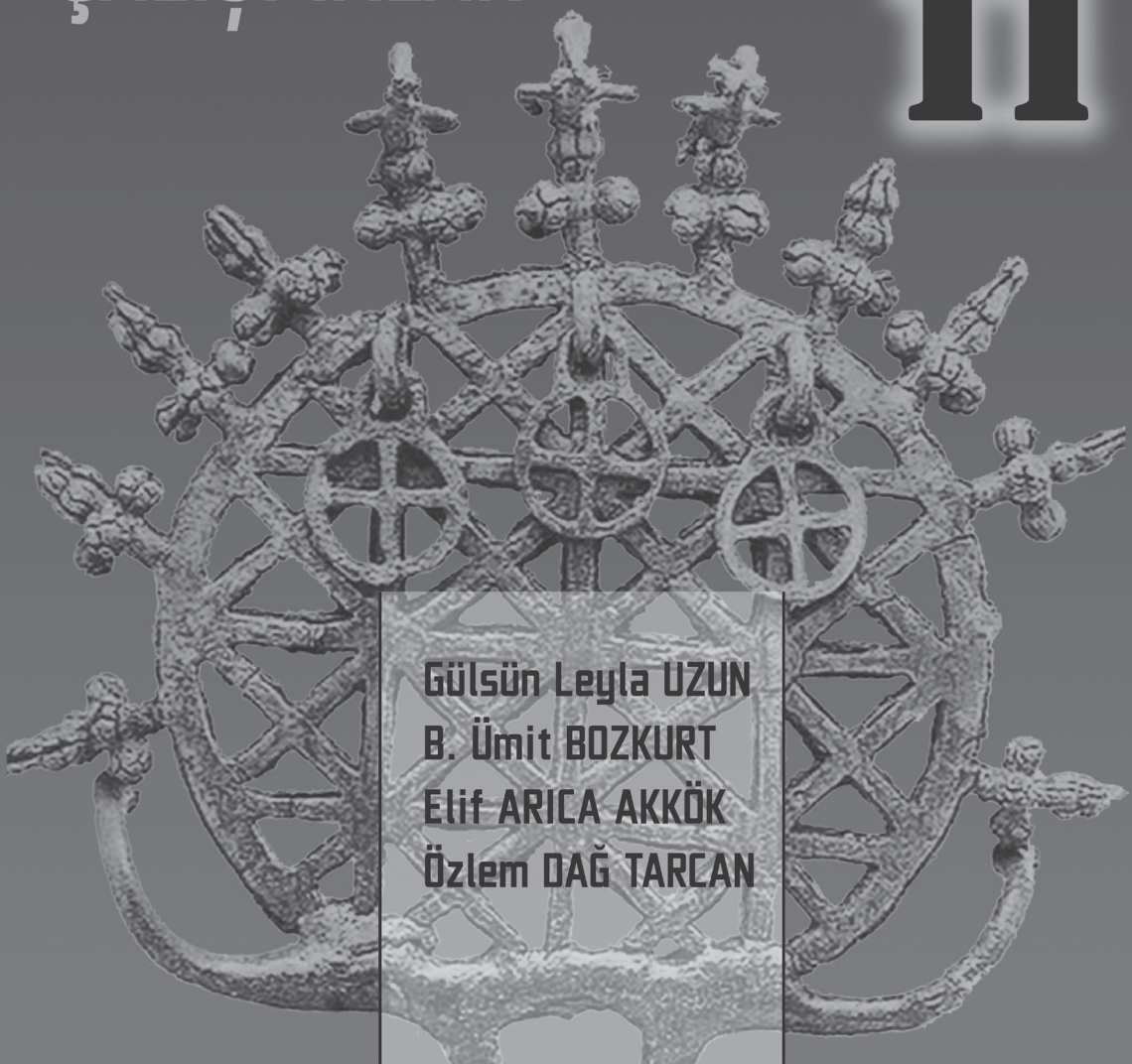
ankara üniversitesi
tömer

TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİNDE KURAMSAL VE UYGULAMALI ÇALIŞMALAR 11



Gülsün Leyla UZUN
B. Ümit BOZKURT
Elif ARICA AKKÖK
Özlem DAĞ TARCAN

ANKARA ÜNİVERSİTESİ TÖMER
Adres: Beşevler 10. Yıl Yerleşkesi
Ord. Prof. Dr. Şevket Aziz Kansu Binası
4. Kat 06560 Yenimahalle - ANKARA
Tel : 0 (312) 214 13 50
Faks : 0 (312) 600 01 31
e-mail : tomer@ankara.edu.tr
Web : www.http://tomer.ankara.edu.tr/

Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar - 11
1. Basım: Haziran 2020
ISBN: 978-605-136-479-7
Dizgi - İç Tasarım: Zuhal AKIN
Kapak Tasarım: Gamze KANTAŞ

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Ankara Üniversitesi TÖMER'e aittir.
Ankara Üniversitesi TÖMER'den yazılı izin alınmaksızın alıntı yapılamaz, kısmen veya tamamen hiçbir şekil ve teknikle ÇOĞALTILAMAZ, BASILAMAZ, YAYIMLANAMAZ. Kitabın, tamamı veya bir kısmının fotokopi makinası, ofset, bilgisayar, internet ortamında kullanılması, kaset veya CD'ye kaydedilmesi dahil yasaktır. vs. gibi teknikle çoğaltılması, hem çoğaltan hem de bulunduranlar için yasa dışı bir davranıştır.
Ankara Üniversitesi TÖMER'e, bu gibi yasa dışı davranışlarda bulunan kurum ve kişilere karşı, her türlü haklarını korumakta kararlıdır.

ÖNSÖZ

Türkçenin eğitimi-öğretimi alanı, günümüzde pek çok araştırmacının çalışmalarını üzerinde yoğunlaştırdığı bağımsız bir araştırma alanı konumuna ulaşmıştır. Doğası gereği, eğitim bilim, dilbilim ve edebiyat bilimi alanlarından beslenen Türkçenin eğitimi-öğretimi alanı, kendi kuramsal çerçevesini, ilke ve yaklaşımlarını her geçen gün daha da belirginleştirmektedir.

Devingen bir araştırma alanı olarak Türkçenin eğitimi-öğretiminde, hakemli bilimsel dergiler, çalıştaylar ve kurultaylar zemininde pek çok güncel tartışma sürdürülmektedir. Elinizdeki bu kitap da kaynağını *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*ndan alan 11. kitaptır. Her kurultay sonrası hakem değerlendirmeleriyle seçilen tam metinlerin kitap bölümü olarak basılması, 2009 yılından bu yana sürdürülen bir gelenek olmuştur. Sürekliliği ve niteliğiyle kendini kanıtlamış bu yayın dizisi, numaralandırılarak yayımlanmaktadır ve bu kitap da adını, söz konusu yayın dizisinden almaktadır.

Hakemlerin bilimsel değerlendirmeleriyle olgunlaştırılmış ve olumlu rapor almış tam metinlerden oluşan kitapta, 37 çalışma, bütünlük oluşturacak biçimde bölümlendirilmiştir. İlk bölüm *dilbilim-dil öğretimi* ara kesitinde yer alan çalışmalara ayrılmıştır. Bu bölümde dilbilimsel betimlemelerin dil öğretimi uygulamalarına sağlayacağı katkı somutlaştırılmaktadır. Burada bilişsel dilbilimin kuramsal araçlarının Türkçe öğretiminde kullanımı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz edimlerini anlama düzeyleri ile konuşma eğitiminde duraksama belirleyicilerinin işlevi ele alınmaktadır. İkinci, üçüncü ve dördüncü bölümlerde Türkçenin anadili/yabancı dil olarak öğretimi düzleminde *yazma, okuma ve dinleme becerilerinin eğitimi*ne yönelik betimlemeli/deneysel çalışmalar yer almaktadır. Beşinci bölümde *ders kitapları*, yine anadili/yabancı dil öğretimi bağlamlarında, program-kazanımlar, metinler, etkinlikler ve sözlük çalışmaları bakımından incelenmektedir. *Ölçme-değerlendirme* başlıklı altıncı bölümde, Türkçe derslerinde hedeflenen kazanımların ölçülebilirliği, ders kitaplarında yer alan açık uçlu soruların puanlama tutarlılığı ve liseye geçiş sınavlarındaki Türkçe testlerinin değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmen eğitimi-niteliği başlıklı yedinci bölümde, öğretmenlerin sınıf içinde yönelttiği soruları, öğretmen adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi algıları ile anlam bilimi dersinin işlevine ilişkin görüşlerini ele alan çalışmalara yer verilmiştir. Sekizinci bölümde Aytül Akal örneğinde çatışmaları ve Rodari'nin Küçük Kerevit'inde konformizm kavramını konu eden çocuk yazını incelemeleri bulunmaktadır. Dokuzuncu bölüm *dilbilim*

*incelemeleri*ne ayrılmıştır. Burada yer alan çalışmalar, Türkçe akademik metinlerde üstsöylem belirleyicilerini, tekdilli ve ikidili katılımcıların anlatı metinlerinde duygusal etki kodlamalarını ve Türkçede yarı ünlülerin üretimini-algılanmasını ele almaktadır. Son olarak, *diğer* ulamıyla başlıklandırılan bölümde Türk dil politikalarına, İranlılara Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek ortak yazınsal öğelere ve atasözü-deyim öğretimi çalışmalarının derlenmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır.

Değerlendirme sürecinden sonra yazarlar tarafından düzeltme yapılarak son biçimine ulaşan metinlerde, sözcük-terim seçimleri ve yazımla ilgili (bir sözcüğü birleşik ve ayrı yazma gibi) düzenlemeler, yazarların iradesini yansıtmaktadır ve yayına hazırlama sırasında metinlere bu açıdan müdahale edilmemiştir.

Bu kitabın basım sürecinin farklı aşamalardaki yükünü bizimle paylaşan hakem kurulundaki bilim insanlarına, yazıları düzeltme ve yayıma hazır duruma getirme sürecindeki sabırları için yazarlara ve Ankara Üniversitesi TÖMER emekçilerine içten teşekkürlerimizi sunarız.

Sözümüzü sık sık yinelediğimiz dileğimizle bitirmek isteriz: "Türkçenin eğitimi-öğretimi alanının daha nice yayınlarla donanıp bilime kök salması dileğiyle…"

Saygılarımızla,
Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN

BİLİMSEL DEĞERLENDİRME KURULU (HAKEMLER)

A. Işıl ULUÇAM-WEGMANN
Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR
Ata ATAK
Ayşe Eda GÜNDOĞDU
B. Ümit BOZKURT
Betül ÇETİN
Bilginer ONAN
Canan ASLAN
Caner KERİMOĞLU
Demet GÜL
Derya YAYLI
Devrim ÖZDEMİR ALICI
Dilek FİDAN
Dursun KÖSE
Elçin ESMER
Elif ARICA-AKKÖK
Emrah ÖZCAN
Ergün HAMZADAYI
Fazilet TAŞDEMİR
Funda UZDU YILDIZ
Gökhan ÇETİNKAYA
İclal ERGENÇ
Kadir YALINKILIÇ
Kamil İŞERİ
M. Onur KAN
Meltem AYABAKAN
Nadir Engin UZUN
Nermin YAZICI
Ömer ÇİFTÇİ
Özen YILDIRIM
Özge CENGİZ
Özgün KOŞANER
Özlem DAĞ TARCAN
Pınar İBE AKCAN
Sedat AKAYOĞLU
Sedat KARAGÜL
Selahattin DİLİDÜZGÜN
Sercan DEMİRGÜNEŞ
Sevil HASIRCI
Sevgi Sevim ÇIKRIKÇI
Soner AKŞEHİRLİ
Suna CANLI
Şüheda ÖNAL
Şükran DİLİDÜZGÜN
Tuğba ÇELİK KORAT
Tülay KUZU
Yasemin BAKİ
Yonca KOÇMAR DEMİRCİ

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ **3**

BİLİMSEL DEĞERLENDİRME KURULU **5**

DİLBİLİM- DİL ÖĞRETİMİ ARAKESİTİ

Bilişsel Dilbilim Yaklaşımının Somutlaştırma/Bedenleştirme
ve Ansiklopedik Bilgi İlkelerinin Türkçe Öğretiminde
Kullanımına Yönelik Etkinlik Önerileri
Pınar İbe Akcan - Serap Altunay - Güner Özcan **13**

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Söz Edimlerini Anlama Düzeyleri
Hatice Altun Alkan - Derya Yaylı **29**

Konuşma Eğitiminde Söylem Belirleyicilerin Yeri: Duraksama Belirleyicileri
Himmet Sarıtaş - Ahmet Benzer **45**

YAZMA EĞİTİMİ

Ortaokul 7. Sınıf Öğrenci Metinlerinde Konu Sürekliliği:
Merkezleme Kuramı Çerçevesinde Bir Çözümleme
Çağrı Kaygısız - Meltem Ayabakan İpek - Ezgi Kaya **63**

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Metinlerindeki
Dilbilgisel Zaman Yapılarının Bağdaşıklık Görünümleri
Funda Yıldırım - S. Sevgi Çıkrıkçı **75**

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Görev Tekrarlı Yazma
Uygulamalarındaki Gelişimlerinin Betimlenmesi
Kamil İşeri - Betül Çetin - Ata Atak - Ekin Şen **87**

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öyküleyici Metinlerini Oluşturmada
Öykü Piramidinin Etkisi
Esra Nur Tiryaki - Mehmet Emre Çelik **113**

Eşdizimli Sözcük Öğretiminin Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerisine Etkisi
Namık Kemal Şahbaz - Yunus Emre Çekici - Büşra Çevik **127**

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B2 Düzeyi Yazma Etkinlikleri Geliştirme
Nurcan Bektaş - Celile Eren Ökten **143**

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Özetleme Becerileri
Nurşat Biçer - Yakup Alan **167**

Kiril Alfabesini Kullanan Türk Soylu Öğrencilerin
Türkiye Türkçesini Öğrenirken Yaptıkları Yazım Yanlışlarının Belirlenmesi
İkbal Akkar - Esra Lüle Mert **181**

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öyküleyici Metinlerinin Yapı Yönünden İncelenmesi
Yasemin Baki - Bekir Gökçe **201**

OKUMA EĞİTİMİ

Okuma Stratejileri Okuduğunu Anlamanın Anlamlı Bir Yordayıcısı mıdır?
Hasan Kurnaz - Nesrin Sis **219**

Üstbilişsel Okuma Stratejisi Eğitimi İçin 4MAT'a Uygun Bir İzlence Önerisi
Mehmet Ali Bahar **237**

Yabancı Öğrencilerin Türkçe Okuma Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi
Melike Erdil **257**

DİNLEME EĞİTİMİ

Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime ve
Dil Bilgisi Düzeyleri ile Dinlediğini Anlama Becerileri Arasındaki İlişki
Hatice Altunkaya **279**

DERS KİTABI İNCELEMELERİ

Almanya'da Hazırlanmış Türkçe Ders Kitabı
"Pilot 5"teki Görsel İçeriklerin Kültürlerarasılık Bağlamında İncelenmesi
Nermin Yazıcı - Sinem Sivrioğlu **301**

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Sözlü İletişim
Kazanımlarını Karşılama Yeterliği
Aslıhan Küçükavşar **319**

Beşinci Sınıf Dinleme/İzleme Metinlerinin
2017 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Değerlendirilmesi
Bahar Doğan - Gülşah Gençer **329**

8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan
"Karanfiller ve Domates Suyu" Hikâyesinin İşlenme Sürecinin Karşılaştırılması
Canan Nimet Mert Duran - Deniz Işıkoğlu **349**

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan
Ders Kitaplarında Yer Alan Konuşma Becerileri Üzerine Bir Çalışma
Gülden Tüm - Abdulkadir Abdulrahim **361**

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Sözlüğe Gönderimler
ve Tek Dilli Sözlükler Bağlamında Bir İnceleme
Selçuk Moğul **381**

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Konuşma
ve Yazma Kazanımlarının Ölçülebilirliğinin İncelenmesi
Esra Ekinci Çelikpazu - Fazilet Taşdemir **391**

5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Ortak Tema Metinlerine
Ait Açık Uçlu Soruların Puanlama Tutarlılığının İncelenmesi
Fazilet Taşdemir - Esra Ekinci Çelikpazu **405**

Merkezî Sınav Türkçe Testi (2018) Sorularının
Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi
M. Eyyüp Sallabaş - Yusuf Taşkın **423**

Merkezî Sınav Türkçe Testi (2018) Sorularının
Türkçe Dersi Öğretim Programı Bağlamında Değerlendirilmesi
M. Özgün Harmankaya - M. Eyyüp Sallabaş **443**

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ - NİTELİĞİ

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Sınıflarda Öğretmenlerin Yönelttiği Sorular
Sevilay Bulut **457**

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Temel Teknoloji Yeterlik Düzeyi
Algılarının İncelenmesi (Burdur Örneği)
Sedat Karagül **469**

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda Anlam Bilimi Dersinin İşlevi
Bekir Gökçe **483**

ÇOCUK YAZINI İNCELEMELERİ

Türk Çocuk Yazınındaki Çatışmaya Benlik Durumları Açısından
Bir Bakış: Aytül Akal Örneği
Sevil Hasırcı **503**

Rodari'nin Küçük Kerevit'i: Konformizmin (Uymacılığın)
Elinden Kaçan Tatlısu Istakozu
Emine Akyüz - Tuğba Küçüktamer **521**

DİLBİLİM İNCELEMELERİ

Duygusal Etki Kodlamalarının ve Güçlendiricilerinin
Anlatı Metinlerindeki Sunumu
A. Işıl Uluçam-Wegmann **529**

Türkçe Akademik Metinlerde Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanımı ve Akademik Yazma
Özlem Dağ Tarcan **557**

Türkçede Yarı Ünlülerin Üretim ve İşitsel Algılama Süreçlerindeki Rolü
İpek Pınar Uzun - Cemre Ece Kırcalı - Yasemin Güçlütürk **577**

DİĞER

Türk Dil Politikasından Söz Edebilir miyiz?
Fatma Açık **593**

İranlılara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ortak Edebî Unsurlardan Yararlanma
Önder Çangal - Umut Başar **611**

Atasözü ve Deyimlerin Öğretimi Üzerine Sistematik Bir Derleme Çalışması
Ceyda Kasapoğlu - Yusuf Tepeli **623**

DİLBİLİM - DİL ÖĞRETİMİ ARAKESİTİ

Bilişsel Dilbilim Yaklaşımının Somutlaştırma/ Bedenleştirme ve Ansiklopedik Bilgi İlkelerinin Türkçe Öğretiminde Kullanımına Yönelik Etkinlik Önerileri

A Cognitive Linguistic Perspective on Turkish Language Teaching: Embodiment and Encyclopedic Nature of Language in TLT Exercises

Pınar İBE AKCAN

Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, İngiliz Dilbilimi Anabilim Dalı

Gülşah GENÇER

Doktora Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, İngiliz Dilbilimi Anabilim Dalı

Güner ÖZCAN

Doktora Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, İngiliz Dilbilimi Anabilim Dalı

Öz

Bu çalışmanın amacı, bilişsel dilbilim yaklaşımındaki iki anahtar kavram olan "somutlaştırma/bedenleştirme" ve "sözcüksel bilginin ansiklopedik doğası"na ilişkin ilkeleri tanıtmak ve bu ilkelerin Türkçe dilbilgisi ve Türkçe sözcük öğretiminde kullanılabileceğini örnekleyen etkinlik önerilerinde bulunmaktır. Bilişsel dilbilim yaklaşımına göre beden deneyimleri biliş-dil etkileşiminde bilişsel süreçler kadar önemlidir. Bu çalışmada da bilişsel dilbilgisi yaklaşımında önemli yeri olan iki ilke bedenleştirme ve sözcüksel bilginin ansiklopedik doğası ilkelerinden dil öğretim ortamlarında da yararlanılabileceğini örneklemek üzere Türkçe sözcük öğretimi ve dilbilgisi öğretiminde kullanılabilecek etkinlikler önerilmektedir. Etkinliklerde yer alan sözcük anlamlarına ilişkin genellemeler Türkçe Ulusal Derlemi'nden (Aksan vd., 2016) çekilen tümceler üzerinden yapılmıştır. Çalışmada sözcük anlamının ansikolopedik özelliği göz önünde bulundurularak ve bedensel deneyimlemeden yararlanılarak -(I) yor ve -(D)I görünüş biçimbirimleri, düş- ve kalk- çokanlamlı eylemleri, kimi yer ilgeçleri, -Abil kiplik biçimbirimi ve tanışma söyleminde yer alan kimi kalıp ifadelerinin öğretimine yönelik etkinlikler yer almaktadır.

Anahtar sözcükler: *Türkçe öğretimi, Bilişsel Dilbilgisi Yaklaşımı, bedenleştirme/somutlaştırma, ansiklopedik bilgi*

Abstract

The purpose of this study is to introduce the two key concepts of the Cognitive Linguistics Theory, "embodiment" and the "encyclopedic" nature of lexical knowledge and to propose exercises to illustrate that these concepts that can effectively be used in Turkish Language Teaching (TLT). According to the Cognitive Linguistics Theory, bodily experiences are as crucial as mental experiences in the language-cognition interaction. The present study proposes some grammar and vocabulary exercises in Turkish using the principles of embodiment and the encyclopedic nature of lexical knowledge in Cognitive Linguistics Theory. Using the information related to the lexical items retrieved from TNC (Aksan et al., 2016), the aspectual morphemes -(I)yor and -(D)I, the polysemous verbs -düş and -kalk, the modality suffix -Abil, some locative prepositions and some fixed expressions in the meeting discourse in Turkish were chosen as the points targeted to teach.

Keywords: *Turkish language teaching, cognitive linguistics theory, embodiment, encyclopedic knowledge*

Giriş

İnsan zihni ve insan dili arasındaki ilişki son derece net, bilişsel kuramların dil kuramları ile kesişmesi ise bu nedenle doğaldır. Bu yaklaşımlardan biri de Bilişsel Dilbilgisi Yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre göre; insan zihni olayları *ulamlayarak* (İng. categorization) kavrar. Bu ulamlar *yayılımsal*dır (İng. radial) merkezleri net, sınırları ise esnektir. *Eğretileme* (İng. metaphor) ve *ad eksiltme* (İng. metonymy) temel zihinsel işlemlerdir. İnsan zihni aynı olayın farklı yönlerini ön plana çıkarma ve farklı yönlerini geri plana itebilme yani aynı olayı farklı perspektiflerden algılayabilme özelliğine sahiptir. Dilde yapılabilenler bilişin yapabildiklerinden (ulamlama, çıkarımlama vd.) soyutlanamaz. Dilin edinimi öğrenilmesi ve kullanılması, her tür bilginin edinilmesi, öğrenilmesi ve kullanılması ile aynıdır. Dilsel düzenleniş, kavramsal düzenlenişi temel alır. Dil ise, anlamı merkeze alır (bu nedenle tüm dilsel birimler anlamlıdır). Dilsel birimler, sözcükten küçük olabileceği gibi büyük de olabilirler ve on olarak, dil kullanım temellidir (bu nedenle dilin bilgisi kişiye özgü ve devingendir).

Dilin bilgisinin zihinde nasıl depolandığı, kullanımda nasıl işlemlendiği ve kullanıcı tarafından nasıl erişildiğine ilişkin kuramsal bilgiler dil öğretimine de katkı sağlamaktadır. Kuram ve kuramdışı alanyazında, anlam ve sözcük anlamına ilişkin bilginin deneyim, kültür ve bir bütün olarak dünya bilgisi ile biçimlendiğine çokça değinilmiştir. Bilişsel dilbilim yaklaşımının ilkelerinden dil öğretiminde yararlanılabileceğine ilişkin de yabancı alanyazında (Holme, 2009; Littlemore, 2009) ve Türkçede çeşitli çalışmalar yer almaktadır (İbe Akcan, Erköse ve Yalçın, 2016). Son dönemde, dil öğretimi, *uygulamalı bilişsel dilbilimin* de (applied cognitive linguistics) önemli çalışma alanlarından biridir. Bu çalışmanın amacı, bilişsel dilbilim yaklaşımındaki iki anahtar kavram olan *bedenleştirme* (İng. embodiment) ve sözcüksel bilginin *ansiklopedik* (İng. encyclopedic) doğasına ilişkin ilkelerini tanıtmak ve bu ilkelerin Türkçe dilbilgisi ve Türkçe sözcük öğretiminde kullanılabileceğini örnekleyen sözcük ve dilbilgisi etkinlik önerilerinde bulunmaktır. Etkinliklerde yer alan sözcük anlamlarına ilişkin genellemeler Türkçe Ulusal Derleminden çekilen tümceler üzerinden yapılmıştır. Çalışmada sözcük anlamının ansikolopedik özelliği göz önünde bulundurularak ve bedensel deneyimleme ve bedenleştirmeden yararlanılarak -(I)yor ve -(D)I görünüş biçimbirimleri, düş- ve kalk- çokanlamlı eylemleri, kimi yer ilgeçleri, -Abil kiplik biçimbirimi ve tanışma söyleminde yer alan kimi kalıp ifadelerinin öğretimine yönelik etkinlikler önerilmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Bilişsel dilbilim yaklaşımına göre, beden deneyimleri biliş-dil etkileşiminde bilişsel süreçler kadar önemlidir. Dilin beden hareketlerinden evrildiğini ve dil ediniminde konuşmadan önce ilk iletişimin işaret etme gibi beden hareketleriyle kurulduğunu da göz önünde bulundurursak, insana özgü olduğu kadar öznel yanları da olan beden deneyimlerimiz, dış dünyayı ve gerçekliği algılamamızı sağlayarak düşüncenin ve dilin temelini oluştururlar (telefonda konuşan birinin istemsiz biçimde beden hareketleri yapması ya da yiyecek

kaynağının yönünü, bulunulan yere uzaklığını ve konumunu dans ederek anlatan arıyı izleyen diğer arıların onlara tarif edilenleri bedenleriyle deneyimliyor hissetmeleri gibi). Gibbs (2003)'te yer alan bir deneysel çalışmada, iki grup deneğe bir yolda yürürken iki farklı öykü dinletilmektedir. Birinci gruba ilişkileri yolunda giden bir çiftin pozitif öyküsü, diğer gruba çeşitli sorun ve zorluklar yaşayan bir çiftin öyküsü dinletilmektedir. Deneklerin kat ettikleri mesafeye bakıldığında, beden-dil etkileşiminin bir sonucu olarak ikinci grubun çok daha az yol kat ettiği görülmüştür. İnsan hareketleri ve dil arasında da önemli bir bağlantı vardır ki bu bağlantı taklit edebilmemizi, empati kurabilmemizi ve iletişim kurmamızı sağlayan ayna nöronlar sayesindedir. Gibbs'e (2006, s.73) göre, çevre ve dünyayı algılayış biçimimiz beden deneyimlerimizce özellikle de görsel deneyimlerimizce biçimlenir (sıcağı sevmeyenler için Mersin'in kötü bir yer olması, midesi bulananlar için seyahatin kötü bir deneyim olması gibi). Soyut düşünceleri de aşağıdaki eğretilemeli ifadelerde örneklendiği gibi bedensel deneyimlerimiz sayesinde anlamlandırmaktayız:

DEĞİŞİM HAREKETTİR

ZORLUK AĞIRLIKTIR

DUYGU ISIDIR

SAMİMİYET FİZİKSEL YAKINLIKTIR

BİLMEK GÖRMEKTİR (Çocukların görmedikleri şeylerin varlığına inanmamaları)

Dil öğretimi sürecine bedenin olumlu etkisi nasıl aktarılabileceği düşünüldüğünde, alanyazında matematik öğretiminde (sayı sayma, toplama, çıkarma vs.) beden kullanımına izin vermenin öğrencilerde başarıyı artırdığına ilişkin çalışmalar yer almaktadır (Valenzo, 2003). Parmakla takip ederek okuma yapmanın, okuma hızını artırdığı da bilinmektedir. İngilizce Öğretiminde önemli takipçi bulmuş bir yöntem olan *bütüncül fiziksel tepki yaklaşımında* (total physical response) (Asher, 1979) öğrenci konuşmaya zorlanmaz, soruların yanıtlarını bedeniyle, öğretmen de olumlu ve olumsuz geri bildirimleri sözel değil göstererek ve işaret ederek verir. Bir başka dil öğretim yöntemi olan *sessiz yöntemde* de (silent way) öğrenciler, bilgiyi çıkarılmayabilmeleri için sadece beden hareketleriyle yönlendirilirler. Örneğin, tekerlek sözcüğü statik bir nesne olmasına karşın hareket içerir. Tıpkı *titremek* ya da *zıplamak* eylemleri ya da görselleştirilebilir birimler olan yer ilgeçleri gibi birimleri salt sözel anlatımla değil motor becerileri harekete geçiren etkinlikler aracılığıyla anlatmanın öğrenci başarısını önemli ölçüde artırdığına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Boers ve Lindstromberg, 2005). Sadece böylesi dilsel birimlerin değil günlük olağan etkinliklerin aktarımında da drama kullanımı, taklit ya da sessiz sinemadan yararlanmanın, öğrenci katılımı olmasa dahi öğretmenin motor hareketlerini yalnızca izlemenin bile öğrenmeye olumlu katkı sağladığına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Sınıfın fiziksel rutinini değiştirmenin, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci pozisyonlarında değişikliklerin de öğrenme ortamına hareket kattığı yadsınamaz.

İnsan yaşamındaki her türden deneyim çok boyutlu ve birikimsel olduğuna göre, anlamın zihindeki temsilinin tek boyutlu ya da sınırlı katmanlı bir sözlük tanımına sığabilmesi olası değildir. Sözlükçe de çok katmanlı dev bir ağ olarak düşünüldüğünde, Read'e (2004, s.221) göre bu ağdaki bağlantılar iki türlü olabilir:

1. Yatay düzlemde: Sözcük için tetikleyici birlikte bulunuşlar (sıra: oturmak/sınıf)

2. Dikey düzlemde: Aynı anlamsal alanda yer alanlar (koltuk: mobilya/masa)

Bu bağlantılar, geniş ve karmaşık olduğu kadar düzenli ve *çerçevelerc*e yapılandırılmıştır (İng. frames). Bir olayı gerçekleşmiş ve gerçekleşmesi olası tüm yönleriyle tanımlamak mümkün olamayacağına göre, kullanıcı, ansiklopedik bilgiler içinden, içinde bulunulan fiziksel ve dilsel bağlama uygun bilgiyi (İng. underspecification) uygun miktarda ayrıştırmak durumundadır (ki bu her zaman kullanıcı için kolay olmayabileceği gibi yalnızca dil öğrencisi için değil, anadili konuşucusu için de iletişimsel problemlere yol açabilecek güçlükte olabilir). Bilişsel dilbilgisi yaklaşımında ansiklopedik bilgiye ilişkin temel varsayımlar şunlardır:

1. Dilin bilgisi dünya bilgisinden ayrılamaz.

2. Anlam bilgisi de kullanım bilgisinden ayrılamaz.

Alanyazında, *anlam* ve *sözcük anlamı*na ilişkin bilginin deneyim, kültür ve bir bütün olarak dünya bilgisi ile biçimlendiğine çokça değinilmiştir (Fodor ve Katz, 1963; Fillmore, 1975; Langacker, 1987; Lakoff ve Johnson, 1999). Evans ve Green (2006) anlamın bilişsel temsilinin ansiklopedik olduğunu söyler. Evans'de (2007) ansiklopedik bilgi, sözcük gibi dilsel bir birim aracılığıyla erişim sağlanan yapılandırılmış dil dışı bilgiler bütünüdür. Sözcükler de ansiklopedik bilgiye erişim araçlarıdır. Holme'a (2009) göre anlam, biçim ile eşleştirilebilecek kadar sınırları belli bir bilgi kümesi değil, bir varlık ya da olguya ilişkin, birbirlerine farklı yollarla bağlanmış ağlar içinde bulunan zihinde depolanmış bilgilerin tümüdür. Littlemore'a (2009) göre ise ansiklopedik bilgi düşünceleri birbirine bağlayan karmaşık ağın ortaya koyduğu bilgilerdir. Örneğin, *gol* kavramının futbolda, hentbolda, hokeyde farklı kavramsal içeriklerinin olması (Littlemore, 2009, s.75), *yeni yıl* kavramının akademisyen olmayanlar için 1 Ocak tarihinden başlayan süreci anlatırken, akademisyenler için eğitim-öğretim döneminin başlangıcını anlatması, *tatil* kavramının akademisyen olanlar ve olmayanlar için farklı olması ya da *hafta sonu* kavramının Cumartesi günü çalışanlar ve çalışmayanlar için farklı zaman dilimlerini anlatması gibi. Lakoff (1987, s.74)'teki örnek ise *anne* kavramına ilişkindir:

1. Although both tragedies were immeasurably traumatic, finding out that my **mother** wasn't my real **mother** was the most devastating.

Her iki trajedi de inanılmaz travmatik olmasına karşın, en yıkıcı olan **annemin** gerçek **annem** olmadığını öğrenmemdi.

anne 1. biyolojik ebeveyn

anne 2. bakan, seven, büyüten, şevkat veren, fedakarlık yapan vs.

Sözcük anlamları temel anlamdan eğretilemeli ya da ad eksiltmeli olarak dallanmış da olabilirler. Örneğin:

2. Üniversitede bir tur attım. (yer)
3. Üniversitede kendimi buldum. (süreç)
4. Üniversitenin atama ölçütleri. (yönetim)
5. Haftaya üniversite ile maçımız var. (takım)

Bilişsel dilbilim yaklaşımında *dilsel birim* (İng. unit) olarak kabul edilen birimler üç grupta yer almaktadır; sözcükten küçük birimler (örn. biçimbirimler), sözcük boyutundaki birimler (örn. adlar ya da eylemler) ve sözcükten büyük birimler (örn. kalıp sözler). Çalışmada seçilen dilsel birimler bu üç grupta yer almaktadır. Bu çalışmada, Holme'a (2009) dayalı olarak, ansiklopedik bilginin ve bedenleştirmenin Türkçe sözcük ve dilbilgisi öğretiminde kullanılabilecek, bu üç grupta yer alan dilsel birimler çerçevesinde oluşturulan etkinlikler önerilmektedir.

Ansiklopedik Bilgi İlkesi Çerçevesinde Etkinlikler

Genelinde dilin bilgisinin, özelinde ise sözcük bilgisinin Bilişsel Dilbilgisi Yaklaşımında altı çizilen ansiklopedik doğasının dil öğretimine yansıtılması gereğinden yola çıkarak ve sözcüklerin ansiklopedik doğalarının kavranması, bu sözcükler etrafında inşa edilen daha geniş yapıların ve örüntülerin kavranmasını kolaylaştırır görüşünden hareketle bu bölümde, geçişsiz eylemlerden kalk- ile –Abil kiplik biçimbiriminin çerçeve ağları ve bağlamları temelinde oluşturulan anadili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik üç etkinlik yer almaktadır.

Etkinlik-1: kalk- çokanlamlı eylemi

1. Öğrencilere Tablo 1'deki metni dağıtın.

Tablo 1. *-kalk- eyleminin sözlükte yer alan anlamları*

***kalk*- eyleminin sözlükte yer alan anlamları**	
1. kişi → ayrılmak 2. kişi → ayakta durmak 3. kişi → yataktan çıkmak 4. şey → yükselmek 5. araç→ yola çıkmak 6. araç → (uçak için) havalanmak 7. hayvan→ arka ayakları üzerinde durmak 8. şey → kabarmak 9. cenaze → (cenaze) götürülmek 10. hasta → (hasta) iyileşmek 11. şey → bitmek 12. şey → yok olmak	13. kişi → teşebbüs etmek 14. şey → feshetmek 15. şey → geçerliğini kaybetmek 16. şey → güncelliğini kaybetmek 17. şey → taşınmak 18. kişi → (mide) bulanmak 19. kişi → harekete geçmek 20. durum → (kalkmış) beklenmedik bir harekette bulunma

(Türkçe Sözlük, 1981; Kubbealtı Lügatı Türkçe Sözlük, 2007; Büyük Türkçe Sözlük, 2017)

kalk- eylemiyle ilişkilendirilen zengin ansiklopedik bilgiye dayanarak Türkçe Ulusal Derlemi'nden çekilen örneklere göre bu eylemin YUKARI (İng. up) anlamını taşıyan özgül özellikleri vardır. Sözcük anlamının ansiklopedik doğasının kullanıma dayalı ve devingen olması nedeniyle sözcük öğretimi, öğrenilen dilde yeniden işlemlenen sözcüklerin farklı bağlamlarda kullanılmasıyla etkin biçimde gerçekleştirilebilir. İkinci dildeki ansiklopedik bilgi ağı, anadildeki ağla zıt bir ilişki gösterebilir ancak yetkinlik arttıkça derece derece kendi kimliğini edinir ve yeni bağlantılar oluşur. Bu bağlantıların oluşturulması ve zenginleştirilmesi için dil öğrencilerinin bu sözcüklerle farklı bağlamlarda ve farklı sözcük türleri eşliğinde karşılaşmaları gerekir. Burada, kalk- eylemiyle kurulan anlamsal bağlantılar Türkçe Ulusal Derlemi'nden elde edilen bağımlı dizinlerden oluşan anlam şeması birlikte kullanılacaktır. Böylece sözcüğün bağlamca çeşitlenen anlamlarına ilişkin farkındalık oluşturmak hedeflenmektedir.

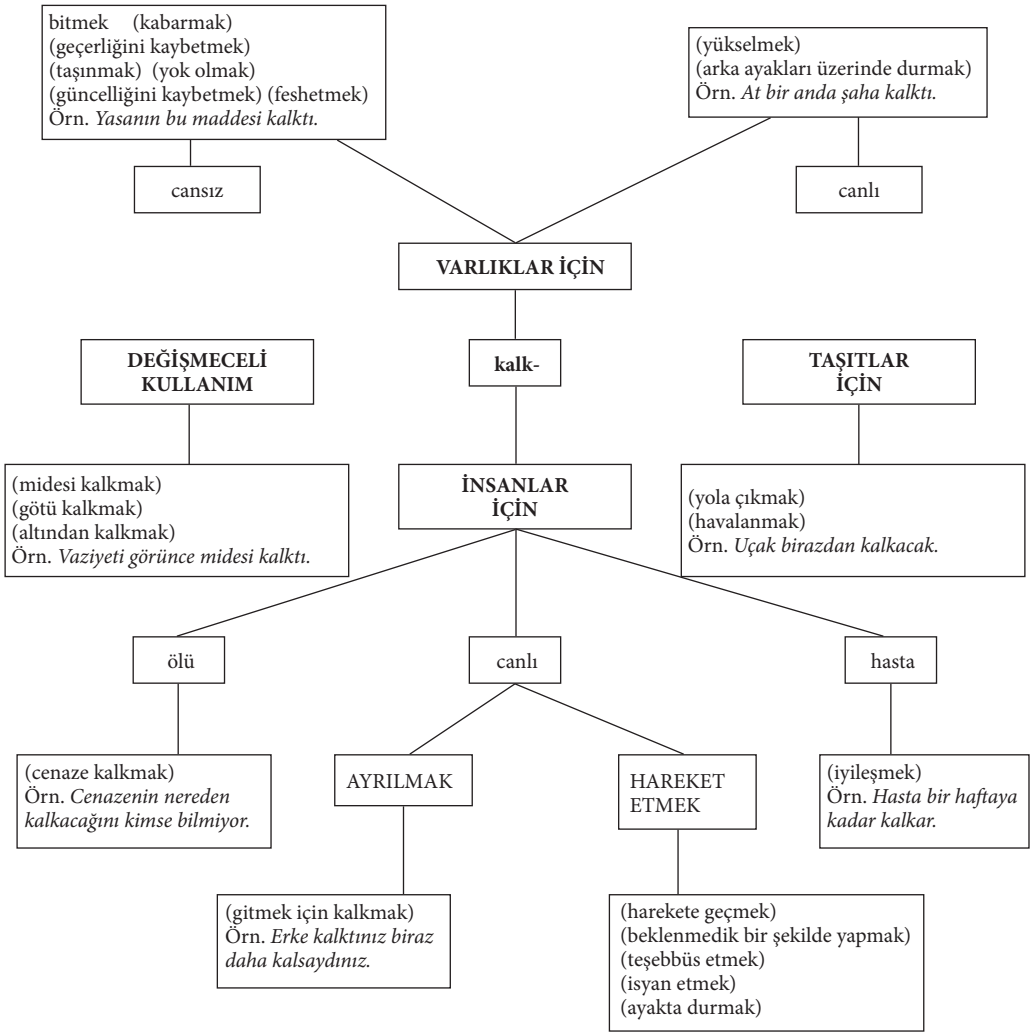
2. Kullanım alanlarını gösteren kutucuklar dışındaki kutular içindeki bütün bilgileri silerek Şekil 1'deki şemayı ve Türkçe Ulusal Derlemi'nden (2018) çekilen örneklerin olduğu Tablo 2'deki metni dağıtın.

Tablo 2. *Türkçe Ulusal Derlemi'nden çekilen bağımlı dizinler*

1. Nihayet dinleyicilerden biri **ayağa kalkar** ve sorar.
2. Şimşekler çaktı. Bütün millet **ayağa kalktı** saldırdı düşmana.
3. Üstelik kapitalizm geliştikçe "cehaletin **ortadan kalktığı**" somut bulgularla yalanlanmaktadır.
4. Sonra **sabah kalktım** bi baktım Meryem yukarı çıkmış.
5. Şu kısacık sürede yaşadıklarımın **altından kalkabilecek** miydim?
6. Şoförün kendilerini beklediğini söyleyerek **masadan kalktı.**
7. Şu Ferit denen adamla **evlenmeye kalkman** da bunu ispat eder.
8. Bundan sonra **askerlik kalktı** vergi verilmeyecek.
9. **Götü kalktı** bak pozisyona girdi ya.
10. Sen de **tedavülden kalkmış** bir hemşireyi dinledin, öyle mi?
11. Zemin pürüzlüydü, çatlamıştı, **yer yer kalkmış** altındaki toprak ortaya çıkmıştı.
12. Bazı ruhlar bedenlerle **valse kalkarlar** bu uyum diğer ruhları acıtır.
13. O sıradan başka **eller kalkmıştı** arkadaki arkadaşımıza uzatalım mı mikrofonu?
14. Unutamadığım anlardan bir tanesi **helikopter kalkarken** postalla birlikte ayağının yerde olduğunun
15. **Şaha kalkıp** ön ayaklarıyla ona meydan okudu.
16. Sonra, yıllar sonra, üzerimizdeki **yasaklar kalkmış** Kenan Evren'le karşılaştık.
17. Önde oturan Karadenizli teyze **otobüs kalktığında** alkış tutan gençlere söyleniyordu.
18. Ankara ve İstanbul'dan iki **cenaze kalktı.**
19. adet karaşahin 09 09 **sisin kalkmasıyla** harekata başlamak üzereyken
20. binlerce batıl adet **ortadan kalkmıştır.**
21. Çorbalarımızı içtik ama **midem kalkmıştı** bir kere.
22. tıpkı sufilikteki gibi kalbindeki **perde kalkınca** gerçeği gördü.
23. baksana, şimdi de **kalkmış** soyunu Ali Osman'a dayamaya çalışıyor.
24. Hasta bir haftaya kadar **kalkar.**
25. O yıl çok geçmeden piyade taburu bizim ilçeden **başka ilçeye kalktı.**

3. Gruplara ayrılan öğrencilerden örnekleri anlamlarıyla eşleştirmeleri isteyin.

4. Tamamlanmış şemayı öğrencilere verin ve öğrencilerden değişmeceli kullanımlara göre rol yapmalarını isteyin. Örneğin bir öğrenci midesi bulanmış gibi yaparak diğerlerinden eylemin ilgili anlamı tahmin etmelerini bekleyebilir.



Şekil 1. *Kalk- eyleminin anlam şeması*

Etkinlik 2: –*Abil* kiplik biçimbirimi

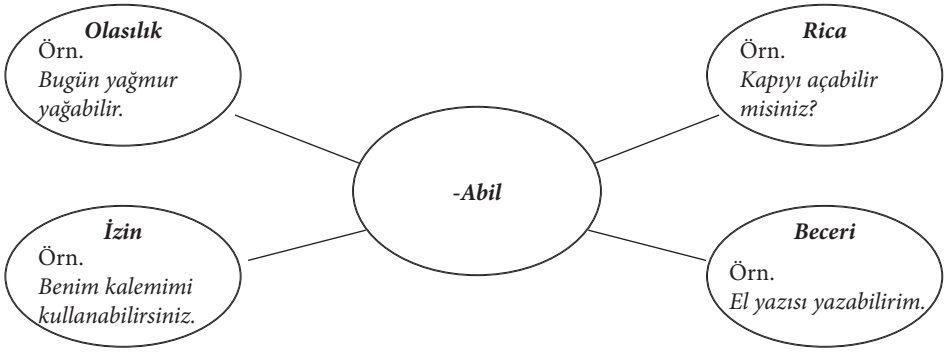
Bu etkinlikte–*Abil* kiplik biçimbiriminin ansiklopedik doğasının öğretilmesi amaçlanmaktadır.

1. –*Abil* kiplik biçimbiriminin rica, izin, olasılık ve beceri işlevlerinin olduğu örnek tümcelerin yer aldığı Tablo 3'deki bağımlı dizin metnini öğrencilere dağıtın.

Tablo 3. *Türkçe Ulusal Derlemi'nden çekilen bağımlı dizinler*

1. Üç çocuğu gereği gibi yetiştir**ebil**ir miyim?
2. Nezle ve grip halsizlik yap**abil**ir ama öksürük pek görülmez.
3. Peki şimdi ben verdiğim kilodan anlay**abil**ir miyim?
4. Seni öp**ebil**ir miyim anneciğim?
5. Benim yavrum özel eğitim al**abil**ir ve eğitil**ebil**irmiş.
6. Yapabileceğim bir şey yoksa gid**ebil**ir miyim ben?
7. Taner seni şöyle ayağa al**abil**ir miyim? Mehtap hanım sizi de ayağa aliyim.
8. "Günaydın, Kuğulu Park'ın oradan geçecekseniz sizinle gel**ebil**ir miyim?"
9. Şiddetli egzersiz yapanlarda spor anemisi görül**ebil**ir.
10. Neyse, şu ad meselesini düşüneceğim. Şimdi izninle uyuy**abil**ir miyim?
11. Ali Bey tabağının yanındaki şu beyaz ekmekten biraz yiy**ebil**ir miyim?
12. Parolayı öğren**ebil**ir miyim?
13. Bu sürecin tamamlanması çeşitli nedenlerden dolayı birkaç saatinizi al**abil**ir.
14. Bir dakikamı bile boş geçirmemeye çabalarken böylesine bir kapanmayı başar**abil**ecek miyim?
15. Çevrenizdekileri kırabilir, üzebilir, öfke ve paranoyaya varan şüpheler yüzünden dönüşü olmayan kararlar alabilir ve sonra çok pişman olabilirsiniz.

2. Tahtaya Şekil 2'deki gibi daireler çizin.



Şekil 2. *–Abil kiplik biçimbiriminin işlev şeması*

Sweester'e (2008) göre yükümlülük (izin, yapabilirlik ve zorunluluk),

- anlamsal olarak temel olan,

- ilk edinilen,

- konuşucu dışında ve

- nesnel iken;

bilgisellik (gereklilik, olasılık, mümkünlük),

- ikincil,

- eğretilemeli,

- konuşucunun kendisinden ve

- özneldir.

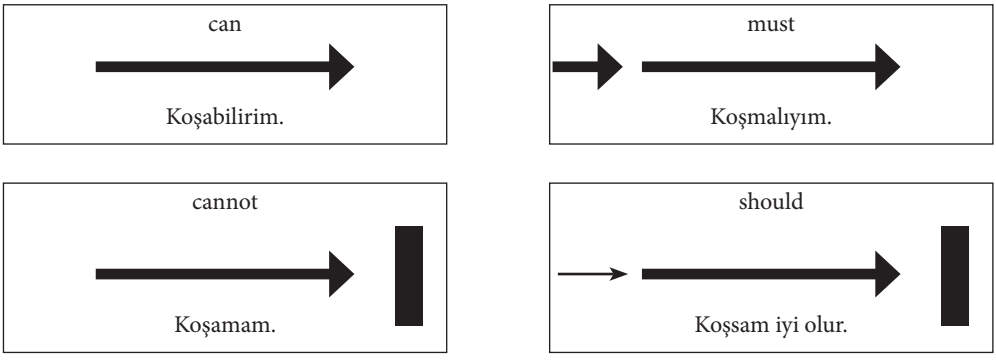
Bu etkinlikte, Türkçedeki -Abil kiplik biçimbiriminin *yükümlülük* (deontic) ve *bilgisellik* (epistemic) anlamları doğal dil verisinden örneklendirilerek, ansiklopedik ve bağlamca biçimlenen işlevlerin örneklerle eşleştirilmesi istenmiştir.

3. Gruplara ayırdığınız öğrencilerden her kategoriye ait örnekleri düşünmeleri ve bu örneklerin bulunduğu bağımlı dizinlerin numaralarını doğru daireye yazmalarını isteyin.

4. Daha sonra öğrencilerden aynı işlevleri ifade eden farklı tümceler üretmelerini isteyin.

Etkinlik-3: Kiplik görselleri

Son olarak, Talmy'nin (1988), *güç dinamiği* (force dynamics) gösterimleri öğrencilere dağıtılarak, ikinci etkinliğe benzer biçimde, örnek kiplik tümcelerini bu görsellerle eşleştirmeleri istenebilir. Olasılıkta artma ve azalmalar, güçlü ve zayıf olma durumları görsellerdeki okların büyüklüğü küçüklüğü ile düzenlenebilir.



Şekil 3. *Olasılıkta artma ve azalmalar*

Bedenleştirme İlkesi Çerçevesinde Etkinlikler

Bu bölümde, dilin edinimi ve öğrenilmesinde bedenleştirmenin önemli bir yeri olduğunu savunan Bilişsel dilbilim yaklaşımı çerçevesinde Holme'e (1988, s.53) dayalı olarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılabilecek tanışma söylemi, (I)yor/ (D)I görünüş biçimbirimleri, düş- çokanlamlı eylemi ve yer ilgeçleri konulu etkinlikler önerilecektir.

Etkinlik 1: Tanışma

1. Öğretmen sınıf içinde serbest hareketlerle dolaşırken aşağıdaki şarkıyı söylemeye başlar. Öğrencilerin şarkıya eşlik etmeleri için öğretmen beden hareketlerini ve mimiklerini kullanır.

Merhaba!	Günaydın!
Merhaba!	Günaydın!
Tanışalım mı?	Selamlaşalım mı?
Merhaba!	Günaydın!
Merhaba!	Günaydın!
Tanışalım mı?	Selamlaşalım mı?
Senin adın ne?	İyi günler de?
…….. Adınız ne?	İyi günler!
……. Görüşürüz seninle/sizinle.	İyi günler sizlere/ herkese!

2. Öğrenciler ilk olarak karşılaştıkları kişilerle baş eğme, gülümseme gibi merhabalaşma mimiklerini yaparak, daha sonra tokalaşma, öpüşme, el çakma gibi merhabalaşma bedensel temaslarını kullanarak ve son olarak karşılaştığı kişilerle hem sözlü hem bedensel olarak selamlaşır.

3. Öğretmen sınıfı iki gruba ayırır ve her gruba bir ad verir. İlk etkinlikteki şarkıyı diyalog oluşturacak şekilde ikiye ayırır ve gruplardan koro halinde soru-yanıt şeklinde diyaloğu bedenlerini kullanarak canlandırmalarını ister. Örneğin:

Grup A: Merhaba	Grup B: Merhaba
Grup B: Merhaba	Grup A: Merhaba
Grup A: Tanışalım mı?	Grup B: Tanışalım mı?

Grup A: Senin adın ne? (gruba işaret ederek)

Grup B: ……..

Grup A: Adınız ne? (gruba işaret ederek)

Grup B: …….

4. Öğrenciler bir çember oluşturacak şekilde dururlar. Öğretmen elindeki topu öğrencilerden birine atarak "Merhaba, Adın ne?" sorusunu yöneltir ve sorduğu kişiden "Ben ……./Benim adım ….." yanıtını aldıktan sonra öğrencilerden rastgele topu arkadaşlarına atıp kendisinin yaptığı gibi ad sorma ve yanıt verme diyaloğunu canlandırmalarını ister.

5. Öğrenciler ilgili hareket ve jestlerle (gülerek, el sıkışarak, ayağını yere vurarak, alkışlayarak, el çakarak) sınıfta serbest bir şekilde dolaşırlar ve ilk etkinlikteki şarkıyı söylerler. Öğretmen sınıfa aniden 'DUR!' komutunu yöneltir, o sırada göz göze ya da yan yana gelen öğrenciler kaldıkları yerden şarkıyı diyalog halinde canlandırırlar.

Etkinlik 2: -(I)yor/ -(D)I) görünüş biçimbirimleri

1. Öğretmen sınıf içinde serbest hareketlerle dolaşırken aşağıdaki şarkıyı söylemeye başlar. Öğrencilerin şarkıya eşlik etmeleri için öğretmen beden hareketlerini ve mimiklerini kullanır.

Okuyorum	Oturuyorsun
Yazıyorum	Kalkıyorsun
Dinliyorum	Koşuyorsun
Söylüyorum	Zıplıyorsun
Ha Ha Ha	Öhö Öhö Öhö
Ne yapıyorum?	Ne yapıyorsun?

---(güler)-- (öğrenci beden hareketleriyle yanıtlamaya çalışır)

2. Öğretmen önceki etkinlikteki eylemleri öğrencilerden sırayla kalkarak sözsüz biçimde canlandırmalarını ister. Örneğin:

A: (canlandırmaya devam eder)

B: Ne yapıyorsun?

A: Zıplıyorum (canlandırarak)

B: Zıplıyorsun (canlandırarak/taklit ederek)

3. Öğretmen sınıf içinde serbest hareketlerle dolaşırken aşağıdaki şarkıyı söylemeye başlar. Bu kez farklı bir biçim olan -(D)I görünüş biçimbirimine vurgu yaparak ve bu biçimin geçtiği yerde ellerini çırparak şarkıyı söyler.

Okudum	Oturdun
Yazdım	Kalktın
Dinledim	Koştun
Söyledim	Zıpladın

Ayy! ……(canlandırır) Ayy! … (canlandırır)

Ne oldu? Ne oldu?

Unuttum…(canlandırarak yanıt verir) Düştüm ...(canlandırarak yanıt verir)

4. Tüm öğrenciler "ne oldu" ve "-D(I)" kavranana kadar etkinliğe devam ederler.

5. Öğretmen daha önce iki gruba ayrılmış öğrenciler için iki bölüme dialog şeklinde ayrılmış şarkıyı tahtaya yazar ve öğrencilerden şarkıyı grupça koro biçiminde söylemelerini ve canlandırmalarını ister.

Örneğin;

Grup A: Okudum

Grup B: Yazdım

Grup A: Dinledim

Grup B: Söyledim

Grup A: Ayyyy! …….(canlandırır)

Grup B: Ne oldu?

Grup A: Unuttum.

Grup B: Unuttun.

6. Öğrenciler eylemleri değiştirerek şarkıyı söylemeye devam ederler.

Okuyorum	Oturuyorsun (arkadaşa işaret eder)
Yazıyorum	Kalkıyorsun
Dinliyorum	Koşuyorsun
Söylüyorum	Zıplıyorsun

Offf ! (eylemi canlandırır) Ahh! (eylemi canlandırır)

Ne oldu? Ne oldu?

Unuttum Vurdun.

Önemli Değil Özür dilerim.

Etkinlik 3: Düş- çokanlamlı eylemi

Düş- eyleminin Türkçe Ulusal Derlemi'nde en sık kullanılan üç anlamı şunlardır:

- Yer çekiminin etkisiyle boşlukta, yukarıdan aşağıya inmek, yere devrilmek/yere serilmek.

- Miktar, sayı olarak azalmak.

- Ödevi ve yetkisi içinde bulunmak.

1. Öğretmen koşmak, zıplamak, ağaca tırmanmak, oturmak, dans etmek, yürümek gibi farklı eylemler yaparken aniden düşerse (düş eyleminin derlemde en yaygın kullanımı olan yere düşmek, yuvarlanmak anlamı) öğrencilerden "Öğretmen koşuyor. Öğretmen düştü" ifadesini tekrarlamalarını ister.

2. - Öğretmen beden hareketleri ve taklitlerle 'ders çalışmak', 'sınıfı temiz tutmak', 'öğretmeni dinlemek', 'çöpü dışarı çıkarmak', 'odayı toplamak' gibi görevler ve sorumluluklar ulamına ait bazı eylem kartlarını öğrencilere gösterir ve öğrencilerin de öğretmeni bedensel ve sözel olarak taklit etmesini ister.

- Öğretmen öğrencilerden kendi adlarının yazılı olduğu büyük kartlar hazırlamalarını ister ve hazırlanan kartları sınıfın zeminine rastgele yapıştırır. Elindeki görev ve sorumluluklar ulamına ait eylem kartlarını yere yapıştırılmış ada denk gelecek şekilde elinden düşürür ve odayı toplamak …Ayşe'ye…..düştü/Ayşe'ye düşen odayı toplamaktır örneğindeki gibi tümceleri oluşturur. Etkinlik tüm öğrencilere farklı kartlar verilerek devam ettirilir.

- Görev ve sorumluluklar ulamına ait eylem kartları zemine yapıştırılmış adlara rastgele kartın ne olduğu gözükmeyecek şekilde eşleştirilir ve öğrencilerden kendi adının üzerine gelen kartı seçip canlandırmaları istenir. Tüm öğrenciler etkinliği tamamladıktan sonra, öğretmen öğrencilerden sınıfta serbestçe dolaşıp karşılarına çıkan arkadaşlarıyla aşağıdaki gibi bir dialog oluşturmalarını ister. Örneğin:

A: Sana ne düştü?

B: Bana odayı toplamak düştü/Odayı toplamak bana düştü.

3. Öğrencilerle beraber düş- eyleminin bu üç anlamını içeren bir kavram haritası çizilir. Öğretmen sınıfı 3 ya da 4 gruba bölerek öğrencilerden sınıfta sunulmak üzere düş- eyleminin öğrendikleri üç anlamı da içeren bir dize/öykü/şarkı oluşturmalarını ister. Örneğin:

Ağaçtan yapraklar düşer,
Sıramdan kitaplar düşer,
Sokakta çocuklar düşer,
Ayşe'ye bisiklet sürmek düşer,
Yarın da sıcaklık düşer,
Eee bana da ders çalışmak düşer.

Etkinlik 4. Yer ilgeçleri

1. Öğretmen beden hareketleri ve taklitlerle 'kütüphane', 'okul', 'sinema', 'tiyatro salonu', 'hastahane' 'alışveriş merkezi', 'polis merkezi (karakol)' vb. gibi kamusal alan ve yer ulamına ait sözcük kartlarını öğrencilere gösterir.

2. Öğretmen öğrencilerden istedikleri yer/kamusal alan kartlarını alarak bu kartlarla hareketsiz durmalarını ister. Öğretmen sınıfta gezerek öğrencilere yani kamusal alanlara yaklaşarak yer ilgeçlerini canlandırır ve seslendirir. Öğrencilerden de kendisini aynı şekilde bedensel ve sözel olarak taklit etmelerini ister. Örneğin; Öğretmen kütüphane yazılı kartın yanına giderek "Öğretmen kütüphanenin yanında" der. Elinde alışveriş merkezi yazılı kart olan öğrenci kütüphanenin karşısına geçerek "Alışveriş merkezi tiyatro salonunun karşısında" der.

3. Ardından her bir öğrenci yer ulamına ait birer kart çekerler ve sınıfta rastgele bir yerde durarak grup içinde örnekteki gibi diyalog kurarlar. Örnek:

A: Hastahane nerede?

B: Hastahane kütüphanenin arkasında.

4. Öğrencilerden birinin gözleri bağlanır ve öğretmen el işareti ile canlandırma yapan diğer öğrenciler arasından birini/bir yeri seçer. Gözleri bağlı olan öğrenci öğretmenin seçtiği yeri bulana kadar arkadaşlarının vızıldamaları yönlendirmesiyle sınıfta dolaşır, yeri bulduğu anda gözlerini açar ve karşılaştığı arkadaşının ne olduğunu tahmin edip "……. nerede?" sorusuyla arkadaşından yer tarif etmesini ister. Örnek:

Ebe: Hastahane misin? (Nesin sen?)

Öğrenci: Evet. (Hastahane)

Ebe: Hastahane nerede? (Neredesin?)

Öğrenci: Hastahane kütüphanenin arkasında. (Kütüphanenin arkasındayım.).

5. Öğretmen öğrencilerden önceki etkinlikte arkadaşlarının canlandırdıkları yerleri ve sınıftaki konumlarını akıllarında tutarak "Kütüphane marketin yanında. Market hastahane ile okulun arasında…." gibi tümcelerle bu yerleri tarif etmelerini ister.

Sonuç

Sonuç olarak bu çalışmada, sözcük anlamının ansiklopedik doğası özelliğinden yararlanılarak önerilen etkinlikler, sözcük dağarcığının genişletilmesinde ve sözcüğe ilişkin bilgilerin derinleştirilmesinde aşağıdaki ilkeler çerçevesinde oluşturulmuştur:

- Anlam her dilde birbirinden farklıdır.

- Öğrencilerin anadillerinde sahip oldukları sözlükçe denen bu geniş ve çok katmanlı ağdaki bilgiler öğrendikleri dildekilerle kimi zaman örtüşecek, kimi zaman ise farklılaşacaktır. Ağlar arasındaki yepyeni bağlantılar kurulabileceği gibi, eski bağlantıların kaybolma olasılığı da vardır.

- Sözcük öğretimi öğrencinin zihninde yeni ağlar oluşturma, var olan ağları dallandırma, genişletme ya da daraltma, çağrışım alanlarını genişletme ve temelde anadili konuşucularının sahip olduklarına benzer bir düzenleyiş oluşturmayı hedeflemelidir.

- Kategori eşleşmeleri, farklılaşmaları ve kesişimleri keşfedilmeyi beklemektedir

- Bağlamın anlamı nasıl etkilediğine yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Sözcüklerin yanı sıra, birlikte bulunuşlar ve kalıp sözler çalışılabilir.

Bilişsel dilbilim yaklaşımının bedenleştirme ilkesi çerçevesinde oluşturulan etkinlikler ise;

- öğretmen ve öğrencilerin konuşup uygun bedensel tepkiler verdiği komutlar,

- öğretmen ve öğrencilerin hareket edip hareketlerini betimlediği öykünmeci/(taklit) etkinlikler ve dil tepkileri,

- öğrencilerin hareketle düşünmeyi geliştirebilmesi için hareket halinde konuşup öğrendiği etkinlikler,

- öğrencilerin önce zihinlerinde canlandırdığı sonra betimlediği tepkiler ve imgelediği hareketler ile

- bedenleştirilmiş bir dilsel etkinlik türü olarak "yazma" içeren etkinlikler sayesinde öğrencilerin dilin fiziksel doğasını deneyimlemelerine olanak tanıyarak dil öğretimine katkıda bulunabilir.

Kuramsal gerekçeleri bilinmese de eğitim-öğretim ortamlarında sıkça yararlanılan benzer etkinliklerin öğrenci güdülenmesinin yanı sıra öğrenme başarısını da önemli ölçüde artırdığı bilinmektedir. Planlanan daha geniş kapsamlı bir çalışma ise geliştirilen bu öğretim malzemelerinin uygulanabilirliğini ve verimliliğini sınamayı hedeflemektedir.

Kaynakça

Aksan, Y., Özel, S., Yılmazer, H. & Demirhan, U.U. (2016). The Turkish National Corpus (TNC): Comparing the Architectures of v1 and v2. In Proceedings of the 17th International Conference on Intelligent Text Processing and Computational Linguistics. Konya, Türkiye.

Evans, V. (2007). *A glossary of cognitive linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Evans, V. and Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Gibbs, R. W. (2006). Embodiment and cognitive science. Cambridge: CUP.

Fillmore, C. (1975). An alternative to checklist theories of meaning. In Proceedings from the *First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (Amsterdam: North Holland), pp. 123–31.

Holme, R. (2009). *Cognitive linguistics and language teaching*. New York: Palgrave MacMillian.

İbe Akcan, Y. Erköse ve Y. Çakmak (2016). Bilişsel dilbilim kuramı çerçevesinde Türkçe etkinlikleri. İçinde S. Dilidizgün (2016). *Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe öğretimi* (536-550). Ankara: Anı.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.

Langacker, Ronald W. (1987). *Foundations of cognitive grammar*. Stanford: Stanford University Press.

Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. New York: Palgrave MacMillian.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Söz Edimlerini Anlama Düzeyleri

Speech Act Understanding Levels of Learners of Turkish as a Foreign Language

Hatice ALTUN ALKAN

Yüksek Lisans Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Derya YAYLI

Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Öz

Kişiler arası iletişimde dilin nasıl kullanıldığını, bağlam ve durumlara göre kullanımın değişip değişmediğini inceleyen edimbilim; sözcelerin anlam değeri, konuşanların hangi söz edimi nasıl kullanıp anladıkları, konuşan ve dinleyen arasındaki ilişkinin tümce yapılarını nasıl etkilediği gibi konuları araştırmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkçenin ikinci (ya da yabancı) dil olarak öğretiminde karşılıklı bildirişim becerisini edimbilim bağlamında geliştirmeye yönelik olarak, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin söz edimlerini anlama düzeylerini ortaya koymaktır. Verilerin Uygun Söz Edimini Bulma Testi aracılığıyla toplandığı bu çalışma, betimseldir ve nitel araştırma yaklaşımı içinde yürütülmüştür. Çalışman grubunu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B düzeyindeki 62 katılımcı oluşturmaktadır. İlk olarak bu öğrenenler için uygun söz edimi bulmayı ölçecek bir test oluşturulmuş ve bu test tüm katılımcılara uygulanmıştır. Katılımcılardan bağlam doğrultusunda uygun söz edimini bulup yazmaları istenmiştir. Toplanan nitel veri bağlama uygunluk açısından değerlendirilmiş ve çalışmadan elde edilen formlardan 52'sinin geçerli olduğu saptanmıştır. Çalışma sonunda katılımcıların bağlamlara göre seçtikleri söz edimleri ile anlama düzeyleri saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: *Söz edimleri, edimbilim, yabancı dil olarak Türkçe*

Abstract

Pragmatics, a field of science studying the contexts in which speech acts are produced studies the meanings, the use of speech acts, the relations between the speakers and listeners and how this relationship influences the sentence structures in interpreting languages. This study aims to investigate the extent to which learners of Turkish as a second (or foreign) language could comprehend speech acts. Qualitative data were collected through Most Appropriate Speech Act Test, which was applied to all of the participants. The participants of the study were 62 B level students from different countries learning Turkish as a second language. The participants were asked to find the most accurate speech act from table for the given contexts. The qualitative data were analyzed for accuracy and appropriateness for the contexts and 52 of the responses were found to be valid. As a result of the study, the comprehension level of the participants were determined relying on the choices they made in the given contexts.

Keywords: *Speech acts, pragmatics, Turkish as a foreign language*

Giriş

Dile ilişkin yenilikler yapılandırmacı yaklaşımın yaygınlaşmasıyla dil öğretiminde farklı bakış açılarının oluşmasını sağlamıştır. Edimbilim ve onun içerisinde yer alan söz edimlerinin ortaya çıkmasıyla dil öğretiminin amacı sadece dil yetisine değil, daha çok iletişime yönelik olmaya başlamıştır (Polat, 2010, s. 12). Dil, toplumsal açıdan görevini yerine getirirken oluşan bağlamlara göre şekil alır. Bir bağlamda konuşan birey, oluşan durum için aynı anlamı taşıyan birçok ifade arasından en uygununu seçer (Özdemir, 2011, s. 236). Bu seçimde etkili olan birçok etken vardır. Edimbilim ile yakından ilişkili olan etkileşimsel toplumdilbiliminin en önemli özelliği etkileşimde yorumlama, anlamlandırma ve bağlamlaştırma için genel ve kapsamlı olmasıdır. Anlam, yapı ve dil kullanımı topluma ve kültüre bağlı olarak değişir. Sosyo-kültürel ortamın, yaşın ve statünün etkileri doğrultusunda bireyler dilsel bir yapının o bağlam için uygun olup olmadığını, neyin kimle ne zaman ve nerede konuşulabileceğini öğrenir (Hymes, 1991; aktaran Polat, 2010, s. 57). Alanyazında ortaya çıkan bu çok değişkenli durum söz edimi olarak tanımlanır ve aynı zamanda dilin iletişimsel boyutunu yansıtır (Bayat, 2017, s. 2). Dilsel olarak edim kavramına değinilecek olursa; örneğin teşekkür etme, dilsel gerçekleştirimlerle ortaya çıkan bir edimdir.

Edim → Teşekkür etme

Gerçekleştirim → Teşekkür ederim, Teşekkürler, Sağ ol(un). (Polat, 2010, s.13)

Canale ve Swain (1980) iletişim kavramının yedi başlıktan oluştuğunu savunur:

(1) İletişimin sosyal bir etkileşim biçimi olduğu,

(2) biçimde ve iletide öngörülemezlik ve yaratıcılık bulunduğu,

(3) ifadenin doğru yorumlanması için ipuçları sunan sosyokültürel bir bağlamda oluştuğu,

(4) bellek, yorgunluk, dikkat dağılması gibi sınırlı koşullar altında gerçekleştiği,

(5) her zaman bir amacının olduğu,

(6) kitabi ve yapay bir dilin tersine özgünlük içerdiği,

(7) gerçek çıktılara dayalı olarak başarılı ya da başarısız olarak değerlendirildiği ilkeleridir (Bayat, 2017, s. 2).

Yabancı dil ortamlarında kullanımda olan doğal dilin özelliklerinin farkında olmak kadar bağlamların ve sosyal ortamların dil üretimindeki etkisini göz önünde bulundurmak oldukça önemlidir. Austin (1970) ve Searle (2000) tarafından geliştirilen Söz Edimleri Kuramı bağlamında, yabancı dil öğrenenlerin karşılıklı bildirişim gerçekleştirimlerinde söz edimlerini anlama düzeylerini belirlemek, doğal dil öğretimi/öğrenimi süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacaktır.

Kuramsal Çerçeve

Söz Edimleri

Austin (1970) ile başlayan, daha sonra öğrencisi Searle (2000) tarafından geliştirilen söz edimi kuramında kullanılan sözceler içeriklerine, oluşturulan bağlama, konuşucu ve dinleyicinin amacına, beklentilerine, varsayımlarına göre anlamlandırılmaktadır (Kocaman, 2009). Söz edimi, dilde ihtiyaç duyulan edimleri ortaya çıkarmaya yarayan ve kişilerin birbirlerine karşı olan durumlarını değiştirmeyi amaçlayan en küçük anlam birimidir (Özdemir, 2016). Söz ediminin oluşma sürecinde edim eyleme, söz ise dile gönderme yapmaktadır. Edim ya da eylem kavramlarının oluşabilmesi için dile gerek duyulurken özür dileme, izin isteme, kabul etme, rica etme, reddetme, öneride bulunma vb. dil sayesinde oluşturulabilen edimlerdendir. "Ütü yapmak" eylemini meydana getirebilmek için "Ütü yapıyorum." denilmemektedir, çünkü bu yapı bir edim söz değildir. Fakat "Bu hafta, ütüyü sen yapsan nasıl olur." dendiğinde birine ütüyü onun yapmasını önerme söz edimi kullanılmış olur.

> Söz edimi ve dil edimi aşağı yukarı aynı anlamda kullanılmaktayken, iletişim edimi kavramı söz edimine gerçekleştiği (yer, zaman, konuşucular, vb.) dışsal çevreyi de eklemesi nedeniyle aynı değildir. Aynı biçimde eylemin yazılı ve sözlü boyutunu vurgulamak üzere söylem edimi, edimin içerisinde yer alan sözcelerin "edimsözel" ve "etkisözel" güçlerini vurgulamak üzere etkileşim edimi olarak da adlandırılmaktadır (Robert, 2008, s.60).

Austin'in (1970) önemli belirlemelerinden biri, söz edimi ile neler yapılabileceğiyle ilgili sorunun yanıtını vermek olmuştur. Austin'e göre, söz söyleyen bir kişi aynı anda üç farklı edim gerçekleştirir.

Edim (A) - Düzsöz edimi (Dillendirme edimi)

Bana, "onun üzerine ateş et" demek isteyerek "Ona ateş et!" dedi.

Edim (B) - Edimsöz edimi

Ona ateş etmem konusunda bana baskı yaptı (öğüt verdi ya da bana emir verdi, vb).

Edim (C) - Etkisöz edimi

Ona ateş etmem konusunda beni ikna etti (Austin, 1970, s.114).

Austin'in öğrencisi olan ve söz edimleri kuramını daha da geliştiren Searle, söz edimlerini "insanın dille iletişiminin eksiksiz en küçük birimi" olarak adlandırır ve "insan davranışı incelemelerinin bir kısmını da dil incelemelerinin oluşturduğunu" (2006, s.228) belirtir. Searle'ün söz edimlerine ilişkin yaptığı ayrımlardan biri de, edimsöz ediminin içeriği ve gücü arasındaki ayrımdır. Bir söz edimi önerme içeriği ve edimsöz gücü olarak iki yapıdan oluşmaktadır (Searle, 2006, s.158).

Gömlekleri ütüle! (emir)

Gömlekleri ütüleyebilir misin? (istek)

Keşke gömlekleri ütülesen! (dilek) sözcelerinde birbirinden farklı üç edimsöz gücü yer almaktayken, "gömlekleri ütülemek" biçiminde tek bir hüküm bulunmaktadır.

Austin ve Searle'e Göre Söz Edimi Sınıflaması

Austin ve Searle söz edimlerini farklı biçimlerde sınıflandırırlar ve sınıflandırmalarında farklı ulam adları kullanırlar. Bu farklılık Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. *Austin ve Searle söz edimi karşılaştırması*

	Austin		***Searle***
Karar belirticiler	"Bir olgu ile ilgili keşfedilen, fakat farklı nedenlerle emin olunamayan bir şeyin ifade edilmesi söz konusudur" (Austin, 1970, s.153). Hakemin "Ofsayt!", "Gol" şeklinde söylediği sözler birer karar belirtici olup, "berat etmek, mahkum etmek, tahmin etmek, betimlemek, çözümlemek", vb. eylemler bu gruba giren edimlerdendir.	**Kes inleyiciler**	Austin'in kullanım belirticilerine ve karar belirticilerine karşılık gelen bildirimlere, Searle, "Sizi karı koca ilan ediyorum." "Barış ilan edilmiştir.", "istifa ediyorum." gibi örnekler vermektedir (Searle, 2000).
	Austin		***Searle***
Kullanım belirticiler	Bu edim çoğu kez "kovmak, atamak, emretmek, istifa etmek, üstelemek, uyarmak, önermek, vb." eylemlerini içermektedir. "Bu kadar hakaret karşısında burada kalamam istifa ediyorum" kullanım belirticilere bir örnektir.	***Yönlendiriciler***	Austin'in kullanım belirticilerine karşılık gelen yönlendiricilerin amacı, dinleyeni önerme içeriğinin edimsöz gücüne göre davrandırmaya çalışmaktır. Yönlendirici bir söz edimi karşısında, dinleyen istenen davranışı yerine getirebilir, karşı çıkabilir, reddedebilir ya da kabul edebilir, istek, emir, komut gibi söz edimleri bu sınıfa girerken, burada içtenlik koşulu her zaman arzudur.
Yükleyiciler	Konuşucuyu "belli bir davranışı benimsemeye zorlayan" (Austin, 1970, s.159) ya da "kesin olmayan bir niyet karşısında sözcelenen tümcelerle, bir kişiyi desteklemek gibi daha belirsiz durumlarda sözcelenen" (Aysever, 1994, s.57) sözcelerin kapsadığı edimsöz güçlerini belirtmektedir. "Söz vermek, kararlaştırmak, sözleşme imzalamak, razı olmak, birinin yanında yer almak"(Polat, 2010, s. 50) vb. bu grupta yer almaktadır.	***Taahhut ediciler***	Değerlendirilirken doğru ya da yanlış şeklinde bir ayrım yapılmaz; fakat edim, örneğin bir taahhüt, yerine getirebilir ya da getiremeyebilir. Söz verme, yemin, sözleşme vb. bu gurptadır ve içtenlik koşuluna sahiptir.

	Austin		*Searle*
Davranış belirticiler	"Bu gruptaki söz edimler başkalarının tutum ve davranışları karşısında gösterilen tepki düşüncesini içermektedir" (Austin, 1970, s.1619). Özür dilemek, kutlamak, teşekkür etmek, dilemek, meydan okumak, kınamak, vb. bu gruptaki edimlerdir.	***ifade ediciler***	Austin'in davranış belirticilerine karşılık gelen ifade edicilerin amacı "sadece söz ediminin içtenlik şartını ifade etmektir" (Searle, 2006, s.170). Özür dilemek, teşekkür etmek, teselli etmek, vb. bu gruptadır.
Serimleyiciler	Bir düşünceyi ya da sözcüklerin kullanımını kanıtlarla açıklayan söz edimleri burada yer almaktadır. Bildirmek, inkâr etmek, gruplandırmak, uyarmak kanıtlamak, şahit olmak vb. bu kısımdaki edimlerdendir.	***Bildirimler***	Austin'in serimleyicilerine karşılık gelen "iddia edicilerin amacı dinleyeni içeriğin doğruluğu için" (Austin, 1970, 159) ikna etmektir. Bildirimler, gruplandırmalar, açıklamalar vb. bu edim sözlerdendir.

(Polat'tan [2010] uyarlanmıştır)

Tablo 1'e bakıldığında Austin, söz edimlerini sınıflandırırken "karar belirticiler", "kullanım belirticiler", "yükleyiciler", "davranış belirticiler" ve "serimleyiciler" olarak beş başlık altında ele almıştır. Austin rica etme ve izin isteme edimini "karar-belirticiler" sınıfında; önermek edimini "kullanım belirticiler" sınıfında; kabul etmek edimini "yükleyiciler" sınıfında yer vermiştir (1970, s.28). Searle ise, söz edimi sınıflamasını edimsöz amaçlarına göre gruplandırarak "kesinleyiciler" (assertives), "yönlendiriciler" (directives), "taahhüt ediciler", "ifade ediciler" ve "bildirimler" biçiminde oluşturmuştur. Searle'e göre emir, istek ve ricalar yönlendirici söz edimleri başlığı altında, öneriler bildirimler söz edimleri başlığı altında, kabul etme ifadeleri taahhüt ediciler söz edimleri başlığı altında verilmiştir (2006, s.169).

Austin'e göre yedi söz ediminden teklif etme ve söz verme söz edimleri yükleyiciler; tehdit etme ve beddua etme söz edimleri kullanım belirticiler; akıl danışma söz edimi davranış belirticiler; küçümseme ve inanmama söz edimleri serimleyiciler sınıflamasında yer almaktadır.

Alanyazın taraması yapıldığında söz edimleri ile ilgili çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Moon (2001) çalışmasında konuşma eylemleri ve anadil ve yabancı dil konuşmacılarının şikâyet söz edimlerini kullanımlarını analiz etmiştir. Aysever (1994) çalışmasında öncelikle anlama değinmiş ve Austin'in söz edimi kuramında savunduğu ögeleri ele alması bu araştırmanın anlam üzerine kurulmasında etkili olmuştur. Bayat (2017) çalışmasında şikâyet etme ve özür dileme edimlerine dair stratejilerin birinci dil (bundan böyle BDTK) ve ikinci dil (olarak) Türkçe konuşurlar (bundan böyle İDTK) tarafından kullanımlarının farklılıklarını incelemiştir ve bu araştırmada yer verilen BDTK ve İDTK'ların anlama düzeyi farklılıklarının karşılaştırılmasına da yol gösterici olmuştur.

Polat (2010) çalışmasında Türkçe ve Fransızca öğrenimi görmekte olan öğrencilerin kitap etkenine bağlı olarak söz edim üretim düzeylerinin farklı olup olmadığını araştırmıştır. Bu çalışma alanda söz edimlerine yönelik ilk etkili çalışma olması açısından önemlidir. Özdemir (2016) çalışmasında B2 düzeyindeki İDTK öğrencilerin cinsiyet değişkeni doğrultusunda söz edimi anlama becerilerinin düzeyini araştırmıştır. Bu araştırmanın çıkış noktası Özdemir'in (2016) söz edimlerinin anlama düzeylerine değinmesi olmuştur.

Yabancı dil öğrenenlerin yukarıda belirtilen edimleri fark etmeleri öğrenme süreçleri açısından oldukça önemlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında edimbilim çalışmaları oldukça sınırlıdır (Bayat, 2017) ve yeni çalışmalara gereksinim vardır. Bu yüzden, bu çalışmanın amacı, edimbilim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz edimlerini anlama düzeylerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışma betimsel nitel bir araştırma desenine sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 42). Bu çalışmanın verileri Uygun Söz Edimi Bulma Testi ile toplanmıştır (Özdemir, 2016). İlk olarak, öğrenenler için bağlamlardan oluşturulan bir uygun söz edimi bulma testi hazırlanmıştır. İkinci Dil olarak Türkçe Konuşurları (bundan böyle İDTK) içerisinde yer alan katılımcıların demografik bilgileri toplandıktan sonra bu test tüm İDTK katılımcılarına uygulanmıştır. İDTK'lardan bağlam doğrultusunda uygun söz edimini tablodan bulup yazmaları istenmiştir. Uygun söz edimi bulma testinde katılımcıların bağlamlara göre verdikleri yanıtlar çeşitlilik gösterdiğinden, testteki her bağlam için BDTK'ların içerisinde yer alan 10 katılımcıdan elde edilen yanıtlarda beklenen ve olması gereken söz edim ögeleri (yol gösterme, sitem etme, teklif etme vb.) hedef ulamlar şeklinde oluşturulmuştur.

Katılımcılar

Çalışmaya Pamukkale Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi PADAM'da, Sakarya Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER'de, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER'in İzmir Şubesi'nde Türkçe öğrenmekte olan B seviyesindeki 62 yabancı öğrenen gönüllü olarak katılmıştır. İDTK'ların 36'sı (%59) kadın, 26'sı (%41) erkektir. Diğer yandan standart kullanımı belirlemek ve maddeleri pilot etmek amacıyla aynı test BDTK'ların içerisinden 6'sı kadın, 4'ü erkek 10 Türkçe öğretmen adayına da uygulanmıştır. İDTK örneklem topluluğunda yer alan öğrenciler uyrukları bakımından gruplandırıldığında; Arap (2), Mısırlı (1), Filistinli (2), Faslı (1), Cezayirli (1), Sudanlı (1), Iraklı (1), Suriyeli (5),

Somalili (2), Tanzanyalı (1), Ugandalı (2), Nijeryalı (1), Togolu (2), Zambiyalı (1), Etiyopyalı (1), Zimbabveli (1), Amerikalı (1), Arnavut (2), Bangladeşli (2), Bosnalı (2), Bulgar (2), Çinli (1), Endonezyalı (2), Fransız (1), Karadağlı (2), Kazak (2), Kırgız (2), Kolombiyalı (1), Koreli (1), Kosovalı (2), Makedonyalı (2), Meksikalı (2), Moğol (1), Moldovalı (1), Myanmarlı (1), Özbek (1), Polonyalı (1), Rus (1), Ukraynalı (2), Uygur (2) şeklinde yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Söz edimlerini konu alan çalışmalarda veri toplama teknikleri olarak kendiliğinden gelişen olayları gözlemleyerek veri toplamaya, oyun oynamaya, cümle tamamlamaya, söz edimler hakkında görüş almaya, sözlü görüşmeler yapmaya yer verilmektedir (Gökmen ve Dilber, 2011, s.51). Bu araştırmanın verileri 7 maddeden oluşan teklif etme, tehdit etme, beddua etme, söz verme, akıl danışma, küçümseme ve inanmama edimlerine yönelik olarak uygun söz edimini bulma testi ile toplanmıştır. Bu test bağlamları ile birlikte verilen sözceleri karşılayan edim sözleri verilen listeden bulma testi olarak adlandırılmaktadır (Özdemir, 2016). Katılımcılardan oluşturulan bağlamlar doğrultusunda uygun edimleri tablodan bulup belirlemeleri istenmiştir. İlgili bağlamlar yaşamda karşılaşabilecekleri durumlar dikkate alınarak, Türkçe eğitimi ve iletişim alanından iki uzmandan görüş alınarak oluşturulmuştur. Doğru söz edimi bulma testinin çalışmada kullanılmasında belirleyici olan etkenler; B ve C seviyesinde etkili olması, kısa sürede uygulanabilmesi, amaçlanan söz edimleri veri tabanının oluşturulmasına olanak sağlaması, konuşmayı ve söz edimi üretimini etkilediği düşünülen toplumsal ve ruhbilimsel değişkenlere ulaşmayı sağlaması olmuştur (Özdemir, 2016).

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Pamukkale Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi PADAM'da, Sakarya Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER'de, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER'in İzmir ubesinde Türkçe öğrenmekte olan B seviyesindeki 62 yabancı öğrenenden bağlam doğrultusunda uygun teklif etme, tehdit etme, beddua etme, söz verme, akıl danışma, küçümseme ve inanmama edimlerini tablodan bularak yazmaları istenmiştir. Uygulama sırasında önce öğrencilere sözlü olarak araştırma ile ilgili bilgi verilip *Uygun Söz Edimini Bulma Testi* dağıtılmıştır. Öğrenciler testi doldururken anlamadıkları sözcükler ve bölümler açıklanmıştır. Testin toplanması için öğrencilere 30 dakika süre verilmiştir. Öğrencilerden testi doldurmaları sürecinde sözceler üzerinde çok fazla düşünmemeleri istenmiştir.

Uygun Söz Edimini Bulma Testi standart kullanımları belirlemek ve maddeleri pilot etmek amacıyla Pamukkale Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği 4. sınıf öğrencisi olan 10 Birinci Dil olarak Türkçe Konuşuru'na (bundan böyle BDTK) da uygulanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde, "insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak ve sayısallaştırılma süreci olarak tanımlanan" (Balcı, 2009, s. 189) içerik çözümlemesi tekniği benimsenmiştir. Katılımcılardan sadece söz edimlerini yazmaları beklendiğinden çalışmadaki içerik çözümlemesinde açık içerik kodlaması yapılmıştır. Öğrencilerin bağlamlar doğrultusunda verdikleri yanıtlar, yazım yanlışları ölçüt alınmadan incelenmiştir. Yanıtlar bağlama göre değiştiğinden, her bir bağlam içi durumda BDTK'lardan alınan amaçsal yanıtta olması beklenen söz edimi ögeleri (teklif etme, beddua etme vb.) ulam olarak belirlenmiştir. Bu ulamların seçilmesinde, yapılan alanyazın taramasında bu söz edimlerin anlama düzeyine yer veren çalışmaların bulunmayışı etkili olmuştur. Ayrıca seçilen ulamlar Özdemir'in (2016) çalışmasındaki ulamlardan farklı olarak Yeni Hitit 2 kitabında geçen öğrencilerin kazanması hedeflenen söz edimleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Çalışmada yer verilen ulamlar aşağıdaki gibi listelenmiştir:

Tablo 2. *Söz edimi ulamları*

□ Teklif etme (suggestion)	□ İnanmama (not to believe)
□ Rica etme (request)	□ Onay bekleme (wait for approval)
□ Tehdit etme (threatining)	□ Yol gösterme (guidance)
□ Beddua etme (anathemize)	□ Sitem etme (rebuke)
□ Söz verme (promise)	□ Küçümseme (despising)
□ Akıl danışma / Fikir sorma (consult)	

Verilerin değerlendirilmesinde ise frekans ve ortalama gibi istatiksel yöntemler tercih edilerek, elde edilen sonuçlar BDTK'ları ve İDTK'ları karşılaştırmalı değerlendirmek için kullanılmıştır. Toplanan veriler bağlama uygunluk açısından değerlendirilmiş ve çalışmadan elde edilen formlardan 52'sinin geçerli olduğuna karar verilmiştir.

Bulgular

Varsayımımız öğrencilerin dilbilgisel olarak ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar günlük yaşamda iletişim kurmaya çalıştıklarında, durumlar karşısında beklenen iletişimsel edinci yeterince gösteremedikleri savına dayanmaktadır. Araştırmada İDTK'ların söz edimlerini anlama becerileri verilen yedi bağlam içi duruma verdikleri yanıtlarla incelenmiştir.

İkinci Dil Türkçe Konuşurlarının Uygun ve Hatalı Anlama Ortalamaları

1. Bağlam:

Bir kız arkadaşınız var ve onunla evlenmek istiyorsunuz. Siz:

" Benimle evlenir misin?"……

Tablo 3. *Birinci bağlama yönelik seçilen söz edimlerin dağılımı*

Ulamlar	BDTK		İDTK	
	f	%	f	%
1. Teklif etme	9	90	10	14
2. Tehdit etme	-	-	-	-
3. Beddua etme	-	-	-	-
4. Söz verme	1	10	7	19
5. Akıl danışma	-	-	-	-
6. İnanmama	-	-	-	-
7. Küçümseme	-	-	-	-
8. Rica etme	-	-	-	-
9. Onay bekleme	-	-	35	67
10. Yol gösterme	-	-	-	-
11. Sitem etme	-	-	-	-
Toplam	10	100	52	100

Tablo 3'e göre öğrencilerden verilen bağlamda, yer alan söz edimleri listesinden teklif etme söz edimini seçmeleri beklenmektedir. Bu bağlam doğrultusunda İDTK'lar %67 ile onay bekleme söz edimini tercih ederken, BDTK'lar en çok %90 oranla teklif etme söz edimini seçmişlerdir. Araştırmada seçilmesi beklenen teklif etme söz edimine en yakın söz edimi olan onay bekleme diğer İDTK'lardan bazı öğrenciler tarafından seçilmiştir.

2. Bağlam:

Asya ve Mustafa bir konu hakkında çok kötü kavga etti. Asya'nın haklı olduğunu düşünüyorsunuz. Fakat Mustafa hala Asya'nın üzerine gidiyor ve siz Mustafa'ya çok kızıyorsunuz. Siz:

"Mustafa, Asya'yı rahat bırak! Yoksa seni döveceğim." ……

Tablo 4. *İkinci bağlama yönelik seçilen söz edimlerin dağılımı*

Ulamlar	BDTK		İDTK	
	f	%	f	%
1) Teklif etme	-	-	-	-
2) Tehdit etme	10	100	35	67
3) Beddua etme	-	-	-	-
4) Söz verme	-	-	-	-
5) Akıl danışma	-	-	12	23
6) İnanmama	-	-	-	-
7) Küçümseme	-	-	-	-

Ulamlar	BDTK		İDTK	
	f	%	f	%
8) Onay bekleme	-	-	-	-
9) Yol gösterme	-	-	-	-
10) Sitem etme	-	-	5	10
Toplam	10	100	52	100

Tablo 4'e göre öğrencilerden verilen bağlamda, yer alan söz edimleri listesinden tehdit etme söz edimini seçmeleri beklenmektedir. Bu bağlam doğrultusunda İDTK'lar %67 ile BDTK'lar %100 ile uygun söz edimini seçmiştir. Ancak İDTK'lardan akıl danışma ve sitem etme söz edimini seçen öğrenciler de olmuştur.

3. Bağlam:

Mehmet çok başarılı bir öğrencidir. Bu yüzden Ali Mehmet'i çok kıskanıyor. Mehmet bir bilgi yarışmasına katılıyor fakat Ali onun başarılı olmasını hiç istemiyor. Şöyle söylüyor:

"Umarım yarışmayı kazanamazsın." ……..

Tablo 5. *Üçüncü bağlama yönelik seçilen söz edimlerin dağılımı*

Ulamlar	BDTK		İDTK	
	f	%	f	%
1) Teklif etme	-	-	-	-
2) Tehdit etme	-	-	12	23
3) Beddua etme	7	70	5	10
4) Söz verme	-	-	-	-
5) Akıl danışma	-	-	-	-
6) İnanmama	-	-	7	13
7) Küçümseme	-	-	-	-
8) Rica etme	-	-	-	-
9) Onay bekleme	-	-	-	-
10) Yol gösterme	-	-	-	-
11) Sitem etme	3	30	28	54
Toplam	10	100	52	100

Tablo 5'e göre öğrencilerden verilen bağlamda, yer alan söz edimleri listesinden beddua etme söz edimini seçmeleri beklenmektedir. Bu bağlam doğrultusunda İDTK'ların %10'u,

BDTK'ların 70'i beddua etme söz edimini seçmiştir. Tercih edilen yanlış söz edimlerinin ise tehdit etme, inanmama, sitem etme şeklinde olduğu görülmüştür. Bunun *umarım* söylem belirleyicisi ve öğreticilerin beddua etme söz ediminden yeterince bahsetmemesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

4. Bağlam:

Anne çocuğunu parka götürüyor. Çocuk çok yaramazlık yapıyor. Bu yüzden anne çocuğunun uslu durmasını istiyor. Şöyle söylüyor:

"Uslu durursan sana dondurma alacağım." ……

Tablo 6. *Dördüncü bağlama yönelik seçilen söz edimlerin dağılımı*

Ulamlar	BDTK		İDTK	
	f	%	f	%
1) Teklif etme	1	10	7	13
2) Tehdit etme	-	-	-	-
3) Beddua etme	-	-	-	-
4) Söz verme	9	90	18	35
5) Akıl danışma	-	-	-	-
6) İnanmama	-	-	-	-
7) Küçümseme	-	-	-	-
8) Rica etme	-	-	6	11
9) Onay bekleme	-	-	-	-
10) Yol gösterme	-	-	21	41
11) Sitem etme	-	-	-	-
Toplam	10	100	52	100

Tablo 6'ya göre öğrencilerden verilen bağlamda, yer alan söz edimleri listesinden söz verme söz edimini seçmeleri beklenmektedir. Bu bağlam doğrultusunda İDTK'ların %35'i, BDTK'ların %90'ı söz verme söz edimini seçmiştir. İDTK'lardan 7 öğrencinin teklif etme, 6 öğrencinin rica etme, 21 öğrencinin ise yol gösterme edimlerini seçtikleri görülmüştür. Ayrıca BDTK'lardan 1 öğrencinin de teklif etme söz edimine yöneldiği görülmüştür.

5. Bağlam:

Simge akşam bir partiye gidecek. Fakat hangi elbisesini giyeceğine karar veremiyor. Arkadaşına şöyle soruyor:

"Hangisini giyeyim sence? Sarı elbisemi mi yoksa yeşil elbisemi mi?"……

Tablo 7. *Beşinci bağlama yönelik seçilen söz edimlerin dağılımı*

Ulamlar	BDTK		İDTK	
	f	%	f	%
1) Teklif etme	-	-	2	4
2) Tehdit etme	-	-	-	-
3) Beddua etme	-	-	-	-
4) Söz verme	-	-	-	
5) Akıl danışma	8	80	18	35
6) İnanmama	-	-	-	-
7) Küçümseme	-	-	-	-
8) Rica etme	-	-	-	-
9) Onay bekleme	-	-	-	-
10) Yol gösterme	2	20	32	61
11) Sitem etme	-	-	-	-
Toplam	10	100	52	100

Tablo 7'ye göre öğrencilerden verilen bağlamda, yer alan söz edimleri listesinden akıl danışma söz edimini seçmeleri beklenmektedir. Bağlamda kullanılan *sence* söz edim belirleyicisi uygun söz edimini seçmede önemli bir unsurdur. Bu bağlam doğrultusunda İDTK'ların %35'i, BDTK'ların %80'i akıl danışma söz edimini seçmiştir. İDTK'ların %61'i ise yol gösterme söz edimini seçmeleri beklenen olası bir yanıttır. Bu durumda akıl danışan birisine yol gösterilmiş olunmaktadır.

6. Bağlam:

Sınıftaki herkes Esma'nın Duru'dan daha iyi Türkçe konuştuğunu söylüyor. Fakat Duru buna inanmıyor çünkü Esma'dan daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünüyor. Şöyle söylüyor:

"Esma benden daha güzel Türkçe konuşuyormuş. İnanılacak gibi değil! Şaka galiba!"……

Tablo 8. *Altıncı bağlama yönelik seçilen söz edimlerin dağılımı*

Ulamlar	BDTK		İDTK	
	f	%	f	%
1) Teklif etme	-	-	-	-
2) Tehdit etme	-	-	-	-
3) Beddua etme	-	-	-	-

Ulamlar	BDTK		İDTK	
	f	%	f	%
4) Akıl danışma	-	-	-	-
5) İnanmama	-	-	32	62
6) Küçümseme	10	100	11	21
7) Rica etme	-	-	-	-
8) Onay bekleme	-	-	9	17
9) Yol gösterme	-	-	-	-
10) Sitem etme	-	-	-	-
Toplam	10	100	52	100

Tablo 8'e göre öğrencilerden verilen bağlamda, yer alan söz edimleri listesinden küçümseme söz edimini seçmeleri beklenmektedir. Bu bağlam doğrultusunda İDTK'ların %21'i, BDTK'ların %100'ü küçümseme söz edimini seçmiştir. Ayrıca İDTK'lardan 32 öğrencinin inanmama, 9 öğrencinin onay bekleme söz edimlerini seçtikleri görülmüştür. Burada seçilen inanmama söz edimi bağlam içerisinde kelime olarak yer alsa da burada bağlamın genel anlamından yola çıkılması gerektiği unutulmamalıdır.

7. Bağlam:

Mehmet, Ayşe'yi dün akşam aradığını fakat Ayşe'nin telefona cevap vermediğini söylüyor. Ayşe Mehmet'in yalan söylediğini düşünüyor. Şöyle söylüyor:

"Güya dün akşam beni aramış ama ben cevap vermemişim. Telefonum her zaman açıktı ve Mehmet beni aramadı. Yalan söylüyor." ……

Tablo 9. *Yedinci bağlama yönelik seçilen söz edimlerin dağılımı*

Ulamlar	BDTK		İDTK	
	f	%	f	%
1) Teklif etme	-	-	-	-
2) Tehdit etme	-	-	-	-
3) Beddua etme	-	-	-	-
4) Söz verme	-	-	-	
5) Akıl danışma	-	-	-	-
6) İnanmama	10	100	14	27
7) Küçümseme	-	-	13	25
8) Rica etme	-	-	-	-
9) Onay bekleme	-	-	-	-

Ulamlar	BDTK		İDTK	
	f	%	f	%
10) Sitem etme	-	-	25	48
Toplam	10	100	52	100

Tablo 9'a göre öğrencilerden verilen bağlamda, yer alan söz edimleri listesinden inanmama söz edimini seçmeleri beklenmektedir. Bu bağlam doğrultusunda İDTK'ların %27'si, BDTK'ların %100'ü inanmama söz edimini seçmiştir. Ayrıca İDTK'lardan 25 öğrencinin sitem etme, 13 öğrencinin de küçümseme söz edimlerini seçtikleri görülmüştür. Daha yüksek bir başarı ortaya çıkmamasının nedeni olarak inanmama söz edimiyle ilgili öğrencilerde yeterli farkındalığın oluşturulamamasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Söz edimi kullanırken İDTK'ların, gerçek yaşamda ilk kez ya da nadiren karsılaştıkları durumlarda, söz edimlerini kendi sezgileri ya da dilbilgisi bilgileri doğrultusunda tercih etmeleri önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. *Uygulanan Uygun Söz Edimini Bulma Testi* sonucunda İDTK'ların akıl danışma ve yol gösterme, inanmama ve küçümseme, teklif etme ve rica etme söz edimleri karşısında ikilemde kaldıkları görülmüştür. Bunun nedeni olarak öğrencilerin söz edimleri konusunda sezgilerinin, farkındalıklarının ve bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin %72'sinin bağlamları anlamada ve bu doğrultuda uygun söz edimini bulmaya yönelik akıl yürütmede zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Özdemir'in (2016) çalışmasında yer alan İDTK'ların söz edimi kullanırken dilbilgisi bilgilerine ve aktarımlarına göre seçim yaptığı sonucu bu çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Gökmen ve Dilber'in (2011) çalışmasında alıştırmalarda öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında sık karşılaşabilecekleri örnekler tercih edilerek söz edimlerini anlama süreçleri rahatça belirlenebilir sonucu ile bu araştırmada yer alan ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edimlerini öğrenmeleri sırasında günlük dilde kullanılan örneklerin tercih edilmesi gerektiğine dikkat çeken bulguyla benzerlik göstermektedir.

Canale ve Swain (1980) ikinci dil öğretiminde, iletişimci yaklaşımların kuramsal alt yapısıyla ilgili makalelerinde dilbilgisel yaklaşımlar, iletişimci yaklaşımlar ve durumsal yaklaşımlar olmak üzere üç genel dil öğretimi yaklaşımından söz etmektedirler. Bu araştırma Canale ve Swain'in (1980) üç yaklaşımının hepsinin bir bütün olduğunu göstermektedir. Skehan (1998, s.11) da dil öğreniminde bilişselliğin önemine değindiği çalışmasında, anlama tabanlı ve üretim tabanlı öğrenme yaklaşımlarından bahsetmektedir. Bu çalışmanın dil ediniminin temelinin anlama olduğu sonucu ile Skehan'ın (1998, s.11) çalışması paralellik göstermektedir. Dil edinim süreci değerlendirildiğinde, öğrencilerin hatalı kullanımlarının

kitap, yaklaşım, öğretmen, öğrenci ve ortam etkenlerinden sadece biriyle ilgili olmadığı her birinin çıktı üzerinde ayrı ayrı etkili olduğu ve sonuçta bir bütünlük oluşturduğu gerçektir. Ayrıca, doğru yaklaşımlar ve materyaller kullanılmaya gayret edilse de tamamen doğru bir çıktıya ulaşmanın çok zor olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle süreci etkileyen nedenlerden her biri ile ilgili eksikliklerin belirlenmesi, giderilmesi ya da en aza indirilmesi yönünde çabaların sürmesi gerekmektedir. Bu çalışma bu yönde gerçekleştirilmiş bir çalışma olarak, ulusal ve uluslararası alanyazına ve çalışma alanına katkı sağlamayı amaçlamıştır.

Edimbilimsel yaklaşım doğrultusunda hazırlanan uygulama; birçok algıyı (dilbilgisel, anlambilimsel vb.) gerektirmesi nedeniyle öğrencilere, dilbilgisi odaklı bir eğitim verilmesine bağlı olarak edimbilimsel algı boşluğun fark edilmesini sağlamıştır. Bunun yanında öğrenenlerin gerçek yaşam durumlarında ilk defa karşılaştıkları ve edim sözel karşılıklarını daha önce öğrendikleri birçok edim sözün, bağlam doğrultusunda nasıl kullanılabileceği hakkında akıl yürütmek zorunda kaldıkları ve söz edimlerini bulmada zorlandıkları görülmüştür.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, edimbilimin içerisinde yer alan söz edimlerinin öğretiminde kitap yazarlarının, program tasarımcılarının, materyal geliştiricilerin ve öğretmenlerin başvurabileceği bazı kılavuzlara gereksinim duyulduğunu ortaya koymaktadır. Ileride yapılacak edimbilim çalışmalarında ikinci (ya da yabancı) dil öğretimi amaçlı kitapların içerdikleri konuşma ya da sözcelerin gerçek yaşam durumlarındaki konuşmalarla karşılaştırmalı olarak araştırılması alana katkıda bulunabilir. Ayrıca bu kitapların içerdikleri söz edimi çeşitlerinin ve öğretim biçimlerinin araştırılması da gereklidir. Söz edimlerinin öğretimine ilişkin diğer bir öneri ise, ikinci dil olarak Türkçeyi öğreten öğretmen yetiştirme programlarına edimbilimsel etkenin eklenmesi ve öğretmenlerin edimbilimsellik ve söz edimi öğretimi konularında bilgi düzeylerinin artırılmasına ilişkin çalışmaların yapılması olacaktır.

Kaynakça

Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire* (Çev.: G. Lane). Paris: Editions du Seuil.

Aysever, L. (1994). *Anlam sorunu ve John R. Searle'ün çözümü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Bayat, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şikâyet ve özür edimine ilişkin görünümler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 1-16.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1-47.

Gökmen, S. ve Dilber, N. Ç. (2011). Türkçe derslerinde söz edimlerin öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi, 154*, 44-60.

Hymes, D. H. (1991). *Vers la compétence de communication* (İngilizceden Fransızcaya çeviren F. Meugler). Paris: Les Éditions Didier.

Kocaman, A. (2009). Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretim Özel Sayısı*, 3-4, 379-380.

Moon, K. (2001). Speech act study: differences between native and nonnative speakers' complaint strategies https://dra.american.edu/islandora/object/tesolworkingpapers:18 sayfasından 20.07.2017 tarihinde erişilmiştir.

Özdemir, A. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edimlerini anlama düzeyleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Özdemir, O. (2011). Avrupa dilleri ortak çerçeve metni B1 seviyesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanması üzerine bir çalışma. *Journal of Turkish Language Education and Teaching Researches, 1*, 234-245.

Polat, Y. (2010). *Yabancı dil öğretiminde söz edimleri.* Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Robert, J. P. (2008*). Dictionnaire pratique du dictatique du FLE.* https://books.google.com.tr/books?id=8rPJuGBw4tkC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false sayfasından 18.06.2017 tarihinde erişilmiştir.

Searle, J. R. (2000). *Söz edimleri* (Çev. L. Aysever). Ankara: Ayraç Yayınevi.

Searle, J. R. (2006). *Zihin, dil, toplum* (Çev. A. Tural). İstanbul: Litera Yayıncılık.

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

Uzun, N.E. (Ed.) (2012). *Yeni Hitit 2.* Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Konuşma Eğitiminde Söylem Belirleyicilerin Yeri: Duraksama Belirleyicileri

The Place of Discourse Markers in Teaching Speaking: Hesitation Markers

Himmet SARITAŞ

Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ahmet BENZER

Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Öz

Söylem belirleyicileri edimsel, sosyal, bilişsel alanlarda işlevleri olan dilbilimsel yapılardır. Bu çalışmada duraklama işlevi için kullanılan duraksama belirleyicileri araştırılmıştır. Çalışmanın amacı öğrencilerin kullandıkları duraksama belirleyicilerini tespit etmek ve bu kullanımların cinsiyet, ebeveynlerin eğitim düzeyi, teknolojik araçlara ayrılan süre ve evde yaşayan kişi sayısı bakımından dağılımını incelemektir. Böylece konuşma eğitiminde duraksama belirleyicilerinin kullanımına yönelik öneriler geliştirmek hedeflenmektedir. Çalışmada söylem çözümlemesi ve işlevsel yaklaşım inceleme yöntemleri birlikte kullanılarak edimbilimsel inceleme yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre duraksama belirleyicilerinin iki farklı kullanımı olduğu tespit edilmiştir: yaygın kullanımlar ve anlık kullanımlar. Yaygın kullanımlar Türkçe konuşurlarda sık görülen yapılardır (ee, şey gibi). Anlık kullanımlar ise konuşma esnasında ilk kez ortaya çıkan konuşmadan konuşmaya, kişiden kişiye farklılık gösterebilen kullanımlardır.

Anahtar sözcükler: *Konuşma eğitimi, söylem belirleyiciler, duraksama belirleyicileri.*

Abstract

Discourse markers are linguistic forms that function in pragmatic, social, cognitive domains. In this study, hesitation markers which are used for pausing and hesitation were researched. The aim of the study is to determine the hesitation markers used by students and examine the distribution of these uses in terms of gender, education level of parents, allocated time for the technological devices and the number of people living at house. Thus, it is aimed to develop suggestions on using hesitation markers in speech education. In the study, pragmatic analysis was performed by using discourse analysis and functional approach analysis methods. According to the findings, it was determined that there were two different uses of hesitation markers: common uses and instantaneous uses. Common uses are familiar forms in Turkish speakers (ee, şey 'well' etc.). Instantaneous uses appear for the first at speech time and they can differ from speech to speech.

Keywords: *Speech education, discourse markers, hesitation markers.*

Giriş

Patolojik bir sebep olmadığı sürece her bir birey içinde bulunduğu toplumun dilini edinir ve böylece konuşma edimini gerçekleştirir. Bu yönüyle konuşma doğal süreçler sonucunda ortaya çıkan, toplumsal düzlemde iş gören sosyal bir dil olgusudur. Her ne kadar konuşma, dilin en temel olgularından biri olsa da insan müdahalesi ile yazıya aktarılarak zamanla standartlaştırılmıştır. Kıran'a göre (1996, s.128) konuşma dili yazıdan daha eski ve daha yaygındır; ayrıca bilinen yazı sistemleri sözlü dil üzerine kurulmuştur. Ancak yazılı sistemler oluşturulurken konuşma dilinin bazı unsurları dışarıda kalmıştır. Hatta dışarıda bırakılan bu unsurları inceleme gerekliliği de çoğu zaman görülmemiştir. Baştürk (2004, s.102) 20. yy. dilbilim çalışmaları ile birlikte sözlü dile verilen önemin yazı dilinin önüne geçtiğini belirtir. Böylece uzunca bir süredir ihmal edilen konuşma dili üzerine yapılan çalışmaların sayısı artmış ve konuşma diline özgü dil bilgisel özellikler keşfedilmiştir.

Konuşma dili üzerine yapılan çalışmalar, özellikle derlem dilbilim alanındaki güncel gelişmelerin de katkısıyla giderek artmaktadır. Ancak konuşmanın doğası gereği konuşma dilini incelemek yazı dilini incelemeye göre daha karmaşıktır. Sönmez'e (1990) göre doğal olarak konuşulan dil, üzerinde daha az çalışılmış olan dildir. Bunun sonucunda konuşma dilindeki çoğu yapılar ihmal edilmiştir. Yazara göre ihmal edilen bu yapılar -özellikle günlük konuşma sırasında görülen molalar, araya giren dilbirimleri veya son hecelerin uzatılarak kullanımı- konuşucunun kaygılarını açıklamaktadır (s. 120). Bu kaygılar çoğu zaman yazılı dilde olmayan, özellikle sözlü dilde kullanılan ve konuşma bağlamında anlam ve işlev kazanan yapılar olabilmektedir. Örneğin konuşma sırasında ortaya çıkan duraklamalar, nesne-yüklem uyumunu yakalamak için yapılan düzeltmeler konuşma sürecini etkin kılmak amacıyla konuşucunun kullandığı işlevsel yapılardır. Söylem sırasında cümle temelli olmayan cümleden vurgu ve tonlama ile ayrılarak farklı bir işlev kazanan böyle *yapılar söylem belirleyicisi (discourse marker)* olarak adlandırılmaktadır.

Söylem belirleyicileri konuşmaya yön veren, söylem içinde anlam kazanan ancak söylemden, cümleden çıkarıldığında cümlenin bütünlüğünü, cümlenin anlama dayalı yapısını etkilemeyen sadece etkileşim sürecinde belirli işlevleri yüklenen ve bürünsel unsurlar taşıyan *ee, ım* gibi sesler, kelimeler veya kelime gruplarıdır. Söylem belirleyicileri sözlerin birden fazla işlevde kullanılarak anlatımını güçlendirmede etkili; bilişe dayalı, anlatıma dayalı, sosyal ve metne dayalı alanlarda işlevleri olan bir dizi dilbilimsel öğelerdir (Schiffrin, 2001; Yeh ve Huang, 2016). Özbek (1998, s. 45) Söylem belirleyicilerinin bilişe dayalı düzeyde iş görmesine rağmen kullanım amaçlarının iletişim kolaylığı sağlamada, konuşmacı ve dinleyici arasındaki yakınlığı ve bütünlüğü kurmada etkili olduğunu ifade eder. Dolayısıyla söylem belirleyicileri karşılıklı konuşma sürecinde etkileşimi sağlamak için çeşitli işlevlerde kullanılır. Bu kullanımlar daha çok konuşmacının niyetini/düşüncesini vurgulama, söz sırası alma, konuşma sürecini planlama veya konuşma akıcılığı sağlama gibi farklı işlevlerde olabilir. Böylece kullanılan her bir söylem belirleyicisi anlamlı bir konuşma paragrafı oluşturmaya, konuşma sürecinde tutarlılığı ve bağdaşıklığı sağlamaya, dinleyiciye iletiyi doğru bir şekilde ulaştırmaya veya karşılıklı konuşma sürecini yönetmeye katkı sağlar.

Söylem belirleyicileri alanyazında söylem belirleyicisi *(discourse marker)* (Schiffrin, 1987; Fraser, 1998; Blakemore, 1996, 2002), edimsel belirleyici *(pragmatic marker)* (Fraser, 1996; Brinton, 1996; Han, 2011), söylem parçacığı *(discourse particle)* (Schourup 1985; Abraham, 1991; Kroon, 1995), edimsel parçacık *(pragmatic particle)* (Östman, 1981), edimsel ifade *(pragmatic expression)* (Erman, 1987) veya bağlayıcı *(connective)* (Blakemore 1987, 1988) gibi farklı şekillerde adlandırılmıştır. Bu adlandırmalar arasında en çok kullanılan söylem belirleyicisi *(discourse marker)* adlandırmasıdır. Söylem belirleyicisinden sonra en sık rastlanan terim edimsel belirleyici *(pragmatic marker)* ve söylem parçacığıdır *(discourse particle)*. Jucker ve Ziv (1998) bu terminolojik çeşitliliğin, hem araştırmacıların çalışmalarında kullandığı dilbilim temelli farklı yaklaşımlardan hem de işlevlerin çeşitliliğinden kaynaklandığını vurgular. Dolayısıyla farklı işlevlerde kullanılan söylem belirleyicileri mevcuttur.

Söylem belirleyicilerinin alanyazınında farklı adlarla anılmasının altında yatan en büyük neden farklı işlevlerin farklı bir yapı olarak algılanmasından kaynaklıdır. Örneğin bazı söylem belirleyicileri konuşma sırasındaki boşlukları doldurmak *(fillers, well, şey)* amacıyla kullanılırken bazıları duraksama belirleyicisi *(hesitation markers,* ör: *ee, erm)* işleviyle, bazıları da konuşmacının düşüncelerini toplamaya çalıştığına işaret etme - akıcılık belirleyicileri *(conversational greasers, ör: and then, ondan sonra)* gibi – işleviyle kullanılır. Tüm bunlar farklı kelime türlerine ait birimler ve bunların farklı işlevleridir (Özbek, 1998, s. 37). Ancak bu farklı birimlerin tamamı söylem içinde bir söylem belirleyicisi işlevi kazanmıştır ve her biri farklı işlevleri olan söylem belirleycileridir. Yani, aynı yapı farklı işlevler için kullanılan bir söylem belirleyicisi olabilir. Türkçede söylem belirleyicisi *'işte'*nin kendini düzeltme (belirleyicisi), planlama (belirleyicisi), konu kapatma (belirleyicisi) ve bilinen bir duruma işaret etme (belirleyicisi) gibi çeşitli işlevleri bulunmaktadır (Uçar, 2005; Sarıtaş, Karadağ ve Benzer, 2018). *'İşte'*nin bu işlevlerinden dolayı kendini düzeltme belirleyicisi, planlama belirleyicisi gibi adlandırmalar yapılmaktadır. Bu tür adlandırmaların tamamı söylem belirleyicileri çatısı altında değerlendirilmelidir.

Bir dilbilgisi ögesinin söylem belirleyicisi olup olmadığını karar vermeye dönük çok farklı ölçütler olmakla birlikte üzerinde uzlaşılan temel ölçütler de vardır. Buna göre bir belirleyici cümleden ayrılabilen parçalardan oluşur, genellikle sözcenin başında bulunur, bürünsel farklar taşır ve genellikle cümleye edatlar gibi anlam katmazlar (Schffrin, 1987; Özbek, 1998; Sankoff ve diğerleri, 1997; Brinton, 1996; Urgelles-Coll, 2010). Bu dört temel ölçüt bir söylem belirleyicisini tespit etmeye yardımcı olur.

Söylem belirleyicileri konuşma birimlerini bir araya getiren, birbirine yapıştıran bir tutkal gibi düşünülebilir. Dolayısıyla cümleden ayrılabilen, çıkarılınca anlamın dokusuna zarar vermeyen birimlerdir. Bu yüzden bir söylem belirleyicisi dilbilgisi birimi olarak zorunlu değildir (Schiffrin, 1987; Özbek, 1998; Sankoff ve diğerleri, 1997). Dolayısıyla kullanılan sözcükler, dilbilgisi birimleri, cümle bazında değil söylem bazındadır (Özbek, 1998, s.40). Yani söylem belirleyiciler cümleye bağlı yapılar gibi görünse de söylem bütününde değer kazanır.

Karşılıklı konuşmalarda, bir söylem belirleyicisi genel olarak konuşma anının *(turn)**, başında veya sonunda kullanılır. Bir belirleyici bir konuşma anının ortasında (middle of the turn) veya cümlelerin arasında bulunabilse de kullanılan yapının bir başlangıç (turn-initial) ya da bir sonlandırma (turnfinal) belirleyicisi olması mümkündür (Schiffrin, 1987; Brinton, 1996). Dolayısıyla söylem belirleyicilerin karşılıklı konuşmalarda konuşma sırasını alma (turn-taking), konuşma anını başlatma (turn-initial) konuşma anını sonlandırma (turnfinal) gibi işlevleri bulunmaktadır. Bu özellikleriyle bulundukları konum ve işlev nedeniyle konuşma anında üretilen cümlelerden bağımsız parçalar olabilmektedirler.

Bir söylem belirleyicisi cümleye edatlar gibi yeni bir anlam eklemez. Çünkü edatlar cümle içinde diğer unsurlarla ilişki kurarak cümle ile bütünleşirler. Ancak söylem belirleyicileri edatların aksine cümle bazında değil söylem bütününde anlam kazanır. Eğer bir yapı söylem belirleyicisi olarak tanımlandıysa göndergeden anlam kazanmamalıdır. Düşünsel belirleyiciler (ideational markers) edatlar arasında bir ilişkiye işaret edebilirken, söylem belirleyicileri cümleye edimsel veya sosyal bir anlam ekler (Schiffrin, 1987; Brinton, 1996). Dolayısıyla herhangi bir söylem belirleyicisi zihinde somut bir anlam oluşturmaz. Sadece söylem boyuntunda işlev görürler ve bu yüzden kullanım esnasında edimsel veya sosyal anlama göre işlev kazanırlar. Söylem belirleyicilerinin cümleden ayrılabilen parçalar olmasında cümleye yeni bir anlam eklememe özellikleri gösterilebilir.

Söylem belirleyicileri kendilerine özgü bürün konturlarına (prosodic contours) sahiptir. Bazı belirleyicilerin uç birim konturları onları kendine özgü yapar ve genellikle söylem belirleyicileri bir durma veya duraklamayla izlenir. Tipik bir duraklama örneği olarak yapıdan sonra görünen şey veya ee örnek gösterilebilir (Schiffrin, 1987; Brinton, 1996; Sankoff ve diğerleri, 1997). Görev ve sesbilim açısından incelendiğinde ise kullanılan söylem belirleyicisi vurgu, ton ve duraksama açısından cümle yapısından bağımsızdır (Özbek,1998, s.41). Dolayısıyla söylem belirleyicileri kendilerine has fonolojik özellikler taşımaktadır. Böylece konuşma anında üretilen diğer sözdizim yapılarından ayrılırlar.

Söylem belirleyicileri konuşma birimlerini (işaretler, cümleler, etkinlik değişimleri, konu değişimleri vb.) bir araya getirir. Değişimin geldiğini muhatabına işaret eder (Schiffrin, 1987). Bu yüzden çok işlevlidirler, aynı anda çeşitli dilbilim boyutlarında (morfofonemik, sözdizime dayalı ve anlama dayalı) ilişkilendirilebilinir (Brinton, 1996, s.34-35). Çok işlevli olmaları söylem belirleyicilerinin konuşma üretiminin sorunsuz bir şekilde takibini sağlamada etkilidir. Böylece anlaşılır bir konuşma paragrafının oluşmasını sağlar. Ancak bu özellik duraksama belirleyicilerini kapsamaz (Sankoff ve diğerleri, 1997, s.197). Dolayısıyla duraksama belirleyicilerinin aşırı kullanımının konuşma üretimini olumsuz şekilde etkilediğini söyleyebiliriz.

* Konuşma anı *'turn'*, kısaca karşılıklı konuşmalarda taraflardan birinin konuştuğu süre olarak ifade edilebilir. Karşılıklı konuşmalarda bir konuşmacı konuşmaya başlar sonra konuşma sırasını diğer konuşmacı alır ve konuşma süreci katılımcılar arasında bu şekilde sürüp gider. Katılımcıların söz sıralarını aldıkları noktalarda her iki konuşmacının da konuşmaları üst üste binebilir (ikisi de aynı anda konuşabilir) veya boşluklar oluşabilir. Her bir konuşmacı kendi konuşma anında çok kısa sözcelerden oldukça uzun süren konuşmalara kadar çeşitli konuşma birimlerin üretebilir (bkz. Levinson, 2008).

Duraksama belirleyicileri *(hesitation markers) ee, ım* gibi sesler veya şey gibi kelimelerin konuşma esnasında duraklama amacıyla kullanılmasıdır. Çoğu zaman konuşmada duraklamalar olumsuz algılanmasına rağmen günlük hayatta sık sık duraksama ihtiyacı hissederiz ve bunun çeşitli sebepleri olabilir. Sarıtaş ve diğerleri (2018) araştırmalarında öğrencilerin 21 farklı işlevde söylem belirleyicisi kullandıklarını ve bu kullanımların içinde en sık duraksama belirleyicilerinin (n=93) kullanıldığını tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada duraksama belirleyicileri *yaygın (kalıcı) kullanımlar ve anlık kullanımlar* olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu çalışmada da duraksama belirleyicileri ikiye ayrılarak incelenmiştir. *Yaygın kullanımlar* tüm konuşurlar tarafından duraklama amacıyla kullanılan *ee, ım, şey* gibi ifadelerdir. Bu ifadeler Türkçe konuşurlar arasında sıklıkla kullanılmaktadır.

Anlık kullanımlar konuşma esnasında iki şekilde karşımıza çıkmaktadır: Birincide cümleyi kurma aşamasında konuşucunun nesne-yüklem uyumsuzluğu gibi kurgusal bir kopmanın yaşanacağı durumlarda kendisinin bunu fark edip düzeltmeye gitmesiyle; ikincide ise anlatılan konuyu hatırlamaya çalışma sürecinde zaman kazanmak amacıyla kullanılır. Sarıca (2005, s. 34-35) "Çocukta Sözcelem ve Bürünsel Yapı" başlıklı çalışmasında dört yaşındaki bir kız çocuğunun anlattığı masalda kullandığı anlatım birimlerini 'sözcelem' ve 'bürünsel' özellikler bakımından incelemiştir. Bu incelemesinde bizim *anlık kullanımlar* olarak adlandırdığımız kullanımlara benzer durumlar tespit etmiş ancak bunların bir söylem belirleyicisi ya da duraksama belirleyicisi olduğunu ifade etmemiştir. Bu kullanımların bürüne dayalı bir özellik olduğunu ve bazı birimlerin konuşma anında oluşturduğu ani duraklar olarak ifade etmiştir. Ona göre bu kullanımlar bir tür kararsızlık aşamalarıdır. Bunun gerekçesini ise; çocuğun önce söze başlayıp ilk sesi çıkarmışken durup beklediğini ve birkaç saniye sonra yeniden devam ettiğini, bu ani durak ve suskunluğun zaman kazanma değeri taşıdığını ifade ederek belirtmektedir. Sarıtaş ve diğerleri (2018) ise *'anlık kullanımlar'*ın sadece kullanıldığı söyleme özgü olduğunu ve daha çok ezberlenen veya çalışılan bir konu anlatılırken ilkokul ile ortaokul öğrencileri tarafından kullanıldığını vurgulamışlardır.

Bu çalışmada duraklama işlevi için kullanılan duraksama belirleyicileri *(hesitation markers)* araştırılmıştır. Çalışmanın amacı; öğrencilerin kullandıkları duraksama belirleyicilerini öğrencilerin cinsiyetine, ebeveynlerinin eğitim düzeyine, teknolojik araçlara ayırdıkları süreye ve evinde yaşayan kişi sayısına göre dağılımını inceleyerek konuşma eğitiminde söylem belirleyicilerinin nasıl kullanılabileceğine yönelik öneriler geliştirmektir. Bu öneriler öğrencilerin kullanımlarından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Böylece ileriki çalışmalarda deneysel yollarla bu öneriler test edilebilir.

Yöntem

Çalışmada söylem çözümlemesi ve işlevsel yaklaşım inceleme yöntemleri birlikte kullanılarak edimbilimsel inceleme yapılmıştır. Çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okudukları bir metni anlatırken öğrencilerin hangi duraksama belirleyicilerini ne sıklıkta kullandığını edimbilim açısından betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda duraksama

belirleyicilerinin kullanımının öğrencilerin cinsiyetine, ebeveynlerinin eğitim düzeyine, teknolojik araçlara ayırdıkları süreye ve evinde yaşayan kişi sayısına göre dağılımı tespit edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da bir ortaokulda 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören seçkisiz olarak belirlenen 4 kız ve 4 erkek (n=8) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma konusu hakkında okul idaresi, katılımcı öğrencilerin velileri ve öğrenciler bilgilendirilmiş ve araştırma için onayları alınmıştır. Araştırmada öğrencilere bir metin okutulmuş ve hemen sonrasında öğrencilerin okudukları bu metni sözlü olarak anlatmaları istenmiş ve anlatımların ses kaydı alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu öğrencileri hakkındaki demografik ve genel bilgiler Tablo 1'deki gibidir:

Tablo 1. *Araştırmanın çalışma grubu*

Öğrenciler	*Sınıf*	*Cinsiyet*	*Ebeveynlerin eğitim düzeyi*		*Ebeveynlerin mesleği*		*Evdeki kişi sayısı*	*Teknolojik aletlere ayrılan zaman*	*Teknolojik araçlar*	*Günlük hayatta konuştuğu diller*
			Anne	**Baba**	**Anne**	**Baba**				
BAT	8	Kız	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	Seyyar satıcı	7	4 saat	Bilgisayar,Tablet,TV, Ailenin telefonu	Türkçe Kürtçe
LDG	8	Erkek	Ortaokul	Ortaokul	Ev hanımı	Kargocu	8	3 saat	Bilgisayar, Tablet, TV Telefon,	Türkçe
MBU	7	Erkek	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	Çantacı	8	3 saat	Telefon, Tablet,TV, Bilgisayar,	Türkçe Kürtçe
DKI	7	Kız	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	Tekstil işçisi	7	4 saat	Bilgisayar, TV, Ailenin telefonu	Türkçe

Öğrenciler	Sınıf	Cinsiyet	Ebeveynlerin eğitim düzeyi		Ebeveynlerin mesleği		Evdeki kişi sayısı	Teknolojik aletlere ayrılan zaman	Teknolojik araçlar	Günlük hayatta konuştuğu diller
			Anne	Baba	Anne	Baba				
HGÖ	6	Kız	İlkokul	Orta-okul	Ev hanımı	Serbest meslek	5	1 saat	Tablet, TV, Ailenin telefonu	Türkçe Kürtçe
ZGL	6	Erkek	Lise	Lise	Ev hanımı	Tekstil işçisi	6	3 saat	Tablet, TV, Ailenin telefonu	Türkçe Kürtçe
JUA	5	Kız	Ortaokul	Ortaokul	Ev hanımı	İşsiz	5	1 saat	Tablet, TV, Ailenin telefonu	Türkçe Kürtçe
HCA	5	Erkek	İlkokul	İlkokul	Kat görevlisi	Kat görevlisi	7	3 saat	Bilgisayar, Tablet, TV	Türkçe Zazaca

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın birinci haftasında öğrencileri tanımak ve onlarla kaynaşmak için öğrencilerin derslerine katılım gerçekleştirilmiş ve öğrencilerle iletişim kurulmuştur. Böylece görüşme sürecinde öğrencilerin konuşmasını etkileyecek kaygı ve heyecan gibi unsurların en aza indirgenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın ikinci haftasında yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile öğrencilerle görüşülmüştür. Görüşme formu demografik bilgiler ve konuşma becerisine yönelik görüşler olmak üzere iki bölümden oluşmuştur. Görüşmelerden elde edilen bu verilerin sadece demografik bilgiler kısmı araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü haftasında öğrencilere Ahmet Ş. İzgören'nin (2016, 55) "Şu Hortumlu Dünyada Fil Yalnız Bir Hayvandır" kitabında yer alan 'Hayat Üzerine' metnindeki kıssa sessiz olarak okutulmuştur. Öğrenciler metni okuduktan sonra okudukları metni anlatmışlar ve anlatımları kayıt altına alınmıştır.

Tablo 2. *Okunabilirlik formülüne göre metnin analizi*

Metnin Başlığı	*Kelime Sayısı*	*Cümle Sayısı*	*Hece Sayısı*	*Kelime/ Cümle*	*Hece/ Kelime*	*Hece/ Cümle*	*Ateşman Formülü*
Hayat üzerine	282	25	732	11.28	2.60	29.2	65.10

Metin toplamda 282 kelime, 25 cümle ve 732 heceden oluşmaktadır. Cümle başına ortalama 11.28 kelime, kelime başına 2.60 hece, cümle başına ise 29.2 hece düşmektedir. Bu veriler ışığında Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre bu metnin ORTA GÜÇLÜKTE (65,10) olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Öğrencilerin okudukları metinle ilgili sözlü anlatımları CHILDES (MacWhinney, 2000) metoduna göre yazılmış ve biçimbirimsel olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin kullandıkları söylem belirleyicilerinin neler olduğu, oluşturulan kod listelerine göre CLAN programının FREQ komutu ile hesaplanmıştır. Kodlamalar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılmıştır. Daha sonra iki araştırmacının kodları karşılaştırılıp kodlamada görülen ortaklıklar ve farklılıklar tartışılarak yeni bir liste oluşturulmuştur. Oluşturulan bu yeni liste farklı çalışmalarda belirtilen duraksama belirleyicileri ile karşılaştırılarak nihai duraksama belirleyicisi listesi elde edilmiştir. Nihai duraksama belirleyicileri listesi öğrencilerin kullanım oranları ile ilişkilendirilmiştir. Görüşme formundan elde edilen nitel veriler ile öğrencilerin duraksama belirleyicilerini kullanımlarından elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Böylece duraksama belirleyicilerinin kullanımının öğrencilerin cinsiyetine, ebeveynlerinin eğitim düzeyine, teknolojik araçlara ayırdıkları süreye ve evinde yaşayan kişi sayısına göre dağılımı incelenmiştir.

Bulgular

Çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin sözlü anlatımlarındaki tür/türce *(type/token)* sayı ve oranları hesaplanmış ve bu anlatımlar içinde kullanılan duraksama belirleyicileri tespit edilmiştir. Tür sayısı, öğrencilerin anlatımlarındaki birbirinden farklı kelimelerin toplamına işaret ederken türce sayısı öğrencilerin anlatımlarındaki toplam kelime sayısıdır. Tespit edilen duraksama belirleyicilerinden yaygın kullanımlar öğrencilerin anlatımlarındaki tür/türce sayılarına eklenmezken anlık kullanımlar tür/türce sayılarına eklenmiştir. Çünkü anlık kullanımlar bir kelime veya kelime grubundan oluşmaktadır. Yaygın kullanımlar ise *ee, ım* gibi seslerdir. Yaygın kullanımlardan şey sözcüğü de tür/türce sayılarına dahil edilmemiştir. Buna göre öğrencilerin sözlü anlatımlarındaki tür/türce oranları Tablo 3'teki gibidir:

Tablo 3. *Öğrencilerin sözlü anlatımlarındaki tür/türce oranları*

Sınıf	Öğrenciler	Cinsiyet	Tür	Türce	Tür/Türce Oranı
8	BAT	Kız	95	138	0.688
8	LDG	Erkek	117	180	0.650
7	DKI	Kız	92	143	0.643
7	MBU	Erkek	98	133	0.737
6	HGO	Kız	115	152	0.757

Sınıf	Öğrenciler	Cinsiyet	Tür	Türce	Tür/Türce Oranı
6	ZGL	Erkek	56	66	0.848
5	JUA	Kız	111	153	0.725
5	HCA	Erkek	72	99	0.727

Öğrencilerin okudukları metindeki kelime (türce) sayısı 282'dir. Sözlü anlatımlarındaki türce sayısı ise metindeki türce sayısına oranla doğal olarak daha azdır. Çünkü öğrenciler anlatımlarında metni daha çok özetleyerek, akıllarında kaldığı kadar anlatma yoluna gitmiştir. Burada bilişe dayalı farklardan dolayı her bir öğrencinin tür/türce sayısı birbirinden farklıdır. En dikkat çekici olan ise JUA kodlu 5. sınıf öğrencisinin tür/türce sayısının üst sınıftaki bazı öğrencilerden daha yüksek oluşudur. Gruptaki en yüksek tür/türce oranı 8. sınıf öğrencisi olan LDG'ye aitken en düşük tür/türce sayısı 6. sınıf öğrencisi olan ZGL'ye aittir. Bu sınırlı sayıdaki veride tür/türce sayısının sınıf düzeyi artıkça düzenli olarak artmadığı bireysel farklılar olduğu görülmektedir. Bireysel farklılıkları görebilme açısından bu veriler önemlidir.

Öğrencilerin sözlü anlatımlarında iki farklı türde duraksama belirleyicisi kullandıkları tespit edilmiştir: *yaygın kullanımlar ve anlık kullanımlar*. Yaygın kullanımlar tüm Türkçe konuşurlarında görülebilecek olan ee, aa, ıı gibi sesler veya şey gibi kelime tekrarlarından ibarettir. Anlık kullanımlar ise sözlü anlatım esnasında bir kelime, kelime grubu veya cümlenin duraklamayla beraber gelen tekrarı sonucu ortaya çıkmaktadır. Buna göre öğrencilerin sözlü anlatımlarında kullandıkları yaygın kullanımlar Tablo 4'teki gibidir:

Tablo 4. *Öğrencilerin kullandıkları duraksama belirleyicileri / yaygın kullanımlar*

Sınıf	Öğrenciler	Yaygın kullanımlar	Tür	Türce	Tür/türce oranı
8	BAT	*ee (f=6)*	1	6	0.167
8	LDG	*ee (f=2), a (f=1), aa(f=1)*	3	4	0.750
7	DKI	*ee (f=13), şey (f=4), e (f=1)*	3	18	0.167
7	MBU	*ee (f=8) , e (f=1), ıı (f=1), şey (f=1)*	4	11	0.364
6	HGO	*ee (f=9), aa (f=1)*	2	10	0.200
6	ZGL	*şey (f=1)*	1	1	1.000
5	JUA	*ee (f=8), aa (f=1), şey (f=1)*	3	10	0.300
5	HCA	*ee (f=10), ıı (f=3), ım (f=1)*	3	14	0.214
Toplam		*ee (f=56)* *şey (f=7)* *ıı (f=4)* *aa (f=3)* *e (f=2)* *a (f=1)* *ım (f=1)*	7	74	0.094

Tablo 4'ü incelediğimizde duraksama belirleyicilerinden yaygın kullanımlar öğrenciler tarafından toplamda 74 kez kullanılmıştır. Bunlardan en çok *ee* sesinin, tüm öğrenciler tarafından 56 kez, kullanıldığını görmekteyiz. Bunu 7 kez kullanılan *şey* sözcüğü izlemektedir. Bunlar dışında daha az sayıda *ıı, aa, e, a, ım* seslerinin tekrar edildiğini görüyoruz. Tablo 4'te *e* ve *a* sesleri daha kısa kullanımlara *ee* ve *aa* sesleri ise daha uzun kullanımlara işaret ettiğinden dolayı ayrı olarak gösterilmiştir. Öğrenciler arasında duraksama belirleyicilerinin kullanımında farklılıklar olduğu gözlenmektedir. En çok duraksama belirleyicisi kullanan öğrenci 7. sınıf öğrencisi DKI (*f=18*) iken en az duraksama belirleyicisi kullanan öğrenci 6. Sınıf öğrencisi ZGL'dir (*f=1*).

Anlık kullanımlar sözlü anlatım esnasında bir duraklama ile birlikte kelime, kelime grubu veya cümlelerin tekrarlanmasıyla ortaya çıkan duraksama belirleyicileridir. Özellikle anlatılan konuda tereddüt yaşandığında, hatırlanmaya çalışıldığında öğrencilerin bazı dilbilgisi birimlerini tekrar ettikleri gözlenmiştir. Bu tekrarlar bir tereddüt sonucu bir sonraki sözceyi tasarlama sürecinde ortaya çıkmakta ve duraksamaya neden olmaktadır. Tablo 5'te öğrencilerin ifadelerindeki anlık kullanımlar gösterilmiştir:

Tablo 5. Öğrencilerin kullandıkları duraksama belirleyicileri / anlık kullanımlar

Sınıf	Öğrenciler	Anlık Kullanımlar	Tür	Türce	Tür/Türce Oranı
8	BAT	*çocuk (f=1), çocuk da (f=1)*	2	2	1.000
8	LDG	*ondan sonra (f=1)*	1	1	1.000
7	DKI	*arabayı yanaştırmış (f=1)* *yardım isteyen bir (f=1)* *yardım istiyorum (f=1)* *çocuk (f=1)*	4	4	1.000
7	MBU	*sonra da (f=1), tuğla (f=1)*	2	2	1.000
6	HGO	*genç ve (f=1)*	1	1	1.000
6	ZGL	*ordan (f=1), tuğlayı (f=1), çizik (f=1)*	3	3	1.000
5	JUA	*hiç (f=1), çıkan çocuklara (f=1)*	2	2	1.000
5	HCA	*bir (f=1)*	1	1	1.000
Toplam			15	16	0.937

Tablo 5'e göre öğrencilerin sözlü anlatımlarında toplamda 16 kez anlık kullanıma rastlanmaktadır. Anlık kullanımların sayısı yaygın kullanımlara oranla daha azdır. En çok DKI (*f=4*) ve ZGL'nin (*f=3*) anlık kullanımlara söylemlerinde yer verdiğini görüyoruz. Aşağıda DKI'nın söyleminden alınan kesitte hem anlık kullanımlara hem de yaygın kullanımlara örnek duraksama belirleyicileri bulunmaktadır.

(1a) *DKI: &-ee genç ve başarılı iş adamı varmış.

(1b) *DKI: ve bi gün xxx lüks arabası ile geçerken &-**ee çocuk** [//] **&-ee** çocukları görmüş.

(1c) *DKI: <arabayı yanaştırmış> [/] (..) &-**ee arabayı yanaştırmış.**

(1ç) *DKI: sonra arabasının (.) kaportası mı neydi oraya tuğla gelmiş.

(1d) *DKI: ve orda gelen bir çocuğu hemen almış ve bir otopark varmış duvara iteklemiş.

Yukarıdaki söylem kesiti incelendiğinde *ee* duraksama belirleyicisinin cümlenin başında (1a) veya ortalarında (1b) kullanıldığı görülmektedir. Satırlardan (1b)'de anlık kullanımlardan olan *çocuk* kelimesi yaygın kullanımlardan olan ee sesleri ile birlikte kullanılmıştır. Burada tekrarlama düzeltilerek, *çocuk//çocukları* şeklinde yapılmıştır. (1c) satırında ise cümle düzeyinde bir anlık kullanım gözlenmektedir. Öğrenci cümleyi kurduktan sonra tereddüte düşmüştür. Bunu kısa bir sessizlik izledikten sonra *ee* sesi kullanılarak duraksamaya devam edilmiş ve bir önceki cümle olan 'arabayı yanaştırmış' daha düşük bir tonla tekrar edilmiştir. (1b)'de nesne-yüklem ilişkisinden dolayı kurgusal bir kopma yaşamamak için *çocuk* kelimesi *çocukları* olarak düzeltilmiştir. Burada duraksamanın nedeni nesne-yüklem ilişkisini korumaktır. (1c)'de ise bir sonraki söylemi kurabilmek için konuyu hatırlama çabası öğrenciyi duraksamaya itmiştir. Bu duraksama sürecinde öğrenci bir önceki cümleyi tekrar ederek kurguyu hatırlamaya çalışmış, iki cümle arasındaki bağı koparmamak için de önceki cümleyi daha düşük bir tonla tekrarlamıştır.

(2a) *MBU: metinde bi &-**ee** yani parasal zengin bi insan var xxx.

(2b) *MBU: &-**ee** arabasına &-**ıı** şey yapmış galiba &-**şey** (.) çıkıcakmış işte hızlı basıyormuş galiba.

(2c) *EXP: hı hı

(2ç) *MBU: çocuklara çarpmasın diye önüne bakıyormuş bi yandan.

(2d) *MBU: yavaşlamış bi şey gördüğünü sanmış (..).

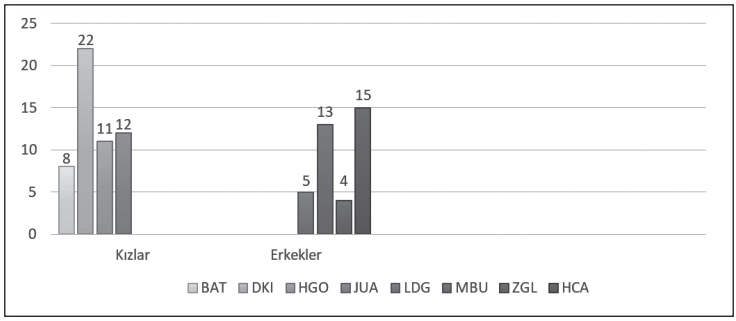
(2e) *MBU: bi şey olmuş ve bunu fark etmiş.

(2f) *MBU: arabasında bi **tuğla** [/] (.) tuğla evet tuğla izi var galiba.

Yukarıda MBU'nun sözlü anlatımından bir kesit bulunmaktadır. Onun söyleminde de yaygın kullanımların cümle başında (2b) ve cümle ortasında (2a), (2b) kullanıldıkları görülmektedir. (2b) satırında şey cümlenin yüklemini doğru hatırlayabilme sürecinde duraksama belirleyicisi olarak kullanılmıştır. Burada *şey* bürün olarak ve dilbilgisi birimi olarak aynı satırdaki *'şey yapmış'* ifadesinde geçen *'şey'* sözcüğünden farklıdır. Çünkü *'şey yapmış'* ifadesindeki *'şey'* sözcüğü *yapmak* fiiliyle kurulan birleşik fiilde hatırlanamayan adın yerine kullanılırken diğeri tereddüt sonucu ortaya çıkan duraksama belirleyicisi olan *'şey'*dir. Duraksama belirleyicisi olarak kullanılan *şey* uzatılarak ve devamında kısa bir sessizlikle ortaya çıkmıştır, başka bir sözcüğün yerini almamıştır. (2f) satırında ise öğrenci

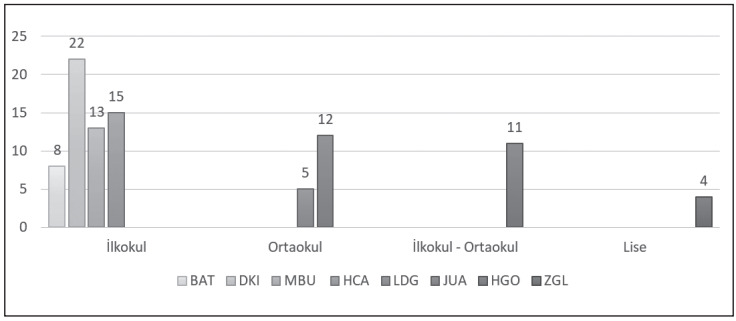
kullandığı sözcüğün metinde geçen doğru nesneyle ilişkili olup olmadığı konusunda tereddüt yaşar ve kısa bir sessizlik oluşur. Bu sessizliği bir önceki kelimenin daha düşük bir tonla tekrarı bozar. Öğrenci doğru kelimeyi, tuğla kelimesini, seçtiğine emin olduktan sonra cümlesine devam eder. Emin olma sürecinde de bu sözcüğün tekrarlandığı ve bu tekrarın da duraksama işleviyle kullanıldığı gözlenmektedir.

Öğrencilerin duraksama belirleyicilerini kullanımlarında bireysel farklılıkların olduğunu Tablo 4 ve Tablo 5'teki veriler göstermektedir. Bu kullanımlarım cinsiyet, ebeveynlerin eğitim düzeyi, teknolojik araçlara ayrılan süre ve evde yaşayan kişi sayısına göre dağılımları ise aşağıdaki grafiklerdeki gibidir:



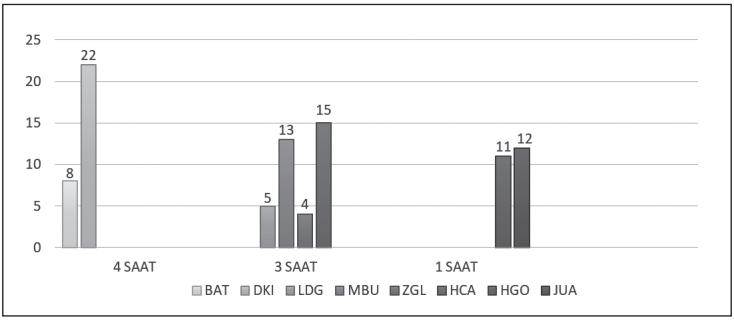
Grafik 1. *Öğrencilerin duraksama belirleyicilerini kullanımının cinsiyetlerine göre dağılımı*

Grafik 1'de kızların toplamda 53 duraksama belirleyicisi kullandığı, erkeklerin ise 37 duraksama belirleyicisi kullandığı görülmektedir. Buna göre kızların erkeklere oranla daha fazla duraksama belirleyicisi kullandığı söylenebilir. Ancak bazı erkeklerin bazı kızlardan daha fazla duraksama belirleyicisi kullandığı görülmektedir. Örneğin MBU ve HCA üç kız öğrenciden daha fazla duraksama belirleyicisi kullanmıştır. Buna rağmen bu çalışma grubunda kızların daha fazla sayıda duraksama belirleyicisi kullandığı görülüyor.



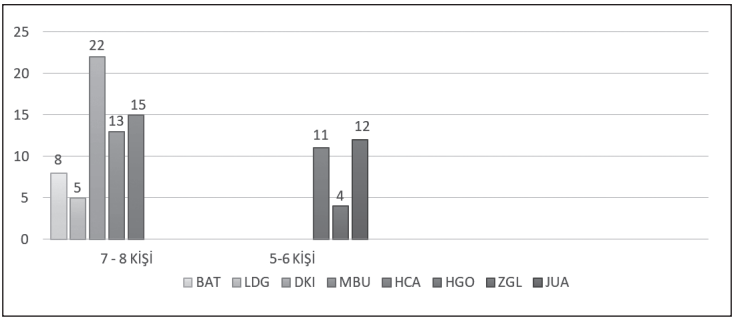
Grafik 2. *Öğrencilerin duraksama belirleyicilerini kullanımının ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre dağılımı*

Grafik 2'de ebeveynleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin (BAT, DKI, MBU, HCA) daha fazla (f=58) duraksama belirleyicisi kullandığı görülmektedir. Grafikteki dağılımda en az söylem belirleyicisi kullanımı (f=4) lise mezunu ebeveylerin çocuğunda (ZGL) görülmektedir. Aynı zamanda ZGL çalışma grubu içinde en az duraksama belirleyicisi kullanan öğrencidir. Grafik 2'deki dağılıma göre bu çalışma grubunda duraksama belirleyicisi kullanımı sayısı eğitim düzeyi arttıkça azalmaktadır.



Grafik 3. *Öğrencilerin duraksama belirleyicilerini kullanımının teknolojik aletlere ayırdıkları süreye göre dağılımı*

Grafik 3'e göre teknolojik araçlara günde ortalama 3 saat ayırdıklarını ifade eden öğrencilerin (LDG, MBU, ZGL, HCA) daha fazla (f=37), 1 saat ayırdıklarını ifade eden öğrencilerin (HGA, JUA) daha az (f=23) duraksama belirleyici kullandığı gözlenmektedir. Ancak teknolojik aletlere 3 saat ayırdıklarını söyleyen gruptaki öğrencilerden LDG ve ZGL en az duraksama belirleyicisi kullanan öğrencilerdir.



Grafik 4. *Öğrencilerin duraksama belirleyicilerini kullanımının evde yaşayan kişi sayısına göre dağılımı*

Grafik 4'te 7-8 kişilik bir ailede yaşayan öğrencilerin (BAT, LDG, DKI, MBU, HCA) daha fazla (*f=63*), 5-6 kişilik bir ailede yaşayan öğrencilerin (HGO, ZGL, JUA) daha az (*f=27*) duraksama belirleyicisi kullandıkları görülmektedir. Ancak buradaki dağılımlarlada da Grafik 1, 2 ve 3'teki gibi bireysel farklılıklar olduğu görülmektedir.

Sonuç

Araştırma sonucunda öğrencilerin duraksama belirleyicilerinden yaygın kullanımları 74 kez, anlık kullanımları 16 kez, toplamda ise 90 kez kullandıkları tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin sıklıkla duraksama belirleyicisi kullandığı, en çok *ee (f=56)* sesinin ve *şey (f=7)* sözcüğünün duraksama belirleyicisi olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Farklı çalışmalarda da 'şey' sözcüğünün *duraksama belirleyicisi* (Furman ve Özyürek, 2007; Özdemir ve Kuruoğlu, 2018) olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Özdemir ve Kuruoğlu (2018, s.73-74) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları araştırmada, öğrencilerin konuşmalarında 'şey' sözcüğünü en çok duraksama *"tereddüt/bekleme/sonraki konuyu planlama"* işleviyle kullandıklarını ifade etmektedirler.

Elde edilen verilere göre bazı kullanımların (*ee, aa, şey* gibi) her öğrenci tarafından kullanıldığı, bazılarının ise ilk defa rastlanılan, teoride hiç geçmeyen ve geçmeyecek anlık gelişen bir kullanım ((1c) *arabayı yanaştırmış*, (2f) *tuğla* gibi) olduğu görülmüştür. Bu sebeple duraksama belirleyicileri *yaygın kullanımlar* ve *anlık kullanımlar* olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu ayrım ilk kez Sarıtaş ve diğerlerinin (2018) çalışmalarında yapılmıştır. Önceki çalışmalarda böyle bir ayrıma rastlanmamıştır.

Öğrencilerin dinledikleri veya okudukları kurgusal bir metni anlatırken hatırlamak için zaman kazanma sürecinde duraksama belirleyicilerinden *anlık kullanımları* tercih ettikleri gözlenmektedir. Bu durum öğrencilerin sözlü anlatımları sürecinde yaşadıkları tereddütlere rağmen anlatım sürecini canlı tutmak adına bu belirleyicileri kullandıklarını göstermektedir.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla duraksama belirleyicisi kullandığı gözlenmiştir. Brinton (1996, s. 36) da söylem belirleyicilerin kadınların söylemlerinde daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Ancak kız ve erkek öğrenciler tek tek incelendiğinde bazı erkeklerin bazı kız öğrencilerden daha fazla duraksama belirleyicisi kullandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bulunduğu çevre sosyo-ekonomik bakımdan dezavantajlı bir bölgedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi genellikle ilköğretim düzeyinde kalmıştır. Bu grup içinde ise ebeveynleri ilkokul düzeyinde olan öğrencilerin daha fazla duraksama belirleyicisi kullandığı tespit edilmiştir. Ebeveynleri lise mezunu olan bir öğrenci ise en az duraksama belirleyicisi kullanan ZGL'dir. Ancak bu gruplar içinde de bireysel farklar gözlenmektedir. Dolayısıyla farklı eğitim düzeylerindeki ebeveynlerin çocuklarıyla ve daha büyük bir çalışma grubuyla araştırmalar yapılarak genel sonuçlara ulaşılabilir.

Öğrencilerin duraksama belirleyicisi kullanımlarının teknolojik araçlara ayırdıkları süreye göre dağılımına baktığımızda, teknolojik araçlara günde 3 saat ayıran öğrencilerin daha fazla duraksama belirleyicisi kullandığı gözlenmiştir. Ancak bu sonuç teknolojiye ayrılan süre ile duraksama belirleyicilerinin kullanımı arasındaki ilişkiyi açıklamamaktadır. Sadece bu çalışma grubunda dağılımın nasıl olduğunu göstermektedir. Benzer durum öğrencilerin duraksama belirleyicisi kullanımlarının evde yaşayan kişi sayısına göre dağılımında da görülmektedir.

Furman ve Özyürek (2007, s.1752) araştırmalarında yetişkinler ile farklı yaş gruplarındaki çocukların kullandıkları söylem belirleyicileri arasında bazı farklılıklar tespit

etmişlerdir. Bizim çalışmamızın katılımcıları 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden -11 ve 14 yaş grubundaki çocuklardan- oluşmaktadır. Bu yaş grubundan elde edilen veriler üzerinden duraksama belirleyicilerinin kullanımına dair sonuçlar tespit edilmiştir. Dolayısıyla farklı yaş gruplarında farklı sonuçlar çıkabilir. Araştırma farklı yaş grupları üzerinde daha geniş örneklem gruplarında yapılarak farklılıkların olup olmadığı tespit edilebilir.

Söylem belirleyiciler konuşma sürecini etkin kılmada ve konuşma sürecinin takibinde olumlu yönde katkı sağlamasına rağmen, Sankoff ve diğerleri (1997, s.197) duraksama belirleyicilerinin konuşma sürecinin takibini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu çalışmada bazı öğrencilerin anlatımlarında çok sayıda (*DKI, f=22*) duraksama belirleyicisi kullandığı gözlenmektedir. Bu durum öğrencilerin anlatım sürecinde tereddütler yaşamalarından kaynaklanmaktır. Bu tereddütlerin kaynağı ise anlatımın okunan bir metne bağlı olmasından dolayı bilişsel süreçlerle ilgilidir. Buna göre öğrencilerin anlatımlarında sıklıkla duraksama belirleyicisi kullanımlarının oranını azaltabilmek için Türkçe derslerinde söylem belirleyicileri konusuna ve konuşma dili grameri üzerine yapılan çalışmalara - pedagojik süreçler dikkate alınarak - yer verilmelidir.

Kaynakça

Abraham, W. (1991). *Discourse particles: descriptive and theoretical investigations on the logical, syntactic and pragmatic properties of discourse particles in German.* Amsterdam: John Benjamin Pıblishing Company.

Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 171-174.

Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçenin anadili olarak edinimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Blakemore, D. (1987). *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.

Blakemore, D. (1988). So as a constraint on relevance. In R. M. Kempson (Ed.). *Mental representations: The interface between language and reality* (pp. 183-195). Cambridge: Cambridge University Press.

Blakemore, D. (1996). Are apposition markers discourse markers? *J. Linguistics,* 32, 325-347.

Blakemore, D. (2002). *Relevance and linguistic meaning the semantics and pragmatics of discourse markers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Brinton, L. J. (1996). *Pragmatic markers in english: Grammaticalization and discourse functions.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Erman, B. (1987). *Pragmatic expressions in English: A study of you know, you see and I mean in face-to-face conversation (Stockholm studies in English 69)*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Fraser, B. (1996). Pragmatic markers. *Pragmatics*, 6 (2), 167-190.

Fraser, B. (1998). Contrastive discourse markers in English. In A. H. Jucker veY. Ziv (Ed.) *Discourse markers descriptions and theory* (pp. 301 – 326). Amsterdm: John Benjamins Publishing Company.

Furman, R. & Özyürek, A. (2007). Development of ınteractional discourse markers: Insights from Turkish children's and adults' oral narratives. *Journal of Pragmatics*, 39, 1742–1757.

Han, D. (2011). Utterance production and interpretation: A discourse-pragmatic study on pragmatic markers in English public speeches. *Journal of Pragmatics*, 43, 2776–2794.

İzgören, A. Ş. (2016). *Şu hortumlu dünyada fil yalnız bir hayvandır.* Ankara: Elma Yayınevi.

Jucker, A.H. & Ziv, Y. (1998). Discourse markers: Introduction. In A. H. Jucker ve Y. Ziv (Ed.), *Discourse markers descriptions and theory* (pp. 1-12). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Kıran, Z. (1996). *Dilbilim akımları.* Ankara: Onur Yayınları.

Kroon, C. (1995). *Discourse particles in Latin: A study of nam, enim, autem, vero and at. (Amsterdam Studies in Classical Philology 4).* Amsterdam: Bieben.

Levinson, S. C. (2008). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

MacWhinney, B. (2000). The CHILDES project: Tools for analyzing talk. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Östman, J. O. (1981). *You know: A discourse-functional approach. (Pragmatics & Beyond II:7)*. Amsterdam: John BenjaminsPublishing Company.

Özdemir, E.E. ve Kuruoğlu, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında söylem belirleyicisi olarak "şey"in etkileşimli işlevleri. *International Journal of Language Academy,* 6 (1), 73–80. DOI Number: http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3706

Özbek, N. (1998). Türkçe'de söylem belirleyicileri. *Dilbilim Araştırmaları,* 37-47.

Sankoff, G, Thibault, P. Nagy, N. Blondeau, H. Fonollosa, M.O., & Gagnon, L. (1997). Variation in the use of discourse markers in a language contact situation. *Language Variation and Change,* 9 (2), 191–217.

Sarıca, N. (2005). Çocukta sözcelem ve bürünsel yapı. M. Sarıca (Yay. haz.). *Yeni dil kuramları ışığında sözlü dil yapısı* içinde (pp. 19-35). İstanbul: Multilingual.

Sarıtaş, H., Karadağ, K. ve Benzer, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşma edimlerinde söylem belirleyici eğilimleri. *32. Ulusal Dilbilim Kurultayı. 03-04 Mayıs 2018, İzmir.*

Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schiffrin, D. (2001). Discourse markers: language, meaning and context. In D. Schiffin, D. Tannen, ve H. E. Hamilton (Ed.) *The handbook of discourse analysis* (pp. 54-75). Oxford: Blackwell Publishers.

Schourup, L. C. (1985). *Common discourse particles in English conversation.* New York: Garland.

Sönmez, S. (1990). Sözlü dil/yazılı dil. *Dilbilim Araştırmaları,* 119-122.

Uçar, A. (2005) Söylem belirleyicisi olarak iştenin ezgi örüntüleri. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2 (1), 35-50.

Urgelles-Coll, M. (2010). *The syntax and semantics of discourse markers.* London/New York: Continuum International Publishing Group.

Yeh, K. & Huang, C. (2016). Mandarin-speaking children's use of the discourse markers hao 'okay' and dui 'right' in peer interaction. *Language Sciences*, 57, 1-20.

YAZMA EĞİTİMİ

Ortaokul 7. Sınıf Öğrenci Metinlerinde Konu Sürekliliği: Merkezleme Kuramı Çerçevesinde Bir Çözümleme

Subject Continuity in 7th Grade Student Texts: An Analysis on the Basis of Centering Theory

Çağrı KAYGISIZ
Öğretim Görevlisi,
Türk Hava Kurumu Üniversitesi

Meltem AYABAKAN İPEK
Öğretim Görevlisi,
Ankara Üniversitesi

Ezgi KAYA
Doktora Öğrencisi,
Ankara Üniversitesi

Öz

Çalışmanın amacı, 7. sınıf öğrencileri (n=100) tarafından üretilen anı türündeki metinleri, Merkezleme kuramının ortaya koyduğu ilke ve kavramlar doğrultusunda incelemektir. Bu amaçla yapılan çözümlemede, öğrencilerin oluşturdukları anı türündeki metinlerde tümcelerarası gönderim ilişkilerini kurma ve konu sürekliliğini sağlamada ağırlıklı olarak tam dönüş geçişini kullandıkları görülmekte, bu geçiş türünü sırasıyla devam geçişi, içerme geçişi ve yumuşak dönüş geçişi izlemektedir. Geçiş türleri, işlevleri açısından ele alındığında, bu türlerin farklı amaçlar doğrultusunda kullanıldıkları anlaşılmaktadır. Buna göre tam dönüş türü geçişin, metin üreticileri tarafından hem yeni bir metin varlığına gönderimde bulunmak hem de yeni bir durumu veya olayı tanımlamak amacıyla kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca tam dönüş geçişi, bir tümce konusunu araya giren diğer metin varlıklarından sonra metnin alıcısına tekrar hatırlatmak amacıyla kullanılmaktadır. Yapılan çözümlemede, tam dönüşten sonra kullanım sıklığı en yüksek olan geçiş türünün devam ve içerme geçişi olduğu belirlenmiştir. İstatistiksel veri analizi programı (SPSS) kullanılarak yapılan çözümlemeler, Türkçe ders notu ile sadece içerme geçişi arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Matematik ders notu ile öğrencilerin kullandıkları geçiş türleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Anahtar sözcükler: *Merkezleme Kuramı, Konu Sürekliliği.*

Abstract

The aim of the study is to examine the texts represented by the kind memories produced by 7th grade students according to the principles and concepts put forward by the Centering Theory. In the analysis made for this purpose, it is seen that rough shift transition is used predominantly to establish the transition relationships between sentences in the memories created by students and to ensure the subject continuity, this transition type is followed by continuation transition, retain transition and smooth shift transition respectively. Examining the transition types in terms of their functions, it is understood that these types are used for different purposes. Accordingly, it has been observed that the rough shift type transition is used by the text makers both to refer to a new text entity and to define a new situation or event. In addition, the rough shift transition is used to remind the recipient of the text after the other text entities that intervene in a sentence. In the analysis, it was determined that the transition type which has the highest usage frequency after rough shift is continuation and retain transition. The analysis using the statistical data analysis program (SPSS) shows that there is a low and meaningful relationship between the Turkish course grade and the retain transition. There is no significant relationship between mathematics course grade and the transition types used by students.

Keywords: *Centering Theory, Subject Continuity.*

Giriş

Dil öğretimi, temel dil becerilerinin gelişimini amaçlayan beceri odaklı bir öğretimdir. Temel becerilerden olan yazma becerisinin gelişimi, bireylerin hem yeni beceriler edinebilmesi hem de farklı alanlarda üretilen bilginin aktarımı bakımından oldukça önemli olmakla birlikte bireylerin farklı öğrenme alanlarındaki yeterlilikleri de yine büyük oranda yazma edimine dayalı ölçme - değerlendirme yöntemleri kullanılarak değerlendirilmektedir. Bu bakımdan yazma becerisinin gelişimini hedefleyen öğretim sürecinde bireylere anlaşılır metinler üretmek için gerekli olan dilsel/dilbilgisel becerilerin nasıl kullanılacağı öğretilmektedir (Trapman vd. 2018). Metin üretimi, metin katmanları arasındaki çok boyutlu ve yönlü ilişkilerin kurulmasını gerektirdiğinden yazma öğretimi sürecinde bireylere karmaşık bilgi kaynaklarıyla, farklı bilgi türlerinin kullanımı arasındaki akıcılığın ve bu bilgi türleri arsındaki geçişlerin nasıl izleneceğinin öğretilmesi gerekmektedir (Chenoweth ve Hayes, 2001; McCutchen, 2006; Hayes, 2006, 2012). Bu kapsamda metinlerin mikro yapılarındaki tümcelerarası ve tümce içi gönderim ilişkilerini belirlemek ve bu yolla dikkat durumunu biçimlendirerek metinlerdeki konu sürekliliğini izlemek üzere modellenmiş bir kuram olan merkezleme kuramının *(centering theory),* yazma öğretimi sürecinde ihtiyaç duyulan farklı bilgi türleri arasındaki geçişlerin ve konu sürekliliğin hangi dilsel araçlar kullanılarak yapıldığını tanımlaması bakımından yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik ve uygulamalarda göz önünde bulundurulması gerektiği açıktır. Yazma öğretiminde, metin üretim süreçleriyle ilgili olarak dikkat edilmesi gereken bir diğer unsur da metinlerin tutarlılık yapısıyla ilgilidir. Tutarlılık *(coherence)* metinlerin derin yapılarına *(deep structures)* erişim sağlayan metin içi anlamsal ve mantıksal bağlantıları ifade etmekle birlikte (Beaugrande ve Dressler, 2013, s.84), metinle, o metnin ait olduğu bağlam arasındaki ilişkilerin metin alıcısı tarafından fark edilip kurulmasına katkı sağlamaktadır (Stillar, 1998, s.16). Bu nedenle hem varlık uyumlu *(entity-coherent*) söylem unsurlarını karakterize etmesi hem de belirgin durumda olan metin varlıklarını belirlemeye odaklanarak yerel metin tutarlılığı *(local-coherence)* ve belirginlikle *(salience)* ilgili kavramsallaştırmaları sağlaması (Poesio, Stevenson, Eugenio ve Hitzeman, 2004, s.311), Merkezleme kuramının sağladığı dilsel araçların yazma öğretimi sürecinde dikkate alınmasını gerektiren bir diğer unsurdur. Bu kapsamda çalışmanın amacı, 7. sınıf öğrencileri tarafından üretilen anı türündeki metinleri, merkezleme kuramının ortaya koyduğu ilkeler doğrultusunda inceleyerek konu sürekliliğinin sağlanmasında öğrencilerin geçiş türü tercihlerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda, öğrenciler tarafından en çok kullanılan geçiş türünün hangisi olduğu ve öğrencilerin bilişsel gelişim sürecinin bir ürünü olan geçiş türü tercihlerinin Türkçe ve Matematik dersleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğu sorgulanmaktadır.

Merkezleme kuramı, metinlerdeki konu sürekliliğinin geçiş türleriyle izlenmesini hedeflemektedir. Başka bir ifadeyle, metni oluşturan tümceler arasında analitik ilişki ağları kurulmaktadır. Bu ağların kurulması, kavram öğretimi kadar bilginin ve düşünmenin yapılanmasına da katkı sağlayan anadili öğretimiyle ve analitik düşünmenin temelini oluşturan matematik öğretimiyle mümkündür. Bu nedenle çalışmada, geçiş türleriyle Türkçe ve Matematik dersleri arasındaki ilişkinin saptanması çalışmanın alt amaçları arasındadır.

Kuramsal Çerçeve

Merkezleme kuramı, metinlerin mikro yapıları içerisindeki tümcelerarası ve tümce içi gönderim ilişkilerini incelemek amacıyla modellenmiş bir kuramdır. Bu kuramda Turan'ın da (2002, s.97) belirttiği gibi metinlerin çok katmanlı bir yapıdan oluştuğu kabul edilmekte ve kuramın sağladığı araçlar yalnızca yerel metin bölümlerindeki, metin göndergelerinin incelenmesine imkân sağlamaktadır. Merkezleme kuramında ortaya koyulan temel kabule göre her bir metin tümcesi, metne eklenen her bir yeni metin tümcesinin ya da tümcelerinin, var olan metin tümceleriyle bütünleştirilmesine katkı sağlayarak metin alıcılarının zihinsel kaynaklarının esnek dağılımına olanak tanıyarak bilişsel yüklerini hafifleten tek bir ana bağ kurmaktadır. Bununla birlikte her bir metin varlığının, tümcede dizilimi, konusal rolü ve anlamsal özellikleriyle ilişkili olarak ortaya çıkan belirgin olma özelliklerine sahip olduğu da merkezleme kuramının temel vargılarından biridir.

Merkezleme kuramı ayrıca hem söylem varlıklarının tanıtılması ve tartışılması yoluyla tutarlı kılınan varlık uyumlu söylemleri karakterize etmeye çalışan hem de metinsel varlıkların hangilerinin daha belirgin durumda olacağını belirlemeye çalışan bir kuramdır. Bu nedenle yerel tutarlılık ve belirginlikle ilgili kavramsallaştırmayı sağlayan en belirgin kuramdır (Poesio, Stevenson, Eugenio ve Hitzeman, 2004, s.311).

Daha önce de ifade edildiği gibi merkezleme kuramı (Grosz, Johshi ve Weinstein, 1995) tümcelerarası ve tümce içi gönderim ilişkilerini modellemek üzere geliştirilmiş bir kuramdır ve bu bağlamda Grozs ve Sidner'in (1986) üç öğeli metin yapısı kuramındaki dikkat odağı *(attention focus)* kavramını temel almaktadır. Dikkat odağı Turan'ın da (2002) altını çizdiği gibi yapay zekâ ve bilişsel psikoloji alanlarıyla ilişkili bir kavram olmakla birlikte, üretici ve alıcının sahip oldukları ortak bilgi deposuna işaret etmekte ve söz konusu bu bilişsel depodaki en belirgin öğeler dikkat odağında yer almaktadır. Buna göre dikkat odağı üretici ve alıcının, metin ilerledikçe dikkat odaklaması yaparak metin varlıklarına ilişkin göndergeleri biriktirdikleri devingen bir yapıdır ve bir metin göndergesinin, dikkat odağında kalma süresi metin tümcelerindeki kullanımıyla doğru orantılıdır. Bir diğer ifadeyle bir metin varlığı eğer birkaç tümcede kullanılmazsa dikkat odağını terk ederek yerini yeni metin göndergelerine bırakır (Turan, 2002).

Grosz ve Sidner (1986) dikkat odağıyla ilgili metin yapısının, dilsel yapı *(linguistic structure)*, niyet yapısı *(intentional structure)* ve dikkat durumu *(attentional structure)* olmak üzere üç kurucu bileşenden oluştuğunu ve söz konusu bu üç bileşenin, söylemin farklı yönleriyle ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Grosz ve Sidner, 1986, s.177). Buna göre dilsel yapı, söylem bölümleriyle, söylem bölümleri arasında kurulacak karmaşık bir ağda belirginleşerek metin bölütlerinin kurulmasını sağlarken; niyet yapısı söylem birimlerinin, birbirleriyle olan uyumları bakımından ayırt edilebilmesini ve metin tümceleri arasından anlamsal ve mantıksal bir bütünlük kurulmasını sağlayan araçları sunar. Söylem yapısının üçüncü ve son bileşeni olan dikkat durumu ise söylem boyunca dikkat odağının izlenmesini, takip edilmesini sağlayan yapı olmakla birlikte söylemin her anında belirgin olan nesneleri,

özellikleri ve ilişkileri kaydeder ve yapısı gereği dinamiktir (Grosz ve Sidner, 1986, s.177-179).

Merkezleme kuramına göre bir tümcede birden fazla tümce konusunun bulunmasına izin verilmez, buna göre her tümcede üretici ve alıcının odaklandığı merkez ya da geriye dönük (Mg) denilen ve tümce konusu olduğu düşünülen tek bir öğe vardır (Turan, 2002). Bir tümcenin geriye dönük merkezi ise ancak ve ancak kendisinden önceki tümcenin potansiyel merkezi ileriye dönük merkez haline gelirse söz konusu olabilir. Ayrıca her tümcede daha sonraki adıllar için öncül olması olası ad öbekleri bulunur, bunlar dikkat odağındaki belirgin olma derecelerine göre sıralanmışlardır ve bunlara ileriye dönük merkez (Mi) denir. Bir sonraki tümcede, adıllardan eş göndergeli olma olasılığı en yüksek olan ad öbeği olası merkez (Mo) konumundadır. Olası merkez yani dikkat odağındaki en belirgin metin göndergesi genellikle tümcenin öznesidir (Turan, 2002).

Merkezleme kuramı, dikkat durumunu biçimlendirmeyi, bu yolla metindeki merkez yani konu sürekliliğinin izlenmesini amaçlayan bir kuram olduğu için dikkatteki değişim ve dönüşümleri de tanımlamaktadır (Uzun, 2018). Buna göre metinlerdeki dikkat durumundaki merkez sürekliliğinde meydana gelen değişiklikler Grosz, Johshi ve Weinstein, (1995) tarafından devam geçişi *(continuation)*, içerme geçişi *(retain)*, yumuşak dönüş *(smooth shift)* ve tam dönüş *(rough shift)* olmak üzere dört biçimde tanımlanmıştır. İki bitişik metin tümcesi arasındaki geçişlere ilişkin kuralları ise Turan (2002, s. 97) şu şekilde göstermektedir:

Mg(Tn)=		Mg(Tn)≠
	Mg(Tn-1)	Mg(Tn-1)
Mg(Tn)= Mo	Devam	Yumuşak Dönüş
Mg(Tn) ≠	İçerme	Tam Dönüş
Mo(Tn)		

Devam Geçişi: Ardışık iki metin tümcesi arasında olası merkezle geriye dönük merkezin aynı olduğu durumlarda oluşur. Devam geçişi doğası gereği, metin üreticisinin önceden söz ettiği metin varlıkları hakkında yazmayı sürdürdüğü durumlarda görülür (Uzun, 2018).

Örnek:

1. *Bir de selfi çektim.*

Mg= [?] (Bir önceki sözceye göre bilinmiyor ya da yok).

Mo= Ben (Bir sonraki sözceye göre).

2. *Sonra baloya gittim.*

Mg= [ø=Ben] (Bir önceki tümceye göre).

Mo= [ø=] (Bir sonraki tümceye göre [*Devam*]).

İçerme Geçişi: Ardışık iki metin tümcesinin geriye dönük merkezleri aynıyken dizide sonraki tümcenin olası merkezi farklı bir metin varlığı olduğu durumda ortaya çıkar. İçerme geçişi, metin üreticisinin bir metin varlığı hakkında yazarken başka bir metin varlığına geçiş yapacağının işaretini verdiği bağlamlarda görülmektedir. İçerme geçişlerinde geriye dönük merkez özne konumunda olamaz (Uzun, 2018).

Örnek:

1. *Sonra yavaş yavaş kendime geldim.*

Mg=[?] (bir önceki sözce bilinmiyor ya da yok)

Mo= [Ben]

2. *Hocalarım ambulansı aramış.*

Mg=[ø Ben]

Mo= Hocalarım *(İçerme)*

Yumuşak Dönüş: Merkezlenen iki ardışık tümcenin geriye dönük merkezlerinin farklı olduğu, ancak olası merkezlerinin aynı olduğu durumlarda gerçekleşir (Uzun, 2018). Başka bir deyişle, izleyen tümcenin en belirgin öğesinin yerine, ileriye dönük merkez listesindeki daha az belirgin bir öğe merkez oluşturur.

Örnek:

1. *İlk olarak kahvaltı yapmaya gittik Ünye'ye.*

Mg=[?] (bir önceki sözce bilinmiyor ya da yok)

Mo= [Biz]

2. *Kahvaltı çok güzeldi.*

Mg=[ø Biz]

Mo= Kahvaltı *(Yumuşak Dönüş)*

Tam Dönüş: Merkezlenen ardışık iki metin tümcesinin hem geriye dönük merkezleri hem de olası merkezleri farklı olduğunda oluşan geçiş türüdür (Uzun, 2018).

Örnek:

1. *O gün babam inekleri salmak için aşağıya inmişti.*

Mg=[?] (bir önceki sözce bilinmiyor ya da yok)

Mo= [Babam]

2. *Annem de bulaşıkları yıkıyordu.*

Mg=[ø Babam]

Mo= Annem *(Tam Dönüş)*

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama ve korelasyon araştırması kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırma grubundaki öğrenciler tarafından konu sürekliliğinin hangi geçiş türleriyle sağlandığı bir grubun belirli özelliklerinin belirlenmesinde kullanılan (Büyüköztürk vd. 2018) tarama araştırmasıyla belirlenirken, elde edilen sonuçlar ile Türkçe ve matematik ders notu arasındaki ilişkinin saptanabilmesi amacıyla korelasyon araştırması kullanılmıştır.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları, Samsun ili Çarşamba ilçesinde bulunan üç farklı okulun 7. sınıfında öğrenim gören ve rastlantısal olarak seçilen 62'si kız, 38'i erkek olmak üzere toplam 100 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

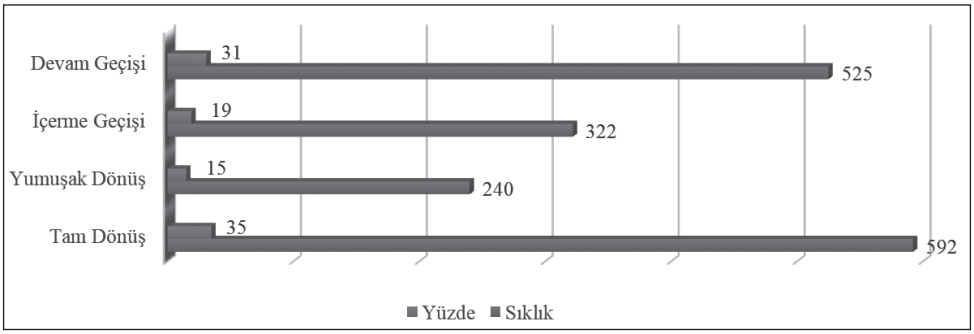
Çalışmada 7. sınıf öğrencilerinden anı türünde yazılı metin üretmeleri istenmiştir. Üretilen bu metinler tümce tümce numaralandırılmıştır. Toplam 1779 tümcenin üretildiği metinlerde her tümce merkezleme geçişlerine göre kodlanmıştır. Bu metinlerde konu sürekliliğini sağlamada kullanılan geçiş türleri iki değerlendirmeci tarafından belirlenmiştir. Değerlendirmeciler arası uyum .93 olarak hesaplanmıştır. Bu oran değerlendirmeciler arası uyumun yüksek olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Elde edilen veriler SPSS 20.0 programı aracılığıyla çözümlenmiştir. 7. sınıf öğrenci metinlerinde geçiş türü kullanımını belirlemek amacıyla geçiş türü sayıları tespit edilmiş ve bu sayılar sıklık (f) ve yüzde (%) olarak hesaplanmıştır. Geçiş türü kullanımı ile Türkçe ve matematik ders notları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için ise veriler normal dağılım gösterdiği için "Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı" kullanılmıştır.

Bulgular

7. sınıf öğrenci metinlerinde geçiş türlerinin sıklık ve yüzde dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 1, Tablo 2 ve Grafik 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. *7. sınıf öğrenci metinlerinde geçiş türlerinin sıklık ve yüzde dağılımı*

	f	%
Tam Dönüş	592	35
Yumuşak Dönüş	240	15
İçerme Geçişi	322	19
Devam Geçişi	525	31
Toplam	1679	100



Grafik 1. *7. sınıf öğrenci metinlerinde geçiş türlerinin sıklık ve yüzde dağılımı*

7. sınıf öğrenci metinlerinde toplam 1679 geçiş kullanılmıştır. Tablo 1 ve Grafik 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin ürettikleri anı türü metinlerde, tümcelerarası gönderim ilişkileri kurma ve konu sürekliliğini sağlamada en sık kullandıkları geçiş türü tam dönüştür. 1679 geçişin 592'si yani %35'i tam dönüş geçişidir. Bu geçiş türünü sırasıyla devam geçişi (%31), içerme geçişi (%19) ve yumuşak dönüş geçişi (%15) izlemektedir.

Geçiş türleri, işlevleri açısından ele alındığında bu türlerin farklı amaçlar doğrultusunda kullanıldıkları anlaşılmaktadır. Tam dönüş türü geçişinin metin üreticileri tarafından hem yeni bir metin varlığına gönderimde bulunmak hem de yeni bir durumu veya olayı tanımlamak amacıyla kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca tam dönüş geçişi, bir tümce konusunu araya giren diğer metin varlıklarından sonra metnin alıcısına tekrar hatırlatmak amacıyla kullanılmaktadır. Tam dönüşten sonra en yüksek kullanım sıklığının devam geçişinde gözlemlenmesi, metin üreticilerinin tümlecelerarası düzlemde tümce konusunu koruma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Elde edilen sonuç metin türü bağlamında değerlendirildiğinde, Turan (2002) ile benzer niteliktedir. Turan (2002)'de kullanım sıklığı en yüksek olan geçiş türü tam dönüş değil devam geçişidir. Ancak bu çalışmada bulgulandığı gibi, Turan (2002)'de de devam geçişi ve tam dönüş geçişi sıklık açısından birbirine en yakın geçiş türleridir. Devam geçişinden sonra ise kullanım sıklığı en yüksek geçiş türü içerme geçişidir. Öğrencilerin anı türünde metinler ürettikleri göz önünde bulundurulduğunda, geçiş türü kullanımı metin türünü ayırt edici bir özellik olmaya işaret etmektedir. Anı metinleri, insan zihninde iz bırakan olay ve olgulara dayandığından bu tür metinlerin üretiminde ad öbeklerinin +canlı olma özelliği ön plana çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle, edici ya da kılıcı gibi tematik rollerin sentaktik hiyerarşisi anı türü metinlerde konu sürekliliğini etkileyen bir unsurdur. Ayrıca, tematik roller ve sentaktik hiyerarşi iyelik ve grup üye ilişkilerini de gerekli kılmaktadır. Anı türü metinlerde iyelik ve grup üye gönderimlerinin sıklıkla kullanımı, bu metinlerde konu sürekliliğini sağlamada içerme geçişi kullanımını arttırmaktadır. Kullanım sıklığı en düşük olan geçiş türü ise %15 oranı ile yumuşak geçiştir.

Tablo 2. *Geçiş türlerinin metinlere dağılımı*

		Sıklık (f)	Yüzde (%)
Tam Dönüş	Yok	7	7,0
	Var	93	93,0
	Toplam	100	100
Yumuşak Dönüş	Yok	34	34,0
	Var	66	66,0
	Toplam	100	100
İçerme Geçişi	Yok	18	18,0
	Var	82	82,0
	Toplam	100	100
Devam Geçişi	Yok	1	1,0
	Var	99	99,0
	Toplam	100	100

Geçiş türlerinin metinlere dağılımı incelendiğinde, 100 öğrenciden 99'unun ürettikleri metinlerde devam geçişi kullandığı ancak bu geçiş türünün 1 öğrenci tarafından hiç kullanılmadığı saptanmıştır. Tablo 1'de gösterilen sıklık ve yüzde dağılımı, devam geçişinin tam dönüş geçişinden sonra en sık kullanılan geçiş türü olduğunu gösterirken, Tablo 2'ye göre sadece 1 öğrenci bu geçiş türünü kullanmayı tercih etmemiştir. Diğer geçiş türleri içerisinde sırayla, 93 öğrenci tarafından tam dönüş, 82 öğrenci tarafından içerme ve 66 öğrenci tarafından da yumuşak dönüş geçişinin kullanıldığı görülmektedir.

***

Çalışmanın bu bölümünde temel dil becerilerinin kullanımına dönük olması bakımından, Türkçe ders notuyla geçiş türleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorgulanmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin Türkçe ders notu ile geçiş türü kullanımı arasındaki ilişki "Pearson korelasyon katsayısı" değerleriyle açıklanmıştır. İlgili veriler geçiş türlerine göre Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. 7. *sınıf öğrencilerinin geçiş türü kullanımı ile Türkçe ders notu arasındaki korelasyon*

	Tam Dönüş	Yumuşak Dönüş	İçerme Geçişi	Devam Geçişi
Pearson Korelasyon	,038	,104	219	,048
Sig. (2-tailed)	,707	,305	,029	,638
N	100	100	100	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi sadece içerme geçiş türü ile Türkçe ders notu arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki (r=,219 p<,05) tespit edilmiştir. İçerme geçişinin, Türkçe ders notu yüksek olan öğrenciler tarafından daha fazla kullanıldığı gözlenmektedir. Tam dönüş, yumuşak dönüş ve devam geçişi kullanımı ile Türkçe ders notu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (p>,05).

***

Çalışmanın bu bölümünde ise 7. sınıf öğrenci metinlerindeki geçiş türleri kullanım sıklıkları ve Matematik ders notları dikkate alınmıştır. Matematik dersinin analitik düşünmeyi tetikleyici bir ders olarak görülmesi ve özellikle sentaktik hiyerarşinin oluşturulmasında matematiksel yöntemlerden yararlanıldığının bilinmesi, Matematik ders notu ve geçiş türleri arasındaki ilişkinin sorgulanmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin Matematik ders notu ile geçiş türü kullanımı arasındaki ilişki "Pearson korelasyon katsayısı" değerleriyle açıklanmıştır. İlgili veriler geçiş türlerine göre Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. *7. sınıf öğrencilerinin geçiş türü kullanımı ile matematik ders notu arasındaki korelasyon*

	Tam Dönüş	**Yumuşak Dönüş**	**İçerme Geçişi**	**Devam Geçişi**
Pearson Korelasyon	-,025	-,062	,057	,098
Sig. (2.tailed)	,808	,541	,0572	,332
N	100	100	100	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin geçiş türü kullanımı ile matematik ders notu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (p>0.05).

Sonuç ve Tartışma

Yapılan çözümlemede öğrencilerin oluşturdukları anı türündeki metinlerde tümcelerarası gönderim ilişkilerini kurma ve konu sürekliliğini ağırlıklı olarak tam dönüş geçişiyle (n=592, % 35) sağladıkları görülmüştür. Bu geçiş türünü ise sırasıyla devam geçişi (n=525, %21), içerme geçişi (n=322, %19), yumuşak dönüş geçişi (n=240, %15) izlemektedir. Metinlerdeki işlevleri açısından ele alındığında, geçiş türlerinin farklı amaçlar doğrultusunda kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda tam dönüş, hem yeni bir metin varlığına gönderimde bulunmak hem de yeni bir durum veya olayı tanımlamak amacıyla ve ayrıca tümce konusunu araya giren diğer metin varlıklarından sonra metin alıcısına tekrar hatırlatmak üzere kullanıldığı görülmektedir. Bu sonuçlar, Turan'ın (2002) öykü türü metinlere ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir. Anı türünün öykü türüne en yakın tür olduğu düşünüldüğünde, bu çalışmanın bulgularının anı türüne özgü olduğu ve tam dönüş geçişlerinin anı metinlerinde üç farklı işlev üstlendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çözümlemede, tam dönüş geçişinden sonra kullanım sıklığı en yüksek olan geçiş türünün

devam ve içerme geçişi olduğu görülmüştür. Turan'ın (2002, s.99) da ifade ettiği gibi içerme geçişlerinde tümce konusu korunduğu göz önüne alındığında metin üreticilerinin tümce konusunu koruma eğiliminde oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, anı türüyle ilgili bir durum olarak grup-üye ilişkisi üzerinden yaratılan aidiyet nedeniyle içerme geçişine ilişkin kullanım sıklığının arttığı görülmektedir. Çalışmada ayrıca geçiş türleriyle öğrencilerin Türkçe ve Matematik ders notları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığı da sorgulanmıştır. Yapılan analizde, Türkçe ders notları yükseldikçe içerme geçiş türü kullanım sıklığının arttığı buna karşın diğer geçiş türlerinin kullanımıyla Türkçe ders notu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Matematik ders notları ile geçiş türü kullanımı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Yapılan çalışma sonucunda, 7. sınıf öğrencilerinin anı türünde yazdıkları metinlerde tümcelerarası gönderim ilişkilerinin ve konu sürekliliğinin ağırlıklı olarak tam dönüş geçişiyle sağlandığı belirlenmiştir. Bu sonuç, Turan'ın (2002) bulgularıyla benzerlik göstermekle birlikte, anı türünde tam dönüş geçişinin devam geçişinden fazla çıkması metin türü bağlamında yeni bir bulgudur. Merkezleme kuramı çerçevesinde daha önce yapılmış çalışmalar, çoğunlukla bilimsel metinleri (Gültekin, 2000; Çokal, 2005; Türkkan, 2005) konu edindiği için bu çalışmanın bulguları açısından alana katkı sağlaması beklenmektedir. Farklı metin türlerinde ve alt türlerde aynı geçiş türünün kullanılıp kullanılmayacağı tartışma konusudur. Bu nedenle, ileride yapılacak çalışmalarda farklı metin türlerine yoğunlaşılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Beaugrande, R. D., & Dressler, W. (2013). *Introducrion to text linguistics.* London - New York: Routledge.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Chenovet, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication, 18*, 80-98.

Çokal, D. (2005). *A contrastive analysis of the pronominal usages of this and that in academic written discourse.* Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Grosz, B. & Sidner, C. L. (1986). Attention, intention and the structure of discouse. *Computational Linguistics, 12*(3), 175-204.

Grosz, B., Joshi, A. K., & Weinstein, S. (1995). Centering: A framework for modeling the local coherence of discourse. *Computational Linguistics, 21*(2), 203-225.

Gültekin, N. (2000). *Metin oluşum sürecinde gönderimsel bağdaşıklığın değeri.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. In A. M. Charles, G. Steve, & F. Jill (eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 28-40). New York: Guilford Press.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication, 29*(3), 369-388.

McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In G. S. A. M. Charles (eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 115-130). New York: Guilford Press.

Miles, M. & Hubermas, A. M. (1944). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* London: SAGE Publication Inc.

Poesio, M., Stevenson, R., Eugenio, B., & Hitzeman, J. (2004). Centering: A parametric theory and its instantiatons. *Computational Linguistics, 30*(3), 309-363.

Stillar, G. F. (1998). *Analyzing everyday texts: Discourse, rheotoric and social perspectives.* London - New Delhi: SAGE Publication Inc.

Trapman, M., Gelderen, A., Schooten, E., & Hulstijn, J. (2018). Writing proficiency level and writing development of low-achieving adolescent: The role of linguistic knowledge, fluency and metacognitive knowledgethe role of linguistic knowledge. *Reading and Writing, 31*, 893-926.

Türkkan, B. (2005). *Türkçe bilimsel metinlerde belirginlik ve gönderimsel bağdaşıklık: merkezleme kuramı çerçevesinde bir yaklaşım.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Uzun, L. (2018). DBB 301 metindilbilim açık ders notları. *Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri*. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/39188/mod_resource/content/0/Merkezleme%20Kuram%C4%B1%208-9-10.%20Hafta.pdf adresinden alındı.

Turan, Ü.D. (2002). Tümce konusuna merkezleme kuramı çerçevesinde bir yaklaşım. içinde L. Uzun & E. Huber (eds.), *Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler* (pp. 91-106). Essen: Die Blaue Eule.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Metinlerindeki Dilbilgisel Zaman Yapılarının Bağdaşıklık Görünümleri

Aspects of Coherency in Linguistic Tense Structures of Students Who Learn Turkish as a Foreign Language

Funda YILDIRIM

Öğr. Gör., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türk Dili Bölümü

S. Sevgi ÇIKRIKÇI

Prof. Dr., Universität Duisburg-Essen, Institut für Turkistik

Öz

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel 4 (A2) seviyesindeki öğrencilerin yazılı metinlerindeki zamansal ilişkilerin bağdaşıklık düzenlemeleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. İnceleme sürecinde zamansal yapıların yazılı metnin yüzey yapıdaki görünümleri betimlenmiş; ayrıca öğrencilerin zaman yapılarını bağdaşık olarak kullanıp kullanamadıkları belirlenmiştir. Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerinin belirlenmiş ulamlar (dilbilgisel zaman) çerçevesinde çözümlenmesi hedeflendiğinden, araştırma nitel araştırma yöntemlerinden belge inceleme yöntemi ile yürütülmüştür. Çözümlemede Subaşı-Uzun'un (1995) bağdaşıklık sınıflamasındaki "zaman, kip, görünüş" başlığı altında yer alan "zaman" kavramı temel alınmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin farklı zamansal yapıları ardışık bir şekilde kullanarak zamanda dalgalanmaya neden oldukları, dolayısıyla metinlerinin zamansal bağdaşıklığının olumsuz etkilendiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yazılarında tümceleri birbirinden bağımsız kurguladıkları belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: *yabancı dil olarak Türkçe, bağdaşıklık, dilbilgisel zaman*

Abstract

This study aims to investigate the tense relationships in beginner level (A2) students scripts who learn Turkish as a foreign language in with respect to theiraspects of coherency. During this period, aspects of scripts in surface structure will be tried to be explained. Finally, the question of whether students use tense structures in their scripts as coherence or not is answered. As this study aims to analyze students scripts, who learn Turkish as a foreign language within the determined category (grammatical tense), research has been conducted with document analysis method from qualitative research methods. Tense concept appearing under title tense, mode and aspect in the coherence classification categorized by Subaşı-Uzun (1995) has been selected as baseline. As a result, it has been seen that different tense structure uses in students scripts is witnessed. This showed variability in their texts and affected tense coherence negatively. In addition to this, it has seen that students have constructed their texts independent from consecutive sentences.

Keywords: *Turkish as a foreign language, cohesion, tense*

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe son yıllarda hızla gelişmekte olan bir alandır. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde "metin" kavramına kültür incelemelerinde karşılaşılmakta ya da dil öğretimi materyali olarak ele alınmaktadır ki bu metinler öğrencilerin ürettiklerinden çok, kitaplarda yer alan yabancı dil eğitimine yönelik kurgulanan ya da uyarlanan metinlerdir. Bu açıdan ders kitaplarında yer alan ya da öğrenciye okuma materyali olarak sunulan metinler öğrencilere hedef dildeki tümcelerin sözdizimi ya da metnin yapısı hakkında bilgi verse de öğrencilerin ürettikleri metinleri incelemeden, öğrenci metinleri hakkında bilgi sahibi olunamamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel (A2) seviyesindeki öğrencilerin yazılı metinlerdeki *dilbilgisel zaman* (tense) yapılarının *bağdaşıklık*[1] (cohesion) ilişkileri açısından görünümlerini ele alan çalışmada, yazılı metinler, yer ve zaman gibi uzamsal; jest-mimik gibi görsel ve bürün öğeleri gibi sesçil değişkenlere sahip olmaması ve öğrencilerin sadece düşündüklerini yazmaları nedeniyle seçilmiştir. Çalışmanın verileri, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi TÖMER'de eğitim gören öğrencilerin ürettikleri metinlerden rastlantısal olarak seçilen 50 (elli) metinden elde edilmiştir.

Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin kullandıkları zaman yapıları nasıl bir dağılım sergilemektedir?

2. Öğrencilerin üretmiş oldukları yazılı metinlerdeki zaman yapılarının ardışık kullanımları nasıl bir görünüm sergilemektedir?

3. Metinlerdeki zaman yapıları, bağdaşıklık düzenlemeleri açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?

Kuramsal Çerçeve

Metin kavramı ve metindilbilim ile ilgili çalışmalar, iletişim için tümcelerin kullanıldığı görüşünün yerini tümceler üstü birimlere bırakmasıyla başlamıştır. Yapılan çalışmalarda insanların tümcelerle iletişime geçmedikleri, bu nedenle tümce temelli çalışmaların yetersiz olduğu vurgulanmaktadır (İşsever, 1995, s.10).

Metindilbilim metni oluşturan tümceler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak dilin anlam ve iletişim boyutunu araştırır. Tümceler arasındaki ilişkileri ise iki yolla ele alır. Birincisi metni oluşturan tümcelerin yüzey yapılarını, başka bir deyişle sözcüklerin birbiri ile olan ilişkileri ve dilbilgisel yapılar ile ilişkilerini inceleyen bağdaşıklık, ikincisi ise tümcelerin önermelerini ve önermeler arası ilişkilerini oluşturan derin yapı ilişkilerini inceleyen tutarlılıktır.

1 Alanyazınında "bağdaşıklık" terimi "bağlaşıklık" olarak da kullanılmaktadır.

Bağdaşıklık

Sözcükler ve dilbilgisel yapılar tümceleri, tümceler de metinleri oluşturmaktadır. Bu açıdan tümcelerin ardışıklığıyla oluşan metnin sözcüksel ve dilbilgisel yapılarındaki düzenlenişler metnin yüzey yapısını ve küçük ölçekli yapıyı oluşturmaktadır. Dilidüzgün (2008, s.22) metnin anlamının "küçük ölçekli yapıda yer alan dilsel öğeler ve düzenekler" yardımıyla oluşturulduğunu belirtmektedir. Metin oluştururken tümcelerin dilbilgisel yapılar sayesinde birbiri ardına sıralanması ve bu süreç sonunda anlamlı bütün oluşturması ile ilgili betimlemeler (Beaugrande & Dressler, 1981, s.3-5) bağdaşıklığı göstermektedir. Bir başka deyişle dilsel, dilbilgisel uyum, bütünlük (Halliday & Hasan, 1976, s.2-4) bağdaşıklıktır. Bağdaşıklık sözdizimsel bir ilişki olduğu kadar belli bir derecede dilbilgisel ve yapısaldır (Halliday, 2002, s.7).

Bağdaşıklık tanımlarının ortak noktası dilsel öğeler ya da dilbilgisel yapılardır. Bir metnin bağdaşık olması için bazı yapılara sahip olması gerekmektedir. Çünkü bu yapılar diğer dilsel yapılara bağıntılı yapılardır ki bu yapılar metindeki tümcelerin anlamsal ve yapısal olarak devam ettiğini kodlamaktadır. "Yüzey yapıdaki dilsel birimlerin arasındaki bu dilbilgisi kuralları bağdaşıklığı oluşturmaktadır (Titscher, Meyer, Wodak, Velter, 2000, s.22). Tümcelerin anlamsal ve yapısal olarak devam ettiğini kodlayan yapılar Halliday ve Hasan (1976) tarafından *sözcüksel bağdaşıklık* (lexical cohesion) ve *dilbilgisel bağdaşıklık* (grammatical cohesion) olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Dilbilgisel Bağdaşıklık

Dilbilgisel kodlamalar, sözcükler, öbekler, yantümceler ve tümceler arasında ilişki kurarak metnin bütününde bağdaşıklık oluşturulmasına yardımcı olur. Dilbilgisel bağdaşıklık, gönderim, eksilti, değiştirim ve bağlaç alt başlıklarında incelenmektedir.

Gönderim, metne sokulan ad ya da ad öbeklerini görevleri bu ad ya da ad öbeklerini göstermek olan dilsel öğelerle tekrar etmektir. Gönderim öğelerinin metin dışında bir anlamsal değerleri yokken metin içindeki ilişkiler sayesinde anlam kazanırlar (Subaşı-Uzun, 1995, s.37). Türkçedeki gönderim öğeleri "kişi adılları, gösterme sıfatları, gösterme adılları, dönüşlülük adılları, iyelik ekleri, belirtme durumu eki, ilgi eki, kişi ekleri ve yinelenen zaman ya da görünüş olarak" sıralanmaktadır (Subaşı-Uzun, 1995, s.38).

Eksilti, metin içi bağlama bağlı kullanılmaktadır. Eksiltme yapmadan metin oluşturmak zaman ve enerji kaybına yol açmaktadır. Bu kapsamda dilin izin verdiği ölçüde eksiltme yapılabilmektedir. *Değiştirim ise* bir dildeki bazı sözcük ya da tümcelerin "böyle, şöyle, öyle" gibi değiştirme işlevli sözcüklerle tekrarlanmasıdır (Subaşı-Uzun, 1995).

*Bağlaçlar*ın işlevini, Subaşı-Uzun (1995, s.62) bağdaşıklığın kurulmasına biçimsel-sözcüksel açıdan katkıda bulunma olarak açıklarken; Halliday ve Hasan (1976, s.226) bağlaçların belirgin anlamları ile bağdaşıklığı kurduklarını belirterek sözcüksel yönlerine işaret eder.

Dilbilgisel bağdaşıklık, tümce düzeyindeki dilbilgisel yapıların metin boyutundaki görünümleri ve bağdaşıklığa olan katkıları nedeniyle metindilbilim ile dilbilgisinin kesişim noktasıdır. Bu açıdan tümce düzeyinde öğrenilen her dilbilgisi yapısının metin boyutunda doğru kullanılacağı genellemesi yapılamamaktadır. Çünkü "dilbilgisinin, mekanik dilbilgisi alıştırmalarıyla geliştirilmesi dili iletişim sürecinde etkin olarak kullanımını garanti etmemektedir (Terrell, 1991, s.54)."

Sözcüksel Bağdaşıklık

Sözcüksel bağdaşıklık, metnin konusuna uygun olarak seçilen sözcükler ve o sözcüklerin *kavram alanı*nı *(lexical set), ilişkide olduğu terimler*i, *eylemler*i ve *dizisel ilişkide bulunduğu diğer sözcükler*i ifade etmektedir. Sözcüksel bağdaşıklık sözcükler arasındaki anlamsal ilişkilerle oluşan bağdaşıklık (Morris & Hirst, 1991) olarak tanımlanabilir. Tümceler arasındaki ilişkiyi belirginleştirerek tutarlılığa yardımcı olmaktadır. Bu nedenle sözcüksel bağdaşıklık yüzey yapıda bağdaşıklıkla ilgiliyken derin yapıda tutarlılıkla ilgilidir.

İlgili Çalışmalar

Dilbilgisel zaman gerçek dünyadaki zamanın dile aktarılmış hali olarak düşünülebilir. Bu nedenle farklı dillerde, farklı zamansal yapılar ve sınıflamalarla karşılaşılmaktadır. Dillerde zaman kategorisi farklılaşsa da metin açısından zaman tümceler arasındaki ilişkiyi göstermedeki rolü açısından önemlidir. Zamanın düzenlenişi metin üreticilerine göre son derece öznel olabilse de metinsellik açısından önemli olan, bu düzenlenişin metinsel ögeleri bu dilimleme ilişkisi yoluyla ilişkilendirmesidir (Subaşı-Uzun, 1995, s.65-66). Yapılan çalışmalarda zamansal yapılar genellikle derin yapıyla ilgili olarak ele alınmış ve daha çok tutarlılık araştırmalarına konu olmuştur.

Pearson ve Speek (2005, s.268) öğrenci metinlerindeki tümcelerin zaman ve görünüş özelliklerini incelemiş, öğrencilerin metinlerinde genel olarak aynı zaman yapısını kullandıklarını ancak farklı zaman yapılarının kullanımında görünüş yapılarının değişmediğini saptamıştır. Çalışmasının devamında ise zaman ve görünüş yapılarının değişmesinin tutarlılığı etkilediğini belirlemiştir.

Pongsiriwet (2001) çalışmasında yazma niteliğini ele almış ve yazma niteliğinin az da olsa bağdaşıklıkla ilgili olduğunu savunmuştur. Pongsiriwet (2001) dilbilgisini iyi kontrol eden öğrencilerin metinlerinin tutarlılık açısından bağdaşıklık ilişkisi kurma düzeyinden daha iyi olduğunu gözlemlemiştir.

Ranamane (2009) zaman ve kip kavramlarını ele almış ve farklarını ortaya koymaya çalışmıştır. Ranamane, zaman yapılarının genellikle, metinde anlatı bölümlerini oluşturduğunu, yani metinlerdeki olay sıralamasını belirttiğini söylemiştir.

Granger (1999) çalışmasında tümcelerin metinden ayrı düşünüldüğünde "zaman" hatası olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin metin oluşturma sürecinde bağlamdan çok tümceleri düşündüklerini ve bağımsız tümceleri arka arkaya yazdıklarını ortaya koymuştur.

Godfrey'e (1980, s.5-95) göre "eğer bir zamansal yapı konuya belirli zaman gönderimi (temporal reference) merkezi olarak sunulursa, konu sürekliliği bitene kadar metne sunulan zaman devam eder." Godfrey, yabancı dil öğrenicilerinin zaman uyumuna dikkat ederek metin üretmeleri gerektiğine dikkat çekmiştir.

Johanson ve Lysvang (1986, s.216) metne yerleştirilen zaman yapılarının gönderim özellikleri taşıdığını, bu nedenle seçilen zaman yapılarının bağdaşıklığa önemli katkıda bulunduğunu savunmaktadır.

Hannay ve Mackenzier (1996, s.190) metindeki zamansal yapıların değişiminin tutarlılık düzleminde kırılmaya neden olacağını, bu nedenle metin oluşturma sürecinde yeni bir başlangıç algısı yaratmamak için öğrencilerin zamansal yapıları dikkatli seçme konusunda öğrencileri uyarır.

Bir metinde zamanın (tense) devamlılığı bağdaşıklığın sağlanması için önemlidir. Bu nedenle metin üretiminde zaman yapılarının ardışık tümcelerde geçmiş zamandan gelecek zamana ya da şimdiki zamana dalgalanması metnin bağdaşıklığını etkilemektedir. Hinkel (2004) bu durumu, "*zaman dalgalanması* (tense waving) metinde bağdaşıklığı azaltmakta ve anlatı akışında kopukluğa neden olmakta ya da bağdaşıklığı engellemektedir" şeklinde açıklamaktadır. Bu nedenle metinlerdeki zaman yapılarının metnin olay zamanının çerçevesini çizmede yardımcı olduğu, zaman akışının bozulması ile metindeki olaylarda kırılmalar yaşanabileceği söylenebilir. Ayrıca bu yapıların metinde bağdaşık bir şekilde yer alması, olay sıralamasının oluşmasının yanı sıra okuyucuya olayları hatırlamada yardımcı olmaktadır.

Yöntem

Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerinin belirlenmiş ulamlar (dilbilgisel zaman) çerçevesinde çözümlenmesi hedeflendiğinden araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden belge inceleme (doküman inceleme) yöntemi ile yürütülmüştür. Belge incelemede çalışmayla ilgili kayıtların ve belgelerin toplanarak belirli bir sistem içinde sınıflandırılıp çözümlenmesi işlemi yapılmaktadır. Bu nedenle bu yöntem, tarihsel ve nitel araştırmalarda öne çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.187).

Çalışmada metinler belli bir ulam açısından incelendiğinden içerik çözümlemesi türlerinden kategorisel çözümleme yöntemiyle incelenmiştir. Kategorisel çözümleme, "genel olarak belli bir iletinin önce birimlere bölünmesi ve daha sonra bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır" (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.90). İçerik çözümlemesinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve

ilişkilere ulaşmaktır. Bu çözümlemede temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.

Çalışmada, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında A.Ü. TÖMER merkez şubesinde öğrenim gören temel seviyedeki öğrencilerin aynı koşullarda yazdığı elli adet yazılı metin, kurum izni ile sınav niteliğindeki belgeler arasından rastlantısal yöntemle seçilmiştir ve metinler incelenerek üzerinde zaman eki bulunan eylem ya da isimlerle oluşturulmuş tümceler çalışmaya veri olarak alınmıştır.

Bu çalışmanın çözümleme ulamları, metinleri incelenen öğrencilerin ortak ders kitabı olan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 kitabındaki dilbilgisel zaman yapıları olarak belirlenmiştir. Bu sayede öğrencilerin zaman yapılarını hangi bağlamlarda öğrendikleri ve alışkanlık, emir gibi anlam özellikleri sergileyip sergilemediklerini gözleyecek verilere ulaşılabileceği düşünülmüştür. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 kitabında yer alan ve çalışmanın çözümleme ulamlarını oluşturan dilbilgisel zaman yapıları şunlardır:

İçerik çözümlemesinin temel ulamları:

1.Şimdiki Zaman (genel)	→	à –(I) yor
2.Geçmiş Zaman (belirli)	→	à –DI
3.Şimdiki Zamanın (hikâye kipi)	→	à –(I)yordu
4.Şimdiki Zaman (resmi)	→	à –mEktE
5.Gelecek Zaman	→	à –(y)EcEk
6.Geçmiş Zaman (belirsiz)	→	à -mIş
8.Geniş Zaman	→	à –(E/I)r

Bulgular

Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki (A2) öğrencilerinin metinlerindeki dilbilgisel zaman yapılarının bağdaşıklık görünümleri ele alınmakta, öğrenilen zaman yapılarının üretilen metinlerdeki dağılımları ise çalışmanın birinci alt sorusunu oluşturmaktadır.

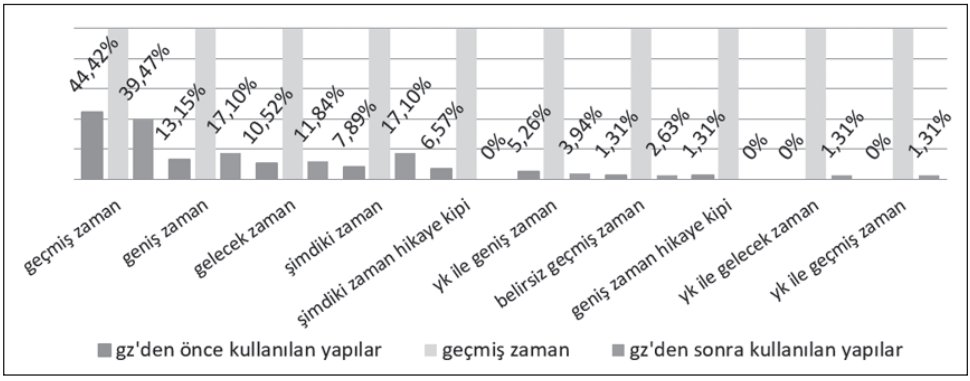
Çalışmada bağdaşıklık ilişkileri incelenmeden önce öğrenci metinlerinde bulunan yapıların dağılımlarına bakılmıştır. Farklı konularda yazılan metinlerde dilbilgisel zaman yapılarının dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. *Metinlerde kullanılan zaman yapılarının dağılımı*

Zaman Yapıları	Sayı	Oran(%)
Geniş zaman	435	%46,77
Gelecek zaman	204	%21,94
Şimdiki zaman	189	%20,32
Geçmiş zaman	76	%8,17
Belirsiz geçmiş zaman	16	%1,72
Şimdiki zaman hikâye kipi	10	%1,08

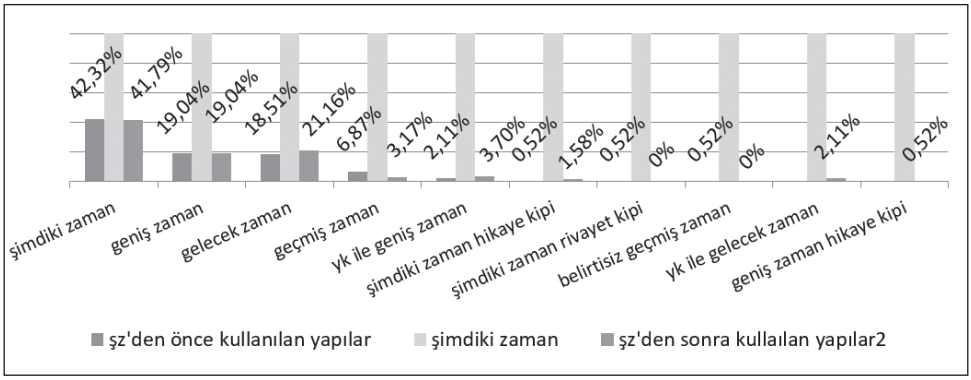
Tablo1'deki sayısal veriler incelendiğinde öğrenci metinlerinde bitmemişlik/sürme bildiren yapıların yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak öğrencilere yazmaları için verilen konuların bu yapıların kullanımına izin vermesi düşünülmektedir. Ayrıca gelecek zaman rivayet kipinin hiç örneğinin bulunmaması kişisel deneyimlere dayanan metinler üretildiğini düşündürmektedir.

Çalışmanın ikinci alt sorusu öğrencilerin üretmiş oldukları yazılı metinlerdeki zaman yapılarının ardışık kullanımlarının nasıl bir görünüm sergilediğidir. Bu soru için metinlerdeki zamansal yapılar tek tek ele alınarak birlikte kullanılan diğer zamansal yapılar ve özellikleri betimlenmiştir. Şimdiki zaman yapısı bitmemişlik ve sürme bildirmektedir, bu açıdan yine bitmemişlik ve sürme bildiren yapılar ile birlikte kullanılmıştır.



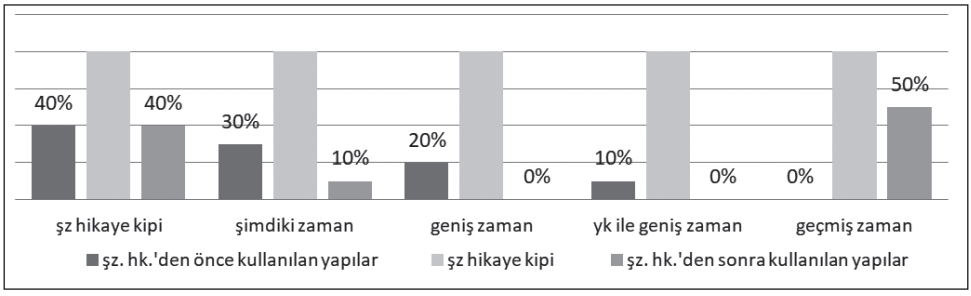
Grafik 1. *Şimdiki zaman yapısı ile kullanılan zaman yapılarının dağılımı*

Geçmiş zaman yapısı bitmişlik bildirmektedir. Ardışık kullanımlarda sık olarak geçmiş zaman ile birlikte kullanılmakla birlikte geçmiş zamanlı tümceyi takip eden tümcelerde şimdiki zaman ve geniş zaman gibi bitmemişlik/sürme bildiren yapıların da kullanıldığı görülmektedir.



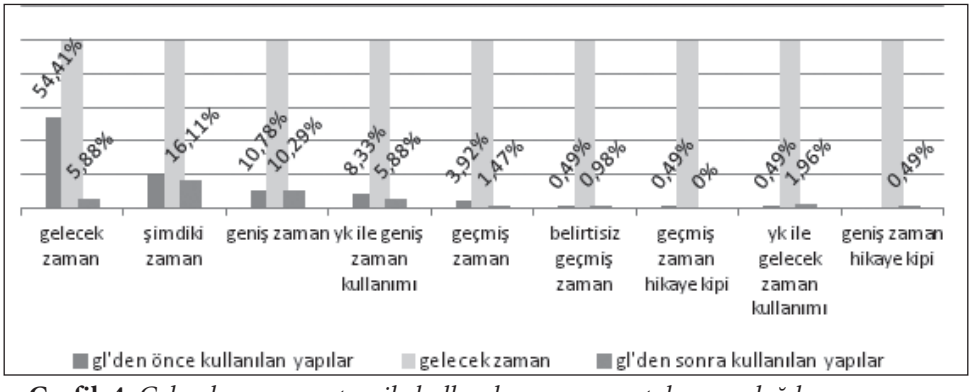
Grafik 2. *Geçmiş zaman yapısı ile kullanılan zaman yapılarının dağılımı*

Şimdiki zaman hikâye kipi geçmiş zaman yapısı gibi bitmişlik bildirmektedir. Ancak bitmişlik bildirirken eylemin geçmişteki sürekliliğini de anlamsal olarak taşımaktadır. Bu açıdan kendisinden sonra hem geçmiş hem de şimdiki zaman ile birlikte kullanılmıştır.



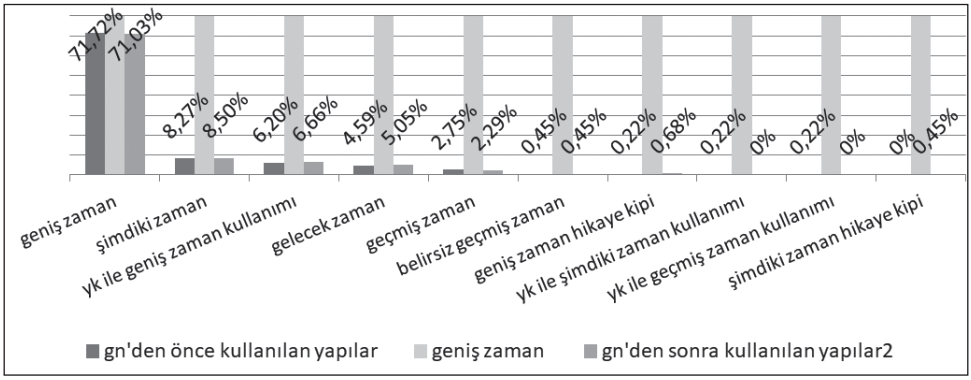
Grafik 3. *Şimdiki zaman hikâye kipi ile kullanılan zaman yapılarının dağılımı*

Gelecek zaman yapısı bitmemişlik/sürme bildiren bir yapı olduğu için yine bitmemişlik/sürme bildiren yapılarla kullanıldığı gözlemlenmiştir.



