12

TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİNDE KURAMSAL VE UYGULAMALI ÇALIŞMALAR

Türk Dil Kurumu Yayınları

TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİNDE KURAMSAL VE UYGULAMALI ÇALIŞMALAR 12

Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar
12 .— Ankara: Türk Dil Kurumu, 2022.

489 s.: tbl., rnk., fotog.; grf. ; 24 cm. -- (Atatürk Kültür, dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları; 1451)

Kaynakça: 488-489 ss.

ISBN 978-975-17-5096-9

Türk Dili, Eğitim-Öğretim 2. Türkçe Öğretimi

411.4

Türk Dil Kurumu Yayınları

TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİNDE KURAMSAL VE UYGULAMALI ÇALIŞMALAR 12

Ankara, 2022

Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu
Türk Dil Kurumu Yayınları: 1451

TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİNDE
KURAMSAL VE UYGULAMALI ÇALIŞMALAR 12

Yayıma Hazırlayan:
Prof. Dr. Kamil İŞERİ
Dr. Betül ÇETİN

*

İnceleyici:
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ

*

Metin Denetimi:
TDK - Kübra KICIR

*

Sayfa ve Kapak Tasarımı:
TDK - Fayik YANGIR

*

Baskı:
Birinci Baskı: Ankara, 2022 Ocak
ISBN: 978-975-17-5096-9

*

Dağıtım:
Türk Dil Kurumu
Atatürk Bulvarı No.: 217
06680 Kavaklıdere / ANKARA
Telefon: +90 (312) 457 52 00
Belgegeçer: +90 (312) 468 07 83
Genel ağ: http://tdk.gov.tr

*

©5846 sayılı Yasa'ya göre
eserin bütün yayın, çeviri ve alıntı hakları
Türk Dil Kurumuna aittir.

İçindekiler

ÖN SÖZ ● 9
BİLİMSEL DEĞERLENDİRME KURULU ● 13
EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ● 14
Edebiyat Öğretimine İlişkin Saptama ve (Öz) Eleştirel Tutum Arayışı ● 15
Selahattin DİLİDÜZGÜN

Aysel Gürmen'in *Selen'in Öyküleri* Üzerine Çocuğun Dil Gelişimine Katkısı Bağlamında Bir Değerlendirme ● 25
Halit KAYA, Selahattin DİLİDÜZGÜN

Çocuk Edebiyatı Yapıtlarıyla Kültürel Miras Eğitimi ● 39
Sevil ÜREMEN, Selahattin DİLİDÜZGÜN

Çocuk Edebiyatı Metinlerinde Otoriterliğin Çeşitli Görünümleri: Rıfat Ilgaz ve Christine Nöstlinger Örneği ● 51
Esma DUMANLI KADIZADE, Yusuf ASLAN

Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarından Hareketle Edebiyat Öğretiminde Bakış Açısı Sorunu ● 63
Gürkan YAVAŞ

DİL BİLİMİ VE DİL ÖĞRENME ARA KESİTİ ● 77

İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ünlü Boşluğu Dizilişlerinin Ses bilimsel Görünümleri ● 79
İpek Pınar UZUN, Cemre Ece KIRCALI, Yasemin GÜÇLÜTÜRK

Ses Temelli Tümce Yöntemine Göre [e] ses biriminin Öğretimi, Aksaklıklar ve Çözüm Önerileri ● 91
Özge CAN

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Ediniminde Sözcük Türetme Tercihleri ● 107
F. Nihan KETREZ

İşitme Engelli Ortaokul Öğrencileri Tarafından Üretilen Anlatı Metinlerinde Gönderim Biçimlerinin Kullanımı ● 117
Elçin ESMER

Çok Dilli Ortamlarda Translanguaging Yaklaşımı Temelli Köken Dili Türkçe Dersi ● 127
Işıl ULUÇAM-WEGMANN

Kitap Kavramının Metaforik Algılanma Biçimleri ● 141
Kamile KEMAL, Ceren DEMİRTAŞ, Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

İlk Gençlik Yaş Grubunun Sanal Ortamda Türkçeyi Kullanma Eğilimleri ● 151
Ufuk AŞIK

EĞİTİMDE KAVRAMSAL METAFOR KURAMI ● 165

Eğitimde Kavramsal Metafor Kuramı ● 167
Mustafa AKSAN

Eğitim Alanında Kavramsal Metaforların Belirlenmesinde Kullanılan Yöntemler ● 171
Yeşim AKSAN

Metafor Belirleme Çalışmalarında Geçerlik Tartışması ● 179
Devrim ALICI

Kavramsal Metafor ve Öğretim Sürecindeki Yeri ● 191
Sevgi ÇIKRIKÇI

ANA DİLİ OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ● 199

Türk Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Alanındaki Test Maddelerini İşlemleme Davranışları ● 201
Özler ÇAKIR, Devrim ALICI

Ortaokul Öğrencilerinin Anlama Becerisini Ölçen Ölçme Araçlarının İncelenmesi ● 215
Murat ATEŞ, Emine SUR

Ortaokullarda Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Tartışmalı Bazı Konularına İlişkin Eğitim Durumu Önerileri ● 241
Tülay KUZU, İlknur KARŞI, Dilara KESKİN, Ekin SOYTÜRK

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Hazırlanan MEB Yayınları 5, 6, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Metin Türü ve Yazar Tercihi Bakımından

Değerlendirilmesi ● 257
Belgüzar (KARAKAŞ) DOĞAN

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Grafik, Tablo ve Çizelgelerle Yapılandırılmış Etkinlikler Üzerine Bir İnceleme ● 269
Erhan ŞEN

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mikro Öğretim Uygulamalarında Gözlenen Planlama ve Uygulama Sorunları: Okuma Eğitimi Örneklemi ● 279
Serpil ÖZDEMİR

Örnek Olay Yönteminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mesleki Bilgi ve Beceri Düzeyine Etkisi ● 293
Duygu UÇGUN

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Şiir Okuma Becerilerinde Bürün Olgularını Yansıtabilme Durumları ● 307
Safa ÇELEBİ, Rahime ŞENTÜRK

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ● 320

Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2) ● 321
Dilek FİDAN, Büşra TOMRUKCU, Hümeyra ARSLAN, Merve BASUT

Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Öğretiminde Kullanılan Okuma Metinlerinin Tür Dağılımı, Özgünlük Durumu ve Kullanım Alanlarına Göre Değerlendirilmesi ● 343
Fatma Burcu HANÇER

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde *-CA* Ekinin Görev ve Anlam Çeşitliliği Üzerine Bir Değerlendirme: *Türkçeye Yolculuk* ve *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* Ders Kitapları (A2) Örneğinde ● 357
Dilek KOCAYANAK

Türkçe Öğrenen Faslı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi ● 369
İhsan KALENDEROĞLU, Serkan İPEK

B2-C1 Seviyesi Uluslararası Öğrencilerin İyelik Eklerinin Yazımında Yaşadıkları Problemler ● 381
Ferda Merve KARAMANOĞLU, Nazik Müge TEKİN

İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Başvurdukları Dil Öğrenme Stratejileri ile Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ● 393
Muhammet Raşit MEMİŞ

Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Türkçe Konuşmaya Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi ● 409
Mustafa ARMUT, Saule DAURENBEK

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenilen Ortamlarda Sosyal Medya Uygulamalarını Kullanan Öğrencilerin Sınıf Topluluğu Duygusuna İlişkin Görüşleri ● 421
Burak İKİZÇINAR, Murat ŞENGÜL

Türkçe Öğreticilerinin Sınıftaki Farklılıklara Dönük Yeterlik Düzeyleri ● 437
Murat ŞENGÜL, Abdullah UĞUR

Uluslararası Öğrencilerin Lisans Derslerinde Dil Becerilerinden Kaynaklı Yaşadıkları İletişim Problemlerine Yönelik Öğretim Üyesi Görüşleri ● 453
Nazik Müge TEKİN, Ferda Merve KARAMANOĞLU

Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Öğrenme ve Uyum Süreçlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi ● 467
Nurşat BİÇER, Hüsnü ÖZALTUN

1915 Darülmuallimîn Programında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ● 479
Ersoy TOPUZKANAMIŞ

ÖN SÖZ

Günümüz koşulları ve gereksinimi dolayısıyla dil ve dillerin öğretimi önemli bir duruma gelmiştir. Ülke sınırlarının dışındaki yaşam biçimlerini tanıma isteği, dünyayı algılayış biçimlerinin farklılıkları ve kültürlerin etkileşiminden kaynaklanan birbirini tanıma ve tanıtma ihtiyacının gün geçtikçe arttığı gözlemlenmektedir. Buna koşut olarak dilin sadece iletişim aracı olmadığı; insanı ilgilendiren birçok davranışın temelinde dil olduğu, başka deyişle insanla ilgili her şeyin dile yansıdığına ilişkin çalışmaların olması; dilin iletişim aracı olma dışındaki işlevlerinin keşfedilmesi, dil ve dil öğretiminin önemini artırmaktadır. Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini alabilmesi için bu türde bilimsel etkinliklerin de önemi gün geçtikçe anlaşılmaktadır. Türkçenin eğitimi-öğretimi alanı; Türkçenin yapısal, anlam ve kullanım özellikleri, eğitim bilimi, dil bilimi ve edebiyat öğretimi alanlarında yapılan kuramsal ve uygulamalı çalışmaları içeren bir alan olma özelliği taşımaktadır. Günümüz teknolojik gelişmeleri ışığında kitle iletişim araçları, dijitalleşme, sosyal medya, internet gibi günümüz araçlarının kullanımıyla yazılan kitaplar, makaleler ve sunulan bildiriler, eğitim öğretim ortamlarının zenginleştirilmesine katkı sağladığı gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına ve gelişmesine imkân sağlaması açısından önem kazanmaktadır.

Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sunulan bildirilerin kitap olarak basılması bir gelenek hâline gelmiştir. Kurultayların düzenlenişinin başından günümüze kadar seri ve aksatılmadan gerçekleştirilmesi; sonucunda da aday çalışmaların hakem sürecine tabi tutularak bilimsel niteliğinden ödün vermeden açık ve şeffaf biçimde hazırlanan bu kitap, Uluslarası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayları bildirilerinin 12. kitabı olarak alan yazınında yerini almaktadır. Burada amaç, her yıl düzenli olarak gerçekleştirilen ve bilimsel etik kurallarından taviz vermeyerek hem kuramsal hem de uygulamalı çalışmalarla alana hizmet veren uygulayıcılara kılavuz olmaktır. Bu kitapla kuramsal ve uygulamalı bilimsel çalışmalardan oluşan serinin on ikincisi yayımlanmış olacaktır.

Bu kitap; diğer 11 kitapta olduğu gibi, 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sunulan bildirilerin tam metinlerinin makale formatında ve hakem değerlendirme sürecinden geçirilmesiyle olumlu olarak değerlendirilen çalışmalardan oluşturulmuştur. Hakem değerlendirilmesine sunulmuş

ve olumlu rapor almış metinler, bütünlük oluşturacak şekilde beş bölüm olarak düzenlenmiştir. İlk bölüm olan "Edebiyat Öğretimi"nde, Çocuk Edebiyatı ve Edebiyat Öğretimi alanında yapılmış çalışmalar yer almaktadır. "Dil Bilimi ve Dil Öğretimi Ara Kesiti" başlıklı ikinci bölümde yer alan çalışmalar, dil bilimi kuramları çerçevesinde dil öğretimine yönelik araştırmaları içermektedir. Üçüncü bölümde, "Dil Öğretiminde Kavramsal Metafor Kuramı" çerçevesinde yapılan çalışmalar yer almaktadır. Dördüncü bölüm, "Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi" çalışmalarını içermektedir. Beceri geliştirme, ölçme değerlendirme ve kitap incelemelerini içeren bu bölümde; öğretmenlerin görüşlerini ele alan çalışmalar da yer almaktadır. Beşinci bölümü ise "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" alanına yönelik çalışmalar oluşturmaktadır.

Hakem değerlendirmesinin ardından metinlerde terim kullanımı, yazım ve noktalama gibi metin içi düzenlemeler yazarlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, metinlere editörler tarafından bir müdahalede bulunulmamıştır. Bu nedenle çalışmaların sorumlulukları yazarlarına aittir. Editörler olarak biçimsel düzenleme dışında çalışmaların içeriğine ve yazım biçimine herhangi bir müdahale yapılmamış, hakem değerlendirmelerindeki öneriler yazarlarına iletilmiş, yapılan düzeltmeler öneride bulunan hakem tarafından onaylandıktan sonra tekrar yazarlara son kontrol için gönderilmiş ve yazarlar tarafından son biçimi verilen metinler konularına göre sınıflandırılarak yayım sürecine alınmıştır.

Kurultaylar ve sonucunda çalışmaların geniş kitlelere ulaşmasını sağlayan yayınlar; tek bir kişi ile değil, birden çok katılım ve katkının sonucunda oluşmaktadır. Kurultay sürecinde desteklerinden dolayı başta Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Nükhet Hotar olmak üzere üniversitenin bütün birim çalışanlarına şükranlarımızı sunarız. Bu süreçte bizi yalnız bırakmayan, Türk Dil Kurumunun Gezici Kütüphanesini iki gün boyunca kitapseverlerle buluşturan, kurultaya bizzat gelip açılış konuşması yaparak bizleri onurlandıran, Türk diline verdiği emek ve çalışmalarla bizlere ışık tutan ve bu kitabın basılmasında önemli katkısı olan değerli bilim insanı ve Türk Dil Kurumu Başkanı Prof. Dr. Gürer Gülsevin'e sonsuz teşekkürlerimizi sunarız. Ayrıca Türkçenin Eğitimi Öğretimi alanında edebiyat ve öğretimi konularında uzmanlığıyla katkı sağlayan, açılışta konuşmacı olarak bizi her zaman olduğu gibi yalnız bırakmayan Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün'e teşekkürü borç biliriz. Kitabın oluşturulmasında yazarlar kadar bilim kurulunun da büyük katkısı bulunmaktadır. Zamanlarını ayırdıkları ve süreçte yer alarak büyük katkı sağladıkları için bilim kurulu üyelerine, her konuda sorunun çözüm noktası olan danışma kurulu üyelerine teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Kamil İŞERİ
Dr. Betül ÇETİN

SUNUŞ

Türk Dil Kurumu, kurulduğu 1932 yılından beri "Türk dilinin öz güzelliğini ve zenginliğini meydana çıkarmak, onu yeryüzü dilleri arasında değerine yaraşır yüksekliğe eriştirmek" gayesiyle çalışmalarını uluslararası çapta sürdüren alanının en önemli ve yetkin kuruluşudur. Türk Dil Kurumunu, bugünün Türkoloji dünyasına miras bırakan Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK'tür. Onun bizzat himaye ederek çalışmalarını desteklediği Türk Dil Kurumu, bugün de devlet himayesiyle Türk dilinin her alanında bilimsel çalışmalar yürütmekte ve yapılan nitelikli çalışmaları desteklemektedir.

Türk Dil Kurumunca yürütülen ve desteklenen çalışmalar arasında Türkçenin eğitimi ve öğretimine ilişkin bilimsel toplantılar ve yayınlar da bulunmaktadır. Türk Dil Kurumunca hazırlanan *Okullar İçin Türkçe Sözlük* ve *Okullar İçin Yazım Kılavuzu*, Türkiye'deki bütün okullarda temel kaynak olarak kullanılmaktadır; bu kaynaklar, Türkçenin eğitimi ve öğretiminde kullanılan ilk kılavuz eserlerdir. Türkiye'nin en köklü süreli yayınlarından *Türk Dili* dergisinin "Dil Öğretimi"ne ayrılmış bir özel sayısı bulunmaktadır. Bu eserlerin yanı sıra Türk Dil Kurumunca düzenlenen veya desteklenen pek çok bilimsel toplantının bildiri kitabı yayımlanarak bilim dünyasının hizmetine sunulmuştur: 2010 yılında düzenlenen Bahtiyar Vahapzade Anısına 1. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu'nun bildirileri 2014 yılında, 2014 yılında düzenlenen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bilgi Şöleni'nin "Teknoloji Tabanlı Öğretim" Oturumunda sunulan bildiriler ile Ana Dili Olarak Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Çalışma Toplantısı'nda sunulan bildiriler ise 2017 yılında yayımlanmıştır.

Türk Dil Kurumu; 2018 yılında Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ve Ekonomik İşbirliği Teşkilatı ile ortaklaşa düzenlenen "Dil Öğretimi ve Öğrenimi Çalıştayı"na, 2019'da Adnan Menderes Üniversitesince düzenlenen "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Çalıştayı"na destek vermiş; 2020 yılında ise Sakarya Üniversitesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ve Kazan Federal Üniversitesinin düzenlediği "6. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Kongresi"ne Yunus Emre Enstitüsü ile birlikte paydaş olmuştur.

Elinizdeki bu kitap, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve

Araştırma Merkezi tarafından 3-5 Ekim 2019 tarihlerinde İzmir'de düzenlenen 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sunulmuş 37 bilimsel bildiriden oluşmaktadır. Her aşaması titizlikle yürütülmüş olan bu kurultayın bildirileri, çok sayıda başvurunun dikkatle incelenip değerlendirilmesiyle seçilmiş; sunulduktan sonra, tekrar gözden geçirilerek yayıma hazırlanmıştır. "Edebiyat Öğretimi", "Dil Bilimi ve Dil Öğrenme Ara Kesiti", "Eğitimde Kavramsal Metafor Kuramı", "Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi" ve "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" ana başlıkları altında sunulan bildiriler; Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanının araştırmacıları ve meraklıları için oldukça ilgi çekici bulgular sunmaktadır.

12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı bildirilerini yayıma hazırlayan Kurultay Düzenleme Kurulu Başkanı Prof. Dr. Kâmil İşeri'ye ve onun nezdinde hem kurultayın düzenlenmesinde emeği geçenlere hem de sundukları bildirilerle katkı sağlayan bilim adamlarına şükranlarımı sunarım.

Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN
Türk Dil Kurumu Başkanı

BİLİMSEL DEĞERLENDİRME KURULU

Ahmet AKKAYA
Ahmet BALCI
Ahmet BENZER
Alparslan OKUR
Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR
Ata ATAK
Ayşe KIRAN
B. Ümit BOZKURT
Bayram BAŞ
Betül ÇETİN
Canan ASLAN
Derya YAYLI
Dursun KÖSE
Elçin ESMER
Elif ARICA AKKÖK
Esra LÜLE MERT
Faik KANATLI
Fatma AÇIK
Fatma BÖLÜKBAŞ
Firdevs GÜNEŞ
Funda UZDU YILDIZ
G. Leyla UZUN
Gıyasettin AYTAŞ
Gökhan ÇETİNKAYA
Gülden TÜM
Hakan ÜLPER
Hamide ÇAKIR
Hatice ALTUNKAYA
Hatice FIRAT
Hayati AKYOL
Işıl ULUÇAM WEGMANN
İclâl ERGENÇ
İlknur KEÇİK
İpek Pınar UZUN
Kaan BÜYÜKİKİZ
Kamil İŞERİ
Kemalettin DENİZ
Mehmet KURUDAYIOĞLU
M. Onur KAN
Mehmet AYGÜNEŞ
Mehmet CANBULAT
Mesut GÜN
Murat ATEŞ
Mustafa AKSAN
Nermin YAZICI
Nevin AKKAYA
Nurşat BİÇER
Özge CENGİZ
Sadet MALTEPE
Sedat SEVER
Selahattin DİLİDÜZGÜN
Sercan DEMİRGÜNEŞ
Sevgi ÇIKRIKÇI
Sevim Nilay IŞIKSALAN
Soner AKŞEHİRLİ
Suat UNGAN
Suna CANLI
Şükran DİLİDÜZGÜN
Tuğba ÇELİK
Tülay KUZU
Yasemin BAKİ
Yeşim AKSAN
Yusuf DOĞAN

EDEBİYAT ÖĞRETİMİ

Edebiyat Öğretimine İlişkin Saptama ve (Öz) Eleştirel Tutum Arayışı

Selahattin DİLİDÜZGÜN[*]

Giriş

Edebiyat öğretimi diye adlandırdığımız alanın içini farklı bakış açılarıyla doldurmak olasıdır. Bir yandan edebiyat bilgisi ve edebiyat tarihi belletmeyi, bir yandan da edebiyat metinleri aracılığıyla dilin kurallarını ve edebiyat bilgilerini öğretmeyi bu alanın sorumluluğunda görebiliriz ki ülkemizde daha çok bu yönde bir eğilim olduğunu söylemek pek de yanlış sayılmaz. Öte yandan edebiyat metinleri aracılığıyla edebiyat okuru olan, daha doğrusu edebiyat metinleriyle düşünsel ilişki kurabilen, eleştirel okuma beceresi gelişkin bireyleri yine edebiyat metinlerini kullanarak yetiştirmek biçiminde de bu kavramın içi doldurulabilir. Gerçekten de okul türü öğrenme çerçevesinde edebiyat metinleri ile edebiyat okuru yetiştirmek, duyma ve düşünme becerileri gelişmiş bireyleri ortaya çıkarmak olanaklı. Duyma ve düşünme becerisinin gelişmesi, eleştirel bakış açısını ve çok açılı düşünebilmeyi koşullamaktadır. Eleştirel bakış açısı gelişmiş bireyler, duygusal etkilerden uzak nesnel yargı üretebilen ve muhakeme gücü gelişmiş bireyler anlamına gelmektedir. Bu da aslında günümüz dünyasında eğitim çabalarının hedeflediği insan tipidir.

Peki, edebiyat öğretimi alanını nasıl anlamamız ve kuramsal olarak nasıl kuşatmamız gerekiyor? Böyle bir soruyu basit yoldan yanıtlamak son derece güçtür çünkü edebiyat öğretimi denilen alan; metin ve metin türü, yöntemsel tutum ve bakış açısı, demokratik tutum ve eğitim biliminin gerekleri gibi farklı değişkenleri içinde barındıran karmaşık bir süreçtir. Bu süreci ya da süreçleri eğitim çabaları içinde doğru yürütebilecek öğretmenleri de yetiştirmek konunun başka bir yönüdür çünkü edebiyat öğretimini, alana ilişkin bilgi aktarıcılığı olarak gören bir öğretmen, böyle bir derste amaçları ve araçları -sıklıkla yapıldığı gibi- rahatlıkla karıştırabilir. Metnin anlaşılması süreci asıl eğitimin konusunu oluşturacağı yerde, sonuçla ilgilenip "ana fikir" peşine dü-

[*] İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, sdilid@gmail.com

şen bir öğretmenin ya da ders kitabının böylesine yaratıcı bir ders sırasında amaçtan sapabileceği rahatlıkla söylenebilir.

Kısaca belirleyecek olursak alan yazınında edebiyat öğretimine şöyle görevler yüklenmektedir:

- Öğrenme ve öğretme amaçları arasındaki ilişkiyi incelemek,
- Bu öğretimin temel gereçleri olan metinleri incelemek,
- Yöntemsel koşulları ve oluşumları incelemek,
- Alanla ilgili araç ve medya olanaklarını incelemek,
- Ödev-etkinlik-çalışma biçimlerini incelemek ve üretmek,
- Öğrencilerin durum ve koşullarına uygun hazır bulunuşluk çerçevesinde çalışmalar üretmek,
- Ölçme ve değerlendirmeyi temel bir uğraş yapmak (sınavlar, ödevler, etkinlikler …),
- Kurumun / kurumların özel koşullarını dikkate almak. (Ehlers 2016, s. 16-18)

Ehlers'in yaptığı bu saptamalar ışığında, aslında edebiyat öğretimi alanının çerçevesinin son derece geniş olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarından öğretim yaklaşımlarına, metin çözümlemeden metin ile öğretimin koşullarına, etkinlik oluşturmadan etkinliklerin değerlendirilmesine değin geniş bir çerçevedir bu. *Nitelikli okur yetiştirme bağlamında burada anılan çerçeveden yola çıkarsak edebiyat öğretiminin çerçevesini şöyle belirleyebiliriz: Edebiyat öğretimi; düzeye uygun metinler aracılığıyla öğrencilerin bu metinler ile anlamlı düşünsel ilişkiler kurabilmeleri için gereken eğitim ortamlarının, eğitsel gereçlerin hazırlanması ve bu metinlerin bir süreç içinde uygulamaya konulması ile ilgili bir alandır.*

Bu tanımlama çabası alan yazınındaki çoğu ögeyi içine almasına karşın mutlak ve tam anlamıyla kuşatıcı ve tüketici olarak anlaşılmamalıdır ama okuma becerilerinin ve eleştirel okuma süreçlerinin geliştirilebilmesi bağlamında birçok ögeyi de içinde barındırmaktadır.

Oysa bilindiği gibi ülkemizde edebiyat öğretimi çalışmaları; daha çok dönem, tarih, kişi, yapıt, başka incelemecilerin çözümlemelerini bellemek, tür bilgisi vb. konularda aktarmacılıkla sınırlı kalmaktadır. Bu yaklaşım, kendi içinde kuşkusuz tutarlı amaçlar içerebilir. Ancak okul türü öğrenme bağlamında nitelikli okuru yetiştirme konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle bizler de bu alanda akademik bilgiler ve uygulama örneklerini artırmak, öğretimin hizmetine sunmak zorundayız. Başka deyişle metnin kendisi amaç

değil, üst düzey bilişsel beceri alanlarımızı harekete geçirmenin aracı olarak görülmelidir. Bu süreç ise bir uzman bakış açısı ve birikimi gerektirdiğinden sıradanlığa kaçmadan uğraş verilmesini zorunlu kılmaktadır çünkü biliyoruz ki Türkçe ve Türk Dili ile Edebiyatı derslerinin genel amaçları, üst düzey biliş alanlarımızla koşutluk içindedir: Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, çözümleme ve birleşim yapma, yorumlama ve değerlendirme becerileri gibi alanlar; bizim üst düzey bilişsel beceri alanlarımızın parçaları olduğu gibi, yukarıda anılan derslerin de genel amaçlarında dile getirilen ögelerdir.

Elbette derslerimizde edebiyat hakkında da bilgi vereceğiz, edebiyat tarihimizin önemli kişiliklerini ve ürünlerini tanıtacağız, tür bilgisi kazandıracağız, öğrencilerimizin genel kültür düzeyini yükseltip onları kültürleyeceğiz. Ancak bu derslerin temelinde nitelikli okur yetiştirmek olduğunu hiçbir zaman gözden yitirmemeliyiz.

Yapılan bilimsel çalışmalar, çeşitli bilimsel çalışmaların kullandığı sormacalar, kitap satış oranları, toplumumuzun okuma davranışının genel görünümünün çok iyi olmadığını göstermektedir. Bu durumun suçlusu kim peki? Üniversitede bizler mi? Okullardaki öğretmenler mi? Ders kitabı yazarları mı? Anne babalar mı? Eğitim programcıları mı, yoksa öğrenciler mi? Bence konunun en masum kitlesi öğrenciler. Öğrenmek için merak ortamının hazırlanması yaratıcı metinler aracılığı ile biliş alanının uyarılması konusunda; en başta programcılara, ders kitabı yazarlarına, öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretmenlere ve anne babalara büyük görevler düşüyor. Daha doğrusu sistemin bütünü bu bağlamda amaca uygun bir anlayış sergilemezken öğrencileri suçlamak basit yoldan sorumluluğu üzerinden atmak anlamına gelir. Unutmamak gerekir ki yavru kuş yuvada gördüğünü yapar. Evde anne babalara, okulda öğretmenlere ve ders kitaplarına örnek oluşturma bağlamında büyük sorumluluklar düştüğünü görmezden gelemeyiz.

Sorun; suçlu aramak değil, hep birlikte daha iyisini yapmaktır. Bu nedenle "Ne yapmamız lazım?" sorusunu sorarak çıkar yol bulmak zorundayız. Yukarıda ana çizgileriyle belirtilmeye çalışılan edebiyat öğretiminin kuramsal ve uygulama ilkeleri temelde benimsenmesi gereken noktalardır. Bu çizgiden uzaklaşıldıkça biliş alanlarımızı etkili kullanabilmekten de o kadar uzaklaştığımızı fark etmek zorundayız. Bir anlamda kendimizle yüzleşmek, özeleştiri yapmak, olumlu bir başlangıç olacaktır.

Örneğin bundan 45 yıl önce, 1976'da Almanya da benzer sorunları yaşamıştır. Bilimsel ve eğitsel çevrelerde yapılan görüşmeler sonucunda eleştirel ve öz eleştirel tutum sergilenerek eğitimin önündeki engeller aşılmış; okul türü öğrenmede bireylerin gelişmesinin önü açılmıştır.

Baumgärtner tezleri olarak adlandırmak istediğim bu eleştirel noktalara yakından bakarsak ülkemizle olan benzer ve ayrılan yönleri görebiliriz: (Kozacızade 1999, Dilidüzgün 2004).

1. Edebiyat derslerinin bir bölümü geçmişte kalmıştır.

Edebiyat dersleri; 1945'ten 70'li yıllara kadar uzanan bir süreç içinde anlam, yöntem ve metin seçimi düzeylerinde çıkmaza girmiştir. Ortaya çıkan çelişkili durumlar, ezberci eğitimi körüklemiş; gerçek edebiyat okuru yetiştirmekten uzaklaşıldığını göstermiştir. Geleneksel okur davranışında okur, günümüzdekinden farklı olarak metnin yüzeysel yapısıyla yani kitabın kendi gerçekliği içinde kalmak zorundaydı. İstenilen davranış biçimi; okurun okuduğundan eğitsel sonuçlar çıkartması, bu anlamda da daha erdemli yaşamayı öğrenmesiydi. Okurun kitapla bütünleşmesi, kitaptaki kahramanla birlikte benzer olayları yaşayarak eğitilmesi, önem verilen bir olguydu. Bu nedenle edebiyat metinlerinin okulda okutulmasının başlıca nedeni, edebiyat metni yardımıyla çocuğun hayata ilişkin dersler edinmesiydi. Böyle bir anlayışa dayalı edebiyat eğitiminde okurun ya da öğrencinin metni sorgulama imkânı olmadığı gibi, ezberci bir tutumla, kitabın yüzeysel yapısındaki öyküyle yetinmesi esas görülmekteydi. Böylesi bir okuma davranışı içinde öğrencinin kendi hayatını düzenlemesi, iyi davranışlar edinmesi gerektiğinden edebiyat metni yüce bir anlam kazanmış, neredeyse bir ahlak kitabına dönüşmüştür. Bu nedenle öğrencilerin metinden eleştiri, yorum gibi şeyler çıkartmasına, kendi düşüncelerini ortaya koymasına imkân yoktu.

2. Edebiyat derslerinde "edebiyat" kavramı çok dar bir anlamda ele alınmaktadır.

50'li ve 60'lı yıllardaki edebiyat eğitimi araştırmalarında, devletin yapmış olduğu planlarda ve belirlenen derslerde edebiyat kavramıyla yalnızca "yüce edebiyat" metinleri amaçlanıyordu yani nesir, nazım ve dramatik eserlerin en güzel sayılan tarihe mal olmuş kitapları derslerde kullanılmalıydı; böyle de yapılıyordu zaten. Edebiyat kavramına yönelik bu dar bakış açısı, güncel metinlerin derslerde işlenmesini engelliyordu.

3. Yaşantı pedagojisine göre metin çalışması yapmak, edebiyatın ve çocuğun ruhuna aykırı bir yöntemdir.

Derslerde kullanılan yöntemler de sorun olmaya başlamıştır. Geleneksel anlayışta edebî metin içindeki düşünceyi hiç sorgulamadan öğretim gerçekleştirilmeye yöneliktir. Sanat eğitimcilerinin, sanat eserinin içindeki görüşün aynen alınması yönündeki önerileri bugün geçerli görülemez çünkü günümüzdeki metin türleri o kadar zenginleşmiş ve biçim açısından o denli örtük yapılar ortaya koymaya başlamıştır ki tek ve ortak bir görüşün çıkartılması neredeyse imkân-

sız hâle gelmiştir. Öte yandan metnin anlamını yalnızca yaşantı yoluyla özdeşleşerek çıkartmak edebiyat metninin ruhuna da aykırı bir yaklaşımdır.

4. "Geleneksel eğitim" ve "bilimsel eğitim" farklılığı, bugün edebiyat dersleri açısından değersizleşmiştir.

Almanya'daki okul türü ve eğitim programlarına ilişkin olarak yapılan edebiyat eğitimi, günümüz açısından değerini kaybetmiştir. Önceden halk yaşantısını ve onların konuşma biçimlerini dışlayan, bunlara edebiyat metinlerinde yer vermeyen anlayış giderek yıkılmıştır. Edebiyat metinlerinde artık farklı türde metinler için farklı bir edebiyat öğretimi yapılması da reddedilerek bu anlayış, yerini insanı ön plana çıkaran anlayışa bırakmıştır.

5. Edebiyat eğitimini belirleyen bazı tek taraflı bakış açıları değişiyor.

1950-60'lı yıllarda daha çok tek tip bir edebiyat anlayışı egemendi. Bu anlayış, bugünkü anlayışın oldukça dışındaydı çünkü bugün artık birden fazla eğilim birbiriyle rekabet anlayışı içinde yan yana geçerliğini korumaktadır. Daha önceki maddelerde de belirtildiği gibi eskiden uygulanan tek tip anlayış, yerini yeni ve çok yönlü anlayışlara bırakmıştır yani yalnızca çözümleme ya da metinin estetik bir oluşum olduğu gerçeği geçerliliğini korusa da öğrencinin metinlerden örnek dersler çıkartma esası ortadan kalkmıştır. Amaç; metnin değişmeyen bir bakış açısı olmadan okunması, bireysel anlama ve alımlama imkânlarının tartışılmasıdır.

6. Edebiyat dersleri yapmanın nedenini edebiyatın kendi özü ve edebiyat-insan ilişkisi belirler.

Edebiyat derslerinde edebiyat metinleri kullanma nedenini edebiyat metinlerinin özü belirler. Aslında diğer derslerle kazanılabilecek bilgileri kazandırmak için kullanılıyorsa edebiyat dersi anlamsızlaşır. Edebiyat dersinin kendi içindeki özü gereği amacı, okurda / öğrencide başka yollarla verilmeyen düşünsel davranışları geliştirmektedir. Edebiyat metinleri diğer bütün metin türlerinden ayrıldığı gibi, okunmasının da farklı bir anlayışla gerçekleşmesi gerekir. Böyle bir eğitimin temel taşlarını kazandırmak ise ancak okulda yapılacak bir eğitimle ya da eğitimin niteliğini artırmakla mümkündür. Bu bakımdan edebiyat metinleri; okuruna olayları başkalarıyla birlikte yaşama, paylaşma ve özgürce yorum yapma imkânını sağlar.

7. Edebiyat derslerinin öncelikli amacı, metni tutarlı biçimde alımlamayı öğretmektir.

Edebiyat derslerinde bir üst kavram olarak kullanılan "edebiyat" hakkında bilgi vermek; öğrencileri, edebiyatın özü ve nesnesi hakkında bilgilendirmek önemlidir. Bazı temel bilgilerin aktarılmasından sonra metin okuma,

metin üzerinde çözümleyici çalışmalar yapma, yorum çalışmaları gerçekleştirme mümkün olabilir. Bu yüzden bir edebiyat metni, hem içeriği hem biçimi hem yapısı, hem de tarihiyle bir bütün biçiminde ele alınmalıdır. Okurun metni alımlaması aşamasında yalnızca bir tek açıdan bakarak metinin diğer özelliklerini göz ardı etmesi; anlamsal değer boşluklarına neden olacağı gibi, edebiyat metni için birincil derecede önemli bir özellik olarak görülen çok anlamlı yapıyı zedelemiş olabilir. Bu durumda, salt metin çözümlemesi sınırlı bir çalışma ortaya koyacağından bu çalışmalardan sonra tarihsel arka plan çalışmalarını da eğitim sürecinin bir parçası yapmak gerekiyor.

8. Edebiyat dersi kuramsal bilgi de vermeli.

Edebiyat metni kendini nasıl bir metin oluşumunda gösteriyorsa bu metnin kendi başına mutlak bir varlık olarak görülmesi de mümkün değildir. Her metnin diğer metinlerle yapısal, anlamsal, içeriksel bağıntıları ve ortak yönleri vardır.

9. Metni alımlama ve edebiyat bilgileri arasında ilişki vardır.

Günümüze kadar yapılan edebiyat eğitimi çalışmalarında, edebiyat hakkında kuramsal bilgi kazandırma tam olarak yapılamamıştır. Bu nedenle geçmişte edebiyat derslerini, kuram düşmanı olarak adlandırmak yanlış sayılmaz. Aslında günümüzdeki durum da çok farklı değildir. Oysa kuram ve uygulama arasında karşılıklı etkileşime dayanan çok yakın bir bağ vardır. Her kuram, uygulamadaki gelişmelerin değerlendirilmesinden ortaya çıkar.

10. Metni doğru anlamanın yolu; önemli yapıları tanımak, sağlam bir edebiyat tarihsel bilgisine sahip olmak ve edebiyat dışı ögeleri iyi seçmekten geçer.

Metni anlama çabası, birden fazla ögenin rol oynadığı bir çalışmadır. Örneğin edebiyat metinlerinin türleri hakkında bilgi sahibi olmak önemlidir. Bunun gibi, öğrencilerin daha önceden yanlış ya da eksik öğrendikleri kavramların, metni alımlama aşamasında çıkarttığı sorunlar, bazı edebiyat dışı ögelerle giderilebilir. Alımlama esasına dayalı okuma çabası özgür bir yorumlama imkânı sağlasa da okuma sırasındaki nesnellik yani metin içi bağlamda bütün ögeleri ilişkili görme ve tutarlı yorum yapma okuma davranışını belirlemektedir.

11. Edebiyat derslerinde beklenmedik etkiler de ortaya çıkabilir.

Edebiyat metninin asıl konusunu insan oluşturduğundan her ne kadar edebiyat bilgisi kazandırma ve edebiyat metni okumayı öğretme amaçlansa da bazı hesaplanamayan sonuçlar ortaya çıkabilir. Anlatım aracı dil olan edebiyat metinleriyle yapılan çalışmaların amacı, salt dil eğitimi çalışması yapmak

olarak karşımıza çıkabilir. Olumlu olarak görülebilecek bu özellik, olumsuzluklar da yaratabilir çünkü kurmaca metinlerin kendi içindeki özgür yaratımlarında yazarın kurarak oluşturduğu kendi zaman dilimi içinde geçerli olan dil kullanımlarının; okur tarafından taklit edilmesi, okurun bunları benimsemesi sakınca yaratabilir.

12. Edebiyat eğitimine yönelik bu ilkeler, ilkokul ve ortaokul için de geçerlidir.

Şimdiye kadar ortaya konan ilkeler, ilk ve ortaokul dersleri için de geçerlidir çünkü bu ilkeler, edebiyat kuramından yola çıkılarak uygulamada yani eğitim aşamasında uygulamaya pratik öneriler hazırlayan noktalardır. Bu ilkeler doğrultusunda daha ortaöğretim aşamasında yapılacak çalışmalar; öğrencilerde, kullanmalık metinlerle (bilgi ileten metinlerle) edebiyat metinleri arasındaki temel farkları göremesini sağlayacaktır. Bunun yanında edebî türlerin arasındaki farkı da genel olarak birbirinden ayıracak düzeye gelebileceklerdir. Daha sonraki yıllarda ise okunması zor nitelikli metinlerin okunabilmesi, edebiyat tarihinin daha gerçekçi ve anlaşılır biçimde değerlendirilmesine imkân sağlayacaktır.

13. Edebiyat eğitiminde metin seçimi geneli yansıtabilmeli.

Edebiyat eğitimi ile amaçlanan şeyin okur ya da öğrencilere edebiyat duyarlılığı ve okuma yeteneği kazandırmak olduğuna göre, bu iş için en gerçekçi ve işlevsel bir edebiyat eğitimi yapmaktan başka çıkar yol yoktur. Bu nedenle böyle bir eğitimin temel aracı, edebiyat metinlerinin kendisinden başka bir şey olamaz. Bu süreç içinde seçilen metinler, metin türlerinin hepsini içinde barındırmalıdır.

14. Metinler, basitten zora doğru düzenlenmeli.

Derslerde kullanılacak metinlerin seçimi, okur çocukların anlama sınırlarını aşmayacak bir derecelendirme ve onların edebiyat metinlerinden sonuç çıkartma düzeylerini gereğinden fazla zorlamayacak bir özellikte olmalıdır. Tersi durumlar; öğrenciler üzerinde, düşünce üretmek açısından sorun çıkartabilir. Bu nedenle metin seçimi, basitten zora doğru olmalı.

15. Metin seçiminin yanı sıra metinlerin sıralaması da önemlidir.

Metinlerinin seçiminin yanı sıra, söz konusu metinlerin ele alınış sırası da önemlidir. Bu, elverişli bir edebiyat öğretimi için önceden düşünülmesi gereken bir olgudur. Bu sıra, dersin amacına uygun olmalıdır. Bu bakımdan metinleri türlerine gör ayırıp sıralamak doğru bir yöntem değildir. Amaç yalnızca edebiyat türlerinin tanıtımı ile sınırlı olsaydı böyle bir yol seçmek daha doğal görülebilirdi.

16. Edebiyat derslerinin amacına yalnızca akılcı yöntemler kullanılarak ulaşmak mümkündür.

Önce herkes deneyimsiz bir okur kimliği ile yazar ve eseriyle yüz yüzedir. Bu sırada çoğunlukla okurlar; önceden düşündükleri ama bir türlü dile getiremedikleri düşünceleri, yazarın söylediği duygusuna kapılırlar. Bu nedenle okurun metinle ilişkisi; yazarı onaylayıcı, yazarın söylediklerini doğrulayıcı bir özelliktedir. Thomas von Aquin bu durumu iki noktada özetlemiştir: *a) Bildik bir konu ya da olay çerçevesinde buluşan okur ve yazar; okurun, metinde anlatılanları kendi bildik deneyimlerine dayalı olarak anlamasını sağlar. b) Okur, anlatılanları anlamak için mantıklı bir çaba ve uygun bir yöntem kullanır*. Metin çözümlemeleri sırasında okurun metni alımlama sürecinde yazarla aynı duygu ve düşünceleri paylaşması her zaman gerçekleşmez. Okurun içinde bulunduğu ruhsal durum, sahip olduğu bilgi birikimi bu aşamada önemlidir. Bu nedenle metin çözümlemelerinde izlenecek en sağlıklı yol, bu yolun sistemli ve mantıklı olmasından geçer.

17. Metin çalışması, değişik aşamalardan geçer ve eleştirel bir yaklaşımla sonuçlanır.

Okuma sırasında okur, metinle karşı karşıyadır. Bu süreçte okurun ufku genişler. Bu genişlemenin ipleri, her durumda okurun elindedir; okur, metni serbestçe yorumlama özgürlüğüne sahiptir. Okur önce, "Yazar ne anlatıyor?" ve "Yazar nasıl anlatıyor?" sorularını sorarak metnin yüzeysel yapısındaki anlam öbeklerini çözümlemeye çalışır. Şurasını da gözden kaçırmamalıdır: Anlam çoğunlukla içerikte değil, biçimde belirginleşir. Öte yandan okurun sorması gereken soru, yazarın neden böyle bir şeyi dile getirmeye çalıştığı ve farklı bir bakış getirdiğidir. Bu aşamada, metnin yazıldığı zaman dilimi ve tarihsel bilgiler hakkında bilgi sahibi olmak gerekebilir. Bu yolla metnin yüzeysel yapısı çözümlendikten sonra okur, kendi bakış açısı doğrultusunda metni yorumlayabilme özgürlüğüne sahiptir.

18. Edebiyat dersinde birden fazla okuma biçimi olabilir.

Yukarıda değinilen eleştirel bakış açısına götüren yaklaşım biçimi, "Okuma Kitabı"ndaki her metin türü için geçerli değildir çünkü okuma kitaplarında edebiyat türüne girmeyen metin türleri de bulunmaktadır. Burada sözü edilen okumaya, Hans E. Giehrl *edebî okuma* demektedir. Bu okuma biçimi, yalnızca edebiyat metinleri için geçerlidir. Kullanmalık ya da bilgi ileten metinler, edebiyat metinlerinden farklı olduklarından farklı bir okuma da gerektirir. Bundan başka, birkaç okuma türü daha vardır: a) Bilişsel okuma: Okurun bilinçli ve isteyerek bilgi edinmek için okumasıdır. b) Bilgilendirici okuma: Okur, okuduğu metinde belli bilgileri arar ve bulur. c) Eğlence amaçlı okuma: Burada da zaman geçirmek ve keyif almak amacıyla fazlaca düşünce getirme-

den yapılan okuma biçimi söz konusudur. Böyle bir okuma; piyasa edebiyatı da denilen, kurmaca ancak derin yapısı olmayan ya da çok zayıf olan metinler için söz konusudur.

19. Ders amaçlı okuma ile ders dışı okuma birbirinden ayrı görülemez.

Okumayı okulda ya da okul dışında farklı değerlendirmek doğru değildir. Edebiyat eğitimi amacıyla yapılan derslerin gerek planlanma aşamasında gerek dersin baştaki amaçlara ulaşıp ulaşmadığını incelerken salt okul derslerinin yeterli olacağı düşüncesi artık geçerli değildir. Okulda yapılacak olan nitelikli edebiyat eğitimi, bilgi amaçlı okuma ve serbest zamanlarda yapılan okuma arasındaki farkı ortadan kaldıracak bir aracı kurumdur. İşte bu aşamada, çocuk ve gençlik edebiyatına büyük görevler düşmektedir. Başta çocuklara ve gençlere yönelik metinlerle işe başlamak, edebiyat eğitimine atılan ilk adım olacaktır.

20. Varolan edebiyatın bilimsel çerçevesi değişmez olarak görülmemelidir.

Her edebiyat, bilimsel çerçevede olduğu gibi burada sunulan görüş ve tezler de zaman aşımına uğrayacak ve yeni gelişmeler karşısında yenilenmek zorunda kalacaktır. Bu nedenle bu tezleri değişmez olarak değerlendirmemek gerekir.

1976 yılında Baumgärtner tarafından Almanya'nın o yıllardaki durumu için yapılan bu eleştiri ve öneriler, bu toplumun bugünkü edebiyat öğretimi tutumunu da belirlemiş durumdadır. Edebiyat metinlerini derste kullanmaktan tutun edebiyat derslerinin anlamını metin, yöntem ve amaç bakımından irdeleyen Baumgärtner; akılcı ve bilimsel bir anlayışı, edebiyat dersleri için zorunlu görüyor. Ancak biliş alanını etkili kullanabilen bireyler, düşüncelerini etkin ve yaratıcı biçimde kullanabilabilirler. Bu nedenle de dil dersleri, bütün toplumlarda öncü derslerdir ve diğer derslerdeki akademik başarının bir ön koşulu niteliğindedir.

Bizler de eleştirel ve özeleştirel bir tutumla ne yaptığımızı, neden öyle yaptığımızı, nasıl yapmamız gerektiğini ancak bilimsel bilgi ve yöntemler ışığında sorgulayarak amaca uygun edebiyat öğretimi yapabiliriz çünkü Kavcar'ın (2016, s. 10) da belirlediği gibi, "Dil ve edebiyat öğretimi, özellikle çocukların ve gençlerin duyarlık kazanmaları, dili doğru ve düzgün kullanmaları, dil ve kültür bilinci edinmeleri bakımından büyük önem taşır." Bu nedenle edebiyat öğretimi, insanın kendisini ve çevresindekileri tanımasına, olay ve durumları anlamlandırmasına, olumsuz düşüncelerin olumluya çevrilerek olumlu düşüncelerin oluşmasına yardımcı olan bir araç olarak görülmeli; zamana göre değişimlere açık olmayı ve buna uyum sağlamayı gerektirmektedir.

Kaynaklar

DİLİDÜZGÜN, S. (2004), *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

EHLERS, S. (2016), *Literaturdidaktik*, Eine Einführung. Reclam, Stuttgart.

KAVCAR, C. (2016), *Kuram ve Uuygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi* içinde "Etkili Türkçe ve Edebiyat Öğretimi", (Ed.: S. Dilidüzgün), Anı Yayıncılık, Ankara.

KOZACIZADE, S. (1999), *Türkçe Ders Kitaplarında Edebiyat Metinleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aysel Gürmen'in *Selen'in Öyküleri* Üzerine Çocuğun Dil Gelişimine Katkısı Bağlamında Bir Değerlendirme

Halit KAYA, Selahattin DİLİDÜZGÜN

Giriş

Edebiyat, bireyin çok yönlü gelişimini sağlayan ya da sağlama amacıyla oluşturulması gereken bir alandır. Özellikle çocuk edebiyatının, gelişim psikolojisi verileri ve alanlarıyla etkileşim hâlinde olması gerekmektedir. Bireye bazı davranışları kazandırmada belli dönemlerin etkisi fazladır. Çocuk edebiyatının seslendiği yaş aralığı düşünüldüğünde kritik zaman kavramı, daha anlamlı bir hâl almaktadır. Gelişimin temel ilkeleri göz önüne alındığında "Gelişimde kritik dönemler vardır. Organizmanın bazı davranışları öğrenmeye eğilimli olduğu yaş aralıkları vardır. Dolayısıyla her davranışın kritik dönemi farklı gelişir" (Senemoğlu 2013, s. 6). Gelişim psikolojisinin ilkeleri, çocuk edebiyatının da gücünü ortaya çıkarmaktadır. Çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğun kendini gerçekleştirmesine fırsat tanımalıdır. Çocuklar, okuyacağı kitapların başkişisinin yerine kendini koyarak okuduklarını anlamlandırırken karar alma yetileri de gelişir. Çocuk kitapları; okuma sürecinde, "çocuğun gerçeklerini gözden yitirmeden onun dünyasına ve sorunlarına gönderme yapıp okurun kendi başına kararlar verebilmesini sağlayabilmeli"dir (Dilidüzgün 1994, s. 140). Çocuklar kim oldukları, neye değer verdikleri ve neyin savunucusu oldukları gibi kendi dünyaları hakkında ne kadar çok şey bilirlerse kendileriyle ilgili birçok şeyi daha keşfederler. Sadece bu kişisel içe bakış bile, kitapların her çocuğun ev ve okul deneyimlerinin başlıca parçası olması için yeterlidir (Lynch-Brown - Tomlinson 1999, s. 5). Bu bağlamda çocuk edebiyatı alanında çağdaş çocuk edebiyatının nitelikleri doğrultusunda çoğunlukla başkarakterlerin 'gelişim özellikleri'nin dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Aysel Gürmen'in *Selen'in Öyküleri* dizisinin kahramanı olan Selen'in dil gelişimi özelliklerinin gelişim psikolojisi verileri ile tutarlılığını belirlemektir.

Kuramsal Çerçeve

Dilidüzgün (2013, s. 39); "Çocuk kendine özgü algıları olan, dünyayı kendi bakış açısıyla değerlendiren, sosyal, dilsel, ruhsal yetileri henüz tam olarak gelişmemiş ya da yetişkinlerin dünyasıyla bütünüyle örtüşmeyen bir varlıktır." diyerek aslında çocuğun öznel yönüyle yetişkinlerin dünyası kadar belirlenmemiş bir dünyaya sahip olduğuna işaret eder. Gerçekten de çocukluk; öznelliğin yoğun olduğu, nesnel düşünmekten uzak ve benmerkezli tutum ile evrensel bir süreçtir. Neden-sonuç ilişkileri, ilk çocukluk döneminde bütün çocuklarda kopuktur. Yaşamı deneyimleyerek -daha doğrusu deneme yanılma yöntemiyle- öğrenirler bir bakıma. Bir bakıma yaşamın fiziksel nedenleri ve sonuçları onların dünyasında eksik iken deneyimler aracılığıyla kopuk olan nedensel ilişkiler kurulmaya başlanır. Öte yandan çocuklarda benmerkezcilik temel bir özelliktir. Bencil olmak; çocuklar için kötü bir özellik değil, tersine çocukluğun getirdiği doğal bir var oluş biçimidir. Neden sonuç ilişkilerinin giderek tamamlanması ve başkalarının da kendisi gibi var oluş biçimini kavradıkça çocuklar, aslında bir anlamda çocukluktan sıyrılarak yetişkin dünyasının parçası olmaya başlarlar. Çocuğun var oluş sürecindeki öznelliğini anlamak, hem çocuk edebiyatı hem de çocuğun kim olduğunu tanımak için son derece önemlidir. Tüm nedenselliğin kopuk olduğu çocukluk döneminde gerçek ve düş o denli iç içedir ki çocuğun yaşamı neredeyse fantastik bir dünyaya benzer. Çocuklar; kendilerine ait olan ve sınırları oldukça geniş olan bu dünyada, zaman ve mekânı bile aşarak sınırsız zannettikleri bir evrende, benmerkezci bir duruşla alabildiğine özgürdürler. İşte çocuk edebiyatı onların bu dünyasına koşut bir evren yaratabilirse çocuklar kendi dünyalarına benzeyen bir dünyanın içinde kendilerini daha iyi yakalama olanağına sahip olabileceklerdir.

Schopenhauer (2016, s. 69) kitaplar için; genel olarak "bir zihnin en saf özü, en mükemmel suretidir ve bu yüzden her zaman karşılıklı konuşmadan, hatta en büyük kafanın sohbetinden bile çok daha büyük bir değere sahiptir" demektedir. Çocuk kitapları, "Çocuğu hem olumlu hem de olumsuz yanlarıyla olmak üzere geniş bir çerçevede ele alan ve çocuksu deneyimleri konu edinen yapıtlardır" (Lynch-Brown - Tomlinson 1999, s. 2). Gerçekten de çocukluk, her ne kadar bazılarınca ütopik olarak görülse de gerçek dünyanın içinde sorunlarla birlikte var olan bir dönemdir. Bu nedenle çocukluk, olumlu yönlerin dışında bütün olumsuz sayabileceğimiz şeyleri de konu edinebilir yani çocuk edebiyatı; bütünüyle idealize edilmiş, gerçeklerden kopuk, tozpembe bir dünya sunma çabasında değildir. Çocuk kitapları, çocuğun deneyim dünyasını kurgulayıp, ona göre bir dünya sunarken ister geçmişte ister şimdiki zamanda isterse de gelecek zamanda kurgulanmış olsun mutlaka bugünün çocuğuyla ilintiyi kurmaya çalışmaktadır (Lynch-Brown - Tomlinson 1999, s. 2). Çocuk edebiyatı ürünleri; hem biçimsel açıdan hem de içerik açısından çocukların

ilgi, istek ve gereksinmelerine uygun olarak hazırlanmalıdır. "Çocukların; ilgi, gereksinim ve dil evrenine uygun, Türkçenin anlatım olanaklarının yansıtıldığı metinlerle hem dilsel becerilerin geliştirilmesi hem de ana dilin kurallarının sezdirilmesi sağlanır" (Sever - Kaya - Aslan 2013, s. 11). Konunun bir başka boyutu da çocukların okuduğu kitaplardaki kişilerle özdeşleşmesidir. Çocuğun kitapta yer alan kişilerle -bu çoğunlukla başkişidir- özdeşleşmesi kaçınılmaz bir durumdur. Bu bakımdan kitaplarda karakter geliştirme başlı başına önemli bir iştir. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle karşılaşan çocuklar; karşılaştığı kurgu içerisindeki başkişinin yerine kendisini koyarak bir empati geliştirecek, onunla mesafeli bir diyalog sürdürecek ve dahası o kişiye karşı zaman zaman eleştirel olarak da bakabilecektir. Böylece çocuklar, çevresindeki dünyayı ve başka yaşayışları farklı bir bakış açısıyla görerek düşünme becerilerini geliştirebileceklerdir (Lynch- Brown - Tomlinson 1999, s. 3). Sever (2008, s. 17) de çocuk edebiyatı için, "Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan, dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır." derken çocuk edebiyatının tam da bu yönüne işaret eder. Başka bir söyleyişle çocuk kitapları, okuma kültürü edindirme sürecinde ilk basamak olarak görülebilir. Bu gelişim süreci içerisinde ise bazı zamanların önemli olduğunu yani kritik dönemlerin olduğunu, gelişim psikolojisi alanındaki uzmanlar bize açıklamaktadırlar. Bu durumu Selçuk (2003, s. 20), "Çocuklar zihin gelişiminin üçte ikisini, sinir sistemi gelişiminin yaklaşık olarak beşte dördünü ilk beş yıl içinde tamamlar. Aynı şekilde temel kişilik özellikleri de ilk beş yıl içinde oluşur. Bu nedenle ilk beş yıl içinde alınan eğitimin niteliği, bireyin var olan potansiyel gücünü gerçekleştirme düzeyini doğrudan etkiler." şeklinde ifade etmektedir. "Her çocuk tektir, ayrı bir bireydir, eşsiz, benzersizdir. Her çocuğun kendine göre bir gelişme biçimi, hızı vardır. Bir çocuğun belli bir alandaki gelişmesi ortalamaya uymayabilir ama olağan (normal) olabilir. Öyleyse eğitmek, yetiştirmek çocuğu tanımakla başlar. Çocuğu bedensel, zihinsel, toplumsal, duygusal yönleri ile bir bütün olarak yetiştirmek asıldır. Bunun içinse çocuk psikolojisini bilmek, çocuğu bütün yönleriyle tanımak gerekir" (Nas 2001, s. 1; aktaran Nas 2002, s.7). Çocuk edebiyatı ürünleri belli bir yaş aralığına seslendiği için, sadece bu yaş döneminin pedagojik özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış eserler nitelikli çocuk yazını olarak değerlendirilemez. Şirin (2014, s. 397); bu durum için, "Pedagojinin sınırları içinde kalmış bir kitap, edebiyat estetiğinden yoksundur. Edebiyat, estetik bileşenlerle var olur. Edebiyat estetiği içinde edebiyatın pedagojisi de vardır." demektedir. Çocuk edebiyatı için "çocuk psikolojisindeki gelişimler sonucu eğitimci yazarların ortaya attığı bir kavramdır" (Şirin 1987, s. 48; aktaran Nas 2002, s. 4) söylemi, bu iki alanın aynı düzlemde buluşmalarının

doğal ve kaçınılmaz bir durum olmasını işaret eder. Sever (2008, s. 35); çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecine olan etkilerini "Dil Gelişimi" "Bilişsel Gelişim", "Kişilik Gelişimi", "Toplumsal Gelişim" olarak dört başlık altında değerlendirmiştir. Gelişimsel yeterlilikleri ve yaşamı algılayışları yetişkinlere göre farklı olan çocukların bu ihtiyacının karşılanması için onlara özel bir edebiyat alanı oluşturulmuştur. Bu bağlamda çocuk kitapları, çocuğun gelişimsel yeterlilikleri ve gelişimsel dönemleri dikkate alınarak gelişim alanlarına katkı sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir. "Çocukların ilgi ve gereksinimlerine seslenen öğretici ya da yazınsal nitelikli kitapların, Erikson'un, Piaget'nin ve Vygotsky'nin kuramsal yaklaşımlarının, çocukların yaşamında uygulanabilir kılınmasında, önemli işlevleri olduğu düşünülmektedir" (Sever 2018, s. 21).

"Bir dil ancak onu konuşan bireylerin düşüncesinde vardır. Bu da dilin toplumsal bir gerçek olduğunu belirtir" (Günay 2013, s. 37). Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve kişinin biliş alanlarını harekete geçiren en etkili iletişim aracıdır. Dil, çok anlamlı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bizim burada ele alacağımız, daha çok dilin işlevselliğiyle ilgili yönüdür. "Dil, iki sistemden oluşur. Birisi ses sistemi, öteki anlamıdır" (Alpöge 1991, s. 64). Aksan'a göre (2015, s. 55) dil; "Duygu, düşünce ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge"dir. Dil felsefesi üzerine çalışmalar yapmış olan Wittgenstein'in (2001, s. 68) de dediği gibi "Dilimin sınırları, dünyamın sınırlarıdır."[1] çünkü insan sahip olduğu dil yeteneği kadar dünyayı algılar ve anlamlandırır. Bugün bile birçok bilim insanı, kişinin kelime dağarcığı zenginliği ile zihnin işlevselliği arasında koşutluk olduğunu ortaya koymaktadır. "Dilin kazanılması doğrudan çocuğun bilişsel gelişmesine dayanır" (Alpöge 1991, s. 56). Bir bakıma insan kendi belleğinde oluşturduğu kavramları soyutlarken dünyayı algılaması ve yorumlaması da kuvvetlenmektedir. Dilin kazanımı, yaşantısallığa ve zihinsel hazır oluşa bağlı olarak gerçekleşir. Gander - Gardiner (2004, s. 211) ise "Dilin düşünceyi belirlediğini ileri sürer. Dili kazanmada bilişsel varsayım, dili kazanmaya etkin olarak katıldıkları için çocukların düşüncelerini kavramlarını ve niyetlerini vurgular". Bu bağlamda dil ile düşünce birbirinden ayırılamayan iki ögedir.

Sonuç olarak her dönemin gerekliliklerinin yerine getirilmesi ve uygun çevre uyarıcılarıyla karşılaşılması oldukça önemlidir. Çocukların dil gelişimlerini doğru bir şekilde atlatması, "gelişim bir bütündür" ilkesi bağlamında yaşamının birçok alanına olumlu şekilde etki edecektir.

---

[1] "*The limits of my language* mean the limits of my world." Wittgenstein'ın alan içinde klasik söylem hâline dönüşen bu cümlesinin orijinali, *Tractacus Logico-Philosophicus* adlı eserinde 5.6 numaralı aforizmada izlenebilir (Wittgenstein 2001, s. 68).

Bu çalışmanın amacı, Aysel Gürmen'in *Selen'in Öyküleri* dizisinin kahramanı olan Selen'in dil gelişim özelliklerinin gelişim psikolojisi verileri ile tutarlılığını belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki şu soruya yanıt aranmıştır:

- Selen karakterinin dil gelişimi, gelişim psikolojisinin sunduğu yaş özelliklerine uygun mudur?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesidir. "Nitel araştırmacılar belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konunun 'ne kadar' ya da 'ne kadar iyi' olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış açısı elde etmek isterler" (Büyüköztürk - Kılıç - Çakmak Akgün - Karadeniz - Demirel 2009, s. 248). "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım - Şimşek 2016, s. 189). Araştırmanın evrenini, başkişisi 3-7 yaş aralığında gelişen ve 12 kitaptan oluşan *Selen'in Öyküleri* kitap dizisi oluşturmaktadır. Örneklemi ise dört kitabın incelenmesiyle sınırlıdır. Söz konusu kitapların serinin 1, 4, 8 ve 12. kitaplardan oluşması, hem hedeflenen gelişim aşamalarının tespiti açısından hem de örneklemin evreni temsil etmesi bakımından önem oluşturmaktadır. Selen karakterinin, ilk çocukluk döneminin (3-7 yaş) başında ve sonunda göstermiş olduğu gelişimsel özellikleri izleyebilmek için amaçlı olarak serinin ilk ve son kitapları, diğer yaşların da izlenebilmesi bakımından da dördüncü ve sekizinci kitapları ele alınmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme temel alınmıştır. Amaçlı örneklem, "nitel araştırmalarda aktarılabilirliği arttırmak için hem tipik olarak karşımıza çıkan olay ve olguları hem de bunların değişkenlik gösteren olay ve olgularını ortaya koyma amacını güden" (Yıldırım - Şimşek 2016, s. 282) bir anlayıştır. İlk Çocukluk Dönemi'nin 'Dil Gelişim' özellikleri sınıflandırılarak tablo hâline getirilmiştir. Çıkarılan tablo ile kitaptaki bulgular tespit edilmiş, örnekler ile gösterilmeye çalışılmıştır. *Selen'in Öyküleri* kitaplarını çözümlemek için hazırladığımız gelişim psikolojisinde dil gelişimine ilişkin tablo (bk. Tablo 1), aşağıda yer alan kaynaklardan elde edilen veriler ile oluşturulmuştur:

Bak (2011), Bee - Boyd (2009), Erden - Akman (2001), Erdener (2009), Gander - Gardnier (2004), Keklik (2008), Ömeroğlu - Ulutaş (2007), Selçuk (2003), Senemoğlu (2013), Sever (2008), Şimşek - Yakar (2016), Topbaş (2015), Yavuzer (2018), Yıldırım (2015).

Tablo 1: İlk Çocukluk Dönemi Dil Gelişimi Özellikleri

GELİŞİM DÖNEMİ	***GELİŞİM ALANI***
	Dil Gelişimi
İlk Çocukluk Dönemi **(3-7 YAŞ)**	1. "Niye, niçin ve nasıl" soru sözcüklerini kullanarak sorular sorar. 2. Benmerkezci düşünceden kaynaklı olarak çevresindekileri susturup kendisi konuşmak ister. 3. Sesli düşünür. 4. Olayları ve konuları sırasıyla anlatır. 5. Basit öyküler anlatabilir. 6. Zaman kavramını günlük olaylarla ilişkilendirerek kullanmaya başlar. 7. Haftanın günlerini, mevsimleri sırasıyla söyler. 8. Üç, dört dizeden oluşan şarkıları söyleyebilir. 9. Sayıları ritmik sayar. 10. Nesnelerin konumunu söyler (içinde, dışında, altında, üstünde gibi). 11. Sembollerin anlamlarını ifade edebilir. 12. Akrabalık ilişkilerini ifade eden kelimeleri kullanır. 13. Soyut ifadeleri ve mecazlı söyleyişleri anlamlandıramaz. 14. Zıt anlamlı kelimeleri söyler. 15. Cümlelerinde 'aşırı kurallaştırma' ve 'eksik kurallaştırma' görünür. 16. İsim, fiil ve sıfat gibi yapıları kullanır. Kişi zamirlerinin çekimini düzgün yapabilirler. Geçmiş ve gelecek zaman kipini kullanabilir.

Doküman incelemesi yöntemiyle toplanan verilerin analizi için betimsel analiz kullanılacaktır. "Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır… Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlemiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır" (Yıldırım - Şimşek 2016, s. 239).

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde *Selen'in Öyküleri* dizisinden incelenecek olan kitapların, 3-7 yaş döneminin dil gelişim özellikleriyle ilgili çözümlemelerine yer verilmiştir.

1. "Niye, niçin ve nasıl" soru sözcüklerini kullanarak sorular sorar.

"*Niye* bu vapura, arabalı vapur deyip beni kandırdın baba?" (Gürmen 1997, s. 19)

"*Nasıl* selamlar? Merhaba mı derler?" (Gürmen 1997, s. 55). "*Nasıl* pazarlık yaptın o zaman?" (Gürmen 2006, s. 13)

2. Benmerkezci düşünceden kaynaklı olarak çevresindekileri susturup kendisi konuşmak ister.

"Ablam, 'anneciğim sana bir şey söylemek istiyorum' dedi. Ben hemen 'ablam haklı' dedim." (Gürmen 1995, s. 19)

"Bu havuzu senin için yaptıklarını mı sanıyorsun? deyince tepem iyice attı. 'Tabii ki benim için yaptılar. Burası benim parkım değil mi?' dedim bağırarak." (Gürmen 1995, s. 64)

3. Sesli düşünür.

"Kimse adımı söyleyemiyor. Hep başka şeyler diyor. Annem her sabah günaydın bebeğim, bakkal amca küçük kız, ablam aptal çocuk, komşu teyze cici kız, babam meleğim diyor. Acaba neden?" (Gürmen 1995, s. 5-6)

"Ablam bu kadar karışık şeyi nasıl öğrenebiliyor anlamıyorum. Okula gittiği için herhalde. Ben de okula gitsem acaba?" (Gürmen 1997, s. 72) ifadesinde ablasının bildikleri karşısındaki şaşkınlığını sesli düşünerek dile getiren Selen, ilgili gelişim özelliğini doğrulamaktadır.

4. Olayları ve konuları sırasıyla anlatır.

"Gideceğimiz yer yakın olduğu için arabaya binmedik. Biraz yürüdükten sonra manavın önünde, tıpkı bizim apartmana benzeyen bir apartmana girdik. Kapıcı bize içi bomboş bir evi gezdirdi. Annem beğendin mi? diye sorunca beğenmedim dedim. Boş evden çıkıp ağır ağır yürümeye başladık." (Gürmen 1995, s. 8)

"*Annem* ormanda hiçbirimize yüz vermedi. Uzun uzun ağaçlara baktı, yerlerden kurumuş yapraklar toplandı ve derin derin nefes aldı." (Gürmen 1995, s. 37).

5. Basit öyküler anlatabilir.

"Anka Kuşu'ndan hala çok etkilenirim. Hayalimde öyle güzel bir kuş canlandırıyorum ki anlatamam. Yaşlanınca alev alev yanması ve küllerinden bir bebek Anka Kuşu doğması çok heyecan verici." (Gürmen 2002, s. 15)

"Latif Baba'dan dolayı kalenin adı Babakale olmuş. Kale'nin adı Babakale olunca köyün adı da Babakale olmuş. Zaten Babakale'nin olduğu burnun adı da Baba burnu ve Türkiye'nin en batı noktasıdır." (Gürmen 1997, s. 56)

6. Zaman kavramını günlük olaylarla ilişkilendirerek kullanmaya başlar.

"Uyuyup uyanınca yarın oluyor, karanlık olunca gece oluyor, üç gün uyuyup uyanınca üç gün sonra oluyor. Babamın işe gitmediği gün, Pazar oluyor. Peki… 'Zamanı gelince' ne zaman oluyor?" (Gürmen 1995, s. 39)

"Yeni yılın ilk günü aynı zamanda dedemin doğum günüydü." (Gürmen 2002, s. 7).

7. Haftanın günlerini, mevsimleri sırasıyla söyler.

"Tamam, sayarım. Göreceksin ben değil sen yanlış hatırlıyorsun. Pazar, Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe, Cuma, Cumartesi… Aaaa! Hepsi yedi günmüş." (Gürmen 2002, s. 48).

"Yuvada sınıfımızın duvarında asılı, 'mevsimler' isimli kocaman bir resim var. Aslında kocaman bir resim demek yanlış olur. Kocaman kalın bir kâğıdın üstünde bir değil dört tane resim var. İlkbahar, Yaz, Sonbahar, Kış resimleri." (Gürmen 2002, s. 41)

8. Üç, dört dizeden oluşan şarkıları söyleyebilir.

3-7 yaş dönemi bireyleri, tıpkı basit öyküleri aktarabildiği gibi düzeyine uygun kısa şarkıları da söyleyebilir. Selen'in de gelişim dönemine uyumlu olarak Barış Manço'nun "Domates, Biber, Patlıcan" şarkısını söylediği bulgulanmıştır.

"Barış Manço'nun en sevdiği yemek neydi acaba? Bence patlıcan oturtma. Yoksa niye bu yemeğin malzemelerinin şarkısını yapsın ki." (Gürmen 2006, s. 56)

9. Sayıları ritmik sayar.

"Bir düşünsenize, başımda tacım, sırtımda pelerinim, elimde sihirli çubuğum… Okus pokus!.. Bir iki üç… ve bebeğin emdiği süt burnundan akıyor. Yine okus pokus, bir iki üç… ve sütler bebeğin burnundan içeri giriyor" (Gürmen 1997, s. 13)

"Bugün neler yaptın, say!.. Birden on'a kadar say!.. Mevsimleri say!.. Ayları say!.. Günleri say!.. Taşıtları say!.. Hayvanları say!.." (Gürmen 1997, s. 13)

10. Nesnelerin konumunu söyler (içinde, dışında, altında, üstünde gibi).

"Anneciğim yeni evimize taşınınca bana içinde kırmızı balıklar olan bir akvaryum alır mısın?" (Gürmen 1995, s. 11)

"Ben ablamın niye yatağın altına girdiğini düşünürken annem korkunç bir çığlık attı." (Gürmen 1995, s. 34)

11. Sembollerin anlamlarını ifade edebilir.

"Dönüp ablama baktım. Ablam çaktırmadan bana dalgıçların 'tamam' işaretini yaptı. Annem görmeden bende ona aynı işareti yaptım." (Gürmen 1995, s. 12)

"Suratımı astım, kollarımı kavuşturdum ve oturdum. Bizim evde bu hareketi yapan küsmüş demektir." (Gürmen 1995, s. 45)

12. Akrabalık ilişkilerini ifade eden kelimeleri kullanır.

"Aslında herkes büyüdüğüm konusunda genellikle hemfikir. Annem, babam, dedemler, halamlar, teyzemler ve hatta komşular." (Gürmen 1995, s. 70)

"Babaannemlerin nerede yaşadığı da biraz karışık…

…Anneannemlerin yaşadığı yeri öğrenmek çok kolay." (Gürmen 1997, s. 71)

13. Soyut ifadeleri ve mecazlı söyleyişleri anlamlandıramaz.

"Babakale'yle ilgili en çok merak ettiğim şey de ormanlarla denizin birbirlerine nasıl sarıldıklarıydı. Çünkü Taner Amca'nın anlattığına göre, Babakale ormanlarla denizin kucaklaştığı bir yermiş" (Gürmen 1997, s. 7)

"Peki, sence neden kar yağmıyor?

'Aslında şimdiye kadar yağması gerekirdi ama gecikti. Mevsimlerde bir kayma var.' Mevsimler kaymayı biliyorlar mı? Kayak mı yapıyorlar yoksa buz pateni mi?" (Gürmen 2002, s. 46)

14. Zıt anlamlı kelimeleri söyler.

"Ablam ve ben çok güldük ama annem hiç gülmedi. Yalnızca ağlamaktan vazgeçti." (Gürmen 1995, s. 37)

"Yukarı aşağı, ileri geri sallanıp durdum. Kendimi Pinokyo'ya benzettim." (Gürmen 2002, s. 35)

15. Cümlelerinde "aşırı kurallaştırma" ve "eksik kurallaştırma" görünür.

"Sen ne yaptın? Sapıklar gibi durup dururken soyunmaya başladın! Dedi ters ters. Ben, 'Sapıklar her yerde soyunur mu?' diye sordum.

Ablam, 'Evet, olur olmaz yerde soyunurlar.'

O anda aklıma parlak bir fikir geldi. Eğer sapık olursam, sıcakladığım zaman dilediğim yerde rahat rahat soyunabilecektim. Annemin yanına koşup, 'Anne! Ben sapık oldum.' diye bağırdım." (Gürmen 1995, s. 64)

"Ben korsanları çok severim. Korsancılık oynamayı da severim. Abla kalenin içinde korsancılık oynayalım mı? ama bir gözümüze bağlayacak siyah bandımız yok." (Gürmen 1997 s. 57)

"Kim olacak, tatilciler yakmış. Gaddar insanlar… Bencil insanlar… İnsafsızlar… Şuraya bak. Taşlar, topraklar bile yanmış.

'Gerçekten de bu tatil satan insanlar çok kötüymüş. Onları polise şikâyet ettin mi?'

'Selen'den inciler. Tatil satan insanlarmış. Hıh!' " (Gürmen 1997, s. 34)

16. İsim, fiil ve sıfat gibi yapıları kullanır. Kişi zamirlerinin çekimini düzgün yapabilirler. Geçmiş ve gelecek zaman kipini kullanabilir.

"Kötü kötü rüyalar görüyorum." (Gürmen 1995, s. 14)

"Benim adım Selen!" (Gürmen 1995, s. 5)

"O ağlayınca ben de ağlıyordum. Hiç dayanamazdım Orhan'ın ağlamasına. *O benim* en iyi arkadaşımdı." (Gürmen 2006, s. 38)

Sonuç / Yorum

İnceleme yapılırken romanların başkişisi Selen'in yaşı doğrultusunda yansıttığı gelişim özellikleriyle Tablo 1'de listelenen gelişim özelliklerinin araştırmaya konu olan dört kitapta örtüştüğü saptanmıştır. Selen, 3-7 yaş dil gelişim özellikleri bağlamında, kitaplarda; annesi, babası ve ablası Sevinç başta olmak üzere kendisini çevreleyen yetişkinlerin etrafında soru sorma ve merak duygularını kişilik özelliği bakımından yansıtan bir karakter olarak kurgulanmıştır. Selen'in içinde bulunduğu yaş döneminin kendine özgü yapısına uygun olarak merak ve öğrenme güdüsüyle yeni kavramlar edindiği, bu kavramları özümsediği de görülmektedir. Selen'in çok soru sorması, meraklı olması, gözlem yapması ve yeni şeyler öğrenmek istemesi hızlı dil gelişimine bağlı olarak gözlemlenen bulgulardandır. Selen'in benmerkezci düşünme yapısından kaynaklı çevresindekilerden daha fazla konuşma isteğine sahip olduğu da bulgular arasındadır. Gelişim dönemine koşut olarak Selen'in olayları, konuları sıralayabildiği ve basit öyküleri de anlatabildiği görülmektedir. Ayrıca sayıları ritmik bir şekilde sayabildiği, haftanın günlerini sırasıyla söyleyebildiği, hatta birkaç dizeden oluşan şarkıları bile seslendirebildiği izlenmektedir. Dil kullanımında aşırı ve eksik kurallaştırmalar görülürken nesnelerin konumunu ifade edebilir duruma gelmektedir. Bu bulgular, 3-7 yaş çocukla-

rının temel gelişimsel özelliklerinden birkaçı olması açısından da önemlidir. Yukarıda sıraladığımız davranışların tümünü doğrulayan 3-7 yaş dönemindeki Selen'in, işlem öncesi dönem özelliklerine bağlı olarak soyut ifadeleri ve mecazlı söyleyişleri anlamlandırmakta güçlükler yaşadığı görülmüştür. Selen, özellikle seri kitapların başında zaman kavramlarını anlamlandırmakta ve kullanmakta güçlükler yaşamaktadır. Gelişimine bağlı olarak günlük yaşamında zaman kavramını, olaylarla ve nedenleriyle ilişkilendirebilir duruma gelmektedir. Özellikle soyut ve mecazlı söyleyişleri, yetişkin rehberliğinde daha hızlı ve kolay bir şekilde öğrendiği de görülmüştür. Tüm bu dilsel gelişim ögelerine bağlı olarak Selen, özellikle serinin sonuna doğru Türkçenin anlatım olanaklarına ve yapısına uygun cümleler kurabilmektedir yani cümlelerinde ad, sıfat, fiil ve kişi zamirlerini kullanabilir duruma gelmektedir. Yukarıda sıralanan 3-7 yaş dil gelişim özelliklerine *Benim Adım Selen*, *Selen'in Ormanı*, *Selen'in Doktor Dedesi* ve *Selen'in Anneannesi Geliyor* adlı romanlarda örnek durumlar bulunmuştur. Selen karakterinin 3 yaşından 7 yaşına ilerleyişinde değişim yaşandığını ve bu değişimin öykülerde oluşturulan güçlü bir kurgu ile gelişim psikolojisinin verileriyle tutarlılığının olduğunu söylemek olanaklıdır. İncelenen kitaplarda gelişimin keskin sınırlarla birbirinden ayrışmadığının görülmüş olması, bu durumun gelişimin temel ilkeleriyle örtüştüğünü de ortaya koymaktadır.

Yazar; öykü dizisinde, okuyucuya sıklıkla "atasözü ve deyimler" ile dilimizin anlatım olanaklarını ve zenginliklerini sunmuştur. Öte yandan yazar; aile içi anlaşmazlıklar, kiracılık, orman yangınları, dedenin hastalığı ve hatta ölümü gibi konuları da işleyerek okuyucuya gerçek yaşamı tüm yanlarıyla betimlemiştir. Yazar, bir bakıma dünyanın bilinmeyenlerini fark ettirme görevini üstlenerek çocukların yaşamı sorgulamalarına da olanak sağlamıştır. Tüm bunları yaparken bir sanatçı duyarlılığı ile de çocuklara okuma alışkanlığını kazandırmakta ve merak duygularını canlı tutmaktadır.

Yazarın üç yaşından yedi yaşına geliştirdiği Selen, "gelişimin sürekli ve aşamalı" olma ilkesiyle de uyumlu olarak kurgulanmıştır. Aynı zamanda da bir gelişim alanındaki değişim ve gelişim, diğer bir alanı da etkilemiştir. Bu bakımdan *Selen'in Öyküleri*, gelişimin temel ilkeleriyle de uyumunu bizlere sunmuştur. Kurmaca bir yapı içinde öykünün kahramanı olan Selen'in gerçek bir çocukmuş gibi kaleme alındığını söylemek yerinde olacaktır. Yazar, önünde bir gelişim psikolojisi kaynağı varmış gibi Selen karakterini betimlemiştir. Yazar, kurmaca yapının içinde Selen karakteriyle çocuklara ve tüm paydaşlara çocukları tanıma fırsatı sunmuştur.

Çocuk yazınının niteliği, çocukların gelişimsel özelliklerini bilip çocukların dünyasına girebilmeyi gerekli kılar. Gelişimsel özellikleri bakımından

çocuklar için oluşturulacak yazının bazı özellikleri taşıması gerekir. Bu bağlamda çalışmanın bulguları ve sonuçlarıyla da uyumlu olarak şöyle öneriler sunulabilir:

• Çocuk yazınının gelişim psikolojisiyle uyumlu olması gerekir. Başta anne babaların, öğretmenlerin ve sonrasında kütüphanecilerin, bu konuda duyarlı olmaları gerekmektedir. *Selen'in Öyküleri* serisi, 3-7 yaş çocuk dünyasına dokunmak isteyen tüm paydaşlar için somut bir yol gösterici örneğidir.

• *Selen'in Öyküleri*, ırmak romanlarının başka gelişim alanları (bilişsel, toplumsal, duygusal gelişim) için de araştırılması yararlı olacaktır. Böylece kitapların çocuğun diğer gelişim alanlarına etkisi de gözlenebilir. Ön test-son test izlemi ya da anket gibi nicel veri toplama araçlarıyla somut sonuçlara ulaşılabilir.

• *Selen'in Öyküleri* serisi, gelişimsel tutarlılığı bakımından bir sonraki seri olan *Selen Büyüyor* serisi ile karşılaştırılabilir çünkü gelişim süreklidir ve belli aşamalarla devam eder (Senemoğlu 2013, s. 7). Bir sonraki seriyi öncekiyle karşılaştırmak, gelişim sürecini daha geniş bir çerçevede ele alınmasını ve bütün olarak incelenmesini sağlayacaktır.

• Kitapların başkarakteri bir kız çocuğudur. Başkişi Selen'in sahip olduğu tek kardeşi de hemcinsidir. Selen ve ailesinin ilişkisi, kurmaca yapı içerisinde önemli bir yer tutmaktadır; dolayısıyla kitaplar, kadın rolleriyle ilgili önemli ipuçları taşımaktadır. Bu bağlamda başkişi Selen üzerinden toplumsal cinsiyet rolleri konusunda da araştırma yapılabilir.

Kaynaklar

AKSAN, D. (2015). *Her Yönüyle Dil Ana cÇizgileriyle Dilbilim*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

ALPÖGE, G. (1991), *Çocuk ve Dil*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

BAK, M. (2011), *Çocuk Gelişimi*, Cinius Yayınları, İstanbul.

BEE, H. - D. BOYD (2009), *Çocuk Gelişim Psikolojisi*, Kaknüs Yayınları, İstanbul.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. - E. Kılıç Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz - F. Demirel (2014), *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.

DİLİDÜZGÜN, S. (1994), Çağdaş çocuk ve gençlik kitaplarından bir kesit. J. Baysal, N. İpşiroğlu, Z. İpşiroğlu, & Ş. Özil içinde, *Çağdaş Eğitimde Sanat*, Demet Yayıncılık, İstanbul, s. 140-167.

_____ (2013). Ana çizgileriyle çocuk ve çocuk edebiyatı. Z. Güneş içinde, *Çocuk Edebiyatı*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, s. 37-54.

DOĞAN, Y. B. (2015), *Romanda Karakter Yaratmak*, Kurgu Kültür, Ankara.

ERDEN, M. - Y. Akman (2001), *Gelişim ve Öğrenme*, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

ERDENER, E. (2009, Kış), "Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, s. 85-103.

GANDER, M. J. - H. W. Gardnier (2004), *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, İmge Kitabevi, Ankara.

GÜNAY, D. (2013), *Söylem Çözümlemesi*, Papatya Yayıncılık, İstanbul.

GÜRMEN, A. (1995), *Benim Adım Selen*, Uçanbalık, İstanbul.

_____ (1997), *Selen'in Ormanı*, Uçanbalık, İstanbul.

_____ (2002), *Selen'in Doktor Dedesi*, Uçanbalık, İstanbul.

_____ (2006), *Selen'in Anneannesi Geliyor*, Uçanbalık, İstanbul.

KANTER, Beyhan (2014), "Mustafa Ruhi Şirin ile Dünden Bugüne Çocuk Edebiyatımız, Klasik ve Kanonik Kitaplar Üzerine Söyleşi", *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, C CVII, S 756 (Aralık), TDK, Ankara, s. 393-404.

KEKLİK, İ. (2008), Bilişsel gelişim. İ. Yıldırım içinde, *Eğitim Psikolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara, s. 61-96.

LYNCH-BROWN, C. - C. M. Tomlinson (1999), *Essentials of Children's Literature*, Allyn & Bacon, United States of America.

ÖMEROĞLU, E. - İ. Ulutaş (2007), *Çocuk ve Eergen Gelişimi*, Morpa, İstanbul.

SCHOPENHAUER, A. (2016), *Okumak, Yazmak ve Yaşamak Üzerine*, Say Yayınları, İstanbul.

SELÇUK, Z. (2003), *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel, Ankara.

SENEMOĞLU, N. (2013), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Yargı Yayınevi, Ankara.

SEVER, S. (2008), *Çocuk ve Edebiyat*, Tudem, İzmir.

_____ (2018), *Sanatsal Uyaranlarla Dil Öğretimi*, Tudem, İzmir.

SEVER, S. - Z. Kaya - C. Aslan (2013), *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*, Tudem, İzmir.

ŞİMŞEK, T. - Y. M. Yakar (2016), Çocuk ve edebiyat. T. Şimşek içinde, *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı*, Grafiker, Ankara, s. 13-44.

TARIM, R. (2013), *Çocukluk ve Şiir - Zamanın ve Mekânın Ötesi*, Özgür Yayınları, İstanbul.

TOPBAŞ, S. S. (2015), *Dil ve kavram gelişimi*, Kök, Ankara.

WİTTGENSTEİN, L. (2001), *Tractacus logico-philosophicus*, Routledge Classics, London.

YAVUZER, H. (2018), *Çocuk psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

YILDIRIM, A. (2015), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, Çizgi Kitapevi, Konya.

YILDIRIM, A. - H. Şimşek (2016), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin, Ankara.

Çocuk Edebiyatı Yapıtlarıyla Kültürel Miras Eğitimi

Sevil ÜREMEN, Selahattin DİLİDÜZGÜN

1. Giriş

Son hızla gelişen bilim ve teknoloji çağında, değişim adına tarihî yerlere zarar verilmekte; mitoloji, efsane, destan gibi tarihin izlerini bulduğumuz yazın türlerinin büyüleyici yanı gözden kaçabilmektedir. Çocukların erken yaşlarda kendilerine uygun kitapla tanışma fırsatı yakalayabilmesi ise çağın getirdiği güzelliklerdendir. Bu erken tanışma sayesinde çocuk, pek çok konu gibi tarihin köklü kültür mirasıyla da kitaplar aracılığıyla tanışır. Tanıştığı yazınsal yapıtlar sayesinde de çocuk; kendi değerlerini geliştirir, kişiliğinde değişimler oluşturmaya başlar ve duyarlı bir birey hâline gelir. Nitekim Marshall da yazınsal yapıtların amacını "öğrencinin görgüsünü zenginleştirmek ve onu değişik yönleriyle insanlığın durumlarıyla ilişkiye sokarak kişiliğini geliştirmek" şeklinde ifade eder (Marshall 1994, s. 45; aktaran Dilidüzgün 2018, s. 23).

Çocuğun varlığını dikkate alarak yazılan kitaplar, çocuklara duyuş ve düşünüş becerisi kazandırır. Çocuktaki en önemli özellikler ve ayırt edici taraf; çocuğun fiziksel özelliklerinden çok, yoğun düş dünyasıdır. Dilidüzgün'ün "Çocuk, dünyayı ve çevresini kendi öznel değerlendirmesiyle algılayan ve bu gözlükle dünya ile ilişki kuran biridir." Sözleri, bu özel varlığın özgün taraflarına dikkat etmemiz gerektiğini ortaya koyar (Dilidüzgün 2013, s. 40).

Çocuğun özgün dünyası dikkate alınarak yazılan çocuk edebiyatı yapıtları; çocukların, yaşama ve çevresine daha farklı bir gözle bakmaya başlamalarını sağlar. Çocuğu eğitsel sürece sokarak onu âdeta düşünsel bir yolculuğa çıkarabilir. Duyularını harekete geçirir ve duyarlılık geliştirmesine kaynaklık eder. Hayatında bu tür zenginlikler olmayan çocuk, birey olarak birçok şeye karşı kayıtsız kalmaya başlar. "Duyuları eğitilmemiş olan insan, çevresinde olup bitene karşı duyarsız kalır. Bakar göremez, işitir duyamaz. Günlük yaşamımızda bunun sayısız örnekleriyle karşılaşıyoruz" (İpşiroğlu 1996, s. 15). Pek çok konuda karşılaşabileceğimiz bu kayıtsızlık durumlarından biri de kültürel miras alanı için yaşanmaktadır. Bu durumları değiştirmek, bilinçli bireyler görmek ve başta belirttiğimiz gibi kültürel mirasa zarar vermenin

önüne geçebilmek için çocuk edebiyatı yapıtlarıyla çocukların kültürel mirasa ilişkin bilinç kazanmasını sağlamak önemlidir. Kültürel mirasımızın somut ürünleri olan tarihî mekânların anlam kazanması ve korunmasına ilişkin bilinç, bu mekânların sahip olduğu mitolojik öykülerle gerçekleşebilir. Söylencelerin, çocuk edebiyatı açısından önemli bir yeri vardır. Özellikle maddi ve manevi kültür ögelerinin oluşmasında söylencelerin önemi dikkate alınacak olursa söylenceler 12-15 yaş grubu çocuklarına eğitim-öğretim, hayal gücü zenginliği ve bazı değerlerin kazanımında önemli katkılar sağlar (Yalçın - Aytaş 2017, s. 177). Söylenceler, kültürel mirasa dair bilinç geliştirmekle kalmayarak Yalçın ve Aytaş'ın belirttiği gibi çocuğun hayal gücü zenginliğine de katkılar sağlayan metinlerdir.

Tarih bilinciyle yetişen çocuk; çevresindeki her yapıta daha farklı, daha duyarlı ve daha bilinçli bir gözle bakmaya başlayacaktır. Elbette bu durum; çocuğa dikte edilen, didaktik bir yaklaşımla değil, sanat yoluyla aktarıldığında daha anlamlı ve kalıcı olacaktır. "Çağdaş bir toplumun duyarlı ve etkin bir üyesi olabilmek, bireyin tüm duygu ve düşünceleriyle yaşadığı evreni algılamasını gerektirir. Bir resme bakmak, bir sergiyi gezmek, bir dans gösterisini izlemek ya da bir roman, bir şiir, bir öykü okumak; kişiyi dünyaya sanatçı gözüyle bakan bir duyarlılık ile tanıştırır. Sanatsal iletilerle yoğunlaşan birey ise duygu ve düşünce boyutuyla yetkinleşmeye, tepkilerini bilinçlendirmeye yönelir" (Sever 2015, s. 12).

UNESCO'nun 2003 tarihinde onaylanan sözleşmesinde somut olmayan kültürel miras ögeleri ile yazın türlerine değindiği madde, bu metinlerin kültürel mirasın aktarılmasında araç işlevi gördüğüne dikkat çekmektedir. "Dilin somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında bir araç işlevi gördüğü sözlü anlatımlar ve sözlü gelenekler: Mitler, efsaneler, masallar, destanlar, hikâyeler, ağıtlar, ninniler, türküler, bilmeceler, tekerlemeler" (UNESCO 2003). Sözlü anlatımların bir araç işlevi görmesi ifadesi, sözlü geleneklerin kültür aktarımını sağlamasına işaret eder. Sözlü gelenek ürünleri, onları ortaya çıkaran halkın yaratıcılığını ortaya koyması ve benliğini göstermesi bakımından son derece önemlidir. Bu sebepledir ki UNESCO tarafından somut olmayan kültürel miras ürünü olarak belirlenmişlerdir. Betül Avunç'un *İkiz Gezginler* serisindeki mitler ve efsaneler, kültürel mirasın korunması için bir araç işlevini görmektedir. Mitler aracılığıyla çocuk için soyut bir alan olan tarih ve kültürel miras kavramları, bir serüvene dönüşüp ilgi çekici hâle gelebilmektedir. Betül Avunç'un *İkiz Gezginler* serisinin kültürel miras eğitimi noktasında hangi özellikleri taşıdığını ortaya koymak, Türkçe ders kitaplarında "Millî Kültürümüz" temasındaki konu örneklerine sağlayacağı katkılar bakımından da önemlidir.

2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, yazar Betül Avunç'un *İkiz Gezginler* serisindeki kültürel miras ögelerini belirlemek ve 2017 Türkçe Öğretim Programında geçen "Millî Kültürümüz" teması için Türkçe ders kitaplarına sağlayabileceği katkıları ortaya koymaktır.

2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Betül Avunç'un *İkiz Gezginler* seri kitapları, somut ve somut olmayan kültürel miras ögelerine yoğun biçimde yer vermektedir. Çocukların belki de uzun bir zaman gidip göremeyeceği yerlerin kültürel ve sanatsal özelliklerini, mitolojik öykülerle düşsel yolculuklar kurarak aktarmaktadır.

Araştırmanın evrenini ve örneklemini; *İkiz Gezginler İstanbul'dan Bodrum'a*, *İkiz Gezginler İstanbul'da*, *İkiz Gezginler Troya'da*, *İkiz Gezginler Güneş'in Sarayında* kitapları oluşturmaktadır.

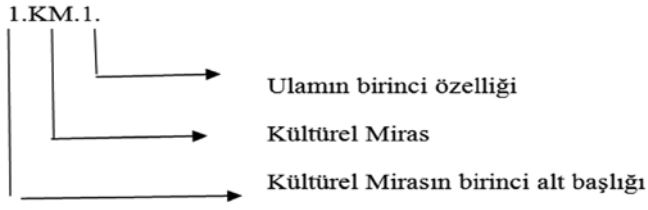
3. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, betimsel nitelikli durum çalışması uygulanmıştır. "Araştırmanın konusunu oluşturan olay, insan veya nesne kendi şartları içerisinde ve olduğu şekliyle tanımlamaya çalışılır. Onları herhangi biçimde değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmez." (Karasar 2002, s. 77)

Elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle çözümlenmiştir. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin konuları ile ilgili bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini kapsar." (Yıldırım - Şimşek 2006, s. 189)

3.1. Veri Toplama Aracı

İkiz Gezginler serisi kitapları, "Kültürel Miras Eğitimi" açısından da belirlenen alt başlıklardaki araştırmacıların ifadelerine göre incelenecektir. Kısaltmalardaki "KM" Kültürel Miras'ı ifade etmektedir. Kısaltmaların sonundaki sayısal sıralama ise ilgili bölümün kaçıncı özelliği olduğunu ifade etmektedir.



	Kültür	Eğitim-Kültür İlişkisi	Milli Kültürümüz	Kültürel Miras Aktarımı
KÜLTÜREL MİRAS EĞİTİMİ	1.KM.1. Tylor'a göre kültür; bir toplumun üyesi olarak insanoğlunun öğrendiği (kazandığı) bilgi, sanat, gelenek, görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür (Güvenç, 1994, s. 102). 1.KM.2. Parekh'e göreyse kültür, tarih içinde oluşturulan bir anlam ve önem sistemidir. Başka bir ifadeyle grup halinde yaşayan insanların bireysel ve topluluk halindeki hayatlarını düzenlemek için yararlandıkları inanç ve adalet sistemidir" (Parekh, 2002, aktaran Özkartal, 2015, s. 27). 1.KM.3. İnsanın yarattığı bütün araç ve gereçler maddi kültüre; yine insanın yarattığı bütün anlamlar, değerler, kurallar manevi kültüre örnektir" (Kongar, 1982, s. 15).	2.KM.1. Eğitim, kişiliğin gelişmesiyle ilgili olduğundan içinde oluştuğu toplumun kültürüne bağlıdır. Toplumsal psikoloji ve toplumsal antropolojide yapılan son incelemeler insan davranışının son derecede esneklik gösterdiğini ve yetişmiş olduğu kültürün bireyin kişiliği üzerine damgasını vurduğunu göstermiştir. İnsan davranışları içinde yaşanılan kültürde geçerli değerlere göre belirlenir. (Ottaway, 1968, s. 25) 2.KM.2. Kültürel değerlerin aktarılamama, yayılamama ve zamanla unutulma riski olduğu söylenebilir. Bu riskin mümkün olan en düşük düzeye çekilebilmesi, etkili bir eğitim müfredatı ve onun uygulanması, her türlü iletişim kanalının ve teknolojilerinin kullanılması ile mümkün olabilir.(Şirin, 2007, s. 745)	3.KM.1. aile, bayrak, büyüklerimiz, dini bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, milli bayramlar, şehirlerimiz, sıla, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz vb. (2017 Türkçe Öğretim Programı, s. 17)	4.KM.1. Somut Kültürel Miras, binaları, tarihi yerleri, anıtları ve insan eliyle yapılmış her türlü şeyi kapsar ve gelecek nesiller için korunması, saklanması önemli görülen eserlerdir. Bunlar genellikle arkeoloji, mimari, teknolojik ve bilimsel eserlerdir.(Can, 2009, s. 3) 4.KM.2. Dilin somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında bir araç işlevi gördüğü sözlü anlatımlar ve sözlü gelenekler: Mitler, efsaneler, masallar, destanlar, hikayeler, ağıtlar, ninniler, türküler, bilmeceler, tekerlemeler (Oğuz, 2004, s. 64) 4.KM.3. Toplumsallaşma sürecinin sonucu olarak, bir kimlik duygusu oluşmakta ve kişi, içinde yer aldığı toplumun mevcut norm ve referans sistemlerine bağlanmaktadır. Böylelikle kişi, içinde yer aldığı toplumun kolektif kimliğini bireysel psikolojisinde/ruhsallığında içselleştirmektedir. Toplumun ortak bir belleği oluşturulmakta ve bu bellek toplumun geçmişinden kalanı ve süregeleni ve toplumun ne yaptığını ifade etmektedir (Çiftçi, 2007, s. 100)

Tablo 1: Araştırmacıların İfadelerine Göre Kültürel Miras Özellikleri

4. Bulgular

Araştırmacıların ifadeleri, bulguları belirlemede bir yol haritası oluşturması bakımından veri toplama aracı olarak bir tabloda düzenlenmiştir. Veri toplama araçlarındaki tabloda geçen bu ifadelere koşut bölümler kitaplardan alıntılar yapılarak bulgular ortaya konmuştur.

Kültür kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar ortaya atılmıştır. Bu tanımların ilki, sosyal antropolog Taylor'a aittir. *İkiz Gezginler İstanbul'dan Bodrum'a* kitabında 1.KM.1. ifadesini yansıtan türden cümleler vardır. "Yaşlı teyze sevecenlikle yanıtlıyor çocukların sorularını. Kışın yakındaki Uşak ilinde oturduklarını, yazın ise koyun yetiştirmek için buraya geldiklerini, iki köpeklerinin onlara bekçilik ettiğini söylüyor. Yanındaki küçük kız torunu imiş ve her ikisi de Melek adını taşıyormuş. Bunu duyan Ege ile Peri, Sartköylü dede-torun Hüseyinleri anımsıyor. Çocuklara büyükanne ya da dedelerinin adlarını

vermek yörenin geleneklerinden biri olmalı" (s. 71). Anadolu'da çocuklara büyükanne ve dedelerin isimlerinin verilmesi geleneğinin geçtiği bu bölüm, Taylor'ın kültür tanımındaki ifadelerin karşılığıdır.

Kültüre ilişkin bir başka tanım ise Parekh'e aittir. *İkiz Gezginler İstanbul'da* kitabında 1.KM.2. ifadesine koşut olacak nitelikteki şu konuşma dikkati çekmektedir.

"- Telli Baba mı? O da kim?

- Bu semtte türbesi olan bir ermiş. Halkın inanışına göre, insanlar bu türbeye gelip dua eder ve türbeden gelin teli alırlarsa, dilekleri gerçekleşirmiş. Dilekleri gerçekleşince de aldıkları telleri geri getirmeleri gerekiyormuş. Bu gelinlerle damatlar da evlenmeyi dilemişler herhalde. Yolun kenarındaki kalabalığı görüyor musunuz? İşte orası Telli Baba Türbesi. Herkes türbeye girmek için sıra bekliyor" (s. 106). Telli Baba'ya ilişkin insanların yaptıkları eylemler ve inanışları, Parekh'in üzerinde durduğu bireysel ve toplu yaşamları anlamada ve düzenlemede inançların ne kadar önemli olduğunu gösterir niteliktedir.

2.KM.1.ifadesine koşut ifade ise *İkiz Gezginler İstanbul'dan Bodrum'a* kitabında geçen şu alıntıda olduğu gibidir:

"Yaşlı adamın kırış kırış yüzünü aydınlatan gülüş, bir anda içlerini sevgiyle dolduruyor. Bu candan Anadolu insanlarıyla dost olmamak elde mi? Mehmet amca ile Melek teyze, konuklarını kulübelerine davet ediyorlar içtenlikle. Küçük bir mutfak bölümü ile tek göz odadan oluşan kulübeye girip yerdeki renkli kilimlere kuruluyorlar. Sevimli Melek teyze onları rahat ettirmek için koşuşturup duruyor, yastık üstüne yastık getiriyor. Öyle sıcak bir dostluk ortamı var ki Peri ile Ege, çok sevdikleri akrabalarını ziyarete gelmiş gibi hissediyorlar kendilerini." (s. 72)

2.KM.2. numarasıyla ifade edilmiş araştırmacının görüşünü yansıtan bir ifadeye *İkiz Gezginler İstanbul'da* kitabında rastlanmaktadır. Kültürel miras ürünlerinin unutulma riski, müfredata dâhil edilen gezi planlarıyla ortadan kalkabilir. Aşağıdaki bölümde de bu durumu örnekleyen bir olay görürüz.

"Dolmabahçe Sarayı'nın önünde otobüsten indikleri anda birden yağmur boşandı. Alelacele bilet alan Füsun Öğretmen, çocukları koştura koştura bahçeden geçip saraya soktu.

(…)

Başka bir odaya yaklaşırken, 'Şimdi sessiz olun,' dedi Füsun Öğretmen. 'Atatürk'ün yatak odasına giriyoruz.'

(…)

Çocukların hepsi duygulanmıştı. Çıt çıkarmadan odada dolaşıyor, Atatürk'ün eşyalarına dokunuyorlardı. Onların bu halini gören Füsun Öğretmen, ilk fırsatta hepsini Ankara'ya, Anıtkabir'e götürmeye karar verdi." (s. 122-123)

3.KM.1. Millî Kültürümüz temasına uygun özellikli şehirler konu örneğini karşılayan türden bir kısım da şöyledir:

"- Öff ne zaman yanaşacak bu vapur? Sıkıntıdan patladım.

-Ne acelen var Ege? Ne güzel deniz havası alıyoruz, Çanakkale Boğazı'nı seyrediyoruz. Araba vapurunu severdin sen eskiden." (s. 23)

Çanakkale ve İstanbul şehirlerinde boğazlardaki ulaşımın nasıl sağlandığı, özellikli şehirler konu örneğine uygunluk gösterir.

4.KM.1. numaralı ifadeye koşut bir kısım da Çanakkale'deki somut kültürel miras ürünü olan tahta atın geçtiği bölümdür. *İkiz Gezginler Troya'da* kitabındaki şu kısımda göze çarpar.

"- Kim olacak, Peri? Kurnaz Odysseus elbette… Diğerleri de bu fikri beğenince, hemen kıyıda bir atölye kurmuşlar ve Troyalılara belli etmeden bu tahta atı yapmaya başlamışlar. Dev heykel bitince, Akhalar sanki savaştan vazgeçmiş gibi yapıp gemilerine binmiş ve denize açılmışlar. Tahta atı da orada bırakmışlar. Troyalılar onların gittiğini görünce çok sevinmiş." (s. 89-90)

4.KM.2. numaralı ifadeye koşut bir kısım da *İkiz Gezginler Güneş'in Sarayında* kitabındaki şu bölümle dikkati çeker.

"Oğlum, sen gökteki tehlikeleri bilmezsin, dinle bak, sana yolculuğumu anlatayım: her sabah Şafak'ın ardından yola çıkarım doğudan.

(…)

Gökte seni bekleyen tehlikeler bu kadarla kalsa iyi, bir de burçlar var. Aslan, akrep, yengeç, boğa… Hepsi de çok vahşidir bunların. Ummadığın bir anda saldırıverirler. Vazgeç bu işten oğlum! Şu sarayda ablalarınla eğlenmek dururken, ne işin var göklerde? Boyundan büyük işlere kalkışma" (s. 44). Bu bölüm ve kitabın diğer bölümleri de tamamen "Döşümler" miti üzerinden kurgulanmıştır.

4.KM.3. numaralı ifadeye koşut bir kısım da *İkiz Gezginler İstanbul'dan Bodrum'a* kitabında geçen şu bölümde vardır:

"O da ne? Demir bir kafesle çevrilmiş kayanın üzerinde kocaman bir ayak izi görmezler mi! Bu ayak izi bir insana ait olamayacak kadar büyük. Üstelik yerde açtığı çukur öyle derin ki, izi çıkaran ayağın çok iri ve ağır bir gövdeyi taşıdığı anlaşılıyor. Peri ile Ege, şaşkınlıkla birbirlerine bakıyorlar. Gerçek-

ten şeytan buraya ayak basmış olabilir mi bir zamanlar? Bu sorunun cevabını kimse bilmiyor. Efsanelerle gerçeklerin birbirine karıştığı yurt topraklarında kim bilir daha nelerle karşılaşacak İkiz Gezginler!" (s. 36-37)

"Şeytan Sofrası" ismi, ikizlere hemen yaşadıkları toplumun inanışına ilişkin çağrışımda bulunuyor. "Şeytan"ın ayak basmış olmasına inanmaları ya da birbirlerine bakmaları, toplumun ortak kimliğini bireysel psikolojilerinde içselleştirdiklerine işaret eder.

5. Sonuç ve Öneri

Betül Avunç'un *İkiz Gezginler* kitaplarında, kültürel miras alanında araştırma yapan bilim insanlarının ifadelerini örnekleyecek bölümler bulunmaktadır.

Kültürel miras eğitimi, bu konuya yer vermiş çocuk edebiyatı yapıtlarıyla desteklenebilir. Çocuklar, kültürel mirasa ilişkin bilinci de -her konuda olduğu gibi- konuyla ilgili kendi düzeyine uygun sanat yapıtlarıyla karşılaştığında kazanabilir. Betül Avunç'un *İkiz Gezginler* serisi, çocuk edebiyatı yapıtı olarak somut ve somut olmayan kültürel miras ürünleriyle yoğrulduğundan çocuğun kültürel miras bilinci kazanmasına yardımcı olacak türdendir. Direkt bu seriye ulaşamayan çocuk, Türkçe ders kitaplarına alınan bölümler sayesinde bu yapıtlarla tanışma fırsatını yakalayacak ve ders etkinlikleriyle "Kültürel Miras" üzerine düşünme fırsatı bulacaktır. Üstelik kültürel miras, 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda Millî Kültürümüz temasında geçen konu örneği olarak belirlenmiştir. Kitaplardaki uygun bölümler ders kitaplarına alınarak bu alana çeşitlilik ve zenginlik sunabilir. Bu bağlamda *İkiz Gezginler İstanbul'da* kitabından "Yılan Saçlı Medusa" bölümüne Türkçe dersi Millî Kültürümüz teması için bir ders etkinlik önerisi düzenlenmiştir. 5. sınıf kademesinde kullanılabileceğini düşündüğümüz bu bölüm ve etkinlikler, 2017 Türkçe Öğretim Programı'ndaki karşıladığı kazanımlarla birlikte sunulmuştur.

Ayrıca araştırmacılar; kitaplarda geçen şehirlerimiz ve bu şehirlerimize ait somut ve somut olmayan kültürel miras ögelerimizin sınıflandırılması, adı geçen şehirlerin sahip olduğu kültürel miras ögelerinin tamamını yansıtıp yansıtmadığı üzerine araştırmalar yapabilir. Kitapların içinde gezilen müzeler de yaratıcı drama ile müze eğitimi gibi alanlar için farklı bir araştırma alanı yaratabilir. Kitaplardaki hangi bölümlerin kurgudan kopuk olmadan Türkçe ders kitaplarına alınabileceği de ayrı bir araştırma konusu olabilir.

DERSE HAZIRLIK

***Kazanım*:** T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.



A) Yandaki görselin özelliklerini aşağıda verilen cümlelerin başındaki paranteze (x) işareti koyarak belirleyiniz.

( ) Sütunlarla çevrili bir mekân göze çarpmaktadır.

( ) Mekân, ışıklarla aydınlatılmıştır ve zeminde suların varlığı dikkati çekmektedir.

( ) Tüm sütunların zeminlerinde bir baş heykeli vardır.

( ) Öndeki sütunda, ters dönmüş bir kadın başı heykeli vardır.

( ) Başı ters dönmüş kadın heykelinin saçları yılan şeklindedir.

Kazanım: T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

B) Aşağıdaki diyalogta bir yerin özellikleri verilmiştir. Bu bölümden yola çıkarak bahsedilen yeri tahmin etmeye çalışınız.

"Yerler suyla kaplıydı. Sütunlar, ayna gibi parlayan durgun suda yansımalar yaparak çoğalıyordu. İkiz gezginler sanki bir masal ülkesine girmişlerdi.

Ne güzel bir saray,' dedi Peri. 'Peki, niye yer altına yapmışlar? Hem yerde niye bu kadar sular var?' "

Su Kemeri *Sarnıç* *Müze*

Kazanım: T.5. 3.12. Metin türlerini ayırt eder.

T.5.3.30. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.

1. ETKİNLİK: Mitolojik anlatıların taşıdığı belli başlı özellikler vardır. "Yılan Saçlı Medusa" metninde bu özellikleri karşılayan ifadeleri özelliklerin altına uygun harfleri getirerek yazınız.

(A) Eski Yunan mitolojisine göre Gorgolar denilen üç kız kardeşten biriymiş Medusa.	● Mitoloji kavramı, belirli bir toplum veya kültürdeki mitlerin bütünü olarak ifade edilir. ( )

(B) Medusa, insanları bakışlarıyla taşa çevirdiği için herkes en çok ondan korkarmış. (C) Bir gün cesur bir delikanlı, insanları bu korkunç canavardan kurtarmaya karar vermiş. (D) Delikanlı ise canavarın gözlerine bakmamaya çalışarak ayna gibi parlak kalkanını kaldırmış ve Medusa'nın yüzüne tutmuş. (E) Aynada kendi gözlerini gören Medusa anında taş kesilmiş tabii. (F) Daha sonra delikanlı, Medusa'nın başını Zekâ ve Savaş Tanrıçası Athena'ya armağan etmiş. (G) Athena da onu kalkanının üzerine yerleştirmiş ve o günden sonra Medusa başı Athena'nın simgesi olmuş.	● Mitler; çoğunlukla bir yanlışlığı, doğru olmayan bir gidişi vurgular. ( ) ● Antik Yunan tanrıları mitolojinin temelini oluşturur. ( ) ● Doğaüstü olaylar yaşanır. ( ) ● Kahramanlar aracılığıyla sorunlar çözülür. ( ) ● Heyecanlı, sürükleyici ve merak uyandıran özellikleriyle sözlü anlatım geleneği ürünlerindendir. ( )

Kazanım: T.5. 3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.

2. ETKİNLİK: Okuduğunuz metinden yola çıkarak Yerebatan Sarnıcı hakkında öğrendiklerinizden doğru olanların başına D, yanlış olanların başına Y yazınız.

( ) Eskiden saray olarak kullanılan, bugün ise sarnıç olan bir su deposudur.

( ) Adı saray olarak geçen fakat Bizans İmparatorluğu Dönemi'nde yer altı su deposu olarak kullanılan tarihî bir mekândır.

( ) Osmanlı İmparatorluğu Dönemi'nde aynı özelliğiyle kullanılmaya devam etmiştir.

( ) Günümüzde müze olarak kullanılıyor ve zaman zaman sanatsal sergilere ev sahipliği yapıyor.

( ) İçindeki sütunların her birinde Antik Yunan tanrılarının baş heykelleri vardır.

( ) Yılan Saçlı Medusa başı heykeli, sarnıcın içindeki bir sütunun altında ters biçimde durmaktadır.

Kazanım: T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular.

Boşuk doldurma gibi, yazma yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

3. ETKİNLİK: Bizans İmparatorluğu'ndan kalma tarihî bir mekânın ülkemizde müze olarak kullanılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Aşağıdaki düşünce balonunu devam ettirecek biçimde yazınız.



Bence yaşadığımız coğrafyada herhangi bir medeniyetin ya da imparatorluğun izlerini taşıyan tarihî yapılar ve bunlara ait mitolojiler…….
……..

Kaynaklar

CAN, M. (2009), *Kültürel Miras ve Müzecilik*, Kültür ve Turizm Bakanlığı. Erişim: 11.10.2018 http://teftis.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/1279,muserref-canpdf.pdf?0.

ÇİFTÇİ, K. (2007), "Tarih Kimlik ve Türkiye'nin Belleğinin Dış Politikası", *Akademik İncelemeler*, C 2, S 1, s. 97-131.

DİLİDÜZGÜN, S. (2013), *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı*, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları, Eskişehir.

_____ (2018), *Çağdaş Çocuk Yazını, Yazın Eğitimine Atılan İlk Adım*, Tudem Yayınları, İzmir.

GÜVENÇ, B. (1994), *İnsan ve Kültür*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

İPŞİROĞLU, Z. (1996), *Duyu Algılarının Eğitimi*, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, İstanbul.

KARASAR, N. (2002), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara.

KONGAR, E. (1982), *Kültür Üzerine*, Çağdaş, İstanbul.

OĞUZ, Ö. (2007), "UNESCO, Kültür ve Türkiye", *Millî Folklor*, Y 19, S 73.

OTTAWAY, A. K. C. (1968), *Education and Society*, London.

ÖZKARTAL, Z. (2015), "Bir kültürel mirasımız 'Isparta Yılankırkan Çeşmesi' ", *Akdeniz Sanat Dergisi*, C 8, S 15.

SEVER, S. (2015), *Çocuk ve Edebiyat*, Tudem, İzmir.

ŞİRİN, H. (2007), "Eğitimin Etki Alanında Sivil Toplum ve Kültürel Değişim", *38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (10-15.09.2007)*, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları: 14/1, Ankara.

TEZCAN, M. (2015), *Gençlik, Kültür ve Toplum*, Anı Yayıncılık, Ankara.

UNESCO, (2003), MISC/ 2003/ CLT/CH/14 UNESCO, Paris, France.

WILLIAMS, R. (1993), *Kültür*, (Çev.: E. Başar), İletişim Yayınları, Ankara.

YALÇIN, A. - G. Aytaş (2017), *Çocuk Edebiyatı*, Akçağ Yayınları, Ankara.

YILDIRIM, A. - H. Şimşek (2016), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara; http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx (Erişim tarihi: 10.08.2018).

Çocuk Edebiyatı Metinlerinde Otoriterliğin Çeşitli Görünümleri: Rıfat Ilgaz ve Christine Nöstlinger Örneği

Esma DUMANLI KADIZADE, Yusuf ASLAN[*]

Giriş

Otorite ve Otoriterlik

Otorite; TDK*'nin Türkçe Sözlük*'ünde "yaptırma, yasak etme, emretme, itaat ettirme hakkı veya gücü, yetke, sulta, velayet" anlamlarına gelmektedir. Mendel ise otoriteyi şöyle tanımlar: "Herhangi bir konuda diğerlerine göre daha üstün bir güce sahip olma, bilgili donanımlı olmak ve mevcut durumu karşı tarafa güç olarak yansıtmak" (1992, s. 24). Otoritenin emir ve dayatmalarının sorgulanmadan tamamen *itaatkâr* bir biçimde kabul edilmesiyle birlikte ortaya otoriterlik çıkar. *Türkçe Sözlük*'te (TDK), otoriter sözcüğü; "Emretme, yaptırma gücüne sahip olan (kimse)" olarak tanımlanmaktadır. Otoriterlik, genellikle güçlü olandan güçsüze doğru ilerler.

Otorite; dinsel (kutsal), siyasal, askerî, ahlaki, toplumsal vb. birçok alanda devlet adamları, yasa koyucular, yargıç ve memurlar, öğretmenler, anne babalar, uzmanlar, aydınlar, din adamları gibi temsilcileri ile çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkar (Özer 2014, s. 137). Yaşamda ekonomiye, başarıya, bilgiye vb.ne dayalı otoriteler de mevcuttur. Otoriteyle en sık karşılaşan grupların başında çocuklar yer alır. Evde ebeveynler, okulda öğretmenler, yakın çevrede ise akranlar birer otorite kaynağı olarak çocuğun karşısına çıkabilir.

Otorite içinde bulunulan topluma ve toplumun normlarına bağlı olarak farklı biçimlerde algılanabilir. Her toplumun gelenek görenekleri, inançları, otoritenin farklı algılanmasına neden olur. Bu durum, bireylerin otoriteyle girdiği ilişkiye de yansır. Otoritenin ve otoriterliğin baskın olduğu geleneksel toplumlarda bireylerin otoriteye yaklaşımı daha itaatkârken otoriterliğin baskın olmadığı toplumlarda tam tersi bir durum görülür.

[*] Mersin Üniversitesi, esmakadizade@mersin.edu.tr; ysfasln92@gmail.com

Çocuk Edebiyatı ve Otorite

Otoritenin siyasal, sosyal, dinsel bireysel vb. çeşitlerinin söz konusu olması; edebiyatın, özellikle de roman türünün bütün bunlara ilgi duymasına yol açmış ve otoritenin çeşitli görünümleri edebiyat metinlerinde farklı ölçülerde yansımasını bulmuştur (Özer 2014, s. 145). Özellikle çocuk edebiyatı metinlerinde kurgu bakımından, karakterlerin işlenişi bakımından, yazarın metni sunuşu bakımından otoriterlik çok rastlanan bir durumdur.

Çocuk edebiyatında otorite, her zaman yazarın kendi didaktikliğiyle okura doğruyu göstermesi olarak karşımıza çıkmaz. Yazarın kurguladığı olay örgüsü ve karakterlerin otoriteye karşı duruşu da çocuk edebiyatı metinlerindeki otoriterliğin bir göstergesidir. Örneğin metindeki karakterin otorite karşısındaki duruşu, çocuk okur için bir rol modeldir. Karakter, otoriteye karşı kendi kişiliğini ortaya koyuyor; kendi doğrularını, kendi düşüncelerini ifade ediyorsa antiotoriter bir duruş sergilemektedir. Bu durum, okuyucuyu da etkileyecektir.

Çocuk edebiyatı metinlerinde otoritenin işlenişinde görülen bir diğer sorunlu durum ise çocuğa görelik ilkesinin yanlış anlaşılmasından kaynaklanmaktadır. "Çocuk gerçekliği, çocukların gerçekmiş gibi alımlamadıkları fakat hiç de nesnel olmayan alımlama farklarının yansımasıdır." (Dilidüzgün 2003, s. 66) fakat çocuk edebiyatı metinlerinde yazarın çocuğa bir şeyleri anlatmak adına çocuklaşması, otoriterliğin de çocuğa yansıtılmasına neden olabilmektedir. Örneğin çocuğun karşısındaki otoriteyle baş edemeyeceğini düşünen yazar, otorite karşısında itaat eden ya da çocukça tepkiler geliştiren bir karakter yaratacaktır. Çocuğun otorite karşısında kendi duruşunu ortaya koyabileceğini düşünen yazar ise buna uygun bir karakter yaratacaktır.

Otorite, her zaman yazarın öğreticilik ve terbiye edicilik kaygısıyla doğrudan işlenmeyebilir. Yazarın ideolojisi, inançları vb. düşünceleri de metne yansıyabilir. Bu da bir otorite örneğidir. Otoriter metinlere karşın antiotoriter metinlerde ise yazar, metni sunuşu ve karakter yaratımı ile antiotoriter bir tutum sergiler. Otoriteyle çatışan, otoriteye karşı kendini ifade edebilen ve çocuk gerçekliğiyle çelişmeyen, eleştirel bakış açısı olan karakterler, antiotoriter çocuk edebiyatı metinlerinde karşımıza çıkacaktır.

Yöntem

Çalışmada; Rıfat Ilgaz'ın *Bacaksız Paralı Atlet*, *Bacaksız Macera Peşinde*, *Bacaksız Okulda* adlı kitaplarıyla Christine Nöstlinger'in *Kim Takar Salatalık Kral'ı*, *Arkadaş Dümeni* ve *Konuk Değil Baş Belası* adlı kitapları, basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinin kullanıldığı çalışmada, kitaplar belirlenen kodlara bağlı kalınarak incelenmiştir. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu

veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım - Şimşek 2013, s. 217). Elde edilen bulgular otoriter ve antiotoriter olarak ayrı ayrı değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

"Otorite"; -çalışma kapsamında- çocuğun çevresi, yazarın anlatım biçimi, çocuğun duygusal ifadesi olmak üzere 3 kod altında incelenmiştir. Çocuğun çevresi ise ebeveyn otoritesi, arkadaş otoritesi ve öğretmen otoritesi alt başlıklarında ele alınmıştır. İnceleme sonucunda elde edilen frekans değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Yazar Adı	**Kitap Adı**	**Ebeveyn O.**	**Akran**	**Öğretmen**
Rıfat ILGAZ	B.O – f (22)	f (5) s. 22, s. 66, s. 71, s. 71, s. 71, s. 71	f (2) s. 37, s. 47f	f (15) s. 11, s. 11, s. 12, s. 12, s. 15, s. 15, s. 16, s. 20, s. 21, s. 25, s. 26, s. 28, s. 31, s. 32, s. 76
	B.P.A – f (19)	f (1) s. 39	-	f (18) s. 2, s. 2, s. 3, s. 6, s. 6, s. 7, s. 8, s. 10, s. 15, s. 22, s. 22, s. 29, s. 77, s. 81, s. 82, s. 83, s. 87
	B.M.P – f (9)	f (8) s. 28, s. 50, s. 51, s. 70, s. 72, s. 72, s. 74, s. 75,	f (1) s. 86	-
Christine NÖSTLİNGER	K.T.S.K	f (7) s. 12, s. 17, s. 24, s. 26, s. 33, s. 41, s. 48	-	f (2) s. 49, s. 60
	A.D – f (4)	-	f (3) s. 23, s. 59, s. 80	F (1) s.10
	K.D.B.B. – f (4)	f (3) s. 16, s. 34, s. 35	f (1) s. 71	-

Tablo 1: İncelenen kitaplardan elde edilen frekans değer tablosu.

Çocuğun Çevresi

Çocuğun çevresi; ebeveyn (anne-baba), arkadaş ortamı, öğretmen (okul) olarak genellediğimiz günlük hayatta iletişim kurduğu kişilerdir. Bu bölümde,

çocuğun çevresindekilerle olan ilişkileri otorite açısından üç başlıkta incelenir:

Ebeveyn Otoriterliği

Çocuğun öncelikli olarak iletişime girdiği ortamın başında aile gelmektedir. Aile ortamında anne, baba ve kardeşlerle kurulan ilişkide otorite çok belirgindir. İncelenen kitaplardan özellikle Rıfat Ilgaz'ın kitaplarında "baba" otoritesi sıklıkla görülmektedir. Bacaksız yani Bahri için, babası büyük bir otoritedir; her durumda kaçtığı ve ceza almamak için atlatmaya çalıştığı bir karşıt güçtür.

Bacaksız Macera Peşinde adlı kitapta Bahri, mahallelerine kaçak sigara işi yapan ve bu iş için mahallenin çocuklarını kullanan Rasim'den kaçak sigara alır ve bu sigaraları satar. Bu esnada polisten kaçar ve Rasim'den aldığı sigaraların parası kendisinde kalır. Arkadaşı Gülten, bu durumu babasına anlatmasını önerir fakat Bahri bu teklifi kabul etmez. "*İstersen babana da doğrusunu söyle. Söylemem. Öldürür beni." (BMP*, s. 70)

Çalışmada incelenen bir diğer yazar Christine Nöstlinger'in kitaplarında da anne baba otoritesi göze çarpmaktadır. Hogelmann ailesinin evlerinin altındaki kilerden kaçıp mutfaklarına sığınan Salatalık Kral ile başlarından geçenlerin anlatıldığı *Kim Takar Salatalık Kral'ı* adlı kitapta, başkahraman Wolfi de kitap boyunca babasının otoritesiyle mücadele etmekte ve bu mücadele esnasında otoriteyi de sorgulamaktadır. "Annem, onun şirkette en fazla üç kişiyi azarlayabildiğini söylüyor. Herhalde bu yüzden evde çok bağırıyor diyor büyükbabam" (KTSK, s. 12). Başkahraman Wolfi, kitapta ailesini tanıtırken babasının evde otorite kurma eğilimine dair açıklama yapmaktadır ve babasının iş ortamındaki durumundan ötürü evde otorite kurmaya çalıştığını belirtir. Wolfi, Bahri'yle kıyaslandığında onun otoriteye karşı daha ciddi bir sorgulama çabasında olduğu görülür. Nöstlinger'in kahramanları; otoriteye karşı edilgen değildir, sorgulayan ve farkındalık kazanmış karakterlerdir. Rıfat Ilgaz'ın çalışmada incelenen kitaplarında ebeveyn otoriterliği frekansı 14 iken Nöstlinger'in kitaplarında ebeveyn otoriterliğinin frekans değeri ise 10'dur fakat iki yazarın kitaplarındaki ebeveyn otoriterliği farklı biçimde işlenmektedir. Örneğin *Bacaksız* serisinde Bahri'nin babası Apti Dönmez, oğluna kızdığı veya şiddet uyguladığı durumlarda Bahri babasının karşısında kendisini ifade edememekte, babasını kendi zihninde eleştirmektedir fakat Christine Nöstlinger'in kitaplarında ise kahramanlar, ebeveyn otoritesinin karşısında kendilerini ifade etmektedirler. Örneğin *Konuk Değil Baş Belası* adllı kitapta evin büyük çocuğu Bille, babasından şiddet görmesine rağmen kendi fikrini savunmaya devam etmekte ve babasının karşısında kendi doğrularını savunabilmektedir. Bu durumda, Nöstlinger'in kahramanları ile Rıfat Ilgaz'ın

kahramanlarının yaşadığı çevre arasındaki farkın etkisi vardır. Rıfat Ilgaz'ın romanlarında Bacaksız Bahri'nin yaşadığı çevre; İstanbul'da sosyoekonomik düzeyin düşük olduğu, göçle yurdun farklı bölgelerinden gelmiş insanların bir arada yaşadığı bir mahalledir. Bacaksız'ın toplumsal çevresi, çocuğa dayak atmayı olumlayan davranışlar gösterir. Yakın çevresinin çocuk eğitimine yönelik düşünceleri de ceza algısı üzerine oturur (Sever 2019, s. 182). Oysa Christine Nöstlinger'in kitaplarındaki kahramanlar ise Bacaksız Bahri'nin içinde bulunduğu sosyoekonomik düzeye görece daha iyi düzeydedirler. Örneğin *Kim Takar Salatalık Kral'ı* isimli romanda, başkahraman Wolfi ve ailesi iyi denilebilecek bir ekonomik seviyeye sahiptir. Yönetici bir baba ve bilinçli bir anne karakteri romanda görülmektedir.

Arkadaş Otoriterliği

Çocuğun aile ortamından sonra en sık bulunduğu ortamlardan biri de arkadaş ortamıdır. Çocukların arkadaş ortamlarında da tıpkı yetişkinlerin dünyasında olduğu gibi hiyerarşi ve otoriterlikler görülebilir. Özellikle güçlü çocukların, kendilerinden yaşça küçük ve fiziksel olarak daha güçsüz durumda olan çocuklar üstünde bir yaptırım gücü ve bu yaptırım gücünden kaynaklı otoriteleri vardır.

Bacaksız Macera Peşinde adlı kitapta, İstanbul'daki kahvelerde kaçak sigara satan Bahri'nin maceraları anlatılır. Bahri, sattığı sigaranın markasını bilemeyince birilerine sormak ister fakat kendi gibi sigara satan diğer çocuklara sorarsa alay etmelerinden çekinir. " '*Çeyrek adam bu*' derlerdi. 'Yarım porsiyon' derlerdi" (BMP, s. 41). Kendisinden daha güçlü ve büyük olan arkadaşlarının kendisinin üstünde otorite sergilemelerini istemediğinden onlardan uzak durmakta ve soracağı soruyu onlara sormaktan kaçınmaktadır.

Nöstlinger'in *Arkadaş Dümeni* adlı kitabında ise iki astrolojik ikiz arkadaşın başından geçenler anlatılırken arkadaş otoritesine rastlanmaktadır. Lilli ve Marlen adlı iki arkadaştan karakter olarak daha baskın olan Lilli, daha sakin kalan Marlen üzerinde otoritesini dönem dönem kullanabilmektedir. Evlerine gelen misafir çocuk hakkında konuşan Marlen, Lilli'nin otoritesi hakkında da okura ipucu vermiş olur. "Lilli bir biçimde beni hep ikinci plana iter ve yakışıklı ondan o kadar etkilenir ki, beni gözü bile görmez artık. Bunun dış görünüş*le falan ilgisi yok kesinlikle*" (AD, s. 22). Lilli, Marlen'e göre daha baskın bir karakterdir. Gerek Marlen'e gerek diğer arkadaşlarına karşı kendi otoritesini kabul ettirebilen güçlü bir kişiliğe sahiptir.

Öğretmen Otoriterliği

Rıfat Ilgaz'ın kitaplarında akran otoritesi daha baskın görülmektedir. Daha çok çocukların mahalle hayatı ve mahalle kültürünün anlatılmasının bu

durum üzerinde etkisi vardır. Sokağa çıkan çocuğun akranlarıyla vakit geçireceği gerçeği göz önüne alındığında akran otoritesiyle karşılaşma sıklığının arttığı gözlemlenecektir. Nöstlinger'in kitaplarında ise akran otoritesi, yine ebeveyn otoritesinde olduğu gibi akranların birbiri arasındaki ilişkinin sorgulanması ve otoriteye maruz kalan tarafın otoriteyi sorgulaması biçiminde sunulmaktadır.

Çocukların aile ve arkadaş çevresinden sonra en fazla muhatap olduğu kitleler, öğretmenler ve okullardaki idarecilerdir. Bu durum, çocukların otoriter davranışlara muhatap olduğu gruba bu kitleyi de dâhil etmektedir. Özellikle sınıflarda öğretmenlerin öğrenciler üzerinde otoriter davranışlar sergilemesi ya da okul idarecilerinin çocuklara otoritelerini dayatmaları mümkündür. İncelenen her iki yazarın kitaplarında da çocuk kahramanların okullarda bu tür otoriter davranışlara sıkça maruz kalmaktadır.

Bacaksız Okulda ve *Bacaksız Paralı Atlet* adlı kitaplarda Bahri'nin öğretmen ve okul müdürü otoriterliğiyle çok sık karşı karşıya kaldığı görülmüştür.

C. Nöstlinger'in kitaplarında da öğretmen otoritesi belirgin olmasına karşın, *Bacaksız* serisinde öğretmen otoritesinin yer yer şiddete dönüştüğü görülmektedir.

Bacaksız Okulda adlı kitapta ilkokul birinci sınıfa başlayan Bahri'nin öğretmeni Haydar Aybekler sert, agresif ve katı kuralları olan bir öğretmendir. Sınıf ortamında kendi otoritesini sık sık öğrencilere hissettiren Haydar Aybekler, bunun için özellikle Bahri'yi döver ve kuralları uygulamadığı için onu sık sık cezalandırır. "Bahri! Heey, ne dürtüyorsun Hasan'ı! Kırarım elini, kalkarsam! Bak, bak, bak!.." (BO, s. 12) Öğretmen sınıfın tek hâkimidir ve onun dışında kimse sınıfta konuşamaz, hareket edemez, hatta öğretmenin istemediği elle yazı dahi yazamaz. Bacaksız, bu kuralları ve öğretmenin yaptıklarını kendi içinden sorgulasa da bu duruşu öğretmene karşı yapamaz ve otoritenin kurallarına uyar. Rıfat Ilgaz'ın kitaplarındaki öğretmen davranışlarına bakıldığında otokratik, esasici, katı tutumlu öğretmen davranışları görülmekte ve öğretmenler otoritelerini çocukların üstünde bir araç olarak kullanmaktadırlar.

Yazarın Anlatım Biçimi

Rıfat Ilgaz ile Christine Nöstlinger'in kendi düşüncelerini, fikirlerini kitaplarına nasıl yansıttıkları ve kitaplarda otoriteyi okurlarına nasıl sundukları yazarların anlatım biçimlerini ortaya koyar. Her iki yazar da kitaplarında otoriteyi, baskıcı, katı ve sert tutumu eleştirmiştir fakat edebî metinlerin içinde doğduğu toplumlardan bağımsız olamayacağı gerçeği incelenen kitaplarda da görülmüştür. Örneğin Rıfat Ilgaz'ın kitaplarında ebeveyn otoritesinde görülen baba otoritesidir ya da öğretmen otoritesinde erkek müdür en otoriter, sert ve

baskıcı otorite olarak görülmektedir. C. Nöstlinger'in kitaplarında ise cinsiyete dayalı otorite Rıfat Ilgaz'ın kitaplarına göre daha azdır. Örneğin *Arkadaş Dümeni* adlı kitapta Lilli ve Marlen için ebeveyn otoritesinde anneler görülürken babaların herhangi bir otoriter davranışı görülmemektedir. Öte yandan Rıfat Ilgaz'ın kitaplarında otoritenin şiddet boyutu daha açık seçik kitaplarda yer alırken Christine Nöstlinger'de bu durum sadece *Kim Takar Salatalık Kral'ı* adlı kitapta geçmektedir. İki yazarın otoriteyi sunuş biçimine bakıldığında Nöstlinger, daha çok otoriteyle mücadele etme ve otoriteye karşı mantıklı bir biçimde galip gelmeyi anlatır. Rıfat Ilgaz'da ise otoriteye karşı ya çocukça yaklaşım ya da otoritenin karşısında mağlup olma durumları görülmektedir. Örneğin *Kim Takar Salatalık Kral'ı* adlı kitapta Wolfi ile ablası; babalarının sert tavırlarına, herkes adına karar vermesine ve hırslarına karşı tepki gösterebiliyor, eleştirebiliyor ve hatta bu tür durumlara karşı çıkabiliyorlar. Aynı durum incelenen bir diğer Nöstlinger kitabı olan *Konuk Değil Baş Belası*'nda evin büyük çocuğu Billie'de de görülüyor ama *Bacaksız Macera Peşinde* adlı kitapta ise Bacaksız için baba figürü koşulsuz, şartsız otoritedir. Ona karşı gelmek, eleştirmek, sorgulamak söz konusu değildir. *Bacaksız Okulda* adlı kitapta da Bacaksız; öğretmen, okul müdürü ve babasının otoritesi karşısında hep itaat eden, kabullenen çocuk olarak görünmektedir.

Her iki yazar da bazı kitaplarında siyasi düşüncelerini yansıtan söylemlere yer vermişlerdir. Christine Nöstlinger'in *Arkadaş Dümeni* adlı kitabında; İtalya tatilindeyken bir akşam toplantısında ebeveynlerin konuşmalarını anlatan başkahraman Marlen annesinin ve Lilli'nin babasının ülkelerinin hükûmetini eleştirdiğini, annesinin İtalya'ya yerleşmek istediğini fakat Bay Berlusconi'nin İtalya'da iktidara gelmesiyle annesinin bu fikrinden vazgeçtiğini ifade etmektedir. C. Nöstlinger metinde böyle bir bölüm vermekle okurun söz konusu kişi ve onun siyasi görüşü hakkında okura olumsuz bir izlenim yaratmıştır. "Annem ne zaman içkiyi biraz fazla kaçırsa, göç planları yapmaya başlar zaten. Eskiden her kafayı bulduğunda, İtalya'ya göç etmek isterdi hep; ama orada Bay Berlusconi yönetime geleli beri, bundan vazgeçti" (AD, s. 117). Böylece okura karşı yazar, otoritesini kullanmıştır. Rıfat Ilgaz'da ise bu durum *Bacaksız Paralı Atlet* adlı kitapta görülür. Bacaksız Bahri'nin yeni öğretmeni Suna öğretmen, bir siyasi ideolojiye sahiptir ve göğsünde bunu simgeleyen bir bozkurt rozetini taşır fakat öğrencileri cezalandıracağı zaman bu rozetin iğnesini kullanır. "İğnenin ucu o kadar sivri değildi; parmağının ucunu dürtmüştü, ama bir türlü girmiyordu. Bütün gücüyle dayanınca, Bahri'nin yüreğine batar gibi oldu, içi cız etti. Kanların fışkırdığını *görünce de kararıverdi gözleri*" (BPA- s. 83). Yazar, kurguda öznel görüşünü egemen kılmış ve taraflsızlığını kaybetmiştir.

Çocuğun Duygusal İfadesi

"Çocuğun Duygusal İfadesi" bölümünde, çocuk karakterin otoriteye karşı kendini ifade edip edemediği ve otoriteye yaklaşımı incelenmiştir. İncelenen yazarlardan Christine Nöstlinger'in kitaplarındaki kahramanlar otoriteye karşı daha eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşmaktayken Rıfat Ilgaz'ın kitaplarında ise otoriteyi kabullenme ve otorite baskısına boyun eğme görülür. Nöstlinger'in karakterleri otoriteyle tartışabilmekte, kendi fikirlerini savunabilmekte ve kendi kişiliklerini ortaya koyabilmektedirler.

Kim Takar Salatalık Kral'ı adlı kitapta başkahraman Wolfi için otorite babasıdır. Babası, paskalya gezisine giderken Salatalık Kral'ı da yanlarına alacaklarını ve onun Wolfi'nin kucağına oturacağını söyler fakat Wolfi, iğrendiği Salatalık Kral'ı kesinlikle kucağına almayacağını söyleyip babasının otoritesine karşı gelir. "Ben hemen, 'Hayır!' diye bağırdım; sonra bir daha, 'Hayır!' dedim" (KTSK, s. 36). Wolfi; babasının bu tepeden inme buyruğuna karşı gelerek sevmediği Salatalık Kral'la yolculuk yapmayı reddetmiş, bunun karşılığında gerekirse paskalya gezisine gitmemeyi de göze almıştır.

Bacaksız Macera Peşinde adlı kitapta kaçak sigara satan Bacaksız Bahri, arkadaşı Gülten'le konuşurken polislere yakalandığında birkaç tokat yiyip kurtulacağını söyler. Bacaksız, bu durumda polisin otoritesini kabullenmiş ve dayak yemeyi göze almıştır. "Çocuğuz biz, dedi Bacaksız. Cezası yok. Daha olmazsa bize bir tokat atar, salıverirler." (BMP, s. 25) *Bacaksız Paralı Atlet* adlı kitapta ise Bacaksız Bahri, sol eliyle yazı yazdığı için sürekli dayak yediği öğretmenine karşı kendini savunamaz fakat okul müdürü kendisini tahtayı silmesi için kaldırdığı esnada eline geçen fırsatı değerlendirir ve öğretmenini sinirlendirmek için tahtayı sağ eliyle siler. "Başladı tahtayı sağ eliyle silmeye. Gözünün kuyruğuyla da bakıyordu, öğretmeni kızdırabildim mi diye." (BPA-s. 11) Bahri, öğretmenine karşı kendini ifade edemediği için eline geçen ilk fırsatta otoritenin gözü önünde otoriteyi kızdıracak bir eylemde bulunarak intikam almaya çalışır ve öğretmenin bu durumdan dolayı sinirlendiğini fark ettiğinde de bu durumdan haz duyar.

Kim Takar Salatalık Kral'ı'nda; annesinin kendilerinin doğru dürüst bir aile olduğunu söylemesi üzerine Wolfi'nin ablası, buna tepki gösterir ve evdeki mutlak otoriteyi, babasını eleştirir. "Televizyonda yalnızca babamın istediklerini izleyebiliriz! Yalnızca babamın istediği şeyleri giyebiliriz! Babam istediği zaman gülebiliriz!" (KTSK, s. 80) Martina, babasının evdeki otoritesine karşı gelmiş ve babasının katı otoriter tutumunu eleştirmiştir. Yine *Kim Takar Salatalık Kral'ı* adlı kitapta otoriter baba ve Salatalık Kral, evin alt kilerinde yaşayan böcekçiller ailesi Kumi-Ori halkını yok etmek için plan yaparlar fakat bu planı öğrenen Wolfi, ablası Martina ve kardeşi Nik'le babasının

karşısına dikilerek yaptığı bu hatadan vazgeçirmeye çalışırlar. "Hem de bunu yaptığı için müdür filan da olamayacak; çünkü sigorta binasında imparator mimparator yok! Çünkü orada her yer beton! Kumi-Ori'leri boşuna boğmak istiyor!" (KTSK, s. 125) Wolfi, sürekli üstünde otoriter bir baskı kuran babasına bu sefer sert bir şekilde karşı çıkmış ve onun otoriter davranışından dolayı Kumi-Ori'leri yok etmesine tepki göstermiştir. Bu aynı zamanda kitap boyunca babasıyla çok fazla karşı karşıya gelmeyen Wolfi'nin en sonunda otoriteye karşı başkaldırmasıdır. *Arkadaş Dümeni* adlı kitapta Lilli, babasına şirin görünmek için Armin'e yardımcı olmak istediği yalanını söyler fakat Armin'e matematik çalıştırmak istemez ve bu işi Marlen'in yapmasını ister. Marlen'se Lilli'nin bu şımarık ve otoriter tavırlarına dayanamaz. "Bunun üzerine ben de bütün cesaretimi toplayıp, bağıra bağıra, 'Sersem sensin; öyleyse babanı düş kırıklığına uğratma da Armin'le çalış! Değerli hayatının yalnızca otuz altı saatine mal olur bu!' diye ağzının payını verdim." Lilli; Marlen'in üzeride hükmetmekte, ona karşı otoritesini kabul ettirebilmektedir fakat Marlen, bir süre sonra artık Lilli'nin bu tavırlarına dayanmayıp tepkisini koymuş ve otoriteye karşı gelmiştir.

Tartışma ve Yorum

Rıfat Ilgaz ve Christine Nöstlinger'in kitaplarındaki otoriter yaklaşımı araştırmayı amaçlayan bu çalışmanın bulguları incelendiğinde daha önce yapılan "Çocuk Kitaplarında Otorite: Bacaksız Serisi Örneği" (Halat - Çelik - Fırat 2018) adlı çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada yalnızca Rıfat Ilgaz'ın kitapları incelenmiş ve ekonomik durum, sosyal statü, eğitim durumu ve kültürel konum gibi değişkenlerin otoriteyi etkilediği saptanmıştır.

Çalışmada da Rıfat Ilgaz ve Christine Nöstlinger'in kitapları incelenmiş ve otoritenin yukarıda belirtilen çalışmada olduğu gibi sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitim faktörleriyle ilintili olduğu tespiti yapılmıştır. İncelemede; Chrsitine Nöstlinger'in kitaplarındaki kahramanların sosyoekonomik düzeylerinin daha yüksek olduğu, Rıfat Ilgaz'ın ise daha düşük düzeydeki sosyoekonomik çevrelerden karakterler yarattığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak da Nöstlinger'in kitaplarında sunulan otorite ve kahramanların otoriteye karşı duruşuyla Rıfat Ilgaz'ın kahramanlarının otoriteye karşı duruşu farklılık göstermektedir. Nöstlinger'in kitaplarında ebeveynler daha yüksek bir eğitim ve gelir düzeyine sahipken Rıfat Ilgaz'da ise göçle büyük şehre gelen ebeveyn görüntüsü çizilmektedir. Bundan dolayı Nöstlinger'de ortaya çıkan ebeveyn otoritesi daha esnek, şiddetten uzak, demokratik bir görünüşteyken Rıfat Ilgaz'ın sunduğu ebeveyn otoritesinde ise ebeveynler geleneksel, sert, katı ve zaman zaman şiddete başvurmaktadır. Ayrıca Nöstlinger'in ebeveyn otorite-

sinde cinsiyetçilik pek görünmezken Rıfat Ilgaz'ın ebeveyn otoritesinde otorite genel olarak baba figürüdür.

Rıfat Ilgaz'ın kitaplarındaki akran otoriterliğinde genel olarak büyüğün küçüğe, güçlünün güçsüze karşı otoritesi anlatılırken Nöstlinger'de bu durum daha çok çocuklar arasında zekâ, başarı, popülerlik, güzellik, yakışıklılık durumlarına göre otoriterlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin *Arkadaş Dümeni* adlı kitapta, aynı yaşlardaki Lilli ve Marlen'in arasında Lilli'nin arkadaş ortamında daha popüler olması onun otoriterliğinin bir nedenidir.

Öğretmen otoritesinde de yine Rıfat Ilgaz'ın kitaplarındaki karakterler, öğretmenden ve okul müdüründen korkmaktdır. Öğretmen ya da okul müdürü ne isterse sorgusuzca yapmaktadırlar. Yapmadıkları takdirde ya fiziki şiddet ya da sözlü şiddete maruz kalmaktan çekindikleri için itaat etmek zorunda hissetmektedirler. Nöstlinger'de ise durum tam tersidir. Öğretmenler çocuklara karşı otoriter davranma girişiminde bulunmalarına karşın Nöstlinger'in karakterleri buna itaat etmek yerine kendi bildiklerini savunmakta ya da öğretmenin doğru bildiği yanlışa uymamakta inat etmektedirler. Christine Nöstlinger'in incelenen kitaplarında kahramanlar otoriteyi sorguluyor, eleştiriyor ve zamanı geldiğinde de otoritenin karşısında durup kendilerini ifade edebiliyorlar ve sonunda da otoriteye karşı kendi doğrularını ortaya koyabiliyorlar fakat Rıfat Ilgaz'da "Bacaksız Bahri" bazen otoriteyi eleştirse de bu eleştiri dışa pek çıkmıyor. Bu durumda yazarın karaktere yüklediği kişiliğin etkisinin olduğu düşünülmektedir çünkü "Bacaksız Bahri" İstanbul'un kenar semtlerinde bir mahallede yaşayan bir çocukken kendisinden böyle bir sorgulama, eleştirel düşünme ve bunları da otoriteye karşı ifade edebilme becerisi beklenmemektedir fakat Nöstlinger karakterlerine bu yönde bir kişilik oluşturduğu için antiotoriter tutumu karakter aracılığıyla okura sunmaktadır.

Her iki yazar da kurguya kendi siyasi düşüncelerini hissettirecek müdahalelerde bulunmuşlardır. İki yazarın ortak amacının otoriteyi eleştirmek olduğu göz önüne alındığında bu noktada kendileriyle çeliştikleri görülmektedir. Yazar, kendi düşüncesini kitaba katarak yanlı davranıp okuru da kendi gibi düşünmeye zorlamış olmaktadır.

Sonuç

Otorite'nin çocuk edebiyatı metinlerine yansımalarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, Türk çocuk edebiyatı ile Alman çocuk edebiyatından iki yazarın kitapları incelenmiştir. Çalışmada; her iki yazarın da kitaplarında otoriteyi eleştirdiği ve otoritenin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini işledikleri görülmüştür fakat Rıfat Ilgaz bunu yaparken kitaplarında mizah unsurunu daha fazla kullanmış ve kurguda çocuk okura otoriteyle nasıl baş edebileceğini anlatmaktan çok, otoritenin olumsuzluğunu ortaya koymuştur.

Christine Nöstlinger ise daha eleştirel ve sorgulayan bir bakış açısıyla oluşturduğu kitaplarında çocuk karakterlerini otorite karşısında konuşturmuş, eleştirmelerini ve kendi kişiliklerini ortaya koymalarını sağlamıştır. Ayrıca çocuk edebiyatı metinlerinin, çocukların hem bilişsel hem de duyuşsal ve sanatsal ihtiyaçlarını giderecek nitelikte olmaları gerekmektedir. Bu nedenle de kitaplarda otorite, şiddet, karamsarlık, vb. olumsuz temaların çocuğa sunuluş biçimi oldukça önem taşımaktadır. Bu anlamda Rıfat Ilgaz'ın kitaplarında özellikle otoriteyi ifade edebilmek adına şiddet sahneleri daha çarpıcı ve çocuk gerçekliğinden uzak kalmaktadır. Örneğin *Bacaksız Okulda* adlı kitapta, Suna öğretmenin bacaksızı cezalandırmak için göğsündeki rozetin iğnesini Bacaksız'ın parmağına batırdığı sahne oldukça acıtıcı ve rahatsız edicidir fakat dönemin sosyal ve siyasal şartları göz önüne alındığında Rıfat Ilgaz, eserlerinde toplumun aksayan yönlerini yansıtma amacı taşımıştır. Bu bağlamda da yazar; öğretmen otoritesini anlatmak için parmağa batırılan iğnenin etkisine, müdür otoritesini anlatmak için sözlü şiddete kurgu içerisinde genişçe yer vermiştir. Bu kurgu; çocuk edebiyatındaki çocuğa görelik ilkesiyle paralellik göstermediği gibi, pedagojik açıdan da otoriteye karşı sorgulayan ve eleştirel yaklaşan bir çocuk okura da olumlu pekiştireç sağlamayacaktır.

Sonuç olarak hem Christine Nöstlinger hem de Rıfat Ilgaz kitaplarında olumsuz otoriter davranışları eleştirmeyi amaçlamışlardır fakat Rıfat Ilgaz, daha çok geleneksel otoriteyi trajikomik bir biçimde eleştirmiş ama çözüm getirmemişken Christine Nöstlinger ise daha eleştirel ve sorgulayıcı bir tutumla yer yer ironiyle karışık bir otorite eleştirisi yapmış, incelenen üç kitabında da otoriteye karşı çocuk kahramanlarını sonuca ulaştırmıştır. Bu anlamda Nöstlinger'in kitapları, antiotoriter tutumu çocuklara aktarabilmek adına daha olumlu görünmektedir.

Kaynaklar

DİLİDÜZGÜN, S. (2003), *Çağdaş Çocuk Yazını*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

HALAT, S. - H. Çelik - H. Fırat (2018), "Çocuk Edebiyatında Otorite: 'Bacaksız Serisi' Örneği, *Turkish Studies*, 13, (11), s. 669-691.

ILGAZ, R. (2018), *Bacaksız Macera Peşinde*, Çınar Yayınları, İstanbul.

_____ (2018), *Bacaksız Okulda*, Çınar Yayınları, İstanbul.

_____ (2011), *Bacaksız Paralı Atlet*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

MENDEL, G. (1992), *Son Sömürge Çocuk, Sosyo-psikanaliz Açıdan Otorite*, (Çev.: H. Portakal), Kabalcı Yayınevi, İstanbul.

NÖSTLİNGER, C. (2015), *Konuk Değil Baş Belası*, Günışığı Kitaplığı, İstanbul.

_____ (2016), *Kim Takar Salatalık Kral'ı*, Günışığı Kitaplığı, İstanbul.

_____ (2007), *Arkadaş Dümeni*, Günışığı Kitaplığı, İstanbul.

ÖZER, H. (2014), "Otorite Kavramı ve Reşat Nuri Güntekin'in Romanlarında Otoritenin Yansımaları", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (34), s. 135-146.

SEVER, S. (2015), *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*, Tudem Yayıncılık, İzmir.

ŞEN, E. (2014), "Otoriter Anlayış Karşıtlığı ve 'Gianni Rodari'", *Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, S 756, s. 653-662.

YILDIRIM, A. - H. Şimşek (2013), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarından Hareketle Edebiyat Öğretiminde Bakış Açısı Sorunu

Gürkan YAVAŞ[*]

Giriş

Edebiyat öğretimi; dil eğitiminin ayrılmaz bir parçası sayılmakta, aynı zamanda bireylere edebî metinlerden nasıl yararlanılacağını öğreten bir sanat eğitimi olarak kabul edilmektedir (Çelik 2011, s. 1). Dil ve edebiyat öğretiminin temel amacı; bireylere, dilin tüm olanak ve zenginliğini kullanabilme becerisini kazandırabilmektir. Dil becerilerini gelişmiş düzeye çıkarabilen bireylerin, "iyi ve sağlıklı iletişim" kurma, düşünme becerilerini geliştirme, daha "duyarlı" olma yetilerini de kazanabilecekleri (Aslan 2017, s. 1-2); bu yolla uygar toplum idealine katkıda bulunabilecekleri düşünülmektedir.

Edebiyat öğretimi; "bilgi ve beceri aktarımı" olmanın ötesinde, bir duyarlık kazandırma süreci olarak da görülmekte ve kendine özgü bazı nitelikleri beraberinde getirmektedir. Dil eğitimi, bireyin çevresinde olup bitenleri anlamlandırabilmesi ve kendisini sözlü / yazılı biçimde ifade edebilmesini sağlamayı amaçlarken edebiyat ve sanat eğitimi, bu ifade olanaklarını -sanatın doğasından kaynaklanan özelliklerle- olabildiğince özgür biçimde genişletmeyi ve çeşitlendirmeyi hedeflemektedir (Cemal 2015, s. 15). Söz konusu hedef; *sanat* eğitimi alan ve edebiyat öğrenen bireylerde, kişiyi özgün ve bağımsız kılan bir bakış açısı zenginliğini de beraberinde getirecektir.

Benzer bir beklentiyi, kişinin özgünlük ve bağımsızlığı anlamına gelen "özerk birey"in yetişmesi sorunuyla bağdaştıran ve bunu edebiyat öğretiminin olanakları bağlamında tartışan Aslan (2017); Türkçe ve edebiyat öğretiminin "doğası gereği ve kullandığı araçlardan kaynaklı özerk birey yetiştirme konusunda uygun ortamlar" yaratabildiği görüşündedir (s. 17). Söz konusu eğitim öğretim ortamları vasıtasıyla "Farklı düşünce biçimleriyle buluşmak, insanın hem ufkunu geliştirir hem de bakış açısını zenginleştirir. Bakış açısı zenginleşen okur, düşüncelerinde özgürleşerek özerk birey kimliği kazanır.

[*] Kocaeli Üniversitesi, gurkanyavas@gmail.com

Bu da insanın hem kendi ulusal değerlerini hem de evrensel nitelik kazanmış değerleri benimsemesine ve içselleştirmesine katkıda bulunur." (Aslan 2017, s. 2) Edebiyat öğretimi sayesinde zengin bir bakış açısı dağarcığıyla tanışan, bu birikimden nasıl yararlanabileceği konusunda rehberlik alan ve kendi özgün bakış açısını oluşturabilen birey, içinde bulunduğu çevrenin anlamlandırılması sürecine aktif ve olumlu biçimde katılabilecektir. Böylelikle özgür bireyin yetişme sürecinde, edebiyat öğretiminin işlevsel katkısı daha belirgin hâle gelecektir.

Kuramsal Çerçeve

21. yüzyılın hızla değişen koşullarında bireylere yukarıda ifade edilen beceri ve niteliklerin kazandırılması, her zamankinden daha önemlidir. Zira artık bilinmektedir ki geleneksel anlayışa dayalı, davranış tekrarını ve taklidini esas alan, ezberci tutumların egemen olduğu eğitim ortamları, çağdaş dünyanın koşullarıyla bağdaşmamaktadır. Uygar toplum düzeninin gerektirdiği bilgi ve beceri düzeyleri arasında, "sözlü ve yazılı iletişim, eleştirel düşünme, sorun çözme, ekip çalışması ve işbirliği yapma, teknoloji kullanma, liderlik ve proje yönetme" gibi yeterlikler öne çıkmaktadır (Güneş 2016, s. 1). Bu yeterlikler, günümüzün yenilikçi ve rekabetçi koşullarına daha uygun olduğu gibi, edebiyat öğretimiyle güçlendirilebileceği belirtilen özerk ve özgür birey profili ve Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın temel felsefesiyle de bağdaşıktır (MEB 2018, s. 4). Bu hedeflere ulaşılabilmesi ve uygar toplum idealine yaklaşılabilmesi için Türkiye'deki edebiyat öğretiminin temel kaynak ve ortamlarında, mevcut koşulların gerektirdiği ölçüde bir bakış açısı değişikliğine ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye'deki edebiyat öğretiminin son döneminde köklü bir bakış açısı değişikliği anlamına gelen düzenlemeler, 2005 ve sonrasında hayata geçirilmeye başlanmıştır[1]. Bu değişiklikler kapsamında ilk olarak "Dil ve Anlatım" ve "Türk Edebiyatı" adında iki ayrı ders hâlinde biçimlendirilen edebiyat öğretimi, ilköğretim Türkçe programında da esas alınan ilkeler doğrultusunda yapılandırmacılık yaklaşımına göre aşamalı olarak yeniden düzenlenmiştir (Kuduban - Aktekin 2013, s. 168). Bu düzenlemeyle birlikte ders kitapları da aynı anlayışa uygun olarak hazırlanmaya başlamıştır (Ocak 2013, s. 394). 2011 yılında yeni bir öğretim programı yayımlanmış (MEB 2011), 2015 yılında edebiyat öğretimi yeniden "Türk Dili ve Edebiyatı" başlığı altında ve tek ders hâlinde düzenlenmiş (MEB 2015, s. 5), son olarak 2017 yılında program tekrar ele alınmış ve yayımlanmıştır (MEB 2018). Ancak zaman zaman de-

[1] 2005 öncesinde yapılan çalışmaların yürütücülerinden Cahit Kavcar, yeni taslak programın hazırlanması sürecinde nelere dikkat edildiğini ayrıntılı biçimde açıklamıştır (Kavcar 2003, s. 21-22).

ğişen ders adlarına ve programdaki bazı ayrıntılara rağmen yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi konusunda bir değişiklik söz konusu olmamıştır (Cemiloğlu 2018, s. 29-30).

Bilindiği gibi yapılandırmacı yaklaşımda, bilginin aktarılıp tekrar edilmesi yerine; eleştirme, yorumlama ve sorgulama gibi yöntemlerin yardımıyla öğrenci tarafından yapılandırılması esastır (Erdem'den aktaran Arslan 2009, s. 145). Dolayısıyla bu anlayışta bilginin öğrenciye "yığın" hâlinde değil, kendi yorumunu yapabileceği ve bilgiyi yeniden yapılandırabileceği biçimde sunulması önemlidir (Arslan 2009, s. 145). Aynı zamanda bilimsel düşünebilme ve problem çözebilme, neden sonuç ilişkisi kurabilme, sosyal beceriler kazanabilme, bilgi ve teknolojiyi üretebilme, yönetici ve girişimci olabilme gibi bir dizi yeterliği öncelediği için (Atabay'dan aktaran Arslan, 2009, s. 145-146) yapılandırmacı yaklaşımın, 21. yüzyıl koşullarına uyum sürecinde işlevsel olması beklenebilir. Kısacası yapılandırmacı yaklaşımın edebiyat öğretimini de kapsayacak biçimde benimsenmesi, uygar toplum yaşamının gerektirdiği bakış açısı zenginliğine fırsat tanıması bakımından önemlidir. Türk edebiyatının öğretimi süreçlerine nasıl bir bakış açısının egemen olduğunun tartışılması da aynı bağlamda önem ve anlam kazanmaktadır.

Edebiyat öğretiminin başlıca unsurlarından biri, -öğrenci, öğretmen ve öğretim programıyla birlikte- ders kitaplarıdır (Eskimen 2015, s. 405). Ancak yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ders kitaplarının rolünde bazı değişiklikler olmuş; "bilgi ve öğrenen arasında doğrudan iletişim sağlayan ders kitapları", bilgiye ulaşma kaynaklarının zenginleşmesiyle birlikte daha çok "yönlendirici" bir işlev üstlenmeye başlamıştır (Ocak 2013, s. 402). Edebiyat öğretiminde bu işlev, ders kitaplarının daha çok "bir metinler seçkisi, bir okuma kitabı görünümünde" olmasıyla gerçekleşmektedir (Işıksalan 2011, s. 18). Bu bakımdan ders kitapları, edebiyat öğretim sürecine egemen olan bakış açısının temel özelliklerini saptamak ve tartışmak, gerçekleşmesi beklenen bakış açısı değişikliklerinin boyut, etki ve sonuçlarını gözlemlemek için de önemli bir gösterge niteliğindedir.

Yöntem

Edebiyat ders kitaplarının nasıl bir bakış açısıyla hazırlanıp öğrenciye sunulduğu; bu bakış açısının günümüz koşullarına, yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine ve edebiyat öğretiminin temel felsefesine hangi ölçüde uyum sağlayabildiği gibi soruların yanıtlanması, bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışmada; ders kitaplarının temel bir niteliğinin saptanması amaçlandığından nitel araştırma modeli tercih edilmiş, modelin doküman ve içerik çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır (Best - Kahn 2017, s. 272-274).

Veri toplama araçları olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanıp 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrencilere dağıtılan 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının birer örneği (Yücel vd. 2018a, Karaca vd. 2018a, Yücel vd. 2018b, Karaca vd. 2018b)[2] ve Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (MEB 2018) kullanılmış; ders kitaplarındaki "metin ve türle ilgili açıklamalar" bölümlerine, metinlere, etkinlik ve değerlendirme sorularına, edebiyat tarihine dair unsurlara ve ders kitaplarının dil ve kompozisyon özelliklerine odaklanılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular beş başlık altında toplanmış ve yorumlanmıştır. Bunlar; 1. Tanım ve açıklamalar, 2. Örnekler ve metinler, 3. Etkinlikler ve değerlendirme soruları, 4. Edebiyat tarihinden yararlanma, 5. Dil ve kompozisyon özellikleri olarak sıralanmıştır.

1. Tanım ve Açıklamalar

İncelenen ders kitaplarının tüm ünitelerinde, temel dil becerilerine yönelik uygulamalarda kullanılmak üzere yer verilen metinlerin ardından "metin ve türle ilgili açıklamalar" yapılmıştır. Bu bölümlerde; metnin içeriğine, türüne ve dâhil olduğu edebî geleneğe ilişkin tanımlama ve açıklama cümleleri bulunmaktadır. Söz konusu düzenleme, öğretim programının talebine uygun olarak yapılmıştır (MEB 2018, s. 14).

Yapılandırmacı yaklaşımda da öğrenmek için bilgi edinmeye (Göçer 2018, s. 37) ve bu bilginin bir biçimde aktarılmasına ihtiyaç vardır. Ders kitaplarındaki "tanım ve açıklama bölümleri", bu aktarma işleminin yapılabilmesi için uygundur. Ancak burada önemli olan, aktarmanın hangi yöntemle yapılacağıdır çünkü metinlere dair açıklamaların "bilgi yığını biçiminde verilmesi" değil, "tür öğretiminin işlevsel biçimde" yapılması beklenmektedir (Aslan 2017, s. 9). Ayrıca programda da "temel bilgi" kavramı vurgulanmakta, aktarılacak bilginin seçilmek zorunda olduğu hatırlatılmaktadır. Bu bağlamda, bilginin kendisi kadar "sunuluş biçiminin de bilimsel olması" yani söz konusu bölümlerde, aktarılan "bilginin kaynağa dayandırılması, görüş ve kanaatten ayrılması, kişisel yorum ve görüşlerin nesnel bilgi gibi sunulmaması" gerekmektedir (Özdemir 2019, s. 14). Oysa incelenen ders kitaplarının ilgili bölümlerinde, "bilgi yığını" benzetmesini hatırlatan bir dizilişe; öğrenme sürecini işlevsellikten uzaklaştıracak bir dizi indirgenmiş, eksik, hatalı ya da çelişkili bilgiye; terk edilmesi beklenen ezberci tutumu yeniden gündeme getiren şablonlara ve gereksiz ifadelere rastlanmaktadır.

---

[2] Metin boyunca ders kitaplarına yapılacak atıflar; (Yücel vd. 2018a) = (9/sayfa no), (Karaca vd. 2018a) = (10/sayfa no), (Yücel vd. 2018b) = (11/sayfa no) ve (Karaca vd. 2018b) = (12/sayfa no) şeklinde gösterilecektir.

Bu durumun en belirgin örneklerinin başında, edebî tür tanımlamaları gelmektedir. Örneğin eksiksiz biçimde tanımlanmasının neredeyse olanaksız olduğu söylenen roman (Antakyalıoğlu 2013, s. 20), indirgemeci ifadelerle tanımlanmaktadır (9/147, 11/161). Öykü için de çok benzer bir tanımlama yapılmıştır (11/38) ve her iki edebî tür için de "gerçeklik" temel ölçüt olarak sunulmuştur;[3] oysa "Romandaki gerçeklik kurmaca gerçekliktir." (9/147) ifadesiyle konunun farklı bir boyutuna işaret edilmekte, öğrencinin anlama sürecini zorlaştırabilecek çelişkili bir durum ortaya çıkmaktadır.[4]

Tanzimat sonrasında gelişen edebî türlere geleneksel / klasik edebiyat birikiminden bir öncül bulma çabası da tanım ve açıklama bölümlerindeki hatalara bir örnektir. Bu, gereksiz ve yanlış anlaşılabilecek bir çabadır çünkü bir edebî birikimin nitelikli olduğunu gösterebilmek için "tarihsel" örneklerin çokluğu ya da asırlar boyunca devam etmiş bir edebî geleneğin bulunması yeter koşul değildir. Kaldı ki böyle bir bağlantının olduğunu iddia edebilmek için sözü edilen dönemleri ve adları verilen yapıtları çok iyi bilmek, devam ettiği söylenen çizgiyi bilimsel bir ölçekte somutlaştırmak gerekir (Wellek - Warren 2016, s. 279). Bu bağlamda, "Türk edebiyatında Tanzimat'tan önce hikâye türünün yerini halk hikâyeleri, destanlar, masallar, mesneviler ve *Dede Korkut Hikâyeleri* tutmaktaydı." (9/43) tarzındaki ifadelerin ne kadar bilimsel bir bakış açısının ürünü olduğu son derece tartışmalıdır (9/247; 10/59; 11/38).

Tanım ve açıklamalardaki eksik ve hatalı ifadeler, özellikle Batı kaynaklı kavramların kullanılmasında bir karmaşa olasılığını doğurmaktadır (11/23). "Rönesans'la birlikte ortaya çıkan hümanizm, insan sevgisini temel alan ve insan düşüncesini donmuşluktan kurtarmayı amaçlayan bir anlayıştır." cümlesiyle tanımlanan hümanizmin (12/242), aslında insan aklını ve rasyonaliteyi önceleyen bir öğreti olarak bilinmesi (Cevizci 2002, s. 514) bunun tipik bir örneğidir.

---

[3] Bu cümleler, Namık Kemal'in 19. yüzyılın sonlarında yaptığı meşhur tanımı çağrıştırmaktadır: "(...) romandan maksad güzerân etmemişse bile güzerânı imkân dahilinde olan bir vak'ayı (...) her türlü tafsîlâtıyla berâber tasvîr etmektir." (Yetiş 1996, s. 349) Unutulmamalıdır ki yaklaşık yüz elli yıl önce kaleme alınan bu cümleler, Türk edebiyatının sonraki yıllarda ortaya çıkacak roman birikiminin henüz ortada olmadığı bir döneme aittir.

[4] Bunun öğrencinin algısında bir çelişki yaratma olasılığı vardır çünkü "gerçeklik", "kurmaca" gibi kavramlar arasında bir karmaşa oluşabilir. Burada belki asıl vurgulanması gereken "gerçeklik-kurmaca" tezadından çok, yazarın "inandırıcı" olmak için dış dünya gerçekliğinden yararlanma çabasıdır. Unutulmamalıdır ki "Yazar; romanını tasarlarken içinde yaşadığı, tanık olduğu ve/ya gözlemlediği dış gerçekliğe ait ögelerden -istediği dozda/yoğunlukta- yararlansa bile gerçekte olmamış bir yaşantıyı imgeleminde yaratır, kurar." (Sazyek 2013, s. 212)

"Yapılandırmacılık bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade eder. (...) Dolayısıyla, yapısalcı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarma yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar." (Saban'dan aktaran Göçer 2018, s. 36) Buna göre, ezberci bir anlayışı dayatan bilgilendirme araçları işlevsel ve yararlı olamaz. Tanım ve açıklamaların, öğrencideki ön bilgileri harekete geçirmesi; öğrenciyi yeni bilgiler üretmeye hazırlaması beklenir. Ders kitaplarının ilgili bölümlerinde ise ağırlıklı olarak örneği verilen metin türünün teknik ve tarihsel ayrıntılarına dair uzun izahatlar sunulmaktadır. Genellikle başka örneklerle desteklenip daha anlaşılır hâle getirilmeyen bu açıklamaların, ezberlenmesi gereken bir "bilgi yığını" şeklinde algılanması neredeyse kaçınılmazdır (9/147-148; 11/22-25; 12/158-159). Örneğin öyküdeki bakış açısı türlerini tek tek ve neredeyse tüm ayrıntılarıyla açıklamak (9/44), yeterli sayı ve nitelikte metinle karşılaşmamış olması muhtemel öğrencileri ezberciliğe zorlayacaktır.

Bunun yanında metni öğrenci yerine yorumlayan, hangi bölümden nasıl bir anlam çıkarılması gerektiğini söyleyen, yazarın / şairin niteliği konusunda kesin yargılar bildiren bölümler de öğrenciye kendi bilgisini yapılandırma olanağı tanımamaktadır (12/52; 12/116). Örneğin "Yazar metinde çocukluk yıllarını anlatmıştır. Bu metinde; nasıl bir aile ortamında büyüdüğünü, kitap okuma alışkanlığını nasıl kazandığını, yetişmesinde etkili olan yerli ve yabancı kaynakların hangileri olduğunu, tutku derecesindeki kitap sevgisini konu edinmiştir. Tüm bunları kendi 'ben'inden yola çıkarak anlatmış, anlatımda akıcı bir üslup kullanmıştır." (10/252) ifadesi bu durumu somutlamaktadır.

Tanım ve açıklama bölümleri, "metinle öğrenme" sürecine yardımcı olmak üzere tasarlandığına göre, anlama işlemini kolaylaştırıcı nitelikte olmalı ve gereksiz bilgilerden arındırılmalıdır çünkü gereksiz bilgilerin aktarılması, öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Yalınkılıç 2010, s. 8). Örneğin "Söz konusu türkü, 'ayrılık' teması üzerine söylenmiştir. Sevdiği gurbet ellere, İstanbul'a gitmiştir. Gideli yedi yıl olmuştur ancak henüz dönmemiştir." (10/105) gibi bir açıklama, metnin anlaşılmasına yardımcı olmamaktadır. Bunlar; metni farklı sözcüklerle yeniden ifade eden, öğrencinin anlama olanaklarını genişletmek yerine yönlendirip daraltan, yer yer çelişki ve tutarsızlıklarla dolu gereksiz açıklamalardır (11/85; 12/83, 102).

2. Örnekler ve Metinler

Edebiyat öğretiminde edebî türleri ve edebî metni merkeze alan bir yaklaşımın benimsenmesi (Kavcar 2003, s. 21; Çelik 2018, s. 259; MEB 2015, s. 1-2), seçilen metinlerin niteliği sorununu gündeme getirmektedir. Edebiyat öğretiminden beklenen öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme ve onlara

özgün bakış açıları kazandırabilme işlevi, edebî metinlerin niteliğiyle yakından ilgilidir; bu bağlamda öğrenciler, "(...) türünün en iyi örnekleri olan farklı türdeki metinlerle buluşturulmalı"dır (Aslan 2017, s. 5). Öğretim programı da ders kitaplarına alınacak metinlerde hangi özelliklerin bulunması gerektiğini ayrıntısıyla sıralamaktadır (MEB 2018, s. 16-17). İncelenen ders kitaplarındaki metinlerin niteliğinde ve seçilen örneklerde ise sorunlar saptanmış; bunların, ders kitabı yazarlarının özensiz ve çelişkili tutumunun yanı sıra, geleneksel bakış açısıyla da ilgili olabileceği üzerinde durulmuştur.

Öncelikle herhangi bir edebî tür hakkında açıklama yapılırken çok sayıda yazar / şair adıyla eser örneğini peş peşe sıralamanın, bunları ezberlenmesi gereken uzun listelere dönüştürmenin, öğrenme sürecinde nasıl bir işlevi olabileceğini sorgulamak gerekir. Belli bir türün, belli bir kronolojide yapıt üretmiş adlarını sıralarken nasıl bir seçme yapıldığı, edebiyat tarihinin hangi dönem ve argümanlarının dikkate alındığı; sürekli tekrarlanan ve dolayısıyla öne çıkarılanların yanında, çeşitli nedenlerle adları anılmayan sanatçılar olup olmadığı gibi sorular mutlaka yanıtlanmalıdır. Edebî metinlerin mümkün olan en zengin bakış açısıyla seçilmesi, örneklerin de aynı biçimde verilmesi beklenirken genellikle sınırlayıcı bir tutumla hareket edildiği görülmektedir (9/51-53, 59-60, 41-43, 47-49; 10/180; 11/51; 12/45). Oysa Türk ve dünya edebiyatlarında, bütün türler için çok sayıda farklı ve nitelikli örnek / metin bulmak mümkündür.

Örnekler konusundaki bir başka sorun da şiir ünitesinde "beyit" hakkında bilgi aktarılırken bu nazım biriminin divan edebiyatında yaygın biçimde kullanıldığını belirtip örneği Yahya Kemal'den vermek; benzer biçimde, "dörtlük" nazım biriminin halk edebiyatında yaygın olduğunu söyleyip örneğini Salih Zeki Aktay'dan seçmekte olduğu gibi, ciddi çelişkilerle ortaya çıkmaktadır (9/72).

3. Etkinlikler ve Değerlendirme Soruları

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, bilginin yapılandırılmasında etkinlikler önemlidir. Bunlar, öğrencideki bilişsel becerilerin gelişmesi ve bağımsız öğrenme sürecinde önemli işlev üstlenir (Özdemir 2019, s. 16-17). Bu modelde, "anlatılanlar öğrenci tarafından yorumlanır ve dönüştürülür" (Açıkgöz'den aktaran Göçer 2018, s. 43) ve elbette bu süreçte "öğrenci bilgiyi sorgulamalıdır" (Özden'den aktaran Göçer 2018, s. 41). Edebiyat öğretimi kapsamında yapılacak etkinliklerin ve sorulacak soruların işlevsel olması "ve derste öğrenilenlerin gerçek yaşama aktarılmasına katkı sağlama"sı beklenir (Aslan 2017, s. 6). 2005 yılından bu yana dil ve edebiyat ders içeriklerinin büyük ölçüde etkinliklere odaklandığı düşünüldüğünde (Cemiloğlu, 2018, s. 29-30) 'etkinlikler ve değerlendirme soruları'nın beklentileri karşılayabilecek düzey-

de olması, daha da önemli hâle gelmektedir. Ancak bu kategoride de saptanan bazı hata ve eksiklikler ile geleneksel bakış açısından kaynaklanan alışkanlıklar, öğrencinin bilişsel becerilerine katkı sağlamayı güçleştirecek boyuttadır. Bilindiği gibi, "Geleneksel yazın öğretimi, tek ve kesin bir doğruyu öğrenciye buldurma ve ezberletme üzerine kuruludur." (Işıksalan 2011, s. 18) ve bu bakış açısından kaynaklanan alışkanlıklar, incelenen ders kitaplarındaki etkinlikler ile metin ardı ve ünite sonu değerlendirme sorularına büyük ölçüde egemen görünmektedir.

Örneğin tablo hâlinde verilen bilgilerin yeni bir tabloda tekrar edilmesini istemek, geleneksel bakış açılarının terk edilmediğini gösterir (9/73-74; 10/23). Yine Nazım Hikmet'in "Yaşamaya Dair" şiirine yönelik bir etkinlikte, şiirdeki söz sanatlarının bulunmasını istemek (9/102); şairin, kendisinden önceki şiir anlayışına itiraz eden, şiiri 'söz sanatları' ve 'vezin' gibi geleneksel kayıtlardan kurtarmak isteyen anlayışına (Sazyek 2007, s. 27-28) bütünüyle aykırıdır ve öğrenciyi metnin içeriğinden ve bağlamından kopuk bir çalışma yapmaya zorlamaktır.

Ders kitaplarındaki etkinlikler konusunda, öğretim programından başlayarak bir 'gerçekçilik' sorunu olduğu da söylenebilir. Programda, öğrencilerden "dize, beyit, bent, dörtlük, (...) masal / fabl" ve aynı zamanda ders kapsamında incelenen "hikâyelerden birinin özelliklerine (bireyin iç dünyasını esas alan, toplumcu gerçekçi, millî-dinî duyarlılıkları yansıtan, modernist) uygun olarak bir hikaye yazmaları"nın beklenmesi (MEB 2018, s. 32-49); buna paralel olarak ders kitaplarındaki amaçlar listelerinde ve etkinliklerde, yaratıcı yazarlık becerisi gerektiren kazanımların hedeflenmesi söz konusu 'gerçekçilik' sorunuyla ilgili hususlardır (9/131,163; 10/126, 11/33,69; 12/64). Oysa "Edebiyat eğitiminin amacı", "herkesi yazar yapmak" değildir; önemli olan, "duyarlı insanların yetişmesine katkıda bulunmak"tır (Uçan 2006a, s. 225). Bu doğrultuda, edebiyat derslerindeki etkinlikler de 'gerçekçi' bir çizgiye çekilmeli; "çok üst düzey bilgi ve beceri" gerektiren ve "akademik derinlikte"ki etkinlikler yerine, "öğrencinin anlatma, yazma ve yorumlama becerilerinin gelişimini sağlayan ölçme araçları öncelenmelidir" (Işıksalan 2011, s. 36-37). Ünite sonlarındaki sözlü ve yazılı uygulama yönergeleri ise daha 'gerçekçi' ve yapılandırmacı yaklaşımın esaslarına daha uygundur. Özellikle "Okuduğunuz bir roman, hikâye veya şiirle ilgili olarak eleştiri yazma aşamaları doğrultusunda bir eleştiri yazınız." (11/246) türünden, edebî metinlerin yorumlanmasını / anlaşılmasını sağlayacak yönergeler daha işlevselidir; zira "(...) yazınsal metin çok yüzlüdür ve çok anlamlıdır; okuyucu / öğrenciden hayal gücünü çalıştırmasını, bir yaratıcılığı bekler." (Uçan 2006b, s. 62)

Ders kitaplarındaki değerlendirme sorularının çok büyük bir kısmı öğrencideki bilişsel yetileri geliştirmekten çok, ezberci tutumu özendirmeye, hatta yer yer dayatmaya yönelik; kısa yanıtlı, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli ve çoktan seçmeli sorulardır. Bunlar içerisinde, metnin anlaşılmasına nasıl yardımcı olacağı belirsiz olanlar (9/90, 92-94), metnin bütünlüğü içinde anlamsız kalanlar (10/180) ve bilgiyi aynen tekrar eden sorular (12/140, 256) örnek olarak verilebilir.

4. Edebiyat Tarihinden Yararlanma

Türk edebiyatının öğretilmesine, uzun bir süre boyunca edebiyat tarihi anlayışının egemen olduğu, zaman zaman dile getirilen bir eleştiridir (Cemiloğlu 2018, s. 25). Ancak 2005'te yürürlüğe giren değişikliklerle edebiyat öğretiminin edebiyat tarihi bağlamından uzaklaştırılması, tür ve metin odaklı bir anlayışa geçilmesi hedeflenmiş (Çelik 2011, s. 30); böylelikle olumlu yönde bir bakış açısı değişikliği gündeme gelmiştir. Ancak bu, edebiyat tarihi kavramının öğretim süreçlerinden tamamen dışlanacağı / dışlanması gerektiği anlamına gelmemektedir (MEB 2018, s. 13). Önemli görülen, edebiyat tarihinden yararlanmanın biçimi ve ölçüsüdür.

2005'teki değişikliğe rağmen edebiyat öğretiminin bilgi aktarımı ve ezbere dayalı biçimde sürdürüldüğü, hatta edebiyat tarihi bilgisine indirgendiği yönündeki eleştiriler devam etmektedir (Aslan 2017, s. 4, 12). Oysa programda, edebiyat tarihinden yararlanmanın biçimi ve ölçüsü saptanmıştır (MEB 2018, s. 13). İncelenen ders kitaplarının ünite başlarındaki amaç bölümlerinde de edebiyat tarihine atıf yapılmakta, yalnızca işlenecek edebî türün edebiyat tarihindeki gelişiminin özetleneceği belirtilmektedir. Ünitelere yakından bakıldığında da edebiyat tarihinin öncelikli bir unsur olmadığı, her metnin ardından yapılan açıklamalarda -değişen uzunluklarda olmak üzere- edebiyat tarihinin temel bilgilerine yer verildiği görülmektedir. Ancak ders kitaplarında edebiyat tarihinin tür odaklı yaklaşıma eklemlenmesi, bir noktadan sonra bazı kronolojik kopukluklara ve bağlam temelli sorunlara neden olmaktadır.

Bu sorunların başında, edebî dönemler gelmektedir ve bilindiği gibi Türk edebiyatının dönemlere ayrılması, tartışmalı bir konudur (Enginün 2006, s. 20-21). Ders kitapları elbette akademik tartışmalara yer verilecek kaynaklar değildir ancak yazarlarının konularıyla ilgili akademik gelişmelerden haberdar olmaları, tartışmalı konularda daha temkinli bir üslup kullanmaları, herhangi bir konuda tercihte bulunduklarında diğer olasılıkların varlığını da sezdirmeleri beklenir. İncelenen ders kitaplarında ise bu konularda bir özensizlik olduğu gözlenmektedir. Örneğin Türk edebiyatının Cumhuriyet sonrasında biçimlenen süreci hiç değişmeyen bir şablon hâlinde verilmektedir; 1923-1940 (kimi zaman 1923-1950), 1940-1960, 1960-1980 ve 1980 sonrası diye tekrar-

lanan bu kronolojik şablon, Türkiye'nin siyasal tarihiyle özdeştir (11/38, 51, 162, 176; 12/37, 73, 149, 205, 239). Metin ve tür odaklı bir öğretim sürecine geçilmişken edebî dönemleri, edebiyatın kendi dinamikleriyle açıklamaktan uzak, üstelik son derece tartışmalı biçimde birbirinden ayırmak, sosyal ve siyasal koşullara değinmemek, öğrenci nezdinde bağlam temelli anlama sorunlarına neden olabilecektir. Bunun yanında, edebiyat tarihinin kronoloji bilgisine hiç değinmeden şiir türünün Türk edebiyatındaki tüm evrelerini ve kazandığı bütün teknik özellikleri aktarmak; Türk şiirinde geçmişten bu yana kullanılan nazım türlerini, vezinleri, bununla birlikte konularına göre farklılık gösteren şiir geleneklerini tek tek açıklayıp (9/73, 77-78, 93-94) bunların hangi tarihsel koşullarda geliştiğinden hiç söz etmemek, bağlam temelli sorunlara bir başka örnektir. Unutulmamalıdır ki "Edebî eserlerin dönemleriyle doğru bir şekilde ilişkilendirilmeleri, dönemin kültürel ve sosyal dokusunun net bir şekilde ve tarihî referanslarla ortaya konulması edebiyat tarihine ait bilgilerin kavratılması açısından önemlidir." (Demir 2016, s. 67)

5. Dil ve Kompozisyon Özellikleri

Ders kitaplarında "Yazım yanlışı, anlatım bozuklukları bulunmaması"; kitaplardaki anlatım biçiminin "akıcılık, yalınlık, açıklık, duruluk ilkelerine uygun ve kolay okunabilir" olması ve kullanılan terim ve sembollerin "tutarlı" olması beklenmektedir (Özdemir 2019, s. 22-23). İncelenen ders kitaplarının tamamında ise 'dilin özensiz kullanımı', 'gereksiz ifade ve tekrarlar', 'tutarsızlıklar' gibi bir dizi üslup ve anlaşılırlık sorunu saptanmıştır (9/71; 10/41-46, 101, 114; 12/91, 95, 102, 129).

Örneğin Victor Hugo'dan hareketle romantizm akımı hakkında bilgi verilirken "Romantizmde yazar, olay ve kişilere öznel biçimde müdahale eder. Okuyucuyu dilediği gibi yönlendirir ve sürükler, roman kişilerine karşı tarafsız değildir." denilir (10/180). Buna karşın aynı akımın Türk edebiyatındaki temsilcisi olarak gösterilen Ahmet Midhat Efendi hakkında bilgi verilirken "Romantizm etkisindeki bu eserlerde (...) yazar, roman tekniğine aykırı olarak yer yer olay ve düşüncelere karışır." (10/187) denilerek daha önce 'normal' karşılanan bir husus, bu defa 'kusur' olarak değerlendirilir. İlk bakışta önemsiz gibi görülebilecek bu tutarsızlıkların, sağlıklı bir öğrenme sürecini engelleyeceği açıktır.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulguların yorumlarından bir dizi sonuca ulaşılmış ve edebiyat öğretiminde yeni bir bakış açısı kazanılabilmesi için neler yapılabileceği konusunda bazı önerilerde bulunulmuştur. Bunlar şöyle sıralanabilir:

1. "Tanım ve açıklamalar"; eksik, hatalı, bilimsel geçerliliği kuşkulu ve kendi içinde çelişkili unsurlarla doludur. Edebî metnin okunmasında kılavuz işlevi gören bu bölümlerin çok daha titizlikle hazırlanması; konuyla ilgili bilimsel literatürden işlevsel biçimde yararlanılması gerekir.

2. Edebî türlerin tanımlanmasında, geleneksel şablonların dışına çıkılamadığı ve indirgemeci bir dilin kullanıldığı görülmüştür. Tanım yapılırken 'basitleştirici' bir teknik kullanılabilir ancak bu, konuyu 'basite indirgemek' anlamına gelmemelidir.

3. Tanım ve açıklamaların, genellikle ezberciliği zorlayan bir anlayışla yazıldıkları saptanmıştır. Oysa bu bölümler, öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirecek ve kendi bilgi yapılandırma süreçlerini gerçekleştirmesine yardımcı olacak biçimde düzenlenmelidir.

4. Gereksiz bilgilerle uzatılmış bölümler, anlama süreçlerini zorlaştırmaktadır. Uzun tanımlama cümleleri yerine; daha fazla sayıda örnek metne yer verilmeli ve bu örneklerden yola çıkacak öğrenciler kendi tanımlarını yapabilmelidirler. Böylelikle yapılandırmacı yaklaşımın "aktif öğrenme" ilkesi de gözetilmelidir.

5. Edebî türler için sıralanan örnekler, daha özenli ve geniş bir bakış açısıyla belirlenmeli ayrıca seçilen metinler, söz konusu edebî türün temel özelliklerini ve çeşitliliğini yansıtabilir olmalıdır.

6. Çok sayıda yazar / şair ismini ve eserini öğrenmesi beklenen öğrencinin, bunları ezberlenmesi gereken bir liste olarak algılaması kaçınılmazdır. Listeler hazırlamak yerine, edebî metin çalışmalarına daha fazla ağırlık verilmelidir.

7. Ders kitaplarını edebiyat tarihi bağlamından uzaklaştırmak, bunun yerine tür ve metin odaklı bir yaklaşıma geçmek, Türk edebiyatının öğretiminde köklü olduğu kadar olumlu yönde bir bakış açısı değişikliği anlamına gelmektedir. Ancak 9'dan 12'ye bütün sınıf düzeylerinde sınırlı bir giriş ünitesinden sonra, her ünitede bir edebi türe odaklanmak, o türle ilgili literatürü neredeyse tek seferde özetlemeye çalışmak, başka sorunları beraberinde getirmektedir. Edebiyat dersiyle yeni tanışılan 9. sınıfta; -tek bir üniteyle sınırlamadan- edebiyat kavramının bütün yönleriyle ele alınması, edebiyat tarihinin daha işlevsel biçimde özetlenmesi ve bunun geniş bir dağarcıktan seçilecek metin örnekleriyle desteklenmesi, sanat tarihinin diğer şubelerinden yararlanılması ve gerekirse 9. sınıfın bütünüyle bir "edebiyata giriş" süreci olarak tasarlanması, edebî türlere ise sonraki yıllarda odaklanılması düşünülebilir. Kuşkusuz bu konu; ders kitaplarının hazırlanma sürecini aşan, öğretim programları bağlamında tartışılması gereken bir başlıktır.

8. Ders kitaplarındaki etkinlik bölümlerinin özensiz ve hatalı oluşu, öğrenciyi yanlış yönlendirebilir; dolayısıyla bu bölümler daha dikkatli, yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleriyle uyumlu ve gerçekçi biçimde kurgulanmalıdır.

9. Değerlendirme sorularının ezberci bakış açısından kurtarılması zorunludur. Bunun için, öğrencinin yazma ve konuşma becerilerine odaklanan; açık uçlu, düşünmeyi ve yorumlamayı teşvik eden soru tiplerine ağırlık verilmelidir. Tabii bu bakış açısının yaygınlaşmasının önemli koşullarından biri de merkezî sınavlardaki soru tarzının gözden geçirilmesidir.

10. Ders kitabının da bir "metin" olduğu ve dolayısıyla "metinle öğrenme" yöntemine kaynaklık ettiği unutulmamalı, ders kitaplarının dil ve kompozisyon yapıları daha titiz bir anlayış ve akademik bir dikkatle oluşturulmalıdır.

11. Kavramsal çerçevenin sağlıklı biçimde kurulabilmesi ve terim tutarlılığının sağlanabilmesi için, ders kitabının tüm ünite ve konularıyla bir bütün oluşturduğu; aktif ve verimli bir öğrenme sürecinin ancak tanım ve açıklamalardan örneklere, metinlerden etkinlik çalışmalarına kadar uzanan sağlıklı bir kompozisyonun kurulabilmesiyle mümkün olacağı bilinmelidir.

12. Son olarak edebiyat öğretimine yön veren tüm bileşenlerin ve öncelikle ders kitabı yazarlarının bir konuda bakış açılarını netleştirmeleri gerekmektedir: Türk edebiyatının öğretimiyle amaçlanan, yığın hâline dönüştürülmüş bilgilerin ezberletilmesini ve bir süreliğine zihinlerde tutulmasını sağlamak mıdır; yoksa öğrencilere, Türk edebiyatının zengin birikimini keşfetmenin yollarını göstermek, içinde yaşadıkları çağın koşullarına uygun bir "yaşamı yorumlama" becerisi kazandırmak mıdır? Bu soruya verilecek yanıt, Türk edebiyatının öğretiminde bundan sonra hangi bakış açısıyla hareket edileceğinin de bir göstergesi olacaktır.

Kaynaklar

ANTAKYALIOĞLU, Z. (2013), *Roman Kuramına Giriş*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

ARSLAN, A. (2009), "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S 13 (1), s. 143-154.

ASLAN, C. (2017), *Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe - Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

BEST, J. W. - J. V. Kahn (2017), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, (Çev. - Ed.: O. Köksal), Eğitim Yayınevi, Konya.

CEMAL, A. (2015), *Sanat Üzerine Denemeler*, Can Yayınları, İstanbul.

CEMİLOĞLU, M. (2018), *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, Aktüel Yayınları, Ankara.

CEVİZCİ, A. (2002), *Paradigma Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, İstanbul.

ÇELİK, T. (2011), *Dil ve Edebiyat Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

_____ (2018), "Türkiye'de 1924-2017 Arası Dil ve Edebiyat Dersi Öğretim Programlarına Bakış", *Turkish Studies*, S 13/4, s. 245-274.

DEMİR, S. (2016), "Türkiye'deki Edebiyat Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S 13/33, s. 48-68.

ENGİNÜN, İ. (2006), *Yeni Türk Edebiyatı / Tanzimat'tan Cumhuriyet'e (1839-1923)*, Dergâh Yayınları, İstanbul.

ESKİMEN, A. D. (2015), "Ders Kitapları", *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* (Ed.: İ. Çetin) içinde, Nobel Yayınları, Ankara, s. 405-437.

GÖÇER, A. (2018), *Metin İşleme Süreçli - Mikro Öğretim Uygulama Örnekli Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları*, Pegem Akademi, Ankara.

GÜNEŞ, F. (Ed.) (2016), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.

IŞIKSALAN, S. N. (2011), "2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Eskişehir Örneği", *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S 12/1, s. 15-40.

KARACA, D. - G. Filazi - M. Baycanlar - N. Bozbıyık - S. Çuhadar (2018a), *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 10 Ders Kitabı*, MEB Yayınları, Ankara.

_____ (2018b), *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 12 Ders Kitabı*, MEB Yayınları, Ankara.

KAVCAR, C. (2003), "Türk Dili ve Edebiyatı Programlarıyla İlgili Yeni Çalışmalar", *TÜBAR-XIII*, s. 19-26.

KOMİSYON (2011), *Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı*, MEB Yayınları, Ankara.

_____ (2015), *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, MEB Yayınları, Ankara.

_____ (2018), *Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, MEB Yayınları, Ankara.

KUDUBAN, Ö. - S. Aktekin (2013), "2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Öğretmen Görüşleri: Trabzon Örneği", *Karadeniz Araştırmaları*, S 39/39, s. 167-186.

OCAK, G. (2013), Türk Edebiyatı Ders Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, S 6/3, s. 389-407.

ÖZDEMİR, S. (2019), *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.

SAZYEK, H. (2007), "1920-1950 (Şiir)", *Türk Edebiyatı Tarihi 4* (Ed.: T. S. Halman) içinde, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, İstanbul, s. 21-47.

_____ (2013), *Roman Terimleri Sözlüğü*, Hece Yayınları, Ankara.

UÇAN, H. (2006a), "Edebiyat Eğitimi, Estetik Bir Hazzın Edinimi, Okumanın Alışkanlığa Dönüştürülmesi ve Yazınsal Kuramlar", *Milli Eğitim Dergisi*, S 34/169.

_____ (2006b), *Yazınsal Eleştiri ve Göstergebilim*, Hece Yayınları, Ankara.

WELLEK, R. - A. Warren (2016), *Edebiyat Teorisi*, (Çev.: Ö. F. Huyugüzel), Dergâh Yayınları, İstanbul.

YALINKLILIÇ, K. (2010), "Bir Öğretim Aracı Olarak Ders Kitabı", *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (Ed.: H. Ülper) içinde, Pegem Akademi, Ankara, s. 3-19.

YETİŞ, K. (1996), *Namık Kemal'in Türk Dili ve Edebiyatı Hakkındaki Görüş ve Yazıları*, Alfa Yayınları, İstanbul.

YÜCEL, İ. - M. Türkyılmaz - S. Sağır (2018a) *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 9 Ders Kitabı*, MEB Yayınları, Ankara.

_____ (2018b), *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 11 Ders Kitabı*, MEB Yayınları, Ankara.

DİL BİLİMİ VE DİL ÖĞRENME
ARA KESİTİ

İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ünlü Boşluğu Dizilişlerinin Ses bilimsel Görünümleri

İpek Pınar UZUN, Cemre Ece KIRCALI, Yasemin GÜÇLÜTÜRK[*]

Giriş

Bu çalışmada, Türkçede benzer seslem yapılarına sahip ünlüler arası konumdaki ünlü boşluğu (ü.ü) dizilişleriyle, dudak-diş sesi [ʋ] arasında dilin sözlü üretim sürecinde, ses bilimsel açıdan yakınlık ya da uzaklık olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmaktadır. Türkçenin ses dizimine ilişkin bu olgunun belirlenmesi, Türkçenin ikinci dil olarak ses bilimsel ögelere ilişkin dil öğretimi sürecinin de geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu genel amaçlar doğrultusunda çalışmada yanıt aranan araştırma soruları şu şekildedir: (a) Türkçenin öğretilmesi sürecinde ses bilimsel açıdan benzer diziliş gösteren ünlü boşluğu (ü.ü) ses dizilişleri ile dudak-diş yarı ünlüsü olan [ʋ] arasında sözlü dilin üretilmesinde ses bilimsel benzerlikler ya da farklılıklar gözlenmekte midir? (b) Ünlüler arası (intervocalic) konumda bulunan ünlü boşluğu taşıyan yapılarla Türkçede dudak-diş yarı ünlüsü olan [ʋ] arasında işitsel olarak dilin algılanması sürecinde tepki süreleri açısından benzerlikler ya da farklılıklar gözlenmekte midir? (c) Türkçede ünlü boşluğuna çok yakın bir görünüm sergilediği varsayılan dudak-diş yarı ünlüsü olan [ʋx] bulunduğu ses çevresine göre genel formant geçiş oranı (Hz), toplam sesletim süresi (ms) ve F2 formant (Hz) değerleri açısından ünlü boşluğu taşıyan ses dizilişleriyle akustik bir yakınlık içermekte midir? Varsayımlanan bu ses bilimsel yakınlık ya da uzaklık, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde nasıl değerlendirilmelidir?

Kuramsal Çerçeve

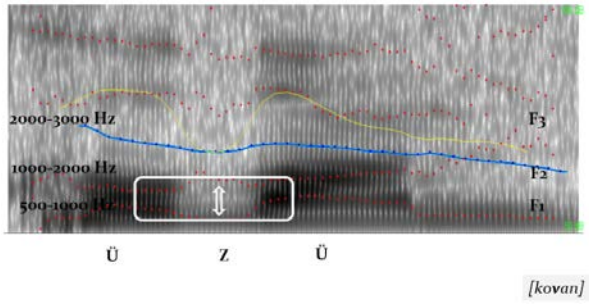
Türkçede ünlü boşluğu dizilişleri (*hiatus*); Selen (1979), Ergenç (1995), Levi (2001) ve Kabak (2007) gibi araştırmalarda kuramsal özellikleri açısından ortaya konulmuş ancak bu araştırmalarda ünlü boşluğu görünümleri, deneysel

[*] Ankara Üniversitesi. pinarbekar@gmail.com; c.ecekircali@gmail.com; yasmingucluturk@yahoo.co.uk

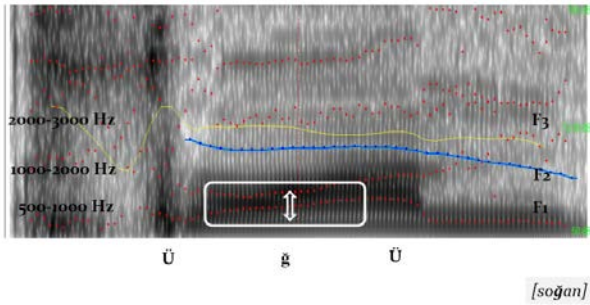
açıdan ele alınmamıştır. Türkçede ünlü boşluğu (ü.ü) içeren ses dizilişleri; alan yazınında ilk olarak Selen'de (1979), ardından Ergenç'te (1995) <ğ> yazı biriminin ses olarak üretilememesi nedeniyle bu yazı biriminin dildeki işlevleri, ünlü uzaması ve ünlü kayması biçiminde sınıflandırılmıştır. Levi (2001) ve Kabak'ta (2007), ünlü boşluğu sorununa kuramsal çerçevede çözüm getirilerek ünlü boşluğu içeren ses dizilişlerine *soğan* [soɯɑn] ~ [so.ɑn] ya da *tavuk* [tɑʊUk] ~ [tɑ.Uk] örneklerindeki gibi dudaksıl art damaksıl yarı ünlü olarak tanımladığı [ɯ] ve diş-dudaksıl [ʊ] yarı ünlüleri yerleştirilmiştir. Ancak bu kuramsal çözümleme, deneysel açıdan incelenmeden yalnızca sezgisel açıdan kuramsal tabana oturtulmuştur. Ergenç ve Bekâr Uzun'da (2017) ise Türkçedeki ses dizilişleri akustik ses bilimsel özellikleri açısından da ele alınmış olmasına karşın, ünlü boşluğu görünümlerine ilişkin kuramsal yönlerden söz edilmemiştir.

Kuramsal ses bilim alan yazınında geniş bir yer bulan ve bu çalışmada akustik ses bilimsel özellikleri ile incelenen bu olguya ilişkin olarak Praat 6.04 ses analizi yazılımından (bk. Boersma - Weenink 2006) alınan spektrografik görseller Şekil 1 ve Şekil 2'de sunulmaktadır. Buna göre Türkçede ünlü boşluğu içeren <ğ> ile oluşturulmuş *soğan* sözcüğü ile dudak-diş [ʊ] sesini içeren *kovan* sözcüklerinin formant değerleri ve spektrogramdaki farklılıkları ortaya konulmaktadır.

Şekil 1: *kovan* sözcüğünün spektrografik görünümü



Şekil 2: *soğan* sözcüğünün spektrografik görünümü



Şekil 1'de dudak-diş [ʋ] sesini içeren *kovan* sözcüğünün akustik ses bilimsel açıdan formant değerleri incelendiğinde F1 formantı 500-700 Hz, F2 formantı 1000-1200 Hz ve F3 formantı ise 2200-2500 Hz aralığında oluşmaktadır. Ünlü boşluğu dizilişi içeren <ğ> yazı birimiyle oluşturulmuş olan *soğan* sözcüğünün formant değerleri ise dudak-diş [ʋ] sesine yakın bir aralıkta oluşmaktadır. Buna göre *soğan* sözcüğünde F1 formantı 600-700 Hz, F2 formantı 1000-1200 Hz ve F3 formantı ise 2200-2500 Hz aralığında gerçekleşmektedir.

Ünlü boşluğu dizilişleri, Türkçe dışındaki pek çok dilde akustik ses bilimsel görünümleri açısından ele alınmıştır. Romence (Chitoran 2002), *İspanyolca* (Face - Alvord 2004; Haulde - Chitoran 2003), *Yunanca* (Baltanazi - Topintzi 2013), Felemenkçe (Booji 1999) gibi pek çok dilde yarı ünlü [j] ve [ʋ] arasında akustik ses bilimsel açıdan ortak özellikler bulgulanmıştır. Bu araştırmalarda, aynı zamanda yarı ünlüler ile ünlü boşluğu dizilişleri arasındaki benzerlikler ses bilimsel açıdan da ele alınmıştır. Bu çerçevede; Romencede (Chitoran 2002), İspanyolcada (Aguilar 1999; Face - Alvord 2004) ve Yunancada (Baltazani - Topintzi 2013) ünlü boşluğu çözümlemeleri deneysel olarak incelenmiş ve ünlü boşluğu dizilişleriyle [ʋ] sesinin kullanımı arasında benzerliklere ulaşılmıştır.

Dilin işitsel olarak algılanması sürecinde ana dili konuşucularının sezgilerine dayalı olarak sözcükleri seslemlerine nasıl ayırdıkları belirlenmektedir. Daha önce Romencede, Fransızcada, İspanyolcada, Katalancada ve İngilizcede (bk. Chitoran 2002; Hualde - Prieto 2002; Face - Alvord 2004; Hualde - Chitoran 2007; Marzena vd. 2010), yarı ünlüler ve ünlü boşluğu çerçevesinde incelenen işitsel algılama sürecinde katılımcıların davranışsal tepkileri ölçülebilmiştir.

Bu araştırmada; alan yazınıyla uyumlu bir akustik ses bilimsel inceleme yöntemi kullanılmış, işitsel algılama bulgularıyla elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış ve Chitoran (2002) ve Face - Alvord'daki (2004) hipotezleri destekler sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçlar, Türkçede ünlü boşluğu dizilişlerinin dünya dilleri arasındaki ses bilimsel görünümlerinin ortaya konulmasını sağlamıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın örneklem grubu; ana dili Türkçe olan, tek dilli ve 14 gönüllü (7 kadın, ort= 22,125, SD= 1,49; 7 erkek, ort= 23,16, SD=2,136) bireyden oluşmaktadır. Katılımcılar, üniversitede öğrenim görmekte olan / mezun olmuş olan, işitme bozukluğu, konuşma bozukluğu ve nöropsikiyatrik bir bozukluğu olmayan sağlıklı bireylerdir. Katılımcıların, işitme ve konuşma bozuklukları için Ankara Üniversitesi Dil Bilim Laboratuvarında uzman dil bilimci görüşü esas alınarak demografik katılım formlarında değerlendirme

yapılmıştır. Katılımcıların işitme bozukluklarının olup olmadığının değerlendirilebilmesi için Interacoustic AS608 tarama odyometrisi aracılığıyla insan kulağı için algılanması en kolay olan 1000 Hz'den başlanıp yüksek frekanslara doğru ölçüm yapılmıştır. Bu uygulamanın ardından, 500 Hz ve daha alçak frekanslara doğru test uygulanmıştır. Bu testin sonucunda, 16-25 dB'den daha düşük ölçüm alınan katılımcıların deney dışı bırakılması planlanmıştır ancak deney dışı bırakılan katılımcı bulunmamaktadır.

Deney Deseni ve Prosedürü

Katılımcının ve araştırmacının bulunduğu dış sesten büyük oranda yalıtılmış bir odada, Shure marka dijital mikrofon ve bilgisayar aracılığıyla alınan sözlü üretim deneyleri; Praat 6.040 (Boersma - Weenink 2006) yazılımı kullanılarak dijital ortama kaydedilmiştir. Sözlü üretim deneylerinde katılımcılara sunulan bilgisayar ekranında, ilk olarak 10 sözcükten oluşan ön alıştırma deneyleri uygulanmıştır. Bu aşamadan sonra katılımcılardan, deney tümcelerinin en az üçer defa ve mümkün olduğunca doğal bir biçimde sesletmeleri istenmiştir. Sözlü üretim deneyleri yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür.

Araştırmanın ikinci veri toplama sürecini oluşturan işitsel algılama deneylerinde ise PsychoPy 1.90.1 yazılımı kullanılmıştır. Bu yazılım aracılığıyla katılımcılara seslemsel algılama deneyi uygulanmıştır. Alıştırma deneyinden sonra her bir katılımcıya, aşağıda (1)'de de sunulduğu gibi, /ÜʊÜ/ ve /Ü.Ü/ ses dizilişlerinden oluşan sözcükleri dinletilmiştir. Bu aşamada, katılımcılardan dinledikleri sözcüklerde yer aldığını varsaydığı ses çiftini deney düzeneğinde seçmesi istenmiştir. Süreçiçi (online) gerçekleştirilen işitsel algılama deneyinde, katılımcıların verdikleri davranışsal yanıtlar ve her bir sözcük için verilen yanıt süreleri de eş zamanlı olarak kaydedilmiştir.

Ünlü boşluğu ve [ʊ] yarı ünlüsünü içeren dört farklı ses dizilişi, [kadın__ dedi] şeklindeki bir deney tümcesi aracılığıyla aşağıda (1)'deki sözcükler kullanılarak katılımcılara sunulmuştur. Deneylerde sesin üretilmesi aşamasında (ünlü.ünlü) sözcük başı ve sözcük sonu konumlarında yer alan 17 ses dizilişi ve [ʊ] yarı ünlüsünün yalnızca sözcük ortası konumlarında bulunan 13 ses dizilişi kullanılmıştır.

(1) İşitsel Deney Deseni

/ÜʊÜ/			
avu	**ova**	**övü**	**ovu**
davul	prova	dövüş	kovuk
kavun	hovarda	övünç	
tavuk	kovan	sövün	

havuç	kova		
/Ü.Ü/			
a.u	**o.a**	**ö.ü**	**o.u**
ağustos	poğaça	öğüt	soğuk
laubali	sarıboğan	göğüs	boğuk
sauna	çoğalış	söğüş	çoğul doğum
kauçuk	soğan		
faul	doğa		

Hem sözlü hem algılama deneylerine ilişkin deney setlerinin oluşturulması için, PsychoPy 1.90.01 yazılımından yararlanılmıştır. Sözlü üretim deneylerine ait akustik ses bilimsel analizlerin gerçekleştirilebilmesi için Praat 6.0.4 ses analizi yazılımı, işitsel algılama deneylerinde ise PsychoPy 1.90.01 yazılımı kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizleri için IBM SPSS 20 yazılımında, bağımlı değişkenler arasında eşlenmiş örneklem t-test (paired sampled t-test) uygulanmıştır. İstatistiksel olarak verilerin anlamlılık değeri $p<.05$ olarak kabul edilmiştir. Sözlü üretim verilerinde sesin formant değerlerine ait F2, F2 başlangıcı ve F2 geçiş oranı analizlerinde kadın ve erkek katılımcılar arasında cinsiyet değişkenine dayalı olarak iki farklı analiz gerçekleştirilmiştir.

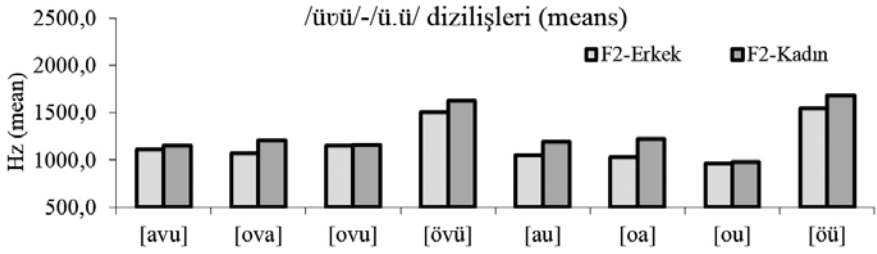
Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın sözlü üretim ve işitsel algılama deneylerine ilişkin sayısal bulgular sunulmaktadır. Sözlü üretim bulgularında; yarı ünlülerin belirlenmesinde önemli bir işlevi olan (bk. Chitoran 2002) F2 formantına ilişkin ortalama değerlerine, F2 formant başlangıcına ve F2 formant geçiş oranına ilişkin veriler ile sesletim sürelerine ilişkin veriler üzerinde durulacaktır. Bulgular bölümünün ikinci aşamasında ise işitsel algılama deneylerine ait aynı katılımcıların kendilerine sunulan sözcük çiftlerine verdikleri doğru ve yanlış oranları betimlenmiştir.

Sözlü Üretim Bulguları

Sözlü üretim bulguları, Praat 6.040 ses analizi yazılımı kullanılarak F2 formant değerleri için (Hz) cinsinden ham veri analizi yapılmıştır. Tüm ham veriler, kadın ve erkek katılımcılar arasında cinsiyete dayalı olarak ayrı ayrı hesaplanmıştır. Aşağıda Tablo 1'de kadın ve erkek deneklerde F2 formant değerlerinin genel ortalamaları (Hz), Tablo 2'de ise F2 formantının genel ortalamalarına ilişkin istatistiksel bulgular verilmiştir.

Tablo 1: Kadın ve erkek katılımcılarda F2 formant değerlerinin genel ortalamaları

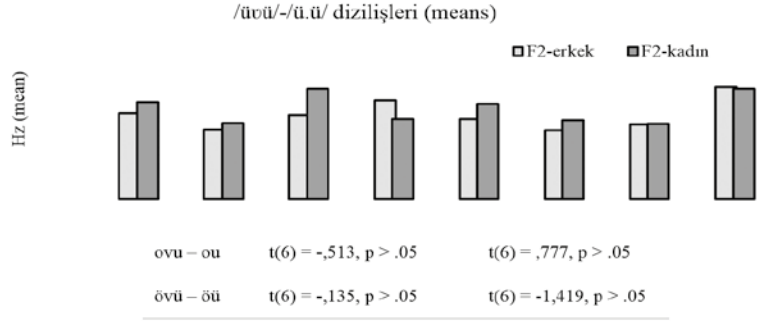


Tablo 2: F2 genel ortalamasının (Hz) istatistiksel görünümleri

Ortalama F2 Formant Değerleri (Hz)		
	Kadın	**Erkek**
avu – au	$t(6) = -9.503$, $p \leq .000$	$t(6) = 1.285$, $p > .05$
ova – oa	$t(6) = -2.124$, $p > .05$	$t(6) = 1.015$, $p > .05$
ovu – ou	$t(6) = -22.476$, $p \leq .000$	$t(6) = 1.414$, $p > .05$
övü – öü	$t(6) = 1.056$, $p > .005$	$t(6) = -4.232$, $p \leq .005$

Tablo 1'de ve Tablo 2'de sunulan verilerde alan yazınında (bk. Chitoran 2002; Face - Alvord 2004), F2 formantına ilişkin genel ortalama değerleri seslem yapısına ilişkin olarak ünlü boşluğu ile ilişkilendirilebilecek ses dizilerindeki farklılıkların ortaya konulmasındaki başat formant değerlerinden biridir. F2 formantına ilişkin ortalama değerlerde, hem kadın hem de erkek katılımcılarda (ü.ü) ünlü boşluğu içeren ses dizilişleriyle [ʊ] yarı ünlüsünün olduğu ses dizilişleri arasında büyük oranda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir. Yalnızca kadın katılımcılar arasında [aʊu – au] ile [oʊu – ou] ses dizilişleri ile erkek katılımcılarda [öʊü – öü] ses dizilişleri arasında dikkat çeken bir farklılığa ulaşılmıştır. Aşağıda Tablo 3'te ve Tablo 4'te ise F2 formantının başlangıç değerlerine ilişkin (Hz) cinsinden veriler sunulmaktadır. Ses bilimsel değişimlerin ve ses olaylarının genellikle belirlenme aşaması olarak kabul edilen F2 formant başlangıcı değerlerinde (bk. Chitoran 2002; Ren 1986), kadın ve erkek katılımcılar arasında herhangi bir anlamlılık bulgusuna ulaşılamamış olması oldukça dikkat çekici bir bulgudur.

Tablo 3: Kadın ve erkek katılımcılarda F2 formantı başlangıç değerleri

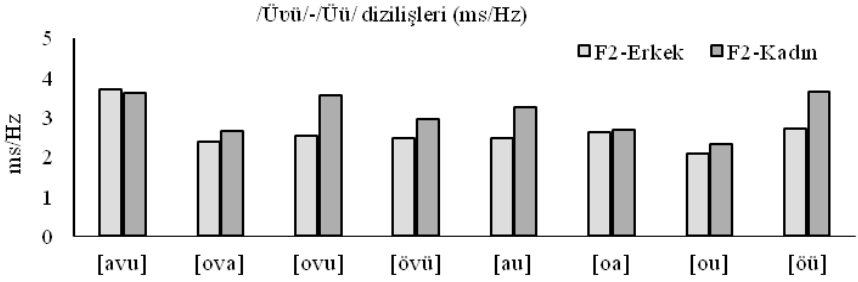


Tablo 4: F2 Formantı başlangıcının istatistiksel görünümleri

Ortalama F2 Formantı Başlangıç Değerleri (Hz)		
	Kadın	Erkek
avu – au	t(6) = ,805, p > .05	t(6) =2.536, p > .005
ova – oa	t(6) = -,690, p > .05	t(6) = -,501, p > .05
ovu – ou	t(6) = -,513, p > .05	t(6) = ,777, p > .05
övü – öü	t(6) = -,135, p > .05	t(6) = -1,419, p > .05

Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulan F2 formant başlangıç değerleri incelendiğinde kadın ve erkek katılımcılar arasında büyük oranda benzerlik olduğu, ses çiftlerine ilişkin anlamlı farklılıkların gözlenmediği görülmektedir. Bu durum, ünlü boşluğu oluşturan ses dizilişleri ve [ʊ] yarı ünlüsü ile oluşturulan ses dizilişleri arasında benzerlik olduğunu destekleyen bir bulgu sunmaktadır. F2 formantına ilişkin son akustik sesbilimsel değiştirgen ise F2 formant geçiş oranlarıdır. Ren'de (1986), en yüksek F2 formant değerinden en düşük F2 formant değerinin çıkarılması ve bu değerlerin ses dizilişindeki alana bölünmesiyle elde F2 formant geçiş oranı (ms/Hz) değerlerinde de -aşağıda Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulduğu gibi- F2 başlangıç değerlerine yakın bir veri elde edilmiştir.

Tablo 5: F2 Formantı geçiş oranlarının istatistiksel görünümleri

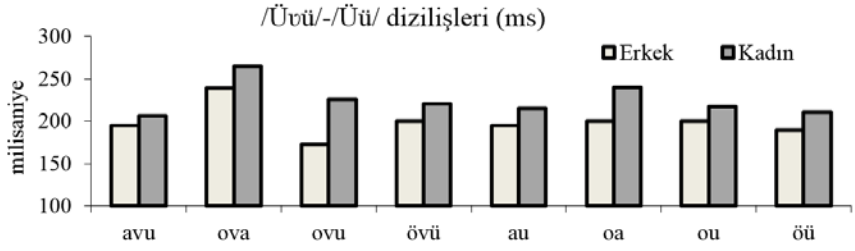


Tablo 6. Kadın ve erkek katılımcılarda F2 Formantı Geçiş Oranları

Ortalama F2 Formantı Geçiş Oranları (ms/Hz)		
	Kadın	Erkek
avu – au	t(6) = 1,178, p > .05	t(6) = 3,039, p < .01
ova – oa	t(6) = -,198, p >.05	t(6) = -1,015, p > .05
ovu – ou	t(6) = -2,398, p > .005	t(6) = ,702, p > .05
övü – öü	t(6) = -2,626, p >.005	t(6) = -,574 p > .05

Ses dizilişlerine ilişkin ses bilimsel farklılıkların belirlenmesinde bir diğer dikkate değer akustik değiştirgen ise sesletim süresidir. Aşağıda Tablo 7 ve Tablo 8'de, erkek ve kadın katılımcılarda sesletim sürelerine ait farklılıklar sunulmaktadır. F2 formant değerlerine ait bulgularda gözlemlendiği gibi, sözcüklerin sesletim sürelerine ait verilerde de -erkek katılımcılarda görülen [ova – oa] ses dizilişleri dışında- belirgin oranda anlamlılık oluşmadığı gözlenmiştir.

Tablo 7: Kadın ve erkek katılımcıların sesletim süresi değerleri (ms)



Tablo 8: Sesletim süresi değerleri (ms)

Toplam Süre Değerleri (ms)		
	Kadın	Erkek
avu – au	t(6) = -,769, p > .05	t(6) = ,081, p >.05
ova – oa	t(6) = 1,957, p > .05	t(6) = 10,641, p ≤ .000
ovu – ou	t(6) = 1,498, p > .05	t(6) = -2,362662, p >.005
övü – öü	t(6) = 1,168, p > .05	t(6) = 1,615, p >.05

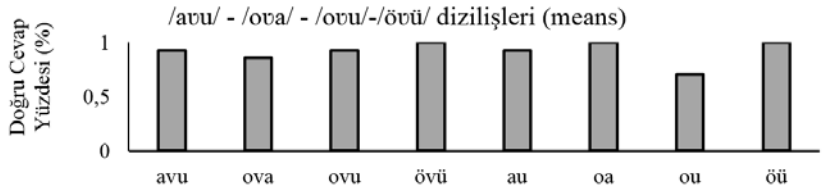
Sözlü üretim verilerine ilişkin olarak elde edilen bulgular, araştırmanın hipotezlerini destekler nitelikte veriler sunmuştur. Buna göre ses bilimsel farklılıkların belirlenmesinde önemli bir rol oynayan F2 formant değerlerine ilişkin alt akustik değiştirgenlerde ve sesletim sürelerinde, kadın ve erkek katılımcılar arasında beklenildiği gibi, ses dizilişleri arasında anlamlı farklılığa

ulaşılmadığı görülmüştür. Bu durum, ilgili ses dizilişlerinin benzer ses bilimsel nitelikleri taşıdığı savını da destekler niteliktedir.

İşitsel Algılama Bulguları

İşitsel algılama deneylerine ilişkin bulgularda, katılımcıların ses dizilişlerine ilişkin olarak her bir sözcük için verdikleri davranışsal yanıtlar ve yanıt süresi değerleri hesaplanmıştır. Aşağıda Tablo 9'da ve Tablo 10'da, tüm katılımcıların farklı ses çiftlerinde verdikleri yanıtlar arasındaki farklılıklar ve istatistiksel değerleri sunulmaktadır.

Tablo 9: Kadın ve erkek katılımcıların sesletim süresi değerleri (ms)



Tablo 10: Kadın ve erkek katılımcıların sesletim süresi değerleri (ms)

İşitsel Seslemsel Yargı Değerleri		
	üvü çiftleri	**ü.ü çiftleri**
avu – au	t(6) = ,002 p ≤ .005	t(6) = ,002 p ≤ .005
ova – oa	t(6) = ,000 p ≤ .005	t(6) = ,013 p ≤ .005
ovu – ou	t(6) = ,180 p ≤ .005	t(6) = ,002 p ≤ .005
övü – öü	t(6) = ,000 p ≤ .005	t(6) = ,000 p ≤ .005

Yukarıdaki tablolarda da görüldüğü gibi, tüm ses çiftleri arasında doğru yanıtlara ilişkin yüzde değerlerinin farklılık gösterdiği ve işitsel düzeyde seslemsel yargı değerlerinin de birbirinden farklı olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, katılımcıların her bir ses çiftini davranışsal olarak farklı biçimde algılayabildiklerini ve seslemsel bölütleme konusunda farkındalık taşıdıklarını da destekler nitelikte bulgular sunmaktadır.

Sonuç

Bu araştırmanın bulguları, Türkçede sözlü üretim sürecinde, dudak-diş [ʋ] yarı ünlüsü ile ünlü boşluğu dizilişi gösteren çeşitli ses dizilişlerinin birbirine ses bilgisel nitelikleri açısından oldukça yakın görünümler sergilediğini kanıtlamaktadır. Bu durumun Türkçenin öğretimi sürecinde seslem yapısının öğretimi aşaması için önem taşıdığı düşünülmektedir. Ancak işitsel algılama sürecinde elde edilen anlamlı farklılıklar, bu iki ses dizilişi arasında öğretim

sürecine katkı sağlar nitelikte bir bulguya erişildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, ana dilinde ünlü boşluğu dizilişi olmayan ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmekte olan bir bireyin, kendi dilinde (üʊü) dizilişi olması durumunda, söz konusu dizilişi (ü.ü) olumlu aktarım yöntemiyle edinebileceği düşünülmektedir.

Bu bulgu; Uzun, Kırcalı, Güçlütürk ve Reyhan'da (2018) [ʊ] ve [j]'nin Türkçede yarı ünlü olarak tanımlanmasına karşın, aslında birbirinden farklı ses bilgisel nitelikli yarı ünlüler olduğu vargısını da kapsamaktadır. Türkçede ses bilimsel özellikleri açısından yarı ünlü özelliği kazanma yönünde, [j] ve [ʊ] sesleri ortaklıklar göstermesine karşın, bu seslerin bulundukları ses çevrelerindeki farklılaşmalar nedeniyle hem akustik özellikleri hem de işitsel algılama süreçleri açısından, Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi sürecinde bu ses bilimsel farklılığın öne çıkarılması gerekmektedir. Fidan'da (2011) Türkçede ses olarak üretilmeyen <ğ>'nin ilk okuma yazma sürecinde öğretimi üzerinde durularak alan yazınına önemli bir katkı sunulmuştur. Fidan, görsel belleğin öneminin altını çizerek tümdengelimli bir öğretim yönteminin kullanılmasını önermektedir. Bu araştırmadan elde edilen dil bilimsel bulgular, Fidan'ı (2011) desteklemektedir.

Kaynaklar

AGUILAR, L. (1999), "Hiatus and Diphthong: Acoustic Cues and Speech Situation Differences", *Speech Communication*, S 28, s. 57-74.

BALTAZANİ, M. - N. Topintzi (2013), "On some phonetic and phonological properties of the Greek glide. Laboratory of Phonetics and Phonology (LabFon), Poster Sunusu, Lizbon, Portekiz.

BOERSMA, P., - D. Weenink (2006), "Praat: Doing Phonetics by Computer (Version 6.040) [Computer program]", Retrieved from http://www.praat.org/.

BOOJI, G. (1999), *The Phonology of Dutch*, Oxford University Press.

CHİTORAN, I. (2002), "A Perception-Production Study of Romanian Diphthongs and Glide-Vowel Sequences", *Journal of International Phonetic Association*, S 32 (2), s. 203-222.

ERGENÇ, İ. - İ. P. Bekâr Uzun (2017), *Türkçenin Ses Dizgesi*, Seçkin Yayınevi, Ankara.

FACE, T. L. - S. M. Alvord (2004), Lexical and Acoustic Factors in The Perception of The Spanish Diphthongs in Hiatus Contrasts, *Theoretical Linguistics Hispania*, S 87 (3), s. 553-564.

HUALDE, J. I. - I. Chitoran (2003), Explaning The Distribution of Hiatus in Spanish and Romanian", *Proceedings of 15th International Conference on Phonetic Sciences* (ICPhS), Barselona, İspanya.

KABAK, B. (2007), "Hiatus Resolution in Turkish: An Underspecification Account", *Lingua*, S 117, s. 1378-1411.

LEVİ, S. (2001), Glides, laterals, and Turkish vowel harmony. CLS 37: The Main Session (2001): 379-393.

REN, H. (1986), "On The Acoustic Structure of Diphthongal Syllables", (Yayımlanmış Doktora Tezi), *UCLA Working Papers in Phonetics*, S 65.

UZUN, İ. P. - E. C. Kırcalı - Y. Güçlütürk - K. Reyhan (2018), "Türkçe *Öğretiminde* Yarı *Ünlülerin Üretim ve İşitsel Algılama Süreçlerindeki R*olü", 11. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı'nda Sunulan Bildiri, Ankara Üniversitesi, TÖMER, 4-6 Ekim, Ankara.

FİDAN, D. (2011), "Teaching Soft g (<ğ>) in Acquisition of Literacy Processing: İçinde G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Yay.), *Theoretical and applied researches on Turkish language teaching*. Die Blue Eule Press.

Ses Temelli Tümce Yöntemine Göre [e] Ses Biriminin Öğretimi, Aksaklıklar ve Çözüm Önerileri

Özge CAN[*]

Giriş

İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda seslerden seslemlere, seslemlerden sözcüklere, sözcüklerden tümce üretimine doğru uzanan bir yol izleyen "Ses Temelli Tümce Yöntemi" (buradan sonra STTY) benimsenmektedir. Bu araştırmanın odak noktası olan [e] ses birimi, STTY'de 1. grup arasında öğretilen ilk ses birim olma özelliği taşımaktadır. İlk okuma yazma öğretiminin [e] ses birimiyle başlaması; bu ses birimle birleştirilecek diğer ses birimlerle oluşturulan seslemlere, daha sonra sözcüklere ulaşmayı, böylelikle bilgiyi öncelikli olarak [e] ses birimi çerçevesinde yapılandırmayı hedeflemektedir. Ne var ki yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının bir parçası olarak kabul edilebilecek bu yöntemde, "Türkçede her yazı birim bir ses birimi karşılamaktadır."[1] önermesi temel alındığından [e] ses biriminin ***öğreti***minde kimi sorunlarla karşılaşılması kaçınılmazdır. Bunun nedeni Türkçe abecede <e> yazı biriminin[2] tek biçimde sesletildiği, dolayısıyla da bu yönde öğretilebileceği yönündeki *gerçek dışı* kanı ve buna bağlı olarak konuya ilişkin düzenlenen programın ve etkinliklerin görece hatalı ve eksik olmasıdır. Bu noktada "[e] ses birimi <e> yazı birimiyle örtüştürülerek mi öğretilmektedir? ([e] ses biriminin değişkelerinin ilkokul 1. sınıf öğrencilerine uygulanan öğretim planında yer almakta mıdır?)", "[e] ses biriminin öğretiminde izlenen yol nedir; hangi araç ve uygulamalar kullanılmaktadır? İlgili süreçte güçlük(ler)le

[*] Dokuz Eylül Üniversitesi, ozge.can@deu.edu.tr

[1] Türkçede ses birim sayısıyla yazı birim sayısının örtüş(me)mesi üzerine olan alan yazın tartışmaları, abecede 29 yazı birimi olmasına karşın, ses birimlerin sayısının bu sayıdan fazla olduğu ve kesin olarak belirlenemediği yönündedir. Örneğin Ergenç (2002), 42 ses birimi -15 ünlü, 27 ünsüz-; Kılıç (2003), 29 ses birimi -8 ünlü, 21 ünsüz-; Özsoy (2004), 31 ses birimi -8 ünlü, 23 ünsüz-; Göksel - Kerslake (2005), 31 ses birimi -8 ünlü, 23 ünsüz- bulunduğunu savunmaktadır.

[2] Türkçede <e> yazı biriminin 3 yazı birimciği (allograph) bulunmaktadır: E/e (Temel biçim) ve Ɛ / ɛ (Bitişik biçim).

karşılaşılmakta mıdır?", "[e] ses biriminin öğretiminde SBF etkinliklerinden nasıl yararlanılabilir?" soruları aracılığıyla çalışmanın temel amacı, STTY çerçevesinde düzenlenmiş olan ilkokul 1. sınıf Türkçe öğretim programında [e] ses biriminin <e> yazı birimiyle örtüştürülerek öğretilmesi sürecindeki sorunları ortaya koymak; var olan programın ve etkinliklerin söz konusu ses birimin sözcüklerdeki konumlarına göre farklı sesletildiği, diğer bir deyişle ses bilimsel değişkelerinin olduğu ancak bu değişkelerin -ses birimciklerin- aynı yaz***ı*** birimle temsil edildiği bilgisiyle yeniden düzenlenmesine yönelik öneriler sunmaktır.

Kuramsal Artalan: Ses Birimsel Farkındalık

STTY'de seslerden seslemlere, seslemlerden sözcüklere, sözcüklerden tümcelere yani küçük birimlerden daha büyük birimlere ulaşılması hedeflenmektedir (Arslantaş - Cinoğlu 2010, s. 85). Günümüzde ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan bu yöntemde [e] ses birimi, öğrencilere öğretilen 1. grup ses birimlerden ilki olma özelliği taşımaktadır. Bu ses birimin öncelikle 1. gruptaki diğer ses birimlerle ([l], [a], [t]), daha sonraki aşamalarda diğer grup sesbirimlerle (2. grup: [i], [n], [o], [r], [m]; 3. grup: [u], [k], [ı], [y], [s], [d]; 4. grup: [ö], [b], [ü], [ş], [z], [ç]; 5. grup: [g], [c], [p], [h]; 6. grup: ğ[3], [v], [f], [j]) birliktelik kurması, sonrasında seslemden başlayarak daha büyük dilsel parçalara ulaşılması hedeflenmektedir. Dolayısıyla bir anlamda "emekleme nesnesi" olarak etiketlenebilecek [e] ses biriminin öğretiminde izlenilen yolun bilinmesi, "Ses Birimsel Farkındalık" (buradan sonra SBF) ana ekseninde öngörülen aksaklıkların saptanması ve bu aksaklıkların giderilmesi için adım atılması öğretim süreci açısından önem taşımaktadır.

İlk okuma yazma öğretimi üzerine yapılan pek çok çalışma, öğrenciler tarafından ses bilimsel becerilerin kazanılmasının ve geliştirilmesinin süreç içerisinde kritik bir role sahip olduğunu ortaya koymakta, buna bağlı olarak SBF'nin[4] öğrenme sürecini kolaylaştırdığı ve ileriye taşıdığı savunulmaktadır. SBF, sözcüğün sesletiminde ses birimlere odaklanma ve bunları (beceriyle) kullanmaya gönderimde bulunmaktadır (Liberman - Shankweiler - Fisher - Carter 1974'ten aktaran Ehri – Nunes - Willows - Schuster - Yaghoub-Zadeh

[3] Alanyazında < ğ > yazıbiriminin herhangi bir sesbirim karşılığı olup olmadığı tartışmaları için bkz. örn. Selen (1979); Ergenç (1984; 1989; 1991;1995); Kornfilt (1997); Göksel ve Kerslake (2005); Eker (2007); Kılıç ve Erdem (2008); Logacev, Fuchs ve Żygis (2014).

[4] Ortak çalışma alanını paylaşan araştırmaların kiminde (örn. Carillo, 1994; Kozminsky, ve Kozminsky, 1995; Troia, 1999) 'phonological awareness', kiminde (örn. Byrne, ve Fielding-Barnsley, 1991; Ehri 2001, 2005) 'phonemic awareness' terimi kullanılmaktadır. Bu çalışmada, konuya ilişkin alanyazın tanıtılırken söz konusu terimsel ayrılık dikkate alınmamış, Türkçedeki [e] sesbirimi çalışma nesnesi olarak belirlendiğinden, metin içerisinde 'sesbirimsel farkındalık' terimi yeğlenmiştir.

- Shanahan 2001, s. 253). Ehri; okuma sürecinin, sözcüklerin sesletimi ve anlamıyla yazılışını birleştirmek için yazı birimlerle ses birimler arasındaki bağlantıyı kurmayı içerdiğini belirtmekte, bunun da SBF ve abecesel dizge bilgisiyle olanaklı olabileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda SBF'nin sözcüklerin sesletimindeki farklı ses birimleri birbirinden ayırt etmeyi, bu yolla yazı birimlerle ses birimlerin nasıl eşleştiğini bilmeye yönelik olduğu söylenebilir (2005, s. 167, 170). Ne var ki SBF, sadece sözcüklerdeki ses birimleri ayırt etmek ve aralarındaki farkı gözetmek (ör. **k**el-**g**el) olarak algılanmamalı; seslem, uyak vb. gibi daha geniş söyleyiş birimlerini ve bunlara yönelik etkinlik çalışmalarını da içeren kapsayıcı bir terim olarak da değerlendirilmelidir (Ehri - Nunes - Willows - Schuster - Yaghoub-Zadeh - Shanahan 2001, s. 253; Castles - Coltheart 2004, s. 78). Bu çalışmada SBF; bir ses birimin öğretiminin neden önemli olduğunu vurgulamak, ses birimine yönelik farkındalık geliştirmenin STTY'deki yeri hakkında bilgi vermek, ilkokul 1. sınıfta [e] ses biriminin öğretilme aşamasında öğrencilere sunulan yönergeleri ve gözlemlenen aksaklıkları değerlendirebilmek için başvurulan yardımcı bir terim olarak kullanılmakta, temel olarak yazı birimlerin ses birimsel karşılıklarının öğretilmesiyle ilişkilendirilmektedir. Bu doğrultuda SBF etkinlikleri arasından çalışmamıza uygun olan; **ses birimsel özdeşlik** (ör. 'bike, boy ve bell' sözcüklerindeki ortak ses birim nedir?), **ses birimsel sınıflandırma** (ör. 'bus, bun ve rug' sözcüklerinden hangisi farklı bir ses birimle başlamaktadır?), **ses birim ayırma** (ör. 'paste' sözcüğündeki ilk ses birim nedir?) biçimindeki üç etkinlik çerçevesinde [e] ses biriminin ses birimciklerinin tekçil gösteriminden kaynaklanan aksamalara çözüm önerileri sunulmaktadır.

Alan Yazınında [e] Ses Birimine Yönelik Saptamalar

Dil bilimi alan yazınında çalışma nesnemiz olan [e] ses birimine yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Bu görüşler, 29 yazı biriminden oluşan Türkçe abecede bir <e> bulunmasına karşın, konuşma dilinde tekçil bir sesletimin bulunmadığı temelinde biçimlenmektedir:

Çizelge 1: Alan Yazınındaki Çalışmalara Göre [e] Ses Biriminin Değişkeleri

Alan Yazınındaki Çalışmalar	**[e] Ses Biriminin Değişkeleri**
Geleneksel Yaklaşım[5]	
Bergstrasser (1936)	açık ve kapalı
Deny (1955)	açık; yaygın kapalı [e] kullanımı

[5] Geleneksel yaklaşımda [e] ses biriminin değişkelerinin araştırmacılara göre çizelgeleştirildiği bu bölümdeki bilgilerin ayrıntıları için bk. N. Operstein - T. Kütükçü (2004), "Türkiye Türkçesi'ndeki /e/ Ünlüsünün Sesbirimcikleri Üzerine", *Dilbilim Araştırmaları*, s. 29-50.

<table>
<tr><td colspan="2">Ergin (1958)</td><td colspan="2">açık; kimi sözcüklerde kapalı (yabancı dillerin Türkçe üzerindeki etkisi)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Bilgegil (1963)</td><td colspan="2">yaygın kapalı [e] kullanımı</td></tr>
<tr><td>Gencan (1966)</td><td>Gencan (1971)</td><td>açık</td><td>kimi yöresel söyleyişlerde kapalı -sıradışı durum-</td></tr>
<tr><td colspan="2">Banguoğlu (1974)</td><td colspan="2">yaygın kapalı [e] kullanımı</td></tr>
<tr><td colspan="2">Underhill (1979)</td><td colspan="2">açık ve kapalı</td></tr>
<tr><td colspan="4">Modern Yaklaşım</td></tr>
<tr><td>Ergenç (1989)</td><td>Ergenç (2002)</td><td>[e]: düz ünlü

(dudakların biçimine göre)

[æ]: geniş ünlü

(çene açısına göre)

[ɛ]: düz ön dil

(dilin devinimine göre)</td><td>[e]: geniş, düz, ön dil (kapalı)

[ɛ]: geniş, düz, ön dil (açık)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Demircan (1996)</td><td colspan="2">dil önü / sert damak (dil önünün sert damağın en ön ucundan en uzak bulunduğu durum), geniş ya da yarı açık düz, ön ünlü (biraz dar, biraz açık, daha açık)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Özsoy (2004)</td><td colspan="2">[e]: kapalı [ɛ]: yarı açık, ön düz

[ĕ]: daha açık [ẽ]: genizsil</td></tr>
<tr><td colspan="2">Operstein - Kütükçü (2004)

Göksel - Kerslake (2005)</td><td colspan="2">[e]: kapalı

[ɛ]: açık

[e]: yarı dar, ön, kapalı

[ɛ]: [e]’nin alçaltılmış değişkesi, yarı geniş, ön

[æ]: geniş, ön</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ergenç - Bekar Uzun (2017)</td><td colspan="2">[e]: geniş, düz, ön dil (kapalı)

[ɛ]: geniş, düz, ön dil (açık)</td></tr>
</table>

Çizelge 2'de sergilendiği gibi geleneksel yaklaşımda [e] ses biriminin açık ve kapalı olarak 2 ses birimciğinin olduğu savunulmakta, modern yaklaşımda ise bu ses birimin değişkelerine yönelik farklı belirlemeler yapılmaktadır: Ergenç (1989); görevsel ses bilimi açısından [e] ses biriminin temelde 3 değişkesinin bulunduğunu ancak [æ] ve [ɛ] değişkelerinin anlam ayırt etmediklerini, kişisel kullanıma bağlı olduklarını ve ölçünlü dilden sapma olarak algılanmaları gerektiğini savunmaktadır. Araştırmacı, 2002 yılında yaptığı çalışmasında ise iki değişkeden söz etmekte; biri *kapalı*, diğerini *açık* olarak etiketlemektedir. [e] ses biriminin, ses organları durgunken (Ses yolu engelsizdir.) çıkan ses olduğunu belirten Demircan (1996) ise [e] ses biriminin kapalı seslemde biraz dar (ör. sev, ses, pek), sonda biraz dar (ör. eve, dere, geçe), /l, n, r/'den önce daha açık (ör. ben, yer, yel) olduğunu, açık [e] bulunan sözcük ek alınca bu ses birimin kapandığını (ör. sen-senin, yer-yerin) savunmaktadır. Özsoy (2004), [e] ses birimini; yarı kapalı, ön, düz ünlü olarak tanımlamakta ve yukarıda sergilenen ayrımı; (i) [ɛ]: aynı seslem içinde genizsil (m, n) ve akıcı (l, r, ɬ) ünsüzlerden önce geldiğinde yarı açık, ön, düz (ör. tel); (ii) [ɛ̃]: aynı seslem içinde genizsil (m, n) ünsüzlerden önce geldiğinde genizsil (ör. en); (iii) [ĕ]: sözcük sonlarında biraz daha açık; diğer konumlarda [e] olarak etiketlemektedir. Operstein ve Kütükçü (2004); genel eğilimin [l, r, m, n] ile biten seslemlerde bu ünsüzlerden hemen öncekinin açık [ɛ], bunlar dışındaki ünsüzlerle biten seslemlerden öncekilerin ise kapalı [e] olduğunu savunmakta ancak bu yaygın eğilime aykırı gerçekleşimleri de yabancı kökenli sözcükler, türetimler vb. temelinde örneklendirmektedirler. Göksel ve Kerslake'e (2005) göre ise [æ] kendilerinden sonra bir ünlünün gelmediği /l, m, n, r/'den önce; [ɛ] sözcük sonu konumda; [e] de diğer her yerdedir. *Akustik Ses Bilgisi* incelemeleri ekseninde bulgular ortaya koyan ve çalışmamızda temel aldığımız Ergenç ve Bekar Uzun (2017) ise [e] ses biriminin;

(i) yabancı kökenli sözcüklerde, uzun ve kapalı [e] (ör. tecil [teˈdʒIl]),

(ii) tek seslemli sözcüklerde açık [ɛ] (ör. ben [bɛn]),

(iii) çok seslemli sözcüklerde kapalı [e] (ilk seslem)---

(iv) açık [ɛ] -sözcük sonuna doğru- (ör. kelebek [celɛbɛc])

(v) kökteki durumunun sözcüğün ek almasıyla değişimi (ör. sen [sɛn] - senin [senIn]: açık [ɛ] --- kapalı [e])

(vii) ses çevresinde birlikte bulunduğu ünsüzlerin etkisi (ör. kendi [cen'dI]: kökte açık [ɛ])

(vii) başka bir ünlüyle kayan ünlü oluşturması (ör. eğik [ɛˈIc]: açık [ɛ])

biçimlerinde gerçekleşen iki farklı değişkesinin olduğunu savunmaktadır.

Görüldüğü gibi Ergenç (1989) ve Demircan (1996), [e] ses biriminin 3 (Ergenç 2002 daha sonra sınıflandırmasını 2 ses birimcik üzerinden yapmıştır); Özsoy (2004) 4; Operstein ve Kütükçü (2004) 2; Göksel ve Kerslake (2005) 3; Ergenç ve Bekar Uzun'da (2017) [e] ses biriminin açık, yarı açık ve kapalı olmak üzere 3 ses birimciği olduğundan söz edilmektedir. Ancak araştırmacılar; bu ses birimlerinden yarı açık olanın kullanım açısından zayıfladığını, yerine bazı durumlarda açık [e]'nin de kullanılabileceğini belirtmektedirler (ör. "kelebek" örneğinde iki seslemdeki [e] ses birimi gibi). Bu türden bir betimleme, ilk okuma yazma sürecinde [e] ses biriminin <e> yazı birimiyle örtüştürülerek öğretilmesinde (ve öğrenilmesinde -başkaca çalışmalarda sınanmaya muhtaçtır-) sorun(lar) olabileceği varsayımını barındıran çalışmamızın yapılmasının haklılığını ortaya koymaktadır.

Yöntem

STTY çerçevesinde, ilkokul 1. sınıf Türkçe öğretim programının ilk hedefindeki [e] ses biriminin <e> yazı birimiyle örtüştürülerek öğretildiği gözleminin yukarıda sözünü ettiğimiz bulguların gözetilerek değerlendirilmesi sonucunda, ilk okuma ve yazma sürecinde bu ses biriminin öğretilmesi ve öğrenilmesinde sorunlar olabileceği öngörülmüştür. Bu öngörünün geçerliliğinin sınanması için 2018 Kasım'da sosyokültürel, ekonomik, demografik, eğitim, yaş özellikleri aynı ya da benzer, 6 ilköğretim öğretmeninden oluşan bir "homojen grup"la *Odak Grup Görüşmesi* yapılmıştır. STTY uygulamasındaki deneyim süreleri ~ 7 yıl olan 36-38 yaş aralığındaki öğretmenlerin hiçbiri yüksek lisans ve/veya doktora eğitimi almamış, çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerdir. Araştırma yapılacak birey ya da gruplara daha kolay ulaşılabilmesi nedeniyle bunların araştırma sürecine katılmasına gönderimde bulunan *Uygun Durum Örneklemesi* dâhilinde İzmir'deki özel (DEÜ Özel 75. Yıl, Özel Fen Bilimleri Okulları, Rota Koleji: ~20 kişilik sınıflar) ve devlet (Ali Suavi, Atatürk, Cengiz Han İlkokulu: ~30 kişilik sınıflar) okullarında görev yapmakta olan ve toplamda ~1050 öğrenciyle karşılaşmış oldukları varsayılan 3'ü kadın, 3'ü erkek olan bu öğretmenlerden görüş alabilmek için yarı yapılandırılmış yorumsatıcı sorulardan oluşan bir görüşme formu (bk. Ek 1) hazırlanmış; söz konusu formda [e] ses birimi odaklı sorular, olası yanıtlara göre düzenlenmiştir. Öğretmenlere yöneltilen bu sorular aracılığıyla hem çalışmanın çıkış noktası olan varsayım ve/veya öngörünün geçerliliği hem de olası ilgili diğer sorunlara yönelik deneyim temelli bilgi edinmeye odaklanılmıştır. Bu aşamadan sonra STTY çerçevesinde 1. sınıf Türkçe öğretim programında kullanılan yönleriyle *İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı* (MEB 2009, s. 247-250) ve katılımcı öğretmenlerin yararlandıklarını beyan ettikleri yardımcı ders etkinlik araçlarındaki (Morphocampus, Youtube, Okulistik) tüm [e] ve <e> etkinlikleri, [e] ses birimi öze-

linde temel alınan yönergeler, araştırmada temel alınan kaynaktan rastgele seçimler yapılmamasını öngören *Amaçlı Örneklem* yöntemiyle seçilmiştir. 6. grup ses birimlerin son ses birim grubu olarak öğretildiği 4. temadan sonra [e] ses biriminin diğer ses birimlerle bir araya gelerek sözcük başı, ortası, sonu konumda yer aldığı tüm sözcükler taranmış; bu sayede yan kazanım olarak 1. sınıf öğrencilerinin kazanması / bilmesi olası veya beklenen sözcükler[6] listelenmiş, sözü geçen kaynaklardaki tüm etkinliklere ulaşılmıştır. Elde edilen veriler eleştirel bakışla değerlendirilmiş; var olan programın ve etkinliklerin, bu sözcük listesindeki sözcükler sınırlarında SBF çerçevesinde yeniden düzenlenmesi yolunda adım atılması için etkinlik önerileri düzenlenmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Çalışmanın ilk aşamasını oluşturan görüşme sorularının yanıtlarından elde edilen verilere göre öğretmenler, ilk okuma yazmaya ilişkin pek çok sorun tanımlamışlardır. Ancak elbette amaç dışındaki sorunlar çalışmadan soyutlanmıştır. Buna göre ulaşılan sonuçlar; öğretmenlerin en *kolay* öğrettikleri ses biriminin [e], buna karşıt olarak en zor öğrettikleri ve öğrenilen yazı biriminin <e> olduğunu göstermektedir (çünkü ilk yazı birimidir). Ayrıca öğrencilerin okumada (sesleri tanıma) ve yazmada hata yapmaları 1. grup seslerin sonuna kadar normal kabul edilebildiği için, öğretmenler 'sorun' etiketlemesi yapmada çekimser tutum sergilemişlerdir. [e] ve <e> etkinlikleri için kılavuz kitap hariç Morphocampus, Youtube, Okulistik gibi yardımcı ders araçlarına gerekesinim duyan öğretmenler; Türkçenin yazıldığı gibi sesletilen, sesletildiği gibi yazılan bir dil olduğunu düşünmektedirler. Dolayısıyla ses birimlerin değişkelerinin olabileceği, bu değişkelerin STTY'de güçlüklere yol açıp açmadığı konusunda doğrudan bir görüşe sahip değildirler. Ne var ki [e] ses birimiyle <e> yazı biriminin örtüştürülerek öğretilmesinin aksaklıklara neden olabileceği noktasını açıklığa kavuşturmak için yöneltilen sorular ve verilen örnekler doğrultusunda, öğretmenler karşılaştıkları güçlükleri sorun olarak etiketlememelerinin neden(ler)ini kendi aralarında sorgulayıcı yaklaşımla tartışmışlardır. Görüşmeden sonra kendilerinde konuya yönelik farkındalık oluştuğunu, karşılaştıkları güçlüklerin çok büyük bir kısmının temelinde çalışmamızın öngörüsünün yattığını düşündüklerini beyan etmişlerdir. Bunun yanında [e] ses biriminin değişkelerinin ilkokul 1. sınıf öğrencilerine uygulanan öğretim planında yer almamasının çok olağan olduğunu eklemişler, öğ-

[6] alet, anne, atlet, biber, bilmece, çerez, çeşme, çiçek, çimen, dede, defter, demet, düğme, ebe, eflatun, ekmek, el, ela, elbise, entari, erik, erkek, eşek, etek, fare, fasulye, fes, gece, gömlek, güneş, güvercin, iğne, jeton, kahve, kalem, keçi, kefe, kek, keman, kemer, kep, konserve, köfte, köşe, krem, kümes, künye, küvet, lale, leğen, leylek, market, meyve, nine, oje, omlet, önder, ördek, paket, patates, peynir, sahne, sehpa, sekiz, sinek, şeftali, şeker, şemsiye, şenlik, tekerleme, tel, terazi, tören, ülke, zeytin vb.

rencilerin bunu algılayıp uygulamaya geçirmesinin zor olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu güçlük, **Türkçedeki** [e] ses biriminin temelde açık ve kapalı olarak sözcüklerdeki konumlarına göre iki biçimde sesletilmesine ***yönelik*** basit ve açık uygulamaların gerekliliğini yadsıtmamalıdır. Bu nedenle öncelikle çalışmamızın ikinci aşamasında elde ettiğimiz verilere göre ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin maruz kaldığı yönerge girdileri ve etkinlikleri sunalım: ***Eş*** zamanlı ilerleyerek Ergenç ve Bekar Uzun'un (2017) [e] ses birimine ***yönelik saptamaları çerçevesinde söz konusu girdi ve etkinliklerdeki sorunları ve*** SBF ekseninde çözüm önerilerini maddeler h***â***linde tartışalım.

İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı ve yardımcı ders etkinlikleri çerçevesinde [e] ses birimini hissetme, tanıma, okuma ve yazma yönergeleri bulunmaktadır. Konumuzun odağına göre seçtiğimiz kimi yönerge ve etkinlikleri örneklendirecek olursak:

Sözel Odaklı Yönerge ve Etkinlikler

Öğrencilere içinde [e] ses biriminin geçtiği bir tekerleme söyletmek (ör. *Ebe ebe, gel bize, uzaktan vur elimize, eğer vuramazsan ebesin ebe*); "Bebeği Uyutan Çocuk" adlı bir görseli inceletmek: resimde görülen çocuğun ne yaptığı ve bu çocuğun bebeği uyuturken ne söylüyor olabileceğinin sorgulanmasının sonucunda ulaşılan "*eee*" sesinin taklit ettirilmesi **[(S)orun 1: Taklit ettirilen sesin temsili, kapalı [e] değişkesidir.]**

"*el, kanat, elma, erik, saksı, keman, kemer, oyun, bilmece, Ece, oyuncak, tekerleme*" sözcüklerinin öğretmen tarafından sesletilmesi **[S 2: Öğretmenler ölçünlü sesletime sahip olmayabilir, ortak bir ölçünlü ses kaydı materyal desteği olarak sağlanmalıdır.]**; bunlardan hangilerinin içinde [e] ses biriminin geçtiğinin sorgulanması **[S 3: Sunulan sözcüklerde birden fazla [e] ses birimi olabileceği bilgisi öğrenciyle paylaşılmamaktadır.] [S 4:**[7] **[e] ses biriminin açık ve kapalı olarak iki değişkesinin bulunduğu bilgisi göz ardı edilmektedir.]** ve içinde bu ses birimin geçtiği başka sözcüklerin söylenmesinin istenmesi.

"*entari*, *elbise*, *terazi*, *kefe*, *konserve*" sözcüklerinin öğretmen tarafından sesletilmesi **[S 2]**; bu sözcüklerde [e] ses biriminin sözcük başı, ortası ve sonu konumunun sorgulanması **[S 3]**. **[S 5: Hedef birimin *ortada* olarak işaretlenmesinin beklendiği örneklerde (tek seslemli örneklere sıklıkla yer verilmemektedir) hangi konumun *orta* kabul edildiği belirsizdir.]** ve benzer konumlarda başka sözcüklerin örneklendirilmesinin istenmesi.

Görsel-Odaklı Yönerge ve Etkinlikler

[7] S 4 genel anlamda **[S]**'lerin oluşma temelini oluşturmaktadır.

Tırtıl görseli üzerindeki semboller arasından <e> yazı birim(ler)ini bulmaları ve işaretlemelerinin istenmesi. **[S 6: Yönergenin özgün biçiminde "e" seslerinin bulunması istenmektedir, oysaki işaretlenmesi beklenen yazı birimdir.]**

"*eşek*, *vazo*, *güneş* ve *fare*" adlı görselleri inceletmek: [e] ses biriminin bulunduğu görselleri yuvarlak içine almaları / boyamalarının beklenmesi. **[S 7: Açık seslem-kapalı seslem özelliklerine göre sözcükler gruplandırılmamaktadır.]**

[e] ses biriminin "*sandalye*, *bilye*, *şişe* ve *eldiven*" görsellerinin adının sonunda yer aldığı varlıkları işaretlemelerinin beklenmesi **[S 3] [S 7]**. **[S 8: Görseli temsil eden sözcük kaç ses biriminden ya da yazı biriminden oluşursa oluşsun altında 3 kutunun verilmekte ve S 5 benzeri bir karışık ortaya çıkmaktadır.]**

Bulgular Işığında Geliştirilebilecek Uygulamalar

STTY'de, yukarıdaki maddelerden açıkça izlenebileceği gibi, [e] ses birimi ve değişkeleri ile <e> yazı birimi arasındaki eşleşmezlik gözetilmeksizin oluşturulmuş sözel ve görsel öğretim materyalleri bulunmaktadır. Düzenlenecek materyal ve etkinliklerin SBF ölçütleri çerçevesinde iki biçimde yapılandırılması, [S] olarak etiketlediğimiz sorunların çözümü için uygun görünmektedir: ulamlama ve (ile birlikte) yeni bir "e" tasarımı.

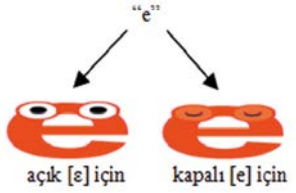
Ulamlama (categorisation), bir ulamı oluşturan örnekleri kodlamak olarak tanımlanmaktadır yani bir ulamın ya da kavramın bireysel olarak karşılaşılan tüm örneklerinin ayrıntılı bir biçimde özellikleriyle birlikte bellekte temsil edilmesi demektir. Zihin; bir birimin, bir ulamın üyesi olup olmadığına karar vermek için ulam içerisinde yer alan diğer birimlerle karşılaştırma yaparak yani zihinde depolanan tüm örneklere benzeterek ulamlama adını verdiğimiz süreci işletir (Divjak - Arppe 2013, s. 224). Bu süreç; [e] ses biriminin öğretiminde düzenlenecek araç, gereç, alıştırma, etkinlik vb.nin bu ses biriminin özelliklerine göre gruplandırılarak yapılandırılması olarak anlaşılmalıdır. Söz gelimi hem sözel hem görsel materyallerin sunumunda şöylesi ulamlaştırmalara gidilebilir:

- Ulam 1: tek seslemli, kapalı seslem, ortadaki ses birim, açık etiketli (ör. fes [ˈfɛs], kek [ˈcɛc], kep [ˈcɛp]).
- Ulam 2: iki seslemli, ilk ses birim, kapalı etiketli (ör. erik [e.ɾɪc], elma [el.ˈmɑ]).

Öğretilmesi hedeflenen ilk ses birimin özelliklerinin ulamlaştırılarak öğrencilere sunulması oldukça önem taşımaktadır (hatta bu türden bir ulamla-

ma sözcük türlerinin ayrıştırılması yoluyla da yapılabilir) çünkü birimlerin ulamlaştırılması; çevrede olup biten şeylerin karmaşıklığının azalmasına, bir nesnenin daha iyi bilinen bir ulam aracılığıyla tanımlanmasına, yeni 'şey'lerin anlamlandırılmasına, var olan bilginin kullanılmasına, kısacası bilginin düzenlenmesine olanak sağlamaktadır (Huiyan 2018, s. 398). Zaten düşüncelerimizi, algılarımızı, eylemlerimizi ve konuşmalarımızı da aslında bu ulamlaştırma belirlemektedir (Lakoff 1987, s. 5).

İkinci olarak ulamlamaya tabi tutularak düzenlenmesi önerilen ders materyallerinin [e] ses biriminin açık ve kapalı değişkelerini görsel olarak temsil edici bir tasarımla beslenmesi, hem ses bilgisel özelliklerinin pekiştirilmesine hem de yaş grubuna hitap edici -görece- eğlenceli bir gösterimle uygulamanın yapılmasına olanak sağlayabilir:



Çizge 1: Açık [ɛ] ve kapalı [e] tasarımları[8]

Öğretim sürecinde cinsiyet-yansız (*gender-neutral*), sıcak renklerin öğrenci üzerinde uyarıcı etkisinin bulunduğu bilinmektedir (Uludağ - Odacı 2002). Bu nedenle ilgili alan yazınında "heyecan, mutluluk, canlılık" gibi [+olumlu] çağrışımları olan turuncu, yeni tasarımın rengi olarak önerilebilir. Tasarımın işletilmesine gelirsek örneğin iki seslemli ve her iki sesleminde de [e] bulunan, ilki kapalı ikincisi açık iki sözcükte (ör. etek [e.ˈtɛc], eşek [e.ˈʃɛc]) geçen hedef öğretme nesnesi için, sözcükleri temsil eden görsellerin altına iki boş kutu bırakıp ölçünlü sesletime göre bu boşluklara yeni tasarım "e"lerin yerleştirilebileceği malzemeler oluşturulabilir.

Elbette tüm bu saptamalar ve önerilerin SBF kuramsal tabanı çerçevesinde gerçekleştirilmesi beklenmektedir ancak yine de SBF'nin etkinlikleri ekseninde [e] ses biriminin değişkelerine yönelik ayrıca ulam+yeni tasarım birleşimli alıştırmalar düzenlenebilir:

- Ortak ses birimleri bulmaya gönderimde bulunan ses birimsel özdeşlik etkinliği için; *fare* [fɑ:.ˈɾɛ], *iğne* [i:.ˈnɛ], *oje* [ɔ.ˈʒɛ] görsellerinin içinde-

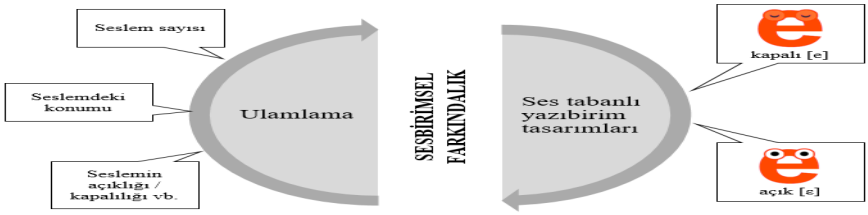
[8] Yönteme uygun olduğu düşünülen tasarım örneğini dijital ortama aktarmada Ankara Üniversitesi Dil Bilim Bölümü yüksek lisans öğrencisi Mehmet Umut Mutlu destek sağlamıştır.

ki aynı ses birimi bulma ve yeni tasarımla etiketleme (ulamlama ölçütü: iki seslemli, [e] ikinci seslemde, açık).

- *eczane* [edʒ.zɑ:.ˈnɛ], *elbise* [el.bi:.ˈsɛ], *kelebek* [ce.lɛ.ˈbɛc] gibi üç seslemli sözcüklerin ölçünlü sesletimini yapan araçlar aracılığıyla sesletilmesi sırasında kapalıdan açığa doğru giden ses değişkesinin bedensel açılma hareketiyle desteklenmesi; bir anlamda ses birimlerdeki farklılaşmanın kinestetikle beslenmesiyle ses birimsel sınıflandırma etkinliği.
- İlk ses birimi [e] olanları yine [e] ile başlayan ancak bu kez her örnekte kapalı olarak sesletilmeyenler (ör. *ekmek* [ec.ˈmɛc], *el* [ˈɛl]) üzerinde etiketleme yapılmasının istendiği ses birim ayırma etkinliği.

Sonuç

STTY'ye göre [e] ses biriminin <e> yazı birimiyle örtüştürülerek öğretildiği, bunun aksaklıklara neden olduğu varsayım ve öngörüsünden yola çıkılarak başlatılan bu çalışmada, inceleme nesnesi olan ses birimin öğretiminde izlenen yol; yönergeler, etkinlikler ve öğretmen görüşleri çerçevesinde betimlenmiş, SBF ana ekseninde değerlendirilmiş, karşılaşılan sorunlar nedenleri ile ortaya konulmuştur. Buna göre alan yazınında yapılan çalışmalar; [e] ses biriminin sözcük başına, ortasına, sonuna, açık ya da kapalı sesleme göre açık ya da kapalı olarak farklı sesletim biçimleriyle kodlandıklarını göstermektedir. Ne var ki çalışmamız, alan yazınındaki bilgilerin [e] ses birimini öğretme aşamasında dikkate alınmadığını ve ses birimsel farkındalık alıştırmalarında, var olan ve uygulanan yönergelerin yetersiz kaldığını, buna bağlı olarak da söz konusu ses birimin öğretilme aşamasında gerçekte aksaklıklar bulunduğunu göstermiş; ses birimsel özdeşlik, ses birimsel sınıflandırma ve ses birim ayırma SBF etkinlikleri çerçevesinde yöntemsel değişikliklerin yapılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu noktada, çalışmamızda saptanan sorun ve aksamaların önüne geçmek için sunulan önerilerin şu çerçevede yapılandırılması yoluna gidilmiştir:



Çizge 2: [e] Ses Biriminin Öğretimindeki Sorunlara Sunulan Çözüm Önerilerinin İşleyişi

Çizge 2 çerçevesinde: (a) [e] ses biriminin içinde bulunduğu dilsel birimlerin seslem sayıları gözetilmelidir (ör. tek seslemliler: *el*, *tel*, *eş*; çift seslemliler: *market*, *köşe*, *zeytin* vb.) çünkü [e] ses biriminin sesletimi, içinde bulunduğu sözcüğün seslem sayısına göre değişkenlik göstermektedir. (b) Seslem sayılarına göre düzenlenen dilsel verilerin açık ve kapalı sesleme göre ayrımı yapılmalı ve buna göre etiketlenerek yeni düzenlenmelere gidilmelidir. (c) Görseller a-b ekseninde sistematik bir yapılandırmaya tabi tutulmalıdır. Bu son aşama aslında [e] ses biriminin öğretiminde en önemli aşama olarak algılanmalıdır çünkü görseller, özellikle ilkokul 1. sınıf öğrencileri için dikkat çekicidir ve okuma yazma eğitiminin ilk basamağında, görsellerin konuları basitleştirme işlevinin bulunduğu ve öğrenmenin % 83'lük bölümünü temsil ettiği görüşü alan yazınında kabul görmektedir (Heinich vd. 1999, s. 130).

Yukarıda sıralanan ve deneysel çalışmalarla işlerliklerinin sınanması gerektiği önerilerin yanı sıra, öğretmenlerin [e] ses biriminin ses birimciklerine ve bunların metin içerisindeki sesletimlerine yönelik farkındalık kazanmaları sağlanmalıdır. Bunun için özellikle ilkokul öğretmenleri için ölçünlü Türkçe sesletime yönelik videolar hazırlanmalı, ses bilgisi uzmanları danışmanlığıyla okullarda bu konuyla ilgili çalıştay ve seminerler düzenlenmelidir çünkü STTY'de öğretime ses birimlerle başlandığından öğrencilerin ölçünlü sesletime ulaşmaları teknolojik malzemelerin kullanılamadığı ortamlarda öğretmenlerin taklit edilmesiyle olanaklıdır. Bu sayede Larsen-Freeman (2001) çerçevesinde öğretmenler: (i) [e] ses birimine yönelik ders materyallerinin gerçekçi değerlendirmesini yapabilir. (ii) Girdi olarak öğrencide oluşması beklenen [e] ses biriminin kapsamını ve çok boyutluluğunu görme olanağı bulabilir. (iii) [e] ses biriminin hangi durumlarda hangi ses birimciğinin, hangi yönlerinin ne zaman ve nasıl öğretilmesi gerektiğine daha kolay karar verebilme becerisi kazanabilir. (iv) Öğrencinin sözcük içerisindeki [e] ses biriminin hangi ses birimciğinin kullanılacağına ilişkin ön varsayımlarda bulunabilir.

Nihayetinde hem öğretmenler hem de öğrenciler için sese yönelik farkındalık geliştirilmiş olacak, bu da dile yönelik farkındalığı başlatmak için bir adım olacaktır.

Kaynaklar

ARSLANTAŞ, İ. - M. Cinoğlu (2010), "İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S 11 (1), s. 81-92.

BANGUOĞLU, T. (1974), *Türkçenin Grameri*, Baha Matbaası, İstanbul.

BERGSTRASSER, G. (1936), *Türk Fonetiği*, (Çev.: Şükrü Akkaya), Devlet Basımevi, İstanbul.

BİLGEGİL, K. (1963), *Türkçe Dilbilgisi*, Güzel İstanbul Matbaası, İstanbul.

BYRNE, B. - R. Fielding-Barnsley (1991), "Evaluation of a programme to teach phonemic awareness to young children", *Journal of Educational Psychology*, S 83, s. 104-111.

CARİLLO, M. (1994), "Development of phonological awareness and reading acquisition", *Reading and Writing*, S 6, s. 279-298.

CASTLES, A. - M. Coltheart (2004), "Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?", *Cognition*, S 91 (1), s. 77-111.

DEMİRCAN, Ö. (1996), *Türkçenin Ses Dizimi*, Der Yayınları, İstanbul.

DENY, J. (1955), *Principes de Grammaire Turque ("Turk" de Turquie) / Türk Dili Gramerinin Temel Kuralları*, (Çev.: O. Şahin), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

DİVJAK, D. - A. Arppe (2013), "Extracting prototypes from exemplars What can corpus data tell us about concept representation?", *Cognitive Linguistics*, S 24 (2), s. 221-274.

EHRİ, L. C. - S. Nunes - D. Willows - B. Schuster - Z. Yaghoub-Zadeh - T. Shanahan (2001), "Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis", *Reading Research Quarterly*, S 36, s. 250-287.

EHRİ, L. C. (2005), "Learning to read words: Theory, findings and issues", *Scientific Studies of Reading*, S 9 (2), s. 167-188.

EKER, S. (2007), "Türkçenin Sesbirimleri ve Belirgin Altsesbirimleri", *İlmî Araştırmalar Dil ve Edebiyat İncelemeleri*, S 24, İstanbul, s. 23-42.

EKİZ, D. (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.

ERGENÇ, İ. (1984), *Almanca ve Türkçe'nin Yapılarının Karşılaştırılması*, AÜ DTCF Yayınları, Ankara.

_____ (1989), *Türkiye Türkçesinin Görevsel Sesbilimi*, Engin Yayınları, Ankara.

_____ (1991), "<ğ> Üzerine" içinde (Yay. Haz.: A. Sezer - S. Koç), *Dilbilim Yazıları*, S 91 (51-56), Usem Yayınları, Ankara.

_____ (1995), *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*, Simurg, Ankara.

_____ (2002), *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*, Multilingual, İstanbul.

ERGENÇ, İ. - İ. P. Bekâr Uzun (2017), *Türkçenin Ses Dizgesi*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

ERGİN, M. (1958), *Türk Dil Bilgisi*, 20. Baskı, Bayrak Yayınevi, İstanbul.

GENCAN, T. H. (1966). *Dilbilgisi*, İstanbul: Türk Dil Kurumu: İstanbul.

_____ (1971). *Dilbilgisi*, 2. Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, İstanbul.

GÖKSEL, A. - C. Kerslake (2005), *Turkish: A Comprehensive Grammar*, Routledge, London and New York.

HEİNİCH, R. - M. Molenda - J. D. Russel - S. E. Smaldino (1999), *Instructional Media and Technologies For Learning*, Merrill, Upper Saddle River, NJ.

HUİYAN, Z. (2018), "Research on the Categarization Prototype Theory Based on the Cognitive Linguistics", *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, S 179, s. 398-401.

HULME, C. (2002), "Phonemes, Rimes and The Mechanisms of Early Reading Development", *Journal of Experimental Child Psychology*, S 81 (1), s. 58-66.

KILIÇ, M. A. (2003), "Türkiye Türkçesi'ndeki Ünlülerin Sesbilgisel Özellikleri" içinde, (Haz.: A. S. Özsoy - D. Akar *et al.*), *Studies Turkish Linguistics*, Boğaziçi University Press, İstanbul.

KILIÇ, M. A. - M. Erdem (2008), "Türkiye Türkçesindeki 'yumuşak g' Ünsüzünün Fonetik Analizi" içinde: *VI. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri* (20-25 Ekim 2008, e-kitap), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, p. 2809-2826.

KOZMİNSKY, L., - E. Kozminsky (1995), "The Effects of Early Phonological Awareness Training on Reading Success", *Learning and Instruction*, S 5, s. 187-201.

LAKOFF, G. (1987), *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About The Mind*, University of Chicago Press, Chicago.

LARSEN-FREEMAN, D. (2001), "Teaching Grammar", *Teaching English as A Second of Fforeign Language* içinde, (Haz.: M. Celce-Murcia), Heinle & Heinle, ABD.

LOGACEV, Ö. Ü. - S. Fuchs - M. Żygis (2014), "Soft 'g'in Turkish: Evidence For Sound Change in Progress", *Journal of the International Phonetic Association*.

OPERSTEİN, N. - T. Kütükçü (2004), "Türkiye Türkçesi'ndeki /e/ Ünlüsünün Sesbirimcikleri Üzerine", *Dilbilim Araştırmaları*, s. 29-50.

ÖZSOY, S. (2004), *Türkçe'nin Yapısı-I Sesbilimi -The Structure of Turkish-Phonology-*, BÜ Dil Merkezi Türkçe'nin Yapısı Dizisi, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

SELEN, N. (1979), *Söyleyiş Sesbilimi Akustik Sesbilim ve Türkiye Türkçesi*, TDK Yayınları, Ankara.

TROİA, G. A. (1999), "Phonological Awareness İntervention Research: A Critical Review of The Experimental Methodology", *Reading Research Quarterly*, S 34, s. 28-52.

ULUDAĞ, Z. - H. Odacı (2002), "Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekân", *Milli Eğitim Dergisi*, Kış-Bahar Sayısı, s. 153-154.

UNDERHİLL, R. (1979), *Turkish Grammar*, MIT Press, Cambridge.

Ek: Görüşme Formu Soruları

- 1. sınıf Türkçe dersinde herhangi bir konuda öğrencilerin öğrenmekte zorlanıp zorlanmadığı hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- (*Sesler dışında bir konudan söz ederse…*) Bu konunun ne kadar zorlayıcı olabildiğini tahmin edebiliyorum. Peki, sesleri öğretirken izlediğiniz yolda zorlanıp zorlanmadığınızdan söz edebilir miyiz?
- (*[e] ile ilgili sorun tanımlanırsa*) Bunun / bunların neden kaynaklandığı hakkındaki düşüncenizi paylaşmak ister misiniz?
- (*[e] dışında sorun tanımlanırsa*) STTY'de [e] ses biriminin öğretilmesinde kullanılan kılavuz kitaptaki hedefler, yönergeler ve etkinlikler ile ilgili bizimle paylaşmak istediğiniz olumlu ya da olumsuz görüşleriniz nelerdir?
- (*Olumsuz görüşlerin arasında ses birim-yazı birim örtüştürmesi varsa*) Bunlardan [e] ve <e> ile ilgili nasıl çözüm(ler) ürettiğinizi öğrenmeyi çok isteriz.
- (*Olumsuz görüşlerin arasında ses birim-yazı birim örtüştürmesi yoksa*) [e] ses birimini tanıma ve hissetme etkinliklerinde öğrencilerin hedeflenen davranışı gösterip göstermediği üzerine neler söyleyebilirsiniz?
- (Görüşler tamamen olumluysa):

- Öğrencilerin [e] ses birimini 'başta, ortada, sonda' olarak işaretlemelerinin beklendiği etkinliklerde, sunulan sözcüklerin (görselleriyle birlikte) uygunluğu hakkındaki görüşlerinizi öğrenebilir miyiz?
- Öğrencilerin içinde [e] ses biriminin geçtiği görselleri işaretlemeleri sürecinde sunulan görsellerin uygunluğu hakkındaki görüşlerinizi öğrenebilir miyiz?

- (Uygun buluyorlarsa):

- Öğrencilerin [e] ses birimini 'başta, ortada, sonda' olarak işaretlemelerinin beklendiği etkinliklerde, sunulan sözcüklerin altına yerleştirilen kutucularda birden fazla hedef birim olduğunda bir sorunla karşılaşıp karşılaşmadığınız hakkında bilgi verebilir misiniz? ***Örnekler verilmiştir.***
- - Öğrencilerin içinde [e] ses biriminin geçtiği görselleri işaretlemeleri sürecinde bir sorunla karşılaşıp karşılaşmadığınız hakkında bilgi verebilir misiniz? ***Örnekler verilmiştir.***

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Ediniminde Sözcük Türetme Tercihleri

F. Nihan KETREZ[*]

Giriş ve Kuramsal Çerçeve

Dünya dilleri yeni sözcük türetme tercihleri bakımından farklılık gösterir. Bir sözcüğe bir ya da daha fazla yapım ekinin eklenmesi ile oluşturulan sözcükler ve dilde var olan iki sözcüğün birleştirilmesi ile oluşturulan bileşik sözcükler sıklıkla gözlemlenen sözcük türetme seçenekleridir (Štekauer - Lieber 2005; Lieber - Štekauer 2011). Aralarında İngilizcenin de bulunduğu Germen dil ailesine mensup diller, özellikle yeni sözcük türetme bağlamında bileşik sözcükleri tercih etmektedirler. Aralarında Fransızca, İspanyolca gibi dillerin bulunduğu Latin kökenli diller ise yapım ekleri ile türetilmiş sözcüklerin tercih edildiği dillerdir. Bu sözcük türetme eğilimleri, ana dili edinimi sırasında çok erken yaşlarda belirginleşmeye başlamaktadır (Clark 1993; Dressler - Ketrez - Kilani-Schoch 2017). Ana dili İngilizce ya da Almanca olan çocukların ilk sözcük türetme örnekleri, iki adın yan yana getirilmesi ile oluşan bileşik sözcüklerdir. Bu dillerde yapım eklerinin kullanımı çok daha sonra görülür. Fransızca gibi bileşik sözcük kullanımı açısından sınırlı olan dillerde ise çocukların ilk türemiş sözcükleri, yapım ekleri ile türemiş sözcükler olmaktadır.

Türkçe, yapım ekleri bakımından zengin bir dildir. Bu konuda yapılan çalışmalarda, farklı türdeki sözcük kök ve gövdelerine eklenerek yeni sözcükler türeten yüzden fazla ek olduğu görülür (Çotuksöken 1980; Göksel - Kerslake 2005; Korkmaz 2003; Uzun vd. 1992). Türkçenin bu özelliği düşünüldüğünde yukarıda bahsedilen Latince kökenli dillere daha yakın olduğu varsayılabilir. Ancak bu dillerden -örneğin Fransızcadan- farklı olarak Türkçe, bileşik sözcük oluşturma seçenekleri bakımından da oldukça zengindir (Göksel - Haznedar 2008).[1] Türkçenin ana dili olarak edinimi üzerine yapılan çalışmalar, çocukların erken yaştan itibaren çekim ekleriyle birlikte yapım eklerini de

[*] *İstanbul Bilgi* University, nihan.ketrez@bilgi.edu.tr

[1] Bu çalışmada; *bileşik sözcük* terimi, takısız ve belirtisiz isim tamlamalarını da kapsayacak şekilde kullanılmaktadır.

üretken bir şekilde kullandıklarını ve sözcük üretimi sırasında ek ekleyerek sözcük üretimini tercih ettiklerini göstermektedir (Sofu 1995, 2016). Bununla birlikte çocuklar, dillerinin imkân verdiği ölçüde ve çeşitlilikte bileşik sözcükler de oluşturmaktadırlar. Bileşik sözcükler, özellikle çocukların yaratıcı türetme örneklerinde gözlemlenmektedir (Akyol-Bal - Sofu 2014; Ekmekçi 1988, 1992; van der Heijden 2011; Verhoeven 1988).

Bu çalışmanın amacı, yetişkin dil konuşurlarının ana dillerinde ve yabancı dillerinde yeni sözcük türetme tercihlerini karşılaştırmaktır. Yabancı dil öğrenen kişiler, dil öğrenim sürecine başladıklarında başka bir dile hâkimdirler. Bu dil; sadece ana dilleri olabildiği gibi, ana dillerine ek olarak daha önceden öğrendikleri başka bir yabancı dil de olabilir. Yabancı dil öğrenim süreci; ana dil öğrenim sürecinin aksine, önceden hâkim olunan bu dillerin etkisiyle ve dillerin birbirleriyle çeşitli seviyelerde etkileşimiyle gerçekleşir. Diller arası etkileşim ya da dil aktarımı olarak adlandırılan bu süreç, bütün dillerin ediniminde gözlemlenir ancak dillerin yapısal özellikleri, benzerlikleri olduğu kadar, farklılıkları ve bu özelliklerin dili öğrenen kişiler tarafından algılanışları ile orantılı olarak çeşitlilik gösterir (Odlin 1989; Gass - Selinker 2008). Diller arası etkileşim, daha çok söz dizimsel alana yoğunlaşan çalışmalar üzerinden tartışılmıştır. Bu bağlamda biçim birimsel özelliklerin, özellikle yapım eklerinin ya da diğer sözcük türetme seçeneklerinin edinimi nispeten daha sınırlı çalışmada incelenmiştir. Yunanca bileşik sözcüklerin farklı ana dili konuşurları tarafından kullanımını inceleyen Tzacosta (2011), yetişkinlerin ana dillerindeki bileşik sözcük özelliklerini yabancı dillerine aktardıklarını tespit etmiştir. Olstain (1987), ana dili İngilizce ve İspanyolca olan ileri düzey dil konuşurlarının İbranice sözcük türetme ve yorumlama becerilerini karşılaştırmış ancak iki grup arasında bir fark olmadığını görmüştür. Hem ana dili İngilizce olanlar hem de İspanyolca olanlar, bileşik sözcükleri yapım eklerine tercih etmişler; bu da incelenen dil seviyesinde, dil aktarımının minimal düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Ketrez (2019), ana dili Türkçe olan konuşurların ana dillerinde ve İngilizcede sözcük türetme tercihlerini araştırmıştır. Oluşturulan test ortamında ana dili Türkçe olan katılımcıların ana dillerinde yapım ekleri ile sözcük türetmeyi tercih ettikleri, aynı bağlamda ana dili İngilizce olan kontrol grubundaki katılımcıların ise bileşik sözcükleri tercih ettikleri görülmüştür. Ana dili Türkçe olan katılımcılar, İngilizce sözcük türetirken de -ana dillerinde olduğu gibi- çoğunlukla yapım eklerini kullanmışlar; bu da ana dillerindeki sözcük türetme özelliklerinin yabancı dillerine aktarımı olarak yorumlanmıştır. Olstain'in (1987) çalışmasında gözlemlenmeyen bu özellik, dillerin tipolojik farklılığından ya da konuşurların dil seviyelerindeki farklılıktan kaynaklanmış olabilir.

Ketrez (2019); çalışmasının bir devamı olarak yapılan buradaki çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe ediniminde sözcük türetimini ele alınmaktadır. Ana dili Türkçe olan ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencileriyle ana dili İngilizce olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin ana dillerinde ve yabancı dillerinde sözcük türetme tercihleri oluşturulan belirli bir bağlamda test edilmiş ve karşılaştırılmıştır.

Yöntem

Çalışmaya, ana dili Türkçe olan ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen yaşları 19 ile 28 arasında değişen 51 üniversite öğrencisi ile aynı yaş grubundan ana dili İngilizce olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 36 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar doldurdukları bilgi formunda ana dilleri dâhil bildikleri dilleri ve seviyelerini 1-10 arasında bir puan vererek belirtmişlerdir. Ana dili Türkçe olan katılımcıların ortalama ana dili seviyesi 9,88; yabancı dil seviyesi ise 4,92 olarak kaydedilmiştir. Ana dili İngilizce olan katılımcıların ana dili seviyesi 9,91; yabancı dillerinin seviyesi ise 4,50 olarak kaydedilmiştir. Katılımcılardan kendilerini iki dilli olarak değerlendirenler (ana dilleriyle birlikte başka bir dile aynı puanı verenler) çalışmadan çıkarılmıştır.

Katılımcılar, yazılı olarak kendilerine verilen sözcükler ile isimler türetmişlerdir. Bu amaçla kendilerine yazılı olarak yedi uydurma sözcük verilmiş (*muyut*, *tifit*, *satek*, *buzi*, *kadon*, *pataf*, *şapus*), bunların piyasaya yeni sürülen ürünlerin isimleri olduğu söylenmiş, bu ürünleri satan ya da yapan kişilere Türkçe ve İngilizce bir isim vermeleri istenmiştir. Katılımcılardan cevapları yazılı olarak alınmıştır. Test süresinde bir sınırlama olmamış ama katılımcılara çok düşünmeden akıllarına ilk gelen cevabı vermeleri söylenmiştir. Katılımcılar önce ana dillerinde, sonra da yabancı dillerinde sözcük oluşturmuşlardır.

Oluşturulan bağlamın Türkçe bağlamında yapım eki ile sözcük türetmeyi teşvik edecek bir bağlam, İngilizcede ise bileşik sözcük oluşturmanın tercih edileceği bir bağlam olmasına dikkat edilmiştir. Bu şekilde dil aktarımı olup olmadığı ve dil aktarımının yönü tespit edilebilecektir. Bu amaçla Türkçede; bir işi yapan, bir ürünü yapan, satan kişiyi adlandırmak için ad türünden sözcüklere eklenerek sözcükler türeten yapım eki *-CI* hedef olarak seçilmiştir (Aksan 2001; Uzun vd. 1992). Bu ek ya da başka bir yapım ekiyle türetilen sözcüklere ek olarak bu bağlamda bileşik sözcükler de kullanılabilir (örneğin *simitçi* yerine *simit satıcısı*). İngilizcede de Türkçede olduğu gibi hem bileşik sözcükler (örneğin *snow+man > snowman*, *can+open-er > can opener)* hem de oldukça sık kullanılan ve üretken olan yapım ekleri vardır (örneğin *write+er > writer*). Burada test ortamında oluşturulan bu bağlam; bir ürünü yapan ya da satan kişi, İngilizcede ürün adının yanına satan ya da yapan anlamına

gelen başka bir sözcüğün eklenmesini, dolayısıyla bileşik sözcük oluşturulmasını teşvik eden bir bağlamdır. Bu ikinci sözcük *man*, *woman*, *person* gibi ek almamış bir sözcük olabildiği gibi, *seller* gibi eylemden türemiş bir ad da olabilmektedir.

Verilen cevaplardan hedef sözcüğe bir ek eklenerek türetilen sözcükler (örneğin Türkçe *muyutçu*, İngilizce *muyutist*) "yapım eki ile türetme" kabul edilmiştir. Hedef sözcüğün önüne ya da arkasına dilde bulunan başka bir sözcüğü ekleyerek oluşturulan yapılar (örneğin Türkçe *muyut satıcısı*, İngilizce *muyutman* ya da *muyut seller*) "bileşik sözcük" kabul edilmiştir. İçinde hedef sözcük bulunmayan kullanımlar (örneğin Türkçe sadece *satıcı* ya da *oyuncakçı*, İngilizce *salesperson*), "diğer" kategorisinde kaydedilmiş ve çalışmaya dâhil edilmemiştir. Benzer şekilde hedef sözcüğün ilgi yapısı gibi bir yapıyla birlikte kullanıldığı, bir ad öbeği içinde bulunduğu örnekler de (örneğin Türkçe *muyut satan adam*, İngilizce *the person who sells muyut*) çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Her bir katılımcı grubunun "yapım eki ile türetme" ve "bileşik sözcük" kullanımının oranları, hem ana dillerinde hem de yabancı dillerinde ayrı ayrı hesaplanmış ve karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Ana dili Türkçe olan katılımcıların büyük bir çoğunluğu (% 94,68), sözcüklere ek ekleyerek yeni sözcük türettikleri (örneğin *muyutçu*, *kadonist*, *pataftar*, *sateklendirici*) gözlemlenmiştir. Türkçede bu bağlamda kullanılan en sık ve en üretken ek olan *-CI* eki (Aksan 2001; Uzun vd. 1992) türetilen sözcüklerin % 77'sinde kullanılarak en fazla tercih edilen ek olmuştur. Bileşik sözcükler (örneğin *muyut satıcısı*, *pataf pazarlamacısı*, *şapus ustası*, *tifit baba*) çok daha az tercih edilmiştir (% 5,3). Ana dili İngilizce olan katılımcıların İngilizce sözcük üretirken büyük çoğunlukla (% 96) bileşik sözcük (örneğin *muyutman*, *tifit seller*, *pataf vendor*) ürettikleri gözlemlenmiştir. Yapım ekleri ile üretilen sözcükler (örneğin *muyutist*) çok daha az (% 4) tercih edilmiştir. Ana dili İngilizce ve Türkçe olan konuşurlar, sözcük türetme tercihleri bakımından tam simetrik bir sonuç ortaya çıkarmıştır. Ana dili Türkçe olanlar yapım ekiyle sözcük türetmeyi, İngilizce olanlar ise bileşik sözcük oluşturmayı tercih etmişlerdir ($\chi^2 = 390{,}58$, $p < .05$).

Ana dili Türkçe olan katılımcıların İngilizce sözcük üretirken %75 oranında ek ekleyerek sözcük türetmeyi tercih ettikleri, % 25 oranında ise bileşik sözcük türettikleri görülmüştür. Katılımcılar; İngilizce sözcük üretirken ana dillerinde ürettiklerinden daha fazla bileşik sözcük üretseler de ($\chi^2 = 150{,}3263$, $p < .05$) bileşik sözcük üretme oranları, ana dili İngilizce olan kontrol grubundaki katılımcıların seviyesinde değildir ($\chi^2 = 234{,}57$, $p < .05$). Bu da ana dil-

deki sözcük türetme eğilimlerinin yabancı dile aktarıldığında gözlemlenmesi beklenen bir bulgudur. Bu tür bir dil aktarımı eğilimi, Türkçeden İngilizceye gözlemlenirken İngilizceden Türkçeye gözlemlenmemiştir.

Ana dili İngilizce olan katılımcılar, Türkçe sözcük türetirken % 93 oranında ek ekleyerek sözcük türetmeyi tercih etmişlerdir. Bileşik sözcükler, sadece %7 oranında tercih edilmiştir. Katılımcıların sözcük türetme oranı ana dili Türkçe olan katılımcıların sözcük türetme oranlarından farklı değildir (χ^2 = 0,4373, p = .5084). Ana dili Türkçe olanlar yabancı dillerine ana dillerinin sözcük türetme tercihlerini yansıtırken aynı tür davranış, aynı yabancı dil seviyesinde ana dili İngilizce olan katılımcılarda görülmemiştir. Başka bir deyişle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler; İngilizce öğrenenlerin aksine, sözcük türetme tercihi bakımından ana dili konuşurlarının seviyesine ulaşmış görünmektedirler.

Bileşik sözcük ve yapım eklerinin kullanım oranları bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler ile ana dili Türkçe olanlar aynı olsa da üretilen sözcüklerin yapısı ve kullanılan eklerin çeşitliliği bakımından iki grup arasında farklar gözlemlenmiştir. Örneğin ana dili Türkçe olanlar, türettikleri Türkçe sözcüklerde % 77 oranında kullandıkları *-CI* eki dışında 26 farklı ek kullanmışlardır. Yabancı dil olarak Türkçe edinenlerde ise *-CI* eki % 98 oranında kullanılmış, bu ek dışında kullanılan ekler sadece *-ICI* (örneğin *muyutucu*) ve *-er* eki (örneğin *sateker*) olmuştur. Türetilen bileşik sözcüklerin yapıları bakımından da iki grup arasında farklar vardır. Ana dili Türkçe olanlar, çoğunlukla *tifit satıcısı* gibi isim tamlamaları üretmişlerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler ise çoğunlukla tamlanan ekini düşürerek (örneğin **tifit satıcı*) ve eyleme *-CI* ekini doğrudan ekleyerek bileşik sözcükler ya da tamlamalar türetmişlerdir (örneğin **kadon yapçı*). Bunlardan birinci türde olan örnekler, İngilizcedeki *ad+ad* türü bileşik sözcüklerin özelliklerini göstermektedir. İkinci türde örnekler de *kadon sell-er* gibi türetme ekinin eyleme doğrudan eklenmesiyle oluşturulan bileşik sözcüklere benzemektedir. Dolayısıyla bileşik sözcük / tamlama ve yapım ekleri kullanım oranları bakımından ana dili Türkçe olanlar ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler aynı olsa da türetilen yapıların özellikleri bakımından farklılıklar dikkat çekmektedir. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe ediniminde hiç dil aktarımı olmadığını söylemek doğru olmaz.

Tartışma

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların Türkçe sözcük oluştururken ana dili Türkçe olan katılımcılar gibi cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir. Bu da ana dili Türkçe olan katılımcıların aynı seviyedeki yabancı dillerinde, İngilizce sözcük oluştururken aldıkları tavırdan oldukça farklıdır. Genel dil seviyeleri aynı olmasına rağmen yabancı dil olarak Türkçe

öğrenenler; yabancı dillerinde sözcük türetme tercihlerine hâkimken yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler tercihlerini oldukça farklı bir yönde, ana dillerindeki seçeneklere uygun şekilde kullanmaktadırlar. Dolayısıyla ana dilinden yabancı dile aktarım, tek yönlü olarak sadece İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği bağlamda gözlemlenmektedir. İngilizcenin ve Türkçenin yabancı dil olarak ediniminde gözlemlenen bu farkın birden fazla sebebi olabilir.

Türkçe yapısal özellikleri bakımından (daha) kolay öğrenilen bir dil midir?