Grafik 4. *Gelecek zaman yapısı ile kullanılan zaman yapılarının dağılımı*

Geniş zaman yapısı sık olarak geniş zaman yapısıyla ve şimdiki zaman yapısıyla birlikte kullanılmıştır. Geniş zamanlı tümceler %71 oranında yine geniş zamanlı tümceler ile kullanılırken %8 şimdiki zaman, %6 yeterlilik kipi ile geniş zaman kullanımı ve %4 gelecek zaman yapılarıyla kullanılmıştır. Bu sonuç şaşırtıcı olmamakla birlikte öğrencilerde geniş zaman yapısıyla diğer zaman yapılarını aynı metinde kullanma oranları arasındaki %63'lük fark çoktur.



Grafik 5. *Geniş zaman yapısı ile kullanılan zaman yapılarının dağılımı*

Çalışmanın temel sorusu "Metinlerdeki zaman yapıları, bağdaşıklık düzenlemeleri açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?" şeklinde oluşturulmuştu. Bağdaşıklık açısından metinlerdeki tümceler ve özellikle zaman yapıları incelendiğinde bazı metinlerde tek zamanın kullanılması sonucunda bağdaşıklığın etkilenmediği, aynı metinde bitmemişlik/sürme bildiren yapıların birlikte kullanılması sonucu zaman yapılarındaki dalgalanmanın bağdaşıklığı etkilemeyecek düzeyde olduğu görülmüştür. Bitmişlik ve bitmemişlik bildiren yapıların birlikte kullanıldığı metin parçalarında ise ardışıklığın olay sırasıyla uyumlu olası sonucu bağdaşıklık etkilenmemiştir.

Örn.: *Önceki tatilimde Fransaya gitmeyi planlıyordum ama gitmedim çünkü bursum aldıktan sonra zaman yoktu, belki gelecek tatilde oraya gideceğim.*

Örn.: *Milyonlarca turist oraya giderler, Ben de bunun için oraya gittim.*

Metinlerdeki zaman yığılmaları bağdaşıklığı etkilemiyor gibi görünse de geniş zaman ve şimdiki zamanın ardışık olarak kullanıldığı metin parçalarında bağdaşıklıkta dalgalanmalar olduğu görülmüştür.

Örn.: *Futbol oynamakta çok zevk alırım. Ben futbol iyi biliyorum, bu nedenle arkadaşlarım benle futbol oynamayı isterler. Futbol oynamayı istiyorum…*

Öğrenci metinlerinde belirlenen bir diğer durum ise öğrencilerin tümcelerinde zamansal bir hata yokken tümcelerin metin içindeki zamansal dalgalanmaları kırılmalara neden olmaktadır.

Örn.: *Tatillerde doğal yerlere gideriz çünkü şehirlerde sıkılacaktır. Geçen tatil en kötü tatil olmak üzere çünkü ailemle kalmadım. Tatillerde alışveriş yapmayı sevmem.*

Zaman dalgalanmasının kırılmaya neden olduğu bir diğer tespit ise ardışık tümcelerde beklenen zamanın kullanılmamasıdır.

Örn.: *Arkadaşlarımı telefon edip buluşuruz, eğlence merkezine gideriz, orada eğleniriz, ve yemek yiriz ama ne ben ne arkadaşlarım sigara ve visky içemeyiz.*

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi alışkanlıklardan bahsederken geniş zaman yapısının kullanılması beklenirken yeterlilik kipine geçilmesi bağdaşıklıkta kırılmaya neden olmaktadır.

Sonuç

Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki (A2) öğrencilerinin metinleri incelenmiş ve dilbilgisel zaman yapılarındaki bağdaşıklık görünümleri araştırılmıştır. Öncelikli olarak öğrencilerin kullanmış oldukları zaman yapılarının dağılımı incelenmiştir. Tablo 1'de verilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin geniş zaman, gelecek zaman ve şimdiki zamanı sık kullandıkları görülmektedir. En az belirsiz geçmiş zaman ve şimdiki zamanın hikâye kipinde rastlanmaktadır. Bunun nedeni öğrencilere yazmaları için verilen konularda kullanılabilecek olan zaman yapılarının dağılımı olduğu düşünülmektedir.

"Öğrencilerin üretmiş oldukları yazılı metinlerdeki zaman yapılarının ardışık kullanımları nasıl bir görüntü sergilemektedir?" sorusu araştırmanın ikinci sorusudur. Zaman yapıları metinlerde bir önceki ve bir sonraki tümcelerdeki zaman yapılarıyla ardışık olarak incelenmiştir. Bulgulara bakıldığında zaman yapılarının bitmemişlik/sürme ve bitmişlik bildiren yapılar şeklinde iki gruba ayrıldığı düşünülmektedir. Çünkü bitmemişlik/sürme bildiren şimdiki zaman, geniş zaman ve gelecek zaman yapılarının birbirleriyle ardışık kullanıldığı gözlemlenirken, geçmiş zaman yapısıyla yine geçmiş zaman ve hikâye kiplerinin ardışık kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu yapıların bu şekilde gruplandırılarak metinlerde kullanımı bağdaşıklığı ya etkilememiş ya da kısmen etkilese de kırılmaya neden olmamıştır. Bağdaşıklığın etkilendiği durumlar ise sıklık oranı düşük olarak görülen, bitmişlik bildiren yapılarla bitmemişlik/sürme bildiren yapıların ardışık kullanılması sonucu ortaya çıkmaktadır.

Metinlerde zaman yapılarının bağdaşık olarak kullanılıp kullanılmadığına bakıldığında metinlerde aynı zaman yapısının tüm metinde kullanılması ya da metin içinde yoğun olarak bir zamanın kullanılması zaman dalgalanması oluşturmadığı için bağdaşıklık ilişkilerinde dalgalanma ya da kırılma görülmemiştir. Zaman dalgalanmasının bağdaşıklığı etkilemediği bir diğer durum ise metin içinde zaman dalgalanması olmasına rağmen öğrencilerin yaptıkları paragraflar ile olay sıralamasına dikkat etmeleri sonucunda zaman dalgalanmasının etkisi kırılmaya neden olmamış ya da etkisi ortadan kalkmıştır.

Bağdaşıklığın olay sırasına göre etkilendiği durumlarda Granger (1999) ve Godfrey'in (1980, s.5-95) çalışmalarını destekleyici sonuçlar gözlemlenmiştir. Öğrencilerin tümceleri metin dışında ele alındığında bir hata bulunamazken metin içinde ardışık tümcelerde bağlantı ya kısmen kurulmuş ya da hiç kurulamamıştır. Bunun sonucunda metinde yeni bir paragraf ya da başlangıç etkisi yaratması da Hannay ve Mackenzier'ın (1996, s.190) çalışmasının sonuçlarıyla paraleldir. Hannay ve Mackenzier'ın çalışmasındaki bir başka sonuç da tümcelerde beklenen zaman yapısından başka bir zaman yapısının kullanılmasıdır. Bu sonucun bu çalışmadaki örneği de öğrencilerin metinlerde geniş zaman ve şimdiki zaman, geniş zaman ve yeterlilik kipi ile geniş zaman, geçmiş zaman ve şimdiki zaman hikâye kipi yapılarını birbiri yerine kullanmaları sonucunda bağdaşıklık ilişkilerinde olumsuz etkilenmelerin gözlemlenmesidir.

Çalışmadaki sonuçlar ön çalışma niteliğinde olduğu için daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca çalışma, temel seviye ve sadece zaman yapıları ile sınırlandırılmıştır; öğrencilerin diğer seviyelerdeki metinleri hem zaman yapıları açısından hem de diğer bağdaşıklık özellikleri açısından da incelenerek farklı seviyelerdeki bağdaşıklık görünümleri betimlenmeli ve bu sonuçlar ders izlencesi hazırlayan uzmanlarla paylaşılmalıdır.

Kaynakça

De Beaugrande, R. & Dressler, W.U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman

Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metin dilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım.* İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

Godfrey D. L. (1980). A discourse analysis of tense in adult ESL monologues. In D. L. Freeman (Ed.) *Discourse analysis in second language research* (pp. 92-110). Rowley: Newbury House.

Granger, S. (1999). Uses of tense by advence EFL learners: Evidence from an error tagged computer corpus. *Language and Computers,* 26, 191-202.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English.* NewYork: Longman Group

Halliday, M. A. K. (2002). *On grammar* (Vol. 1). Bloomsbory Publiishing

Hannay M. ve Mackenzie J. L. (1996). *Effective writing in English: A resource guide.* Groningen: Martinus Nijhoff.

Hinkel, E. (2004). Rhetorical features of text: Cohesion and coherence. *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*, 265.

İşsever, S. (1995). *Türkçe metinlerdeki bağlantı öğelerinin metindilbilim ve kullanımbilim açısından işlevleri.* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Johanson, S. & Lysvag, P. (1986). *Understanding English grammar. Part I: An Overview*. Norway: Universitets Forlaget AS.

Morris, J. & Hirst, G. (1991). Lexical cohesion computed by thesaural relations as an indicator of the structure of text. *Computational linguistics*, *17*(1), 21-48.

Pearson, R. & Speek, B. P. (2005). Coherence in English essays written by non-native students of sociology. *Quaderns de Filologia. Estudis Linguistics*, 10, 201-278.

Pongsiriwet, C. (2001). *Relationships among grammatical accuracy, discourse features, and the quality of second language writing: The case of Thai EFL learners.* Department of Educational Theory and Practice. Morgantown, West Virginia.

Ranamane, T. D. (2009). *Discourse functions of tense and aspect in Setswona narrative texts*. University of South Africa

Subaşı-Uzun, L. (1995). *Orhon yazıtlarının metindilbilimsel yapısı*. Ankara

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.

Terrell, T. D. (1991). The role of grammar instruction in a communicative approach. *Modern Language Journal*, 75. 52–63.

Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage.

Uzun, N. E. (Ed.). (2011). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı 1*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Görev Tekrarlı Yazma Uygulamalarındaki Gelişimlerinin Betimlenmesi

The Description of Turkish as a Foreign Language Learners' Improvement in Repetitive Writing Tasks

Kamil İŞERİ
Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Dilbilim Bölümü

Betül ÇETİN
Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Ata ATAK
Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Ekin ŞEN
Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin her dil düzeyi (A1-A2-B1-B2 ve C1) boyunca görev tekrarlı yazma uygulamalarıyla gelişimlerini iletişimsel edinç bileşenleri açısından betimlemektir. Bunun için Türkçe öğrenen toplam 10 öğrenciye her düzeyde iki farklı görev (mektup yazma ve izlenen videodan hikaye oluşturma) verilmiş ve yazma uygulaması yaptırılmıştır. Bu görevler beş düzeyde de tekrarlanmış, öğrencilerin dilsel edinç, söz örüntüsü edinci ve söylem edinci bağlamında gelişimleri ortaya konmuştur. Çalışmada öğrencilerin dilsel edinçlerini betimleyebilmek için metinlerindeki ortalama sözcük sayıları, tümce başına düşen sözcük sayıları, yantümce ve sıralı tümce kullanımındaki eğilimleri, durum eki kullanımları incelenirken söz örüntüsü edinci altında kalıp sözler, eşdizimli sözcükler ve deyimler incelemeye alınmıştır. Öğrencilerin söylem edinçlerini betimleyebilmek için ise bağlaç kullanımındaki eğilimler ortaya konmuştur. Bu üç bileşendeki görünümler belirlendikten sonra hem bileşenler içinde hem de bütüncül olarak düzeyler arasındaki kullanımlar tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: *iletişimsel edinç, görev tekrarlı yazma uygulaması, yabancılara Türkçe öğretimi*

Abstract

The aim of this study is to describe Turkish as a foreign language learners' improvement during each language level (A1-A2-B1-B2 and C1) in terms of communicative competence in repetitive writing tasks. Therefore, 10 learners of Turkish were given two different tasks (writing a letter and making up a story from the video being watched) for each level and they were asked to do the writing tasks. These tasks were repeated in five levels and the improvement of the learners' linguistic competence, formulaic competence and discourse competence were revealed. In order to describe the learners' linguistic competences, the average word range, the number of words in each sentence, the tendency of using subordinate and coordinate clauses, the use of case suffixes in their writing texts were investigated while routines, collocations and idioms in their writing texts were investigated in order to describe their formulaic competences. So as to describe the learners' discourse competences, their tendencies of using conjunctions were revealed. After the representations in these three competences were determined, the uses both in each competence and integrally among levels were discussed.

Key words: *communicative competence, repetitive writing task, teaching Turkish as foreign language*

Giriş

Yabancı dil öğretiminin temel amacı, öğrencinin hedef dilde yazılı ve sözlü üretimleri anlamlandırabilmesini ve uygun bağlamda, uygun seçimleri yaparak, uygun hızda dilsel üretimler gerçekleştirmesini sağlamaktır. Bir başka deyişle yabancı dil öğretiminde "sosyokültürel edinç, söylem edinci, dilsel edinç, söz örüntüsü edinci, etkileşimsel edinç ve stratejik edinç" olarak bileşenlere ayrılan iletişimsel edincin öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu bileşenlerin kazanılması ile *dilbilgisel doğruluk* (accuracy), *akıcılık* (fluency) ve *uygunluk* (appropriateness) sağlanabilir ve dil öğrenilmiş olarak değerlendirilebilir. Yabancı dil öğretimi alanında dilbilgisel doğruluk, akıcılık ve uygunluk sağlanabilmesi için yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi, materyal hazırlama, ders kitabı inceleme, kaygı, güdülenme gibi bireysel farklılıklara yönelik betimlemeler ve yanlış çözümleme teknikleri ile çalışmalar yapılmaktadır. Dil öğretiminin etkili ve verimli olarak gerçekleştirilebilmesi için öğrenci üretimlerinin betimlenmesi de önemlidir. Bu çalışmanın amacı da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin A1-C1 düzeyleri boyunca görev tekrarlı yazma uygulamalarındaki gelişimlerinin iletişimsel edinç bileşenleri açısından betimlenmesidir.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin A1-C1 düzeyleri boyunca görev tekrarlı yazma uygulamalarındaki gelişimlerini betimlemek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Dilsel edinç açısından görünümleri nasıldır?
2. Söz örüntüsü edinci açısından görünümleri nasıldır?
3. Söylem edinci açısından görünümleri nasıldır?

Kuramsal Çerçeve

Çalışma temelde, görev tekrarlı yazma uygulamaları (Bygate, 1996) ve iletişimsel edinç bileşenleri (Celce-Murcia, 2008) kavramları temel alınarak oluşturulmuştur. Bu bölümde sırasıyla görev tekrarlı yazma uygulamalarına ve iletişimsel edinç bileşenlerine yönelik uygulama verilerinin değerlendirilmesinde temel alınan "dilsel edinç", "söz örüntüsü edinci" ve" söylemsel edinç" bileşenlerine değinilmiştir.

Görev Tekrarlı Yazma Uygulamaları

Görev odaklı dil öğretimi (task-based language teaching) yabancı dil sınıflarında ideal öğrenme ortamı sağlayan yöntemlerden biridir. Öğrenicinin kendini gerçek dünyadaki bir durumda konumlandırmasını sağlar. Nunan'a (2004) göre görev odaklı dil öğretimi; ders içeriğinin düzenlenmesi ve öğrenicilerin değerlendirilmesinde temel bileşen olarak görevleri (task) kullanan bir yaklaşımdır. Görev odaklı dil öğretiminde görevler öğretimin temelinde yer alır ve öğrenicilerin yabancı dillerini kullanabilecekleri ve geliştirebilecekleri

koşulları sağlar. Görev, Ellis'e (2003) göre anlam odaklı bir etkinliktir ve öğrenicileri dil kullanıcılarına dönüştüren iletişimsel davranışları geliştirmek için tasarlanır.

Dil öğrenimini geliştirmek için görev odaklı dil öğretiminde farklı türlerde iletişimsel görevler kullanılır. *Görev tekrarı* (task repetition) bunlar arasında önemli bir yere sahiptir. Bygate & Samuda (2005) görev tekrarını; aynı ya da biraz değiştirilmiş bir görevin tamamının ya da bir bölümünün tekrarı olarak tanımlamaktadır. Bygate (2001) aynı görevin ya da aynı türdeki görevin tekrarının öğrenicilerin akıcılığını ve karmaşık yapıları kullanımını arttırdığını iddia etmektedir. Çünkü öğreniciler ne hakkında konuşacaklarını ya da yazacaklarını daha önceden bildiğinden dolayı düşüncelerini ifade edebilmek için gerekli olan dili biçimlendirebilmek için daha fazla işlemleme süresine sahip olacaklardır. Böylelikle de *çıktı, akıcılık ve karmaşıklık* da gelişecektir. Bygate'e (2001) göre görevin ilk uygulanmasında yerine getirilen *kavramlaştırma* (conceptualization), *biçimlendirme* (formulation) ve *sesletim* (articulation) işlerinin bir parçası belleklerinde depolanır ve ikinci uygulamada bunlar tekrar kullanılır.

Larsen-Freeman (2009) bir görevi tekrar etmenin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Dil öğreniminde aynı ya da benzer alanı tekrar tekrar ziyaret etmek gerekmektedir. Nitta & Baba'ya (2014) göre ise görev tekrarının amacı yabancı dildeki çizgisel olmayan değişimleri gelişimsel açıdan incelemektir. Çünkü yabancı dil gelişimi çizgisel değil, tüm bileşenler birbirine bağlıdır ve birbiriyle etkileşim içindedir. Bir miktar değişkenlik yabancı dil yeterliliğin her düzeyinde vardır. Sadece b*oylamsal* (longitudinal) ve yoğun gelişimsel veriler bu değişkenliği anlamamızı sağlar.

Görev tekrarı, alanyazında hem konuşma (Bygate, 1996, 2001; Bygate & Samuda, 2005; Larsen-Freeman, 2006; Ahmadian, 2011; Ahmadian & Tavakoli, 2011; Kim & Tracy-Ventura, 2013; Fukuta, 2016) hem de yazma (Larsen-Freeman, 2006; Verspoor, Lowie & van Dijk, 2008; Spoelman & Verspoor, 2010; Jung, 2013; Nitta & Baba, 2014) çalışmalarında kullanılmıştır.

Görev Tekrarlı Konuşma Çalışmaları

İkinci dilin bilişsel işlemlenmesi ile görev tekrarı arasındaki ilişkiyi inceleyen Bygate (1996) görev tekrarının ikinci dil çıktısı üzerindeki olumlu etkisini göstermeye çalışmıştır. İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen bir dil öğrenicisine Tom ve Jerry çizgi filminden bir videoyu izletip anlatmasını istemiştir. Üç gün sonra tekrar aynı videoyu izletip tekrar anlatmasını istemiştir. Görevin tekrarlanacağı önceden katılımcıya söylenmemiştir. Çalışmanın sonucunda *akıcılık, karmaşıklık* (complexity) ve *doğruluk*ta gelişme olduğunu saptamıştır. Akıcılık; dil öğrenicisinin belirli bir sürede kullandığı sözcük sayısıyla bağlantılıyken karmaşıklık; sözdizimsel karmaşıklık ve çeşitlilikle ilgilidir. Doğruluk ise öğrenicinin yanlışsız tümceler kullanmasıyla başarılır.

Bygate (2001) görev tekrarının akıcılık ve karmaşıklık üzerinde önemli etkisi olduğunu bulguladığı çalışmasında ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 48 katılımcıdan anlatı ya

da röportaj görevlerinden birine katılmalarını istemiştir ve aynı görevleri 10 hafta sonra tekrar uygulamıştır. Görev türünün öğrenicilerin performansı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını saptamıştır.

Bygate & Samuda (2005) temelini Bygate'in (2001) veritabanından almıştır. 48 katılımcı arasından 14 katılımcının anlatıları rastlantısal olarak seçilmiş ve konuşma üretiminin genel özellikleri açısından tekrar ele alınmıştır. Bygate & Samuda'ya göre (2005) görev tekrarı bir planlama türüdür ve bilgi ile performansı birleştirmeye yol açar. Görev tekrarı, konuşma üretim sürecindeki kavramlaştırma ve biçimlendirme aşamalarındaki değişimleri kolaylaştırır. Görev tekrarının akıcılık, karmaşıklık ve doğruluk üzerindeki olumlu etkisinin yanında *söylem karmaşıklığı* (discourse complexity) açısından da olumlu etkileri bu çalışmanın bulguları arasındadır. Değerlendirme, yorumlama, özetleme ve bağlaşıklık gibi söylem özelliklerinde görev tekrarıyla birlikte anlamlı bir artış tespit edilmiştir.

Ahmadian & Tavakoli (2011) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen orta düzeyde 60 İranlı öğreniciden bir hafta arayla izledikleri sessiz filmi anlatmalarını istemiştir. On beşer kişilik dört gruba ayrılan öğrenicilerin sözel üretimleri *dikkatli çevrimiçi planlama* (careful online planning), *baskı altında çevrimiçi planlama* (pressured online planning) ve görev tekrarının doğruluk, akıcılık ve karmaşıklık üzerindeki etkileri açısından incelenmiştir. Çevrimiçi planlama; konuşma üretim sürecinin biçimlendirme aşamasında, görevi uygulama süresince, çevrimiçi gerçekleşir. Dikkatli çevrimiçi planlamada öğreniciler görevi tamamlamak, tekrar biçimlendirmek ve yanlış tümceleri düzeltmek için istedikleri kadar zamana sahipken baskı altında çevrimiçi planlamada görevi tamamlamak için sadece 6 dakikaları vardır. Çalışmanın sonucunda dikkatli çevrimiçi planlama grubundaki öğreniciler doğruluk, akıcılık ve karmaşıklık ölçütleri açısından anlamlı bir gelişme kaydetmiştir. Görev tekrarının, dikkatli çevrimiçi planlamadan kaynaklanan tutukluğu azaltması açısından önemli yere sahip olması çalışmanın öne çıkan bulguları arasındadır.

Kim & Tracy-Ventura (2013) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 36 Koreli öğreniciyi iki gruba ayırmıştır. *Aynı görev tekrarı yapan grup* (same TR group), dört haftalık süreçte üç defa aynı görevi tamamlarken *yöntemsel görev tekrarı yapan grup* (procedural TR group) farklı içerikli üç görevi tekrar etmiştir. Çalışmanın sonucunda aynı görevin tekrar edilmesinin ya da aynı türdeki görevin tekrar edilmesinin akıcılık, doğruluk, karmaşıklık üzerinde herhangi bir farklı etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Her iki grup da doğruluk ve karmaşıklık üzerinde gelişme kaydederken akıcılık üzerinde herhangi bir gelişme kaydedememişlerdir.

Görev Tekrarlı Yazma Çalışmaları

Larsen-Freeman (2006) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 5 Çinli kadının sözel ve yazılı üretimlerindeki gelişimi 6 aylık süreç içerisinde akıcılık, doğruluk ve karmaşıklık açısından incelemiştir. Bu süreçte bu katılımcılardan dört defa veri toplamıştır. Her defasında aynı görevi uygulamıştır. Katılımcılardan hayat hikâyeleri hakkında bir anlatı metni yazmalarını ve daha sonra bunun hakkında konuşmalarını istemiştir. Grup açısından

değerlendirildiğinde katılımcıların yazmaları bütün özellikler açısından çizgisel bir gelişim gösterirken bireysel açıdan gelişim aşamaları kişiden kişiye farklılık göstermiştir.

Verspoor, Lowie & van Dijk (2008) üç yıl boyunca ileri düzey bir İngilizce öğrenicisi olan bir Hollandalının 18 akademik yazma metnini toplamıştır. Çalışmanın bulgularından biri katılımcının daha uzun sözcükler kullanmaya başlamasıdır. Daha uzun sözcükler kullanmasında üç farklı aşama tespit etmişlerdir; başlangıç düzeyinde durağanlık, önemli bir dalgalanma dönemi ve son düzeyde durağanlık. Katılımcı ya sözvarlığına ya da sözdizimsel karmaşıklığa odaklanmıştır. Karmaşıklık ölçütleri olan sözcük sayısı, çekimli eylem oranı ve ad öbeği uzunluğunun birbirinin büyümesini, gelişmesini desteklemesi çalışmanın önemli bulguları arasındadır.

Spoelman & Verspoor (2010) aynı türde yazma görevleri kullanarak ikinci dil olarak Fincenin başlangıç düzeyinden itibaren üç yıllık süreç içerisinde karmaşıklık ve doğruluğun nasıl geliştiğini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda doğruluk oranlarının hızlı bir biçimde gelişirken karmaşıklık ölçütlerinin zamanla yükseldiğini saptamışlardır. Sözcük karmaşıklığı ile ad öbeği karmaşıklığı; sözcük karmaşıklığı ile tümce karmaşıklığı arasında başlarda destekleyici bir ilişki söz konusuyken daha sonra birbiriyle yarış içerisine giren bir ilişki ortaya çıkmıştır. Ad öbeği karmaşıklığındaki artış tümce karmaşıklığında azalmaya neden olmuştur.

Nitta & Baba (2014) iki farklı Japon üniversitesindeki başlangıç düzeyindeki İngilizce öğrenicilerini bir akademik yıl boyunca takip etmiştir. İki farklı sınıfta yirmi üçer öğrenici vardır. A sınıfında yoğun İngilizce yazma odaklı öğretim söz konusuyken B sınıfında dört beceri odaklı öğretim söz konusudur. Çalışmada on dakikalık yazma görevi kullanılmıştır. Öğrencilere her defasında üç yazma konusu verilmiş ve birisini seçip yazmaları istenmiştir. Aynı görevi tekrar yazma öğrenici motivasyonunu düşürebileceği için sadece bir defa bir haftalık bir aradan sonra uygulanmıştır. Aynı türde görev tekrarı ise 30 hafta boyunca kullanılmıştır. Çalışmanın veri tabanını toplam 46 öğrencinin tamamladığı 1300 yazma görevi çıktısı oluşturmaktadır. Aynı yazma görevini bir hafta arayla uygulamanın öğrenicilerin yazmalarının kalitesinde herhangi bir gelişmeye yol açmadığını tespit etmişlerdir. Ama bunun yanında yazma metinleri daha uzun ve akıcılık açısından gelişmiştir. Aynı türde görev tekrarının uzun süreli etkileri göz önünde bulundurulduğunda ise sözdizimsel karmaşıklık ve çeşitlilik açısından bir gelişme söz konusudur ve öğreniciler daha çeşitli sözcükler kullanmaya başlamıştır. Elde edilen bulgular sonucunda bir görevin bir defa tekrar edilmesinin öğrenicinin akıcılığını geliştirmesi beklenirken sözdizimsel ve sözcüksel özelliklerin geliştirilmesi için aynı türdeki görevin uzun bir süreç boyunca tekrar edilmesinin gerektiği tespit edilmiştir.

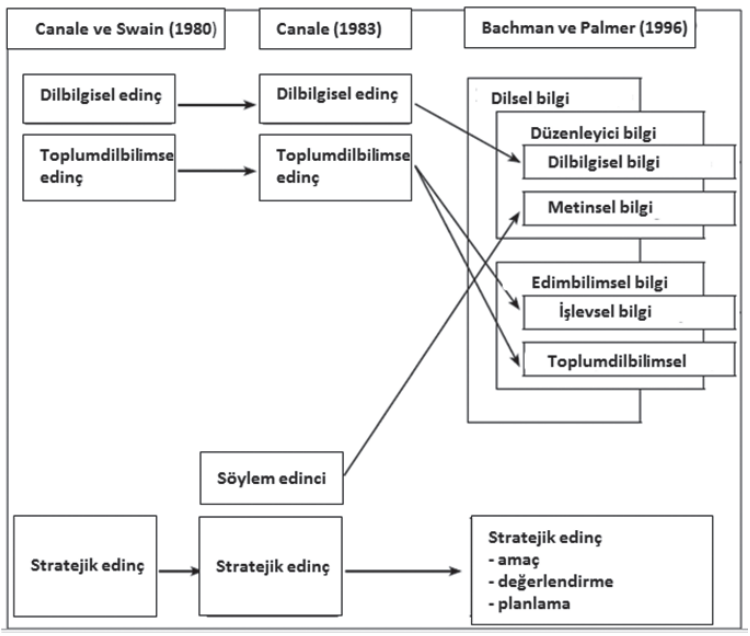
Nitta & Baba'ya (2014) göre bir yazma görevi yabancı dil/ikinci dil öğrenimini geliştirmek için önemli bir durum sağlasa da bir görevin yalnızca bir defa kullanılmasının yabancı dil gelişimindeki etkisi dil dizgesinde temel bir değişiklik yapmak için yetersiz ya da önemsiz kalabilir. Ama aynı görevle etkileşim tekrarlanırsa dil dizgesinde önemli bir değişikliğin ortaya çıkması daha olasıdır.

İletişimsel Edinç

Aktaş (2005) "iletişimsel yeti" olarak ele aldığı iletişimsel edinç kavramını "bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma" olarak tanımlamaktadır. İletişimsel edinç, dilin farklı işlevlerle nasıl kullanacağını bilme, bağlama bağlı olarak dil kullanımında nasıl değişiklikler yapacağını bilmek, farklı metin türlerini anlamlandırabilme ve üretebilme ve dilbilgisi bilgisi olmasa da iletişimi sürdürebilmeyi içerir (Richard, 2006, s.3). Dilin sadece yapı bilgisi olarak değil, sosyal bir sistem olarak ele alınması gerektiği savunusuyla ilk kez Hymes (1972) tarafından kullanılan iletişim edinç kavramı tarihi süreç içinde farklı bileşenlerle ele alınmış bir kavramdır.

Canale & Swain (1980, s.29-30) iletişimsel edinci, dilbilgisel edinç (grammatical competence), toplumdilbilimsel edinç (sociolinguistic competence) ve stratejik edinç (strategic competence) olarak başlıklandırır. Canale (1983) bir sonraki bileşen sınıflandırmasına söylem edinci başlığını da eklemiştir.

Bachman (1990, s.87-90) ve Bachman & Palmer (1996, s.67-70), dilsel bilgi (language knowledge) terminolojisini kullanır ve benzer içeriklere sahip olan sınıflandırmalar yapar. Özellikle öğrenci değerlendirilmesi amacıyla bilgilerin sınıflandırılmasının önemli olduğunu vurgular. Bagarić, (2007, s.102) Canale & Swain (1980) Canale (1983) ve Bachman & Palmer (1996)'da yer alan bileşenlerin ortak özelliklerini ortaya koyabilmek için Şekil 1'de yer alan şemayı oluşturmuştur.



Şekil 1. *İletişimsel edinç modellerin benzerlik ve farklılıkları (Bagarić, 2007, s.102)*

Celce-Murcia (2008)'de İletişimsel Edinç bileşenlerini önceki çalışmalara oranla ayrıntılandırmış ve altı başlık altında ele alınmıştır. İletişimsel edinç bileşenleri Tablo 1'de yer almaktadır.

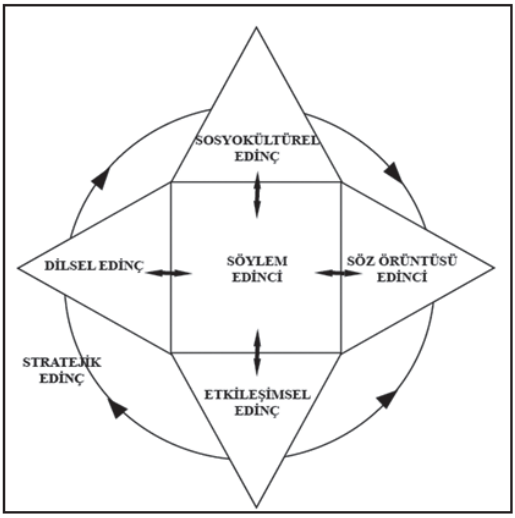
Tablo 1. *İletişimsel edinç bileşenleri (Celce-Murcia, 2008)*

Edinç	**Bileşen**
1. Sosyokültürel edinç	1.1. Toplumsal/bağlamsal etkenler 1.2. Biçemsel uygunluk 1.3. Kültürel etkenler
2. Söylem edinci	2.1. Bağlaşıklık 2.2. Gösterim 2.3. Bağdaşıklık 2.4. Metnin genel yapısı
3. Dilsel Edinç	3.1. Sesbilimsel 3.2. Sözcüksel 3.3. Biçimsel 3.4. Sözdizimsel
4. Söz örüntüsü edinci	4.1. Kalıplar 4.2. Eşdizimliler 4.3. Deyimler 4.4. Sözcüksel Çerçeveler
5. Etkileşimsel Edinç	5.1. Söz eylem edinci 5.2. Karşılıklı konuşma edinci 5.3. Sözel olmayan iletişim edinci 5.3.1. Beden dili 5.3.2. Uzaklık 5.3.3. Temas 5.3.4. Dilsel olmayan sözceler
6. Stratejik Edinç	6.1. Bilişsel 6.2. Üstbilişsel 6.3. Bellek 6.4. Kazanım 6.5. Oyalama 6.6. Kendini yansıtma 6.7. Etkileşime girme 6.8. Sosyal

Bileşenler arasında kullanılan en küçük dilsel birim olan sesbirimlerden, sözlü ve yazılı metinlerin üretimlerine tüm dilsel bilgilerin sınıflandırılarak yer aldığı görülmektedir. Sözlü ya da yazılı gerçekleştirilen tüm dilsel üretimler söylemi oluşturduğundan söylemin oluşturulabilmesi için ses, biçim, sözvarlığı öğeleri, sözdizimsel özellikler, metin, toplumsal özellikler, sözel olmayan iletişim araçları ve çeşitli stratejilere yönelik bilgiler gerekmektedir.

Yaş, cinsiyet, kültürel özellikler, dilin kullanıldığı durumsal bağlamlar gibi özellikleri içine alan Sosyokültürel edinç, metnin genel yapılanmasından bağlaşıklık, bağdaşıklık ve gösterim gibi metinsellik ölçütlerini ifade eden söylem edinci, sesbirimlerden, sözdizimsel

özelliklere kadar tüm yapısal özellikleri içeren dilsel edinç, kalıp ifadeler, sözcükler, deyimler gibi sözvarlığı öğelerinden oluşan söz örüntüsü edinci ve sözlü ve sözel olmayan iletişimi sürdürmek için gerekli olan etkileşimsel edinç, İletişimsel edinç bileşenleri içinde yer alır. Bunların yanında hem dil öğrenimi hem de dil kullanımı için gerekli olan stratejilerin bilgisi de iletişimsel edinç bileşenleri arasında değerlendirilir.



Şekil 2. *İletişimsel edinç şeması (Celce-Murcia, 2008, s.45)*

Şekil 2'de de görüldüğü gibi söylem edinci merkezde yer almaktadır. Bu durum yazılı ya da sözlü üretimlerde bulunabilmek için dilsel edinç, sosyokültürel edinç, söz örüntüsü edinci ve etkileşimsel edince sahip olmak gerektiğini belirtmektedir. Uygun dilsel üretimler gerçekleştirmek, tüm bileşenlerin gelişimine ve etkileşimli olarak kullanılabilmesine bağlıdır.

Dilsel Edinç

İletişimsel edinç bileşenlerine yönelik olarak yapılan sınıflandırmalarda yerini alan bu bileşen, Canale & Swain (1980, s. 29-30)'de, dilbilgisel edinç (grammatical competence) adıyla yer almaktadır. Bachman & Palmer (1996) edinç yerine "bilgi" terimini kullanmaktadır ve bilgi türlerini düzenleyici bilgi (organisational knowledge) ve edimsel bilgi (pragmatic knowledge) olarak temelde ikiye ayırmaktadır. "Dilbilgisel bilgi" de düzenleyici bilgiler arasında ele alır. Celce Murcia (2008)'de ise sesbilimsel, sözcüksel, biçimsel, sözdizimsel alt başlıklarıyla yer almaktadır.

Dilsel edinç, dilbilgisel doğruluğun sağlanması için gerekli olan bilgileri içerir. Dil öğretiminde dilsel edince işlevsel açısından ve bağlam içerisinde yer vermek dili anlamlandırma ve üretimler gerçekleştirmek açısından önemlidir. Yabancı dil öğretiminde

öğrencilerin düzeyi ilerledikçe dilsel edinç açısından gelişim beklenir. Kullanılan sözcük sayısında artış, metin uzunluğu ve karmaşıklığı özellikle üretimsel becerilerin değerlendirilmesinde ölçütler arasında yerini almaktadır.

Dilsel edinç, öbek yapıları, sözcük dizilimini, tümce türlerini (olumlu, olumsuz, soru vb.), kalıp yapıları (var/ yok) tanımlık kullanımını, yantümceleme ve sıralı tümce özeliklerini, yapım ve çekim biçimlerini, bileşik sözcük yapılanmasını, sözlükçeyi (adıllar, ilgeçler, eylemler gibi) yapısal eşdizimlilikleri, sesbilimsel ve parçalarüstü sesbirimsel özellikleri, yazım ve noktalama ile ilgili kuralların bilgisini içerir (Celce-Murcia & Dörnyei (1995, s.19).

Söz Örüntüsü Edinci

Söz örüntüsü edinci, öğrencilere özellikle konuşurken doğal ve akıcı görünmelerini sağlamak için anlamlı metinler üretmelerine yardımcı olan, iletişimsel edinç bileşenlerinden biridir (Celce-Murcia, 2008). Söz örüntüsü gelişmiş bireyler iletişimlerinde daha hızlıdır ve bilgiyi düzenlemede daha seri işlemlemeler yapabilirler (Celce-Murcia, 2008). Söz örüntüleri, bilişsel süreçte söz ve kullanım değeri eşleşmesini daha hızlı gerçekleştirebilirler. Bu eşleşmenin hızının kullanımdaki hıza da yansıyacağı düşünülebilir (Uzdu-Yıldız, 2017). Söz örüntüleri konuşucu ve dinleyici açısından değerlendirdiğinde süreci nasıl kolaylaştırdığına yönelik sınıflandırma Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3. *Söz örüntülerinin işlevleri (Wray, 2002, s.97)*

Söylem Edinci

Celce-Murcia (2008)'deki iletişimsel edinç bileşenlerinden birisi de söylem edincidir. Bu bileşenin altında bağlaşıklık (cohesion), gösterim (deixis), tutarlılık ya da bağdaşıklık (coherence) ve türsel yapı (generic structure) olmak üzere dört alt bileşen bulunmaktadır.

• Bağlaşıklık, ön ve artgönderim, yerine koyma/eksiltme, bağlaç ve sözcüksel zincirlerin kullanımıyla sağlanır.

• Gösterim, kişi adılları, uzamsal terimler, zamansal terimler ve metinsel gönderim kullanılarak elde edilen durumlardır.

• Tutarlılık ya da bağdaşıklık, metnin uygun içerik şemasının oluşumu, eski ve yeni bilginin düzenlenmesi, zamansal devamlılığın korunması ve geleneksel olarak kabul edilen diğer düzenleme şemalarının ortaya koyulmasıyla ilgilidir.

• Türsel yapı, dil kullanıcısının karşılıklı konuşma, anlatı, söyleşi, ders anlatımı vb. gibi sözlü söylemleri bilmesini sağlayan biçimsel şema (formal schemata) ile ilgilidir.

Metin üretim aşamasında iki temel stratejiden söz edilebilir. Bu stratejiler öndüzenleme ve bağıntılama stratejileridir. Bu stratejilerin uygulanmasında birtakım metinsel eylemler kullanılır. Metinsel eylemler, metinlerdeki tüm yapıların kurulmasında görev alan ve böylece metinleri dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve kullanımsal olarak biçimlendiren eylemlerdir. Subaşı Uzun'un (2007, s.96-697) da dikkati çektiği gibi metinsel eylemler metnin küçük ölçekli, büyük ölçekli ve üstmetinsel yapısının kurulmasında işlev yüklenen eylemlerdir.

Büyük ölçekli yapıda metin bölümlerini başlıklandırma yoluyla çerçeve oluşturma, sözbilimsel yapıları kurma, altmetinleri yapılandırma, köprüleme, eşmetinleri yapılandırma ve köprüleme gibi eylemler gerçekleştirilirken üstmetinsel yapıda türe özgü şematik yapının kurulması, metinsel gönderimler, türe özgü düzenlemeler yapılır.

Metnin büyük ölçekli ve üstmetinsel yapısından önce küçük ölçekli yapısı oluşturulur ve bu yapının oluşturulmasında işlev yüklenen metinsel eylemler aşağıdaki gibidir:

• Metinde konu sürekliliği

• Konuları birbiriyle ilişkilendirme

• Metin içinde gönderim ağları kurma

• Sözceler arasında eşdizimsel örüntüler yaratma

• Bağlaçları uygun biçimde kullanma

Bu çalışmada metnin yukarıda belirtilen amaçlarını yerine getiren küçük ölçekli yapısının oluşturulmasında kullanılan ve Celce-Murcia'nın belirttiği söylem edinci altında yer alan bağlaşıklık ulamındaki bağlaç altulamı incelemeye alınmıştır.

Bağlaşıklık

Metnin yapısıyla ilişkili olan, metindeki bir ögenin yorumlanmasının bir başka ögeye bağlı olmasını açıklayan ve metinsellik ölçütlerinden de biri olan bağlaşıklık ilkesidir (İşeri, 2017, s.116). Bu ilke metindeki birimlerin birbirine bağlantılı olmasına, bir başka deyişle metnin küçük ölçekli yapısının oluşturulmasına gönderimde bulunur. Burada belirtilmesi gereken nokta küçük ölçekli yapıların metindeki sözcelerin tek tek yapısı ve bu sözcelerin diğer sözcelerle olan ilişkisidir. Metinde birbirini izleyen sözceler arasındaki anlam ilişkileri metindeki bütüncül anlamsal ilişkileri de ortaya koyacağı için metnin küçük ölçekli yapısı büyük ölçekli yapının oluşturulmasında da önemli bir role sahiptir. Bir başka deyişle metnin büyük ölçekli yapısı küçük ölçekli yapının üzerine kurulan bir yapılanmadır. Metnin küçük ölçekli yapısının kurulmasında temel noktalardan biri bağlaşıklık ögeleri ve bu bağlaşıklık ögeleri içinde yer alan bağlaçlardır.

Bağlaçlar

Metindilbilimsel açıdan bakıldığında metin, tümcelerin sıralanışı değil, tümcelerarası ilişkilerle oluşturulmuş tutarlı bir dilsel bütündür. Biçimsel ve sözcüksel açıdan belirli işlevlere sahip bu tümcelerarası ilişkileri oluşturan birimler metindeki sözcük öbeklerini, tümceleri, tümce öbeklerini ya da paragrafları ve bu öbeklerdeki yargıları birbirine dilsel açıdan bağlarken aynı zamanda tutarlılık ilişkilerini de belirginleştirerek anlam oluşumunu sağlar (Dilidüzgün, 2017, s.57).

Metnin bağlaşıklığını ortaya koyabilmek için bir üstulam olan bağlama kavramından sözetmek gerekir. Beaugrande ve Dressler bağlaçları ve birtakım başka dilsel birimleri de kapsayan bağlamayı ya da bağlayıcıları iletişimsel etkileşimde metin üreticisinin bağlamada kullandığı her türlü sözdizimsel biçim olarak tanımlar (aktaran İşeri, 2017, s.119).

Bağlaçlar metnin küçük ölçekli yapısında sözceler arasındaki anlamsal ilişkileri ortaya koyar ve böylece metnin alıcısının (okuyucu/dinleyici) bilgiyi açık biçimde algılamasını sağlar. Metin üretimi açısından bakıldığında bağlaç kullanımındaki azlığın yanında bağlaç kullanmama ya da yanlış bağlaç kullanımı metinleştirme sorunlarından biridir. Bağlaç kullanımının az olması ya da olmaması metindeki sözceler arasında kopuklukların oluşmasına neden olurken yanlış bağlaç kullanımı da anlamda bulanıklığa yol açabilmektedir (Subaşı Uzun, 2007, s.700).

Bu çalışma bağlama işlevli birimlerin ulamlaştırılabilmesi için Halliday ve Hasan (1976, 238-244)'ın yapmış olduğu bağlaç sınıflandırması temel alınmıştır. Araştırmacılar bu birimlerin tam bir listesinin oluşturulamayacağını ve birçok farklı sınıflandırmanın da olası olduğunu belirterek yeğledikleri sınıflandırmayı sunmuşlardır. Buna göre bağlaçlar 4 altulama ayrılabilir. Bunlar metin içindeki sözcük, öbek, tümce, paragraf gibi birimleri birbirine benzerlik, benzemezlik, açıklama, örnekleme, seçenek vb. biçimlerde eklemeye yarayan ekleyici (additive), metin birimleri arasında karşılaştırma, düzeltme

yapan karşıtlayıcı (advresative), metindeki birimler arasında neden, sonuç, amaç, koşul durumlarını gösteren nedensel (causal) ve bu birimler arasındaki hem gerçek dünyadaki hem de metin içindeki öncelik, sonralık, aynı zamanda olma gibi işlevler yansıtan zamansal (temporal) bağlayıcılardır.

Yöntem

Öğretim amacıyla değil, durumun ortaya konulması amacıyla kullanılan görev tekrarlı yazma uygulamalarıyla iletişimsel edinç bileşenleri temelinde betimlemeler yapmak mümkündür. Öğrencilere verilen sözlü ya da yazılı üretim gerçekleştirmelerini sağlayacak görevler öğrencilerin "neyi ne kadar" kullanabildiklerini gösterir.

Öğrencilerin gelişimlerine yönelik durumun betimlenmesi amacıyla nitel olarak gerçekleştirilen bu çalışmada 10 öğrenciyle 9 ay süresince 10 yazma uygulaması gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle A1, A2, B1, B2, C1 düzeylerinin sonunda 2 ayrı görev tekrarlı yazma uygulaması yapılmıştır. Görev tekrarlı yazma uygulamalarından biri izlenen sözsüz kısa bir filmin yazılması, diğer uygulama ise mektup yazımı şeklindedir.

Öğrencilerden alınan metinler iletişimsel edinç bileşenlerinden dilsel edinç (linguistic competence), söz örüntüsü edinci (formulaic competence) ve söylem edinci (discourse competence) bileşenleri açısından hem öğrencilerin bireysel olarak gelişimi hem de grubun gelişimi açısından incelenmiş ve betimlenmiştir.

Uygulamaya katılan öğrenciler Türkiye'de bir yükseköğretim kurumunda öğrenim görmek üzere Türkçe öğrenen öğrencilerdir. Öğrencilere uygulanan öğretim programında dilbilgisi ve tüm dilsel becerilerin geliştirilmesine yönelik ayrı dersler almışlardır. Yazma becerisinin gelişimleri için özel uygulamalar, metnin genel yapısı, söylemsel özellikler, bağlaşıklık, bağdaşıklık gibi kavramların kazanımı için terimler kullanılmadan açıklamalar yapılmış, örnekler gösterilmiş ve yazma çalışmaları yapılmıştır. Uygulamaya katılan öğrencilerin ülkeleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. *Uygulamaya katılan öğrencilerin ülkelere göre dağılımı*

Ülke	**Öğrenci Sayısı**
Afganistan	3
Arnavutluk	1
Bosna Hersek	1
Bulgaristan	1
Etiyopya	1
Gürcistan	2
Kosova	1

Görev tekrarlı yazma uygulamaları ile elde edilen veriler üç temel başlık altında değerlendirilmiş ve her bölüm kendi içinde sınırlandırılmıştır. Dilsel edinç bileşenleri açısından sözdizimsel özellikler, söz örüntüsü edinci açısından eşdizimlilik ve söylem edinci açısından da bağlaç ve bağlayıcı kullanımları ele alınmıştır.

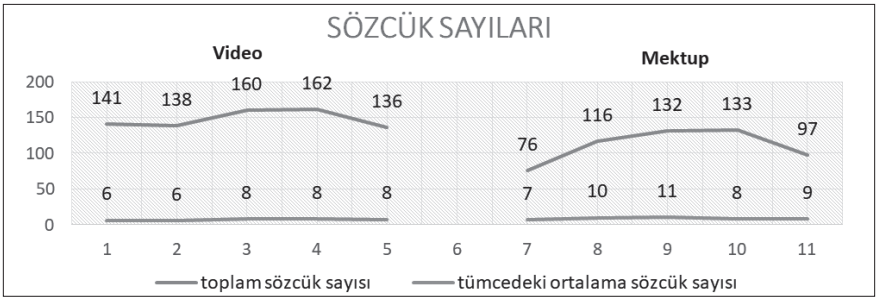
Bulgular

Bu bölümde çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin A1-C1 düzeyleri boyunca görev tekrarlı yazma uygulamalarındaki gelişimleri açısından oluşturulan araştırma sorularıyla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Dilsel Edinç Açısından Bulgular

A1'den C1'e kadar geçen süreçte dilsel edinçte meydana gelen gelişimi çözümlemek amacıyla uygulamalarda tümce uzunlukları, kullanılan sıralı tümceler ve yantümceler incelenmiştir.

Tümce uzunlukları iki ayrı uygulama kâğıdında ve düzeylere bağlı olarak ele alınmıştır. Şekil 4'te öğrencilerin metinlerindeki toplam sözcük sayıları ve oluşturdukları tümcelerdeki ortalama sözcük sayıları yer almaktadır.

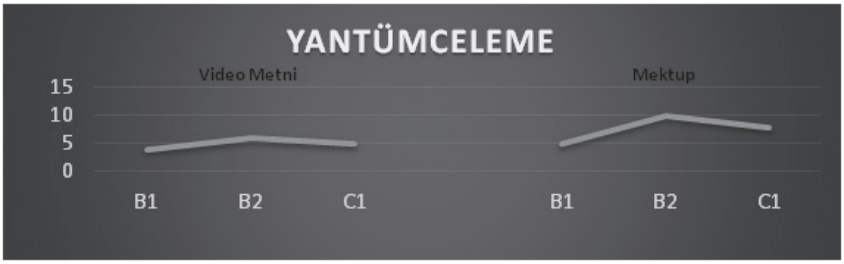


Şekil 4. *Yazma uygulamalarındaki sözcük sayıları*

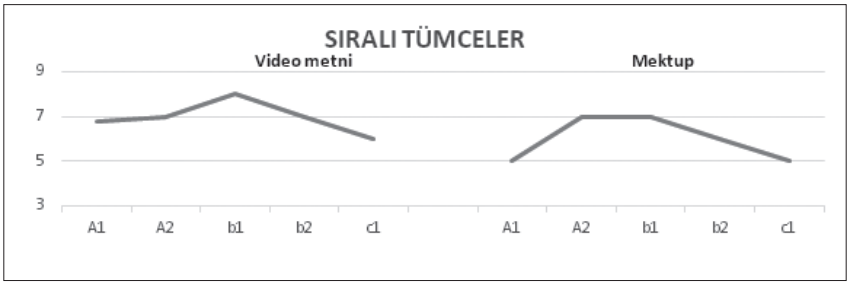
Şekil 4'te video başlığı altındaki grafik, öğrencilerin video izledikten sonra ürettikleri metinlerden elde edilen bulguları, mektup başlığı altındaki grafik ise öğrencilerin yazdıkları mektuplardan elde edilen bulguları içermektedir. Öğrencilerin A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar oluşturdukları metinlerdeki ortalama sözcük sayısında bir değişiklik görülmemiştir. Video metninde A1 ve A2 düzeylerindeki tümcelerde 6 sözcük kullanırken B1, B2 ve C1 düzeylerinde ortalama 8 sözcük kullandıkları görülmektedir. Mektup yazarak oluşturdukları metinlerde ise A1 düzeyinde 7, A2 düzeyinde 10, B1 düzeyinde 11, B2 düzeyinde 8 ve C1 düzeyinde 9 sözcük kullandıkları görülmektedir. Mektup metninde B2 ve C1 düzeylerinde A2 ve B1 düzeylerine oranla bir düşüş izlenmiştir.

Metin uzunlukları açısından bakıldığında iki uygulama metninde de C1 düzeyinde bir düşüş yaşandığı görülmektedir. Özellikle mektup metninde C1 düzeyinde oluşturulan metin A2, B1 ve B2 düzeylerinden daha kısadır.

Metin uzunluklarında bir artış gözlenmemiş olması eklemeli bir dil olan Türkçe açısından önem taşımıyor olabilir. Bu nedenle tümcelerin karmaşıklığı açısından bir değerlendirme yapabilmek için yantümcelere ve çekimli tümcelerin bağlaçlarla kullanıldığı sıralı tümcelerin kullanım oranlarına bakılmıştır. Yantümceleme oranları Şekil 5'te, sıralı tümce kullanım oranları Şekil 6'da yer almaktadır. Şekil 5'te yer alan tabloda B1, B2 ve C1 düzeyi metinler yer almaktadır. Bunun nedeni A1 ve A2 düzeyinde öğrencilere yantümcelere yönelik girdi sağlanmaması ve öğrencilerden de kullanmalarının beklenmemesidir. Şekil 6'da yer alan sıralı tümcelerde ise A1 ve A2 düzeyinden itibaren "ve" "ama" gibi bağlaçlarla sıralı tümceler hakkında girdiler sağlandığı için tüm düzeyler ele alınmıştır.



Şekil 5. *Yantümce kullanım oranları*



Şekil 6. *Sıralı tümce kullanım oranları*

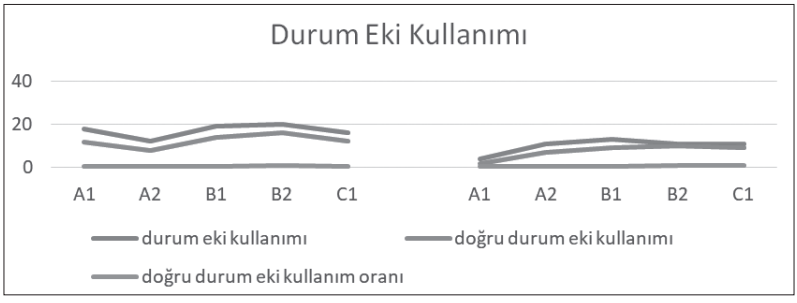
Öğrencilerin yantümce ve sıralı tümce kullanım oranları ile ilgili grafikler incelendiğinde de görüldüğü gibi C1 düzeyinde bir düşüş söz konusudur. Yantümceleme oranlarına bakıldığında B1 düzeyinde bir artış ancak C1 düzeyinde bir azalma görülmektedir. Sıralı tümcelerde de aynı durum söz konusudur. B2 ve C1 düzeylerinde kullanım oranları düşmektedir. Öğrencilerin en sık kullandıkları yantümceler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. *Sık kullanılan yantümceler ve örnekler*

Sıklık Sırası	Kullanılan Yantümceleme Yapısı	Sayı	Oran	Örnek
1	-(y)Ip(ulaç)	48	11%	Ben hazırlanıp dışarı çıkıp metro istasyonuna gittim. (Bosna Hersek B1-mektup)
2	-DIK+iyelik+durum eki (ad yantümce)	29	6%	Sen sınıfda iyi puan aldiğini öğrendim. (Etiyopya B1-mektup) Her şey yolunda olduğunu öğrendim. (Etiyopya –B2 mektup)
3	-IncA (ulaç)	24	5%	Bunu görünce Aslı çok üzgün oldu. (Bulgaristan B1-video)
4	-(y)ArAk (ulaç)	23	5%	Türkçeyide praktik yapıyorum geliştiriyorum çalışarak (Kosova- C1 mektup)
5	-DIktAn sonra (ulaç)	22	5%	Ağladıktan sonra tekrar gidiyor ve farklı top alıyor. (Kosava A2-video)
6	-DIK+iyelik için (ulaç)	21	5%	Çocuk çok mutlu olduğu için tekrar oyna başladı.(Arnavutluk B1 –lambalar)

Metin uzunluğu, tümce uzunluğu, yantümceleme ve sıralı tümceler ile ilgili görünümlerin yanında durum eki, belirtili dizilim, eksiltili yapıların kullanımına da bakılmıştır. Kâğıtlarda belirtili dizilim (marked) ve eksiltili tümce kullanımları da incelenmiş ancak öğrencilerin bu kullanımları bilinçli olarak mı yoksa farkında olmadan mı yaptığına yönelik bir kanıt olmadığı için değerlendirmeye alınamamıştır.

Durum eki kullanım oranları da incelenmiştir. Birçok yanlış çözümleme çalışmasında da ortaya konulduğu gibi durum eki kullanımı A1'den C1 düzeyine kadar tam olarak doğru kullanım sağlanmadığı görülmektedir. Ancak kullanım oranına dikkat edildiğinde durum eki kullanım oranı ile doğru durum ekini seçme oranının paralel olduğu görülmektedir. Şekil 7'de durum eki kullanımları, doğru kullanımları ve kullanım oranı ve doğru kullanım oranı arasındaki ilişki yer almaktadır.



Şekil 7. *Durum eki kullanımı*

Durum ekleri ile ilgili olarak özellikle belirtme durum eki –(y)I ile yönelme durum

–(y)A ekinin karıştırıldığı gözlenmiştir. Bu durumun sebebinin ses uyumunu bilmemekten mi yoksa durum ekini doğru seçememekten mi kaynaklandığını söylemek de mümkün değildir.

Söz Örüntüsü Edinci Açısından Betimlenmesi

A1'den C1'e kadar geçen süreçte söz örüntüsü edincinde meydana gelen gelişimi çözümlemek amacıyla yazma metinlerindeki kalıp sözler (merhaba, nasılsın?, kendine iyi bak, inşallah…); eşdizimli sözcükler (yardım etmek, mektup yazmak, oda arkadaşı, geçen hafta, sıcak iklim…); deyimler (kendine güvenmek, canı sıkılmak, umudunu kaybetmemek…) incelenmiştir.

Söz konusu söz örüntüsü edinci olduğunda niceliksel bilgi vermek olası değildir. Öğrencilerin gelişim süreçleri söz örüntülerini kullanıp kullanmadıkları, kullandıkları söz örüntülerinin düzeylere göre farklılık gösterip göstermediği, yanlış kullandıkları söz örüntülerini ileriki düzeylerde düzeltip düzeltmedikleri açısından değerlendirilecektir.

Tablo 4. *Mektupta öğrencilerin kullandıkları söz örüntülerinin dağılımı*

Mektup	Kalıp Sözler	Eşdizimli Sözcükler	Deyimler
Afganistan 1	+	+	+
Afganistan 2	+	+	+[1]
Afganistan 3	+	+	+[1]
Arnavutluk	+	+	-
Bosna-Hersek	+	+	+[1]
Bulgaristan	+	+	+
Etiyopya	+	+	+[1]
Gürcistan 1	+	+	-
Gürcistan 2	+	+	-
Kosova	+	+	-

Tablo 4'te her öğrencinin oluşturdukları mektuplarda tüm düzeylerinin toplamında kullandıkları söz örüntülerinin dağılımı görülmektedir. Bütün öğrencilerin oluşturdukları mektuplarda kalıp sözler ile eşdizimli sözcükleri kullanmalarına rağmen deyim kullanımı 2 öğrenci dışında 4 öğrencide hiç görülmezken 4 öğrenci de sadece tüm düzeylerin toplamında sadece 1 defa deyim kullanmıştır.

Tablo 5. *Videoda öğrencilerin kullandıkları söz örüntülerinin dağılımı*

Video	Kalıp Sözler	Eşdizimli Sözcükler	Deyimler
Afganistan 1	-	+	+
Afganistan 2	+[1]	+	-
Afganistan 3	+	+	+[1]
Arnavutluk	+	+	+
Bosna-Hersek	+[1]	+	+
Bulgaristan	+	+	+
Etiyopya	-	+	-
Gürcistan 1	+[1]	+	-
Gürcistan 2	-	+	-
Kosova	-	+	-

Tablo 5'te her öğrencinin izledikleri videodan oluşturdukları öykülerde tüm düzeylerin toplamında kullandıkları söz örüntülerinin dağılımı görülmektedir. Bütün öğrenciler öykülerinde eşdizimli sözcükleri kullanmıştır. Kalıp söz kullanımı ise mektubun aksine azalmıştır. Kalıp sözler 4 öğrenci tarafından hiç kullanılmazken 3 öğrenci de tüm düzeylerin toplamında sadece bir defa kalıp söz kullanmıştır. Bunun yanında deyim kullanımı da 5 öğrencide hiç görülmezken 1 öğrenci de yalnızca bir tane deyim kullanmıştır.

Tablo 4 ve Tablo 5 birlikte değerlendirildiğinde kalıp söz kullanımının mektupta çok olması mektubun metinsel özelliğiyle ilintilidir. Mektuba başlarken ve bitirirken kullanılması gereken kalıp sözler öğrenciler tarafından sıklıkla ve yerinde kullanılmıştır. Eşdizimli sözcükler ise hem mektupta hem de videodan oluşturulan öyküde sıklıkla kullanılmıştır. Deyim kullanımın her iki türde de az olması deyimlerin imgesel ve kültürel anlamlarından dolayı yabancı dilde öğrenilmesinin ve uygun bağlamlarda tercih edilmesinin zor olmasıyla ilişkilidir.

Söz örüntüleri kullanımı öğrencilerin bireysel gelişimleri açısından ele alındığında kullandıkları kalıp sözlerdeki yapısal değişiklikler düzeyler arasındaki ilerlemeyi gözler önüne sermektedir. Örneğin Afganistan 1 ile Bosna-Hersek kodlu öğrencilerin gösterdiği aynı kalıp söz üzerindeki yapısal değişiklik Örnek 1 ve Örnek 2'deki gibidir:

Örnek (1) Benim için dua edin. (A1)

Benim için dua edin. (A2)

Dua etmeyi unutmayın. (B1)

Benim için dua edin. (B2)

Benim için dua etmenizi istiyorum. (C1)

Örnek (2) Uzun zamanda ben sana hiç yazmadım. (A2)

Kaç ay geçti ama ben sana hiçbir şey yazmadım. (B1)

Sana uzun zaman hiçbir şey yazmadım. (B2)

Bir ay sana hiçbir şey gönderemedim. (C1)

Öğrencilerin eşdizimli sözcük kullanımlarında yaptığı hataları bir sonraki düzeyde düzeltmeleri de söz örüntüsü kullanımındaki bireysel gelişimleri açısından önemli bir yere sahiptir.

Örnek (3) Hem de başarılı bir doktor olup kendi ülkeme ***yardım vereceğim***. (Afganistan-1 A2-Mektup)

Bir gün gelir ki kendi güzel ülkeme dönüp halkıma ***yardım edeceğim***. (Afganistan-1 B2-Mektup)

Örnek (4) Onlar topla oynamak ***devamıyor*** ve film bitiyor. (Gürcistan-2 A1-Video)

O daha büyük topu buluyor ve büyük top ile oynamaya ***devam ediyor***. (Gürcistan-2 A2-Video)

Örnek (5) O top oynuyor ama ***top kırıyor*** ve çok mutsuz oluyor. (Bulgaristan A1-Video)

Sam zıplayarak ***topu patlatmış***. (Bulgaristan A2-Video)

Deyim kullanımının çok az olmasının yanında tespit edilen bulgulardan biri de öğrencilerin deyimleri kendi dillerinden Türkçeye çevirip kullanmalarıdır.

Örnek (6) Ben sana önce söyledim, sadece İstanbul'a gitmek istiyorum, ama ***İstanbul benim falımda değil***, galiba. (Bosna Hersek A2-Mektup)

Örnek (7) Her zaman ilk Türk sözcükler benim ***beynimde geliyor***. (Bulgaristan B2-Mektup)

Örnek (8) Siz de beni özlemişsinizdir ben farkındayım ama benim geleceğim için ***kendinizi belli etmiyorsunuz***. (Afganistan-1 C1-Mektup)

Söz örüntüsü edinciyle ilgili tüm bulgular ele alındığında söz örüntüsü türleri açından en çok eşdizimli sözcükler kullanılırken deyim kullanımı oldukça azdır. Kalıp sözlerin kullanımında düzeylere yapısal açıdan gelişmeler gözlemlenirken eşdizimli sözcük hataları da ilerleyen düzeylerde doğru biçimleriyle kullanılmaya başlanmıştır. Deyim kullanımında ise anadilinde çeviri yapılarak kullanılan deyimler göze çarpmaktadır. Söz örüntüsü edinci açısından öğrencilerin gelişimi bireysel farklılıklar söz konusu olsa da düzeylere göre ilerleme göstermektedir.

Söylem Edinci Açısından Betimlenmesi

Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerin A1'den C1'e kadar geçen süreçte her düzeyde oluşturdukları mektup (kısaca M) ve izledikleri videodan öykü oluşturma (kısaca V) biçimindeki ikişer metindeki bağlaç kullanımı gelişimi incelenmiştir. Çalışmada öğrenciler tarafından kullanılan bağlaçların ulamlaştırılabilmesi için Halliday ve Hasan (1976, s.238-244)'ın yapmış olduğu sınıflandırma temel alınmıştır. Bu sınıflandırmaya göre bağlaçlar 4 altulama ayrılır:

- Ekleyici (additive) bağlaçlar
- Karşıtlayıcı (adversative) bağlaçlar
- Nedensel (causal) bağlaçlar
- Zamansal (temporal) bağlaçlar

Çalışmanın daha önceki bölümlerinde açıklanan bağlaç ulamına ve yukarıda belirtilen bağlaç sınıflandırmasına göre 10 öğrencinin oluşturduğu 100 metinde kullanılan toplam bağlaç sayısı 1055 olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin düzeylere göre ve yazdıkları metinlere göre kullandıkları bağlaçlar gösterilmektedir.

Tablo 6. *Öğrencilerin düzeylere ve metinlere göre bağlaç kullanımları*

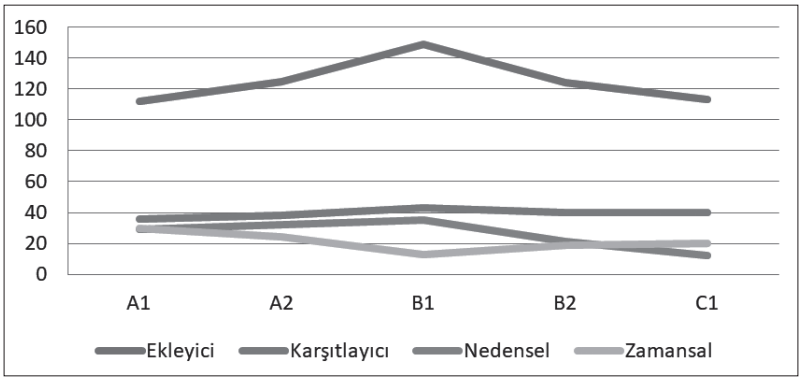
ÖĞRENCİ/DÜZEY	A1		A2		B1		B2		C1		TOPLAM
	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	
Afganistan 1	10	10	13	15	20	28	21	22	13	17	169
Afganistan 2	17	26	16	5	20	13	18	2	13	11	141
Afganistan 3	4	4	6	10	11	9	11	3	11	4	73
Arnavutluk	7	9	7	9	13	6	6	9	6	9	81
Bosna-Hersek	11	10	8	19	18	17	13	17	13	9	135
Bulgaristan	28	9	13	12	12	12	23	10	11	11	141
Etiyopya	7	2	8	4	5	3	4	8	6	7	54
Gürcistan 1	5	6	12	20	6	18	11	6	11	11	106
Gürcistan 2	11	7	11	12	10	9	6	5	7	3	81
Kosova	15	9	12	7	5	5	7	2	8	4	74
TOPLAM	115	92	106	113	120	120	120	84	99	86	1055

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin en sık bağlaç kullanımı B1 mektup, B1 video ve B2 mektup metinlerindedir (n=120). Tek tek öğrencilere bakıldığında

ise en sık bağlayıcı kullanımı olan öğrenci 169 bağlayıcı ile Afgan öğrenci (Afganistan 1) iken en az bağlaç kullanan öğrenci 54 bağlaç ile Etiyopyalı (Etiyopya) öğrencidir.

Tablo 7. *Öğrencilerin düzeylere ve metinlere göre kullandıkları bağlaç türleri*

BAĞLAÇ/ DÜZEY	A1			A2			B1			B2			C1			Genel Toplam
	M	M	Top	M	M	Top	M	M	Top	M	M	Top	M	M	Top	
Ekleyici	71	41	112	58	67	125	76	73	149	75	49	124	69	44	113	**623**
Karşıtlayıcı	21	15	36	24	14	38	23	20	43	23	17	40	21	19	40	**197**
Nedensel	18	11	29	19	13	32	17	18	35	15	6	21	8	4	12	**129**
Zamansal	5	25	30	5	19	24	4	9	13	7	12	19	1	19	20	**106**
GENEL TOPLAM	**115**	**92**	**207**	**106**	**113**	**219**	**120**	**120**	**240**	**120**	**84**	**204**	**99**	**86**	**185**	**1055**



Şekil 8. *Öğrencilerin düzeylere göre kullandıkları bağlayıcı türleri*

Yukarıda gösterilen tabloda ve grafikte öğrencilerin toplam 1055 olarak bulgulanan bağlaç kullanımlarının bağlaç türleri bağlamında düzeylere ve metin yazma görevlerine göre dağılımı görülmektedir. Buna göre öğrenciler tüm düzeylerde ve tüm metin yazma görevlerinde en çok sözceleri birbirine ekleme işlevindeki ekleyicileri kullanmışlardır. Bu ulamdaki bağlaçlar arasında "ve" bağlacı öğrencilerin en çok yeğledikleri bağlaç olma özelliği göstermektedir. Öğrenciler ekleme işlevindeki bağlaçları kullanarak olaylar arasındaki ilişkileri yalnızca sıralamayı yeğlemişlerdir. Olaylar arasındaki karşıtlık ilişkisi, neden-sonuç ilişkisi ve zamansal sıralılık ilişkisi görece arka plana atılan ilişkiler olarak göze çarpmaktadır.

Tablo 6, 7 ve Şekil 8 incelendiğinde öğrencilerin bağlaç kullanımını A2 (n=219) ve B1 (n=240) düzeylerinde arttırdıkları, B2 (n=204) ve C1 (n=185) düzeylerinde ise daha az kullanma yönünde bir eğilim gösterdikleri gözlemlenmektedir. Bunun nedenleri arasında öğrencilerin A2 ve B1 düzeylerinde öğrendikleri yeni bağlaçların kullanımını öncelemeleri gösterilebilir. Buna karşın B2 ve C1 düzeylerindeki azalış ise öğrencilerin bağlaçları önceki düzeylere göre sayıca daha az ancak bağlama uygun biçimde kullandıkları söylenebilir.

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin izledikleri videodan öykü oluşturma biçiminde gerçekleştirdikleri görevde zamansal bağlayıcıları tüm düzeylerde mektup yazma görevindekinden daha sık kullandıkları görülmektedir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin daha önceden zamansal olarak kurgulanmış olan videodaki olayları oradaki sıraya benzer biçimde betimlemeyi yeğlemeleri gösterilebilir. Buna karşıt olarak mektup yazma görevinde öğrenciler örnek alacakları herhangi bir kurgu olmadan kendi oluşturdukları metinde zamansal sıralılığı diğer göreve göre daha az kullanmayı yeğlemişlerdir.

Aşağıda Afganistan 2 olarak kodlanmış Afgan öğrencinin mektup yazma ve Gürcistan 2 olarak kodlanmış Gürcü öğrencinin videodan öykü oluşturma görevlerinden örnekler bulunmaktadır. Öğrencilerin yazdıkları mektuplardan ve öykülerden örnek seçilirken düzeyler arasındaki gelişimi ortaya koyabilmek için her düzeyde aynı olayla ilgili sözceleri belirlenmiş ve bu sözcelerdeki bağlaç kullanımları işaretlenmiştir[1].

Örnek (9) İzmir merkez adı "Konak". Konakta deniz var. Ayrece orada büyük gemiler var. Bazen, ben gemiler Alsanjaktan biniyorum ve Kerşıyakada iniyorum. (Afganistan 2, A1-mektup)

Örnek (10) Bazen zaman sıkıldım, bu nedenle denize gezeceğim. Biraz oturduktan sonra vapora bineceğim ve denize göreceğim. (Afganistan 2, A2-mektup)

Örnek (11) Bunun yanında yeni yemekler yiyordum. Örneğin Türk kebab, balıklar, meneman, pılaw, baklava vb. Ayrıca yeni yerlere gittim. Türkiyede ulaşım çok iyi ve ucuz. (Afganistan 2, B1-mektup)

Örnek (12) Ben İzmir'de yaşıyorum. Ben ilk defa İzmire varıştığımda hayatım biraz zor çünkü burada hem hava hem de yemekler farklıdır… Bundan başka ulaşım daha ucuz olduğu için farklı yere kolayca ziyaret edebiliriz. (Afganistan 2, B2-mektup)

Örnek (13) Burada bazen canım sıkıldığımda oturup kitap okuyorum ya da arkadaşlar ile sohbet ediyorum. Kemeraltı Çarşısı dünyanın en büyük açık hava alışveriş merkezidir. Ben çoğu zaman burada alışveriş yapıyorum çünkü her şey bulabiliriz. (Afganistan 2, C1-mektup)

1 Çalışmadaki tüm örnekler öğrencilerin metinlerindeki biçimiyle alınmıştır. Dolayısıyla örneklerdeki yazım yanlışları ya da dilbilgisi hataları öğrencilerin metinlerindeki hatalardan kaynaklanmaktadır.

Afgan öğrencinin oluşturduğu mektuplardan alınan örnekler incelendiğinde öğrencinin arkadaşına İzmir'deki günlük hayatında yaptıklarını anlattığı anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencinin A1 metninde "ayrıca" ve "ve" bağlaçları ile ekleme ilişkilerini kullandığı, A2 metninde "bu nedenle" bağlacıyla neden-sonuç ilişkilerini önceledeği görülmektedir. Öğrenci B1 düzeyinde ise mektup görevinde yaşadıklarını ekleme ilişkilerine dayandırarak anlatmayı yeğlemiştir. B2 düzeyine gelindiğinde öğrencinin sözceler arasındaki anlamsal ilişkileri ortaya koyabilmek adına birden çok farklı türdeki bağlacı kullanmaya başladığı, bir başka deyişle "çünkü" bağlacıyla neden-sonuç ve "hem…hem de" ve "bundan başka" bağlaçlarıyla ekleme ilişkilerini gösteren bağlaçlar kullanarak sözcelerini bağladığı görülmektedir. C1 metninde de B2 düzeyinde olduğu gibi farklı türdeki bağlaçların kullanımı anlamsal ilişkilerin ortaya çıkarılmasında rol almaktadır. Buna göre öğrenci "ya da" karşıtlayıcı bağlacını ve "çünkü" nedensel bağlacını kullanmayı yeğlemiştir. Metindilbilimsel açıdan bakıldığında öğrencinin A1'den C1'e doğru düzey düzey metin oluşturma becerisinin arttığı, sözceler arasındaki anlamsal ilişkileri daha yetkin biçimde oluşturduğu görülmektedir. Daha önce de söz edildiği gibi düzey ilerledikçe öğrenci bağlaçları bağlama uygun biçimde, olay içindeki ilişkileri birden çok bağlaç türü kullanımıyla vermektedir.

Örnek (14) Küçük top patlıyor ve küçük lampa büyük top getiriyor. Onlar topla oynamak devamıyor ve film bitiyor. (Gürcistan 2, A1-video/öykü)

Örnek (15) Küçük lamba çok yaramaz çocuk gibi, çok hareketli ve top ile oynamak istiyor, ama birden topunun üstünde zıplıyor ve topu patlıyor. Bu yüzden çok mutsuz oluyor. (Gürcistan 2, A2-video/öykü)

Örnek (16) Bu küçük lamba çok yaramaz, çok hareketli ve top oynamaktan zevk alıyor. Büyük lamba kısa süre küçük lamba ile top oynuyor. Küçük lamba topun üstünde atlıyor bu yüzden top bozuluyor. Topun bozulması nedenle küçük lamba mutsuz oluyor. (Gürcistan 2, B1-video/öykü)

Örnek (17) Büyük lamba küçük lamba ile biraz top oynıyor. Birden küçük lamba topun üstine atlıyor ve bundan dolay top patlayıp bozuluyor. Topu bozulduğu için küçük lamba mutsuz olup yavaş yavaş gidiyor. (Gürcistan 2, B2-video/öykü)

Örnek (18) Az zaman boyunca büyük ve küçük lambalar top oynuyorlar. Küçük lamba topun üstüne atlıyor ve bundan dolay top bozuluyor. Top bozulduğu için küçük lamba üzülüyor ve gidiyor. (Gürcistan 2, C1-video/öykü)

Örnek (14) – (18) arasında Gürcistan 2 olarak kodlanmış Gürcü öğrencinin izlediği videodan öykü oluşturma görevi için yazdığı metinlerden örneklere yer verilmiştir. Masa lambalarının top oynamasının anlatıldığı videodan öğrencinin A1-C1 düzeyleri arasında lambalardan birinin topla oynaması ve sonrasında topu patlatması sahnesine yönelik

yazdıkları örnek olarak alınmıştır. Buna göre öğrenci A1 düzeyinde olayları birbirine eklemeyi yeğleyerek yalnızca ekleyici bağlaçları kullanmaktadır. Öğrenci bu düzeyde sözceleri yalnızca birbirine eklemiştir. Ancak A2 düzeyiyle birlikte sözceler arasında farklı ilişkileri ortaya koymaktadır. Buna göre videodaki topla oynama, topu patlatma ve sonrasındaki üzülme durumu için öğrenci A2, B1, B2 ve C1 düzeylerinde ekleme, karşıtlama ve neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyan bağlaçlar kullanmıştır. Böylece sözceler arasındaki ilişkiler anlamsal açıdan düzeye uygun biçimde, metinleştirme süreci açısından da bağlaşık, tutarlı ve konu bütünlüğünü oluşturan biçimde yansıtılmıştır.

Öğrencilerin mektup yazma ve videodan öykü oluşturma görevlerini yerine getirirken düzey arttıkça metinde konu sürekliliğini sağlama, konuları birbirine bağlama, sözceler arasındaki anlamsal ilişkileri ortaya koyma metinsel eylemlerini yerine getirmek için bağlaçları kullandığı, dilsel düzey arttıkça farklı bağlaçlar kullandığı, kullandığı bağlaçları da işlevine göre ve bağlam içinde uygun biçimde kullandığı görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerden beklenen temel dilsel çıktı olan bağlaşık ve tutarlı metin oluşturma çıktılarının sağlandığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere görev tekrarlı yazma yoluyla iletişimsel edincin gelişmesinin betimlenmesini amaçlayan bu çalışmada süreç içerisinde düzeylere göre farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bazı öğrencilerin düzey arttıkça yapısal olarak tümce kuruluşlarında örneğin yantümce kullanımında düşüş olduğu saptanmıştır. Bu durum Nitta & Baba'nın (2014) "yabancı dil gelişimi çizgisel değildir" saptamasıyla doğru orantılı olduğunu göstermektedir.

Dilsel edinç açısından bulgulara bakıldığında Ahmadian & Tavakoli (2011) çalışmalarında dilsel edincin karmaşıklık ölçütleri açısından anlamlı bir gelişme kaydedildiğini, Kim & Tracy-Ventura (2013) karmaşıklık üzerinde etkisi olduğunu, Verspoor, Lowie & van Dijk (2008) karmaşıklık ölçütleri olan sözcük sayısı, çekimli eylem oranı ve ad öbeği uzunluğunun birbirinin büyümesinin çalışmanın bulguları arasında yer aldıklarını belirtmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin metinlerde karmaşıklık açısından B1 ve B2 düzeyinde bir artış ancak C1 düzeyinde bir düşüş görülmektedir. Bu bulgular değerlendirildiğinde "Kaçınma" (avoidance) durumunun var olduğu söylenebilir. Kaçınma, yabancı dil öğrencilerinin sıklıkla başvurduğu stratejilerden biridir ve Van Pattern, ve Benati (2010, s.67) üç tip kaçınma olduğu belirtir. Öğrencinin yapı ile ilgili çok fikri vardır ve hedef dilin yapısının zor olduğunu düşünebilir; yapıyı iyi bilir ancak bağlamda kullanmaya zorlanır; nasıl kullanıldığını bilir ancak söylemek istemez. Bu durumlardan

hangisinin kaçınmaya neden olduğu tam olarak bilinmektedir. Ancak anadili ve hedef dilin özelliklerinin farklı ya da çok benzer olmasının kaçınmaya neden olduğu yönünde görüşler vardır. Bu çalışmada elde edilen bulgular da bu yargıya bağlanmaktadır.

Kecskes'e (2008) göre yabancı dil konuşucuları yalnızca iletişim hedefini başarmak niyetindedir. Tek istedikleri dinleyicilerin onların ne söylemeye çalıştıklarını anlamalarıdır. Bu yüzden düz anlamları taşıyan basit sözcükler, ifadeler ve dilbilgisel yapılar seçme eğilimindedirler. Söylem edinci açısından ele alındığında dilsel farkındalığın gelişmesiyle birlikte düzeylere göre bağlaç kullanımında farklılık olduğu görülmüştür. Öğrenciler düzey ilerledikçe sayısal olarak az ama işlevsel olarak bağlaçları daha iyi kullanmışlardır. Dilsel edinç, söz örüntüsü edinci ve söylem edincine yönelik bulgular birlikte ele alındığında bu çalışmanın bulgularının da Kecskes'in çalışmasının bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre çalışmanın kapsamı dışında olan ve diğer araştırmalar için öneriler geliştirilmiştir. Çalışmada hem tek tek bireylerin hem de bütün çalışma grubunun gelişimlerine dayalı çözümlemeler yapılmıştır. Çünkü bulgular karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir. Daha önceki yazma çalışmaları yalnızca belirli özelliklere odaklanmış ve bu özellikleri o anki durum üzerinden bütüncül olarak değerlendirmiştir. Ancak bireylerin dil gelişimlerine yönelik bir belirlemenin yapılması zorunludur. Nitta & Baba'ya (2014) göre birey içi değişkenlik derecesi gelişimsel sürecin içsel özelliğidir ve bu sürecin değerlendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada bireysel olarak dilsel gelişim düzeylerine bakılmış ve iki görev tekrarına dayalı sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmanın devamı niteliğinde daha fazla görev tekrarlı yazma çalışmaları yapılmalı ve farklı türde metinlerle de öğrencilerin gelişimleri değerlendirilmelidir. Bu çalışmaya benzer çalışmalar farklı yükseköğretim kurumlarında da yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir, tartışılabilir. Yazılı metinlerle olduğu gibi sözlü metinler için de görev tekrarlı uygulamalar yapılabilir.

Kaynakça

Ahmadian, J. M. & Tavakoli, M. (2011). The effects of simultaneous use of careful on-line planning and task repetition on accuracy, complexity and fluency in EFL learners' oral production. *Language Teaching Research*, 15, 35-59.

Ahmadian, M. (2011). The effect of 'massed' task repetitions on complexity, accuracy and fluency: Does it transfer to a new task? *The Language Learning Journal*, 39, 269-280.

Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.

Bachman, L. F. (1990). *Fundumantel consideration in language testing*. Oxford University Press.

Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language test*. Oxford University Press.

Bagarić, V. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*. 8(1), 94-103.

Bygate, M. & Samuda, M. (2005). Integrative planning through the use of task repetition. In R. Ellis (ed) *Planning and task performance in second language*, pp. 37-74. Amsterdam: John Benjamins.

Bygate, M. (1996). Effects of task repetition: Appraising the developing language of learners. In J. Willis & D. Willis (eds) *Challenge and change in language testing*, pp. 138-146. Oxford: Macmillan.

Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (eds) *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing,* pp. 23-48. Harlow: Longman.

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.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics,* 1, 1-47.

Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the Role of Communicative competence in language teaching. In E. A. Soler & M.P.S. Jordà (Ed). *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 41-57). Springer Science Business Media B. V.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.

Corder, S. P. (1981). *Error analysis and ınterlanguage.* Oxford University Press.

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-based language teaching and learning.* Oxford: Oxford. University Press.

Fukuta, J. (2016). Effects of task repetition on learners' attention orientation in L2 oral production. *Language Teaching Research*, 20, 321-340.

Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig,* 44, 89-110.

Halliday, M.A.K. ve Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Hong Kong: Longman.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & Holmes (Ed) *Sociolinguistics. Selected Reading* (part 2) (pp.269-293). Harmondsworth: Penguin.

İşeri, K. (2017). *Sözden yazıya dile gelen metin*. Ankara: Pegem Akademi.

James, C. (1998). *Errors in language learning and use exploring error analysis.* Pearson Education.

Jung, S. (2013). The effect of task repetition and corrective feedback in L2 writing: a pilot study. *MSU Working Papers in SLS*, 4, 24-38.

Kecskes, I. (2008). Formulaic language in English Lingua Franca: Explorations in pragmatics. *Linguistic: Cognitive and Intercultural Aspects Journal,* 191-219.

Khansir, A. A. (2012). Error analysis and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2. 1027-1032.

Kim, Y. & Tracy-Ventura, N. (2013). The role of task repetition in L2 performance development: What needs to be repeated during task-based interaction? *System*, 41, 829-840.

Larsen-Freeman, D. (2006). The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics,* 27(4), 590-619.

Larsen-Freeman, D. (2009). Adjusting expectations: The study of complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics,* 30, 579–589.

Nitta, R. & Baba, K. (2014). Task repetition and L2 writing development: A longitudinal study from a dynamic system perspective. In H. Byrnes & R.M. Manchón (eds) *Task-based language learning: Insights to and from writing*. pp. 107-136. Amsterdam: John Benjamins.

Nunan, D. (1998). *Second language teaching and learning*. Newbury House Teacher Development.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2006). C*ommunicative language teaching today.* Cambridge University Press.

Shekan, P (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistic.* 17, 38-62. Oxford: Oxford University Press.

Spoelman, M., & Verspoor, M. (2010). Dynamic patterns in development of accuracy and complexity: A longitudinal case study in the acquisition of Finnish. *Applied Linguistics,* 31, 532–553.

Subaşı-Uzun, L. (2007). Öğrencilerin yazılı anlatım sürecindeki metinleştirme sorunları. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri.* (Haz. Sever, S.). ss. 693-701.Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Uzdu Yıldız, F. (2017). Yabancı dil olarak Türkçede kalıp söz edinci. *International Journal of Language Academy*, 15, 129-140.

Van Pattern, B. & Benati, A. G. (2010). *Key terms in second langauge acqusition*. New York, Continuum International Publising.

Verspoor, M., Lowie, W., & van Dijk, M. (2008). Variability in second language development from a dynamic systems perspective. *Modern Language Journal*, 92, 214–231.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. London: Longman.

Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: principle and practice. *Applied Linguistics*, 21(4), 463-489.

Wray, A. (2002*). Formulaic language and the lexicon*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öyküleyici Metinlerini Oluşturmada Öykü Piramidinin Etkisi

The Effect of Story Pyramid on Creating Narrative Texts of Foreign Students

Esra Nur TİRYAKİ

Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Mehmet Emre ÇELİK

Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Öz

Öykü piramidi, dil öğretimi bağlamında bireylerin öyküleyici metin yazma ve okuduğunu anlama/özetleme becerilerinin geliştirilmesinde başvurulan tekniklerdendir. Öykü piramidi tekniği aracılığıyla birey, metne başlamadan önce metnin ana taslağını oluşturur. Araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öyküleyici türdeki yazılı ürünlerini oluştururken öykü piramidi tekniğinden yararlanmalarının etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada yöntem olarak deneysel araştırma yöntemlerinden statik grup karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Bu desene göre hazır olan gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bireylerin metinleri, araştırmacılara tarafından geliştirilen Öyküleyici Metin Yazma Becerisini Dereceli Puanlama Anahtarına göre puanlanmıştır. Araştırmada, öykü piramidi tekniğinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öyküleyici metin yazma becerilerinde tüm değişkenlerin (ana karakter, mekân, problem, başlatıcı olay, gelişim, sonuç ve çözüm) deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öyküleyici metinleri oluşturma da öykü piramidinin etkisinde de deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir (U=39,50, p<0,05).

Anahtar sözcükler: *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yazma becerisi, öyküleyici metin, öykü piramidi tekniği.*

Abstract

The story pyramid is one of the techniques used for the development of narrative text writing and comprehension and the improvement of summarizing skills in both mother language education as well as foreign language teaching. By using the story pyramid technique, the individual draws a main outline before starting to write the text. The present study aims at analysing the effects of using the story pyramid technique for narrative text writing with students learning Turkish as a foreign language. The research is based on the static group comparison, which is one of the experimental research methods. Accordingly, an experimental group and a control group were established. The texts the members of the two groups produced were evaluated according to the Story Scoring Key, an evaluation method developed by the researchers. In favour of the experimental group, the study found that the story pyramid technique had a significantly positive effect on the story writing skills of students learning Turkish as a foreign language in terms of the main character, the setting, the problem, the initial event, the development of the story, the outcome and the solution. The scores of the students using the story pyramid technique to compose their texts were significantly higher than the scores of the control group (U= 39,50, p<0,05).

Keywords: *Turkish language teaching, writing skills, narrative texts, the story pyramid technique.*

Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, anlama ve anlatmaya dayalı dil becerilerinde bireye yetkinlik kazandırmaya dayalı bir süreçtir. Bu beceriler arasında yazma, diğerlerine göre daha karmaşık ve zor olanıdır. Ayrıca yazma becerisinin geliştirilebilmesi devingen uygulamalara dayanır, bu durum hem öğrenici hem de öğretici açısından oldukça zaman alıcıdır (Schiller, 1954; Ülper, 2012; Demir, 2013). Dolayısıyla yazma becerisinin öğretiminde hazırlanacak izlencenin niteliği öğretim sürecinin verimliliğini arttırmada önemli rol oynamaktadır.

Birey için iletişim yollarından biri de yazmadır. Yazma öğretimi ile bireyin hem sözlü hem de yazılı olarak dilsel yetkinliğini geliştirmek hedeflenir. Birey gözlem, duygu ve düşüncelerini kendisi veya başkalarıyla paylaşırken yazmadan yararlanır. Bu durum, yazma aracılığıyla bireyin başkalarına bilgi verebileceği ya da onlardan bilgi alabileceği anlamına gelir (Cohen, 1998). Denilebilir ki yazma, hissedilen ya da düşünüleni birtakım kurallar çerçevesinde yazıya dökerek iletişim kurma yoludur. Yazma, öğrenmenin de bir yoludur ancak Raymond'a (1980, s. 2) göre yazma, "düşünmeden, gözlemlemeden, sorular üretmeden, deneyimlemeden, okumadan kimsenin ilgisini çekebilecek bir öğrenme yolu değildir." Bu nedenle yazmaya girişmeden önce bireyin yapması gereken birtakım etkinlikler (düşünme, araştırma, bilgi edinme vb.) vardır. Bu iletişim biçiminde izlenmesi gereken süreç; hazırlık (gözlem, okuma, araştırma), planlama, sınırlama, ilişki kurma, düzenleme, yeniden gözden geçirme ve paylaşmadır. Karatay (2011, s. 23) karmaşık gibi görünen bu sürece ait adımların bireylere öğretilmesinin, ortaya yazılı ürün koymada başarı ve motivasyonu arttıracağını savunur.

Yazma, uygulama ile geliştirilebilir bir beceridir. Öğreticinin dikkat etmesi gereken ise bireylerin hazırbulunuşluklarını göz önünde bulundurarak onların ilgi ve motivasyonlarını canlı tutabilecek etkinlikler hazırlamaktır. Ancak kaygının devreye girdiği; çok düştüğü ya da yükseldiği durumlarda bunlar da yeterli olmayabilir. "Yazma kaygısı, bireyin yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumudur" (İşeri ve Ünal, 2012, s. 69). Öğretici, bireylerin kaygı eşiklerini uygun düzeyde tutamazsa bireyler yazmaya karşı olumsuz tutum göstereceklerdir. Dil becerilerinin öğretilmesinde kaygı ve motivasyon göz ardı edilemeyecek etmenlerdendir. Bireyin yazma becerisinin gelişimi ile bilişsel süreçlere ait alt becerilerin gelişimi arasında doğru orantı vardır.

> *Yazma becerisinin etkili olarak geliştirilmesi; öğrenme sürecini kontrol etme, bireylerin düzeylerini belirleme, öğretilen yapıların veya sözcüklerin pekiştirilmesi, dil yanlışlarının görülmesi, noktalama işaretlerinin öğretilmesi, diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesi, bireylerin dil yetilerinin gelişmesi ve yaratıcı düşünmeleri, öğrenilen konuların kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılması ve bireylerin yetilerini performansa dönüştürmelerine yardımcı olur (Çakır, 2010, s. 167-168).*

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir birey için yazma becerisi oldukça karmaşık gelebilir. Çünkü birey yazma becerisinde, dilin kurallarına göre cümle kurabilmesi, paragraf

ve metin oluşturabilmesi için cümleler arası geçişleri etkili bir şekilde yapılandırmak zorundadır. Yazma becerisi iyi gelişmemiş bireyin metninde; sözcük tekrarları, dilbilgisel zaman yapılarını yanlış kullanma ve söz diziminin yanlış kurulumundan kaynaklanan anlamsız veya anlaşılması güç yapılarla karşılaşılmaktadır. Öğrenenlerin, metnin türüne ve konuya uygun sözcük seçiminde, düşüncelerini planlama ve öğrendikleri dilin kurallarına uygun olarak yazıya dökmekte zorlandıkları görülmektedir. Bu nedenle metin oluşturma sürecinde öğreticilerin çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanması, hem bireylerin yazma becerisine yönelik olumlu tutum geliştirme hem de başarılarını arttırmada önemli görülmektedir.

Öyküleyici metni, yazınsal ya da kurmaca metin olarak adlandıran Adalı (2004, s. 233), bu tür metinlerin etkisinin doğrudan değil dolaylı olduğunu söyler. Öyküleyici metinler, "sözlü veya yazılı anlaşılması güç şeyler hakkında bilgi ve haber vermek, dinleyenleri veya okuyanları aydınlatmak amacıyla oluşturulan" (Tansel, 1985, s. 101) bilgilendirici türdeki metinlerin aksine "bir başlangıç ile sonuç arasında dikkatlere sunulan; olay, bakış açısı ve anlatıcı, zaman, mekân ve şahıs kadrosu gibi ögelerden oluşmaktadır" (Aktaş, 2000, s. 67-68).

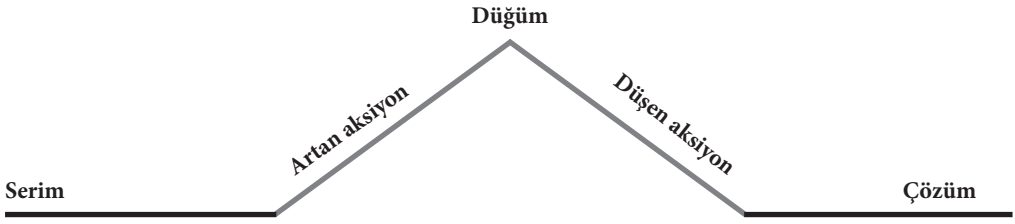
Başlıca öyküleyici metin türleri; öykü, roman, efsane, destan, tiyatro, halk hikâyeleri ve masallardır. Bu türlerin kendilerine özgü özellikleri olduğu gibi öyküleyici metinlerde bulunması gereken genel özellikler şunlardır (Kolaç, 2009, s. 603):

- *Olaya dayalıdır. Olay ya da olay örgüsünü içerir.*
- *Kişi, zaman ve mekân ögelerine yer verilir.*
- *Olay ya olay örgüsü belli bir plana bağlı kalınarak anlatılır.*
- *Duygusal, düşsel ögelere yer verilir.*
- *Sözcükler ve cümleler açıkça görünen anlamlar dışında başka anlamları da çağrıştırır.*
- *Metnin sonunda yazarın iletmek istediği mesaj (anlatısal bir fablda olduğu gibi) açık ya da örtük olabilir.*
- *Okurun, yazarın iletmeye çalıştığı örtük ileti ya da iletileri anlayabilmesi için çaba harcaması gerekir ancak açık iletiler için bu durum söz konusu değildir.*
- *Anlatımda öznellik vardır.*
- *Anlatıcı bellidir.*
- *Yazarın kendine özgü bir anlatım biçimi vardır.*
- *Yazarın sunduğu iletilerin gerçek yaşamda karşılığı olmayabilir.*
- *Estetik kaygı gözetilerek yazılır.*

Yazıcı'ya (2017, s. 122) göre "anlatı metinlerinde kurmaca, yazarın okur üzerindeki iletişimsel hedeflerine uygun olarak metinde gerçekleştirdiği dilsel düzenlemeler aracılığıyla okura aktarılır." Bu tür metinlerde iletinin örtük olması, iletiyi anlayabilmesi için okuru, sezme ve çıkarımda bulunmaya zorlar. Öyküleyici metinler, okurun metindeki iletiye ulaşma çabası bakımından diğer metin türlerinden bu yönüyle ayrılmaktadır.

Öyküleyici metinler, bir ya da daha fazla olayın anlatımına, öykülenmesine dayalıdır. Hikâyenin yapılandırılmasında yazarın başvurduğu başlıca anlatım tekniği öyküleyici anlatım olsa da betimleyici anlatımdan da sıklıkla yararlanılmaktadır. "Betimleyici anlatım yoluyla, kahramanların fiziksel ve ruhsal durumları, zaman ve mekân unsurları detaylı bir şekilde tasvir edilebilir" (İpek Eğilmez ve Berber, 2017, s. 181).

Öyküleyici metnin iletişimsel amaçları arasında okura hoş zaman geçirtme, okuru eğlendirme de yer alır. Anlatılar, kurgusal ya da olgusal olabilir. Bu anlatılar, yavaşça zirveye doğru çıkılan ardından çözümüne ulaşılan birtakım problemlerle ilgilidir.



Şekil 1. *Fraytag piramidi* (2012, s. 117)

Öyküleyici türlerde yazar, daha önce yaşanmış ya da yaşanması olası gerçekler üzerine de metnini inşa edebilir, bu gerçeklik yazarın düş gücü ve bakış açısıyla yaratılır (İşeri, 1998, s. 11). Öyküleyici türde metin yazma becerilerini geliştirme çalışmaları aynı zamanda bireylerin hayal kurma, hayal edilenleri yapılandırma ve problemin çözümüne yönelik farklı çözüm önerileri sunma yeteneklerini geliştirir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yapıldığı ortamlarda yazma becerisini geliştirmek için bireylere sınıf içi-dışı yazma görevleri verilir. Bu süreçte öğreticilerin sıklıkla karşılaştığı problemlerin başında bireylerin yazmayı karmaşık bir eylemler bütünü olarak görmeleri dolayısıyla yazmaya karşı isteksiz oluşları gelmektedir. Bu isteksizliği ortadan kaldırmak, bireyleri yazı yazmaya motive etmek için öğreticiler çeşitli öğretim tekniklerine başvururlar. Bireyler öyküleyici metinlerin yazımında, öğreticilerin rehberliğinde öykü piramidi tekniğinden yararlanabilirler.

Birey, öykü yazmaya başlamadan önce ana karakter, mekân, problem, çözüm ve kurguya karar verir. Öykü piramidi tekniği, yazılacak bir öykünün en önemli bileşenlerinin

(yer, mekân, zaman, olay, kahraman vb.) belirlenmesi ve sınırlı sayıda sözcük kullanarak bu bileşenlerin tanımlanmasında bireylere yardımcı olur (Macon, Bewell ve Vogt, 1991).

Öykü piramidi tekniği, öykü oluşturmanın öncesinde bireylere sekiz basamakta öyküleyici metin yapısındaki bileşenleri betimleme fırsatı sunar. "Öykü piramidi, öyküleyici metindeki ögeleri tanımak, anlamak ve hatırlamak için görsel bir çerçeve sunar" (Mawadda, 2016, s. 60).

Öykü piramidi tekniği, bireylerin hikâyenin en önemli kısımlarını belirlemek için kullandıkları yapılandırılmış bir düzenektir ve bununla bireyleri bir öykünün ana noktalarını inceleme ve özetlemeye zorlar (Jonson, 2006). Öykü piramidi tekniğinden hem öyküleyici metin yazma hem de öykü türünde okuduğunu anlamada faydalanılabilir. Okuduğunu anlama sürecinde kullanılmak istenirse, bireylerden öykünün ana hatlarını bir piramit formunda sekiz satırla özetlemeleri istenir. Öğretici tahtaya piramidi çizer ve satırlara yönerge cümlelerini yazar. Yönergeyi doldurmaya başlamadan önce düşünmeleri için bireylere mutlaka süre verilmelidir.

Öykü piramidi, okuma ve yazma becerilerini geliştirmede kullanılan grafik düzenleyici stratejilerden biridir. Grafik düzenleyiciler, içerik ve düşünceleri düzenlemek, bireylerin yeni edindikleri bilgileri anlamalarını kolaylaştırmak için geliştirilen önemli ve etkili pedagojik araçlardır. Grafik düzenleyiciler sayesinde bireylerin görsel ve uzamsal zekâlarına seslenmek farklı öğrenme biçimleri sunarak öğrenilenlerin içselleştirilmesini sağlamak mümkündür (McKnight, 2010, s. 1).



Şekil 2. *Öykü piramidi* (McLaughlin ve Allen, 2002, s. 120).

Agustiningsih, Fardhani ve Wahjuningsih'in (2014, s. 2) çalışmalarına göre öykü piramidi tekniği, anlatı türünde yazılmış metinlerin özetlenmesinde de kullanılabilir. Bu bağlamda izlenmesi gereken süreç şöyledir:

- *Öğretici, konuyla ilgili sorular yönelterek bireylerin ön bilgilerini harekete geçirir.*
- *Öğretici öykü piramidinin nasıl kullanılacağını açıklar ve bireylere, öykü piramidi tekniğine uygun önceden yapılandırılmış bir model metin verir.*
- *Öğretici, görevi tartışabilmeleri ve ulaşılan problemlere çözüm önerileri geliştirebilmek için bireyleri ikili gruplara ayırır.*
- *Öğretici, anlatı türünde bir metni ve öykü piramidi içeren çalışma kâğıdını bireylere dağıtır.*
- *Öğretici, bireylerden metni dikkatlice okumalarını ve çalışma kâğıdındaki öykü piramidinde yer alan boşlukları uygun bilgilerle doldurmalarını ister.*
- *Öğretici, bireylerden, öykü piramidinde doldurdukları sekiz basamağı temel alarak metnin özetini yazmalarını ister.*
- *Son olarak öğretici, bireylerden çalışmalarını sunmalarını ister ve sunular birlikte tartışılır.*

Yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla yapılan etkinliklerde kim zaman bireylerin yazmaya başlamalarında zorlandıkları görülür. Bunun sebeplerinden biri, bireyin "ne yazacağım" ve "nasıl yazacağım" sorularına zihninde cevap bulamayarak yazma eyleminden vazgeçmesi ya da yazmaya hiç başlamamasıdır. Öyküleyici metin yazımında öykü piramidi tekniği, bireyin zihnindeki sorulara cevap bulmada onu yönlendirebilecek etkili araçlardandır. Bu teknik aslında metne başlamadan yapılan bir ön yazı çalışmasıdır. Öykü piramidi tekniği, metni yazmaya başlamadan önce bireyin ana karakter, kurgu, önemli olaylar gibi metnin ana omurgasını oluşturan bileşenleri zihninde üretmesi ve düzenlemesinde ona yardımcı olması açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öyküleyici türdeki yazılı ürünlerini oluştururken öykü piramidi tekniğinden yararlanmalarının etkisini belirlemektir.

Yöntem

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan öğrencilerin öyküleyici metin oluşturma becerilerine öykü piramidi tekniğinin etkisinin incelendiği bu çalışmada, deneysel araştırma yöntemlerinden statik grup karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Bu desene göre hazır olan gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenir. Gruplara seçkisiz atama söz konusu değildir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Tablo 1. *Statik grup karşılaştırmalı desen*

Grup	**İşlem**	**Son test**
Kontrol	Öykü piramidi	Yazma formu
Deney	Geleneksel yazma	Yazma formu

Çalışma Grubu

Çalışma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde akademik düzeyde (C1+) öğrenim gören deney grubu (öykü piramit tekniği) 30 kişi ve kontrol grubu (geleneksel yazma tekniği) 30 kişi olmak üzere toplam 60 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. *Çalışma grubuna ait bazı özellikler*

Cinsiyet	**Deney**	**Kontrol**
Kız	13	10
Erkek	17	20

Deney grubundaki öğrenciler 19 farklı ülkeden ve kontrol grubuna ait öğrenciler ise 15 farklı ülkeden oluşmaktadır. Ülke bilgileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3. *Çalışma grubunda yer alanların uyrukları*

Deney grubu (Ülke)		**Kontrol grubu (Ülke)**	
Myanmar	Özbekistan	Ürdün	Sudan (2 kişi)
Afganistan (3 kişi)	Somali (2 kişi)	Karadağ	Filistin (2 kişi)
Nijer	Zimbabve	Suriye (4 kişi)	Tanzanya
Endonezya (3 kişi)	Etiyopya	Gana (2 kişi)	Gine Bissau
Mısır	Filistin	Etiyopya	Nepal
Kazakistan	Komor	Afganistan (3 kişi)	Güney Sudan
Suriye (5 kişi)	İran	Komor	Ukrayna
Kamerun	Ruanda	Kamerun (2 kişi)	
Fas	Karadağ		
Sudan (2 kişi)			

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin piramit tekniğine uygun öyküleyici metin yazabilmeleri için uzman görüşüne başvurularak öncelikle konular belirlenmiştir. Konuların belirlenmesinde öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmelerine olanak tanıyan ve gerçek yaşamdan

kesitler içeren niteliklere sahip olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacılar tarafından seçilen 5 konu puanlamaya sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda en fazla puanı alan konu öğrencilere sunulmak üzere belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde arkadaşlık/dostluk temalı bir öykü yazmaları öğrencilerden yazma formu ile istenmiştir. Deney grubuna öykü piramidi tekniği uygulanırken kontrol grubuna geleneksel yöntem ile öykü yazdırılmıştır.

Tablo 4. *Uzman görüşüne sunulan konular ve aldıkları puanlar*

Konu	Puan	Ortalama
Suriyeli bir öğrenci ile Türk bir öğrenci çok samimi arkadaşlardır. Bu iki arkadaşın başlarından geçen bir maceralarını öykü oluşturup anlatınız.	44	4.4
Bilim insanı Einstein'in icatlarını keşfederken başından geçen bir olayı tasarlayıp öykü biçiminde yazınız.	30	3
Marmara Denizi'nden Karadeniz'e gezmeye gelen çılgın balık Kino'nun başından geçen olayları öyküleştiriniz.	17	1.7
Nasreddin Hoca'nın Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenciliğe başladığını düşünerek başından geçen bir olayı öykü biçiminde yazınız.	22	2.2
Öğrenci Dua'nın arkadaşlarıyla Samsun çarşısında dolaşırken başlarından geçen bir olayı öyküleştiriniz.	18	1.8

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce aralarında anlamlı farklılıklar olup olmadığının belirlenmeye çalışıldığı analizlerde, incelenen değişkenlere (ana karakter, mekân, problem, başlatıcı olay, gelişim, sonuç, çözüm) yönelik normal dağılım testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda incelenen tüm değişkenlerin gruplarda normal dağılım (Kolmogrov-Smirnov) sergilemediği tespit edilmiş ve incelemelere parametrik olmayan analizlerle devam edilmiştir. Bu kapsamda veriler, Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde araştırmacılar tarafından alanyazından (Agustiningsih vd.; Baki, 2015; Tama ve Haley, 2007) uyarlanan *Öyküleyici Metin Yazma Becerisini Dereceli Puanlama Anahtarı*'ndan yararlanılmıştır.

Yabancı Dilde Öyküleyici Metin Yazma Becerisini Dereceli Puanlama Anahtarı

Bu ölçme aracını geliştirirken bazı aşamalar uygulanmıştır. Öncelikle ilgili alanyazın taraması yapılmış ardından alanyazına ve metinle bağlı kodlamalar iki araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu kodlamalara bağlı olarak öyküleyici metin bileşenleri belirlenmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan dönütlere uygun olarak düzeltmeler yapılmıştır. Çalışma grubu dışında başka bir gruba metinler uygulanmış ve ölçme aracıyla değerlendirilmiştir. İki araştırmacı tarafından değerlendirilen kâğıtlardaki puanlamalara bağlı olarak kodlayıcılar arası uyum r=0.886 bulunmuştur. Buna göre yabancı dilde öyküleyici metin yazma becerisini

dereceli puanlama anahtarına son şekli verilmiştir (EK-1). Aşağıdaki tabloda metinlerden örnek cümleler alınarak puanlama anahtarının nasıl çalıştığı gösterilmiştir:

Tablo 5. *Öyküleyici metin yazma becerisini dereceli puanlama anahtarının kodlanması*

	0	1	2
Ana Karakter	---	"hayatım ilk Türk arkadaşlarım tanıştım birisi adı Adam değir adı Emre onlar yavaş yavaş dostlarım oldular."	"Uzun boylu, zayıf, ciddi ve siyah tenli bir adam o kadar siyah ki Türkiye'de ondan herkes korkuyor, görür görmez herkes ondan uzaklaşıyor".
Sahne	---	"İstanbul'dan Samsun kadar geldik."	" Dağların arasında küçük ve yemyeşil, sakin bir köyde büyüyen Osman… Köyün serin suları, cıvıldayan kuşlarıyla her gün konuşurdu.
Problem	--	"Bütün arkadaşlarım Türkler sadece ben yabancı"	"…onun ailesinin maddi durumu benimkinden daha iyidir ama hiçbir zaman beni fakir çocuk olduğumu hissettirmedi"
Başlatıcı olay	--	"Bir gün yurtta kalırken o kendime çok kötü hissettim ne yapmak bilmedim.	" Ben hep yalnızdım ve yalnız oynardım. Bir gün tek başıma oynarken evimize bir misafir geldi ve bana soru sormaya başladı."
Gelişim	--	"o günde odama arkadaşlarımı geliyorlar. Benimle çok şey konuştuyorlar ama o günde her şey sıfırdan başladı"	"Misafirimiz yaklaştı ve bana "ne yapıyorsun" diye sordu. "Oynuyorum" diye cevap verdim. "Bunlar çocukların mı" diye sordu. "Evet" diye cevap verdim. Ben oynarken hep çamurdan insanlar yapıyordum ve anneleri gibi davranıyordum.
Sonuç	--	" Arkadaşlarım gittikten sonra ben dışarıya gittim bir tanı sopa aldım. Sonra ben sopayı kırdım sonra sopa demet aldım kırmak istedim ama ne oldu bunu yapamadım. Neden?"	"Arkadaşlarına da bu çamurdan kızları öğretmelisin, dedi. O an aklıma ışık çaktı. Çamurumu hazırlayıp dışarıda oynamaya karar verdim. Merak eden geliyordu ve yalnız kalmıyordum. Onlara öğretirken arkadaş olmaya başlıyorduk. Bir sürü çamurdan kızımız oluyordu."
Çözüm	--	" Eğer yalnız devam ediyorum ben hiçbir şey yapamam. Ben arkadaşlarımda büyük destek buldum. O günden ben başka insan oldum."	Arkadaşlarım o kadar çoğalmıştı ki bir sokaktaki herkes beni tanımıştı. Ve bu misafir bize çamurdan kızlarımızı satmamızı tavsiye etti. Tazgah kurup satmaya başladık. Sonra da kazanılan paraları eşit bölüşüp ihtiyacı olanlara dağıtmaya başladık. Arkadaşlık her şeydir".

Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan öğrencilerin öyküleyici metin oluşturma becerilerine öykü piramidi tekniğinin etkisi ile ilgili elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 6. *Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öyküleyici metin bileşenlerine göre son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U analizi sonuçları*

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıraların Toplamı	U Değeri	p
Ana Karakter	Deney	30	34,43	1033	332,00	,024*
	Kontrol	30	26,57	797		
Mekân	Deney	30	38,33	1150	215,00	,000*
	Kontrol	30	22,67	680		
Problem	Deney	30	41,33	1240	125,00	,000*
	Kontrol	30	19,67	590		
Başlatıcı	Deney	30	41,40	1242	123,00	,000*
	Kontrol	30	19,60	588		
Gelişim	Deney	30	42,00	1260	105,00	,000*
	Kontrol	30	19,00	570		
Sonuç	Deney	30	40,67	1220	145,00	,000*
	Kontrol	30	20,33	610		
Çözüm	Deney	30	40,20	1206	159,00	,000*
	Kontrol	30	20,80	624		

*p<0.05

Grupların öyküleyici metin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, incelenen tüm değişkenlerin (ana karakter, mekân, problem, başlatıcı olay, gelişim, sonuç ve çözüm) deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir (p<0.05).

Tablo 7. *Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öyküleyici metinlerine göre son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U analizi sonuçları*

	n	Sıra Ortalaması	Sıraların Toplamı	U Değeri	p
Deney Grubu	30	44,18	1325,50	39,500	,000*
Kontrol Grubu	30	16,82	504,50		

*p<0.05

Grupların son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir (U=39,50, p<0,05).

Sonuç

Araştırmada, öykü piramidi tekniğinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öyküleyici metin yazma becerilerini geliştirmede tüm değişkenlerin (ana karakter, sahne, problem, başlatıcı olay, gelişim, sonuç ve çözüm) deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öyküleyici metinleri oluşturma da öykü piramidinin etkisinde de deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir ($U=39,50$, $p<0,05$). Ayu Agustiningsih vd. (2014), 8. sınıf öğrencileri üzerinde öykü piramidinin yazma başarısı üzerine etkisi araştırırken (görüşme-doküman inceleme) ile deneysel bir çalışma yapılmış ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Mawadda (2014), yarı deneysel olan bu çalışmada 8. sınıf öğrencileriyle okuduğunu anlamada öykü piramidinin etkisi araştırılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Novitaningrum ve Fahri (2015), 8. sınıf öğrencilerinde anlatı metinlerinin yazılmasında öykü piramidi tekniği uygularken gözlem yapmışlar ve ardından öğrencilere sorular sormuşlardır. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada öğrencilerin yazma hızlarının ve puanlarının arttığı belirlenmiştir. Bu araştırmaların sonuçlarıyla çalışmamızın sonuçları paralellik göstermektedir.

Yazma becerisini geliştirmenin yanı sıra öykü piramidi tekniğinden bireylerin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerinin geliştirilmesinde de kullanılabilir. Öykü piramidi tekniği, birden fazla dil becerisinin geliştirilmesinde kullanılabileceği, bireyler tarafından genellikle sıkıcı bulunan yazma çalışmalarını daha da ilgi çekici kılabileceği ve bireylerin akademik başarısını arttırabileceği için öğreticilere derslerde kullanılabilecekleri farklı bir araç olarak önerilmektedir.

Öykü piramidi tekniği bir ön yazma etkinliğidir. Bireye, yazısının taslağını ana hatlarıyla ortaya çıkarma fırsatı sunmaktadır. Dolayısıyla bu sonuca ulaşılmasında, öykü piramidi tekniğinin, bireye yazma sürecinde rehberlik etmesi ve süreci kolaylaştırmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öykü piramidi tekniğinden yararlanarak ürünlerini oluşturan bireylerin, yazma sürecinde diğerlerine göre daha istekli oldukları araştırmacılar tarafından süreç içerisinde gözlemlenmiştir. Bu gözleme bağlı olarak, yazmaya karşı olumsuz tutuma sahip bireylerin motivasyonlarını sağlamada öykü piramidi tekniğinden yararlanılabilir.

Kaynakça

Adalı, O. (2004). *Anlamak ve anlatmak* (2. bs.), İstanbul: Pan.

Agustiningsih, A., Fardhani, A. E. ve Wahjuningsih E. (2014). The effect of using story pyramid technique on summary writing achievement of narrative text of the eighth grade students at smpn 4 jember. *Jember: Education Jember University*. 17.12.2018 tarihinde http://repository.unej.ac.id/bitstream/handle/123456789/63087/AYU%20AGUSTININGSIH.pdf?sequence=1 adresinden erişilmiştir.

Aktaş, Ş. (2000). *Roman sanatı ve roman incelemesine giriş*. Ankara: Akçağ.

Baki, Y. (2015). Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. United Kingdom: Longman.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176.

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2/1, 84-114.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.

Freytag, G. (2012). *Freytag's technique of drama*. Leipzig: Forgotten Books.

İpek Eğilmez, N. ve Berber, Z. T. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 164-187.

İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *Dil Dergisi*, 70, 5-18.

İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.

Jonson, K. F. (2006). *60 strategies for improving reading comprehension in grades K-8*. USA: Library of Congress Cataloging in Publication Data.

Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (21-40). Ankara: Pegem Akademi.

Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.

Macon, J. M., Bewell, D. ve Vogt, M. E. (1991). *Responses to literature*. Newark, DE: International Reading Association.

Mawadda, M. (2016). Teaching reading comprehension to the eighth grade students of smp Negeri 12 palembang by using story pyramid. *Edukasi: Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*, 2(1), 55-68.

McKnight, K. S. (2010). *The teacher's big book of graphic organizers*. America: Jossey-Bass A Wiley Imprint.

McLaughlin, M. ve Allen, M. B. (2002). Narrative pyramid. *Guided comprehension: A teaching model for grades 3-8* içinde (118-122). Newark, DE: International Reading Association.

Novitaningrum, A. ve Fahri, M. A. (2015). The implementation of story pyramid in teaching writing narrative text for eighth grade at SMPN 2 Sidoarjo. Surabaya: State University of Surabaya, 1-7.

Raymond, C. J. (1980). *Writing (Is an unnatural act)*. New York: Harper and Row.

Schiller, A. (1954). The use of creative writing in the teaching of literature. *College English*, 16(2), 110-117.

Tama, M. C. ve Haley, A. M. (2007). Literature strategies. In M. C. Tama & A. M. Haley (Eds.), Guiding reading and writing in the content areas: Practical strategies (pp. 305-363). Dubusque, IA: Kendall-Hunt. 12.11.2018 tarihinde https://chaesstrategies.wordpress.com/vocabulary-strategies/reading strategies/story-pyramid/ adresinden erişilmiştir.

Tansel, F. A. (1985). *İyi ve doğru yazma usulleri*. İstanbul: Türk Tarih Kurumu.

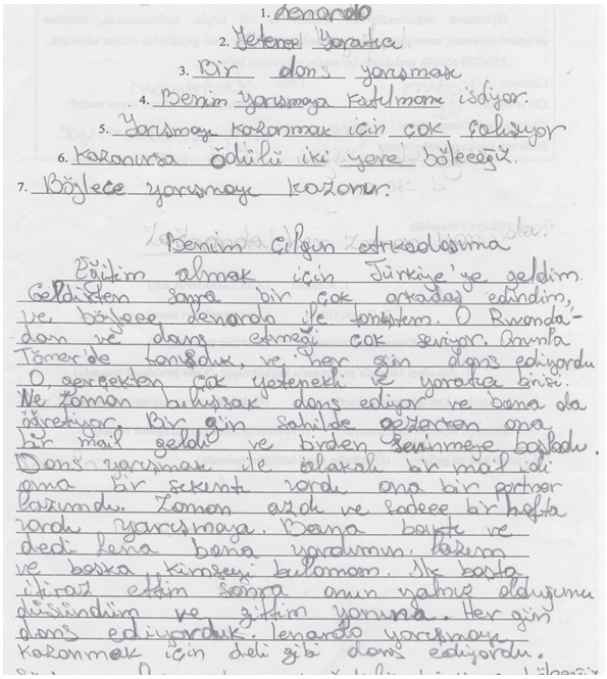
Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 121-136.

Yazıcı, N. (2017). Kurmaca anlatılarda kahramanın sunumu: Metinleştirme stratejisi olarak gönderim ve eksiltme. *Türkbilig*, 34, 117-134.

Ek 1. Yabancı Dilde Öyküleyici Metin Yazma Becerisini Dereceli Puanlama Anahtarı

	0	1	2
Ana Karakter	Konu ile ilgili ana karakter tanıtılmamıştır.	Konu ile ilgili ana karakter tanıtılmış, ancak tutarlı bilgilerle İçerik yeterince gelişmemiş ve dil dizgesi yanlış kullanılmıştır.	Konu ile ilgili ana karakter tutarlı bilgiler ve uygun dil dizgesi ile doğru biçimde yazılmıştır. İçerik geliştirilmiştir.
Sahne	Konu ile ilgili sahne verilmemiştir.	Konu ile ilgili sahne ana hatlarıyla tanıtılmış ancak içerik yeterince gelişememiş. Sunulan bilgiler tutarsız ve dil dizgesi eksik kullanılmıştır.	Konu ile ilgili sahne tutarlı bir şekilde tanıtılmış, dil dizgesi doğru biçimde yazılmıştır. İçerik detaylandırılmıştır.
Problem	Yazarın konuyla ilgili yazma amacını oluşturan problem sunulmamıştır.	Konu ile ilgili problem sunulmuş ancak içerik yeterince geliştirilememiştir. Bilgiler eksik sunulmuştur.	Konu ile ilgili problem sunulmuş, içeriği destekleyecek şekilde tutarlı bir biçimde sunulmuştur.
Başlatıcı olay	Yazar problem ile ilgili başlatıcı olay sunamamıştır.	Problem ile ilgili başlatıcı olay sunulmuş ancak içerik yeterince geliştirilememiştir. Bilgiler eksik sunulmuştur.	Problem ile ilgili başlatıcı olay sunulmuş, içeriği destekleyecek şekilde tutarlı bir biçimde sunulmuştur.
Gelişim	Konu ile ilgili problem geliştirilmemiştir.	Konu ile ilgili problemini öykünün içeriğini oluşturacak şekilde sunmuş ancak sunulan bilgiler tutarsızdır.	Konu ile ilgili problem öykünün içeriğini oluşturacak şekilde tutarlı bilgilerle sunulmuştur.
Sonuç	Konuyla ilgili olarak öykü sonuçlandırılmamıştır.	Konu ile ilgili öyküyü sonuçlandırmış ancak sonucu diğer ögelerle tutarlı değildir.	Konu ile ilgili öyküyü diğer elementleri destekleyecek şekilde sonuçlandırmıştır.
Çözüm	Yazar, konu ve diğer ögelerle ilişkili olarak yazma amacına uygun çözüm sunamamıştır.	Yazar, konu ve diğer ögelerle ilgili yazma amacını destekleyecek sonuç oluşturmuşsa da bilgiler tutarlı değildir.	Yazar, konu ve diğer ögelerle ilgili yazma amacını destekleyecek şekilde doğru bir biçimde sonuç oluşturmuştur.

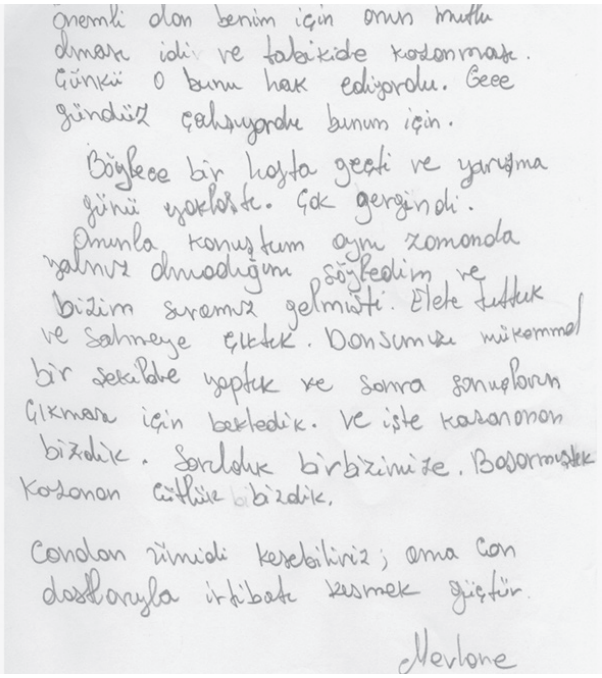
Ek 2. Öğrenci Metni Örneği



1. Lenardo
2. Yetenekli Yaratıcı
3. Bir dans yarışması
4. Benim yarışmaya katılmamı istiyor.
5. Yarışmayı kazanmak için çok çalışıyor
6. Kazanırsa ödülü iki yere bölecegiz.
7. Böylece yarışmayı kazanırız.

Benim çılgın arkadaşımla

Eğitim almak için Türkiye'ye geldim. Geldikten sonra bir çok arkadaş edindim, ve böylece Lenardo ile tanıştım. O Rwanda-dan ve dans etmeği çok seviyor. Onunla Tömer'de kalıyoruz, ve her gün dans ediyordu O, gerçekten çok yetenekli ve yaratıcı biriz. Ne zaman bulusak dans ediyor ve bana da öğretiyor. Bir gün sahilde gezerken ona bir mail geldi ve birden sevinmeye başladı. Dans yarışması ile ilgiliydi bir mail idi ama bir şeklinde vardı ona bir partner lazımdı. Zaman azdı ve sadece bir hafta vardı yarışmaya. Bana baştı ve dedi kaç bana yardımcı lazım ve başka kimseyi bulamam. İlk başta itiraz ettim sonra onun yalnız olduğunu düşündüm ve yanında. Her gün dans ediyorduk. Lenardo yarışmayı kazanmak için deli gibi dans ediyordu.



önemli olan benim için onun mutlu olmasıydı ve tabiikide kazanmak. Çünkü o bunu hak ediyordu. Gece gündüz çalışıyordu bunun için.

Böylece bir hafta geçti ve yarışma günü yaklaştı. Çok gergindi. Onunla konuştum aynı zamanda yalnız olmadığını söyledim ve bizim sıramız gelmişti. Elele tutuştuk ve sahneye çıktık. Dansımızı mükemmel bir şekilde yaptık ve sonra sonuçların çıkması için bekledik. Ve işte kazananın bizdik. Sarıldık birbirimize. Başarmıştık kazanan çiftte bizdik.

Candan ümidi kesebiliriz; ama can dostlarıyla irtibatı kesmek güçtür.

Nevlone

Eşdizimli Sözcük Öğretiminin Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerisine Etkisi

The Effect of Teaching Collocations on Writing Skills in Turkish as a Foreign Language

Namık Kemal ŞAHBAZ

Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü

Yunus Emre ÇEKİCİ

Öğr. Gör., Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Türk Dili Bölümü

Büşra ÇEVİK

Öğr. Gör., Mersin Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Öz

Bu çalışmanın amacı, A1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisinin geliştirilmesinde eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemektir. Deneysel modeldeki bu çalışma, son test kontrol gruplu tasarıma göre desenlenmiştir. Çalışmanın deney ve kontrol grupları, 14 kişiden oluşmaktadır. 6 haftalık uygulama aşaması bittikten sonra her iki gruba da son test olarak "Hafta sonu neler yapıyorsunuz, nereye gidiyorsunuz, nasıl vakit geçiriyorsunuz? Yazınız." yönergeli bir yazı yazdırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son testleri, veri setinin "n" değeri 30'dan küçük olduğu için Nonparametrik testlerden ikili bağımlı örneklem için Wilcoxon İşaret Sıralaması testi ile değerlendirilmiştir. Araştırmada, yazma becerisinin geliştirilmesinde eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir

Anahtar sözcükler: *yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, eşdizimli sözcük öğretimi, yazma becerisi*

Abstract

The aim of this study is to determine whether there is a significant difference between classical vocabulary teaching and collocations teaching in developing Turkish writing skills of foreign students at A1 level. This study in the experimental model is designed according to the design with posttest control group. Each of the experimental and control groups consists of 14 students. After a 6-week practice, as post-test, both groups were asked to write about the questions such as "At The weekends, what do you do, where do you go, and how do you spend time?" Since the "n" value of data set is lower than 30, post-tests of experimental and control groups where analyzed using Wilcoxon Signed Rank Test, which is of nonparametric tests, for pair wise dependent sample. It was concluded in the study that there is no significant difference between classical vocabulary teaching and collocations teaching in development of writing skills.

Keywords: *Turkish as a foreign language, collocation teaching, writing skill*

Giriş

Son yıllarda dilbilim ile Türkçe öğretimi arasındaki disiplinler arası işbirliğine dayanan çalışmalar artmaya başlamıştır. Öyle ki birçok dilbilimsel yaklaşım, kavram ve yöntem; Türkçe eğitimi bağlamında irdelenmiş, bu kapsamda çok sayıda kuramsal ve uygulamalı çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte metindilbilimden edimbilime, anlambilimden derlem dilbilime kadar dilbilimin birçok alt dalı; Türkçe eğitimi bağlamında araştırma konusu yapılmıştır. Disiplinler arası işbirliğinin sonucunda, dilbilim çalışmalarındaki bulgulara koşut olarak Türkçe eğitiminde metin, beceri ve iletişim odaklı uygulamalara ağırlık verilmesi düşüncesi ön plana çıkmıştır. Ana dili olarak Türkçe öğretiminde söz konusu gelişmeler yaşanırken; geçmişte sınırlı bir uygulama alanına sahip olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDOTÖ); son on yılda sosyal, ekonomik ve siyasal gelişmelerin de etkisiyle geniş bir kitleye hitap etmeye başlamış ve bu alandaki uygulamalar ivme kazanmıştır.

Uluslararası ilişkilerin ve göçlerin olağanlaştığı, küreselleşmenin de etkisiyle yabancı dil öğrenmenin hem gereksinim hem de zorunluluk hâline geldiği günümüzde; sadece anadili öğretimi değil, aynı zamanda YDOTÖ alanında da dilbilimsel yaklaşımlara duyulan gereksinim her geçen gün artmaktadır. Görece yeni bir alan olan YDOTÖ'de ortaya çıkan sorunların çözümü, olası sorunların önlenmesi ve etkili yöntemlerin geliştirilmesinde, diğer disiplinlerin yanı sıra dilbilimin bulgularından da yararlanmak kaçınılmaz bir hâl almaktadır. Bu bağlamda sözdizimi, anlambilim, sözlükbilim ve derlem dilbilimin ilgi alanına giren "eşdizimlilik"; YDOTÖ için önemli araştırma konularından biri olarak gündeme gelmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken dilin en temel özelliklerinden biri olan eşdizimliliğin etkili olup olmayacağı veya hangi bağlamlarda işlevsel olacağı, bu çalışmanın öz güdüleyicisidir.

YDOTÖ'de eşdizimlilikten nasıl yararlanılabilir? Eşdizimlilik, sözcük öğretimi bağlamında değerlendirilebilir mi? Eşdizimliliğe dayalı bir sözcük öğretimi, yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayabilir mi? Bu sorulara yanıt aramadan önce, çalışmanın hem kuramsal arka alanını belirginleştirmek hem de amacını ortaya koyabilmek için "eşdizimlilik" kavramının ayrıntılarına değinmek yararlı olabilir.

Eşdizimlilik

Modern bilimlerde hiçbir şeyin tek başına var oluş sergilemediği, şeylerin mikro ya da makro düzeyde birbirine bağlı olduğu düşüncesi; dilsel gerçeklik düzleminde de metnin kurucu birimlerinin bağlılığı ve ilişkiselliği boyutunda kendini ortaya koyar (Aksu Kurtoğlu, 2016, s. 40). Dil birliklerinin bu ilişkisel boyutu, dilbilimde "eşdizimlilik" kavramıyla açımlanır. Alan yazınında eşdizimlilik, Saussure'ün dil göstergelerine ilişkin saptadığı çizgisellik özelliğine dayandırılır (Bkz. Altıkulaçoğlu, 2010, s. 41; Eken, 2016, s. 29). Saussure'e göre (1998), gösterenlerin tek boyutu vardır, o da zaman çizgisidir. Bu

çizginin ögeleri birbirini izler ve bir zincir oluşturur. Kıran ve Eziler Kıran (2013, s. 157), göstereni oluşturan ögelerin aynı anda gerçekleşmediğini, birbirlerini izleyerek bir zincir oluşturduğunu savunur. Göstergeler birbirini izler ve bu ardışıklık ilişkisinde meydana gelecek her değişiklik, anlam düzleminde de değişikliğe neden olur. Yani "gösterenin çizgiselliği" ilkesinden, kimi sözcükler arasında ardışıklık veya birbirini çağırma ilişkisi olduğu anlaşılabilir. Bu ilkeye göre, sözcükler anlamını tek başlarına değil, başka sözcüklerle art arda gelme durumuna göre kazanır. Sözcükler arasındaki bu ilişkisellik, dilbilimde "eşdizimlilik" kavramıyla ayrıntılandırılır.

Rastlantıların dışında, bir sözcüğün başka sözcüklerle kullanım sıklığı göstermesi ve ayrıcalıklı bir birleşim sergilemesi, eşdizimli yapıları ortaya çıkarır (Doğan, 2015, s. 70). Bir sözcüğü, cümlede anlamca tamamlayan, yan yana geldiklerinde belirli bir anlam alanına işaret eden eşdizimlilik, hedef kelime kullanıldığında diğerini çağrıştıran seçimlik ilişki şeklinde tanımlanmaktadır (Hirik, 2017, s. 722). Bir başka tanıma göre eşdizimlilik, sözcüklerin bir araya gelişlerinin şansa bağlanmayacak sıklıkta görülmesi durumudur (Kumova Metin ve Karaoğlan, 2016, s. 254). Eşdizimlilik benzer bir biçimde, iki ya da daha çok sayıda dil biriminin aynı dizimlerde yer alması şeklinde tanımlanmaktadır (Vardar, 2007, s. 94-95). Görüldüğü gibi eşdizimlilikten söz edilebilmesi için, birliktelik sergileyen en az iki sözcüğün sık tekrar etmesi ve anlamsal açıdan birbirini çağrıştırması gerekmektedir (Aksu Kurtoğlu, 2016). Sözgelimi Türkçede "soba" sözcüğü ile, "katalitik", "odun", "gaz", "elektrikli" ve "yakmak" sözcükleri; "telefon" sözcüğü ile "ev", "cep", "iş", "rehber" "etmek" ve "açmak" sözcükleri arasında eşdizimli bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu örneklerin eşdizimli bir ilişki taşıyıp taşımadığı, hem sıklık hem de anlambilim araştırmalarının sonucunda netleşir.

Ördem (2015, s. 249-250), yabancı dil öğrencisinin tek tek sözcüklerin anlamlarını bilebileceğini; fakat sözcüklerin hiç beklenmeyen ve ilginç bir şekilde bir araya gelmelerinin öğrenciyi şaşırtacağını söyleyerek tek tek sözcüklerden ziyade eşdizimli yapıların öğretilmesinin daha işlevsel olacağını vurgular. Bu bağlamda "gitmek" sözcüğünün eşdizimliliklerini tablolaştırarak bu sözcüğün söz konusu eşdizimli yapılarıyla beraber öğretilmesi gerektiğini ifade eder (Ördem, 2015, s. 250):

Tablo 1. *Gitmek sözcüğünün eşdizimlilikleri*

Eve git-	Elden git-	Arkadaşla git-
Okula git-	Yanına git-	Otobüsle git-
Alışverişe git-	Öte dünyaya git-	Uçakla git-

Yukarıdaki tanımlardan ve örneklerden anlaşılacağı gibi sözcükler tek başlarına, diğer sözcüklerden yalıtılmış bir biçimde değil; tersine, başka sözcüklerle iç içe ve yan yana kullanılır ve anlam kazanır. Hill (2000, s. 53), sözvarlığı içinde eşdizimlerin nitel ve nicel olarak fazlaca yer kapladığını; öyle ki okuduğumuz, yazdığımız, söylediğimiz ya da duyduğumuz her şeyin yaklaşık %70'inin eşdizimli sözcüklerden oluştuğunu iddia eder (Akt. Eken, 2016, s. 30). Bu veriden yola çıkarak eşdizimliliğin dilin temel özelliklerinden

biri olduğu, kişinin dili kullanırken eşdizimli yapılara gereksinim duyduğu söylenebilir. Dolayısıyla ana dili eğitiminde ve özellikle de yabancı dil öğretiminde eşdizimli yapılardan yararlanmanın önem kazandığı ifade edilebilir.

Eşdizimlilik, yabancı dil öğretim yöntemleri içinde sözcüksel yaklaşımın içinde ele alınır. Sözcüksel yaklaşımın öncüsü Lewis'e göre (1993) dilin temeli sözcüklerdir ve dil, sözcükselleşmiş dil bilgisinden değil, dil bilgiselleşmiş sözcükten oluşur. Dil bilgisi-sözcük dağarcığı ikilemi geçersizdir, çünkü çoğu dil, çoklu sözcük birliklerinden meydana gelir. Sözcüksel yaklaşım içinde eşdizimliliğin önemine dikkat çeken Lewis (1997, s. 8), eşdizimliliği, doğal bir metinde, rastgele sıklıktan daha büyük olan ve kolayca gözlemlenebilir sözcük birliktelikleri olarak tanımlar. Sözcüksel yaklaşımı inşa eden Lewis, eşdizimliliği sözcüksel yaklaşımın temeline yerleştirir. Çünkü sözcükler tek başlarına değil, eşleriyle beraber kullanılır. Bu bağlamda sözcük birliktelikleri, bir dili öğrenmek için oldukça elzemdir.

Eken'e göre (2016, s. 30), metin üretimi sözcüklerle değil, sözcük birliktelikleri ve eşdizimlerle gerçekleştirilmektedir. Metin tek tek sözcüklerden değil de öncelikle sözcük öbeklerinden, ardından da o sözcük öbeklerinin birleşmesinden oluştuğuna göre; yabancı dil öğrencisi, hem okuma ve dinleme hem de konuşma ve yazma sürecinde, sürekli eşdizimli yapılarla karşı karşıya kalır. Bir yabancı dil öğrencisi okuduğu ve dinlediği metinlerdeki eşdizimli yapıların anlamını çözmek; konuşup yazarken de eşdizimli yapıları işlevsel bir biçimde kullanmak zorundadır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde eşdizimliliği hesaba katmak âdeta bir zorunluluktur. Altıkulaçoğlu (2010, s. 40), yabancı dil öğretiminde eşdizimliliğin önemini şöyle açıklamaktadır:

> Öğrenciler, dilin hem yatay hem de düşey ekseninde doğru seçimler yapmayı öğrenip, birbiriyle uyumlu sözcükleri bir araya getirebilir düzeye gelirlerse, diğer bir deyişle, eşdizimli sözcükler yabancı dil derslerinde açık bir biçimde öğretilirse, öğrencilerin hedef dilde doğru konuşmak, doğru yazmak ve dinlediğini ya da okuduğunu doğru anlamak yolunda büyük bir güçlüğün üstesinden gelecekleri düşünülmektedir.

Yukarıdaki görüşlere koşut olarak Ördem (2013, s. 925), yabancı dil olarak Türkçede eşdizimliliği hesaba katan sözcük öğretiminin, akıcı ve doğru konuşma ile yazmaya olumlu etki edeceğini savunmaktadır. Ördem (2015, s. 249), eşdizimliliği sözcüksel yaklaşımın altında değerlendirdiği bir başka çalışmasında eşdizimliliğin öğretilmesinin yabancı dil öğrenenlerin hatırlama düzeyini artırabileceğini, bunun yanı sıra akıcılık konusunda da ana dili konuşan birine yaklaşabileceğini ifade etmektedir. Altıkulaçoğlu da (2010, s. 45) eşdizimli sözcük bilgisinin, hedef dili anlama ve hedef dilde üretme sürecine hız kazandıracağını ve bu yolla öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını sağlayacağını ileri sürmektedir.

Yukarıdaki görüşlere koşut olarak eşdizimliliğin öğrenmeyi kolaylaştırıcı işlevinden de söz edilebilir. Öğrenme psikolojisindeki "Öğrencinin zihnindeki diğer kelimelerle bağlantısı olmayan kelimelerin öğrenilmesi zor olur ve kolayca unutulabilir." (Seven ve Engin, 2010, s. 196) ilkesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcüklerin eşdizimlilikleri içinde öğretilmesi gerekliliğini desteklemektedir. "Anlamsal çağrışım olarak adlandırılan bu

bağlantılar arttıkça, yani bir kavram diğer bir kavramı, o da başka bir kavramı çağrıştırdıkça öğrenme olasılığı da gittikçe artacaktır" (Gündoğdu, 2013, s. 184). Bu nedenle, eşdizimli sözcük öğretiminin, öğrenmeyi kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Hem öğrenme psikolojisi açısından öğrenmeyi kolaylaştırıcı işlevi hem de dil becerilerini geliştirme olasılığı göz önünde bulundurulunca, eşdizimliliği temel alan ders izlencelerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkililiğini sınamak gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Son yıllarda eşdizimliliği konu edinen birçok çalışma yapılmıştır (Bkz. Çetinkaya 2009, Altıkulaçoğlu 2010, Ördem 2013, Doğan 2015, Aksu Kurtoğlu 2016, Eken 2016, Kumanlı, 2016). Ancak eşdizimliliğe dayalı Türkçe ders izlencesiyle diğer öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle çalışmada, hem alan yazınındaki bu boşluğa dikkat çekmek hem de eşdizimliliğe dayalı sözcüksel yaklaşımın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilirliğini sınamak amaçlanmıştır. Çalışmanın temel hedefi, A1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisinin geliştirilmesinde eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında, anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemektir. Bu bağlamda çalışmanın konusunu ve amacını derinleştirebilmek için beş ayrı araştırma sorusu oluşturulmuştur. Araştırma soruları, yazma becerisinin alt boyutları olan dış yapı özellikleri, metinsel bütünlük, dilsel çeşitlilik ve yazım-noktalama kurallarına hâkimiyeti içermektedir. Bu doğrultuda çalışmada yanıtı aranan sorular şunlardır:

1. A1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisindeki dış yapı özeliklerinin geliştirilmesinde, eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. A1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisindeki metinsel bütünlüğün geliştirilmesinde, eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. A1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisindeki dilsel çeşitliliğin geliştirilmesinde, eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. A1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisindeki yazım ve noktalamanın geliştirilmesinde eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. A1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesinde eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yazma becerisinin geliştirilmesinde eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, deneysel

modelde tasarlanmıştır. Araştırma, son test kontrol gruplu tasarıma göre desenlenmiştir. Bu desende, uygulama öncesinde bağımlı değişkene ait ölçümler elde etmek amacıyla ön test yapılmaz, işlem uygulandıktan sonra hem deney hem de kontrol grubuna son test uygulanır (Büyüköztürk vd., 2016, s. 206).

Araştırmada, uygulama A1 düzeyinin ilk haftasında başlamış ve altı hafta sürmüştür. A1'in başlangıcı, öğrencilerin hedef dil becerilerine sahip olmadıkları bir dönemdir. Bu nedenle alan yazınında A1 düzeyindeki ilk dersler A0 (Temur, 2016, s. 35) olarak adlandırılır. Bu gerekçeden hareketle deney ve kontrol grubuna ön test yapılmamış, öğrencilerin yazma becerisinin eş düzeyde olduğu varsayılmıştır. Altı haftalık uygulamanın ardından son test uygulanmıştır. Araştırma deseni Tablo 2'de gösterilmektedir:

Tablo 2. *Araştırma deseni*

Gruplar	**Ön Test**	**İşlem**	**Son Test**
Deney Grubu	-	Eşdizimli Sözcük Öğretimi	Yazma
Kontrol Grubu	-	Klasik Sözcük Öğretimi	Yazma

Araştırma Grubu

Çalışmada eşdizimli sözcük öğretimi, Mersin Üniversitesi TUAM'da (Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi) öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Deney grubu 14, kontrol grubu 14 kişiden oluşmaktadır. Araştırma grubunun cinsiyet bilgileri Tablo 3'te, yaşadığı ülkelere dair bilgiler ise Tablo 4'te verilmektedir:

Tablo 3. *Araştırma grubunun cinsiyet bilgileri*

Deney Grubu				**Kontrol Grubu**			
Kadın		**Erkek**		**Kadın**		**Erkek**	
f	%	f	%	f	%	f	%
2	14	12	86	8	57	6	43

Tablo 4. *Araştırma grubunun milliyet bilgileri*

Deney Grubu				**Kontrol Grubu**			
Ülke	**f**	**Ülke**	**f**	**Ülke**	**f**	**Ülke**	**f**
Myanmar	2	Moritanya	1	Suriye	4	ABD	1
Afganistan	3	Yemen	1	Irak	2	Belarus	1
Bangladeş	1	Tayland	1	Lübnan	1	Portekiz	1
Pakistan	1	İspanya	1	Ukrayna	1	Filistin	1
Burundi	1	Somali	1	Ürdün	1	Azerbaycan	1
Gana	1						
Toplam	**14**			**Toplam**	**14**		

İşlem

Uygulama 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Mersin Üniversitesinde araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, A1 düzeyinde altı haftada 180 saat eğitim almıştır. Bu eğitim sürecinde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini; dil bilgisi ve sözcük bilgisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılmıştır. 180 saatlik eğitim süresince deney grubundaki öğrencilerle haftada bir gün ve altı saat, toplamda 36 saat eşdizimli sözcük öğretimi çalışması gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler, normal derslerine devam etmiş, onlarla ayrıca bir etkinlik yapılmamıştır. Klasik sözcük öğretimi, sözcük listeleri ezberletme, görsel-sözcük eşleştirme, bağlamdan yola çıkarak sözcüğün anlamını tahmin etme ve sözlük kullanma süreçlerini içermiştir.

Deney grubunun eğitim aldığı ders kitabı, Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı Yedi İklim Türkçe ders kitabıdır. Ders kitabı sekiz üniteden oluşmaktadır. Dersler planlanırken Yedi İklim Türkçe ders kitabındaki metinlerde geçen eşdizimli yapılar tespit edilmiştir. Eşdizimli yapılar tespit edilirken ders kitabında geçen sözcük gruplarının listesi çıkarılmış ve araştırmacılar tarafından bir seçki oluşturulmuştur. Bu eşdizimli yapıları öğretmeye ve pekiştirmeye dönük ünite temelli sekiz ayrı çalışma kâğıdı hazırlanmıştır. Eşdizimli sözcük öğretimi, bu çalışma kâğıtları temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğreticiler, ders sürecinde eşdizimli yapılara yönelik farkındalık kazandırmak için çeşitli okuma ve dinleme etkinlikleri de yaptırmıştır. Bunun dışında her hafta öğrencilere yazma çalışması yaptırılmış, metinler öğreticiler tarafından tek tek incelenmiş, öğrencilerin yazılı metinlerine verilen dönütlerde eşdizimsel eksikliklere, yanlışlıklara, varsa doğru kullanımlara dikkat çekilmiştir.

Eşdizimli sözcük öğretiminde, sözcükler tek başlarına öğretilmemiş, sözcüklerin birlikteliklerine dikkat çekilmiştir. Aynı zamanda fiillerin durum ekleriyle beraber kullanımı da derslerde sık sık örneklendirilmiştir. Sözcüklerin okuma veya dinleme metinleri bağlamında öğretilmesine önem gösterilmiş, öğrenilen sözcüklerin yazılı ve sözlü dilde kullanılması sağlanmıştır. Altı haftanın ardından son test gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Uygulama aşaması bittikten sonra iki yöntem arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek adına hem deney hem de kontrol grubuna "Hafta sonu neler yapıyorsunuz, nereye gidiyorsunuz, nasıl vakit geçiriyorsunuz? Yazınız." yönergeli bir yazı yazdırılmıştır. Öğrenciler, metinleri bir ders saatinde yazmıştır. Bu yazılar, son test olarak kullanılmıştır.

Öğrencilerin yazılı metinlerini ölçmek amacıyla, ilk olarak alan yazınındaki ölçekler incelenmiş (Deniz, 2010; Bağcı, 2007 ve Ömür, 2009), sonra "Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi"ndeki yazma kazanımları değerlendirilmiş (TELC, 2013), buradan hareketle "Dış Yapı", "Metinsel Bütünlük", "Dilsel Çeşitlilik" ve "Yazım ve Noktalama" alt başlıklarından oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında deneyim sahibi üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan gelen görüşlerin ardından, ölçme aracına son şekli verilmiştir.

Geliştirilen ölçme aracıyla, yazılı metinler, puanlayıcı güvenirliğini sağlamak için iki araştırmacı tarafından bağımsız bir biçimde puanlanmış ve bu puanların ortalaması alınmıştır. Eşdizimli sözcük öğretimiyle klasik sözcük öğretimi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının son testleri, veri setinin "n" değeri 30'dan küçük olduğu için Nonparametrik testlerden ikili bağımlı örneklem için Wilcoxon İşaret Sıralaması testi kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları tablolar aracılığıyla yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

A1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisindeki dış yapı özeliklerinin geliştirilmesinde, eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları, Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Birinci araştırma sorusuna ilişkin analiz sonuçları*

kf1 - df1	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	8[a]	7,75	62,00	-1,823	,068
Pozitif sıra	4[b]	4,00	16,00		
Eşit	2[c]				

Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisindeki dış yapı özelliklerinin geliştirilmesinde eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır (z=-1,823; p>0.05).

Metnin dış yapı özellikleri başlığı altında sayfa düzeni, kâğıt temizliği, kenar boşlukları gibi biçimsel ögeler incelenmiştir. Eşdizimli sözcük öğretimi ile metnin dış yapı özelliklerini kavratmak ve geliştirmek amaçlanmadığı için, böyle bir sonucun çıkması doğal karşılanabilir.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

A1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisindeki metinsel bütünlüğün geliştirilmesinde, eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. *İkinci araştırma sorusuna ilişkin analiz sonuçları*

kf2 - df2	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	8d	7,88	63,00	-1,886	,059
Pozitif sıra	4[e]	3,75	15,00		
Eşit	2[f]				

Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisindeki metinsel bütünlüğün geliştirilmesinde eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır (z=-1,886; p>0.05).

Metinsel bütünlük başlığı altında giriş, gelişme ve sonuç paragraflarını oluşturabilme, cümleler ve paragraflar arası geçiş sağlayabilme, ana düşünceyi ortaya koyabilme gibi ögeler incelenmiştir. Eşdizimli sözcük öğretimi, öncelikle sözlüksel bağdaşıklıkla ilgilidir, ama aynı zamanda metinsel bağdaşıklığın da temelinde yer almaktadır. Başka bir deyişle sözlüksel bağdaşıklığa hâkim olamayan bir öğrencinin metinsel bağdaşıklığı kurarken de sorunlar yaşaması öngörülmektedir. Eşdizimli sözcük öğretimi, metinsel bağdaşıklık ve tutarlılıkla yakından ilişkili olmasına rağmen; araştırmada anlamlı bir farka ulaşılamaması, farklı değişkenlerin hesaba katılmasını ve uygulama aşamasının gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

A1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisindeki dilsel çeşitliliğin geliştirilmesinde, eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları, Tablo 7'de gösterilmiştir:

Tablo 7. *Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin analiz sonuçları*

kf3 - df3	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	8[g]	6,44	51,50	-,984[b]	,325
Pozitif sıra	4[h]	6,63	26,50		
Eşit	2[i]				

Negatif sıralar temeline dayalı

Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisindeki dilsel çeşitliliğin geliştirilmesinde eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır (z=-,984b ; p>0.05).

Dilsel çeşitlilik başlığı altında konuya uygun kavram alanına hâkimiyet, farklı sözcük ve sözcük gruplarının bir arada kullanımı, farklı gramer yapılarının bir arada kullanımı gibi ögelere dikkat edilmiştir. Eşdizimli sözcük öğretimi, yazma becerisinde farklı sözcüklerin, sözcük gruplarının kullanımını hedefler. Buna rağmen, araştırmada anlamlı bir farka ulaşılamaması, farklı değişkenlerin hesaba katılmasını ve uygulama aşamasının gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

A1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisindeki yazım ve noktalamanın geliştirilmesinde, eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları, Tablo 8'de gösterilmiştir:

Tablo 8. *Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin analiz sonuçları*

Kf4 – df4	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	2j	8,00	16,00	-,787c	,431
Pozitif sıra	7[k]	4,14	29,00		
Eşit	5[l]				

Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisindeki yazım ve noktalamanın geliştirilmesinde, eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır (z=-,787c; p>0.05). Eşdizimli sözcük öğretimi ile yazım ve noktalama kurallarını kavratmak ve geliştirmek amaçlanmadığı için, böyle bir sonucun çıkması doğal karşılanabilir.

Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

A1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesinde, eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları, Tablo 9'da gösterilmiştir:

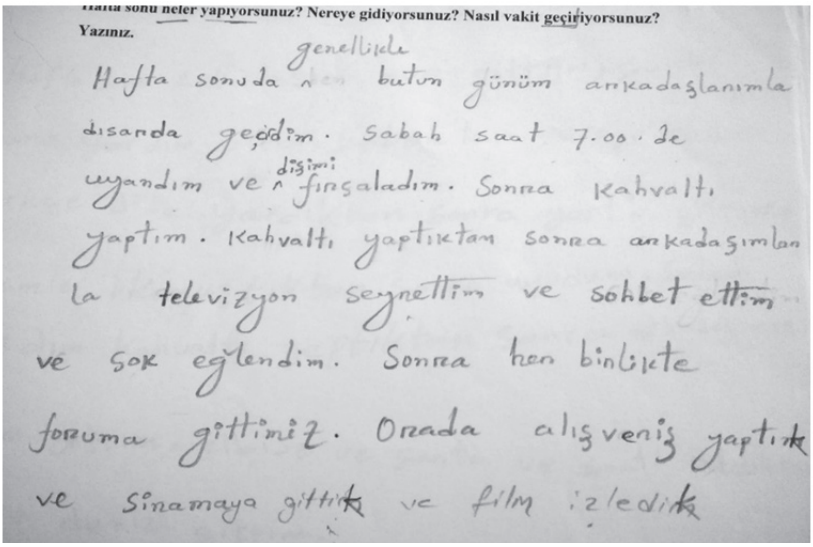
Tablo 9. *Beşinci araştırma sorusuna ilişkin analiz sonuçları*

Ktoplam– Dtoplam	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	8m	7,00	56,00	-1,336b	,181
Pozitif sıra	4n	5,50	22,00		
Eşit	2[o]				

Negatif sıralar temeline dayalı

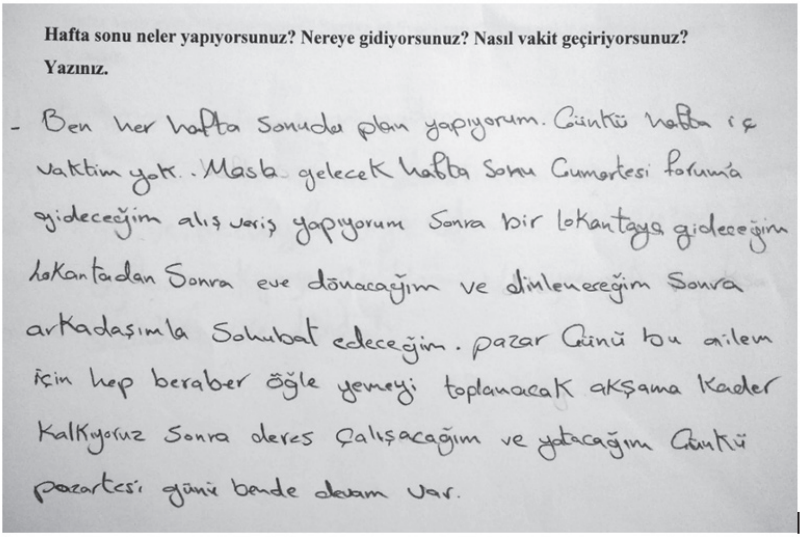
Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesinde eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır (z=-1,336b; p>0.05). Çalışmada, eşdizimli sözcük öğretiminin yazma becerisini geliştireceği öngörülmüştü. Bu sonuç, planlamanın, uygulama aşamasının ve süresinin gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Aşağıda örnek olması bakımından deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazılarının fotoğrafı yer almaktadır.


Hafta sonu neler yapıyorsunuz? Nereye gidiyorsunuz? Nasıl vakit geçiriyorsunuz? Yazınız.

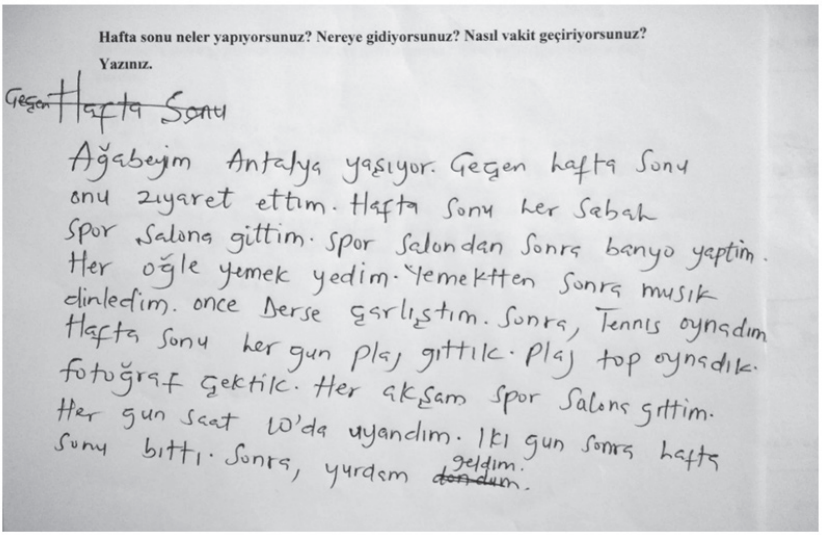
genellikle
Hafta sonuda ~~n~~ bütün günüm arkadaşlarımla dışarıda geçirdim. Sabah saat 7.00 de uyandım ve dişimi fırçaladım. Sonra kahvaltı yaptım. Kahvaltı yaptıktan sonra arkadaşımlan la televizyon seyrettim ve sohbet ettim ve çok eğlendim. Sonra hep birlikte forıma gittiniz. Orada alışveriş yaptık ve sinamaya gittik ve film izledik

Fotoğraf 1. *Deney grubundaki 4 numaralı öğrencinin yazısı*


Hafta sonu neler yapıyorsunuz? Nereye gidiyorsunuz? Nasıl vakit geçiriyorsunuz? Yazınız.

- Ben her hafta sonuda plan yapıyorum. Çünkü hafta iç vakitim yok. Masa gelecek hafta sonu Cumartesi forıma gideceğim alış veriş yapıyorum Sonra bir lokantaya gideceğim lokantadan Sonra eve dönacağım ve dinleneceğim Sonra arkadaşımla Sohubat edeceğim. pazar Günü tüm ailem için hep beraber öğle yemeği toplanacak akşama kader kalkıyoruz Sonra ders çalışacağım ve yatacağım Çünkü pazartesi günü bende okum var.

Fotoğraf 2. *Kontrol grubundaki 4 numaralı öğrencinin yazısı*

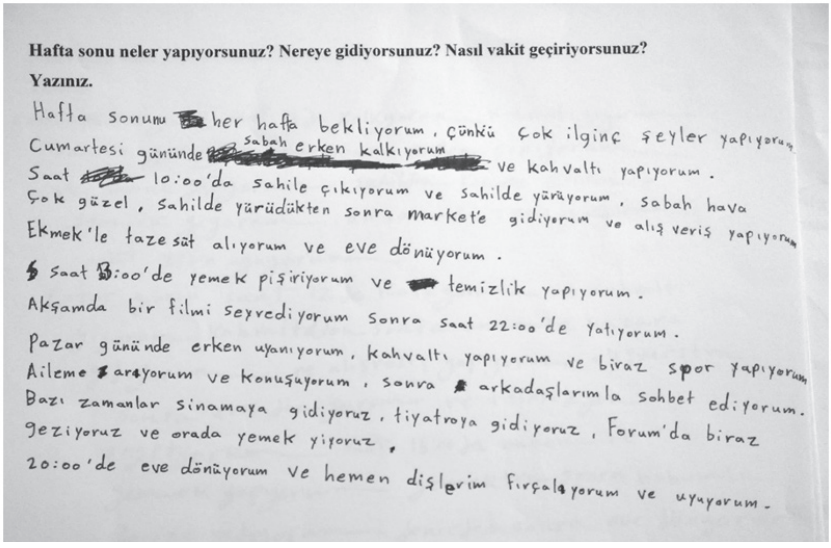


Hafta sonu neler yapıyorsunuz? Nereye gidiyorsunuz? Nasıl vakit geçiriyorsunuz?
Yazınız.

Geçen Hafta Sonu

Ağabeyim Antalya yaşıyor. Geçen hafta sonu onu ziyaret ettim. Hafta sonu her sabah spor salona gittim. Spor salondan sonra banyo yaptım. Her öğle yemek yedim. Yemekten sonra musik dinledim. once Derse çarlıştım. Sonra, Tennis oynadım Hafta sonu her gun plaj gittik. Plaj top oynadık. fotoğraf çektik. Her akşam spor salona gittim. Her gun saat 10'da uyandım. İki gun sonra hafta sonu bitti. Sonra, yurdam ~~dondum~~ geldim.

Fotoğraf 3. *Deney grubundaki 8 numaralı öğrencinin yazısı*



Hafta sonu neler yapıyorsunuz? Nereye gidiyorsunuz? Nasıl vakit geçiriyorsunuz?
Yazınız.

Hafta sonunu her hafta bekliyorum, çünkü çok ilginç şeyler yapıyoruz.
Cumartesi gününde sabah erken kalkıyorum ve kahvaltı yapıyorum.
Saat 10:00'da sahile çıkıyorum ve sahilde yürüyorum, sabah hava çok güzel, sahilde yürüdükten sonra market'e gidiyorum ve alış veriş yapıyorum.
Ekmek'le taze süt alıyorum ve eve dönüyorum.
Saat 13:00'de yemek pişiriyorum ve temizlik yapıyorum.
Akşamda bir filmi seyrediyorum sonra saat 22:00'de yatıyorum.
Pazar gününde erken uyanıyorum, kahvaltı yapıyorum ve biraz spor yapıyorum.
Aileme arıyorum ve konuşuyorum, sonra arkadaşlarımla sohbet ediyorum.
Bazı zamanlar sinamaya gidiyoruz, tiyatroya gidiyoruz, Forum'da biraz geziyoruz ve orada yemek yiyoruz,
20:00'de eve dönüyorum ve hemen dişlerim fırçalıyorum ve uyuyorum.

Fotoğraf 4. *Kontrol grubundaki 8 numaralı öğrencinin yazısı*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada A1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisinin geliştirilmesinde eşdizimli sözcük öğretimi ile klasik sözcük öğretimi arasında, anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, yeni çalışmalarla gözden geçirilmelidir.

Eşdizimli sözcük öğretimi ile metnin dış yapı özellikleri ve yazım-noktalama kuralları arasında doğrudan bir ilişki yoktur. Dolayısıyla bu becerilerin gelişiminde anlamlı bir farkın ortaya çıkmaması doğal karşılanabilir. Fakat metinsel bütünlük ve dilsel çeşitlilik başlıkları altında anlamlı bir farkın ortaya çıkmaması, başka değişkenlerin hesaba katılmasını zorunlu kılmaktadır.

Bu araştırmanın uygulama aşaması 6 hafta ve 36 ders saati ile sınırlıdır. Araştırma sonuçları, anlamlı bir fark elde edebilmek için 36 saatin yetersizliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca daha ayrıntılı sonuç alabilmek için eşdizimli sözcük öğretimi, A1'den başlayarak C1'e kadar bütün düzeylerde uygulanmalı ve her düzeyde ara değerlendirme yapılmalıdır.

Araştırmada, eşdizimli yapıları öğretmeye ve pekiştirmeye dönük ünite temelli sekiz ayrı çalışma kâğıdı hazırlanmıştır. Çalışma kâğıdındaki etkinlikler çeşitlendirilmeli ve çalışma kâğıdı dışında farklı materyaller de hazırlanmalıdır.

Araştırmanın uygulama aşamasında eşdizimli yapılar tespit edilirken ders kitapları incelenmiş ve herhangi bir sıklık çalışması yapılmadan gözlemlenen yapıların öğretilmesine karar verilmiştir. Derlem dilbilim araştırmalarının bulgularından yararlanılarak sık kullanılan eşdizimli yapıların öğretilmesi, daha yararlı olabilir.

Araştırmanın uygulama aşamasında; eşdizimli sözcük öğretimine katkı sunabilecek farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır. Eşdizimli sözcük öğretimi odaklı dikte ve ezber çalışmaları, bu bakımdan değerlendirilebilir.

Araştırmada deney grubunun süreci ayrıntılı bir biçimde planlanmış fakat kontrol grubuna uygulanacak "klasik sözcük öğretimi" ayrıntılı bir biçimde planlanmamıştır. Hem deney hem de kontrol grubuna verilecek eğitim ayrıntılı bir biçimde planlanmalı ve gerekli durumlarda uygulamalar gözden geçirilmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın (Takıl, 2014), beyin fırtınası tekniğinin (Yılmaz, 2015), Web 2.0 araçlarının (Baş ve Turhan, 2017), akran geri bildiriminin (Özşavli, 2017), not alarak dinleme etkinliklerinin (Şahbaz ve Çevik, 2018), clustering (kümeleme) yaratıcı yazma yönteminin (Alar, 2018), planlı yazma ve değerlendirme modelinin (Yıldırım, 2018) yazma becerisini olumlu yönde etkilediğini tespit eden deneysel çalışmalar bulunmaktadır. Alan yazınındaki bu birikimden hareketle eşdizimli sözcük öğretiminin yazma becerisini olumlu yönde etkileyip etkilemediğini sınayan yeni çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Kaynakça

Aksu Kurtoğlu, Ö. (2016). Öğretim düzleminde bütünleyici bir yaklaşım savunusuyla eşdizimliliğe kuramsal bir bakış. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 13 (1), 39-70.

Alar, S. (2018). *Clustering (kümeleme) yaratıcı yazma yönteminin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisi üzerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.

Altıkulaçoğlu, S. (2010). Yabancı dil sınıflarında eşdizimli sözcük öğretimi ve anadilinin rolü. *Dil Dergisi*, 148, 37-52.

Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Baş, B. ve Turhan, O. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: Poll Everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 1233-1248.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

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

Deniz, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Doğan, N. (2015). Türkçe Sözlük'te fiilsel eşdizimlilik. *Gazi Türkiyat*, 17, 67-84.

Eken, N. T. (2016). Eşdizimlerin saptanmasına ve betimlenmesine yönelik kuram ve yaklaşımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (33), 28-47.

Gündoğdu, R. (2013). Öğrenmenin doğası ve temel kavramlar. B. Çapri ve B. Gündüz (Ed.) içinde, *Eğitim psikolojisi* (ss. 169-173). Adana: Karahan Kitabevi.

Hirik, S. (2017). İstemsel eşdizimlilik ve kiplik ilişkisi: tahmin kiplikleri örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 6 (2), 719-733.

Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2013). *Dilbilime giriş.*Ankara: Seçkin.

Kumanlı, M. S. (2016). Türkçe Sözlük'te eşdizimliliklerin gösterilişi. *Gazi Türkiyat*, 18, 195-204.

Kumova Metin, S. ve Karaoğlan, B. (2016). Türkiye Türkçesinde eşdizimlerin istatistiksel yöntemlerle belirlenmesi. *Bilig,* 78, 253-286.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.

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

Ömür, S. (2009). *Dereceli puanlama anahtarıyla, genel izlenimle ve ikili karşılaştırmalar yöntemiyle yapılan değerlendirmelerin karşılaştırılması.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.

Ördem, E. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde leksikal yaklaşım: bir eşdizimlilik çalışması modeli. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 905-931.

Ördem, E. (2015). Sözcüksel yaklaşım. N. Bekleyen (Ed.) içinde, *Dil öğretimi* (ss. 245-261). Ankara: Pegem Akademi.

Özşavli, M. (2017). *Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi. Hatay.

Saussure, F. de (1998). *Genel dilbilim dersleri.* (B. Vardar, Çev.). İstanbul: Multilingual.

Seven, M. A. ve Engin, A. O. (2010). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 189-212.

Şahbaz, N. K. ve Çevik, B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde not alarak dinleme etkinliğinin yazma becerisine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 48, 201-218.

Takıl, N. B. (2014). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yazma becerisine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

TELC (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme.* Frankfurt: TELC.

Temur, N. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde başlangıç düzeyinde (A0) "ilk ders". F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.) içinde, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar* (ss. 35-41). Ankara: Pegem Akademi.

Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü.* İstanbul: Multilingual.

Yıldırım, H. Ç. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde planlı yazma ve değerlendirme modelinin yazma becerisine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, O. (2015). Beyin fırtınası tekniğinin Türk soylu öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 31, 179-187.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B2 Düzeyi Yazma Etkinlikleri Geliştirme

Developing B2 Level Writing Activities in Teaching Turkish as a Foreign Language

Nurcan BEKTAŞ

Yüksek Lisans Öğrenicisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancılara Türkçe Öğretimi

Celile Eren ÖKTEN

Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Öz

İkinci dil öğretiminde üniversite öğrenimine yönelik yazma becerisinin, öğrenicilerin geliştirmekte en çok zorlandığı becerilerden biri olmasından hareketle eylem araştırması deseninin benimsendiği bu çalışmada, B2 kazanımları ışığında, öğrenicilerin yazma tutumları ve güncel yazma yaklaşımları göz önünde bulundurularak Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimine yönelik yazma etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanması amaçlanmıştır. Amaçlı örneklemin benimsendiği araştırmada çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyi 8 yabancı uyruklu öğrenici oluşturmaktadır. İçerik analizine tabi tutulan verilerin sonuçlarına göre etkinliklerin ürün, süreç ve tür temelli yaklaşımların sentezlenerek hazırlanması, açık yönergelerin verilmesi, model metin sunulması, etkinliklerin uygulanması aşamasına geribildirim ögesinin dâhil edilmesi etkili yazma için son derece önemlidir. Bu doğrultuda geliştirilen yazma modelleri sayesinde öğrenicilerin dil kullanımlarına daha çok dikkat edebileceği, kelime dağarcıklarını etkinleştirebileceği, söylemsel bağlayıcıları daha etkin kullanabileceği ve hedef dilde daha etkili yazabileceği düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: *yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma, ürün temelli yaklaşım, süreç temelli yaklaşım, tür temelli yaklaşım, B2 düzeyi*

Abstract

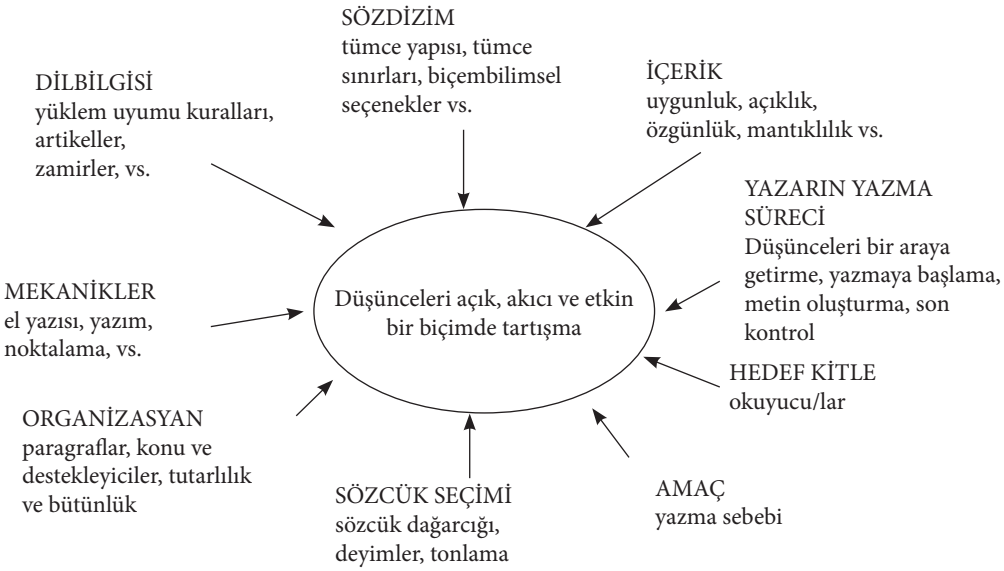
As university-level writing is one of the most difficult skills to improve in second language learning, this paper, adopting action research methodology, aims to develop and apply writing activities in teaching Turkish as a foreign language based on B2 descriptors, students' writing attitudes and current writing approaches. The present study, adopting purposive sampling, has been conducted with 8, B2 level students, learning Turkish as a second language at Yildiz Technical University Turkish Education Center in the educational year 2017-2018. According to the results of the content analysis of the data, it is utterly important to develop writing activities combining product, process and genre-based approaches, provide clear instructions and a model text and involve feedback in the writing process for more effective writing. The writing models developed here might help students pay more attention to their language use, activate their vocabulary, use discourse connectors more efficiently and write more effectively in the target language.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, writing, product-based approach, process-based approach, genre-based approach, B2 level*

Giriş

Yazma etkinliği, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde yorumlanmış ve tanımlanmıştır. Raimes (1983, s.6) yazma etkinliğini "düşüncelerin açık, akıcı ve etkin bir biçimde iletimi" olarak tanımlamıştır. Ancak yazmayı öğrenmenin tek amacı iletişim kurmak değildir. Yazma, öğrenicilere aynı zamanda dilbilgisi yapıları, kelime dağarcığı, dile özgü ifadeler ve deyimler açısından öğrendiklerini pekiştirme şansı verir.

İkinci dil öğretiminde yazma öğreniminin çok katmanlı bir süreç olduğu söylenebilir. Öğrenicilerden iyi bir dilbilgisi kullanımı beklenirken bilişsel ve sosyokültürel yetiler de devreye girer ve dikkat kavramı diğer becerilere göre daha fazla önem kazanır. Hedge (2002, s.302) yazma sürecinde çeşitli aktivitelerin işe koşulduğunu söyler: "Yazma süreci; hedefleri belirleme, yeni fikirler üretme, bilgiyi organize etme, doğru dil kullanımı, taslak çıkarma, okuma, gözden geçirme, düzenleme ve değerlendirme olmak üzere çeşitli süreçleri içerir. Yazma süreci birçok ikinci dil öğrenicisi için kolay olmayan, kendiliğinden gelişmeyen karmaşık bir sürece işaret eder." Başka bir ifadeyle, yazma amaç, içerik, kelime dağarcığı, söz dizimi, dilbilgisi, süreç, teknik, katılımcı, düzenleme gibi bileşenlere ayrılır (Kılınç ve Tok, 2011; akt. Dilidüzgün, 2015, s.21).Yazarken kişinin geçtiği süreçler Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1. *Yazma üretim aşamaları (Raimes, 1983, s.6; akt. Selvikavak, 2006, s.9)*

Ur'un (1996, s.163) da belirttiği gibi: "Konuşma ile karşılaştırıldığında yazmada daha yüksek bir dil standardı aranır. Yapılara daha çok dikkat edilir, daha çeşitli ve doğru kelime kullanımı esastır ve ifadelerde daha fazla doğruluk aranır". Bu da bir bakıma, öğrenicilerin öğrenimine diğer dil becerilerine göre daha fazla katkıda bulunur. Anlamlı bir yazı yazarken geçtiğimiz bilişsel süreçler, öğrenme deneyimimizin bir parçasıdır (Harmer, 2001).

Bu bağlamda yazma becerisinin öğretiminde çeşitli sorular akla gelmiştir. Yazma öğretimi yapılırken hangi yöntemler izlenecektir? Yazma dersinin odağı ne olacaktır? Öğrenicilerin yazma becerilerini geliştirmede ne tür etkinlikler etkili olacaktır? Genel olarak alanyazında yazma öğretimi için üç temel yaklaşım öne çıkmaktadır. Bunlar ürün temelli, süreç temelli ve tür (genre) temelli yaklaşımlardır (Flower ve Hayes,1981; Hyland, 2003; Silva, 1990; Tribble, 1996).

İkinci dil öğretiminde, özellikle üniversite öğrenimine yönelik yazma becerisinin, öğrenicilerin geliştirmekte en çok zorlandığı becerilerden biri olduğu söylenebilir. Bu çalışmada da öğrenicilerin akademik ve yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye yönelik, söz konusu temel yaklaşımlar göz önünde bulundurularak B2 düzeyinde etkinlik örneklerinin hazırlanması ve uygulanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi "Yazma becerisinin gelişimi için güncel yaklaşımlar doğrultusunda ve B2 düzeyinde mevcut ders kitaplarındaki etkinliklere alternatif olabilecek ne tür etkinlikler hazırlanabilir?" olarak belirlenmiştir.

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi yaklaşımları

Alan yazındaki yazma becerisi yaklaşımları, yazma becerisinin farklı yönlerine odaklanmış ve bu becerinin öğrenimi ve öğretimiyle ilgili farklı yönlerin önemine vurgu yapmıştır (Cumming, 2001; Hyland, 2003). Hyland (2003) yazma yaklaşımlarının odaklandığı unsurları dil yapıları, metin işlevleri, yazma süreci, içerik ve tür/okur olarak sınıflandırmıştır. Yaylı ve Yaylı'nın (2018) makalesinde ise bu unsurlar yaklaşım olarak ele alınmış, (1) biçimsel yaklaşım, (2) işlevsel yaklaşım, (3) yaratıcı ifade yaklaşımı, (4) süreç yaklaşımı, (5) içerik odaklı yaklaşım ve (6) okur odaklı yaklaşım olarak nitelendirilmiştir. Bu çalışmada söz konusu odak alanları için ürün temelli, süreç temelli ve tür temelli yaklaşım sınıflandırması temel alınmıştır. Buna göre bu yaklaşımların bazıları metnin kendisini, bazıları yazma sürecini, bazıları ise o dile ait sosyokültürel gelenekler bağlamında oluşmuş metin türlerinin özelliklerini odağına almıştır. Metne odaklanan yaklaşım için önemli olan, öğrenicinin ikinci dilde yarattığı metnin özellikleridir. Başka bir deyişle metnin yapısal özelliği, kullanılan ifadeler ve kelimeler, dilbilgisel yapılar, öğrenicinin yazmayı öğrenmesinde en önemli ögelerdir. Yazma sürecini odağına alan yaklaşımda ise plânlama, taslak çıkarma, yazma, düzenleme gibi süreçlere ait ögeler ön plâna çıkar. Yazma öğrenimi hem plânlama, taslak çıkarma, gözden geçirme gibi makro stratejileri hem de yazının içeriğine ve yapısına eş zamanlı olarak dikkat etme, kelime ve sözdizimi unsurlarını doğru biçimde kullanma gibi mikro stratejileri içerir (Cumming, 2001). Son olarak bağlamı ve okuyucuyu önemli boyutlar olarak ele alan, sosyokültürel ögelere odaklanan yaklaşımda ise yazma becerisinin gelişmesinde hedef dile ait toplumun değerleri, uygulamaları ve hedef dile ait metin türleri konusunda bilgi sahibi olmak en önemli şeydir.

Bu yaklaşımlara bakıldığında birinin diğerinin yerine geçmesinden çok hepsinin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Öğrenicinin yeterlik

düzeyi, çalışılan metin türleri, sosyokültürel durumlar ve diğer birçok faktör uygulanacak yöntemin seçiminde göz önünde bulundurulmalıdır. Gardner ve Johnson'ın (1997) belirttiği gibi yazma işlemi akıcı bir süreçtir. Yazma, tamamen organize edilmiş, çizgisel bir süreç değildir. Bu nedenle öğreticilerin bu yaklaşımlardan sınıflarına uygun olanları ve seçerek uygulaması yerinde olacaktır.

Ürün Temelli Yaklaşım

Ürün temelli yaklaşım, "öğrenicilere genellikle önceden sunulan ve analiz edilen bir model metin üzerinden yazmalarının istendiği geleneksel bir yaklaşımdır" (Gabrielatos, 2002, s.5; akt. Hasan ve Akhand, 2010, s.78). Bu yaklaşımda öğrenicilere genellikle örnek bir metin verilir ve öğrenicilerden bu örnek metin üzerinden doğru dilbilgisi kullanımına dikkat ederek yeni bir metin oluşturmaları istenir. Daha sonra öğretmen yanlışları düzeltir. Ürün temelli yaklaşımda dört aşamadan söz edilir. Bunlar tanıtma, kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazmadır (Pincas, 1982a, s.22; akt. Badger ve White, 2000, s.153; Hyland, 2003). Tanıtma aşamasında söz konusu metnin belli özellikleri öğrenicilere tanıtılır. Kontrollü ve güdümlü yazmada ise serbest yazma aşamasına hazır duruma gelene kadar öğrenicilerin yazı yazarkenki bağımsızlığının artırılması amaçlanır.

Ürün temelli yaklaşımda öğrenicilere model bir metin sunulmasının yararlı olduğu söylenebilir. Bu şekilde öğreniciler yazılarında kullanacakları dilbilgisi yapıları, kelime ler ve söz dizimi konusunda bilgilendirilmiş olur. Model bir metnin cümle yapılarını kullanarak yazı yazma öğrenicilerin doğru bir şekilde yazmayı öğrenmelerine yardımcı olabilir (Badger ve White, 2000). Yarattıkları ürün sonunda öğretmenlerinden alacakları geribildirim sayesinde de yanlışlarını görüp düzeltebilirler. Öte yandan bu model yalnızca ürüne odaklanıp sürece gereken önemi vermediği iddiasıyla çeşitli araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir. Bu modelin olumsuz görülen yanları süreç temelli yaklaşımların önem kazanmasına sebep olmuştur.

Süreç Temelli Yaklaşım

Süreç temelli yaklaşım, adından da anlaşılabileceği gibi üründen çok yazma sürecine odaklanmaktadır. Bu süreçte öğrenici plânlama yapar, fikir üretir, taslak oluşturur ve uygun bir dil kullanarak düşüncelerini ifade eder. Bu yazma süreci yaklaşımında, yazılan metnin gözden geçirilmesi, akran geribildirimi ve grup değerlendirmesi de önemli yer tutar. Flower ve Hayes (1981) tarafından yazma süreci ilk olarak plânlama-yazma-gözden geçirme basamakları olarak tanımlanmıştır. Tribble (1996) ise bu süreci dört basamak olarak açıklamıştır. Bunlar; plânlama, taslak çıkarma, gözden geçirme ve düzenlemedir. Bu basamaklar sürekli birbiriyle etkileşimdedir ve doğrusal değildir.

Steele (2004) ise süreç temelli yaklaşımda sekiz basamaktan söz eder:

Birinci basamak (Beyin fırtınası): Bu basamakta beyin fırtınası ve grup içi tartışma yöntemiyle fikirler üretilir.

İkinci basamak (Plânlama): Öğreniciler bu aşamada üretilen fikirleri not alır ve not alınan bu fikirlerin etkililiğini tartışır.

Üçüncü basamak (Zihin haritası oluşturma): Bu aşamada öğreniciler bir zihin haritası, diyagram oluşturarak fikirler arasındaki hiyerarşik bağlantıyı görebilirler.

Dördüncü basamak (İlk taslağı oluşturma): Öğreniciler ilk taslaklarını yazar.

Beşinci basamak (Akran geribildirimi): Öğreniciler taslaklarını birbirleriyle paylaşır. Bu, onlara okuyucu olma fırsatı verir ve yazılanların okunacağı konusunda onlarda farkındalık yaratır. Bu da taslaklarını geliştirme konusunda onları teşvik eder.

Altıncı basamak (Düzenleme): Akranlardan alınan geribildirimden sonra taslaklar geliştirilir.

Yedinci basamak (Son taslak): Son taslak yazılır.

Sekizinci basamak (Değerlendirme ve öğretmen geribildirimi): Öğrenicilerin yazıları değerlendirilir ve öğretmen tarafından geribildirimde bulunulur.

Ürün temelli ve süreç temelli yaklaşım arasında çeşitli farklar vardır. Bu farklılıklar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 1. *Ürün temelli ve süreç temelli yaklaşım: Bir karşılaştırma (Steele, 2004, s.1)*

Süreç Temelli yaklaşım	**Ürün Temelli Yaklaşım**
Metin karşılaştırma kaynağıdır	Model metin taklit edilir.
Fikirler başlangıç noktasıdır	Fikirlerin organize edilmesi fikirlerden daha önemlidir.
Birden fazla taslak vardır	Bir taslak vardır.
Amaca, temaya ve metin türüne daha fazla önem verilir. Okuyucuya vurgu yapılır.	Metindeki belli yapılara vurgu yapılır ve bunların kontrollü uygulaması sağlanır
İşbirliğine dayalıdır	Bireyseldir
Yaratıcı sürece vurgu yapılır	Son ürüne vurgu yapılır

Ürün temelli yaklaşım da öğrenici, öğretmenin verdiği model metni taklit ederken süreç temelli yaklaşımda metni oluştururken deneyimlenen yaratıcı süreç basamaklarına odaklanılır. Ürün temelli yaklaşım da temel amaç yanlışsız bir metin ortaya koymaktır; süreç temelli yaklaşımda ise önemli olan üreterek, ürün üzerinde düşünerek, ürünü yeniden düzenleyerek kusursuz metne yaklaşmaktır.

Tür Temelli Yaklaşım

Tür temelli yaklaşımda yazma etkinliği sosyal ve kültürel bir olgudur. Bu yaklaşımda hedef dilin konuşulduğu toplumun gelenekleri ve yazma ediminin gerçekleştiği bağlam oldukça önemlidir. Farklı yazı türleri aynı zamanda "söz konusu türün iletişimsel amacını yansıtan özel yapılara ve dilbilgisel biçimlere sahiptir" (Nunan, 1999, s.280). Cope ve Kalantzis'e (1993) göre tür temelli yaklaşımın uygulamasında üç aşama mevcuttur: 1- hedef tür öğrenicilere model olarak sunulur, 2- metin öğreniciler ve öğretmen tarafından birlikte oluşturulur, 3- her bir öğrenici metni kendisi oluşturur. Badger ve White'a (2000, s.155) göre ise tür temelli yaklaşım "ürün temelli yaklaşımların" bir uzantısıdır. Aradaki fark tür temelli yaklaşımda yazının oluştuğu sosyal bağlamın da önemli olmasıdır. Hyland (2003, s.21) ise tür tanımını "dilin sosyal olarak kabul görmüş ve soyut kullanımları" olarak vermiştir ve aşağıdaki tabloda tür temelli yaklaşımı, süreç temelli yaklaşımla karşılaştırmıştır:

Tablo 2. *Tür ve süreç temelli yaklaşımların karşılaştırılması* (Hyland, 2003, s.24)

Özellik	***Süreç temelli yaklaşım***	***Tür temelli yaklaşım***
Ana Fikir	Yazma bir düşünce sürecidir. Yazma eylemine vurgu yapar.	Yazma sosyal bir etkinliktir. Son ürüne vurgu yapar.
Odak	Yaratıcı yazar, odak noktasıdır. Fikirlerin üretiminin ve birbirine bağlanma biçiminin nasıl olacağına vurgu yapar.	Okuyucu beklentileri ve ürün, odak noktalarıdır. Sosyal amaçların etkili bir şekilde nasıl ifade edileceğine vurgu yapar.
Avantajlar	Yazma süreçlerini açık hale getirir. Öğretim yöntemlerini verir.	Metne ilişkin gelenekleri açık hale getirir. Okuyucu ve yazma amacına ilişkin bağlam sağlar.
Dezavantajlar	Birinci ve ikinci dilde yazmanın aynı olduğunu varsayar. İkinci dilde yazmanın zorluklarını göz ardı eder. Ürüne yeterince önem verilmez. Tüm yazma etkinliklerinde aynı süreçlerin kullanıldığını varsayar.	Metinlere ait retorik bilgi gerektirir. Metinlerin kuralcı öğretimine sebep olabilir. Yazılı ürüne fazla önem verilmesine sebep olabilir. Metin üretmek için gerekli olan becerilere gereken önemi vermeyebilir.

Tür temelli yaklaşım, yazma sürecine gereken önemin verilmemesi ve öğreniciyi pasif durumda bırakması sebebiyle eleştirilere maruz kalmıştır. Ancak tür temelli yaklaşımın, öğrenicilere hedef dile özgü türleri tanıtması, söylemsel farklılıklara dikkat çekmesi, öğrenicilere özgün metinlerle karşılaşma fırsatı vermesi açısından yararlı olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenicilere otantik metinlerin tanıtılması, öğrenici katılımını artırırken yazma sürecini anlamlı hâle getirir (Yan, 2005). Tür temelli yaklaşım son yıllarda İngilizce dil öğretimi kitaplarında kendine oldukça yer bulmuştur. Örneğin içeriği "şikâyet etmek" veya "teşekkür etmek" olan bir mektubun/e-postanın nasıl yazılacağına ilişkin bir örnek metin verilir. Öğreniciden bu metinde kullanılan dil yapıları ve formata aşinalık kazanarak yeni metni oluşturması beklenir. Bu bir bakıma iletişimsel dil öğretimi yaklaşımının bir dalı olarak tanımlanabilecek görev odaklı dil öğretimi yaklaşımının bir uzantısı olarak değerlendirilebilir.

AOÖÇ (2013)'te (CEFR) B2 Düzeyi Yazma Becerisi

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine (CEFR) göre B2 seviyesi için yazma becerisi kazanımları şu şekilde verilmiştir: "Beni ilgilendiren çok sayıda konu üzerine açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir yazıda ya da raporda bilgiler verebilir ya da belli bir görüşe yandaş veya karşıt olarak gerekçeler ve karşı gerekçeler ortaya koyabilirim. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemlerini vurgulayarak mektup yazabilirim" (AOÖÇ, 2013, s.32). Bu kazanımlar bağlamında öğrenicilerin yazmaları beklenen yazma etkinlikleri şu şekilde özetlenmiştir:

Form ve soru kataloğu doldurma,

Gazete, dergi, bildiri ve benzerine makale yazma,

Afiş hazırlama,

Rapor, mesaj vb. yazma,

Sonradan kullanma amacıyla not alma,

Dikte edilerek bir mesaj yazma,

Yaratıcı yazma,

Özel ya da ticari mektup yazma (AOÖÇ, 2013, s.64).

Buna göre B2 düzeyi öğrenicilerin üniversite öğrenimi için gerekli akademik ve yaratıcı yazma konusunda yetkin olması beklenmektedir. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne (2013) göre yazma becerileri "Yazılı Anlatım, Genel", "Yaratıcı Yazma" "Rapor ve Deneme/ Makale Yazma" biçiminde çeşitli başlıklara ayrılmıştır. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne ek olarak 2017 yılında çıkan yeni tanımlayıcıların ve düzenlemelerin yer aldığı yayın (CEFR Companion Volume with New Descriptors, 2017) da incelenmiş ve çalışmamızın inceleme konusu olan B2 düzeyine ait kazanımlar söz konusu başlıklar altında verilmiştir.

Tablo 3. *Yazılı anlatım, genel*

B2	Değişik kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri de katıp değerlendirerek kendi ilgi alanından çeşitli konuları içeren anlaşılır ve ayrıntılı metinleri kaleme alabilir.

(CEFR Companion Volume, 2017, s.74).

Tablo 4. *Yaratıcı yazma*

B2	Değişik düşünceleri belirterek, söz konusu yazım türünün gerektirdiği kuralları dikkate alarak anlaşılır, ayrıntılı, birbiriyle bağlantılı gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimleri içeren betimlemeleri kaleme alabilir. Kendi ilgi alanından çeşitli konulara ilişkin açık ve ayrıntılı betimlemeleri kaleme alabilir. Bir film, kitap ya da tiyatro oyunu hakkında eleştiri yazabilir.

(CEFR Companion Volume, 2017, s.75).

Tablo 5. *Rapor ve deneme/ makale yazma*

B2	Önemli noktaları uygun bir tarzda vurgulayarak, destekleyici ayrıntıları ekleyerek, sistematik olarak açıklığa kavuşturan bir deneme ya da rapor yazabilir. Karmaşık bir süreci detaylı bir biçimde betimleyebilir. Değişik düşünceleri ve çözüm yollarını tartıp değerlendirebilir. Bir deneme yazısında veya raporda herhangi bir şeyi, zıt düşünceleri de göz önünde bulundurarak, çeşitli seçeneklerin yarar ve zararlarını belirterek açıklayabilir. Çeşitli kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri birleştirerek ortaya koyabilir.

(CEFR Companion Volume, 2017, s.76)

Yöntem

Amaçlı örneklemin benimsendiği araştırmada çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyine devam eden 8 yabancı uyruklu öğrenici oluşturmaktadır. "Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.118). B2 düzeyi öğrenicilerin seçilmesinin nedeni ise bu düzeyin AOÖÇ (2013)'te "ileri düzey veya bağımsız kullanıcı" olarak tanımlanması, bu düzey kazanımlarının söz konusu öğrenicilerin Türkçe öğrenme hedefleri ile paralel olması, öğrenicilerin üniversite öğrenimlerinde akademik ve yaratıcı yazmaya ihtiyaç duymasıdır. Öğreniciler Mısır, Sudan, Türkmenistan, Malezya, Hindistan, Ukrayna ve Karadağ'dan gelmektedir.

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. "Eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecini çalışmalarını içerir. Araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımıdır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.74). Bu kapsamda öğrenicilerin yazma becerisi hakkındaki görüşlerini öğrenmek amacıyla yazma becerisi tutum anketi uygulanmıştır. Anket soruları gerekli görüldüğü yerlerde öğrenicilere açıklanmış, anlamadıkları yerlerin sorulması konusunda öğreniciler yönlendirilmiştir. Daha sonra Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER'de okutulan Yedi İklim Türkçe B2 düzeyi ders kitabındaki yazma etkinlikleri incelenmiş, öğrenicilerin zorlandıkları noktalar tespit edilmiştir. Buna göre bu etkinliklerin çoğunun, bu çalışmamızda temel aldığımız ürün, süreç ve tür temelli yazma yaklaşımları dikkate alınarak hazırlanmadığı, dolayısıyla özel bir amaca hizmet etmediği, yazma aşamaları ve metin türü gösterimi eksikliği nedeniyle öğreniciye yol göstermediği ve yönergeler açısından eksik kaldığı görülmüştür. Anketten çıkan bulgular ışığında ve araştırmacının öngörüleri doğrultusunda güncel yazma yaklaşımları göz önünde bulundurularak Yedi İklim Türkçe B2 düzeyi ders kitabı 5. Ünitede bulunan Cahit Sıtkı Tarancı'ya ait "Memleket İsterim" (s.106) isimli şiir etkinliği ve yine aynı ünitede

yer alan "Şehirde yaşamanın olumlu ve olumsuz yanları/ Köyde yaşamanın olumlu ve olumsuz yanları" (s.105) yazma etkinliği uyarlanmak üzere seçilmiştir. Bunun için AOÖÇ (2013)'de yer alan "rapor/deneme yazma" ve "yaratıcı yazma" basamakları kazanımları temel alınmıştır. Dilin özgün kullanımı hakkında fikir verdiklerinden dolayı "Spotlight Literature New Edition (2013)" ile Duff ve Maley'e ait "Literature (1990)" kitaplarındaki yazma etkinlikleri incelenmiş ve bu inceleme sonucunda uyarlanabilecek etkinlikler sırasıyla 'karşılaştırma yazısı etkinliği' ve "model şiir üzerinden yeni bir şiir oluşturma etkinligi" olarak belirlenmiştir. Söz konusu etkinlikler yukarıda belirttiğimiz Yediiklim Türkçe B2 düzeyi ders kitabı 5. ünitede bulunan etkinliklere uyarlanarak hazırlanmış ve uygulanmıştır. Spotlight Literature New Edition (2013) ve Literature (1990) kitaplarının seçilmesinin temel nedeni, söz konusu kitaplarda, örneklemdeki öğrenicilerin yazma hedefleri doğrultusunda etkinliklere, model metinlerin ve yeterli yönergelerin dahil edilmiş olmasıdır.

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. "İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır"(Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242). Yapılan yazma becerisi tutum anketi üzerinden öğrenicilerin verdikleri cevaplar incelenerek veriler kodlanmış, sınıflandırılmış ve kodları belirli kategoriler altında toplayan temalar bulunmuştur. Daha sonra veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu doğrultuda etkinlikler hazırlanmış, uygulanmış ve etkinliklerden elde edilen sonuçlardan çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) kullanılmıştır. Hesaplamanın sonunda araştırmanın güvenirliği %91 çıkmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu sebeple araştırmanın guvenilir olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Bulgular

Yazma Tutum Anketinin Uygulanması

Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER'de B2 düzeyine devam eden yabancı uyruklu 8 öğreniciye yazma becerisi tutumlarının öğrenilmeye çalışıldığı 24 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Soruların bir kısmı Mohite (2014)'nin çalışmasından (An Investigation into the English Language Writing Strategies Used by Polish EFL Secondary School Learners) uyarlanmış, bir kısmı ise araştırmacı ve uzman tarafından hazırlanmıştır. Öğrenicilerin yazarken geçtikleri süreçler, planlamaya ne kadar zaman ayırdıkları (Örn. Türkçe yazma görevi verildiğinde ilk yaptığınız şey ne? Neden?; Türkçe yazarkenki adımlarınız neler?; Türkçe yazarken yazınızı nasıl planlıyorsunuz?) en çok hangi konularda yardıma ihtiyaçları oldukları (dilbilgisi, kelime bilgisi vb.), öğretmen veya akran geribildirimine başvurup vurmadıkları, anadillerinde ve Türkçedeki yazma alışkanlıkları gibi konular hakkındaki tutumları öğrenilmeye çalışılmıştır. Öğrenicilerin sorulara vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular ve yorum aşağıda sunulmuştur:

Anket sorularına verilen cevaplar incelenmiş soruların içeriğine göre kodlanıp kategorilere ayrılmıştır (Örn. Yazma süreçleri, yazarken desteğe ihtiyaç duyulan alanlar, Türkçe yazmaya en çok ne zaman ihtiyaç duydukları, en cok hangi metin türlerinde yazdıkları vb.). Daha sonra elde edilen kodlara göre öğrenicilerin en çok söz ettiği kavramlar sırasıyla plân yapma; geribildirim; kelime bilgisi ve dilbilgisi yapıları; sosyal medya, iletişim, ödev; öykü ve rapor olmuştur. Buna göre öğreniciler yazma etkinliklerini gerçekleştirirken plân yapmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle hazırlanıp uygulanan etkinliklerde plân yapma, taslak çıkarma gibi basamakların ve açık yönergelerin varlığına yer vermenin önemi büyüktür. İhtiyaç duydukları bir diğer şeyin ise öğretmenden geribildirim almak olduğu ortaya çıkmıştır. Öğreniciler ilgili soruların çoğunda yazma sürecinde öğretmenden destek almaya ihtiyaç duyduklarını ve sınıf arkadaşlarındansa öğretmenlerinden geribildirim almanın onlar için daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenicilerin bir yazı ürünü ortaya koyarken dilsel olarak hangi ögelerin önemli olduğuna dair sorulara verilen yanıtlara göre cevap sıklığı açısından anahtar kelime olarak kelime bilgisi ve dilbilgisi yapıları çıkmıştır. Öğreniciler B2 seviyesi olsalar da etkinliklere verdikleri cevaplar incelendiğinde dilbilgisi ve kelime dağarcığı konuları açısından yeterli düzeyde değillerdir.

Öğrenicilerin yazılı Türkçeyi ne zaman ve hangi platformlarda kullandıklarının ortaya çıkarılmasını amaçlayan sorularda ise anahtar kelimeler olarak ödev, sosyal medya ve iletişim bulunmuştur. Öğreniciler Türkçeyi sosyal medyada Türk arkadaşlarıyla yazılı olarak iletişim kurarken sıklıkla kullanmaktadır. Yazılı olarak Türkçeye hangi metin türlerinde maruz kaldıkları ile ilgili sorulan soruya verilen cevaplar ise öykü ve rapor olmuştur.

Yedi İklim Türkçe B2 Düzeyi Ders Kitabının Yazma Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi

Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER'de okutulan Yedi İklim Türkçe B2 düzeyi ders kitabı, yazma etkinlikleri açısından değerlendirilmiş, yazma etkinliklerinin içeriği tablolaştırılmıştır. Ünite adları ve temaları, yazma etkinliği başlıkları ve etkinlikler için verilen yönergelerin detaylı analizi yazılmıştır ve ek olarak sunulmuştur.

Kitabın yazma etkinlikleri genel olarak değerlendirildiğinde yazma becerisinin geliştirilmesi bağlamında bu etkinliklerin yetersiz olduğu görülmektedir. Yazma etkinliklerine büyük oranda yer verilmiş olsa da bu etkinliklerin yönergeleri öğreniciye yeterince yönlendirme sağlamamaktadır. "Aşağıdaki kelimeleri kullanarak bir metin (hikâye, deneme vb.) yazınız" veya model metin, yazma basamakları vermeden 'Kendinizi anne ya da baba olarak düşünün ve çocuğunuza bir mektup yazın' şeklindeki yönergeler oldukça belirsiz ifadeler olarak göze çarpmaktadır. Bazı etkinliklerde, model metin sunma (Türkiye'deki düğün geleneği hakkında bir paragraflık bilgi verdikten sonra "Siz de ülkenizde düğünle ilgili gelenekleri yazınız" etkinligi), kontrollü yazma gibi ürün temelli

yaklaşıma ait oldugu söylenebilecek yazma geleneklerine yer verilmiş olsa da bu yalnızca bazı etkinliklerle sınırlı kalmış, bu etkinliklerde bile metin türüne odaklanılmamış; sürece veya metin türüne vurgu yapan yazma yaklaşımlarının da kullanıldığı işlevsel ve eklektik bir yaklaşım benimsenememiştir. Sonuç olarak bu kitapta yer alan etkinliklerin çoğunun AOÖÇ (2013)'te belirtilen B2 kazanımlarını yerine getirme bağlamında yönergeler açısından zayıf kaldığı; anlamlı ve metin türlerinin geleneklerine uygun metinler ortaya çıkarma açısından yönlendirmelerin yetersiz kaldığı görülmektedir.

Etkinlik Geliştirilmesi

Anket sorularına verilen cevaplar, araştırmacının öngörüleri ve Yedi İklim Türkçe B2 düzeyi ders kitabı yazma etkinliklerinin incelenmesi sonucu bu kitapta yer alan Cahit Sıtkı Tarancı'ya ait "Memleket İsterim" (s.106) siir etkinligi ve "Şehirde yaşamanın olumlu ve olumsuz yanları/ Köyde yaşamanın olumlu ve olumsuz yanları" yazma etkinliği (s.105) uyarlanarak iki etkinlik geliştirilmiştir. Bu etkinliklerin hazırlanmasında öğrenicilerin yazma becerilerini daha etkili duruma getirecek ürün, süreç ve tür temelli yaklaşım yöntemlerinin harmanlanarak uygulanması amaçlanmıstır. Şiir yazma etkinliğinin hazırlanmasında AOÖÇ (2013) yaratıcı yazma kazanımı doğrultusunda Duff ve Maley'nin Literature (1990) isimli kitabında yer alan "model şiir üzerinden yeni bir şiir oluşturma" etkinliği temel alınmıştır. Şiir yazma anadilde bile yazması zor olan bir metin türüyken ikinci dilde şiir yazılmasının çok daha zor olduğu kabul edilebilir bir gerçektir. Ancak tekrarlanabilir, basit dilbilgisi yapılarının ve ifadelerin yer aldığı bir şiirin model alınmasıyla öğrenicilerin daha kolay bir şekilde şiir yazabileceği varsayılmıştır. Bu etkinliğin alternatif olarak görülmesindeki amaç ise yazma etkinliğinin bir model sayesinde daha kolay ve teşvik edici hâle gelmesidir. Söz konusu etkinlik, Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER'de 8 öğreniciye aşağıdaki çalışma kâğıdıyla uygulanmıştır.

Etkinlik 1
OKUYALIM
Bu kelimeleri biliyor musunuz?

memleket dal tarla dert hasret diyar nihayet şikâyet

Cahit Sıtkı Tarancı, Memleket İsterim
Memleket isterim
Gök mavi, dal yeşil, tarla sarı olsun;
Kuşların çiçeklerin diyarı olsun.

Memleket isterim
Ne başta dert, ne gönülde hasret olsun;
Kardeş kavgasına bir nihayet olsun.
Memleket isterim
Ne zengin fakir, ne sen ben farkı olsun;
Kış günü herkesin evi barkı olsun.
Memleket isterim
Yaşamak, sevmek gibi gönülden olsun;
Olursa bir şikâyet ölümden olsun.

YAZALIM
Aşağıdaki modeli kullanarak kendi şiirinizi yazın
…….isterim
……..olsun
……..olsun
……..isterim
Ne……..ne……..olsun
…….isterim
…….olsun
……..olsun
……..…….isterim
……..olsun
……..olsun
……...isterim
……..olsun
……..olsun

Etkinlik için öncelikle ısınma soruları olarak "Şiir sever misiniz?" "Türk bir şâir tanıyor musunuz? "Türkçe şiir okur musunuz?" soruları sorulmuş ve cevaplar alınmıştır. Öğreniciler Türk şairler hakkında fazla bilgi sahibi olmadıklarını söylemiş, ancak söz konusu şiirden bahsedildiğinde önceden kitaptaki etkinliği yaptıkları için şiiri bildiklerini ifade etmişlerdir. Daha sonra şiiri sessizce okumaları istenmiş; her bir kıtada ağırlıklı hissedilen duyguyu yazmaları istenmiştir. Bu konu hakkında kısa bir sınıf tartışması yapıldıktan sonra modeldeki yapıları kullanarak yeni bir şiir yazmaları istenmiştir. Bunun için araştırmacı öğretmen bir örnek vermiştir:

"Dünya isterim

İçinde barış olsun…."

Bu etkinliğe verilen cevaplar incelendiğinde öğrenicilerin çoğunun model metin sayesinde bağlam içinde uygun kelimeler kullanarak anlamlı şiirler oluşturabildikleri

görülmüştür. Diğer öğrenicilerin ise bağlama uygun doğru kelime kullanımı açısından zayıf kaldığı görülmüştür. Etkinlikten hemen sonra araştırmacı öğretmen tarafından gerekli geribildirimler verilmiştir.

Etkinlik 2

Uygulanan ikinci etkinliğin temelini AOÖÇ (2013) kazanımı "Bir deneme yazısında veya raporda herhangi bir şeyi, zıt düşünceleri de göz önünde bulundurarak, çeşitli seçeneklerin yarar ve zararlarını belirterek açıklayabilir" ışığında Yedi İklim Türkçe B2 düzeyi ders kitabı 5. Ünite, yer alan "Şehirde yaşamanın olumlu ve olumsuz yanları/ Köyde yaşamanın olumlu ve olumsuz yanları" etkinliği (s.105) oluşturmuştur. Etkinliğin geliştirilmesinde B2 kazanımlarına uygun olduğu düşünüldüğü ve bu etkinliğe alternatif teşkil ettiği için Spotlight Literature New Edition (2013) kitabı karşılaştırma yazısı etkinliği temel alınmıştır. Etkinliğin başında öğrenicilere "İstanbul'da yaşamak nasıl? "Daha önce köyde yaşadınız mı?" gibi sorular sorularak öğrenicilerin konuya ısınması sağlanmıştır. Daha sonra beyin fırtınası yaptırılmış; köydeki ve şehirdeki yaşamın avantajları ve dezavantajları listelenmiştir. Sonrasında aşağıda verilen, öğrenicilerin ilgileri düşünülerek hazırlanmış model metin ve etkinliğin yer aldığı çalışma kâğıdı dağıtılmış; model metin ve verilen yönergeler dikkate alınarak bir karşılaştırma yazısı yazmaları istenmiştir. Karşılaştırma yazısı etkinliği; plânla, geliştir, yaz ve düzenle basamaklarından oluşmaktadır. Plânla kısmında öğrenicilere yardımcı olacağı düşünülen anahtar kelimeler ve kullanılabilecek bağlaç ve kalıp ifadeler tabloları verilmiştir. Geliştir ve yaz kısımlarında öğrenicilere yol gösterecek şekilde, basamaklar halinde yönergeler verilmiştir. Düzenle kısmında ise öğrenicilerin yazılarının son halini düzenlemelerine fırsat verecek bir öz kontrol listesi verilmiştir. Etkinlik çalışma kâğıdı aşağıda verilmiştir:

OKUYALIM

Örnek Metin

ÜNİVERSİTE SEÇİMİ

Üniversite seçimi zordur. Hangi üniversiteye gideceğimizi erken yaşta düşünmek önemlidir. Üniversite seçiminde düşünmemiz gereken çeşitli konular vardır. Bunlar için örnek olarak okul harcı, akademik programlar, üniversitenin bulunduğu çevre ve sosyal olanaklar verilebilir. Atılması gereken ilk adım, **devlet üniversitesine mi özel üniversiteye** mi gitmek istediğimize karar vermektir.

İki konu

Devlet üniversiteleri, özel üniversitelerden daha ucuzdur. Ancak devlet üniversitelerine girmek daha zor olabilir. Öğrenicilerin çoğu devlet üniversitelerine girmeye çalıştığından rekabet daha fazla olur.

Parasal açıdan karşılaştırma

Özel üniversitelerin maddi imkânları daha fazla olduğu için sunduğu olanaklar da daha fazladır. Örneğin özel bir üniversitedeki bilgisayar laboratuvarı bir devlet

üniversitesindekinden daha iyi olacaktır. Ya da özel üniversitenin yemekhanesi daha bakımlı olabilecekken, devlet üniversitesinin yemekhanesinde olanaklar daha kısıtlı olacaktır. Ne var ki elbette devlet üniversitesindeki yemeklerin fiyatı çok daha uygun olacaktır.

Olanaklar

Sosyal açıdan değerlendirdiğimizde ikisi de çeşitli sosyal olanaklara sahiptir. Bu, üniversiteden üniversiteye değişecektir. Bir özel üniversite spor kulüpleri açısından zengin olabilecekken, bir devlet üniversitesi tiyatro ya da sinema etkinlikleri açısından daha faal olabilir.

Sosyal

Özel üniversiteye mi devlet üniversitesine mi gideceğimiz bizim önceliklerimize ve isteklerimize bağlıdır. Unutmamız gereken, hangi üniversiteye gidersek gidelim önemli olan bizim azmimiz ve çalışmamızdır. Eğitim hayatımızdan en iyi verimi alabilmek bizim elimizdedir. Bunun için elimizden gelenin en iyisini yapmalıyız.

Sonuç

PLÂNLA

Anahtar Kelime Tablosu

*doğa, *temiz hava, *hastane, *okul, *çevre kirliliği, *trafik, *gürültü, *taze süt, *organik ürünler, *doğal güzellikler, *işsizlik, *arkadaş, *fabrika, *hava kirliliği, *hazır yiyecekler, *komşuluk ilişkileri

Kullanılabilecek Bağlaç ve Kalıp İfadeler Tablosu

Benzerlikler		Benzer şekilde, aynı şekilde/biçimde, ikisi de, ortak noktaları…
Farklılıklar		Ancak, ne var ki, …dan farklı olarak, öte yandan,

Şehirdeki ve köydeki yaşam hakkında düşünün. Benzerlikler ve farklılıklar neler olabilir? Yukarıda verilen kelimelerden yararlanarak serbest yazın.

GELİŞTİR

Giriş paragrafınız için şehirdeki ve köydeki yaşam hakkında ön bilgi veren taslağınızı oluşturun. Köydeki ve şehirdeki yaşamı iş olanakları, sosyal yaşam ve sağlık açısından düşünün ve düşüncelerinizi listeleyin. Sonuç paragrafına nasıl başlamak istediğinizi düşünün.

YAZ

Giriş paragrafınızda köydeki ve şehirdeki yaşam hakkında ön bilgi verin.

Girişten sonraki ilk paragrafta köydeki ve şehirdeki yaşamı iş olanakları açısından karşılaştırın.

İkinci paragrafta köydeki ve şehirdeki yaşamı sosyal yaşam açısından karşılaştırın.

Üçüncü paragrafta köydeki ve şehirdeki yaşamı sağlık açısından karşılaştırın.

Sonuç paragrafınızda temel benzerlikleri ve farklılıkları özetleyin ve bir sonuca varın.

DÜZENLE

✓ Yazdığım kompozisyon konu hakkında ön bilgi vermektedir ve paragraflarda köydeki ve şehirdeki yaşam çeşitli açılardan karşılaştırılmıştır.

✓ Kompozisyonum tutarlıdır ve açık bir dil kullanılmıştır.

✓ Sonuç paragrafımda konu özetlenmiştir.

YAZALIM

……

***

Bu etkinlik sırasında öğrenicilerin sorularına cevap verilmiş ve öğreniciler anlamadıkları adımları sormaları konusunda teşvik edilmişlerdir. Öğrenicilerin uzun yazı yazma konusundaki tutumları genellikle olumsuzdur. Çünkü yazı yazma zor bir beceri olmakla beraber ikinci dilde yazı yazmanın daha zor olması öğrenicilerin olumsuz tutumlarında etkilidir. Ancak yazma adımlarına dair bir plâna sahip olmalarının etkinliği daha kolay hale getireceği varsayılmıştır.

Genel olarak etkinlik sonuçları değerlendirildiğinde öğrenicilerin çoğunun etkinlikte verilen yönergelere uyarak yazma adımlarını uyguladıkları gözlenmiştir. Bu öğreniciler giriş paragrafında genel olarak konudan bahsetmiş, birinci paragrafta köydeki ve şehirdeki yaşamı iş olanakları açısından karşılaştırmıştır. İkinci paragrafta ise sosyal yaşam açısından köydeki ve şehirdeki yaşamın nasıl olduğu ulaşım, komşuluk ilişkileri vb. gibi alt başlıklar halinde tartışılmıştır. Üçüncü paragrafta sağlık konusu için hastanelerin varlığı, hastanelerin kalitesi, sağlıklı yaşam için gerekli olan yiyeceklerin tazeliği ve doğallığı gibi konular hakkında yazılmıştır. Diğer öğreniciler ise genel olarak verilen konulardan bahsetmekle birlikte plânda istenildiği gibi karşılaştırma yazısı yazma yöntemine uymamışlardır. Paragraflarda bahsedilen konular hakkında karışık olarak veya paragraflara bölmeden düz yazı şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Yazma sırasında genel olarak beyin fırtınası sırasında ortaya çıkan ve çalışma kâğıdında verilen kelimelerden yararlanılmıştır. Bunlar uygun bağlamlarda kullanılmış olmakla birlikte öğrenicilerin B2 düzeyi olmalarına rağmen çeşitli dilbilgisi yapılarını kullanmada zorluk çektiği görülmüştür. Bu da AOÖÇ (2013)'te B2 düzeyi için verilen kazanımların gerçekle ne kadar uyuştuğu sorusunu akıllara getirmiştir. Bu düzey kazanımları rapor ve deneme yazma için;

-"Önemli noktaları uygun bir tarzda vurgulayarak, destekleyici ayrıntıları ekleyerek, sistematik olarak açıklığa kavuşturan bir deneme ya da rapor yazabilir.