Türkçe gibi çok ekli diller; genellikle eklerinin düzenli olması, biçim birimlerin iç içe geçmeden sınırları kolayca algılanabilecek şekilde düzenlenmeleri ve benzeri sebeplerle öğrenme kolaylığı sağlamaktadırlar (örneğin Pinker 1996; Dressler 2003; Dimitriadis vd. 2017). Bu da Türkçenin İngilizceden daha kolay öğrenilen bir dil olup olmadığı sorusunu akla getirmektedir. Türkçe, yapısındaki düzenlilik ve şeffaflık bakımından bu alanda karşılaştırıldığı Rusça gibi biçim birim sınırları çok belirgin olmayan dillerden daha kolay olsa da İngilizceden daha kolay olmasını gerektirecek bir biçim birimsel özelliğe sahip değildir. Tam tersine, yan yana sözcükler getirerek oluşturulan bileşik sözcükler ya da tamlamalar, çok daha pratik ve kolay bir sözcük oluşturma seçeneği olarak hem ana dili hem de yabancı dil ediniminde sıklıkla ve çok erken dönemlerde gözlemlenmektedir (Dressler vd. 2017). Dolayısıyla dil tipolojisine bağlı sebepler; Türkçenin erken ve kolay edinilmesini açıklasa bile İngilizcenin Türkçeden daha geç edinilmesini, dolayısıyla bu çalışmada ortaya çıkan diller arasındaki asimetriyi açıklayamaz.

Türkçe ve İngilizce yabancı dil öğretim yöntemleri farklı mıdır?

Dil tipolojisinin getirdiği avantajların yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sırasında uygulanan farklı yöntemler de sözcük türetme seçeneklerinin öğrenilmesinde ya da çok daha genel anlamda dil farkındalığı yaratılması konusunda etkili rol oynamış olabilir. Sözcük oluşturma becerileri (yapım ekleri ya da bileşik sözcükler) yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde, özellikle başlangıç ve orta seviyelerde, öncelikli konular arasında değildir (Tschichold 2015; Zimmerman 1997); ya hiç öğretilmezler ya da çok daha ileri düzeyde öğretilirler. Bu çalışmanın katılımcılarının İngilizcenin sözcük türetme seçeneklerini yaratıcı bir şekilde kullanamamaları, bulundukları dil seviyesinin özelliklerine bağlanabilir. Bu bağlamda sözcük türetme seçeneği olarak yapım eklerini bileşik sözcüklere tercih etmeleri, kendi dillerinin imkânlarını yabancı dillerine aktarmalarının kaçınılmaz bir sonucudur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların davranışıysa Türkçe öğretiminde yapım eklerinin çekim ekleri gibi vurgulanarak öğretilmesiyle ilişkilendirilebilir. İngilizcenin aksine başlangıç seviyesinden itibaren yapım ekleri; -özellikle *-CI* gibi üretken ve dilde sıkça kullanılan yapım ekleri- Türkçe müfredatının önemli

bir parçasıdır, dil bilgisi kuralı olarak öğretilmeseler bile kullanımları vurgulanmakta ve teşvik edilmektedir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dildeki eklere karşı farkındalığı daha yüksek olabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğrenenlerin profili farklı mıdır?

Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğrenen katılımcıların yabancı dillerinde sözcük türetme konusundaki farklı seviyeleri katılımcı profillerinin farklı olmasına da bağlanabilir. Katılımcı profilleri seçilirken mümkün olduğunca aynı özelliklere sahip gruplar oluşturulmaya çalışılmıştır. Örneğin her iki grup da yabancı dil seviyeleri bakımından aynı olmalarının yanı sıra; yabancı dillerini ana dillerinin konuşulduğu ülkede, sınıf ortamında öğrenmişlerdir. Ancak doldurulan bilgi formlarından anlaşıldığı üzere yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler; Türkçeyi üçüncü, hatta dördüncü yabancı dil olarak öğrenmektedirler. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin ise İngilizce ikinci ve çoğunlukla tek yabancı dilleridir. Çok dillilik konusunda yapılan çalışmalar, öğrenilen her dilin bir sonraki dilin öğrenimine olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir (örneğin Klein 2006; Thomas 1988; Keshavarz - Astaneh 2004). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, genellikle (daha) çok dil konuştuklarından yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerden çok daha avantajlı durumdadırlar. Çok dilli olmaları, hem dil öğrenim süreçlerini hızlandırmış ve kolaylaştırmış olabilir hem de dil öğrenme motivasyonlarının nispeten daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Bu çalışmada ana dili Türkçe olan katılımcıların yabancı dillerinde, ana dillerine benzer bir şekilde yapım ekleri ile sözcük türetmeleri dil aktarımı olarak değerlendirilmiştir. Ana dili İngilizce olan katılımcıların ana dillerindeki baskın sözcük türetme tercihi, yabancı dillerindeki davranışlarını etkilememiştir. Ancak ana dillerinin etkisi, üretilen sözcüklerin özellikleri detaylı olarak incelendiğinde kısmen ortaya çıkmaktadır. Çalışmanın sonuçları, bir dil aktarımı örneği olarak değerlendirilse bile burada gözlemlenen simetrik bir aktarım değildir. Türkçeden İngilizceye aktarım olmakta ama İngilizceden Türkçeye aktarım olmamaktadır. Bu tür asimetrik aktarım örnekleri, başka dillerde ve yapılarda da görülür (örneğin Zobl 1980). Ancak burada tespit edilen asimetri, karşılaştırılan iki gruptaki öğrencilerin profillerindeki farklılıktan ya da iki dilin öğretimindeki yöntem farklılıklarından da kaynaklanmış olabilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalar ile burada ortaya çıkan soruların cevaplanması sağlanacaktır.

Kaynaklar

AKSAN, M. (2001), *Agents in Turkish and Their Morphology*, Dilbilim İncelemeleri Dizisi 03. Mersin University Press, Mersin.

AKYOL-BAL, Ö. - H. Sofu (2014), "Türkçede Yeni Sözcük Oluşturma", *Turkish Studies*, S 9 (3), s. 79-89.

CLARK, E. V. (1993), *The Lexicon in Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.

ÇOTUKSÖKEN, Y. (1980), *Türkçe'de Ekler-Kökler-Gövdeler*, Alaz Yayınları, İstanbul.

DİMİTRİADİS, A. - N. Boll-Avetisyan - T. Fritzsche (2017), "An Experimental Study of The Learnability Advantage of Agglutinative Over Fusional Morphology", *50th Annual Meeting of The Societas Linguistica Europaea*, Zürih / İsviçre, 10-13 Eylül.

DRESSLER, W. U. - F. N. Ketrez - M. Kilani-Schoch (editörler) (2017), *Nominal Compound Acquisition*, John Benjamins, Amsterdam.

EKMEKÇİ, Ö. (1987), "Creativity in The Language Acquisition Process", *Studies on Modern Turkish*, (Ed.: H. E. Boeschoten - L. T. Verhoeven), Tilburg University Publications, Tilburg / Netherlands, s. 203-210.

_____ (1990), "Coinage of Words in Child's Lexicon in Acquiring Turkish", *Proceedings of The Fourth International Conference on Turkish Linguistics*, (Ed.: S. Koç), Middle East Technical University Publications, Ankara, s. 27-39.

GASS, S. - L. Selinker (2008), *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, Routledge, New York.

GÖKSEL, A. - B. Haznedar (2008), "Türkçe Tamlamaların Yapısı: Bir Veri Tabanı Çalışması", (Ed.: Y. Aksan - M. Aksan), *XXI. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, Mersin Üniversitesi Yayınları, Mersin, s. 362-364.

GÖKSEL, A. - C. Kerslake (2005), *Turkish: A Comprehensive Grammar*, NW: Routledge, New York.

KESHAVARZ, M. - H. Astaneh (2004), "The İmpact of Bilinguality on The Learning of English Vocabulary as a Foreign Language", *Bilingual Education and Bilingualism*, S 7, s. 295-302.

KETREZ, F. N. (2019), " 'Muyutçu' mu 'muyut satıcısı' mı? Anadilde ve Yabancı Dilde Sözcük Türetme Tercihleri", *33. Ulusal Dilbilim Kurultayı*'nda Sunulan Bildiri, Mersin Üniversitesi, Mersin.

KLEİN, E. (2006), "Second Versus Third Language Acquisition: Is There A Difference?", *Language Learning*, S 45, s. 419-466.

KORKMAZ, Z. (2003), *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

LİEBER, R. - P. Štekauer (2011), *Oxford Handbook of Compounding*, Oxford University Press, Oxford.

ODLİN, T. (1989), *Language Transfer: Cross-Linguistic İnfluence in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

OLSHTAİN, E. (1987), "The Acquisition of New Word Formation Processes in Second Language Acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, S 9, s. 221-232.

PİNKER, Steven (1996), *Language Learnability and Language Development*, MA: Harvard University Press, Cambridge.

SOFU, H. (1995), *Acquisition of Turkish Lexicon*, (Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana / Turkey.

_____ (2016), "Adların ve Eylemlerin Edinimi", *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, S 1, s. 90-97.

ŠTEKAUER, P. - R. Lieber (2005), *Handbook of Word Formation*, The Netherlands: Springer International Publishing, Dordrecht.

THOMAS, J. (1988), "The Role Played by Metalinguistic Awareness in Second and Third Language Learning", *Journal of Multilingual Multicultural Development*, S 9, s. 235-246.

TSCHİCHOLD, C. (2015), "Word-Formation in Second Language Acquisition, *Word-formation: An international handbook of the language of Europe*", (Ed.: Peter O. Müller - I. Ohnheiser - S. Olsen - F. Rainer), Mouton de Gruyter, Berlin, s. 2137-2154.

TZAKOSTA, M. (2011), "L1 Transfer in L2 Word Formation", *E-proceedings of the 9th International Conference of Greek Linguistics* (9ICGL), University of Chicago. (http://www.ling.ohio-state.edu/ICGL/proceedings/).

UZUN, E. - L. S. Uzun - Y. Aksan - M. Aksan (1992), *Türkiye Türkçesinin Türetim Ekleri: Bir Döküm Denemesi*, Şirin, Ankara.

VAN DER HEİJDEN, H. (2011), "Word Formation Processes in Young Bilingual Children", (Ed.: G. Extra - L. T. Verhoeven), *Bilingualism and Migration*, Walter de Gruyter, Munchen, s. 123-142.

VERHOEVEN, L. T. (1988), "The Bilingual Child as a Word Maker: Word Formation Processes in Turkish and Dutch", *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*, (Ed.: S. Axmayer - A. Jaisser - H. Singmaster), CA: Berkeley Linguistics Society, Berkeley, s. 232-343.

ZİMMERMAN, C. B. (1997), "Historical Trends in Second Language Vocabulary İnstruction", *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, (Ed.: J. Coady - T. Huckin), Cambridge University Press, Cambridge, s. 5-19.

ZOBL, H. (1980), "The Formal Developmental Selectivity of L1 Influence on L2 Acquisition", *Language Learning*, S 30, s. 43-57.

İşitme Engelli Ortaokul Öğrencileri Tarafından Üretilen Anlatı Metinlerinde Gönderim Biçimlerinin Kullanımı

Elçin ESMER[*]

Giriş

İki çeşit doğal insan dili bulunmaktadır: Konuşma dili ve işaret dili. Konuşma dili, işitsel-ses yolunu kullanırken işaret dili, görsel- jest yolunu kullanır (Arık 2016). Dolayısıyla da konuşma dili ses dizgesine dayalı iken işaret dilinde eller, yüz ve üst vücut bölgesi ön plandadır [MacSweeney vd. 2008 (Akt.: Dikyuva - Makaroğlu - Arık 2015)]. Bu durum, işaret dilinde üretim esnasında konumsal ilişkilerin konuşma diline göre daha fazla ön planda olmasını gerektirir [Bellugi vd. 1989 (Akt. Dikyuva - Makaroğlu - Arık 2015)]. Her ne kadar işaret dili konuşma dilinden farklı dil bilimsel biçimlenişler içinde olsa da işaret dilleri de kurala dayalı bir sistemdir ve konuşma diline benzer kural ve işlevlere sahiptir (Açan Aydın 2013; Liddell 2003; Kyle - Woll 1998). Başka bir deyişle işaret dilleri de doğal konuşma dillerine özgü olarak tanımlanan *nedensizlik* (arbitrariness), *aykırılık* (discreteness), *ikilik* (duality), *üretkenlik* (productivity) gibi dilsel özellikleri ve ses bilimi, biçim bilimi, söz dizimi, anlam bilimi, sözlükçe gibi dil bilimsel düzlemleri içermektedir (Açan Aydın 2013).

Metin; tümce ötesi, birçok önermeden oluşmuş izleksel bağdaşıklık gösteren bir bütündür (Givon 1992; Ruhi 2002). Bu bütün içinde metin varlıkları arasında gönderim ağlarının kurulması, konu sürekliliğinin sağlanmasına ve aynı zamanda varlıkların konusal rolleri açısından birbiriyle ilişkilendirilmesine olanak sağlar (Uzun 2006).

İşaret dili gönderim biçimleri; konuşma dilinden farklılık göstermekle birlikte, gönderim işlevleri bakımından konuşma dili ile benzerlikler sergilemektedir (Morgan 2000). Morgan'da (2006), işaret dilinde kişi gönderimi için üç temel gönderim biçiminin bulunduğu belirtilmektedir: *Ad öbek*leri (noun

[*] Mersin Üniversitesi, elciny@yahoo.com

phrases), *varlık veya anlamsal sınıflandırıcılar* (entity or semantic classifiers) ve *rol değişimi* (role shift).

Son yıllarda Türk İşaret Dili (TİD) üzerine yapılan çalışmalar önem kazanmıştır. Türk İşaret Dili kendine özgü zengin ve farklı dil bilimsel unsurlara sahip tam donanımlı bir dil olarak görülmektedir (Kubuş 2008). Alan yazını taraması sırasında TİD üzerine yapılan çalışmaların (örneğin Kubuş 2008; Arık 2013; Sümer 2016), çoğunlukla ad öbekleri ve sınıflandırıcılar üzerine odaklandığı gözlemlenmiştir. Gönderim biçimlerinin üçünün kullanımının nasıllığını sorgulayan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Böyle bir çalışma yapma gerekliliğinin kendini kuvvetle hissettirdiği görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı; işitme engelli ortaokul öğrencileri tarafından işaret dili kullanılarak üretilen anlatı metinlerinde, metin varlıklarına nasıl gönderimde bulunulduğunu sorgulamak ve öğrencilerin tutarlı bir anlatı metni üretme ediminin iz düşümü olarak düşünüldüğünde metinlerinde konu sürekliliğini nasıl sağladıklarını betimlemektir.

Kuramsal Çerçeve

Konuşma Dilinde Belirginlik Hiyerarşisi

Givon (1983), anlatıda kullanılan gönderim biçimlerinin seçiminin gönderim işlevleri [*tanıtma* (introduction), *yeniden tanıtma* (reintroduction) ve *devam ettirme* (maintenance)] ile ilişkili olduğunu belirtir. Anlatılar tekrar anlatılırken anlatıcılar anlatıdaki metin varlıklarına nasıl odaklanılacağı konusunda seçimler yaparlar (Slobin 1996). Bir metin varlığı anlatıya ilk kez sunulduğunda yeni bir bilgidir. Bu nedenle de gönderim, belirgin bir gönderim biçimi (ör. küçük bir çocuk - belirsiz ad öbeği) ile yapılır. Metin varlıkları, metne sunulduktan sonra söylem konusu olarak kalır ve metin boyunca devam ettirilir veya dikkat odağından geçici olarak uzaklaştırılıp metnin ilerleyen bölümlerinde tekrar metne sunulur. Her iki durumda da adıl, boş adıl gibi daha az belirgin gönderim biçimleri kullanılır. Alan yazınında biçim ve işlev arasındaki ilişki aşağıdaki *belirginlik hiyerarşisi* (hierarchy of explicitness) ile tanımlanmaktadır:

Tablo1: Belirginlik Hiyerarşisi

	Yüksek
Belirsiz Ad Öbeği	
Belirtili Ad Öbeği	
Adıl	
Boş Adıl	
	Düşük

Bu hiyerarşiye göre bir metin içinde konu olabilecek bir ad öbeğine ne kadar sıklıkla ve ne kadar kısa aralıklarla gönderimde bulunuluyorsa o ad öbeğine gönderim, o derece ses bilgisel açıdan düşük bir dil bilgisel gönderim ögesi ile yapılır. Böylece metne sözce konusu olarak sunulan ad öbeğinin konusallık değeri o kadar artar ve izleği geliştirmedeki işlevi o kadar önem kazanır. Bununla birlikte, metin içinde araya giren başka ad öbekleri var ise ses bilgisel büyüklüğü daha yüksek gönderim biçimleri seçilir (Givon1983; Ruhi 2002).

İşaret Dilinde Belirginlik Hiyerarşisi

İşaret dili gönderim biçimleri, konuşma dilinden farklılık göstermekle birlikte gönderim işlevleri bakımından konuşma dili ile benzerlikler sergilemektedir (Morgan 2000). Morgan'da (2006), işaret dilinde kişi gönderimi için üç temel gönderim biçiminin bulunduğu belirtilmektedir: *Ad öbekleri* (noun phrases), *varlık veya anlamsal sınıflandırıcılar* (entity or semantic classifiers) ve *rol değişimi* (role shift). Varlık veya anlamsal sınıflandırıcılar ve rol değişimi gönderim biçimleri, anlatıya açık bir ad öbeği ile sunulan varlığa gönderimi devam ettirmek için kullanılır. Aşağıda bu gönderim biçimleri kısaca açıklanmaktadır:

1. Ad öbekleri: Bir metin varlığı anlatıya ilk kez sunulduğunda kullanılır. Aşağıda Resim 1 ve 2'de de görüleceği gibi, metin varlığı *sözcüksel işaret* (lexical sign) veya *parmak yazımı* (finger spelling) ile metne sunulur.



(Resim 1: Parmak yazımı)



(Resim 2: Sözcüksel işaret)

2. Varlık veya anlamsal sınıflandırıcılar: Gönderge, adın anlamsal kategorisini veya şekil ve boyutunu işaretler. Bu tür sınıflandırıcılar, göndergenin kimliğinin belirlenmesinde ve ayrıca topografik bilginin tanımlanmasında kullanılır. İşaret dilinde varlık sınıflandırıcıları, sadece kişiler için değil; hayvanlar, araçlar ve geometrik nesnelere gönderim yapmak için de kullanılır. Örneğin aşağıda Resim 3'te I -el şekli, hem insan için hem de uzun ince hayvanlar veya nesneler (yılan, kalem vs.) için kullanılmaktadır. Resim 4'te ise düz el şekli, araçlar (araba, otobüs, bisiklet, tren vs.) için ve aynı zamanda düz şekiller için kullanılır.



(Resim 3)



(Resim 4)

3. Rol değişimi: Alan yazınında *göndergesel değişim* (referential shift), *yapay eylem* (constructed action) gibi ifadelerle de adlandırılmaktadır. Aşağıda Resim 5'te de görüleceği gibi, bu gönderim biçimi; metin üreticisinin göndergenin tutumunu, düşüncelerini, hislerini, sözlerini, eylemlerini sunmak adına kendi yüz, baş, vücut ve/veya diğer manuel olmayan işaretleri kullanmasını içerir.



(Resim 5)

Morgan (2006), bu gönderim biçimlerinin söylem göndergesinin tanıtılması, yeniden tanıtılması ve devam ettirilmesindeki rolünü incelediği çalışmasında; işaret dilinde yer alan bu gönderim biçimlerinin de konuşma dilinde olduğu gibi, sahip oldukları bilgi miktarına göre belirginlik hiyerarşisi içinde olduklarını belirtir. Aşağıda Tablo 2'de Morgan'ın (2006) belirginlik hiyerarşisi çizelgeleştirilmiştir.

Tablo 2: Morgan (2006) İşaret dili belirginlik hiyerarşisi

Ad Öbeği	Yüksek
Varlık veya Anlamsal Sınıflandırıcılar	
Rol Değişimi	
	Düşük

Bu hiyerarşiye göre ad öbekleri, göndergeyi tanımlamak adına çok az ön bilgi gerektirir. Dolayısıyla da en belirgin gönderim biçimidir. Diğer gönderim biçimleri ise daha fazla ön bilgi gerektirir. Dolayısıyla da daha az belirgin gönderim biçimleridirler.

Yöntem

Araştırmanın amacına uygun olarak çalışmada, betimsel tarama araştırma deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada, nitel ve nicel yaklaşımlar benimsenmiştir.

İşitme engelli çocuklar üzerine yapılan önceki çalışmalarda (ör. Morgan 2000; Sümer 2016), bu çocukların 11 ila 13 yaş arasında anlatı araçlarını kullanım edimlerinin en üst düzeye geldiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle de bu çalışmada, 11 ila 14 yaş arası ortaokul öğrencileri çalışmanın hedef grubu olarak seçilmiştir.

Çalışmanın verilerinin sağlandığı örneklem grubunu, seçkisiz örnekleme yöntemi kullanarak seçilen MEB Mersin ili Toroslar ilçesi Yunus Emre İşitme Engelliler Ortaokulunda eğitim öğretim gören toplam 15 öğrenci oluşturmaktadır.

Önceki çalışmalardan (ör. Sümer 2016) farklı olarak bu çalışmada; farklı söylem katılımcıları içeren ve bir olay bütünlüğü sergileyen durağan görsel uyaran, anlatı üretim aracı olarak belirlenmiştir.

Verilerin toplanması sırasında öğrencilerden bilgisayar ekranında yer alan resimlere bakmaları ve bu resimlerden yola çıkarak bir anlatı metni üretmeleri istenmiştir. Öğrencilerin anlatı metin üretimleri videoya kayıt edilmiştir.

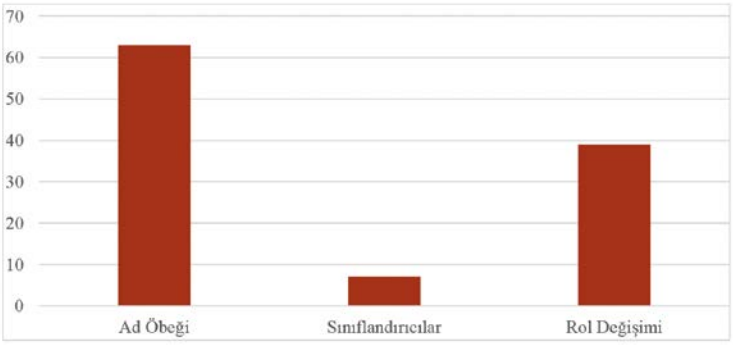
Daha sonra kayıtlar, ELAN işaret dili derlem işlem aracına aktarılmış ve Morgan'nın (2006) belirginlik hiyerarşisine göre kayıtlar üzerinde nitel ve nicel çözümlemeler yapılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde işaret dili eğitmenlerinden uzman görüşü alınmıştır.

Bulgular

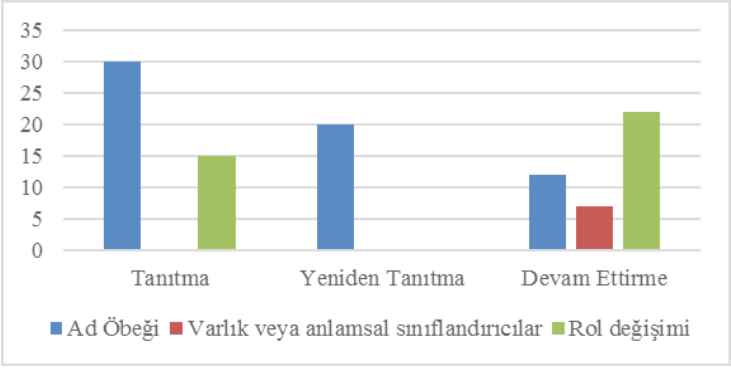
Çalışmada yer alan metinlerde; tüm gönderim biçimlerinin kullanım sıklık dağılımında, Grafik 1'de de görüldüğü gibi, ad öbekleri (AÖ) gönderim biçimi kullanımı en yüksek kullanım değerine sahiptir. Rol değişimi gönderim biçimi, ikinci sırada yüksek kullanım sıklığı sergilemektedir. Buna karşın veri tabanında varlık veya anlamsal sınıflandırıcı gönderim biçimi, kullanımı oldukça düşük değerlerle temsil edilmektedir.

Grafik 1: Veri tabanında gönderim biçimlerinin kullanım sıklığı



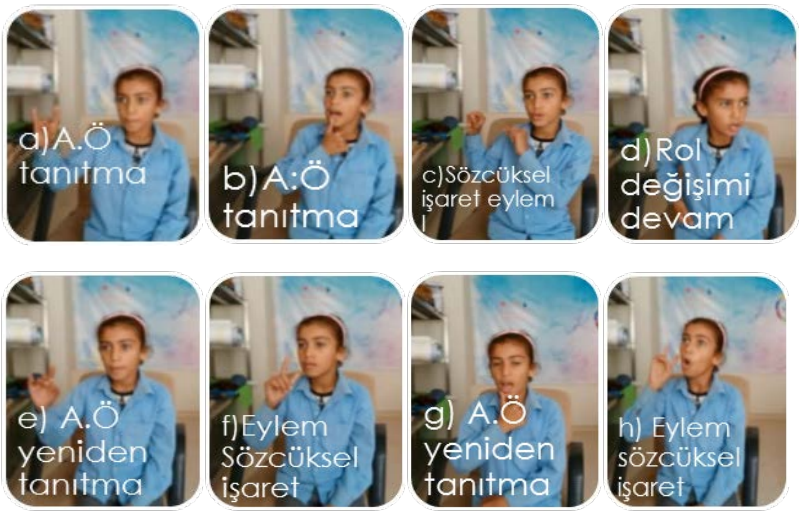
Gönderim biçimlerinin işlevsel kullanım sıklığına baktığımızda aşağıda, Grafik 2'de de görüleceği gibi, AÖ gönderim biçiminin tanıtma; sınıflandırıcı ve rol değişim gönderim biçimlerinin ise devam ettirme işlevi ile yüksek kullanım sıklığı sergilediği gözlenmiştir.

Grafik 2: Gönderim biçimlerinin işlevsel kullanım sıklığı



Niteliksel açıdan bakıldığında aşağıda Örnek 1'de de görüleceği gibi veri tabanında AÖ'lerin tekrar tekrar metne tanıtıldığı ve bu nedenle de metinde çok fazla gönderimsel müdahalelerin olduğu gözlenmiştir. Bu durum, metinlerde izleksel önem taşıyan konu ögelerinin değer yüklü olacak bir biçimde anlatıya katılamamasına neden olmaktadır.

(Örnek 1)



Yukarıdaki örnekte (a) ve (b) resimlerinde özne konumunda sözcüksel işaret ile kodlanan köpek ve adam göndergeleri anlatı konusu olarak anlatıya sunulmaktadır. Ancak anlatının ilerleyen bölümlerinde bu AÖ'ler daha küçük gönderim ögeleri ile kodlanamamakta, (e) ve (g) resimlerinde de görüldüğü gibi AÖ'ler konu sıçramaları yapılarak anlatıda işlevsiz bir biçimde yinelenmektedir.

Bu durum; anlatıda konu sürekliliğinin bozulmasına, dolayısıyla da anlatı kişilerinin okuyucu için değer yüklü olabilecek bir biçimde anlatıya katılamamasına neden olmaktadır.

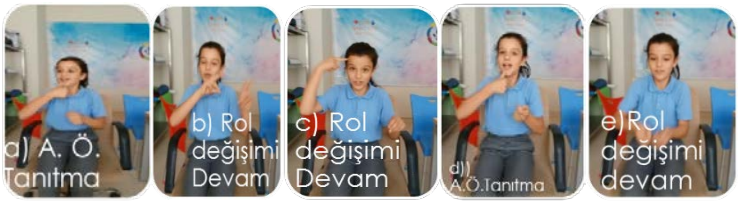
Veri tabanında kimi metinlerde sınıflandırıcı ve rol değişimi gönderim biçimlerinin, özne konumundaki [+canlı] özellikli anlatı kişilerini kodlamak için kullanıldığı ve bu yolla anlatıda anlatı hareketi oluşturulmaya çalışıldığı gözlenmiştir. Buna karşın metinlerde gönderimsel müdahelelerin fazla olması nedeni ile konu zinciri içinde verilen bilginin sürekliliği kesintiye uğramaktadır. Bu durum; yine anlatıda konu sürekliliğinin sağlanamamasına, dolayısıyla da anlatı hareketinin yaratılamamasına neden olmaktadır.

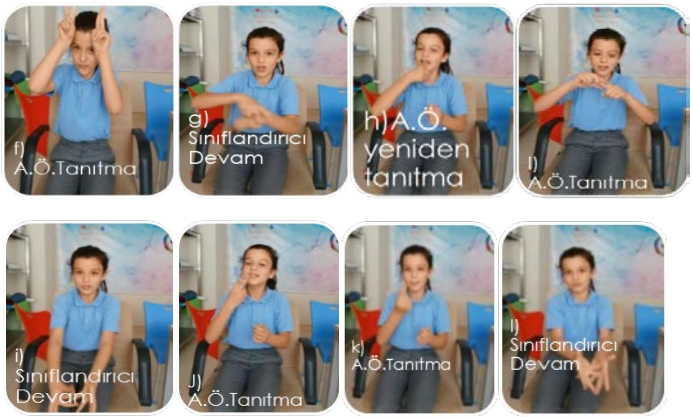
(Örnek 2)



Örnek 2'de (a), (c) ve (d) resimlerinde görüleceği gibi rol değişimi gönderim biçimi kullanımı ile anlatı kişisi metne sunulmaya çalışılmaktadır. Ancak anlatı kişisi ile ilgili olarak metinde ön varsayımsal ve gerektirimsel olarak bilgi verilmemektedir. Bu nedenle de yönelim bilgileri metnin uzanımında geliştirilememekte ve gönderimler bağlamsal kalmaktadır.

(Örnek 3)





Yukarıdaki örnek anlatıda (a) resminde adam göndergesi, özne konumunda tam ad öbeği ile kodlanarak anlatı konusu olarak metne sunulmaktadır. (b) ve (c) resimlerinde de görüleceği gibi bu gönderge, rol değişim biçim birimi ile resim (d)'de de tam ad öbeği ile kodlanarak anlatı konusuna süreklilik kazandırılmaya çalışılmaktadır. (f) tümcesinde tam ad öbeği ile kodlanan *köpek* göstergesi anlatıya katılmakta olup (g)'de bu göndergeye sınıflandırıcı gönderim biçimi ile gönderim yapılarak anlatıda tekrar bir anlatı hareketi yaratılmaya çalışılmaktadır fakat (h)'de adam göndergesinin tekrar metne katılması ve ardından (j)'de tam AÖ ile kodlanan yeni bir yönlendirme konu bilgisinin gecikmiş bir biçimde anlatıya katılması sonucu konu zinciri yine kesintiye uğramaktadır. Bu nedenle de metinde konu sürekliliği sağlanamamakta, tümce konuları metinde eklemlenmemiş bağımsız birimler hâline gelmekte, dolayısıyla da metin belirgin bir konuya odaklanmamaktadır. Bu durum, metinde tutarlılık sorunlarını ortaya çıkarmakta ve metnin anlaşılabilirliğini düşürmektedir.

Sonuç / Yorum

Bu çalışmanın sonuçları, daha önce alan yazınında işitme engeli olmayan çocukların anlatı üretimi üzerine yapılan çalışmaların sonuçlarıyla (ör. Uzun 2006; Esmer 2010, 2012) benzerlik göstermektedir.

İşitme engelli öğrenciler de metnin dilsel-dil bilgisel, mantıksal ve söylemsel düzlemlerinde yer alan bağıntılama stratejilerinden uygun olanı işleterek zihinlerinde var olan kişi bilgisini alıcı odaklı bir tutumla metin içeriği hâline dönüştürme ve düzenlemede sorun yaşamaktadırlar. Hem işitme engeli olmayan hem de işitme engeli olan çocukların ürettikleri anlatı metinlerinde benzer sorunların var olması, bu sorunların temelde anlatı metni üretimi konusunda her iki grup öğrencinin de belirli bir üst bilgi donanımına sahip olmamalarına dayandığını düşündürmektedir.

Rathmann, Mann ve Morgan (2007); işaret ve konuşma dilinin söylemsel boyutta dilsel organizasyonunda benzerlikler sergilediğini, işitme engelli çocukların işaret dili ve konuşma dili söylem bilgi gelişimlerinin paralellik gösterdiğini belirtilmektedir. Bunun yanı sıra işitme engelli çocukların işaret becerileri ile okuryazarlık gelişimleri arasında önemli bir ilişki bulunduğunu, dolayısıyla da ikinci dil edinimi adına üst dilsel farkındalığa önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Türkiye'de TİD eğitimi sadece ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda verilmektedir. Ayrıca işitme engelli öğrencilere yürürlükte olan eğitim öğretim program ve müfredatı uygulanmaktadır.

Sarıkaya ve Börekçi (2016) tarafından yapılan çalışmada; işitme engelli öğrencilerin konuşma ve dil gelişimlerinin alt seviyelerde olduğu, kelime dağarcıklarının son derece kısıtlı olduğu, bu öğrencilere ayrı bir eğitim programı içeriğinin uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır.

Bu çalışma kapsamında da MEB müfredatının yeniden gözden geçirilerek okul ortamlarında öğrencilerin düzeylerine uygun olarak metnin küçük ölçekli ve büyük ölçekli yapı düzleminin kurulumuna yönelik stratejilerin kendilerine öğretilmesinin, onların konu sürekliliği sağlanmış tutarlı bir anlatı metni üretebilme yeterliliklerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Öte yandan TİD kullanıcısı işitme engelli çocukların iki dillilik üzerinden düşünülerek Türkçe ve Türk İşaret Dilinde eş zamanlı dil girdisi ile beslenebilmesini sağlayacak iyileştirmelerin MEB müfredatları içinde yapılması ihtiyacını burada kaçınılmaz bir durum olarak belirtmek isteriz.

Kaynaklar

AÇAN AYDIN, Z. (2013), "İşaret Dilleri: Türk İşaret Dilinin Dilbilgisel Özellikleri", *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, S 30 (1), s. 73-96.

ARIK, E. (2013), "Classifiers in Turkish Sign Language", *Bilig - Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, S 67 (67), s. 1-24. DOI: 10.12995/bilig.2013.6701

_____ (2016), "Geçmişten Geleceğe Türk İşaret Dili Araştırmaları", *Ellerle Konuşmak: Türk İşaret Dili Araştırmaları*, (Ed.: E. Arık), Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul, s. 7-22.

DİKYUVA, H. - B. Makaroğlu - E. Arık (2015), *Türk İşaret Dili Dilbilgisi Kitabı*, Impetus Medya Prodüksüyon, Ankara.

ESMER, E. (2010), *Okuma Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatı Metni Üretme Becerisinin Etkileşimi: 6. Sınıf Öğrencileri Üzerine Betimsel Bir Çalışma*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

_____ (2012), İlköğretim 6. Sınıf Öğrenci Yazılı Anlatı Metinlerinde Konu Sürekliliğinin Sağlanmasına Yönelik Gözlemler", *Türkçe Üzerine Güncel Tartışmalar*, (Ed.: M. Aksan - Y. Aksan), Şafak Matbaası, Ankara, s.77-84.

GİVON, T. (1983), "Topic Continuity in Discourse: An Introduction", *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-Language Study*, (Haz.: T. Givon), John Benjamins Publishing, Amsterdam, s. 1-41.

_____ (1992), "The Grammar of Referential Coherence as Mental Processing instructions", *Linguistics*, S 30, s. 5-55. http://www.deepdyve.com/lp/de-gruyter/the-grammar-of-referential-coherence-as-mental-processing-instructions-Ri5rsh89C8 (e.t.1 Şubat 2012)

KYLE, J. G. - B. Woll (1988), *Sign Language: The Study of Deaf People And Their Language*, Cambridge University Press, Cambridge.

KUBUŞ, O. (2008), *An Analysis of Turkish Sign Language (TİD) Phonology And Morphology*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), ODTÜ, Ankara.

LİDDELL, K. S. (2003), *Grammar, Gesture And Meaning in American Sign Language*, Cambridge University Press, Cambridge.

MORGAN, G. (2006), "The Development of Narrative Skills in British Sign Language", In: Schick, B. S., Marschark, M., Spencer, P. (Eds.), *Advances in the Development of Sign language by Deaf Children*, Oxford University Press, Oxford, ss. 314-343.

_____ (2000), "Discourse Cohesion in Sign And Speech", *International Journal of Bilingualism*, S 4, s. 279-300.

RUHİ, Ş. (2002), "Konu ve Erişim Hiyerarşisi", *Türkçe'de Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler*, (Haz.: L. Uzun - E. Huber), Die Blaue Eule Essen, ss. 79-90. http://www.mersindilbilim.info/wp.../09/Ruhi-2002.pdf (e.t.1 Şubat 2012)

RATHMANN, C. - W. Mann - G. Morgan (2007), "Narrative Structure and Narrative Development in Deaf Children", *Deafness and Education International Deafness Educ. Int*, S 9(4), s. 187-196

SARIKAYA, B. - M. Börekçi (2016), "İşitme Engelli Öğrencilerin Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Erzurum İli Örneği", *Ekev Akademi Dergisi*, Y 20, S 66, s. 177-193

SLOBİN, D. I. (1996), "From 'Thought and Language" to 'Thinking to Speaking'", In, *Rethinking Linguistic Relativity*, (Ed.: J. J. Gumperz - S. C. Levinson), Cambridge University Press, Cambridge, ss. 70-96.

SÜMER, B. (2016), "Scene-Setting and Referent İntroduction in Sign and Spoken Languages", *The Acquisition of Turkish in Childhood*, (Ed.: B. Haznedar - N. Ketrez), John Benjamins Publishing, Amsterdam, ss. 193-220.

UZUN, L. (2006), "Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sürecindeki Metinleştirme Sorunları", *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 04-06 Ekim 2006, Ankara, s. 693-701.

Çok Dilli Ortamlarda Translanguaging Yaklaşımı Temelli Köken Dili Türkçe Dersi

Işıl ULUÇAM-WEGMANN[*]

Giriş

Almanya'daki toplumsal gerçekliği yansıtması açısından ayrı bir rol oynayan **"**göç temelli çok dillilik**"**, son yıllarda Almanya'da çok dillilik ve çok kültürlülük alanında yapılan çalışmaların odağında yer almaktadır.

Almanya Federal İstatistik Dairesinin (Statistisches Bundesamt) ölçütüne göre; kendisi ya da ebeveynlerinden biri Alman vatandaşlığı ile doğmamış olan kişiler, göçmen kökenli sınıfına girmektedir. Federal İstatistik Dairesi 2018 verilerine göre, Almanya'da 20,8 milyon göçmen kökenli yaşamaktadır. Dolayısıyla yaklaşık 83 milyon nüfusa sahip Almanya'da her dört kişiden biri göçmen kökenlidir (Statistisches Bundesamt 2018. https://www.destatis.de/DE /ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/MigrationIntegration.html. Erişim tarihi: 12.09.2019). Bu durum da ülkenin toplumsal ve kurumsal yapılarında -özellikle de eğitim sistemine yönelik- birtakım değişiklikleri zorunlu kılmaktadır.

Yapılan kimi bilimsel çalışmada göç temelli çok dilliliğe, sorun ve eksiklik odaklı yaklaşıldığı görülmekte ve göç temelli çok dillilik bağlamında ele alınan birçok konu da -örneğin Almanya'da Türkçe dersleri- bu sorun odaklı yaklaşımdan payını almaktadır (Esser 2006; Hopf 2005, 2011). Ancak son yıllarda örneğin dil bilimi ve eğitim bilimi alanlarında yapılan birtakım bilimsel çalışmalar arasında söz konusu sorun odaklı yaklaşıma karşın, göç temelli çok dillilik olgusunu kaynak odaklı bir yaklaşımla ele alan çalışmaların sayısı giderek artmaktadır (Woerfel vd. 2014; Rosenberg - Schroeder 2016; Wenk - Marx - Rüßmann - Steinhoff 2016; Dünkel - Heimler - Brandt - Gogolin 2018; Uluçam-Wegmann 2018; Uluçam-Wegmann vd. 2019).

[*] Universität Duisburg-Essen, isil.ulucam@uni-due.de

Bu yazıda, çoğunluk ve azınlık dillerindeki çok dilli yazma edincinin, hem bireyler için hem de toplum için önemli bir kaynak oluşturmasından yola çıkan "SchriFT" (Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen / Orta Dereceli Okullarda Türkçenin Katkısı ile Alan Derslerinde Yazma) projeleri (SchriFT I ve SchriFT II)[1] kapsamında yapılan birtakım çalışmalardan söz edilerek proje kapsamında köken dili Türkçe dersi için geliştirilen ve uygulaması yapılmakta olan bir model ders konsepti üzerinde durulacaktır. SchriFT projelerinin odaklandıkları temel amaç, orta dereceli okullardaki öğrencilerin alana özgü yazma edinçleri ve çoğunluk dili Almanca ve azınlık dili Türkçede akademik yazma edinçleri (Bildungssprachliche Kompetenz, Cognitive Academic Language Proficiency) arasındaki ilişkileri sorgulamak ve bu bağlamda çok dilli yazma edincini geliştirmenin, hem çoğunluk ve azınlık dilindeki yazma edincine hem de alan derslerindeki yazma edincine katkıda bulunup bulunmadığını araştırmaktır.

Yazıda; sırasıyla köken dili Türkçe uygulamalı ders modelinin geliştirilmesine dayanak oluşturan kuramsal çerçeve belirginleştirilecek, ders modelinin geliştirilmesi için önemli bulgular sunan SchriFT I projesinin birtakım sonuçlarına değinilecek ve ardından SchriFT II projesinin odak noktasını oluşturan Almanya'daki köken dili Türkçe dersleri için geliştirilen ve orta dereceli okullarda uygulama aşamasında bulunan ders modeli üzerinde durulacaktır. Bu bağlamda söz konusu ders modelinin geliştirilme amaçları, konsepti, model ders için üretilen ders materyallerine değinilecek; uygulamalı model dersin okul gerçekliği açısından uygulanabilir olup olmadığını ve öğrencilerin metin türüne özgü yazma edinçleri açısından ne derece etkili olduğunu saptama amaçlı geliştirilen araştırma deseninden söz edilecektir. Yazının sonunda; uygulamalı model derse yönelik şu ana kadar edinilen ilk bulgulardan yola çıkılarak bir yandan diller ötesilik olarak adlandırılabilecek ***translanguaging*** yaklaşımının kökendili Türkçe derslerinde uygulanabilirliğine yönelik ilk değerlendirmelere yer verilecek, öte yandan da proje kapsamında geliştirilen model ders konseptinin öğrencilerin çoklu edinçlerini geliştirmeye sağladığı katkı üzerinde durulacaktır.

Kuramsal Çerçeve ve Kavramlar

Sinir dil bilimi ve ruh dil bilimi alanında yapılan çalışmaların ortaya koyduğu gibi çok dilli ve çok kültürlü bireyler tarafından edinilen diller birbirlerinden ayrı ve isole modüler sistemler olarak işlememekte, birbirleriyle

[1] Federal Almanya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (BMBF) tarafından desteklenen SchriFT I projesi, Duisburg-Essen Üniversitesinden Siyaset Bilimi, Tarih, Teknik, Fizik, İkinci ve Yabancı Dil Olarak Almanca ve Turkistik Bölümlerinin katılımıyla 2014-2017 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. SchriFT II projesi, 2017 yılı itibarıyla Bochum Üniversitesinin de katılımıyla sürdürülmekte ve 2020 yılı Eylül ayında tamamlanması öngörülmektedir.

sıkı bir ağ içerisinde bulunmaktadırlar (Cook 2003; Herdina - Jessner 2002; Franceschini 2016).

Herdina - Jessner (2002), farklı dil sistemlerinin birbirlerini ve çevrenin de bu dil sistemlerini etkilediğini savunmakta ve bu çoklu etkileşimsel sistemi, **çok dilliliğin dinamik modeli (dynamic model of multilingualism [DMM])** olarak adlandırmaktadırlar. Karmaşık adaptif bir sistem olma özelliği sergileyen bu sistemin iki temel özelliği bulunmaktadır: **Esneklik (Elastizität)** yani sistemin çevresindeki geçici değişikliklere uyum sağlaması ve **değişim (Plastizität)** yani sistemin şartların değişmesi durumunda yeni özellikler geliştirmesi. Dolayısıyla çoklu dil edinim süreçlerinde, edinilen dillerin etkileşimi ve çevre etmeni transfer görünümlerini tetiklemekte ve bunun doğal sonucu olarak dil kullanımının birçok düzleminde çok dilliliğe özgü görünümler ortaya çıkmaktadır. Cook (1992); çok dilli bireylerin farklı dillerinin birbirleriyle dinamik ve etkileşimsel işleyişini temel aldığı yaklaşımı kapsamında, bireyin sahip olduğu dilsel ifade olanaklarının tümünü kapsayan bütüncül bir dil repertuvarına dikkat çekmekte ve bu bağlamda **çoklu edinç (multikompetenz**, **multicompetence)** kavramından söz etmektedir. Çoklu edinç yaklaşımına göre **çok dilli ve çok kültürlü bireyler, durum bağlamı ve bildirişim katılımcılarını da göz önünde bulundurarak ilkece bütüncül dil repertuvarlarını kullanarak bildirişimde bulunmaktadırlar.** Bütüncül dil repertuvarının dinamik ve interaktif yapısı, çok dilli bireylerin sorunsuzca ve özel bir çaba sarf etmeden iki ya da birden çok dil arasında geçiş yapabilmelerine olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşım kapsamında bir dili kullanırken diğer dile geçiş yapmak yani **düzenek değiştirme (code-switching)** ya da bir dili kullanırken diğer dilin dilsel birimlerini kullanmak yani **düzenek karıştırma (code-mixing)** gibi dil görünümlerine sorun odaklı yaklaşılmamakta, bu tür kullanımlar edinç düzeyindeki bir eksikliğe ya da patalojik bir duruma işaret etmemektedir. Sözü edilen türdeki dil görünümlerinin, farklı dil repertuvarlarının birbirleriyle etkileşimsel işleyişinin doğal bir sonucu olarak ortaya kondukları kabul edilmekte ve bu yönüyle bu tür görünümler, yaratıcı dil kullanımlarının ürünü olarak betimlenmektedir. Çok dillilik olgusu bu açıdan ele alındığında çok dilli bireyleri odağına alan kuramsal ya da uygulamalı çalışmalarda birinci ve ikinci dil edinçlerinin birbirlerinden ayrı ve ilişki kurulmaksızın ele alınması, çok dilliliğin doğal yapısına aykırı düşmektedir.

Alan yazınında ilk olarak García - Wei (2014), çoklu edinç kavramını odağına alan, özellikle dil bilimi ve öğretim bilimi alanlarında yapılacak çalışmalar açısından önem taşıyan ***translanguaging*** **(dillerötesilik)** kavramına dikkat çekmektedirler. *Translanguaging* kavramı; çok dilli bireylerin bildirişimde bulunmak, bilgi edinmek ve dilsel kimliklerini dışa vurmak amacıyla stratejik ve esnek bir şekilde sahip oldukları bütüncül dil ve dil dışı repertu-

varlarından yararlandıkları bir süreci betimlemektedir. García (2009), *translanguaging* kavramını bir süreç olarak ele almakta ve bu süreçte her iki dili kullanmanın bildirişim potansiyelini arttırdığını iddia etmektedir: **"**Translanguaging is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential" (García 2009, s. 140).

Çok dilliliğin, çoklu bir edinç olarak gelişmişlik gösterebilmesi için çok dilli öğretim ortamları için yeni bir perspektif sunan *translanguaging* yaklaşımı, eğitim öğretim ortamlarında çok dilli ve çok kültürlü öğrencilerin sahip oldukları tüm dil repertuvarlarının devreye sokulmasına olanak sağlayacak düzenlemelerin yapılması yoluyla ele alınan konunun anlaşılması ve özümsenmesini hedeflemektedir.[2] Bu yolla bireylerin üst bilişsel ve üst dilsel farkındalıklarının da gelişebileceği dile getirilmektedir. Ayrıca *translanguaging* yaklaşımıyla sadece dil öğreniminin değil, genel olarak öğrenimin destekleneceği savunulmaktadır. *Translanguaging*, bu bağlamda hem bir öğrenim hem de bir öğretim stratejisi olarak görülmektedir (García - Johnson - Seltzer 2016; Kirsch - Mortini 2016).

Çok dillilik olgusunu Almanya gerçekliği açısından irdelediğimizde toplum içerisinde çoğunluk ve azınlık dillerinin bir arada kullanılmasının son derece yaygın bir görünüm olduğu ancak eğitim ve öğretim ortamlarında, okullarda tek dil kullanımının -çoğunluk dili olan Almancanın kullanımınınhâkim olduğu ve özellikle bazı azınlık dilleri kullanımının okul ortamında tercih edilmediği görülmektedir. Gogolin (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* ("Çok Dilli Okulun Tek Dilli Alışkanlığı") adlı kitabında; Almanya'nın eğitim sisteminin tek dilli yapısını, toplumun çok dilli ve çok kültürlü yapısını göz ardı etmesi nedeniyle eleştirmektedir. Hâlbuki azınlık dillerinin ders ortamında kabul görmesi, dillerin prestijinin yükselmesi açısından da önem taşımakta; bu durum ise öğrencilerin dil kimlikleri açısından olumlu bir etki yaratmaktadır.

Uygulamalı Model Ders Konsepti ve Ders Materyalleri

2017 yılında tamamlanan SchriFT I projesinde; proje kapsamında geliştirilen ve uygulanan anket ve yazma edinci ölçme araçları yoluyla Kuzey

[2] *Translanguaging* yaklaşımı, Almanya'da son yıllarda özellikle alan derslerinde göçmen kökenli öğrencilerin **"**köken**"** dillerini de kullanmalarına olanak sağlamak yoluyla derste sunulan bilgilerin, kavramların anlaşılmasını ve özümsenmesini kolaylaştırmak amacıyla devreye sokulmaktadır. Öğrenciler, derste grup çalışmaları sırasında diğer öğrencilerle tercih ettikleri dillerde konuşup tartışarak kavramları ve üzerinde konuşulan konuyu anlaşılır kılmaktadırlar. Bu yaklaşımla çok dilli ve çok kültürlü öğrencilerin, okul ortamında bir kısıtlama olmadan doğal bir şekilde bütüncül dil repertuvarlarından yararlanmalarına olanak sağlanmaktadır.

Ren-Vestfalya eyaletinde 28 orta dereceli okulda 360'ı Türkçe derslerine katılan öğrenciler olmak üzere toplam 1718 öğrencinin dil biyografileri, sosyodemografik verileri ve yazılı metinleri toplanmak üzere projenin veri tabanının bir kısmı oluşturulmuştur. Projenin denek gruplarından birini oluşturan çok dilli öğrenci grubunu, orta dereceli okullarda öğrenim gören ve ayrıca bu okullarda sunulmakta olan köken dili Türkçe derslerine katılan Türkiye kökenli 7 ve 8. sınıf öğrencileri (12-15 yaş grubu) oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden, bir kullanmalık metin[3] türü olan talimat metinlerini yazılı olarak üretmeleri (hem Türkçe hem de Almanca) istenmiş; üretilen metinler, kaliteli bir talimat metninde bulunması gereken temel ölçütler açısından incelenmiştir.[4] Öğrenci metinlerinin çözümlenmesi sonucu, metinlerin hangi dilde üretildiklerinden bağımsız olarak özellikle alıcı odaklı düzenlemeler ve tutarlılık düzenlemeleri açısından diller üstü olarak nitelendirilebilecek birtakım görünümler sergiledikleri saptanmıştır (Uluçam-Wegmann 2018, s. 64-69; Uluçam-Wegmann vd. 2019, s. 89-95). Becker-Mrotzek vd. (2014, s. 40f.); öğrencilerin üretmiş oldukları Almanca metinleri temel alarak yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin bilişsel düzeyi ile alıcı odaklı yazma ve tutarlılık düzenlemeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. SchriFT I projesinde, metin çözümlemeleri sonucunda yapılan korelasyon analizleri de metinlerin hangi dilde üretilmiş olduğundan bağımsız olarak aynı metin içerisindeki alıcı odaklı düzenlemeler ve tutarlılık düzenlemeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Çözümlemeler aynı zamanda, bir ve aynı öğrenci tarafından üretilmiş olan Almanca ve Türkçe talimat metinlerinde alıcı odaklı yazma ve tutarlılık ilişkilerinin düzenlenmesi arasında da bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencinin bir dilde ürettiği metninde alıcı odaklı düzenlemeler ve tutarlılık düzenlemeleri iyi bir şekilde gerçekleştirilmiş ise aynı öğrencinin diğer dilde ürettiği metinde de bu görünümlerin iyi düzenlenmiş olduğu görülmektedir (Uluçam-Wegmann vd. 2019, s. 118). Böylelikle Becker-Mrotzek vd.nin (2014) öğrencilerle yaptığı çalışmada; bilişsel düz-

---

[3] Kullanmalık metinler, metin yüzey yapısında açık olarak izlenebilen belirli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik düzenlemeler içeren ve metin alıcısını bilgilendirme amacıyla üretilen metinlerdir. Gazete makalesi, kaza raporu, kullanım kılavuzu, yapım kılavuzu gibi alt türleri bulunan kullanmalık metinlerin metin alıcıları, ilkece alan uzmanı olmayan kişilerdir. Kullanmalık metinler, bu yönüyle bilgilendirme işlevine sahip olan alan metinlerinden ayrılmaktadır (Uluçam-Wegmann 2018, s. 47).

[4] Talimat metinleri türünün ön plana çıkan en temel nitelikli özelliği, metnin alıcı odaklı düzenlemeler içermesidir. Ayrıca metin türünden bağımsız olarak her tür iyi düzenlenmiş metinde bulunması gereken temel özellik, metindeki tüm görünümlerin tutarlılık ilişkilerini kurmaya katkıda bulunacak şekilde düzenlenmiş olmasıdır. *Öğrenci metinlerinde;* alıcı odaklı düzenlemeler ve tutarlılık düzenlemeleri, proje kapsamında geliştirilmiş olan kategori sistemi içerisinde sunulan dilsel ve metinsel *düzenlemeler temel alınarak incelenmiştir (*Uluçam-Wegmann vd. 2019, s. 96f.).

lemde ortaya koyduğu saptama, SchriFT I projesi kapsamında yapılan metin çözümlemeleri sonucunda somut düzlemde teyit edilmektedir. Bu bulgular; kullanmalık metinler için metin kalitesine yönelik önemli ipuçları veren alıcı odaklı düzenlemeler ve tutarlılık düzenlemelerine yönelik bilgilerin bir dilde edinilmiş olması durumunda, diğer dile de transfer edilebildiğine işaret etmektedir.

2017 yılından bu yana sürdürülmekte olan SchriFT II projesi kapsamında; -SchriFT I projesinin sonuçları dikkate alınarak- alan dersleri, Almanca ve Türkçe derslerine yönelik ortak bir model ders konsepti geliştirilmiştir. Bu yazıda, -özel olarak- köken dili Türkçe dersi için geliştirilen model ders konsepti tanıtılacaktır.

Sözü edilen eyleme ve üretime dayalı model ders konseptinin geliştirilmesinde temel amaç; öğrencilerin Türkçedeki yazma edinçlerini geliştirmenin yanı sıra, bu derste edindikleri metin türüne özgülük taşıyan dil ve metin yapısı özelliklerinin işlevsel yanını kavramaları yoluyla metin türü odaklı yazma edincini geliştirmek, üst dilsel / üst bilişsel farkındalıklarını arttırmak ve bu yolla edinmiş oldukları bilgiyi transfer ederek türe özgülük sergileyen görünümleri Almanca yazma ediminde de gerçekleştirebilmelerini olanaklı kılmaktır. Böylelikle amaç; tek tek dillerdeki yazma edincini geliştirmenin ötesinde, bütüncül yazma edincini geliştirmektir.

Çoklu edinç odaklı *translanguaging* yaklaşımı, proje kapsamında geliştirilen ve uygulanan model ders konsepti için önemli bir dayanak noktası oluşturmaktadır. Uygulamalı model ders kapsamında; edinilen bilgilerin irdelenmesi, anlaşılmayan noktaların tartışılması ve metin üretimlerinde dilsel ve metinsel düzenlemelere yönelik kararların alınması aşamasında *translanguaging* yaklaşımı temel alınarak öğrencilerin bütüncül dil repertuvarlarını devreye sokarak bildirişimde bulunmalarına olanak sağlayan grup çalışmalarına yer verilmiştir.

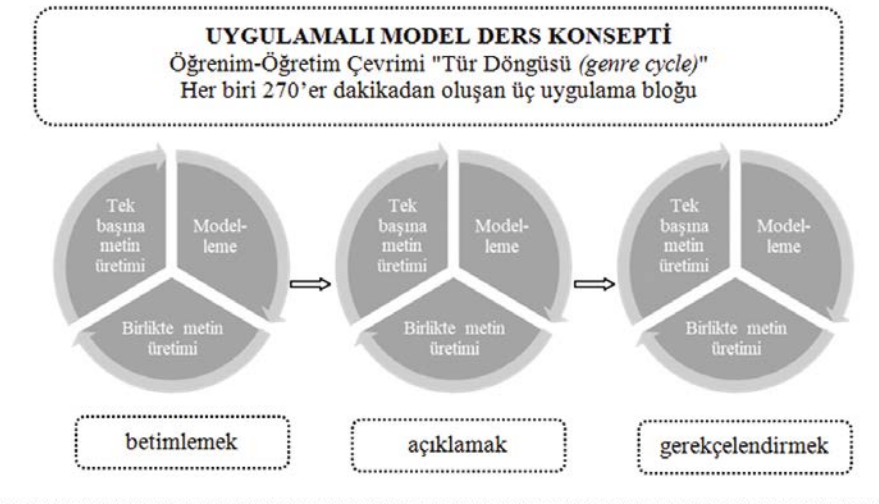
Ayrıca projede, geliştirilen bu model ders konseptinin Almanya'nın okul gerçekliğinde uygulanabilirliği sorgulanmakta ve köken dili Türkçe dersi kapsamında yapılan uygulamaların Almancadaki yazma edincini geliştirmeye etkisi araştırılmaktadır. Belirtilen yönleriyle söz konusu ders modeli uygulaması, Almanya'da Türkçe dersleri açısından öncü bir uygulama olma özelliği taşımaktadır.

Almanca-Türkçe çok dilli öğrencilerin katıldıkları köken dili Türkçe dersleri kapsamında gerçekleştirilen uygulamalı model derste, kaliteli bir kullanmalık metin üretimi için gerekli olan alıcı odaklı yazma ve tutarlılık düzenlemelerine yönelik dilsel ve metinsel görünümler odağa alınmakta ve bu bağlamda dil ile gerçekleştirilen karmaşık yapılı eylemler olarak tanımlanan

dilsel eylem kalıplarından "betimlemek", "açıklamak" ve "gerekçelendirmek" üzerinde durularak bu dilsel eylem kalıplarının işlevine ve dilsel sunumlarına dikkat çekilmektedir. Bu yolla öğrencilerin kendi metin üretimlerinde bu görünümleri sergileyebilmeleri için gerekli olan uygulamalara yer verilmektedir.

Aşağıdaki şekilde görüldüğü üzere uygulamalı model ders; her biri 270 dakikadan ibaret (yaklaşık 6 ders saati), toplam 3 bloktan oluşmaktadır. Her bir blokta kullanmalık metinlerde gerçekleştirilmesi beklenen ayrı bir dilsel eylem kalıbı üzerinde odaklanılarak çalışılmaktadır. 'Betimlemek' dilsel eylem kalıbının odaklandığı birinci blokta bir yapım kılavuzu, 'açıklamak' dilsel eylem kalıbının odaklandığı ikinci blokta bir oyun kuralları talimatı ve 'gerekçelendirmek' dilsel eylem kalıbının odaklandığı üçüncü blokta ise bir gerekçelendirme metni ele alınmaktadır:

Şekil 1: "Genre-based curriculum cycle" modeli temel alınarak oluşturulan uygulamalı model ders konsepti



Her bir uygulama bloğunda, Callaghan - Rothery'nin (1988, s. 39) *curriculum cycle* modeli temel alınarak oluşturulan türe özgü yazma modelinin üç aşamalı yapısı uygulanmaktadır. Alan yazınında yaygın olarak **tür döngüsü (genre cycle) modeli** olarak adlandırılan söz konusu model, metin türüne özgü yazma becerisini kazandırmayı amaçlayan aşamalı bir öğretim-öğrenim modelidir.[5] Bu model ilkece "modelleme", "birlikte metin üretimi" ve "tek

[5] Tür döngüsü modelinin, temel aşamaları aynı kalmak üzere farklı alt aşamaları içeren değişik versiyonları bulunmaktadır (Knapp - Callaghan 1989; Rothery - Stenglin 1995; Feez 1998; Taufik 2009).

başına metin üretimi" olmak üzere üç temel aşamayı içermektedir. Ancak her aşama kendi içerisinde farklı bölümlere ayrılmaktadır. Modelleme aşamasında öncelikle metin türünün kullanıldığı bağlama yönelik özellikler belirginleştirilir. Bu aşamada:

"Bu metni ne için ve kim için yazıyoruz? Okul dışında bu metin türünü kimler yazar? Bu metin türüne nerede rastlanabilir? Bu metin türünü kimler okur?" gibi sorulara yanıt aranır. Bu tip sorular; dersin başlangıç aşamasında, hem öğrenciyi motive etme hem de metin alıcısını ve metin işlevini belirginleştirme yoluyla metin üreticileri için bir model oluşturmaktadır. Modelleme aşamasının ikinci kısmında metin türüne yönelik dilsel ve metinsel özellikler belirginleştirilir. Uygulamalı model ders için özel olarak proje kapsamında geliştirilen ders materyallerinin metin modellemesi bölümünde metin, farklı renkler kullanılmak yoluyla görsel olarak bölümlere ayrılmaktadır. Her bölümün yanında ilgili metin bölümünün işlevini belirginleştirmeye yönelik açıklamalar yer almaktadır. Böylelikle bir "model metin" yardımıyla bu metin türünde gerçekleştirilen dilsel eylem kalıpları ve bu dilsel eylem kalıpları için gereken dilsel ve metinsel düzenlemeler ortaya konmaktadır.

Tür döngüsü modelinin ikinci aşaması olan birlikte metin üretiminde, öğrenciler; grup çalışması yaparak, bu metin türü için uygun gördükleri dilsel ve metinsel yapıları birlikte tartışarak belirlemek yoluyla ortak bir metin yazarlar. Grup çalışmasının temel işlevi; fikir üretme, bilgi toplama ile metni dilsel ve metinsel açıdan düzenlemektir.

Tür döngüsü modelinin son aşamasında ise her bir öğrencinin, herhangi bir yardım almaksızın kendi metnini üretmesi beklenmektedir. Bu aşamanın sonunda hedeflenen özgün metin üretimleri gerçekleştirildikten sonra, öğrenci ve öğretmenler tarafından değerlendirilmek suretiyle metinlere yönelik dönüt verilir. Her bir öğrenci, bu dönütleri dikkate alarak metinde gerekli düzeltmeleri yapar ve gerekli görülen noktalara yönelik eksiklikleri tamamlar.

Proje kapsamında köken dili Türkçe için tür döngüsü modelinin aşamalı yapısı temel alınarak geliştirilen ders materyalleri, söz konusu dilsel eylem kalıplarının metin türüne özgülük sergileyen dilsel ve metinsel yapılarının farkına vardırılması yoluyla öğretilmesini ve öğrencilerin kendi üretecekleri metinlerde söz konusu görünümleri gerçekleştirmelerini sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Köken dili Türkçe derslerine katılan öğrenci grubunun hem dil edinç düzeyleri hem de Türkçe derslerine katılım sürekliliği açısından heterojen bir grup olması, ders materyallerinin farklı edinç düzeylerinin dikkate alınarak dil edinç düzeyi yüksek ve düşük öğrenciler için farklı uygulamalar içerecek şekilde düzenlenmesini gerekli kılmıştır. Tüm materyallerde, uygulamada odaklanılan metin türlerinin dilsel ve metinsel yapılarını belirginleş-

tirmeyi sağlayan ve öğrencilerin kendi metin üretimlerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiş olan, alan yazınında *scaffolding*[6] olarak adlandırılan farklı yardım basamakları bulunmaktadır. Öğrenciler ihtiyaç duydukları durumlarda bu yardım basamaklarını kullanarak metin üretimlerini kolaylaştırabilmektedirler. Söz konusu yardım basamakları, ders materyallerinde yer yer görsel yer yer de dilsel olarak düzenlenmiştir. Ayrıca uygulamada yazma aşamasında, öğrencilerin kendi ürettikleri metinlerde gerekli düzenlemeleri yapıp yapmadıklarını denetlemeyi sağlayan kontrol listeleri bulunmaktadır. Bu yolla öğrenci, üretmiş olduğu metindeki eksik ya da uygun olmayan yapıların ve/veya dilsel görünümlerin farkına varmakta ve metin üretim sürecinde söz konusu yapıları ve/veya dilsel görünümleri tamamlama ve düzeltme olanağı bulmaktadır.

Uygulamalı model ders, köken dili Türkçe derslerinin saatlerinde ve dersin kendi öğretmenleriyle yürütülmüştür. Öğretmenler; proje çalışanları tarafından tür döngüsü modeline, uygulamanın aşamalarına ve geliştirilen ders materyallerinin kullanımına yönelik eğitimden geçirilmiştir. Proje çalışanları; bazı derslere katılarak uygulamaya, öğretmen ile öğrencilerin uygulama ve ders materyallerine yönelik tutumlarına, motivasyonlarına yönelik katılımcı gözlem yapmışlardır. Ayrıca belirli ders saatlerinin grup çalışmaları kısmında video çekimleri yapılmıştır. Uygulamalı model ders tamamlandıktan sonra, öğretmen ve öğrencilerle uygulamaya ve materyallere yönelik röportajlar yapılması planlanmıştır.

İlk Bulgular

Uygulamalı model ders kapsamında şu ana kadar yapılan ders gözlemleri ve öğretmen / öğrenci görüşleri, *translanguaging* yaklaşımını temel alan bir Türkçe dersinin uygulanabilirliğini ortaya koymaktadır.[7]

Yapılan gözlemler, öğrencilerin grup çalışmalarında özellikle sözcük düzleminde Almancayı devreye soktukları ve Almancayı Türkçe kullanmalık metinlerin dilsel ve metinsel özelliklerini kavramada bir araç olarak kullandıkları yönündedir. Ayrıca öğrenciler tarafından Almancanın, anlaşılan bilginin doğruluğundan emin olunduğunu teyit etme amaçlı da devreye sokulduğu görülmektedir.

---

6 Bu konuda ayrıntılı bilgi için bk. Gibbons 2002, 2009.

7 Aslında bu yaklaşımda ortaya konan senaryo yani bütüncül dil repertuvarının devreye sokulmasını olanaklı kılan ve ihtiyaç duyulduğunda dillerin olanaklarından stratejik olarak yararlanılmasını hedefleyen bir ders senaryosu; *translanguaging* yaklaşımıyla zorunlu olarak devreye sokulan bir senaryo değil, Türkçenin azınlık dili olarak öğrenildiği çok dilli ve çok kültürlü ortamların doğal bir uzantısı olarak ortaya çıkan doğal bir ders ortamı senaryosudur.

Uygulamalı model ders öncesinde ve sonrasında, uygulamalı model dersin öğrencilerin yazma edinçlerine etkisini saptama amaçlı hem Almancada hem de Türkçede birtakım ön test ve son test uygulamaları yapılmıştır. Ön test ve son test sonuçlarının şu ana kadar yapılan değerlendirmeleri (20 Türkçe, 20 Almanca metin olmak üzere toplam 40 metin), bazı öğrencilerin metinlerindeki alıcı odaklı düzenlemelere ve tutarlılık ilişkilerini kuran kimi düzenlemelere yönelik[8] son test puanlarında artış olduğunu göstermektedir. Bu görünümlerin doğal sonucu olarak dilsel eylem kalıplarının da son testlerde metin türüne özgülük sergileyecek şekilde gerçekleştirildiği ve son testlerde dilsel ve metinsel görünümlere yönelik yüksek puan alan öğrencilerin Türkçe metinlerinde metin uzunluklarının artmış olduğu görülmektedir.

Şu ana kadar aynı öğrencilerin Almanca üretmiş oldukları metinler üzerinde yapılan çözümlemeler, dilsel yapılar açısından Almanca metinlerde ön ve son testler arasında önemli bir fark olmadığını göstermektedir. Ancak öğrencilerin uygulamalı model dersi, sadece köken dili Türkçe dersi kapsamında almalarına rağmen Almanca metinlerinin bir kısmında alıcı odaklı düzenlemelerin belirli türleri (bütünlük ve ayrıntılandırma) açısından ve tutarlılık ilişkilerine yönelik düzenlemelerden metin çerçeveleyiciler açısından daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Bu sonuç da metin türüne özgü dilsel ve metinsel görünümlerin işlevinin içselleştirilebildiğine ve bu bilginin başka bir dilde metin üretirken transfer edilebildiğine işaret etmektedir. Bu durum; öğrencilerin bu aşamalı model sayesinde kullanmalık metinlerin türsel özelliklerinin farkına varabildiklerini, bu konuda belirli bir duyarlılık kazandıklarını ve kendi ürettikleri kullanmalık metinlerin metin türüne özgü özelliklerini sergileyebilmesi için gereken düzenlemeleri yapmaya çalıştıklarını göstermektedir.

Sonuç

Model ders uygulamalarında şu ana kadar yapılan çalışmalar; proje kapsamında geliştirilen, çoklu edinç ve *translanguaging* yaklaşımını temel alan tür temelli yazma konseptinin okul gerçekliği çerçevesinde köken dili Türkçe derslerinde uygulanabilir olduğunu ortaya koymaktadır. Şu ana kadar yapılan değerlendirmeler ayrıca metin türüne özgü görünümleri Türkçe metinler üzerinden gerçekleştirmeyi deneyimleyen çok dilli öğrencilerin, tür temelli yazma konseptinin dillerden bağımsız olarak işleyen aşamalarına yönelik deneyimlerinden, diğer dillerinde aynı metin türüne özgü metinler üretirken de yararlanabildiklerini göstermektedir.

---

[8] Özellikle metin türü açısından önem taşıyan zamansallık kodlayan niteleyicilerin kullanım sıklığında ve çeşitliliğinde bir artış görülmektedir.

Bir dil dersi kapsamında edinilen bilginin ikinci dile transfer edilebilmesi, çok dilli ve çok kültürlü öğrenciler açısından büyük bir kazanım olacaktır. Bu yolla köken dili Türkçe dersleri, katılımcısı olan öğrencilerinin sadece Türkçedeki edinçlerinin geliştirilmesine katkıda bulunmakla kalmayacak, Almancadaki edinçlerine de olumlu etkide bulunacaktır. Bu durum da bütüncül dil edincinin gelişmesini ve dengeli çok dilli bireyler yetişmesini sağlayacaktır.

Kaynaklar

BECKER-MROTZEK, M. - J. Grabowski - J. Jost - M. Knopp - M. Linnemann (2014), "Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und schriftlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz", *Didaktik Deutsch*, S 37, s. 20-43.

CALLAGHAN, M. - J. Rothery (1988), *Teaching Factual Rriting: A Genre Based Approach*, Marrickville, N.S.W.: DSP Literacy Project, Metropolitan East Region.

COOK, V. (1992), "Evidence For Multicompetence" In, *Language Learning*, S 42, s. 557-591.

_____ (Ed.) (2003), *The Effects of The Second Language on The First*, Multilingual Matters, Clevedon.

DÜNKEL, N. - J. Heimler - H. Brandt - I. Gogolin (Redaktion) (2018), *Mehrsprachigkeits- Entwicklung im Zeitverlauf, Ausgewählte Daten und Ergebnisse*, Mimeo, Hamburg.

ESSER, H. (2006), *Sprache und Integration, Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*, Campus 2006, Frankfurt/New York.

FEEZ, S. (1998), *Text-based Syllabus Design*, McQuarie University/AMES, Sydney.

FRANCESCHİNİ, R. (2016), "Multilingualism and Multicompetence" In, *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence: A Handbook*, (Ed.: V. Cook - L. Wi), Oxford, s. 97-124.

GARCÍA, O. (2009), "Education, Multilingualism and Translanguaging in The 21st Century" In, *Multilingual Education for Social Justice: Globalising The Local*, (Ed. A. Ajit Mohanty - M. Panda - R. Phillipson - T. Skutnabb-Kangas), Orient Blackswan, New Delhi, s. 128-145.

GARCÍA, O. - L. Wei (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, London.

GARCÍA, O. - S. Johnson - K. Seltzer (2016), "Translanguaging Stance" In, *The Translanguaging Classroom*, (Ed.: O. García), PA: Carson, Philadelphia.

GİBBONS, P. (2002), *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in The Mainstream Classroom*, NH: Heinemann, Portsmouth.

_____ (2009), *English Learners, Academic Literacy and Thinking*, NH: Heinemann, Portsmouth.

GOGOLİN, I. (1994), *Der Monolinguale Habitus der Multilingualen Schule*, Waxmann Münster/New York. (Buchveröffentlichung der Habilitationsschrift) [2. unveränderte Auflage 2008.]

HERDİNA, P. - U. Jessner (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Multilingual Matters, Clevedon.

HOPF, D. (2005), "Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern", *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 2, s. 236-251.

_____ (2011), "Schulleistungen Mehrsprachiger Kinder: Zum Stand der Forschung" In, *Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis*, (Hrsg.: S. Hornberg - R. Valtin), Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2011, Berlin, s. 12–3.

KİRSCH, C. & Mortini, S. (2016). *Translanguaging. Eine innovative Lern- und Lehrstrategie.* Erişim adresi: https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/28388/1/365_Kirsch_Mortini. pdf

KNAPP, P. & Callaghan, M. (1989). *The discussion genre: The Language and Social Power Project of the Disadvantaged Schools Program.* Sydney. NSW. Metropolitan East Region Disadvantaged Schools Program.

ROSENBERG, P. & Schroeder, C. (Hrsg.) (2016). *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin, Boston: de Gruyter.

ROTHERY, J. & Stenglin, M. (1995). *Exploring literacy in school English (Write it right resources for literacy and learning.)* Sydney: Australia. Metropolitan East Region Disadvantaged Schools Program.

STATİSTİSCHES BUNDESAMT (2018), Die Bevölkerung mit Migration und Integration. Erişim adresi: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/MigrationIntegration.html.

TAUFİK, N. H. (2009). *Introduction to genre based approach.* Jakarta: Ministry of National Education: Directorate General of Quality Improvement of Teachers and Education Personnel.

ULUÇAM-WEGMANN, I. (2018). Birinci ve ikinci dilde metin türüne özgü yazma: Benzerlikler, farklılıklar ve etkileşimler. İçinde Uzun, N. & Bozkurt, Ü. B. (yay. haz.), *Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar*. İstanbul: Okan Üniversitesi Yayınevi, 37–74.

ULUÇAM-WEGMANN, I., Akın, S., Akkuş, N., Enzenbach, C., Gürsoy, E., Haller, P., Kaulvers, J., Roll, H. & Steck, C. (2019). Schreiben und Mehrschriftlichkeit – eine Analyse schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen und Türkischen in der Sekundarstufe I und Ansätze für eine koordinierte Förderung mehrsprachiger Literalität. In Roll, H., Bernhardt, M., Enzenbach, C., Gürsoy, E., Krabbe, H., Lang, M., Manzel, S. & Uluçam-Wegmann,

I. (Hrsg.). *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch.* Reihe Mehrsprachigkeit. Band 48. Münster [u.a]: Waxmann, 51–128.

WENK, A. K., Marx, N., Rüßmann, L. & Steinhoff, T. (2016). Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 27* (2), 151–179.

WOERFEL, T., Koch, N., Yılmaz Woerfel, S. & Riehl, C. (2014). Mehrschriftlichkeit bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Wechselwirkungen und außersprachliche Einflussfaktoren. In *LiLi – Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 43* (174), 44–65.

Kitap Kavramının Metaforik Algılanma Biçimleri

Kamile KEMAL, Ceren DEMİRTAŞ, Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL[*]

Giriş

Dil temel iletişim araçlarından olup anlaşmanın önceliğini oluşturmaktadır. Yazılı, sözlü ve sözsüz iletişim toplumların oluşmasında ve devam etmesinde önemlidir. "Dil, bir toplumu oluşturan bireyler arasındaki karşılıklı iletişimi sağlayan öncelikle sözlü, sonra yazılı bir araçtır" (Savaş 2018, s. 29). Toplumların oluşmasında en etkin öge olan dil, bireylerin iletişim kurabilmesi için önemli bir yere sahiptir. Bireylerin; duygu ve düşüncelerini aktarabilmesi, doğru iletişim kurabilmesi maksadıyla dili etkili kullanması gerekmektedir.

Dili en doğru şekliyle kullanmak için, dil üzerine eğitim almak ve bunun bilincinde olmak gereklidir. "Dil bilinci, sadece dil eğitimi alan ve onun üzerine çalışan bireylerin değil, milletin tüm fertlerinin üzerinde hassasiyetle durup düşünmesi gereken bir husus olmalıdır" (Arıcı 2008, s. 5). Dil sayesinde bireyler; farklı görüş açıları geliştirmekte ve problemlere çözüm üretme, analitik düşünme gibi birçok yetiye sahip olmaktadır. Dil becerileri, anlama ve anlatma olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Anlama boyutunda, dinleme ve okuma becerileri; anlatma boyutunda ise konuşma ve yazma becerileri yer almaktadır.

Okuma becerisi, diğer becerilerin kazanılmasında önemli rol oynamaktadır. Özbay'a (2016) göre okuma, dil ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araçlarından biridir. Arıcı (2008) ise günümüzde okumanın mutlaka sahip olunması gereken dil becerilerinden biri olduğunu vurgulamaktadır. Okumanın kişileri bir yandan kültürlü, bilgili hâle getirdiğini; diğer yandan ufkunu açtığını, düşüncesini ifade etmesinde gelişim sağladığını ve daha birçok açıdan bireye katkısı olduğunu belirtmektedir.

Okuma becerisinin geliştirilmesi sadece öğretim kurumlarında değil, bireyin hayatı boyunca süren bir etkinliktir. Bireyin okuma becerisini geliş-

[*] Kütahya Dumlupınar Üniversitesi; kamile.kemal@ogr.dpu.edu.tr, ceren.kervan@ogr.dpu.edu.tr, fulya.topcuoglu.unal@dpu.edu.tr

tirmesi için okuma eylemine duyduğu ilgi önemli bir husustur. "İnsanların davranışlarını belirleyen faktörlerden birisi de onların çeşitli olaylara, nesnelere ya da kişilere ilişkin tutumları, ilgileridir" (Dökmen 1994, s. 30). Birey, okuma arzusu duyarak kitaba ve okumaya kendini yönlendirir ve bu yönlendirmeler de sürekli yapılan bir davranış biçimine dönüşerek okuma alışkanlığı kazanılır (Gürcan 1999, s. 97).

"Alışkanlık, bir şeyin sık sık tekrarlanması sonucu meydana gelen huydur" (Alaylıoğlu - Oğuzkan 1976, s. 8). Kazanılan alışkanlık ile bireyler, zaman içerisinde okuma kültürünü oluştururlar. Okuma kültürü; bir bireyin, toplumsal grubun ya da toplumun, okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliği anlamına gelir. Bir başka deyişle sözü edilen birey, grup ya da topluma ait yaşam biçiminin okuma alanına yansıyan bölümüdür. Kısaca okuma eylemine ilişkin bireysel ve toplumsal yaşama biçimidir (Yılmaz 2009, s. 134).

Kitap, zaman içerisindeki kültürel bağlantıları sağlayan materyaldir. Kitaplar sayesinde kişiler, okuma alışkanlığı kazanmakta ve bu alışkanlık toplumu her açıdan olumlu etkilemektedir. Toplumlar arası bağlantı kurulmasında yazılı kaynaklar içerisinde kitaplar etkin bir görev üstlenmektedir. Kitap okuma alışkanlığını benimsemiş bireyler sayesinde toplumlarda kültürel gelişim sağlanabilmektedir.

Kitap kavramı her birey için farklı anlamlar taşıyabilmektedir. Bireylerin kitaplara bakış açısı birçok kavram ile ifade edilebilmektedir. Her bireyde değişebilen kavram farklılıkları, çalışmanın hedefini oluşturmuştur. Kitabı en çok kullanan meslek grubu öğretmenler olduğu için araştırma öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında, kitapların öğretmenler üzerindeki algılarını tespit etmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilimi (fenomenoloji) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım - Şimşek 2016, s. 41).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, sosyal medya platformundaki katılımcılar oluşturmaktadır. Araştırmaya farklı branşlarda görev yapan toplam 95 öğretmen katılmıştır. Çalışma grubunda 30 erkek, 65 kadın yer almaktadır.

Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılarak oluşturulmuştur.

Araştırma grubuna katılan katılımcıların ürettiği metaforlara "K1" kısaltmaları ile yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmadaki veriler metafor tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Sackmann'a (1989) göre metaforlar, mecaz bir kavram veya bir terimin belirli bir benzerliği ifade etmek amacıyla farklı bir içeriğe uygulanan bir dil formudur (Yıldırım - Şimşek 2016, s. 206). "Metafor; bir şeyi veya bir fikri ona çok benzeyen niteliklere sahip başka bir şey ile genel olarak 'gibi', 'benzer' sözcüklerini kullanmaksızın istenen tanımlamayı yapmak, anlatıma üslup güzelliği ve kolaylığı katmak amacıyla kullanılan sözcük ya da sözcük kümesidir." Araştırma amacına göre en uygun teknik olarak metaforlar görülmüştür.

Araştırmada verileri toplamak için, sosyal medya platformunda paylaşılan "Kitap nedir?" sorusunun yer aldığı görsel form kullanılmıştır. Katılımcılar verilen formun altına kitap hakkındaki metaforlarını yazmışlardır. Hazırlanan formda, katılımcılara "kitap nedir?" sorusuna yönelik "ayna, pencere, kapı, köprü, barınak, cesaret, sıçrama tahtası, kaçamak, inziva, yorgan, kanat, ışık" kelimelerinden birisini seçmelerini veya kendi metaforlarını üreterek görüşlerini desteklemeleri istenmiştir. Katılımcılar, gönüllülük esasıyla araştırmaya katılmışlardır.

Verilerin Analizi

"Nitel veri analizinin temel amacı, bireylerin öznel bir şekilde yapılandırdıklarının sistematik olarak anlamlaştırması ve sonuç olarak da kavramsallaştırması ya da kuramsallaştırmasıdır" (Ekiz 2009, s. 73). Veriler elde edildikten sonra içerik analiziyle yorumlanmıştır. Bunlara bağlı olarak veriler, tema ve kodlara ayrılmış; verilerin frekans ve yüzdeleri alınmıştır. Araştırma verilerinin frekans dağılımı tablo hâlinde verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

"Her araştırmada iç ve dış geçerliğin sağlanması son derece önemli bir konudur. İç geçerlik varılan bir 'nedensel' ilişkide, 'sonuç'un 'bilinen neden'lerle (deney değişkenleri ile) gerçekten açıklanabilirliğidir" (Karasar 2011, s. 105). Araştırmanın iç geçerliliği, konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelenerek ve ilgili alan yazını taranarak sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini ve dış güvenirliğini artırmak için araştırma süreci detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Araştırmanın iç güvenirliğinin sağlanması için uzman görüşü alınmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan farklı branşlardaki öğretmen adayları 50 farklı metafor üretmişlerdir. Araştırmaya katılan katılımcılar tarafından en çok kullanılan metaforlar şunlardır: ışık (f = 15), pencere (f = 7), dost (f = 5), ayna (f = 6). Araştırmaya katılan katılımcıların ürettikleri metaforlar ve metaforların frekans dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Kitap kavramına ilişkin üretilen metaforlar

Metafor	**f**	**Metafor**	**f**
Işık	15	Kanat	3
Pencere	7	Kapıları açan	1
Dost	5	Sığınak	2
Arkadaş	1	Öğretmen	1
Yol arkadaşı	1	Cesaret	2
İnziva	3	Kaçamak	2
Evlat	1	Zamanda yolculuk	1
Sadık dost	1	Kapı	2
Huzur	3	Sıçrama tahtası	1
Her şey	4	Çok daha fazlası	1
Yorgan	1	Akarsu (görsel)	1
Sonsuzluk	1	Doğa manzarası (görsel)	1
Dünya	3	Alkış (görsel)	1
Yoldaş	1	Ayna	6
Kılavuz	1	Yâren	1
İhtiyaç	2	Mutluluk	2
Okuyan	1	İleri görüşlü olan	1
Araştıran	1	Ön yargısız yaklaşan	1
Sorgulayan	1	Gerçekten dinleyen	1
Herkese saygı duyan	1	Çıkarcı olmayan	1
Toplumu aydınlatan	1	Dürüst olan	1
Başkalarının adına utanan	1	Kutuplaşmayan	1
Köprü	1	Barınak	1
Rehber	1	Umut ışığı	1
Yarını aydınlatan	1	Tebessüm	1

Yukarıda verilen tabloda da görüldüğü gibi, katılımcılar tarafından 50 metafor üretilmiştir. Katılımcıların ürettiği metaforlar değerlendirildiğinde toplamda beş kategori oluşturulmuş ve belirlenen kategorilerde metaforlar in-

celenmiştir. Oluşturulan kategoriler tablolar şeklinde gerekçeleri ile birlikte açıklanmıştır.

Tablo 2: Metaforların Kategorileri ve Gerekçeleri

Kategoriler	***Metaforlar***	***Frekans***
Nesne Olarak Kitap	Sıçrama tahtası (1), kapı (2), ayna (6), kanat (3), kılavuz (1), pencere (7), yorgan (1), ışık (15), çok daha fazlası (1), her şey (4).	41
Mekân Olarak Kitap	Köprü (1), inziva (3), sığınak (2), dünya (3), sonsuzluk (1), zamanda yolculuk (1), barınak (1), akarsu (1), doğa manzarası (1).	14
Duygu Olarak Kitap	Huzur (3), ihtiyaç (2), cesaret (2), mutluluk (2), umut ışığı (1).	10
Kişi Olarak Kitap	Dost (5), arkadaş (1), yol arkadaşı (1), evlat (1), sadık dost (1), yoldaş (1), öğretmen (1), yâren (1), rehber (1).	13
Eylem Olarak Kitap	Kapıları açan (1), kaçamak (2), okuyan (1), araştıran (1), sorgulayan (1), herkese saygı duyan (1), toplumu aydınlatan (1), ileri görüşlü olan (1), ön yargısız yaklaşan (1), gerçekten dinleyen (1), çıkarcı olmayan (1), dürüst olan (1), kutuplaşmayan (1), başkalarının adına utanan (1), tebessüm (1), yarını aydınlatan (1), alkış (1)	18
Toplam		96

Tablo 2 incelendiği zaman farklı branşlardaki öğretmenlerin kitap kavramına ilişkin ürettikleri metaforların farklı sayılarda olduğu görülmüştür. Oluşturulan kategorilere dâhil edilen metaforlar ve gerekçeleri açıklanmıştır.

Nesne Olarak Kitap

Araştırmaya katılan farklı branşlardaki öğretmenlerin ürettikleri metaforlar incelendiği zaman, nesne olarak üretilen metaforların frekans düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Belirlenen kategoride "ışık (f = 15)" metaforu en sık kullanılan metafordur. Sırasıyla "pencere (f = 7), ayna (f = 6), her şey (f = 4), kanat (f = 3), kapı (f = 2), yorgan (f = 1), kılavuz (f = 1), sıçrama tahtası (f = 1), çok daha fazlası (f = 1)" katılımcıların kullandığı diğer metaforlardır. Üretilen metaforlara ilişkin gerekçeler ise şöyledir:

Işık metaforu: "Yolumuzu, hayatımızı aydınlatan ışıktır kitap." (K27)

Işık metaforu: "Işıktır yolumuzu aydınlatır." (K52)

Pencere metaforu: "Hayata açılan bir penceredir kitap." (K15)

Pencere metaforu: "Kitap, sonsuzluğa açılan pencere ve güzel bir ışık." (K56)

Nesne olarak kitap kategorisinde en çok ışık metaforunun kullanılması; ışığın isim olarak cisimleri görmeye, bir yeri aydınlatmaya yarayan ve mecaz anlamda ise yol gösteren, aydınlatan kimse, düşünce olarak kullanılması sebep olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin; meslek hayatları boyunca kitapları aydınlatıcı, yol gösterici, görmeyi sağlayan araç olarak gördükleri düşünülmektedir.

Kitap kavramına ilişkin üretilen metaforlar içerisinde ışıktan sonra en çok pencere metaforunun üretilmesinin sebebiyse kitapların pencere gibi birçok yeniliğe açılabilmesi olarak düşünülmektedir.

Eylem Olarak Kitap

Nesne olarak kitap kategorisinden sonra en çok üretilen metafor, eylem olarak kitap kategorisinde yer almaktadır. Bu kategorideki metaforların frekans dağılımı: "kapıları açan (f = 1), kaçamak (f = 2), okuyan (f = 1), araştıran (f = 1), sorgulayan (f = 1), herkese saygı duyan (f = 1), toplumu aydınlatan (f = 1), ileri görüşlü olan (f = 1), ön yargısız yaklaşan (f = 1), gerçekten dinleyen (f = 1), çıkarcı olmayan (f = 1), dürüst olan (f = 1), kutuplaşmayan (f = 1), başkalarının adına utanan (f = 1), tebessüm (f = 1), yarını aydınlatan (f = 1), alkış (f = 1)" şeklindedir.

Kaçamak metaforu: "Bana kaçamak oluyor çoğu zaman." (K32)

Kapıları açan metaforu: "Bu dünyadan daha güzel ve özel bir dünyanın kapılarını açandır kitap." (K9)

Kişi Olarak Kitap

Araştırmadaki öğretmenlerin ürettikleri metaforlar incelendiği zaman, kişilere yönelik metaforların frekans düzeyi f = 13'tür. Belirlenen kategoride "dost (f = 5)" metaforu en sık kullanılan metafordur. Sırasıyla "arkadaş (f = 1), yol arkadaşı (f = 1), evlat (f = 1), sadık dost (f = 1), yoldaş (f = 1), öğretmen (f = 1), yâren (f = 1), rehber (f = 1)" katılımcıların kullandığı diğer metaforlardır. Üretilen metaforlara ilişkin gerekçeler ise şöyledir:

Dost metaforu: "İyi dinleyen bir dost… Kanatlı… O gezdiriyor ben anlatıyorum…" (K54)

Dost metaforu: "Kitap, kendini sana cömertçe sunan ve seni mest eden bir huzur deryasıdır. Ne olursa olsun randevu saatini tamamen senin müsaitlik durumuna bırakan, koşulsuz şartsız seni bekleyen, geç kalınca asla kızmayacak olan, saat kaç olursa olsun kapısını çalabileceğin ve o kapının sonuna kadar açılacağından yüzde yüz emin olduğun dosttur." (K90)

Öğretmen metaforu: "Öğretmendir. Bir insanın en büyük şansı iyi bir öğretmene rastlamaktır." (K71)

Evlat metaforu: "Kitaplarım benim evlatlarım gibi. Birine ödünç verirken bile yavrumu cami avlusuna bırakmış gibi hissediyorum." (K1)

Kişi olarak kitap kategorisinde en sık rastlanan dost metaforu; isim olarak sevilen, güvenilen, yakın arkadaş, gönüldaş, iyi anlaşılan kimse, düşman karşıtı anlamlarına gelmektedir. Öğretmenlerin kitapları dost olarak değerlendirmesi, kitapların güvenilir olması ile özdeşleştirilebilir.

Duygu Olarak Kitap

Araştırmadaki katılımcıların ürettikleri metaforlardan "huzur, ihtiyaç, cesaret, mutluluk, umut ışığı", duygu olarak kitap kategorisinde değerlendirilmiştir. Belirlenen kategoride "huzur (f = 3)" metaforu, en sık kullanılan metafordur. Sırasıyla "ihtiyaç (f = 2), cesaret (f = 2), mutluluk (f = 2), umut ışığı (f = 1)" katılımcıların kullandığı diğer metaforlardır. Üretilen metaforlara ilişkin gerekçeler ise şöyledir:

Huzur metaforu: "Huzurdur kitap. Bence insanın boş vakti olmayınca kalbi bile kirlenmez. Oturup kitap okuyun, uyku bile huzurlu oluyor." (K5)

Cesaret metaforu: "Cesaret çünkü taklit edilemeyen tek şey cesarettir." (K22)

Mutluluk metaforu: "Seçmesini bilmek kaydıyla doğru bir ayna, güçlü bir ışık, güzel bir pencere, sağlam bir yâren ve dolayısıyla mutluluktur." (K4)

Duygu olarak kitap kategorisinde "huzur (f = 3)" metaforunun frekans düzeyinin fazla olması, kitapların bireylere gönül rahatlığı vermesi ve kitap okurken bireylerin kendilerini rahat hissetmeleri olarak açıklanabilir. Belirlenen kategoride cesaret metaforunun kitap kavramı ile bağdaştırılması, iki kavramın da özgün özellikte olması ile açıklanabilmektedir.

Mekân Olarak Kitap

Kategorideki metaforların frekans sayıları şu şekildedir: "köprü (f = 1), inziva (f = 3), sığınak (f = 2), dünya (f = 3), sonsuzluk (f = 1), zamanda yolculuk (f = 1), barınak (f = 1), akarsu (f = 1), doğa manzarası (f = 1)". Geliştirilen bazı metaforlara ilişkin herhangi bir gerekçe gösterilmemiş ve bazı metaforlar cümle ile desteklenmemiş, görsellerle ifade edilmiştir. Kategorideki akarsu ve doğa manzarası resim şeklinde kullanılmıştır.

Dünya metaforu: "Hayal edebildiğin kadar geniş yepyeni bir dünyadır." (K66)

Sığınak metaforu: "Sığınaktır. Oradaki aşka, oradaki insana sığınıyor insan." (K12)

Sığınak metaforu: "Hayatın yoruculuğundan kaçmak için bir sığınak." (K78)

Kategorideki dünya metaforu; duygu, düşünce ve hayal âlemi anlamını destekleyici cümleler ile ifade edilmiştir. Kavram isim anlamının dışında kişilerin iç dünyası olarak mecazlanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Metafor kavramı; eğretileme, benzetme anlamlarında kullanılmakla beraber, bireylerin kavramlara ilişkin ürettikleri farklı düşünceleri tanımlama aşamasında kullandığı ifadelerdir. Kitap kavramı, meslek grubu olarak en fazla öğretmenlere hitap etmesi dolayısıyla araştırma, öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Sosyal medyada, kitap kavramına ilişkin yapılan metafor araştırmasının sonuçlarına göre kitap kavramını ifade edebilmek için 50 farklı metafor kullanılmıştır. Katılımcılar, kitap kavramını sırasıyla en çok "ışık, pencere, ayna, dost" metaforlarını kullanarak ifade etmişlerdir. Metaforlar arasında ışık kavramının en çok kullanılan metafor olması, kitabın hayatımızı aydınlatmasında en önemli nesne olarak görülmesi olarak açıklanabilir. Kitap kavramı için pencerenin açılabilir bir nesne olması; bireylerin de kitapla farklı dünyalara, farklı yaşantılara ve farklı deneyimlere açılabilmesini sağlamasından kaynaklanmaktadır. Ayna metaforunun kullanılmasının sebebi, aynanın nesne olarak yansıtma özelliğinin olması ve bireyin kendini görmesine yardımcı olmasıdır. Dost metaforunun anlam olarak sevilen, güvenilen, yakın arkadaş, gönüldaş, iyi anlaşılan kimse ifadelerini karşılamasından dolayı kullanıldığı düşünülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda kitaplar için kullanılan metaforların olumlu olması, kitabın katılımcılar için önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Alan yazınında benzer bir çalışma; Bektaş, Okur ve Karadağ (2014) tarafından ilkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinde metaforik algı olarak kitap üzerine yapılmıştır. Araştırmada 4. sınıf öğrencileri 111, 8. sınıf öğrencileri 74 metafor üretmişlerdir. Kullanılan metaforlar kategorize edildiğinde kitap kavramı, en çok kişi olarak kitap sınıflandırmasında "arkadaş" metaforuyla kullanılmıştır. Kitapların arkadaş metaforu ile birlikte kullanılması insanların birbirlerine karşı sevgi ve anlayış göstermeleriyle aynı doğrultuda görüldüğü için kullanıldığı söylenebilir. Yapılan çalışma, araştırmayla bu açıdan benzerlik göstermektedir. Turan, Yıldırım ve Tıkman (2016) tarafından 276 öğretmen adayı üzerinde yapılan araştırmada; ışık, mum, güneş metaforlarının kullanılması, öğretmenin aydınlatıcı özelliğinin vurgulandığını göstermiştir. Aynı araştırmada yol gösterici, rehber, kılavuz metaforlarının kullanılması, kitap kavramının öğretmen algısı ile aynı sonuçlara ulaştırdığını göstermiştir.

Kaynaklar

ALAYLIOĞLU, R. - A. F. Oğuzkan (1976), *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*, 2. Baskı, İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul.

ARICI, A. F. (2008), *Okuma Eğitimi*, Pegem Akademi, Ankara.

AYDIN, İ. S. (2011), "Türkçe Kavramının Metaforik Algılanma Biçimleri", *Folklor/ Edebiyat*, S 17 (66), s. 173-192.

AYDIN, İ. S. - A. Pehlivan (2010), "Türkçe Öğretmeni Adaylarının 'Öğretmen' ve 'Öğrenci' Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar", *Turkish Studies*, S 5 (3), s. 818-842.

BAŞARAN. M. - S. Ateş (2009), "İlköğretim Bbeşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S 29 (1), s. 73-92.

BEKTAŞ, M., (2014), "İlkokul ve Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Metaforik Algı Olarak Kitap", *Türk Kütüphaneciliği*, S 28, s. 154-168.

BOZPOLAT, E. (2015), "Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Metaforik Algıları", *Turkish Studies*, S 10/11, s. 313-340.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2018), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. - E. K. Çakmak - Ö. E. Akgün - Ş. Karadeniz - F. Demirel (2013), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.

CRESWELL, J. W. (2016), *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (Çeviri Ed.: M. Bütün - S. B. Demir), Siyasal Kitabevi, Ankara.

DÖKMEN, Ü. (1994), *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-sosyal Bir Araştırma*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

EKİZ, D. (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.

ERTÜRK, R. (2017), "İlkokul Öğrencilerinin 'Öğretmen' Kavramına İlişkin Metaforik Algıları", *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, S 8 (3), s. 1-15.

GÜNEŞ, F. (2011), "Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S 8 (15), s. 123-148.

GÜRCAN, H. İ. (1999), *Okuma Alışkanlığı ile Kitap Yayımcılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi*, Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Yayınları, Eskişehir.

KARASAR, N. (2011), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Akademi, Ankara.

KILCAN, B. (2017), *Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi*, Pegem Akademi, Ankara.

KUŞ, E. (2012), *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.

ÖZDEN, M. Y. - L. Durdu (2016), *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.

ÖZBAY, M. (2016), *Anlama Teknikleri: 1 Okuma Eğitimi*, Öncü Basımevi, Ankara.

SAVAŞ, B. (2018), *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*, Papatya Yayıncılık Eğitim, İstanbul.

TOPÇUOĞLU ÜNAL, F. - T. Tekin (2013), "Eleştirel Yazmaya İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metaforik Algıları", *Turkish Studies*, S 8 (13), s. 1595-1606.

TURAN, M. - E. Yıldırım - M. Tıkman (2016), "Öğretmen Adaylarının Eğitim ve Bazı Temel Kavramlara İlişkin Metaforik Algıları", *Education Sciences*, S 11 (4), s. 217-242.

TÜRK DİL KURUMU (2011), *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

YILDIRIM, Ş. - H. Şimşek (2016), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

YILMAZ, B. (2009), "Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirmede Ebeveyn ve Öğretmenin Rolü" içinde, (Ed.: A. Afacan), *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu*, Eğitim-Sen Yayını, Ankara.

İlk Gençlik Yaş Grubunun Sanal Ortamda Türkçeyi Kullanma Eğilimleri

Ufuk AŞIK[*]

Giriş

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir araç; dil, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen bir varlık olarak tanımlanmaktadır (Ergin 2008, s. 3). Toplumun kullanmakta olduğu dilin, aynı zamanda söz konusu toplumun yaşantısı hakkında bilgi verdiğine yönelik olarak Aksan (2007, s. 11); bir dilin söz varlığının, o dilin tarihine geniş ölçüde ışık tutmakta, yüzyıllar boyunca ortaya çıkan ses, biçim, söz dizimi ve anlam değişikliklerini yansıtmakta, hangi dillerin etkisiyle ne türden değişimlerin gerçekleştiğini göstermekte olduğunu ifade etmektedir. Toplum dil bilimi çalışmalarına bakıldığında dilin kullanıldığı döneme, kullanıldığı toplumun ve topluluğun kültürel özelliklerine, kullanan bireyin yaşı, cinsiyeti gibi değişkelere göre farklı kullanım özellikleri taşıdığı görülmektedir.

Özellikle ilk gençlik dönemindeki dil kullanımları ile ilgili olumsuz eleştirilerin olduğu görülmektedir. Yörükoğlu (2000, s. 13), ergenlik dönemini 12-21 yaş dilimlerini kapsadığını söyler. Bu çalışmada ergenlik döneminin ilk evresi ele alındığı için, "ilk gençlik dönemi" olarak belirtilmiştir. İlk gençlik dönemindeki bireylerin dil kullanımları bilinçsiz ve özensiz olarak değerlendirilmektedir. Ergenlik romanlarının karakteristik gençlik ağzıyla, argosuyla yazıldığına; eserlerde oldukça fazla tümce düşüklükleri, argo ağız özellikleri ve dil bilgisi hataları olduğuna vurgu yapılmaktadır (Asutay 2001, s. 13). Sözlü dilin bir görünümü olan gençlik dili ile ilgili Türkiye'deki genel yaklaşım, gençliğin kullandığı dilin Türkçeyi bozduğu (Tosun 2005; Kırık 2012) şeklindedir. Ancak gençliğin yetişkinlerden ayrılan yanları ve özellikleriyle kendi dili ve kültürü olduğunun ayrımına varmak, dahası böyle bir kültürün varlığını tanımak gerekir. Gençliğin dili ve kültürü yani kısaca gençliğin dünyası; kendine özgü dil kullanımı, hareket, davranış, tarz ve özelliklerin bütününün

[*] Yavuz Sultan Selim Ortaokulu, uhorizon@hotmail.com

oluşturduğu bir dizgedir. Gençliğin kullandığı bu dizge; çoğu zaman yetişkinlerce denetim, baskı altında tutulmuş ve hatta hor görülmüştür. Genç insan ve gençlik kavramları yirminci yüzyıla kadar hep yetiştirilmesi, eğitilmesi gereken diye anlaşılmıştır. Bu yüzden çoğu zaman genç insan cahildir, düşüncesi savunulmaktadır (Asutay 2001, s. 3).

İlk gençlik dönemdeki bireylerin dil kullanımına yönelik olumsuz bakış açısının gerçeği ne yansıttığı ve ne oranda kişisel yargılar taşıdığına yönelik sorular akla getirmektedir. Bu soru çerçevesinde, bu çalışmanın amacı; 13-15 yaş grubu bireylerin sanal ortamdaki dil kullanımından yola çıkarak dil eğilimleri, dil kullanımındaki hatalar ya da farklılıkları betimlemek ve değerlendirmektir. Amaç doğrultusunda ilk gençlik dönemindeki bireylerin kullanım sıklıklarına yönelik bulgular elde edilmiştir. Çalışma, ilk gençlik yaş grubunun sanal ortamda konuşmalarından yola çıkılarak kullanım sıklığı üzerine bulgular sunan ilk çalışma olması bakımından özgün bir özellik taşımaktadır.

Dile yönelik betimlemeler yapmak amacıyla dilin canlılığını, değişme durumunu vb. değişkenleri sayısal olarak sunmak için son yıllarda kullanım sıklığı çalışmalarına ağırlık verildiği görülmektedir. Bu çalışmalar; özellikle doğal dil işleme, bilgisayarlı dil bilim, bütünce dil bilimi alanında yapılan çalışmalar olarak dikkat çekmektedir. Bütünce; Vardar (2002, s. 53) tarafından, "Bir dili betimlemek ve çözümlemek amacıyla derlenmiş sözlü ya da yazılı örnekler, sözceler bütünü." olarak tanımlanmaktadır. Bütünce üzerine yapılan başka bir tanımda ise "Derlem, bütünce, (corpus [İng.]) belli prensipler çerçevesinde özel veya genel amaçlı metin ya da konuşma parça ya da bütünlerinin, üzerinde yapılacak araştırmaya uygun işaretlemelerle beraber bir araya getirilmesinden oluşan bütündür." (Say 2006, s. 81) ifadeleri yer almaktadır. Dil üzerine yapılan analiz çalışmalarında daha çok sözel ve öznel yorumlar yapılırken bilgisayarın doğal dili işleme (NLP) üzerinde yaygınlaşması sonucunda geleneksel yöntemlerin dışında sayısal sonuçlara ulaşılmaya başlanmıştır. Bu yöntemle yazılı ya da sözlü dil kullanımlarının eş zamanlı ya da art zamanlı incelemeleri yaygınlık kazanmıştır. İstatistiksel yöntemle yapılan çalışmalarla sayısal veriler oluşturulmuş ve bu veriler aracılığıyla ulaşılan istatistiksel bulgularla yorumlar yapılmaya başlanmıştır. Bütünceler, dil bilimi kuramlarını test etmek ve söz dizimsel yapıları incelemek için doğal dili işleme (NLP) uygulamalarının geliştirilmesi için kaynak olurlar (Lynn - Scannell - Maguire 2015).

Dünyada BNC, COCA gibi büyük bütünceler oluşturulmuştur. Sözlü dil üzerine çalışmanın daha zorlu bir süreç olmasından dolayı, ağırlıklı olarak yazılı dil üzerine çalışmalar yapılmaya devam etmektedir. Yazılı ve sözlü dil, bazı başlıklar altında birbirinden ayrı incelenebilir. Kodlama, kullanım, söz-

celeme durumu, geri bildirim, vurgu ve kalıcılığa sahip olması ile yazılı dil ve sözlü dil birbirinden farklılık gösterir (Günay 2003, s. 30). Ong (2003, s. 21); dili inceleyenlerin konuşma dili yerine yazılı metinlere yönelmelerinin bilinçsiz bir seçim olmadığını, inceleme dünyasının yazıyla sıkı bağından kaynaklandığını belirtmektedir (Ong 2003, s. 21).

Tablo 1'de Türkçe üzerine yapılan bazı bütünce çalışmaları yer almaktadır.

Tablo 1: Türkçe Üzerine Yapılmış Bütünce Çalışmaları

	ODTÜ Türkçe Derlemi (OTD)	**Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlü**	**TS Corpus**	**Türkçe Ulusal Derlemi (TUD)**
Derlemi Hazırlayan	Deniz Zeyrek	İlyas Göz	Taner Sezer	Yeşim Aksan Mustafa Aksan
Çalışmanın Yılı	1990 +	2003	2012	1989-2013
Yaş Aralığı	Yok	Yok	Yok	Yok
Toplam Sözcük	2.000.000	1.006.306	491.360.398	50.000.000
Yazılı Dil / Sözlü Dil	Yazılı Dil	Yazılı Dil	Yazılı Dil (BOUN Veri Tabanı)	Yazılı Dil ve Sözlü Dil
Veri Kaynağı	10 Farklı Metin Türü	Basılı Yayınlar	Haber Sitesi İnternet Sitesi	Basılı Yayınlar İnternet Siteleri

Türkçe üzerine genel bütünce çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Belli bir yaş ile ilgili ve o yaş grubunun sanal ortamda kullandıkları dil üzerine araştırma henüz yapılmadığı görülmektedir.

Yöntem

İlk gençlik döneminin sanal ortamda kullandığı dilin özelliklerini betimlemek amacıyla bütünce temelli bir çalışma yapılmıştır.

Çalışma büyük şehirlerde yaşayan ve ilk gençlik dönemindeki 100 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. 13-15 yaş aralığında olan 100 katılımcının yalnızca akranlarıyla yaptığı whatsapp konuşmaları derlenmiştir. Veri havuzu oluşurken kişilerin kurulmuş yapay bir dil kullanmalarının önüne geçmek için öncesinde konu hakkında bilgi verilmemiştir. Bireylerin konuşmaları, konuşmalar sonrasında izinleri alınarak bilgisayar ortamında toplanmıştır. Bireylerin sanal ortamda yaptıkları doğal konuşmalar toplanarak 1.087.490 sözcükten oluşan bir havuz oluşturulmuştur.

Verilerin analizi için, Sezer (2013) tarafından oluşturulan TS COPRUS (http://tscorpus.com) adıyla açık erişime sunulan program kullanılmıştır. Bütünce dil bilimi alanında yapılan *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü* (Göz 2003) çalışmasının 1.006.306 sözcükten oluştuğu düşünüldüğünde oluşturulan havuzun sayısal olarak değeri yüksek olarak değerlendirilebilir. Sezer tarafından açık erişimli olarak, kullanılan sözcük sayım programını kullanarak sözcüklerin kullanım sıklığı listesine ulaşılmıştır. Sözcüklerin kullanım sıklığını sıralarken en ufak farklarına göre sözcükleri ayrı başlıklar altında sıralamaktadır. Aynı sözcüğün büyük harfle yazılmış olanları ya da yanında bir noktalama işareti olanları farklı başlık altında verdiğinden aynı sözcüklerin tek bir başlık altında toplanması için tüm maddeler tek tek gözden geçirilmiştir.

Verilerin İşlenmesi

Havuzda toplanmış olan verilerin değerlendirilebilmesi için aşağıdaki işlem basamakları gerçekleştirilmiştir:

A) Büyük ve küçük harf kullanımından kaynaklı farklı başlıklarda verilen sözcükler tek başlıkta toplanmıştır.

B) Yazışmalarda kullanılan farklı ünlemler için farklı şekiller kullanılmış ve kullanıldığı gibi bütünceye alınmıştır.

C) Özel isimler grubuna giren sözcükler havuza alınmamıştır. Kişi isimlerinde olduğu gibi şehir, ülke, dil, din, kitap isimleri gibi diğer özel isimler bütünce çalışmamızın kullanım sıklığında verilmemiştir.

Ç) Çalışmada rakamlarla ifade edilen sayılar bütünceye alınmamıştır.

D) Soru ilgeci olan {-mI} ve bağlaç olan {-dA} havuza alınmıştır.[1]

E) Yazışmalar içinde yer alan yabancı kökenli sözcüklere, sözcük kullanım sıklığı listesinde verilmiştir.

F) Bu metinlerdeki yazım yanlışları da düzeltilmemiştir.

G) Bütüncede yabancı sözcükler yazıldığı gibi kullanılmıştır.

H) Sayım sonucunda yer alan noktalama işaretleri bütünceye alınmamıştır.

Bulgular

Çalışmada, ilk gençlik yaş grubunun sanal ortamda Türkçe kullanma eğilimlerini ortaya koyan bulgular elde edilmiştir.

---

[1] "Türkçede de / da bağlacı yazımsal olarak sözcüktür çünkü ayrı yazılır ama ses bilgisel olarak böyle davranmaz (…) tıpkı soru yapan mı / mi / mu / mü gibi" (Uzun 2006, s. 14). Üzerine vurgu almasıyla sözcük olarak görülen soru ilgeci olan {-mI} ve bağlaç olan {-dA} sözcük sıklığı listesinde ayrı başlıklarda bulunmaktadır.

Tablo 2'de, harflerin kullanım sıklığı yer almaktadır. Tabloda, özellikle ünlü harflerin üst sıralarda yer aldığı görülmektedir.

Tablo 2: Harflerin Kullanım Sıklığı

A	571764
E	444515
İ	420573
N	348116
M	294615
L	248955

Katılımcıların kullanımlarında "haahha" vb. şekilde kullandıkları "random" adını verilen rastgele kullanımlar bulunmaktadır. Random, harflere rastgele basılması olarak tanımlanabilir.

'İlk Gençlik Yaş Grubu'nun 'Sanal Ortam'da konuşurken bazı sözcükleri çok fazla kullandığı görülmüştür. Yetişkin bireyler için yapılmış çalışmalarda görülmeyen "kanka" sözcüğü, hem sayı olarak kullanımı yüksek hem de farklı şekillerde kullanılmasıyla dikkat çekmektedir. "Kanka" 74 ayrı formda kullanılmıştır.

Araştırmaya konu olan yaş grubunun dil kullanım özellikleri için sözcükleri çok farklı şekillerde kullandıkları görülmüştür. Sadece "ya" ifadesini uzatarak 28 ayrı şekilde kullandıkları görülmüştür:

Yaa

YAA

YAAA

Yaaaa

Yaaaa

YAAAA

Yaaaaa

YAAAAA

Yaaaaa

Yaaaaaa

Yaaaaaaa

Yaaaaaaaa

Yaaaaaaaa

Yaaaaaaaağ

Yaaaaaaaq

Yaaaaaaw

yaaa

Yaaa

Yaaağ

Yaaağ

Yaaağ

Yaaağ

Yaaani

Yaağğ

Yaağ

Yaağ

Yaağğ

Yaağ

Bir sözcüğü ifade ederken konuşma dilindeki o rahatlığı sanal ortamdaki dil kullanımında görmek mümkündür. Özellikle nida ifadelerinin bu yaş grubu tarafından sıkça kullanıldığı görülmektedir:

Of

OF

oF

Ofb

Ofc

Ofd

Off

OFF

Offd

Offf

Offf

Offff
Offff
Offfff
OFFFFF
Offffff
Offffff
Offffffff
Offffffffff
Offffffffffff

Selamlama anlamındaki sözler ise yaş grubunu yansıtmaktadır: "Slm" 93, "nbr" 83, "as" 622, "sa" 124, "naber" 211 defa bütüncemizde yer alan selamlama sözcüklerinin kullanıldığı görülmüştür. Selamlama sözcüklerinde de genel olarak kısaltmaları tercih ettikleri görülmektedir.

Hitap anlamında ise "ortak" ifadesinin çok sık kullanıldığı görülmüştür. Ortak ifadesi, bütüncemizde kullanım sıklığı sıralamasında 42. sırada yer almıştır.

Seslenme için kullanılan "oğlum, olum" ifadelerinin de çok sık kullanıldığı görülmüştür. Olum 572 defa, oğlum 56 defa, Olummmmm 11 defa ve değişik şekillerde bütüncemizde yer almıştır.

Bu yaş grubu, günlük hayatında küfür ve argo kullanmaktadır. Kullanım sıklığı yüksek ilk 50 sözcük içinde çocukların yaygın olarak kullandığı 2 küfür yer almaktadır. Sıklık listemizde 30. ve 35. sırada kullanıldığı görülmektedir. "Mal" ifadesi, bütüncemizde 1120 defa tekrarlanmıştır.

Türkçe olmayan "tamam" anlamındaki "ok" kısaltması 964 ve "okey" 290; 3; uğurlama anlamındaki "bye" ise 98 kez kullanım sıklığı ile çalışmamızda yer almıştır.

"Birşey" 224 defa, "yanlız" 49 defa, "banada" 48 defa kullanılmış olması da bu yaş döneminin yaptığı yazım yanlışları olarak görülmektedir.

"Watch" 49 defa, "come" 14 defa, "new" 47 defa kullanılmıştır. Bu yaş döneminin özellikle İngilizce sözcükleri yazışmalarında kullandığını göstermektedir.

"Aynen" 1601, "ayn" 942, "aynn" 36, "aynnn" 14, "aynen" 12, "aynennnn" 9 şeklinde kullanıldığı görülmüştür. Günümüzde gençleri bir düşünceye

katıldığını göstermek amacıyla en sık kullandığı "aynen" sözcüğünün değişik şekillerde kullanıldığı görülmüştür.

"Len" 836, "ulen" 62, "lennn" 20, "ulan" 160 defa bütüncemizde kullanılmıştır. "Küfür" sözcüğünün kendisi 292 defa bütüncemizde tekrarlanmıştır. Buna bağlı olarak kendi aralarında argo kullanımının yaygın olduğunu söyleyebiliriz.

Kaba ifadelerin kullanımına oranla kibar ifadeler de bulunmaktadır. "Lütfen" 411, "ltfn" 3, "rica" 98 defa, "tsk" 130 defa, "öd" 37 defa ve 1495 defa "KB (kusura bakma)" tekrar edilmiştir. Bu yaş döneminde kaba ifadelerin yanında nazik ifadelerin de kullandığı görülmektedir.

Bu yaş grubunun kendi arasında sözcük türettiği de görülmüştür. "Awsu" sözcüğü bütüncemizde 78 defa tekrarlanmıştır. "Awsu", sadece bu yaş grubunun kullandığı ve anlamını bildiği bir sözcük olarak dikkat çekmektedir.

Sonuç / Yorum

Dil, sürekli bir devingenlik içinde yaşarken dil kullanma bilinci de her dönemde farklılık göstermiştir. Gençlerin dili kötü kullandığı ve toplumun sahip olduğu ilk gençlik dönemindeki bireylerin dili yozlaştırdığı öngörüsünü sorgulamak adına karşılaştırmalar ve betimlemeler yapılan bu çalışmanın sonucunda, elde edilen bulgular üzerinden bazı yorumlar yapılabilir ve öneriler sunulabilir.

Toplanan havuz üzerine sözcük bazında çalışmalar yapılabilirken söz dizimsel yapılar üzerine çalışma yapmanın zor olduğu görülmüştür. Eksiltili tümce yapılarının bu yaş grubu bireylerin sanal ortam yazışmalarında çok yaygın olduğu görülmüş olup bu kuşağın kısa ve öz anlatma isteğini yansıtmaktadır.

İlk gençlik döneminde yer alan bireylerin dili özensiz kullandığı düşünüldüğünde özellikle sanal ortamda noktalama işaretlerini sınırlı oranda kullandıkları varsayımı üretilebilir. Ancak bu yaş grubu noktalama işaretlerini kullanmaktadır. Bütünce listemizde nokta 19651, soru işareti 5920, üç nokta ise 1257 defa kullanılmıştır.

Bütünceler incelendiğinde genel olarak isim soylu sözcüklerin daha üst sıralarda yer aldığı görülmektedir. "Ol-" sözcüğü bütüncemizde ilk 50 sözcük içinde yer almamaktadır. Ancak ol- kökünden türeyen sözcükler, istisna sözcükler alınmadan tek başlık altında toplandığında bütüncemizde 5. sırada yer almaktadır. Sözcükler baş sözcük (lemma) olarak sunulmamış olduğu için üst sıralarda yer almamıştır. Ol- eylemi için olan durum et-, yap-, de- vb. eylemler için de geçerlidir.

İlk gençlik dönemi bireylerin özellikle savaş üzerine kurulmuş bilgisayar oyunlarına merakı da bilinmektedir. Bütüncemizde "pubg" 231, "lol" 144, "zula" 128, "CS" 17 defa kullanılması da bu yaş grubunun bilgisayar oyunlarına ve hangi oyunlara ilgi duyduğunu göstermektedir.

Bu yaş grubu özellikleri arasında daha bireysel, daha benmerkezli oldukları ifade edilir. Bir ergen için sadece kendisi önemlidir. Bir ergenin acısı kadar büyük bir acı, sevinci kadar büyük bir sevinç yoktur. Benmerkezci olduğu için her an, herkes tarafından izlenmektedir (Parman 2000, s. 5). Kullandığı sözcük sıklığı da bu durumu kanıtlamaktadır. Çalışmamızda ele aldığımız 13-15 yaş aralığındaki bireylerin kişi adıllarını çok sık kullandığı görülmüştür. Bu sözcüklerin bütüncemizdeki sıraları şöyle oluşmuştur:

1. ben

8. o

9. sen

23. bana

27. benim

39. sana

Özellikle kullanım sıklığı listesinde ilk 25 sözcüğün birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Bu durumda bu yaş grubunun dili yetişkinlerden faklı kullanmadığı, sadece ilgi alanlarına ve seslenme şekillerine göre ilk 100 sözcükte farklı sözcüklerin kullanıldığı görülmüştür. Sözcük olarak bakıldığında örtüşen taraflarını Ek 1 üzerinde görmek mümkündür. Cümle bilgisi olarak bu yaş grubunun dil kullanımı ise farklılık gösterebilir. "Aynen" gibi ifadelerde görüldüğü üzere daha kısa, öz anlatımı tercih ettikleri görülmüştür.

Sanal ortamda kullandıkları dil ele alınan yaş grubu bireylerin Türkçe yerine yabancı sözcükler kullanma durumlarında yetişkin bireylerin sözcük kullanımından farklı olmadığı; benzer oranda Arapça, Farsça, İngilizce sözcükleri kullandıkları görülmüştür.

Sonuç olarak bu yaş grubunun sanal ortam gibi rahat bir alanda bile kullanmış oldukları dil, yetişkinler için yapılan basılı eser üzerine yapılan bütüncelerden çok uzak sözcükler değildir. Dolayısıyla araştırmaya konu olan yaş grubunun yetişkinlere benzer sözcükleri kullanmakta olduğu Ek 1 ve Ek 2 üzerinde görülmektedir.

Selam vermeye dayalı sözcükler ile küfür, adıllar, hitap kullanımına dayanan sözcükler, farklı sözcük kullanımları olarak karşımıza çıkmıştır. Kullanım sıklığı ele alındığında örtüşen sözcükleri görmektedir. Ancak sözcükleri sesle-

tim ve dil kullanımı olarak bir fark olabilir. Bütüncede 568 defa "yaa" ve 238 defa "yaw" ifadesinin kullanılmış olması da bu dönemin dilini yansıtmaktadır.

1. Çalışmamızdan yola çıkarak bütünce dil bilim alanında şu çalışmalar da yapılabilir:

2. Bu çalışma, sanal ortamda yapılmış olsa da basılı eserler üzerine yapılan bütünceler ile karşılaştırılmıştır. Bu yaş grubunun sanal dili ile yetişkinlerin sanal ortamda kullandıkları dilin karşılaştırılması yapılabilir.

3. Yaş dönemlerine göre bütünce hazırlanması, bütünce dil biliminde yapılacak çalışmalara yardımcı olması bakımından önemlidir. Bu sebeple değişik yaş grupları üzerine bütünce çalışmaları yapılabilir.

4. Bütünce çalışmaları yaşa göre hazırlanmasının dışında cinsiyete göre de yapılması, cinsiyete bağlı dil farklılıklarını ortaya koyması bakımından önemlidir.

5. Eğitim seviyelerine göre bütünce hazırlanarak eğitim seviyelerinin dil kullanıma olan etkisinin görülmesi sağlanabilir.

Bu yaş grubunun kullandığı web sitelerinden alınan verilerle bütünce oluşturulması da bu yaş grubunun dil kullanımı üzerine yapılabilecek bir başka çalışma olabilir.

Kaynaklar

AKSAN, D. (1996). *Türkçenin sözvarlığı*. Ankara, Engin Yayınları.

_____ (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara, TDK Yayınları.

ASUTAY, H. (2001). Gençliğin dili. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 3(2), 1-21.

BANGUOĞLU, T. (1986). *Türkçenin grameri* (2. Baskı). Ankara, TTK Basımevi.

DEMİRCAN, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil.* İstanbul, Remzi Yayınları.

ERGİN, M. (2008). *Türk dil bilgisi*. Ankara, Bayrak Basım.

Gimpel, K., Schneider, N., O'Connor, B., Das, D., Mills, D., Eisenstein, J., ... & Smith, N. A. (2011). Part-of-speech tagging for twitter: Annotation, features, and experiments. *Proceedings of the 49th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies: Short Papers-Volume 2 Association for Computational Linguistics* .42-47.

GÖZ, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü.* Ankara, TDK Yayınları.

GÜNAY, V. D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

KIRIK, A. M. (2012). Sosyal Medyada Gençlerin Dili Kullanımı ve Yozlaşma Problemi. *1st International Symposium On Language And Communication: Research Trends and Challenges*, İzmir, *1*, 1017-1030.

LYNN, T. Scannell, K., & Maguire, E. (2015). Minority language Twitter: Part-of-speech tagging and analysis of Irish tweets. *Proceedings of the Workshop on Noisy User-generated Text.*

PARMAN, T. (2000). *Ergenlik ya da merhaba hüzün* (2. Baskı). İstanbul, Bağlam Yayıncılık.

SAY, B., Özge, U., Oflazer K. (2002). Bilgisayar Ortamında bir Derlem Geliştirme Çalışması. *Akademik Bilişim (Annual Conference of Academic Informatics). Konya*, Şubat.

SAY B., Oflazer K., Dilek Zeynep Hakkani-Tür, Gökhan Tür. (2003). Building a Turkish treebank. *Invited chapter in building and exploiting syntactically-annotated corpora*, Abeille, A. (Ed.). Kluwer Academic Publishers.

SAY, B. (2006). Türkçe için bir derlem geliştirme çalışması. *Bilgisayar Destekli Dil Bilimi Çalıştayı Bildirileri*. (14 Mayıs 2005). Ankara, TDK Yayınları.

SEZER, T., Sezer, B. (2013). TS corpus: Herkes için Türkçe derlem. *Proceedings 27th National Linguistics Conference*. (3-4 Mayıs 2013). *Antalya, Kemer*, Hacettepe University, English Linguistics Department. 217-225.

TEKCAN A. İ., Göz İ. (2005). *Türkçe kelime normları*. İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

TOSUN, C. (2005). Dil zenginliği, yozlaşma ve Türkçe. *Journal of Language and Linguistic, 1*. 136-154.

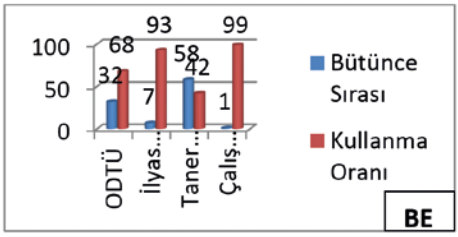
TS CORPUS. Erişim tarihi 12 Aralık 2019, http://tscorpus.com.

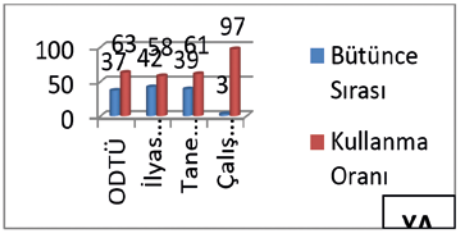
TÜRK DİL KURUMU (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara, TDK Yayınları.

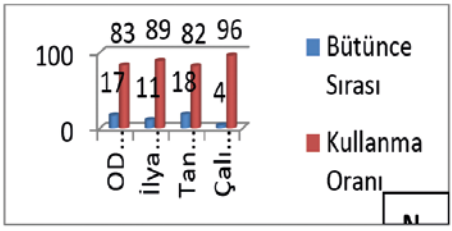
VARDAR, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul, Multilingual Yayınları.

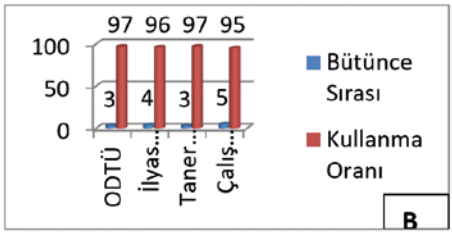
YÖRÜKOĞLU, A. (1990). *Gençlik çağı* (7. Baskı). İstanbul, Özgür Yayınları.

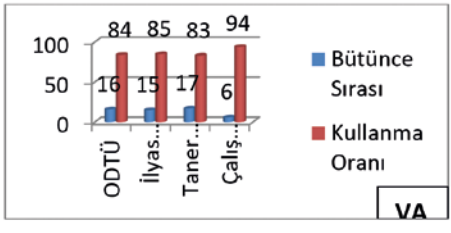
EK 1:

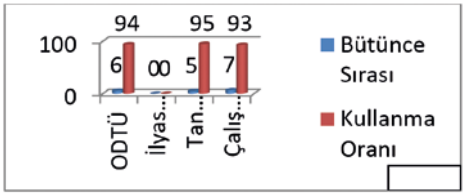

100
50
0
68
32
93
7
58
42
99
1
ODTÜ
İlyas...
Taner...
Çalış...
Bütünce Sırası
Kullanma Oranı
BE

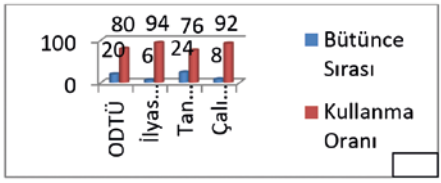

100
50
0
63
37
58
42
61
39
97
3
ODTÜ
İlyas...
Tane...
Çalış...
Bütünce Sırası
Kullanma Oranı

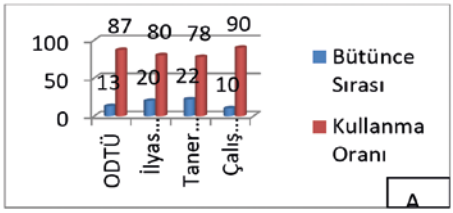

100
0
83
17
89
11
82
18
96
4
OD...
İlya...
Tan...
Çalı...
Bütünce Sırası
Kullanma Oranı


100
50
0
97
3
96
4
97
3
95
5
ODTÜ
İlyas...
Taner...
Çalış...
Bütünce Sırası
Kullanma Oranı
B


100
50
0
84
16
85
15
83
17
94
6
ODTÜ
İlyas...
Taner...
Çalış...
Bütünce Sırası
Kullanma Oranı
VA







EK 2:

ODTÜ Derlemi	GÖZ'ün Derlemi	Sezer'in Derlemi	Çalışmamız
1. ve	*1. bir*	*1. ve*	1. ben
2. bir	*2. ve*	*2. bir*	2. mi
3. bu	*3. olmak*	3. bu	3. ya
4. da	*4. bu*	*4. da*	4. ne
5. için	*5. için*	5. de	5. bu
6. de	6. o	6. için	6. var
7. çok	*7. ben*	*7. ile*	7. de
8. ile	*8. demek*	8. çok	8. o
9. en	*9. çok*	*9. olarak*	9. sen
10. daha	*10. yapmak*	10. daha	10. ama
11. olarak	*11. ne*	11. olan	11. çok
12. kadar	*12. gibi*	12. en	12. bi
13. ama	*13. daha*	*13. gibi*	13. yok
14. gibi	*14. almak*	*14 kadar*	14. da

15. olan	15. var	15. ise	15. bir
16. var	16. kendi	16. sonra	16. iyi
17. ne	17. gelmek	17. var	17. tamam
18. sonra	18. ile	18. ne	18. ve
19. ise	19. vermek	19. her	19. evet
20. o	20. ama	20. büyük	20. değil
21. ilk	21. sonra	21. ilk	21. daha
22. bin	22. kadar	22. ama	22. knk
23. her	23. yer	23. yüzde	23. bana
24. yeni	24. en	24. o	24. için
25. il	25. insan	25. olduğunu	25. sonra
26. yüzde	26. değil	26. göre	26. ki
27. büyük	27. her	27. yeni	27. benim
28. iki	28. istemek	28. Türkiye	28. kadar
29. iyi	29. yıl	29. Türk	29. mı
30. yazan	30. çıkmak	30. iki	30. aq
31. son	31. görmek	31. değil	31. mu
32. ben	32. gün	32. ki	32. ıı
33. milyon	33. biz	33. olduğu	33. gibi
34. dünya	34. gitmek	34. son	34. zaman
35. önce	35. iş	35. iyi	35. amk
36. diye	36. şey	36. diye	36. diye
37. ya	37. ara	37. yıl	37. bak
38. olduğunu	38. ki	38. tarafından	38. öyle
39. yıl	39. bilmek	39. ya	39. sana
40. ancak	40. el	40. ilgili	40. nasıl
41. zaman	41. zaman	41. içinde	41. yarın
42. ki	42. ya	42. önce	42. ortak
43. yok	43. çocuk	43. veya	43. yani
44. cinsiyet	44. iki	44. zaman	44. ıh
45. değil	45. bakmak	45. dedi	45. kanka
46. özel	46. çalışmak	46. yer	46. be
47. tüm	47. içinde	47. arasında	47. hiç
48. dedi	48. büyük	48. önemli	48. dedi
49. oldu	49. yok	49. oldu	49. tmm
50. genel	50. başlamak	50. bin	50. şimdi

EĞİTİMDE KAVRAMSAL METAFOR KURAMI

Eğitimde Kavramsal Metafor Kuramı

Mustafa AKSAN[*]

Giriş

Kuram ve uygulama arasındaki eşitsizliği (inequality), geçen yüzyılın önemli bilimsel sorunlarından birisi olarak gören Kessels ve Korthagen (1996, 17); soyut bilginin, somut beceriler ya da örtük bilgiye oranla daha değerli sayıldığını belirtirler. Bu anlayışın bir yansıması olarak ise eğitim araştırmalarında, vurgunun daha çok betimlemeli ve kural koyan kuramsal çalışmalara kaydığını söylerler. Diğer pek çok alanda da görülen bu güçlü eğilimin kuram ve uygulama arasında yarattığı boşluğu kapatmayı amaçlayan çalışmaların ise pek de başarılı olamadıklarını saptarlar.

Dil bilimi kuramları ile uygulamaları arasındaki bağıntı da yukarıda anılan genel saptamaya ek olarak biraz daha farklı bir açıdan daha tartışılmıştır. Buna göre kimi dil bilimi kuramları, temel yöntemi ve sonuçları ile uygulama alanlarına daha yakın; kimileri ise görece daha uzak olarak değerlendirilmiştir. Biçimci kuramlar, uygulamalı dil bilimi çalışmaları için özel bir güçlük taşırken işlevci kuramlar, dil yapısının bağlam bağımlı yorumu nedeniyle uygulamaya daha açık görülmüştür. Kavramsal Metafor Kuramı; ilk önerildiği dönemden başlayarak büyük ilgi görmüş, eğitimin farklı alanlarında yaygın uygulama etkinlikleri ile günümüzde ilgiyi artırmaya devam etmektedir.

Kavramsal Metafor Kuramı'nı dil çözümlemelerinde ve uygulama alanlarında kullanan çalışmalara baktığımızda genel bir değerlendirme ile öne çıkan belirgin bir sorundan söz edebiliriz: Çalışmalar; düşüncenin kurucu ve aktarıcısı olan kavramsal metaforu basit bir dilsel birim olarak görüp, metaforu yalnızca kaynak-hedef bağıntısı ile sınırlı olarak yorumlayıp daha ileri bir çözümleme ya da uygulama ile diğer kavramsal metaforlar ile bağıntısını kuramamakta, daha da önemlisi bir üst ulamlamaya ulaşamamaktalar. Bu bölümde tartışmaya açılacak bu konu ile ilgili kimi gözlemler ve önerilerin bundan sonra yapılacak dilsel çözümlemelerde ve dil eğitimine dönük uygulamalarda yol gösterici olacağını umuyoruz.

[*] Toros Üniversitesi, mustafa.aksan@toros.edu.tr

Eğitimde Metafor: Temel Kavramlaştırmalar

Eğitim alanında kavramsal metafor kuramının gördüğü ilgiyi, artan araştırma ve yayın sayılarından anlayabiliriz. Düşüncenin, kavramanın ve öğrenmenin temel aracı olarak görülmeye başlayan kavramsal metaforların, dil eğitimi alanında da geniş bir uygulama alanı bulması beklenen bir durumdur. Daha genel bir bakış ile dil bilimi ile dil eğitimi arasındaki ilişkinin üç türde olabildiği daha önceleri dile getirilmiştir: Dil bilimi çalışmalarının kimi sonuçları doğrudan dil eğitimi alanına aktarılabilirken (*applications*) kimileri ise eğitimde ancak sezdirimler (*implications*) ile yer bulabilmektedir. Kuramsal dil bilimi çalışmalarının özgül sonuçlarının kendisi ile bağımlı, uygulama alanları ile bağı olmayan (*non-applications*) boyutları da vardır. Bu ilişki türlerinin kavramsal metafor kuramı ile bu kuramın uygulamaları arasında benzer biçimde bulunduğunu söyleyebiliriz.

Kapsamlı bir değerlendirme ile kavramsal metafor kuramının eğitim alanlarında kullanımı, eğitim süreçlerinin üç kurucu ögesi üzerinden yapılan çalışmalarda görülmektedir:

i) öğrenci kavramlaştırmaları: "Boş kap/kavanoz", "çömlekçinin elindeki çamur", "esir" … (Inbar 1998)

ii) öğreten kavramlaştırmaları: *Toplumsal düzen*: "imalatçı"; *kültürel aktarım*: "kapı bekçisi"; *öğrenci-odaklı gelişme*: "geliştirici"; *toplumal reform* "öğrenme arkadaşı" … (Oxford vd. 1998)

iii) öğrenim-öğretim süreci kavramlaştırmaları: "Bilgi aktarımı", "yapılandırcı metaforlar,", "sosyal bir süreç" … (Martinez vd. 2001)

Yukarıda anılan bu üç 'kavramsallaştırma"yı oluşturan kaynak-hedef bağıntısı ile bunların dilsel anlatımları basit bir alan yazını taramasında kolaylıkla bulunabilecek çok sayıdaki çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. İlginin ve çalışmaların artması; karşılaşılan sorunların bir bölümüne çözüm bulmakta, diğer yandan yeni kimi sorunları da gündeme getirmektedir.

Bir Değerlendirme Modeli Önerisi

Eğitimde gerek araştırma gerekse somut uygulama çalışmalarında belirgin bir eksiklik olarak görülen yöntem sorunu eskisine oranla daha sık tartışılır olmuştur. Konunun farklı boyutlarına ilişkin özgün çalışmalar, bu bölümün içeriğini oluşturmaktadır. Genel bir çerçeve çizmeyi amaçlayan bu özet çalışmada ise yön gösterici olabilecek bir model önerisini kısaca özetleyeceğiz.

Güdüleyici (*elicited*) metafor çalışmalarının yöntemden bağımsız olmadığını, metafor kuramlarının eğitim kuramlarıyla bağıntısının kurulmasının sorunsuz olmadığını tartışan Low (2015), sorunların çözümüne dönük bir model geliştirir. Model; çizgisel (*linear*) bir işlem gerektiren, araştırmacının

bireylerden derlediği veriyi daha sonra işlemlenmesi içerir ancak gerektiğinde dönüşsel ayarlamalar da kullanılabilir (Low 2015, s. 17).

Yedi basamaklı değerlendirme modelinin ilk basamağında araştırmacı, gerektiğinde açıklama ve bir ön eğitim vererek katılımcıları veri toplama sürecine hazırlar. Bir sonraki basamakta ise araştırmacı, güdüleme amaçlı görev ile metaforlara erişmeyi amaçlar. Bu basamak ile ilgili bir uygulama örneğini bir sonraki başlıkta bulabilirsiniz. Üçüncü basamakta ise ülkemizdeki çalışmalarda sıklıkla eksik kalan, katılımcılardan derlenen metaforların bir arada değerlendirilip bir üst aşama kavramsal düzenek ile ilişkilendirilmesi yapılmalıdır. Dördüncü basamak, verinin derlemesi ve kavramsal değerlendirmesi yapıldıktan sonra eğitim süreçlerine nasıl aktarılacağının tartışılmasını içermektedir. Bir sonraki aşamada ise dönüt ile ilgili olarak eğitim uygulamasında ortaya çıkabilecek olası davranışların istendik olup olmadığının değerlendirmesi yapılır. Gelecekte yapılması gereken çalışmaların planlandığı altıncı basamak sonrası, son olarak yedinci basamakta katılımcıların kullandıkları metaforlara ilişkin farklılaşmaların öngörülmeyen sonuçları değerlendirilir.



Kavramsal metafor çalışmalarının hızla gelişmesi ve ülkemizde özellikle yaygın bir uygulama alanı bulması sevindirici bir gelişmedir. Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimi etkinliklerinde kavramsal metafor kuramı uygulamalarının daha etkin ve olabildiğince hatalardan arınmış, daha da önemlisi amaca tam ulaşmasını sağlayacak yöntem tartışmaların gündeme getirilmesinin gerektiğini tartıştığımız bu bölümde; hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yeni bir bakış açısı sunacağını umuyoruz.

Kaynaklar

INBAR, D. E. (1996), "The Free Educational Prison: Metaphors and İmages", *Educational Research*, S 38, s. 77-92.

KESSELS, J. P. - F. A. Korthagen (1996), "The Relationship Between Theory and Practice: Back To The Classics", *Educational Researcher*, S 25 (3), s. 17-22.

LOW, G. (2015), "A Practical Validation Model For Researching Elicited Metaphor", *Elicited Metaphor Analysis in Educational Discourse*, (Ed.: W. Wan - G. Low), John Benjamins, Amsterdam, pp. 15-38.

MARTİNEZ, M. A. - N. Sauleda - G. L. Huber (2001), Metaphors as Blueprints of Thinking About Teaching and Learning", *Teaching and Teacher Education*, S 17, s. 965-977.

OXFORD, R. L. - S. Tomlinson - A. Barcelos - C. Harrington - R. Z. Lavine - A. Saleh - A. Longhini (1998), "Clashing Metaphors About Classroom Teachers: Toward a Systematic Typology For The Language Teaching Field", *System*, S 26, s. 3-50.

Eğitim Alanında Kavramsal Metaforların Belirlenmesinde Kullanılan Yöntemler

Yeşim AKSAN[*]

Giriş

Bu çalışmanın amacı; Kavramsal Metafor Kuramında (KMK) dilsel metaforların ve bunların ilişkili olduğu kavramsal metaforların belirlenmesinde kullanılan sezgi temelli ve kullanım temelli yaklaşımları tartışmak, eğitim bilimine ilişkin sezgi temelli bilgiye ulaşmayı sağlayan güdüleyici veri (elicited data) ile yapılan kimi kavramsal metafor çalışmalarını eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmektir. Çalışma, üç bölümden oluşmaktadır: İlk bölümde, KMK'de kullanılan yöntemler tanıtılacaktır; ikinci bölüm, eğitim biliminden örnek çalışmalara; üçüncü bölüm ise sezgi temelli yapılan KM araştırmalarının yöntemsel açıdan nasıl geliştirebileceğine ayrılmıştır.

Kavramsal Metafor Kuramı ve Yöntem Yaklaşımları

Lakoff ve Johnson'ın (1980, 1999) geliştirdiği Kavramsal Metafor Kuramı; soyut kavramları anlaşılabilir kılmada kullanılan metaforların sadece dilin bir aracı olmadığını, insanın kavramsal dizgesinin bir ürünü olduğunu belirtir. Kavramsal metafor; soyut bir kavramsal alanın (ör. hayat, duygu vb.), çoğunlukla somut olan başka bir kavramsal alan (ör. yolculuk, ateş vb.) yardımıyla anlaşılmasıdır. Bu ilişkilendirme, sadece basit bir benzetme değildir; zihnimizde kavramlar arası, bilinçsiz olarak ürettiğimiz eşlemelerdir. Zihnimiz, hedef kavram alanın farklı yönleriyle uyumlu olan kaynak kavram alanlarını eşleştirir ve A (hedef) kavramı B'dir (kaynak) şeklinde kodlama yapar; örneğin HAYAT BİR YOLCULUKTUR. Dil konuşurları farkında olmadan kavramsal metaforlarla düşünür ve konuşur. Bu durumda, dildeki uzlaşımsal anlatımların bir çoğu kavramsal metafor örneğidir: "*Hayatın* zorlu *yollarında ilerle*."

Bilişsel dil bilimde metaforlar üç düzeyde gerçekleşmektedir: bireyüstü (*supraindividual level*), bireysel (*individual level*) ve bireyaltı (subindividual)

[*] Toros Üniversitesi, yesim.aksan@toros.edu.tr

düzey. Bireyüstü düzeyde, bağlam bağımsız kullanılan dilsel metaforlar örneğin sözlükler yardımı ile saptanır ve onların temelinde kavramsal metaforlar önerilir. Bireysel düzey; belli bir hedef alana ilişkin, belirli bir iletişim bağlamına özel, konuşucuların kullandığı dilsel metaforları kapsar. Bireyaltı düzey ise metaforların bedensel ve/veya da kültürel temellerde güdülendiği düzeydir. Dilsel ve kavramsal metaforların belirlenmesinde alan yazınında iki temel yaklaşımın kullanıldığı gözlenmektedir (Kövecses 2011): Bireyüstü düzeyde metafor belirlemek için, sezgi temelli yaklaşım (Lakoff - Johnson 1980, 1999; Kövecses 2000) ve bireysel düzeyde metaforları saptamak için kullanım temelli yaklaşım (Steen - Dorst - Hermann - Kaal - Krennmayr - Pasma 2010; Cameron 2010; Charteris-Black 2004; Deignan 2005). Soyut ve genel olan bireyüstü düzey; insan zihnindeki duygu, zaman gibi soyut alanların hangi metaforlarla kavramsallaştığını bulmayı amaçlar. Metafor listelerini, temel ve uzlaşımsal metaforların alanlara göre dağılımını belirler. Bağlam bağımsız olarak çalışan bu yaklaşım, yukarıdan aşağıya (top down) metafor çözümleme yöntemini kullanır. Bütüncül olarak zihindeki olası KMleri önermek, bilişle ilgili genellemeler yapmak, evrensel metafor dizgelerini belirlemek için sezgi temelli yaklaşım etkin bir biçimde kullanılmıştır (Lakoff - Johnson 1999; Kövecses 2000). Deneysel ruh dil bilimi çalışmaları ve nöroloji çalışmaları, bireyüstü düzeyde önerilen kavramsal metaforların zihindeki varlığını kanıtlamışlardır (Gibbs 2006). Araştırmacılar, sezgi temelli yöntemin kullanım temelli yöntemle birlikte kullanılması gerektiğini de belirtmişlerdir. Bireysel düzey, konuşucuların iletişim bağlamında ürettikleri ve iletilerini şekillendirmede rol oynayan özel / yeni metaforları bulmayı amaçlar. Metaforların dinamik ve değişken olan bağlama yaptıkları katkıyı bulmayı hedefler (Cameron - Maslen 2010). Çözümlemelerinde nicel veriyi öne çıkartan kullanım temelli yaklaşım, aşağıdan yukarı (bottom up) metafor çözümleme yöntemini benimser. Kullanım temelli yaklaşımlar, bilgiye dayalı sezgiye de çözümlemelerinde yer verir.