-Karmaşık bir süreci detaylı bir biçimde betimleyebilir.

-Değişik düşünceleri ve çözüm yollarını tartıp değerlendirebilir.

-Bir deneme yazısında veya raporda herhangi bir şeyi, zıt düşünceleri de göz önünde bulundurarak, çeşitli seçeneklerin yarar ve zararlarını belirterek açıklayabilir. Çeşitli kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri birleştirerek ortaya koyabilir." olarak belirlenmiş olmasına rağmen çalışma kâğıtları değerlendirildiğinde öğrenicilerin bu kazanımları tamamen yerine getirecek düzeyde olmadığı saptanmıştır. Öğrenicilerin çoğunun dilbilgisi kullanımlarının B2 düzeyinde olduğunu söylemek zordur. Kelime kullanımı açısından da çoğunlukla sözlük ve öğretmen desteği almaları ve ankette sorulan sorularda anahtar kelimeler olarak "dilbilgisi ve kelime bilgisi"nin ortaya çıkması, bu hususta öğrenicilerin eksiklikleri olduğunu göstermektedir.

Etkinliklerin yeterli yönergeler verilmeden paragraf yazdırma şeklinde olması anket sorularına verilen cevaplar arasında "plân yapma" nın baş kavram olarak karşımıza çıkmasıyla ilişkilidir. Öğrenicilerin anlamlı yazılar yazabilmek için son ürüne ulaşma yolunda plân yapmaya, belli basamakları takip etmeye ihtiyacı vardır. Hazırlanan etkinliklerde de bu hususa özellikle önem verilmiştir. Etkinliklerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde de öğrenicilerin çoğunun verilen plânı uygulamaya istekli olduğu görülmüştür.

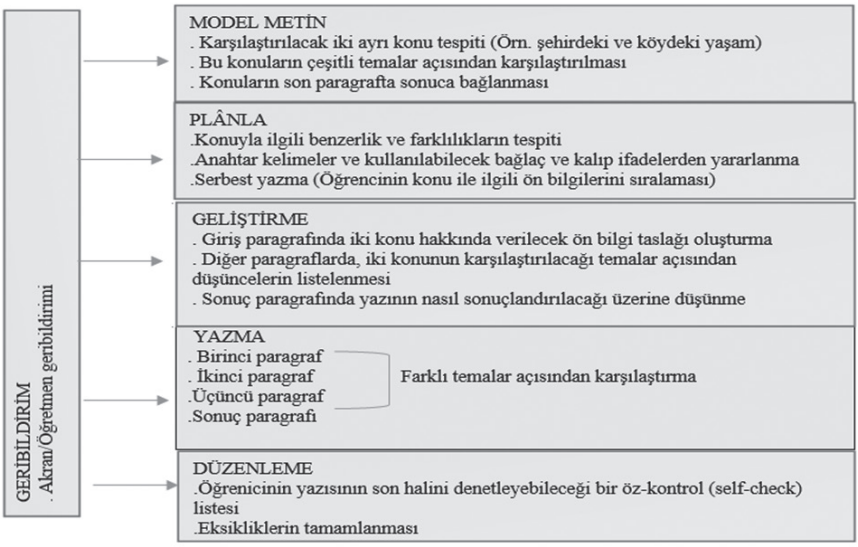
Benzer şekilde anketten elde edilen verilere göre öğrenicilerin en çok kullandığı kavramlardan birisi de geribildirimdir. Mevcut çoğu kitapta ve çalışmamızda özellikle incelediğimiz Yedi İklim Türkçe (2018) ders kitabında etkinliklerin yönergelerinin yetersiz olması, öğrenicilere yazma aşamasından sonra çoğunlukla yeterli geribildirimin yapılmaması, yazma sürecindeki yanlışlıkların giderilmesi ve sürecin daha etkili kılınması önünde engeller olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç

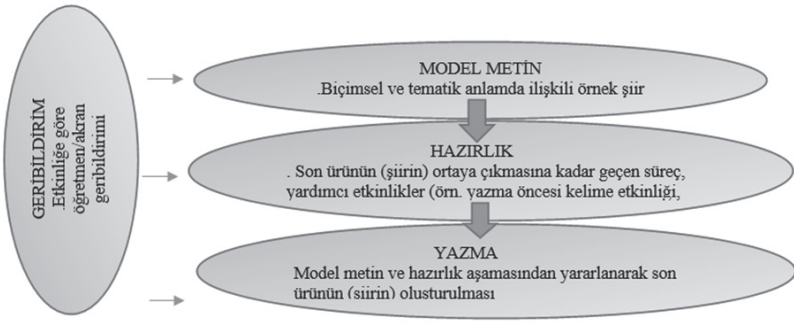
İkinci dil öğreniminde öğrenicilerin geliştirmekte en çok zorlandığı becerilerden birinin de yazma becerisi olduğu söylenebilir. Bunun en önemli sebebi yazma sürecine düşünme, fikirlerin organize edilmesi gibi bilişsel süreçlerin yanı sıra ikinci dilde anlamlı bir yazı oluşturabilmek için gerekli olan o dile ait kelime dağarcığı, dilbilgisel yapıların doğru kullanımı, metin türüne ait geleneklere ilişkin bilgiler gibi birçok etkenin dahil olmasıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde de bu zorluklara ek olarak özellikle üniversite öğrenimi için öğrenicilerin ihtiyaç duyduğu akademik ve yaratıcı yazmaya yeterli önem verilmemesi, ders kitaplarındaki etkinliklerin, etkili yazma bağlamında yetersiz kalması, akademik yazma için gerekli olan plânlama, geliştirme, düzenleme gibi detaylı yazma basamaklarının eksik olması, model metin kullanımının tercih edilmemesi, etkinlik yönergelerinin açık olmaması, öğrenicilere yol gösterecek ve motivasyonu artıracak geribildirimde bulunmanın, sürece çoğu zaman dahil edilmemesi bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur. Öğrenicilerin yazma becerisine karşı tutumlarının öğrenilmesi ve bu

bilgiler ışığında öğrenicilerin yazma becerileri geliştirebilecek, sürecin, etkili yönergelerin ve süreç sonrası geribildirimlerin ön plâna çıkabileceği yazma etkinliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda bu amaç bağlamında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

AOÖÇ (2013)'te belirtilen B2 düzeyi kazanımları, Türkçenin öğretimine yansıtıldığında özellikle yazma becerileri açısından gerçekçi bir tablo sunmamaktadır. Öğreniciler Türkçedeki metin türlerine yeterince aşina değilken bir yol haritası verilmeden yerine getirmeleri beklenen yazma görevleri öğrenicileri çaresiz bırakmakta ve etkili bir yazma öğretiminin önüne geçmektedir. Dilidüzgün'ün de çalışmasında belirttiği gibi mevcut yabancılara Türkçe öğretim kitaplarında "belli dil yapılarına odaklanılmadığı ve belli bir metin türü/anlatım biçimi benimsenmediği için görev olmayan ya da girdi eksikliği ile görev niteliği kazanamayan etkinlikler sonucu türsüz yazılar doğmaktadır" (Beaugrande, 1985; Dilidüzgün, 2010; Akt. Dilidüzgün, 2015, s.31). Bu noktada üniversite öğrenimi için gerekli karşılaştırma, kitap inceleme, tez savunma, ödev hazırlama, tanıtıcı yazı yazma, rapor yazma gibi özel bir amaca hizmet eden yazma etkinliklerinin hazırlanmasında veya öğretmen tarafından uyarlanmasında öğrenicilerin ihtiyaçlarına göre ürün/süreç/tür odaklı yaklaşımların desteklediği yöntemlerin kullanılması bu araştırmanın birincil önerisidir. Yazma aşamalarının açık biçimde gösterildiği, önlerinde yardım alabilecekleri bir modelin bulunduğu yazma etkinlikleri geliştirmek; yazma öncesine beyin fırtınası gibi grup içi etkinliklere yer verilen süreçleri dahil etmek, yazma aşamasında ve sonrasında geribildirim almalarını sağlamak son derece önemlidir. Bu doğrultuda çalışmamızda da yer verilen örnek etkinlikler öneri niteliğinde olmakla birlikte bu etkinliklerle öğrenicilerin yazma dersinden alacakları verimin artırılması ve öğrenicilerin yazma konusunda daha fazla motive olması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrenicilerin etkili karşılaştırma yazısı ve şiir yazmalarına yardımcı olabilecek şemalar aşağıda sunulmuştur:



Şekil 2. *Karşılaştırma yazısı yazma basamakları*



Şekil 3. *Şiir yazma basamakları*

Sonuç olarak yazma ve metin türünün modellemesi yapıldığı takdirde yazma dersinin daha verimli olabileceği gözlemlenmiştir. İhtiyaçlar doğrultusunda ürün, süreç ve tür temelli yaklaşımların bütünleştirilerek etkinliklerin hazırlanması, yönergelerin açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmesi, uygun etkinliklerde öğrenicilerin yazılarını kontrol ederek gerekli düzeltmeleri yapmalarına olanak tanıyan bir öz-kontrol listesinin verilmesi, model metin sunulması ve etkinliklerin uygulanması aşamasına geribildirim ögesinin dâhil edilmesi etkili yazma için son derece önemlidir. Gerek rapor/deneme/makale yazmada, gerekse yaratıcı yazmada model metin sunumu ve yazma basamaklarının verilmesi ikinci dilde yazma zorluklarını azaltabilir. Öğrenicilerin, yazma basamaklarının açıkça belirtildiği etkinlikler sayesinde paragraflar arasında bütünlüğün sağlanması ve dolayısıyla söylemsel bağlayıcıların doğru kullanımı konusunda teşvik edilebileceği, yazma öncesi basamağı ile sahip oldukları kelime dağarcığını daha kolay etkinleştirme fırsatı bulabileceği, verilen model metin sayesinde metin türünü tanıyarak ve modeli örnek alarak hedef dilde daha kolay ve etkili yazabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Badger, R. & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, *52*(2), 153-160.

AOÖÇ (2013). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi (Öğrenim-öğretim-değerlendirme). *(İkinci Baskı) Almanya: telc GmbH,* 10 Nisan 2018 tarihinde https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf adresinden alındı.

Cope, B. & M. Kalantzis. (eds). 1993. *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburg Press.

Council of Europe (2017) The CEFR: Companion volume with new descriptors, 15 Mart 2018 tarihinde https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 adresinden alındı.

Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language: Two decades of research. *International Journal of English Studies, 1*(2), 1-23.

Dilidüzgün, Ş. (2015) Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 16-34.

Duff, A. & Maley, A. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Flores I.D. (ed.) (2013). *Spotlight on literature new edition*. Oxford: Richmond Publishing

Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32,* 365-87.

Gardner, A. & Johnson, D. (1997). *Teaching personal experience narrative in the elementary and beyond*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona Writing Project Press

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex, England: Longman.

Hasan, M.K. & Akhand, M.M. (2010). Approaches to writing in EFL/ESL context: Balancing product and process in writing class at tertiary level. *Journal of NELTA*, 15(1-2), 77-88.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. United Kingdom: Oxford University Press.

Hyland**,** K**.** (2003). *Second language writing.* Cambridge: Cambridge University Press.

Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications

Mohite, M. (2014). *An investigation into the english language writing strategies used by Polish EFL secondary school learners* (MA TESOL dissertation, London Metropolitan University) (Appendix 6). British Council, 10 Nisan 2018 tarihinde https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/filefield_paths/an_investigation_into_the_english_language_writing_strategies_v2.pdf adresinden alındı.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning.* Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Raimes, A**.** (1983). *Techniques in teaching writing.* Oxford: Oxford University Press.

Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrenicilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama.* Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, 15 Mart 2018 tarihinde https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp adresinden alındı.

Silva, T. (1990) Second language composition instruction: Issues and direction in ESL. Second language writing: Research insights for the classroom. / Ed. by B. Kroll. New York: Cambridge University Press, pp. 1-24.

Steele, V. (2004). *Product and process writing,* 20 Mart 2018 tarihinde https://www.teachingenglish.org.uk/article/product-process-writing-a-comparison adresinden alındı.

Tribble, C. (1996). *Writing.* Oxford: Oxford University Press.

Ur, P. (1996). *A Course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press

Yan, G. (2005). A process genre model for teaching writing. *English Teaching Forum*, *43*(3), 18-26.

Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2018). Yabancılara türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi (Yedi İklim Türkçe örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*, 132-145.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

EKLER

EK 1. Yedi İklim ders kitabı yazma etkinlikleri

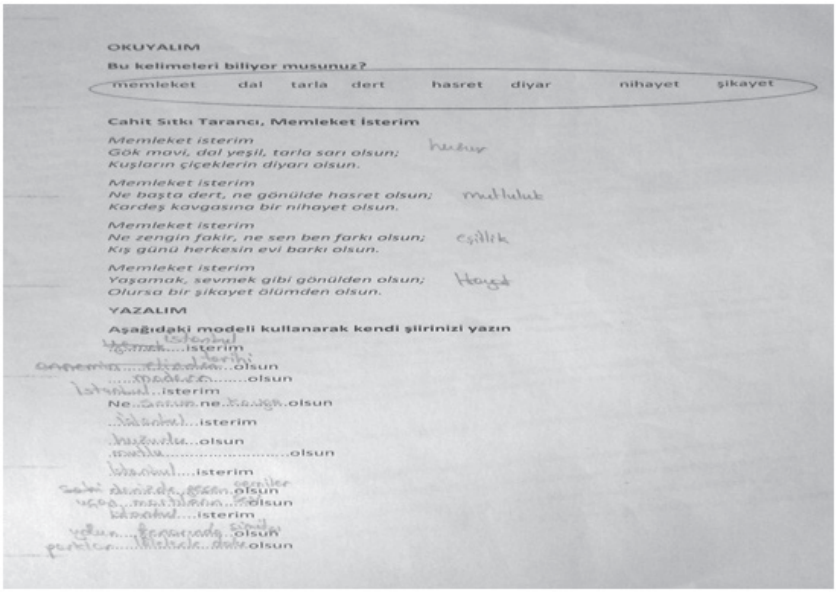
	ÜNİTE ADI-TEMA	**YAZMA ETKİNLİĞİ**	**YÖNERGELER**
ÜNİTE 1	**Mesleğimde İlerliyorum** a) İş hayatı b) Püf noktası c) Eğitim ve Bilgilendirme	*Eleman aranıyor *Başarının formülü *Katılım mektubu	**1- Yazalım-Eleman Aranıyor** **Yönerge:** Bir tekstil fabrikasının sahibisiniz. Fabrikanıza yönetici, muhasebeci ve bir de sekreter alacaksınız. Alacağınız elemanların hangi özelliklere sahip olmasını istersiniz? Niçin? (Yönetici-Muhasebeci-Sekreter için ayrı boşluklar verilmiş) **2- Yazalım-Başarının formülü** **Yönerge:** Sizin başarı formülünüz nedir? ("Kazlardan alınacak çok ders var" isimli metin bağlamında) a) Yazalım-Yönerge: Tanıdığınız başarılı bir iş adamının, başarılı olmasındaki etkenleri yazınız **3- Yazalım-Katılım mektubu** **Yönerge:** Erasmus, Leonardo veya Mevlana programlarından birine katılmak için bir mektup yazınız. Mektubunuzda ad ve soyadınız, doğum yeriniz, doğum tarihiniz, eğitim durumunuz, mesleğiniz, gitmek istediğiniz ülke gibi bilgiler yer alsın. (İlgili okuma metinleri bağlamında) **4-Yazalım-Rapor** **Yönerge:** Sınıfınızda üçerli takımlar oluşturunuz. Aşağıdaki konulardan herhangi birini seçiniz ve konu hakkında rapor yazınız. Raporunuzu yazmadan önce bilgi ve belgeleri edinmeyi unutmayınız. (Konular: -Kurs merkezinin eğitim ve kültür faaliyetlerini değerlendiriniz -Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti'ni değerlendiren bir rapor yazınız -Yaşadığınız şehrin çevre sorunlarını değerlendiriniz -Üniversitenizin bilim, kültür ve sanat faaliyetlerini değerlendiren bir rapor yazınız.

ÜNİTE 2	**Değerlerimiz** a) Evlilik hayatı b) Arkadaşlık c)Komşuluk	*Düğün *Doğum Günüm *Gece oyunları	**1-Yazalım-Düğün** **Yönerge:** Siz de ülkenizde düğünle ilgili gelenekleri yazınız (Türkiye'deki düğün geleneği hakkında bir paragraflık bilgi verilmiştir) **2- Yazalım (İki arkadaş okuma metni bağlamında)** **Yönergeler:** -Karakter özelliklerini yazalım -Hikâyeyi kendi cümlelerimizle özetleyelim. **3-Hikâyeyi tamamlayalım**-Doğum günüm **4-Okuyalım, yazalım**-Aslan ile Fare Bu hikâyenin ana fikri nedir? **5- Yazalım-Gece oyunları** **Yönerge:** Siz de büyüklerinizden dinlediğiniz bir oyunu yazınız. **6- Kelime dünyası-yazalım** **Yönerge:** Yaşadığınız yerde komşuluk ilişkileri nasıl? Yazınız
ÜNİTE 3	**Bir Ömür Böyle Geçti** a) Hayata ilk adım b) Rüzgâr gibi geçti c) Bu da geçer yahu!	*Sevgili çocuğum *İş başvurusu *Belediye başkanı	**1-Yazalım-Sevgili çocuğum** **Yönerge:** Kendinizi anne ya da baba olarak düşünün ve çocuğunuza bir mektup yazınız. **2-Kelime dünyası-Yönerge:** Kelimelerle paragrafı tamamlayınız. **3-Yazalım-İş başvurusu** **Yönerge:** (Bir önceki sayfada Okuyalım, cevaplayalım kısmında örnek bir iş başvuru metni verilmiş ve doğrudan iş başvuru metninin özelliklerine ilişkin sorular sorulmuş) Bir iş başvurusu mektubu yazınız. Mektubunuzda aşağıdaki hususları özellikle belirtiniz. **4-Kelime dünyası-Yönerge:** Bu kelimelerden yararlanarak kendinizi anlatınız (kişilik özelliklerini anlatan sıfatlar) **5-Yazalım-Belediye başkanı** **Yönerge:** Yaşadığınız şehrin belediye başkanlığına aday olsaydınız yaşlılar ve gençler için ne tür proje ya da projeleriniz olurdu? Bu projeleri gerçekleştirmek için neler yapardınız? (Yaşlılar/Gençler için Farklı boşluklar verilmiş) (**DİNLEME-YAZMA: Yönerge:** Dinlediğimiz metni özetleyelim)
ÜNİTE 4	Mutfakta Kim Var? a) Yemekte ne var? b) Su gibi aziz ol! c) Yemek yapma sanatı	*Nerede yiyelim? *Benim yemeğim *Müjde!	**Yazalım-Nerede yiyelim?** **Yönerge:** …arkadaşınıza davetine katılacağınızı ancak onun önerdiği lokantaya gitmek istemediğinizi ve nedenlerini anlatan bir not yazınız. Ayrıca sizin önerdiğiniz lokantanın özelliklerinden bahsediniz. **Yazalım-Benim yemeğim-Yönerge:** Beğendiğiniz bir yemeğin malzemelerini ve tarifini yazınız.

			Yazalım, konuşalım-Sağlıklı yaşam **Yönerge:** Aşağıdaki anahtar kelimeleri kullanarak üç dakikalık bir sunum hazırlayınız. Sunumunuzu sınıfta paylaşınız.(sağlık bağlamında) **Kelime dünyası-Yazalım** **Yönerge:** Suyun hayatımız için önemini anlatan bir paragraf yazınız. **Canlandıralım-Beş yıldızlı otele aşçı aranıyor!** **Yönerge:** (durum verilir) Otel sahibinin sizi işe alması için maharetlerinizi anlatınız. Tamamlayalım-Müjde-(hikâye tamamlama) **Kelime dünyası-yazalım** **Yönerge:** Ülkenizde misafir geldiğinde hazırlanan özel yemekler var mıdır? Bu yemekler hakkında bilgi veriniz.
ÜNİTE 5	**Tercihiniz Nedir?** a) Nerede yaşamak istersiniz? b) Kimin hayatı daha zor? c) Hangi sanattan hoşlanırsınız?	*Tatilim *Büyük seçim *Sanatımız	**1-Yazalım-Yönerge: (Özellikle yönerge verilmemiş)** Şehirde yaşamanın olumlu ve olumsuz yanları/ Köyde yaşamanın olumlu ve olumsuz yanları (örnek kelimeler verilmiş) **2-YazalımTatilim** **Yönerge:** Nasıl bir tatil isterseniz? Niçin? **3-Kelime dünyası-Yazalım** **Yönerge:** Yaşadığınız yerin özelliklerini yazınız **4-Yazalım-Büyük seçim** **Yönerge:** Hayatınızı paylaşacağınız bir erkekte/kadında hangi özellikleri ararsınız? **5- Yazalım-Sanatımız** **Yönerge:** Ülkenizde yaygın olan bir el sanatını tanıtınız. **6-Kelime dünyası-Hikâyeyi tamamlayalım** Çoban Ahmet (Hikâyenin birkaç cümlesi verilmiş/devamı isteniyor)
ÜNİTE 6	**Neler Oluyor Hayatta?** a) İlginç doğa olayları b) Sıra dışı deneyimler c) Sırlar dünyası	*Doğal afet *Sana göre, bana göre *Tıbbi terimler	**1-Yazalım-Doğal afet** **Yönerge:** Bir doğal afet belirleyelim ve araştıralım. Okuduğumuz parçadaki ara başlıkları da kullanarak metin haline getirelim. **2-Yazalım-İşin sırrı** **Yönerge:** Metinde okuduğunuz kişilerin dünyaca tanınmalarının sebepleri nelerdir? **3-Yazalım-Sana göre, bana göre** (6 tane önerme verilmiştir. Bunlar hakkında yazı yazmaları istenir) Örn: Ben…….numaralı düşünceyi destekliyorum. Çünkü,……. **4-Yazalım-Tıbbi terimler** **Yönerge:** Metindeki sağlıkla ilgili terimleri bulalım, bu terimleri kullanarak bir gazete haberi yazalım.

ÜNİTE 7	**Öğrendim, Çalıştım, Başardım** a) Nasıl öğreniyorum? b)Nasıl çalışıyorum? c) Nasıl başardılar?	*Çalışma ortamı *Sence nasıl olmalı? *Boş vaktim	**1-Yazalım, açıklayalım.** **Sence nasıl olmalı?** (Ders çalışma/başarılı olma ile ilgili önermeler verilmiş/ sorular sorulmuş. Bence kalıbıyla görüş bildirilmesi/ tavsiye verilmesi istenmiş.) **2-Yazalım**- (bir söz verilmiş bu konuda görüş bildirerek sebep verilmesi istenmiş) **3-Kelime dünyası-Yazalım** **Yönerge:** Derste öğrendiklerinizi unutmamak için neler yapıyorsunuz? **4-Yazalım-konuşalım** **Boş vaktim** **Yönerge:** Aşağıdaki soruların cevaplarını kompozisyon şeklinde yazınız.
ÜNİTE 8	Misafir Sever misiniz? a) Misafirimiz gelecek b) İş yeri ziyareti c) Köylerde misafirlik	*Okudum, yazıyorum *Benim dükkânım *Benim komşularım	**1-Yazalım-Okudum, yazıyorum.** **Yönerge:** "İki orta bir sade" isimli metni tekrar okuyunuz ve bu metni öyküleyici bir biçimde yeniden yazınız. **2- Yazalım-Benim dükkânım** **Yönerge:** Siz bir iş yeri açacak olsaydınız neyle ilgili bir iş yeri açardınız? Niçin? **3-Yeniden yazalım-Benim komşularım** **Yönerge:** Aşağıdaki kelimeleri kullanarak bir metin (hikâye, deneme vb.) yazınız.

EK 2. Etkinlik çalışma kâğıdı örneği 1


OKUYALIM

Bu kelimeleri biliyor musunuz?

memleket dal tarla dert hasret diyar nihayet şikayet

Cahit Sıtkı Tarancı, Memleket İsterim

Memleket isterim
Gök mavi, dal yeşil, tarla sarı olsun;
Kuşların çiçeklerin diyarı olsun.

Memleket isterim
Ne başta dert, ne gönülde hasret olsun;
Kardeş kavgasına bir nihayet olsun.

Memleket isterim
Ne zengin fakir, ne sen ben farkı olsun;
Kış günü herkesin evi barkı olsun.

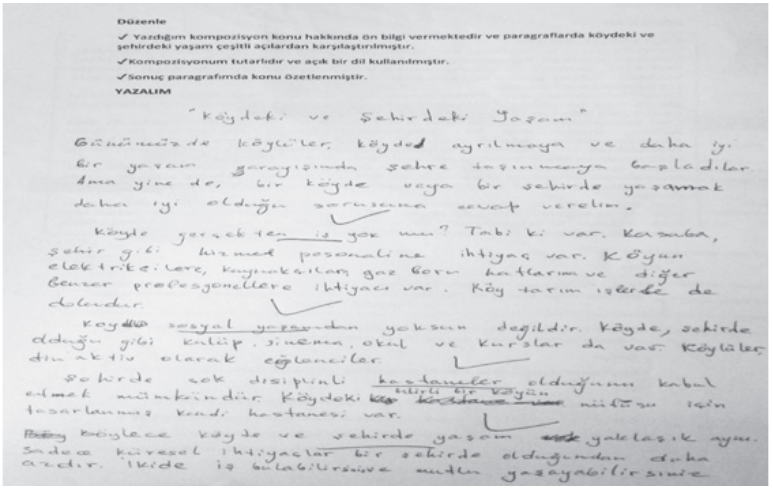
Memleket isterim
Yaşamak, sevmek gibi gönülden olsun;
Olursa bir şikayet ölümden olsun.

YAZALIM

Aşağıdaki modeli kullanarak kendi şiirinizi yazın

...isterim
...olsun
...olsun
...isterim
...olsun
...olsun
...isterim
...olsun
...olsun
...isterim
...olsun
...olsun

EK 3. Etkinlik çalışma kâğıdı örneği 2



Düzenle

✓ Yazdığım kompozisyon konu hakkında ön bilgi vermektedir ve paragraflarda köydeki ve şehirdeki yaşam çeşitli açılardan karşılaştırılmıştır.

✓ Kompozisyonum tutarlıdır ve açık bir dil kullanılmıştır.

✓ Sonuç paragrafımda konu özetlenmiştir.

YAZALIM

"Köydeki ve Şehirdeki Yaşam"

Günümüzde köyler köyden ayrılmaya ve daha iyi bir yaşam garajından şehre taşınmaya başladılar. Ama yine de, bir köyde veya bir şehirde yaşamak daha iyi olduğu sorusuna cevap verelim.

Köyde gerçekten iş yok mu? Tabi ki var. Kasaba, şehir gibi hizmet personeline ihtiyaç var. Köyün elektrikçilere, kaynakçılara, gaz görevlilerine, hastanelere ve diğer benzer profesyonellere ihtiyacı var. Köy tarım işlerinde de doludur.

Köyden sosyal yaşamdan yoksun değildir. Köyde, şehirde olduğu gibi kulüp, sinema, okul ve kurslar da var. Köylüler bu aktiviteleri eğlenceler.

Şehirde çok disiplinli hastaneler olduğunu kabul etmek mümkündür. Köydeki bilgili bir köylü nüfusu için tasarlanmış kendi hastanesi var.

Böylece köyde ve şehirde yaşam gelecekte aynı. Sadece küresel ihtiyaçlar bir şehirde olduğundan daha azdır. İkide iş bulabilirsiniz ve mutlu yaşayabilirsiniz.

EK 4. Yazma tutum anketi

Lütfen aşağıdaki sorulara yanıt veriniz

1. Türkçe yazma görevi verildiğinde ilk yaptığınız şey ne? Neden?
2. Türkçe yazarkenki adımlarınız neler? Neden?
3. Türkçe yazarken yazınızı nasıl planlıyorsunuz?
4. Türkçe makale veya kitap okur musunuz? Sizce Türkçe okuma yapmanız yazma etkinliklerinde size yardımcı oluyor mu? Açıklayınız
5. Sizce Türkçe yazarken en önemli şey nedir? (Bir tanesini seçiniz)
-iyi dilbilgisi
-iyi sözcük bilgisi
-fikirler ve bu fikirleri nasıl sunduğunuz
6. Türkçe yazarken en çok hangi konuda yardıma ihtiyacınız olur: dilbilgisi, kelime bilgisi, fikirler bulmak ve onları organize etmek? (Bir tanesini seçiniz)
7. Türkçe yazarken kimden yardım almayı tercih edersiniz: sınıf arkadaşınız veya öğretmeniniz? Neden?
8. Türkçe yazı yazma etkinliğinde yazınızı sınıf arkadaşlarınızla tartışmak yararlı mıdır? Neden?
9. Türkçe yazınızı sınıf arkadaşınızla paylaşıp fikrini söylemesini ister misiniz? Neden?
10. Sınıf arkadaşınızın yazısını okuyup ona fikrinizi söyler misiniz? Neden?
11. Sınıfta hangi etkinlikler yazma etkinliklerinde size yardımcı olur? Neden?
12. Yazı yazarken doğru kelimeyi kullanıp kullanmadığınızdan emin olmadığınızda ne yaparsınız? Neden?
13. Yazı yazarken dilbilgisi kullanımınızdan emin olmadığınızda ne yaparsınız? Neden?
14. Her bir paragrafta ne yazacağınızı gösteren bir yol haritası verilse, bu yazı yazmanızda yararlı olur mu? Neden?
15.Öğretmeniniz yazınız hakkında size yorumlarını söyler mi? Sizce bu öğretmeninizin yorumda bulunması Türkçe yazmanızı geliştirir mi?
16. Yazınızı nasıl gözden geçiriyor ve düzenliyorsunuz? Bu, ne kadar zamanınızı alıyor? Neden?
17. Kendi dilinizde en çok ne tür yazılı metinlerle karşılaşıyorsunuz?
18. Kendi dilinizde ne zaman yazı yazarsınız? (sosyal hayatta, okulda vb.)
19. Kendi dilinizde şiir, öykü yazmayı hiç denediniz mi?
20. Okulda (okuduğunuz bölümde) yazma etkinliği olarak neler yapıyorsunuz?
21. Sosyal medya bağlamında hangi platformlarda yazı yazıyorsunuz? (Facebook, blog, twitter vb.)
22. Sosyal medya platformlarında Türkçe yazdığınız zamanlar oluyor mu? Hangi platformlarda Türkçe yazıyorsunuz?
23. Türkiye'de sosyal yaşamınızda ne zaman yazı yazma ihtiyacı duyuyorsunuz?
24. Türkçe derslerinde yazma etkinliği olarak neler yapıyorsunuz?

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Özetleme Becerileri

Summarization Abilities of Syrian Students Learning Turkish as a Foreign Language

Nurşat BİÇER

Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Yakup ALAN

Öğr. Gör. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Öz

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin özetleme becerilerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda öğrencilerin yazma çalışmalarında özet yazma ilkelerini nasıl yansıttıkları tespit edilecektir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018 yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Uygulama ve Araştırma Merkezinde B2-C1 düzeylerinde Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Uzman görüşleriyle belirlenen "Kaşağı" hikâye metni öğrencilere okutulmuş ve öğrencilerin bu hikâyeyi özetlemeleri istenmiştir. Öğrenciler tarafından yazılan bu metinler Ülper ve Yazıcı Okuyan (2010) tarafından hazırlanan puanlama anahtarıyla değerlendirilmiştir. Bu puanlama anahtarı; yeniden yapılandırılmış başlık içerme, kaynak metnin ana düşüncesini yansıtma, kaynak metnin yardımcı düşüncelerini yansıtma, özgün tümcelerden oluşma, kaynak metindeki tüm önemli bilgileri içerme, kaynak metni temsil edecek yeterli uzunlukta olma, gereksiz ve önemsiz bilgileri içermeme olmak üzere 7 ölçütten oluşmaktadır. Puanlamaların tutarlılığı için iki araştırmacı puanlama yapmış ve araştırmacılar arası güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen değerlendirme puanları frekans, yüzde ve t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin özgün başlık oluşturma

Abstract

The purpose of this study is to detect the summarization abilities of students learning Turkish as a foreign language. In this regard, how students reflect the principles of writing a summary during their writing exercises is determined. Survey model is utilized in this study. Study group in this research is composed of students learning Turkish at the levels of B2-C1 in the Application and Research Center of Teaching Turkish and Foreign Languages of Kilis 7 Aralık University. Story text of "Kaşağı" which is assigned with expert opinion is read to the students and they are requested to summarize this story. The texts written by students is evaluated with the grading key prepared by Ülper and Yazıcı Okuyan (2010). This grading key is constituted of 7 criteria which include a restructured title, reflecting the main idea of the source text, reflecting the secondary thoughts of the source text, being composed of original sentences, including all the important information in the source text, being long enough to represent the source text, excluding the unnecessary and insignificant information. Two researchers perform grading for the consistency of the grading and the reliability co-efficient between researchers is calculated. The evaluation scores obtained were analyzed using frequency, percentage and t-test. As a result of the study, it was found that the students' ability to summarize was generally acceptable except for creating an

dışında, özetleme becerisi düzeylerinin genel olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu; özetleme becerilerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı ve C1 seviyesindeki öğrencilerin özetleme becerisi açısından B2 seviyesindeki öğrencilere göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: *özetleme, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı öğrenciler, yazma becerisi.*

original title; it was also recorded that there was no significant difference in summarizing skills of students according to the gender variable and that the students at C1 level were more successful in terms of summarizing skills than the students at B2 level.

Keywords: *summarization, teaching Turkish as a foreign language, foreign students, writing skills.*

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin metin yazma becerilerinin yanında metin özetleme becerilerinin de gelişimi hedeflenir. Türkçe hazırlık eğitiminden sonra lisans eğitimine başlayacak bu öğrencilerin özetleme becerilerine sahip olmaları önemlidir. Öğrenciler okuma ve yazma becerilerinin gelişimi doğrultusunda ortaya koydukları özetleme becerilerinde zihinsel işlemleri de yoğun bir şekilde kullanırlar. Öğrencinin bir metni özetlemesi; iyi çalışma ve öğrenme tekniklerinden kabul edilir (Senemoğlu, 2004). Metni anlatımı bozmadan öz bir yapıya dönüştürebilmek (Winograd, 1984, s.2) olarak tanımlanan özetleme çalışmalarıyla beyin; sınıflandırma, analiz, açıklama, değerlendirme ve sonuç çıkarma gibi bir dizi bilişsel işlem gerçekleştirmektedir. Böylece birey ne öğrendiğini düşünür, mantıksal ve anlaşılabilir tarzda yazar ve kendi kelimeleriyle ne öğrendiğini açıklar (Deneme, 2009). Ancak özetleme çalışmalarında, öğrencilerin metni anlaması ve anlamlandırabilmesi için metnin uzunluğu da önemlidir (Kintsch ve Kozminski, 1977).

Özetleme, okuduğunu kavrama düzeyinin bir göstergesi, öğrenme sürecinde bilinçli öğrencilerin okudukları metinde sunulan önemli bir bilgiyi ayrıntılarından arındırma, onu kendi sözcükleriyle yeniden yapılandırma becerisidir (Karatay ve Okur, 2012). Metnin önemli içeriksel yapısını kısaltıp yansıtmak, özetleme eyleminin temel amacını oluşturmaktadır. Özetleme sürecinde daha az önemli olan önermeler genel yapıdan soyutlanarak özü oluşturan büyük ölçekli bir yapıyı ortaya çıkarır (Çıkrıkçı, 2004).

Bir özet metinde kaynak metindeki tüm önemli fikirlere yer verilmelidir. Özet metin yazılmadan önce kaynak metindeki önemli bilgiler sağlıklı bir şekilde anlamlandırılmalı ve metindeki önemli düşünceler belirlenmelidir. Bununla birlikte bir özetlemeden söz edebilmek için bireylerin anlamlandırdıkları bir metni özetleme kurallarına uygun olarak sözlü ya da yazılı olarak aktarabilmeleri gerekmektedir (Ülper ve Karagül, 2011). Metnin genel yapısını oluşturmadan bazı bilgilerin çıkarılması metnin anlamsal boyutundan sıkıntı oluşturduğu (Dijk ve Kintsch, 1983) için özetleme yaparken metnin tamamını kapsayacak anlambilimsel bağlantılar kurulmalıdır.

Bir metnin yapısal çözümlemesinden ve yeniden üretilmesinden elde edilen veriler, aynı zamanda özetleme becerisi ile ilgili bilişsel yapının çözümlenmesine olanak sağlamıştır. Bu bağlamda, kaynak metindeki dilsel birimlerin çözümlenmesi, metni anlamanın ilk aşamasını oluştururken; kaynak metni belirli stratejiler doğrultusunda yeniden üretmek ise, anlamanın bilişsel yanına dayalı dilsel kodlama sürecini işaretlemektedir (Çıkrıkçı, 2008).

Alan yazınına bakıldığında öğrencilerin özetleme becerileriyle ilgili Çıkrıkçı (2004), Ülper ve Yazıcı Okuyan (2010), Erdem (2012), Karatay ve Okur (2012), Aktaş ve Bayram (2017) gibi çalışmalar bulunmasının yanında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik Güngör (2013), Özcan, Eroğlu ve Demirdöven (2018) gibi çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada ise Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin özetleme becerileri incelenmiştir.

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin özetleme becerilerinin özet metin özelliklerine uygunluğunun belirlenmesidir. Bu kapsamda öğrencilerin

yazma çalışmalarında özet yazma ilkelerini nasıl yansıttıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin özetleme becerilerinin cinsiyete ve düzeye göre dağılımları incelenmiş ve bu değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği de ortaya konmuştur.

Yöntem

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin özetleme becerilerini tespit etmeye çalışan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018 yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Uygulama ve Araştırma Merkezinde B2-C1 düzeylerinde Türkçe öğrenen 41 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılacak olan metnin seçimi için hikâye türünün en güzel örneklerini veren yazarlardan 5 hikâye (Kaşağı, Ömer Seyfettin; Eskici, Refik Halit Karay; Sırça Köşk, Sabahattin Ali; Havuçlu Pilav Meselesi, Tarık Buğra; Otlakçı, Memduh Şevket Esendal) seçilmiş ve bu hikâyeler uzman görüşüne sunulmuştur. Sunulan hikâyelerden "Kaşağı" öğrenci seviyesine daha uygun olması, içinde barındırdığı kelimelerin daha uygun olması, metnin uzunluğunun öğrenci seviyesi için daha uygun olması ve dil bilgisi yapılarının öğrenci seviyesine daha uygun olması gibi nedenlerden dolayı çalışmada kullanılmak üzere seçilmiştir. Çalışmanın verileri toplanırken "Kaşağı" adlı hikâye metni öğrencilere okutulmuş ve öğrencilerin bu hikâyeyi özetlemeleri istenmiştir. Öğrenciler tarafından yazılan bu metinler Ülper ve Yazıcı Okuyan (2010) tarafından hazırlanan puanlama anahtarıyla özetleme ölçütlerine uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Bu puanlama anahtarı;

yeniden yapılandırılmış başlık içerme,

kaynak metnin ana düşüncesini yansıtma,

kaynak metnin yardımcı düşüncelerini yansıtma,

özgün tümcelerden oluşma,

kaynak metindeki tüm önemli bilgileri içerme,

kaynak metni temsil edecek yeterli uzunlukta olma,

gereksiz ve önemsiz bilgileri içermeme

olmak üzere 7 ölçütten oluşmaktadır. Her ölçüt "1=Yok, 2=Yetersiz, 3=Kabul edilebilir ve 4=Yeterli" şeklinde derecelendirilmiş olup kendi içinde bu derecelerin tanımı değişiklik göstermektedir.

Verilerin analizinde iki araştırmacı özet metinleri belirlenen ölçütlere göre ayrı ayrı puanlamıştır. Puanlamaların tutarlılığı için Miles ve Huberman (2016) formülü kullanılmış ve bu formüle göre araştırmacılar arası güvenirlik katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar ortak incelemeyle puanlama farklılıklarını tartışarak ortak karara varmışlardır. Elde edilen değerlendirme puanları frekans, yüzde ve t-testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin genelinin özetleme ölçütlerini yerine getirme durumları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. *Öğrencilerin özetleme becerilerinin genel dağılımı*

ÖZETLEME KURALLARI	YOK	YETERSİZ	KABUL EDİLEBİLİR	YETERLİ
1. Özet metin yeniden yapılandırılmış bir başlık içermektedir.	Yok	Metni doğrudan ve tam olarak yansıtmıyor.	Metni yansıtır nitelikte; ancak aşırı genelleme içeriyor.	Metni yeterli bir biçimde yansıtıyor.
	36		5	
	%87,8		%12,2	
2. Özet metin kaynak metnin ana düşüncesini yansıtmaktadır.	Yok	Metnin ana düşüncesinin uzağında	Metnin ana düşüncesine yakın	Metnin ana düşüncesini yansıtmaktadır.
		1	7	33
		%2,4	%17,1	%80,5
3. Özet metin kaynak metnin yardımcı düşüncesini/ düşüncelerini içermektedir.	Yok	Metnin yardımcı düşüncesinin/ düşüncelerinin uzağında	Metnin yardımcı düşüncesine/düşüncelerine yakın	Metnin yardımcı düşüncesini/ düşüncelerini yansıtmaktadır.
		2	23	16
		%4,9	%56,1	%39
4. Özet metin kaynak metnin özgün tümcelerle yeniden yapılandırılmış biçimidir.	Yok	Özet metnin geneli kaynak metinden alınan tümcelerden oluşmaktadır.	Özet metnin geneli özgün tümcelerden oluşmakta/kaynak metinden kısmen alıntı var.	Özet metin özgün tümcelerden oluşmakta/kaynak metinden çok az alıntı var.
		1	16	24
		%2,4	%39	%58,5
5. Kaynak metindeki tüm önemli bilgiler seçilerek özet metine yerleştirilmiştir.	Yok	Kaynak metindeki önemli bilgilerin çok azı alınmış.	Kaynak metindeki önemli bilgilerin büyük bir bölümü alınmıştır.	Kaynak metindeki bütün önemli bilgiler alınmıştır.
		6	28	7
		%14,6	%68,3	%17,1
6. Özet metinde gereksiz önemsiz bilgiler yer almamaktadır.	Yok	Özet metinde çok sayıda artık önerme var.	Özet metinde çok az artık önerme var.	Özet metinde hiç artık önerme yok.
		4	30	7
		%9,8	%73,2	%17,1
7. Özet metin içeriksel olarak kaynak metni temsil edecek yeterlilikte/ uzunluktadır.	Yok	Özet metin, kaynak metni kısmen temsil etmektedir.	Özet metin, kaynak metnin önemli bir bölümünü temsil etmektedir.	Özet metin, kaynak metnin tamamını temsil etmektedir.
		4	18	19
		%9,8	%43,9	%46,3

Öğrencilerin %87,8'i özet yazarken yeniden yapılandırılmış bir başlık kullanmamışlardır. Öğrencilerin %12,2'si ise "kabul edilebilir" düzeyde başlık kullanmışlardır. Buna göre öğrencilerin çoğunun yeniden yapılandırılmış başlık kullanmak yerine hikâyenin başlığını veya "özet" başlığını tercih ettikleri söylenebilir. Bir kısmı ise hiçbir başlık kullanmamıştır.

Öğrencilerin özet yazarken kaynak metnin ana düşüncesini yansıtma oranlarına bakıldığında %2,4'ünün ana düşünceye uzak, %17,1'inin ana düşünceye yakın ve %80,5'inin ana düşünceyi yansıttığı görülmektedir. Bu oranlara göre öğrencilerin çoğunun metnin ana düşüncesini anladıkları ve bunu özetlerine yansıttıkları söylenebilir.

Öğrencilerin kaynak metnin yardımı düşüncelerini yansıtma durumuna bakıldığında %4,9'unun yardımcı düşünceleri yazmada yetersiz oldukları, %56,1'inin kabul edilebilir düzeyde oldukları ve %39'unun yeterli düzeyde yazdıkları belirlenmiştir. Başarı düzeyleri normal düzeyde olsa da öğrenciler, ana düşünceyi yansıtma konusunda gösterdikleri başarıyı yardımcı düşünceler konusunda tam olarak gösterememişlerdir.

Kaynak metnin özgün cümlelerle yeniden yapılandırılma durumuna bakıldığında öğrencilerin %2,4'ü yetersiz, %39'u kabul edilebilir ve %58,5'i yeterli düzeyde oldukları görülmektedir. Buna göre öğrenciler metni kendi cümleleriyle ifade etme konusunda başarılı oldukları ve metinlerdeki cümlelerin aynısına pek yer vermedikleri söylenebilir.

Kaynak metindeki tüm önemli bilgileri özet metinde kullanma durumuna göre öğrencilerin özetleme becerilerinin %14,6'sının yetersiz olduğu, %68,3'ünün kabul edilebilir olduğu ve %17,1'inin ise yeterli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunun metindeki önemli bilgilerin çoğunu kullandıkları bazı kısımları ise kullanmadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin özet metinlerinde gereksiz bilgilere yer vermeme oranına bakıldığında %9,8'i yetersiz %73,2'si kabul edilebilir ve %17,1'i ise yeterli düzeye sahiptirler. Öğrencilerin çoğu az da olsa artık önermeler kullanarak metin dışına çıkmışlardır.

Özet metnin kaynak metni temsil etme uzunluğuna bakıldığında öğrencilerin %9,8'i yetersiz, %43,9'u kabul edilebilir ve %46,3'ü yeterli düzeyde uzunlukta metni yazmışlardır. Buna göre öğrencilerin çoğunun metnin uzunluğu konusunda metnin tamamını ve metnin önemli bir bölümünü temsil edecek uzunlukta yazdıkları söylenebilir.

Tablo 2'de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre özetleme ölçütlerini yerine getirme durumları gösterilmiştir.

Tablo 2. *Öğrencilerin özetleme becerilerinin cinsiyete göre dağılımı*

ÖZETLEME KURALLARI	YOK		YETERSİZ		KABUL EDİLEBİLİR		YETERLİ	
1. Özet metin yeniden yapılandırılmış bir başlık içermektedir.	Yok		Metni doğrudan ve tam olarak yansıtmıyor.		Metni yansıtır nitelikte; ancak aşırı genelleme içeriyor.		Metni yeterli bir biçimde yansıtıyor.	
	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız
	18	18			3	2		
	%85,7	%90			%14,3	%10		
2. Özet metin kaynak metnin ana düşüncesini yansıtmaktadır.	Yok		Metnin ana düşüncesinin uzağında		Metnin ana düşüncesine yakın		Metnin ana düşüncesini yansıtmaktadır.	
	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız
			1		3	4	17	16
			%4,8		%14,3	%20	%81	%80
3. Özet metin kaynak metnin yardımcı düşüncesini/düşüncelerini içermektedir.	Yok		Metnin yardımcı düşüncesinin/ düşüncelerinin uzağında		Metnin yardımcı düşüncesine/ düşüncelrine yakın		Metnin yardımcı düşüncesini/ düşüncelerini yansıtmaktadır.	
	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız
			1	1	10	13	10	6
			%4,8	%5	%47,6	%65	%47,6	%30
4. Özet metin kaynak metnin özgün tümcelerle yeniden yapılandırılmış biçimidir.	Yok		Özet metnin geneli kaynak metinden alınan tümcelerden oluşmaktadır.		Özet metnin geneli özgün tümcelerden oluşmakta/kaynak metinden kısmen alıntı var.		Özet metin özgün tümcelerden oluşmakta/ kaynak metinden çok az alıntı var.	
	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız
			1		7	9	13	11
			%4,8		%33,3	%45	%61,9	%55
5. Kaynak metindeki tüm önemli bilgiler seçilerek özet metine yerleştirilmiştir.	Yok		Kaynak metindeki önemli bilgilerin çok azı alınmış.		Kaynak metindeki önemli bilgilerin büyük bir bölümü alınmıştır.		Kaynak metindeki bütün önemli bilgiler alınmıştır.	
	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız
			2	4	17	11	2	5
			%9,5	%20	%81	%55	%9,5	%25,0
6. Özet metinde gereksiz önemsiz bilgiler yer almamaktadır.	Yok		Özet metinde çok sayıda artık önerme var.		Özet metinde çok az artık önerme var.		Özet metinde hiç artık önerme yok.	
	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız
			3	1	15	15	3	4
			%14,3	%5	%71,4	%75	%14,3	%20
7. Özet metin içeriksel olarak kaynak metni temsil edecek yeterlilikte/ uzunluktadır.	Yok		Özet metin, kaynak metni kısmen temsil etmektedir.		Özet metin, kaynak metnin önemli bir bölümünü temsil etmektedir.		Özet metin, kaynak metnin tamamını temsil etmektedir.	
	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız
			2	2	7	11	12	7
			%9,5	%10	%33,3	%55	%57,1	%35

Birinci ölçüte göre erkeklerin %85,7'si, kızların %90'ı özet yazarken yeniden yapılandırılmış bir başlık kullanmamışlardır. Erkeklerin %14,3'ü, kızların %10'u ise "kabul edilebilir" düzeyde başlık kullanmışlardır. Buna göre kızların ve erkeklerin özgün başlık konusunda birbirine benzer eğilimde oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin özet yazarken kaynak metnin ana düşüncesini yansıtma oranlarına bakıldığında erkeklerin %4,8'inin ana düşünceye uzak, erkeklerin %14,3'ünün, kızların %20'sinin ana düşünceye yakın ve erkeklerin %81'inin, kızların ise %80'inin ana düşünceyi yansıttığı görülmektedir. Bu oranlara göre erkek ve kız öğrencilerin yüksek oranda metnin ana düşüncesini anladıkları ve bunu özetlerine yansıttıkları söylenebilir.

Öğrencilerin kaynak metnin yardımcı düşüncelerini yansıtma durumuna bakıldığında erkeklerin %4,8'inin, kızların %5'inin yardımcı düşünceleri yazmada yetersiz oldukları, erkeklerin %47,6'sının, kızların %65'inin kabul edilebilir düzeyde oldukları ve erkeklerin %47,6'sının, kızların %30'unun yeterli düzeyde yazdıkları belirlenmiştir. Kız ve erkeklerin oranlarına bakıldığında yeterli düzeyde yazan erkeklerin kızlardan fazla orana sahip olduğu söylenebilir.

Kaynak metnin özgün cümlelerle yeniden yapılandırılma durumuna bakıldığında erkek öğrencilerin %4,8'i yetersiz, erkeklerin %33,3'ü, kızların %45'i kabul edilebilir ve erkeklerin %61,9'u, kızların %55'inin yeterli düzeyde oldukları görülmektedir. Buna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre özgün cümlelerde yazma konusunda daha yüksek oranda yeterli düzeyde yazdığı görülmektedir.

Kaynak metindeki tüm önemli bilgileri özet metinde kullanma durumuna göre erkeklerin %9,5'inin, kızların %20'sinin özetleme becerilerinin yetersiz olduğu, erkeklerin %81'inin, kızların %55'inin kabul edilebilir olduğu ve erkeklerin %9,5'inin kızların ise %25'inin yeterli olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin tüm önemli bilgileri seçip kullanma konusunda erkeklerden daha başarılı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin özet metinlerinde gereksiz bilgilere yer vermeme oranına bakıldığında erkeklerin 14,3'ü kızların %5'i yetersiz, erkeklerin %71,4'ü, kızların %75'i kabul edilebilir ve erkeklerin %14,3'ü, kızların ise %20'si yeterli düzeye sahiptirler. Gereksiz bilgilerin bulunmaması konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla yeterli düzeyde özet yazdıkları söylenebilir.

Özet metnin kaynak metni temsil etme uzunluğuna bakıldığında erkek öğrencilerin %9,5'i kızların %10'u yetersiz, erkeklerin %33,3'ü kızların %55'i kabul edilebilir ve erkeklerin %57,1'i kızların %35'i yeterli düzeyde uzunlukta metni yazmışlardır. Buna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kaynak metni temsil edebilecek yeterli uzunlukta özet yazmada daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğrencilerin düzeylerine göre özetleme ölçütlerini yerine getirme durumları bulunmaktadır.

Tablo 3. *Öğrencilerin özetleme becerilerinin düzeye göre dağılımı*

ÖZETLEME KURALLARI	YOK		YETERSİZ		KABUL EDİLEBİLİR		YETERLİ	
1. Özet metin yeniden yapılandırılmış bir başlık içermektedir.	Yok		Metni doğrudan ve tam olarak yansıtmıyor.		Metni yansıtır nitelikte; ancak aşırı genelleme içeriyor.		Metni yeterli bir biçimde yansıtıyor.	
	B2	C1	B2	C1	B2	C1	B2	C1
	15	21		1	4			
	%93,8	%84		%6,3	%16,0			
2. Özet metin kaynak metnin ana düşüncesini yansıtmaktadır.	Yok		Metnin ana düşüncesinin uzağında		Metnin ana düşüncesine yakın		Metnin ana düşüncesini yansıtmaktadır.	
	B2	C1	B2	C1	B2	C1	B2	C1
				1	4	3	12	21
				%4,0	%25,0	%12,0	%75,0	%84,0
3. Özet metin kaynak metnin yardımcı düşüncesini/ düşüncelerini içermektedir.	Yok		Metnin yardımcı düşüncesinin/ düşüncelerinin uzağında		Metnin yardımcı düşüncesine/ düşüncelerine yakın		Metnin yardımcı düşüncesini/ düşüncelerini yansıtmaktadır.	
	B2	C1	B2	C1	B2	C1	B2	C1
				2	8	15	8	8
				%8,0	%50	%60	%50	%32
4. Özet metin kaynak metnin özgün tümcelerle yeniden yapılandırılmış biçimidir.	Yok		Özet metnin geneli kaynak metinden alınan tümcelerden oluşmaktadır.		Özet metnin geneli özgün tümcelerden oluşmakta/ kaynak metinden kısmen alıntı var.		Özet metin özgün tümcelerden oluşmakta/kaynak metinden çok az alıntı var.	
	B2	C1	B2	C1	B2	C1	B2	C1
			1		8	8	7	17
			%6,3		%50	%32	%43,8	%68
5. Kaynak metindeki tüm önemli bilgiler seçilerek özet metine yerleştirilmiştir.	Yok		Kaynak metindeki önemli bilgilerin çok azı alınmış.		Kaynak metindeki önemli bilgilerin büyük bir bölümü alınmıştır.		Kaynak metindeki bütün önemli bilgiler alınmıştır.	
	B2	C1	B2	C1	B2	C1	B2	C1
			4	2	11	17	1	6
			%25	%8	%68,8	%68	%6,3	%24
6. Özet metinde gereksiz önemsiz bilgiler yer almamaktadır.	Yok		Özet metinde çok sayıda artık önerme var.		Özet metinde çok az artık önerme var.		Özet metinde hiç artık önerme yok.	
	B2	C1	B2	C1	B2	C1	B2	C1
	4		4		12	18		7
	%25		%25		%75	%72		%28
7. Özet metin içeriksel olarak kaynak metni temsil edecek yeterlilikte/ uzunluktadır.	Yok		Özet metin, kaynak metni kısmen temsil etmektedir.		Özet metin, kaynak metnin önemli bir bölümünü temsil etmektedir.		Özet metin, kaynak metnin tamamını temsil etmektedir.	
	B2	C1	B2	C1	B2	C1	B2	C1
			2	2	10	8	4	15
			%12,5	%8	%62,5	%32	%25	%60

Birinci ölçüte göre B2 öğrencilerinin %93,8'i, C1 öğrencilerinin %84'ü özet yazarken yeniden yapılandırılmış bir başlık kullanmamışlardır. B2 öğrencilerinin %6,3'ü, C1 öğrencilerinin %16'sı ise "kabul edilebilir" düzeyde başlık kullanmışlardır. Buna göre C1 öğrencilerinin özgün başlık yazma konusunda daha başarılı oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin özet yazarken kaynak metnin ana düşüncesini yansıtma oranlarına bakıldığında C1 öğrencilerinin %4'ünün ana düşünceye uzak, B2 öğrencilerinin %25'inin, C1 öğrencilerinin %12'sinin ana düşünceye yakın ve B2 öğrencilerinin %75'inin, C1 öğrencilerinin ise %84'ünün ana düşünceyi yansıttığı görülmektedir. Bu oranlara göre C1 öğrencilerinin ana düşünceyi yansıtma oranlarının diğerlerinden daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin kaynak metnin yardımcı düşüncelerini yansıtma durumuna bakıldığında C1 öğrencilerinin %8'inin yardımcı düşünceleri yazmada yetersiz oldukları, B2 öğrencilerinin %50'sinin, C1 öğrencilerinin %60'ının kabul edilebilir düzeyde oldukları ve B2 öğrencilerinin %50'sinin, C1 öğrencilerinin %32'sinin yeterli düzeyde yazdıkları belirlenmiştir. Buna göre B2 öğrencilerinin C1'dekilere oranla daha yeterli metinler yazdıkları söylenebilir.

Kaynak metnin özgün cümlelerle yeniden yapılandırılma durumuna bakıldığında B2 öğrencilerinin %6,3'ü yetersiz, B2 öğrencilerinin %50'si, C1 öğrencilerinin %32'si kabul edilebilir ve B2 öğrencilerinin %43,8'i, C1 öğrencilerinin %68'inin yeterli düzeyde oldukları görülmektedir. Buna göre C1'dekilerin B2'dekilere göre özgün cümlelerde yazma konusunda daha yüksek oranda yeterli düzeyde yazdığı görülmektedir.

Kaynak metindeki tüm önemli bilgileri özet metinde kullanma durumuna göre B2 öğrencilerinin %25'inin, C1 öğrencilerinin %8'inin özetleme becerilerinin yetersiz olduğu, B2 öğrencilerinin %68,8'inin, C1 öğrencilerinin %68'inin kabul edilebilir olduğu ve B2 öğrencilerinin %6,3'ünün C1 öğrencilerinin ise %24'ünün yeterli olduğu görülmektedir. C1 öğrencilerinin tüm önemli bilgileri seçip kullanma konusunda B2 öğrencilerinden daha başarılı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin özet metinlerinde gereksiz bilgilere yer vermeme oranına bakıldığında B2 öğrencilerinin %25'i yetersiz, B2 öğrencilerinin %75'i, C1 öğrencilerinin %72'si kabul edilebilir ve C1 öğrencilerinin %28'i ise yeterli düzeye sahiptirler. Gereksiz bilgilerin bulunmaması konusunda B2 öğrencilerinden hiçbirinin yeterli düzeyde metin yazamadıkları buna karşın C1 düzeyinden önemli bir oranın yeterli düzeyde yazdığı görülmektedir.

Özet metnin kaynak metni temsil etme uzunluğuna bakıldığında B2 öğrencilerinin %12,5'i C1 öğrencilerinin %8'i yetersiz, B2 öğrencilerinin %62,5'i, C1 öğrencilerinin %32'si kabul edilebilir ve B2 öğrencilerinin %25'i C1 öğrencilerinin %60'ı yeterli uzunlukta metin yazmışlardır. Buna göre C1 öğrencilerinin metin uzunluğu konusunda B2 öğrencilerinden daha yüksek oranda başarılı sonuçlar aldığı söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre Suriyeli öğrencilerin özetleme becerileri puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla bağımsız t testi uygulanmıştır.

Tablo 4. *Öğrencilerin cinsiyetine göre özetleme becerileri puanlarının t-testi sonuçları*

Cinsiyet	N	Ortalama	S. Sapma	t	p
Erkek	21	21,57	2,181	,447	,658
Kız	20	21,25	2,425		

Suriyeli öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre özetleme becerilerine yönelik puanları arasındaki farka ait t değeri (t=,447; p>0.05) anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyete göre özetleme becerileri puanları arasında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo incelendiğinde erkeklerin özetleme becerilerine yönelik puanlarının aritmetik ortalamasının (=21,57) kızların aritmetik ortalamasından (= 21,25) büyük olduğu görülmesine rağmen anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Kur düzeyine göre Suriyeli öğrencilerin özetleme becerileri puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla bağımsız t testi uygulanmıştır.

Tablo 5. *Öğrencilerin düzeyine göre özetleme becerileri puanlarının t-testi sonuçları*

Düzey	N	Ortalama	S. Sapma	t	p
B2	16	20,43	1,896	-2,311	,026
C1	25	22,04	2,318		

Suriyeli öğrencilerin kur düzeyi değişkenine göre özetleme becerilerine yönelik puanları arasındaki farka ait t değeri (t=-2,311, p<0.05) anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin düzeye göre özetleme becerileri puanları arasında C1 öğrencileri lehine fark olduğunu göstermektedir.

Tablo incelendiğinde C1 öğrencilerinin özetleme becerilerine yönelik puanlarının aritmetik ortalamasının (=22,04) B2 öğrencilerinin aritmetik ortalamasından (= 20,43) büyük olması bu farkı ortaya çıkarmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin özetleme becerini kullanırken yeniden yapılandırılmış başlık yazma ölçütü konusunda başarısız oldukları, ana düşünceyi yansıtma noktasında büyük oranda başarı sağlandığı, yardımcı düşünceler konusunda beceri düzeylerinin kabul edilebilir bir düzeyde olduğu, özeti özgün cümlelerle yeniden yapılandırma konusunda yeterli olukları, tüm önemli bilgileri içerme açısından kabul edilebilir bir düzeyde oldukları, gereksiz bilgileri içermeme hususunda kabul edilebilir düzeyde yazdıkları, içeriği temsil edecek uzunlukta yazma konusunda yeterli sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Ülper ve Yazıcı Okuyan (2010) ve Yazıcı Okuyan ve

Gedikoğlu (2011) da öğrencilerin özgün başlık yazma konusunda yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin özgün başlık yazma konusundaki eksikliklerinin nedeni olarak özeti yapılacak metnin başlığını aynen koymanın, metni daha tanınır ve anlaşılır hale getireceğini düşünmeleri olabilir. Çünkü öğrencilere göre özgün metnin başlığını olduğu gibi değil de farklı şekilde kullanmak, ortaya tamamen farklı bir metnin çıkarılması anlamına gelebilmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre özet yazma becerilerini karşılaştırmak için bağımsız örneklemler t-testi yapılmış ve anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın erkeklerin metnin genel anlam boyutunu sağlama yönünden daha iyi puanlar aldığı, kızların ise metindeki detaylarla ilgili puanlamalarda daha başarılı oldukları söylenebilir. Ülper ve Yazıcı Okuyan (2010), Erdem (2012), Karatay ve Okur (2012) çalışmasında da kız öğrencilerle erkek öğrencilerin özetleme becerileri arasında belirgin bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin eğitim gördükleri düzeye göre özetleme becerileri karşılaştırıldığında C1 düzeyindeki öğrencilerle B2 düzeyindeki öğrenciler arasında C1 lehine anlamlı fark bulunmuştur. Birçok ölçütün yeterliğini sağlamada C1 öğrencileri daha başarılı olmuşlardır. Güngör (2013) yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada ise B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerin özetleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Bu çalışmayla öğrencilerin özetleme yaparken ortaya çıkan hususlar onların yazma derslerine yön vermede önemli olacağı düşünülmektedir. Sorun yaşadıkları hususların giderilmesi açısından bu çalışma verileri katkı sağlayabilir. Farklı uyruktan gelen yabancı öğrencilerle ilgili yapılacak da çalışmalar alana katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Aktaş, E. ve Bayram, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlamada özetleme stratejilerini kullanma becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 346-360.

Çıkrıkçı, S. S. (2004). *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi.* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çıkrıkçı, S. S. (2008). *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi.* Dil Dergisi, 141, 19-35.

Deneme, S. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 85-91.

Dijk, T. ve Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension.* New York: Academic Press.

Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri ve metin dil bilimsel bir özetleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 36-52.

Güngör, H. (2013). *Doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı*

öğrencilerin metin özetleme becerilerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Karatay, H. ve Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 5(7), 399-420.

Kintsch, W., & Kozminski, E. (1977). Summarizing stories after reading and listening. *Journal of Educational Psychology,* 69, 491-499.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Özcan, E., Eroğlu, S. ve Demirdöven, G. H. (2018, Haziran). *Akademik Türkçe dersi alan yabancı öğrencilerin okuduğunu özetleme becerilerinin incelenmesi.* International Congress on Politic, Economic and Social Studies'te sunulan sözlü bildiri, Venedik.

Senemoğlu, N, (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Ülper, H. ve Karagül, S. (2011). Özetleme becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler: Ders kitapları temelinde bir araştırma. (Ed. V. D. Günay, Ö. Fidan, B. Çetin ve F. Yıldız), *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, 145-155.

Ülper, H. ve Yazıcı Okuyan, H. (2010). Quality of written summary texts: an analysis in the context of gender and school variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 1057-1063.

Winograd, P. N. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly,* 19(4), 404-425.

Yazıcı Okuyan, H. ve Gedikoğlu, Y. G. (2011). Öğretmenlerce üretilen yazılı özet metinlerin niteliksel özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(2)*, 1007-1020.

Kiril Alfabesini Kullanan Türk Soylu Öğrencilerin Türkiye Türkçesini Öğrenirken Yaptıkları Yazım Yanlışlarının Belirlenmesi

Determining the Spelling Mistakes of Turkish Heritage Students Who Use Cyrillic Alphabet While Learning Turkish

İkbal AKKAR

MEB, Türkçe Öğretmeni

Esra LÜLE MERT

Prof. Dr. İnönü Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Öz

Bu çalışmanın amacı, Kiril alfabesini kullanan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Türk soylu öğrencilerin yazım yanlışlarını belirlemektir. Çalışmada Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde A1 ve B1 düzeyinde Türkçe öğrenen Kırgız, Kazak, Türkmen, Azeri 20 öğrencinin yazılarından yararlanılmıştır. Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma verileri dikte yöntemi ile yazdırılmış metinlerle elde edilmiş ve toplam 230 yazım yanlışı gruplandırılmıştır. Bu yanlışların Kiril alfabesi ile Türk alfabesi arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir. Azeri alfabesinde bulunmayan inceltme ve ayırma işaretlerinden kaynaklı noktalama hatası yapıldığı; Kazak, Kırgız, Özbek ve Türkmen alfabelerinde bazı harflerin çift sesleri karşılaması sebebiyle öğrencilerin bu harfleri yanlış kullandıkları belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: *Kiril alfabesi, yazım yanlışları, yazma eğitimi*

Abstract

The aim of this study is to determine the spelling mistakes of Turkish heritage students who use the Cyrillic alphabet and learn Turkish as a foreign language. In the study, the writings of 20 students from Kyrgyz, Kazakh, Turkmen and Azeri who were learning Turkish at A1 and B1 level were used in the Turkish Teaching Center of Nevşehir Hacı Bektaş Veli University. Document analysis method was used in the study. Study data were obtained by using dictation method and 230 typographical errors were grouped. It can be said that these mistakes are caused by the differences between the Cyrillic alphabet and the Turkish alphabet. The punctuation error caused by the thinning and separation marks not found in the Azeri alphabet; Some letters in Kazakh, Kyrgyz, Uzbek and Turkmen alphabets have been used incorrectly because of the fact that some letters meet double voices.

Keywords: *Cyrillic alphabet, spelling mistakes, writing education*

Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dil becerilerinin dikkate alınması çok önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) öğretimi oldukça önemlidir. Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır (Özbay, 2009, s.115). Yazma, diğer üç dil becerisi (dinleme, konuşma ve okuma) ile birlikte değerlendirilmelidir. Yazma becerisi okuma ile birlikte yabancı dil öğretiminin temelini oluşturur (Durmuş, 2013, s.310).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi tarihine bakıldığında Türklerin Arap harflerini kullandıkları görülmüştür. Çin (Uygur, Kazak), İran (Azeri, Türkmen), Irak ve Afganistan (Özbek, Türkmen) ülkelerinde yaşayan Türkler esasen Arap harflerini kullanmaktadır. Bunlardan Uygur ve Kazak Türklerine ait alfabeler resmidir ve standartlaştırılmıştır. Afganistan'daki Türklerle (Özbek, Türkmen) İran'daki Türkmenlerin imlası henüz standartlaşmamıştır (Ercilasun, 1990, s.IX).

Ercilasun (1990), 1927-1928 yıllarından önce hemen hemen bütün Türk dünyasında sadece Arap harflerinin kullanıldığını belirtmektedir. Fakat sözü edilen ülkeler değişik nedenlerden ötürü farklı alfabeleri kabul etmişlerdir. Sovyetlerin etkisi ile birlikte Türk dünyasındaki ülkelerin Kiril alfabesini öğrenme süreci başlamıştır. Örneğin Kırgızlar Kırgızca dışında, Kazaklar da Kazakça dışında Rusça öğrenmeye başlamışlar ve yazı dilinde Rusların alfabesi olan Kiril alfabesini kullanmışlardır.

Dil, bir toplumun ortak değerlerinden beslenen ve geleneksel ögeler barındıran bir sistemdir. Aksan'a (1998) göre dil; düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir. Dil sayesinde insanlar duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme imkânı bulabilirler. Toplumun diğer bireyleri ile iletişim haline geçebilmek için dilden yararlanılabilir. Aynı zamanda toplumda süregelen gelenek, görenek, geçmiş ve bugünkü değerler arasında köprü kurularak toplumun değerleri gelecek nesillere aktarılabilir.

Ana dili, bireyin annesinden edindiği ve duygu ve düşüncelerini ilk olarak aktardığı dildir. Aksan'a (1998) göre ana dili; başlangıçta aileden ve yakın çevresinden daha sonra ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir. Bu tanıma bakıldığında ana dilinin ilk olarak aile ve yakın çevreden edinildiği yani ana karnında başlandığı söylenebilir. Birey dünyaya geldikten bir süre sonra çevresi ile ilişki haline geçtikçe yeni kavramlar ve bilgiler öğrenir. Bireyin yeni öğrendiği kavramlar ve bilgiler ana dilinin gelişimini sağlar. Bu şekilde alt yapısı oluşmuş ana dili, bireyin bilinçaltında baskın bir özellik gösterebilir.

Ana dili ediniminden sonra meydana çıkacak ikinci bir durum da yabancı dil edinimidir. Güzel ve Barın'a (2013) göre yabancı dil; kişinin ana dili dışında tanıştığı dil ve kültürdür.

Bu tanımdan hareketle yabancı dilin, ana dili dışında öğrenilen her türlü dil olabileceği noktasına varılabilir.

Zengin (1995), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Alıştırmalar" isimli çalışmasında bir ülkenin siyasi ve ekonomik gücünün o dilin öğrenilmesinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Güzel ve Barın'a (2013) göre insanların yabancı bir dili öğrenme sebepleri ele alındığında göç, eğitim, evlilik, kişisel merak, akademik başarı, siyasi vb. unsurlar örnek gösterilebilir.

Türkçe yabancı dil olarak öğretilirken öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hataların tespitine yönelik çalışmalardan birkaçına değinmek gerekmektedir. Tok ve Yıgın (2013), "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması" adlı çalışmalarında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER'in Türkçe kurslarına katılan 57 yabancı uyruklu öğrenciye uyguladığı kişisel bilgi formu ve görüşme formu ile öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenlerini belirlemiştir. Bu çalışmada elde edilen verilere göre öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenleri sekiz farklı kategoriye ayrılmıştır. Bu nedenler şu şekilde sıralanmıştır: akademik nedenler, ekonomik nedenler, turistik nedenler, akrabalık bağları (Türki Cumhuriyetler), tarihi bağlar, siyasi nedenler, evlilik ve dini bağlar. Akademik nedenle Türkçeyi öğrenen öğrencilerin Erasmus ya da burs programı gibi programlar sayesinde Türkiye'de eğitim gördükleri belirlenmiştir. Ekonomik neden olarak Türkiye'nin gelişmekte olan bir ekonomisinin olması ve Türkçenin her türlü ticari faaliyette kendilerine daha iyi ve kaliteli iş kapıları açacağı gerekçe gösterilmiştir. Tarihî ve akrabalık bağları dolayısıyla Türkçe öğrenen öğrenciler gerekçe olarak kardeş memleket, kardeş kültür ve dil vurgusu yapmışlardır. Turistik ziyaret ve evlilik dolayısıyla Türkçeyi öğrenenlerin ise Türkiye'yi ve Türkçeyi sevmelerini gerekçe göstermişlerdir. Siyasi ve dini sebepler için çalışmaya katılan Suriyeli ve Lübnanlı öğrenciler ülkelerindeki savaş ve kaos ortamından kaçarak hem daha güvenli hem de aynı dine inandıkları ülke olan Türkiye'ye geldiklerini ve burada yaşamak için Türkçeyi öğrenme gereksinimi duyduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmanın geneline bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenmenin en önemli nedeni olarak ekonomik ve akademik nedenler gösterilmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihi incelendiğinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin Uygurlar dönemine dayandığı söylenebilir. II. Göktürk Kağanlığı döneminde 8.yüzyılda taşa aktarılan Költigin, Bilge Kağan ve Tonyukuk Yazıtları günümüzde Türk dilinin ilk yazılı belgeleri olarak kabul edilmiştir. Böylece Türkçe bir yazı dili ve bilim dili olmaya başlamıştır. Türkçenin yazı ve bilim dili olması ile birlikte Türkçe ana dili ve yabancı dil olarak da öğretilmeye başlanmıştır (Güzel ve Barın, 2013, s.19).

Türkçe bugün dünyanın en çok konuşulan dilleri arasında yer alır. Türkçe, UNESCO'nun ana dili sıralamasındaki verilerine göre dünyada üçüncü, resmi diller sıralamasına göre de beşinci sırayı almıştır (Güzel ve Barın, 2013, s.20).

Alyılmaz'a (2010) göre Türkiye'de bugün lisans düzeyinde Yabancılara Türkçe Öğretimi Bölümü bulunmamaktadır. Lisansüstü düzeyde ise çeşitli üniversitelerin Yabancılara Türkçe Öğretimi yüksek lisans programı bulunmaktadır. Bu üniversitelerin bazıları şunlardır: Yıldız Teknik Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Başkent Üniversitesi vb. Türkiye'de Türkçe öğretimi kısmi oranda üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılara Türkçe öğretim merkezleri / birimleri tarafından, büyük oranda eğitim fakültelerinin Türkçe eğitimi anabilim dalları tarafından yürütülmektedir. Yurt dışında ise Türk kültür merkezleri, üniversitelere bağlı Türk dili ve edebiyatı bölümleri ve elçiliklere bağlı Türkçe öğretim merkezleri başlıca Türkçe öğretim kurumlarını oluşturmaktadır. Son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretimi işi büyük oranda Yunus Emre Enstitüsü tarafından yürütülmektedir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012, s.52).

Bölükbaş (2011), "*Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*" isimli çalışmasında İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde ve İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 20 Arap öğrenciye "Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye hakkında neler düşünüyordunuz?" konulu 250-300 sözcüklük birer kompozisyon yazdırarak öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yanlışları belirlemiştir. Bu yanlışları şu şekilde sınıflandırmıştır: Dilbilgisi yanlışları, sözdizimsel yanlışlar, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar, yazım-noktalama yanlışları. Sınıflandırılan bu yanlışların kaynağı olarak öğrencilerin kendi dillerinden yaptıkları olumsuz aktarımları, kip eklerinin birbirlerinin yerine kullanılması, Arapçadaki ünlülerin harf ile değil harekelerle (*damme, kesra, fetha*) gösterilmesi, bazı ünlülerin (*o ve ö, u ve ü, a ve e*) sesletimlerinin kendilerine aynı gelmesi sebebiyle yazıda hangisini kullanacaklarına karar verememelerini göstermiştir. Bu çalışmada Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım çalışmalarında en çok yazım (% 54,58) konusunda yanlış yaptıklarına ve bu yanlışların % 62,2'sinin olumsuz aktarımdan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dilbilgisi yanlışları ise % 16,9'luk bir orana karşılık gelmektedir. Bu dilbilgisi yanlışlarının % 52,5'i gelişimsel kaynaklıdır. Söz dizimsel yanlışlar % 55,1' lik bir paya sahiptir. Yine bu sözdizimsel yanlışların % 60,3'ünün öğrencilerin ana dillerinden olumsuz aktarma yapmaları sonucunda ortaya çıktığına değinilmiştir.

Tunçel (2013), "Yabancı Dil Olarak Türkçe (YDT) Başlangıç Seviyesi Öğrencilerinin Yazım Yanlışları" isimli çalışmasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) yabancı dil olarak Türkçe kursu alan Belaruslu öğrencilere kursta işlenen her ünite sonunda, ünitede öğrenmiş oldukları konu ile ilgili yazım çalışmaları yaptırılarak öğrencilerin yazım yanlışları belirlenmeye çalışılmıştır. Yazdırılan yazılarda okutmanlar tarafından yazım yanlışları belirlenmiş ve bu yanlışlar öğrenciler ile paylaşılmıştır. Yazıların orijinalleri ise öğrenci dosyalarında saklanmıştır. Öğrencilerin yazım yanlışları; *harf ve noktalama*, *sözcük* ve *ek yazımı yanlışları* olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin yazılarında 200 kadar farklı yazım, noktalama ve kelime yanlışının yapıldığı tespit edilmiştir. Tespit edilen

yanlışların başlıcaları şunlardır: Türkçenin eklerinin yazımında yapılan yanlışlar, noktalama işaretlerinin kullanımı ve noktalı harflerin (ö, ü, i) kullanımda yapılan ve yanlış kelime seçiminden kaynaklanan yanlışlardır. Çalışmanın geneline bakıldığında öğrencilerin en çok Türkçedeki eklerin yazımında yanlışlık yaptıkları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda başlangıç seviyesi öğrencilerine Türkçenin eklemeli bir dil olma prensibinden yola çıkarak eklerin öğretilmesi noktasına daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğine değinilmiştir.

Başoğul ve Can (2014), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Balkanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler" isimli çalışmasında Ankara Üniversitesi TÖMER İstanbul-Taksim Şubesi'nde Türkçe öğrenen Balkan ülkelerinden gelen öğrencilere çeşitli yazılı anlatım konuları verilerek bu konulardaki görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin Türkçe seviyeleri farklı olduğundan daha alt seviyedeki öğrencilerden daha basit konularda yazılar yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazım yanlışları şu başlıklar altında incelenmiştir: dilbilgisel yapıların kullanımı ile ilgili hatalar ve yazım hataları. Öğrencilerin dilbilgisel olarak *çokluk eki, söz dizimi, isim ve sıfat tamlamaları, adlaştırma, dilek-şart kipi, ad durumu ekleri, deyimler ve eylemler/ eylem çatıları, sıfatlaştırma ve ortaç, ses olayları ve uyumu, özne ve kişi eki uyumu* gibi konularda sıkça hatalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Yazım hatalarının ise daha çok *ses ve sözcük temelli olduğu belirtilmiştir.* En çok hataya sahip bölüm 445 oran ile ses temelli yazım hatalarıdır. En çok hata oranına sahip diğer bölümler ise 377 oranıyla ad durum eklerinin kullanımı ve 272 oranıyla isim ve sıfat tamlamalarının kullanımı oluşturur. Öğrencilerin yazılarına bakıldığında bağlaçların kullanımında da sıkça hata yapıldığı görülmüştür. Ses temelli yazım hataları incelendiğinde daha çok c, *ç, i, ö, s, ş, ü, y* gibi ünlü ve ünsüz seslerin yazımlarında karışıklık yaşandığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte seslerin noktalı veya noktasız yazıldığı, ses uyumlarına da dikkat edilmediği belirlenmiştir. Sözcük temelli yazım hatalarında ise genellikle Türkçeyi ana dili olarak konuşanlar gibi hatalar yaptıkları ve onlar gibi *birkaç, herkes, yanlış, yalnız, her şey, bir şey, birçok, bayağı vb.* sözcüklerin yazımında hata yaptıkları saptanmıştır. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin çoğunun ülkesinde Türkçeyi belirli bir düzeyde az veya çok öğrendiği veya konuşabildiği ama yaz(a)madığı gösterilmiştir.

Büyükikiz ve Hasırcı (2013), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de öğrenim görmekte olan B seviyesindeki 42 öğrenciden "Türkiye ve Türk insanı ile ilgili düşünceleri" ile ilgili bir yazı yazmaları istenmiştir. Yazılardan elde edilen yanlışlar şu şekilde sınıflandırılmıştır: Dilbilgisi yanlışları, söz dizimsel yanlışlar, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar, yazım-noktalama yanlışları. Çalışmaya katılan öğrencilerin yazılarında toplamda 1282 yanlış tespit edilmiştir. Yapılan bu yanlışların 400'ünün dilbilgisinden kaynaklanan yanlış, 127'sinin söz dizimsel kaynaklı yanlış, 185'inin sözcük seçiminden kaynaklanan yanlış ve 570'nin ise yazım ve noktalama kaynaklı yanlış olduğu belirtilmiştir. Yapılan yanlışlardan dil bilgisi kaynaklı yanlışların; aşırı genelleme, kural kısıtlamalarını bilmeme ve kuralların eksik uygulanmasından kaynaklı olduğu tespit

edilmiştir. Sözdizimsel kaynaklı yanlışların çoğunun öge dizilişinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Sözcük seçiminden kaynaklı yanlışların çoğunun aşırı genelleme ve yanlış kavram geliştirmeden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazım ve noktalama yanlışlarının ise bu çalışmanın en fazla yanlış yapılan kısmının olduğuna değinilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin Türkçe dilbilgisi kurallarını içselleştiremedikleri ve bunun nedeni olarak da öğrencilere kurallar ile ilgili sınıf çalışmalarında geri dönütler verilmediği görülmüştür. Sözcük seçimlerinde yapılan yanlışlarda sözcüklerin farklı bağlamlarda kullanılmamasının neden olarak gösterilebileceği söylenmiştir.

Bölükbaş (2011), Tunçel (2013), Başoğul ve Can (2012), Büyükikiz ve Hasırcı (2013) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin yazım yanlışlarının dilbilgisi kurallarını içselleştiremedikleri, doğru sözcük seçimi yapamadıkları ve sözdizimsel sorunlar yaşadıkları görülmüştür.

Çalışmaya konu olan Azeri, Kazak, Kırgız, Özbek, Rus, Türkmen öğrencilerin kullandıkları alfabeler tablolar halinde ekte gösterilmiştir. Bu tablolar oluşturulurken Ercilasun (1990; 2007), Polat (2014) ve Azeri, Kazak, Kırgız, Özbek, Rus ve Türkmen öğrencilerin hali hazırda kullandıkları alfabeler hakkındaki öğrenci verilerinden yararlanılmıştır. Ekte yer alan bu tablolardan hareketle şu yorumlar yapılabilir:

1) Türk alfabesinden farklı olarak Azeri alfabesinde bulunan ünsüz harf ise "Ғ-Ġ"dir. Azeri alfabesine bakıldığında ayırma (Ъ) ve inceltme (Ь) işaretinin bulunmadığı görülmektedir.

2) Türk alfabesinden farklı olarak Kazak alfabesinde bulunan harfler ise şunlardır: " Ё-YO, Ж-J(C), Ң-Ñ, Х-X, Ц-TS " dir. Özellikle Kazak alfabesinde bulunan ve çift sesi karşılayan harflerin (Ё-YO, Ц-TS) Türk alfabesinden farklı olduğu göz ardı edilmemelidir.

3) Kırgız alfabesinde Türk alfabesinden farklı olarak çift sesi karşılayan harfler (Ц-Ts, Щ-Şç, Ю-Yu, Я-Ya) dır.

4) Özbek alfabesinde Türk alfabesinden farklı olarak çift sesi karşılayan harfler (Ц-TS, Ю-YU/YÜ, Я- YÄ) dır.

5) Rus alfabesinde Türk alfabesinden farklı olarak çift sesi karşılayan harfler (Е- YE, Ё-YO, Ц-TS, Щ-ŞÇ, Ю-YU, Я-YA) dır.

6) Türkmen alfabesinde Türk alfabesinden farklı olarak çift sesi karşılayan harfler (Ё-Yo, Ц-Ts, Щ-Şç, Ю-Yu, Я-Ya) dır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve yazı dilinde Kiril alfabesini kullanan öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışları belirlemek ve yapılan yanlışların incelenmesine yöneliktir.

Alfabeler, kullanılan seslere göre şekillenir. Harf ise "dildeki bir sesi gösteren ve alfabeyi oluşturan işaretlerden her biri" olarak tanımlanır (TDK). Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi açısından alfabe kaynaklı bazı sıkıntılar yaşadıklarına yönelik tespitlere ulaşan çalışmalar Bölükbaş (2011), Tunçel (2013), Başoğul ve Can (2012), Büyükikiz ve Hasırcı'dır (2013).

Bu çalışmanın, alfabe kaynaklı yazım yanlışlarının tespiti açısından önem teşkil edeceği düşünülmektedir. Özellikle, araştırmaya kaynaklık eden çalışma grubunun yazı dilinde kullandığı Kiril alfabesinin çeşitli kullanımlarının incelemeye temel alındığı söylenebilmektedir. Böylece ulaşılan veriler dâhilinde ileriki çalışmalara ışık tutma açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla çalışılan araştırma problemi ile ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmaya dâhil edilebilir(Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217). Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.218).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örneklemede araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmaya başlar ya da en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum, örnek üzerinde çalışır (Büyüköztürk vd., 2010). Çalışmanın amacına uygun olarak Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören 22 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3,… şeklinde 22'ye kadar kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bazı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. *Katılımcıların demografik özellikleri*

Ana Dilleri	**f**	**Ülkeleri**	**f**
Azerbaycan Türkçesi	1	Azerbaycan	1
Kazakistan Türkçesi	9	Kazakistan	9
Kırgızistan Türkçesi	8	Kırgızistan	8
Özbekistan Türkçesi	1	Özbekistan	1
Rusça	2	Rusya	2
Türkmenistan Türkçesi	1	Türkmenistan	1

Bildikleri Diller	**f**	**Uyrukları**	**f**
Azerbaycan Türkçesi	1	Azeri	1
Kazakistan Türkçesi	9	Kazak	9
Kırgızistan Türkçesi	8	Kırgız	8
Özbekistan Türkçesi	1	Özbek	1
Rusça	22	Rus	2
Türkmenistan Türkçesi	1	Türkmen	1
Cinsiyetleri	**f**	**Bildikleri Alfabeler**	**f**
Kız	2	Kiril	22
Erkek	20	Latin	2

Veri Toplama Araçları

Yazı dilinde Kiril alfabesini kullanan yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken yaptıkları yazım yanlışlarını belirlemek amacıyla öğrencilere dikte yöntemi ile yazılar yazdırılmıştır. Bu yazılardan hareketle öğrencilerin yazım yanlışları belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Bu aşamada öğrencilerin yazdıkları yazılardaki yazım yanlışlarını belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen verileri belli başlı kavram ve temalar altında gruplandırarak çalışmanın amacına yönelik verilere ulaşmak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.227).

Bulgular ve Yorumlar

Yazı dilinde Kiril alfabesini kullanan yabancı öğrencilerin yazım yanlışlarını belirlemek için 22 yazma çalışması yapılmıştır. 20 yazma çalışmasında toplam 230 yazım yanlışı yapıldığı tespit edilmiştir. Bu hatalar şu şekilde sınıflandırılmıştır:

Büyük Ünlü Uyumu Hataları

Ö1:Dünyaca ünlü mimari **esarlerine** her yıl yüz binlerce turist ziyaret eder.

Dünyaca ünlü mimari eserlerini her yıl yüz binlerce turist ziyaret eder.

Ö2: **Ruyasında** oğlunu uyandırmaya kıyamadı.

Rüyasında oğlunu uyandırmaya kıyamadı.

Ö2'nin "**Ruyasında** oğlunu uyandırmaya kıyamadı." şeklinde yazdığı cümlede –u harfini –ü harfi yerine yazması Özbek alfabesinde –u ve –ü seslerinin aynı harf ile ifade edilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Ö2: Bir genç kız kahkahasıyla gülen kadın **mesüt** sayılabilirdi.

Bir genç kız kahkahasıyla gülen kadın mesut sayılabilirdi.

Ö3: Makine yağları **surunen** oğlunu evvela uyandırmaya kıyamadı.

Makine yağları sürünen oğlunu evvela uyandırmaya kıyamadı.

Ö3: Bir genç kız kahkahasıyla **gulen** kadın mesut sayılabilirdi.

Bir genç kız kahkahasıyla gülen kadın mesut sayılabilirdi.

Ö7: Sabah **ezani** okundu.

Sabah ezanı okundu.

Ö16: Oradaki yaşama **sanatini** gerektiği gibi uyguyalamasınız.

Oradaki yaşama sanatını gerektiği gibi uygulayamazsınız.

Büyük ünlü uyumu hataları çalışma grubundan elde edilen verilerin büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadır. Türkçe sözcük ve eklerin yazımında büyük ünlü uyumuna uyulmadığı görülmüştür. Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde büyük ünlü uyumunun öğretilmesi noktasında bir sorun yaşandığının göstergesi olabileceğine işaret eder. Öğrencilerin büyük ünlü uyumu noktasında hata yapmalarının nedeni olarak Türkçedeki ünlülerin ses uyumu kuralına uyması gerektiğinin kavranmasında eksiklik gösterilebilir.

Ö3'ün "Bir genç kız kahkahasıyla **gulen** kadın mesut sayılabilirdi." şeklinde yazdığı cümlede –ü harfinin yerine –u harfini yazmasındaki neden olarak Rus alfabesinde –ü sesini karşılayacak bir harfin bulunmayışı gösterilebilir.

Ünsüz Sertleşmesi (Benzeşmesi) Hataları

Ö6: Tekrar yatağa **duşdukleri** zaman bir genç kız kahkahasıyla gulen kadın mesut sayılabilirdi.

Tekrar yatağa düştükleri zaman bir genç kız kahkahasıyla gülen kadın mesut sayılabilirdi.

Ö11: Onlara göre ders çalışmak kişiyi hedefe götüren bir yol **olmakdan** çok kişinin zevk alarak yaptığı şeyleri engellemektedir.

Onlara göre ders çalışmak kişiyi hedefe götüren bir yol olmaktan çok kişinin zevk alarak yaptığı şeyleri engellemektedir.

Ö13: Halbuki üniversiteyi kazanmak ve başarılı olmak öncelikle bir çok bedelin ödenmesini isteyen bir **sürektir.**

Halbuki üniversiteyi kazanmak ve başarılı olmak öncelikle birçok bedelin ödenmesini isteyen bir süreçtir.

Ünsüz sertleşmesi hatalarının kaynağı olarak öğrencilerin ünsüzlerin sertleşmesi kuralını kavrayamamaları ya da unutmaları, bu kuralları eksik kurallaştırmaları gösterilebilir.

Ses Düşmesi Hataları

Ö1: Boğaz denizi ve **sahillerile** bin bir güzelliğe sahiptir.

Boğaz denizi ve sahilleri ile binbir güzelliğe sahiptir.

Ö1: **Hata** bir çok yabancı çift burada düğünlerini yapar.

Hatta birçok yabancı çift burada düğünlerini yapar.

Ö4: Bir genç kız **kahkahsıyla** gülen kadın mesut **saylabilirdi**.

Bir genç kız kahkahasıyla gülen kadın mesut sayılabilirdi.

Ö5: Uzun boylu geniş **vcudu** ve çok genç çehresi ile ruyasında oğlunu **evela** uyandırmaya kıyamadı.

Uzun boylu geniş vücudu ve çok genç çehresi ile rüyasında oğlunu evvela uyandırmaya kıyamadı.

Ö5: Mesutları çok az bir **mahalenin** çocukları değimliydiler?

Mesutları çok az bir mahallenin çocukları değil miydiler?

Ses düşmesi hatalarının daha çok kelime köklerinde yer alan seslerinin düşürülmesi şeklinde görüldüğü tespit edilmiştir. Ses düşmesi hatalarının bir diğer sebebi olarak Türkçenin ses yapısının Kiril alfabesini kullanan öğrencilerin dillerindeki ses yapısının farklı olması gösterilebilir.

Birbirine Yakın Seslerin Karıştırılması

/ı/, /i/ Seslerinin Karıştırılması

Ö14: Çalışmaya **sıradakı** dersten başlamak yerine en çok sevilen veya *ençok* başarı gösterilen *dersden* başlanması çalışma *isteyinin uyanmasına* sağlamaktadır.

Çalışmaya sıradaki dersten başlamak yerine en çok sevilen veya en çok başarı gösterilen dersten başlanması çalışma isteğinin uyanmasını sağlamaktadır.

Ö16: Oradaki yaşama **sanatini** gerektiği gibi uygulayamazsınız.

Oradaki yaşama sanatını gerektiği gibi uygulayamazsınız.

/o/, /ö/ Seslerinin karıştırılması

Ö19: Tabiatın ona sunduğu muhteşem konumunu büyük sanatkarların güzel eserleriyle uyum içinde gözler **onune** sermiştir.

Tabiatın ona sunduğu muhteşem konumunu büyük sanatkarların güzel eserleriyle uyum içinde gözler önüne sermiştir.

/u/, /ü/ Seslerinin Karıştırılması

Ö19: Tabiatın ona sunduğu muhteşem konumunu büyük sanatkarların güzel eserleriyle uyum içinde gözler **onune** sermiştir.

Tabiatın ona sunduğu muhteşem konumunu büyük sanatkarların güzel eserleriyle uyum içinde gözler önüne sermiştir.

Ö21: Tabiyatın ona sunduğu **mühteşem** konumunu büyük sanatçıların güzel eserleri ile uyum içinde gözler önüne sermiştir.

Tabiatın ona sunduğu muhteşem konumunu büyük sanatçıların güzel eserleri ile uyum içinde gözler önüne sermiştir.

Ö19'un "Tabiatın ona sunduğu muhteşem konumunu büyük sanatkarların güzel eserleriyle uyum içinde gözler **onune** sermiştir." şeklinde yazdığı cümlede –ü harfinin yerine –u harfini yazmasındaki neden olarak Rus alfabesinde –ü sesini karşılayacak bir harfin bulunmayışı gösterilebilir.

p/, /b/ Seslerinin Karıştırılması

Ö3: Boğaz denizi ve sahilleri ile binbir güzelliğe **sahibtir.**

Boğaz, denizi ve sahilleri ile binbir güzelliğe sahiptir.

/ğ/, /y/ Seslerinin karıştırılması

Ö9: Ancak her zaman ders çalışmaya istekli **olmağı** beklemek dogru değildir.

Ancak her zaman ders çalışmaya istekli olmayı beklemek doğru değildir.

Ö9: İkinci olarakta ders **çalışmağa** istekli başlanmalıdır.

İkinci olarak da ders çalışmaya istekli başlanmalıdır.

Ö14: Çalışmaya sıradakı dersten başlamak yerine en çok sevilen veya ençok başarı gösterilen dersden başlanması çalışma **isteyinin** uyanmasına sağlamaktadır.

Çalışmaya sıradaki dersten başlamak yerine en çok sevilen veya en çok başarı gösterilen dersten başlanması çalışma isteğinin uyanmasını sağlamaktadır.

Yazım ve Noktalama Yanlışları

Ö10: İkinci **olarakta** ders çalışmaya istekli başlanmalıdır.

İkinci olarak da ders çalışmaya istekli başlanmalıdır.

Ö16: Bütün **ulumsuları** ve şehrin **müzeyini** fark edemez.

Bütün unsurlarını ve şehrin mozaiğini fark edemez.

Ö17: **Pomanın, Bizansın, Osmanlının** şaheserlerini kendinde toplamıştır.

Roma'nın, Bizans'ın ve Osmanlı'nın şaheserlerini kendinde toplamıştır.

Ö21: **Tabiyatın** ona sunduğu **mühteşem** konumunu büyük sanatçıların güzel eserleri ile uyum içinde gözler önüne sermiştir.

Tabiatın ona sunduğu muhteşem konumunu büyük sanatçıların güzel eserleri ile uyum içinde gözler önüne sermiştir.

Yazım ve noktalama yanlışlarına bakıldığında daha çok bağlaç olarak kullanılan de'nin yazımında ve özel isimlere gelen çekim eklerinin ayrılmasında hata yapıldığı tespit edilmiştir. Yazım ve noktalama yanlışlarının yapılmasının sebebi olarak Türkçede bağlaç olarak kullanılan de' nin kullanımının kavranamadığı, özel isimlere gelen çekim eklerinin kesme işareti ile ayrılması kuralının Kiril alfabesi kaynaklı alfabelerde kullanılmıyor oluşu verilebilir. Azeri alfabesi dışındaki bu çalışmaya konu olan alfabelerde harf olarak ayırma işaretinin bulunması özel isimlere gelen çekim eklerinin ayrılması kuralını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. 20 yazma çalışmasında toplam 230 yazım yanlışı yapıldığı tespit edilmiştir.

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında en fazla büyük ünlü uyumu kuralına uymadıkları tespit edilmiştir.

3. Öğrencilerin ünsüz benzeşmesi (sertleşmesi) kuralına uymadıkları tespit edilmiştir.

4. Öğrencilerin ses düşmesi hataları yaptıkları tespit edilmiştir. Ses düşmesi kuralını en çok çift sesle yazılması gereken kelimelerde (hata, mahalenin, evela) yaptıkları görülmüştür. Aynı zamanda sesli harflerin (kahkahsıyla, saylabilirdi, vcudu) de ses düşmesine uğratıldığı tespit edilmiştir.

5. Öğrencilerin birbirine yakın sesleri (/ı/, /i/ - /o/, /ö/ - /u/, /ü/- /p/, /b/- /ğ/, /y/) karıştırdıkları tespit edilmiştir.

6. Öğrencilerin noktalama işaretleri konusunda sıklıkla hata yaptıkları tespit edilmiştir. Özellikle kesme (‘) işareti, virgül (,) ve bağlaç olan –de’nin kullanımı konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmüştür.

7. Özbek öğrencilerin –u harfini –ü harfi yerine yazması Özbek alfabesinde –u ve –ü seslerinin aynı harf ile ifade edilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

8. Rus öğrencilerin –ü harfinin yerine –u harfini yazmasındaki neden olarak Rus alfabesinde –ü sesini karşılayacak bir harfin bulunmayışı gösterilebilir.

9. İnceltme ve ayırma işaretlerinin Azeri alfabesinde bulunmayışı Azeri öğrencilerin noktalama yanlışı yapmalarına sebep olmuş olabilir. Ayrıca Azeri öğrencilerin, Şengül (2014)’ün de belirttiği gibi “ı,i,o,ö,u,ü” seslerinin yazımında sıkıntı yaşamaları Azeri alfabesi ile Türk alfabesi arasındaki farklılıktan kaynaklı olabilir.

10. Kazak, Kırgız, Özbek, Rus ve Türkmen alfabelerinde bulunan bazı harflerin çift sesi karşılaması öğrencilerin yazım yanlışı yapmalarına sebep olmuş olabilir.

11. Bölükbaş (2011), İnan (2014), Şengül (2014), Büyükikiz ve Hasırcı (2013) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çoğunlukla dil bilgisel yazım yanlışları yaptığını belirtmiştir. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin yazım yanlışı olarak sıklıkla dil bilgisel hata yaptıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken Türkçenin yapısal özelliklerine uygun olarak hareket etmeleri gerekmektedir.

2. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine geçilmeden evvel öğretimin verileceği kitlenin kültürel, dilsel ve demografik özellikleri hakkında bilgi sahibi olunması gerekmektedir.

3. Çalışmaya konu olan Türk soylu öğrencilerin Kiril alfabesini kullanmalarından kaynaklı olarak Türk alfabesi hakkında bilgi sahibi olmayışları yazma çalışmalarında yaptıkları hataları tetiklemektedir. Bu sebeple Kiril alfabesinden kaynaklı olarak Türk alfabesine olumsuz bir aktarım yapılmaması için öğretim elemanlarının Kiril alfabesi ve Türk alfabesi arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemeleri gerekmektedir.

4. Türk alfabesindeki harflerin öğretiminde ses temelli yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir.

5. Öğrencilerin kendi alfabelerinden farklı olarak Türk alfabesinde karşılaştıkları harfleri daha iyi kavramaları için alıştırmalar yaptırılmalıdır.

6. Yazım yanlışlarının en aza indirgenmesi noktasında öğrencilerin yazma çalışmaları değerlendirildikten sonra öğrenciye dönüt ve düzeltmeler verilmelidir.

Kaynakça

Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies, 5*(3), 728-749.

Barın, E. ve Güzel, A. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Başoğul-Ak, D. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.

Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 6*(3), 1357-1367.

Büyükikiz, 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.

Büyüköztürk, Ş vd.(2013) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Durmuş, M. ve Okur, A. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Er, O.,Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 1*(2), 51-69.

Ercilasun, A. B. (1990*). Örneklerle bugünkü Türk alfabeleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları: 281, Kültür Eserleri Dizisi: 15.

Ercilasun, A-B. (2007). *Türk lehçeleri grameri*. Ankara: Akçağ.

Özbay, M. (2011). *Yazma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Temizyürek, F.,Erdem, İ. ve Temizkan, M.(2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Tok, M.ve Yıgın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması.*Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. 8, 132-147.

Tunçel, H. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe (ydt) başlangıç seviyesi öğrencilerinin yazım yanlışları. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(3), 729-745.

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

Zengin, R. (1995). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alıştırmalar*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul.

EKLER

Araştırmaya katılan Azeri öğrencilerin kullandıkları Kiril alfabesi

KİRİL		**LATİN**	
Büyük Harf	Küçük Harf	Büyük Harf	Küçük Harf
А	а	A	a
Б	б	B	b
Ҷ	ҷ	C	c
Ч	ч	Ç	ç
Д	д	D	d
Е	е	E	e
Э	э	E	e
Ф	ф	F	f
Ҝ	ҝ	G	g
Ғ	ғ	Ğ	ğ
h	h	H	h
Х	х	X	x
Ы	ы	I	ı
И	и	İ	i
Ж	ж	J	j
К	к	K	k
Г	г	Ġ	ġ
Л	л	L	l
М	м	M	m
Н	н	N	n
О	о	O	o
Ө	ө	Ö	ö
П	п	P	p
Р	р	R	r
С	с	S	s
Ш	ш	Ş	ş
Т	т	T	t
У	у	U	u
Ү	ү	Ü	ü
В	в	V	v
Ј	ј	Y	y
З	з	Z	z

Araştırmaya katılan Kazak öğrencilerin kullandıkları Kiril alfabesi

KİRİL		**LATİN**	
Büyük harf	**Küçük harf**	**Büyük harf**	**Küçük harf**
А	а	A	a
Ә	ә	Ä	ä
Б	б	B	b
В	в	V	v Rusça kel.
Г	г	G(e)	g (e) inceg
Ғ	ғ	Ğ(a)	ğ (a) kalın g
Д	д	D	d
Е	е	E	e
Ё	ё	YO	yo
Ж	ж	J(C)	j (c)
З	з	Z	z
И	и	IY, İY, İ	ıy, iy, i
Й	й	Y	y
К	к	K (E)	k (e)
Қ	қ	Q	q
Л	л	L	l
М	м	M	m
Н	н	N	n
Ң	ң	Ñ	ñ
О	о	O	o
Ө	ө	Ö	ö
П	п	P	p
Р	р	R	r
С	с	S	s
Т	т	T	t
У	у	UW, ÜW, W, U	uw, üw, w, u
Ұ	ұ	U	u
Ү	Ү	Ü	ü
Ф	ф	F	f
Х	х	X	X
Һ	һ	H	h
Ц	ц	TS	ts Rusça kel.
Ч	ч	Ç	ç
Ш	ш	Ş	ş
Щ	щ	ŞÇ	şç
Ъ	ъ	(‘)	Ayırma ışt.
Ы	ы	I	ı
І	і	İ	i
Ь	ь		İncel. İşt.
Э	э	e	Rusça kel.,kel.baş.
Ю	ю	YUW, YÜW, YU	yuw, yüw, yu
Я	я	YA	Ya

Araştırmaya katılan Kırgız öğrencilerin kullandıkları Kiril alfabesi

KİRİL		**LATİN**	
Büyük	*Küçük*	*Büyük*	*Küçük*
А	а	A	a
Б	б	B	b
В	в	V	v
Г	г	G	g
Д	д	D	d
Е	е	E	e/ye
Ё	ё	Yo	yo
Ж	ж	J/C	j/c
З	з	Z	z
И	и	İ	i
Й	й	Y	y
К	к	K	k
Л	л	L	l
М	м	M	m
Н	н	N	n
	ң		ŋ
О	о	O	o
Ө	ө	Ö	ö
П	п	P	p
Р	р	R	r
С	с	S	s
Т	т	T	t
У	у	U	u
Ү	ү	Ü	ü
Ф	ф	F	f
Х	х	H	h
Ц	ц	Ts	ts
Ч	ч	Ç	ç
Ш	ш	Ş	ş
Щ	щ	Şç	şç
Ъ	ъ	Kesme İşareti	
Ы	ы	I	ı
Ь	ь	Yumuşama İşareti	
Э	э	E	e
Ю	ю	Yu	yu
Я	я	Ya	ya

Araştırmaya katılan Özbek öğrencilerin kullandıkları Kiril alfabesi

Kiril		**Latin**	
Büyük harf	Küçük harf	Büyük harf	Küçük harf
А	а	A, Ä	a, ä
Б	б	B	b
В	в	V	v
Г	г	G	g
Д	д	D	d
Е	е	E	e
Ё	ё	Yå	yå
Ж	ж	C	c
З	з	Z	z
И	и	İ	i
Й	й	Y	y
К	к	K	k
Л	л	L	l
М	м	M	m
Н	н	N	n
О	о	A	a
П	п	P	p
Р	р	R	r
С	с	S	s
Т	т	T	t
У	у	U,Ü	u,ü
Ф	ф	F	f
Х	х	X	X
Ц	ц	TS	ts Rusça kel.
Ч	ч	Ç	ç
Ш	ш	Ş	ş
Ъ	ъ	(‘)	Ayırma ışt.
Ь	ь	İncel. İşt.	
Э	э	E	e
Ю	ю	YU, YÜ	yu, yü
Я	я	YÄ	yä
Ў	ў	O,Ö	o,ö
Қ	қ	Q	q
Ғ	ғ	Ġ	ġ
Ҳ	ҳ	H	h

Araştırmaya katılan Rus öğrencilerin kullandıkları Kiril alfabesi

KİRİL		**LATİN**	
Büyük Harf	Küçük Harf	Büyük Harf	Küçük Harf
А	а	A	a
Б	б	B	b
В	в	V	v
Г	г	G	g
Д	д	D	d
Е	е	YE	ye
Ё	ё	Yo	yo
Ж	ж	J	j
З	з	Z	z
И	и	İ	i
Й	й	(İ)y	(İ)y
К	к	K	k
Л	л	(E)l	(e)l
М	м	(E)m	(e)m
Н	н	(E)n	(e)n
О	о	O	o
П	п	P	p
Р	р	R	r
С	с	Es	es
Т	т	T	t
У	у	U	u
Ф	ф	(E)f	(e)f
Х	х	X	x
Ц	ц	Ts	ts
Ч	ч	Ç	ç
Ш	ш	Ş	ş
Щ	щ	Şç	şç
Ъ	ъ	Sertleşme İşareti	
Ы	ы	I	ı
Ь	ь	Yumuşatma İşareti	
Э	э	E	e
Ю	ю	Yu	yu
Я	я	Ya	ya

Araştırmaya katılan Türkmen öğrencilerin kullandıkları Kiril alfabesi

KİRİL		**LATİN**	
Büyük Harf	Küçük Harf	Büyük Harf	Küçük Harf
А	а	A	a
Б	б	B	b
В	в	V	v
Г	г	G(Ğ)	g(ğ)
Д	д	D	d
Е	е	E(Ye)	e(ye)
Ё	ё	Yo	yo
Ж	ж	J	J
Ж	ж	C	c
З	з	Z	z
И	и	İ	i
Й	й	Y	y
К	к	K	k
Л	л	L	l
М	м	M	m
Н	н	N	n
ң	ң	Ñ	ñ
О	о	O	o
Ө	Ө	Ö	ö
П	п	P	p
Р	р	R	r
С	с	S	s
Т	т	T	t
У	у	U	u
Ү	Ү	Ü	ü
Ф	ф	F	f
Х	х	H	h
Ц	ц	Ts	ts
Ч	ч	Ç	ç
Ш	ш	Ş	ş
Щ	щ	Şç	şç
Ъ	ъ	Ayırma İşareti	
Ы	ы	I	ı
Ь	ь	İnceltme İşareti	
Э	э	E	e
Ю	ю	Yu	yu
Я	я	Ya	ya

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öyküleyici Metinlerinin Yapı Yönünden İncelenmesi

The Examination of the Narrative Texts of Prospective Turkish Language Teachers in Terms of Structure

Yasemin BAKİ

Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Bekir GÖKÇE

Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Öz

Temel işlevi bildirişimi sağlamak olan dil, metin türlerinin kullanımıyla değişik görünümler kazanır. Bu açıdan her metin türü, kendine özgü bir yapı içinde birbiriyle uyumlu ögeleri gerektirir. Sözü edilen metin türlerinden biri de genellikle kurmaca bir olay çevresinde gelişen öyküleyici metinlerdir. Dolayısıyla bu metin türünde yazma ediminin metinleştirme yönü üzerinde durulmalıdır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metinlerini yapı yönünden incelemektir. Nitel araştırma yöntemine uygun biçimde yürütülen bu araştırmada, doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programı 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 212 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcılardan serbest yazma yöntemi ile bir öykü oluşturmaları istenmiştir. Üretilen bu öykü metinlerinin çözümlenmesinde Temizkan (2011) tarafından geliştirilen Öykü Yazma Becerisi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının içerik ve planlama boyutlarındaki alt boyutlara ilişkin becerilerinin yeterli düzeyde olduğu; karakter, mekân ve zaman boyutlarındaki alt boyutların geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Abstract

Language the basic function of which is communication takes different forms with the use of genres. In this respect, each genre requires coherent elements within its distinctive structure. One of these genres is narrative texts which usually develop by a fictional event. Thus, the textualization aspect of writing should be emphasized in this genre. In this framework, the aim of the research is to examine the narrative texts of prospective Turkish teachers in terms of structure. Document analysis was used in this research which was conducted in accordance with the qualitative research method. The study group of the research consists of 212 prospective teachers who were studying in the 1st 2nd 3rd 4th grades of the Turkish Teaching Program in the Faculty of Education at Recep Tayyip Erdoğan University. In the research, the participants were asked to create a story with free writing method. The Scale of Story Writing Skills which was developed by Temizkan (2011) was used in the analysis of these story texts. According to the results of the research, it was determined that the skills of prospective Turkish teachers regarding the sub-dimensions of content and planning dimensions were sufficient and the sub-dimensions in character, place, and time dimensions should be improved. Additionally, it was concluded that participants didn't possess

Bunun yanı sıra katılımcıların öyküde dramatik aksiyonu sağlayan düğümlerin oluşturulmasında yeterli becerileri taşımadıkları ve öyküde merak duygusunun canlı tutulmasını sağlayan ögelere genellikle yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *metin türü, öyküleyici metin, yazma edimi, Türkçe öğretmeni adayları.*

adequate skills in creating nodes that provide dramatic action in stories and they didn't include elements that provide the sense of wonder to be vivid in the story.

Keywords: *genre, narrative text, writing, prospective Turkish teachers.*

Giriş

Araştırmanın temel kavramları yazma, metin türü ve öyküleyici metindir. Aşağıda bu terimlere yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Yazma

Anlatma isteği, insanın doğal bir eğilimidir. Bu istek; çocukluk döneminde ağlama, bağırtı gibi hareketlerle görünürlük kazanır, sonradan dil aracılığıyla gerçekleşir, konuşma ve yazma şeklinde iki ana biçimde ortaya çıkar. İnsanoğlu, varlığını ortaya koymak amacıyla bu iki ana biçimden birine başvurur. Öğretme, düşünce ve kanıları değiştirme, izlenim kazandırma ve olay içinde yaşatma olmak üzere dört temel amaçtan biri veya birkaçı, konuşma ve yazmanın hareket noktasını oluşturur (Özdemir ve Binyazar, 2016, s.15-67). Bu çerçevede yazmak eyleminin bireyin dışında bir olgu değil, içindeki bir yaşantının dışa vurumu olduğunu söylemek olanaklıdır. Birey, çevresinde gördüğü kişileri, olayları, yaşam deneyimlerini gözlemleyip içine alır; birikimleri, dünya görüşü ve deneyimleriyle harmanlar, o kişiliklere yeni nitelikler yükler, kendi içinde yaşayarak onları kendi ürünü durumuna getirir. Sonra da bu yaşantıyı dışa vurur (Gündüz, 2007, s.15). Yazma yoluyla okuyucu, gerçek veya tasarlanmış bir olay içerisinde yaşatılır. Yazının türü veya konusu ne olursa olsun, anlatımı etkileyen ve biçimleyen ana etmen, gerçekleştirilmeye çalışılan amaçtır (Özdemir ve Binyazar, 2016, s.67). Bu amaç doğrultusunda yazma; fiziksel, sosyal ve bilişsel süreçlerin oluşturduğu, bununla birlikte bilişsel boyutun öne çıktığı bir işlemleme biçimidir (Bayat, 2019, s.43).

Bu çerçevede "Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri de öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir. Yazmak duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur" (Sever, 2011, s.24). Bu yolu seçen her birey, biribirinden farklı nitelikleri taşıyan metinleri kullanarak anlatma gereksinimini karşılar. Dolayısıyla metin türü kavramı üzerinde durulmalıdır.

Metin Türü

İnsanoğlu, anlatma gereksinimini genellikle konuşma veya yazma yolunu kullanarak gerçekleştirir. İnsan, kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade ederken sürekli aynı tür söylemleri kullanmaz. Anlatmak, açıklamak, betimlemek veya ikna etmek farklı söz edimleri olduğundan dolayı söylem biçimi, insanın söylemeye çalıştıklarına ve sözünü ettiklerine bağlı olarak değişir (Kıran ve Kıran, 2000, s.17). "Nitekim her metin bir iletişim kurma isteğinin sonucu olarak yapılandırılır" (Hamzadayı, 2019, s.271-272). Bu durumda sözlü ve yazılı iletişim ortamlarında metin kullanımı önem kazanır. "Metin, iletişimin birimidir. Eksiksiz bir iletişim iyi düzenlenmiş metinlerle gerçekleşir" (Keçik ve Subaşı, 2000, s.23). Tür kavramı ise "bütün bilim alanları içinde söz konusu nesne ya da olgunun diğerleriyle olan benzerlik veya farklılıklarını, dolayısıyla da kendine özgü niteliklerini betimlemek için

insan zihninin yaptığı soyutlamayı gösteren bir kavramdır" (Uzun, 2011, s.165). "Metinler de kullanıldıkları iletişimsel amaçlara ve sosyal bağlamlara koşut olarak belli yapısal ve söylemsel özellikler taşımaktadırlar. Böylece metinler kullanıldıkları sosyal bağlam ve işlevlere yönelik olarak ortak özellikler gösterdiklerinde belli bir metin türünün özelliklerini taşımakta ve belli bir tür adı altında incelenmekte ve kullanılmaktadır" (Dilidüzgün, 2017, s.93). Bu açıdan "her metin, bir söylem topluluğunun tanımladığı amaçlara göre biçimlenen ve türünü belirleyen bir söylem şemasına sahiptir. Bunun yanı sıra türe özgü içerik ve biçem özellikleri taşımaktadır" (Uzun, 2011, s.167). Bu metin türlerinden biri de öyküleyici metindir.

Öyküleyici Metin

Öykü, anlatımı canlı kılmak amacıyla gerçek veya tasarlanmış olayların kişi, zaman, mekân ve bakış gibi metin birimleriyle kullanılarak anlatıldığı kısa yazı biçiminde tanımlanabilir (Göçer, 2010, s.184). Bu anlatım tarzının temelinin bir olaya dayandığı kaynaklarda belirtilmektedir (Karadağ, 2003, s.86). Bunun yanı sıra ökünün "düş gücü ve yoğunluk" isteyen bir tür olduğu söylenebilir (Duru, 2008, s.21). Bu nitelikler ise çoğu zaman belirli bir olayın merak ögesiyle birleşmesi durumunda kendisini gösterir. "Öyküde olayların oluş sırasına göre anlatılması önemlidir. Öykünün okuyucusu, bir olayın arkasından hangi olayın geleceğini merak eder. Zaten öykünün amacı da okurun merak güdüsüne dayanmaktadır (Bolat, 2003, s.36). Bu çerçevede öyküyü var eden temel etkenin "kurgu, anlatım biçimi ve dilin ortaklaşa yarattığı bireşimden doğan gerilim" olduğunu söylemek mümkündür (Gümüş, 2008, s.53). Yazınsal metinler içinde yer alan öyküde yazarın, dilsel düzenlemeler yoluyla dünyayı yeniden kurması olasıdır (Şakar, 2006, s.54). Hiç kuşkusuz, yazınsal metni yazınsal yapan, biçimsel ya da yüzeydeki anlambilimsel özellikleri değil, ilettiği anlamlarla, sunduğu dünyanın niteliğidir (Göktürk, 2010, s.145). Bu yönüyle öyküleyici metni, "bir kişinin (anlatıcı) belli bir bakış açısı ile, birbiriyle ilintili olaylar dizisini belli bir uzam ve zaman içine koyarak kurguladığı metin tipi" biçiminde tanımlamak olanaklıdır (Akbayır, 2011, s.66). Bu tür metinler, bir dizi kurgusal veya gerçek olayın ardışık dizilmesinden oluşur. Bu metnin yapısını; plan, simgesel düzlem, derin yapı ve yüzeysel yapı oluşturur (Erden, 2002, s.78). Öyküleyici metinde gerçek bir olayın anlatımı, gerçek yaşamdakine bire bir uymaz. Yazar, oluşturduğu dil dizgesi ile belirli bir gerçeği doğrudan doğruya yansıtmayıp var olan gerçek üzerine kurulmuş veya temellendirilmiş kurmaca bir dünyayı gerçeğe benzer bir yaklaşımla anlatmaya çalışır (Akbayır, 2011, s.68).

Problem Durumu

Türkçe öğretimi ortamlarının temel araçları farklı türdeki metinlerdir. Özellikle yazınsal nitelikli metinlerde; dilin bütün olanakları, değişik bağlamlardaki kullanım alanları, kuralları, zenginlikleri, eğilimleri ve incelikleriyle estetik biçimde kendini gösterdiği bilinmektedir (Aslan, 2017, s.1). Yazınsal metinlerden biri olan öyküleyici yazı türü, belli bir yaşam kesitinin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri biçiminde ele alınarak anlatılmasına

dayanır. Yazar, öyküleyici yazının etkili olması için olayların sırasını açık ve ayrıntılı biçimde sunmalı, bölümler arasında uygun geçişleri sağlamalıdır. Bu yolla okuyucu öykünün içine çekilmeli, olay örgüsündeki bağlantıların etkili biçimde kurulabilmesi sağlanmalıdır. Aynı zamanda karakter, yer ve olaylarla ilgili ayrıntılı gözlemlere yer verilerek öyküdeki değişim, çatışma ve gerginlikler okuyucuya hissettirilmelidir (Karadağ, 2017, s.183). Öyküleyici metin türünde yazma ise doğası gereği, bilişsel süreçlerin yanı sıra yaratıcılığı gerektiren, karmaşık bir süreçtir. Bu açıdan "dil öğretiminde yazma becerisini geliştirmek için öğrencilerin bilişsel süreçlerinin etkinleştirildiği ve yaratıcılığın doruk noktaya çıkarılabileceği ortam oluşturularak öğrenciler yazma süreci içine sokulmalıdır" (Dilidüzgün, 2019, s.191).

Kuşkusuz yazma ediminde, bilişsel süreçlerin etkin duruma gelebilmesi ve verimli bir biçimde yaşanabilmesinde duyuşsal süreçlerin gerekli olduğu yadsınamaz. Bu yönüyle bireylerin zaman içerisinde deneyim, yaşantı, uygulama ve etkinlikler yoluyla elde ettikleri ve kalıcı olarak sakladıkları bilgilerin niceliği ve niteliği, yazma sürecinde gereksinim duyulacağından dolayı iyi bir metin üretebilmenin belirleyici ögesi durumundadır (Ülper, 2019, s.87). Bu yüzden öykülerin şematik (üst yapı) yapısını ve küçük ölçekli yapısını oluşturan dil yapılarını bilme, hem öykü çözümleme hem de yeni öykü oluşturma sürecinde daha kısa sürede daha etkili bilişsel işlemler gerçekleştirmeyi sağlar. Bu yüzden öykü metinlerinin yapı, içerik ve işlevlerini sezdirici ve edindirici uygulamalara yer verilmelidir (Dilidüzgün, 2017, s.147).

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle Türkiye'de öğretmen adaylarının yazılı metin oluşturma becerilerinin çeşitli yönlerden incelendiği araştırmalarda biçim, içerik, dil ve anlatım sorunlarından söz edilmektedir (Bağcı, 2007; Bağcı, 2010; Göçer, 2010; Özezen, 2010; Çamurcu, 2011; Özdemir ve Erdem, 2011; Eyüp, Stebler ve Yurt, 2012; Göçer, 2012; Karatay ve Okur, 2012; Bayat, 2013; Aydın, 2014; Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014; Tiryaki ve Kan, 2015; Gökçe ve Çelebi, 2015). Ancak söz konusu araştırmalarda öyküleyici metin yazma ediminin Türkçe öğretmeni adayları özelinde yapısal açıdan görünümü üzerinde yeterince durulmadığı anlaşılmıştır.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metinlerinin yapı yönünden taşıdığı nitelikler sorgulanmıştır. Bu durumda araştırmanın problem cümlesini, "Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metinlerinin yapı yönünden taşıdığı nitelikler nelerdir?" biçiminde ifade etmek olanaklıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metinlerini yapı yönünden incelemektir. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Türkçe öğretmeni adaylarının;

1. Öyküleyici metinleri temel ve alt boyutlarda hangi özellikleri taşımaktadır?

2. Öyküleyici metinleri cinsiyet durumuna göre hangi özellikleri taşımaktadır?

3. Öyküleyici metinleri sınıf düzeyine göre hangi özellikleri taşımaktadır?

Yöntem

Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metinlerinin yapı yönünden incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu yöntemde sosyal fenomenler, insan davranışları ve bu davranışların sebepleri ayrıntılı bir şekilde doğal süreci içerisinde gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulmaktadır (Condrad ve Serlin, 2011; Balcı, 2011). Doküman incelemesinde, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı, görsel ve dijital malzemelerin toplanıp incelenmesi (Sönmez ve Alacapınar, 2011, Yıldırım ve Şimşek, 2011) belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini içerir ve genel tarama ile içerik çözümlemesi olarak iki ayrı amaçla kullanılabilir (Karasar, 2005).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programı 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 212 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde 1. sınıfta 37'si kadın, 22'si erkek olmak üzere 59; 2. sınıfta 43'ü kadın, 15'i erkek olmak üzere 58; 3. sınıfta 31'i kadın, 12'si erkek olmak üzere 43; 4. sınıfta 35'i kadın, 17'si erkek olmak üzere 52 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak dokümanlar kullanılmıştır. Yazılı kaynaklar; kitaplar, dergiler, makaleler vb. çeşitli dokümanlardan oluşurken görsel malzemeler ise resimler, slaytlar, filmler vb. malzemeler ve bu iki kategorinin dijital ortamdaki malzemeleri de nitel araştırmalarda kullanılacak dokümanlar olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Eğitim alanında ders kitapları, program yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğretmen ve öğrenci el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları vb. araştırmada kullanılacak dokümanlar arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının her biri serbest yazma yöntemini kullanarak bir öykü oluşturmuş ve bu öyküler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu verilerin çözümlenmesinde Temizkan (2011) tarafından geliştirilen Öykü Yazma Becerisi Ölçeği kullanılmıştır. On dokuz maddeden oluşan bu ölçme aracı, dereceli puanlama anahtarı niteliğinde olup "içerik, planlama, karakterler, mekân, zaman" olmak üzere beş temel boyutta ve bunlara ilişkin alt boyutlara yer verilmiştir. İçerik boyutu; ana olay, yan olaylar, tema, tez, ana düğüm, ara düğümler; planlama boyutu serim, düğüm ve çözüm; karakterler ana kahraman, yardımcı kahraman, hasım kahraman, kahraman betimlemeleri, fiziksel çatışma,

psikolojik çatışma; mekân boyutu mekân kullanımı ve mekân betimlemeleri; zaman boyutu zaman kullanımı ve geriye dönüş alt boyutlarından oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Bu analizde, elde edilen veriler derin bir işleme tabi tutularak betimsel bir yaklaşımla önceden belirlenen temalar altında sunulması şeklinde gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metinlerinden oluşan dokümanların analizinde Temizkan (2011) tarafından geliştirilen Öykü Yazma Becerisi Ölçeği kullanılmıştır. Öncelikle öykü metinleri sınıf düzeyine göre S_1, S_2 şeklinde, cinsiyet açısından ise kadın öğretmen adayları K_1, K_2…, erkek öğretmen adayları E_1, E_2.. olacak şekilde sıralandırılmıştır. Ardından ölçme aracında yer alan içerik, planlama, karakterler, mekân ve zaman boyutlar ve bu boyutlara ait alt boyutlar açısından tablo oluşturulmuştur. Bu tablolarda her bir öykü analiz edilmiş ve elde edilen verilere ilişkin sıklık (frekans) değerleri sınıf düzeyine göre kadın ve erkek öğretmen adayları açısından ayrı ayrı oluşturulan tablolarla sunulmuştur. Araştırmanın verilerinin analizinde iki araştırmacı ve bir uzmandan yararlanılmıştır. Öykü Yazma Becerisi Ölçeği'ni her uzman öğrenciler için ayrı ayrı değerlendirmiş, uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarının araştırmanın güvenirliği üzerindeki etkisinde Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) formülü kullanılmıştır (Miles and Huberman, 1994). İncelemenin sonucunda, iki araştırmacı ve bir uzmanın görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlik) %81 olduğu görülmüştür.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metinlerinin yapılarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular sınıf düzeyine ve cinsiyete göre tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 1. *Birinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinin yapı yönünden incelenmesi*

Temel Boyular	Alt Boyutlar	Kadın(37)			Erkek(22)			Toplam(59)		
		Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
İçerik	Ana olay (konu)	24	6	7	14	6	2	38	12	9
	Yan olaylar	18	15	4	10	8	4	28	23	8
	Tema (izlek)	20	12	5	12	6	4	32	18	9
	Tez(ana düşünce)	26	10	1	14	6	2	40	16	3
	Ana düğüm	22	13	2	15	5	2	37	18	4
	Ara düğüm	14	18	5	10	8	4	24	26	9

Temel Boyular	Alt Boyutlar	Kadın(37)			Erkek(22)			Toplam(59)		
		Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
Planlama	Serim	20	15	2	14	5	3	34	20	5
	Düğüm	18	14	5	11	6	5	19	30	10
	Çözüm	20	16	1	12	8	2	32	24	3
Karakterler	Ana karakter	25	12	-	16	6	-	41	18	-
	Hasım karakter	12	18	7	8	10	4	20	28	11
	Yardımcı karakter	16	18	3	10	11	1	26	29	4
	Karakter tasvirleri	12	22	3	10	7	5	22	29	8
	Fiziksel çatışma	14	18	5	11	7	4	25	25	9
	Psikolojik çatışma	16	18	3	10	8	4	26	26	7
Mekân	Mekân	18	16	3	15	4	3	33	20	6
	Mekân tasvirleri	15	18	4	12	6	4	27	24	8
Zaman	Zaman	15	19	3	12	6	4	27	25	7
	Geriye dönüş	13	19	5	10	6	6	23	25	11

Tablo 1'e göre birinci sınıfta öğrenim gören kadın öğretmen adaylarının çoğunluğunun içerik boyutunda genel olarak yeterli düzeyde oldukları ancak ara düğümleri oluşturma boyutuna (*f*=18) ilişkin becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu, planlama aşamasının alt boyutlarının hepsinde yeterli düzeydedir. Öykü karakterleri oluşturma boyutunda ise ana karakterleri oluşturma boyutunda (*f*=25) yeterli düzeyde beceriye sahip olmalarına karşın hasım karakteri oluşturma (*f*=18), yardımcı karakteri oluşturma (*f*=18), karakter tasvirleri (*f*=22), fiziksel çatışma (*f*=18) ve psikolojik çatışma (*f*=18) boyutlarına ilişkin becerilerinin geliştirilmesi gerektiği saptanmıştır. Mekân oluşturma becerileri açısından çoğunluk yeterli düzeydeyken mekân tasvirleri, zaman ve geriye dönüş becerilerinin geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Erkek öğretmen adaylarının içerik, planlama, mekân ve zaman boyutlarına ilişkin tüm alt boyutlarda yeterli düzeyde becerilere sahip oldukları, sadece karakterler boyutunda hasım (*f*=8) ve yardımcı karakterleri (*f*=10) oluşturma becerilerinin geliştirilmesi gereken düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 2. *İkinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinin yapı yönünden incelenmesi*

Temel Boyular	Alt Boyutlar	Kadın(43)			Erkek(15)			Toplam(58)		
		Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
İçerik	Ana olay (konu)	34	6	3	10	3	2	44	9	5
	Yan olaylar	22	16	5	7	5	3	29	19	10
	Tema (izlek)	29	11	3	11	2	2	40	13	5
	Tez(ana düşünce)	30	11	2	10	4	1	40	15	3
	Ana düğüm	26	14	3	10	3	2	36	17	5
	Ara düğüm	18	22	3	8	5	2	26	27	5
Planlama	Serim	27	13	3	11	2	2	38	15	5
	Düğüm	19	16	8	7	4	4	26	20	12
	Çözüm	24	18	1	12	2	1	36	20	2
Karakterler	Ana karakter	25	16	2	10	3	2	35	19	4
	Hasım karakter	16	23	4	7	5	3	23	28	7
	Yardımcı karakter	23	15	5	8	4	3	31	19	8
	Karakter tasvirleri	18	16	9	7	3	5	21	19	18
	Fiziksel çatışma	16	19	8	8	4	3	20	22	11
	Psikolojik çatışma	20	18	5	9	4	2	29	22	7
Mekân	Mekân	26	15	2	10	3	2	36	18	4
	Mekân tasvirleri	16	18	9	6	7	2	22	25	11
Zaman	Zaman	25	17	1	9	5	1	34	22	2
	Geriye dönüş	15	19	9	7	4	4	22	23	13

Tablo 2 incelendiğinde ikinci sınıfta öğrenim gören kadın öğretmen adaylarının çoğunluğunun içerik boyutunda genel olarak yeterli düzeyde oldukları ancak ara düğümleri oluşturma boyutuna (*f*=22) ilişkin becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu, planlama düzeyinin alt boyutlarının hepsinde yeterli düzeydedir. Öykü karakterleri oluşturma boyutunda ise ana karakterleri oluşturma boyutunda (*f*=25), yardımcı karakteri oluşturma (*f*=23), karakter tasvirleri (*f*=18) ve psikolojik çatışma (*f*=20) boyutlarında yeterli düzeyde iken hasım karakteri oluşturma (*f*=23) ve fiziksel çatışma (*f*=19) oluşturma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Mekân (*f*=26) ve zaman (*f*=25) oluşturma becerileri yeterli düzeydeyken mekân tasvirleri (*f*=18) ve geriye dönüş (*f*=19) becerilerinin geliştirilmesi gerektiği saptanmıştır.

Erkek öğretmen adaylarının; içerik, planlama, mekân ve zaman boyutlarına ilişkin tüm alt boyutlarda yeterli düzeyde becerilere sahip oldukları buna karşın mekân tasvirleri (*f*=7) boyutuna ilişkin becerilerinin geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Tablo 3. *Üçüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinin yapı yönünden incelenmesi*

Temel Boyular	Alt Boyutlar	Kadın(43)			Erkek(15)			Toplam(58)		
		Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
İçerik	Ana olay (konu)	19	11	1	5	4	3	24	15	4
	Yan olaylar	14	12	5	3	5	4	17	17	9
	Tema (izlek)	22	7	2	8	-	4	30	7	6
	Tez(ana düşünce)	17	13	1	5	3	4	22	16	5
	Ana düğüm	14	12	5	4	4	4	18	16	9
	Ara düğüm	10	16	5	3	4	5	13	20	10
Planlama	Serim	14	12	5	6	1	5	20	13	10
	Düğüm	14	13	4	3	4	5	17	17	9
	Çözüm	14	12	5	4	6	2	18	18	7
Karakterler	Ana karakter	15	13	3	5	4	3	20	17	6
	Hasım karakter	13	12	6	3	5	4	16	17	10
	Yardımcı karakter	11	14	6	3	3	6	14	17	12
	Karakter tasvirleri	11	11	9	2	5	5	13	16	14
	Fiziksel çatışma	10	8	13	2	2	8	12	10	21
	Psikolojik çatışma	13	13	5	3	7	2	16	20	7
Mekân	Mekân	15	11	5	4	3	5	19	14	10
	Mekân tasvirleri	10	11	10	2	6	4	12	17	14
Zaman	Zaman	13	10	8	4	4	4	17	14	12
	Geriye dönüş	9	9	13	2	3	7	7	16	20

Tablo 3'e göre üçüncü sınıfta öğrenim gören kadın öğretmen adaylarının çoğunluğunun içerik boyutunda genel olarak yeterli düzeyde oldukları ancak ara düğümleri oluşturma boyutuna (*f*=16) ilişkin becerilerinin geliştirilmesi gerektiği saptanmıştır. Buna göre katılımcılar, planlama düzeyinin alt boyutlarının hepsinde yeterli düzeydedir. Öykü karakterleri oluşturma boyutunda ise yardımcı karakterler boyutundaki (*f*=14) becerilerinin geliştirilmesi, fiziksel çatışma boyutundaki (*f*=13) becerilerinin ise yetersiz olduğu belirlenmekle birlikte bu boyuttaki diğer becerilerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Mekân boyutunda mekân tasvirlerinin (*f*=11) geliştirilmesi gerektiği, zaman boyutunda ise geriye dönüş boyutuna (*f*=13) ilişkin becerilerinin yetersiz olduğu saptanmıştır.

Erkek öğretmen adaylarına ilişkin değerlendirmede içerik boyutunda yan olaylara ilişkin beceriler (*f*=5) geliştirilmeli, ara düğüme (*f*=5) ilişkin beceriler ise genel olarak yetersiz

düzeydedir. Planlama boyutunda ise çözüm (*f*=6) boyutuna ilişkin beceriler geliştirilmeli düzeyinde yer alırken diğer boyutlar ağırlıklı olarak yeterli düzeydedir. Karakter boyutunda ise hasım karakter (*f*=5) geliştirilmeli, yardımcı karaktere (*f*=6) ilişkin beceriler ise ağırlıklı olarak yetersiz düzeydedir. Mekân ana boyutunda mekânın (*f*=5) yetersiz, mekân tasvirlerinin (*f*=6) geliştirilmeli düzeyinde, zaman boyutunda ise geriye dönüş boyutuna (*f*=7) ilişkin becerilerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. *Dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinin yapı yönünden incelenmesi*

Temel Boyular	Alt Boyutlar	Kadın(43)			Erkek(15)			Toplam(58)		
		Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
İçerik	Ana olay (konu)	25	4	6	7	7	3	29	15	8
	Yan olaylar	19	5	11	7	6	4	25	14	13
	Tema (izlek)	23	4	8	7	7	3	27	15	10
	Tez(ana düşünce)	22	6	7	6	8	3	26	17	9
	Ana düğüm	22	6	7	6	8	3	26	17	9
	Ara düğüm	12	7	16	8	7	2	20	14	18
Planlama	Serim	13	6	16	8	6	3	21	13	18
	Düğüm	14	7	14	8	7	2	22	14	16
	Çözüm	13	7	15	7	7	3	20	15	17
Karakterler	Ana karakter	17	9	9	9	5	3	23	14	15
	Hasım karakter	11	7	17	5	10	2	18	17	17
	Yardımcı karakter	11	7	17	7	8	2	18	15	19
	Karakter tasvirleri	13	8	14	7	7	3	20	15	17
	Fiziksel çatışma	11	8	16	7	7	3	18	15	19
	Psikolojik çatışma	11	8	16	7	7	3	18	15	19
Mekân	Mekân	11	8	16	8	7	2	17	16	19
	Mekân tasvirleri	11	7	17	8	8	1	17	17	18
Zaman	Zaman	11	8	16	8	8	1	17	17	18
	Geriye dönüş	11	8	16	8	8	1	17	17	18

Tablo 4 incelendiğinde dördüncü sınıf kadın öğretmen adaylarının içerik boyutunda genel olarak yeterli düzeyde oldukları ancak ara düğümleri oluşturma boyutuna (*f*=16) ilişkin becerilerinin yetersiz düzeyde olduğu belirlenmiştir. Planlama düzeyinde ise serim (*f*=16) ve çözüm (*f*=15) boyutlarına ilişkin becerilerin yetersiz düzeyde olduğu saptanmıştır.

Karakterler boyutunda ise ana karakter dışında tüm boyutların yetersiz olduğu; mekân ve zaman boyutunda da tüm alt boyutlara ilişkin becerilerin hepsinin yetersiz düzeyde olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Erkek öğretmen adaylarına ilişkin değerlendirmede içerik boyutunda ana olay, tema boyutuna ilişkin becerilerine ilişkin sıklıklarının yeterli ve geliştirilmeli düzeyinde aynı olduğu, ana düşünce (*f*=8) ve ana olay (*f*=7) boyutunda ise geliştirilmeli düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Karakterler boyutunda ise ana karakter boyutundaki becerilerin genel anlamda yeterli düzeyde, hasım (*f*=10) ve yardımcı karakterler (*f*=8) boyutundaki becerileri ise geliştirilmeli düzeyinde en yüksek sıklığa sahiptir. Mekân ve zaman boyutunda ise becerilerin yeterli ve geliştirilmeli düzeylerine ilişkin sıklıklarının genel olarak aynı olduğu saptanmıştır.

Tüm öğretmen adaylarına ilişkin yapılan değerlendirmede ise içerik ve planlama boyutundaki tüm alt boyutlara ilişkin becerilerin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Karakter boyutunda ise yardımcı karakter (*f*=19), fiziksel çatışma (*f*=19) ve psikolojik çatışma alt boyutunda ise yetersiz düzeyde oldukları belirlenmiştir. Mekân ve zaman boyutunda da tüm alt boyutlara ilişkin becerilerin hepsinin çoğunlukla yetersiz düzeyde olduğu saptanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metinlerini yapı yönünden incelemeyi amaçlayan bu araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

Birinci sınıfta öğrenim gören kadın öğretmen adaylarının en çok içerik boyutunda ara düğümler, karakterler, zaman ve mekân temel boyutlarında geliştirilmesi gereken becerileri; ikinci sınıfta öğrenim gören kadın öğretmen adaylarının hasım karakter, fiziksel çatışma ve zamanda geriye dönüşlerde kendini göstermiştir. Üçüncü sınıftaki kadın öğretmen adaylarının öykü yazma becerilerinin temel boyutların hepsinde ve bunlara ilişkin alt boyutlarda yeterli düzeyde oldukları gözlenirken dördüncü sınıftaki katılımcılarda ise bu yeterlilikler içerik boyutunda ara düğümler, karakterler, zaman ve mekân temel boyutlarında geliştirilmesi gereken beceriler olarak dikkat çekmiştir.

Birinci sınıfta öğrenim gören erkek öğretmen adaylarına ilişkin ise karakterler temel boyutunda hasım ve yardımcı karakterler, ikinci sınıftaki katılımcılarda mekân tasvirleri, üçüncü sınıfta ise içerik temel boyutunda ara düğüm, planlama, karakterler, zaman ve mekân temel boyutlarındaki becerilerde düşük düzeyde gözlenmiştir. Dördüncü sınıftaki katılımcılarda ise tekrar gelişim düzeyine geçen öykü yazma becerileri sadece planlama boyutundaki çözüm bölümünde geliştirilmeli aşamasında kalmıştır. Kaynaş ve Anılan'ın (2014) araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış ve öykünün planlanması boyutunda çeşitli sorunlar olduğu belirtilmiştir.

Birinci sınıf düzeyindeki bütün katılımcıların öyküleyici metinleri değerlendirildiğinde içerik boyutunda sadece ara düğümler alt boyutundaki becerilerinin geliştirilmesi diğer alt boyutların hepsinin yeterli düzeyde olduğu ortaya çıkarılmıştır. Planlama boyutunda ise serim, çözüm boyutlarında yeterli düzeyde becerilere sahipken düğüm bölümüne ilişkin becerilerin geliştirilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Karakterler boyutunda ana karakterlerin oluşturulması noktasında yeterli becerilere sahipken hasım ve yardımcı karakterlerin oluşturulması ile karakter tasvirlerine ilişkin becerilerinin geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Fiziksel ve psikolojik çatışma oluşturma becerilerinin ise yeterli ve geliştirilmeli boyutlarında benzer olduğu görülmüştür. Öykü oluşturma sürecinde mekân boyutuna ilişkin becerilerinde yeterli düzeyde olmasına karşın zaman boyutunda geriye dönüş alt boyutundaki becerilerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci sınıf düzeyindeki bütün katılımcıların öyküleyici metinleri değerlendirildiğinde içerik boyutunda sadece ara düğümler alt boyutundaki becerilerinin geliştirilmesi gerektiği diğer alt boyutların hepsinin genel olarak yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır. Planlama boyutunda ise serim, düğüm ve çözüm boyutlarında yeterli düzeyde becerilere sahip oldukları görülmüştür. Karakterler boyutunda ana karakter, yardımcı karakterler, karakter tasvirleri ve psikolojik çatışma boyutlarında yeterli düzeyde becerilere sahip olmalarına karşın hasım karakterlerin oluşturulması ve fiziksel çatışma boyutundaki becerilerinin geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Öykü oluşturma sürecinde mekân boyutuna ilişkin becerilerinde yeterli düzeyde olmasına karşın zaman boyutunda geriye dönüş alt boyutundaki becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir.

Üçüncü sınıf düzeyindeki bütün katılımcıların öyküleyici metinleri değerlendirildiğinde içerik boyutunda sadece ara düğümler alt boyutundaki becerilerinin geliştirilmesi gerektiği diğer alt boyutların hepsinin genel olarak yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır. Planlama boyutunda ise düğüm ve çözüm boyutlarında becerilerin frekansları eşittir. Karakterler boyutunda ise hasım karakter, yardımcı karakter, karakter tasvirleri ve psikolojik çatışma) boyutunda geliştirilmeli, fiziksel çatışma boyutunda ise yetersiz düzey en yüksek frekansa sahiptir. Mekân boyutunda mekân tasvirlerinin) geliştirilmesi gerektiği, zaman boyutunda ise geriye dönüş boyutuna ilişkin becerilerin yetersiz olduğu saptanmıştır.

Dördüncü sınıf düzeyindeki bütün katılımcıların öyküleyici metinleri değerlendirildiğinde içerik ve planlama boyutundaki tüm alt boyutlara ilişkin becerilerin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Karakter boyutunda ise yardımcı karakter fiziksel çatışma ve psikolojik çatışma alt boyutunda ise yetersiz düzeyde oldukları belirlenmiştir. Mekân ve zaman boyutunda da tüm alt boyutlara ilişkin becerilerin hepsinin yetersiz düzeyde olduğu saptanmıştır.

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının öykü yazma becerilerinin gelişimine ilişkin değişim bütünsel olarak incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının gittikçe geliştiği, bu gelişimin üçüncü sınıfta en yüksek düzeye ulaşmasına karşın dördüncü sınıfta tekrar düşüşe geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmen adaylarının ise öykü becerileri süreç içerisinde

mevcut niteliğinden düşüşe geçmiş üçüncü sınıfta en düşük düzeye ulaşmış olmasına karşın dördüncü sınıfta öykü yazmaya ilişkin tüm becerilerinin en yüksek seviyeye ulaştığı gözlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle özellikle üçüncü sınıfta belirginleşmekle birlikte dördüncü sınıfta da yaşanan cinsiyete dayalı bu değişimi etkileyen nedenler incelenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde birinci sınıfta içerik boyutunda ara düğüm, planlama boyutunda düğüm, karakterlerin oluşturulması ve zamanda geriye dönüşlerdeki yetersizlikler; ikinci sınıfta ara düğüm, hasım karakter, fiziksel çatışma ve zamanda geriye dönüşlerdeki yetersizlikler olarak yerini almıştır. üçüncü sınıfta yeterli düzeye ulaşan bu beceriler dördüncü sınıfta sadece psikolojik ve fiziksel çatışma boyutlarında gelişimde sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf düzeyine bağlı olarak öykü yazma becerilerinin gelişim göstermekle birlikte çeşitli boyutlarda sorunlar olduğunun da göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının öyküde dramatik aksiyonu sağlayan düğümlerin oluşturulmasında yeterli becerilere sahip olmadıkları ve öyküde merak duygusunun canlı tutulmasını sağlayan unsurlara genellikle yer vermedikleri belirlenmiştir. Sallabaş (2008) tarafından yapılan araştırmada da öyküleyici metin yazma sürecinde metin ögelerine genellikle yer verdikleri fakat metin ögelerinde ayrıntılara giremedikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metin yazma becerilerinin beklenen seviyede olmadığını (Deniz, 2000) ve oluşturdukları metinlerde öykü unsurlarını istenilen düzeyde kullanamadıklarını gösteren araştırmalarla (Yılmaz, 2008; Elbir ve Yıldız, 2012; Kaynaş ve Anılan, 2014) benzerlik taşımaktadır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, öğretmen adaylarının öykü yazma becerilerinin sürece bağlı olarak geliştiği ancak cinsiyet açısından bu gelişimin aynı olmadığı ve öyküleyici metin birimlerini kullanmada çeşitli sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Katılımcıların öyküleyici metinleri yapı yönünden incelendiğinde planlama, karakterlerin oluşturulması ve çatışma oluşturulması noktasında yaşanan sorunlar dikkat çekmektedir. Subaşı Uzun (2006, s.698) araştırmasında, planlamanın ürün metne yeterince yansıtılamadığını ortaya koymuştur.

Öyküleyici metinlerde mantık düzeni ve bütünlük ilkelerine yeterince uyulamaması, metin tutarlılığı ile doğrudan ilgilidir. Bu durum, "metinsellik" temelinde üzerinde durulması gereken bir husustur. Göçer (2010, s.289) de araştırmasında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının oluşturdukları metinlerin kendine özgü bütünlük oluşturma ve genel anlamda anlamlı bir metin yapısı sergilemesi açılarından yeterli olmadığını belirtmektedir. Bu yönüyle her iki araştırma bulguları benzeşmektedir.

Katılımcıların öyküleyici metinlerinde olay örgüsünü ayrıntılandıramamaları, metin birimlerini birbirleriyle ilişkilendiremediklerini ortaya koymaktadır. Özellikle öykülerde yer verilen karakterlerin mekân ve zaman birimleri ile bağlantılı olarak yeterince işlenememesi de önemli bir sorun olarak belirmektedir. Karatay'ın (2010) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metinleri özetleme becerilerinin orta düzeyde

çıkması, katılımcıların yazmada karşılaştıkları güçlüğün bir başka boyutudur. Bu tür yazma sorunlarının temelinde "kaynağını metinleştirme sürecinden alan sorunların varlığı"nın olduğunu söylemek olanaklıdır (Subaşı Uzun, 2006, s.698).

Bu araştırmada sonuç olarak Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdıkları öyküleyici metinler yapı yönünden incelendiğinde planlama ile ilgili sorunlar, metin birimlerinin yeterince işlenememesi ve çatışma türlerinin etkin kullanılamaması olmak üzere üç temanın varlığından söz edilebilir.

Kaynakça

Akbayır, S. (2011). *Yazılı anlatım: Nasıl yazabilirim?*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Anılan, H. ve Kaynaş, E. (2014). Beşinci Sinif Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 121-147.

Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *2014*(4), 166-170.

Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *21*(21), 29-61.

Bağcı, H. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 45-68.

Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bayat, N. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında sözcük seçimi ve sözdizim hataları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(43), 116-144.

Bayat, N. (2019). Yazma modelleri. *Yazma ve Eğitimi* içinde (Ed. Nihat Bayat). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bolat, S. (2003). *Öykü yazma teknikleri-yaratıcı yazma dersleri*. İstanbul: Papirüs Yayınları.

Condrad, C. F. and Serlin, R. C. (2011). Research education.

Çamurcu, D. (2011). Yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 503-518.

Deniz, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Dilidüzgün, Şükran (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*: Uygulamalı bir yaklaşım. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dilidüzgün, Ş. (2019). Yazma becerisinin önemi. *Yazma ve eğitimi* içinde (Ed. Nihat Bayat). Ankara: Anı Yayıncılık.

Duru, O. (2008). *Öykü yazmanın sırları*. İstanbul: Karakutu Yayınları.

Elbir, B. ve Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmalarının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış*, *30*.

Erden, A. (2002). *Kısa öykü ve dilbilimsel eleştiri*. İstanbul: Gendaş Kültür Yayınları.

Eyüp, B., Stebler, M. Z. ve Yurt, S. U. (2012). Türkçe ögretmeni adaylarının özetleme Stratejilerini kullanmadaki eğilimleri/Tendencies of Pre-Service TurkishTeachers in the Use of Summarizing Strategies. *Dil ve Edebiyat Egitimi Dergisi*, *1*(1), 22.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. *3* (12), 178-195.

Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi Niğde Üniversitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *18*(1), 271-290.

Göçer, A. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yetizleme çalışmalarıyla oluşturdukları metinlerde öngönderim ve artgönderim kullanımının görünümü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *32*(1), 241-254.

Gökçe, B. ve Çelebi, S. (2015). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde düşünceyi geliştirme yolları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(1), 11-30.

Göktürk, A. (2010). *Okuma uğraşı* (5. Baskı). İstanbul: YKY.

Gümüş, S. (2008). *Öykünün bahçesi*, İstanbul: Can Yayınları.

Gündüz, S. (2003). *Öykü ve roman yazma sanatı: birlikte yazalım*. İstabul: Toroslu Kitaplığı.

Hamzadayı, E. (2019). Yazılı anlatım biçimleri. içinde *Yazma ve eğitimi* (Ed. Nihat Bayat). Ankara: Anı Yayıncılık. 249-274.

Karadağ, Ö. (2003). Türkçe öğretiminde anlatım tarzları. Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı), *13*, 79-92.

Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. S. Kırmızı (Editör). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık. 163-210.

Karatay, H. ve Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *5*(7), 399-420.

Keçik, İ. ve Uzun, Subaşı, L. (2000). Sözlü ve yazılı anlatım üzerine. Canan İleri (Editör) içinde, *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kıran, Z. ve Kıran, Z. (2000). *Yazınsal okuma süreçleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 2* (1), 12-21.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: SAGE Publications.

Özdemir, N. H. ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(2), 101-125.

Özdemir, E. ve Binyazar, A. (2016). *Yazmak sanatı*. İstabul: Fom Kitap Basım Yayın Dağıtım.

Özezen, M. Y. (2010). Türkçenin ağ ortamındaki yazımı ve bunun ses bilimsel yapıyla bağlantıları. *Bilig, Bahar*, (53), 235-236.

Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(16), 141-155.

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

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri [Exemplified scientific research methods]. Ankara: Anı Yayıncılık.

Subaşı Uzun, L. (2006). Öğrencilerin yazılı anlatım sürecindeki metinleştirme sorunları. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Şakar, C. (2006). *Yazı bilinci*. Ankara: Hece Yayınları.

Temizkan, M. (2011). The effect of creative writing activities on the story writing Skill. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(2), 933-939.

Tiryaki, E. N. ve Kan, M. O. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturabilme becerileri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, *7*(2), 183-192.

Uzun, L. (2011). *Metindilbilim: temel ilke ve kavramlar*. A. Sumru Özsoy, Zeynep Erk Emeksiz (Editör) içinde, Genel Dilbilim II, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. 152-180.

Ülper, H. (2019). Yazma süreci. içinde *Yazma ve eğitimi* (Ed. Nihat Bayat). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

OKUMA EĞİTİMİ

Okuma Stratejileri Okuduğunu Anlamanın Anlamlı Bir Yordayıcısı mıdır?*

Is Reading Strategies a Strong Variable Predicting Reading Comprehension?

Hasan KURNAZ

Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Nesrin SİS

Prof. Dr., İnönü Üniversitesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Öz

Bu araştırmanın temel amacı; okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen sekiz farklı ortaokulda öğrenim gören 538 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen "Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ile "Karatay (2009) tarafından geliştirilen "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyinin okuduğunu anlama başarısını yordamadığı görülmüştür. Alanyazınındaki tartışmalardan hareketle öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemede, öz bildirime dayalı anket ve ölçekler dışında farklı ölçme araçlarının kullanılması gerekliği söylenebilir. Öğrencilerin okuma stratejilerini hangi durumlarda ve nasıl kullandıklarına dair

Abstract

The main purpose of this research is reading strategies to examine the relationship between cognitive awareness level and reading comprehension. In the study, the correlational research design was used within the scope of quantitative research approach. The sample consisted of 538 students at 8 different middle schools which were determined by simple random sampling. In the scope of the study, the data collection tools were the "Reading Comprehension Success Test for Expository Texts," a "Personal Information Form" which were developed by the researcher, and the "Metacognitive Awareness Inventory of Reading Strategies" which was developed by Karatay (2010). The analysis of the data Pearson correlation analysis and regression analysis. According to the findings of the study, it was seen that the cognitive awareness level of reading strategies did not predict the success of reading comprehension. In the light of the discussions in the literature, it can be said that different measurement tools should be used in determining the levels of students' use of reading strategies, other than self-report questionnaires and scales. It can be said that collecting information with different measurement tools is a necessity in

* Bu çalışma "Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

daha detaylı bilgi sahibi olabilmek için farklı ölçme araçlarıyla bilgi toplamanın bir zorunluluk olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: *bilgilendirici metin, okuduğunu anlama, okuma stratejileri, regresyon analizi*

order to have more detailed information about the situations and how the students use reading strategies.

Keywords: *expository text, reading comprehension, reading strategies, regression analysis*

Giriş

Okuma; görme, seslendirme gibi fiziksel unsurlar ile anlama ve zihinde yapılandırma gibi zihinsel süreçlerin bir arada kullanıldığı, metinle okuyucu arasında gerçekleşen etkileşimsel bir anlam kurma sürecidir. Bu süreçte, okuyucu metinden elde ettiği bilgilere karşılık kendi ön bilgilerini harekete geçirir, bunlarla metni anlamlandırır ve bu sayede kendi bilgilerini geliştirir. Böylece okuma, okuyucu ile yazar arasında bir diyaloğa dönüşür (Çakıcı, 2011, s.78).

Anlama, okumanın esas amacını oluşturmaktadır. Okuma eğitimcileri, okuduğunu anlama sürecinde etkili olan değişkenleri belirlemeye ve bu doğrultuda öğretim programlarını düzenlemeye çalışmaktadır. Okuduğunu anlama çok boyutlu bir süreç olduğu için bu süreçte etkili olan pek çok faktör bulunmaktadır.

RRSG (RAND Reading Study Group [2002, s.13]) hazırladığı raporunda okumayı oluşturan bileşenlerin geniş bir sosyokültürel bağlamda; okur, metin ve etkinlik olduğunu belirtmektedir. Okuduğunu anlama başarısının bu değişkenlere bağlı olarak farklılaştığını savunmaktadır. Okuduğunu anlama süreci okuyucunun bireysel özellikleri (tutumları, motivasyonu, amaçları, ön bilgileri vb.), içerisinde bulunduğu ortam ve okuduğu metnin özelliklerinden (metnin dili, türü, yapısı, içeriği, özellikleri, vb.) etkilenmektedir (Kintsch, 1998; RRSG, 2002). Okuduğunu anlama sürecinde başarılı olabilmek için okuyucunun metnin dil yapısına hâkim olması ve içerikle ilgili ön bilgilere sahip olması gerekir (Tankersley, 2005, s.108). Okuyucunun metni anlaması için sahip olması gereken bilgiler kadar okuma sürecinde sergilediği etkinlikler ve gösterdiği çaba da önemlidir. Okuma stratejileri, okuma sürecinde okuyucunun göstereceği çaba ve etkinlikleri etkileyen bir unsurdur.

Strateji kavramı, Büyük Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011) izlem kelimesiyle eş anlamlı kullanılmaktadır. İzlem ise "1. izleme işi, izleme, takip 2. önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol, strateji" şeklinde açıklanmaktadır. Strateji bireylerin yeni bir bilgi öğrenmek için izledikleri yol olarak da açıklanmaktadır (Erden ve Akman, 1998, s.161). Bireyler, öğrenme süreçlerinde değişik yollara başvurdukları için farklı birçok stratejiden söz edilmektedir.

Okuma stratejileri, öğrencilerin okuduklarını anlamasını kolaylaştıran bilinçli davranışlardır (McLaughlin ve Allen, 2002; akt. Tompkins, 2006, s.228). Okuma stratejileri, "anlamanın güçleştiği durumlarda, öğrencinin akademik konulardaki performansını geliştirebilen bilişsel araçlar" (Piloneita, 2006; akt. Epçaçan, 2009, s.213), "öğrencilerin okuma amaçlarına göre kullandıkları özel eylemler" (Tercanlıoğlu, 2004; akt. Topuzkanamış, 2009) olarak tanımlanmaktadır. Okuma stratejileri, okuyucuların hem bilgi edinme, bilgiyi organize etme veya dönüştürmede hem de kendi okuma süreçlerini düşünme ve yönlendirmede kullandıkları işlemsel bilgi biçimlerini ifade etmektedir (Braten ve Samuelstuen, 2004).

Okuma stratejileri, öğrencilerin anlamalarını kolaylaştıran ve okuma sürecinde karşılaştıkları problemlerin çözümüne katkı sağlayan bilinçli eylemleri içermektedir. Bu eylemler kişiden kişiye ve okuma amacına bağlı olarak değişiklik gösterir. Okuduğunu anlama sürecinde kimi öğrenci okuduklarının altını çizerken kimi öğrenci okuduğunu özetler kimi öğrenci de okuduklarını başkasıyla tartışır. Bu etkinliklerin hepsi birer okuma stratejisidir. Zevk amacıyla yapılan bir okuma veya ders çalışırken yapılan bir okuma esnasında öğrencilerin kullandığı okuma stratejileri de değişiklik göstermektedir.

Stratejilerin sınıflandırılması ile ilgili araştırmacılar tarafından ortak kabul gören bir sınıflandırmaya rastlanmamaktadır. Oxford (1990) öğrenme stratejilerini; doğrudan stratejiler (bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi edici stratejiler) ve dolaylı stratejiler (üst bilişsel stratejiler, etkin stratejiler ve sosyal stratejiler) olmak üzere iki ana gruba ayırmaktadır (akt. Ay, 2003, s.43). Birinci gruptakiler, bilişsel strateji olarak kabul edilirken ikinci gruptakiler üstbilişsel strateji olarak kabul edilmektedir.

Okuduğunu anlama ile ilgili kaynaklarda okuma sürecinde kullanılması gereken iki tür stratejiden bahsedilmektedir. Bunlar *bilişsel stratejiler* (cognitive strategies) ve *üst bilişsel stratejiler*dir (metacognitive strategies). Bu stratejilere geçmeden önce biliş ve üst biliş arasındaki farkı şu şekilde ifade edebiliriz: Biliş herhangi bir şeyin farkında olma durumu (Senemoğlu, 2010); üst biliş, kişin kendi bilişi hakkındaki bilgisi ve kendi bilişsel süreçlerini kontrol etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1979). Üst biliş yerine farklı kaynaklarda bilişsel farkındalık, ileri biliş, biliş ötesi gibi kavramlar da kullanılmaktadır.

Okuma eğitiminde bilişsel stratejiler; anlama stratejileri ve okuma stratejileri şeklinde de ifade edilmektedir. Bu stratejiler okuma sürecinin farklı safhalarında okuyucular tarafından süreci daha verimli hâle getirmek, anlamın yapılandırılmasını kolaylaştırmak, edinilen bilgiyi zihinde daha iyi organize edip daha uzun süre hafızada tutmak için kullanılan stratejilerdir (Harvey ve Goudvis, 2007; akt. Uyar, 2015, s.62). Okuma sürecinde; ön bilgileri harekete geçirme, görselleştirme, soru sorma, tahmin etme, bilgileri organize etme, metin yapılarını analiz etme, özetleme vb. bilişsel stratejiler kullanılmaktadır.

Üst bilişsel okuma stratejileri, okurun okuma sürecini nasıl planlayacağına, süreci nasıl izleyeceği ve nasıl değerlendireceğine dair düşüncelerini kapsamaktadır (Mokdari ve Reichard, 2002). Üst bilişsel okuma stratejileri, bireyin kendi okuma süreci ile ilgili farkındalığını sağlayan stratejilerdir (Çöğmen ve Saracoğlu, 2010, s.92). Bu stratejiler bireylerin, kendi okuma süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirmelerini sağlayan etkinliklerdir.

Tompkins'e (2006, s.228) göre bilişsel stratejiler düşünmeyi ve bilişi gerektirirken üst bilişsel stratejiler düşünme hakkında düşünmeyi gerektirir. Bir hikâyeyi okumaya başlarken hikâyedeki olaylar ve kahramanlarla ilgili tahminlerde bulunma, bilişsel bir stratejidir. Çünkü tahmin etme düşünmeyi gerektirmektedir. Okuyucuların okuma sürecinde anlama düzeylerini denetlemeleri ise üst bilişsel bir stratejidir. Okuyucular anlama ile ilgili problem

yaşadıklarını düşündüklerinde örneğin; geriye dönüşler yapabilir, tekrar okuyabilir veya arkadaşlarına anlamadıklarını sorabilirler. Bu etkinlikler birer üst bilişsel okuma stratejisi örneğidir.

Üst bilişsel okuma stratejileri genel olarak planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir (Karatay, 2010, s.460). Planlama, okuyucunun okuma amacını belirlemesi ve okuma eylemini önceden tasarlamasını ifade etmektedir. İzleme ise süreç boyunca okumanın planlanan hedefler doğrultusunda ilerleyip ilerlemediğini, anlamayla ilgili bir sorun olup olmadığını sorgulamayı kapsamaktadır. Değerlendirme ise planlanan hedeflerin gerçekleştirilmesi durumunu ve öğrenme sürecindeki eksikliklerin değerlendirilmesini içerir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010; Karatay, 2009).

İyi ve zayıf okuyucular üzerine yapılan araştırmalar, iyi okuyucuların metinleri daha iyi anlamak için etkili strateji kullandıklarını göstermektedir. Üst bilişsel okuma stratejilerini edinmiş okurlar, okuma eylemini önceden planlar, okuma sırasında nasıl okuduğunu, metinden ne anladığını sürekli gözden geçirir, okuma sonrasında konu ile ilgili önceden belirlediği amaçlarına ulaşıp ulaşmadığını kontrol eder, okuma sürecini baştan sona doğru tekrar değerlendirirler (Erdağı Toksun, 2015, s.47).

Kaynaklarda okumayla ilgili bilişsel ve üst bilişsel stratejiler birlikte ele alınıp "okuma öncesi", "okuma sırası" ve "okuma sonrası" stratejiler şeklinde üç ana başlık altında sınıflandırılmaktadır (Akyol, 2011; Coşkun, 2010; Güneş, 2007; Karatay, 2007; Melanlıoğlu, 2014; Temizkan, 2007; Ülper, 2010).

Okuma öncesi stratejiler; okuma amacını belirleme, amaca göre okuma hızını ve türünü belirleme, görsellerden ve metinle ilgili ipuçlarından (başlık, yan başlıklar, koyu yazılan yerler vb.) hareketle içeriğini tahmin etme, metne yönelik tahminlerini arkadaşlarıyla tartışma, metnin giriş ve sonuç bölümüne göz gezdirme, metnin konusunu yansıtan anahtar kelimeleri tarama, bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma, biçimsel şemayı etkinleştirme vb. etkinliklerdir (Ülper, 2010, s.82-83).

Okuma sırası stratejiler; metni okuma, okurken not tutma, okuma hızını ayarlama, belli aralıklarla metni doğru anlayıp anlamadığını kontrol etme, anlamada zorlanınca metnin üzerinde iyice yoğunlaşma, gerekirse sesli okuma, dikkati dağılınca, tekrar okuma, metindeki önemli bilgileri belirleme, yuvarlak içine alma veya altını çizme vb. etkinliklerdir (Karatay, 2013, s.234).

Okuma sonrası stratejiler ise; metinle ilgili yapılan tahminlerin doğruluğunu kontrol etme, metnin konusunu belirleme, metnin ana düşüncesini belirleme, yardımcı düşünceleri belirleme, metne ait anahtar kelimeleri belirleme, metnin özetlenmesi, metnin kavram haritasının çıkarılması, okunan metnin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışma vb. etkinliklerdir (Karatay, 2013, s.44).

Tompkins (2006), okuma sürecinde yaygın olarak kullanılan bilişsel ve üst bilişsel stratejileri ve bunların okumadaki rolünü şu şekilde açıklamaktadır:

Tablo 1. *Okuma stratejileri ve bunların okumadaki rolü*

Strateji	**Okuyucuların yaptıkları**	**Stratejinin anlamaya katkısı**
Tahmin etme	Okuyucular, okuyacakları ile ilgili anlamlı tahminler yapar, daha sonra bu tahminlerin doğruluğunu kontrol eder ve uygun olmayan tahminleri yenilerler.	Tahminler, okuyucuların amaçlar oluşturmasına katkı sağlar, bu da okuyucuların okuma sürecine daha etkili katılımını sağlar.
İlişki kurma	Okuyucular, metinle kendileri, metinle dünya ve metinle diğer metinler arasındaki ilişkileri kurmak için ön bilgilerini harekete geçirir.	Okuyucular, metin ve kendi ön bilgileri arasında bağ kurarak okuduklarını kişiselleştirirler.
Görselleştirme	Okuyucular, okuduklarıyla ilgili zihinsel imajlar oluşturur.	Okuyucular, okuduklarını daha iyi hatırlamak için zihinsel imajlar oluşturur.
Sorgulama	Okuyucular, metinle ilgili kendilerine yüzeysel ve çıkarımsal anlamaya yönelik sorular sorar.	Okuyucular, soruları kendi anlamalarını kontrol etmek, anlaşılmayan noktaları aydınlatmak ve çıkarımda bulunmak için kullanırlar.
Büyük fikirleri belirleme	Okuyucular, metindeki önemli bilgileri ayırt eder.	Okuyucular, metindeki büyük fikirlere odaklandığı için ayrıntılarda boğulmaz.
Özetleme	Okuyucular, metindeki önemli fikirleri birleştirerek kısa bir anlatım oluşturur.	Okuyucular, metni özetlediklerinde okuduklarını daha iyi hatırlar.
İzleme	Okuyucular, kendi okuma süreçlerini ve anlama düzeylerini kontrol ederler, metni anlamadıklarında gerekli tedbirleri alırlar.	Okuma sürecinde okunan metnin yarar sağlayacağı beklentisiyle hareket edilir. Eğer okuma yarar sağlamıyorsa okuyucu ne yapacağını bilir.
Değerlendirme	Okuyucular, hem metni hem de kendi okumalarını değerlendirir.	Okuyucular, strateji kullanımlarıyla ilgili sorumluluklarını bilir.

(Tompkins, 2006, s.229)

Bu stratejiler dışında alanyazınında; GSOYBY (gözleme-sorma-okuma-yansıtma-bakmadan cevaplama-yeniden gözden geçirme), çoklu geçiş stratejisi, karşılıklı öğretim stratejisi, K-W-L stratejisi (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?), işbirlikli stratejik okuma, kavram haritaları ve grafik örgütlemeler, İTS (işbirlikli, tartışma, sorgulama) okuduğunu anlama stratejisi, TİÖD (tahmin-inceleme-özetleme-örgütleme-değerlendirme) okuduğunu anlama stratejisi gibi çoklu stratejiler de kullanılmaktadır (Epçaçan, 2008).

Okuma stratejileri öğrencilere birçok avantaj sağlamaktadır. Öğrencilerin okumaya özen göstermeleri, etkin katılımları ve daha iyi okuyucu olmaları için rehberlik görevi üstlenmektedir (Gelen, 2003, s.66). Okuma stratejilerinin neden önemli olduğuna dair şunlar sayılabilir:

1. Öğrenciler stratejileri kullanarak metinlerdeki bilgileri, ayrıntılı inceleyebilir, organize edebilir ve değerlendirebilir.
2. Okuma stratejilerini bilme; öğrencilerin dikkatlerini, belleklerini ve öğrenmelerini geliştirmeye katkı sağlar.

3. Stratejiler, öğrencilerin okuma süreçlerini kontrol etmelerine ve anlama becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayan bilişsel araçlardır.
4. Stratejik okuma, okuyucuların bilişsel farkındalığı ve motivasyonunu ifade etmektedir. Çünkü okuyucular strateji kullanımı için hem bilgiye hem de motivasyona ihtiyaç duyar.
5. Stratejilerin eleştirel okuma ve düşünme becerilerini geliştirdiği düşünülebilir.
6. Stratejik okuma, bağımsız ve özerk öğrenmeyi teşvik ederek program aracılığıyla öğrenmeyi kolaylaştırır (Paris, Wasik ve Turner, 1991).

Birçok öğrenci bilgilendirici metinleri anlamakta zorlanmaktadır. Okuma stratejileri, öğrencilerin farklı yapılardaki bilgilendirici metinleri anlamalarını kolaylaştırabilir. Öğrenciler, kendilerine öğretilecek anlama stratejilerini kullanarak okumalarını yönlendirir, anlamalarını izler ve anlamayla ilgili problemlerini giderebilirler.

Araştırmacılar, 1980'li yıllardan beri okuma stratejilerine yönelik verilen sistematik bir eğitimin, okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Okuma eğitimi alanında yapılan pek çok deneysel çalışmanın sonucuna göre okuma stratejileri eğitimi, okuduğunu anlama becerisini arttırmaktadır (Çakıroğlu, 2007; Gelen, 2003; Kanmaz, 2012; Temizkan, 2007; Razı, 2010). Sözü edilen çalışmalarda deney grubuna yönelik verilen okuma stratejileri eğitiminin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği bulunmuştur. Temizkan (2007) sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik verdiği okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarısını arttırdığını belirlemiştir.

Alanyazınında okuma stratejilerinin, okuduğunu anlamayla ilişkili olduğunu gösteren pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Andreassen ve Braten, 2010; Bozkurt, 2013; Cromley ve Azevedo, 2007; Samuelstuen ve Braten, 2005; Taboada vd., 2009). Bununla birlikte bazı ilişkisel tarama modelindeki çalışmalarda (Anmarkrud ve Bråten, 2009; Cromley ve Azevedo, 2007; Karatay, 2007; Samuelstuen ve Bråten, 2005) okuma stratejileri ile okuduğunu anlama arasında doğrudan bir ilişkiye rastlanmamaktadır. Sözü edilen araştırmalarda okuma stratejilerinin, okuduğunu anlama varyansını açıklamaya doğrudan bir katkısının olmadığı bulgulanmıştır.

Bu araştırmalar göz önüne alındığında, okuma stratejileri ile okuduğunu arasındaki ilişkinin araştırma modellerine ve kullanılan ölçme araçlarına göre farklı kanıtlar sunduğu söylenebilir. Bu çalışmayla okuma stratejileriyle okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiye yönelik alanyazınında yer alan tartışmalara katkı sunulacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulguların okuma stratejilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi yönüyle öğretmenlere ve bu alanda çalışan uzmanlara farklı bakış açıları kazandırması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı; okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyinin okuduğunu anlama başarısını yordayıp yordamadığını incelemektir. Araştırma kapsamında yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanları ile okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişki sorgulanacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2013, s.81). İlişkisel araştırmalar, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisine yönelik ipuçları elde etmek için yapılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s.184). Araştırma sürecinde, verilerin toplanması için gerekli olan araçların uygulanması dışında araştırmacının herhangi bir yönlendirme ya da müdahale yapmaması gerekir (Büyüköztürk vd., 2013, s.15).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Çalışma grubu, merkez ilçelerde yer alan okullardan basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde tüm birimler, örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s.85; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014, s.74). Çalışma grubundaki 538 öğrenciye ait bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. *Çalışma grubuna ilişkin bilgiler*

Değişken		n	%
Okul	Atatürk Ortaokulu	86	15.98
	Vali Galip Demirel Ortaokulu	92	17.10
	İnönü Ortaokulu	70	13.01
	Biruni Ortaokulu	62	11.52
	Toki İmam Hatip Ortaokulu	55	10.22
	Şehit Yüzbaşı Hakkı Akyüz Ortaokulu	55	10.22
	Milli Egemenlik Ortaokulu	44	8.17
	Necip Fazıl Kısakürek İmam Hatip Ortaokulu	74	13.75
Cinsiyet	Kız	265	49.25
	Erkek	273	50.74

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2016-2017 eğitim öğretim döneminde aralık-şubat aylarında toplanmıştır. Çalışma grubunda yer alan okullarda haftada iki ders saati olmak üzere iki hafta boyunca araştırmada kullanılan veri toplama araçları uygulanmıştır. Okullarda hangi ders saatinde uygulama yapılacağı idarenin isteği doğrultusunda belirlenmiştir.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği", "Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Ölçme araçlarına yönelik bilgiler aşağıda verilmiştir.

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği: Karatay (2009) tarafından geliştirilen "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin okumayı planlama (9 madde), düzenleme (14 madde) ve değerlendirme (9 madde) olmak üzere üç alt boyutu vardır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören 1338 kişiden veri toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden madde analizi ve DFA yapılmıştır. Madde analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin toplam korelasyonlarının .35 ile .54 arasında olduğu rapor edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri değerlerinin yeterli uyuma (x^2/df=4.69, GFI=0.90, RMSEA= 0.05, NFI=0.92 ve CFI=0.94) sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .88 olduğu rapor edilmiştir.

Ölçekteki maddelerin derecelendirilmesinde, "hiçbir zaman yapmam", "nadiren yaparım", "bazen yaparım", "genellikle yaparım", "her zaman yaparım" şeklinde 5'li likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 160'tır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi; öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin arttığını, puanların düşmesi ise okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin düştüğünü göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında araştırmanın esas verileri üzerinden Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyi Ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi yeniden yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda ölçeğe ilişkin uyum indekslerinin yeterli olduğu (x^2/df=2.25, GFI=0.88, RMSEA= 0.04 ve SRMR=0.05) görülmüştür. Ölçeğin bu uygulama için Cronbach Alfa iç tutarlık kat sayısı ".90" bulunmuştur.

Bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama başarı testi: Yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi" kullanılmıştır. Bu test üç alt testten oluşmaktadır. Alt testler, "Yer Çekimsiz Yaşam", "Küreselleştik Isınıyoruz" ve "Kangurular Ülkesi" adlı metinlerden hareketle hazırlanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (2006) okuma alanında "okuduğu metni anlama ve çözümleme" ve "okuduğunu değerlendirme" başlıkları altında verilen 21 kazanım ölçülecek özellik olarak belirlenmiştir. Bazı kazanımlar çoktan seçmeli sorularla ölçülemediği için bunlara yer verilmemiştir.

Maddeler yazıldıktan sonra Türkçe eğitimi alanında 3, eğitim programları ve öğretimi alanında 1, ölçme ve değerlendirme alanında 1 olmak üzere toplam 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, başarı testinde yer alan soruların uygunluğu, kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliğiyle ilgili görüş ve önerilerini belirtmiştir. Başarı testinin deneme uygulaması Malatya merkezde yer alan dört farklı okulda yapılmıştır. Başarı testinin alt testleri 92-99 arası öğrenciye uygulanmıştır.

Testin güvenirliği, Kuder Richardson (KR-20) formülü ile hesaplanmıştır. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin I. alt testinin KR-20 güvenirlilik katsayısı 0.697, II. alt testinin KR-20 güvenirlik kat sayısı 0.753 ve III. alt testinin KR-20 güvenirlilik katsayısı 0.687 bulunmuştur. Şencan'a (2005, s.135) göre az sayıda maddeden oluşan testler için KR-20 güvenirlilik katsayısının 0,50 gibi bir değere sahip olması bile güvenilir kabul edilir. Buna göre Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testinin alt testlerinin test güvenirliğini sağladığı söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında asıl veriler üzerinden *Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nin madde ve test istatistikleri yeniden incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda alt testlerin ölçülmek istenen özellikleri ölçebildiği yani geçerli olduğu bulunmuştur (I. alt testin ortalama madde güçlük düzeyi 0.536, ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0.450; II. alt testin ortalama madde güçlük düzeyi 0.593, ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0.445; III. alt testin ortalama madde güçlük düzeyi 0.531, ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0.441). *Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nin asıl veriler üzerinden yapılan güvenirlik analizi sonucunda KR-20 güvenirlilik katsayısının alt testler için yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur (I. alt test 0.665, II. alt test 0.628 ve III. alt test 0.579).

Kişisel bilgi formu: Öğrencilere ait kişisel özellikleri belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi bilgilerine yer verilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma kapsamında 611 öğrenciye veri toplama araçları uygulanmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle veri setinde kayıp veri kontrolü yapılmıştır. Bu amaç için veri setinde yer alan hatalı ve eksik veriler belirlenmiştir. Hatalı veriler ilgili veri formu kontrol edilerek düzenlenmiş, eksik veriler (68 veri) ise veri setinden çıkartılmıştır (Pallant, 2016). Uygulamalardan bazılarına katılmayan ve ölçme araçlarını özenle cevaplamayan 68 öğrenciye ait veri, çözümlemeye dâhil edilmemiştir. Eksik veriler için veri atama yöntemine gidilmemiştir.

Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle uç değer (out-lier) çözümlemesi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Bunun için Z puanlarının +3 ile -3 aralığında olmasına (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014) dikkat edilmiştir.

Çözümleme sonucunda 5 katılımcının verisinin bu değerlerin dışında olduğu belirlenmiştir. Bu uç değerlere sahip veri formları, veri setinden çıkarıldıktan sonra, veri setinde 538 kişiye ait veri kalmıştır. Veri setinin tek değişkenli normallik varsayımının incelemesinde *skewness* (çarpıklık) ve *kurtosis* (basıklık) değerlerinin -1 ile +1 arasında olmasına (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyülöztürk, 2014) dikkat edilmiştir. Araştırma değişkenlerine ait çarpıklık ve basıklık değerlerine göre veri setinin normallik şartını sağladığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında 538 veri SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 ve AMOS 23 paket programları kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Araştırmanın amacına bağlı olarak kolerasyon ve regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Çözümleme sonucunda elde edilen betimsel istatistikler ve değişkenler arası ilişkiler Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Betimsel istatistikler*

Değişkenler	**x**	**Ss**	**Min.**	**Mak.**	**Skew.**	**Kurt.**
Okuma Stratejileri	115.2	20.33	60	160	-.218	-.512
Okuduğunu Anlama	26.01	7.43	8	44	.024	-.644

Tablo 4. *Okuma stratejileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki*

Değişkenler	**n**	**Ss**	**r**	**p**
Okuma Stratejileri	538	20.33	.06	.165
Okuduğunu Anlama	538	7.43		

Tablo 3'e göre öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi puanlarının ortalaması 115.23; okuduğunu anlama puanlarının ortalaması 26.01'dir. Bu değişkenlere ilişkin standart sapma değerleri ise 20.33 ve 6.64'tür. Basıklık ve çarpıklık kat sayıları; -.644 ile .024 aralığındadır.

Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü'ye (2016) göre iki değişken arasındaki ilişki .30'dan küçük ise düşük düzey, .30 ile .70 arasında ise orta düzey, .70 üstü ise yüksek düzeyde ilişkiyi ifade etmektedir. Tablo 4'e bakıldığında okuma stratejileri ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=.06$, $p>.05$) bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişki tablodan da anlaşıldığına göre istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların okuduğunu anlama toplam puanlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Okuduğunu anlamanın yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonucu*

Değişkenler	B	Standart Hata	B	t	p
Sabit	23.491	1.844		12.740	.00
Okuduğunu Anlama	0.22	0.16	.060	1.391	.165

(Not: R=.06, R^2=.004, F_{1-536}=1.935, p=.165)

Tablo 5'teki basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, okuma stratejileri ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (R= .06, R^2=.004, p=.165). Buna göre okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi okuduğunu anlama varyansını açıklamaya anlamlı bir katkıda bulunmamaktadır (F_{1-536}=1.935, p=.165). Bu bulgulara göre okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyinin okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre okuma stratejilerini kullanma düzeyi (okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi) okuduğunu anlama başarısını yordamamaktadır. Alanyazınında yer alan pek çok çalışmada (Anmarkrud ve Bråten, 2009; Cromley ve Azevedo, 2007; Karatay, 2007; Samuelstuen ve Bråten, 2005) bu araştırmaya benzer olarak okuma stratejileri ile okuduğunu anlama arasında doğrudan bir ilişkiye rastlanmamaktadır. Sözü edilen araştırmalarda okuma stratejilerinin, okuduğunu anlama varyansını açıklamaya doğrudan bir katkısının olmadığı görülmüştür.

Karatay (2007) Türkçe öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada, okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisini yordamadığı sonucuna ulaşmıştır. Cromley ve Azevedo (2007) 175 dokuzuncu sınıf öğrencisiyle yaptıkları araştırmada okuma stratejilerinin okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemediği, okuma stratejilerinin çıkarım yapma üzerinden okuduğunu anlamayı dolaylı olarak etkilediklerini belirlemiştir. Anmarkrud ve Bråten (2009) 104 dokuzuncu sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmada 20 soruluk bir anket üzerinden okuma stratejilerini yüzey stratejiler ve derin stratejiler olarak ikiye ayırmış ve bunların okuduğunu anlamayla ilişkisini .12 ve .19 bulmuştur. Ancak okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler için oluşturulan regresyon modelinde, okuma stratejilerinin okuduğunu anlamayı yordamadığı görülmüştür. Samuelstuen ve Braten (2005) 78 onuncu sınıf öğrencisine 10'lu likert tipi bilişsel ve üst bilişsel okuma stratejileri testi uygulamıştır. Araştırma sonucunda okuma stratejilerinin okuduğunu anlama varyansının çok küçük bir kısmını (%5) açıkladığını belirtmiştir.

Diğer taraftan bu araştırma bulgularından farklı olarak okuma stratejilerinin okuduğunu anlamayla ilişkili olduğunu gösteren ilişkisel tarama (Kozminsky ve Kozminsky,

2001; Peverly, Brobst ve Morris, 2002; Sanır, 2017) ve deneysel modeldeki (Epçaçan, 2008; Kanmaz, 2012; Temizkan, 2007) çalışmalara da rastlanmaktadır. Sanır (2017), Kozminsky ve Kozminsky (2001) tarafından yapılan araştırmalarda okuma stratejilerinin okuduğunu anlamayla yüksek derecede ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Okuma stratejileri eğitiminin, okuduğunu anlama üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalarda, okuma stratejileri eğitiminin, okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde geliştirdiği ifade edilmektedir. Okuma stratejileri alanında yapılan deneysel çalışmalarda, öğrencilerin strateji bilgisi ve strateji kullanma becerisi geliştirilmeye çalışılır. Deneysel araştırmalar üzerinde yapılan meta analiz çalışmaları, okuma stratejileri eğitiminin okuduğunu anlama üzerinde küçük düzeyde bir etkisinin olduğunu veya hiç etkisinin olmadığını göstermektedir (Edmonds vd., 2009).

Alanyazınındaki okuduğunu anlama stratejileri ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma sonuçlarının farklılık göstermesine neden olarak kullanılan ölçme araçları gösterilebilir (Muijselaar vd., 2017). Alanyazınında okuma stratejilerini ölçmek için genellikle üç farklı araç kullanıldığı görülmektedir. Birinci grupta öz bildirime dayalı anket ve ölçekler (Mokhtari ve Reichard, 2002; Karatay, 2009 vb.) yer almaktadır. Bu tip ölçme araçlarında öğrenciler kendilerine sunulan stratejileri ne sıklıkla kullandıklarını ifade etmektedir. Bu araçların okuma stratejilerini ölçmede kullanılmasının dezavantajı, çocukların belirli okuma stratejilerini ne sıklıkta kullandıklarını doğru bir şekilde rapor edememesidir (Muijselaar vd., 2017). Öğrencilerin strateji kullanımlarını kendilerinin rapor etmesi, gerçek okuma stratejileri kullanımını (Veenman vd., 2006) ve strateji kullanımının okuduğunu anlamayla ilişkisini doğru bir şekilde yansıtmayabilir (Cromley ve Azevedo, 2006).

Okuma stratejilerini ölçmede kullanılan ikinci grup ölçme aracı, öğrencilerin belirli okuma stratejilerini uygulamak zorunda olduğu strateji kullanım testleridir (Kozminsky ve Kozminsky, 2001; Sanır, 2017 vb.). Bu tür araçlarda okuma stratejileri, okuduğunu anlama becerisine dayalı olarak ölçülmektedir. Sanır (2017) yaptığı bir çalışmada okuma stratejilerini paragrafa dayalı çoktan seçmeli sorularla ölçmüştür. Örneğin; öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanma durumu, verilen paragrafı en iyi özetleyen seçeneği bulabilmeyle ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda, okuma stratejilerinin okuduğunu anlamayı en iyi açıklayan değişken olduğu ve standartlaştırılmış doğrudan etkisinin (β) .57 olduğu belirlenmiştir.

Okuma stratejilerinin kullanım düzeyi, üçüncü bir yöntem olarak görüşme tarzı nitel araçlarla ölçülmektedir. Bu tür araçlarla öğrencilere belli stratejileri ne zaman ve nasıl kullandıklarına dair sorular sorularak daha ayrıntılı cevaplar alınabilir. Okuma stratejilerinin ölçülmesinde sesli düşünme protokolü de kullanılmaktadır. Sesli düşünme protokolünde, öğrencilerden okuma sürecinde sesli düşünmeleri istenmektedir. Kayıt altına alınan konuşmalarla öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları belirlenmektedir.

Cromley ve Azevedo (2006) yaptıkları çalışmada, okuma stratejilerinin ölçülmesinde kullanılan üç farklı araçtan elde ettikleri sonuçları öğrencilerin okuma testinden elde ettikleri puanlarla karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, strateji kullanımının okuduğunu anlamayla ilişkisi; öz bildirim tarzı ölçekte düşük düzeyde (r=.08) ve anlamsız, çoktan seçmeli sorulardan oluşan strateji kullanımı testinde yüksek düzeyde (r=.75) ve anlamlı; sesli düşünme protokolünde orta düzeyde (r=.40) ve anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarını belirlemede öz bildirime dayalı anket ve ölçekler dışında farklı ölçme araçları kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin okuma stratejilerini hangi durumlarda ve nasıl kullandıklarına dair daha detaylı bilgi sahibi olabilmek için farklı ölçme araçlarıyla bilgi toplamanın bir zorunluluk olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Andreassen, R. & Bråten, I. (2010). Examining the prediction of reading comprehension on different multiple choice tests. *Journal of Research in Reading, 33*(3), 263-283.

Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 252–256.

Ay, S. (2003). *Okuma stratejileri ile çoklu zekâ kuramının ilişkilendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bozkurt, M. (2013). *Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Braten, I. & Samuelstuen, M. S. (2004). Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge? *Journal of Educational Psychology*, *96*(2), 324-336.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Kök, N. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik* (18. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2006). Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition Learning*, 1, 229-247.

Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 311-325.

Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 30, 77-86.

Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişi artırımına etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinin türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 91-99.

Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., and Schnakenberg, J.W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research, 79*(1), 262-300.

Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(6), 207-223.

Erdağı Toksun, S. (2015). *Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği),* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Erden, M. ve Akman, Y. (1998). Gelişim, öğrenme ve öğretme: Eğitim psikolojisi. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906-911.

Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (25. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19, 58-80.

Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 457-475.

Karatay, H. (2013). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama.* Ankara: Pegem Akademi.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition.* Cambridge, England: Cambridge University.

Kozminsky, E. & Kozminsky, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading, 24*(2), 187-204.

MEB. (2006). *İlköğretim türkçe dersi (6, 7 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *39*(176), 107-119.

Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metocognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94(*2), 249-259.

Muijselaar, M. M., Swart, N. M., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., Verhoeven, L., & de Jong, P. F. (2017). Developmental relations between reading comprehension and reading strategies. *Scientific Studies of Reading*, *21*(3), 194-209.

Pallant, J. (2015). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi.* (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık (Eserin orijinali 2015'te yayımlandı).

Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). *The development of strategic readers.* In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), Handbook of reading research (Vol. 2, pp. 609- 640). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.

Peverly, S. T., Brobst, K. E., Graham, M., & Shaw, S. (2003). College adults are not good at self-regulation: A study on the relationship of self-regulation, note taking and test taking. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 335-346.

RAND Reading and Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension.* Santa Monica, CA: RAND.

Razı, S. (2010). *Effects of a metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive reading strategies.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Samuelstuen, M. S. & Braeten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology, 46*, 107- 117.

Sanır, H. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: Aracı model testi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, *22*(1), 85-106.

Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies reinforcing the threads of reading for grades 4-12: Reinforcing the threads of reading.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

TDK. (2011). *Türkçe sözlük* (11. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach* (4th edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Veenman, M., van Hout-Wolters, B., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Üstbilişsel Okuma Stratejisi Eğitimi için 4MAT'a Uygun Bir İzlence Önerisi*

A Curriculum Proposal for Metacognitive Reading Strategy Training in Accordance with 4MAT

Mehmet Ali BAHAR

Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi,
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Öz

Üstbilişsel okuma stratejisi eğitiminin niteliği, bu eğitimi verecek öğretmenlerin nasıl bir yol izlediğiyle yakından ilişkilidir. Ancak alanyazında üstbilişsel okuma stratejisi eğitimiyle ilgili birçok araştırma bulunmasına karşın bu stratejinin eğitimi bağımsız bir konu olarak incelenmemiş, bu konuda strateji eğitimi ilkelerine ve okuma becerisinin özelliklerine uygun bütüncül bir izlence ortaya koyulmamıştır. Bu eksiklikten hareketle Bahar (2017) tarafından yapılan araştırmada 4MAT'a uygun üstbilişsel okuma stratejisi eğitimi izlencesi geliştirilmiş, bu izlenceyle yapılan eğitimin bireylerin üstbilişsel okuma stratejisi kullanma düzeylerini arttırdığı kanıtlanmıştır. Bu çalışmada, Bahar (2017) tarafından geliştirilen 4MAT'a uygun üstbilişsel okuma eğitimi izlencesini tanıtmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle 4MAT'a başvurma gerekçeleri açıklanmış, 4MAT ve üstbilişsel okuma stratejisi eğitiminin boyutları ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ardından çalışmada önerilen modelle ilgili eleştirel bir değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca bu izlenceyle ilgili çeşitli öneriler dile getirilmiştir.

Anahtar sözcükler: *üstbilişsel okuma stratejisi eğitimi, 4MAT, izlence*

Abstract

The quality of metacognitive reading strategy training is closely related to the curriculum used by the teachers who will provide this training. However, there are many studies on metacognitive reading strategy education in the literature, the training of this strategy has not been examined as an independent subject. A holistic curriculum has not been established that accordance with the principles of strategy education and the characteristics of reading skill. Based on this deficiency, Bahar (2017) developed a metacognitive reading strategy training model based on 4MAT. It has been proved by the researcher that this training increases the level of using metacognitive reading strategy. In this study, it was aimed to introduce metacognitive reading education model which was developed by Bahar (2017). In line with this aim, the reasons for applying to the 4MAT and the dimensions of this teaching order and metacognitive reading strategy education are explained. Thereafter, a critical evaluation of the proposed model was made. In addition, various suggestions were expressed about this curriculum.

Keywords: *metacognitive reading strategy training, 4MAT, curriculum*

* Bu çalışma Prof. Dr. Alemdar Yalçın'ın danışmanlığında tamamlanan *"4MAT Öğretim Düzenine Göre Gerçekleştirilen Üstbilişsel Okuma Eğitiminin Üstbilişsel Okuma Stratejisini Kullanma ve Olgusal Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi"* adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Giriş

Özünde "*okuma sürecinde bilişsel farkındalığı her koşulda diri tutma*" yeteneğinin bulunduğu üstbilişsel okuma stratejisi'nin [ÜOS] (Bahar, 2017; Özbay ve Bahar, 2012, Karatay, 2009; Duman, 2008; Gelen, 2003) birçok araştırmada okuduğunu anlamayı desteklediğinin belirlenmesiyle (Eilers ve Pinkley, 2006), bu stratejinin eğitimi elli yılda özel bir alana dönüşmüştür. Ancak üstbilişsel okuma stratejisi eğitimi [ÜOSE] verilen çoğu deneysel çalışmada, benimsenmesi gereken temel ilkeler göz ardı edilmiş; bütüncül bir izlence olmaksızın çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla yetinilmiştir.

Uygulamada yaşanan bu eksiklik, alanyazında ÜOSE'nin bağımsız bir konu olarak irdelendiği araştırmaların niceliksel ve niteliksel olarak yetersiz kalmasından kaynaklanmaktadır. ÜOSE'yi bağımsız olarak ele alan ender çalışmalardan en kapsamlısı Efklides ve Missailidi (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Fakat bu çalışmada ÜOSE geniş bir düzlemde tartışmaya açılmış ve eleştirel biçimde değerlendirilmiş olunsa da ÜOSE'de uygulayıcılara yön gösterecek somut önerilere ulaşılamamış, araştırmacıların bütüncül bir izlence üretmelerine olanak tanıyacak kuramsal alt yapı oluşturulamamıştır. Bütüncül bir ÜOSE izlencesine duyulan gereksinime, Efklides ve Missailidi'nin (2010) araştırmaları üzerinden yaklaşık on yıl geçmesine karşın hâlen bir yanıt verilememiştir. Bu sorundan hareketle Bahar (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 4MAT kullanılarak bir izlence oluşturulmuş ve bu izlencenin ÜOSE'de geleneksel yöntemin uygulandığı desene göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise Bahar'ın (2017) geliştirdiği bu izlencenin tanıtılması ve ayrıntılı olarak ele alınması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle ÜOSE ve 4MAT kısaca değerlendirilmiş ardından geliştirilen modelin tasarlama ve uygulama süreciyle ilgili bilgiler açıklanmıştır. Ayrıca bu çalışmada önerilen izlencenin sınırlılıklarına değinilmiş ve çeşitli öneriler dile getirilmiştir.

Üstbilişsel Okuma Stratejisi Eğitimi

Okuma sürecinde amaç ve bağlama yönelik duyarlılığı ve bilişsel farkındalığı süreğen biçimde koruyan ÜOS işlemleri; okuma sürecindeki konumlarına göre, "planlama", "izleme" ve "değerlendirme" işlemleri olarak öbeklendirilmektedir (Paris ve Jacobs, 1984; Pressley ve Afflerbach, 1995; Snow, Burns ve Griffin 1998'den aktaran Karatay, 2014).

Planlama aşamasında okuma amacını belirleme, metnin başlığına ve yazarına bakma, metni gözden geçirme, yoğunlaşılacak noktaları belirleme, metnin konusunu tahmin etme, metinle ilgili kendi kendine sorular sorma ve okuma hızını belirleme gibi işlemler yapılır.

Okuma performansının gerçekleştiği *izleme aşamasında* temel olarak okuduğunu anlama ve gerçekleştirilen okuma eyleminden elde edilen yarar denetlenir. Bu doğrultuda

belirli duraklarda durarak okunandan anlaşılanlar ve okuduğunu anlama düzeyi, amaca ulaşma durumu, yapılan işlemlerin bu amaca ulaşmadaki etkinliği sorgulanır. Buna göre okurken not alma, yoğunlaşarak okuma, tekrar okuma, işaretleme, başka kaynaklara başvurma, sesli okuma, görsellerden yararlanma; anımsatıcı görseller oluşturma, metindeki sunumsal özelliklere dikkat etme, metni tutarlılık açısından inceleme ve özetleme gibi izleme işlemlerine başvurulur.

Değerlendirme aşamasında ise tamamlanan okuma eyleminin amaçlarına ulaşma durumu belirlenir, metin içeriğinin gerçek yaşamdaki karşılığı değerlendirilir. Bunların yanı sıra, planlama aşamasındaki tahminlerinin doğruluğu gözden geçirilir, okuma sürecinde gözlenen güçlü ve zayıf yönler saptanır ve eğer gerekli görülürse metin yeniden okunur.

Yukarıda kısaca anımsatılan bu işlemlerle ilgili başarı Kiewra'ya (2002) göre doğrudan doğruya, öğretmen donanımına bağlıdır. Öğretmen donanımı ise ÜOSE ilke, yöntem ve tekniklerini bilmede ve işe koşma becerisinde kendini göstermektedir.

ÜOSE'de gözetilecek temel ilkeler şunlardır (Winograd ve Hare'den aktaran Garner, 1988; Veenman, Bernadette, van Hout Wolters ve Afflerbach, 2006):

a) Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır. (Stratejiyi "kime" öğretiyorum?)

b) Strateji içeriği; eğitim içeriğinden soyutlanmadan, gerçek bağlamlardan arındırılmadan, uygulanabilir bir izlenceyle, öğrencilere edinme ve geliştirme için yeterli zaman ayrılan etkinliklerle verilmelidir. (Stratejinin içeriği "ne"dir ve "nasıl" öğretmeliyim?)

c) Öğrencilerin bağlamsal özelliklere ve bu stratejinin kullanılma gerekçesine karşı duyarlılık kazanmasına çalışılmalıdır. (Bu stratejiye öğrenciler "ne zaman" ve "niçin" başvurmalılar?)

Bireysel ön bilgiler, deneyimler, duygular, çağrışımlar; anlama ve anlatma biçemlerindeki özgelikler nedeniyle okuma, tamamen bireye özgü bir eylem olarak değerlendirilmektedir (Carter vd., 2002'den aktaran Belet, 2005) ve bu doğrultuda bütün okuma eğitimi çalışmalarında, yukarıda yer alan ilkelerde de vurgulandığı üzere, bireysel farklılıklara özen gösterilmelidir. Eğitim açısından en önemli bireysel farklılık öğrenme stilleridir (Kurt, Ekici, Gökmen, Aktaş ve Aksu, 2013) ve bu nedenle ÜOSE'de öğrenme stilleri dikkate alınmalıdır.

Demirel'e (2005) göre öğrenme stilleri, izlence hazırlanmasına rehberlik eder. Bu nedenle ÜOSE eğitimine yönelik bir izlence tasarımında öğrenme stillerinin rehberliğine başvurulmalıdır.

McWhorter'e (2005) göre öğrenme stillerinden yalnızca tasarım sürecinde değil, bütün okuma eğitimi uygulamalarında yararlanılmalı; öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenerek çalışmalara başlanmalıdır. Böylece öğretmenlerin bireysel farklılıklara daha uygun bir ders işlemesi kolaylaşır.

Öğrenme stilleriyle ilgili kişilere verilen dönütler sayesinde bireysel farkındalığın gelişmesi de desteklenir. Unutulmamalıdır ki bireysel farklılık geliştirilmeksizin yapılan ÜOSE, öğrencilerin kendi kendilerine yaptıkları öğrenme taktiklerinden daha az etki uyandıracaktır (Wagner ve Sternberg, 1994'ten aktaran Çakıroğlu, 2007a). Ayrıca öğrenme stillerine göre düzenlenen etkinliklerin ÜOSE açısından büyük bir önem taşıyan benlik algısını güçlendirme (İnal, 2013), öğrenme öz yeterlik algılarını düzenleme (Kahyaoğlu, 2011) bakımından da yararlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu türden etkinliklerin öğrenme ve kalıcılığın artmasına, etkin öğrenme yaşantılarının ortaya çıkmasına olanak tanıdığı görülmüştür (Evin Gencel ve Köse, 2011; Joycey ve Kantraidou, 2011; Şimşek, 2007). Ancak son çeyrek yüzyılda ortaya atılan 71 ayrı öğrenme stili kuramında (Coffield, Moseley, Hall ve Ecclestone, 2004) söz edilen birbirinden farklı onlarca öğrenme stili görüşünden hangisinin esas alınacağı üzerinde uzlaşı olmaması, eğitimcilerin öğrenme stiline uygun bir ÜOSE geliştirmelerine yönelik istekliliğini gölgelemektedir. Deneysel araştırmalarla başarısı kanıtlanmış olma, öğrenme stillerini belirli öbeklerde toplayarak ders içi etkinlikler yapılmasına elverişli bir yapı ortaya koyma ölçütlerine uygun olan öğrenme stili çalışmaları dikkate alınarak bu sorun belli oranda aşılabilir.

Kolb (1984) tarafından ortaya atılan kuramdan eğitimde sıklıkla yararlanıldığı görülmektedir (Uyangör ve Dikkartın, 2009). Bu kuramda bireyin sürece etkin katılımının altı çizilmiş ve öğrenme stilleri öbeklendirilmiştir. Kolb'ün (1984) çalışmasından ve beyinbilim verilerinden yararlanan McCarthy (1987, 2000) ise sınıf içi uygulamaları odakta tutan bir izlence ortaya koymuş ve bunu "4MAT (*İng.* Four Mode Application Techniques)" olarak adlandırmıştır. Günümüzde 4MAT, eğitim alanında en çok atıf alan öğrenme stili çalışmalarından biridir. Bununla birlikte 4MAT, yukarıda "ne", "niçin", "nasıl" ve "hangi durumda" biçiminde ifade edilen ÜOSE ilkelerinin tamamına koşut bir döngü içermesiyle de dikkat çekmektedir. Ayrıca bütünüyle beyinle ilişkili okuma becerisine yönelik bir eğitimde, beyinbilim çalışmalarını da göz önünde bulunduran 4MAT'ın potansiyel yararlarından da söz edilebilir. Nitekim birçok araştırmada 4MAT'ın yararlı olduğu görülmüştür (Benchachinda, 2012; Bülbül, 2013; Cengizhan ve Özer, 2016; Driskill, 1998; Ergin, 2011; Jackson, 2001; Nowacki, 2011; Uyangör ve Dikkartın, 2009) Bütün bu bilgiler ışığında 4MAT'ın ÜOSE ilkeleri ve okuma becerisinin yukarıda kısaca açıklanan niteliklerine uygun, öğretmenlerin bu konudaki arayışına yanıt veren bir öğretim düzeni olduğu söylenebilir. Ancak 4MAT ile ilgili ayrıntılı bilgiler ele alınmadan önce bu öğretim düzeninde yararlanılabilecek çeşitli ÜOSE yöntem ve tekniklerine değinmekte yarar vardır.

ÜOS işlemlerini öğretmek amacıyla kullanılan belli başlı yöntemler Paris ve Winograd (1990) tarafından *"açıklama", "yapılandırma", "bilişsel liderlik"* ve *"iş birlikli öğrenme"* olarak sıralamaktadır.

Açıklama yönteminin kullanıldığı ÜOSE'de strateji, doğrudan öğretilir ve öğrencilere bu işlemlerin "ne" olduğu, "niçin" öğrenilmesi gerektiği, "nasıl" kullanılacağı ve "ne zaman", "nerede" işe yarayacağı; ne derecede bir kullanışlılığa sahip olduğu; bu işlemin değerinin nasıl takdir edileceği öğretmen ağırlıklı etkinliklerle öğretilir (Metallidou, 2009; Schraw, 1998). Böylece öğrencilerin yalnızca bir metin veya okuma edimiyle sınırlı kalmadan bütün okuma etkinliklerinde bu stratejiyi etkin bir biçimde kullanabileceği düşünülmektedir (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008). Yapılandırma yöntemi ise öğretmen ve öğrenci etkileşimi en üst düzeye çıkarılır. Strateji dolaylı ve içeriğe gömülü olarak öğretilir. Bu kapsamda, öğrencilerin stratejiyi kendi okumalarında deneyimlemeleri için çeşitli uygulamalar yapılır (Paris ve Winograd, 1990). Bilişsel liderlik yöntemine başvuran öğreticiler ise ÜOSE sürecinde bu stratejinin kullanımını en iyi biçimde örnekleyen bir model rolünü üstlenir. Öğrencilerini bu stratejiyi edinmeye yüreklendirir; stratejinin içeriği ve kullanımıyla ilgili yönlendirmelerde bulunur. İş birliği yöntemiyle düzenlenen ÜOSE'de ise grup çalışmaları ve tartışma içeren etkinliklere ağırlık verilerek öğrencilerin metinde ele alınan konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini paylaşması (Temizkan, 2009) kadar ÜOS kullanma düzeyini sağlıklı biçimde gözden geçirmesine, gerekçelerini açıklamasına da olanak tanınır.

Yapılan çalışmalarda ÜOSE kapsamında on bir farklı tekniğin kullanıldığı görülmektedir (Doğan, 2013; Ersoy, 2013; Özkaya 2013; Çakıroğlu 2007a, 2007b; Akın, 2006; Griffith ve Ruan, 2005; Yürük, 2005; Gelen , 2003; Papaleontiou Louca, 2003; Applefield, Huber ve Moallem, 2001; Lin, 2001; Mavarech, 1999; Dole, Brown ve Trathen, 1996; Koutselini, 1995; Alderman, Klein, Seeley ve Sanders, 1993; Baumann, Jones ve Seifert Kessell, 1993; Blakey ve Spence, 1990; Cope, 1990; Fawcett, 1990; Chi, Bassok, Lewis, Reinmann ve Glaser, 1989; Raphael, 1986; Brown, 1987; Costa 1984; Palincsar ve Brown, 1984; Presseisen, 1984). Bu tekniklerden ilki "*bilinen ve bilinmeyenleri tanımlama*" dır ve metnin izleğini tahmin ederek bunları not etmeye, tahminlerin doğruluğunu denetlemeye dayanır. İkinci teknik "*düşünceleri yansıtma*" olarak adlandırılmaktadır. Bu teknikte üstbilişsel okumaya modellik eden kişinin okuma sırasındaki düşüncelerini seslendirmesi söz konusudur. ÜOSE'de kullanılan bir diğer teknik de "*modellik etme*"dir ve düşünceleri yansıtma tekniğinden kişilerin okuma performanslarıyla ilgili deneyimlerini aktarmasıyla ayrılır.

"*Süreci sorgulama*" tekniğinde okuma sürecinde yapılan işlemler not edilirken "*tasarım oluşturma*" tekniğiyle yapılan uygulamalarda okuma süreciyle ilgili tasarımlar geliştirilir. "*Kurgusal güçlükler oluşturma"* tekniği tasarım oluşturmaya benzer bir içeriğe sahiptir. Bu

tekniğin tasarım oluşturmadan ayrılan en önemli özelliği, okuma sürecinde karşılaşılması olası sorunlara ve alınan önlemlere odaklanılmasıdır.

"*Derin düşünme soruları ve ipuçları*" ile "*ölçütlü değerlendirme*" tekniklerinde ise ÜOS kullanım düzeyini değerlendirmeye ilişkin etkinlikler yapılır. Bunlardan ilkinde öğrenci performansı açık ve yönlendirici sorulara verdiği yanıtlar çerçevesinde; ikincisinde bir denetleme listesine göre değerlendirilir. "*Poster çizimi*" tekniğinde kişiler, okuma performanslarının okuma öncesi ve okuma sonrasındaki durumunu betimleyen çizimler yapar. "*Drama*" tekniğine başvurulan çalışmalarda çeşitli durumlarda bireylerin nasıl bir okuma tutumu geliştirdiklerini, ÜOS'tan ne kadar yararlandıklarını gösteren doğaçlamalar yapılır. *Günlük tutma* tekniğiyle öğrencilerin içsel süreçlerini açımlaması, ÜOS kullanımını sorgulaması, gözden geçirmesi ve kendi gelişimini görmesi sağlanır.

Bu yöntem ve tekniklerin işe koşulabileceği 4MAT'ın temel özellikleri aşağıdaki gibi açıklanabilir.

4MAT

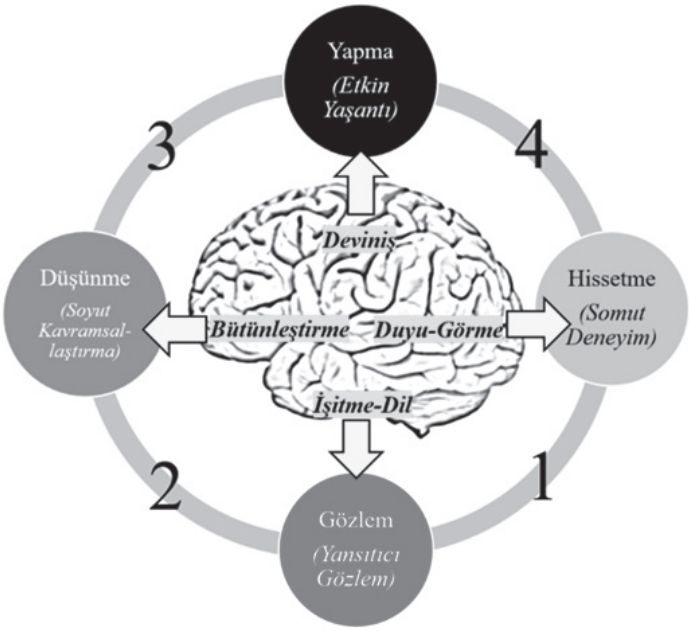
Etkin öğrenme, bilgin algılanması ve işlenmesi arasındaki uyuşumun doğal bir sonucudur (Kolb, 1984). Bireyler arasında bilginin algılanması (hissederek veya düşünerek) ve işlenmesi (yaparak veya gözleyerek)'nde gözlenen farklar, öğrenme stillerini doğurmaktadır (McCarthy, 2000). Öğrenme stillerine göre şu öğrenen tiplerinden söz edilebilir: "imgesel", "çözümleyici", "süreç odaklı" ve "devingen" öğrenen tipleridir.

Öğrenen tiplerinin en belirgin özellikleri Tablo 1'deki gibi açıklanabilir (McCarthy, 2000; McCarthy, 1987; Öztürk, 2007):

Tablo 1. *Öğrenen tiplerinin özellikleri*

Öğrenen Tipi	Algılama Biçimi	İşlemleme Biçimi	Öğrenme Odağı	Önerilen Etkinlikler
İmgesel	Hissetme	Gözlem	Niçin öğrenmeliyim?	Kişiler arası görüş alışverişine olanak tanıyan örnek olay etkinlikleri.
Çözümleyici	Düşünme	Gözlem	Ne öğreniyorum?	Açıklama, kavram ve zihin haritaları. Bireysel çalışmalar.
Süreç Odaklı	Düşünme	Yapma	Nasıl uygularım?	Gösterip yaptırma, mikro öğretim etkinlikleri, deneyler.
Devingen	Hissetme	Yapma	Eğer… ise..	Açık uçlu sorular, projeler, iş birlikli takım çalışmaları alan gezileri.

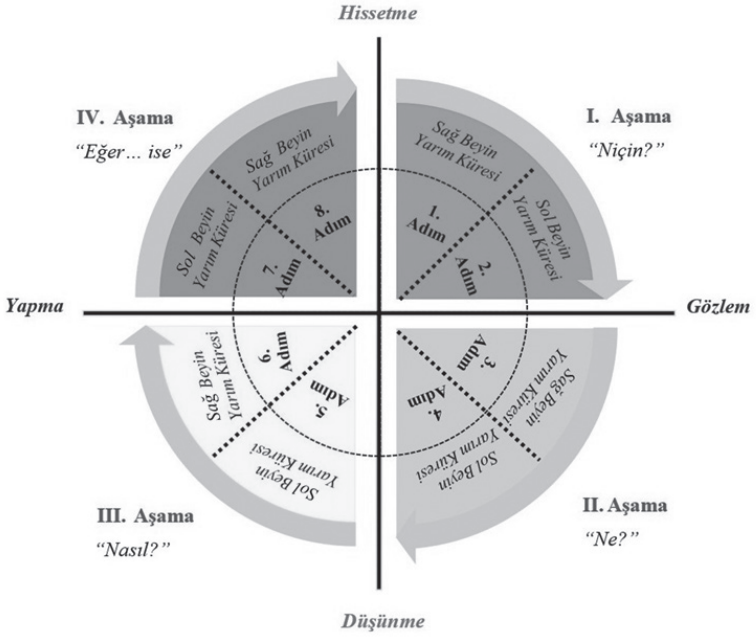
Öğrenen tipi kavramıyla öğrenme stillerini öbeklendiren 4MAT'ın diğer bir özelliği de beyinbilim çalışmalarını göz önünde bulundurmasıdır. Her öğrenen tipine yönelik tasarlanan aşamalarda, sol ve sağ beyin yarım kürelerinden birine yönelik etkinliklerin yapıldığı ikişer adım izlenir. 4MAT'ta sol yarım küresi baskın olan kişilerin bilgileri sözcük ve sayılar eşliğinde yorumladıkları, tarafsız bir biçimde çözümledikleri, ayrıntılara odaklandıkları, neden-etki bağını önemsedikleri ve eleştirel bir bakış ortaya koyduklarından söz edilmektedir. Diğer yandan sağ beyin yarım küresinin daha etkin olan kişilerin sezgisel davranmaya, resmetmeye, görsel yönlendirmelere uymaya, görüntülerle düşünmeye, birleşimsel kavramaya, taraflı bakış açısına, bütüncül yordamaya yöneldikleri öne sürülmekte, adımlar buna göre düzenlenmektedir (McCarthy, 2000; McCarthy, 1987). Beynin 4MAT'a uygun öğrenme sürecindeki bu etkinliği Zull (2004), Kolb (1984) ve McCarthy (2000)'nin çalışmalarından hareketle tarafımızca Şekil 1'deki gibi betimlenmiştir:



Şekil 1. *4MAT'ta yer alan uygulama adımlarına esas beyin etkinliği*

Şekil 2'ye göre öğretim döngüsüne somut deneyimler sunularak beynin daha çok görmeyle ilişkili merkezlerinin ağırlıkta olduğu bir eğitimle başlatılabilir. Bu işlemleri işitmeyle yakından ilişkili Wernice gibi alanların etkinleşmesine yönelik açıklama uygulamaları izleyebilir. Bilginin beyinde bir araya getirildiği, ön lobun etkin olduğu aşama ise üçüncü aşama etkinliğinin merkezinde yer alır. Son aşamada ise örüntülenen bilgiler tepe beyinde devinişsel alanları etkinleştiği çalışmalarla yapılandırılabilir.

McCarthy ve McCarthy (2006), kendi kendine öğrenmeyi sağlayan bir izlence olarak nitelen 4MAT döngüsü ise bütün aşama ve adımlarıyla aşağıdaki gibi gösterilir:



Şekil 2. *4MAT'a uygun öğrenme-öğretme süreci döngüsü*

McCarthy, B. & McCarthy, D. (2006). Teaching Around the 4MAT Cycle Designing Instruction for Diverse Learners with Diverse Learning Styles. California: Corwin ve McCarthy, B. (2015), 4MAT - a natural learning cycle. 4MAT: http://www.4mat.eu/ adresindeki şekilden hareketle geliştirilmiştir.

Şekil 2'de gösterilen döngünün ilk aşamasında öğrencilerin kişisel algılarının, kendi düşünce ve tepkilerinin farkına varmalarına özen gösterilir. Öğrencilerde ele alınan konuyla ilgili *"Ben bu konu hakkında bir şeyler biliyorum ve daha fazlasını öğrenmek istiyorum."* duygusunu oluşturmaya uğraşılır, konuyu öğrenmenin gerekçeleri ve olası katkıları üzerinde durulur. İkinci aşamada daha önceki derste öznel bir yaklaşımla ele alınan konuyla ilgili nesnel bilgiler açıklanır ve konunun ayrıntıları çözümlenir. Üçüncü aşamada öğrenciler, öğretim sürecinin merkezindedirler ve öğretmen rehberlik görevini üstlenmiştir. Bu aşamada öğrencilerin öğrendiklerini dener. Son aşamada ise bilgi yeniden yapılandırılır, öğrenilen konu farklı bağlamlar içinde ve bireyin öznel katkılarıyla yeniden ele alınır. Bu döngü içinde yapılabilecek işlemler (McCarthy ve McCarthy, 2006; McCarthy, 1987, 2015) ana hatlarıyla Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. *4MAT öğretim döngüsü işlemleri*

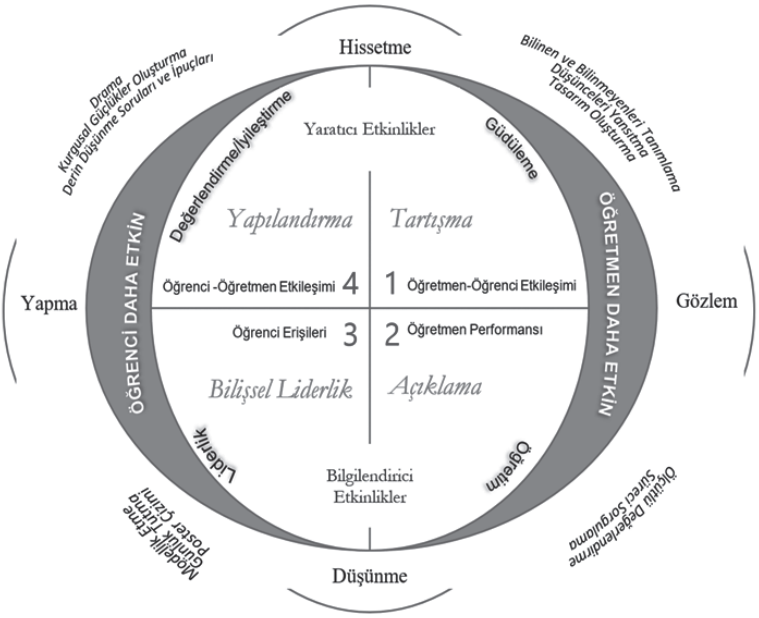
Aşama	Amaç	Adım	Süreç Etkinlikleri
I. Aşama	Duyguları harekete geçirme, güdüleme.	Birinci Adım	Hayatın içinden seçilen etkinliklerle ilgili bireysel yorumlamalar, küme çalışmaları.
		İkinci Adım	Örnek olayla ilgili tartışmalar, beyin fırtınası.
II. Aşama	Konu içeriğini ayrıntılarıyla edinme.	Üçüncü Adım	Ele alınan konuyla ilgili benzetmelerden ve görsellerden yararlanılır.
		Dördüncü Adım	Açıklama ve soru yanıt etkinlikleri, bireysel ödevlendirmeler.
III. Aşama	Öğrenilenleri sınama.	Beşinci Adım	Uygulama provaları, prosedür açıklamaları.
		Altıncı Adım	Uygulama görevleri.
IV. Aşama	Edinilen bilgileri yeniden yorumlama.	Yedinci Adım	Proje ve performans çalışmaları.
		Sekizinci Adım	Mikro öğretim, paradoks kurgulama ve deneyimi yansıtma uygulamaları.

4MAT'a Uygun Üstbilişsel Okuma Stratejisi Eğitimi İzlencesi

Çalışma, gerekli izinlerin alınmasından sonra, 2013-2014 eğitim öğretim yılı, bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü katılan 31 kişilik grupla uygulanmıştır. Gruptaki öğrencilerin 6'sı çözümleyici, 2'si imgesel, 14'ü devingen ve 9'u süreç odaklıdır. Ayrıca bütün öğrenen tiplerinin temsil edildiği 5 kişilik grupta da ön uygulama yapılmıştır.

Tarafımızca geliştirilen 4MAT'a uygun ÜOSE izlencesinde genel olarak Şekil 3'te gösterilen döngü esas alınmış ve dört haftalık bir izlence tasarlanmıştır. Bu döngü içinde yukarıda açıklanan ÜOSE yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Tasarlanan izlence kapsam ve uygulama geçerliliği için bir üstbilişsel okuma stratejisi eğitimi, bir de 4MAT uzmanına sunulmuştur. Uzman dönütlerinin tamamlanmasından sonra, ön uygulama yapılmış, görülen aksaklıkların giderilmesiyle 4MAT'a uygun ÜOSE izlencesi aşağıda ayrıntılarıyla açıklandığı gibi gerçekleştirilmiştir.

4MAT'a uygun ÜOSE'de genel olarak yukarıda açıklanan yöntem ve tekniklere Şekil 3'te gösterildiği gibi yer verilmiştir:



Şekil 3. *Üstbilişsel okuma yöntem ve teknikleriyle desenlenen 4MAT döngüsü örneği.* https://aboutlearning.com/about-us/4mat-overview/'den hareketle geliştirilmiştir.

Birinci Aşama: ÜOSE'nin ilk aşamasında tartışma yöntemi ve düşünceleri yansıtma ile bilinenle bilinmeyenleri tanımlama tekniklerinden yararlanılmıştır.

Birinci Adım: Başarısız bir okurun okuma sürecini yansıtan örnek olayı içeren bir metinle birlikte, çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılmış; onlardan bu kişinin durumunu ve önerdikleri okuma işlemlerini tartışmaları, kendi yaşantılarıyla ilişkilendirmeleri ve neler yapması gerektiğini yazmaları istenmiştir.

İkinci Adım: Önceki adımda ele alınan örnek olayın anımsanması için örnek olay yeniden gözden geçirilmiş ve öğrenciler yeni önerilerini dile getirmiştir. Daha sonra öğrenciler başarısız bir okuma sürecini betimlemişlerdir. Öğrencilere okuma sürecinde başarıyı arttıracak strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin neler bildikleri sorulmuştur. Yanıtlar değerlendirildikten sonra herhangi bir tanımlama yapılmadan okuma stratejisi, yöntem ve tekniklerinin ortak amacının ne olduğunu düşünmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler bu adımda son olarak, bir uzman mektubu gibi tasarlanan çalışma kağıdına başarısız okura seslenerek çeşitli öneriler yazmış, bunlar topluca değerlendirilmiştr.

İkinci Aşama: Bu aşamada ÜOS içeriğine odaklanılmış, açıklama yöntemine başvurularak uzman bilgisi verilmiştir.

Üçüncü Adım: ÜOS ile ilgili kısa bir tanıtım yapılmış ve aynı metni okuyan ancak birbirinden farklı okuma tutumlarına sahip olan, okuma sürecinde farklı işlemler yapan iki kişinin edimlerini içeren bir metin dağıtılmıştır. Süreci sorgulama tekniğinden hareketle öğrencilerden bu iki kişinin ortaya koyduğu okuma işlemlerinden hangisinin doğru olduğunu sorgulamaları, okuma süreçlerinde yaptıklarını okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrasına göre öbeklendirmeleri ve ÜOS'yi ölçüt alarak karşılaştırmaları istenmiştir. Geçiş etkinlikleri kapsamında öğrencilere bu metindeki kahramanlardan hangisini kendilerine daha yakın buldukları sorulmuş, bunun gerekçelerini arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanmıştır. Bu etkinliğin ardından, bu adımda okudukları metinlerdeki kahramanlardan birinin genel olarak okuma sürecinde ÜOS'ye başvurduğu belirtilmiş, metinde saptanan ÜOS işlemlerinden örnekler verilerek bu adım sonlandırılmıştır.

Dördüncü Adım: Öğrencilere ÜOS ile ilgili neler bildikleri ve bu konu hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Bilinen ve bilinmeyenlerin tanımlandığı bu etkinlikte öğrencilerin bilgi yanlışları düzeltilmiş ve onlardan ÜOS'nin ne olduğunu tanımlamaları istenmiştir. Bu uygulamanın ardından ÜOS ile ilgili öğretici tarafından bir sunum yapılmış, bu sunumda okuma süreçlerine göre yararlanılabilecek ÜOS işlemleri ayrı ayrı açıklanmıştır. Öğrencilerin bu sunum sırasında not aldığı ve öğreticiye çeşitli sorular sorduğu gözlenmiştir. Sunum sonunda öğrencilere ÜOS'yle ilgili bilgiler içeren bir kitapçık dağıtılmış, onlardan bunu incelemeleri istenmiştir. Adım sonunda onlara ÜOS öğretimiyle ilgili iki makaleyi okuma ve özetleme görevleri verilmiştir. Özetleme çalışmasından sonra öğrencilere ÜOS ile ilgili çeşitli sorular yöneltilmiş ve onlarınn bu stratejiyi eleştirel bir biçimde değerlendirmeleri sağlanmıştır. Bu adım, ÜOS'yle ilişkili alanyazında yer alan temel kaynaklara öğrencilerin yönlendirilmesiyle tamamlanmıştır.

Üçüncü Aşama: Bilişsel liderlik yöntemi ile öğrencilere modellik etmeye çalışılan bu aşamada öğretmen yol gösterici bir rol benimsemiştir.

Beşinci Adım: Süreci sorgulama, derin düşünme soruları ve tasarım oluşturma çalışmalarına sıkça başvurulmuş, öncelikle ÜOS ile ilgili verilen bilgilerin kısa bir tekrarı yapılmıştır. Ardından öğrencilere okumaları için bir metin verileceği bildirilmiş, ancak bu metni okumadan önce önlerindeki boş çalışma kâğıtlarına onlardan gerçekleştirecekleri okuma göreviyle ilgili tahmin ve tasarımlarını yazmaları istenmiştir. Bu uygulama sırasında güçlük çeken öğrencilere çeşitli yönlendirmeler yapılmıştır. Tahmin ve tasarım etkinliği sonlandırıldıktan sonra öğrencilere bilgilendirici türde bir metin dağıtılmış, onlardan metne kısa bir süre göz attıktan sonra okuma görevini yeniden tasarlayarak başka bir kâğıda yazmaları istenmiştir. Bu etkinlikten sonra öğrencilerden ilgili metni okumaları ve okuma sırasında başvurdukları üstbilişsel izleme işlemlerini not etmeleri beklenmiştir. Okuma sürecinin sonunda ise öğrenciler bitirdikleri okuma sürecini ÜOS kullanım açısından değerlendirmişlerdir. Bu işlemin ardından ÜOS ile ilgili çeşitli işlemleri yapıp yapmadıkları sorularak yapılan her bir işlem için bir puan verilmesi biçiminde hesaplanan bir ölçme yapılmıştır.

Altıncı Adım: Gruplara ayrıldıktan sonra öğrencilerden bir metni ÜOS'ye uygun olarak okumaları, gruptaki arkadaşlarını da bu açıdan değerlendirmeleri istenmiştir. Ardından grup okumalarına geçilmiş ve bu amaçla grupça planlama görevleri verilmiştir. Planların tamamlanmasından sonra onlara bilgilendirici nitelikte bir metin verilmiş, öğrenciler metne göz atmış ve ilk tasarımlarını güncellemiştir. Daha sonra verilen metni okumuşlardır. Okuma sürecinin sonunda grup üyeleri gerçekleştirdikleri okuma görevi ve metnin içeriğiyle ilgili kendi aralarında bir değerlendirme yapmış ve gerek gördülerse metni yeniden okumuşlardır. Bütün grupların okuma görevini bitirmelerinin ardından gruplar bir araya gelmiş ve sözcüler aracılığıyla okuma sürecinde neler yaptıklarını açıklamışlardır. Ardından bütün öğrenciler okuma görevi sırasında kendilerinin ortaya koyduğu üstbilişsel okuma performansını grup içinde değerlendirmişlerdir. Bu adım, öğrencilere ÜOS kullanımıyla ilgili bireysel uygulama ödevlerinin verilmesiyle sonlandırılmıştır.

Dördüncü Aşama: Bu aşamada ağırlıklı olarak yapılandırma yönteminden yararlanılmıştır.

Yedinci Adım: Bu adıma gerçekleştirilen ÜOSE'yle ilgili önceden yapılanların anımsatılmasıyla başlanmıştır. Bir önceki adımda verilen ödevler doğrultusunda yedinci adımda öğrencilerin ÜOS kullanımı ilgili bireysel uygulamalarla ilgili deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanmıştır. Uygulama yapma olanağı bulamayan öğrenciler ise tasarladıkları üstbilişsel okuma sürecini tanıtmışlardır. Bu etkinliğin ardından öğrencilerden ÜOS kullanımıyla ilgili yeni bir uygulama kurgulamaları istenmiş, drama tekniğine başvurularak bu kurgular sınıf içinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında gerek etkinliği tasarlayan gerekse bu etkinliklere katılan öğrencilere deneyim ve düşünceleriyle ilgili arkadaşları tarafından çeşitli sorular sorulmuş, yapılan değerlendirmelerin sonlanmasıyla diğer adıma geçilmiştir.

Sekizinci Adım: Öğrencilere başka birine ÜOS'yi nasıl öğretebilecekleri sorulmuştur. Yanıtlar derlendikten sonra ÜOS ile ilgili kendi düşüncelerini de açıklamaları istenmiştir. Grup içinde ÜOS'nin yararlı olduğu düşüncesiyle çevresindeki kişilere bu stratejiyi öğretmek amacıyla çeşitli girişimlerde bulunan öğrenciler, deneyimlerini de arkadaşlarıyla paylaşmış, kendisine sorulan soruları yanıtlamıştır. Öğrencilere ÜOS'nin uygulanmasıyla ilgili bilgi yanlışlarını düzeltici dönütler verilmesinden sonra 4MAT'a uygun bir biçimde gerçekleştirilen ÜOSE izlencesi sembolik sertifikalar verilmesiyle tamamlanmıştır.[**]

4MAT'a göre gerçekleştirilen ÜOSE'ye katılan dört ayrı öğrenen tipindeki bireylerin başarısı, "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği (Karatay, 2009)"nden ve tarafımızca

** 4MAT öğretim düzenine göre gerçekleştirilen ÜOSE ders planlarına Bahar (2017)'dan ulaşılabilir.

geliştirilen "Üstbilişsel Okuma Performansı Değerlendirme Formu" ile anekdot kayıtlarının çok yüzeyli Rasch çözümlesinden elde edilen puanlara göre ÜOS'nin planlama, izleme ve değerlendirme alt boyutlarında yükselmiştir. Yapılan görüşmelerin içerik çözümlemesine göre öğrenciler, aldıkları eğitimden memnundur.

Tartışma ve Sonuç

Okumanın birey ve toplum için taşıdığı değerin önemini kavrayan devletler, okuma eğitimine milyon dolarlık bütçeler ayırmaktadır (Sailors, 2009). Bu becerinin eğitimiyle ilgili bilimsel araştırmaları destekleyici politikalar geliştirerek bunları uygulamak, artık çağımız dünyasında yer edinmek, var olabilmek isteyen her millet için uygulanması gereken zorunlu bir reçetedir. Okuma eğitimiyle ilgili bilimsel araştırmalar, bu beceriden etkin biçimde yararlanmada ÜOS'nin kritik değer taşıdığını göstermektedir (Dabarera, Renandya ve Jun Zhang, 2014; Ahmadi, Ismail ve Kabilan Abdullah, 2013; Karakelle 2012; Walters ve Kunnmann, 2010). Bu nedenle okuma eğitimi çalışmalarında, ÜOSE'de başarının arttırılmasına yönelik girişimlere özel bir önem verilmektedir.

Öğretmen donanımı bütün eğitim bağlamlarında olduğu gibi (Avrupa Komisyonu, 2015; Darling Hammond, Chung Wei, Aletha, Richardson ve Orphanos, 2009) ÜOSE'de de niteliği belirleyen ana unsurdur. Öğretmenin temel ilkelerini gözeterek uyguladığı ÜOSE'de etkili bir yol izleyebilmesi ise bu donanımın en önemli bileşenidir. Fakat ÜOSE'de uygulayıcıların nasıl bir yol izlediği üzerinde genellikle durulmamaktadır. ÜOSE'de uygulanacak bütüncül bir izlence olmadığı sürece gerçekleştirilen yöntem ve tekniklerin başarılı olması beklenemez. Bu sorundan hareketle Bahar (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 4MAT'ın ÜOSE ilkelerine ve okuma becerisinin özelliklerine yanıt veren bir içeriğe sahip olduğu görülmüş ve bu doğrultuda bir izlence tasarlanmıştır.

Bu izlence çerçevesinde birinci aşamada katılımcıların ÜOS öğrenmeyle ilgili güdülenmeleri sağlanmış, ikinci aşamada ÜOS'nin ayrıntıları açıklanmıştır. Üçüncü aşamada ise öğrencilerden öğrendikleri ÜOS işlemlerini uygulamaları istenmiştir. Son aşamada ise ÜOS'nin farklı bağlamlarda nasıl kullanılabileceği üzerinde durulmuş, öğrencilerin bu konudaki deneyim, duygu ve düşünceleri değerlendirilmiş, onlara düzeltici geri bildirimler sunularak uygulama sonlandırılmıştır. Deneysel eğitim uygulamaları sonucunda 4MAT'a göre düzenlenen ÜOSE'nin geleneksel yollarla gerçekleştirilen ÜOSE'den daha yararlı olduğu, bütün öğrenen tiplerinin ÜOS kullanım başarısını arttırdığı, öğrencilerin bu türden eğitimle ilgili olumlu düşüncelere sahip olduğu saptanmıştır. Ancak Bahar'ın (2017) uyguladığı bu izlencenin birtakım sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklardan en önemlisi bu konuda alanyazında örnek alınacak bir çalışmanın bulunmayışından kaynaklanmıştır.

Tasarlanan eğitimin uzman görüşüne sunulması sırasında ÜOSE'yle ilgilenen araştırmacılar için 4MAT, 4MAT'ı kullanarak çeşitli uygulamalar yapanlar içinse ÜOS uzmanlık dışında bir alan olarak görülmüş ve bu nedenle çalışmanın uygulama geçerliliği için iki ayrı inceleme yapılmıştır. Aynı nedenle tasarlama ve pilot uygulamalara uzun bir süre ayırmak gerekmiştir. Bununla birlikte bir yarım dönem içinde çalışma grubundaki öğrencilerin bireysel programlarının yoğun olması, ön ve son testler için ayrıca zaman ayrılması nedeniyle, uygulamalar için ancak dört hafta ayrılabilmiştir. Bunun sonucunda üstbiliş açısından önemli görülen "dikkat", "odaklanmayı sürdürme" ve "akılda tutma" gibi eğitsel çalışmalara uygulama kapsamında yer verilememiştir. Bu türden etkinliklerle öğretim sürecindeki çeşitliliğin artacağı, daha verimli bir ÜOSE'ye ulaşılacağı varsayılmaktadır.

4MAT'ın etkililiğini belirlemek amacıyla Bahar (2017)'ın araştırmasında "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" (Karatay, 2019)'nin yanı sıra gerçekleştirilen eğitimin etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Üstbilişsel Okuma Performansı Değerlendirme Formu"ndan, anekdot kayıtlarından, görüşme formlarından yararlanılmıştır. Özellikle Rasch çözümlemesi ve diğer ölçme ve değerlendirme işlemleri için uygulama öncesi ve sonrasında çok sayıda araç kullanılması, bunun için uzun bir zaman diliminin kullanılması da öğrencilerin güdülenmişliğini zedelemiştir.

Ayrıca bu araştırmada genel okuma stratejilerini kullanma düzeyini ve okuduğunu anlama başarısını belirlemek için de testler geliştirilmiştir. 4MAT'ın kullanıldığı ÜOSE sürecinde bu araçların yanı sıra Taraban, Kerr ve Rynearson, (2004) tarafından geliştirilip Çöğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından Türkçeye çevrilen *"Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği"*, Mokhtari ve Reichard (2002)'in ortaya koyduğu ve Öztürk (2012)'ün dilimize uyarladığı *"Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri"*nden de yararlanılabilir. Nitel incelemelerde bireysel raporlara, günlüklere, yansıtıcı düşünme protokollerine de başvurularak daha ayrıntılı bilgiler elde edilebilir. 4MAT'ın kendi yapısından kaynaklanan birtakım sınırlılıklar da Bahar (2017)'nin çalışmasına yansımıştır. Beyinbilim çalışmalarından hareketle geliştirildiği öne sürülen 4MAT'ın beynin iki yarım küresine yönelik adımlar oluşturmak dışında beyinbilim verilerinden yararlandığını söylemek güçtür. Sağ beynin hayal ve duygulara, sol beynin akla ve rasyonel düşünmeye eğilimli olduğunu iddia etmek günümüz beyinbilim bulgularıyla uyuşmamaktadır. Çünkü yapılan beyinbilim araştırmalarında beynin duygusal ve mantıksal işlemleme sırasında aynı anda her iki yarım kürede, kortekste, limbik sistemde birçok merkezin etkin olduğu görülmüştür (Calvin ve Ojemann, 2016). Bu nedenle 4MAT'ın içeriği güncellenmelidir. Bu kapsamda adımlardaki etkinlikler "sağ beyin etkinlikleri", "sol beyin etkinlikleri" olarak değil; "duyguları harekete geçirecek etkinlikler" ve "düşünceleri harekete geçirecek etkinliker" biçiminde adlandırılabilir.

ÜOSE'yi bağımsız bir araştırma konusu olarak ele alması, ÜOSE için bütüncül bir izlence modeli ortaya koymasının yanı sıra ÜOSE'nin gereklerine yanıt verme bakımından üstün özellikleri olduğu düşünülen 4MAT'ın etkinliğinin ilk kez bu çalışmada sınanmış olması, bu sınamada Likert tipi ölçeklerin yanı sıra çok yüzeyli Rasch çözümlemesiyle de kullanılması Bahar (2017) tarafından yapılan çalışmayı alanyazına katkı açısından değerli kılmaktadır. Bahar (2017) tarafından geliştirilen ve yararlı olduğu saptanan, yukarıda çeşitli güçlü ve sınırlı yönleri ele alınan bu izlence temel alınarak daha etkili uygulamalar geliştirileceği öngörülmektedir.

Kaynakça

About Learning. (2017, 07 25). About learning. 4MAT Overview: https://aboutlearning.com/about-us/4mat-overview/ adresinden alındı.

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.

Ahmadi, M. R., Ismail, H. N., & Kabilan Abdullah, M. K. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235-244.

Akın, A. (2006). Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalı, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Alderman, M. K., Klein, R., Seeley, S. K., & Sanders, M. (1993). Metacognitive self-portraits: preservice teachers as learners. *Reading Research and Instruction*, 32(2), 38-54.

Applefield, J. M., Huber, R., & Moaellem, M. (2001). Constructivism in theory and practice: toward a better understanding. *The High School Journal*, 84(2), 35-53.

Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice (2015). Avrupa'da öğretmenlik mesleği: Uygulamalar, algılar ve politikalar. Eurydice Raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.

Bahar, M. A. (2017). 4MAT öğretim düzenine göre gerçekleştirilen üstbilişsel okuma eğitiminin üstbilişsel okuma stratejisini kullanma ve olgusal bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Baumann, J. F., Jones, L. A., & Seifert Kessel, N. (1993). Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *The Reading Teacher*, 47(3), 184-193.

Belet, Ş. D. (2005). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Benchachinda, T. (2012). Developing english writing ability of grade 6 students using the 4 MAT system. *International Journal of Social Science and Humanity, 2*(6), 551- 553.

Blakey, E. & Spence, S. (1990). Developing Metacognition-. Clearinghouse on Information Resources Syracuse NY, ERIC Digest.

Bülbül, H. (2013). Güzel sanatlar ve spor lisesi iki boyutlu sanat atölye dersinde 4MAT öğretim modelinin uygulanabilirliği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Calvin, W. H. ve Ojemann, G. A. (2016). *Neil'in beyniyle konuşmalar- düşünce ve dilin sinirsel doğası.* İstanbul: Metis Bilim.

Cengizhan, S. ve Özer, S. (2016). "Oran-orantı" konusunun öğretiminde 4MAT öğrenme stili modelinin akademik başarı ve öğrenme kalıcılığına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(3), 568-589.

Chi, M. T., Bassok, M., Lewis, M. W., Reinmann, P., & Glaser, R. (1989). Selfexplanations: How students study and use examples in learning to solve Problems. *Cognitive Science*, 13, 145-182.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. ve Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review.* Trowbridge: Learning and Skills Research Centre.

Cope, K. (1990). S.T.O.P. and Watch Your Students' Metacogniton Grow. *Journal of the Wisconsin State Reading Association*, 34(4), 17-19.

Costa, L.A. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42(3), 57-62.

Çakıroğlu, A. (2007a). Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişi artırımına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çakıroğlu, A. (2007b). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.

Çöğmen, S., & Saracaloğlu. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (11), 91-99.

Dabarera, C., Renandya, W. A., & Jun Zhang, L. (2014). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System*, 42, 462–473.

Darling Hammond, L., Chung Wei, R., Alethea, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Stanford: National Staff Development Development Council and The School Redesign Network.

Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research,* (3), 6-20.

Dole, J. A., Brown, K. J., & Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly*, 31, 62-88.

Driskill, W. C. (1998). *Effectiveness of the 4MAT instructional design on personal and cognitive attitudes of students.* The University of Texas, Auistin.

Duman, B. (2008). Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar. "Üstbiliş- Bilişsel Farkındalık", 420-449.

Efklides, A. & Missailidi P. (2010). The present and the future in metacognition. A. &. Efklides (Dü.) içinde, *Trends and prospects in metacognitive research* (pp. 1-20). New York: Springer.

Eilers, L. H., & Prinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement*, 43(1), 13-29.

Ergin, S. (2011). Fizik eğitiminde 4MAT öğretim yönteminin farklı öğrenme stillerine sahip lise öğrencilerinin iş, güç ve enerji konusundaki başarısına etkisi. (Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ersoy, R. (2013). Biyoloji eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaöğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Evin Gencel, İ., & Köse, A. (2011). Relationship between the prospective science teachers' learning styles, learning and studying strategiesand self-efficacy beliefs in science teaching. *Journal of Theory and Practice in Education*, 7(3), 311-333.

Fawcett, G. (1990). Metacognitive modeling and invented spelling: A case study. *Ohio Reading Teacher*, 24(2), 10-18.

Garner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishin Corporation.

Gelen, İ. (2003). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Griffith, P. L., & Ruan, J. (2005). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction? S. E. Israel, C. Collins Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan Welshc (Dü) içinde, *Metacognition in literacy learning theory*, Assesment, Instruction, and Professional Development (s. 3-18). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

İnal, A. (2013). 9. sınıf dersi kimyasal bağlar konusunun öğrencilerin öğrenme stilleri ve geleneksel öğretim yaklaşımı ile işlenmesinin öğrenci akademik başarısına etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Jackson, P. R. (2001). *The effects of teaching methods and 4MAT learning styles on community college students' achievements, attitudes and retention in introductory microbiology*. Lynn University.

Joy, S. & Kolb, D. A. (2009). Are there cultural differences in learning style? *Journal of Intercultural Relations, 33*(1), 69–85.

Joycey, A., & Kantraidou, Z. (2011). Major, minor, and negative learning style preferences of university students. *System*, 39(1), 103-112.

Kahyaoğlu, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çevre eğitimi öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi,* 1(2), 67-82.

Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250.

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-79.

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Kiewra , K. A. (2002) How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn, *Theory Into Practice*, 41(2), 71-80.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice Hall PTR.

Koutselini, M. (1991) *Child development and school reality*. Nicosia: Pedagogical Institute of Cyprus.

Kurt, H., Ekici, G., Gökmen, A., Aktaş, M. ve Aksu, Ö. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji laboratuvarı sınıf çevresine ilişkin algılarına öğrenme stillerinin etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(6), 157-177.

Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development,* 49(2), 23-40.

Mavarech, Z. R. (1999). Effects of metacognitive training embedded in cooperative settings on mathematical problem solving. *The Journal of Educational Research*, 92(4), 195-205.

McCarthy, B. (2000). *4MAT Learning Type Measure.* Barrington, IL: About Learning.

McCarthy, B. (2015, 10 10). *4MAT to 4MAT - a natural learning cycle*. 4MAT: http://www.4mat.eu/ adresinden alındı

McCarthy, B. ve McCarthy, D. (2006). *Teaching Around the 4MAT Cycle Designing Instruction for Diverse Learners With Diverse Learning Styles.* California: Corwin Press.

McCarthy. (1987). The 4MAT system: teaching to learning styles with right / left mode techniques. Barrington: Excel Inc.

McWhorter, K. T. (2005). Efficient and flexible reading. New York: Pearson.

Metallidou, P. (2009). Pre-service and in-service teachers' metacognitive knowledge about problem-solving strategies. *Teaching and Teacher Education*, 25, 76-82.

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249–259.

Nowacki, A. S. (2011). Using the 4mat framework to design a problem-based learning biostatistics course. *Journal of Statistics Education*, 19(3), 1-24.

Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* 1 (1), 158-177.

Özkaya, A. (2013). Üstbilişsel ve internet tabanlı üstbilişsel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin hücre bölünmesi ve katılım konusundaki başarılarına, tutumlarına ve üstbilişsel düşünme düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri'nin türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.

Öztürk, Z. (2007). Öğrenme stilleri ve 4MAT modeline dayalı öğretimin lise tarih derslerindeki öğrenci başarısına etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.

Papaleontiou Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. Teacher Development, 7(1), 9-30.

Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Presseisen, B. (1984). *Thinking skills: meanings, models and materials.* Philadelphia: Research for Better Schools INC.

Raphael, T. E. (1986). Teaching question–answer relationships revisited. *The Reading Teacher*, 40, 516–522.

Sailors, M. (2009). Improving comprehension ınstruction through quality professional development. S. E. Israel, & G. G. Duffy (Dü) içinde, *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 645-657). Medison, New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113–125.

Şimşek, Ö. (2007). Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Taraban, R., Kerr, M., & Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25, 67-81.

Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uyangör, S. M. ve Dikkartın, F. T. (2009). 4MAT öğretim modelinin öğrencilerin erişileri ve öğrenme stillerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3*(2), 178-194.

Veenman, M. V., Bernadette, H. A., van Hout-Wolters, V. ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning, 1*, 3–14.

Walters, H. S., & Kunnmann, T. W. (2014). Metacognition and strategy discovery in early childhood. H. S. Walters, & T. W. Kunnmann (Dü) içinde, *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 3-22). New York: Guilford.

Yürük, N. (2005). An analysis of the nature of students' metaconcetual processes and the effectiveness of metaconceptual teaching practices on student' conceptual understanding of force and motion. (Unpublished PhD thesis) Ohio State University, Ohio.

Zull, J. E. (2004). The art of changing the brain. *Educational Leadership, 62*(1), 68-72.

Yabancı Öğrencilerin Türkçe Okuma Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi*

The Identification of Anxiety Level of Foreign Students' Turkish Reading Skills

Melike ERDİL

Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi,
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Doktora Programı

Öz

Bu araştırmada, yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygı düzeylerinin hangi düzeyde olduğunu tespit etmek amaçlanmaktadır. Araştırmanın yöntemi, 'karma yöntem araştırması'; araştırma deseni 'gömülü (içeyerleşik/embedded)' desendir. Araştırmanın nicel çalışma grubunu, 2017-2018 Akademik Yılı Bahar Döneminde, Necmettin Erbakan Üniversitesi KONDİL ve İstanbul Üniversitesi DİLMER Tophane Şubesinde B1 ve B2 kurunda Türkçe öğrenen toplam 172 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda; yabancı öğrencilerin (%43,0) Türkçe okuma kaygılarının 'orta düzey' olduğu tespit edilmiştir. Türkçe okuma kaygı düzeylerinin, cinsiyetlerine, geldikleri kıtalara ve bildikleri yabancı dil sayısına göre farklılık 'göstermediği' saptanmıştır. Ancak 24 ve üstü yaşındaki bireylerin Türkçe okuma kaygı düzeylerinin diğer yaş gruplarındaki bireylerden daha 'yüksek' olduğu ve doktora eğitimine sahip bireylerin lisans eğitimine sahip bireylere göre Türkçe okuma kaygı düzeylerinin daha 'yüksek' olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: *Kaygı, Türkçe Okuma, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*

Abstract

The objective of this study is to identify the anxiety levels of foreign students' reading skills in Turkish. The method of the study is 'mixed method research' and the study has an 'embedded' pattern. The quantitative study group consists of a total of 172 students that are learning Turkish at B1 and B2 level courses of Necmetttin Erbakan University's KONDİL and Istanbul University's DİLMER Tophane Branch in 2017-2018 Academic Year Spring Period. It is revealed as a result of this study that foreign students (43.0%) has 'medium level' anxiety to Turkish reading. It is identified that the anxiety levels in regards to Turkish reading 'do not' differ according to genders, mother continents and the number of foreign languages they speak. However, it is concluded that the anxiety levels of 'individuals at the age of 24 and over' in regards to Turkish reading is 'higher' compared to other age groups, and individuals that studied at doctorate programs has 'higher' anxiety levels in regards to Turkish reading compared to individuals that are graduates.

Keywords: *Anxiety, Turkish Reading, Teaching Turkish as a Foreign Language*

* Bu araştırma, *XI. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında (UTEOK 2018)* sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Türkçe; bilinen tarih boyunca ticaret, savaşlar, dinleri yayma faaliyetleri vb. nedenlerle ilişkide bulunulan toplumlarca yabancı dil olarak öğrenildiği söylenebilir. Günümüzde ise devlet desteğiyle modern anlamda yabancılara Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Yurt içinde üniversitelerin dil öğretimi merkezleri, yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı ve birçok yabancı üniversitedeki Türkoloji bölümleri tarafından Türk dili ve kültürü öğretilmektedir. Türkiye'de veya dünyanın farklı bölgelerinde Türkçe öğrenenlerin öğrenmelerini etkileyen birçok unsur bulunmaktadır (Polatcan, 2019, s.206).

Uluslararası ilişkilerin yoğunlaşması ile birlikte yabancı dil öğrenimi eskiye nazaran daha fazla önem kazanmış ve artık bir değil birden fazla dil bilmek gereklilik hâlini almıştır. Bunun sonucu olarak yabancı dil öğrenimine ilgi artmış ve Türkçe de son yıllarda artan bu ilgiye paralel bir hızla diğer ülkelerin insanları tarafından yoğun olarak öğrenilmek istenilen bir dil olmuştur. Bu durumun neticesi olarak yabancılara Türkçe öğretimi alanı, dikkatle ele alınmaya başlanan ve bu alanda çalışan kişi, kurum ve kuruluşların sayısının hızla çoğaldığı bir eğitim sahası hâline gelmiştir (Altunkaya ve Erdem, 2017, s.60).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilişsel faktörler etkili olduğu gibi psikolojik faktörler de etkili olmaktadır. Psikolojik faktörlerin başında ise motivasyon, öz yeterlik ve kaygı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecini etkilemektedir.

Yabancı dil öğrenme sürecinde oluşan karşı koyma, kendini güvende hissetmeme, huzursuzluk gibi pek çok duygunun birlikte hissedilmesine "kaygı" denilmektedir (Ergür, 2004, s.49). Yabancı dil kaygısı, dil öğrenme sürecinde bireyin dile karşı geliştirdiği inanç, tutum ve algılamalarla yakından bağlantılı olduğundan genel kaygı çeşitlerinden ayrılmaktadır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), yabancı dil kaygısını, yabancı dil öğrenme sürecinin belirsizliklerinden kaynaklanan, yabancı dil sınıflarına özgü bir benlik algısı, duygu ve davranışlar bütünü olarak tanımlamaktadırlar.

Yabancı dil öğrenme kaygısının dil öğrenmeye başlamadan önce olabildiği gibi dil öğrenmeye başladıktan sonra da ortaya çıkabileceği görülmektedir. MacIntyre ve Gardner (1989), öğrencilerin dil öğrenmeye, dil öğrenme kaygısı ile başlamadığını ancak bunun sonradan yaşanan olumsuz deneyimlerden kaynaklanan, öğrenilen dile karşı geliştirilen olumsuz davranışlar ve düşüncelerden ortaya çıktığını savunmaktadırlar.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma kaygısının içsel ve dışsal nedenleri olabilir. Yabancı öğrenciler, Türkçe bir metni okurken kendi içinde başarılı bir okuma gerçekleştiremeyeceğine dair içsel inancı ya da seslendirme esnasında yanlış telaffuzdan kaynaklanabilecek bir hata sonucu sınıf arkadaşları tarafından alay edilme gibi düşünceler ile de çevresel faktörlerin etkisi sonucu Türkçe okurken kaygı duyabilir. Bu gibi durumlarda 'sesli okuma' tekniği kullanılarak yabancı öğrencilere, Türkçe kur düzeylerine uygun okuma etkinlikleri yaptırılmalıdır. Sesli okuma etkinlikleriyle öğrencinin kaygı düzeyini "orta düzey" kaygıya sabitlemek hedeflenmelidir.

Yapılan alanyazını taramasında yabancı dil öğretiminde kaygının üç farklı düzeyde ele alındığı görülmektedir. Bu düzeyler şunlardır:

Yüksek kaygı düzeyi: Krashen (1985), yabancı dil ortamlarında bireyin sahip olduğu yüksek kaygı düzeyinin bireyin dili almasına veya dil edinimi sürecini gerçekleştirmesini engellediğini ifade etmektedir. Andrade ve Williams (2009), yüksek kaygı taşıyan öğrencilerin yabancı dil sınıfında konuşmaktan korktukları sonucuna ulaşmışlardır.

Orta kaygı düzeyi: Yerkes-Dodson yasasına göre orta düzeyde kaygı öğrencinin performansını en olumlu etkilemekte ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etki yapmaktadır (Yerkes ve Dodson, 1908). Yenikaynak (2017), "orta düzeydeki" kaygının öğrencinin motivasyonunu olumlu etkileyerek bireyi başarıya götürdüğünü ifade etmektedir. Uludağ, Taşdöven ve Dönmez (2014, s.89) tarafından yapılan araştırmada, adayların genel olarak göreve ilişkin, çevresel ve mesleki kaygı boyutlarından almış oldukları puanlar incelendiğinde polis adaylarının "orta seviyede" mesleki kaygı taşıdıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Kaygı faktörüne akademik çalışmalar ya da doğrudan ilgili olduğu psikoloji dışında farklı alanlar üzerinden de örnekler vermek mümkündür. Meselâ, spor alanında basketbol ya da futbolda sahaya çıkmadan önce rakibi gözümüzde büyütmek "yüksek kaygıya" ya da olduğundan küçük görmek de "düşük kaygıya" sebep olmaktadır. Askerî alanda düşmanı gözümüzde büyütmek de yine "yüksek kaygıya" ya da olduğundan küçük görmek de *"düşük kaygıya"* sebep olmaktadır. Bu gibi örnekler çoğaltılabilir ve psikolojik bir durum olan kaygı, diğer alanlara da indirgenebilir ancak burada önemli olan bireyden yapılacak olan eyleme karşı 'orta düzey' bir kaygıya sahip olması beklenmektedir. Bu araştırmanın hipotezinde de yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygı düzeylerinin "orta düzey" olduğu öngörülmektedir.

Düşük kaygı düzeyi: Yüksek kaygı düzeyine sahip olmanın yanı sıra düşük kaygı düzeyine sahip olmak da bireyin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Baş, 2013, s.51; aktaran, Erdil, 2016, s.25).

***

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede okuma süreci; okurun bir taraftan ses, hece, kelime bilgisi, cümle yapısı gibi yapıları zihinsel olarak tanımasını, diğer taraftan ön bilgilerini, dünya görüşünü de işe koşarak metindeki anlamı kavramasını gerektiren bir süreçtir (Altunkaya ve Erdem, 2017, s.60). Yabancı dilde okumanın kendine ait özelliklerinin bulunması, yabancı dilde okuma kaygısı kavramını gündeme getirmiştir. Yabancı dilde okuma kaygısı ilk olarak Saito, Horwitz ve Garza'nın (1999) çalışmasında, yabancı dilde yazılmış bir metni okurken tecrübe edilebilecek, yabancı dil kaygısından daha özel bir kaygı türü şeklinde ele alınmıştır (Atasoy ve Temizkan, 2018, s.751).

Atasoy ve Temizkan (2018, s.751), yabancı dilde okuma kaygısına yönelik yaptıkları araştırmada; genel olarak öğrencilerin hata yapma korkuları, kendilerine yönelik inançları gibi kişisel kaynaklı nedenler; bilinmeyen alfabe, kelime, konu, sözdizim gibi metin kaynaklı

nedenler; öğretmenin tutumu, uygulamaları gibi öğretmen kaynaklı nedenler ve sınıf ortamından kaynaklı nedenlerin kaygıya yol açabileceğini ifade etmişlerdir.

Yabancı dilde okuma becerisi ve yabancı dil kaygısı arasındaki bağıntı ile ilgili olarak birçok araştırmacı (Lee, 1999; Samimy & Tabuse, 1991) kaygının öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Saito, Horwitz & Garza'nın (1999) çalışması ise öğrencilerin yabancı dilde okuma kaygı seviyeleri ile başarıları arasında negatif bağıntı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Hamamcı ve Hamamcı, 2015, s.376).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde; genellikle kaygı çalışmalarının Türkçe dört temel dil becerisi üzerinde yoğunluk kazandığı ve bu çalışmaların da genellikle ölçek geliştirmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. Konuşma kaygısı çalışmaları incelendiğinde Sallabaş'ın (2012), *Konuşma Kaygısı Ölçeği* ve Melanlıoğlu ve Demir'in (2013) *İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği* isimli ölçek geliştirme çalışmalarının olduğu; yazma kaygısı çalışmaları incelendiğinde Aytan ve Tunçel'in (2015) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği*, Maden, Dincel ve Maden'in (2015) *Yazma Kaygısı Ölçeği* ve Şen ve Boylu'nun (2017) *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği* isimli ölçek geliştirme çalışmalarının olduğu; dinleme kaygısı çalışmaları incelendiğinde ise Yaman ve Can'ın (2015) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Dinleme Kaygısı Ölçeği* isimli ölçek geliştirme çalışmalarının olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma kaygı çalışmalarının diğer dil becerilerine göre daha az ele alındığı tespit edilmiştir. Bu tespit doğrultusunda bu araştırmada, Altunkaya ve Erdem (2016) tarafından geliştirilen *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği* kullanılarak yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygı düzeylerinin belirlemesi amaçlanmıştır. Buna yönelik olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Yabancı öğrencilerin okuma kaygıları hangi (düşük/orta/yüksek) düzeydedir?

- Yabancı öğrencilerin okuma kaygıları cinsiyetlerine göre manidar farklılık gösteriyor mu?

- Yabancı öğrencilerin okuma kaygıları yaşlarına göre manidar farklılık gösteriyor mu?

- Yabancı öğrencilerin okuma kaygıları geldikleri kıtalara göre manidar farklılık gösteriyor mu?

- Yabancı öğrencilerin okuma kaygıları, eğitim durumlarına göre manidar farklılık gösteriyor mu?

- Yabancı öğrencilerin okuma kaygıları ana dili hâricinde konuşabildikleri diğer yabancı dillerin sayısına göre manidar farklılık gösteriyor mu?

Yöntem

Çalışmada, "karma yöntem araştırması" ile veriler elde edilmiştir. Karma yöntem araştırmasının tercih edilmesinin nedeni ise, karma yöntem araştırmaları nicel araştırmanın

zayıf olduğu "derinlik ve ayrıntı" ve nitel araştırmanın zayıf olduğu "genelleme ve tahmin" amaçlarına ulaşmada araştırmacıya alternatif bir yaklaşım sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.354). Bu araştırmada, karma yöntem araştırmasının bir modeli olan *gömülü* (içeyerleşik) (embedded) desen tercih edilmiştir. Gömülü desen, nitel ya da nicel yöntemlerden biri diğerine göre daha fazla ön plana çıkmaktadır (Creswell ve Clark, 2007). Nicel ağırlıklı bu tür araştırmaların çoğunluğu da tarama (anket) araştırmalarıdır ve nicel verileri anlamlandırma ve örneklendirme amacıyla görüşmeler kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.356).

Çalışma Grubu

Nicel ve nitel yöntemin bir arada kullanıldığı bu araştırmada iki farklı çalışma grubu seçilmiştir. Nicel verilerin elde edildiği çalışma grubunu 2017-2018 Akademik Yılı Bahar Döneminde, Necmettin Erbakan Üniversitesi KONDİL'de B1 ve B2 kurunda Türkçe öğrenen 89 erkek ve 51 kadın olmak üzere 140 yabancı öğrenci ve İstanbul Üniversitesi DİLMER Tophane Şubesinde B1 ve B2 kurunda Türkçe öğrenen 19 erkek ve 13 kadın olmak üzere 32 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken *amaçlı örnekleme* (purposive/purposeful sampling) türlerinden biri olan *maksimum çeşitlilik örnekleme* (maximum variation sampling) tercih edilmiştir. Evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması maksimum çeşitlilik örneklemeyi tanımlamaktadır (Büyüköztürk, 2014, s.90).

Tablo 1. *Ankete katılan yabancı öğrencilerin geldikleri ülkeler*

Sayı	Ülke Adı	Sayı	Sayı	Ülke Adı	Sayı
1.	Afganistan	10	**29.**	Kosova	2
2.	Bahreyn	1	**30.**	Kuveyt	5
3.	Bangladeş	3	**31.**	Libya	1
4.	Benin	2	**32.**	Lübnan	1
5.	Burkina Faso	2	**33.**	Makedonya	1
6.	Burma	1	**34.**	Malavi	1
7.	Burundi	1	**35.**	Malezya	2
8.	Cezayir	1	**36.**	Mali	3
9.	Cibuti	1	**37.**	Mısır	4
10.	Çad	1	**38.**	Moğolistan	2
11.	Çin	4	**39.**	Nijerya	6
12.	Doğu Türkistan	1	**40.**	Pakistan	1
13.	Endonezya	5	**41.**	Ruanda	3
14.	Etiyopya	3	**42.**	Senegal	2
15.	Fas	2	**43.**	Sırbistan	2
16.	Fildişi Sahili	4	**44.**	Sincan Uygur Özerk Bölgesi	1
17.	Filistin	8	**45.**	Somali	12
18.	Fransa	1	**46.**	Sudan	5
19.	Gine	1	**47.**	Suriye	11
20.	Gürcistan	1	**48.**	Suudi Arabistan	3

Sayı	Ülke Adı	Sayı	Sayı	Ülke Adı	Sayı
21.	Hindistan	2	**49.**	Tacikistan	1
22.	Irak	5	**50.**	Tacikistan	2
23.	Kamerun	2	**51.**	Tayland	3
24.	Karadağ	2	**52.**	Tunus	2
25.	Kazakistan	5	**53.**	Türkmenistan	7
26.	Kenya	1	**54.**	Uganda	2
27.	Kırgızistan	1	**55.**	Ürdün	6
28.	Kongo	3	**56.**	Yemen	7
				Toplam	**172**

56 ülkeden toplam 172 yabancı öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Tablo 2. *Ankete katılan yabancı öğrencilerin geldiği ülkelerin yer aldığı kıta, eğitim durumu ve Türkçe kur düzeyi*

Kıta Adı	Öğrenci Sayısı	Eğitim Durumu	Öğrenci Sayısı	Kur Düzeyi	Öğrenci Sayısı
Afrika Kıtası	65	Lisans	113	B1	75
Asya Kıtası	54	Yüksek Lisans	48	B2	97
Arap Yarımadası	45	Doktora	11		
Avrupa Kıtası	8				

Tablo 2'ye göre, öğrenciler, en fazla 'Afrika Kıtası'ndan' gelmektedir. Öğrencilerin eğitim durumları incelendiğinde, 113 öğrenci 'lisans', 48 öğrenci 'yüksek lisans' ve 11 öğrenci ise 'doktora' programında öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan 172 yabancı öğrenci B1 ve B2 kurunda Türkçe öğrenmektedir.

Nitel verilerin elde edildiği çalışma grubunu ise İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane Şubesinde B2 kurunda Türkçe öğrenen 1 kız ve 3 erkek öğrenci olmak üzere toplam 4 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir (Büyüköztürk, 2014, s.91).

Tablo 3. *Görüşmeye katılan yabancı öğrencilerin, yaşı, geldiği ülkelerin yer aldığı kıta, ana dili ve Türkçe kur düzeyi*

Necmettin Erbakan Üniversitesi KONDİL	Yaş	Ülke	Kıta	Ana Dili	Türkçe Kur Düzeyi
1. Kız Öğrenci (KÖ1)	18	Türkmenistan	Asya Kıtası	Rusça	B2
2. Erkek Öğrenci (EÖ1)	19	Türkmenistan	Asya Kıtası	Türkmence	B2
3. Erkek Öğrenci (EÖ2)	31	Afganistan	Asya Kıtası	Özbekçe	B2
4. Erkek Öğrenci (EÖ3)	18	Türkmenistan	Asya Kıtası	Türkmence	B2

Tablo 4'e göre görüşmeye katılan 1 kız ve 3 erkek öğrenci de yaklaşık (8-10 ay) 1 yıldır Türkiye'de yaşamaktadır. 2 Öğrenci lisans programında öğrenim görürken diğer 2 öğrenci ise yüksek lisans programında öğrenim görmektedir. 4 öğrenci de 4 farklı bölümde öğrenim görmekte ve ortalama 4 dil bilmektedirler.

Tablo 4. *Yabancı öğrencilerin Türkiye'de yaşadığı süre, öğrenim durumu ve yabancı dil bilgisi*

Necmettin Erbakan Üniversitesi KONDİL	TR'de Yaşam	Eğitim Durumu	Bölüm	Öğrenim Durumu	Yabancı Dil
1. Kız Öğrenci (KÖ1)	1 Yıl	Lisans	Uluslararası İlişkiler	Öğrenci	1.Türkmence 2. İngilizce 3. İtalyanca 4. Türkçe
2. Erkek Öğrenci (EÖ1)	1 Yıl	Lisans	Biyoloji	Öğrenci	1. Rusça 2. İngilizce 3. Özbekçe 4. Türkçe
3. Erkek Öğrenci (EÖ2)	1 Yıl	Yüksek Lisans	İslâm Hukuku	Akademisyen	1. Arapça 2. Farsça 3. İngilizce 4. Urduca 5. Türkçe
4. Erkek Öğrenci (EÖ3)	1 Yıl	Yüksek Lisans	Mühendis	Akademisyen	1.Türkçe 2.Rusça 3.Özbekçe

Veri Toplama Aracı

Karma yöntem araştırmasının tercih edildiği bu çalışmada, 'anket tekniği' ve 'yarı yapılandırılmış görüşme' tekniği olmak üzere iki farklı teknik kullanılarak veriler toplanmıştır.

Nicel Araştırma İçin Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel verileri, 'anket tekniği' ile elde edilmiştir. Thomas (1998), anketi (questionnaire) insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali olarak tanımlamaktadır (Büyüköztürk, 2014, s.124). Araştırmada, Altunkaya ve Erdem (2016), tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından uygulanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin geçerliğinde, araştırma kapsamında öncelikle verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer Ol-kin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi (küresellik) ile değerlendirilmiştir (Altunkaya ve Erdem, 2016, s.372-373). Ölçeğin güvenirliğinde ise genel olarak, güvenilirlik katsayılarının.70 veya

daha yüksek olması, yeterli olarak değerlendirilmektedir (Nunnally, 1978). Ölçeğin tümüne ait Crα güvenirliği .82, birinci alt faktöre ilişkin Crα .80, ikinci alt faktöre ilişkin Crα .73, üçüncü alt faktöre ilişkin Crα .71 olarak bulunmuştur (Altunkaya ve Erdem, 2016, s.366).

Nitel Araştırma İçin Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel verileri, 'görüşme' tekniği ile elde edilmiştir. Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir (Büyüköztürk, 2014, s.150). Nitel veriler, 'yarı yapılandırılmış görüşme' tekniği ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk, 2014, s.152).

Araştırmacı tarafından geliştirilen, 'Yabancı Öğrencilerin Türkçe Okuma Kaygı Düzeyleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' uygulanmıştır. Araştırma soruları 'tümdengelim yaklaşımı' doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşmenin geçerliliği sağlanırken, araştırma konusunda uzman olan bir kişinin de araştırmayı derinlemesine incelenmesi sağlanmalıdır (Büyüköztürk, 2014, s.168). Bu araştırmada da görüşme soruları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında dört yıl deneyimi olan bir okutmanın incelemesi sonrasında uygulanmıştır.

Araştırmanın 'güvenirliği', nitel araştırma kapsamında 'zamana bağlı güvenirlik yöntemi' ile sağlanmıştır. Kirk ve Miller (1986 aktaran, Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.294), nicel geleneğe özgü 'dış ve iç güvenirlik' kavramlarını 'zamana bağlı güvenirlik' ve 'gözleme bağlı güvenirlik' başlıkları altında ele almakta ve nicel araştırmacı gibi bu kavramalara neden aynı biçimde yaklaşamayacağını açıklamaktadır. 'Zamana bağlı güvenirlik' ölçülen olgunun geçen zaman içinde aynı biçimde ölçülebilmesi anlamına gelir (dış geçerlik).

Verilerin Analizi

Veri analiz aşamasında ise önce nicel ve nitel verilerin analiz süreci ayrı ayrı açıklanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.362). Bu araştırmada da nicel ve nitel veri analiz süreci ayrı ayrı açıklanmıştır.

Nicel Veri Analizi

Normal dağılıma sahip verilerin analiz edilmesinde parametrik yöntemler kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Verilerin analiz edilebilmesi için bireylerin okuma kaygısı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 5. *Türkçe okuma ölçeğine ilişkin normallik testi sonuçları*

	İstatistik	**sd**	**p**
Okuma Kaygısı	,067	172	,060

Çalışmaya katılan bireylerin okuma kaygı puanları Kolmogorov-Smirnov Normallik testi sonuçlarına göre "normal dağılım" göstermektedir (p<0,05).

Nicel Veri Analizi

Araştırmanın nitel verileri içerik analizine tabii tutulmuştur. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259). Bu araştırmada da veriler 3 kod, 4 kategori ve 8 temaya ayrılarak incelenmiştir.

Strauss ve Corbin (1990), üç tür kodlama biçiminden söz etmektedirler: daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama, genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.261). Bu araştırma, 'genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama' türüne girmektedir. Yani, verilerin analizinden önce genel bir kavramsal yapı oluşturmak mümkündür. Bu kavramsal yapıya göre kodlama yapılır. Ancak ortaya çıkan yeni kodlar listeye dâhil edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.264).

Tablo 6. *Verilerin kod, kategori ve tema boyutunda dağılımı*

Kod	**Kategori**	**Tema**
Türkçe dört temel dil beceri becerisi	Yabancı öğrencilerin en fazla kaygı duyduğu beceriden en az kaygı duyduğu beceriye doğru yapmış oldukları sıralama	*1. Yazma* *2. Okuma* *3. Dinleme* *4. Konuşma*
Türkçe okuma	Yabancı öğrencilerin sınıf arkadaşlarına Türkçe bir metni okurken hissettikleri kaygı	*Hayır, böyle düşünceler hiç olmadı.* (K1, E1, E2, E3)
	Yabancı öğrencilerin Türkçe okuma sınavında hissettikleri kaygı	*Hayır, hissetmiyorum.*(K1, E1) *Bazı zamanlar gergin hissediyorum ama ben kendime inanıyorum.* (E2, E3)
Kendi ana dillerinde okuma	Yabancı öğrencilerin kendi ana dillerinde olan bir metni sınıf arkadaşlarına okurken hissettikleri kaygı	*Hayır, kaygılandırmaz.* (K1, E1, E2, E3)

Verilerin Katıştırılması

Creswell ve Plano Clark (2011) nitel ve nicel verilerin bütünleştirilmesi sürecinde üç önemli kavramdan söz etmektedirler: *birleştirme* (integrating), *ilişkilendirme* (linking) ve *katıştırma* (embedding). Bu araştırmada veriler katıştırılarak bütünleştirilmiştir. Katıştırma, gömülü desenlerde temel veri kaynağı olan nitel (veya nicel) yöntemin veri analizinde temel çerçeveyi oluşturması ve diğer yöntemle elde edilen verilerin bu çerçeve içinde kullanılması (yani temel analize katıştırılması) anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.363).

Bulgular

Yabancı Öğrencilerin Türkçe Okuma Kaygısı Düzeyleri

Yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygı düzeyleri Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. *Yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygı düzeyleri*

Düzey	**Frekans**	**Yüzde**
Düşük	52	30,2
Orta	74	43,0
Yüksek	46	26,7
Toplam	172	100,0

Tablo 7 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin %30,2'si düşük, %43,0'ı orta ve %26,7'si ise yüksek kaygı düzeyindedir. Yerkes-Dodson yasasına göre 'orta düzeyde' kaygı öğrencinin performansını en olumlu etkilemekte ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etki yapmaktadır (Yerkes ve Dodson, 1908). Bu araştırmada da yabancı öğrencilerin %43,0'ı Türkçe okurken 'orta düzey' bir kaygıya sahiptir.

Nitel veri toplama sürecinde ise görüşmeye katılan 4 yabancı öğrenciye, "Dört temel dil becerisi alanında en fazla kaygı duyduğunuz beceriden en az kaygı duyduğunuz beceriye doğru bir sıralama yapınız?" sorusu yöneltilmiştir. 4 Yabancı öğrenci ise şu şekilde yanıtlamıştır:

Kız Öğrenci, 1: 1. Yazma: "Ben kendi düşüncelerimi nasıl kâğıda yazabildiğimi bilmiyorum.", 2. Okuma: "Bazen okuma metinlerini anlamıyorum. Ama böyle çok az oluyor. Sadece sınavlarda böyle olabilir.", 3. Dinleme: "Bazen yanlış duyabilirim ama hiç düşünmüyorum.", 4. Konuşma: "Bence diğer becerilere göre daha kolay."

Erkek Öğrenci, 1: 1. Yazma: "Yazdığımda bazen harf yanlışları yapıyorum o yüzden.", 2. Dinleme: "Bazı sorular IQ testi gibi sıralamada var. Bence onların dinlemeyle hiç alakası yok.", 3. Okuma: "Çünkü bazı metinlerde soruların cevapları birden fazla gibi diye sanıyorum.", 4. Konuşma: "Evde, arkadaşlarımla çok pratik yaptığım için o kadar zor gelmiyor."

Erkek Öğrenci, 2: 1. Dinleme: "Çünkü ben sınava girerek B2'ye geçtim. Dinlemede biraz zayıfım o yüzden çok çalışıyorum çok dinliyorum.", 2. Okuma: "Çünkü ben iyi telaffuz ve güzel okuyayım diye yavaş okuyorum hızlı okumaya çalışmam gerek çok okuyorum.", 3. Yazma: "Ben yüksek lisans programı için Türkiye'ye geldim. Tez yazmak ve makale yazmak istiyorum o yüzden.", 4. Konuşma: "Benim konuşmada çok kaygım yok ama daha çok güzel konuşmayı öğrenmem gerekiyor."

Erkek Öğrenci, 3: 1. Dinleme: "Bazı kelimeleri dinlerken anlayamıyorum.", 2. Okuma: "Bazen okurken yanlış okuduğumu sonradan fark ediyorum.", 3. Konuşma: "Yanlış konuşurum diye bazen konuşmuyorum.", 4. Yazma: "Sizin harfler değişik geliyor bazen yazarken zorlanıyorum."

Görüşmeye katılan 4 yabancı öğrencinin de sıralamaları incelendiğinde 'okumayı' 2. ya da 3. sırada kaygı duyulan beceri olarak sıraladıkları görülmektedir. En fazla kaygı duydukları becerinin 'yazma' ya da 'dinleme', en az kaygı duydukları becerinin ise 'konuşma' ya da 'yazma' olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda öğrencilerin anket tekniği ile elde edilen verilerde olduğu gibi görüşme tekniği ile elde edilen verilerde de 'okumaya' karşı 'orta düzey' bir kaygı hissettikleri görülmektedir.

Türkçe Okuma Kaygısı ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

Yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygıları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. *Cinsiyete göre ilişkisiz örneklemler t-testi sonuçları*

	Cinsiyet	**N**	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**t**	**p**
Okuma Kaygısı	Erkek	108	40,8704	11,02935	1,620	0,107
	Kız	64	43,7188	11,33959		

Tablo 8 incelendiğinde, yabancı öğrencilerde Türkçe okuma kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık 'göstermediği' görülmektedir (t= 1,620, p>0,05).

Nitel veri toplama sürecinde ise görüşmeye katılan 4 yabancı öğrenciye, "Sınıfta Türkçe bir metni yanlış okuduğunuz zaman sınıf arkadaşlarınızın size güleceğini düşünür müsünüz? Buna benzer düşünceler okuma yapmadan önce sizi kaygılandırır mı?" soruları yöneltilmiştir. 4 Yabancı öğrenci ise şu şekilde yanıtlamıştır: Kız Öğrenci, 1: "Hayır, böyle düşünceler hiç olmadı."; Erkek Öğrenci, 1: "Hiçbir zaman böyle olmadı. Bana gülerlerse ben de onlarla beraber gülerim."; Erkek Öğrenci, 2: "Hiçbir zaman öyle olmadı ama gülmüş olsalar da ben metni okumaya devam edeceğim yani ben dil öğrenmek için utanmak, çekinmek, susmak bu şeyleri hep bırakmış bir öğrenciyim."; Erkek Öğrenci, 3: "Beni sadece bir şey kaygılandırır o da sınav sonucum, arkadaşlarımın gülmesi değil. Başka da bir şey kaygılandırmaz."

Görüşmeye katılan 1 kız ve 3 erkek öğrencinin de benzer cevaplar verdiği ve Türkçe okuma kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık 'göstermediği' görülmektedir.

Türkçe Okuma Kaygısı ile Yaş Arasındaki İlişki

Yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygıları ile yaşları arasındaki ilişki Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. *Yaşa göre tek yönlü ANOVA analizi sonuçları*

	Kareler toplamı	**sd**	**Karaler ort.**	**f**	**p**	**Fark**
Gruplar içi	810,711	2	405,355	3,320	,039	19 ve altı ile 20- 23 yaş
Gruplar arası	20632,452	169	122,086			19 ve altı ile 24 ve üstü yaş

Tablo 9 incelendiğinde, yabancı öğrencilerde Türkçe okuma kaygı düzeylerinin yaşlarına göre farklılık 'gösterdiği' görülmektedir (f= 3,320, p<0,05). Bu farklılık 19 ve altı yaşındaki bireyler ile 24 ve üstü yaşındaki bireyler ve 20- 23 yaşındaki bireyler ile 24 ve üstü yaşındaki bireyler arasındandır. 24 ve üstü yaşındaki bireylerin Türkçe okuma kaygı düzeylerinin diğer yaş gruplarındaki bireylerden daha 'yüksek' olduğu görülmektedir.

Türkçe Okuma Kaygısı ile Öğrencilerin Geldikleri Kıtalar Arasındaki İlişki

Yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygıları ile geldikleri kıtalar arasındaki ilişki Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. *Geldikleri kıtalara göre tek yönlü ANOVA analizi sonuçları*

	Kareler toplamı	**sd**	**Karaler ort.**	**f**	**p**
Gruplar içi	172,298	3	57,433	,454	,715
Gruplar arası	20632,452	169	122,086		

Tablo 10 incelendiğinde, yabancı öğrencilerde Türkçe okuma kaygı düzeylerinin geldikleri kıtalara göre farklılık 'göstermediği' görülmektedir (f= 0,454, p>0,05).

Nitel veri toplama sürecinde ise görüşmeye katılan 4 yabancı öğrenciye, "Seviyenize uygun yapılan bir Türkçe sınavında ayrıca Türkçe bir okuma metnini seslendirme üzerinden de değerlendirileceğinizi öğrendiniz sınava girmeden önce kelime veya ekleri yanlış okuyacağınızı düşünüp kendinizi gergin hisseder misiniz?" sorusu yöneltilmiştir. 4 Yabancı öğrenci ise şu şekilde yanıtlamıştır: Kız Öğrenci, 1 (Asya Kıtası): "Hayır, hissetmiyorum. Sınavlar konusunda ve bir dili öğrenmek bir şeyleri yanlış anlamak veya okumak benim için problem değil, bir dili öğrendiğinde böyle şeyler olabilir, bu normal bir şey."; Erkek Öğrenci,

1 (Asya Kıtası): "Hayır, o konuda kendime güveniyorum."; Erkek Öğrenci, 2 (Asya Kıtası): "Evet, böyle oluyor ama ben kendime inanıyorum yapabilirim diye… Bir şeye başlamışsam gerginlik hissetmeden yapıyorum."; Erkek Öğrenci, 3 (Asya Kıtası): "Bazı zamanlar gergin hissediyorum ama genelde yok hissetmiyorum."

Görüşmeye katılan 4 yabancı öğrenci de Asya Kıtası'ndan geldiği için 7 kıtaya göre genelleme yapılamayacağından ve kıtalar arası karşılaştırmaya gidilemediğinden dolayı Türkçe okuma kaygı düzeyleri, kıtalar arası farklılık 'göstermemektedir'.

Türkçe Okuma Kaygısı ile Eğitim Durumu Arasındaki İlişki

Yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygıları ile eğitim durumları arasındaki ilişki Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. *Eğitim durumuna göre tek yönlü ANOVA analizi sonuçları*

	Kareler toplamı	**sd**	**Karaler ort.**	**f**	**p**	**Fark**
Gruplar içi	1069,439	2	534,720	4,435	,013	Doktora ve Lisans
Gruplar arası	20373,724	169	120,555			

Tablo 11 incelendiğinde, yabancı öğrencilerde Türkçe okuma kaygılarının eğitim durumuna göre farklılık 'gösterdiği' görülmektedir (f= 4,435, p<0,05). Bu farklılık doktora mezunu bireyler ile lisans mezunu bireyler arasındadır. 'Doktora' eğitimine sahip bireylerin 'Lisans' eğitimine sahip bireylere göre Türkçe okuma kaygılarının daha 'yüksek' olduğu görülmektedir.

Türkçe Okuma Kaygısı ile Öğrencilerin Konuşabildikleri Dillerin Sayısı Arasındaki İlişki (Ana dili dışında)

Yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygıları ile ana dili hâricinde konuşabildikleri diğer yabancı dillerin sayısı arasındaki ilişki Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. *Yabancı dil sayısına göre tek yönlü ANOVA analizi sonuçları*

	Kareler toplamı	**sd**	**Karaler ort.**	**f**	**p**
Gruplar içi	1058,418	4	264,605	2,168	,075
Gruplar arası	20384,745	167	122,064		

Tablo 12 incelendiğinde, yabancı öğrencilerde Türkçe okuma kaygı düzeylerinin yabancı dil sayısına göre farklılık 'göstermediği' görülmektedir (f= 2,168, p>0,05).

Nitel veri toplama sürecinde ise görüşmeye katılan 4 yabancı öğrenciye, "Kendi ülkenizde olduğunuzu düşünelim, ana dilinizdeki bir okuma metnini sınıf arkadaşlarınıza okumadan önce metni çok yavaş ya da hızlı okuyacağınızı ve arkadaşlarınızın okuduğunuzu anlamayacağı gibi düşünceler sizi kaygılandırır mı?" sorusu yöneltilmiştir. 4 Yabancı öğrenci ise şu şekilde yanıtlamıştır: Kız Öğrenci, 1 (4 Dil Biliyor): "Kaygılandırmaz çünkü çocukluktan beri okuma ve dil öğrenme konusu bana çok kolay geliyor."; Erkek Öğrenci, 1 (4 Dil Biliyor): "Onların iyi anlaması için iyi okumaya çalışıyorum ama beni kaygılandırmıyor"; Erkek Öğrenci, 2 (5 Dil Biliyor): "Böyle olmaz yani ben kaygılanmam eğer bir şey iyi şekilde beceremesem de yapabilirim. Kendimi hazırlayabilirim. Yani her şey kolay zor değil. Ben şöyle diye inanıyorum zaten bana kolay gelir. Çünkü kendime inanıyorum. O yüzden de Türkiye'ye geldim."; Erkek Öğrenci, 3 (3 Dil Biliyor): "Hayır, böyle düşünmem."

Görüşmeye katılan 4 yabancı öğrenci 3, 4 ya da 5 yabancı dil bildiklerini beyan etmişlerdir. 3 Yabancı dil bilen öğrenci ile 5 yabancı dil bilen öğrencinin verdikleri cevaplar benzerlik gösterdiğinden dolayı yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygı düzeylerinin yabancı dil sayısına göre farklılık 'göstermediği' görülmektedir.

Tartışma

Yabancı öğrencilerin (%43,0) Türkçe okuma kaygılarının "orta düzey" olduğu tespit edildiği bu araştırmada; Altunkaya (2017, s.107) da öğrencilerin dinleme ve okuma kaygısı genel düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmiştir.

İpek (2009) ise İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 670 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin genel olarak % 18,3'ünün yüksek, % 64,6'sının orta ve % 17,9'unun düşük düzeyde yabancı dilde okuma kaygısına sahip olduğunu tespit etmiştir. İngilizce öğrenen %64,6'nın da orta düzey kaygıya sahip olduğu sonucu dikkat çekmektedir.

Tunçel (2014) de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 108 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerden % 42,5'inin orta düzey yabancı dil kaygısına sahip olduğunu tespit etmiştir.

Atasoy ve Temizkan (2018, s.758) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğrencilerde % 16,9'u düşük düzey okuma kaygısına, % 59,3'ü orta düzey okuma kaygısına ve % 23,7'si de yüksek düzey okuma kaygısına sahip oldukları belirlenmiştir. Okuma kaygısı oranının en az olduğu düzey, düşük düzey olarak tespit edilmiştir. Buna karşın okuma kaygısını orta düzeyde hisseden öğrencilerin oranı diğer iki düzeyden oldukça fazladır.

Yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygılarının ortalamanın üzerinde bulunduğu çalışmalar da bulunmaktadır. Altunkaya (2015), en yüksek puanın 75 olduğu yabancı dilde okuma kaygısı ölçeğini kullanarak öğrencilerin yabancı dilde okuma kaygısı düzeyini 46,92 bulmuş ve kaygılarının ortalamanın üzerinde olduğunu ifade etmiştir.

Bu araştırmada, yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygı düzeylerinin, cinsiyetlerine, geldikleri kıtalara ve bildikleri yabancı dil sayısına göre farklılık 'göstermediği' saptanmıştır. Altunkaya (2017, s.107) da cinsiyet, yaş ve öğrencilerin Türkçe öğrenim süreleri değişkeni açısından kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir.

Sonuçlar

Araştırmalarda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kaygı durumlarına ilişkin olarak cinsiyet, yaş ve dil düzeyleri gibi demografik değişkenlerin incelendiği görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin cinsiyet ve yaşlarının kaygıyla ilişkili olmadığını gösteren (Altunkaya, 2017; Erdil, 2016; Halat, 2015; Şen ve Boylu, 2015) çalışmaların daha çok olduğu görülürken dil düzeyi değişkeninin kaygıyla olumlu ve olumsuz ilişkisine dair eşit sayıda çalışma olduğu belirlenmiştir (Polatcan, 2019, s.213).

Bu araştırmada ise yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygı düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tespit edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

1. Yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygı düzeyleri incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin %30,2'si düşük, '%43,0'ı orta ve %26,7'si ise yüksek kaygı düzeyindedir. Görüşmeye katılan 4 yabancı öğrencinin de 'okumayı' 2. ya da 3. sırada kaygı duyulan beceri olarak sıraladıkları görülmektedir. Bu kapsamda anket tekniği ve görüşme tekniği ile elde edilen verilerde de yabancı öğrencilerin Türkçe okumaya karşı 'orta düzey' bir kaygı hissettikleri görülmektedir. Bu sonuç, araştırmanın öngördüğü hipotezi desteklemektedir. Tunçel (2014, s. 146) de 1960'lı yıllarda kaygıya yabancı dil öğrenimini engelleyen bir etken olarak bakılırken daha sonraki yıllarda gerçekleştirilen çalışmalarda 'orta düzey' kaygının yabancı dil başarısını artırıcı bir rol oynayabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını belirlemek amacıyla Özdemir (2013, s. 108) tarafından yapılan bir araştırmada ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin boyutların ortalama puanları doğrultusunda, ölçeği yanıtlayan öğrencilerin orta düzeyde kaygıya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

2. Yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygı düzeylerinin cinsiyete etkisi incelendiğinde yabancı öğrencilerde Türkçe okuma kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık 'göstermediği' tespit edilmiştir ($t= 1{,}620$, $p>0{,}05$). Görüşmeye katılan 1 kız ve 3 erkek öğrencinin de benzer cevaplar verdiği ve Türkçe okuma kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık 'göstermediği' görülmektedir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 115 Çinli öğrenci üzerinde araştırma yapan Na (2007) ise genel olarak Çinli öğrencilerin İngilizce öğrenimine yönelik kaygı taşıdıkları ve erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha yüksek kaygıya sahip olduklarını tespit etmiştir.

3.Yabancı öğrencilerde Türkçe okuma kaygı düzeylerinin yaşlarına göre farklılık 'gösterdiği' tespit edilmiştir ($f=3{,}320$, $p<0{,}05$). Bu farklılık 19 ve altı yaşındaki bireyler, 20-23 yaşındaki bireyler ile 24 ve üstü yaşındaki bireyler ve ile 24 ve üstü yaşındaki bireyler

arasındandır. 24 ve üstü yaşındaki bireylerin Türkçe okuma kaygı düzeylerinin diğer yaş gruplarındaki bireylerden daha 'yüksek' olduğu görülmektedir. Yerin (1993), Aysan, Thomson ve Hamarat (2001), ileri sınıflarda okuyan öğrencilerde sınav ve değerlendirilme kaygısının, sınıf ve yaş büyüdükçe arttığını ve ileri yaşlarda en yüksek kaygı düzeyinin olduğunu tespit etmişlerdir. Özdemir (2013, s. 107) de yaş büyüdükçe, yeni bir dili öğrenme ve o dilde konuşma becerisi konusunda kaygı düzeyinin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu araştırmaların aksine Aydın, Yavuz ve Yeşilyurt (2006) tarafından yapılan bir araştırmada ise genç öğrencilerin, yabancı dil testi sırasında yaşlı öğrencilerden daha fazla korktuğu, bu durumun genç öğrencileri, yaşlı öğrencilerden daha fazla olumsuz etkilediği ve yaşlı öğrencilerin, daha düşük test sonuçları almış olsalar bile test sırasında kendilerinden daha emin oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Yaş değişkenin kaygıyı etkilemediğini tespit eden araştırmalar da mevcuttur, Melanlıoğlu ve Demir (2013, s. 401) tarafından yapılan bir araştırmada, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, konuşma kaygılarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Yine Genç (2009, s. 1085), kaygıda yaş değişkenini önemli bulmamıştır. Şen ve Boylu (2015, s. 21) da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin, konuşma kaygıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulanmadığını tespit etmişlerdir.

4. Yabancı öğrencilerde Türkçe okuma kaygı düzeylerinin geldikleri kıtalara göre farklılık 'göstermediği' tespit edilmiştir ($f=0,454$, $p>0,05$). Görüşmeye katılan 4 yabancı öğrenci de Asya Kıtası'ndan geldiği için 7 kıtaya göre genelleme yapılamayacağından ve kıtalar arası karşılaştırmaya gidilemediğinden dolayı Türkçe okuma kaygı düzeyleri, kıtalar arası farklılık 'göstermemektedir'.

5. Yabancı öğrencilerde Türkçe okuma kaygı düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılık 'gösterdiği' tespit edilmiştir ($f=4,435$, $p<0,05$). Bu farklılık doktora mezunu bireyler ile lisans mezunu bireyler arasındadır. Doktora eğitimine sahip bireylerin lisans eğitimine sahip bireylere göre Türkçe okuma kaygı düzeylerinin daha 'yüksek' olduğu görülmektedir.

6. Yabancı öğrencilerde Türkçe okuma kaygı düzeylerinin yabancı dil sayısına göre farklılık 'göstermediği' tespit edilmiştir ($f= 2,168$, $p>0,05$). Görüşmeye katılan 4 yabancı öğrenci 3, 4 ya da 5 yabancı dil bildiklerini beyan etmişlerdir. 3 Yabancı dil bilen öğrenci ile 5 yabancı dil bilen öğrencinin verdikleri cevaplar benzerlik gösterdiğinden dolayı yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygı düzeylerinin yabancı dil sayısına göre farklılık 'göstermediği' görülmektedir. Tunçel (2014, s. 1998) ise bu araştırma sonucunun aksine iki yabancı dil bilen katılımcıların bir yabancı dil bilenlere göre; üç ve üzeri yabancı dil bilen katılımcıların ise hem bir yabancı dil bilenler hem de iki yabancı dil bilenlere göre daha başarılı olduklarını tespit etmiş ve yabancı dil sayısı ile yabancı dil başarısı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Öneriler

Türkçe okurken 'düşük' ya da 'yüksek' kaygı düzeyine sahip olan yabancı öğrenciler tespit edilebilir ve kaygı düzeylerinin 'orta' düzeyde olmasına yönelik sesli ve sessiz okuma teknikleri kullanılarak özel okuma etkinlikleri yapılabilir.

Yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygı düzeylerini tespit edebilmek için 172 yabancı öğrenci ile anket ve 4 yabancı öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygı düzeylerini ilerleyen yıllarda değişim gösterip göstermediğini tespit edebilmek için örneklem sayısının çoğaltıldığı araştırmalar da yapılabilir.

Bu araştırmada, 24 ve üstü yaşındaki yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygı düzeyleri diğer yaş gruplarına göre daha 'yüksek' çıkmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğrencilerin yaşlarının ilerledikçe kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. 24 ve üstü yaşındaki yabancı öğrenciler için 'grup rehberliği' yardımı alınabilir. Bu yaş grubundaki yabancı öğrencilerin yüksek kaygı faktörünün nedenini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar kapsamında kaygı düzeyini 'orta' düzeye indirmek hedeflenmelidir.

Bu araştırmada, ankete katılan 172 yabancı öğrenci, Asya, Avrupa ve Afrika Kıtası'ndan gelmektedir. Görüşmeye katılan 4 yabancı öğrenci ise Asya Kıtası'ndan gelmektedir. Dünyanın 7 kıtasından; yerleşimin bulunmadığı Antartika Kıtası haricinde Kuzey Amerika Kıtası, Güney Amerika Kıtası ve Avustralya Kıtası'ndan da Türkçe öğrenmeye gelen yabancı öğrencilerin katıldığı araştırmalar yapılabilir.

Doktora programında öğrenim gören yabancı öğrencilerin lisans ve yüksek lisans programında öğrenim gören yabancı öğrencilere göre yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin 'yüksek' olduğu tespit edilmiştir. Doktora öğrencilerinin sorumlulukları, diğer programlardaki öğrencilerin sorumluluklarına göre daha fazla olabilir. Bir diğer açıdan değerlendirildiğinde burs alan yabancı öğrenciler üzerinde de kaygı faktörü etkili olabilir. Bu kapsamda yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri belirlenmelidir. Doktora programında öğrenim gören yabancı öğrencilerin yüksek kaygı düzeyinin nedenini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada görüşmeye katılan 4 yabancı öğrenci; 3, 4 ya da 5 yabancı dil bildiklerini beyan etmişlerdir. 1 Yabancı dil bilen öğrenciler ile 5 ve üzeri yabancı dil bilen öğrencilerin de örneklem olarak seçildiği araştırmalar yapılabilir.

Yabancı öğrencilerin Türkçe okuma kaygısına yönelik yapılan bu araştırma; dinleme, yazma ve konuşma kaygısına yönelik de yapılabilir. İlgili alanyazını taramalarında kaygı ve öz yeterliğe nazaran motivasyon üzerine daha az çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı motivasyon düzeylerinin tespitine yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca yabancı öğrencilerin Türkçe okuma, dinleme, konuşma ve yazmaya karşı öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik araştırmalar da yapılabilir.

Kaynakça

Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Malatya.

Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences (NWSAES),* 12 (3), 107-121.

Altunkaya, H ve Erdem, İ. (2016). Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe öğretimi. S. Dilidüzgün (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi* (ss.366-380). Ankara: Anı Yayıncılık.

Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education.* 7 (1), 9 – 77.

Andrade, M. and Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL universty classes: Physical, emotional, expressive and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal,* 29, 1-24.

Atasoy, A. ve Temizkan, M. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin okuma kaygıları ile okuma hataları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47 (2), 738-764.

Aydın, S. , Yavuz, F. ve Yeşilyurt, S. (2006). Test anxiety in foreign language learning. *Journal of Graduate School of Social Sciences of Balikesir University,* 9 (16), 145-160.

Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 12(30), 50- 62.

Aysan, F., Thomson, D., & Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies and perceived health in a group of high school students: A Turkish sample. *The Journal of Genetic Psychology; Child Behavior and Comparative Psychology,* 162, 402–411.

Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi-TSA,* 17 (2), 49-68.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

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

Creswell, J. W. & Plano, Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. & Plano, Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Erdil, M. (2016). *TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Ergür, D. O. (2004). Yabancı dil öğrenimi sürecinde kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 26, 48-53.

Genç, G. (2009). İnönü üniversitesi yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dil kaygıları. *e-Journal of New World Sciences Academy,* 4 (3), 1080-1088.

Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hamamcı, Z. ve Hamamcı, E. (2015). Yabancı dil öğreniminde kaygı üzerine bir alan yazın taraması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 4 (4), 374-383.

Horwitz, E. K. , Horwitz, M. B. & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal,* 70, 125-132.

İpek, H. (2009). Foreign language reading anxiety: Proficiency and gender. *The International Journal of Learning,* 16 (8), 293-299.

Kirk, Jerome & Miller, Marc, L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, California: Sage.

Krashen, S. D. (1985). Applications of psycholinguistic research to the classroom. In C. James (Ed.), *Practical applications of research in foreign language teaching* (pp. 51-66). Lincolnwood, IL: National Textbook.

Lee, J. F. (1999). Clashes in L2 reading: Research versus practice and readers' misconceptions. D. J. Young (Ed.) *Affect in second language and foreign language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 49–63). New York: McGraw-Hill.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning,* 39 (2), 251-275.

Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 4(2), 748-769.

Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 6 (3), 389-404.

Na, Z. (2007). A study of high school students' english learning anxiety. *The Asian EFL Journal,* 9 (3), 22-34.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.

Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 7 (1), 205-216.

Saito, Y., Horwitz, E. K. & Garza, T. J. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal,* 83, 202-218.

Sallabaş, E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, (7) 3, 2199-2218.

Samimy, K.K., & Tabuse, M. (1992). Affective variables and a less commonly taught language: A Study in beginning Japanese classes. *Language Learning*, 42, 377-398.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: grounded theory procedures and techniques.* Newbury Park, CA: Sage.

Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 12 (30), 13-25.

Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 6 (2), 1122-1132.

Thomas, R. M. (1998). *Conducting educational research: A comparative view*. West Port, Conn: Bergin&Garvey.

Tunçel, H. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine yönelik kaygı, kaygıların nedenleri ve kaygının yabancı dil başarısına etkisi.* Doktora Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik kaygı ve kaygının yabancı dil başarısına etkisi. *Turkish Studies,* 9, 1987-2003.

Uludağ, G., Taşdöven, H. ve Dönmez, M. (2014). Polis adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 18 (2), 75-94.

Yaman, H. ve Can, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dinleme kaygısı ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences,* 7 (2), 220- 230.

Yenikaynak, I. F. (2017). *Kaygı iyidir ama orta düzeyde olma şartıyla*. http://www.ekoyes.com/saglik/kaygi-iyidir-ama-orta-duzeyde-olma-sartiyla-7477 (Erişim Tarihi: 2 Mayıs 2018).

Yerin, O. (1993). *The effect of cognitive behavior modification technique on test anxiety level of elementary school students.* Yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Yerkes, R. M. & Dodson, J. D. (1908). The relation of srength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology of Psychology*, 18,459–482. http://psychclassics.yorku.ca/Yerkes/Law/ (Erişim Tarihi: 1 Mayıs 2018).

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

DİNLEME EĞİTİMİ

Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime ve Dil Bilgisi Düzeyleri ile Dinlediğini Anlama Becerileri Arasındaki İlişki

The Relation Between Vocabulary and Grammar Knowledge Levels and Listening Skills of 7th Grade Secondary School Students

Hatice ALTUNKAYA

Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Öz

Bu çalışmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi ve kelime bilgisi düzeylerinin dinlediğini anlama üzerinde bir etkisinin bulunup bulunmadığı sorgulanmıştır. Çalışma, nicel araştırmalardan tekil tarama ve ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin batısındaki bir ilin merkez ilçesinde bulunan iki devlet ortaokulunda öğrenim gören 216 7. sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırma verileri, Başkan (2018) tarafından geliştirilen "Kelime Bilgisi Başarı Testi" ve "Dil Bilgisi Başarı Testi" ile Doğan (2017) tarafından geliştirilen "Şiir Türünde İzlediğini Anlama Başarı Testi", "Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi" ve "Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi" aracılığı ile elde edilmiştir. Kelime bilgisi ve dil bilgisi düzeyinin, şiir türünde izlediğini anlama düzeyi ile öyküleyici ve bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama düzeyine olumlu etkisi olduğu bulgulanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin kelime bilgisi, dil bilgisi başarı düzeyi ve şiir türünde izlediğini anlama düzeyi, erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Öyküleyici metin türünde ve bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlamada, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: *dil bilgisi, kelime bilgisi, dinlediğini anlama.*

Abstract

The present study aimed to investigate the effect of grammar and vocabulary levels of middle school 7th grade students on their listening comprehension skills. The study was conducted with singular screening and relational screening methods, which are quantitative research methods. The study group included 216 7th grade students attending two public secondary schools in the central district of a western province in Turkey during the 2017-2018 academic year. The study data were collected with Vocabulary Achievement Test and Grammar Achievement Test developed by Başkan (2018) and Poetry Listening Comprehension Achievement Test, Narrative Listening Comprehension Achievement Test, and Didactic Text Listening Comprehension Achievement Test developed by Doğan (2017). It was determined that the vocabulary and grammar levels of the students improved their poetry, story and informative text listening comprehension levels. It was observed that female students' vocabulary, grammar and poetry reading comprehension levels were higher when compared to those of the male students based on the gender variable. It was determined that there was no significant difference between the narrative and didactic text listening comprehension levels of the students based on the gender variable.

Keywords: *grammar, vocabulary, listening comprehension.*

Giriş

Dinleme becerisinin genel olarak amacı, dinlediğini anlamadır. Dinleme becerisi, sesleri çözümlemeyi ve anlamlandırmayı; kelimelerin, cümlelerin, paragrafların ve metnin tümünün anlam ilişkisini birbirine bağlayıp yorumlayabilmeyi, konuşanın iletmek istediği duygu, düşünce ve istekleri kavrayabilmeyi ve metnin anlamı ile kendi ön bilgilerini birleştirerek anlamlı bir bütüne varmayı gerektirir. Dinleme becerisinin, ilgili alanyazında ihmal edilen bir beceri alanı olduğu sıkça ifade edilmektedir.

Dinleme eğitimine yönelik çalışmalara bakıldığında dinlediğini anlama stratejileri kullanımına yönelik çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Bulut ve Ertem (2018) dinleme konusunda başarılı ve daha az başarılı olan öğrencilerin kullandıkları dinleme-anlama stratejilerini tanımlamak ve karşılaştırmak amacı ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, başarılı dinleyici olarak tanımlanan öğrencilerin dinlediklerini anlama süreçlerinde daha fazla strateji kullandıklarını; hem başarılı hem de başarısız dinleyiciler olarak tanımlanan öğrencilerin stratejiler açısından değerlendirme seviyesine daha az ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Şenel ve Topuzkanamış (2018) görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme stratejilerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri araştırmalarında, görme yetersizliği olan bireylerin sıklıkla veya her zaman dinleme stratejilerini kullandıklarını, görme yetersizliği olan bireylerin dinleme stratejilerini, görme yetersizliği olmayan bireylerden daha fazla kullanıyor olduklarını ve öğrencilerin en sık kullandıkları stratejilerin; dinleme amaç ve yöntemini belirleme, dikkatini toplamaya çalışma, tekrar dinleme, dokunsal sahne oluşturma, ara özet yapma ve tartışma olduğunu tespit etmişlerdir. Katrancı ve Yangın (2013) beşinci sınıf öğrencilerine üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisini araştırmışlar ve deney grubu lehine dinlediğini anlama, dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutum erişileri arasında anlamlı bir fark tespit etmişlerdir. Doğan ve Özçakmak (2014) dinleme becerisi eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezleri değerlendirmişler ve yapılan tezlerin hedef kitle bakımından en fazla ilköğretim ikinci kademeye, konu bakımından ise en çok "öğretim yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikleri"ne (f=23) yöneldiği bulgusuna ulaşmışlar ve sayısı giderek artmasına rağmen, anlama becerilerinden okuma üzerine yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında dinleme becerisiyle ilgili çalışmaların yeterli olmadığını ve dinleme becerisinin ihmal edilmişliğinin devam ettiğini belirtmişlerdir.

Osada da (2004) okuduğunu anlama ile karşılaştırıldığında alanyazında dinlediğini anlama çalışmalarının yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Oysa Behrens ve Eriksson (2009) dinlemenin, okul içinde ve dışında vazgeçilmez bir iletişim becerisi olarak kabul edildiğini ifade etmektedirler. Behrens ve Krelle'e (2014) göre, dinlediğini anlamada katkısı olan bileşenler; akustik, işitsel, bilişsel, motivasyonel ve iletişimsel faktörlere ayrılmalıdır. Bu faktörlerden bilişsel faktörler içerisinde yer alan dil bilgisi ve kelime bilgisine ilişkin bilgiler kişinin dinlediklerini doğru anlamlandırmasına hizmet eden bileşenlerdendir.

Baumann ve Kameenui (1991), öğrencilerin akademik başarısızlıklarının altında yatan başlıca nedenin kelime hazinelerinin yetersizliği olduğunu ifade etmektedirler. Kurudayıoğlu (2005, s.15) da kelime hazinesi zenginliğinin insanın okuduğunu ve dinlediğini anlamasındaki avantajlarının yanında akademik ve iş hayatındaki başarısında da büyük bir katkıya sahip olduğunu belirtmektedir. Yapılan bir araştırma, çocukların ana dili veya ikinci dil öğrenen olup olmadığına bakılmaksızın kelime dağarcığının dinlediğini anlamanın güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur (Heppt, Stanat, Dragon, Berendes ve Weinert, 2014). Farklı çalışmalarda da çocukların dinlediğini anlamalarında kelime bilgisinin yararı kanıtlanmıştır (Cain & Oakhill, 2007; Marx & Roick, 2012). Wang ve Renandya (2012) dinlediğini anlama sürecinin karmaşık bir süreç olduğunu, bu sürecin okumaya göre daha hızlı ve daha etkili kelime tanıma ve kod çözme gerektirdiğini ifade etmişler ve kelime bilgisinin bu süreci etkileyen pek çok değişkenden biri olduğunu ifade etmişlerdir.

Dinlediğini anlama becerisinde etkili olan faktörlerden dil bilgisi, alıcı ve verici dil becerilerinin doğru bir şekilde kullanılabilmesi için gerekli olan ses, cümle, anlam, metin bilgisi gibi bilgilerden oluşur. "Dil kazanımı açısından ele alındığında, dil bilgisi öğretimi; dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir" (Dolunay, 2009, s.2).

> Dil bilgisi öğretimi dilin kurallarını, yapısını, işleyişini öğretmekle kalmayıp bunları uygulamaya geçirmeyi amaçlamaktadır. Böylece Türkçe öğretiminin tam ve doğru olarak gerçekleştirilebilmesini mümkün kılmaktadır. Bu durum dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğretimi içindeki önemini göstermekte, Türkçe öğretiminin dil bilgisi öğretiminden yoksun düşünülemeyeceğini ortaya koymaktadır (Kaygusuz, 2006, s.2).

Göçer (2015) dil bilgisinin, becerilerin etkin ve amaca hizmet edecek şekilde kullanımına katkı veren bir rezerv alanı olduğunu, dil bilgisi öğretiminin de bir amaç değil, dilin kurallarının kazandırılmasıyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin etkin kullanılmasına aracılık edecek önemli bir araç anlayışıyla yürütülmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Lin ve Liu (2016) dinleyicilerin dinleme görevine, gerçek bir sözlü mesajın içeriğinde bulunan dilsel bilgi, kavramsal bilgi, ilgili fikirsel ve metinsel bilgi gibi kaynaklarla geldiğini ve konuşma akışı içerisinde zihinlerindeki şemayı, mesajın konusunu bilmeleri sonucunda ya da mesajdaki birkaç kelimeyi anladıklarında aktifleştirdiklerini belirtir. Vandergrift (2003) ise başarılı dinleyicilerin, anlamı zihinlerinde yapılandırmak için farklı bilişsel ve üst bilişsel kaynaklarını bir orkestra gibi sistemli hale getirebildiklerini ifade eder. Dinleyicinin bilişsel bilgileri arasında yer alan kavramsal bilgi ve dil bilgisine ilişkin bilgi, Lin ve Liu'nun da (2016) belirttiği gibi dinlediğini anlama sürecinde anlamanın gerçekleşebilmesi için etkinleştirilmesi gereken bilgiler arasındadır. Türkçe dersinin öğretimi, bütünlük ilkesi doğrultusunda gerçekleştirilir. Bu ilke ışığında düşünüldüğünde, öğrencilerin dinlediğini

anlama başarılarının yüksek olması için kelime bilgilerinin ve dil bilgisi başarı düzeylerinin de artırılması yararlı olabilecektir. "Okullarda verilen dil eğitiminin temel amacı, öğrencilerin bulundukları sınıf seviyesinin kazanımlarına uygun olarak okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kazandırmak ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Dil bilgisi öğretimi çalışmaları da bu temel amaca ulaşılabilmede gerekli bilgi ve becerileri kazandırma gayesiyle yürütülmesi gerekmektedir" (Göçer, 2015, s. 233).

Kelime ve dil bilgisi öğretiminin; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin öğretilmesi sırasında bütünlük ilkesi doğrultusunda yapılması gerekmektedir. Dilin etkin kullanılmasına hizmet eden kelime ve dil bilgisinin, dinleme becerisi üzerine etkisini araştıran bir çalışmaya ilgili alanyazında rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın yapılmasının, dinleme eğitimi veren öğretmenler ve dinleme eğitimi alan öğrenciler açısından yararlı olacağı, program ve etkinlik hazırlayanlar için de bir öngörü sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, kelime bilgisi ve dil bilgisi başarı düzeyinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlamaları üzerine etkisini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan soruların cevabı aranmıştır:

1. Öğrencilerin kelime bilgisi düzeyleri;

- cinsiyetlerine,
- okul döneminde okudukları kitap sayısına,
- okul öncesi eğitim alma durumlarına,
- geçen dönem Türkçe dersi karne notuna göre nasıl değişmektedir?

2. Öğrencilerin dil bilgisi düzeyleri;

- cinsiyetlerine,
- okul döneminde okudukları kitap sayısına,
- okul öncesi eğitim alma durumlarına,
- geçen dönem Türkçe dersi karne notuna göre nasıl değişmektedir?

3. Öğrencilerin dinlediklerini anlama düzeyleri;

- cinsiyetlerine,
- okul döneminde okudukları kitap sayısına,
- okul öncesi eğitim alma durumlarına,
- geçen dönem Türkçe dersi karne notuna göre nasıl değişmektedir?

4. Öğrencilerin dil bilgisi başarı düzeyleri ile dinlediklerini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Öğrencilerin kelime bilgisi başarı düzeyleri ile dinlediklerini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin, değişkenlere herhangi bir şekilde müdahale edilmeden incelendiği korelasyonel (ilişkisel) araştırma yöntemi ve tekil tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin dil bilgisi başarı düzeyleri ve kelime bilgisi başarı düzeyleri ile dinlediğini anlama düzeyleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığı sorgulanmıştır. "Korelasyonel araştırma yöntemi, değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklama ve sonuçları tahmin etme fırsatı sunmaktadır" (Tekbıyık, 2015). "Tarama modelleri geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır" (Karasar, 1999, s. 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın ili Efeler ilçesinde yer alan orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin öğrenim gördüğü iki devlet ortaokulunun 7. sınıfında öğrenim gören 216 öğrenci oluşturmuştur.

Tablo 1. *Öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerinin dağılımı*

Tablolar	**Gruplar**	**Sayı (n)**	**Yüzde (%)**
Cinsiyet	Kız	96	44,4
	Erkek	120	55,6
	Toplam	216	100,0
Okul Döneminde Okunan Kitap Sayısı	1 ile 5	40	18,5
	6 ile12	65	30,1
	13 ile 21	65	30,1
	22 ve üstü	46	21,3
	Toplam	216	100,0
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	170	78,7
	Hayır	46	21,3
	Toplam	216	100,0
Bir Önceki Dönem Türkçe Dersi Karne Notu	1	1	0,5
	2	4	1,9
	3	36	16,7
	4	69	31,9
	5	106	49,1
	Toplam	216	100,0

Öğrenciler cinsiyete göre 96'sı (%44,4) kız, 120'si (%55,6) erkek olarak dağılmaktadır. Öğrenciler okul döneminde okunan kitap sayısına göre 40'ı (%18,5) 1 ile 5, 65'i (%30,1) 6 ile12, 65'i (%30,1) 13 ile 21, 46'sı (%21,3) 22 ve üstü olarak dağılmaktadır. Öğrenciler okul

öncesi eğitim alma durumuna göre 170'i (%78,7) eğitim alan, 46'sı (%21,3) eğitim almayan olarak dağılmaktadır. Öğrenciler bir önceki dönem Türkçe dersi karne notuna göre 1'i (%0,5) 1, 4'ü (%1,9) 2, 36'sı (%16,7) 3, 69'u (%31,9) 4, 106'sı (%49,1) 5 olarak dağılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerini belirlemek amacıyla Doğan (2017) tarafından geliştirilen "Şiir Türünde İzlediğini Anlama Başarı Testi", "Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi" ve "Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi" kullanılmıştır. Başkan (2018) tarafından geliştirilen "Dil Bilgisi Başarı Testi" ve "Kelime Bilgisi Başarı Testi" çalışmanın verilerini elde etmek amacıyla kullanılan diğer araçlardır.

Dinlediğini Anlama Başarı Testleri

Çalışmada, Doğan (2017) tarafından geliştirilen üç farklı türde "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" kullanılmıştır. Bu testlerden ilki, Âşık Veysel'in "Kara Toprak" şiirini video içerikli sunan metne ait "Şiir Türünde İzlediğini Anlama Başarı Testi" dir. Bu testte, altı çoktan seçmeli, üç doğru-yanlış tipi ve beş açık uçlu olmak üzere on dört madde bulunmaktadır. KR 20= .56 olarak belirlenen testin geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilmiştir. İkinci test, "Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi" dir. Bu test için Yunus Emre Enstitüsüne ait Türkçenin Sesi Radyosu kapsamında T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü (2016) tarafından hazırlanan Anadolu Anlatıları programında yer alan "Bitlis Kalesi Efsanesi" adlı bir dinleme metninden yararlanılmıştır. Test, on bir çoktan seçmeli ve üç açık uçlu olmak üzere on dört maddeden oluşmaktadır. KR 20= .61 olarak belirlenen testin sonuç olarak geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilmiştir. Üçüncü test ise "Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi" dir. Bu test için Yunus Emre Enstitüsüne ait Türkçenin Sesi Radyosu kapsamında Yücel (2016) tarafından hazırlandığı belirtilen Yeşil Dünyamız programında yer alan "Gürültü Kirliliği" adlı bir dinleme metni kullanılmıştır. Testte, sekiz çoktan seçmeli, üç doğru-yanlış tipi ve üç açık uçlu olmak üzere on dört madde bulunmaktadır. KR 20= .60 olarak belirlenen testin sonuç olarak geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilmiştir (Doğan, 2017).

Doğan (2017) Şiir Türünde İzlediğini Anlama Başarı Testi'nde (ŞBT) yer alan beş soru (16. -20. sorular), Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi (ÖBT) ve Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi'nde (BBT) yer alan üçer açık uçlu soru (12.- 14. sorular) için pilot uygulamadan seçkisiz olarak her bir test için seçilen 50 verinin, üç puanlayıcı tarafından değerlendirildiğini, puanlayıcılar arasındaki tutarlılığı belirlemek üzere her bir başarı testi için SPSS analiz programı yardımıyla küme içi korelasyon analizi (KİK) yapıldığını ifade etmiştir.

Üç farklı puanlayıcının ŞBT'de yer alan açık uçlu sorular için ortalama güvenirlik katsayısının .82; BBT'de yer alan açık uçlu sorular için .80 ve ÖBT'de yer alan açık uçlu sorular için .81 olduğu görülmektedir. "Fleiss (1981), Cichetti ve Sparrow'a (1981) göre hesaplanan küme içi korelasyon katsayılarından r< .40 oranı zayıf; r= .40 ile .59 arasındaki oranları orta; r= .60 ile .74 arasındaki oranlar iyi ve r> .75'ten yüksek olan oranlar mükemmel olarak kabul edilebilir" (aktaran Şencan, 2005: 279). Bu değerlere göre incelendiğinde açık uçlu soruları değerlendirmede puanlayıcılar arasında mükemmel uyum olduğu belirtilebilir (Doğan, 2017, s. 75).

Dil Bilgisi ve Kelime Bilgisi Başarı Testi

Araştırmada öğrencilerin dil bilgisi ve kelime bilgisi düzeyleri Başkan (2018) tarafından geliştirilen 20'şer sorudan oluşan testler ile tespit edilmiştir. Her iki testin sonuçları 0-100 puan aralığında değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Verilerin toplanması aşamasına, başarı testlerini geliştiren araştırmacılardan izin almak suretiyle başlanmıştır. İkinci aşamada, Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmış ve uygulamalar iki devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapmadan yararlanılmıştır. İki bağımsız grup arasında nicel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında nicel sürekli verilerin karşılaştırılmasında tek yönlü Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında pearson korelasyon ve regresyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi, dil bilgisi ve dinlediklerini anlama başarı durumları aşağıda Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2. *Öğrencilerin kelime bilgisi, dil bilgisi ve dinlediklerini anlama testlerinden aldıkları puan ortalamaları*

	N	x	Ss	Min.	Max.
Kelime Bilgisi	216	69,421	25,441	5,000	100,000
Dil Bilgisi	216	49,769	23,878	5,000	100,000
Şiir Türünde İzlediğini Anlama	216	55,769	17,312	5,000	95,000
Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama	216	57,634	17,718	5,000	90,000
Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini Anlama	216	57,792	15,965	5,000	95,000

Öğrencilerin "kelime bilgisi" ortalaması 69,421±25,441 (Min=5; Maks=100), "dil bilgisi" ortalaması 49,769±23,878 (Min=5; Maks=100), "şiir türünde izlediğini anlama" ortalaması 55,769±17,312 (Min=5; Maks=95), "öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama" ortalaması 57,634±17,718 (Min=5; Maks=90), "bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama" ortalaması 57,792±15,965 (Min=5; Maks=95) olarak bulunmuştur. Her iki test de 0-100 puan aralığında değerlendirilen ve 20 sorudan oluşan testler olduğu ışığında; öğrencilerin, kelime bilgisi başarısının dil bilgisi başarısından yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu, dil bilgisi öğretiminde yeterli düzeyde başarılı olunamadığını göstermektedir. Öğrencilerin dinlediğini anlama puan ortalamaları orta düzeyde olarak tespit edilmiştir. Bu düzeyin, öğrenmenin temelini oluşturan dinleme becerisi için yetersiz olduğu söylenebilir.

Araştırmanın problemleri arasında bulunan öğrencilerin kelime, dil bilgisi ve dinlediğini anlama başarılarının bir önceki dönem Türkçe dersi karne notu arasında bir ilişki bulunup bulunmadığına yönelik bulgular, Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. *Öğrencilerin bir önceki dönem Türkçe dersi karne notu, kelime bilgisi, dil bilgisi ve dinlediklerini anlama testlerinden aldıkları puanları arasında korelasyon analizi*

		Bir Önceki Dönem Türkçe Dersi Karne Notu	Kelime Bilgisi	Dil Bilgisi	Şiir Türünde İzlediğini Anlama	Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama	Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini Anlama
Bir Önceki Dönem Türkçe Dersi Karne Notu	r	1,000					
	p	0,000					
Kelime Bilgisi	r	0,634**	1,000				
	p	0,000	0,000				
Dil Bilgisi	r	0,598**	0,723**	1,000			
	p	0,000	0,000	0,000			
Şiir Türünde İzlediğini Anlama	r	0,545**	0,596**	0,557**	1,000		
	p	0,000	0,000	0,000	0,000		

		Bir Önceki Dönem Türkçe Dersi Karne Notu	Kelime Bilgisi	Dil Bilgisi	Şiir Türünde İzlediğini Anlama	Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama	Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini Anlama
Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama	r	0,421**	0,477**	0,468**	0,497**	1,000	
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini Anlama	r	0,515**	0,605**	0,504**	0,536**	0,499**	1,000
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

*<0,05; **<0,01

Bir önceki dönem Türkçe dersi karne notu, kelime bilgisi, dil bilgisi, şiir türünde izlediğini anlama, öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama, bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama arasında korelasyon analizleri incelendiğinde;

- Kelime bilgisi ile bir önceki dönem Türkçe dersi karne notu arasında r=0.634 pozitif (p=0,000<0.05),
- Dil bilgisi ile bir önceki dönem Türkçe dersi karne notu arasında r=0.598 pozitif (p=0,000<0.05),
- Dil bilgisi ile kelime bilgisi arasında r=0.723 pozitif (p=0,000<0.05),
- Şiir türünde izlediğini anlama ile bir önceki dönem Türkçe dersi karne notu arasında r=0.545 pozitif (p=0,000<0.05),
- Şiir türünde izlediğini anlama ile kelime bilgisi arasında r=0.596 pozitif (p=0,000<0.05),
- Şiir türünde izlediğini anlama ile dil bilgisi arasında r=0.557 pozitif (p=0,000<0.05),
- Öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama ile bir önceki dönem Türkçe dersi karne notu arasında r=0.421 pozitif (p=0,000<0.05),
- Öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama ile kelime bilgisi arasında r=0.477 pozitif (p=0,000<0.05),
- Öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama ile dil bilgisi arasında r=0.468 pozitif (p=0,000<0.05),
- Öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama ile şiir türünde izlediğini anlama arasında r=0.497 pozitif (p=0,000<0.05),
- Bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama ile bir önceki dönem Türkçe dersi karne notu arasında r=0.515 pozitif (p=0,000<0.05),

- Bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama ile kelime bilgisi arasında r=0.605 pozitif (p=0,000<0.05),
- Bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama ile dil bilgisi arasında r=0.504 pozitif (p=0,000<0.05),
- Bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama ile şiir türünde izlediğini anlama arasında r=0.536 pozitif (p=0,000<0.05),
- Bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama ile öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama arasında r=0.499 pozitif (p=0,000<0.05) ilişki bulunmuştur.

7. sınıf öğrencilerinin kelime ve dil bilgisi düzeylerinin şiir türünde izlediğini anlama üzerine etkisine yönelik analiz bulguları Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. *Kelime bilgisi ve dil bilgisinin şiir türünde izlediğini anlama üzerine etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R^2
Şiir Türünde İzlediğini Anlama	Sabit	27,100	10,042	0,000	67,731	0,000	0,383
	Kelime Bilgisi	0,275	5,218	0,000			
	Dil Bilgisi	0,192	3,416	0,001			

Kelime bilgisi, dil bilgisi ile şiir türünde izlediğini anlama arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur (F=67,731; p=0,000<0.05). Şiir türünde izlediğini anlama düzeyindeki toplam değişim %38.3 oranında kelime bilgisi, dil bilgisi tarafından açıklanmaktadır (R^2=0,383). Kelime bilgisi, şiir türünde izlediğini anlama düzeyini arttırmaktadır (ß=0,275). Dil bilgisi, şiir türünde izlediğini anlama düzeyini arttırmaktadır (ß=0,192).

Öğrencilerin kelime ve dil bilgisi düzeylerinin öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama ile ilişkisi Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. *Kelime bilgisi ve dil bilgisinin öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama üzerine etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R^2
Şiir Türünde İzlediğini Anlama	Sabit	34,052	11,201	0,000	37,315	0,000	0,253
	Kelime Bilgisi	0,203	3,408	0,001			
	Dil Bilgisi	0,191	3,021	0,003			

Kelime bilgisi, dil bilgisi ile öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur (F=37,315; p=0,000<0.05). Öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama düzeyindeki toplam değişim

%25.3 oranında kelime bilgisi, dil bilgisi tarafından açıklanmaktadır (R^2=0,253). Kelime bilgisi, öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama düzeyini arttırmaktadır (ß=0,203). Dil bilgisi, öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama düzeyini arttırmaktadır (ß=0,191).

7. sınıf öğrencilerinin kelime ve dil bilgisi düzeylerinin bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama üzerine etkisine yönelik bulgular, Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. *Kelime bilgisi ve dil bilgisinin bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama üzerine etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R^2
Şiir Türünde İzlediğini Anlama	Sabit	31,201	12,398	0,000	63,902	0,000	0,369
	Kelime Bilgisi	0,316	6,416	0,000			
	Dil Bilgisi	0,094	1,792	0,074			

Kelime bilgisi, dil bilgisi ile bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur (F=63,902; p=0,000<0.05). Bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama düzeyindeki toplam değişim %36.9 oranında kelime bilgisi, dil bilgisi tarafından açıklanmaktadır (R^2=0,369). Kelime bilgisi bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama düzeyini arttırmaktadır (ß=0,316). Dil bilgisi, bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama düzeyini etkilememektedir (p=0.074>0.05).

Tablo 7'de öğrencilerin kelime, dil bilgisi ve dinlediğini anlama düzeylerinin cinsiyet, okul döneminde okunan kitap sayısı ve okul öncesi eğitim alma değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır:

Tablo 7. *Öğrencilerin kelime bilgisi, dil bilgisi ve dinlediklerini anlama testlerinden aldıkları puanlarının tanımlayıcı özelliklere göre karşılaştırılması*

Demografik Özellikler		Kelime Bilgisi	Dil Bilgisi	Şiir Türünde İzlediğini Anlama	Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama	Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini Anlama
Cinsiyet		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
kız	96	74,219±22,412	54,479±23,636	58,646±17,079	58,062±15,934	58,406±14,595
erkek	120	65,583±27,110	46,000±23,493	53,467±17,222	57,292±19,085	57,300±17,027
t=		2,509	2,629	2,204	0,317	0,505
p=		0,011	0,009	0,029	0,747	0,614

Demografik Özellikler		**Kelime Bilgisi**	**Dil Bilgisi**	**Şiir Türünde İzlediğini Anlama**	**Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama**	**Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini Anlama**
Okul Döneminde Okunan Kitap Sayısı		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
1 ile 5	40	64,500±23,853	43,375±23,707	53,900±16,567	52,375±19,903	51,275±15,227
6 ile12	65	63,846±26,067	43,615±22,106	52,262±16,778	56,000±16,517	55,462±14,285
13 ile 21	65	72,462±24,703	52,000±22,892	56,600±17,164	58,938±17,530	61,185±16,587
22 ve üstü	46	77,283±24,938	60,870±23,928	61,174±17,973	62,674±16,573	61,957±15,981
F=		3,425	6,337	2,649	2,785	4,966
p=		0,018	0,000	0,050	0,042	0,002
PostHoc=		4>1, 4>2 (p<0.05)	4>1, 3>2, 4>2, 4>3 (p<0.05)	4>2 (p<0.05)	4>1, 4>2 (p<0.05)	3>1, 4>1, 3>2, 4>2 (p<0.05)
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
evet	170	71,412±24,436	51,647±23,944	56,753±16,603	58,371±17,078	58,806±15,426
hayır	46	62,065±27,920	42,826±22,550	52,130±19,481	54,913±19,875	54,043±17,488
t=		2,231	2,243	1,613	1,175	1,804
p=		0,027	0,026	0,108	0,241	0,073

Kızların kelime bilgisi puanları (x=74,219), erkeklerin kelime bilgisi puanlarından (x=65,583) yüksek bulunmuştur (t=2,509; p=0.011<0.05). Kızların dil bilgisi puanları (x=54,479), erkeklerin dil bilgisi puanlarından (x=46,000) yüksek bulunmuştur (t=2,629; p=0.009<0.05). Kızların şiir türünde izlediğini anlama puanları (x=58,646), erkeklerin şiir türünde izlediğini anlama puanlarından (x=53,467) yüksek bulunmuştur (t=2,204; p=0.029<0.05). Öğrencilerin öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama, bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0.05). Kızların üç metin türünde yalnızca şiir türünde izlediğini anlama puanlarının yüksek oluşu şiir türünün duyguya seslenen bir tür olması ile ilişkilendirilebilir ve bu bulgu, yeni araştırmaların konuları arasına dahil edilebilir.

Öğrencilerin kelime bilgisi puanları, okul döneminde okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=3,425; p=0.018<0.05). Farkın nedeni okul döneminde okunan kitap sayısı 22 ve üstü olanların kelime bilgisi puanlarının, okul döneminde okunan kitap sayısı 1 ile 5 olanların kelime bilgisi puanlarından yüksek olmasıdır (p<0.05). Okul döneminde okunan kitap sayısı 22 ve üstü olanların kelime bilgisi puanlarının, okul döneminde okunan kitap sayısı 6 ile 12 olanların kelime bilgisi puanlarından yüksek olmasıdır (p<0.05).

Öğrencilerin dil bilgisi puanları, okul döneminde okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=6,337; p=0<0.05). Farkın nedeni okul döneminde okunan kitap sayısı 22 ve üstü olanların dil bilgisi puanlarının, okul döneminde okunan kitap sayısı 1 ile 5 olanların dil bilgisi puanlarından yüksek olmasıdır (p<0.05). Okul döneminde okunan kitap sayısı 13 ile 21 olanların dil bilgisi puanlarının, okul döneminde okunan kitap sayısı 6 ile12 olanların dil bilgisi puanlarından yüksek olmasıdır (p<0.05). Okul döneminde okunan kitap sayısı 22 ve üstü olanların dil bilgisi puanlarının, okul döneminde okunan kitap sayısı 6 ile12 olanların dil bilgisi puanlarından yüksek olmasıdır (p<0.05). Okul döneminde okunan kitap sayısı 22 ve üstü olanların dil bilgisi puanlarının, okul döneminde okunan kitap sayısı 13 ile 21 olanların dil bilgisi puanlarından yüksek olmasıdır (p<0.05).

Okul döneminde okunan kitap sayısı değişkeni, kelime ve dil bilgisine göre farklılık göstermektedir. Kelime bilgisinde 22 ve üstü kitap okuyanların puanlarının 1 ile 5 ve 5 ile 12 okuyanlardan yüksek olması bulgusu dil bilgisinde aynı değildir. Okul döneminde okunan kitap sayısı ve dil bilgisi puanı arasındaki ilişkide sadece kelimede olduğu gibi 22 ve üzerinde kitap okuyanların puanı ile daha düşük okuyanlar arasında bir ilişki değil, 13-21 arası okuyanların puanlarının 6-12 arasında okuyanlardan yüksek olması ilişkisi de görülmektedir. Bu sonuca bakarak, öğrencilerin okul döneminde kitap okuma sayılarının artışına paralel olarak dil bilgisi başarılarının arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin şiir türünde izlediğini anlama puanları, okul döneminde okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=2,649; p=0.05<0.05). Farkın nedeni okul döneminde okunan kitap sayısı 22 ve üstü olanların şiir türünde izlediğini anlama puanlarının okul döneminde okunan kitap sayısı 6 ile12 olanların şiir türünde izlediğini anlama puanlarından yüksek olmasıdır (p<0.05).

Öğrencilerin öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama puanları, okul döneminde okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=2,785; p=0.042<0.05). Farkın nedeni okul döneminde okunan kitap sayısı 22 ve üstü olanların öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama puanlarının, okul döneminde okunan kitap sayısı 1 ile 5 olanların öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama puanlarından yüksek olmasıdır (p<0.05). Okul döneminde okunan kitap sayısı 22 ve üstü olanların öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama puanlarının, okul döneminde okunan kitap sayısı 6 ile12 olanların öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama puanlarından yüksek olmasıdır (p<0.05).

Öğrencilerin bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama puanları, okul döneminde okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=4,966; p=0.002<0.05). Farkın nedeni okul döneminde okunan kitap sayısı 13 ile 21 olanların bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama puanlarının, okul döneminde okunan kitap sayısı 1 ile 5 olanların bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama puanlarından yüksek olmasıdır (p<0.05). Okul döneminde okunan kitap sayısı 22 ve üstü olanların

bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama puanlarının, okul döneminde okunan kitap sayısı 1 ile 5 olanların bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$). Okul döneminde okunan kitap sayısı 13 ile 21 olanların bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama puanlarının, okul döneminde okunan kitap sayısı 6 ile12 olanların bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$). Okul döneminde okunan kitap sayısı 22 ve üstü olanların bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama puanlarının, okul döneminde okunan kitap sayısı 6 ile12 olanların bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$).

Okul döneminde okunan kitap sayısı ve dinlediğini anlama ilişkisine bakıldığında, öğrencilerin şiir türünde izlediğini anlama puanlarının 22 ve üstü kitap okuyanların 6-12 okuyanların puanlarından yüksek olması ve öyküleyici metin türünde dinlediğini anlamada 22 ve üstü kitap okuyanların 1-5 ve 6-12 okuyanlara göre yüksek olması görülmektedir. Bulgularda bilgilendirici metinlerden alınan puanların daha farklı bir görünüm arz ettiği dikkat çekmektedir. Bilgilendirici metin türünde 22 ve üstü kitap okuyanların puanları 1-5 ve 6-12 arası okuyanların puanlarından; 13-21 okuyanların puanları da 1-5 ve 6-12 arası okuyanların puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu bulgu ışığında, öğrencilerin özellikle bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama düzeylerinin kitap okuma sayısı fazlalaştıkça arttığı söylenebilir.

Okul öncesi eğitim alanların kelime bilgisi puanları ($x=71,412$), okulöncesi eğitim almayanların kelime bilgisi puanlarından ($x=62,065$) yüksek bulunmuştur ($t=2,231$; $p=0.027<0.05$).

Okul öncesi eğitim alanların dil bilgisi puanları ($x=51,647$), okul öncesi eğitim almayanların dil bilgisi puanlarından ($x=42,826$) yüksek bulunmuştur ($t=2,243$; $p=0.026<0.05$).

Okul öncesi eğitim alma durumunun kelime ve dil bilgisi puanlarının yüksek olması bulgusuna göre okul öncesi eğitim almanın, dile ilişkin bilgiler edinilmesi sürecine katkıda bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin şiir türünde izlediğini anlama, öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama, bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama puanları okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin "kelime bilgisi" ortalaması 69,421±25,441 (Min=5; Maks=100), "dil bilgisi" ortalaması 49,769±23,878 (Min=5; Maks=100), "şiir türünde izlediğini anlama" ortalaması 55,769±17,312 (Min=5; Maks=95), "öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama"

ortalaması 57,634±17,718 (Min=5; Maks=90), "bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama" ortalaması 57,792±15,965 (Min=5; Maks=95) olarak bulunmuştur. Doğan (2017) deney ve kontrol grupları ile bir araştırma gerçekleştirmiş ve öğrencilerin bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama ön test puanlarının (sırası ile deney, kontrol 1 ve kontrol 2) 55.20, 57.36, 72.11 olarak bulmuştur. Araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama puanları bulguları, kontrol 1 için bulunan sonuç ile benzerlik göstermektedir. Aynı çalışmada, öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama ön test puanları deney ve kontrol grupları için sırası ile 49.84, 42.79, 66.90; şiir türünde izlediğini anlama 46.18, 46.68, 62.79 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ile araştırma bulguları karşılaştırıldığında puanlar arasında benzerlik olmadığı görülmektedir. Bu durum, araştırmanın yapıldığı okulların, illerin, öğretmenlerin farklı olmasına bağlanabilir.

Öğrencilerin kelime bilgisi, dil bilgisi, şiir türünde izlediğini anlama, öyküleyici ve bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama ile bir önceki dönem Türkçe dersi karne notu arasında pozitif bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, dil bilgisi ve kelime bilgisi arasında; şiir türünde izlediğini anlama ile kelime ve dil bilgisi arasında; öyküleyici ve bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama ile şiir türünde izlediğini anlama, kelime ve dil bilgisi arasında; bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama arasında pozitif bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Başkan (2018) öğrencilerin yazma becerisi ile Türkçe dersi karne notu ilişkisini araştırmış ve öğrencilerin yazılı anlatım puanları ile Türkçe dersi karne notları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu bulgu ile araştırma bulguları birlikte düşünüldüğünde yazma ve dinleme becerisi performansının Türkçe dersi puanı ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Kelime bilgisi, dil bilgisi ile şiir türünde izlediğini anlama arasındaki neden sonuç ilişkisi anlamlı bulunmuştur. Kelime ve dil bilgisinin şiir türünde izlediğini anlama düzeyini arttırdığı tespit edilmiştir.

Kelime bilgisi, dil bilgisi ile öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama arasındaki neden sonuç ilişkisi, anlamlı bulunmuştur. Kelime ve dil bilgisinin, öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kelime bilgisi, dil bilgisi ile bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama arasındaki neden sonuç ilişkisi anlamlı bulunmuştur. Kelime bilgisinin bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama düzeyini arttırdığı, dil bilgisinin bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama düzeyini etkilemediği sonucu elde edilmiştir. Konu ile ilgili çalışmaların daha çok yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlere yönelik olduğu dikkati çekmektedir. Sağlam (2014) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üç farklı dil seviyesinden 73 hazırlık öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmasında kelime dağarcığı, dilbilgisi ve strateji kullanımının dinlediğini anlama becerisine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçları, kelime dağarcığının en belirleyici etmen olduğunu, öğrencilerin kelime dağarcığı arttıkça onların dinleme anlama becerilerinde de artış gözlemlendiğini ve ikinci belirleyici etmen olan dil bilgisiyle anlama

dinleme becerisi arasında 0,705 oranında pozitif korelasyon görüldüğünü ortaya koymuştur. Aynı araştırmada, öğrencilerin kullandıkları söyledikleri dinleme anlama stratejileri ile dinleme anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yabancı dil öğrenenlere yönelik yapılan kelime bilgisi ve dinlediğini anlama arasındaki ilişkiyi araştıran benzer çalışmalarda da (Bonk, 2000; Stahr, 2009; Van Zeeland ve Schmitt, 2013) kelime bilgisi arttıkça dinlediğini anlamanın arttığı tespit edilmiştir. Gottardo, Mirza, Koh, Ferreira ve Javier (2017) dinlediğini anlamanın üç alt bileşeni olan kelime bilgisi, morfoloji ve söz dizimi bilgisinin okuduğunu anlama üzerine etkisini araştırmışlar ve bu bilgilerin okuduğunu anlamaya katkısı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırma ve çalışma bulgularının ortak yönünün kelime bilgisi ve dil bilgisine ilişkin bilgilerin hem dinlediğini hem de okuduğunu anlamaya olan katkısı olduğu söylenebilir. Mecartty (2000) İspanya'da dil öğrenen üniversite öğrencilerinin kelime ve dil bilgisi düzeylerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama üzerinde kelime ve dil bilgisinin etkisi bulunduğunu, dinlediğini anlamada ise sadece kelime bilgisinin etkisi bulunduğunu tespit etmiştir.

Wolfgramm, Suter ve Göksel (2016) dinlediğini ve okuduğunu anlamada, benlik kavramı, odaklanma ve kelime bilgisinin rolünü araştırmışlar ve her iki becerinin en önemli yordayıcısının kelime bilgisi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Kelime bilgisinin diğer dil becerileri üzerindeki etkisini araştıran çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2011) okuduğunu anlama üzerine yaptıkları araştırmada, kelime bilgisi ile hikâye edici metni anlama arasında orta düzeyde, kelime bilgisi ile bilgi verici metni anlama arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu, kelime bilgisinin bilgi verici metni anlamayı daha fazla anlamlı düzeyde yordadığı sonuçlarını ortaya koymuşlardır.

Başkan (2019) kelime ve dil bilgisi ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmış ve kelime bilgisinin yazma becerisini pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı biçimde etkilediğini ortaya koymuştur.

Kız öğrencilerin kelime bilgisi puanları, erkeklerin kelime ve dil bilgisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Hartig ve Jude (2008) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde kelime bilgisi testi sonuçları, kızlar lehinedir.

Kız öğrencilerin şiir türünde izlediğini anlama puanları, erkeklerin şiir türünde izlediğini anlama puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kaplan (2004) araştırmasında 6. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi için etkinlikler yapmış ve yapılan etkinliklerin sonunda anlamlı bir gelişme gözlendiğini, düzenli olarak okunan farklı türdeki metinlerin, öğrencilerin ilk defa dinledikleri bir metni anlama seviyelerini yükselttiğini, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla gelişim gösterdiklerini belirtmiştir. Çalışma bulguları ile bu bulgular

karşılaştırıldığında dinlemeye yönelik gerçekleştirilecek eğitim etkinliklerinin cinsiyet değişkeninde farklı bulgular ortaya koyabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin kelime bilgisi, dil bilgisi, şiir türünde izlediğini anlama, öyküleyici ve bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama puanlarının, okul döneminde okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Okul döneminde 22 ve üstü kitap okuyanların kelime bilgisi puanlarının 1-5 ve 6-12 arası kitap okuyanlardan yüksek olduğu; 22 ve üstü kitap okuyanların dil bilgisi puanlarının 1-5, 6-12, 13-21 arası kitap okuyanlardan; 13-21 arası kitap okuyanların dil bilgisi puanlarının 6-12 arası kitap okuyanlardan yüksek olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin şiir türünde izlediğini anlama puanlarına bakıldığında, okul döneminde okunan kitap sayısı 22 ve üstü olanların şiir türünde izlediğini anlama puanlarının okul döneminde okunan kitap sayısı 6 ile12 olanların şiir türünde izlediğini anlama puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul döneminde 22 ve üstü kitap okuyanların öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama puanlarının, 1-5 ve 6-12 arası kitap okuyanların puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Okul döneminde 13 ile 2 arası kitap okuyanların bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama puanlarının 1-5 ve 6-12 arasında kitap okuyanların puanlarından yüksek olduğu; 22 ve üstü kitap okuyanların bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama puanlarının da 1-5 ve 6-12 arası kitap okuyanların puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Başkan (2017) bir başka dil becerisi olan yazma becerisi ile kitap okuma sıklığı değişkenini araştırmış ve bu değişkenin yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisini anlamlı düzeyde etkilediğini ortaya koymuştur. Buna göre, yılda 22 ve üzerinde kitap okuyan öğrencilerin yazma başarısı yılda 1-5 arası kitap okuyan öğrenciler ile yılda 6-12 arası kitap okuyan öğrencilerin yazma başarısından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; ayrıca, yılda 13-21 arası kitap okuyan öğrencilerin yazma başarılarının yılda 1-5 arası kitap okuyan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Okul öncesi eğitim alanların kelime ve dil bilgisi puanlarının, okul öncesi eğitim almayanların kelime bilgisi puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin şiir türünde izlediğini anlama, öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama, bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama puanlarının, okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Başkan (2017) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim almış öğrencilerin yazma başarısının almayanlardan daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma bulguları ile bu araştırma bulguları dinleme ve yazma becerisinde okul öncesi eğitim alma değişkeninin farklı sonuçlarının olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Öğrenme büyük ölçüde dinleme becerisi sayesinde gelişen bir beceridir. Bu beceride dinlediğini anlama üzerine etkisi araştırma neticesinde tespit edilen kelime ve dil bilgisinin öğretimine önem verilmelidir.

Öğrencilerin şiir türünde izlediğini anlama, öyküleyici ve bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama puanları ortalamaları sırasıyla 55,769±17,312 (Min=5; Maks=95), 57,634±17,718 (Min=5; Maks=90), 57,792±15,965 (Min=5; Maks=95) olarak orta seviyede bulunmuştur. Bu seviyenin arttırılması için Türkçe öğretmenlerinin gayret göstermesi gerekmektedir. Çeşitli araştırmalarda (Ülper, 2009; Yıldız, 2015; Doğan ve Erdem, 2018) dinleme stratejileri öğretimine yönelik hazırlanan etkinliklerin farklı türlerde dinlediğini anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların öğrencilerin dinlediklerini anlama başarılarının artırılması için dikkate alınması ve etkinliklerin dinleme stratejileri öğretimine yönelik hazırlanması gerekmektedir.

Kız öğrencilerin kelime ve dil bilgisi puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olması bulgusu doğrultusunda erkek öğrencilerin söz konusu puanlarını yükseltebilmeleri için gerekli önlemler alınmalıdır.

Okul döneminde okunan kitap sayısı fazlalığının kelime, dil bilgisi ve dinlediğini anlama üzerine ilişkisi, araştırmanın sonuçları arasındadır. Okumanın yararları arasına eklenen bu bilgiler ışığında, öğrencilerin kitap okuma sayılarının artırılması gerektiği aşikârdır.

Okul öncesi eğitim alma durumunun kelime ve dil bilgisi başarısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarının yararı göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynakça

Başkan, A. (2018). *Kelime ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinde yazma becerisi ile ilişkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Malatya.

Başkan, A. (2019). Kelime bilgisi ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ile ilişkisi *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(2), 965-982.

Baumann, J. F., & Kameenui, E. J. (1991). Research on vocabulary instruction: Ode to Voltaire. In J. Flood, J. J. D. Lapp, & J. R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 604-632). New York: MacMillan.

Behrens, U. & Eriksson, B. (2009). Zuhören ist Gold. Der Kompetenzbereich "Sprechen und Zuhören" [Listening is gold: The role of speaking and listening skills]. *Grundschule*, 5, 10–13.

Bonk, W. J., (2000). Second language lexical knowledge and listening comprehension. *International Journal of Listening*, *14*, 14-31.

Bulut, B. ve Ertem, İ. S. (2018). A think-aloud study: listening comprehension strategies used by primary school students. *Journal of Education and Training Studies, 6*(5), 135-143.

Cain, K., & Oakhill, J. V. (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. New York, NY: Guilford Press.

Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi.* İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi, Malatya.

Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*(2), 90-99.

Dolunay, S. K. (2009). *İlköğretim ikinci kademede zaman ekleri ve fonksiyonlarının öğretimi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: Bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 233-242.

Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Katrancı, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejieri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel sayısı, 6*(11), 733-771.

Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim ikinci kademede Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Lin, S.-W., & Liu, Y. (2016). A Diagnostic-remediation teaching system for enhancing elementary students' science listening comprehension. *International Journal of Science and Mathematics Education, 15*(8), 1485–1500.

Marx, A., & Roick, T. (2012). Prädiktoren des Hörverstehens bei Jugendlichen deutscher und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache [Predictors of listening comprehension in native and non-native German speaking adolescents]. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, *26*, 121–134. doi:10.1024/1010-0652/a000067

Mecartty, F. (2000). Lexical and grammatical knowledge in reading and listening comprehension by foreign language learners of Spanish. *Applied Language Learning, 11, 323– 348.*

Osada, N. (2004). Listening comprehension research: a brief review of the past thirty years. *Dialogue, 3,* 53-66.

Sağlam, S. (2014). The role of vocabulary breadth, syntactic knowledge, and listening strategy use

on listening comprehension. *Route Educational and Social Science Journal 1*(2), 54-72.

Stahr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition, 31*, 577-607.

Şenel, S., & Topuzkanamış, E. (2018). Görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme stratejilerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Elektronik Yayın.* doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.397642

Tekbıyık, A. (2015). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Metin, M. (Ed.). *İlişkisel araştırma yöntemi* (ss. 101-103). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ülper, H. (2009). The effect of visual strategies on textual structures in listening process to comprehension level of the listeners. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 568- 574.

Van Zeeland, H. & Schmitt, N. (2013). Incidental vocabulary acquisition through L2 listening: A dimensions approach. *System, 41*, 609-624.

Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning, 53*(3), 463–496.

Wang, L., & Renandya, W.A. (2012). Effective approaches to teaching listening: Chinese EFL teachers' perspectives. *The Journal of Asia TEFL, 9*(4), 79-111.

Wolfgramm, C., Suter, N. & Göksel, E. (2016). Examining the role of concentration, vocabulary and self-concept in listening and reading comprehension. *The İnternational Journal of Listening*, *30*, 25–46.

Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(3), 1531-1547.

Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

DERS KİTABI İNCELEMELERİ

Almanya'da Hazırlanmış Türkçe Ders Kitabı "Pilot 5"teki Görsel İçeriklerin Kültürlerarasılık Bağlamında İncelenmesi

Analysis of the Visual Content of the Turkish Coursebook Pilot 5 within the Context of Interculturalism

Nermin YAZICI

Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Sinem SİVRİOĞLU

Güzel Sanatlar Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı

Öz

Bu çalışmada, Almanya'da yaşayan Türk göçmenlere yönelik hazırlanan (Pilot 1-8. sınıf) Türkçe ve Almanca ikidilli yazılmış ders kitabı serisinin 5. sınıf ders kitabındaki görseller, kültürlerin birbirleriyle etkileşimini ön plana çıkaran kültürlerarasılık bağlamında incelenmiştir. Söz konusu incelemede "Türkçe Ders Kitaplarının Kültürlerarasılık Bağlamında İncelenmesi (Almanya Örneği)" adlı doktora tezi kapsamında geliştirilen "Yurt Dışında Kullanılan Türkçe Ders Kitaplarındaki Görsellerde ve Dilsel Metinlerde Kültürlerarası İçerik Dereceleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte "kültür" kavramı 9 alt öğeye ayrılmış ve kategorilere göre düzenlenmiş 90 maddeye yer verilmiştir. Buradan elde edilen veriler ışığında kitabın görselleri; kültürel içerik, bilgi ve tutumun sunumu, kültürlerarası farkındalık, kültürel ve dilsel yeti bağlamında değerlendirilmiştir. Kitapta, hoşgörü ve eşduyumu destekleyen iletişimsel içeriğin yoğunlukta olduğu görülmüştür. Geliştirilen ölçeğin çokkültürlü ve kültürlerarası eğitim çalışmalarında yararlanılabilecek bir araç olduğu düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: *Türkçe ders kitabı, kültürlerarasılık, ikidilli, Almanya, göç*

Abstract

This study examines the images of bilingual Turkish course book Pilot 5, which is written for Turkish immigrant children living in Germany, within the context of interculturalism. The book emphasises the interaction between different cultures. In the research the scale "Visual and Linguistic Intercultural Content Grading Scalefor Turkish Course Book Which are Used Abroad" is used which was was developed for a PhD dissertation titled "The Examination of Turkish Language Course Book in the Context of Interculturalism (Germany Sample)". In the scale, "culture" concept was divided into 9 subcategories and 90 items were ranked according to each categories. In the light of the datas, were obtained here, the visuals of the book were evaluated in terms of; cultural context, presentation of knowledge and attitude, intercultural awareness, cultural and linguistic competence. In this book, it's seen that the communicative content, that supports empathy and tolerance, is intensely used. And it's predicted that the improved scale will be an useful material for multicultural and intercultural studies.

Keywords: *Turkish language course book, intercultural, bilingual, Germany, migration*

Giriş

İkinci Dünya Savaşı sonrasında ekonomik yönden yeniden toparlanmak amacıyla dışarıdan misafir işçi çağıran Almanya; İtalya (1955), Yunanistan ve İspanya (1960), Türkiye (1961), Fas (1963), Portekiz (1964), Tunus (1965) ve Yugoslavya'dan (1968) yaklaşık 1 milyon göçmene kapılarını açmıştır (Hansen, 2003, s. 25). Alman İş ve İşçi Bulma Kurumu tarafından getirilen bu işçiler (Yıldız, 2012, s.7) ilk başlarda ekonomiye katkı sağlayan misafir işgücü olarak görülse de 1973'te ortaya çıkan petrol krizinden sonra durum değişmiş, sosyal ve toplumsal düzene yönelik tehdit olarak algılanmışlardır. Bu bağlamda uygulanan politikalar değiştirilmiş ve göç teşvik uygulamaları sonlandırılarak göç hareketlerinden caydırıcı politikalar izlenmeye başlamıştır (Yağcıoğlu, 2017, s.31). Tüm bu caydırıcı durumlara ve hükümetlerin aldıkları önlemlere karşın "misafir işçilerin" ülkelerine geri dönüşleri istenen düzeyde gerçekleşmemiş; Almanya'nın toplumsal ve dilsel yapısında değişimler yaşanmıştır. Max Frisch (1965), bu durumu şu sözüyle özetler: "Biz işgücü çağırdık ama insanlar geldi."

Aldığı göçlerin doğal sonucu olarak zamanla çokkültürlü yapıya evrilen Almanya'da toplumlar arasında ortaya çıkan kültürel alışverişin günümüzdeki görünümü ise Strauss'un öne sürdüğü "kültürler çeşitliliği ayrıştırıcı değildir, aksine insanları birleştiren ilkelere bağlıdır, çünkü toplumlar yalnız kalamaz (Strauss, 1994, s.24)" görüşünü destekler niteliktedir. Göçün ilk yıllarından itibaren toplumsal yapıda meydana gelen değişimler sırasıyla kültürleme, kültürlenme ve kültürleşme kavramları ile tanımlanabilir.

Güvenç, toplumsal barış ve huzuru sağlama sürecinde toplumların kendisini oluşturan bireylere belli bir kültürü aktarmasını ve istediği insanı eğitip yaratmasını kültürleme; toplumsal yenilikler sonucunda yeni kültür kalıplarının oluşturulmasını kültürlenme olarak tanımlamaktadır. Ona göre bu kalıpların bir bölümü zaman aşınmasına dayanamayıp dağılırken, güçlü ve dayanıklı olanları yeni kültür kalıplarını oluşturur. Kültürleşmede ise iki ya da daha çok kültür, karşılıklı etkileşim sonucu değişime uğrar ve yeni sentezler, dinamik bileşkeler yaratırlar. Toplumun kendi içinde gerçekleşen kültürlenme sürecinin dış dünyaya, yabancı dil ve kültürlere açılması olarak tanımlanan kültürleşmede, kültürlerin veya o kültürleri yaşayan bireylerin ve grupların doğrudan etkileşime girmeleri şart değildir. Toplumların birbiriyle yüz yüze gelmeden yazılı basın, radyo, TV yayınları, sinema, sanat ve moda akımlarında uzun vadede, kültürleşmelerinin mümkün olduğu çağımızda, sözü edilen Globalleşme (globalizasyon/küreselleşme), temelde, teknolojiyle hızlandırılmış, bir kültürleşme devrimidir (Güvenç, 2007, s.101-102).

Öncelikle göç edilen kültürün göçmenlere aktarımı, ardından onların geldikleri kültürün kabulü ve öz ile yabancı kültürlerin kaynaşmasıyla oluşan yeni yapının varlığını ortaya koyması, özellikle Almanya'ya göçün başladığı 1961 yılından bu yana görülen süreçlerdir. Bu değişim, kültürlerarası kimlik ve çokkültürlülük üzerine tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Çokkültürlülük, farklı kültürlerin ve etnik yapıların tanınmasını ve birlik-

te yaşamasını amaçlamaktadır. Bu nedenle kültürleri durağan, sabit, değişmez bir şekilde ele alıp onları kendi alanlarına hapsederken kültürlerarasılık söylemi kültürün farklılığını tıpkı çokkültürlülükte olduğu gibi kabul eder ancak kültürlerin birbirleriyle etkileşime girmelerini vurguladığı noktada çokkültürlülükten ayrılır. Kültürlerarasılıkta iletişim ve etkileşim ön plandadır. Kültürlerin birbirine uyumu, ilişkisi ve etkileşimi temele alınır. Bu nedenle ortaya sentez bir kültür çıkması olasıdır (Çötok, 2010, s.20). Kültürlerarası yeterlik ise farklı kültürlerle etkileşimde uygun davranışların görülmesinin ön koşulu olan bilgi, yeti ve tutumların geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (McKinnon, 2012). Artık günümüzde kültürlerin birbirlerini karşılıklı olarak etkilediği düşünülürse kültürleşmenin yani kültürlerarası etkileşimin özellikle sosyal, ekonomik alanlarda yoğunlukla görüldüğü; eğitime ve yaşam biçimlerine ise yansıtıldığı söylenebilir. Alman ve göçmen çocuklarının birlikte eğitim almalarına yönelik yapılan düzenlemeler ve eğitim materyallerinde farklı kültürlerden öğelere yer verilmesi eğitim alanındaki kültürel etkileşime örnek olarak verilebilir. Yine özellikle okullarda yapılan gözlemlerde Alman öğrencilerin de Türkçeye özgü ünlem bildiren şu ifadeleri kullandıkları görülmüştür: "oha, çüş, ana, valla, lan, abi" bu duruma karşıt olarak da Türkçe konuşan öğrencilerin Almanca sözcüklere Türkçe ekler eklemeleri ya da bu sözcükleri Türkçe yardımcı eylemlerle kullanmaları (termin yapmak, bahn almak…) yine dilsel etkileşime örnek olarak kabul edilebilir. Sosyal alandaki etkileşime örnek olarak ise döner büfeleri, Türk restoranları ve marketlerinin Almanya'da kendilerine yer bulması verilebilir. Artık dönerin yanı sıra kebap, baklava, lahmacun, ayran, kefir, pide gibi pek çok yiyecek, içecek ve Almanya'nın yerel yemekleri de burada yaşayan farklı toplumlar tarafından tüketilmektedir. Süreç içinde gerçekleşen bu karşılıklı değişimler kültürlerin etkileşimine örnek olarak sunulabilir.

Sosyal alanda görülen bu etkileşimlerin eğitim politikalarına yansımasında ders kitapları önemli bir yere sahiptir. İşçi göçünün ilk yıllarında Türkiye'de kullanılan Türkçe ders kitapları Almanya'ya gönderilmiştir. Ancak 1980 darbesinden sonra iki ülke arasında ideolojik farklılıkların artması nedeniyle Almanya, Türkiye'den gelen Türkçe ders kitaplarını sakıncalı bulmuş ve Türklere yönelik eğitim politikalarını değiştirmiştir. Berlin'de dönemin özgürlükçü Almanya'sına uygun "Türkçe Dil ve Okuma Kitabı 5 (Özhan, ve Binyazar, 1982)" hazırlanmıştır. Türk Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2010 yılında yurtdışındaki vatandaşların gereksinimlerine yönelik Türk dilini ve kültürünü öğreten ders kitapları yayımlayıp Avrupa ülkelerine göndermiştir. Türkiye'de MEB, Almanya'da Anadolu, Önel ve Klett yayınevleri tarafından pek çok kitap yayımlanmış ve hala yayımlanmaktadır.

Bugün Almanya'da dördüncü göçmen kuşağı yetişmektedir ve bu kuşak, Almancanın yanı sıra atalarının geldiği ülkenin de dilini kullanmaktadır. İkidillilik ya da çokdillilik olarak adlandırılan bu durumda, Almanya'da Türkçe öğretimi uygulamalarının kültür yönetiminin sorumluluk alanı içinde mi, yoksa dışında mı olduğuna eyaletler kendi yetkileriyle kendileri karar vermektedir. Bavyera, Rheinland-Pfalz, Hessen, Kuzey Ren-Westfalya ve Aşağı Saksonya eyaletleri, göçmen işçi çocuklarına verilecek olan ana dili derslerinin sorum-

luluğunu üstlenirken Baden Würtemberg, Saarland, Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein ve Berlin eyaletleri ise bu derslerin kendi sorumlulukları dışında olduğuna karar vermişlerdir. Bu eyaletlerde gönderen ülkelerin resmî temsilcilikleri kendi yönetim ve sorumluluklarında ana dili derslerini sunmakta ve dersleri kendi ülkelerinde geçerli olan müfredatlarına uygun olarak yapılmaktadır (Yıldız, 2012, s.8).

Yağmur (2010, s.223), göçmenleri gönderen ülkenin sorumluluğundaki anadili eğitimi derslerinin kalitesi genellikle düşük olduğu için her geçen yıl bu derslere ilginin azaldığını belirtmektedir. Bu nedenle, gönderen ülke diline yönelik eğitim ve öğretim araçlarının kültürel gereksinimlere yönelik düzenlenmesi, titizlikle gözetilmesi gereken bir konudur.

Artık ders kitaplarına sadece bilgi veren birer eğitim ve öğretim aracı olarak bakılamayacağı anlaşılmıştır. Kitabın amacı, bilgi kazandırmanın yanı sıra okuma ve öğrenme zevki uyandırmak olmalıdır (Boydaş, 2003). Burada görsel uyaranların niteliği önem kazanmaktadır. Kitaptaki görsellerin; çocukların gelişim özelliklerine uygun, ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt verebilen, yaratıcılığını geliştiren, dersin amaçlarıyla ve içeriğiyle tutarlı yapıda olması beklenir. Resimler ve karakterler çocuğun yakın çevresinden seçilmeli, görsel içerik somut ve anlaşılır olmalı, çocuğu etkin kılmalıdır (Gürkan ve Gökçe, 2000). "Pilot", Türkçe ve Almanca-ikidilli olarak yazılmış ders kitabı serisidir. Mete Atay tarafından yazılıp Züleyha Mau ve Jenny Lalvani tarafından resimlenen ders kitabı, 2009 yılında Schulbuchverlag Anadolu tarafından basılmıştır. 5. sınıf, soyut kavram gelişiminin gerçekleşmeye başladığı dönem olarak kabul edildiğinden; çalışmanın yapılacağı düzey olarak belirlenmiştir. 1. baskısı incelenen kitapta yer alan metinlerin tümü Türk ve yabancı kaynaklardan seçilmiş hem Türkçe hem de Almanca olarak verilmiştir. Bilgilendirici metinlerin çoğu kitap için yazılmış, kurmaca metinler ise farklı kaynaklardan derlenmiştir.

Yöntem

Kitaptaki görsel ve dilsel içeriğin kültürlerarasılık yönünden çözümlenmesinde "Yurt Dışında Kullanılan Türkçe Ders Kitaplarındaki Görsellerde ve Dilsel Metinlerde Kültürlerarası İçerik Kontrol Listesi", kullanılmıştır. Ölçek oluşturulurken tümden gelim ve tüme varım yöntemleri izlenmiştir. Güvenç tarafından sınıflandırılmış olan "kültürün alt basamakları" kitaplarda yer alan kültürel öğelerden ortak olanlar doğrultusunda seçilmiş ve "kültür" kavramı 9 alt kategoriye ayrılmıştır. Ardından, kategorilere göre düzenlenmiş 90 madde oluşturulmuştur.

"Türkçe Ders Kitaplarında Görsel ve Dilsel Metinlerde Kültürlerarası İçerik Dereceleme Ölçeği", geliştirilirken uzman görüş formuna çevrilerek Türkiye'de Türkçe öğretimi alanında çalışan bir akademisyene, Türkiye'de Almanca öğretimi alanında çalışan bir akademisyene, Almanya'da çalışan bir Türkçe öğretmenine, bir ölçme değerlendirme uzmanına, toplumbilim alanında çalışan bir akademisyene ve bir eğitimciye* gönderilmiştir. Uzmanlarla görüşmeler yapılarak yazılı ve sözlü değerlendirmeler alınmıştır. Uzman görüşlerine

yönelik kapsam geçerliği ölçülürken tüm maddeler için 6 uzmandan alınan görüşlerden yola çıkılarak kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Lawshe (1975) tarafından geliştirilen bu teknikle kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre ölçeğin son biçimi oluşturulmuştur. Kapsam geçerlik indeksi değerleri alt boyutlar için geçerli olup her bir alt boyut için, alt boyutta yer alan maddeler dikkate alınarak elde edilmiştir. Uzmanların yarısı maddeye ilişkin "Gerekli" şeklinde görüş bildirdiklerinde KGO=0, yarısından fazlası "Gerekli" şeklinde görüş bildirmişse KGO>0 ve uzmanların yarısından fazlası "Gerekli" şeklinde görüş bildirmemişse KGO<0 olacaktır. KGO değerleri eksi ya da 0 değer içeriyorsa böyle maddeler ilk aşamada elenmiştir. KGO değerleri sıfırın üstünde olan maddeler için istatistiksel ölçütler ile anlamlılıkları test edilmiştir. Elde edilen KGO'ların en düşük değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Buna göre, uzman sayısına ilişkin en düşük değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir. Bu çalışmada 6 uzman için en düşük değer (kapsam geçerlik ölçütü) 0,99 olarak belirlenmiştir. Kapsam geçerlik indeksi (KGI), $\propto$=0,05 düzeyinde anlamlı olan ve formun son biçimine alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilir. Eğer ölçülmek istenen özellik birden fazla boyutta toplanmış ise her bir boyut için KGI elde edilmelidir. KGI değerleri alt boyutlar için geçerlidir ve her alt boyut için burada bulunan maddeler dikkate alınarak elde edilmiştir.

Uzmanlardan alınan görüşler sonucunda biçimlendirilen dereceleme ölçeği ile ölçütlerin kitapta bulunup bulunmama durumları incelenmiştir. Eğer ölçüt kitapta hiç bulunmuyorsa 0, 1-2 kez bulunuyorsa 1, 3-4 kez bulunuyorsa 2 ve 5 kez ve üzerinde bulunuyorsa 3 puan verilmiştir. Böylece her bir madde için 0 (hiç yok), 1 (1-2 kez), 2 (3-4 kez) ve 3 (5 kez ve üzeri) şeklinde puanlama yapılmıştır. Puanlama sonrasında yukarıda sözü edilen dokuz kategoriye göre elde edilen puanlar grafik ve tablolarla sunulmuştur. Kategorilere göre madde sayıları ve bunlardan alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar şöyledir:

Kategoriler	**Madde Sayısı**	**Alınabilecek En Düşük Puan**	**Alınabilecek En Yüksek Puan**
Dilin Yapısal-Anlamsal-Kullanımsal İşlevleri	7	0	21
Aile-Akrabalık	9	0	27
Toplumsal Çevre	12	0	36
Yerleşim Yerleri	12	0	36
Üretim-Tüketim-Ekonomi	6	0	18
Beslenme-Sağlık-Hastalık	8	0	24
Bilim-Sanat-Eğitim	18	0	54
Tarih Gelenekler	13	0	39
Din-Devlet-İdeoloji	5	0	15

Dereceleme ölçeği ile elde edilen veriler ışığında kitapta yer alan görsellerdeki kültürel içerik, bilgi ve tutumun sunumu, kültürlerarası farkındalık, kültürel ve dilsel yeti bağlamında incelenmiştir. Buradan elde edilen bulguların yorumlanmasında Byram ve Masuhara tarafından geliştirilmiş olan kültürlerarası eğitim araçlarını değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır. Bu ölçütler şunlardır (Byram & Masuhara, 2013, s.151):

Bilgi (Knowledge)

K1 Farklı düzeylerdeki kültürel çeşitliliği (kendilerinin ve diğerlerinin) fark etmek (bireysel, toplumsal, ulusal…)

K2 Kültürel çeşitlilikteki tarihsel temelleri anlamak

K3 Kültürel çeşitlilikteki toplumsal arka planı anlamak

Farkındalık (Awareness)

Aw1 Kendinin ve diğerlerinin sözlerinin ve alışkanlıklarının altında yatan varsayımların, değerlerin ve tutumların farkına varmak

Aw2 Diğer kültürlerden farklı ya da ayrıcalıklı olarak edindiklerini nasıl gördüğünü tekrar değerlendirmek

Tutumlar (Attitudes)

At1 Kültürlere, kendi bağlamlarında ve tarafsız olarak yaklaşmak

At2 Gördüklerini ya da okuduklarını yorumlarken açık ve yargılamadan uzak olmak

At3 Eşduyumlu olmak

At4 Basmakalıplardan uzak olmak

At5 Farklı kişilikleri göz ardı etmemek ve onları tanımak

Yetiler (Skills)

S1. Farklı toplumsal gruplardan kişilerle etkileşimde bulunmak

S2. Kültürleri ve çeşitli toplumsal grupları öğrenmek

S3. Algılardaki farklılıkları tarihsel ve toplumsal durumlara göre yorumlamak

S4. Durumları duyarlı bir biçimde değerlendirmek

S5. Kültürel çatışmaları çözmek ya da önlemek için seçenekler belirlemek

S6. Dilin farklı kültürlerde kullanımında ortaya çıkan uygun söylemi edinmek

S7. Çeşitli kültürel durumlara yönelik sözeylemleri amaçsal ve etkili bir dille kullanmak

Ölçek ve değerlendirme soruları geliştirilirken Avrupa Birliği Programlarından "Leonardo da Vinci" çerçevesinde, kültürlerarası yeterliklerin tanımlanması ve farklı eylemler yoluyla sunulması amacıyla yapılan INCA'dan (Intercultural Competence Assessment/ Kültürlerarası Yeterlik Değerlendirme Projesi, 2004) yararlanılmıştır. Endüstriyel alanda çalışan genç ve deneyimli mühendislerin kendi ülkelerinde çokkültürlü ve çokdilli gruplarda çalışmaları hedefiyle belirlenen yeterlik ölçütleri, ilerleyen zamanlarında eğitsel çalışmalarda da kullanılmaya başlamıştır. Bu çalışmada da merkeze alınan projede belirlenen kültürlerarası içerik değerlendirme ölçütleri şunlardır:

1. Açıklık. Farklı gelişen durumlara açık olmaktır. Birey, kendisinde bu boyutun gelişmesi durumunda kişilerdeki ve davranışlardaki farklılıkları hoş görebilir. "Ötekiliğe Saygı" ve "Belirsizliğe Hoşgörü"yü içerir.

a. Ötekiliğe Saygı (Respect for otherness: RO) Uluslar arasındaki diplomatik tutumlar kendisine uymasa da bireyin farklı kültürlerdeki değerlere, görenek ve uygulamalara yalnızca toplumsal normlar gereği değil, içten saygı duymasıdır.

b. Belirsizliğe Hoşgörü (Tolerance of ambiguity: TA) Bireyin, tek başınayken ya da bir grubun üyesiyken karşısına çıkan beklenmedik durumlarla ya da sorunlarla baş edebilmesidir.

2. Bilgi. Bir kültür ya da durum hakkındaki bilginin yanı sıra diğer insanların duygularını anlamak ve onlarla hangi duyguda iletişim kurulacağını bilmektir. "Bilginin Keşfi"ni ve "Eşduyum"u içerir.

a. Bilginin Keşfi (Knowledge discovery: KD) Bireyin, farklı kültürlerle karşılaştığı zaman onlara ait değer görenek ve uygulamaları öğrenmesidir.

b. Eşduyum (Empathy: E) Bireyin, başkalarının düşüncelerini ve duygularını anlayabilmesi, bir durumu onların gözünden görebilmesi ve hissedebilmesidir. Bu, genelde başkalarını incitmemek ve onların değer yargılarına saygı duymakla ilgilidir.

3. Uyum Sağlayabilme. Tutumları ve iletişim biçimini farklı kültürdeki kişilere göre uyarlayabilmektir. "Esnek Tutum" ve "İletişimsel Farkındalık"ı içerir.

a. Esnek Tutum (Behavioural flexibility: BF) Bireyin, başkalarıyla çalışırken yapılacak olan işlemler sırasında tutum ve davranışlarını farklı durum ve ortamlara uygun biçimde değiştirerek beklentilerin neden olabileceği gereksiz çatışmaları önlemesidir.

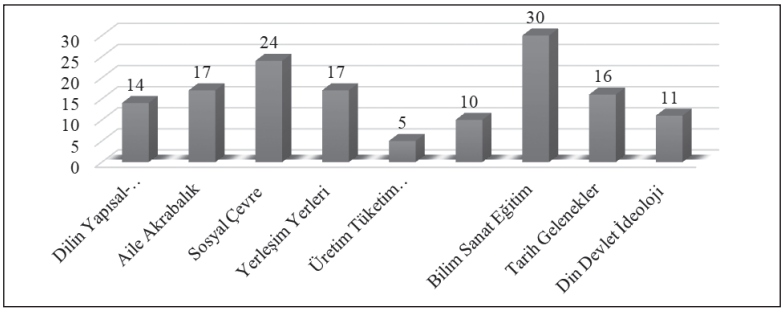
b. İletişimsel Farkındalık (Communicative awareness: CA) Bireyin, konuşmasındaki ve beden dilindeki ifadeler arasında kültürlere bağlı olarak ortaya çıkan farklılıkları tanıması ve iletişimde kullanabilmesidir.

Bulgular

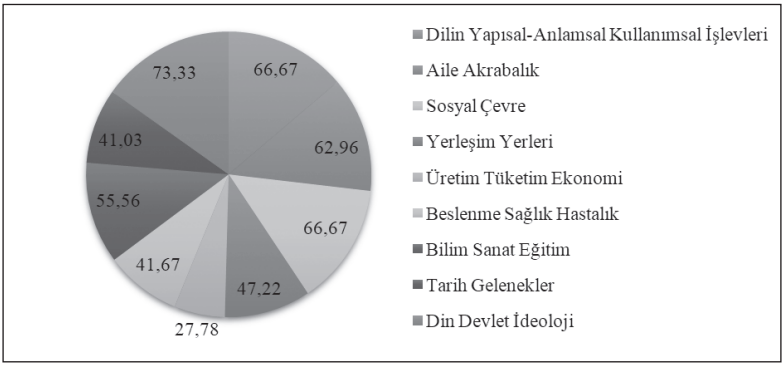
Ölçek kullanılarak elde edilen verilerin yorumlanmasında açık uçlu sorulara yet verilmiştir. Skopinskaja'nın (2003) «*Yabancı Dil Öğretim Materyalini Kültürlerarası Yeterlik Açısından Değerlendirme Ölçeği*»ndeki yabancı dil öğretim kitaplarındaki kültürlerarası içeriğin değerlendirilmesi amacıyla öğretmenlere uygulanan ölçekteki maddelerden uygun olanlar, özgün biçimleriyle alınarak ya da yukarıda anılan ölçütler doğrultusunda açık uçlu sorulara dönüştürülerek hem dereceleme ölçeğinde hem de bulguları yorumlamaya yardımcı olan kılavuz sorularda kullanılmıştır. *"Yabancı Dil Öğretim Materyalini Kültürlerarası Yeterlik Açısından Değerlendirme Ölçeği"*nden alınıp çalışmaya uyarlanan sorular ve ölçeğe ilişkin yorumlar şöyledir:

"Pilot 5" Adlı Ders Kitabının Kültürel Öğe Kategorilerine Göre Değerlendirilmesi

"Pilot 5" adlı kitaba ait puanların kategori toplamlarına göre dağılımları Grafik 1'de, kategori yüzdelerine göre dağılımları ise Grafik 2'de sunulmuştur.



Grafik 1. *"Pilot 5" adlı kitabın içeriğinin kategori toplam puanlarına göre dağılımı*



Grafik 2. *"Pilot 5" adlı kitabın içeriğinin kategori yüzdelerine göre dağılımı*

"Pilot 5" ders kitabında dereceleme ölçeğindeki kategorilere göre yüzdelik dağılımlar incelendiğinde en çok din-devlet-ideoloji (%73,33), en az ise üretim-tüketim-ekonomi kategorisine ağırlık verildiği (%27.78) söylenebilir.

"Pilot 5" Adlı Ders Kitabında Yer Alan Görsellerin Kültürlerarası Yeterlik Açısından Değerlendirilmesi

Bilgi

a. Kitabın görsellerinde Türk kültürünün ve diğer kültürlerin toplumsal yapı özellikleri nasıl yansıtılmaktadır?

- Çevre (Görseller hem kırsal hem de kentsel yaşamı örnekliyor mu?)

Kentsel yaşama ilişkin görsel içerik, şehir adları ve adresler üzerinden sunulmuştur. Türkiye'deki diğer kentsel içerikte şehir adları verilmiştir. Ayrıca *"Türkiye'de İller"* plaka kodlarıyla liste halinde yer almaktadır (s. 144). Aynı metnin karşılığı olan *"Städte in Deutschland"*da ise Almanya'nın kentleri ve plakaları hakkında bilgi verilmektedir (s. 145). Her iki ülkeye ait kentsel içerik neredeyse eşit sayıda sunulmuştur. Bir kentten diğer kente iletişim kurmanın yollarının anlatıldığı *"Haberleşme"* metninde pul ve mühür hakkında bilgi verilerek Deutsche Post'un posta pulu görseline ve damgasına yer verilmiştir (s. 138-139). Bu soruya ilişkin içerik, dereceleme ölçeğinde Türkiye ve Almanya'nın yerleşme koşulları, konut tipleri, coğrafi özellikleri, turistik/karakteristik kentleri/bölgeleri ve yerel söyleyişlerinin ayrıca farklı coğrafyalardaki yaşantı ve izlenimlerin incelendiği "Yerleşim Yerleri" kategorisindeki şu maddelerle saptanmıştır:

29. Türkiye'deki kentsel yaşama ilişkin görsel ve dilsel içerik sunulmuştur.

30. Almanya'daki kentsel yaşama ilişkin görsel ve dilsel içerik sunulmuştur.

- Kültür çeşitliliği ve alt kültür grupları (Göçmenler, etnik gruplar, vd. anlayışı ne ölçüde yansıtılmaktadır?)

Kültürel çeşitliliğin daha çok söylemler yoluyla sunulduğu görülmektedir. *"Türkiye'den İnsan Manzaraları"*nda sünnet elbiseli çocuk görseline yer verilmiş ve nazar boncuğunun takı olarak da kullanıldığından söz edilmiştir (s. 146). Göçmenlere ve etnik gruplara bakış açısının sunulduğu içeriğe sıkça yer verildiği görülmektedir. *"Yeni Sınıfımız"*da başkişi, farklı ülkelerden arkadaşlarını tanıtırken onların portrelerine ve isimlerine yer verilmiştir (s. 4). *"Uluslar, Diller ve İnsanlar"*da farklı ülkelerden çocuklar, ülkelerinin bayraklarının renklerinin yer aldığı giysiler içinde resimlenmiştir. Her çocuk görselinin altında da ülkesi, konuştuğu dil ve milliyeti hakkında bilgi yer almaktadır (s. 38). Bu soruya ilişkin içerik, dereceleme ölçeğinde toplumların cinsiyetlere yüklediği rol, beklenti ve inanışların; toplum

tarafından kabul gören ve olumsuzlanan davranışların; "vatandaşlık, anadili, yabancı olmak ve çokdillilik kavramlarının farklı toplumlardaki görünümlerinin, kültürel ve sınıfsal çeşitliliğin, basmakalıplaşmış kültür/ırk/cinsiyet tiplemelerinin incelendiği "Toplumsal Çevre" kategorisindeki şu maddelerle saptanmıştır:

17. Görsel ve dilsel içerikte alt kültürlere ait giysilere (başörtüsü, şalvar, kasket, cepken, fes vb.) ve giyiniş biçimlerine yer verilmiştir.

26. Göçmenler, etnik gruplar vb. kültürel çeşitlilik ve onlara yönelik bakış açıları yansıtılmıştır.

- Aile yaşantısı (Türk ve Alman aile yaşamına ilişkin örneklemeler yapılmış mıdır?)

Aile yaşantısına yönelik içeriğe sıkça yer verildiği görülmektedir. *"Soyağacımız"* metninde anneanne ve dedenin evlilik yıldönümü kutlamasında çocuklar büyük bir soyağacı yapmışlardır. Büyükanne ve dede dışında tüm akrabaların Almanya'da yaşadığı belirtilmiştir. Burada örtük olarak Almanya'daki üçüncü nesil bulgusuna ulaşılmaktadır. Türkçedeki ve Almancadaki aile ve akrabalık terimleri geniş bir çerçevede sunulmuştur. Bu terimlerin Almancaları da *"Unser Stammbaum"* başlığı altında görsellerin yanında verilmektedir (s. 48). *"Mutlu Bir Aile"*de kazalarla mutlu olabilen iyimser ailenin yaşantısı ve görseliyle Alman toplumunun ya da diğer toplumların aile yaşantılarından örnek sunulmaktadır (s. 52).

Türk toplumundaki anne-babaların tutum ve davranışlarına örnek olarak *"Ev Ödevi"* adlı metinde oğluyla birlikte onun ev ödevini yapan babanın görseline yer verilmiştir (s. 14). Bu soruya ilişkin içerik, dereceleme ölçeğinde her iki ülkedeki aile yaşantılarının, aile bireylerine yönelik görev tanımlamalarının, anne-babaların tutumlarının ve aile-akrabalık terimlerinin incelendiği "Aile-Akrabalık" kategorisindeki şu maddelerle saptanmıştır:

8. Almanya'daki Türk (göçmen) aile yaşantısından örnekler sunulmuştur.

10. Alman toplumunun/diğer toplumların aile yaşantılarından örnekler sunulmuştur.

13. Türk toplumundaki anne-babaların tutum ve davranışlarına örnekler verilmiştir.

b. Türklerin ve diğer ulusların kültürünü, dilini ve ulusal kimliğini açıklayan tarihi öğelere ilişkin görsellere ne ölçüde yer verilmektedir?

Kitapta, tarihsel kişiliklerin, dini ve geleneksel kutlamaların farklı kültürlerdeki örneklerinin bulunduğu içeriğe sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Türkiye'deki ulusal bayramlar ve günlere ilişkin içeriğe *"Türkiye'nin Pasaportu"*nda yer verilmiştir (s. 140). *"Atatürk'e Mektuplar"*da Atatürk fotoğrafları ve öğrencilerin onun hakkındaki görüşleri sunulmuştur (s. 134). Buna karşılık *"Kitaplar Konuşuyor"*un görsellerinde kitaplara dünyaca ünlü ressam, lider, müzisyen ve yazarların isimlerinin verilmesi dikkat çekicidir (s. 116). Bu soruya ilişkin içerik, dereceleme ölçeğinde Anadolu'da ve farklı coğrafyalarda varlığını

sürdürmüş toplulukların, tarihi yerlerin ve kişiliklerin, sözlü ve yazılı anlatım geleneğine ait ürünlerin, ulusal bayramlar ve günlerin, geleneksel kutlamaların ve evrensel boyutta etki yaratmış tarihsel olayların incelendiği "Tarih-Gelenekler" kategorisindeki şu maddelerle saptanmıştır:

75. Türk tarihinde önemli yeri olan kişiliklere (lider, bilim insanı, sanatçı, siyasetçi vb.) yer verilmiştir.

76. Alman kültüründe/diğer kültürlerde önemli yeri olan tarihi kişiliklere (lider, bilim insanı, sanatçı, sporcu, siyasetçi vb.) yer verilmiştir.

81. Türkiye'deki ulusal bayramlar ve günlere yer verilmiştir.

c. Türkçenin ve diğer ulusların dillerinin, kültürünün belli başlı ulusal özelliklerini açıklayan coğrafi öğelere ne ölçüde yer verilmektedir?

Kitapta *"Türkiye'nin Pasaportu* (s. 140)*"* ve *"Türkiye'nin Dünya Üzerindeki Yeri* (s. 142)*"* adlı metinlerde Türkiye hakkındaki coğrafi ve siyasi bilgiler haritalar ve metinler aracılığıyla ayrıntılı olarak sunulurken buna benzer bilgilendirme Almanya hakkında yapılmamıştır. *"Van Gölü"*nde gün batımı anlatılarak göldeki manzaraya ilişkin üç görsele yer verilmiştir (s. 148). Bu soruya ilişkin içerik, dereceleme ölçeğinde "Yerleşim Yerleri" kategorisindeki şu maddelerle saptanmıştır:

35. Türkiye'nin coğrafi özellikleri (iklim, yer şekilleri, konum, nüfus) hakkında bilgi verilmiştir.

37. Türkiye'nin turistik, karakteristik kentleri/bölgeleri tanıtılmıştır.

40. Farklı coğrafyalara ilişkin yaşantılar ve izlenimler aktarılmıştır.

Farkındalık

a. Ders kitabında öğrencileri yabancı kültürle kendi kültürlerini karşılaştırmaya ve kültürlerarasındaki benzerliklerle farklılıkları gözlemleyip çözümlemeye yönlendirebilecek görsellere yer verilmiş midir?

Yukarıda sözü edilen *"Uluslar, Diller ve İnsanlar"* adlı metnin görsellerinin ülkelerin, dillerin ve bayrakların çeşitliliğine ilişkin farkındalık yaratabileceği düşünülmektedir (s. 38-39). *"Yeni Sınıfımız"*da portreler altında farklı uluslara ait adlara yer verilmiştir. Her ülkede, her toplulukta ad verme kültürünün farklılığından söz edilerek kültürlerarasındaki farklılıklara vurgu yapılmaktadır (s. 4). Bu soruya ilişkin içerik, dereceleme ölçeğinde teknolojik ve bilimsel gelişmelerin, kültürlerin benzerlik ve farklılıklarının, aynı ve farklı kültürün üyeleri arasındaki olumlu ve olumsuz iletişim örneklerinin, ulusal kimlik duygusununun yanı sıra kültürlerarası bir toplumun üyesi olma farkındalığının, farklı kültürlere merak uyandırmaya, olumlu tutum ve bakış açıları oluşturmaya, doğa ve hayvan

sevgisi geliştirmeye ve duyarlık kazandırmaya yönelik örnek davranışların incelendiği "Bilim-Sanat-Eğitim" kategorisindeki şu maddelerle saptanmıştır:

61. Kültürlerarasındaki benzerliklere ilişkin örnekler sunulmuştur.

62. Kültürlerarasındaki farklılıklara ilişkin örnekler sunulmuştur.

Tutum

a. Kitapta, öğrencilerin farklı kültürden insanlara ve farklı türden canlılara karşı hoşgörü geliştirmeleri ve onlarla duygudaşlık kurmaları desteklenmekte midir?

Kitapta hoşgörü ve duygudaşlık kurmayı destekleyen uzlaşmacı, iletişimsel içeriğe yoğun olarak rastlanmaktadır. *"Uluslar, Diller ve İnsanlar"*da çocuklar tatilde farklı ülkeden çocuklarla bir araya gelmişler, önce birbirlerini anlamasalar da zaman geçtikçe birbirlerinin dillerini öğrenmeye başlayıp iyi iletişim kurmuşlar ve birbirlerine karşı dostluk geliştirmişlerdir. Metnin görsellerinde de farklı uluslardan çocuklar yan yana yer almaktadır (s. 38). Bu içerikte; öğrencilerin hem farklı kültürlere karşı olumlu tutum ve bakış açıları oluşturmalarına; hem de farklı kültürlerin üyeleriyle olumlu iletişime yönelik örnek davranışlar sergilenmektedir.

"Sincap Anlatıyor (s. 82)*"*, *"Akıllı Horoz* (s. 108)*"* ve *"Serçenin Güncesi* (s. 110)*"*nde insana özgü tutum ve davranışlar hayvanlara aktarılırken hayvanlar da insana özgü eylemleri gerçekleştirirken resimlenmiştir. Örneğin serçe yastık ve yorgana sarılmış uyurken, horoz hem Türkçe hem de Almanca konuşmaktadır. Sincabın da konuşmaları yine hem Türkçe hem de Almanca olarak verilmiştir. Bu içerikler, hayvanlara yönelik duyarlık kazandırmaya örnek davranışlar olarak yorumlanabilir.

"Pilot 5" adlı ders kitabında doğa sevgisi geliştirmeye ve doğaya duyarlık kazandırmaya yönelik örnek davranışlar da sıklıkla görülmektedir. *"Çocuk ve Bahar"* şiirinde yurt, bayrak ve doğa sevgisi özleştirilmiş; çocuğun doğa ile etkileşimini aktaran görsele yer verilmiştir (s. 80). *"Çiçekler"*de çiçeklerle insanlar arasındaki bağ ve onların uyandırdığı duygular anlatılırken her çiçeğin görselinin altına Almanca isimler verilmiştir (s. 84). *"Ana Öğüdü"*nde çiçek yüreğe benzetilerek "çiçek ezen insan ezer" denmiştir. Çocuklar bir kuşu ve çiçekleri severken resimlenmiştir (s. 30). *"Van Gölü"*ndeki manzara betimlenerek ona duyulan hayranlık anlatılırken Van Gölü'nün 3 fotoğrafına yer verilmiştir (s. 148). Bu soruya ilişkin içerik, dereceleme ölçeğinde "Bilim-Sanat-Eğitim" kategorisindeki şu maddelerle saptanmıştır:

65. Öğrencilerin farklı kültürlere karşı olumlu tutum ve bakış açıları oluşturmalarına yönelik örnek davranışlar sergilenmiştir.

70. Hayvan sevgisi geliştirmeye ve duyarlık kazandırmaya yönelik örnek davranışlar sergilenmiştir.

71. Doğa sevgisi geliştirmeye ve duyarlık kazandırmaya yönelik örnek davranışlar sergilenmiştir.

b. Ders kitabının görsellerinde diğer kültürlere merak uyandırıcı öğelere yer verilmiş midir?

Ders kitabında yer alan *"Türkiye'den İnsan Manzaraları"*nda kültürel öğelerden bazıları görseller yoluyla sunulmuş ve öğrenciler, diğer Türk adetlerini öğrenmeleri için sorularla yönlendirilmiştir (s. 146). Alman kültürüne ya da diğer kültürlere merak uyandırıcı içeriğe de yoğun olarak yer verildiği görülmektedir. *"Uluslar, Diller ve İnsanlar"*da yer alan bayrak görselleriyle, "İnsanlar niçin farklı dilleri konuşur?" diye sorularak öğrencilerin milliyet ve dil farklılıkları hakkında yorum yapmalarına olanak tanınmıştır (s. 38). *"Kaplumbağa Bilgi Peşinde"*de kaplumbağa boynuna takılı bilgi küpüyle resimlenmiştir. Küp kırılınca bilgilerin dünyaya dağıldığı ve insanların, dünyanın her yerine dağılan bilgileri toplamak için uğraştıkları belirtilmektedir (s. 112). Bu soruya ilişkin içerik, dereceleme ölçeğinde "Bilim-Sanat-Eğitim" kategorisindeki şu maddelerle saptanmıştır:

63. Türk kültürüne merak uyandırıcı öğelere yer verilmiştir.

64. Alman kültürüne/diğer kültürlere merak uyandırıcı öğelere yer verilmiştir.

Kültürel ve dilsel yeti

a. Türk kültüründe ve diğer kültürlerde toplumsal açıdan kabul gören ya da tabu sayılan konular görsellerde nasıl sunulmaktadır?

Türk toplumunda kabul gören davranışlardan el öpmeye hem görsellerde hem de metinlerde sıklıkla yer verildiği görülmektedir. *"Selam"* adlı manzumenin görsellerinde el öpmenin yanı sıra sarılma, öpüşme, tokalaşma, el çakma görsellerine yer verilmiştir (s. 92). Alman kültüründe ya da diğer kültürlerde olumsuzlanan davranış örneklerinin ise çoğunlukla toplumsal boyutta sunulduğu görülmektedir. *"Zavallı Çocuk"*ta haksızlığa sessiz kalmanın kötü bir şey olduğu, sinema önünde üzgün bir şekilde oturan çocuk görseliyle betimlenmiştir (s. 56). Bu soruya ilişkin içerik, dereceleme ölçeğinde "Toplumsal Çevre" kategorisindeki şu maddelerle saptanmıştır:

20. Türk toplumunda toplumsal açıdan kabul gören davranışlara örnekler sunulmuştur.

23. Alman kültüründe/diğer kültürlerde toplumsal açıdan olumsuzlanan davranışlara örnekler sunulmuştur.

b. Türklerin ve diğer ulusların bilim-sanat anlayışları, ilgilendikleri farklı uğraşılar görsellerde nasıl sunulmaktadır?

Kitapta bilimsel ve teknolojik gelişmelere sık yer verilmediği görülmektedir. Türk kültürüne ilişkin örneğe ise rastlanmamıştır. *"Afacan Çocuk"* adlı metnin görsellerinde teknolojideki tarihsel gelişim anlatılırken matbaa ve aydaki füzeye yer verilmiştir (s. 16). *"Haberleşme"*de ise telefon, telgraf, telsiz, radyo, televizyon, internet gibi teknolojik araçların iletişime etkisi evrensel boyuttaki örnekler arasında yer almaktadır bu metnin görselinde de posta pulu ve damgası hem Türkçe hem de Almanca açıklamalarıyla bulunmaktadır (s. 138).

*"Türkiye'den İnsan Manzaraları"*nda erkeklerin boş zamanlarında tespih çekip tespihle oynadıkları bilgisi sunulurken tespih görseline yer verilmiştir (s. 146). Kitapta, sanat konulu içeriğin yazınsal ürünler üzerinden sunulduğu görülmektedir. Türk Çocuk Yazını ürünlerinden *"Kedi Adası"* adlı kitap tanıtılmıştır. Bu kitabın hem Almanca hem de Türkçesinin görselleri yer almaktadır (s. 124). Diğer toplumların çocuk yazını ürünlerinden *"Pinokyo"*ya yer verilmiş, metnin görsellerinde ise yerli ve yabancı pek çok yapıt görülmektedir (s. 116). Ayrıca, *"Bir Dünya Bırakın"* ve *"Hallo Europa!"* adlı şarkıların notaları yer almaktadır (s. 154). Bu soruya ilişkin içerik, dereceleme ölçeğinde "Bilim-Sanat-Eğitim" kategorisindeki şu maddelerle saptanmıştır:

56. Alman toplumu/diğer toplumlardaki teknolojik ve bilimsel gelişmelere/yapıtlara örnekler sunulmuştur.

57. Türkiye'de ilgilenilen çeşitli uğraşılara (spor, oyun, yarışma vb.) örnekler sunulmuştur.

59. Türk sanatının dallarına ve yapıtlarına ilişkin örnekler sunulmuştur.

60. Alman toplumunun/diğer toplumların sanat dallarına ve yapıtlarına ilişkin örnekler sunulmuştur.

c. Ders kitabındaki görseller, Türkçenin konuşulduğu toplumun kültürel ve dilsel özelliklerini nasıl yansıtmaktadır?

"Anadil Türkçe" metninde Türkçenin lehçelerinde yeni yıl kutlaması verilirken Almanya Türkçesi "Türkmanca" olarak adlandırılmış ve yarı Türkçe yarı Almanca kullanım örneğine yer verilmiştir (s. 26). Metnin Almanca karşılığı olarak yer alan *"Weinachtsgrüsse aus aller Welt"* adlı metnin görselinde ise dünyadan yeni yıl tebrik kartlarına yer verilmiş, farklı dillerde yeni yıl kutlamalarına örnekler sunulmuştur (s. 27). *"Birlikte Pişiriyoruz"* adlı metinde Türk mutfağı işlenmiştir. Bulgur pilavı tarifi, kitapta görseller yoluyla hem Türkçe hem de Almanca sunulmaktadır (s. 68-69). Ayrıca *"Besinler ve Beslenme"*de besinlerin yer

aldığı listenin Türkçe ve Almanca olan bölümleri arasında benzerlikler ve farklılıklar göze çarpmaktadır (s. 66-67). Bunun, Türklerin ve Almanların beslenme alışkanlıklarındaki benzerlik ve farklılıkların dilsel yansıması olduğu söylenebilir. Örneğin Almancada da kullanılan "ayran" ve hem Almancada hem de Türkçede aynı şekilde kullanılan "protein" sözcükleri listenin her iki tarafında da yer almaktadır. "Marmelat-marmelada, vitaminler-vitamine, yoğurt-jogurt" benzer sözcüklere örnek olarak verilebilir. Bu soruya ilişkin içerik, dereceleme ölçeğinde, sözcüklerin Almancadaki karşılıklarının, Türkçe ve Almancanın ses özelliklerinin, Olaylar, durumlar ve duygulara yönelik her iki dildeki kalıp ifadelerin, her iki dilin karışımının (kod değiştirme), ve dil ötesi (paralinguistic) araçların kullanımının incelendiği "Dilin Yapısal- Anlamsal- Kullanımsal İşlevleri" kategorisindeki şu maddeyle saptanmıştır:

5. Sözcüklerin Almancadaki karşılıklarına örnekler verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma kapsamında Almanya'da Türkçe öğretiminde 5. sınıf düzeyinde kullanılan "Pilot 5" adlı ders kitabı görselleri kültürlerarasılık yönünden incelenmiştir. Göçmenlerin dilsel yeterliklerine, aile ilişkilerine, toplumsallaşmalarına, yerleşim koşullarına, gelir durumlarına, eğitim olanaklarına, inançlarına ve ideolojilerine bağlı olan kültürel edimlerinin anılan ders kitabındaki görünümü şöyledir:

1. "Bilim-Sanat-Eğitim" içeriğin en ağırlıklı yer aldığı kategori olarak saptanmıştır. Bu kategoride göçmenlere ve etnik gruplara yönelik bakış açısının sunulduğu içeriğe sıkça yer verildiği görülmektedir. Farklı ülkelerden çocukların bir araya gelmesi olumlanarak bu durum eşitlikçi ve dostça bakış açısıyla sunulmaktadır. Hoşgörü ve duygudaşlık kurmayı destekleyen uzlaşmacı, iletişimsel içerik yoğunluktadır. Kılıçaslan'ın (2006, s.70) üçüncü kuşağın daha çok kültürel nitelikte diyaloğa, farklılığa, hoşgörüye ve çok kültürlülüğe ilişkin söylemler üretmeye ağırlık verdiği yönündeki söylemine uygun olarak bu kitapta da farklı diller ve kültürler arasında kurulan diyalog vurgulanmaktadır.

"Toplumsal Çevre" kategorisinde "Bilim-Sanat-Eğitim"deki gibi kültürel çeşitliliğe vurgu yapılırken; bu kategoriden ayrıldığı nokta farklı kültürler ve toplumsal sınıflar hakkında bilgilendirici içeriğe yer verilmesidir. Ulusların bayrakları ve dilleri hakkında bilgi, görsellerin altında yer alan söylemler yoluyla sunulmaktadır. Kitapta, kültürel çeşitlilik ve göçmenlere yönelik bakış açıları olumlanmıştır.

2. "Dilin Yapısal- Anlamsal- Kullanımsal İşlevleri" kategorisine ilişkin bulgularda görsellerin yanında yer alan Almanca ve Türkçe açıklamalar, kitabın üç farklı bakış açısıyla hazırlandığını göstermektedir. Bunlar Türk kültürüne ilişkin kavramların Almancalarını, öğrencilerin Almanya'da karşılaştıkları kavramların Türkçelerini ve evrensel değerlerin ve kavramların Türkçe, Almanca ve diğer dillerdeki karşılıklarını sunmak şeklinde

sınıflandırılabilir. Bulgur pilavı tarifinin Almanca, Deutsche Post pulunun açıklamasının Türkçe ve yeni yıl kutlamalarının farklı dillerde yazılması yukarıda sözü edilen durumlara örnek olarak gösterilebilir.

3. "Aile-Akrabalık" kategorisinde soyağacının bulunduğu içerikte birkaç kuşaktır Almanya'da yaşayan aileye yer verilmiştir. Tüm akrabaların Almanya'da olduğunun belirtilmesi, "gurbetteki yalnız aile" bakış açısının değiştiği yönünde yorumlanabilir.

4. Kitapta, Türklerin ve diğer ulusların kültürünü, dilini ve ulusal kimliğini açıklayan tarihi öğelere ilişkin görsellere sıklıkla yer verildiği; ulusal değer ve uygulamaların evrensel bakış açısıyla dengeli bir biçimde sunulduğu söylenebilir. Hem ulusal kimlik duygusu hem de kültürlerarası bir toplumun üyesi olma konusunda farkındalığı geliştirmeye yönelik içerik sıklıkla sunulduğundan memleket özleminin yerini, her iki ülkede eş değerde tutulan yaşam biçimine bıraktığı söylenebilir. Türk ve Alman kültürünün ideolojik değerlerinin/uygulamalarının, evrensel ve sosyo-politik sorunların farklı kültürlerdeki boyutlarının incelendiği "Din-Devlet-İdeoloji" kategorisine uygun görsele kitapta rastlanmamıştır.

"Beslenme-Sağlık-Hastalık" kategorisi kapsamında Türk ve Alman toplumundaki beslenme alışkanlıkları, her iki ülkenin mutfağı ve yemekleri, hastalıklardan korunma/tedavi amaçlı tükettikleri besinler ve yaptıkları uygulamalar, kişisel bakım, sağlık ve temizlik alışkanlıklarına ilişkin görsel içeriğe kısıtlı olarak yer verildiği görülmüştür. *"Birlikte Pişiriyoruz"*da Türk mutfağı dilsel metin yoluyla işlenmiştir. Bulgur pilavı tarifinin yanında bir görsele yer verilmiştir (s. 68-69). Ayrıca *"Besinler ve Beslenme"*de besinlerin yer aldığı listenin de dilsel odakla hazırlandığı, resimlerin listenin iki tarafında aynı şekilde yer aldığı görülmüştür (s. 66-67). Bu nedenle bu kategoride görsellerden çok dilsel içeriğin ağırlıklı olduğu söylenebilir.

Yukarıda açıklanan sonuçlar ışığında "Pilot 5" adlı kitabın, ülkemizde yapılacak çokkültürlü ve kültürlerarası eğitim çalışmalarına örnek olabileceği düşünülmektedir. Göçmen çocukların eğitimine yönelik araçların geliştirilmesinde Türkçe ve göç veren ülkenin anadili uzmanlarının iş birliğiyle hedef grubun gereksinimlerine yönelik araçlar geliştirilebilir. Bu araçlar geliştirilirken içeriğin görünümünü ve işleyişini sergileyecek olan kontrol listesi, dereceleme ve değerlendirme ölçeği gibi araçların kullanılması da bu alanda çalışan kişilere kolaylık sağlayacağı ve eğitim araçlarının işlevselliği ile ilgili etkili dönüt sunacağından onların da geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Kaynakça

Atay, M. (2009). *Pilot 5*. Hückelhoven: Schulbuchverlag Anadolu.

Boydaş, N. (2003). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel düzen açısından değerlendirilmesi. *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler içinde.* Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Byram, M. & Masuhara H. (2013). Intercultural competence. In B. Tomlinson (Ed.) *Applied Linguistics and Materials Development* (pp. 144-159). London: Bloomsbury Academic.

Çötok, N. A. (2010). *Çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve entegrasyon tartışmaları bağlamında Alman eğitiminde Türk öğrenciler: Bremen örneği*. Doktora tezi, https.//tez.yok.gov.tr/

Frisch, M. (1965). *Die Italiener: Gespräche mit italienischen Arbeitern in der Schweiz* (Vorwort), Zürich: EVZ-Verlag.

Gürkan, T. ve Gökçe, E. (2000). İlköğretim ilkokuma-yazma kitaplarının incelenmesi. *1. Ulusal çocuk kitapları sempozyumu* içinde. Ankara: Tömer Dil Eğitim Merkezi Yayınları No:1

Güvenç, B. (1979). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Güvenç, B. (2007). *Kültürün abc'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Hansen, R. (2003). Migration to Europe since 1945: It's history and it's lessons. S. Spencer, (Ed.). In *The politics of migration: managing opportunity*, *conflict and change* (pp. 25-38). The Political Quarterly: Blackwell Publishing.

INCA Project. (2004). Intercultural Competence Assessment, https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment?lang=de adresinden Mart 2018'de alınmıştır.

Kılıçaslan, E. (2006). *Almanya'daki Türklerin Türk-Alman ilişkileri açısından önemi ve Türk nüfusunun etkinliğinin artırılmasına yönelik alınabilecek tedbirler* (Yüksek Lisans Tezi). https.// tez.yok.gov.tr/

Kula, O. B. (2012). *Almanya'da Türk kültürü çok-kültürlülük ve kültürlerarası eğitim*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

McKinnon, S. (2012). *Global perspectives ınternationalising the curriculum at glasgow caledonian university.* http://www.gcu.ac.uk/media/gcalwebv2/theuniversity/centresprojects/globalperspectives/Definition_of_Intercultural_competence.pdf adresinden 06.06.2017 tarihinde alınmıştır.

Özhan, İ. ve Binyazar, A. (1986). *Türkçe dil ve okuma kitabı 5* (5. Baskı). Berlin (West): Ararat Verlag GmbH.

Skopinskaja, L. (2003). The role of culture in foreign language teaching materials: an evaluation from an intercultural perspective. In I. Lázár (Ed.), *Incorporating interculturalcompetence in language teacher education.* (pp.39-68). Council of Europe.

Strauss, L. C. (1994). *Irk, tarih ve kültür.* (R. Erdem, A. Oyacıoğlu, H. Bayrı, I. Ergüden, Çev.). İstanbul: Metis Yayınevi. (1952).

Yağcıoğlu, O. (2017). *Göç sorunu bağlamında Türkiye-Avrupa birliği ilişkileri.* Yüksek lisans tezi, https://tez.yok.gov.tr/.

Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa'da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Bilig,* 55, Güz 2010. (221-241).

Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yasayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Sözlü İletişim Kazanımlarını Karşılama Yeterliği

The Adequacy of Activities in the 8th Grade Turkish Textbook to Meet the Oral Communication Objectives

Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR

Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Öz

Bu çalışma, Türkçe ders kitabındaki dinleme/izleme ve konuşma etkinliklerinin Türkçe öğretim programında yer alan sözlü iletişim kazanımlarını ne derece karşıladığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Ders kitapları, temel dil becerilerini geliştirebilmek için birer araçtır. Bu nedenle, ders kitaplarının hem nitelik hem de içerik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, ders kitaplarında yer alan metinlerin, etkinliklerin, tasarım ögelerinin incelenmesine yönelik çalışmaların yapılması da önem taşımaktadır. Etkinliklerin amacı, öğrencilerin dili anlama ve onu anlaşılır şekilde ifade etme becerilerini geliştirmektir. Ayrıca etkinliklere katılanlar, gözlem yapma, problem çözme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma, belli kavramları öğrenme gibi süreçlerde yer almakta; duygu düşüncelerini jest ve mimiklerle destekleyebilmektedir. Özellikle, konuşma eğitimi ve dinleme eğitimi alanındaki etkinlikler, kişinin empati kurma, kendisine ve çevresindekilere saygı duyma yönlerinin geliştirilmesinde kullanılmaktadır. Bu betimsel çalışmada, 8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme/izleme ve konuşma etkinliklerinin MEB Türkçe dersi öğretim programındaki dinleme/izleme ve konuşma kazanımlarıyla ne oranda örtüştüğü ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Türkçe dersi öğretim programı, etkinlik, kazanım*

Abstract

The purpose of this study is to reveal to what degree the listening/watching and speaking activities in Turkish textbook meet the objectives of oral communication stated in Turkish language teaching program. Textbooks are a tool for developing basic language skills. Therefore, they should be developed in terms of both quality and content. It is also important to analyze the texts, activities and design elements in the textbooks. The aim of the activities is to improve the students' competencies and skills to understand the language and to express it clearly. Learners are also involved in processes such as observing, problem solving, establishing cause-effect relationships between eventsand learning certain concepts; and can support feelings with gestures and facial expressions. Particularly, the activities in the field of speaking and listening education are employed to establish empathy, self-esteem and respect for others. In this descriptive study, it was revealed to what degree the listening/watching and speaking activities in the 8th grade Turkish textbook overlap with the listening/watching and speaking objectives in th curriculum of the Turkish Ministry of Education.

Keywords: *Turkish language teaching program, activity, objective*

Giriş

Ders kitapları, temel dil becerilerini geliştirebilmek için birer araçtır. Ders kitabı, bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme- öğrenme sureci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyalidir (Demirel ve Kıroğlu, 2005, s.9).

Türkçe öğretimi programında belirlenen kazanımlara ulaşılabilmesi için ders kitaplarının hem nitelik hem de içerik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan metinlerin, etkinliklerin, tasarım ögelerinin incelenmesine yönelik çalışmalar önem taşımaktadır.

Öğrencilerde bilgiye ulaşma, edindiği bilgiyi sorgulama, yorumlama, kullanma ve anlamlandırma gibi nitelikleri edinme süreci önem kazanmıştır. Söz konusu bu niteliklere uygun olarak, öğrencilere mevcut yaşantılarından yola çıkarak yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme olanağı verecek öğrenme etkinlikleri kullanımı da öne çıkmaktadır (Fer ve Cırık, 2007).

Öğrenciyi odak alan, ilgi ve gereksinimlerini ön planda tutan etkinliklerle öğretme ve öğrenme süreci hedefine ulaşabilir. Çevik ve Güneş'e (2017, s.273)'e göre, alıştırmalar davranış değiştirmeyi amaçlarken etkinlikler zihne yönelmekte öğrencinin dil, zihinsel, sosyal, fiziksel gibi becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Etkinlikler öğrencinin bilgilerini kendi kendine oluşturmasına ve zihninde yapılandırmasına katkı sağlamaktadır.

Sözlü iletişimin gerçekleşmesinde, bireyin kendisini doğru ve düzgün biçimde ifade edebilmesi kadar karşıdakinin onu anlayabilmesi de önemlidir. Konuşucu ve dinleyicinin ortak bir bağlamda etkileşimi sonucunda, üretimlerini birbirlerine aktarmaları sağlanabilir.

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1995, s.58), konuşmanın zamanla çocuğun Türkçede kazanacağı dinleme, okuma, sözcük dağarcığını zenginleştirme, yazma gibi becerilerine de bağlı olarak geliştiğini belirtir.

Güleryüz (2003, s.30)'e göre "her dinleme, belli bir amaca dayalı ve bir iletiyi paylaşmak için yapılır. Dinleme sürecinde, her sözcüğün bir anlamı vardır. Sözcükler zinciri olarak yapılan dinleme, zihinsel bir etkinliktir. Kişinin dinlemedeki ustalığı, iletişimi sağlayan önemli bir etkendir". Dinleme edimi gibi konuşma da bireyin etkin olduğu zihinsel bir etkinliktir. Adalı (2003, s.27)'ya göre konuşma, zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimle oluşturulan iletinin dil aracılığıyla karşıdakine sunulmasıdır.

Cemiloğlu (2004, s.97), sözlü iletişimde etkin dinlemenin önemini "güzel konuşma, güzel konuşmaların iyi bir dinleyicisi olmakla mümkündür" şeklinde belirtmiştir. Sözlü iletişimde anlamak ve anlatmak aynı derecede öneme sahiptir. Bireylerin eğitim süreçleri boyunca, sözlü iletişim becerilerini etkin kullanmaları gerekmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi, okullarda ileri düzeye taşınmalıdır. Bu nedenle, öğrenciyi odağa alan öğretimin, soru soran, sorgulayan, düşünen ve düşündüren bireyler yetiştirebilmesi için sözlü iletişime gereken önemi ve değeri vermesi gerekmektedir.

Taşer (2000), doğru ve düzgün olmayan konuşmanın, yetersiz iletişime; yetersiz iletişim de anlama, anlatma ve anlaşma yetersizliğine; hepsinin birden ise başarısızlığa neden olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan ele alındığında, bir bireyin tüm yaşamı boyunca anlama ve anlatma sürecini biçimlendirmesinde nitelikli bir eğitim almasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Konuşma ve dinleme eğitimi, öğrencilere metinler üzerinden hazırlanan etkinlikler aracılığıyla verilmeye çalışılmaktadır. Etkinliklerin hazırlanmasında, programda belirlenen kazanımlar yol göstericidir. "Bir öğrenme kazanımı öğrencinin öğrenme dönemi sonunda ne bilmesini, ne anlamasını ve /veya yapabilmesinin belirlendiği ifadelerdir" (Donnelli ve Fitznaurice, 2005).

Çerçi (2016, s.1994), içerik ögesi bakımından etkinliklerin tamamının ilgili olduğu kazanımı kapsaması, kullanılan materyallerin kullanım amacı, şekli, elde etme yolu ve sınırlılığının belirtilmiş olmasının etkinliklerin niteliğini arttıran ölçütlerden olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe ders kitaplarındaki dinleme ve konuşma edimlerine yönelik etkinliklerin dağılımını belirlemek ve kazanımları gerçekleştirme yeterliklerini incelemektir. Çalışmada, dinleme ve konuşma etkinliklerinin kazanımlarla ne derece örtüştüğü belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde temel amaç; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

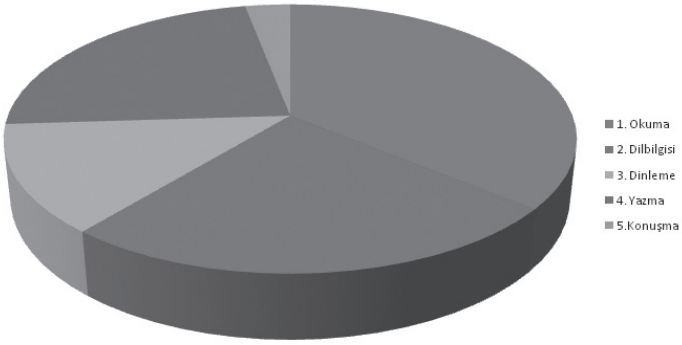
Türkçe ders kitaplarından ortaokul 8. sınıflarda okutulmakta olan Dörtel yayıncılık tarafından yayımlanan Türkçe öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı seçilmiş, kitaplarda yer alan 18 metne ilişkin 203 etkinlik incelenmiştir.

Kitapta yer alan dinleme ve konuşma etkinliklerinin MEB Türkçe dersi öğretim programındaki (2018) dinleme/izleme ve konuşma kazanımlarıyla ne oranda örtüştüğü belirlenmiştir.

Bulgular

Türkçe 8. sınıf öğrenci çalışma kitabındaki 203 etkinlikten 73'ü okuma, 50'si dil bilgisi, 48'i yazma, 26'sı dinleme ve 6'sı konuşma etkinliğidir. En az (% 3 oranında) konuşma etkinliği, en çok da (% 36 oranında) okuma etkinliği yer almaktadır.

Kitaptaki 6 izleğin her birinde 1 dinleme metni bulunmaktadır.



Şekil 1. *Etkinliklerin dağılımı*

Tablo 1. *Dinleme/izleme kazanımlarının etkinliklerle örtüşme oranları*

Kazanımlar	**Etkinlik**
T.8.1.1. Dinlediklerinde / izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	2
T.8.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmi neder. Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.	11
T.8.1.3. Dinlediklerini / izlediklerini özetler.	1
T.8.1.4. Dinledikleri / izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	7
T.8.1.5. Dinlediklerinin / izlediklerinin konusunu tespit eder.	1
T.8.1.6. Dinlediklerini n/ izlediklerinin ana fikrini / ana duygusunu tespit eder.	4
T.8.1.7. Dinlediklerine / izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.	1
T.8.1.8. Dinlediği / izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	-
T.8.1.9. Dinlediklerinde / izlediklerinde tutarlılığı sorgular.	-
T.8.1.10. Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	-
T.8.1.11. Dinledikleri / izledikleri medya metinlerini değerlendirir. Medya metinlerinin amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlanır.	-
T.8.1.12. Dinlediklerinde / izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder. Düşünceyi geliştirme yollarından örneklendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma belirlenir.	-
T.8.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	-
T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular. Seçici, yaratıcı, eleştirel, empatikurarak, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.	-

Önceki programdaki kazanımlara karşılık gelecek biçimde hazırlanan etkinliklere rastlanmıştır.

Örnekler:

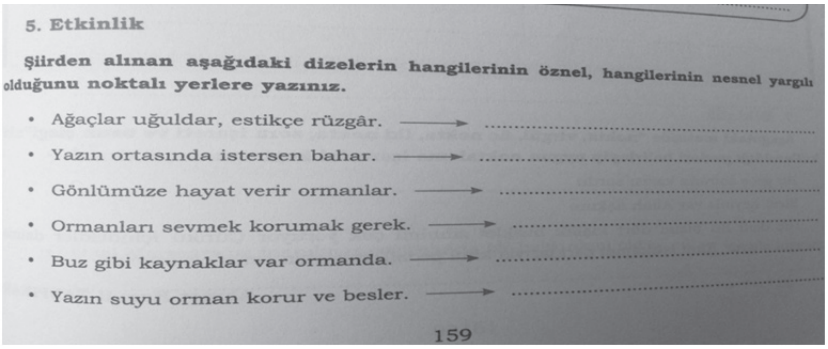
2.11. "Dinledikleri/izlediklerine ilişkin sorular oluşturur." kazanımına karşılık:

M20 E3 "Dinlediğiniz metnin içeriğine yönelik iki soru hazırlayınız."

M24 E3 "Dinlediğiniz metne ve şairine yönelik iki soru hazırlayınız."

2.13 "Dinlediklerinde/ izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder" kazanımına karşılık :

M24 E5 "Şiirden alınan aşağıdaki dizelerin hangilerinin öznel, hangilerinin nesnel yargılı olduğunu noktalı yerlere yazınız."



5. Etkinlik

Şiirden alınan aşağıdaki dizelerin hangilerinin öznel, hangilerinin nesnel yargılı olduğunu noktalı yerlere yazınız.

- Ağaçlar uğuldar, estikçe rüzgâr. ⟶ .....
- Yazın ortasında istersen bahar. ⟶ .....
- Gönlümüze hayat verir ormanlar. ⟶ .....
- Ormanları sevmek korumak gerek. ⟶ .....
- Buz gibi kaynaklar var ormanda. ⟶ .....
- Yazın suyu orman korur ve besler. ⟶ .....

159

En çok (9 etkinlikte) "Dinledikleri/ izlediklerinde geçen bilmediği sözcüklerin anlamını tahmin eder" kazanımı ele alınmış. En az ise özetleme (3.kazanım), konusunu belirleme (5.kazanım) ve farklı başlık bulma (7.kazanım) için birer etkinlik bulunmaktadır.

Öğrenci çalışma kitabında 6 konuşma etkinliği, öğretmen kılavuz kitabında ise 40 konuşma etkinliği vardır.

Tablo 2. *Konuşma kazanımlarının etkinliklerle örtüşme oranları*

Kazanımlar	**Çalışma kitabındaki etkinlikler**	**Kılavuz kitabındaki etkinlikler**
T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. *a) Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmaları, sunu hazırlamaları sağlanır.* *b) Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir*	-	11
T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	2	1
T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. *Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etmeye eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.*	1	24

Kazanımlar	Çalışma kitabındaki etkinlikler	Kılavuz kitabındaki etkinlikler
T.8.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	4	13
T.8.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	-	2
T.8.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	1	2
T.8.2.7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	-	-

En çok (25 etkinlikte) "Konuşma stratejilerini uygular." kazanımına, en az (2 etkinlikte) "Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır."kazanımına yönelik etkinlik vardır. "Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır." kazanımına yönelik bir etkinlik yoktur.

Öğrenci çalışma kitabındaki 6 konuşma etkinliğinden 2'sinin 2'şer kazanımı (% 33), 4'ünün de 1'er kazanımı (% 67) karşıladığı görülmektedir. 4 metinde 1 kazanım, 2 metinde 2 kazanım içeren etkinlik vardır.

Öğretmen kılavuz kitabında ise, 40 konuşma etkinliğinden 2'si 3'er kazanımı (%5), 8'i 2'şer kazanımı (%20) ve 30'u da 1'er kazanımı (% 75) karşılamaktadır. 1 metinde 4 kazanım, 9 metinde 3 kazanım, 6 metinde 2 kazanım ve 8 metinde 1 kazanım içeren etkinlik vardır.

Çalışma kitabındaki etkinliklerin öncelikli yapıldığı göz önüne alınırsa, konuşma etkinliklerinin oranı (% 3) düşük, öğretmen kılavuzundaki etkinliklerle birlikte ele alınırsa da diğer edimlere oranla en yüksek düzeye çıktığı görülmektedir. Öğretmen kılavuzundaki etkinlikler, öğretmene örnek olması gereken ve uygun görüldüğünde kullanılabilecek etkinliklerdir. Ancak okullardaki genel eğilim, kılavuz kitaptaki etkinliklerin çok kullanılmadığı yönündedir. Sadece öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler mi yaplacak yoksa öğretmen kılavuzundaki etkinlikler de yapılacak mıdır? Her ikisinde yer alan etkinliklerin birden yapılabilmesi ise ne süre ne de uygulama açısından mümkün görülmemektedir. Bu noktada, öğretmenin bilgi, beceri ve deneyimine gereksinim olduğu açıktır.

Etkinlikler, kazanım tümcesinin birebir alıntısı biçiminde kendini göstermektedir. Bu bulgular, Dilidüzgün, Ş. (2010)'nün 6. Sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında ve öğretmen kitabında bulunan etkinliklerin kazanımların farklı şekilde ifade edilmiş biçimleri olduğunu belirttiği çalışmasıyla örtüşmektedir.

Örnekler:

M4E1 "Dinlediğiniz metindeki anahtar kelimeleri belirleyiniz. Bu kelimeleri de kullanarak metni özetleyiniz."

M8E1 "Dinlediğiniz, "Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi" adlı metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini işaretleyiniz."

M20E2 "Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerin eş anlamlılarını kullanarak cümleleri yeniden yazınız. Bu kelimelerle birer cümle de siz kurunuz."

Sonuç

Öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin dağılımında dengesizlik bulunmaktadır. Okuma, yazma ve dil bilgisine ilişkin etkinlikler, dinleme ve konuşma etkinliklerinden fazladır. Öğretmen kılavuz kitabına bakıldığında konuşma etkinliklerinin artış gösterdiği görülmektedir. Çalışma kitabı ile kılavuz kitap birlikte ele alındığında, konuşma etkinliği oranının % 3'ten % 9'a çıktığı görülmektedir. Öğrenci çalışma kitabındaki 6 konuşma etkinliğinden 2'sinin 2'şer kazanımı, 4'ünün de 1'er kazanımı karşıladığı görülmektedir.

Dinleme etkinliklerinde en fazla bir etkinliğin 2 kazanımı içerdiği, konuşma etkinliklerinde ise bir etkinliğin en fazla 3 kazanımı içerdiği görülmüştür. Bu durum, kazanımları karşılamak üzere gereğinin üstünde etkinlik hazırlanması ile sonuçlanmıştır.

14 dinleme/izleme kazanımından 7'sine ilişkin etkinlik bulunmaktadır. Öğrenci çalışma kitabındaki 26 dinleme etkinliğinden 2'si 2 kazanımı karşılamakta, 24'ü birer kazanıma karşılık gelmektedir. 3 etkinlik ise yeni programdaki herhangi bir kazanımla eşleşmemektedir. Bunun nedeninin, kazanım tümcelerine göre etkinlik hazırlamaktan kaynaklandığı görülmektedir. Önceki programdaki kazanımlara karşılık gelecek biçimde hazırlanan etkinliklere de yer verilmiştir.

Coşkun ve Narinç (2018)' in, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin konuşma ve yazma kazanımlarına göre dağılımını ortaya koymayı amaçlayan çalışmalarında, kazanımların etkinliklere dengeli bir şekilde dağılım göstermediği görülmüştür. Yazma etkinliklerinin konuşma etkinliklerinden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada da benzer bir sonuç ile karşılaşılmıştır. Konuşma etkinlikleri oranı (% 3) diğerlerinden azdır. Ayrıca, konuşma kazanımlarına ilişkin en az bir etkinliğin var olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada incelenen 8.sınıf Türkçe ders kitabında ise, "Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır." kazanımına yönelik bir etkinlik yoktur.

Coşkun (2008), ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalişma kitaplarının ve ders kitaplarının çeşitli açılardan incelenmesi adlı yüksek lisans tezinde, etkinliklerin öğrenme alanlarından en çok yazma alanı ile ilgili olup konuşma ve görsel okuma-görsel sunu ile ilgili öğrenme alanlarında en az sayıda olduğunu bulgulamıştır. Konuşma ve dinleme öğrenme alanları ile ilgili etkinliklere çok az yer verilmesinin öğrencilerde sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından bir eksiklik olarak ifade edilebileceğini belirtmiştir.

Yukarıda söz edilenlerden hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

• Türkçe 8.sınıf öğrenci çalışma kitabındaki 203 etkinlikten 73'ü okuma, 50'si dil bilgisi, 48'i yazma, 26'sı dinleme ve 6'sı konuşma etkinliğidir. Dinleme ve konuşma etkinliklerinin oranı diğerlerine oranla düşüktür.

• Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımları gerçekleştirebilmek için gereğinden fazla etkinlik hazırlanarak ders kitaplarına konulmuştur. Buna rağmen, hiçbir kazanıma karşılık gelmeyen etkinlikler de kitapta yer almaktadır.

• Önceki yıllardaki Türkçe dersi öğretim programlardaki kazanımları karşılayacak biçimde düzenlenmiş etkinlikler vardır.

Öneriler

Birebir kazanım tümcesi alınarak etkinlikler oluşturulduğu görülmektedir. Kazanımlar ulaşılması gereken hedeflerdir, etkinlikler ise araçtır. Günlük yaşamla ilişkilendirilen, öğrencinin bireysel farklılıklarını, ilgi ve isteklerini dikkate alan etkinliklerle öğrenme gerçekleşebilir. Yaşayarak öğrenmeyi sağlamak için öğrenciyi işe koşmanın yolu etkinliklerden geçmektedir. Kitaplardaki etkinliklerde canlandırma yapma, empati kurma, konuşma halkası gibi tekniklerin kullanımı arttırılmalıdır.

Konuşma ediminin geliştirilmesi için yapılan etkinliklerin diğer öğrenme alanlarıyla bütünlük oluşturacak biçimde verilmesi gerekmektedir. Özellikle dinleme ve konuşma birbirini tamamlayan beceriler olduğundan, etkinlikler hazırlanırken buna dikkat edilmesi önem taşımaktadır. Dinleme ve konuşma etkinliklerinin kendiliğinden bireyin yaşadığı çevrede gelişebileceği düşüncesinden sıyrılarak öğrenme ortamlarında neler yapılabileceği, hangi yöntem ve tekniklerin işe koşularak etkin öğrenmenin sağlanabileceğine odaklanılmalıdır. Duygu ve düşünceleri en doğru biçimde aktarmak, sözlü iletişimde etkin olabilmek, dinleme ve konuşma edimlerini geliştirmekle doğru orantılıdır.

Kaynakça

Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak.* İstanbul: Pan Yayıncılık

Arı, G. ve Keskin, H. K.(2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı okuma öğrenme alanındaki kazanımlarla ilgili eleştirel bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 144-169.

Çoşkun, B. (2008). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının ve ders kitaplarının çeşitli açılardan incelenmesi.* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Coşkun, H. ve Narinç, F. N. (2018). 2017 Türkçe öğretim programı esas alınarak hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma ve konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 16, 409-427.

Çerçi, A. (2016). 6. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının etkinliği oluşturan unsurlar bakımından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1984-1998.

Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.

Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (2005). Eğitim ve ders kitapları. Ö. Demirel & K. Kıroğlu (Eds.) *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dilidüzgün, Ş. (2010). Türkçe derslerinde metin etkinliklerinin okuma-anlama kazanımlarını gerçekleştirme yeterliği-Bir öykü örneği. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1).

Donnelly, R. and Fitzmaurice, M. (2005) Designing Modules for Learning. In O'Neill, G., Moore, S. &, McMullin, B., *Emerging issues in the practice of University learning and teaching*, Dublin, All Ireland Society for Higher Education (AISHE).

Erdal, N. (2017). *İlköğretim Türkçe 8 öğrenci çalışma kitabı.* Ankara: Dörtel Yay.

Erdal, N. (2017). *İlköğretim Türkçe 8 öğretmen kılavuz kitabı.* Ankara: Dörtel Yay.

Fer, S. ve Cırık, İ.(2007). *Yapılandırmacı öğrenme kuramdan uygulamaya.* İstanbul: Morpa Kültür Yay.

Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı* (3. Baskı). Ankara: PegemaYayıncılık.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: MEB Basımevi.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S.(1995). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi.* Ankara: Engin Yayınevi.

Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015) Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 3(3), 1-19.

Taşer, S. (2000). *Örneklerle konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Beşinci Sınıf Dinleme/İzleme Metinlerinin 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of Fifth Grade Listening Texts According to 2017 Turkish Language Curriculum

Bahar DOĞAN

Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Gülşah GENÇER

Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Okuma, yazma ve konuşma dil becerilerine temel oluşturması, onların gelişmesine destek vermesi bakımından dinleme becerisinin geliştirilmesi önemlidir. Bu çalışmanın amacı 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme/izleme metinlerinin ve metne yönelik etkinliklerin programın genel amaçları, metinlerde bulunması gereken özellikler, tema ve türler ile dinleme/izleme kazanımlarına uygun olup olmadığını saptamaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak sekiz temadan oluşan 5. sınıf MEB Yayınları Türkçe ders kitabındaki dört dinleme, dört izleme metni ve dört tane de etkinliklerde yer alan yardımcı videolar, genel amaçlar, metinlerde bulunması gereken özellikler, tema ve türler ile dinleme/izleme kazanımlarına göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak elde edilen sonuca göre dinleme/izleme metinlerinin genel olarak programın genel amaçlarına, kazanımlarına, tema ve temaların içeriklerine ve 5. sınıflarda bulunması gereken metin türlerine uygun olarak hazırlandığı görülmüştür. İkinci temada bulunan Dersimiz Atatürk izleme metni dışında tür olarak programda yer almayan bir türe ait metin bulunmamaktadır.