Sezgi temelli metafor belirleme yaklaşımı, sistematik bir biçimde dilsel metaforların belirlenmemesi (sadece bir araştırmacının sezgisine dayanması ve sözcük ya da öbek düzeyinde hangi birimin dilsel metaforu oluşturduğunun belirtilmemesi) ve hangi ifadelerin hedef alan hakkında doğal söylemde yani gerçekleşmiş veride kullanıldığının saptanmaması açılarından eleştirilmektedir (Gibbs 2011). Kullanım temelli yaklaşımda; sözcük ya da öbek düzeyinde hangi dilsel birimin metafor oluşturduğunun sözlük ve dil derlemi üzerinden Metafor Belirleme İlkesi (Praglejazz Group 2007) gibi sistematik bir yöntem kullanarak gösterilmesi, bir uzman grubu tarafından dilsel metaforların belirlenmesi, metaforu oluşturan ifadeler arasında sistematik bir ilişki kurulurken dinamik ve değişken olan kullanım bağlamının göz önüne alınarak metafor adaylarının saptanması, yapılan çözümlemelerin sözlü ya da yazılı gerçekleş-

miş dil verisi üzerinde tüm veriyi kapsayacak biçimde olması (ör. derlemler, görüşmeler, politik konuşmalar vb.) yönleriyle sezgi temelli yaklaşımın yöntem ve araçlarından tamamen farklılık göstermektedir.

Dilsel Metaforları Belirlemede Sezgi Temelli Yaklaşım: Yöntem ve Araçlar

Bu bölümde; dilsel metafor tanımlandıktan sonra, sezgi temelli veri toplama araçlarını kullanarak dilsel metafor ve buradan hareketle sorgulanan alana ilişkin kavramsal metaforların nasıl belirlendiği konuları üzerinde durulacaktır.

Dilsel metafor, araştırma sorusuna konu olan bir hedef alan kavramının ne tür kaynaklarla somutlandığı ve kavramsallaştırıldığının dile getirilme biçimidir. Örneğin "Türkçede aşk metaforları nelerdir? Nasıl dile getirilir?" sorusuna yanıt olacak veri toplandığında sözcükler (ad, eylem, sıfat, belirteç ya da ilgeç), sözcük takımları, öbekler ya da tümce / tümce parçalarından (ör. *ateş* bacayı sardı; Böyle yakan bu *acıdan*, bu *ateş acısından* zevk aldığın bir şey [aşk]) metafor oluşturduğu düşünülen birim (kaynak alan kavramı), kullanılan bağlamda düz anlamından sapıyor ve daha soyut olan bir alanı yani hedef alan kavramını tanımlamak ya da anlatmak için kullanıyorsa bu sözcüksel birim ya da öbek dilsel metafordur. Yukardaki örnekte *ateş* ve *acı* kavramları, soyut bir alan olan aşkı kavramsallaştırmada kullanılmışlardır.

Sezgi temelli yaklaşımda sıkça kullanılan teknikler şunlardır: Uzlaşımsal dil (*conventionalized*) kullanımlarını saptamak için sözlükler, kalıp anlatımlar, şarkı sözleri vb.nin taranması; sezgi temelli bilgiye ulaşmayı sağlayan güdüleyici veri (*elicited data*) toplama teknikleri; yönlendirici tamamlama soruları, yazılı anlatım, çoktan seçmeli sorular, görüşme, seçilmiş metaforlardan yararlanma, resim çizme / fotoğraflardan yararlanma, anket uygulama ve dereceleme ölçekleri kullanma eğitim bilimleri alanındaki araştırmalarda en çok karşılaşılan metafor saptama teknikleridir. Aşağıda güdüleyici veri toplama tekniklerini kullanarak yapılmış eğitim bilimleri araştırmalarından örnekler üzerinden, kavramsal metafor kuramında yöntem konusuna ilişkin gözlemler sunulacaktır.

Eğitim bilimlerine ilişkin okul, ders, sınav gibi kavramların ya da eğitime katılan paydaşların öğretmen, öğrenci, müdür gibi dile getirilmesinde yapılan benzetmelerin belirlenmesinde çok sık başvurulan bir yöntem, yönlendirici tamamlama sorularıdır. Bu teknikte, "A B'dir" biçiminde önermeler elde etmek için katılımcılara 'benzer / gibidir' şeklinde benzerlik anlatımı ile oluşturulan yönlendirici tamamlama soruları ile veriler toplanır. Ayrıca benzerlik kurulan kavramını neden seçildiği yani gerekçesi de yönlendirici tamamlama tekniğinde sorulan diğer bir öğedir.

1) Beden eğitimi dersi... gibidir/paraleldir. Çünkü... (Yılmaz vd. 2017)

2) Üniversite giriş sınavı... gibidir/benzer. Çünkü... (Alıcı - Aksan 2019)

Yönlendirici tamamlama sorularına ilişkin karşılaşılan güçlükler Low'da (2015) şu şekilde özetlenmiştir:

1. Olabilecek en iyi kişi örneklemine ve veriye ulaşıldı mı? Veri elde etme sürecinin başlangıcında katılımcılara bir eğitim verildi mi? Yönlendirme sorusu sadece bir metaforu yazmayı gerektiriyor. Birden fazla metafor yazmak isteyenler ne yapacak gibi soruların yanıtları var mı?

2. Veri çıkarma, kodlama, sınıflandırma, veri aktarma, birleştirme gerekçelendirilebilir mi ve gerekçelendirildi mi? Veri kodlama sürecinde birden çok işaretleyici ile çalışılmalı, bunlar eğitim aldıktan sonra yaptıkları kodlamalar denetlenmeli ve aralarındaki uyuma bakılmalı. Uyum yoksa veri üstünde tekrar çalışmaları sağlanmalıdır.

3. Metafor yorumunda ve kullanımında öznellik ve araştırmacı yanlılığı kaçınılmaz yönler olmasına rağmen araştırmacı, üretilen dil verisini ya da çıkarsamaları katılımcıların ve/veya bağlamın izin verdiğinden fazla mı yönlendirdi? Öznelliği kısıtlamak ve araştırmacı yanlılığını ortadan kaldırmak, alandaki araştırmalarda farklı yorumlanmıştır: Araştırmacının etkisini ortadan kaldırmak ne kadar olası / gerçekleştirilebilir ya da uygundur?

4. Eğitim ile ilgili yönelimleri, inançları, davranışları açısından araştırmacının ulaştığı sonuçların ve çıkarımların ne kadarı katılımcılar açısından gerçek dünya durumlarına uygulanabilir? Yapılan çıkarsamalar araştırmacının kurgusu mudur? (Low 2015, s. 16-17)

Yazılı anlatım yolu ile metafor verisi toplamak, sezgi temelli yaklaşımın bir diğer tekniğidir. Örneğin Chan, Chin ve Henderson (2018) hemşire eğitiminde eğitimci-öğrenci ilişkisini metaforlar yolu ile belirlenmesini istemiş ve katılımcılara "Eğitimci-öğrenci ilişkisinde öğrenciler 'güç dinamikleri' hakkında ne düşünüyor? Lütfen bu düşünceleri tanımlamak için bir metafor kullanınız." şeklinde bir yazılı anlatım yönergesi vermişlerdir. Yukarda Low'dan alıntıladığımız sorunlar, bu teknikle saptanacak metaforlar için de geçerlidir. Ayrıca toplanan veri yönlendirici tamamlama sorusu gibi kısa bir yazılı anlatım olmayacağı için bu tekniğin büyük gruplarda uygulanması, veri kodlama açısından güçlük yaratacaktır.

Bir başka teknik olan çoktan seçmeli sorularda ise araştırmacı, kendisini belirlediği metaforları sorar ve tıpkı yönlendirici tamamlama sorularında olduğu gibi katılımcılardan seçtikleri metaforu niçin tercih ettiklerini açıklamalarını ister. Carlson (2001), beden eğitimi öğretmenliği öğrencisini üç şekilde

kavramsallaştırmış ve bu kavramları temsil eden dilsel metaforlardan birini katılımcılardan seçip nedenini açıklamasına istemiştir.

Aşama 1: (Metafor)

Beden eğitimi öğretmenliği öğrencisi

(a) bir kano gezisidir

(b) bir dönme dolaptır

(c) bir futbol maçıdır

Aşama 2: Yanıtlarınızı açıklayınız. (Carlson 2001)

Alan yazınında bir teknik olarak seçilmiş metaforları kullanarak yapılan çalışmalara da rastlanmaktadır. Goldstein (2005), bu şekilde metafor verisini toplamak, zenginleştirmek ve işlemek adına iyi bir örnektir. "Bir kahramanın yolculuğu olarak öğretmen" metaforunu kullanarak öğrencilerinden üç aşamada veri elde etmiştir. Önce *Star Wars* üçlemesi filmlerinin izlenmesi ve burada Luke Skywalker'ın kahramanlık yolculuğuna ilişkin verilen soruları, sınıf tartışması ile içselleştirmek; ardından öğrencilerden kahramanlık yolculuğunun farklı aşamaları hakkında iki makale yazmalarını; son olarak da öğrencilerin odak grup tartışmalarına katılmalarını istemek. Goldstein'ın desenlediği bu araştırma yöntemi içindeki tekniklerin değerlendirme aşamaları çok yoğundur ve ancak küçük gruplarla uygulanacak tekniklerdir.

Alan yazınında görsel malzemeyi kullanan metafor belirleme çalışmaları da vardır. Metafor ve fikir üretme ortamlarının sağlanması için Hamilton (2017); öğrencilerinden "öğretmen kimdir (nedir)?, öğretim nedir?" sorularına yönelik dijital formatta fotoğraf çekmelerini istemiş, fotoğrafların imgesel içeriği ile ilgili odak grup tartışması ve öğrencilerin düşüncelerini e-postayla iletmesi tekniklerini kullanmıştır.

Son olarak görüşme ve yönlendirici tamamlama sorusunu birlikte kullanan İnceçay (2015), hizmet öncesi yabancı dil öğretmenlerinin kendilerini nasıl kavramsallaştırdığını bir dizi teknik kullanarak yapmıştır. (1) Yönlendirici tamamlama sorusu olarak "Bana göre bir yabancı dil sınıfı ……dir/gibidir."; (2) Yarı yapılandırılmış görüşme sorusu olarak "Yabancı dil sınıfı için yazdığınız metaforla ne demek istiyorsunuz?", "Neden bu metaforu kullandınız?", "Metaforunuzda bir değişiklik yapar mıydınız? Neden?"; (3) İzleme amaçlı e-posta soruları: Metafor kullanımının yabancı dil sınıfları hakkında ne düşündüğünüzü yorumlama ve anlama konusunda size herhangi bir şekilde yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?; Uygulamanın, sözlü olarak yaptığınız metaforlar üzerinde herhangi bir etkisi var mı?

Goldstein, Hamilton ve İnceçay'ın araştırmalarından gördüğümüz birden çok yöntemle -bir başka deyişle üçleme yöntemi ile- toplanan metafor verilerinin geçerliliğinin yüksek olma olasılığının daha çok olduğu dile getirilmiştir. Veri toplama sonrası yapılacak görüşmeler, güdüleyici veri ile toplanan malzeme için kabul edilen bir geçerlilik yöntemidir. Üçleme yöntemiyle (*triangulation approach*) gözlenen gerçekliğin dış gerçeklikle bağlantısını denetlenmektedir. Bu aynı zamanda, metaforlar ile sınıf içi davranışı karşılıklı denetlemeyi de içerir (Low 2015; Seung - Park - Jung 2015).

Dereceleme ölçekleri ve anketler de eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda sıkça tercih edilen veri toplama teknikleridir. Eğitimdeki metafor çalışmalarındaki geçerlilik konusu ile ilgili ayrıca "Metafor Belirleme Çalışmalarında Geçerlik Tartışması" başlıklı bölüme bakınız.

Sonuç ve Öneriler

Alan yazınında, sezgi temelli yaklaşımla gerçekleştirilen metafor belirleme çalışmalarında, araştırmacıların pek çoğunun dilsel ve kavramsal metaforları belirlemede uzman görüşüne başvurmadığı; çoğunlukla yönlendirici tamamlama sorularından elde edilen anahtar sözcüklerden frekansı en yüksek olan sözcüklerin dilsel metafor olarak kabul edildiği ya da anahtar sözcüklerden frekansı en yüksek olan sözcüklerin kavramsal metafor olarak kabul edildiği ve pek çok çalışmanın bu şekilde birbirini tekrar ettiği veya kavramsal metaforun doğrudan araştırmacı tarafından belirlendiği çalışmalarda bu metafora nasıl karar verildiğine ilişkin kriterlerin tartışılmadığı gözlenmektedir (Alıcı - Aksan 2019).

Son olarak Low'un vurguladığı metafor belirlemede geçerlilik sorunu ile ilgili ilkelerin metaforda yöntem belirleme konusunda göz önününe alınmasını bir öneri olarak sunmak isteriz.

1. Belirgin (*explicit metaphor*) metaforları ortaya çıkarmak için kullanılan yaklaşım,yöntemsiz ve problemsiz değildir.

2. A B'dir yapısındaki sorularla elde edilen veride metafor saptama süreci mutlaka gereklidir.

3. Üst-düzey metaforlar / üst-sınıflamalar mutlaka gerekçelendirilmelidir.

4. Metaforların eğitim kuramları ile ilişkisi sorunsuz değildir.

5. "X metaforiktir." demek araştırmacının buna inandığı ya da bunu deneyimlediği anlamına gelmez. Bu türden bir atıf ya da niteleme gerekçelendirilmelidir (Low 2015, s. 15). Bu yazıda tartışmaya açılan konulara ilişkin bir metafor çözümlemesi önerisi için "Eğitimde Kavramsal Metafor Kuramı" başlıklı bölüme bakınız.

Kaynaklar

ALICI, D. - Y. Aksan (2019), *Kavramsal Metaforların Belirlenmesinde Yöntemsel Bakış: Üniversite Giriş Sınavına İlişkin (en güçlü) Kavramsal Metaforun Belirlenmesi Örneği*, 33. Ulusal Dilbilim Kurultayı toplantısında sunulan bildiri, Mersin.

CAMERON, L. & R. Marslen (Ed.) (2010), *Metaphor Analysis*, Equinox, London.

CARLSON, T. B. (2001), "Using Metaphors to Enhance Reflectiveness Among Preservice Teachers", *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, S 72 (1), s. 49-53.

CHAN, Z. C. Y. - W. T. Chien - S. Henderson (2018), "Metaphorical İnterpretations of The Educator-Student Relationship: An İnnovation in Nursing Educational Research", *Nurse Education in Practice*, S 28, s. 46-53.

CHARTERİS-BLACK, J. (2004), *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

DEİGNAN, A. (2005), *Metaphor and Corpus Linguistics*, John Benjamins, Amsterdam.

GİBBS, R. (2011), "Evaluating Conceptual Metaphor Theory", *Discourse Processes*, S 48, s. 529-562.

GOLDSTEİN, L. S. (2005), "Becoming a Teacher as a Hero's Journey: Using Metaphor in Pre-service Teacher Education", *Teacher Education Quarterly*, S 32(1), s. 7-24.

HAMİLTON, E. R. (2016), "Picture This: Multimodal Representations of Prospective Teachers' Metaphors About Teachers and Teaching", *Teaching and Teacher Education*, S 55, s. 33-44.

İNCEÇAY, V. (2015). The foreign language classroom is like an airplane: Metaphorical conceptualizations of teachers' beliefs. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 74-96.

Kövecses, Z. (2000), *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*, Cambridge University Press, Cambridge.

_____ (2011), "Methodological İssues in Conceptual Metaphor Theory", *Windows to the Mind* içinde, (Yay. Haz.: H. Schimd - S. Handel), Mouton de Gruyter, Berlin, s. 23-40.

LAKOFF, G. - M. Johnson (1980), *Metaphors We Live By*, IL University of Chicago Press, Chicago.

_____ (1999), *Philosophy in the Flesh*, NY: Basic Books, New York.

LOW, G. (2015), "A Practical Validation Model for Researching Elicited Metaphor", *Elicited Metaphor Analysis in Educational Discourse* içinde, (Yay. Haz.: Wan W. - G. Low), John Benjamins, Amsterdam, s. 15-38.

PRAGLEJAZZ GROUP (2007), "MIP: A Method for İdentifying Metaphorically-used Words in Discourse", *Metaphor and Symbol*, S 22, s. 1-40.

SEUNG, E. - S. Park - J. Jung (2015), "Methodological Approaches and Strategies for Elicited Metaphor-based Research: A Critical Review", *Elicited Metaphor Analysis in Educational Discourse içinde*, (Yay. Haz.: Wan W. - G. Low), John Benjamins, Amsterdam, pp. 39-64.

STEEN, G. J., A. G. Dorst - J. B. Herrmann - A. A. Kaal - T. Krennmayr - T. Pasma (2010), *A Method for Linguistic Metaphor Identification: From MIP to MIPVU*, John Benjamins, Amsterdam.

STEFANOWİTSCH, A. (2006), "Corpus-based Approaches to Metaphor and Metonymy", *Corpus-Based Approaches to Metaphor and Metonymy* içinde, (Yay. Haz.: A. Stefanowitsch - S. Th. Gries), Mouton de Gruyter, Berlin, s. 1-16.

YILMAZ, A. - O. K. Esentürk - D. G. Tekkurşun - E. L. İlhan (2017), "Metaphoric Perception of Gifted Students About Physical Education Course and Physical Education Teachers", *Journal of Education and Learning*, S 6 (2), s. 220-234.

Metafor Belirleme Çalışmalarında Geçerlik Tartışması

Devrim ALICI[*]

Giriş

Ölçme ve değerlendirme bilimi; bilimsel araştırmalarda güvenilir ve geçerli veriler elde etmenin araç, ilke ve yöntemlerini çeşitli kuramlar çerçevesinde ortaya koyar. Bu anlamda bir araştırma sonucunda üretilen bilginin bilimsel değerini belirleyen temel faktörlerden biri, araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılan ölçme araçlarının psikometrik özellikleridir. Bu özellikler, standardizasyon ve normlaştırma, güvenirlik ve geçerliktir (Anastasi - Urbina 1997). Bir ölçme aracında bulunması gereken en önemli özellik olarak ifade edilen geçerlik; aracın ölçülmek istenen özelliği, başka hiçbir özellikle karıştırmadan ölçebilme gücü olarak tanımlanır. Bir diğer ifadeyle "Ölçme aracı ile elde edilen bilgi, gerçekten ölçmek istediğimiz özelliğe mi aittir?" sorusuna yanıt vermek amacıyla geçerlik çalışmaları gerçekleştirilir.

Ölçme aracı kavramı; her tür testi, tekniği, envanter ya da soru listesini (*inventory*), ölçeği (*scale* / *skala*), çizelge ya da cetveli (*check list*) ve anketi (*questionnaire*) içeren geniş bir kavramdır. Her ölçme aracının geliştirilme, uygulanma, puanlanma ve yorumlanma ilkeleri birbirinden farklılık gösterir. Eğitim sisteminde öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, öğrencilerin, yöneticilerin ve velilerin, kısacası sistemin tüm paydaşlarının çeşitli psikolojik özelliklerini ve eğitim sürecine ilişkin çeşitli konulardaki duygu ve düşüncelerini belirlemek amacıyla anket çalışmalarından tutum ölçeklerine, ilgi envanterlerinden gözlem ve görüşmelere kadar farklı araç ve yöntemlerle ölçme çalışmaları gerçekleştirilir. Eğitim sisteminde sıklıkla ölçülen özelliklerden biri de metafor algılarıdır. Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretimi planlamak, geliştirmek, öğrenmeyi ve yaratıcı düşünmeyi desteklemek vb. amacıyla metaforlardan yararlanılmakta ve eğitimin tüm paydaşlarının sisteme ilişkin çeşitli konulardaki algı ve düşünceleri metaforik algıların ölçülmesi yoluyla incelenmektedir (Vadeboncoeur - Torres 2003, s. 88).

[*] Mersin Üniversitesi, devrimo.alici@gmail.com

Bu çalışmanın temel amacı, Kavramsal Metafor Kuramı çerçevesinde yapılan -özellikle eğitime dönük- çalışmalarda metafor algılarını belirlemede kullanılan ölçme araç ve yöntemlerini eleştirel bir bakışla değerlendirmek ve metafor algılarının incelenmesine ilişkin yöntemsel bir bakış açısı ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda yapılan tartışmalar, iki başlık altında ele alınmıştır.

Metafor Çalışmalarında Yöntem Tartışması

Geçerlik Tartışması 1: *Yönlendirici tamamlama soruları ile gerçekleştirilen metafor belirleme çalışmalarında geçerlik sorunları ve öneriler.*

Kavramsal Metafor Kuramı'nda dilsel metaforların ve bunların ilişkili olduğu kavramsal metaforların belirlenmesinde en çok kullanılan yaklaşımın sezgi temelli yaklaşım olduğu ve bu yaklaşımda da güdüleyici veri (*elicited data*) üretmede en sık kullanılan yöntemin yönlendirici tamamlama soruları olduğu düşünülebilir. Bu yöntemin kullanıldığı çalışmalarda, araştırmacıların genellikle elde edilen anahtar sözcüklerden frekansı en yüksek olan sözcükleri dilsel ya da kavramsal metafor olarak kabul ettiği (Teresa 2001; Triplett - Barksdale - Leftwich 2003; İnceçay 2015; Hamilton 2016; Turan - Yıldırım - Tıkman 2016; Ateş 2016; Yılmaz - Esentürk - Tekkurşun - İlhan 2017; Gültekin - Arıcıoğlu 2017; Çevik Kılıç 2017; Tıkman - Yıldırım - Şentürk 2017; Alpaslan Gözler 2018; Chan - Chien - Henderson 2018; Özgün - Gürkan - Kahraman 2018; Özgenel - Gökçe 2019) gözlenmektedir.

Araştırmacının verileri inceleyerek neyin dilsel / kavramsal metafor olduğuna / olmadığına kendisinin karar verdiği bu tür çalışmalar; araştırmaya özgü kriterler geliştirebilme, araştırmacı dışındaki kişilerin araştırmaya dâhil edilmesindeki güçlükler, çalışılan konudaki duyarlık ve deneyim açısından avantajlı olmakla birlikte, öznellik (araştırmacının subjektifliği) ve araştırmacı yanlılığı, yakın zaman etkisi, belirli kelimelere aşinalık, okuma sayısı ve çalışılan kişi hakkında bilgi sahibi olma gibi dezavantajları da içinde barındırmaktadır (Low 2015). Bu dezavantajları ortadan kaldırmanın bir yolu, uzman görüşlerine başvurmaktır. Örneğin yönlendirici tamamlama soruları kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalarda; veri çıkarma, kodlama, sınıflandırma, veri aktarma ve veri birleştirmenin birden çok uzmanla gerçekleştirilmesi, uzmanlar arası uyumun incelenmesi ve uzmanlar arası uyumun bulunmadığı durumlarda veri üzerinde yeniden çalışmaların gerçekleştirilmesi bu dezavantajları ortadan kaldırmak açısından önemlidir. Uzmanlar arası uyum çalışmaları, ölçme aracının ya da elde edilen bulguların güvenirlik ve geçerliği hakkında nicel kanıtlar sunması açısından da önem taşır.

Yönlendirici tamamlama soruları ile metafor algılarını belirleme ile ilgili özellikle Türkiye'deki alan yazını incelendiğinde yöntemin / aracın / sonuç-

ların güvenirliği ve geçerliği ile ilgili farklı raporlarla karşılaşılmaktadır. Bazı çalışmalarda güvenirlik ve geçerlikle ilgili hiçbir bulguya yer verilmezken (Ulusoy 2013; Uygun - Batur 2015; Çivril - Yıldırım - Yaşar - Duru 2016; Gürgil 2017; Aruğaslan - Özaydın Özkara 2018; Zengin - Uğraş 2019 vd.) bazı çalışmalarda Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül yardımıyla güvenirlik bulgularının rapor edildiği görülmektedir (Aydın - Ünaldı 2010; Soysal - Afacan 2012; Karadeniz 2012; Akgün 2016; Demir Atalay - Fırat Durdukoca 2018; Değirmenci 2019 vd.). Formül, uzmanlar arası uyum dikkate alınarak hesaplanmakta (Güvenirlik = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) ve 0,90'ın üzerinde elde edilen bir katsayı, uzmanlar arası uyumun (güvenirliğin) göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 257-259); "nitel araştırma kapsamında gerçekleştirilen metafor belirleme sürecinin her aşamasının ayrıntılı olarak açıklanmasını, amaçlı örneklemeden yararlanılmasını, katılımcıların özelliklerinin ayrıntılı olarak verilmesini ve katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntı yapılmasını", sonuçların geçerliğini arttıran önlemler olarak ifade etmektedir. Bu açıklamanın metafor algılarını belirleme ile ilgili pek çok çalışmada geçerliğin yeterli bir kanıtı olarak sunulduğuna rastlanmıştır (Saban 2009; Karadeniz 2012; Akbaş - Gençtürk 2013; Altun - Camadan 2013; Şenel - Aslan 2014; Kurtipek - Çelik - Yılmaz - Yenel 2016; Güvendir Acar - Özkan 2016; Fidan 2017; Baş 2017; Yılmaz - Esentürk - Tekkurşun - İlhan 2017; Özgenel - Gökçe 2019; Değirmenci 2019 vd.). Bahsedilen önlemler; aracın ve/veya sonuçların geçerliğine katkı sağlamakla birlikte bu, geçerlik hakkında nitel bir bilgi sağlamaktan öteye gitmemektedir. Diğer bir ifadeyle araştırmacılar; katılımcılar hakkında ayrıntılı bilgi verdiklerinde, amaçlı örneklem kullandıklarında ve/veya araştırmanın her aşamasını ayrıntılı olarak açıkladıklarında yaptıkları çalışmanın ve elde ettikleri sonuçların geçerli olduğunu kabul etmektedirler. Oysa uzman görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilecek çalışmalar, nicel veriler üreterek geçerlik bulgusu ortaya koymaya olanak sağlayacaktır. Nitel bulguların geçerliğini uzman görüşüne dayalı nicel veriler üreterek test etmek için bir yöntem, Lawshe tekniğinin kullanılmasıdır. Lawshe (1975) tarafından geliştirilen ve uluslararası düzeyde kabul gören (Gilbert - Prion 2016) bu teknik, kapsam geçerlik oranları (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) adlı istatistiklerin hesaplamalarını içermekte ve kapsam (veya yapı) geçerliği ile ilgili kanıt elde etmeye olanak sağlamaktadır (Yeşilyurt - Çapraz 2018). Tekniğin kullanılması için uzman sayısının 3-20 arasında olması gerekmektedir. Tekniğin metafor çalışmalarına uyarlanmış hâli altı aşamayla özetlenebilir: (1) Uzmanların belirlenmesi. (2) En sık tekrarlanan ifadeler dikkate alınarak aday dilsel metaforların belirlenmesi. (3) Her bir aday ifade için "ilgili yapıyı temsil ediyor", "ilgili yapı ile ilişkili ancak gereksiz" ve "ilgili yapıyı temsil

etmiyor" derecelemeleri kullanılarak uzman görüşlerinin elde edilmesi. (4) Kapsam geçerlik oranlarının hesaplanması ve elde edilen sonuçların anlamlılığının test edilmesi. (5) Kapsam geçerlik indeksinin hesaplanması. (6) Elde edilen sonuçlara göre aday sözcüklerden hangilerinin dilsel metafor olarak kabul edileceğine karar verilmesi.

Kapsam geçerlik oranı (KGO), her aday dilsel metafor için şu formülle hesaplanabilir: $KGO=[N_g/(N/2)]-1$. Formülde yer alan N_g, ilgili aday dilsel metaforun yapıyı temsil ettiği yönünde dereceleme yapan uzman sayısını; N ise toplam uzman sayısını göstermektedir (Yeşilyurt - Çapraz 2018). Lawshe tekniğinin metafor çalışmalarında geçerlik bulgusu üretmek amacıyla kullanımına ilişkin kısa bir örnek aşağıda sunulmuştur.

Üniversite giriş sınavına ilişkin metafor algılarının belirlenmek istediği bir araştırmada (Alıcı - Aksan 2019), katılımcıların verdiği cevaplardan (dilsel ifade) biri "maraton" olsun. Bu anahtar sözcüğün dilsel bir metafor olarak kabul edilip edilmeyeceğini (ilgili yapıyı temsil edip etmediğini) belirlemek amacıyla dokuz uzmana bu sözcüğün ilgili yapıyı temsil eden bir dilsel metafor olup olmadığını soralım. Dokuz uzmandan altısı, "ilgili yapıyı temsil ediyor"; biri, "ilgili yapı ile ilişkili ancak gereksiz" ve ikisi de "ilgili yapıyı temsil etmiyor" yanıtlarını vermiş olsun. Bu durumda "maraton" ifadesi için KGO değeri [6/(9/2)]-1= 0,33 olarak hesaplanır. Her bir aday dilsel metafor için KGO hesaplandıktan sonra, elde edilen değerlerin anlamlılığı α=0,05 düzeyinde test edilir. Bunun için gerekli kritik tablo değerleri Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tablolaştırılmış ancak daha sonra farklı araştırmacılar tarafından birinci tip hata değerleri ve/veya uzman sayıları değişimlenerek öneriler geliştirilmiştir (Wilson - Pan - Schumsky 2012; Ayre - Scally 2014; Baghestani - Ahmadi - Tanha - Meshkat 2019). Bu örnekte dokuz uzman için α=0,05 düzeyinde KGO kritik değeri 0,778'dir (Ayre - Scally 2014). Bu bulgu (0,33 < 0,778), ilgili ifadenin dilsel metafor olarak kabul edilemeyeceğini 0,95 güvenle ortaya koymaktadır. Tüm aday dilsel metaforlar için KGO değerleri elde edildikten sonra, α=0,05 düzeyinde anlamlı kabul edilenlerin KGO değerleri ortalaması hesaplanarak Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) elde edilir. Elde edilen KGİ değerinin kritik KGO değerinden (örneğimizde 0,778) büyük olması durumunda dilsel metafor olarak seçilen tüm sözcüklerin birlikte ilgili yapıyı geçerli bir biçimde ölçtükleri / temsil ettikleri kabul edilir (Yeşilyurt - Çapraz 2018).

İlgili yapıyı en iyi temsil ettiği iddia edilen dilsel metaforların geçerlik kanıtlarını elde etmek amacıyla önerilebilecek bir başka bir teknik ise Lawshe tekniğinin bir uzantısı olan düzeltilmiş kappa katsayısıdır (Polit - Beck - Owen 2007). Düzeltilmiş kappanın diğer tekniklere göre avantajı, uyumun şans ile ortaya çıkması beklenen kısmında düzeltme yaparak bir katsayı üret-

mesidir. Uzmanlar arası uyumun incelenmesinde elde edilen kappa istatistiklerinin yorumlanmasında ise genellikle Landis ve Koch'un (1977) önerdiği aralıklar kullanılmaktadır (Akt.: Annetta - Lamb - Stone 2011). Alıcı ve Aksan'ın (2019) çalışmasında, üniversite giriş sınavı ile ilgili 29 sözcüğün güçlü dilsel metaforlar olarak kabul edilip edilmeyeceği dokuz uzman görüşüne dayalı olarak belirlenmiştir. Araştırmada, uzman görüşleri için hesaplanan düzeltilmiş kappa uyum istatistiklerine göre, 0,80 ve üzerinde uyum elde edilen beş sözcüğün (maraton, yarış, at yarışı, sırat köprüsü ve savaş) üniversite giriş sınavını temsil eden güçlü dilsel metaforlar olduğu belirlenmiştir.

Geçerlik Tartışması 2: *Anket veya ölçek uygulamaları ile gerçekleştirilen metafor belirleme çalışmalarında geçerlik sorunları ve öneriler.*

Alan yazınında sezgi temelli yaklaşımla metafor algılarının belirlenmesine yönelik sıklıkla kullanılan diğer araçlar, anketler (*questionnaire*) ya da Likert tipi ölçeklerdir (*scale*) (Saban 2004; Kabadayı 2008; Kasoutas - Malamitsa 2009; Oğuz 2009; Fırat - Kabakçı Yurdakul 2012). Bu çalışmalarda, alan yazınındaki benzer çalışmalardan yararlanılarak metafor listelerinin oluşturulduğu ve bu listelerin katılımcılara anket formu biçiminde ya da likert tipi ölçek türünde uygulanarak metafor algılarının ölçüldüğü gözlenmektedir.

Metafor algılarını anket formları ya da likert tipi ölçekler yardımıyla gözlemlemek; katılımcıların metafor oluşturma güçlükleri, düşünme süreçlerinin dikkate alınması ve metaforun gücünü en iyi şekilde kullanabilme açısından avantajlı bir yöntem olarak düşünülebilir ancak bağlamdan kopukluk, geliştirilen ölçme aracında bulunması gereken güvenirlik ve/veya geçerlik kriterlerinin göz ardı edilmesi ya da bu araçlarla elde edilen veriler için doğru olmayan istatistiksel tekniklerin kullanımı, bu araçların dikkatle kullanılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu bölümde, öncelikle anket (*questionnaire*) ve likert tipi ölçek (*scale*) olarak tanımlanan araçların psikometrik özellikleri arasındaki farklılıkların vurgulanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir çünkü incelenen çalışmalarda; anket-ölçek kavramlarının birbirine karıştığı, anket kullandığını ifade eden bazı araştırmacıların likert tipi ölçek kullandıkları ya da anket yoluyla elde edilmesi gereken bilgilerin likert tipi ölçek geliştirilerek / kullanılarak elde edilmeye çalışıldığı gözlenmiştir.

Anketler; çoğunlukla bireylerin belirli bir konu hakkındaki bilgi ve görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanan, bazıları açık uçlu bazıları kapalı uçlu ve/veya bazıları da likert tipi maddeler şeklinde düzenlenen ve standart olmayan ölçme araçlarıdır (Erkuş 2010). Burada özellikle vurgulanmak istenen bölüm, likert tipi madde ve likert tipi ölçek ayrımıdır. Anketlerde likert tipi şeklinde maddeler de bulunabilir ya da bir anketteki tüm maddeler likert tipi madde şek-

linde düzenlenmiş olabilir. Ancak ister açık uçlu ya da kapalı uçlu maddelerden oluşsun ister likert tipi maddelerden oluşsun bu durum, anket yoluyla elde edilen veriler için yapılabilecek istatistiksel analizleri sınırlandırır. Bunun temel nedeni, anket maddelerine verilen cevaplar için bir puanlama yapılamamasından geçer çünkü anket maddelerinin puanlanması ve bu puanlardan toplam puan elde edilmesi anlamlı değildir. Anket maddelerinde toplanabilirlik (*additivity*) özelliğinin bulunmaması, bu araçlar için güvenirlik çalışmalarının yapılamamasını da beraberinde getirir çünkü güvenirlik hesaplayabilmenin yolu, toplam puan elde etmekten yani anket maddelerine ilişkin bir puan dağılımı elde edebilmekten geçer; bir puan dağılımı elde edilemediğine göre, anketlerin güvenirliği hesaplanamaz. Buna karşın anketlerde, hangi tür maddeden yararlanılırsa yararlanılsın, geçerlik incelemesi yapılabilir çünkü anket uygulamalarında da temel amaç, ölçülmek istenen özelliği / yapıyı geçerli bir biçimde ölçebilmektir. Metafor algılarının belirlenmesi anketler yardımıyla gerçekleştirildiğinde kullanılan anketin geçerlik kanıtlarının mutlaka ortaya konması gerekir. Anketlerde geçerlik çalışmaları, uzman görüşlerine dayalı olarak veya kategorik veriler için faktör analizi (Bartholomew 1980) yardımıyla gerçekleştirilebilir.

Anket maddelerinde toplanabilirlik özelliğinin bulunmaması, yalnızca güvenirlik incelemelerini yapmaya engel olmaz; anket maddelerinden elde edilen veriler için de yalnızca belirli istatistiksel analizlerin gerçekleşmesine olanak sağlar. Anket verileri bir puan dağılımı içermediğinden maddelere ya da anketin tamamına verilen cevaplar için t testi, varyans analizi vb. parametrik istatistiksel testlerin kullanılması da uygun olmayacaktır. Bunun yerine frekans, yüzdelik ve grafiksel gösterimlerin yanı sıra ki-kare testi gibi testlerin kullanılması önerilebilir.

Metafor algılarının belirlenmesinde likert tipi ölçeklerden yararlanmak ile anket formu içinde likert tipi maddelerden yararlanmak farklı uygulamalardır. Araştırmacıların öncelikle kullandıkları aracın "anket" mi, yoksa "likert tipi ölçek" mi olduğuna karar vermeleri gerekir. Ölçek; belirli bir amaç doğrultusunda tutum, davranış, algı, görüşlerin belirlenmesi amacıyla maddelerin belirli standarda göre oluşturması sağlanarak ölçümler yapılmasına olanak verir. Ölçeğin maddelerinin belirli standarda göre hazırlanması demek, bütün maddelerin (5'li Likert gibi) derecelenmiş belli sayıda seçenek üzerinden cevaplanması demektir. Ölçekler, toplanabilirlik özelliğini içinde barındırır ve ölçek içinde aynı türde maddeler yer aldığından mutlaka güvenirlik ve geçerlik kanıtları elde edilir (Erkuş 2010). Ölçeğin alt boyutları var ise her alt boyut için de toplanabilirliğin istatistiksel olarak test edilmiş olması gerekir.

Likert tipi ölçek yoluyla sunulan bir metafor listesindeki her bir ifadeye "kesinlikle katılıyorum", "kesinlikle katılmıyorum" gibi verilen cevaplardan

elde edilen toplam puanın anlamlılığı tartışmalıdır. Örneğin öğretmenlerle ilgili metafor algılarının belirlenmesine yönelik bir çalışmada araştırmacı, ilgili alan yazınından bir metafor listesi üretmiş ve bu listeyi de 5'li likert tipi ölçek geliştirerek öğrencilere uygulamış olsun. Metafor listesinde yer alan metaforlardan üçü de "orkestra şefi", "bahçıvan" ve "rehber" olsun. Ölçeği cevaplayan öğrencilerden biri; bu metaforlardan "orkestra şefi" için (1) kesinlikle katılmıyorum; "bahçıvan" için (4) katılıyorum ve "rehber" için de (3) kararsızım derecelemelerini işaretlemiş olsun. Bu durumda öğrencinin bu üç maddeden alacağı toplam puan sekiz olacaktır. Buradan yola çıkarak şu soruları sorabiliriz: Bu puan nasıl yorumlanabilir? Öğrencinin tüm maddelere verdiği cevaplardan aldığı toplam puan (diyelim ki 125 puan) nasıl yorumlanabilir? Tüm öğrencilerin tüm maddelere verdiği cevaplardan elde edilen puanların dağılımı nasıl bir anlam ifade eder? Ölçek puanlarının ortalaması (ve diğer bazı istatistikler) hesaplandığında bu ölçüler nasıl yorumlanır ya da bu cevaplara puan atfetmek, atfedilen bu puanları toplamak ve toplam puanlar üzerinden istatistiksel hesaplamalar yapmak, metafor algıları ile ilgili bilgi üretmeye olanak sağlar mı?

Yukarıda da değinildiği üzere likert ölçekleri, bir toplamalı sıralama tekniğidir yani cevaplayıcının ölçekten elde ettiği "toplam puan / toplam ölçek puanı" anlamlıdır. Metafor algısı belirleme çalışmalarında likert tipi ölçeklerin kullanımı ile ilgili sorulması gereken asıl soru ise metafor algılarının likert tipi ölçek yardımıyla ölçülmesinin doğru olup olmadığıdır.

Sonuç

Bu çalışmada; özellikle yönlendirici tamamlama soruları ve anket veya ölçekler yardımıyla metafor belirleme çalışmaları, araç ve yöntemlerin geçerliği açısından tartışılmış ve çözüm önerileri ortaya konmuştur. Gerçekleştirilen bu tartışmanın, metaforlarla ilgili çalışma yapan araştırmacılara metodolojik bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

Burada yapılan tartışmadan yola çıkarak araştırmacılara metafor belirleme çalışmalarında kullanmayı amaçladıkları ölçme araçlarının özelliklerini ve bu araçlarla yapılabilecek istatistiksel işlemlerin neler olduğunu dikkatlice analiz etmeleri ve amaca uygun araca / yönteme karar vermeleri önerilir. Bu tür bir inceleme, metafor algıları ile ilgili yapılan çalışmaların bilimsel değerine ve geçerliğine önemli katkılar sağlayacaktır.

Buradaki tartışma; yalnızca yönlendirici tamamlama soruları, anket ve ölçek kullanımlarına yönelik metafor çalışmaları ile sınırlıdır. Sezgi temelli yaklaşımda yer alan diğer araç ve yöntemler ile kullanım temelli yaklaşımda yararlanılan araç ve yöntemler için benzer tartışmaların yapılması, kuşkusuz çalışmaların bilimsel değerine önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynaklar

ALICI, D. ve Aksan, Y. (2019, Mayıs). *Kavramsal metaforların belirlenmesinde yöntemsel bakış: Üniversite giriş sınavına ilişkin (en güçlü) kavramsal metaforun belirlenmesi örneği.* 33. Ulusal Dilbilim Kurultayı toplantısında sunulan bildiri, Mersin.

AKBAŞ, Y. & Gençtürk, E. (2013). Coğrafi bilgi sistemleri kavramına metaforik bakış. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21, 179-196.

AKGÜN E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının "çocuk" ve "okul öncesi öğretmeni" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16(4), 1652-1672.

ALTUN, T., & Camadan, F. (2013). Rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danısman) kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 21(3), 883-918.

ANASTASİ, A. and Urbaina, S. (1997). *Psychology testing* , (7th ed.), NJ: Prentice-Hall.

ANNETTA, L. A., Lamb, R. ve Stone, M. (2011). Assessing serious educational games: The development of a scoring rubric. L. A. Annetta ve S. C. Bronack (Yay. haz.). *Serious Educational Game Assessment: Practical Methods and Models for Educational Games, Simulations and Virtual Worlds* içinde (s. 75-93). Amsterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

ATEŞ, T.Ö. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, Cilt:2, Sayı:1, ss: 78-93.

AYDIN, F. ve Ünaldı, Ü., E. (2010). The analysis of geography teacher candidates' perceptions towards "geography" concept with the help of metaphors, *International Online Journal of Educational Sciences,* 2 (2), 600-622.

AYRE, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47 (1), 79–86. doi: 10.1177/0748175613513808.

BAŞKALE, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.

BAGHESTANİ, A.R., Ahmadi, F., Tanha, A. & Meshkat, M. (2019). Bayesian critical values for Lawshe's content validity ratio. *Meas Eval Couns Dev.* 52(1):69-73.

BARTHOLOMEW, D. J. (1980). Factor analysis for categorical data (with Discussion). *Journal of the Royal Statistical Society,* Series B, 42, 293-321.

BAŞ, G. (2017). Perceptions of teachers about ınformation and communication technologies (ICT): a study of metaphor analysis. *Contemporary Educational Technology,* 8(4), 319-337.

CHAN, Z. C. Y., Chien,, W.T. & Henderson, S. (2018) Metaphorical interpretations of the educator- student relationship: An innovation in nursing educational research, *Nurse Education in Practice*, 28, 46-53. doi: 10.1016/j.nepr.2017.09.012

ÇEVİK KILIÇ, D.B. (2017). Pre-service music teachers' metaphorical perceptions of the concept of a music teaching program. *Journal of Education & L*earning, 6(3), 273-273. doi:10.1373/0212429417710987

ÇİVRİL, H., Aruğaslan, E. & Özaydın Özkara, B. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama,* 8(1), 39-59.

DEĞİRMENCİ, Y. (2019). An examination of metaphors regarding the concept of "natural disaster" developed by prospective classroom teachers. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 83-94.

DEMİR ATALAY, T. & Fırat Durdukoca, Ş. (2018). Öğretmen adaylarının değerlere ilişkin metaforları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 894-923.

ERKUŞ A. (2010). Psikometrik terimlerin türkçe karşılıklarının anlamları ile yapılan işlemlerin uyuşmazlığı. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*. 1(2):72-7.

FIRAT, M. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2012). University metaphors: A study of academicians' perspectives. *International Journal of Social Sciences and Education, 2*(2), 194-206.

FİDAN, M. (2017). Metaphors of blended learning' students regarding the concept of distance education. *International Online Journal of Educational Sciences*, *9*(1), 276-291.

GİLBERT, G. E. & Prion, S. (2016). Making sense of methods and measurement: Lawshe's content validity index. *Clin Simul Nurs.* 12(12), 530-1.

GUBA, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, *30*(4), 233-252

GÜRGİL, F. (2017). Öğretmen adaylarının halk kültürüne yönelik algılarının incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research, 6*(6), 523-541. doi: 10.7596/taksad.v6i6.1214

GÜVENDİR, M. A. & Özkan, Y.Ö., (2016). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 47, 91-105.

İNCEÇAY, V. (2015). The foreign language classroom is like an airplane, metaphorical conceptualizations of teachers' beliefs. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *6*(2), 74-96. http://dx.doi.org/10.17569/tojqi.48011

KABADAYI, A. (2008) Analysing the metaphorical images of Turkish preschool teachers, *Teaching Education*, *19*(1), 73-87. doi: 10.1080/10476210701860081

KARADENİZ, Ş. (2012). School administrators, ICT coordinators and teachers' metaphorical conceptualizations of technology. *Education,* 2 (5), 101-111.

KASOUTAS, M. & Malamitsa, K. (2009). Exploring Greek teachers' beliefs using metaphors. *Australasian Journal of Teacher Education,* 34(2). doi:10.14221/ajte.2009v34n2.6

KURTİPEK, S., Çelik, O. B., Yılmaz, B. & Yenel, F. (2016). Determining the perceptions of national athletes about doping in sports. *Niğde University, Journal of Physical Education and Sports,* 10(2): 318-327.

LAWSHE, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563–575.

LOW, G. (2015). A practical validation model for researching elicited metaphor. W. Wan ve G. Low (Yay. haz.). *Elicited Metaphor Analysis in Educational Discourse* içinde (s. 15-38). Amsterdam: John Benjamins

MİLES, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. Thousand Oaks, CA: Sage.

OĞUZ, A. (2009). Öğretmen adaylarına göre orta öğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Milli Eğitim,* 182, 36-57.

OZGENEL, M. ve Gokce, B. D. (2019). Metaphorical analysis of the perceptions of the primary school students on the concepts of "School, teacher and principal", *International Online Journal of Educational Sciences,* 11(1), 100-122.

ÖZGÜN, B. B., Gürkan, G. & Kahraman, S. (2018). Öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin algılarının metafor analizi aracılığıyla incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 204-225, doi: 10.17679/inuefd.394780

POLİT, D. F., Beck, C.T. & Owen, S.V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health* 30(4):459-67.

SABAN, A. (2004). Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elemantery and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, 24, 617-635.

_____ (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2): 281-326.

SOYSAL, D. ve Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin "fen ve teknoloji dersi" ve "fen ve teknoloji öğretmeni" kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(19), 287-306.

ŞENEL, T. ve Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10(2), 76-95.

TERESA B. Carlson (2001) Using metaphors to enhance reflectiveness among preservice teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72:1, 49-53, doi: 10.1080/07303084.2001.10605820

TIKMAN, F., Yıldırım, E. & Şentürk, M. (2017). Göç metaforuna yolculuk: bir fenomenolojik çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 104-126.

TRİPLETT, C. F., Barksdale, M. A. & Leftwich, P. (2003). High stakes for whom?: Children's perceptions of high stakes testing. *Journal of Research in Education*, 13(1): 15-21.

TURAN, M., Yıldırım, E. & Tıkman, (2016). Öğretmen adaylarının eğitim ve bazı temel kavramlara ilişkin metaforik algıları. *Education Sciences,* 11(4), 217-242.

ULUSOY, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ve öğrenme alanları ile ilgili metaforları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14, 1-18.

UYGUN, K. & Batur, Z. (2015). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan kavramlara ilişkin algıları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2(4), 127-147.

VADEBOCOEUR, J. A. & Torres, M. N. (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.

VENEZİANO, L. & Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.

WİLSON, F.R., Pan, W., & Schumsky, D.A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Meas Eval Couns Dev*.;45(3):197-210.

YEŞİLYURT, S., & Çapraz, C. (2018). A road map for the content validity used in scale development studies. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264. doi: 10.17556/erziefd.297741

YILDIRIM, K., Yaşar, Ö. & Duru, M. (2016). Öğretmen ve öğrenci görüşleri temelinde akıllı telefonların eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasının ve etkilerinin incelenmesi, *International Journal of Education Science and Technology,* 2, 72-84.

YILMAZ, A., Esentürk. O.K., Tekkurşun, D.G., & İlhan E.L (2017). Metaphoric Perception of Gifted Students about Physical Education Course and Physical Education Teachers. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 220-234. doi:10.5539/jel.v6n2p220

YILMAZ, S. ve Polat, S. (2012). Metaphor perceptions of primary school administrators and teachers towards the instituon they work for. *Procedia- Social and Behavioral Sciences,* 55, 669-678.

ZENGİN, E. & Uğraş, M. (2019). Sınıf öğretmen adaylarının STEM eğitimine ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi. *EKEV Akademi Dergisi,* 23(77), 57-76.

Kavramsal Metafor ve Öğretim Sürecindeki Yeri

Sevgi ÇIKRIKÇI[*]

Giriş

Kavramsal metaforların içeriksel ve yöntemsel kapsamı, öğretim ortamında belirgin bir düzende sunulmamaktadır. Bu durum, ilkokul ile birlikte tüm okul sürecinin aşamalarında (Grundschule, Sekundarstufe 1 ve 2) gözlemlenebilir.

Öğretim sürecinde kavramsal metaforların yöntemsel ve içeriksel eksikliğine işaret eden başlıca etmenler şunlardır (Katthage 2004):

• Kavramsal metafor öğretiminde, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin göz önünde bulundurulmaması.

• Kavramsal metafor ile ilgili hangi edinç düzeylerinin geliştirileceğine yönelik amaçların ve görevlerin eksikliği / belirsizliği.

• Ders kitaplarında kavramsal metafor ile ilgili içeriksel ve yöntemsel tasarımın eksikliği.

• Alan olarak sadece edebiyat öğretimi ile sınırlı tutulması.

Yukarıda sıralanan sorunsaldan hareketle bu çalışmada, Almanya'da okutulan 9 ve 10. sınıf ders kitaplarında kavramsal metaforların nasıl bir görünüm sergilediği araştırılmıştır. Bu kapsamda önce kavramsal metafora ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiş; ardından kavramsal metaforun işlenmesine yönelik öğretimsel düzen, ders kitapları temelinde ele alınmıştır.

Kavramsal Metafor Öğretim Süreci

Aristoteles'e göre metafor, bilinmeyenin bilindik olanın içine sızması olarak tanımlanır (Krapinger 1999). Aristoteles'in yaklaşımı, özellikle şiiri ve politik söylemi güzelleştiren stilistik bir figür (*Stilfigur*) olarak nitelendirilir. 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra ise Lakoff ve Johnson'ın (1987) ortaya

[*] Duisburg-Essen Üniversitesi, sevgi.cikrikci@uni-due.d

koydukları bilişsel metafor kuramında, somut deneyimlerin kültür ilişkili bilişsel bir düzeneğe dayandığı belirtilmektedir.

Lakoff ve Johnson; günlük hayatımızdaki gerçekliklerin (*Altagsrealitäten*) metaforik olarak yapılandığı iddiasını, ne tür düşündüğümüz, ne yönde deneyimler elde ettiğimiz ile doğrudan ilişkili olduğunu ve günlük hayatımızın düşünme ve davranma biçimlerinin genelde metaforun bir konusu olduğu biçiminde açıklamaktadır (2007, s. 11). Diğer bir deyişle günlük hayatımızdaki gerçekliklerin tanımlanmasında kavramsal sistemimiz belirleyici bir rol üstlenmektedir. İletişimin genel olarak bu kavramsal sistemin aktarımında belirleyici olduğunu düşündüğümüzde dil, söz konusu kavramsal sistemin nasıl yapılandığını anlamak için önemli bir kaynaktır.

Kavramsal metaforun bilişsel sürecin bir temsili olarak kültürel desenlere dayalı somut deneyimlerle inşa edildiği iddiasına paralel olarak "Bir kültürde hangi deneyimler kavramsal metafor olarak kullanılmaktadır?" sorusu önem taşımaktadır (Aksan 2006; Aksan - Kantar 2008; Kövecses 2008; Lakoff - Johnson 1987; Zinken 2002). Bu kapsamda, özellikle öğretim sürecinde metaforların kapladığı alanın retorik ve dilin alışılmışın dışında olma özelliğine bağlı olarak söz sanatları ile kısıtlandığı görülmektedir.

Metafor kavramının kültürel yaşamın temel değerlerinin inşasına dayalı olarak bilişsel ve düşünsel bir sürecin ürünü olduğu iddiası, bu çalışmanın da kuramsal temelini oluşturmaktadır. Bir toplumun kültürel değerler bütünü; aynı zamanda deneyimlerin, eşleşen ve ayrımlaşan yanlarının saptanması açısından özellikle iki dilli bireylerin öğretim ortamları için önemli bir kavramsal temel oluşturmaktadır. Bu çerçevede alan yazınındaki çalışmalarda, okul kitapları ile ilgili belirlenen genel ilkeler dört başlık altında ele alınmaktadır (Fritzsche 1995):

1. Dile dikkat çekmek / dil bilincini geliştirmek (*Sprachaufmerksamkeit*).

2. Yazınsal edinç düzeyini geliştirmek.

3. Estetik bilinci geliştirmek.

4. Estetik metinlerin imgesel anlamlı ögelerine (dilsel resmine) ulaşabilmek.

Öğretim ortamında kavramsal metaforların bütünleşme (dönüştürme) potansiyelinden (*Integrationspotential*) verim elde edilmesinde bu dört temel unsurun etkili olduğu görüşü üzerinde durulmaktadır (Fritzsche 1995; Katthage 2004).

Yöntem

Çalışmada farklı yayınevlerince yayımlanmış, hâlen Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde 9 ve 10. sınıflar için okutulan sekiz kitap; doküman incelemesi

yöntemi izlenerek incelenmiştir. Söz konusu kitapların belirlenmesinde, güncel ve yaygın olarak kullanılmaları göz önünde bulundurulmuştur. Kitaplarda yer alan metaforların anlamlandırılması ile ilgili beş alan uzmanına danışılmıştır. Çalışma kapsamında yer alan kitaplar Tablo 1'de gösterilmektedir:

Tablo 1: Çalışmada incelenen kitapların adları ve yayınevleri

No	Kitap adı	Yayınevi
1	*Deutsch Plus*	Cornelsen
2	*Deutschbuch*	Cornelsen
3	*Deutsch kompetent*	Ernst-Klett Verlag
4	*Doppel-Klick*	Cornelsen

Kitapların incelenmesi sürecinde izlenen işlem basamakları şöyledir:

Çalışmanın sınırlılıkları kapsamında, 9 ve 10. üst sınıflara yönelik farklı okul türlerinde (Gymnasium, Realschule ve Gesamtschule) okutulan sekiz Almanca ders kitabı seçilmiştir. Söz konusu kitaplar, kavramsal metaforun sunduğu görünümler açısından aşağıdaki sınırlılıklara bağlı olarak incelenmiştir:

1. Kullanım sıklığı ve tanımı.

2. Öğretim görevleri.

Ders Kitaplarında Metaforların Sayısal Görünümü

Çalışmada incelenen kitaplarda yer alan metafor kavramlarının kullanım sıklığı Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2: Kitaplarda yer alan metaforların sayısal dağılımı

Kitap adı	Sınıf	Sayı	Sayfalar
Deutsch Plus	**9.**	**6**	16, 19, 24, 67, 80 ve 81.
Deutsch Plus	**10.**	**6**	22, 67, 78, 81, 232 ve 250.
Deutschbuch	**9.**	**11**	82, 94, 114, 116, 120, 127, 129, 165, 257, 263 ve 274.
Deutschbuch	**10.**	**8**	63,78, 88, 95, 116, 120, 122 ve 248.
Deutsch Kompetent	**9.**	**2**	276 ve 277.
Deutsch Kompetent	**10.**	**3**	250 ve 270.
Doppel-Klick	**9.**	**2**	13 ve 290.
Doppel-Klick	**10.**	**4**	54, 115, 121 ve 295.

Çalışmada incelenen sekiz kitapta yer alan metaforların sayısal dağılımına baktığımızda *Deutschbuch* 9 ve 10. sınıf ders kitabının kullanım sıklığı açısından sunduğu farkın, ayırt edici bir işlev taşımadığını söyleyebiliriz. Söz konusu kitaplardaki dağılımı, metafor kavramının sıklık olarak sunduğu kapsamın lirik türe ait bir bilgi aktarımı ile sınırlı tutulmasıyla ve ek bilgi düzeyinde sunulmasıyla açıklayabiliriz.

Öğretim sürecinde kavramsal metafor kavramının kısıtlı bir kullanım alanı sergilemesi; DESI (Dil Edinci Testi 2008) araştırmasının da ortaya koyduğu gibi, temel söz varlığına ait kavramların (örneğin savaş, aşk, korku vb.) kavramsal metafor alanına yönelik özgül ve karmaşık özellikleriyle birlikte öğretim ortamında neden öğretildiği bilgisi üzerinde temellenmemesiyle açıklanmaktadır (Willenberg 2008, s. 76).

Bu bağlamda, kavramsal metafor kavramı (bk. Lakoff - Johnson 2007, s. 17); ZAMAN PARADIR metaforunda olduğu gibi, alt ulamlarında (*Subkategorisierungen*) *sınırlı bir kaynak* ve *değerli* olma özelliği ile ayrı bir sistem oluşturmaktadır. Bu özellik, ders kitaplarında kültüre ve düşünce sistemine göre ayrımlaşmış yapılanmaları ele almayı gerektirir (Cameron - Maslen 2010; Steinig 2002; Winne 1988).

Kavramsal Metaforların Tanımlanmasına Yönelik Görünümler

Söz konusu sekiz kitapta da metafor kavramının 'imge' (*Bild*) kavramıyla ilişkili olarak tanımlandığı görülmektedir. Örneğin *Deutsch-Plus* 9. sınıf kitabında "Nazım Ölçüsü ve Metaforu Yorumlamak" başlığı altında ele alınan metafor kavramı, Else Lasker-Schüler'in şiirine gönderimde bulunularak söz konusu şiirin birçok imgeden (resimden) oluştuğu bilgisine dayalı olarak sunulur. Şiirden seçilen 'altın nefes' (*goldenem Atem*) örneği, değerli olma özelliği ile açıklanmaktadır. Burada değerli olma özelliği, altının maddesel (nesne) olarak taşıdığı değerin aktarımsal işlevi üzerinde durulmadan verilmiştir. Bu durum bize, öğrencilerin dünya bilgisine bağlı bir değerlendirmeye gidebilecekleri varsayımını düşündürtmektedir. Ancak bir kavramsal alanın başka bir kavramsal alandan yararlanılarak anlamlandırılmasına dayalı bu sürecin (Lakoff - Johnson 1987) söz konusu sekiz kitapta da ele alınmadığı görülmüştür.

Aşağıda yer alan Örnek (1), (2) ve (3)'te *zaman* kavramı, günlük hayatımızda kısıtlı kullanılabilir olma özelliği ile ZAMAN KISITLI BİR KAYNAKTIR VE ZAMAN DEĞERLİDİR kavramsal metaforları ile ZAMAN PARADIR kavramının alt ulamına bağlı bir görünüm sunmaktadır. Bu doğal özellik zaman kavramının Örnek (1) ve (2)'de "para (*Geld)*" ve "yarış (*Wettlauf*)" adlaşmasına bağlı olarak iki kavramsal alanla ilişkisinin doğrudan aktarımı; Örnek (3)'te ise "öldürmek (*totschlagen*)" eylemi ile kültürel bir

uzanıma dayalı olarak boşa harcamak anlamıyla dolaylı bir aktarımın olduğu görülmektedir.

(1) Zaman ile bir yarış ("Es ist ein *Wettlauf* mit der Zeit") (*Doppel-Klick 10* 2004, s. 54.)

(2) Zaman paradır ("Zeit ist *Geld*") (*Doppel-Klick 10* 2004, s. 54).

(3) Zamanı boşa harcamak ("Die Zeit *totschlagen*") (*Doppel-Klick 10* 2004, s. 54).

Lakoff ve Johnson'ın (2007, s. 16) kendi deyişleriyle "zaman kavramı ile ilgili kavramsal metaforlar tarihsel gelişim içinde yenidir ve bu biçimde her kültürde bulunmaz". Bu duruma yönelik olarak incelenen kitaplarda kavramsal alanın sunumu ile ilgili kültürel düşünce sisteminin ayrımlaşan özelliklerine yer verilmediği belirgin bir biçimde gözlenmiştir. Söz konusu kitaplarda kavramsal metafor, retorik bir araç olarak ele alınır.

Öyle ki konuşucunun / yazarın ele aldığı konuyu / nesneyi ışıklandırması, söz süslemesi (*Schmuck der Rede*) ile ilişkilendirilmektedir (bk. *Deutschbuch* 2008; *Deutsch Plus* 2009; *Deutsch Kompetent* 2012). Kavramsal metaforlar, imgesel aktarımlar olarak sıklıkla da karşılaştırma ögeleri olarak tanımlanır. Örneğin "saçının altını (*das Gold ihrer Haare*)" kullanımı, yaratıcı hayalin özel bir simgesi olarak sunulmaktadır.

Bu tanım kapsamında kavramsal metafor, yaratıcı sürecin bir temsili olarak imgesel dile işaret etmekte ve somutlaştırma sürecini nadir olma (alışılmamış olma) özelliği ile kısıtlamaktadır.

Kitaplarda gözlemlenen bir diğer tanım örneği ise kavramsal metafor konusunun "Şiirin Yapısı, Özellikleri ve Retorik Biçimler" başlığı altında ele alınmaktadır.

(4) Kör yaz (*Blinder Sommer*)

Örnek (4)'teki "kör yaz" şiirinde ise kavramsal metafor, anlamsal bir aktarım olarak tanımlanıp iki anlam bilimsel birimin benzetme olmaksızın alışılmışın dışında birbirine bağlanması biçimde açıklanmaktadır (*Deutschbuch 9* 2008, s. 116). Burada benzetme eğilimi, işlevsel olarak "gibi (*wie*)" ögesiyle bağlantılı kılınmakta ve benzetmenin olmaması durumunda metaforik oluşumlardan söz edilebileceği belirtilmektedir. Yine benzer bir tanım olarak *Deutschkompetent 9*'da (2012, s. 276); benzetme, sembol, kişileştirme ve metafor kavramları dilsel imge başlığı altında ele alınmakta ve metafor kavramı bir tasarının başka bir anlam alanına aktarılması olarak sınırlandırılmaktadır.

Lakoff ve Johnson'ın (2007) iki kavramsal alanın hedef ve kaynak bağıntısına bağlı olarak tanımladıkları kavramsal metafor kavramının benzetme ve kişileştirme görünümleri açısından sergilediği ayrım, burada önemli bir kavramsal çerçeve çizmektedir. Ancak ders kitaplarında bu ayrıma dönük bir tanımlama yer almamaktadır.

Kavramsal Metaforların Öğretimsel Görevlere Yönelik Görünümü

Kavramsal metaforların metinlerde (ör. şiir, kısa öykü ve roman) imgesel dil örneklerinin incelenmesi, açıklanması ve listelenmesi biçiminde öğretimsel görevlerle sunulduğu görülmektedir. Bu durum (5), (6) ve (7)'de örneklenmektedir:

(5) Karl Philipp Moritz'in *Anton Reiser* romanını stilistik ögeler olarak sözcük seçimi, metafor ve benzetmeler açısından inceleyiniz ve listeleyiniz (*Deutschbuch 10* 2008, s. 94).

(6) Joseph von Eichendorf'un "İki Yoldaş" (Die zwei Gesellen) adlı şiirini ilginç bulduğunuz kafiye ve metafor özellikleri açısından işaretleyiniz (*Deutschplus 9* 2009, s. 16).

(7) W. Shakespeare'in *Romeo ve Juliet* tragedyasında çokça dilsel imge bulunmaktadır. Bunlardan birkaçı burada verilmektedir. Söz konusu illüstrasyonların hangi sahnelere karşılık geldiğini bulup anlamını yazınız (*Doppel-Klick 10* 2004, s. 179).

Örnek (5) ve (6)'ya benzer görevler, sekiz ders kitabında ağırlıklı olarak dilsel imge ve stilistik ögeye dayalı inceleme ve işaretleme; böylece söz konusu dilsel imgeleri fark etme yönünde bir yoğunluk sergilemektedir. İncelenen kitaplarda dilsel imgelerin yapısal ve anlamsal ayrımına dayalı bir değerlendirme ve hedef belirtilmemektedir. Sadece Örnek (7)'de olduğu gibi, dilsel imge ve imgesel dil ilişkisine bağlı bir görevin yine işaretleme / denkleştirme örneğini temsil ettiği görülmektedir.

Sonuç

Çalışmada yer alan sekiz kitabı öğretimsel görevler açısından değerlendirdiğimizde ortaya çıkan görünüm şudur:

1. İncelenen kitaplarda, kavramsal metafor ile ilgili öğretim görevleri inceleme ve işaretleme becerileri ile sınırlılık sergilemektedir.

2. Dilsel imge metaforik yapılanmanın bir üst kavramı gibi sunulurken dilsel imgenin temel ayırt edici özelliği olarak benzetme, kişileştirme ve metafor ayrımı benimsenmektedir.

3. Metafor kavramı ile ilgili alışılmış ve alışılmışın dışında olma özelliğine bağlı belirlemeler, inceleme ve işaretleme ile hedeflenmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen dört okul kitabını genel olarak değerlendirdiğimizde;

● Kavramsal metaforun farklı öğrenme alanlarındaki özgül görünümünden daha çok, söz sanatının bir üst kavramı olarak ele alındığı görülmektedir. Dil öğretimi sürecinde dilin yapısal ve anlamsal ayrımına bağlı ve yazınsal edincin gelişimi sürecinde de bu bilginin, yaratıcı süreçlerin çok yönlülüğü ile ilişkilendirilmesini gerekli kılmaktadır.

(8) Altın kalpli

(9) Altın nefes

(10) Altın bakışlı

Örnek (8) ve (9)'da olduğu gibi kavramsal metafor ayrımında belirleyici olan anlamsal desenlemenin olanakları öne çıkarken Örnek (10)'daki *altın bakışlı* gibi bir örneğin özgün yaratıcı bir süreç içerisinde nasıl konumlanacağı ve değerlendirilebileceği sorusu öne çıkmaktadır.

● Bilişsel modelin sunduğu kaynak alan ve hedef alan ayrımlarının öğretimsel süreç içerisinde konumlandırılması, özellikle de kavramsal metaforun imgesel dil (*Bildsprache*) ayrımına bağlı olanaklarını sunması bakımından önem taşımaktadır.

● Kavramsal metafor, stilistik bir araç ve tür olarak sadece şiirin bir konusu olarak ele alınmamalıdır. Ders kitaplarında, kavramsal metaforun iletişimsel etkisine dayalı bir desenlemenin gerekliliği öne çıkmaktadır (Katthage 2004).

Kavramsal metafor, öğretim programı kapsamında dil ve edebiyat öğretimi ile ilgili belirgin bir bağın gerekliliğine işaret eder.

Kaynaklar

AKSAN, M. (2006). Metaphors of anger: an outline of a cultural model. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi,* 3 (1), 31-59.

AKSAN, Y. ve D. Kantar. (2008). Love Metaphors from a Cross-Cultural Perspektive, *Journal Metaphor ans Symbol, Volume 23, 262-291*.

CAMERON, L. & R. Maslen (Ed.) (2010). *Metaphor analysis*. London: Equinox.

DESI-KONSORTİUM (Hg.) (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim/Basel: Beltz.

FRİTZSCHE, J. (1995). *Überschrift Deutsch. Arbeitsbuch Literatur und Kommunikation Sekundarstufe* II. Hannover.

KATTHAGE, G. (2004). *Didaktik der Metapher: Perspektiven für den Deutschunterricht.* Hohengehren Schneider-Verlag.

KÖVECES, Z. (2008). Metaphor and emotion. R.W.Gibbs (Ed.), In the *Cambridge handbook of metaphor and thought*, 380-396. New York, Cambridge University Press.

KRAPİNGER, G. (1999). *Aristoteles Rhetorik*, Stuttgart.

LAKOFF, G. & M. Johnson (1987). *Metaphors we live by.*Chicago, Uni. Of. Chicago Press.

_____ (2004). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

_____ (2007). *Leben in Metaphern*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag

STEİNİG, W. & H.W. Hunecke (2002). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin.

WİNNER, E. (1988). *The Points of words: Children's understanding of metaphor and irony.* Harvard University Press.

ZİNKEN, J. (2002). *Imagination im Diskurs: zur Modellierung metaphorischer Kommunikation und Kognition*, Bielefeld.

WİLLENBERG, H. (2008). *Wortschatz Deutsch,* in DESI-Konsortium (Hg.), Untericht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch, Ergebnisse der DESI-Studie, Basel, 72-80.

İncelenen Kitaplar

GANSEL, C. - Jürgens, F. (2009). Deutsch Plus 9 und 10, Verlag Cornelsen.

HEİNZ, J. H. - Ninnemann, E. (2004). Doppel-Klick 9. und 10. Klassen, Verlag Cornelsen.

SCHURF, B. - A. Wagener (2008). Deutschbuch 9 und 10, Verlag Cornelsen.

ZDRALLEK, A. (2012). Deutsch.kompetent 9 und 10, Stuttgart, Ernst Klett Verlag.

ANA DİLİ OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Türk Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Alanındaki Test Maddelerini İşlemleme Davranışları

Özler ÇAKIR, Devrim ALICI[*]

Giriş

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA); Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından, 2000 yılından bu yana üçer yıllık dönemler hâlinde OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerden (dünya ekonomisinin yaklaşık olarak % 90'ı) 7. sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde, örgün eğitime kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrenciler üzerinden gerçekleştirilmektedir. Sınavın amaçlarından biri, zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduklarını belirlemektir. Sınavın diğer amaçları ise öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini araştırmaya katılan diğer ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleriyle karşılaştırmak, eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla standartlar oluşturmak, standartlar (örneğin ülkeler tarafından elde edilen ortalama puanlar, ülkelerin eğitim çıktıları ve eğitim fırsatlarında eşitliği en yüksek düzeyde sağlama kapasiteleri) ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek olarak ifade edilmiştir (MEB 2010).

Okuryazarlık kavramı, "öğrencilerin temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlilikleri" olarak tanımlanabilir (MEB 2013). PISA Okuma Becerileri ölçme alanında ele alınan bilişsel yeterlikler; bir metni basit olarak çözümlemekten sözcük bilgisine, dil bilgisine, dil bilimsel ve metinsel yapı ile özellikleri bilmeye, yaşadığımız dünya hakkında bilgi sahibi olmaya kadar uzanır. Aynı zamanda, metni çözümlerken uygun stratejileri kullanma becerisi ve bu becerinin farkında olma gibi üst düzey bilişsel becerileri de içine almaktadır (MEB 2010).

[*] Mersin Üniversitesi, ozlercakir@gmail.com; Mersin Üniversitesi, devrimo.alici@gmail.com

Okuduğunu anlama, yetkin okur olma, akademik başarının belirleyicisi olan temel değişkenlerden biridir. Günümüzde okuduğunu anlama becerisindeki yetkinlik,; yalnızca her eğitim kademesindeki öğrencilerimizin akademik başarısı bakımından değil, bireylerin günlük yaşamlarını başarılı bir biçimde sürdürmeleri için de büyük önem taşımaktadır çünkü yetkin okur olan bireyler; farklı metin türlerini işlemleme sürecinde metindeki önemli bilgi ile önemsizi ayırt edebilme, metinler arası ilişkilendirme yapabilme, sorgulama, yorumlama ve çıkarımlar yapabilme, metindeki ana düşünceyi belirleyebilme, metni özetleyebilme, eleştirel düşünebilme, sentezleyebilme gibi zihinsel (bilişsel) işlemleri yapabilme gücüne sahip olmaktadırlar. Dolayısıyla yukarıda değinilen yetkin okur niteliklerine sahip bireyler yetiştirmeyi başarabilmek, bilimsel eğitim sürecinin temel amaçlarından olmalıdır. Oysa üçer yıllık periyotlarla yapılan PISA sınavının okuma becerileri alanına ilişkin sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin sırasıyla 2009 yılında 65 ülke arasında 41, 2012 yılında 65 ülke arasında 42 ve 2015 yılında 72 ülke arasında 50. sırada olduğu gözlenmektedir. Türkiye 2015 raporu; alt yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranının arttığını, buna karşılık üst yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranının azaldığını göstermektedir (MEB 2016). Bu sonuçlar, Türk öğrencilerin bu alandaki test maddelerini yanıtlamada sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

PISA sınavlarında okuma becerisi konusunda Türk öğrencilerle ilgili gözlenen bu sorunlara ilişkin yapılan çeşitli araştırmaların sonuçları incelendiğinde okuma becerilerini yordayan değişkenlerin evdeki eğitim kaynakları, anne babanın eğitimi ve kültürel olanaklar olduğu (Gülleroğlu - Bilican Demir - Demirtaşlı 2014); 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma becerisi kazanımlarının daha çok PISA'daki alt düzey yeterliliklerle örtüştüğü ve PISA'nın üst düzey yeterlilikleriyle örtüşen kazanımlarının bulunmadığı (Batur - Ulutaş 2013; İnce 2016); yine Türkçe ders kitaplarında yer alan metin sonu sorularının ağırlıklı olarak bilgiye ulaşma-hatırlama düzeyinde sorular olduğu ve üst düzey düşünme becerilerini yoklayan sorulara yer verilmediği (Bozkurt 2016) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, mevcut çalışmalardan farklı bir bakış açısıyla yola çıkılmış; Türk öğrencilerin okuma becerileri alanındaki gözlenen performans düşüklüğünün nedenleri, sınav sırasındaki metin işlemleme süreçleri dikkate alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Diğer ifadeyle bu çalışmada, PISA sınavına katılan Türk öğrencilerin okuma becerileri alanı ile ilgili metinleri okurken ve soruları çözerken gerçekleştirdikleri işlemleme sürecine odaklanılmıştır. Bu amaçla alan yazınında geçerli bir yöntem olarak yer alan "Sesli Düşünme Yöntemi" yardımıyla öğrencilerin "Okuma Becerileri" alanındaki maddeleri işlemlemede kullandıkları süreçler ve yaşadıkları sorunlar belirlenmiştir. Söz

konusu saptamalar yoluyla öğrencilerin maddeleri doğru yanıtlamada yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve bu eksiklikleri giderebilmek için, Türkiye'de öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik öneriler geliştirilmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın sonuçlarının Türkçe öğretim programlarının yanı sıra, Türkçe öğretiminin diğer alanlarla ilişkisini vurgulayacağı, matematik ve ayrıca fen öğretim programlarına yönelik bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın türü

Nitel araştırmalarda kullanılan yaklaşımlardan biri de betimsel analizdir. Bu yaklaşımda; veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenir, katılımcıların görüşlerini yansıtmak amacıyla alıntılara yer verilir, elde edilen betimlemeler açıklanarak yorumlanır ve tartışılır (Yıldırım - Şimşek 2011). Bu araştırmanın amacı, PISA okuma becerileri alanındaki performans düşüklüğünün nedenlerini metin işlemleme süreçlerini dikkate alarak ortaya koymak olduğundan araştırma, nitel araştırma çerçevesinde betimsel analizle gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, PISA 2009 okuma becerileri örnek soruları üzerinden öğrencilerin metin işlemleme ve soruları yanıtlama süreçlerinde yaşadıkları sorunları betimleyen bir çalışma yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye'de Mersin il merkezine bağlı dört ilçenin çeşitli liselerinde okuyan ve 2019 yılı itibarıyla 15 yaşını doldurmuş öğrenciler arasından gönüllü olarak çalışmaya katılan 53 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 26'sı (% 49) kız, 27'si (% 51) erkek öğrencidir. Bu öğrencilerin 22'sini (% 42) 2019 yılı merkezî sınav puanı ile öğrenci alan ortaöğretim kurumlarında (MEB 2019) okuyan öğrenciler, 31'ini (% 58) ise bu kurumlar dışında kalan okullarda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcı grup belirlenirken amaçlı örnekleme yapılmıştır. Katılımcıların seçiminde, 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı dersi başarıları doğrultusunda düşük / orta / yüksek düzeyde okuma becerisi olanların sayısı ve kız / erkek sayısı bakımından denge gözetilmiştir.

Veri toplama aracı

Bu araştırmada, MEB (2015) tarafından yayımlanan PISA 2009 örnek okuma becerileri soruları arasından seçilen 2 metin ("Atina'da Demokrasi" ve "Yüksek Binalar") ve bu metinlere dayalı sorular veri toplama aracını oluşturmuştur. PISA sorularının seçiminde; (1) Soruların uygulanma ve yanıtlanma süresi, (2) Kültürel farklılıklardan doğacak karıştırıcı değişkenleri en aza indirecek metinlerin seçimi ve (3) Metne dayalı soruların (açık uçlu-çoktan

seçmeli) sesli düşünme yöntemi ile çözümlenmeye uygun olup olmadığı kriterleri dikkate alınmıştır.

"Atina'da Demokrasi" metni, kısa fakat yoğun iki bölümden oluşan bir metindir. Birinci bölümün birinci paragrafı, her ne kadar bir kişinin başından geçen bir dizi olaya dayandırıldığı için öyküleyici metin olarak sınıflandırılsa da A bölümünün genel olarak bilgilendirici metin olduğu ifade edilebilir. B bölümü ise tartışmacı metin olarak tanımlanmıştır. Okuyucuların A ve B bölümleri arasında ilişkilendirme yapabilmesi, bu metnin temel zorluğunu oluşturmaktadır. Metni zorlaştıran bir diğer konu; metnin öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerinden uzak olması, dilin soyutluğu ve resmî anlatımdır. Ancak bu yaş grubundaki öğrencilerin, aldıkları eğitim nedeniyle tarih ve demokrasi hakkında genel bir bilgiye sahip olduğu varsayılmaktadır. Dolayısıyla yeterli bağlama sahip oldukları düşünülmektedir. Soruların bazıları, bölümlere tek tek odaklanmayı gerektirirken bazıları ise iki bölümün bütünleştirilmesiyle yanıtlanabilecek sorular olarak düzenlenmiştir (OECD 2009).

"Yüksek Binalar" metni, birbiriyle çok sıkı ilişkili olmayan iki şekli bir araya getirmektedir. Her iki şekil de dünyadaki yüksek binalarla ilgilidir. Şekiller kısa bir bilgilendirici metin eşliğinde sunulmuş olsa da bu şekiller nedeniyle metin, süreksiz (*noncontinuous*) metin özelliği taşımaktadır. Metin, eğitimsel amaçlı betimleyici bir metindir çünkü öğrenciler için hazırlanan bir dergide yer almaktadır. Metin türü, açıklayıcı metin olarak tanımlanmıştır. Metne dayalı soruların hedefi, grafikte açıkça belirtilen bilgiyi saptamaktır (OECD 2009).

Veri toplama süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde, "sesli düşünme yöntemi" kullanılmıştır. Okurların, okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları stratejileri, gerçekleştirdikleri zihinsel işlemleri belirleyebilmek için ya okuma sonrasını (*offline*) ya da okuma sırasını (*online*) gözlemleyen yöntem ve araçlar kullanılmaktadır. Okuma sonrası kullanılan yöntem ve araçlar; yalnızca ürünü gözlemleme ve değerlendirme olanağı sağlarken okuma sırası kullanılan yöntem ve araçlar okuyucunun anlamlandırma sürecinde kullandığı işlemleri açığa çıkarttığı için okurun metni anlamlandırmada yaşadığı güçlüklerin kaynağının saptanmasına, bu saptamalardan yola çıkarak uygun öğretim strateji ve tekniklerinin belirlenmesine de hizmet etmektedir. Bu nedenle sesli düşünme yöntemi, metin işlemleme sürecinde alan yazınında sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir (Pressley - Afflerbach 1995; Laing - Kamhi 2002; Cote - Goldman 2004; Kendeou - van den Broek 2005; Çakır - Alıcı - Aksan - 2011; Pepper - Hodgen - Lamesoo - Kõiv - Tolboom 2016).

Sesli düşünme yönteminin alan yazınında yer alan kullanım süreçlerinde, katılımcılara yöntem hakkında bilgi verilmekte ve gerçek çalışma öncesi örnek uygulamalar yoluyla alıştırma yapmaları sağlanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada; öncelikle katılımcılara "sesli düşünme yöntemi" hakkında powerpoint sunumu aracılığıyla bilgilendirme yapılmış, farklı sesli düşünme süreçlerinden örnekler gösterilmiştir. Ardından, örnek bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sürecinde katılımcılara; kendilerine verilen metinleri ellerine aldıkları andan itibaren, zihinlerinden geçen her düşünceyi (gereksiz, saçma vb. olduğunu düşünseler bile) sesletmelerinin istendiği söylenmiştir. Metindeki her tümceyi önce sesli olarak okumaları; okunan her tümce ile ilgi düşüncelerini, ne anladıklarını, neyi anlamadıklarını, niçin anlamadıkları konusundaki düşüncelerini hiç çekinmeden sesletmeleri istenmiştir. Söz konusu tümce ile ilgili söyleyecekleri her şey bittiğinde, bir sonraki tümceye geçmeleri ve bu tümceyi okuduktan sonra metinle ilgili görüşleri değişmişse, farklı sonuçlara ulaşmışlarsa, bunları da nedenleri ile birlikte sesletmeleri bilgisi verilmiştir. Söz konusu örnek uygulama yoluyla katılımcıların sesli düşünme sürecini nasıl gerçekleştireceklerinin kavratılması amaçlanmıştır. Daha sonra her katılımcı ile bireysel uygulama yapılarak araştırmanın verileri elde edilmiştir. Bu süreçte katılımcıdan metinleri işlemlerken ve maddeleri yanıtlarken tüm düşüncelerini sesletmesi istenmiş ve bu sesletimler kayıt altına alınmıştır. Katılımcılara, yapılan uygulamanın PISA sınavlarına ilişkin soru örnekleri olduğu bilgisi verilmiş; gerçek bir sınav ortamında sergiledikleri davranışları sergilemeleri istenmiş ancak zaman sınırlaması getirilmemiştir. Öğrencilerin süre kaygısı olmadan soruları yanıtlamaları amaçlanmıştır. Katılımcılardan, örnek uygulamalarda gördükleri gibi, metin ve sorularla etkileşimleri sürecinde zihinlerinden geçen tüm düşünceleri çekinmeden sesletmeleri istenmiş; kendilerine yalnızca sesli düşünmeyi bıraktıkları anda araştırmacılar tarafından devam etmeleri konusunda uyarıda bulunulmuştur. Söz konusu sürecin tamamlanmasının ardından, katılımcılarla yaşadıkları sürece ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış; bu görüşmeler de veri çeşitlemesi sağlamak amacı ile kayıt altına alınmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilere; okudukları metinlerden hoşlanıp hoşlanmadıkları, gerçek hayatta böyle bir metni kişisel olarak okumayı tercih edip etmeyecekleri, metni anlamlandırma sürecinde en çok nede zorluk yaşadıkları ve yaptıkları bazı hataların farkında olup olmadıkları sorulmuştur.

Verilerin analizi

"Atina'da Demokrasi" ve "Yüksek Binalar" metinleri ile bu metinlere dayalı sorularla ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle ilgili elde edilen tüm ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılarak her bir öğrenciye ait yazılı protokol-

ler oluşturulmuştur. Söz konusu sesli düşünme protokolleri, araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde; protokollerde metinle ilgili soruların doğru cevaplanıp cevaplanmadığı, PISA puanlama yönergeleri kullanılarak belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada, öncelikle soruları doğru cevaplayamayan katılımcıların sesli düşünme protokolleri incelenmiş ve bu protokollerdeki işlemler / sorunlar saptanmış, bunlar daha sonra belli temalarla ilişkilendirilerek sınıflandırılmıştır. Ardından, aynı işlem diğer katılımcılar için gerçekleştirilmiştir. Metni okumada ve metne dayalı soruları yanıtlamada yaşanan sorunların yer alacağı temaları teyit etmede, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Son aşamada, araştırmacılar bir araya gelerek bağımsızca yapılan analizleri incelemişler ve tartışarak görüş birliğine varmışlardır (Trabasso - Magliano 1996; Yıldırım - Şimşek 2011).

Bulgular

Bu bölümde; sesli düşünme protokolleri yoluyla elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgular sınıflandırılmış, söz konusu sınıflandırmalar örnekleriyle birlikte sunulmuştur.

"Atina'da Demokrasi" metni ve soruları ile ilgili bulgular

Katılımcıların "Atina'da Demokrasi" metnini okumada ve metne dayalı soruları yanıtlamada yaşadığı sorunlar; yorum-çıkarım hataları, metin tümcelerini birbirleri ile ilişkilendirememe-metni bir bütün olarak algılayamama, metin odaklı değil sınav odaklı cevaplama davranışları, hatırlamaya dayalı cevaplama, doğru cevabın metindeki gerekçelere dayalı olarak değil de seçenekleri eleyerek verilmesi, sorulan sorunun yanıtını metnin soruyla ilgili olmayan bölümünde arama, dünya bilgisindeki yetersizlikler, duygu ve düşüncelerini ifade etmede dil kullanımındaki yetersizlikler, okuma hataları ve güçlükleri, söz varlığındaki yetersizlikler, metne yönelik tutum ve kültürel farklılıklar olarak gözlenmiştir. Gözlenen bu sorunlar ve sesli düşünme protokollerine ilişkin bazı örnekler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların "Atina'da Demokrasi" metnini okumada ve metne dayalı soruları yanıtlamada yaşadığı sorunlarla ilgili örnekler

Sorunlar	**Sesli düşünme protokollerinden örnekler**
Yorum çıkarım hataları	*"Hıı şimdi bu bilgi yaptığı için mi? Tukididis bir tarihçi mi oldu ki?"*
	"(Tam tersine taklitçi olmak yerine biz başkaları için bir örnek oluşturuyoruz.) *Iıı geleceğe yatırım olarak."*

Metin tümcelerini birbirleri ile ilişkilendirememe ve metni bir bütün olarak algılayamama	*"Anlayamıyorum yani. Okuyorum, birleştiremiyorum."*
	"Ya bu işte, bu Penelop işte o kişi görevlendiriliyor. Görevini de yapamadığı için de ilk başta geç kalıyor o yere gitmekte, orda şey komutan sürgüne yolluyor onu. İşgal etmişler orayı. Yolladıkları için bir farklı seçenek sunuyorlar. O farklı seçenek sundukları için devamında da B bölümünde bizim devlet yönetimimiz diyor sadece geleceğe yatırım olarak düşünüyorlar, kendi zamanını düşünmüyorlar sadece. Sosyal sınıf yani bir nasıl desem biz diyor sadece bizden üst kişilere itaat ederiz, bizden aşağıdakileri dinlemeyiz falan diyorlar. Buradan konulan kuralları ezilenleri korumak için konulmuş yani bunları söyleyebiliyorum."
Hatırlamaya dayalı cevaplama hataları	*Parçaya göre, Tukididis'i onunla aynı zamanda yaşamış diğer tarihçilerinden ayıran özellik nedir? … Hocam ben A demek istiyorum. İnsanlar hakkında yazıyordu, kahramanlar hakkında değil.* (Peki, bu soruya cevap vermek için metne tekrar bakar mıydın sınavda?) *Hayır, hocam, bakmazdım. Aklımda kaldı zaten.*
Doğru yanıtı metindeki gerekçelere dayalı olarak değil de seçenekleri eleyerek verme	*"C ile D'yi tamamen elemiştim zaten. İkisi arasında kalırdım. Bana yakın gelen birini işaretlerdim. Devam ederdim…"*
Sorunun yanıtını metnin soruyla ilgili olmayan bölümünde arama	*"Parçaya göre, Tukididis'i onunla aynı zamanda yaşamış diğer tarihçilerinden ayıran özellik nedir? Bu soru genelde ikinci paragrafın sorusu gibi geliyor bana. O nedenle ikinci paragrafı incelemem gerekiyor. Tarihçilerinden ayıran özellik… Bunu bulmam gerekiyor. İnsanlara özel yaşamlarında eşit haklar verir. Bununla birlikte toplum yaşamında saygınlık; sosyal sınıfa değil, kişinin erdemine bağlıdır. Sıradan insanlar hakkında yazıyordu, kahramanlar değil. Sadece gerçekler yerine hikâyeler kullanıyordu. İnsanların davranışlarına nelerin sebep olduğuna odaklanıyormuş. Özel yaşama müdahale etmemize karşın… Bu bana hani, pek fazla kahramanlıklardan ben görmedim. Daha çok sıradan insanlar hakkında yazıyordu gibi geliyor bana. Bu nedenle cevap A diyorum."*

Dünya bilgisinde yetersizlik	*"Ee hocam ... Şey yorum şeyim yok benim. Çok kitap da okuyan biri de değilim, o yüzden yorum çıkarma yeteneğim yok... Peleponnes Savaşı'nı ilk kez duydum mesela..."*
Dil kullanımında yetersizlik	Dolgu sözcüklerinin sıklıkla kullanımı: "*Şey büyük ihtimalle. Yani... Tıpkı..." "Hmmm tamam... Ne diyeceğimi bilemiyorum."*
	Dil bilgisel tümce kuramama: *"Amfipolis'de Atinalılar adına zafer kazanamadığı için, zaten yetişemeyeceğini bilmediği için, zaten önce gitmiş, ben Amfipolis adına zafer kazanamadığı için diyorum."*
Metni okumada hatalar ve okuma güçlükleri	Yabancı yer ve kişi isimlerini okuma güçlüğü: "Brasidas" ismini "Bradis"; "Pelopennes" ismini "Palopennes", "Polopennes" veya "Penelop"; "Tukididis" ismini "Tukididas", "Tukidides", "Tukidyas" olarak okuma.
	Olumsuzluk eklerini yanlış okuma: "etmememize" sözcüğünü "etmemize", "uymamanın" sözcüğünü "uymanın" şeklinde okuma.
	Sözcükleri yanlış okuma: "vurgulamaktır" sözcüğünü "vurgulamaktadır", "bozmayız" sözcüğünü "bozamayız", "konutlarımızın" sözcüğünü "komutanlarımızın" ya da"konularımızın" şeklinde okuma.
Söz varlığındaki yetersizlikler	*"Özel konutlarımızın zarafeti diyor... Zarafet ne demek... Hiç bir şey anlamadım."*
	"Sosyal sınıf... Hayır. Birşey çağrıştırmıyor..." "Sosyal direk, asosyalin zıttı olan sosyal mi? Acaba farklı bir sosyallik mi var bilmiyorum. Burada erdemden bahsetmiş bir de. Toplum... Yaa sosyal zaten toplumla ilgili bir şey herhâlde. Burada alıkoymaz diyor. Biraz orayı anlamadım zaten."
	"Atfetmek? Huzurunda söylemek gibi bir şey... Saygılı bir şekilde..."
	"Atfetmek ne demek? Ulaştırmak mı? Ulaştırmak diye hatırlıyorum. İletmek?"

"Yüksek Binalar" metni ve soruları ile ilgili bulgular

Katılımcıların "Yüksek Binalar" metnini okurken ve metne dayalı soruları yanıtlarken farklı şekillerden gelen bilgileri bütünleştirmede güçlük çektikleri gözlenmiştir. Bu metin ve sorularıyla ilgili yaşadığı sorunlar; şekil-metin ilişkisini kuramama, şekille ilgili üst metinleri önemsememe / şekil-metin-üst metin ilişkisini kuramama / dikkate almama, şekil okumada yetersizlikler, soruda belirtilen şekli saptayamama ve hatırlamaya dayalı cevaplama şeklinde sınıflanmıştır. Gözlenen bu sorunlar ve ilgili sesli düşünme protokollerine ilişkin bazı örnekler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların "Yüksek Binalar" metnini okumada ve metne dayalı soruları yanıtlamada yaşadığı sorunlarla ilgili örnekler

Sorunlar	**Örnekler**
Farklı şekillerden gelen bilgileri bütünleştirememe	*"Şekil, Ocak 2001 tarihinden itibaren yapımı planlanan binaları içermektedir… Şekil 1 bu oluyor herhâlde değil mi?..* (Şekil 2'yi göstererek) *O zaman Şekil 1 bu oluyor çünkü en az 30 katlı diyor. 2001 itibaren yapımında planlanan binaları içermektedir diyor. Ihh… SAS Plaza olabilir. Bunu gösteriyor şu an."*
Şekille ilgili üst metni önemsememe; şekil-metin-üst metin ilişkisini kuramama ya da dikkate almama	*"Burj… Burj Kulesi'ydi galiba. En yüksek bina diyor… Eee en yüksek bina dediği için…* (Şekle bakıyor) *Aynen, Burj Kulesi."*
Şekilleri anlamada güçlük	*"Hong Kong 593. 593 dediği metre galiba hocam. Dubai 339 m"*
Soruda belirtilen şeklin hangisi olduğunu ayırt edememe	*"Anlamadım tam olarak. Norveç'te, Oslo'da bulunan Radisson SAS Plaza binası sadece 117 metredir. Bu bina neden Şekil 2'de yer almıştır? Eee yine bunları okumam gerekiyor. Şekil 1 ve Şekil 2. Şekil 1 en az 30 katlı olarak inşa edilmiş ya da inşaat hâlindeki binaların sayısını göstermektedir. Ha, Şekil 1 en az 30 katlı olarak inşa edilmiş ya da inşaat hâlindeki binaların sayısını göstermektedir. Bu yüzden bence Şekil 1'de yer almamış. Şekil, Ocak 2001 tarihinden itibaren yapımı planlanan binaları içermektedir. Demek ki 2001'den önce yapılmış bu yüzden bence Şekil 1'de yer almamış. Yani cevap verseydim bu şekilde verirdim. 2001 öncesinde yapıldığı için."*
Hatırlamaya dayalı cevaplama	*"…, Şekil 2'deki yer alan binalardan hangisi tamamlanmış en yüksek binaydı? Hatırlamıyorum… 701 m olduğunu hatırlıyorum. Adını tam hatırlayamadım."*

Sonuç ve Öneriler

Sesli düşünme yöntemi yoluyla Türk öğrencilerin PISA Okuma Becerileri alanındaki maddeleri işlemlemede kullandıkları süreçleri ve yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçları, Türkiye'de uygulanan Türkçe öğretim programlarının daha önce yapılan çalışmalarla da (Çakır vd. 2012; Kutlu - Yıldırım - Kumandaş 2012; Sever 2005; Uzun - Bozkurt - Erdoğan 2011) ortaya konan önemli eksiklik ve sorunlarına işaret etmektedir.

Çalışmanın ortaya koyduğu önemli sonuçlardan ilki, özellikle yetkin okur olmayan öğrencilerin soruları yanıtlama sürecinde metne geri dönme olanakları olmasına ve geri dönmenin gerekli olduğu durumlara rağmen soruları hatırlamaya dayalı olarak cevaplama çabalamalarıdır. Hatırlayamadıkları durumda bile, öğrencilerin kendilerini hatırlamaya zorlamaları; yalnızca Türkçe öğretim programlarından değil, genel olarak eğitim sisteminden kaynaklanan bir sorundur. Eğitim sisteminin öğrencilere problem çözme, yaratıcı düşünme, parçalar arasında ilişki kurma vb. becerileri kazandırmak yerine, onları ezberlemeye yöneltmesidir (Gediklioğlu 2005; Hareket - Erdoğan - Dündar 2005; TED 2007; Gül 2008; Köstereliоğlu - Bayar 2014). Hedefe yönelik anlamlandırma stratejilerini kullanmayı teşvik eden etkinlikler yerine, hatırlamaya dayalı etkinliklere odaklanılmasının öğrenme-öğretme süreçlerindeki temel sorun kaynağını oluşturduğu söylenebilir.

Öğrencilerin metni işlemlerken ve soruları yanıtlarken yaptıkları yorumçıkarım hataları, metin tümcelerini birbirleri ile ilişkilendirememeleri ve metni bir bütün olarak algılayamamaları, sorulan sorunun yanıtını metnin soruyla ilgili olmayan bölümünde aramaları, Türkçe öğretim programlarındaki kimi temel sorunlara bir kez daha işaret eden önemli sonuçlardır. Bu bakımdan öğrenme öğretme süreçlerinin, bu süreçte kullanılan strateji-yöntem-teknik ve materyallerin gözden geçirilmesi ve strateji öğretimine (ana fikre ulaşma stratejileri, özetleme stratejileri, çıkarım yapma stratejileri) yönelinmesi gerekmektedir. Çakır ve diğerleri (2012) I. kademe Türkçe öğretim programını okuduğunu anlama becerisi açısından inceledikleri kapsamlı çalışmalarında, bu noktadaki önemli yetersizlik ve yanlışlara dikkat çekmektedirler. Bu anlamda Türkçe ders kitaplarında yer alan çoğu metnin, metin olma özelliklerine sahip olmadığını, metinlerde konu bütünlüğünün sağlanamadığını ancak okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi amaçlayan metinlerin, metin olma özelliklerini her bakımdan karşılayan, dilin yetkin örnekleri olan ve okurun zihninde metin modeli oluşturmaya hizmet eden nitelikte olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Farklı metin türleri, farklı anlamlandırma stratejilerini gerekli kılıyorsa metinlere yönelik etkinliklerin öğrencileri bu stratejileri kullan-

maya ve geliştirmeye yöneltmesi gerektiğine, programda ise her metinle ilgili olarak yapılan etkinliklerin aynı olduğuna işaret etmektedirler.

Ölçme değerlendirme çalışmaları açısından bakıldığında ise programlarda yer alan okuduğunu anlama sorularının niteliklerinin de öğrencilerin metin işlemleme ve strateji kullanımı süreçlerini geliştirmelerinde önemli bir etmen olduğu ifade edilebilir. Cin Şeker (2019), 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlere ilişkin soruları yüzey metin soruları, yorum/değerlendirme ve derin metin soruları sınıflandırması bakımından incelediği çalışmasında; 5. sınıf düzeyinde toplam 136 sorunun % 45,6'sının, 6. sınıf düzeyinde toplam 318 sorunun % 63,2'sinin, 7. sınıf düzeyinde toplam 111 sorunun % 87,4'ünün, 8. sınıf düzeyinde toplam 124 sorunun % 50,8'inin yüzey metin sorularından oluştuğu sonucuna ulaşmıştır. Ders kitaplarının okuma metinlerinden ve kazanımlardan bağımsız sorular içermesi, bu soruların metnin anlam bütünlüğünden kopuk olması (Kutlu vd. 2012) ve okuduğunu anlama sorularının soru sorma tekniği bakımından önemli hatalar içermesi (Çakır vd. 2012), Türk öğrencilerin PISA sınavında yer alan soruları yanıtlarken yaşadıkları sorunların nedenlerini ortaya koymaktadır. Araştırmanın dikkat çeken bir diğer sonucu da bu düzeydeki öğrencilerin temel söz varlığı içinde yer alması beklenen sözcüklerin anlamlarını bilmedikleri, bundan dolayı da metni anlamlandırmada güçlük çekmeleri olmuştur. Yürürlükte olan programlarda hedef söz varlığı belirlenmez, sıklık listeleri temelinde hazırlanmış eğitim amaçlı sözcük listeleri hazırlanmaz, hangi somut / soyut sözcüklerin ve sözcük öbeklerinin hangi aşamalarda öğretileceği belirginleştirilmez ise (Çakır vd, 2012) öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilmesi mümkün olmamaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, Türkçe öğretimi programlarında yer alan öğretim, strateji, yöntem ve tekniklerin ve yararlanılan ölçme değerlendirme araçlarının yeniden gözden geçirilmesi konusunda önemli bir bakış açısı sağladığı düşünülmektedir.

Kaynaklar

BATUR, Z. ve Ulutaş, M. (2013). PISA ile Türkçe Öğretim Programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies,* 6(2),1549-1563.

BOZKURT, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (4), 1673-1686.

COTE, N. & Goldman, S.R. (2004). Building representations of information text: evidence from children's think-aloud protocols. R.B. Ruddell ve N.J. Unrau (Yay. haz.). *Theoretical models and process of reading* içinde (s.660-683). Newark: International Reading Association.

CİN ŞEKER, Z. (2019, Ekim). Ortaokul *Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruların kavrama düzeyi açısından değerlendirilmesi.* 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı toplantısında sunulan bildiri, İzmir.

ÇAKIR, Ö., Alıcı, D. ve Aksan, Y. (2011). Üniversite öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce metinleri okurken kullandıkları stratejiler ve bunların eğitimsel doğurguları. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Yay. haz.). *Theoretical and aplied researchers on Turkish language teaching* içinde (s. 129-154). Essen: Verlag Die Blaue Eule.

ÇAKIR, Ö. Alıcı, D., Aksan, Y. ve Aksan, M. (2012). İlköğretim I. kademe Türkçe öğretim programının okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan ve Y. Koçmar (Yay. haz.). *Türkçe'nin eğitimi-öğretimi üzerine çalışmalar* içinde (s. 31-51). Ankara: Pegem Akademi.

GEDİKOĞLU, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1):66-80.

GÜL, H. (2008). Türkiye'nin eğitim sorunları, AKP'nin eğitime bakışı ve çözüm önerileri. *Toplum ve Demokras*i, 2 (3), 181–196.

GÜLLEROĞLU, D., Bilican Demir, S. ve Demirtaşlı, N. (2014). Türk öğrencilerinin PISA 2003-2006-2009 dönemlerindeki okuma becerilerini yordayan sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin araştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 47(2), 201-222.

HAREKET, E., Erdoğan, E., Dündar, H. (2005). Türk eğitim sistemine ilişkin bir durum çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 287-299.

İNCE, M. (2016). *Türkçe 6., 7., 8. sınıf öğretim programının uluslararası öğrenci değerlendirme programında (PISA) yoklanan okuma becerileri açısından analizi (Zonguldak örneği).* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

KENDEOU, P., & van den Broek, P. (2005). The effects of reader's misconceptions on comprehension of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 97, 235

KÖSTERELİOĞLU, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *25*(I), 177-245.

KUTLU, Ö., Yıldırım, Ö., Kumandaş, H. (2012). İlköğretim 4-7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olan faktörler. M. Aksan ve S. Y. Aksan (Yay. haz.). *Türkçe öğretiminde güncel çalışmalar* içinde (s. 47-56). Mersin: Mersin Üniversitesi Yayınları.

LAİNG, P. S. & Kamhi, G.A. (2002). The use of think-aloud protocols to compare inferencing abilities in average and below -average readers. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 436-447.

MEB (2010), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA2009 Ulusal Ön Raporu. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf

_____ (2013). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA2012 Ulusal Ön Raporu. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf

_____ (2015). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı PISA Örnek Okuma Becerileri Soruları. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2015/02/pisa-ornek-sorular-okumabecerileri.pdf

_____ (2016). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA2015 Ulusal Raporu. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf

_____ (2019). 2019 Yılı Merkezi Sınav Puanı ile Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumları.

https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/25135149_2019_yili_merkezi_sinav_puani_ile_ogrenci_alan_ortaogretim_kurumlari.pdf

OECD (2009). PISA 2009 Assessment framework – key competencies in reading, mathematics and science. İndirildi: 13.07.2018

PRESSLEY, M. & Afflerbach, P. (1995). *verbal protocols of reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf

PEPPER, D., Hodgen, J., Lamesoo, K., Kõiv, P. & Tolboom, J. (2016). Think aloud: Using cognitive interviewing to validate the PISA assessment of student self-efficacy in mathematics. *International Journal of Research & Method in Education*, 15–28.

SEVER, S. (2005, Kasım). *2004 programında Türkçe öğretim anlayışı.* Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu toplantısında sunulan bildiri, Ankara.

TRABASSO, T. & Magliano, J. P. (1996). Coscious understanding during comprehension. *Discourse Processe*s, 12, 255-287.

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ (TED). (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri* (özet rapor). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

UZUN. G.L. , Bozkurt, Ü., Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Yay. haz.). *Theoretical and aplied researchers on Turkish language teaching* içinde (s. 181-208). Essen: Verlag Die Blaue Eule.

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

Ortaokul Öğrencilerinin Anlama Becerisini Ölçen Ölçme Araçlarının İncelenmesi

Murat ATEŞ, Emine SUR[*]

Giriş

Çağdaş toplum, iletişim becerisine sahip çağdaş bireylerden oluşmaktadır. İletişimi sağlayan pek çok unsur olmasına karşın bunların içinde en etkili olanı dildir. Dil; hem bireyin kendini ifade etmesini hem de karşısındaki insanın duygu ve düşüncelerini anlamasını sağlayarak sosyalleşmenin yolunu açan, iletişimi kolaylaştıran eşsiz bir yapıdır. Bu yapı, anlama ve anlatma becerilerinin birleşiminden oluşmaktadır. Anlama, okuma ve dinleme; anlatma ise konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır.

Uzmanlar tarafından geliştirilen, örgün eğitim kurumlarında uygulanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1-8) en önemli amacı, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Anlama becerileri içinde yer alan dinleme ve okuma; hem okulda hem okul dışında kullandığımız, bilişsel becerilerin etkinliğini gerektiren iki önemli dil becerisidir. Bu becerilerin geliştirilmesi, bireyin yaşam kalitesini artırırken bu becerilerdeki eksiklik bir dizi sorunu beraberinde getirmektedir. Süreç boyunca okuduğunu ve dinlediğini anlamayı geliştirecek etkinliklerin sonunda da ölçme değerlendirme çalışmalarına yer verilmelidir. Geniş anlamda ölçme; belirli bir nesne ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ifade edilmesidir. Değerlendirme ise ölçme sonuçlarının belirli ölçütlerle karşılaştırılarak ölçme sonucu ile ilgili bir karar verme işlemidir (Göçer 2005, s. 49). Öğretilmesi hedeflenen davranışların ne kadarının öğretilebildiği; öğretilemeyen hedeflerde yaşanan başarısızlığın nedenleri, ölçme ve değerlendirme ile belirlenebilmektedir.

[*] Necmettin Erbakan Üniversitesi, mates@erbakan.edu.tr; Necmettin Erbakan Üniversitesi, emine.sur@hotmail.com

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, alan uzmanları tarafından geliştirilen ya da uyarlanan ortaokul öğrencilerinin anlama becerisini ölçen ölçekleri incelemektir. Araştırmanın amacı kapsamında alt amaçlar şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Türkçe eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçme değerlendirme araçları nelerdir?

2. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini ölçen ölçme araçları nelerdir ve hangi özelliklere sahiptir?

3. Ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisini ölçen ölçme araçları nelerdir ve hangi özelliklere sahiptir?

Araştırmanın Yöntemi

Yöntem

Bu çalışmada; ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme becerilerini ölçen ölçme araçları kullanılarak hazırlanan lisansüstü tezlerin ve makalelerin, bildirilerin derinlemesine incelenmesi ve yorumlanması amaçlanmaktadır. Araştırma verileri, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Nitel araştırma, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım - Şimşek 2008, s. 187).

Bulgular

Araştırmanın amacı gereği bulgular bölümünde, dinleme ve okumaya yönelik ölçme ve değerlendirme araştırmalarına yer verilmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Doktora ve Yüksek Lisans

Ülkemizde okuduğunu anlama becerisini ölçen çok sayıda doktora ve yüksek lisans tezi yazılmış, birçok makale hazırlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerisini ölçen 1993-2012 yılları arasında hazırlanan on iki doktora tezinde, on iki ölçek kullanılmıştır. On araştırmacı, okuduğunu anlama becerisini ölçen ölçeği kendisi geliştirmiş; iki araştırmacı, daha önce geliştirilen ölçekleri kullanmışlardır.

Sever (1993), çoktan seçmeli sorulardan oluşan okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi testi geliştirmiştir. Okuduğunu anlama testi 60 sorudan,

yazılı anlatım becerisi testi 60 sorudan oluşmaktadır. Bu tez daha sonra makaleleştirilmiş (Sever 1994), kitap olarak (Sever 2011) basılmıştır.

Işık (1993), ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma düzeylerini araştırdığı çalışmasında; hızlı ve anlayarak okuma testi, okuduğunu anlama testi, kelime bilgisi ve kelime hazinesi testi geliştirmiştir.

Demirel (1996); bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu kavrama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisini incelediği çalışmasında, 43 sorudan oluşan "Okuduğunu Kavrama Testi" hazırlamıştır. Test hazırlanırken Türkçe ve dil bilgisi kitaplarının yanı sıra, kolejlere ve Anadolu liselerine hazırlık kitaplarından ve çeşitli ünite dergilerinden yararlanılmıştır. Test, ÖSYM Türkçe grubunun incelemesine sunularak kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Küçük (1998), öğrencilerin okuma-anlama başarısını ölçmek için okuduğunu anlama testi geliştirmiştir. 1981 tarihli Türkçe Programı'nda okuma-anlama başlığı altında sıralanan hedef davranışlardan yedi tanesini seçerek bunlarla ilgili her hedef davranış için üç tane soru hazırlamıştır. 34 maddeden oluşan testte, altı metinden ve üç şiirden yararlanmış; testi, tek boyutlu hazırlamıştır.

Gelen (2003); bilişsel farkındalık becerilerinin, Türkçe dersinde okuduklarını anlamalarında etkili olup olmadığını belirlemek için "Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama (BFOAÖ) Ölçeği" geliştirmiştir. Ölçek geliştirilirken Component of Metacognition (Allen - Armour - Thomas 1993, s. 211), Self Assesment Questionnaire (O N'eil - Abedi 1996, s. 34-245), Reading Strategies for Difficult Text (Hall - Browmann 1999, s. 106-107), Swanson Metacognitive Questionnaire -SQM (Maqsud 1997, s. 389), Embedded Questions in a Teaching For Understanding (Weir 1998, s. 463-464), Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği (Enginer 1999, s. 133-137), Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Yıldızlar 1999, s. 51-113-118), Sesli ve Sessiz Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden (3. ve 4. sınıf) (Tazebay, 1997, s. 85-91) faydalanmıştır. Güngör Kılıç (2005), iş birlikli öğrenmenin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırdığı doktora tezinde; 11 maddeden oluşan, tek faktörde toplanan okuduğunu anlama stratejileri ölçeğini geliştirmiştir.

Belet (2005); öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutuma etkisini araştırdığı çalışmasında, "Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisi Başarı Düzeylerini Ölçmeye Yönelik Başarı Testleri" hazırlamıştır.

Çiftçi (2007), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyini

belirlemeyi amaçladığı çalışmasında; okuma metinleri, resimler, muhtelif sınavlardan yararlanarak "Okuduğunu Anlama Ölçeği" hazırlamıştır. Araştırmada, toplam 14 metin kullanılmıştır. Bu metinlerden 12 tanesi daha önce okutulan Türkçe ders kitaplarından, iki tanesi ise araştırmacı tarafından yazılmıştır. Her bir kazanımın üçer soru ile ölçüldüğü okuduğunu anlama ölçeği, 102 sorudan oluşmaktadır.

Temizkan (2007), ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini ölçmek için "Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği"ni geliştirmiştir. Ölçekte makale, deneme, söyleşi türlerinde dört metin ve bu metinlere yönelik hazırlanmış olan toplam 56 çoktan seçmeli madde bulunmaktadır.

Ateş (2008); ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, "Okuduğunu Anlama Ölçeği" geliştirmiştir.

Epçaçan (2008); 5. sınıflar üzerinde yapmış olduğu çalışmada, okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisini belirlemek için "Okuduğunu Anlama Testi" geliştirmiştir. Test; "Sağlık ve Çevre" teması esas alınarak gerçekleştirildiğinden çoktan seçmeli test soruları bu temanın kazanımları dikkate alınarak, ilişkili metinlerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Balcı (2009); 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığını araştırdığı doktora tezinde, 8. sınıf öğrencilerinin okuma becerisini ölçmek için "Okuduğunu Anlama Testi" geliştirmiştir. Tuna (2016); 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada, Balcı (2009) tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Testi"ni kullanmıştır.

Yıldız (2010), 5. sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında; okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu amaçla "Okuduğunu Anlama Testi"ni geliştirmiştir. Semizoğlu (2013); ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, Yıldız (2010) tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Testi"ni kullanmıştır.

Küçükavşar (2010); yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe eğitiminde okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında, "Türkçe Okuduğunu Anlama Açık Uçlu Ölçme Aracı" ve "Türkçe Okuduğunu Anlamaya Yönelik Ara Sınavları" geliştirmiştir.

Girgin (2012); 8. sınıf öğrencilerinin ders kitaplarındaki kavram haritalarını kullanmanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelediği doktora tezinde, "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"ni geliştirmiştir.

1988-2017 yılları arasında hazırlanan okuduğunu anlama becerisini ölçen yüksek lisans çalışmalarında, on sekiz ölçek kullanılmış; on yedi araştırmacı okuduğunu anlama ölçeğini kendisi geliştirmiştir, bir araştırmacı ölçek uyarlamıştır.

Anılan (1988); 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama ile ilgili hedef davranışlara ulaşma düzeyini incelediği çalışmasında, "Okuduğunu Anlama Testi" geliştirmiştir

Avcıoğlu (1993); 1972 yılında Roger Farr tarafından geliştirilen (ISOT), öğrencilerin etkili okuma becerilerini ölçmeyi amaçladığı ölçeği Türkçeye uyarlamıştır. Birden çok alandaki okuma yeteneğini ölçmeyi amaçlayan testin E formu, Türk kültürüne uyarlanmaya çalışılmıştır. Test kitapçığı; sözcük bilgisi, okuduğunu anlama, yönlendirilmiş okuma ve etkili okumadan oluşmaktadır. 50 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan sözcük bilgisi testi; öğrencilerin genel sözcük bilgisini, okumasının doğruluğunu, genişliğini ve derinliğini ölçer.

Çalışkan (2000); 5. sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada, ailenin bazı sosyoekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisini araştırmıştır. "Okuduğunu Anlama Testi"nde, her davranış için 3 soru yer almış ve test 24 sorudan oluşmuştur.

Bozkurt (2005); hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini araştırdığı çalışmasında, kısa yanıtlı 16 sorudan oluşan bir test uygulamıştır. Bu test, 17 alt probleme cevap verecek şekilde düzenlenmiştir. Soruların puan dağılımı, okuduğunu anlama becerisini ölçebilme durumuna göre yapılmış ve toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Özaslan (2006), kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisini incelediği çalışmasında; 7. sınıf öğrencileri üzerinde araştırma yürütmüş, "Okuduğunu Anlama Testi" hazırlamıştır.

Karakuş Tayşi (2007), 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerinde okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmak için "Okuduğunu Anlama Testi" geliştirmiştir. Test; beşinci sınıflar için iki, sekizinci sınıflar için iki olmak üzere toplam dört ölçme aracı (başarı testi) ile toplanmıştır. Ölçme aracında kullanılan metinler de TTKB'ce onaylanmış çocuk kitaplarından seçilmiştir.

Ayçin (2009), İSOTEG tekniğinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisini araştırmıştır. Bu

amaçla ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersi, "Atatürkçülük" ile "Sağlık ve Çevre" temalarında okuduğunu anlamaya yönelik kazanımlarına ilişkin araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" uygulanmıştır.

Sert (2010), ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında; öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için, *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*'ndan alınan metinlerle araştırmacı tarafından 30 sorudan oluşan bir başarı testi hazırlanıp uygulanmıştır. Özcan (2016), ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersinde problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada; Kaçar (2015) ise hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin tutuma etkisini araştırdığı çalışmasında, Sert (2010) tarafından geliştirilen başarı testini kullanmıştır.

Coşkun (2011), bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmanın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmasında; metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek için toplam 43 sorudan oluşan, dört seçenekli çoktan seçmeli sorunun yer aldığı iki test uygulamıştır.

Erten (2011); müzik dinleyerek okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, "Metni Anlama Testi"ni geliştirmiştir. Metni Anlama Testi'ni oluşturan sorulardan 8 tanesi bilgi, 12 tanesi kavrama düzeyindedir ve test toplam 20 sorudan oluşmaktadır.

Yantır (2011); 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini incelediği çalışmasında, Refik Halit Karay'ın *Eskici* adlı öyküsünden hareketle okuduğunu anlama testi geliştirmiştir. Dokuz açık uçlu soru ve on çoktan seçmeli sorudan oluşan okuduğunu anlamaya ilişkin başarı ölçeği kullanılmıştır

Uyanık'ın (2011) 5. sınıflar üzerinde yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerini karşılaştırmıştır. Okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla "Kanatlı Bal Kutusu", "Dört Mevsimde Dört Güzellik: Abant" ve "Uzayda Yaşam" adlı metinlerin her birine ait araştırmacı tarafından hazırlanan ve 6 sorudan oluşan okuduğunu anlama yazılı yoklama sınavları kullanılmıştır.

Köseoğlu (2011); 7. sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerini araştırdığı çalışmasında, uzman görüşü alarak 25 sorudan oluşan "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" hazırlamıştır.

Haykır (2012), ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında; okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinin her biri için yirmişer sorudan oluşan Türkçe okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır.

Kanmaz (2012), 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejisi kullanmasının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisini araştırdığı çalışmasında; okuduğunu anlama becerisini ölçmek için, "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"ni geliştirmiştir. Test hazırlanırken öğrencilerin düzeyleri göz önünde bulundurularak ilköğretim 5. sınıfta yer alan temalardan toplam 90 soru hazırlanmıştır.

Aydın (2017); eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisini araştırdığı çalışmasında, verilerin toplanması sırasında öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini ortaya koymaya yönelik çoktan seçmeli sorulardan oluşan okuduğunu anlama başarı testi kullanmıştır.

Okuduğunu anlama becerisini ölçen yüksek lisans çalışmaları incelendiğinde Anılan (1988), Yaman (1999), Çalışkan (2000), Bozkurt (2005), Özaslan (2006), Tayşi (2007), Şahinli (2008), Ayçin (2009), Sert (2010), Coşkun (2011), Erten (2011), Köseoğlu (2011), Haykır (2012), Kanmaz (2012), Aydın (2017) çoktan seçmeli sorularla; Uyanık (2011), Yantır (2011), açık uçlu ve çoktan seçmeli sorularla test ve ölçek geliştirmişlerdir. Bu çalışmalardan farklı olarak Avcıoğlu (1993), 1972 yılında Roger Farr tarafından geliştirilen (ISOT) ölçeği Türkçeye uyarlamıştır.

Makale

2009-2012 yılları arasında hazırlanan dört makalede Başaran ve Akyol (2009), Koç (2011), Kutlu vd. (2011), Özder vd. (2012) dört tane okuduğunu anlama ölçeği geliştirilmiştir.

Türkiye'deki Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisini Ölçen Ölçekleri Geliştirme, Uyarlama ve Uygulama Araştırmaları

Araştırma	Ölçek geliştirme	Ölçek Uyarlama	Uyarlanan / Uygulanan Ölçek	Örneklem Grubu
Demirel (1996)	✓		Okuduğunu Kavrama Testi	166 6. Sınıf Öğrencisi
Küçük (1998)	✓		Okuduğunu Anlama Testi	300 6. Sınıf Öğrencisi
Gelen (2003)	✓		Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama (BFOAÖ) Ölçeği	7 ve 8. Sınıf Öğrencileri
Güngör Kılıç (2005)	✓		Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği	56 6. Sınıf öğrencisi

Belet (2005)	✓		Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisi Başarı Düzeylerini Ölçmeye Yönelik Başarı Testleri	43 5. Sınıf Öğrencisi
Çiftçi (2007)	✓		Okuduğunu Anlama Ölçeği	300 5. Sınıf Öğrencisi
Temizkan (2007)	✓		Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği	48 8. Sınıf Öğrencisi
Epçaçan (2008)	✓		Okuduğunu Anlama Testi	114 5. Sınıf Öğrencisi
Ateş (2008)	✓		Okuduğunu Anlama Ölçeği	211 6, 7. Sınıf Öğrencisi
Balcı (2009)	✓		Okuduğunu Anlama Testi	390 8. Sınıf Öğrencisi
Yıldız (2010)	✓		Okuduğunu Anlama Testi	481 5. Sınıf Öğrencisi
Küçükavşar (2010)	✓		Türkçe Okuduğunu Anlama Açık Uçlu Ölçme Aracı, Türkçe Okuduğunu Anlamaya Yönelik Ara Sınavları	68 6. Sınıf Öğrencisi
Girgin (2011)	✓		Okuduğunu Anlama Başarı Testi	104 8. Sınıf Öğrencisi
Anılan (1988)	✓		Okuduğunu Anlama Testi	997 1, 2, 3, 4, 5. Sınıf Öğrencisi
Avcıoğlu (1993)		✓	IQWA Sessiz Okuma Testi	7. Sınıf Öğrencileri
Yaman (1999)	✓		Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Dinlediğini Anlama Başarı Testi	81 5. Sınıf Öğrencisi
Çalışkan (2000)	✓		Okuduğunu Anlama Testi	270 5. Sınıf Öğrencisi
Bozkurt (2005)	✓		Okuduğunu Anlama Düzeyini Ölçen Test	34 8. Sınıf Öğrencisi

Özaslan (2006)	✓		Okuduğunu Anlama Testi	24 7. Sınıf Öğrencisi
Tayşi (2007)	✓		Başarı Testi	658 5. Sınıf
Ayçin (2009)	✓		Okuduğunu Anlama Başarı Testi	50 5. Sınıf Öğrencisi
Sert (2010)	✓		Başarı Testi	330 6. Sınıf Öğrencisi
Coşkun (2011)	✓		Metin Türlerine Dayalı Okuduğunu Anlama Testi	105 6. Sınıf Öğrencisi
Erten (2011)	✓		Metni Anlama Testi	129 8. Sınıf Öğrencisi
Yantır (2011)	✓		Okuduğunu Anlama Testi	141 6. Sınıf Öğrencisi
Uyanık (2011)	✓		Okuduğunu Anlama Yazılı Yoklama Sınavları	365 5. Sınıf Öğrencisi
Köseoğlu (2011)	✓		Okuduğunu Anlama Başarı Testi	1000 7. Sınıf Öğrencisi
Haykır (2012)	✓		Okuduğunu Anlama Testi	330 Ortaokul Öğrencisi
Kanmaz(2012)	✓		Okuduğunu Anlama Başarı Testi	137 5. Sınıf Öğrencisi
Aydın (2017)	✓		Okuduğunu Anlama Başarı Testi	46 6. Sınıf Öğrencisi
Başaran ve Akyol (2009)	✓		Anlama Testi	601 5. Sınıf Öğrencisi
Temizkan (2008)	✓		Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği	48 8. Sınıf Öğrencisi
Koç (2011)	✓		Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi	37 8. Sınıf Öğrencisi
Kutlu vd. (2011)	✓		Okuduğunu Anlama Testi	279 5. Sınıf Öğrencisi
Özder (2012)	✓		Okuduğunu Anlama Testi	400 5. Sınıf Öğrencisi

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dinleme sürecinde bireyde gözlenebilen pek fazla davranış yoktur. Dolayısıyla dinleme, içsel bir süreç şeklinde değerlendirilebilir. Bu durum, hem dinleme eğitimini hem de dinlemenin ölçme ve değerlendirmesini zorlaştırmaktadır (Melanlıoğlu 2012, s. 158). Bu nedenle başta okuma olmak üzere diğer becerilerle kıyaslandığında dinleme becerisini ölçen çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. 2004-2016 yılları arasında 4 doktora çalışmasında, 9 yüksek lisans çalışmasında, 3 makalede, dinleme becerisini ölçen ölçek geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırmacılar; dinlediğini anlama becerisini ölçmek için gerekli olan ölçekleri kendileri geliştirmiş, farklı araştırmacıların hazırladığı ölçekleri kullanma yoluna gitmemiştir. Dinlediğini anlama becerisini ölçen ölçek uyarlaması yapılmamıştır.

Doktora

Doğan (2007), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinlemeyi geliştirme çalışmalarını araştırmış ve bu amaçla "Dinleme Testi" geliştirmiştir. Test hazırlanırken hikâye, metro anonsları, haberler ve hava durumu, çizim, röportaj, yol tarifi, radyo tiyatrosu, reklamlar, dikte, alışveriş probleminden yararlanılmıştır. Dinleme Testi'nin Hikâye, Çizim, Yol Tarifi, Alışveriş Problemi maddeleri öğretmen tarafından okunacak şekilde düzenlenmiş; testteki diğer maddeler ise öğrencilere kasetten dinletilmiştir. Doğan (2008), doktora çalışmasını "İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği" adıyla makaleleştirmiştir.

Kırbaş (2010); 8. sınıflar üzerinde yürüttüğü çalışmasında, iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine etkisini araştırmış ve "Dinleme Anlama Başarı Testi" geliştirmiştir. Dinleme becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanan "Dinleme-Anlama Başarı Testi", Türkçe Ders Programı'nda yer alan dinleme kazanımlarından hareketle oluşturulmuştur.

Aytan (2011); aktif öğrenme tekniğinin dinleme becerisi üzerindeki etkisini araştırdığı doktora tezinde, dinlediğini anlama becerisini ölçmek için "Başarı Testi" geliştirmiştir. Bu amaçla Türkiye'de okutulan bütün ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarından öyküleyici ve öğretici dinleme metinleri seçilmiş; uzman görüşüne sunularak dinleme amaç ve kazanımlarına uygun sorular hazırlanmıştır.

Aksu (2013); bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisini araştırdığı çalışmasında, "Dinleme Becerisi Testi" geliştirmiştir. Bütünleştirici Dinleme Modeli'nin dinleme becerileri ölçütleri esas alınarak hazırlanan test için 10 kazanım belirlenmiş ve 20 soru hazırlanmıştır.

Yüksek Lisans

Aras (2004), ilköğretimde dinlediğini anlama becerisini geliştirmek için yapmış olduğu çalışmada; 6, 7 ve 8. sınıflar için ayrı ayrı "Dinlediğini Anlama Testi" hazırlamıştır. Öğrencinin düzeyine uygun farklı metinler seçilerek dinlediğini anlama becerisi ölçülmeye çalışılmıştır.

Kaplan (2004), 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine araştırma yapmıştır. Bu araştırma kapsamında, dinlediğini anlama becerisini ölçmek için farklı türlerdeki metinlerden ("Köpeğe Özenen Çocuk", "Güler Yüze ve Gülmeye İlişkin", "Tac Mahal", "Bir Değil Binlerce Hayat", "Kahverengi Giysiler", "Nasrettin Hoca", "Yaşama Sevgisi", "Küfeci", "Oğuz Kağan Destanı", "Bozgun", "İyilik ve Kötülük", "Sıcak Ekmek") yararlanmış ve bu metinlerle ilgili sorular hazırlamıştır.

Karabay (2005); 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada, kubaşık öğrenmenin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. 30 sorudan oluşan testte; "Ay'da Ayak İzleri", "Bilgi Hazinemiz Kitaplar", "Roketin Yükselişi", "Hindistan'da Sosyal Gelenekler", "Cingöz", "Yeni Evimiz", "Ancak Böyle Aranır" olmak üzere 7 okuma parçasından yararlanmıştır.

Çelikbaş (2010); 7. sınıf öğrencilerinin anlama / dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, "Dinleme Metinleri Testi" geliştirmiştir.

Kocaadam (2011); 7. sınıflar üzerinde yapmış olduğu çalışmada, not alarak dinlemenin dinleme becerisi üzerindeki etkisini araştırmış ve öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun metinlerden yola çıkarak dinlediğini anlama becerisini ölçen test hazırlamıştır. 15 sorudan oluşan testte, açık uçlu ve boşluk doldurmalı sorular yer almıştır. Tüzel (2013), 5. sınıf öğrencileri üzerinde araştırma yapmış ve bu amaçla "Dinlediğini Anlama Ölçeği" hazırlanmıştır. Tüzel ve Keleş (2013), bu çalışmayı makaleleştirmiştir.

Daşöz (2013); yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına, dinleme kaygılarına ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisini araştırmış ve 46 maddeden oluşan "Bilgilendirici Metin Dinlediğini Anlama Testi" geliştirmiştir. Karabacak (2014); 6. sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında, seçici dinleme eğitiminin dinleme becerisi üzerindeki etkisini araştırmış ve bu amaçla "Anadolu'da Tuzun da Bir Sözü Var" metnine yönelik 12 açık uçlu soru hazırlamıştır.

Harmankaya (2016), ön test ve son test uygulamalarında "Orhan Camisi'nin Öyküsü: Karagöz Baba ile Hacivat Usta" isimli metinden hareketle 10

adet dört seçenekli çoktan seçmeli sorudan oluşan dinlediğini anlama testi hazırlamıştır.

Makale

Yıldırım vd. (2010); 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmada, metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerini ölçmüştür. Öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini anlama düzeylerini belirlemek için, seçilen öyküleyici ve bilgi verici metinlerden anlama testleri oluşturulmuştur.

Arslan (2013), çeşitli değişkenler açısından ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama durumlarını araştırmış ve bu amaçla dinlediğini anlama becerisini ölçmek için başarı testleri geliştirmiştir. Testler, *İz Bırakanlar* adlı biyografiden ve *Sevginin Bedeli* (Buğra, 1969) adlı hikâyeden hareketle araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Türkiye'deki Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisini Ölçen Ölçekleri Geliştirme, Uyarlama ve Uygulama Araştırmaları

Araştırma	Ölçek geliştirme	Ölçek Uyarlama	Uyarlanan / Uygulanan Ölçek	Örneklem Grubu
Doğan (2007)	✓		Dinleme Testi	77 7. Sınıf Öğrencisi
Kırbaş (2010)	✓		Dinleme Anlama Başarı Testi	75 8. Sınıf Öğrencisi
Aytan (2011)	✓		Başarı Testi	40 6. Sınıf Öğrencisi
Aksu (2013)	✓		Dinleme Becerisi Testi	28 5. Sınıf Öğrencisi
Aras (2004)	✓		Dinlediğini Anlama Testi	450 Ortaokul Öğrencisi
Kaplan (2004)	✓		Dinlediğini Anlama Testi	37 6. Sınıf Öğrenci
Karabay (2005)	✓		Dinlediğini Anlama Testi	133 5. Sınıf
Çelikbaş (2010)	✓		Dinleme Metinleri Testi	158 7. Sınıf Öğrencisi
Kocaadam (2011)	✓		Dinlediğini Anlama Testi	102 7. Sınıf
Tüzel (2013)	✓		Dinlediğini Anlama Ölçeği	68 5. Sınıf Öğrencisi

Daşöz (2013)	✓		Bilgilendirici Metin Dinlediğini Anlama Testi	22 7. Sınıf Öğrencisi
Karabacak (2014)	✓		Dinlediğini Anlama Testi	57 6. Sınıf Öğrencisi
Harmankaya (2016)	✓		Dinlediğini Anlama Testi	100 7. Sınıf Öğrencisi
Yıldırım vd. (2010)	✓		Anlama Testi	180 5. Sınıf Öğrencisi
Arslan (2013)	✓		Başarı Testi	2001 7. sınıf Öğrencisi

Sonuç ve Öneriler

Programlar, okullarda uzun bir süreçte uygulanır. Yapılan öğretim çalışmalarının, uygulanan yöntem ve tekniğin ne ölçüde etkili olduğunu belirlemek için çeşitli araçlarla ölçmeler yapmak gerekmektedir. Öğrencilere istendik davranışları kazandırmak için planlanan eğitim öğretim etkinliklerinin sonunda, öğrencilerin arzulanan davranışları yeterli bir düzeyde kazanıp kazanmadıklarını ortaya koyarak eğitim sisteminin aksayan yanlarının tespiti ve daha sonra da iyileştirilmesi söz konusu olabilir (Üstüner - Şengül 2004, s. 200). Bu nedenle ölçme değerlendirme çalışmaları, eğitim sistemimizin önemli basamağını oluşturmaktadır.

Ölçme çalışmaları yapılırken sözlü sınavlar; açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, doğru yanlış testleri gibi farlı tipteki soru türlerinden yararlanılmaktadır. Ülkemizde yapılan merkezî sınavlarda, okul içi değerlendirmelerde kullanılan ölçme araçlarında en fazla çoktan seçmeli sorular yer almaktadır.

Anlama becerisi üzerinde yapılan araştırmalar, 2000'li yıllara gelindiğinde artmaya başlamıştır. 2000'den önce bu alanda birkaç çalışmaya rastlanırken 2000'den sonra çalışmalar yoğunlaşır. Dünyada okuma ve dinleme becerileri üzerinde yapılan araştırmaların artması, ülkemizde de bu tür araştırmaların biraz geç olmak kaydıyla ortaya çıkmasını sağlamıştır. İki beceri ile ilgili yapılan araştırmalar kıyaslandığında, okuma becerisini ölçen ölçme araçları daha fazlayken dinleme becerisini ölçen ölçme araçlarının çok daha az olduğu görülmektedir. Dinleme becerisinin ihmal edilmesi, değerlendirmesinin diğer becerilere göre çok daha zor olması, eğitim sistemimizde dinleme becerisinin ölçümünü içeren etkinliklerin çok az olması, bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğunu düşündürmektedir. Aynı zamanda hazırlanan ölçme araçlarının hangi kazanımları ölçtüğünün belirlenmemesi, büyük bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ölçeklerin büyük kısmı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, birkaç tane uyarlama çalışması yapılmıştır. Yurt dışında yapılan uygulamalardan daha fazla uyarlama yapılması, bu alanda çalışan kişilere örnek teşkil etmesi bakımından oldukça önemlidir. Geliştirilen ölçeklerin büyük çoğunluğunun hangi kazanımları ölçtüğü özel olarak belirtilmemiştir. Kazanımların ayrıntılı olarak belirtilmesi, çalışmayı daha sonra inceleyip kullanacak araştırmacılar için daha faydalı olacaktır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda:

1. Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisini ölçen ölçme araçlarının yeteri kadar bulunmayışı, alanda bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Araştırmacıların bu alanda yeni ölçme araçları geliştirmeye yönelmeleri, Türkçe dersinin en azından anılan beceri adına daha etkin olmasını sağlayabilir.

2. Anlama becerisi ile ilgili yeni geliştirilecek ölçme araçlarının, hangi kazanımları veya üst becerileri ölçtüğü ayrıntılı olarak belirlenmesi, ölçümlerin daha sağlıklı olmasını sağlayacaktır.

Kaynaklar

ADIYAMAN, Y. (2005). *İlköğretim 4., 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme -değerlendirme düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

AKATA, A. (2009). *Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

AKSAN, D. (2000). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

AKSU, D. (2013). *Bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

AKYOL, H. (2010). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

AKYOL, H. (2016). *Türkçe Öğretim Yöntemleri (*8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

ANILAN, H. (1998). *Beşinci sınıf öğrencilerinin türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisiyle ilgili hedef davranışların gerçekleşme düzeyi.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

ARIK, R.S. (2013). *Öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanı yeterliliklerin yargıcı kararlarına dayalı ölçeklenmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

ARSLAN, A. (2013). Çeşitli değişkenler açısından ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama durumları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2*(5), 61-81. Erişim Adresi: https://arastirmax.com/en/system/files/438/5_28.pdf

ASLAN, C. (2006). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

AVCI, S. ve YÜKSEL, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 11*(3), 1285- 1300. Erişim Adresi: https://docplayer.biz.tr/15570014-Okuma-cemberi-yontemine-gore-kitap-okumanin ogrencilere-bilissel-ve-duyussal-katkilari.html

AVCIOĞLU, H. (1993). *IQWA sessiz okuma testi düzey 1 formu'nun uyarlama, geçerlik- güvenirlik çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

AYÇİN, A. (2009). İ*SOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi YİBO örneği,* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

AYTAN, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri.* Doktora Tezi, Selkçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

AYTAŞ, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* 13, 155-160.

AYTAŞ, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(4), 461-470.

BALANTEKİN, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

BALCI, A. (2009*). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

BAŞARAN, M.ve AKYOL, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici ve hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2*(1), 11-23. Erişim Adresi: https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/132320-201204241102-basaran-2.pdf

BEKÂR, Ü. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sos-

yal Bilimler Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

BELET, D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

BENZER, A. ve ELDEM, E. (2012). Türkçe edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi, 21*(2), 650-664. Erişim Adresi: file:///C:/Users/ASUS/Downloads/TURKCE_VE_EDEBIYAT_OGRETMENLERININ_OLCME.pdf

BLOOM, L. ve LAHEY, M. (1978). Language Development And Languge Disorders, Wiley & Sons.

BOZKURT, E. ve ULUCAN, M. (2014). İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma- görsel sunu kazanımlarının incelenmesi. *Turkısh Journal Of Educational Studies, 1* (2), 22-66. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjes/issue/34151/3776

ÇİFTÇİ, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

ÇİFTÇİ, Ö. ve TEMİZYÜREK, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5* (9), 109-129. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19561/208532

DAŞÖZ, T. (2013). *Yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına, dinleme kaygılarına ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

DAVARCI, N. (2013). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile bilgisayar - internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

DEDEBALİ, C. (2008). *Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

DEMİREL, Ö. ve ŞAHİNEL, M. (2006). *Türkçe Öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Pegam A Yayıncılık. Demirel, Ö. (1996). *Türkçe Programı ve Öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Şafak Matbaacılık.

DEMİREL, Özcan (2007). *Öğretme Sanatı* (11. Baskı). Ankara: Pegem A. Deniz,

DEMİREL, M. (1996). *Bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu kavrama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

DEVRİMCİ, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığı.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

DOĞAN, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

DÖKMEN, Ü. (1994). *Okuma Becerisi İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. Ankara: MEB Yayınları.

DURSUN, A. (2013). *Bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

ERDEN, G. (2016). *Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutuma ve kalıcılığa etkileri.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

ERGİN, M. (1994). *Türk Dili.* İstanbul: Bayrak Yayınları.

ERKAN, S. ve KIRCA, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7798/102150

ERTEN, Ö. (2011). *Müzik dinleyerek okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu. Erişim Adresi:https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

EPÇAÇAN, C. (2013). Çoklu zekâya dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutuma ve okuduğunu anlama özyeterlik algısına etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, 8* (1), 1335-1353. Erişim Adresi: https://arastirmax.com/tr/publication/turkiye-sosyal-arastirmalar-dergisi/17/1

EPÇAÇAN, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2* (6), 207-223. Erişim Adresi: https://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/epcacan_cevdet.pdf

GELEN, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi,* Doktora Tezi, Çukurova Üni-

versitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

GEÇGEL, H. ve BURGUL, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanları. *Tubav Bilim Dergisi, 2 (*3), 341-353. Erişim Adresi: https://www.academia.edu/

GİRGİN, Y. (2012). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kavram haritası kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

GÖÇER, A. (2005). *İlköğretim I. kademe türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

GÖÇER, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23 (2), 17-39. Erişim Adresi: https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index

GÖÇER, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11* (1), 197- 210. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/32094

GÖGÜŞ, B. (1978). *Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

GÖKTAŞ, Ö. ve GÜRBÜZTÜRK, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi (Ijocıs), 4* (2), 52-66. Erişim Adresi: https://docplayer.biz.tr/8804152

GÜFTA, H. ve ZORBAZ, K. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(2), 205-218. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/263409061

GÜLERYÜZ, H. (2004). *Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zekâ Uygulamaları.* Ankara: Artım Yayınları.

GÜNDÜZ, O. ve ŞİMŞEK, T. (2013). *Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı (*2.Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.

GÜNEŞ, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zİhinsel Yapılandırma* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayınları

GÜNEŞ, F. (2016). *Türkçe Öğretimi (Yaklaşımlar ve Modeller) (*4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

GÜNEY, N., AYTAN, T., KAYGANA, M. ve ŞAHİN, Y. (2014). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuduğu kitap sayısı ile akademik başarıları arasındaki

ilişki üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(19), 151-164. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/215135

GÜNEYLİ, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

GÜNGÖR, E. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

GÜNGÖR KILIÇ, A. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum,* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

HAMZADAYI, E. (2010). Bütünleştirilmiş öğrenme öğretme yaklaşımının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 9* (3), 631-668. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223446

HARMANKAYA, M. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

IŞIK AYDIN, R. (2017). *Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

IŞIK, Ş. (1993). *İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma düzeyleri.* Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

IWANKOVİTSCH, R. (2001). The importance of listening. *Language Arts Journal Of Michigan, 17*(2), 5-6. Erişim Adresi: https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/

İNAN, D. D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.ErişimAdresi:https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

İSKENDER, H. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensti-

tüsü, Trabzon. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

KAÇAR, K. (2015). *Hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine okumaya ilişkin tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

KANMAZ, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

KAPLAN, H. (2004). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

KARABACAK, E. (2014). *Seçici dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

KARABAY, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerine etkileri.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Adana. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

KARAKUŞ TAYŞİ, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (kütahya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

KARATAY, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

KARATAY, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilim Araştırmaları*, *27*, 457-475. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157003

KARATAY, H. (2014). *Okuma Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

KEMALETTİN, D. ve DİNÇEL, B. (2015). Anlama becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araştırmalarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(29), 17-46. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19575/208829

KOCAADAM, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp

KÖSEOĞLU, E. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

KANMAZ, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi.* Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

KANTEMİR, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım.* Ankara: Nurol Matbaacılık.

KAVCAR, C., OĞUZKAN, F. ve SEVER, S. (2004). *Türkçe Öğretimi (Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için)* (7.Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.

KAYALAN, M. (2000). *Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı.* Alfa Basım Yayım-Dağıtım.

KAYNAR, İ. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

KESKİN DENİZ, M. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Hatay.ErişimAdresi:https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

KILIÇ, A. (2002). Bir metni farklı şekilde işlemenin anlama düzeyine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27 (123), 53-61. Erişim Adresi: http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5174

KIRBAŞ, A. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisi.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

KOÇ, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *35* (1), 28-37. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/cumusosbil/issue/4344/59385

KURT, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

KURU, A. (2008). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

KURULGAN, M. ve SERAP, Ç. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8* (2), 237-258. Erişim Adresi: https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/222/makaleler/8/2/

KUTLU, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Değerlendirme Dergisi, 2* (1), 132-139.

KÜÇÜK, S. (1998). *Şehirleşmenin İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerisine etkileri.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.ErişimAdresi:https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

KÜÇÜKAVŞAR, A. (2010). *Yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe eğitiminde okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

MELANLIOĞLU, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

MELANLIOĞLU, Deniz (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, 7* (1), 1583-1595. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231610

MERAL, P. S. (2005). Enflasyon ve enflasyonun okuma alışkanlığına etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(19), 309-324. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231610

Millî Eğitim Bakanlığı (2004). İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu. Milli Eğitim Yayınevi.

OMAR, M.M.S. (2016*). Öğretmen ve öğrenci gözü ile soydaş iki dillilere türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme (arapça ve türkçe bilen kerkük türkmenleri örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.ErişimAdresi:https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

ÖZ, Feyzi (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi.* Anı Yayıncılık.

ÖZASLAN, A. (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlamaya etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. Erişime Etkisi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

ÖZDEMİR, E. (1995). *Eleştirel Okuma* (1. Baskı). Ümit Yayıncılık.

ÖZDER, H., KONEDRALI, G., ve DOĞAN, H. (2012). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 2* (4), 13-26. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/270760174_

ÖZTÜRK, D. S. ve AKSOY, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (2), 562- 591. DOI: 10.17240/aibuefd.2016.16.2-5000194943

ÖZYILMAZ, G. ve BÜLENT, A. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi*, Kurumsal Eğitimbilim, 4* (1), 71-94. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304154

PALAVUZLAR, T. (2009). *Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Edirne.ErişimAdresi:https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

SANCI, D. (2002). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, kültürel, ekonomik durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atatürk. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

SARAÇ, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni

SERT, A. (2010). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

SEVER, S. (1997).Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişiye etkisi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27* (1), 121-171. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/auebfd/issue/47555/600734

SEVER, S. (2015). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (6. Baskı). Anı Yayıncılık.