Anahtar Sözcükler: *Dinleme / izleme, dinleme eğitimi, program.*

Abstract

It is important to develop listening skills in order to form the basis for reading, writing and speaking language skills and to support their development. The aim of this study is to determine whether the listening/viewing texts in the 5th grade Turkish books prepared according to the 2017 Turkish Language Curriculum are suitable for the general objectives of the Curriculum, the features that should be found in the texts, themes and genres, and the listening/viewing gains. In the study, four listening texts, four viewing texts and four supporting videos in the activities of the 5th Grade Ministry of Education Publications Turkish textbook consisting of eight themes are evaluated by using document analysis, one of the qualitative research methods, according to the general objectives of the Curriculum, the features to be found in the texts, the theme and genres and listening/viewing gains. The obtained data were analyzed with descriptive analysis method and the findings of the research were reached. Based on the findings of the study, it was seen that listening / watching texts were prepared in accordance with the general aims and achievements of the Curriculum, themes and the content themes and the genres that should be found in the 5th grade. There is no text belonging to a genre that is not included in the program as a genre other than the Course of Atatürk which is in the second theme.

Keywords: *Listening, listening education, program.*

Giriş

İlk edinilen dil becerisi olması yönüyle önem arz eden dinleme, anne karnında başlayan bir süreçtir ve çocuğun ana dilini edinmesinde başat rol oynamaktadır. Bu beceri alanı ilk olarak anne karnında başlar ve yakın çevre ile geliştirilir. "Çocuğun öğrenmeye başlaması dinleme ile gerçekleşmektedir." (Özbay, 2009, s.81). Öğrenime başlamadan önce edinildiği varsayılan bu becerinin, aksine okul hayatı ile birlikte belirli bir plan ve program çerçevesinde geliştirilmeye çalışılması gerektiği birçok araştırmada belirtilmektedir (Emiroğlu ve Pınar, 2013; Yüksel, 2010; Tompkins, 2002; "Listening", b.t.)

Dinleme becerisi 1981 Programına kadar öğretim programlarında doğrudan yer alamamıştır. Ancak 21. yüzyılda teknolojinin gelişmesi ile dinleme/izleme araçlarının çoğalmış olması ve yapılan birçok araştırmanın dinlemenin de belli bir strateji temeline oturtularak geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu kanaatini güçlendirdiği görülmektedir (Ülper, 2009; Çelikbaş, 2010; Melanlıoğlu, 2011). "Öğrencileri dinleme becerisi hakkında bilgilendirmek ve dinleme stratejileri konusunda eğitmek, onların dinleme ve anlama düzeylerini artırmaktadır" (Doğan, 2017).

Geçmişten bugüne uygulanılan Türkçe dersi öğretim programlarına bakıldığında dinleme becerisinin 1968 Programından önce herhangi bir programda ele alınmadığı görülmektedir. "İlk defa 1968 İlkokul Müfredat Programında dinleme eğitiminden söz edilmiş, öğrencilerin her sınıfta 'dinleme ve izleme tekniği bakımından' kazanacakları davranışlar belirtilmiştir." (Özbay, 2009, s.76). Ancak 1968 İlkokul Müfredat Programında da dinleme, doğrudan ayrı bir öğrenme alanı olarak yer alamamıştır. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programında dil becerileri anlama ve anlatma becerileri olmak üzere iki alana ayrılmış ve dinleme doğrudan anlama becerisinin alt başlığı olarak verilmiştir. İlk kez, sözü edilen programda ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almıştır. Ancak 1981 Programı davranışçı yaklaşıma göre hazırlandığından dinleme becerisinin kazandırılması adına yeterli görülmemiştir (Melanlıoğlu, 2012, s.90).

2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programında dinleme/izleme becerileri ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmış, bununla beraber bu öğrenme alanının amaçları, kazanımları ve bu amaçlara nasıl ulaşılacağı; kazanımların nasıl, ne şekilde, hangi etkinliklerle kazandırılacağı da ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Bu programın temel aldığı yapılandırıcı yaklaşım öğretmeni rehber konumunda bırakırken, öğrenciyi aktif konuma almış ve dinleme becerisinin süreç içerisinde nasıl kazandırılacağı konusunda öğretmene yol gösterici olmuştur. 2009 yılında yayımlanan İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programında da dinleme becerisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmış ve programda "dinlemenin; diğer öğrenme alanlarına temel oluşturduğu, bu yolla öğrencilerin iletişim kurma ve öğrenme becerilerinin geliştiğinden söz edilmiştir. Ayrıca dinleyerek öğrenen öğrencilerin, bu becerilerini bir öğrenme aracı olarak hayat boyu kullandıkları için söz konusu becerinin eğitiminin erken yaşlarda verilmesi gerektiğinden söz edilmiştir" (MEB,

2009, s.14). 2009 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmışken, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları (1) sözlü iletişim, (2) okuma, (3) yazma olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenmiştir (Altunkeser, 2017, s.120). Öğrenme alanlarının değişmesiyle beraber kazanımlar da değişmiş ve bu kazanımlar sınıf seviyelerine göre 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilmiştir.

Bu bilgiler ışığında dinleme becerisinin süreç içerisinde gittikçe önem kazandığı görülmektedir. Her ne kadar 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2009 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında ayrı bir alan olarak ele alınsa da uygulamada izleme becerisi, dinlemenin de gerisinde kalmıştır. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme ve izleme becerilerine eşit miktarda yer verilmiş ve bu metinlerin etkinlikleri yardımcı videolarla desteklenerek izleme becerisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Teknolojinin gelişmesi okulların da bu değişime ayak uydurması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Fatih projesi kapsamında yer alan etkileşimli tahtalarla birlikte sınıf içi uygulamalarda izleme metinlerinin işlenmesine ortam sağlanması da bu becerinin gelişmesine hizmet edebilir.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında ise dinleme/izleme becerisine hem programın genel amaçlarında yer almış hem de ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır. Programın genel amaçlarına, kazanımlarına ancak dört temel dil becerisinin her birine eşit miktarda zaman ayırarak birini diğerinden üstün görmeden birbirlerini destekleyecek nitelikte geliştirmeye çalışarak ulaşılabilir. 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının dinleme/izleme becerisi 2017 Programı ile karşılaştırıldığında kazanımlar açısından yeni bir güncellemenin yapılmadığı görülmektedir. Araştırmada incelenen ders kitabı her ne kadar 2017 Programına göre incelense de 2018 ve 2019 programları ile aralarında sadece türler tablosunda birtakım farklılıklar olması ve bu farklılıkların da araştırma sonuçlarını etkilememesi çalışmanın güncelliğini koruması bakımından önemlidir. Bu nedenle araştırmaya konu olan ders kitabındaki dinleme/izleme metinleri 2017 Programına göre hazırlandığı için bu araştırma kapsamında da 2017 Programı temel alınmıştır.

Bu çalışmanın amacı ortaokul 5. sınıf Türkçe kitabında bulunan dinleme/izleme metinlerinin 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan ve alt amaçlarda belirtilen değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaca ulaşabilmek için şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

- Dinleme/izleme metinleri programın genel amaçlarıyla örtüşüyor mu?

- Dinleme/izleme metinleri, programda belirtilen "Metinlerin taşıması gereken özelliklere" uygun mudur?

- Dinleme/izleme metinlerine yönelik hazırlanan etkinlikler programda belirtilen dinleme amaç ve kazanımlarına uygun mudur?

- Dinleme/izleme metinleri programda belirtilen tema ve metin türleriyle uyumlu mudur?

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinin kullanıldığı araştırma, 5.sınıf dinleme/izleme metinlerinin 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki genel amaçlar, metinlerde bulunması gereken özellikler, tema ve türler ile dinleme/izleme kazanımlarına göre değerlendirilmesini içermektedir. Belgesel tarama olarak da adlandırılan doküman incelemesi "Belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar." (Karasar, 2010, s.183).

Çalışma Materyali

2017-2018 eğitim-öğretim yılında değişen müfredat ile birlikte Türkiye genelinde tüm beşinci sınıflar için tek bir kitap basılmış ve yıl içerinde MEB'in hazırladığı bu kitabın okutulması istenmiştir. Bu nedenle çalışmada tek bir kitap incelenmiştir. Araştırmanın çalışma materyalini MEB'in hazırladığı beşinci sınıf Türkçe kitabında yer alan dinleme/izleme metinleri ve yardımcı videolar oluşturmaktadır. Söz konusu dinleme/izleme metinlerinin isimleri ve temaları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Beşinci sınıf MEB Yayınları Türkçe ders kitabında yer alan dinleme/izleme metinleri

Temalar	**Metin İsim ve Özellikleri**
1.Tema Çocuk Dünyası	Anlamak / Dinleme Metni
2.Tema Milli Mücadele ve Atatürk	Dersimiz Atatürk / İzleme Metni
3.Tema Erdemler	Adsız Çeşme / Dinleme Metni
4.Tema Bilim ve Teknoloji	Sanki Caminin Bakım Kılavuzu / Dinleme Metni
5.Tema Milli Kültür	Dede Korkut Boğaç Han / İzleme Metni
6.Tema Okuma Kültürü	Küçük Şeylerin Hikâyesi-Kütüphane/İzleme Metni
7.Tema Sağlık, Spor	Bilinçsiz İlaç Kullanımı / İzleme Metni
8.Tema Doğa ve Evren	Kuş Ağacı / Dinleme Metni

Tablo 1'de belirtilen dinleme/izleme metinleri dışında bu metinleri desteklemek amacıyla etkinliklerde kullanılan yardımcı videolar da mevcuttur. Bu videolar dördüncü temada bulunan "Uzayda Bir Gün" adlı metnin hazırlık çalışması kısmında bulunan Uluslararası Uzay İstasyonunda Günlük Yaşam; beşinci temada, "Anadolu Sevgisi" adlı metnin yedinci etkinliğinde bulunan Türkiye Tanıtım Videosu; altıncı temada "Kitabın Serüveni" adlı metnin dördüncü etkinliğinde bulunan Kâğıt Nasıl Üretilir?; sekizinci temada "Reçete" adlı metnin dördüncü etkinliğindeki Nane Limon Kabuğu adlı videolardır. Araştırmanın çalışma materyallerini bu metinler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplaması

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan temalar, türler, dinleme/izleme alanına ait kazanımlar, metinlerin taşıması gereken özellikler ve programın genel amaçlarına dikkat edilerek 5. Sınıf Türkçe kitabında yer alan on iki dinleme/izleme metni üzerinde analizler yapılmıştır.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme/izleme beceri alanında toplam 52 kazanıma yer verilmiştir. Bu kazanımlar 5 ve 6. sınıf düzeylerinde 12'şer, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde ise 14'er kazanım olarak dağılmıştır. Programda 5. sınıf ve 6. sınıf kazanımlarında herhangi bir değişiklik bulunmazken, farklı olarak 7.sınıflarda "T.7.1.9.Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder." ve "T.7.1.10. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular." kazanımları; 8.sınıflarda yine "T.8.1.12. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder." ve "T.8.1.9. .Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular." kazanımları yer almaktadır.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı şimdiye kadar kullanılan diğer programlar gibi belli bir eğitim felsefesi üzerine temellenmiştir. Bir eğitim felsefesi temel alınarak hazırlanan programlar bünyelerinde bazı genel amaçlara yer verirler (MEB, 2017, s.3). 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının da sahip olduğu genel amaçlar mevcuttur. Bunlar programda ayrıntılı biçimde belirtilmiştir.

Bilindiği üzere Türkçe derslerinde metin temelli öğretim yapılmaktadır. Bu nedenle metinlerin seçimi oldukça önemlidir. Programın "Metin Sayısı ve Metin Türlerine İlişkin Açıklamalar" kısmında her temada 4 metin kullanılacağı ve bunlardan bir tanesinin dinleme/izleme metni olması gerektiği belirtilmiştir. Bu durumda toplamda 8 dinleme/izleme metni kullanılacağı söylenmiştir.

"2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında metin türleri üç ana biçim altında toplanmıştır: Bilgilendirici, hikâye edici, şiir" (MEB, 2017, s.20). Aynı zamanda her sınıf düzeyinde bulunması gereken türler de programda belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Veriler analiz edilirken 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenerek değişkenler belirlenmiştir. Programın genel amaçları, kazanımları, tema ve türlere ilişkin açıklamaları ve metinlerin taşıması gereken özellikler değişkenler olarak ele alınıp beşinci sınıf MEB yayınları Türkçe ders kitabında bulunan dinleme/izleme metinleri bu değişkenlere göre analiz edilmiştir. Metinler ve değişkenler var olan durumlarıyla verilmiştir. Programda yer alan veriler öncelikle okunmuş ve uygun başlıklar oluşturulmuştur. Sonrasında beşinci sınıf Türkçe kitabında yer alan dinleme/izleme metinleri dinlenilip izlenilerek bu değişkenlere göre yer yer tablolardan yararlanılarak sunulmuştur. Tüm analizler her iki araştırmacı tarafından da yapılmıştır.

Araştırmacılar arasındaki tutarlılığı belirlemek için Miles-Huberman'ın görüş birliği formülü (5÷5+1)×100=83 kullanılmıştır. Sonuca göre araştırmacılar arasında iç tutarlılığın olduğu belirtilebilir. "Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik: görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı ÷ (görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı + görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısı)×100= görüş birliği formülü kullanılarak hesaplanabilir. Kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olduğu durumlarda içsel tutarlılığın olduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 1994)" Gerekli düzenlemeler yapılarak araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre hazırlandığı belirtilen 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan dinleme ve izleme metinleri söz konusu Programın genel amaçlarına, metinlerin genel niteliklerine, tema ile türlerine ve ilgili sınıf düzeyi kazanımlarına göre incelenmesi neticesinde elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının Genel Amaçlarına Göre 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme/izleme Metinlerinin Değerlendirilmesi

"2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı dil becerilerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmedin ön şartı olarak kabul etmektedir" (MEB, 2017, s.10). Bu nedenle temel dil becerilerinin geliştirilmesi diğer alanlardaki başarı düzeyini de etkilediğinden oldukça önemlidir. Program öğrencilerin sadece akademik başarılarını artırmayı değil, onların her alanda yetkin bireyler olmasını amaçlamaktadır. Çalışmanın bu kısmında beşinci sınıf dinleme/izleme kazanımlarının 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının genel amaçlarına uygun olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Söz konusu genel amaçlardan "Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmelerinin sağlanması." (MEB, 2017, s.10) maddesinin Çocuk Dünyası temasının dinleme metni olan "Anlamak" şiirinde yer aldığı görülmektedir. Bu dinleme metninde bulunan dört farklı deyim ve anlamlarının ne olduğunu içeren sorulara bakıldığında, metnin öğrencilerin söz varlığına yeni kelime ve kelime grupları katacağı söylenebilir. Aynı amaca sekizinci temanın dinleme metni olan "Kuş Ağacı"nın da hizmet ettiği belirtilebilir. Metnin türünün masal olması bu amaca oldukça hizmet etmektedir. Yaratıcılıklarını, hayal dünyalarını geliştirmesi bakımından önemli bir tür olarak görülmektedir. Okul öncesi dönemden itibaren severek ve büyük bir dikkatle dinledikleri masallar, dinleme becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilecek metin türlerindendir. Aynı zamanda öğrencilerin hayal

dünyalarını da genişletmektedir. Masallar, anadili eğitiminde de dinleme becerisinin geliştirilmesinde de yararlanılması gereken önemli bir türdür (Lüle Mert, 2012, s.4).

İkinci temanın izleme metni olan "Dersimiz Atatürk" adlı metne bakıldığında Atatürk'ü tüm yönleriyle tanıtmaya çalışan ve millî mücadelenin ne olduğu hakkında bilgiler veren, milli mücadele döneminde yaşanılan zorlukları anlatan, Türk halkının fedakârlığı ve vatanseverliğinden bahseden bir metin olduğu görülmektedir. Bu anlamda 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının genel amaçlarından "Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, milli duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi" (MEB, 2017, s.10) amacını yansıttığı görülmektedir. Üçüncü temanın dinleme metni Adsız Çeşme adlı şiirdir. Öğrencilerin çeşitli erdemleri edinmesi ve Türk kültürünü yansıtan değerleri kazanabilmesi Programın genel amaçlarından biridir. Bu nedenle iyilik yapmanın yüce bir erdem olduğunu anlatan bu dinleme metni Programın söz konusu amacına hizmet ettiği söylenebilir.

Dördüncü temanın dinleme metni olan "Sanki Caminin Bakım Kılavuzu" adlı metin de millî, tarihi ve kültürel değerleri içermesi bakımından aynı amacı gerçekleştirme hususunda önemli bir araç olabilir. Türk tarihinin en büyük mimarı sayılan Mimar Sinan'ı ve eserlerini içermesi öğrencilerde tarihî şahsiyetlere karşı bir ilgi uyandırmaktadır. Osmanlı dönemi mimarîsinin en güzel örneklerini oluşturan Mimar Sinan'ın eserlerinin yenileme çalışmaları kültürel değerlere sahip çıkılmasının gerekliliğini de vurgulaması bakımından önemli görülmektedir. Yine beşinci temada yer alan "Dede Korkut Boğaç Han" adlı izleme metni eski Türk geleneklerinden erkek çocukların kahramanlık yaparak isim almalarını anlatmaktadır. Dede Korkut Hikâyeleri eski Türk gelenekleri ve yaşayışları hakkında bilgiler vermektedir. Bu anlamda ders kitaplarında yer alması oldukça önemlidir. Ayrıca öğrencilerin millî, kültürel ve tarihi değerlerini önemsemelerini ve öğrenmelerini sağlayabileceği düşünülmektedir.

Beşinci temada yer alan "Anadolu Sevgisi" metninin 7. etkinliğindeki "Türkiye Tanıtım Videosu" adlı izleme metninin de Türkiye'nin gezilip görülmeye değer yerlerini, Türkiye'de yetişen ürünleri, Türk gelenek, görenekleri ve Türk kültürünün değerlerini içeren bir reklam olması bakımından Türk gelenek ve göreneklerini kazandırmada etkili olabileceği söylenebilir.

Altıncı temada yer alan "Küçük Şeylerin Hikâyesi- Kütüphane" adlı izleme metni, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanma, söz varlığını zenginleştirme amaçlarını gerçekleştirmek için öğrencilere sunulan bir metin olduğu söylenebilir. Metinler dil becerilerimizi geliştirmek için birer araçtır. Metinlerin yer aldığı kitapları yakından tanımak, kütüphaneleri aktif bir şekilde kullanmak, araştırma, inceleme yapabilmek için kütüphanelerden faydalanmayı bilmek önemli bir konudur. Bu metin kütüphanelerin geçmişten bugüne tarihçesinden bahsederek ve Türk dünyasında kitaba, kütüphaneye ve ilme verilen önemi konu alarak tarihi ve kültürel geçmişte kütüphanelerin yeri ve önemini göstermeyi amaçlamıştır. Bu metin ile öğrencilerde kitaba ve kütüphaneye

ilgi uyandırmak, okuma sevgisi kazanmalarını ve okuma alışkanlığı edinmelerini sağlamayı amaçladığı belirtilebilir.

Yedinci temada insan sağlığını konu alan ve bilinçsizce kullanılan ilaçların ne denli önemli problemlere yol açabileceğini anlatan "Bilinçsiz İlaç Kullanımı" adlı metin ile öğrencilerin sağlıklı yaşama önem veren ve bilinçli birer birey olarak yetişmeleri amaçlanmıştır. Bu doğrultuda genel amaçlara uygunluğu söylenebilir.

Dördüncü temanın "Uzayda Bir Gün" adlı metninin hazırlık çalışmasında bulunan Uluslararası Uzay İstasyonunda Günlük Yaşam adlı video öğrencilerde bilime ve bilimsel çalışmalara karşı bir merak uyandırmaktadır. Uzay ve astronotlar hakkında genel bilgilerin verildiği bu video, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının genel amaçlarında "Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi."(MEB, 2017, s.10) amacına hizmet etmektedir. Bu video öğrencilerde bilimsel araştırmalara karşı bir ilgi ve merak uyandırmakta, öğrencilerin keşfetme duygularını harekete geçirebileceği söylenebilir.

Altıncı tema bulunan "Kitabın Serüveni" adlı metnin dördüncü etkinliğinde yer alan "Kâğıt Nasıl Üretilir?" adlı video da öğrencileri teknolojinin kullanım alanlarını yakından tanıma imkânı ile buluşturması bakımından yine öğrencilerin keşfetme, araştırma becerilerini geliştirmeye katkı sunabilir.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Niteliklerine Göre 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme/izleme Metinlerinin Değerlendirilmesi

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında ders kitabına alınacak metinler için bazı ölçütler verilmiştir. Bu bölümde söz konusu metinlerinin Programda belirtilen nitelikleri taşıyıp taşımadığı değerlendirilmiştir.

Metinlerin geneline bakıldığında Programda belirtilen metinlerin taşıması gereken niteliklere sahip olduğu görülmüştür. Metinler millî, ahlâki, kültürel değerleri yansıtacak şekilde öğrencilerin duygu, düşünce dünyasını zenginleştiren tema ve kazanımlara uygun tutarlı metinler olduğu belirtilebilir. Ayrıca metinlerin alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ya da şairlerin eserlerinden oluştuğu görülmektedir.

Metinlerin taşıması gerek niteliklerden söz edilirken tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümlerin çıkarılabileceği Programda belirtilmiştir (MEB, 2017). Bu doğrultuda incelenen metinlerden "Dersimiz Atatürk" adlı izleme metninin aslı 1 saat 32 dakikadan oluşmaktadır. Ancak derse konu alınan kısmı 17 dakikalık bölümünü içermektedir. Bu 17 dakikalık kısımda daha çok Mustafa Kemal'in asker olma süreci ve katıldığı savaşlar ile millî mücadelenin lideri olması

hakkında bilgiler verilmektedir. Bu açıdan söz konusu kısaltma ile metnin bir bölümünün ön plana çıkarıldığı ve bu bölümün de kendi içinde bir tutarlılığa sahip olduğu belirtilebilir.

Metinlerden Atatürk'ün çok yönlü bir kişiliğe sahip olduğu ve birçok alanla birden ilgilendiği bilinmektedir. Yine TRT Çocuk TV tarafından hazırlanan ve yayınlanan Dede Korkut Hikâyeleri çizgi filminin bir bölümünü oluşturan Boğaç Han adlı izleme metninin de on iki dakikalık kısmı verilmiştir. Türk geleneklerinden kahramanlık yaparak isim alma geleneğini anlatan bu metin tutarlılığı ve bütünlüğü bozulmayacak şekilde kısaltılmıştır.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Tema ve Metin Türlerine Göre 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dinleme/İzleme Metinlerinin Değerlendirilmesi

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında her sınıf düzeyi için 8 tema işlenmesi gerektiği öngörülmüş ve bunlardan üçü zorunlu kılınmıştır. Zorunlu temaları Erdemler, Millî Kültür, Millî Mücadele ve Atatürk teması oluşturmaktadır. Bu üç tema dışında kitapta yer alacak diğer temaların seçmeli olup kitap yazarlarınca belirleneceği belirtilmiştir. 5. Sınıf Türkçe ders kitabında da 8 tema yer almış olup üçü belirtilen zorunlu temalardan oluşmaktadır. Geriye kalan beş temayı ise seçmeli temalardan Çocuk Dünyası, Bilim ve Teknoloji, Okuma Kültürü, Sağlık, Spor, Doğa ve Evren oluşturmaktadır.

Birinci tema olan Çocuk Dünyası adlı temanın dinleme/izleme metnini Cahit Zarifoğlu'nun "Anlamak" adlı şiiri oluşturmaktadır. Şiirde bir çocuğun gözünden anne, baba, nene ve dedesinin konuşmaları değerlendirilmiştir. Çocuğun iç dünyasında yakın çevresinin konuşmalarını algılayış biçimi verilmiştir. Programda temalarla birlikte örnek alt temalar da bulunmaktadır. Çocuk Dünyası temasının alt temaları arasında çocuk kültürü, çocuk oyunları, merak, çocuk müzesi gibi alt temalar yer almaktadır. Bu bağlamda metnin tema ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Ayrıca metin Programda 5. sınıflar için uygun olduğu belirtilen şiir türüyle yazılmıştır. Ancak söz konusu metnin dinleme metni olması nedeniyle türe uygun seslendirmenin yapılmış olması da metnin anlaşılırlığı ile doğrudan ilgili olduğu için oldukça önemlidir. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde seslendirmenin şiir türünün özelliklerini yansıtacak şekilde olmadığı görülmektedir. Serbest biçimde yazılmış bir şiir olması seslendirmede şiirin düz yazı gibi algılanmasına neden olmaktadır. Bu durumun şiir türünün özelliklerini öğrencilere kazandırmada metnin etkisiz kalmasına neden olabilir.

İkinci tema zorunlu temalardan biri olan Millî Mücadele ve Atatürk temasıdır ve bu kapsamda ele alınan metin "Dersimiz Atatürk" adlı izleme metnidir. Bir grup beşinci sınıf öğrencisinin Atatürk konulu bir ödev hazırlamaları gerektiğinden yola çıkarak hazırlanan filmin senaryosunu ünlü yazar ve tarihçi Turgut Özakman yazmıştır. Film Atatürk'ün çocukluğundan başlayarak okuduğu okulları, aldığı görevleri, bulunduğu savaşları, kazandığı zaferleri ve millî mücadele döneminde yaşanılan zorlukları anlatan bir süreci

içermektedir. Bu tema için Atatürk, milli mücadele, milli birlik, milli egemenlik, Çanakkale, fedakârlık, şehitlik, vatanseverlik gibi alt temalar önerilmiştir. Bu anlamda tema için önerilen alt temalardan Atatürk'ü özellikle konu alan film, Atatürk'ün okuduğu okulları, katıldığı savaşları, zaferlerini, yer yer özel hayatıyla ilgili bilgileri içermesi bakımından biyografi türünün özelliklerini de yansıtmaktadır. Ancak Programda yer alan metin türlerine bakıldığında belgesel türünün bulunmadığı görülmektedir. Biyografi türünün ise beşinci sınıflar için öngörülen türler arasında olmadığı yedinci sınıftan itibaren bu türün yer aldığı görülmektedir. Bu anlamda tema ile büyük oranda örtüşse de metin beşinci sınıflar verilmesi öngörülen tür bakımından Program ile çelişmektedir.

Zorunlu temalardan olan Erdemler temasında Hasan Ali Yücel'e ait "Adsız Çeşme" adlı dinleme metni bulunmaktadır. Karşılıksız iyilik yapmanın yüce bir erdem olduğunu öğrencilere vermeye çalışan metin, çeşitli etkinliklerle öğrencilere, iyilik yapmanın önemini ve faydalarını anlatmaya çalışmaktadır. MEB son dönemlerde değerler eğitimini oldukça önemli bulmaktadır. Öğrencilere iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıkları kazandırmayı amaçlayan eğitim, bu yönüyle değerler ile şekillenmiş olur (MEB, 2017, s.7). Bu bağlamda çocuklara farklı değerlerin sunulduğu ve kazandırılmaya çalışıldığı "Erdemler" teması önemlidir. Bu dinleme metni de büyük bir erdem olan karşılıksız iyiliğin, insanlığa faydalı olan çalışmaların önemini ve gerekliliğini anlatması bakımından tema ile örtüşmektedir. Programda Erdemler teması altında i iyilikseverlik, dayanışma, cömertlik yardımlaşma gibi alt temalar verilmiştir. Metin bu anlamda temanın özelliklerini büyük oranda yansıtmaktadır. Metnin türünü, Programda beşinci sınıflar için öngörülen türler arasından şiir oluşturmaktadır. Ancak bu metnin de tür özelliği dikkate alınarak seslendirilmediği, şiirsel bir dil kullanılmadan okunduğu görülmektedir.

Dördüncü tema seçmeli temalardan olan Bilim ve Teknoloji temasıdır. Günümüzde bilimsel çalışmaların hız kazanması ve teknolojinin insan hayatının hemen her noktasında kendini göstermesi çağın bu hızına ayak uydurmak gerekliliğini doğurmuştur. Çağın gerekliliğine göre kendini güncellemeyen öğretim programlarının kaliteli bireyler yetiştirmesi ve bireyleri topluma kazandırması oldukça zordur. Öğretim programlarının tek amacı öğretmek değildir, aynı zamanda çocuğun öğrendiklerini hayata geçirebilmesi ve işlevsel olarak kullanabilmesini sağlamaktır. Yani bireyin bilgileri ezberleyerek eğitim sürecini tamamlaması doğru bir kabul olarak görülmemektedir. Okul, çocuğu hayata hazırlayabilmeli, sosyal ve kültürel açıdan geliştirebilmeli ve çağın gerekliliklerine ayak uydurabilmesini sağlayabilmelidir. Bilim ve teknoloji çağında olunması, muhakeme becerisi yüksek, üst düzey bilişsel becerileri gelişmiş bireylere ihtiyacı artırmaktadır. Bu anlamda yaşam boyu öğrenme anlayışını ve ilkesini hayata geçirmede, bilgi ve iletişim teknolojileri önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirel, 2009, s.696). Bu nedenle eğitim programlarında Bilim ve Teknoloji temasının yer alması önemli görülmektedir. Bu temanın dinleme metnini "Sanki Caminin Bakım Kılavuzu" adlı metin oluşturmaktadır. Bu metin

2012 yılında sunulan bir haber metnidir. Metin, haberin çıktığı tarih temel alınacak olunursa Mimar Sinan'ın 469 yıl önce yaptığı Şehzadebaşı Camii'nin yenilenmesi sırasında kemerlerin birinde bulunan ve Mimar Sinan tarafından yazıldığı belirtilen bir mektubun yenileme hakkında bilgi vermesini içermektedir. Bilimsel gerçekliklerin yüzyıllar sonrasını bile aydınlatabildiğini gösteren bu metin, bilimin önemi ve gerekliliğini göstermesi bakımından bu temaya oldukça uygun görülmektedir. Bu metin programda belirtilen metin türlerinden bilgilendirici metinler başlığında yer alan haber metni türünü oluşturmaktadır. Haber metni programda beşinci sınıflar için öngörülen bir metin türüdür.

Beşinci tema zorunlu temalardan olan Millî Kültür temasıdır. Bu temanın izleme metnini TRT Çocuk TV tarafından hazırlanan ve yayınlanan Dede Korkut Hikâyeleri adlı çizgi filmin Boğaç Han bölümü oluşturmaktadır. On iki dakika kırk saniyeden oluşan bu bölümde oldukça güçlü bir boğa ile mücadeleye giren kuvvetli çocuğun boğayı yenerek Boğaç ismini alması anlatılmaktadır. Metin, Programda beşinci sınıflar için öngörülen hikâye edici metin türlerinden hikâyeyi oluşturmaktadır. Eski Türk gelenekleri ve Türk büyükleri hakkında bilgi edinilmesini sağlayan bu izleme metni Millî Kültür temasının özelliklerini yansıtmaktadır.

Altıncı tema seçmeli temalardan olan Okuma Kültürü temasıdır. Bu temanın izleme metnini "Küçük Şeylerin Hikâyesi- Kütüphane" metni oluşturmaktadır. Okuma kültürünün temel taşı olan kitap ve kitapların bir arada bulunduğu merkezler olan kütüphanelerin tarihte ve Türk kültüründe nasıl bir öneme sahip olduğu hakkında bilgiler veren bu izleme metni temanın alt temalarından kütüphane ile ilişkilendirilebilir. Edebi ve tarihi şahsiyetlerin kitaba ve kütüphaneye verdikleri önemi anlatan bu izleme metninde Türk tarihi boyunca kurulan kütüphanelerin tanıtımı da mevcuttur. Metin bilgilendirici metin türündedir.

Kitabın yedinci temasını seçmeli temalardan Sağlık ve Spor teması oluşturmaktadır. Bu temanın izleme metni "Bilinçsiz İlaç Kullanımı" adlı metindir. Metin reçetesiz kullanılan ilaçların insan sağlığını ne derece tehlikeye attığını ve bilip bilmeden ilaç kullanılmaması gerektiğini anlatan bir videodur. Beş dakika elli dört saniyeden oluşan izleme metni Programda Sağlık ve Spor teması için önerilen alt temalardan ilaç kullanımı alt temasıyla ilişkili olduğundan metin, tema ile uyumludur. Metin programda belirtilen üç ana biçimden bilgilendirici metin türünü oluşturmaktadır.

Sekizinci tema seçmeli temalardan Doğa ve Evren temasıdır. Bu temada yer alan dinleme metni Mustafa Ruhi Şirin'in Guguklu Saatin Kumrusu kitabından alınan "Kuş Ağacı" adlı metnidir. Metnin tür özelliklerine bakıldığında metin, Programda 5. Sınıflar için öngörülen hikâye edici metin türlerinden masal türünü oluşturmaktadır. Doğa ve evren teması için Programda doğa, doğa olayları, canlılar, evren, doğal afetler, manzaralar, bitkiler, hayvanlar, yağmur gibi alt temalar sunulmuştur. Bu metinde canlılar, doğanın devinimsel süreci hayvanlar arasındaki konuşmalarla verildiğinden Programda sunulan alt temalardan canlılar alt temasına uygunluk göstermektedir. Doğa ve doğada yaşayan canlıları içermesi bakımından metin, tema ile uyumludur.

Kitapta bu ana dinleme/izleme metinleri dışında etkinliklerde yararlanılan yardımcı videolar da mevcuttur. Kitabın dördüncü temasını Bilim ve Teknoloji teması oluşturmaktadır. Temanın ilk metni Uzayda Bir Gün adlı okuma metnidir. Bu metnin hazırlık çalışmasında ise metnin içeriğini destekleyen ve çocukları hem metne hem temaya hazırlayan "Uluslararası Uzay İstasyonu'nda Günlük Yaşam" adlı video oluşturmaktadır. Bu video uzay ve astronotların uzaydaki günlük yaşamı ile ilgili açıklayıcı bilgiler veren bir videodur. 3 dakika 32 saniyeden oluşan bu video izlendikten sonra, öğrencilerin uzayda günlük hayatın nasıl olduğu hakkında bilgiler edindiği görülmektedir. Bu nedenle tür olarak bilgilendirici bir metindir. Teknoloji ve bilim çağında olunması ve "Dünya dışında bir yerde yaşam mevcut mudur?" sorusuna cevap arayışları içinde olunması uzay ile ilgili çalışmaları artırmış ve bu konuda oldukça önemli yollar kat edilmiştir. Bu anlamda videonun hem temayı hem de bulunduğu metni destekleyecek nitelikte olduğu söylenebilir.

Kitabın beşinci temasını zorunlu temalardan Millî Kültür oluşturmaktadır. Bu temanın Anadolu Sevgisi adlı okuma metninin yedinci etkinliğinde yer alan "Türkiye tanıtım Videosu" adlı yardımcı videoyu incelediğimizde tür olarak, Programda beşinci sınıflar için öngörülen bilgilendirici metin türlerinden reklam türünü oluşturmaktadır. Bu video Turizm ve Kültür Bakanlığı'nın 40. Turizm Haftası nedeniyle hazırladığı Türkiye Tanıtım Videosunun reklam kısmını içermektedir. Programda Milli Kültür teması için verilen alt tema örneklerini kültürel miras, tarihî eserlerimiz, mekânlar, şehirlerimiz, milli bayramlar, tarihî şahsiyetler gibi konular oluşturmaktadır. Bu videoda Türkiye'nin tarihi eserleri, şehirlerin ünlü mimari yapıları, bilinen Türk yemekleri, Türk sporları kısaca tanıtılmaktadır. Bu anlamda Anadolu kültürünü yansıtması ve belirtilen konu örneklerinin kısa tanıtımının yapılması nedeniyle bulunduğu tema ve metin ile uyumlu görülmektedir.

Altıncı temayı seçmeli temalardan Okuma Kültürü oluşturmaktadır. Temanın ikinci metni olan Kitabın Serüveni adlı okuma metninin dördüncü etkinliğinde "Kâğıt Nasıl Üretilir?" adlı bir izleme metni bulunmaktadır. Bilgilendirici bir metin türü olan bu yardımcı video beş dakika elli bir saniyeden oluşmakla birlikte kâğıt üretiminin nasıl olduğu ve kâğıt fabrikalarının işleyişini hangi süreçlerin içerdiği hakkında bilgiler verilmektedir. Bu nedenle video bilgilendirici metin türünü oluşturmaktadır.

Sekizinci tema seçmeli temalardan olan Doğa ve Evren temasıdır. Bu temanın ikinci metninin dördüncü etkinliğinde bulunan izleme metni Barış Manço'nun Nane Limon Kabuğu adlı şarkısının klibidir. Bu video dört dakika on altı saniye sürmektedir. Video beşinci sınıflar için ön görülen şarkı türünde bir metindir. Mustafa Kutlu'nun Reçete adlı metninin etkinliği olarak verilmiştir. Doğa ve evren teması gereğince doğal beslenmenin, doğanın sunduğu nimetlerden faydalanmanın önemini anlatan bu metnin hem bulunduğu tema hem de yer aldığı okuma metniyle uyum gösterdiği söylenebilir.

Dinleme/izleme metinleri tema ve tür değişkenlerine göre değerlendirildiğinde metinlerin bulundukları temalar ile uyum içinde olduğu gözlemlenmektedir. Tür

bakımından ise ikinci temanın izleme metni olan Dersimiz Atatürk filmi dışında Program ile örtüşmeyen bir metin bulunmamaktadır.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Dinleme/İzleme Kazanımlarına Göre 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme/İzleme Metinlerinin Değerlendirilmesi

Metinler amaçları gerçekleştirmede araç olarak kullanılırlar. Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme/izleme metinlerinin etkinliklerinin Programda yer alan dinleme/izleme alanına ait kazanımları aktarma amacına hizmet edip etmediği saptanmaya çalışılmıştır.

Tablo 3. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan dinleme/izleme kazanımlarının metinlere dağılımı

Beşinci Sınıf Dinleme Kazanımları	**Ders Kitabında Yer Alan Metinler**							
	Anlamak	Dersimiz Atatürk	Adsız Çeşme	Sanki Caminin Bakım Kılavuzu	Dede Korkut Boğaç Han	Küçük Şeylerin Hikâyesi Kütüphane	Bilinçsiz İlaç Kullanımı	Kuş Ağacı
T.5.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.					X			X
T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.			X	X				X
T.5.1.3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.								
T.5.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.			X					
T.5.1.5. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.								X
T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	X	X			X	X	X	X
T.5.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.			X					
T.5.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.								
T.5.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.					X		X	
T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.			X					
T.5.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.								
T.5.1.12 Dinleme stratejilerini uygular.	X			X		X		X

Tablo 3 incelendiğinde "T.5.1.1." kazanımına yönelik iki metinde etkinliği bulunurken"T.5.1.2." kazanımının dört metinde etkinliğinin olduğu görülmektedir. "T.5.1.3." kazanımına ise bağımsız bir etkinlikte yer verilmediği görülmüştür. "T.5.1.4." kazanımı iki metnin etkinliklerde yerini alırken "T.5.1.5." kazanımına bir metinde yer verilmiştir. "T.5.1.6." kazanımına altı, "T.5.1.7." kazanımına iki, "T.5.1.8." kazanımına bir, "T.5.1.9." kazanımına iki, "T.5.1.10." kazanımına iki, "T.5.1.11." kazanımına bir ve "T.5.1.12." kazanımına dört metinde yer verilmiştir. Bu durum bazı kazanımların sıklıkla verilmesine rağmen bazı kazanımların ise hiç kullanılmadığını göstermektedir.

Çocuk Dünyası adlı birinci temanın dinleme metni olan Anlamak adlı şiiri programda yer alan kazanımlara göre değerlendirildiğinde metnin ilk etkinliğinde şiirin belli yerlerinin boş bırakılarak öğrencilere sunulduğu ve dinlerken bu boşlukları doldurmaları gerektiği şeklinde bir çalışma verilmiştir. Bu etkinlik ile öğrencilerin "T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular." kazanımına ulaşmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Çocukların metni dikkatlice dinlemeleri aynı zamanda da not edebilmeleri amaçlanmıştır. Metnin ikinci etkinliğinde öğrencilere şiirle ilgili beş soru yöneltilerek cevaplandırmaları istenmiştir. Bu etkinlik ile "T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir." kazanımı aktarılmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin metnin içeriğini anlayıp anlamadıkları da ölçülmek istenmiştir. Metnin diğer etkinlikleri dinleme/izleme alanının kazanımlarına daha az hizmet etmektedir. Daha ziyade noktalama işaretleri ve metinler arası anlam kurma çalışmalarını içermektedir.

İkinci temanın izleme metnini Dersimiz Atatürk adlı film oluşturmaktadır. Metnin etkinliklerine bakıldığında birinci etkinlikte metinle ilgili yedi soru sorulmuştur. Sorular genellikle kısa cevaplı, metinde sunulan bilgileri içeren ve dinleme esnasında cevaplanmayı gerektiren sorulardır. Öğrencilerden filmi izlerken bu soruları cevaplandırmaları istenmiştir. İkinci etkinlikte de yine metinle ilgili sekiz soru verilmiştir. Bu sorular biraz daha yoruma açık ve öğrencilerin kendi fikir ve görüşlerini de içeren cevaplar gerektirmektedir. Bu iki etkinlik ile öğrencilerin "T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir." kazanımına ulaşmaları sağlanmıştır. Metnin diğer etkinlikleri metinden farklı olarak diğer dil becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. Bu izleme metni konu ve tür olarak tema ile oldukça uyum göstermesine rağmen etkinliklerinden ancak iki tanesi dinleme/izleme kazanımlarına yöneliktir.

Üçüncü tema zorunlu temalardan olan Erdemler temasıdır. Bu temanın dinleme metni olan Adsız Çeşme'nin etkinliklerine bakıldığında ilk olarak karşılaşılan örnekte öğrencilere bazı kelimeler verilip anlamlarını tahmin etmeleri istenmiştir. Daha sonra ise tahminlerinin doğruluğunu sözlükten kontrol etmeleri belirtilmiştir. Bu etkinliğin Programda yer alan beşinci sınıf dinleme/izleme kazanımlarından "T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder." kazanımına hizmet ettiği söylenebilir. Bu bağlamda çocuklar bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin edip sonrasında

sözlük anlamını öğrenmektedirler. Metne bakıldığında metnin bu amaca hizmet ettiği görülmektedir. Metnin üçüncü etkinliğinde şiirin ana duygusunun belirlenmesi istenmiştir. Bu etkinlik ile "T.5.1.4.Dinlediklerinin/izlediklerinin ana duygusunu/ana fikrini tespit eder." kazanımına ulaşılmaktadır. Metnin dördüncü etkinliğinde şiirden bazı bölümler verilip çocukların bu bölümlerde ne anlatılmak istendiğini söylemeleri istenmiştir. Şiirin vermek istediği mesajı anlayıp anlamadıklarını sorgulayan ve metindeki örtülü anlamları görebilmelerini amaçlayan bu etkinlik "T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir." kazanımına hizmet etmektedir. Ayrıca metnin beşinci etkinliğinde "Siz olsaydınız şiire nasıl bir başlık koyardınız? Şiirin içeriğinden hareketle aşağıdaki kutucuklara üç farklı başlık yazınız." şeklinde bir çalışma yaptırılmıştır. Çocukların şairle empati kurmaları sağlanıp şiire farklı başlıklar önermelerinin istenmesi, aynı zamanda şiirin içeriğinin anlaşılıp anlaşılmadığını da ölçmektedir. Nitekim çocuk içerik ve başlık uyumunu kavramalı ve içeriği analiz ettikten sonra ona uygun bir başlık önermelidir. Bu etkinliği, "T.5.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir." kazanımına ulaşmaları konusunda öğrencilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Dördüncü temanın dinleme metni olan Sanki Caminin Bakım Kılavuzu adlı metni dinlenilirken öğrencilerden anlamını bilmedikleri kelimeleri not etmeleri istenmiş ve kelimelerin anlamlarının tahmin edilmesi söylenmiştir. Daha sonra tahminlerinin doğruluğunu sözlük kullanarak kontrol etmeleri ve kelimeleri cümle içinde kullanmaları gerektiği belirtilmiştir. Bu etkinlik ile çocukların birden çok kazanımı almaları amaçlanmıştır. İlk olarak "T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder." kazanımına ulaşmalarını sağlamaya çalışan etkinlik örneğinde ikinci olarak "T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular." kazanımı verilmeye çalışılmıştır. Not alarak dinleme stratejisini geliştirmeye çalışan bu etkinlik çocukların aktif dinleme aynı zamanda not edebilme becerilerini geliştirmektedir. Yine ikinci etkinlikte metinde geçen bazı cümleler, birkaç kelimesi boş bırakılarak verilmiş ve çocukların dinlerken boş bırakılan yerleri doldurmaları istenmiştir. Bu etkinlik ile çocukların dinleme stratejilerini uygulayabilmeleri sağlanmaya çalışılmış ve not alarak dinleme stratejisinin pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Metnin bir haber metni olduğunu çalışmada belirtilmişti. Etkinliklerin dördüncüsünü bir haber metninin özelliklerini kavratmaya ve bir haber metninde bulunması gereken nitelikleri öğretmeye yönelik bir etkinlik örneği oluşturmaktadır. 5N 1K sorularının cevabının bir haber metninde olmasının gerekliliği aktarılmaya çalışılmıştır. Metnin beşinci etkinliğinde Mimar Sinan'ın mektubuna cevap olarak bir e-posta yazmaları istenmiştir. Programda belirtilen türlerden 5. Sınıflar için öngörülenler arasında e-posta da yer almaktadır. 21. yüzyıl haberleşme imkânlarının gelişmiş olması ve mektup gibi türlerin yerini anlık haberleşmelere bırakması e-posta yazımını öğrenmeyi de gerekli kıldığı söylenebilir. Bu nedenle Bilim ve Teknoloji temasında böyle bir etkinliğe yer verilmesi ve öğrencilerin bu tür metinlerin doğru yazımını öğrenmesi, teknolojinin kolaylıklarından yararlanmalarını sağlayabilir.

Beşinci temanın izleme metni Dede Korkut Boğaç Han adlı metindir. Metin değerlendirildiğinde, metnin birinci etkinliğinde öğrencilerden çizgi filmi izlerken kahramanların isimleri ve özelliklerini not etmeleri istenmiştir. Bu etkinlik ile "T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular." kazanımına ulaşılmaya çalışılmıştır. İkinci etkinlikte metinle ilgili altı soru verilmiş ve bunları cevaplandırmaları istenmiştir. "T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir." kazanımına hizmet eden bu etkinlik ile öğrencilerin sadece keyif alarak izlemelerinden ziyade metnin içeriğini anlamaları ve ifade edebilmeleri ölçülmeye çalışılmıştır. Metnin üçüncü etkinliğinde metinden cümleler verilerek cümlelerde açık olarak söylenmeyen anlamları bulmaları istenmiştir. Öğrencilerin "T.5.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar." kazanımını geliştirmeleri amaçlanan bu etkinlik ile örtülü anlamları görebilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Metnin dördüncü etkinliği ile "T.5.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir." Kazanımı verilmeye çalışılmıştır. Etkinlikte öğrencilerden Boğaç Han'ın ad aldığı bölümü okuyup bu gelenek ile ilgili görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Dinleme/izleme metinlerine bakıldığında bu kazanıma sıklıkla yer verilmediği görülmektedir. Öğrencilerin yorum becerilerini izlediklerinden hareketle kendi fikir ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlayan bu kazanıma daha sık yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Metnin son etkinliğinde ise" Boğaç Han isim adlıktan sonra olaylar nasıl gelişmiş olabilir?" sorusu öğrencilere yöneltilerek "T.5.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur." kazanımı kazandırılmaya çalışılmıştır. Genel anlamda metin hem bulunduğu temanın özelliklerini hem de Programda yer alan kazanımları yansıttığı görülmektedir.

Altıncı temanın izleme metni Küçük Şeylerin Hikâyesi- Kütüphane adlı metindir. Bu metnin ilk etkinliğinde metinden bazı cümleler boş bırakılarak verilmiş ve öğrencilerden metni izlerken bu boşlukları doldurmaları istenmiştir. Etkinlik "T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular." kazanımını vermeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin bilgilendirici bir metin dinlerken nelere dikkat etmeleri gerektiği sunulan bilgileri not edebilmelerinin gerekliliğini göstermesi bakımından önemli bir etkinliktir. Devamında gelen etkinlikte metinde bazı kelimeler verilerek bulmacaya yerleştirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin, sözcüklerin anlamını bilmedikleri tahmin edilerek hazırlanan bu etkinlikte çocukların söz varlıklarını geliştirmeleri, yeni kelimeler öğrenmeleri ve bunları kullanabilmeleri hedeflenmiştir. Metnin üçüncü etkinliğinde metinle ilgili beş soru verilmiş ve öğrencilerden cevaplandırmaları istenmiştir. Metinde verilen bilgilerden hareketle hazırlanan bu sorular ile öğrencilerin "T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir." kazanımını almaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Yedinci tema olan Sağlık ve Spor temasında izleme metni Bilinçsiz İlaç Kullanımı adlı metindir. Bu metnin birinci etkinliğinde metinle ilgili yedi soru yer almakta ve öğrencilerden izlediklerinden hareketle cevaplandırmaları istenmektedir. "T.5.1.6.

Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir." kazanımını vermeye çalışan bu etkinliğin devamında gelen ikinci etkinlikte ise videodan alınan görüntüler verilmektedir. Bu görüntülerden hareketle oyuncuların beden dilleri ile ne anlatmak istediklerini yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik öğrencilere "T.5.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar." kazanımı verilmeye çalışılmıştır. Üçüncü etkinlik bir doğru yanlış etkinliğidir. Bu etkinlik ile videoda verilmek istenenlerin anlaşılıp anlaşılmadığı, etkin bir dinleme yapıp yapmadıkları ölçülmeye çalışılmıştır. Metnin altıncı etkinliğinde antibiyotik kullanımıyla ilgili bir broşür verilmiş ve öğrencilerin bundan hareketle etkinliği yapmaları istenmiştir. Bu etkinlik beşinci sınıflar için ön görülen metin türlerinden broşürle öğrencileri karşılaştırması bakımından önemlidir.

Sekizinci temanın dinleme metni olan Kuş Ağacı adlı metni değerlendirildiğinde ilk etkinlikte öğrencilerden "Kuş Ağacı" adlı metni dikkatle dinlemeleri istenmiştir. Dinleme sırasında belirli yerlerde metin durdurulup öğrencilere metnin devamı hakkında sorular sorulmuştur. Bununla ilgili tahminlerini yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik ile Programda yer alan dinleme/izleme alanı kazanımlarından "T.5.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur." kazanımına ulaşılmaya çalışılmıştır. Metnin ikinci etkinliğinde anlamını bilmedikleri kelimeleri dinlerken not etmeleri ve anlamlarını tahmin edip sözlükten doğruluğunu kontrol etmeleri istenmiştir. Programda yer alan dinleme/izleme kazanımlarına bakıldığında bu etkinlik ile çocukların "T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder." ve "T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular." kazanımlarını geliştirmeleri amaçlandığı söylenebilir. Üçüncü etkinlikte metnin içeriği ile ilgili beş soru sorulmuş ve öğrencilerin bu soruları metinden hareketle cevaplandırmaları istenmiştir. Bu etkinlik "T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir." kazanımı ile ilişkilendirilerek çocukların metnin içeriğini anlayıp anlamadıkları, etkin bir dinleme gerçekleştirip gerçekleştiremedikleri ölçülmeye çalışılmıştır. Metnin dördüncü etkinliğinde öğrencilerden metni özetlemeleri istenmiştir. Bu etkinlik ile "T.5.1.5. Dinlediklerini/izlediklerini özetler" kazanımına ulaşmak amaçlanmıştır. Beşinci etkinlikte öğrencilerden metni canlandırmak üzere gruplar kurmaları istenmiştir. Bu etkinlik ise "T.5.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır." kazanımına hizmet etmektedir. Altıncı etkinlikte metnin tür özelliklerini kavratmak amacıyla masal türünü özellikleri verilmiş ve bu dinleme metninin hangilerine sahip olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin dinledikleri metnin türünü öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Metnin bütününe bakıldığında Programda yer alan kazanımlara büyük ölçüde uygun hazırlandığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada 5.sınıf MEB yayınları Türkçe kitabında bulunan dinleme/izleme metinlerinin Programda bulunan tema, kazanım, ders kitaplarına alınacak metinlerin

nitelikleri ve programın genel amaçlarına uygun olup olmadığı tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için kitapta bulunan dört dinleme, dört izleme metni ve etkinliklerde kullanılan dört yardımcı video değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı Programda belirtildiği üzere üç zorunlu beş seçmeli olmak üzere sekiz temadan oluşmaktadır. Temaların dördünde dinleme metni dördünde izleme metni kullanılmıştır. Metinler incelendiğinde metinlerin tema ve alt temalarla örtüştüğü, temaların vermek istediği iletileri içerdiği görülmektedir.

Programda yer alan dinleme/izleme alanına ait kazanımlar da metinler aracılığıyla öğrencilere aktarılmaya çalışılmıştır. Beşinci sınıf dinleme/izleme kazanımları toplamda 12 kazanımdan oluşmaktadır. Etkinliklerde bu kazanımların verilme sıklığının aynı olmadığı görülmektedir. "Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler." kazanımının etkinliklerde hiç kullanılmadığı görülürken en sık kullanılan kazanımların ise altı metinde örneği bulunan "Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulan sorulara cevap verir." ile "Dinleme stratejilerini uygular." kazanımları olduğu tespit edilmiştir.

Kitapta kullanılan dinleme/izleme metinlerinin "Dersimiz Atatürk" izleme metni dışında Programda beşinci sınıflar için ön görülen türlere uygun olarak hazırlandığı belirtilebilir. Dersimiz Atatürk metni bilgilendirici bir metin türü olmasına rağmen Atatürk'ün hayatını anlatması bakımından biyografi türünde bir eser olarak değerlendirilmektedir. Biyografi türünün ise Programda yedinci sınıftan başlayarak öğrencilere verilmesi ön görülmüştür.

Beşinci sınıf Türkçe kitabında yer alan dinleme/izleme metinlerinden herhangi birinin Programda yer alan genel amaçlara ters düşecek bir metin olmadığı araştırmalar sonucunda görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda Türkçe dersinin en önemli aracı olan ders kitapları hazırlayan araştırmacılara sunular öneriler şu şekildedir:

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan dinleme/izleme kazanımlarının metinlere eşit dağıtılmadığı görülmektedir. Kazanımlar metinlere dengeli dağıtılmalıdır.

Dinleme esnasında yapılacak etkinlikler konusunda öğrencileri yönlendiren öğretmenler için gereken yönergeler, daha açık ifade edilmelidir.

Metinler ilgili türün özelliklerine göre seslendirilmelidir.

Dinleme/izleme metinleri Talim Terbiye Kurulu'nun resmî sayfasında ya da EBA'da bulunmalı ve etkileşimli tahtalarda açılmalıdır.

Programa 6, 7 ve 8. sınıflarda kademeli geçiş sağlanacaktır. Bu önerilerin hazırlanacak olan yeni kitaplara katkı sağlayacağı düşünülmektedir

Kaynakça

Altunkeser, F. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* USOS özel sayısı, 114-135.

Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Malatya.

Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama/dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *9th International Educational Technology Conference (IETC2009)*. Ankara.

Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanlarıyla ilişkisi. *Turkish Studies International Periodical For The Langueges, Literature and History of Turkishor Turkic*. *8*(4), 769-782.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Listening(n.d.).Web:http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/0131720066/samplechapter/0131720066_ch02.pdf adresinden 20.07.2019'da alınmıştır.

Lüle Mert, E. (2012). Anadili eğitimi-öğretimi sürecinde çocuk yazını ürünlerinden yararlanma ve masal türüne yönelik bazı belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31(1), 1-12.

MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar).* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB (2017). *Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2nd ed).* Thousand Oaks, CA: Sage

Özbay. M. (2009). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tompkins, G. E. (2002). *Language arts: Content and teaching strategies*. (Fifth Edition). Merril Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.

Ülper, H. (2009). The effect of visual strategies on textual structures in listening process to comprehension level of the listeners. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 568-574.

Yüksel, A. H. (2010). Konuşma ve dinleme. U. Demiray (Ed.) *Etkili iletişim*. (3. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 134-284.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan "Karanfiller ve Domates Suyu" Hikâyesinin İşlenme Sürecinin Karşılaştırılması*

The Comparison of Analysis Process on the Story "Karanfiller ve Domates Suyu" in the 8th Grade Turkish Language Course Books

Canan Nimet MERT DURAN

Arş. Gör. Adıyaman Üniversitesi,
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Deniz IŞIKOĞLU

Arş. Gör. Atatürk Üniversitesi,
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Öz

Metni çözümleme, metni anlama üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Bu bağlamda Türkçe dersinde metni çözümlemede etkinlikler oldukça önemlidir. Çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarına ve Dörtel Yayıncılığa ait 8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan "Karanfiller ve Domates Suyu" hikâyesinin işlenişi benzer ve farklı yönler açısından karşılaştırılmıştır. Hikâye metinlerinin işlenişinde etkinliklerin metni çözümleme ve anlama açısından yeterli olup olmadığı incelenmiştir. Metnin orijinaline bağlı kalma, metin altı soruların metni anlamaya katkı sağlaması, metin-tema uyumu gibi bazı başlıklarda eksiklikler görülmüş ve çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: *Karanfiller ve domates suyu, metin çözümleme, Türkçe ders kitabı.*

Abstract

Text analysis has a direct effect on comprehending a reading text. In this context, the activities based on text analysis are very significant in Turkish lessons. In this study, the applying process of the story namely "Cloves and Tomato Juice" which are included in the 8th grade Turkish Teacher's guide books belonging to Ministry of Education Publications and Dörtel Publishing is compared in terms of similar and different sides. The activities used in the story are examined for text analysis and reading comprehension in order to determine whether these are effective or not. At the end, it is seen that there are some deficiencies on depending on the original text, contributing reading comprehension via sub-title questions and text-theme harmony; and a number of solutions are suggested for these deficiencies.

Keywords: *Karanfiller ve Domates Suyu, (Cloves and Tomato Juice), text analysis, Turkish language course book*

* UTEOK 2018'de sunulan sözlü bildirinin tam metnidir.

Giriş

Edebî metinler kazandırılmak istenen duygu veya düşüncenin öğrenciye iletilmesinde oldukça önemli bir görev üstlenmektedir. Yazar ifade etmek istediği duygu veya düşünceyi kendi kurmaca dünyasında şekillendirir ve bu hâliyle kendine özgü bir biçimde okuyucularına iletir. Örtük bir yapı ile sunulan metnin anlamına ancak çözümleme yapılarak ulaşılabilir.

"Metinlerin okur tarafından işlemlenip anlamlandırılması sürecinde metni oluşturan dilsel özelliklerin bu süreci olumlu veya olumsuz yönde etkilemesi söz konusudur. Okur tarafından metni işlemleme ve anlamlandırma sürecinin yetkin bir biçimde sürdürülebilmesinin ve sonuçlanmasının önemli bir bölümünü metni oluşturan dilsel özellikler oluşturmaktadır." (Çetinkaya & Uzun, 2014, s. 142). Bu dilsel özelliklerin anlama ve anlatıma olan katkısı, etkinlikler aracılığıyla sezdirilmekte ve anlaşılmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) göre temel dil becerilerinin kazandırılması sürecinde metinlerden faydalanılmaktadır (s. 17). "Öğrencide oluşması gereken kazanımlar, özellikle metinler aracılığıyla uygulanacak etkinliklerle oluşacaktır." (Okur, 2014, s. 122).

Sever, Kaya ve Aslan'a göre "Türkçe öğretiminin temel aracı metindir." (2013, s. 20) ve "Yazınsal metinlerle yapılan çalışmalar, bu metinlerin hem dilsel özellikleri hem de bu özelliklerin yarattığı çok anlamlı yapılarından ötürü öğrencilerde duygusal çağrışımlar uyandırır." (2013, s. 21).

"Ders kitapları, öğretme-öğrenme sürecinde özellikle planlı eğitim uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceğini ve öğretmenlerin ise neler öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen bir kaynaktır." (Tertemiz, Ercan & Kayabaşı, 2011, s. 34). Bireyler okul öncesi, okul esnası ve okul sonrası sürekli kitaplarla etkileşim hâlindedir. Dolayısıyla okul esnasında öğrenciler için birincil kaynak durumunda olan ders kitaplarına alınacak metinlerin seçiminin ve işlenişinin öğrencilerin bilişsel, kişisel ve akademik gelişimleri üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmen kılavuz kitaplarında metin çözümleme çalışmaları derse hazırlık, metne hazırlık, okuma-anlama, konuşma, yazma ve dil bilgisi başlıkları altında toplanmıştır. Kitaplarda yer verilen etkinlikler bu sıralamaya göre yaptırılmaktadır.

Dilidüzgün, metnin bütünsel anlamını belirlemede başta küçük ölçekli yapı düzleminin irdelenmesi gerektiğini, metnin anlamının bu yapıdaki dilsel ögeler ve düzeneklerle yapılandırıldığını belirtmiş (2017, s. 50); küçük ölçekli yapı çözümlemelerinin tek başına söylem açıklamada yeterli olmadığını ifade ederek metnin genel anlamına büyük ölçekli yapı düzeyinde değerlendirme ve çözümleme yapılarak ulaşılacağını belirtmiştir (2017, s. 67).

Hem MEB Yayınlarına (2017) hem de Dörtel Yayıncılığa (2017) ait öğretmen kılavuz kitaplarında yer alması sebebiyle "Karanfiller ve Domates Suyu" adlı hikâyenin işlenişi incelenmiştir. "Hikâye nasıl işlenmiştir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Metin işleme süreçlerinin gösterimi ve bu süreçlerin metin ile uyumunun incelendiği bu çalışmada ayrı yayınevlerinde ayrı temalarda yer verilen bir metinden hareketle metin çözümleme aşamalarının önemi gösterilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma verilerinin elde edilmesinde nitel veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Çalışmada ilgili yayınevlerine ait öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan "Karanfiller ve Domates Suyu" hikâyesinin kazanım, hazırlık, araştırma, okuma-anlama, konuşma, yazma ve dil bilgisi bölümleri incelenmiştir. İnceleme esnasında özellikle metne hazırlık ve metni anlama bölümleri irdelenmiştir.

Her iki kitapta da yer alan hikâye; benzer, farklı yönler açısından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonrasında var olan etkinliklerin metin çözümleme ve anlama açısından yeterli olup olmadığı incelenmiş, eksikliklerin ya da tespit edilen hataların nasıl giderileceğine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bulgular

Tema

Hikâye; Dörtel Yayıncılıkta "doğa ve evren", MEB Yayınlarında "kişisel gelişim" temasında yer almaktadır. Hikâyede Kör Mustafa'nın doğaya karşı verdiği mücadele anlatılmaktadır (Ercan, 2016, s. 160). Bu bakımdan hikâyenin "kişisel gelişim" temasına daha uygun olduğu düşünülmektedir.

Kazanımlar

Her iki kitapta da okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi kazanımlarının etkinliklere yansıdığı görülmüştür. Kazanım tablolarında belirtilen fakat metnin işlenişinde değinilmeyen bir kazanım yoktur.

İnceleme sonunda ilgili hikâyede okuma, konuşma ve yazma becerilerine ait kazanım sayısının Dörtel Yayıncılıkta daha fazla olduğu görülmüştür. Her iki kitapta da dil bilgisi kazanımları eşit sayıdadır.

Hazırlık ve Araştırma

Derse hazırlık aşamasında her iki kitapta da konu ile ilgili materyal getirilmesi istenmiştir. Araştırma bölümünde MEB Yayınlarında öğrencilerden "Türk büyüklerinden biri hakkında" araştırma yapmaları istemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarının "konuşma ve yazma" bölümünde kullanılacağı ifade edilmiştir (s. 154). Verilen araştırmanın ilgili bölümlerde kullanıldığı görülmüştür.

Dörtel Yayıncılıkta araştırma bölümünde hikâyenin yazarı Sait Faik Abasıyanık'ın hayatı ve eserleri ile ilgili araştırma yapılması istenmiştir (s. 201).

MEB Yayınlarına ait kitapta metne hazırlık aşamasında "Hizmetliydi Öğretmen Oldu" başlıklı bir yazı okunup akabinde öğretmenden okunan metindeki anahtar kelimeler üzerine öğrencileri konuşturması istenmektedir (s. 154-156). Dörtel Yayıncılıkta anahtar kelimelerin tespitine yönelik herhangi bir etkinlik mevcut değildir.

Okuma-Anlama

MEB Yayınlarında okuma-anlama bölümünde öğrencilerden metni okumaya başlamadan önce metnin başlığını ve görsel unsurlarını inceleyerek metnin içeriği hakkında yorum-tahmin yapmaları istenmektedir (s. 156). Dörtel Yayıncılıkta verilen görsellerin hikâyenin içeriği ile daha uygun olduğu görülmektedir.

MEB Yayınlarında söz varlığını zenginleştirmeye yönelik bir yönerge şu şekildedir: "Öğrencilerinizden metnin okunması sırasında belirledikleri kelimelerin anlamlarını, kelimelerin geçtiği cümlenin bağlamından hareketle tahmin etmelerini, bu tahminlerini yazmalarını daha sonra kelimelerin anlamlarını sözlükten bulmalarını isteyiniz. Kendi tahminleriyle sözlük anlamlarını karşılaştırmalarını sağlayınız (O.2.1). Öğrencilerinizden bu kelimeleri kullanarak cümleler kurmalarını isteyiniz (O.4.3)." (2017, s. 156).

Dörtel Yayıncılıkta söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinlikler şu şekildedir: "Öğrencilerinize metindeki kelimelerle ilgili bulmaca etkinliğini yaptırınız (*1. Etkinlik*), (2.1). Öğrencilerinize metindeki deyimlerin anlamlarını bulup cümlede kullanma etkinliğini yaptırınız (*2. Etkinlik*), (4.3)." (s. 202).

Hikâye kitabında ve incelenen öğretmen kılavuz kitaplarında "Karanfiller ve Domates Suyu" metninde bazı farklar bulunmaktadır:

Hikâye Kitabında Yer Alan İfadeler (2018)	**MEB Yayınlarında Yer Alan İfadeler (2017)**	**Dörtel Yayıncılıkta Yer Alan İfadeler (2017)**
…Bu arızalı göz, öteki gözden daha parlaktır, daha siyah, daha canlı, daha zekidir. Bana bir kamburu hatırlatıyor bu göz; tuhaf değil mi? Bir kambur insan çirkindir ama bütün kamburlar iyi yürekli, sevimli insanlardır. Arkadaş canlısıdırlar, şendirler. Ne severim kamburları! İşte Kör Mustafa'nın bu gözü de bir kambur insanın ruh haletini içine sindirmiş, şıkır şıkır, pırıl pırıl, sevimli, çapkın, canlı bir gözdür (s. 42)	Bu arızalı göz, öteki gözden daha parlaktır, daha siyah, daha canlı, daha zekidir. Bana bir kamburu hatırlatıyor bu göz; tuhaf değil mi? Bir kambur insan çirkindir ama bütün kamburlar iyi yürekli, sevimli insanlardır. Arkadaş canlısıdırlar, şendirler. Ne severim kamburları! İşte Kör Mustafa'nın bu gözü de bir kambur insanın ruh hâletini içine sindirmiş, şıkır şıkır, pırıl pırıl, sevimli, çapkın, canlı bir gözdür. (s. 154)	Bu arızalı göz, öteki gözden daha parlaktır, daha siyah, daha canlı, daha zekidir. Bana bir kamburu hatırlatıyor bu göz, tuhaf değil mi? … İşte, Kör Mustafa'nın bu gözü de bir kambur insanın ruh haletini içine sindirmiş, şıkır şıkır, pırıl pırıl, sevimli, çapkın, canlı bir gözdür. (s. 201)

Hikâye Kitabında Yer Alan İfadeler (2018)	**MEB Yayınlarında Yer Alan İfadeler (2017)**	**Dörtel Yayıncılıkta Yer Alan İfadeler (2017)**
Bütün bu fundalıklar Fino Kilisesi'nin malıdır. Kocaman, kirli sakallı, cin gibi bir papaz fundalıkları bizimdir diye arada bir dolaşır. İsteyen olursa ucuza kiraya verir. Ama kimse kiralamaz. Çünkü orman memuru buraları Orman Kanunu mucibince orman addeder. Aralarında üç beş ufacık çam ağacının boğulduğu yabani, cüce, oduna bile gelmez çalı çırpı, orman memurunun, Orman Kanunu'nun sayesinde mesut yaşarlar. (s. 42-43)	Bütün bu fundalıklar Fino Kilisesi'nin malıdır. Kocaman, kirli sakallı, cin gibi bir papaz fundalıkları bizimdir diye arada bir dolaşır. İsteyen olursa ucuza kiraya verir ama kimse kiralamaz. Çünkü orman memuru buraları Orman Kanunu mucibince orman addeder. Aralarında üç beş ufacık çam ağacının boğulduğu yabani, cüce, oduna bile gelmez çalı çırpı orman memurunun, Orman Kanunu'nun sayesinde mesut yaşarlar. (s. 154)	Bütün bu fundalıklar Fino Kilisesi'nin malıdır. Kocaman, kirli sakallı, cin gibi bir papaz "Fundalıklar bizimdir." diye, arada bir dolaşır. İsteyen olursa ucuza kiraya verir. Ama kimse kiralamaz. Çünkü orman memuru buraları, Orman Kanunu gereğince orman sayar. Aralarında üç beş ufacık çam ağacının boğulduğu yabani, cüce, oduna bile gelmez çalı çırpı; orman memurunun Orman Kanunu sayesinde mesut yaşar. (s. 202)
Kör Mustafa nasıl becerdi bilmem… Denize diklemesine inen bu çalılığın bir kısmını ne pahasına ayıkladı, biliyor musunuz; tırnakları pahasına. O çalı çırpının sere serpe geliştiği, bu denizlere diklemesine inen toprak öyle taşlık, öyle taşlıktı ki… (s. 43)	Kör Mustafa nasıl becerdi bilmem… Denize diklemesine inen bu çalılığın bir kısmını ne pahasına ayıkladı, biliyor musunuz; tırnakları pahasına. O çalı çırpının sere serpe geliştiği, bu denizlere inen toprak öyle taşlık, öyle taşlıktı ki… (s. 154)	Kör Mustafa nasıl becerdi bilmem… Denize diklemesine inen bu çalılığın bir kısmını ne pahasına ayıkladı, biliyor musunuz? Tırnakları pahasına. O çalı çırpının sereserpe geliştiği, bu denizlere diklemesine inen toprak öyle taşlık, öyle taşlıktı ki… (s. 202)
O gidince zehirli bir diken başparmağını şişirirdi. Kazma körlenir, kürek bulamaz, taş yar gibi yığılırdı. (s. 43)	O gidince zehirli bir diken başparmağını şişirirdi. Kazma körlenir, kürek bulamaz, taş yar gibi yığılırdı. (s. 155)	O gidince zehirli bir diken başparmağını şişirirdi; kazma körlenir, kürek bulamaz, taş, dağ gibi yığılırdı. (s. 203)
Bendeniz bu mücadeleye şahidim. Mustafa'nın kör gözü hiddetten ala bulandığı günleri hatırlıyorum. Hey aslan Mustafa, der, uzakta bir çam gölgesinden korkunç kavgayı seyrederdim. Bu kavga Romalı esirlerin aslanla dövüşmesinden şu itibarla farklıydı ki Romalı esir aslana bir çeyrek saat içinde yeniliyordu. (s. 44)	Bendeniz bu mücadeleye şahidim. Mustafa'nın kör gözü hiddeten ala bulandığı günleri hatırlıyorum. Hey arslan Mustafa, der; uzakta bir çam gölgesinde korkunç kavgayı seyrederdim. Bu kavga Romalı esirlerin arslanla dövüşmesinden şu itibarla farklı idi ki Romalı esir arslanla bir çeyrek saat içinde yeniliyordu. (s. 155)	Bendeniz bu mücadeleye şahidim. Mustafa'nın kör gözü, hiddetten ala bulandığı günleri hatırlıyorum. "Hay arslan Mustafa" der, uzakta bir çam gölgesinden korkunç kavgayı seyrederdim. Bu kavga, Romalı esirlerin aslanla dövüşmesinden şu itibarla farklı idi ki Romalı esir, aslana bir çeyrek saat içinde yeniliyordu. (s. 203)
Bir sabah her zamanki çamın altına vardım ki bir köylü kadın, üç yarı çıplak çocuk garip birtakım taşlar, tahtalar, saclarla bir şeyler yaparlar. (s. 44)	Bir sabah her zamanki çamın altına vardım ki bir köylü kadın, üç yarı çıplak çocuk garip birtakım taşlar, tahtalar, saclarla bir şeyler yaparlar. (s. 155)	Bir sabah her zamanki çamın altına vardım ki bir köylü kadın, üç yarı çıplak çocuk garip birtakım taşlar, tahtalar, saçlarla bir şeyler yaparlar. (s. 204)

Farklar dikkate alındığında metni çözümleme ve anlama açısından problemlerin olabileceği düşünülmektedir.

İki kitapta da metni anlama basamağında sorulan sorulardan ikisinin benzer olduğu tespit edilmiştir. MEB Yayınları okuma-anlama bölümü 1. soru: "Yazar Kör Mustafa'yı fiziksel olarak nasıl tarif ediyor?" (s. 157). Dörtel Yayıncılık okuma-anlama bölümü 4. soru: "Mustafa'nın dış görünüşü hangi cümlelerle betimlenmiştir?" (s. 202).

MEB Yayınları okuma-anlama bölümü 4. soru: "Yazar Kör Mustafa'ya niçin saygı duymaktadır?" (s. 157). Dörtel Yayıncılık okuma-anlama bölümü 3. soru: "Yazar, köyün insanlarından en çok kimi seviyor, kime saygı duyuyor? Niçin?" (s. 202).

Dörtel Yayıncılıkta metinle ilgili bir soru şu şekildedir: " 'Tabiat denilen canavarı yenmek gerekir.' sözünden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız." (s. 202). Sorudan sonra gelen etkinlikler kısmında sorunun cevabına yönelik bilgiler bulunmaktadır.

Her iki kitapta da metnin kimin ağzından anlatıldığının belirlenmesine yönelik sorular mevcuttur. MEB Yayınlarında ikinci etkinlikte dört metin verilmiş ve bu metinlerden hangilerinin anlatım olarak "Karanfiller ve Domates Suyu" metninin anlatımına benzediği sorulmuştur (s. 156). Dörtel Yayıncılığa ait kitapta ise hikâyenin anlatıcısına yönelik şu etkinliğe yer verilmiştir: "Öğrencilerinize metnin anlatımının kimin ağzından yapıldığını sorunuz (2. 6). Öğrencilerinizin verecekleri cevapları metinden örneklerle desteklemelerini isteyiniz." (s. 203).

Dörtel Yayıncılıkta hikâyenin planını ortaya çıkarmaya yönelik öğrencilerden giriş gelişme ve sonuç şeklinde ayrılan bölümlerde anlatılanları özetlemeleri istenmiştir (s. 204). Öyküleyici metinlerde bu bölümler serim, düğüm ve çözüm olarak adlandırılmaktadır.

Konuşma

Dörtel Yayıncılıkta öğrencilerden katılımlı konuşma yöntemini uygulamaları istenmiştir. Bunun için konuşan öğrencilerden yaptıkları konuşmada bir soruna çözüm aramaları beklenmektedir (s. 204). Ayrıca öğrencilerden Sait Faik Abasıyanık'la ilgili konuşma yapmaları istenmiştir (s. 204).

MEB Yayınlarında konuşmada yapılan uygulamalar etkinlik ve içerik bağlamında birbirine uyum göstermektedir. Konuşma konusu, "Zorlukları yenme isteği ve iradesi olan bir insanın karşılaştığı zorluklar karşısındaki tavrı" (s. 157), tema ile de örtüşmektedir.

Yazma

Dörtel Yayıncılıkta iki yazma etkinliği yer almaktadır. Öğrencilerden etkinliklerin birinde verilen bir şiirden hareketle hikâye oluşturmaları diğerinde ise metinde geçen "Bakarsan bağ, bakmazsan dağ olur." (s. 204-205) atasözünden hareketle şiir yazmaları

istenmiştir. Her iki yazma etkinliğinde de verilen konuların, tema (doğa ve evren) ve alt tema (doğadaki fiziksel değişiklikler, canlılar) ile tam olarak örtüşmediği görülmektedir.

MEB Yayınlarında verilen 4. etkinlikte öğrencilerden "Azim ve sebat, insanların en büyük yardımcısıdır." sözünden hareketle deneme yazmaları istenmektedir (s. 157). Yazma konusunun tema (kişisel gelişim) ve alt tema (azim ve kararlılık) ile ilişkili olduğunu ifade etmek mümkündür. Beşinci etkinlikte öğrencilerden "araştırma" bölümünde ulaştıkları kaynakları kaynakça hazırlama kurallarına uygun olarak yazmaları istenmiştir (s. 157).

Dil Bilgisi

Dil bilgisi etkinlikleri incelenen kitaplarda farklı kazanımlara yöneliktir. MEB Yayınlarında dil bilgisi etkinlikleri cümle yapısı (s. 153) ile ilgili iken Dörtel Yayıncılıkta cümleler arasındaki anlam ilişkileri ile ilgilidir (s. 200). Etkinliklerde verilen örnekler işlenen metinden seçilmemiştir.

Dörtel Yayıncılıkta dil bilgisi etkinliklerinde cümleler arasındaki anlam ilişkilerinin ortaya çıkarılması istenmektedir (s. 205). Verilen cümlelerden biri şu şekildedir:

"Gezi için para ayırdım." (s. 206).

Bu ifade tek bir yargı içermektedir. Dolayısıyla uygun bir örnek değildir.

MEB Yayınlarında 7. etkinlikte verilen cümlelerin yapı özelliklerinin tespit edilmesi istenmektedir. Bu cümlelerden biri şu şekildedir:

"Oyun vakti yaklaşınca sevinmeye başladılar." (s. 157).

Bu etkinlikte amaç cümlede yer alan fiilimsilerin belirlenmesidir; fakat fiilimsilerin anlama olan katkısı sorgulanmamaktadır.

Yazım ve Anlatım Hataları

İncelemede metinle ilgili tespit edilen yazım ve anlatım hataları altı çizili olarak verilmiştir:

"Çalışan demir pas tutmaz." (MEB, s. 158).

"Öğrencilerinizden "Türkçe Sözlüğüm"e bu metin aracılığıyla anlamını yeni öğrendikleri kelimeleri yazmaları gerektiğini ifade ediniz." (MEB, s. 157).

"Hikâyede Kör Mustafa'daki hangi kişisel özellikleriyle ön plana çıkarılmıştır?" (MEB, s. 157).

"Bunun için öğrencilerinizin "Araştırma" da vermiş olduğunuz konularda edindikleri bilgilerden yararlanarak "Zorlukları yenme isteği ve iradesi olan bir insanın karşılaştığı zorluklar karşısındaki tavrı" hakkında bir konuşma yapmalarını isteyiniz." (MEB, s. 157).

Sonuç ve Tartışma

Dörtel Yayıncılıkta "doğa ve evren" temasında yer alan hikâye, MEB Yayınlarında "kişisel gelişim" temasında yer almaktadır. Hikâyede doğadan ziyade insanın doğa karşısında verdiği mücadele göze çarpmaktadır. Sait Faik Abasıyanık'ın hikâye kitabında metinde yer alan;

"Kör Mustafa nasıl becerdi bilmem... Denize diklemesine inen bu çalılığın bir kısmını ne pahasına ayıkladı, biliyor musunuz; tırnakları pahasına." (2018, s. 43),

"Kazdıkça kaya, kazdıkça taş. Bütün bir yaz, bütün bir kış, orman memurunun tazyiki, çalı, palamut, defne, kocayemiş, diken, ot, kök ona karşı koydular. Bu korkunç mücadeleye üç evlek toprak için Mustafa'dan başka bizim köyde kimse girişemezdi." (2018, s.43),

"-Bakarsan bağ, bakmazsan dağ olur, dedik." (2018, s. 44),

"Bilmedik ki dişle, tırnakla, kanla, canla tabiat denilen canavarı yenmek lazım gelir." (2018, s. 44),

"Mustafa ejderhayı bir sene içinde, bazen ümitsizlikten, bazen ümitten yeniyordu." (2018, s. 44) ifadeleri okuyucuya çalışmanın, çabalamanın, sabretmenin ve sonunda amacına ulaşmanın mümkün olduğunu göstermektedir. Ercan (2016, s. 160) doğanın bir canavar olduğu eğretilemeleri kullanılarak Kör Mustafa'nın doğayla mücadelesinin daha iyi anlatılabildiğini söylemektedir. İçeriği dikkate alındığında hikâyenin doğa ve evren temasından ziyade kişisel gelişim teması için daha uygun olduğunu ifade etmek mümkündür.

Etkinliklerin, öğrencilerin önceki öğrendiklerini geliştiren, yanlış öğrenmeleri düzelten hatta yanlış öğrenmelere fırsat vermeyen, öğrencilere öğrenme sorumluluğu veren, öğrenmenin daha anlamlı ve kalıcı olmasını sağlayan yapıda olması önemlidir. Hazırlık aşamasında bahsi geçen etkinliklerin metni doğru çözümleme noktasında yetersiz olduğu söylenebilir.

MEB Yayınlarında da Dörtel Yayıncılıkta da söz varlığını zenginleştirmeye yönelik çalışmalar vardır. MEB Yayınlarında söz varlığına yönelik öğrencilere yaptırılması istenenlerin Dörtel Yayınlarındaki etkinliklere göre daha işlevsel olduğu düşünülmektedir. Dilidüzgün'e göre sözcük çalışmaları, metnin konusunu, ana düşüncesini doğru tespit edebilmek için oldukça önemlidir (2017, s. 134). Bu bakımdan sözcük çalışmasına yönelik yapılan etkinliklerin ezber düzeyinden çıkarılması ve etkinliklere işlevsel bir boyut kazandırılması gerekmektedir. Ayrıca metinden çıkarılan bölümlerin ve değiştirilen kelimelerin bağlamı etkileyerek sözcük çalışmalarını etkileyebileceği için söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinliklerde bu hususun göz önünde bulundurulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Dörtel Yayıncılıkta "Metinde savunulan ana fikir nedir? Söyleyiniz." (s. 202). şeklinde ifade edilen soruda "savunulan" ifadesinin kullanılmasının uygun olmadığı düşünülmektedir çünkü "Karanfiller ve Domates Suyu" tezli metin değildir. Yivli (2016, s. 95), tezli öyküyle ilgili "Bir dünya görüşünün perspektifinden olaylara bakan bu türlü anlatılar bir savı öne sürerken karşısında yer alan düşünceleri de çürütmeye çalışır." ifadelerini kullanmaktadır.

Her iki kitapta da hikâyenin anlatımının kimin ağzından yapıldığı sorulmuştur. Dörtel Yayıncılıkta bu soru ile alakalı açıklamada öğrencilerin yazarın hikâyedeki olaya bizzat kendisinin şahit olduğu sonucuna ulaştırılması istenmektedir. Fakat böyle bir soru öğrencilerde tür ve kurgu karmaşasına sebep olabilir. Çünkü "Bendeniz bu mücadeleye şahidim." (s. 203) ifadesinin bu şekliyle öğrenciye verilmesi ve bu ifadeden hareketle öğrencinin anlatıcıyı tespit etmesinin istenilmesi öğrencinin kurgu gerçekliği ile nesnel gerçekliği karıştırmasına sebep olabilir. Bu karmaşa ise öğrenciyi anı ve hikâye arasında tür konusunda çelişkiye düşürebilir. Özen, "birinci tekil şahıs anlatıcıya sahip hatıratlarla aynı türdeki anlatıcının tercih edildiği bir hikâye ya da romanda, kurgunun ne kadar müdahil olduğunu anlamak zordur." şeklinde iki tür arasında karışıklık yaşanabileceğini belirtmektedir (2017, s. 237). Öztokat, anlatıcı kavramını öykülemenin ana unsuru olarak değerlendirirken Todorov'un anlatıcıya yönelik şu tanımını vermektedir: "Ele alınan her konu bizi anlatıcıya götürür, çünkü bizim bir olayı bu ya da şu kişinin gözünden görmemizi sağlayan odur." (Akt. Öztokat, 2005, s. 124). Dolayısıyla anlatıcının ve bakış açısının tespiti metnin kurgusunun belirlenmesinde önemlidir. Bunların doğru tespiti metnin anlamının kavranmasını, çözümünün doğru yapılmasını beraberinde getirir.

Anlatıcının tespiti sorusunun cevabı MEB Yayınlarında "üçüncü kişi ağzından" (s. 156) Dörtel Yayıncılıkta "birinci şahıs ağzından" şeklindedir (s. 203). Yılmaz (2010) bu hikâyede Sait Faik'in anlatıcı yazar pozisyonunda olduğunu ve gözlemci bakış açısını kullandığını ifade etmektedir (s. 28). Hikâye kitabında yer alan;

"*Bendeniz bu mücadeleye şahidim. Mustafa'nın kör gözü hiddetten ala bulandığı günleri hatırlıyorum." (2018, s. 44),*

"— Aslan Mustafa, dedim. Su buldun mu, su?" (2018, s. 44),

"Yine dünya yuvarlağı üzerinde böyle milyonlarca insanın tırnakları, nasırları, çirkinlikleri, tek gözleri, tek kollarıyla bir ejderhayla kavga etmek için bekleştiklerini düşünüyorum." (2018, s. 44) gibi ifadeler anlatımın birinci şahıs ağzından yapıldığını göstermektedir. Bu durumda MEB Yayınlarında verilen cevabın hatalı olduğu söylenebilir.

MEB Yayınlarına ait 7. etkinlik fiilimsileri ve bağlaçları buldurmaya yöneliktir (s. 157-158). Etkinlikte fiilimsileri buldurmakla beraber fiilimsilerin anlama olan etkisi de kavratılabilir. Bu bağlamda var olan etkinliğin geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece öğrenci işlevselliğe odaklanıp daha üst bilgi düzeylerine ulaşabilir. Yine aynı etkinlikte yapısına göre cümleler verilirken şöyle bir sınıflamaya gidilmiştir: "Tek yüklemli cümleler, fiilimsi bulunan cümleler, birden çok yüklemli cümleler, bağlacı olan cümleler" (s. 157-158). "Bağlacı olan cümleler" yerine "bağlaçla birbirine bağlanan cümleler" adlandırmasının daha doğru olduğu düşünülmektedir. Bağlaçla birbirine bağlanan cümle adlandırması kullanıldığında öğrenci bağlacın işlevini de sezmiş olacaktır.

Her iki yayınevinde de dil bilgisi basamağında yapılan etkinliklerin metinden seçilmediği tespit edilmiştir. Sever, Kaya ve Aslan'a göre "Dilbilgisi öğretilirken metinden yola çıkılmalı,

okunan parçayla ilgili anlama, kavrama çalışmaları yapıldıktan sonra dille ilgili etkinliklere geçilmelidir." (2013, s. 26).

MEB Yayınlarında "Karanfiller ve Domates Suyu" isimli hikâyeye ait bazı etkinliklerde anlatım hataları tespit edilmiştir. "Her şeyden önce metnin dilsel düzeyde anlaşılması gereklidir." (Günay, 2007 s. 66). Metinde yer alan her yazım ve anlatım hatası okuyucuyu metnin amacından ve anlamından uzaklaştırmaktadır. Ders kitapları öğrencilerin en çok kullandıkları materyallerin başında gelir ve metnin mesajının doğru iletilmesinde önemli bir kaynaktır. Dolayısıyla ders kitaplarında yer alan metinlerin, etkinliklerin, açıklamaların doğru anlatım ve yazımla öğrencilere örnek teşkil etmesi gerekmektedir. Atasözünün yanlış kullanılması, özne-yüklem uyumsuzluğu, yanlış ek kullanımı tespit edilen hatalar arasındadır.

Metnin doğru anlaşılması için anahtar sözcüklerin tespit edilmesinin önemine değinen Dilidüzgün'e göre "Anahtar sözcükler, metnin temel içeriğiyle ilgili bilgi vermektedirler." (2017, s. 78). Dörtel Yayıncılığa ait kitapta ilgili hikâyede anahtar sözcük buldurmaya yönelik çalışma yoktur. Ders kitaplarında kullanılan hikâyelerde anahtar sözcükleri buldurmaya yönelik etkinliklerin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Metni çözümlemenin metni anlama üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğu düşünüldüğünde Türkçe dersinde metni çözümle basamağında yapılan etkinlikler oldukça önemlidir.

Ders kitaplarında yer verilen metinlerin orijinalliği, yer aldığı temaya uygunluğu hususlarına dikkat edilmelidir. Kazanımlarının metnin yapısına göre belirlenmesi, etkinliklerin metni çözümleme noktasında yeterliği, soruların öğrencilerin yorum ve değerlendirme yapabilecekleri nitelikte olması gerekmektedir. Metinlerde yazım hatalarının bulunmamasına özen gösterilmelidir.

Kaynakça

Abasıyanık, S. F. (2018). *Mahalle kahvesi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Arhan, S., Başar, S. &, Demirel, T. (2017). *İlköğretim Türkçe 8 öğretmen kılavuz kitabı.* K. Deniz (Ed.). (Dördüncü baskı). MEB Devlet Kitapları**.**

Çetinkaya, G. & L. Uzun (2014) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* içinde (3. baskı, *ss*. 141-156). Ankara: Pegem Akademi.

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi: Uygulamalı bir yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Günay, D. (2007). *Metin bilgisi.* İstanbul: Multilingual.

Ercan, G. S. (2016). Türkçe kısa öykülerde doğa ve insan ilişkisi: kavramsal eğretileme modeli çerçevesinde bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 48, 155-164. Doi number: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3563

Erdal, N. (2017). *İlköğretim Türkçe 8 öğretmen kılavuz kitabı.* F. Şenses (Ed.). Ankara: Dörtel Yayıncılık.

Okur, A. (2014). Türkçe ders kitaplarında metinlerin türsel özellikleri. içine H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri*(3. baskı, *ss*. 115-140). Ankara: Pegem Akademi.

Özen, İ. (2017). Hatıratın hikâye ve roman türüyle ilişkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 41, 233-255. https://doi.org/10.17133/tubar.319994

Öztokat, N. T. (2005). *Yazınsal metin çözümlemesinde kuramsal yaklaşımlar*. İstanbul: Multilingual.

Sever, S., Kaya, Z. & Aslan, C. (2013). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* (3. baskı). İzmir: Tudem.

Tertemiz, N., Ercan, L.& Kayabaşı, Y. (2011). Ders kitabı ve eğitimdeki önemi. içinde L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* (3. basım, *ss*. 34-66). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). (2018). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yivli, O. (2016). Modern Türk öyküsünde alt türler (1890-1950). *Erdem İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 70, 85-103. https://doi.org/10.32704/erdem.536817

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Yer Alan Konuşma Becerileri Üzerine Bir Çalışma

A Study on Speaking Skills in the Textbooks Teaching Turkish as a Foreign Language

Gülden TÜM

Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

Abdulkadir ABDULRAHİM

YL Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

Öz

Ders kitabı, dil öğretiminde temel dil becerilerinin kazandırılmasında en çok yararlanılan eğitim araçları arasında yer alır ve öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eder. Öğretmen ve öğrenen arasında köprü görevi üstlenirken öğrencinin kazanımlarını belirli bir sistemde gösteren ve beceriye dönüştürmelerine zemin oluşturarak öğrenilenlerin pekişmesini sağlar. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki konuşma bölümlerinin kazanımları hangi ölçüde karşıladığı uzun süredir tartışma konusudur. Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarının yabancı öğrencilerin konuşma becerileriyle ilgili kazanımlarını ne ölçüde karşıladığını ortaya koymak ve öğrencilerin ders kitaplarındaki konuşma becerilerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitapları belirli ölçüde kazanımları karşılamakta ve konuşma bölümleriyle ilgili öğrenci görüşlerini oluşturan sonuçlar, öğrencilerin konuşma bölümlerinin günlük hayatla ilgili olmasının olumlu olduğu ancak tartışma konularının gerçek ve dünya ile ilgili ya da bilimsel olması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ders kitapları, konuşma becerileri*

Abstract

Textbooks are among the mostly utilized educational tools to improve language skills in language teaching and play important roles as resources in learning experiences of learners. While it realizes a bridge between teacher and learner, it also provides reinforcement of what is learned by forming a basis to transfer their learnings into outcomes in a certain system. The speaking parts of the textbooks for teaching Turkish as a foreign language (TFL) has been a matter of debate regarding to what extend it meets the needs of foreign learners of Turkish. Therefore, the aim of the study is to investigate to what extent the speaking parts of TFL textbooks recover learners needs and to determine the views of TFL learners on Speaking parts of their TFL textbooks. The findings indicate that speaking parts of the TFL textbooks covers the needs to some extend and include daily information and perceived in a good manner by the learners; however, their expectation is to see more scientific or World knowledge to discuss in the textbooks.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, textbooks, speaking skills*

Giriş

Küreselleşmeyle birlikte farklı kültürlerle iletişim kurma ve sürdürme ihtiyacı daha çok belirginleşmiştir. Özellikle son zamanlarda değişen yönelim ve istekler doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye karşı da yoğun bir ilgi oluşmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi talebinde bulunan öğrencilerin değişik yaş grubunda olması, amaçları ve gereksinimleri kitapların daha fazla kitle tarafından kullanılmasına katkıda bulunacak şekilde hazırlanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan ele alındığında, yabancı dil ders kitapları hazırlayan kurum ya da uzmanlara da büyük sorumluluklar düşmektedir. Zira alan yazın incelendiğinde Türkiye'de ya da yurt dışında Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sürekli olarak değişik kaynak kitaplara ihtiyaç duyduğu vurgulanmakta, yabancı öğrencilerin kaynak kitaplarla ilgili görüşleri bu alanda daha çok çalışma yapılmasını zorunlu kılmaktadırlar.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ders Kitapları

Öğrenme-öğretme sürecinin vazgeçilmez görsel araçlarından olan ders kitapları, yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin kazandırılmasında en çok yararlanılan ve kullanılan eğitim araçları arasında yer alır. Ders kitapları "tamamlayıcı öğretim materyalleri" olmanın yanında, temel eğitim sürecinde sadece öğrencilerin eğitimini gerçekleştirmek değil, öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden öğretim materyallerinden biri, hatta birçok durumda tek öğretim materyali olma özelliği taşımaktadır (Halis, 2002, s.51). Ders kitapları, bir taraftan öğretmen ve öğrenen arasında köprü görevi üstlenirken diğer taraftan öğrencinin kazanımlarını belirli bir sistemde gösteren, öğretmene rehberlik ederek öğretim amaçlarının sınırlarını çizen, ölçme ve değerlendirme açısından süreci kolaylaştıran, öğrenilenlerin pekişmesini sağlayan kaynaktır. Dolayısıyla, öğrenci ve öğretmen açısından sadece bir müfredat değil kurum ve eğitim politikaları açısından da öğrenimin güçlü taraflarını ortaya koyan bir sürecin parçasıdır. Bunun yanı sıra, öğrencilere gerçek hayatlarında karşılaşabilecekleri kurgusal/kurgusal olmayan yazılar, kişisel ya da iş mektupları, tebrik kartları, günlükler, dergiler, notlar, mesajlar, duyurular, gazeteler, akademik yazma, formlar, anketler, etiketler, tabelalar, faturalar, haritalar, el kitapçıkları, menüler, ulaşım tarifeleri, reklamlar, davetiyeler, rehberler ve çizgi romanlar gibi metin türlerini sunarak dili etkili kullanmalarını sağlayan zengin kaynaklardır (Brown, 2001; akt. Durmuş, 2013, s.212-213). Bu da göstermektedir ki ders kitapları öğrenme-öğretme sürecinin temel gereksinimidir. Zira dil öğretim araçlarının öğrencilerin her türlü ihtiyaçlarını karşılama doğrultusunda tasarlanması, bu araçların sadece kavramsal olarak değil aynı zamanda iletişimsel olarak da değerlendirilmesini ve bu amaca uygun uyarlanmasını gerektirmektedir. Sonuç olarak, her açıdan dikkatle hazırlanması gereken Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarında temalara ve içeriğe uygun, belirlenen amaç ve hedefler doğrultusunda etkin ve etkili metinlerin seçilmesi (Arslan ve Durukan, 2014) ve öğrencileri çalışmaya, araştırmaya, düşünmeye özendirici araştırma konuları ve hazırlık sorularının yer alması önem arz etmektedir (Demirel, 2000, s.40).

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Stratejiler

Konuşmanın sağlıklı, eksiksiz ve doğru sürdürülebilmesi için ders kitaplarında bulunan konuşma bölümlerinin içerdiği yöntemlerin yanı sıra *girdi* ve *çıktı*, *dikkat* ve *farkındalık*, *otomatikleşme* ve *denetim* gibi unsurların da gözden geçirilmesi önemlidir (Köksal ve Dağ-Pestil, 2012, s.298). *Girdi*, yabancı dil öğrencisinin sınıf içinde ya da dışında karşılaşıp algıladığı hedef dil verileridir. *Çıktı* ise öğrencinin konuşurken ya da yazarken yaptığı üretimlerdir. Öğrenci açısından sahip olduğu bilgilerle neler yapabileceğini ve bu bilgilerin doğru olup olmadığını denetleme imkânı oluşturur. *Dikkat ve Farkındalık* ise öğrencinin dili üretirken bazı yapıların farkına varması ve dile ilişkin bir farkındalık geliştirmesidir (Schmidt, 1993). Dikkat ve farkındalığın hedef dil öğreniminde önemli bir yer tutmasının nedeni, bilginin sunuluş şeklidir. Schmidt (1995), bilgi ister "*örtük"* ister "*açık"* olsun öğrencinin yeni deneyimlere dikkatini verdiğini, "dikkat" ve "farkındalık" olmadan öğrenmenin gerçekleşmesinin neredeyse imkânsız olduğunu söyler. *Otomatikleşme ve Denetim* ise herhangi bir edim ya da eylemin düşünmeden, bilinçli bir kontrol olmaksızın gerçekleştirilme hali ve konuşurken arka planda sürekli işleyen unsurlarıdır. Bir anlamda, öğrencilerin hedef dilde sahip olduğu teorik bilgileri kullanarak kendi üretimlerini düzenlemesi ve ayarlamalarını yapmasıdır (Krashen, 1983). Bu unsurların oluşması için Richards ve Rodgers (1986) öğrencilerin geliştirip yararlanabileceği üç strateji türü tanımlamaktadır:

Üstbilişsel Stratejiler: Bilişsel stratejilerin düzenlenmesinde belirleyici bir işlev gören bilinçli veya bilinç dışı zihinsel etkinliklerle ilgilidir. Dört farklı süreçte gerçekleşmektedir: a) *Durumun değerlendirilmesi* (görev sırasında kişinin kendi bilgisini, konuşma amacını planlama ve yönetme); b) *İzleme* (görev esnasında kendi veya başkasının performansını izleme); c) *Öz-değerlendirme* (görev sırasında kendi/başkasının performansını belirleme ve değerlendirme) ve ç) *Oto-sınama* (kendi dil kullanımının etkinliğini veya eksikliğini test etme),

Bilişsel Stratejiler: Dilsel girdinin kavranıp depolanması ya da daha sonra hatırlanmak üzere uzun süreli belleğe alınmasıyla ilgili zihinsel etkinliklerle alakalıdır. Üç farklı süreçte gerçekleşir: a) *Kavrama işlemleri* (görev sırasında kişinin kendi bilgisini, sözcüklerin sesletimi ya da öğrendikleri dil yapılarının duruma uygunluğunu değerlendirme); b) *Hafızaya alma ve depolama işlemleri* (herhangi bir sözcüğü bilmediğinde yerine başka sözcük ya da sözcük öbeği getirebilme için sınıflandırma); ve c)*Kullanım ve bilgiyi geri çağırma işlemleri* (gerektiğinde eski bilgiyi bağlamı, dili ve diğer kapsamlı ipuçlarını kullanarak çıkarım yapma),

Sosyal ve Duyuşsal Stratejiler: Dilsel yapıların kullanılmasında anlaşılmayan bir durum olduğunda iletişimin güçlendirilmesi ile ilgilidir ve dört farklı süreçte gerçekleşir: a) *Açıklık getirmek için soru sorma* (iletişimin sorunsuz devam etmesi için her hangi bir sözcüğü bilmediğinde yerine başka sözcük getirebilme); b) *İşbirliği* (bir problemi çözmek, bilgi toplamak, öğrenme görevini kontrol etmek

için akranları ile birlikte çalışma); c) *Öz konuşma* (kaygıyı azaltmak için olumlu cümle kurma ve öğrenme görevini gerçekleştireceği etkinlikler yapma; ve ç) *Öz pekiştirme* (görevi başarıyla bitirdiğinde kişisel motivasyon sağlama) (Richards ve Rodgers, 1986).

Konuşma becerilerinin en üst düzeyde kullanılabilmesi için üstbilişsel, bilişsel ile sosyal ve duyuşsal stratejilerin yeri büyüktür. Ancak iletişimde doğru, eksiksiz ve etkili sonuca ulaşılabilmesi için iletişim stratejileri de önemlidir.

İletişim Stratejileri: Karşılıklı etkileşimde katılımcıların yanlış anlaşılmalar, bir sözcüğün hedef dildeki karşılığını hatırlayamama, hedef kültürde bir şeyin bağlama uygun olup olmadığını bilmeme gibi iletişimi bozacak etkenleri ortadan kaldırmak ve iletişimi sağlıklı devam ettirmek adına başvurduğu dilsel hamleleridir. Araştırmalarda iletişim stratejileri iki başlıkta incelenmiştir: 1) konuşucunun iletişimi sekteye uğratacak bir sorun olduğunu hissettiği anda harekete geçtiği "sorun yönelimi"; ve 2) konuşucunun iletişimi korumak için yaptığı hamlelere ilişkin farkındalığını ifade eden "bilinçlilik"tir (Dörnyei ve Scott, 1997; akt. Fidan, 2016, s.139). Bu amaçları gerçekleştirmek için öğrencilerin iletişimsel edinci edinmesi gerekir. Başka bir anlatımla, iletişim stratejileri bütüncül bir etkinlik olup dört bileşenden oluşmaktadır (Canale ve Swain, 1980; Swain, 1983; akt. Fidan, 2016, s.133).

Dil Bilgisi Edinci: Dilin ses, biçim, söz dizimi, anlam bilgisi ve yazım gibi yapısal bilgisidir.

Sosyo-Kültürel Edinç: Öğrencinin farklı iletişim bağlamlarında farklı söylem, konu ve iletişimsel işlevlere ne ölçüde hâkim olduğunu gösteren edinçtir.

Söylem Edinci: Dilin hem sözlü hem de yazılı söylem ve metin türlerinin bilgisidir.

Stratejik Edinç: Dil bilgisi, sosyo-kültürel ve söylem edincinin kullanımında karşılaşılan sorunlarla ve kısıtlamalarla baş edebilme becerilerini içeren edinçtir.

Bu edinçler; ister konuşma öncesi, ister konuşma esnası olsun bireyin düşüncelerini kontrol ederek iletişimi gerçekleştirdiği için önemlidir. Aynı zamanda konuşmanın oluşma biçimi ele alındığında karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım açısından da bu edinçlerin belirli bir standarda uygunluk göstermesi gerekmektedir.

Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninde Konuşma

Konuşmayı etkileyen önemli bir faktör konuşmanın şeklidir ve Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde (CEFR, 2001) karşılıklı konuşma (diyalog) ile topluluğa konuşma/sözlü anlatım (monolog) olarak ikiye ayrılır:

I-Karşılıklı Konuşma

A1- *Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.*

A2- *Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.*

B1- *Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.*

B2- *Öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.*

C1- *Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.*

C2- *Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir sorunla karşılaşırsam, geriye dönüp, karşımdaki insanın fark etmesine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim.*

II- Sözlü Anlatım

A1- *Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.*

A2- *Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim.*

B1- *Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine ağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.*

B2- *İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.*

C1- *Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.*

C2- *Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.*

Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninde (CEFR, 2001) konuşma ve sözlü anlatım çok net olarak açıklanmış olmasına rağmen araştırmacılar, ders araç gereçlerinde, sözlü anlatım için özellikle öngörülmüş alıştırmaları bulmanın zorluğundan bahsetmekte ve yabancı dil ders kitaplarında sesletim bölümlerinin bulunmasına karşın yabancı dil sınıflarında sesletim çalışmalarının yeterli ilgiyi görmediğinin altını çizmektedir (Harmer, 2001; Polat, 2002; Scrivener, 2005). Bunun yerine derste işlenen belli bir diyalogun benzerinin öğrencilerce yazılması, sonra da sınıfta oynanması, bir resim verilerek resim hakkında konuşmaların yapılması istenildiği dile getirilmektedir (Polat, 2002, s.62). Ergenç (2002, s.15; akt. Sallabaş, 2012) ise konuşmanın eksiksiz bir biçimde gerçekleşebilmesi için gereken şartlardan birisinin konuşmada kullanılan araçlar olduğunun altını çizmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğretimi ders kitaplarının tüm dil becerilerini harekete geçirecek şekilde tasarlanması ve hazırlanarak kullanıma sunulması önemlidir. Ders araç ve gereçlerinin öğrencinin hedef dilini doğrudan ya da dolaylı olarak kavrayabileceği ve uygulayabileceği şekilde biçim, içerik, dil ve anlatım ile sözcük öğretimi açısından ele alınarak kapsamlı şekilde hazırlanması hayati önem taşır.

Bu güne kadar yapılan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmaların, konuşma kaygısı (Sallabaş, 2012; Sevim, 2014; Boylu ve Çangal, 2015; Şen ve Boylu, 2015; Karçiç ve Çetin, 2015; Yılmaz ve Okur, 2017), konuşma becerileri kazandırmada iletişimsel yaklaşım (Şeref, 2013), konuşma öz yeterlik ölçeği (Sallabaş, 2013), A2 konuşma becerisi sınavlarındaki hata tespiti (Gökduman, Yiğit, ve Ekmekçi, 2015), konuşma becerilerinin geliştirilmesinde karikatür kullanımı (Şeref ve Yılmaz, 2015), konuşma becerilerinde toplumdilbilimsel etkenler (İnce, 2015), konuşma becerisinin kazandırılması ve gelişim durumu (Göçer, 2015), konuşma öğretiminde yöntem ve teknikler (Oktay, 2017), konuşma becerisi (Özmen, Güven ve Dürer, 2017), tekerleme alıştırmalarının konuşma becerisine etkisi (Erdem, Şengül, Gün ve Büyükaslan, 2015), konuşucuların rica yapılarında kullandığı nezaket stratejileri (Altan, 2015), sözcüklerin doğru sesletimi (Çelebi ve Kibar-Furtun, 2014, ders kitaplarındaki söz eylemler ve konuşma etkinlikleri (Tüm ve Gürbüz, 2017; Tüm ve Emre-Parmaksız, 2017) gibi konular üzerinde olduğu ancak yabancı öğrencilerin konuşma becerisinde yararlandıkları stratejiler ve ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerine yönelik görüşleri araştırılmamıştır. Hiç şüphe yok ki bilinçli ve yöntemsel değerlendirme sadece öğrencilerin dil becerilerini kazanımı açısından değil aynı zamanda öğretim programlarının

yeterliliği açısından da önemli bilgi sunacaktır. Bu nedenle bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bakış açısıyla ders kitaplarının yabancı öğrencilerin konuşma becerileriyle ilgili kazanımlarını ne ölçüde karşıladığını ortaya koymak ve ders kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının konuşma bölümleri, yabancı öğrencilerin konuşma becerileriyle ilgili kazanımlarını ne ölçüde karşılamaktadır?

2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ders kitaplarının konuşma bölümlerindeki yönerge ve açıklamaların yabancı öğrencilerin konuşma becerilerine katkısı nedir?

3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerin ders kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerine yönelik görüşleri nedir?

Yöntem

Bu çalışmanın araştırma evrenini, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini gerçekleştiren kurumların uzmanları tarafından hazırlanmış ve değerlendirme komisyonlarından geçmiş (Göçer, 2007) *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (*A1-C1+) ders kitaplarının iletişim edincini kapsayan konuşma bölümleri ve yönergeleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel ve nicel araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığı için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kitapların konuşma bölümleri, Avrupa Dilleri Öğretim Ortak Çerçeve Metni (CEFR, 2001) seviyelerine göre etkinlikler, yönergeler ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kazanımları açısından incelenmiştir. Ayrıca Çukurova Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenerek kayıtlı oldukları fakültelerinde eğitime devam eden 52 (22 Afrikalı ve 30 Asyalı) yabancı öğrencinin Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma bölümleriyle ilgili görüşlerini ortaya koymak için dört yarı yapılandırılmış açık uçlu sormaca kullanılmıştır. Bu çalışma sadece öğrencilerin etnik durumlarına bakılmaksınız kitaba ilişkin görüşlerinin sunulmasıyla da sınırlandırılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Ders kitaplarında Yer Alan Konuşma Bölümleriyle İlgili Veriler

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma bölümleri, etkinlikler, yönergeler ve kazanımlar açısından incelenmiştir. Öncelikle ders kitaplarının (A1, A2, B1, B2, ve C1+) her düzeyde ne kadar konuşma etkinliklerini içerdiğini göstermek üzere

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metnine (CEFR, 2001) göre gözden geçirilmiştir. Bu kitaplarda yer alan tüm konuşma etkinlik ve alıştırmaları, yönerge ve etkinlik durumlarına göre sınıflandırılarak aşağıdaki şekilde kodlanmıştır:

Konuşalım: Öğrencilerin bir konu hakkındaki düşüncelerinin konuşma şeklinde sunulmasının beklendiği anlamına gelir.

Yazma/Cevap verme: Öğrencilerin konu ile ilgi konuşma yaptıktan sonra yazılı olarak cevap vermelerinin beklendiği anlamına gelir.

Sorular Cevap Verme: Öğrencilerin konuşma etkinliklerini bitirdikten sonra açık uçlu sorulara cevap vermeleri anlamına gelir.

Diyalog Oluşturma: Öğrencilerin kendi aralarında bir karşılıklı konuşma oluşturmaları anlamına gelir.

Rol Oynama: Öğrencilerin kendilerini hedef dilde ifade etmek üzere üstlendikleri rol anlamına gelir.

Karşılaştırma: Öğrencilerin konuda geçen sözcükleri geliştirmek amacı ile iki ya daha fazla durum arasında karşılaştırma yaptıkları etkinlik anlamına gelir.

Tartışalım: Öğrencilerin konu hakkındaki fikirlerini tartışma ortamında sunmaları anlamına gelir.

Anlatma/Tarif etme: Öğrencilerin konuda geçen bir durumu anlatmaları anlamına gelir.

Sıralama: Etkinlikte verilen maddelerin kavrama uygun olarak sıralanması anlamına gelir.

Özetleme: Konu ile ilgili etkinlik gerçekleştirildikten sonra öğrencilerin anladıklarını özetlemesi anlamına gelir.

Sunum: Öğrencilerin verilen konuları sunum olarak yapmaları anlamına gelir.

Tahmin etme: Konuyla ilgili öğrencilerin neler olacağını tahmin etmeleri anlamına gelir.

Tanıtma: Bir yer, durum veya olayın öğrenciler tarafından tanıtılması anlamına gelir.

Araştırmanın birinci sorusu olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiğ ders kitaplarının konuşma bölümlerinde yer alan etkinlik ve yönergelerin yabancı öğrencilerin konuşma becerileriyle ilgili kazanımlarını ne ölçüde karşıladığıyla ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1. *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Kitabı A1-A2 Düzey*

Üniteler		A1						A2						N	f	St. D.	Sig.
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	12	100		
Konuşma Etk. Sayısı		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	100		
Konuşma Etkinliği	Konuşalım	-	-	1	-	2	-	-	3	1	-	-	1	8	22.0	.98473	.039*
	Yazma/Cevap verme	2	1	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	5	13.9	.66856	.054
	Sorulara cevap verme	1	-	1	2	1	-	-	-	1		2	1	9	25.0	.75378	.005*
	Diyalog oluşturma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0		
	Rol oynama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0		
	Karşılaştırma	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2.8	.28868	.339
	Tartışalım	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0		
	Anlatma/tarif etme	-	1	-	1	-	1	2	-	1	3	1	1	11	30.6	.90034	.005*
	Sıralama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0		
	Özetleme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0		
	Sunum	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0		
	Tahmin etme	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2.8	.28868	.339
	Tanıtma	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2.8	.28868	.339

Tablo 1, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1-A2* düzeyindeki kitaplarda yer alan konuşma bölümleriyle ilgili bilgi vermektedir. Başlangıç düzeyindeki ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri incelendiğinde en çok yer alan etkinliğin *anlatma/tarif etme* (%30,6) olduğu ve istatistiksel olarak önemli değerler içerdiği görülmektedir. İkinci ölçüde istatistiksel olarak anlamlı değer içeren etkinliğin ise *sorulara cevap verme* (%25) olarak gözlenmiştir. Konuşalım yönergesini içeren bölümler (%22) de istatistiksel olarak anlamlı önemli olarak görülmesine rağmen *yazma/cevap verme* ile ilgili etkinlik (%13,9), *karşılaştırma*, *tahmin* etme ve tanıtma sınırlı düzeyde (%2,8) kalmıştır. Bunların yanı sıra *diyalog oluşturma*, *rol oynama*, *tartışma*, *sıralama*, *özetleme*, *sunum* gibi bazı etkinliklere ise hiç yer verilmediği görülmektedir. A1-A2 ders kitaplarındaki konuşma bölümlerinde *diyalog oluşturma, rol oynama* ve *tartışma* bölümlerinin olmaması öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeleri ve kazanım elde etmeleri açısından olumsuzluk olarak değerlendirilebilir. Aşağıdaki Tablo İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1-B2 düzeyindeki kitaplarda yer alan konuşma bölümleriyle ilgili bilgi vermektedir.

Tablo 2. *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Kitabı B1-B2 Düzey*

Üniteler		B1						B2						N	f	St. D.	Sig.
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**12**	100		
Konuşma Etk. Sayısı		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	100		
Konuşma Etkinliği	Konuşalım	-	-	-	-	1	-	1	1	-	-	-	1	4	11.0	.49237	.039*
	Yazma/Cevap verme	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2.8	.28868	.339
	Sorulara cevap verme	1	2	-	1	-	1	-	-	1	1	1	-	8	22.0	.65134	.005*
	Diyalog oluşturma	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	5.6	.57735	.339
	Rol oynama	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	2	5.6	.38925	.166
	Karşılaştırma	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2.8	.28868	.339
	Tartışalım	-	-	-	-	1	-	1	2	2	1	-	-	7	19.4	.79296	.027*
	Anlatma	-	-	-	-	1	2	1	-	-	1	-	-	5	13.9	.66856	.054
	Sıralama	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	8.3	.45227	.082
	Özetleme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2.8	.38925	.166
	Sunum	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2.8	.38925	.166
	Tahmin etme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2.8	.38925	.166
	İşaretleme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0		

Tablo 2'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* B1-B2 düzeyindeki kitapta yer alan konuşma bölümleriyle ilgili verilen bilgilere göre, en çok uygulanan ve istatistiksel olarak anlamlı bulunan etkinlikler *sorulara cevap verme* (%22), *konuşma* (%13,9) ile *Tartışalım* (%19,4) bölümleridir. *Anlatma* ise konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli olmasına rağmen istatistiksel açıdan önemli görülmemiştir. Eşik düzeyi olan B1-B2 kitabının konuşma bölümlerinde yer alan etkinliklerin başlangıç düzeyi kitaplarındaki bölümlere göre daha çok olması olağandır. Ancak *konuşalım* yönergesinin olduğu bölüm oranlarının (%11) sınırlı kalması (N.4) dikkat çekicidir. *Sıralama* da az oranda (%8) ve sadece ilk ünitelerde yer almaktadır. Bunun yanı sıra *diyalog oluşturmanın* (%5,6) düşük oranda (N.2) ve *rol oynama*nın aynı oranda verilmesi konuşma becerilerinin geliştirilmesine ket vurmada önemli olarak görülmekte ve bu sonucun düşündürücü olduğu öne sürülmektedir. En az yer alan etkinliklerin (N.1) ise *yazma/cevap verme, karşılaştırma, özetleme, sunum* ve *tahmin etme* olduğu (%2,8) gözlenmiştir. *İşaretleme* ile ilgili konuşma etkinliğine ise eşik düzeyinde rastlanmamıştır. Aşağıdaki Tablo İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1+ düzeyindeki kitapta yer alan konuşma bölümleriyle ilgili bilgi vermektedir.

Tablo 3. *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Kitabı C1+ Düzey*

C1+ İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Kitabı														N	f	St. D.	Sig.
Üniteler		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**12**	100		
Konuşma Etk. Sayısı		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	100		
Konuşma Etkinliği	Konuşalım	1	1	1	-	1	-	-	1	-	1	1	2	9	25.0	.62158	.002*
	Yazma/Cevap verme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0		
	Sorulara cevap verme	-	-	2	1	1	1	-	-	-	1	1	1	8	22.0	.65134	.005*
	Diyalog oluşturma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0		
	Rol oynama	-	-	-	2	-	-	1	-	-	-	-	-	3	8.3	.62158	.191
	Karşılaştırma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0		
	Tartışalım	2	1	-	-	1	2	-	2	1	1	1	-	11	30.6	.79296	.002*
	Anlatma	-	1	-	-	-	-	2		2	-	-	-	5	13.9	.79296	.096
	Sıralama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0		
	Özetleme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0		
	Sunum	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0		
	Tahmin etme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0		
	İşaretleme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0		

Tablo 3, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1+ düzeyindeki kitapta yer alan konuşma bölümleriyle ilgili sonuçlar incelendiğinde, en çok uygulanan bölümlerin *tartışma* (%30,6), *konuşalım* (%25) ve *sorulara cevap verme* (%22) olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmektedir. Anlatma bölümü ise %13,9 olarak yer almaktadır. *Rol oynama* da çok önemli olmasına rağmen C1+ düzey ilgili ders kitabında sadece üç kez yer almış ve düşük oranda (%8,3) olduğu gözlenmiştir. Hiç yer almayan bölümleri ise *yazma/ cevap verme, diyalog oluşturma, karşılaştırma, sıralama, özetleme, sunum, tahmin etme* ve *işaretleme* oluşturmaktadır. Kavranan bilgilerin kullanılabileceği özetleme, sunum ve cevap verme gibi etkinliklere yer verilmediği gözlenmiştir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* kitaplarının konuşma bölümlerindeki yönerge ve açıklamaların yabancı öğrencilerin konuşma becerilerine katkısı dikkate alındığında A1 ders kitabındaki yönergelerin (N.26) % 72,2 oranında olumlu yönde bilgi verdiği ve öğrencilerin konuşmasına katkı sunduğu görülmüştür. Ancak bazı (N.6) konuşma (%16,6) etkinliğindeki yönergeler, öğrencilerin sözcük dağarcığına sahip olmamaları durumunda zorlanacakları kısımlar olarak değerlendirilmektedir. Zira sözcük

girdisi olmayan etkinlikler öğrencilerin hızlı cevap vermelerini sekteye uğratabilir (*Sizin hayatınızda önemli günler var mı? Ne zaman? Konuşalım.* s.77*)*. Bunun yanı sıra bazı (N.4) etkinliklerin %11,1 yetersiz kullanıldığı görülmüştür (*En yakın arkadaşınızı ve ailesini anlatalım,* s.85). A2 ders kitabındaki yönergelerin (*N.22)* %61,11 oranında olumlu katkı sunduğu (*Aşağıdaki sorulardan birini seçelim ve konuşalım.1.Nerede ve ne zaman doğdunuz; 2. Şimdiye kadar hangi ülkeleri gördünüz?; 3. Türkiye'de İstanbul dışında başka bir şehre gittiniz mi s.* 30*)?*, bazılarının *(N. 8)* %22,2 kısıtlı bilgiler içerdiği *(Arkadaşlarımızla grup oluşturalım. Bir kişi garson diğer kişiler müşteri olsun. Bir diyalog yazalım.s.17.)*, bazılarının (*N. 6)* %16,6 ise yetersiz olduğu görülmüştür (*Biz de sınıftan bir arkadaşımızı tarif edelim. s.19.)*. Genelde A1-A2 kitaplarındaki konuşma bölümleri tek cümlelik yönergelerin tek, örnekli, üç-dört açık uçlu sorulardan oluştuğu gözlenmiştir. B1 ders kitabındaki yönergelerin *(N.34)* %94,4 oranında öğrencilerin konuşmasını zenginleştirecek önbilgileri sunduğu gözlenmiştir. *(Gereksiz eşyalarımızı arkadaşlarımıza pazarlık yaparak satmaya çalışalım. Kim en yüksek fiyata eşyasını satacak? Arkadaşımızla konuşalım. Örnek: A: Olga benim bir bisikletim var. Almak ister misin? B: Belki, 50 lira veririm. s.11).* Bu ön bilgiler bazı ünitelerde birden fazladır (Ünite 1 1B-dört alt başlıklı, 1B ise iki alt başlıklı olarak sunulmuştur). Açıklamalar konunun temasına göre derecelendirilerek cümlelerle verilmiş ve öğrencinin zihninde konuşacağı konu belirginleştirilmiştir. Ancak bazı konuşmalar (N. 2) %5,5 yetersiz bulunmuştur. (*Günümüzde hangi yollarla arkadaşlık kuruyoruz?* s.89*)*. B2 ders kitabındaki *(N.20)* yönergeler %55,5 oranında yönlendirici ve açıklayıcı görülürken *(Tatile gideceğiniz yeri seçerken nelere dikkat edersiniz? Aşağıdaki maddeleri kullanarak konuşalım. Yer, Ulaşım, Konaklama, Aktiviteler, s.18)*. Bazı etkinliklerin *(N. 16)* %44,4 ise kısıtlı olduğu tespit edilmiştir. *(Doğal ve turistik bir yapıyla ilgili bildiğiniz bir efsane var mı? Anlatalım. s.75).* C1+ ders kitabındaki (N.36) yönergelerin ise tartışmaya açık ve aydınlatıcı olduğu ve *(N. 30)* %83,3 oranında etkili olduğu tespit edilmiştir. *(s. 15, Saat olmasaydı hayatımız nasıl olurdu? Tartışalım*). Ayrıca bazı konuşma bölümleri (N. 6) %16.6 hikaye, şiir, atasözleri ve özdeyişlerle zenginleştirilerek verilmiş olup konuşmayı destekleyecek yöndedir. *(Aşağıda "zaman" kavramıyla ilgili bazı Türk Atasözleri yer almaktadır. Bu atasözleri hakkında düşündüklerimizi söyleyelim ve kendi ülkemizin "zaman" ile ilgili atasözlerini arkadaşlarımızla paylaşalım. Terazi tartıyla, her şey vaktiyle ölçülür. Vakit nakittir. Demir tavında dövülür. Vakitsiz öten horozun başını keserler. Geçti Bor'un pazarı, sür eşeği Niğde'ye. Ağaç yaşken eğilir, s. 20)*

Araştırmanın üçüncü sorusu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerine yönelik öğrencilerin görüşleriyle ilgilidir ve dört açık uçlu sorudan oluşmuştur: *1. Türkçe ders kitabınızdaki konuşma bölümleri günlük yaşamınızdaki konuşmalarınıza yardımcı oluyor mu?; 2.Türkçe ders kitabınızın Türkçe konuşma becerilerinize katkısı nedir?; 3.Türkçe ders kitabınızdaki konuşma bölümleri daha iyi geliştirilebilir mi? ve 4. Türkçe ders kitabınızdaki konuşma bölümlerinin nasıl olmasını istersiniz?*. Elde edilen yanıtlar kayıt altına alınarak içerik analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Ders Kitaplarındaki Konuşma Bölümleriyle İlgili Görüşleri

Ders kitabınızdaki konuşma bölümleri günlük yaşamınızdaki konuşmalarınıza yardımcı oluyor mu?

Ders kitaplarında yer alan konuşma bölümleriyle ilgili kısımların yabancı öğrencilerin günlük yaşamlarına yardımcı olup olmadığıyla ilgili soruya olumlu cevap verenlerin oranı %66 olarak görülmüştür. Öğrenciler (%17) kararsız olduklarını, bazı etkinliklerin yardımcı ancak bazı bölümlerin ise yardımcı olmadığını ifade etmişlerdir. Diğer öğrenciler (%17) ise konuşma bölümleriyle ilgili kısımların yardımcı olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlarından örnekler sunulmuştur:

Ö7. Türkçe kendimi çok ifade edemedim çünkü kitaplar çok basitti kendimi ifade etmeye zorlandım. Konuşma çok zayıf cümlelerden oluşur.

Ö26. Hayır, çünkü kitaptaki konuşmaların ve günlük konuşmalar çok farklı var.

Ö37. Evet kitaptaki konuşma bölümü günlük hayatımızda çok yardımcı çünkü ben Türkiye'ye geldiğim zaman hiç bir şeyi bilmiyordum şimdi günlük hayatımdaki konuşmalarını konuşabilirim.

Ö44. Evet çok farklı konular hakkında konuşuyoruz. Sosyal politik ve ekonomik. Lakin konuşma bölümleri bazen çok kısadır bazen örnekler vardır ve iyidir.

Ders kitabınızın Türkçe konuşma becerilerinize katkısı nedir?

Ders kitapların konuşma becerilerine sağladığı katkı ile ilgili soruya öğrencilerin hepsi olumlu cevap vermiştir. Bu sonuç da ders kitaplarındaki konuşma bölümlerinin ne kadar önemli olduğunu kanıtlamaktadır. Öğrenciler kitaplarındaki konuşma becerileri ile ilgili bölümlerin, sözcük bilgilerini artırdığını ve sözcük bilgisi edinmek için kitapların önemli bir rol oynadığını ifade etmektedirler. Bu açıdan ele alındığında, Türkçe kitaplarının sadece konuşma değil, öğrencilerin konuşma hızı, tonlama ve ezgilerini, hedef dil kullanımını zenginleştirdiğini vurgulamışlardır. Buna ek olarak, aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi bazı öğrenciler kitabın kültür ve tarihi açısından da katkı sağladığının altını çizmişlerdir.

Ö3. Hem eğlenceli hem, kültürümüzün paylaşma hem kendimi daha tanışma hem de hayattakı problemlerimiz çözmeye çalışırız.

Ö18. Sadece yeni kelimeleri iyi bir şekilde kullanmayı bana yardım ediyor.

Ö26. Kendi tecrübeyimi açılandırarak güvenli hissetmemi sağlıyor.

Ö46. Daha çok kelimeler olur konuşma bölümde ben daha çok derdimi anlatabilirim.

Ö50. Dil bilgisi daha fazla kullanmış oldum ve istediğim şey daha iyi anlatabilirim.

Ders kitabınızdaki konuşma bölümleri daha iyi geliştirilebilir mi?

Ders kitaplarındaki konuşma bölümlerinin nasıl geliştirilebileceği ile ilgili soruya, öğrencilerin tamamına yakını (%92.5) olumlu yönde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin bazıları (%7.5) ise bu bölümlerin geliştirilemeyeceği ve olduğu gibi kullanılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlarından birkaç örnek sunulmuştur:

Ö3. Evet, o zaman sosyal/politik/bilim konular ve konuşmalar varsa daha güçlü ve faydalı oluyor.

Ö11. Kullandığımız Türkçe kaynağın konuşma bölümlerinde eksik gördüğüm yön 'keşke biraz daha günlük hayatta kullanabileceğimiz diyaloglar ile beraber tartışabileceğimiz temalar olsaydı' diyorum. Bu yöndeki eksikliklerinin Terim kullandığım zaman kelime uzunsa telaffuz edemem.

Ö16. Konuşma bölümleri çok iyi değil daha iyi geliştirilebilir. Mesela, açıklamalar bazen yetersiz, bazen örnek var ve grupla tartışma oluyor. Bu güzeldir ve tüm kitapta böle olmalıdır.

Ö37. Evet, daha fazla gerçek konular yüklenmek lazım.

Ö40. Türkçe kaynağın konuşma bölümlerinde tartışma konular daha çok olsaydı.

Ö43. Evet, ama onun yanında başka konularla konuşsak daha iyi olur.

Ders kitabınızdaki konuşma bölümlerinin nasıl olmasını istersiniz?

Ders kitaplarındaki konuşma bölümlerinin nasıl olmasını istedikleriyle ilgili sorulara öğrenciler tarafından verilen cevaplar çeşitlilik göstermektedir. Bazı öğrenciler bireysel farklılıklarından dolayı değişik yönlerden etkilenmektedirler.

Ö46. Konuşma öğrenirken konuşma ile ilgili çok fazla olmamakla beraber birtakım sıkıntılarım oldu. Örneğin Arapça da "ö ve ü" sesleri olmadığı için Türkçe kelimelerle bu sesleri telaffuz etmede zorlanıyordum. Sesli kitap okuyarak bu problemi büyük ölçüde azalttım ama kitapların ve Türkçe öğretmenlerin de bu konuda yardımcı olması lazım. Konuşmalar genel olarak günlük yaşam gibi ama biz bilim de konuşmak istiyoruz. Hep bildiğimiz konuşmalar değil ama kendimiz yapmak istiyoruz ama örnek yok.

Ö22. Ders kitabı çalışırken anlamını bilmediğim çok fazla Türkçe kelime oluyor ve her seferinde Türkçe sözlüğe bakıyorum. Bu durumda ders çalışmamı yavaşlatıyor. Bence konuşma bölümlerinde sözcükler daha çok verilir o zaman güzel olur. Sadece bir soru değil yani 'Sizin odanızda neler var? Bir soru ama ben bazen bilmiyorum sözcükleri o zaman konuşmam zor.'.

Ö7. Sınıfta konuşmaya çalışırken diyaloglar 'Sen' ve 'Siz' üzerine ancak bize her zaman öğretmenlerimiz diyor ki 'Sen'. Ve biz dışarda genelde 'Sen' konuşuyoruz ve bu iyi olmuyor. Öğretmenlerin sınıfta bize 'Siz' demek gerekiyor cunku biz arkadaş değil.

Bu öğrencilerin konuşma bölümleriyle ilgili daha çok tartışabilecekleri alansal bilgileri ise bilimsel, edebiyat, farklı konular, günlük hayatımız, ilginç konular, kelime, kültürel örnek cümleler, sosyal ve tartışma konuları olarak sıralamaktadırlar.

Sonuç ve Öneriler

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1-C+ ders kitaplarının konuşma bölümlerinde yer alan etkinlik ve yönergelerin yabancı öğrencilerin konuşma becerileriyle ilgili kazanımlarını ne ölçüde karşıladığıyla ve öğrenci görüşleriyle ilgili yapılan bu çalışmanın sonuçları, konuşma bölümlerinde iletişimi destekleyen yerler kadar iletişime ket vurabilecek eksiklikler olduğunu da göstermektedir. Örneğin, sonuçlar; A1-A2 düzeyindeki ders kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerinin nicel bakımdan yeterli sayıda örnek sunmadığını ortaya koymuştur. Konuşma becerileriyle ilgili en çok yer verilen etkinliklerin sırasıyla anlatma/tarif etme, sorulara cevap verme ile konuşalım yönergesini içeren bölümlerden oluştuğu gözlenmiştir. Bunu takip eden bölümler ise yazma/cevap verme, tahmin etme ve tanıtma olarak görülmektedir. Ancak bu bölümlerin sınırlı kaldığı ayrıca bu düzeydeki etkinliklerde diyalog oluşturma, rol oynama, tartışma, özetleme ve sunum gibi bazı etkinliklere ise hiç yer verilmediği görülmektedir. Başlangıç düzeyinden itibaren gerek örnek cümlelerle gerekse yönergelerle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin iletişimi en üst düzeyde gerçekleştirebilecekleri şekilde örneklendirmeye gidilmesi öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal alanlarda da kendilerini ifade edebilmeleri için gereklidir. Özellikle, öğrencilerin ilk kez maruz kaldıkları A1-A2 düzeylerinde verilen dil, anlatım ve sözcük kullanımı göz önüne alındığında konuşma etkinliklerinin sınırlı olması öğrencilerin güdülenmesini olumsuz etkileyebilir. Başlangıç düzeyinde gereken temel bilgilerin edinilmesi, öğrenilmesi ya da sözle ifade edilebilmesi uzun süreli kazanımlara katkıda bulunur. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar konuşmayı artıracak olan olumlu bölümlerin yer almasına rağmen doğrudan ve dolaylı olarak konuşmayı etkileyecek etkinliklerde sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir. Bu açıdan ele alındığında başlangıç düzeyinden itibaren konuşma bölümlerinin, çeşitlilik gösterecek şekilde hazırlanması ve Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni'nde (CEFR, 2001) yer alan 14 bildirişim gibi konuların karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım kısımlarına çeşitlilik gösterecek şekilde yerleştirilmesi yabancı öğrencilerin değişik bildirişimi iletişimsel olarak kullanmasına katkı sağlayacaktır. Konuşma etkinliklerinin ve yönergelerinin tek alt başlıklı değil de daha kapsamlı hazırlanması, başka bir anlatımla, etkinliklerde açıklamalara daha çok yer verilmesi ve öğrenciler dersin belirli bölümlerinde değişik görevler verilerek

sunumlar yapabilmesi önemlidir (Yaşar, Özden ve Toprak, 2017). Bunun yanı sıra günlük konuşmalar her ne kadar hayatın vazgeçilmez unsurları olsa da Türkçenin yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özellikle akademik alanda iletişim kurabilecekleri konularda başlangıç düzeyinden itibaren kısa süreli de olsa düzeylerine uygun konuşma yapmalarına olanak sağlayacak konuşma materyallerin hazırlanması ve bu konuda güdülenmesi önemlidir. Böylece akademik anlamda değişik ihtiyaçlara sahip olan öğrencilerin de dil bilgisi, sosyo-kültürel, söylem ve strateji edinçlerini elde etmeleri sağlanabilir.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1-B2 düzeyindeki kitaplarda yer alan konuşma bölümleriyle ilgili sonuçlar incelendiğinde en çok uygulanan konuşma etkinliklerinin sorulara cevap verme, tartışma ve anlatma olduğu gözlenmiştir. Her ne kadar B1-B2 kitabının konuşma bölümlerinde yer alan etkinliklerin başlangıç düzeyi kitaplarındaki (A1-A2) bölümlere oranla daha çok olsa da rol yapma ve diyalog oluşturmanın düşük oranda verildiği görülmüştür ve bu durum düşündürücüdür. B1-B2 düzeyinde özetleme, sunum, yazma/cevap verme, tahmin etme ve karşılaştırma etkinliğinin ciddi oranda az yer aldığı görülmektedir. Hâlbuki bu tür etkinliklerin özellikle eşik düzeyinde daha fazla olması öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeleri açısından önemlidir ve üniteler arasında dengeli ve eşit şekilde sunulabilmeleri gerekir. Bireysel farklılıklar göz önüne alındığında değişik etkinliklerin ders kitaplarında belirli ölçüde yer alması önem taşımaktadır. Bununla beraber B1-B2 düzeyinde tartışma, anlatma ve konuşalım etkinliğine önemli oranda yer verilmiş ve özetleme ile sunum da az olsa dahi kitaplardaki konuşma bölümlerinde yer bulmuştur. Eşik düzeyindeki öğrenciler yeteri kadar dil bilgisi yapılarına ve sözcük hazinesine sahip olduklarından konuşma yoluyla bilgilerini pekiştireceklerdir (Yılmaz ve Okur, 2017). Bunu gerçekleştirmenin yolu ise konuşma bölümlerinin çeşitliliğini ve türlerinin artırılmasıdır. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin güdülenmesini sağlayacak konuşma becerilerinin tekerleme vb. yollarla yapılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır (Erdem, Şengül, Gün ve Büyükaslan, 2015). Bu da bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin ders kitaplarında değişik etkinlikler sunulduğunda bilişsel ve üstbilişsel stratejilerini rahatlıkla ortaya çıkarabileceklerini göstermektedir.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1+ düzeyindeki kitapta yer alan konuşma bölümleriyle ilgili sonuçlar incelendiğinde, en çok uygulanan konuşma etkinliğinin tartışma, konuşalım ve sorulara cevap verme bölümleri ile anlatma ve rol oynama olduğu gözlenmiştir. Rol oynama B1-B2 düzeyine göre daha çok yer almaktadır. Hiç yer almayan bölümleri ise yazma/cevap verme, diyalog oluşturma, karşılaştırma, sıralama, özetleme, sunum, tahmin etme ve işaretleme oluşturmaktadır. İleri düzey olarak ele alındığında C1+ konuşma etkinliklerinin tüm konuşma türlerini karşılayacak şekilde olması öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmeleri için gereklidir. Ayrıca bu öğrencilerin farklı alanlarda ileri düzeyde konuşabilme ve tartışmalarını destekleyecek ürünler güdülenmelerinde önemli rol oynayacaktır. Konuşma bölümlerinde güdülenmenin sağlanabilmesi için üniteler arası eşitlik ilkesine bağlılık açısından da çeşitli etkinliklerin üniteler arasında dengeli dağıtılarak kullanılması önemlidir.

Bu çalışmanın ders kitaplarındaki konuşma bölümlerinde yer alan yönerge ve açıklamaların yabancı öğrencilerin konuşma becerilerine katkısı ile ilgili sonuçları yönergelerin başlangıç düzeyinde kısa kaldığı, yönerge altında çoğunlukla yönlendirici soruların sorulmadığı, yeterli sözcük dağarcığı sunmadığını göstermektedir. Eşik ve İleri düzeyde ise örneklendirmelerin ve açıklayıcı yönergelerin olması yeterliliği açısından önemli olsa da güdüleme açısından farklı yaklaşımların kabul görmesi daha kalıcı öğrenme açısından etkili olabilir. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarının, konuşmanın amacına, yöntemine ve biçimine göre değişik konuşma türlerini içinde barındıracak şekilde yeniden gözden geçirilmesi ve Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni'nde (CEFR, 2001) yer alan 14 bildirişim gibi konuların alt başlıklarıyla birlikte sunulmaları önemlidir. Böylece öğrencilerin sadece sorulara cevap vermenin yanı sıra sunulan açıklama ve söz varlıklarıyla daha bilgilendirici, açıklayıcı konuşmanın yanı sıra serbest ve planlı konuşmalara da daha çok maruz kalmaları, günlük konulardan ziyade (Şimşek, 2016) kendi alanlarına ya da farklı disiplinler arası konulara da hazırlanarak hedeflerine ulaşmalarına olanak sağlanır. Sonuç olarak, çeşitli alanlardan da örnekler sunan ders kitapları öğrencilerin ikna edici, betimleyici ve sorgulayıcı stratejilerini harekete geçirebilir. Konu ister günlük yaşam isterse akademik yaşam olsun iletişim edinçlerinin dil bilgisi, sosyo-kültürel, söylem ve strateji boyutlarını rahatlıkla kullanabilirler.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1-C1+ düzeyindeki kitapta yer alan konuşma bölümleriyle ilgili yabancı öğrencilerin görüşlerini içeren dört açık uçlu sormacanın sonuçları incelendiğinde, Türkçe ders kitaplarındaki konuşma bölümlerinin günlük yaşamlarında yer alan konuşmalarına yardımcı olduğu ancak kendi alanları ile ilgili iletişim kurmada zorluk çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe ders kitabının Türkçe konuşma becerilerine katkısına ise bazı öğrencilerin diyaloglardaki cümlelerin kısa olması dolayısıyla yararlı olduğu görüşü belirginken diğer öğrencilerin kısa cümleler yerine daha gerçekçi ve detaylı cümlelerin kullanılmasının gerekliliği üzerine durdukları görülmüştür. Türkçe ders kitabındaki konuşma bölümlerinin daha iyi geliştirilebilmesi yönünde ise günlük metinlerin yanı sıra bilim ve politika gibi sosyal konuların tartışılabilmesine olanak sağlayan metinlerin daha çok olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Türkçe ders kitabındaki konuşma bölümlerinin ise bilim, edebiyat gibi farklı ve ilginç konular ile kültürü açıklayan örnek cümlelerin ilgili sözcüklerle birlikte verilmesinin konuşmayı kolaylaştıracağı yönünde ifadeler kullanmışlardır. Bu sonuçlar da Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metninin dil öğretimindeki önemini bir kez daha ortaya koyarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplarında ölçülebilir ve standart formların oluşturmalarını bir kez daha gözler önüne sermektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitapları sadece dil ve dil bilgisi öğreten kitaplar değil aynı zamanda değişik bilimsel konuların daha geniş sözcük kapsayacak şekilde derecelendirilerek sunarak iletişim becerilerini daha da geliştirecek bir tasarımda hazırlanması gerekliliği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Kaynakça

Altan, A. (2015). Politeness strategies used by L2 Turkish speakers in making requests. *International Journal of Language Academy*, *3*(4), 270-294.

Arslan, N. ve Durukan, E. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi, *International Journal of Language Academy*, *2*(4), 247-265

Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Türkiye yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(1), 349-368.

Çelebi, S. ve Kibar Furtun, M. H. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde eşadlı sözcüklerin doğru sesletiminde parçalarüstü birimlerin görünür hale getirilmesi. *Turkish Studies, 9*(9), 367-380.

Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretme sanat*ı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi (2. baskı)*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Erdem, D., Şengül, M., Gün, M. ve Büyükaslan, A. (2015). The Effect of exercises based on tongue twister activities on the speaking skills of Syrian Arabs who are learing Turkish as a foreign language. *Turkish Studies, 2*(2), 1-11.

Fidan, Ö. (2016). Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretimi: Konuşma. İçinde F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar.* Ankara: Pegem Akademi.

Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi,* 137, *30-48.*

Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *17* (2), 21-36.

Gökduman, E., Yiğit, S. ve Ekmekçi, V. (2015). Anadili Arapça olan öğrencilerin A2 konuşma becerisi sınavlarındaki dil bilgisiyle ilgili ortak hatalarının tespiti. *Turkophone, 2*(1), 46-51.

Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching.* Essex: Longman.

İnce, B. (2015). Türkçe öğrenen yabancıların konuşma becerilerinde toplumdilbilimsel etkenler. *International Online Journal of Educational Sciences*, *7*(3), 150–163.

Karçiç, A. ve Çetin, M. (2015). Yabancı dil Türkçe öğreniminde konuşma becerisinin gelişimini engelleyen kaygılar üzerine (Bosna Hersek Örneğinde). *Turkish Studies (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), 10*(11), 971-986.

Köksal, D. ve Dağ-Pestil, A. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. İçinde A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Krashen, S. D. (1983). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Oktay, Z. (2017). Halk eğitim merkezlerinde Araplara Türkçe konuşma öğretiminde yöntem ve teknikler: Ankara Keçiören Halk Eğitim Merkezi örneklemi. *Turkish Studies, 12*(34), 297-305.

Özmen, C., Güven, E. ve Dürer, Z. S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma Becerisi: Sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi. *Turkish Studies, 12(28), 593-634.*

Polat, Y. (2002). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma öğretimi ve edim sözler. *Anadili Dil Kültürü ve Eğitim Dergisi*, 26, 62-75,

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(3), 2199-2218.*

Sallabaş, M. E. (2013). Türkçeyi Yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36,* 261-270.

Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage Pragmatics.* Oxford: Oxford University Press.

Schmidt, R. (1995). *Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning* (Tech. Rep. No. 9). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center.

Scrivener, J. (2005). *Learning teaching: A guidebook for English language teachers* (2nd Ed.). Oxford: Macmillan.

Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 60, 389-402.

Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(30), 13-25.

Şeref, İ. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma ve konuşma becerileri kazandırmada iletişimsel yaklaşımın kullanımı için model önerisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 1*(1), 43-60.

Şeref, İ ve Yılmaz, İ. *(*2015). Yemenli öğrencilerin Türkçe yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde karikatür kullanımına yönelik bir uygulama. *Turkish Studies, 10*(7), 835-860.

Şimşek, R. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel dil becerileri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.

Tüm, G. & Emre-Parmaksız G. (2017). Comparison of speaking activities in Turkish and English language teaching coursebooks regarding self-assessment grid of CEFR. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *13*(2), 367-378.

Tüm, G. ve Gürbüz, C. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki söz eylemlerin ortak başvuru metnine uyumuna göre karşılaştırılması. *1. Uluslararası İpekyolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu Bildiri Kitabı*. S.246-255. EPUB ISBN 978-605-67701-1-1

Yaşar, E., Özden, M. ve Toprak, S. (2017). TOMERS and academic achievement in teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(3), *213-224*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, G. ve Okur, A. (2017). Investigating Turkish as a second language speaking anxiety among refugee middle-school students at temporary education center: A case study in Sakarya. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(4), 504-520 DOI: 10.18298/ijlet.2391

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Sözlüğe Gönderimler ve Tek Dilli Sözlükler Bağlamında Bir İnceleme*

The References to Dictionaries in the Coursebooks for Teaching Turkish as a Foreign Language and an Analysis of Monolingual Dictionaries

Selçuk MOĞUL

Öğr. Gör., Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, TÖMER

Öz

Çalışma, genel olarak hem anadil hem de yabancı dil öğretiminde önemli bir materyal olan sözlükleri, özel olarak da tek dilli sözlükleri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında yapılan sözlüğe gönderimler üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada Türkiye'de ve yurt dışında Türkçe öğretiminde kullanılan Gazi TÖMER / Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul, İzmir, Kesit Yayınları/Türkçeye Yolculuk, Yedi İklim, Yeni Hitit adlı ders kitapları incelenmiştir. Bu kitaplarda yapılan sözlüklere yönlendirmeler yani gönderimler incelenmiştir. Ders kitaplarının dışında önemli bir başvuru kaynağı olan sözlüklere gönderimleri Yedi İklim ve İstanbul kitaplarının yaptığı, ismi geçen diğer kitaplarda gönderim olmadığı saptanmıştır. Çalışma sonuçlarından yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında, sözlüğe gönderimlerin çok az olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu noktada Güncel Türkçe Sözlük, en yaygın tek dilli sözlük olarak bilinmektedir. Bununla birlikte yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla bir tek dilli sözlüğün olmayışı dolayısıyla sözlüğe gönderimlerin daha fazla yapılsa bile verimli olmayacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar sözcükler: *yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, sözlükbilim, gönderimler*

Abstract

The study aims to analyze the vocabulary which is an important material fot both mother language education and foreign language education in general; and monolingual vocabulary through reference to dictionary which is made in the boks of teaching Turkish as a foreign language in private. In the study the coursebooks used in Turkish education in Turkey and abroad named Gazi TÖMER/Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul, İzmir, Kesit Yayınları /Türkçeye Yolculuk, Yedi İklim, Yeni Hitit were analyzed. The anaphors to dictionary in these boks were studied. Anaphor to dictionary which is a significant referance guide apart from the coursebooks is detected in the boks of Yedi İklim and İstanbul but not exists im the aforementioned boks. It appears on the basis of the study results that there are very few anaphors to dictionary in the boks of Turkish education as a foreign language. At this polint Current Turkish Dictionary is known as the most common monolingual dictionary. Besides this due to the fact that there isn't a monolingual dictionary for Turkish education for foreingers, even if there will be more anaphors to dictionary it is evaluated that it will not be useful.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, lexicography, anaphors*

* UTEOK 2018'de sunulan bildirinin tam metnidir.

Giriş

Sözlük, *Türkçe Sözlük*'te (2011) "Sözlük (-ğü, a), bir dilin bütün veya belli bir çağda kullanılmış kelime ve deyimlerini alfabe sırasına göre alarak tanımlarını yapan, açıklayan, başka dillerdeki karşılıklarını veren eser, lügattir" biçiminde açıklanmaktadır. Başka bir kullanımda da "Sözlük, sözcüklerle ilgili olan bir referans kitabıdır." (Jackson, 2016, s.43) şeklinde bahsedilmektedir. Dil öğretim sürecinde kullanıcısının her aşamada başvurabileceği bir kaynak olarak sözlükler, hedef kitleye, ihtiyaçlara ve kullanıcıya göre sürekli çeşitlenmekte ve gelişmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi temel, orta ve yüksek seviyelerde yapılmaktadır. Her seviyenin kendine özgü bir değerlendirmesi ve öğretim anlayışı olduğu düşünülürse, sözlüklerin kullanım amacı ve yöntemi çeşitlenecektir. Temel seviyedeki bir dil öğrenicisinin ihtiyaçlarıyla orta ve ileri seviyenin sözlük kullanma ya da kullanmama hakkındaki yaklaşımları aynı olmayacaktır. Yılmaz (2017, s.19), iyi bir sözlüğün kullanıcı odaklı olması gerektiğini ve kullanıcı düzeyine uygunluk ve niteliğin bir sözlük için önem taşıdığını belirtmektedir. Kullanıcı odaklılık her seviyedeki dil öğrenicisinin sözlükten kendi ihtiyacına yönelik bir analiz yapmasına yardımcı olur.

Ders kitapları her dönemde öğretim sürecini yönlendirici bir rol üstlenmiştir. Günümüzde eğitim teknolojisindeki hızlı gelişmeye rağmen, diğer alanlarda olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de en fazla kullanılan materyallerden biri, hâlâ ders kitabıdır (Çekici, 2018, s.224). Ders kitapları, kullanıcı odaklılık, öğrenici açısından verimlilik ve hedefe ulaşmada önemli bir materyaldir. Yabancı dil öğretiminde önemli bir kaynak olarak değerlendirildiklerinde de öğrenicinin zihinsel aktivitelerini yönlendirme açısından kullanılabileceğinden söz edilebilir. Bunun yanında ders kitapları kadar yaygın kullanılan bir başka materyal de sözlüklerdir. Sözlükler de ders kitaplarıyla sözü edilen benzer özelliklere sahiptir. Çünkü verimlilik, kullanıcı odaklılık, amaç- hedef ve sonuç üçgeni sözlüklerde de kurulabilir. Sözlük kullanmayı bir tür zihinsel çeviri etkinliği olarak düşünmek çok da yanlış bir tanımlama sayılmaz (İbe Akcan, 2012, s.94). Bu zihinsel çeviri etkinliğinde, sözlükler içerisinde tek dilli sözlüklerin başlı başına değerlendirilmesi gerekir. Tek dilli sözlükler, şu ana kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından ele alınmadığı için ayrıca önemlidir. Tek dilli öğrenici sözlükleri kullanıcıları öğrendikleri dile maruz bırakırken iki dilli sözlükler sözcüklerin anlamına hızlı ve kolay bir erişim sağlamaktadır (Golynskaia, 2018, s.204). Geleneksel tek dilli sözlükler, ana dilindeki kişilerin algısına yöneliktir (Boz, 2015, s.48). Bu bağlamda bahsedilen sözlük türü, ders kitaplarıyla benzer bir işlev görmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözlüklerle bu yakınlığı ele alındığında, bu materyallerde ihtiyaç anında sözlüğe gönderim yapılması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü ders kitaplarının anlam derinliğine ulaşmakta tek başına

yeterli olmadığı durumlarda sözlüğe yapılan gönderimler, yönlendirmeler bir tamamlayıcı unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada asıl olarak ders kitaplarının bu tamamlayıcılığı ele alınırken, yardımcı çalışma kitapları da bir veri kaynağı olarak değerlendirilecektir. Buna benzer bir çalışma daha önce İbe Akcan (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada MEB'e bağlı okullarda kullanılan Türkçe çalışma kitaplarındaki alıştırmalardaki sözlüğe gönderimler incelenmiştir. Çalışma sonucunda tüm alıştırmalar içerisinde sözlüğe gönderim oranının %8 olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan sonuçları öne sürülecek çalışmamızda bu kez yabancı dil olarak Türkçe öğretimi materyalleri kullanılacaktır. Çalışmanın amacı, genel olarak hem anadil hem de yabancı dil öğretiminde önemli bir materyal olan sözlükleri, özel olarak da tek dilli sözlükleri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında yapılan sözlüğe gönderimler üzerinden incelemeyi esas almaktadır. Bu bağlamda tek dilli sözlükler ve öğretim sürecinde kullanılan ders kitapları, belirtilen amaç içerisinde sözlükbilimsel bakış açısıyla sunulacaktır.

Tek Dilli Sözlükler

Sözlükler içerisinde önemli türlerden birisi tek dilli sözlüklerdir. Tek dilli sözlükler genellikle iki dilli sözlüklerle kıyaslanması söz konusuyken Atkins (1985, s.21), Underhill (1985, s.103) gibi sözlükbilimciler tek dilli sözlüklerin avantajının daha fazla olduğunu söylemektedirler. Tek dilli sözlüklerin özellikle öğretici fonksiyonunun vurgulandığı bir diğer görüşe göre; 20. yüzyılda tek dilli öğrenici sözlüklerinin gelişmesi, yabancı dil sınıflarında sadece hedef dilin kullanılması gerektiğini savunan iletişimsel yaklaşımın yaygınlaşmasıyla başlamıştır. Hedef dile ana dil üzerinden erişim sağlayan iki dilli sözlüklerin kullanımının negatif transfere yol açarak yabancı dil edinim sürecini olumsuz etkilediği düşünülmüştür (Golynskaia, 2018, s.201). Tek dilli sözlükler Türkçede genellikle ana dil kullanıcıları için meydana getirilmiş örneklerdir. Ders kitaplarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılışında yardımcı bir materyal olarak göze çarpan sözlükler genellikle TDK'ya ait *Türkçe Sözlük ve* okul sözlükleri başta olmak üzere çeşitli Türkçe- Türkçe sözlük çalışmalarıdır.

Tek dilli sözlükler, dil öğretimi açısından önemli bir pozisyonda bulunmaktadır. Özellikle belli bir dil seviyesine gelmiş öğrenici, aradığı söz varlığının ya da dille ilgili bir unsurun iki dilli sözlüklerde yeterli halde bulunmadığını görmektedir. Anlam derinliğine ve hedef dildeki karşılığına tam olarak erişmek istenildiğinde, tek dilli bir sözlükte madde, madde başı, sözcük türleri, tanım ve diğer dil unsurları mümkün olduğunca kapsamlı verilmeye çalışıldığından bu sözlük türü tercih edilmektedir. Bununla birlikte mevcut yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında da doğrudan sözlük bulunmadığından bu ihtiyaç, ders kitabının dışına çıkarak, sözlüklere gönderim yapılarak karşılanmaktadır. Sözlükler içerisinde de tek dilli sözlükler (Türkçe-Türkçe) bu aşamada en verimli kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tek Dilli Sözlükler ve Etki Alanları

Bir dil öğrenicisinin, hedef dili öğrenme aşamasında ilk olarak sözlüklere başvurması olası bir durumdur. Öğrenici, kendi ana dilini de öğrenirken sözlüklerden sıkça faydalandığı için sözlüğün önemli bir başvuru kaynağı olduğunun farkındadır. Sözlük kullanımındaki en temel amaçlardan birisi okuduğunu, dinlediğini anlamlandırabilmedir. Ders kitaplarında da en fazla muhatap olunan beceri genellikle okuma ve dinleme olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan sonra yazma ve konuşma becerilerinde de sözlük işlevsel hale gelmektedir. Tek dilli sözlükler bu aşamada önem kazanmaktadır. Tek dilli sözlükler, bir dildeki söz varlığını en anlamlı şekilde kullanmada önemli bir yerdedir. Çünkü temel ihtiyaçları için çift dilli bir sözlüğü kullanan öğrenci, bir süre sonra daha fazla anlam derinliğine ihtiyaç duyacaktır. Özellikle orta seviyeye erişen ve akademik Türkçe aşamasına kadar devam eden süreçteki bir öğrenici, edebi metinlerle, söz oyunlarıyla toplumun daha karmaşık yönleriyle karşılaşmaya başlayacaktır. Bir metinden çıkarım yapma ve tahmin edebilme yoluyla faydalanan bir öğrenici, bu aşamada tek dilli sözlüklerden öğrendiklerini çeşitli şekillerde denetleme ve pekiştirme yoluna gidebilir.

Ortak başvuru belgesinde metin türleri kapsamında sözlükler, tek dilli ve iki dilli sözlükler olarak ikiye ayrılarak bu başlığa alınmış, bunlara ek olarak Türkçede kullanım fikrinin yeni oturmaya başladığı eş anlamlı sözlüklere de yer verilmiştir. Nitekim diğer sözlük türleri kapsam dışı tutulmuştur (CEFR, s.91). Ortak başvuru metninde genel esasların anlatıldığı bölümde, "*Genel yeterlilikler çeşitli şekillerde geliştirilebilir*" başlığının altında "*Aşağıdakilerden hangisinin yardımıyla öğrencilerin sözcük bilgilerini geliştirmeleri beklenmelidir ya da gereklidir?*" sorusuna yardımcı bazı sorular eklenerek genel başlığa bir cevap aranmaktadır. Bu sorulardan birisi de "*Tek dil ve iki dilli sözlükleri, eşanlam sözlükleri ve ansiklopedik diğer başvuru kaynaklarını kullanarak mı?*" biçimindedir. Çalışmamızın tek dilli sözlükler ekseninde ele alınacağı göz önünde bulundurulduğunda ortak başvuru metninin cevap aradığı sorulara çalışmamız aracılığıyla da bilimsel katkı sunulabilecektir (CEFR, s.140). Ortak başvuru metninde yer alan tek dilli sözlük eksenli düşünceler bağlamında da değerlendirilecek olursa dil öğretiminde bu materyal farklı amaçlara yönelik kullanılabilir. Tek dilli sözlüğün bu önemi ele alındığında öğreniciye verilen kazanımların verimli olması için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında, materyallerinde ve ek kaynaklarında bu sözlük türüne göndermeler yapılması faydalı olacaktır. Sözlüğe gönderimler tek dilli sözlüğe olmalı ve bu durum da açık olarak belirtilmelidir. Yani bir yönerge oluşturulmalıdır, özellikle orta seviyeye gelindiğinde buna teşvik yapılmalıdır.

Yöntem

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki sözlüğe gönderimlerin tespitine yönelik bu çalışmada örnek olarak altı ders ve beş çalışma kitabı seçilmiştir. Seçilen bu materyallerdeki gönderimler, birlikte kullanıldıkları unsurlarla birlikte taranarak ortaya konulmuştur. Daha sonra tek dilli sözlükler bağlamında değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Çalışmanın veritabanını yöntem bölümünde de belirtilen altı ders kitabı ve beş çalışma kitabı oluşturmaktadır. Bu kitaplar seviye aralıklarına göre şunlardır:

Gazi TÖMER-Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (A1-C1)

İstanbul -Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (A1-C1+) Çalışma Kitabı (A1-C1+)

Yeni Hitit- Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (A1-C1) Çalışma Kitabı (A1-C1)

Yedi İklim Türkçe- Ders Kitabı (A1-C2) Çalışma Kitabı (A1-C2)

İzmir- Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (A1-C1) Çalışma Kitabı (A1-B2)

Kesit Yayınları- Türkçeye Yolculuk Ders Kitabı (A1-C1+) Çalışma Kitabı(A1-C1+)

Bulgular

Çalışmaya konu olan ders kitapları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinde Türkiye'de ve yurtdışında kullanılmaktadır. Bu kaynaklardaki alıştırmalar, okuma ve dinleme metinleri başta olmak üzere kitaplarda ders işleme sürecine yönelik bütün bölümler ele alınmıştır. Bunların içerisinde yer alan sözlüğe göndermeler tespit edilmiş ve sözlükbilimsel yorumlarla bir araya getirilmiştir. Bu gönderimler, gerçekleştiriliş tarzı, bulundukları ünite, görsel özellikleri açısından ele alınmıştır. Bununla birlikte sözlüğe gönderim yapılabilecek her türlü ifade gönderim kapsamında sayılmıştır. Gönderimler iki tablo halinde irdelenmiştir.

Tablo 1'de, sözlüğe gönderim miktarı belirtilmiştir. İncelenen altı yayınevine ait ders kitapları ve çalışma kitaplarında toplam sözlüğe gönderim sayısı 7'dir. Bunlardan 6 tanesi ders kitabına 1'i ise çalışma kitaplarına aittir. Önemli bir başvuru kaynağı olan sözlüklere gönderim incelenen ders ve çalışma kitapları arasında *Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı* kaynaklarında yer verilmiştir. Tabloda (Y) ile belirtilen alanlarda yayınevinin ilgili seviyede ders kitabı yoktur. (+) ile belirtilen kısım, çalışma kitabında yapılan sözlüğe gönderimle ilgili olmak üzere tabloya alınmıştır.

Tablo 1. *Sözlüğe gönderim miktarı*

Ders Kitabı	**A1**	**A2**	**B1**	**B2**	**C2**	**C1 (C1+)**
Yedi İklim			1	3		
İstanbul	1 (+1)		1			Y
Yeni Hitit						Y
Kesit						Y
İzmir						Y
Gazi TÖMER						Y

Tablo 2'de, sözlüğe yapılan gönderimler içerik açısından ele alınmıştır. Gönderimler, içerisinde bulunduğu tema, ünite, konu ya da içerisinde yer aldığı temel dil becerisiyle gösterilmiştir. Gönderimin yapıldığı kısım, tür ismiyle ya da bağdaştığı temel dil becerisiyle verilmiş, parantez içerisinde de ilgili araç metin gösterilmiştir. Tablonun bu şekilde düzenlenmesinin gerekçesi, gönderimlerin ne amaçla yapıldığının belirlenmesidir.

Tablo 2. *Sözlüğe* gönderim *içeriği*

Ders Kitabı (Yedi İklim)	
B1	B2
Kelime Dünyası (Kurgu)	Kelime Dünyası (Bir Ömür Böyle Geçti) Okuma Metni (Soru- Cevap) Kelime Dünyası (Bir Ömür Böyle Geçti)
Ders Kitabı ve Çalışma Kitabı (İstanbul)	
A1	B1
Hazırlık Çalışması (Zaman Zaman /Bayramlar) Hazırlık Çalışması (İstanbul'da Geziyorum) (Ç.K.)	Dinleme Metni (Yeni Bir Hayat- Tanışma)

Tablo 2'de görüldüğü gibi tarama sonucunda gönderimler yapılırken belirli bir düzen gözetilmediği görülmüştür.

Sözlüğe gönderimler daha çok metin dışı alıştırma ya da kelime çalışmalarında bulunmaktadır. Temel dil becerileri ele alındığında okuma ve dinleme metinlerinde birer kez yer almıştır. Bu gönderimlerde sözlük türüne vurgu yapılmamıştır. Ayrıca belirli bir sözlüğe yönlendirme yoktur. Gönderimler iki şekilde ifade edilmiştir. İlk gönderim tarzı *"…kelimelerin anlamlarını sözlükten bulunuz"* biçimindedir. İkinci bir gönderim tarzı da *"…kelimenin eş anlamlılarını sözlükten bulunuz"* biçimindeki yönlendirmelerle yapılmıştır. Türkçede dil öğretimi amaçlı bir eş anlamlar sözlüğü de ayrıca bulunmadığından bu gönderim yolu da tam anlamıyla verimli bir öğrenim aktivitesi sağlayamayabilir. Öğrenici bu durumda hedef dil yerine ana dilindeki kavramlarla Türkçe kavramları kıyaslayarak kendisine verilmek istenen ifadenin anlam derinliğinden uzaklaşabilir. Sözlüğe gönderimler temel ve orta seviyede yapılmıştır. İleri seviyede sözlüğe gönderime ihtiyaç duyulmamıştır. Öğrenicinin sözlüğe bilgi kaynağı olarak da bakması mümkündür. Sözlüğe gönderimlerde yönlendirme yapılırken sözlüğün kullanım amacıyla ilgili bir yol izlenmemiştir. Sözlüğe gönderim yapılırken ders kitaplarında belirli bir tarz yoktur. Bu da sözlüğe yönlendirmenin gerektiği gibi yapılmadığını göstermektedir.

Gönderimlerin ele alınışı ve içerisinde yer aldığı etkinliklere bakıldığında dikkat çeken noktalardan birisi; ders kitaplarında yer alan etkinliklerin gönderimleri sağlayış tarzıdır. İlk gönderim biçimi olan *"…kelimelerin anlamlarını sözlükten bulunuz"* ibaresi bu şekliyle

sadece gönderim yapmakta ama dil öğretimini odağına alan sözlükler için önemli olan dilsel işlevleri sağlama açısından yetersiz kalmaktadır. Bu ifade sadece sözlüklere yönlendirmeyle yetinmemeli, aynı zamanda metin ve etkinlikler yoluyla bağlamdan sözcük öğrenme yoluna sevk etmelidir. Bağlamdan çıkarılamayacak durumlar söz konusu olduğunda sözlüğe doğrudan yönlendirme bir yöntem olarak tercih edilebilir. Aynı şekilde *"…kelimenin eş anlamlılarını sözlükten bulunuz"* ibaresi de benzer bir şekilde sözlüğe yönlendirme yapmakta ama dilin farklı yönleriyle kullanılmasına mevcut haliyle yeterli olanak tanımamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, gönderimler yapılırken niteliksel özelliklere dikkat edilmelidir.

Sonuç ve Tartışma

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders ve çalışma kitaplarında sözlüğe gönderim daha fazla yapılmalıdır. Sözlüğün bir davranış ve alışkanlık oluşturma işlevi de ele alınarak hem sözlüğe gönderim hem de yönlendirilen sözlüğün türü ve niteliği önem arz etmektedir. Bu açıdan gönderimler öncelikle tek dilli sözlüklere yapılmalıdır. Tek dilli sözlüklerin yanı sıra mevcut ve oluşturulması muhtemel sözlükler de dikkat alınmalıdır.

Sözlüğe gönderim yapılırken belirli bir tarzı olmalı ve hangi etkinliklerin gönderimi yapılacağı, bunların da tek dilli sözlüğün mantığına uyması gerektiği göz ardı edilmemelidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için özel bir tek dilli sözlük henüz olmadığından buna yönelik girişimlerde bulunulması gerekmektedir. Özellikle eğitim odaklı bilim çevrelerinin ve sözlükbilimcilerin bu konuya eğilmesi gerekmektedir. Dünyada öğretimi yapılan ve konuşucusunun fazla olduğu dillerde bulunan bu tür Türkçeye de kazandırılmalıdır. Bu açıdan mevcut sözlükler içerisinde *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük, Dil Derneği Türkçe Sözlüğü, Ötüken Sözlük,* Ali Püsküllüoğlu'nun kaleme aldığı Türkçe Sözlük başta olmak üzere öğrenicinin seviyesi göz önüne alınarak farklı sözlük tarzlarına yönelik gönderim yapılabilir. Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik yazılacak bir tek dilli Türkçe sözlük daha verimli olacaktır.

Tek dilli sözlüklere yapılan gönderimlerde anlamsal yakınlığı yeterli olan fotoğrafları kullanma ve sesletim sorununu gidermeye yönelik çalışmalar da yapılmalıdır. Özellikle teknolojinin eğitim öğretim alanlarında ağırlığını sıkça hissettirdiği gerçeği ele alınırsa çevrimiçi sözlüklere gönderimler, sesli sözlüklere yönlendirmeler, ders kitaplarının internetle sıkı bir etkileşim halinde olması dil öğretimine önemli katkıda bulunacaktır. Bu katkı, hem yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir katma değer olarak karşımıza çıkacak hem de dil mirasının bir temsilcisi olan sözlükleri daha etkili, görünür ve çağdaş kılacaktır.

Kaynakça

Atkins, B.T. (1985). Monolingual and bilingual leaners' dictionaries: A comparison. In R. Dson (Ed.), *Dictionaries,* l*exicography and language learning* (pp. 15-24). Oxford: Pergamon Press.

CEFR (2001). *A common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg, Council of Europe.

Boz, E. (2015). Kullanıcı-sözlük İlişkisi. *Erdem Dergisi,*69, 41-52.

Çekici, Y.E. (2018). B1 düzeyindeki yedi iklim Türkçe ders kitabında metinler arası fotoğraf aşamalılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31 (Özel Sayı), 223-238.

Golynskaia, A.(2018). Sözlükbilimin kullanıcı odaklı alanı olarak öğrenici sözlükbilimi. *JASS Studies (The Journal of Academic Social Science Studies)*, 65, I, 189-206.

İbe Akcan, P. (2012). Türkçe öğretiminde sözlük kullanımı: Türkçe çalışma kitaplarında sözlüğe gönderen alıştırmalar. içinde M. Aksan ve Y. Aksan (Ed.) *Türkçe öğretiminde güncel çalışmalar* (ss.93- 102). Ankara: Şafak.

Jackson, H. (2016). *Sözlükbilime giriş* (Çev. M.Gürlek&E. Pollat). İstanbul: Kesit Yayınları.

Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara, Türkiye.

Underhill, A. (1985). Working with the monolingual learners' dictionary. In R. Dson (Ed.), *Dictionaries, lexicography and language learning* (pp. 103- 114). Oxford: Pergamon Press.

Yılmaz, E. (2017). *Sözlük bilimi üzerine araştırmalar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Konuşma ve Yazma Kazanımlarının Ölçülebilirliğinin İncelenmesi

The Investigation of the Measurability of Speaking and Writing Outcomes Included in 2018 Turkish Language Curriculum

Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU

Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Fazilet TAŞDEMİR

Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) yer alan konuşma ve yazma kazanımlarını ölçülebilirlik özellikleri açısından ele almaktır. Bu doğrultuda 5, 6, 7 ve 8. sınıf konuşma ve yazma kazanımlarının bu ilkeye uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma betimsel tarama modelindedir. Araştırmada öğretim programında yer alan 5, 6, 7 ve 8. sınıf konuşma ve yazma kazanımlarının tümü ele alınmıştır. Araştırma evren üzerinden yürütülmüştür. Veri kaynağını Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen kontrol listesidir. Araştırmada üç Türkçe eğitimi ve iki ölçme ve değerlendirme alanı uzmanı arasında uyumun olup olmadığına, güvenirlik katsayısı hesaplanarak bakılmıştır. Uzmanlar arasında görüş birliği sağlandığı görülmüştür. Kazanımların ölçülebilirlik puanlarına göre en yüksek ölçülebilirlik puanının, "Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır." kazanımına ait olduğu bulunmuştur. "Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır." kazanımı ile "Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." kazanımları ise en düşük ölçülebilirlik puanına sahiptir. Yazma kazanımlarında ölçülebilirliği en yüksek

Abstract

Unlike its family and other crayfishs, the little crawfish, the main character of Gianni Rodari's children book called The Young Crawfish, wants to walk not backward but forward. Its struggle for this passion, its success and being isolated especially by its family and neighborhood make us think about the reflection of conformism and non-conformism concepts on the works of children's literature. In this context, what is aimed in this study is to make an interpretation by relating this children's book with these concepts. The data source of this study, which has been carried out as a qualitative research, is Rodari's children's book called The Young Crawfish. Content analysis technique is utilized in data analysis. The messages reached by the researchers at the source have been coded separately, the themes under which these codes will be gathered have been reached, and the harmony has been evaluated by comparing and contrasting the codes and themes of two researchers. To wrap up, this work, which is composed through the messages under the titles of "oppression, deterrence, resistance, isolation, determination, autonomous behavior, being rejected", can be interpreted as a positive sample in terms of its mentioning societal issues in children's literature and meeting the child with the reality of life.

kazanım "Kısa metinler yazar." Kazanımı iken "Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır." kazanımı ise ölçülebilirlik açısından en düşük puanı alan kazanımdır. "Yazdıklarını paylaşır.", "Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.", "Şiir yazar." ve "Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır." şeklinde ifade edilen kazanımların puanlayıcılar tarafından daha düşük oranda ölçülebilir olduğu kabul edilmiştir.

Anahtar sözcükler: *Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018), konuşma kazanımları, yazma kazanımları, ölçülebilirlik*

Keywords: *Turkish Language Curriculum (2018), Speaking outcomes, writing outcomes, measurability*

Giriş

Türkçe dersi bilgiyi beceriye dönüştürme dersidir. Türkçe bilgisi ve Türkçeyi kullanma becerisi (anlama ve anlatma etkinlikleri ile) öğretim programı aracılığıyla Türkçe dersinin özel amaçları doğrultusunda belirlenmiş kazanımlarla öğrencilere kazandırılmaktadır. Öğrencilerin ana diline yönelik öğrenme alanlarında gelişme sağlamaları, elbette ki bu kazanımların edinilmesi ile gerçekleşmektedir.

Süreç boyunca öğretimin planlanmasına, uygulanmasına ve değerlendirilmesine yol gösteren kazanımlar, öğrencilerin eğitim etkinlikleri aracılığıyla hangi temel bilgi ve becerileri hangi zihinsel düzeyde öğrenmeleri gerektiğini vurgularlar (Kutlu, Yalçın ve Pehlivan, 2010, s.1203). Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) genel olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak ayrılan öğrenme alanlarında uygulamaya konulan her etkinlik belirlenen kazanımlara göre hazırlanmaktadır. Etkinliklerin kazanımlara hizmet edip etmediği veya amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ise ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile belirlenmektedir (Göçer, 2014, s.191). Sınıf içinde yapılan ölçme ve değerlendirmenin özünde öğrencilerin hangi kazanımları edinemediklerinin ve hangi kazanımlara ne ölçüde ulaştıklarının ortaya çıkarılması vardır (Yağmur, 2010). Öğretmenlerin derse ilişkin öğretim etkinliklerini ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kazanımlardan bağımsız yapmaları, ilgili dersin hedeflediği öğrenme çıktılarına ulaşılmasını güçleştirir (Kutlu, Yalçın ve Pehlivan, 2010, s.1203). Aynı zamanda eğitimin kalitesinin test edilmesi öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kazanımlarının ölçülebilirliği ile gerçekleşmektedir (Summak ve Çelik-Şahin, 2014).

Öğrencilerin bildikleri ve öğrendikleri ile ne yapabildiklerini gösteren kazanımlar, öğrencinin içeriği, bilgiyi, fikirleri ve araçları başarıyla kullanma yeteneğini yansıttığı eylemler ve performanslardır. Yani kazanımlar sadece öğrencilerin inandıkları, hissettikleri, hatırladıkları, bildikleri veya anladıkları şeyler değildir; öğrencilerin bildikleri ve anladıkları şeyler ile yapabilecekleridir (Spady, 1994; akt. Williamson, 2000). Prøitz (2010) kazanımları öğretimi planlama ve program geliştirme için bir araç olarak görmektedir. Bu sebeple kazanımların işevuruk olmaları gerekir. Kazanımların işevuruk olmaları onların gözlenebilir ve ölçülebilir olma özellikleri ile ilgilidir. Öğrenci davranışlarının ölçülebilmesi için davranışların ya da o davranışlar sonucunda ortaya çıkan ürünün doğrudan veya dolaylı olarak gözlenebilir ve nicelendirilebilir olması gerekmektedir (Turgut ve Baykul, 2010, s.113). Kazanımların ölçülmesi eğitim süreci ile ilgili durumun ne olabileceğine ilişkin varsayımlara dayanan görüşler yerine gerçek verilere dayanan sonuçlar ortaya konmasını ve eğitim politikalarının yönü ile eğitim uygulamalarının şekli hakkındaki kararların gerçek bilgilere dayanarak alınabileceğini sağlamaktadır (Biesta, 2009). Brady'ye (1999) göre kazanımların açık, gözlenebilir ve ölçülebilir olması öğrenci başarısının değerlendirilebilirliğinin bir göstergesidir.

Eğitimin hedeflerini yansıtan öğrenme kazanımlarının en önemli özelliklerinden biri olan ölçülebilirlik, ölçmeye konu olan kazanımların programda belirlenen işevuruk

davranışlara dönüşmesi ve bu durumun gözlenebilir olmasıdır. Ölçülebilirlik aynı zamanda öğretim programlarının kazanımlarının veya belirlenen çalışma konuları ile ilgili kazanımların değerlendirilmesinde kullanılan temel bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Baysan, 2011). Kazanımların ölçülebilir olması sayesinde öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyleri belirlenebilir ve yapılan eğitim uygulamalarının kalitesi kontrol edilebilir (Benzer ve Eldem, 2013).

Öğrencilerin Türkçe bilgilerini beceri alanlarında hangi davranışlarla somutlaştırdıklarının değerlendirilmesi ana dili eğitimi etkinliklerinin geliştirilmesine de yardımcı olacaktır. Bu yüzden ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile sınanacak kazanımların ölçülebilirlik ilkesine uygun bir şekilde hazırlanmış olması gerektiği alanyazında bazı çalışmalarda vurgulanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2006) yer alan öğrenme kazanımları araştırmacılar tarafından incelenmiş ve bazı kazanımlarda ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından birtakım sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Karadağ (2012, s.109), 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)'ndaki okuma ve dinleme kazanımlarını incelediği çalışmasında *Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme* ve *okuduğu metni değerlendirme* amaçları altında yer alan kazanımların çok genel ve bu kazanımların ölçülüp değerlendirilmesinin çok güç olduğunu belirlemiş, kazanımların işe vuruk, yani kolayca ölçülüp değerlendirilebilecek bir biçimde detaylandırılarak kazanımlaştırılması gerektiğini vurgulamıştır. Melanlıoğlu ve Karakuş Tayşi (2013) ise aynı programdaki dinleme/izleme kazanımlarını ölçme yöntem ve tekniklerine göre tasnif etmiştir. Araştırmacılar, programdaki 42 kazanımdan ancak 34'ünün "süreç", "süreç-sonuç" ve "sonuç" kapsamında değerlendirilebildiğini, geriye kalan 8 dinleme/ izleme kazanımının ifade edilen bu üç aşamaya yerleştirilemediğini, bu nedenle programdaki dinleme/ izleme kazanımlarının eş yapılı bir dağılım göstermediğini belirtmiştir. Güzel ve Karadağ (2013) programdaki konuşma ve yazma kazanımlarını inceledikleri çalışmalarında örneğin, *"Yazdıklarını değerlendirir."* biçimindeki kazanımların çok genel olduğunu ve kazanımlardaki aşırı genellemelerin ölçülüp değerlendirilebilir olmaya engel teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Durukan (2013) da programda yer alan kazanımların daha anlaşılabilir, uygulanabilir ve ölçülebilir şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yağmur (2010, s.239), okullarda uygulanmakta olan öğretim programlarının Türkçe kazanımlarını incelediği çalışmasında özellikle yazma kazanımlarının yapısal ve kavramsal sorunlar içerdiğini ifade ederek birçok kazanımın ölçülebilirlik özelliğine sahip olmadığını, örneğin "konu dışına çıkmadan yazar" gibi bir kazanımın ölçülmesinin zorluklar içerdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Gözütok vd. (2015) tarafından yapılan bir çalışmada kazanımların gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte olması gerektiği vurgulanarak Türkçe dersi öğretim programındaki "Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.", "Okuduklarını zihninde canlandırır.", "Paylaşarak okumaktan zevk alır." gibi kazanımlara ulaşılıp ulaşılamadığının belirlenmesinin oldukça zor olduğu ve bu kazanımların ölçülebilirlik ilkesine aykırı yazıldıkları ifade edilmektedir. 2018'de yenilenen ve 2018-2019 öğretim yılından itibaren

her sınıf düzeyinde uygulanacağı belirtilen Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) da yapılan çalışmalarda belirtildiği gibi ölçülebilirliği zor olan kazanımlara benzer kazanımlar yer almaktadır. Örneğin, ikinci sınıftan itibaren her sınıf düzeyinde yer alan "Şiir yazar." kazanımının zor ölçülebilecek bir kazanım olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan konuşma ve yazma kazanımları, ölçülebilirlik özellikleri açısından ele alınmıştır. Alanyazında programda yer alan konuşma ve yazma kazanımlarının bu dikkatle ele alınmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu anlamda alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) yer alan konuşma ve yazma kazanımlarını, ölçülebilirlik özellikleri açısından ele almaktır. Bu amaç doğrultusunda 5, 6, 7 ve 8. sınıf konuşma ve yazma kazanımlarının bu ilkeye uygunluğu belirlenerek değerlendirme aşamasında ölçme araçlarında somut ölçütler oluşturulmuş, bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kazanımların ölçülebilirliğinin değerlendirilmesinde puanlayıcılar arası güvenirlik katsayısı kaçtır?

2. Türkçe Dersi Öğretim Programda 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde konuşma kazanımının ölçülebilirlik düzeyleri nedir?

3. Türkçe Dersi Öğretim Programda 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde yazma kazanımının ölçülebilirlik düzeyleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama modelindedir. Tarama modeli, var olan durumu aynen resmetmeyi ve durumun kontrollü olarak değiştirilmesini esas alır. Geçmişte ya da var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımdır. Temel amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar, 2008). Ayrıca toplumda var olduğu şekliyle ele alınan ilişkilerin veya durumlarının ne olduğunun betimlenmesi; var olan durumun önceden gerçekleşen bir olayla ilişkili olma durumunun belirlenmesi ve bu durumun şu anki şartları etkileme olasılığının kestirilmesi ile ilgili araştırmalar, tarama türü araştırmalar olarak kabul edilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison; 2007).

Evren

Araştırmada 2018 yılında yenilenen ve 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) 5, 6, 7 ve 8. sınıf konuşma ve yazma

kazanımlarının tümü ele alınmıştır. Bu sebeple araştırma evren üzerinden yürütülmüştür. Evren belirlenirken programda yer alan kazanımlara ait tam liste kullanılmıştır. Böylece evrene ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) 5, 6, 7 ve 8. sınıf konuşma ve yazma kazanımları inceleme yapılan veri kaynağını oluşturmaktadır. Verilerin ölçütler adı altında kontrol listesine işlenerek sayısallaştırılması amacıyla Tablo 1'de verilen *Kazanımların Ölçülebilirliğinin Kontrol Listesi* başlıklı ölçme aracı kullanılmıştır. Kontrol listesi hazırlanırken araştırmacılar tarafından ölçülebilirlik konusunda alanyazın taraması yapılmış ve kazanımlar altı ölçütle evet, hayır başlığı altında sınanmıştır. Evet ve hayır (1 ve 0) olarak bırakılıp puanlamaya dâhil edilmiştir. Kazanımlar puanlamaya dâhil edilirken programda yer alan açıklamaları ile birlikte ele alınmıştır.

Tablo 1. *Kazanımların ölçülebilirliğinin kontrol listesi*

ÖLÇÜTLER	Evet (1)	Hayır (0)
1. Kazanım operasyonel/işlevsel olarak ölçülebilir mi?		
2. Kazanım öğrenci tarafından performansa dönüştürülebilir mi?		
3. Kazanım öğretmen tarafından belli ölçme araçlarıyla değerlendirilebilir mi?		
4. Kazanım farklı değerlendiriciler tarafından tekrar ölçmeye uygun mu?		
5. Kazanım herhangi bir puan türüne dönüştürülebilir mi?		
6. Kazanım öğrenci tarafından gündelik hayatta kullanılabilir mi?		

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, programdaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerindeki ortak olan yedi konuşma kazanımı ve 16 beşinci sınıf, 14 altıncı sınıf, 17 yedinci sınıf ve 20 sekizinci sınıf yazma kazanımının incelenmesiyle elde edilmiştir.

Konuşma ve yazma kazanımlarının ölçülebilirlik ilkesine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kontrol listeleri kullanılmış ve değerlendirmeler bu araçlara dayalı olarak yapılmıştır. Kazanımların ölçülebilirliği için Türkçe eğitimi alanından üç, ölçme ve değerlendirme alanından iki puanlayıcının görüşleri alınmış, sınıf içi korelasyon katsayısı (Sınıf içi Korelasyon Katsayısı [SKK]- Intraclass Correlation Coefficient) ile puanlayıcılar arası güvenirlik belirlenmiştir.

SKK, hem birim hem de varyansları bakımından aynı sınıfa ait ölçümler arasındaki ilişki miktarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. SKK hesaplamasında kullanılan tek yönlü modellerde ölçüm/gözlemci etkisi her zaman rastgele alınır ve kullanılan model "tek yönlü rastgele etki modeli" olarak adlandırılır. İki yönlü modellerde ölçüm/gözlemci

etkisinin rastgele ya da sabit olmasına bağlı olarak, kullanılan modeller sırasıyla "iki yönlü rastgele etki modeli" ve "iki yönlü karma etki modeli" olarak adlandırılır.

Bu çalışmada İki Yönlü Rastgele Etki Modeli kullanılmıştır. Kontrol listesi Evet ve Hayır (1-0) şeklinde puanlanmıştır. Bu modelde, denek/katılımcı, gözlemci etkisi ve hata teriminin rastgele ve bağımsız olduğu, sırasıyla ile normal dağılım gösterdikleri varsayılır.

Ölçümler sürekli olduğunda, gözlemci-içi (intra-rater), gözlemciler-arası (inter-rater) uyum, sınıf içi korelasyon katsayısı (SKK) ya da uyum ilişki katsayısı kullanılarak değerlendirilebilir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kazanımların ölçülebilirliğinin değerlendirilmesinde puanlayıcılar arası güvenirlik katsayısını belirlemek amacıyla SKK ve Cronbach's Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arası uyumun incelenmesiyle Tablo 2'deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 2. *Tüm sınıf düzeyindeki konuşma ve yazma kazanımlara yönelik puanlayıcılar arası sınıf içi korelasyon katsayısı bulguları*

	SSK	Değer	df1	df2	p
Tekli ölçüm	,867[b]	33,602	4	16	,000
Ölçüm ortalamaları	,970[c]	33,602	4	16	,000

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe eğitiminden üç, ölçme ve değerlendirme alanından iki toplamda beş puanlayıcıdan alınan görüşler doğrultusunda tüm kazanımların ölçülebilir olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Manidarlık düzeyinde (p=.05) puanlayıcıların görüş birliği (p<.05) oluşmuştur. Sınıf içi korelasyon katsayısı (r=.97) olarak bulunmuştur. Bu bulgu puanlayıcılar arasında %97 uyumu göstermektedir. Yine Cronbach's Alfa Katsayısı (r=.97) incelendiğinde de aynı sonuca ulaşılmıştır. Bu bulgu sonucunda puanlayıcıların konuşma ve yazma kazanımlarına yönelik puanlamaları ayrı ayrı incelenmiştir.

Tablo 3. *Konuşma kazanımlarına yönelik puanlayıcılar arası sınıf içi korelasyon katsayısı bulguları*

	SSK	Değer	df1	df2	p
Tekli ölçüm	,279[b]	2,933	6	24	,027
Ölçüm ortalamaları	,659[c]	2,933	6	24	,027

Tüm sınıf düzeyindeki konuşma kazanımlarına yönelik puanlayıcılar arası sınıf içi korelasyon katsayısı bulguları incelendiğinde kazanımların ölçülebilir olduğu sonucu ortaya

çıkmıştır (p<.05). Puanlayıcıların yedi konuşma kazanımının ölçülebilir olduğu konusunda görüş birliği sağladığı görülmüştür. Sınıf içi korelasyon katsayısı (r=.66) olarak bulunmuştur. Bu bulgu puanlayıcılar arasında %66 uyum olduğunu göstermektedir. Cronbach's Alfa Katsayısı incelendiğinde (r=.66) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. *Tüm sınıf düzeylerindeki yazma kazanımlarına yönelik puanlayıcılar arası sınıf içi korelasyon katsayısı bulguları*

	SSK	Değer	df1	df2	p
Tekli ölçüm	, 522[b]	6,450	3	12	,008
Ölçüm ortalamaları	, 845[c]	6,450	3	12	,008

Tablo 4 incelendiğinde tüm sınıf düzeylerindeki yazma kazanımlarına yönelik puanlayıcılar arası sınıf içi korelasyon katsayısı bulguları incelendiğinde 67 kazanımın tümünün ölçülebilir olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (p<.05).Puanlayıcıların yedi konuşma kazanımının ölçülebilir olduğu konusunda görüş birliği sağladığı görülmüştür. Sınıf içi korelasyon katsayısı (r=.85) olarak bulunmuştur. Bu bulgu puanlayıcılar arasında %85 uyum olduğunu göstermektedir. Cronbach's Alfa Katsayısı incelendiğinde (r=.85) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan 5, 6, 7 ve 8. Sınıf konuşma kazanımları her sınıf düzeyi için aynı olmakla birlikte bazı kazanımların içeriğinde birtakım farklılıklar mevcuttur. "Konuşma stratejilerini uygular." kazanımı kapsamında 5. sınıf için *serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma* stratejilerine yer verilmişken 6. sınıf için bu stratejilere ek olarak *yaratıcı* ve *hafızada tutma*; 7. sınıf için *Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma*; 8. sınıf için ise *yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma* stratejilerine yer verilmiştir.

Kapsam bakımından farlılık gösteren diğer kazanım ise "Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır." kazanımıdır. Yine bu kazanım kapsamında öğrencilerin konuşmalarında yer vermeleri gereken uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri beşinci sınıf için *Ama, fakat, ancak ve lakin*; altıncı sınıf için Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen; yedinci sınıf için Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olaraktır. Sekizinci sınıf için bir açıklama yapılmamıştır.

5, 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanan konuşma kazanımları beş alan puanlayıcısı tarafından ölçülebilirlik açısından incelenmiş ve toplam puan elde edilmiştir. Puanlayıcılar tarafından her bir kazanım için ölçülebilirlik için verilen evet yanıtlarının toplam puanı ve yüzde oranları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Konuşma kazanımlarının ölçülebilirlik puanları*

Kazanımlar	**f**	**%**
1. Hazırlıklı konuşma yapar.	23	77
2. Hazırlıksız konuşma yapar.	22	73
3. Konuşma stratejilerini uygular.	27	90
4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	28	93
5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	20	67
6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	17	57
7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	17	57

Kazanımların ölçülebilirlik puanlarına göre en yüksek ölçülebilirlik puanı, *"Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır."* kazanımına aittir. *"Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır."* kazanımı ile *"Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır."* kazanımları ise en düşük ölçülebilirlik puanına sahiptir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında beşinci sınıf düzeyinde 16, altıncı sınıf düzeyinde 14, yedinci sınıf düzeyinde 17, sekizinci sınıf düzeyinde 20 yazma kazanımı yer almaktadır. Kazanımlar 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyleri için birtakım farklılıklar içermekle birlikte genellikle ortaktır. Altıncı sınıf düzeyinde beşinci sınıftan farklı olarak "Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır." kazanımına yer verilmiştir. Yedinci sınıf düzeyinde altıncı sınıftan farklı olarak "Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.", "Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır." ve "Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar." kazanımları; sekizinci sınıf düzeyinde ise yedinci sınıf kazanımlarına ek olarak "Yazılarında mizahi ögeler kullanır.", "Cümlenin ögelerini ayırt eder.", "Cümle türlerini tanır." ve "Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar." kazanımları bulunmaktadır. Toplamda 24 yazma kazanımı ölçülebilirlik açısından incelenmiştir. Ölçülebilir olarak kabul edilen yazma kazanımları ve aldıkları toplam evet puanları Tablo 6'da dikkatlere sunulmuştur. Kazanım sıralamasına programdaki gibi yer verilmiştir.

Tablo 6. *Ölçülebilir kabul edilen yazma kazanımlarının puanları*

Kazanımlar	**f**	**%**
Bilgilendirici metin yazar.	26	%87
Hikâye edici metin yazar.	23	%77
Yazma stratejilerini uygular.	25	%83

Kazanımlar	f	%
Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	27	%90
Bir işin işlem basamaklarını yazar.	22	%73
Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	22	%73
Sayıları doğru yazar.	26	%87
Yazdıklarını düzenler.	17	%57
Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.	26	%87
Formları yönergelerine uygun doldurur.	25	%83
Kısa metinler yazar.	29	%97
Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	26	%87
Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.	23	%77
Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.	28	%93
Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.	16	%53
Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.	27	%90
Yazılarında mizahi ögeler kullanır.	18	%60
Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.	17	%57
Cümle türlerini tanır.	22	%73
Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.	26	%87

Yazma kazanımları ölçülebilirlik puanları açısından ele alındığında ölçülebilirliği en yüksek kazanımların "Kısa metinler yazar." (%97), "Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır." (%93), "Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır." (%90) ve "Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar." (%90) olduğu görülmektedir. "Yazdıklarını düzenler." (%57), "Cümlenin ögelerini ayırt eder." (%57) ve "Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır." (%53) kazanımları ise ölçülebilirlik açısından sırasıyla en düşük puanı alan kazanımlardır.

Tablo 7'de ise puanlayıcılar tarafından diğer kazanımlara göre daha düşük ölçülebilirlik puanı verilen kazanımlar yer almaktadır. Kazanımlar programda yer alan sıralarına göre yazılmıştır.

Tablo 7. *Ölçülebilir kabul edilmeyen yazma kazanımlarının puanları*

Kazanımlar	f	%
Şiir yazar.	10	%33
Yazdıklarını paylaşır.	7	%23
Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	9	%30
Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	11	%37

"Yazdıklarını paylaşır." (%23), "Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır."(%30), "Şiir yazar." (%33) ve "Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır." (%37) şeklinde ifade edilen kazanımlar sırasıyla ölçülebilirlik puanı en düşük olan ve ölçülemez kabul edilen kazanımlardır.

Sonuç ve Tartışma

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan 5, 6, 7 ve 8. sınıf konuşma ve yazma kazanımlarının ölçülebilirliğine yönelik çalışmanın sonuçları şu şekildedir:

1. Konuşma ve yazma kazanımlarının ölçülebilirlik ilkesine uygunluğunun belirlenmesinde alan puanlayıcılarından alınan görüşlerden elde edilen verilerin puanlayıcılar arası uyumuna bakılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre puanlayıcılar arasında %97 uyum olduğu görülmüş, bu bulgu sonucunda puanlayıcıların kazanımlara yönelik puanlamaları arasında tutarlı kararlar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2. Programda yer alan konuşma kazanımları 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde yedişer konuşma kazanımı bulunmaktadır ve bazılarının içeriğinde yer alan farklılıklara rağmen kazanımlar ortaktır. Alan uzmanları tarafından yapılan incelemeye göre konuşma kazanımlarının hepsinin ölçülebilir nitelikte olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu alan yazındaki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Durukan'ın (2015) yaptığı çalışmada 2005 Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme kazanımlarına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Görüşler açıklık, faydalılık, uygulanabilirlik, ölçülebilirlik ve seviyeye uygunluk' ölçütleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler genel olarak kazanımların 'açık, faydalı, uygulanabilir, ölçülebilir, seviyeye uygun' olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

3. Programda 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için ortak olan kazanımlarla birlikte toplamda 24 farklı yazma kazanımı yer almaktadır. Kazanımların ölçülebilirliği açısından yapılan incelemeye göre 20 kazanımın yüksek oranda ölçülebilir, 4 kazanımın ise daha düşük oranda ölçülebilir olduğu tespit edilmiştir. Ölçülebilirlikleri puanlayıcılar tarafından daha düşük olarak tespit edilen kazanımlar şunlardır.

"Yazdıklarını paylaşır."

"Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır."

"Şiir yazar."

"Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır."

Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlarla ilgili olumsuz özelliklerin tespit edildiği farklı çalışmalar da mevcuttur. Subaşı (2006) Türkçe Dersi Öğretim

Programını değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin kazanımların ölçülebilirlik niteliği ile ilgili soruya verdikleri yanıtın %41 oranında kısmen katılıyorum olduğunu ifade ederek bu sonucun kazanımların tam olarak ölçülebilir nitelikte olmadığı şeklinde yorumlanabileceğini belirtmiştir. Güzel ve Karadağ (2013), 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki konuşma ve yazma kazanımlarını inceledikleri çalışmalarında kazanımların öğrenme alanlarının bütün özelliklerini kapsamadığını, bazı kazanımların yanlış ifade edildiğini, bazılarında ise aşırı genellemenin olduğunu vurgulamışlardır. Baş (2012) ise çalışmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarında öğrenme alanlarının benzer ölçüde değerlendirilmediği, öğrenme alanlarına yönelik kazanımların bazı amaçlarda ortak olduğu, dolayısıyla amaç-kazanım ifadelerinin dil becerilerini ve kullanımını kapsayıcı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

4. Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından biri de hem konuşma hem de yazma alanında yer alan benzer kazanımların ölçülebilirlik özelliği açısından farklılık sergilemesidir. Aynı beceriyi içeren iki kazanımdan "Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." ve "Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır." kazanımları ölçülebilirlik özelliğine uygun bulunmuşken yazma alanında yer alan "Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." ve "Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır." kazanımları ölçülebilirlik puanları daha düşük kazanımlar olarak görülmüştür. Bu durum kazanımların yer aldığı öğrenme alanının kazanımların ölçülebilirliği açısından farklı özellik göstermelerine neden olduğunu düşündürmektedir.

5. "Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.", "Cümle türlerini tanır.", "Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar." şeklinde ifade edilen kazanımlar Türkçenin yapısı ve işleyişine yönelik dil bilgisi kazanımlarıdır ve yazma alanı içerisinde yer almaktadır. Bu kazanımlar da ölçülebilir olarak kabul edilmiştir. Ancak bu kazanımların bütün öğrenme alanları için ortak olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin okudukları ya da dinledikleri metinlerde yer alan tümceleri, belirlenen kazanımlar doğrultusunda çözümlemeleri ve konuşma ya da yazma eylemlerinde doğru bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Ek fiil yüklemleştiricidir. Fiilin/eylemin eyleyenleri (özne, özne veya nesne, özne ve nesne) ile ilişkisini yansıtan ve tamamen tümcedeki ögeler arası ilişkileri doğru bir şekilde çözümleyip doğru tümce kurma ile ilişkili olan çatı kavramı bütün öğrenme alanları ile ilgiliyken niçin yazma kazanımları içerisinde yer verilmiştir? Önemli olan öğrencilerin tümcelerin türlerini tanıması değil, dil kullanıcıları olarak hangi durumlarda hangi tümce türünü kullanmaları gerektiği bilgisini beceriye dönüştürebilmeleridir. Benzer durumla ilgili olarak Şisman (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilkokul II. sınıftan itibaren dil bilgisi konularının öğretildiği geçmiş uygulamalarda cümle ögeleri, yapım eki, ek fiil, fiilimsi, fiil çatıları gibi konularda öğrenci performanslarının istenilen niteliklere ulaşılmadığı belirtilmiştir.

Kaynakça

Baş, B. (2012). İlköğretim Türkçe programına sözlü ve yazılı kültür temelli bir eleştiri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20* (1), 271-290.

Baysan, Z. (2011). *2007 fizik öğretim programı elektrik ve manyetizma konusu hakkında öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Benzer, A. ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21* (2), 649-664.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1)*, 33-46.

Brady, L. (1999). Outcomes for accountability in curriculum planning in Australia, *International Journal of Educational Management, 13* (1), 25-30.

Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi. 5*(8). http://dergipark.gov.tr/download/article-file/149893

Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi

Gözütok, F. D., Ulubey, Ö., Yılmaz, G., Hamsi, M. ve Dinçer, A. (2015). İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi öğrenci kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, *14*(4), 1159-1178.

Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. sınıflar)"na eleştirel bir bakış, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.

Karada, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 36*(1), 97-110.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kutlu, Ö., Yalçın, S. ve Pehlivan, E. B. (2010). Astudy on writing and scoring open-ended questions based on the primary school curriculum objectives, *Elementary Education Online, 9* (3), 1201-1215.

Melanlıoğlu, D. ve Karakuş Tayşi, E. (2013). Türkçe öğretim programındaki dinleme izleme kazanımlarının ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2*(6), 23-32.

Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.

Prøitz, T. S. (2010) Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educ Asse Eval Acc, 22*, 119–137. DOI 10.1007/s11092-010-9097-8

Subaşı, R. (2006). *2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan yapılandırıcı eğitim programına öğretmenlerin bakışı (İstanbul ili bağcılar ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Summak, M. S. ve Çelik-Şahin, Ç. (2014). Defining standards for principal, teacher competencies and instructional objectives in science and arts centers, *Journal of Gifted Education Research*, *2*(2), 86-104.

Şişman, R. Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dil eğitim-öğretim sürecine iştirak düzeyleri: Muş-Merkez modeli. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(4), 587–597.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Williamson, M. C. (2000). *A comparative analysis of outcomes based education in Australia and South Africa*. Unpublished Master's Thesis, University of South Africa.

Yağmur, K. (2010). Türkçe ders kitaplarında dil becerilerinin ölçümünde çağdaş uygulamalar. Ülper, H. (Ed.). *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* (içinde), 221-246. Ankara: Pegem Akademi.

5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Ortak Tema Metinlerine Ait Açık Uçlu Soruların Puanlama Tutarlılığının İncelenmesi

5, 6, 7 and 8th Grade Turkish Textbooks Investigation of the Scoring Consistency of Open-ended Questions of Common Theme Texts

Fazilet TAŞDEMİR

Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU

Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Öz

Öğrencinin bir davranışının üst düzey olabilmesi için; bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özelliklerin bir arada kullanılması gerekir. Uluslararası ölçekli sınavlarda üst düzey okuma, anlama becerisi gerektiren sorularda öğrencilerin yanıtlarının artması açık uçlu soru yazımı ve objektif puanlama ile mümkün olabilir. Araştırmanın amacı 5, 6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki açık uçlu metin altı soruların yanıtlarının puanlanma tutarlılığının incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma 5, 6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" ortak temaları üzerinden yürütülmüştür. Beş puanlayıcının yanıtlara verdikleri puanlar verileri oluşturmaktadır. Açık uçlu soruların rubriksiz güvenirlikleri incelendiğinde (p<.05) düzeyinde orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Cronbach'ın Alpha katsayısı .53 bulunmuştur. Sınıfiçi korelasyon katsayısı da aynı sonucu vermiştir. 5.,6.,7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında ortak tema metin altı açık uçlu sorularının daha önceden belirlenen rubriklerle değerlendirilmesinde ise sınıfiçi korelasyon analizi sonucunda (r=.78,p<.05) ölçütlerin tamamı arasında yüksek düzeyde manidar bir ilişkiye rastlanmıştır. Rubrik kullanımının puanlamada rubrik kullanılmama durumuna göre daha yüksek düzeyde tutarlılık sağladığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: *dereceli puanlama anahtarı, nesnel puanlama, tutarlılık, açık uçlu soru, Türkçe Ders Kitabı*

Abstract

In order for the student to have a high level of behavior; cognitiv, affective and dynamic features should be used together. In the international scale exams, higher level reading and comprehension skills are required to answer the questions of students and open-ended questions and objective scoring. The aim of the study is to investigate the consistency of scoring of the answers to the open-ended theme text questions in the 5, 6,7 and 8th grade Turkish textbooks.The research is in the a relational survey model. The research was carried out on the common themes of Turkish National Curriculum, National Struggle and Atatürk in the curriculum of 5, 6, 7 and 8 Turkish lessons. The scores of the five raters to the answers constitute the data. The consistency of the scores given by five raters to the answers of open-ended questions was calculated.When the credibility of the co-authored texts was examined, it was found that there was a moderately positive relationship with the level of significance (p<.05). Cronbach's Alpha Coefficient was found .53. In-class correlation coefficient also yielded the same result. Turkish, 5, 6, 7. and 8th grade common theme text open-ended questions were evaluated with predetermined rubrics. A significant correlation was found between (r=.78,p <.05) and all the class correlation analysis criteria. It was observed that rubric use provided higher consistency in scoring than rubric non-use.

Keywords: *rubrics, objective scoring, consistency, open ended question, Turkish textbook*

Giriş

Üst düzey zihinsel beceriler, bireyin yeteneğini sergilerken kullandığı bilişsel, duyuşsal ve devimsel özelliklerin bütünü olarak adlandırılabilir. Öğrencinin bir davranışının üst düzey olabilmesi için; 1. birden çok bilgi ve beceriyi içermesi, 2. ölçülmesinde kullanılacak soru yapılarının bireylere göre değişen yanıtları gerektirmesi, 3. uzun zaman diliminde gelişen öğrenme çıktılarının ölçülmesini gerektirmesi, 4. bilişsel duyuşsal ve devinimsel özelliklerin bir arada kullanılması gerekir (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2014). Bu becerilerin kullanımını sağlayacak şekilde geliştirilen taksonomi Haladyna'nın taksonomisidir. Bu taksonomi aşamalı bir sınıflama içerir. Anlama, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık olmak üzere dört basamak yer almaktadır (Haladyna,1997). Bu basamaklar şöyle tanımlanabilir:

1. Anlama: Kavramları, ilkeleri yeni bir bilgi bütünü içerisinde ayırt etme, verilen bilgilerden yola çıkarak ileriye dönük çıkarımda bulunma ve yorumlama. Tanımlama, gösterme, betimleme, bulma, örnekleme, listeleme.

2. Problem Çözme ve Bilimsel Süreç Becerisi: Kavramları, ilke ve genellemeleri birleştirerek yeni bir problem durumuna bilimsel anlayışı kullanarak çözüm üretme. Problemi belirleme, problemi tanımlama, veri toplama, gözlem yapma, değişkenleri belirleme, deney tasarlama, ölçme, sonuca ulaşma, test etme. Cevaplama, hesaplama, sonuç çıkarma, bulma, keşfetme.

3. Eleştirel düşünme: Bir bilginin ya da savın doğruluğunu, gerçekliğini ve güvenirliğini kanıtlama, bir konu hakkında karar verirken çeşitli ölçütlerden yararlanma, okuduğu ya da duyduğu bir şeye ilişkin kanıt elde etmeye çalışma. Analiz etme, sınıflama, karşılaştırma, ayırt etme, yargılama, ilişkilendirme.

4. Yaratıcı düşünme: Parçalardan yeni, özgün, benzersiz bir bütün oluşturma, yeni bir ürün ya da ürünü elde etme yöntemi geliştirme, bir problemi çözmede yeni bir yol önerme, yeni bir sanat ürünü yaratma vb. Oluşturma, dizayn etme.

Burada anlama basamağı Bloom'un sınıflamasında kavramayı kapsarken, problem çözme uygulamayı, eleştirel düşünme analiz ve değerlendirmeyi, yaratıcı düşünme ise sentezi kapsamaktadır.

Yazılı yoklamalarda, öğrenci ilgili konu ve hedef-davranış düzeyinde kıyaslama yapmada, değerlendirmede veya yargılamada ifade serbestliğine sahiptir. Yazılı yoklamalar, dikkatli olarak hazırlanır ve puanlanırsa elde edilen puanlar, öğrencilerin başarıları hakkında fazlaca bilgi verici olmaktadır (Hopkins, 1998). Yazılı yoklamaların değerlendirilmesinde birbirlerinden bağımsız farklı puanlayıcıların aynı puanlama anahtarını kullanmalarına rağmen yapmış oldukları puanlamalar, farklılıklar gösterebilmektedir (Iramaneerat & Yudkowsky, 2007). Öğrencilerin herhangi bir açık uçlu maddeden aldıkları puan, puanlamayı yapan kişiye göre farklılık gösterebilmektedir. Dolayısıyla, açık uçlu maddelerde puanlayıcılar ölçme sonuçlarında hataya yol açan bir değişkenlik kaynağı olmaktadır (Tekin, 2014). Puanlayıcılar klasik tür sınavları değerlendirmekte hatalar yapmakta ve aynı

performansı gösteren kişilere farklı puanlar verme eğilimi göstermektedir (Eckes, 2005; Engelhard, 1992; Lunz vd., 1990). Açık uçlu soruların puanlanmasında dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanarak objektiflik sağlanabilir. Dereceli puanlama anahtarları belirli bir göreve ilişkin başarıyı, betimsel anlatımla tanımlanmış ölçütlere ve başarı düzeylerine göre belirler. Bu araçlar, okul öncesi dönemden üniversiteye kadar çeşitli performansa özgü öğrenme çıktılarının belirlenmesinde kullanılmaktadır (Hafner & Hafner, 2003). Dereceli puanlama anahtarı kullanmanın en önemli amacını öğrencilere öğrenme ile ilgili beklentilerin açıkça ifade edilmesi oluşturmaktadır (Luft, 1999). Rubrikler öğretmen ya da öğretmen ile beraber çalışan başka bir değerlendiricinin yardımı ile önceden tanımlanmış, öğrencilerin çalışmalarını, ortaya çıkardıkları ürünleri de analiz etmek için oluşturulmuş puanlama araçları olarak kullanılmaktadır. Puanlama anahtarlarından çalışmaların geniş bir aralıkta değerlendirilmeleri için yararlanılabilir (Moskal, 2000). Puanlamanın yanlı olduğu yazılı yoklamalarda, iyi hazırlanmış bir dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ile puanlama aracının nesnel olmasına yardım eder (Tekindal, 1997).

Dereceli puanlama anahtarı, öğretmenlerin not verme sistemini daha açık ve tutarlı duruma getirmekte, öğrencilerin amaçlarına ulaşmak için harcadıkları çaba hakkında olabildiğince fazla bilgi vermektedir. Puanlama *bütünsel* (holistic) ya da *analitik* (analitical) biçiminde olabilir. Dereceli puanlama anahtarlarından hangisinin kullanılacağı değerlendirmenin amacına bağlıdır (Popham, 1997). Yazılı sınavların puanlanmasına etki eden faktörler vardır. Bu faktörlerin olumsuz etkilerinden kurtulmanın yolları bulunmaya çalışılmış ve bu doğrultuda birçok araştırma yapılmıştır (Tekindal, 1997). Bu araştırmalar puanlayıcıların sıklıkla birbirine katılmadığını, öğrenci yanıtlarına verilen puan miktarının yanıtlarla ilgisinin birbirine göre oldukça düşük olduğunu göstermiştir (Coffman, 1972).

Diğer bir araştırmada açık uçlu soruların puanlama sürecindeki yanlılığı incelenmiştir. Yanlılık, maddenin doğasına göre değişir, fakat buna neden olan etkenler genel olarak geniş olmakla birlikte bulgular, yazılı sınavın iç özelliklerinin ve dış özelliklerinin bir fonksiyonu olarak kalitenin etkilendiğini, bireyler tarafından alınan puanların oldukça kötü olduğunu ve yüzeysel durumun asıl içerikten daha uygun hâle getirilmeye çalışıldığını göstermiştir (Townsend ve diğ., 1989, s.1; Towsend ve diğ., 1993, s.1).

Puanlayıcılarla ilgili olarak yapılan bazı araştırmalarda, erkek veya kadının puan verme tarzı (Theodory ve Day, 1985), ırk (Erwin ve Calev, 1984), kişisel önyargılar (Acher ve McCarthy, 1988), öğrenci beklentileri (Chase, 1986), puanlayıcının olumlu ve olumsuz ruh hâli gibi değişkenlerinin puanlamada farklılıklara neden olduğu belirlenmiştir (Towsend ve diğerleri, 1989, s.1-2; Towsend ve diğerleri, 1993, s.1-2).

Karaca (2011) fizik laboratuvarında rubrik kullanımı üzerine yaptığı çalışmasının sonunda uyguladığı başarı testi sonuçlarına göre rubrik uygulanan deney grubu lehine anlamlı puanlamada farklılıklar olduğunu gözlemlemiştir.

Tuncel (2013) yaptığı çalışma neticesinde öğrencilere verilen rubriğin ödev hazırlamada bir yönerge rolü oynadığı, böylece öğrencilerin kendilerinden beklenen şeylerin neler

olduğunu çok iyi anladıkları, neler yapmaları gerektiği konusunda zorlanmadıkları, iyi tasarlanmış bir rubriğin öğretimsel açıdan yararlı olduğu, rubrikle çalışan öğrencilerin rubrik olmadan çalışan öğrencilere göre daha başarılı oldukları ifade edilmiştir.

Çeziktürk-Kipel (2013) öğrencilerin akademik gelişiminde dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanımının olumlu sonuçları olduğunu belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirmede rubrik kullanımı ve öğrencilere sınavlardaki hataları ile ilgili geribildirim yapılması araştırma sonuçlarına olumlu yansımış, öğrencilerin gelişiminde vize sınavları ile final sınavları arasında belirgin farklar gözlemlenmiştir. Vize sınavlarında soruları boş bırakma ya da uydurma cevaplar verme eğilimi göstermiş olan öğrenciler, final sınavlarında hata yapsalar bile anlamlı kavramsal hata yapmışlar ve daha az sayıda soruyu boş bırakmışlardır.

Rahman, Ahmad ve Yasin (2014) mesleki dönüşüm sonrasında uygulanan rubriklerin nasıl kullanıldığını belirlemek için elektrik ve elektronik mühendisliği alanlarında toplam üç öğretmen ile görüşmüştür. Öğrencilerin performansını belirlemek için *bütüncül* (holistic) rubrik kullanılmıştır. Çalışmada mesleki eğitim ve kendi alanıyla ilgili geniş deneyime sahip olan üç öğretmen ile görüşülmüştür. Görüşme sorularında, öğretmenlerin ders listesini nasıl geliştirdikleri ve mesleki kolejlerde uygulama becerilerdeki yeterliliği ölçmek için kullanılacak ders listesini nasıl oluşturdukları üzerine odaklanmışlardır. Çalışmanın sonucunda rubrik kullanımının özellikle de uygulamalı derslerin değerlendirmesinde öğrenciler için adil sonuçlar sağladığını tespit etmişlerdir.

Akyüz ve Taşdemir (2016) doküman incelemesine dayalı araştırmalarında, üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitabından üç temayı kullanmıştır. Çoktan seçmeli maddelerde öğretim hedefleriyle uyuşmayan, şekil ve görsel olarak güvenirlik, geçerliliği olumsuz etkileyen sorular olduğu bulunmuştur. Üst düzey zihinsel becerileri yoklayan soruların az ya da çok sınırlı bilgi verdiği görülmüştür.

Taşdemir ve Ekinci-Çelikpazu'nun (2017) çalışmasında tema değerlendirme sorularında Türkçeye uygunluk yeterli bulunmamış, konu kapsam bütünlüğü görülmemiştir. Toplamda 64 soru incelenmiş olup bilgi düzeyinde 23, kavrama düzeyinde 40, uygulama düzeyinde 1 soru olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda açık uçlu soruların puanlamasında rubrik kullanılmadığı gibi nasıl kullanılacağına dair bir bilgi de olmadığı görülmüştür.

Aşılayan (2018) araştırmasında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda okutulan ders kitaplarının ünite sonu değerlendirme sorularında yer alan madde türlerinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Dördüncü sınıf Türkçe dersi açık uçlu sorularının %42'sinin (f:6) üst düzey beceriyi ölçmediği; %35'inin (f:5) yoruma açık olmadığı; %35'inin (f:5) açık ve anlaşılır olmadığı ve tümünde (f:14) puanlama yapmak için bir rubriğin olmadığı görülmüştür. Sorulara genel olarak bakıldığında açık uçlu soru yazımında dikkat edilmesi gereken hususlara dikkat edilmediği görülmüştür.