SEVMEZ, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (s.ü. eğitim fakültesi örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

SUNA, Ç.(2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

ŞENGÜL, M. (2011). *İlköğretim I. kademe türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni

TANJU, O. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum, 6* (22), 30-39. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21100/227236

TEMİZKAN, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

TEMİZKAN, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi, *G.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 28* (2), 129-148. Erişim Adresi: http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77121

TEMİZYÜREK, F. ve Balcı, F. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları* (1. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

TEMİZYÜREK, F., Çolakoğlu, B. K. ve Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 11* (2), 114-150. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256158

TEMUR, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29, 303-319. Erişim Adresi: https://docplayer.biz.tr/78770

TEPE, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersinde problem çözme başarısı arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

TUNA, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanması, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

TÜZEL, S. ve Keleş, E. (2013). Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Mus-*

tafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10 (23), 27-45. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19550/208255

UÇAR, C. (2010). *Okuduğunu anlama becerisi ile gerçek hayat standart sözel problemleri çözme başarısı arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

UYANIK, G. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.ErişimAdresi:https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

ÜNALAN, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi (*2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÜLPER, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada EğitimBilimleri*,*11*(2),941-960.ErişimAdresi: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32804374/A.1._

YALÇIN, A. (2012). *Türkçe Öğretim Yöntemleri* (3. Baskı). Akçağ Yayınları.

YALÇIN, K. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içindeki rolü ve İşlevleri. *Türkoloji Araştırmaları, 2* (2), 749-769. https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=13372

YAMAN, B. (1999). *Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim 5. sınıf öğrencilerinin türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ile türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

YAMAN, H. ve Süğümlü, Ü. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders dışı kitap okuma alışkanlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18* (1), 291-306. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/333828370_

YANGIN, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 4*. Ankara: Meb.

YANTIR, N. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.ErişimAdresi:https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

YILDIRIM, A. (2006). *İlköğretim Okulları İkinci Kademede Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

YILDIRIM, H. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Bolu.ErişimAdresi:https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

YILDIRIM, K., YILDIZ, M. ve ATEŞ, S. (2010). İlköğretim 5. sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10* (3), 5-37. Erişim Adresi: https://docplayer.biz.tr/5768762

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.Baskı) Ankara: Seçkin Yayınları.

YILDIZ, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

YILDIZ, S. (2011). *İlköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili branş öğretmenlerinin görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

YILMAZ, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

YILMAZ, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği, 16 (*4), 441- 460. Erişim Adresi: http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/875

YILMAZ, E. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama ile cebirde sembolik ve sözel gösterimleri dönüştürme becerileri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni

YILMAZ, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5* (9), 131-139. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19561/208533

YİĞİT, F. (2013). *İlköğretim 6,7,8. sınıf türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Ortaokullarda Türkçe Dil bilgisi Öğretiminin Tartışmalı Bazı Konularına İlişkin Eğitim Durumu Önerileri

Tülay KUZU, İlknur KARŞI, Dilara KESKİN, Ekin SOYTÜRK[*]

Giriş

Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan ve bu iletişimi düzenleyen doğal bir araçtır. Çok boyutludur ve dizgesel bir yapıdadır. Dil yetisi; insan yaşamında, düşüncesinde ve ilişkilerinde her açıdan kritik bir bileşendir (Chomsky 2019, s. 27). "Ana dili öğretiminin bireylere; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır. Bu amaçlar, ana dili duyarlılığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere, yurt ve dünya gerçeklerini anadilleriyle kavrama ve değerlendirme becerileri kazandırma gibi temel amaçlarla birleşir" (Sever 2011, s. 5).

Türkçe öğretimi ile öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında beceri ve alışkanlık kazandırılması hedeflenmektedir. Dil bilgisi de bu alanlardaki becerilerin edinilmesini destekleyen bir unsur durumundadır. Dil bilgisi öğretiminin amacı; Türkçe derslerinin temel malzemesi olan ana dilini, kuralları ve özellikleri ile tanıtarak onların Türkçeyi bilinçli bir şekilde yani farkındalıkla kullanmalarını sağlamaktır. Konuları, bu noktada dil becerilerini destekleyici bir unsur olarak dil öğretimindeki yerini alır (Derman 2008, s. 7).

Dil öğretiminde doğru olan; dilin kurallarının ezberletilmesi yerine, dilin yapısının ve işleyişinin kavratılmasıdır (Öz 2001, s. 267). Bilgiler özümsenmediğinde dil öğretimi amacına ulaşamamış olur. Dil öğretiminde iletişim kanallarının açık olması, bilginin normlara dayalı ezberci yöntem yerine sezdirme yoluyla ve yapılandırmaya yönelik olarak sunulması büyük önem taşımaktadır. Bu durumda öncelikle öğretmenlerin, dil bilgisi konularını işlerken bu bilgi ve bilinçle hareket etmesi gerekir.

[*] Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi; tulaysarar@gmail.com, karsilknur@gmail.com, dlrkskn2@gmail.com, ekinn_92@hotmail.com

Aydın'a (1999) göre, öğretmenler; dil bilgisini, kendilerine öğretildiği ya da kitaplarda gösterildiği biçimde yani geleneksel yöntemlerle öğretmektedirler. Avrupa ülkelerindeki dil bilgisi öğretiminde, geleneksel ile çağdaş anlayışlar arasında bir çatışma söz konusudur. 1983 yılında IMEN'in (International Mother Tounge Education Network) Hollanda'daki toplantısında, bu konu tartışma konusu olmuşken Türkiye'de böyle bir tartışma yoktur çünkü öğretmenlerin hemen hemen hepsi çağdaş kuramlardan habersizdirler. Buna koşut olarak dil bilgisi, metinden (iletişimden) bağımsız bir öğrenme alanı olarak ele alınmaktadır. Oysa çağdaş, uygulamalı ve işlevsel dil bilime dayalı dil bilgisi yaklaşımları benimsendiğinde dilin / dil bilgisinin işlevselliği ön plana çıkarak geleneksel, ezberciliğe dayalı öğretim yerine, kavramaya dayalı yaklaşımla amaçlanan işlevsel dil bilgisi edinimlerine sahip olmaları mümkün olacaktır.

Çağdaş dil öğretimi yaklaşımları dil bilgisi öğretiminin amacını; dil becerileri, iletişim, anlama, etkileşim, işlevsellik, kavramları geliştirme ve zihinsel becerileri geliştirme olarak belirtmektedir. Buna karşılık günümüzde dil bilgisi öğretimi belirli kalıplar, kurallar ve tanımlara dayalı; biçime odaklanan bir yaklaşımla yürütülmektedir. Bu yaklaşımla dilin iletişim ve bildirişim boyutu ikinci plana atılmaktadır. Oysa bilişsel becerilerin gelişmesinde de önemli rolü olan dil bilgisi öğretiminde, iletişimin temelini oluşturan anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması temel alınmalıdır.

Kuramsal Çerçeve

İşlevsel Dil Bilgisi ve Dil Öğretimi

Geleneksel yöntemle dil bilgisi öğretimi; yüzey yapı ile ilgilenmekten öte gidemeyecek, cümlenin ya da metnin bağlamından hareketle derin yapıdaki anlama ulaşma konusunda bir katkı sağlamayacaktır. Bu yöntemle öğrencilere, dil bilgisine ait yüzey yapı bilgileri verilmekte ancak dilin mantığı kavratılmamaktadır. Chomsky'nin düşünceleri doğrultusunda gelişen üretimsel dönüşümlü dil bilgisi çalışmaları, "derin yapı" ve "yüzey yapı" kavramlarıyla anlam bilimine dayalı dil çözümlemelerinin merkezine yerleştirilmiştir. Öğretmenlerin; dil öğretiminde derin yapıyı göz ardı etmemeleri, çağdaş dil öğretim yaklaşımlarını benimsemeleri ve öğrencilere bu konuda rehberlik ederek yardımcı olmaları gerekmektedir. Bazı dil bilgisi konuları ve bunların öğretimi konusundaki tartışmalı durumların temelinde, -büyük ölçüde- bu durumun göz ardı edilmesi yer almaktadır.

Dil bilgisi kurallar yığını olarak görülmemelidir. Öğrenciye, öncelikle her bir kuralın anlama (okuma-dinleme) ve anlatıma (konuşma-yazma) katkısı sezdirilmeli; kurallar, soyut olmaktan çıkarılıp somutlaştırılmalıdır. Kurallar öğretileceği zaman, öğretilecek dil bilgisi konusu metin bağlamından hareket-

le mantık ve anlam ilişkisi içerisinde kavratılmalıdır (İşcan - Kolukısa 2005, s. 302). Öğrencinin bildiklerinden yola çıkmak, örnekler üzerinden bilinenle bağlantılı olarak bilinmeyene ulaşılarak aşamalı bir şekilde bütüne giden bir yöntemle yeni bilgilere ulaşmak yani bilgiyi öğrenciyle birlikte keşfetmek gerekir. Cemiloğlu (2001) ve İşcan'a (2007) göre de dil bilgisi öğretimi, tümevarım yöntemiyle işlevsel hâle getirilebilir.

Bilginin özümsenmesi ve yapılanmasını önceleyen öğretim yaklaşımlarının temel ilkeleriyle uyumluluk gösteren ***işlevsel dil bilgisi*** ile dil öğretimi iletişim odaklı olacak, bir diğer deyişle dil bilgisi iletişimin bir aracı olarak görülebilecektir.

Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretimi

Dil, en etkin ve verimli şekilde doğal ortamda öğrenilebilir. Dil bilgisi öğretiminde; dilin uygulama sahası olan metinlerden hareket edilmesi, dil kurallarının ortaya çıkış sistematiğine uygun bir yaklaşımla öğretim yapılması anlamına gelir. Metinden bağımsız işlenen dil bilgisi konuları, kavrama yerine ezberleme sonucunu getirir. Var olan durumda Türkçe dersleri kapsamında dil bilgisi öğretimi, anlama-anlatma becerileri kazandırmaya yönelik içerikten bağımsız olarak çoğunlukla ayrı ders saatlerinde yürütülmektedir. Bu durum; öğrencilerin dil bilgisini iletişimden bağımsız, soyut bir öğrenme alanı gibi algılamasına neden olmaktadır. Erdem ve Çolak (2011) da çalışmalarında; dilbilgisi kavramlarının, kural ezberletmek yerine sezdirme ve uygulama yoluyla verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda dil bilgisinin; görevden, işlevden ve anlamdan hareketle tanıma ulaşılacak bir yaklaşımla öğretilmesi esastır. Öğrenciler; dil bilgisinin iletişim aracı olduğunu, eklerin ve sözcüklerin farklı görevler ve anlamlar üstlendiğini kavrayacak ancak bu durumda anlamlı öğrenmeden söz edilebilecektir.

Tartışmalı Dil Bilgisi Konuları

Çalışmada, öğretmen görüşleri ve alan yazını taraması ile belirlenen tartışmalı dil bilgisi konularının başında; eylemsiler, çatı, birleşik zamanlı eylemler konuları yer almıştır. Bu konulara geleneksel dil bilgisi ve işlevsel dil bilgisi açısından yaklaşım farklılıklarına bazı örnekler şöyledir:

Eylemsiler; dile ifade kolaylığı sağlar, az sözle çok şey anlatmamıza yardımcı olur. Eylemsiler; cümle içinde isim, sıfat ve zarf görevindedir. İsim çekim eklerini rahatlıkla alabilirler fakat eylemsi sözcüğündeki *-imsi* eki, benzerlik anlamı katan bir ektir ve "eyleme benzeyen" anlamı oluşturduğu için algılamada karışıklığa neden olduğu söylenebilir. 8. Sınıf Türkçe Öğretim Programı'nda eylemsilerin işlevlerinin kavratılması ve ek ezberletilmemesi gerektiği belirtilse de (TÖP 2018) eylemsilerin, işlenen dinleme ya da okuma

metninden bağımsız olarak örnek cümleler üzerinden işlendiği görülür. Geleneksel eğitimde bu konunun öğretilmesindeki bir başka zorluk nedeni olarak; eylemsilerin eş görevlilik anlayışıyla isim, sıfat ve zarf başlıkları altında bir alt başlık olarak sıfat-fiil grubu, zarf-fiil grubu vb. sözcük grupları ilişkisi ile ya da cümle ögeleri bağlamında görevleriyle ilişkilendirilmeden ele alınmış olmaları söylenebilir.

Çatı; genel dil bilimi ve dil bilgisi çalışmalarında en yaygın ve yerleşmiş görüşe göre, "fiilin sözlük anlamında herhangi bir değişikliğe uğramadan fiilden fiil yapan belirli bazı eklerle genişletilerek cümledeki özne ve nesne ile olan bağlantısında uğradığı durum değişikliği" (Korkmaz 1999, s. 159) olarak tanımlanır. Geleneksel dil bilgisinde bu tanıma uymayan açıklamalar ve örnekler bulunmaktadır. Örneğin edilgen çatı, öznenin belli olmadığı durum olarak tanımlanır ve dönüşlü çatılı eylemler, edilgen çatı başlığı altında ele alınır. Oysa dönüşlü fiillerde işi yapan özne bellidir.

Birleşik zamanlı fiiller, yine dinlenen ya da okunan metinden bağımsız olarak ele alınmaktadır. Birden fazla kip eki almış eylemler, birleşik zamanlı eylemler olarak nitelendirilmektedir. Örneğin "geliyordu" sözcüğünde, hem şimdiki zaman anlamı hem de görülen geçmiş zaman anlamı olduğu kabul edilir. İşlevsel dil bilgisinin temele aldığı anlam odaklı yaklaşımla birleşik zamanlı eylemlerin yeniden adlandırılması gerekir çünkü herhangi bir eylem (oluş, kılış, durum) birden çok zamanda gerçekleşemez. Korkmaz, "Fiillerin birleşik çekimi" adlandırmasını önermiştir (Korkmaz 1992). Öğrencilere; bağlamla birlikte, eklerin farklı anlamlara bürüneceği bilgisi kazandırılmalıdır.

Çalışmamızda, -sınırlılıklar nedeniyle- öğretmen görüşleri ve belge incelemesi verileriyle belirlenen bu konulardan yalnızca "birleşik zamanlı eylemler" konusuna ilişkin eğitim durumu (ders içeriği) hazırlanmış ve Ek 1'de sunulmuştur.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, ortaokul Türkçe dersi kapsamındaki öğretilmesi zor ve sorunlu görülen dil bilgisi konuları ile izlenen yöntem ve yaklaşımları belirleyerek bu konuların dil bilimsel ve çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda öğretimine ilişkin örnek eğitim durumu önermektir.

Yöntem

Çalışma, nitel bir çalışma olarak planlanmış olup çalışmanın verilerine ulaşmak amacıyla görüşme ve belge çözümleme yöntemlerine başvurulmuştur. Bu amaçla 9'u özel, 11'i devlet okulunda görev yapmakta olan toplam 20 Türkçe öğretmeninin görüşleri alınmış ayrıca Türkçe Öğretim Programı ile Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri incelenmiştir. Bu inceleme-

de, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan ve rastgele seçimle belirlenen 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğretmenlerine, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşmede öğretmenlere, araştırmacılar tarafından hazırlanıp uzman görüşü alınmış 3 soru ve bu sorularla bağlantılı olarak alt sorular yöneltilmiştir. Çalışma grubuna yöneltilen sorular şunlardır:

- Dil bilgisi niçin öğretilmelidir?
- Öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı dil bilgisi konuları nelerdir?
- Sizce bu konuların öğrenimi niçin zordur?

Bu sorulara verilen yanıtlarla ilgili olarak görüşmenin sürdürülmesi sırasında ayrıca şu alt sorulara da yer verilmiştir:

- Öğrenimi zor konular arasında benzerlik var mıdır?
- Öğrenimi zor konuların öğretiminde nasıl bir yol izliyorsunuz?
- Türkçe Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi öğretimi içeriğini ve var olan düzenlemeleri nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretimi etkinliklerini zorlanılan konularla bağlantılı olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sorularıyla ilgili öğretmen görüşlerinin bir örneği Tablo 1'de sunulmuştur. Türkçe dil bilgisi öğretiminde sorunlu konuların belirlenmesinde bir diğer veri toplama aracı olarak MEB tarafından ortaokullar için hazırlanan Türkçe Öğretimi Programı ve Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Her üç araçtan elde edilen veriler doğrultusunda, işlevsel dil bilgisi ile güncel eğitim anlayışları (metin temelli, anlam ve işlev odaklı, tümevarımlı vb.) göz önünde bulundurularak hazırlanan eğitim durumu önerisi ekte sunulmuştur.

Bulgular

Görüşme formlarının incelenmesi ve yapılan alan yazını incelemeleri sonucunda tartışmaya açık başlıca dil bilgisi konuları; eylemsi, birleşik zamanlı eylem, kipler, eylemde çatı olarak belirlenmiştir. Bu konularla ilgili kuramsal bilgilere, çalışmanın "Kavramsal Çerçeve" bölümünde yer verilmiştir. Türkçe Öğretim Programı ve Türkçe Ders Kitabı kapsamında bu konular ile ilgili etkinliklerin yeterliliği ve kazanımları incelenmiştir.

Program İncelemesine İlişkin Bulgular

Türkçe Öğretim Programı'nda eylemsiler için, işlevlerinin kavratılması gerektiği ve bu eklerin ezberletilmemesi gerektiği belirtilir. Mevcut program,

geçmiş programlarla karşılaştırıldığında bu tutum yeni programın ezberden uzak, işlevsel ve uygulamalı dil bilimine yakın bir anlayışla düzenlenmeye çalışıldığını göstermektedir. Programda, birleşik zamanlı eylemler için, "Konunun işlevselliğini kavrar." ifadesiyle de karşılaşmak mümkündür. Buna paralel olarak etkinlikler mevcut olsa da örneklerin hepsi metin bağlamında değil, bağımsız örnek sorulardan oluşturulduğundan işlevsel dil bilgisi anlatımıyla örtüşmemektedir. Programda; fiilde çatı ve kipler konusuna, yalnızca 7 ve 8. sınıf düzeyinde okuma becerilerinde yer verilmiştir. Bu kazanım, çekim ekleri konusunun içeriğinde yer almıştır. "Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur." şeklinde bir kazanımla gösterilmiştir. Geçmiş Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kipler konusu genel olarak "çekim eklerini (kişi ekleri, haber ve dilek kipleri) ve yapım eklerini doğru kullanır" şeklinde, 7. sınıf yazma kazanımında yer almıştır.

Türkçe Ders Kitapları İncelemesine İlişkin Bulgular

Yürürlükte olan Türkçe ders kitapları, önceki kitaplarla karşılaştırıldığında alandaki tartışmalar paralelinde kitapların içeriğinde bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Dil bilgisi konuları (ön ad, adıl, belirteç, eylemsiler vd.), o konuya ilişkin kuramsal bilgi ve kurallar biçiminde anlatılmamalı; yaklaşım, kuralı derste işlenen metindeki örnekler yoluyla sezdirmek, anlama ve tanıma öğrencinin ulaşmasını sağlamak olmalıdır. Dil bilgisi konusu, metin içinde ele alınmalı ve bağlam içinde değerlendirilmelidir. Öğretimde, öğrencilerin sıklıkla yaptıkları yanlışlar ve karşılaştıkları dilsel sorunlar çıkış noktası olmalı ve bu sorunların giderilmesi için çok sayıda alıştırma yapılmalıdır. Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamları özgün kişiliklerin, bireylerin yetişmesi için çocuğun düşünsel gelişimini, insani yetkinleşmesini destekleyecek, içinde var olan olanaklarını ortaya çıkarmasını sağlayacak bir anlayışla hazırlanmalıdır (Aslan 2017). Yapılan çalışmalar dikkate alınarak hazırlanan kitaplarda, dil bilgisi konularının işlenen temel metinle bağdaştırılarak öğretilmeye çalışıldığı gözlenmiştir fakat bu olumlu değişim, henüz konuların ve kitapların tamamında görülmemektedir. Ders kitaplarında ağırlıklı olarak temel metin üzerinden anlama ve anlatma etkinlikleri izlenmekte, dil bilgisi etkinlikleri temel metinden bağımsız yürütülmektedir. Bunun dışında ders sürelerinin az olması, metin temelli dil bilgisi uygulamalarını engellemektedir. Çalışmada; öğretmen görüşleri sonuçları doğrultusunda Türkçe Ders Kitaplarında yer alan eylemsi, birleşik zamanlı eylemler ve çatı konularıyla ilgili etkinlikler incelenmiştir. Yapılan incelemede; eklerin görevlerini sezdirme yoluyla öğreten bazı çalışmalara yer verilmekle birlikte, işlenen metinden bağımsız olarak düzenlenmiş etkinlikler ile de karşılaşılmaktadır. Bazı etkinliklerde ise tamamen biçim odaklılık söz konusu olup metinden bağımsız ve sezdirmeden uzak alıştırmalara yer verilmiştir.

Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmen görüşlerini sınıflandıran tablolar oluşturulmuştur. Bu tablolardan elde edilen bulgular özet olarak aşağıda sunulmaktadır.

1. Soruyla ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular:

"Sizce dil bilgisi niçin önemlidir?"

Bu soruya yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde büyük çoğunlukla dil bilgisinin; her bireyin Türkçe öğretimi ile amaçlanan dört temel beceriyi (okuma, dinleme, konuşma, yazma) kazanarak kendini doğru ifade edebilmesine, sosyal yaşamda diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurabilmesine, okuduğu-izlediği yayınları hedeflenen şekilde anlayabilmesine, dilin kendine özgü ulusal-kültürel kimliğinin bozulmadan sürdürülüp devamlılığının korunmasına, gerek bireysel gerekse toplumsal düzlemde katkı sağladığı belirtilmektedir. Ayrıca dil bilgisinin işlevselliğinin sadece yazılı kurallardan oluşmadığı, sözcüklerin doğru sesletilmesinden jest ve mimiklerin doğru kullanılmasına kadar pek çok unsuru barındırdığı ifade edilmiştir.

3. Soruyla ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular:

"Sizce bu konuların öğretimi niçin zordur? Bu konular arasında benzerlik var mıdır?"

Bu soruya yönelik öğretmen görüşlerine göre, bazı konuların öğrenilmesinde zorlanılmasının çeşitli sebepleri vardır. Bu sebeplerin başlıcaları, öğrencilerin önceki sınıflardan kaynaklı temel bilgi eksikleri ile gündelik hayatta dil bilgisi kurallarının yanlış kullanımından olumsuz etkilenmeleri ve edindikleri yanlışların doğrularla yer değiştirmesindeki zorluktur. Güncel Türkçe Öğretim Programı'nın eski programa göre daha başarılı olduğu ancak özellikle ders kitapları ve etkinliklerin konuların öğretiminde yeterli seviyede olmadığı, bu nedenle de öğretmenlerin kitaplara tamamen bağlı kalmayıp farklı uygulama yöntemlerini uygulamaya çalıştıkları, tekdüze olmayan ders kitaplarına ve dinamik farklı etkinliklere yer verilerek konuların ezberletilmesi yerine mantığının kavratıldığı etkin örnekler kullanılarak başarının artırılabileceği vurgulanmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde; inceleme konusunu oluşturan öğrenilmesinde zorluk çekilen dil bilgisi konuları, öğrencilerin bu konularda neden zorlandığı, bu soruna Türkçe Öğretim Programı, ders kitapları ve uygulanan etkinliklerin etkisi konusunda öğretmen görüşleri ile program ve ders kitapları üzerinde

yapılan incelemelere dayalı olarak bazı sonuç ve değerlendirmelere yer verilmiştir.

Görüşmeden hareketle öğretmenlerin büyük oranda uzlaştıkları dil bilgisi konularının; eylemsiler, bileşik zamanlı eylemler ve eylemde çatı olduğu belirlenmiş ve çalışmanın konusu olan ders içerikleri, bu konular kapsamında hazırlanmıştır.

Görüşme bulgularından, öğretmenlerin dil bilgisi konularının içeriği ve öğretim yöntemleri konusunda bilgilerinin ve düşüncelerinin net olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kuramsal olarak dilbilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiğinden haberdar oldukları ancak bilgilerini uygulamaya geçirmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra 20 öğretmenden yarısına yakınının nasıl öğretilmesi gerektiği konusundaki kuramsal bilgileri, uygulamaya ilişkin verilen örneklerle çelişmiştir. Bu durum, öğretmenlerin konuya kuramsal olarak vâkıf oldukları ancak alandaki gerekli ve yeni bilimsel bilgilerle ilgili eğitim almadıkları için uygulamalar konusunda geleneksel yöntemleri sürdürdükleri şeklinde değerlendirilebilir. Benzer çelişki ve tutarsızlık, program ve etkinliklerde de görülmektedir. Kazanımlarda, eylemsilerin türlerinin fark ettirilmesi ve eklerin ezberletilmemesi gerektiği ifade edildiği hâlde; konuyla ilgili 12 alıştırmadan yalnız 1 tanesinin temadaki ana metin üzerinden, 3 tanesinin başka metinlerden alınmış küçük paragraflar üzerinden, 8 tanesinin ise bağlamdan kopuk cümleler üzerinden işlenmesi bu durumun örneğini oluşturmaktadır. Ders kitaplarının eski kitaplara oranla güncel bilgi ve çağdaş yaklaşımlarla yenilendiği şeklinde bir izlenim veren bu durum, içeriğe ve öğretmen uygulamalarına aynı oranda yansımamaktadır. Kitapların hazırlanmasında ve öğretmen eğitiminde bu durumun dikkate alınması uygun olacaktır.

Dil bilgisinin diğer beceri alanlarından bağımsız olmadığı görüşü benimsenmelidir. Ayrıca dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi ve metin temelli yaklaşım esas alınmalıdır.

Dil bilimsel bilgiye sahip dil öğreticilerince Türkçenin bütün yapılarının hem anlam hem de şekil bakımından belirlendiği, çağdaş yöntemlerle yazılacak dil bilgisi kitaplarına bugün her zamankinden daha fazla ihtiyaç vardır (Erdem 2007, s. 55). Bu doğrultuda öğretmenler bilinçlendirilmeli; ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri, iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı ile öğretilmelidir. Ders sonunda, bir sonraki dersin başında ya da fırsat eğitimi anlayışıyla yeri geldiğinde yapılacak tekrarlar ile konuların pekiştirmesi sağlanmalıdır.

"Tartışmalı dil bilgisi konuları" olarak nitelendirilen bazı konuların öğretiminde zorlanılmasının temel nedeni, işlev ve anlam yerine biçimi öne alan

yaklaşımlardır. Dil bilgisi ögelerinin, işlevlerinin öncelikle sezgisel olarak daha sonra da örnekler ve uygulamalar üzerinden anlamlı öğrenme yoluyla, kural ve tanımın öğretmen rehberliğinde öğrenciyle birlikte oluşturulmasıyla öğretilmesi gereklidir. Bu yoldan öğretilmemesinin ezbere neden olduğu, dolayısıyla gerçek öğrenmenin gerçekleşmesinde sorun yarattığı söylenebilir.

Cemiloğlu (2001) ve Uzun'a (2004) göre yeni konuların öğretiminde; öğrencilerin bilmediği terim ve kavramlar yerine, anlamını sözcüğün kökünden tahmin edebilecekleri öz Türkçe terimlerin kullanılması yeni bilgilerin kavranmasını kolaylaşacaktır.

Metindeki örnekler aracılığıyla terimin özelliklerinin, görevinin ve işlevinin öncelikle sezdirilmesi; sonrasında bu bilgilerin kullanıldığı bir soyutlama ile yani tümevarım yöntemiyle tanımlara ulaşılması yoluna gidilmesi anlayışı benimsenmelidir.

Dil bilimciler ve ana dili öğretmenleri iş birliği ile Türkçenin bütün yapılarının hem anlam hem de şekil bakımından belirlendiği çağdaş yöntem ve yaklaşımlarla yazılacak dil bilgisi kitaplarına ihtiyaç olduğu görülmektedir (Erdem 2007, s. 55). Ayrıca işlevsel dil bilgisi öğretimini destekleyen programların hazırlanması, ders kitabı etkinliklerinin hayatilik ilkesi ile uyumlu işlevsel kazanımlar doğrultusunda oluşturulması gerekmektedir.

Bu çalışmada önerilen eğitim durumunun, geleneksel dil bilgisi öğretimiyle karşılaştırmalı olarak deneysel bir çalışma ile sınanması uygun olacaktır.

Alan yazınından ve bu çalışmanın bulgularından hareketle bu çalışmada önerilen eğitim durumlarında bağlı kalınan ve genel olarak dil bilgisi derslerinde bağlı kalınması tarafımızdan önerilebilecek ilkeler şunlardır:

i1) Tümevarım yönteminin uygulanması.

i2) Tanıma en son ulaşılması.

i3) Dil bilgisi öğretiminin metin temelli ve iletişim becerileriyle bağlantılı olarak yürütülmesi.

i4) Ezberletmek yerine, bilgiyi kavratıcı örneklerin uygulanması.

i5) Dil bilgisi öğretiminde, işlevsel dil bilgisinin etkin kılınması.

i6) Soyut kurallara ve tanımlara somut örneklerden hareketle ulaşılması.

i7) Öğretmenin tanımlara ulaştırmada yönlendirici olması / rehber olması.

i8) Dil bilgisi konularının, öğrenci çıkarımlarına ortam sağlayacak şekilde verilmesi.

i9) Dil bilgisinin, dil beceri öğretimi kapsamında bütüncül yaklaşımla kavratılması.

i10) Dil bilgisinin amaç değil, araç olduğu bilinciyle iletişim becerileri öğretimi içerisinde kazandırılması.

i11) Biçimin değil; işlevin, görevin ve anlamın öne çıkarılması.

Ek 1:

Önerilen Ders İçeriği

Dersin Adı: Türkçe

Konu: Birleşik Zamanlı Eylemler

Sınıf Seviyesi: 7. Sınıf

Dersin Süresi: 6-8 Ders Saati

Kullanılacak Beceri Alanları: Anlama / Okuma / Konuşma / Yazma

Tema: Doğa ve Evren

Metin Türü: Deneme

Hedeflenen Kazanımlar:

Konuşma:

- T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.
- T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve teknikleri kullanır.
- T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
- T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. "Oysaki", "başka bir deyişle", "özellikle", "ilk olarak" ve "son olarak" ifadelerini kullanır.

Okuma:

- T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
- T.7.3.2. Metni türünün özelliklerine uygun biçimde okur.
- T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.
- T.7.3.15. Okuduklarını özetler.

- T.7.3.16. Metnin konusunu belirler.
- T.7.3.17. Metnin ana fikrini / ana duygusunu belirler.
- T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.
- T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar.
- T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.
- T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar.

a) Yazarın olaylara bakış açısını belirler.

b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımları belirler.

c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapar.

- T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
- T.7.3.27. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevini vurgular.
- T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Söz varlığı ve dil bilgisi:

- T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
- Birleşik zamanlı eylemler hakkında bilgi edinir.
- Zaman ayrımını öğrenir. Anlam olarak ne gibi farklılıklar olduğunun sezdirilmesi esas alınır.

Yazma:

- T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar.

a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirleyerek hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin taslağını oluşturmaları sağlanır.

b) Öğrencilerin yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları teşvik edilir.

- T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

- T.7.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.
- T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:

- Yaratıcı yazma
- Sessiz-sesli okuma
- Görsel okuma
- Problem çözme
- Grupla çalışma

Ders için ön hazırlık

Öğrencilerden sınıfa iki adet fotoğraf getirmeleri istenir. Bu fotoğraflar, öğrencilerin kış mevsiminde çekilmiş fotoğrafları olmalıdır. İki fotoğrafın farkı, öğrencilerin hatırlamadıkları ve hatırladıkları anları içermeleridir.

Derse Hazırlık

Dikkat çekme: Kardan adam yapmayı seven kaç kişi var? Evet, artık kış mevsimindeyiz, kar kapıda öyle değil mi? Sizler bu mevsimde neler *yapıyorsunuz*? Peki, *geçen kış* neler *yapıyordunuz?*

Öğrencilere dersin başında yöneltilen sorular; i5, i6, i7, i8, i10, i11 ilkelerine göre düzenlenmiştir.

Güdüleme: Doğada belli zamanlarda oluşan döngüler var. Bunlardan biri de mevsimlerdir. Okuyacağımız metinde bir okulda kış mevsiminde neler yaşandığı anlatıl*mış*, bakalım ne gibi olaylar gerçekleş*miş*.

Derse i3, i7, i10 yaklaşımlarına yönelik hazırlanan sorularla devam edilmiş ve öğrenciyi derse güdüleme sağlanmıştır.

Derse Giriş

Öğretmen, öğrencilerden bir önceki derste getirmelerini istediği fotoğrafları çıkarmalarını ister. Bu fotoğraflar, öğrencilerin bebeklik ya da çocukluk dönemine ait fotoğraflardır. Öğrencilerden fotoğraflarındaki durum ve olayları anlatmaları istenir. Söz hakkı verilerek her öğrenci konuşturulur. Öğrenciye önce hatırlamadığı fotoğraf yorumlatılır.

Örnek Görsel



"Bu fotoğrafı çektiklerinde ben dört yaşındaymışım. Annem ve babam beni etkinliğin olduğu yere götürmüşler. Tabii ben nereye gittiğimizi bilmiyormuşum. Etkinlik, kışa merhaba etkinliğiymiş. İnsanlar kayıyor ve kahkaha atıyorlarmış. Kar mevsimini o zamanlar da çok seviyormuşum." vb.



"Bu fotoğraf, iki yıl önceydi. Sınıf arkadaşlarımla dışarıya çıktık ve kartopu savaşı yapıyorduk. Ekin, Ece, İlknur kardan adam yapmak istiyorlardı. Ben de onlara katıldım ve kocaman bir kardan adam yaptık. Kardeşim küçük olduğundan yanımıza gelemedi, o da bizimle oynayacaktı. Üzülmesin diye minik bir kartopu da ona götürmüştüm." vb.

Öğretmen, öğrencileri dinlerken onlara zamana vurgu yapan soru veya yorumlar yöneltir. "Demek kahkaha atıyorlarmış", "ne kadar düşüncelisin, kardeşine kartopu götürmüşsün" gibi.

Dil bilgisi konusu olan birleşik zamanlı eylemler için sezdirme yapan öğretmen, bu ön hazırlığı bilinçli olarak seçmiş ve öğrencileri konuşturmuştur.

Bu aşamada; i1, i2, i3, i4, i6, i7, i11 yaklaşımlarına bağlı kalınarak düzenlenen derse giriş yapılmıştır.

Ders Süreci

Öğrencilerden Türkçe ders kitaplarını açmaları istenir. Metin, önce öğretmen tarafından bürün ögeleri bileşik zamanlı eylemleri vurgulayacak şekilde etkili kullanılarak okunur. Henüz bu aşamadan başlayarak zaman, bitmişlik / sürerlik ve kip (anlatanın niyeti) kullanımlarına terimler kullanılmaksızın dikkat çekilir. Ardından öğrencilerden sesli okuma yapmaları istenir.

İLK KAR

10 Şubat Cumartesi

Elveda, Rivoli'deki gezintiler. İşte çocukların güzel arkadaşı geldi! İşte yılın ilk karı! Dün akşamdan beri kar, tıpkı yasemin çiçekleri gibi lapa lapa, kocaman kocaman yağıyor. Okuldayken karın cama doğru yağıp biriktiğini görmek tam bir keyifti; öğretmen de kara bakıp ellerini ovuşturuyordu ve herkes kar topu yapacağını, sonradan tutacak buzu, evdeki sıcacık ateşi düşünmekten hoşnuttu. Kara bakmayan tek kişi kendini derse kaptırmış, yumruklarını şakaklarına dayamış Stardi (Sitardi)'ydi. Okul çıkışı nasıl da güzeldi, tam bir şenliktil Hepimiz sokakta çılgınlar gibi dolu dizgin koşuyor, bir yandan bağrışıp bir yandan da elimizi kolumuzu sallıyor, birbirimize kar topu atıyor ve sudaki köpekler gibi karın içine dalıp kıpırdanıyorduk. Dışarıda bekleyen anne babaların şemsiyeleri beyazdı, bekçilerin başlıkları beyazdı, çantalarımız da kısacık zaman içinde beyaza bürünmüştü. Herkes, hatta demircinin oğlu, yüzü hiç gülmeyen soluk benizli Precossi (Pirkosi) ve bir çocuğu omnibüsün altında kalmaktan kurtarmış olan, koltuk değnekleriyle hoplayan zavallı Robetti (Rubeti) bile sevinçten kendinden geçmiş gibiydi. Kara hiç dokunmamış olan Calabrialı (Kalabriyalı) çocuk, kar topu yaptı ve onu şeftali gibi yemeye koyuldu; küçük duvarcı ise bizi katıla katıla güldürdü, babam onu bize davet ettiğinde ağzı karla doluydu ve o ne yapacağını bilmiyor, karı ne tükürmeye ne de yutmaya cesaret edebiliyordu, cevap vermeden tıka basa kar dolu ağzıyla bize öylece bakakaldı. Öğretmenler de okuldan güler yüzle, hızlı hızlı çıkıyorlardı; birinci sınıf öğretmenim de yağan karın altında koşturuyordu; zavallıcık yüzünü yeşil şalıyla örtüyor, öksürüyordu. Öte yandan yakındaki okuldan çıkmış olan ve o bembeyaz halının üstünde bağırıp çağıran, hoplayıp zıplayan yüzlerce kız vardı; kar yutup da bıyıkları, sakalları beyaza bulanmış öğretmen, müstahdem ve bekçiler "Eve! Eve gidin!" diye bağırıyorlardı. Ama kışı kutlayan o öğrenci keşmekeşine kendileri de gülüyordu…



Öğretmen; okuma bitmeden "kıpırdanıyordu", "edebiliyordu", "bağırıyorlardı" gibi sözcüklere vurgu yaparak ve sorular yönelterek olayların gerçekleştiği zamanlara dikkat çeker.

Öğrencilerin, olayların geçmişte gerçekleştiğini -bitmişliğini-, sürmediğini fark etmeleri ve söylemeleri sağlanır. Burada amaç, birleşik zamanlı olarak tanınan fiillerdeki anlamın sezdirilmesidir. Öğrenci, dil bilgisi konusu anlatımına hazırlanmış; konuya giriş, doğrudan tanım ve açıklamalarla yapılmamış olur.

Daha sonra eklerin çıkarılmasıyla bir anlam farkının oluşup oluşmadığı sorularak eklerin işlevleri sezdirilir. Burada i5, i3, i4, i5, i7, i8, i11 ilkeleri önemsenerek ders devam ettirilmiştir.

Etkinliğin; konunun kavranmasını izleyen son aşamasında, birleşik zamanlı eylemlerin tanımı öğrencilerle birlikte oluşturulur. Bu nokrada i1, i2, i7 ilkelerine bağlı hareket edilmiştir.

Kaynaklar

ASLAN, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk Dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

AYDIN, Ö.(1999). Ortaokullarda dilbilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi.* 81. 23-29.

BALYEMEZ, S. (2018). *Dil bilgisi üzerine açıklamalar.* Ankara: Pegem Akademi.

CEMİLOĞLU, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

CHOMSKY, N. (2019). *Dil ve zihin incelemelerinde yeni ufuklar*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

ÇOLAK, F. (2013). T*ürkçe Dil bilgisi öğretiminin genel sorunları ile alan literatüründeki tartışmalı konuların ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimine yansımaları ve çözüm önerileri*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.

DERMAN, S. (2008). *Dil bilgisi öğretiminde metinlerin seçimi üzerine bir araştırma (7.sınıf).*Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ERDEM, İ., Çelik, M. (2011). *Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. 6 (1), 1031-1041.*

ERDEM, İ. (2007). *İlköğretim II. kademede dilbilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara- Türkiye.

Ergin, (2009). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım /Yayım /Dağıtım.

İŞCAN, A., Kolukısa, H, (2005). *İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(1), 299- 308.

KORKMAZ, Z. (2003). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

_____ (1999). *Türkiye Türkçesinde fiil çatısı üzerine görüşler*. Ankara: TDK Yayınları.

MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

_____ (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı.* Ankara.

ÖZ, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

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

UZUN, E. (2004). Dünya dillerinden örnekleriyle dilbilgisinin temel kavramları türkçe üzerine tartışmalar. *Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi*. İstanbul.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Hazırlanan MEB Yayınları 5, 6, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Metin Türü ve Yazar Tercihi Bakımından Değerlendirilmesi

Belgüzar (KARAKAŞ) DOĞAN[*]

Giriş

Günümüzde bilginin hızlı paylaşımı ve sürekli değişimi, bilgiyi aktarmada iletişim araçlarının varlığını zorunlu kılmaktadır. Yaşanan hızlı teknolojik ilerlemeler; yeni öğretim teknolojilerini beraberinde getirmekte (akıllı tahta, tablet vb.), öğretmene yardımcı öğretim araçları olarak yerlerini almaktadır. Derslerde kullanılan malzemeler, sayı ve çeşitlilik yönünden artınca öğrencilere farklı öğrenme ortamları sunmaktadır. Bu anlayış doğrultusunda ders kitaplarının öneminin diğer araçlar karşısında azaldığı öngörülse de geçmişten günümüze varlığını koruyan ders kitapları, bilginin aktarımı ve paylaşımında insanların öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak açısından önemli bir görev üstlenmeye devam etmektedir.

Tüm derslerde olduğu gibi Türkçe dersinin de temel kaynağı ders kitaplarıdır. Türkçe dersinin temel amacı, öğrencilere ana dili bilinci kazandırmak ve mevcut olan ana dillerini en verimli şekilde kullanmalarına olanak sağlamaktır. Türkçe öğretiminde ders kitapları, çocuğu başka yapıtlara yönlendiren bir araç olarak görülmeli; kitaplarda çocuğa duygu eğitimi, dil eğitimi ve sanat eğitimi verebilecek yetkinlikte örneklere yer verilmelidir. Bunun için de metinler; hem türlerin temel özelliklerini sezdirebilmeli hem içerik olarak çocuğun yaşamıyla ilişkilendirebileceği türden onun gelişimsel düzeyine, duygu ve düşünce evrenine uygun bir biçimde çocuğa göre olmalıdır (Aslan 2011; Kaya 2006).

Çalışmada; 2017 Programı'na göre hazırlanmış 5, 6, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki (MEB Yayınları) metinler, çocuk edebiyatı türleri kapsamında edebî türler, öğretici türler ve şiir olarak incelenmiştir. Bunun için her sınıf düzeyinde Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarına ait üç kitapta yer alan metinler,

[*] Gazi Üniversitesi, belguzar1992@gmail.com

türler ile türlerin kullanım sıklığı ve tercih edilen yazarlar / şairler bakımından değerlendirilerek bulgular ortaya konulmuş, bu bulgulardan hareketle sonuçlara gidilmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Ders kitaplarının kullanılmasının farklı nedenleri vardır. Birinci neden, öğretimin düzenli bir biçimde sürdürülmesidir. Ders kitapları, eğitim programına uygun olarak hazırlanır. Eğitim programındaki amaçlar, içerik, etkinlikler ve değerlendirme özelliklerine uygun bilgiler, ders kitabında sırayla yer alır. İkinci neden ise bir öğretim aracı olarak kitabın kullanılmasıdır. Pek çok öğretmenin ders kitabı seçmesinin üçüncü nedeni, ders kitabının kullanışlı olmasıdır (Şahin - Yıldırım 1999).

Türkçe ders kitapları 'metin' kavramından ayrı düşünülememektedir. Sözcüklerin, öbeklerin ve tümcelerin ötesinde, iletişimin temel birimi olarak işleyen metin; içerdiği yapısal özellikleriyle alıcı ve üreticinin anlam kurmasına yardımcı olmaktadır. Söz edilen yapı, metnin tür özelliklerine gönderme yapmakta; tür özellikleri ise metnin amacına ve şematik yapısına göre biçimlenmektedir (Bozkurt 2019). Sever'e (2006) göre öğretimin temel gereçleri olan yazınsal ve öğretici nitelikli metinler, öğrencinin seviyesine uygun olmalı; ana dilinin özelliklerini, anlatım gücünü ve güzelliğini yansıtmalıdır. Bu sebeple temel dil becerilerini geliştiren ve öğretim programında yer alan temel becerilerin geliştirilmesine büyük katkısı olan metinlerin özenle seçilmesine dikkat edilmelidir.

Öğrencide oluşması amaçlanan kazanımlar, metinler aracılığıyla gerçekleştirilecek etkinliklerle oluşacaktır. Bu bağlamda düşünüldüğünde Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve metin türleri önemli bir konuma sahiptir. Türkçe derslerinde araç olarak kullanılacak metinlerin seçimine ilişkin ilkelerin oluşturulmasında, temel değişkenin iyi belirlenmesi gerekir (Canlı 2014).

Ders kitaplarına metin seçimlerinde dikkate alınması gereken unsurlardan biri de hangi yazarların eserlerine yer verileceğidir. Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerin Türk ve dünya edebiyatında yer alan seçkin örneklerden oluşması gerektiğini düşünen Öz (2012); bu sayede öğrencilerin duygu ve düşünce dünyalarının gelişeceğini, farklı yazar ve şairlerle karşılaşmalarının farklı kültürleri tanımasına katkı sağlayacağını ifade eder. Yazılı anlatım sanatını etkili ve başarılı bir biçimde kullanan yazarlardan örnekler verilmesinin, Türkçenin güzelliklerini ve zenginliklerini öğrencilere aktarmada ve kazandırmadaki önemine değinen Yurt ve Arslan (2014); ders kitaplarına alınacak metinlerin, Türkçe öğretiminde dil anlatımı güçlü eserlerden seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bilgi ve deneyimlerin sanatçı duyarlılığına sahip yazarlar tarafından özenle değerlendirilerek düzenlenmesi önem taşımaktadır (Arıcı 2016).

Bu çalışmada 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan MEB Yayınları 5, 6, 8. sınıf Türkçe ders kitabında hangi metin türlerinin ve yazarların / şairlerin yer aldığı sorusu cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Elde edilecek veriler, ders kitaplarının hazırlanmasına katkı sağlayacağı düşünüldüğü için önemli görülmektedir.

Problem Cümlesi

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan MEB Yayınları 5, 6, 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin türlerinin ve tercih edilen yazarların / şairlerin programla uygunluk düzeyi nedir?

Alt Problemler

1. 2017 MEB Yayınları ortaokul 5, 6, 8. sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan metin türleri ve sıklıkları nelerdir?

2. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre 5, 6, 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer verilmesi gereken türlere yer verilmiş midir?

3. 2017 MEB Yayınları 5, 6, 8. sınıf Türkçe ders kitabında eserlerine yer verilen yazarlar / şairler kimlerdir? Bu yazarlar / şairler çocuk edebiyatı alanında eser vermiş kişiler midir?

Çalışmanın Amacı

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan MEB Yayınları ortaokul 5, 6, 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin türleri ve bu türlerin kullanım sıklıkları, sınıf düzeylerine göre yer verilmesi gereken türlere yer verilip verilmediği ve metinlerine yer verilen yazarların / şairlerin ders kitaplarına dağılımının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemini açıklamak amacıyla sırasıyla "Araştırmanın Modeli", "Çalışma Grubu", "Verilerin Toplanması" ve "Verilerin Çözümlenmesi ve Analizi" başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini; 5, 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Örneklem olarak 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında ders kitabı olarak okutulan Millî Eğitim Bakanlığı yayınlarına ait 5, 6, 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan toplam 98 metin seçilmiştir. 7. sınıf ders kitabı, Eğitim Bilişim

Ağı'nda (EBA) mevcut olmadığı için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmanın evreni yazılı belgelerle sınırlandırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada; veri toplama aracı olarak MEB Yayınevince hazırlanan 2017 5, 6, 8. sınıf Türkçe ders kitapları kullanılmıştır. Bu kitaptaki metinlerin türleri, aynı kitap için hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarındaki açıklamalar doğrultusunda belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi ve Analizi

Bu çalışmada toplanan veriler, çalışmanın amacı doğrultusunda sıklık (frekans) hesaplamaları kullanılarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada, metin türlerinin ve metin yazarlarının / şairlerinin kitaptaki dağılımı esas alınmıştır. Kitaptan elde edilen bulgular, tablolarla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, ulaşılan bulgular araştırma sorularından hareketle sunulacaktır.

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çalışmanın "2017 MEB Yayınları ortaokul 5, 6, 8. sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan metin türleri ve sıklıkları nelerdir?" şeklindeki birinci sorusuna yönelik bulgulara Tablo 1'de değinilmiştir.

Tablo 1: 2017 MEB Yayınlarınca hazırlanan 5, 6, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri ve kullanım sıklıkları

Metin Türleri	**5. sınıf**	**6. sınıf**	**8. sınıf**
Tiyatro	1	1	-
Şiir	8	8	6
Anı	-	3	6
Sohbet	1	2	3
Biyografi	-	2	3
Söylev	-	1	2
Makale	4	3	1
Deneme	2	4	2
Hikâye	13	6	1
Efsane	-	1	1
Eleştiri	-	-	1

Roman	-	-	1
Destan	-	-	1
Fabl	1	1	1
Broşür	1	-	-
Manzum Hikâye	-	-	1
Masal	-	1	-
Röportaj	-	2	-
Mektup	-	1	-
Otobiyografi	-	-	-
Çizgi Roman	-	-	-
Gezi Yazısı	-	-	-
Fıkra	-	-	-
Karikatür	1	-	-
Toplam	32	36	30

Tablo 1'de görüldüğü gibi 5. sınıf Türkçe ders kitabında 9 farklı metin türüne yer verilmiştir. Ders kitabında kullanım sıklığı bakımından en fazla hikâye (f: 13), şiir (f: 8) ve makale (f: 4) türü yer almaktadır. 6. sınıf Türkçe ders kitabında 14 farklı metin türüne yer verildiği saptanmıştır. Kullanım sıklığı bakımından ise en fazla şiir (f: 8), hikâye (f: 6) ve deneme (f: 4) türü yer almaktadır. 8. sınıf Türkçe ders kitabında ise 14 farklı metin türü saptanmış; kullanım sıklığı en fazla olan türler şiir (f: 6), anı (f: 6) ve sohbet (f: 3) olarak tespit edilmiştir.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çalışmanın "2017 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre 5, 6, 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer verilmesi gereken türlere yer verilmiş midir?" şeklindeki ikinci sorusuna yönelik bulgulara Tablo 2'de değinilmiştir.

Tablo 2: 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen ve 5, 6, 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan türler

Sınıf Düzeyleri	**2017 Türkçe Öğretim Programı'nda Sınıf Düzeyine Göre Belirtilen Türler**	**MEB Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Türler**
5. sınıf	Anı, dilekçe, broşür, e-posta, haber metni-reklam, kılavuzlar, makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup, özlü sözler, sosyal medya mesajları, çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal, efsane, destan, mizahi fıkra, roman, tiyatro, şarkı, türkü, şiir.	Hikâye, tiyatro, fabl, şiir, deneme, makale, sohbet, broşür, karikatür.

6. sınıf	Anı, blog, broşür, e-posta, haber metni-reklam, kılavuzlar, gezi yazısı, makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup, özlü sözler, sosyal medya mesajları, çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal, efsane, destan, mizahi fıkra, roman, tiyatro, şarkı, türkü, şiir.	Hikâye, efsane, masal, tiyatro, fabl, şiir, deneme, anı, söylev, makale, sohbet, röportaj, mektup, biyografi.
8. sınıf	Anı, biyografi, otobiyografi, blog, dilekçe, efemera ve broşür, e-posta, günlük, haber metni-reklam, kılavuzlar, gezi yazısı, makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup, özlü sözler, sosyal medya mesajları, çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal, efsane, destan, mizahi fıkra, roman, tiyatro, şarkı, türkü, şiir.	Anı, söyleşi, biyografi, söylev, makale, deneme, eleştiri, şiir, hikâye, efsane, roman, destan, fabl, manzum hikâye.

2017-2018 MEB Yayınevinin hazırlamış olduğu 5. sınıf Türkçe ders kitabında 9 farklı metin türüne yer verildiği görülmüştür. Bu türler; hikâye, tiyatro, fabl, şiir, deneme, makale, sohbet, karikatür ve broşürdür. Oysa 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı 5. sınıf Türkçe ders kitabında bulunması öngörülen 26 farklı türe yer verilmiştir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda olduğu hâlde 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer almayan türler; anı, dilekçe, broşür, e-posta, haber metni-reklam, kılavuzlar, mektup, özlü sözler, sosyal medya mesajları, çizgi roman, masal, efsane, destan, mizahi fıkra, tiyatro, şarkı ve türküdür. 6. sınıf Türkçe ders kitabında 14 farklı türe yer verildiği saptanmıştır. Bu türler; hikâye, efsane, masal, tiyatro, fabl, şiir, deneme, anı, söylev, makale, sohbet, röportaj, mektup ve biyografidir. Programda 6. sınıf Türkçe ders kitabında bulunması gereken 27 türe yer verilmiştir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda olduğu hâlde 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer almayan türler; blog, broşür, e-posta, haber metni-reklam, kılavuzlar, gezi yazısı, fıkra, özlü sözler, sosyal medya mesajları, çizgi roman, karikatür, destan, mizahi fıkra, roman, şarkı ve türküdür. 8. sınıf Türkçe ders kitabında 14 farklı metin türüne yer verildiği görülmüştür. Bu türler; şiir, anı, eleştiri, söyleşi, söylev, makale, biyografi, deneme, hikâye, roman, destan, fabl, manzum hikâye ve efsanedir. Oysa 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunması öngörülen 30 farklı türe yer verilmiştir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda olduğu hâlde 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer almayan türler; otobiyografi, blog, dilekçe, efemera ve broşür, e-posta, haber metni-reklam, kılavuzlar, fıkra, mektup, sosyal medya mesajları, çizgi roman, karikatür, masal, mizahi fıkra, tiyatro, şarkı ve türküdür.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çalışmanın "2017 MEB yayınları 5, 6, 8. sınıf Türkçe ders kitabında eserlerine yer verilen yazarlar / şairler hangileridir? Bu yazarlar / şairler çocuk edebiyatı alanında eser vermiş kişiler midir?" şeklindeki üçüncü sorusuna yönelik bulgulara Tablo 3'te değinilmiştir:

Tablo 3: 2017 MEB yayınları 5, 6, 8. sınıf Türkçe ders kitabında eserlerine yer verilen yazarlar / şairler ve sayısal dağılımları

5. sınıf	6. sınıf	8. sınıf
Cahit Sıtkı T. (1)	Murat Ertan (1)	Coşkun Ertepınar (1)
Lewiss Caroll (1)	Âşık Veysel (1)	Rasim Özdenören (1)
M.İdris Zengin (1)	Prof. Dr. Özcan K. (1)	Fethi Naci (1)
Elif Akardaş (1)	Ezop (1)	H. Ali Yücel (1)
F. Hüsnü D. (1)	Halide N. Z. (1)	Mehmet Kaplan (1)
Tarık Buğra (1)	Halim Yağcıoğlu (1)	İlknur G.Kalıpçı (1)
Beydeba (1)	Mehmet Sayan (1)	Aydın Sayılı (1)
Suat Batur (1)	Vasfi Bingöl (1)	İsmet Z. Eyüboğlu (1)
İskender Pala (1)	Doç. Dr. Ferhan O. (1)	Mehmet Göker (1)
Yunus Emre (1)	W. Butler Y. (1)	Bedri R. Eyüboğlu (1)
Aslı Zülâl (1)	Tarık Uslu (1)	Mehmet Önder (2)
A. Douglas S. (1)	Orhan Bilir (1)	Halit F. Ozansoy (1)
Emine Çaykara (1)	Nick Arnold (1)	M. Şevket Esendal (1)
Kübra Kara (1)	Sara Gürbüz Ö. (2)	A. Kutsi Tecer (1)
Abdurrahim K. (1)	Ekrem Erdem(1)	İdris Bilen (1)
Ömer Seyfettin (1)	Mehmet Önder (1)	Sait F. Abasıyanık (1)
Yüce Gümüş (1)	Behzat Taş (1)	Richard Bach (1)
Ziya Osman S. (1)	Ali Püsküllüoğlu (1)	Can Yücel (1)
M. Necati Ö. (1)	Hatice Bilici (1)	Nuray Bartoschek (1)
M. Halistin K. (1)	İ. Alaattin Gövsa (1)	Rudyard Kipling (1)
Mehmet Önder (1)	E. Nedim Pehlivan (1)	Şevket Rado (2)
Atilla İlhan (1)	Yavuz Bahadıroğlu (1)	Yaşar Kemal (1)
M. Şevket E. (1)	M. Tanju A. (1)	Katharine Branning (1)
Gülten Akın (1)	Ercan Kesal (1)	Beydeba (1)
Mustafa Kutlu (1)	Aytaç Yalman (1)	M.Akif Ersoy (1)
Samed B. (1)	B. Rahmi E. (1)	Abdurrahim Karakoç (1)
Erdoğan T. (1)	Cevdet Kudret (1)	H. Latif Sarıyüce (1)

Şevket Yüce (1)	Duygu Kaçaranoğlu (1)	Üstün Dökmen (1)
	Şevki Çobanoğlu (1)	Cahit Külebi (1)
	Giulia Bartalozzi (1)	
	Halim Yazıcı (1)	
	Dr. Frederic Saldman(1)	
	Ebru Demirhan (1)	
	Doğukan Gezer (1)	
	Savaş Ünlü (1)	

Tablo3'te görüldüğü üzere 5. sınıf Türkçe ders kitabında 32 farklı metinde, 28 farklı yazar ve şair tercih edilmiştir. Seçilen diğer 4 metinden biri MEB'in 15 Temmuz kitapçığından kısaltılmış, diğeri ise *Başak Çocuk Dergisi*'nden (s. 157) alınmıştır. Metnin biri broşür, bir diğeri de karikatür olarak karşımıza çıkmaktadır. Ders kitabında programda belirtildiği gibi yazar / şair tekrarına düşülmemiş, her metin için farklı yazar / şair tercih edilmiştir. 6. sınıf Türkçe ders kitabında; 36 farklı metinde, 35 farklı yazar ve şair tercih edilmiştir. Sara Gürbüz Özeren adlı yazarın iki ayrı metnine (s. 31 ve s. 64) yer verildiği tespit edilmiştir. 8. sınıf Türkçe ders kitabında; 30 metinde, 29 farklı yazara ve şaire yer verildiği saptanmıştır. Ders kitabında seçilen 2 metinden biri Atatürk'ün Ankara 29 Ekim 1933 tarihinde yaptığı bir konuşmadan alınmış, diğeri ise www.balıkesirkulturturizm.gov.tr adlı internet sitesinden alınmıştır. 8. sınıf Türkçe ders kitabında bazı yazarların farklı metinlerine yer verilmiş olduğu saptanmıştır. Aynı ders kitabında birden fazla yer alan yazarlar, Mehmet Önder (s. 39 ve s. 46) ve Şevket Rado (s. 74 ve s. 94) olarak tespit edilmiştir. Araştırma alanı doğrudan çocuk edebiyatı olan yazarlar / şairler Lewiss Caroll, Mevlana İdris Zengin, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Beydeba, Ömer Seyfettin, Aisopos (Ezop), Doç. Dr. Ferhan Oğuzkan, İ. Alaaddin Gövsa, Gülten Dayıoğlu, La Fontaine, Rudyard Kipling, Ünver Oral ve Hasan Latif Sarıyüce olarak tespit edilmiştir.

Sonuç, Yorum ve Tartışma

Ders kitapları, öğrenme-öğretme sürecinde en çok karşımıza çıkan ders aracıdır. Çoğu öğretmen, çalışmalarını; öğretim programlarından çok, ders kitabına ve öğretmen kılavuz kitabına göre düzenlemektedir. Bu durum, ders kitaplarının önemini arttırmaktadır. Dolayısıyla ders kitaplarının okullarda en çok kullanılan araç olduğu bilindiğinden, olumlu yanlarının bilinip ihtiyaca göre hazırlanması gerekmektedir. Ders kitaplarının hazırlanmasında, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları ve ilkeleri esas alınmalıdır. Türkçe ders kitapları hazırlanırken hangi yazarların / şairlerin ve hangi metin türlerinin daha çok tercih edildiğini tespit etme amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın

birinci araştırma sorusunda, kitaplardaki metin türlerini ve bu türlerin kullanım sıklıklarını belirleme yoluna gidilmiştir.

İncelenen Türkçe ders kitaplarında çoğu türün az sayıda yer aldığı ya da hiç yer almadığı, bazı türlerin ise sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Dolayısıyla kullanılan metin türlerinin kısıtlı olduğu belirlenmiştir. Metin seçimine ilişkin; metinlerin çocuğa göre olması, çocuğun düzeyine uygunluğu, ulusal değerlere, millî kültüre uygun olması gibi bazı esaslar yer almaktadır. Bu doğrultuda; Türkçe ders kitaplarında metin seçiminde metnin türü, zorluk düzeyi, çocuğun düzeyine uygunluğu vb. gibi ölçütlerin her sınıf düzeyi için ayrıntılı bir biçimde ifade edilmediği söylenebilir. Öğrenciler çoğunlukla tercih edilen türlerin özelliklerini daha iyi kavrar fakat bir türe ait örneğin diğerinden çok olması; dersi sıradanlaştıracak, öğrencilerin farklı metin türlerini görmelerini engelleyecek ve dağılımın dengeli olmasını önleyecektir. Bu durum, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB 2017) amaçları ile çelişmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı amaçları doğrultusunda Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla öğrencilerin estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri, bunları benimsemeleri sağlanabilir.

Araştırmanın ikinci sorusundan hareketle ulaşılan bulgular incelendiğinde ders kitaplarındaki tür dağılımının dengeli olmadığı ve yer alması gereken türlerin tamamına yer verilmediği saptanmış, her sınıf düzeyinde belli metin türlerine sıklıkla yer verilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin tüm türleri tanıması ve kavraması pek mümkün görünmemektedir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, metin türlerinin dengeli dağılıp dağılmadığının metin biçimine göre şekilleneceği belirtilmiştir. Örneğin Bilim ve Teknoloji temasında bilgilendirici metin daha fazla olabilir. Başka bir temada ise şiir türündeki metinlere daha fazla yer verilebilir. Ancak ilke olarak metin türlerinin temalar arasında, kitap bütününde dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması esastır. Metinsellik ölçütlerine uyması gereken metnin, türünün özelliklerini yansıtması gerekir; bu sayede yazınsal bir yapıt ya da bilgilendirici bir yapıt olduğunu, türünün özelliklerini taşıyıp taşımadığını görebiliriz. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sınırsız olduğu günümüzde, programda ve ders kitaplarında medya metinlerine de az yer verildiğini söylemek mümkündür. Zira programın amaçlarından biri; basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesidir.

Araştırmanın üçüncü sorusundan hareketle ulaşılan bulgulara bakıldığında ders kitaplarında, eserlerine birden fazla yer verilen isimler; Mehmet Önder (f: 4), Coşkun Ertepınar (f: 3), Sara Gürbüz Özeren (f: 2), Gülten Dayıoğlu (f: 2), İ. Zeki Burdurlu (f: 2), Şevket Rado (f: 2) ve Beydeba (f: 2) olmuştur.

Bu isimlerden Mehmet Önder, Şevket Rado ve İbrahim Zeki Burdurlu; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen 100 Temel Eser Listesi'ne, ilköğretim düzeyinde kitapları (*Aldı Sözü Anadolu*, *Eşref Saati*, *Ülkemin Efsaneleri*, *Anılarda Öyküler*) alınan yazarlardır. Bu açıdan bakıldığında ders kitaplarını hazırlayanların temel eserler listesindeki isimleri dikkate almış olduklarını söylemek mümkündür. Ancak öğrencilerin daha çok yazarla tanışabilmeleri için; aynı isimlere kitaplarda sürekli yer vermek yerine, farklı yazar / şair ve eserleri tercih etmenin daha uygun olacağı düşünülmektedir. Programda da belirtildiği üzere ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazarlar / şairler tercih edilmelidir. Metinleri seçilen yazarlar ve şairler, kitabı oluşturan yazarların önceliğine ve tema başlıklarına göre tercih edildiğinden ders kitabında çoğunlukla çocuk edebiyatçısı olan isimlerden ziyade, bir ya da iki eseriyle çocuk edebiyatına katkıda bulunan yazarların / şairlerin tercih edildiği saptanmıştır. Ülkemizde çocuk edebiyatının çok eski bir geçmişi olmamakla birlikte, bu alanda eser veren yazarların sayıca fazla olduğu bilinmektedir. Günümüzde bu kadar çok çocuk ve ilk gençlik edebiyatı yazarı varken bu yazarların yapıtlarına ders kitaplarında yer verilmeyişi büyük eksikliktir. Bu alanda eser veren yazarların / şairlerin yapıtlarına yer verilerek bu metinler aracılığıyla öğrencilerin çocuk gerçekliğiyle karşılaşmalarına olanak sağlanmalıdır. Çocuk yazını alanında Türkçeyi başarılı bir biçimde kullanan, her çocuğun anlam evrenine seslenebilen çocuk edebiyatı yazarlarının / şairlerinin sayıları arttırılmalıdır.

Kaynaklar

ARICI, A. F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü.* Ankara: Pegem.

ASLAN, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160), 238-249.

BOZKURT, B. Ü. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının metin türlerini kavramlaştırma eğilimleri ve tür farkındalıkları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, 19(1), 86-102.

CANLI, S. (2014). *Türkçe Ders Kitaplarına Seçilecek Metinlerin Niteliği Üzerine Bir Araştırma*.(Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KAYA, Z. (2006). Türkçe Ders Kitaplarında Metinlerin Türsel/Yazınsal Niteliği, II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri). (Yay. Haz.: S. Sever) Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi, No: 4, s. 83-89.

MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

ÖZ, G. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

SEVER, S. (2006). Türkçe Öğretiminin Çözülemeyen Sorunları, *Varlık*, *1189*, 8-16.

ŞAHİN, Y. T., Yıldırım, S. (1999), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Ankara, Anı Yayıncılık.

YURT, G. ve Arslan, M. (2014). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi: Zambak ve Pasifik Yayınları örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 317-327. (MEB, 2017).

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Grafik, Tablo ve Çizelgelerle Yapılandırılmış Etkinlikler Üzerine Bir İnceleme

Erhan ŞEN[*]

Giriş

Teknolojik gelişmelere ve bireysel gereksinimlere koşut olarak günümüzde ortaya çıkan okuma modellerinden biri de görsel okuryazarlıktır. Bunun bir sonucu olarak çeşitli görsellerin (grafik, tablo gibi) dersin işlenişinde önemli bir yer edindiği görülmektedir (Akyol 2009; Kurudayıoğlu - Tüzel 2010; Maden - Altunbay 2016). Görsel okuma; herhangi bir görsel imge (resim, grafik, fotoğraf, elektronik metin, şekil, beden dili…) aracılığıyla aktarılan iletinin algılanması, çözümlenmesi, anlaşılması, değerlendirilmesi, yorumlanması, bellekte yeniden yapılandırılarak bir anlam üretilmesine ve bu anlamın farklı bireylerle paylaşılmasına yardım eden bir okuma becerisidir (Akyol 2007; Çam 2006; Güleryüz 2004; Stokes 2005; Ünalan 2006).

Görseller; sunulan ögelerin daha kolay öğrenilmesini, anlaşılmasını, ana hatlarıyla bellekte yapılandırılmasını ve canlandırılmasını sağlayan temel araçlardandır (Güneş 2007, s. 177). Bu tür ögeler, öğrenme sürecini daha verimli kılmakta; sunulan bilgiler arasındaki ilişkinin görülmesine, ön bilgilerin harekete geçirilmesine ve üst bilişsel stratejilerin işe koşulmasına yardım etmektedir (Akyol 2009, s. 178; Maden - Altunbay 2016, s. 1975).

Görsel okuma, 1981 Türkçe Öğretim Programı'nda diğer alanlarla birlikte ele alınırken 2005 yılında yapılandırmacı anlayışla hazırlanan Türkçe Dersi (1-5) Öğretim Programı'nda ayrı bir alan olarak değerlendirilmiştir (Güneş 2013, s. 16). Ancak 2015 Türkçe Öğretim Programı'nda görsel okumaya yeterli düzeyde yer verilmemiştir (Sarıkaya 2017, s. 795).

Grafikler, hem bilgi ve beceri düzeyinin daha kolay ölçülmesine hem de karmaşık ve uzun soruların daha anlaşılır bir duruma gelmesine yardım et-

[*] Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, senn.erhan@gmail.com

mektedir (Akgün 2010, s. 40). Ülkemiz uluslararası düzeyde gerçekleştirilen sınavlara (PISA, PIRLS, TIMSS) uzun yıllardır katılmaktadır. Bu sınavlara ilişkin hazırlanan raporlar incelendiğinde okuma becerileri, matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı gibi alanlarda öğrencilerimizin başarı düzeylerinin ortalamanın altında olduğu görülmektedir (Taş - Arıcı - Ozarkan - Özgürlük 2016; Yıldırım - Özgürlük - Parlak - Gönen - Polat 2016). Bu tür sınavlarda okuma ve görsel okuma becerilerini ölçmek için sürekli / uzun metinler (öyküleyici, bilgilendirici, tanımlayıcı ve olay içerikli metinler) ve süreksiz / kısa metinler (diyagram, grafik, tablo, harita ve formül içerikli metinler) kullanılmaktadır (Güneş 2013, s. 3). PISA 2012 Ulusal Nihai Raporu'nda; grafik, şekil ya da diyagramların çoğunlukla okuma, anlama ve yorumlama becerisiyle ilişkili olduğuna dikkat çekilmiştir (Anıl - Özer Özkan - Demir 2012).

Güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018); tablo ve grafiklerin metin türlerinden bilgilendirici metinler ana başlığı altında, "Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)" alt başlığı altında 2-8. sınıf düzeylerinde ele alındığı görülmektedir. Öğrencinin üst düzey bilişsel becerilerini kullanması için sınavlardaki maddelerde tablo, grafik gibi ögelere yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda tablo, grafik ve çizelgeye ilişkin olarak 8 kazanıma ["Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar"; "Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar" gibi] yer verilmiştir (MEB 2018). Kazanımlarda; bu ögelerdeki bilgilere ilişkin soruları yanıtlama, bunları yorumlama, anlatımı bu tür unsurlarla destekleme ve zenginleştirme hedeflenmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı; ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinlikleri incelemektir. Çalışmanın problem tümcesi; "Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinlikler; sınıf düzeyi, metin türü, öğrenme alanları, programdaki kazanım ve açıklamalar açısından nasıl bir özellik sergilemektedir?" biçiminde tanımlanabilir.

Alt Amaçlar

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinlikler;

1. Sınıf düzeylerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. Metin türlerine göre nasıl bir dağılım sergilemektedir?

3. Hangi öğrenme alanlarına yöneliktir?

4. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen kazanım ve açıklamalara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Veri kaynağı

Bu çalışmanın veri kaynağını, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve onaylanan ortaokul 5-8. sınıf Türkçe ders kitapları (6 ders kitabı) oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında incelenen ders kitapları Ek 1'de verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Çalışmanın amacına uygun olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinlikler, doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde "içerik analizi"nden yararlanılmıştır. İçerik analizi "sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dil bilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl - Aslan 2001, s. 22). Bu çalışmada, çözümleme ünitesi (ana kategori) olarak "grafik, tablo ve çizelgeler" konusu alınmıştır. İçerik analizinin gerçekleştirilmesi sürecinde bağlam birimi olarak da "etkinlik" alınmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde; ortaokul (5-8. Sınıflar) Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinliklere ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur.

Tablo 1: Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinliklerin sınıf düzeylerine göre dağılımı

	Sınıf düzeyi						
	5. Sınıf	**6. sınıf**		**7. sınıf**		**8. sınıf**	**Toplam**
Görsel Metin	1	1	2	1	2	1	
Tablo	6	2	7	8	6	13	42
Grafik	-	4	2	4	4	1	15
Çizelge	-	-	1	-	-	-	1
Toplam	**6**	**6**	**10**	**12**	**10**	**14**	**58**

Tablo 1'de çalışma kapsamında incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinliklerin sınıf düzeylerine göre dağılımı gösterilmektedir. Elde edilen verilere göre bu ögelerle yapılandırılmış toplam 58 etkinlikle karşılaşılmıştır. Dağılım açısından "tablo" (n: 42) ilk, "grafik" (n: 15) ikinci sırada yer almaktadır. "Çizelge" ögesinin ise en alt sırada [6. sınıf (n: 1)] bulunduğu belirlenmiştir. Bunun dışında tablo, grafik ve çizelgelerin sınıf düzeylerine göre dağılımları irdelendiğinde genel anlamda sınıf düzeyleri yükseldikçe bu tür metinlerin dağılımlarında da bir artış olduğu [5. sınıf (n: 6, n: 6); 6. sınıf (n: 6, n:10); 7. sınıf (n:12, n: 10) ve

8. sınıf (n: 14)] görülmektedir. Ancak grafiklerin dağılımda [5. sınıf (n: 0); 6. sınıf (n: 4, n: 2); 7. sınıf (n:4, n: 4) ve 8. sınıf (n: 1)] sınıf düzeyleri açısından orantılı bir artış bulunmamaktadır. 5. sınıf düzeyinde hiçbir grafiğe yer verilmezken 8. sınıf düzeyinde ise yalnızca 1 grafikle karşılaşılmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinliklerin sınıf düzeylerine göre dağılımını somutlamak amacıyla aşağıda bazı örnek etkinliklere yer verilmiştir:

6. Etkinlik: *Kütüphaneden aldığınız kitabın iç kısmında, aşağıdaki bir tablo bulunmaktadır. Bu tabloda kitabı ödünç alanların, kitabı aldıkları ve iade ettikleri tarihler gösterilmektedir. Buna göre;* ***a)*** *Kitabı en uzun süre elinde bulunduran kimdir?* ***b)*** *Aşağıdaki aylardan hangisinde kitap ay boyunca kütüphanede kalmıştır?* (*Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 5* 2018, s. 187)

4. *Etkinlik: Aşağıdaki zaman çizelgesinde Aziz Sancar'ın hayatındaki bazı bölümler yer almaktadır. Bu olayların anlatımında boş bırakılan yerleri metinden yararlanarak tamamlayınız.* (*Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6* 2018, s. 82)

4. Etkinlik: *Aşağıda Isparta'da yetiştirilen lavanta bitkisinin yıllara göre üretim istatistikleri verilmiştir. Grafikten hareketle yönergeleri uygulayınız.*

Grafikte verilen bilgilerle ilgili doğru yargılara (D), yanlış yargılara (Y) yazınız.

b) Grafikten hareketle iki yargı da siz yazınız. (*Ortaokul ve İmam Haitp Ortaokulu Türkçe 7. Ders Kitabı* 2018, s. 211-212)

Tablo 2: Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinliklerin ait oldukları metin türlerine göre dağılımı

		Sınıf düzeyi							
Metin Türü	**Görsel Metin**	**5. sınıf**	**6. sınıf**		**7. sınıf**		**8. sınıf**	**Toplam**	
		1	**1**	**2**	**1**	**2**	**1**		
Bilgilendirici	Grafik	-	3	1	4	4	-	12	35
	Tablo	3	1	4	5	4	5	22	
	Çizelge	-	-	1	-	-	-	1	
Öyküleyici	Grafik	-	-	3	-	-	1	4	13
	Tablo	2		1	1	1	4	9	
Şiir	Grafik	-	1	-	-	-	-	1	10
	Tablo	1	1		2	1	4	9	
Toplam		**6**	**6**	**10**	**12**	**10**	**14**	**58**	**58**

Tablo 2'de ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinliklerin hangi metin türlerine ait oldukları ve dağılımları gösterilmektedir. Elde edilen verilere göre bu ögelerle (tablo, grafik, çizelge) yapılandırılmış etkinlik sayısı; bilgilendirici metinlerde 35, öyküleyici metinlerde 13, şiir türünde 10'dur. Bu etkinliklerde 40 tablo [n: 22, n: 9, n: 9]; 17 grafik (n: 12, n: 4, n: 1) ve 1 çizelge (n: 1) yer almaktadır.

Tablo 3: Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinliklerin öğrenme alanlarına göre dağılımları

		Sınıf düzeyi							
Öğrenme Alanı	**Görsel Metin**	**5. sınıf**	**6. sınıf**		**7. sınıf**		**8. sınıf**	**Toplam**	
		1	1	2	1	2	1		
Yazma	Grafik	-	1	4	3	5	1	14	52
	Tablo	6	2	5	8	5	11	37	
	Çizelge	-	-	1	-	-	-	1	
Okuma	Grafik	-	-	3	2	3	1	9	44
	Tablo	5	-	4	6	6	13	34	
	Çizelge	-	-	1	-	-	-	1	
Dilbilgisi	Grafik	-	-	-	-	-	-	-	21
	Tablo	2	1	-	6	3	9	21	
Konuşma	Grafik	-	3	-	1	-	-	4	6
	Tablo	2	-	-	-	-	-	2	
Toplam		**15**	**7**	**18**	**26**	**22**	**35**	**123**	**123**

Tablo 3'te ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinliklerin öğrenme alanlarına göre dağılımları gösterilmektedir. Elde edilen verilere göre, dört öğrenme alanına (yazma, okuma, dil bilgisi, konuşma) ilişkin olarak toplam 123 çalışmanın hedeflendiği görülmektedir. Tablo, grafik ya da çizelgelerle yapılandırılmış etkinliklerin öğrenme alanlarına göre dağılımlarına bakıldığında "yazma" (n: 52) ilk, "okuma" (n: 44) ikinci, dil bilgisi (n: 21) üçüncü ve "konuşma" (n: 6) dördüncü sırada yer almaktadır. Konuşma (n: 2) dışındaki diğer öğrenme alanlarında "tablo" (n: 37, n: 34, n: 21) ilk, "grafik" ise (n: 14, n: 9) ikinci sırada gelmektedir. Yazma (n: 14), okuma (n: 9) ve konuşma (n: 4) öğrenme alanlarına yönelik grafiklerle yapılandırılmış etkinlikler bulunurken dil bilgisi alanına ilişkin herhangi bir grafikle karşılaşılmamıştır.

Çalışma kapsamında incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinliklerin öğrenme alanlarına ilişkin şu örnekler verilebilir:

5. Etkinlik: *B) Leyla, ziyaretlerini planlayarak bir tablo hâline getirmek istemektedir. Aşağıdaki yönergeleri kullanarak Leyla'nın ziyaret tablosunu tamamlayınız.* (*Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6* 2018, s. 122)

6. Etkinlik: *Aşağıdaki grafiği inceleyerek verilen yönergeleri uygulayınız.*

Aşağıdaki yargıları grafiğe göre yorumlayınız. Grafiğe göre doğru olanların başına (D), yanlış olanların başına (Y) yazınız.

Siz de grafikten ulaşılabilecek yargılara üç örnek yazınız. (*Ortaokul ve İmam Haitp Ortaokulu Türkçe 7. Ders Kitabı* 2018, s. 185)

5. Etkinlik: *Tabloda verilen fiilleri belirtilen özelliklere uygun şekilde örnekteki gibi çekimleyiniz.* (*Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7* 2018, s. 84)

Tablo 4: Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinliklerin Öğretim Programındaki kazanım ve açıklamalara göre dağılımı

Kazanımlar ve Açıklamalar	**Görsel Metin**	**Sınıf Düzeyi**							
		5. sınıf	**6. sınıf**		**7. sınıf**		**8. sınıf**	**Toplam**	
		1	1	2	1	2	1		
Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Grafik	-	1	2	3	3	1	10	32
	Tablo	5	1	4		3	9	22	
Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.	Grafik	-	1	-	1	1	-	3	16
	Tablo	-	1	3	7	1	-	12	
	Çizelge	-	-	1	-	-	-	1	
Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	Grafik	-	1	1	3	-	-	5	14
	Tablo	3	-	1	3		2	9	
Konuşmasını desteklemek için grafik ve tablo kullanır.	Grafik	-	2	-	-	-	-	2	6
	Tablo	2	2	-	-	-	-	4	
Toplam		10	9	12	17	8	12	68	68

Tablo 4'te çalışma kapsamında incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinliklerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanım ve açıklamalara göre dağılımları görülmektedir. Elde edilen verilere göre bu ögelerle yapılandırılmış etkinliklerin en fazla "Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar." kazanımıyla (n: 32) ilişkili olduğu görülmektedir. Bunu da dağılımlarına göre sırasıyla "Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır." (n: 16); "Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar." (n: 14)

ve "Anlatımı (sözlü) desteklemek için grafik ve tablo kullanır." (n: 6) kazanımları izlemektedir.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinliklerin Öğretim Programı'ndaki kazanım ve açıklamalarla ilişkisini somutlayan şu örnekler verilebilir:

3. Etkinlik: *Aşağıdaki kelimeleri uygun eklerle eşleştirerek tabloyu örnekteki gibi doldurunuz. Kelimelerin anlamları, ek aldıktan sonra değişmiş midir? Örnek vererek açıklayınız.* (*Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 5* 2018, s. 136)

8. Etkinlik: *Yaşadığınız bölgedeki iş imkânlarını artırmak için bir proje hazırlayınız. Projenizi grafik ve tablolarla destekleyiniz.* (*Ortaokul ve İmam Haitp Ortaokulu Türkçe 7. Ders Kitabı* 2018, s. 213).

4. Etkinlik: *Aşağıdaki tabloda belirtilen zaman dilimlerinde duygu ve düşüncelerinizin neler olduğunu veya olabileceğini yazınız.* (*Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı* 2018, s. 166).

Sonuç ve Tartışma

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinlikleri sınıf düzeyi, metin türü, öğrenme alanı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanım ve açıklamalara göre dağılımını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma kapsamında incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında tablo (n: 42) birinci, grafik (n: 15) ikinci ve çizelge (n: 1) üçüncü sırada yer almaktadır. Bu açıdan tablo ve grafikler yoğun bir yer tutarken çizelgeler yok denecek kadar azdır. Çizelgelerin yoğun bir biçimde göz ardı edilmesi, Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla da bir tutarsızlık ortaya çıkarmaktadır çünkü bu ögelere yönelik hazırlanan kazanımların (8 kazanım) dördünde "çizelge"lere gönderme yapıldığı görülmektedir. Bu ögelerle yapılandırılmış etkinliklerin en fazla bilgilendirici metinlere (n: 35) ait olduğu görülmektedir. Bilgilendirici metinlerde genellikle bilgiyi daha açık, anlaşılır ve görünür kılmak için bu tür ögelerden yararlanılmaktadır. Camp'a (2006, s. 11) göre de okur bilgilendirici metinlerin çoğunlukla kendisi ya da çalışma konusu için gerekli bölümlerine odaklanır ve metni kavramada içerikteki grafikleri tekrar tekrar inceleyebilir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik, tablo ya da çizelgeler, dersin işlenişinde önemli bir yere sahiptir. Alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin bu tür ögelerden yoğun biçimde yararlandıkları ve bunların öğrenme sürecine birçok katkı sağladığı görülmektedir (Akkaya 2013; Balun 2008). Ayrıca öğrenciler grafik, tablo ya da çizelgelerin yorumlanmasında kimi zamanlar bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Demirci - Uya-

nık 2009; Kranda - Akpınar 2019). Bu nedenle özellikle Türkçe dersinin temel araç gereci olan ders kitaplarında, bu tür ögelerle yapılandırılmış etkinliklerin dağılımında çeşitlilik yaratılmalıdır.

Bu ögelerin öğrenme alanlarına göre dağılımları göz önünde bulundurulduğunda "konuşma" (n: 6) öğrenme alanı en alt sırada bulunmaktadır. Yine ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinliklerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanım ve açıklamalara göre dağılımında bu öğrenme alanın en düşük düzeyde [Konuşmasını desteklemek için grafik ve tablo kullanır. (n: 6)] temsil edildiği görülmektedir. Öğrencinin kendine ifade etmesi sürecinde bu ögelerin yazma [Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır. (n: 16)] öğrenme alanıyla daha fazla ilişkilendirildiği görülmektedir. Buna dayanarak öğrenme alanları arasında bir dengenin yakalanması gerektiği söylenebilir. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öğrenme alanlarında arasında bir dengenin olmamasının grafik, tablo ve çizelgeler gibi görsel ögelerin dersin işlenişinde bazı eksikliklerin ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Kuru (2008); 150 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirdiği bir çalışmada, katılımcıların en çok resim ve grafiklerden yararlandıkları görülmüştür. Aynı çalışmada katılımcıların görsel sunu için grafik ve tablo oluşturma etkinliklerini daha az tercih ettikleri ortaya konmuştur.

Bu çalışmada elde edilen verilere göre grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinliklerde yazma becerisi (n: 52) ön planda yer almaktadır. Bu bulgunun alan yazınında görsel okuma üzerine gerçekleştirilen farklı çalışmalardaki bulgularla örtüştüğü söylenebilir. Çam Aktaş (2010); incelediği öğrenci çalışma kitaplarında görsellerden hareketle bir metin yazma etkinliği, dağılım açısından (n: 39) ikinci sırada yer almaktadır. Göçer ve Tabak (2012) tarafından da ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında sunulan etkinliklerin programla örtüşüp örtüşmediği inceleme konusu yapılmıştır. Elde edilen verilere göre, iki farklı yayınevine ait çalışma kitaplarında grafik ve tabloyla ilgili yalnızca 2 etkinlik belirlenmiş; görsellerden hareketle metin yazma (n: 6, n: 3) etkinliklerinin fazla yer tuttuğu görülmüştür.

Çalışma kapsamında incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki grafik, tablo ve çizelgelerle yapılandırılmış etkinliklerde salt içerikteki bilginin [Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar. (n: 14)] ortaya çıkarılması hedeflenmemektedir. Bunun dışında söz konusu ögelerin yorumlanması [Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar. (n: 32)] amaçlanmaktadır.

Kaynaklar

AKGÜN, İ. H. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler 7. sınıf öğrencilerinin grafik okuma ve hazırlama becerisini kazanma düzeyleri (Yüksek lisans tezi).* YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 249080).

AKKAYA, A. (2013). Türkçe derslerinde ders kitabı dışında görsel öge kullanmaya ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies, 8*(9), 471-479. HYPERLINK "http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5562" \t "_blank" http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5562

AKYOL, H. (2007). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Kök Yayıncılık.

_____ (2009). *Görsel okuma ve sunu.* A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 163-192) içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.

ANIL, D., Özer-Özkan, Y. ve Demir, E. (2012). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai raporu.* Ankara: MEB Yayınları.

BALUN, H. (2008). *İlköğretim I. kademede uygulanan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanını Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmada etkililiği (Bingöl-Elazığ-Diyarbakır örneği) (Yüksek lisans tezi).* YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 221671).

CAMP, D. (2006). *Pairing fiction and nonfiction.* New York: Scholastic Publication.

ÇAM, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi).* YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 188851).

ÇAM-AKTAŞ, B. (2010). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 105-121. Erişim Adresi: http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423910322.pdf

DEMİRCİ, N. ve Uyanık, F. (2009). Onuncu sınıf öğrencilerinin grafik anlama ve yorumlamaları ile kinematik başarıları arasındaki ilişki. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3*(2), 22-51. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/39781

GÖÇER, A. ve Tabak, G. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının görsel okuma etkinlikleri bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online, 11*(3), 790-799. Erişim Adresi: http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1488/1344

GÜLERYÜZ, H. (2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* Ankara : Pegem Akademi.

GÜNEŞ, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara : Nobel Yayıncılık .

_____ (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-17. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/43569

KRANDA, S. ve Akpınar, M. (2019). Grafik okuma ve çizmede yaşanılan zorluklara ilişkin öğrenci görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

Dergisi, 35 (2), 415-427. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1079838

KURU, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi (Yüksek lisans tezi).* YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 217078).

KURUDAYIOĞLU, M. ve Tüzel, S. (2010). 21.yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR, XXVIII*, 283-298. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157039

MADEN, S. ve Altunbay, M. (2016). Türkçe eğitiminde görsel sunu ve görsel okuma aracı olarak grafik ve tabloların kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(4), 1971-1983. http://dx.doi.org/10.7884/teke.671

MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı.* Erişim Adresi: http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202018

SARIKAYA, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Muş Alparslan Sosyal Bilimler Dergisi*, 779-796. doi: 10.18506/anemon.298912

STOKES, S. (2005). Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, 1*(1), 10-18. Erişim Adresi: https://wcpss.pbworks.com/f/Visual+Literacy.pdf

TAŞ, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu.* Ankara: MEB Yayınları.

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

ÜNALAN, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi.* Ankara : Nobel Yayıncılık.

YILDIRIM, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E. ve Polat, M. (2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu.* Ankara: MEB Yayınları.

Ek 1: Çalışma kapsamında incelenen ortaokul Türkçe ders kitapları:

AKGÜL, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, A. (2018). O*rtaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. ders kitabı.* Ankara: MEB Yayınları.

CEYLAN, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı.* Ankara: MEB Yayınları.

HAYKIR, H. A., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R. ve Üstün, E. (2018). *Ortaokul ve Imam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabi 5*. Ankara: MEB Yayınları.

KIR, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7.* Ankara : MEB Yayınları.

METE, G., Karaaslan, M., Kaya, Y., Ozan, Ş. ve Özdemir, D. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı.* Ankara: MEB Yayınları.

ŞEKERCİ, Y. (2018). *6. sınıf ortaokul Türkçe ders kitabı.* İstanbul: Eksen Yayıncılık

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mikro Öğretim Uygulamalarında Gözlenen Planlama ve Uygulama Sorunları: Okuma Eğitimi Örneklemi

Serpil ÖZDEMİR[*]

Giriş

Eğitim programlı bir davranış değiştirme sürecidir (Varış, 1978). Genelden özele doğru eğitim programı, öğretim programı, yıllık plan, ünite planı, günlük plan ve ders planı aracılığı ile hedeflenen davranış değişikliklerinin gerçekleştirilmesine çalışılmaktadır. Ders planı, belli bir dersin amaçlarının davranışa dönüştürülmesi, içeriğin konular ve alt başlıklar hâlinde sunulması, öğretim ortamının düzenlenmesi ve değerlendirme araçları hakkında ayrıntılı planlamayı içermektedir (Külahçı 1995'ten aktaran Demirel 2010). Ders planı, öğretim programındaki kazanımlara adım adım ulaşılmayı sağlamaktadır. Eğitim öğretimi planlama becerisi, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri arasındadır (MEB,2017).

Öğretmen adaylarının planlama ve yaptıkları planları uygulayabilme becerisi kazanmalarında uygulamalı dersler önemli bir fırsattır. Öğretmen adaylarının teorik olarak öğrendikleri bilgileri beceriye dönüştürmelerinde 1960'tan beri mikroöğretim stratejisi kullanılmaktadır (Higgins - Nicholl 2003). "Mikroöğretim; öğretmene, öğretim sürecinin birçok yönünü mikroskop altına koymaya olanak sağlayan bir tekniktir ve deneyimsel olarak test edilmiş bir süreçtir" (Çoban 2015, s. 221). Mikroöğretim sürecinde gerçek sınıfın karmaşasını azaltmak esastır. Gerçek sınıfta pek çok kazanım aynı anda ele alınabilir, ders süresi 40-45 dakikadır; derse başlama, dersi geliştirme ve dersi kapama süreçleri ardışık olarak yürütülür. "Mikroöğretim tekniğinde; hedefler, davranışlar, beceriler, öğretim süreci ve bu süreçte yer alan öğrenci sayısı sınırlandırılarak öğretim yapılmaktadır" (Allen 1980, s. 148). Basitleştirilmiş ortamda gerçekleştirilen uygulamanın sonunda öğretmen adayları, öğretmenlik becerileri hakkında güçlü bir dönütle desteklenir (Jerich 1989). Mikroöğretim; dersi planlama, belirlenen

[*] Bartın Üniversitesi, serpilozdemir34@gmail.com

sürede anlatma, anlatan öğretmen adayının önceden belirlenen ölçütlerle değerlendirilmesi, adayın sunumunun kaydını inceleyip kendini değerlendirmesi, gerekli görülürse eleştirilen noktaların düzeltilerek öğretim uygulamasının tekrar edilmesi şeklinde uygulanmaktadır (Çoban 2015).

Mikroöğretim yöntemiyle yapılan uygulamaların öğretmen adaylarına mesleki becerileri kazandırdığı, kuramsal bilgilerin uygulamada nasıl işe koşulabileceğini gösterdiği çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Bayraktar 1982; Bilen 2014; Fernandez 2005; Görgen 2003; Karadağ - Akkaya 2013; Kazu 1996; Kılıç 2010; Kuran 2009; Küçükoğlu vd. 2012; Külahçı 1994; Özdemir 2016; Şen 2009; Tok 2016). Mikroöğretim sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunları öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak belirlemeye yönelik araştırmalar mevcuttur (Bilen 2014; Duban - Kurtdede Fidan 2015; Görgen 2003; Karadağ - Akkaya 2013; Kuran 2009; Küçükoğlu vd. 2012). Duban ve Kurtdede Fidan (2015); öğretmen adaylarının ders planı hazırlama, zaman yönetimi ve materyal hazırlamada sorunlar yaşadıklarını belirlemişlerdir. Bu araştırmaya katılan öğretmen adayları, uygulama öncesinde ders planı hazırlamanın uygulamalı olarak öğretilmesinin iyi olacağını belirtmişlerdir. Kuran (2009); öğretmen adaylarının dönüt ve düzeltmelere yer verme, pekiştireçleri yerinde ve uygun kullanma ile zamanı etkili kullanma konusunda sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Karadağ ve Akkaya (2013), öğretmen adaylarının öğretim aşamalarını karıştırma kaygısı ve hazırlık aşamasında kararsızlık yaşama konusunda sorunlar yaşadıklarını belirlemişlerdir.

Mikroöğretim uygulamalarında, öğretmen adaylarının sorunlar yaşamalarının çeşitli nedenleri olabilir. Kazanımın gerektirdiği alan bilgisine hâkim olmama, öğretim yöntem ve tekniklerini hangi kazanımda nasıl kullanacaklarını bilememe, topluluk karşısında ders anlatma heyecanı ve deneyimsizlik sorunların nedenleri arasında sayılabilir. Deneysel mikroöğretim uygulamaları, öğretmen adaylarının başta yaşadıkları sorunları uygulama sonrasında aştığını göstermektedir (Bilen - Görgen 2003; Kılıç 2010; Kuran 2009; Küçükoğlu vd. 2012; Özdemir 2016). "Mikroöğretim uygulaması, sistemli bir yaklaşımla öğretmen adaylarına değerli deneyimlerde bulunma ve kendi davranışları ile baş edebilme olanağı sağlayarak riski az bir ortamda öğretmenlik becerisi kazandırmada etkilidir" (Görgen 2003). Sonuç olarak mikroöğretim yönteminin, sorunları gidermede etkili olduğu için yıllardır öğretmen yetiştirmede kullanıldığı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde araştırmaların, öğrenci görüşlerine dayalı olarak yapıldığı görülmektedir. Öğrenci görüşlerine dayalı araştırmalarda, mikroöğretim yönteminden kaynaklanan sorunlar araştırmanın merkezine oturmaktadır; öğrencinin heyecan duyması, anlatacaklarını karıştırma korkusu, akran değerlendirmesinin yarattığı endişe gibi duyuşsal sorunlar öne çıkmaktadır.

Bu araştırmada ise dersi planlama ve uygulama süreçlerinde yaşanan sorunlar odak noktasıdır; duyuşsal sorunlardan ziyade, bilişsel ve davranışsal sorunları belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla sorunlar, uzman gözlemleriyle belirlenmiştir. Bu araştırmayla olası sorunları gidermeye yönelik tedbirlerin önceden alınmasına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu sorunların belirlenmesi, eğitim bilimleri ve alan bilgisi derslerinde edinilen kuramsal bilgileri öğretim sürecine etkili şekilde taşıyabilen öğretmen adayları yetiştirmek açısından önemlidir. Bu doğrultuda çalışmanın problem cümlesi, "Türkçe öğretmeni adaylarının mikroöğretim uygulamalarında gözlenen planlama ve uygulama sorunları nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Konu, aşağıdaki alt problemler çerçevesinde ele alınmıştır:

1. Öğretmen adaylarının planlamada karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

2. Öğretmen adaylarının uygulama sürecinde;

a) derse giriş,

b) dersi geliştirme

c) dersi kapatma aşamalarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yönteminde yürütülmüştür. Nitel durum araştırmaları, genellenebilir sonuçlara ulaşmak için yapılmaz. "Durumlar birbirinden farklı olduğu için sonuçların genellenmesi söz konusu değildir. Ancak bir duruma ilişkin olarak elde edilen sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenir" (Yıldırım - Şimşek 2013, s. 83). Bu araştırma, öğretmen adaylarının karşılaştıkları planlama ve uygulama sorunlarını belirlemeye odaklanmıştır. Farklı örneklemlerde de benzer sonuçlara ulaşılacağı düşünüldüğünden tek gruplu durum çalışması şeklinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Batı Karadeniz'de bir eğitim fakültesinin Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ders planı yapmaları ve yaptıkları planı uygulayabilmeleri uygulamalı derslerde mümkündür. Bu durum gözetilerek uygulamalı derslerden biri olan okuma eğitimi dersini alan öğretmen adayları örneklemde yer almıştır. Araştırmada 12 erkek, 39 kız, toplam 51 öğretmen adayı gözlenmiştir. Araştırma verileri; araştırmacının ders gözlemleri, uygulamaların video kayıtları ve öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları incelenerek toplanmıştır. Veri toplama süreci, Anlama Teknikleri-I: Okuma Eğitimi dersinin mikro öğretim uygulamaları yapılan 28 ders saati boyunca sürmüştür. Veriler; 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmış, içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Bulgular, frekans

tabloları ile sunulmuştur; öğrencilerin planlarında karşılaşılan bazı durumlardan örneklerle tablolardaki bulgular desteklenmiştir. Bir ders saati; derse başlangıç / giriş yapma, dersin işlenişi / dersi geliştirme ve dersi sonuçlandırma / kapama süreçlerini içermektedir (Sönmez 1993; Küçükahmet 1997). Elde edilen veriler; plan yazma ile birlikte derse başlangıç, dersi geliştirme ve dersi kapama boyutlarında betimlenmiştir.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için ilk olarak gözlem ve etkileşim süresi uzun tutulmuştur; ikinci olarak gözlem notları, video kayıtları ve öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları birlikte incelenerek veri çeşitlemesinden yararlanılmıştır; üçüncü olarak araştırmanın temel sonuçları katılımcılarla paylaşılmıştır; son olarak uzman görüşünden yararlanılmıştır (Yıldırım - Şimşek 2013). Veri setinden rastgele seçilen 10 öğrenciye ait planlar ve ders videoları, ikinci bir uzman tarafından da incelenerek kodlanmıştır. Miles ve Huberman (1994) güvenirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100) ile yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliği .87 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde; planlama, derse giriş, dersi geliştirme ve kapama süreçlerinde gözlenen sorunlar frekans tabloları ile sunulmuştur. Öğretmen adaylarının planlarında karşılaşılan bazı durumlar örneklerle desteklenmiştir. Planlama ile ilgili bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Ders Planlarında Gözlenen Sorunlar

DERS AŞAMASI	Temalar	Kodlar	f
PLANLAMA	Plan Hazırlama	Planı yüzeysel yazma.	8
		Okuma eğitimine özgü yöntem ve teknikleri yazmama.	6
		Öğretim yöntem ve tekniğini yazmama.	1
		Öz değerlendirmeye kazanımla ilgisiz ölçütler yazma.	3

Yapılan incelemeler sonucunda öğretmen adaylarının plan hazırlama ile ilgili çeşitli (f = 18) sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunlar; planı yüzeysel yazma (f = 8), okuma eğitimine özgü yöntem ve teknikleri yazmama (f = 6), öğretim yöntem ve tekniğini yazmama (f = 1), öz değerlendirmeye kazanımla ilgisiz ölçütler yazma (f = 3) şeklindedir.

Planı yüzeysel yazma

Planı yüzeysel yazma konusunda karşılaşılan sorun, öğretmen adaylarının ilgili bölüme ne yazmaları gerektiğine ilişkin açıklamalar yazmaları ancak yapacakları işe yönelik açıklamalar yazmamalarıdır. "Okuduklarını özetler." kazanımına ilişkin bir çalışmanın dikkat çekme ve güdüleme süreçleri, bir öğrencinin planında şöyle yer almaktadır:

Dikkat Çekme: *Öğrencinin günlük yaşamındaki örneklerden hareketle dikkati çekilir*. (K15)

Güdüleme: *Ders başlangıcında öğrenciyi motive edecek şekilde davranma, pekiştireç kullanma ve sonrasında derse artan ilgi sonucu öğrenciyi cesaretlendirme*. (K15)

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi dikkat çekme ve güdüleme çalışması, okuduklarını özetlemeye yönelik içerikte değildir.

Öz değerlendirmeye kazanımla ilgisiz ölçütler yazma

"Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder." kazanımını öz değerlendirme yoluyla değerlendirmek isteyen bir öğretmen adayının yazdığı ve kazanımla ilgisiz ölçütler içeren bir örnek aşağıda sunulmaktadır:

1. Metnin görsellerine ve başlığına dikkat ederim.

2. Metni dikkatle okurum.

3. Okuduklarımı özetlerim

4. Okuduklarıma yönelik sorulara cevap veririm. (E4)

Derse giriş ile ilgili sorunlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Derse Giriş ile İlgili Sorunlar

DERS AŞAMASI	**Temalar**	**Kodlar**	**f**
GİRİŞ	**Dikkat çekme**	Planda dikkat çekme aşaması bulunduğu hâlde uygulamada dikkat çekmeye yer vermeme.	3
		Dikkat çekme ile güdülemeyi karıştırma.	5
	Güdüleme	Güdüleme yapmama.	3
		Güdülemeyi sınavlarla ilişkilendirme.	4
	Amaç	Amacı belirtmeme.	11
	Gerçek yaşamla ilişki	Konuyu günlük yaşamla ilişkilendirmeme.	6

Dersin giriş bölümünde dikkat çekme aşamasını ihmal etme (f = 3), dikkat çekme ile güdülemeyi karıştırma (f = 5), güdüleme yapmama (f = 4), güdülemeyi sınavlarla ilişkilendirme (f = 4), amacı belirtmeme (f = 11), konuyu günlük yaşamla ilişkilendirmeme (f = 6) sorunları belirlenmiştir.

Dikkat çekme ile güdülemeyi karıştırma

Yeni bir konuyu öğrenmeye başlamadan önce öğrencinin o konuya yönelik ilgi, istek ve merak duymasını sağlamak amacıyla dikkat çekici bir giriş yapılır. Dikkat çekme; zihni meşgul edecek sorularla, düşündürücü veya ilgi çekici görsellerle, gündemdeki olaylardan hareketle yapılabilir. Güdüleme ise öğrenilecek bilginin öğrencinin hayatına katkılarına vurgu yapma amacındadır. Öğreneceği bilgiyi öğrencinin nerelerde kullanacağı, bu bilgi ile hayatının nasıl kolaylaşacağı vurgulanır. Öğretmen adaylarının yazdıkları planlarda güdüleme bölümünde yazılı olduğu hâlde dikkat çekmek için kullanılması gereken açıklamalardan bir örnek şöyledir: *Konuyu gerçek hayatla ilişkilendirip daha somut hâle getirilir, öğrencilere sezdirilir.* (K12)

Güdülemeyi sınavlarla ilişkilendirme

Güdüleme; öğrenilen bilginin, öğrenci için niçin önemli olduğunu ortaya koymayı gerektirir. Aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve süreç içinde gelişmeyi önemser. Öğretmen adaylarının güdülemeyi sınavlarla ilişkilendirmesi; öğrenme sürecini değil, sonucunu önemsediklerini göstermektedir. Sınavla ilişkilendirilmiş bilgi hayatta nerelerde kullanılabileceğine yönelik farkındalık yaratmadığı için, öğrencinin algısında ezberlemeyle eşleşebilir. Yapılandırıcı öğretimde bilginin sosyal bir ortamda kullanılması, öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Sadece sınavla ilişkilendirilmiş güdüleme, öğrenilenlerin beceriye dönüşüp kullanılmasına yönelik beklenti yaratmamaktadır. Bu nedenle güdüleme aşamasında vurgunun ağırlıklı olarak yeni bilginin yaşamdaki yeriyle ilişkili olması beklenmektedir, sınavda başarılı olmayla sınırlandırılmamalıdır. "Metnin ana fikrini / ana duygusunu belirler." kazanımına ilişkin bir planda güdülemenin sınavla ilişkisi şöyle kurulmuştur:

Öğrencilerin girecek olduğu sınavlarda Türkçe testlerinde metnin ana fikrini, ana duygusunu bulma sorularının geniş yer tuttuğu söylenir ve konuyu anladıklarında sınavlarda başarılı olacakları konusunda destekleme sağlanır. (K31)

Dersi geliştirme aşamasında gözlenen sorunlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Dersi Geliştirme Aşamasında Gözlenen Sorunlar

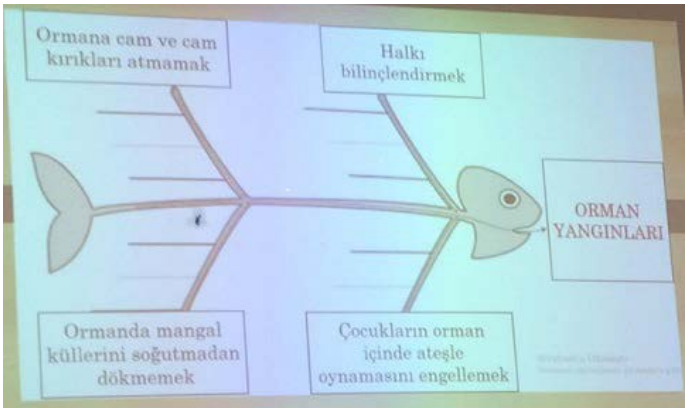
DERS AŞAMASI	Temalar	Kodlar	f
DERSİ GELİŞTİRME	**Yöntem / Teknik / Strateji**	Okuma eğitimi süreçlerine ilişkin yöntem ve teknikleri kullanmama.	7
		Okuma metninin öğrencide bulunmaması.	2
		Paylaşımlı okumada cümle ortasında sözü başka öğrenciye verme.	2
		Yöntem tekniği amaca uygun kullanmama.	4
		Kullanılan tekniğin, sınıfın bir kısmı ile yürütülmesi.	7
		Planda belirtilen yöntem teknikten başka bir yöntem kullanma.	9
	Yönlendirmeler	Yönlendirme yapmama.	3
		Yönlendirmeyi yüzeysel / anlaşılmaz biçimde yapma.	8
	Soru sorma	Alınan eksik yanıtı başka öğrenciye tamamlatmama.	2
		Yanlış yanıtları doğru kabul etme.	2
		Yanıtsız kalan sorulara ipucu vermeme.	4
		Öğretim etkinliğinden önce soruları sorma.	3
	Dönüt verme	Öğrenci sorularına yanıt verememe.	1
		Yanlış yanıt verme.	2
	Pekiştireç	Pekiştireçlerin hep aynı sözcükle ifadesi (*aynen*, *evet*, *doğru*, *güzel*).	6
		Pekiştireç vermeme.	5
		Küçük hediyeler verme.	29

Dersi geliştirme aşamasında; okuma eğitimi süreçlerine ilişkin yöntem / teknik / stratejilere (f = 31), yönlendirmeye (f = 11), soru sormaya (f = 11), dönüt vermeye (f = 3) ve pekiştireç vermeye (f = 40) ilişkin sorunlar gözlenmiştir.

Yöntem / teknik / strateji ile ilgili sorunlar

Yapılan gözlemlerde 7 öğretmen adayının okuma eğitimi süreçlerine ilişkin yöntem ve teknikleri kullanmadıkları belirlenmiştir. Okuma öncesinde konuyu tahmin etme, okuma amacı belirleme; okuma sırasında altını çizme, not alma, sorular sorma, tahmin ederek okuma gibi okuma stratejilerini kullanmadan sesli okuma ve okuma sonrasında soruları cevaplama şeklinde ders planlanmış ve işlenmiştir.

Dört öğretmen adayı, planda belirledikleri yöntem tekniği amaca uygun kullanmamışlardır. Örneğin okuduklarını özetleme ile ilgili kazanım için bir öğretmen adayı, hikâye haritasından yararlanmak istemiştir. Ancak hikâye unsurlarını buldurduktan sonra özet metni oluşturmalarını istememiştir. Başka bir öğretmen adayı, okuma öncesinde verilmesi gereken hikâye haritasını okuma sonrası vermiştir. Bu durumda hikâye haritası; okuma amacını belirleme, metni dikkatle okumayı sağlama, metindeki hikâye unsurlarının farkına vardırma işlevlerinde etkili olamamıştır. Bir öğretmen adayı, zıt panel tekniği ile metinle ilgili sorular sorma ve cevaplar verme kazanımlarına ulaşmaya çalışmıştır. Zıt panelde bir grup soru sorarken diğer grup da cevap verir. Ancak öğretmen adayı uygulama sürecinde soru grubunun cevap da vermesini isteyerek kullanmayı planladığı teknikten uzaklaşmıştır. Balık kılçığı haritası, genellikle neden sonuç belirlemek üzere kullanılır. Ancak bir öğretmen adayı sadece nedenleri belirlemek için balık kılçığı haritasını kullanmıştır. Balık kılçığı haritasının yanlış kullanımına ilişkin bir görüntü Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1: Balık kılçığı haritasının yanlış kullanımına bir örnek

Planda belirtilen yöntem teknikten başka bir yöntem kullanma (f = 9) konusunda en çok karşılaşılan sorunlar, planda buluş yoluyla öğretim yapılacağı

yazıldığı hâlde sunuş yöntemiyle öğretim yapılması ve planda beyin fırtınası yazıldığı hâlde soru cevap yöntemi kullanılmasıdır.

Yönlendirmeler ile ilgili sorunlar

Üç öğretmen adayında; yönlendirme yapmadan "*Metni biri bize okuyabilir mi?"* diyerek amaçsız, etkinliğe davet etmeden, metin okunurken ve okunduktan sonra ne yapılacağı belirsiz okuma çalışmasını başlatma eğilimi belirlenmiştir. Hiçbir yönlendirme yapmadan başlatılan okuma bittikten sonra bir grubun soru, diğer grubun cevap hazırlaması istenmiştir. Bu durumda soru hazırlayacak grup, metni gözden geçirme gereği duymuş ama cevap grubu boşta kalmıştır. Yönlendirme yapma konusu etkinlik öncesinde de amacı ve işleyiş süreci belirsiz şekilde etkinlik kâğıtlarının doldurulmasının istenmesi şeklinde görülmektedir.

Yönlendirmeyi yüzeysel / anlaşılmaz biçimde yapma etkinlikler konusunda görülmektedir. Öğretmen adayları; tasarladıkları etkinliklerin hangi amaçla, hangi aşamalarla, kaç kişiyle yapılacağı konusunda sınıfın anlayabileceği şekilde yönlendirme yapmakta zaman zaman güçlük çekmişlerdir. Örneğin "Kökleri ve ekleri ayırt eder." kazanımına ilişkin bir çalışmada, okunan metindeki bazı kelimelere dikkat çekmek isteyen bir öğretmen adayının metin okunduktan sonra; *Bazı kelimelerin altlarını çizer misiniz ya da çizmeseniz de olur. Ben sizin için zaten etkinlik hazırladım*. (K11) şeklinde yönlendirme yapması, amacı belirsiz bir yönlendirmedir.

Soru sorma ile ilgili sorunlar

Öğretmen adaylarının uygulamalarında gözlenen başka bir sorun da soru sorma ve buna bağlı olarak cevap alma ile ilgilidir. Öğretmen adaylarında; sordukları sorulara eksik yanıt alınca başka öğrenciye tamamlatmama, yanlış yanıtları doğru kabul etme, yanıtsız kalan sorulara ipucu vermeme, konuyu öğretmeden soruları sorma davranışları gözlenmiştir. Görüşmeci notlarına bu durum K6 kodlu öğretmen adayına ait gözlemlerde şöyle yansımıştır: *Bugün hikâyenin unsurlarından söz edeceğiz ama önce hikâyeyi kim tanımlayabilir? dedi. Kimse söz almayınca kendisi notlarından okudu*. Bu gözlem notunda; konuyu öğretmeden öğrencinin bilgisini sorgulama, soruya cevap alamayınca ipucu vererek öğrenciyi düşündürmeye çalışmama durumları birlikte görülmektedir.

Dönüt verme ile ilgili sorunlar

Öğrenci sorularına yanıt verememe ve yanlış yanıt verme durumları gözlenmiştir. Bu durumlar, özellikle dil bilgisine yönelik kazanımları işleyen öğretmen adaylarında görülmüştür. Öğrenciler kafalarına takılan bir sözcüğün eş sesli sayılıp sayılamayacağını sorduğunda, fiilimsi çeşitlerinden sorular sorduklarında öğretmen adaylarından doğru cevaplar alamamışlardır.

Pekiştireç kullanımı ile ilgili sorunlar

Pekiştireçlerin hep aynı sözcükle ifadesi (*aynen*, *evet*, *doğru*, *güzel*) (f = 6), pekiştireç vermeme (f = 5), küçük hediyeler verme (f = 29) sorunları gözlenmiştir. Pekiştirecin öğrencide öğrenme isteğini artırması beklenir. Her öğrenciye aynı sözcüklerle verilen pekiştireç, öğrenci motivasyonunu artırmamaktadır. Küçük hediyeler vermek de öğrenmek için değil, hediyeyi elde etmek için öğrenciyi derse yöneltmektedir. Öğretmen adayları; yaptıkları etkinliklere katılımı sağlayabilmek için şekerleme, kırtasiye malzemesi gibi maddi pekiştireçlerden çokça yararlanmışlardır.

Dersi kapatma aşamasında gözlenen sorunlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Dersi Kapatma Aşamasında Gözlenen Sorunlar

DERS AŞAMASI	**Temalar**	**Kodlar**	**f**
KAPANIŞ	Özetleme	Dersi özetlememe	4
	Değerlendirme	Değerlendirme yapmama	8

Kapanış aşamasında, dersi özetlememe (f = 4) ve değerlendirme yapmama (f = 8) sorunları belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının planlama ile ilgili (f = 18) sorunlar yaşadıkları, uygulamada planda yazandan farklı bir yöntem teknik kullandıkları (f = 9) belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının plan hazırlama konusunda sorunlar yaşadıklarını gösteren araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Duban - Kurtdede Fidan 2015; Erdem vd. 2012; Karadağ - Akkaya 2013; Kuran 2009).

Dersin giriş bölümünde; dikkat çekme aşamasını ihmal etme (f = 3), dikkat çekme ile güdülemeyi karıştırma (f = 5), güdüleme yapmama (f = 4), güdülemeyi sınavlarla ilişkilendirme (f = 4), amacı belirtmeme (f = 11), konuyu günlük yaşamla ilişkilendirmeme (f = 6) sorunları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının derse giriş yapma konusunda güçlük çekmediklerini gösteren bir araştırma Küçükoğlu vd. (2012) olmakla birlikte, bu araştırmada olduğu gibi öğretmen adaylarının derse başlangıç yapma konusunda sorun yaşadığını ancak mikroöğretim uygulamaları sonucunda etkili bir gelişim sağladığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Erökten - Durkan 2009; Görgen 2003).

Dersi geliştirme sürecinde okuma eğitimi süreçlerine ilişkin stratejileri kullanmama (f = 11), stratejileri amaca uygun kullanmama (f = 4), sınıfın tamamını etkinliklere katmama (f = 7), yönlendirme yapmama (f = 3), yüzeysel / anlaşılmaz yönlendirmeler yapma (f = 8); soru sorma (f = 11), dönüt verme

(f = 3), pekiştireç verme (f = 40) ile ilgili sorunlar gözlenmiştir. Kapanış aşamasında dersi özetlememe (f = 4), değerlendirme yapmama (f = 8) sorunları belirlenmiştir. Soru sorma, dönüt ve pekiştireç verme sorunları Kuran (2009) tarafından yapılan araştırmada da görülmektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %95'i mikroöğretimin dersin planlanması ve sunulması konusundaki bilgi ve becerileri artırdığını belirtmişlerdir. Kılıç (2010); mikroöğretimin planlama, öğretim süreci ve öğretimi değerlendirme açısından anlamlı farklar yarattığını belirlemiştir. Öğretmen adaylarının bu deneyimleri, hatalarını görme fırsatı sunmuştur.

Katılımcıların deneyimsiz olmaları, alan bilgilerinin yetersiz olması ve sınıfın yapay ortamı belirlenen sorunların temelinde yatan sebepler arasında sayılabilir. Bununla birlikte bu araştırma sonucunda uygulamalar öncesinde alınacak iki tedbir öne çıkmaktadır. Bunlardan birincisi plan yazma, ikincisi öz / akran değerlendirmeye yönelik ölçütler yazmadır.

Uygulamalara başlamadan önce ders planı bölümleri ve içerikleri hakkında bilgilendirme yapılmış, örnek bir ders planı sunulmuştur. Ancak bunun plan yazma konusunda öğrenciyi geliştirmede yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Plan yazmada öğrencileri geliştirmek için belirlenen bir kazanım üzerinden ders planının her aşamasını sınıfta ayrı ayrı çalışmak gerekmektedir. Bu çalışma, iki yönden gerekli görünmektedir. Birincisi planı yüzeysel yazma, kuramsal bilgiyi uygulamaya dönüştürememe sorunu ortadan kalkacaktır. İkincisi uygulama aşamasında görülen dikkat çekme, güdüleme, amacı belirtme, günlük yaşamla ilişkilendirme, yönlendirme yapma, soru sorma ile ilgili sorunlar da planın yanlış veya yüzeysel yazılmasından kaynaklanmaktadır. Plan açıkça yazıldığında uygulamada görülen eksiklerin giderilmesine yönelik önlemler almak mümkün olabilecektir. Duban ve Kurtdede Fidan (2015) da öğretmen adaylarının ders planı hazırlamada yaşadıkları sorunları gidermede uygulama öncesinde ders planı yazma çalışmalarına yer verme gereğinden söz etmektedirler.

Uygulama öncesi bir çalışma da öz / akran değerlendirmeye yönelik ölçütler yazma konusunda yapılmalıdır. Öğretmen adayları bilişsel sorularla değerlendirme yaparken sorun yaşamadıkları hâlde, süreci değerlendirmeye yönelik araçlardan olan öz / akran değerlendirmeye yönelik ölçütler yazmada zayıftırlar. Öz / akran değerlendirmeye yönelik kazanımlar üzerinden ölçüt geliştirerek değerlendirme aracı hazırlama çalışması, uygulamalar öncesinde sınıf içinde yapılması gereken çalışmalardan biridir.

Okuma eğitimi süreçlerine ilişkin stratejileri kullanmama, stratejileri amaca uygun kullanmama, sınıfın tamamını etkinliklere katmama, dersi özetlememe gibi sorunlar deneyimsizlikten kaynaklanmaktadır. Mikroöğretim

öncesinde öğretmen adaylarının üst sınıflardaki akranlarının koçluğunda ön çalışmalar yapmalarının deneyimsizlikle ilgili sorunları aşmakta etkili olabileceği düşünülmektedir. Akran öğrenmeye dayalı bir mikroöğretim süreci planlanıp öğretmen adaylarının planlama ve uygulamaya yönelik gelişimsel etkisi araştırılabilir.

Mikroöğretim uygulamaları sonucunda eksikleri belirlenen öğretmen adaylarına ikinci bir uygulama fırsatı verildiğinde bu eksiklerin önemli oranda giderildiği görülmektedir (Kuran 2009). Bu araştırmada ikinci uygulama fırsatı verilememiştir. Ders saati, sınıf mevcudunun tamamına bu fırsatı vermeye yeterli değildir. Öğretmen adaylarına öğretmenlik becerilerinin kazandırılması için sınıf mevcutlarının daha az olması gerekmektedir.

Kaynaklar

ALLEN, D. W. (1980). Microteaching: A personal review. *British Journal of Teacher Education*, *6* (2), 147-151.

BAYRAKTAR, E. (1982). *Mikro öğretim yöntemi ve uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

BİLEN, K. (2014). Mikro öğretim tekniği ile öğretmen adaylarının öğretim davranışlarına ilişkin algılarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 181-203.

ÇOBAN, A. (2015). Öğretmen eğitiminde mikro-öğretim ve farklı yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(53), 219-231.

DEMİREL, Ö. (2010). *Öğretme sanatı öğretim ilke ve yöntemleri*. (16. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

DUBAN, N. ve Kurtdede Fidan. (2015). Öğretmen adaylarının mikro-öğretim uygulamalarına bakışı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 949-959.

ERDEM, E., Erdoğan Ü. I., Özyalçın Oskay, Ö. ve Yılmaz, A. (2012). Kimya eğitiminde mikro öğretim yönteminin etkililiği ve öğrenci görüşleri. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongres*i. 27-30 Haziran 2012. Niğde

ERÖKTEN, S. ve Durkan, N. (2009). Ö*zel öğretim yöntemleri II dersinde mikro öğretim uygumalamarı*. http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/167.pdf

FERNANDEZ, M. L. (2005). Learning through microteaching lesson study in teacher preparation. *Action in Teacher Education*, *26*(4), 37-47.

GÖRGEN, İ. (2003). Mikroöğretim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 56-63.

HIGGINS, A. & Nicholl, H. (2003). The experiences of lecturers and student in the use of microteaching as a teaching strategy. *Nurse Education in Pratice*, 3, 220-223.

JERICH, K. (1989). Using a clinical supervision model for micro-teaching experiences. *Action in Teacher Education*, 11(3), 24-31.

KARADAĞ, R. ve Akkaya, A. (2013). İlk okuma yazma öğretimi dersinde mikro öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 39-59.

KAZU, H. (1996). *Öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönteminin etkililiği*. (Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

KILIÇ, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 77-100.

KURAN, K. (2009). Mikro öğretimin öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinin kazanılmasına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11), 384-401.

KÜÇÜKAHMET, L. (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Gazi Yay.

KÜÇÜKOĞLU, A., Köse, E., Taşgın, A., Yılmaz, B. Y. ve Karademir, Ş. (2012). Mikro öğretim uygulamasının öğretim becerilerine etkisine ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 2(2), 19-32.

KÜLAHÇI, Ş. G. (1994). Mikro öğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi deneyimi. II. Değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*. 18(92), 36-44.

MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf Erişim Tarihi: 13.02.2019

MILES, M. B. & Hubermann, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

ÖZDEMİR, S. (2016). Dinleme eğitimi özyeterliğini geliştirmede mikro öğretimin rolü. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları* Kongresi. 5-8 Mayıs 2016, Çanakkale.

SÖNMEZ, V. (1993). Öğretmen Elkitabı. Ankara: Adım Yayıncılık.

ŞEN, A. İ. (2009). A study on the effectiveness of peer microteaching in a teacher education program. *Education and Science*, 34(151), s. 165-174.

TOK, Ş. (2016). Mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına ve mesleğe yönelik tutumlarına etkisi. *Millî Eğitim*, 212, 5-25.

VARIŞ, F. (1978). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.

Örnek Olay Yönteminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mesleki Bilgi ve Beceri Düzeyine Etkisi

Duygu UÇGUN[*]

Giriş

Öğretmen yetiştirme sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, hem dersleri daha ilgi çekici hâle getirir hem de konu içeriğinin daha kolay öğrenilmesini ve öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlar. Örnek olay yöntemi ise bu süreçte sıklıkla olmasa da kullanılan yöntemler arasındadır.

Örnek olay yöntemi, gerçek yaşamla ve gerçek yaşam sorunlarıyla öğrencileri yüz yüze getiren bir yöntemdir (Sönmez 2008, s. 268). Öğretmenler, hizmet öncesi eğitimleri süresince birçok teorik bilgi edinirler. Oysaki bu mesleğin sadece bilgi birikimiyle gerçekleşmesi mümkün değildir. Öğretmenlerin bildiklerini nasıl öğretecekleri ile ilgili becerileri de edinmeleri gerekir. Bu becerilerin bir kısmı, alan ve alan eğitimiyle; bir kısmı da öğretmenlik mesleğiyle ilgilidir. Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarda öğrenim gören birçok öğretmen adayı, kendilerini gerçek iş yaşamında karşılaşacakları sorunlar konusunda hazırlıksız hissettiklerini ifade etmektedir (MacDonald 1993'ten akt. Şahin - Atasoy - Somyürek 2010, s. 254). Örneğin Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2013), araştırmalarında; dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikleri düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi konusunda kendilerini yetersiz hisseden öğretmen adaylarının bu durumu genellikle anılan konularda deneyimsiz olmalarıyla ilişkilendirdiklerini bulgulamıştır.

Örnek olaylar, genellikle yaşamdan alındıkları için kişinin öğreneceği bilgi, beceri, duygu ve sezgiyi yaşama uyarlaması kolaylaşabilir (Alacapınar 2015, s. 2) çünkü örnek olay çalışmaları, sosyal gerçekleri en küçük ayrıntılarına kadar işleyerek iyice özümsemeye olanak tanır (Akar Vural - Cenkseven 2005, s. 127). Eğitimde kullanıldığında örnek olay yöntemi-

[*] Pamukkale Üniversitesi, ducgun@pau.edu.tr

nin sağladığı yararlardan biri de bireylere konulara olan bakış açılarını geliştirme olanağı sunmasıdır. Olgu ve ilkeler arasında bağlantı noktaları oluşturmaları konusunda öğretmen adaylarına yardımcı olan örnek olay yöntemi; öğrenme ve öğretme sırasında bireylerin problem çözme, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirebilmektedir (Alacapınar 2015, s. 5; Ütkür - Kabapınar - Önder 2016, s. 42). Alan yazınında da öğretmen eğitimi veren başarılı öğretim elemanlarının birçoğunun kendi okul deneyimlerinden bölümler ve örnekler sunan uygulamaya dayalı olaylarla çalıştıkları ifade edilmektedir (Stensmo 1999'dan akt. Şahin - Atasoy - Somyürek 2010, s. 254).

Bu araştırmada, örnek olay yönteminin örnek ders sunumlarında kullanılmasıyla Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki bilgi ve beceri düzeylerindeki değişimler incelenmiştir. Kurgulanan örnek olayların etkisinde, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme yoluyla sınıf içi öğrenci davranışlarına müdahalesi izlenmiş ve uygulama sonunda, diğer öğrencilerle birlikte söz konusu davranışa karşı nasıl bir tutum izlenebileceği tartışılmıştır.

Örnek olay yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimsel etkinliklerin yönetiminde sergiledikleri davranışlara etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kontrol grubunun "öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki bilgi değerlendirme testi"ne ilişkin ön test ve son test puanları arasında fark var mıdır?

2. Deney grubunu oluşturan öğretmen adaylarının "öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki bilgi değerlendirme testi"ne ilişkin ön test ve son test puanları arasında fark var mıdır?

3. Deney ve kontrol gruplarının "öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki bilgi değerlendirme testi"ne ilişkin ön test puanları arasında fark var mıdır?

4. Deney ve kontrol gruplarının "öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki bilgi değerlendirme testi"ne yönelik son test puanları arasında fark var mıdır?

5. Deney ve kontrol gruplarının "öğrenci sunumlarını değerlendirme ölçeği"nden aldıkları puanlar arasında fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada; ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Deneysel desenlerde temel amaç, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini belirlemektir (Büyüköztürk 2009). Yarı deneysel desen de deneysel desenle aynı amacı taşımaktadır. Ancak yarı deneysel desende; deney ve kontrol grupları tesadüfen belirlenmez, grupların benzer özelliklere sahip deneklerden oluşmasına dikkat edilir (Karasar 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim gören, 3. sınıf öğrencilerinden "Özel Öğretim Yöntemleri II" dersini alan, toplam 110 öğretmen adayından oluşmaktadır. Anılan bölümde, tüm sınıflar iki şubedir. Şubelerin belirlenmesinde, okula kayıt sırası esas alınmaktadır. Eldeki çalışma için 3. sınıfların şubelerinden biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiş ve gruplar, yansız (seçkisiz) örnekleme yöntemlerinden basit yansız (seçkisiz - random) örnekleme ile atanmıştır. Kontrol grubu, toplam 56 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 35'i kız, 21'i erkektir. Deney grubu ise toplam 54 öğrenciden oluşmaktadır ve bu öğrencilerin 37'si kız, 17'si erkektir. Uygulama için deney ve kontrol grupları seçilirken hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmış, deney ve kontrol gruplarının denkliğini belirlemek için her iki gruba da ön test olarak uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, "öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki bilgi değerlendirme testi" ve "öğrenci sunumlarını değerlendirme ölçeği"dir.

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Mesleki Bilgi Değerlendirme Testi: Bu test, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesinde belirlenen "mesleki bilgi yeterlik göstergeleri" (MEB 2017) temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, -önceki dönemlerde aldıkları derslerin YÖK tarafından belirlenen kur tanımlarına göre- bu mesleki yeterlikler hakkında bilgi sahibi oldukları varsayılmıştır. Testin kapsam geçerliliğini sağlamak için, öncelikle anılan yeterlik göstergelerine göre Tablo 1'de gösterilen bir belirtke tablosu oluşturulmuştur. Daha sonra tabloya uygun olarak çoktan seçmeli 25 sorudan oluşan bir taslak ölçme aracı hazırlanmıştır.

Tablo 1: Mesleki bilgi değerlendirme testi için hazırlanan belirtke tablosu

Yeterlikler	Yeterlik Göstergeleri	Soru
A.1. Alan Bilgisi	A.1.1. Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.	9, 10
	A.1.2. Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar.	1, 2
	A.1.3. Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.	4, 6
	A.1.4. Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır.	5, 7, 8, 11
	A.1.5. Millî ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.	3
A.2. Alan Eğitimi Bilgisi	A.2.1. Alanının öğretim programını tüm ögeleriyle açıklar.	13, 15, 18
	A.2.2. Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir.	16, 18, 20
	A.2.3. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleriyle ilişkilendirir.	17
	A.2.4. Alanının öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.	19, 20, 21
	A.2.5. Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.	12, 19, 21
	A.2.6. Alanının öğretiminde millî ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.	14
A.3. Mevzuat Bilgisi	A.3.1. Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar.	22
	A.3.2. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın içeriğini açıklar.	24, 25
	A.3.3. Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir.	22, 23, 24

Tablo 1'de belirtilen yeterlik göstergeleri doğrultusunda hazırlanan "öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki bilgi değerlendirme testi" taslağı, maddelerin anlaşılırlığının ve ölçme amacına uygunluğunun netleştirilmesi için alan

uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen geri bildirimler doğrultusunda yeniden gözden geçirilerek düzenlenen ölçme aracının, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde eldeki araştırmanın yapıldığı fakültenin Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören 52 öğrenci ile pilot çalışması yapılmıştır. Bu çalışmanın ardından her bir test maddesinin -ayırt edicilik ve madde güçlüğü derecelerini belirlemek amacıyla- alt ve üst gruplar yöntemi ile çözümlemeleri yapılmış ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Anılan çözümleme sonuçları Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2: Bilgi düzeyini belirleme ölçeğinin taslağında yer alan soruların ayırt edicilik ve madde güçlükleri

Soru	Dü	Da	p	R	Sonuç
1	20	12	0,62	0,31	İyi
2	29	10	0,75	0,73	Çok iyi
3	23	18	0,79	0,19	Çıkarılmalı
4	25	11	0,70	0,54	Çok iyi
5	22	14	0,70	0,31	İyi
6	17	5	0,42	0,46	Çok iyi
7	21	17	0,73	0,15	Çıkarılmalı
8	19	16	0,67	0,12	Çıkarılmalı
9	28	11	0,75	0,65	Çok iyi
10	26	14	0,77	0,46	Çok iyi
11	18	15	0,63	0,12	Çıkarılmalı
12	21	10	0,60	0,42	Çok iyi
13	27	13	0,77	0,54	Çok iyi
14	30	8	0,73	0,85	Çok iyi
15	14	3	0,33	0,42	Çok iyi
16	28	13	0,79	0,58	Çok iyi
17	29	12	0,79	0,65	Çok iyi
18	16	2	0,35	0,54	Çok iyi
19	15	2	0,33	0,50	Çok iyi
20	22	18	0,77	0,15	Çıkarılmalı
21	26	11	0,71	0,58	Çok iyi
22	30	10	0,77	0,77	Çok iyi
23	25	21	0,88	0,15	Çıkarılmalı
24	21	12	0,63	0,35	İyi
25	18	14	0,62	0,15	Çıkarılmalı

Maddelerin güçlük derecesiyle ilgili olarak bir maddeyi doğru cevaplayanların yüzdesi arttıkça madde kolay, doğru cevaplayanların yüzdesi azaldıkça zor olarak tanımlanmaktadır (Özgüven 2007). Madde güçlük değerinin 0,00-0,19 arasında olması "çok zor"; 0,20-0,34 arasında olması "zor"; 0,35-0,64 arasında olması "orta güçlükte"; 0,65-0,79 arasında olması "kolay"; 0,80-1,00 arasında olması "çok kolay" olarak yorumlanır.

Maddenin ayırt ediciliği ise bir maddenin başarı düzeyi yüksek öğrencilerle başarı düzeyi düşük öğrencileri ayırt edip etmeme derecesidir. Madde ayırt edicilik indeksi, '-1' ile '+1' arsında değer almaktadır. Madde ayırt edicilik indeksinin sıfıra yaklaşması; maddenin üst ve alt grubu ayırt etme derecesinin düşük, +1' e yaklaşması maddenin üst ve alt grubu ayırt etme derecesinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Madde ayırt etme indeksinin 0,40 ve daha fazla olması, maddenin "çok iyi" olduğunu; 0,30-0,39 arasında olması "iyi" olduğunu; 0,20-0,29 arasında olması "düzeltilmesi gerek"tiğini; 0,00-0,19 arasında olması "çok zayıf" olduğunu gösterir (Büyüköztürk 2009).

Eldeki araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan "öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki bilgi değerlendirme testi" de pilot uygulamanın ardından bu bilgiler ışığında incelenmiş ve Tablo 2'ye göre "3, 7, 8, 11, 20, 23 ve 25." sorular, ayırt edicilik bakımından çok zayıf oldukları için testten çıkarılmıştır. Tüm düzenlemelerin ardından güçlük indeksi 0,33 ve 0,79 arasında değişen 18 maddeden oluşan "öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki bilgi değerlendirme testi" elde edilmiştir. Testin ortalama güçlüğü 0,64'tür. Maddelerin ayırt edicilik indeksi ise 0,31 ve 0,85 arasında değişmektedir. Ölçeğin Kr20 güvenilirlik katsayısı 0,76 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2009) ve Tezbaşaran (1997), güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ile güvenirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olmasının test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli olduğunu ifade etmektedir. Buna göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçekteki her sorunun doğru yanıtı "1 puan"dır. Dolayısıyla testten alınabilecek en yüksek puan 18'dir.

Öğrenci Sunumlarını Değerlendirme Ölçeği: Araştırmada kullanılan diğer ölçme aracı, "öğrenci sunumlarını değerlendirme ölçeği"dir. Anılan ölçek, araştırmacı tarafından geliştirilen bir dereceli puanlama anahtarıdır. Dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin farklı alanlardaki performanslarının değerlendirilmesinde ölçülecek özelliğin boyutlarını gösteren bir çeşit puanlama ölçüsüdür (Popham 1997'den akt. Bilican Demir - Yıldırım 2019, s. 461). Öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde aldıkları dersler, genellikle bilgi düzeyinde değerlendirilir. Oysa Türkçe; bilgi dersi değil, ifade ve beceri dersidir. Dolayısıyla öğretmenden beklenen; bildiklerinin yanı sıra, bunları uygulayabilme becerisine sahip olmasıdır. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi

eğitimleri süresince öğrendiklerini beceriye dönüştürüp dönüştürmediklerinin de değerlendirilmesi gerekir. Alan yazınında "performansa dayalı durum belirleme" olarak adlandırılan bu değerlendirme süreci; öğrencinin gerçekçi koşullarda, karmaşık ödevleri yaparken öğrendiği temel bilgileri ne kadar iyi kullandığını ölçmeye çalışır (Erman Aslanoğlu - Kutlu 2003, s. 27). Bu nedenle eldeki araştırmada öğretmen adaylarının örnek ders anlatımlarının değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarının kullanılabileceğine ve sonucun değil, sürecin ölçülmesi amaçlandığından bu dereceli puanlama anahtarının analitik türde olmasına karar verilmiştir. Dereceli puanlama anahtarında yer alacak ölçütleri belirlerken yine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesinde belirlenen "mesleki beceri yeterlik göstergeleri" (MEB 2017) temel alınmıştır.

Dereceli puanlama anahtarında üçlü derecelendirme tercih edilmiştir. Hazırlanan ölçek taslağı için iki alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Ölçek taslağını içerik, yapı ve ölçütler (kapsam geçerliliği) bakımından "yeterli, kısmen ve yeterli değil" görüşleriyle inceleyen uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda dereceli puanlama anahtarı tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir.

Bu şekilde gerçekleştirilen içerik çözümlemelerinde güvenilirlik, kodlama işlemine bağlıdır ve belirlenen soruların yorumlarının araştırmacıdan araştırmacıya ya da iki farklı zamanda değişmemesi, nesnelliğin bir şartı olan güvenilirliği sağlar (Tavşancıl - Aslan 2001). Bu kapsamda dereceli puanlama anahtarındaki ölçütlere ilişkin olarak uzmanlardan alınan verilerin güvenilirliğinin hesaplanmasında, Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenilirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" formülü kullanılmıştır. Buna göre ölçekte yer alan ölçütlerin uygunluğu konusunda uzmanların görüşleri arasındaki uyum yüzdeleri % 78 ile % 100 arasındadır. Güvenirlik sonucunun % 70'in üzerinde çıkması, araştırmanın güvenirliği için geçerli bir orandır (Miles - Huberman 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Öğrenci sunumlarını değerlendirme ölçeğinden alınan puanların güvenilirliğini sınamak için de puanlayıcılar arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Sunum yapan öğrencilerin de onayıyla üç sunum kayda alınmış, ardından üç alan uzmanına izletilerek "öğrenci sunumlarını değerlendirme ölçeği"ni doldurmaları istenmiştir. Uzmanların yaptıkları değerlendirmeler arasındaki uyum, Kendall's W analiziyle ,84 olarak bulunmuştur. Hesaplanan değerin sıfıra yakın olması puanlayıcılar arasında tutarsızlığı, bire yakın olması ise puanlayıcılar arası tutarlılığı işaret etmektedir (Howell 2002'den akt. Bilican Demir - Yıldırım 2019, s. 465).

Araştırma sürecinde deney grubunda kullanılan örnek olaylar da alan yazını taraması ve öğretmenlik uygulamasına katılan öğretmen adaylarının deneyimlerinden yararlanılarak tasarlanmış ve bunların öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik olup olmadıkları, uzman görüşü alınarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma, Özel Öğretim Yöntemleri II dersinin uygulama saatinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönem başında deney ve kontrol gruplarına öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki bilgi değerlendirme ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Araştırma sürecinde kontrol grubu öğrencileri örnek ders anlatımlarını gerçekleştirirken katılımsız dinleme yoluyla sunum izlenmiş ve öğrenci sunumlarını değerlendirme ölçeği doldurulmuştur. Deney grubunda ise örnek ders anlatımını gerçekleştirecek öğrenci, sunum öncesinde sınıftan çıkarılmış, sınıftaki öğrencilere örnek olay hakkında bilgi verilmiş, öğrencilerden bazıları arasında rol dağılımı yapılmış ve örnek olayın dramatizasyon tekniğiyle ders anlatımı sırasında sunulması sağlanmıştır. Örnek olaylar seçiminde, alanyazından, araştırmacının ve öğretmenlik uygulaması ile okul deneyimi derslerine katılan öğretmen adaylarının deneyimlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca bu örnek olaylar, uygulama öncesinde Alacapınar (2015, s. 11) tarafından belirtilen ölçütlere göre değerlendirilerek yeniden gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Buna göre;

a) Örnek olay gerçek mi? (Gerçek yaşamdan alınan örnek olay, eğitsel ölçütlere uymuyorsa özünden sapmadan bazı yerleri yeniden düzenlenebilir. Ancak olay akışı tümüyle değiştirilmemelidir.)

b) Örnek olay anlamlı mı? (Örnek olay, öğrenciye tanıdık gelmelidir.)

c) Örnek olay meydan okuyucu mu? (Örnek olayın çözümü içinde olmamalı, tartışma yaratacak özellikler içermelidir).

d) Örnek olay bir bütünlük taşıyor mu? (Örnek olay kendi içinde tutarlı olmalıdır.)

e) Örnek olay mantık açısından farklı bir görüş getiriyor mu? (Örnek olay, pek çok çözüm gerektirecek şekilde düzenlenmelidir.)

Farklı kaynaklardan seçilen ve yukarıdaki ölçütlere göre değerlendirilerek uygulamada kullanılan örnek olaylarda örnek ders sunumunu dinleyecek öğretmen adaylarına dağıtılan çeşitli öğrenci özelliklerini yansıtan rollerden bazıları şöyledir:

* İyi bir öğrencisiniz, derste söz almak için çok ısrarcı davranıyorsunuz fakat derste söz aldığınızda sürekli diğer öğrencileri güldürmeye çalışıyorsunuz.

* Yavaş öğrenen bir öğrencisiniz, yanlış yanıtlar veriyorsunuz, buna rağmen derste söz almaya çalışıyorsunuz. Ancak arkadaşlarınız, verdiğiniz yanlış yanıtlar nedeniyle sizinle dalga geçiyor.

* Derse istekli bir öğrencisiniz ancak konuşurken tutukluk ya da kekemelik sorunu yaşıyorsunuz, diğer arkadaşlarınız bu durumunuzla eğleniyor. Bunun üzerine bildiğiniz soruları yanıtlamak için söz almaktan kaçınıyor, isteksiz davranıyorsunuz.

* Yazı tahtasını kullanırken düzensiz davranıyorsunuz ve yazım yanlışları yapıyorsunuz.

* Konuşurken yerel ağız özelliklerini kullanıyorsunuz. Bu durum, sınıfta gülüşmelere yol açıyor; bazı arkadaşlarınız sizi taklit ediyor. Bunun üzerine bildiğiniz soruları yanıtlamak için söz almaktan kaçınıyor, isteksiz davranıyorsunuz.

* Nöbetçi öğrenci, idareden çağrıldığınızı söylüyor, dersten çıkıyorsunuz ve ders sonuna kadar sınıfa dönmüyorsunuz.

* Metin okurken sürekli elinizle satırı takip ediyor, cümle içinde geri dönüşler yaparak akıcı okumadan uzaklaşıyorsunuz.

Örnek ders sunumlarının sonrasında kontrol grubuna da deney grubuna da sunum hakkında geri bildirimde bulunulmuş ancak deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak beyin fırtınası tekniğiyle söz konusu örnek olayla karşılaşmaları durumunda nasıl davranacaklarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmaları sağlanmıştır. Deney grubunda da örnek ders anlatımlarını değerlendirmek için "öğrenci sunumlarını değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, her iki grupta da araştırmacının dışında -her ders anlatımında farklı kişiler olmak üzere- 6 öğretmen adayı tarafından doldurulmuş; sunum puanları, toplam 7 değerlendirmenin (1 araştırmacı+6 akran) ortalaması alınarak belirlenmiştir. Mesleki yeterlilikleri ölçmede orta düzeyde bir güvenirliğin sağlanması için en az altı akranın gerektiği ifade edilmektedir (Dannefer vd. 2005'ten akt. Güneş - Kılıç 2016, s. 62).

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada; deney ve kontrol gruplarının ön test, son test sonuçlarının ve örnek ders anlatımlarından aldıkları puanların gruplara göre dağılımının çözümlemesi yapılmıştır. Betimsel çözümlemelerde, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Çarpıklık katsayısı, çarpıklığın standart hatasına bölündüğünde ve basıklık katsayısı basıklığın standart hatasına bölündüğünde sonuçların -1,96 ile +1,96 arasında olması normal dağılımın bir göstergesi olarak kabul edilir (Can

2014, s. 85). Buna göre normal dağlım gösterdiği belirlenen deney grubunun ön test, son test ve kontrol grubunun ön test, son test puanları arasındaki farkın incelenmesinde, ilişkili örneklem t testi; gruplar arasında ön test, son test puanları arasındaki farkın incelenmesinde ilişkisiz örneklem t testi; normal dağılım göstermeyen sunu puanlarının karşılaştırılmasında, Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusuna (kontrol grubunun "öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki bilgi değerlendirme testi"ne ilişkin ön test ve son test puanları arasında fark var mıdır?) ilişkin bulgular:

Tablo 3: Kontrol grubu ön test, son test puanlarını gösteren ilişkili örneklem t testi

Kontrol	N	X	ss	t	df	p
ön test	56	14,535	1,672	-5,984	55	,000*
son test	56	15,535	1,788			

*p < 0,05

Tablo 3'e göre kontrol grubunun "öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki bilgi değerlendirme testi"ne ilişkin ön test ve son test puanları arasında [t (55) = -5,984 p < 0,05] istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Son test puan ortalamaları lehine olan bu fark, derste verilen teorik bilgilerin ve -YÖK tarafından belirlenen içerik göz önüne alındığında- ilgili dönemde alınan diğer derslerin mesleki bilgi düzeyini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt sorusuna (deney grubunun "öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki bilgi değerlendirme testi"ne ilişkin ön test ve son test puanları arasında fark var mıdır?) ilişkin bulgular:

Tablo 4: Deney grubu ön test, son test puanlarını gösteren ilişkili örneklem t testi

Deney	N	*X*	*ss*	t	df	p
ön test	54	14,796	1,887	-6,020	53	,000*
son test	54	15,722	1,816			

*p < 0,05

Tablo 4'e göre deney grubunun "öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki bilgi değerlendirme testi"ne ilişkin ön test ve son test puanları arasında [t (53) = -6,020 p < 0,05] istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Son test puan ortalamaları lehine olan bu fark da anılan grubun mesleki bilgi düzeyinin derste verilen teorik bilgiler ve ilgili dönemde alınan diğer derslerin de etkisiyle geliştiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt sorusuna (deney ve kontrol gruplarının "öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki bilgi değerlendirme testi"ne ilişkin ön test puanları arasında fark var mıdır?) ilişkin bulgular:

Tablo 5: Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklemler t testi

	Gruplar	**N**	**X**	**ss**	**t**	**df**	**P**
ön test	Deney	54	14,796	1,887	,767	108	,445
	Kontrol	56	14,535	1,672			

Tablo 5'e göre deney ve kontrol grubunun "öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki bilgi değerlendirme testi"ne ilişkin ön test puanları arasında [t (108) = ,767 p > 0,05] istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu, çalışma grubunu oluşturan grupların uygulama öncesi mesleki bilgi düzeyi bakımından denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt sorusuna (deney ve kontrol gruplarının "öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki bilgi değerlendirme testi"ne ilişkin son test puanları arasında fark var mıdır?) ilişkin bulgular:

Tablo 6: Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklemler t testi

	Gruplar	**N**	***X***	***ss***	**t**	**df**	**p**
son test	Deney	54	15,722	1,816	,543	108	,589
	Kontrol	56	15,535	1,788			

Tablo 6'ya göre deney ve kontrol grubunun "öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki bilgi değerlendirme testi"ne ilişkin son test puanları arasında [t (108) = ,543 p > 0,05] anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak grupların puan ortalamaları incelendiğinde örnek olay yönteminin mesleki bilgi düzeyini geliştirmede istatistiksel olarak anlamlı olmasa da etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt sorusuna (deney ve kontrol gruplarının "öğrenci sunumlarını değerlendirme ölçeği"nden aldıkları puanlar arasında fark var mıdır?) ilişkin bulgular:

Tablo 7: Deney ve kontrol gruplarının "öğrenci sunumlarını değerlendirme ölçeği"nden aldıkları puanların Mann Whitney U Testine ilişkin sonuçları

	Gruplar	**N**	***S.O.***	**S.T.**	**U**	***z***	**p**
Sunu	Deney	54	63,51	3429,50	1079,50	-2,61	,009*
	Kontrol	56	47,78	2675,50			

*p < 0,05

Tablo 7'ye göre deney ve kontrol gruplarının "öğrenci sunumlarını değerlendirme ölçeği"nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Grupların puan ortalamaları incelendiğinde farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu durum, örnek olay yönteminin öğretmen adaylarının mesleki beceri düzeyini geliştirmede etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre örnek olay yöntemiyle gerçekleştirilen örnek ders sunumu etkinlikleri, Türkçe öğretmeni adaylarının -bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği eğitim ortamları ve uygun öğretim materyalleri hazırlamaları, öğrenme ve öğretme sürecini etkili bir şekilde yönetmeleri, ölçme-değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun olarak kullanmaları bakımından- mesleki beceri düzeylerini geliştirmede etkili olmuştur.

Bu sonuç, alan yazınındaki farklı araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Örneğin Ütkür, Kabapınar ve Önder (2016); araştırmalarında, öğretmenlere verilen örnek olay temelli eğitim sonrasında öğretmenlerin derslerde örnek olayı daha nitelikli işlediklerini bulgulamıştır. Yine aynı araştırmada, öğretmenlere verilen eğitim sonrasında öğretmenlerin kullandıkları etkinliklerin sayısında da artış görülmüştür. Powel (2000), öğretmen adaylarının gömülü olarak sunulan bilgileri ve geçmiş deneyimlerini kullanarak örnek olayları nasıl analiz ettiklerini incelediği araştırmasında; öğretmen adaylarının homojen düşünme becerilerinin, eleştirel yansıtma, alternatif çözümler üretme ve karar verme becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Şahin - Atasoy - Somyürek 2010, s. 259).

Eldeki araştırma bulguları, örnek olay yönteminin öğretmen adaylarının bilgi düzeyini geliştirmede istatistiksel olarak anlamlı olmasa da etkili olduğunu göstermektedir. Örnek olay yöntemini araştıran eğitimcilerin de en çok vurguladığı husus; bu yöntemin öğretmen adaylarının derslerde edindikleri kuramsal bilgileri, sınıf durumlarına aktarmalarına olanak sağlamasıdır (Şahin - Atasoy - Somyürek 2010).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, farklı derslerde de örnek olay incelemeleri yapılarak öğretmen adaylarının teorik olarak edindikleri bilgileri uygulayabilmeleri ve kalıcı hâle getirmeleri sağlanabilir. Ayrıca farklı araştırmalarda örnek olay yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ve öz yeterlik inançlarına etkisi incelenebilir.

Kaynaklar

AKAR VURAL, R. ve Cenkseven, F. (2005). Eğitim araştırmalarında örnek olay (vaka) çalışmaları: tanımı, türleri, aşamaları ve raporlaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(10), 126-139.

ALACAPINAR, F. G. (2015). **Örnek olay yöntemi ve eğitimde örnek olaylar**. Ankara: Anı Yayıncılık.

BİLİCAN DEMİR, S. ve Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47,457-473. https://doi.org/10.9779/pauefd.588565

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

CAN, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

ERMAN ASLANOĞLU, A. ve Kutlu, Ö. (2003). Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (Rubric) kullanılmasına ilişkin bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *36* (1-2), 25-36. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509229

GÜNEŞ, P. ve Kılıç, D. (2016). Dereceli puanlama anahtarı ile öz, akran ve öğretmen değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 58-69. https://doi.org/10.21764/efd.93792

KARASAR, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

MILES, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

ÖZGÜVEN, E. (2007). *Psikolojik testlerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Pegem.

SÖNMEZ, V. (2008). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

ŞAHİN, S., Atasoy, B. ve Somyürek, S. (2010). Öğretmen eğitiminde örnek olay yöntemi**.** *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(2), 253-277. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223463

TAVŞANCIL, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

TEZBAŞARAN, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu* (2. Basım). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.

ÜTKÜR, N., Kabapınar, Y. ve Önder, A. (2016). Örnek olay yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-2(25), 41-58.

https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/89/89-380.pdf

YAVUZ KONOKMAN, G. ve Yanpar Yelken, T. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 175-188. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160882

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Şiir Okuma Becerilerinde Bürün Olgularını Yansıtabilme Durumları

Safa ÇELEBİ, Rahime ŞENTÜRK[*]

Giriş

Okuma, birçok neden ve amaca yönelik olarak gerçekleştirilen fiziksel ve bilişsel bir süreçtir. Birey, öğrenmelerinin büyük bir kısmını okuma ve anlama yoluyla gerçekleştirir. Bu nedenle bireyin düşünce dünyasını zenginleştirmede ve yaratıcılığını korumada önemli bir yere sahip olan bu beceri alanı, kullanılan yöntem ve stratejilerinin dikkatle incelenmesi ve geliştirilmesine yönelik etkide bulunan faktörlerin belirlenmesi gerekir (Ülper 2017).

Okuma hızı, akıcılığı veya biçimi, her metnin yapılanışı ve türüne göre farklılık gösterir (Çetinkaya 2010). Metinde kullanılan dil, içeriğin yapılanışı gibi metnin bölümleri türlere özgü farklılıkları belirtir. Örneğin bir öykü ile makale türleri arasında okuma sürecine yönelik oldukça büyük farklılık bulunmaktadır. Öykü, göz gezdirerek okuma türü ile anlamlandırılabilirken makale, ayrıntıya yer vererek okuma türüne dâhil olabilir. Metin türleri; yapı, içerik ve dil kullanımları itibarıyla birbirinden ayrılır. Bu durum; okuma şekli, hızı, anlamlandırma süreci ve diğer bürün olgularını da etkiler.

Okur, metinsel şemasını ne kadar genişletebilirse o kadar hızlı okuma ve anlamlandırma becerisine sahip olur (Ülper 2010). Aynı zamanda okur, metin türlerine yönelik okuma biçimlerine yetkin olduğunda okuma sürecinde türe bağlı olarak uygulanması gerekli olan olguları etkin bir şekilde kullanabilir (Akyol vd. 2014).

Şiir, bireyin duygu ve düşüncelerini etkileyici ve özgün bir şekilde sunduğu en eski edebî türlerden biridir. Öğretim sürecinde şiir türüne yer verilmesi, öğrencilerin hayal gücünün zenginleştirmesini ve etkili anlatım özelliklerinin kazandırılmasını sağlar. "Şiir, bir anlatım ve içeriğin söze dökülmesidir. Şair kendine özgü duyguları alıcıya belli bir biçimde sunar. Şiirin tanımında dü-

[*] Ondokuz Mayıs Üniversitesi, safa.celebi@omu.edu.tr, rahime.senturk@omu.edu.tr

şünce, imge ve tasarımlar ilk planda gelir ancak bunları etkileyici bir biçimde, okuyanı ya da dinleyeni kavrayan bir anlatımla sunmak önemlidir. Bir şiirin başarılı bulunması ya da daha çok sevilmesi, dil kullanımındaki farklılık ve özellikle aktarılan duygu, düşünce ya da imgelerdeki yenilikler ve özgünlüklerle açıklanabilir. Kısaca duyguların dile getiriliş biçimi (şiirsel aktarma biçimi) ve söyleyişteki güçlülük şiirdeki başarının temelleri arasındadır" (Günay 2007, s. 286). Şiir, diğer metin türlerinden farklı bir dil yapısına ve kendine özgü bir söyleyiş özelliğine sahiptir. "Şiirin farklı ve özel olan yanı, metin yapısına yansıdığı gibi okumasına da yansımıştır. Bu farklılığı göstermek üzere şiirin kurallara uygun, etkileyici bir şekilde okunması, sesli okuma içinde özel bir okuma türü olarak değerlendirilir. Şiirin okumasında bile farklılaşan bu niteliği, dilin kullanımı ve başta ölçü, ritim vb. unsurlarla sağlanan müzikalite ve ahenkle ilgilidir" (Balcı 2016, s. 103). Sesli okuma yoluyla şiiri seslendirirken birtakım olguların uygulanması gerekir. Sesli okuma, "gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir" (Kavcar - Oğuzkan - Hasırcı 2016, s. 69). Öğretim sürecinde şiirlerde sesli okuma yönteminin kullanımı; öğrencilerin ritim, tonlama, duraklama, vurgu, boğumlama gibi olguları kazanmalarına yardımcı olur. Sesli okuma sırasında uygulanması gerekli olan bu olgular, literatürde parçalarüstü ses birimler olarak yer alır. "Bunlar; sesin yeğinliğinden, yüksekliğinden, süresinden kaynaklanır ve bürün olguları (prosody) olarak adlandırılır" (Ergenç 2002, s. 25). Şiiri bürünsel olgulara dikkat ederek sesli okuma yapma; şiirde ritim, ezgi, imgelem; okunurluğu ve akıcılığı sağlar, anlamsal etkisini artırır. "Şiirde bürünsel, sese dayalı, söz dizimsel ve anlamsal yerdeşiklik sıkça kullanılır. Bu yineleme; şiirde belli bir ezgiyi sağlar ve onun okunurluğunu, alıcı üzerindeki etkisini artırır" (Günay 2007, s. 289). Bürün olguları üç temel işlevi yerine getirir: ayırıcı işlev, sınırlayıcı işlev ve yücelim işlevi. Bürün olgularının ortak yönü; parçaüstü nitelikleri göz önünde tutulur, tümü de bürün bilimi çerçevesi içinde toplanır (Vardar 2001, s. 112).

Bürün olgularından olan tonlama, bir seslemdeki sıklık yüksekliği ya da düşüklüğü yani seslemin tiz ya da pes sesletilmesi olarak tanımlanmakla birlikte ezgi birimine bağlı olarak genellikle tek sözcükten oluşan bildirilerde anlam ayırıcı bir özelliği bulunduğu da belirtilebilir (Onan 2014). Bu nedenle ton kullanımında şiirin izleği, bireyin ruhsal durumu veya genel yapısı etkilidir. Bürünsel olgular dil bilimsel açıdan anlam; ayırt edici olmasa da uyum, ritim ve ezgi bakımından şiir türünde önemlidir. "Dildeki bürünsel olgular şunlardır: süre, durak, ton, titremleme, vurgu, ölçü, dizem ve seslerin hızı. Bu tür bürünsel ögelerin söyleyişte yani şiirin okunmasında önemli bir yeri vardır. Söze dayalı anlatımlarda belli bir ezgi gerekir. Yazar, şiirinin okunacağını varsaydığından söyleyiş ezgisini yazılı anlatımında vermeye çalışır. Bir konuşma zincirindeki seslem, biçim birimi ve sözcükleri kapsayan ton değişimlerinin tümü; tümcenin, bağlamın ya da dizenin ezgisini oluşturur. Ezginin

en önemli işlevlerinden birisi de odaklamadır. Konuşucunun bildirişim işlemi sırasında dinleyicinin dikkatini çekmek istediği bilgi ya da bilgi öbekleri üzerine yaptığı ton değişikliği olan odaklama çeşitli biçimlerde gerçekleştirilir. Şiirde odaklama; söz diziminde değişiklik yapılmaksızın belirtilmek istenen ögenin vurgulu seslemi daha baskın bir tonda sesletilirken öncesinde ya da sonrasında verilen bir durakla da pekiştirilir. Şiirde uyak nedeniyle söz dizimi değiştirilebilir" (Günay 2007, s. 307). Şiirde ton değişimi ile ön plana çıkarılmak istenen noktanın vurgulandığı ve duraklarla pekiştirildiği bölüm odaklama olarak belirtilebilir. Bildirinin alıcıya tam olarak ve amaçlandığı biçimde aktarılabilmesi, konuşucunun ses tonunu iyi ayarlaması, gereksiz duraklardan ve iniş çıkışlardan kaçınarak yerinde odaklama yapmasıyla gerçekleştirilebilir (Ergenç 2002). Bürün olgularından biri olan kavşak veya durak, bir tümcede ya da dizede yer alan birden çok bilgi öbeği arasında verilen kısa aralardır. Durak, şiirde iletilmek istenen duygunun en etkili ve anlaşılır biçimde okurun algılayabilmesine ve gönderilen imgelemin doğru olarak çözümlenebilmesine yardımcı olur. Şiirde durak, dize içinde ya da sonunda vardır. Bir dize içinde bazı sözcükler vurgulanır. Bu vurgulu seslemden sonra bir boşluk, ara vardır. Ara, bazen noktalama işaretleri ile belirtilirken bazen de hiçbir işaret olmaz. Bu araya durak denir. Durak; değişik seslem sayısına ait dizelerde, genellikle seslem sayısının ortalarında yapılan kısa aralardır. Bazı dizelerde ara çok belirgindir, bazılarında ise belli belirsizdir. Dize içinde, genelde seslem sayısının ortasında (ancak sözcük bitmemişse sözcüğün sonuna gelebilir) bu ara vardır. Durağın her iki yanındaki dize parçalarına yarım dize denir.

Bürün olgularının sesli okumada doğru bir şekilde yansıtılması, akıcı okumaya katkı sağlamaktadır. Akıcı okuma, ilköğretimden itibaren öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerden biridir. Bu beceriyi öğrencilere kazandıracak ve onlara model olacak öğretmen adaylarının bu beceriye sahip olması gerekmektedir. Araştırmada "Öğretmen adaylarının şiir okumalarında bürün olgularını yansıtabilme durumları nedir?" sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

Amaç

Araştırmada, öğrencilere doğru ve akıcı okuma becerisi kazandırmada model olmaları beklenen öğretmen adaylarının şiir okuma becerilerinde bürün olgularını yansıtabilme durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının şiir okumada odak oluşturabilme durumları nedir?

2. Öğretmen adaylarının şiir okumada yapılması ve yapılmaması gereken duraklama durumları nedir?

3. Öğretmen adaylarının şiir okumada bürün olgularını yansıtabilme durumlarının cinsiyete göre dağılımı nedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

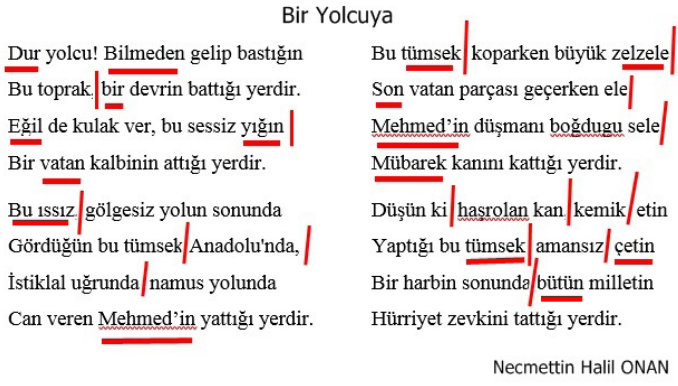
Araştırma, tarama modeliyle yürütülmüştür. Geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi hedefleyen bu yaklaşımda; araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar 2009).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (55 katılımcı) ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi (35 Katılımcı) Türkçe Öğretmenliği Programının 2. sınıfında öğrenim gören, çalışmaya katılmakta gönüllü 90 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, "Etkili İletişim" dersi kapsamında katılımcıların Necmettin Halil Onan'ın "Bir Yolcuya" adlı şiirini sesli okumaları ve okuma metinlerinin ses kaydına alınmasıyla elde edilmiştir. Katılımcıların okumalarında bürün olgularını yansıtabilme durumlarının değerlendirilebilmesi amacıyla bu şiir, Türkçe Eğitimi alanında üç uzman tarafından sesli okunmuş ve okumalar kaydedilmiştir. Elde edilen ses kayıtları, araştırmacılar tarafından Praat 6.1.00 ses çözümleme programının özelleştirilmiş biçimi aracılığıyla tonlama, odak ve durak bakımından çözümlenmiştir. Uzmanların sesli okumalarından ortaya çıkan ortak verilerle katılımcıların odakları sözcük temelinde, duraklamaları da "yapılması gereken durak" ve "yapılmaması gereken durak" şeklinde iki açıdan karşılaştırılarak puanlanmıştır. Üç uzmanın sesli okumaları neticesinde tespit edilen odaklar altı çizili, duraklar ise sözcüklerin önündeki " / " işaretiyle aşağıdaki Şekil 1'de belirtilmiştir.


Bir Yolcuya

Dur yolcu! Bilmeden gelip bastığın / Bu toprak / bir devrin battığı yerdir. / Eğil de kulak ver, bu sessiz yığın / Bir vatan kalbinin attığı yerdir. / Bu ıssız / gölgesiz yolun sonunda / Gördüğün bu tümsek / Anadolu'nda, / İstiklal uğrunda / namus yolunda / Can veren Mehmed'in yattığı yerdir.

Bu tümsek / koparken büyük zelzele / Son vatan parçası geçerken ele / Mehmed'in düşmanı boğdugu sele / Mübarek kanını kattığı yerdir. / Düşün ki / haşrolan kan / kemik / etin / Yaptığı bu tümsek / amansız / çetin / Bir harbin sonunda / bütün milletin / Hürriyet zevkini tattığı yerdir.

Necmettin Halil ONAN

Şekil 1: Şiir Metnindeki Yapılması Gereken Odak ve Duraklar

Bulgular

Katılımcıların şiir okumalarının odak ve durak bakımından çözümlenmesiyle elde edilen bulgular aşağıda tablolar hâlinde sunulmaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Sesli Okumalarındaki Odaklama Puanlarının Ortalamaları

Katılımcılar	N	$\bar{x}$	%
Kız	63	8,2	% 51,2
Erkek	27	8,2	% 51,2
Toplam	90	8,2	% 51,2

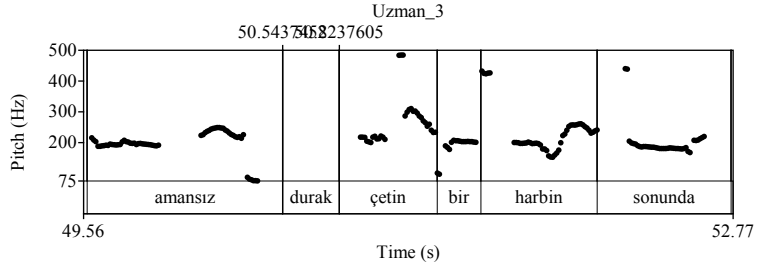
Araştırmada üç uzmanın sesli okumaları neticesinde şiirde toplam 16 odak belirlenmiştir. Bu odakların bir kısmı öbek, bir kısmı cümle temelinde ele alınmıştır. Katılımcıların şiir okumalarında gerçekleştirdikleri odaklar, uzmanların oluşturdukları ortak odaklarla karşılaştırıldığında genel ortalamanın 8,2 olduğu yukarıda yer alan Tablo 1'de görülmektedir. Bu durum, katılımcıların 16 odağın yarısını uzmanlarla uyumlu bir şekilde oluşturabildiklerini göstermektedir. Ayrıca katılımcıların sesli okumaları cinsiyet bakımından değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı, kız ve erkek katılımcıların odak ortalamalarının aynı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Odaklamalarında En Çok ve En Az Hata Yaptıkları Cümleler / Öbekler

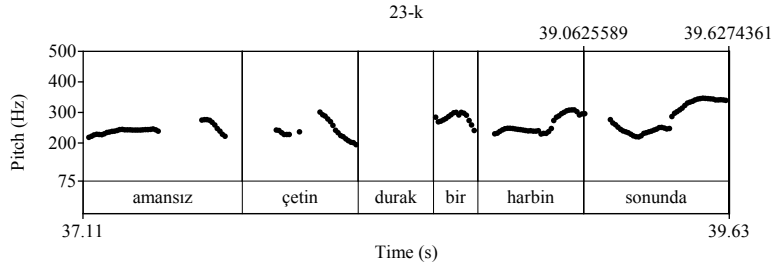
Cümle / Öbek	**Sayı**	**%**	**Cümle / Öbek**	**Sayı**	**%**
Eğil de kulak ver.	83	92,2	Anadolu'nda, istiklal uğrunda, namus yolunda can veren **Mehmedin** yattığı yerdir.	13	14,4
Dur yolcu	79	87,8	Amansız, **çetin** bir harbin sonunda	24	26,7
Bu sessiz **yığın**	74	82,2	Haşrolan kan, kemik, etin yaptığı bu **tümsek**	26	28,9
Bir devrin battığı yerdir.	56	62,2	**Bilmeden** gelip bastığın bu toprak	27	30
Mübarek kanını kattığı yerdir.	50	55,6	**Bütün** milletin hürriyet zevkini tattığı yerdir.	28	31,1

Katılımcıların sesli okumalarında en az odaklama hatasının "Eğil de kulak ver." cümlesinde yapıldığı, bunu sırasıyla "dur yolcu", "bu sessiz yığın", "bir devrin battığı yerdir." ve "mübarek kanını kattığı yerdir." öbek / cümlelerinin izlediği görülmektedir. Katılımcıların en çok odaklama hataları sırasıyla "Anadolunda, istiklal uğrunda, namus yolunda can veren Mehmedin yattı-

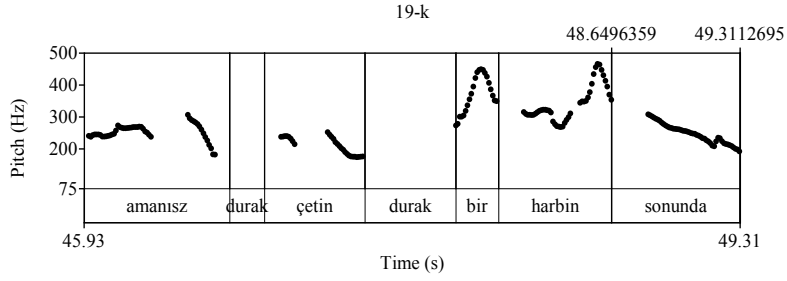
ğı yerdir.", "amansız, çetin bir harbin sonunda", "haşrolan kan, kemik, etin yaptığı bu tümsek", "bilmeden gelip bastığın bu toprak" ve "bütün milletin hürriyet zevkini tattığı yerdir." öbek / cümlelerinde yapılmıştır. Bu hataların mısralar arasındaki anlam ilişkisinin kurulamayıp mısra sonunda duraklama yapılmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Yapılan hatalardan bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:



Şekil 2: Üçüncü Uzmana Ait Perde Görüntüsü



Şekil 3: 23. Katılımcıya Ait Perde Görüntüsü



Şekil 4: 19. Katılımcıya Ait Perde Görüntüsü

Yukarıda, şekil 2'deki üçüncü uzmanın seslendirmesine ait perde görüntüsü incelendiğinde "amansız, çetin bir harbin sonunda" öbeğinde yalnızca *amansız* sözcüğünden sonra duraklama yapıldığı görülmektedir. Şekil 3 ve Şekil 4'teki katılımcıların sesli okumalarına ait perde görüntülerine bakıldığında ise dize dize sesli okuma yapıldığı, *çetin* sözcüğünden sonra durakla-

ma yapılarak tamlama arasında duraklama hatasında bulunulduğu ve bunun neticesinde odağın olması gereken *çetin* sözcüğü yerine, *harbin* ve *sonunda* sözcüklerinde oluşturulduğu belirlenmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların Yapılması Gereken Durak Ortalamaları

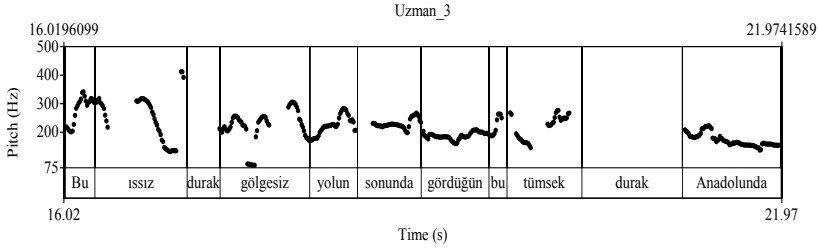
Katılımcılar	N	$\bar{x}$	%
Kız	63	12,3	% 76,8
Erkek	27	12,5	% 78,1
Toplam	90	12,4	% 77,5

Sesli okunan şiirde toplam 16 yapılması gereken durak bulunmaktadır. Bu duraklar, yukarıda Şekil 1'de koyu renkle belirtilmiştir. Tablo 3'te katılımcıların okumaları neticesinde yapılması gereken durak ortalamasının 12,4 (% 77,5) olduğu görülmektedir. Erkeklerle kızların ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve % 1,3 oran farkıyla erkeklerin daha başarı gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların yapılması gereken duraklama hatalarına ilişkin tespit edilen öbek / cümleler aşağıda Tablo 4'te yer almaktadır.

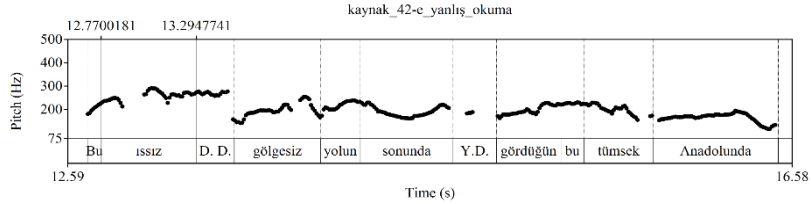
Tablo 4: Katılımcıların Hata Yaptıkları Yapılması Gereken Duraklar

Amansız / çetin bir harbin **sonunda / bütün** milletin
Haşrolan **kan / kemik / etin** yaptığı bu tümsek
Bu **ıssız / gölgesiz** yolun sonunda gördüğün bu **tümsek / Anadolu'nda**
Bu **tümsek / koparken** büyük zelzele
Amansız / çetin bir harbin sonunda/ bütün milletin

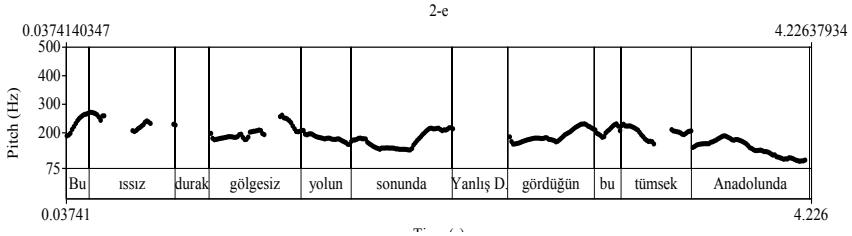
Yukarıda yer alan Tablo 4'teki öbek / cümleler incelendiğinde katılımcıların sıralı sözcükler arasında (kan, kemik, etin; ıssız, gölgesiz; amansız, çetin) ve anlamlı birimler arasında duraklama yapmadıkları görülmektedir. Aşağıda Şekil 6 ve Şekil 7'de katılımcıların sesli okumalarındaki yapılması gereken duraklama hatalarına yönelik perde görüntülerine yer verilmiştir.



Şekil 5: Üçüncü Uzmana Ait Perde Görüntüsü



Şekil 6: 42. Katılımcıya Ait Perde Görüntüsü



Şekil 7: 2. Katılımcıya Ait Perde Görüntüsü

Yukarıdaki Şekil 5'te, üçüncü uzmanın sesli okumasına ait görüntü incelendiğinde "tümsek" sözcüğünden sonra duraklama yapıldığı görülmektedir. Şekil 6 ve Şekil 7'deki katılımcılara ait perde görüntüleri incelendiğinde her iki katılımcının da *tümsek* sözcüğünden sonra duraklama yapmadığı, bunun neticesinde bir başka öbeğe ait olan *Anadolu'nda* sözcüğünün tümsekle ilişkilendirilerek anlam karmaşasına sebep olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5: Katılımcıların Yapılmaması Gereken Duraklama Puanlarının Ortalamaları

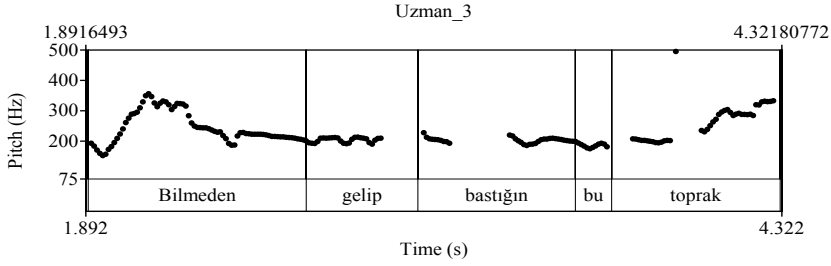
Katılımcılar	N	$\bar{x}$	%
Kız	63	39,5	82,2
Erkek	27	38,9	81
Toplam	90	39,2	81,6

Katılımcıların okudukları şiirde, -cümle sonları hariç- yapılmaması gereken 48 durak belirlenmiştir. Yukarıda Tablo 5'te katılımcıların sesli okumalarında yapılmaması gereken durak ortalamalarının 39,2 (% 81,6) olduğu görülmektedir. Katılımcıların sesli okumalarındaki yapılmaması gereken durak ortalamaları cinsiyet bakımından değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı, kız ve erkek katılımcıların odak ortalamalarının birbirine yakın olduğu, kızların erkeklere göre % 1,2 farkla daha fazla başarı gösterdikleri tespit edilmiştir.

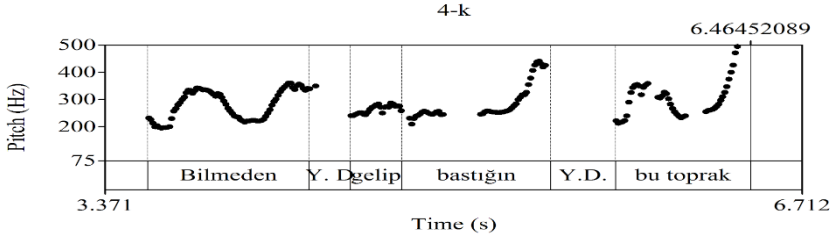
Tablo 6: Katılımcıların Yapılmaması Gereken Yerde Yaptıkları Duraklar

Bilmeden gelip bastığın / bu toprak
Bir vatan kalbinin / attığı yerdir.
Bu ıssız gölgesiz yolun sonunda / gördüğün bu tümsek
Namus yolunda / can veren Mehmed'in yattığı yerdir.
Haşrolan kan, kemik, etin / yaptığı bu tümsek

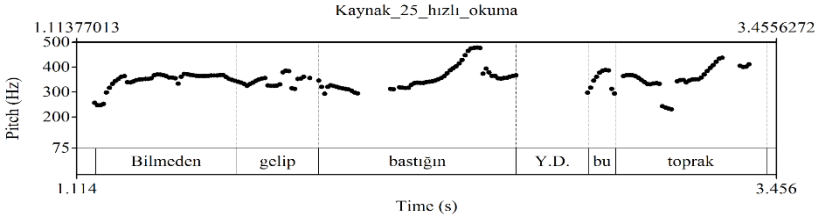
Yukarıda yer alan Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların yapılmaması gereken duraklamayı en çok "bilmeden gelip bastığın bu toprak", bir vatan kalbinin attığı yerdir.", "bu ıssız gölgesiz yolun sonunda gördüğün bu tümsek", "namus yolunda / can veren Mehmed'in yattığı yerdir.", "haşrolan kan, kemik, etin / yaptığı bu tümsek" cümle / öbeklerinde yaptıkları belirlenmiştir. Katılımcıların yapılmaması gereken duraklama hatalarına yönelik örnekler aşağıda yer almaktadır:



Şekil 8: 3. Uzmana Ait Perde Görüntüsü



Şekil 9: 4. Katılımcıya Ait Perde Görüntüsü



Şekil 10: 25. Katılımcıya Ait Perde Görüntüsü

Yukarıda, "Bilmeden gelip bastığın bu toprak" öbeğinin uzman ve katılımcı seslendirmelerine ait perde görüntüleri yer almaktadır. Şekil 8'de uzmanın perde görüntüsünden duraklama yapılmadan seslendirmenin yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Şekil 9 ve Şekil 10'da bulunan katılımcılara ait perde görüntüleri incelendiğinde bastığın sözcüğünden sonra duraklama hatası yapıldığı ve bu durumun dizeler arasında anlam bağı kurulmadan okumanın gerçekleşmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmeni adaylarının şiir okuma becerilerinin bürünsel bakımdan incelendiği araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Katılımcıların odaklama puanlarının ortalaması incelendiğinde uzmanların ortak odakları doğrultusunda belirlenen 16 odaktan 8,2'sinde (% 51,2) uzmanlarla uyum gösterdikleri saptanmıştır. Katılımcılar cinsiyet bakımından ele alındığında kızların ortalama odak puanlarıyla (8,2) erkeklerin (8,2) ortalama puanlarının aynı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular değerlendirildiğinde katılımcıların Türkçe öğretmeni adayı olduğu düşünülürse odaklama becerilerinin istenen düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların duraklama puanları, yapılması gereken durak ve yapılmaması gereken durak biçiminde incelenmiştir. Buna göre yapılması gereken toplam 16 durağın ortalama 12,4'ünde (% 77,5) katılımcıların uzmanlarla uyumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılması gereken duraklamada, kız ve erkek katılımcılar arasındaki farkın (% 0,2) az da olsa kızların lehine olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların anlam odaklı yerine dize odaklı okuma gerçekleştirmeleri sebebiyle yapılması gereken duraklamaları yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılmaması gereken toplam 48 duraktan ortalama 39,2'sinde (% 81,8) duraklama yapılmadığı, 8,8'inde (% 18,2) ise duraklama yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılmaması gereken duraklamada, % 0,6 oranında kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların hataları incelendiğinde tamlamalar arasında ve dize sonlarında yanlış duraklamalar yaptıkları belirlenmiştir.

Konuyla ilgili alan yazınında yapılan araştırmalar incelendiğinde Peskin (1998) tarafından yapılan çalışmada, anlam odaklı şiir okumanın ses kullanımı ve bütünlüğü sağlamada önemli etken olduğu vurgulanmıştır. Öte yandan, diğer metin türlerine göre farklı bir okuma ve sesletim düzeneğine sahip olan şiir türünün (Glaz Serup 2017) akıcı okuma ve konuşma ile diksiyon beceri gelişimine etkisi açısından öğretim sürecinde özellikle dikkat edilmesi gereken bir tür olduğu vurgulanmıştır (Kıbrıs 2008; Yıldırım 2012; Ünal - Sevimli

2014; Şeref 2017). Özel bir yapıya sahip olan şiirin, öğrencinin ilgisine yönelik üst dil işlevlerini içeren dizgeler arası bağlamı kurgulayabildiği bir niteliğe sahip olması gerekir. Bu yönde Bayat ve Çetinkaya (2017) tarafından yapılan bir diğer çalışmada; çocuk şiirinin, öncelikle şiirsel niteliğe sahip olması ve oluşturdukları yeni anlamlama dizgesinin çocuklar tarafından şiirsel bir okumaya olanak tanıyacak biçimde üretilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Öte yandan 1981 ilköğretim okulları Türkçe eğitim programı ile 2005 Türkçe öğretim programını akıcı okuma becerilerinin kazandırılması açısından inceleyen Ülper ve Çetinkaya (2016); her iki programda da akıcı okuma boyutlarını oluşturan doğru okumaya, bürünsel okumaya ve okuma hızına davranış / kazanım boyutunda ve programla ilgili açıklamalar kısmında yer verildiğini belirtmiştir. Bir diğer çalışmada Şeref (2017), şiir öğretimi yapan Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinde şiir çözümleme becerilerinin ve şiir tutumlarının geliştirilmesi ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda Şeref (2017), Türkçe öğretmenlerinin; şiir öğretiminin yeterince önemsenmediğini, şiir öğretiminde uygulanan yaklaşımın doğru olmadığını, şiir öğretimi ile ilgili var olan materyal ya da ders içeriklerinin yeterli olmadığını ve şiir öğretim yönteminin başarıya ulaşmadığı görüşünde olduklarını ortaya koymuştur. Şiir okuma sürecinin geri bildirimlerle değerlendirilerek yapılandırılabilmesi için Ünal ve Sevimli (2014) tarafından yapılan çalışmada, 'ses, beden dili, duygu, dinleyici ve ortam' ulamlarından oluşan şiir okuma performansı değerlendirme formu oluşturulmuştur.

Sonuç olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019); öğretmenin rehberliğinde öğrencilere akıcı okuma düzeyini geliştirmek amacıyla okuma çalışmaları (sessiz ve sesli okuma, sesleri doğru çıkarma, vurgu tonlama, anlamlı okuma, koro hâlinde okuma, metin üzerinde konuşma vb.) yaptırılması gerekliliğinin vurgulanması ve her sınıf düzeyinde akıcı okuma kazanımlarına yer verilmesi, öğretmenlerin akıcı okuma konusunda kendilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Ancak bu araştırmada ortaya çıkan sonuçla lisans öğrenimlerinde öğretmen adaylarına akıcı okuma becerisi kazandırmada daha fazla çaba gösterilmesi gerektiği düşüncesine ulaşılmıştır.

Öneriler

- Okuma eğitimi çalışmaları kapsamında şiir türüne sıkça yer verilerek seslendirmelerde anlam odaklı okumaya ilişkin etkinlikler yapılabilir.

- Türkçe öğretmenliği lisans programlarında yer alan Türk Dili 1-2, Türk Dil Bilgisi 1-2, Türk Dil Bilgisi 4, Dil Bilimi vb. dersler kapsamında odak ve durak belirleme çalışmalarına yer verilebilir.

• Öğretim sürecinde, Türkçe öğretmen adaylarıyla odaklama çalışmaları yapılmalıdır. Böylece bir cümlenin odağının belirlenmesi ve yanlış odaklama yapan öğrencilerin odak oluşturma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenebilir.

• Bilgisayar laboratuvarlarında ses çözümleme yazılımları kullanılarak öğrencilerin odak ve duraklama hataları tespit edilebilir.

• Öğretim elemanlarına ve öğretmenlere, ses çözümleme yazılımlarının kullanımına yönelik hizmet içi eğitim verilebilir.

• Konuşma Eğitimi ve Okuma Eğitimi derslerinde öğrencilerin şiir okumaları, konuşma çözümleme yazılımlarıyla ölçülerek değerlendirilebilir ve değerlendirme sonucunda öğrencilere geri bildirimde bulunulabilir.

• Öğrencilerin şiir seslendirmeleri sonrasında kendi seslerini ses çözümleme yazılımları aracılığıyla bürün olguları bakımından değerlendirebilmelerine yönelik öz değerlendirme formları hazırlanabilir.

Kaynaklar

AKYOL, H. - Yıldırım, K. - Ateş, S. - Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem.

BACHMAN, L. F. (1990). *Fundumantel consideration in language testing*. Oxford University Press.

BALCI, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem.

BAYAT, N. ve Çetinkaya, G. (2017). Şiirsel yapı açısından çocuk şiirleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, *VII*/I, 67-76.

CANALE, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". In J.C. Richards & R.W. Schmidt, (Ed). *Language And Communication* (Pp.2-27). London: Longman.

ÇETİNKAYA, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

ERGENÇ, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.

GÜNAY, D. (2013). *Dil ve iletişim* (2. Baskı). İstanbul: Papatya.

_____ (2007). *Metin bilgisi* (2. Baskı). İstanbul: Multilingual.

GLAZ SERUP, M. (2017). *The poetry reading. SoundEffects*, 7(1), 45-62.

KARASAR, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

KAVCAR, C. - Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2012). *Yazılı ve sözlü anlatım* (9. Baskı). Ankara: Anı.

KIBRIS, İ. (2008). Okuma ve yazma çalışmalarında şiir etkinliklerinden nasıl yararlanılabilir. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 53-66.

LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.

ONAN, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri* (2. Baskı). Ankara: Nobel.

ÖZDEMİR, E. (2007). *Yazınsal Türler* (6. Baskı). Ankara: Bilgi.

PESKIN, J. (1998). Constructing meaning when reading poetry: an expert-novice study. *Cognition and Instruction*, *16*(3), 235-263.

SCHOPENHAUER, A. (2018). *Okumak, yazmak ve yaşamak* üzerine (7. Baskı). Ankara: Say.

ŞENBAY, N. (2013). *Söz ve Diksiyon Sanatı* (30. Baskı). İstanbul: YKY.

ŞEREF, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiir çözümleme beceri ve tutumlarının geliştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5*(4), 557-570.

TRACEY, D. and Morrow, M. (2017). *Okumaya genel bir bakış* (Çev. Ed. Hakan Ülper) Ankara: Pegem.

TOPÇUOĞLU ÜNAL, F. ve Sevimli, F. (2014) Şiir okuma performansını değerlendirme ile ilgili görüşler ve bir değerlendirme formu önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. *2(*1), 96-112.

ÜLPER, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.

_____ (2017). *Okumaya genel bir bakış*. Ankara: Pegem.

ÜLPER, H. ve Çetinkaya, G. (2016). Türkçe öğretim programlarında akıcı okuma becerisine ilişkin görünümler, *III. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyum Kitabı* (25-27 Mayıs 2016), 269-274.

VENDRYES, J.V. (2001). *Dil ve büşünce* (çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual.

YILDIRIM, E. (2012). *Şiirin Türkçe eğitimindeki işlevi ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin yerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2)[1]

Dilek FİDAN[2]*, Büşra TOMRUKCU, Hümeyra ARSLAN, Merve BASUT*

Giriş

Her geçen yıl Türkiye'de ve yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin yaygınlaşmasıyla birlikte, eğitim ve öğretim materyali ihtiyaçları da artmakta ve her geçen gün hazırlanan materyaller, teknolojik gelişmelere de paralel olarak güncellenerek eskisinden daha iyi bir hâle getirilmektedir. Bu noktada, bir dilin ikinci ya da yabancı dil olarak öğretilmesinde nasıl ki söz varlığının rolü yadsınamazsa bir diğer yadsınamayacak unsur da bu öğretimde kullanılacak, öğrenicilerin düzeylerine uygun bir biçimde hazırlanmış *öğrenici sözlükleri*nin varlığıdır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde söz varlığının kazandırılması aşamasında, sözcük öğretiminin nasıl yapılacağı; hangi düzeyde, hangi sözcüklerin öğretileceği; sözcüğün temel anlamı yanında, diğer anlamlarının ne zaman öğretileceği; öğretimde ikinci bir dile ihtiyaç olup olmadığı; sözcüğün sözlük anlamının mı, bağlam içindeki anlamının mı öncelikli olarak öğretileceği; sözcüğün öğrenicilere hangi materyallerle sunulacağı; sözcük öğretimine ne kadar süre ayrılacağı… vb. gibi sorular ile karşılaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle söz varlığını başarılı bir biçimde öğretebilmek için bu sorulara yanıt verilmesi gerekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda (ADOÇP) belirtilen kriterlerle birlikte dil düzeyleri, söz varlığındaki sözcüklerin kullanım sıklıkları, sözcüklerin dil bilgisel kategorileri, sesletim özellikleri, yazım biçimleri dikkate alınarak hazırlanmış öğrenici sözlüklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Belirtilen bu özelliklere sahip öğrenici sözlükleri sayesinde öğrenicilerin motivasyonları, özgüvenleri, derse ilgi ve katılımları da olumlu yönde artacaktır.

---

[1] Bu sözlüğün projelendirilmesinde destek veren Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığına ve İstanbul Eğitim, Kültür ve Sanat Çalışmaları Vakfına (EKSAV) teşekkür ederiz.

[2] Kocaeli Üniversitesi; dilekfidan@yahoo.com, info@dilfi.com.tr

Bir dile ait dil bilgisi ne kadar iyi biliniyor olursa olsun söz varlığı yeterince gelişmemiş bir öğrenicinin dili işlevsel olarak kullanması, ihtiyacı olan üretimleri yapması olası görünmemektedir. Aksan'a (1995, s. 408) göre, sözlük hazırlamada en önemli noktalardan biri, 'amacın belirlenmesi'dir; farklı amaçlara göre değişik sözlüklerin hazırlanabileceğini belirten Aksan; amacın, bir dilin bütün söz varlığını ortaya koymaksa buna uygun bir çalışma yapılması gerektiğini ancak amacın dilin belli bir düzeyindeki öğrenicilerine seslenmekse söz varlığının sınırını, ona göre düzenlemek gerektiğini; ana dili sözlüklerinde olduğu gibi iki dilli sözlüklerde de temel söz varlığının ve sıklık dizelgelerinin (derlemlerin) göz önünde bulundurulması gerektiğinden bahsetmektedir.

Bu çalışmanın amacı; *Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2)* adlı çalışmanın tanıtılması, hazırlanma aşamasında karşılaşılan sorunlara değinilerek bu alanda çalışacak araştırmacılara yol göstermesi için paylaşımlarda bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda ilk önce, dünyada dil öğretimi çalışmalarında kullanılan öğrenici sözlüklerine ve bugüne kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde söz varlığı edinimi ile ilgili çalışmalara yer verildikten sonra *Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2)* adlı çalışma hakkında bilgi verilecek; sonrasında da bu alanda çalışacak araştırmacılara yol göstermesi için bu tür bir çalışma yapılırken karşılaşılabilecek sorunların neler olduğuna ve çözüm önerilerine yer verilecektir.

Alan Yazınında Dil Öğretiminde Kullanılan Öğrenici Sözlükleri

Aksan'da (1995, s. 393) da belirtildiği üzere, insanların ne zaman konuşmaya başladıkları ve ilk kez ne zaman yabancı bir dil öğrenmeye ihtiyaç duydukları ile ilgili kesin bilgiler bulunmamaktadır. Ancak günümüzde kullanılan sözlüklere benzer ilk sözlüğün, MÖ II. yüzyılda Bizanslı Aristophanes tarafından hazırlandığı bilinmektedir. Dünyadaki, ikinci dil öğretimi için hazırlanmış ve yaygın olarak kullanılan çalışmalara bakıldığında ise bu tür öğrenici sözlüklerinin başında 1948 yılında Oxford University Press tarafından yayımlanmaya başlayan 'Oxford Learner's Dictionary' gelmektedir. Çince, İspanyolca, Fransızca, Almanca gibi birçok dilde kullanıcı sözlükleri sunan sözlüğe, internet üzerinden de erişim sağlanabilmektedir.

Cambridge University Press tarafından 1995 yılından bu yana yayınlanan 'Cambridge Learner's Dictionary' ise dil öğrenicileri ve öğreticileri için temel, ileri seviye gibi farklı seviyelerde hazırlanan bir sözlüktür. Sözlük, Cambridge English Corpus'a dayanarak 1,5 milyar sözcüklük bir veri tabanına sahiptir.

Bunun yanı sıra Paul Procter editörlüğünde 1978 yılında ilk baskısı yayımlanan 'Longman Dictionary' başlangıç-orta-ileri seviye gibi çeşitli düzeylerde sözlük türleri sunmaktadır. Ayrıca Japonca, Korece, İspanyolca gibi iki dilli sözlük türleri de bulunmaktadır.

HarperCollins Yayınevi tarafından ilk kez 1987'de yayımlanan 'Collins Cobuild Advanced Learner's Dictionary' Cobuild: Corpus'tan yararlanılarak hazırlanmaktadır. Öğrenicilere sözlük üzerinde alıştırma yapma olanağı sağlayan 'Merriam-Webster's Dictionary' sözlük ise sözlük çalışma kılavuzu ile diğer öğrenici sözlüklerinden ayrılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alan yazınında da söz varlığı üzerine yapılan araştırmalar (Aydın 2015; Bozkurt 2015; Göktentürk 2016; Göçen 2016) bulunmaktadır. Alan yazını incelendiğinde hazırlanan 'sözlük' temelli akademik çalışmaların (Berber 2012; Tüfekçioğlu 2013; Golynskaia 2017), genellikle çevrimiçi sözlükler veya sözlük ön modeli çalışmaları olduğu tespit edilmiştir. Bu sözlük ön modellerinin yanı sıra, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözlük ihtiyacını gidermesi beklenen basılı sözlükler (Sözer 2016; Ağrıkan 2016; Mucan - Ağrıkan 2017; Yılmaz 2018) de mevcuttur. Bu basılı sözlüklere ek olarak Türkçe öğretimi yapan bazı kurumların da sözcük öğretimi amacıyla oluşturdukları materyaller vardır: Örneğin Yunus Emre Enstitüsü'nün "Türkçe Öğretimi Kelime Afişleri" ve "Resimlerle Türkçe Öğreniyorum A1" ile Gazi TÖMER tarafından sunulan "Temel Söz Varlığı" bu materyallere örneklerdendir.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde, *Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2)* adlı çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilecektir.

Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2)

Bilindiği üzere bir sözlükte madde başı olan bir sözcük söz konusu olduğunda bu sözcüğün ses boyutunda sesletimi; yazım boyutunda hedef dilin alfabesiyle yazımı; dil bilgisi boyutunda sözcük türü ve son olarak da sözcüğün anlamı söz konusu olmaktadır. İyi yapılandırılmış bir sözlükte bu unsurların varlığı, öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecektir.

Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2) adlı çalışma, Türkçeyi yeni öğrenen A1 ve A2 düzeyindeki öğreniciler ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin ek materyal olarak kullanabilmesi için oluşturulmuş öncül bir sözlük ve etkinlik kitabıdır. Çalışma incelendiğinde öncelikli olarak aşağıdaki özellikleri dikkati çekmektedir. Sözlükte;

- ✓ Yaklaşık 1400 sözcük,
- ✓ Sözcüklerin ses bilgisel (fonetik) yazımları,
- ✓ Karekodları kullanarak sözcük, cümle ve metinleri dinleme imkânı,
- ✓ Örnek cümleler,
- ✓ 32 ana tema ve ve bu temaların alt temaları
- ✓ Temalarda öğrenilen sözcükleri tekrar etmek üzere etkinlik ve alıştırmalar,
- ✓ Türkçe, Almanca, Arapça, Fransızca, İngilizce, Korece, Rusçaya ek olarak sözcüklerin Türkçe sesletimlerini gösteren bir sesbilgisel (fonetik) dizin bulunmaktadır.

Söz konusu çalışmanın adının "görsel sözlük" olup "resimli sözlük" ya da "fotoğraflı sözlük" olmamasının nedeni, sözlükte hem resimlere hem de fotoğraflara yer verilmiş olmasıdır. Aşağıdaki Şekil 1'de, sözlükte madde başı olarak geçen "lokum" ve "aşçı" sözcüklerine ait görseller yer almaktadır.





Şekil 1: ''Lokum'' ve ''Aşçı'' madde başlarına ait görseller

Şekil 1'de de görüldüğü gibi "lokum" sözcüğünün fotoğrafla anlatılması tercih edilmiştir çünkü sözlüğün hazırlanma aşamasında, çizimlerin bu madde başını yeterince iyi yansıtamadığı görülmüştür. Diğer taraftan "aşçı" sözcüğü için anlama / anlamlandırmada sorun olmayacağından resimle gösterilmesi tercih edilmiştir. Resim 1'de, örnek bir sözlük sayfası gösterilmiştir.

Resim 1: Örnek sözlük sayfası (Beslenme, s. 250)



Resim 1, *Beslenme* temasından alınmış örnek bir sayfadır ve görüldüğü üzere her bir madde başı, bir görselle resmedildikten sonra o kavramın Türkçede nasıl yazıldığı, o yazımın fonetik yazımı ve altında da örnek tümcesi yer almaktadır. Sayfanın en altında sağ tarafta, okutulduğunda o sayfadaki tüm sözcüklerin ve örnek tümcelerin dinlenebilmesini sağlayan bir karekod bulunmaktadır.

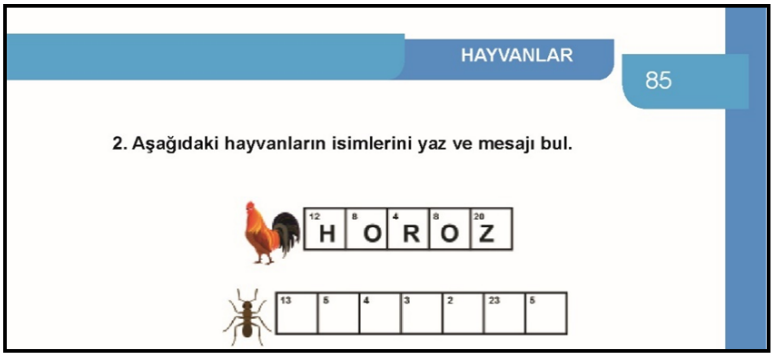
A1 ve A2 düzeyi kullanıcıları için hazırlanan görsel sözlük ve bu sözlükteki söz varlığını pekiştirmek üzere oluşturulmuş alıştırma ve etkinliklerin yer aldığı *Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2)* adlı çalışmanın hazırlanması ve yayımlanması sürecinde çeşitli aşamalardan geçilmiştir. Bu aşamalar; *sözvarlığının seçimi ve öğreniminin/öğretiminin kolaylaştırılması, düzeye uygun dilbilgisi yapılarının seçimi, görsel seçimi, seslendirme ve çokdilli dizinin oluşturulması* başlıkları altında ele alınacaktır. Sözlük ve etkinlik kitabı hazırlanırken her aşamada, öğrenici ihtiyaçları göz önünde bulundurularak seçimler yapılmıştır.

a) Söz Varlığının Seçimi ve Öğreniminin / Öğretiminin Kolaylaştırılması

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış dil setleri incelendiğinde öğrenicilere kazandırılması hedeflenen sözcük sayılarının her seviyede farklılık gösterdiği görülmektedir (Gökçen - Okur 2018, s. 15). Bu nedenle sözlüğün veri tabanı oluşturulurken doküman analizi yöntemi ile Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Programı'nda belirtilen kriterler de gözetilerek A1 ve A2 düzeyi kullanıcılarının ihtiyaçlarına yönelik temel söz varlığını oluşturacak temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Buna ek olarak Türkiye'deki dört büyük devlet üniversitesinin (Ankara Üniversitesinin Yeni Hitit, İstanbul Üniversitesinin İstanbul, Dokuz Eylül Üniversitesinin İzmir, Gazi Üniversitesinin Yabancılar İçin Türkçe) dil setleriyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde başat kurum olan Yunus Emre Enstitüsünün Yedi İklim dil setindeki söz varlıklarından ve son olarak da kullanım sıklıklarıyla ilgili karar verebilmek için Türkçe Ulusal Derlem'in 3. versiyonundan (TUD 2018) yararlanılmıştır.

Sözlükte toplam 1348 madde başı sözcük bulunmasına rağmen bu sayı, -madde başı olmadığı hâlde- etkinlik ve alıştırmalarda bir biçimde öğretimi yapılan sözcüklerle daha da artmaktadır. Resim 2'de bu durumu açıklayan bir örnek bulunmaktadır.

Resim 2: Madde başı olmadığı hâlde öğretimi yapılan sözcük örneği (Hayvanlar, s. 85)



Resim 2'deki *Hayvanlar* temasının alıştırmalarında yer alan "horoz" sözcüğü, sözlükte madde başı değildir. Onun yerine '"tavuk" sözcüğü madde başıdır. Bu kararın verilmesinde ise TUD'nin (2018) verilerinden yararlanılmıştır. Bu verilere göre derlemde "horoz" 394; "tavuk" ise 1458 kullanım sıklığına sahiptir. Dolayısıyla kullanım sıklığı yüksek olan sözcüklere madde başı olarak daha düşük olan sözcüklere ise gerekli görülmesi hâlinde etkinlik ve alıştırmalarda yer verilmiştir.

Sözlükte, toplam 32 ana tema ve 58 alt tema bulunmaktadır. Aşağıda, ana temalar listelenmiştir.

Tablo 1: Sözlükteki ana temalar

Aile ve Akrabalar	Ev	Sayılar
Alfabe	Fiiller	Sıfatlar
Alışveriş	Giyim	Soru Sözcükleri
Beslenme	Hayvanlar	Spor
Bitkiler	İşaretler ve Semboller	Şehirde
Doğa Olayları	Meslekler	Şekiller
Duygular	Ölçü Birimleri	Teknoloji
Dünya ve Türkiye	Renkler	Ulaşım
Eğitim	Restoran-Lokanta	Vücut
Eğlence-Hobi	Sağlık	Zaman
Enstrümanlar		Zamirler

Yukarıda Tablo 1'deki 32 temanın alt temalarının sayısı 58'dir. Sözlükte, her tema farklı bir renkle ve tema kapaklarıyla başlatılmıştır. Tema kapaklarında temaların adları ve o adların anlaşılmasını sağlamak üzere yine görseller kullanılmıştır. Resim 3'te *Giyim*, *Bitkiler* ve *Renkler* temalarına ait birer örnek yer almaktadır ve Resim 3 incelendiğinde *giyim*, *bitkiler* ve *renkler* sözcüklerinin anlamını bilmeyen bir öğrenici, görsellerden yola çıkarak bu sözcüklerin anlamını tahmin edebilecektir. Buna ek olarak tema adları, her ne kadar madde başı olmasalar da görsellerle desteklendiğinden -daha önce de bahsedildiği gibi- sözlükte öğretilen toplam söz varlığı sayısının da artmasını sağlamaktadır.

Resim 3: Tema kapağı örnekleri



Sözlükteki madde başları için üretilen örnek tümcelerin mümkün olduğunca hem görselle uyumlu olmasına özen gösterilmiş hem de ulusal ve uluslararası tanınan kişilere, mekânlara, olaylara, durumlara, bilgilere… vb. yer verilmeye çalışılmıştır. Aşağıdaki Resim 4'te ünlü kişilerden, mekânlardan ve olaylardan örnekler sunulmaktadır.

Resim 4: Örnek tümcelerdeki ulusal ve uluslararası kültürel unsurlar



Resim 4 incelendiğinde ünlü kişilerden Ronaldo'nun "futbolcu", ünlü mekânlardan Uludağ'ın "kış" ve ünlü olaylardan Titanik'in "gemi" maddelerinin örnek tümcelerinde kullanıldığı görülmektedir.

Temalarda öğrenilen sözcüklerin tekrar edilerek uzun süreli belleğe transfer edilmesini kolaylaştırmak amacıyla ve gerek öğrenicinin kendisini gerekse de öğretmenin öğrenicinin öğrenme düzeyini test edebilmesi için her temanın sonuna, o temadaki hemen hemen tüm sözcüklerin geçtiği farklı türlerde toplam 178 adet etkinlik ve alıştırmaya yer verilmiştir. Sözcük, tümce ve metin boyutunda kullanılan başlıca etkinlik ve alıştırma türleri şunlardır:

- ✓ Boşluk doldurma
- ✓ Sıralama
- ✓ Eşleştirme
- ✓ Tümce kurma
- ✓ Bulmaca
- ✓ D/Y soruları

- ✓ Çoktan seçmeli ya da var olanı seçme (işaretleme)
- ✓ Dil bilgisi
- ✓ Sınıflandırma
- ✓ Metinleştirme

Dinleme metinlerinde kullanılan başlıca etkinlik ve alıştırma türleri ise şunlardır:

- ✓ Sıraya koyma
- ✓ Boşluk doldurma
- ✓ Resimleştirme
- ✓ D/Y

Çalışmanın bu kısmında, yukarıda bahsedilen etkinlik ve alıştırmalara örnekler verilmiştir. Resim 5'te *Renkler* temasının sonundaki etkinliklerden biri gösterilmektedir.

Resim 5: Renk adlarının ve yazımlarının hatırlanması için kullanılan etkinlik (Renkler, s. 72)



Resim 5 incelendiğinde buradaki etkinliğin, basit bir hatırlamadan öte olduğu görülmektedir. Öğreniciden, bu boşlukları doldurması için hem artalan ve dünya bilgisini harekete geçirmesi hem de hedef sözcüğe Türkçede ne dendiğini hatırlaması beklenmektedir. Resim 6'da ise *Enstrümanlar* temasında öğrenilen sözcüklerin tekrarını ve hatırlanmasını sağlamak amacıyla oluşturulmuş bir örnek yer almaktadır.

Resim 6: Enstrüman adlarının ve yazımlarının hatırlanması için kullanılan etkinlik (Enstrümanlar, s. 336)



Resim 6'da, öğrenicinin hem görseldeki enstrümanların adlarının ne olduğunu hatırlaması ve aşağıdaki enstrüman adlarıyla eşleştirmesi hem de doğru yanıt olmayan diğer enstrüman adlarını elemesi gerekmektedir.

Ulaşım temasında; öğrenicilerin sınıflandırma yapmalarının istendiği alıştırma, Resim 7'de gösterilmiştir.

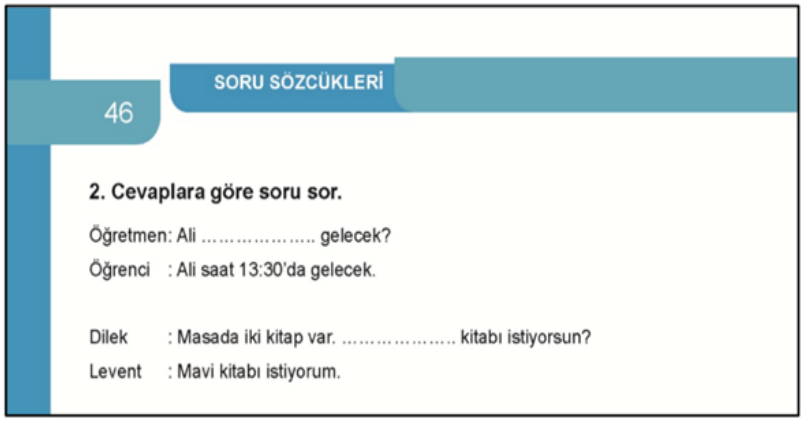
Resim 7: Taşıt adlarının ve yazımlarının hatırlanması için kullanılan sınıflandırma etkinliği (Ulaşım-Taşıtlar, s. 311)



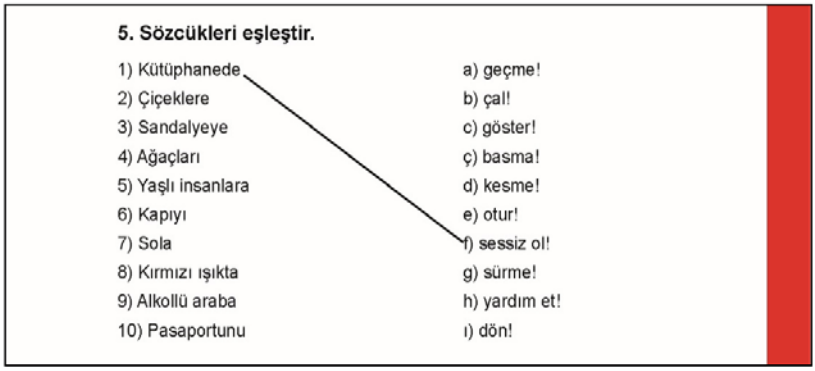
Resim 7'de öğrenici; görsellerini ve yazımlarını tema içinde gördüğü bazı madde başlarının yazımlarını görmekte, zihninde bu yazılışları görüntüleriyle eşleştirmeye ek olarak artalan ve dünya bilgilerini de kullanarak bu araçların hangisinin kara, hangisinin hava, deniz ya da demir yolunda hareket ettiğini yazması beklenmektedir. Aşağıda Resim 8'de boşluk doldurma, Resim 9'da eş-

leştirme, Resim 10'da Doğru / Yanlış, Resim 11'de dil bilgisi, Resim 12'de metinleştirme, Resim 13'te çizme alıştırma ve etkinliklerine örnekler verilmiştir.

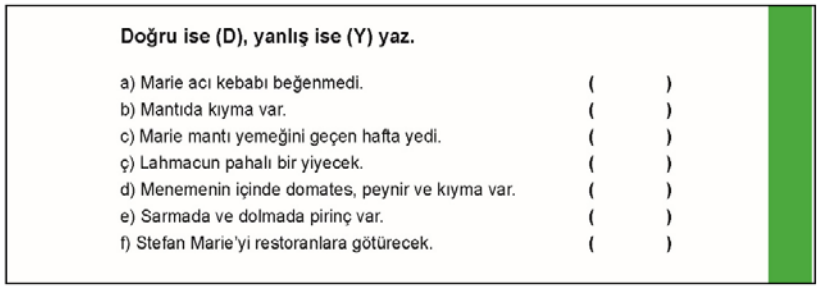
Resim 8: Boşluk doldurma sorusu (Soru sözcükleri, s. 46)



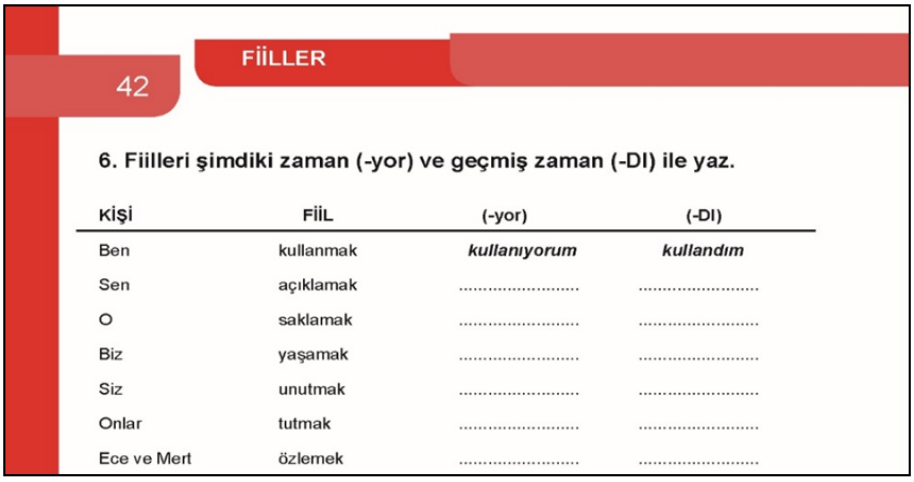
Resim 9: Eşleştirme sorusu (Eylemler, s. 41)



Resim 10: Doğru / Yanlış sorusu (Beslenme, Türk Mutfağı, s. 261)



Resim 11: Dil bilgisi sorusu (Fiiler, s. 42)



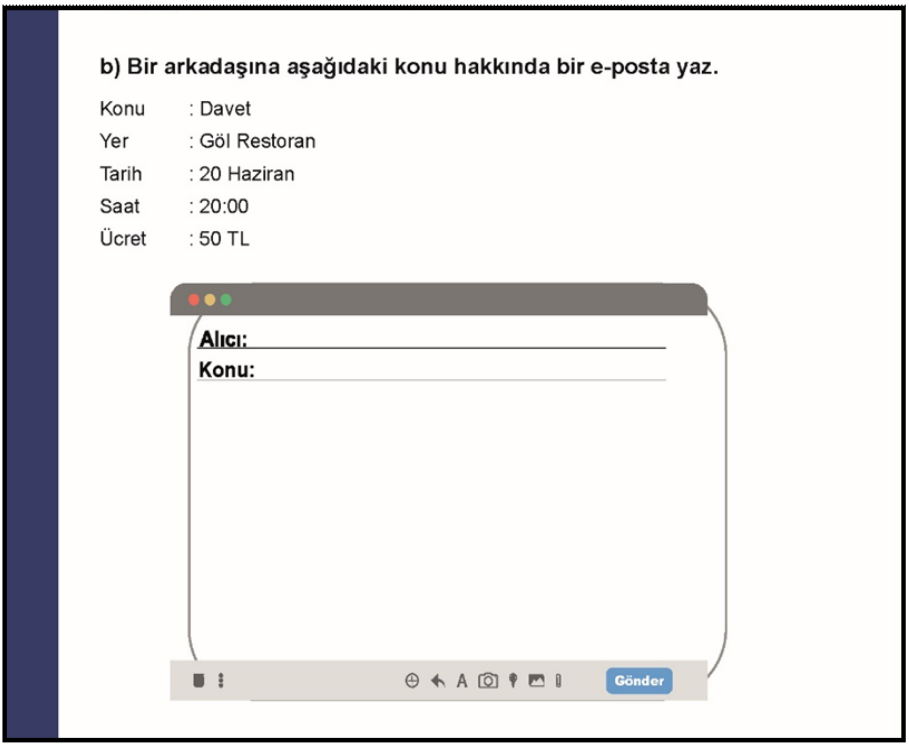
42

FİİLLER

6. Fiilleri şimdiki zaman (-yor) ve geçmiş zaman (-DI) ile yaz.

KİŞİ	FİİL	(-yor)	(-DI)
Ben	kullanmak	*kullanıyorum*	*kullandım*
Sen	açıklamak	.....	.....
O	saklamak	.....	.....
Biz	yaşamak	.....	.....
Siz	unutmak	.....	.....
Onlar	tutmak	.....	.....
Ece ve Mert	özlemek	.....	.....

Resim 12: Metinleştirme sorusu (Teknoloji, s. 208)



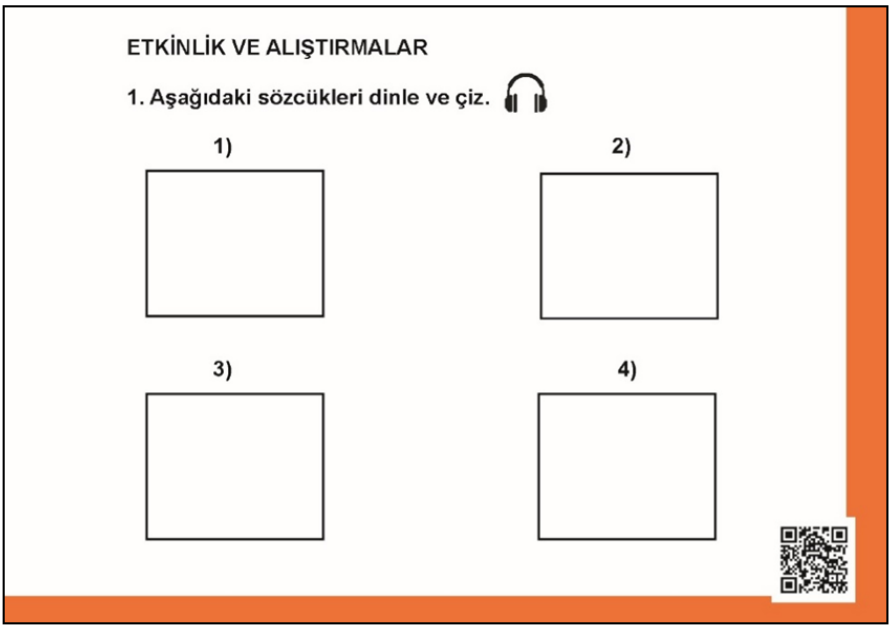
b) Bir arkadaşına aşağıdaki konu hakkında bir e-posta yaz.

Konu : Davet
Yer : Göl Restoran
Tarih : 20 Haziran
Saat : 20:00
Ücret : 50 TL

Alıcı:
Konu:

Gönder

Resim 13: Çizim sorusu (Şekiller, s. 75)



b) Düzeye Uygun Dil Bilgisi Yapılarının Seçimi

Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış dil setleri incelendiğinde dil bilgisi konularının ortak olmadığı görülmektedir. Fidan'ın (2016, s. 271) Türkçe dil setlerindeki dil bilgisi konularını incelediği çalışmasının sonuçlarına göre dil bilgisi konuları, farklı ders kitaplarında farklı sıralarla hatta bazen de farklı seviyelerde verildiği belirtilmektedir. Bu nedenle sözlük ve etkinlik kitabında; dil setlerinde de A1-A2 seviyelerinde bulunan şimdiki zaman, görünen geçmiş zaman ve koşaç tümceleri öncelikli olarak kullanılmıştır. Buna ek olarak az sayıda gelecek zaman ve öğrenicilerin günlük konuşmaları daha kolay anlamlandırmalarını sağlaması açısından farklı zaman kalıplarını barındırsalar da kalıp ifadeler de sözlükte yer yer kullanılmıştır.

c) Görsel Seçimi

Kitapta kullanılması düşünülen görsellere karar verme sürecinde farklı alternatifler bulunmuştur. Bu noktada verilmesi gereken ilk karar, özgün çizimlerin mi yoksa belirli veri tabanlarından seçilen görsellerin mi kullanılacağıdır. Kitapta, hem özgün görseller hem de veri tabanından seçilen görseller kullanılmıştır. Bunun yanında kullanılacak görsellerin fotoğraf mı yoksa resim mi olacağına, madde başının en anlaşılır biçimde olmasını hangisi sağlayacaksa -örnekler incelendikten sonra- karar verilmiştir. Daha önce yukarıda açıklandığı ve Şekil 1'de de gösterildiği gibi kimi yerde çizimler, kimi yer-

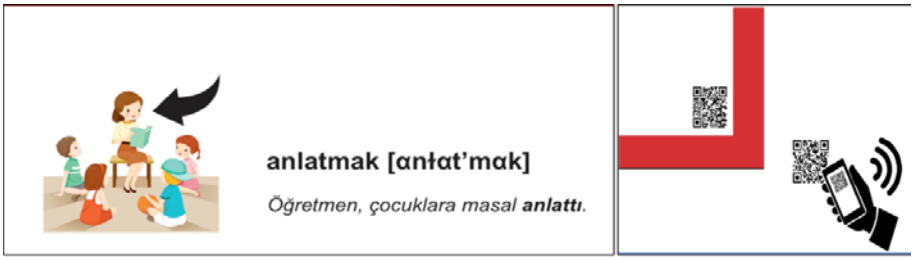
de de fotoğraflar tercih edilmiştir. Sonuç olarak sözlük, görsel olarak büyük oranda resim içermektedir. Resimlerin sözcüğün anlamını vermede yeterli olmadığına kanaat getirildiğinde ise fotoğraflar kullanılmıştır.

d) Seslendirme

Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2), dört temel dil becerisini de geliştirmeye yönelik hazırlandığından çalışmada, dinleme etkinlikleri de bulunmaktadır. Öğrenicilerin sözcüklerin ve örnek tümcelerin doğru sesletimlerini duyması ve tekrarlaması, anlamlandırma ve iletişim açısından önemli bir yer tutmaktadır. Kitaptaki sözcük, tümce ve metinlerin karekodlar aracılığıyla internet üzerinden dinlenmesi mümkün kılınmıştır. Dolayısıyla öğrenicilerin CD veya başka bir ses kaydı ile uğraşmadan akıllı telefon, tablet ya da bilgisayar yardımı ile dinleme kayıtlarına ulaşmaları sağlanmıştır.

Sözlükte madde başı olarak geçen tüm sözcüklerin fonetik yazımları da yapılarak sözcüğün sesletiminin nasıl olacağı yazı birimlerle de gösterilmiştir. Buna ek olarak her sözcük için bir örnek tümceye yer verilmiş ve sayfaların altlarına eklenen karekodlar ile o sayfadaki tüm sözcüklerin ve örnek tümcelerin sesletimlerinin dinlenebilmesi sağlanmıştır. Karekodlar, sadece madde başı sözcük ve örnek tümceler için değil; aynı zamanda bazı etkinlik ve alıştırmalardaki sözcük, tümce ya da metinler için de kullanılmıştır. Aşağıdaki Resim 14'te madde başı olan "anlatmak" fiilinin görseli, yazılışı, fonetik yazımı, örnek tümcesi ve sayfa sonundaki karekodu örnek olarak gösterilmiştir.

Resim 14: "Anlatmak" fiilinin madde başı görünümü ve karekodu (Fiiller, s. 19)



Resim 14'te gösterilen "anlatmak" fiilinin fonetik yazımı [anɬat›mak] ile gösterilirken sözcüğün Türkçede nasıl sesletildiğinin dinlenebilmesi için herhangi bir akıllı telefon ya da tablet ile karekodun okutulması yeterli olmaktadır. Diğer bir ifadeyle sözlükte karekod bulunan tüm sayfalarda, mutlaka bir dinleme dosyası/ları bulunmaktadır. Sözlükteki ses kayıtlarının tamamı, uzun yıllar Türkiye Radyo Televizyon Kurumunda (TRT) çalışmış başspiker unvanlı, tecrübeli bir uzman tarafından, Kocaeli Üniversitesi Radyosunun (Radyo Ki) stüdyolarında ses yalıtımlı odada yapılmıştır.

Okutulan her karekod, www.dilfi.com.tr adresi üzerinden, ilgili sayfaya bağlanmaktadır. Bağlanılan sayfaya Resim 15'teki gibi bir görüntü gelmektedir.

Resim 15: Örnek web sayfası görüntüsü



Resim 15'teki web sayfası görüntüsü incelendiğinde sayfanın sol üst tarafında sözlüğün hangi sayfasının açıldığı (bu örnekte sayfa 19); *Sözcük* yazan sütunda, sözlüğün o sayfasındaki madde başlarının hangileri olduğu, fonetik yazımıyla birlikte gösterilmektedir. *Örnek Tümce* yazan sütunda ise hangi sözcüğün örnek tümcesinin sesletimi olduğu görülmektedir yani madde başı sözcüğün sesletimini dinlemek isteyen öğrenicinin, *Sözcük* sütununda istediği sözcüğü; örnek tümceyi dinlemek isteyen öğrenicinin ise *Örnek Tümce* sütununda istediği sözcüğün sekmesini tıklaması yeterlidir. Sayfanın sağ alt köşesindeki oklarla bir önceki ya da bir sonraki sayfaya geçmek mümkünken kalem ikonunun tıklanmasıyla da gerekli görülüyorsa hata bildiriminde bulunabilir ya da editörle iletişime geçilebilir. Etkinlik ve alıştırmalarda dinleme dosyası olması hâlinde söz konusu etkinlik ya da alıştırmanın yanına kulaklık ikonu yerleştirilmiş ve bağlantı için de yine sayfanın sağ ya da sol alt köşesine karekod eklenmiştir. Söz konusu ikonlardan biri, Resim 16'da gösterilmektedir.

Resim 16: Dinleme ikonunu gösteren görsel ve karekodu (Fiiller, s. 41)



e) Çokdilli Dizin Oluşturulması

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, farklı ana dili konuşucularıdır. Bu nedenle hem sözlük ve etkinlikler üzerinde çalışan öğrenicilerin bireysel çalışmalarını desteklemesi, görsel veya örnek tümcelerdeki hedef sözcüklerin başka bir dildeki karşılığının öğrenilmek istendiği durumlarda yardımcı olması açısından hem de aranılan hedef bir sözcüğün var olup olmadığının kolayca kontrolünün yapılabilmesi için çok dilli bir dizin oluşturulmuş ve kitabın son kısmına eklenmiştir. Burada Türkçe ile birlikte sözcüklerin sesbilgisel (fonetik) yazımı; Almanca, Arapça, Fransızca, İngilizce, Korece ve Rusça dillerinde çevirileri Türkçe dizinin alfabetik sıralaması temel alınarak oluşturulmuştur. Resim 17'de bu dizinden bir sayfa örneği verilmiştir.

Resim 17: Dizin sayfası örneği (Fiiller, s. 350)



akrep (saati) (155)	/ak`rep/	hour-hand	Petite aiguille	Часовая стрелка	시침	Stunden Zeiger	عقرب الساعة
akşam (162)	/ak'şam/	evening	Soir	Вечер	저녁	Abend	مساء
alçak (50)	/al'tʃak/	low	Bas/Basse	Низкий	낮다	niedrig	منخفض/منخفضة
alerji (155)	/alər`ʒi/	allergy	Allergie	Аллергия	알레르기	Allergie	حساسية
alışveriş merkezi (274, 293)	/alıʃ'veriʃ mɛrkɛ`zi/	shopping center	Centre commercial	Торговый центр	쇼핑 센터	Einkaufszentrum	مركز التسوق
almak (18)	/alma'k/	to take	Prendre	брать	받다	nehmen	أخذ
Alman (97)	/alman/	German	Allemand/ Allemande	Немец	독일인	Deutsche	ألماني/ألمانية
Almanca (97)	/almandʒa/	German	Allemand	Немецкий	독일어	Deutsche	اللغة الألمانية
Almanya (97)	/almanja/	Germany	Allemagne	Германия	독일	Deutschland	ألمانيا
alt çizgi (340)	/'alt ʧiz'gi/	undercore/understrike	tiret bas	Подчеркивание	밑줄	Unterstrich	شرطة سفلية
alt geçit (304)	/alt ge't/	subway	passage inférieur	Подземный пешеходный переход	지하도	U-bahn	ممر تحت أرضي
alt tire (340)	/'alt t'ire/	undercore/understrike	tiret bas	Подчеркивание	밑줄	Unterstrich	شرطة سفلية
altı (12)	/alt'ı/	six	six	шесть	여섯	sechs	ستة

Resim 17'de de görüldüğü üzere Türkçe sözcüklerin karşılığı olan İngilizce, Fransızca, Rusça, Korece, Almanca ve Arapça sözcüklerin takip kolaylığı olması için her sütun farklı bir renkle gösterilmiştir.

Bütün bu düzenlemeler sonunda, Resim 18'de kapak görüntüsü verilen *Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2)* adlı çalışma ortaya çıkmıştır.

Resim 18: Görsel sözlüğün kapağı



Çalışmanın bundan sonraki kısmında, *Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2)* adlı çalışmanın hazırlanma sürecinde karşılaşılan problemlere ve çözüm önerilerine yer verilecektir.

Sözlük Oluşturulurken Karşılaşılan Problemler

Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2)'nin hazırlanma ve yayımlanma sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde; karşılaşılan sorunlar, varsa bulunan çözümler veya yapılan değişiklikler konu edilmiştir.

1. Söz Varlığının Seçiminde Karşılaşılan Sorunlar

Daha önce de bahsedildiği gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde her dil seviyesi için belirlenmiş ve başvurulabilecek ortak bir söz varlığı derlemi olmadığından ADOÇP'den ve alanda kullanılmakta olan dil setlerinden yararlanılarak temalar ve alt temalar oluşturulmuşsa da bazı dilsel birimlerin madde başı olarak mı yoksa alıştırma ve etkinlikler içinde mi verilmesi gerektiği ya da hiç mi verilmemesi gerektiği noktalarında karar verilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada, bu tür problemler karşısında yukarılarda da ifade edildiği gibi TUD'den (2018) yararlanılarak karar verilmiştir.

2. Düzeye Uygun Dilbilgisi Yapılarının Seçiminde Karşılaşılan Sorunlar

A1-A2 düzeylerinde öğrenicilerin söz varlığı ve öğrendiği dil bilgisi kalıpları diğer düzeylere göre kısıtlı olduğundan madde başlarının örnek tümceleri ile etkinlik ve alıştırmalarda ağırlıklı olarak şimdiki zaman, bilinen geçmiş zaman ve koşaç tümceleri; az sayıda da olsa gelecek zaman kalıpları kullanılmıştır. Bu tür durumlarda sözlük; her ne kadar A2 kullanıcıları da düşünülerek hazırlanmış olsa da -daha önce de belirtildiği gibi- dil setlerinde dilbilgisi yapılarının aynı sıra ve düzeyde verilmiyor olması da akılda tutulup mümkün olduğunca tüm kitaplarda öncelik verilen bu yapıların kullanılmaya çalışılması oluşturulacak materyallerin daha işlevsel olmasını sağlamıştır.

Ancak bu noktada bazı temalarda, belirli kalıp ifadelerin kullanılma zorunluluğu, bu belirlemelerin dışına çıkılmasını gerekli kılabilmektedir (örneğin *Beslenme* temasında "Afiyet olsun." ya da *Sağlık* temasında "Geçmiş olsun."… vb.). Bu tür durumlarda, örnek tümcenin görselde anlatılanla çok büyük oranda paralellik sağlamasına (örneğin bilinen bir yeri, dünyaca ünlü bir kişiyi, durumu… vb. tümceye dâhil ederek) özen gösterilmedir ki öğrenici, dünya bilgilerini harekete geçirerek bağlamdan tümcenin ve dolayısıyla da madde başı olan sözcüğün anlamını bulabilsin.

3. Görsel Seçiminde Karşılaşılan Sorunlar

Bu tür görsellere dayalı tüm çalışmalarda birincil olarak dikkat edilmesi gereken şey, birer sanat eseri niteliği taşıyan her bir görselin telif haklarıyla ilgili mevzuatı yerine getirmektir. Bu çalışmadaki görseller, iki yolla edinilmiştir; birinci yol, bir illüstratör / grafiker ile çalışılarak oluşturulan görseller ki bu noktada çalışılan kişiyle yapılan sözleşmede, görsellerin telif hakları ve özgünlüğü ile ilgili her türlü sorumluluğun onlarda olduğunu karşılıklı imzalanacak bir sözleşme ile kayıt altına almak gerekmektedir. İkinci yol ise internet ortamındaki veri tabanlarından ücret karşılığında görsel satın almadır. Bu çalışmada, ileride bir problemle karşılaşılmaması için ilgili sitelerin avukatları ile yazışmalar yapılmış ve satın alınan bu görsellerin ne amaçla alındığı, nasıl kullanılacağı hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılarak kullanımda sorun teşkil edecek bir nokta olup olmadığı netleştirilmiştir.

4. Seslendirmede Karşılaşılan Sorunlar

Seslendirmelerde seslendirmeyi yapacak kişinin ana dili konuşucusu olmasının yanında, Türkçenin ses dizgesi ve sesletim özellikleri hakkında bilgili olması ve bu seslendirmeyi, Türkçeyi yeni öğrenen öğreniciler dinleyeceğin-

den konuşma hızının nasıl olması gerektiğiyle ilgili bilgilendirmenin yapılması da gerekmektedir. Ancak seslendiricinin tecrübeli olması, tek başına yeterli bir kriter değildir. Ses kaydının yalıtımlı bir ortamda alınması, kaliteli ses kayıt cihazları ve mikrofon ile yapılması; kayıtlardaki gürültünün temizlenmesi gibi teknik kısımlarda da profesyonel yardım alınması gerekmektedir.

Diğer taraftan önemli bir diğer konu da örnek tümcelerin ya da diyalog metinlerinin seslendirmesini yapacak olan kişinin cinsiyetine ve yaşına göre tümcelerin içeriklerinde gerekli düzenlemelerin yapılması gerekliliğidir. Örneğin bu çalışmanın seslendirmeleri bir erkek spiker tarafından yapılmıştır. Örnek tümceler, seslendirecek kişi ve cinsiyeti belli olmadan önce hazırlanmış olduğundan "Bu ay regl / âdet olmadım çünkü hamileyim." tümcesi "Ayşe bu ay regl / âdet olmadı çünkü hamile." biçiminde yeniden düzenlenmiştir.

5. Çokdilli Dizin Oluşturulmasında Karşılaşılan Sorunlar

Çok dilli dizin, özellikle farklı ana dili konuşucuları için bir kolaylık sağlarken hazırlanması titizlik gerektiren bir konudur. Altı farklı dilde, alanında uzman ve hem Türkçeye hem de çeviri yapılan hedef dile iyi derecede hâkim kişilerce çevirilerin yapılması ve mümkünse aynı çevirilerin başka çevirmenlerle çeviri-tekrar çevirilerin yaptırılmasıyla kontrol edilmesi çok dilli dizini daha güvenilir bir hâle getirecektir.

Sonuç / Yorum

Konusu, başlangıç düzeyi öğrenici sözlükleri olan bu çalışmanın amacı; *Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2)* adlı çalışmanın tanıtılması, hazırlanma aşamasında geçirilen süreçlerin ve karşılaşılan sorunların paylaşılması ve gelecek çalışmalara yol göstermesi amacıyla karşılaşılan sorunlarla ilgili çözüm önerilerinde bulunmaktır.

Son yıllarda, eğitim, turizm, evlilik, göç, iltica… vb. farklı nedenlerle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilme gerekliliği ile ortaya çıkan talep artışı, alanda duyulan farklı materyal ihtiyaçlarını da tetiklemiştir. Bugüne kadar Türkçeyi yeni öğrenmeye başlayan öğrenicilerin dil düzeylerine uygun kullanıcı sözlüklerinin olmaması nedeniyle öğreniciler, çoğu zaman ana dili konuşucuları için hazırlanmış sözlükleri ya da çeviri amaçlı hazırlanmış internet tabanlı sözlükleri kullanmak zorunda kalmışlardır.

Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2) adlı çalışma; öğrenici kitlesinin beklenti, ihtiyaç ve dil düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmış, diğer düzeyler için de hazırlanacak çalışmalara öncül olması dileğiyle oluşturulmuş bir çalışmadır. Söz konusu çalışmada ortalama 1400 sözcüklük bir söz varlığı fonetik yazımlar, ses kayıtları, örnek tümceler ile etkinlik ve alıştırmalara ek olarak altı farklı dilde (Almanca, Arapça, Fransız-

ca, İngilizce, Korece, Rusça) hazırlanmış alfabetik bir dizinle desteklenmiştir. Çalışma içindeki sözcük, tümce ve metinlere ait ses kayıtları da karekodlar aracılığıyla internet ortamına taşınmıştır. İleride, öncelikle diğer dil düzeyleri için de hazırlanacak kullanıcı sözlüklerine de ihtiyaç vardır.

Alanda ihtiyaç duyulan benzer sözlüklerin oluşturulmasında, öğrenicilere yönelik ihtiyaç analizlerinin yapılması; yabancı dil olarak Türkçeye özgü bir derlemin oluşturulması ileride yayımlanacak sözlükleri daha da kullanıcı merkezli hâle getirecektir. Bu çalışmada her ne kadar TUD (2018) verilerinden yararlanılmış olsa da söz konusu derlemin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için oluşturulmuş bir derlem olmaması nedeniyle bu tür sözlük çalışmalarında kısıtlılıklara da neden olabilmektedir.

Kaynaklar

AĞRIKAN, E. (2016). *Resimli Türkçe Sözlük*. İstanbul: İmak Ofset. ISBN:978-605-030-266-0

AKSAN, D. (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Levent Ofset Mat. ve Yayıncılık

AYDIN, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BERBER, C. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yardımcı kaynak hazırlama: Sözlük modeli öncalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BOZKURT, B. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta seviye (B1- B2 Düzeyi) hedef sözcük belirleme çalışması.*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Cambridge Dictionary, 'https://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish' Erişim Tarihi: 25.07.2019

GÖKALP, Ş.; Yeşilyurt, Ş.; Uluğlar, B.; Özden, S.; Üsten, A.U. (2019). *Temel Sözvarlığı*. Ankara: Gazi Üniversitesi Tömer.

FİDAN, D. (2016). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Konuları ve Öğretmen-Öğrenici Görüşleri. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 11(14), 257-276.

GOLYNSKAİA, A. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tek dilli öğrenici sözlüğü: Model, yöntem ve ilkeler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ensititüsü.

GÖÇEN, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki*

söz varlığı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

GÖKÇEN, G., Okur, A. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Ne Kadar Öğreteceğiz? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 7(3), 2180-2203.

GÖKTENTÜRK, T. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ders materyalleri çok dilli bir sözlük örneği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

HarperCollins Publishers. https://www.harpercollins.com Erişim Tarihi: 25.07.2019.

Longman Dictionary. https://www.ldoceonline.com/about.html Erişim Tarihi: 25.07.2019.

MUCAN, Y. & Ağrıkan, E. (2017). *Resimli Üç Dilli Sözlük*. İstanbul: İmak Ofset. ISBN:978-605-67839-2-0

Oxford English Dictionary. https://public.oed.com/about/ Erişim Tarihi: 25.07.2019

SÖZER, Z. (2016). *Resimlerle Türkçe*. İstanbul: Dilmer Yay. ISBN:978-975-6479-74-2

TÜFEKÇİOĞLU, B. (2013). Derlem tabanlı çevrim içi Türkçe öğrenci sözlüğü: Önadlar A madde başı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türkçe Ulusal Derlem (2018). https://v3.tnc.org.tr

YILMAZ, E. (2018). *Yabancılar İçin Başlangıç Düzeyi Türkçe Sözlük (A1)*. Pegem: Ankara.

Yunus Emre Enstitüsü. Türkçe Öğretimi Afiş Seti. https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/afis_50x70_0.pdf Erişim: 25.07.2019

YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ. (2019). Resimlerle Kelime Öğreniyorum (A1). (Ed. K. Sarıgül). İstanbul: Bayem Ajans. ISBN: 978-605-2097-19

Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Öğretiminde Kullanılan Okuma Metinlerinin Tür Dağılımı, Özgünlük Durumu ve Kullanım Alanlarına Göre Değerlendirilmesi

Fatma Burcu HANÇER[*]

Giriş

Dil bilimi ve ruh bilimindeki gelişmeler doğrultusunda, yabancı dil öğretiminde dil odaklı yapısal anlayışı, öğrenen odaklı işlevsel dil görüşü izlemiş, sonra öğrenme odaklı yaklaşımla iletişimsel bağlamda etkileşim ve katılımı gerçekleştirecek şekilde dile maruz kalmanın gerekliliği dile getirilmiştir (Kumaravadivelu 1993, akt. Dilidüzgün 2012, s. 342). Çağdaş dil öğretim yaklaşımları, öğrenenlerin iletişimsel gereksinimlerini temel almıştır (Dilidüzgün 2012, s. 342). Avrupa Ortak Başvuru Metni[1] (2001, s. 6), dil kullanan ve öğrenenleri öncelikle sosyal aktörler yani belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, salt dilsel olmayan, bildirişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak ele aldığı için genel anlamda eylem odaklı bir yaklaşımı temel almıştır. Bu doğrultuda insanlar; gerçek iletişim bağlamlarında uygun stratejileri işleterek belli alanlarda (kamusal, kişisel, mesleki, eğitsel), farklı temalarda, farklı metin türleri oluşturarak / alımlayarak iletişimsel amaçlarını gerçekleştirebilecekleri görevleri yerine getirirler (Dilidüzgün 2015, s. 16). Eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda, dil öğrenicilerinde iletişimsel dil yetisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. İletişimsel yeti, bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir (Aktaş 2004, s. 90). Yabancı dil öğretimi gerçekleştirilirken metinler merkeze alınmaktadır. Metin, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü veya yazılı olarak üretilen bir dil dizgesidir (Günay 2003, s. 35). Dilidüzgün'e (2017, s. 23) göre metin, iletişimi gerçekleştirmenin temel koşuludur. Metin, belirli bir yaşam alanına ilişkin (sözlü ya da yazılı) her türlü söylem demektir (AOÖÇ 2013, s. 20). Yabancı dil öğrenen birey, sınıf ortamında ne kadar farklı metin

[*] İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, burcu_hancer@outlook.com

[1] Araştırmada Avrupa Ortak Başvuru Metni için AOBM kısaltması kullanılacaktır.

ile karşılaşırsa dildeki becerilerini de o oranda geliştirecektir. Dilsel iletişimi gerçekleştirebilmenin temel koşulu, metin oluşturabilmektir. İnsanlar sosyal etkileşimlerini farklı iletişimsel amaçlarla seçtikleri farklı metin türleriyle gerçekleştirirler (Dilidüzgün 2017, s. 108). Bu sebeple dil öğrenicisinin iletişimsel dil yetisini geliştirmek için farklı türden metinlerle karşılaşması gerekmektedir. AOBM (2001, s. 131); dil edinimini, ya iletişimsel olaylara doğrudan katılım ya da bir metni doğrudan kullanma sonucu hedef dili öğrenme yeteneği ve bilgisi olarak sınırlandırmıştır. Bu doğrultuda kitaplar hazırlanırken metin tür ve işlevleri de mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Dil öğretim setleri hazırlanırken öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabileceği özgün metinlerden faydalanmanın da önemi büyüktür. Özgün metinler aracılığıyla bireyler, toplum içinde diğer bireylerle rahatlıkla iletişim kurabilecektir. Özgün metinler, öğrencinin öğrendiği dili doğrudan kullanmasına ve dil becerilerinin geliştirmesine katkı sağlar (Güneş 2017, s. 256). Özgün metin kullanımıyla öğrenilen dil işlevsel hâle gelecektir. Bu araştırmada dil öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarından biri olan *New Headway Fourth Edition* ile Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış *Yedi İklim Türkçe* çalışma setlerinin B1 düzeyindeki kitaplarında yer alan okuma metinlerinde farklı türlere yer verilip verilmediği, metinlerin özgünlük oranları ile dil kullanım alanlarına göre durumları tespit edilerek bu okuma metinlerinin AOBM'de verilen ölçütlere uygunluğunu belirlemek ve bu doğrultuda AOBM'de de temel alınan iletişimsel dil yetisini geliştirmeye yönelik farklı kaynakların hazırlanmasına bir katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Kavramsal Çerçeve

AOBM'de, öğrencinin iletişimsel dil yetisinin geliştirilmesinin önemi vurgulanmakta; bunu yapmak için metinler temel alınmaktadır. Dil öğretimi sırasında olabildiğince farklı türlerde, özgün, öğrencinin gerçek hayatta karşılaşabileceği metinlerin kullanılması dile getirilmektedir.

AOBM'ye göre dil öğrenicisinin karşılaşacağı metin türleri şunlardır:

> Kitaplar, kurgu ürünü olan veya olmayan edebi dergiler, gazeteler; yönergeler (kendin yap kitapları, yemek kitapları vs.), ders kitapları; broşürler, prospektüsler; el ilanları; reklam malzemesi; kamu levhaları ve ilanları; süpermarket, bakkal, pazar tezgâhlarındaki levhalar; malların paketleri ve etiketleri; biletler vs.; formlar ve anketler; sözlükler (tek dilli ve iki dilli), eş anlamlı sözlükler; ticari ve mesleki mektuplar, fakslar; kişisel mektuplar; denemeler ve alıştırmalar; kısa notlar, raporlar ve bildiriler; notlar ve mesajlar vs.; veri tabanları (haberler, edebiyat, genel bilgi vs.) (AOBM 2001, s. 91).

AOBM'de, dil öğretimi sırasında seviyelere göre öğrencilerin karşılaşabileceği metin türleriyse şunlardır (AOBM 2001, s. 68-70; 207-208):

A1: Kısa ve basit bilgilendirici metinler, betimlemeler (özellikle resim içerenler), yazılı talimatlar (özellikle resim içerenler), günlük durumlarla ilgili basit duyurulardaki tanıdık isimler, sözcükler, çok basit kalıplar, posta kartlarındaki gibi kısa ve basit iletiler.

A2:

Günlük hayatta geçen sıradan sözcükleri ve ortak uluslararası sözcükleri içeren kısa, basit metinler.

Günlük hayatta karşılaşılan araç gereçlerin üzerindeki basit talimatlar; sokak, lokanta, tren istasyonları gibi halka açık yerlerdeki günlük işaret ve duyurular.

İş yerlerindeki yönler, talimatlar, tehlike uyarıları, basit bir dille ifade edilen günlük kurallar.

Prospektüsler, menüler, reklamlar, referans listeleri, zaman çizelgeleri ve tarifeler gibi basit günlük yazılı materyaller, broşürler ve olayları betimleyen kısa gazete makaleleri, basit kişisel mektuplar.

B1: İlgi alanıyla ilgili konularda yazılmış açık ve net metinler, mektup, broşür ve kısa resmî belgeler gibi günlük belgeler, bildik konularda yazılmış açık ve net gazete makaleleri, açık ve net yazılmış kanıtlayıcı metinler, mektuplar, bir araç / alet için anlaşılır biçimde yazılmış açık ve net talimatlar, açıkça belirtilen tartışma metinleri.

B2: İlgi alanıyla ilgili yazışmalar, alanı dışındaki uzmanlık makaleleri (alan terimlerinin anlamlarını sözlükten kontrol ederek), çeşitli türde metinler, geniş bir konu yelpazesindeki gazete haberleri, makale ve raporlar, yazarların belirli bakış açıları geliştirdiği güncel sorunlar hakkında yazılmış makale ve raporlar, şartlar ve uyarılar hakkındaki ayrıntılar da dâhil olmak üzere alanındaki uzun ve karmaşık talimatlar.

C1 düzeyinde; ayrıntılı, uzun ve karmaşık talimatlar, sosyal, profesyonel ve akademik alandaki tartışma metinleri, uzun ve karmaşık olup profesyonelce yazılmış ayrıntılı makale, gazete haberleri ve raporlar, bütün yazışmalar, kendi alanıyla ilgili olan veya olmayan uzun ve karmaşık metinler, uzun teknik bilgileri içeren metinler, edebî metinler.

C2 düzeyinde; ayrıntılı, uzun ve karmaşık talimatlar, sosyal, profesyonel ve akademik alanda yazılmış tartışma metinleri, uzun ve karmaşık olup profesyonelce yazılmış ayrıntılı makale, gazete haberleri ve raporlar, bütün yazışmalar, soyut, yapısal olarak karmaşık ve uzun, edebî olan veya olmayan metinler, kullanım kılavuzları.

AOBM'de metinlerin özgünlüğü konusuna da yer verilmiştir, özgün ve özel olmak üzere iki metin türünden bahsedilmiştir (2001, s. 137).

Özgün Metinler

Özgün metinler; dil öğretiminden çok, iletişim amacıyla kullanılmak üzere hazırlanan ve seçilen ürünlerdir. Özgün metinler, öğrencinin öğrendiği dili doğrudan kullanmasına ve dil becerilerinin geliştirmesine katkı sağlar (Güneş 2017, s. 256). Dil öğretimi sırasında öğrencinin günlük hayatta karşılaşabileceği durumların birer örneği olan özgün metinlerin kullanımı son derece önemlidir.

Özgün metinler iki grupta incelenir (Güneş 2017, s. 256):

a) Öğrencinin, öğrendiği dili doğrudan kullanarak deneyimleri sonucu karşılaştığı, basitleştirme ve düzeltme gibi işlemlerden geçmemiş günlük gazete, dergiler ve yayınlarda karşılaşılabilecek özgün metinler;

b) Öğrencinin deneyimlerine, ilgilerine ve kişiliğine uygun hâle getirilmek üzere seçilmiş, derecelendirilmiş ve/veya düzeltilmiş özgün metinler.

Çerçeve doğrultusunda "kitaplar, kurgu ürünü olan veya olmayan edebî dergiler; gazeteler, talimatnameler, ders kitapları; broşürler, prospektüsler; el ilanları, reklam malzemesi; kamu levhaları ve ilanları, süpermarket, bakkal, pazar tezgâhlarındaki levhalar; malların paketleri ve etiketleri, biletler vs.; formlar ve anketler, sözlükler vb." (AOBM 2001, s. 91) özgün metin türleri arasında yer almaktadır.

Dil öğretim setleri hazırlanırken öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabileceği özgün metinlerden faydalanılmalıdır.

Özel Metin

Özel olarak dil eğitiminde kullanılmak için hazırlanmış olan metinlerdir. Örneğin özgün metinlere benzeyecek şekilde hazırlanmış metinler (özellikle sanatçılar tarafından seslendirilen ve özel olarak dinleme-anlama için hazırlanmış metinler); öğretilecek olan dil bilimsel içeriğin belli bağlamlarda geçen örneklerini vermek üzere hazırlanmış metinler (belirli bir ders ünitesi içinde); ses bilimi ve dil bilgisini yorumlayan, alıştırma amaçlı tek tek birbirinden bağımsız tümceler, ders kitabı yönergeleri, test ve sınav açıklamaları, öğretmenin sınıfta kullandığı sınıf dili (açıklamalar, sınıf yönetimi, yönlendirmeler) özel metin türleri olarak sayılabilir (AOBM 2001, s. 137).

Yapay Metin

Yabancı dil kitaplarında yapay (kurgu) metinlerle de karşılaşılmaktadır. Demircan'a (1990, s. 100) göre yapay metinler; gerçek yaşam evreniyle doğ-

rudan özdeş olmayan ve bunu yaşamı yansıtmayı amaçlamayan, okuyucuyu doğrudan eyleme dökmeyecek yaşantı örnekleri sunan metinlerdir. Yapay metinler; bir öğrenme ünitesinde öğrenilmesi amaçlanan sözcük ve dil yapılarını kapsayan, öğretmenler ya da kitap yazarları tarafından oluşturulan metinlerdir. Bu metinlerdeki diyaloglar ve cümleler, gerçek hayatta karşılaşılandan çok farklıdır. Özel metinler, özgün metinler gibi belli bağlamı ya da metin türünü birebir yansıtan metinlerdir. Diğer bir deyişle bu metinler, girdi olarak kullanılarak yeni iletişim durumlarına girilebilir; farklı beceriler işletilerek farklı metin türlerinin çıktı olarak oluşturulmasını sağlayan çalışmalar yapılabilir. Özel metinler, belli metin türlerinin temsilcisidirler yani bir iletişimsel amaca sahiptirler. Yapay metinler ise hiçbir iletişimsel amaç taşımazlar ve sadece öğrenilen yapıların sürekli tekrar edildiği, hiçbir metin türünün temsilcisi olamayacak metinlerdir; metin olma ölçütlerinin bağlam odaklı olanları göz önüne alınmaz. Bir kişi kendini tanıtır ya da birisi / bir yer betimlenir. Bu çalışmada öğrenici; bir dil kullanıcısı olarak değil, bir dil öğrenicisi olarak kabul edilir yani öğrenici yapısal boyutta kalır; özel metinlerde öğrenici, edimsel boyutta bir dil kullanıcısı olarak kabul edilir.

Dil Kullanım Alanları

Dil etkinlikleri, alan içerisinde bağlama kavuşur. AOBM'ye göre dil öğretim alanları dört grupta toplanmaktadır: Kamu alanı, kişisel alan, eğitsel alan ve mesleki alan (AOBM 2001, s. 11).

Kamu alanı, (iş ve idari kurumlar, kamu hizmetleri, kamusal özellik taşıyan kültür ve eğlence etkinlikleri, vb.) sıradan sosyal etkileşimlere bağlantılı her şey demektir. Kişisel alan ise aile ilişkileri ile bireysel, sosyal uygulamaları kapsar. Mesleki alan, bir kimsenin mesleğinin icrasındaki etkinlikleri ve ilişkileri kapsar. Eğitsel alan, belli bilgi ve beceriler kazandırma amacı taşıyan öğrenme / öğretme bağlamıyla ilgilidir (AOBM 2001, s. 11).

Yapı ve İşlevleri Bağlamında Metin Türleri

Dilidüzgün (2017, s. 98); yapı ve iletişimsel işlev doğrultusunda yaptığı sınıflamada Djk (1980), Knapp ve Kıran (2003), Avrupa Ortak Başvuru Metni (2000) ve Kıran - Kıran'ın (2003) incelemelerini temel almıştır. Dilidüzgün (2017, s. 98-109), yapı ve işlev bağlamında metin türlerini beş ana başlık altında tasnif etmiştir. Bu başlıklar şu şekilde sıralanmaktadır:

> *Betimsel metin:* Betimsel metinlerde dünyadaki gerçek bilgileri alıcıya aktarma işlevi gerçekleştirilmektedir. Okuyucunun göremeyeceği bir yer, bir nesne, kişi anlatılır ve özellikleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilir, açıklama yapılır. Nitelemeler, durumlar, örnekler ve ayrıntılı tanımlamalar, bu metin türünün yapısını oluşturur.

Turist rehberi, hava durumu raporu, reçete, kılavuz, düşünce yazısı, emlak ilanları, iş ilanları, kataloglar, sözlükler, bulmacalar, reklamlar, savunma tutanakları, roman özetleri vb.

Anlatısal metin: Anlatısal metinlerde gönderici duygularını düşüncelerini, ön yargıları ve geçmiş deneyimleri konusunda bilgi vermektedir. Bu metinler sebep, sonuç, niyet, amaca ulaşma ve zaman ilişkileri taşıdığından yan tümceler yüzeysel yapıda göze çarpar.

Roman, öykü, şiir, fıkra, fabl, mizah, günlük, belgesel, yaşam öyküsü, telgraf, belgesel, tanıklık bilgileri, hazırlanmış konuşma vb.

Açıklayıcı metin: Açıklayıcı metinler, bilgi ileten ve öğretici metinler olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Bu tür metinlerin amacı, gerçek dünyaya ilişkin bilgiler vermektir. Birçok bilgi sıkıştırılarak kısa açıklamalara dönüştürülür. El ilanları, gezi yazıları, raporlar, bilimsel yazılar, resmî belgeler, ek materyaller, eleştiri, deneme, felsefi metinler, ders kitapları, eğitime yönelik kitaplar, yemek tarifleri, dergi yazıları, fıkra vb.

Kanıtlayıcı metin: Bir savı savunan ya da reddeden metindir. Yazar; bu tür metinler aracılığıyla bir düşünceyi açıklayarak başka bir düşünceyi çürütmeyi, kişinin fikrini değiştirmeyi amaçlar. Açık oturum, münazara, deneme, makale, iş mektupları, bilimsel dergi yazıları, röportaj vb.

Çağrı işlevli metin: Gönderici yazılı ya da sözlü dil aracılığıyla amaçladığı etkiyi doğrudan ya da dolaylı olarak alıcıda uyandırarak alıcıyı harekete geçirmeye çalışır. Duyurular, talimatlar, reklamlar, propaganda, broşür, ilan, afiş, davetiye, yemek tarifleri, karar metinleri, kişisel ve iş mektupları vb.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada dil öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarından biri olan *Yedi İklim Türkçe* ve *New Headway Fourth Edition* çalışma setlerinin B1 düzeyindeki kitaplarında yer alan okuma metinlerinde farklı türlere yer verilip verilmediği ve metinlerin özgünlük oranları ile dil kullanım alanlarına göre durumları tespit edilerek yapılan değerlendirmeler doğrultusunda, dil öğrencisine iletişimsel dil becerisi kazandıracak daha nitelikli ders kitapları hazırlanmasına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme ile gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini, *Yedi İklim Türkçe*[2] ve *New Headway Fourth Edition* çalışma setlerinin B1 düzeyindeki kitapları oluşturmaktadır. AOBM'deki

[2] *Yedi İklim Türkçe*, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış dil öğretim setidir. 2017 baskısı temel alınmıştır.

okuma kazanımlarında metin sözcüğü ilk olarak B1 düzeyinde geçtiği için, özellikle bu düzey tercih edilmiştir.

Çalışma süresinde doküman inceleme aşamalarına göre veriler elde edilmiştir. Doküman incelemesinde; dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamaları bulunmaktadır (Yıldırım - Şimşek,- 2005, s. 193).

Araştırma Süreci

Araştırma süresinde doküman inceleme yönteminin basamaklarına göre incelemeler yapılmış ve örneklem olarak seçilen kitapların orijinallerine ulaşılmıştır. Çalışma süresince *Yedi İklim Türkçe B1* ve *New Headway Intermediate Student's Book* adlı kitaplardaki okuma metinleri, ilk olarak metin türleri bağlamında incelenmiştir. Metin türleri sınıflandırılırken Dilidüzgün'ün (2017, s. 109) "Yapı ve *İşlevler* Bağlamında Metin T*ürleri*" başlıklı sınıflamasından yararlanılmıştır. Ardından da örneklem olarak seçilen kitaplardaki metinler; özgünlük durumları ve dil kullanım alanlarına göre incelenerek AOBM'ye göre değerlendirilmiş, elde edilen veriler sayısallaştırılmıştır. Metinlerin özgünlük durumlarına göre inceleme yapılırken olan metinlerin hedef kitapların kaynakça[3] bilgilerinden hareketle özgün metin, özel ve yapay metin oranı belirlenmiştir. Metinler, üç alan uzmanının değerlendirmeleri sonucu belli bir kategori altına konulmuştur.

Bulgular

Yedi İklim Türkçe B1 adlı kitapta, toplamda 8 ünite yer almaktadır. Her ünitede 3 adet okuma metni vardır. Kitabın içerik bölümünde adı geçen 24 adet okuma metni vardır. İçerik bölümünde başlık olarak yer verilmeyen fakat okuma becerisine hizmet eden 22 metin daha vardır. Toplamdaki okuma metni sayısı 46'dır.

Headway Intermediate Fourth Edition kitabında ise toplamda 12 ünite yer almaktadır. Her ünitede 1 adet okuma becerisine yönelik metin bulunmaktadır. Okuma becerisi, konuşma ve dinleme becerisiyle ilişkili olarak bir bütün şeklinde değerlendirilmektedir.

Okuma Metinlerinin Yapısal Tür Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çalışmada; ilk olarak *Yedi İklim Türkçe B1* ve *Headway Intermediate Fourth Edition* adlı kitaplarda yer alan metinler, tür özelliklerine göre incelenmiştir. Elde edilen veriler tablo halinde aşağıda listelenmiştir.

---

[3] İncelenen kitapların kaynakça kısmında alıntılanan her metnin kaynak bilgisine yer verilmediği görülmüştür. Bu noktada alıntı olabileceği düşünülen metinlerin başlığı ya da cümleleri internet yoluyla aratılmış, metinlerin asıllarına ulaşılmıştır.

Tablo 1: Okuma Metinlerinin Yapısal Tür Özelliklerine İlişkin Bulgular

	***Yedi İklim B1* kitabı**	***Headway B1* kitabı**
Betimsel metin	2	3
Anlatısal metin	16	2
Açıklayıcı metin	25	6
Kanıtlayıcı metin	2	1
Çağrı işlevli metin	1	0
	46	12

Tablodaki bilgiler incelendiğinde her iki kitapta da en çok yer verilen metin türünün açıklayıcı metin türü olduğu görülmektedir. Bu metinler; dil öğrenen bireye çeşitli konularda bilgiler veren, onları bilgilendiren metinlerden oluşmaktadır. B1 seviyesinde her iki kitapta da en az yer verilen metin türünün ise çağrı işlevli metin türü olduğu görülmektedir. Pankart, broşür, ilanlar, yemek tarifleri, afişler vs. çağrı işlevli metin türleri arasında yer almaktadır Emir kipleri A1-A2 seviyesinde öğretilen yapılardır ve çağrı işlevli metinlerde de sıklıkla kullanılır. Çağrı işlevli metin türleri, A1-A2 seviyesinde kullanılan metin türleridir. Bu sebepten dolayı her iki kitapta da çağrı işlevli metin türüne az tercih edildiği düşünülmektedir. Kullanılan çağrı işlevli metnin de dil öğrenicisinin davranışını değiştirmeye yönelik bir amaç doğrultusunda tercih edilmiş olduğu düşünülmektedir.

Okuma Metinlerinin İşlevsel Tür Özeliklerine İlişkin Bulgular

Yedi İklim Türkçe B1 ve *Headway Intermediate Fourth Edition* adlı kitaplarda yer alan metinler, işlevsel tür özelliklerine göre incelenmiştir. İşlevsel tür özelliklerine ait veriler tablo hâlinde aşağıda listelenmiştir.

Tablo 2: Okuma Metinlerinin İşlevsel Tür Özeliklerine İlişkin Bulgular

	***Yedi İklim* Örneği**	***Headway* Örneği**
Bilimsel metin	6	3
Haber metni	5	-
Biyografi	3	2
Deneme	4	-
Diyalog	10	-
Öykü	5	-
İş ilanı	2	-
Film tanıtımı	2	-
Halk hikâyesi	1	-

Anı	1	-
Tanıtım	3	1
Duyuru	1	-
Resmi yazı	1	-
Hazırlıklı konuşma	1	-
Sohbet	1	-
Roman Özeti	-	2
Röportaj	-	3
Broşür	-	1
Toplam	46	12

Tablo incelendiğinde *Yedi İklim Türkçe B1* kitabında; işlev bakımından bilimsel metin (6), haber metni (5), biyografi (3), deneme (4), diyalog (10), öykü (5), iş ilanı (2), film tanıtımı (2), halk hikâyesi (1), anı (1), tanıtım (3), duyuru (1), resmi yazı (1), hazırlıklı konuşma (1), sohbet (1) olmak üzere toplam 15 adet metin türüne yer verildiği görülmektedir. En fazla yer verilen metin türü, B1 seviyesinde diyalogdur. Onu bilimsel metinler takip etmektedir.

Headway Intermediate Fourth Edition kitabında; işlev bakımından bilimsel metin (3), biyografi (2), tanıtım (1), roman özeti (2), röportaj (3) ve broşüre (1) yer verildiği tespit edilmiştir. Bu kitapta ise en fazla yer verilen metin türü bilimsel metin ve röportajdır. Okuma metni sayısı *Yedi İklim*'e göre daha az olduğu için, ele alınan metin türü çeşitliliği de ona paralel olarak düşmektedir.

Özgün veya Yapay Metin Kullanımına Yönelik Bulgular

Yedi İklim Türkçe B1 ve *Headway Intermediate Fourth Edition* adlı kitaplarda yer alan metinler, özgün ya da yapay olma durumlarına göre değerlendirilmiş ve ulaşılan veriler tablo hâlinde aşağıda listelenmiştir.

Tablo 3: Özgün Veya Yapay Metin Kullanım Durumu

	***Yedi İklim B1* kitabı**	***Headway B1* kitabı**
Özgün metin	10	9
Özgün (kaynakçasız)	9	0
Özel metin	1	2
Yapay metin	26	1
Toplam	46	12

Yedi İklim Türkçe B1 kitabında yer alan metinlerin 26 tanesi yapay, 19 tanesi de özgündür. Bu özgün metinlerden 9 tanesinin kaynakça bilgisine yer verilmemiştir. Kitaptaki özgün metin oranı % 41'lik bir paya sahiptir.

Headway Intermediate Fourth Edition adlı kitaptaki 12 adet okuma metninin 9 tanesi özgün ve kaynakçalı, 2 tanesi özel, 1 tane de yapay metindir. Kitaptaki özgün metin oranı % 75'tir.

Dil Kullanım Alanlarına Yönelik Bulgular

Metinler kullanıldıkları bağlama göre anlam kazanırlar. AOBM'de dil kullanımına yönelik dört alan bulunmaktadır. *Yedi İklim Türkçe B1* ve *Headway Intermediate Fourth Edition* adlı kitaplarda yer alan metinler, dil kullanım özeliklerine göre incelenmiştir. Elde edilen veriler tablo hâlinde sunulmuştur.

Tablo 4: Metinlerin Dil Kullanım Alanları Göre Sınıflandırılması

Dil kullanım alanları	***Yedi İklim B1***	***New Headway Intermediate S. B.***
Kişisel alan	24	7
Kamusal alan	13	3
Mesleki alan	6	2
Eğitsel alan	3	0
Toplam	46	12

Dil kullanım alanlarına göre yapılan incelemede, her iki kitapta da, B1 seviyesinde en fazla kişisel alana ait metinlere yer verildiği görülmektedir. *Yedi İklim Türkçe B1* kitabında, kişisel alanla ilgili metinlerin oranı % 52; *New Headway Intermediate Student's Book* kitabında ise bu oran % 58'dir.

Sonuç

Yapılan bu çalışmada örneklem olarak seçilen *Yedi İklim Türkçe B1* ve *New Headway Intermediate Student's Book* adlı çalışma kitaplarındaki okuma metinleri; yapısal ve işlevsel tür özelliklerine, özgünlük durumlarına ve dil kullanım alanlarına göre incelenip bu okuma metinlerinin AOBM'de yer verilen ölçütlere uygunluğunu tespit etmek amaçlamıştır.

Özgün malzeme, ana dili konuşurlarının doğal iletişim ortamlarında üretilmiş sözlü veya yazılı dil malzemeleridir. Swaffar'ın (1985, s. 17) ifade ettiği şekliyle özgün dil; amacı bilgi vermek, ikna etmek, teşekkür etmek vb. anlamı, mesajı iletmek olan ve dili ana dili olarak konuşanlar için, hatta aynı dili öğrenenlere yönelik kullanımlarla da genişletilebilecek olan dildir (Durmuş 2013, s. 1294). Özgün metinler, doğal iletişim ortamlarından örnekler sunarak iletişimsel dil yetisinin gelişmesine katkı sağlayan metinlerdir. Metinler özgünlük durumları açısından incelendiğinde *Yedi İklim Türkçe B1* kapsamındaki okuma metinlerinin özgünlük oranı % 41 iken *New Headway Intermediate Student's Book* kitabındaki özgün metin oranı % 75'tir. AOBM'ye göre yapay metinler

yerine öğrencinin iletişimsel dil yetisini geliştirecek, günlük hayatta öğrencinin iletişim kurmasına katkı sağlayacak özgün metin türlerine yer vermek veremliliği arttıracaktır. Durmuş'a (2013, s. 1291) göre özgün metinler, sundukları doğal dil malzemesi nedeniyle öğrenicilerin hedef dilde iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. *New Headway Intermediate Student's Book* kitabında yer alan metinlerin % 75 oranında özgün olması, kitabın AOBM'ye uygun hazırlandığını göstermektedir. AOBM, iletişimsel dil yetisinin geliştirilebilmesi için özgün metin kullanımını temel almaktadır. *Yedi İklim Türkçe B1* kitabında yer alan özgün okuma metinlerin birçoğunda, cümleler öğrencilerin seviyesine göre basitleştirilmiş ya da sadeleştirilmiştir. Sadeleştirilen ve kısaltılan metinlerin orijinallerine ulaşılmıştır. Orijinalleriyle kıyaslanınca sadeleştirilen metinlerde çok fazla anlam kopukluğu olmadığı görülmüştür. Bu durum, dil öğretimi açısından olumludur. *Yedi İklim*'de yer alan özgün metinlerden 9 tanesi kaynakçasızdır. Metinler, dijital ortamda arattırılarak orijinal metinlere ulaşılmıştır. Metinlerin özgün olduğu hâlde kaynakça bilgisine yer verilmemesi bir eksiklik olarak görülmektedir. *Yedi İklim Türkçe B1* kapsamında en fazla yer verilen tür olan diyaloglar; günlük hayatta karşılaşılacak, işlevsel bir metin türü olmaktan ziyade genellikle öğretilecek dil yapılarını barındıran yapay metinlerdir. Yapay metinler, öğreniciye gerçek iletişim ortamları sunmayan metinlerdir.

Dilsel iletişimi gerçekleştirmenin koşulu, metin oluşturabilmektir; dil, sadece metin oluşturularak kullanılır. İnsanlar, farklı amaçlarla iletişime girerler; dil de farklı iletişimsel amaçlar doğrultusunda, farklı kullanım örnekleri oluşturacaktır. İnsanlar sosyal etkileşimlerini farklı iletişimsel amaçlarla seçtikleri farklı metin türleriyle gerçekleştirmektedirler (Dilidüzgün, 2017, s. 108). Dil öğretimleri sırasında öğrenicilerin hem farklı metin türü hem de o türe ait yeterli sayıda örnekle karşılamaları önemlidir. İşlevsel tür özeliklerine göre yapılan incelemede, *Yedi İklim Türkçe B1* kitabında toplam 15 adet metin türüne yer verildiği tespit edilmiştir. En çok yer alan metin türü, açıklayıcı (25) metin türüdür. Kitap, metin türü çeşitliliği açısından zengindir fakat AOBM'de B1 düzeyinde yer alması önerilen mektup, broşür, tartışma metinlerinden örnekler sunulmamıştır. *New Headway Intermediate Student's Book* adlı dil öğretim kitabında ise işlevsel tür özellikleri bakımından, 6 adet farklı metin türüne yer verilmiştir. Bu kitapta en fazla yer verilen metin türü, açıklayıcı (6) metin türüdür. Yapısal tür özeliklerine göre yapılan incelemede B1 seviyesinde her iki kitapta da en çok yer verilen metin türünün açıklayıcı metin türü olduğu görülmektedir. Bu metinler; dil öğrenen bireye ilgilerini çekebilecek türde bilgiler içeren açık ve net metinlerden oluşmaktadır. B1 seviyesinde her iki kitapta da en az yer verilen metin türünün çağrı işlevli metin türü olduğu görülmektedir. Çağrı işlevli metin türleri, temel seviyede (A1-A2) kullanılan metin türüdür. Emir kipleri A1-A2 seviyesinde öğretilen dilsel ya-

pılardır ve çağrı işlevli metin türlerinde sıklıkla kullanılır. Bu sebep de çağrı işlevli metinlerin A1-A2 seviyesinde kullanıldığını gösterir. Bu durumdan dolayı her iki kitapta da B1 seviyesinde çağrı işlevli metin türünün az tercih edildiği düşünülmektedir. Kullanılan çağrı işlevli metnin de dil öğrenicisinin davranışını değiştirmeye yönelik bir amaç doğrultusunda tercih edilmiş olduğu düşünülmektedir.

New Headway Intermediate Student's Book kitabındaki okuma metni sayısı, *Yedi İklim Türkçe B1* kitabındaki okuma metni sayısından az olduğu için metin türü çeşitliliği sayısı da daha azdır. Sonuç olarak yapı ve işlev bakımından tür özelliklerine yönelik yapılan incelemeler ve veri tablolardan hareketle seçilen metinlerin tür olarak çeşitlilik gösterdiği görülmektedir fakat dil öğretiminde kullanılacak metinler seçilirken hem farklı türde hem de türe ilişkin farkındalığı oluşturacak belli bir sayıda tür örneğine yer verme sayısı da önemlidir. Bir metin türüne ilişkin tek bir örnek vermek yeterli olmamaktadır. Özbay ve Çeçen (2012, s. 75); tür çeşitliliği kadar türe ilişkin metin sayısının da öğrenim sürecinde önemli olduğunu, öğrencilerin çok türde eser okumasının yararının büyük olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca seçilen metinlerin ürünü ne kadar yansıttığına da bakılmasının yerinde olacağını vurgulamışlardır. Tablolara bakıldığı zaman bilimsel metin gibi bazı metin türlerine daha fazla yer verilirken anı ve sohbet gibi bazı türlere daha az yer verilmesi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Dil kullanım alanlarına göre yapılan değerlendirmenin sonucunda; her iki çalışma setinde de en çok kişisel alana yer verildiği, en az payı ise eğitsel alanın aldığı tespit edilmiştir.

Kaynaklar

AKTAŞ, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. Selçuk *Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(1), 45-57.

BARIN, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (2017). *Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe öğretim seti B1 ders kitabı.* Ankara.

DEMİRCAN, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri.* İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık.

DİLİDÜZGÜN, Ş. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin söylemsel yeti geliştirme bağlamında değerlendirilmesi. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özkan, ve Y. Koçmar, (Y. Haz.). *Türkçenin eğitimi öğretimi üzerine çalışmalar* içinde (342-350). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

_____ (2015). Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*,

1(2), https:// dergipark.org.tr/tr/pub/j lere/ issue/18 968/200359 adresinden alınmıştır.

_____ (2017). *Metin dilbilim ve Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

DURMUŞ, M. (2013). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *8*(1), 1291-1306.

GÜNAY, D. (2003). *Metin bilgisi.* İstanbul: Multilingual Yayınları.

GÜNEŞ, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 1-12. 8.05.2020 tarihinde file:///C:/Users/Asist/Downloads/Turkce_Ogretiminde _Metin Secimi.pdf adresinden alınmıştır.

GÜNEŞ, F.(2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Pegem Yayınevi.

KARAGÖZ, Y. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Sivas: Nobel Yayıncılık.

MEB (2001), *Diller için avrupa ortak başvuru metni: öğrenme-öğretme-değerlendirme.*

ÖZBAY, M. ve Çeçen, M. A. (2012, Kış). Türkçe ders kitaplarında (6-8. Sınıflar) yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 67-76.

SOARS, L. ve J. (2013), *New headway intermediate.* Fourth Edition. Oxford: Oxford University Press.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde *-CA* Ekinin Görev ve Anlam Çeşitliliği Üzerine Bir Değerlendirme: *Türkçeye Yolculuk* ve *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* Ders Kitapları (A2) Örneğinde

Dilek KOCAYANAK[*]

Giriş

Dil bilgisi, hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde önemle üzerinde durulması gereken alanlardan biridir. Dil bilgisi sayesinde doğru konuşma ve yazmanın temelleri atılmaktadır. Dilin doğru öğrenilmesine ve iletişimin etkin bir biçimde gerçekleşmesine yardımcı olan dil bilgisinin öğretimine yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de özenle üzerinde durulmaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde, "Dil Bilgisel Yetenek" başlığı altında dil bilgisi öğrenimin işlevine dair açıklamalar bulunmaktadır. Burada dil bilgisi öğrenimi; belli kalıpları ezberleyerek tekrarlamak değil, kurallara uygun olarak doğru üretilmiş söz öbekleri ve cümleleri anlama ve anlatma becerisi olarak açıklanmaktadır (AOÖÇ 2009). Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretiminin bir ihtiyaç olduğu gerçeği yadsınamaz. Dil bilgisi öğretiminin kapsamı, yöntemi ve işlevleri üzerinde önemle durulmalıdır.

-CA eki, biçimsel ve anlamsal açıdan öğretimi gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hâlâ üzerinde tartışılan dil bilgisi konularından biridir. Pek çok araştırmacı ve akademisyen tarafından *-CA* ekinin biçimsel ve anlamsal kullanımları hakkında tanımlamalar veya kapsamlı araştırmalar yapılmıştır. Bu tanımlardan ve araştırmalardan bazıları şu şekildedir;

"*+CE* eki bazı kullanımlarında, ulandığı adlara yeni anlam özellikleri kazandırmaktan çok; onları 'karşılaştırma, görelik, yön, birliktelik… bildirme' işlevleriyle yargı öbeklerinin eylemlerden oluşan yüklemlerine bağlamaktadır." (Kahraman 2007, s. 87).

[*] Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi,dilekkocayanak@nevsehir.edu.tr

Gencan'a (2007) göre *-CA* eki, bir yapım ekidir. Ekin türettiği sözcükleri, anlam bakımından dokuz gruba ayırır. Banguoğlu (2007) ise *-CA* ekinin isimden isim türeten bir küçültme eki yani çekim eki olduğunu söylemektedir.

-CA ekiyle ilgili en kapsamlı çalışmayı yapanlardan biri Zeynep Korkmaz'dır. Ekin lehçelerdeki anlamı ve işlevi, geçmişten günümüze kadar uzanan tarihî seyrini o dönemlerdeki metinlerden seçtiği örneklerle açıklamıştır (1959). Çalışmasında; bu eki, hem yapım hem de çekim eki olarak ele almıştır. Türk lehçelerinde isimlere eklenerek *gibi*, *kadar*, *göre*, *ile*, *tarafından*, *bakımından*, *üzere*, *sonra* gibi çekim edatlarının yerini tuttuğunu ve eşitlik ilişkisi kurduğunu ifade etmiştir. *-CA* ekini Türkiye Türkçesinde değil de diğer dönemlerden seçtiği örneklerle açıklamaya çalışmıştır.

Koç (2000); sonuna geldiği sözcüğün türünü değiştiriyorsa hâl eki olamayacağını, *-CA* eki hakkında doğru bir karar verebilmek için sonuna geldiği sözcüklerin türünü değiştirip değiştirmediğine bakmak gerektiğini vurgulamaktadır. Ekin hem yapım eki hem de "ek edat" görevinde kullanıldığını ifade etmektedir. Gece (1995); *-CA* ekini, azaltma derecesinde sıfat türeten ekler içinde sıralamaktadır. Bu ekle türetilmiş "genişçe" ve "yumuşakça" kelimelerinin "geniş" ve "yumuşak" sıfatlarındaki vasıflardan daha azlığı ifade ettiklerini belirtmektedir. İbrahim Tosun ise çalışmasında, +CA ekinin "kullanım çeşitliliği (yapım eki / çekim eki)" ve "anlam çeşitliliği" olarak iki temel başlık altında ele almış; ekin, Türkiye Türkçesinde hem yapım hem de çekim eki olarak 16 farklı anlamda kullanıldığını ifade etmiştir (Tosun 2010). Balyemez (2015) de *-CA* eki üzerinde duran bir diğer araştırmacıdır. "+Ca Eki, Sıfatın Anlamını Güçlendirir Mi?" adlı çalışmasında; küçültme eki olarak kabul edilen bu ekin, eklendiği sıfatın anlamını güçlendirdiği üzerinde durmuş ve *+CA* ekinin bazı sıfatlarda küçültme anlamının devam ettiği görülürken bazı sıfatlarda "anlamı güçlendirmek" için kullanıldığını söylemektedir. Gökdayı ve Sebzecioğlu (2011) "Türkiye Türkçesinde {-CA} Biçimbiriminin Türleri" adlı çalışmalarında {*-CA*} biçim birimini çekim, yapım ve yapımsı olarak ele almış ve {*-CA*} biçim biriminin yapımsı işleviyle eklendiği sözcüklerin kullanıldıkları yere göre sıfat veya belirteç olabilen çift işlevli sözcükler olduğunu ifade etmişlerdir. Özçelik (2004); *+CA*, *+CIl*, *+mAn*, *+(I)msI*, *+(I)mtırak*, *+sI*, *+sIl* eklerinin öncelikli olarak benzetme ve benzerlik kavramı bildirme için kullanıldığını söyleyerek eklerin de tıpkı kelimeler gibi zaman içinde yeni anlamlar kazanmasının mümkün olmasından hareketle eklere "küçültme eki, pekiştirme eki …" gibi özel isimler verilmesinin doğru olmadığını vurgulamaktadır.

Yukarıda bahsedilen hem müstakil çalışmalarda hem de dil bilgisi kitaplarında yer alan açıklamalar doğrultusunda *-CA* ekinin anlam ve görev çeşitli-

liğinin oldukça fazla olduğu aşikârdır. Elbette bu ekin, ana dili olarak Türkçe öğretiminde benimsenen yöntem ve yaklaşımlarla öğretilmesi mümkün değildir. Bu durum da yeni yaklaşım ve arayışlarla öğretimin gerçekleşmesi gerektiğinin göstergesidir.

-CA ekinin başlıca anlamsal özellikleri şu şekildedir:

A1. Dil anlamı: Millet ve halk adlarına gelerek dil anlamı katar.

***Türkçe** çok zor bir dil.*

***Rusça** biliyor musun?*

A2. Topluluk / birliktelik anlamı: Topluluk ifade eden adlara gelerek bütünlük, birliktelik ifade eder.

***Sınıfça** pikniğe gittik.*

***Milletçe** savaşa karşıyız.*

A3. Abartma anlamı (sayılarla): On, yüz, bin, milyon ve milyar gibi sayı adlarına *-lAr* çoğul eki ile birlikte eklenerek sıfat görevinde sözcükler türetir. Bu kadar çok sayıda anlatılabilecek kadar çokluğu gösterir.

*Sokaklarda **binlerce** evsiz insan var.*

*Burada **milyonlarca** insan yaşıyor.*

A4. Abartma anlamı (zaman anlamlı sözcüklerle): Zaman anlamlı sözcüklerle de aşırı abartı anlamı verilmektedir.

***Saatlerce** bekledim.*

***Günlerce** ders çalıştım.*

A5. Bakış açısı ve görelik anlatma: Birinci ve ikinci kişi zamirlerine eklenerek veya diğer zamirleri *-A göre* ilgeç yapısına sokarak bakış açısı ve görelik anlamı katar.

***Bence** Türkçe çok zor bir dil.*

***Sence** bu kazak nasıl?*

A6. Yakın, benzer anlamı: Sıfatlara eklenerek söz konusu niteliğe veya özelliğe yakın olmayı anlatır. Sıfat veya belirteç türetir.

***Büyükçe** bir evde oturuyorum.*

*Kantinde **güzelce** bir kız gördüm.*

A7. Miktarda, sayıda veya ölçüde çoğulluk / kadar anlamı: Bu, şu, o adıllarına eklendiğinde miktarda, sayıda veya ölçüde çoğulluk anlamı katar.

Onca *yemeği çöpe attı.*

Bunca *insan boşa bekledi.*

A8. Tarafından anlamı: Edilgen cümlelerde eklendiği sözcüğe tarafından anlamı yükler. Topluluk isimlerine eklenir.

Doktorlarca *bu hastalığa çare bulundu.*

Öğrencilerce, kararlar protesto edildi.

A9. Gibi, benzerlik anlamı: Eklendiği ada "gibi" anlamı katar.

Çocukça konuşuyor.

Dostça *yaşayalım.*

A10. Biraz anlamı: Burada anlam benzer, yakın anlamını çağrıştırsa da bağlam içerisinde biraz anlamının belirgin olduğu fark edilebilir. Sözcükler bu anlamlarıyla sıfat ya da zarf görevinde bulunabilirler. Sıfat veya zarf oluşları, anlamda bazı farklar yaratmaktadır (Tosun 2010).

Topluca *bir kız (biraz toplu),* ***Topluca*** *katıldık (toplu olarak, hep birlikte)*

Uzunca *yol (biraz uzun),* ***Uzunca*** *anlattı (uzun bir şekilde)*

A11. Birçok anlamı: -*CA* eki -*lAr* ekiyle kullanıldığında ne kadar sorusuna karşılık, hem sıfat hem de belirteç görevinde olabilirler (Tosun 2010):

Aylarca *bekledim.*

Kovalarca *su taşıdık.*

-*CA* ekinin başlıca kullanım çeşitliliği şu şekildedir:

-*CA* Ekinin Kullanım Çeşitliliği

K1. Addan Ad Türetir: Ulus adlarının sonuna gelir ve dil adı oluşturur.

Türkçe*, İngilizce,* ***Almanca***

K2. Addan sıfat türetir: -*CA* eki adlara gelerek sıfat olabilen sözcükler türetir. *Çocukça bir şaka.*

K3. Addan zarf türetir: -*CA* eki adlara gelerek zarf olabilen sözcükler türetir.

İnsanca konuş.

K4. Sıfattan sıfat türetir: -*CA* eki sıfatlara gelerek sıfat olabilen sözcükler türetir.

Güzelce *bir kız.*

K5. Sıfattan zarf türetir: -*CA* eki sıfatlara gelerek zarf olabilen sözcükler türetir.

***Kısaca** anlat.*

Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında -*CA* ekinin tüm bu anlam ve kullanım çeşitliliği bağlamında ele alınış biçimi önemlidir. Ekin görev ve anlam çeşitliliği basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkeleri dikkate alınarak hedef kitleye öğretilmesi gerekmektedir. Barın (2004); çalışmasında, somut bilgilerin öğretilmeden soyut düşüncülerin kavratılmasının mümkün olamayacağını vurgulamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanacak kitaplarda -*CA* ekinin öğretimi, dört temel beceri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Dil bilgisi yapısının sadece biçimsel açıdan öğretilmesi, dilin iletişimsel özelliğini göz ardı etmek demektir. Bu bağlamda dil bilgisi yapısı sadece boşluk doldurma, cümle tamamlama etkinlikleri ile değil; okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileriyle bütünleşik ve ağırlıklı olarak verilmelidir. Ekin öğretimi için hazırlanmış etkinliklerin, örneklerin, dinleme veya okuma metinlerinin güncel hayata uygunluğu da çok önemlidir. İletişimden kopuk bir dil bilgisi öğretimi, sadece teorikte kalmaktadır. Barın (2004), bir dil bilgisi yapısını öğrenciye kazandırmadan yeni bir yapıya geçilmesinin yanlış olduğunu vurgulamaktadır. Aynı anda birden fazla yapıyı öğrenciye kazandırmaya çalışmak, diğer yapılarla karıştırılmasına yol açacaktır. Tüm bunlar düşünülerek alanında uzman kişiler tarafından ders kitaplarının içerikleri oluşturulmalıdır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan -*CA* ekinin görev ve anlam çeşitliliğini saptamak, öğretim biçimlerini karşılaştırmaktır. Bu amaçla söz konusu kitaplarda -*CA* ekinin anlam ve kullanım çeşitliliği farklılıkları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygunluğu değerlendirilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma Türkiye'de sıklıkla kullanılan *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ve *Türkçeye Yolculuk (A2)* kitapları ile sınırlı tutulmuştur.

Yöntem

Bu araştırmada, doküman analizi deseni kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgu ya da olgular hakkında bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitimle ilgili araştırmalarda müfredat programı, okul içi ve okul dışı yazışmalar, toplantı tutanakları, ders kitapları, öğrenci kayıtları, öğretmen ve öğrenci el kitapları, ders ve ünite planları vb. doküman-

lar olarak kullanılabilir (Yıldırım - Şimşek 2005). Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretimi alanında 2017 yılında kullanılmaya başlanmış olan *Türkçeye Yolculuk* ve Ankara Üniversitesinin *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ders kitapları incelenmiştir. Araştırmadaki amaç, incelenen kitaplardaki *-CA* ekinin anlam ve kullanım çeşitliliğinin karşılaştırılarak analizinin yapılmasıdır. Elde edilen veriler üç uzman tarafından da kontrol edilmiştir. Ayrıca çalışmanın sonunda *-CA* ekinin öğretilmesine yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ve *Türkçeye Yolculuk* Öğretim Setlerinde *-CA* Ekinin Öğretimi

Türkçeye Yolculuk öğretim seti; A1, A2, B1, B2 ve C1 olmak üzere beş kitaptan oluşmaktadır. Her kitapta, 8 ünite olmak üzere toplamda 40 ünite yer almaktadır. Her ünite kendi içerisinde iki alt bölüme ayrılmaktadır.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı; A1, A2, B1, B2 ve C1 olmak üzere üç kitaptan oluşmaktadır. Her kitapta, toplam 12 ünite olmak üzere toplamda 36 ünite yer almaktadır. Her ünite kendi içinde 3 alt bölüme ayrılmaktadır. A1, A2 ve B2, C1 düzeyleri, aynı kitapta yer almakta ve altışar ünite olarak ayrılmaktadır. B1 düzeyi ise 12 üniteden oluşmaktadır.

Tablo 1: *-CA* Ekinin Gösterildiği Dil Seviyesi, Ünite ve Sayfa Numaraları

	Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe	**Türkçeye Yolculuk**
Ekin Verildiği Dil Seviyesi	A2	A2
Ekin Verildiği Ünite ve Sayfa Numarası	Ünite, sayfa 91 Böyle mi Olacaktı? Gelecek Zaman (Hikâye kipi) *-(y)EcEkti* / *-(y)EcEk* idi. Eşitlik *-CE* GÖRELİK *-(Y)E göre*	Ünite, sayfa 49 1. Kiralık Ev Arıyorum *-CA*, *-A göre* *gibi* / *kadar* 5. Ünite, sayfa 98 Belirsiz Geçmiş Zaman (*-mIş*) Küçültme Ekleri (*-Cık* / *-CA* / *-cAğIz*)
Ekin Verildiği Ünite Adı	Gelecek De Bir Gün Gelecek	3. Ünite: Mekân ve Şehir 5. Ünite: Zaman Zaman İçinde Geçmiş Zaman İçinde

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere her iki kitapta da -*CA* eki, A2 düzeyinde ele alınmaktadır. *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* öğretim setinde -*CA* eki, "Gelecek De Bir Gün Gelecek" adlı ünitenin son bölümü olan "Böyle mi Olacaktı?" adlı ünitede öğretilmektedir. Burada -*CA* eki, görelik ve eşitlik olarak ele alınmıştır. *Türkçeye Yolculuk* kitabında ise -*CA* ekine farklı ünitelerde yer verilmiştir. Üçüncü ünitede, görelik anlamına değinilmiş ve sadece adıllarla olan kullanımı öğretilmiştir. Zaman Zaman İçinde Geçmiş Zaman İçinde adlı ünitede ise küçültme eklerinin içinde -*CA* ekinin diğer anlam çeşitliliğine yer verilmiştir.