Türkçe dersinde metinlere yönelik verilen soruların öğrencileri üst düzey düşünmeye sevk etmesi beklenmektedir. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) Türkiye örneklemindeki dördüncü sınıf düzeyinde öğrencilerin metin okuryazarlığının

OECD ülkelerinin büyük bir çoğunluğunun gerisinde kaldığı görülmüştür (PIRLS Türkiye Raporu, 2001). Türkiye, PIRLS projesine 2006, 2011 ve 2016 yıllarındaki uygulamalara katılmamıştır. Bu sebeple öğrencilerin ilk katılım ile sonraki katılımları arasındaki okuryazarlık performanslarının incelenmesi de mümkün olmamıştır. Uluslararası ölçekli sınavlarda üst düzey okuma, anlama becerisi gerektiren sorulara öğrencilerin yanıt oranının artması bilgi ve ezberle sınırlandırılmış sorulardan uzak açık uçlu soru yazımı ve nesnel puanlama kullanımının artması ile mümkün olabilir. Bu gerekçeyle araştırmada, Türkçe Dersi Öğretim Programına (MEB, 2018) göre yazılmış 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" ortak temalarında yer alan metinlere ait açık uçlu sorulara verilen yanıtların rubrik kullanarak ve rubrik kullanmayarak yapılan puanlama tutarlılığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Beşinci sınıf ders kitabındaki *Güvercin, Forsa, Bilmeyen Var mı?* metinlerinin sorularına verilen yanıtların puanlama tutarlılığı rubrik kullanma ve rubrik kullanmama durumuna göre değişmekte midir?

2. Altıncı sınıf ders kitabındaki *Vermek Çoğalmaktır, Tarhananın Öyküsü, Türk Askerinin Cesareti* metinlerinin sorularına verilen yanıtların puanlama tutarlılığı rubrik kullanma ve rubrik kullanmama durumuna göre değişmekte midir?

3. Yedinci sınıf ders kitabındaki *Tahta Bisiklet, Yusufçuk, Mürefteli Kadınlar ve Emin Astsubay* metinlerinin sorularına verilen yanıtların puanlama tutarlılığı rubrik kullanma ve rubrik kullanmama durumuna göre değişmekte midir?

4. Sekizinci sınıf ders kitabındaki Emine *Teyze'nin Çilek Reçeli, Ergenekon Destanı, Vatan yahut Silistre* metinlerinin sorularına verilen yanıtların puanlama tutarlılığı rubrik kullanma ve rubrik kullanmama durumuna göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Var olduğu şekliyle ele alınan ilişkilerin veya durumların ne olduğunun betimlenmesi; var olan durumun önceden gerçekleşen bir olayla ilişkili olma durumunun belirlenmesi ve bu durumun şu anki şartları etkileme olasılığının kestirilmesi ile ilgili araştırmalar, tarama türü araştırmalar olarak kabul edilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison; 2007). İlişkisel araştırmalar, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar. Tarama araştırmalarında ise araştırmaya konu olanı değiştirme çabası yoktur. Temel amaç değiştirmeye kalkmadan olanı gözlemektir (Karasar, 2015).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu iki Türkçe eğitimi ve üç ölçme ve değerlendirme alanında görev yapan beş akademisyen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan puanlayıcıların

puanlamaları üzerinden veriler elde edilmiştir. Süreçte seçkisiz örnekleme yöntemlerinden amaçlı örneklemeye dayalı uygun örnekleme yapılmıştır. Uygun örnekleme ya da diğer bir ismiyle elverişli örnekleme, araştırmayı yapan kişinin kolayca ulaşabileceği, zaman, iş gücü ya da maliyet açısından araştırma için en kolay şekilde örneklem grubunu oluşturmasıdır. Bu tür bir örnekleme, araştırmacının araştırdığı konuya örneklem bulması zorlaştığında başvuracağı basit ve kolay bir yoldur (Büyüköztürk, vd., 2008).

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) belirtilen ve Türkçe ders kitaplarında yer alan "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" ortak temalarındaki metinlerin metin altı açık uçlu sorularının puanlanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen bütünsel rubriklerden yararlanılmıştır. Her tema kapsamında yer alan sorular için *doğru, yakın doğru, uzak doğru, yanlış* ölçütlerine göre bütünsel rubrikler oluşturulmuştur. Rubriklerin güvenirlik çalışmasında üç ölçme puanlayıcından görüş alınmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994), [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)]. Ölçme alanı puanlayıcılarından alınan görüşler doğrultusunda görüş birliği [Güvenirlik=3/(3+0)]= %100 oranında bulunmuştur.

Bu bulgu kullanılan dereceli puanlama anahtarının güvenilir olduğunu göstermiştir. Puanlayıcılar tarafından on iki bütünsel rubrik Tablo 1'de verilen örnekte olduğu gibi kullanılmıştır. Örnekte verilen rubrik 6. sınıf Türkçe ders kitabında *erdemler* temasındaki *Vermek Çoğalmaktır* metnine yöneliktir.

Soru: *Elimizdekileri başkalarıyla paylaşmak toplumda nasıl bir etki yaratır? Düşüncelerinizi nedenleriyle anlatınız.*

Rubrikte sorunun yanıtı "doğru", "yakın doğru", "uzak doğru", "yanlış" ve "ilgisiz, blöf" başlıkları altında ölçütlendirilmiş ve puanlandırılmıştır. Bu soruya ilişkin yapılan rubrik dikkate alınarak öğrencilerin yanıtları puanlandırılmıştır.

Tablo 1. *Bütünsel rubrik*

Puan	Ölçütler
5	Doğru
Yardımlaşmanın, paylaşmanın öneminden bahseder. Paylaşmanın erdemini gündelik hayattan örnek/ler üzerinden ortaya koyar, gerekçelendirerek açıklar.	
4	Yakın doğru
Yardımlaşmanın, paylaşmanın öneminden bahseder. Ancak paylaşmanın önemini gündelik hayattan örnek/ler üzerinden anlatımı yetersizdir.	

3	Uzak doğru
Yardımlaşmanın, paylaşmanın önemini açıklayamaz. Ancak paylaşmanın önemini gündelik hayattan örnek/ler üzerinden anlatmaya çalışır. Anlatımı eksiktir.	
2	Yanlış
Yardımlaşmayı, paylaşmayı kavramsal olarak yanlış açıklar. Bilgi eksik ve açıklamalarda yanlışlıklar vardır.	
1/0	İlgisiz, blöf
Soru ile ilgili bir fikre sahip değildir. Ancak o an aklına gelen tüm örnekleri sıralamış ve sayfada yoğunluk oluşturmak istemiştir.	

Verilerin Toplanması

Puanlayıcıların metin altı sorularına ilişkin yaptıkları puanlama sonuçları araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Metinlerin yazılış amacına uygun olarak rubrikler hazırlanmıştır. Metinler her sınıf düzeyi için beş öğrenciye sorulmuştur. Yazılı olarak yanıtlar alınmıştır. Yanıtlar rubrik kullanılmadan Türkçe eğitimi ve ölçme puanlayıcıları tarafından puanlandırılmıştır. Araştırmada test-tekrar test yapılmamıştır, burada iki farklı puanlama söz konusudur. Ancak rubrik kullanılarak puanlama için iki haftalık süre verilmiştir. Gerekçe olarak bu yöntemde kullanılan optimum süre verilmiştir. Test-tekrar test yöntemi için uygun görülen uygulama zaman aralığı iki farklı uygulama için iki haftalık süre verilebilir (Tekin, 2014). Araştırmanın verileri puanlayıcı değerlendirmelerine göre bu şekilde elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf metinlerinin sorularına verilen yanıtların puanlama tutarlılığı rubrik kullanma ve rubrik kullanmama durumuna göre sınıf içi korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Sınıf içi korelasyon katsayısı puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında, homojen ölçümlerde yani aynı deney şartları altındaki deneklerden farklı değerlendiriciler tarafından yapılan sürekli ölçümlerin uyumu ile aynı deney şartları altındaki deneklerden bir değerlendiricinin birden çok kez elde ettiği ölçümlerin uyumu sınıf (grup) içi korelasyon katsayısı ile analiz edilir. Sınıf içi korelasyon katsayısı psikolojide, psikometride ve özellikle genetik alanlarda daha çok kullanılmaktadır. Sınıf içi korelasyon, parametrik veya en azından sürekli ölçümlerde değerlendiriciler arasındaki ilişkinin (uyumun) seviyesini belirler (Erdoğan, 2004).

Bulgular

Belirlenen temalardaki metinlere yönelik olarak hazırlanan rubriklerle puanlayıcılar arası tutarlılık incelenerek açık uçlu soruların puanlamasına karışan hata kaynaklarının yok

edilmesine yönelik bulgular sunulmuştur. Özellikle hata kaynaklarından arınık ölçmelerin önem kazandığı günümüzde öğretmenlerin de bu araçların kullanımını yeterince bilmesi önemlilik göstermektedir. Ortak metinlere yönelik olarak hazırlanan rubriklerle puanlayıcılar arası tutarlılık incelenerek açık uçlu soruların puanlamasına karışan hata kaynaklarının yok edilmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

Rubrik Kullanılarak Yapılan Puanlamalardaki Tutarlılığa İlişkin Bulgular

Güvercin, Forsa, Bilmeyen Var mı? metinlerinin sorularına verilen yanıtların puanlama tutarlılığı rubrik kullanma ve rubrik kullanmama durumuna göre değişmekte midir? sorusunun yanıtında rubrik kullanılarak *Güvercin* metninin 3. sorusu, *Forsa* metninin 4. sorusu, *Bilmeyen Var mı* metninin 5. sorusu puanlayıcılar tarafından puanlandırılmıştır.

Tablo 2. *Beşinci sınıf metinleri için puanlayıcılar arası sınıf içi korelasyon katsayısı*

	F test				
	Sınıfiçi kor. Kat	**Değer**	**df1**	**df2**	**p**
Tekli ölç.	,500[b]	6,000	2	8	,026
Ölçüm ort.	,833[c]	6,000	2	8	,026

Tablo 2 incelendiğinde beş puanlayıcının metinlere ilişkin sorulara rubrik kullanarak verdikleri puanların tutarlılığının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (r=.833,p<.05). Cronbach's Alpha katsayısı .833 olarak bulunmuştur.

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki *Vermek Çoğalmaktır, Tarhananın Öyküsü, Türk Askerinin Cesareti* metinlerinin sorularına verilen yanıtların puanlama tutarlılığı rubrik kullanma ve rubrik kullanmama durumuna göre değişmekte midir? sorusunun yanıtında rubrik kullanılarak *Vermek Çoğalmaktır* metni 5. soru, *Tarhananın Öyküsü* metni 4. soru, *Türk Askerinin Cesareti* metni 5. soru puanlayıcılar tarafından puanlandırılmıştır.

Tablo 3. *Altıncı sınıf metinleri için puanlayıcılararası sınıf içi korelasyon katsayısı*

	F test				
	Sınıfiçi kor. Kat	**Değer**	**df1**	**df2**	**p**
Tekli ölç.	,455[b]	5,167	2	8	,036
Ölçüm ort.	,806[c]	5,167	2	8	,036

Tablo 3 incelendiğinde beş puanlayıcının altıncı sınıf metinlerine ilişkin sorulara rubrik kullanarak verdikleri puanların tutarlılığının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (r=.806,p<.05). Cronbach's Alpha katsayısı .806 olarak bulunmuştur.

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki Tahta Bisiklet, Yusufçuk, Müreffeli Kadınlar ve Emin Astsubay metinlerinin sorularına verilen yanıtların puanlama tutarlılığı rubrik

kullanma ve rubrik kullanmama durumuna göre değişmekte midir? sorusunun yanıtında rubrik kullanılarak *Tahta Bisiklet* metni 6. soru, *Yusufçuk* metni 5. soru, *Mürefteli Kadınlar ve Emin Astsubay* metni 5. soru puanlayıcılar tarafından puanlandırılmıştır.

Tablo 4. *Yedinci sınıf metinleri için puanlayıcılararası sınıf içi korelasyon katsayısı*

	F test				
	Sınıfiçi kor. Kat	**Değer**	**df1**	**df2**	**p**
Tekli ölç.	,417[b]	4,571	2	8	,047
Ölçüm ort.	,781[c]	4571	2	8	,047

Tablo 4 incelendiğinde beş puanlayıcının yedinci sınıf metinlerine ilişkin sorulara rubrik kullanarak verdikleri puanların tutarlılığının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (r=.781,p<.05). Cronbach's Alpha katsayısı .781 olarak bulunmuştur.

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki Emine Teyze'nin Çilek Reçeli, Ergenekon Destanı, Vatan yahut Silistre metinlerinin sorularına verilen yanıtların puanlama tutarlılığı rubrik kullanma ve rubrik kullanmama durumuna göre değişmekte midir? sorusunun yanıtında rubrik kullanılarak *Emine Teyze'nin Çilek Reçeli* metni 6. soru, *Ergenekon Destanı* 5. soru, *Vatan yahut Silistre* metni 5. soru puanlayıcılar tarafından puanlandırılmıştır.

Tablo 5. *Sekizinci sınıf metinleri için puanlayıcılararası sınıf içi korelasyon katsayısı*

	F test				
	Sınıfiçi kor. Kat	**Değer**	**df1**	**df2**	**p**
Tekli ölç.	,462[b]	5,286	2	8	,034
Ölçüm ort.	,811[c]	5,286	2	8	,034

Tablo 5 incelendiğinde beş puanlayıcının sekizinci sınıf metinlerine ilişkin sorulara rubrik kullanarak verdikleri puanların tutarlılığının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (r=.811,p<.05). Cronbach's Alpha katsayısı .811 olarak bulunmuştur.

Metin altı soruların rubrik kullanımı ile puanlanması ile sağlanan puanlama tutarlılığı bulguları sonucunda açık uçlu soruların puanlandırılmasında her sınıf düzeyinde yüksek düzeyde tutarlılık elde edilmiştir. Bu bulgu sonucunda rubrik kullanımının puanlamalarda nesnellik sağladığı yorumu da yapılabilir. Bu bulgu Rahman, Ahmad ve Yasin'nin (2014) çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

Türkçe ders kitaplarında 5., 6., 7. ve 8. sınıf ortak temalardaki metinlerin açık uçlu sorularının tamamına ait puanlayıcı değerlendirmesinde sınıf içi korelasyon analizi sonucunda p<.05 düzeyinde manidar bir ilişkiye rastlanmıştır.

Tablo 6. *Rubrik kullanılarak yapılan puanlamada puanlayıcılar arası güvenirlik katsayısı*

Katsayılar	r	p
Cohen Kappa	.78	.000
Sınıf içi Korelasyon	.78	

Tablo 6 incelendiğinde puanlayıcılar arası güvenirlik katsayısı Cohen Cappa ve sınıf içi korelasyon güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirlik çoğu zaman ihmal edilen bir analizdir. Oysaki ölçme aracının farklı puanlayıcılar tarafından değerlendirilmesinin de benzer olması beklenmektedir. Analiz sonucunda Cohen Cappa ve sınıf içi güvenirlik katsayısı r=.78 olarak bulunmuştur. Bu değer tüm sorularda rubrik kullanılarak yapılan puanlama güvenirliğinin yüksek düzeyde ve pozitif yönlü olduğunu göstermektedir. Ölçme ve değerlendirmenin doğru yapılması ölçme aracının güvenilir bilgi vermesiyle orantılıdır. Bu bulgu açık uçlu soruların puanlandırılmasında dereceli puanlama anahtarının kullanımının önemini göstermektedir.

Rubrik Kullanılmadan Yapılan Puanlamalardaki Tutarlılığa İlişkin Bulgular

Araştırmanın verileri 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan ve "Erdemler", Millî Kültürümüz" ve "Millî Mücadele ve Atatürk" ortak temalarına ait metinlerden seçilen metin altı açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Metinlerin yazılış amacına uygun olarak rubrikler hazırlanmıştır. Metinlerin yanlı puanlamasında puanlayıcıların puan verme davranışlarını nelerin belirlediğine yönelik olarak öğretmen görüşleri alınarak puanlamaya karışan hata kaynakları da tartışılabilmektir.

Beşinci sınıf Erdemler temasında yer alan *Güvercin* adlı metindeki 3, 4 ve 5. sorular ile Millî Kültürümüz temasında yer alan *Forsa* adlı metindeki 4, 5 ve 6. sorular, Millî Mücadele ve Atatürk temasında yer alan *Bilmeyen Var mı?* adlı metindeki 5, 6 ve 7. sorulara verilen yanıtlar, rubrik kullanılmadan puanlandırılmıştır (bkz. Tablo 6)

Tablo 7. *Beşinci sınıf metinleri için puanlayıcılararası sınıf içi korelasyon katsayısı*

	F test				
	Sınıfiçi kor. Kat	**Değer**	**df1**	**df2**	**p**
Tekli ölç.	,269[b]	2,842	2	8	,117
Ölçüm ort.	,648[c]	2,842	2	8	,117

Tablo 7 incelendiğinde beş puanlayıcının metinlere ilişkin sorulara rubrik kullanmadan verdikleri puanların tutarlılığının olmadığı (r=.648,p>.05) görülmüştür.

Tablo 8. *Altıncı sınıf metinleri için puanlayıcılararası sınıf içi korelasyon katsayısı*

	F test				
	Sınıfiçi kor. Kat	**Değer**	**df1**	**df2**	**p**
Tekli ölç.	,269[b]	0,961	2	8	,423
Ölçüm ort.	,040[c]	0,961	2	8	,423

Tablo 8 incelendiğinde beş puanlayıcının metinlere ilişkin sorulara rubrik kullanmadan verdikleri puanların tutarlılığının olmadığı (r=.423,p>.05) görülmüştür.

Tablo 9. *Yedinci sınıf metinleri için puanlayıcılararası sınıf içi korelasyon katsayısı*

	F test				
	Sınıfiçi kor. Kat	**Değer**	**df1**	**df2**	**p**
Tekli ölç.	,591[b]	8,222	2	8	,011
Ölçüm ort.	,878[c]	8,222	2	8	,011

Tablo 9 incelendiğinde puanlayıcıların yedinci sınıf metinlerine ilişkin sorulara rubrik kullanmadan verdikleri puanlama tutarlılığının yüksek düzeyde olduğu (r=.878, p>.05) görülmüştür. Bu bulgu puanlayıcıların rubrik kullanmadan verdikleri puanların benzerliğini ortaya çıkarmıştır. Diğer sınıflarda bu bulgu elde edilemese de sekizinci sınıf düzeyindeki üç metine ait sorularda tutarlı puanlama yaptıkları görülmüştür.

Tablo 10. *Sekizinci sınıf metinleri için puanlayıcılararası sınıf içi korelasyon katsayısı*

	F test				
	Sınıfiçi kor. Kat	**Değer**	**df1**	**df2**	**p**
Tekli ölç.	,292[b]	3,059	2	8	,103
Ölçüm ort.	,673[c]	3,059	2	8	,103

Tablo 10 incelendiğinde puanlayıcıların metinlere ilişkin sorulara rubrik kullanmadan verdikleri puanların tutarlılığının olmadığı (r=.103,p>.05) görülmüştür.

Tablo 11. *Tüm metinler için rubrik kullanılmadan puanlayıcılar arası sınıf içi korelasyon katsayısı*

	F test				
	Sınıfiçi kor. Kat	**Değer**	**df1**	**df2**	**p**
Tekli ölç.	,189[b]	2,166	11	44	,035
Ölçüm ort.	,538[c]	2,166	11	44	,035

Tablo 11 incelendiğinde Cronbach's Alpha katsayısı .538 bulunmuştur. Sınıf içi korelasyon katsayısı da aynı sonucu vermiştir. Türkçe ders kitaplarında 5., 6., 7. ve 8. sınıf ortak metinlerinin puanlayıcılar arası rubriksiz puanlama güvenirlikleri incelendiğinde (p<.05) manidarlık düzeyinde orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Sonuç

Rubrik kullanılarak yapılan puanlamaya ilişkin sonuçlar:

Beşinci Sınıf: *Güvercin, Forsa, Bilmeyen Var mı?* metinlerinin sorularına verilen yanıtların puanlama tutarlılığının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (r=.833,p<.05).

Altıncı Sınıf: *Vermek Çoğalmaktır, Tarhananın Öyküsü, Türk Askerinin Cesareti* metinlerinin sorularına verilen yanıtların puanlama tutarlılığının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (r=.806,p<.05).

Yedinci Sınıf: *Tahta Bisiklet, Yusufçuk, Mürefteli Kadınlar ve Emin Astsubay* metinlerinin sorularına verilen yanıtların puanlama tutarlılığının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (r=.781,p<.05). 's

Sekizinci Sınıf: *Emine Teyze'nin Çilek Reçeli, Ergenekon Destanı, Vatan yahut Silistre* metinlerinin sorularına verilen yanıtların puanlama tutarlılığının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (r=.811,p<.05).

Türkçe ders kitaplarında 5., 6., 7. ve 8. sınıf ortak tema metin altı açık uçlu sorularının tamamına ait puanlayıcı değerlendirilmesinde sınıf içi korelasyon analizi sonucunda (r=.78, p<.05) düzeyinde puanlama tutarlılığı bulunmuştur. Ölçme ve değerlendirmenin doğru yapılması ölçme aracının güvenilir bilgi vermesiyle orantılıdır. Bu bulgu açık uçlu soruların puanlandırılmasında dereceli puanlama anahtarının kullanımının önemini ortaya koymuştur.

Rubrik kullanılmadan yapılan puanlamalara ilişkin sonuçlar:

Beşinci sınıf metinlerindeki sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde puanlayıcılar arası değerlendirmede aynı cevaplar için farklı puanlar verildiği; puanlama tutarlılığının olmadığı (r=.648,p>.05) görülmüştür.

Altıncı sınıf metinlerindeki sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde puanlayıcılar arası değerlendirmede aynı cevaplar için farklı puanlar verildiği; puanlama tutarlılığının r=.423,p>.05) görülmüştür.

Yedinci sınıf metinlerindeki sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde puanlayıcılar arası değerlendirmede puanlama tutarlılığının olduğu (r=.878, p<.05) görülmüştür.

Sekizinci sınıf metinlerindeki sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde puanlayıcılar arası değerlendirmede aynı cevaplar için farklı puanlar verildiği; puanlama tutarlılığının olmadığı (r=.103, p>.05) görülmüştür.

Sınıf içi korelasyon katsayısı ve Cronbach's Alpha katsayısı da tüm analizlerde aynı sonucu vermiştir. Türkçe ders kitaplarında 5., 6., 7. ve 8. sınıf ortak metinlerinin puanlayıcılar arası rubriksiz puanlama güvenirlikleri incelendiğinde ($p<.05$) manidarlık düzeyinde orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Türkçe ders kitaplarında yer alan ortak temalara ait metinlerde yer alan açık uçlu soruların puanlamasında yanlı bir ölçme aracının örnek olarak yer almaması öğrencinin neye göre değerlendirileceğinin bilinmemesine neden olmaktadır. Bu durum öğrencinin yanıtlarına da yansımaktadır. Aynı soru tek bir cümleyle ya da bir paragraf hâlinde yanıtlanmaktadır. Kendinden ne istendiğini bilmeyen öğrenciden alınan yanıtların hem nitelik hem de nicelik olarak farklılık göstermesi doğal bir sonuçtur.

Rubriksiz puanlama yapan alan puanlayıcılarının aynı öğrencinin açık uçlu sorularını puanlarken orta düzeyde uyum sergilediği ortaya çıkmıştır. Değerlendirme aracı kullanılmadan yapılan ölçmelerin güvenirliğinin daha düşük çıktığı görülmektedir. Rubrik kullanılarak yapılan puanlama güvenirliğinin manidar bir düzeyde daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu sonuç rubrik kullanımının nesnel ölçme ve bu ölçme sonuçlarına dayalı olarak doğru kararlar verilmesine yardımcı olduğunu göstermektedir. Dereceli puanlama anahtarının kullanımının yaygınlaşması doğru ölçme ve değerlendirmeler için önerilir.

Kaynakça

Ağın-Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakçı, R. ve Üstün, E. (2018). *Türkçe ders kitabı 5*. (Birinci Baskı). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Aşılayan, Z. (2018). *İlkokul ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularının psikometrik özellikler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2018). *Türkçe 6 ders kitabı.* (Birinci Baskı). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Chase, C. I. (1986). Essay test scoring: Interaction of relevant variables. *Journal of Educational Measurement, 23*, 33-41.

Coffman, W. E. (1972). On the reliability of ratings essay Examination. NCME Measurment In education. Vol.3.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London and New york: Routledge.

Çeziktürk-Kipel, Ö. (2013). Meslek yüksekokulunda limit, türev, integral konuları üzerine bir vaka araştırması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 4*(7),13-26.

Eckes, T. (2009). Many-facet Rasch measurement. Reference supplement to the manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, 1-52.

Erdoğan, S. (2004). *Sürekli değişkenler için güvenilirlik analizinde kullanılan ilişki katsayılarınım değişken veryansından ve etki büyüklüğünden etkilenme durumları*. Yayımlanmış Tez. Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Erwin, P. G. & Calev, A.(1984). The influence of Christian name stereotypes on the marking of children's essays. *British Journal of Educational Psychology, 54*, 223-227.

Hafner, J. & Hafner, P. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education, 25*(12), 1509-1528

Haladayna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Boston: Allynn & Bacon.

Hopkins, K. (1998). *Educational and psychigical measurement and evaluation*. USA: Allyn&Bacon

Iramaneerat, C. & Yudkowsky, R. (2007). Rater errors in a clinical skills assessment of medical students. *Evaluation & the Health Professions, 30* (3), 266-283.

Karaca, D. (2011). *Yaparak yazarak bilim öğrenmenin (yybö) genel fizik laboratuarı-I dersinde öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi.* Yayımlanmış Tez. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kır, T., Kırman, C. ve Yağın, S. (2018). *Türkçe ders kitabı 7*. (Birinci Baskı). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.

Luft, J. A. (1999). Rubrics: design and use in science teacher education. *Journal of Science Teacher Education, 10* (2), 107-121.

Mete, G., Karaaslan, M., Kaya, Y., Ozan, Ş. ve Özdemir, D. (2018). *Türkçe 8 ders kitabı*. (Birinci Baskı). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018).*Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assesment, Research & Evaluation, 7* (3), 71-81.

Popham, W. J. (1997).Consequential validity: Righ concern–wrong concept. *Educational Measurement: Issues and Practice,16* (2), 9-13.

Rahman, A. A., Ahmad, Jamil, A., & Yasin, R. M. (2014). Rubric in vocational education. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Educational and Pedagogical Sciences,* 8 (1), 121-125.

Taşdemir, F. ve Akyüz, M. (2016). Üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının psikometrik açıdan incelenmesi, *VI. uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi,* Rize, Türkiye, 13-15 Ekim, 59-69.

Taşdemir, F ve Ekinci-Çelikpazu, E. (2017). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının incelenmesi, ISLET 3. *94 Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Roma, İtalya, 20-24 Nisan, 63-63.

Tekin, H. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınevi

Tekindal, S. (1997). *Klasik yazılı sınavla ve çok sorulu testle elde edilen ölçümlerin güvenirlik ve geçerliği*. Samsun:Cem Ofset.

Theodory, G. C. & Day, R. C. (1985).The association of professors' style, trait anxiety and experience with student grades. *American Educational Research Journal, 22,* 123-133

Townsend, M. A., Hicks, L., Thompson, J. D., Wilton, K. M., Tuck, B. F., & Moore, D. W. (1993). Effects of introductions and conclusions in assessment of student essays. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 670

Tuncel, T. (2013). *İlköğretim okullarında uygulanan ölçme ve değerlendirme çalışmaları üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

EK1:
Ortak temalardan her sınıf düzeyi (5, 6, 7, 8) için seçilen metinlerin açık uçlu soruları şöyledir:

5. Sınıf
Tema: Erdemler
Metin: Güvercin
1. Avcı, ormandaki kuşları avlamak için neler yapıyor?
2. Tuzağa yakalanan güvercinlerin ilk tepkisi nasıl oluyor?
3. Güvercinlerin başkanı ağdan kurtulmak için diğer güvercinlere nasıl bir çözüm önerisi sunuyor? Siz olsaydınız nasıl bir çözüm yolu bulurdunuz?
4. Güvercinlerin başkanı, fareden nasıl bir yardım istiyor? Eğer fare güvercinlere yardım etmeseydi, olay nasıl gelişirdi?
5. Okuduğunuz metin, konusu bakımından yaşamış olduğunuz bir olayla benzerlik gösteriyor mu? Anlatınız.

Tema: Milli Kültürümüz
Metin: Forsa
1. Kara Memiş uyanınca niçin şaşırdı?
2. Askerler ile Kara Memiş arasında nasıl bir konuşma geçti?
3. Askerler, Kara Memiş'i Bey'in yanına niçin götürdüler?
4. Kara Memiş'in yerinde siz olsaydınız cenge katılır mıydınız? Neden?
5."Vatan, al bayrağın dalgalandığı yer değil midir?" sözünden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.
6. Daha önce "Forsa" hikâyesine tür ve biçim bakımından benzeyen bir yazı okudunuz mu? Açıklayınız.
Tema: Millî Mücadele ve Atatürk
Metin: Bilmeyen Var mı?

1. Ali, niçin İstiklal Marşı'nı ezberlemeye çalışıyor?
2. Kimler İstiklal Marşı'nı ezbere okuyarak Ali'yi şaşırtıyor?
3. Ali, niçin "İstiklal Marşı'nı bilmeyen var mı?" sorusuna "yok!" cevabını veriyor?
4. Okuduğunuz metinde bazı bölümlerin koyu yazılmasının sebebi ne olabilir?
5. Metnin başlığı ile içeriği uyumlu mudur? Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık koyardınız?
6. İstiklal Marşımızı ezbere bilmek niçin önemlidir?
7. Mehmet Âkif Ersoy'un "Allah bu millete bir daha İstiklal Marşı yazdırmasın!" sözünden ne anlıyorsunuz? (Ağın Haykır, Kaplan, Kıryar, Tarakçı ve Üstün, 2018).

6. Sınıf
Tema: Erdemler
Metin: Vermek Çoğalmaktır
1. Köylü, medreseye niçin üzüm getirmiştir?
2. Medresenin kapısını açmakla görevli talebenin kişilik özellikleri hakkında neler söyleyebilirsiniz? Anlatınız.
3. Kapıyı açan talebenin hocası, üzümleri hasta bir talebesine neden vermiştir? Açıklayınız.
4. Siz kapıyı açan talebenin yerinde olsaydınız üzümleri ilk olarak kime verirdiniz? Nedenleriyle açıklayınız.
5. Elimizdekileri başkalarıyla paylaşmak toplumda nasıl bir etki yaratır? Düşüncelerinizi nedenleriyle anlatınız.

Tema: Milli Kültürümüz
Metin: Tarhananın Öyküsü
1. Tarhananın ana malzemesi nasıl elde edilir? Anlatınız.
2. Yurdumuzda en ünlü tarhanalar nerelerde yapılır?
3. Tarhanalar ne zaman, hangi malzemelerle ve nasıl yapılır? Anlatınız.
4. Evde hazırlanan yiyeceklerin ev ekonomisine ve sağlığımıza olan faydaları nelerdir?
5. Yurdumuzun farklı yörelerine ait yemeklerle ilgili neler biliyorsunuz? Örnekler vererek anlatınız.

Tema: Millî Mücadele ve Atatürk
Metin: Türk Askerinin Cesareti
1. Metinde geçen olaylar kimin ağzından anlatılmaktadır?
2. Avustralyalı komutanın Türk askerlerini sevmesini ve onlara hayran olmasını sağlayan olay nedir?
3. Türk askeri, kendi hayatını tehlikeye atarak İngiliz Yüzbaşı'ya niçin yardım etmiş olabilir? Anlatınız.
4. Yaralı hâlde yatan İngiliz Yüzbaşı'ya Türk askerleri ateş etmeye devam etseydi, hatırayı anlatan Avustralyalı komutanın Türk askerine bakışı nasıl olurdu? Açıklayınız.
5. Olayın yaşandığı cephede bir asker olsaydınız İngiliz Yüzbaşı'yı kurtaran cesur asker, sipere döndüğünde ona neler söylerdiniz?
6. Bu metni siz yazmış olsaydınız metne hangi başlığı koyardınız? (Ceylan, Duru, Erkek ve Pastutmaz, 2018).

7. Sınıf
Tema: Erdemler
Metin: Tahta Bisiklet
1. Babanın eve yüzü asık dönmesinin nedeni nedir?
2. Babanın kızına ilginç sorular sormasının nedenleri nelerdir?
3. Babanın işlerinin kötü gitmesinin aile yaşantılarına etkileri nelerdir?
4. Baba, işlerinin kötü gitmesine nasıl bir çözüm bulmuştur?
5. Köye taşınan ailenin hayatında ne gibi değişiklikler olmuştur?
6. Babanın yerinde olsaydınız ailenizi bir arada tutmak için neler yapardınız?
7. Sizce çocuk, tahta bisikleti gördüğünde neler hissetmiş olabilir?
8. Metnin kahramanlarından hangisi olmak istediğinizi nedenleri ile anlatınız.

Tema: Milli Kültürümüz
Metin: Yusufçuk
1. Metinde anlatılan adamın özellikleri nelerdir?
2. Metinde anlatılan çocukların özellikleri nelerdir?
3. Ormanın hangi özellikleri çocukların hoşuna gitmiştir?
4. Oğlakları otlatmaya giden çocukların başına neler geldiğini anlatınız.
5. Çocukların oğlağı bulabilmeleri için onlara nasıl bir çözüm yolu önerirdiniz?
6. Okuduğunuz efsanede anlatılan olayın gerçek olup olamayacağını nedenleriyle birlikte anlatınız.
7. Yusufçuk kuşuyla ilgili veya buna benzer bildiğiniz başka bir efsane var mı? Varsa anlatınız.

Tema: Millî Mücadele ve Atatürk
Metin: Mürefteli Kadınlar ve Emin Astsubay
1. Okuduğunuz metinde Mürefte kasabası hakkında hangi bilgiler verilmiştir?
2. Çanakkale Savaşı sırasında sizce Mürefte kasabası neden önemli bir yere sahiptir?
3. Mürefteli kadınların hasta bakıcılık ve hemşirelik dışında yaptığı işler nelerdir?
4. Mersinli Emin Astsubay neden Mürefte'ye getirilmiştir?
5. O dönemde yaşamış olsaydınız Çanakkale Savaşı'nda sizin de yapabileceğinizi düşündüğünüz yardım çalışmaları neler olabilirdi?
6. Metnin ana fikri nedir? (Kır, Kırman ve Yağız, 2018).

8. Sınıf
Tema: Erdemler
Metin: Emine Teyze'nin Çilek Reçeli
1. Emine Teyze kimdir? En belirgin özelliği nedir?
2. Çocuğun babası düşündüğü projeyi gerçekleştirmek için neler yapıyor?
3. "Emine Teyze Reçelleri" adının oy birliği ile kabul edilme sebebi ne olabilir?
4. Çocuğun babasının yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız?
5. Bu hikâyenin en çok hangi yönünü beğendiniz? Neden?
6. Metnin sonrasında yaşananlarla ilgili tahminlerinizi anlatınız.
7. Metinden bir sorun belirleyip bu soruna çözümler üretiniz.

Tema: Milli Kültürümüz
Metin: Ergenekon Destanı
1. Göktürklerin siyasi durumu nasıldı?
2. Öteki kavimler Göktürklere nasıl bir oyun oynamışlardır?
3. Tukuz ve Kayan'ın düşman esaretinden kurtulduktan sonra yaptıklarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Tukuzlar ve Türülkenleri dört yüz yıl kaldıkları toprakları bırakıp gitmeye yönelten "o yere sığmamaları" dışında ne olabilir?
5. Siz Ergenekon'dan çıkmak için nasıl bir yol bulurdunuz? Neden?

Tema: Millî Mücadele ve Atatürk
Metin: Vatan yahut Silistre
1. Zekiye neden erkek kılığına girmiştir?
2. Miralay Sıtkı Bey, gönüllülerin kaleden gitmesini neden istemiştir?
3. İslam Bey, kaleyi düşmanlara karşı savunurken yaşananlarla ilgili neler söylemiştir?
4. Miralay Sıtkı Bey'in İslam Bey ile ilgili düşüncelerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Zekiye'nin yerinde olsaydınız siz nasıl davranırdınız? Neden? (Mete, Karaaslan, Kaya, Ozan ve Özdemir, 2018).

Merkezî Sınav Türkçe Testi (2018) Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

Analysis of Central Exam Turkish Language Test (2018) According to Revised Bloom's Taxonomy

M. Eyyüp SALLABAŞ

Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Yusuf TAŞKIN

Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Programı

Öz

Bu çalışmayla 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav (2018) Türkçe Testi sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne (YBT) göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, temel nitel araştırma deseniyle desenlenmiştir. Çalışma verilerinin toplanmasında doküman incelemesi, analizinde nitel içerik analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda 2018 Merkezî Sınav Türkçe Testi soruları, soru hazırlama eğitimi almış ve ulusal düzeyde soru hazırlama çalışmalarına katılmış 6 alan uzmanı ve 1 ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 2018 Merkezî Sınav Türkçe Testi sorularında YBT'nin bilişsel süreç boyutunun hatırlama, uygulama, yaratma basamaklarına uygun sorular sorulmadığı; soruların bilişsel basamaklara göre orantısal olarak dengeli dağılmadığı; soruların özellikle üst düzey bilişsel boyutları ölçmede yetersiz kaldığı görülmüştür. Ülke genelini ilgilendiren merkezî sınavlarda bu eksikliğin giderilmesi, öğrencilerin üst düzey bilişsel gelişimi açısından faydalı olacaktır.

Anahtar sözcükler: *Merkezî Sınav Türkçe Testi (2018), Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, bilişsel süreç boyutu, bilgi boyutu, liseye geçiş sınavı.*

Abstract

The aim of this research is to analyze the questions of the Turkish Language Test (2018) in Central Exam Relating to High School Institutes, which will accept students through the exam that will be started to be applied in 2017-2018 education term according to the Revised Bloom's Taxonomy. The work was designed with qualitative research design. The qualitative index analysis was used for analyzing the data and the analysis of documents was used for collecting work data. In this work, the questions of the Turkish Language Test (2018) in Central Exam were examined and classified by 6 experts in the fields who took the training of creating questions and participated in the training of international question creating and 1expert of assessment and evaluation. According to the results of the research, it has been proven that the questions of the Turkish Language Test (2018) in Central Exam were not suitable for remembering, applying and creating stages in cognitive process of the Revised Bloom's Taxonomy, the questions were not divided into the cognitive process dimension steps equally and these questions were inefficient in assessing the high-level cognitive dimension. Solving these problems in the exams that affect the whole country will be beneficial for the students' high level cognitive development.

Keywords: *Central Exam Turkish Language Test (2018), Revised Bloom's Taxonomy, cognitive process dimension, knowledge dimension, high school entrance exam.*

Giriş

İnsanların birbirini anlamasının en iyi yolu iletişim kurmaktır. İnsanlar arasında iletişim kurmanın en yaygın aracı ise dildir. Dil edinimi ve gelişimi, anne karnında başlayıp hayat boyu devam eden uzun soluklu bir süreçtir. Bireylerin dil becerilerini planlı ve programlı biçimde kazandıkları yer, örgün eğitimin devam ettiği eğitim kurumları, yani okullardır.

Dilde yetkinlik, hedef dilin temel dil becerilerini doğru ve düzgün bir şekilde kazanmaktan geçer. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi temel dil becerilerinin en fazla Türkçe derslerinde kazandırılması hedeflenmektedir. Bu becerilerin yanı sıra Türkçe derslerinde düşünme becerileri de ön plana çıkmaktadır. Temel dil becerilerinin gelişimi ile düşünme becerilerinin gelişimi arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Özellikle ilkokul ve ortaokul kademelerindeki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için temel dil becerilerinin kazandırıldığı Türkçe dersleri kritik öneme sahiptir. Örneğin, gözlem ve inceleme, rol oynama, gösteri, drama ve oyunlar Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için kullanılabilecek tekniklerdendir (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015, s.6). 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temel beceriler, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel beceriler olarak tanımlanmıştır. Türkçe Öğretim Programı ile geliştirilmek istenen temel beceriler şunlardır(MEB, 2006, s.5):

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile de öğrencilerin;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,

- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2019, s.7) .

Tüm derslerde olduğu gibi Türkçe dersinin de belli kurallara bağlı, planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesini sağlayan temel dayanak öğretim programıdır. Eğitim öğretim sürecinde hedefleri, amaçları, bunları gerçekleştirecek dersleri ve konuları sıralayan, öğretmenlere bu konuda rehberlik eden temel kaynak öğretim programıdır (Demirel, 2017, s.3; Ertürk, 2016, s.100). Türkçe Dersi Öğretim Programı ile dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006, s.3). Bu amaçlara ulaşmak için çağdaş eğitim yaklaşımları doğrultusunda öğretim programları oluşturulmuştur. Temel dayanak olarak çerçeveyi çizen bu programlar, bir bakıma sürecin kılavuzudur. Öğretim programları eğitim öğretim sürecini karmaşadan kurtarıp bir düzene sokar. Ders içerikleri, ders kitapları, materyaller, projeler, sınavlar vb. gibi eğitim bileşenleri öğretim programına bağlı olarak geliştirilir. İşte öğretim programlarıyla öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve becerileri düzenli bir şekilde tespit etmek ve zihinsel öğrenme sürecini kolaylaştırmak amacıyla birçok taksonomi hazırlanmıştır. Taksonomilerle öğrencilerin gelişim düzeylerinin tespiti de kolaylaştırmıştır.

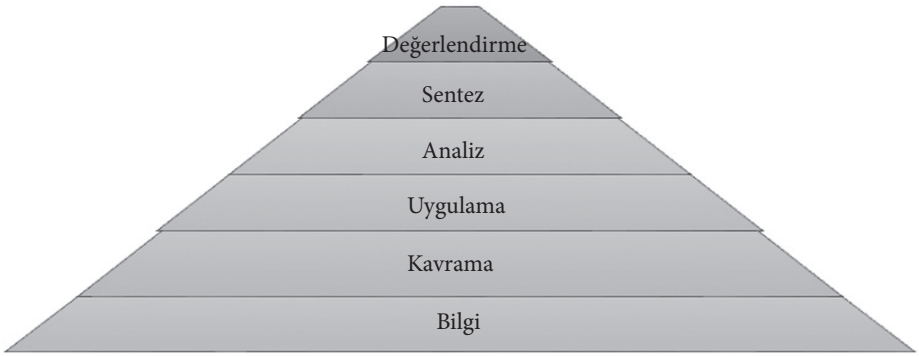
Çağdaş eğitim sisteminin dayandığı temel yaklaşım, çoğu gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de yapılandırmacılıktır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın da yapılandırmacı eğitim yaklaşımının temel felsefesinden beslendiği görülmektedir. Programda öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılması; öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmesi; öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmesi gerektiği tavsiye edilir. Bu tarz etkinlik

ve çalışmaların öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır (MEB, 2019, s.8). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında insanın beynini olağandan daha etkin ve verimli kullanması esastır. Bireyi ve öğrenmeyi merkeze alan bu yaklaşımda üst düzey zihinsel becerilerin ve dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir (Güneş, 2009, s.2). Bu yaklaşım çerçevesinde üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi için Türkçe derslerinin işleniş süreci titizlikle yürütülmelidir. Süreç sonunda ise amacın gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için ölçme değerlendirme yapılmalıdır. Göçer (2014) ölçme ve değerlendirmenin, öğrenme ve öğretme sürecinin programın öngördüğü biçimde planlanıp yürütülmesinde belirleyici bir işleve sahip olduğunu belirtir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde hazırlanan sorular, hem öğrencinin öğrendiklerini ölçmeli hem de düşünme becerilerini geliştirmeye hizmet etmelidir (Allen ve Tanner, 2002). Bu bağlamda öğrencilerin bilişsel becerilerini ölçecek farklı düzeylerde soruların hazırlanması gerekir. Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ölçmeyi hedefleyen sorularla karşılaşmaları, öğrencileri zihinsel olarak daha çok çaba harcamaya, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi etkili olarak kullanmaya zorlayacaktır.

Kavramsal Çerçeve

Bloom Taksonomisi (1956)

Eğitim öğretim faaliyetlerinde verimliliği artırabilmek için birçok öğretim modelinden yararlanılır. Bu modellerin başında tam öğrenme gelmektedir (Schunk, 2011). Tam öğrenme modeli temel alınarak hazırlanan ve en yaygın olarak kullanılan taksonomi Bloom Taksonomisi'dir (Bümen, 2006, s.3; Göksu, 2016, s.2; Mcbain, 2011, s.4; Oermann ve Kathleen, 2014, s.3). Bloom Taksonomisi 1956 yılında Samuel Bloom tarafından ortaya atılmıştır. Taksonomi ile öğrenmeyi kolaylaştıran öğretim stratejilerini belirlerken uygulayıcılara yardımcı olmak ve öğrencilerin alt düzey bilişsel becerilerinden hareketle üst düzey bilişsel becerilere sahip olmasını hedeflemiştir (Lovell Troy, 1989). Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç basamakları Şekil 1'de gösterilmiştir (Arı, 2018, s.16; Bloom, 1956, s.18; Göksu, 2016, s.18; Krathwohl, 2009, s.2).



Şekil 1. *Bloom Taksonomisi (1956) bilişsel alan basamakları*

Şekil 1'den de anlaşılacağı üzere taksonominin bilişsel alan basamakları sırasıyla *bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme*dir. Bilişsel alan basamaklarından *bilgi* basamağı bilgiyi hatırlama ya da farkına varma; *kavrama* basamağı bilgileri ilişkilendirme, karşılaştırma; *uygulama* basamağı bilgiyi kullanabilme; *analiz* basamağı neden-sonuç ilişkisi kurabilme; *sentez* basamağı yeni ürünler üretme; *değerlendirme* basamağı görüş, öneri belirtme ve değerlendirme yapma şeklinde açıklanabilir (Bloom, 1956, s.18; Göksu, 2016, s.18).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

1956'da geliştirilen Bloom Taksonomisi zaman içinde değişen şartlar ve ihtiyaçlar, eğitim-öğretim alanındaki yenilikler doğrultusunda farklı zamanlarda yenilenmiştir (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths ve Wittrock, 2014; Çintaş Yıldız, 2015; Göksu, 2016; Turgut ve Baykul, 2012). Bloom Taksonomisi'nin en çok eleştirilen yanı, bilişsel sürecin basitten karmaşığa doğru tek boyutlu olarak sınıflandırılmasıdır. Tek boyut halinde oluşturulan öğretim sürecinde alt basamaktaki hedeflere ulaşılmadan üst basamaklara çıkılamayacağı anlaşılmaktadır. Bu durum Bloom Taksonomisi'nin yenilenme sebeplerinin başında gelir (Furst, 1981, s.448; Krathwohl, 2009, s.2; Topçu, 2017, s.32). Ayrıca taksonomide yer alan *değerlendirme* basamağının *sentez* basamağına nazaran daha az karmaşık olmasına rağmen daha üst basamakta yer alması, *sentez* basamağının *değerlendirme* basamağını kapsadığına yönelik yapılan eleştiriler değişim ihtiyacını daha da çok artırmıştır (Bümen, 2006, s.4; Topçu, 2017, s.323). Orijinal Taksonomi tek boyut olarak ele alınmışken Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) farklı boyutlarda ele alınmıştır. YBT'nin boyutları Şekil 2'de verilmiştir (Anderson ve diğerleri, 2014, s.40; Göksu, 2016, s.20).



Şekil 2. *Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin boyutları* (Göksu,2016,s.20)

YBT, bilgi ve bilişsel süreç boyutu olmak üzere iki ana boyuta ayrılmıştır. *Olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi* ve *üstbiliş bilgisi* bilgi boyutunu oluştururken *hatırlama, anlama, uygulama, analiz (çözümleme), değerlendirme* ve *yaratma* aşamaları bilişsel süreç

boyutunu oluşturmaktadır. Ayrıca bilişsel süreç boyutu aşamalarından *hatırlama, anlama* ve *uygulama* basamakları alt düzey; *analiz (çözümleme), değerlendirme* ve *yaratma* basamakları ise üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yöneliktir (Amer, 2006, s.225; Anderson ve diğerleri, 2014; Tutkun, 2012, s.18).

Sınavların Bloom Taksonomisi ile İlişkisi

Ulusal ve uluslararası sınavlarda sorulan soruların Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırıldığı görülmektedir (Arı, 2011, s.766; Göksu, 2016, s.24). YBT, farklı boyutları ve bilgi düzeylerini dikkate alması bakımından güncel eğitim anlayışına uygun kalitede soru hazırlanabilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda bireysel veya sınıf düzeyinde hazırlanan sınavların yanı sıra ülke genelinde hazırlanan sınavlarda da taksonomilerdeki bu aşamaların dikkate alınması gerekir. Türkiye genelinde temel eğitimden ortaöğretime geçiş sürecinde farklı zamanlarda farklı isimlerle sınavlar yapılmıştır. Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sürecinde yapılan sınavlar 2004 yılına kadar Lise Giriş Sınavı (LGS), 2005-2008 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2009-2013 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavı (SBS), 2013-2017 yılları arasında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavıdır (Topçu, 2017, s.324). 2017 yılında temel eğitimden ortaöğretime sınavsız geçişin yaygınlaştırılması ve öğrenci üzerindeki sınav kaygısının azaltılması amacıyla TEOG sınavı kaldırılmıştır. Yeni sistemin kurulması için MEB tarafından 2017 yılında kapsamlı bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda MEB tarafından belirlenen bazı okulların sınavla öğrenci alacağı ve isteyen öğrencilerin bu sınava girebileceği bir sistem oluşturulmuştur. Resmî ve özel ortaokullar, imam hatip ortaokulları ve geçici eğitim merkezlerinin (GEM) sekizinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına öğrenci yerleştirilmesi amacıyla MEB tarafından yapılacak olan bir merkezî sınav hazırlanmıştır. Konuyla ilgili detaylar "Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Yapılacak 2018 Yılı Merkezî Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu" ile sınavla öğrenci alan okul listeleri ve kontenjanları 10 Nisan 2018 tarihinde MEB resmi internet sitesinden yayımlanarak kamuoyu ile paylaşılmıştır (MEB, 2018). Buna göre ülke genelinde sınavla alacak okul sayısı 1367 olarak açıklanmış ancak bazı okulların yabancı dil ve mesleki bölümlerinin ayrıştırılması sonucunda öğrencilerin tercih yapabilecekleri okul sayısı 1556'ya yükselmiştir (Uygun, 2018).

2 Haziran 2018 yılında gerçekleştirilen Merkezî Sınav sözel ve sayısal bölüm olmak üzere iki oturumda gerçekleştirilmiştir. Merkezî Sınavın birinci bölümünde (sözel alan) 20 Türkçe, 10 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, 10 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 10 yabancı dil olmak üzere toplam 50 soruya; ikinci bölümünde (sayısal alan) Matematik 20, Fen Bilimleri 20 olmak üzere toplam 40 soruya yer verilmiştir. İlk olarak 50 soruluk sözel bölüm sınavına 75 dakika, ikinci olarak 40 soruluk sayısal bölüm sınavına 60 dakika süre verilmiştir (MEB,2018, s.9).

Temel eğitimden ortaöğretime, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sınavları öğrencilerin gelecek hayatının belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Böyle önemli sınavlarda sorulan soruların kalitesi ve belirleyiciliği hususuna oldukça dikkat edilmelidir. Sınava giren her öğrencinin seviyesine en uygun okulu kazanabilmesi yine hazırlanacak olan soru kalitesiyle ilişkilidir. Soru kalitesinin belirlenebilmesi için uluslararası düzeyde kabul görmüş taksonomilerden faydalanılmalıdır. İşte bu gerekçeler doğrultusunda araştırmanın amacı; ilki 2018 yılında yapılan Merkezî Sınav'ın (2018) birinci bölümünde (sözel alan) yer alan Türkçe sınavını YBT'ye göre incelemektir.

Yöntem

Merkezî Sınav Türkçe Testi sorularını YBT'ye göre incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desen, eğitim alanındaki nitel araştırmada en sık kullanılan desenlerdendir. Çünkü araştırmacılar olgubilim, kuram oluşturma, söylem analizi ya da etnografik çalışmalar dışında da çalışmalar yapmaktadır. Araştırmacılar, yorumlayıcı bir yaklaşımla nitel araştırma yapabilir (Merriam, 2018, s.22). Bu çalışmada durum çalışmasında olduğu gibi belirli bir birim veya sınırlandırılmış bir durum incelenmemiştir.

İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesi, Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Türkçe Testi'dir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217). İnceleme nesnesi olarak seçilen kaynak ve 3 alan uzmanın görüşü doğrultusunda her bir sorunun altına YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarını gösteren "YBT'ye Göre Soru İnceleme Formu" hazırlanmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada Merkezî Sınav Türkçe Testi sorularını YBT'ye göre incelemek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan YBT'ye Göre Soru İnceleme Formu aracılığıyla 6 alan uzmanı ve 1 ölçme değerlendirme uzmanın görüşü alınmıştır.

İkinci aşamada ise ilk aşamada elde edilen verilerin tasnifi sonucu her bir soru için karar verilen bilgi ve bilişsel süreç boyutlarının doğruluğunu teyit etmek amacıyla ilk aşamada da yer alan 6 alan ve 1 ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne tekrar başvurulmuştur. Bu sayede en doğru sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nitel içerik analizi kullanılmıştır. Nitel içerik analizi yazılı metinlerin içeriğinin, kod belirleme ve tema ya da örüntü oluşturma yoluyla sistematik bir biçimde sınıflandırılarak yorumlanması işlemi olarak tanımlanabilir (Hsieh ve Shannon, 2005; Akt. Özden ve Cavlazoğlu, 2015, s.45). İçerik analizinde temel amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Yani toplanan verilerden açıklanabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259).

Bulgular

2018 yılı Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Türkçe Testi 20 sorudan oluşmaktadır. Türkçe testi soru sayılarının YBT'ye göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *2018 Merkezî Sınav Türkçe testi sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre sayısal dağılımı*

Bilgi Birikim Boyutu	**Bilişsel Süreç Boyutu**						
	20 soru						
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz (Çözümleme)	Değerlendire	Yaratma	Toplam
	f	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	
Olgusal Bilgi							
Kavramsal Bilgi		12		3	1		16
İşlemsel Bilgi				3	1		4
Üstbiliş Bilgisi							
Toplam		12		6	2		

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre soruların 12'si anlama, 6'sı analiz (çözümleme), 2'si değerlendirme boyutunda; YBT'nin bilgi birikim boyutuna göre 16'sı kavramsal bilgi, 4'ü işlemsel bilgi boyutundadır.

Merkezî Sınav Türkçe Testi sorularının YBT'ye göre dağılımı ise Tablo 2'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 2. *2018 Merkezî Sınav Türkçe testi sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sayısal dağılımı*

Bilgi Birikim Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	20 soru					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz (Çözümleme)	Değerlendire	Yaratma
Olgusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi		S. 1, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18,		S. 5, 6, 9,	S. 13	
İşlemsel Bilgi				S. 2, 12, 19	S. 20	
Üstbiliş Bilgisi						

Tablo 2 incelendiğinde YBT'nin bilşsel süreç boyutuna göre 1, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18. soruların anlama; 2, 5, 6, 8, 12, 19. soruların analiz (çözümleme); 13. ve 20. soruların değerlendirme boyutunda yer aldığı görülmektedir. YBT'nin bilgi birikim boyutuna göre ise 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18. sorular kavramsal bilgi; 2, 12, 19, 20. sorular işlemsel bilgi boyutundadır.

Merkezî Sınav Türkçe Testi sorularının YBT'nin bilişsel süreç ve bilgi birikim boyutuna göre incelendiği bazı örnekler Tablo 3, 4, 5, 6, 7'de verilmiştir.

Tablo 3. *Anlama ve kavramsal bilgi boyutuna ilişkin örnek soru*

Soru	**Bilişsel Süreç Boyutu**						**Bilgi Birikim Boyutu**			
Merkezî Sınav Türkçe Testi 1. Soru	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz (Çözümleme)	Değerlendirme	Sentez	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbiliş Bilgisi
Okuru olmayan bir ülkede dergi çıkartmak, suya yazı yazmak gibidir. Tutku olmasa ne kadar da imkânsız bir iş. Bu, kitap eleştirisi üzerine çıkan bir dergiyse hele... Malum, özellikle genç okurların yönelimi daha çok edebiyat ve şiir dergilerine olurken eleştiri dergileri maalesef rafların arkasında kalıyor. **Bu metinde altı çizili sözlerle anlatılmak istenenler aşağıdakilerin hangisinde sırasıyla verilmiştir?** A) büyük çaba gerektirmek - satış amacı gütmemek		X						X		

B) kalıcı olmaya çalışmak - ilgi çekmemek C) boş yere uğraşmak - yeterince tercih edilmemek D) sıkıntılara göğüs germek - köklü bir geçmişe sahip olmak										
Bu soruda öğrenciden altı çizili sözleri yorumlayıp anlam çıkarması istenmektedir.										

Tablo 4. *Analiz (çözümleme) ve kavramsal bilgi boyutuna ilişkin örnek soru*

Soru	**Bilişsel Süreç Boyutu**						**Bilgi Birikim Boyutu**			
Merkezî Sınav Türkçe Testi 9. Soru	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz (Çözümleme)	Değerlendirme	Sentez	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbiliş Bilgisi
(I) İstanbul'un üstünde ne tür tarihî yapıların olduğu az çok bilinir ama altında ne var pek bilinmez. (II) Yerin altındaki yapılardan biri olan sarnıçlar yüzyıllarca kentin su ihtiyacının önemli bir kısmını karşılamış. (III) Yağmurlardan süzülen veya kentin kilometrelerce ötesinden su kanallarıyla getirilen sular buralarda depolanırmış. (IV) Sarayın, büyük kiliselerin, askerî kışlaların, soylulara ait konakların su ihtiyaçları buralardan karşılanırmış. **Bu metinde numaralanmış cümlelerin <u>hangisinden sonra</u>** "Böyle önemli yapıların su ihtiyacını karşılayan sarnıçların en meşhuru Yerebatan Sarnıcı'dır." **cümlesi getirilirse metindeki düşünce akışı <u>bozulmaz</u>?** A) I. B) II. C) III. D) IV				X				X		
Bu soruda öğrenciden verilen cümlenin metnin genel yapısıyla ilişkilendirmesi, parça bütün ilişkisini kurması istenmektedir.										

Tablo 5. *Analiz (çözümleme) ve işlemsel bilgi boyutuna ilişkin örnek soru*

Soru	**Bilişsel Süreç Boyutu**						**Bilgi Birikim Boyutu**			
Merkezî Sınav Türkçe Testi 2. Soru	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz (Çözümleme)	Değerlendirme	Sentez	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbiliş Bilgisi
Eğer yere uzanmış, hareketsiz, sessiz bir geyik yavrusu görürseniz endişelenmeniz gereken bir durum yoktur çünkü mutlaka annesi yakınlarda olmalı. **Bu cümledeki anlatım bozukluğunu gidermek için aşağıdaki değişikliklerden hangisi yapılmalıdır?** A) "yakınlarda olmalı" sözü yerine "yakınlardadır" kelimesi getirilmeli. B) "endişelenmeniz" kelimesi yerine "endişe duymanız" ifadesi getirilmeli. C) "sessiz" kelimesi cümleden atılmalı. D) "uzanmış" kelimesi yerine "yatmış" kelimesi getirilmeli.				X					X	
Bu soruda öğrenciden ilk olarak verilen cümledeki anlatım bozukluğunu belirlemesi, daha sonra var olan bilgisiyle anlatım bozukluğunun nasıl düzeltileceğini bilmesi istenmektedir.										

Tablo 6. *Değerlendirme ve kavramsal bilgi boyutuna ilişkin örnek soru*

Soru	**Bilişsel Süreç Boyutu**						**Bilgi Birikim Boyutu**			
Merkezî Sınav Türkçe Testi 13. Soru	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz (Çözümleme)	Değerlendirme	Sentez	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbiliş Bilgisi
Yaşadığımız dünyaya karşı taşıdığımız sorumlulukları fark etmemiz için en ideal zamanlar ilk çocukluk yıllarımız. Yere çöp atmama, ağaçların dallarını kırmama, çiçekleri koparmama gibi birçok şey bu dönemde edindirilir. Bunda en büyük pay kitaplara ait. Eğitim Uzmanı Bilge Buhan Musa, geri dönüşüm üzerine çıkardığı dört yeni hikâye kitabıyla çocuklara çevre bilinci kazandırmayı hedefliyor. Bilge Buhan Musa, doğanın nasıl korunabileceğini kitaplarında verdiği yöntemlerle somutlaştırıp çocukların bunu davranışa kolayca dönüştürebileceklerini belirtiyor. Eğitimci yazarın yayımlanan hikâye serisi, çocukların kitaptaki kahramanlarla empati kurmalarını sağlıyor ve gezegenimize karşı sorumluluklarını yerine getirmelerine aracı oluyor. Bu hikâye serisi dört farklı kitaptan oluşuyor. "Yaşlı Çınar Ağacı"nda kâğıdın, "Meraklı Yeşil Şişe"de camın, "Beyaz Plastik Bardak"ta plastiğin geri dönüşümü anlatılıyor. "Geri Kazanım Atölyesi"nde ise kullandığımız eşyalardan geri dönüşüme gitmeden ne şekilde faydalanabileceğimiz dile getiriliyor. **Bu metinden aşağıdaki yargıların hangisi çıkarılamaz?** A) Doğayı korumada geri dönüşüm önemlidir. B) Kitapların, çocukların kişilik gelişiminde etkisi vardır. C) Olumlu davranışlar çocukken daha kolay kazandırılır. D) İnsanlarla sağlıklı iletişimin yolu empati kurmaktır.					X			X		
Bu soruda öğrenciden metinden hareketle bir yargılama yapıp değerlendirmesi ve hangi yargının çıkarılamayacağını belirlemesi istenmektedir.										

Tablo 7. *Değerlendirme ve kavramsal bilgi boyutuna ilişkin örnek soru*

Soru	**Bilişsel Süreç Boyutu**						**Bilgi Birikim Boyutu**			
Merkezî Sınav Türkçe Testi 20. Soru	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz (Çözümleme)	Değerlendirme	Sentez	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbiliş Bilgisi
I. Başınız ağrıyorsa "Kendinizi hangi konuda yargılıyorsunuz, uğraşıp baş edemediğiniz düşünceleriniz nelerdir?" sorularının cevabını bulmalısınız. Baş ağrılarının çoğu kendini acımasızca eleştirme, öz güven kayıpları ve kişinin, yaptığı her şeyi değersiz görmesiyle ilgilidir. **II.** Migren türü baş ağrısı kendine ve her şeye kızan, oldukça mükemmeliyetçi olan, kendilerine acımasızca baskı yapan kişiler tarafından yaratılır. Migrende, yoğun olarak bastırılmış kızgınlık vardır. **III.** Boyun fıtığı ve ağrıları; düşüncelerimizde esnek olmamak, yaşadığımız sorunların öteki yüzünü görememek, başka bir kişinin bakış açısını anlayamamaktan kaynaklanır. **Bu üç metinden çıkarılabilecek ortak sonuç aşağıdakilerden hangisidir?** **A)** Vücuttaki ağrıların temel nedeni öfke duygusunun bastırılmasıdır. **B)** İyi bir dinlenme, stresin neden olduğu tüm hastalıklardan kurtulabileceğimiz ideal bir süreçtir. **C)** Olumsuz duygu, düşünce ve tutumlar bazı hastalıklara yol açar. **D)** Her şeyi en iyi şekilde yapma çabası vücut sağlığını tehdit eder.					X			X		
Bu soruda öğrenciden öncül olarak verilen cümleleri değerlendirip ortak bir yargıya ulaşması istenmektedir.										

Sonuç ve Tartışma

2018 yılı Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Türkçe Testi sorularının YBT'nin bilişsel süreç ve bilgi boyutuna göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde soruların 12'si anlama,

6'sı analiz (çözümleme), 2'si değerlendirme boyutunda; YBT'nin bilgi birikim boyutuna göre 16'sı kavramsal bilgi, 4'ü işlemsel bilgi boyutunda olduğu görülmüştür. Bu durum hazırlanan sınavın öğrencilerin üst düzey bilgilerinden çok alt düzey bilgi düzeylerini ölçmeye yönelik olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin sıkı bir çalışma ile hazırlandıkları bu denli önemli ve belirleyici sınavlarda karşılaştıkları soruların üst düzey sorular olmaması, öğrenci gelişiminin istenilen seviyelerde olmamasına yol açmaktadır. Özellikle Merkezî Sınav gibi ülke çapında yapılan sınavların sorularını hazırlarken soruların öğrencilerin üst düzey bilgi ve becerilerini de ölçen sorulara yer verilmesi gerekir. Sınav sorularının bilişsel süreçler ve bilgi birikim düzeyleri dikkate alınarak hazırlanması öğrencilerin de bu yönlerini geliştirmeye ve bu yönde çalışmalara ağırlık vermesine imkân sağlayacaktır.

Farklı zamanlarda farklı yaş gruplarına yönelik gerek yerel gerekse ulusal sınavlarda sorulan soruları YBT'ye göre inceleyen benzer çalışmalar yapılmıştır. Çintaş Yıldız (2015) çalışmasında, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz yarı döneminde Konya'nın merkez ilçelerindeki (Karatay, Meram, Selçuklu) üç ilköğretim okulunda, 5, 6 ve 7. Sınıflarda Türkçe dersi I., II. ve III. yazılı sınav soruları YBT'ye göre incelemiş, toplamda 410 sorudan elde edilen verilere göre 5. ve 6. sınıflarda kısa cevaplı soruların bilgi boyutunda en fazla "kavramsal bilgi" basamağında; bilişsel süreç boyutunda ise "anlamak" basamağında olduğu belirlenmiştir. 7. sınıflarda ise kısa cevaplı soruların bilgi boyutunda en çok olgusal bilgi; bilişsel süreç boyutunda ise en çok anlama basamağında olduğu belirlemiştir.

Topçu (2017) tarafından 2013, 2014, 2014, 2015, 2016 ve 2017 yıllarında yapılmış TEOG sınavlarındaki 160 adet T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorusunu YBT'ye göre sınıflandırmak amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında soruların neredeyse tamamına yakınının kavramsal bilgi sınıfında ve alt düzey sorulardan tercih edildiği, üst düzey soruların ise son derece yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üst düzey soruların tamamının (4 adet) çözümleme basamağından tercih edildiği, değerlendirme ve yaratma basamaklarından ise hiç tercih edilmediği de bir başka önemli bulgudur.

Bekiroğlu (2007) yaptığı araştırmada Kastamonu ilinde bulunan 28 ilköğretim okulundan toplanan 87 adet sınav kâğıdındaki sorular OBT göre incelemiş; Türkçe öğretmenlerinin sınav kâğıtlarında bilgi boyutunda sorulara yüksek oranda yer verdikleri, kavrama sorularında genellikle metinlere bağlı kaldıkları, uygulama sorularında metin dışından soruları tercih ettikleri, analiz ve sentez sorularına diğer soru basamaklarına göre daha az yer verdiklerini tespit etmiştir.

Keray (2012) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı (2006)'nda yer alan "Metne ilişkin sorular oluşturur." kazanımını hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini ve soru sormaya yönelik eğitimin öğrenciler üzerinde nasıl bir farklılaşma oluşturabileceğini belirlemek amacıyla Aksaray ilinde yer alan bir ilköğretim okulunda aynı öğretmenden ders alan iki sınıf üzerinde yapılan araştırmada kontrol grubunun ön-test ve son-testinde, deney grubunun ön-testinde öğrenci sorularının en fazla hatırlama ve anlama basamağında olduğu, deney grubuna yapılan son-testte

hatırlama ve anlama basamağındaki yığılmanın azaldığı üst basamaklarda ön-teste göre daha fazla soru hazırladığı, öğrencilerin alt düzey sorularla karşılaşması, soru hazırlarken de alt düzey soru hazırlamalarına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eyüp (2012) Türkçe öğretmeni adaylarının farklı edebi türlerdeki metinlerle ilgili hazırladıkları soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi amacıyla 2009-2010 öğretim yılı Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi 4. sınıf Türkçe Öğretmenliği öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının farklı türlerdeki metinlere yönelik hazırladıkları soruların hatırlama ve anlama kategorilerinde yoğunlaştığı belirlemiştir. Öğretmen adaylarının en az soruyu çözümleme kategorisinde, üst düzey düşünme becerilerine yönelik en çok soruyu değerlendirme kategorisinde hazırladıkları görülmüştür. Sonuç olarak çalışmada öğretmen adaylarının soru hazırlama konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Eroğlu ve Sarar Kuzu (2014) yaptıkları çalışmada 2012 MEB Yayınlarına ait 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer alan dilbilgisi kazanımlarının ve Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki dilbilgisi sorularının YBT'nin basamaklarına göre dağılımları analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki dilbilgisi sorularının, %60,02'sinin bilişsel alanın "hatırlamak" ve "anlamak", %40,98'inin ise, "uygulamak" basamağına ait olduğu; Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer alan dilbilgisi kazanımlarının ise %54,7'sinin bilişsel alanın "hatırlamak" ve "anlamak", %45,3'ünün ise "uygulamak" basamağında yer aldığı belirlenmiştir.

Aydemir ve Çiftçi'nin (2008) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının farklı metin türlerinde, Bloom Taksonomisine göre, soru sorma becerilerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada bilgilendirici (% 32) ve öyküleyici (% 47,36) metne göre bilgi; şiir metnine göre ise kavrama (% 44,94) düzeyindeki sorular daha çok sorulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarına soru sorma becerilerinin tam anlamıyla kazandırılmadığını veya genel olarak düşük seviyedeki becerilere yönelik soru sorma becerisi kazandırıldığını göstermektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının özellikle sentez basamağındaki soru sorma yetersizliği dikkat çekicidir. Bu olumsuzlukların temel gerekçesi de ortaöğretim yıllarında öğrencilerin test türü sınavlarla değerlendirilmeye tabi tutulmaları olarak gösterilmiştir. Test türü sınavların, öğrencilerin, ileri basamaklardaki bilişsel becerilerini kullanmalarına imkân vermediği yine çalışmada vurgulanan en önemli sonuçtur.

Ülper ve Yalınkılıç'ın (2010) bir yandan davranışçı diğer yandan ise yapılandırmacı yaklaşıma göre ayrı ayrı hazırlanmış olan ikişer Türkçe ders kitabında yer alan metin sonu sorularını nicelikleri ve nitelikleri bakımından karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, ilk olarak yürürlükteki programa göre hazırlanmış olan ders kitaplarındaki soruların ortalamalarının dağılımına bakılmıştır. Metin türlerine göre ayrı bir durumun ortaya çıktığı görülmüştür. Toplamda bilgilendirici metin türüne ilişkin soruların az da olsa daha çok alt düzey bilişsel işlem yapmayı gerektiren sorulardan oluştuğu,

diğer türlere ilişkin soruların dağılımında ise üst düzey bilişsel işlem yapmayı gerektiren soruların daha çok olduğu tespit edilmiştir. Önceki programa göre hazırlanmış olan ders kitaplarındaki soruların ortalamalarının dağılımına bakınca ise belirgin bir biçimde bütün metin türlerine ilişkin sorularda alt düzey bilişsel işlem yapmayı gerektiren soruların çok olduğu görülmüştür.

Aktaş (2017) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının farklı metin türlerine yönelik (şiir ve öyküleyici metin) soru sorma becerilerini YBT'ye göre değerlendirmek ve birbiriyle kıyaslamak amacıyla yaptığı çalışmasının sonucunda, öğrenme-öğretme süreci içerisinde gerek öğretmenlerin/öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların gerekse ders kitaplarında yer alan soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici türden olmadığını tespit etmiştir. Bu durumun düzeltilmesi için de soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim verilmesi önerilmiştir.

Aslan (2011) üst düzey soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının soru sorma becerilerine etkisini saptamak amacıyla yaptığı deneysel çalışmasında, çalışma grubunun uygulama öncesinde hazırladıkları soruların önemli bir bölümünün düşük düzeyli sorulardan oluştuğu, uygulama sonrasında üst düzey soru sorma oranında anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, belirli bir eğitim verildiğinde öğretmenlerin soru sorma becerilerinin geliştirilebileceği görüşünü desteklemektedir.

Yağmur (2009) Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri ne oranda sağladığının belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmasında 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer verilen kazanımların üst düzey düşünme becerilerini gerektirdiği fakat ders kitaplarında ve çalışma kitaplarında bu kazanımların birçoğunun çok yetersiz bir şekilde ele alındığını belirtmiştir.

Bozkurt (2016) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) çerçevesinde Türk öğrencilerin okuma erişisinin metin biçimi, okuma görevi ve soru tipi bağlamında değerlendirilmesi amacıyla yaptığı çalışmasında önemli tespitlerde bulunmuştur. Liselere geçiş sınavı gibi ülke genelini ilgilendiren sınavlar da başta olmak üzere çoğu sınavın okuduğunu anlama üzerine kurgulandığı bilinmektedir. PISA, CITOOİS, PIRLS gibi büyük ölçekli sınavlar bu sınavlara örnek gösterilebilir. Bozkurt (2019) okuma çalışmalarının bireyi kendi öğrenmesini yönetme, sorun çözme, karşılaştırma yapma, sınıflandırma, çıkarım yapma gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek bir biçimde yürütülmesi gerektiğini ifade eder. Zaten çağdaş okuma yaklaşımları da bu temel üzerine kurulmuştur.

Bozkurt, Uzun ve Lee (2015) Korece ve Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularıyla Güney Kore ve Türkiye'nin PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) okuma alanı sonuçlarını karşılaştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada *bilgiye ulaşma-hatırlama* düzeyini temsil eden soruların oranının Türkçe ders kitabı örnekleminde %50; Korece ders kitabı örnekleminde %36; *bilgileri bir araya getirme-yorumlama* düzeyini temsil eden soruların oranının Türkçe ders kitaplarında %27, Korece ders kitaplarında

%47; *yansıtma-değerlendirme* düzeyini temsil eden soruların oranının ise Türkçe ders kitaplarında %23, Korece ders kitaplarında %17 olduğunu belirtilmiştir. PISA okuma becerisi değerlendirme çerçevesinde ağırlıklı olarak (%75) üst düzey düşünme becerisini hedefleyen soruların bulunmasına rağmen Türkçe ders kitaplarında en fazla *bilgiye ulaşma-hatırlama* hedefli *temel düzey* sorulara yer verilmesi büyük bir çelişkidir. Bu durum, PISA sınav sorularına aşina olmayan Türk öğrencilerin sınavdan düşük puan almasının en önemli nedenlerinden biri olarak gösterilmiştir.

Kuzu (2013) 6. sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer alan metinlerin altındaki *okuma/anlama* ve *dinleme/anlama* sorularını, Bloom'un yenilenen taksonomisindeki *anlama* basamağına ait çıkarımsal soru ya da *hatırlama* düzeyindeki yüzey yapı sorusu olma özellikleri açısından incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularından % 36'sı *hatırlama* düzeyi, % 39'u ise *anlama* düzeyi, % 25'ini ise diğer basamaklardaki soruların oluşturduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının büyük oranda hatırlama ve anlama basamağında yer aldığı, üst bilişsel düzeye ait soruların oranının ise çok düşük olduğunu ifade etmiştir.

Savaşkan (2016) genel liselerin ikinci sınıflarında okutulan Türk Edebiyatı ders kitaplarındaki metin altı sorularının bilişsel alan davranışlarına ve cevap kaynaklarına göre incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında toplam 1431 soru incelemiştir. Bu soruların bilişsel alan basamaklarına göre %19,4 bilgi basamağında, %46,4 kavrama basamağında, %13,2 uygulama basamağında, %11,7 analiz basamağında, %1,4 sentez basamağında, %7,6 değerlendirme basamağında yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre soruların büyük bölümünün alt düzey basamaklarda (%79), çok az kısmının da üst düzey basamaklarda (%21) yer aldığı görülmektedir.

Yazıcı (2017) Türk Dili ve Edebiyatı dersinde kullanılan soruların niteliği çağdaş öğretim yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmek amacıyla yaptığı çalışmasında soru sormayla ilgili önemli tespitler yapmıştır. Ayrıca çalışmada, Türk dili ve edebiyatı eğitiminde bir öğretim yöntemi olarak ders işleme sürecinde kullanılan sorular odak noktasını oluşturmaktadır. Çalışmada, eğitim ortamlarında soruların kullanımı öğretmeye dayalı soru sorma ve ölçmeye dayalı soru sorma olmak üzere ikiye ayrıldığı ifade edilir. Çalışmada sonuç olarak Türk dili ve edebiyatı gibi metin merkezli derslerde farklı metin türlerinden bilgi üretimini sağlayacak soruların öğretim yöntemi olarak kullanılmasının ve metinlerin sürekli olarak dışarı genişletilmesinin, ders öğretiminin verimliliğini artıracağı ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştireceği ifade edilmiştir.

Gerek bu çalışmada elde edilen veriler gerekse alanyazınındaki araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, eğitim öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme değerlendirme faaliyetleri esnasında öğrencilerin karşılaştıkları soruların niteliği ve seviyesinin öğrenci gelişimi açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin karşılaştıkları soruların üst düzey beceriler içermesi, eğitim öğretimin de buna göre tekrar yapılandırılmasını ve öğrencilere bu sorulara cevap verecek üst düzey beceri eğitimi

verilmesini teşvik edecektir. Bu çalışmanın sonuçları, yerel ve ulusal sınavlarda soru hazırlayan veya hazırlayacak olan eğitim paydaşlarını, sorularını hazırlarken yine ulusal ve uluslararası alanda kabul görmüş YBT'nin bilişsel süreç ve bilgi boyutlarını da dikkate almaları gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yapılan sınavların amaçtan ziyade bir araç oldukları göz önüne alındığında, öncelikle eğitim öğretim süreçlerinde daha sonra ise sürecin çıktılarını ortaya koyan sınavlarda üst düzey düşünme becerilerini ölçen araçların, öğrencilerin zihinsel gelişimine de katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kaynakça

Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12(25),* 99-118.

Allen, D. & Tanner, K. (2002). Approaches to cell biology teaching: Questions about questions. *Cell Biology Education, 1,* 63-67.

Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4(8),* 213-230.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. ve Wittrock, M. C. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi.* (D.A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11 (2),* 749-772.

Arı, T. (2018). *2015 ve 2017 ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 36(110),* 236-249.

Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5,* 103-115.

Bekiroğlu, A. (2007). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersindeki yazılı sınav sorularının soru basamaklarına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi (Kastamonu örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (4),* 1673-1686.

Bozkurt, B.Ü., Uzun, G.L. ve Lee, Y.H. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy, 3(9),* 295-313.

Bümen, N.T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğilim ve Bilim. 31(142),* 3-14.

Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine göre analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(2),* 479-497.

Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Eroğlu, D. ve Kuzu Sarar, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1),* 72-80.

Ertürk, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: EDGE Akademi Yayıncılık.

Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının hazırladığı soruların Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(3),* 995-982.

Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Furst, E.J. (1981). Bloom's Taxonomy of educational objectives for the cognitive domain: Philosophical and educational issues. *Review of Educational Research, 51(4),* 441-453.

Göksu, İ. (2016). *Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki bilişsel öğrenme sürecinin WEB tabanlı uzman sistemle değerlendirilmesi (Destekleyici eğitim uygulaması)*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11),* 1-21.

Keray, B. (2012). *Söyleşi metinleri yoluyla ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Krathwohl, D. R. (2009). Bloom Taksonomisinin revizyonu: Genel bir bakış (Çev. D. Köğce, M. Aydın ve C. Yıldız). *İlköğretim Online, 8(3),* 1-7.

Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(3),* 1-19.

Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 37(1)*, 58- 76.

Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lovell-Troy, L. A. (1989). Teaching techniques for instructional goals: a partial review of the literature. *Teach Sociology, 17(1),* 28-37.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademi.

McBain, R. (2011). How high can students think? A study of students' cognitive levels using Bloom's Taxonomy in social studies. ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524386.pdf adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi: 30.07.2019).

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

MEB (2018). *Basın açıklaması.* https://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/16124/tr adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi: 01.08.2018).

MEB (2018). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav başvuru ve uygulama kılavuzu.* https://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/MERKEZI_SINAV_BASVURU_VE_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi: 01.09.2018)

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi: 30.07.2019).

Oermann, M. H. and Kathleen B. G. (2014). *Evaluation and testing in nursing education*. New York: Springer Publishing Company.

Özden, M. ve Cavlazoğlu, B. (2015). İlköğretim fen dersi öğretim programlarında bilimin doğası: 2005 ve 2013 programlarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education, 3(2),* 40-65.

Savaşkan, V. (2016). Ortaöğretim 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2),* 821-836.

Schunk, D. H. (2011). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri.* (Çev. M. Şahin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Topçu, E. (2017). TEOG tarih sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(9),* 321-335.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tutkun, Ö.F. (2012). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education, 2 (1),* 14-22.

Uygun, Y. (2018, 2 Temmuz). Lise tercihleri için çok önemli detay! Sınavla öğrenci alacak okul sayıları değişti. *Sözcü.* Erişim Adresi: https://www.sozcu.com.tr/2018/egitim/lise-tercihleri-icin-cok-onemli-detay-sinavla-ogrenci-alacak-okul-sayilari-degisti-2498700/ adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi: 01.08.2018).

Ülper, H. ve Yalınkılıç, K. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(12)*, 449-461.

Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini ne oranda sağlamaktadır? *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama, 5,* 20-34.

Yazıcı, N. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde çağdaş yaklaşımlar: Öğretim yöntemi olarak soruların niteliği ve kullanımı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12(17),* 535-560

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

Merkezî Sınav Türkçe Testi (2018) Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı Bağlamında Değerlendirilmesi

An Investigation of High School Transition Exam (2018) Turkish Section within the Context of Turkish Language Curriculum

M. Özgün HARMANKAYA

Öğr. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi

M. Eyyüp SALLABAŞ

Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Öz

Bu araştırma ile ilk defa 2018 yılında uygulanmaya başlanan Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Türkçe testi sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB,2006) öğrenme alanları, amaç ve kazanımlarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma temel nitel desen ile desenlenmiştir. Verilerin toplanmasında doküman incelemesinden yararlanılırken analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Test sorularını araştırmacılar; soru hazırlama eğitimi alarak ulusal ölçekte uygulanan sınavların soru hazırlama çalışmalarına katılan ve 8.sınıf düzeyinde en az üç sene ders verme tecrübesine sahip 2 alan uzmanı ve 1 ölçme değerlendirme uzmanı incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe testi sorularının TDÖP'de yer alan kazanımların %90'ı ile eşleştiği anlaşılmıştır. Sınavda ölçülen farklı kazanımlar programın genelindeki kazanımların %6,52'sini yansıtırken 8.sınıf düzeyindeki kazanımların %7.73'ünü yansıtmaktadır. Öğrenme alanları ve dil bilgisinde orantılı bir dağılım olmadığı gibi alanlara ait amaçlarda da orantılı bir dağılım gözetilmemiştir. Testteki kazanımların %68,18'ini okuma becerisi altındaki kazanımlar oluştururken %31,82'sini dil bilgisi altındaki kazanımlar oluşturmaktadır.

Anahtar sözcükler: *Merkezî Sınav, Türkçe Testi, Türkçe Dersi Öğretim Programı*

Abstract

In this study, Turkish section of High School Transition Exam was investigated by comparing the exam's Turkish section to Turkish curriculum based on the learning domanins and objectives. Basic qualitative design was used in the study. Data were collected using document analysis techniques. Content analysis technique was used in the analysis of the obtained data. Items were examined by 3 experts. Two of them had 3 years of teaching experience along with the training for question writing and 1 of them had a PhD degree in educational measurement. Result show that investigated part of the exam overlaps with the curriculum about 90%. It was also found that objectives within the exam is only 6,53% of the Turkish curriculum. Whereas it contains 7,73%of the 8th grade objectives. There were no relevant distribution about learning domains and grammar and also sub domains.The exam was structured using 68,18% reading objevtives and 31,82%grammar objevtives.

Keywords: *Central Exam,Turkish Test, Teaching Program*

Giriş

Bir ülkenin eğitim politikalarının belirlenmesinde şüphesiz ki demografik yapısı, kültürel özellikleri, yönetim şekli, sosyal ve ekonomik yapısı, bölge ve dünya ülkeleri ile ilişkileri büyük önem taşır. Türkiye'de demografik yapının bir yansıması olarak genç nüfus oranı, okullaşma ve okullardaki kalite standartları arasındaki ilişki düşünüldüğünde eğitimde belirleyici etkenlerden biri eğitim kurumlarına yerleştirme ve dolayısıyla merkezî sınavlardır. Ülkede ve dünyada yaşanan gelişmeler, eğitime bakış açısındaki değişiklikler, uluslararası sınav sistemleri, eğitim sistemi ve programlarda yapılan güncellemeler seçme ve yerleştirmeye yönelik uygulamalara da yansımakta ve farklı dönemlerde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sınav ve yerleştirme sistemlerinde değişiklikler yapılmaktadır.

Cumhuriyet'in ilanından itibaren kademeler arası geçiş için Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) gibi farklı sınav ve yerleştirme sistemleri geliştirilmiş ancak tamamı birkaç yıl gibi kısa sürelerde uygulamadan kalkmıştır. 14.02.2018 tarih 30332 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik ile birlikte TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sistemi yerini "Merkezî Sınav" sistemine bırakmış ve sınavın ismi "Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav" olarak değiştirilmiştir. Mevcut sistem ile sınav ile öğrenci alan okul sayısı sınırlandırılmış (MEB, 2018a) ve öğrencilerin büyük bir kısmının sınavsız bir biçimde bölgelerinde yer alan okullara kayıt olabilmelerinin önü açılmıştır.

Eski Millî Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz, 20.04.2018 tarihli açıklamasında (TRT, 2018) 8.sınıftan mezun olacak öğrenci sayısının 1.175.000, başvuru sayısının 996.000 olduğunu belirtirken sınavdan sonra MEB tarafından hazırlanan raporda başvuru sayısının 1.009.260 olduğu, sınava giren öğrenci sayısının 970.847 (MEB,2018b) belirtilmiştir. Sınavla ilgili başvuru ve uygulama kılavuzunda 1367 okul ve 127 bin civarı kontenjanın tercih edilebileceği açıklanmıştır. 2 Temmuz 2018 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açılan tercih sisteminde ise bu sayı 1556 okula (Eğitim Bülteni, 2018) yükselmiştir. Mezun öğrenci sayısı, başvuru ve mevcut kontenjan sayısı arasındaki oran dikkate alındığında bu durumun pek çok sebebi olmakla birlikte en önemli sebeplerinden birisi toplumdaki başarılı okul algısıdır.

Türkiye'de uygulanan merkezî sınavlar öğrenci, aile, öğretmen, okul ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından büyük önem taşımaktadır. Bu sınavlar, öğrenci ve aile açısından bakıldığında iyi fiziki imkânlarla donatılmış, tecrübeli öğretmenlerin bulunduğu ve etkili bir öğrenme ortamının sunulduğu bir okula devam anlamına gelirken; öğretmen ve okul açısından hem kendilerinin hem kurumlarının saygınlık kazanması olarak görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı açısından merkezî sınavlar, okulların vermiş olduğu eğitimi değerlendirme ve kademeler arası geçişi düzenleme amacına hizmet etmektedir. Bu açılardan bakıldığında merkezî sınavlar Türkiye'de eğitim hayatının önemli bir meselesi olarak görülmektedir.

Merkezî Sınavlar ve Türkçe Öğretimi

Türkçe öğretimi gibi bilgi ve becerinin eş güdüm içerisinde geliştirilmesinin amaçlandığı alanlar için en önemli unsurlardan biri ölçme ve değerlendirmedir. TDÖP'de (2006, s.214), "Değerlendirmenin temel amacı sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini; kısaca sistemin onarılmasını sağlamaktır." ifadeleri yer almaktadır. Dolayısıyla değerlendirme süreçleri, eğitim sisteminin başarılı bir şekilde devamı ya da sürecin yeniden yapılandırılmasının temel gerekliliklerinden biridir. Etkili bir değerlendirme yapmanın ön koşulu da ölçmedir. Ölçme, belli bir nesnenin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının ölçülmesi ve gözlem sonuçlarının çeşitli işaretlerle ifade edilmesi (Tekin, 1984, s.31; Turgut ve Baykul, 2004, s.3), değerlendirme ise toplanan bilgilerin bazı standartlarla karşılaştırılması sonucu karar verme (Turgut ve Baykul, 2014, s.1) olarak tanımlanmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili kaynaklar (Tekin, 1984; Nuhoğlu, Başoğlu ve Kayganacıoğlu, 2008; Özçelik, 2013; Göçer, 2014; Turgut ve Baykul, 2014) eğitimde program, süreç, hedeflerin belirlenmesi, düzenlenmesi ve düzeltilmesinde en önemli unsurun ölçme ve değerlendirme olduğunu belirtir. Dolayısıyla bu süreç Türkçe eğitimine ilişkin yaklaşım, yöntem, teknik, ders araçları, öğretmen yeterlikleri, eğitim ortamı ve eğitim teknolojisi gibi unsurlardan duruma uygun olanlarının seçilmesinden beceri geliştirme süreçlerinin tamamına ve bu süreçlerin sonuçlarına kadar eğitimin her aşamasına önemli düzeyde etki etmektedir.

Sınavlarla eğitim sistemi arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu ilişkinin eğitim sisteminin yapısına ve uygulanan programların hedeflerine uygun olması beklenir (Turgut ve Baykul, 2014, s. 343). Eğitimde yapılan ölçmelerin bir amacının da süreçte verilen bilgi ve becerileri ölçmek olduğu göz önüne alındığında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Türkçe testi sorularının da TDÖP'nin (2006) hedefleri ile uygunluk göstermesi ve programı yansıtması gerekmektedir.

Sınavlar uygulanış amaçlarına ve zamanlarına göre değişiklik gösterir. Uygulanış amaçlarına göre seçme, yarışma, yeterlik ve tarama sınavları olarak sıralanabilir (Turgut ve Baykul, 2014, s.344-345). Amaca ve zamana göre yapılan değerlendirmelerden biri çıktıların (başarının) değerlendirilmesidir (TDÖP, 2006, s.215). Bu tür değerlendirme, ortaya koyulan ürünlerin ilgili dil becerileri ve dil bilgisi öğrenme alanına yönelik olarak önceden belirlenmiş kazanımlar doğrultusunda ne durumda olduğunun ya da kazanmaları karşılama yeterliğinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılır (Göçer, 2014, s.75). Bu sınavların özellikleri göz önüne alındığında MEB tarafından uygulanan merkezî sınavlar seçme ve yarışma sınavlarından özellikler taşımakla birlikte, ürün yani sonuç odaklı sınavlardır.

TDÖP'de (2006, s.3) "öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri"nin hedeflendiği ifade edilmektedir. Ortaokul öğrencilerine Türkçe dersleri ile ilgili kazandırılması amaçlanan

bilgi, beceri ve davranışlar, amaç ve kazanım başlıkları altında programda ayrı ayrı belirlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen ölçme, değerlendirme ve yerleştirmeye yönelik uygulamalar da yine öğretim programları tarafından belirtilen çerçevede gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla eğitimin en önemli süreçlerinden biri ölçme ve değerlendirme olduğu gibi ölçme süreçleri ve program arasındaki ilişki de son derece önemlidir.

Alan yazında kademeler arasında uygulanan sınavların Türkçe bölümlerinin, Türkçe eğitiminin çeşitli alanları (program, ders kitapları vb.) ile örtüşme düzeyini inceleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur. Yorgancı (2015), 2014 yılı TEOG sınav sorularını kazanımlara uygunluk açısından incelemiştir. Gültekin ve Arhan (2015) tarafından yapılan araştırmada, 2008-2013 yılları arasında SBS (Seviye Belirleme Sınavı) ve TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavında sorulan sorular ilgili kazanımlar bakımından incelenmiştir. Cayhan ve Akın (20015) TEOG sınavının sorularını konu, kazanım ve öğrenme alanları bakımından incelemiştir. Demir (2010) yüksek lisans tez çalışmasında 2009 SBS Türkçe sorularının öğretim programı ile hangi düzeyde paralellik gösterdiğini ve bu programda tespit edilen kazanımları hangi düzeyde ölçtüğünü belirlemeyi amaçlamıştır. Özcan ve Açık (2011) ise SBS soruları ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin örtüşme düzeylerini incelemiştir. Ancak alan yazında ilk defa 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan yeni sınav sisteminin Türkçe testi ile ilgili bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu eksikliği gidermek üzere bu çalışmada, uygulanan mevcut sınavın TDÖP (2006) ile ilişkisi incelenecektir.

Yöntem

Merkezî ortak sınav Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden temel nitel desen kullanılmıştır. Merriam (2015) temel nitel desenin eğitimde kullanılan en yaygın nitel araştırma biçimlerinden biri olduğunu belirtirken verilerin gözlem, görüşme ya da doküman analizi yoluyla toplanabileceğini ve yorumlayıcı bir anlayış ile analiz edilebileceğini ifade eder.

İnceleme Nesneleri

Araştırmanın inceleme nesnelerini Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Türkçe testi, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 8.sınıf öğrencilerine okutulan iki farklı yayınevinin Türkçe ders kitapları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217). İnceleme nesnesi olarak seçilen kaynaklar (program, ders kitapları, merkezî ortak sınav kitapçığı) MEB'in ilgili internet sitesinden indirilerek Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından soru hazırlama eğitimi verilmiş ve soru hazırlama çalışmalarında görevlendirilmiş, 8.sınıfta en az üç sene ders verme tecrübesine sahip 2 Türkçe öğretmenine verilmiştir. Öğretmenlerden öncelikle TDÖP ve ders kitaplarındaki kazanımları karşılaştırması istenmiştir. TDÖP'de 8.sınıfla ilgili tüm kazanımların ders ve çalışma kitaplarında yer aldığı anlaşıldıktan sonra 2 alan uzmanı öğretmen ve 1 ölçme değerlendirme uzmanından "soru inceleme formu" yardımıyla öğrenme alanı, amaç ve kazanımları programdan hareketle her soru için tek tek inceleme yapmaları istenmiştir. Soru inceleme formunun hazırlanmasında 3 alan uzmanı akademisyenden görüş alınmıştır. İncelemeler sorular için her katılımcı tarafından ayrı ayrı yapılmış ve inceleme sonunda araştırmacılara teslim edilmiştir. Araştırmacı ve uzmanların yaptığı kodlamalar sonucu uzmanlar ile toplu görüşmeler yapılmış ve fikir ayrılığı olan kazanımlar tartışılarak fikir birliği sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler içerik analize tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259). Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler sayısallaştırılarak ortaya çıkan tema ve kategoriler arasında karşılaştırma yapılmıştır. Analizlerin tablolaştırılmasında ve yorumlanmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı "TDÖP" olarak kısaltılırken öğrenme alanları ve dil bilgisine ilişkin kazanımlar da kısaltılmıştır. Buna göre öğrenme alanının baş harfleri amaç numarası ve kazanım numarası şeklinde ifade edilmiştir. Örnek olarak "Okuma alanı 2.amaç 5.kazanım", "O.2.5" olarak ifade edilmiştir.

Bulgular

2018 yılı Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Türkçe testi 20 sorudan oluşmaktadır. Türkçe testi soruları ve kazanım sayılarının ilgili alanlara ilişkin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Testteki soruların programdaki kazanımlarla eşleşme düzeyi*

Sorular	*Okuma*	*Dinleme*	*Konuşma*	*Yazma*	*Dil Bilgisi*	*Kazanım Dışı*
1. Soru	2.1	●	●	●	●	●
2. Soru	●	●	●	●	8.3.2	●
3. Soru	2.1	●	●	●	●	●
4. Soru	●	●	●	●	8.2.9	●
*5. Soru**	2.11- 3.1	●	●	●	●	●
6. Soru	2.4	●	●	●	●	●
7. Soru	●	●	●	●	8.2.9	●
*8. Soru**	●	●	●	●	8.1.1- 8.2.9	●
9. Soru	2.16	●	●	●	●	●
10. Soru	3.2	●	●	●	●	●
11. Soru	●	●	●	●	8.2.10	●
12. Soru	2.23	●	●	●	●	●
*13. Soru**	2.4- 2.5	●	●	●	●	●
14. Soru	2.13	●	●	●	●	●
15. Soru	●	●	●	●	8.1.2	●
16. Soru	●	●	●	✓	●	●
17. Soru	●	●	●	✓	●	●
*18. Soru**	2.4- 2.5	●	●	●	●	●
19. Soru	2.15	●	●	●	●	●
20. Soru	2.4	●	●	●	●	●

Tablo1'e göre okuma becerisi ile ilgili 12 soru altında 15 kazanım, dil bilgisi ile ilgili 6 soru altında 7 kazanım yer almaktadır. Sınavda 14 soru tek bir kazanıma ilişkin bilgileri ölçerken 4 soru ile birden fazla kazanım ölçülmüştür. Ayrıca 2 sorunun yazma alanı ile ilgili olduğu belirlenmiş ancak herhangi bir kazanım ile eşleştirilememiştir. Buna göre sınavda sorulan soruların herhangi bir kazanımla eşleşme düzeyi %90'dır. Soruların programdaki öğrenme alanları ve dil bilgisine göre dağılımı incelendiğinde %60 okuma, %30 dil bilgisi ve %20 yazma alanları ile ilgilidir.

Testteki kazanımların testin geneline yüzdelik dağılımı şöyledir: O.2.4.(%18,18), DB.8.2.9 (13,63), O.2.1 (%9.09), O.2.5 (%9.09), 0.2.11 (4,55), O.2.16 (4,55), O.2.23 (4,55), O.3.2 (4,55), O.2.13 (4,55), O.2.15 (4,55),O.3.1 (4,55), DB.8.2.10 (4,55), DB.8.3.2 (4,55), D.B.8.1.1 (4,55), D.B. 8.1.2 (4,55).

Kazanımlar ile eşleşmeyen 2 sorunun (soru 16 ve soru 17) yazma alanı ile ilgili olduğu ancak kazanımlara doğrudan karşılık gelmediği belirlenmiştir. 16. sorunun madde kökünde "Bu metinde hangisiyle ilgili bir yazım yanlışı yapılmamıştır?" ifadesi yer alırken 17.soruda "Aşağıdaki cümlelerin hangisinde noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili bir

yanlışlık yapılmamıştır?" ifadesi yer almaktadır. Doğal olarak iki soruda öğrencilerden yazım ve noktalama hatalarını belirlemesi istenmektedir. Nitekim TDÖP (2006, s.13-52) öğrencilerden beklediği becerileri detaycı bir anlayışla kazanım köklerinde "söz alır, anlam çıkarır, fark eder, belirler, bulur, cevap verir, ayırt eder, kullanır, yorumlar, çözüm üretir, kurgu yapar, değerlendirir, örnek verir, ilişki kurar, kavrar" ifadeleri ile belirtmiştir. Ancak TDÖP (2006, s.30-40) incelendiğinde "Yazım ve noktalama kurallarını uygulama" amacı altında "Yazım kurallarını kavrayarak uygular." ve "Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır." kazanımları yer almaktadır. Kazanımlar dikkate alındığında programın öğrencilerden beklediği yazım ve noktalama işaretleri ile ilgili çeşitli kuralları kullanmasıdır. Dolayısıyla sınavda sorulacak soru tipinin de ilgili kazanımın hedeflediği özelliklere göre yapılandırılması gerekmektedir.

Testte dinleme ve konuşma alanlarına ilişkin hiçbir kazanım yer almamaktadır. Konuşma becerisinin sonuç (ürün) odaklı bir kâğıt kalem sınavında ölçülememesi bu durumun en önemli sebeplerinden biri olarak görülebilir. Ancak dinleme becerisi kâğıt-kalem sınavları ile ölçülebilecek özelliklere sahiptir. Bu becerinin testte yer almaması sınav için büyük bir eksikliktir. Ayrıca bu tür bir dağılım TDÖP'nin (2006) temel yaklaşımlarından biri olan dil becerilerinin eş güdüm içerisinde geliştirilmesi anlayışı ile de çelişmektedir. Testteki kazanımların TDÖP'deki (2006) öğrenme alanları ve dil bilgisi kazanımları ile ilişkisi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Testteki kazanımların programdaki kazanımlara ilişkin dağılımı*

Alanlar	***TDÖP'de (2006) Bulunan Kazanım Sayısı***	***8. Sınıflarda Ulaşılması Hedeflenen Kazanım Sayısı***	***Sınavda Ölçülen Kazanım Sayısı***	***Sınavda Ölçülen Farklı Kazanım Sayısı***
Okuma	51	51	15	10
Dinleme	42	42	0	0
Konuşma	42	42	0	0
Yazma	42	42	0	0
Dilbilgisi	53	17	7	5
Toplam	230	194	22	15

Tablo 2'de TDÖP'de (2006) öğrenme alanları ve dil bilgisine ilişkin kazanım sayıları verilmiştir. Tablo incelendiğinde TDÖP'ye (2006) göre 8.sınıf öğrencilerinin 194 kazanımdan sorumlu olduğu, ancak sınavda 22 kazanımın yer aldığı görülmektedir. Ayrıca sınavda bazı kazanımların sık tekrar ettiği anlaşılmıştır. Dolayısıyla testteki farklı kazanımlar göz önüne alındığında uygulanan test TDÖP'deki (2006) kazanımların %6,52'sini ölçerken 8.sınıflara yönelik olan kazanımlarının yalnızca %7.73'ünü ölçmektedir. Ayrıca 8.sınıf düzeyinde okuma becerine ilişkin kazanımların %19,61'i ölçülürken dil bilgisi alanına ilişkin kazanımların %29,41'i ölçülmüştür. Diğer beceri alanlarına ilişkin herhangi bir kazanım yer

almamaktadır. Testteki kazanımların TDÖP'deki (2006) amaçlara ilişkin dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Testteki kazanımların programdaki amaçlara ilişkin dağılımı*

Alanlar	*TDÖP' de Bulunan Amaç Sayısı*	*8.Sınıflarda Ulaşılması Hedeflenen Amaç Sayısı*	*Amaçlara İlişkin Sorulan Soru Sayısı*	*Sınavda Ölçülen Farklı Amaç Sayısı*
Okuma	5	5	12	2
Dinleme	5	5	0	0
Konuşma	5	5	0	0
Yazma	6	6	0	0
Dilbilgisi	10	3	6	3
Toplam	31	24	18	5

TDÖP'de (2006, s.13-52) ortaokul düzeyinde ulaşılması hedeflenen toplam 31 amaç varken 8.sınıf düzeyinde 24 amaç yer almaktadır. Buna göre uygulanan testte ölçülen farklı amaçlar programdaki bütün amaçların %16.13'ünü temsil ederken 8.sınıfa yönelik amaçların %20,83'üne karşılık gelmektedir.

Okuma becerisine yönelik olarak programda 5 amaç yer alırken sınavda 2 farklı amaç 12 soru ile ölçülmüştür. Buna göre okuma becerisine ilişkin amaçların %40'ının uygulanan test ile ölçüldüğü ifade edilebilir.

TDÖP'de (2006, s.52-54) dil bilgisi ile ilgili 8.sınıf düzeyinde 3 amaç yer alırken uygulanan sınavda bütün amaçlara yönelik olarak soru sorulduğu görülmektedir. Dolayısıyla sınavın tamamı göz önüne alındığında bütün amaçlarına ilişkin ölçme yapılan tek alan dil bilgisidir. Bu durum dil bilgisi alanının sonuç (ürün) odaklı sınavlarda daha ölçülebilir olduğunu ortaya koymaktadır.

TDÖP (2006)' de dinleme becerisi 5, konuşma becerisi 5 ve yazma becerisi 6 amaç ile temsil edilirken bu amaçlara karşılık gelen soru bulunmamaktadır. Herhangi bir amaç ile ilişkilendirilemeyen iki sorunun (16 ve 17.sorular) yazma öğrenme alanına ait "yazım ve noktalama kuralları" ile ilgili olduğu belirlenmiş ancak TDÖP'deki (2006, s.40) amaç ifadesinin "kuralları uygulama" şeklinde ifade edilmesinden dolayı amaç ile ilişkilendirilememiştir. Nitekim programın pek çok yerinde amaç ifadeleri "kavrama ve uygulama, belirleme ve uygulama, anlama ve çözümleme,"(TDÖP,2006,s.13-52) şeklinde yer almakta ancak yazım ve noktalama işaretlerini ilgilendiren amaçta yalnızca " Yazım ve noktalama kurallarını uygulama"(TDÖP,2006: 52) şeklinde ifade edilmektedir. Dolayısıyla ilgili amaca yönelik hazırlanacak bir sorunun öğrencilerin yazım ve noktalamaya ilişkin becerilerini uygulamaya dökecek şekilde yapılandırması gerekir. Testte soru sorulan alanların, amaçlara ilişkin dağılımı Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. *Testteki kazanımların okuma amaçları ile ilişkisi*

TDÖP'de (2006) Okuma Amaçları	*Kazanım Sayısı*	*Sınavda Ölçülen Kazanım Sayısı*	*Farklı Kazanım Sayısı*
Okuma kurallarını uygulama	5	0	0
Okuduğu metni anlama ve çözümleme	31	13	8
Okuduğu metni değerlendirme	2	2	2
Söz varlığını zenginleştirme	4	0	0
Okuma alışkanlığı kazanma	9	0	0
Toplam	51	15	10

Tablo 4'e göre testteki 13 kazanımın TDÖP'de (2006) "Okuduğu metni anlama ve çözümleme" 2 kazanımın "Okuduğunu metni değerlendirme" amacına yönelik olduğu belirlenmiştir. Buna göre okuma amaçlarına ilişkin kazanımları ölçmeye yönelik testteki kazanımların %86,67'sinin "Okuduğu metni anlama ve çözümleme" %13,33'ünün "Okuduğu metni değerlendirme" amacına yönelik olduğu ifade edilebilir. Okuma becerisinin diğer amaçlarına yönelik soruya rastlanılamamıştır.

Testte okuma alanındaki farklı farklı kazanımlar incelendiğinde "Okuduğu metni anlama ve çözümleme' amacına ilişkin kazanımların %25,80'i, "Okuduğu metni değerlendirme" amacına ilişkin kazanımların %100' ü ölçülmüştür.

Tablo 5. *Testteki kazanımların dil bilgisi amaçları ile ilişkisi*

TDÖP (2006)'de Dil Bilgisi Amaçları	*Kazanım Sayısı*	*Sınavda Ölçülen Kazanım Sayısı*	*Farklı Kazanım Sayısı*
Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	4	2	2
Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	11	4	2
Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme	2	1	1
Toplam	17	7	5

8. sınıf düzeyindeki öğrencilerde dil bilgisi alanına ilişkin ulaşılması hedeflenen amaçlar Tablo 5'te gösterilmiştir. Sınav soruları incelendiğinde bu amaçların tamamına ilişkin kazanım yer almaktadır. Testte dil bilgisi alanına ilişkin yer alan kazanımların % 57,15'i "Cümle ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama" amacına; %28,57'si, "Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama" amacına; %14,28'i "Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme" amaçlarına ilişkin hazırlanmıştır.

Testteki farklı kazanımlar dikkate alındığında "Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama" ve "Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme" amacına ilişkin

kazanımların %50'sinin ölçüldüğü; "Cümle ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama" amacına ilişkin kazanımların ise %36,36'sının ölçüldüğü belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

2018 eğitim-öğretim yılı sonunda uygulanan *"Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav"* Türkçe testinin Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) ile ilişkisini inceleyen bu araştırmada testte yer alan sorular okuma, yazma ve dil bilgisi alanları ile ilişkilendirilmiştir. Soruların öğrenme alanları ve dil bilgisine göre dağılımı incelendiğinde soruların %60'ı okuma, %30'u dil bilgisi ve %10'u yazma alanları ile ilgilidir. Gültekin ve Arhan (2015), 2009-2013 arasında kademeler arası geçişte uygulanan sınavları inceledikleri çalışmada soru sorulma ağırlıklarının okuma öğrenme alanında en az %69.2, en fazla %85.8, dil bilgisi öğrenme alanında en az %10.5, en fazla %26.9, yazma alanında (yazım ve noktalama) en az %0, en fazla %10.5 şeklinde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca aynı çalışmada 2013 yılında birincisi yapılan TEOG sınavında özellikle okuma öğrenme alanı soru sayısının SBS'lerdeki soru sayısına göre azaltıldığını (%65) belirtmişlerdir. Yorgancı (2016) tarafından yapılan çalışmada da soru sayılarının alanlara dağılımı hususunda benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Testte sorulan 20 sorunun %90'ı programdaki en az bir amaç ve kazanım ile doğrudan örtüşürken %10'u herhangi bir amaç ve kazanım ile doğrudan örtüşmemektedir. Bunun sebebi yazma becerisine ilişkin olarak hazırlanan iki sorunun programdaki ilgili yazma amaçları ve kazanımları ile örtüşmemesidir. Nitekim TDÖP (2006, s.13-52), kazanım ifadelerini "söz alır, anlam çıkarır, fark eder, belirler, bulur, cevap verir, ayırt eder, kullanır, yorumlar, çözüm üretir, kurgu yapar, değerlendirir, örnek verir, ilişki kurar, kavrar" ifadeleri ile belirtirken amaç ifadelerini de "kavrama ve uygulama, belirleme ve uygulama, anlama ve çözümleme vb." şeklinde ifade etmektedir. Ancak yazım ve noktalama işaretlerini ilgilendiren amaç "Yazım ve noktalama kurallarını uygulama" şeklinde ifade edilmektedir. Buna göre 2 soruda (16 ve 17) amacın ve kazanımın ulaşmak istediklerinin ölçülmesine dikkat edilmediği görülmektedir. Bu durum uygulanan test için olumsuz bir durumdur.

TDÖP'de (2006) ortaokul düzeyinde toplam 31 amaç ve 230 kazanım yer alırken 8.sınıf düzeyinde ulaşılması hedeflenen 24 amaç ve 194 kazanım vardır. Uygulanan testteki farklı kazanımlar dikkate alındığında programdaki tüm kazanımların %6,52'si, 8.sınıflara yönelik olan kazanımlarının yalnızca %7.73'ü ölçülmüştür. Öğrenme alanları ve dil bilgisine ilişkin amaçlar göz önünde bulundurulduğunda testte okuma becerisine ilişkin amaçların %40'ı, dil bilgisine ilişkin amaçların %100'üne yönelik soru yer almaktadır. Okuma becerisine ilişkin kazanımların %86,67'si "Okuduğu metni anlama ve çözümleme" %13,33'ü "Okuduğu metni değerlendirme" amacına yöneliktir. Dil bilgisi alanına ilişkin kazanımların % 57,15'i "Cümle ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama" amacına; %28,57'si, "Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama" amacına; %14,28'i, "Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme" amacına ilişkin hazırlanmıştır. "Cümle ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama" amacına ilişkin

kazanımların %42,86'sının "Cümlenin ifade ettiği anlam özellikleri kavrar", %14,30'unun "Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini kavrar" kazanımı olduğu dikkate alındığında testin bütününde dil bilgisinin anlamsal boyutu üzerinde durulduğu ifade edilebilir.

Testte toplam 22 kazanıma ilişkin bilgi ve beceri ölçülmüş olup bunların %68,18'ini okuma becerisinin altındaki kazanımlar oluştururken %31,82'sini dil bilgisi ile ilgili kazanımlar oluşturmaktadır. Programda yer alan okuma becerisine ilişkin kazanımların %19,61'i ölçülürken %80,40'ı ölçülmemiştir. Okuma becerisi ile ilgili oranlar dikkate alındığında bu alana yönelik soruların kapsam geçerliliğinin oldukça düşük olduğu ifade edilebilir. Bu durumda ölçülen özellik hakkında yeterince bilgi sahibi olunamayacağı gibi ölçümler sonucu gerçekleştirilen karar verme yani değerlendirme sürecinde de problemler meydana gelecektir. Dil bilgisi alanında ise 8.sınıf düzeyindeki kazanımların %29,41'i uygulanan sınavda temsil edilmektedir. Bu bakımdan Gültekin ve Arhan'ın (2015) çalışması ile paralellik göstermektedir.

Testte öğrenme alanları ve dil bilgisine ilişkin farklı kazanımlar dikkate alındığında "Okuduğu metni anlama ve çözümleme" amacına ilişkin kazanımların %25,80'i, "Okuduğu metni değerlendirme" amacına ait kazanımların %100'ü; dil bilgisi alanında ise "Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama" ile "Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme" amaçlarına ilişkin kazanımların %50'si, "Cümle ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama" amacına ilişkin kazanımların %36,36'sına ilişkin kazanım yer almaktadır. Oranların bu denli değişkenlik göstermesinin sebebi amaçların altında yer alan kazanım sayılarının çok fazla değişkenlik göstermesidir.

Testte en fazla tekrar eden kazanımlar sırasıyla "Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.", "Cümlenin ifade ettiği anlam özelliklerini kavrar." "Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.", "Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır."dır. Bu kazanımların tamamının "anlam çıkarma" ile ilgili olduğu görülmektedir. Testin genelinde ise anlamaya ilişkin kazanımlar testin %86,45'ini oluşturmaktadır. Gültekin ve Arhan'ın (2015) 2009-2013 yılları arasını kapsayan çalışmasında da en sık soru sorulan kazanım "Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler." olurken "Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler." ve "Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır." kazanımları da belirtilen yıllarda en fazla soru sorulan kazanımlar olmuştur. Bu bakımdan Cayhan ve Akın (2015), Demir (2010), Özcan ve Açık (2011), ve Beşkaya'nın (2006) araştırmaları ile de benzerlik göstermektedir.

TDÖP'de (2006, s.2) öğrenme alanlarının birbiriyle etkileşiminden dolayı bir bütün hâlinde ele alınması gerektiği belirtilirken bu durum programın pek çok yerinde sıklıkla vurgulanmaktadır. Öğrenme alanları, amaçlar ve kazanımlar açısından bir değerlendirme yapıldığında sınavın içerisinde, dil becerilerine dengeli yer verilmesi gerektiği anlayışına uygun davranılmadığı; bazı öğrenme alanlarının hiç ölçülmediği; bazılarının ise düşük düzeyde ölçüldüğü görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında yapılan sınavın kendisinden önce yapılan benzer sınavlar çok fazla farklılık göstermediği, liselere giriş sınavları ile ilgili

yapılan diğer çalışmalar (Yorgancı, 2016; Cayhan ve Akın, 2015; Demir, 2010; Özcan ve Açık, 2011) da göz önünde bulundurularak ifade edilebilir. Ayrıca merkezî sınavlarda soru sorulmayan iki beceri olan konuşma ve dinleme becerisinin öğretmenler tarafından yapılan sınavlarda da hiç sorulmadığı Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014) tarafından yapılan çalışmada ortaya konulmuştur. Konuşma becerisinin tersine yazılı sınavlar ile ölçülebilen bir beceri olan dinleme becerisinin hem sınıf ortamında hem de merkezî sınavlarda ölçülmemesinden dolayı öğrencilerin dinleme durumlarıyla ilgili bilgi sahibi olunamadığı gibi verilen dinleme eğitiminin niteliği hakkında fikir sahibi olunamaz. Ayrıca Türkiye'deki sınav odaklı eğitim anlayışından dolayı sınavda yer almayan beceriler okul hayatında da günlük hayatta da önemsenmemektedir. Bu sebeple Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sınav yapılacak salonlara uygun görüntü ve ses sistemleri yerleştirilmeli; dinleme/izleme becerisi ile ilgili amaç ve kazanımların ölçülebileceği sorularla sınav uygulamaları yapılmalıdır.

Yazma becerisi ile ilgili sorulan soruların bu becerinin daha çok yazma kuralları ile ilgili kısmında ve "kuralları kavrama" boyutunda yer aldığı, yazmanın üretime dönük boyutlarıyla ilgili soru bulunmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu durum sınav açısından büyük bir eksiklik olarak görülmektedir. Türkçe derslerinde yapılan uygulamaların beceri geliştirme odaklı olduğu göz önüne alınırsa ölçme uygulamalarında da bu husus göz ardı edilmemelidir. Bundan dolayı yazma becerisinin uygulamaya dönük amaçları merkezî sınavlarda açık uçlu soru tipiyle ölçülmelidir. Bunun için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitim yoluyla Türkçe öğretmenleri arasından yazılı anlatım becerisi puanlayıcıları yetiştirilmeli ve öğretmenlere açık uçlu soru hazırlama ve değerlendirme eğitimi verilmelidir. Hazırlanacak uygun yazılımlar ve verilecek uygun eğitimler ile bu becerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi hususunda herhangi bir engel kalmayacaktır.

Kaynakça

Beşkaya, S. (2006). *Orta öğretim kurumları sınavı (OKS) Türkçe sorularının ilköğretim ikinci kademe 1981 tarihli Türkçe ders programı ile karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Cayhan, C. ve Akın, E. (2015). Teog sınavı Türkçe dersi sorularının Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlar açısından değerlendirilmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 4, 119-128.

Demir, S. C. (2010). *2009 Seviye belirleme sınavı (SBS) Türkçe sorularının öğretim programı açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Eğitim Bülteni (2018, Temmuz), Erişim adresi: http://www.egitimbulteni.com/haber/lise-tercihleri-bu-listeye-gore-yapilacak 68565

Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme: Süreç (performans) ve sonuç (ürün) değerlendirme yöntem ve araçlarıyla*. Ankara: Pegem Akademi.

Gültekin, İ. ve Arhan, S. (2015). Seviye belirleme sınavında (SBS) Türkçe alanında sorulan soruların kapsam geçerliliği açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 206, 69-96.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Turan,S., Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018a, Haziran). Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu.Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/MERKEZI_SINAV_BASVURU_VE_UYGULAMA_ KILAVUZU.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı (2018b, Temmuz). Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav:Sayısal Bilgiler. Erişim adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/ 2018_07/31171347_SYnavla_YYrenci_Alacak_OrtaYYretim_KurumlarYna_YliYkin_Merkezi_SYnav.pdf

Nuhoğlu, M. M., Başoğlu, N. ve Kayganacıoğlu, S. (2008). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özcan, S. ve Açık, F. (2011). SBS Türkçe sorularıyla Türkçe ders kitaplarındaki soruların örtüşme düzeyi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *4*(16), 356-370.

Özçelik, D. A. (2013). *Yeni öğretim programına göre okullarda ölçme ve değerlendirme: Öğretmen el kitabı* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Tekin, H. (1984). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme(4.bs.)*. Ankara:Hassoy Matbaası.

Trt Haber (2018, Temmuz), Türkiye Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Erişim adresi: https://www.trthaber.com/haber/gundem/liseye-gecis-sinavina-996-bin-ogrencibasvurdu-361608.html

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Ünlü, S., Öztürk, H. ve Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (28), 513-523.

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

Yorgancı, O. K. (2015). *Sekinci sınıf Türkçe dersi ortak sınavı sorularının öğretim programına göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ - NİTELİĞİ

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Sınıflarda Öğretmenlerin Yönelttiği Sorular

Questions Asked by Teachers in the Classes of Teaching Turkish as a Foreign Language

Sevilay BULUT

Öğr. Gör. Dr., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Sosyal Bilimler Bölümü

Öz

Sınıfiçi etkinliklerde soru sorma eğitsel bir teknik olarak yaygın biçimde kullanılmaktadır. Derste ele alınan konuyla ilgili yorumları ele almak, önbilgileri yoklamak, öğrenenleri dersle ilgili belirli noktalara yönlendirmek, ele alınan konuya ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak gibi amaçlarla soru sorma tekniğine eğitim ortamlarında sıklıkla başvurulduğu görülmektedir. Bunun yanında soru sormak günlük yaşamda olduğu gibi sınıfiçinde de iletişim ortamının kurulmasında etkilidir. Bu iletişim süreci sosyal katkısının yanında öğretmenin öğreneni çeşitli açılardan tanımasına olanak sağlar. Özellikle dil öğretim sınıflarında öğretmen-öğrenen, öğrenen-öğrenen etkileşiminin sağlanması konusunda da sorular etkili araçlar olarak kullanılabilmektedir. Bu nitel durum çalışmasında, Ankara'da bir devlet üniversitesinde hizmet veren dil öğretim merkezinde, yabancılara Türkçe öğretilen sınıflarda öğretmenlerin sorduğu sorular incelenmiştir. A1, B1 ve C1 olmak üzere üç farklı düzeyde, toplam 9 saatlik gözlemler sonucu elde edilen verilerin analizinde öğretmenlerin ne tür sorular sorduğu soruların sayısına ve türüne odaklanılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin sordukları sorular Yansımalı Sorular ve Bilgi Soruları olmaları bağlamında sınıflandırılmıştır. Yapılan gözlemler sonucu elde edilen verilerde öğretmenlerin sorduğu 255 soru, sınıf düzeylerine ve soru türlerine göre sınıflandırılmıştır. Bu

Abstract

Questioning is widely used as an educational technique as part of the classroom activities. Educators use this technique for such crucial aims as getting the comments of the learners, awakening the foreknowledge and finding out the learners' opinions about a certain topic. Moreover, questioning is an important tool to establish a communicative atmosphere inside the classroom just like the one in real life. This communication process, along with its social contribution, enables teachers to know their learners from many aspects. Besides, questioning is used as an effective tool to foster teacher-learner and learner-learner interaction particularly in language classrooms. In this qualitative research, I have investigated the teachers' questions in the classrooms of Teaching Turkish to Foreigners in a Language Teaching Centre of a state university in Ankara. I have used observation technique that is one of the basic data collection methods in the qualitative studies. I observed the classes of learners with various levels that were A1, B1 and C1 throughout the 9 hours of observation. During the visits, I particularly focused on the teachers' questions as well as the quantity and types of questions. In the finding sections, it is vivid that teachers' questions are classified into two categories that are reflective questionsand informative questions. First of all, all of the 255 questions asked by the teachers were

sınıflama sonucu öğretmenlerin özellikle A1 ve C1 düzeyinde her türden soru sorduğu C1'de soru ve tür sayısının azaldığı gözlemlenmiştir. Genel anlamda incelendiğinde ise öğretmenlerin yüksek oranda yanıtı bilinmeyen sorular sorduğu anlaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: *Yabancılara Türkçe öğretimi, soru sorma*

grouped according to classroom levels and question types. In these classifications, it is remarkable that teachers asked various kinds of questions particularly in levels A1 and C1. However, the quantity and types of questions asked in level C1 decreased. In general, it is concluded that teachers asked questions that did not have particular answers.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, questioning*

Giriş

Öğretim; programda amaçlanan öğrenme çıktılarına ulaşmak amacıyla öğretmen ve öğrenen arasında gerçekleşen, karşılıklı etkileşime ve işbirliğine dayalı bir süreçtir. Bu işbirliği ve etkileşimi sağlamanın en etkili yollarından biri öğretmenlerin, öğrenenlerin ilerlemeleri hakkında bilgilendirici geri bildirim almasına olanak tanıyan nitelikli sorulardan yararlanmasıdır. Vygotsky'nin *yakınsal gelişim alanı* (zone of proximal development) kuramıyla gelişim; öğrenenlerin bir amaca yönelik performansları ile bir yetişkin kılavuzluğunda ya da yaşıtlarıyla işbirliği kurarak eylemde bulunması ve bir problemi bağımsız bir biçimde çözmesi arasındaki mesafe olarak tanımlanır. Öğrenenlerin kendilerinden daha bilgili ve beceri sahibi kişilerle iletişim kurması bir bağlamı anlamlandırmalarında etkili olur (Lee ve Kinzie, 2011, s.859). Bunda en etkili aracın dil olduğu da düşünüldüğünde öğretmenlerin öğrenenlere soru sorarak yol göstermesi, ipucu vermesi gelişim açısından kaçınılmazdır. Walsh ve Sattes'e (2005) göre etkili soru sorma tekniğinden öğrenenlerin öğrenmesinde etkili bir yol olarak yararlanılabilir. Öğretmenler ayrıca öğrenenleri farklı düşünme becerilerine yönelik soruları yanıtlayarak derse katılmaya, düşünmeye ve kendi anlama durumlarını kontrol etmeye teşvik edebilmektedir. Cotton (1988, s.1), soru sormanın uzun ve önemli bir geçmişi olduğunun araştırmalarda kabul edildiğini belirtir ve bu süreçte eğitsel bir teknik olarak değerli bulunduğu üzerinde durur. Varsayımlara meydan okumak, çelişkileri ortaya çıkarmak ve yeni bilgilere erişmek için soru ve yanıtların kullanıldığı Sokratik yöntemin, güçlü bir öğretim yaklaşımı olduğunu da dile getirir. Fidan (2018, s.567), eğitim ortamlarında sorulan soruların öğrenenlerin öğrenme etkinliklerine katılımını sağlama ve öğretme hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etmenin yanı sıra öğretmenin bir sonraki konuya devam edip etmemeye karar vermesine yardımcı olduğunu belirtir. Öğrenen açısındansa bilinmeyen, merak edilen bir durumun açıklığa kavuşturulmasını sağlayacağını belirlemesine ekler. Öğretmenlerin sınıfı yönetme, öğrenenlerin ilgisini içeriğe çekme, onları katılıma isteklendirme ve ele alınan konunun anlaşılmasını sağlama yolları açısından soru sormak işlevseldir. Eğitime ilişkin süreçlerde, sorulan soruların sayısı ve niteliği, ders süresi göz önünde bulundurularak öğretmenin konuşma süresini en aza indirmeye ve öğrenen katılımını en üst düzeye çıkarmaya olan gereksinime göre değerlendirilir. Amaca uygun, nitelikli sorular sormak öğrenmenin merkezinde yer alır ve bazen sorular özellikle öğrenenleri eleştirel düşünmeye teşvik ettiğinde, cevapları almaktan daha önemli olabilir (TEAL, 2013).

Soru sormak eğitim ortamlarında iletişim sürecinin doğal bir parçası olmasıyla birlikte sorular, öğretmenlerin elindeki en önemli araçlardandır. Öğretmenlerin sınıfı yönetme, öğrenenleri içerikle meşgul etme, katılıma isteklendirme ve dönüt verme şekilleri açısından soru sormak önemlidir (Farahian ve Rezaee, 2012, s.162; Ma, 2008, s.92). Bu şekilde kullanıldığında, sorgulama etkili bir öğretim yaklaşımı olarak nitelenebilir. Dikkat edilmesi gereken nokta ise bu amaçlara yönelik sorular sorulmasıdır. Öğrenenlerin üst düzey düşünme becerileri sınıfta sorulan soruların niteliğinden yoğun biçimde etkilenmektedir. Arslan'a (2006, s.84) göre, üst düzey düşünme becerilerini yoklayan sorular öğrenenlerin

üst düzey düşünme ya da akıl yürütme becerilerini kullanmalarını gerektirir. Böylece öğrenenler olgusal bir bilgiyi hatırlamaz bunun yerine bilgiyi sorun çözme, çözümleme ve değerlendirme için kullanır. Bu anlamda öğretmenlerin soruları, öğrenenleri üst düzey bilişsel süreçleri işletmeye yönlendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Phuong ve Nguyen, 2017, s.9). Sınıf içi soru sorma süreçlerinin; ilgi çekmek ve öğrenenleri derslere katılmaya güdülemek, öğrenenlerin hazırbulunuşluklarını değerlendirmek, ev ödevi vermek ve kontrol etmek, eleştirel düşünme becerilerini ve sorgulayıcı tutumlarını geliştirmek, önceki dersleri gözden geçirmek ya da özetlemek, yeni ilişkiler kurarak öngörü geliştirmek, dersin amacına ulaşma durumu ile eğitsel amaçlara ulaşma konusundaki başarıyı değerlendirmek, öğrenenleri kendi başlarına bilgi edinmeye teşvik etmek gibi amaçları vardır (Cotton, 1988).

Sınıf içi soru sorma süreçlerinin işlevleri ise şöyle sıralanabilir; sorular öğrenenlerin konuya ilişkin bilgi ve anlamalarını artırır, öğrenen ve öğretmenler arasında etkileşimi sağlar, düşünmeyi harekete geçirme, bilgiyi bir araya getirme ve kullanma ile öğrenme amaçlarına ulaşma durumunu belirlemeye yardımcı olur. Sorular ele alınan konunun bağlamını görmeyi sağlar. Soru sorma öğretmen ve öğrenen arasındaki öğrenme becerilerinin alışverişini de destekler. Öğretmenler öğrenenlerin vereceği yanıtlar doğrultusunda gelişmelerini desteklemeyi amaçlar (Ma, 2008, s.93). David (2007, s.127), soruların öğrenenin dikkatini çekme, onları katılım konusunda cesaretlendirme gibi işlevlerinden de söz eder.

Cotton (1988), sınıf içi soru sorma süreçlerinin;

- İlgi çekmek ve öğrenenleri derslere aktif olarak katılmaya güdülemek,
- Öğrenenlerin hazırbulunuşluklarını değerlendirmek, ev ödevi vermek ve kontrol etmek,
- Eleştirel düşünme becerilerini ve sorgulayıcı tutumlarını geliştirmek,
- Önceki dersleri gözden geçirmek ve özetlemek,
- Yeni ilişkiler kurarak öngörü geliştirmek,
- Dersin amacına ulaşma durumunu, eğitsel amaçlara ulaşma konusundaki başarıyı değerlendirmek,
- Öğrenenleri kendi başlarına bilgi edinmeye teşvik etmek gibi amaçları olduğu üzerinde durur.

Sınıf içi soru sorma süreçlerinin işlevlerini ise Ma (2008, s.93) şu biçimde sıralar;

- Sorular öğrenenlerin konuya ilişkin bilgi ve anlamalarını artırır.
- Öğrenen ve öğretmenler arasında etkileşimi sağlar,
- Düşünmeyi harekete geçirme, bilgiyi bir araya getirme ve kullanma ile öğrenme amaçlarına ulaşma durumunu belirlemeye yardımcı olur.
- Sorular ele alınan konunun bağlamını görmeyi sağlar.

• Soru sorma öğretmen ve öğrenen arasındaki öğrenme becerilerinin alışverişini de sağlar. Öğretmenler öğrenenlerin vereceği yanıtlar doğrultusunda gelişmelerini desteklemeyi amaçlar.

Brock (1986, s.55), dil öğretme sınıflarında sorulan soruların etkilerini incelediği çalışmasında, ne amaçla tasarlanmış olursa olsun sorulan soruların, öğrenenlerin dili kullanmaları ve dile ilişkin üretim sağlamalarına katkısı olduğunu belirlemiştir. Tipik olarak öğretmenler günde 300-400 soru sorar, ancak soruların niteliği ve değeri değişmektedir. Sorgulama dil öğretim sınıflarında etkili bir araç olmasının yanında soru sormak hem bir sanat hem de bilim olarak değerlendirilir (Darn ve Çetin, 2008). Dil öğretmeni ve öğrenen arasındaki etkileşimin ana biçimlerinden biri sorulardır. Öğretmen-öğrenen etkileşiminin önemli yönlerini bilinçlendirme tartışmasına doğru yönlendirmeyi amaçlayan soruları kategorize etme yöntemine dayanmaktadır (Thompson, 1997). Bu açıdan bakıldığında Fidan (2018, s.567), öğrenenlerin dil edinim hızını ve motivasyonunu etkileyeceğinden eğitimcilerin sorular, türleri, öğrenene yanıt için verilecek süre konusunda bilgili olması ve materyal hazırlanırken bu noktalarda özenli davranılmasını gerekli bulur.

Yabancı Dil Sınıflarında Soru Sorma Uygulamaları

Yabancı dil öğreniminde *etkileşim hipotezi* (IH; interaction hypothesis), ikinci dil öğreniminde başarının yüz yüze iletişime bağlı olduğunu ve etkileşimin ikinci dil öğrenimini desteklediğini vurgular. Bu etkileşim ayrıca dil öğretiminde yaygın biçimde benimsenen iletişimsel yaklaşım açısından da vazgeçilmezdir (Wright, 2016, s.161). Bu durum da başta yabancı dilin öğretildiği sınıflarda gerçekleşen öğretmen-öğrenen etkileşimini işaret etmektedir. İkinci dil öğretiminde başarının etkileşime bağlı olduğu tezinden hareket eden araştırmacılar sınıfiçi öğretmen-öğrenen etkileşimine ilişkin araştırma yapmanın yerinde olacağı kanısıyla çalışmalar yürütmüştür. Bu da sınıftaki etkileşimde öğretmen konuşmasına ilişkin sürenin daha fazla olması ve öğretmenin iletişim süreçlerini yönlendirmede daha fazla rol almasıyla öğretmen konuşmalarına doğru yönelmiştir (Farahian ve Rezaee, 2012, s.161). Dil öğretmeni ve öğrenen arasındaki etkileşimin ana biçimlerinden biri sorulardır. Sınıf içinde ve dışında öğrenene yöneltilen sorular, hedef dilde iletişim kurabilme adına önemli bir araçtır (Lindenmeyer, 1990, s.5). Fidan'a (2018, s.568) göre pasif bir öğrenen olmaktan etkin bir öğrenen olmaya geçiş soru türleriyle yakından ilgilidir. Bu da öğreneni üstbilişsel işlem yapmaya yönlendiren soruların sorulmasıyla, eski ve yeni bilgileri birleştirmesinin sağlanmasıyla olanaklı olacaktır.

Soru sorma yabancı dil öğretiminde sıklıkla başvurulan bir tekniktir. Amaçları arasında; öğrenenlerin konuyu anlayıp anlamadıklarını yoklamak, ne düşündüklerini anlamak ve sınıf içi etkinliklere katılımını sağlamak yer almaktadır. Çoğu öğretmen tarafından en sık başvurulan teknik olduğu gözlenmektedir. Farahian ve Rezaee (2012, s.161), soruları; 1) açık ve kapalı uçlu, 2) *göstergesel* (display-yanıtı bilinen sorular) ve *göndergesel* (referential-yanıtı

bilinmeyen sorular), 3) evet/hayır soruları olarak gruplamıştır. Örneğin *'Dün ne yaptın?'* sorusu açık uçlu soruya örnektir. Kapalı uçlu sorular ise kısa, tek yanıtlı sorulardır. Örneğin *'Bugün günlerden ne?'* sorusunda olduğu gibi. Açık uçlu sorular arasında düşünmeye yönlendiren ve yanıtlayanın kendi yanıtını oluşturacağı sorular yer alır. Açık uçlu sorulara öğrenenlerin verebileceği yanıtlar kestirilemeyeceğinden bu tür sorular nadiren sorulur (Yang, 2010, s.2). Thompson (1997, s.101), sorulara ilişkin bu sınıflandırmaları iki temel boyutta ele almayı tercih etmiştir. Bunlardan biri "sorunun içeriği" ki burada soru olaylar, düşünceler, görüşlerle ilgilidir ya da ikinci bir boyut olarak "sorunun amacı" dikkate alınır yani öğretmenin yanıtını bildiği ya da bilmediği sorular bu sınıfa girer. Kapalı uçlu ya da göstergesel soruların "kısa, mekanik yanıtlar" getireceği; açık uçlu ya da göndergesel soruların "uzun ve karmaşık yanıtlar" getireceği göz önünde bulundurulmalıdır (Ho, 2005, s.298).

Dalton-Puffer (2007, s.96), göstergesel sorulara verilebilecek yanıtların tahmin edilebilecek sınırları olduğunu ve çoğunlukla tek sözcükle yanıtlanabildiğini; göndergesel soruların daha doğal görüldüğünü, nitelikli ve otantik olduğunu ayrıca yanıtlarının daha karmaşık olduğunu dile getirir. Göstergesel soruların yanıtlarının soran kişi tarafından bilindiğini ancak öğrenenin yanıtını bilgi ve anlama bağlamında ters etmek amacıyla sorduğunu dile getirir, bunun yanında göndegesel sorularda ise soruyu yönelten kişi yanıtlayacak kişinin yanıtını bilmemektedir (Yang, 2010, s.4; Lindenmeyer, 1990, s.5). Her tür sorunun sınıfiçi etkileşime farklı etkileri olacağını dile getiren Ma (2008, s.93), göndergesel (yanıtı bilinmeyen) soruların yanıtlayan kişinin yorum yapmasına ve yargı oluşturmasına olanak tanıdığını dile getirir ve bu sınıfta daha fazla etkileşime olanak sağlar. Bu tür sorular, özellikle öğrenilen yabancı dilin üretilebildiği tek ortamın sınıf olduğu durumlarda dil öğretiminde önemli bir araç rolü üstlenir. Ma'ya (2008, s.93) göre, göstergesel (yanıtı bilinen) sorular kısa yanıtları olan, kısıtlı bilgi içeren sorulardır. Ancak bu tür sorular da başlangıç düzeyindeki öğrenenleri hedef dili kullanma konusunda cesaretlendirmektedir. Bu anlamda iki tür sorunun herhangi birinin dil öğretim sınıflarında kullanımının işlevsel olup olmadığı konusunda yargıda bulunmak doğru değildir. Bunun yerine hangi düzeyde ve durumda hangi soru tipinin işlevsel olduğunu bilmek önemli bir durum olarak kendini gösterir. Fidan'a (2018, s.575) göre yabancı dil öğretim ortamlarında sınıfın düzeyine (A1, A2, B1 vb.) bağlı olarak şekillendirilmelidir. A1 ve A2 düzeyinde *yanıtı bilinen soruları*n sıklığının daha yüksek olması, orta ve yüksek düzeylerde ise *yanıtı bilinmeyen soruları*n tercih edilmesi normal karşılanmalıdır. Göstergesel sorular öğretmenin yanıtını bildiği sorulardır (Yang, 2010, s.4). Ancak amacı öğrenenin ilgili bilgiyi anımsayıp anımsamadığını görmektir. Göndergesel sorularda ise öğrenen sınıfta kimsenin bilmediği bir yanıtı vermektir. Göstergesel sorular öğrenenin bilgisini sınarken bu tür sorular soru yöneltene yeni bilgiler sağlar (Lindenmeyer, 1990, s.5). Long ve Sato (1983), yaptığı sınıflamada sorular temelde *yansımalı sorular* ve *bilgi soruları* olmak üzere ikiye ayrılır. Sınıflamasında açık/kapalı uçlu, göstergesel (yanıtı bilinen), göndergesel (yanıtı bilinmeyen) sorulara *kavramayı kontrol edici*, *onay bekleyen* ve *açıklama isteyen, açıklayıcı* ve *retorik* soru türlerini de ekleyerek

yeni bir sınıflama oluşturmuştur (akt. Fidan, 2018, s.570). *Kavramayı kontrol edici* sorular; *Tamam mı? Anlaşılmayan bir şey var mı?* vb.*; onay bekleyen sorular,* öğrenenin söylemek istediğinden emin olmak adına ve sözlerinin bir kısmının tekrar edildiği; *açıklama isteyen sorular,* öğrenenin söylediklerini tekrar ettirmeyi ya da açıklatmayı bekleyen; *açıklayıcı sorular,* soru soranın tutumunu yansıtan ve *retorik sorular,* aslında herhangi bir yanıt beklenmeyen sorulardır. Bu araştırmada da soruların sınıflandırılmasında bu sınıflamadan yararlanılmıştır.

Konusu yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği sınıflarda öğretmenlerin yönelttiği sorular olan bu çalışmanın amacı; bu sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin derslerde öğrenenlere yönelttikleri soruların özelliklerini belirlemek ve sınıflamaktır. Çalışmada öğretmenlerin ders sırasında, ders materyalinde yer almayan ve sözel olarak yönelttiği sorulara odaklanılmıştır. Ders materyallerinde yer alan ya da öğrenenlerim yönelttiği sorular çalışma kapsamına alınmamıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden *durum çalışması*ndan (case study) yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s.77), durum çalışmasının bir ya da birden çok durumun ayrıntılı incelenmesine olanak sağladığını dile getirir. Creswell (2013, s.97), durum çalışmasıyla gerçek yaşam bağlamında sınırları belirlenmiş bir ya da birden çok sistem veya durumu ele almak ve derinlemesine bilgi sağlamak adına gözlem, görüşme, görsel-işitsel kayıt gibi araçlara başvurulduğunu, bu yolla ayrıntılı bir durum betimlemesi sağlandığını vurgulamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bir devlet üniversitesinde hizmet veren, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği TÖMER sınıflarında görev yapan ve anadili Türkçe olan üç öğretmen oluşturmaktadır. Sınıflarında gözlem yapılan üç öğretmenin ikisi 10 yıldan uzun süredir TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğretirken birinin deneyimi 10 yıldan azdır. Bir öğretmen Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans mezunuyken diğer iki öğretmenin lisans mezunudur.

Araştırma yürütülmeden önce araştırmacı sınıf gözlemi yapmak için öğrenenler ve öğretmenle tanışmış, sınıfta birer ders saati süresince izleyici olarak bulunmuştur. Öğretmen ve öğrenenler genel bir ders gözlemi yapılacağı konusunda bilgilendirilmiş ancak araştırmanın öğretmenlerin yönelttiği sorulara odaklanacağına ilişkin bilgi verilmemiştir. Bu yolla amaçlanan dersin ve sorulacak soruların doğal akış içinde ilerlemesine ve irdelenebilmesine olanak sağlamak olmuştur.

Veri Toplama

Veriler sınıf içi gözlemler yoluyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında, A1, B1 ve C1 olmak üzere 3 farklı düzey seçilmiştir. Bu seçimin nedeni farklı düzeylere göre öğretmenlerin soru tiplerinin farklılaşma durumu olup olmadığını, olduysa ne yönde olduğunu gözlemlemektir. Farklı 3 düzeyden 3'er saatlik gözlemlerle elde edilen veriler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve 2000 sözcüklük ham veri elde edilmiştir. Araştırmacı verileri araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve sorular türlerine göre kodlanmıştır. Yaklaşık 6 ay sonra veriler aynı araştırmacı tarafından yeniden gözden geçirilmiş ve çözümlemede gerekli görülen yerlerde değişikliklere gidilerek kodlamalar yeniden düzenlenmiştir.

Gözlemler sırasında öğretmenlerin öğrenenlere yönelttiği sorulara odaklanılmış, kitaplarındaki alıştırma soruları araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Bu noktada amaç bireysel olarak öğretmenin derste, konuya ilişkin ne tür sorular ürettiği ve yönlendirdiğini belirlemek olmuştur.

Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği sınıflarda, öğretmenlerin öğrenenlere yönelttiği soruların türlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada öğretmenlerin herhangi bir kaynağa bağlı olmadan ürettiği ve yönelttiği sorulara odaklanılmıştır. Sorular sınıflanırken Long ve Sato (1983)'nun belirlediği sınıflama temele alınmıştır. Long ve Sato (1983), yaptığı sınıflamada sorular temelde *Yansımalı Sorular* ve *Bilgi Soruları* olmak üzere ikiye ayrılır. Sınıflamasında yansımalı sorular; *kavramayı kontrol edici*, *onay bekleyen* ve *açıklama isteyen sorular olarak gruplanırken Bilgi Soruları; yanıtı bilinen sorular, yanıtı bilinmeyen sorular, açıklayıcı* ve *retorik sorular* yer almıştır (akt. Fidan, 2018, s.570).

Tablo 1. *Soru türleri ve düzeylere göre dağılımı*

Soru Türleri		***Düzeyler***			**Toplam**
		A1	***B1***	***C1***	
Yansımalı Sorular	*Kavramayı Kontrol Edici Sorular*	13	8	7	28
	Onay Bekleyen Sorular	2	5	3	10
	Açıklama İsteği	5	1	-	6
Bilgi Soruları	*Yanıtı bilinmeyen sorular*	40	40	24	104
	Yanıtı Bilinen Sorular	27	40	9	76
	Açıklayıcı sorular	14	3	-	17
	Retorik Sorular	7	7	-	14
Toplam		108	104	43	255

Sorulan toplam soru sayısı 255'tir. Toplam 9 saatlik ders gözlemi yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin her derste ortalama 28 soru sorduğu anlaşılmaktadır. *Yansımalı Sorular* ve *Bilgi Soruları* başlıkları altında ele alındığında 211 sorunun *Bilgi Soruları,* 44'ünün ise *Yansımalı Sorular* kapsamında değerlendirilebileceği görülmektedir. Bu orana bakıldığında bilgi sorularına yansımalı sorulara oranla daha fazla başvurulduğu anlaşılmaktadır. *Yansımalı soruları*n öğrenen öğrenmesini kontrol etme temel amacına dayandığı düşünüldüğünde öğretmenlerin sorularını öğrenenlerden bilgi almak, bir konuya ilişkin düşüncelerini öğrenmek vb. amaçlarla yönelttiği anlaşılmaktadır.

Soruların türlere göre dağılım *Tablo 1*'den hareketle yorumlandığında 104 *Yanıtı Bilinmeyen Soru,* 76 *Yanıtı Bilinen Soru,* 28 *Kavramayı Kontrol Edici Soru,* 17 *Açıklayıcı Soru,* 14 *Retorik Soru,* 10 *Onay Bekleyen Soru,* 6 *Açıklama İsteği* biçiminde sıralandığı görülmektedir. En büyük oranı *Yanıtı Bilinmeyen Soruların* oluşturduğu anlaşılmaktadır, bu türün tüm sorular içindeki oranı %40'tır. Bu oranı *Yanıtı Bilinen Sorular* izlemektedir ki tüm sorular içindeki oranının %30 olduğu görülmektedir. Yanıtı bilinmeyen soruların düşünceyi düzenleme konusunda kullanıldığı görülmüştür. *"Dün öğleden sonra ne yaptın? Ahlaklı olmak ne demek?"* vb. sorular öğretmenlerin sınıfta sordukları bu tipteki sorulara örnek olarak gösterilebilir. Yansımalı sorular içinde yer alan ve öğrenenlerin bir konuyu anlayıp anlamadığını ortaya koymak amacıyla sorulan soruların genellikle başlangıç düzeyindeki sınıflarda, dili etkin biçimde kullanmada ve üretmede yeterli olmayan ya da kendini konuşmaya hazır hissetmeyen öğrenenlere yöneltilmesi doğaldır (Farahian ve Rezaee, 2012, s.162). Kavramayı kontrol edici bu sorular genellikle; "*Anladınız mı? Bu grameri anladınız mı? Tamam mı? Sorun var mı? Sorunuz var mı arkadaşlar?*" türünden sorulardır. Öğretmenlerin özellikle dilbilgisi konusu anlattığında, bir konuda örnek verdiğinde sorduğu görülen bu tür sorulara yanıt olarak olumlu dönüt beklediği gözlenmiştir. Öğretmenler genellikle bu soruları öğrenenlerden konuyu anlayıp anlamadıklarına ya da konuya yönelik düşüncelerine ilişkin dönüt almak istediğinde yönelttiği anlaşılmaktadır (Farahian ve Rezaee, 2012, s.162).

A1 düzeyinde sorulan sorulara bakıldığında yansımalı sorulardansa bilgi sorularının daha fazla sorulduğu görülmektedir. Buradan da öğretmenlerin, öğrenenlerin dili üretme süreçlerine ağırlık verdiği anlaşılmaktadır. Soru sayısı bağlamında A1 düzeyinin 108 soruyla ilk sırada yer aldığı, başka bir ifadeyle tüm soruların %42'sini oluşturduğu görülmektedir. Soru türlerinin düzeye göre dağılımına bakıldığında A1 düzeyinde sırasıyla *yanıtı bilinmeyen sorular* (40), *yanıtı bilinen sorular* (27), *açıklayıcı sorular* (14), *kavramayı kontrol edici sorular* (13), *retorik* (7), *açıklama isteği* (5), *onay bekleyen* (2) biçiminde olduğu görülür. A1 düzeyinde yanıtı bilinmeyen soruların diğer soru türlerine oranla daha fazla kullanıldığı görülmüştür. En az sayıda sorulan sorular ise onay bekleyen sorulardır.

B1 düzeyinde sorulan soru sayısı 104'tür, bu da tüm soruların %40'ını oluşturmaktadır. Soru türlerinin düzeye göre dağılımına bakıldığında B1 düzeyinde sırasıyla *Yanıtı Bilinen* (40) ve *Yanıtı Bilinmeyen* (40) aynı sayıda olduğu, bunları *kavramayı kontrol edici sorular* (8),

retorik sorular (7), *onay bekleyen* (5), *açıklayıcı* (3) ve *açıklama isteği* (1) soruları biçiminde sıralandığı görülmektedir. Bu noktada dikkati çeken soruların %38 oranında *yanıtı bilinen* ve *yanıtı bilinmeyen* sorulardan olduğudur. Bu iki soru türünün tüm sorular arasındaki toplam oranı ise %76'dır, geri kalan %24 kısım diğer 5 tür arasında farklı oranlarda dağılım göstermiştir.

C1 düzeyinde sorulan soru sayısı 43'tür, bu da tüm soruların %16'sını oluşturmaktadır. Soru türlerinin düzeye göre dağılımına bakıldığında C1 düzeyinde sırasıyla *yanıtı bilinmeyen* (24) ve *yanıtı bilinen* (9) biçiminde olduğu, bunları *kavramayı kontrol edici sorular* (7), *onay bekleyen* (3) sorularının izlediği görülmektedir. Bu noktada dikkati çeken bu düzeyde sorulan soruların %55'lik kısmını yanıtı bilinmeyen soruların oluşturduğudur.

Tüm düzeylere bakıldığında A1 ve B1 düzeylerinde tüm türlerden sorunun sınıfiçi süreçlerde yer bulduğu görülmüştür. Dikkat çekici nokta ise tüm düzeyler arasında soru türü çeşitliliği açısından en düşük oranın 4 farklı türle C1 düzeyinde olmasıdır. Bunun yanında C1 düzeyindeki soru sayısının da diğer düzeylerdeki soru sayılarının yarısından daha az olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında özellikle C1 düzeyindeki soru türü ve sayısının diğer türlere kıyasla daha düşük çıkması -sınıfta gerçekleştirilen gözlemlere de dayanarak- bu düzeydeki öğrenenlerin soruları kısa sürede anlamlandırması ve tüm sınıfın yanıt vermesiyle ya da öğretmen tarafından özellikle yanıt vermeye yönlendirilmesiyle açıklanabilir. Böylece her sınıftaki her öğrenen sorulan soruya ilişkin yorum yapmakta, yapılan yorumları değerlendirmektedir. Bu nedenle öğrenenlere yeni soruların sorulmasına hem gerek duyulmamakta hem de bir soruya verdikleri yanıtlar uzun zaman almaktadır.

Tüm düzeylerde yanıtı bilinmeyen soruların sayısının diğer sorulara oranla daha yüksek çıkmış olması öğretmenlerin, öğrenenlerin dili üretme süreçlerine önem verdiğini ve sorularıyla hedef dilde düşünce üretmelerini önceliklerini işaret etmektedir. Bunun yanında derslerde yöneltilen soru türünün çeşitliliği de öğretmenlerin derste etkin biçimde öğrenme süreçlerini yönlendirdiğinin göstergesidir.

Sonuç ve Öneriler

Dil öğretme sürecinin öğretmen-öğrenen etkileşiminin niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Soru sormak ve sorulan soruyu yanıtlamak bu etkileşimde önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda soru sormanın dil öğretim sınıflarında önemli bir rolü olduğu anlaşılmaktadır. Sorulan sorularla öğrenenler; hedef dili üretmeye, üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmeye, öğrenmeye ilişkin eksikleri gidermeye vb. olanak bulabilmektedir. Öğretmenlerin amacı özellikle hangi soruların hangi bağlamda işlevsel olabileceğine karar vererek uygulamalarını bu doğrultuda düzenlemektir.

Araştırmada tüm düzeylerden elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin dil öğretim sınıflarında sordukları soruların yarısına yakınını (%40) *yanıtı bilinmeyen soruları*n oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu türdeki soruların öğrenenlerin dil üretme, üst düzey düşünceleri harekete geçirme vb. olumlu etkilerinden dolayı dil öğretim sınıflarında kullanılması işlevsel bir yoldur. *Yanıtı bilinmeyen soruların* kullanımı öğrenenlerin hedef dile ilişkin daha fazla ürün ortaya koyması açısından önemlidir. Dil sınıflarında bu tür soruların kullanımı öğrenenlerin özellikle hedef dili yalnızca sınıf ortamında kullanma olanağı bulduğu durumlarda daha fazla önem kazanır (Brock, 1986, s.56).

Düzeylere göre yapılan soru türü gruplamasında yanıtı bilinmeyen sorulardan sonra en yüksek oranın (%30) *yanıtı bilinen sorulara* ait olduğu anlaşılmaktadır. Yanıtı bilinen sorular özellikle başlangıç düzeyinde, dile ilişkin bilgi ve becerinin yetersiz olduğu sınıflarda kullanılabilir. Fidan (2018, s.575), iletişimsel edimin önplanda olduğu dil sınıflarında bu tür soruların öğreneni ezbere yönlendireceğini, onların derin ve eleştirel düşünmekten alıkoyacağını vurgular.

Soru türleri, işlevleri ve kullanım amaçlarına bakıldığında bir tür sorunun bir diğerine kıyasla daha işlevsel ya da etkili olduğu yorumundan kaçınmak daha doğru olacaktır. Bu yorum yerine farklı soru türlerinin farklı düzeylerde, farklı amaçlar doğrultusunda kullanılmasının hem sınıfiçi etkileşimi zenginleştirdiği hem de farklı düşünme becerilerini geliştirdiği göz önünde tutulmalıdır. Fidan'ın (2018, s.575) de belirttiği üzere örneğin; yanıtı bilinen sorular sınıf düzeylerine göre öğrenenlerin hedef dilin yapısal özelliklerini ve işleyişini öğrenmeye çalıştığı, yanıtı bilinmeyen soruların ise bilişsel olarak daha fazla işlem gerektiren ileri düzeylerde yönlendirilmesi dil öğretimi açısından işlevsel olacaktır.

Sınıfiçi etkinlikler sırasında öğrenenlere yöneltilen soruların öğrenme-öğretme sürecindeki etkisi göz önüne alındığında öğretmenlerin, seçtikleri soruların türlerine ve bu sorulara gelebilecek olası yanıtların düşünme becerilerini harekete geçirmedeki etkisine dikkat etmesi gerekir (Glinton, King ve Young, 2008, s.3). Araştırmacılar, soru sorma süreçlerine ilişkin olarak öğretmen ve öğrenenlerin sorularını birlikte ele aldığı çalışmalar yapabilir. Bunun yanında öğrenenlerin sorulara verdiği yanıtlar ve öğretmen dönütlerine ilişkin çalışmaların yapılması da soruların sınıfiçi etkileşimdeki yerine ilişkin bulgu sağlaması açısından işlevsel olacaktır.

Kaynakça

Arslan, M. (2006). The role of questioning in the classroom. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 81-103.

Brock, C.A. (1986). The effects of referential questions on ESL classroom discourse. *TESOL Quarterly*, 20 (1), 47-59.

Cotton, K. (1988). Classroom questioning. *School Improvement Research Series*, 5, 1-22.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3. baskı)* (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms (Vol. 20)*. John Benjamins Publishing.

Darn, S. & Çetin, F. (2008). Asking questions. *Teaching English*, 2.

David, O. F. (2007). Teacher's questioning behaviour and ESL clasroom ınteraction pattern. *Humanity & Social Sciences Journal*, 2(2), 127-131.

Farahian, M. & Rezaee, M. (2012). A case study of an EFL teacher's type of questions: An investigation into classroom interaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *47*, 161-167.

Fidan, D. (2018). Dil öğretiminde öğretmen soruları ve bekleme süresi. İçinde M. Durmuş ve A. Okur (Ed.) *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (ss.467-478) (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları. ISBN:978-605-4692-50-7.

Glinton, P., King, I., & Young, J. (2008). Teacher's questions: A survey of English teachers' questioning techniques. *International Journal of Bahamian Studies*, 4, 1-8.

Ho, D. G. E. (2005). Why do teachers ask the questions they ask? *Regional Language Centre Journal, 36* (3), 297-310

Lee, Y. & Kinzie, M.B. (2011). Teacher question and student response with regard to cognition and language use. *Instructional Science*. 40, 857–874

Lindenmeyer, S. (1990). *Study of referential and display questions and their responses in adult ESL reading classes*. Dissertations Portland State University.

Ma, X. (2008). The skills of teacher's questioning in English classes. *International Education Studies*, 1(4), 92.

Phuong, Y. H. & Nguyen, L. G. T. (2018). English teachers' questions in a Vietnamese high school reading classroom. *Jeels-Journal of English Education and Linguistics Studies*, 4(2), 129-154.

TEAL Center Fact Sheet 12 (2013). Deeper learning through questioning. *Teaching Excellence in Adult Literacy*.

Thompson, G. (1997). Training teachers to ask questions. *ELT Journal,* 51(2), 99-105.

Walsh, J. & Sattes, B. (2005). *Quality questioning*. Research-Based Practice to Engage Every Learner. London: A Joint Publication.

Wright, B. M. (2016). Display and referential questions: Effects on student responses. *Nordic Journal of English Studies*, 15(4), 160-189.

Yang, C. C. R. (2010). Teacher questions in second language classrooms: An investigation of three case studies. *Asian EFL Journal*, 12(1), 181-201.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Temel Teknoloji Yeterlik Düzeyi Algılarının İncelenmesi (Burdur Örneği)

Investigating Turkish Language Teacher Candidates' Perceptions about Their Basic Technology Competencies (The Sample of Burdur)

Sedat KARAGÜL

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterliklerine ilişkin algılarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi ve "Bilgisayar" dersini alma durumu) göre incelemektir. Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın verileri, Flowers ve Algozzine (2000) tarafından geliştirilen ve Tekinarslan (2008) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Eğitimci Envanteri için Temel Teknoloji Yeterlikleri Ölçeği" yardımıyla toplanmıştır. Araştırma, 2017-2018 öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 244 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının "cinsiyet" ve "Bilgisayar dersini alma durumu" değişkenlerine göre incelenmesi "t-testi" yoluyla, "sınıf düzeyi" değişkenine göre incelenmesi ise "tek yönlü varyans analizi (ANOVA)" yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yetersiz bulmamalarına rağmen yeterli düzeyde bilgi ve beceri sahibi olmadıklarını da kabul ettikleri görülmüştür. Türkçe öğretmeni

Abstract

The aim of the present study is to examine Turkish language teacher candidates' perceptions about their technology competencies based on a number of variables (gender, year of study and whether they took "Computer" classes) in a descriptive survey model. The data were collected with the help of "The Basic Technology Competencies for Educators Inventory", which was developed by Flowers and Algozzine (2000); adapted to Turkish and checked for validity and reliability by Tekinarslan (2008). The participants were 244 undergraduate students enrolled at the Department of Turkish Language Teaching at the Faculty of Education, Mehmet Akif Ersoy University during the 2017-2018 academic year. The data were analyzed via SPSS in computer environment. The examination of Turkish language teacher candidates' perceptions about their basic technology competencies based on gender and whether they took computer classes was done through t-tests; and the examination regarding the year of study was conducted through univariate variance analysis (ANOVA). The findings of the study showed that although Turkish language teacher candidates did not find themselves incompetent about the use of technology, they acknowledged that they did not have sufficient levels of knowledge and skills.

adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeylerine ilişkin algıları "Bilgisayar" dersini alma durumu ile sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçları, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının kadın Türkçe öğretmeni adaylarına göre temel teknoloji kullanımında istatistiksel olarak anlamlı ölçüde kendilerini daha yeterli bulduklarını göstermektedir.

Anahtar sözcükler: *Temel teknoloji yeterliği, Türkçe öğretmeni adayı, öğretmen eğitimi.*

While the teacher candidates' perceptions about their basic technology competencies did not differ based on the year of study and whether they took computer classes at a statistically significant level, they differed significantly in terms of the gender variable. Accordingly, male Turkish language teacher candidates found themselves more competent in basic technology use in comparison to their female counterparts at a statistically significant level.

Keywords: *Basic technology competence, Turkish language teacher candidate, teacher education*

Giriş

Yirmi birinci yüzyılda meydana gelen büyük teknolojik gelişim, yaşamın hemen her alanında olduğu gibi eğitim alanında da çok önemli değişim ve gelişimlerin yaşanmasına yol açmıştır. Öyle ki, günümüzde teknolojinin olanaklarından yararlanmayan bir eğitim sürecinin başarıya ulaşması neredeyse olanaksızdır. Bülbül ve Çuhadar (2012, s. 475) da bu noktada, dijital çağ ya da bilgi çağı diye nitelendirilen günümüz dünyasında, geleneksel öğrenme-öğretme anlayışında ortaya çıkan güncel eğilimlerin, çağın gereksinim duyduğu özelliklerde bireylerin yetiştirilmesinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin pedagojik yaklaşımlarla temellendirilerek işe koşulmasını neredeyse zorunlu bir duruma getirdiğini belirtmektedir.

Eğitimde teknolojinin kullanılması; ezbere dayalı bilgi ile yüklenmiş kişiler yerine özgür, yaratıcı ve bilimsel düşünen, olayları sorgulayan, sorunların farkına vararak çözüm üretebilen, karar verme yetisine sahip, bilgi üreten ve özgüveni yüksek bireylerin yetiştirilmesine olanak tanımaktadır (Yavuz ve Coşkun, 2008). Bununla birlikte eğitimde teknolojinin olanaklarından yararlanılmasıyla öğrencilerin her türlü bilgiye istedikleri an rahatlıkla ulaşmaları mümkün olabilmektedir. İşman ve Eskicumalı (2001)'ya göre de eğitimde teknoloji kullanımının "bireysel öğrenme ortamlarının tasarımı, etkin öğrenme ortamlarının tasarımı, eleştirel düşünmeyi öğrenme, kubaşık çalışma fırsatı, kişiler arası iletişimin artması, küresel eğitim fırsatı, bilgiyi öğrenmeye karşı güdülenmenin artması" gibi daha birçok önemli yararı ve etkisi bulunmaktadır.

Eğitimde teknoloji kullanımının eğitim sürecine birçok yarar sağlaması ve böylelikle eğitimde istenilen amaçlara ulaşılmasında belirleyici bir etkiye sahip olması, derslerde teknolojinin olanaklarından yararlanılmasını önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkarmaktadır. Bu bağlamda tüm derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de başarılı bir eğitim sürecini işekoşabilmek için dersleri teknolojiyle bütünleştirerek işlemek olmazsa olmaz bir önkoşul niteliği taşımaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6,7 ve 8. Sınıflar) da Türkçe derslerinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması gerektiği belirtilmiş, bu teknolojilerin kullanılmasının öğretim stratejilerini zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini destekleyeceği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin veri toplama, düzenleme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmeleri önerilmiş, Türkçe derslerinin işlenişinde ve ders kapsamında gerçekleştirilen uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmesi; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri gibi araçların etkin olarak kullanılması salık verilmiştir.

Teknolojideki gelişimlerin eğitim yaklaşımlarını derinden etkilemesi ve eğitim uygulamalarını teknolojiyle bütünleştirmenin istenilen amaçlara ulaşılabilmesi için önemli bir gerekliliğe dönüşmesi, eğitim sürecinin temel değişkenlerinden biri olan öğretmenlerin temel teknoloji yeterliklerine sahip olmasını nitelikli bir eğitimin olmazsa olmaz bir koşulu

olarak karşımıza çıkarmaktadır. Usta ve Korkmaz'ın (2010, s. 1337) da belirttiği gibi, bir sistemin amacını gerçekleştirme düzeyi, kendisini oluşturan unsurların niteliğine ve birbirleri ile etkileşimine bağlı olduğuna göre eğitim sisteminin başarısının da büyük ölçüde okulda ve okul dışında öğrencileri etkileme gücüne sahip olan öğretmen davranışlarına ve niteliklerine bağlı olduğu söylenebilir. İşman ve Eskicumalı'ya (2001, s. 156) göre de eğitimde teknolojinin kullanılmasıyla bilginin akışı ve yayılma alanı her geçen gün artmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin, bu gelişmelere ayak uydurabilmesi için teknoloji okuryazarı olması eğitim etkinliklerinin nitelikli bir biçimde gerçekleşebilmesinde önkoşul niteliği taşımaktadır.

Teknolojik gelişmelerin eğitim yaklaşımları ve uygulamaları üzerindeki etkisini konu edinen çalışmalarda da (Algozzine, Bateman, Flowers, Gretes, Hughes & Lambert, 1999; Baylor & Ritchie, 2002; Altun, 2003; Kocasaraç, 2003; Brzycki & Dudt, 2005; Usta ve Korkmaz, 2010; İpek ve Acuner, 2011; Çetin, Çalışkan ve Menzi, 2012) günümüz eğitim yaklaşımlarını etkili bir biçimde yaşama geçirebilmede öğretmenlerin birtakım temel teknoloji yeterliklerine sahip olmasının gerekliliğine ve önemine vurgu yapılmaktadır. Algozzine vd. (1999) bu doğrultuda, öğretmen ve öğrencilerin yeterli kullanım becerilerine sahip olduklarında eğitim süreçlerinde teknolojiden daha etkili bir biçimde yararlanabileceklerini belirtmektedir. Krueger, Hansen & Smaldino (2000) ise öğretmenlerin teknolojiyle ilgili temel bilgilere sahip olmalarının yeterli olmadığını, bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrenmeyi etkili bir biçimde destekleyebilmeleri için teknoloji kullanımı konusunda da son derece yetkin olmalarının nitelikli bir eğitim süreci için vazgeçilmez bir koşul niteliği taşıdığını savunmaktadır.

Türkçe derslerinde teknolojinin olanaklarından etkili bir biçimde yararlanılabilmesi de Türkçe öğretmenlerinin temel teknoloji bilgileri ve teknoloji kullanım becerileriyle yakından ilgilidir. Bir başka deyişle, temel teknoloji bilgilerine sahip olmayan ve teknolojiyi etkin bir biçimde kullanamayan bir Türkçe öğretmeninin derslerde teknolojinin olanaklarından yararlanabilmesi olanaklı değildir. Oysa Türkçe derslerinin niteliğini artırmak adına, dersleri teknolojinin olanaklarından yararlanarak tasarlamak son derece önemlidir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin derslerde bilgisayar, televizyon, internet, yansıtıcı (projeksiyon) gibi teknolojik araç ve gereçlerden etkili bir biçimde yararlanarak çok uyaranlı bir eğitim ortamı oluşturabilecek yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilgisayar teknolojileri ve kullanımı konusundaki temel bilgi, beceri ve yeterliklerini gözlemek, değerlendirmek ve onları yetersizlikleri konusunda eğitmek, öğretmen eğitimi ve yeterlikleri adına önemli bir gerekliliktir.

Yöntem

Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeylerine ilişkin algılarını "cinsiyet, sınıf düzeyi ve Bilgisayar dersini alma durumu" değişkenlerine göre incelemeyi amaçlayan bu çalışma, betimsel bir nitelik taşımakta olup genel tarama modelinde

desenlenmiştir. Karasar'ın (2009) da belirttiği gibi, tarama modeli yaklaşımlarından olan genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Bu çalışmada da genel tarama modeli kullanılarak Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeylerine ilişkin algıları çeşitli değişkenlere göre betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki eğitim fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 244 öğretmen adayı olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve "Bilgisayar" dersini alma durumuna ilişkin bilgiler Tablo.1'de verilmiştir:

Tablo 1. *Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve bilgisayar dersini alma durumuna ilişkin dağılımlar*

Değişken		**Sayı**	**Yüzde**
Cinsiyet	Kadın	163	66,8
	Erkek	81	33,2
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	68	27,9
	2. Sınıf	65	26,6
	3. Sınıf	60	24,6
	4. Sınıf	51	20,9
Bilgisayar Dersini Alma Durumu	Almış	176	72,1
	Almamış	68	27,9
Toplam	244	100,0	

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 163'ü (% 66,8) kadın, 81'i (% 33,2) erkektir. Katılımcıların 68'i (% 27,9) 1. sınıf düzeyinde, 65'i (% 26,6) 2. sınıf düzeyinde, 60'ı (% 24,6) 3. sınıf düzeyinde ve 51'i (% 20,9) de 4. sınıf düzeyindedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 176'sı (% 72,1) Bilgisayar dersini almışken, 68'i (% 27,9) ise bu dersi almadığını belirtmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Flowers ve Algozzine (2000) tarafından geliştirilen ve Tekinarslan (2008) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Eğitimci Envanteri için Temel Teknoloji Yeterlikleri Ölçeği" yardımıyla toplanmıştır.

Ölçeğin Flowers ve Algozzine (2000) tarafından geliştirilme çalışmaları 437 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiş ve yapılan çözümlemeler sonucunda ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ise Tekinarslan (2008) tarafından ölçeğin 243 öğretmen adayına uygulanmasıyla gerçekleştirilmiş ve yapılan istatiksel çözümlemeler sonucunda ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Flowers ve Algozzine (2000) tarafından geliştirilen ölçeğin özgün biçimi 45 maddeden oluşmaktayken, ölçeğin Tekinarslan (2008) tarafından Türkçeye uyarlanması çalışmaları sırasında ölçeğe 3 madde daha eklenmesi uygun görülmüş ve böylece ölçek, 48 maddelik bir ölçme aracı biçimine dönüşmüştür.

Eğitimci Envanteri için Temel Teknoloji Yeterlikleri Ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği Çetin, Çalışkan ve Menzi (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da kontrol edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliği temel bileşenler çözümlemesi (PCA) yöntemine dayalı olarak açımlayıcı faktör çözümlemelerinden yararlanılarak incelenmiştir. Bunun için 642 kişilik bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin faktör çözümlemesine uygunluğunu ortaya koymak üzere Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmış ve yapılan hesaplamalar sonucunda ölçeğin KMO değeri .97 olarak bulunmuştur. Dağılımın normallik düzeyinin faktör çözümlemesine uygunluğu Barlett Testi ile incelenmiş (Büyüköztürk, 2009, s. 126) ve elde edilen Barlett değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2_{(45)}$ = 33856.345, p=.00). Tekinarslan (2008) tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin 9 boyut altında toplandığı ve boyutlar arası korelasyon katsayılarının .24 ile .64 arasında değiştiği ($p<.01$) bulunmuştur. Çetin, Çalışkan ve Menzi (2012) tarafından yapılan çalışmada ise temel bileşenler çözümlemesi sonucunda ölçekteki maddelerin özdeğeri 1'den büyük 7 boyut altında toplandıkları, bu 7 boyutun toplam varyansının % 76.36'sını açıkladığı, teknoloji kullanımına yönelik becerileri içeren bu 7 boyut arasındaki korelasyon katsayılarının .43 ile .72 arasında değiştiği ve tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Ölçekte yer alan boyutlar "temel bilgisayar kullanma becerileri; kurulum, bakım ve sorun giderme becerileri; kelime işlemci kullanma becerileri; hesap tablosu kullanma becerileri; veri tabanı kullanma becerileri; internet ağı kullanma becerileri; telekomünikasyon becerileri; medya aracılığıyla iletişim becerileri; sosyal, yasal ve etik konular bilgisi" boyutlarıdır.

Çetin, Çalışkan ve Menzi (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Eğitimci Envanteri için Temel Teknoloji Yeterlikleri Ölçeğinin iç tutarlılığını incelemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .98 olarak bulunmuştur.

Ölçek, 4'lü likert tipinde hazırlanmış olup katılımcılardan her bir madde için "Yetersiz (1), Az Yeterli (2), Yeterli (3) ve Çok Yeterli (4)" ifadelerinden birini işaretlemeleriyle uygulanan bir ölçme aracı niteliği taşımaktadır. Tüm maddelerden alınan puanların toplam puana olumlu katkı sağladığı ölçekten elde edilebilecek puanlar en az 48, en çok ise 192'dir. Her ifadeden alınabilecek puan ile toplam madde sayısının çarpılmasıyla elde edilen sonuçlara göre teknoloji yeterliliği açısından katılımcının kendini yetersiz bulma puanı 48, az yeterli bulma puanı 96, yeterli bulma puanı 144 ve çok yeterli bulma puanı ise 192 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın verileri, uygulama sonucunda ilgili ölçek maddelerine verilen yanıtlar doğrultusunda, olumlu ve olumsuz maddelerin durumlarına göre puanlanarak bilgisayar ortamında SPSS 21.0 programı yardımıyla çözümlenmiştir.

Çözümlemeler için aritmetik ortalamalar, toplam puanlar, sıklık (frekans) ve yüzdeler belirlenmiş; Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi algılarının "cinsiyet" ve "bilgisayar dersini alma durumu" değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "bağımsız gruplar için t testi", "sınıf düzeyi" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise "tek yönlü varyans analizi (ANOVA)" teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 2'de araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının Eğitimci Envanteri için Temel Teknoloji Yeterlikleri Ölçeğinden aldıkları puanların boyutlara göre aritmetik ortalamaları verilmiştir:

Tablo 2. *Temel teknoloji yeterliği ölçeği puanlarının boyutlara göre aritmetik ortalamaları*

	N	X	ss
Temel bilgisayar kullanma beceri düzeyleri	244	23,32	4,79
Kurulum, bakım ve sorun giderme beceri düzeyleri	244	15,49	4,78
Kelime işlemci kullanma beceri düzeyleri	244	15,42	3,69
Hesap tablosu kullanma beceri düzeyleri	244	10,65	3,97
Veri tabanı kullanma beceri düzeyleri	244	9,65	3,87
Internet ağı kullanma beceri düzeyleri	244	15,25	3,90
Telekomünikasyon beceri düzeyleri	244	13,53	3,65
Medya aracılığıyla iletişim kurma beceri düzeyleri	244	15,15	3,58
Sosyal, yasal ve etik konularla ilgili bilgi düzeyleri	244	10,70	3,97
TOPLAM	244	129,16	36,20

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 129,16'dır. Bu puan, kendilerini teknoloji kullanımı konusunda az yeterli bulma puanından yüksek (>96), yeterli bulma puanından düşüktür (<144). Ayrıca Tablo 2'deki verilere bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının, temel teknoloji yeterlikleri konusunda kendilerini en yetkin gördükleri alanın "temel bilgisayar kullanma becerileri" olduğu, en yetersiz gördükleri alanın ise "veri tabanı kullanma becerileri" olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi algılarının "cinsiyet" değişkenine göre sayısal dağılımı verilmiştir:

Tablo 3. *Temel teknoloji yeterlik düzeyi algısının "cinsiyet" değişkenine göre incelenmesi*

Cinsiyet	**n**	**X**	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Kadın	163	123,21	26,04	242	-5,01	,000
Erkek	81	141,24	27,33			

Tablo 3'e göre, Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi algıları, "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(242)}$ = -5,01, p<,005]. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi puan ortalamaları (X= 141,24), kadın Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi puan ortalamalarından (X= 123,21) istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yüksektir. Buna göre erkek Türkçe öğretmeni adaylarının kadın Türkçe öğretmeni adaylarına göre kendilerini teknoloji kullanımı konusunda daha yetkin gördükleri söylenebilir.

Tablo 4'te Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi algılarının "Bilgisayar dersini alma durumu" değişkenine göre sayısal dağılımı verilmiştir:

Tablo 4. *Temel teknoloji yeterlik düzeyi algılarının "Bilgisayar dersini alma durumu" değişkenine göre incelenmesi*

Alma durumu	**n**	**X**	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Almış	176	130,12	28,03	242	,836	,404
Almamış	68	126,80	27,08			

Tablo 4'e göre, Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi algıları, "Bilgisayar dersini alma durumu" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(242)}$ = ,836 p>,005]. Bilgisayar dersini almış olan Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi puan ortalamaları (X= 130,12), bu dersi almamış olan Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi puan ortalamalarından (X= 126,80) yüksek olsa da bu fark, istatistiksel olarak anlamlı bir fark değildir.

Tablo 5'te Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeylerinin "sınıf düzeyi" değişkenine göre sayısal dağılımı verilmiştir:

Tablo 5. *Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik ölçeği puanlarının "sınıf düzeyi" değişkenine göre betimsel istatistikleri*

Sınıf düzeyi	n	X	ss
1. Sınıf	68	126,80	27,08
2. Sınıf	65	125,23	31,23
3. Sınıf	60	135,33	21,67
4. Sınıf	51	130,23	29,73

Tablo 5'e göre 1. sınıf düzeyinde bulunan Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik ölçeğinden aldıkların puanların ortalaması 126,80; 2. sınıf düzeyinde bulunan Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 125,23; 3. sınıf düzeyinde bulunan Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 135,33; 4. sınıf düzeyinde bulunan Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 130,23'tür. Buna göre teknoloji kullanımı konusunda kendilerini en yetkin gören Türkçe öğretmeni adaylarının 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler olduğu, kendilerini teknoloji kullanımı konusunda en yetersiz gören Türkçe öğretmeni adaylarının ise 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler olduğu görülmektedir.

Farklı sınıf düzeyindeki Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. *Türkçe öğretmeni adaylarınınemel teknoloji yeterlik düzeyi algılarının "sınıf düzeyi" değişkenine göre incelenmesi*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	3724,597	3	1241,532	1,624	,185
Gruplariçi	183522,563	240	764,677		
Toplam	187247,160				

Tablo 6 incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi algılarının "sınıf düzeyi" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F_{(3,240)}$ = 1,624, p>,05]. Bu durum, Türkçe öğretmeni adaylarının hangi sınıf düzeyinde olursa olsun temel teknoloji yeterlik düzeylerinin birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada elde edilen veriler sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlikleri ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının (129,20) kendilerini teknoloji kullanımı konusunda az yeterli bulma puanından yüksek (>96), yeterli bulma puanından düşük (<144) olduğu görülmektedir. Bu durum, Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yetersiz bulmamalarına rağmen yeterli düzeyde bilgi ve beceri sahibi olmadıklarını da kabul ettiklerini göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen bu bulgu, Çetin, Çalışkan ve Menzi (2012)'nin Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 642 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Çetin, Çalışkan ve Menzi (2012) de çalışmalarında öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yetersiz bulmamalarına karşın yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını da kabul ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. İpek ve Acuner (2011) tarafından Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 217 öğretmen adayıyla yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İpek ve Acuner (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu bulgusuyla karşılaşılmıştır. Öztürk (2006) tarafından sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik yeterliklerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen tez çalışmasında da öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı bakımından orta düzeyde bir yeterliğe sahip oldukları bulgulanmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlikleri konusunda kendilerini en yetkin gördükleri beceri "temel bilgisayar kullanma becerileri"dir. Buna göre Türkçe öğretmeni adayları, kendilerini "disket takma ve çıkarma, taşınabilir bellek (flash disk) takma ve çıkarma, dosyaları bir klasör ya da alt dizin içerisinde toplama, CD-ROM, disket, taşınabilir bellek ve hard diskteki bilgiye erişme, klasör ya da alt dizinler oluşturma ve silme, çeşitli dokümanlar yaratma, düzenleme ve çıktısını alma" konularında kendilerini diğer becerilere göre daha yetkin görmektedirler.

Çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlikleri konusunda kendilerini en yetersiz gördükleri beceri alanının "veri tabanı kullanma becerisi" olduğu bulgulanmıştır. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının, "veri tabanına veri girme, veri tabanında ayırma ve arama yapma, veri tabanında rapor oluşturma, AND ve OR kullanarak sorgulama yapma" konularında yeterli düzeyde başarılı olduklarını düşünmedikleri söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Türkçe öğretmeni adaylarının veri tabanı kullanma becerisinin yanı sıra "hesap tablosu kullanma" becerisinde de kendilerini yetersiz gördüklerini ortaya koymakta, bununla birlikte sosyal, yasal ve etik konularla ilgili de yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu nedenle Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında yer alan "Bilgisayar" ve "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" derslerinde veri tabanı ve hesap tablosu kullanımı konuları ile sosyal, yasal ve etik konulara daha çok zaman ayrılmalı, bu konular üzerinde dikkatle durulmalıdır.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi algıları, "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçları, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının kadın Türkçe öğretmeni adaylarına göre temel teknoloji kullanımında kendilerini anlamlı ölçüde daha yeterli bulduklarını göstermektedir. Bu bulgu; Tınmaz (2004), Fendi (2007), Ertürk (2008), İpek ve Acuner (2011), Çetin, Çalışkan ve Menzi (2012), Çetin ve Güngör (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla da örtüşmektedir. Bu çalışmalarda da erkek öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının kadınlara göre kendilerini teknoloji kullanımı konusunda daha yetkin gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun, erkeklerin çocukluk yaşlarından itibaren teknolojiye daha meraklı olmaları, teknolojik cihazlarla daha çok vakit geçirmeye eğilim göstermeleri ve böylelikle teknolojik gelişmeleri de daha yakından takip etmeye istek duymaları (Baran ve Kuloğlu, 2001; Gören, 2003; Gümüş, 2003; Azizoğlu ve Çetin, 2009; Çetin ve Güngör, 2014) gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Baran ve Kuloğlu (2001) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada internet kafeye giden kişilerin %80'inin erkek, %20'sinin kadın olduğu sonucuna ulaşılması da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Azizoğlu ve Çetin (2009) de toplumdaki kadınların kültürel yapının etkisiyle teknolojik cihazlarla ilgilenmeye daha az fırsat bulabildiklerini vurgulamaktadır.

Bu araştırmanın verileri, Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi algılarının "Bilgisayar dersini alma durumu" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle, Bilgisayar dersini almış olan Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi algılarıyla bu dersi almamış olan Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi algıları birbirine denktir. Bu durum, eğitim fakültelerinde verilen "Bilgisayar" derslerinin öğretmen adaylarının teknoloji yeterliklerine herhangi bir etkisinin olmadığını göstermesi bakımından dikkat çekici ve düşündürücüdür. Bu nedenle eğitim fakültelerinde verilmekte olan "Bilgisayar" derslerinin içeriği gözden geçirilmeli ve bu dersin daha etkili ve verimli işlenmesi için gerekli önlemler alınmalıdır. Bu dersin mutlaka yetkin alan uzmanları tarafından yürütülmesi sağlanmalıdır.

Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi algılarının "sınıf düzeyi" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, bu çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır. Buna göre, tüm sınıf düzeyindeki Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi algıları hemen hemen aynıdır. Bu bulgu, İpek ve Acuner (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarıyla da uyuşmaktadır. Bu çalışmada da benzer bir şekilde, sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançlarının, öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak istatiksel açıdan anlamlı ölçüde farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Öte yandan Russell, Bebell, O'Dwyer & O'Connor (2003), Van Braak, Tondeur & Valcke (2004), Akın ve Baştuğ (2005) ile Çetin, Çalışkan ve Menzi (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, sınıf düzeyinin artmasına bağlı olarak teknoloji kullanma yeterliğinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarının, öğretmen adaylarının temel teknoloji kullanımı konusunda gerekli ve yeterli bilgi, becerilere

ulaşmalarına olanak tanıyacak biçimde yapılandırılmaları gereğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarında, öğretmenlerin eğitim sürecinde teknolojiyi etkin bir biçimde kullanabilmelerine katkıda bulunabilecek dersler artırılmalıdır. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programları, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar her dönem en az bir dersin teknoloji kullanımına yönelik olmasına dikkat edilerek tasarlanmalı, Türkçe öğretmeni adaylarının aşamalı ve dizgesel bir biçimde teknoloji kullanıma yönelik yeterliklerinin artmasına özen gösterilmelidir.

Kaynakça

Akın, M. ve A. Baştuğ (2005). Erzincan eğitim fakültesi ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlanma düzeylerini belirlemeye yönelik bir ön araştırma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 47-58.

Algazzine, B., L. R. Bateman, C. P. Flowers, J. A. Gretes, C. D. Hughes & R. Lambert (1999). Developing technology competencies in a college of education. *Current Issues in Education, 2*(3).

Altun, A. (2003). Öğretmen adaylarının bilişsel stilleri ile bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(1), 56-62.

Azizoğlu, N. ve Çetin, G. (2009). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(1), 171-182.

Baran, A. G. ve C. Kuloğlu (2001). İnternet kafelerdeki internet kullanımı ve sanal-sosyal ilişkiler: Ankara örneği. *Bilişim Toplumuna Giderken Psikoloji, Sosyoloji ve Hukukta Etkiler Sempozyumu Bildirileri 23-24 Mart 2001 içinde (s. 77-84).* Ankara: Kültür Bakanlığı ve Türkiye Bilişim Derneği.

Baylor, A. L. & D. Ritchie (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms? *Computers & Education, 39*(4), 395-414.

Brzycki, D. & K. Dudt (2005). Overcoming barries to technology use in teacher preparation programs. *Journal of Technology and Teacher Education, 13*(4), 619-641.

Bülbül, T. ve C. Çuhadar (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,* 474-499.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çetin, O., E. Çalışkan ve N. Menzi (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 11*(2), 273-291.

Çetin, O. ve Güngör, B. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 55-77.

Ertürk, H. (2008). *Matematik öğretmenlerinin teknoloji kullanma yeterliliklerinin verimliliğe etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Fendi, F. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin teknoloji kullanım yeterliliği.* Yayımlanmamış yüksek

lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Flowers, C. P. & R. F. Algozzine (2000). Development and validation of scores on the basic technology competencies for educators inventory. *Educational and Psychological Measurement, 60*(3), 411-418.

Gören, D. (2003). *Yeni iletişim teknolojisi olarak internet kafeler ve internetin kamuya açık alanlarda kullanılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gümüş, Ç. (2003). *İnternet kafelerin (dijital kütüphaneler) denetlenmesi ve eğitim amaçlı kullanımının teşviki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

İpek, C. ve H. Y. Acuner (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançları ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 23-40.

İşman, A. ve N. Eskicumalı (2001). *Eğitimde planlama ve değerlendirme.* Adapazarı: Değişim Yayınları.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Krueger, K., L. Hansen & S. Smaldino (2000). Preservice teacher technology competencies: A model for preparing teachers of tomorrow to use technology. *TechTrends, 44*(3), 47-50.

MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Öztürk, T. (2006). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik yeterliklerinin değerlendirilmesi (Balıkesir örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Russell, M., D. Bebell, L. O'Dwyer & K. O'Connor (2003). Examining teacher technology use. Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education, 54*(4), 297-310.

Seferoğlu, S. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik özyeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları, 19,* 89-101.

Tekinarslan, E. (2008). Eğitimciler için temel teknoloji yeterlikleri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(26), 186-205.

Tınmaz, H. (2004). *An assessment of preservice teachers' technology perception in relation to their subject area.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Usta, E. ve Ö. Korkmaz (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 1335-1349.

Van Braak, J., J. Tondeur & M. Valcke (2004). Explaining different types of computer use among primary school teachers. *European Journal of Psychology of Education, 19*(4), 407-422.

Yavuz, S. ve A. S. Coşkun (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34,* 274-286.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda Anlam Bilimi Dersinin İşlevi

The Function of Semantics Course in Accordance with the Opinions of Prospective Turkish Language Teachers

Bekir GÖKÇE

Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Öz

Anlam bilimi, dil olgusu içinde anlamla ilgili her türlü konuyu inceleyen dil bilimi dalıdır. Dil eğitimi ve öğretiminin temelini oluşturan bu alanın kuram ve uygulama boyutlarıyla içselleştirilmesi önemlidir. Bu açıdan araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri temelinde Anlam Bilimi dersinin işlevini sorgulamaktır. Nitel araştırma yaklaşımına uygun biçimde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programı 4. sınıfta öğrenim gören 51 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılara, 2017-2018 akademik yılı bahar yarıyılında Anlam Bilimi dersi kapsamında kuram ve uygulamanın iç içe olduğu, on dört haftalık bir eğitim verilmiştir. Eğitimin sonunda, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler, içerik çözümlemesi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların çoğunluğu, Anlam Bilimi konularının öğretiminde "bağlam" temelli bir yolun izlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018) yer alan öğrenme alanları ile ilgili kazanımların Anlam Bilimi dersinin içeriğiyle doğrudan ilgili olduğu ifade edilerek Türkçenin zenginliğinin anlaşılmasında bu dersin önemine dikkat çekilmiş, verimliliğinin artırılması için biçimsellikten uzaklaşılıp işlevsel bir yaklaşımın

Abstract

Semantics is a discipline of linguistics which examines all kinds of subjects related to meaning within the language phenomenon. It is important to internalize this discipline which forms the basis of language education with theory and practice dimensions. Accordingly, the aim of the research is to examine the function of the Semantics course on the basis of the opinions of prospective Turkish teachers. The study group of the research, which was conducted according to the qualitative research approach, consists of 51 prospective teachers studying in the 4th grade of the Turkish Teaching Program in the Faculty of Education at Recep Tayyip Erdoğan University. The participants received fourteen-week training in which theory and practice were internalized within the context of Semantics course in the Spring Semester of 2017-2018 Academic Year. At the end of the training, the data which was obtained with a standardized open-ended interview form was analyzed with the content analysis technique. According to the results of the research, most of the participants stated that in the education of Semantics subjects, a path based on "context" should be followed. The importance of this course was pointed out for the acknowledgment of the richness of Turkish by stating that the acquisitions regarding the learning fields included

temel alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda Anlam Bilimi dersinin, içerik yönünden dil eğitiminin temel kavramlarını kapsamasından dolayı Türkçe öğretmenliği lisans programlarının son sınıflarında değil ilk iki yılı içinde verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: *dil eğitimi, anlam bilimi, bağlam, Türkçe öğretmeni adayı*

in Turkish Curriculum (2018) are directly related with the content of Semantics course and it was emphasized that a functional approach should be followed instead of a formalized approach in order to increase efficiency. In this context, it is suggested to include the Semantics course in the first two years of Turkish teaching undergraduate program instead of including in the last years since the course involves the basic concepts of language education in terms of content.

Keywords: *language education, semantics, context, prospective Turkish language teacher*

Giriş

Türkçenin eğitimi ve öğretiminin başat kavramları arasında bulunan anlam, bireyin ana dili eğitimi etkinlik alanları içinde yer alan anlama ve anlatmanın belirleyicisidir. Dinlediğini/izlediğini ve okuduğunu tam ve doğru biçimde anlama, kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade etme becerilerini kazanma büyük ölçüde anlam kurmaya bağlıdır. Dolayısıyla ilköğrenimden yükseköğrenime dek bütün eğitim basamaklarında hedef kitleye anlam kurma becerileri kazandırılmalıdır (Akyol, 2003, s.49). Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019, s.8) dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesinin, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön koşulu kabul edilmesi, anlam odaklı dil uygulamalarını gerekli kılmaktadır.

Türkiye'de 2005 yılından bu yana uygulanan yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarında genel olarak okuma ve yazma kazanımlarının metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılması, anlam kavramının Türkçe öğretiminin merkezinde bulunduğunu göstermektedir (MEB, 2006, 2015, 2019). Özellikle Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) anlama, akıcı okuma ve söz varlığı alt başlıklarından oluşan okumanın anlam kurma üzerine eklemlendiği söylenebilir. Anlam kurmanın metinlerle gerçekleştirilmesi ise dilin farklı bağlamlar içinde kazandığı görünümlerin anlaşılması açısından dikkate değerdir. Dilin bu görünümlerini betimleme, çözümleme ve değerlendirme çalışmalarına; özellikle dilbilim, Türkçe öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı gibi çeşitli programlarda yer verilmektedir.

Yukarıda sözü edilen beceri ve yeterliklerin kazandırılması için öncelikle öğretmen yetiştiren kurumlarda adı geçen programlarda öğrenim gören öğrencilerin Türkçenin anlambilimsel niteliklerini bilmesi gereklidir. Bu niteliklere ilişkin değerlendirmesinde Aksan (2004, s.302), Türkçenin anlambilim açısından soyutlama gücü yüksek bir ayrıntılı anlatım dili olarak nitelendirilebileceğini, bu durumun değişik kavram alanlarındaki, kendine özgü kavramların varlığı ve öteki dillerde rastlanmayan veya genel adlarla karşılanan değişik durum, duygu ve nesneleri dile getiren ögelerden kaynaklandığını, Türkçede somut adlandırmaya dayanan renk tonlarındaki zenginliğin dikkati çekecek oranda yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu durumda Türkçenin sözü edilen niteliklerini öğretmen adaylarına kavratmak ve bu konuda bir farkındalık oluşturmak için lisans programında seçmeli olarak okutulan derslerden biri de Anlam Bilimi'dir. Sözü edilen dersin amaçlarından biri de Türkçenin anlam bilimi açısından özelliklerini öğretmektir. Bu bağlamda araştırmada Türkçe öğretmenliği lisans programlarının dördüncü sınıfında seçmeli olarak okutulan Anlam Bilimi dersinin işlevi sorgulanarak anlaşılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenliği lisans programlarında okutulan Anlam Bilimi dersi ele alınmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın temel amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri temelinde Anlam Bilimi dersinin işlevini ortaya koymaktır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Türkçe öğretmeni adaylarının;

1. Anlam bilimi konularının öğretiminde izlenmesi gereken yola ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (2018) öğrenme alanlarına yönelik kazanımlar çerçevesinde bu dersin işlevine yönelik görüşleri nelerdir?

3. Anlam Bilimi dersinin verimliliğine ilişkin eleştirileri nelerdir?

Kavramsal Çerçeve

Anlam

Anlam, dil olgusunun temel koyucu ilkelerinden biridir. "Dildeki bir birimin aktardığı ya da uyandırdığı kavram, tasarım, düşünce, içerik" biçiminde tanımlanabilecek anlamın belirleyicisi, "dil içi bağıntıların yanı sıra bağlam ve durum"dur (Vardar, 2002, s.18; Günay, 2007, s.56). "Dilin, düşüncenin, davranışın, olgunun ve yaratının özünde var olan ve ondan bağımsız olmayan anlam, tek bir disipline ait olmayan ve zorunlu olarak var olan bir kavramdır" (Akçataş ve Arı, 2018, s.62). Ne ki "bir dilde kullanılan en belirgin bir kelime bile belli bir kavramı noktası noktasına bir kesinlikle göstermemektedir (Başkan, 2006, s.39). Bu açıdan anlamı "dil dizgesinin, çevresi kesin sınırlarla çizilemeyen, sonsuz ilişkiler örgüsüne ve bağlantısına sahip bir düzeyi" (Eker, 2010, s.437); başka deyişle "dilde birer gösterge niteliğiyle yer alan, insanın dünya bilgisine dayalı birtakım belirleyicileri bulunan sözcüklerin belli bir bağlam ve belli bir konu içinde ilettikleri kavram" (Aksan, 2016, s.61) şeklinde tanımlamak olanaklıdır. Aynı zamanda anlamı, "göstergesel dizgelerin bağlanışından ileri gelen bir şey olarak yeniden tanımlamak" gereklidir (Durak, 2005, s.96). "Çeşitli bağlamlar içinde değişik değerler taşıyan göstergeler, insanoğlunun düşünce ve duygu dünyasının ögeleri oldukları, aynı zamanda üyesi bulunulan toplumun çeşitli eğilim ve değişimlerine de uydukları için bambaşka görevler de yüklenebilmektedir" (Aksan, 1994, s.119). Nitekim "sözcüklerin bağlamlarına göre anlamları genişler ya da farklılaşır" (Bayrav, 1999, s.62).

Geniş açıdan ele alındığında anlam, "bir dilin söz, söz öbeği ve cümle kullanımlarıyla gerçekleştiği gibi, beş duyu ile algılanan bir olgu veya olayla da gerçekleşir" böylece yeni algı ve bilgiler, eski algı ve bilgilerin gölgesinde değerlendirilir (Karaağaç, 2012, s.529; Karaağaç, 2015, s.313). Bu değerlendirmede bağlamın bir özelliği de bildirişim olgusunda mesajın verdiği bilgiyi tamamlamasıdır (Filizok, 2012, s.11). Başka deyişle anlam, "dildeki birimlerin sahip olduğu kavramsal değerdir. Bu değer, dış dünyadaki nesneleri temsil etme durumuna göre oluşmaktadır" (Onan, 2016, s.15). Dolayısıyla anlam, "ister birey olsun ister bir grup veya toplum olsun, vericinin ve alıcının niyetine, dünya bilgisine, bağlamlama yetisine, içinde bulunduğu kültürel donanıma vb. göre şekillenir" (Yılmaz, 2014, s.6). Bu tanım ve açıklamalar, anlamın göstergeler dizgesi olan dilin bir alt dizgesi olduğunu ve çok katmanlı bir nitelik taşıdığını göstermektedir. Dil dizgesinin anlam boyutunu inceleyen dil bilimi dalı ise anlam bilimidir.

Anlam Bilimi

Anlam bilimi (semantik) dildeki her türlü anlam konusunu inceleyen dil bilgisi alanının adıdır (Hengirmen, 1998, s.369). "Anlambilim, dilbilimin anlamla ilgilenen koludur ve sözcük, deyim, öbek, cümle gibi ifadelerin anlamıyla ilgilenir. Ayrıca anlam alanları, sözcükler arasındaki eş anlamlılık, zıt anlamlılık, çıkarım gibi mantıksal ilişkiler, anlam değişmeleri, anlamın türleri gibi dilin anlam yönüyle ilgili her şey anlambilimin konusudur" (Demir, 2011, s.87). Başka bir açıdan anlam bilimi, dil birimlerinin gösterge değerlerini ve bu değerlerdeki değişiklikleri" izler (Karaağaç, 2012, s.538). Bir yönüyle "sözlüksel birimlerin gösterilen yanını ya da içeriğini araştırır" (Vardar, 1982, s.113). Anlambilimde genellikle kavram, anlam, çok anlamlılık, eş anlamlılık, zıt anlamlılık, anlam daralması, anlam genişlemesi, bağlam ve anlam değişmeleri gibi konular üzerinde durulur. Yapısal, yorumlayıcı, üretimsel ve mantıksal olmak üzere dört türü; durgun anlambilim ve gelişmeli anlambilim olmak üzere iki ayrı yaklaşımı içeren anlambilim, günümüzde genellikle dilbilimsel anlambilim açısından ele alınmaktadır (Aksan, 2016, s.25-26). "Dilbilimsel anlambilim, göstergenin gösterilen yanını ele alır gösterenle gösterilen arasındaki bağıntıları, anlam düzleminde görülen değişimleri, dilsel yapıların içerik açısından ortaya çıkardıkları çeşitli sorunları inceler" (Vardar, 2002, s.18). Dilbilimsel anlambilim çalışmaları, sözcük anlambilim ve tümce anlambilim olarak ikiye ayrılmaktadır. Türkçenin anlambilimsel düzeninin ana dili eğitimindeki işlevleriyle ilgili açıklamalarda, sözcük anlamı başlangıç noktası olarak kabul edilmiştir. Sözcük anlamı temel alınarak Türkçenin anlambilimsel düzeninde var olan özelliklerin ana dili eğitimi çerçevesinde, anlama becerilerini geliştirici nitelikte olduğu düşünülmektedir (Onan, 2014, s.267). Bu düşüncelerden yola çıkılarak anlam ve anlam biliminin, ana dili eğitimi alanının kurucu ögesi olduğunu söylemek olanaklıdır.

Yöntemi

Bu araştırma; ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamak, katılımcıların bakış açılarını ve deneyimlerini anlamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımına uygun biçimde yürütülmüştür. Bu yolla katılımcıların var olan durumları açıklanmaya ve anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme, "dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur" (Patton, 1987, s. 112; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.123). "Standartlaştırılmış açık uçlu mülakat, her bir katılımcının aynı soruya verdiği cevabı daha kolay bulmayı ve benzer soru ve cevapları organize etmeyi mümkün hâle getirdiğinden veri analizini kolaylaştırır" (Patton, 2018, s.346). Bu araştırmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanımının gerekçeleri; değerlendirmede kullanılan görüşme formunun, araştırmanın bulgularını kullanacak diğer paydaşlar tarafından denetlenebilmesi, görüşmeyi farklı araştırmacıların yapmasının gerektiği durumlarda araştırmacılar arası farklılıkları en aza indirmesi, yüksek derecede odaklanmış sorulardan oluşan görüşmede katılımcıların vakitlerinin verimli kullanılması, cevapları bulmak ve karşılaştırmak kolay olduğundan analizin de kolaylaşmasıdır (Patton, 2018, s.346).

Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubunu, 2017-2018 akademik yılı bahar yarıyılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında 4. sınıfta öğrenim gören 15'i erkek, 36'sı kadın olmak üzere 51 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcılara, Anlam Bilimi dersi kapsamında dilbilimsel anlambilim yaklaşımı çerçevesinde, kuram ve uygulamanın iç içe olduğu, on dört haftalık bir eğitim verilmiştir. Aşağıda bu eğitimin aşamalarına yer verilmiştir.

Birinci haftada, katılımcıların hazırbulunuşluk düzeyi belirlenmiştir. Bu amaçla Refik Halit Karay'ın "Garip Bir Hediye" adlı öyküsü, uzman görüşü alınarak uygulanmıştır. Sözü edilen öykünün sözcük anlambilim ve tümce anlambilim açısından görünümleri numaralandırılıp katılımcıların bilgi düzeyleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu aşamada öğrencilere müdahale edilmemiştir. Bunun ardından katılımcılara dilbilimin temel ilke ve kavramlarıyla ilgili sorular yöneltilmiş, hazırbulunuşluk düzeyleri gözlemlenen katılımcıların yeterli olmadığı görülmüş, bunun üzerine bu alanın önde gelen kaynakları arasında yer alan *Anlambilim: Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi* (Aksan, 2016) adlı kaynak temel alınarak dersin izlencesi yapılandırılmıştır.

İkinci haftada öncelikle katılımcılardan ilk hafta yapılan ön uygulama hakkında ne düşündüklerini ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılar, öykü metninde geçen sözcüklerin anlamlarını belirlemede güçlük çektiklerini söyleyerek anlam bilimi ile ilgili son derece sınırlı bilgi yapıları kullanmıştır. Bu bilgi yapıları gerçek anlam, mecaz anlam, yan anlam, eş anlamlılık, zıt anlamlılık, eş seslilik gibi terimleri içermiştir. Bunun ardından anlambilimin tanımı, kapsamı ve tarihçesi anlatıldıktan sonra dilin bir dizge oluşu, örneklerin yer aldığı çalışma yaprağı üzerinden katılımcılarla incelenmiştir.

Üçüncü haftada durgun anlambilim, gelişmeli anlambilim, sözcük anlam bilimi ve kavramlaştırma konuları üzerinde durulmuş; bu terimler çalışma yaprağı ile metinler üzerinden örneklendirilmiştir.

Dördüncü haftada gösterge kavramı ve bu konudaki çalışmalardan söz edildikten sonra göstergenin nitelikleri ve tipleri, türlü metinlerle verilmiştir.

Beşinci haftada kavram alanı, anlam belirleyicileri ve ayırıcıları terimlerinden söz edildikten sonra bu içerik, çalışma yaprağı ile sunulmuştur.

Altıncı haftada temel anlam, tasarımlar ve duygu değeri üzerinde durularak bu kavramlar örnek metinlerle pekiştirilmiştir.

Yedinci haftada yan anlam ve aktarmalı anlamdan söz edilmiş ve bu terimler türlü metinlerle kazandırılmaya çalışılmıştır.

Sekizinci haftada deyim aktarmaları ve ad aktarmalarına değinilmiş; bu içerik, çalışma yaprağıyla kavratılmıştır.

Dokuzuncu haftada çok anlamlılık, eş adlılık, bağlam konularından söz edildikten sonra bu kavramlar, türlü metinlerin yer aldığı çalışma yaprağıyla kazandırılmıştır.

Onuncu haftada eş anlamlılık, ters anlamlılık kavramları üzerine yoğunlaşılmış; bu terimler, türlü metinlerle kavratılmaya çalışılmıştır.

On birinci haftada bağdaştırma, anlambilimde kılınış ve görünüş kavramlarından söz edilmiş; bu kavramlar, türlü metinlerle pekiştirilmiştir.

On ikinci haftada anlam genişlemesi, anlam daralması, anlam değişmesi ve güzel adlandırma kavramlarına değinilmiş; bu kavramlar, çeşitli metinlerle sunulmuştur.

On üçüncü haftada Türkçenin tümce anlambilimi konusu ana çizgileriyle ele alındıktan sonra bu içerik, türlü metinlerle verilmiştir.

On dördüncü haftada sözcük anlambilim ve tümce anlam ile ilgili metinlerin bulunduğu çalışma yaprağı katılımcılara sunulmuştur.

Yukarıdaki izlencede kuram ve uygulamanın iç içe olmasına, dil becerilerinin bütünlüğü ilkesine, süreç ve sonuç yaklaşımının bir arada olduğu çoklu değerlendirme araçlarının (yazılı sınav, çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı sorular, gözlem formu, öz değerlendirme vb.) sürekli kullanımına dikkat edilmiştir.

Uygulamanın sonunda aşağıdaki görüşme formu aracılığıyla katılımcıların Anlam Bilimi dersinin işlevini sorgulamaları istenmiştir:

Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu Görüşme Formu

1. Anlam Bilimi konularının öğretiminde size göre nasıl bir yol izlenmelidir? Örneklendirerek açıklayınız.

2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğrenme alanlarına (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yönelik amaç ve kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda bu dersin işlevini/konumunu değerlendiriniz.

3. Anlam Bilimi dersi, size neler kazandırdı? Dersin verimliliğini tartışarak eleştirel açıdan değerlendiriniz.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu ile elde edilen veriler, betimsel çözümleme ve içerik çözümlemesi teknikleri ile çözümlenmiştir. Öncelikle bu görüşme formlarının her biri, K-1 ve K-51 arası numaralar verilerek numaralandırılmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar, yazıya geçirilerek sınıflandırılmıştır. Birinci

aşamada edinilen verilerin ortak yönlerini gösteren kodlar belirlenmiş, bunun sonrasında kodların sıklık durumu ve ortak özellikleri ölçü alınarak temalara ulaşılmıştır. Bu temaların saptanmasında eleme ve arıtma işlemlerinin gerçekleştirilmesine ve temaların kodlarla ve diğer temalarla ilişkisinin incelenerek tutarlılığın sağlanmasına özellikle dikkat edilmiştir. Kod ve temaların oluşturulması aşaması yeniden yapılarak ekleme ve çıkarmalarla, kodlama işlemi incelenmiştir. Bu aşamadan sonra birbirinden bağımsız iki uzmanın görüşüne sunularak araştırmanın güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Uzmanların ve araştırmacının, kod ve temalarla ilgili değerlendirmelerinde uyuşmanın olmadığı durumlarda diğer uzmanla yeniden kodlamanın yapılıp görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlamalar belirlenmiştir. Uzman ve araştırmacının değerlendirmeleri sonucunda yapılan karşılaştırmalarda, görüş birliği ve ayrılığı olan kodlamalar saptanmıştır. Araştırmacı ve uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarının araştırmanın güvenirliği üzerindeki etkisi ise *Güvenirlik=Görüş Birliği / (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)* formülü kullanılarak incelenmiştir (Miles and Huberman, 1994). Bu formül sonucunda ulaşılan değerin.70'in üzerinde olması güvenirliği belirtmektedir. Yapılan inceleme sonucunda, araştırmacı ve iki uzmanın görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlik) sırasıyla %88 ve %85 olarak bulunmuştur. Bu değerden hareketle, görüşmelerin analizlerinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çözümlemenin sonunda elde edilen bulgulara ilişkin sıklık (frekans) ve yüzde değerleri tablolar ve çizelgelerle gösterilmiştir.

Bulgular

Anlam Bilimi Konularının Öğretiminde İzlenmesi Gereken Yola İlişkin Bulgular

Katılımcıların Anlam Bilimi konularının öğretiminde izlenmesi gereken yola ilişkin görüşleri; "etkinlik merkezli uygulamalar", "metin temelli yaklaşım", "biçimsellik yerine işlev", "yöntem ve teknik çeşitliliği", "bağlam odaklı anlayış", "öğretim materyali kullanımı" ve "günlük hayatla ilişkilendirme" olmak üzere yedi farklı temada toplanmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri, Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların anlam bilimi konularının öğretiminde izlenmesi gereken yola ilişkin görüşleri*

Temalar	*f*	**%**
Etkinlik merkezli uygulamalar	28	58,74
Metin temelli yaklaşım	26	54,54
Biçimsellik yerine işlev	13	27,27
Yöntem ve teknik çeşitliliği	13	27,27
Bağlam odaklı anlayış	10	20,98
Öğretim materyali kullanımı	9	18,88
Günlük hayatla ilişkilendirme	8	16,78
Toplam	107	

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların anlam bilimi konularının öğretiminde en fazla oranda etkinlik merkezli uygulamalar (f: 28) ve metin temelli yaklaşım (f: 26) belirttikleri görülmektedir. Bu görüşün, katılımcılara verilen eğitimde kullanılan öğrenme ve öğretme yaklaşımlarıyla ilgisi olmakla birlikte metin merkezli etkinliklerin katılımcıların bilgi düzeyini artırmasıyla da ilintisi olmalıdır.

Aşağıda, katılımcıların anlam bilimi konularının öğretiminde izlenmesi gereken yola ilişkin görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

*"Anlam Bilimi konuları öğretilirken ezberci bir anlatımdan ziyade, bilginin daha iyi özümsenebileceği ve yaşantımızda etkili kullanabileceğimiz şekilde öğretilmesi gerektiğini düşünmekteyim. Bu noktada anlatılan her konuyu ya da konu başlıklarından sonra bir **çalışma kâğıdı** etkinliği yaptırarak konunun daha iyi pekişmesi sağlanabilir. Uygulamaya dökülmeyen bilgi ezberden öteye geçemiyor. Bu yüzden araya çok zaman girmeden yapılacak olan **uygulama etkinliklerinin** faydalı olacağını düşünüyorum"(Ö12).*

*"**Metin temelli bir yol** işlenmelidir. Bu metin üzerinde çok fazla örnek yapılarak konular sunulmalıdır. Anlam Bilimi konuları bazen karmaşık ve zor olarak görülebiliyor. Öğrenciler bu konulara önyargı ile yaklaşabiliyor. **Metin** üzerinden verilecek örneklerle bu ön yargı kırılabilir. Örneğin -dır ekinin birçok işlevi var. Bu işlevler birbirleriyle karıştırılabiliyor. Birkaç metin üzerinde değişik işlevleriyle -dır eki ele alınırsa öğrencilerin bu işlevleri karıştırmalarının önüne geçilebilir. Ayrıca metin kullanılmayınca konular askıda kalıyor, **metin** anlam bilim açısından vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkıyor. Bu yüzden **metin temelli öğretilmesinin** doğru olacağını düşünüyorum"(Ö34).*

Model 1.



Kazanımlar Temelinde Anlam Bilimi Dersinin İşlevine İlişkin Bulgular

Katılımcıların, kazanımlar temelinde Anlam Bilimi dersinin işlevine ilişkin görüşleri; "öğrenme alanlarının bütünleyicisi", "işlevsel bakış", "anlamı fark ettirme", "okumaya ağırlık verme", "bağlamı temel alma" ve "dil farkındalığı" olmak üzere" olmak üzere altı

farklı temada toplanmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri, Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Katılımcıların kazanımlar temelinde anlam bilimi dersinin işlevine yönelik görüşleri*

Temalar	***f***	**%**
Öğrenme alanlarının bütünleyicisi	24	46,11
İşlevsel bakış	22	42,27
Anlamı fark ettirme	19	36,50
Okumaya ağırlık verme	14	26,90
Bağlamı temel alma	10	19,21
Dil farkındalığı	9	17,29
Toplam	98	

Tablo 2'ye göre katılımcılar, Anlam Bilimi dersinin işlevleri arasında en fazla oranda öğrenme alanlarının bütünleyicisi (f: 24), işlevsel bakış (f: 22) ve anlamı fark ettirmeyi (f: 19) vurgulamıştır. Bu durum, bu dersin içerik yönünden dört temel dil becerisinin temel ilke ve kavramlarıyla ilintisini ortaya koymaktadır. Katılımcıların işlevsel bakışı öne çıkarmaları, salt biçim odaklı yaklaşımın karşısında yer aldıklarını göstermektedir.

Aşağıda, katılımcıların kazanımlar temelinde Anlam Bilimi dersinin işlevine yönelik görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

*"Öncelikle bu ders **dört alana** da hitap etmektedir. Çünkü; dil, anlamlar bütünüdür. Türkçe dersinde dinleme çalışmalarında dinlenilen metinde anlam esastır. Aynı şekilde konuşma ve okuma alanında zihin anlamlar bütünleriyle faaliyete geçer. En önemlisi de yazma alanında bu ders doğru anlama ile doğru anlatmanın gerçekleşebileceğinin kanıtıdır. Dil anlaşılmadan aktarılamaz, anlatılamaz" (Ö1).*

*"Anlam Bilimi dersi **tüm öğrenme alanlarını kapsayan** bir ders olduğundan işlevselliği fazladır. Öğretmen adayları bu derste öğrendiklerini içselleştirip teoride bırakmazsa bütün bilgileri öğretmenlik hayatında onu işlevsel kılar. Türkçe de anlam boyutu büyük önem taşıdığından hatta temelini oluşturduğundan bütün öğrenme alanlarında Anlam Bilimi dersi kapsamındaki konular uygulanabilir" (Ö24).*

"Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenme alanlarında genellikle anlam konusunda amaç ve kazanımlar yoğunluktadır. Dinlediklerini, okuduklarını anlama, anlamlı cümle ve metin oluşturma, konuşurken anlam bütünlüğünü sağlamaya yönelik amaç ve kazanımlar bulunmaktadır. Bizim de bu dersle birlikte sözcükte ve cümlede anlamı anlamamız, bu konuda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamız amaçlanmıştır. Bu dersin öğretmen öğretmenlik alanında üzerinde çalışılması gereken, uygulamalara yeterince zaman verilmesi gereken bir derstir" (Ö6).

Model 2.



Anlam Bilimi Dersinin Verimliliğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların, Anlam Bilimi dersinin verimliliğine ilişkin görüşleri; "bilgi dağarcığını geliştirme", "işlevsel yaklaşım", "dil zenginliğini somutlaştırma", "bağlamı temel alma", "biçimsellikten uzaklaşma" "kuramsal bilgilerin hafifletilmesi" "uygulama eksikliği" ve "dersin son sınıfta okutulması" olmak üzere olmak üzere sekiz farklı temada toplanmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri, Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Katılımcıların anlam bilimi dersinin verimliliğine ilişkin görüşleri*

Temalar	*f*	%
Bilgi dağarcığını geliştirme	29	64,82
İşlevsel yaklaşım	21	46,94
Dil zenginliğini somutlaştırma	16	35,76
Bağlamı temel alma	16	35,76
Biçimsellikten uzaklaşma	9	20,11
Kuramsal bilgilerin hafifletilmesi	8	17,88
Uygulama eksikliği	8	17,88
Dersin son sınıfta okutulması	7	15,64
Toplam	114	

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların yarıdan fazlasının Anlam Bilimi dersinin verimliliğini değerlendirirken en fazla oranda bilgi dağarcığını geliştirme, işlevsel yaklaşım ve dil zenginliğini somutlaştırmayı belirttikleri görülmektedir. Bu görüş, katılımcılara verilen kuram ve uygulamanın iç içe olduğu eğitimin bir yansıması biçiminde açıklanabilir. Ayrıca katılımcıların, Türkçenin anlambilim bakımından niteliklerinin somutlaştığı metinlerde dilin geniş olanaklarının varlığını fark ettiklerini göstermektedir.