Bulgular

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ve *Türkçeye Yolculuk* ders kitaplarında yer alan -*CA* ekinin anlam ve kullanım çeşitliliği, kitaplardan verilen örneklerle tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Tablo 2: -*CA* Ekinin Anlam Çeşitliliği

	Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe	***Türkçeye Yolculuk***
A1	Türkçe, İngilizce, Almanca (s. 91)	Türkçe, kolayca bir dildir. (s. 50)
A2	Yol boyunca sohbet ettik, müzik dinledik ve beraberce şarkılar söyledik. Sınıfça, toplumca, ailece (s. 91)	-
A3	Orman yangınlarında yüzlerde ağaç yok oluyor. (s. 91)	-
A4	Sonunda kızım dönüyor; yıllarca bu anı bekledim. (s. 91)	-
A5	Sence bu elbise nasıl? Mustafa'ya göre İstanbul çok pahalı. Kanımca (s. 91)	Bence yola sabah çıkalım. Pilotumuzla konuştum. Ona göre 5 dakika sonra efendim. Türkçeniz bize göre çok iyi. (s. 50)
A6	Evimizin küçükçe bir bahçesi ve bahçemizde büyükçe bir çınar ağacı var. (s. 91)	Büyükçe bir odaya girdi. (s. 98)
A7	Mehmet, aylarca bu proje üzerinde çalıştı. Ama projeyi kimse beğenmedi, bunca emek boşa gitti. (s. 91)	-
A8		-

A9	Sana çok dostça davrandım. (s. 91)	-
A10	Arabadan indik ve bir süre sessizce manzarayı seyrettik. (s. 91)	-
A11	Saatlerce yürüdük. (s. 91)	-

Tablo 2 incelendiğinde *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabında *-CA* ekinin on farklı anlam çeşitliliğine yer verildiği görülmektedir. Kitapta, dil bilgisi tabloları kullanılarak ekin dört ayrı şeklinin olduğu bilgisi verilmiş ve "zayıfca bir cocuk" örneğiyle de ekin yanlış kullanımı üzerinde durulmuştur. Kitapta anlamsal farklılığa göre doğru sözcüğü bulma amaçlı sekiz boşluk doldurma etkinliği ve "Kampta" adlı çıkartmalı metne yer verilmiştir. Ayrıca *-CA* ekinin anlam çeşitliliğine göre "farklı sözcüğü bulma" etkinliği bulunmaktadır. Bu etkinlikte; görelik anlamında "bence, sana göre" ifadelerinin yanında, "kanımca" sözcüğüne de yer verilmiştir. Kitapta eşitlik ve görelik anlamları aynı anda öğretilmektedir. Özellikle *-CA* ekinin bazı sıfat ve belirteçlere eklenerek söz konusu niteliğe veya özelliğe yakın olmayı anlatan anlam özelliğine, sayı adlarına *-lAr* çoğul eki eklenerek bu grup sayılarla anlatılabilecek kadar çokluğu gösteren nitelemeler yaptığına; bu, şu ve o adıllarına gelerek miktar, sayı ve ölçüde çoğulluk anlattığı ile ilgili örneklere yer verilmiştir. Ekin üçüncü tekil ve çoğul şahıs eklerine ve özel adlara eklenmediği *-(y)A göre* ilgeci ile canlı ve insansal olan adları tümleç olarak alıp bakış açısı veya kendine görelik anlamı kattığı "Onca da doğru mu?", "Öğretmence bu sınıf çok tembel." (s. 91) ifadeleri ile gösterilmiş ve Mustafa'ya göre İstanbul çok pahalı." ifadesi ile örneklendirilmiştir.

Türkçeye Yolculuk kitabında ise *-CA* ekinin üç farklı anlamsal çeşitliliğine değinilmiştir. Kitapta üçüncü ünitede *-CA* ekinin bakış açısı veya kendine görelik anlamı ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Üçüncü tekil ve çoğul şahıs *-CA* ekinin kullanılmadığı dil bilgisi kartıyla gösterilmiştir. Hem *-(y)A göre* ilgecinin hem de *-CA* ekinin tümcede görelik veya bakış açısı anlamına geldiği aynı tümcelerle örneklenmiştir.

Bence Hasan pikniğe gelmeyecek.

Bana göre Hasan pikniğe gelmeyecek. (s. 50)

Bu adam sence kaç yaşında?

Bu adam sana göre kaç yaşında? (s. 50)

Ekin görelik ve bakış açısı anlamını pekiştirmek amacıyla iki diyaloğa ve bir boşluk doldurma etkinliğine değinilmiştir. Beşinci ünitede ise *-CA* ekinin küçültme anlamına yer verilmiştir. *-Cık* ve *-cAĞIz* ekleriyle birlikte öğretimine yer verilmiştir. Örneklerde özellikle sıfatların anlamları, dereceleme ve pe-

kiştirme yoluyla kuvvetlendirildiği gibi, eklerle de küçültülebileceği üzerinde durulmuştur. Örneğin "Küçücük bir masada yemek yiyorlar.", "Genişçe bir ev satın almışlar.", "Uygur zengince bir ailenin çocuğudur." (s. 99)

Tablo 3: -*CA* Ekinin Kullanım Çeşitliliği

	Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe	***Türkçeye Yolculuk***
K1	Türkçe, Almanca, İngilizce (s. 91)	-
K2	Çocukça bir heyecanla yola çıktık. (s. 91)	-
K3	İnsanca yaşamak istiyoruz. (s. 91)	-
K4	Aylin uzun boylu, güzelce bir kız. (s. 91)	Genişçe bir ev satın almışlar. (s. 99)
K5	Yavaşça kalktı. (s. 91)	Sevgi bulaşıkları güzelce yıkadı. (s. 99)

Tablo 3 incelendiğinde –*CA* ekinin *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabında beş, *Türkçeye Yolculuk* kitabında ise iki farklı kullanım çeşitliliğine yer verildiği görülmektedir.

- Addan ad türetme: Türk + çe
- Addan sıfat türetme: Çocukça bir heyecan
- Addan zarf türetme: İnsanca yaşamak istiyoruz.
- Sıfattan sıfat türetme: Güzelce bir kız
- Sıfattan zarf türetme: Kısaca anlat.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ve *Türkçeye Yolculuk* kitaplarında A2 düzeyinde ele alınan -*CA* ekinin görünüm ve bağlam içindeki işlevlerine yer verilmiş ve öğretim biçimleri karşılaştırılmıştır. Her iki kitapta da -*CA* ekinin veriliş biçiminde bir standartlaşma olmadığı, kitapları hazırlayan uzmanların ve akademisyenlerin isteğine bağlı olarak hazırlandığı görülmüştür.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitabında, ekin on farklı anlam ve beş farklı kullanım çeşitliliğine yer verilirken *Türkçeye Yolculuk* ders kitabında, üç faklı anlam ve iki farklı kullanım çeşitliliğine yer verilmiştir. Bunlardan ilki, kitapta da öğretimde sınırlandırılan bakış açısı veya kendine görelik anlamı veren görecelik anlamıdır. Özellikle ekin kitaplarda öğretim şekliyle ilgili en büyük fark; *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* kitabı, ekin eşitlik ve göre-

lik anlamları aynı ünitede ele alırken *Türkçeye Yolculuk* kitabı, görelik anlamına üçüncü ünitede, küçültme anlamına ise beşinci ünitede değinmiştir. Bu bağlamda, "Çok fazla anlamsal çeşitliliğe sahip olan eklerin öğretimi zorluk derecelerine göre mi olmalı yoksa tek seferde ekin tüm anlamsal özellikleri öğretilmeli midir?" sorusu akla gelmektedir.

Bilindiği üzere *-(y)A göre* ilgecinin görelik, uygunluk, yönünden ve karşılaştırma anlamları bulunmaktadır. Örneğin: "Dilek'e göre sınav çok zormuş. (görelik)", "Bu ayakkabı tam bana göre. (uygunluk)", "Anlatılanlara göre her şeyi sen yapmışsın. (yönünden)", "Ece, Zeynep'e göre daha çalışkan. (karşılaştırma)" *Türkçeye Yolculuk* kitabında; boşluk doldurma etkinliğinde, "Türkçeniz bize göre çok iyi." (s. 50) örneği verilmiştir. Burada bakış açısı veya görelik anlamının yanı sıra, karşılaştırma anlamı da yer almaktadır. Bu bağlamda *-(y)A göre* ilgecinin anlamsal özelliklerinin bağlama göre aktarımının yapılması çok önemlidir. Ancak *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabının dil bilgisi destek bölümünde yer alan "O iş tam bana göre.", "Bu palto sana göre mi?"(s. 189) örnekleriyle *-(y)A göre* yapısı ile kurulmuş isim cümlelerinde "uygun veya istenildiği gibi olmak" anlamlarının da olabileceği üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla bağlamsal özelliklere göre ekin aktarılmasında fayda vardır.

Her iki kitapta da dil bilgisi yapısının öğretimini kolaylaştırmak amacıyla tablolar bulunmaktadır. *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabında, ekin ünlü ve ünsüz uyumlarına göre doğru kullanımı üzerinde durulmuş; ekin üçüncü tekil ve çoğul şahıs eklerine ve özel adlara eklenmediği, *-(y)A göre* ilgeci ile canlı ve insansal olan adları tümleç olarak alıp bakış açısı veya kendine görelik anlamı kattığı yeşil ve kırmızı renkler kullanılarak vurgulanmıştır. *Türkçeye Yolculuk* kitabında ise dil bilgisi tablolarında yanlış örnekler vermekten kaçınılmıştır. Tabloların bulunması, Türkçeyi öğrenenlere görünüm açısından katkı sağlayabilir ancak kitaplarda tabloların kullanılması, işlevin arka plana atılıp dil bilgisi kurallarının ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda akla "Dil bilgisi kurallarından hareketle mi yoksa işlevden hareketle mi öğretim yapılacak?" sorusu gelmektedir.

Her iki kitapta da A2 düzeyinde ele alınan *-CA* ekinde terim birliği olmadığı saptanmıştır. *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabında "eşitlik ve görelik" başlıkları altında ele alınan *-CA* eki, *Türkçeye Yolculuk* kitabında "küçültme eki ve -CA / -(y)A göre" başlığı altında ele alınmıştır. Bu bağlamda kitaplar arasında dil bilgisi konularının adlandırılmasıyla ilgili terim birliği sağlanmalıdır.

Kitaplarda dil bilgisel sıralamaya göre konular ve temalar geliştirilmiş, alıştırmalar ve etkinliklerin düzenlenmesinde dil bilgisel yapının edindiril-

mesi ve pekiştirilmesi hedeflenmiştir. *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabında ekin anlam ve işlev boyutunda daha ayrıntılı ele alındığı görülmektedir. Bu da kitapların dil bilgisini sunma biçimlerinde ve bilgi miktarlarında farklılıklar olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

-CA eki, *-mA* ekiyle eylemden türemiş adlardan ad da türetmektedir. Bilmece, çekmece, boğmaca, atmaca örneklerinde olduğu gibi. Sıfatların sonuna gelerek küçültme veya belirteç anlamının dışında somut ad, özellikle yer adı ve özel ad oluşturmaktadır (Gencan 2002). Örneğin Kanlıca, Yenice, Bozcaada, Yarımca gibi. Ayrıca *-CA* eki, dönüşlü eylem çatılarına eklenerek ad yapar. İzlence, dinlence, söylence örneklerinde olduğu gibi (Tosun 2010). Bozel (2008), "Türkiye Türkçesindeki Türemiş Adların Aldıkları Yapım Eklerine Göre Anlam ve Görev Özellikleri Bu Konudaki Bulgu ve Bulguların İlköğretim 2. Kademe Türkçe (Dilbilgisi) Derslerinde Kullanılışı" adlı çalışmasında bu ekle türetilmiş 557 adet sözcük belirlemiştir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimini düşündüğümüzde sözlükleşmiş veya kalıplaşmış kullanımların A2 düzeyinde verilmesinin uygun olmayacağı, ana dili olarak Türkçe öğretiminde benimsenen yöntem ve yaklaşımlarla *-CA* ekinin aktarılamayacağı aşikârdır.

-CA ekinin sadece boşluk doldurma etkinlikleri ile pekiştirilmesi yanlıştır. Dört temel beceriyi destekleyecek şekilde etkinliklerin hazırlanmasında fayda vardır.

Kaynaklar

AVRUPA KONSEYİ (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

BALYEMEZ, S. (2015). +Ca eki, sıfatın anlamını güçlendirir mi? *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *4*(3), 899-917.

BANGUOĞLU, T. (2007). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK Yayınları.

BARIN, E. (2004). Yabancı dil öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.

BOZEL, M. (2008). Türkiye Türkçesindeki türemiş adların aldıkları yapım eklerine göre anlam ve görev özellikleri ve bu konudaki bulgu ve bulguların ilköğretim 2. kademe Türkçe (dilbilgisi) derslerinde kullanılışı. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

GECE, M. (1995). Türkçede sıfatı derecelendirme yolları. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 519, 240 – 250.

GENCAN, T. N. (2007). *Dilbilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

GÖKDAYI, H. ve Sebzecioğlu, T. (2011). Türkiye Türkçesinde {-ca} biçimbiriminin türleri. *Bilig Dergisi*, 58, 147-172.

GÜLTEKİN, İ., Melanlıoğlu D., Özdemir B. ve Türkdil, Y. (2017). *Türkçeye yolculuk A2*. İstanbul: Kesit Eğitim.

KAHRAMAN, T. (2005). *Çağdaş Türkiye Türkçesi dilbilgisi*. Ankara: Dumat Yayınları.

KOÇ, N. (2000). -CA eki üzerine. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2000/I, 505- 514.

KORKMAZ, Z. (1959). Türk dilinde +ça eki ve bu ek ile yapılan isim teşkilleri üzerine bir deneme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 17, 3-4, 1-84. http://dtcfdergisi.ankara.edu.tr/index.php/dtcf/article/view/4315/4255.

KURT, C., Aygün, N., Leblebici, E. ve Altınkaynak Coşkun, Ö. (2012).*Yeni Hitit yabancılar için Türkçe a1-a2*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

ÖZÇELİK, S. (2004). Türkiye Türkçesinde benzetme-benzerlik kavramları ve bu kavramları sağlayan ekler üzerine. *İlmi Araştırmalar,* 17, 143 – 154.

TOSUN, İ. (2010). Türkiye Türkçesinde +ca ekinin kullanım ve anlam çeşitliliği. *Turkish Studies*, *5*(4), 1472 – 1486.

YILDIRIM A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

B2-C1 Seviyesi Uluslararası Öğrencilerin İyelik Eklerinin Yazımında Yaşadıkları Problemler

Ferda Merve KARAMANOĞLU, Nazik Müge TEKİN[*]

Giriş

Yazma becerisi, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanıp anlaşılır olarak düşünce üretebilmedir (Akyol 2000, s. 146). Bir başka ifadeyle bilginin elde edilmesi ve bilginin ifade edilmesi ile ilgili süreçlerden oluşan bir beceridir (Carter 2002, s. 246). Yazma becerisi, bilginin ve onun nasıl kullanılıp işlendiğinin somut hâlini göstermektedir.

Türkçenin dil bilimsel ve dil bilgisel özelliklerini öğrenen yabancı dil öğrencileri; öğrendiklerine bağlı olarak yazma becerisini geliştirme aşamalarında düşünmeye, düşüncelerini bir araya getirmeye ve kendi dillerinden çok farklı tümceler kurarak iletişim kurmaya çalışmaktadırlar (Selvikavak 2006, s. 15-16). Yazma becerisinin tek amacı, insanlarla iletişim kurmak değildir. Aynı zamanda yazma; dil öğrencilerine sözcükleri, dil bilgisel yapıları, deyimleri vb. doğru öğrenip öğrenmediklerini kontrol etme fırsatı da vermektedir (Raimes 1983, s. 3).

"Yazma, temel dil becerilerinin son basamağını oluşturmaktadır. Bu becerinin gelişmesi ya da geliştirilmesi, çeşitli sebepler ile sona bırakılmaktadır. Bunun başlıca nedeni, konuşmada yetkinlik ve dinlediğini anlamanın yabancı dil bilmenin göstergesi olarak anlaşılmasındandır. Ancak bir dili çok iyi konuşmak ya da her dinlediğini anlamak, bir dili bilmek için yeterli değildir. Kişinin kendisini yabancı bir dilde yazılı olarak ifade etmesi de gereklidir." (İnan 2013, s. 3)

Yazma becerisi, Türkçe eğitiminde anlatma becerileri içerisinde yer almaktadır. Yabancı dil öğretiminde yazma, dinleme ve okuma becerilerine kıyasla daha sistemli bir çalışma gerektirmektedir çünkü öğrencilerin bilgileri

[*] Kastamonu Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi; fmkaramanoglu@kastamonu.edu.tr, nmtekin@kastamonu.edu.tr

önce "alma"sı, daha sonra "aktarma"sı gerekmektedir. Dil bilgisi ve yazım özellikleri, öğrencilerin genellikle en çok zorluk yaşadığı öğrenme alanlarıdır. Dil bilgisi, her ne kadar standartlaşmışsa da yazımda bazı değişimler gözlenebilir. Özellikle sözlü dilin yazı dili üzerindeki etkileri dikkate alındığında yazım, değişkenlik göstermektedir (Emiroğlu 2014, s. 351).

Yabancı dil öğretiminde yazma; yeni öğrenilen semboller, anlamlar ve bir dizi kurallar bütününü kapsamaktadır. Türkçe, Latin alfabesinin kullanıldığı bir dildir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin uyruklarına göre Türkçeyi yazmaları için öncelikle yeni bir alfabeyi de öğrenmeleri gerekebilmektedir. Bu da çoğunlukla kendilerini ifade ederken yaptıkları anlatım yanlışlarından önce sembol yanlışlarını ortaya çıkarmaktadır. Örneğin Afrika kökenli öğrenciler çoğunlukla "ı", "o", "u" harflerini "i", "ö", ü" harfleriyle karıştırmakta ve cümle kurmayı öğrenmiş olsalar bile yazım yanlışları yapmaktadırlar. Bu durum, çok fazla yazma alıştırması yapmakla giderilebilmektedir (Takıl 2016).

İyelik ekleri; bir nesnenin başka bir nesnenin parçası olduğunu, bir nesnenin başka bir nesneye ait olduğunu, bir nesnenin başka bir nesne ile tamamlandığını ifade eder (Ergin 2000) yani iyelik ekleri, getirildiği ismin dışında bir nesneyi ifade eder fakat iyelik ekleri getirildikleri isimlerin dışındaki bu nesneyi sadece şahıslar ile ifade eder. Bunlar da dilde, konuşan ve adı geçen şahıslar olarak yer alır (Çelik 2017). İyelik ekleri, Türkçenin tarihi boyunca ve günümüzde de oldukça işlek olarak kullanılmaktadır. İyelik eklerinin kökeniyle ilgili araştırmacıların ortak görüşü ise bu eklerin dildeki ekleşme temayülünün bir sonucu olarak şahıs zamirlerinin isimlerle kaynaşması sonucu ortaya çıktığı şeklindedir. Türkçede, kişi zamirlerinden ayrı, bağımsız iyelik zamirlerine rastlanmadığına göre ve iyelik ekleri de kişi-varlık ilişkisine işaret ettiğine göre, iyelik eklerinin köken bakımından kişi zamirleriyle ilişkili olması büyük ölçüde olasıdır (Kürüm 2015, s. 81). Bununla birlikte iyelik ekleri; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında öğrencilerin, yazma becerisinde yazımını en çok karıştırdıkları eklerden biridir. Öğrenciler; ekin işlevini kavramada güçlük çekmekte, çoğunlukla bu sorun sebebiyle eki yanlış yazmaktadırlar. Uluslararası öğrencilerin özellikle yazma becerisinde belirtilen hususlarda zorluklar yaşamaları, iyelik eklerinin yazımındaki yanlışlıkların tespit edilmesi ve bunların nedenlerinin ortaya konması önemli bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Çalışmada; farklı milliyetlere ve cinsiyetlere sahip öğrencilerin iyelik ekinin yazımında yaptıkları hatalar tespit edilmiş, özellikle milliyetlerine göre bu hataların sebepleri üzerinde durulmuştur.

Kuramsal Çerçeve

Dil bilgisi öğretiminin başlı başına bir amaç değil; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini etkili bir şekilde kazandırmada kullanılan bir araç olarak görülmesi gerekmektedir. Uluslararası öğrenciler; temel dil becerilerini kazandırmada bir araç olan dil bilgisi yapılarını, farklı başarı düzeyinde kullanabilmektedir. Bu başarının düşük olduğu becerilerden biri de yazma becerisidir.

"Yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde dil bilgisel unsurlar yaşamsal bir öneme sahiptir. Dil bilgisi kurallarına hâkimiyet, bireyin kendini yabancı bir dilde tam olarak ifade etmesine yardımcı olmaktadır. Anlatılmak istenenlerin doğru ve anlamlı bir şekilde kâğıda (yazıya) aktarılması için dil bilgisi gereklidir. Yazma, anlatmaya bağlı üretici bir dil becerisidir. Bu nedenle yabancı dilde yazma, hem bir süreci hem de bu süreç sonunda ortaya çıkan ürünü kapsar." (İnan 2013, s. 25-29)

Yazma becerisi kazanımı, bir dilde en son bilişsel tamamlamanın gerçekleşmesi ve bu öğrenmeden sonra geliştirmeye geçilmesi anlamı taşımaktadır (Şimşek 2017, s. 20). Bir dili, ana dili olarak edinen birey, dil bilgisi bilmemesine rağmen iletişim kurabilmekte ve daha sonra okul ortamında ana dilinin kurallarını sezmekte ya da fark etmektedir. Ancak bir dili yabancı dil olarak öğrenen bireyler için dil bilgisi öğretimi iletişim kurmak için bir anahtar işlevi görmektedir (Başar 2017, s. 237). Dilin etkili kullanımı söz konusu olduğunda dil bilgisi, dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi beceri alanlarından farklı ama hepsiyle ilişkili bir alandır. Bu yönüyle de dil bilgisi önemlidir (Göçen - Okur 2013, s. 334). Dil bilgisi öğretimini, dört temel dil becerisinden ayrı olarak düşünmemek ve diğer becerilerle bütün olarak ele almak gerekir. Çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisi kapsamında iyelik ekinin yazımında yaptıkları hatalar tespit edilmiştir.

Bu noktada iyelik eklerinden kısaca bahsedilmesi uygun olacaktır. "İye"; kendisinin olan bir şeyi yasaya uygun olarak dilediği gibi kullanabilen kimse, bir şey üzerinde iyeliği olan kişi, "mal iyesi", "malik", "sahip", "veli"dir (TDK 2015). "İye"den *+lik* eki ile türetilen "iyelik" ise sahip olunan şeyler dairesine, bu dairedeki tasarruf yetkinliğine ve söz konusu yetkinliğin kanuni hak oluşuna işaret etmektedir. Her iki göstergenin kavramsal değerinde biri "sahip", diğeri "ait" iki varlık söz konusudur. Türkçe iyelik kavramının çok güçlü yaşandığı dillerden biridir. İyelik kavramının anlam bilimsel bir kavram olması ve farklı anlam içerikleri barındırması, bu kavramla ilgili farklı tanımların yapılmasına sebep olmuştur. Bu tanımların ortak noktası ise "bir varlığın kişiye veya bir başka varlığa bağlı ve ait oluşu"dur (Karaağaç 2013, s. 327).

İyelik ekleri, adın karşıladığı nesnenin bir şahsa veya bir nesneye ait olduğunu ifade eden işletme ekleridir (Banguoğlu 2015, s. 385). Bu ekler; adların kendisine bağlı olan unsurlarla, kendisinin ilgili bulunduğu kelimelerle ilişkisini ifade eden gramer kategorisidir. Türkçede mülkiyet ekleri, şahıslara göre ayrı ayrı şekillerde belirmektedir. Adlar, iyelik kategorisi için geniş bir ekler sistemine sahip olup Türkçede iyelik kategorisi bir ismin çekim şekli ile ifade edilmekte ve bu çekim eki de iyelik ekleri olarak adlandırılmaktadır (Ergin 2000, s. 129-130). Bu tanımlardan yola çıkılarak iyelik eklerinin şahsın sahip olduğu varlığı belirttiği ve ismin karşıladığı nesnenin ait olduğu kişiyi gösterdiği söylenebilir.

Yöntem

Çalışmada tarama modeli kullanılacaktır. Bu model; geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. "Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır" (Karasar 2006, s. 77).

Çalışmaya Kastamonu Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) öğrenim gören B2-C1 seviyesindeki 40 uluslararası öğrenci katılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Çalışma Grubu

ÜLKE	KIZ	ERKEK	TOPLAM
Afganistan	2	3	5
Çad	1	2	3
Doğu Türkistan	3	5	8
Gine Bissau	1	2	3
Filistin	-	1	1
Irak	1	-	1
Kırgızistan	1	2	3
Mısır	-	1	1
Özbekistan	-	1	1
Somali	3	4	7
Suriye	1	3	4
Suudi Arabistan	-	1	1
Yemen	-	2	2
TOPLAM	**13**	**27**	**40**

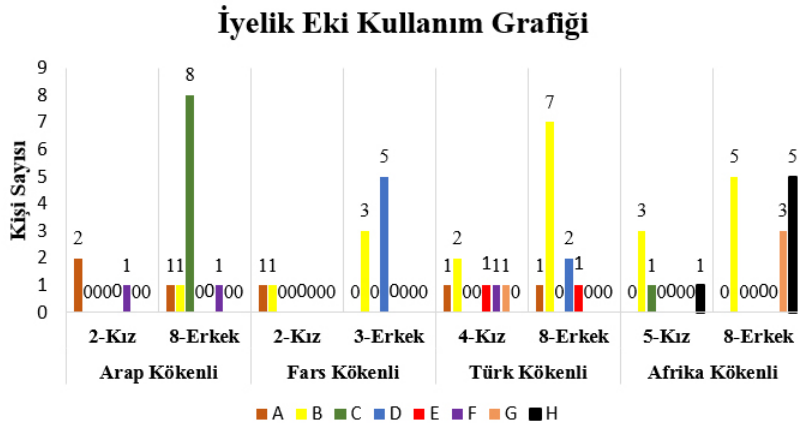
Tablo 1'e göre; araştırmaya katılan öğrencilerin 13'ü (% 32,5) kız, 27'si (% 67,5) erkektir. Erkek öğrencilerin sayıca fazla oldukları görülmektedir.

Kastamonu Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören B2-C1 seviyesindeki 40 uluslararası öğrenciye iyelik eklerini kullanmalarını sağlayacağı düşünülen "Başkalarının sahip olup sizin sahip olmadığınız ve hayatta sahip olmak istediğiniz şeyler nelerdir?" konusu verilip öğrencilerden bu konu hakkında bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin uyrukları sınıflandırılıp, yazdıkları kompozisyonlarda kullandıkları iyelik ekleri tespit edilerek eklerin yazımında yapılan hatalar saptanmıştır. Öğrenci uyruk ve cinsiyetleriyle iyelik eklerinin yazımında yaptıkları hatalar ilişkilendirilmiş, elde edilen bulgular yorumlanıp çıkarılan sonuç doğrultusunda durum ile ilgili çözüm önerileri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrenciler, köken ve ana dillerine göre gruplandırılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin kökenlerine göre iyelik eklerinin doğru veya yanlış kullanımları belirlenmiş, gruplandırılmış (A-H) ve Şekil 1'de verilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin eğitimleri sonrası iyelik eklerinin kullanımını köken ve ana dilin etkileyip etkilemediğini belirlemek amacı ile iyelik eklerinin doğru kullanımları da verilmiştir.

Şekil 1: İyelik Eki Kullanımı



A. İyelik Ekinin Hiç Kullanılmaması

B. İyelik Eklerinin Doğru Kullanımı

C. Kişi Zamirine İyelik Eki Eklememe (Tekil)

D. Kişi Zamirine İyelik Eki Eklememe (Çoğul)

E. Dönüşlülük Zamirine Yanlış İyelik Eki Ekleme

F. Üst Üste İyelik Eki Ekleme

G. İyelik Eklerinin Hâl Ekleri ile Yanlış Kullanımı

H. Üçüncü Tekil İyelik Ekinin (*-sı*, *-si*, *-su*, *-sü*) Eklenmemesi

Şekil 1'e göre iyelik eklerinin kullanımında kökeni Arap, ana dili Arapça olan öğrencilerin A, C ve F grubu hataları yaptıkları; 1 öğrencinin ise iyelik ekini doğru kullandığı belirlenmiştir. Bu hataların Arapça ile Türkçenin farklı dil ailelerine mensup olmalarından ve Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bazı öğrenciler, iyelik ekini kullanmadan sadece zamir kullanarak bu anlamı kazandırma eğilimindedirler. Bunun nedeninin Arapçada ve genellikle Arap öğrencilerin birinci yabancı dil olarak bildikleri İngilizcede, iyelik anlamının tek bir dilbilgisel yapıyla karşılanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir [Benim evim: بيتي (Ar.), my house (İng.)] (Bölükbaş 2011, s. 1363).

Kökeni Fars, ana dili Farsça olanların A ve D grubu hatalarını yaptıkları fakat tekil kişi zamirine iyelik ekini eklemeyi doğru yaptıkları tespit edilmiştir. Türkçe ve Farsça, farklı genetik kaynaklardan gelişmelerine karşılık, her iki dilde de evrensel ve rastlantısal benzerliklerin ve yakınlıkların olmasının yanı sıra, başlangıcı İslam öncesi dönemlere uzanan uzun süreli temaslar sonucunda farklı dil bilimsel düzeylerde ortaya çıkan çok sayıda tipolojik yakınlaşmalar bulunmaktadır. Her iki dilde de iyelik, kişi adılları ile ilişkisi bulunduğu ve çoğullaştırıcı ögeler taşıdığı anlaşılan bağımlı biçim birimler yani Far. *æm* / Tür. *-Im*, Far. *-emun* / Tür. *-mIz* (Far. *canæm can-emun*, krş. Tür. *can-ım* / *can-ımız*) vd. iyelik son ekleriyle yapılmaktadır. Ancak kişi adıllarının iyelik çekimi farklıdır. Farsça iyelik eklerinin Arapçadaki gibi ikili veya cinsiyete bağlı kategorileri bulunmamaktadır. İyelik ekleri; Altay dilleri ve Ural dillerinin yanı sıra, ikili iyelik eklerinin de bulunduğu Sami dilleri için karakteristiktir ancak bu ekler, genellikle iyelik ön adlarının kullanıldığı Hint-Avrupa dilleri için belirleyici değildir. Farsça, bu bakımdan Türkçe tipi gelişme göstermektedir (Eker 2009, s. 373-377). Ayrıca Türkçe ve Farsçanın faklı alfabelere sahip olması ve Türkçede bulunan (ı, ö, ü) sesli harflerinin Farsçada olmaması, bütün kurlarda öğrencilerin bu harflerin yazımında zorluk çekmesine neden olmaktadır. Öyle ki yüksek düzeyde Türkçe öğrenen öğrenciler bile genellikle Türkçenin ses uyumunu öğrenmekte zorluk çekmektedirler. Yine alfabe farklılığından kaynaklanan çeşitli yazım hataları ortaya çıkmaktadır. Özellikle Farsçada büyük ve küçük harflerin Türkçedeki gibi kullanımının olmaması, öğrencilerin kelime içerisinde çeşitli harfleri büyük yazmalarına neden oluyor. Bunlara ek olarak Farslar, Latin alfabesini İngilizce olarak yazdıkları için çoğu kelimeyi (özellikle ortak olanları) yanlış yazmaktadırlar. Far-

sça ve Türkçe hem yazılış hem de okunuş olarak farklı oldukları için, Latin alfabesini sistemli olarak ilk kez öğrenen öğrenciler yazmada çok zorluk yaşamaktadırlar. İki dilin yazı stili farklı olduğu için Farslar; genelde okunaklı, güzel bir yazı ile yazamamaktadırlar (Boylu 2014, s. 345-346).

Kökeni Türk, ana dili Türkçe olanların genel olarak iyelik eklerini doğru kullandığı belirlenmiş olup sadece 2 kız ve 2 erkek öğrencide doğru kullanımların yanı sıra; A, D, E, F ve G hatalarını yaptıkları belirlenmiştir. Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve Doğu Türkistan gibi ülkelerden gelen öğrencilerin kendi ülkelerinde konuşulan diller, Türkçenin lehçeleridir. Gerçekte Türkiye Türkçesine çok uzak olmayan bu dilleri konuşan öğrenciler, Türkçeye tamamen yabancı olan öğrencilere göre daha az öğrenme güçlüğü çekmektedirler. Konuştukları dillerin Türkiye Türkçesine yakın olması Türk soylu öğrencilerin Türkçeye bakışlarını olumlu etkileyebilir. Ancak yine de kendi ülkelerinde Azerbaycan Türkçesi, Kazak Türkçesi, Kırgız Türkçesi, Özbek Türkçesi, Türkmen Türkçesi ve Uygur Türkçesi gibi dilleri konuşan Türk soylu öğrenciler, Türkiye Türkçesini öğrenme sürecinde birtakım zorluklarla karşı karşıya gelmektedirler. Bu zorlukların başında alfabe farklılığı gelmektedir. Bu alfabe farklılığı da öğrencileri özellikle okuma ve yazma çalışmalarında olumsuz etkilemektedir. Sadece Kiril alfabesini bilen ve Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler, ana dillerinde kullanılan alfabe ile Türkçede kullanılan alfabenin birbirinden farklı olması ve iki alfabedeki sesli harflerin sayı ve niteliklerinin aynı olmaması gibi sebeplerden dolayı Türkçe öğrenirken sesli harflerden kaynaklanan birtakım sorunlar yaşamaktadırlar. Bu bireyler, özellikle Kiril alfabesinde noktalı harflerin olmaması nedeniyle sesli harfleri kavramakta zorlanmakta ve bu harfleri birbiriyle karıştırmaktadır. Bu nedenle de yazarken çeşitli hatalar yapmaktadırlar (Çiftçi - Demirci 2019, s. 111). İyelik eklerinin Türkiye Türkçesindeki dilsel yapıyla benzer şekilde olması ve kullanımının günlük hayatta yaygın olması, Türk soylu öğrencilerin ülkelerinde konuştukları dillerin Türkiye Türkçesine benzer özellikler taşıması, öğrencilerin Türkiye Türkçesine karşı bakış açılarını olumlu yönde etkilemektedir.

Kökeni Afrika, ana dili Kabile dili veya Fransızca olan öğrencilerin iyelik eklerini doğru kullanmalarının yanı sıra çoğunluğun C, G ve H hatalarını yaptıkları tespit edilmiştir. Afrika kökenli öğrenciler, hem kabile dillerini hem de Fransızcayı aynı anda kullanmaları sebebiyle yabancı dil öğrenme becerilerinde diğer öğrencilerden daha az zorlanmaktadırlar. Bu durum, derslerde özellikle gramer ve dil yapılarını öğrenmede kendini göstermektedir.

Öğrencilerin iyelik eki kullanımın gruplarına ait cümle örnekleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: İyelik eki kullanımı hata örnekleri

A. İyelik Ekinin Hiç Kullanılmaması B. İyelik Eklerinin Doğru Kullanımı C. Kişi Zamirine İyelik Eki Eklememe (Tekil) D. Kişi Zamirine İyelik Eki Eklememe (Çoğul) E. Dönüşlülük Zamirine Yanlış İyelik Eki Ekleme F. Üst Üste İyelik Eki Ekleme G. İyelik Eklerinin Hâl Ekleri ile Yanlış Kullanımı H. Üçüncü Tekil İyelik Ekinin (*-sı*, *-si*, *-su*, *-sü*) Eklenmemesi	
A Grubu	*Sağlıklı bir aklım ve sağlıklı vücut sahibim, bir aile var, harika arkadaşlar var ve çok güzel bir koca var. (Arap Kökenli) *Eskiden biz çok mutlu aile varmışız. (Fars Kökenli) *Bu hayatta her insan mutlu olduğunu çok istiyorum. (Türk Kökenli) *Bill Gates çok para var. (Afrika Kökenli)
B Grubu	* Büyük bir şirketim olsun, çalışanlarım olsun, çok kazancım olsun. (Arap Kökenli) * Her insanın bitmeyecek kadar hayali vardır. (Fars Kökenli) * Ülkemdeyken çok mutlu bir ailem vardı. (Türk Kökenli) * Ülkemin en huzurlu yer olmasını istiyorum. (Afrika Kökenli)
C Grubu	* Ben eşim yok. (Arap Kökenli) * Hayatımda ben sahip olduğum en önemli şey imanımdır. (Afrika Kökenli)
D Grubu	* Eskiden biz çok mutlu aile varmışız. (Fars Kökenli) * Bizim sınıfta çoğunlukta eve gitmek için fırsat yok. (Türk Kökenli)
E Grubu	* Bazen kendin vatanına giriş yapamazlar. (Türk Kökenli)
F Grubu	* Mesela ülkemizime barış götüreceğim. (Arap Kökenli) * Arkadaşımın nerede bilmiyorum, onların çok özledim. (Türk Kökenli)
G Grubu	* Evlerini sahip olsaydım barınak için endişelenmezdim. (Türk Kökenli) * Ronaldo'nun arabası ve evi sahip olmak istiyorum. (Afrika Kökenli)
H Grubu	* Benim arkadaşımın arabayı var. (Afrika Kökenli)

Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin kökenlerine göre iyelik eklerinin doğru kullanımları ve kullanımda yapılan hataların yüzdelik oranları Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2: Katılımcı Sayısına Göre İyelik Eki Kullanım Yüzdeleri

A. İyelik Ekinin Hiç Kullanılmaması
B. İyelik Eklerinin Doğru Kullanımı
C. Kişi Zamirine İyelik Eki Eklememe (Tekil)
D. Kişi Zamirine İyelik Eki Eklememe (Çoğul)
E. Dönüşlülük Zamirine Yanlış İyelik Eki Ekleme
F. Üst Üste İyelik Eki Ekleme
G. İyelik Eklerinin Hâl Ekleri ile Yanlış Kullanımı
H. Üçüncü Tekil İyelik Ekinin (*-sı*, *-si*, *-su*, *-sü*) Eklenmemesi

Şekil 2'ye göre Arap (% 30), Fars (% 20) ve Türk (% 16,67) kökenli öğrencilerden iyelik eklerini hiç kullanmayan öğrencilerin olduğu belirlenmiştir. Tüm kökenlerde iyelik eklerinin doğru kullanım örnekleri tespit edilmiştir. Her ne kadar Fars kökenli öğrencilerde doğru kullanım oranı en yüksek (% 80) olsa da Türk kökenli öğrencilerde %7 5 oranında doğru kullanım olduğu ve doğru kullanım yapan öğrencilerin Fars kökenli öğrencilere göre çok daha az hata yaptıkları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda iyelik ekinin doğru kullanımı, Türk kökenli öğrencilerde daha yüksektir. Tekil kişi zamirine iyelik eki eklememe hatası; Arap kökenli öğrencilerde en yüksek (% 80) olmakla birlikte, Afrika kökenli (% 7,69) öğrencilerde belirlenmiştir. Çoğul kişi zamirine iyelik eki eklememe hatası, Fars kökenli öğrencilerin hepsinde belirlenirken % 16,67 oranda Türk kökenli öğrencilerde de tespit edilmiştir. % 16,67 oranda dönüşlülük zamirine iyelik eki eklememe hatası, sadece Türk kökenli öğrencilerde tespit edilmiştir. Üst üste iyelik eki ekleme hatası % 20 oran ile Arap kökenli, % 8,33 oranda Türk kökenli öğrencilerde belirlenmiştir. Afrika kökenli öğrenciler ile Türk kökenli öğrencilerde sırası ile %2 3,03 ve % 8,33 oranlarında iyelik eklerinin hâl ekleri ile yanlış kullanımı hatası tespit edilmiştir. **Üçüncü tekil iyelik ekinin (***-sı*, *-si*, *-su*, *-sü***)** eklenmemesi hatası ise % 46,15 oran ile sadece Afrika kökenli öğrencilerde belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Uluslararası öğrencilerin iyelik eklerinin kullanımında yaptıkları yanlışlıkları ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada; yirmi üç (23) erkek, on yedi (17) kız öğrenci olmak üzere kırk (40) öğrencinin kompozisyon kâğıtları incelenmiştir. Genel olarak öğrencilerin iyelik eklerini doğru kullandıkları, Türk ve Fars kökenli öğrencilerin iyelik eklerini daha iyi kullandıkları sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular ve incelemeler sonucunda öğrencilerin iyelik eki kullanımında C, D, E, F, G, H grubu hatalarını yaptıkları belirlenmiştir. Afrika ve Türk kökenli öğrencilerin hata çeşitliliğinin daha fazla olduğu söylenebilir. Öğrencilerin (özellikle Arap ve Fars kökenli) iyelik eklerini yanlış kullanmalarından dolayı en yüksek oranda C ve D grubu hatalarını yap-

tıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda bu hatalar ile ilişkili olan H grubu, hatanın kavram alanının genişliği ve kullanım sıklığı bakımından önemli bir yere sahip olması sebebiyle öğrencilerin (özellikle Afrika kökenli) bu kullanımda fazlaca hatalar yaptığı söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin bu eki (*-sı*, *-si*, *-su*, *-sü*) doğru kullanmaları büyük önem arz etmektedir.

İyelik eklerinin doğru şekilde kullanılmasını sağlamak amacıyla derslerde bu ekin kullanımına yönelik yazma etkinlikleri önerilebilir. Bununla birlikte ders esnasında öğrencilerin iyelik ekini yazılı ve sözlü şekilde kullanmalarına imkân verilip yapılan yanlışlıklara müdahale edilmesi ve hataların düzeltmesi önerilebilir. Öğrencilerin hem okul ortamında hem de sosyal hayatta Türklerle daha fazla münasebet kurmalarının gerekliliğinin her fırsatta dile getirilmesi tavsiye edilebilir. Bunu sağlamak için Türk öğrencilerin de yer aldığı bir konuşma kulübü kurulabilir. Sınıflardaki öğrenci dağılımları farklı uyruklardan oluşturularak öğrencinin hedef dili en fazla şekilde kullanması ve Türkçeye daha çok maruz kalması sağlanabilir. Nitekim literatürde de amaç dil ile araç dil arasında gramatikal ortaklıklar bulunuyorsa bu ortaklıkların dikkate alınmasının yararlı olabileceği belirtilmiştir. İki dil arasındaki ortalıklara vurgu yapılmasının hedef kitlenin motivasyonunu artırabileceğine dikkat çekilmiştir (Başar 2017, s. 251).

Kaynaklar

AKYOL, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Kök Yayıncılık.

BAŞAR, U. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlılar için dil bilgisi konularının sıralanmasına yönelik bir öneri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, *9*(1), 233-253.

BANGUOĞLU, T. (2015). *Türkçenin grameri.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

BOYLU, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, Vol. 6, No. 2, 335-349.

https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/610/610

BÖLÜKBAŞ, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerini değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, Volume 6/3 Summer 2011, 1357-1367.

CARTER, C., Bishop J. ve Kravits S. L. (2002). *Keys to effective learning.* New Jersey: Printice Hall.

ÇELİK, N. (2017). Tarihi Türk lehçelerinde iyelik ekinin gelişimi ve değişimi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, *2*(2), 57-78.

ÇİFTÇİ, Ö. - Demirci, R. (2019). Alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisi, *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi,* 7(19), 96-127. http://dx.doi.org/10.12992/TURUK824

EKER, S. (2009). Essays on Turkish linguistics, Türkçe-Farsça ilişkilerine ses, biçim ve tümce bilgisi düzeylerinde eşzamanlı genel bir bakış. *Turkologıca,* 79, 73-81.

EMİROĞLU, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında Türkçenin dil bilgisi ve yazım özellikleriyle ilgili karşılaştığı zorluklar. *International Journal of Language Academy,* 2(3), 99-119.

ERGİN, M. (2000). *Türk dil bilgisi.* İstanbul: Bayrak.

GÖÇEN, G. ve Okur, A. (2013). Dil bilgisi eğitimi. Durmuş, M ve Okur, A. (Ed.). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* ss.333-356. Ankara: Grafiker.

İNAN, K. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme,* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Başvurdukları Dil Öğrenme Stratejileri ile Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Muhammet Raşit MEMİŞ[*]

Giriş

Öğrenenlerin karşılaştıkları yeni bilgileri daha iyi öğrenmelerini, anlamalarını, hatırlamalarını ve kullanmalarını sağlayan kasıtlı davranış ve düşünceleri öğrenim süreci boyunca kullanmaları olarak tarif edilen dil öğrenme stratejileri; bilginin anlaşılması, zihinde tutulması, hatırlanması ve kullanılmasını kolaylaştırmak üzere öğrenenlerin yaptığı plan ve işlemleri, geçirdiği aşamaları ve bu aşamalardaki alışkanlıklarını kapsamaktadır. Yabancı bir dili öğrenirken işe koşulan dil öğrenme stratejileri ise öğrenenlerin hedef dili etkili bir iletim aracı olarak kullanabilme amacına ulaşmalarına, hedef dilde yetkinlik kazanmalarına, öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve zorluklarla baş etmelerine, dil öğrenimin temel parçaları olan dil bilgisi ve kelime hazinesini geliştirmek için derse bağımlı kalmamalarına, öğrenimlerini denetleyebilmelerine yardımcı olmaktadır. Yabancı / ikinci dil öğrenirken öğrenim sürecinde bireylerin öğrenme stratejilerini kullanmaları, öğretmenin eksiklerini kapattığı gibi bu sürecin kalitesini de geliştirmektedir. Dil öğrenme stratejileri, öğrenme süreci boyunca sürekli olarak gözlenmeyebilir fakat çoğunlukla bilinçli bir şekilde kullanılırlar. Öğretilebilir ve esnektirler, aynı zamanda birçok faktöre bağlı olarak seçilir ve uygulanırlar, kullanımının sonuçları da aynı şekilde farklılık gösterir (Oxford 1990).

Dil öğrenim sürecinin kalitesini ve başarısını etkileyen faktörlerden biri de kaygıdır. Genel anlamda kaygı, herhangi bir olay veya durum karşısında insanın hissettiği gerilim, korku, sinirlilik gibi duyguların birleşimi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan olumsuz bir duygu şeklinde tarif edilebilir. Yabancı dil kaygısı ise bir dili öğrenirken veya o dili kullanmaya çalışırken ortaya çıkan endişe ve stres olarak belirtilebilir. Bu duygu durumu, hedef dili öğrenme

[*] Ondokuz Mayıs Üniversitesi, muhammet.memis@omu.edu.tr

sürecini ve çeşitli ortamlarda kullanabilme becerisini olumsuz etkilemektedir. Yabancı dil öğrenme kaygısı kontrol altına alınmadığı zaman; hedef dili eksik öğrenme, öğrenmeyi bırakma, öğrendiklerini gerçek iletim ortamında kullanamama, hedef dilin zor olduğunu düşünme, kendini yetersiz veya dil öğrenme yeteneğinden yoksun hissetme gibi sonuçlar doğurabilmektedir. Psikolojik bir olgu olan yabancı dil kaygısı, alan yazınında birçok araştırmacı tarafından yabancı / ikinci dil öğrenim sürecini olumsuz etkileyen faktörlerden birisi olarak gösterilmektedir (Krashen 1981; Horwitz - Horwitz - Cope 1986; MacIntyre 1999).

Türk alan yazınında; İngilizce başta olmak üzere diğer yabancı dilleri öğrenirken başvurulan dil öğrenme stratejileri üzerine birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen (Akıllılar - Uslu 2011; Aydemir 2007; Bekleyen 2006; Cesur 2008; Çelik 2013; İzci - Sucu 2013; Razı 2012; Sarıçoban - Sarıcaoğlu 2008), yabancı / ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini tespit edilmesine ve bunlar arasında karşılaştırılma yapılmasına yönelik olarak gerçekleştirilen sınırlı sayıda araştırma (Akyalı Mills - Dilidüzgün 2015; Barut 2015; Boylu 2015; Bölükbaş 2013; Şengül 2012; Varışoğlu 2017) olduğu görülmektedir. Alan yazını incelendiğinde özellikle İngilizce başta olmak üzere yabancı dil öğrenenlerin kaygı düzeyinin araştırılmasına yönelik çalışmaların sıklıkla yapıldığı, buna karşın Türkçeyi yabancı / ikinci dil olarak öğrenenlerin doğrudan kaygı düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmaların (Erdil 2016; Yoğurtçu - Yoğurtçu 2013) oldukça sınırlı sayıda olduğu izlenmektedir. Türkçe öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile dil öğrenme kaygıları arasında bir ilişki olup olmadığının ise henüz araştırılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle Türkçe öğrenen bireylerin öğrenim sürecinde işe koştukları yabancı dil öğrenme stratejilerinin ve dil öğrenme kaygı düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmaların yapılarak elde edilen sonuçların karşılaştırılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı; Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin öğrenim sürecinde başvurdukları dil öğrenme stratejileri ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı durumlarının belirlenmesi, dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile yabancı dil kaygısının cinsiyet ve dil düzeyinden etkilenip etkilenmediğinin ortaya çıkarılması ve yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesi şeklinde belirlenmiş ve araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma durumları nedir?

1.1. Dil seviyesinin dil öğrenme stratejilerinin kullanımına etkisi nedir?

1.2. Cinsiyetin dil öğrenme stratejilerinin kullanımına etkisi nedir?

1.3. Daha önce başka bir yabancı dil öğrenmenin dil öğrenme stratejilerinin kullanımına etkisi nedir?

2. Türkçe öğrenenlerin yabancı dil kaygı düzeyleri nedir?

2.1. Dil seviyesinin yabancı dil kaygı düzeyine etkisi nedir?

2.2. Cinsiyetin yabancı dil kaygı düzeyi üzerindeki etkisi nedir?

2.3. Daha önce başka bir yabancı dil öğrenmenin yabancı dil kaygı düzeyi üzerindeki etkisi nedir?

3. Yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi ile yabancı dil kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada, araştırma amaçlarına uygun olarak karşılaştırma ve korelasyon türünde inceleme yapmaya imkân veren tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu modelde iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve/veya derecesinin belirlemesi (Creswell 2012) ve geçmişte ya da hâlen var olan bir durumun var olduğu şekli ile betimlenmesi amaçlanır (Büyüköztürk vd. 2011; Karasar 2016, s. 114).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye'de ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bireyler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi benimsenmiş ve araştırmacının ulaşabildiği B1, B2 ve C1 düzeyindeki toplam 92 yabancı uyruklu öğrenci, bu çalışmanın örneklemi olarak belirlenmiştir. Örneklemdeki öğrenenlerin 48'i (% 52,17) kız, 44'ü (% 47,83) erkek; seviyelere göre dağılımı ise B1 düzeyinde 31, B2 düzeyinde 32 ve C1 düzeyinde 29 öğrenen şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrenenlerin kullandıkları yabancı dil öğrenim stratejilerini belirlemek için Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri"; öğrenenlerin yabancı dil kaygı durumlarını belirlemek içinse Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen ve Şakrak (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır.

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, 5'li likert tipi bir ölçek olup Cesur ve Fer tarafından Türkçe uyarlama çalışması sonrasında ölçeğin Cronbach Alpha

güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, 6 boyut ve toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerle ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .88 olarak tespit edilmiştir.

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği, 5'li likert tipinde 33 maddeden oluşmaktadır. Şakrak tarafından yapılan uyarlama çalışması sonrası gerçekleştirilen analizlerde ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Bu araştırma çerçevesinde elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .89 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde toplanmış ve gerçekleştirilen normal dağılım analizi sonucu dikkate alınarak araştırmada parametrik ve parametrik olmayan testler bir arada kullanılmıştır. Verilerin toplanması sırasında öğrenenlere ölçekle ilgili maddeler teker teker açıklanmış, ilgili madde anlaşıldıktan sonra öğrenenlerden kendilerine uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiş ve diğer maddeye geçilmiştir. Bu uygulama, tüm maddeler için aynı şekilde yapılmış ve öğrenenlerin ölçekleri doğru anlamaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Tablo 1: Türkçe Öğrenenlerin Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Sonuçlar

Dil Seviyesi	N	Bellek	Bilişsel	Telafi	Üstbilişsel	Duyuşsal	Sosyal	Tüm Stratejiler
B1	31	3,85	3,48	2,86	3,42	2,14	2,91	3,11
B2	32	3,89	3,71	2,95	3,97	2,38	3,32	3,37
C1	29	3,21	4,11	3,53	4,38	3,34	4,17	3,79
Toplam	92	3,65	3,76	3,11	3,92	2,62	3,47	3,42

Tablo 1'e göre; Türkçe öğrenenlerden B1 seviyesinde bulunanların, yabancı dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları görülmektedir. B1 seviyesindeki öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerinin alt boyutlarında yer alan stratejilere başvurma sıklığı; büyükten küçüğe doğru bellek, bilişsel, üstbilişsel, sosyal, telafi ve duyuşsal stratejiler şeklindedir. B1'deki öğrenenlerin en sık başvurduğu strateji bellek stratejilerinden "Öğrendiğim kelimeleri sık sık tekrar ederim." olurken en az işe koştukları stratejinin duyuşsal stratejilerinden "Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım." olduğu belirlenmiştir.

B2 seviyesindeki öğrenenlerin yabancı dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları ve kullanım sıklığının sırasıyla üstbilişsel, bellek, bilişsel, sosyal, telafi ve duyuşsal stratejiler şeklinde olduğu tespit edilmiştir. B2 düzeyindekilerin yabancı dil öğrenirken en sık kullandığı strateji, "Türkçemi kullanmak için her fırsatı değerlendiririm." iken en az tercih ettikleri stratejinin, "Türkçe çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım." stratejisi olduğu anlaşılmıştır.

C1 seviyesindeki katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejisi kullanımlarının ise yüksek düzeyde olduğu ve alt boyuttaki stratejilerine başvurma sıklığının sırasıyla üstbilişsel, sosyal, bilişsel, telafi, duyuşsal ve bellek stratejileri biçiminde ortaya çıktığı saptanmıştır. C1'deki öğrenenlerin kullanmayı en fazla tercih ettikleri strateji, "Türkçe okumak için elimden geldiğince fırsat yaratırım." olurken en az tercih ettikleri strateji, "Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım." şeklindedir.

Dil seviyesi farkına bakılmaksızın katılımcıların strateji kullanımı bir bütün olarak ele alındığında ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları ve alt boyutlardaki kullanım sıklığının yüksekten düşüğe doğru sırasıyla üstbilişsel, bilişsel, bellek, sosyal, telafi ve duyuşsal stratejiler şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2: Dil Seviyesinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı Üzerindeki Etkisine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Dil Seviyesi	N		Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	p*
B1	31	3,11	9,951	Gruplar Arası	17481,621	2	8740,81	
B2	32	3,37	12,562	Gruplar İçi	10252,238	89	115,19	.000
C1	29	3,79	9,237					
Toplam	92	3,42	17,457	Toplam	27733,859	91		

Tablo 2'deki verilere göre; en yüksek strateji kullanımının 3,79 puan ortalamayla C1 seviyesinde, en düşük strateji kullanımının 3,11 puan ortalamayla B1 seviyesinde olduğu belirlenmiştir. B2 seviyesindeki ortalama strateji kullanım puanı ise 3,37 olarak tespit edilmiştir. Dil seviyelerine göre farklılık gösteren yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için gerçekleştirilen tek yönlü Anova analizi sonucuna göre; bulunulan dil düzeyinin, yabancı dil öğrenme stratejilerine başvurma sıklığı üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı anlaşılmıştır.

Tablo 3: Cinsiyetin Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkisine İlişkin t Testi Sonuçları

Dil Seviyesi	Cinsiyet	N		Ss	f	Sd	t	p*
Tüm seviyeler	Kız	48	3,88	18,429	0,92	90	12,358	.000
	Erkek	44	2,96	17,159				

Tablo 3'teki verilere bakıldığında Türkçe öğrenen kızların yabancı dil öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları ortalama puan ile erkeklerin aldıkları ortalama puan arasında kız öğrencilerin lehine 0,92 puanlık bir fark bulunduğu görülmektedir. Bu veriler üzerinde yapılan t testi analizine göre, kız ve erkek öğrenenler arasındaki puan farkının istatiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4: Daha Önce Başka Bir Yabancı Dil Öğrenmenin Dil Öğrenme Stratejisi Kullanımı Üzerindeki Etkisine İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları

Dil Seviyesi	Başka Bir Dil Öğrenme	N		MR	SR	z	p
Tüm Seviyeler	Evet	59	4,05	63,0	3717,0	-7,925	.00
	Hayır	33	2,79	17,0	561,0		

Tablo 4'teki verilere göre; Türkçe öğrenenlerden daha önce başka bir yabancı / ikinci dil öğrenmiş olan bireylerin, daha önce hiçbir yabancı dil öğrenim deneyimi olmayan bireylere göre daha fazla dil öğrenme stratejisini sürece dâhil ettikleri görülmektedir. Bu iki grup arasında 1,26 puanlık strateji kullanım farkı bulunmaktadır. Yapılan Mann Whitney U testinin sonucuna göre; bu puan farkı, iki grup arasındaki anlamlı bir farklılaşmanın istatistiksel işaretidir.

Tablo 5: Türkçe Öğrenenlerin Yabancı Dil Kaygı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Dil Seviyesi	N	En Düşük	En Yüksek	
B1	31	3,36	4,42	3,78
B2	32	2,39	3,67	3,27
C1	29	1,36	3,42	2,15
Toplam	92	1,36	4,42	3,07

1,0 - 2,49 = *Düşük* **2,5 - 3,49** = *Orta* **3,5 - 5,0** = *Yüksek*

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğrenenlerden B1 seviyesinde bulunan 31 öğrencinin kaygı düzeyinin ortalama 3,78 puanla yüksek olduğu; B1'deki en düşük kaygı puanının 3,36, en yüksek kaygı puanın ise 4,42 olduğu görülmektedir. B2 seviyesindeki 32 öğrenenin kaygı düzeyinin ortalama 3,27 puanla orta olduğu, bu gruptakilerin en düşük kaygı puanının 2,39, en yüksek kaygı puanının ise 3,37 değerinde olduğu belirlenmiştir. C1 seviyesindeki 29 öğrenenin kaygı düzeyinin ise 2,15 ortalama puanla düşük olduğu, bu gruptakilerin ölçekten en düşük 1,36, en yüksek 3,42 puan aldıkları saptanmış-

tır. Dil seviyesine bakılmaksızın katılımcıların kaygı durumları bir arada ele alındığında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen 92 bireyin kaygı düzeyinin orta seviyede olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 6: Dil Seviyesinin Yabancı Dil Kaygısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

Dil Seviyesi	N		Ss	SO	x^2	sd	p*
B1	31	3,78	9,433	77,21			
B2	32	3,27	11,634	50,14	69,705	2	.000
C1	29	2,15	8,265	15,00			

Tablo 6'daki verilere göre; en yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenenlerin 3,78 ortalama puanla B1 seviyesinde, en düşük kaygı düzeyine sahip olan öğrenenlerin 2,15 ortalama puanla C1 seviyesinde bulundukları görülmektedir. B2 seviyesindeki öğrenenlerin kaygı düzeyini gösteren puan ise 3,27 olarak hesaplanmıştır. Dil seviyelerine göre farklılık gösteren yabancı dil kaygı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için gerçekleştirilen Kruskal Wallis sonucuna göre, bulunulan dil düzeyinin yabancı dil kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı anlaşılmıştır.

Tablo 7: Cinsiyetin Yabancı Dil Kaygısı Üzerindeki Etkisine İlişkin t Testi Sonuçları

Dil Seviyesi	Cinsiyet	N		Ss	f	Sd	t	p*
Tüm seviyeler	Kız	48	2,53	14,00	1,08	90	-12,510	.000
	Erkek	44	3,61	13,25				

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde Türkçe öğrenen kızların yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinden aldıkları ortalama puan ile erkeklerin aldıkları ortalama puan arasında kız öğrencilerin lehine -1,08 puanlık bir fark bulunduğu görülmektedir. Bu veriler üzerinde yapılan t testi analizine göre, kız ve erkek öğrenenler arasındaki puan farkının istatiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8: Daha Önce Başka Bir Yabancı Dil Öğrenmenin Yabancı Dil Kaygısı Üzerindeki Etkisine İlişkin T Testi Sonuçları

Dil Seviyesi	Başka Bir Dil Öğrenme Durumu	N		Ss	f	Sd	t	p*
Tüm seviyeler	Evet	59	3,75	17,571	1,36	90	13,508	.000
	Hayır	33	2,39	9,879				

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde daha önce herhangi bir yabancı / ikinci dil öğrenmemiş olan katılımcıların daha önce farklı bir dil öğrenmiş olanlara göre daha fazla yabancı dil kaygı düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Bu iki grup arasında kaygı düzeyini gösteren puan bakımından 1,36 puanlık bir fark bulunmaktadır. Gerçekleştirilen t testinin sonucu, bu farkın iki grup arasında anlamlı bir farka işaret ettiğini göstermektedir.

Çalışmada son olarak örneklemdeki bireylerin Türkçe öğrenirken işe koştukları yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanım durumları ile sahip oldukları yabancı dil kaygı düzeyleri arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı da araştırılmıştır.

Tablo 9: Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ile Yabancı Dil Kaygısına İlişkin Spearman Analizi

Dil Düzeyleri	Değişkenler	N	r	p*
Tüm seviyeler	Strateji Kullanımı –Kaygı Düzeyi	92	-.481	.00

*p < .05 düzeyinde anlamlı

Tablo 9'daki Spearman analizinin sonuçlarına göre; yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile yabancı dil kaygı düzeyi arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen korelasyon değeri, bu ilişkinin orta düzey bir ilişki olarak değerlendirilen aralıkta olduğunu göstermektedir. Buna göre yabancı dil öğrenim sürecinde, öğrenenlerin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil kaygısının birbiriyle ilişkili kavramlar olduğu söylenebilir.

Sonuç / Yorum

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğrenim sürecinde kullandıkları dil öğrenme stratejilerini ile dil öğrenme kaygı düzeylerini belirlemek ve dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile yabancı dil kaygı düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Türkçe öğrenenlerin en çok kullandığı yabancı dil öğrenme stratejilerinin B1 seviyesinde bellek stratejileri, B2 ve C1 seviyelerinde üstbilişsel stratejiler olduğu tespit edilmiştir. Öğrenenlerin en az tercih ettikleri stratejilerin ise B1 ve B2 seviyelerinde duyuşsal, C1 seviyesinde ise bellek stratejileri olduğu belirlenmiştir. Alan yazınında Türkçe öğrenenlerin dil düzeylerine göre kullandıkları stratejilerin araştırıldığı diğer araştırmada (Boylu 2015), B1 ve C1 seviyelerinde en çok üstbilişsel, B2 seviyesinde ise sosyal stratejilerin tercih edildiği; en az kullanılan stratejilerin ise B1'de duyuşsal, B2 ve C1'de ise bellek stratejileri olduğu raporlanmıştır. Sonuçlar karşılaştırıldığında en sık ve en az kullanılan stratejilerde bazı farklılıklar olmasına rağmen genel itibarıyla düzeylere göre kullanılan stratejilerin benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Araştırmaya elde edilen veriler seviye ayrımı yapılmadan ele alındığında ise öğrenenlerin en sık başvurdukları stratejilerin üstbilişsel stratejiler ve en az başvurdukları stratejilerin ise duyuşsal stratejileri olduğu görülmüştür. Türkçe öğrenenlerle gerçekleştirilen diğer araştırmalarda öğrenenlerin en sık kullandıkları stratejilerin, üstbilişsel stratejiler (Boylu 2015; Bölükbaş 2013), telafi stratejileri (Barut 2015; Varışoğlu 2017) ve sosyal stratejiler (Akyalı Mills 2014) olduğu; en az başvurdukları öğrenme stratejilerinin ise duyuşsal stratejiler (Barut 2015; Boylu 2015; Bölükbaş 2013; Varışoğlu 2017) ve bellek stratejileri (Akyalı Mills 2014) olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları ile alan yazınındaki sonuçlar karşılaştırıldığında en sık kullanılan stratejilerin iki diğer araştırmayla, en az kullanılan stratejilerin ise dört araştırmayla örtüştüğü görülmektedir.

Bu araştırma kapsamında öğrenenlerin en sık kullandığı strateji olarak belirlenen üstbilişsel stratejiler; öğrenmenin bireyselleştirilmesi, merkezîleştirilmesi, düzenlenmesi, planlanması ve değerlendirilmesi ile ilgilidir. Öğrenciler bu stratejileri kullandığında; bildikleri ile bilmedikleri arasında ilişki kurarak hedefteki etkinliği gözden geçirirler, odaklanarak ilgili etkinliğe başlarlar ve hedeflerini belirleyerek öğrenme materyallerini organize ederler. Bu açıdan Türkçe öğrenenlerin; öğrenimleriyle ilgili net hedefleri olduğu, öğrenim amaçlarının ve dil öğrenim sürecinin farkında olarak bilinçli şekilde hareket ettikleri, dilde yetkin olabilme hedefine yönelik olarak ellerinden geldiğince kendileri için fırsat yaratmaya çalıştıkları ve öğrenme düzeylerini kendi kendilerine değerlendirmeye gayret ettikleri söylenebilir. Bu durum, öğrenenlerin Türkçe öğrenmeye karşı olumlu tutum sahibi olduklarına da işaret etmektedir. Üstbilişsel stratejiler, Oxford'un strateji sınıflandırmasına göre dolaylı stratejiler arasındadır yani doğrudan dil öğrenimini hedeflemeyen ancak dil öğrenim sürecini desteklemeye yönelik olan davranışları içerir. Bu açıdan Türkçe öğrenenlerin özellikle yüksek dil düzeylerinde doğrudan öğrenmeyi hedefleyen stratejilerden ziyade, öğrenme süreçlerini destekleyecek adımları içeren stratejilere daha çok ihtiyaç duydukları ifade edilebilir.

Bu araştırma çerçevesinde öğrenenler tarafından en az başvurulduğu tespit edilen duyuşsal stratejiler ise öğrenenlerin duygu, motivasyon ve değerleri ile ilgilidir. Bu stratejilerin kullanımı; duygusal faktörlerin öğrenme sürecine olumsuz etki etmesini engeller, kaygı düzeyinin azaltılmasını sağlar ve öğrenmeye yönelik olarak öğrenenleri teşvik eder. Duyuşsal stratejiler; genel itibarıyla öğrenim sürecinde rahatlatıcı yöntemlerin kullanılabilmesini, eğlenceli şeyler yaparak gülüp eğlenmeyi ve bu şekilde stresi azaltmayı, olumlu ifadelerle kendine güven telkin etmeyi, iyi performans sonrasında kendini ödüllendirmeyi ve dil öğrenim süreci ile ilgili öğretmen ve arkadaşlarıyla hissettikleri hakkında konuşmayı kapsar ve dolaylı dil öğrenme stratejilerinden birisidir.

Dolaylı dil öğrenme stratejilerinin kullanımı; esasen öğrenim sürecini desteklemekte, kaygı düzeyinin azaltılmasını ve motivasyonun artırılmasını sağlayarak dil öğrenim başarısının artmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuç bu çerçevede ele alındığında ise öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde kaygı kontrolü konusunda sorunlar yaşadıkları, bu kaygı ile başa çıkma noktasında yeterince başarılı olmadıkları ve bu yüzden duyuşsal stratejileri işe koşmaktan kaçındıkları söylenebilir. Bu çalışma çerçevesinde kaygı ile ilgili özellikle B1 seviyesinde gözlemlenen *yüksek* kaygı düzeyi ile B2 seviyesinde gözlemlenen *orta* düzeydeki kaygının, duyuşsal stratejilerin kullanım sıklığındaki düşüklüğün sebeplerinden biri olduğu iddia edilebilir.

Oxford (1990) tarafından çerçevesi çizilen dil öğrenme stratejileri, doğrudan ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki kategoride değerlendirilmektedir. Doğrudan stratejiler; bellek, bilişsel ve telafi stratejilerini kapsamakta ve dil öğrenimi sürecinde bireyin aktif öğrenme çabalarına karşılık gelen zihinsel işlemleri gerektirmektedir. Dolaylı stratejiler ise üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejileri kapsamakta ve doğrudan doğruya dil öğrenimi ile ilişkili olmamakla birlikte bu süreci desteklemekte ve bireyin hedefe ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Araştırmanın sonuçları bu çerçevede ele alındığında Türkçe öğrenenlerin doğrudan stratejileri yüksek düzeyde, dolaylı stratejileri ise orta düzeyde kullandıkları anlaşılmaktadır. Dil öğrenen bireylerin doğrudan dil öğrenimini hedefleyen stratejileri daha yoğun bir şekilde kullanıyor olması, ulaşılması beklenen bir sonuçtur ve Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda doğru bir yolda ilerlediklerini göstermektedir. Bu açıdan doğrudan stratejilere yüksek sayılabilecek bir oranda başvurulması, dil öğrenme stratejilerinin Türkçe öğrenenler tarafından kullanım amaçlarına uygun doğrultuda işe koşulduğunu düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin yabancı dil öğrenme stratejilerini B1 ve B2 seviyelerinde orta düzeyde, C1 seviyesinde ise yüksek düzeyde işe koştukları belirlenmiştir. Örneklemdeki tüm öğrenenlerin strateji kullanımları bir arada değerlendirildiğinde ise Türkçe öğrenim sürecinde yabancı dil öğrenme stratejilerine orta düzeyde başvurulduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerle gerçekleştirilmiş olan araştırmaların çoğunluğu ile (Barut 2015; Bölükbaş 2013 Şengül 2012; Varışolu 2017) örtüşmektedir. Dil öğrenenlerin strateji kullanım sayısı ve çeşitliliği dikkate alınarak öğrenenler, etkin öğrenen ve daha az etkin öğrenen (Oxford 1990) olarak da sınıflandırılabilmektedir. Bu araştırmanın örnekleminde bulunan katılımcıların orta düzeydeki strateji kullanımı ve belirlenen kullanım sıklığı oranları, ilgili değerlendirme çizelgesi açısından ele alındığında Türkçe öğrenenlerin daha az etkin öğrenen gruptan ayrılarak etkin öğrenen gruba dâhil olma yolun-

da oldukları düşünülmektedir. Alan yazınında ayrıca Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıklarını tespit eden iki araştırma (Akyalı Mills 2014; Boylu 2015) bulunmaktadır.

Örneklemdeki öğrenenlerin kaygı düzeylerine yönelik yapılan incelemede B1 seviyesindeki öğrenenlerin yüksek, B2 seviyesindekilerin orta ve C1 seviyesindekilerin düşük kaygı düzeyinde oldukları saptanmıştır. Dil seviyesine bakılmaksızın katılımcıların kaygı durumları bir arada ele alındığında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen 92 bireyin kaygı düzeyinin orta seviyede olduğu anlaşılmıştır. Alan yazınında Türkçe öğrenenlerin yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili yapılan iki araştırmadan birinde (Erdil 2016) öğrenenlerin kaygı düzeylerinin orta seviyede, diğerinde (Yoğurtçu - Yoğurtçu 2013) ise düşük seviyede olduğu belirtilmiştir.

İkinci dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken dil öğrenme stratejilerine orta düzeyde başvurmaları ve öğrenenlerin kaygı durumların da orta düzeyde olması, Türkçe öğretimi sürecinde dil öğrenme stratejilerinin kullanımının artırılmasına ve öğrenenlerin kaygı düzeyinin azaltılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Zira dil öğrenme stratejilerinin kullanımındaki artış, öğrenimin kalitesini ve kalıcılığını artıracak; kaygı düzeyindeki düşüş de öğrenenlerin psikolojilerini rahatlatarak öğrenim sürecine olumlu etki edecek ve öğrenenlerin daha yetkin hâle gelerek Türkçeyi daha iyi kullanmalarına katkı sağlayacaktır.

Araştırmada, cinsiyetin hem strateji kullanım sıklığı hem de kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu da belirlenmiştir. Analizler, kızların erkeklere göre hem stratejileri daha çok kullandıklarını ve kaygı düzeylerinin erkeklere nazaran daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu durum; kızların dil öğrenim sürecine daha hazır olduklarına, bu süreçte daha bilinçli hareket ettiklerine ve süreci bilinçli bir şekilde yürütmelerinin bir getirisi olarak kaygılarını daha iyi kontrol ettiklerine işaret etmektedir. Bu sonuç ayrıca cinsiyetin, gelecekte yapılması beklenen dil öğrenme stratejilerinin eğitimi ve kaygı düzeyinin azaltılmasına yönelik çalışmalarda da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuca göre öğrenenlerin bulunduğu dil seviyesi, hem yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığını hem de yabancı dil kaygı düzeyini etkilemektedir. Daha alt seviyedeki öğrenenlerin stratejilere daha az sıklıkta başvurdukları ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğu; daha üst dil seviyesindeki öğrenenlerin strateji kullanım sıklığının daha yüksek ve kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrenim sürecinin gidişatının ve öğrenenler tarafından yönetiminin zaman içerisinde değiştiğini; bu değişimde bulunulan dil seviyesinin etkili olduğunu gös-

termektedir. Seviye ilerledikçe dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığının artması ve kaygı düzeyinin düşmesi, öğrenenlerin Türkçede kendilerini daha yetkin hissetmeleri ve Türkçeyle daha fazla meşgul olmaları ile açıklanabilir. Ancak bu iyileşmenin kendi kendine olmasını beklemek yerine, başlangıç seviyelerinden itibaren bilinçli bir dil öğrenme stratejisi eğitimi verilmeli; öğrenenlerin dil öğrenme kaygılarını azaltmaya yönelik psikolojik destek, farkındalık ve telkin görüşmeleri gibi çeşitli girişimlerde bulunulmalıdır.

Araştırmada daha önce başka bir dil öğrenmenin hem dil öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerinde hem de öğrenenlerin yabancı dil kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu da tespit edilmiştir. Daha önce herhangi bir yabancı / ikinci dil öğrenmiş olan bireylerin, daha önce hiçbir yabancı / ikinci dil öğrenmemiş olanlara göre daha fazla dil öğrenim stratejisine başvurdukları ve kaygı düzeylerinin de daha düşük seviyelerde olduğu görülmüştür. Buradan hareketle dil öğrenim tecrübesinin, yeni bir dilin öğrenilmesi sürecine katkı sağladığı, bu süreci kolaylaştırdığı ve yeni öğrenilen dilde daha az kaygı hissedilmesine yardımcı olduğu söylenebilir.

Araştırmada son olarak yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı ile yabancı dil kaygısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu da tespit edilmiştir. Buna göre yabancı / ikinci dil öğrenim sürecinde dil öğrenim stratejilerine yüksek düzeyde başvuran öğrenenlerin yabancı dil kaygısının düşük düzeyde olduğu, bu stratejilere daha az başvuran öğrenenlerin kaygı düzeyinin ise yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. Bu sonuç, yabancı dil öğrenim sürecinde öğrenenlerin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil kaygısı arasında önemli bir etkileşim olduğunu göstermekte ve bu araştırma kapsamında dil seviyeleri arasında tespit edilen farklı düzeydeki strateji kullanım sıklığı ile farklı seviyedeki kaygı düzeyinin nedenlerine ışık tutmaktadır.

Araştırma sonuçları; yabancı / ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin, hem kullandıkları dil öğrenme stratejileri hem de kaygı durumları açısından farklı düzeylerde bulunduklarını ve bu iki unsurun cinsiyet, dil düzeyi, daha önce başka bir dili öğrenme gibi değişkenlerden etkilendiğini ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda Türkçe öğrenenlerin öğretim sürecinde birbirine yakın veya eşit düzeyde olacak şekilde dil öğrenme stratejilerini kullanabilmeleri için bu konuda öğrenenlere eğitim verilmeli, öğrenenler stratejilerden haberdar edilerek bunları nasıl kullanılacaklarıyla ilgili yönlendirilmelidir. Öğrenenlere verilecek dil öğrenme stratejileri eğitimi, strateji farkındalık ve bilinçlendirme eğitimi ile başlamalı; bu süreç içerisinde öğrenenlere stratejilerin mahiyeti açıklanmalı ve stratejilerin onları dil öğrenme hedefine götürmede nasıl yardım edeceği anlatılmalıdır. Sonraki eğitim aşamalarında ise dil öğrenme

stratejileri, doğrudan stratejilerden başlanarak belli bir sıralamaya konulmalı ve stratejilerin nasıl uygulanabileceği öğrenme etkinlikleri üzerinde teker teker ele alınarak öğrenenlere gösterilmelidir. Kaygı düzeyinin azaltılması için de öğrenenler sürekli takip edilmeli ve dil öğrenme kaygısının azaltılmasına yönelik telkinlerde bulunulmalıdır. Sınıf ortamı ve öğrenim etkinlikleri, öğrenenlerin kaygısını düzeyini artıracak havadan çıkarılmalı; öğretici, bu konuda teyakkuzda olmalıdır. Öğreticiler; etkinliklere katılmayan ve kendini ifade etmekten çekinen öğrenenlere pozitif ayrımcılık sağlamalı, onları yeniden kazanmak ve öğretim etkinliklerine katmak için fazladan çaba göstermelidir.

Öğreticiler ayrıca görev aldıkları kurumlardaki öğrenenlerin strateji kullanımlarını ve kaygı durumlarını akademik araştırmaların yapılmasını beklemeden tercihen kur başlangıç ve/veya sonlarında olmak üzere öğretim süreci boyunca kontrol etmeli ve bu konularda herhangi bir sorun tespit ettiği takdirde bunları çözmek üzere gerekli adımları atmalıdır.

Yabancı / ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinin yalnızca öğretime bağlı etkinliklerle ve öğretime ayrılan ders saatleri içerisinde istenen başarıya ulaşamayacağı açıktır. Bu nedenle öğrenenleri kendi başlarına da Türkçe öğrenebilmelerine fırsat veren dil öğrenme stratejilerini kullanmaya yönlendirmek kritik önem arz etmektedir. Bu anlayışın Türkçe öğretim sürecinde benimsenen anlayışa ve bu süreçte kullanılan öğretim setlerindeki etkinliklere de yansıması, Türkçenin öğretim ve öğrenimi konusundaki başarıyı artıracaktır.

Kaynaklar

AKILLILAR, T. ve Uslu, Z. (2011). Almanca bölümü öğrencilerinin uyguladıkları dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 24-37. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd

AKYALI MILLS, S. (2014). *Anadili İngilizce olan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe ve anadili türkçe olan öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

AKYALI MILLS, S. ve Dilidüzgün, Ş. (2015). Yabancı dil öğrenme stratejilerini ana dili ve yabancı dil odaklı karşılaştırma çalışması. Ş. Dilidüzgün (Ed.) *Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe öğretimi* içinde (327-343). Ankara: Anı Yayıncılık.

AYDEMİR, U. V. (2007). *İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

BARUT, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

BEKLEYEN, N. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımı. *Dil Dergisi*, 132, 28-37. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/780588

BOYLU, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

BÖLÜKBAŞ, F. (2013). The effect of language learning strategies on learning vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28(3), 55-68. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87199

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

CESUR, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

CESUR, M. O. ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir*?*. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74. Erişim Adresi: http://efdergi.yyu.edu.tr/uploads/mo_cesur-1542111418.pdf

CRESWELL, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

ÇELİK, K. Ş. (2013). Third language learning strategies of ELT learners studying either German or French. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 92-104. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87124

ERDİL, M. (2016). *TÖMER' de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

HORWITZ, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132. Erişim Adresi: https://www.jstor.org/stable/327317?seq=1

İZCİ, E. ve Sucu, H. Ö. (2013). Language learning strategies that primary school 8th grade students use while learning English (Nevşehir sample). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 19-38. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd

KARASAR, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi. kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

KRASHEN, S. (1981). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon Press.

MACINTYRE, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. D. J. Young (Eds.), In *Affect in foreign language and second language learning*. (pp. 4-25). Boston: McGraw-Hill.

OXFORD, R. L. (1990), *Language learning strategies*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

RAZI, S. (2012). Turkish EFL learners' language learning strategy employment at university level. *Journal of Theory and Practice in Education*, 8(1), 94-119. Erişim Adresi: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578869.pdf

SARIÇOBAN, A. ve SARICAOĞLU, A. (2008). The effect of the relationship between learning and teaching strategies on academic achievement. *Novitas-Royal*, 2(2), 162-175. Erişim Adresi: https://novitasroyal.org/

ŞAKRAK, G. (2009). *The relationship between emotional intelligence and foreign language anxiety in Turkish EFL students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

ŞENGÜL, M. (2012). *Yabancı uyruklu ve Türk soylu bireylerin Türkiye Türkçesini öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasındaki farklılıklar*. VII. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirisi, Ankara.

VARIŞOĞLU, M. C. (2017). Türkçe öğrenen Litvanyalı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 59, 533-546. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/318276

YOĞURTÇU, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1308-9196. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyusbd

Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Türkçe Konuşmaya Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi

Mustafa ARMUT, Saule DAURENBEK[*]

Giriş

Yabancı dil öğretiminde en önemli becerilerden birinin konuşma olduğu bir gerçektir çünkü dil, insanları diğer canlılardan ayıran iletişim aracıdır ve iletişim konuşma ile başlar. İnsanların günlük hayatlarının önemli bölümünü dinlemeyle birlikte konuşma oluşturur.

Arkonaç'a (2001) göre tutum, insanları davranışa hazırlayıcı ön eğilimdir. "Tutum, belirli bir öğrenim durumuyla ilgili duygu ve davranışların bir birleşimi olarak tanımlanır" (Stanfield 2006, s. 4). Allport (1935); tutum sözcüğünün -birçok soyut terimde olduğu gibi- birden fazla anlamı olduğunu belirttikten sonra çağdaş psikolojide ilk önce bilişsel tutumlardan, ikinci anlam olarak ise devinişsel tutumlardan söz etmektedir. Baker'a (1995) göre tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögeden oluşmaktadır. Olson ve Zanna (1993) da çoğu tutum kuramcısının tutumun duyuşsal, bilişsel ve davranışsal öncüllerinin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal sonuçlarının olabileceğini kabul ettiklerini bildirmektedirler. Adı geçen araştırmacılar ayrıca bütün tutumların duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutları olduğunu kabul etmektense son zamanlarda bu alanların tutumlarla ilişkisine odaklanılma eğilimi de olduğunu eklemektedirler.

Smith'e (1971) göre bilişsel öge, bir kavramın ya da durumun algılanmasıdır. Duyuşsal öge, duygularla ilgili olup bu duygular bilişsel unsurla ilişkilidir. Sonra da oluşan duygular olumlu ya da olumsuz olarak davranışsal ögelere dönüştürülür. Tutumlar; davranışa hazırlayıcı bir ön eğilim olarak girdi niteliği taşıyabileceği gibi, belli yaşantılar sonucunda beliren çıktı özelliğine de sahip olabilir. Bu noktada Baker (1995); becerikli bir okurun resmî eğitimden sonra kitaplardan çekinebileceği, öbür yandan kitapları seven daha az

[*] Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, mustafa.rmt@gmail.com; Gazi Üniversitesi, saulemmd@gmail.com

becerikli bir okurun sahip olduğu olumlu tutum sayesinde yetişkinliğe kadar okumayı düzenli sürdürebileceği biçiminde bir örnek vermektedir.

Allport (1935); bir tutumun doğası gereği ilgili olduğu nesneye ya da nesneler sınıfına karşı kabul edilebilir ya da önleyici, olumlu ya da olumsuz davranışları harekete geçirdiğini belirtmektedir. Bu bakımdan yabancı dil öğretim sürecinde öğrencinin hedef dili kolay ya da zor öğrenebilmesinde tutum oldukça etkilidir (Smith 1971, s. 82). Dolayısıyla öğrencilerin öğrenecekleri yabancı dile karşı tutumlarının belirlenmesi ve olumlu tutum belirlenmesi durumunda daha destekleyici, olumsuz tutum durumunda ise bu durumu tersine çevirmeye yönelik önlemlerin alınması, onların yabancı dili sağlıklı öğrenebilmelerine büyük katkı sağlar. Bu ise yabancı dil öğretiminin hedeflerine kolay ulaşmamıza yardımcı olur.

Yabancı dil öğreniminde tutumun önemli olmasına birçok neden gösterilebilir. Örneğin öğrenmeye yönelik tutumlar; yabancı dilde konuşma, kitapları okuma ve seçme gibi davranışları etkiler (Weinburgh 1998). Bu nedenle konuşma becerisinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere sağlıklı bir şekilde kazandırılmasında istenen hedeflere ulaşabilmek için tutumun öğretim açısından doğru yönde geliştirilebilmesi gerekir çünkü konuşmaya yönelik olumlu bir tutum, yabancı dil öğrenen öğrencinin dili kolay ve sağlıklı öğrenebilmesine katkı sağlar.

Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de B2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için Türkçe konuşmaya yönelik bir tutum ölçeği geliştirmektir.

Çalışmanın önemi

Çalışmalar incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenme, Türkçe dersi, yazma kaygısı ve dinleme becerileri üzerindeki tutum çalışmaları olduğu görülmektedir (Aytan - Tünçel 2015; Karatay - Kartallıoğlu 2016; Sülükçü 2016; Akbulut 2016). Yıldız ve Gürlek (2019), yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik geliştirdikleri tutum ölçeğini 150 katılımcıya uygulamıştır. Bu ölçeğin on iki soruluk kısmını, yabancı dil olarak Türkçe konuşmaya yönelik maddeler oluşturmaktadır. Doğrudan ve yalnızca yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe konuşmaya yönelik tutumuna ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde konuşma, kültürlerarası iletişimi sağlayan önemli bir beceri olduğundan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşmaya yönelik tutum çalışmasının yapılması, Türkçenin uluslararası alanda dünya dili olarak gelişmesinde önemli görülmektedir.

Yöntem

Çalışma grubu

Çalışmada, yedi farklı merkezden B2 düzeyindeki 421 Türkçe öğrenenden veri toplanmıştır. Field (2005), örneklem büyüklüğüyle ilgili bir araştırmacıya önerilebilecek sayı olarak her bir değişken başına 10-15 katılımcının yaygın kural olduğunu belirtir. Pituch ve Stevens (2016, s. 385) ise örneklem büyüklüğünün en az 200 olması gerektiğini belirtmektedirler. Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan'a (1999, s. 274) göre de uygun şartlarda örneklem büyüklüğü en az 200 olmalıdır. Buna göre çalışmadaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Ölçeğin geliştirilmesi

Ölçek geliştirme aşamasında, öncelikle madde havuzu oluşturulmuştur. Bunun için, yurt içinde ve yurt dışında tutumla ilgili yapılmış çalışmalar gözden geçirilmiştir. Sonuçta, madde havuzuna 104 madde yazılmıştır. DeVellis'e (2012, s. 80) göre on maddelik bir ölçekteki maddeler, kırk maddelik bir havuzdan seçilmelidir. Dolayısıyla havuzdaki madde sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Öncelikle bu maddeler, bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Bu aşamanın ardından gerekli düzenlemeler yapılmış ve uzmanın çıkarılmasını istediği maddeler havuzdan çıkarılmıştır. Daha sonra elde kalan maddeler; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında lisansüstü düzeyde ders veren ve her biri Türkçe öğretimi merkezlerinde on yılın üzerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmiş üç uzmanın yanı sıra, hâlen bir Türkçe öğretimi merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretim görevlisinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmış, yine havuzdan çıkarılması istenen maddeler çıkarılmıştır. Sonuçta kalan 46 maddelik beşli likert tipindeki taslak ölçek katılımcılara sunulmuştur. DeVellis'e (2012: 93) göre likert ölçeği; görüşlerin, inançların ve tutumların ölçülmesinde kullanılan yaygın bir araçtır. Baker (1995) ise tutum ölçmenin en gözde yöntemlerinden birinin bir tutum ölçeği geliştirmek olduğunu belirterek böyle bir ölçeğe yanıtların "katılıyorum / katılmıyorum" biçiminde ya da daha kesin olarak beşli puanlama biçiminde olabileceğini bildirmektedir. Dolayısıyla bu tarz bir ölçeğin amaca hizmet edeceği söylenebilir.

Verilerin toplanması

Verilerin toplanması aşamasında, her bir merkezden gerekli izinler alınarak gönüllü öğrencilere ölçek sunulmuştur. Maddelerin yine de anlaşılmaması

olasılığına karşı ölçekler doldurulurken öğrencilere eşlik edilmiş veya yardımcı olunması sağlanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi

Ölçek geliştirme aşamasında SPSS.23 paket programı ve LISRELL 8.80 programı kullanılmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenilirlik çalışması bağlamında ölçeğin Cronbah's Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır.

Bulgular

Geçerliğe ilişkin bulgular

Kline (2016); iki yaygın faktör analizi türü bulunduğunu, bunların açımlayıcı faktör çözümlemesi ve doğrulayıcı faktör çözümlemesi olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda geçerlik kapsamında bu iki analize de başvurulmuştur.

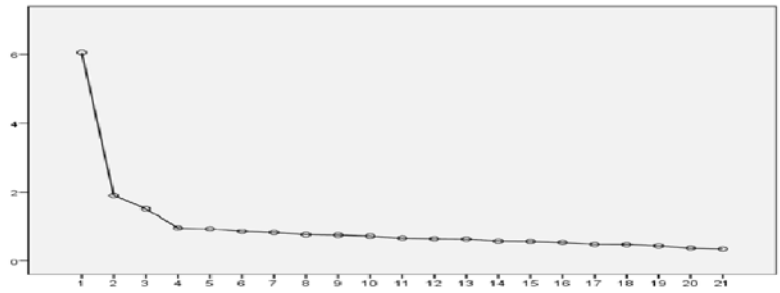
Açımlayıcı faktör çözümlemesi bulguları

Ölçek geliştirme çalışmasında açımlayıcı faktör çözümlemesine başlamadan önce örneklem büyüklüğünün uygun olup olmadığına bakılmıştır. Field'a (2005) göre; Kaiser-Meyer Olkin katsayısına bakmak, örneklem yeterliliğini belirlemenin bir yoludur. Bunun için Kaiser-Meyer Olkin katsayısı göz önünde bulundurulmuştur. Bu değerin ,897 olduğu saptanmıştır. Pallant (2016), bu değerin .6'nın üzerinde olması gerektiğine işaret eder. Bunun yanında Pallant (2016); Barlett testi sonucuna da bakılması gerektiğini, bu testin sonuç değerinin anlamlı (p = .000) olması gerektiğini ifade eder. Bu değerin 2863,949 (p = ,000) olduğu görülmüştür. Burada p değerinin anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Bu da verilerin faktör çözümlemesine uygun olduğunu gösteren başka bir değerdir.

Yatık döndürmede faktörlerin ilişkisiz olduğu düşünülmektedir (Cramer - Howitt 2004; Field 2005; Brown 2006; Kline 2016). Bu çalışmada da bu anlayıştan hareketle yatık döndürme kullanılmıştır. Yatık döndürme yöntemlerinden de Varimax yöntemine başvurulmuştur. Çözümleme yapılırken madde yük değeri 0,30'un altında olanlar ve iki ayrı faktördeki yük değerleri arasında en az 0,20'lik bir fark olmayanlar çıkarılmıştır.

Brown (2006, s. 27), faktör belirlemedeki yöntemlerden birinin öz değer birleşen grafiği olduğunu bildirmektedir. Aşağıdaki grafik de bu amaçla verilmiştir. Grafiğe göre faktör sayısının üç olduğu anlaşılmaktadır. Döndürme işlemleri sonucunda faktörler ve bunların altındaki maddelerin dağılımı aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir.

Şekil 1: Öz Değer Birleşen Grafiği



Tablo 1: Faktörler ve Maddelerin Dağılımı

Madde	Madde İçeriği	Faktör Yükü			
M8	Türkçe konuşmaya istekliyim.		,715		
M7	Bir Türk kadar güzel Türkçe konuşmak isterim.		,701		
M4	Türkçe konuşmak, Türkçe öğrenmek için iyi bir fırsattır.		,627		
M11	Türkçe konuşmak benim için faydalıdır.		,698		
M14	Türkçe konuşmak, kurs programının önemli bir tarafıdır.		,613		
M13	Türkçe konuşmak benim için zenginliktir.		,619		
M9	Türkçe konuşmak benim için bir ihtiyaçtır.		,630		
M1	Kurstaki Türkçe konuşma saatleri daha fazla olsun isterim.		,463		
M19	Türkçe konuşmak beni mutlu eder.		,587		
M24	Bir kişiyle Türkçe konuşmak beni memnun eder.		,496		
M45	Arkadaşlarımla aramdaki problemleri Türkçe konuşarak çözerim.			,683	
M44	Türkçe konuşmak benim için bir alışkanlıktır.			,657	
M43	İletişimde Türkçe konuşmak ilk tercihimdir.			,657	
M33	Türkçe konuşarak kendimi iyi ifade ederim.			,601	

M32	Başka dille konuşmak yerine Türkçe konuşurum.			,538	
M39	Çevremdekilere Türkçe konuşmalarını tavsiye ederim.			,542	
M40	Ülkeme döndüğümde Türkçe konuşmak için arkadaşlarımı ararım.			,534	
M26	Türkçe konuşma konusunda umutsuzum.				,793
M22	Bir kişi benimle Türkçe konuşmak isterse rahatsız olurum.				,740
M25	Türkçe konuşmaktan nefret ederim.				,566
M20	Türkçe konuşurken sıkılırım.				,563

Yukarıdaki tabloya göre "Memnuniyet" adı verilen birinci boyutta 10, "Uygulama" adı verilen ikinci boyutta 7, "Olumsuzluk" adı verilen üçüncü boyutta ise 4 madde toplanmıştır. Tabloya bakıldığında faktör yük değerleri .30'un üzerindeki maddelerin alındığı görülmektedir. Floyd ve Widaman (1995, s. 294-295), açımlayıcı çözümlemelerde genellikle faktör yüklerinin .30'u veya .40'ı geçmesinin anlamlı kabul edildiğini bildirirler. Bununla birlikte örneklem büyüklüğünün madde başına 5-10 katılımcı biçiminde olduğu durumlarda bu değerlerin pratik bir zeminde anlamlı olarak düşünülmesi gerektiğine işaret etmektedirler. Bu doğrultuda yeterli örneklem büyüklüğü de göz önünde bulundurularak yük değerleri .30'un üzerinde olan maddeler alınmıştır.

Tablo 2: Alt Boyutlara İlişkin Öz Değerler ve Açıklanan Varyans Değerleri

Alt Boyut	**Öz Değer**	**Açıklanan Varyans**	**Açıklanan Toplam Varyans**
1. Boyut	6,047	20,649	20,649
2. Boyut	1,900	14,059	34,707
3. Boyut	1,518	10,362	45,069

Faktör seçiminde öncelikle değeri 1.0'in üzerindeki öz değerlerin belirlenmesi gerektiği belirtilir (Brown 2006, s. 6; Fabrigar vd. 1999, s. 278; Floyd - Widaman 1995, s. 291). Bu anlayıştan hareketle öz değeri 1.0'in üzerinde olan boyutlar belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde birinci boyutun öz değerinin 6,047 olduğu ve toplam varyansın 20,649'unu açıkladığı görülmektedir. İkinci boyutun öz değeri 1,900 olup bu boyut da toplam varyansın 14,059'unu açıklamaktadır. Üçüncü boyutun öz değeri ise 1,518 olup bu boyut toplam varyansın 10,362'sini açıklamaktadır.

Tablo 3: Ölçek Maddelerinin Ayırt Ediciliğine İlişkin t Testi Sonuçları

Maddeler	Grup	N	Ortalama	ss	t	sd(df)	p
M8	Üst	114	4,6404	,56642	9,719	226	,000
	Alt	114	3,5351	1,07407	9,719	226	,000
M7	Üst	114	4,8860	,31926	9,183	226	,000
	Alt	114	3,9035	1,09681	9,183	226	,000
M4	Üst	114	4,5614	,76465	7,268	226	,000
	Alt	114	3,6228	1,14745	7,268	226	,000
M11	Üst	114	4,7368	,46187	8,822	226	,000
	Alt	114	3,6930	1,17592	8,822	226	,000
M14	Üst	114	4,5351	,71865	6,851	226	,000
	Alt	114	3,6930	1,09809	6,851	226	,000
M13	Üst	114	4,5000	,70711	11,682	226	,000
	Alt	114	2,8947	1,28551	11,682	226	,000
M9	Üst	114	4,5614	,80962	7,868	226	,000
	Alt	114	3,4474	1,27669	7,868	226	,000
M1	Üst	114	4,0088	1,10906	5,002	226	,000
	Alt	114	3,1754	1,39052	5,002	226	,000
M19	Üst	114	4,5000	,61327	9,849	226	,000
	Alt	114	3,3246	1,11701	9,849	226	,000
M27	Üst	114	4,5439	,56663	10,853	226	,000
	Alt	114	3,3421	1,03760	10,853	226	,000
M45	Üst	114	3,8070	1,02945	7,949	226	,000
	Alt	114	2,6667	1,13408	7,949	226	,000
M44	Üst	114	4,0000	,95008	9,929	226	,000
	Alt	114	2,7456	,95761	9,929	226	,000
M43	Üst	114	4,1579	,91766	9,415	226	,000
	Alt	114	2,8333	1,18931	9,415	226	,000
M33	Üst	114	4,1579	,81555	9,360	226	,000
	Alt	114	3,0000	1,03906	9,360	226	,000
M32	Üst	114	3,7193	1,05183	5,958	226	,000
	Alt	114	2,8333	1,18931	5,958	226	,000
M39	Üst	114	4,2632	,78766	8,977	226	,000
	Alt	114	3,1579	1,05242	8,977	226	,000
M40	Üst	114	4,3158	,84472	12,106	226	,000
	Alt	114	2,8158	1,01812	12,106	226	,000
M26	Üst	114	4,3596	,91330	10,232	226	,000

	Alt	114	3,0439	1,02526	10,232	226	,000
M22	Üst	114	4,3772	1,02526	9,686	226	,000
	Alt	114	2,9912	1,13274	9,686	226	,000
M25	Üst	114	4,8947	,36113	11,584	226	,000
	Alt	114	3,5526	1,18316	11,584	226	,000
M20	Üst	114	4,5351	,75469	9,760	226	,000
	Alt	114	3,2895	1,13452	9,760	226	,000

Field (2005); t testinde gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için p değerine bakılması gerektiğini, eğer bu değer .05'in altındaysa gruplar arasında anlamlı fark olduğunu, bu değerin üstünde olması durumundaysa gruplar arasında anlamlı fark bulunmadığını dile getirmektedir. Yukarıdaki tabloya göre ölçekteki maddelerin Türkçe konuşmaya yönelik olumlu tutuma sahip olan ve olumsuz tutuma sahip olan %27'lik alt ve üst grupları ayırt ettiği anlaşılmaktadır ($p < 0,05$).

Doğrulayıcı faktör çözümlemesi bulguları

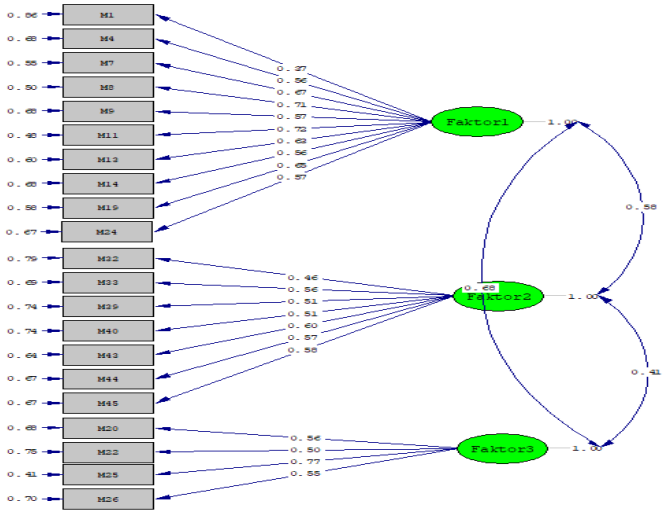
Açımlayıcı faktör çözümlemesi ile üç boyutlu bir ölçek yapısı belirlenmiştir. Bu yapının geçerliğine karar vermek için doğrulayıcı faktör çözümlemesine başvurulmuştur. Doğrulayıcı faktör çözümlemesinden ulaşılan bulgular aşağıdaki şekillerde ve tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4: t Değerleri

Mad.	**M8**	**M7**	**M4**	**M11**	**M14**	**M13**	**M9**	**M1**	**M19**	**M24**	**M45**
t Değ.	15.90	14.87	11.88	16.27	11.89	13.69	12.02	7.37	14.03	12.12	11.29
Mad.	**M44**	**M43**	**M33**	**M32**	**M39**	**M40**	**M26**	**M22**	**M25**	**M20**	
t Değ.	11.21	11.84	10.89	8.71	9.78	9.86	10.53	9.48	15.44	10.89	

Yukarıdaki tabloda maddelerin t değerlerine yer verilmiştir. Değerlerin tamamının 2.58'in üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca faktörlerle boyutlar arasındaki okların olumsuz duruma işaret eden kırmızı rengi almadıkları gözlenmiştir.

Şekil 2: Yol Modeli



X2: 339,95, **serbestlik derecesi:** 186, **p değeri:** 0,00000, **yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA):** 0,044

Yukarıdaki şekle bakıldığında her bir maddenin yük değerinin uygun değerde (>.30) olduğu görülmektedir. Bunun yanında Ki kare değerinin serbestlik derecesi (df) değerine oranının (339,95 / 186 = 1,82) 3 değerinin altında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca RMSsEA değeri .05'in altındadır (0.044).

Tablo 5: Ölçeğe Ait Doğrulayıcı Faktör Çözümlemesi Sonuçları (Schumacker ve Lomax, 2010, s. 76)

Model Uyumu Kriteri	**Kabul Edilebilir Seviye**	**Açıklama**	**Değer**
Ki kare	X^2 değeri	Elde edilen X^2 değerinin df değerine oranı	1.82
Uyum indeksi iyiliği - Goodness of fit index (GFI)	0 = hiç uyum yok, 1 = mükemmel uyum	.90'a ya da .95'e yakın değer iyi bir uyum yansıtır.	0.93
Düzeltilmiş Uİİ- Adjusted GFI (AGFI)	0 = hiç uyum yok, 1 = mükemmel uyum	df için düzenlenmiş değer, .90 veya .95 iyi bir model uyumudur.	0.91
Standartlaştırılmış RMR- Standardized RMR (SRMR)	< .05	.05'ten küçük değer iyi bir model uyumunu gösterir.	0.049

Yaklaşık hataların ortalama karekökü-Root mean square error of approximation (RMSEA)	.05 ile .08 arası	.05 ile .08 arası değer iyi bir uyumu gösterir.	0.044
Normlu uyum indeksi - Normed fit index (NFI)	0 = hiç uyum yok, 1 = mükemmel uyum	.90'a ya da .95'e yakın değer iyi bir uyum yansıtır.	0.94

Tablodaki bilgilere ek olarak Brown (2006), SRMR değeriyle birlikte RMSEA değerinin sıfıra yakın olmasının mükemmel uyuma işaret ettiğini belirtmektedir. Yine CFI değerinin ise 0.00 ile 1.0 arasında değer alıp bu değerin 1.'e yakın olmasının iyi bir model uyumuna işaret ettiğini eklemektedir. CFI değerinin .90-.95 arasında olmasının kabul edilebilir bir model uyumunun işareti olduğunu ifade etmektedir. Buna göre model uygunluğu ölçütlerinden NFI değerinin 0.94, CFI değerinin 0.97, SRMR değerinin 0.049, RMSEA değerinin 0.044, GFI değerinin ise 0.93 olduğu görülmektedir. Bunların yanında X^2 değerinin sd değerine oranının 3'ün altında olması gerekmektedir. Bu değerin 3'ün altında olduğu görülmektedir. Floyd ve Widaman (1995: 294); Ki kare istatistiğinin anlamsız olmasının, modelin verilerin yeterli bir temsilini ortaya koyması anlamına geldiğini bildirmektedir. Elde edilen değerler, modelin doğrulandığını göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular

Ölçek güvenilirliği söz konusu olduğunda en temel konulardan birinin ölçeğin iç tutarlılığı olduğu görülmektedir. İç tutarlılığın tespitinde, yaygın biçimde Cronbach's Alpha katsayısı kullanılır (Pallant 2016, s. 113). Eğer bir ölçeğin iç tutarlılığı varsa ölçeği oluşturan her bir sorunun ve maddenin de birbiriyle iyi derecede ilişkili olması gerekir (Cramer - Howitt 2004, s. 3). Güvenilirlik kapsamında Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Birinci alt boyut için bu katsayı ,842, ikinci alt boyut için ,740, üçüncü alt boyut için ise ,697 şeklinde tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach's Alpha değeri ise ,863 olarak tespit edilmiştir. Field (2006), bu değerin ,8 civarında olması gerektiğine işaret etmektedir. Pallant (2016) ise .7'nin üstündeki değerlerin kabul edilebilir olduğunu, .8'in üstündeki değerlerin ise tercih edilmesi gerektiğini belirtmektedir. DeVellis (2012, s. 109) ölçek güvenilirliğiyle ilgili şu ölçütleri sunmaktadır: ".60'ın altı kabul edilemez, .60-.65 arası istenmeyen, .65-.70 arası en alt düzeyde kabul edilebilir, .70-.80 arası kayda değer, .80-.90 arası çok iyi." Dolayısıyla ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının kabul edilebilir bir güvenilirliğe sahip olduğu iddia edilebilir.

Sonuç

Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için Türkçe konuşmaya yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, yedi farklı üniversitesinin Türkçe öğretimi merkezlerinde Türkçe öğrenen B2 seviyesinden 421 öğrenciye ulaşılmıştır. Alınan uzman görüşleri sonucunda 46 maddeye indirilen ölçek ön uygulama için bu 421 kişiye sunulmuştur. Elde edilen verilerin açımlayıcı faktör çözümlemesi, güvenilirlik çözümlemesi ve doğrulayıcı faktör çözümlemesi ile işlenmesinin ardından güvenilirliği ve geçerliği ispatlanmış; 21 maddeden ve üç boyuttan oluşan B2 düzeyindekiler için Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Türkçe Konuşmaya Yönelik Tutum Ölçeği elde edilmiştir.

Kaynaklar

AKBULUT, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

ALLPORT, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed). *Handbook of socialpsychology* (Vol. 2). Worchester, MA: Clark University Press.

ARKONAÇ, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji.* İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.

AYTAN, N., & Tünçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(30), 50-62.

BAKER, C. (1995). *Attitudes and language (reprinted).* Clevedon Philiadelphia Adelaide: Multilingual Matters LTD.

BROWN, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.

DEVELLIS, R. F. (2012). *Scale development theory and applications (third edition)*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.

FABRIGAR, L. R., Wegener, D. T., Maccallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, *4*(3), 272-299.

FIELD, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (second edition)*. London: SAGE Publications.

FLOYD, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, *7*(3), 286-299.

KARATAY, H., & Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16*(4), 203-213.

KLINE, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling (fourth edition)*. New York: The Guilford Press.

OLSON, J. M., & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, *44*(1), 117-154.

PALLANT, J. (2016). SPSS *kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi* (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.

PITUCH, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences (sixth edition)*. New York and London: Routledge.

SCHUMACKER, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York London: Routledge.

SMITH, A. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *The Modern Language Journal. 55*, 82-88.

STANFIELD, G. M. (2006). *Incentives: The effects on reading attitude and reading behaviors of third grade students.* Georgia College and State University.

SÜLÜKÇÜ, Y. (2016). *Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri için yabancılara Türkçe öğretimi dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme*. Uluslararası Türkiye-Çek Cumhuriyeti İlişkileri Sempozyumu'nda sunuldu. https://www.researchgate.net/publication/319213008_TURKCE_EGITIMI_BOLUMU_OGRENCILERI_ICIN_YABANCILARA_TURKCE_OGRETIMI_DERSINE_YONELIK_TUTUM_OLCEGI_GELISTIRME.

WEINBURGH, M. H. (1998). Gender, *ethnicity, and grade level as predictors of middle school students' attitudes toward science*. http://www.Ed.Psu.Edu/Ci/.

YILDIZ, A., & Gürlek, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması*. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, *2*(1), 104-122.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenilen Ortamlarda Sosyal Medya Uygulamalarını Kullanan Öğrencilerin Sınıf Topluluğu Duygusuna İlişkin Görüşleri

Burak İKİZÇINAR, Murat ŞENGÜL[*]

1. Giriş

Teknolojinin gelişimi ve sosyal medya kullanımının yaygınlaşması, pek çok alanı olduğu gibi insan yaşamını da birçok yönden hem etkilemekte hem de değiştirmektedir. İnternet ve sağladığı olanaklar, insanların hızlı ve etkili bir iletişim sürecine girmelerine; günceli, çalışma alanlarındaki gelişmeleri, ilgi alanlarını takip edebilmelerine, kendi deneyim ve görüşlerini paylaşmalarına olanak sunmaktadır (Sarsar - Başbay - Başbay 2015).

Sosyal medya günümüz toplumlarında insanların iletişim kurma ve bilgi paylaşma biçimini önemli ölçüde değiştirmektedir. Sosyal medya; insanlara kendilerini yansıtmaları, topluluklar oluşturmaları, iş birliği ve paylaşım ortamı yaratmaları için fırsatlar sunmaktadır. Sosyal medya; insanları bir araya getiren, kullanıcıların oluşturduğu, üzerinde tartıştığı ve değiştirebileceği içerikler üretmesini ve bu içerikleri birbirleriyle kolay bir şekilde paylaşmasını sağlayan etkileşimli web aracıdır (Kietzmann vd. 2011). Kişiselleştirmenin ön plana çıktığı sosyal medya; farklı bilişsel süreçlere, deneyimlere ve öğrenme şekline sahip bireylerin öğrenmelerini destekler ve bu açıdan da eğitsel olarak büyük bir işleve sahiptir (Kışla - Karaoğlan 2011).

Eğitim ile sosyal medya kullanımı arasındaki bu ilişki, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de sosyal medyadan yararlanılmasını sağlamıştır. Bu bağlamda sosyal medyanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımının bireyi aktifleştirip aktifleştirmediğinin, bireyler arası etkileşimi artırıp artırmadığının saptanması önem kazanmıştır.

[*] Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, burakikizcinar@gmail.com; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, msengul2323@hotmail.com

1.1. Kuramsal Çerçeve

1.1.1. Eğitimde Sosyal Medya Kullanımı

Sosyal medya; insanların birbirlerini tanımaları, birbirleriyle çeşitli paylaşımlarda bulunmaları ve iletişim kurmaları üzerine şekillenmektedir. Bunu yaparken insanlara içinde bulundukları dünyayı daha açık, daha paylaşımcı ve birbiriyle daha bağlantılı bir hâle getirme fırsatı sunmaktadır (Birbiri 2013, s. 3). Bunun bir sonucu olarak son zamanlarda insanlar arasındaki en önemli iletişim araçlarından birisi hâline gelmiştir. Dolayısıyla sosyal medya; ekonomi, politika, sanat, edebiyat gibi pek çok alana da etki etmektedir.

Sosyal medyanın etkilediği ve iletişimde bulunduğu alanlardan biri de eğitimdir. Gelişen teknoloji ve sosyal medyanın yaygın kullanımı, eğitim ile sosyal medya ilişkisi açısından düşünüldüğünde kaçınılmazdır. Sosyal medyanın insanlara sunduğu birçok olanak bulunmaktadır. Bu olanaklardan en önemlileri; insanların fikirlerini paylaşabilmesi, tartışabilmesi, karşılıklı etkileşim ortamları oluşturabilmesidir. Ayrıca sosyal medya kullanıcılarının çoğunluğunu öğretmen, öğrenci gibi genç neslin oluşturduğu düşünüldüğünde öğrencilerin hem kendi aralarındaki hem de öğrenci ile eğitici arasındaki etkileşimin önemi artmaktadır (Özmen - Aküzüm vd. 2011). Ayrıca kişiselleştirmenin ön plana çıktığı sosyal medya; farklı bilişsel süreçlere, deneyimlere ve öğrenme şekline sahip bireylerin öğrenmelerini de desteklemektedir ve bu açıdan da eğitsel olarak büyük bir işleve sahiptir (Kilis - Rapp - Gülbahar 2014).

Sosyal ağların birçok kullanım özelliğinin ve olanaklarının olması; öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerini aktif, yaratıcı ve iş birlikli öğrenme ile desteklemelerini sağlar.

Sosyal medya; öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimini artırmakta ve öğrencilerin araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri konusunda destek olmaktadır.

1.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sosyal Medyanın Yeri

Eğitim ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişki düşünüldüğünde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de sosyal medyadan yararlanılması kaçınılmazdır. Sosyal medyanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımının belki de en olumlu yönü, bireyi aktifleştirmesi ve bireyler arası etkileşimi artırmasıdır. Sosyal medya öğrenci, öğretmen ve içerik arasındaki etkileşimi artırarak çeşitli eğitim durumları ve ortamları sağlamaktadır (Kılıçarslan - Yavuz 2014, s. 866). Bu durumu destekleyen bir çalışma olarak Halitoğlu ve Moralı'nın (2010) okutman görüşlerine dayanarak yaptığı araştırmanın sonucuna göre de sosyal ağlar; yabancı dil olarak Türkçe dil kullanımını ve dil

becerilerini desteklemekte, Türkçe öğrenimi için elverişli bir ortam oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak da etkileşimli ve çok yönlü bir öğretimin kapısı aralanmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan okutmanlar açısından bakacak olursak onlar da sosyal medyayı, Türkçe öğretiminin bir parçası hâline getirmeye ve sınıflarına entegre etmeye çalışmaktadır. Ayrıca sosyal medya kullanımın sadece öğrenciler açısından yararları bulunmayıp bunun yanında eğitimci açısından da birtakım yararları bulunmaktadır. Sosyal medya kullanımı ile fazla sayıda kişiye aynı anda erişim sağlanabilmekte ve sorunlara sınıf ortamı dışında da çözüm üretilebilmektedir. Birlikte bakıldığında ise gerek eğitimci gerek ise öğrenci açısından sosyal medyanın bu yönleri, eğitimin hedeflerini gerçekleştirme noktasında birleşmektedir.

1.1.3. Sosyal Medya Kullanımının Sınıf Topluluğu Üzerindeki Etkisi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, bireysel olarak da gerçekleştirilmekle birlikte çoğunlukla bir sınıf ortamında yapılmaktadır. Dolayısıyla öğretim sürecinde bu toplulukta yer alan öğrenciler arası etkileşim, bireylerin kendilerini sınıf topluluğunun bir parçası olduğunu hissetmesi, kendini bu topluluk içinde güvende hissetmesi, toplulukta diğer öğrenciler ile rahatça iletişim kurabilmesi gibi noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Sosyal medya kullanımı da yukarıda bahsedilen noktalar üzerinde etkilidir. Yapılan çalışmalar da bu etkiyi destekler niteliktedir. Örneğin Ajjan ve Harsthone (2008), yaptıkları çalışmada sosyal medyanın; öğrencilerin öğrenmelerini artırdığını, okula ve derse karşı tutumlarını daha ılımlı hâle getirdiğini, derslerle daha kolay bütünleştiğini ve böylece daha istekli hâle geldiğini belirtilmiştir. Yine aynı çalışmaya göre sosyal medya; öğrencilerin öğrenme derecelerini, derse yönelik ilgilerini ve memnuniyetlerini artırmakta, okul-öğrenci ve öğretmen üçgenindeki etkileşimi sağlamaktadır. Ayrıca sosyal medya, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmekte ve onların derslere daha kolay motive olmasını sağlamaktadır.

Öte yandan sosyal medya; medya paylaşımı yoluyla öğrencilere ortak bir görüş etrafında soru sorma ve tartışma, derse ilişkin kaynak paylaşımı, çalışma grupları oluşturma ve sınıf arkadaşları ile iletişim kurma gibi olanaklar sağlamaktadır (Yuen - Yuen 2008). Bu da öğrencilerin birleşerek oluşturdukları topluluk üzerinde etkilidir.

Topluluk hissi, "kendini oradaymış gibi hissetme" olarak tanımlanır. Alan yazınındaki araştırmalar; çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğrencilerin öğrenme performansları üzerinde topluluk hissinin önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Kreijns - Kirschner - Jochems - Buuren 2007). Grup üyeleri;

grup içinde kendi kimliklerini doğrular, değerlendirir ve aynı zamanda grubun diğer üyelerinin kimliklerini doğrulamalarına yardımcı olurlar. Bu doğrulama ve değerlendirme, grup içindeki topluluk ve uyum duygusunun gelişimine yardımcı olur. Rovai (2002b); güçlü sınıf topluluğu hissinin, üyeler arasında bağlanma hissi oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bireylerin sürekli etkileşimde bulunmalarının kendi aralarındaki iletişimi güçlendirdiği, buna bağlı olarak da sınıf topluluğu duygusunun pekiştiği söylenebilir.

2. Araştırma Yöntemi

2.1. Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenilen ortamlarda sosyal medya uygulamalarını kullanan öğrencilerin sınıf topluluğu duygusuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler oluşturmaktadır. Örneklem seçimi için zaman, para ve iş gücü kaybını önlemek amacıyla Uygun Durum Örneklemesi (*incidental* sampling) tercih edilmiştir (Büyüköztürk - Çakmak vd. 2016, s. 92). Bu örneklem yöntemi doğrultusunda çalışmanın evreni içinden örneklem olarak Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DEDAM), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER ve Fırat Üniversitesi TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler seçilmiştir. B1, B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerden oluşan toplam 146 kişi çalışmaya katılım göstermiştir.

Katılımcıların yaş, cinsiyet ve Türkçe dil seviyelerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 1: Örneklemin Demografik Özellikleri

		f	%
Yaş			
	18 ve altı	16	11,0
	19-24	68	46,6
	25-29	33	22,6
	30 ve üstü	29	19,9
Cinsiyet			
	Kadın	61	41,8
	Erkek	85	58,2
Türkçe Dil Seviyesi			

	B1	25	17,1
	B2	44	30,1
	C1	77	52,7
Toplam		**146**	**100**

Katılımcılardan 55'i İran, 45'i Suriye, 24'ü Afganistan, 3'ü Fas, 2'si Gürcistan uyrukludur. Geriye kalan 1'er kişi ise Somali, Sudan, Etiyopya, Kosova, Arnavutluk, Bulgaristan, Bosna Hersek, Portekiz, Madagaskar, Gana, Mali, Lübnan, Filistin, Mısır, Kırgızistan, Polonya ve Özbekistan uyrukludur.

Katılımcıların 52'sinin ana dili Arapça, 50'sinin Farsça, 20'sinin Kürtçe, 7'sinin Peştuca, 2'sinin Gürcüce, 2'sinin Özbekçe, 2'sinin Arnavutçadır. Geriye kalan 1'er kişinin ana dili ise Somalice, Amharca, Bulgarca, Boşnakça, Portekizce, Malgaşça, İngilizce, Fransızca, Kırgızca, Darice ve Lehçedir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin toplama sürecinde, Türkçe öğrenen bireylere Rovai (2002) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sınıf Topluluğu Ölçeği" uygulanmıştır. Bireylerin hangi sosyal medya platformunu kullandıklarını, sosyal medyada yaptıkları yorumlarda hangi dili kullandıklarını, Türkçe paylaşımda bulunulan sayfaları takip edip etmediklerini, mesajlaşmalarını hangi dil üzerinden gerçekleştirdiklerini ve program ara yüzlerini hangi dil üzerinden kullandıklarını ortaya koyan bir bilgi formu doldurmaları istenmiştir. Ölçeğin ve bilgi formunun uygulanması sonucunda hatalı ve eksik doldurulduğu tespit edilen 16 öğrenciye ait ölçek çıkartıldıktan sonra geriye kalan 146 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, SPSS 21 istatistik paket programı kullanılmıştır. Ardından cinsiyet, yaş aralığı, dil seviyesi gibi farklı değişkenlere göre sınıf topluluğu duygusu üzerinde bilgi sahibi olmak adına aritmetik ortalama, frekans, yüzde, t-testi ve ANOVA'dan yararlanılmıştır.

Likert tipi ölçeğin değer farkının (5-1 = 4) değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen .80'lik aralıklar, çevrimiçi öğrenme ortamındaki öğrencilerin kendilerini öğrenme ortamının bir parçası olarak hangi düzeyde algıladıklarının sınırlarını belirlemiştir. Buna göre 1.00-1.80 arasında aritmetik ortalama, öğrencilerin kendilerini öğrenim gördükleri sınıf topluluğuna tamamen ait olmadıklarını düşündüklerini; 1.81-2.60 arasında aritmetik ortalama, sınıf topluluğuna çoğunlukla ait olmadıklarını düşündüklerini; 2.61-3.40 arasında aritmetik ortalama, sınıf topluluğuna kısmen ait olduklarını / olmadıklarını düşündüklerini; 3.41-4.20 arasında aritmetik ortalama, ilgili sınıf topluluğuna çoğunlukla ait olduklarını düşündüklerini; 4.21-5.00 arasında aritmetik ortala-

ma ise kendilerinin ilgili sınıf topluluğuna tamamen ait olduklarını düşündüklerini ortaya koyacak şekilde yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki öğrencilerin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

3.1. Sosyal Medya Kullanım Durumuna İlişkin Bulgular

Sosyal medya platformu kullanım durumuna ilişkin verilere baktığımızda en çok kullanılan sosyal medya platformlarının Facebook ve Instagram olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 67,8'i Facebook, % 63,7'si Instagram kullanmaktadır.

Tablo 2: Sosyal Medya Platformu Kullanım Durumuna İlişkin Betimsel Veriler

		f	%
Sosyal Medya Paltformu Kullanımı	Kullanan	121	82,9
	Kullanmayan	25	17,1
Facebook	Kullanan	99	67,8
	Kullanmayan	47	32,2
Twitter	Kullanan	16	11,0
	Kullanmayan	130	89,0
Instagram	Kullanan	93	63,7
	Kullanmayan	53	36,3
Telegram	Kullanan	27	18,5
	Kullanmayan	119	81,5
Whatsapp	Kullanan	77	52,7
	Kullanmayan	69	47,3
Snapchat	Kullanan	13	8,9
	Kullanmayan	133	91,1
Diğer	Kullanan	27	18,5
	Kullanmayan	119	81,5

Araştırmaya katılan Türkçe öğrenen bireylerin kullandıkları sosyal medya araçlarının ara yüzlerini hangi dilde kullandıklarıyla ilgili betimsel veriler aşağıdadır. Buna göre katılımcıların % 38,4'ü uygulamaları Türkçe kullanıyorken % 43,2'si İngilizce kullanmaktadır. Ayrıca katılımcıların % 43,2'si de uygulamayı diğer dillerde kullanmaktadır.

Tablo 3: Sosyal Medyaya Erişim Araçlarında Kullanılan Uygulama Diline İlişkin Betimsel Veriler

		f	%
Türkçe	Evet	56	38,4
	Hayır	90	61,6
İngilizce	Evet	63	43,2
	Hayır	83	56,8
Diğer diller	Evet	51	43,2
	Hayır	95	65,1

Katılımcıların sosyal medyada Türkçenin kullanım biçimine ilişkin betimsel veriler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir. Buna göre katılımcıların % 48,6'sı sosyal medya platformlarında Türkçe yorum yapmaktadır. % 34,2'si de Türkçe yorum yapmamaktadır.

Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu (% 60,3) sosyal medya platformlarında Türkçe sayfaları takip etmektedir.

Araştırmaya katılan katılımcıların % 71'inin sosyal medya platformlarında Türkçe mesajlaştığı, % 11,6'sının ise Türkçe mesajlaşmadığı görülmektedir.

Tablo 4: Sosyal Medyada Türkçenin Kullanım Biçimine İlişkin Betimsel Veriler

		f	%
Türkçe yorum yapma	Evet	71	48,6
	Hayır	50	34,2
Türkçe sayfaları takip etme	Evet	88	60,3
	Hayır	33	22,6
Türkçe mesajlaşma	Evet	104	71,2
	Hayır	17	11,6

3.1. Sınıf Topluluğu Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Görüşler

Öğrencilerin "Sınıf Topluluğu Ölçeği"ndeki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin betimsel veriler aşağıdadır:

Tablo 5: Öğrencilerin "Sınıf Topluluğu Ölçeği"ndeki Maddelere Verdikleri Cevaplara İlişkin Betimsel Veriler

1. Faktör: Bağlılık			
Maddeler N= 146		**SS**	**Sonuç**
1- Bu dersteki öğrencilerin birbirlerini önemsedikleri-ni düşünüyorum. (+)	2.53	1.19	

2- Bu derste diğer katılımcılarla kaynaşmış olduğumuzu düşünüyorum. (+)	2.84	1.20	
4- Bu grupta, topluluk ruhu hissetmiyorum. (-)	3.24	1.25	
5- Bu dersteki grubu bir aile gibi hissediyorum. (+)	3.02	1.26	
9- Bu derste diğerlerine güvenebileceğimi düşünüyorum. (+)	2.66	1.18	
12- Diğerlerinin beni destekleyeceklerinden eminim. (+)	2.79	1.22	
Genel	**2.84**	**.86**	**Kısmen**
2. Faktör: Öğrenme			
3- Bir sorum olduğunda yardım almamın zor olduğunu düşünüyorum. (-)	2.81	1.27	
6- Bu derste konuşurken açık olmak konusunda isteksizim. (-)	3.03	1.34	
7- Bu dersin bana bir şeyler katacağına güveniyorum. (+)	2.63	1.31	
8- Bu derste pek bir şey öğrendiğimi düşünmüyorum. (-)	2.73	1.33	
10- Bu derste öğrenmem için yeteri kadar fırsat verildi. (+)	2.62	1.16	
11- Bu derste öğrenme gereksinimlerim bence karşılanmadı. (-)	2.79	1.21	
13- Bence bu ders, öğrenmek için hiçbir istek uyandırmıyor. (-)	2.59	1.23	
Genel	**2.74**	**.81**	**Kısmen**

3.2. Öğrencilerin Kendilerini Sınıf Topluluğunun Bir Parçası Olarak Hangi Düzeyde Algıladıklarına İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular

3.2.1. Öğrencilerin Kendilerini Sınıf Topluluğunun Bir Parçası Olarak Görmeye İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

Öğrencilerin kendilerini sınıf topluluğunun bir parçası olarak görmeye dair görüşlerinin yaşa göre puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Kendilerini Sınıf Topluluğunun Bir Parçası Olarak Görmeye İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Gruplar	**N**		**SS**
1. Faktör: Bağlılık	18 yaş ve altı	16	2.84	.92
	19-24 yaş arası	68	2.69	.84
	25-29 yaş arası	33	3.12	.87
	30 ve üzeri yaş	29	2.89	.84
	Toplam	146	2.84	.86
2. Faktör: Öğrenme	18 yaş ve altı	16	2.79	.95
	19-24 yaş arası	68	2.58	.74
	25-29 yaş arası	33	3.05	.89
	30 ve üzeri yaş	29	2.74	.69
	Toplam	146	2.74	.81

Varyans Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**Levene**		**F**	**p**
				F	**p**		
Gruplar arası	4.27	3	1.42	.25	.86	1.945	.125
Grup içi	103.92	142	.73				
Toplam	108.19	145					
Gruplar arası	4.99	3	1.67	1.76	.16	2.657	.051
Grup içi	89.01	142	.62				
Toplam	94.01	145					

3.2.2. Öğrencilerin Kendilerini Sınıf Topluluğunun Bir Parçası Olarak Görmeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Öğrencilerin kendilerini sınıf topluluğunun bir parçası olarak görmeye dair görüşlerinin cinsiyete göre puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi belirlenirken Levene homojenlik testi sonucu parametrik istatistikler için "normallik" varsayımının karşılanmadığı için (Büyüköztürk 2006, s. 145) ilişkisiz iki örneklem için Mann Whitney U (MWU) testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Kendilerini Sınıf Topluluğunun Bir Parçası Olarak Görmeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan MWU Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	MWU	P
1. Faktör: Bağlılık	Erkek	85	66.43	5646.50	-2.389	.02*
	Kadın	61	83.35	5084.50		
2. Faktör: Öğrenme	Erkek	85	68.25	5801.50	-1.774	.08
	Kadın	61	80.81	4929.50		

*p < .05

Öğrencilerin kendilerini sınıf topluluğunun bir parçası olarak görmeye dair görüşlerinin bağlılık faktöründe cinsiyete göre farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre, kız öğrencilerin sınıf topluluğu duygusuna erkeklerden daha fazla sahip olduklarını söylemek mümkündür.

3.2.3. Öğrencilerin Kendilerini Sınıf Topluluğunun Bir Parçası Olarak Görmeye İlişkin Görüşlerinin Türkçe Dil Seviyesine Göre Farklılaşma Durumu

Öğrencilerin kendilerini sınıf topluluğunun bir parçası olarak görmeye dair görüşlerinin Türkçe dil seviyesine göre puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Kendilerini Sınıf Topluluğunun Bir Parçası Olarak Görmeye İlişkin Görüşlerinin Türkçe Dil Seviyesine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Gruplar	N		SS
1. Faktör: Bağlılık	B1	25	2.39	.65
	B2	44	3.07	.88
	C1	77	2.86	.87
	Toplam	146	2.84	.86
2. Faktör: Öğrenme	B1	25	2.51	.75
	B2	44	3.08	.88
	C1	77	2.63	.73
	Toplam	146	2.74	.81

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	Levene		F	p	Farkın Kaynağı
				F	p			
Gruplar arası	7.42	2	3.71	1.36	.26	5.27	.01	B2-B1
Grup içi	100.77	143	.71					
Toplam	108.19	145						
Gruplar arası	7.35	2	3.67	1.33	.27	6.06	.00	B2-B1 B2-C1
Grup içi	86.66	143	.61					
Toplam	94.01	145						

Öğrencilerin kendilerini sınıf topluluğunun bir parçası olarak görmeye dair görüşlerinin hem bağlılık faktöründe hem de öğrenme faktöründe Türkçe dil seviyesine göre farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılık, bağlılık faktöründe B2-B1 arasında B2 lehine, öğrenme faktöründe B2-B1 arasında B2 lehine, B2-C1 arasında B2 lehinedir. Buna göre, B2 düzeyindeki öğrencilerin sınıf topluluğuna bağlılık duygusuna B1 düzeyindeki öğrencilerden, sınıf topluluğunda öğrenme duygusuna ise hem B1 düzeyindeki hem de C1 düzeyindeki öğrencilerden daha fazla sahip olduklarını söylemek mümkündür.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

We Are Social tarafından yayınlanan "Digital in 2016" raporuna göre; dünyada üç buçuk milyar insan -dünya nüfusunun yaklaşık olarak yarısı- internete bağlanmakta, iki milyar üç yüz yedi milyon kullanıcı aktif olarak sosyal medyada yer almaktadır. 1,968 milyar kişi sosyal medyaya mobil cihazlar üzerinden bağlanmaktadır. Türkiye istatistiklerine bakıldığında ise 46,3 milyon kişi internete bağlanmakta, bunların 42 milyonu aktif olarak sosyal medyayı kullanmaktadır. Sosyal medyayı kullanan 42 milyon kişiden 36 milyonu ise cep telefonu gibi mobil cihazları kullanarak sosyal medya hesaplarına ulaşmaktadır. % 32 oranında en çok kullanılan sosyal medya ağı olan Facebook'u ikinci sırada % 20 kullanıcı oranı ile WhatsApp uygulaması izlemektedir. Twitter % 17, Instagram % 16 oranında kullanılmaktadır (Digital in 2016 Report 2016).

İnternet kullanımının yaygınlaşması, beraberinde küreselleşmeyi de getirmektedir. Düvenci'ye (2012) göre, "yapısı ve fonksiyonu itibarı ile İnternet, dünyayı küresel köy yapmıştır." Gerek internet gerekse de sosyal medya dünyada birçok şeyin yerini almıştır. Artık insanlar kütüphanelere, kitaplara, televizyona, radyoya, hatta insana daha az ihtiyaç duyar hâle gelmiştir. Bu

kadar yaygın kullanıma sahip sosyal medyanın eğitim alanında da kullanım olanaklarının olduğu görülmektedir. Özellikle oluşturulan gruplar, paylaşılan materyaller, kitap, doküman, video uygulamalarının paylaşılabilir olması, görüntülü ve sesli uygulamalar artık her yerde öğrenmenin gerçekleşmesini mümkün hâle getirmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf topluluk hisleri orta düzeyde bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyebilecek içsel faktörlerine ait bilgiler içermektedir çünkü topluluk hissi güçlü olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme ortamlarında başarılı olma ve devam etme olasılığı, kendini topluluktan ayrı hisseden öğrencilere göre daha yüksektir. Rovai ve Jordan (2004), çevrimiçi bir eğitim ortamında topluluk hissi ve bilişsel öğrenme arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada; topluluk hissi güçlü olan öğrencilerin yalıtılmışlık hislerinin azaldığını, eğitimden memnun kaldıklarını ve kurstan ayrılmalarının azaldığını bulmuştur. Bu nedenle yabancı dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme performansının artırabilmesi için sınıf topluluğu hissi ile ilişkili değişkenlerin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Böylelikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci performanslarının artması sağlanabilir ve yabancı dil öğretim programlarında yönetici rolünde bulunan öğretmenin daha etkili stratejiler kullanması konusunda rehberlik edilebilir.

Çalışmaya katılan B1, B2 ve ve C1 düzeyindeki öğrencilerden oluşan toplam 146 kişiden 104'ünün sosyal medya platformlarında Türkçe mesajlaştığı görülmektedir. Hedef dilin sosyal medya iletişiminde tercih edilmesi ve sınıftaki bireylerin sosyal medyada hedef dil üzerinden iletişime geçmeleri sınıf topluluğu açısından önem arz etmektedir.

Çalışmada topluluk hissi, iki alt faktör olarak ele alınmıştır: Bağlılık ve Öğrenme. Araştırmaya katılan katılımcıların bağlılığa ilişkin görüşleri 2.84 ortalama ile "kısmen katılıyorum" şeklindedir. Bağlılık alt faktörü grup içindeki bütünlük, canlılık, karşılıklı dayanışma ve güveni ifade etmektedir. Öğrenme alt faktörü ise grup içindeki etkileşimin kullanılması ve ortamda memnun olunan öğrenme amaçlarının yaygınlaştırılmasıyla ilgilidir. Bu öğrenme topluluğu içinde gerçekleşen etkileşim öğrencileri birbirine bağlayarak ortak bir problemin çözümünde birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamaktadır (Rovai 2002b). Araştırmaya katılan katılımcıların öğrenmeye ilişkin görüşleri 2.74 ortalama ile "kısmen katılıyorum" şeklindedir. Rosenholtz ve Simpson (1984) tarafından "öğrenme ortamlarının organizasyonu ve yapısı" konusu tartışılırken etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesinde etkileşimin önemi vurgulanmıştır. Öğrenme hissi yüksek bireylerin ders çalışmaya isteklerinin fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan Türkçe öğrenen bireylerin % 38,4'ü uygulamaları Türkçe kullanıyorken % 43,2'si İngilizce kullanmaktadır. Sosyal medya araçlarının ara yüzlerinin hedef dilde kullanılması; o dilin daha hızlı öğrenilmesine, bireyin dil öğrenimini içselleştirip günlük hayatına yansıtmasına olanak sağlar. Uygulamaları Türkçe kullanan bireylerin oranının az olması, olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Sosyal medyada kullanılan yorum dili, bireyin dil öğrenme sürecine dair önemli bilgiler vermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin sosyal medya hesaplarında Türkçe yorumlar yapmaya başlamaları, onların dil öğrenme motivasyonunu olumlu etkilemektedir. Katılımcıların % 48,6'sı sosyal medya platformlarında Türkçe yorum yapmaktadır. % 34,2'si de Türkçe yorum yapmamaktadır. Bu oranın artırılması için bireylerin Türkçe sayfaları takip etmeleri teşvik edilebilir ve Türkçe yorum yazmaları özendirilebilir.

Dil öğreniminde bireylerin sınıf içi etkileşiminin yanında sosyal medya etkileşimi de oldukça önemlidir. Ortak sosyal medya hesapları bulunan, ortak yazışma platformu kullanan grupların dil öğrenme sürecinde topluluk hissi oluşturdukları söylenebilir. Ayrıca ortak yazışma platformları, bireylerin hedef dili günlük hayatlarına daha kolay yansıtmalarını ve hedef dili daha sık kullanmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle dil öğrenim ortamlarında ortak sosyal medya grupları ve yazışma platformlarının kullanımı yaygınlaştırılabilir.

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Yabancı dil öğre(n/t)iminde öğrenci özellikleri çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle elde edilen sonuçlar örneklem grubunun özellikleri ile sınırlıdır. Sonuçların genellenebilmesi için benzer bulguların başka araştırmalarla da desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca bu araştırma sonucunda öğrenenlere ilişkin sınıf topluluğu ve sosyal medya kullanım durumlarını açıklayabilecek değişkenlerin belirlenmesi için yordayıcı araştırmalara gereksinim olduğu görülmüştür.

Kaynaklar

AJJAN, H. ve Hartshorne R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education, 11*(2), 71-80.

BARDAKÇI, S. (2010). Çevrimiçi öğrenme ortamında algılanan sosyalleşme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 43*(1), 17-39.

BİRBİRİ, D. (2013). *Sosyal medyanın öğretim amaçlı kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri.* Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Seminer I.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., E. Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

DİJİTAL in 2016 (http://wearesocial.com/uk/special-reports/digital-in-2016, 27 January 2016, "Special Reports")

DÜVENCİ, A. (2012). Ağ neslinin internet kullanımı üzerindeki sosyal medya etkisinin sosyal sapma yaklaşımı ile incelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Bilimleri Anabilim Dalı, Bilişim Bilim Dalı, İstanbul.

GENÇ, Z. (2010). Web 2.0 Yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir Facebook eğitim uygulama örneği. *Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (10-12 Şubat, 237-242), Muğla: Muğla Üniversitesi.

HALİTOĞLU, V. ve Moralı, G. (2018). Türkçe okutmanlarının görüşlerine göre sosyal ağların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi,* (4), 103-117.

KILIÇARSLAN, R. ve Yavuz, A. (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sosyal medya kullanımında yaptıkları yazma hataları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(3), 863-877.

KIŞLA, T. ve Karaoğlan, B. (2011). Üniversite öğrencilerinin e-öğrenme araçlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi: uluslararası bir karşılaştırma. *Ege Eğitim Dergisi, 12*(1), 52-73.

KIETZMANN, J. H., Hermkens, K., McCarthy, I. P., & Silvestre, B. S. (2011). Social media? Get serious! understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons, 54*(3), 241–251.

KREIJNS, K., Kirschner, P. A., Jochems, W., & Buuren, V. H. (2007). Measuring perceived sociability of computer-supported collaborative learning environments. *Computers & Education, 49*(2), 176–192.

KİLİS, S., Rapp, C. ve Gülbahar, Y. (2014). Eğitimde sosyal medya kullanımına yönelik yükseköğretim düzeyindeki eğitmenlerin algısı: Türkiye-Almanya örneklemi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 3*(3), 20-28.

ÖZMEN, F., Aküzüm, C., Sünkür, M. ve Baysal, N. (2011). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11),* 16-18.

ÖZTÜRK, E. (2009). Sınıf topluluğu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (36), 193-202.

ROVAI, A. P. (2002a). Development of an instrument to measure classroom community. *Internet and Higher Education, 5*(3), 197-211.

_____ (2002b). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *Internet and Higher Education, 5*(4), 319-332.

SARSAR, F., Başbay, M. ve Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 418-431.

VURAL, Z. B. ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University, 20*(5), 3348-3382.

YUEN, S. C. Y. ve Yuen, P. (2008). Social networks in education. *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education,* (pp.1408-1412).

Türkçe Öğreticilerinin Sınıftaki Farklılıklara Dönük Yeterlik Düzeyleri

Murat ŞENGÜL, Abdullah UĞUR[*]

Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde en önemli işleve sahip unsur, hiç şüphesiz Türkçe öğreticileridir. Dil becerilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere kazandırılmasında Türkçe öğreticilerine önemli görevler düşmektedir çünkü dil öğretiminde beklenen işlevlerin gerçekleşebilmesi, büyük ölçüde dil öğreticisinin vermiş olduğu eğitime bağlıdır. Çifci'ye (2011, s. 403) göre, hangi alanda olursa olsun hangi araç gereç kullanılırsa kullanılsın hedefler ne olursa olsun hiçbirisi amaca ulaşmada öğretmen kadar etkili bir unsur değildir. Bu nedenle dil öğrenicileri ile birlikte doğal bir etkileşim içinde bulunan Türkçe öğreticilerinin sınıftaki farklılıklara ilişkin yeterlik düzeyi ile eğitimin kalitesi arasında doğrudan bir ilişki vardır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öğretmen yeterlik düzeyleri, dilin öğretilmesi sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Şişman'a (2009, s. 68) göre öğretmen yeterlikleri ifadesi; öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları öngörülen özellikler ya da nitelikler bütününü ifade eder. Karacaoğlu (2008, s. 4) ise öğretmen yeterlikleri kavramının literatürde öğretmen niteliği, öğretmen kalitesi, öğretmenlik standartları gibi farklı kavramlarla ifade edildiğine vurgu yapar. Dursun (2013, s. 10) da daha genel olarak öğretmen yeterliği kavramının sıklıkla davranış ya da bireysel psikolojik özellikler açısından algılandığını; öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirirken bilgi, beceri ve ortamdaki tutumlarını ifade eden bir kavram olduğunu belirtmiştir.

Lisans eğitimi sürecindeki etkileşim, staj deneyimi ve diğer uygulamalar, öğretmen yeterliği oluşumunu etkilemede önemli bir etkiye sahiptir. İlhan (2005, s. 55), mevcut öğretmenlerin niteliklerinin, çağdaş öğretmende olması

[*] Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi; msengul2323@hotmail.com, abdullahugur144@gmail.com

gereken niteliklere göre gerektiğinden daha az olduğunu; bu durumun öğretmen yetiştiren kurumlarda yeterli eğitimin verilmemesinden ve öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonraki dönemlerde gerekli hizmet içi eğitimin sunulmamasından kaynaklandığını ifade eder. Bu açıdan öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde hizmet öncesi öğretmen eğitimi, hizmet içi öğretmen eğitimi ve sürekli mesleki gelişim çalışmaları da etkilidir. Türkçe öğreticilerinin yaşı, mezun oldukları program, öğrenim durumu, görev yaptıkları yer ve birim, öğretmen yeterliklerini etkileyen başlıca unsurlar olarak ifade edilebilir. Yaşın öğretmen yeterliği üzerinde deneyim kaynaklı etkisi olduğundan dolayı Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye yeni başlayan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlerin -akıl hocası olarak- idaresi altında çalışması önerilebilir. Alanda çalışan Türkçe öğreticilerinin farklı lisans programlarından mezun olması dolayısıyla öğretmenlerin yeterliklerinin birbirinden farklılık gösterdiği söylenilebilir. Bunun için Türkçe öğreticilerinin ortak bir lisans programından mezun olması ve aynı yeterlikleri kazanmasının sağlanması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öğretmen yeterliğini artırıcı bir unsur olarak görülebilir. Aynı şekilde Türkçe öğreticilerinin görev yaptıkları yerlerde kullanılan araç ve gereçlerin yeterli / yetersiz olması, hem Türkçe öğreticisinin verimliliğini hem de eğitimin kalitesini etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkçe öğreticilerinin yeterlik düzeyleri, öğrencinin öğrenme düzeyini etkiler. Öğretmen ne kadar yeterli ise öğrencinin kalıcı öğrenmesi de o kadar artacaktır. Bu yüzden sınıftaki öğrenci sayısı ve öğretmenin yeterlik düzeyi, öğrencilerin başarısını etkilemede temel bir etkendir. Bazı durumlarda öğretmen yeterli olsa da dış etkenler; öğrencinin psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik durumu, almış olduğu eğitim, yaşı, cinsiyeti ve zekâsının yanı sıra Türkçeyi öğrenme(me) isteği, kendisini Türkiye'de yaşamaya mecbur hissetmesi, Türk kültürüne yabancı olması vb. durumlar, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen bireyler üzerinde öğrenme verimliliğini etkileyebilir.

Literatür taraması sonucu öğretmen yeterlikleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde (Gökçe 1999; Karakuş 2002; Çakan 2004; Çakır 2005; Gündoğdu 2006; Küçük 2008; Özdemir 2008; Ünlü 2008; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu 2008; Harurluoğlu - Kaya 2009; Yeşil 2009; Üstüner - Demirtaş - Cömert - Özer 2009; Durdukoca 2010) farklı alanlardaki öğretmen adayları ve öğretmenler üzerine yeterlik araştırmaları yapıldığı görülmektedir. Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ise yeterlik üzerine (Coşkun - Gelen - Öztürk 2009; Özlük 2010; Coşkun - Özer - Tiryaki 2010; Ülper - Bağcı 2012; İskender - Yiğit - Bektaş 2015; Şengül - Alkaya 2016; Temizyürek - Aksoy 2016) çalışmalar yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de yeterlik alanı ile ilgili olarak Mete (2012); Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin özel alan yeterlikleri üzerine çalışma yapmış ve mesleki bilgi, mesleki be-

ceri, mesleki tutum ve değerler alanlarında olmak üzere toplam 12 yeterlik belirlemiştir. Yıldız ve Tepeli (2014); Barın, Çangal ve Başar (2017); Şengül (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yeterlik üzerine çalışan diğer araştırmacılardır.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğreticilerinin sınıftaki farklılıklara dönük yeterlik düzeylerini incelemektir. Bu bağlamda;

1. Türkçe öğreticilerinin sınıftaki farklılıklara dönük yeterlik düzeylerinin saptanması,

2. Türkçe öğreticilerinin "Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği"nden aldıkları puanların belirlenen değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğreticilerinin sınıftaki farklılıklara dönük yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla yapılan bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu tam ve olabildiğince dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk - Çakmak - Akgün - Karadeniz - Demirel 2016, s. 23). Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan tarama araştırmaları; geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Tanrıöğen 2009, s. 59). Çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin sınıftaki farklılıklara ilişkin öğretmen yeterlikleri betimlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini; Orta Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, Halk Eğitim Merkezlerinde ve Geçici Eğitim Merkezlerinde yabancı uyruklu öğrencilere Türkçeyi yabancı / ikinci dil olarak öğretenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenindeki öğretmenlere ulaşılması zor ve zaman bakımından uzun bir süreç aldığı için, örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ekiz (2009, s. 106); uygun örneklemeyi, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıyla ilişkili olduğunu belirtir.

Tablo 1: Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	54	65,9
	Erkek	28	34,1
Yaş	18-25 arası	33	40,2
	26-32 arası	41	50
	33 ve üzeri	8	9,8
Eğitim durumu	Lisans	64	78
	Lisansüstü	18	22
Öğrenim görülen lisans programı	Sınıf Öğretmenliği	34	41,5
	Türk Dili ve Edebiyatı	26	31,7
	Türkçe Öğretmenliği	22	26,8
Görev Yeri	Geçici Eğitim Merkezi	25	30,5
	Halk Eğitim Merkezi	8	9,8
	MEB'e bağlı okul	49	59,7
Toplam		82	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak Kitsantas (2012) tarafından geliştirilip Gezer ve İlhan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği" kullanılmıştır.

Beşli likert tipinde hazırlanan ölçekte; "Hiç Güvenmem (1)", "Güvenmem (2)", "Kısmen Güvenirim (3)", "Güvenirim (4)" ve "Çok Güvenirim (5)" şeklinde bir derecelendirme ve 10 madde vardır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 50 olup ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, sınıftaki farklılıklara ilişkin yüksek yeterlik algısına işaret etmektedir.

Ölçeğin güvenirlik katsayısı, bileşik güvenirlik katsayısı yardımıyla incelenmiş ve .85 olarak bulunmuştur. Bu değer, bileşik güvenirliğin kabul edilebilir alt sınırı olan .60 değerini (Bagozzi - Yi 1988) aştığından, ölçümlerin yeterli derecede güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Türkçe öğreticilerinin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve mezun olunan lisans programı) ile ilgili bilgiler verilerin analizinde temel oluşturmaktadır. Bu yüzden Türkçe öğreticilerinin sınıftaki farklılıklar karşısında yeterliklerini belirlemek için Türkçe öğreticilerinin yaşı, cinsiyeti, öğrenim düzeyi ve mezun oldukları lisans programı hakkında bilgileri içeren bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak ulaşılan veriler, Excel programına aktarılmış ve SPSS 22.00 paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın amacına bağlı olarak Türkçe öğreticilerinin sınıftaki farklılıklara ilişkin yeterliklerini saptamak için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Türkçe öğreticilerinin yaşı, cinsiyeti, öğrenim durumu, mezun olduğu lisans programı ile ilgili değişkenlerin öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara ilişkin yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Likert tipi ölçeğin değer farkının (5-1 = 4) değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80'lik aralıklar, Türkçe öğreticilerinin sınıftaki farklılıklara ilişkin öğretmen yeterlik düzeylerinin sınırlarını belirlemiştir.

Tablo 2: Türkçe Öğreticilerinin Sınıftaki Farklılıklara İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesinde Esas Alınan Değer Aralıkları

Değer Aralıkları	Türkçe Öğreticilerinin Sınıftaki Farklılıklara İlişkin Yeterlik Düzeyleri
1.00-1.80	Hiç güvenmem
1.81-2.60	Güvenmem
2.61-3.40	Kısmen güvenirim
3.41-4.20	Güvenirim
4.21-5.00	Çok güvenirim

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde; araştırmanın amaçlarına ulaşabilmek için, araştırmaya katılan Türkçe öğreticilerinden ilgili ölçek ve bilgi formu yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Türkçe Öğreticilerinin Sınıftaki Farklılıklara Dönük Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Türkçe öğreticilerinin "Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği"ndeki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin betimsel veriler aşağıdadır:

Tablo 3: Türkçe Öğreticilerinin "Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği"ndeki Maddelere Verdikleri Cevaplara İlişkin Betimsel Veriler

	Maddeler N = 104		**Hiç güvenmem**	**Güvenmem**	**Kısmen güvenirim**	**Güvenirim**	**Çok güvenirim**		**SS**
1.	Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Ders anlatırken öğretim materyalinin kavranmasını ve sınıf içinde etkin tartışmaların yapılmasını sınırlandıran bazı sözlü iletişim sorunlarıyla karşılaşıyorsunuz. Sınıf içinde sözlü iletişimi artırabilecek ve sürdürebilecek stratejileri kullanabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	f %	0 0	1 1.2	10 12.2	48 58.5	23 28	4.13	.66
2.	Farklı etnik kökenlerden öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Sınıf içi tartışmalar sırasında bu etnik köken ile ilgili sorunlar öğrenciler arasında anlaşmazlıklara sebep olabilir. Öğrencilerinizin etnik köken açısından ön yargılı olmadan bu konuları tartışabileceği bir öğretim ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	f %	0 0	1 1.2	12 14.6	44 53.7	25 30.5	4.13	.70
3.	Kız ve erkek öğrenci sayılarının yaklaşık olarak birbirine eşit olduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Birçok kız ve erkek öğrencinin cinsiyet ile ilgili sahip oldukları şemalara uygun olmayan etkinlikler, akademik görevler ve rollerde yer almayı reddettiğini fark ettiniz. Öğrencilerinizin geleneksel olmayan cinsiyet kalıplarına bağlı kalmalarını teşvik edecek bir sınıf ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	f %	0 0	1 1.2	22 26.8	47 57.3	12 14.6	3.85	.67

4.	Farkı kültürlerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizin birçoğunun kendi kültürleri ile okul kültürü arasında "kültürel uyuşmazlık" yaşadığını fark ettiniz. Örneğin öğrencilerinizden bazılarının sınıfta hangi davranışın uygun olduğuna dair farklı ölçütlere sahip olması gibi. Öğrencilerinizin okul ortamına başarılı bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	f %	0 0	0 0	12 14.6	51 62.2	19 23.2	4.09	.61
5.	Akademik başarısızlık riski taşıyan farklı eğitim ve yetişme durumuna sahip öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Bu öğrencilerin öz saygılarının düşük olduğunu, okul etkinliklerine kayıtsız kaldığını ve zaman zaman da karışıklığa sebebiyet veren davranışlar sergilediğini fark ettiniz. Öğrencilerin sınıf içi görevlere katılmalarını teşvik edecek kültürel bağlam ile ilgili etkinlikleri geliştirebilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	f %	0 0	1 1.2	15 18.3	49 59.8	17 20.7	4.00	.67
6.	Gelenekleri, görenekleri, âdetleri, değerleri ile dinî inançları açısından farklılık gösteren ve farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizden bazılarının diğer öğrencilerin farklılıklarına hoşgörülü davranmakta sorun yaşadığını fark ediyorsunuz. Öğrencilerinize kültürel farklılıklara yönelik farkındalık ve anlayış kazandıracak fırsatlar sunabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	f %	0 0	1 1.2	7 8.5	48 58.5	26 31.7	4.21	.64

7.	Kültürel farklılıkları olan bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Etnik kökenleri farklı olan öğrencilerinizin değişik öğrenme yöntemlerini (yazılı, işitsel gibi) tercih ettiğini fark ettiniz. Örneğin, okuma ödevi verildiğinde; öğrencilerinizden bazıları sadece okumak yerine, ödevi kasetten de dinleyerek yapmayı tercih ediyor. Öğrencilerinizin öğrenme tercihlerine uygun bir öğrenme ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	f %	0 0	0 0	11 13.4	50 61	21 25.6	4.12	.62
8.	Çeşitli sosyoekonomik ortamlardan gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Bu öğrencilerden bazılarının akademik başarıya yönelik beklentileri daha düşük düzeyde, derste sıklıkla uyku hâlindeler, sınıftan soyutlanmış durumdalar ve ekonomik olarak avantajlı yaşıtları tarafından reddediliyorlar. Öğrencileriniz arasında sosyal etkileşimi teşvik edecek olumlu bir ortam oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	f %	0 0	2 2.4	11 13.4	47 57.3	22 26.8	4.09	.71
9.	Derste, din ile ilgili bir ünite işliyorsunuz. Öğrencilerinizin dinî inançları büyük oranda çeşitlilik gösterdiğinden farklı dinî inançlarla ilgili sınıf tartışmaları yapılması zorlayıcı bir görev olabilir. Öğrencilerinizde dinî farklılıkları kabul etme ve bu farklılıklara saygı duyma davranışlarını geliştirebilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	f %	0 0	5 6.1	12 14.6	45 54.9	20 24.4	3.98	.80

10.	Kültürel ortamları (değerler, normlar, okuldan beklentiler gibi) okuldan ve topluluktan büyük ölçüde farklılık gösteren öğrencilere ders veriyorsunuz. Aslında bazı zamanlar beklentileriniz, öğrencilerinizin kişisel inanç ve değerleriyle çatışabiliyor. Öğrencilerinizin okuldaki öğretim programlarının kendi kültürel ortamları ve hayattaki ihtiyaçlarıyla ilişkili olduğunu anlamalarını sağlayabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	f %	0 0	0 0	17 20.7	50 61	15 18.3	3.98	.63
	Genel							4.06	.45

Ölçekteki maddelere verilen cevaplara göre oluşan ortalama puan (4.06), Türkçe öğreticilerinin sınıftaki farklılıkları dikkate almada ve ortaya çıkması muhtemel sorunları çözüme kavuşturmada kendilerine güvendiklerini göstermektedir.

Türkçe öğreticilerinin "Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği"nden Aldıkları Puanların Çeşitli Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde; Türkçe öğreticilerinin sınıftaki farklılıklara ilişkin yeterliklerinin cinsiyete, yaşa, öğrenim düzeyine ve mezun olunan lisans programına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan bulgulara yer verilmiştir.

Türkçe Öğreticilerinin Sınıftaki Farklılıklara İlişkin Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğreticilerinin sınıftaki farklılıklara ilişkin yeterliklerinde yaşa göre puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi, bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Türkçe Öğreticilerinin Sınıftaki Farklılıklara İlişkin Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N		SS	Sd	Levene		t	p
					F	p		
Kadın	54	4.05	.42	80	.58	.45	-.31	.76*
Erkek	28	4.08	.50					

*: p > .05

Öğretmenlerin "Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği"nde yer alan maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda, hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin kendilerine güvendikleri (kadınların ortalaması: 4.05; erkeklerin ortalaması: 4.08), kadınların ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının erkeklerin ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasından çok az da olsa düşük olduğu görülmüştür. Ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ($t = -.31$; $p > .05$).

Türkçe Öğreticilerinin Sınıftaki Farklılıklara İlişkin Yeterliklerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğreticilerinin sınıftaki farklılıklara ilişkin yeterliklerinde yaşa göre puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Türkçe Öğreticilerinin Sınıftaki Farklılıklara İlişkin Yeterliklerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N		SS
Sınıf Öğretmenliği	33	4.07	.46
Türk Dili ve Edebiyatı	41	4.08	.41
Türkçe Öğretmenliği	8	3.88	.57
Toplam	82	4.06	.45

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	Levene		F	p
				F	p		
Gruplar arası	.26	2	.13	.16	.85	.65	.52*
Grup içi	15.80	79	.20				
Toplam	16.06	81					

*: $p > .05$

Verilerin yaşa göre karşılaştırılması sonucunda, bütün yaş gruplarındaki öğretmenlerin kendilerine güvendikleri; 33 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının, 18-25 yaş arasında ve 26-32 yaş arasında olanların ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasından çok az da olsa düşük olduğu görülmüştür. Ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ($F = .65$; $p > .05$).

Türkçe Öğreticilerinin Sınıftaki Farklılıklara İlişkin Yeterliklerinin Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğreticilerinin sınıftaki farklılıklara ilişkin yeterliklerinde yaşa göre puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Türkçe Öğreticilerinin Sınıftaki Farklılıklara İlişkin Yeterliklerinin Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N		SS	Sd	Levene		t	p
					F	p		
Lisans	64	4.06	.41	80	3.40	.07	.02	.99*
Lisansüstü	18	4.06	.56					

*: p > .05

Verilerin öğrenim düzeyine göre karşılaştırılması sonucunda, hem lisans mezunlarının hem de lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin kendilerine güvendikleri ve ortalamalarının eşit olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrenim düzeyi açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (t = .02; p > .05).

Türkçe Öğreticilerinin Sınıftaki Farklılıklara İlişkin Yeterliklerinin Mezun Olunan Lisans Programına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğreticilerinin sınıftaki farklılıklara ilişkin yeterliklerinde mezun olunan lisans programına göre ortaya çıkan puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Türkçe Öğreticilerinin Sınıftaki Farklılıklara İlişkin Yeterliklerinin Mezun Olunan Lisans Programına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N		SS
Sınıf Öğretmenliği	34	4.00	.49
Türk Dili ve Edebiyatı	22	4.10	.41
Türkçe Öğretmenliği	26	4.08	.42
Toplam	82	4.06	.45

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	Levene		F	p
				F	p		
Gruplar arası	.14	2	.07	.59	.55	.36	.70*
Grup içi	15.92	79	.20				
Toplam	16.06	81					

*: p > .05

Verilerin mezun olunan lisans programına göre karşılaştırılması sonucunda, hem Sınıf Öğretmenliği hem Türk Dili ve Edebiyatı hem de Türkçe Öğretmenliği mezunlarının kendilerine güvendikleri ve ortalamalarının birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla mezun olunan lisans programı açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (F = .36; p > .05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğreticileri; çoğunlukla Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği, Dil Bilimi, Batı Dilleri ve Edebiyatları, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Mütercim ve Tercümanlık lisans programlarından mezun bireylerden oluşmaktadır. Bu lisans programları, aynı zamanda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki lisansüstü programlara başvuru için mezun olunması gereken bölümlerdir.

Literatüre bakıldığında Türkçe öğreticilerinin sınıftaki farklılıklara dönük yeterlik düzeylerini belirlemeye dönük sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür. Mete ve Gürsoy (2013, s. 353); mezun olunan bölümlerin, öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerini etkilemediğini ifade etmiştir. Ancak yeterlik üzerine yapılan diğer çalışmalarda; Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarının, mezun olunan lisans programına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirtilmiştir (Şengül 2018, s. 548). Bu çalışmada da ölçekteki maddelere verilen cevaplara göre oluşan ortalama puan 4.06'dır ve bu durum Türkçe öğreticilerinin;

• Sınıf içinde sözlü iletişimi artırabilecek ve sürdürebilecek stratejileri kullanma,

• Öğrencilerin etnik köken açısından ön yargılı olmadan bu konuları tartışma ve bir öğretim ortamı oluşturma,

• Öğrencilerin geleneksel olmayan cinsiyet kalıplarına bağlı kalmalarını teşvik edecek bir sınıf ortamı oluşturma,

• Öğrencilerin okul ortamına başarılı bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olma,

• Öğrencilerin sınıf içi görevlere katılmalarını teşvik edecek kültürel bağlam ile ilgili etkinlikleri geliştirme,

• Öğrencilere kültürel farklılıklara yönelik farkındalık ve anlayış kazandıracak fırsatlar sunma,

• Öğrencilerin öğrenme tercihlerine uygun bir öğrenme ortamı oluşturma,

• Öğrenciler arasında sosyal etkileşimi teşvik edecek olumlu bir ortam oluşturma,

• Öğrencilerde dinî farklılıkları kabul etme ve bu farklılıklara saygı duyma davranışlarını geliştirme,

• Öğrencilerin okuldaki öğretim programlarının kendi kültürel ortamları ve hayattaki ihtiyaçlarıyla ilişkili olduğunu anlamalarını sağlama konularında kendilerine güvendiklerini göstermektedir.

Bu araştırmadan elde edilen veriler, sınırlı sayıda Türkçe öğreticisinden elde edilmiştir. Yabancı dil öğre(n/t)iminde ortam, koşullar ve öğrenci özellikleri farklılık arz etmektedir. Bu nedenle elde edilen sonuçlar, örneklem grubunun özellikleri ile sınırlıdır. Sonuçların genellenebilmesi için benzer bulguların başka araştırmalarla da desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca Türkçe öğreticilerinin sınıftaki farklılıklara dönük yeterlik düzeylerini açıklayabilecek yordayıcı araştırmalara gereksinim vardır.

Kaynaklar

BAGOZZI, R. P. - Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science, 16*(1), 74-94.

BARIN, E. Çangal, Ö. ve Başar, U. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapacak öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin bir öneri. *International Journal of Language Academy. 5*(7) 81-98.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

COŞKUN, E., Gelen, İ. ve Öztürk, E. P. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(12), 140-163.

COŞKUN, E., Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (27), 123-136.

ÇAKAN, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve orta öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 99-114.

ÇAKIR (2005), Anadolu üniversitesi açık öğretim fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (9), 27–42.

ÇİFCİ, M. (2011). Türkçe öğretmeni yetiştirme programı sorunu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6*(1), 403-410.

DURDUKOCA, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 69-77.

DURSUN, F. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen yeterliklerinin öğretim elemanı, öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi.* Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

DÜZKAYA KÜÇÜK, N. (2008). İlköğretim II. kademe fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin eğitim - öğretim sürecinde yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKİZ, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

GEZER, M., & İlhan, M. (2016). Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 187-200.

GÖKÇE, E. (1999). İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GÜNDOĞDU, P. (2006). Müzik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

HARURLUOĞLU, Y. ve Kaya, E. (2009). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi, XXII* (2), 481-496.

İLHAN, A. Ç. (2005). 21. yüzyılda öğretmen yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,* (58), 55-58.

İSKENDER, H., Yiğit, F. ve Bektaş, R. (2015). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(1), 305-327.

KARACAOĞLU, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, V*(I), 70-97.

KARAKUŞ (2002), Okulöncesi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KITSANTAS, A. (2012). Teacher efficacy scale for classroom diversity (TESCD): A validation. *Revista de Currículum Formación de Profesorado, 16*(1), 35-44.

METE, F. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin özel alan yeterlikleri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış *Yüksek Lisans Tezi,* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.

METE, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(3), 343-356.

ÖZDEMİR, S. M. (2008). Sınıf öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* (54), 277-306.

ÖZLÜK, Y. Ö. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin bir araştırma (Kırıkkale ili örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ŞENGÜL, K. ve Alkaya, E. (2016). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri: bir durum belirleme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 49*(2), 87-108.

ŞENGÜL, K. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(3), 538-552.

ŞİŞMAN, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 63-82.

TANRIÖĞEN, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

TEMİZYÜREK, F. ve Aksoy, T. (2016). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri üzerine bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (38), 103-117.

ÜLPER, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies Dergisi, 7*(2), 1115-1131.

ÜNLÜ, H. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi,* Ankara: Gazi Üniversitesi.

ÜSTÜNER, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin yeterlik öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (17), 1-16.

YEŞİL, R. (2009). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Kırşehir Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(1), 23-48.

YILDIZ, Ü. ve Tepeli, Y. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Language Academy, 2*(4), 564-578.

YILMAZ, K. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(2), 143-167.

Uluslararası Öğrencilerin Lisans Derslerinde Dil Becerilerinden Kaynaklı Yaşadıkları İletişim Problemlerine Yönelik Öğretim Üyesi Görüşleri

Nazik Müge TEKİN, Ferda Merve KARAMANOĞLU[*]

Giriş

Dünyadaki gelişmeler, ülkelerin çeşitli alanlardaki politikalarını etkilemektedir. Ülkemizde de değişen koşullarla birlikte özellikle eğitim alanında gelişmeler yaşanmaktadır. Buna bağlı olarak dil öğretimi alanında da bazı atılımlar olmuş, üniversitelerimize uluslararası öğrenci talebi ve kabulü artmıştır. Artan uluslararası öğrenciler talebi ve kabulü ile birlikte, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de ayrı bir önem kazanmıştır.

Türkiye'de 1992 yılında başlatılan "Büyük Öğrenci Projesi" 2012'den itibaren YTB (Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı) tarafından "Türkiye Bursları" projesi olarak yürütülmektedir. YTB'nin açıklamasına göre 2018 yılında Türkiye 180 ülkeden 108.000 uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmış; Türkiye, ortaya koyduğu 350 bin uluslararası öğrenci hedefine ulaşmasında önemli bir aşama kaydetmiştir. Türkiye burslarının, bu hedefe ulaşmada önemli rol oynayacağı tahmin edilmektedir (YTB 2018).

Uluslararası öğrenci sayısının artmasıyla ülkemizdeki çoğu üniversite bünyesinde bu öğrencilere Türkçe hazırlık öğretimi verebilmek için, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER) kurulmuştur. Fakültelerde öğrenim görecek, yeterli düzeyde Türkiye Türkçesi bilmeyen öğrenciler; bu merkezlerde Türkçe öğrenmekte, dört temel dil becerisinde C1 düzeyi yeterlik kazanmaları durumunda fakültelerin ilgili bölümlerinde lisans eğitimlerine başlamaktadırlar. "Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar, uzun süre yabancı dil öğreten bölümlerin öğretim elemanları tarafından yürütülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim alanının özel bir uzmanlık alanı olması, konuyla ilgili lisans ve lisansüstü bölümler açılması gerekliliğini

[*] Kastamonu Üniversitesi, nmtekin@kastamonu.edu.tr; Kastamonu Üniversitesi, fmkaramanoğlu@kastamonu.edu.tr

ortaya koymuştur." (Nurlu - Vargelen - Altunbay - Özdemir - İnan 2015, s. 102).

Uluslararası öğrencilerin dil kullanım seviyelerindeki eksiklik, onların eğitim kurumundaki kişilerle ve toplumla uyum sorunları yaşamalarına neden olmaktadır. Bir öğrencinin düşüncelerini ve isteklerini ifade etmesi için dil yeterliliği gerekir. Dil; bu anlamda, iletişimin temel unsurudur. Öğrenci, dil yetersizliğinden dolayı kendini yetersiz hissedebilir (Açık 2008).

İnsanların toplum içerisinde uyumlu ilişkiler yaşaması için gerekli olan etkileşim becerisi, onun iletişim gücüdür. İletişim; başkası ile konuşmaktır, günlük hayatımızdır, bilgi yaymaktır yani hayatın her alanıdır (Yüksel 2016). Uluslararası öğrencilerin de iletişim problemi yaşamaması için dört temel dil becerisi olan; okuma, dinleme, konuşma ve yazmada yeterli düzeyde dil hâkimiyetine sahip olması, bunu sağlayabilmesi için belirtilen dil becerilerini eşit seviyede hayatında aktif şekilde kullanması gerekmektedir.

Fakültelerdeki bölümlerinde öğrenimlerine başlamadan önce Türkçe hazırlık alan uluslararası öğrencilerin, bu öğrenimi başarılı şekilde tamamlasalar da lisans eğitimleri sırasında akademisyenlerle ve dersleri anlamada zorluk çektiği düşünülmektedir. Bu sebeple belirtilen öğrencilerin yaşadıkları iletişim problemlerinin belirlenmesi bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Uluslararası öğrenciler, TÖMER'lerde Türkçe öğrenimlerini başarıyla tamamlayıp bölümlerine gittiklerinde orada aynı başarıyı gösterebiliyorlar mı? Fakültelerde ders öğretim üyeleriyle karşılıklı şekilde yeterli düzeyde iletişim kurabiliyorlar mı? Bu ve benzeri sorular, bilimsel şekilde cevaplanmaya muhtaç ve cevaplanması gereken sorulardır. Bu çalışmada belirtilen sorulara cevap bulmak adına bir adım atılacağı umulmaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Lisans ve lisansüstü eğitimde ikinci dil öğrenicileri; kelime hazinesi gelişimi, iletişim kurma, farklı fikirler öğrenirken alanla ilgili strateji kurma, konu ile ilgili içeriği anlama zorlukları yaşamaktadırlar (Grabe - Zhang 2013). Bu sebeple bir dilin akademik olarak öğretimi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Akademik dil öğretimi, o dili yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğrenenlerin akademik ihtiyaçlarına yönelik yapılan dil öğretimidir. Bir alana yönelik dilin akademik öğretilmesi; öğrenenin o dilde ilgili alanda dersleri anlamasını, araştırma yapmasını sağlamaktadır.

Günlük genel Türkçenin öğretildiği dil kurslarında anlama ve anlatma becerilerinde yeterlilik kazandırmak üzerinde durulmaktadır. Öğrenciler; fakültelerdeki derslerine başladıklarında sunum yapma, sunum dinleme, topluluk önünde konuşma, rapor ve makale yazma gibi farklı ihtiyaçlar duyduklarını

belirtmektedirler (Adzmi - Bildin - İbrahim 2009, s.171). Bu durum, yabancı dil olarak akademik Türkçe ve özel alan Türkçesi öğretimi üzerinde durulması gerektiğini göstermektedir.

Akademik dil öğretimi ile özel amaçlı dil öğretimi farklı kavramlardır. Özel amaçlı İngilizce öğretiminin akademik, ticari ve iş İngilizcesi olarak sınıflandırmış dil öğretiminin genel amaçlı, iş amaçlı, akademik amaçlı ve özel amaçlı gibi farklılıklarının olduğunu belirtilmiştir. Ayrıca akademik dil, akademik amaçlı dil öğretimi ana maddesinin içerisinde özel amaçlı dil öğretiminin yan dallarından biri olarak tanımlanmakta; üniversite öğrencileri düşünüldüğünde alanlara yönelik akademik nitelikli sözcük, yapı ve yazım kurallarını kapsamaktadır (Tüfekçioğlu 2018, s. 9). Dilin akademik olarak öğretimi yanında, özel amaçlı öğretimi de bulunmaktadır. Belirtilen görüşler, bu kavramların farklı içeriklere sahip olduğunu ve farklı anlamlar taşıdığını göstermektedir. Bu sebeple ders programları, içerikleri ve kazanımları bu farklılıklar göz önünde tutularak hazırlanmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında akademik Türkçe ve özel alan Türkçesi ile ilgili çalışmaların ve uygulamaların eksikliği; ülkemizde üniversite eğitimi alan uluslararası öğrencilerin lisans eğitimlerine başladıklarında alanla ilgili terminoloji öğrenip anlamalarında problem yaşamalarına, dolayısıyla akademik başarılarının düşük olmasına neden olmaktadır. Üniversitelerimizde az sayıdaki dil merkezinde YTB'li öğrenciler akademik Türkçe dersleri görmekte; uluslararası öğrencilerin büyük bir kısmı akademik Türkçe öğrenimi görememekte ve bu sebeple lisans eğitimleri sırasında problemler yaşamaktadırlar.

Yöntem

Araştırmada, var olan bir durum saptanmaya çalışıldığı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. "Durum çalışması; nasıl ve niçin sorularını temele alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir" (Karasar 2017, s. 79).

Araştırmaya; uluslararası öğrencilerle yaşadıkları iletişim problemleri hakkında görüşleri alınmak üzere Kastamonu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Bülent Ecevit Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan toplam dokuz öğretim üyesi katılmıştır.

Araştırmadaki veriler; uluslararası öğrencilerin dil beceriyle ilgili iletişim problemlerini saptamak amacıyla beş alan uzmanının görüşleri doğrultunda hazırlanan açık uçlu sorulara, Kastamonu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi Bü-

lent Ecevit Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan toplam dokuz öğretim üyesinin cevapları ile elde edilmiştir. Öğretim üyelerine açık uçlu soru formundaki sorular sorulmuş ve cevaplar yazılmıştır. Daha sonra ilgili kişilere verdikleri cevaplar okunmuş; bu bilgilerin doğru olup olmadığı, bu bilgilere eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Öğretim üyelerinden verdikleri bilgilerin bu çalışmada kullanılmasına dair izin alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, uluslararası öğrencilerin lisans eğitimlerinde dil becerilerinden kaynaklı yaşadığı iletişim problemlerini tespitine yönelik öğretim üyelerinin açık uçlu sorulara verdiği cevaplara yer verilmiş ve görüşler yorumlanmıştır.

Tablo 1: Öğretim Üyelerinin Uluslararası Öğrencilerle Sözlü İletişimde Yaşadığı Problemler

Katılımcı 1	Sözlü iletişim esnasında duymak ile dinlemek arasındaki farkı bilmeyen öğrencilere rastlıyorum. Bunun sözcük dağarcığından kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler; soruyu anlamadıklarında sorduğum soruya değil, kendi vermek istedikleri soruya cevap veriyorlar. Cevap verirken zaman zaman kendi dillerinden kelimeler kullanıyorlar, biraz uzun bir süre düşünüyorlar.
Katılımcı 2	Beni anlamadıkları için iletişim kuramıyoruz. Sadece iki öğrenciden uygun cevap alabiliyorum. Doğru kelimeyi seçmek için daha yavaş konuşabiliyorlar. Bazen kendi dillerinden kelimeler seçip kullanıyorlar. Sorulara bir iki kelimelik cevaplar veriyorlar.
Katılımcı 3	Sözlü iletişimde söylediklerime uygun karşılıkları genellikle alabiliyorum. Yavaş konuşursak problem olmuyor. Zaman zaman kendi dillerine ait kelimeler kullanıyorlar ancak iletişimde problem yaşamamıza neden olmuyor. Devrik cümle yapıları ile ve anlam hataları ile konuşuyorlar.
Katılımcı 4	Söylediklerime uygun karşılıklar bazen alabiliyorum bazen alamıyorum. Bazen söylediklerimi tam olarak anlamıyorlar bazen de anladıkları hâlde nasıl karşılık vereceklerini bilemiyorlar. Genellikle önce kendi dillerine göre düşünüyorlar, daha sonra Türkçeye çeviriyorlar. Öğrenciler konuşurken daha çok dil bilgisi hataları yapıyorlar.

Katılımcı 5	Öğrencilerin büyük bir kısmının sözlü iletişimde zorlanmadıklarını gözlemlemekteyim. Beni anlıyor ve bana yeterli düzeyde karşılık veriyorlar. Burada uyrukları devreye giriyor. Türk cumhuriyetlerinden gelen öğrencilerin daha çabuk öğrendiklerini gözlemlemekteyim. Hızlı konuştuğum zaman anlamakta zorlanıyorlar. Onların anlaması için tekrar etmek zorunda kalıyorum. Dil bilgisi hatalarını daha çok yaptıklarını düşünüyorum. Cümle kurmakta zorlanıyorlar. Kelime merkezli iletişimi tercih ediyorlar.
Katılımcı 6	Her zaman alamıyorum. En büyük problem, (özellikle lisans 1. sınıflarda) öğrencilerin dil yeterliliklerinin düşük olması. Ders sırasındaki veya ders dışı sözlü iletişimlerde olumlu dönüt anlık olsa da uzun vadede davranışa dökülmüyor. Örneğin ödev yönergesi verirken yapılacakları anlattıktan sonra anladık / tamam cevapları gelirken ödev tesliminde yönergenin anlaşılmadığı çoğu zaman oluyor. Dil bilgisi yanlışları daha sık görülüyor. Özellikle eklerde ve zamanlarda bunu gözlemleyebiliyorum. Telaffuz farklılığı bence kabul edilebilir ve büyük oranda anlaşılır oluyor.
Katılımcı 7	Hayır alamıyorum. Çoğunlukla dediklerimi anlamıyorlar. Az kelime bildiklerinden düzgün cümle kuramıyor, buna bağlı olarak söylenenleri de tam olarak anlamıyorlar. Bu durum da anlaşmazlıklara yol açıyor. Bazen kelimelerin anlamlarını bilmeden kullanıyorlar. En çok eklerin kullanımında problem yaşıyorlar. Bu durum konuşurken anlatım bozukluklarına ve anlamda muğlaklıklara sebep oluyor.
Katılımcı 8	Ders içi diyaloglarda genellikle söz almaktan çekindikleri için dönüt almakta çoğu zaman zorlanıyoruz. Özellikle yabancı öğrencilerin sınıf içinde uyum sorunu yaşadığını gözlemliyoruz, bunun sonucu olarak da doğru bildikleri soruları bile cevaplamak istemediklerini söyleyebiliriz. Öğrencilerin hata yapma korkusu, arkadaşlarına karşı olumsuz duygu geliştirmelerine neden olduğu gibi hocalarıyla iletişim kurmalarına engel teşkil ediyor. Derste söz verildiğinde sorulara kısa yanıtlar verdiklerini ya da evet-hayır ifadeleriyle soruyu geçiştirdiklerini söyleyebiliriz. Dil derslerinde daha çok dil bilgisi hataları belirginken edebiyat derslerinde -özellikle metin tahlili yaparken- sıklıkla anlam hataları ön plana çıkıyor.
Katılımcı 9	Alabiliyorum. Sesletim sorunları, cümle dizilimi sorunları sıklıkla karşılaştığım sorunlar. Daha çok dil bilgisi hataları yapılmaktadır.

Katılımcılar, genellikle uluslararası öğrencilerle derslerde sözlü iletişimde problem yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu problemin temel olarak kelime dağarcıklarının az olmasından kaynaklandığını ifade etmektedirler. Öğrencilerle yavaş konuşulduğunda sözlü iletişim problemlerinin azaldığını söyleyen katılımcılar; öğrencilerin bir soruya sözlü şekilde cevap verirlerken önce kendi dillerinde cevabı düşündüklerini, bazen kendi dillerine ait kelimeler kullandıklarını, bunun da iletişimi aksattığını düşünmektedirler. Öğrencilerin anlamadıkları sorulara istedikleri cevabı vermeleri, konuşurken hata yapmaktan çekindikleri için konuşmamaları ya da evet-hayır şeklinde kısa cevap vermeleri, soruyu anladıkları hâlde dilde bir bütünlük kurup cevap verememeleri de sözlü iletişimde karşılaşılan sorunlar arasındadır. Ayrıca katılımcılar; öğrencilerin konuşurken en çok dil bilgisi kullanımında problem yaşadıklarını, sesletim ve cümle dizini sorunlarıyla da karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Öğretim üyelerinin sözlü iletişimde yaşadıkları problemlere bakıldığında bu problemlerin temel nedeninin; öğrencilerin Türkçeyi sadece okulda kullanmaları, yaşadıkları evlere gittiklerinde genellikle kendi ana diline sahip kişilerle beraber yaşadıklarından Türkçe konuşmamaları olduğu düşünülmektedir. Bu durum; kelime dağarcıklarının artmamasına, Türkçeyi akıcı şekilde konuşamamalarına, bir konu hakkında hızlı şekilde Türkçe düşünüp Türkçe ifade edememelerine neden olmaktadır. Bu sorun sadece fakültelerde değil, TÖMER'lerde de dil öğretimini aksatan önemli bir unsurdur.

Tablo 2: Öğretim Üyelerinin Uluslararası Öğrencilerin Dinleme-Anlama Becerisinde Yaşadıkları Problemler Hakkında Fikirleri

Katılımcı 1	İlk defa karşılaştıkları ve bilmedikleri bir konu karşısında söylenenlere anlam veremiyorlar. Bunun sebebinin konuya özgü terimleri bilmemeleri olduğunu ve bu terimleri nasıl kullanacaklarını kavrayamadığı olduğunu düşünüyorum.
Katılımcı 2	Alanla ilgili terminolojiye hâkim olmadıkları için konuyu anlamıyorlar. Anlamadıkları için dinlemiyorlar. Dinlemedikleri için öğrenemiyorlar. Gerekli gayreti göstermediklerini; bunun aldıkları Türkçe öğretimiyle alakalı değil, gayretsizlikten kaynaklandığını düşünüyorum. Yazılı metinleri daha çok okusalar iletişim kurmada da zorluk çekmezler.
Katılımcı 3	Bu konuda bir güçlük yaşamadım. Diyalogda sorun yok ama dersleri ne kadar anladıklarını sözlü olarak ölçmem pek mümkün değil.
Katılımcı 4	Bazı deyimleri anlamada zorluk çekiyorlar (örneğin ağzını bıçak açmamak, ışık tutmak, içi içine sığmamak gibi). Uzun cümleleri anlamakta zorluk yaşıyorlar. Bunun için Türkçe öğretiminde deyim ve atasözlerine, mecaz kullanımlara daha çok yer verilebilir.

Katılımcı 5	Uzun cümleleri anlamıyorlar. Kelime kelime durumu anlatmamı bekliyorlar. Kelimenin anlamını anlamadıkları zamanlarda kelimeyi yinelememi ya da açıklamamı istiyorlar. Bu anlamda dil bilgisine hâkim olmadıklarını ve kelime üzerinden anlamlandırmayı seçtiklerini düşünüyorum.
Katılımcı 6	Anlamadıkları belirli yerleri seçemeyip söylemedikleri için iletişimi hızlı tamamlama eğilimleri olabiliyor.
Katılımcı 7	Özellikle kelime dağarcıkları yetersiz ya da bazı kelimeleri farklı anlamda kullanıyorlar. Bu sebeple söylenenleri farklı anlıyorlar.
Katılımcı 8	İşlenen konularda karşılaştıkları yeni terimleri kavramakta çoğunlukla sıkıntı yaşıyorlar. Düzgün cümle kurmakta ve not almakta zorlandıklarını, duyduğu kelimeleri doğru şekilde yazamadıklarını da söyleyebiliriz.
Katılımcı 9	Doğru dönütler verememekteler. Bunun sebebi, söylenenleri anlayamamalarından kaynaklanmaktadır.

Katılımcı öğretim üyeleri, uluslararası öğrencileri dinleme esnasında yaşadıkları sorunların sebebi olarak alanla ilgili terminolojiyi yeterince bilmemelerini göstermişlerdir. Mecaz kullanımlar duyduklarında da bunları anlamada güçlük çekmeleri diğer bir problemdir. Öğrencilerin cümle dinlediklerinde not almakta zorlandıkları, duydukları kelimeleri doğru şekilde yazamadıkları da dile getirilmiştir. Öğrencilerin dinleme becerisinde yaşadıkları bu sorunların temelinde, akademik Türkçe bilgilerinin yetersizliği olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin TÖMER'lerde aldığı Türkçe öğretimi genel, günlük Türkçeyi kapsamaktadır. C1 seviyesinde çeşitli alanlarda metinler kullanılsa da bu çalışmalar yeterli değildir.

Her beceride olduğu gibi dinleme becerisinin gelişiminde de etkili olan en önemli faktörlerden biri, öğrencinin bu becerileri geliştirmede istekli olmamasıdır. Ancak bu yetersizliği tamamen öğrenciye yüklemek yanlış olacaktır çünkü çoğu öğrencinin yabancı bir dilin nasıl öğrenildiğini, öğrenilen dili nasıl geliştireceği konusunda fikrinin olmadığı düşünülmektedir. Türkçe öğretimi sırasında ve sonrasında; öğrencilere dil becerilerini kişisel olarak geliştirebilmeleri için nasıl bir yol izleyecekleri, neler yapmaları gerektiği konusunda bilgi verilmeli ve öğrenciler takip edilmelidir.

Tablo 3: Öğretim Üyelerinin Uluslararası Öğrencilerin Yazılı İletişimde ve Okuma-Anlama Becerisinde Yaşadıkları Problemler Hakkında Fikirleri

Katılımcı 1	Sınavlarda soru yazmakta zorlanıyorum. Bazen soru kökünü tam anlamıyorlar. Buna bağlı olarak sorulara ya çok eksik ya da çok fazla cevaplar veriyorlar. Bunun sebebinin yazma becerilerinin eksik olması değil, okuduklarını anlamada yaşadıkları problem olduğunu düşünüyorum
Katılımcı 2	Sınav sorularını çoğu öğrenci anlayamıyor. Kâğıdı boş veriyorlar. İkinci yıl genellikle bölüm değiştiriyorlar. Sorun yaşamayan iki öğrencim var. Onlarda herhangi bir hata yok.
Katılımcı 3	Genellikle düşük not alıyorlar ama bu az çalışmalarından da soruyu anlamamalarından da kaynaklı olabilir. Cümlelerde sözlü iletişimde olduğu gibi yazılı anlatımda da öge dizilişinde ve kelime kullanımında hatalar yapabiliyorlar.
Katılımcı 4	Sözlü iletişime nazaran yazılı iletişimde daha iyiler. Soruları anlayabiliyorlar. Yazılı iletişimde yazım ve noktalama hataları yapabiliyorlar, kelimeleri yanlış yazabiliyorlar. Ekleri yanlış yerde kullanabiliyorlar ya da eksik yazıyorlar. Önce kendi dillerinde düşündükleri için söz dizimi ile de ilgili hatalar yapıyorlar.
Katılımcı 5	Sınav esnasında sözlü açıklama istiyorlar. Anlamadıklarını ifade ediyorlar. Uzun ifadeler yerine, kalıp ve ezbere ifadeleri tercih ettiklerini görüyorum. Açık uçlu sorularda fotokopide yazan cümleyi aynen dikte ediyorlar. Kendi ifade biçimleri yerleşmiş değil.
Katılımcı 6	Alfabe farklılıkları varsa bundan kaynaklı hatalar olabiliyor. Örneğin yazımda harflerin yazılması gibi durumlar var. Sorular ders içerikleriyle ve derste yapılan örneklerle paralel olduğu için öğrenci göreceli olarak yönergeleri anlayabiliyor fakat uzun metinleri okuması veya uzun metinler yazması beklendiğinde dil bilgisi, anlama ve özellikle bazı kelimelerin yazımları konusunda hatalar görülebiliyor.
Katılımcı 7	Soruları anlayabiliyorlar. İmla ve noktalama hataları yapıyorlar. Cevap kısmında sıkıntı yaşıyorlar. Bu durum, alan literatürünü yeterince bilmediklerinden kaynaklanıyor.
Katılımcı 8	Soruları anlama güçlüğü, sınavdaki soru türlerine göre değişiyor. Gözlemlediğim kadarıyla boşluk doldurma ve eşleştirme sorularını daha hızlı kavrayıp yapabiliyorlar. Doğru-yanlış, bir cümleyi açıklama ya da paragrafı yorumlamayı gerektiren sorularla testlerde ise olumsuz bir kökle yazılmış soruları cevaplamakta sıkıntı yaşanıyor. Klasik sınavlarda öğrencilerin en çok yaptığı hata, soruyu eksik okuma ya da soruyu yanlış anlama.
Katılımcı 9	Anlayabiliyorlar. Ad durum eklerinin; çoğul eklerinin; kip eklerinin; i, ö, ş, ğ gibi harflerin yazımında; söz dizimi, noktalama işaretinin kullanımında yanlışlar yapılmaktadır.

Katılımcıların bazıları yazılı anlatımda cümledeki öge dizilişinde, kelime kullanımında, eklerin ve harflerin yazımında hata yaptıklarını söylemektedirler. Özellikle çoğul eklerinin, i, ö, ş, ğ harflerinin yazımında ve noktalama işaretlerinin kullanımında sorun olduğu görüşü bulunmaktadır. Genel anlamda öğrencilerin yazma becerisinde daha az problem yaşadığı anlaşılmakla beraber, kendi dillerine göre düşünüp cevap vermeleri de karşılaşılan diğer bir problemdir. Bu hususta katılımcıların görüşlerinde dikkat çekici nokta; öğrencilerin sınav kâğıtlarındaki problemlerin direkt yazma becerisinden kaynaklanmadığı, sınav kâğıtlarındaki soruları anlamamalarından kaynaklandığını ifade etmeleridir. Okuduğunu anlayamayan bir öğrenci, yazma becerisine sahip olsa da -görüşlerde belirtildiği gibi- soruya ya hiç cevap vermemekte ya da başka bir sorunun cevabını yazmaktadır. Test ve boşluk doldurma sorularına açık uçlu sorulardan daha rahat ve doğru cevap verildiğinin belirtilmesi de bu durumu desteklemektedir. Netice olarak dil becerilerinin bir bütün olduğu ve birbirini desteklediği bir kere daha görülmektedir.

Tablo 4: Öğretim Üyelerinin Uluslararası Öğrencilerin Alanlarıyla İlgili Akademik Türkçe Dersi Almaları Konusundaki Fikirleri

Katılımcı 1	Akademik Türkçe dersi almalılar. Terminolojiyi bilmiyorlar ve kendilerini akademik olarak doğru ifade edemiyorlar.
Katılımcı 2	Alana yönelik temel dersler alabilirler. Kendi alanımı belirtmek gerekirse özellikle temel terim ve kavramlara dair ön bilgileri olursa dersi daha kolay anlayabileceklerini düşünüyorum. Türkiye Türkçelerinin yetersiz olması sebebiyle iletişim kurma konusunda çekingen davranıyorlar.
.Katılımcı 3	Akademik Türkçeye gerek yok; zaten TÖMER eğitimi dil bilgisi üzerine kurulu. Edebiyat yanları zayıf olduğu için bu dönemde Türk klasiklerini okumuş olmaları gerekir ki Türk edebiyatını anlayabilsinler. Bol kitap okumuş olsalar sadece edebiyat tarihinde zorlanırlar, bu da telafi edilebilir. Her seviyeden bol kitap okumayan öğrenci, akademik bir Türkçe dile sahip metinleri anlayamıyor. Bölüm öncesi hazırlık niteliğinde bir okuma listesi verilebilir.
Katılımcı 4	Kendi alanlarıyla ilgili akademik Türkçe dersi almaları gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciler; sözlü ya da yazılı olarak iletişim kurmada cesaretlendirilmeli, yaptıkları hatalar hoş karşılanmalı ve hatalar mümkünse hemen düzeltilmelidir. Yaşadıkları iletişim problemlerinin daha çok iletişim içinde olmaları ile çözülebileceğini düşünüyorum.

Katılımcı 5	Kesinlikle almalılar. Eğitim alacakları bölüm ile ilgili hazırlıkları olmalı, hatta bölüm hocalarının derslerini hazırlıkta da takip etmeliler. En azından iletişim dilini anlamak ve çözmek için ya da bu konuda BDE ile hocaların anlattığı dersleri izlemeliler. Bölüm içinde neler oluyor neler konuşuluyor konusunda zihinsel bir hazırlık da yapılmalı.
Katılımcı 6	Kendi akademik alanlarına göre bu durum değişecektir. Eğer jargonu fazla olan bir alan ise alana özgü akademik Türkçe dersi almalı ama en azından hazırlık eğitiminin son aşamasının akademik Türkçe üzerine olması gerekiyor. Kelime seçimleri, yönergeleri anlama ve yanıtlama, üniversite arkadaşları ve hocalarıyla etkili iletişim kurmada bu yararlı olacaktır.
Katılımcı 7	Mutlaka almalılar. Türk diliyle yazılmış çok fazla kitap okumalılar. Bir taraftan Türkçe dersi alırken bir taraftan da Türk kültürünü yansıtan eserler okumalılar.
Katılımcı 8	Özellikle öğrencilerin ders kitaplarındaki anlamsal açıdan zengin ve uzun bir metni anlayıp metin içindeki mantıksal bağlantıları kavrayabilmesi, derste akıcı konuşabilmesi, ders içi ve ders dışı ortamda kendini rahat ifade edebilmesi, yazılı bir metni özetleyebilmesi için lisans eğitimi süresince de Türk dili dersleri çerçevesince eğitimlerine devam edilmeli (farklı bir program dâhilinde) ve alanlarıyla ilgili akademik Türkçe dersleri mutlaka verilmelidir.
Katılımcı 9	Akademik Türkçe dersleri almalılar bununla birlikte özel amaçlı yabancı dil olarak Türkçe öğretimine de yer verilmelidir.

Katılımcıların çoğu, öğrencilerin alanlarıyla ilgili akademik Türkçe dersi almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin alanla ilgili terminolojiye hâkim olmadıklarını, bu sebeple bölüm derslerine başlamadan önce kısa bir süre de olsa öğrencilerin alanlarıyla ilgili okuma ve dinleme metinlerinin kullanıldığı, alanlarında akademik yazma çalışmalarının yapıldığı bir hazırlık sürecinin öğrencilerin hem iletişim becerilerini hem de derslerdeki başarılarını artıracağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin iletişim problemlerini azaltması için sunlan önerilerden biri, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmak ve bölüm derslerinden önce okuma listesi verilmesidir (Türkçe eğitimi için). Bu öneri, bol kitap okumaları açısından okuduklarını anlama ve edebî metinlere aşina olma konularında öğrencilere yardımcı olabilir. Ancak bu yöntemin, öğrencilerin kontrol altında olmamaları ve alanla ilgili bilimsel terimlerin çoğunu öğrenemeyecekleri için yetersiz olacağı düşünülmektedir.

Sonuç, Yorum ve Tartışma

Hayatın her anında, her alanında olan iletişim akademik hayatta da insanla beraberdir. Hem hayatta hem de akademik başarıda okuma-anlama, dinleme-anlama, konuşma ve yazma becerileri oldukça etkilidir. Okuduğunu, dinlediğini anlayan kişi, doğru düşünebilir; doğru düşünebilen insan, kendisini sözlü ve yazılı olarak etkili şekilde ifade edebilir.

Bireyler, dil becerilerinin yetersizliği sebebiyle her alanda iletişim problemleriyle karşılaşmaktadır. Ana dili kullanıcıları arasında yaşanabilen bu sorunları, ülkemizde eğitim ve öğretim gören uluslararası öğrencilerin yaşaması kaçınılmazdır. Bu durum, bize öğrenme amaçlarına göre yabancı dil öğretilmesi gerektiğini göstermektedir.

Barın (2003), çalışmasında; Türkçenin hedef kitleye ne derece öğretileceğinin iyi belirlenmesinin bir ihtiyaç olduğunu, bu belirlemede ihtiyaç analizlerinin yapılması gerektiğini söylemektedir. Türkiye'de lisans veya lisansüstü öğrenim görebilmesini sağlayabilecek düzeyde bir dil öğretiminin yapılmasının farklı, ev hanımlarına günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri düzeyde Türkçe edindirmede belirlemelerin farklı olacağını ifade etmektedir.

Ulutaş (2016), çalışmasında; Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nden yola çıkılarak dil öğrenimi ile ilgili dört ana grupta toplanan dil etkinliklerinin tümü göz önünde bulundurulması gerektiğini, bu alanlarda (kamu alanı, kişisel alan, eğitsel alan, mesleki alan) ihtiyaç duyulacak dil yetisinin ve iletişim süreçlerinin farklı olacağını ifade etmektedir. Ayrıca yabancı dil öğrenme amaçlarına bakılarak belirli öğrenen grupların oluşturulmasının ve bu öğrenenlere dil gereksinimlerine yönelik öğretim gerçekleştirilmesinin uygun olacağını savunmaktadır. Yabancı dil öğretimi ile ilgili çalışmalarda, genel yabancı dil becerilerinin ihtiyaçları karşıladığı ancak öğrencilerin öğrenim gördükleri alanda akademik ihtiyaçlarını karşılayacak özel, mesleki bir yabancı dil öğrenimi alamadıkları ve akademik dil becerilerinin yeteri düzeyde gelişmediği anlaşılmaktadır (Akın 2010; Chostelidou 2011; Cickovska 2012). Yukarıda bahsedilen bu görüşler, bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile örtüşmektedir.

Öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerin sözlü iletişimde kelime dağarcıklarının az olması sebebiyle sözel olarak istenen karşılıkların verilemediğini belirtmişler; bunun yanında öğrencilerin kendi dillerine öykündüklerini, bu sebeple akıcı ve doğru konuşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Dinleme becerisinde yaşadıkları sorunların ise alanla ilgili terminoloji bilmemelerinden kaynaklı olduğuna değinmişler, öğrencilerin mecaz kullanımları yeterince anlamadıklarını söylemişlerdir. Yazılı iletişim konusunda

öğrencilerin; cümlelerde öge dizilişinde, harflerin ve eklerin yazımında hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu konu ile ilgili açık uçlu soruda öğretim üyelerinin yazılı iletişimdeki problemin aslında okuduklarını anlama ile ilgili olduğunu belirtmeleri dikkat çekmiştir.

Çalışmaya katılan akademisyenlerin çoğunluğu, öğrencilerin lisans eğitimine başlamadan önce alanlarıyla ilgili akademik Türkçe dersi hatta özel alan Türkçesi almaları gerektiğini; böylelikle alan ile ilgili terminolojiyi öğrenebileceklerini ifade etmişlerdir.

Uluslararası öğrencilerin; lisans eğitimi sırasında sözlü iletişimde problem yaşamamaları için TÖMER'de Türkçe öğretimi alırlarken B1 seviyesinden itibaren okuyacakları bölümlerdeki Türk öğrencilerden oluşan bir konuşma kulübü kurularak, bu kulüplerde dil partnerleri kullanılarak hem alanla ilgili ön bilgi almaları hem de sosyal hayata uyumları sağlanabilir.

Uluslararası öğrencilerin dinleme becerisindeki aksaklıkları gidermek için, hem TÖMER'de öğretim görürlerken hem de lisans eğitimlerine başladıklarında onların dil seviyelerine uygun, alanlarıyla ilgili mini konferanslar düzenlenebilir. Böylelikle alanlarıyla ilgili terminolojiyi tanımlarına, daha soyut düşünebilmelerine ve diğer öğrencilerle etkileşimlerine katkıda bulunulabilir.

Yazılı iletişimdeki sorunları hakkındaki öğretim üyeleri görüşlerine bakıldığında öğrencilerin okuduklarını anlamadıkları için cevap veremedikleri yönünde düşünceler hâkimdir. Bu sebeple akademik yazma çalışmalarının yanında öğrencilerin alanlarına yönelik okuma metinleri ve makaleler kullanılarak alan terminolojileri hakkında bilgi sahibi olmaları ve okuma-anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir.

Uluslararası öğrencilerin lisans bölümlerine yaşadıkları iletişim problemlerinin, onlara kendi alanlarında akademik Türkçe dersi almaları gerektiğini gösterdiği düşünülmektedir. Tıp, mühendislik, eğitim vb. alanlara yönelik özel olarak düzenlenmiş, alanla ilgili terminoloji hakkında bilgi verecek ve onları lisans dersleri için ön bilgi sağlayacak alan Türkçesi dersleri verilmelidir. Bunun için üniversiteler, bünyesindeki fakülteler ile TÖMER'ler koordineli şekilde çalışmalıdır.

Kaynaklar

AÇIK, F. (2008). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm *önerileri.Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu.* Kıbrıs.

ADZMİ, N., A., BİLDİN, S. ve İBRAHİM, S. (2009). The academic English language needs of industrial design student in UiTM Kedah, Malaysia. *English Language Teaching*, 2(4), 170-178.

AKIN, G. (2010). *Andragojik ilkelere göre geliştirilmiş problem temelli mesleki İngilizce eğitimi programının etkililiği.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

BARIN, E. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel söz varlığının önemi. *TÜBAR*, 13, 311-317.

CHOSTELIDOU, D. (2011). Needs-based course design: the impact of general English knowledge on the effectiveness of an ESP teaching intervention. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 403–409.

CICKOVSKA, E. (2012). Research of service sector needs for and in academic language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 44, 258-264.

GRABE, W. ve ZHANG, C. (2013). Reading and writing together: a critical component of English for academic purposes teaching and learning. *TESOL Journal* 4(1), 9-24.

KARASAR, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler. İstanbul: Nobel Akademik.*

NURLU, M., VARGELEN, H., ALTUNBAY, M., ÖZDEMİR, O. ve İNAN, K. (2015). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi politikaları. Sarıçoban, A. (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* içinde, (ss. 70-116). Ankara: Anı.

TÜFEKÇİOĞLU, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik sözcükler sosyal bilimlerde derlem tabanlı bir çalışma*. Ankara: Pegem.

ULUTAŞ, M. (2016). *Türkiye'de yükseköğrenim görecek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştırme: Bir model önerisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

YTB (2018). *Türkiye'de 108 bin uluslararası öğrenci öğrenim görüyor*. https://www.ytb.gov.tr/haberler/turkiyede-108-bin-uluslararasi-ogrenci-ogrenim-goruyor

YÜKSEL, H. (2016). İletişimin tanımı ve temel bileşenleri. Demiray, U. (Ed.). *Etkili iletişim* içinde. (ss. 2-41). Ankara: Pegem.

Türkçe Öğrenen Faslı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi

İhsan KALENDEROĞLU, Serkan İPEK

Giriş

XXI. yüzyılda dünya genelinde, ülkeler arası etkileşimin artmasından olayı, yabancı dil öğrenme isteği artmıştır. Bu istek, "Yabancı bir dil en iyi şekilde nasıl öğretilebilir?" sorusunu da beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda yabancı dil öğretiminin etkililiğini artırmak için farklı yöntem ve teknikler kullanmanın, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve eksikliklerinden hareketle plan, program hazırlamanın ve dil biliminin verilerinden faydalanmanın temel amacı; dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmektir. Geliştirilmesi gereken bu becerilerden biri de yazma becerisidir.

Yazma; bireyin duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini, yaşadıklarını vb.ni aktarması, kendini yazılı olarak ifade etmesidir. Özdemir (1991), yazmanın; konuyu seçme, sınırlandırma, bir amaca bağlama, söylenecekleri belirleme, belirlenen düşünceleri bir plana bağlama, oluşturulan planı yazıya dönüştürme gibi birbirine bağlı bir dizi düşünsel aktivitelerden oluştuğunu ifade eder. Yazma; bireysel bir etkinlik olmasının yanı sıra, etkileşimsel ve sosyal boyutları olan ve kültür değerlerini içinde barındıran bir etkinliktir de. Bu karmaşık süreçle ilgili belli kurallar öngörmek ya da belli yetenekleri şart koşmak mümkün değildir (Yaylı 2014, s. 71).

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin temel hedefinin; öğrencinin kendi seviyesine uygun bir biçimde, öğrendiği dil bilgisi kurallarını kelime bilgisiyle harmanlayıp anlaşılır bir yazı yazması olduğu unutulmamalıdır. Ancak dört temel beceriden biri olan yazmanın en son gelişen beceri olduğu da uzmanlarca dile getirilmektedir. Bu noktada gerek ana dil eğitiminde gerekse de yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde ve metin oluşturma sürecinde birtakım zorluklar yaşanmaktadır. Araştırmalar, yazılı metin oluşturma sürecinin ana dil ve yabancı dil öğretiminde benzer süreçleri içerdiğini göstermektedir çünkü hem ana dili hem de yabancı dilde yazma

sürecinde, "… yazarlar düşüncelerini yapılandırmak ve bunları ifade edecek uygun retorik ve dilsel yapıları oluşturmak için planlama, yazma ve gözden geçirme işlemlerini içeren yinelemeli bir oluşturma süreci işletirler." (Çetinkaya - Bayat - Alaca 2016, s. 86). Her ne kadar bu süreç benzerlik gösterse de yabancı dilde yazanlar, planlamaya göre üretim aşamasına daha fazla odaklanmaktadır. Öğrenciler; üretim aşamasında düşünceleri organize etme, uygun sözcüğü seçme noktasında sorun yaşadıklarından yazılı ürünleri kısa olmakta ayrıca yazma işlemi daha uzun sürmektedir. Farklı noktalara odaklanmadan dolayı da yabancı dilde yazanların birçok noktada yanlış yapmaları ve zorluk yaşamaları kaçınılmaz olmaktadır. Özellikle öğrencilerin kendi ana dilinden farklı bir dilde yazmaya karşı önyargısı, motivasyon düşüklüğü, kendi duygu ve düşüncelerini istediği şekilde ifade edememe ve bunun sonucunda oluşan kaygıya bağlı olarak ortaya çıkan başarılı olamama korkusu, hata yapmaktan korkma, bilgi ve deneyimlerini yazıya aktaramama vb. sebepler, bu zorlukların başında gelmektedir.

Yanlış ve Hata Kavramı

Yanlış kelimesi, Türk Dil Kurumu tarafından "Bir kurala, bir ilkeye, bir gerçeğe uymama durumu, yanılgı, hata." olarak tanımlanırken hata kelimesi ise "1. Yanlış. 2. İstemeyerek ve bilmeyerek yapılan yanlış, kusur, yanılma, yanılgı." şeklinde ifade edilmektedir. Bu bilgilerden hareketle "Türkçe sözlükte yanlış ve hata kavramlarının eş değer olarak birlikte anıldığı, yanlış ve hata sözcükleri arasında anlamsal olarak herhangi bir ayrım yapılmadığı görülmektedir." (Çerçi - Derman - Bardakçı 2015, s. 696). Türkçede bulunan yanlış kavramı, "İngilizcede 'mistake' ve 'error' sözcükleriyle karşılanır fakat bu iki kavram arasında bir anlam farkı bulunmaktadır. Ellis'e (1997) göre 'error', öğrenenin doğrusunu bilmediği için yaptığı yanlışlardır. Bunun aksine 'mistake' ise öğrenenin doğrusunu bilmesine karşın çeşitli nedenlerle yaptığı yanlışlardır." (Ellis'ten aktaran Özışık 2011, s. 6). Buradan hareketle 'error'ın öğrencinin bilgisiyle, 'mistake'in ise performansıyla ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Erdoğan (2005), 'mistake' ve 'error' kavramları hakkındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: "Mistake, öğrenenin dikkatsizliği ya da yorgunluğu sonucu oluşabilir ve öğrenciye gösterildiğinde kendisi tarafından düzeltilebilir. Error ise öğrenenin kendisi tarafından düzeltilemez çünkü öğrenci tarafından bunun doğrusu bilinmemektedir." Ellis'e (1997) göre "bir yanlışın 'error' ya da 'mistake' olup olmadığını anlamanın en iyi yolu, öğrencinin performansının tutarlılığını kontrol etmektir. Eğer öğrenci aynı yanlışı sürekli yapıyorsa bir bilgi eksiği olduğu sonucuna varılabilir ve o yanlış 'error' olarak algılanır fakat yanlış ifade ettiği bir ögenin zaman zaman doğrusunu da kullanabiliyorsa o yanlış 'mistake' olarak değerlendirilir" (Ellis'ten aktaran Özışık 2011, s. 6). Durmuş (2019, s. 121), söz konusu kavramlara

daha farklı açılardan yaklaşmış; bunları, yanlış üst başlığı altında hata (error) ve yanılma (mistake) olarak sınıflandırmıştır. Bu bilgilerden, alan yazınında yapılan yanlış çözümleme çalışmalarından ve yaygın görüşten hareketle bu çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımlarında bulunan hatalar / yanlışlar yanlış olarak değerlendirilmiş; çalışmada, yanlış çözümlemesi ifadesi kullanılmıştır.

Karşıtsal Çözümleme ve Yanlış Çözümlemesi

Karşıtsal çözümleme dil bilimi alanına giren ve iki dil arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymaya çalışan bir disiplindir. Karşıtsal çözümleme, "Bir ana diliyle bir yabancı dili karşılaştırarak bunlar arasındaki ayrılıkları, ayrımları, karşıtlıkları saptamak, böylece etkin yabancı dil öğretim yöntemleri oluşturulmasını sağlamak amacını güden uygulamalı dil bilim dalıdır" (Bölükbaş 2011, s. 1358).

Karşıtsal çözümlemenin güçlü, zayıf ve orta olmak üzere üç temel yaklaşımı bulunmaktadır. Güçlü görüş; yabancı / ikinci dil öğrenme sürecinde yapılan yanlışların nedenini, öğrencinin ana dilinden yaptığı olumsuz aktarımlara bağlamaktadır. Güçlü görüş, yabancı dil öğreniminde öğrenci için en zor olanın ana dilinde karşılığı olmayan yönlerin anlaşılması olduğunu ileri sürer. "Dolayısıyla ana dil ile amaç dil arasındaki farklılık arttıkça doğal olarak ana dili girişimi (interference) de artacaktır. Güçlü görüşe göre, yabancı dil öğreniminde karşılaşılan güçlükler, ana dil ile amaç dil arasında yapılacak karşıtsal çözümleme ile önceden belirlenebilir." (İşler 2002, s. 126). Zayıf görüş; dilin binlerce ögeden oluşan bir sistem olduğundan hareketle karşıtsal çözümlemenin öğrencilerin yaptığı veya yapacağı tüm yanlışları kestirmesinin imkânsız olduğunu, dolayısıyla bu yanlışlara önlem alınamayacağını ileri sürmektedir. "Bu görüş dilciden, elindeki dil bilimi bilgisini, yabancı dil öğreniminde gözlemlenen güçlükleri yorumlamada kullanmasını ister" (İşler 2002, s. 126). Orta görüş ise yabancı dil öğreniminde ana dil-hedef dil arasındaki farklılığın (ses, ses dizisi ve anlam) çok az olduğu durumlarda öğrenmenin güçleşeceğini ileri sürmektedir.

Yanlış çözümlemesi, "Yabancı dil öğretiminde dilsel yanlış kullanımların sistematik tanımlanması, yanlış eğitiminde ise yanlışların değerlendirilmesi ve giderilmesi için yapılan işlemleri belirtmektedir" (Bussmann 2012, s. 214). Dede'ye (1985) göre, karşıtsal çözümlemeye bir alternatif olarak ortaya çıkan yanlış çözümlemesi; karşılaştırmalı dil bilimin varsayımlarını test eder, kısıtlamalarına ve sorunlarına çözüm getirir. Dolayısıyla karşıtsal çözümleme ve yanlış çözümlemesinin, yabancı dil öğretimine sunduğu katkılar bakımından birbirini tamamlayan iki yaklaşım olduğunu söyleyebiliriz.

Bayraktaroğlu da (1979) karşılaştırmalı dil biliminin yabancı dil öğrenim güçlüklerinin ancak bir bölümünü önceden saptayabileceğini ifade etmekte-

dir. Dolayısıyla tüm bu bilgilerden hareketle karşılaştırmalı çözümleme ve yanlış çözümlemesinin, yabancı dil öğretimine katkı sunarak eğitim kalitesini artırmayı hedeflediğini söyleyebiliriz.

Richards (1974); öğrencilerin yaptığı yanlışların, ana dilden kaynaklanan olumsuz aktarım yanlışları ve dil içi ve gelişimsel yanlışlar olmak üzere iki kategoride incelenebileceğini ileri sürmektedir. Öğrenicinin ana dilden kaynaklanan olumsuz aktarım yanlışları, ana dilin hedef dil üzerindeki olumsuz etkisidir. Dil içi ve gelişimsel yanlışlar ise "öğrenicinin iki dili birbirinden ayırmadaki yetersizliğinden ziyade, öğrenicinin belirli bir aşamadaki gelişimsel yanlışlarını yansıtır ve dil ediniminin bazı genel özelliklerini örneklendirir (Richards 1974, s. 3).

Richards (1974), dil içi ve gelişimsel yanlışları dört başlık altında toplamıştır:

a) Aşırı genelleme: Öğrencinin öğrenilen yeni bilgilerin, kuralların ve yapıların dilin tamamı için geçerli olduğunu düşünmesi ve buradan hareketle hedef dili kullanmak istemesidir. Bu yolla öğrenci, dilin kurallarını bulmaya çalışmaktadır. "Kimi durumlarda iki dil arasındaki farkı ya henüz algılamadığından ya da öğrenme yükünü azaltma eğilimi nedeniyle aşırı genelleme yapar. Bu demektir ki iki ayrı doğru yapı için bir tek biçim kullanır" (Dede 1985, s. 130).

b) Kural kısıtlamalarını bilmeme: Bu yanlış türü, aşırı genelleme ile benzerlik göstermektedir. Bir kuralın bir yapıya yanlış bir şekilde uygulanmasıdır. Bu yanlış türü, öğrencinin hedef dildeki birtakım istisnaları tam olarak algılayamayışı ve bağlantıları kuramayışından kaynaklanmaktadır.

c) Kuralların eksik uygulanması: Bu yanlış türü, öğrencilerin bilmesi gerekli kuralları tam olarak içselleştirememesinden kaynaklanmaktadır yani bu tür yanlışlara, "doğru tümce yapmak için gerekli bir kuralın tüm basamaklarının uygulanmaması neden olur" (Dede 1985, s. 131).

ç) Yanlış kavram geliştirme: Kimi durumlarda öğrenci, amaç dildeki farklılıkları yanılgı sonucu dilin yapısına değin yanlış kavram geliştirir (Dede 1985, s. 131).

Bu yanlışlar, öğrencinin hedef dilde bulunan ve ana dilinden farklı olan noktaları yanlış algılaması sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde öğrenciler tarafından yapılan yanlışlar, araştırmacılara birçok konuda kanıtlar sunmaktadır. Corder (1967, s. 167), dil öğrenme sürecindeki yanlışların verdiği kanıtları şu şekilde ele almaktadır:

1. Yanlışlar, gelişimin ne kadar gerçekleştiğine ilişkin bilgi verebilir.

2. Yanlışlar, ikinci dilin nasıl edinildiğine ilişkin kanıtlardır.

3. Öğrenme süreci boyunca öğrenci için hangi aşamaların gerektiği, yanlışlarla açığa çıkarılmaktadır.

4. Yanlışlar, öğrenme sürecini ilerletmek için dilsel araçların gözden geçirilmesini sağlar (Aktaran: Büyükikiz - Hasırcı 2013, s. 54).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle yanlışların kaynakları üzerinde durmak, yanlış çözümlemesi ile ilgili bilimsel çalışmalar yapmak, hem dil öğretimine hem de dil öğreticilerine katkı sunacaktır. Bu minvalde araştırmanın amacı, A1 seviyesinde Türkçe öğrenen Faslı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirmek olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve değerlendirilmesi sürecine ait bilgiler verilmiştir.

1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Betimsel Tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları; herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir" (Karasar 2010, s. 77).

2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Rabat Yunus Emre Enstitüsünde A1 seviyesinde Türkçe öğrenen 30 Faslı öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin tamamı Faslı olup yaşları 18-35 arasında değişmektedir. Öğrenciler ana dil olarak Arapçanın bir lehçesi olan Darıca konuşmaktadır. Öğrenciler yaklaşık iki dönem (6 ay) Türkçe öğrenmişlerdir.

3. Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

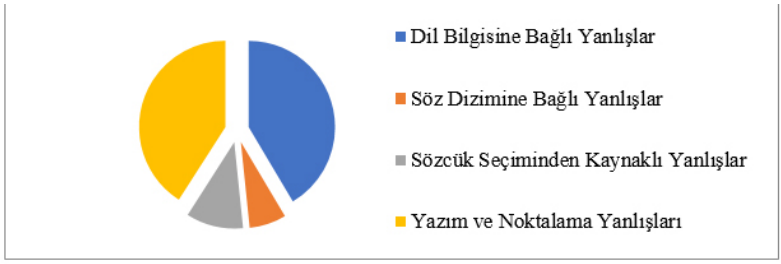
Araştırma, Rabat Yunus Emre Enstitüsünde A1 seviyesinde Türkçe öğrenen 30 Faslı öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma kapsamında kullanılan veriler, öğrencilerin A1 kur (bitirme) sınavındaki yazma sorusuna verdikleri cevaplar üzerinden elde edilmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler; öncelikle dil bilgisi yanlışları, söz dizimsel yanlışlar, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar ve yazım noktalama yanlışları olarak sınıflandırılmıştır. Ardından bu yanlışlar; yanlış çözümleme yaklaşımına göre, dil içi ve gelişimsel yanlışlar (aşırı genelleme, kural kısıtlamalarını bilmeme, yanlış kavram geliştirme ve

kuralların eksik uygulanması) göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Araştırmada ana dilin hedef dil üzerindeki etkisini açıklayan olumsuz aktarım yanlışlarına, öğrencilerin ana dilden kaynaklı olumsuz aktarımlarının sınırlarının bilinemediği ve hedef dilde yapılan yanlışlara odaklanıldığı için değinilmemiş; araştırma, dil içi ve gelişimsel yanlışlar ile sınırlandırılmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Rabat Yunus Emre Enstitüsünde öğrenim gören A1 seviyesindeki 30 Faslı öğrencinin yazma çalışmaları değerlendirildiğinde toplam 738 yanlış tespit edilmiştir. Bu yanlışların 306'sı dil bilgisine, 51'i söz dizimine bağlı yanlışları; 79'u sözcük seçiminden kaynaklı yanlışları; 302'si ise yazım ve noktalama yanlışlarını ifade etmektedir. Yanlışların sınıflandırılmasına ait grafik aşağıda verilmiştir:

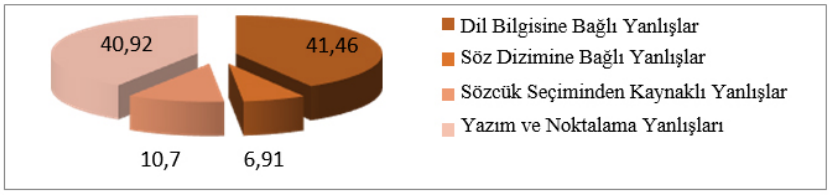
Grafik 1



Yanlışların Sınıflandırılması

Öğrencilerin yanlışları Grafik 1'deki gibi sınıflandırıldıktan sonra aynı yanlışlar yüzdelik olarak da gösterilmiştir. Yüzdelik olarak yanlışların dağılım oranları Grafik 2'deki gibidir.

Grafik 2



Yanlışların Dağılım Oranları

Grafik 2'de yanlışların % 41,46'sının dil bilgisi, % 6,91'inin söz dizimi, % 10,70'inin sözcük seçimi ve % 40,92'sinin ise yazım ve noktalamayla ilgili olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında yanlışlar, dört başlık altında toplanmıştır:

1. Dil Bilgisine Bağlı Yanlışlar

Dil bilgisine bağlı yanlışlar başlığı altında ad durum ekleri, iyelik ekleri, isim tamlamaları, çokluk ekinin kullanımı gibi konular ele alınmıştır. Bu başlık altında sınıflandırılan yanlışlar; öğrencilerin dil bilgisi konularına hâkim olamamalarından, kural kısıtlamalarını bilememelerinden, kuralları eksik uygulamalarından ve aşırı genellemelerinden kaynaklanmaktadır. Özellikle kuralları tam olarak içselleştiremeyen ve bunu yazıya dökemeyen öğrenciler, kelimelere ve fiillere gelen eklerde yanlış yapmıştır. A1 seviyesindeki Faslı öğrencilerin yazma çalışmalarında bulunan dil bilgisine bağlı yanlışlardan bazılarının görünümleri şu şekildedir:

1. Sonra beraber Türkiye'de giteceğz.

2. Düğünüm sonra seyahet *çıkcağım*.

3. Turkiya çok seviyorum.

4. Sonra Turkiye'e doncağiz.

5. Sana cok seviyorum.

6. Otobusta inyorum.

7. Rabat'ta kocamın ailesi zeyarat edeceğim, yani yeni aile tanıyacağım.

8. Sen beni kardiş gibi.

9. Sene bi hediya var.

10. Ayasofya camisi gideceğim ve Lokantata *güzel yemek* yicceğım.

11. Herkes hayali meslek.

2. Söz Dizimine Bağlı Yanlışlar

Bu bölümde bulunan yanlışlar, Türkçenin söz dizimsel özelliklerine göre değerlendirilmiştir. Aşağıda, Faslı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki söz dizimine bağlı yanlışları değerlendirilmiş ve öğrencilerin yaptıkları yanlışlardan bir kısmı gösterilmiştir.

1. Ben çok yaz turizmini seviyorum.

2. Gerçekten ben yapmiyorm hiş.

3. İnşallah ayı bal gidiciğiz bu ay.

4. Benim kına günüm, iki gün düğünden önce, lütfen katılacaksın benim kına günüme.

5. Yaklaşık, türkiye'de iki yada üc hafta kalacağım.

6. Türkiya ve Fas gibi aynı kültürde.

Örneklerden de anlaşılacağı üzere söz dizimine bağlı yanlışların büyük bir bölümü, ögelerin yanlış sıralanışından kaynaklanmaktadır. Bu durum, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçenin söz dizimi yapısına ilişkin kuralları tam ve yerinde uygulayamadıklarının veya eksik uyguladıklarının ve kuralların sınırlılıklarını bilmediklerinin göstergesidir.

3. Sözcük Seçiminden Kaynaklanan Yanlışlar

Bu yanlış; Faslı öğrencilerin kelimelerin anlamını tam manasıyla öğrenememesinden, kavrayamamasından kaynaklanmaktadır

1. Düğünden sonra bizim müstakil evimiz olacak ama hazır yok. (değil)

2. Ne altayacağım seni, evlilikten sonra farklı insan bileceğim.

3. Senin mesajın bene çok mutluydi.

4. O yüzden çaba yapacağız.

5. O zaman gelecek yıl avukat sınavı yapacağız.

6. Ayrıca yeni bir dil okumak istiyorum.

7. Ben Türkiya dili ögrenecem ve işlerimden sonra Siyahat yapicağim.

Bu bölümdeki yanlışların büyük bir bölümünün aşırı genellemeden ve yanlış kavram geliştirmeden kaynaklandığı söylenebilir.

4. Yazım ve Noktalama Yanlışları

Faslı öğrencilerin yazım ve noktalamada yaptığı yanlışlar, yazma çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazılı anlatımlarında başlık kullanmaması da dikkat çekicidir.

1. Ama meraketme problem yok inşallah.

2. Amrikada bal Ayı geçiredeceğim

3. Selam ve sağiglermı

4. Orada aliş verıs yabacağiz.

5. japonyaya gitmek, en büyük hayalım.

6. Malesaf hayatım götü gidiyo.

7. örneği: Ayasofiya ve Galata Kulesi.

8. Düğünden sonra ki çok güzel bir planırım var.

Faslı öğrenciler, Türkçedeki ünlü harflerin yazımı konusunda problem yaşamaktadırlar. Öğrenciler,; genel olarak derslerde de karşılaşılan bu probleme cevap olarak kendi dillerinde ünlülerin harf olarak değil, işaretlerle gösterildiğini ifade etmektedirler. Buna ek olarak 'o-ö', 'u-ü', 'ı-i' ve 'a-e' ünlülerinin telaffuzunda zorlandıklarını ve bu ünlülerin farkını kavrayamamalarından dolayı yazımında yanlış yaptıklarını ifade etmektedirler.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda, A1 seviyesindeki 30 Faslı öğrencinin yazma çalışmalarında toplam 738 yanlışın olduğu saptanmıştır. Bu yanlışların 306'sı dil bilgisine ve 51'i söz dizimine bağlı yanlışları, 79'u sözcük seçiminden kaynaklı yanlışları ve 302'si ise yazım ve noktalama yanlışlarını oluşturmaktadır. Bu bilgiden hareketle yanlışların oranlarına bakıldığında bunların % 41,46'sı dil bilgisi, % 6,91'i söz dizimi, % 10,70'i sözcük seçimi ve % 40,92'sinin ise yazım ve noktalamayla ilgili olduğu görülmektedir.

Faslı öğrencilerin yazılı anlatımlarında en fazla yanlışın dil bilgisine, en az yanlışın ise söz dizimine bağlı yanlışlardan oluştuğu tespitinden hareketle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Türkçenin yapısının, dil özelliklerinin daha iyi açıklanıp kavranmasını sağlamak, diğer dillerle benzer ve farklı yönlerini ortaya koymak amacıyla karşılaştırmalı dil bilimi ile yanlış çözümleme yaklaşımından süreçte daha fazla faydalanılabilir.

2. Farklı coğrafyalardan gelen öğrencilerin kendine özgü yanlışlar yaptığı unutulmamalıdır. Nitekim Kara (2010) da yapmış olduğu çalışmada; farklı coğrafyalardan gelen öğrencilerin farklı türden yanlışlar yaptığını, bazı öğrencilerin okuma becerisinde bazı öğrencilerin ise dil bilgisinde daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle Fas genelinde öğrencilerin özellikle hangi beceriyi geliştirmekte zorlandıkları ve yanlışların hangi doğrultuda olduğu yönünde çalışmalar yapılabilir.

3. Yazma etkinliklerinde öğrencinin öğrendiği dil bilgisi ile yazma konusunun uyumlu olmasına dikkat edilmelidir.

4. Yazma, tek başına bir beceri olarak ele alınmayıp diğer becerilerle ilişkilendirilmelidir.

5. Farklı becerilerde olduğu gibi, yazma becerisinin geliştirilmesi amacı ile görsel materyallerden faydalanılabilir. Öğrencinin hayalindeki bir durumu yazması, gördüğü bir objeyi veya güzel bir resmi anlatmasından daha zor ola-

bilir. Bu çerçevede derslerde özellikle A1 seviyesinde yazılı anlatım çalışmaları, eğlenceli ya da komik görsellerle desteklenebilir.

6. Boylu, Güney ve Özyalçın'ın (2017) da ifade ettiği gibi, yazma becerisini geliştirmek için ders dışı yazma kulüpleri oluşturulmalı ve yazma etkinlikleri sınıf dışına da taşınmalıdır.

Yukarıda maddeler hâlinde sıralanmış olan önerilerden hareketle farklı türde birçok etkinlik geliştirilebilir. Bu noktada yurt dışında Türkçe öğretiminin daha fazla çaba gerektireceği unutulmamalıdır. Nitekim öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları, istekleri, beklentileri Türkiye'de Türkçe öğrenenlere göre değişkenlik gösterebilmektedir. Sonuç olarak teorik bilgi, uygulamayla birlikte bir değer kazanmaktadır. Bu doğrultuda yanlışların belirlenip kaynağının tespit edilmesi ve öğrenciye zamanında dönüt verilmesi, öğrencinin nerede yanlış yaptığını fark edebilmesi adına önemli bir uygulamadır ve bu uygulama, öğretimdeki verimliliği artırmaktadır.

Kaynaklar

BAYRAKTAROĞLU, S. (1979). Yabancı dil öğrenim güçlükleriyle ilgili araştırma yöntemleri. *İzlem Yabancı Dil Öğretimi Dergisi*, (3), 2-13.

BOYLU, E., Güney, E. Z. ve Özyalçın, K. E. (2017). Yanlış çözümleme yaklaşımına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesi. International Journal of Languages' *Education and Teaching, 5*(3), 184-202.

BÖLÜKBAŞ, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume, 6*(3), 1357-1367.

BUSSMANN, H. (2002). *Lexikon der sprachwissenschaft.* Stuttgart: Kröner.

BÜYÜKİKİZ, K.K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 1(4), 51-62.

ÇERÇİ, A., Derman, S. ve Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 15*(2), 695-715.

ÇETİNKAYA, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünümler. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 3*(1), 164-178.

ÇETİNKAYA, G., Bayat, N., ve Alaca, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları. *Mediterranean Journal of Humanities, 6(*1), 85-98.

DEDE, M. (1985). Yabancı dil öğretiminde karşılaştırmalı dilbilim ve yanlış çözümlemesinin yeri. *Türk Dili Dergisi-Dil Öğretimi Özel Sayısı*, C.47, 379-380, 123-135.

DURMUŞ, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Ankara: Grafiker.

ERDOĞAN, V. (2005). Contribution of error analysis to foreign language teaching. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 261-270.

İŞLER, E. (2002). *Karşıtsal çözümleme ve Arapça öğretimi.* Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi.

KARA, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(3), 661-696.

KARASAR, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

ÖZDEMİR, E. (1991). *Yazma Öğretimi* (ss. 114-149), *Türk dili ve edebiyatı öğretimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayını.

ÖZIŞIK, C. (2011). *Yükseköğretimde yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecinde yanlış çözümlemesi bağlamında ilgeç odaklı iyileştirici bir uygulama*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

RICHARDS, J. C. (1974). *A noncontrastive aproach to error analysis hypothesis*. Newyork: Longman.

TÜRK DİL KURUMU, (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.

YAYLI, D. (2009). Yabancı dilde yazma eğitiminde yaklaşımları. Derya, Y., & Yasemin B. (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* içinde (s. 71-90). Ankara: Anı.

Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Öğrenme ve Uyum Süreçlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Nurşat BİÇER, Hüsnü ÖZALTUN[*]

Giriş

Suriye'de yaşanan iç savaş sonrası Türkiye başta olmak üzere birçok ülkeye yoğun göç yaşanmıştır. Yaşanan göç sonucu, Türkiye'ye yerleşen Suriyeli sığınmacıların zaman içerisinde toplumsal yaşamın önemli bir parçası hâline geldikleri görülmektedir. Çeşitli sebeplerle göç hadisesinin yaşanması, bireylerle ilgili sosyokültürel uyum konusunu gündeme getirmektedir (Kuruüzüm 2002). Toplumsal çevreye veya bir duruma uyma (TDK 2019) olarak tanımlanan uyum, yeni yaşanılan çevrede tutunabilmek ve hayatını *idame* ettirebilmenin en önemli şartıdır. Toplumsal uyum ekonomi, kültür, eğitim, dil gibi birçok bileşeni bünyesinde barındırarak bireylerin göç ettikleri yeni kültürle bir arada yaşamasını kolaylaştırır.

İçerisinde birçok alt bileşeni bulunduran toplumsal uyumun gerçekleşmesinde en önemli rollerden biri de eğitime düşmektedir. Eğitim, göçmen ve sığınmacı öğrencilerin kararlarını şekillendirmede olduğu gibi, sosyal katılımlarını gerçekleştirmede de anahtar bir faktördür (UNHCR 2019). Eğitimin toplumsal uyumda üzerine düşen işlevi yerine getirebilmesi için göç eden bireylerin eğitim sistemine dâhil olması gerekmektedir. Eğitime başlayan göçmen bireylerin uyum süreçleri; bir anda kazanılmak yerine, belirli bir zaman dilimi içerisinde gerçekleşmektedir. İlk aşamada çeşitli zorluk ve sorunlarla karşılaşan bireylerin, zaman içerisinde sosyal ve kültürel uyumsuzluklarını azaltacakları düşünülmektedir.

Eğitimin yanı sıra daha geniş bir sosyal katılım önlemleri hedeflendiği zaman, bu öğrencilerin uyum kabiliyeti ve öğrenme çıktılarında önemli artışlar olacaktır (UNHCR 2019). Ancak bu süreçte öğrencilerin dışlanması veya

[*] Amasya Üniversitesi, nursatbicer@gmail.com; Hopa Ahi Evran Mesleki Eğitim Merkezi, hozaltun1@hotmail.com

farklı bir muameleye tabi tutulması; sosyal, bilişsel ve duyuşsal sorunların devam etmesine neden olabilmektedir. Buna bağlı olarak eğitim sistemindeki bu öğrencilerin sahip olduğu farklılıklar, onların okullarda derslerinde başarısız olmalarına ve diğer öğrencilerle yakın arkadaşlıklar kurmasına engel olabilmektedir. Bu durumda öğrenciler, içine kapanarak pasif konumda kalmayı tercih edebilirler (Özben 1991). Toplumsal gruplar içerisinde mülteci çocukların daha fazla desteğe ve korunmaya ihtiyaç duyduğu (Crépeau 2013, s. 2), çocuk ve ergenlerin toplumsal çevrenin değişmesine bağlı olarak sosyal davranışlarında değişme ve uyum problemleri olabileceği (Bilecik 2019, s. 292) gözden kaçırılmadan onların bu pasif konumdan çıkmaları sağlanmalıdır. Bu konuda özellikle akran ve öğretmenlerin göçmen öğrencilere olan desteği, onların topluma dâhil olabilmelerinde önemli bir belirleyicidir.

Göçmen öğrencilerin yaşadığı uyum problemlerinin yanında, ev sahibi ülkelerdeki bireylerin de yaşadıkları birtakım sorunlar doğmaktadır. Sağlıktan barınmaya pek çok alanı etkileyen mülteci sorununun en fazla etkilediği alanların başında eğitim gelmektedir. Mülteci öğrencilerin çokluğu, ev sahibi ülkenin eğitimini de derinden etkilemektedir. Bazı sınıflarda mülteci öğrenci sayısının fazla olması, bir yandan öğrenci ve veliler üzerinde olumsuz tutuma yol açarken diğer yandan öğretmenlerin işini daha da zorlaştırmaktadır.

Mülteciler, kendilerinden farklı kültürel ve sosyolojik nitelik taşıyan bir ülkeye göç ettiği zaman; o ülkenin öğrenci ve öğretmenleri, göçmenlerin farklılıklarını tanıma ve uyum içinde yaşamada zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Aldığı eğitimler ve yaşadığı tecrübelerden farklı olarak yeni bir kitleyle karşı karşıya kalan öğretmenler, derslerin işlenme şekli ve sınıf yönetimi anlamında zorluklar çekmektedirler. Bu çocukların dersine giren öğretmenler için hazırlanmış bir program çoğunlukla olmadığı ve bu öğretmenler öğrencilerin geçmiş yaşantıları hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadıkları için ne yapacaklarını bilme noktasında belirsizlik yaşarlar (Feuerherm 2013). Okul yönetimleri ise öğretmenlerden başarı beklerken bunu sağlamak için gerekli olan hizmet içi eğitim, sınıf materyali ve teknik desteği sağlamamaktadırlar (Erdem 2017). Bu duruma ilave olarak dil sorununun da olduğu düşünüldüğünde göçmen öğrencilerle öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişim de kurulamamaktadır.

Eğitim öğretime kazandırılmaya çalışılan çocukların eğitim hayatını devam ettirebilmelerinde gerekli olan beceriler arasında öncelikle dil gelmektedir. Çevresiyle iletişim kurmaya ihtiyacı olan bu öğrencilerin ev sahibi ülkenin eğitim dilini öğrenmesi, uyum sorunlarının çözümünde önemli rol üstlenmektedir. Bireyin çevresini anlamlandırması, düşünceler üretmesi ve düşüncelerini aktarması gibi önemli işlevleri olan dilin (Yalçın - Özek 2006),

topluma uyumda da öncül olduğu bilinmektedir. Wagner'e (2013) göre, göçmen çocukların dil öğrenmesinin desteklenmesi ve kültürel temelli bir eğitim almaları en temel ihtiyaçlarıdır.

Dünyada en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülkemizde mülteci sorununun en fazla etkilediği alanın eğitim olması ve bu sorunun çözümünde en fazla yükün öğretmenlere düştüğü dikkate alındığında bu konudaki çalışma sayısının az olması dikkat çekicidir. Mülteci öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerle ilgili alan yazınında çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Er ve Bayındır (2015), Erdem (2017), Sağlam ve İlksen Kanbur (2017), Başar, Akan ve Çiftçi (2018), Kardeş ve Akman (2018), Kuzu Jafari, Kışla ve Tonga (2018), Yurdakul ve Tok (2018), Atlıhan (2019), Avcı (2019) gibi araştırmalar; Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemindeki durumlarını, öğretmenlerin perspektifinden sunmuşlardır. Alan yazınında yapılan çalışmalar dikkate alındığında sınıf ortamında Suriyeli öğrenci sayısının Türk öğrenci sayısına oranının yüksek olduğu Kilis ilinde, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin dil becerilerine ve sınıf içi uyumlarına olan bakış açıları ve deneyimleri önemli görülmüştür. Bu çalışma ile ortaokul düzeyinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin; Türkçe öğrenme ve uyum süreçlerinin aşağıdaki sorular çerçevesinde, öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır:

- Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- Suriyeli öğrencilere Türkçelerini geliştirmeleri için öğretmenlerin yardımcı olma şekillerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Suriyeli öğrencilerin gelecekteki başarı durumlarına ilişkin öğretmenlerin inançları nasıldır?
- Suriyeli öğrencilerin sınıftaki davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- Suriyeli öğrencilerin öğretmenlerle iletişim kurarken yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme ve sınıfa uyum süreçleri hakkında öğretmen görüşlerini inceleyen bu çalışmada, olgu bilimi deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada, Suriyeli öğrencilerin eğitimiyle ilgili öğretmenlerin yaşantılarından hareketle görüşleri alınmıştır. Bu yaklaşımda, araştırma objesi olarak insan deneyimleri üzerine odaklanma söz konusudur (Bodner - Orgil 2007).

Bu kapsamda, katılımcıların deneyimleri bütüncül bir şekilde birleştirilerek değerlendirmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma; Kilis ilinde, ortaokul düzeyinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dersine giren, 3 devlet okulundan 16 Türkçe öğretmeniyle yürütülmüştür. Çalışma grubunun özelliklerine bakıldığında 10 kadın, 6 erkek öğretmenin bulunduğu ve bu öğretmenlerin 7'si 1-5 yıl arası, 4'ü 5-10 yıl arası ve 5'i 10 yıldan fazla mesleki kıdeme sahiptirler. Öğrencilerin belirlenmesinde, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Suriyeli ve Türk öğrencilerin karışık eğitim gördüğü sınıflarda öğretmenlik yapanlarla yürütülmüştür. Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle ilgili deneyim oluşturacak kadar onlara öğretmenlik yaptıkları söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Suriyeli öğrencilerin Türkçe becerileri ve entegrasyon süreçleriyle ilgili öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme sayesinde görüşülenlerin anlam dünyaları, duygu ve düşünceleri anlaşılarak ve daha derin bilgi edinilir (Kuş 2012). Form hazırlanırken alan yazını taraması yapılarak maddeler hazırlanmıştır. 12 madde olarak hazırlanan formun hazırlanma sürecinde, Türkçe eğitimi alanında uzman olan bir öğretim üyesinden ve iki Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. 8 maddeye düşürülen taslak form ile iki öğretmen üzerinde pilot görüşme yapılmış ve buna göre forma son şekli verilmiştir. 7 madde olarak son şekli verilen görüşme formu vasıtasıyla öğretmenlerden görüşleri ve deneyimleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme yoluyla elde edilen nitel verilerin çözümlemesinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmada; kodlama güvenirliğini sağlamak için, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılmıştır. Bu bağımsız kodlar sonucu, Miles ve Huberman'ın (2016) formülü kullanılarak % 78'lik uyum yüzdesi bulunmuştur. Kodlama sonucunda oluşturulan ortak kodlar ile ilgili daha detaylı açıklamalar yapmak için örnek ifadelere yer verilmiştir.

Bulgular

Katılımcıların Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

Türkçe Sorunları	***f***
Mecazların / Deyimlerin anlaşılmaması	4
Telaffuz sorunu	4
Çok anlamlılığı anlayamama	2
Yazma	3
Dinleme	3

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenler; Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunların başında, mecaz anlam içeren kullanımları anlayamamalarını ve Türkçe telaffuzda yaşadıkları sorunları ifade etmişlerdir. Bir katılımcı, öğrencilerin Türkçedeki çok anlamlılıkla sorun yaşadığını belirtirken bir katılımcı, öğrencilerin yazmada sorun yaşadığını ifade etmiştir. Bir katılımcı ise öğrencilerin derste dinleme becerisinde zorlandığını belirtmiştir. Katılımcılardan K16'nın ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **K16:** *Suriyeli öğrencilerin ana dili Türkçe olmadığı için okudukları sınıf düzeyine uyum sağlamaları oldukça zor oluyor. Öğretmenin anlatmak istediğini tam olarak algılayamıyorlar. Tahtada yazılan konuşmaları okumaları ve deftere geçirmeleri, diğer öğrencilere göre daha fazla süre gerektiriyor.*

Tablo 2: Türk öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere ne şekilde yardımcı olduklarına ilişkin görüşleri

Öğrencilere Yardımcı Olma Şekli	***f***
Dil becerilerini geliştirecek etkinlikler yaptırma	17
Türkçe iletişim kurmaya çalışma	6
Özel ilgi gösterme	4
Türk öğrencilerle kaynaştırma	3
Ek kurslar düzenleme	2
Türkçe bilen Suriyeli öğrencilerden yardım alma	2
Türkçe öğrenmenin önemini anlatma	2

Tabloya göre katılımcılar; Suriyeli öğrencilere Türkçe öğrenim sürecinde, daha çok "dil becerilerini geliştirecek etkinlikler yaptırma" şeklinde yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Bu etkinlikler içerisinde okuma çalışmaları, kelime öğretimi, atasözü öğretimi, drama vs. etkinlikler bulunmaktadır. İkinci olarak Suriyeli öğrencileri Türkçe iletişim kurmaya çalışma, özel ilgi gösterme şeklinde yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Bunların haricinde

Türk öğrencilerle kaynaştırma, ek kurslar düzenleme gibi uygulamalar yaptıklarını belirten ifadeler gelmektedir. Katılımcılardan K2'nin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> **K2:** *Bulundukları sınıflardaki arkadaşlarıyla iyi iletişim kurmaları ve sınıf ortamına uyum sağlamaları için elimizden geleni yapıyoruz. Öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurarak, Türkçe konuşarak Türkçelerini geliştirdiklerine şahit olduk. Bunun için arkadaşlarıyla iletişim kurmaları için onları yönlendiriyoruz.*

Tablo 3: Suriyeli öğrencilerin ileride başarılı olup olamayacaklarına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğrencilerin Başarılarına İnanç	***f***
İçlerinden başarılı olanlar çıkabilir ama çoğu başaramaz.	4
Kişisel çabası olanlar başarılı olacaktır.	4
Başaramayacaklar.	3
İyi bir planlama yapılırsa başarırlar.	3
Bizim eğitimimizi kötü etkileyecektir.	2

Tabloya göre, Suriyeli öğrencilerin ileride başarılı olup olamayacakları konusunda öğretmenlerin kararsız oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çoğunun başarılı olamayacağı düşüncesinin yanında, çabalayan öğrencilerin başarılı olacağını ve iyi planlamanın yapılması durumunda başarılı olabileceklerini belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Az sayıda öğretmen ise eğitim sistemini olumsuz etkileyeceğini dile getirmiştir Bu konuda katılımcılardan K9'un değerlendirmeleri aşağıdaki gibidir:

> **K9:** *Suriyeli öğrenciler için eğitim öğretim süreçlerinin daha önceden planlanıp önünü daha rahat görebilen eğitim sahasındaki öğretmenlerin de Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi hâlinde akademik başarının devam edebileceği düşüncesindeyim.*

Tablo 4: Suriyeli öğrencilerin sınıf içi davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğrencilerin Sınıf İçi Davranışları	***f***
Sürekli Arapça konuşma	9
Disiplinsizlik	8
Agresif davranışlar	6
Gruplaşma	5
Derslere karşı isteksizlik	4
Gürültü yapma	4
Anlatılanları anlamama	3

Dikkat dağınıklığı	3
Sessiz kalma	1
Kimisi sessiz kimisi çok hareketli	1

Tabloya göre katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin sürekli Arapça konuşmalarını öne çıkarmış ve disiplinsiz davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmen ve öğrencilere karşı agresif davranışlar, gruplaşma, derslere karşı isteksizlik, gürültü yapma, anlatılanları anlamama, dikkat dağınıklığı, sessiz kalma ve kimisi sessiz kimisi çok hareketli olması davranışları belirtilmiştir. Maddelerin geneline bakıldığında öğrencilerin çoğunlukla olumsuz davranışlar sergiledikleri ve öğretmenlerin bunlarla baş etmede sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcılardan K4'ün ifadeleri aşağıdaki gibidir.

> **K4:** *Grup şeklinde oturmayı seviyorlar. Aralarında sürekli olarak Arapça konuşuyorlar. Dersimize ilgileri az. Şikâyetleri fazla. Öğretmeni umursamaz tavırları çok. Sürekli olarak şiddetli, gürültülü,* aşırı hareketli oyunlar oynuyorlar. Bu oyun anlayışları kötü örnek oluyor.

Tablo 5: Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle iletişim kurarken karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

İletişimde Yaşanan Sorunlar	***f***
İyi iletişim kuramama	9
Türkçe bilen Suriyeli öğrencilerden yardım alma	5
İletişime kapalılık	3
Arapça iletişim kurma	2
Konuşma üslubunu bilmeme	1
Yanlış anlama veya hiç anlamama	1
Yorum ve muhakeme yürütememe	1

Tabloya göre katılımcılar, öğrencilerle iyi bir iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir. Bir kısım katılımcı, bu sorunu nasıl çözdüğünü belirtirken bir kısmı da bu sorunun nedenini ortaya koymuştur. Maddelere bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerle iletişimlerinde ciddi sorunları olduğu ve bunları bireysel çabalarıyla çözmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcılardan K12'nin değerlendirmesi aşağıdaki gibidir.

> **K12:** *Kelime hazineleri çok zayıf. Sadece okulda öğrendikleriyle kalıyorlar. Eve gidince Türkçe bitiyor. Arap bakkal, tercümanla resm*î *kurumlarda bulunma ve okulda sadece Arap arkadaşlarıyla iletişim kurdukların-dan iletişim zayıflığı mevcut. Genellikle iletişime kapalılar.*

Tablo 6: Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin öğretmen görüşleri

Türkçe Sorunlarının Çözümü	***f***
Hazırlık eğitimi verilmeli.	6
Türkçe öğrenme motivasyonu artırılmalı.	5
Türkçe konuşmak için çaba gösterilmeli.	2
Okulöncesi eğitim planlanmalı.	2
Derslerde kullanılacak görsel materyaller artırılmalı.	2
Okuma saatleri düzenlenmeli.	2
Türkçe öğrenmenin ihtiyaç olduğu hissettirilmeli.	2
Sosyal etkinlikler düzenlenmeli.	2
Kurslara katılım artırılmalı.	2
Kurslara materyal desteği verilmeli.	1
Öğretmenler Arapça bilmeli.	1

Tabloya göre katılımcıların önerileri iki boyutta değerlendirilebilir. Bunlardan birincisi, ders öğretmenlerinin yapabilecekleri şeyler; ikincisi ise öğretmenleri de aşan, daha çok sisteme dönük düzenlemelerdir. Derslerin nasıl işlenmesi, öğrencilere karşı nasıl tutum takınılması gerektiği gibi hususlar daha çok öğretmenlere hitap ederken bu öğrencilerin iyi bir şekilde Türkçe öğrendikten sonra kaynaştırılması ve Türkçe öğretiminin motive edilmesi gibi öneriler daha çok sisteme yönelik önerilerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, sorunun sisteme dönük düzenlemelerle çözülebileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K14'ün bu konudaki değerlendirmesi aşağıdaki gibidir:

> **K14:** *Türkçeyi çocuklara daha fazla sevdirmemiz gerekiyor. Bunun için gün içerisinde gittikleri kurslara daha fazla gitmeliler. Hatta ilk başta Türkiye'ye geldiklerinde kurslarda sadece Türkçe öğretilmeli. Matematik, fen, sosyal bilgiler,* Türkçe bilmeden öğrenebilecekleri dersler değil. Bu olmuyorsa başka bir fikrim şöyle: okuldan sonra *da Türkçe kurslara gitmeleri ve bu kurslarda ailelerin de onlara eşlik etmesi gerekir ç*ünkü aile de Türkçe bilmiyor. Türkçe için teşvik verilebilir*, o zaman kesin öğrenirler. Örneğin konuşma, okuma, yazma seviyesine göre aylık bir ücret verilmesi gibi. Son olarak Türkçe bilmeyen öğrencileri okula almak büyük problem; hem anlaşamıyor hem de düzeni bozuyorlar.*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada; sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunan Türkçe öğretmenlerinin gözünden bu öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. İnsan Hakları İzleme Örgütü'nün (2015) raporuna göre Suriyeli mülteciler; eğitimde dil sorunuyla

önemli oranda karşılaşmakta, öğretmenleriyle iletişim kuramamakta ve akranlarıyla uyum sorunu yaşamaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerinden elde edilen bulgulara göre Suriyeli öğrenciler, hem anlama hem anlatma becerilerinde sorun yaşamaktadırlar. Anlama problemlerinin başında, hem okumada hem dinlemede Türkçedeki çok anlamlılık ve mecazlı ifadeleri anlayamamak gelirken anlatma problemleri olarak Türkçe kelimeleri söylerken yaşadıkları telaffuz sorunu ile yazmaya yönelik sorunlar ifade edilmiştir. Mülteci öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadığı sorunların başında, dil sorununun geldiği yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır (Polat 2012; Sarıtaş - Şahin - Çatalbaş 2016; Uzun - Bütün 2016; Erdem 2017; Kardeş - Akman, 2018). Başar, Akan ve Çiftçi (2018); mülteci öğrencilerin, öğrenme öğretme sürecinde dil bilmemelerinden dolayı öğretmenin söylediklerini anlamayarak kendilerini sınıf ortamından soyutladıklarını ve pasif konuma geçtiklerini belirlemişlerdir.

Katılımcıların bir kısmı; öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları zorlukların temelinde, ana dilleri ile Türkçe arasındaki büyük farklılıkları belirtmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu ise Suriyeli öğrencilerin dille ilgili yaşadıkları sorunların temelinde; Türkçe öğrenmeyi istememe, gerekli görmeme ve ana dilini kaybetme korkusu gibi unsurları saymışlar ve bu durumun öğrencileri sürekli aynı ana diline mensupların gruplaşmasına ve Türk öğrencilerle kaynaşmaktan kaçınma gibi sonuçlar doğurduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bu durum, katılımcıların öğrencilerin genel davranış durumlarına ve gelecekte başarılı olup olamayacakları yönündeki sorulara verdiği yanıtlarda da kendini göstermektedir. Er ve Bayındır (2015), öğretmenlerin çoğunun mülteci çocukların eğitimlerini sorunsuz bir şekilde gerçekleştiremeyeceklerine inandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin Türk öğrencilerle kaynaşmaması, kendi dildaşlarıyla gruplaşması, hem Türk öğrencilerle hem öğretmenleriyle iletişimde sorunlara neden olmaktadır. Avcı'ya (2019) göre; öğrencinin yaşadığı dil sorunu ve beraberinde akranlarıyla iletişim kuramıyor olması, zamanla davranış sorunlarına da yol açmaktadır. Öğrencilerin karşılıklı gruplaşması; sınıf içinde gerginliğe yol açmakta, şiddet ve geçimsizlik gibi istenmeyen durumlara sebep olmaktadır. Yurdakul ve Tok'un (2018) araştırmasına göre öğretmenler; mülteci öğrencilerin diğer arkadaşlarıyla kaynaşamadıklarını, kendilerini yabancı hissettiklerini, derslerde başarısız olduklarını düşünmektedirler.

Öğretmenler; öğrencilerin dil ve sosyal uyumlarını geliştirmek için akranlarıyla etkinliklere yer verdiklerini, Türkçe konuşmaları hususunda motive ettikleri, dil etkinlikleri gibi çeşitli uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Aktın ve Aktaş'ın (2018) araştırmasında da öğretmenlerin öğrencilere oyunlar oynattığı, okuma yazma çalışmalarına yer verdikleri ve teşvik edici konuşmalar yaptıkları belirtilmektedir. Katılımcıların çoğu, sorunların temel kaynağı

olarak sistemin yanlışlarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ayrı bir ortamda Türkçe öğrenmeden Türk öğrencilerle aynı ders ortamına sokulmasının hem onların hem Türk öğrencilerin öğrenmesini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, sistemden kaynaklanan bu durumların giderilmesi için; Suriyeli öğrencilerin ayrı ortamlarda, kendi ana dilinden olan kişiler arasında Türkçe öğrendikten sonra Türk öğrencilerle kaynaştırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Aksi takdirde bu şekilde devam ettiklerinde bu öğrencilerin büyük bir kısmının başarılı olamayacağını ifade etmişlerdir. Atlıhan (2019), mülteci öğrenciler için bir mevzuat olmamasından kaynaklanan devamsızlık ve disiplinsizlik gibi sorunlar olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan bu çalışmadan elden edilen genel sonuca bakıldığında öğrencilerin yaşadığı birçok sorunun bulunduğu ve bu sorunlar karşısında öğretmenlerin büyük bir ilerleme de sağlayamadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine bakıldığında birbirinden farklı noktalarda duran görüşlerden bir kısmı çözüme somut öneriler sunarken bir kısmı temenni türü çözümlerden bahsetmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin de bu süreçte önemli desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Yaşanan sorunların giderilmesinde, Millî Eğitim Bakanlığının hazırlayacağı oryantasyon programlarıyla öğrenci ve öğretmenleri yönlendirmeleri faydalı olabilir.

- Öğrencilerin sınıf içindeki olumsuz davranışlarıyla ilgili rehber öğretmenler ve diğer öğretmenlerin iş birliği hâlinde süreçte aktif rol alması çözüme katkı sağlayacaktır.

- Oldukça karmaşık bileşenlerden oluşan bu süreçte; mültecilerle ilgili faaliyet yürüten birimlerle etkin iş birliğinin yapılması, bireysel çözümlerden daha ileri noktaya geçilmesini sağlayacaktır.

- Suriyeli öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin velilerinin görüşlerine dayalı olarak yeni araştırmalar yapılması, literatüre yeni bilgiler kazandıracaktır.

Kaynaklar

AKTIN, K. ve Aktaş, D. (2018). İlkokula devam eden sığınmacı çocukların eğitimsel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri. A. Solak (Ed.) *Şiddet ve Sosyal Travmalar* içinde (ss.292-310). Ankara: Pegem Yayınları.

ATLIHAN, A. M. (2019). *Göçmen öğrencilerin okul örgütüne uyumunda öğretmen ve okul yöneticilerinin rolleri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Denizli.

AVCI, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research, 2*(1), 57-80.

BAŞAR, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal, 26*(5), 1571-1578.

BİLECİK, S. (2019). Akran görüşlerine göre mülteci çocukların sosyal becerileri üzerine nicel bir araştırma. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 18*(35), 287-314.

BODNER, G. M. & ORGİL, M. K. (2007). *Theoretical frameworks for research in chemistry/science education*. Upper Sadle River: Pearson.

CRÉPEAU, F. (2013). *The rights of all children in the context of international migration, International Organization for Migration (IOM)*. http://publications.iom.int/system/files/pdf/children_on_the_move_15may.pdf Erişim tarihi: 18.07.2019

ER, A. R. ve BAYINDIR, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 175-185.

ERDEM, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 26-42.

FEUERHERM, E. (2013). Language policies, ıdentities, and education in refugee resettlement. Dissertation thesis. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.

İNSAN HAKLARI İZLEME ÖRGÜTÜ (2015). *"Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum:" Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller – Kayıp nesil olmalarını önlemek*. www.hrg.org Erişim tarihi: 10.12.2019.

KARDEŞ, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, *17*(3), 1224-1237.

KURUÜZÜM, A. (2002). Kesin dönüş yapan işçi çocuklarının uyum problemleri üzerine bir alan araştırması, *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi, 3*, 102-113.

KUŞ, E. (2012). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

KUZU JAFERİ, K. - Tonga, N. ve Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences, 1*(1), 134-146.

MILES, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

ÖZBEN, Ş. (1991). *Yurt dışından dönen işçi çocuklarının uyum problemlerinin okul başarılarına etkisi ve Türkiye'de yetişen öğrencilerle karşılaştırılması*

(Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

POLAT, F. (2012). *Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

SAĞLAM, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 7*(2), 310-323.

SARITAŞ, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(1), 208-229.

TDK (2019). http://sozluk.gov.tr/

UNHCR (2019). Access to education for refugee and migrant children in Europe. https://www.iom.int/sites/default/files/press_release/file/access-to-education-for-refugee-children.pdf Erişim tarihi: 10.12.2019.

UZUN, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 72-83.

WAGNER, T. M. (2013). *Supporting refugee children in Pennsylvania public schools* (Unpublished Doctoral dissertation). University of Pittsburgh, USA.

YALÇIN, S. K. ve Özek, F. (2006). Söz varlığının temel dil becerilerinin ve akademik disiplinlerin kazanımına olan etkileri. *Milli Eğitim*, *35*(171), 130-138.

YURDAKUL, A. ve TOK, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(2), 46-58.

1915 Darülmuallimîn Programında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Ersoy TOPUZKANAMIŞ[*]

Giriş

Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları son yıllarda artmış gibi görünmektedir (yayınların genel listesi için bk. Göçer - Tabak - Coşkun 2012; Göçer - Çaylı - Çavuş 2016). Yabancılara Türkçe öğretimi yöntemleri konusundaki -çoğunluğu çok yazarlı- çalışmaların da özellikle son on yılda çoğaldığı dikkat çekmektedir (Durmuş - Okur 2013; Şahin 2014; Sarıçoban 2015; Yıldırım - Tüfekçioğlu 2016; Erdem - Doğan - Altunkaya 2019) fakat ülkemizin yakın zamanda karşılaştığı ve yaşadığı çeşitli sosyal ve siyasi olayların bir sonucu olarak yabancılara ve iki dillilere Türkçe öğretimi daha acil ve elzem bir konu olarak belirmeye başlamıştır. Parçalanan çok uluslu devletlerin ardından ortaya çıkan ulus devletlerdeki insanlar çoğunlukla tek dilli ortamlarda yaşadığı için, tek dilliliğin esas olması gerektiği algısı pek çok kimsede yer almaktadır. Oysa geçmişten günümüze dünya tarihine bakıldığında hemen her dönem birçok yerde çok dilli ortamda yaşayan insanların bulunduğu görülecektir. Nitekim Osmanlı Devleti de kapladığı alan ve barındırdığı birçok farklı dil ile öteden beri iki dilliliğin yaygın ve olağan olduğu bir devlet olmuştur. Bunun bir sonucu olarak zaten herkesin bildiği kabul edilen Türkçenin okullarda yabancı veya ikinci dil olarak öğretilmesi pek söz konusu olmamıştır. Türkçe eğitiminin 1700'lerde başlayan eğitimde Batılılaşma sürecinde bile, ders cetvellerinde ve müfredatlarda, uzun süre sadece kâtiplik ve yazışma öğretimi düzeyinde kaldığı göz önünde bulundurulursa (örnek olarak bk. Mahmud Cevad 1338; *Vilayat*... 1310; ayrıntılar için bk. Topuzkanamış 2018a, 2018b) yabancı veya ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin okullara girmemesi doğal sayılmalıdır. Süreç içinde 1892'de Aşiret Mektebinin kurulması (Kodaman 1991); 1896 yılında, gayrimüslim okullarında Türkçe dersinin okutulması şartını getiren *Vilayat-ı Şahane Maarif Müdürlerinin Vezaifini Mübeyyin Talimat*'ın yürürlüğe girmesi (Özalp 1982, s. 698) ve özel okullar-

[*] Balıkesir Üniversitesi, ersoytopuzkanamis@gmail.com

da Türkçe dersini zorunlu hâle getiren *Mekâtib-i Hususiye Talimatmanesi*'nin yayımlanması (MUN, 1331) gibi gelişmelerle okullarda, Türkçenin ikinci veya yabancı dil olarak öğretimi başlamıştır. Bu metinler, konunun yasal temelini kurmakla birlikte Türkçenin yabancı veya ikinci dil olarak öğretimine ilişkin bir müfredat veya yöntem çalışması içermemektedir. Bu noktada 1915 yılında yayımlanan "Darülmuallimîn-i İptidailere Mahsus Müfredat Programında Tedrisatı Lisan-ı Arabi Üzere İcra Edilecek Mekâtipte *Türkçenin Keyfiyet-i Tedrisi Hakkında Talimat*" bir dönüm noktasıdır. Bu yönergede, ana dili Arapça olan öğretmen adaylarının Türkçe öğrenmesi amaçlanmıştır. Devletin; özellikle ana dili Arapça olan bir kitleyi tercih etmesi, şüphesiz gelişigüzel bir seçim değildir. Zira daha birkaç yıl önce Balkan Savaşlarını büyük bir kayıpla geride bırakan Osmanlı, Arap coğrafyasının da elinden çıkması ihtimalini bir tehlike olarak görmeye başlayarak çeşitli şekillerde buna engel olmaya çalışmıştır. Böyle bir uygulama fikir olarak güzel olmakla birlikte, çok geç kalınmış bir girişim olduğu için halkları resmî dil çatısı altında birleştirmeyi son döneme kadar hemen hiç düşünmeyen devletin toprak bütünlüğünü sağlama konusunda da bir yararı olmamış; Arap coğrafyası da bir süre sonra elden çıkmıştır. Durumun böyle olmasında; Osmanlı Devleti'nin genelde eğitimi, özelde de öğretmen eğitimini çoğunlukla İstanbul merkezli düşünmesinin bir sonucu olarak farklı coğrafyaya veya etnik gruba göre öğretmen yetiştirilmemesinin de payı olduğu söylenebilir (Kodaman 1999). Bütün bunlarının yanında 1915'te yayımlanmış olan bu yönergeyi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihinde önemli bir adım olarak saymak gerekir.

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı, 1915'te yayımlanan Darülmuallimîn Programı'nda yer alan "Tedrisatı Lisan-ı Arabi Üzere İcra Edilecek Mekâtipte *Türkçenin Keyfiyet-i Tedrisi Hakkında Talimat*" bölümünün değerlendirilmesidir. Böylelikle Osmanlı Dönemi'nde yabancı dil olarak Türkçenin Darülmuallimîn düzeyinde nasıl öğretildiğine ilişkin bir fikir edinilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma çerçevesinde şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Türkçe dersinin hedefleri belirlenmiş midir? Varsa ne(ler)dir?

2. Türkçenin öğretilmesi bağlamında benimsenen genel bir yaklaşım ve/veya yöntem(ler) bulunmakta mıdır? Varsa kapsamı nedir?

3. Programda hangi dil becerileri ne önemde yer almaktadır?

4. Dil becerilerinin öğretimi bağlamında önerilen yöntem(ler) nelerdir? Genel yaklaşımla uyumlu mudur?

Yöntem

Bu çalışmada, yöntem olarak doküman incelemesi (Merriam 2013, s. 142 vd.; Cansız Aktaş 2014, s. 365) tercih edilmiştir. Çalışmanın temel malzemesi olan "Darülmuallimîn-i İptidailere Mahsus Müfredat Programı"nın basılı hâli satın alınmış ayrıca Taksim Atatürk Kitaplığı ile Erzurum Atatürk Üniversitesi Seyfettin Özege Veri Tabanlarındaki dijital nüshalar da temin edilmiştir. Her üç nüsha karşılaştırmalı olarak incelenerek metinlerin farklı olmadığı görülmüş ve değerlendirilebileceğine karar verilmiştir. Ardından 1894 (Darülmuallimînin Programı 1312) ve 1913 (MUN 1329) yılında yayımlanan Darülmuallimîn Programı ile 1914 (MUN, 1330) yılında yayımlanan Darülmuallimat Programı, benzer içerikte bir yönerge bulunup bulunmadığı açısından gözden geçirilerek yönergenin sadece 1915 yılına ait programda olduğu belirlenmiştir. Ardından yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin önerilen bir yöntem olup olmadığı ve varsa bu yöntemin içeriğinin ne olduğu, hangi dil becerilerine yer verilip hangilerinin ön plana çıkarıldığı, uygulamaya ilişkin bir açıklamanın yer alıp almadığı ve öğrencilerin düzeylerinin dikkate alınıp alınmadığı konuları bakımından incelenerek değerlendirilmiştir.

Bulgular

Anılan yönerge Darülmuallimîn-i İptidailer için 1915 yılında yayımlanmış olan *Darülmuallimîn-i İptidailere Mahsus Müfredat Programı* kitabının içinde yer almaktadır. Program, kitabında ilk önce "Darülmuallimînlere Şerait-i Kabul" başlığı altında okula alınacak öğrencilerin sahip olması gereken özellikler ile giriş sınavının çerçevesi verilmiştir. Bu bölümün ardından, her bir ders için ayrı ayrı başlıklar konarak ders içerikleri gösterilmiştir. Program kitabının sonunda ise bazı derslerle ilgili yönetmeliklere yer verilmiştir.

Programdaki ders cetvelinde (MUNTTD 1331, s. 5) Türkçe başlığı altında *sarf ve nahiv*, *kıraat ve imla*, *ezber ve inşat*, *tahrir*, *kavaid-i edebiye ve kıraat* ile *usul-i tahrir* derslerinin yer aldığı görülmektedir. Yıllara göre derslerin dağılımı aşağıdaki çizelgede görülmektedir.

Tablo 1: Programdaki Türkçe Derslerinin Yıllara Göre Dağılımı

Ders Adı		Birinci Sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene	Dördüncü Sene	GENEL / TOPLAM
T	Sarf ve Nahiv	2	2	-	-	4
Ü	Kıraat ve İmla	2	2	2	-	6
R	Ezber ve İnşat	1	1	1	-	3
K	Tahrir	1	1	1	-	3

Ç	Kavaid-i Edebiye ve Kıraat	-	-	1	1	2
E	Usul-i Tahrir	-	-	1	-	1
GENEL / TOPLAM		6/32	6/32	6/32	1/33	19/129

Buradan anlaşılmaktadır ki dört yıllık eğitimde görülen toplam 129 saatin 19'u Türkçe derslerine ilişkindir. %14'e karşılık gelen bu 19 saatin 4'ü dil bilgisi, 4'ü okuma, 4'ü yazma, 3'ü yazım, 3'ü ezber ve inşat, 1'i de edebî bilgilere ayrılmıştır. Programdaki bu tasnif, Türkçe eğitiminin genel olarak anlama ve anlatma becerilerine ve çoğunlukla da okuma ve yazmaya odaklandığını göstermektedir. Bu durum dönemin genel anlayışına (ayrıntı için Berker 1945; Unat 1964; Göğüş 1970; Ergin 1977; Koçer 1991; Ergün 1996; Kodaman 1999; Alkan 2000; Arı 2006; Akyüz 2015; Uçgun 2017; Şahbaz 2017; Topuzkanamış 2017) ve yetişmiş eleman ihtiyacına uygundur. Ders içeriklerine göz gezdirildiğinde çoğunlukla bilgi verme ve bilgiyi doğrudan aktarma şeklinde tümdengelim yöntemine uygun bir kapsam belirlendiği anlaşılmaktadır (MUNTTD 1331, s. 10-15).

12 sayfa uzunluğundaki Talimatta Mülahazat-ı Evveliye, Mevadd-ı Dersiyenin Emr-i Taksim ve Tevziinde Gözetilecek Tederrüç, Samia ile Aza-yı Nutkiyeyi Terbiye – Talebeyi Muhavereye Sevk – Telaffuz, Müfredat-ı Lügaviye, Kavait, Kıraat, Mükâleme, Dersler, Tahrirî Vazifeler adlı bölümler bulunmaktadır (MUNTTD 1331, s. 129-140). Türkçe derslerinin haftada birer saat yapılacağı ifade edilmiştir. Bu noktada ayrıntı verilmemekle birlikte "talimat"taki alt başlıkların birer ders olarak değerlendirildiği söylenebilir.

"Talimat"ta Türkçe öğretiminin amacı olarak hem günlük iletişim hem de kişinin kendi kendine öğrenmesini sağlayan bir iletişim aracının geliştirilmesinin belirlendiği anlaşılmaktadır (MUNTTD 1331, s. 129). Sadece bu ifadeden bile "Talimat"ın bugünkü anlayışa uzak olmayıp bütün dil becerilerini geliştirmeyi hedeflediği anlaşılmaktadır. Nitekim ilerleyen kısımlarda yazılanlara göre ders, dil öğretiminin doğal amacını gözetmekte ve iletişimi temel almaktadır (MUNTTD 1331, s. 130-131). Bunun etrafında okuma, yazma, işitme ve konuşma becerilerini konumlandırdığı görülen "Talimat"ta kelime ve dil bilgisi öğretiminin de bu dil becerilerini destekler şekilde ele alınması gerektiği dile getirilmiştir. Nitekim "Talimat"ın alt başlıkları da bu amaca uygun şekilde dil becerileriyle doğrudan ilgilidir.

"Talimat"ın ilk bölümünde Türkçe öğretimi için benimsenen yöntemin *tarik-ı bila-vasıta (Méthode directe)* yani doğrudan yöntem olduğu açıkça yazılmıştır (MUNTTD 1331, s. 130; yöntemin özellikleri için bk. Stern 1986, s. 459; Brown 1987, s. 57; Demircan 2013, s. 195-198; Durmuş 2013, s. 57). "Talimat"ta bu yöntemin seçilme nedeni olarak da öğrencinin Türkçeyi en

çabuk ve en kolay, bu yolla öğreneceğinin düşünülmesi olduğu belirtilmiştir. "Talimat"a göre bu yöntem, dil öğretiminin doğal bir yoludur. Bu yöntem, hem tümevarıma (istikrai) uygundur hem de uygulamalıdır (amelî). Söz gelimi kelime öğretimi tümevarımla verilirken öğrencinin konuşması sağlanacağından uygulama da yaptırılır. Bu öğretim yönteminde, her şeyden önce öğrenciye en çok kullanılan kelimeleri öğretip öğrenciyi dil bilgisi hatası yapmamaya alıştırmakla birlikte bundan çok işitme ve konuşma organlarını eğitmeye ve öğretilen dilde düzgün bir telaffuzla konuşmaya yöneltmek gereklidir. Bunun yanında öğrencinin ileride kullanacağı kelimeler çoğaltılıp, dil bilgisi sağlamlaştırılarak konuşma becerisi ve alışkanlığı geliştirildikten sonra öğrenciyi Türkçe yazılmış çeşitli yayınları anlayacak ve meramını yazacak bir hâle getirmek amaçlanmalıdır (MUNTTD 1331, s. 130). Bundan başka Türkçe dersleri birbirinden ayrılmadan ve birikimli olarak işlenmelidir. Sınıflar ilerledikçe de bu birikimli ilerleme işlemi devam edecek ve öğrenciye yeni bir şeyler öğretileceği zaman önceki bilgilerden hareket edilecektir. Tekrarın önemi büyüktür. Öğrenci sürekli yeni bir kelime, dil bilgisi kuralı vs. öğrendiğini duymalıdır (MUNTTD 1331, s. 129).

"Talimat"ın Türkçe öğretiminin merkezine "iletişim"i aldığı için konuşma becerisini önceledeği söylenebilir. Nitekim "Talimat"ta hem *aza-yı nutkiyeyi terbiye* (konuşma organlarının eğitimi) hem de *mükâleme* (diyalog) başlıkları yer almaktadır (MUNTTD 1331, s. 131, 137). Bunun yanında öğrencinin öğrendiği kelimeler aracılığıyla düşüncelerini ifade etmeye alışması, işitme ve konuşma organlarının eğitimiyle öğretilen dilde konuşma alışkanlığının geliştirilmesi, -bugünkü terimlerle- etkileşimli ve etkileşimsiz konuşmanın geliştirilmesi gibi ifadelerin kullanılması (MUNTTD 1331, s. 130-131), konuşma becerisinin çokça önemsendiğini göstermektedir. Konuşma becerisinin gelişmesinin temeli olarak işitme yetisinin geliştirilmesine de değinilmiştir. "Talimat"ta bugünkü anlamda dinlemeye yer verilmemiştir fakat işitme becerisinin geliştirilmesi ifadesi (MUNTTD 1331, s. 131), dinleme becerisinin programlara girmeye başlaması şeklinde değerlendirilebilir. Konuşmadan sonra "Talimat"ın ikinci derecede önem verdiği alan söz varlığıdır. "Talimat"ı hazırlayanların, iyi bir konuşma becerisi için çok fazla kelime bilmek gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Buna uygun olarak "Talimat"ta en uzun kısım *müfredat-ı lügaviye*'ye ayrılarak uzun bir söz varlığı konu listesi verilmiştir (MUNTTD 1331, s. 132-135). Dil bilgisinin de (MUNTTD 1331, s. 135-136) söz varlığı gibi konuşma becerisini desteklemek işleviyle "Talimat"ta yer aldığı söylenebilir. Konuşmadan sonra "Talimat"ın bağımsız bir alan olarak gördüğü okuma becerisi için çok az da olsa bir yer ayırdığı görülmektedir (MUNTTD 1331, s. 136-137). Burada da okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik yüzeysel yönergeler bulunmaktadır. "Talimat" metninin sonunda yer

alan (MUNTTD 1331, s. 138-139) yazma becerisi, temel düzey yazma / yazım alıştırmaları ve öğrencinin kendini ifade etmesi / serbest yazma olarak iki şekilde ele alınmaktadır.

"Talimat"ta konuşma becerisiyle ilgili ilk başlıkta öncelikle doğru bir telaffuz ve şive edindirmek üzerinde durularak bu alanda özellikle bir yöntem verilmiştir. Buna göre öğretmen, kelimeleri ağır ağır ve heceleri ayırarak telaffuz edecek ve aynı sesler öğrenciden çıkana kadar tekrar etmesi istenecektir. Bu çalışma, hem tek tek hem de topluca yapılabilir. Bundan sonra, kelime tahtaya yazılarak yazım ile telaffuzun eşleştirilmesi sağlanacaktır. Eğer yazı öğrenciyi yanlışa yönlendirirse silinerek sadece telaffuz çalışmasına devam edilecektir. Bu çalışmalardan sonra birçok kelime ve ifade bu şekilde öğretilmelidir. Öğretimin sonuna kadar bu yönteme uyularak hiçbir yanlış telaffuzun düzeltilmeden geçilmemesine çalışılacaktır. İkinci başlık altında verilen açıklamalara göre konuşma, dersin başından itibaren hem amaç hem de araç olmalıdır. İlk derslerde konuşma etkinlikleri çoğu zaman öğrenilmiş cümlelerin tekrarı veya soru cevap çalışmalarıyla sınırlı kalacaktır. Buradaki amaç, öğrencinin zihnine canlı kelimeler sokmak ve kulağını doğru ifadelere alıştırmaktır. Dolayısıyla öğrenciyi her zaman tam bir cümle kurmaya yöneltmek yararlıdır fakat bununla yetinmeyip öğrenciyi diyaloğa alıştırmak için beklenmedik olaylardan da yararlanarak okul hayatını ifade etmelerini istemek ve buradan hareketle ifade şekillerini öğretme fırsatı yaratmayı da düşünmek lazımdır çünkü öğretmen öğrenciyi en kısa zamanda söylemek istediği şeyleri Türkçe ifade etmesi için hazırlamalıdır. Bunun için de karşılıklı konuşma etkinlikleri mutlaka yapılmalıdır. "Talimat"ın sonunda edebî ve tarihî konularda okunan parçalardan hareketle tartışma yapılması, gerektiğinde edebî bilgilerin aktarılması istenmiş; bunun tek ve grupça konuşmaya malzeme olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Kelime öğretimini *müfredat-ı lügaviye* adında ayrı bir başlıkta (MUNTTD 1331, s. 132 vd.) ele alan "Talimat"ta nesne adları ve fiillerin öğretimine değinilmiştir. Nesne adlarının o nesneleri göstererek ve mümkün olduğunca ana diline başvurmadan öğretilmesine vurgu yapılmıştır. "Talimat"a göre öğretilecek adlar, sınıf içindeki veya sınıfa getirilebilecek nesnelerin adları olmalıdır. Bu kelimelerin öğretilmesinin ardından isimlerle fiiller birbirine bağlanarak cümle kurulmalıdır. Bundan başka, kelime öğretiminde günlük hayat görüntülerini içeren çeşitli levhalar da kullanılabilir. Bu levhalar, çeşitli hikâye ve alıştırmalar için de uygundur. Kelime öğretimine çok önem verilen "Talimat"ta bir kelime ve kavram alanı listesi verilmiştir. Dönemine göre epey geniş ve yol gösterici olduğu görülen bu liste, öğrencinin yaşadığı yakın ve uzak çevresini yansıtan bir içeriktedir. Bu listenin ardından "Talimat"ta yer alan açıklama kısmında öğretmenin bütün kelimeleri değil, en çok kullanılan

kelimeleri öğretmesi gerektiğine değinilmiş, öğrencinin Arapçasını bilmediği kelimelerin Türkçesini söylemekten kaçınması gerektiği vurgulanmıştır. Kelimelerin listesini vererek ezberletilmesini yasaklayan "Talimat"ta kelime öğretiminin cümle düzeyinde yapılması önerilmiştir. Ayrıca dersler ilerledikçe okuma metinleri yardımıyla öğrencinin söz dağarcığının zenginleştirilmesine çalışılacağı fakat bu sırada kelime bilgisi aktarılmadan sadece köken bilgisine ve ortak kelimelere değinilerek öğrencinin ilgisinin çekilmesi gerektiği dile getirilmiştir. "Talimat"a göre, derslerin bu ileriki durumunda en fazla okuma becerisine yer verilecek bunun yanında karşılıklı konuşma etkinlikleri de yapılacaktır.

"Talimat"ta dil bilgisi öğretimiyle ilgili önerilen yöntem; dil bilgisi kurallarını doğrudan öğretmek yerine, bolca örnekten sonra öğrencinin o kuralı kavraması esasına dayanmaktadır. "Talimat"a göre, öğretmen ilk derslerden itibaren gereksiz açıklamalarda bulunmaksızın kelimeleri hep kurala uygun olarak kullanmaya özen gösterecek ve farklı kelimelerin benzer görünümlerini bir araya toplayarak aynı kelimeyi çeşitli şekillerde tanıtacak ve bu suretle kuralı kavratacaktır. Buradaki en önemli şey, kuraldan önce kulağın biçim ve cümle bilgisine alışmış olmasıdır.

Okuma eğitimi konusunda "Talimat"ta yer alan yönteme göre metinlerin sağlıklı bir şekilde okunmasına dikkat edilmelidir. Öğretmen bir cümleyi okuduktan sonra onu tekrar ettirerek açıklar. Cümleler bu şekilde bitirildikten sonra metni baştan tekrar okutur. Bu sırada anlamadan tekdüze seslendirmeye engel olunmalıdır. Öğretmen, bundan başka her cümledeki bilinmeyen kelimeleri bilinenlerden hareketle açıklamalı ve öğrencilerin cümleyi anladıklarını görene kadar çeşitli sorularla açıklamaya devam etmelidir. Metnin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için çeviri yapılabilirse de bire bir çeviriden kaçınmak gerekir. Ardından metin, Türkçe olarak çözümlenip açıklanır. Bunların dışında öğrenci ders dışında da kitap okumaya yönlendirilmeli ve ondan okuduklarını derste anlatması istenmelidir.

Yazma becerisi, "Talimat"ta en son olarak ele alınan beceridir. "Talimat", yazma becerisini yazım ve ifade olarak iki şekilde ele almıştır. Buna göre ilk önce öğrenci sınıfta öğrendiği ve not aldığı kelimeleri, sonra ise örnek cümleleri tercüme etmeden tekrar tekrar yazar. Bundan sonra yazma etkinliklerinin dil bilgisi etkinlikleriyle birleştirilmesi önerilerek söz gelimi kelimeyi çoğul yapma, isme uygun sıfat getirme, yarım cümleyi tamamlama, cümlenin kipini değiştirme gibi çalışmalar örnek olarak verilmiştir. Bunun yanında bazı anlatım şekillerini kullanmaya zorlamak amacıyla öğrenciye cevaplayacağı sorular yazdırmak, öğrencinin verilecek metni anlaması koşuluyla dikte yaptırmak, dersler ilerledikçe sınıfta anlatılan küçük hikâyeleri söyletmek, serbest

yazma, dil bilgisi kuralının anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek amacıyla Arapçadan Türkçeye ve Türkçeden Arapçaya tercüme, betimleme, mektup yazma, okunanın özetlenmesi de birer yöntem olarak önerilmiştir. Sözlük kullanmaya sadece serbest yazma etkinliklerinde izin verilmiştir.

Sonuç

Yapılan incelemenin sonunda ulaşılan bulgular şu şekilde özetlenebilir: "Talimat"ın Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi açısından önemli bir adım olduğu görülmektedir. Genel yöntem olarak doğrudan yöntemi benimseyen "Talimat", dinleme dışında diğer dil becerilerine yer vermiştir. Nitekim buna uygun şekilde Türkçe dersinin amacının günlük iletişim ile bilimsel ve edebî araştırmalarda kullanılacak bir anlama aracını öğrencilere kazandırmak olduğu belirtilmiştir. Dil becerileri içinde en çok konuşmaya önem verildiği görülmektedir. Bunun yanında söz varlığı, okuma, dil bilgisi ve yazma da "Talimat"ta kendine yer bulmuştur. Her bir beceri için önem derecesine göre yöntemler önerilmiş ve bu yöntemlerin genel yaklaşımla uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. "Talimat"ta dil becerilerinin bütünleşik olmasına, her bir dersin önceki derse dayanıp sonraki dersle bağlanması gerektiğine değinilmiştir. Tekrar, önemli bir yöntem olarak önerilmekle birlikte fazla kullanılmasının zararlı olabileceğine de işaret edilmiştir. Kelime öğretiminde, yakından uzağa ilkesine uygun olarak, önce sınıf içindeki nesnelerin sonra ise yine sınıf içinde en çok kullanılan fiillerin öğretilmesi istenmiştir.

Okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılacak herhangi bir kitap önerilmemesinin yanında, ana dili programında olduğu gibi, metinlerde bulunması gereken özellikler de sıralanmamıştır. Ana dili programındaki *kıraat* dersine ilişkin yönergede "Okutturulacak kitabın en ziyade ahlaki, tarihî, edebî, millî fıkraları havi olmasına ve muhteviyatının kavaid-i lisaniye ve tahririye nokta-i nazarından dürüst olmasına dikkat edilecektir." denmektedir (MUNTTD 1331, s. 11). Burada yönerge hazırlayıcılarının anılan özellikteki metinlerin kullanılmasını yeterli gördüğü düşünülebilir fakat tabiidir ki bu metinler özellikle temel düzeydeki bir yabancı öğrenci için uygun sayılamaz.

"Müfredat-ı lügaviye" başlığı altında, öğrencilerin kelime dağarcığının gelişmesinin ardından öğretmenin "dersi artık Türkçe lisanıyla ver"eceği; "Tahrirî Vazifeler" başlığı altında, öğretim ilerledikçe ana dilini kullanmaktan giderek vazgeçilip en sonunda tamamen Türkçenin kullanılması gerektiği ifade edilmiştir ki buradan anlaşıldığına göre ilk derslerde öğretmenin Arapça kullanması olağan sayılmıştır fakat bu durum, hem aynı başlık altındaki bölümün ilk cümlesinde geçen "ana diline mümkün olduğu kadar başvurmadan" ifadesine hem de "Talimat" metninin baş tarafında benimsendiği söylenen "doğrudan yöntem"e uygun değildir. Aynı şekilde "Talimat"ın birkaç yerinde

"çeviri"nin bir yöntem olarak kullanılabileceğinin söylenmesi de "doğrudan yöntem"e uygun olmayan bir ifadedir.

"Talimat" incelemesi sonucunda 1915 yılında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin bir görünüm ortaya çıkmaktadır. Buna göre ana dili Arapça olan öğrencileri Türkçeye alıştırmak ve telaffuz, kelime bilgisi, dil bilgisi, okuma, diyalog kurma ve yazma gibi konularda yetkin hâle getirmek amaçlandığı ve dolayısıyla modern bir anlayış bulunduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte doğrudan yöntemin özellikleri arasında sayılan dinlediğini anlamanın geliştirilmesi (Brown 1987, s. 57) "Talimat"ta ihmal edilmiş görünmektedir.

Ana dili programı ile "Talimat" metninin en belirgin farkı ana dili programının iletişimi değil daha çok dil ve edebiyat bilgisini aktarmayı hedeflemesidir. Sadece programdaki ders cetveli ve ders içeriklerinin sıralamasına bakılarak bile programın dil bilgisini, kelime bilgisini, kâtipliği ve edebiyat bilgisini öncelediği görülecektir. Hâlbuki "Talimat", yukarıda ayrıntılarıyla belirtildiği gibi bilgiyi değil iletişimi merkeze almış görünmektedir ki bu da o dönemde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin bir ihtiyaç biçiminde doğduğunu ve bu içerikte bir yönerge hazırlamak zorunluluğunun ortaya çıktığını göstermektedir.

"Talimat"ta, nedeni anlaşılmamakla birlikte, Türkçe derslerinin haftada birer saat süreyle yapılması istenmiştir. Türkçeyi bilmeyen öğrencilerin bulunduğu bir sınıf için bir saatin çok az bir süre olduğu açıktır. Ayrıca programdaki gibi bu derslerin ayrı ayrı adları belirtilmemiştir. *Talimat*ın alt başlıkları birer ders olarak düşünülse bile bunların hangi sınıfta işleneceğinin gösterilmemiş olması da bir eksikliktir. Ayrıca her ne kadar *Talimat*ta yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir yöntem ortaya konulmuş olsa da en az onun kadar önemli olan bu dersi verecek öğretmenlerin niteliği konusu ihmal edilmiş veya görmezden gelinmiş görünmektedir.

"Talimat", barındırdığı bazı eksikliklerin yanında yabancılara Türkçe öğretiminin resmî eğitim kurumlarına girmesi bakımından çok önemli bir adımdır. İleriki araştırmalarda Arap coğrafyasındaki darülmuallimînlerde öğrenim gören kimselerin anılarına ulaşılıp Türkçe öğretiminin nasıl yürütüldüğüne ilişkin bir fikir edinilmesi önerilebilir. Bunun yanında yabancı ve azınlık okulları ile özel okul veya kurslarda Türkçenin nasıl öğretildiğine ilişkin araştırmalar yapılarak karşılaştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

AKYÜZ, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2015*, Ankara: Pegem Akademi.

ALKAN, M. Ö. (2000). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme sürecinde eğitim istatistikleri 1839-1924*, Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistikleri Enstitüsü.

ARI, G. (2006), Türkiye'de ana dili öğretim programları. Cemal Yıldız (ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde (*s. 79-94), Ankara: PegemA.

BERKER, A. (1945). *Türkiyede ilk öğretim I 1839-1908*, Ankara: MEB.

BROWN, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*, Prentice Hall.

CANSIZ AKTAŞ, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. Mustafa Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 337-374). Ankara: Pegem Akademi.

Darümuallimînin Programı (1312). Matbaa-i Amire.

DEMİRCAN, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*, İstanbul: Der Yayınları.

DURMUŞ M. ve Okur, A. (Ed.) (2013) *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.

DURMUŞ, M. (2013). Doğrudan yöntem (direct method) ve berlitz okullarındaki uygulamalar. Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 55-69). Ankara: Grafiker.

ERDEM, İ., Doğan, B. ve Altunkaya, H. (Ed.) (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

ERGİN, O. (1977). *İstanbul mektepleri ve ilim, terbiye ve san'at müesseseleri -dolayısiyle- Türkiye maarif tarihi* (Cild 1-4), İstanbul: Eser Kültür.

ERGÜN, M. (1996). *II. Meşrutiyet Devrinde eğitim hareketleri (1908-1914)*, Ankara: Ocak.

GÖÇER, A., TABAK, G. ve COŞKUN, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *32*, 73-126.

GÖĞÜŞ, B. (1970). Anadili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 123-154.

KOÇER, H. A. (1991). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi*. İstanbul: MEB.

KODAMAN, B. (1991) Aşiret Mekteb-i Hümâyunu. TDV. İslam Ansiklopedisi, İstanbul, c. IV, s. 9-11.

_____ (1999), *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

MAARİF-İ UMUMİYE NEZARETİ (MUN) (1331). *Mekâtib-i Hususiye Talimatnamesi*. İstanbul: Matbaa-i Amire.

MAARİF-İ UMUMİYE NEZARETİ TELİF VE TERCÜME DAİRESİ (MUNTTD) (1331), *Darümuallimîn-i İptidailere Mahsus Müfredat Programı*. İstanbul, Matbaa-i Amire.

MAARİF-İ UMUMİYE NEZARETİ (1330). *Darümuallimat programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.

MAARİF-İ UMUMİYE NEZARETİ (1329). *Darümuallimîn-i iptidaiye ders programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.

MAHMUD CEVAD İBNÜ'Ş-ŞEYH NAFİ (1338). *Maarif Nezareti tarihçe-i teşkilat ve icraatı*, İstanbul: Matbaa-i Amire.

MERRİAM, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. Selahattin Turan) Ankara: Nobel. (Orijinal yayın tarihi 2009).

SARIÇOBAN, A. (Ed.) (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi*. Ankara: Anı.

STERN, H. H. (1986). *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford University Press.

Şahbaz, N. K. (2017). "Tanzimat (1839-1876), I. Meşrutiyet (1876-1878) ve II. Abdülhamit (1878-1908) dönemlerinde Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. Abdurrahman Güzel (Ed.), *Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitimi-öğretim tarihi araştırmaları* içinde (s. 225-281), Ankara: Akçağ.

ŞAHİN, A. (Ed.) (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi.

TOPUZKANAMIŞ, E. (2017). 1905 askerî okullar programında Türkçe eğitimi, IX. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, 2-4 Kasım 2017 Malatya.

_____ (2018a). Osmanlı dönemi ilk modern idadi programlarında Türkçe eğitimi: 1892 yılı örneği. *Tarihin Peşinde Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *19*, 185-226.

_____ (2018b). Osmanlı dönemi ilk modern iptidaiye ve rüştiye programlarında Türkçe eğitimi 1891 yılı örneği. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, *43*, 247-280.

UÇGUN, D. (2017). Tarihî süreç içerisinde Türkçe öğretim programları ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi. Abdurrahman Güzel, Halit Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s.89-105), Ankara: Pegem Akademi.

UNAT, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihî bir bakış*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Vilayat-ı Şahanede Bulunan Leyli ve Nehari Mekâtib-i İdadiyeye Mahsus Olarak Bu Kere Maarif Nezaretince Tadilen Kaleme Alınan Ders Programları (1310). Dersaadet: Âlem Matbaası – Ahmed İhsan ve Şürekâsı.

YILDIRIM, F. ve Tüfekçioğlu, B. (Ed.) (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.