Aşağıda, katılımcıların Anlam Bilimi dersinin verimliliğine yönelik görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

*"Türkçedeki sözcük ve cümlelerin çok kapsamlı anlamları olduğunu **öğrendim**. Bir cümlenin duruma göre birçok anlama gelebiliyor. Aynı zaman bir sözcüğe eklenen aynı ek birçok görevde kullanılıyor. Aslında bunların çoğunu kullandığımı fakat bu denli geniş anlamları, işlevleri olduğunu fark etmediğimi gördüm. Konuşurken ya da herhangi bir metni okurken daha dikkatli okumaya başladım. Cümleleri daha çok irdeler farklı anlamlarını bulmaya çalışıyorum aynı şekilde cümlelerde geçen bir sözcüğün farklı cümlelerde bağlamalarda nasıl anlamlara geldiğini düşünüyorum dilimizin çok kapsamlı çok zengin bir dil olduğunu ve öğrenmem gereken çok fazla şey olduğunu gördüm" (Ö32).*

"Anlam Bilim Dersi sayesinde Tükçenin zenginliğinin daha çok farkına vardım ve böyle bir dilin öğreticiliğini üstlenecek olmamın heyecanını daha çok hissettim. Ve şunu söylemeliyim ki böyle bir dile sahip olduğum için bir kez daha gurur duydum. Öğrencilerime dilin önemini, güzelliğini anlatma konusunda tereddüttüm yok değildi fakat artık bu konuda kendime daha çok güveniyorum. Türkçe dersine sadece bir ders olarak değil aynı zamanda kültürel mirasımızın en nadide parçasını yakından tanıdığımız bir ders olarak görülmesi gerektiğini öğreteceğim" (Ö45).

"Anlam bilimi dersi bana şekilcilikten uzak olmamı, şekle takılıp kalmamamı öğretti. Sadece şekle bakarak bir cümlenin anlaşılamayacağını işlevinin de çok önemli olduğunu öğretti. Bir kelimenin, bir cümlenin bağlamdan bağımsız düşünülemeyeceğini kelimeyi veya cümlelere bakmanın önemli olduğu bağlama bakılarak daha iyi anlaşılabileceğini öğretti. Anlam bilimi dersi bana aslında günlük hayatta çok kullandığım fakat işlevinin farkına varamadığım cümlenin derin yapısını öğretti. Cümlenin ilk bakıştaki anlamıyla derin yapısındaki anlamlarının farklı olabileceğini öğretti. (Ö15).

Model 3.



Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri temelinde Anlam Bilimi dersinin işlevini sorgulamayı amaçlayan araştırmada, elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar şöyledir:

Araştırmanın birinci alt problemi "Türkçe öğretmeni adaylarının Anlam Bilimi konularının öğretiminde izlenmesi gereken yola ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusudur. Katılımcıların çoğunluğunun, Anlam Bilimi konularının öğretiminde "etkinlik merkezli, metin/bağlam temelli, uygulamalı metin çözümlemeleri"ne ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmeleri dikkat çekmektedir. Nitekim Uzun (2000, s.8), bağlam denildiğinde iletinin içeriğini belirginleştiren üç ayrı etmenden söz eder. Bu etmenler dil birimlerinin birbirleriyle kurduğu ilişki, dil birimlerinin fiziksel ortamlarla, durumlarla ve bunların içerdiği olgularla kurduğu ilişki, dil birimlerinin verici ile alıcı arasındaki yaşantı ortaklıklarıyla kurduğu ilişkidir. Bu çerçevede katılımcıların Anlam Bilimi dersinin işlevini değerlendirirken bağlam odaklı anlayışı vurgulamaları esasında sözü edilen dil birimlerinin birbirleri arasındaki ilişkiyle yakından ilintili olmalıdır. İşcan (2011, s.521) da araştırmasında Türkçe derslerinde anlam konusunun ele alınmasında bağlamı göz önünde bulundurmanın önemine değinmiştir. Bu tür etkinlik temelli uygulamaların öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen metin işleme ve çözümleme çalışmalarına da katkısı bulunmaktadır. Bu katkıyı Göçer (2016, s.644), öğrencilerin etkin olduğu bir öğrenme ortamında gerçekleştirilen metin çözümleme sürecinin, öğretmenin, sınıfta istenmeyen davranışlarla karşılaşmasını önlediği gibi, hedef kitlenin bulunduğu sınıf düzeyine uygun donanım kazanmasını da sağlayacağı şeklinde ifade etmektedir. Onan (2016, s.15) da araştırmasında metin üzerinde gerçekleştirilecek anlama çalışmalarında sözcük, söz dizimi ve metin düzeyinde bir anlam farkındalığı oluşturulması gerektiğini, anlamsal gelişimin dil öğretimi açısından son derece önemli olduğunu, anlam olgusunun mutlak suretle belirli bir bağlam içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Bir başka araştırmada sözcüklerin anlam yönünün kullanıma bağlı olduğu, sözcükler arasındaki anlam bağının temel belirleyicisinin kullanımları olduğu görüşü ifade edilerek bağlamın işlevinden söz edilmektedir (Akçataş ve Arı, 2018, s.81). Öyle ki bağlam, sözcük öğretimi etkinlikleri incelendiğinde en sık kullanılan yöntemlerden biridir (Gündoğdu, 2012, s. 213). Bu açıdan metin işleme sürecinde öğretmenler, sözcük öğretimi çalışmalarının bağlam temelli sözcük öğretimi anlayışıyla gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Göçer, 2015, s.18). Bu bağlamda ana dili eğitiminde kullanılan metinlerde bağlam unsurunun özellikle dikkate alınması gerekmektedir (Demir ve Sinan, 2017, s.695).

Bu tür bağlam temelli uygulamalar, etkinlik yaklaşımıyla doğrudan ilgilidir. Etkinlik yaklaşımını vurgulayan araştırmasında Takıl (2016, s.249) öğretim programındaki dil becerilerine ve bunlara ilişkin söz varlığı kazanımlarının "kolay ve kalıcı edinimini sağlayacak etkinlikler" planlanması gerektiğini, bu etkinliklerin; "kelimelerin temel, yan, eş, sesteş, zıt, somut, soyut, mecaz anlamlarını; eş dizim ve çağrışım alanlarını kapsayacak nitelikte" olmasının önemini belirtmektedir. Bir diğer araştırmada "dil farkındalığı oluşturmak amacıyla

kelime öğrenme stratejilerinin kullanıldığı etkinlik temelli kelime öğretimi çalışmalarının alt ve üst düzey okullardaki deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelimeleri daha fazla anlamda kullanmalarını sağladığı" sonucuna ulaşılmıştır (Uluçay, 2016, s.262). Bu araştırmada da katılımcıların, Anlam Bilimi konularının öğretiminde izlenmesi gereken birinci yolun etkinlik merkezli uygulamalar olduğunu belirtmeleri, yukarıdaki araştırma bulgularıyla benzeşme durumunu göstermektedir.

Katılımcıların, konuların metinden kopuk biçimde sunulduğunda öğrencilerin ezbere yöneldiği, dolayısıyla düşünme ediminin gerçekleşmediğini ifade etmeleri, üzerinde durulması gereken bir konudur. Dilidüzgün, Karagöz ve Genç (2016) araştırmalarında bu tür metin temelli uygulamalarla öğrencilerin bilişsel bir sürecin içine girebileceklerini, bu yolla düşünce gelişimlerine katkı sağlanacağını belirtmiş; Türkçe dersinin temel amacının düşünmeyi öğretmek olduğunu dile getirdikten sonra daha da çarpıcı bir değerlendirmede bulunarak öğrencilerin bilişsel ve kişisel gelişimlerini amaç edinen eğitim kurumlarında bu haklardan yoksun bırakılmalarının bir tür şiddet olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcıların anlam bilimi konularının öğretimiyle ilgili görüşlerinde biçimsellik yerine işlev, yöntem ve teknik kullanımı, öğretim materyallerinden yararlanma ve günlük hayatla ilişkilendirmeye de değindikleri belirlenmiştir. Bu çerçevede bir araştırmada, 6-8. sınıf öğrencilerinin mecazlı dili anlama düzeylerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada katılımcılar öğrencilerin öğrendiği kelime, mecaz ve deyimlerle ilgili farklı metin türlerinde yazılar yazmalarına fırsatlar verilmesinin önemini, deyimlerin öyküsünü anlatan metinlerden ve teknoloji araçlarından yararlanılması gerektiğini dile getirmişlerdir (Karatay, 2016, s.285). Bu araştırmada da Türkçe öğretmeni adayları, anlam bilimi konularının öğretiminde dört temel dil becerisinin işe koşulduğu, metin merkezli ve teknoloji destekli materyaller kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum, sözü edilen araştırmaların benzerliğini göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin kavramları anlamlandırma eğilimlerine yönelik bir diğer araştırmada, "öğrencilerin edindikleri bilgileri anlamlandırabilmeleri için gerçeğe ve yaşantılara dayalı işlevsel bilgi sağlayan öğretim materyalleri" ile karşılaşmaları gerektiği vurgulanmıştır (Beydoğan ve Hayran, 2016, s.315).

Bu araştırmada katılımcılar, konuları günlük yaşamla ilişkilendirmenin Anlam Bilimi konularının öğretimine katkı sağladığını dile getirmiştir. İşcan (2009) da araştırmasında öğrendiği atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanan öğrencilerin, bazen kullanan ve hiç kullanmayan öğrencilere göre anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli testte ve yazılı sınavlarda daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Anlam Bilgisi konularının öğretiminde, çıkış noktasının çocuğun dilsel evreni (çevre, ilgi ve gereksinimler) olması gerektiği görüşü, günlük yaşamla ilişkilendirmenin gerekliliğini göstermektedir. (İşcan, 2011, s.521).

Bu araştırmada katılımcıların Anlam Bilimi konularının öğretimine yönelik görüşlerinde önemli görülen başlıklardan biri de yöntem ve teknik zenginliğidir. Bununla

bağlantılı bir araştırmada kavram haritasının "bireylerin iletişim içinde oldukları informal ortamlara yönelik sözcüklerin, ilişkili oldukları diğer sözcüklerle birlikte öğretiminde kullanılmasının yararlı olacağı" belirtilmektedir (Maden, Altunbay ve Dinçel, 2016, s.487). Diğer bir araştırmada da beyin fırtınası, drama ve kavram haritası gibi yöntem ve tekniklerin kullanılmasının Anlam Bilgisi konularının öğretiminde yararlı olabileceği ifade edilmektedir (İşcan, 2011, s.521). Demir (2016, s.1332) ise konuların öğretiminde Anlam Biliminin yöntem ve tekniklerinden yararlanmak gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Katılımcıların Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2018) öğrenme alanlarına yönelik kazanımlar çerçevesinde bu dersin işlevine yönelik görüşleri nelerdir?" sorusudur. Katılımcıların kazanımlar temelinde bu dersin işlevine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde öğrenme alanlarının bütünleyicisi olma, işlevsel bakış ve anlamı fark ettirmenin vurgulandığı anlaşılmaktadır. Bu durumda en fazla sıklıkla dile getirilen öğrenme alanlarının bütünleyicisi olma özelliği üzerinde durulmalıdır. Alanyazında farklı araştırmalarda dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinin birbirini bütünleyen bir anlayışla gerçekleştirilmesi gerektiği özellikle belirtilen bir durumdur (Sever, 2011, s.9; Sever, Kaya ve Aslan, 2011, s.21; Çer, 2016, s.1; Aslan, 2017, s.5; Göçer, 2017, s.111; Göçer, 2018, s.171). Bu yönüyle katılımcı görüşlerinde dile getirilen bu durumun kuramsal bir temele dayandığı açıktır.

Katılımcıların çoğunluğu, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan öğrenme alanları ile ilgili kazanımların Anlam Bilimi dersinin içeriğiyle doğrudan ilgili olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca katılımcılar Türkçenin zenginliğinin anlaşılmasında bu dersin önemine dikkat çekmekte, dersin verimliliğini artırmak için biçimsellikten sıyrılıp işlevsel bir yaklaşımın temel alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra dersin diğer işlevleri arasında okuma ağırlıklı olma, bağlamı temel alma ve dil farkındalığı belirtilmiştir. Katılımcıların, kazanımlar temelinde Anlam Bilimi dersinin okuma ağırlıklı olduğunu ifade etmeleri, bu dersin hedef ve kazanımlarına ulaşmada okumanın rolünü ortaya koymaktadır. İşcan (2011, s.521) da araştırmasında öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmanın, Anlam Bilgisi konularının öğretiminde başarıya ulaşmanın temel koşulu olduğunu belirterek bu görüşü destekler. Bununla bağlantılı olarak çeşitli araştırmalarda çocukların okul öncesi dönemden başlayarak değerlendirme, öz düzenleme, sorgulama ve yorumlama gibi yetilerini devindirecek nitelikli kitaplarla buluşturulmasının önemine dikkat çekilmiştir (Yılmaz, 2016, s.619; Çer, 201, s.6).

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Katılımcıların Anlam Bilimi dersinin verimliliğine ilişkin eleştirileri nelerdir?" sorusudur. Katılımcıların dersin verimliliğine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde olumlu ve olumsuz olmak üzere iki başlık ortaya çıkmaktadır. Olumlu başlığı altında bilgi dağarcığını geliştirme, işlevsel yaklaşım, bağlamı merkeze alma, dil zenginliğini somutlaştırma, biçimsellikten uzaklaşma; olumsuz başlığında ise kuramsal bilgilerin hafifletilmesi gerektiği, uygulama eksikliği ve dersin son sınıfta okutulması belirtilmiştir.

Araştırmada katılımcılar, Anlam Bilimi dersinin dil zenginliğini somutlaştırma yönü üzerinde durmaktadır. Tuna (2009, s.99) da araştırmasında Huzur romanında Anlam Bilgisi açısından dilin her türlü zenginliğinden söz edilebileceğini ifade etmektedir. Bu durum, metinlerin dil zenginliğini somutlaştırmadaki rolünü göstermektedir.

Araştırmada katılımcı görüşlerine göre, Anlam Bilimi dersinin, Türkçe eğitimi alanının temel ilke ve kavramlarını içermesinden dolayı lisans eğitiminin son yılında tek dönemde değil ilk iki yıl içinde verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Dilidüzgün ve Tezbaşaran (2016, s.590) da araştırmalarında Dilbilim dersinin bir döneme sıkıştırılmasının yoğun bir ders içeriği ile karşılaşan öğrencileri ezbere yönelttiğini, soyut ve kuramsal bir algılama biçimini doğurduğunu belirterek bu dersin iki dönemde verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda Anlam Bilimi dersinin işlevini değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada şunlar önerilmektedir:

- Etkinlikler yoluyla dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sırasında merkezde anlam vardır. Bundan dolayı belirli bir bağlam sunulmadan dil becerilerinin geliştirilmesi beklenmemelidir.

- Sözcük ve tümce anlambilim uygulamaları, biçimsellikten kurtarılarak işlevsel bir anlayış geliştirilmelidir.

- Anlam Bilimi dersi içerik bakımından dil eğitiminin temel kavramlarını kapsamasından ötürü Türkçe öğretmenliği lisans programlarının son sınıflarında değil ilk iki yıl içinde verilmelidir.

- Anlam Bilimi dersi, öğrencilerin günlük hayatıyla ve toplum hayatıyla doğrudan ilişkilendirilmeli; beceri geliştiren uygulamalarla işlenmelidir.

Kaynakça

Akçataş, A. ve Arı, E. (2018). Anlambiliminin eş anlamlılık sorunu. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 126-152.

Aksan, D. (1994). Anlambilim: İlgili alanlar ve Türkçe. *Dil Dergisi*, 16.

Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Aksan, D. (2016). *Anlambilim: Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 49.

Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Başkan, Ö. (2006). *Dilde yaratıcılık*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Bayrav, S. (1999). *Dilbilimsel edebiyat eleştirisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Beydoğan, H. Ö. ve Hayran, Z. (2016). Ortaokul öğrencilerinin kavramları anlamlandırma eğilimleri. *Millî Eğitim Dergisi*, *45*(210), 303-317.

Çer, E. (2016). *Türkçe öğretiminde etkinlikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demir, S. ve Sinan, A. T. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapıları üzerine öğrencilerin özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 683-702.

Demir, S. ve Sinan, A. T. (2016). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapıları üzerine bir değerlendirme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 1324-1342.

Dilidüzgün, Ş., Karagöz, M. ve Genç, Ş. (2016). Türkçe ders kitaplarında yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki şiddet etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, *8*(3), 115-137.

Dilidüzgün, Ş. ve Tezbaşaran, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının genel dilbilim dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. İçinde S. Dilidüzgün (Ed.) *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık. 577-592.

Durak, M. (Ed.). (2005). *Terimden anlama: Dilbilim yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Eker, S. (2010). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Filizok, R. (2012). Edebî eleştirinin tanımı, kapsamı ve Türk edebiyatında eleştirinin tarihî kaynakları. İçinde R. Filiok ve M. Dayanç (Editör), *Eleştiri Tarihi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *3*(1), 48-63.

Göçer, A. (2016). Öğretmen rolleri ve öğrenci etkililiği bakımından Türk dili ve edebiyatı eğitiminde metin çözümleme süreci. İçinde S. Dilidüzgün (Ed.) *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık. 633-647.

Göçer, A. (2017). *Öğrenci merkezli-etkileşimli-metin işleme ve çözümleme süreçli Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Göçer, A. (2018). *Metin işleme süreçli-mikro öğretim uygulama örnekli Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Günay, V. D. (2007). *Sözcükbilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Gündoğdu, A. E. (2012). İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi sözcük öğretimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *1*(1), 201-217.

Hengirmen, M. (1998). Türkçe dilbilgisi. Ankara: Engin Yayınevi.

İşcan, A. (2009). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin 2005 Türkçe dersi öğretim programındaki anlam bilgisi ile ilgili başarı durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Erzurum Örneklemi)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

İşcan, A. (2011). Anlam bilgisi konularının öğretimi. *Turkish Studies*, *6*(2), 503-522.

Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin dil bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Karaağaç, G. (2015). *Dil bilgisi ve anlam bilgisi çözümlemeleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Karatay, H. (2016). 6-8. sınıf öğrencilerinin mecazlı dili anlama düzeyleri. *Millî Eğitim Dergisi*, *45*(210), 265-285.

Keçik, İ. ve Uzun, Subaşı, L. (2000). Sözlü ve yazılı anlatım üzerine. İçinde C. İleri (Editör), *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.

Maden, S., Altunbay, M. ve Diçel, Ö. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi uygulamaları: kavram haritası örneği. *Millî Eğitim Dergisi*, *45*(210), 477-488.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: SAGE Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: MEB.

Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, *45*(210), 11-29.

Patton, Q. M. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

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

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.

Takıl, N. B. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programına göre 5-8. sınıf öğrencilerinin kelime servetlerini geliştirmeye yönelik bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, *45*(210), 237-252.

Tuna, H. (2009). *Huzur romanının anlam bilgisi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Enstitüsü, Konya.

Uluçay, M. (2016). Etkinlik temelli kelime öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimelerin anlam derinliğine yansıması. *Millî Eğitim*, *210*, 253-263.

Vardar, B. (1982). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri* (No. 492). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Vardar, B. [yönetiminde N. Güz, E. Huber, O. Senemoğlu ve E. Öztokat] (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. (2014). *Temel dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yılmaz, M. (2016). Küçük kara balık ile diktatörlük ve demokrasi adlı kitapların eleştirel düşünme becerisini geliştirme bağlamında incelenmesi. İçinde S.Dilidüzgün (Editör) *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi (ss.* 609-620). Ankara: Anı Yayıncılık.

ÇOCUK YAZINI İNCELEMELERİ

Türk Çocuk Yazınındaki Çatışmaya Benlik Durumları Açısından Bir Bakış: Aytül Akal Örneği

Conflict in Turkish Children's Literature in Terms of Self-respect at a Glance: Aytül Akal Sample

Sevil HASIRCI

Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Öz

Çatışma, birbiriyle uyuşmayan iki veya daha fazla güdünün aynı anda bireyi etkilediği anlarda ya da iki kişi veya grup arasındaki çeşitli anlaşmazlıklarda ortaya çıkmaktadır. İnsan ilişkilerinde yaşanan bu çatışmalar, çocuk yazınında da kendini gösterir. Yazınsal yapıtlardaki kahramanların çatışma süreci ve çatışmada yansıttıkları benlik durumları ise çocuk okurun öykünmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, Aytül Akal'ın öykülerindeki (Kızım Nerdesin?, Oğlum Nerdesin?) çatışmaları, benlik durumları açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Eric Berne'in Yapısal Çözümleme (Transaksiyonel Analiz) Yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmış; elde edilen veriler betimsel olarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, çocuk karakterlerde en çok doğal çocuk benlik durumunun, anne karakterlerde ise yetişkin, koruyucu ana baba ve eleştirici ana baba benlik durumlarının öne çıktığı belirlenmiştir. Her iki kitapta da tamamlayıcı iletişim biçiminin baskın bir biçimde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: *çocuk yazını, benlik durumları, çatışma, iletişim biçimleri.*

Abstract

Conflict arises when two or more incentives are incompatible with each other at the same time or disagreement happens between two or more people. These conflicts in human relations also appear in children's literature. The conflict process of the characters in the literary works and the ego states they reflect in the conflict have great importance for the emulation of the child reader. For this reason, the aim of the study is to examine the stories of Aytül Akal (Kızım Nerdesin?- Where are you my daughter? and Oğlum Nerdesin?- Where are you my son?) in terms of the ego states. For this purpose, Eric Berne's Transactional Analysis was used. In this study, the document analysis in the qualitative research methods was used, and the data obtained were analyzed descriptively.At the result of research, it was determined that the natural child ego state was used predominantly at the children characters and, adult, nurturing parent and critical ego states were prominent at the mother characters. In both books, it was concluded that the complementary communication style was generally used.

Keywords: *children's literature, ego states, conflict, communication styles.*

Giriş

Çatışma, tüm canlılarda görülen bir etkileşim sürecidir ve bu etkileşim süreci, bilişsel (kişinin kendi gereksinimlerinin, çıkarlarının veya isteklerinin diğer kişilerle bağdaşmadığı anlayış ya da düşünce), duyuşsal (birtakım uyumsuzluğu işaret eden bir etkileşime veya duruma karşı korku, kızgınlık, umutsuzluk ya da üzüntü biçiminde sergilenen tepkiler) ve davranışsal (düşüncelerin açıkça ifade edildiği, duyguların gösterildiği, karşı tarafın gereksinimlerini karşılamasına engel olunarak kendi gereksinimlerinin karşılandığı birtakım davranışlar) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Mayer, 2000). Bu çatışma süreci; aynı ya da eşdeğer olan iki durumdan birini seçmek zorunda kalma ya da yaşamsal nitelikte gerekli olan bir isteğe yönelik bir engelle karşılaşma durumunda olduğu gibi; bireyin diğer bireylerle ilişkilerinde (grup içi, gruplar arası, örgüt ya da toplumsal ilişki) amaç, duygu, düşünce, değer ve inançlarındaki uyumsuzluk ya da zıtlıktan kaynaklı durumlarda da karşımıza çıkmaktadır (Artan, 2002; Eren, 2010; Can, 2011). Bu nedenle çatışmanın üç temel ögesi bulunmaktadır:

- Çatışmaya giren birey, grup ya da örgüt,
- Çatışmaya neden olan olay, konu ya da nesne,
- Çatışma sonucunda ortaya çıkan durum (Başar, 2013, s.69).

Böyle bir durumun hem olumlu hem de olumsuz yönü bulunmaktadır. Çatışma; şiddeti, yok etmeyi, insanlıktan uzaklaşmayı, barbarlığı, uygar düzeydeki kontrolün kaybedişini, mantıksızlığı gösterdiği gibi; macerayı, yeniliği, gelişmeyi, açıklamayı, yaratmayı ve eytişim düşünmeyi de gösterebilir (Aydın, 2010). Burada önemli olan çatışmanın yapıcı mı yoksa yıkıcı mı olacağına ilişkin belirlemelerde bulunmaktır. Bu belirlemede şu önemli soruyu sormak gerekir: Hangi tür bir etkileşim ilişkiye, ekibe ya da örgüte bir zarar vermeden, insanları çok dağıtmadan çok belirgin olarak yararlı sonuçların ortaya çıkmasını sağlayabilir? (Folger, Poole ve Stutman, 2013, s.8) Bunun için de yapıcı ya da yıkıcı çatışmalara ilişkin ölçütleri göz önünde bulundurmak gerekir.

Yapıcı bir çatışma, büyük ölçüde esneklik özelliğine sahiptir. Yapıcı çatışmalarda; taraflar zorlama ile müzakere, şakayla takılma, rahatlama arasında değişen çok değişik davranışlar sergilerler. Buna karşın yıkıcı çatışmalarda taraflar pek esnek davranışlar sergilemezler. Çünkü amaçları çok dar bir anlamda belirlenmiştir: Taraflar daha çok birbirlerini yenmeye çalışmaktadırlar. Yıkıcı çatışma etkileşiminde genellikle gerilim kontrolsüz bir biçimde tırmandırılır veya konulardan kaçınma çabaları devam ettirilir. Yapıcı çatışmada ise etkileşimin yönü sıklıkla değişme gösterir. Katılıcımlar çatışmayı yönetmeye çalışırken genellikle gerilim önce kısa bir süre için tırmandırılır, sonra sakinlik olur, bu arada bazı kaçınma davranışları gözlenir, son olarak da yapıcı bir iş ortaya konur (Folger, Poole ve Stutman, 2013, s.8).

Çatışmanın insanın doğasında vazgeçilmez oluşu, yazın dünyasına da yansımıştır. Yazın, insanın kendisiyle, başka insanlarla, doğal ve toplumsal çevresiyle olan çatışmalarını yansıtır. Bu yansıtma ise yazının değişmeyen işlevlerinden biridir (Kavcar, 2017, s.5). Çocuklara seslenen yapıtlarda da kurgulanan her olayda bir çatışmanın yaşanması kaçınılmazdır, ayrıca okurun metnin çekim alanına girmesinde, olay ve çatışmaların niteliği belirleyici bir etken durumundadır (Sever, 2015, s.127). Üstelik bu etken, yazınsal metinlerde öykü akışını başlatan, harekete geçiren ve okuma etkinliğini sürükleyen bir özelliğe sahiptir (Aslan, 2006; Akyürek, 2008). Çünkü her yeni çatışma, ilk çatışmadan ve ilk çatışma da kurmaca metnin belirlediği amaca ulaşma doğrultusundaki bilinçli bir çabadan doğar (Egri, 2012) ve her bir çatışma, zaman zaman hareketini artırıp en üst noktaya ulaşırken, zaman zaman da soğuyup zayıflar. Kimi zaman birtakım düğümlerin oluşmasıyla tıkanırken, kimi zaman da bu düğümlerin çözülmesi ile sona ulaşır (Çetişli, 2004, s.61).

Yazında çatışma, olay örgüsünü şekillendirirken kişi(ler) bağlamında bir sorun durumu yaratır, karakter ise kimliğini çatışma sırasında ortaya koyar. Kişilerin özellikleri ve eylemleridir, çatışmaya varlık kazandıran. Genellikle çatışma, ana karakterlerin inançları, değerleri, tutumları vb.lerinde gözlenen farklılıklardan doğmaktadır. Öykü içinde yer alan kişiler, kişiliklerine uygun bir çizgide davranırken okur da kendi yaşamından parçalar bulma arayışı içindedir (Akyürek, 2008; Çeber, 2010; Egri, 2012; Demir, 2013). Küçük çocuklar için yazılmış kurgularda çoğunlukla tek anlatı eksenini taşıyan bir adet çatışma yer alırken, olgun çocuklara seslenen kurgularda pek çok farklı çatışma durumu tek bir olay örgüsünde yer alabilmektedir (Solak, 2012, s.3). Yazın aracılığıyla çatışmalar, çocukların göz önünde canlandırabilecekleri, karakterlerle duygudaşlık kurabilecekleri ve anlaşmazlıklara şiddet içermeyen kararların alınışını takdir edebilecekleri biçimde sunulmalıdır (Luke ve Myers, 2012, s.66).

İletişim çatışmaları bağlamında pek çok yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan bir kısmı, doğrudan kişilerarası etkileşimlerin çözümüne yöneliktir, bir kısmı ise yalnızca bu amaç için ortaya atılmamış olan ancak kişilerarası etkileşimleri incelemede de kullanılabilecek yaklaşımlardır (Dökmen, 2002, s.59).

Kişilik ve iletişim kuramı olan Yapısal Çözümleme Kuramı, Eric Berne tarafından öne sürülmüştür. İnsancıl bir yaklaşım olan bu kuramın dayandığı üç başat sayıltı vardır:

a) Herkeste duygusal olarak gelişmek ve özerklik gelişimini kazanmak için bir eğilim bulunmaktadır.

b) Her insan karşılaştığı olaylarda (farkında olarak veya olamayarak) bir seçim yapmaktadır.

c) İnsanlar yaşamlarının akışını değiştirebilir (Akkoyun, 2001, s.4-5).

Bu sayıltılar temelinde, Yapısal Çözümleme Kuramı'na göre insanın kişiliği üç bölümden oluşmaktadır: Ana baba (anne-baba, ebeveyn)*, yetişkin ve çocuk benlik (ego) durumu. Bir insan, kişiler arası iletişim sırasında üç temel role girebilir ya da bir başka ifadeyle, üç tür tavır takınabilir (Dökmen, 2002, s.59). Ancak bu üç tavır, Freud'un id, ego ve süper ego kavramları ile eş anlamlı değildir. Çünkü Freud'un kavramları, kuramsal bir yapıyı ifade ederken benlik durumları, gözlenebilir davranışları, ilgili davranış biçimleriyle eşlenmiş duygular sistemini ifade etmektedir (Berne, 1997; Akkoyun, 2001). "Bir kimsenin yüzüne bakarak ve onu dinleyerek 'süper egosunda olduğu' söylenemez. Oysa gözlemleyerek bir kimsenin ebeveyn ego durumundan hareket edip etmediği söylenebilir." (Akkoyun, 2001, s.35).

Benlik durumları kişiliğin hem yapısını hem de işlevini (fonksiyonunu) kavramsallaştırmak için kullanılmaktadır; yapısal model içerikle, işlevsel (fonksiyonel) model bu içeriğin süreciyle ilgilidir (Williams ve Williams, 1980; Akkoyun, 2001).

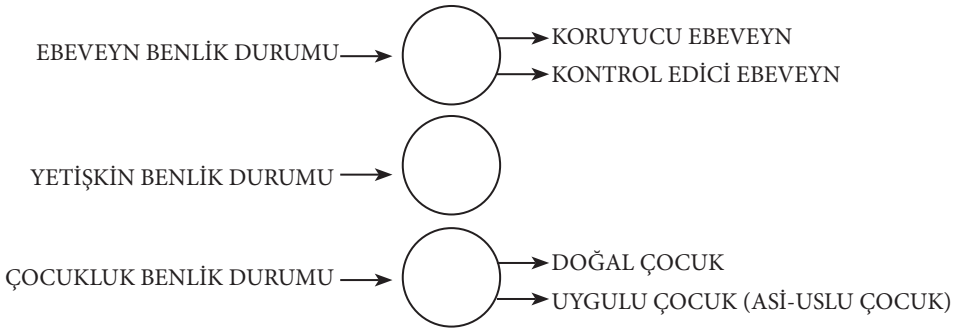
Berne (1997) benlik durumlarını, anne-baba kişiliklerine benzeyen benlik durumu, gerçeğin nesnel olarak değerlendirilmesine yönlendirilmiş benlik durumu ve geçmişteki ilk çocukluk yıllarını yansıtan davranışları sergileyen benlik durumları olarak ele almaktadır. Bu benlik durumları; dış ruhsal, yeni ruhsal ve eski ruhsal benlik durumları olarak da tanımlanmaktadır.

Berne (1997)'e göre toplulukta her birey, belli bir zaman için ana-baba, yetişkin ya da çocuk benlik durumunu sergileyebilir ve değişen süreçte bir benlik durumundan diğerine geçebilir. Her üç kişiliğin görünümü de yaşam açısından büyük değer taşımaktadır. İçlerinden biri, sağlıklı dengeyi bozduğunda, bu önem ve değer kendini belli etmektedir. Sağlıklı ve verimli bir yaşam içinde ana baba, yetişkin ve çocuk eşit yerlerini korumaktadır. Bu benlik durumları şöyle tanımlanabilir:

> "Bu senin ana-baba tutumun" ifadesinin gerçek anlamını, "Şimdi sen ana-baban (veya onların yerini tutan kişiler) gibi düşünüyorsun, onlardan biri gibi tepki gösteriyorsun, aynı duruş biçimini, tavırları, sözcükleri, duyguları vb. sergiliyorsun." biçiminde algılamak gerekir. "Bu senin yetişkin tutumun" sözcükleriyle de "Şimdi sen içinde bulunduğumuz durumun bağımsız, nesnel değerlendirmesini yaptın, bir başına oluşturduğun düşünce süreçlerini, algıladığın sorunları veya vardığın sonuçları saplantılara bağlı tavırlar almadan ortaya koyuyorsun." denilmek istenmektedir. "Bu senin çocuk tutumun" sözcükleri, "Gösterdiğin tepkinin amacı ve gösteriliş biçimi, küçük bir kız ya da oğlan çocuğuyken ortaya koyduklarının aynısıdır." anlamını vermektedir (Berne, 1997, s.26).

Yukarıda sözü edilen üç benlik durumu, yapısal çözümlemedeki üç benlik durumunu ifade etmektedir. İşlevsel çözümlemeye göre ise benlik durumları 5 biçimde gözlenmektedir:

* Dökmen (2002) ve Berne'in "Hayat Denen Oyun" adlı yapıtını çeviren Sargut "anababa"; Akkoyun (2001) ise "ebeveyn" sözcüğünü yeğlemiştir. Bu çalışmada "ana baba" ifadesi kullanılmıştır.



Şekil 1. *İşlevsel çözümlemede benlik durumları* (Akkoyun, 2001)

Bu benlik durumlarının tanımlamaları Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. *İşlevsel çözümlemede benlik durumlarının özellikleri*

Ana Baba Benlik Durumu		
Kişiliğimizin insanlara nasıl davranmaları gerektiğine, dünyayı nasıl algılayacaklarını ve dünyayla nasıl baş edebileceklerini yönlendirmeye ilişkin benlik durumu.		
Koruyucu (Doğal) Ana Baba	Eleştirici** (Kontrol Edici) Ana Baba	
İlgili, özen gösterici, bağışlayıcı, destekleyici, izin verici, sempatik, şefkatli, koruyucu ve endişeli ana baba benlik durumu.	İnatçı, sabit fikirli, ön yargılı, aşırı koruyucu, cezalandırıcı, sürekli ahlak dersi veren, otoriter görünümlü, her şeyi bilen ve bu bildikleri ile yargılayan ana baba benlik durumu.	
Yetişkin Benlik Durumu		
Olasılıkları hesaplama, gerçeği test etme, sorun çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma, sorgulama yapmaya dönük akılcı benlik durumu Çocuk yetişkin, izlenimlere ve sezgiye dayalı olarak sorun çözme stratejilerini işe koştuğu için "küçük profesör" olarak da adlandırılmaktadır.		
Çocuk Benlik Durumu		
Bireyin yaşamla baş etmek üzere öznel bir algılamaya dayalı olarak kendi malzemesiyle verdiği tepkileri ve bu tepkileri verirken yaşadığı duygu ve düşünceleri içermektedir. Kişiliğimizin az gelişmiş ya da çocuksu yanı olarak anlaşılmamalıdır.		
Doğal Çocuk	Uyarlanmış Çocuk	
Bireyin karşısındaki kişiye kendini anlık olarak ifade etmesi, içinden geldiği gibi davranmasıdır. Meraklı, düşünmeden hareket eden, bencil, sevecen ve şakacı özellikler gösterir.	Asi Çocuk	Uslu Çocuk
	Bireyin karşısındaki kişinin istediklerine karşı çıkarak davranmasıdır. Otoriteye başkaldırmadır.	Bireyin karşısındaki kişinin davranışlarına uyum göstermesi, karşısındaki kişinin istediği biçimde davranmasıdır. Otoritenin istediği şekilde davranma, kurallara uymadır.

(Dolliver ve Mixon, 1977; Williams ve Williams, 1980; Akkoyun, 2001; Dökmen, 2002)

** Alanyazında eleştirel ana baba mı, yoksa eleştirici ana baba mı olması gerektiğine ilişkin bir kavram kargaşası söz konusudur. Dökmen (2002), bu konuya açıklık getirmiş ve "eleştirel ana baba" kavramının gerçeğin araştırılmasını, irdelenmesini kastettiği için yetişkin benlik durumu tavrını gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca TDK sözlüğüne bakıldığında da eleştirici kavramının "yerli yersiz her şeyi eleştiren" anlamının olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada "eleştirici ana baba" ifadesi yeğlenmiştir.

Bu benlik durumları, şu örnekle de somutlaştırılabilir (Dökmen, 2002, s.66):

> Karnınız çok aç ve siz de dumanı tüten nefis bir sandviç satın aldınız, ancak tam ısırmak üzereyken küçük bir çocuğun gözlerini dikip yutkunarak sandviçinize bakmakta olduğunu gördünüz. Şimdi içinizde ne olup bitiyor: Muhtemelen çocuk benlik durumunuz "Arkanı dön ve ye"[3] diyor. Aynı anda ana baba yanınız "Sakın yeme, sandviçi çocuğa ver." diyor. Bu arada yetişkin yanınız ise içimizdeki ana babadan, çocuktan ve midenizden gelen iletileri (mesajları) ve karşımızdaki çocuğun görüntüsünü dikkate alarak "İkiye böl, birini sen ye, birini çocuğa ver."[4] diyebilir. Herhalde bu çözüm akılcı ve gerçekçidir. Çünkü hem midenizi hem vicdanınızı hem de karşınızdaki çocuğu rahatlatır.

Toplumsal ilişkinin temel birimi, karşılıklı davranışsal çözümlemedir. Karşılıklı davranış çözümlemesi temelde, hangi benlik durumunun karşılıklı davranışsal uyarıyı yaptığı ve hangisinin karşılıklı davranışsal tepkiyi ortaya koyduğu ile ilgilenmekte ve üç türlü iletişim işlemi karşımıza çıkmaktadır: tamamlayıcı, çapraz ve gizil (Berne, 1997, s.33).

Tablo 2. *Karşılıklı davranışsal çözümleme (transaksiyon) türleri*

Tamamlayıcı	İletiyi alan kişi, kendisine ileti gönderilen benlik durumundan yanıt verir.
Çapraz	İletiyi alan kişi, farklı bir benlik durumundan iletiye yanıt verir. Bu etkileşim sürecinde bireyler benlik durumlarını değiştirmedikçe iletişim sağlanmaz.
Gizil	İletişimde bulunan iki kimseden yalnızca birisinin ya da her ikisinin iki farklı benlik durumundan harekete geçmesi ve aynı anda hem psikolojik hem de sosyal düzeyde iki farklı iletinin birlikte gönderilmesi durumudur.

(Berne, 1997; Akkoyun, 1995; Akkoyun, 2001; Gültekin ve Voltan Acar, 2004).

Bu üç tür karşılıklı davranışta üç temel kural karşımıza çıkmaktadır (Berne, 1997; Akkoyun, 1995; Akkoyun, 2001; Gültekin ve Voltan Acar, 2004):

• İletişim tamamlayıcı (bütünleyici) olduğu sürece sonsuza kadar sürebilir.

• İletişim çapraz (kapalı) olduğu sürece taraflardan birisi ya da ikisinin birlikte benlik durumunu değiştirmesi gerekir. Yoksa iletişim sürmez.

• İletişim gizil olduğunda davranışın sonucunu sosyal düzey değil, altta yatan psikolojik düzey belirler.

İletişimsel süreçte var olan benlik durumları ve karşılıklı davranışlar, yazında da kendini göstermektedir. Alanyazına bakıldığında iletişim çatışmaları ve bu çatışmalardaki

3 Buradaki durum, çocuk benlik durumu arasından doğal çocuk benlik durumunu yansıtmaktadır.
4 Buradaki durum, ana baba benlik durumu arasından koruyucu ana baba benlik durumunu yansıtmaktadır.

benlik durumu açısından ele alınan araştırmaların (Taş, 2008; Kırbaşoğlu, 2010; Taş ve Dağtaş, 2016) sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ise çocuk yazınındaki çatışmanın iletişimsel bağlamda çözümlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Aytül Akal'ın "Kızım Nerdesin?" ve "Oğlum Nerdesin?" adlı yapıtları ele alınmış ve bu yapıtlardaki öykülerde şu sorulara yanıt aranmıştır:

a. Öykülerdeki benlik durumlarının sıklık oranı nedir?

b. Öykülerdeki her bir benlik durumu arasındaki bütünleyici, çapraz ve gizil davranışların yüzdelik ve sıklık oranı nedir?

c. Öykülerde en çok hangi benlik durumu ve hangi karşılıklı davranışlar öne çıkmaktadır?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden belge (doküman) incelemesi yöntemi kullanılmıştır. "Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.187). Bu bağlamda belirlenen iki çocuk kitabı, araştırma amacı doğrultusunda çözümlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Çocuk yazını ürünlerindeki çatışmalar şu şekilde sınıflandırılmaktadır: kişi-kişi çatışması, kişinin kendisiyle olan çatışması, kişi-doğa çatışması ve kişi-toplum çatışması (Sever, 2015, s.128). Bu araştırma, kişi- kişi çatışması ve kişinin kendisiyle olan çatışma bağlamında ele alınmıştır.

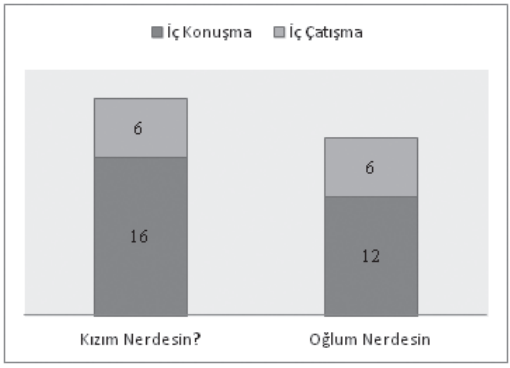
Benlik durumları, ilgili çalışmalardan (Dökmen, 1994; Berne, 1997; Akkoyun,2001; Gültekin ve Voltan Acar, 2004; Taş, 2008; Kırbaşoğlu, 2010; Taş ve Dağtaş, 2016) yararlanılarak kodlanmıştır. Benlik durumları, hem içerik (yapısal model) hem de bu içeriğin süreci (işlevsel model) olmak üzere iki ayrı modelin işe koşulmasıyla ele alınmış; her bir benlik durumundaki (koruyucu ana baba, eleştirici ana baba, yetişkin, doğal çocuk, uslu çocuk, asi çocuk) iletişim işlemi (transaksiyon), üç başlık altında incelenmiştir: tamamlayıcı (bütünleyici), kapalı (çapraz) ve gizil. Araştırmada belirlenen kodlamalar ile ilgili psikoloji alanında uzman iki araştırmacı ile görüşülmüş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmelerin ardından yeniden değerlendirilmek üzere rastlantısal bir biçimde 4 öykü seçilmiş ve alan uzmanıyla yapılan kodlamalar arasındaki uyum hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü kullanılarak yapılan hesaplamalarda bu uyum yüzdesi %86 olarak belirlenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen veriler, betimsel olarak çözümlenmiştir. "Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş 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 ve Şimşek, 2011, s.224).

Bulgular

Çatışma iki yönlüdür: 1. Bireyin kendi içinde yaşadığı çatışma, 2. Bireyler arası uyuşmazlıktan kaynaklı çatışma. Bu nedenle çalışmanın bulguları şu biçimde irdelenmiştir: Anne karakterinin yaşadığı iç çatışma ve anne ile çocuk karakterler arasındaki karşılıklı davranışsal çözümleme.

Anne Karakterin İç Çatışması

Anne karakterin öykülerde yer yer iç konuşma yaptığı görülmektedir. Bu iç konuşmaların bazılarında ise iç çatışma yaşadığı belirlenmiştir. Bu iç konuşmalar içinde görülen çatışmaların oranı, "Kızım Nerdesin?" adlı yapıtta % 27 iken "Oğlum Nerdesin?" adlı yapıtta % 33'tür. İç çatışma sayısı her ikisinde aynı (*f*:6) olmasına karşın "Oğlum Nerdesin?" adlı yapıtta iç konuşma oranının daha az olduğu görülmektedir (Bk. Şekil 2).



Şekil 2. *Anne karakterinin yaşadığı iç çatışma*

Anne karakterin yaşadığı iç çatışmaya ilişkin şöyle örnekler verilebilir:

Ne hassas bir konu! Ne demem gerekiyor şimdi? Kopya yoktu desem, yalan! Vardı desem, bu kez «Sen de kopya çekmiş miydin?» diye soracak (Kızım Nerdesin?, s.46).

(…) Bir yanda annemin çağı, bir yanda çocuklarımın çağı, ortada sıkıştım kaldım. Benim çağım nereye kayboldu? (Oğlum Nerdesin?, s.71).

Acaba ders çalışmaya gittiği arkadaşına telefon etsem mi? Telefon edip ne söyleyeceğim? "Bak, arkadaşın yalancıymış" mı diyeceğim? "Söylenen yalanlar işte böyle çok kısa sürede ortaya çıkar" mı diyeceğim? Olmaz, bunu kendisi keşfetmeli. Akıllı kızdır, anlayacak nasıl olsa. Bu arada büyük düş kırıklıkları yaşamasa… (Kızım Nerdesin?, s.52).

> Büyüdüğünün farkındayım. Bu beni şaşırtıyor; bazen korkutuyor. Ne yapmam, nasıl davranmam gerektiğini bilemiyorum. Benim çocukluğumda her şey başkaydı. Sanki hayat daha kolaydı. Yoksa bana mı öyle geliyor? Annem de her zaman, "Benim çocukluğumda böyle değildi." diye yakınmaz mıydı? Her şey ne çabuk değişiyor (Oğlum Nerdesin?, s.17).

Öyküde yer alan anne karakterinin yaşadığı iç çatışma, koruyucu ana baba benlik durumundan kaynaklıdır. Çünkü günümüzün şartlarına bir yandan uyum sağlamaya çalışırken diğer yandan da çocuğunun büyüdüğüne ve onun isteklerine karşı onay verip vermemeye ilişkin kararsız kalmaktadır. Bu kararsızlık, anne karakteri iç çatışmaya sürüklemektedir.

Karakterlerin Benlik Durumları ve Karşılıklı Davranışsal Çözümlemesi Açısından Değerlendirilmesi

"Kızım Nerdesin?" ve "Oğlum Nerdesin?" adlı öykü kitaplarının her biri 10 öyküden oluşmaktadır. Bu nedenle her bir öykü, 1'den 10'a kadar sıralanmış; benlik durumları açısından öykülerin karşılıklı çözümlemesi yapılmıştır. Tablo 3 ve 4'te her bir karşılıklı davranışın sıklık dağılımları gösterilmiştir. Bu bağlamda tabloda benlik durumları kısaltılarak gösterilmiştir: Anne karakter için: Y.E.A (yetişkin-eleştirici ana baba), Y.K.A (yetişkin-koruyucu ana baba), Y.Y (yetişkin-yetişkin), Y.U.Ç (yetişkin-uysal çocuk), Y.D.Ç (yetişkin-doğal çocuk), Y.A.Ç (yetişkin-asi çocuk). Y2 ise öykülerde yer yer var olan anneanne karakterini belirtmek için kullanılmış ve böylece anneanne ile anne karakter arasındaki davranışsal çözümleme gösterilmiştir.

Öyküde iki çocuk karakter yer almaktadır. Bu nedenle ergenlik döneminde olan çocuk için "Ç" kısaltması, küçük çocuk için ise "Ç2" kısaltması kullanılmıştır. Örneğin "Ç.A.Ç" kısaltması, ergenlik dönemindeki çocuk karakterin asi çocuk benliği göstergesi için kullanılırken "Ç2.A.Ç" kısaltması, küçük çocuk karakterin asi çocuk benliği için kullanılmıştır.

Tablo 3. *"Kızım Nerdesin?" adlı yapıttaki benlik durumu dağılımı*

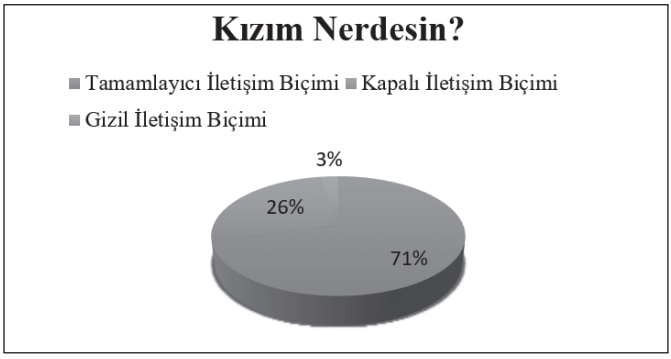
BENLİK DURUMLARI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOPLAM
Y.E.A.-Ç.A.Ç	5	6				4				1	16
Y.E.A.-Ç2.A.Ç			1					1	1		3
Y.E.A-Ç.U.Ç	3	3									6
Y.E.A-Ç2.U.Ç											0
Y.E.A-Ç.D.Ç		1	2			2	2	2	1		10
Y.E.A-Ç2.D.Ç		2		2			1		1	2	8
Y.E.A.-Ç.Y.	1	1	1			1	1				5
Y.E.A.-Ç2.Y.		2	2	5				1			10

BENLİK DURUMLARI	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**TOPLAM**
Y.E.A.-Ç.E		1		1							2
Y.E.A.-Ç2.E				3							3
Y.K.A-Ç.A.Ç	3	1	1	5		5				4	19
Y.K.A-Ç2.A.Ç											0
Y.K.A-Ç.U.Ç	2	1		2		5		3	1	3	17
Y.K.A-Ç2.U.Ç											0
Y.K.A-Ç.D.Ç	3	5	5	1		7	3		16	8	48
Y.K.A-Ç2.D.Ç			1	4	1		1		2	1	10
Y.K.A-Ç.Y.	3			1		1			2		7
Y.K.A-Ç2.Y.				3		2		1		5	11
Y.K.A-Ç.E				1	1						2
Y.K.A-Ç2.E				1		1					2
Y.Y.-Ç.A.Ç	3	2	1			1		4			11
Y.Y.-Ç2.A.Ç											0
Y.Y.-Ç.U.Ç	1										1
Y.Y.-Ç2.U.Ç										3	3
Y.Y.-Ç.D.Ç	2	1	11		2	2	1	3	1	3	26
Y.Y.-Ç2.D.Ç			1	1		1	1	1	1	7	13
Y.Y.-Ç.Y.	4	7	1	3	1	4	4	6	1	2	33
Y.Y.-Ç2.Y.				3		3		3		2	11
Y.Y.-Ç.E				2	3	1	1			1	8
Y.Y.-Ç2.E							1			1	2
Y.U.Ç.-Ç.A.Ç	2	1									3
Y.U.Ç.-Ç.U.Ç											0
Y.U.Ç-Ç.D.Ç	4	1							2		7
Y.U.Ç-Ç2.D.Ç										2	2
Y.U.Ç.-Ç.Y.	1					1					2
Y.U.Ç.-Ç.E		1									1
Y.U.Ç.-Ç2.E										1	1
Y.D.Ç.-Ç.A.Ç											0
Y.D.Ç.-Ç.U.Ç											0
Y.D.Ç.-Ç.D.Ç	2		10		3					1	16
Y.D.Ç-Ç2.D.Ç		2			3					1	6
Y2.K.E-Y.A.Ç							1				1
Y2.K.E-Y.U.Ç	1						1				2
Y2.K.E-Y.D.Ç							2				2
Y2.K.E-Y.Y.											0

BENLİK DURUMLARI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOPLAM
Y2.E.E-Y.A.Ç							4				4
Y2.E.E-Y.U.Ç							9				9
Y2.E.E-Y.D.Ç							1				1
Y2.E.E- Y.Y.							3				3
Y2.Y.- Y.Y.											0
TOPLAM	40	38	37	38	29	41	37	27	29	50	366

Tablo 3'e bakıldığında, en çok koruyucu ana baba ve doğal çocuk benlik durumları arasında iletişimin gerçekleştiği (*f:*58) görülmektedir. Ardından bunu sırasıyla, yetişkin-çocuk yetişkin (*f:*44), yetişkin-doğal çocuk (*f:*39), Y. doğal çocuk- Ç.doğal çocuk (*f:*22), koruyucu ana baba- asi çocuk ile eleştirici ana baba- asi çocuk (*f:*19) ve koruyucu ana baba-Ç. yetişkin (*f:*18) ile koruyucu ana baba- uslu çocuk (*f:*17),… benlik durumları izlemektedir. Çocuk karakterlerde doğal çocuk benlik durumu (*f:* 149), anne karakterde ise daha çok koruyucu ana baba benlik durumu (*f:*116) öne çıkmaktadır.

Her bir benlik durumu arasındaki karşılıklı davranışlara bakıldığında ise:



Şekil 3. *"Kızım Nerdesin?" kitabındaki iletişim biçim dağılımları*

Şekil 3'te, en çok tamamlayıcı iletişim biçiminin öne çıktığı görülmektedir (*f:*237, % 71). Bu da anne ve çocuk karakterler arasındaki iletişim biçimlerinde sürekliliğe önem verildiğinin bir göstergesidir. Bunu kapalı iletişim biçimi izlemektedir (*f:*89, %26). Kapalı iletişim biçiminde daha çok eleştirici ya da koruyucu ana baba ile asi çocuk benlik durumları arasında yaşanmaktadır. Ancak kitapta dikkat çekici yön, karakterlerin çatışmada kapalı bir iletişim biçimi olduğu anda benlik durumlarında belli bir kalıpta kalmayıp bir farklılaşma yaşamasıdır. Bu da iletişimin kesintiye uğramadan nasıl değiştirilebileceğine ilişkin okurun öykünmesini sağlayabilir.

Gizil iletişim biçiminin ise en az orana sahip olduğu görülmektedir (*f:*9; %3). Gizil iletişim biçimine şöyle örnek verilebilir:

"Açık mıydı?"

"Film mi?"

"Yok, Topkapı Sarayı! Elbette filmi soruyorum. Açık saçık bir film miydi?"

"Sana göre açık, bana göre değil."

"Nasıl oluyormuş öyle?"

"Anne, filmde insanlar eteklerini çekiştirip bacaklarını örtmeye ya da açılan yakalarını iğneyle tutturmaya uğraşmıyorlardı elbette. Çok doğal davranıyorlardı yani. Sen buna açık diyebilirsin, ne bileyim…" (Kızım Nerdesin?, s.9).

Bu karşılıklı konuşmada çocuk karakterde sosyal anlamda yetişkin, psikolojik anlamda ise asi çocuk benlik durumu öne çıkmaktadır. Çünkü "açıklık" kavramını açıklarken belli bir ölçüte göre bir yandan değerlendirmekte; diğer yandan anne karakterin bu kavrama yüklediği anlamı gözeterek eleştirmekte ve karşı çıkmaktadır.

"Oğlum Nerdesin?" adlı kitaba bakıldığında ise benlik durumunun öyküler temelindeki dağılımı şu şekildedir:

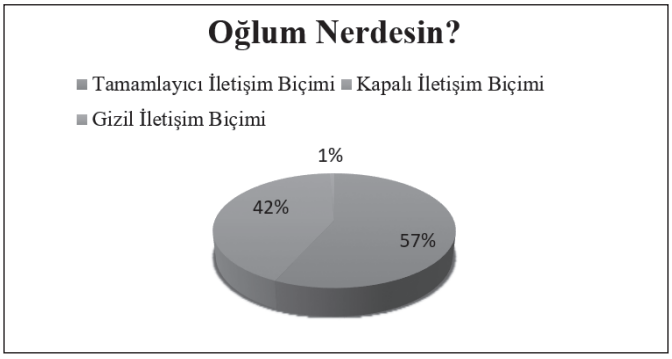
Tablo 4. *"Oğlum Nerdesin?" adlı yapıttaki benlik durumu dağılımı*

BENLİK DURUMLARI	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**TOPLAM**
Y.E.A.-Ç.A.Ç	2	1	1	2	4		4	1			15
Y.E.A.-Ç2.A.Ç	1					1	4			1	7
Y.E.A-Ç.U.Ç	3	3		7						1	14
Y.E.A-Ç2.U.Ç	1										1
Y.E.A-Ç.D.Ç	2	3	1	2	4	1	1	4		2	20
Y.E.A-Ç2.D.Ç			2	2		1	1	8			14
Y.E.A.-Ç.Y.	1	1	2	3		1		1		1	10
Y.E.A.-Ç2.Y.							1				1
Y.E.A.-Ç.E	3	2					1	1		3	10
Y.E.A.-Ç2.E								1		1	2
Y.K.A-Ç.A.Ç	3		5	1	2	1	1	3			16
Y.K.A-Ç2.A.Ç								1			1
Y.K.A-Ç.U.Ç	1	2		3	2	1		1		3	13
Y.K.A-Ç2.U.Ç			3				1				4
Y.K.A-Ç.D.Ç	2	5	3		2	2					14
Y.K.A-Ç2.D.Ç			4		3	3	2			2	14
Y.K.A-Ç.Y.	1	2	2								5
Y.K.A-Ç2.Y.							2				2
Y.K.A-Ç.E	1									1	2

BENLİK DURUMLARI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOPLAM
Y.K.A-Ç2.E						1	1				2
Y.Y.-Ç.A.Ç	1				2	1	2	2		2	10
Y.Y.-Ç2.A.Ç					1						1
Y.Y.-Ç.U.Ç										3	3
Y.Y.-Ç2.U.Ç											0
Y.Y.-Ç.D.Ç	2	2	1	1	8		1	4		3	22
Y.Y.-Ç2.D.Ç			4		5	1			2	1	13
Y.Y.-Ç.Y.		3	1	2	1	1	6	1	2	6	23
Y.Y.-Ç2.Y.								4	5	3	12
Y.Y.-Ç.E	2		3	2						2	9
Y.Y.-Ç2.E										1	1
Y.U.Ç.-Ç.A.Ç											0
Y.U.Ç.-Ç.U.Ç		1	1								2
Y.U.Ç-Ç.D.Ç						1					1
Y.U.Ç-Ç2.D.Ç			1					1			2
Y.U.Ç.-Ç.Y.					1	1					2
Y.U.Ç.-Ç.E	1	1								1	3
Y.U.Ç.-Ç2.E						2					2
Y.D.Ç.-Ç.A.Ç			2		2						4
Y.D.Ç.-Ç.U.Ç						1					1
Y.D.Ç.-Ç.D.Ç	2	1	1	1	1	9				1	16
Y.D.Ç-Ç2.D.Ç											0
Y.D.Ç.-Ç.Y.		1	2			1					4
Y.D.Ç.-Ç.E		3	2			3	1	2			11
Y.D.Ç.-Ç2.E											0
Y.A.Ç.-Ç.A.Ç					1						1
Y.A.Ç.-Ç.U.Ç											0
Y.A.Ç.-Ç.D.Ç											0
Y.A.Ç.-Ç.Y.											0
Y.A.Ç.-Ç.E						1					1
Ç.E- Ç2.A.Ç.											0
Ç.E- Ç2.U.Ç.											0
Ç.E- Ç2.D.Ç.											0
Ç.E- Ç2.Y											0
Ç.Y-Ç2.Y											0
Ç.Y-Ç2.D.Ç.							1				1

BENLİK DURUMLARI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOPLAM
Y2.K.E-Y.A.Ç									1		1
Y2.K.E-Y.U.Ç									1		1
Y2.K.E-Y.D.Ç											0
Y2.K.E-Y.Y.									2		2
Y2.E.E-Y.A.Ç									3		3
Y2.E.E-Y.U.Ç									6		6
Y2.E.E-Y.D.Ç											0
Y2.E.E- Y.Y.									7		7
Y2.Y.- Y.Y.									2		2
TOPLAM	29	31	41	26	39	34	30	35	31	38	334

Tablo 4'e bakıldığında, en çok yetişkin- doğal çocuk ile yetişkin- Ç.yetişkin (küçük profesör) benlik durumları (*f:*35) arasında iletişimin gerçekleştiği görülmektedir. Bunu -öne çıkan benlik durumları olarak- sırasıyla eleştirici ana baba- doğal çocuk (*f:*34), koruyucu ana baba- doğal çocuk (*f:*28) ve eleştirici ana baba- asi çocuk benlik durumları (*f:*22) izlemektedir. Bu kitapta, "Kızım Nerdesin?"de olduğu gibi doğal çocuk benlik durumunun (*f:*117) baskın bir biçimde kullanıldığı görülmektedir. Anne karakterinde ise yetişkin benlik durumu ile eleştirici ana baba benlik durumu (*f:*94) öne çıkmaktadır.



Şekil 4. "*Oğlum Nerdesin?" kitabındaki iletişim biçim dağılımları*

Şekil 4'te tamamlayıcı iletişime en çok yer verildiği (*f:*155, %57), gizil iletişim biçiminin ise yok denecek kadar az olduğu (*f:*2, %1) görülmektedir. Kapalı iletişim biçiminin "Oğlum Nerdesin?"de daha fazla olması (*f:*116, % 42) ve tamamlayıcı iletişim biçimi ile arasında ciddi bir oranda fark olmaması, bu iki iletişim biçiminin kitapta dengede kullanıldığının bir göstergesi olabilir. Gizil iletişim biçiminin az olması ise kitaptaki karakterler arasında açık bir iletişimin yeğlenmesiyle açıklanabilir.

Gizil iletişim biçimine şöyle örnek verilebilir:

"… Bana çocukmuşum gibi davranıyorsun."

"Hiç bu açıdan bakmamıştım doğrusu…"

"Eh tabii, dar açı var, dik açı var… Ne yazıyorsun o deftere?" (Oğlum Nerdesin?,s.25).

Burada çocuk, "açı" kavramı ile hem sosyal hem de psikolojik bir ileti göndermiştir. Bir yandan geometrik bir biçimde nitelerken diğer yandan da anne karakterin bakış açısı ile alay etmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Çatışma, amaçlı yönelimler ve bu yönelimlerin kesintiye uğraması ile karşımıza çıkmaktadır. Shantz (1993; akt. Ozan Demir, 2009) çocukların kullandığı çatışma yöntemlerini sıralamış ve şu başlıklar altında ele almıştır: boyun eğme, uzlaşma, geleneksel (özür dilme, rica etme, görmezden gelme, bağışlama), erteleme, arabulucuya başvurma, saldırı, hakkını arama, tartışma, kurallara başvurma, geri çekilme ve hiçbir şey yapmama. "Kızım Nerdesin?" ve "Oğlum Nerdesin?" adlı kitaplarda yer alan çocuk karakterlerin her bir çatışmada uzlaşma ve hakkını arama yollarına başvurduğu görülmektedir. Ayrıca tamamlayıcı iletişim işleminde çocuk karakterlerin doğal çocuk benliklerinin işe koşulması; içlerinden geldiği gibi davranan, "Başkası ne der?" demeden her duyumsadığını, düşündüğünü yansıtan birer karakter olmalarını sağlamıştır. Bu durum, çocuk okurların öykünmesi açısından önem taşımaktadır. Çocuğun kendini özgürce gerçekleştirmesine olanak sağlayan bu kitaplar, aynı zamanda çocuğa bilişsel ve duyuşsal boyutlu davranışları sınayabileceği bir olanak da tanımaktadır. Çünkü çocuk-ergen ilişkisindeki çatışma düzeyi, karakterize olabilecek niteliktedir (Ulusoy, Demir ve Baran, 2005) ve çocuk, ebeveynin olumlu ve olumsuz yanlarını özdeşim yoluyla içine sindirmekte; bu sindirimde alıcı ve edilgen olmakla kalmayıp ailesiyle sürekli etkileşim içine de girmektedir (Özensel, 2004, s.78). Bu etkileşimle çocuk, kişiliğinin gelişiminde bir modelle kendini özleştirmektedir. Bu model başlangıçta anne, baba ve yakın akrabayken, zamanla yerini arkadaşa, film ve kitap kahramanlarına bırakır (Yavuzer, 2001, s.188). Bu açıdan çocuğun özdeşim kurabileceği karakterlerle kurgulanmış kitaplar önem taşımaktadır.

İletişimin birinci kuralı, iletişim işleminin tamamlayıcı olduğu sürece iletişimin kesintiye uğramamasıdır. İncelenen yapıtlarda tamamlayıcı iletişim işleminin baskın olması, kitaptaki karakterler arasındaki iletişimin sürerliğini göstermektedir. Çünkü her bir çatışmada kapalı iletişim biçimi görülse bile karakterlerden birinin benlik durumunu değiştirerek bu iletişimi açığa (bütünleyiciye) dönüştürdüğü görülmektedir. Burada ise çatışma sürecinde karakterlerin izlediği adımlar önem taşımaktadır. Çatışma sürecinde 8 adımın gerçekleşmesi gerekmektedir: olumlu ve etkili bir ortam oluşturma, algıların belirginleşmesi, kişisel ve ortak gereksinimlere odaklanma, olumlu enerjinin paylaşılması, önce geleceğe yönelmenin sonra ise geçmişi anlamanın çalışılması, seçenekler geliştirilmesi ve bu seçenekler arasından uygulanabilir olanlarının belirlenmesi ile her iki tarafın doyum

sağlayabilecek anlaşmalar yapabilmesi (Öner, 2000). Karakterler arasında bu adımlara sıklıkla başvurulmaktadır: Her bir karakter (bazen anne, bazen çocuk karakterler) önce ortamın olumluya dönüşmesi için adım atmakta, ardından algıların belirginleşmesi için karşılıklı konuşma yolunu seçmektedir. Konuşma ile gereksinimlerini açığa çıkartan karakterler, annenin geçmişi ile çocukların günümüz koşullarını irdelemekte ve böylece geleceğe yönelmektedir. Kendi içlerinde uzlaşmaya dönük seçenek yaratarak bu seçenekleri uygulamaya çalışan karakterler, böylece çocuk okura yaşam gerçekliği içinde bu durumu sunmaktadır.

"Kızım Nerdesin?" ve "Oğlum Nerdesin?" adlı yapıtlarda çocuk karakterlerin yansıttığı benlik durumunun benzer olmasına karşın anne karakterlerin benlik durumları arasında farklılaşma görülmektedir. "Kızım Nerdesin?"de anne karakterde daha çok koruyucu ana baba benlik durumu görülürken "Oğlum Nerdesin?"de yetişkin ve eleştirici ana baba benlik durumu görülmektedir. Bu durum, "Oğlum Nerdesin?"de kapalı iletişim biçimi oranının artmasına neden olmuştur. Her iki kitaptaki bu oranların farklılaşması ise annelerin çocuklarıyla kurdukları iletişimde cinsiyeti de göz önünde bulundurup bulundurmadığı sorusunu beraberinde getirmiştir. Araştırmalarda, anne ve babaların kızları ile olan çatışmalarının erkek çocukları ile olan çatışmalarından daha az olduğu (Kulaksızoğlu, 1989), buna karşın erkeklerin kızlara göre sorun çözmede daha başarılı oldukları ve bir kardeşi olanların daha rahat sorunların üstesinden geldikleri belirlenmiştir (Cerit, 2007). "Oğlum Nerdesin?" adlı kitapta da bu durum görülmektedir. Kitaptaki erkek karakterlerle anne arasındaki kapalı iletişim biçiminin çatışmanın sıklığını artırmasına karşın yaşanılan çatışmada Y. yetişkin- Ç.doğal çocuk benlik durumunun ardından Y.yetişkin- Ç.yetişkin benlik durumunun izlemesi, sorunlarda çözümleyici bir tavır aldıklarının göstergesidir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisini yapısal çözümleme açısından irdeleyen Mukhopadhyay ve Saxena (1981; Akt. Akbağ ve Deniz, 2003) öğrencilerin eğitsel hedeflere ulaşmada güdülenebilmesi için öğretmenin daha çok koruyucu ana baba ve doğal çocuk ego durumu ile desteklenen yetişkin ego durumunu kullanması gerektiğini vurgulamaktadır. Her iki kitap, bu durumu anne ile çocuk arasındaki ilişki ile somut bir biçimde örneklemiştir. Ayrıca gizil iletişim biçimlerinin az olmasıyla çocukların iletişimsel süreçte nasıl açık bir biçimde davranabileceklerine ilişkin kestirimde bulunmaları açısından da öne çıkan örnek bir kitap olma özelliği taşımaktadır.

Çocuk yazınında yer alan çatışmalar ve bu çatışmaları çözme süreci, çocuk okurun yaşamına yansıtması açısından önemlidir. Bu nedenle çocuk yazınında yer alan her bir kitap, çocuk yazınının temel ögeleri açısından değerlendirilmeli ve bu ögeler içerisinde yer alan çatışmaya, benlik durumları açısından da bakılmalıdır. Çünkü benlik durumlarının bilincine varmak özerklik; özerklik de farkındalık, seçenekler ve bağlanma özelliklerini beraberinde getirir (Hay, 2017, s.4). Metinlerin, çocuğun özerkleşmesine katkı sağlayabilmesi için ise düşünme becerisinin önündeki engelleri (belli bir otoriteye, inanca ve ideolojiye körü körüne itaat etme, sınırlı ya da az sayıda kanıttan yola çıkarak çok fazla çıkarımda bulunma; başka bir deyişle, aşırı genellemeler ve basitleştirmeler yapma, yeterince seçenek üretmeme,

başkaları için olumsuz değerlendirmelerde bulunma, önyargılı, basmakalıp düşünceleri savunma, benmerkezci, dogmatik koşullanmalar, etiketlemeler, acele ulaşılan sonuçlar) barındırmaması gerekir (Aslan, 2016, s.729). Bu tür engeller, çatışma yaşanmadan doğrudan otoriteye boyun eğmeye yönelik, doğrusal bir iletim sürecini gerekli kılmakta; bu da çocuk okurun iletileri hiçbir düşünsel süzgeçten geçirmeden doğrudan alımlanmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu nedenle her bir çocuk kitabının bireyin özerkleşme sürecinde iletişimsel bağlamda seçenekler yaratması açısından da büyük bir önemi vardır.

Kaynakça

Akbağ, M. ve Deniz, L. (2003). Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının birbirlerine yönelik algıları: transaksiyonel analiz açısından bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada E¤itim Bilimleri*, 3(2), 263-293.

Akkoyun, F. (1995). Transaksiyonel analiz ve yetişkin olmak. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 1-11.

Akkoyun, F. (2001). *Transaksiyonel analiz- psikolojide işlemsel çözümleme yaklaşımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akyürek, F. (2008). *Senaryo yazarı olmak- senaryo yazmak*. İstanbul: MediaCat Kitapları.

Artan, E.İ. (2002). Çatışma yönetimi (Ed. A. E. Aslan). *Örgütte kişisel gelişim* içinde s.201-235. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aslan, C. (2006). Türk çocuk yazınında çocuk-yetişkin çatışmasının yer aldığı kimi yapıtların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 193-216.

Aslan, C. (2016). Özerk benlikli birey yetiştirme sürecinde çağdaş dil ve edebiyat öğretimi ortamlarının (Türkçe/Türk dili ve edebiyatı) önemi. *Elementary Education Online*, 15(3): 723-741.

Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Başar, M.A. (2013). İletişimde çatışma ve yönetimi. (Ed. Bülent Güven). *Etkili iletişim* içinde s.67-108. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Berne, E. (1997). *Hayat denen oyun* (Çev.: S. Sargut). İstanbul: Mert Basım Yayıncılık.

Can, H. (2011). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Cerit, T. (2007). *Ergenlerin aile ilişkilerini algılamalarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetişli, İ. (2004). *Metin tahlillerine giriş/ 2 hikâye-roman-tiyatro*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Demir, A. (2013). Türkçe derslerinde kurmaca metinlere çatışma odaklı yaklaşmak. *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel armağanı: Türkçenin eğitimi ve öğretimi* içinde s. 389-401. Ankara: Akçağ Yayınları.

Dolliver, R.H. ve Mixon, R.J. (1977). Classifying occupations with ego states. *Transactional Analysis Journal*, 7(2), 170-175.

Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Egri, L. (2012). *Piyes yazma sanatı.* (Çev. S. Taşer). İstanbul: Agora Kitaplığı.

Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.

Folger, J.P., Poole, M.S. ve Stutman, R.K. (2013). *Çatışma yönetimi* (Çev.Ed.F.Akkoyun). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gültekin, F. ve Voltan Acar, N. (2004). Transaksiyonel analizin Türk kültürüne uygulanabilirliği: kültür açısından eleştirel bakış. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 28-38.

Hay, J. (2017). *Eğitmenler için transaksiyonel analiz- endüstri/örgüt ve insan kaynakları yönetimi alanlarında çalışanlar için transaksiyonel analiz.* (Çev. M. Şahin ve O.S. Dalkılıç). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kavcar, C. (2017). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kırbaşoğlu, F. (2010). Köroğlu'nun Zuhuru Kolu'nda iletişim çatışmaları. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 43, 49-53.

Kulaksızoğlu, A. (1989). Ergen-aile çatışmaları ile annenin tutumları arasındaki ilişki ve ergenin problemleri. *M.U. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1, 71-87.

Luke, J.L. ve Myers (2012). Toward peace: using literature to aid conflict resolution. *Childhood Education*, 71(2), 66-69.

Mayer, B. (2000). *The dynamics of conflict resolution.* San Francisco: Jossey-Bass.

Ozan Demir, Y. (2009). *Çocuk masallarında kişilerarası çatışma çözme süreci*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öner, U. (2000). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi. (Ed.: Yıldız Kuzgun). *İlköğretimde Rehberlik* içinde s.198-237. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özensel, E. (2004). Türk toplumunda çocuğun yetistirilmesinde annenin rolü: Konya ili örneği. *Değerler Egitimi Dergisi*, 2(6), 77–96.

Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Tudem Yayıncılık.

Solak, Ö. (2012). Aytül Akal'ın Babam Duymasın adlı öyküsündeki çatışma yapısının çocuğa göreliği. *V. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi- Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Aytül Akal Sempozyumu (09-11 Mayıs 2012)* içinde s.1-7. İzmir: Uçanbalık Yayınları.

Taş, H. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde transaksiyonel analiz açısından hikâyeler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi (Karaelmas Üniversitesi) Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Taş, H. ve Dağtaş, A. (2016). Dede Korkut Hikâyelerinin transaksiyonel analiz kuramı açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1290- 1297.

Ulusoy, M.D., Demir, N.Ö. ve Baran, A.G. (2005).Ebeveynin çocuk yetiştirme biçimi ve ergen problemleri:Ankara İli Örneği. *G.Ü. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 367-384.

Williams K. B. ve Williams J. E. (1980). The assessment of transactional analysis ego states via the adjective checklist. *Journal of Personality Assessment*, 44(2), 120-129.

Yavuzer, H. (2001). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Rodari'nin Küçük Kerevit'i: Konformizmin (Uymacılığın) Elinden Kaçan Tatlısu Istakozu

Rodari's The Young Crawfish: The Freshwater Lobster Which is Escape from Conformity

Emine AKYÜZ

Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Tuğba KÜÇÜKTAMER

Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü

Öz

Gianni Rodari'nin Küçük Kerevit adlı çocuk edebiyatı yapıtında kahraman, ailesi ve diğer kerevitlerin tersine, geri geri değil ileri doğru yürümek istemektedir. Bu tutkusu için mücadelesi, başarısı ve sonuçta başta ailesi olmak üzere çevresindekiler tarafından dışlanması, uymacılık - uymamacılık kavramlarının çocuk edebiyatı yapıtlarına yansımasını düşündürmektedir. Bu bağlamda çalışmada, yapıtın, bu kavramlarla ilişkisinin ele alınması amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma olarak yapılandırılan bu çalışmanın veri kaynağı, Rodari'nin Küçük Kerevit adlı çocuk edebiyatı yapıtıdır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır .

Araştırmacıların kaynakta ulaştığı iletiler ayrı ayrı kodlanarak kodların altında toplanacağı temalara ulaşılmış ve iki araştırmacının kod ve temaları karşılaştırılarak aradaki uyum değerlendirilmiştir. Sonuç olarak baskı, yıldırma çabası, karşı koyma, yalnızlaşma, kararlılık, özgün davranışlar üretme, reddedilme başlıkları altında ele alınabilecek iletilerle yapılandırılmış bu yapıtın, toplumsal konuların çocuk edebiyatında konu edilmesi ve çocuğu yaşam gerçekliğiyle buluşturması bağlamında olumlu bir örnek olarak değerlendirilmesi olanaklıdır.

Anahtar sözcükler: *Küçük Kerevit, çocukluk, çocuk edebiyatı, uymacılık, özerk benlik*

Abstract

Unlike its family and other crayfishs, the little crawfish, the main character of Gianni Rodari's children book called The Young Crawfish, wants to walk not backward but forward. Its struggle for this passion, its success and being isolated especially by its family and neighborhood make us think about the reflection of conformism and non-conformism concepts on the works of children's literature. In this context, what is aimed in this study is to make an interpretation by relating this children's book with these concepts. The data source of this study, which has been carried out as a qualitative research, is Rodari's children's book called The Young Crawfish. Content analysis technique is utilized in data analysis. The messages reached by the researchers at the source have been coded separately, the themes under which these codes will be gathered have been reached, and the harmony has been evaluated by comparing and contrasting the codes and themes of two researchers. To wrap up, this work, which is composed through the messages under the titles of "oppression, deterrence, resistance, isolation, determination, autonomous behavior, being rejected", can be interpreted as a positive sample in terms of its mentioning societal issues in children's literature and meeting the child with the reality of life.

Keywords: *The Young Crawfish, childhood, children's literature, conformity, autonomous self*

Giriş

Tutumların, inançların ve davranışların sosyal kalıplara uydurulması, Türkçede *uymacılık* olarak adlandırılmaktadır. İnsanlar, anlamlı bir çevre oluşturmak, ait olmak, beğenilmek, onaylanmak gibi nedenlerle sosyal kalıplara bağlı kalabilmekte ve davranış değişikliklerini bu kalıpların rotasına uydurmaktadır (Cialdini ve Goldstein, 2004). Bir toplulukla benzer özellikleri taşımak, benzer değer yargılarına sahip olmak, benzer davranışları sürdürmek insanlarda güvenlik hissi doğurabilir. Bununla birlikte McLeod (2016), bu hissin kendini aldatmaya, zorla rıza üretimine, taklit edilen davranışların tersi olan tüm davranışların gerçekçi değerlendirilmesini göz ardı eden bir düşünce modeline neden olabileceğini vurgulamaktadır. Çünkü uymacı olmak; yaratıcılık, değişim ve gelişme önünde engel olabilmektedir (Yeniçeri, 2011).

Çoğu zaman, bireyin beyin gücünü kullanması ile uyumluluğu arasında ters yönlü bir ilişki vardır. Bilişsel üretim bir yönüyle itiraz ve itaatsizlik gerektirir. İnsanların "hayır" deme, karşı koyma ve şaşırma yeteneğini kaybetmeleri yaratıcılıklarının sonu olmaktadır (Yeniçeri, 2011). Bireyin alışılagelmiş yöntem, gelenek ve kurallara uyumsuzluk göstermesi; özgürlüklerini toplumdan bağımsız tanımlaması ise *uymamacılık* olarak adlandırılmaktadır. Bu durum kimi zaman başta sosyopsikolojik açıdan olmak üzere birçok problemin nedeni olabilmektedir. Heidegger (akt. Sarıkaya, 2013) bunu aşağıdaki ifadelerle vurgular:

> İnsanın yalnızlık tepelerinden kaçıp çoğunluğun halk ovalarına dalması onu huzursuzluğa ve bunalıma doğru sürükleyecektir. Basitçe çoğunluktan biri olarak var olmak, sanki her şey olabileceğinin en iyisiymiş gibi insanı derinden yatıştıran bir etki yaratacaktır. Bu yatışma câzip olmasına câziptir ama çok yüksek bir bedel ödemeden insanın bunu elde etmesi olanaksızdır. İnsan bedel olarak kendi olmaya son vermek, kendi benliğinden uzaklaşmak zorundadır.

Toplumdaki her yetişkin bireyin kendi varlığını tüm gizilgücüyle ortaya koymak için uymacı ya da uymamacı davranışlar sergilemesi gereken durumları ayırt edebilmesi; kendi gerçekliğini toplum gerçekliğiyle örtüştürdüğü ya da ayrıştırdığı noktaların farkında olması, bebeklik döneminden başlayarak buluşturulduğu ya da buluşturulmadığı uyaranlarla ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda çocuk kitapları çocuğun duyuşsal, bilişsel, devinişsel gelişiminde olduğu gibi kültürel ve toplumsal gelişiminde de yaşadığı değişimleri etkileyebilir (Aslan, 2013; Sever, 2013). Çocuğun gelişim süreçlerine katkı sağlayacak uyaranlarla desteklenmesi, nitelikli kitaplarla buluşturulması, öğrenme gereksinimlerine duyarlı davranılması; onun yaşama hazırlanmasına, yeteneklerinin farkında olan özerk birey olarak yetişmesine katkı sağlayabilir.

Çocukla kitap aracılığıyla iletişim kuran yazar, iletilerle okurunda duygu ve düşünce ortaklığı yaratmak ya da oluşturmak ister. Bu iletiler, nitelikli edebiyat yapıtlarında açık biçimde yer almaz (Sever, 2013). Yazınsal metinlerin iletileri kesin bir yargıya dönüştürülmeden aktarılır, metnin dokusuna sindirilir ve böylece konuya gizli bir anlam yükler (Özdemir, 1995). Bununla birlikte iletiler gibi metnin iç yapısını oluşturan başka bir

alan da konudur. Çocuk edebiyatı yapıtlarında bir olay ya da olaylar dizisiyle işlenen konu, kurgulanan her olayda bir çatışmanın yaşanılmasını kaçınılmaz kılar. Çocuk okurun merak duygusunu canlı tutan çatışmalar, aynı zamanda onu yaşama hazırlama özelliğini de taşır. Çatışmaları şu şekilde sınıflandırmak olanaklıdır (Sever, 2008):

- Kişi- kişi çatışması
- Kişinin kendisiyle olan çatışması
- Kişi- doğa çatışması
- Kişi- toplum çatışması

Uymacılık-uymamacılık kavramları tıpkı gerçek yaşamda olduğu gibi kurgusal metinlerde de kişi-toplum çatışmasıyla açıklanabilir. Sever (2008), kişinin yaşam ilkelerinin, düşüncelerinin, inançlarının yaşadığı çevre ve ülkenin değerleriyle çatışmasının, yazarlar için zengin bir konu kaynağı olduğunu belirtmektedir. Çocuklara seslenen yapıtlarda kişi-toplum çatışmasının başarılı biçimde işlenmesi ise çocuklara üstlenemeyecekleri sorumlulukların üstlenmemesiyle olanaklıdır.

Nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarından çocuklara duyma ve düşünme sorumluluğu verirken onları düzeylerine uygun çatışmalarla buluşturmaları beklenir. Bu bağlamda kahramanın yapılandırılışı önemli bir konu olarak karşımıza çıkar. Çünkü çocuk okur, kahraman aracılığıyla insanların başlarından geçebilecek olayları tanır, sorunlar karşısında duruşuna ya da geliştirebileceği davranışlara yönelik ipuçları edinir; insan yaşamını anlamlı kılan erdemleri sezmeye başlar (Sever, 2008). İyi yapılandırılmış bir kahramanın, karşılaştığı –okurun düzeyine uygun- çatışmaları çözme becerisi, ona öykünen çocuğun yoluna ışık tutar. Bu bağlamda bu çalışmada, Gianni Rodari'nin *Küçük Kerevit* adlı çocuk edebiyatı yapıtının uymacılık-uymamacılık kavramlarıyla ilişkisini ele almak amaçlanmıştır.

Küçük Kerevit

Küçük Kerevit, ailesi ve diğer kerevitlerin tersine, geri geri değil ileri doğru yürümek istemektedir. Yapıtta onun bu tutkusu için mücadelesi, mücadelesinin sonundaki başarısı ve başarısının sonunda ise başta ailesi olmak üzere çevresindekiler tarafından dışlanması ele alınmaktadır.

Gianni Rodari

İtalyan yazar Gianni Rodari, 1920-1980 yılları arasında yaşamıştır. On yaşındayken şiirler yazan ve müzikle uğraşan Rodari, müzisyen olmak istemektedir. Yirmi yaşında müzik öğretmeni olmuş, uzun süre gazetecilikle uğraşmış, bir çocuk gazetesinin de yönetmenliğini yapmıştır. Rodari, yirmi yedi yaşındayken çocuklar için yazmaya başlamıştır (Can Çocuk, 2018).

Yöntem

Nitel bir araştırma olarak yapılandırılan bu çalışmanın veri kaynağı, Rodari'nin Küçük Kerevit adlı çocuk yapıtıdır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme, doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak algıların ve olayların doğal ortamlarında, gerçekçi ve bütüncül bir anlayışla ortaya konulmasına yönelik bir süreç izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da veriler doküman incelemesiyle toplanmış; yapıtta yer alan algılar ve olaylar gerçekçi, bütüncül bir anlayışla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmacılar öncelikle sözel ve görsel metinde yer alan iletileri ayrı ayrı belirlemiş ve kodlamıştır. İletilerin kodlanmasında kahramanın özellikleri ve çatışmalara ilişkin ipuçları da gözetilmiştir. Kodlamalar için bağlam birimi cümle olarak belirlenmiştir. Daha sonra kodları altında toplayacak temalar oluşturulmuştur. İki araştırmacının ayrı ayrı yaptığı kodlamalar ve temalar karşılaştırılmış, aradaki uyum değerlendirilmiştir. Verilerin toplanması, kodlanması, temalaştırılması ve betimlemeye hazır biçime getirilmesiyle dış güvenirlik sağlanmış, iç güvenirlik için ise araştırmacıların kodlamaları arasındaki uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Sosyal bilimlerde yapılan uygulamalarda, alan uzmanları %80 oranındaki güvenirlik değerinin yeterli ve kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu araştırmada ise araştırmacıların kodlamalarının uyuşum yüzdesi %87,5 olarak hesaplanmıştır [Uyuşum yüzdesi = Görüş Birliği/(Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)x 100] . Verilerin betimlenmeye hazır biçime gelmesinin ardından yapıttan alıntılar da yapılarak bulgular yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Yapıt şu cümlelerle başlamaktadır:

Küçük Kerevit, "Niye ailemdeki herkes geri geri yürüyor? Kurbağalar gibi öne doğru yürümeyi öğrenmek istiyorum. Eğer başaramazsam kuyruğum düşsün." diye düşündü.(s.4)

Sorgulama yeteneğini işe koşmayı gerektiren uymamacılığın (Yeniçeri, 2011) ilk belirtilerinin bu cümlelerle birlikte görülmeye başlandığını belirtmek olanaklıdır. Kendi türü için alışılmışın dışında kalan ileri doğru yürüme eylemi, geri geri yürümenin nedeninin sorgulanmasıyla belirmektedir. Küçük Kerevit'in bu sorunun ardından öne doğru yürümeyi öğrenmek istemesini "özgün davranışlar üretme" olarak belirtmek de olanaklıdır. Her ne kadar öne doğru yürüme isteği "kurbağalar gibi" benzetmesinden de anlaşılacağı üzere yeni bir şey olmasa da kerevit türü için sıradışıdır.

Bunun ardından doğduğu derenin taşları arasında *"gizli gizli"* çalışmaya başlayan kahraman, her yerinin yara bere içinde kalmasına rağmen çabalamaya devam etmektedir.

Uymacılığı reddederek yaratıcılığının ve özgünlüğünün peşine düşmenin, rahatını bozmayı gerektirmesi (Yeniçeri, 2011), kahramanın her yeri yara bere içinde kalsa bile çalışmaya devam etmesiyle örtüşmektedir. Bunu "kararlılık" olarak belirtmek de olanaklıdır.

Kendinden iyice emin olunca ailesinin karşısına çıkan Kerevit, içinde bulunduğu topluluktan tepki alacağının farkında olduğunu okura sezdirmekte; ileri doğru muhteşem bir şekilde koşmasının karşısında ailesinin verdiği tepkiler, uymamacı bir yaklaşımın karşılaşabileceği "baskı"yı yansıtmaktadır:

"Oğlum benim," diyerek gözyaşlarına boğuldu annesi, "aklını mı kaçırdın? Kendine gel ve babanla annenin sana öğrettiği gibi yürü; seni çok seven kardeşlerin gibi yürü."

Kardeşleri ise kıs kıs gülmekten başka bir şey yapamadılar. (s.10)

Babanın tepkisinde, söz konusu baskının daha keskin belirtildiğini görmek olanaklıdır:

"Bu kadar yeter. Bizimle kalmak istiyorsan diğer kerevitler gibi yürü. Kafana eseni yapmak istiyorsan dere büyük: Git ve bir daha geri gelme."

Anne ve babanın tepkisinin tanıklığında ve metnin devamındaki iletilere de dayanarak Küçük Kerevit'in bu sıradışı davranışına karşılık toplumun "yıldırma çabası"ndan söz edilebilir. Metnin devamında kendisinden emin olduğu için ailesiyle vedalaşarak dünyayı keşfetmek amacıyla yola koyulan Küçük Kerevit'in kurbağalardan da benzer tepkileri almasına yer verilmektedir. Bu tepkilere rağmen öne doğru yürümekten vazgeçmeyen Küçük Kerevit, uymamacılığın gerektirdiği kararlılık ve karşı koyma (Yeniçeri, 2011) sonucu yalnızlaşma ve reddedilme aşamalarından geçmekte ve ortaya koyduğu "özgün davranış"ı sürdürmektedir.

Bu noktaya kadar, uymacılık ve uymamacılık kavramlarının toplum baskısı ve biçimlendirmesiyle ilişkisinin çocuklar için oluşturulmuş bir yazınsal metinde yer almasına tanıklık edilmektedir. Kurbağalardan sonra yaşlı bir kerevitle konuşan kahramanın, uymamacılık sonucu bireyin karşılaşabileceği "yalnızlaşma" süreciyle yüzleştirildiği görülmektedir:

"Ne yaptığını sanıyorsun? Ben de gençken kerevitlere ileriye doğru yürümeyi öğretmeyi düşünmüştüm. Elime ne geçtiğine bir bak: Tamamen yalnız yaşıyorum. Diğer kerevitler benimle bir kelime etmektense dillerini keser." (s.20)

Yazınsal metinlerde yerinde bir merak duygusunun çocuk okura duyumsatılması, anlamı kurgulamakta düşsel ve düşünsel bir çabaya onun ortak edilmesini sağlar (Sever, 2008). Merak, keşfetme isteği, özgünlük ve yaratıcılık gibi kavramlara göndermelerde bulunulan; bunların peşinden giden bir kahramanla yapılandırılan metnin sonunda çocuk okuru düşündürmeye yönelik sorulara yer verilmiştir:

"Uzağa mı gidecek? Zengin mi olacak? Bu dünyanın tüm yanlışlarını mı düzeltecek? Bunu bilmiyoruz çünkü hâlâ ilk günkü cesareti ve kararlılığıyla yürümekte."

Sonuç

Sonuç olarak baskı, yıldırma çabası, karşı koyma, yalnızlaşma, kararlılık, özgün davranışlar üretme, reddedilme başlıkları altında ele alınabilecek iletilerle yapılandırılmış

bu yapıtın, toplumsal konuların çocuk edebiyatında konu edilmesi bağlamında olumlu bir örnek olarak değerlendirilmesi olanaklıdır. Bununla birlikte çocuk edebiyatının çocuğun bireysel ve toplumsal gelişimine katkısı söz konusu olduğunda nitelikli yerli yapıtlar gibi çeviri yapıtların da bireylerin gelişimini olumlu etkileyebileceği, bu yapıtın ele aldığı konu ve içerdiği iletilerin tanıklığında söylenebilir.

Birçok bilim dalının birbiriyle ilişkisi, birbirlerini doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilendirdiği günümüzde bilinen bir gerçektir. Baştan sona insanı ve yaşamı içeren sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında da disiplinler arası çalışmaların öneminden yola çıkılarak çocuk edebiyatı yapıtlarının birçok açıdan ele alınacağı çalışmaların alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda yerli ve yabancı çocuk edebiyatı yapıtlarının insanı ilgilendiren başka alanlarla ilişkisinin ortaya konulacağı çalışmalar, yazar-çizerlerin sanatsal üretimlerinde onlara ışık tutabilir.

Özlü bir belirlemeyle, sosyal bir varlık olan bireyin çocukluk dönemi eğer bastırılmıyorsa öğrenme ve merak isteğinin zirvede olduğu bir yaşam süreci olarak belirtilebilir. Bu süreçte kendisini ve çevresini anlamlandırmaya çalışan, okumayı yeni öğrenmiş bir çocuğun Gianni Rodari'nin *Küçük Kerevit* adlı kitabıyla buluşması, onun uymacılık kavramıyla örtük biçimde tanışması anlamına gelebilir.

Kaynakça

Aslan, C. (2013) Duyarlık ve düşünceyi geliştirmede çocuk/gençlik edebiyatı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 12, 29-32.

Can Çocuk, https://www.cancocuk.com/yazar-detay/20, Erişim Tarihi: 25.06.2018

Cialdini, R. B.; Goldstein, N. J. (2004) Social influence: Compliance and conformity. *Annual Review of Psychology*, *55*(1), 591-621.

Kavcar, C. (1999) *Edebiyat ve eğitim.* Ankara: Engin Yayınevi.

McLeod, S. A. (2016). Conformity. *Simply psychology* (online), http://www.simplypsychology.org/conformity.html, Erişim Tarihi: 20.06.2018

Rodari, G. (2012). *Düş kurma kuralları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Sarıkaya, O. (2013). Konformizm-nonkonformizm açısından Edip Cansever'in Şiiri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 2, 229-245.

Schultz, P. W. (1999) Changing behavior with normative feedback interventions: A field experiment on curbside recycling. *Basic Appl. Soc. Psychol*, 21, 25–36.

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

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri* (Çev.: A. Akbaş). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Yeniçeri, Ö. (2011). Konformizm, yozlaşma ve itaatsizlik. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, *44* (2), 69-90.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

DİLBİLİM İNCELEMELERİ

Duygusal Etki Kodlamalarının ve Güçlendiricilerinin Anlatı Metinlerindeki Sunumu

Presentation of Affect Markers and Intensifiers in The Narrative Texts

A. Işıl ULUÇAM-WEGMANN

Dr., Universität Duisburg-Essen, Institut für Turkistik, isil.ulucam@uni-due.de

Öz

Çalışmanın temel amacı, Türkçe ve Almanca tekdilli ve Türkçe-Almanca ikidilli öğrenciler tarafından üretilmiş anlatı metinlerinde ortaya konan duygusal etki kodlamalarının ve duygusal etki kodlamalarına yönelik güçlendiricilerin söz konusu öğrenci metinlerinde ne tür benzerlik ve farklılıklar sergilediğini incelemek yoluyla nasıl bir ulamsal dağılım sergilediklerini ortaya koymaktır. Çalışmanın kuramsal yapısı, Boueke ve diğerlerinin (1995) duygusal etki kodlamalarına yönelik ulamları temel alınarak şekillendirilmiştir. Bu bağlamda, tekdilli ve ikidilli öğrencilerin yazılı olarak ürettikleri toplam 120 anlatı metni, Boueke ve diğerlerinin "psikolojik yakınlık, valens, anilik" ulamları çerçevesinde ortaya konan duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricilerinin dilsel gerçekleştirimlerine yönelik incelenmiş ve bu yolla üç grubun metinleri arasında söz konusu görünümlere yönelik benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: *metinde duygu, duygusal etki kodlamaları, güçlendiriciler, anlatı metni yapısı, ikidillilik*

Abstract

The general aim of the study is to determine the similarities and differences of the affect markers and the intensifiers of affect markers in narrative texts produced by Turkish-German bilingual, German monolingual and Turkish monolingual students. The theoretical structure of the study is based on the categories of affect markers in narrative texts of Boueke et al. (1995). In this context, a total of 120 narrative texts, written by Turkish-German bilingual, German monolingual and Turkish monolingual students were analysed in terms of the realisation of affect markers and intensifiers of affects regarding "psychological closeness, valence and suddeness" according to Boueke et al. and thus differences and similarities regarding the manifestations mentioned above were determined.

Keywords: *Emotions in text, affect markers, intensifiers, narrative text structure, bilingualism*

Giriş

Sözlü ya da yazılı gerçekleştirilmesinden bağımsız olarak bildirişimin gerçekleşmesi için dilsel ya da dildışı göstergelerin bildirişim amacı, bildirişim katılımcıları, metin türü gibi unsurlar dikkate alınarak düzenlenmesiyle metinlerde bir yandan bilgi aktarımı gerçekleştirilirken, öte yandan da duygu sunumuna yönelik kodlamalarla duygu aktarımı gerçekleştirilir. Söz konusu bildirişim amacı, bildirişim katılımcıları ve metin türü gerek bilgi, gerekse duygu aktarımının metinlerde ne şekilde ve hangi yoğunlukta ortaya konması gerektiğini doğrudan etkileyen unsurlar olarak nitelendirilebilir.

Sözgelimi, eğitim ve öğretim ortamlarında sıklıkla yer alan gezi yazısı, kişisel deneyim anlatısı, biyografi, öykü, roman gibi anlatı metinlerini, diğer metin türlerinden ayıran temel özelliklerinden biri, metin üreticisinin metin alıcısında belirli bir duygu durumu oluşturma çabasıdır. Bu, anlatı metin türünün eğlendirme işlevinin ön planda olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla bir anlatı metninde, metin üreticisi aktardıklarıyla metin alıcısını "eğlendirme" eylemini gerçekleştirebilmelidir. Burada, metin alıcısını "eğlendirme" eylemi, metindeki birtakım dilsel ve/ya da dildışı düzenlemeler aracılığıyla metin alıcısında "olumlu" duygu durumunu oluşturacak şekilde alıcıyı "uyarma" ve bu yolla metin alıcısını etkin kılma durumu olarak nitelendirilebilir (Boueke ve diğerleri 1995, s. 92). Metin alıcısında belirli bir duygu durumu oluşturma işleviyle gerçekleştirilen ve metin yüzey yapısında izlenebilen dilsel düzenlemeler, **duygusal etki kodlamaları (Affektmarkierungen)** olarak adlandırılmaktadır. Metinlerde duygu dünyası sunumunun temel taşıyıcıları olan duygusal etki kodlamalarının derecesini ve dolayısıyla duygu sunumunun yoğunluğunu artırma amaçlı gerçekleştirilen düzenlemeler ise duygusal etki **kodlamalarının güçlendiricileri (Intensifikatoren)** olarak nitelendirilmektedir. Anlatı metinlerinde ortaya konan duygu sunumuna, yani **"anlatısal duygusallığa" (narrative Emotionalität)** metin yüzey yapısında somut olarak görülen duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricilerinin yanı sıra, metin derin yapısı aracılığıyla çıkarımsal olarak da ulaşılabilmektedir (Boueke ve diğerleri 1995, s. 96).

Bu çalışmada, metin üreticileri ikidilli ve tekdilli öğrenciler olan yazılı anlatı metinlerinde, anlatı şemasının bileşenlerinin yüzey yapı düzenlemelerinde izlenebilen duygusal etki kodlamaları ve duygusal etki kodlamalarının güçlendiricileri incelenmektedir. Söz konusu duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricileri çalışmada, Boueke ve diğerlerinin (1995) üçlü ulamsal ayrımı **"psikolojik yakınlık (psychologische Nähe), valens (Valenz) ve anilik (Plötzlichkeit)"** temel alınarak sınıflandırılmaktadır. Buna göre çalışmanın temel amacı, Türkçe tekdilli, Almanca tekdilli ve Türkçe-Almanca ikidilli üniversite öğrencileri tarafından üretilmiş anlatı metinlerinde ortaya konan duygusal etki kodlamalarının ve duygusal etki kodlamalarına yönelik güçlendiricilerin niteliksel ve niceliksel açıdan ne tür benzerlik ve farklılıklar sergilediğini incelemek yoluyla nasıl bir ulamsal dağılım sergilediklerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışmada ayrıca, sözü edilen görünümlerin, öğrenci anlatı metinlerinin ön ve arka planını belirginleştirmede bir rol üstlenip üstlenmediği sorgulanmaktadır.

Yazıda ilk olarak, alan yazınındaki ilgili kavramsal içerik, çalışmanın hedefleri açısından tanımlanarak açıklanacak, daha sonra çalışmanın yöntemi, veri tabanı ve denek grubu hakkında bilgi verilecektir. Ardından çalışmanın veri tabanı üzerinde yapılan çözümlemelerden örnekler sunmak yoluyla, çözümlemeler sonucu ulaşılan bulgu ve vargılara yer verilecektir.

Kuramsal Çerçeve

Alan yazınında ilk olarak, Labov ve Waletzky (1967, 1973) sözlü anlatı metinleri üzerinde yaptıkları çözümlemelerden yola çıkarak anlatı metinlerinin farklı yapılarını ortaya koymuş ve anlatı şemasının öntipsel yapısını betimlemişlerdir. Böylelikle dilbilimsel açıdan anlatı çözümlemelerine temel teşkil eden klasik anlatı yapısı modelini oluşturmuşlardır. Bu modele göre, bir anlatı metninin klasik yapısının temel bileşenlerini ilkece, anlatılan olayların zamanı, uzamı ve olaylardaki kişi ya da kişilere dair bilgi aktarımı gerçekleştirerek anlatının arka planının oluşturulduğu **yönlendirme (orientation)** bölümü, olayların zamanda sıralanarak aktarıldığı, olayların dönüm noktasının yer aldığı ve anlatının ön planının oluşturulduğu anlatı metninin kurucu öğesi olan **karmaşık olay dizisi (complication)** bölümü, anlatıcının ya da anlatıda yer alan diğer kişilerin olaylar karşısında ne hissettiklerinin aktarıldığı **değerlendirme (evaluation)** bölümü ve karmaşık olay dizisinin nasıl sonuçlandığının sunulduğu **sonuç (resolution)** bölümü oluşturmaktadır (Labov ve Waletzky, 1973, s. 124). Labov ve Waletzky ayrıca yukarıda sıralanan diğer bölümlerin aksine, her anlatı metninde yer alması gerekmeyen, tercihe bağlı yer alabilecek iki bileşenden daha söz etmektedirler. Bunlardan ilki, anlatıcının olup bitenin bir özetini vererek metnine başladığı **özet (abstract)** bölümü, diğeri ise anlatının bittiğine ve anlatım zamanına dönüldüğüne işaret eden **bitiş (coda)** bölümüdür.

Görüldüğü üzere, anlatı metninin sözü edilen farklı işlevlere sahip tüm bu bileşenleri, ilkece iki temel amaca hizmet etmektedir. Bu bileşenleri oluşturan içerik sunumları ve biçimsel görünümler bir yandan metin alıcısını olay(lar), kişi(ler), zaman ve uzam hakkında bilgilendirme amacına, bir yandan da anlatı metninde duygu dünyasının sunumunu gerçekleştirme amacına yönelik olarak düzenlenir. Bilgilendirme amacına yönelik olarak yapılan düzenlemeler anlatı metinlerinin **gönderge işlevine (referential function)**, duygu dünyasının sunumunu gerçekleştirme amacına yönelik yapılan düzenlemeler ise anlatı metinlerinin **değerlendirici işlevine (evaluative function)** işaret etmektedir. Değerlendirici işlev, anlatı metinlerinde ön planda olan temel metin işlevidir. Bu bağlamda, duygu dünyasının anlatı metinlerinde sunumunun, metnin temel işlevini gerçekleştirebilmesi açısından önemi belirginleşmektedir.

Bir anlatıda anlatıcı, metin alıcısına (dinleyiciye, okuyucuya) olay ve kişiler hakkında bilgi verirken bunu, örneğin bilimsel metinlerdeki nesnel bilgi sunumuna benzer bir şekilde değil, alıcıyı eğlendirecek, ilgisini çekecek, merak uyandıracak bir şekilde sunar. Tüm bu sunum türleri özünde alıcıyı aktive ederek onda bir heyecan uyandırma amacını barındırır. Amerikalı psikolog Berlyne (1971, 1974) **motivasyon kuramı (motivation theory)**

kapsamında hangi dış etkenlerin insanlar üzerinde olumlu etki oluşturduğunu araştırmıştır. Bu bağlamda Berlyne, **uyarma (arousal**) ve **aktive etme (activation)** kavramlarını merkez kavramlar olarak kullanmaktadır. Uyarıcıları açlık, acı gibi iç etkenlere ve psikofiziksel ve ekolojik gibi dış etkenlere bağlı olmak üzere ikiye ayırmakta ve bu bağlamda özellikle **karşılaştırma değişkeni (collative variable)** kavramı üzerinde durmaktadır. Söz konusu karşılaştırma değişkeni kavramının iki önemli bileşeni **yenilik** ve **karmaşıklık**tır. Bir "uyarma", bireyin yenilik ve karmaşıklık barındıran bir olayla, durumla, nesneyle vb. karşı karşıya gelmesi durumunda gerçekleşmektedir. Berlyne'a göre söz konusu yenilik ve karmaşıklık, bireyin içinde bir çatışma ve belirsizlik uyandırmaktadır. Bu bağlamda, var olan deneyimlerin ve bu deneyimlere bağlı olarak olaylara karşı geliştirilen tutumun, beklentilerin bir olayın yenilik ve karmaşıklık derecesini belirlemede rolü büyüktür. Olay ne kadar var olan deneyim ve beklentilerden sapma gösterecek bir şekilde gelişirse, "uyarma derecesi" de o kadar artmaktadır. Bir durum veya olayın "normallikten" ne derece sapma gösterdiği ise tamamen görecelidir. İşte bu görecelilik nedeniyle Berlyne, yukarıda sözü edilen karşılaştırma değişkeni kavramını ortaya atar. Bir ve aynı olay/durum, bir bireyde içsel bir çatışmaya yol açarken, diğer bir bireyin kendi "normallik durumu"ndan sapma göstermediği için bir "uyarma" niteliği taşımayabilir. Var olan bilgi, deneyim, beklenti vb. ve yeni gelen bilgi arasındaki farktan ortaya çıkan çatışma durumu, belirli bir dereceyi aşmadığı sürece, ilkece alıcıda olumlu bir duygu durumu oluşturmaktadır. Belirli bir dereceyi aşan bir uyarma sonucunda ortaya çıkan "çatışma" durumu ise olumsuz duygu durumuna yol açabilmektedir.[1]

Berlyne'nın yukarıda sözü edilen yaklaşımı, anlatı kuramı çerçevesinde sorgulandığında ayrı bir anlam kazanmaktadır. Aktarılan olayın, durumun yenilik ve karmaşıklık derecesinin az olması, anlatı metninin düzenlemesinde biçemsel düzenlemelere ayrı bir işlev yüklemekte, bir anlamda söz konusu "uyarma" işlevi biçemsel düzenlemeler yoluyla (da) sağlanabilmektedir. Bu bağlamda anlatı kuramı açısından iki tür duygu önem kazanmaktadır: Anlatıda olayı yaşayan bireyin duygu durumu ve anlatı aracılığıyla metin alıcısında yaratılan duygu durumu. Bu iki duygu durumu özdeş değildir. Anlatıcı, anlatı aracılığıyla anlatıdaki ana olay katılımcısının/ana figürün ya da anlatıdaki diğer katılımcıların/figürlerin duygu durumunu alıcıya aktarmayı amaçlar. Bu amaca yönelik, olay katılımcıları için var olan "normallikten" olumlu ya da olumsuz sapma gösteren olay/lar ve bununla/bunlarla bağlantılı olan duygu durumları anlatıcı tarafından işlemlenerek Berlyne'nın sözünü ettiği alıcıyı "uyarma" işlevi gerçekleştirilir. Dolayısıyla metin alıcısı, anlatıdaki olay katılımcılarının yaşamış oldukları "çatışma"yı temsili olarak yaşayarak aktarılmak istenen duygu durumuna (kısmen) ulaşır.

Anlatı araştırmalarına bakıldığında, Propp'un (1972) masal incelemelerindeki yaklaşımı da dahil olmak üzere birçok araştırmacının, anlatı metinleri açısından duygu sunumunu göz ardı ettikleri görülmektedir. Alan yazınında ilk olarak Labov ve Waletzky (1967, 1973) anlatı metinlerinin değerlendirme bölümünün önemini vurgulayarak, anlatı metinlerinin

1 Olumlu, olumsuz duygu uyandırmada, elbette uyarma derecesinin yanı sıra uyarmanın nasıl sunulduğu gibi başka etmenler de belirleyici rol oynamaktadır.

gönderge işlevinin yanı sıra değerlendirici işlevine dikkat çekmişlerdir. Labov ve Waletzky, duygu sunumu ya da duygusal etki kodlamaları kavramlarını açık olarak kullanmasalar da, anlatıların değerlendirme bölümüyle ilkece bu işlevlere işaret etmektedirler. Alan yazınında daha sonraki çalışmalarda, anlatı metinlerinde duygu sunumunun farklı açılardan da ele alındığı görülmektedir (Bamberg ve Damrad-Frye, 1991; Dyer, 1983; Hausendorf ve Quasthoff, 1989, 1996; Mac Cabe ve Peterson, 1990; Labov, 1978, 1997, 2010; Lehnert ve Vine,1987; Peterson ve Mc Cabe, 1983; Quasthoff, 1987; Schwarz-Friesel ve Skirl 2007; Schwarz-Friesel, 2007, 2008, 2015; Trabasso ve Nickels, 1985, 1992).

Sözlü ve yazılı metinlerde duygu dünyasının sunumunun kodlanmasına yönelik belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Sözgelimi sözlü metinlerde bürünsel ve paralinguistik birimler aracılığıyla da duygu sunumu kodlanabilirken, yazılı metinlerde diğer dilsel birimlerin yanı sıra yazma imlerinin kullanılması aracılığıyla duygu aktarımı gerçekleştirilebilmektedir. Ancak hem sözlü hem de yazılı metinlerde duygu sunumunun aktarılmasında temel nitelikli görünümler açısından benzerlikler de bulunmaktadır. Boueke ve diğerleri (1995, s. 107ff.) sözlü anlatı metinlerinde duygu sunumunu irdeledikleri kuramsal yaklaşımlarında, sözlü dilde jest, mimik, konuşma hızı, vurgu gibi etmenlerin de duygu sunumu açısından büyük önem taşıdıklarını dile getirmiş, ancak bu tür bürünsel etmenlerin ilkece duygu sunumunun kodlanmasında taşıyıcı rol değil, daha çok destekleyici bir rol üstlendiklerinden söz ederek, çalışmalarında duygu sunumunun asıl taşıyıcıları olarak nitelendirdikleri dilsel birimler üzerinde yoğunlaşmışlardır.

Bu çalışmada, duygusal etki kodlamalarını somut olarak dilsel birimler üzerinden inceleyen Boueke ve diğerlerinin (1995) duygusal etki kodlamalarına yönelik yaklaşımından yola çıkılmakta ve söz konusu duygusal etki kodlamalarının yazılı metinlerdeki sunumu irdelenmektedir:

Yazılı metinlerde duygu dünyasının sunumuna, hem metin yüzey yapısındaki kodlamalar yoluyla doğrudan, hem de metin derin yapısı aracılığıyla yapılan çıkarımlarla dolaylı olarak ulaşılabilir. Duygusal etki kodlamaları, anlatıda duygu dünyasının sunumu amacıyla metin yüzey yapısında düzenlenen sözcüksel, dilbilgisel, yazımsal görünümlerin tümünü kapsamaktadır. Bu bağlamda duygusal etki kodlamalarının güçlendiricileri ise, niteleyicilerin kullanımı ya da çeşitli yazımsal düzenlemelerle sözü edilen duygusal etki kodlamalarının derecesinin artırılması ve/ya da pekiştirilmesi olarak nitelendirilmektedir. Bir anlatıda, duygusal etki kodlamaları ve bu kodlamalar aracılığıyla sunulan duygu durumlarının derecesini betimleyen güçlendiricileri, anlatı şemasının hem ön planında, yani sıralı olayların sunulduğu, anlatının sözbilimsel şemasının karmaşık olay dizisini işaret eden "öykü" düzeyinde, hem de ön planda yer alan olaylara destekleyici malzeme sunan; anlatının yönlendirme, değerlendirme, özet, çözüm ve sonuç bileşenlerini içeren arka planında görmek olasıdır (krş. Yazıcı, 2006, s. 238f.).

McCabe ve Peterson (1990) bir anlatının "**hatırlanabilir**" **(memorable)** olmasıyla ilişkili nedenleri sorgulayarak, "anlatının hatırlanabilirliği"nde anlatı yapısının nasıl kurgulandığından çok, alıcıda güçlü bir duygu durumunu tetikleyecek sansasyonel bir anlatı içeriğinin rol oynadığını savunmaktadırlar. Sunulan içeriğin alışılagelmişliğinin derecesi ne

kadar yüksekse, dilsel değerlendirmeler yoluyla aktarılan duygu sunumu, yani duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricileri o kadar önem kazanmaktadır.

Boueke ve diğerleri (1995, s.108ff.)[2], anlatı metinlerinde duygusal etki kodlamalarının farklı işlevler üstlenebileceklerinden söz etmekte ve anlatı metninin mikro yapısı açısından bakıldığında duygusal etki kodlamalarının ilkece değerlendirme işlevini, anlatı metninin bütüncül yapısı açısından bakıldığında ise anlatı şemasının bileşenlerini belirginleştirme işlevini (globale Affektstruktur) üstlendiğini belirtmektedirler. Ayrıca duygusal etki kodlamaları, anlatı metinlerinde anlatının neden anlatılmaya değer olduğunu belirginleştiren **anlatısal değerlilik (tellability)** düzenlemesi açısından da önem taşımaktadır.

Boueke ve diğerleri (1995, s. 108), anlatı metinlerinde **dış (extern)** ve **iç (intern) kodlama** olmak üzere iki farklı duygusal etki kodlaması türünden söz etmektedir. Birincisi metnin üstsöyleminde yer alan duygusal etki kodlamalarıyken, ikincisi anlatı metninin mikro ve makro yapısında gözlemlenen, daha çok metnin olay örgüsünün içine yedirilmiş duygusal etki kodlamalarıdır. Söz konusu ayrım, Labov ve Waletzky'de (1973) **dış değerlendirme (external evaluation)** ve **içeyerleşik değerlendirme (embedding evaluation)** şeklinde karşılık bulmaktadır. Labov ve Waletzky'ye göre dış değerlendirme, anlatıcının anlatıyı keserek doğrudan alıcıyla bildirişime geçmesi yoluyla değerlendirme yapması olarak nitelendirilirken; içeyerleşik değerlendirme, anlatıcının anlatıyı kesmeden, aktarılan olay karşısında kendisinin ya da olay katılımcılarının duygularını, ne hissettiklerini aktarması olarak tanımlanmaktadır (Uzun, 2011). Quasthoff (1980) ise, söz konusu ulamları E-değerlendirmeler (E-Evaluationen) ve G-değerlendirmeler (G-Evaluationen) olarak ikiye ayırmakta ve E-değerlendirmelerin ilkece metni yapılandırma işlevine, G-değerlendirmelerin ise metin alıcısını olayın içine çekerek, aktarılan olayın canlı kılınması ve böylelikle alıcıda olayın tanığı olma hissi yaratılması işlevine sahip olduğunu belirtmektedir.

Duygusal etki kodlamaları - Boueke ve diğerlerinin (1995, s. 108) belirttiği gibi - örtük ya da açık bir şekilde sunulabilir. Örneğin anlatıda sunulan olay, anlatıda ana figür ya da diğer figürlerin beklentileriyle örtüşmeyecek bir şekilde geliştiğinde, zaten doğal olarak içsel yapısında bir "duygu sunumu" barındırmaktadır. Aynı şekilde kimi sözlüksel birimler anlamsal boyutta ele alındığında daha çok olumlu - "zafer, şampiyon" gibi - ya da olumsuz çağrışımlara - "kaza, ölüm" gibi - sahip olabilmektedir. Boueke ve diğerlerine göre bu tür duygu sunumları **örtük (implizit) duygu sunumları**dır. Öte yandan "Bu durumdan çok kötü etkilenmiştim.", "Perişan ve çok üzgündü.", "Günlerce sevincinden gözüne uyku girmedi." türünden duygusal etki kodlamaları ise açık bir şekilde duygu sunumunu ortaya koydukları için **açık (explizit) duygusal etki kodlamaları** olarak nitelendirilmektedir.

Boueke ve diğerleri (1995, s. 108) duygusal etki kodlamalarının anlatı metinlerinde, ilkece üç farklı açıdan ortaya konabileceğinden söz etmektedirler:

1. Anlatı metinlerinde aktarılan olayı bizzat yaşamış olan en az bir ana figur bulunmaktadır. Olay aktarımında bu figur, kendisinin ve/ya da diğer figürlerin somut olarak ne düşündüklerini de aktarır.

2 Duygusal etki kodlamalarının, metin yapısında üstlendikleri kısmi (lokal) ve genel (global) işlevleri için ayrıca bkz. Wolf, Boueke, & Schülein (2007, s. 164).

2. Anlatıda biri ana figürün ve/ya da diğer figürlerin beklentisi, planı ile örtüşen; diğeri ise beklentisine/planına ters düşen en az iki olay/durum aktarılır. Dolayısıyla bir olay/durum ana figür ve/ya da yan figürler için daha olumsuz, diğeri ise daha olumludur.
3. Ana figürün ve/ya da diğer figürlerin beklentisi/planı ile örtüşmekte olan olay aktarımından, beklentisi/planı ile örtüşmeyen olay aktarımına geçilirken (ya da tersi); ana figür ve/ya da diğer figürler için beklenmedik olan bu "olay" değişimi bir anlamda "ani" olur.

Bu üçlü ayrımdan yola çıkan Boueke ve diğerleri (1995, s. 109ff.), yukarıda sözü edilen bu üç farklı açıyı sırasıyla psikolojik yakınlık, valens, anilik olarak adlandırmaktadırlar:

Psikolojik yakınlık kapsamına giren duygusal etki kodlamalarının amacı ilkece, metin alıcısının aktarılan olayın içine çekilmesi yoluyla hem anlatıda aktarılan olayı canlı kılma, hem de metin alıcısının anlatıda yer alan figürlerle - özellikle de ana figürle empati kurarak - özdeşleşmesini sağlama ve alıcıda olayın tanığı olma hissini yaratma işlevine sahiptir. Bu yönüyle psikolojik yakınlık, algılara yönelik dilsel sunumları (sesler, figürlerin doğrudan söyledikleri vb.) ve ana figürün ve/ya da diğer figürlerin düşünce aktarımlarını (doğrudan ya da dolaylı aktarım) kapsar.[3]

İkinci ulam olan valens, anlatıda ana figürün beklentisi/planı ile örtüşmekte olan olay aktarımı ve örtüşmeyen olay aktarımına yönelik olumlu ya da olumsuz duyguların kodlanmasını kapsar. Valens, aynı zamanda anlatının makro bileşenleri - anlatıda yer alan anlatıcının beklentisi, planı ile örtüşen ve anlatıcının beklentisine/planına ters düşen iki olay/durum - arasındaki duygusal karşıtlığın belirginleştirilmesini de sağlar.

Boueke ve diğerlerinin anilik olarak adlandırdıkları üçüncü ve son ulam ise, beklenmedik bir şekilde yeni ortaya çıkan olayın duygusal etki kodlamalarıyla güçlendirilmesi yoluyla vurgulanmasını içerir. Anilik, kavram olarak olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirilemez. Bir şeyin ani gelişimi, hem olumlu hem de olumsuz algılanabilir. Anlatılarda anilik, "aniden, birdenbire, bir anda" gibi zaman belirteçleriyle ya da karmaşık olay dizisiyle aktarılan olay karşısında figürün/figürlerin "habersiz oluş durumu" belirginleştirilerek sunulabilir.

Valens ve anilik ulamları, psikolojik yakınlık kodlamalarının gerçekleşmesine katkıda bulunmakla birlikte - yukarıda açıklandığı gibi - ilk etapta farklı işlevleri bulunmaktadır. Bu üç ulam anlatı metinlerinde her koşulda rahatlıkla birbirinden ayrılmamakta ve birçok durumda birbirlerinin içine girmiş bir şekilde sunulmaktadır. Her üç ulam da, beklenti ile örtüşen ve beklentiyle örtüşmeyen olay arasındaki karşıtlığın derecesini artırmak işlevine sahiptir.

3 Quasthoff (1987), anlatı metninde olayın sahneleştirilmesinde, olayı katılımcıların perspektifinden anlatmayı ve olayı o an yaşanıyormuşçasına sunmaya yönelik duygusal etki kodlamaları düzenlemlerini alıcıyı en çok olayın içine çeken sunumlar olarak nitelendirmektedir. Duyu organlarıyla algılananların aktarımını, uzama yönelik deiktik sunumları, detaylı olay aktarımlarını, olayı o an yaşanıyormuş gibi sahneleştiren şimdiki zaman kullanımını (szenisches Präsens) ve dolaysız söz aktarımını, bu tür bir sunumun temel araçları olarak görmektedir.

Boueke ve diğerleri (1995, s. 116ff.), psikolojik yakınlık, valens ve anilik sunumlarının bir anlatı metninde aşağıda sıralanan sunumlarla belirginleştirilebileceğinden söz etmektedirler:

a) Psikolojik yakınlık:
   - Ana figür ve/ya da figürlerin düşüncelerinin aktarımı
   - Dolaylı söz aktarımı
   - Dolaysız söz aktarımı
   - Algılara yönelik dilsel sunumlar (örn.: "Adam bağırıyordu. Kadın kahkaha atıyordu." örneklerindeki gibi sese dayalı duyu algılamalarının aktarımı, "*kikir kikir*", "*hüngür hüngür*" gibi yansıma sözcüklerin kullanımı)

b) Valens:
   - Ana figürün ve/ya da diğer figürlerin eylemlerinin arkasında yatan amaç/güdü
   - Olumlu ya da olumsuz çağrışıma sahip sözcükler
   - Olumlu ya da olumsuz duygu hallerine işaret eden sözcük ve önermeler
   - Olumlu ve olumsuz art-olay aktarımlarının[4] yığılması

c) Anilik:
   - Zamansallık bildiren niteleyiciler
   - Karmaşık olay dizisiyle aktarılan karşısında, figürün "habersiz oluş durumunu"nun belirginleştirilerek şaşkınlığının vurgulanması

Boueke ve diğerleri (1995) sözü edilen üç ulamı, anlatı şemasının üç bileşenindeki (yönlendirme[5], karmaşık olay dizisi, sonuç) sunumları açısından ele almaktadırlar. Bu çalışmada ise sözü edilen üç ulam, Labov ve Waletzky'nin anlatı şeması bileşenlerinin tümü üzerinden sorgulanmaktadır.

Alan yazınında ikidilli öğrencilerin birinci ve/ya da ikinci dillerinde üretmiş oldukları, sözlü ya da yazılı anlatı metinleri üzerinde yapılmış olan birçok araştırma bulunmaktadır (Akıncı, Jisa, & Kern, 2001; Blaschitz, 2014; Fienemann, 2006; Gantefort, 2013; Knapp, 1997; Rehbein, 2007; Yılmaz-Wörfel, & Riehl, 2016). Bu araştırmalarda ön planda sorgulanan, ikidilli öğrencilerin anlatı metinlerinde sergiledikleri dil kullanımları, dillerin yapısal etkileşimleri ve yer yer de anlatı şeması bileşenlerinin öğrenci metinlerindeki sunumlarıdır.

4 Burada art-olay aktarımı ile, karmaşık olay dizisi ile aktarılan olaydan sonra ortaya çıkan diğer olaylar kastedilmektedir.

5 Boueke ve diğerlerinin "Exposition" olarak nitelendirdikleri anlatı şeması bileşeni, Labov ve Waletzky'de "Orientation" (yönlendirme) bölümüne denk düşmektedir.

Bu çalışma ise, diğerlerinden farklı olarak, bir yandan duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricilerinin tekdilli ve ikidillilerin anlatı metinlerindeki sunumu ve bu duygu sunumlarının anlatı yapısı bileşenleri açısından üstlendikleri işlev üzerinde durmakta, öte yandan da öğrenci metinlerindeki duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricilerinin anlatı metninin bütüncül yapısı açısından etkilerini sorgulamaktadır.

Yöntem ve Veri Tabanı

Kişisel deneyim anlatıları, anlatı şemasının tüm bileşenlerinde duygusal etki kodlamalarının ve güçlendiricilerinin gözlemlenmesini olanaklı kılması ve verimli bir zemin oluşturması nedeniyle çalışmanın veri tabanı olarak belirlenmiştir. Çalışmadaki betimlemelere temel olacak veri tabanının oluşturulması için, 30 Türkçe tekdilli, 30 Almanca tekdilli ve 30 Türkçe-Almanca ikidilli üniversite öğrencisinin yazılı olarak ürettikleri toplam 120 metin, araştırmacının başka bir çalışma için (Uluçam-Wegmann, 2014) oluşturmuş olduğu 300 metinlik bir derlem içerisinden rastlantısal olarak seçilmiş ve böylelikle bu çalışmanın veri tabanı oluşturulmuştur. Öğrencilerden kendi deneyimledikleri ve hayatlarında onları en çok etkileyen olayı, 45 dakikalık ders ortamında yazılı olarak anlatmaları istenmiştir. Verilen yönerge gereği üretilen metinlerin bir anlatı metni türü olan kişisel deneyim anlatısı (narratives of personal experience) olması beklenmektedir. Türkçe toplam 60 metnin yarısı Türkiye'deki Türkçe tekdilliler, diğer yarısı ise Almanya'daki Türkçe-Almanca ikidilliler tarafından; Almanca toplam 60 metnin yarısı Almanya'daki Almanca tekdilli, diğer yarısı ise Almanya'daki Türkçe-Almanca ikidilli öğrenciler tarafından üretilmiştir. Dolayısıyla ikidilli grubun katılımcıları aynı metni hem Türkçe hem de Almanca olarak üretmişlerdir.[6]

Ayrıca çalışmada öğrencilerin sosyobiyografik verilerini saptama amaçlı bir anket yapılmış ve bu yolla üç grubu temsil edecek nitelikteki öğrenciler ayrımlaştırılmıştır. Türkçe tekdilli grup, Ankara Üniversitesi Dilbilim Bölümü öğrencilerinden; Almanca tekdilli grup Duisburg-Essen Üniversitesi İkinci ve Yabancı Dil Olarak Almanca Bölümü (DAZ/DAF) öğrencilerinden; Türkçe-Almanca ikidilli grup ise aynı üniversitenin Turkistik Enstitüsü (Institut für Turkistik) öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrenciler birinci ve ikinci dönem öğrencileri olup yaşları 19-22 arasında değişmektedir.

Tekdilli ve ikidilli öğrenciler tarafından üretilen Türkçe ve Almanca anlatı metinleri, aşağıdaki araştırma soruları çerçevesinde çözümlenmiştir:

1. Türkçe-Almanca ikidilli, Almanca tekdilli ve Türkçe tekdilli öğrencilerin ürettikleri kişisel deneyim anlatılarında, Boueke ve diğerlerinin (1995) üçlü ulamına yönelik (psikolojik yakınlık, valens, anilik) sunulan duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricileri bulunmakta mıdır?

6 İkidilli öğrenciler, Türkçe metinlerini ürettikten sonra 2 ay ara verilmiş; Almancada metin üretimleri bu sürenin sonunda gerçekleştirilmiştir.

2. Sözü edilen üç grubun metinleri arasında, psikolojik yakınlık, valens, anilik sunumlarına ve bu bağlamdaki duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricilerinin dilsel gerçekleştirimlerine yönelik benzerlik ve farklılıklar bulunmakta mıdır?
3. Öğrenci metinlerindeki olası benzerlik ve farklılıklar, anlatı metinlerinin bütüncül yapısı üzerinden sorgulandığında ne tür sonuçlar doğurmaktadır?
4. Öğrenci metinlerinde saptanan duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricileri, anlatı metinlerinin ön ve arka planını belirginleştirmede bir rol üstlenmekte midir?

Bu çalışmada sadece anlatıdaki olayı yaşayan birey(ler)in, anlatıda ortaya konan duygu durumlarına işaret eden metin yüzey yapısında kodlanmış duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricileri ele alınacaktır. Sezdirim yoluyla ulaşılabilen örtük duygu sunumu düzenlemeleri ve söylem yapılarındaki farklı düzenlemelerle ortaya konan duygu sunumları (örn. "surprice story", "suspence story", "curiosity story" de olduğu gibi) bu çalışmada ele alınmayacaktır (krş. Brewer ve Lichtenstein, 1981, 1982).

İki ayrı kuramsal bakış açısı ile biçimlendirilmiş olan çalışmada "belge inceleme" yöntemi kullanılarak, öğrencilerin yazılı metinlerinde saptanan duygusal etki kodlamalarına ve güçlendiricilerine yönelik karşılaştırmalı bir betimleme yapmak hedeflenmiştir. Bu yönleriyle çalışma, kuramsal tabanlı betimsel bir çalışma olma özelliği sergilemektedir.

Bu yazıda, ağırlıklı olarak nitel verilere yönelik bulgular aktarılacak, nicel bulgulara yönelik sonuçlar aritmetik ortalamalar şeklinde verilecektir. Veri tabanındaki metinler yazıda aktarılmış olan kuramsal çerçeve doğrultusunda, şu çözümleme aşamalarından geçirilerek incelenmiştir:

Çalışmanın veri tabanını oluşturan metinler ilk olarak, metinlerin mikro, makro ve üstsöylem yapıları göz önünde bulundurularak incelenmiş ve Labov ve Waletzky'nin anlatı şemasının bileşenleri açısından tek tek sınıflandırılmıştır. Veri çözümlemesinin bir sonraki aşamasında, anlatı şemasının bileşenlerinde ortaya konan duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricilerinin dilsel sunumları, Boueke ve diğerlerinde (1995) belirtilen üçlü ulamsal ayrım doğrultusunda sorgulanmış ve ulaşılan bulgular nitel ve nicel olarak sınıflandırılmıştır. Ayrıca metinlerde saptanan duygusal etki kodlamaları, iç kodlama ve dış kodlama stratejileri ve örtük ve açık sunumlar açısından irdelenerek incelenmiştir. Duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricilerinin sunumuna yönelik düzenlemeler iki ayrı dilbilimci tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların sınıflandırmaya yönelik değerlendirme ve saptamalarının iç tutarlılılığı <.81> olarak bulunmuştur.

Aşağıda, yapılan çözümlemelerin örneklenmesi amacıyla veri tabanında yer alan öğrenci metinlerinden seçilmiş bir örnek görülmektedir. Metinler dijital ortama geçirilirken, özgün metinlere sadık kalınarak metinlerde hiçbir değişiklik yapılmadan aktarılmıştır. Metinlerde ayrıca, duygusal etki kodlamalarına yönelik örtük sunumlar bu birimlerin

"**koyu**" işaretlenmesi, açık sunumlar ise hem "**koyu**" hem de "**altı çizili**" olarak işaretlenmesi yoluyla belirginleştirilmiştir. Örnek olarak seçilen metin, Türkçe-Almanca ikidilli bir öğrencinin ürettiği bir metindir.

Örnek metin çözümlemesi:

29. Ekim 2003 benim hayatımın **dönüm noktası**ydı.

Derler ya "**ölüm insana şahdamarı kadar yakındır**" diye, işte o gün **ölümü ensemde, hatta soluduğum her nefeste hissettim.** ***[Ö]***

Bu olaydan bir gün önce herşey **gayet iyi** başlamıştı. Sabah erkenden kalktım ve tatilim **tadını çıkarmak istiyordum** ve bu sayede Ankarada gezmek istiyordum. Bu **isteklerle** kızılay çarşısına indik ve alışveriş serüvenine başladık. **Herşey yolundaydı taki yengemin telefonu çalana kadar**. Telefonun diğer ucunda Kuzenim vardı Kızkardeşimin Abimle Erzuruma gitmesi gerektiğini bildirdi ama Kızkardeşim ısrarla gitmemek için **direndi**. Ne yapıp edip benim gitmem için beni ikna etti ***[Y1]***. İşte buradan itibaren gerçekleşen olaylar **Kaderin bir oyunuydu**, çünkü eğer ben kabul etmeseydim o **korkunç** olay Kızkardeşimin **başına gelecekti** ***[Add]***.

O gün hemen eve gidip eşyalarımı bir çırpıda topladım ***[Kj$_{1.1}$]*** ve terminale gittim Abimle ***[Kj$_{1.2}$]***. **Ne yazık ki** ***[D1]*** Annemle **vedalaşamadım*[Y2]***, halbu ki **o kadar çok istemiştim ki** onu görmeyi ***[D2]***. Neyse, otobüse binip Erzuruma gittik ***[Kj$_{1.3}$]***. Ertesi sabahsa, yane 29. Ekim de, işlerimizi sabah erken saatlerinde bitirdik ***[Kj$_{1.4}$]***. ve Akşam otobüsüne bindik ***[Kj$_{1.5}$]***. **Allah'ın takdiri** ***[D3]***, o günde hava karlı soğuk ve sislidi ***[Y3]***.

Sivasa kadar hiç bir **engele takılmadan** vardık ***[Kj$_{1.6}$]***. Sivasta yarım saat ihtiyaç molası verdik ***[Kj$_{1.7}$]***. Aradan saatler geçmişti ve ben uyuyamamıştım , çünkü başımı **rahat** yaslayabileceğim bir şey yoktu ***[Y4]***. Otobüse binerken abime rica ettim, cam tarafında oturmak için ***[K$_{1.1}$]***. **Burun kırın etsede** kabul etti ***[K$_{1.2}$]***. Oturmamla başımı Otobüs camına yaslamam bir oldu ***[K$_{1.3}$]***. Unutmadan söyleyeyim/yazayım Sivastan kalktıktan sonra yolda sürekli trafik polisleri tarafından yavaş gitmesi için Şöför uyarıldı, çünkü kar ve buzlanma nedeniyle yollar kaygandı ***[Y5]***.

Sürekli bölünsede **rahat** bir uykunun ardında ***[Y6]*** gözlerimi açtığımda [***K$_{2.1}$***] saat 5:30 gösteriyordu ***[Y7]***. Ankaraya daha var diyerek tekrar gözlerimi yumdum ***[K$_{2.2}$]***. **Keşke** yummasaydım, **Keşke** o **korkunç çığlıkları duymasaydım** ***[D4]***. **Birden bire dünyam karardı**. Gözlerim birşey **görmüyordu** ama **Kulaklarım acı gerçekleri duyuyordu**. Otobüsde **imdat çığlıkları kopuyordu**. "**La ilahe illillah**" "**Allahım yardım et**" **sesleri yükseliyordu** ***[Y8]***. Aradan ne kadar zaman geçti bilmiyorum ama hayal meyal Abimin sesini duydum ***[K$_{3.1}$]*,** sanki benim ismimi anıyordu/ çağırıyordu, belkide **bağırıyordu** ***[K$_{3.2}$]***. Gözlerimi açtığımda ***[K$_{3.3}$]***, **keşke açmasaydım** ve Yolcuları, Abimi **o halde görmeseydim**

[D4]. O dondurucu havada, bembeyaz kaplı yerler **kan gölünü dönmüştü** ***[Y9]***, sanki **insanlığın mahşeri o an kopmuştu** ***[D5]***. Yolcular **canlarını kurtarma derdindeydi.** Ben ise yerde karın üzerinde uzanmış ne olduğunu anlamaya çalışıyordum. Başucumda Abimi **ağlar** görünce otobüsün **şaranpolden yuvarlandığını** anladım. Meğerse **kaza geçirmişiz** ve Abim beni camdan çıkarmış. Abim bana baktıkça **ağlıyordu** ve **yardım dileniyordu** ***[Y10]***. **Soguktan** dolayı, belki o anki **şoktan** dolayı **hiç birşey hissetmiyordum** ama gözlerime ve burnuma akan sıvıdan anladım ki ***[D6]***. **yaralıyım ve başım kanıyordu** ama yaram **ne kadar ağır** bilmiyordum. Ama Abimin hal ve hareketlerinden anladığım kadarıyla yaram **çok büyük** ve **kötü**.

Bunu anladığımda ilk söylediğim sözcük:

"**H. ne olur Anneme haber verme**" çünkü beni bu halde görmesini istemiyordum. Onun **acı çekmesine katlanamam,** hele benim yüzümden asla.

Ben bunları söyler ve düşünürken, bedenimin yavaş yavaş **donduğunu hissediyordum** ***[Y11]***. O sırada başkalarına **yardım eden** $[K_{4.1}]$ bir amca başından ki takke'yi çıkartıp $[K_{4.2}]$ elimin üzerine koydu $[K_{4.3}]$, bir nebsede olsun **ısınayım** diye ***[Y12]***. Ambulansın geç gelmesi yetmiyormuş gibi $[Kj_{2.1}]$, yoldan geçen sürücülerde **yardıma koşmuyordu** $[Kj_{2.2}]$. Nihayetinde Ambulans gelebilmişti $[Kj_{2.3}]$ ama bu seferde tüm **yaralılara yardım edecek** kadar değil ***[Y13]***. Herneyse, sedyenin üzerinde beni **acile ulaştırmaya** çalışıyorlardı $[Kj_{2.4}]$. ama gel gör ki **eziyet daha bitmemişti** ***[D7]***. Hemşirelerin ilk dediği şey, malesef **yaralılar** daha bekleyecekmiş, çünkü CT ve diğer Aletler daha açık değilmiş ***[Y14]***. Bunu duyan Abim **küplere bindi** $[Kj_{2.5}]$***/[D8]***. Nasıl olurda **kanlar içinde ağır yaralı olan hastalara** hemen müdahele etmezler ***[D9]***. Yaklaşık 10 dakika sonra beni Makinanın içine koydular $[Kj_{2.6}]$ ve **içkanama** var mı diye kontrol ettiler $[Kj_{2.7}]$. **Çok şükür yoktu** ***[D10]***. Tüm **yaralıların** beklediği ve **tedavi edildiği** bir odaya alındım $[Kj_{2.8}]$ ve anlımda **açılan ve halende izini taşıdığım yara dikildi** $[Kj_{2.9}]$.O sırada öğrendim ki sadece cam tarafında oturanlar **yaralanmıştı** ve **ne yazık ki genç bir Kadında hayata veda etmişti.** ***[S]***

Kendime soruyorum acaba cam tarafında oturmak için ısrar etmeseydim, benim yerime Abim mi **yararlanacakti?** Sonra **Allah'a şükrediyorum**, **iyi ki** Abim değilde **ben yaralandım**. ***[B]***

Çalışmanın Bulgu ve Vargıları

Veri tabanındaki toplam 120 metnin, çalışmanın araştırma soruları çerçevesinde niceliksel ve niteliksel açıdan incelenmesi yoluyla şu bulgu ve vargılara ulaşılmıştır:

İncelenen kişisel deneyim anlatılarında olumlu içeriğe sahip olay aktarımına oranla, olumsuz içeriğe sahip olay aktarımına çok daha sık yer verildiği görülmektedir. Aşağıdaki çizelgede, anlatı metinlerinde sıklıkla yer alan olumsuz içeriğe sahip olay aktarımlarının gruplara göre yer yer farklılık gösteren konusal dağılımı görülmektedir:

Tablo 1. *Üretilen metinlerdeki olumsuz içerikli konusal dağılım*

Türkçe tekdilli	**Türkçe-Almanca ikidilli**	**Almanca tekdilli**
Aileden birinin vefatı	Aileden birinin vefatı	Lise yıllarında okuldaki olumsuz bir yaşantı
Kaza	Kaza	Gezi/tatil sırasında yaşadığı olumsuz bir olay
Aileden birinin hastalığı	Aileden birinin hastalığı	Kendi geçirdiği bir rahatsızlık/hastalık
Aşk acısı	Aşk acısı	
Anne-baba ayrılığı	Okul hayatında yaşadıkları olumsuz bir olay	
Taciz	Almanya'da Türkiye kökenli olmalarından dolayı yaşadıkları olumsuz bir tecrübe	
Çocuklukta kaybolma	Arkadaşlarla yaşanan kavga/çatışma	

Yapılan çözümlemeler sonucu, Türkçe-Almanca ikidilli, Almanca tekdilli ve Türkçe tekdilli öğrencilerin yazılı olarak ürettikleri kişisel deneyim anlatılarında, anlatı şemasının tüm bileşenlerinde Boueke ve diğerlerinin (1995) üçlü ulamına yönelik sunulan duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricilerinin bulunduğu saptanmıştır. Her üç grubun metinleri, psikolojik yakınlık, valens, anilik sunumlarına ve bu bağlamdaki duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricilerinin dilsel gerçekleştirimlerine yönelik hem benzerlikler hem de farklılıklar sergilemektedirler.

Üç grubun metinlerinde de, duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricilerinin anlatı şemasının tercihe bağlı olarak yer alabilecek bölümlerinden olan özet ve bitiş bölümleri de dahil olmak üzere tüm bölümlerinde ortaya konduğu saptanmıştır. Her üç grupta da, duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricilerinin en sık bulunduğu anlatı şeması bileşeninin yönlendirme bölümü olduğu görülmektedir.[7] Bu durum, duygusal etki kodlama ve güçlendiricilerinin (psikolojik yakınlık ve valens düzenlemelerindeki) anlatının arka planını kurmada üstlendikleri önemli işleve dikkat çekmektedir. Aynı şekilde her üç grubun metinlerinde, anlatının ön planını kuran karmaşık olay dizisi bölümünde duygusal etki kodlamalarının bulunduğu saptanmıştır.

Türkçe tekdilli öğrenci metinlerindeki ve üretildiği dilden bağımsız olarak Türkçe-Almanca ikidilli öğrencilerin metinlerindeki duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricilerinin oranlarının, Almanca tekdilli grubun metinlerindeki duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricilerinin oranından yüksek olduğu görülmektedir. Söz konusu farklılıklar, Tablo

7 Elbette anlatının bütüncül yapısı içerisinde karmaşık olay dizisini oluşturan önermelerin sayısının, yönlendirme bölümünü oluşturan önermelere oranla az olması, duygusal etki kodlama ve güçlendiricilerinin kullanım oranına da yansımaktadır. Ancak bileşenlerin kendi iç yapılarındaki duygusal etki kodlamalarının dağılımına bakıldığında da, yine yönlendirme bölümüne ait duygusal etki kodlamalarının oranının karmaşık olay dizisindekine oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

2'de aritmetik ortalama şeklinde sunulmaktadır.[8] Tablodaki oranlar, metinlerdeki duygusal etki kodlamalarının ve güçlendiricilerinin metindeki toplam sözcük sayısına oranlarıdır. Tabloda Türkçe-Almanca ikidilli grup için **TAİ**, Türkçe tekdilli grup için **TT** ve Almanca tekdilli grup için ise **AT** kısaltmaları kullanılmıştır:

Tablo 2. *Öğrenci metinlerinde duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricilerinin dağılımı*

	TAİ Türkçe metinler	**TAİ Almanca metinler**	**TT Türkçe metinler**	**AT Almanca metinler**
Metin sayısı	30	30	30	30
Toplam sözcük sayısı	11.244	9713	15.162	9.737
Duygusal etki kodlamaları	% 9	% 8	% 11	% 7
Güçlendiriciler	% 2	% 2	% 3	% 2

Tablo 2´de de görüldüğü üzere, her üç öğrenci grubunun metinlerinde duygusal etki kodlamalarına yönelik birtakım farklılıklar görülmektedir. En sık duygusal etki kodlamasının % 11 oranla Türkçe tekdillilerin metinlerinde, en az kodlamanın ise % 7 oranla Almanca tekdillilerin metinlerinde ortaya konduğu görülmektedir. Güçlendiricilerin metinlerde ortaya konuş sıklıklarında ise, gruplar arasında belirgin bir fark görülmemiştir.

İncelenen tüm öğrenci metinlerinde, psikolojik yakınlık ve valens düzenlemelerinin - ortaya konuş sıklıkları farklı da olsa - gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak anilik sunumunun kimi öğrenci metinlerinde hiç ortaya konmadığı saptanmıştır.

Her üç öğrenci grubunun metinlerinde de, psikolojik yakınlık sunumunun belirginleştirilmesi - aşağıda örnekleri görüldüğü gibi - ağırlıklı olarak ana figür ve/ya da diğer figürlerin düşüncelerinin aktarımı yoluyla gerçekleştirilmiştir:

Örnekler:

[1] Meğerse kaza geçirmişiz ve Abim beni camdan çıkarmış. Haraketlerinden anladığım kadarıyla yaram çok büyük ve kötü... ben bunları söyler ve düşünürken, bedenimin yavaş yavaş donduğunu hissediyorum. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[2] Ich habe gedacht das, dass schlimmste hinter mir wäre. *(Türkçe-Almanca ikidilli_ Almanca metin)*

[*Türkçe çevirisi:* En kötü şeyi arkamda bıraktığımı düşünüyordum.][9]

8 Söz konusu üç ulama (psikolojik yakınlık, valens ve anilik) yönelik metinlerde yapılan sayımlarda, makalenin kuramsal bölümünde değinilen alt ayrımlar temel alınmıştır.

9 Almanca metinlerin, Türkçe çevirisinde içeriksel eşdeğerlilik temel alınmış, özgün metindeki ortografik hatalar aktarılmamıştır.

[3] Düşünüyorum, hangi güzel olay acımı dindirebilir ki? Veya başıma ne gelirse canım bundan daha fazla yanabilir? Ne yaşayabilirim ki bu acıyı avutabilecek? Bu sorularımın cevabı yok, biliyorum. *(Türkçe tekdilli)*

[4] Als junger Mensch in diesem Land, mit einer anderen Sprache klarzukommen, war weitaus schwieriger als ich es mir vorher gedacht habe. *(Almanca tekdilli)*

[*Türkçe çevirisi:* Genç bir insan olarak bu ülkede, başka bir dille başedebilmek, daha önce düşündüğümden çok daha zordu benim için.]

Ayrıca duygu ve düşünce aktarımında üstmetinsel sözce kullanımı en sık, Türkçe-Almanca ikidilli ve Türkçe tekdilli öğrencilerin metinlerinde görülmektedir:

Örnekler:

[5] Anlatabildiysem ne mutlu bana! *(Türkçe tekdilli)*

[6] Çocuk beni çok seviyordu, hala da seviyor o başka... *(Türkçe-Almanca ikidilli_ Türkçe metin)*

Yukarıda örnekleri görülen gruplar arası benzerliklerin yanı sıra, düşünce aktarımına yönelik belirgin bir farklılık da saptanmıştır. Türkçe-Almanca ikidillilerin ve Türkçe tekdillilerin metinlerinde ana figürün düşünce aktarımının yanı sıra diğer figürlerin düşünce aktarımına da oldukça sık yer verilirken, Almanca tekdillilerin metinlerinde düşünce aktarımı ağırlıklı olarak ana figürünkiyle sınırlı kalmaktadır. Bu şekliyle, Almanca tekdillilerin metinlerindeki duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricileri, tek bir olay katılımcısının duygu sunumunu belirginleştirecek şekilde düzenlenmiş olup, bu durum metnin bütüncül yapısı açısından değerlendirildiğinde tek perspektifli bir duygu sunumu düzenlemesini, bir başka deyişle anlatıda tekseslilik beraberinde getirmektedir. Buna karşın, Türkçe-Almanca ikidillilerin ve Türkçe tekdillilerin metinlerinde diğer figürlerin düşünce aktarımlarının da sıklıkla yer alması, çok perspektifli bir duygu sunumundan, yani anlatıda çokseslilikten söz edilmesine olanak sunmaktadır. Ancak bu tür çok perspektifli duygu sunumu düzenlemelerinde, yan figürlere yönelik duygu sunumları gerçekleştirilirken ilkece ana figürün (söz konusu metinler kişisel deneyim anlatısı olduğu için birçok metinde, metin üreticisi aynı zamanda ana figür konumunda bulunmakta) duygularını destekleyecek, bir anlamda pekiştirecek şekilde aynı kavram alanına yönelik duygusal etki kodlamalarının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla birden çok olay katılımcısının duygularına yer verilmek yoluyla yüzey yapıda çokseslilik yaratan bu tür görünümlerin anlatı metninin bütüncül yapısı açısından değerlendirildiğinde işlevi aslında, metindeki ana olay katılımcısına yönelik gerçekleştirilen duygu sunumunun yoğunluğunu artırmak, dolayısıyla tekseslilik görünümünü pekiştirmek olarak değerlendirilebilir:

Örnekler:

[7] Jeder stand unter einem Schock und keiner der Verwandten, die draußen standen, könnten weder einen Ton rausbringen noch konnten sie sich bewegen. Meine Schwester

und ich schrien so laut, dass mein Vater uns sagte, wir sollen uns nicht streiten. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Almanca metin)*

[*Türkçe çevirisi:* Herkes şok altındaydı ve dışarıda duran hiçbir akrabamız ne bir ses çıkarabiliyor ne de hareket edebiliyordu. Kız kardeşimle ben öyle yüksek sesle bağırıyorduk ki, babam bize kavga etmememizi söylüyordu.]

[8] Biz 5 kız kardeşiz, hepimiz de yalvardık gitmemesi için ama yine de gitti. [...] En büyük ablam benden 4 yaş büyük onunla yürüken elimi sımsıkı tutmuş vitrinde gördüğüm herşeyi ileride bana alacağını söylüyordu. *(Türkçe tekdilli)*

[9] Buna benzer konuları arkadaşlarımla konuştuğumda sorun yaşayanların çoğu keşke ...`daki gibi/...`nınki gibi bir annem/babam olsa derdi. *(Türkçe tekdilli)*

Ayrıca, aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi, metinlerde sözde soru düzenlemeleriyle ana figürün düşünce aktarımının gerçekleştirilmesi ağırlıklı olarak Türkçe-Almanca ikidillilerin ve Türkçe tekdillilerin metinlerinde görülmektedir:

Örnekler:

[10] "Ne yapardım ben onsuz?" *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[11] "Çok mu şey bekliyordum?" *(Türkçe tekdilli)*

Dolaylı (örn. [12], [13], [14]) ve dolaysız söz aktarımlarının (örn. [15], [16], [17], [18]) gerçekleştirilmesinde kimi gruplar arasında benzerlik, kimi gruplar arasında ise farklılıklar saptanmıştır. Dolaylı söz aktarımları, metinlerin üretildikleri dilden bağımsız olarak Türkçe-Almanca ikidillilerin ve Türkçe tekdillilerin metinlerinde sıkça kullanılırken, Almanca tekdillilerin metinlerinde oldukça az yer almaktadır. Dolaysız söz aktarımının ise, Türkçe-Almanca ikidillilerin Türkçe ürettikleri metinlerde ve Türkçe tekdillilerin metinlerinde oldukça sık kullanıldığı, ancak Türkçe-Almanca ikidillilerin Almanca ürettikleri metinlerde ve Almanca tekdillilerin metinlerinde az kullanıldığı görülmektedir. Bu bulgudan yapılacak bir çıkarımla, dolaysız söz aktarımının metinlerin hangi dilde üretildiğine bağlı olarak sık ya da az gerçekleştirildiğini söylemek mümkün gibi gözükse de, bu durumun dillerin yapısı ya da olanaklarıyla ilgili olmadığı düşünülmektedir. Söz konusu durum, Türkçe-Almanca ikidilliler ve Almanca tekdilliler için iki ayrı şekilde açıklanabilir. Almanca tekdillilerin metinlerinde genel olarak psikolojik yakınlık düzenlemelerini sıklıkla yapmayı tercih etmediklerini, bu bağlamda örneğin Türkçe-Almanca ikidilliler ve Türkçe tekdillilerle karşılaştırıldığında, metinlerinde daha çok "psikolojik mesafe" kodlamasını tercih ettiklerinden söz etmek mümkündür. Bu durumda, metinleştirmede kültürel etmenlerin önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Türkçe-Almanca ikidillilerin Türkçe ürettikleri metinlerde dolaysız söz aktarımlarının, Almanca ürettikleri metinlerden fazla olması, metin anlatıcısının - söz konusu metinler kişisel deneyim anlatısı olduğu için bu durumda aynı zamanda metin üreticisinin - deneyimlediği yaşantıya yönelik dolaysız söz aktarımlarını, ya kendi bizzat Türkçe dilinde gerçekleştirmiş olmasından ya da bir başkasının Türkçe dilinde gerçekleştirmiş olduğunu duyarak aktarmasından kaynaklanıyor olabilir. Türkçe-

Almanca ikidilli grup, Türkçeyi daha çok sözlü dil aracı olarak kullandığı için, tasarısal sözlülük (konzeptuelle Mündlichkeit) düzenlemelerinin tipik bir görünümü olan bu yapıyı sık kullandıkları söylenebilir:

Örnekler:

[12] Telefonun diğer ucunda Kuzenim vardı Kızkardeşimin Abimle Erzuruma gitmesi gerektiğini bildirdi ama Kızkardeşim ısrarla gitmemek için direndi. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[13] (Amcam) sürekli eklem ağrıları olduğunu, bayıldığını söylüyordu. *(Türkçe tekdilli)*

[14] Ich wurde nach 2 Wochen entlassen, wobei die Ärtzte und Schwestern meinten dass ich mindestens 2 Monate im Krankenhaus bleiben müsste. *(Türkçe-Almanca ikidilli_ Almanca metin)*

[*Türkçe çevirisi:* Doktor ve hemşirelerin en az iki ay hastanede kalmam gerektiğini söylemelerine rağmen ben iki hafta sonra taburcu edildim.]

[15] Bunu anladığımda ilk söylediğim sözcük:

"H. ne olur Anneme haber verme", çünkü beni bu halde görmesini istemiyordum. Onun acı çekmesine katlanamam, hele benim yüzümden asla. *(Türkçe-Almanca ikidilli_ Türkçe metin)*

[16] "Hadi, gidin artık." diyerek uğurladıktan bir kaç saat sonra cep telefonu çalıyor annemin. "Hayırdır, dayın arıyor." Artık yaygınlaşmış cep telefonları, gerekli gereksiz herkeste var... *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[17] "Sen okul sisteminin en aşağılarından geliyorsun, bu güne kadar bu bölümü hiçbir türk bitiremedi. Sende bitiremezsin. Üstelik bir Hauptschule'den geldiğin için hayli hayli bitiremezsin." dediler. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[18] Als ich das Wort „Mamut" hörte, sagte ich mein türkischen Freund S.: „Mein Vater heißt auch Mahmut auf türkisch und er fing an zu lachen ☺. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Almanca metin)*

[*Türkçe çevirisi:* "Mamut" sözcüğünü duyduğumda, Türk arkadaşım S.'ye Türkçe olarak "Benim babamın da adı Mahmut" dedim ve S. gülmeye başladı ☺.]

Ayrıca Türkçe üretilen metinlerde - aşağıdaki Türkçe-Almanca ikidilli öğrencinin metninde görüldüğü gibi - sadece aktarılan olayın ana ve yan katılımcılarının değil, aynı zamanda metin dışı kişilerden alıntı yapma yoluyla da dolaysız söz aktarımlarının gerçekleştirildiği görülmektedir:

Örnek metin:

[19] Hani derler ya: "Denize düşen yılana sarılır", ben o yılana bile sarılamadım..., Bana "Sen okulsisteminin en en aşağılarından geliyorsun, bu güne dek bu bölümü hiçbir

türk bitiremedi: sende bitiremezsin, üstelik bir Hauptschule'den geldiğin için hayli hayli bitiremezsin." Dediler, **Sevgili atam Mustafa Kemalin'de dediği gibi: "Dünyadaki en hakiki mürşit ilimdir.",**

"İnsan istediği zaman herşeyi başarabilir"derdi rahmetli babam.

Babam mekanı cennet olsun hep derdi: "Oğul yengece sormuşlar niye yan yan yürüyorsun diye." Yengeç demiski : "Serde kabadayılık var ondan. Oğul eğer hayatında önüne taş koyarlarsa bu seni yıldırmasın, onlar sende eksiklik var diye değil aksine üstün vasıflar taşıdığın için sana düşman olurlar." derdi. Bu seferde "Fachabituru alan ilk alan, bu bölümü bu okulda bitiren ilk türk olabilirsin lakin Abitur'da kaybolup gideceksin dediler.", Bende o gün dedim: "Bende ulubatlı Hasan gibi buraya bayrağımızı dikip bu bölümü, Abituru bitirmezsem namerdim.", Bunu ele alırkan eski türkçe hocamın şu sözleri kulağıma küpe oldu:"Ademoğlu içinde üç yırtıcı hayvan taşımakta bunlar aslan, kaplan ve kurttur. Aslan kibiri, kaplan hırsı kurtta hasetti temsil eder, sen sen ol bu üç hayvanı içinde bağla onlara hakim ol, ve yolundan şaşma o vakit her zorluğun üstesinden gelirsin." Annem hep der: "Evlat bugün yaptığın iyilik, yarın unutulur, lakin sen yinede o iyiliği yap." bende hep böyle yaptım., **Hz. Ali derki: "Para harcadıkça tükenir, ilim harcadıkça çoğalır.**" Almanlar bunlara gülüp geçti. "Senmi öğretmen olacaksın, siz türkler hayal dünyasında yaşıyorsunuz. Senin aileden kim hoca çıktıda sen çıkacaksın," dediler. Bende onlara: "Alimden zalim, zalimden alim çıkar. Ayrıca ummadık taş baş yarar dedim." O hep der: "Hauptschuleymiş, Berufskollegmiş bunlar hiç önemli değil. Senin için önemli olan tırnakların ile kazıya kazıya en zor olanların üstesinden gelip artık ait olduğun yerde üniverstede olmandır."

Sevgili Hocam S. K. derdiki: "Hiç bilenle bilmeyen bir olurmu? Siz elinizden geldiğince okuyun."

Gerek Türkçe-Almanca ikidillilerin, gerekse Türkçe tekdillilerin metinlerinde en az gerçekleştirilen psikolojik yakınlık düzenlemesi ise sese dayalı duyu algılamalarının sunumudur (örn. [20], [21]). Veri tabanında bulunan Almanca tekdillilerin metinlerinde, sese dayalı duyu algılamalarının sunumunun hiç gerçekleştirilmediği görülmektedir:

Örnekler:

[20] Otobüsde imdat çığlıkları kopuyordu. "La ilahe illillah", "Allahım yardım et" sesleri yükseliyordu. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[21] Pencerelerinden o'na "Deli, Deli!" veya "Hey, vah be." gibi, yazmaktan bile haz etmediğim, duyulmayası aşağılamalar atanları söz ve adalet mızraklarına geçirmeyi düşlerdim. *(Türkçe tekdilli)*

Öğrenci metinlerinde valens düzenlemelerinde, olumlu ya da olumsuz çağrışıma sahip sözcüklerin ve olumlu ya da olumsuz duygu hallerine işaret eden sözcük ve önermelerin kullanımının Türkçe-Almanca ikidillilerin ve Türkçe tekdillilerin metinlerinde, Almanca tekdillilerin metinlerine oranla daha sık olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca olumlu ve

olumsuz art-olay aktarımlarının, yine aynı iki grubun metinlerinde daha çok yer aldığı görülmektedir.

Türkçe-Almanca ikidilliler ve Türkçe tekdilliler, Almanca tekdillilerden farklı olarak metinlerinde ayrıca daha sık dış kodlama stratejisine başvurmaktadırlar. Bir başka deyişle, bu iki grubun üst-anlatısal ifadeleri (meta-narrative statements), yani metinlerin üstsöylemi aracılığıyla sunulan duygusal etki kodlamaları daha yoğun olarak yer almaktadır. Bu durum da, Türkçe-Almanca ikidilli ve Türkçe tekdilli öğrencilerin, Almanca tekdilli öğrencilere oranla daha çok metin alıcısıyla bildirişime geçme niyeti sergilediklerini göstermektedir:

Örnekler:

[22] Hocam kusura bakmayın Almancada fazla birşey yazmadım. Sanki almancada o günü anlattığımda o heycanı yaşamıyordum. Türkçede yazdığımda ise (çok yanlışlarım olmasına rağmen) o anı tekrardan yaşadım, o duyguyu o heycanı, sankı o olayı anlatırken o günü yaşamış gibi oldum. Fakat Almanca yazdığımda bu etkiyi alamadım o yüzdende çok az yazdım ve doğruyu söylemek gerekirse yazasımda yokdu çünkü içimde o heycan yokdu. Sizin'de kesin dikkatinizi çekeçektir. Türkçe ve Almançayı okuduğunuzda. Tekrardan teşekkür ederim bu anı tekrardan bana yaşatdınız için! *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[23] Not: Çok daha uzun yazmak isterdim ama bu kocaman sınıf ortamında gözyaslarımı daha fazla saklayamacağımı hissediyorum. Sevgiler♥ *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[24] Bende inşallah bu başladığım yolda gayret göstererek ve saygıdeğer hocalarımın yardımıyla üniversiteyi bitirip, gelecekteki nesillere ışık tutup bu eğitim deryasında nacizane bir damla olmaya çalışacağım. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[25] P. S.: Wenn ich auf Türkisch geschrieben hätte, konnte ich die Schmerzen, die ich gefühlt hatte, Ihnen besser mitteilen. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Almanca metin)*

[*Türkçe çevirisi*: Not: Türkçe yazsaydım çektiğim acıları daha iyi anlatabilirdim size.]

[26] Şimdi siz sorduğum soruyla ne alakası var diye düşünebilirsiniz. Sorunuz şu: Yaşadığınız ve sizi derinden etkileyen bir olayı yazınız. Cevabım ise şu hangi olay çocukluğunuzun çalınması kadar acı ve etkili olabilir. *(Türkçe tekdilli)*

Ayrıca yapılan çözümlemeler sonucu her üç grubun öğrenci metinlerinde de, karmaşık olay dizisiyle aktarılan olayın sansasyonel olma derecesi ne kadar yüksek ise, duygusal etki kodlamalarının üstsöylemdeki dış kodlama yoluyla sunumunun o kadar az olduğu saptanmıştır. Bu tür metinlerde duygusal etki kodlamaları daha çok iç kodlamalarla gerçekleştirilmektedir. Özellikle metinlerde valens düzenlemelerinde olumlu ve olumsuz sözcüklerin yığılması ve olumlu ve olumsuz olayların ard arda sıralanmasında yığılmalar görülmektedir. Aktarılan olumlu ya da olumsuz olayın sansasyonel olma derecesinin düşük olması durumunda ise, psikolojik yakınlık düzenlemelerinde dolaysız anlatım ve algılamalara dayalı aktarımlara ve anilik düzenlemelerine daha sık yer verildiği görülmektedir.

Özellikle Türkçe metinlerde saptanan üstsöylemsel düzenlemeler aracılığıyla ortaya konan dış kodlama yoluyla gerçekleştirilen duygu sunumları, anlatıcının kendi hakkında arka plan bilgisi sunma (örn. [27]), anlatıda yer alan figürlerin duygu durumu betimlemesini anlatıcı sesini devreye sokarak pekiştirme/arttırma (örn. [28]) ve anlatıdaki anlatısal değerlilik düzenlemesini gerçekleştirme (örn. [29]) işlevleriyle kullanılmaktadır:

Örnekler:

[27] Hocam, sakın ırkçı sanmayın, ... *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[28] Hocam babamı hiç böyle görmemiştim, gerçekten de üzüntüden hasta olmuştu ... *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[29] Size bu olayı anlatmamdaki sebep, hayatımı değiştiren olay olmasıdır. *(Türkçe tekdilli)*

Hem Türkçe tekdilli, hem Almanca tekdilli hem de Türkçe-Almanca ikidilli öğrenci grubunun metinlerinde, valens düzenlemelerinin salt sözcük ve önermeler aracılığıyla değil, sözcükleri oluşturan tüm yazıbirimlerin büyük kodlanması, duygu ikonlarının ve yazım imlerinin kullanılması gibi düzenlemeler aracılığıyla da gerçekleştirildiği görülmektedir (krş. Uluçam-Wegmann, 2012). Yazım imleri arasında özellikle ünlem, üç nokta yan yana ve tırnak işaretinin sıklıkla kullanıldığı, ayrıca örnek [33]'te görüldüğü gibi, parantez içinde de duygusal etki kodlaması düzenlemesine gidildiği görülmektedir. Sözü edilen bu son görünüm, ağırlıklı olarak Türkçe tekdillilerin ve Türkçe-Almanca ikidillilerin metinlerinde ortaya çıkmaktadır:

Örnekler:

[30] Öyle bir etki bırakmışki üzerimde, bu yaşımda bile "yaşanmamış" bir düşünce için kendimi çok üzüyorum ☹… *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[31] Ich war sehr aufgeregt, weil ich das erste Mal für zwei Monate getrennt von meiner Familie und ganz wichtig von meiner ☺ Mama ☺ verbringen musste. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[*Türkçe çevirisi:* İlk defa iki aylığına ailemden ve -çok önemli- ☺annemden☺ ayrı kalacağım için çok heyecanlıydım.]

[32] Y. A. "eşsiz inci", eşsiz bir "ADAM"dı. *(Türkçe tekdilli)*

[33] Eskiden aklıma gelince kötü olurdum. Ancak o adam yanarak can verdikten sonra (Allah belasını verdi) bu olmamaya başladı. *(Türkçe tekdilli)*

Tekdilli ve ikidilli olmalarından bağımsız olarak, Türkçe üretilmiş olan öğrenci metinlerinde açık duygu sunumlarının, Almanca tekdilli öğrencilerin metinlerinden daha sık yer aldığı görülmektedir:

Örnekler:

[34] Okadar mutluyumki, dile bile getiremiyorum. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[35] Öyle çok üzülmüştü ki, üzüntüsünden hasta olmuştu adeta. *(Türkçe tekdilli)*

Ayrıca Türkçe-Almanca ikidilli ve Türkçe tekdillilerin valens düzenlemeleri altında saptanan bir diğer benzerlik de, her iki grubun metinlerinde dini içerik taşıyan sözcük, deyim, kalıp söz gibi kullanımların önemli bir rol oynamasıdır. İncelenen metinlerde Almanca tekdillilerin metinlerinde bu tür sözcük, deyim, kalıp söz kullanımlarına rastlanmamaktadır. Bu yönüyle özellikle Türkçe-Almanca ikidilli ve Türkçe tekdillilerin anlatı metinleri, Almanca tekdillilerin anlatı metinlerinden belirgin bir farklılık sergilemektedir. Aşağıda örnekleri görüldüğü gibi, Türkçe-Almanca ikidilli ve Türkçe tekdilliler özellikle olaylara yönelik kendi değerlendirmelerini sunduklarında bu tür görünümleri sıklıkla kullanmaktadır. Ancak Türkçe-Almanca ikidillilerin Almanca ürettikleri metinlerde bu tür görünümlerin sayısının oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, Almanca dilinin kullanımsal boyutta bu tür görünümleri Türkçeye oranla daha kısıtlı bir bağlamda gerçekleştirmeye olanak sunmasından kaynaklanıyor olabilmektedir. Metinlerde dini içerikli duygusal etki kodlamalarının sıklıkla, beklenen ve beklenmeyen olayın karşıtlığının sunumunda gerçekleştirildiği görülmektedir:

Örnekler:

[36] İşte buradan itibaren gerçekleşen olaylar Kaderin bir oyunuydu, çünkü eğer ben kabul etmeseydim o korkunç olay Kızkardeşimin başına gelecekti. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[37] Allah'ın takdiri, o günde hava karlı soğuk ve sislidi. *(Türkçe-Almanca ikidilli_ Türkçe metin)*

[38] 24 Şubat 2013'te hayatıma giren, hem bana Allah tarafından verilmiş en büyük ödül; hem de en büyük ceza olarak gördüğüm o kişi hayatıma girmese belki de hala hatalar yapıyor olurdum. *(Türkçe tekdilli)*

[39] Allah'a şükürler ettim defalarca kez. *(Türkçe tekdilli)*

[40] "La ilahe illillah" "Allahım yardım et" sesleri yükseliyordu. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

Metinlerde var olan "anilik" kodlamaları arasında en çok önad ve belirteç kullanımı ve zamansallık kodlayan bağlayıcıların kullanımı yer almaktadır (örn. [41], [42], [43], [44],

[45], [46]). Metinlerde ayrıca olayın beklenmedik, ani bir şekilde gelişmesinin doğrudan metin yüzey yapısında dilselleştirildiği de görülmektedir (örn. [47], [48], [49]). Karmaşık olay dizisiyle aktarılan olay karşısında figürün/figürlerin "habersiz oluş durumununun" belirginleştirilmesi yoluyla anilik kodlaması ise üretilen metinlerde nadiren karşımıza çıkmaktadır (örn. [49]):

Örnekler:

[41] Bi an o geldi. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[42] İki saat içinde her şey değişti. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[43] Günlerden 23 Mayıs. Biraz sonra bir telefon geldi. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[44] Herkes çok keyifliydi, ta ki yengemin telefonu çalana kadar. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[45] Aber dann kam dieser Moment... *(Türkçe-Almanca ikidilli_Almanca metin)*

[*Türkçe çevirisi:* Ama sonra o an geldi...]

[46] In diesem Moment habe ich gemerkt, dass er schwer krank war. *(Almanca tekdilli)*

[*Türkçe çevirisi:* O an, onun ağır hasta olduğunu fark ettim.]

[47] Birkaç dakikada oldu her şey, beklenmedik bir şekilde. *(Türkçe tekdilli)*

[48] Bu olayların hepsi çok ani oldu. *(Türkçe tekdilli)*

[49] Henüz çok küçüktüm, etrafımda olup biten bu ani değişimin farkında bile değildim... *(Türkçe tekdilli)*

Öğrenci metinlerinde anilik sunumlarının az görülmesinin, öğrencilerin metinlerinde kendilerini en çok etkileyen olayı metnin başında ya da sonunda açık şekilde, metnin üstsöylemsel düzenlemeleri aracılığıyla dile getirmelerinden de kaynaklanabileceği düşünülmektedir:

Örnekler:

[50] Anlattığım bu olay, küçükken başımdan geçen en kötü ve beni en çok etkileyen bir olaydır. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[51] Mit 16 Jahren gab es eine Situation in meinen Leben, welches mich am meisten beeinflusste! *(Türkçe-Almanca ikidilli_Almanca metin)*

[*Türkçe çevirisi:* 16 yaşımda hayatımda beni en çok etkileyen bir durum oldu.]

[52] Beni en çok etkileyen olay, annem ve babamın ayrılması... *(Türkçe tekdilli)*

[53] Am meisten beeinflusst hat mich mein Austritt aus der Glaubengemeinschaft, in die ich hineingeboren wurde. *(Almanca tekdilli)*

[*Türkçe çevirisi:* Beni en çok etkileyen olay, içine doğmuş olduğum inanç topluluğundan çıkışım oldu.]

Türkçe ve Almanca üretilen metinlerde gruplar arasında, her üç ulamda da yer alan güçlendiricilerin kullanımına yönelik niteliksel açıdan temelde benzerlikler saptanmıştır. Metinlerde, güçlendiricilerin kullanımına yönelik nicel açıdan da belirgin bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Her üç grubun metinlerinde güçlendiricilerin kullanımına yönelik benzerlik, güçlendirici amaçlı kullanılan sözcüklerde ilk sırayı önad ve belirteçlerin almasıdır. Türkçe üretilmiş metinlerde, "en, daha" gibi derecelendirmeye yönelik belirteçlerin ve "çok, öyle, o kadar, bayağı" gibi çokluk bildiren belirteçlerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Benzer durum, Almanca üretilmiş metinlerde de ortaya çıkmaktadır. Almanca metinlerde de, aynı şekilde "sehr, viel, ganz" gibi çokluk kodlayan niteleyicilerin yanı sıra, sıklıkla önad çekimi yoluyla gerçekleştirilen (örn. "schöner" [daha güzel], "am schlimmsten" [en kötü]) derecelendirme görülmektedir. Türkçede ayrıca "ki" bağlacının ve çoğul ekinin de metinlerde sıklıkla güçlendirici işlevli kullanıldığı görülmektedir:

Örnekler:

[54] Okadar mutluyumki, dile bile getiremiyorum. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[55] Keşke yummasaydım, keşke o korkunç çığlıkları duymasaydım. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

Gruplar arasındaki güçlendirici kullanımına yönelik saptanan bir fark ise, Türkçe-Almanca ikidillilerin ve Türkçe tekdillilerin soru tümceleri düzenlemelerini güçlendirici işlevli sıklıkla kullanmalarıdır:

Örnekler:

[56] Üzülmemiş miydik bu durumuna? Kahrolmamış mıydık? *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[57] Nasıl olurdu bu, hani o kadar ciddi değildi? *(Türkçe tekdilli)*

Öğrenci metinlerinde, biçimsel düzenlemeler sadece duygusal etki kodlaması yapma amaçlı değil, aynı zamanda metinde dilsel birimlerle yapılmış olan duygusal etki kodlamasının derecesini arttırma yoluyla güçlendirici işlevli de kullanılmaktadır. Bu tür düzenlemelerden güçlendirici işlevli kullanılanlar ünlem işareti, sözcükteki tüm yazıbirimlerin büyük kodlanması ve duygu bildiren dilsel birimlerin arkasında kullanılan duygu ikonlarıdır:

Örnekler:

[58] Anlatabildiysem ne mutlu bana! *(Türkçe tekdilli)*

[59] Her tartışmada BOŞANIYORUZ lafı geçiyordu. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Türkçe metin)*

[60] Dass war ein Schock für mich, da sich mein schlechtes Gefühl ☹☹☹ bestätigte. *(Türkçe-Almanca ikidilli_Almanca metin)*

[*Türkçe çevirisi:* Bu benim için bir şoktu, çünkü içimdeki kötü hissi ☹☹☹ onaylıyordu.]

Sonuç

Çalışmanın veri tabanını oluşturan Türkçe tekdilli, Türkçe-Almanca ikidilli ve Almanca tekdilli öğrencilerin anlatı metinlerinin, araştırma soruları çerçevesinde incelenmesi yoluyla elde edilen bulgular, aşağıdaki şu vargılara ulaşılmasını olanaklı kılmaktadır:

Anlatı şemasının bileşenleri açısından irdelenerek incelenen metinlerde, metinlerin hangi dilde üretildiklerinden bağımsız olarak valens düzenlemelerinin, bileşenlerin tümünde; psikolojik yakınlık düzenlemlerinin ağırlıklı olarak kişisel deneyim anlatılarının arka planını kuran yönlendirme bölümü içerisinde; anilik düzenlemelerinin ise kişisel deneyim anlatılarının ön planını oluşturan karmaşık olay dizisi içerisinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu sonuç da, psikolojik yakınlık, valens ve anilik düzenlemelerinin anlatı yapısı bileşenlerinin hem ön, hem de arka planını belirginleştirmede üstlendikleri role işaret etmektedir. Anlatı metinlerinin ön planını oluşturan karmaşık olay dizisi kapsamında sunulan duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricileri, özellikle karmaşık olay dizisiyle aktarılan olayın/ların yarattığı duygu değeri hakkında ön bilgi verme işleviyle kullanılmakta ve bu yolla anlatı metinlerinin temel nitelikli düzenlemelerinden biri olan inandırıcılık (credibility) sunumunun desteklendiği düşünülmektedir.

Öğrenci metinlerinde, anlatıda sunulan olayın ya da durumun karmaşıklık ve yenilik derecesi ne kadar düşük ise, başka bir deyişle olayın ya da durumun "uyarma" potansiyeli ne kadar az ise, duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricilerinin kullanım sıklığının o kadar fazla olduğu görülmektedir. Buna karşın, anlatılan olayın beklentiden sapma göstermesi ve yenilik derecesinin buna bağlı olarak artması durumunda, duygusal etki kodlamalarının daha az kullanıldığı görülmektedir. Bu sonuç da, çalışmanın kuramsal kısmında aktarılan, Berlyne' nın kuramında dile getirilen savı destekler niteliktedir.

Buraya kadar aktarılanlar, metinlerin hangi grup öğrencileri tarafından ve hangi dilde üretildiğinden bağımsız olarak tüm metinler için geçerli sayılabilecek ortak saptamalardır. Ancak çalışmanın bulguları, duygusal etki kodlamaları açısından gruplar arasındaki belirgin farklılıkları da ortaya koymaktadır.

Sözgelimi, söz konusu üç grubun metinlerinde, psikolojik yakınlık, valens ve anilik sunumlarının gerçekleştirilmesinde kullanılan duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricileri, metinlerin bütüncül yapısı açısından değerlendirildiğinde, duygu sunumunun Türkçe-

Almanca ikidilli ve özellikle de Türkçe tekdilli öğrenci grubunun metinlerinde, Almanca tekdilli öğrenci grubunun metinlerine oranla hem daha sık hem de daha yoğun olduğu dikkat çekmektedir. Öğrenci metinlerinde, görsel ve işitsel algılara yönelik dilsel görünümlerin sunumu, olayı katılımcıların perspektifinden anlatma, olayı o an yaşanıyormuşçasına sunmaya yönelik duygusal etki kodlamaları, dolaysız söz aktarımları gibi metin alıcısını en çok olayın içine çeken görünümlerin, yine ağırlıklı olarak Türkçe tekdilli ve Almanca-Türkçe ikidilli öğrencilerin metinlerinde yer aldığı görülmektedir.

Çalışmada, öğrenciler tarafından üretilen metinlerin türü aynı, yani birer kişisel deneyim anlatısı olsa da, duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricilerinin az ya da sık kullanılmış olması ve bu düzenlemlerle aktarılan duygu sunumunun derecesinin az ya da çok olması, anlatı metinlerindeki inandırıcılık ve anlatısal değerlilik gibi düzenlemlere doğrudan etki etmektedir. Söz konusu kodlamaların, özellikle bazı Almanca tekdilli öğrencilerin metinlerinde oldukça az yer alması, başka bir deyişle bu metinlerde anlatının değerlendirici işlevinden çok gönderge işlevinin ön planda olması, bu öğrencilerin metinlerini kişisel deneyim anlatılarından çok bir rapor metnine dönüştürmektedir (krş. Uluçam-Wegmann, 2014).

Öğrenci metinlerinde duygusal etki kodlamalarının ne şekilde ve hangi sıklıkla örüntülendiği, anlatıların ön ve arka yapısının kurgulanmasında fark yaratmakta; bu durum da bütüncül açıdan değerlendirildiğinde, metin alıcısını metnin içine sokmak yoluyla daha çok odağa alan ve metin alıcısını anlatının dışında bırakarak odağa olay örgüsünü alan, iki ayrı odaklı anlatı metni türünün sergilenmesine yol açmaktadır.

Ayrıca, Türkçe-Almanca ikidilli ve Türkçe tekdillilerin metinlerinde psikolojik yakınlık kodlamalarında çok perspektifli duygusal etki kodlamalarının sıklıkla ortaya konması ve bu yolla metinlerde, ana figür perspektifinden aktarılan duygu sunumunun yan figürlerin perspektifinden aktarılan duygu sunumu ile pekiştirilmesi, anlatı metinlerinde ortaya konması beklenen inandırıcılık düzenlemelerine etki etmekte, bir anlamda anlatı metninde aktarılan olayın yarattığı duyguya yönelik inandırıcılık bu yolla pekiştirilmektedir. Psikolojik yakınlık kodlamalarında saptanan çok perspektifli duygusal etki kodlamaları, dini içerikli sözcük ve önermelerin kullanımı, kaderci bir yaklaşımı belirginleştiren duygusal etki kodlamaları, atasözü ve deyimlerin sık kullanımı gibi görünümlerin, ağırlıklı olarak Türkçe-Almanca ikidilli ve Türkçe tekdillilerin metinlerinde ortaya çıkması, Almanca tekdillilerin metinlerinde bu tür görünümlerin neredeyse hiç yer almaması, duygusal etki kodlamaları ve güçlendiricilerinin metinlerdeki sunumunda, dil etkisinin ötesinde özellikle kültür etkisinin önemine işaret etmektedir. Bu bağlamda, metin çözümlemelerinde salt duygu sunumu ve güçlendiricilerinin incelenmesiyle de bir kültürün izinin sürülebileceği söylenebilir. Metinlerde saptanan kültürel izlere işaret eden görünümlerin, Türkçe-Almanca ikidillilerin ve Türkçe tekdillilerin metinlerinde de birebir aynı olmaması, Türkçe-Almanca ikidillilerin çifte dil ediniminin yanı sıra, çifte kültür edinimi de gerçekleştirdiklerine işaret etmektedir. Bu bağlamda, ikidilli öğrencilerin, ürettikleri metinlerde ikikültürlü olduklarının izini bıraktıkları söylenebilir.

Kısaltmalar:

[**Add**] Anlatısal değerlilik düzenlemesi
[**AT**] Almanca tekdilliler
[**B**] Bitiş
[**Kj**] Kronolojik olay sunumu
[**D**] Değerlendirme
[**K**] Karmaşık olay dizisi
[**Ö**] Özet
[**S**] Sonuç
[**TAİ**] Türkçe-Almanca ikidilliler
[**TT**] Türkçe tekdilliler
[**Y**] Yönlendirme

Kaynakça

Akıncı, M. A., Jisa, H., & Kern, S. (2001). Influence of L1 Turkish on L2 French narratives. In Verhoeven, L. & Strömqvist, S. (Eds.), *Narrative development in a multilingual context.* Amsterdam: Benjamins, 189-208.

Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children`s narrative competencies. In *Journal of Child Language 18*, 689-710.

Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and psychobiology.* New York.

Berlyne, D. E. (1974). *Konflikt, Erregung, Neugier: Zur Psychologie der kognitiven Motivation. Conflict arousal and curiosity ‹dt.›.* Stuttgart: Klett.

Blaschitz, V. (2014). *Narrative Qualifizierung. Dimensionen ihrer Fassung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.* Sprach-Vermittlungen, Band 14. Münster: Waxmann.

Boueke, D., Schülein, F., Büscher, H., Terhost, E., & Wolf, D. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten.* München: Wilhelm Fink.

Brewer, W. F., & Lichtenstein, E. H. (1981). Event schemas, story schemas and story grammars. In Long, J., & Baddeley, A. (Eds.), *Attention and performance*. Hillsdale, N. J., 363-379.

Brewer, W. F., & Lichtenstein, E. H. (1982). Stories are to entertaine: A structural-affect theory of stories. In *Journal of Pragmatics 6*, 473-486.

Dyer, M. G. (1983). The role of affect in narratives. In *Cognitive Science 7*, 211-242.

Fienemann, J. (2006). *Erzählen in zwei Sprachen. Diskursanalytische Untersuchungen von Erzählungen auf Deutsch und Französisch.* Münster: Waxmann.

Gantefort, C. (2013). *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder: Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten.* Interkulturelle Bildungsforschung, Band 21. Münster: Waxmann.

Hausendorf, H., & Quasthoff, U. M. (1989). Ein Modell zur Beschreibung von Erzählerwerb bei Kindern. In Ehlich, K., & Wagner, K. R. (Eds.), *Erzähl-Erwerb.* Bern, 89-112.

Hausendorf, H., & Quasthoff, U. M. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Knapp, W. (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache.* Tübingen: Niemeyer.

Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. Oral version of personal experience. In McCabe, A. (Ed.), (1997), *Journal of Narrative and Life History,* 7 (1-4), 3-38.

Labov, W., & Waletzky, J. (1973). Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In Ihwe, J. (Ed.), *Literaturwissenschaft und Linguistik*. Band 2. Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main, 78-127.

Labov, W. (1978). *Sprache im sozialen Kontext. Beschreibung und Erklärung struktureller und sozialer Bedeutung von Sprachvariation.* Band 2. Königstein: Scriptor.

Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. In Mc Cabe, A. (Ed.), *The Journal of Narrative and Life History,* 7 (1-4), 395-415.

Labov, W. (2010). Narrative of personal experience. In Hogan, P. C. (Ed.), *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences.* New York: Cambridge University Press. Xiii, 546-548.

Lehnhert, W. G., & Vine, E. W. (1987). The role of affect in narrative structure. In *Cognition and Emotion 1* (H. 3), 299-322.

Mc Cabe, A., & Peterson, C. (1990). What makes narratives memorible? In *Applied Psycholinguistics* 11, 73-82.

Peterson, C., & Mc Cabe, A. (1983). Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative. New York: Plenum.

Propp, V. (1972). Morphologie des Märchens. München: Hanser.

Quasthoff, U. M. (1980). *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags.* Tübingen: Narr.

Quasthoff, U. M. (1987). Dabeisein durch Sprache: Zur Rolle der Perspektive beim konversationellen Erzählen. In Canisius, P. (Ed.), *Perspektivität in Sprache und Text.* Bochum: Brockmeyer, 129-151.

Rehbein, J. (2007). Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung. In Meng, K., & Rehbein, J. (Eds.), *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig.* Münster: Waxmann, 393-460.

Schwarz-Friesel, M. (2007). *Sprache und Emotion.* Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Schwarz-Friesel, M., & Skirl, H. (2007). *Metapher.* Winter Verlag. Heidelberg.

Schwarz-Friesel, M. (2008). Sprache, Kognition und Emotion. Neue Wege in der Kognitionswissenschaft. In *Sprache-Kognition-Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung.* Kämper, H., & Eichinger, L. M. (Eds.), Berlin: Walter de Gruyter, 277-301.

Schwarz-Friesel, M. (2015). Language and emotion. The cognitive linguistic perspective. In Lüdtke, U. (Ed.), *Emotion in Language. Theory – Research – Application.* Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, 157–173.

Trabasso, T., & van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. In *Journal of Memory and Language 24*, 612-630.

Trabasso, T., & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. In *Discource Processes 15*, 249-275.

Uluçam-Wegmann, A. I. (2012). Öğrenci Metinlerinde Masal Söyleminin Görünümleri ve Duygu Dünyası. In Yılmaz, E. (Ed.), *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Üzerine Çalışmalar*. Ankara: Pegem Akademi, 138-148.

Uluçam-Wegmann, I. (2014). Türkçe-Almanca ikidilli ve Almanca tekdilli öğrencilerin kişisel deneyim anlatısı metinlerinde duygu dünyasının sunumu. *Dil ve Edebiyat*. 11(2), 21-42.

Uzun, L. (2011). *Genel Dilbilim-II*. Özsoy, A.S., & Erk Emeksiz, Z. (Eds.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset tesisleri, 182-210.

Wolf, D., Boueke, D., & Schülein, F. (2007). Erzählen nach Bildergeschichten und „freies Erzählen". Ein Vergleich von Kindertexten aus der Vor- und Grundschulzeit. In Meng, K., & Rehbein, J. (Eds.), *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster: Waxmann, 155-183.

Yazıcı, N. (2006). *Türkçe anlatılarda ön ve arka plan. Dilbilim Dergisi*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Dergisi. 15, s. 235-250.

Yılmaz-Wörfel, S., & Riehl, C. M. (2016). Mehrschriftlichkeit: Wechselseitige Einflüsse von Textkompetenz, Sprachbewusstheit und außersprachlichen Faktoren. In Rosenberg, P., & Schroeder, C. (Eds.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin/Boston: de Gruyter, 305-337.

Türkçe Akademik Metinlerde Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanımı ve Akademik Yazma

The Usage of Metadiscourse Markers in Turkish Academic Texts and Academic Writing

Özlem DAĞ TARCAN

Öğr. Gör. Dr. Ankara Üniversitesi, TÖMER

Öz

Üstsöylem (metadiscourse), yazarların okuyucu ile ilişki kurmak için kullandıkları araçlardır. Bu araçlar; söylemi düzenlemeye, okuyucuyu metne dahil etmeye ve yazarın tutumunu okuyucuya aktarmaya yardım etmektedirler (Zarei, 2011). Bir söylemin ya da yazarın metnin içeriğine veya okuyucuya olan uzaklığını düzenlemek için kullanılan dilsel kaynaklardır (Hyland 2000). Bu bağlamda bu çalışmada Hyland (2005)'te ortaya konan üstsöylem modeli temel alınarak sosyal bilimler alanında yazılmış Türkçe bilimsel metinlerdeki üstsöylem belirleyicilerinin saptanması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın derlemi, ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanında yer alan ve 2010-2015 yılları arasında yayımlanan süreli yayınlardan rastlantısal olarak seçilmiştir. İnceleme sonucunda Türkçe yazılan akademik metinlerde etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanımının, çok az bir farkla etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri kullanımından daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada incelenmiş olan bilimsel metinlerden elde sonuçlar, üstsöylem belirleyicilerinin farklı alanlarda farklı sıklıklarda kullanıldığını ve farklı alanların, farklı desenlemeler kullanma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar sözcükler: *Türkçe akademik metin, akademik yazma, üstsöylem belirleyicileri*

Abstract

Metadiscourse is the tool that authors use to establish relationships with the reader. These tools help to organize discourse include the reader in the text and convey the author's attitude to the reader (Zarei, 2011).Metadiscourse is the linguistic source that a discourse or author uses to edit his/her distance to the text or reader (Hyland 2000). In this context, it has been aimed to determine the metadiscourse markers used in Turkish scientific texts in the field of Social Sciences ased on the Metadiscourse Model presented in Hyland (2005) in this study. So the data base of the study has been selected randomly from the priodicals published in the ULAKBIM Social Sciences Review published between 2010 and 2015. As a result of the study it has been concluded that the use of interactive metadiscourse markers in academic texts written in Turkish is more than the use of ınteractive metadiscourse markers with a slight difference. The results obtained from the scientific texts examined in this study reveal that metadiscourse markers are sed at different frequencies and different fileds tend to use different patterns.

Keywords: *Turkish academic texts, academic writing, metadiscourse*

Giriş

Yazma eylemi söz konusu olduğunda temel amaç iletişim kurmaktır, bu yüzden sadece bilgi vermek, fikirleri ya da duyguları ya da bir çalışmanın sonuçlarını aktarmak için yazmak çok yeterli bir eylem değildir. Metin, okuyucunun metni takip edebilmesi için bazı iletişimsel görünümleri de kapsamalıdır. Okuyucuları metne dahil edebilmek için yazarlar, örneğin *üstsöylem* (*metadiscourse*) öğeleri gibi belli araçlar kullanabilirler. Üstsöylem, yazarların okuyucu ile ilişki kurmak için kullandıkları araçlardır. Bu araçlar; söylemi düzenlemeye, okuyucuyu metne dahil etmeye ve yazarın tutumunu okuyucuya aktarmaya yardım etmektedirler (Zarei, 2011). Üstsöylem, yazarın, metnin içeriği ve okuyucu arasındaki ilişkiyi (ki bu ilişki metinsel boyuttadır) uyarlamadaki rolünü yönetmesine yardım etmektedir. Metinsel ilişkiden kasıt, bir metnin *tutarlılığını* (*coherence*) ve düzenini sağlamak için söz konusu metnin nasıl dikkatli bir şekilde kodlandığı ile ilgilidir ve metinsel ilişki de kişilerarası olarak düşünülmektedir; diğer bir deyişle, metinsel ilişki yazarın, okuyucuya karşı tutumunu ve kişisel tepkilerini ifade etmesine yardım etmektedir (Halliday, 1994). Bunun yanı sıra üstsöylemin, akademik söylemin bir parçası olduğu ve yazarın bağlı olduğu söylem topluluğunun kültürü tarafından etkilendiği düşünülmektedir (Halliday, 1994). Örneğin bazı kültürlerde metinde okuyucuyu yönlendirmek için emir kiplerinin kullanımı kabul edilebilir bir tutumken diğer kültürlerde bu tutum kabul edilmemektedir çünkü bu kullanım, otoriterce ve/veya nezaketsizlik olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra üstsöylem araçları, yazarın ya da okuyucunun sorumluluk derecesini, yazarın kendi düşünce eylemine yaptığı gönderimleri, metin düzenini ya da okuyucunun okuma ve anlama eylemini de yansıtmaktadır (Zarei, 2011).

Üstsöylem Vande Kopple (1985), Crissmore ve ark. (1993), Mauren (1993) ve Adel (2006) gibi birçok araştırmacı tarafından çalışılmıştır.

Üstsöylem, bir söylemin ya da yazarın metnin içeriğine veya okuyucuya olan uzaklığını düzenlemek için kullandığı dilsel kaynaklardır (Hyland 2000). Genellikle yazar tarafından, belli bir bağlamı paylaşan okuyucu topluluğunun, yazarın ürettiği metni anlayabilmesi ve söz konusu metnin, metin dünyasına girebilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Bir başka tanımda ise üstsöylem; "*yazarın, metinde ne söylemek istediğini belirginleştirmek için yaptığı gönderimler ve söylemi vurgulayarak ortaya koyduğu dilsel ve retorik manifestodur*" şeklinde tanımlanmaktadır (Schiffrin 1980). Bunu yaparken yazar, bir takım üstsöylemsel araçlar kullanmaktadır. *Üstsöylem belirleyicileri* (*metadiscourse markers*) olarak anılan bu araçlar, yazarın ortaya koyduğu metnin içeriği ile doğrudan ilişkili olmasa da yazarın, metnin alıcısı ile iletişim kurmayı amaçladığını ve metnin anlamsal içeriğini kavrama konusunda metin alıcısının ihtiyaçlarının farkında olduğunu göstermektedir.

Hyland'ın (2000) da belirttiği gibi üstsöylemin kullanımı, sadece, bir yazarın herhangi bir metni tutarlı ve metin alıcısı tarafından anlaşılabilir hale getirme becerisi ile sınırlandırılamaz; bu kullanım aynı zamanda yazarın, bir metni, belli bir bağlamla ilişkilendirme ve metin yazarı olarak kendi kişiliğini, saygınlığını, okuyucuya olan duyarlılığını ve vermek istediği mesajla olan ilişkisini de metne aktarabilme becerisi ile ilişkilendirilmektedir.

Hyland (2005), üstsöyleme dair işlevsel bir sınıflandırma yapmaktadır. Bu sınıflandırma; üstsöylemi yazarın metne, yazara ve okuyucuya gönderimde bulunduğu bir araç olarak kabul etmektedir. Bu modele göre üstsöylem etkileşimin iki boyutundan oluşmaktadır:

Etkileşimli (Interactive) Boyut: Bu boyut yazarın, okuyucunun katılımının farkında olduğu, okuyucunun olası bilgisini, ilgisini, retorik beklentilerini ve işlemleme yeteneklerini düzenlediği yolları açıklamaktadır. Yazarın amacı, metni okuyucunun gereksinimlerine göre şekillendirmek ve sınırlandırmak, savları düzenlemektir. Böylece okuyucu, yazarın bilinçli amacını ve yorumunu değerlendirebilecektir. Bu nedenle bu ulamdaki kaynakların kullanımı deneyimlerden çok söylem düzenlemesine gönderimde bulunmaktadır.

Etkileşimsel (Interactional) Boyut: Bu boyuttaki temel amaç, okuyucuyu metne dahil etmektir. Bu araçları kullanarak yazar, kendi mesajını metne dahil etmekte ve yorumlar yaparak okuyucuyla etkileşim sağlamaktadır. Yazarın amacı, kendi bakış açısını okuyucuya açıklamak ve okuyucuları metnin farklı noktalarına götürerek onları metne dahil etmektir. Bu, yazarın metin sesidir (*text voice*) ya da kişisel olarak okuyucuyla iletişimde bulunma yoludur. Bunu yaparak yazar, kendini açıkça okuyucuya hissettirir ve kendi yargılarını, okuyucuya geçirmek ister. Söz konusu araçların benzer fikirleri kısıtlamak ya da genişletmek için sezdirmek, bilgilendirmek, meydan okumak ya da alternatif sunmak, potansiyel olarak farklı pozisyonlar yaratmak gibi işlevleri vardır.

Hyland (2005)'te yapılan ulamlaştırma Tablo 1'de görülmektedir:

Tablo 1. *Hyland'ın (2005) üstsöylem modeli*

Ulam	**İşlev**	**Örnekler**
Etkileşimli	***Okuyucuyu metin boyunca yönlendirmeye yardımcı olur.***	***Araçlar***
Bağlayıcılar	Ana tümceler arasındaki ilişkileri ifade eder.	*Yani; ama; böylece; ve*
Çerçeve belirleyiciler	Söylem eylemlerine, dizilerine ve sahnelerine gönderimde bulunur.	*Sonunda, sonuç olarak, amacım*
Metiniçi belirleyiciler	Metnin bir diğer bölümündeki bilgiye gönderimde bulunur.	*Yukarıdaki gibi, bakınız şekil 1.1, 2. bölümde*
Tanıtlayıcılar	Diğer metinlerdeki bilgilere gönderimde bulunur.	*A'ya göre, B….. şeklinde açıklar.*
Kod çözümleyiciler	Önermesel anlamları ayrıntılandırır.	*Şöyle ki, örneğin, …. gibi başka bir deyişle*

Etkileşimsel	***Okuyucuyu metne dahil eder.***	***Araçları***
Kaçınsamalar	Sorumluluğu ve açık diyalogları kısıtlar.	*Belki, olası, mümkün, yaklaşık olarak, olabilir*
Vurgulayıcılar	Kesinliği ya da yakın diyalogları güçlendirir.	*Aslında; kesinlikle; …. açıktır.*
Tutum belirleyicileri	Önermeye yazarın tutumunu gösterir.	*Maalesef, katılıyorum, beklendiği* üzere
Kendini anma	Yazar(lar)a olan açık gönderim	*Ben; biz; benim; bizim*
Bilgi açısından sorumluluk belirleyicileri	Okuyucuyla olan ilişkiyi açıkça inşa eder.	*Not; düşünün; göreceksiniz*

Etkileşimli Araçlar

a) *Bağlayıcılar* (Transitions): Temel olarak, bir önermedeki adımlar arasındaki pragmatik bağlantıları yorumlama konusunda okuyucuya yardımcı olan bağlaçlar ve belirteçlerdir. Yazarın düşünce dünyasındaki karşıt ilişkileri, neden-sonuç ilişkilerini ve ekleyici ilişkileri işaret etmektedirler.

b) *Çerçeve Belirleyiciler* (Frame Markers): Çerçeve belirleyicileri, okuyucu ya da dinleyici için söylemi anlaşılır kılmak için sıralama, etiketleme, tahmin etme ve önermeleri dizme işlevi görmektedirler. Metin parçalarını sıralamak ya da içsel olarak ekleme ilişkilerini daha anlaşılır hale getirmek amacıyla bir önermeyi düzenlemek için de kullanılabilir. (*ilk olarak, sonra, aynı zamanda, sonraki …*) Açıkça metin bölümlerini işaret edebilirler. (*özetlemek gerekirse, özetle, giriş kısmında da anlatıldığı gibi …*) Söylem amaçlarını belirtirler. (*Burada amacım, tartışılmaktadır, bu makalenin amacı, açıklamayı umuyorum, bunun için birçok neden var ...*)

c) *Metiniçi Belirleyiciler* (Endophoric Markers): Metnin diğer kısımlarına gönderim yapmaktadırlar. (*bkz. Tablo 2, diğer bölümde belirtildiği gibi, aşağıda gösterildiği gibi ...*) Bu araçlar, metindeki ek olarak verilen düşünsel malzemeyi belirgin hale getirmekte ve okuyucunun, yazarın ne anlatmak istediğini anlamasına yardım etmektedirler.

d) *Tanıtlayıcılar* (Evidentials): Bir fikrin, başka bir kaynaktan alınıp metinlerarası olarak sunulmasına olanak sağlayan araçlardır. Kişilerarası ve metinlerarası bir özellik olarak kodlandığı için yazarın duruşunu (stance), bakış açısından ayırmaktadır. (*x'e göre, z'de belirtildiği gibi ...*)

e) *Kod Çözümleyiciler* (Code Glosses): Bu araçlar; ne söylendiğini seçerek, açıklayarak ya da yeniden betimleyerek okuyucunun yazarın anlatmak istediği anlamı yakalayabilmesi için ek bilgi vermektedir. (*Başka bir deyişle, böylece, örneğin, bu şekilde de anlatılabilir, yani* ...)

Etkileşimsel Araçlar

a) *Kaçımsamalar* (Hedges)*:* Yazarın, alternatif sesleri ve bakış açılarını algılayarak verdiği karar ve bir önerme hakkındaki yorumunu metne yansıtmasıdır. Kesin bilgiden çok olasılıkları nedenleri ile birlikte aktarma çabasına dayanan durumlardır. (*Belki, olası, yaklaşık olarak, gibi* …)

b) *Vurgulayıcılar* (Boosters): Yazarın potansiyel olarak karşıt pozisyonları bildiğini ama bu karşıtlığı genişletmektense daraltmayı seçtiğini göstermektedir. Olası alternatifleri kapatarak vurgulayıcılar, kesinliği vurgular ve okuyucu ile konunun birlikteliğini işaretleyerek bir dayanışma oluşturur; diğer seslere karşı ortak bir pozisyon alır (*aslında, kesinlikle, açıkça* …)

c) *Tutum Belirleyicileri* (Attitude Markers): Epistemik olmaktan çok yazarın, önermelerine karşı duygusal yaklaşımını göstermektedir. Alta eklemleme, karşılaştırma, noktalama işaretlerinin kullanımı, metin yerleşimi gibi araçlarla durum ifade edilirken en açık biçimde üstsöylemsel olarak tutum eylemleri (örneğin *katıl-, tercih et-* ...), belirteçler (*maalesef, umut verici şekilde* ...) ve sıfatlar (*uygun, mantıklı, anlaşılır* ...) ile belirtilmektedir (*maalesef, katılıyorum, şaşırtıcı* …).

d) *Kendini Anma* (Self Mention): Yazarın, metinde açıkça varlığını belirtip belirtmediğiyle ilgilidir. Bu da metindeki birinci tekil şahıslar ve iyelik sıfatlarının kullanım sıklığıyla betimlenmektedir. (*ben, benim, bana, biz, bizim* …)

e) *Bilgi Açısından Sorumluluk Belirleyicileri* (Engagement Markers): Okuyucuların dikkatini çekmek ya da onları söylemin bir parçası haline getirmek için okuyucuya açıkça gönderme yapan araçlardır. (*düşün-, inat et-, görebilirsiniz* …).

Bu çalışma ile Hyland (2005)'te ortaya konan üstsöylem modeli temel alınarak sosyal bilimler alanında yazılan Türkçe bilimsel metinlerdeki üstsöylem belirleyicilerinin kullanımlarına yönelik nicel ve nitel betimlemeler sunmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulmuş araştırma soruları şunlardır:

1. Türkçe bilimsel metinlerde kullanılmakta olan üstsöylem belirleyicileri nelerdir ve ne tür bir dağılım sergilemektedir?

2. Kullanılan üstsöylem belirleyicilerinin alanlara göre dağılımı nasıldır?

3. Üstsöylem belirleyicileri, metin içinde yer alma sıklıkları açısından disiplinlerarası farklılıklar sergilemekte midir?

Derlem ve Yöntem

Bu çalışmanın derlemi oluşturulurken ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı'nda yer alan süreli yayınlardan *(Sosyoloji Dergisi, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Türk Psikoloji Dergisi, Tarih İncelemeleri Dergisi, Felsefe Dünyası, Turizm Araştırmaları Dergisi, Dilbilim Araştırmaları Dergisi)* rastlantısal olarak makaleler seçilmiştir. Bu seçim, dergilerin 2010-2015 yılları arasında yayınlanan sayıları içinden basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Söz konusu alanlarda yapılan seçim, her bir alan için ortalama 20 bin sözcük olacak şekilde belirlenmiş, toplamda 145.448 sözcükten oluşan bir derlem incelenmiştir (bkz. EK 1). Her bir alan için sözcük sınırı 20 bin olarak belirlendiği için kimi alanlarda seçilen makale sayısı 3 iken, kimi alanlarda 4, kimi alanlarda ise 2 makale olmuştur.

Derlem değerlendirmesinde nitel ve nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yöntemdir (Özden ve Duru, 2016). Nicel araştırma ise olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türüdür. Nicel araştırma, bağlam içindeki üstsöylem belirleyicilerini ve bu belirleyicilerin pragmatik kullanımlarını belirleme üzerine odaklanmışken nitel araştırma ile üstsöylem belirleyicilerinin sıklıkları belirlenmiş ve incelenebilir bir veri ortaya konmuştur.

Derlem incelenirken iki aşamalı olarak analiz yapılmıştır. İlk aşamada, alanyazınında yapılan çalışmalar incelenmiş ve söz konusu bu çalışmalarda üstsöylem belirleyicisi olarak nitelendirilen öğeler, seçilen metinlerde taranmıştır. Tarama işlemi Antconc 3.5.0 yazılımı ile gerçekleştirilmiştir. Daha sonra derlemi oluşturan makaleler tümce tümce ayrılarak iki uzman tarafından tek tek okunmuş ve üstsöylem belirleyicisi olabilecek öğeler işaretlenmiştir. Yazılımla ve elle yapılan bu taramalar sonrasında elde edilen liste, iki uzman tarafından yeniden değerlendirilerek listedeki öğelerin üstsöylem belirleyicileri ölçütlerine uygunluk taşıyıp taşımadıklarına karar verilmiştir.

Araştırmanın sayısal verileri, (IBM) SPSS Statistics 23 ve Microsoft Excel 2016 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Dağılım ve sıklık grafikleri Excel'de oluşturulmuştur. Sonrasında Türkçe bilimsel makalelerde kullanılan üstsöylem belirleyicilerinin sıklık analizlerine ve dağılımlarına yer verilmiştir. Sıklık dağılımı, bir örnekten alınan bir veya daha fazla değişkenin değerlerinin sıralamasıdır. Bu doğrultuda üstsöylem belirleyicilerinin sıklık dağılımına yer verilerek Sosyal Bilimler alanında yazılan bilimsel makalelerde kullanılan üstsöylem belirleyicileri saptanarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Çalışmada elde edilen derlemin analizi sonucunda Sosyal Bilimler alanında yazılan Türkçe bilimsel makalelerde kullanılan etkileşimli ve etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri saptanmıştır.

Etkileşimli Üstsöylem Belirleyicileri

Bu çalışma kapsamında incelenen derlem doğrultusunda saptanan bulgulara dair etkileşimli üstsöylem belirleyicileri sıklık hesaplaması Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. *Etkileşimli üstsöylem belirleyicinin kullanım sıklığı*

Etkileşimli Üstsöylem Belirleyicileri	Sözcük Sayısı	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Etkileşimli Belirleyici Yüzdeleri (%)
Bağlayıcılar	755	0,52
Çerçeve Belirleyiciler	231	0,16
Metiniçi Belirleyiciler	298	0,21
Tanıtlayıcılar	1211	0,83
Kod Çözümleyiciler	207	0,14
Toplam Etkileşimli Belirleyici Sıklığı	2702	1,86

Bu çalışma kapsamındaki derlem değerlendirildiğinde Tablo 2'de de görüldüğü üzere söz konusu derlem içinde etkileşimli belirleyici sıklığı 1,86 olarak saptanmıştır. Yani toplam sözcük sayısı içinde 2702 adet etkileşimli üstsöylem belirleyicisi kullanılmıştır. Etkileşimli üstsöylem belirleyicilerini incelediğimiz zaman ise en yüksek kullanımın, yüzde 0,83 oranıyla yazarın savunduğu savı desteklemek amacıyla başka kaynaklardan aktardığı bilginin metinlerarası olarak sunulması işlevi taşıyan tanıtlayıcılar; en düşük kullanımın ise 0,14 oranıyla yeniden yazma aracılığıyla ek bilgi verme işlevi taşıyan kod çözümleyiciler olduğu görülmektedir.

Tanıtlayıcılar

Çalışma kapsamındaki makalelerde yer alan *tanıtlayıcılar*ın dağılımı aşağıda sunulmaktadır:

Tablo 3. *Tanıtlayıcıların sıklık dağılımı*

Disiplinler	Tanıtlayıcılar	Toplam Sözcük Sayısındaki Sıklık Değeri (%)
Tarih	256	1,2
Felsefe	139	0,66
Sosyoloji	123	0,61
Psikoloji	194	0,95
Turizm	172	0,83
Eğitim Bilimleri	105	0,51
Dilbilim	221	1,04

Sıklık analizi sonucunda Tanıtlayıcıların, en yüksek sıklıkla kullanıldığı alan TARİH iken en düşük sıklıkla kullanıldığı alan EĞİTİM BİLİMLERİ olarak kendini göstermektedir. Tanıtlayıcıların etkileşimsel üstsöylemde yüklendiği, metin dışındaki diğer kaynaklardan gelen bilgilerin üstdilsel sunumunu yapması işlevi düşünüldüğünde TARİH alanındaki yazarların, bu işlevi diğer alanlara göre daha belirgin biçimde kullandığı; eldeki verilerden yola çıkılarak alanyazınındaki uzman yazarların katkılarını metin içinde tanıtarak yazarın, söylem topluluğunun güvenini ve saygınlığını kazanmak amacıyla tanıtlayıcıları daha etkin biçimde kullandığı söylenebilir. EĞİTİM BİLİMLERİ alanındaki yazarların, en az tanıtlayıcı kullananlar olması ise dikkat çekicidir. Bu bağlamda, söz konusu alanda yazarların, söylem topluluğuna yani okuyucuya tanıtlayıcıları kullanarak rehberlik etme tercihinin daha az yapıldığı görülmektedir.

Çalışmada saptanan tanıtlayıcılardan bazıları şunlardır: sözü edilen, alanyazını, başka bir rivayete göre, literatürde, bir başka çalışmada, diğer araştırmalar, yapılan çalışmalar, benzer bir araştırmada (ayrıntılı liste için bkz. Dağ Tarcan, 2019).

Bağlayıcılar

Çalışma kapsamındaki makalelerde yer alan *bağlayıcılar*ın dağılımı şöyledir:

Tablo 4. *Bağlayıcıların sıklık dağılımı*

Disiplinler	**Bağlayıcılar**	**Toplam Sözcük Sayısındaki Sıklık Değeri (%)**
Tarih	184	0,86
Felsefe	157	0,75
Sosyoloji	59	0,29
Psikoloji	72	0,35
Turizm	74	0,36
Eğitim Bilimleri	49	0,24
Dilbilim	80	0,38

Tablo 4'teki sıklık dağılımı analizine göre söz konusu üstsöylem belirleyicisini en yüksek sıklıkla kullanan alan TARİH iken, en düşük sıklıkla kullanan alan EĞİTİM BİLİMLERİ olarak belirginleşmektedir. Bu bağlamda bağlayıcıların etkileşimsel üstssöylemde yüklendiği, okuyucunun önermeler arası bağları eşmetin bağlamı oluşturacak biçimde yorumlayabilmesi işlevi düşünüldüğünde TARİH alanının söylem topluluğunun beklentilerinin bu içerik açısından diğer alanlara göre daha belirginleşmiş olduğu; içeriğe okuyucunun eksiksiz erişimini sağlayabilmek için metindeki önermeler arasındaki tutarlılık bağlarını bağlayıcılar aracılığıyla belirginleştirme adına etkileşimsel üstsöylemin bu aracının daha etkin bir biçimde kullanıldığı eldeki bulgulardan yola çıkılarak söylenebilir. Bu açıdan

TARİH ve çok daha az temsille FELSEFE alanları, diğer alanlardan belirgin bir tercih farkıyla ayrılmaktadır. En düşük sıklığa sahip olan EĞİTİM BİLİMLERİ alanında ise bu tercihin daha az yapıldığı görülmektedir.

Çalışmada saptanan bağlayıcılardan bazıları şunlardır: Ne var ki, halbuki, her ne kadar, buna göre, bu noktadan hareketle, çünkü, böylelikle, ziyade, bunun yanında, buna karşılık (Ayrıntılı liste için bkz. Dağ Tarcan, 2019).

Metiniçi Belirleyiciler

Makalelerde yer alan *metiniçi belirleyicileri*n görünümü şöyledir:

Tablo 5. *Metiniçi belirleyicilerin sıklık dağılımı*

Disiplinler	**Metiniçi Belirleyiciler**	**Toplam Sözcük Sayısındaki Sıklık Değeri (%)**
Tarih	14	0,07
Felsefe	35	0,17
Sosyoloji	0	0
Psikoloji	24	0,12
Turizm	41	0,2
Eğitim Bilimleri	80	0,39
Dilbilim	104	0,49

Tablo 5 incelendiğinde, metiniçi belirleyicileri en yüksek sıklıkla kullanan alanın DİLBİLİM, en düşük sıklıkla kullanan alanın ise incelenen derlem içinde hiç metiniçi üstösöylem belirleyicisi kullanımına rastlanmayan SOSYOLOJİ alanı olduğu görülmektedir. Metiniçi belirleyicilerinin, okuyucunun, yazarın oluşturduğu sava yönelik çıkarımları açısından önem taşıyan düşünsel malzemenin sözelleştirilmeden metne dahil edilmesinde büyük önem taşıdığı göz önünde bulundurulduğunda söz konusu bu alanlardaki metiniçi belirleyicileri kullanımının diğer alanlara göre daha belirginleşmiş olduğu; okuyucunun metnin bölümleri arasındaki ilişkiyi eksiksiz takip edebilmesi için metnin tutarlılık ilişkilerinin okuyucu zihninde eksiksiz kurulmasını metiniçi belirleyiciler aracılığıyla sağlamak adına etkileşimsel üstsöylemin bu aracının daha etkin bir biçimde kullanıldığı söylenebilir. Bu doğrultuda DİLBİLİM alanındaki uzman yazarların, söylemin bu aracını kullanmayı tercih ettiği görülmektedir. SOSYOLOJİ alanındaki kullanım sıklığı doğrultusunda, söz konusu alanda metnin tutarlılık ağlarının kurulması için metiniçi belirleyicilerinin kullanımına neredeyse hiç başvurulmadığını iddia etmek yanlış olmayacaktır.

Çalışmada saptanan metiniçi belirleyicilerin bazıları şunlardır: bahsedilen, sözü edildiği gibi, görüldüğü gibi, bkz./bakınız, bilindiği gibi, anlaşıldığı gibi, bilindiği üzere, yukarıda, aşağıda (Ayrıntılı liste için bkz. Dağ Tarcan, 2019).

Çerçeve Belirleyiciler

*Çerçeve belirleyicileri*n dağılımı Tablo 6'da sunulmaktadır:

Tablo 6. *Çerçeve belirleyicilerin sıklık dağılımı*

Disiplinler	**Çerçeve Belirleyicileri**	**Toplam Sözcük Sayısındaki Sıklık Değeri (%)**
Tarih	16	0,08
Felsefe	21	0,1
Sosyoloji	22	0,11
Psikoloji	27	0,13
Turizm	53	0,25
Eğitim Bilimleri	39	0,19
Dilbilim	53	0,25

Bu çalışma kapsamındaki disiplinlerdeki çerçeve belirleyicileri kullanımı incelendiğinde eldeki sayısal verilerden yola çıkarak, okuyucunun metin bağlamı içinde kalarak metni takip edebilmesini sağlamak için metnin uzanımındaki bir sonraki aşamanın ya da eylemin bildirildiği, konu değişiminin işaretlendiği ve söylemsel amaçların sunulduğu bu üstsöylem belirleyicisinin en sıklıkla kullanıldığı alan(lar)ın, TURİZM ve DİLBİLİM olduğu söylenebilir. Çerçeve belirleyicilerin metnin sınırlarını ya da şematik metin yapısını işaretlemekte kullanıldığı göz önünde bulundurulduğunda TURİZM ve DİLBİLİM alanları, bu üstsöylemsel belirleyiciyi diğer alanlara göre daha fazla kullanmaktadır. Çerçeve belirleyicilerini en az sıklıkla kullanan alan ise TARİH olarak görülmektedir. TARİH alanını, çok az bir farkla FELSEFE, SOSYOLOJİ ve PSİKOLOJİ takip etmektedir.

Çalışmada saptanan çerçeve belirleyicilerden bazıları şunlardır: buraya kadar, bu makalede, bu çalışmada, bu araştırmada, bu bağlamda, bu yazı, bu çalışma, bu araştırma, çalışma, araştırma (Ayrıntılı liste için bkz. Dağ Tarcan, 2019).

Kod Çözümleyiciler

*Kod çözümleyicileri*ne ilişkin dağılım, Tablo 7'de görülmektedir:

Tablo 7. *Kod çözümleyicilerin sıklık dağılımı*

Disiplinler	**Kod Çözümleyiciler**	**Toplam Sözcük Sayısındaki Sıklık Değeri (%)**
Tarih	9	0,04
Felsefe	40	0,19
Sosyoloji	71	0,35

Disiplinler	Kod Çözümleyiciler	Toplam Sözcük Sayısındaki Sıklık Değeri (%)
Psikoloji	15	0,07
Turizm	22	0,11
Eğitim Bilimleri	14	0,07
Dilbilim	36	0,17

Tablo 7 incelendiğinde, kod çözümleyicileri en yüksek sıklıkla kullanan alanın SOSYOLOJİ olduğu görülmektedir. Kod çözümleyicilerin açıklama ya da genişletme yapmak üzere metne bilgi ekleme işlevi göz önünde bulundurulduğunda SOSYOLOJİ alanının bu etkileşimli üstsöylem belirleyicisini daha etkin olarak kullandığı; yazarın, okuyucusunun bilgi düzeyi hakkındaki kestiriminin bu içerik açısından diğer alanlara göre daha belirginleşmiş olduğu söylenebilir. Sıklık dağılımı incelendiğinde bu aracın kullanımının, TARİH alanında belirgin bir biçimde tercih edilmediği görülmektedir. Eldeki bulgulara dayanarak TARİH alanında metin yazarının, kod çözümleyicileri kullanımını daha az tercih ettiği dolayısıyla okuyucunun bilgi düzeyine dönük kestirimlerinin belirgin bir desen oluşturmayıp daha çok yazara özgülük gösterdiği söylenebilir.

Çalışmada saptanan kod çözümleyicilerden bazıları şunlardır: anlamına gel-, diğer bir deyişle, bir anlamda, bu anlamda, başka bir tanımda, başka bir deyişle, başka bir ifadeyle, tanımlan-, örneğin (Ayrıntılı liste için bkz. Dağ Tarcan, 2019).

Etkileşimsel Belirleyiciler

Bu çalışma kapsamında incelenen derlem doğrultusunda saptanan bulgulara dair etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri sıklık hesaplaması Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8. *Etkileşimsel üstsöylem belirleyicinin kullanım sıklığı*

Etkileşimsel Üstsöylem Belirleyicileri	Sözcük Sayısı	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Etkileşimli Belirleyici Yüzdeleri (%)
Kaçınsamalar	263	0,18
Vurgulayıcılar	153	0,11
Tutum Belirleyicileri	316	0,22
Kendini Anma	280	0,19
Bilgi Açısından Sorumluluk Belirleyicileri	1356	0,93
Toplam Etkileşimli Belirleyici Sıklığı	2364	1,63

Bu çalışma kapsamındaki derlem değerlendirildiğinde Tablo 8'de de görüldüğü üzere söz konusu derlem içinde etkileşimli belirleyici sıklığı 1,63 olarak saptanmıştır. Yani toplam sözcük sayısı içinde 2364 adet etkileşimli üstsöylem belirleyicisi kullanılmıştır. Etkileşimli üstsöylem belirleyicilerini incelediğimiz zaman ise en yüksek kullanımın, 0,93 oranıyla, okuyucuların dikkatini çekmek ya da onları söylemin bir parçası haline getirmek için okuyucuya açıkça gönderme yapma işlevi taşıyan bilgi açısından sorumluluk belirleyicileri; en düşük kullanımın ise 0,11 oranıyla, yazarın, okuyucu ile konunun birlikteliğini işaretleyerek bir dayanışma oluşturma işlevi taşıyan vurgulayıcılar olduğu görülmektedir.

Bilgi Açısından Sorumluluk Belirleyicileri

Veritabanı kapsamında *bilgi açısından sorumluluk belirleyicileri*nin dağılımı şöyledir:

Tablo 9. *Bilgi açısından sorumluluk belirleyicilerinin sıklık dağılımı*

Disiplinler	**Bilgi Açısından Sorumluluk Belirleyicileri**	**Toplam Sözcük Sayısındaki Sıklık Değeri (%)**
Tarih	178	0,85
Felsefe	126	0,6
Sosyoloji	170	0,83
Psikoloji	142	0,7
Turizm	265	1,27
Eğitim Bilimleri	234	1,13
Dilbilim	241	1,14

Tablo 9'da da görüldüğü gibi, bilgi açısından sorumluluk belirleyicilerini en yüksek sıklıkla kullanan alan TURİZM iken, en düşük sıklıkla kullanan alan FELSEFEdir. Bu bağlamda söz konusu alanda yazan uzman kişilerin, okuyucunun dikkatini çekme ya da okuyucuyu söylemin bir parçası haline getirme tercihini daha az yaptığını söylemek mümkündür.

Çalışmada saptanan bilgi açısından sorumluluk belirleyicilerinden bazıları şunlardır: dikkat edilecek olursa, görmekteyiz, not, göstermektedir, anlaşılmaktadır, görülmektedir (Ayrıntılı liste için bkz. Dağ Tarcan, 2019).

Tutum Belirleyicileri

*Tutum belirleyicileri*nin dağılımı aşağıda sunulmaktadır:

Tablo 10. *Tutum belirleyicilerinin sıklık dağılımı*

Disiplinler	Tutum Belirleyicileri	Toplam Sözcük Sayısındaki Sıklık Değeri (%)
Tarih	59	0,28
Felsefe	33	1,16
Sosyoloji	53	0,26
Psikoloji	28	0,14
Turizm	88	0,42
Eğitim Bilimleri	34	0,17
Dilbilim	21	0,1

Tablo 10 incelendiğinde tutum belirleyicilerinin, yazarın bir önermeye olan kişisel tutumunu açıkça ortaya koyarak okuyucunun metni yorumlamasını etkilemeye yönelik stratejileri metnin yüzey yapısına yansıtması işlevi göz önünde bulundurulduğunda TURİZM alanındaki sıklık değerinin en yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda TURİZM alanındaki uzman yazarlar, tutum belirleyicilerini sıklıkla kullanarak yazar sesini metnin yüzey yapısına yansıtmaktadırlar. En düşük sıklık değeri ise DİLBİLİM ve çok az bir temsille PSİKOLOJİ alanındadır.

Çalışmada saptanan tutum belirleyicilerinden bazıları şunlardır: beklendiği gibi, maalesef, elbette, bilhassa, anlaşılır, şaşırtıcı, önemli, oldukça (Ayrıntılı liste için bkz. Dağ Tarcan, 2019).

Kendini Anma

Çalışma kapsamındaki makalelerde *kendini anma* kullanımının dağılımı şöyledir:

Tablo 11. *Kendini anmanın sıklık dağılımı*

Disiplinler	Kendini Anma	Toplam Sözcük Sayısındaki Sıklık Değeri (%)
Tarih	52	0,24
Felsefe	96	0,46
Sosyoloji	33	0,16
Psikoloji	7	0,03
Turizm	12	0,06
Eğitim Bilimleri	49	0,24
Dilbilim	31	0,15

Tablo 11 incelendiğinde Kendini Anma belirleyicilerinin en yüksek sıklıkla FELSEFE alanında, en düşük sıklıkla ise PSİKOLOJİ alanında kullanıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda FELSEFE alanındaki uzman yazarların, metinlerinde okuyucu ile ilişki kurmak amacıyla yazar kimliği olarak kendilerine açıkça yer verdikleri söylenebilir. En düşük kullanım sıklığına sahip PSİKOLOJİ alanındaki yazarların ise metindeki varlığını ortaya koymayı tercih etmediği söylenebilir.

Çalışmada saptanan kendini anma belirleyicilerinden bazıları şunlardır: -im/-ım, -mız/-miz, -uz/-üz, -ik/-ık, kendim/kendimiz, bizce, tarafımızca (Ayrıntılı liste için bkz. Dağ Tarcan, 2019).

Kaçınsamalar

Kaçınsamaların dağılımı Tablo 12'de görülmektedir:

Tablo 12. *Kaçınsamaların sıklık dağılımı*

Disiplinler	**Kaçınsamalar**	**Toplam Sözcük Sayısındaki Sıklık Değeri (%)**
Tarih	32	0,15
Felsefe	61	0,29
Sosyoloji	18	0,09
Psikoloji	33	0,16
Turizm	43	0,21
Eğitim Bilimleri	27	0,13
Dilbilim	45	0,21

Tablo 12 incelendiğinde kaçınsamaların en yüksek sıklıkla kullanıldığı alanın FELSEFE olduğu söylenebilir. Kaçınsamaları en düşük sıklıkla kullanıldığı alan ise SOSYOLOJİ olarak görülmektedir. Epistemik ve duyuşsal anlamları iletmek amacıyla uygun retorik ve interaktif söylem biçemine katkıda bulunmak için FELSEFE alanında kaçınsamalara çok yüksek oranda başvurulurken SOSYOLOJİ alanında çok düşük oranda başvurulduğunu iddia etmek yanlış olmayacaktır.

Çalışmada saptanan kaçınsamalardan bazıları şunlardır: neredeyse, bazen, olabilir, herhalde, belki, olası, olasılıkla, muhtemelen (Ayrıntılı liste için bkz. Dağ Tarcan, 2019).

Vurgulayıcılar

Vurgulayıcı kullanımına ilişkin sayısal dağılım şöyledir:

Tablo 13. *Vurgulayıcıların sıklık dağılımı*

Disiplinler	Vurgulayıcılar	Toplam Sözcük Sayısındaki Sıklık Değeri (%)
Tarih	20	0,09
Felsefe	52	0,25
Sosyoloji	23	0,12
Psikoloji	5	0,03
Turizm	14	0,07
Eğitim Bilimleri	26	0,13
Dilbilim	13	0,06

Yukarıda da belirtildiği gibi, etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri arasında en düşük sıklıkla kullanılan belirleyici Vurgulayıcılardır. Tablo 13'teki sıklık dağılımından yola çıkarak vurgulayıcı kullanımının FELSEFE alanda en yüksek sıklığa sahipken PSİKOLOJİ alanında en düşük sıklığa sahip olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda yazarların bilginin kesinlik derecesini yükselterek önermelerin gücünü ortaya koyma edimini dilselleştirdiği bu araçların FELSEFE alanı ile etkileşim halinde olduğu görülmektedir. Bu alandaki uzman yazarların, diğer alanlara göre daha yüksek sıklıkta vurgulayıcı kullanarak görüşlerini açıkça belirttiklerini ve okuyucunun değerlendirme alanını kısıtlayarak kişilerarası iletişim stratejilerini kullandıklarını iddia etmek yanlış olmayacaktır. PSİKOLOJİ alanındaki yazarlar ise bu araçları kullanmayı tercih etmemektedirler.

Çalışmada saptanan vurgulayıcılardan bazıları şunlardır: olsa gerek, aslında, kesinlikle, açıkça, gerekli, gereken, pek (Ayrıntılı liste için bkz. Dağ Tarcan, 2019).

Sonuç ve Tartışma

Sosyal Bilimler alanında yazılmış olan Türkçe bilimsel metinler incelendiğinde etkileşimli üstsöylem belirleyici kullanımının, çok az bir farkla etkileşimsel üstsöylem belirleyicisi kullanımına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda en sık kullanılan etkileşimli üstsöylem belirleyicileri sırasıyla tanıtlayıcılar (%0,83), bağlayıcılar (%0,52), metiniçi belirleyiciler (%0,21) ve çerçeve belirleyicilerdir (%0,16). En az sıklıkla kullanılan etkileşimli üstsöylem belirleyicisi ise kod çözümleyicilerdir (%0,14). Bu bağlamda Sosyal Bilimler alanında yazılan Türkçe bilimsel metinlerde, metin dışındaki diğer kaynaklardan gelen bilgilerin üstdilsel sunumunu yapması işlevi doğrultusunda en çok başvurulan üstsöylem belirleyicisinin tanıtlayıcılar olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Türkçe Sosyal Bilimler alanındaki uzman yazarların, metnin şematik yapısının parçalarının ve yazarın söylemsel amaçlarının ortaya konduğu çerçeve belirleyicilerini çok düşük bir sıklıkla kullanmakta dolayısıyla okuyucuyu bu konuda yönlendirmeyi tercih etmemektedirler.

Etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri incelendiğinde ise en yüksek sıklık oranına sahip etkileşimsel üstsöylem belirleyicisinin bilgi açısından sorumluluk belirleyicileri olduğu görülmektedir (%0,93). Bunu sırasıyla tutum belirleyicileri (%0,22), kendini anma (%0,19) ve çok az bir farkla kaçınsamalar (%0,18) takip etmektedir. En az sıklıkla kullanılan etkileşimsel üstsöylem belirleyicisi ise vurgulayıcılardır (%0,11). Bu bağlamda, Sosyal Bilimler alanındaki uzman yazarların okuyucunun dikkatini çekmek ya da okuyucuyu söylemin bir parçası haline getirmek için yüksek sıklıkla bilgi açısından sorumluluk belirleyicilerine başvururken yazar öznelliğini ve duruşunu metinlerine yansıtma işlevi olan vurgulayıcıları kullanmayı tercih etmedikleri söylenebilir.

Her bir alanın birbirinden farklı bir üstsöylem kullanımı sıklığı sergilediği ortaya konmuştur. Alanlar bazındaki dağılım incelendiğinde ise eldeki verilere dayanarak Dilbilim alanında etkileşimli üstsöylem belirleyicisi kullanımının daha yüksek sıklığa sahip olduğu görülmüştür. Ancak buna rağmen en yüksek sıklığa sahip üstsöylem belirleyicisi kullanımı, bilgi açısından sorumluluk belirleyicileridir (%1,13). En düşük kullanım sıklığına sahip üstsöylem belirleyicisi ise vurgulayıcılardır (%0,06). Tarih alanındaki üstsöylem belirleyicisi kullanımı incelendiğinde ise Dilbilim alanındaki sonuca benzer bir şekilde etkileşimli üstsöylem belirleyicisi kullanımının daha yüksek sıklığa sahip olduğu görülmüştür (%2,24). En yüksek kullanım sıklığına sahip üstsöylem belirleyicisi ise tanıtlayıcılardır (%1,2). En düşük kullanım sıklığına sahip üstsöylem belirleyicisi ise kod çözümleyiciler olarak saptanmıştır (%0,04). Felsefe alanına bakıldığında, bu alanda etkileşimli ve etkileşimsel üstsöylem belirleyicisi kullanımı arasında çok büyük bir farklılık olmamakla birlikte Tarih ve Dilbilim alanlarına benzer bir şekilde etkileşimli üstsöylem belirleyicisi kullanımının daha yüksek sıklıkta olduğu görülmüştür (%1,87). En yüksek kullanım sıklığına sahip üstsöylem belirleyicisi bağlayıcılar (%0,75) iken en düşük kullanım sıklığına sahip üstsöylem belirleyicileri çerçeve belirleyicilerdir (%0,01). Bu araştırmanın kapsamı dahilinde olan bir diğer alan ise Sosyolojidir. Bu alandaki etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinin kullanımının; Tarih, Felsefe ve Dilbilim alanlarından farklılık göstererek daha yüksek sıklıkta olduğu görülmüştür (%1,48). Bu doğrultuda en yüksek sıklıkla kullanılan üstsöylem belirleyicisi, %0,85'lik bir değerle bilgi açısından sorumluluk belirleyicileri iken en az sıklıkla kullanılan üstsöylem belirleyicisi, %0 kullanımı ile metiniçi belirleyiciler olarak saptanmıştır. Psikoloji alanına bakıldığında ise etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin, etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerine göre daha yüksek sıklıkta kullanıldığı görülmektedir (%1.63). Bu bağlamda, söz konusu alanda en yüksek sıklıkla kullanılan üstsöylem belirleyicisi, tanıtlayıcılardır (%0,95). Psikoloji alanında en düşük sıklıkla kullanılan üstsöylem belirleyici ise kendini anma ve vurgulayıcılardır (%0,03). Bu çalışmanın kapsamında incelenen bir diğer bilim dalı ise Eğitim Bilimleri'dir. Eğitim Bilimleri alanındaki bilimsel makaleler incelendiğinde bu alanda Sosyoloji alanındaki sonuçlara benzer şekilde etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinin kullanım sıklığının, etkileşimli üstsöylem belirleyicilerine göre daha yüksek olduğu (%1,8) saptanmıştır. Bu doğrultuda, bu alanda en yüksek sıklıkla kullanılan üstsöylem belirleyicisi bilgi açısından sorumluluk belirleyicileridir (%1,14). En düşük sıklıkla kullanılan üstsöylem

belirleyicisi ise kod çözümleyicilerdir (%0,07). Bu çalışmanın kapsamında incelenen son bilim dalı ise Turizm'dir. Turizm alanındaki bilimsel makaleler incelendiğinde Sosyoloji ve Eğitim Bilimleri alanlarına benzer şekilde bu alanda da etkileşimsel üstsöylem belirleyicisi kullanımının, etkileşimli üstsöylem belirleyicisi kullanımına göre daha yüksek sıklıkta olduğu saptanmıştır (%2,03). Bu bağlamda, bu alanda en yüksek sıklıkta kullanılan üstsöylem belirleyicisi %1,27'lik oranla bilgi açısından sorumluluk belirleyicileri iken en düşük sıklıkla kullanılan üstsöylem belirleyicisi kendini anma olarak saptanmıştır (%0,06).

Genel olarak bu sonuçlar değerlendirildiğinde; Eğitim Bilimleri, Sosyoloji ve Turizm alanlarında en yüksek sıklıkla etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinin kullanıldığı; Dilbilim, Tarih, Psikoloji ve Felsefe alanlarından ise en yüksek sıklıkla etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda Dilbilim, Tarih, Psikoloji ve Felsefe alanlarındaki yazarlar metinlerini, okuyucunun gereksinimlerine göre şekillendirmekte ve sınırlandırmakta, dolayısıyla savlarını düzenlerken okuyucuyu göz önünde bulundurmaktadır denebilir. Eğitim Bilimleri, Sosyoloji ve Turizm alanındaki yazarlar ise yüksek sıklıkla etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri kullanarak metin sesi olarak metinde var olup öznel olarak okuyucu ile iletişim kurma eğilimindedir. Yine yapılan sıklık analizi sonrasında en yüksek sıklığa sahip olan üstsöylem belirleyicisinin; Dilbilim, Sosyoloji, Eğitim Bilimleri ve Turizm alanlarındaki kullanım değeri ile Bilgi Açısından Sorumluluk Belirleyicisi olduğu görülmektedir. Bunu Psikoloji ve Tarih alanındaki en yüksek sıklık değeri ile Tanıtlayıcılar takip etmektedir. En az sıklıkla kullanılan üstsöylem belirleyici ise Dilbilim, Tarih ve Psikoloji alanlarındaki kullanım değeri ile Vurgulayıcılar olmuştur. Bunu Tarih ve Eğitim Bilimleri alanındaki kullanım değeri ile Kod Çözümleyiciler; Psikoloji ve Turizm'deki kullanım değeri ile Kendini Anma takip etmektedir. Bu doğrultuda Sosyal Bilimler alanındaki Türkçe bilimsel metinlerin yüzey yapılarında en yüksek sıklıkla kullanılan üstsöylem belirleyicisinin Bilgi Açısından Sorumluluk Belirleyicisi olması, bu alanlardaki yazarların o okuyucuyu söylem içinde tutmak ve okuyucunun olası itirazlarını en aza indirmek için bu araçlara sıklıkla başvurduğunu göstermiştir. Söz konusu alanlardaki söylem topluluğu içindeki metinsel deneyimlerine dayanarak yazarlar, sundukları sava karşı okuyucularının nasıl bir tepki vereceğini tahmin etmektedir. Yazar; okuyucunun nasıl ikna edileceğini, savı yorumlarken okuyucunun nerelerde yardıma ihtiyacı olacağı, okuyucunun hangi noktalara itiraz edeceği gibi bilgileri bilmektedir. Bu bilgi, yazara örneğin neden-sonuç ilişkisini kurmada yardım etmektedir (Hyland, 2005). En az sıklıkla kullanılan üstsöylem belirleyicisinin vurgulayıcılar olarak saptanması ise Sosyal Bilimler alanındaki yazarların, metin içinde önermelerini değerlendirmekten, kendi öznel düşüncelerini metne yansıtmaktan ve metnin katılımcıları ile etkileşime girmekten kaçındıklarını göstermiştir.

Bu çalışmada incelenmiş olan bilimsel metinlerden elde edilen sonuçlar, üstsöylem belirleyicilerinin farklı alanlarda, farklı sıklıklarda kullanıldığını ve farklı alanların, farklı desenlemeler kullanma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, daha farklı alanlar dahil edilerek ve daha büyük bir derlem kullanılarak bu çalışmanın genişletilmesi mümkünken Sosyal Bilimler alanındaki bilimsel makaleler ile örneğin daha farklı bir

yazma ve söylem topluluğu kültürü olan Tıp, Biyoloji, Kimya gibi Pozitif Bilimler alanında karşılaştırmalı çalışmaların yapılması hem farklı savlama ve bilgi aktarma yöntemlerini hem de farklı stratejileri ortaya koyma açısından faydalı olacaktır. Bütün bu çalışmalardan elde edilecek veriler sayesinde, Türkçe bilimsel metin türünün bir deseni ortaya konarak bu alanda örneğin Türkçe bilimsel metin yazma stratejilerinin geliştirilmesi, bu alana önemli bir katkı olarak kendini gösterecektir.

Kaynakça

Adel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. John Benjamin Publishing Company, Amsterdam.

Crismore, A., Markkanen, R., & Steffensen, M. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish University Students. *Written Communication*, 10 (1), 39-71.

Dağ Tarcan, Ö. (2019). *Sosyal bilimler alanında yazılan Türkçe bilimsel metinlerde kullanılan üstsöylem belirleyicileri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing.* London: Longman.

Hyland, K. (2005). *Metadiscourse*. Continiumm, London.

Mauranen, A. (1993). Contrastive ESP rhetoric: Metatext in Finnish-English economics texts. *English for Specific Purposes,* 12, 3-22.

Özden, M.Y. ve Durdu, L. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri.* Anı Yayıncılık, Ankara.

Schiffrin, D. (1980). Metatalk: Organisational and evaluative brackets in discourse'. *Sociological Inquiry: Language and Social Interaction*, 50, 199-236.

Vande Kopple, W. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication,* 36, 82-93.

Zarei, G. R & Mansoori, S. (2011). A contrastive study on metadiscourse elements used in humanities vs. non humanities across Persian and English. *English Language Teaching*, *4* (1), 42-50.

EK-1

VERİ TABANINDA KULLANILAN BİLİMSEL MAKALELER

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

EĞ-BiL 1: Memişoğlu, H. (2012). İlköğretim 4-5 Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2.

EĞ-BİL 2: Oymak, R. (2013). Türkçe Eğitiminde Dil Üretimine Dayalı Sözce Üretimi Becerisi Eğitimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1.

EĞ-BİL 3: Bakaç, E. (2014). İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretim Programının Kanada ve Finlandiya Öğretim Programlarıyla Karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1.

EĞ-BİL 4: Zülfiye Acar, (2015). Meslek Yüksekokullarında Verilen İletişim Dersinin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi: Turgutlu Meslek Yüksekokulu Örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 4, Sayı 3.

Felsefe Dünyası

FEL 1: Hasırcı, N. (2013), Yüklemli Kesin Kıyasta Birinci Şekle İndirgeme. *Felsefe Dünyası*, 2013/1, Sayı 57.

FEL 2: Çaksu, A. (2011). Aristoteles ve Adil Savaş Teorisi. *Felsefe Dünyası*, 2011/2, Sayı 54.

FEL 3: Korlaelçi, M. (2013), Felsefe ve Hikmete Dair. *Felsefe Dünyası*, 2013/2, Sayı 58.

FEL 4: Öztürk, H. (2014). Pozitivist Felsefenin Türkiye'ye Yansımaları. *Felsefe Dünyası*, 2014/1, Sayı 59.

Sosyoloji Araştırmaları Dergisi

SOS 1: Altuntaş, N. (2010). Kadın ve Bir Kimlik Olarak Araçsallaşan İslam: Almanya'da Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 13 Sayı: 2 - Güz 2010.

SOS 2: Sönmez Selçuk, S. (2012). Postmodern Dönemde Farklılığın Kutsanması ve Toplumun Parçacıllaştırılması: "Öteki" ve "Ötekileştirme". *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 15 Sayı: 2 - Güz 2012.

SOS 3: Günindi Ersöz, A. (2015). Özel Alan/Kamusal Alan Dikotomisi: Kadınlığın "Doğası ve Kamusal Alandan Dışlanmışlığı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 18 Sayı: 1 - Nisan 2015.

Tarih İncelemeleri Dergisi

TAR 1: Akyay, B. (2011). Yunanistan'da Filortodoks Komplo'nun Ortaya Çıkışı (1839) ve Osmanlı İmparatorluğu. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, Cilt 26, Sayı 2.

TAR 2: Oklay, E. (2014). Ahmet Cevdet Paşa'nın Türk Eğitim Tarihi Açısından Önemi Üzerine Bir İnceleme. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, Cilt 29, Sayı 1.

TAR 3: Acıpınar, M. (2015), I. Ferdinando'nun Doğu Akdeniz Politikası ve Toskana Donanması'nın Saldırısı. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, Cilt 30, Sayı 2.

Turizm Araştırmaları Dergisi

TUR 1: Avcı, N. (2011). Turizm Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin İş Değerleri: Çeşme Turizm ve Otelcilik Yüksekokulu Örneği. *Turizm Araştırmaları Dergisi*, Cilt 22, Sayı 1.

TUR 2: Yılmaz, İ. (2011). Müze Ziyaretçilerinin Hizmet Kalitesi Algılamaları: Göreme Açık Hava Müzesi Örneği. *Turizm Araştırmaları Dergisi*, Cilt 22, Sayı 2.

TUR 3: Coşar, Y. (2014). Yavaş Şehir Olgusunun Kentsel Yaşam Kalitesi Üzerindeki Algılanan Etkisi. *Turizm Araştırmaları Dergisi*, Cilt 25, Sayı 2.

Türk Psikoloji Dergisi

PSİ 1: Bulut, S. (2010). Depremi Direk Olarak Yaşayan ve Okulları Yıkılan Çocuklarda Görülen Travma Sonrası Stres Tepkilerinin ve Alt Boyutlarının Üç Yıllık Boylamsal İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, Aralık 2010, 25 (66).

PSİ 2: Boyacıoğlu, İ. (2012). Otobiyografik ve Öztanımlayıcı Anıların Fenomenolojik Özellikleri Üzerinde Bağlanma Boyutlarının Etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, Aralık 2012, 27 (70).

Dilbilim Araştırmaları Dergisi

DİLB 1: Çetintaş Yıldırım, F. (2011). Zamansal İçerme İlişkilerini Belirginleştiren Ulaç Eklerinin Belirteç Tümceciklerinde ve Temel Tümcenin Eylem Kılınışları ile Olan Etkileşimleri. *Dilbilim Araştırmaları*, 2011-II.

DİLB 2: Can, C. (2012). Uluslararası Türk Öğrenici İngilizcesi Derleminde Tutum Belirteçleri, *Dilbilim Araştırmaları*, 2012-I.

DİLB 3: Bekar, İ.P. (2013). Dilin Algılanması ve Anlamlandırılmasında Bürün Dizgesinin Beyindeki İşlemlenişi. *Dilbilim Araştırmaları*, 2013-II.

DİLB 4: Güven, M. (2015). Kıbrıs Ağzında Gereklilik Üzerine. *Dilbilim Araştırmaları*, 2015-1.

Türkçede Yarı Ünlülerin Üretim ve İşitsel Algılama Süreçlerindeki Rolü

The Role of Semi-Vowels in Production and Auditorial Perception Processes

İpek Pınar UZUN
Dr. Öğretim Üyesi,
Ankara Üniversitesi, Dilbilim

Cemre Ece KIRCALI
Ankara Üniversitesi,
Dilbilim

Yasemin GÜÇLÜTÜRK
Öğretim Görevlisi,
Ankara Üniversitesi TÖMER

Öz

Bu araştırmada, Türkçede dil-öndamak [j] ve dudak-diş [j] yarı ünlülerinin üretimi ve işitsel olarak algılanması süreçlerinin ortaya konulması hedeflenmektedir. Bu amaçla, şu sorulara yanıt aranmaktadır: (a) Seslem-sonunda kayma oluşturan [j], F2 geçiş süresi ve toplam süre açısından farklı ses çevrelerinde konumlanan [ʋ]'ye göre, akustik olarak üretimde farklılıklar göstermekte midir? (b) [j] ve [ʋ] arasında algısal işlemlemeye dayalı bir farklılık oluşmakta mıdır? 14 sağlıklı ve gönüllü katılımcıyla gerçekleştirilen üretim ve algılama deneylerinde PsychoPy 1.90.01 (Pierce, 2007) yazılımı kullanılmıştır. Üretimde [j]'nin 20 /ai/ ve /ei/; [ʋ]'nin ise farklı nitelikteki düz ve yuvarlak ünlülerden oluşan 11 ses dizilişi karşılaştırılmıştır. Akustik ölçümler için Praat 6.040 yazılımı (Boersma & Weenink, 2006) kullanılarak, F2 formant geçiş süreleri ve toplam süreleri değerlendirilmiştir. İşitsel algılamada ise, aynı katılımcıların doğruluk oranları hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçede [j]'nin sertdamaksıl ve [ʋ]'nin artdamaksıl olarak sınıflandığı, bu yarı ünlülerin sesdizimsel konumlanışlarına göre farklı akustik ve algısal işlevlerinin gözlemlendiği vargılarına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: *yarı ünlü, üretim, algılama, formant, sesbilim*

Abstract

This study aims to determine the production and auditorial perception processes of [j] and [ʋ] glides in Turkish. The questions are as following: (a) Are there acoustical differences between [j] and [ʋ] in terms of formant transition duration, total duration and F2 values? (b) Is there a difference between [j] and [ʋ] on perceptual processing? PsychoPy 1.90.01 (Pierce, 2007) software was used in the experiments with 14 healthy and voluntary participants. 20 /ai/ and /ei/ sequences of [j] and 11 [ʋ] glide sequences were compared for production. F2 formant transition duration and total durations were evaluated using Praat 6.040 software (Boersma & Weenink, 2006). Accuracy of participants were calculated for auditorial perception. As a result, [j] is classified as palatal and [ʋ] as velar, different acoustic and perceptual functions of these glides are observed in different phonological positions.

Keywords: *glide, production, perception, formant, phonology*

Giriş

Sesin üretilmesi ve işitsel olarak algılanması süreçlerinde [j] ve [ʊ] yarı ünlüleri, Romence, Yunanca, Felemenkçe gibi pek çok dilde ortak özellikler göstermektedir. Ergenç (1995) ve Levi (2001) gibi araştırmalarda, Türkçede yarı ünlüler akustik özellikleri yerine, sesbilimsel özellikler temelinde ele alınmıştır. Araştırmacılar, Türkçede [j] yarı ünlüsünün seslem-sonu konumunda ünlü kayması oluşturduğunu, [ʊ] yarı ünlüsünün ise farklı seslemlerde bulunan düz ve yuvarlak ünlülerin arasına gelmesi sonucunda yarı ünlü görünümü kazandığını ortaya koymuştur.

Bu araştırmada, Türkçede sürtünücü ve ötümlü dil-öndamak [j] ve dudak-diş [ʊ] yarı ünlülerinin üretimi ve algılanması süreçlerindeki görünümlerin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır: (a) Türkçede sesin üretimi sürecinde, seslem-sonunda ünlü kayması oluşturan [j] yarı ünlüsü, formant geçiş süresi, toplam süre ve F2 değerleri açısından farklı ses çevrelerinde konumlanan [ʊ] yarı ünlüsüne göre akustik olarak farklılıklar göstermekte midir? (b) Türkçede işitsel olarak sesin algılanması sürecinde, [j] ve [ʊ] yarı ünlülerinin tepki süreleri arasında algısal işlemlemeye dayalı bir farklılık oluşmakta mıdır?

Yarı Ünlülerin Üretimi ve Algılanması

Selen (1979), Ergenç (1995), Levi (2001), Kabak (2007) ve Ergenç ve Bekâr Uzun (2017)'de ayrıntılı olarak incelenen yarı ünlüler, Türkçede akustik özellikleri yerine, bu çalışmalarda çoğunlukla kuramsal çerçevede sesbilimsel özellikleri açısından incelenmiştir. Araştırmacılar, Türkçede [j] yarı ünlüsünün genellikle seslem-sonu konumlarında ünlü kayması (diftonglaşma) görünümü kazanırken, [ʊ] yarı ünlüsünün yalnızca farklı seslemlerde konumlanan düz ve yuvarlak ünlülerinin arasında kullanılması sonucu, bu seslerin Türkçede yarı ünlü özelliği gösterebildiğini belirtmektedir.

Romence (Chitoran, 2002), İspanyolca (Face & Alvord, 2004; Haulde & Chitoran, 2003), Yunanca (Baltanazi & Topintzi, 2013), Felemenkçe (Booji, 1999) gibi pek çok dilde [j] ve [ʊ] sesleri, ortak sesbilimsel özellikler göstermekte ve yarı ünlü olarak kabul edilmektedir. Dünya dillerine ilişkin sesbilimsel tipoloji sınıflandırması yapan Ladefoged ve Maddieson (1996), ünlüler ve yarı ünlüler arasında dillerarası görünümlerde, bu seslerin akustik sınırlama dereceleri açısından, /y/ sesinin /i/ sesine göre daha dar akustik sınırlar taşıdığını ileri sürmüşlerdir. Akustik özellikleri açısından Romencede ve İspanyolcada yarı ünlülerin akustik özelliklerini araştıran Chitoran (2002) ve Face ve Alvord (2004), bu dillerde yarı ünlülerin bulunduğu ses çevrelerindeki F2 formant değerlerinin, F2 geçiş süresi ve oranlarının, ilgili ses çevresinin toplam sürelerinin, yarı ünlülerin başlangıç ve bitiş süreleri çerçevesinde incelenmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

Sözlü üretim sürecinde yarı ünlülerin akustik (sesbilgisel) özelliklerinin belirlenebilmesi ve yarı ünlülere işitsel algılama sırasında verilen davranışsal tepkiler, bu

seslerin bulundukları ses çevrelerine göre nasıl yorumlanması gerektiği konusunda sezdirim sağlamaktadır. İşitsel algılama süreci, anadili konuşucusunun sezgilerine göre, sözcükleri seslemlerine ayırmasını temel alarak dilsel çözümleme sunabilmektedir. Bu çözümlemeler, Côté ve Kharlamov (2010)'da da belirtildiği gibi, seslerin titreşimliliği (sonority), vurgu belirlemesi, biçimbilimsel sınırların incelenmesi ve sözcük sıklığı gibi birçok sesbilimsel görünümün incelenmesinde kullanılan davranışsal bir yöntemdir. İşitsel algılama sürecinde ise, Romence, Fransızca, İspanyolca, Katalanca ve İngilizce gibi dillerde, yarı ünlülere ilişkin alanyazında pek çok araştırma yapıldığı gözlenmiştir (bkz. Chitoran, 2002; Hualde & Prieto, 2002; Face & Alvord, 2004; Hualde & Chitoran, 2007; Żygis & Padgett, 2010). Araştırmalar, ağırlıklı olarak ikili ünlü kayması ve üçlü ünlü kayması ya da ünlü boşluğu çözümlemelerine (*hiatus resolution*) yönelik deneysel çalışmalardan oluşmaktadır.

Bu araştırmada, ulusal ve uluslararası alanyazına dayanılmış ve sesbilimsel gözlem tekniği kullanılarak akustik açıdan ses verisinin incelenmesi yöntemi kullanılmıştır. Bununla birlikte, işitsel algılama bulgularıyla elde edilen sözlü üretim sonuçları desteklenmiştir. Bu açıdan, Chitoran (2002) ile Face ve Alvord (2004)'teki araştırmalarda sunulan sayıltıları destekler sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmanın izleyen bölümlerinde sunulacak olan bulgular, Türkçede yarı ünlülerin dünya dilleri arasındaki sesbilimsel ve sesbilgisel görünümlerinin belirlenmesini de sağlar niteliktedir.

Uygulama

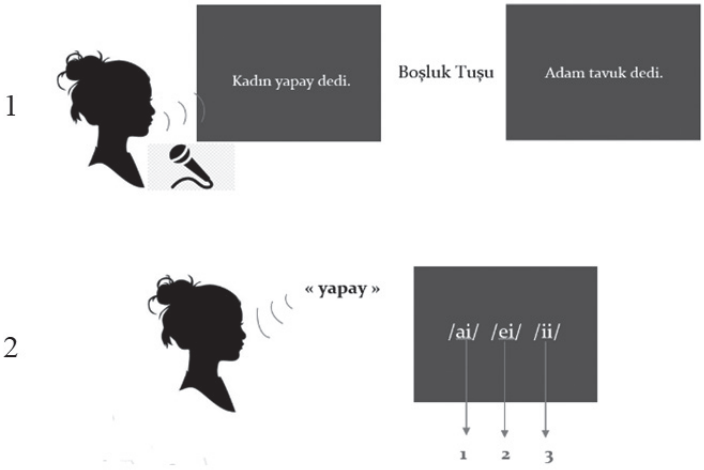
Katılımcılar

Araştırmaya anadili Türkçe olan tekdilli ve üniversitede öğrenim gören ya da mezun olmuş (7 kadın, ort= 22,125, SD= 1,49; 7 erkek, ort= 23,16, SD=2,136) toplam 14 birey katılmıştır. Tüm katılımcılar, düzeltilmemiş göz bozukluğu, işitme bozukluğu, konuşma bozukluğu ve nöropsikiyatrik bir bozukluğu olmayan sağlıklı ve gönüllü bireylerden oluşmaktadır. Tüm katılımcılara düzeltilmemiş göz bozuklukları (gözlük kullanmaması gibi) için kendi beyanları esas alınmış, hem de Ankara Üniversitesi Dilbilim Laboratuvarı'nda göz izleme deneyleri için kullanılmakta olan demografik katılım formu sunulmuştur. Ayrıca işitsel ve konuşma bozuklukları için ise uzman dilbilimci görüşü esas alınarak katılım formlarındaki değerlendirme yapılmıştır. Buna ek olarak, Interacoustics marka AS608e Model işitme bozuklukları ölçüm cihazında da genel bir kontrol yapılmış ve uzman dilbilim görüşü temel alınmıştır.

Deney Deseni ve Prosedürü

Araştırmanın sözlü üretim deneylerinde Praat 6.040 (Boersma & Weenink, 2006) yazılımı kullanılarak, Ankara Üniversitesi Dilbilim Laboratuvarı'ndaki sessiz ortamda profesyonel Shure marka dijital mikrofon ve bilgisayar aracılığıyla (bkz. Şekil 1, (1) numaralı

görsel) sözlü dil verileri toplanmıştır. Katılımcılar, kendilerine sunulan ön alıştırma deneylerinden hemen sonra, temel deney tümcelerini mümkün olduğunca doğal biçimde sesletmiş ve veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Toplamda yaklaşık olarak 15 dakika süren deneylerde Chitoran (2002)'de kullanılan yarı ünlülerde sözlü üretim prosedürleri temel alınmıştır. Öte yandan, aynı katılımcılara uygulanan işitsel algılama deneyinde ise PsychoPy 1.90.1 (Pierce, 2007) yazılımı kullanılarak oluşturulan işitsel seslemsel algılama deneyi gerçekleştirilmiştir. Yukarıda Şekil 1'de sunulan bu deney deseninde katılımcılar, /ai/, /ei/ ve /ii/ çiftleriyle oluşturulmuş olarak duydukları yarı ünlü ya da ünlü kayması özelliği gösteren sözcüklerden herhangi birini duymuş, ardından da duyduğu sözcükte bulunduğunu varsaydığı ses çiftini deney düzeneği içerisinde seçmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlar ve her sözcük için verilen yanıt süresi çevrimiçi (online) olarak aynı zaman dilimi içerisinde kaydedilmiştir. Bu araştırmadaki yöntem, Hualde ve Prieto (2002)'deki benzer bir işitsel algılama deneyi ile katılımcıların duydukları sözcüklere doğru ya da yanlış biçimde yanıt vermesi özellikleriyle de benzerlik taşımaktadır. Ancak, Hualde ve Prieto (2002)'deki araştırmanın bu çalışmadan temel farklılığı, gerçekleştirilen deneyin çevrimdışı (offline) olarak katılımcılara sunulması, elle (manuel) sesbilimsel çözümleme yapılması ve daha az sayıda veri toplanmasıdır. Bu çalışmadaki işitsel algılama deneyi, çevrimiçi yöntemlerle, dijital ortamda sesbilimsel çözümlemeye olasılık sunmuştur.



Şekil 1. *Sözlü üretim (üstte) ve işitsel algılama (altta) prosedürleri*

Ses dizilişlerinde [j] yarı ünlüsü için, Türkçede ünlü kayması görünümünü en sık sergileyen /ai/ ve /ei/ dizilişleri incelenirken, [ʊ] yarı ünlüsü için, Türkçede yuvarlak ve düz ünlüler arasındaki /au/, /oa/ ve /öü/ dizilişleri ele alınmıştır. Aşağıda sunulan Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te sözlü üretim deneylerinde kullanılan ses dizilişleri, Tablo 4'te ise işitsel algılama deneyinde kullanılan ses dizilişleri sunulmaktadır.

Tablo 1. Sözlü üretim deneylerinde kullanılan /ÜʋÜ/ ses dizilişleri

/ÜʋÜ/ ses dizilişi		
/a**ʋ**u/	/o**ʋ**a/	/ö**ʋ**ü/
tavuk	prova	dövüş
havuç	kovan	övünç
davul	hovarda	sövün
yavuz		
kavun		

Tablo 2. Sözlü üretim deneylerinde kullanılan /Ü**j**/ ses dizilişleri

/Üj/ ses dizilişi	
/a**i**/	/e**i**/
kutay	dikey
detay	okey
ortay	bükey
yatay	jokey
hatay	hokey

Tablo 3. Sözlü üretim deneylerinde kullanılan /**j**Ü/ ses dizilişleri

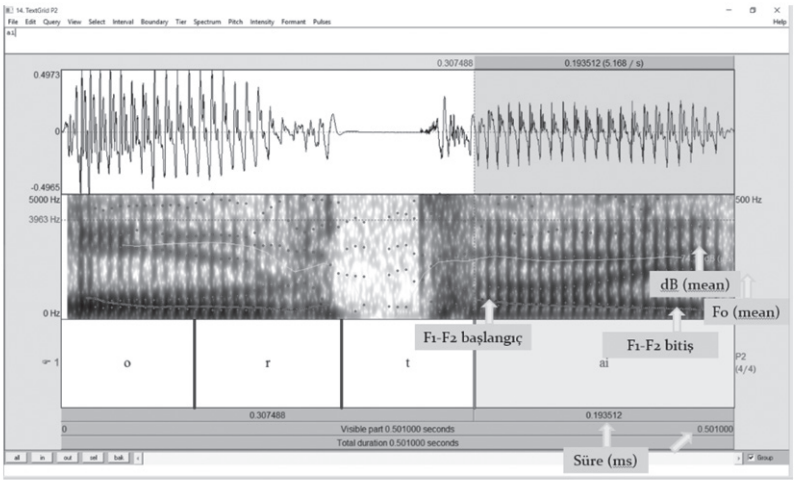
/jÜ/ ses dizilişi	
/**j**a/	/ **j**e/
yaşıt	yemek
yanak	yemiş
yayın	yerel
yapay	yetki
yakıt	yedek

Tablo 4. İşitsel algılama deneylerinde kullanılan /Ü**j**/ ses dizilişleri

/Üj/ ses dizilişi	
/**j**a/	/ **j**e/
çay	ney
ray	hey
tay	rey
fay	key
bay	şey

Sözlü dilde sesin üretilmesi aşamasında, [j] yarı ünlüsünün sözcük-başı ve sözcük-sonu konumlarındaki toplam 20 ses dizilişinin, [ʊ] yarı ünlüsünün ise yalnızca sözcük-ortası konumlarındaki 11 ses dizilişinin karşılaştırılması ve akustik görünümlerinin belirlenebilmesi için Praat 6.040 Ses Analizi Programı'ndan (Boersma & Weenink, 2006) yararlanılmıştır. Türkçe Sözlük (2011)'den seçilen sözcüklerin toplam sayılarının belirlenmesi sırasında alanyazına (bkz. Chitoran, 2002 gibi) dayanılmıştır. Seçilen ses dizilişleri dilde oldukça sınırlı sayıda olduğu için dildeki sınırlılıkları temel alınmıştır.

Her iki deney aşamasında da, işitsel uyaran deney setlerinin oluşturulması için PsychoPy 1.90.01 (Pierce, 2007) yazılımından yararlanılmıştır. Formant (Hz) çözümlemesinde, yarı ünlülerin F0, F1 ve F2 genel ortalamaları, F1 ve F2 (Hz) başlangıcı ve bitişi, F2 geçiş oranları; süre (ms) çözümlemesinde, toplam sözcük ve yarı ünlü uzunluğu, yarı ünlülerin başlangıç ve bitiş süreleri gibi akustik değerler hesaplanmıştır. Aşağıda Şekil 2'de görüldüğü gibi, F2 geçiş oranları (ms), Ren (1986)'dan alınan formül kullanılarak elde edilmiştir.



$$\text{F2 Geçiş Oranı} = \frac{\text{F2 (Hz) en yüksek} - \text{F2 (Hz) en düşük}}{\text{Yarı ünlü uzunluğu (ms)}}$$

Şekil 2. *F2 formant geçiş oranı formülleştirmesi ve akustik çözümlemesi (Praat 6.040; Boersma & Weenink, 2006)*

İstatistiksel Analiz

Sözlü üretim verilerinin istatistiksel analizi için IBM SPSS 20 yazılımında, bağımlı değişkenler arasında eşlenmiş örneklem t-testi (paired sampled t-test) kullanılmıştır. İstatistiksel çözümleme sırasında anlamlılık değeri $p<.05$ olarak alınmıştır. Sözlü üretim verilerinde ayrıca, formant değerlerine ait F2 temel formantı, F2 formant başlangıcı ve F2 formant geçiş oranı analizlerinde cinsiyet değişkenine göre iki ayrı analiz gerçekleştirilmiştir.

Bu bağlamda, kadın katılımcılar ve erkek katılımcılar ayrı ayrı, kendi içinde değerlendirilerek yorumlanmıştır. İşitsel algılama verilerinin çözümlenmesi için, sözlü üretim analizinde olduğu gibi IBM SPSS 20 yazılımında binomial örneklem dağılım (binominal sampling distribution test) testi uygulanmış (Chitoran, 2002) ve sözlü üretim verileriyle eşdeğer katılımcıların doğru ve yanlış oranları arasında karşılaştırma yapılmıştır.

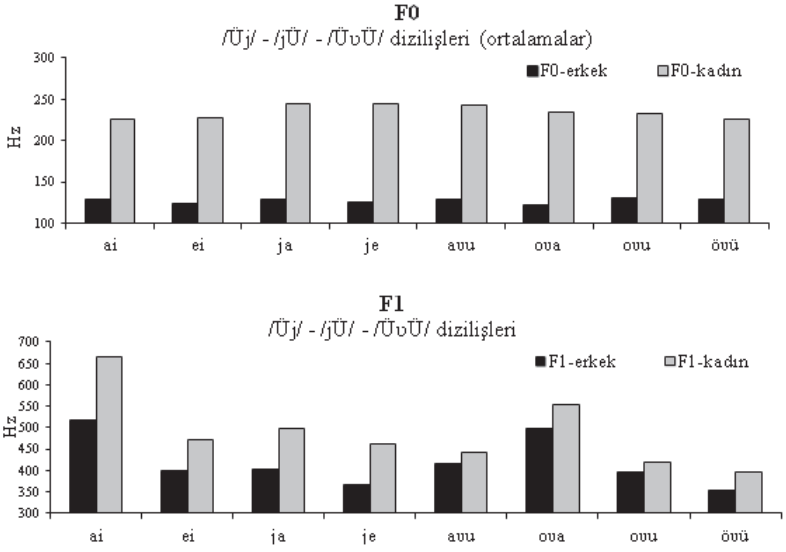
Bulgular

Araştırmanın bulguları, iki aşamadan oluşmaktadır: *Sözlü üretim bulguları* ve *işitsel algılama bulguları*. Sözlü üretim bulgularında, F0 ve F1 ortalama formant değerleri, F2 ortalama formant değeri, F2 formant başlangıç değeri, F2 formant geçiş oranı ve sesletim sürelerine ait değerler betimlenirken; işitsel algılama deneylerinde ise aynı katılımcıların sözcük çiftlerine verdikleri doğru ve yanlış oranları karşılaştırılmıştır.

Sözlü Üretim Bulguları

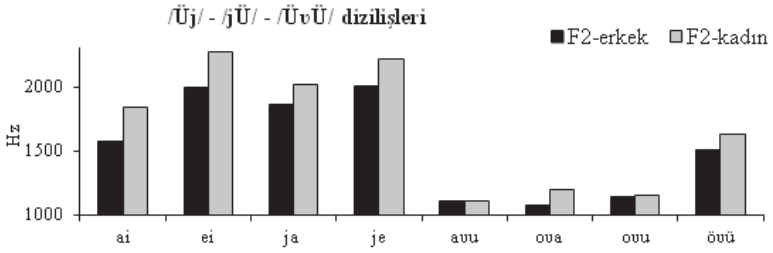
Sözlü üretim bulgularında, F0 ve F1 formantlarının genel ortalama değerleri, Praat 6.040 yazılımı (Boersma & Weenink, 2006) kullanılarak (Hz) cinsinden hesaplanmış ve cinsiyete göre kendi içinde ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Hem F0 hem de F1 formant değerleri, alanyazında ünlü kayması ya da yarı ünlü değerlerinin belirlenmesi amacıyla doğrudan incelenen formant değerleri olmadığı için aşağıda Tablo 5'te bu değerlerin yalnızca genel ortalamaları cinsiyet farklılığı çerçevesinde sunulmaktadır.

Tablo 5. Kadın ve erkek deneklerde F0 ve F1 genel ortalamaları (Hz)

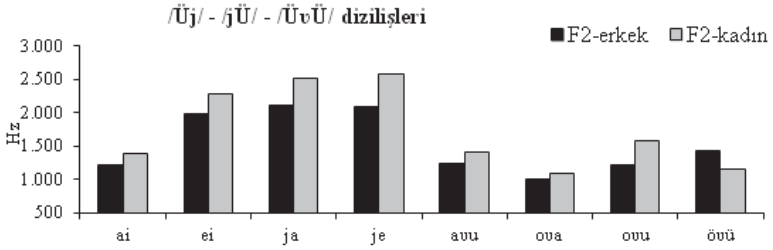


Tablo 5 incelendiğinde, F0 ve F1 formant değerlerinin genel ortalamasına bakıldığında, konuşmacı tanımlama sürecinde ses ayırıcı nitelikte olan F0 (temel sıklık) değerinin cinsiyete göre kadın ve erkek katılımcılar arasında doğru orantılı bir dağılım sergilediği görülmektedir. Malkoç (2011)'de bireye özgü değişmezler olarak kabul edilen F0 değeri, Ergenç ve Bekâr Uzun (2017)'de kadınlarda 170-210 Hz, erkeklerde ise 120-140 Hz aralığında kabul edilmektedir. Bu örüntü, katılımcıların ses verileri arasında istatistiksel olarak da uyum olduğunu destekler niteliktir. Sıklık değerinin artmasıyla birlikte F1 formant değeri karşılaştırmasına bakıldığında ise, ses değerleri arasında cinsiyet farklılığı belirlemesinin kapanmaya başladığı ve değerlerinin birbirine daha fazla yaklaştığı görülmektedir. Yukarıda Tablo 5'te Ergenç ve Bekâr Uzun (2017) F1 formant değerlerini, yaklaşık olarak 500-1000 Hz aralığında, aşağıda Tablo 6'da sunulan F2 formant değerlerini ise 1000-2000 Hz aralığında kabul etmektedir.

Tablo 6. Kadın ve erkek deneklerde F2 genel ortalaması (Hz)



Tablo 7. F2 formant başlangıcı (Hz)



Tablo 8. Kadın ve erkek deneklerde F2 genel ortalaması (Hz) değerleri

F2 Formant Ortalama Değerleri (Hz)		
	Kadın	Erkek
[ai] - [ja]	t(6) = -9.503, p ≤.000	t(6) = -7.876, p ≤.000
[avu] - [ai]	t(6) = -2.124, p >.05	t(6) = -9.339, p ≤.000
[ova] - [ai]	t(6) = -22.476, p ≤.000	t(6) = -9.328, p ≤.000
[ova] - [ja]	t(6) = 1.056, p >.005	t(6) = -13.669, p ≤.000
[ei] - [je]	t(6) = -11.844, p ≤.000	t(6) = -.239, p >.05
[övü] - [ei]	t(6) = -6.712, p <.005	t(6) = -10.268, p ≤.000
[övü] - [je]	t(6) = -6.023, p <.005	t(6) = -11.081, p ≤.000

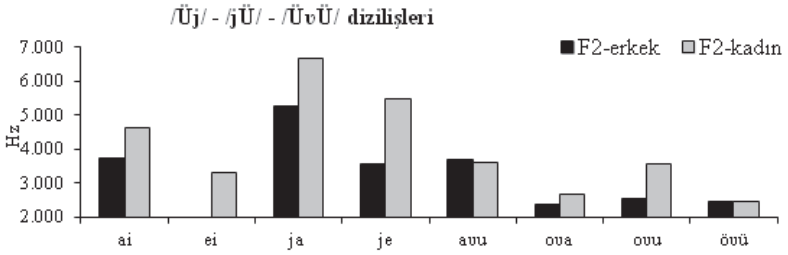
Tablo 7'de sunulan F2 formant başlangıcı değerleri ile Tablo 8'de sunulan F2 formant (Hz) ortalama değerleri alanyazında (bkz. Chitoran, 2002; Face ve Alvord, 2004) ünlü kayması ve yarı ünlü görünümlerinin belirlenmesi için temel rolü oynayan formant örüntüleridir. Buna göre, her iki tabloda da görüldüğü üzere, F0 ve F1 formant ortalama değerlerinden farklı olarak, ses çiftleri arasında belirgin farklılıkların oluştuğu gözlenmektedir. Yukarıda sunulan tablolarda F2 formant ortalama değerleri incelendiğinde, erkek katılımcılarda [ei] - [je] ses çifti, kadın katılımcılarda ise [ɑʊu] - [ai] ve [oʊa] - [ja] ses çiftleri dışında geri kalan bütün ses çiftlerinin arasında p ≤.000 oranında yüksek oranda anlamlılık olduğu görülmektedir. F2 genel ortalamalarında, hem kadın ve erkek deneklerde [ai] - [ja], [oʊa] - [ai], [öʊü] - [ei], [öʊü] - [je] arasında, [ei] - [je] ses çifti yalnızca kadın deneklerde, [ɑʊu] - [ai] ve [oʊa] - [ja] ses çiftleri ise yalnızca erkek deneklerde çok belirgin bir anlamlılık sergilemektedir. Aşağıda Tablo 9'da kadın ve erkek denekler arasında F2 formant başlangıcı (Hz) değerleri sunulmaktadır.

Tablo 9. Kadın ve erkek deneklerde F2 formant başlangıcı (Hz) değerleri

F2 Formant Başlangıcı (Hz)		
	Kadın	Erkek
[ai] - [ja]	t(6) = -12.388, p ≤.000	t(6) = -11.8876, p ≤.000
[ɑʊu] - [ai]	t(6) = .170, p >.05	t(6) = .257, p >.05
[oʊa] - [ai]	t(6) = -8.515, p ≤.000	t(6) = -8.519, p ≤.000
[oʊa] - [ja]	t(6) = 16.983, p ≤.000	t(6) = -11.855, p ≤.000
[ei] - [je]	t(6) = -1.660, p > .05	t(6) = -.239, p >.05
[öʊü] - [ei]	t(6) = -5.441, p <.005	t(6) = -5.746, p <.005
[öʊü] - [je]	t(6) = -8.325, p <.005	t(6) = -8.193, p ≤.000

Arkadil ve öndil ses çifti gruplarının birlikte karşılaştırıldığı Tablo 9'dan elde edilen bulgular anlamlılık taşıyan ses çiftlerinin akustik olarak farklı nitelikte yarı ünlüler taşıdığını göstermektedir. Chitoran (2002)'de, yarı ünlü belirlemesinde özellikle incelenmesi gerektiği düşünülen F2 formant başlangıç değerleri incelendiğinde ise, F2 formant ortalama değerlerine benzer bir tabloyla karşılaşılmaktadır. Hem kadın hem de erkek katılımcılarda [ɑʊu] - [ai] ses çifti ve [ei] - [je] ses çiftleri dışında, geri kalan tüm ses çiftlerinde her iki cinsiyet grubunda da yüksek oranda anlamlı farklılık bulgusuna ulaşıldığı dikkat çekmektedir. Tablo 9'da sunulan F2 formant başlangıcı değerlerinde, hem kadın ve erkek deneklerde [ai] - [ja], [oʊa] - [ai], [oʊa] - [ja], [öʊü] - [ei] ve [öʊü] - [je] ses çiftleri arasında anlamlılık görülürken, [ɑʊu] - [ai] ve [ei] - [je] ses çiftlerinde her iki cinsiyet grubunda da anlamlılık görülmemiştir. Bu açıdan yarı ünlülerin çözümlenmesinde beklenildiği gibi, F2 formant başlangıcı değerlerinin çok daha tutarlı bir görünüm sergilediği gözlenmiştir. Bu açıdan yarı ünlülerin çözümlenmesinde beklenildiği gibi, F2 formant başlangıcı değerlerinin çok daha tutarlı bir görünüm sergilediği gözlenmiştir. Aşağıda Tablo 10'da ve Tablo 11'de ise, Ren (1986)'daki geçiş oranı formülü kullanılarak, en yüksek F2 formant değerinden, en düşük F2 formant değerinin çıkarılması ve yarı ünlü uzunluğu süresine bölünmesiyle elde edilen F2 formant geçiş oranlarının ortalama değerleri ve istatistiksel anlamlılık değerleri sunulmaktadır.

Tablo 10. Kadın ve erkek deneklerde yarı ünlü F2 formant geçiş oranları

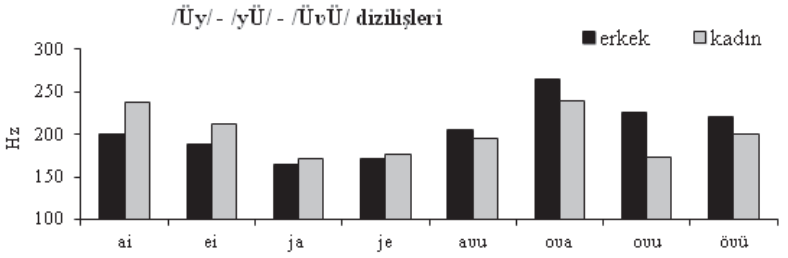


Tablo 11. Kadın ve erkek deneklerde yarı ünlü F2 formant geçiş oranları değerleri

F2 Geçiş Oranı (ms)		
	Kadın	Erkek
[ai] - [ja]	t(6) = -3.903, p <.01	t(6) = -4.216, p <.01
[avu] - [ai]	t(6) = -2488, p <.05	t(6) = -.138, p >.05
[ova] - [ai]	t(6) = -7.673, p ≤.000	t(6) = -4.818, p <.005
[ova] - [ja]	t(6) = -7.988, p ≤.000	t(6) = -10.655, p ≤.000
[ei] - [je]	t(6) = -6.203, p <.005	t(6) = -3.981, p <.005
[övü] - [ei]	t(6) = 2.077, p > .05	t(6) = -.938, p > .05
[övü] - [je]	t(6) = -2.681, p <.05	t(6) = -5.138, p <.005

F2 formant geçiş oranlarının (ms) sunulduğu yukarıdaki Tablo 10 ve Tablo 11'de, kadın katılımcılarda [avu] - [ai] ses çifti ve her iki katılımcı grubunda [övü] - [ei] ses çifti dışında geri kalan tüm ses çiftlerinde yüksek oranda anlamlı farklılık değerlerinin oluştuğu gözlenmektedir. Bu durum, Ren (1986) ve Chitoran (2002)'deki araştırmaları destekleyerek, F2 geçiş oranlarının yarı ünlü ve ünlü kayması görünümlerinin dilde belirlenmesi aşamasında önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Sesletim süresi (ms) değerleri açısından yarı ünlülerin belirlenmesi aşamasında, Tablo 12'de kadın ve erkek katılımcılar arasındaki farklılık sunulmaktadır. Tablo 13'te ise, ilgili ses çiftleri arasında elde edilen bu sesletim süresi farklılığının istatistiksel bulguları ortaya konulmaktadır.

Tablo 12. Yarı ünlü sesletim süresi değerleri



Tablo 13. Yarı ünlü süre değerleri

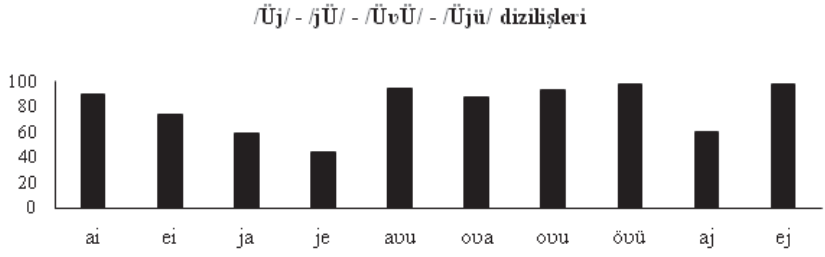
Sesletim Süresi (ms)	
	Tüm Katılımcılar
[ai] - [ja]	t(6) = 7.168, p ≤.000
[avu] - [ai]	t(6) = -2.954, p <.05
[ova] - ai]	t(6) = 5.978, p ≤.000
[ova] - [ja]	t(6) = 12.546, p ≤.000
[ei] - [je]	t(6) = 3.506, p <.005
[övü] - [ei]	t(6) = 1.911, p >.05
[övü] - [je]	t(6) = 5.561, p ≤.000

Sesletim süresi (ms), fizyolojik olarak cinsiyete dayalı bir farklılık oluşturmadığı için istatistiksel olarak kadın ya da erkek katılımcılar çerçevesinde ayrı ayrı değerlendirilmemektedir. Ancak, Tablo 12'de her iki grup yine de cinsiyet farklılığı temelinde de ayrı olarak sunulmuştur. Tablo 13'te ise, sesletim süresi tüm katılımcılar arasında anlamlılık değerlerine göre incelenmiştir. Buna göre, [övü] - [ei] ses çifti dışında geri kalan bütün ses çiftlerinde sesletim süreleri açısından yarı ünlüler arasında belirgin ve yüksek oranda bir akustik farklılık olduğu göze çarpmaktadır.

İşitsel Algılama Bulguları

Çalışmadaki işitsel algılama bulguları, sunulan işitsel yargı deneyindeki doğru ve yanlış yanıt verme oranlarının ortalama değerleri, katılımcıların başarı oranına göre hesaplanarak, Tablo 14'te gösterilmiştir. Bu farklılık üzerinden katılımcıların başarı oranlarının ses çiftlerine göre standart sapma değerleri ve binominal örneklem dağılımına göre ortaya çıkan anlamlılıklar da Tablo 15'te özetlenmiştir.

Tablo 14. Yarı ünlü işitsel algı testi doğrulama yüzdeleri



Tablo 15. Yarı ünlü işitsel algı testi istatistiksel değerleri (tüm katılımcılar)

	Genel Ortalamalar	**Standart Sapma**	**Sig. (p < 0.5)**
[ai] - [ja]	90	0,29897	,002*
	59	0,31338	,791
[ai] - [aj]	90	0,29897	,002*
	60	0,2015	,012*
[ova] -[ai]	88	0,3312	,013*
	90	0,29897	,002*

	Genel Ortalamalar	**Standart Sapma**	**Sig. (p < 0.5)**
[oʊa] – [ja]	88	0,3312	,013*
	59	0,31338	,791
[oʊa] – [aj]	88	0,3312	,013*
	60	0,2015	,012*
[aʊu] - [ai]	77	0,2138	,02*
	90	0,29897	,002*
[aʊu] - [aj]	77	0,2138	,002*
	60	0,2015	,002*
[ei] - [ej]	74	0,4145	,424
	45	0,2401	,002*
[öʊü] - [ej]	98	0,0891	,002*
	45	0,2401	,002*
[ei] - [je]	72	0,2493	,424
	98	0,0603	,001*
[öʊü] - [ei]	98	0,0891	,002*
	72	0,2493	,424
[öʊü] - [je]	98	0,0891	,002*
	98	0,0603	,001*

Yukarıda görüldüğü gibi, arkadil ve öndil ses çifti grupları, konuşucular tarafından algılanırken, elde edilen algılama bulguları, [j] ve [ʊ] yarı ünlülerinin işitsel olarak da farklı özellikteki sesler olduğunu göstermektedir. Özellikle, her iki ses çifti için sunulan karşılaştırmalar birbirleriyle anlamlılık taşıyan farklar oluştururken, işitsel yargı testinin içine eklenen sözcük sonundaki yarı ünlüler [aj] ve [ej] ses çiftleri, diğer ikili ünlülerle karşılaştırıldığında anlamlılık yaratmaktadır. Sözlü üretim deneyinin bulgularının tersine, işitsel algılama deneyine ilişkin bulgularda [ei]-[ej] ses çiftlerine ek olarak [ai]-[ja], [oʊa]-[ja] ve [öʊü]-[ei] ses çiftleri arasındaki algısal farklılık istatistiksel olarak anlamlılık yaratmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu deneysel araştırmada, Türkçede sürtünücü ve ötümlü özellikteki dil-öndamak [j] ve dudak-diş [ʊ] yarı ünlülerinin üretimi ve işitsel olarak algılanması süreçlerindeki sesbilimsel ve akustik görünümlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Sesbilimsel gözlem tekniği ile gerçekleştirilen bu araştırmada şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır: (a)

Sözlü dilde üretim sürecinde Türkçede, seslem-sonu konumunda gerçekleşen ünlü kayması durumunda [j] yarı ünlüsü, F2 formant özellikleri ve sesletim süreleri açısından farklı ses çevrelerindeki [ʊ] yarı ünlüsüyle farklılıklar göstermekte midir? (b) Türkçede işitsel olarak sesin algılanması sürecinde [j] ve [ʊ] yarı ünlülerinin işitsel tepki süreleri arasında algısal işlemlemeye dayalı herhangi bir farklılık oluşmakta mıdır?

Yukarıda sunulan temel araştırma soruları çerçevesinde, bu çalışmada Türkçede sesbilimsel 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 farklı iki yarı ünlü olarak kabul edilmeleri gerektiği önerilmektedir. Bu kapsamda, bu çalışmadan elde edilen sözlü üretim ve işitsel algılama bulguları, Türkçede yarı ünlülerin kuramsal betimlemelerini sunan ve bu çalışmanın kuramsal zeminini oluşturan Ergenç (1995), Levi (2001), Kabak (2007) ve Ergenç ve Bekâr Uzun (2017)'deki araştırmaları destekler nitelikte deneysel vargılar sunmuştur.

Bununla birlikte, araştırma sonucunda elde edilen sözlü üretim bulguları, Chitoran (2002) ve Face ve Alvord (2004)'te de belirtildiği gibi, F2 formant başlangıcı ve formant geçiş oranlarının, Türkçede yarı ünlüler arasındaki sesbilimsel farklılıkların belirlenmesi önemli bir rol oynadığını destekler niteliktedir. Buna göre, F2 formant başlangıcı değerlerinde [aʊu] - [ai] ve [ei] - [je] ses çiftleriyle, F2 formant geçiş oranlarında [aʊu] - [ai] ve [öʊü] - [ei] ses çiftleri dışındaki tüm ses çiftlerinde anlamlılık gözlemlenmiştir. Sesletim süreleri arasındaki farklılıklar incelendiğinde de, Türkçede [öʊü] - [ei] ses çifti dışındaki tüm ses çiftlerinde anlamlılık olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, Türkçede farklı ses çevrelerinde yer alan yarı ünlülerin farklı nitelikler taşıdığı, ses çevrelerine dayalı olarak da [j]'nin ünlü kayması oluşturarak, açık [I] ünlüsüne dönüştüğü görülmektedir. Öte yandan, [ʊ] yarı ünlüsünün yalnızca düz ve yuvarlak ünlülerle birlikte bulunduğunda yarı ünlü özelliği kazandığı bilgisinin Türkçenin ikinci dil olarak edinimi sürecinde bu seslerin farklı nitelikli yarı ünlüler olarak öğretilebilmesine önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucunda ulaşılan vargılar, yarı ünlüler arasında oluşan temel sesbilimsel farklılıkların, Türkçede [j]'nin sertdamaksıl (*palatal*) ve [ʊ]'nin artdamaksıl ya da yumuşak damaksıl (*velar*) yarı ünlüler olmak üzere iki ayrı biçimde sınıflandırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Elde edilen sesbilimsel veriler, hem sözlü üretim bulgularında hem de işitsel olarak ses çiftlerinin algılanmasına yönelik bulgularda ortak vargılara ulaşılmasını sağlamıştır.

İleri Araştırma

Türkçede artdamaksıl/yumuşak damaksıl (*velar*) yarı ünlü olarak tanımlanan [ʊ], sözlü üretim sırasında Türkçede kimi durumlarda ünlü boşluğu oluşturabilmektedir: [tɑʊUk] ~ [tɑ.Uk] örneği. Sesbilimsel yönüyle bu olgu, sınırlı sayıda çalışmada (bkz. Levi, 2001; Kabak,

2007) kuramsal açıdan ele alınmasına karşın, işitsel algılama ve sözlü üretim karşılaştırması üzerine alanyazında henüz bir araştırma bulunmamaktadır. Türkçede ünlü boşluğu (*hiatus*) oluşturan diğer ses çevreleriyle, yarı ünlü [ʊ]'nin hem sözlü üretim hem de işitsel algılama süreçlerinde karşılaştırılması, bu sesin bulunduğu ses çevrelerinde seslemleme bilgisinin verilmesi, seslere ilişkin bilginin değişim gösterebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Kaynakça

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

Boersma, P. ve Weenink, D. (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.

Chitoran, I. (2002). A perception-production study of Romanian diphthongs and glide-vowel sequences. *Journal of International Phonetic Association 32 (2),* 203-222.

Côté, M.H. ve Kharlamov, V. (2010). The impact of experimental tasks on syllabification judgements: A case study of Russian. *Handbook of the Syllable*. (pp. 271-294). Brill Yayınevi.

Ergenç, İ. (1995). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. Ankara: Multilingual Yayınları.

Ergenç, İ. ve Bekâr Uzun, İ.P. (2017). *Türkçenin ses dizgesi*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Face, T.L. ve Alvord, S.M. (2004). Lexical and acoustic factors in the perception of the Spanish diphthongs in hiatus contrasts. *Theoretical Linguistics, Hispania 87(3),* 553-564.

Hualde, J.I. ve Chitoran, I. (2003). Explaning the distribution of hiatus in Spanish and Romanian. *Proceedings of 15th International Conference on Phonetic Sciences (ICPhS)*. İspanya: Barselona.

Hualde, J.I. ve Prieto, M. (2002). On the diphthong/hiatus contrast in Spanish: some experimental results. *Linguistics, 40 (2, ISSU 378),* 217-234.

IBM Corp. Released 2011. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp. Interacoustics. AS608/e. PC-Integration. Amerika Birleşik Devletleri.

Kabak, B. (2007). Hiatus resolution in Turkish: An underspecification account. *Lingua, (117),* 1378-1411.

Ladefoged, P. ve Maddieson, I. (1996). The sounds of the world's languages. Oxford University Press.

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

Malkoç, E. (2011). Konuşmanın kişiye özgü değişmezleri: Ünlüler üzerine sesbilgisel bir çalışma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Peirce, J. W. (2007). PsychoPy - Psychophysics software in Python. *Journal of Neuroscience Methods,* 162 (1-2), 8-13. doi:10.1016/j.jneumeth.2006.11.017.

Ren, H. (1986). On the acoustic structure of diphthongal syllables. Yayımlanmış Doktora Tezi. *UCLA Working Papers in Phonetics (65).*Amerika: Kaliforniya (Los Angeles).

Selen, N. (1979). *Söyleyiş sesbilimi akustik sesbilim ve Türkiye Türkçesi*. Türk Dil Kurumu (TDK) Yayınları. Ankara.

Türk Dil Kurumu (11. Basım). (2011). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Żygis, M. ve Padgett, J. (2010). A perceptual study of Polish fricatives, and its implications for historical sound change. *Journal of Phonetics*, (38), 207-226.

DİĞER

Türk Dil Politikasından Söz Edebilir miyiz?

Can We Mention Turkish Language Policy?

Fatma AÇIK

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi,
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Öz

Bu çalışmanın amacı anadili olarak Türkçenin geliştirilmesi, standartlaştırılması ve statüsünün artırılmasına yönelik uygulanan politikaları tespit etmek; bu uygulamaların olumlu olumsuz yanlarını belirtmek ve uzun soluklu politikalar geliştirilmesi konusunda önerilerde bulunmaktır. Nitel bir araştırmadır. Bu çalışmada, doküman analizi veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda TDK ve TBMM'nin yürütmüş olduğu alfabe ve dil reformu, Türkçenin arındırılması, standartlaştırılması ve korunması bağlamındaki politikalar/planlamalar ve anadili ile ilgili almış oldukları kararlar incelenmiştir. Türk Dili Kurultayları incelemesi sonrasında elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Buna göre cumhuriyetin ilk yıllarında öncelikle statü planlaması (anayasada resmi dil olarak yer alması ve Türkçenin korunması, yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi) alanında devletin faaliyetler yürüttüğü görülmüştür. Ayrıca korpus planlaması içerisinde yer alan grafikleştirme (alfabe değişimi) yapıldığı ve akabinde standartlaştırma (imla kılavuzu) ve modernleştirme (sözlükler) faaliyetlerine geçilmiş olduğu yazılı kaynaklarla gösterilmiştir.

Anahtar sözcükler: *Türkçe, dil politikası, cumhuriyet dönemi.*

Abstract

The purpose of this study is to determine the policies applied for the development, standardization and status of Turkish as mother tongue; and to give suggestions for developing long-term policies. It is a qualitative research. In this study, document analysis data collection method was used.

In this study document analysis method is used. In this context, politics and plannings of TDK and TBMM such as alphabet and language reform, purification, standardization and protection of Turkish and their decsions taken for mother language is analyzed. Findings gathered from Turkish Language Congress are evaluated. According to this, in the first years of the Republic, the government conducted operations on statue planning priorly (being the official language and protecting, extending and developing Turkish). In addition to this, visualisation (changing the alphabet, standardization (spelling book) and modernization (dictionaries) which are the steps of corpus planing are shown in written resources.

Keywords: *Turkish, language planning, Republican period*

Giriş

Bildirişim aracı olan dil bir inşadır, ama öyle bir inşadır ki, diğer inşaların oluşumunu ve aktarımını sağlar. Milletin manevi yaşantısının tezahürü olması hasebiyle bir yandan bireye kimlik kazandırırken öte yandan bireyler arasında müşterekler oluşturur. Dünyaya aynı pencereden bakmayı sağlar. Bu nedenle devletler gizli ve açık dil planlama ve politikaları oluştururlar.

Dil politikası ve dil planlaması içiçe geçmiş ve zaman zaman birbirinin yerine kullanılan iki kavramdır. Dil politikası "bir toplumdaki dillerin statü, kullanım, alan ve bölgeleriyle bu dili konuşanların haklarına ilişkin görüş, ilke ve kararlar dizisi" (Schiffman, 1996, s.3); dil planlaması ise "mevcut dillerin düzenlenmesine ve geliştirilmesine ya da bölgesel, milli, uluslararası dillerin oluşturulmasına ilişkin etkinlikler" olarak tanımlanmaktadır (Hague, 1959, s.8; akt. Jirˇí Nekvapil, 2011). Planlamanın üç boyutu vardır: Devletin resmi dil /dilleri haline gelecek türlerin seçimi ve devlet kurumlarında kullanımı ile ilgili olan statü planlama; dilin yapısı, kelime dağarcığı, ses ve telaffuzu gibi içsel özelliklerini değiştirmeye yönelik korpus planlama ve eğitim alanını kapsayan edinim planlaması.

Cumhuriyetin ilanından önce gerek devlet gerekse sivil toplum kuruluşları bazında dil planlaması ve politikası var mıydı? sorusu çok kapsamlı bir çalışmadır. Ancak çok kısa bir şekilde Cumhuriyetin ilanından önce Türkçenin durumuna göz attıktan sonra Cumhuriyet sonrası dil planlaması ve politikaları bağlamında yapılan çalışmalar ele alınacaktır.

Statü Planlaması

Bir dilin ulusal ya da resmî dil olarak kullanılması ya da başka bir işlevde kullanılacağının belirlenmesini içeren statü planlamasında, kamusal alanda sadece bir dilin ya da birden çok dilin kullanılması kararını almayı da gerektirir. Bu bağlamda Türkçenin geçmişten günümüze statüsünü belirleyici verilere kısaca değinelim. Göktürk Devleti'nin dilinin Türkçe olduğunu, Uygur döneminde de Türkçe kullanımının devam ettiğini görürüz. Selçuklu Devleti'nde ise yazışma dili Farsça konuşma dili Türkçedir. Banguoğlu (1987), "Selçuklu Devleti'nde sarayın ve ordunun konuşma dili Türkçedir, devlet kapısında sözlü olan her muamele Türkçe görülür, saray dışında halkla olan iletişimin Türkçe kurulduğu ve yine bazı yazışmaların Türkçe yapıldığı tahmin edilmektedir" derken; Turan (1969, s.344), Melikşah'ın yazışmalarında Türkçeyi kullandığını belirtir. Beylikler Dönemi'nde de durum Selçukluyla benzerdir. Osmanlı Devleti'nde ise Orhan Gazi'nin vakfiyeleri Türkçe olarak yazması, "vakfiyeler Arapça olur" şartını kısmen de olsa değiştirmiştir. Yükselme Dönemi'nde Fatih Sultan Mehmet tarafından kurdurulan Enderun Mektepleri'nde derslerin Türkçe olması Türkçeye verilen önemi göstermektedir. Hâkimiyet alanını genişleten Osmanlı, Türk Birliğini sağlarken Türkçenin birliğini de sağlamaya çalışmıştır. Çöküş dönemine gelindiğinde ilk anayasa olarak kabul edilen 1876 tarihli Kanun-i Esasi'nin 18. Maddesi ("Osmanlı yurttaşlarının tümünün, Devlet hizmetine alınabilmeleri için, Devletin

resmi dili olan Türkçeyi bilmeleri zorunludur" şeklindedir. Devletin adı Osmanlı olmasına rağmen "*… devletin lisan-i resmisi… "Türkçe*"dir ifadesi oldukça dikkat çekicidir. Ayrıca aynı anayasanın 57. Maddesi "Parlâmentoda yapılacak konuşmaların Türkçe olması"; 68. Maddesi, "*Milletvekili seçilebilmek için Türkçe bilme şartı*"nı getirmiştir. Böylece Türkçenin resmi dil olduğu kanunla tescil etmiştir. Ancak sanat ve bilim adamlarının tercihi her zaman devletin resmi dilini kullanmaktan yana olmamıştır.

İttihat ve Terakki Partisi programında (1908) tüm resmi yazışmaların Türkçe yapılmasını, devlet ilkokullarında Türkçenin anadili olarak öğretilmesini, yine devlet okullarında orta ve yükseköğretimin zorunlu olarak Türkçe yürütülmesi benimsemiştir (Tunaya, 1998, s.99).

1908'de kurulan Türk Derneği Nizamnamesinin 2. Maddesi şu şekildedir: "*Cemiyetin maksadı Türk diye anılan bütün kavimlerin mazi ve haldaki asar, ef'al, ahval ve muhitini öğrenmeye ve öğretmeye çalışmak yani Türklerin asar-ı atikasını, tarihini, lisanlarını, avam ve havas edebiyatını, etnografya ve etnolojiyasını, ahval-ı içtimaiyasini ve medeniyet-i hazıralarını, Türk memleketin eski ve yeni coğrafyasını araştırıp ortaya çıkararak bütün dünyaya dağıtmak ve dilimizin geniş ve medeniyete elverişli bir dereceye gelmesine çalışmak ve imlasını ona göre tetkik etmektir*." (Üstel, 1997, s.35).

Bir dilin devletin sınırları içerisinde ortak dil olarak belirlenmesi, "meşrulaşma" ve "kurumsallaşma" süreçlerini içerir. Meşrulaşma, devletin anayasayla veya kanunlarla dile resmi statü vermesidir. Kurumsallaşma ise, dilin toplumsal, kültürel ve dilsel bağlam ve alanlarda kabul edilme sürecidir. Kurumsallaşma sağlanmaksızın verilen resmi statü, dilin ortak dil haline gelmesine yetmeyebilir. Ortak bir dilin zorunlu olduğu düşüncesinde olan Türk Derneği haricinde Türk Yurdu Cemiyeti (1911) de Türk Ocağı (1912) da Türklük temelinde bir ulus inşa etme ve Türkçeyi yaygın bir iletişim dili haline getirme hedefiyle çalışmışlar yürütmüştür.

1915 yılının yaz aylarında İstanbul'un kozmopolit bölgelerinde başta Fransızca ve İngilizce olmak üzere diğer dillerdeki levhalar ve bu dillerdeki ibareler kaldırılmış veya bu ibarelerin üstü kapatılmış, neticede bir millileştirme siyaseti izlenmiş (Demirci, 2008, s.205) olması da bu anlayışın bir göstergesi sayılabilir. 1916 yılında Meclis'ten;"*müessesat-ı nafia ile imtiyazsız şirket"ler ticari işlem ve yazışmalarda Türkçe kullanacaklardır*." şeklinde bir karar çıkması da dil politikamızın yönelişini göstermesi bakımından önemlidir.

Dil, şüphesiz ait olduğu toplumun ve etki alanı açısından diğer toplum ve toplulukların en önemli dinamiklerinden birisidir. Dolayısıyla toplum hayatını her açıdan etkilemektedir. Bir ülkede, dille ilgili çalışmalar, dilin kullanımı, öğretimi, geleceği, geliştirilmesi vb. bütün faaliyetler dil planlamaları ve dil politikalarının içine girer. Dolayısıyla doğru dil politikaları üretmek, planlamalar yapmak ve bu politikalarla planlamaları uygulamak aslında o dili doğrudan yaşatmak demektir. Uygulanan dil politikaları ulusları şekillendiren dinamiklerden uzak olduklarında ya da bu politikalar o dilin kullanıcılarının haklarını gözetmediğinde ya bir müddet sonra etkisiz hale gelir ya da yıkıcı etkiler oluşturur.

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte toplumu ilgilendiren hemen hemen her alanda olduğu gibi dilde de değişimler başlamıştır. Atatürk dönemi; dilin devlet eliyle incelendiği, dil konusunda toplumun birçok kesiminin fikir beyan ettiği bir dönemdir. Atatürk, bu dönemde dil konusu ile bizzat ilgilenmiştir. Atatürk'ün dil politikaları; "Devlet felsefesine ve milli kültür politikasına paralel sağlam bir fikir temeline dayanır. Atatürk geçmiş devirlerin tecrübelerini tarih şuuru ile değerlendirerek ve yeni devletin özelliklerini göz önünde bulundurarak, Türk diline bir milli kültür davası olarak eğilmiştir. Onu bir eğitim ve bilim konusu olarak ele almıştır." (Korkmaz, 1996, s.5).

Cumhuriyet Dönemi'nin bütün anayasaları Türkçenin resmi dil olduğunu belirtmektedir. 1921 Anayasası on maddeden ibarettir. Bu on madde ile çelişmeyen Kanun-i Esasinin maddelerinin de geçerli olduğunun belirtilmesi; Türkçenin devletin resmi dili olduğu ve memurların Türkçe bilme zorunluluğunun devam ettiği anlamına gelmektedir. 1924'e gelindiğinde ise artık cumhuriyet ilan edilmiştir ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk anayasası olan Teşkilat-ı Esasi'nin 2. Maddesinde "Devletin resmi dili Türkçedir" ibaresine yer verilmiştir. Bu anayasadan sonra hazırlanan anayasalarda da bu madde aynı şeklide karşımıza çıkmaktadır. 1924 Anayasası'nın 2. Maddesinde Türkiye Devleti'nin resmî dilinin Türkçe olduğu, 12. Maddesinde ise Türkçe okuyup yazma bilmeyenlerin mebus olamayacağı ifade edilmiştir.

1961 Anayasa'sının 3. Maddesinde ise devletin resmî dilinin Türkçe olduğu belirtilmiştir. 1982 Anayasası'nda yer alan 3 ve 42**.** Maddeler dille ilgilidir. 3. Maddede " "Türkiye devleti, ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütündür. Dili Türkçe'dir" şeklinde belirtilmiştir. 42. Maddede ise "*Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tâbi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası andlaşma hükümleri saklıdır.*" ifadeleri yer almıştır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında Devletin resmi dili haline gelecek türün seçimi ve devlet kurumlarında kullanımı ile ilgili olan statü planlamasını yaptığını söyleyebiliriz.

Korpus Planlaması

Bu planlama bir dilin yapısı, kelime dağarcığı, ses ve telaffuzu gibi içsel özelliklerini değiştirmeye yöneliktir. Cumhuriyetin ilanından itibaren devletin üst makamları bu konuda sorumluluklar almış ve faaliyetler yürütmüştür.

Dille ilgili faaliyetleri yürütebilmek adına öncelikle bir Dil Heyeti teşkil edilmiştir. Bu heyete dil alanında çalışmalar yapan ilim adamları, sanatçılar, askerler ve devlet adamları dahil edilmiştir.

26 Haziran 1928'de ilk toplantısını yapan "Dil Heyeti" Gazi Mustafa Kemal'in düzeltmeleriyle yeni Türk Alfabesine son şekli vermiş 22 Eylül 1928'de Başbakanlığa bir

tezkere ile sonuç bildirilmiştir. Akabinde Milli Eğitim Bakanlığı, Türk Harfleri Kanun Tasarısını, Dil Heyeti de İmla Lugati'ni hazırlamıştır. 1 Kasım 1928 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinde kabul edilen ve 3 Kasım 1928'de Resmi Gazete'de yayımlanmasıyla yürürlüğe giren 1353 Sayılı yasayla Latin Harflerine dayalı yeni Türk alfabesi uygulamaya konulmuştur. (Akalın, 2007, s.5)

12 Temmuz 1932'de TDTC kurulmuş ve dil kurultayları yapılmaya başlanmıştır. On Sekizinci Türk Dil Kurultayı, Ankara, 12 – 14 Temmuz 1982. 1983 yılında yeni bir yapılanmaya gidilmiş ve Anayasa'mızın 134. maddesine göre Cumhurbaşkanlığının gözetim ve desteğindeki çalışmalarını yürütmekte olan Türk Dil Kurumu, 1988 yılından itibaren dört yılda bir düzenlenen bu kurultayları Uluslararası Türk Dili Kurultayı (Kongresi) adı ile devam ettirme kararı almıştı. Bu bildiride Türk Dili Kurultaylarından Dolmabahçe Sarayı'nda Atatürk'ün öncülüğünde yapılmış ilk üç kurultayın (Birinci Türk Dil Kurultayı (26 Eylül 1932) / İkinci Türk Dil Kurultayı (18 Ağustos 1934)/ Üçüncü Türk Dil Kurultayı (24 Ağustos 1936) incelenmesi sonrasında elde edilen veriler doküman analizi veri toplama yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Kurultaylarda bildiri sunanlar üç gruba ayrılmaktadır:

1. Grup (Türkolog, Şarkiyat alimi / dil, tarih, edebiyat tarihçisi): Abdülkadir İnan, *Agop Martayan Dilaçar*, Prof. Dr. Afet İnan, *Ahmet Cevat Emre*, Abdullah Battal Taymas, Aleksandr Nikolayeviç Samoyloviç, Prof. Anagnastopulos, Besim Atalay, *Bedros Zeki*, Prof. Dr. Baltarini, Celal Sahir Erozan, Prof. Dr. W. F. C. Giese, Gyula Nemeth, Dr. Hermann Kiwergic, Hüseyin Namık Orkun, Hasan Reşit Tankut, Hıfzı Tevfik Bey, İbrahim Necmi Dilmen, İsmail Hami Danişmend, Prof. Jean Deny, Mehmet Şükrü Akkaya, Mesçaninof, Naim Hazım Ülkü Onat, Miateff, Prof. Dr. M.Hilaire Barenton, Prof. Dr. Okubo Koji, Reşit Rahmeti Arat, Saim Ali Bey, Prof. Dr. Sir Denisson Ross, Talat Mümtaz Yaman, Dr. Vecihe Kılıçoğlu, Yusuf Hikmet Bayur, Yusuf Ziya Özer, Prof. Dr. Zaonç Kofski (A. Zajaczkowski)

2. Grup (Şair, yazar ve gazeteci): Celal Sahir Erozan, Halit Fahri Ozansoy, Halit Ziya Uşaklıgil, İsmail Müştak Mayakon, Kemal Emin Bara, Mehmet Saffet Bey, Reşat Nuri Güntekin, Ruşen Eşref Ünaydın, Samih Rıfat Bey, Veled Çelebi İzbudak, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Yahya Saim Ozanoğlu

3. Grup (Devlet adamı / bakan, milletvekili, diplomat, vali, asker, doktor): Abidin Özmen, Ahmet Mazhar Müfit Kansu, Ali Fuat Erden, Hasan Ali Yücel, Hasan Reşit Tankut, Hakkı Nezihi, Mehmet Ali Ağakayın, Memduh Necdet Erberk, Reşat Oğuz, Saim Ali Dilemre, Saffet Arıkan, Salih Murat Uzdilek, Ord. Prof. Dr. Şevket Aziz Kansu, Şükrü Kaya, Tahsin Mayatepek.

Birinci dil kurultayı (26 Eylül- 5 Ekim) 26 Eylül 1932 Pazartesi Dolmabahçe Sarayı'nda toplandı. Toplantıya 730 kişinin katılacağı 34 kişinin bildiri sunacağı belirtilmiştir.

Gündeme gelecek olan konuların başında Türk Dili'nin önemi ve dilde sadeleşme faaliyeti bulunmaktaydı. Bu hem dili anlaşılır kılacak hem de Türk dünyasında kullanılan

ağız ve şivelerle bağı kurulabilecekti. İçişleri Bakanı Şükrü (Kaya) Türk Dili Kurultayı hakkında şu değerlendirmede bulunmuştur: *"Konuşulacak mevzular bütün cihanı alakadar edecek ehemmiyette kıymete haiz olacaktır. Kurultayın gayesi Türk dilinin bugünkü ve yarınki medeniyeti kemali ile kucaklayabilecek en güzel şiveli ve ahenkli bir ifade vasıtası haline getirmek"* idi. Bu amaç doğrultusunda sadece Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları tarafından değil, bütün Türk dünyasınca yakından takip edilecekti (Cumhurbaşkanlığı Arşivi (CA), 01.01.31.99-61/CA, A. W-17-d, D. 71, F.1-61).

Bu nedenle bütün kaymakam, belediye başkanı ve posta telgraf müdürleri uyarılmış, onlardan telsiz araçlarını vatandaşların yoğun olarak bulunduğu yerlere kurmaları istenmiştir. Böylece kurultaydan canlı yayın yapılabilecektir. (CA, 01.01.31.99-63/ CA, A. W-17-d, D. 71, F.1-63)

İçişleri Bakanlığınca başlatılan telsizle yayın girişimi, Birinci Türk Dili Kurultayı'nın devletin üst makamlarınca ne kadar önemsendiğinin bir göstergesiydi. Bunu Türk ve Türklükle ilgili konuların halka ulaştırılması için yapıyorlardı. Dönemin zihniyetini göstermesi açısından bu durum oldukça dikkate değerdi. Kurultay toplanmadan bir gün önce 25 Eylül 1932'de *"Akşam", "Cumhuriyet"* , "*Hâkimiyeti Milliye*" gazeteleri konu ile ilgili olarak okurlarını bilgilendirmiştir. "*Son Posta*" gazetesinde; "*Türk milleti Türk olarak düşünecek ve Türkçe yazacaktır*" sözleri ile milli duygulara atıfta bulunuldu.

Kurultayda öne çıkan konuların başında dil çalışmaları gelmiştir. Dil Komisyonu 1928'de bir gramer kitabı yayınlamış, ancak burada bazı eksikliklerin olduğu saptanmıştır. Fuat Bey de yeni bir sözlük oluşturulması gerekliliğine değinmiş, kaybolmaya başlayan kelimelerin burada bir araya getirilmesi önerisinde bulunmuştur.

Türkçenin kökeni ve oluşum evreleri milli dil anlayışının oluşumunda büyük önem arz etmekteydi. Abdullah Battal Bey Orhun Kitabeleri, Uygur eserleri, Divan-ı Lügati't Türk ve Kutadgu Bilig, Codex Cumanicus, "Muhakemetül Lugateyn"'den bahsetmiştir (Birinci Türk Dili Kurultayı, s.235-239). Ona göre Türkçede yaygın kullanılan Arapça ve Farsça kelimelerin karşılığının bulunmasına gerek yoktur. Dilde zorlama yapılamaz. Dili doğal süreci içerisine bırakılması gerekir. Yabancı kelimelerin halkın büyük bir kesimi tarafından da kullanıldığına değindi. Ona göre esas olan bundan sonra yabancı kelimelere karşı Türkçeyi korumaktı (Birinci Türk Dili Kurultayı, s.273 - 275).

Halit Ziya Türkçe ve diğer dünya dillerini karşılaştırarak Türk Dili'nin önemini vurgulamış, bu alanda yapılan çalışmalara dikkat çekmiştir: "*Ben eski Babıâli'nin Amedi Divan-ı Hümayun hülefasından İşittiğim süslü dili sevdiğim gibi Aksaray'da karpuz sergisinde müşteriyi ayartmak için çığırtkanlık eden Türk delikanlısının türlü zarafetlerle dolu olan Türkçesini de beğendim*" sözleri eski ve yeni Türkçeye bakış açısını göstermektedir. (Birinci Türk Dili Kurultayı, s.330-333).

Ali Canip Bey dilde sadeleştirme faaliyetlerine dikkat çekmek için Servet-i Fünun ve Âşık Edebiyatına ait şiirler okuyup karşılaştırmalar yapmış. Öz Türkçe kullanımının

önemine değinmiştir. (Birinci Türk Dili Kurultayı, s.359) "*İmanımız var istikbâl Türk'ün Türkçenindir*" sözleri ile konuşmasını tamamlamıştır (Birinci Türk Dili Kurultayı, s.361).

Kurultay Başkanı Kâzım (Özalp) Ali Canip Bey'in konuşmasından alıntı yaparak; "*Türkçede tam karşılığı bulunan kelimeler bir daha dönmemek üzere hudut dışarı edilmiş. Gerçi yabancı kelimeler Arap ve Acem kelimeleri yine lüzumundan fazla kalmış. Fakat bunların bir kısmı hemen Türkçe denecek bir kılığa girmiş. Türk telaffuzu ahengine uymuş. Türk grameri kanunlarına baş eğmiş bir dil bizim için bu haliyle elbette ideal Türk Dili değil. Fakat bir asır evvelkine hatta bir çeyrek asır evvelkine nispetle hayli millileşmiş bir dil. İçinde milletimizin tarihimizin az çok sesinin işitildiği dil*" öz Türkçe karşısındaki tavrını göstermiştir (Birinci Türk Dili Kurultayı, s.364-365).

R. N. Güntekin ise Türkçenin çağdaş bir dil olması için İngilizce ve Almanca kadar zengin kelime haznesine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Türkçe ile Fransızcayı karşılaştırıp Fransızcanın doksan iki bin kelimesine karşılık bizde otuz beş bin kelime varlığından bahisle yeni ve daha zengin bir sözlük hazırlama gerekliliğine vurgu yapmıştır (Birinci Türk Dili Kurultayı, s.366).

Saim Ali Bey Türkçenin bir uygarlık dili olması için gerekenleri anlatmış, dilde sadeleşme ve eğitimin nasıl yapılacağı konusunda fikirlerini açıklamıştır. Bunların gerçekleşmesi için öncelikli olarak milli değerlerin temel referans noktası olması gerektiğini vurgulamış, bunun için diğer milletlerin bu işi nasıl yaptıklarının incelenmesini istedi (Birinci Türk Dili Kurultayı, s.373- 374).

Ayrıca fizik, kimya gibi bilimlerde kullanılan terimlere Türkçe karşılık bulunmalı idi. (Birinci Türk Dili Kurultayı, s.376).

Kurultay Başkanı Kâzım (Özalp) toplanış sebeplerinin TDTC'nin Teşkilat Nizamnamesi'nin okunması ve üzerinde tartışılması olduğunu açıkladı. Nizamname taslağı İsmail Müştak Bey tarafından okundu (Birinci Türk Dili Kurultayı, s.432-449).

"*Madde 1- Reisicumhur Gazi Mustafa Paşa Hazretlerinin yüksek hami reisliği altında 12 Temmuz 1932'de 'Türk Dili Tetkik Cemiyeti' adlı bir cemiyet kurulmuştur.*

Madde 2- Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin maksadı Türk Dili'nin öz zenginliğini meydana çıkarmak onu dünya dilleri arasında değerine yaraşır yüksekliğe eriştirmektir" denilerek kurulacak cemiyetin amacı ifade edildi.

"*Madde 3- Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin merkezi Ankara'dır.*

Madde 4- Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekili Cemiyetin fahri reisidir.

"*Madde 10- Umumi Merkez Heyeti'nin kuracağı iş ve çalışma kolları şunlardır: Lengüistik Filoloji, Etimoloji, Gramer Sentaks, Lugat, Derleme, Neşriyat".*

Madde 12- Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin her vilayette Umumi Merkez Heyeti kararıyla kurulmuş bir Merkez heyeti vardır. Halkevleri bulunan vilayetlerde

Halkevinin dil edebiyat ve tarih şubesi İdare Heyeti Vilayet Merkez Heyeti'nin eyrini tutar. Vilayet merkez heyetleri dil işleriyle alakalı hususlarda doğrudan doğruya Umumi Merkez Heyeti ile muhabere eder".

"*Madde 13- Kazalarla nahiye ve köylerde Umumi Merkez Heyeti kararıyla şubeler kurulur yahut muhabir azalar tayin olur*".

Bedros Zeki Bey Türk Dili'nin gelişmesi için aşağıda bahsedilen maddelerin kurultay tarafından kararlaştırılmasını istemiştir:

"*1- Türkçenin gerek Sümer, Eti gibi en eski Türk dilleriyle, gerek Hint Avrupa, Sami denilen dillerle mukayesesi yapılacak. 2- Türkçenin tarihi inkişafları aranmalı, mukayeseli grameri yazılmalıdır. 3- Türk lehçelerindeki kelimeler derlenerek lehçeler lügati sonra esas Türk lügatı, ıstılah lügatı, Türkçe sarf ve nahiv tez elden yapılmalıdır. Sarf nahiv lügat yapılırken ıstılah yapılırken, ıstılah konulurken, Türkçenin bütün lahikalarına araştırılmasına, bu lahikaların ve edatların dilimizin bütün ihtiyaçlarına yetecek surette işlenilmesine ehemmiyet verilmelidir. 4- Türkçenin tarihi grameri yazılmalıdır. 5- Şark ve Garp memleketlerinde çıkan Türk Dili hakkındaki eserlerden lazım olanların dilimize çevrilmesidir 6- Cemiyet gerek kendisinin gerek dışarıda Türk Dili işleriyle uğraşanların çalışmalarını bir mecmua ile neşretmelidir. 7-Memleket gazetelerinde dil işlerine hususi yer verilmedir"*(Birinci Türk Dili Kurultayı, s.456*)*

Kurultay, tarafından onaylanan çalışma programına göre şu konularda faaliyet yürütülecekti:

*"1- Türk Dili'nin başka dil aileleriyle karşılaştırılması 2- Türk Dili'nin birer tarihi ve karşılaştırmalı gramerinin yazılması 3- Anadolu ve Rumeli ağızlarından kelimelerin derlenmesi, Osmanlıca kelimelere Türkçe karşılıkların bulunması 4- Türkçe bir sözlüğün ve gramerin hazırlanması 5- Cemiyetin organı olarak bir derginin yayınlanması 6- Türk Dili üzerinde yazılmış yerli ve yabancı eserlerin toplanması 7- Terimlerin Türkçeleştirilmesi konuları için merkez kurulunca teşkil edilen gramer-sentaks, sözlük-terim, lenguistik-filoloji, etimoloji, derleme ve yayın kolları" (*Türk Parlamento Tarihi, 4/I, s.395*)* etkin olacaktı.

TBMM'nin 1 Kasım 1932'de 4. Dönem İkinci Yasama Yılı'nın açılış töreninde Mustafa Kemal Türk Dili konusunda yapılan çalışmalara değinerek; *"Türk Dili'nin kendi benliğine, aslındaki güzellik ve zenginliğine kavuşması için bütün devlet kuruluşlarımızın dikkatli ve ilgili olmasını isteriz"* demiştir (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, 4/X, 1 Kasım 1932).

21 Kasım 1932'de 13507 sayılı kararname ile Türkçe kelimeleri derleme fişleri hazırlanmaya başlanmış, "*Söz Derleme Talimatı*" ve "*Söz Derleme Klavuzu"nun yanında "Tarama Dergisi"*nde çıkan karşılıklar içerisinde *"yanlış söz"* olup olmadığı halktan sorulmuştur. Varsa da doğrusunun ne olduğunun belirtilmesi istendi. Yabancı kelimelerin karşılıklarına ve uygun anlamlar bulunmasına dikkat edildi (1934, s.21-23).

1933'ün Mart ayında Cemiyet, yazı dilinde yaşamakta olan yabancı kelimelerin öz Türkçe karşılıklarını bulmaya çalıştı. Bu bağlamda gazetelerde yayınlanan 1500 kadar yabancı kökenli kelimeye Türkçe karşılıklar bulunması istendi. Bu çalışma da üç buçuk ay sürmüştü. Bu çalışmaların yanı sıra "*Karşılıklar Kılavuzu*" yapmak için fişler ile birlikte kitaplar da tarandı. Böylece yüz yirmi altı bin derleme fişi yüz elli kadar eski yeni yerli yabancı incelenerek fişler hazırlandı. Bu sayede Türk Dili'nin varlık hazinesinin büyük bir kısmı ortaya konulmuş oldu (1934, s.22) 1933'ün Eylülü'nde ise merkezde toplanan fişlerin sayısı yüz yirmi altı bine yaklaşmıştı. Bunlar ilköğretim ortaokul, lise ve üniversitelere verilmişti. Bu fişler kendi içerisinde de tarandı (1934, s.21). 1933'ten itibaren "*Osmanlıcadan Türkçeye Söz Karşılıkları Tarama Dergisi*" çıkarıldı. Cemiyetin aylık dergisi olan *"Türk Dili"* ise Nisan 1933'ten itibaren yayımlanmaya başladı.

İçişleri Bakanı Şükrü Kaya resmi yazışmalarda öz Türkçenin kullanılmasının gerekliliğini vurguladı (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA), 180.9.0.0.4.24.6). Halkı konu hakkında bilgilendirmek amacıyla Halkevleri, Belediye Başkanları, öğretmenler ve memurlar görevlendirildi ("*Birinci Kurultaydan Sonra İlk Çalışmalar*", Türk Dili Tetkik Cemiyeti Bülteni, S.3, Ankara, Temmuz 1933, s.1)

Kısacası Kurultayın amacı doğrultusunda Türk Dili'nin zenginliğini ortaya koymak ve onun dünya dilleri arasında hak ettiği yeri almasını sağlamak için neler yapılabileceği tartışılmış. Türk Dili'nin kökeni, önemi, diğer diller ile olan ilişkisi üzerinde durulmuş, Türk halkının yazı dilini anlayamadığı ve Türkçenin öz benliğini yitirdiği sonucuna varılmıştır. Yabancı kelimelerin atılarak dilde sadeleşme, öze dönüş ve yeni Türkçe sözcüklerin türetilmesi kararı alınmıştır.

Birinci Kurultayın amacı sadece Türkiye Türkçesinin sorunlarını çözmek değildi. Türk dili geniş bir zaman diliminde ve büyük bir coğrafyada ele alınmaktaydı (Karahan, 1999, s.847-848).

İkinci dil kurultayı, 18- 23 Ağustos 1934 tarihleri arasında, Atatürk'ün himayesinde İstanbul Dolmabahçe Sarayı'nda toplanmış, Türkçenin Hint –Avrupa ve diğer dil aileleri ile ilişkileri ana temasında gerçekleştirilmiştir. (Türk Parlamento Tarihi, 4/I, s.395).

İbrahim Necmi Dilmen TDTC'nin 1932'den 1934'e kadar yaptığı çalışmalardan bahsettikten sonra Türk Dili'nin farklı dil grupları ile karşılaştırılması, tarih öncesi ve tarihi incelemelere yer verilmesinin gerekliliğine değinmiştir. Yine Türk Lehçelerinin derlenmesi, yabancı sözlerin Türkçe karşılıklarının bulunması üzerinde durmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda lehçeler, Türkçe ve Türkçenin Grameri üzerine sözlükler hazırlanması kararı alınmıştır ("İkinci Türk Dili Kurultayı Zabıtları", s.17).

İbrahim Osman Bey'in "*Dil Bilgisi Bölümleri*", Profesör Bergstrasser "*Türk Fonetiği*" adlı kitapları ile Hamit Zübeyr Bey'in *"Dil Tarihi Usuliyatı*" isimli eseri Macarcadan Türkçeye çevirdiği kitaplar üzerinde durmuştur (İkinci Türk Dili Kurultayı Zabıtları", s.22-23).

Gramer alanında yapılan çalışmalara değinmiş, tarihsel süreç içerisinde karşılaştırmalı dil bilgisini ele alan bir kitaba duyulan ihtiyacı belirtmiştir. Türkiye Türkçesi gramerinin hazırlanması gerekliliğinden bahsetmiştir ("İkinci Türk Dili Kurultayı Zabıtları", s.23)

Maarif Vekâletinin teklifi üzerine hükümetçe bir talimatname hazırlanmış ve söz derleme işi bir devlet görevi sayılmış, köylerde yazılan fişler ilk önce kaza merkezlerinde toplanıp sıraya konulmuş sonra vilayet merkezlerine gönderilmiştir. 1933'te TDTC merkezine gönderilmiştir. Temmuz 1934'te toplanan fişlerin sayısı 129.792'ye ulaşmıştı ("İkinci Türk Dili Kurultayı Zabıtları", s.24-25).

İkinci olarak köken itibariyle Türkçe olmayan 1382 (Arapça, Farsça) kelimeye karşılık bulunması için Mart 1933'te dil anketi başlatmıştır. 1.100 kelimeye ulaşılmıştır. Derleme bağlamında 125.988 kelime değerlendirilmiş bunlardan 35.357 tarama fişi yapıldığı söylenmiştir. Ayrıca yerli yabancı 150 kadar kitabın da incelendiği belirtilmiştir. Fişler kamuoyunun dikkatine sunulmuştur. Sonuç olarak "*Osmanlıcadan Türkçeye Söz Karşılıkları Tarama Dergisi*" hazırlandı. Burada 7572 fişin değerlendirildiği belirtildi. ("İkinci Türk Dili Kurultayı Zabıtları", s.26-28). Üçüncü olarak yabancı kelimelerin Türkçeleştirilmesi için yapılan çalışmalara değinilmiş temel hedef, yazı dilini yabancı kelimelerden kurtarmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir. Bilim, sanat, fen ve teknikte kullanılan kelimelere Türkçe karşılıklar bulunması gerekliydi. Bunun için kapsamlı bir çalışma yürütülmüş, iş bölümü yapılmıştı. Her *"çalışma kolundan"* gelen kelime raporları, listeler halinde bastırılarak konunun uzmanlarına ve öğretmenlere dağıtılmıştı. Kurultayda şimdiye kadar oluşturulan listelerin 1721 sayfa olduğu vurgulandı. Kelime sayısının ise 32.302'ye ulaşmıştı. Son kararı ise TDTC Genel Merkezi'nin vereceği İbrahim Necmi Dilmen tarafından ifade edildi ("İkinci Türk Dili Kurultayı Zabıtları"**,** s.29-33)

Dördüncü olarak *"Türk Lehçeler Lügati"* için yapılan çalışmalar ele alınmış *"Osmanlıcadan Türkçeye Söz Karşılıkları Tarama Dergisi"*nden edinilen tecrübelerle Türk Lehçeleri arasında kök birliği olduğu belirtilmiştir. Yeni Türkçe sözlük ve gramer kitabı için ise sözlük ve kelime komisyonlarının çalışma yapması beklenilmekteydi. TDTC'nin *"Türk Dili"* dergisi, Anadolu Ajansı, Ankara ve İstanbul radyolarından halka bilgilendirmeler yapılmaktaydı (" İkinci Türk Dili Kurultayı Zabıtları", s.33-37)

Türkçe ile Hint-Avrupa dilleri arasında ilişkinin ortaya konulması İkinci Türk Dili Kurultayı'nın kapsamı içerisindeydi. Alman Dilbilimci ve Türkolog Friedrich Giese Türkçenin Hint-Avrupa dilleri arasında olduğunu açıklamaya çalışmıştır ("İkinci Türk Dili Müzakere Zabıtları", s.49).

Ali Fuat Erden askeri alanda kullanılan kelimelerin öz Türkçeye çevrilmesi için yapılan çalışmalardan bahsetmiş, 1924 ve 1932 arasında basılan talimnamelere yüzlerce öz Türkçe kelimenin alındığını belirtmiştir. (İkinci Türk Dili Müzakere Zabıtları", s 75-79). *"Türk Cumhuriyeti Ordusunun dileği Türk Dili ile sevk ve idare, Türk Dili ile emir ve kumandadır. Türk ordusu yüreğiyle… olduğu kadar dili ile de Türk olmak istiyor. Büyük Başbuğumuzun öz dilimizi yabancı istilasından kurtarmak, dilimizden de yabancıyı söküp çıkarmak için*

açtığı savaşta zafer muhakkaktır" ("İkinci Türk Dili Müzakere Zabıtları", s.86-87) sözleri ile silahlı kuvvetlerde Türkçeye verilen önemi ifade etmiştir.

Dil Karşılaştırmaları Komisyonu'nun tutanağında; Türk Dili'nin Hint-Avrupa, Ural-Altay, Sami dilleri ve diğer birçok dil ile karşılaştırıldığı ifade edildi. Türkçenin yukarıda belirtilen dil aileleri ile köken olarak ilişkisi olduğuna şüphe olmadığı çıkarsamasında bulunuldu ("İkinci Türk Dili Müzakere Zabıtları", s.90-92)

Gramer Komisyonu; kendilerine iletilen dört tezi incelendiği; birinin elendiği, diğer üçünün ise şu konulara temas ettiği belirtilmiştir: Osmanlıcada nispet *"y"* nin Türkçe karşılığının ne olabileceği; *"men"* ve *"man"* ekinin görevleri; ekler ve kökler hakkındaki inceleme. Bunların genel gramer incelemelerinin yapılması için TDTC'nin Genel Merkez Kuruluna iletilmesine karar verildiği bilgisi paylaşılmıştır ("İkinci Türk Dili Müzakere Zabıtları", s.92).

Kelime Komisyonu ise; bildirilerin tamamının öz Türkçe üzerine temellendirildiği, "*Osmanlıcadan Türkçeye Söz Karşılıkları Tarama Dergisi*"nin çalışmalarının takdir edildiği, kelimelerin, kök ve eklerinin öz Türkçe olmasına ayrıca özen gösterildiği öğrenilmiştir. Bunların en kısa zamanda kitaplara aktarılarak, okullarda okutulması istenmiş ayrıca okul kitaplarında kelime kadroları oluşturulurken Osmanlı Türkçesindeki karşılığına bakılması tavsiye edilmiştir. Bununla birlikte bilimsel ifadelerde ise Fransızca, Almanca ve İngilizceden birisi seçilerek yazılabileceği söylenmiştir ("İkinci Türk Dili Müzakere Zabıtları", s.93-94).

Filoloji Komisyonu'nun tutanağında; Kurultayda okunmasına fırsat bulunamayan bildirilerin TDTC'nin Merkez Kurulu'na sunulduğu, TDTC Genel Sekreterliği'nin daha sonradan gerçekleştirmek üzere filoloji ve sözlük işlerine yönelik hazırladığı programın kabul edildiği, buna göre de uygulamaların yapılacağı ve kütüphaneler için yeni katalogların hazırlanması yönünde açıklamalara yer verilmiştir. ("İkinci Türk Dili Müzakere Zabıtları", s.94).

"Osmanlıcadan Türkçeye ve Türkçeden Osmanlıcaya karşılıklar kılavuzu" hazırlanırken bir de *"Söz Klavuzu"*nun hazırlanmasının ortaöğretimdeki öğrencilerin ihtiyaçları karşılanabilirdi. Resmi devlet yayınları ve devlet yayınlarının Türkçeleştirilmesinde TDTC'nde devlet teşkilatına yardımcı bir büro açılması da kararlaştırılmıştır. TDTC'nin çeşitli yazı ve kitap yarışmaları düzenlemesi istenmiştir. (İkinci Türk Dili Müzakere Zabıtları", s.97-98).

İkinci Türk Dili Kurultayı'ndan sonrasında söz derleme ile gramer çalışmaları devam etmiş ayrıca kitap tarama ve folklor araştırılmalarına ağırlık verilmiştir. Osmanlıca ve Türkçe karşılıklı cep kılavuzları oluşturulmuştur. Kelime türetme yoluna da gidilmiştir.

TBMM'nin 1 Kasım 1934'te 4. Dönem Dördüncü Yasama Yılı'nın açılış töreninde Atatürk, devlet tarafından yürütülen kültür politikasından bahsederken Türk tarihinin incelenmesi ve öz Türkçeye hak ettiği değerin verilmesi gerektiği üzerinde bilhassa durmuştur. (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, 4/XXV, 1 Kasım 1934).

Üçüncü dil kurultayı 24- 31 Ağustos 1936 tarihleri arasında *"Güneş Dil Teorisi"* bağlamında gerçekleştirilmiştir.

İbrahim Necmi Dilmen öncelikle 1935'e kadar yapılan çalışmaları değerlendirmiştir. Akademik çevrelerde Türkçe ile Hint-Avrupa ve Semitik diller arasındaki yakınlığın ispatlanmaya çalışıldığını söylemiş ancak bu araştırmaların Türkçenin dünya dilleri arasında *"yüksek ve hâkim yerini"* göstermeye yetmediğini vurgulamıştır. Dilmen'e göre yapılan araştırmalar Batı'da *"kaynağı meçhul olarak"* kabul edilen ifadeler, Türk Dili'ne ait olabilirdi (Üçüncü Türk Dil Kurultayı 1936, s.8-9).

Yazı ve konuşma dili arasındaki farklılıkları ortadan kaldırmak için İkinci Türk Dili Kurultayı'nda *"Osmanlıcadan Türkçeye Söz Karşılıkları Tarama Dergisi"*nin yanında "*Karşılıklar Klavuzu*" çıkarıldığı belirtilmiştir. "*Cep Klavuzları*" nda sekiz bin yedi yüz elli iki karşılığı verilmiştir (Üçüncü Türk Dil Kurultayı 1936, s.-12-14).

İbrahim Necmi Dilmen Güneş Dil Teorisi üzerine yoğun araştırmalar yapıldığını belirtmiş. Ahmet Cevat Emre'nin "*Ekler Lügatçesi*" ile *"Osmanlıcadan Türkçeye Söz Karşılıkları Tarama Dergisi"*ne değinmiştir. Besim Atalay'ın ise "*Ekler Dergisi*" hazırladığını söyledi. Ancak belirtilen çalışmalarda bir takım eksiklikler olduğunu ifade etti. Güneş Dil Teorisi üzerine çalışmalar sona erdikten sonra *"karşılaştırmalı cetveller"* hazırlanacağını belirtmiştir (Üçüncü Türk Dil Kurultayı 1936, s.15).

Etimoloji Kolu ise çeşitli Türk lehçeleri üzerinde incelemeler yapmış, Rusçadan çevirilere başlanmıştı. (Üçüncü Türk Dil Kurultayı 1936, s.16) Pekarsiki'nin üç ciltlik Yakut Dili Lügatı, Zolotnisky'nin Çuvaş Söz Kökleri Lügatı, Verbitski'nin dört Altay Aladağ Türk Lehçeleri Lügatı, Zaharof'un Mançu Lügatı, Prof. Marr'ın Dillerin Yayılması ve Türk Dilinin Ana Vatanı, Uhantey'in Çuvaş Grameri, Radloff'un dört ciltlik Türk Lehçeler Lügatı Denemesi ve Türk Dillerinin Morfolojisi'ne Giriş, Macarcadan Paasonen'in Çavuş Lügatı, Nemeth Gyula'in En Eski Yakut Fonetiği, Bang'ın Türk İstifham Zamirleri ve Sekiz Yükmek, Hommel'in Sümer Dilinin Hısımlığı Meselesi, Castern'in Koybal ve Karagaş Grameri" tercümelerinden faydalanılarak "Türk Lehçeleri Lügatı" hazırlanmıştır (Üçüncü Türk Dil Kurultayı 1936, s.17-18).

Terim çalışmalarındaki amaç ise Fransızca başta olmak üzere farklı dillerdeki bilimsel terimlere Türkçe karşılık bulmaktır. Gramer ve sentaks konusunda ise belirli bir seviyeye gelinmişti. Konuşma dilinin cümle kuruluşundaki yeri incelemek üzere "*konuşma dili sentaks anketi*" yapılmaya başlanmış bu bağlamda dört bin yüz yirmi yedi fiş toplanmıştı. (Üçüncü Türk Dil Kurultayı 1936, s.22-23).

1934 ile 1936 arasında Osmanlıcadan Türkçeye, Türkçeden Osmanlıcaya cep kılavuzları iki defa basılıp yurt çapında dağıtıldığı, Hüseyin Namık Orkun'un "*Eski Türk Yazıtları*" adlı eserinin bastırıldığı, Veled İzbudak'ın "*Elidrâk Lisan'il Etrak*" adlı çalışmasındaki Türkçe kelimelerin toplandığı, Kutadgu Bilig'in basımını gerçekleştirmek için ön hazırlıklara başlandığı, Fuat Köseraif'in *"Mani el yazıları"*, Şükrü Akkaya'nın "*Türk Fonetiği*" adlı eserleri de çevrilen ve yayımlanan çalışmalar arasındadır.

Temel amaç Türkçenin en eski medeniyet dillerinden biri olduğu ve diğer dünya dillerine ise kaynaklık ettiğini orta koymaktı. Bu doğrultuda yerli ve yabancı birçok bilim insanı bildiri sunmuştur.

Atatürk'ün dil anlayışını; *1932-1934 arası aşırı özdeşleştirmeci ve tasviyecilik dönemi*, *1934-1936 arası özdeşleştirmeci ve tereddütçülük* ve *1936-1938 Güneş Dil Teorisi'nin ortaya atıldığı dönem* olarak üç devrede değerlendiren araştırmacılar mevcuttur (Sertkaya, 1969, s.119). Bazı kaynaklarda Güneş Dil Teorisi'ne yönelik ilk adımların 1920'lerde atıldığını ve Mustafa Kemal tarafından 1930'lu yıllarda geliştirildiği bilgisi yer almaktadır (Bozdoğan, 2007, s.121).

Dil planlamasının ilk aşaması olan hangi dilin resmi veya ulusal dil olarak kullanılacağının belirlendiği dil seçimi noktasında doğal olarak İstanbul ağzına dayalı Türkçe belirlenmiş Lozan Anlaşması Madde 40; "Giderlerini ödeyerek her türlü kurum (her türlü hayır kurumlarıyla, dinsel ve sosyal kurumlar, her türlü okullar ve buna benzer öğretim ve eğitim kurumları) kurmak, yönetmek, denetlemek, buralarda kendi dillerini kullanmak ve ayinlerini yapmak konusunda eşit haklar"; Madde 41/1-2; "*Oturdukları il ve ilçelerde, ana dillerinde öğrenim yapabilmeleri için, çeşitli bütçelerden (devlet, belediye vd.) hakkaniyete uygun pay alma hakkı*" göre azınlıklara dillerini kullanma hakkı tanınmıştır.

Dil seçiminden sonra veri toplama süreci başlamıştır. İlk üç Kurultayda *düzenleme* (codification) süreci gerçekleştirilmiştir, yani dilin gelişmesi için Türkçe sözlüklerin ve gramer kitaplarının hazırlanması, yazım ve imla kuralları tartışılmıştır. İlk üç kurultayda da dilin sözdağarcığının yeni kelime ve deyişlerle genişletildiği modernizasyon süreci de çok yoğun geçmiştir.

Ancak dili konuşanların toplumun bir parçası olarak kabul edilmesi için Türkçeyi devletin dili olarak kabul edilmesi yeterli değildir. Eğitim aracılığıyla bu dilin yaygınlaştırılması, geliştirilmesi de gerekliydi. Edinim planlaması dahilinde de cumhuriyetin ilk yıllarında oldukça verimli çalışmalar yapılmıştır.

Edinim Planlaması

Okuryazarlık, ulusal standardın ulusal topraklarda yayılmasını sağlar. Çünkü yazılı dil sözlü dilden daha kolay standartlaştırılabilir ve izlenebilir. Edinim planlaması, vatandaşları "ulusal" veya "resmi" olarak adlandırılan dillerde etkin kılmak için oluşturulmuş politikaları ve stratejileri tanımlamak için kullanılır.

15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan Maarif Kongresi, 1924 yılında yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1925 tarihinde kurulan Millet Mektepleri, 1 Haziran 1937'de çıkartılan "Köy Eğitmenleri Kanunu", 17- 29 Temmuz 1939'da gerçekleştirilen Birinci Maarif (Eğitim) Şûrası, 17 Nisan 1940'ta 3803 sayılı yasa ile açılan Köy Enstitüleri bu yolda atılan ilk adımlardır.

Atatürk'e göre "Türkiye Cumhuriyeti kuran Türkiye halkına Türk milleti denir". 17 Şubat 1931'de Adana Türk Ocağı'nda yaptığı konuşmada da "Türk demek, dil demektir." ve "Türk milletindenim diyen insanlar her şeyden evvel ve mutlaka Türkçe konuşmalıdır. Türkçe konuşmayan bir insan Türk harsına, camiasına mensubiyetini iddia ederse buna inanmak doğru olmaz" demiştir. İstanbul Üniversitesine bağlı bir "Dil Okulu" açılması, halkevlerinde "Edebiyat ve Türk Dili Kolları" kurularak köylere kadar uzanan araştırma ve soruşturmalarla yeni sözcüklerin taranması, hep bu hedef doğrultusunda alınmış kararların sonucudur. TBMM kararı ile yapımına başlanılan Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinin amacı Asya'daki Türklerin hem tarihini hem coğrafyasını hem dilini çok iyi öğrenmiş bir neslin yetişmesi içindir.

Türk milli eğitimi, bir Türk vatandaşı olmak eğitimi olarak kurgulanmıştı. Orta mektebi bitiren her öğrenci, iyi bir Türkçeye sahip olmalı, Türk edebiyatını öğrenmeli ve Sümerlerden itibaren birbiriyle bağlantılı olarak Türk ulusunun tarihini bilmeliydi. Ulusal eğitimi herkese ulaştırmak ve ilk olarak Türkçeyi yaymak ve Türk vatandaşlığı duygusunu teşvik etmek amaçlanmıştı.

Sonuç

Dil politikasını "bir toplumdaki dillerin statü, kullanım, alan ve bölgeleriyle bu dili konuşanların haklarına ilişkin görüş, ilke ve kararlar dizisi" olarak gören anlayışa göre de söz konusu dönemde 1926'da 805 Sayılı İktisadi Müesseselerde Mecburi Türkçe Kullanılması Hakkında Kanun; 1928'de 1353 Sayılı Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanunu örneklerinde görüleceği üzere somut adımlar atılmıştır.

Dil politikacılarının sonucunda ortaya çıkan "maddi planlama" (dil mühendisliği) bağlamında iletişimden kaynaklı sorunları giderme adına 1938'e kadar Dil Kurultaylarında yazma sistemleri, imla kılavuzları, sözlükler, dilbilgisi vb. konularda çalışmalar yapılmıştır.

"Statü planlaması" ise bir dilin "ulusal ya da resmi dil olarak kullanılması ya da başka bir işlevde kullanılacağının belirlenmesini içermektedir ki çalışmamızın başında değindiğimiz anayasa ile kamusal alanda sadece Türkçenin kullanılması kararını görüyoruz.

Siyasi otoritenin müdahalesini milli birliğin sağlanmasına ve ekonomik şartlara bağlayabiliriz. Fishman (1979, s.11-24) dil politikasını; dil akademileri, dil kurulları/heyetleri, dil komiteleri, yazarlar, eğitimciler, sözlük derleyicileri, uzmanlar veya din adamları vb. kişi ve kuruluşların belirlediğini ifade etmektedir ki başta belirttiğimiz gibi dil kurultaylarının katılımcılarının meslek itibariyle çeşitli alanlardan geldiği görülmüştür.

Osmanlı İmparatorluğu döneminde resmi dil her ne kadar Türkçe olsa da egemenliği altındaki coğrafyalarda çokkültürlü bir politika izlenmiştir. Ancak çokdilli politikaların farklı türleri olduğu gibi, başka alanlardaki politikalarla desteklenmesi gerektiği de bilinmektedir. Mesela Osmanlı döneminde uygulanan dil politikası ile Sovyetler döneminde uygulanan çok

dillilik politikası birbirine tamamen zıttır. Ruslar çok dilliliği ideolojik amaçlara ulaşmak için bir araç olarak görmüş, ancak Rusçanın hem sosyal alanda hem de resmi alanda tam bir hâkimiyet kurduğu hatta Türk lehçeleri açısından bakıldığında ciddi oranda anadili kaybına neden olduğu bilinmektedir.

Türkler Asya'dan Balkanlar'a Anadolu'dan Afrika'ya oldukça geniş bir alanda yaşamalarına rağmen Türkçeyi bu coğrafyanın yegâne dili haline getirmek gibi bir politika takip etmemişlerdir. Çeşitli dinlerle, dillerle, kültürlerin bir arada yaşaya kalmasını sağlamışlardır. Türklerin hâkim olduğu coğrafyalarda Türkçeden dolayı herhangi bir dil ölümüne rastlanmazken, Rusların egemen olduğu coğrafyalarda Türk dillerinden bazılarının yok olması bazılarının tehlikedeki diller arasına girmesi iki milletin takip ettiği iki farklı dil politikasının sonucunu göstermektedir. Asya, Afrika, Amerika gibi coğrafyalarda da egemen güçlerin dil politikalarının etkileri olarak dil ölümlerine rastlanmış veya yok olma sınırına gelmiş dilleri görmekteyiz.

Kısaca dilin şekil ve işlevlerine siyasi otoritenin müdahalesini anlatmak diye tanımlanabilecek dil politikasının bizdeki gelişimine bakıldığında cumhuriyetin ilk yıllarında öncelikle statü planlaması (anayasada resmi dil olarak yer alması ve Türkçenin korunması, yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi) alanında devletin faaliyetler yürüttüğünü söyleyebiliriz. Korpus planlaması içerisinde yer alan grafikleştirme (alfabe değişimi) yapılmış, akabinde standartlaştırma (imla kılavuzu) ve modernleştirme (sözlükler) faaliyetlerine geçilmiş ve bu iki alandaki çalışmalar günümüzde de devam etmektedir.

Sonuç olarak ulus inşa sürecinde izlenen bu politikalarının anahtar rolünü oynayanlardan biri, belki en etkilisi dil politikaları olmuştur. Dil planlaması üzerinden toplum planlaması yapılması da bu sebepledir. Bir dili konuşma aynı dili konuşan başkalarıyla aynı gerçekliği paylaşma anlamına gelmektedir. Bu da ortak kimliğin oluşmasında büyük rol oynamaktadır. Cumhuriyetten günümüze ortak kimlik oluşturmada Türkçe ile belli bir mesafe kaydedilmiş ancak istenilen noktaya gelinememiştir.

Kaynakça

Acar, İ. (2011). *Devlet dili Türkçe, resmi ve resmi dil, Karamanoğlu Mehmet Bey'den önce ve sonra.* http://www.egitimkutuphanesi.com/devlet-dili-turkce-resmi-ve-resmi-dil-karamanoglu-mehmet -beyden-once-ve-sonra/

Acar, İ. (1983). *Dilimiz Atatürk ve sonrası.* Balıkesir: İnce Matbaacılık.

Açık, F. (2014). Dil politikaları bağlamında Türkçenin öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi* (s.593-594). Ankara: Grafiker Yayınları.

Açık, F. ve Vargelen, H. (2014). Eğitim, dil ve Türkçe. *Türk Eğitimi Özel Sayısı. Yeni Türkiye, 10* (58).

Akalın, Ş. (2007). Yetmiş beş yılda Türk Dil Kurumu. *Dil ve Edebiyat Dergisi,* (667), 1-59.

Akbulut, O. (2012). Resmi dil ve anayasalarda düzenlenişi, *TBB Dergisi,* (102).

Aksoy, Ö. A. (1973). *Cumhuriyetin 50. yılında gelişen ve özleşen dilimiz.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000 M.S. 2009)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Arat, R. (1966). *Dil meseleleri ve Türk dili.* Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Atay, A. ve diğerleri. (2011). *Atatürk'ün dil yazıları*. Ankara: Genelkurmay Başkanlığı Yayınları.

Banguoğlu, T. (1987). *Dil bahisleri.* İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.

Bingöl, Y. (2004). Kimlik tartışmaları ışığında Türk dil politikası. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 59(1),* 27-58.

Dilaçar, A. (1962). *Devlet dili olarak Türkçe*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ercilasun, A.B. (1993). *Dilde birlik*. Ankara: Ecdad Yayınları.

Fishman, J.A. (1979). *Bilingual education, language planning and English. EnglishWorld-\Vide, 1* (1).

Gürbüz, F. (2008). Türk dilini koruma ve geliştirmede mutabakat noktaları. *Turkish Studies, 3*(2).

Hatipoğlu, V. (1981). *Ölümsüz Atatürk ve dil devrimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

İmer, K. (2001). *Türkiye'de dil planlaması Türk dil devrimi.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

İnal, K. (2012). *Dil ve politika*. Ankara: Ütopya.

Karahan, L. (1999). Atatürk dönemi dil kurultaylarında Türk dünyası. *Türk Dili*, (574), s.845-883.

Karakaya, Ş. (2007). *Dil gelişimi ve dil politikası.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Kapulan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve Köy Enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi,* (26). 172-194.

Kürkçüoğlu, F. (2001). Birinci Türk Dil Kurultayı gençler daha güzel konuşsun diye. *Popüler Tarih*, (*Eylül*), s.88.

Korkmaz, Z. (1963). *Türk dilinin tarihi akışı içinde Atatürk ve dil devrimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Korkmaz, Z. (1996). *Atatürk'ün düşünce sisteminde Türk dilinin yeri.* Uluslararası Türk Dili Kongresi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Lewis, G. (2004). *Trajik başarı: Türk dili reformu.* Gelenek Yayınları.

Nekvapil, J. (2011). The history and theory of language planning. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning - 2*. New York: Routledge

Özdemir, E. (1980). *Dil devrimimiz*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özerdim, S. N. (1998). *Yazı devriminin öyküsü*. Ankara: Yenigün.

Sakaoğlu, S. (1999). İkinci Türk Dil Kurultayı (18-23 Ağustos),Üçüncü Uluslararası Türk Dili Kurultayı, (Ankara 1999), s.16. http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_ content&id=274:Tarihce

Sencer, M. (1988). Uluslararası kültürel işbirliği ilkeleri bildirgesi, Belgelerle İnsan Hakları, İstanbul: Beta Yayınları.

Sertkaya, O. F. (1969). Atatürk'ün dil politikası. İkinci Türk Dili Kongresi ve Akademi. http:// www.tdk. .org.tr/index.php?option=com_ content&id=274:Tarihc

Schiffman, H. (1996). *Linguistic culture and language policy.* Routledge.

Turan, O. (1969). *Selçuklular tarihi ve Türk İslam medeniyeti.* İstanbul: Turan Neşriyat.

Yalçın Yılmaz, M. (2013). *Türk dil planlaması bağlamında Türk dil kurumu.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.

TC Anayasası, 1924, http://www.anayasa.gov.tr /Mevzuat/ Anayasa1924)

_____(1933). Birinci kurultaydan sonra ilk çalışmalar. *Türk Dili Tetkik Cemiyeti Bülteni*, (Temmuz 3), s.1.

_____ (1934). Millet Meclisi Tutanak Dergisi, 4/XXV, 1 Kasım 1934.

İranlılara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ortak Edebî Unsurlardan Yararlanma

Using the Mutual Literary Elements in Teaching Turkish as a Foreign Language to Persians

Önder ÇANGAL

Öğr. Gör., Gaziantep Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Umut BAŞAR

Öğr. Gör. Dr., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

Öz

Bin yıldan uzun süredir aynı kültürel coğrafyada komşuluk ilişkileri sürdüren Türkler ve İranlılar arasında zaman içerisinde dilden müziğe, edebiyattan mimariye birçok alanda kültürel ortaklıklar kurulmuştur. Kültür aktarımı yabancı dil öğretiminin önemli bir boyutudur ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların kültürel yakınlık nedeniyle Türkçe öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve süreç içerisinde motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Kültürün önemli bir parçasını teşkil eden edebî eserlerde Türk ve İran kültürü arasındaki ortak kültürel motiflerin veya şahısların tespiti ve bunların dil öğretim sürecinde kullanılması kuşkusuz İran'da yabancı dil öğretimine faydalı olacaktır. Bu bağlamda çalışmanın amacı Türk ve İran edebiyatındaki ortak edebî unsurların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl kullanılabileceğinin belirlenmesidir. Çalışmada yöntem olarak doküman analizi kullanılmıştır. Türk ve İran edebiyatına ait eserlerden hareketle iki ülke arasındaki ortak edebî unsurlar belirlenmiş, öğretim sürecinde ortak edebî unsurların nasıl kullanılabileceğine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: *yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, İran, kültür, ortak edebî ürünler.*

Abstract

The cultural partnerships between Turkish and Persian people have occurred in various fields such as language, music, literature, architecture since they have been neighbor countries in the same cultural geography for more than 1000 years. It is clear that the cultural transfer is an important dimension of foreign language teaching and it is seen that the Persian people that learn Turkish as a foreign language gain a positive attitude towards Turkish learning and their motivation level is very high in this process because of the cultural proximity. It will be highly useful to analyze the mutual cultural patterns or subjects between Turkish and Persian cultures in the literary works which form an important part of culture and to put them into practice during the process of foreign language teaching in Persia. In this context, the aim of this research is to examine how to use the mutual literary elements in the Turkish and Persian literatures during the process of teaching Turkish as a foreign language. The document analysis method was used in the study and the mutual literary elements between two countries were determined by examining the works belonging to Turkish and Persian literatures. The suggestions on how to use the mutual literary elements during the teaching process were given at the end of the research.

Keywords: *teaching Turkish as a foreign language, Persia, culture, mutual literary elements.*

Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreci gerek yurt içi gerekse yurt dışında farklı kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Bu kurum ve kuruluşlar öğretim süreçlerinde genellikle kendi kaynaklarını ve süreç içerisinde kendi geliştirdikleri öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaktadır. Dil öğretim süreçlerine yön veren kurumlar arasında anlayış farklılıkları olmasına rağmen öğretim programlarında değişmeyen en önemli şeylerden biri dilin kültürel boyutlarının aktarılmasına gösterilen önem olarak dikkat çekmektedir.

İnsanlar çeşitli amaçlarla yabancı bir dil öğrenmek istemektedir. Bireyler çoğu zaman para kazanma, iş bulma, kaliteli bir eğitim alma gibi ihtiyaçlar doğrultusunda dil öğrenmeye yönelirken zaman zaman da kendini geliştirme, yeni bir toplumu tanıma gibi etkenler kişiyi yeni bir dil öğrenmeye yöneltebilmektedir. Dil, bireyler arasında iletişimi sağlamakla birlikte toplumların kültürel mirasının nesilden nesle aktarılmasına da yardım etmektedir.

Bugün bir insan yeni bir dil öğrenmeye başladığında hedef dilin kültürünü de yakından öğrenmeye ve tanımaya başlamaktadır. Bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde kendisini kültürlenme süreci içerisinde bulan bireyler, daha sonra hedef kültür ile kendi kültürü arasında ortaklıkları ve farklılıkları keşfetmeye başlamaktadır. Yeni bir kültürü tanımaya başlayan insanlar bazen tanıdığı kültürün kendi kültürüne ne kadar uzak olduğunu düşünmekte, bazen de hedef kültüre ilişkin ön yargıları kırılarak aslında o toplumun kendilerine ne kadar benzer olduğunu görmektedir. Bu durum bireylerin dil öğrenme ihtiyaçlarına da etki etmektedir.

Komşuluk ilişkilerimizin oldukça gelişmiş olduğu İran'da, her yıl binlerce İranlı çeşitli kurumlar aracılığıyla Türkçe öğrenmektedir. İran'da Türkçe öğretimine bu denli ilgi olmasının en önemli nedenlerinden biri Türk ve İran kültürü arasındaki yakınlıktır. Bin yıldan daha uzun bir süre aynı kültürel coğrafyada komşuluk ilişkileri sürdüren Türkler ve İranlılar arasındaki etkileşim, zaman içerisinde dilden müziğe, edebiyattan mimariye birçok noktada kültürel ortaklılar meydana getirmiştir. Bilindiği üzere kültür aktarımı yabancı dil öğretiminin önemli bir boyutudur ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların kültürel yakınlık nedeniyle Türkçe öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve süreç içerisinde motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Temizel, 2007; Boylu, 2014; Özden, Boylu & Başar, 2017).

Dil öğretimi üzerine yapılan çalışmalar dil öğretim süreçlerinde kültürel unsurların öğretiminin önemli olduğunu ve öğretim süreçlerinde kültürel ortaklıklara yer verilmesinin öğretime olumlu etki ettiğini ortaya koymaktadır (Çangal, 2012; Okur & Keskin, 2013; Kutlu, 2014; Gün, 2015). Bu nedenle kültürün önemli bir parçasını teşkil eden edebî eserlerde, Türk ve İran kültürü arasındaki ortak kültürel motiflerin veya şahısların tespit edilmesinin ve bunların dil öğretim sürecinde kullanılmasının İran'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada Türk ve İran

edebiyatındaki ortak edebî unsurların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl kullanılabileceği meselesi ele alınmaktadır.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürün Yeri

Bireyin doğumundan itibaren içinde bulunduğu toplumda bilerek veya farkında olmadan edindiği davranış, yaşam ve konuşma şekli kültürü oluşturmaktadır. Kültür, toplumun bir parçasıdır. Kültürün genel anlamda iki boyutu vardır. İlki topluma ait olan sanat eserlerini, edebiyatı ve günlük yaşamla ilgili unsurları kapsar. İkincisi ise toplum üyelerince paylaşılan davranış biçimlerini, inançları ve düşünme şekillerini kapsamaktadır (Çakır, 2011). Demir'e göre "Kültür, bir millet veya topluluğa özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünüdür. Tarihî ve toplumsal gelişme süreci içerisinde yaratılan maddi ve manevi değerlerin tamamıdır" (2010). Toplumlar arasında benzerlikler ve ortaklıklar bulunmakla birlikte genellikle toplumları birbirinden ayıran ve millî bir kimlik göstergesi olma özelliği taşıyan kültürün kendisini hissettirdiği bir diğer unsur dildir. "Dil insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle kurdukları anlaşma; düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan bir anlatım aracıdır" (Türk Dil Kurumu, 2009).

Diller ve ögeleri bir çağdan ötekine geçe geçe geldiğinden, geçmişin şimdiki zamana etkileri kültürün en derinlerine kadar işler. Dil aynı zamanda düşünme ve duyma biçiminin bir kavrayış şeklidir. Bütün bunlar, yani ulusun düşünme ve duyma biçimi, nesneleri kavrayış şekli, karakteri diline etki yapmadan ulus üzerine etki yapamaz (Akarsu, 1998). Bu yönüyle dil insanlar arasında haberleşmeyi sağlayan temel bir araç olmasının dışında bir milleti oluşturan temel unsurlardan biri olarak dikkat çekmektedir. Toplumların hayatında böylesine aktif bir role sahip olan dil, kültür transferi ve kültürel ilişkilerde önemli bir paya sahiptir. Bu konu, özellikle yabancı dil öğretimi ve öğrenimi sürecinde daha çok hissedilmektedir. Dil ve kültürün ayrılmaz bir şekilde birbiriyle bağlantılı olması yabancı dil öğretiminde gün geçtikçe dikkat edilen ve üzerinde önemle durulan konulardan biri hâline gelmiştir (Çakır, 2011).

Günday (2013) bir dilin ölçünlü dil çerçevesinde yer alan belli yapısal kullanımlarını öğretmenin ve öğrenmenin yeterli olmadığını, dilin bir kültür ürünü olduğu gerçeğinden hareketle o dilde farklı kültürlere göre değişen sosyodilsel kullanımları da öğretmek ve öğrenmek gerektiğini belirtmektedir. Bu sayede öğrenci kültürel dokuya ait bağlamlarda dili nasıl kullanacağını öğrenecek ve dili daha rahat kullanacaktır. Örneğin birisi yeni bir şey aldığında "Güle güle kullan." veya bir yakınını kaybettiğinde "Başın sağ olsun." kullanımlarını öğrenciye verirken kullanımın kültürel alt yapısını da vermek önemlidir. Kültür aktarımı dil öğreticisi tarafından bilinçli bir şekilde verilmese bile "Türkçeyi öğrenen kişi yabancı dilin yanı sıra örf ve âdetleri de öğrenir. Türkçe öğreticisi hangi yöntemi kullanırsa kullansın öğrenciye dil unsurlarının yanı sıra kültür unsurlarını da vermelidir" (Çangal, 2012).

Tomalin ve Stempleski (1993; akt. Er, 2006) dil öğretimi sırasında kültür ögelerinin aktarılmasının yedi amacı olduğunu belirtmektedir. Buna göre öğrenicilerin;

- Her insanın davranışında kültürün etkisi olduğunu anlamalarına,
- Yaş, cinsiyet, sosyal sınıf gibi değişkenlerin insanların konuşmalarında ve davranışlarında etkisi olduğunu anlamalarına,
- Hedef kültürdeki ortak durumlarda görülen ortak davranışların farkına varmalarına,
- Bazı sözcük ve tümceciklerin kültürün bir sonucu olarak hep aynı biçimde birbiri ardına geldiğinin farkına varmalarına,
- Hedef kültürle ilgili genellemeleri nesnel bakış açısıyla değerlendirmelerine,
- Hedef kültürle ilgili bilgi toplama becerilerinin gelişmesine,
- Hedef kültürle ilgili meraklarını uyandırmaya ve onların o kültürdeki insanlara empati duymalarını sağlamaya yardımcı olmaktır.

Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlanması için temel oluşturan "Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi", dil öğrenenlerin bu dilde bildirişimsel gereksinimlerini karşılamak için neler yapmaları ve öğrenmeleri, hangi bilgi ve yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı olarak betimler. Yapılan betimlemeler hedef dilin kültür boyutunu da kapsamaktadır.

Dil öğretim süreçlerinde kültürün yeri, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde "Sosyokültürel Bilgi" başlığı altında şu şekilde ele alınmaktadır:

> Bir dilin konuşulduğu bir toplumun ve bir topluluğun veya toplulukların kültürüyle ilgili bilgi, aslında mevcut dünya bilgisinin bir kısmını oluşturur. Fakat dil öğrenenin bu bilgilere özel olarak dikkat etmesi gerekir; çünkü özellikle de bunlar diğer bilgilere göre büyük ihtimalle öğrenenin daha önceki deneyim alanının dışında kalmış ve hatta basmakalıp düşüncelerle zedelenmiş olabilir (Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, 2013).

Buna göre dil öğretimi süresinde kültürel unsurların edinimine dil öğrenicisi tarafından da dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Çerçeve metin ayrıca Avrupa toplumu ve kültürü özelliklerinin aşağıdaki başlıklarla ilişkilendirilebileceğini ifade etmektedir:

1. Günlük yaşam, örneğin;
   - yeme ve içme, öğünler, sofra kültürü,
   - bayramlar,
   - çalışma zamanları ve alışkanlıkları,
   - boş zaman uğraşları (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya).
2. Yaşam koşulları, örneğin;
   - yaşam standardı (yöresel, sınıfa özel ve etnik farklılıklarıyla),

- ev ortamı,
- sosyal güvence.

3. Kişiler arası ilişkiler (güç ve dayanışmaya dayanan ilişkileri de içerir), örneğin, aşağıdakilerle ilişkili olarak;
   - bir toplumun sınıfsal yapısı ve sosyal gruplar arasındaki ilişkiler,
   - farklı cinsiyetler arası ilişkiler (erkek/kadın; yakınlaşma derecesi),
   - aile yapıları ve ilişkileri,
   - nesiller arası ilişkiler,
   - iş ortamındaki ilişkiler,
   - toplum ve polis, idare vb. arasındaki ilişkiler,
   - etnik ve diğer halklar arasındaki ilişkiler,
   - politik ve dinî gruplar arasındaki ilişkiler.
4. Aşağıdaki etmenlere bağlı olarak değerler, inançlar ve tutumlar
   - sosyal sınıf,
   - meslek grupları (akademisyenler, yönetim, memur, eğitimli ve eğitimsiz işçiler),
   - varlık (kazanılmış ya da miras yoluyla),
   - yöresel kültürler,
   - güvenlik,
   - kurumlar,
   - gelenek ve sosyal dönüşüm,
   - tarih, özellikle önemli tarihî kişilikler ve olaylar,
   - azınlıklar (etnik, dinî),
   - millî kimlik,
   - başka ülkeler, devletler, halklar,
   - politika,
   - sanat (müzik, güzel sanatlar, edebiyat, tiyatro, popüler müzik ve şarkılar),
   - din,
   - mizah.
5. Beden dili: Beden dilini yönlendiren toplumsal alışkanlıklara ilişkin bilgi, dili kullananların/öğrenenlerin sosyokültürel yeterliğinin bir kısmını oluşturur.
6. Sosyal gelenekler, örneğin ev sahibi ve misafir ilişkilerine dayanarak;
   - dakiklik,
   - hediyeler,
   - giyim,

- içecekler, öğünler,
- davranış, sohbet kuralları ve tabular,
- ziyaret süresi,
- vedalaşmak.

7. Aşağıdaki alanlarda geleneksel davranışlar
   - dinî gelenekler,
   - doğum, evlenme, ölüm,
   - halka açık toplantılarda ve törenlerde seyircilerin davranışları,
   - kutlamalar, festivaller, dans ortamı, diskotekler vb. (Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, 2013).

Dil öğretim süreçlerinde kültürel unsurların öğretimine önem veren Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin üzerinde durduğu bir diğer önemli husus da "kültürlerarası bilinç"tir. Kültürlerarası bilinç, kişinin "köken ülkesinin dünyası" ile "hedef dil topluluğunun dünyası" arasındaki ilişkilerin (benzerlik ve farklılıklar) bilgisi, bilinci ve anlayışından doğar. Kültürlerarası bilinç her iki dünyanın yöresel ve sosyal farklılıklarının bilincinde olmaktır. Dil öğrenenin ana dilin ve ikinci dilin konuşulduğu kültürlerin yanı sıra daha başka kültürlerin de olduğu bilinciyle bu bilinç daha da gelişir. Bu geniş bakış açısı, kişinin her iki dünyayı da daha büyük bir çerçevede değerlendirmesine yardımcı olur.

Bu düşünceden hareketle dil öğretim süreçlerinde bireylerin hedef dilin kültürünü tanımasının ve kültürlerarası bilinçlerinin geliştirilerek toplumlar arasındaki ortak kültürel unsurlardan faydalanmanın yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı Türk ve İran edebiyatındaki ortak edebî unsurları tespit etmek ve bu unsurların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinde nasıl kullanılabileceğine yönelik öneriler sunmaktır.

Yöntem

Araştırmada yöntem olarak doküman analizi kullanılmıştır. "Doküman analizi araştırmanın hedeflerine yönelik verilere ulaşmada dokümanların incelenmesi ile gerçekleşmektedir" (Çepni, 2010; aktaran, Aydoğdu, Karamustafaoğlu & Bülbül, 2017). Bilgi toplama yöntemi olarak kullanılan doküman analizi Forster'ın (1994; aktaran Yıldırım & Şimşek, 2008) belirttiği gibi sırasıyla dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, verileri analiz etme ve veriyi kullanma adımlarından oluşmaktadır. Çalışmada Türk ve İran edebiyatına ait eserler ele alınarak eserlerden hareketle iki ülke arasındaki ortak edebî unsurlar belirlenmiştir.

Bulgular

İranlılara Türkçe Öğretiminde Ortak Edebî Unsurlar

Türkiye ve İran'ın coğrafi yakınlığı edebiyatlarına da etki etmiştir. İran edebiyatına ait eserler incelendiğinde Türk edebiyatında da yer alan isimlere rastlamak mümkündür. Çalışma kapsamında Türk ve İran edebiyatına ait eserler incelenmiş ve ele alınan eserlerden hareketle iki ülkenin edebiyatında yer alan ortak isimler belirlenmiştir. Buna göre çalışmanın bu bölümünde Keloğlan, Nasrettin Hoca, Zaloğlu Rüstem, Hüsrev ile Şirin ve Leyla ile Mecnun karakterlerine yer verilmiştir.

Keloğlan

Keloğlan, haksızlıklara ve adaletsizliklere karşı gelen zeki bir halk tipi olarak gerek Türk Edebiyatında gerekse de Fars Edebiyatında yer almaktadır. Bu tip Fars Edebiyatında "Hasan Keçel" olarak anılan bir masal karakteridir. "Keloğlan tipini taşıyan masallarda varlığını masal türünün yanında başka türlerde de sürdürmektedir. Keloğlan bir kahraman olarak metinler arası ilişkiler bağlamında masallardan filmlere, tiyatrolara, operalara, karikatürlere, çizgi filmlere geçerek farklı formlarda karşımıza çıkmaktadır. Böylece değişen sosyal şartlarda kültürel ögelerin yanı sıra, içerik olarak, günümüz insanını ilgilendiren çağdaş konuları da barındırarak varlığını devam ettirmektedir" (Arı & Eken, 2017). Keloğlan hem Türkiye'de hem İran'da oldukça sevilen bir masal kahramanıdır ve Türk Edebiyatı ile Fars Edebiyatındaki Keloğlan masalları olay örgüsü, içerik ve şekil bakımından neredeyse birbirinin aynısıdır.

Tembelliği ve zekâsıyla tanınan Keloğlan'ın yaşadığı maceralar Türkiye'de olduğu gibi İran'da da sinema perdesine aktarılmış böylelikle bu halk kahramanı yalnızca çocuklara hitap eden masalsı anlatının ötesine çıkmıştır. Keloğlan, İran ve Türkiye arasındaki kültürel ortaklığın bir diğer göstergesidir. İran'da ders kitaplarında yer alan Keloğlan masallarının İranlılara Türkçe öğretmek üzere kullanılacak ders materyallerinde yer alması hedef kitlenin derse ilgisini artıracaktır. Bu ortak masal karakterinin masalları Türkçe öğretim kitaplarında dinleme ve okuma metni olarak kullanılmaya oldukça elverişlidir.

Nasrettin Hoca

Nasrettin Hoca fıkraları hem Fars Edebiyatında hem de Türk edebiyatında sevilen edebî unsurlardan biridir. Fars Edebiyatında "Molla Nasrettin" ismiyle geçen Nasrettin Hoca Türk Edebiyatı'nda olduğu gibi nüktedan, zeki, hazırcevap ve akıllı bir halk bilginidir. Fars kaynaklarına göre gerçek mi yoksa efsanevi halk kahramanı mı olduğuna ilişkin tartışmalar kesin olarak sonlanmamış olsa da Timur Dönemi'nde yaşadığı varsayılan bir kadı ve din görevlisi olduğuna ilişkin görüş yaygındır. Türkiye'de olduğu gibi İran'da da ilköğretimden yükseköğretime kadar ders kitaplarında yer alan Nasrettin Hoca fıkraları gündelik hayatın bir parçası durumundadır.

> "Gerek Türk kültür unsurlarının verilmesi yönüyle gerekse Türkçenin söz varlığını zenginleştirici bir unsur olması sebebiyle Nasrettin Hoca fıkralarının yabancılara Türkçenin öğretiminde çok önemli bir işlevi vardır. Nasrettin Hoca fıkralarının kısa olması ve çarpıcı sözler içermesi, dil öğretimi açısından önemli bir unsurdur. Çünkü dile yabancı olanlar, özellikle temel düzeyde Türkçeyi öğrenirken uzun metinlerden hoşlanmazlar. Kısa ve iletişime dayalı metinler, dil öğrenenlerde öğrenme isteğini artırır" (Barın, 2008).

Akkaya (2013), Nasrettin Hoca fıkralarının incelendiğinde kültürel aktarımın fıkralar aracılığıyla gerçekleştiğinin görülebileceğini ifade etmektedir. Söz konusu fıkraların hem Fars hem de Türk kültüründe aynı form ve işlevde yer alıyor olması söz konusu iki toplum arasındaki kültürel yakınlığa işaret etmektedir. Kültürel yakınlığın dil öğretimini etkileyen ögelerden biri olduğu bilinmektedir. Öğrenici kültürünün hedef kültüre olan yakınlığı öğretime kuşkusuz olumlu yansıyacaktır ve özellikle dilin kültürel boyutunun kendini gösterdiği atasözü, deyim, mecaz ve kalıp söz gibi dil unsurlarının öğretiminde öğreniciye kolaylık sağlayacaktır. Bu bağlamda Fars ve Türk kültüründe ortak bir edebî unsur olan Nasrettin Hoca fıkralarından İranlılara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde faydalanılması yararlıdır.

Zaloğlu Rüstem

Türk ve İran Edebiyatı arasındaki bir diğer ortak edebî unsur Zaloğlu Rüstem tipidir. "Çeşitli özellikleriyle Hint-İran tanrılarından İndra ve Grek mitolojisinden Herakles ile Prometheus'a benzeyen, onlar gibi daima iyinin yanında yer alan ve daima galip gelen Rüstem, İslâm sonrası İran kültüründe en ünlü ve en etkili efsanevî kahraman olarak yerini almış ve edebiyatta özgün bir konum kazanmıştır" (Yıldırım, 2008). İran kültüründen Türk kültürüne ve edebiyatına giren bu tip Türk edebiyatında klasik edebiyattan halk edebiyatına kadar geniş bir yelpazede hazırlanan edebî ürünlerde kendine yer bulmuştur.

Klasik Türk şiirinde güç, kuvvet, adalet, cesaret vb. değerleri temsilen Rüstem bir mazmun olarak oldukça sık kullanılmıştır. "Savaşçı bir millet olan ve cengâver bir ruh taşıyan Türkler, Rüstem'in kişiliğinde kendi kahraman ideallerini büyük ölçüde ifade eden Rüstem tipini çok sevmişlerdir. Rüstem'in adaletin ve iyinin yanında oluşu, bunları tesis etmek için canını ortaya koyuşu, bütün hayatını bu amaçlar için geçirmesi ve ölünceye değin er meydanında görünmesi cengâver ruhlu atalarımızı son derece etkilemiş ve yapıp ettikleri pek çok kahramanlık ve yiğitliği Rüstem'in adıyla taçlandırmışlardır" (Cengiz, 2017). Anadolu'da Zaloğlu Rüstem adıyla halk kitapları ortaya çıkmış ve bu hikâye sinema perdesine aktarılmıştır.

İran'da ve Türkiye'de pek çok şair ve yazar tarafından işlenen Zaloğlu Rüstem hikâyesi günümüzde çocuk hikâyesi, hikâye, roman, şiir, tiyatro, müzikal, dans gösterisi gibi farklı formatlarda; sanat ve edebiyatın muhtelif kollarında tarihî bir anlatı olarak kendine yer bul-

maktadır. İranlıların oldukça sık karşılaştıkları tarihî bir hikâyeye, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer vermek kuşkusuz faydalı olacaktır. Nitekim Zaloğlu Rüstem hikâyesi gerekli metin uyarlama tekniklerinin uygulanmasından sonra bütün dil seviyelerinde kullanılmaya elverişlidir.

Hüsrev (Ferhat) ile Şirin

Hüsrev ile Şirin, Fars Edebiyatından Türk Edebiyatına geçen hikâyelerden biridir. "Hüsrev ve Şirin konusu, edebiyatta ilk defa Firdevsî'nin Şâhnâme'sinde siyasî mücadeleler esas olmak üzere yer almışsa da ona asıl şeklini vererek başlı başına klasik bir konu hâline gelmesini sağlayan Nizâmî-i Gencevî olmuştur. Onun mesnevi tarzında ölümsüzleştirdiği bu macera, kendisinden sonra yüzyıllar boyunca elliden fazla şair tarafından işlenmiştir. Bu eserler, bazı farklı tarafları bulunmakla beraber hep Nizâmî'nin eserinden ilham alınarak yazılmıştır" (Erkan, 1999). Söz konusu hikâye yalnızca Türkiye'de değil Azerbaycan ve Özbekistan gibi Türk soylu ülkelerin edebiyatlarında da kendisine yer bulmuştur. Çocuk hikâyesinden tiyatroya, sinema filminden operaya, dans gösterisinden hikâyeye değin sanatın pek çok kolunda ele alınan Hüsrev ile Şirin hikâyesi günümüzde Anadolu'daki önemli halk anlatılarından biridir. Fars Edebiyatında da önemli bir yeri olan söz konusu hikâye, İranlılar tarafından oldukça sevilmekte olup hemen hemen herkesin okuması için muhtelif hedef kitlelerine yönelik baskıları yapılmıştır.

Bilindiği üzere yabancılara Türkçe öğretimi alanında henüz yeteri kadar seviyelere göre hazırlanmış okuma kitabı bulunmamaktadır. A1'den C2'ye kadar farklı seviyelerde okuma kitaplarının eksikliği öğretim süreçlerinde ciddi olarak hissedilmektedir. Bu bağlamda Hüsrev ile Şirin hikâyesi müstakil bir okuma kitabı olarak hazırlanmaya oldukça elverişlidir. Farklı seviyelerde farklı dil bilgisi yapıları ve kelime kadrosuyla uyarlaması yapılacak hikâye hem yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki bir eksikliği gidermeye katkı sağlayacak hem de İranlılara yabancılara Türkçe öğretiminde kolaylık sağlayacaktır.

Leyla ile Mecnun

Bilindiği üzere Leyle ile Mecnun Arap, Fars, Türk ve Urdu edebiyatında ortak olan bir aşk hikâyesidir. Müstakil olarak pek çok şair tarafından Leyla ile Mecnun mesnevilerinin yazılmasının yanı sıra edebiyatın hemen hemen her türünde Leyla ile Mecnun hikâyesine telmihte bulunulmuştur. Dahası pek çok dile çevrilen bu hikâye sinema filmi, dizi, tiyatro, opera, resim vb. sanat dallarına da konu olmuştur.

"Leylâ ve Mecnûn'un hikâyesi gerek mecaz ve mazmunlar vasıtasıyla gerekse müstakil mesnevi konusu olarak Türk edebiyatında çok ilgi görmüştür" (Pala, 2003). Fars Edebiyatında gördüğü ilgi de Türk Edebiyatından az değildir. Her iki ülkede oldukça sevilen ve bilinen bir hikâye olması bakımından Leyla ile Mecnun'un yabancılara Türkçe öğretiminde

kullanılması faydalı olacaktır. Söz konusu hikâyeyi amaç dilde okuyan ve anlamaya çalışan hedef kitlenin kendi kültürü ile hedef kültür arasındaki yakınlığı fark ettikçe hedef dili öğrenmeye ilişkin motivasyon düzeyi artacaktır. Bu bağlamda Leyla ile Mecnun hikâyesinin, dil seviyelerine göre uyarlanarak Türkçe öğretiminde kullanılmaya, olay örgüsü ve içerik bakımından uygun olduğundan gerek yabancılara Türk kültürünü aktarmak gerekse de İranlılara Türkçe öğretmek için otantik bir metin olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hem yurt içinde hem de yurt dışında farklı kurum ve kuruluşlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Yurt dışında özellikle de Yunus Emre Enstitülerinde dil öğrenen yabancılar genellikle aynı milliyete sahip bireyler olarak dikkat çekerken yurt içindeki TÖMER'lerde Türkçe öğrenen öğrencilerin farklı ülkelerden ve milletlerden kişiler olduğu görülmektedir. Öğretici, öğretim süreçlerini planlarken yurt dışındaki sınıfların homojen, yurt içindeki sınıfların ise heterojen bir yapıda olduğunu dikkate almalı ve öğretimi bu doğrultuda düzenlemelidir.

Yurt dışında aynı ülkede belli bir süre görev yapan öğretici o ülkenin kültürel ve edebî dokusunu zamanla öğrenmeye başlamaktadır. Öğretmenler içinde yaşadıkları toplumun kültürel ögeleriyle kendi kültürümüze ait değerleri mukayese etmeli, ortaklıkları ve farklılıkları tespit ederek bunları öğretim süreçlerine dâhil etmelidir.

Nitekim öğrencilerde kültürel farkındalık oluşturma dil öğretiminde önemli bir unsurdur. Buna göre öğrenciler hedef dilin kültürü ile kendi kültürünü karşılaştırıp çıkarımlarda bulunacaktır. Yabancılara Türkçe öğretirken öğretmenler kültür aktarımını bilinçli bir şekilde gerçekleştirmeli, öğretimi ezbere yapmamalıdır. Öğretmenler özellikle edebî metinler içerisinden ortak hikâye ve kahramanları belirlemeli ve bunları sınıf içi-sınıf dışı etkinliklerde kullanmalıdır. Öğrencilerin kahramanına ve hikâyesine aşina oldukları etkinliklerde derse katılımları daha yüksek olacak ve öğrenciler -özellikle temel seviyede- bu derslerde psikolojik olarak daha rahat hissedecektir.

Edebî türler içerisinde yer alan masal, hikâye, destan, tiyatro, roman, makale, deneme, fıkra ve şiir farklı temalar altında öğretim programlarının farklı seviyelerinde kullanılmaktadır. Ders kitapları içerisinde bu tip edebî türlere yer verilmektedir. Fakat ders kitapları öğretimin gerçekleştirilmesinde tek başına yeterli görülmemelidir. Öğretmen örneğin her iki kültür için de ortak olan bir edebî motiften hareketle bir tiyatro oyunu hazırlamalı, orta ve yüksek seviyelerde öğrencileri ile bu oyunu sahneye koymalıdır. Yine her iki toplumun da aşina olduğu "Leyla ve Mecnun" vb. bir aşk hikâyesini sınıfta paylaşmalı, öğrencilerin yorum ve düşüncelerini kendisiyle paylaşmalarını istemelidir. Öğrenci ana dilinde de bildiği hikâyeyi Türkçe olarak yorumlarken daha rahat edecektir. Ayrıca Leyla ile Mecnun, Ferhat ile Şirin, Zaloğlu Rüstem, Nasrettin Hoca ve Keloğlan'a ilişkin Türkiye'de bolca görsel malzeme (film, kısa film, şarkı, resim, karikatür, afiş vb.) bulmak mümkündür. Bu türden mal-

zemelerin İranlılara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması dersi tekdüzelikten kurtaracağı gibi öğrenmenin de kalıcılığına katkı sağlayacaktır.

Farklı kurum ve kuruluşlar tarafından hazırlanan öğretim kitapları genel bir kitleye hitap etmek için yazıldığından bu kitaplarda Türk kültürüne ait ögelere kısmen yer verilmekte; fakat hedef kitle tam olarak belli olmadığı için öğrencilerin kültürüne ait unsurlara kitaplarda yer verilememektedir. Öğretmenler gerekli olması hâlinde ek materyaller hazırlamalı ve bu açığı kendileri kapatmalıdır.

Türk ve İran kültürü arasındaki derin tarihî ilişki zaman içerisinde iki kültür arasında özellikle edebî alanda, edebî türden şekle kadar pek çok ortak unsurun oluşmasına kapı aralamıştır. Türk ve Fars edebiyatında ortak olan edebî konuların İranlılara Türkçe öğretiminde kullanılması kuşkusuz hedef kitlenin motivasyonunu olumlu etkileyecektir. Bu nedenle Leyla ile Mecnun, Ferhat ile Şirin, Nasrettin Hoca, Keloğlan ve Zaloğlu Rüstem hikâyeleri İranlılara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ve dinleme metni hazırlarken kullanılmalıdır. Yine bu kahramanlardan hareketle yabancılar için seviyelere göre okuma kitapları hazırlanmalıdır. Türkçe ve Farsça arasındaki ortak kelime kadrosu göz önüne alındığında İranlı bir hedef kitle için hazırlanacak okuma kitaplarını uyarlamak daha kolay olacaktır.

Kaynakça

Akarsu, B. (1998). *Dil-kültür bağlantısı (3. Baskı).* İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Akkaya, A. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında fıkralar: Nasrettin Hoca fıkraları. *Milli Folklor,* 100, 171-181.

Arı, G. ve Eken, N. T. (2017). Bir masal, beş metin: Bir Keloğlan masalında içerik ve biçim dönüşümleri. *Turkish Studies, 12*(34), 47-66.

Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme (2. Baskı).* Frankfurt/Main, Almanya: Telc GmbH.

Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. ve Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulayıcı doküman analizi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 30,* 556-565.

Barın, E. (2008). Yabancılara Türkçenin öğretiminde Nasrettin Hoca fıkralarının yeri. *Türk Yurdu*, *97* (255). https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=3455 adresinden 24.11.2018 tarihinde alınmıştır.

Boylu, E. (2014). Dil-kültür ilişkisi ve İran'da Türkçe öğretimine etkisi. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 16* (Özel Sayı III), 19-28.

Cengiz, A. (2017). Divan şiirinde destan kahramanı olarak Zaloğlu Rüstem. *Millî Kültür Araştırmaları Dergisi (MİKAD), 1*(1), 33-43.

Çakır, İ. (2011). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürün rolü. *Millî Eğitim, 190,* 248-255.

Çangal, Ö. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür taşıyıcısı olarak türküler. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi, 2*(2), 9-20.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (5. Baskı).* Trabzon: Yazarın Kendi Yayını.

Demir, N. (2010). *Türk ninnileri.* Ankara: Sarkaç Yayıncılık.

Forster , N. (1994) . The analysis of company documentation. In C. Cassell and G. Symon (Eds.) *Qualitative methods in organizational research: A practical guide.* London: Sage.

Er, K. O. (2006). Yabancı dil öğretim programlarında kültürün etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1*, 1-14.

Erkan, M. (1999). Hüsrev ve Şirin. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 19,* 53-55.

Gün, M. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretimi veren öğretim elemanlarının Adıyaman ili çadır kent bölgesinde Türkçe öğrenen Suriyeli mültecilere Türk kültürü aktarımına ilişkin görüşleri, *Cappadocia Journal of History And Social Sciences (CAHIJ), 5,* 119-138.

Günday, R. (2013). Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplum dilbilimsel yaklaşım. *Turkish Studies, 8*(10), 313-330.

Kutlu, A. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 seviyesi). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(2), 697-710.

Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel ögelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için türkçe öğretim seti örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(2), 1619-1640.

Özden, G. M., Boylu, E.ve Başar, U. (2017). İran'da yabancı dil olarak türkçe öğreten yerel öğretmenlerin dil öğretim tecrübelerine ilişkin bir durum tespiti çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED), 59,* 565-613.

Pala, İ. (2003). Leyla ile Mecnun, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 27,* 161.

Temizel, A. (2007). İran'da Türkçe öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (17), 547-560.

Tomalin, B. & Stemplesli, S. (1993). *Cultural awareness.* Oxford University Pres.

Türk Dil Kurumu (2009). *Türkçe sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, N. (2008). Rüstem-i Zal, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 35,* 294-295.

Atasözü ve Deyimlerin Öğretimi Üzerine Sistematik Bir Derleme Çalışması

A Systematic Compilation Study on Teaching Proverbs and Idioms

Ceyda KASAPOĞLU

Akdeniz Üniversitesi,
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Yusuf TEPELİ

Prof. Dr, Akdeniz Üniversitesi,
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Öz

Bu araştırmanın amacı atasözü ve deyimlerin öğretilmesi aşamasında hangi yöntemin daha etkili olduğunu ortaya koyabilmektir. Bu amaca yönelik atasözü ve deyimlerin öğretimi ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalar nitel araştırma yöntemlerinden sistematik derleme modelinde desenlenmiştir. İncelenen çalışmalar amaçlarına, desenlerine, çalışma gruplarına, sonuçlarına, önerilerine göre değerlendirilmiş ve elde edilen veriler neticesinde konu ile ilgili yapılacak çalışmalar için birtakım çıkarımlara ulaşılmıştır. Tarama sonucunda deyim ve atasözleri ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmüştür. Araştırma aşamasında DergiPark ve Akdeniz Üniversitesi Kütüphanesi veri tabanı, Ulusal Tez Merkezi, Ulakbim arama motorlarına 'Deyim', 'Atasözü', 'Deyim ve Atasözü Öğretimi' yazılmıştır. Ortaya çıkan çalışmalar yapılan derlemenin ana teması itibariyle sistematik bir elemeye alınmış ve konu ile direkt ilişkili 31 makale üzerinden çalışma geliştirilmiştir. Sonuç olarak, sistematik derlemeye göre yapılandırılan bu çalışma, Atasözü ve deyimlerin öğretiminin hem Türkçe öğretiminde hem de Sosyal Bilgiler dersinin değerler eğitimi özelinde Türkçe dersi ile atasözleri ve deyimlerin öğretimi konusu vasıtasıyla ilişkilendirilmesinin önemi üzerine çalışmalar belirlenmiştir. İncelediğimiz eserlerin analizi sonucu ilköğretimde öğrenim gören çocukların deyim ve atasözlerini anlamlandırma ile ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiş, anadili Türkçe olan ortaöğretim öğrencilerine deyim ve atasözlerinin öğretimi üzerine odaklanan çalışma sayısının yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: *Atasözü öğretimi, deyim öğretimi, sistematik derleme*

Abstract

The aim of the research is to determine which method is more effective in teaching proverbs and idioms.For this purpose ''Teaching of Proverbs and idioms" made in Turkey related studies model was designed in a systematic review of qualitative research methods.The studies examined have been evaluated according to their aims,designs,working groups,results and suggestions and as a result of the data obtained,some conclusions were reached for the studies to be carried out on the subject.At the research stage,it was seen that there are many studies about Idioms and Proverbs.However,it was found that the number of studies focusing on the teaching of idioms and proverbs to secondary school students whose mother tongue is Turkish is not sufficient.At the research stage,keywords that are ''İdioms","Proverbs","İdioms and Proverbs Teaching" were scanned in Dergipark and Akdeniz University Library Database,Google Scholar,National Thesis Center,Ulakbim search engines.The resulting studies were taken into a systematic review based on the main theme of the review and this study was developed over 31 articles directly related to the subject.In conclusion,this study,structured according to a systematic review,aims to contribute to the studies on ''Idioms and Saying Teaching" and also focuses on the importance of trying different methods in İdioms and Proverbs Teaching.

Keywords: *Proverb teaching, idiom teaching, systematic review*

Giriş

Dil, bireyleri sadece iletişimi sağlayan bir araç olarak bütünleştirmez, kültürel olarak da bir bütünlük sağlamada en önemli araçtır. İşte dilin bu boyutunu destekleyen ve yürüten en önemli malzeme ise deyim ve atasözleridir. Dil öğretiminde, dilin bu yönü göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir (Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz, 2014).

Dil öğrenimi her ne kadar ailede başlasa da okullarda dil becerisinin gelişimi ve öğrenimi açısından önemli bir konumdadır. Bir bakıma toplum ve kültür ilişkisi bağlamında lokomotif bir göreve sahiptir. Okullarda verilen dil eğitimi sahip olduğu misyon gereği değişime ve gelişime açık olmakla mükelleftir. Bu yenilikçi ve deneysel yaklaşımlar sayesinde çocuklarımız dil öğrenimi ve aktarımı açısından oldukça önem arz eden deyim ve atasözlerini daha etkin ve kalıcı bir biçimde öğrenebilmektedir. Bu süreç öğrencilere hem okul hayatı boyunca hem de öğrenci vasıtasıyla nispeten aile içi dil eğitimine de katkı sağlayacaktır.

Atasözleri, "Hayatın değişik gerçeklerini anlatmada kullanılan etkili, özlü, vurucu, çarpıcı ifadelerdir" (Çetin, 2009, s.188). Aksoy (1988b) ise atasözlerini "atalarımızın uzun denemelere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak oluşturulan, kalıplaşmış biçimleri bulunan ve kamuca benimsenmiş olan özlü sözler" şeklinde tanımlamıştır (s.37).

"Deyim, anlatım gücünü arttırmak için, az çok mantık dışına çıkan bazı sözcükleri değişmediği halde bazıları değişip çekimlere giren kalıplardır." (Hatipoğlu, 1982, s.194). Başka bir ifadeyle; "bir tür sözcük birim oluşturan anlam birim toplaşması, genellikle öz anlamından az çok ayrı bir anlam içeren kalıplaşmış söz"lerdir (Vardar, 1988, s.74).

Türkçenin daha incelikli ve mükemmel kullanımı açısından deyimler ve atasözlerinin yadsınamaz bir önemi vardır. Türkçeyi öğrenmek ya da öğretmek demek Türk yaşamını ve Türk kültürünü öğrenmek demektir. Bu doğrultuda bireylerin aidiyet duygusu da deyimler ve atasözleri vasıtasıyla güçlenmektedir. Çünkü atasözleri ve deyimler sadece birer kelime yapıları değil o dilin ve kültürün birer aynasıdır. Deyim ve atasözlerinin kalıcı ve etkin bir biçimde öğretilmesi Türk Dilinin aktarımı ve gelişimi açısından önem arz etmektedir. Yine deyim ve atasözleri sayesinde az sayıda kelime ile çok şey söylemek, ifadeyi güçlendirmek mümkün olmaktadır.

Alanyazın tarandığında atasözü ve deyimlerin öğretimi çeşitli açılardan ele alınmıştır. Bu bağlamda ulaşılabilir alan yazın tarandığında atasözü ve deyimlerin öğretimi üzerine ilgili derleme çalışmasına ulaşılamamıştır. Bu çalışma ile deyim ve atasözleri üzerine yapılan araştırmalar; yöntemi, çalışma grubu yönleri ile oransal olarak ortaya konularak atasözleri ve deyimler konusunda yapılan çalışmalar toplu bir biçimde sunulacaktır. Çalışmamız elde edilen veriler ile bu konu üzerine yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır.

Atasözü ve deyimlerin öğretimi ile ilgili son on altı yıl içerisinde yapılmış araştırmalarla ilgili alanyazın taranmıştır. Çalışmanın amacına hizmet edecek şu sorulara cevap aranmıştır:

- Araştırmaların odağı, amacı veya araştırmaların konuları nelerdir?

• Araştırmaların önemi ve alana sağlayacağı katkılar nelerdir?

• Araştırmaların yöntemi, evreni, örneklemi ve çalışma gruplarına ilişkin bilgiler nelerdir?

• Araştırmaların bulgularından elde edilen önemli sonuçlar nelerdir?

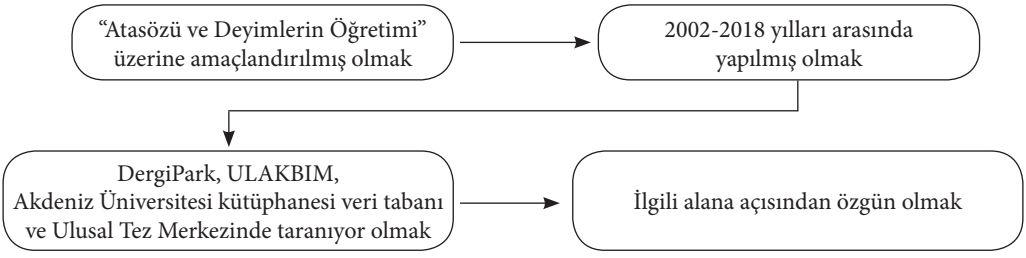
• Araştırmaların sonuçlarından çıkan öneriler nelerdir?

Yöntem

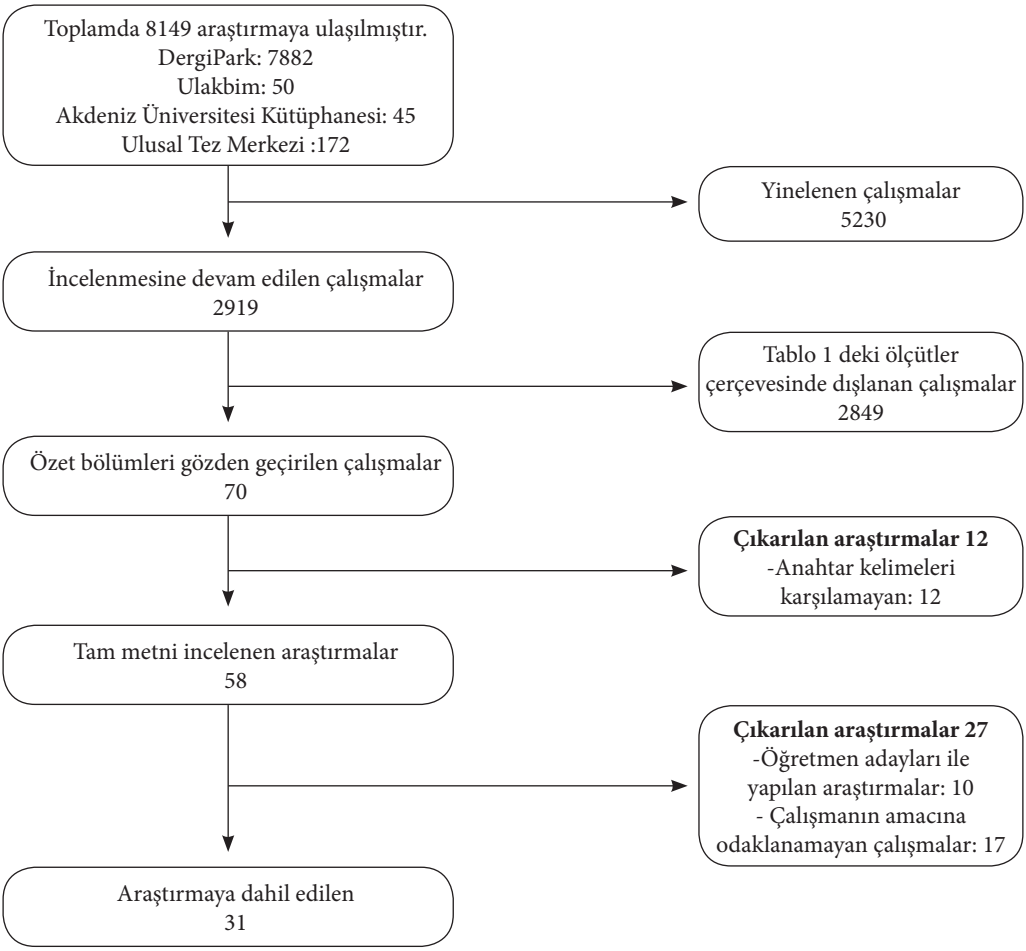
Atasözleri ve deyimlerin öğretimini amaçlayan bu çalışmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme, ilgili araştırmaları belirlemek, seçmek ve eleştirel bir şekilde değerlendirmek ve derlemeye alınan çalışmalardan verileri toplayıp analiz etmek için sistematik ve net yöntemler kullanarak açıkça belirlenmiş sorunun tekrar gözden geçirilmesidir (Torgerson,2003; Millar, 2004 ve Littell, Corcoran ve Pillai, 2008; akt. Alkan,2017).

Millar (2004), sistematik derleme çalışmalarında belirli basamakları takip etmek gerektiğini vurgulamıştır. Sistematik derlemede, ilgili çalışmaların amaçlarının net olarak ortaya konulması, araştırmaya dahil edilen ya da dışlanan makalelerin dahil edilme veya dışlanma nedenlerinin ortaya açıkça belirtilmesi bu bağlamda elde edilen bilgiler ışığında yeni yapılacak çalışmalara rehberlik etmesi bakımından bir çıkarıma gidilmesi önem arz etmektedir (akt. Alkan, 2017). Belirlenen araştırma soruları çerçevesinde yürütülen sistematik derleme sürecinde 2002 ve 2018 yılları arasında (son 16 yıl) yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Araştırma; DergiPark, ULAKBIM, Akademik Google veri tabanları, Akdeniz Üniversitesi kütüphanesi veri tabanlarından elde edilmiştir. Tarama yapılırken Türkçe taramada 'Deyim', 'Atasözü', 'Deyim ve Atasözü Öğretimi' anahtar kelimeleri öncelikle tercih edilmiştir. Tüm bu değerlendirme aşamaları neticesinde konunun özüne uygun çalışmalardan bazıları Tablo 1'de belirtilen çeşitli nedenlerden dolayı dışlanmış olup 31 makale seçilmiştir.

İncelenen çalışmaların yayınlanma tarihi temel alınarak yıllara göre dağılımı ortaya konulmuştur. Bu duruma göre en az çalışma 2002, 2010, 2011 yıllarında iken en fazla çalışmanın ise 2014 ve 2016 yıllarında yapıldığı görülmüştür. Araştırmamıza dâhil edilen çalışmaların türlere göre dağılımı ortaya konulmuştur. İncelenen eserlerin 3'ü Yüksek lisans tezi, 1'i Doktora tezi ve 27 tanesinin özgün makale olduğu belirlenmiştir.



Şekil 1. *Sistematik derleme desenine göre hazırlanan bu çalışmada kapsam ölçütleri*



Şekil 2. *Alanyazını taraması sonucu araştırmaya dâhil edilen çalışmalar*

Tablo 1. *Sistematik derleme sonucu araştırmaya dâhil edilen çalışmaların genel özellikleri*

Yıl	Yazarlar	Araştırma Konuları	Türü	Yayımlandığı Yer
2002	Baş, B.	Türkçe Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Atasözlerinin Kullanımı	Makale	PAÜ Fakültesi Dergisi
2009	Güneş, S.	Yabancı Dil Öğretiminde Deyim Öğretimi: Yöntemler, Teknikler ve Uygulamalar	Makale	Dilbilim
2009	Kayhan, G.Ç.	Hakkâri /Yüksekova 75.Yıl Yatılı İlköğretim Bölge Okulu İlköğretim 7. Sınıf Düzeyinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Deyim, Atasözü ve Bilmece Dağarcıklarının Belirlenmesi ve Bunların Öğretilmesi	Yüksek Lisans Tezi	Türklük Bilimi Araştırmaları

2010	Bağcı, H.	İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin atasözleri ve Deyimleri algılama düzeyleri	Makale	Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi
2011	Demir, T. Melanlıoğlu, D.	Türkçe Öğretiminde Deyimlerin Çağrışımla Kazandırılması	Makale	OMÜ Eğitim Bilimleri Dergisi
2012	Ünal,F.	2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda dördüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar devam eden sekiz öğrenme alanının kapsamına uygun atasözü ve deyimlerin tespit edilmesi	Makale	MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
2012	Şahbaz, N.K.	Atasözleriyle Okuma-Yazma Öğretimi Üzerine Bir Çözümleme	Makale	Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi
2012	Tepeli, Y. Arıcı, A.F.	Lise Öğrencilerinin Atasözlerini Kavrama Düzeyleri Üzerine Nitel Bir Araştırma	Makale	Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi
2012	Göçer, A.	İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Deyimleri Kullanma Yeterlikleri Üzerine Bir İnceleme	Makale	Ana Dili Eğitimi Dergisi
2013	Özbay, M. Akdağ, E.	Deyimlerin Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Etkisi	Makale	Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi
2013	Çalışkan, N.	Kavramsal Anahtar Modeli ile Metafor ve Deyim Öğretimi	Makale	Değerler Eğitimi Dergisi
2013	Girmen, P.	Türkçe Eğitiminde Atasözleri ve Değer Eğitimi	Makale	EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi
2013	Akkuş, Z.	Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Aktarım Aracı Olarak Atasözleri: Ahlaki İkilem Oluşturma	Makale	Karadeniz Araştırmaları
2014	Varışoğlu , B.			
	Şeref, İ.; Gedik M.; Yılmaz, İ.	İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin deyim ve atasözlerinin anlamlarını kavramada karikatür kullanımının başarıya olan etkisi	Makale	Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
2014	Bayat, N.	Tanınırlık Ve Saydamlık Derecesi Bakımından Deyimlerin Anlaşılabilirliği	Makale	Milli Eğitim Dergisi
2014	Şaban, A.	Türk Atasözlerinin Bakış Açısıyla Eğitim	Makale	MSKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi
2015	Akdoğan, E Boztaş, M. Koç, Y.	T.C. İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinde Yer Alan Bazı Değerlerin Atasözleri, Deyimler ve Görsel Öğeler İle Öğretimi	Makale	Kastamonu Eğitim Dergisi
2015	Mertol, H.; Özcan, D.; Yurteri, E.; Pamukçu, C.	Üstün Zekalı Öğrencilerin Deyim Algılarının Belirlenmesi	Makale	Makale
2015	Keklik, S.	Atasözlerinin Anlamlarına Göre Derecelendirilmesi	Makale	Route Educational And Social Science Journal

2015	Akçay, A.; Şimşek, T.	Deyimlerin Öğretiminde Drama ve Hikâyeleme Yöntemlerinin Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi	Makale	DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
2016	İnan, İ.	Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerdeki Deyim, Atasözü ve Özdeyişlerin Analizi ve Türkçe Eğitime Katkıları	Yüksek Lisans Tezi	SÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
2016	Atagül, Y.Y.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Atasözü ve Deyim Öğretiminde Film ve Hikâye Tekniklerinin Etkililik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması	Doktora Tezi	Aydın Tömer Dil Dergisi
2016	Demir Atalay, T.	Yunus Emre Divanıyla Türk Dillilere Atasözü Ve Deyim Öğretimi	Makale	Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten
2016	Mutlu, K.	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Benzer Atasözü Ve Deyimlerin Önemi Ve Polonyalılara Türkçe Öğretiminde Bunların Kullanımı	Makale	Milli Eğitim Dergisi
2016	Aytan T.	Türk Çocuk Edebiyatı Üzerine Bir Söz Varlığı Çalışması: Atasözleri	Makale	H.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
2017	Erten Dalak, D.H.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın Deyim Öğretimindeki Başarıya Etkisi	Yüksek Lisan Tezi	Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi
2017	Çelikkaya, T., Esen, Z.	Değerler Eğitiminde Atasözü, Deyim ve Özdeyişlerin Sosyal Bilgiler Programındaki Yeri	Makale	International Journal of Language Academy
2017	Aydın, İ; Katırcıoğlu, N.; Karaca, A.	5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Deyim Ve Atasözlerini Algılama Düzeyi Üzerine	Makale	Araştırma ve Deneyim Dergisi
2017	Koçan, G.	Dilimi Zenginleştiriyorum: Ana Dili, Atasözü *(2. sınıf Türkçe dil bilgisi öğrenme alanı, atasözlerinin anlamını bilir, günlük konuşmalarında ve yazılarında kullanır. kazanımı ile ilişkilendirilerek planlanmış)*	Makale	Araştirma ve Deneyim Dergisi

Araştırılması devam eden 2919 çalışmadan Tablo 1'deki ölçütler çerçevesinde 2849 makale dışlanmıştır. 70 makalenin özet bölümleri gözden geçirilmiş, anahtar kelimelerin 12'sini karşılamadığı için 58 makale seçilmiştir. Daha sonra öğretmen adayları ile yapılan 10 araştırma ile çalışmanın amacına odaklanmayan 17 çalışma çıkarılarak 31 makale bu araştırmanın örneklemi olarak belirlenmiştir.

Bulgular

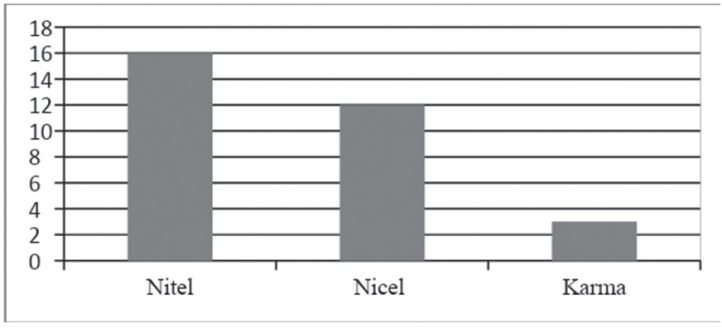
Yapılan sistematik derleme neticesinde araştırmaya konu edilen makaleler, araştırma soruları ışığında analiz edilip ortaya konulmuştur. Makaleler, çalışmaların konuları,

desenleri, veri toplama süreçleri ve çalışma grupları yönüyle değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular sistematik bir biçimde sunulmuştur. Devamında yapılan çalışmaların sonuçları ve önerileri alt başlıklar halinde sunulmuştur.



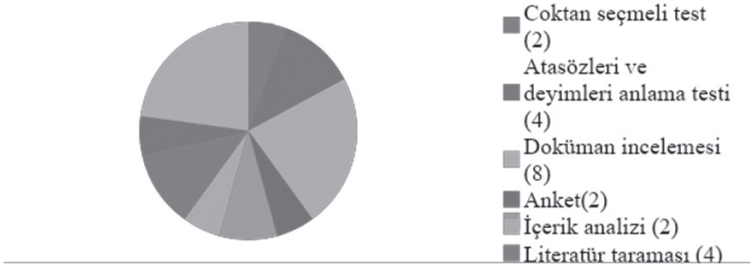
Grafik 1. *İncelenen çalışmaların konusal dağılımı*

İncelenen çalışmaların konusal dağılımı Grafik 1'de verilmiştir. İncelenen çalışmaların konularının 9'u deyim, 11'i atasözü ve 11'i deyim ve atasözü olduğu belirlenmiştir.



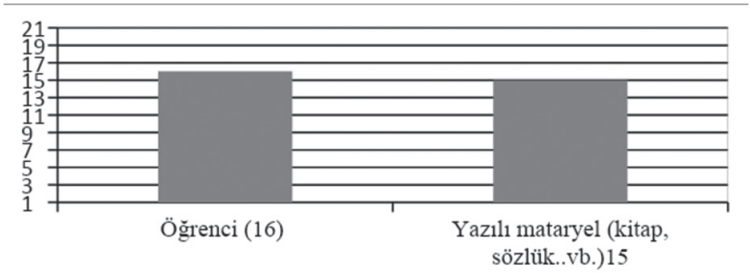
Grafik 2. *İncelenen araştırmaların desenlerine göre dağılım grafiği*

Araştırmamıza konu edilen eserlerin desenlerine göre sınıflandırılması Grafik 2'de görülmüştür. Buna göre 16 eserin nitel, 12 eserin nicel ve 3 eserin de karma desene göre dağıldığı belirlenmiştir.



Grafik 3. *İncelenen araştırmaların veri toplama araçları dağılımı*

Grafik 3'te görüldüğü üzere incelenen araştırmaların veri toplama araçları ve çözümleme teknikleri incelendiğinde farklı araçlar ve teknikler kullanıldığı belirlenmiştir. Buna göre 2 çalışmada çoktan seçmeli test, 4'ünde atasözleri ve deyimleri anlama testi, 8'inde doküman incelemesi, 2'sinde anket, 3'ünde araştırmacı tarafından oluşturulan başarı testi, 2'sinde içerik analizi, 4'ünde alanyazın taraması yapıldığı belirlenmiştir.



Grafik 4. *İncelenen araştırmaların çalışma grupları/veri tabanları*

Grafik 4'te görüldüğü üzere incelenen araştırmaların çalışma grupları bakımından 16'sını öğrenci grubu, 15'ini yazılı-basılı eser (kitap ve sözlük) üzerinden geliştirilmiş çalışma grupları oluşturmaktadır.

Atasözü ve deyimler in öğretimi ile ilgili yazın incelemesinden elde edilen önemli sonuçlardan örnekler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Atasözü ve deyimlerin öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaların vurgulanan sonuçları*

Vurgulanan sonuçlar	**Örnek makale**
Ortaokul öğrencilerinin deyimleri anlamlandırmaya ilişkin sorunları,	Bayat ve Çetinkaya (2014)
Sosyoekonomik düzey düştükçe deyimleri anlama düzeyinin artması ,	
Tanınırlık düzeyi yüksek deyimlerin düşük olanlardan daha iyi anlaşılması,	
Öğrencilerin sözcük bilgisi alanında ele alınan deyimleri tanıma ve anlamlarını tahmin etme durumları ile tekil sözcükleri tanıma ve tahmin etme durumlarının benzer olması,	
Katılımcıların deyimleri anlama düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermesi,	
Katılımcıların deyimleri anlamlandırma düzeyi ile öğrenim gördükleri okulun sosyoekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir.	
Öğrencilerin atasözlerini iyi bir şekilde tanımlaması,	Tepeli ve Arıcı (2012)
Günlük konuşmalarda öğrencilerin çoğunun yeri geldiğinde atasözlerinden yararlandığını belirtmesi,	
Kavrama düzeyinde öğrencilerin çoğunlukla temel anlamda olan atasözlerine doğru cevap vermesi belirlenmiştir.	

Öğrencilerin deyimleri ve atasözlerini algılama ve ayırt etme düzeylerinde 5 ve 6. sınıf öğrencileri arasında farklılık olduğunun görülmesi,	Aydın, Katırcıoğlu ve Karaca (2017)
Öğrencilerin hem deyimleri hem de atasözlerini algılama ve ayırt etme puanları ortalamalarının sınıf seviyesi yükseldikçe arttığının görülmesi,	
Araştırmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin en yüksek puan ortalamalarını gerçek anlamlı atasözlerini testinden alırken, en düşük puan ortalamalarını ise mecaz anlamlı atasözlerini testinden almaları,	Keklik (2015)
5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin en kolay gerçek anlamlı atasözlerini, en zor ise mecaz anlamlı atasözlerini kavramaları,	
Mecaz anlamlı atasözlerini en az bilenlerin 5. sınıf öğrencileri olması en çok bilenlerin ise 8. sınıf öğrencileri olması,	
5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin önce gerçek anlamlı daha sonra kısmen mecaz son olarak da mecaz anlamlı atasözlerini kavramaları,	
Gerçek anlamlı, kısmen mecaz anlamlı ve mecaz anlamlı atasözleri testinden kız ve erkek öğrencilerin aldıkları puanların ortalamalarının kızların lehine farklılık göstermesi,	
Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden gerçek, kısmen mecaz ve mecaz anlamlı atasözlerini daha iyi kavraması,	
Ortaokul öğrencilerinin atasözleri testinden aldıkları puan ortalamaları, sosyoekonomik seviyesi yüksek olanlar ile orta ve alt sosyoekonomik seviyedeki ortaokul arasında farklılık olduğu belirlenmiştir.	
Kız öğrencilerin mevcut öğretim programındaki yaklaşımlara daha yatkın oldukları ve başarı durumlarının belirli bir düzeyde ve erkek öğrencilere göre daha iyi durumda olması,	Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz (2014)
Erkek öğrencilerin ise farklı bir teknikle işlenen derse karşı daha ilgili ve istekli oldukları bunun da başarı ortalamalarına olumlu yönde yansıması,	
Atasözleri ve deyimlerin öğretiminde karikatürlerle öğretim tekniği ile yapılan uygulamanın etkili olması,	
Karikatürlerle öğretim tekniğiyle atasözleri ve deyimlerin öğretiminin mevcut öğretim programı yaklaşımlarına göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.	
Kızlar ile erkeklerin deyimleri taşıdıkları anlamlarıyla eşleştirme, eksik bırakılan cümleleri anlamlarına uygun olan deyimlerle tamamlama ile atasözlerini taşıdığı değerler ile eşleştirme bölümlerinde aynı başarıyı göstermeleri,	Bağcı (2010)
Türkçe dersi başarı notu yüksek olan öğrencilerin deyimleri ve atasözlerini doğru algılama ve doğru anlamlandırma seviyelerinin yüksek olması,	
Öğrencilerin Türkçe dersini sevip sevmediği onların deyimleri ve atasözlerini anlama ve algılamalarında herhangi bir etki etmemesi,	
Bu uygulamanın sonucu olarak da ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmının deyimler ile kelimeler arasındaki farkı belirlemede de bazı problemlerinin olması belirlenmiştir.	
Türkçe ders kitabında özlü sözlerin bulunması ve öğrencilerin bu sözlerle sürekli içli dışlı olması; öğrencinin sözcük dağarcığını zenginleştirmesini, soyut ve çok yönlü düşünebilmesini, tarihinden ilham alabilmesini ve dersler çıkarabilmesini karşılaştığı sözlerin kimi zaman kendisine yol göstermesini sağlayacağı belirlenmiştir.	İnan (2016)

Öğrencilerin deyim ve atasözünü karıştırmaları,	Kayhan (2009)
Bu araştırmada öğrencilerin, ders kitaplarında kullanılan atasözlerini hatırlarında tutma becerilerinin daha fazla olması,	
Deyimlerden daha başarılı olup, atasözünde değişiklik yapmadan kalıplaşmış şekilde bilmeleri	
Öğrencilerin deyim dağarcığı konusunda özellikle eğitim ortamında ilişkilendirme yapılan ve ders kitapları metinlerinde yer alan deyimleri daha fazla kullandıkları belirlenmesidir.	
Çalışmaya katılan öğrencilere deyimlerin resimlerini bitirdiklerinde resmini yaptığı deyimin mecaz anlamını bilip bilmediği sorulmuştur. Öğrencilerin tamamının resmini yaptığı deyimin mecaz anlamını bildiğinin görülmesi,	Mertol, Özcan, Yurteri ve Pamukçu (2015)
Deyimleri gerçek anlamı ile resmeden öğrenciler deyimlerin mecaz anlamını bilmelerine rağmen neden gerçek anlamda resmettiği sorulduğunda komik ve eğlenceli olacağı için yaptıkları cevabının belirlenmesidir.	
Toplumun felsefesini yansıtan, kültürel ögeleri geçmişten bugüne taşıyan atasözü ve deyimlerin sosyal bilgiler derslerinin işleniş sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanılarak öğretilmesi gereklidir. Böylece sosyal bilgiler dersi, hem Türkçe dersi ile ilişkilendirilmiş hem de kültürel ögelerin aktarımına katkıda bulunmuş olacağı belirlenmiştir.	Ünal (2012)
Öğrenme çıktıları düşünüldüğünde, iki aya yakın süredir hemen her gün okuduklarında, duyduklarında buldukları atasözünü fark etmeleri, anlamını araştırmaları, bir atasözü daha öğrendim diye sevinmeleri amaca ulaşıldığının kanıtının belirlenmesidir.	Koçan (2017)
Konstantinidi'nin yazdığı Elifba-yı Osmanî adlı eserdeki atasözleri ve deyimler, Rum gençlerine Türkçeyi öğretmek için bir araç olarak kullanılırken aynı zamanda onlara millet olma bilincini de dolaylı yoldan aşılamaktadır.	Şahbaz (2012)
Cemil Bağdadî tarafından yayımlanan Elifba-yı Osmanî yahut Medhalü'l Lisan adlı eserde yer alan "Çocuklara Mahsus Nasihatler"de yer alan atasözleri ve deyimler, açıklamalarıyla birlikte yer almıştır. Bu tutum, ilkokula yeni başlayan çocukların mecaz anlamlar içeren atasözleri ve deyimleri anlayabilmeleri açısından olumludur. Böylece çocuklar, Türkçenin temel söz varlığı olan atasözleri ve deyimleri ilk sınıftan itibaren öğrenir, sözcük dağarcıklarını geliştireceği belirlenmiştir.	
Edebi ürünlerimizden olan atasözlerinin deyimlerin ve özdeyişlerin Sosyal Bilgiler ders kitaplarına daha fazla girmesi, değer aktarımı açısından da son derece önemlidir. Fakat yapılan araştırmada görüldüğü üzere sosyal bilgiler kılavuz kitaplarında atasözü, deyim ve özdeyişe yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir.	Çelikkaya ve Esen (2017)
"Aktif Öğrenme" ile deyimlerin öğretimi çalışmasının öğrencilerin bir hayli ilgisini çektiği ve dersten zevk almalarını sağladığı görülmüştür. Öğrencilerde deyimlerin konuşma ve yazı dilini zenginleştiren önemli unsurlardan biri olduğu algısı oluşmuştur.	Özbay ve Akdağ (2013)
Drama yönteminin deyim öğretiminde diğer yöntemlere oranla daha başarılı olması, drama yönteminin öğrenciyi merkeze alarak ve birden fazla duyuya hitap ederek öğrenciyi eğitim-öğretim ortamına katması ve üst düzey öğrenme gerçekleştirmeye katkı sağlaması ile açıklanabilir.	Akçay ve Şimşek (2015)
Drama yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki kalıcılık puanları hikâyeleme ve kontrol gruplarına göre yüksektir.	

Deyim öğretiminde kavramsal anahtar kullanılması yararlı olabilir. Bir kavramla kurulan deyimlerin öğretiminde o kavramın temel alındığı etkinliklerde kavramın farklı kullanım biçimlerine yer verilerek deyimlerin oluşumu ve yapısına işaret edilebilir.	Göçer (2012)
Araştırmaya katılan öğrenciler, kendilerine tamamlamaları için verilen 147 deyimin 114'ünü doğru tamamlamışlardır. Geriye kalan deyimlerden 12'si yanlış sözcüklerle tamamlanmış, 21 deyim üzerinde hiçbir işlem yapılmamıştır.	
Kavramsal Anahtar Modelinin metafor ve deyim öğretimi konusunda etkili olduğu belirlenmiştir.	Çalışkan (2013)
Örnek olayda yer alan karakterlerden "Her koyun kendi bacağından asılır." diyen Barış'a 23 kişi, "Kurunun yanında yaş da yanar." diyen Tunahan'a 14 kişi, her ikisine birden 3 kişi katılmıştır. Öğrencilerin Barış'a katılmalarında suçlunun cezasını kendine çektirme isteği, sorumsuz bireylere ceza verilerek sorumluluk duygusu geliştirme gibi nedenler etkili olmuştur. Tunahan'a katılma nedenleri ise sorumsuz davranmanın herkese zarar vereceği düşüncesi, not kaygısı ve bencillik yapmama/yardım etme gibi nedenlerdir." "Siz bu grubun bir üyesi olsaydınız Selin'in söyledikleri karşısında ne yapardınız?" sorusuna ilişkin öğrenciler, davranışın doğru olmadığını güzel bir dille anlatma/ikna etme, öğretmene söyleme, şikâyet etme, düşük not almalarını isteme, kızma/sinirlenme, gruptan çıkarma, tepki göstermeye rağmen ödevi yapma gibi görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerin 27'si Selin'in sorumlu olduğu konuyu diğer grup üyelerinin yapması gerektiğini, 13'ü ise yapmaması gerektiğini belirtmiştir. Yapma nedeninin yüksek bir oran ile not kaygısı olduğu göze çarpmaktadır. Yapmama nedenleri ise bireylerin sorumluluklarını kendilerinin yerine getirmesi gerekliliği, yapmaları durumunda Selin'in sorumluluk sahibi olamayacağı düşüncesi ve haksızlık olacağı düşüncesi şeklinde belirtilmiştir.	Akkuş, Küçük ve Örten (2013)
Etkinliklerin metin bağlamından hareketle verilmesi atasözü ve deyimlerin zihinde doğru anlamlarla ilişkilendirilmesine yardımcı olacaktır. Bu nedenle metinlerin Türkçenin etkin ve doğru kullanımını gerçekleştirebilmiş olanlardan seçilmesi önemlidir. Yunus Emre Divanı bu anlamda oldukça yeterli bir kaynaktır. Bu çalışmada Yunus Emre Divanı'ndan seçilmiş çeşitli atasözü ve deyimlere yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Türkçe öğretim merkezlerinde görevli öğretmenlerin bu etkinliklerden hareketle daha farklı ve yaratıcı etkinlikler oluşturması sağlanabilir. Öğrencilerden derlenen ve sözlükler yoluyla tespit edilen, Türkçe ile Lehçe arasında benzerlik arz eden atasözü ve deyimler, 60'ı atasözü, 140'ı deyim olmak üzere toplam 200 atasözü ve deyim olarak sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada, atasözü ve deyimlerin öğretiminde hedef dil ile anadili arasındaki benzerliklerin dikkate alınması gerekliliği vurgulanarak, Lehçe ana dilli öğrencilere Türkçe öğretimi için kullanılabilir bir veri sunulmuştur.	Demir Atalay (2016)

Bu çalışmada, atasözü ve deyimlerin öğretiminde hedef dil ile anadili arasındaki benzerliklerin dikkate alınması gerekliliği vurgulanarak, Lehçe ana dilli öğrencilere Türkçe öğretimi için kullanılabilir bir veri sunulmuştur. Türkçe ve Lehçe arasında yapı ve anlamca benzer atasözü ve deyimlerin sayısının özgün olanlara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Genellikle cümle şeklinde söylenmiş olma ve bir öğüt verme, ihtarda bulunma gibi fonksiyonları sebebiyle Türkçe ve Lehçe arasında kelime benzerliği olan atasözlerinin sayısının deyimlere göre az olduğu belirlenmiştir.	Mutlu (2016)
Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde, dilin zaten bünyesinde barınan ve Türk milletinin aynası olan folklor ürünlerine ve özellikle bu ürünlerden atasözlerine sıklıkla başvurulmalıdır. Atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde bizce ihmal edilmemesi gereken başlıca folklor ürünlerinden ve kültür kodlarından biri olduğu vurgulanabilir. Bu çalışmada dil, yabancı dil ve iletişim açısından deyimlerin önemini açıkça ortaya çıkaran birçok görüş yer almıştır. Bu görüşler doğrultusunda yabancı dil öğretiminde deyimlere daha çok önem verilmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminin başlangıç seviyesinden itibaren öğrencilere deyimlerin dil içerisindeki önemi ve doğalarına ilişkin biliş üstü farkındalığın kazandırılması gerekir.	Turhan Tuna (2014) Güneş (2009)
İletişimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanan ders sürecine dâhil olan öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemi ile öğretim alanlara göre sürecin sonunda daha fazla gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İletişimsel yaklaşım temel alınarak tasarlanan öğretim sürecinin, sürece dâhil olan (deney grubu) öğrenciler üzerinde etkili bir gelişim sağladığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular deney grubunda yapılan film uygulamasının atasözleri ve deyim öğretiminde klasik yönteme göre başarılı olduğunu göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular deney grubunda yapılan hikâye uygulamasının atasözleri ve deyim öğretiminde klasik yönteme göre başarılı olduğunu göstermiştir. Film ve hikâye uygulamalarının ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde her iki uygulamada da başarı seviyesinin yükseldiği görülmüştür.	Erten Dalak (2017) Atagül (2016)
Deyimler ve bunların oluşturduğu çağrışımlar; öğrencilerin, Türkçenin ifade zenginliğini sezerek onların millî dil bilinci oluşturmasında ve deyimlerin barındırdığı derin anlamlarla günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlar arasında ilişki kurarak zihinsel çağrışım gerçekleştirmelerinde önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan deyimlerin Türkçe derslerinde özellikle yerinde kullanımlarının öğretilmesi ve öğrencinin bunları sürekli kullanarak dil alışkanlığı hâline getirmesini sağlamak gereklidir. Deyimleri öğrencinin dil kullanımında anahtar materyaller olarak görmek ve deyimlerde yer alan sözcüklerin gerek doğrudan anlamı karşılaması açısından gerekse mecazlarla yüklendikleri derin anlamlar açısından zihinsel çağrışımlarını ortaya koymak gerekmektedir.	Demir ve Melanlıoğlu (2011)
Araştırmada, İlköğretim Programlarının değer öğretimine ilişkin bir bütünlük ve eşgüdüm içinde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe derslerinde değer öğretiminde kullanılması amacıyla en çok dayanışma anlamı taşıyan atasözü bulunmuştur. Bu sırayı 30 tane çalışkanlık anlamı taşıyan ve 27 tane duyarlılık anlamı taşıyan atasözleri takip etmiştir. Araştırma kapsamında, en az bağımsızlık ve vatanseverlik anlamı taşıyan atasözleri bulunmuştur.	Girmen (2013)

Çocuk edebiyatı vadisinde eser veren 11 yazarın kaleme almış olduğu, tamamına yakını tahkiye edici metin niteliği taşıyan 106 eser üzerinde yürütülen bu çalışmada, 67 atasözü tespit edilmiş, söz konusu atasözlerinin 63'ünün farklı olduğu saptanmıştır. Eser başına düşen atasözü sayısı, 1.58'dir. Araştırmanın sonuçları alan yazındaki diğer çalışmalarla kıyaslandığında bu araştırmada eser başına düşen atasözü sayısının yeterli düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.	Aytan (2016)
Türk atasözleri eğitim olgusunun ve ilgili boyutlarının kavramsallaştırılmasında çağdaş/evrensel pedagoji (eğitimbilim) ilkeleriyle tutarlı bir perspektif sunmaktadır.	Şaban (2014)
Atasözlerinin muhteva bakımından din ve değerler eğitimine oldukça zengin kaynak sağladığı tespit edilmiştir. Öğrencilere toplumsal tutum ve değerlerin kazandırılmasında uygun; karikatür, resim, fotoğraf, atasözü ve deyimlerin kullanılması ve bu yollarla toplumda kabul gören istendik davranışların ortaya çıkarılması mümkündür. Yapmış olduğumuz bu çalışmada belirlenen atasözleri, deyimler ve görsel materyallerin gerek sınıf ikliminde, gerekse ders kitapları ve diğer öğretim malzemelerinde uygun yerlerde kullanılmasıyla değer öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.	Cinemre (2014) Akdoğan, Boztaş ve Koç (2014)
Sözlü edebiyatımızın bir ürünü olan, kökleri tarihin bilinmeyen çağlarına kadar uzanabilen ve kültürümüzün zengin ürünlerinden olan atasözlerinin Türkçe eğitiminde oldukça önemlidir.	Baş (2002)

Tablo 2'de "atasözü ve deyimlerin öğretimi" üzerine sistematik bir biçimde tasarlanan çalışmamızda incelediğimiz eserlerin başlıca sonuçları ortaya koyulmuştur. Her bir çalışma konusu itibari ile oluşturdukları problem cümleleri üzerinde yaptıkları araştırmalarda belirli sonuçlar elde etmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda elde edilen veriler yazarları ile beraber tasnif edilerek ortaya koyulmuştur (bkz Tablo 3).

Tablo 3. *İncelenen araştırmaların ortak sonuçları*

Örnek Makale	**Ortak sonuçlar**
Bayat ve Çetinkaya, (2014); Bağcı, (2010)	İlköğretimde öğrenim gören çocukların deyim ve atasözlerini anlamlandırma ile ilgili sorunlar yaşamaktadır.
Bayat ve Çetinkaya, (2014); Keklik, (2015)	Sosyoekonomik düzey düştükçe deyim ve atasözlerini anlama düzeyi artmaktadır.
Bayat ve Çetinkaya, (2014); Kayhan, (2009); Koçan, (2017)	Tanınırlık düzeyi yüksek deyimlerin ve atasözlerinin düşük olanlardan daha iyi anlaşıldığı ve hatırdan tutulduğu tespit edilmiştir.
Bayat ve Çetinkaya, (2014); Aydın, Katırcıoğlu ve Karaca, (2017)	Öğrencilerin deyim ve atasözlerini anlama düzeylerinin sınıflarına göre farklılık göstermektedir.
Tepeli ve Arıcı, (2012); İnan, (2016)	Ders kitaplarında atasözlerinin bulunması öğrencilerin bu sözlerle içli dışlı olması sonucu günlük hayatlarında atasözlerinden faydalanmalarını sağlamaktadır.

Tepeli ve Arıcı, (2012); Keklik, (2015)	Öğrencilerin genel olarak temel anlamındaki atasözlerini kavradıkları, mecaz anlamdaki atasözlerini anlamakta zorluk çektiği tespit edilmiştir.
Keklik, (2015); Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz, (2014)	Kız öğrencilerin mevcut öğretim programındaki yaklaşımlara daha yatkın oldukları ve başarı durumlarının belirli bir düzeyde ve erkek öğrencilere göre daha iyi bir durumda olduklarının gözlenmiştir.
Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz, (2014); Mertol, Özcan, Yurteri ve Pamukçu, (2015); Ünal, (2012); Özbay ve Akdağ, (2013); Akçay ve Şimşek, (2015); Göçer, (2012); Akkuş, Küçük ve Örten, (2013); Demir Atalay, (2016); Erten Dalak, (2017); Atagül,(2016); Akdoğan, Boztaş Ve Koç, (2014)	Deyim ve atasözlerinin öğretiminde farklı öğretim yöntemlerinin mevcut öğretim yaklaşımlarına göre daha etkili olduğu görülmüştür.
Mutlu, (2016); Turhan Tuna, (2014); Güneş , (2009);	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimler ve atasözlerinin kullanılmasının son derece önemli olduğu düşünülmüştür.
Şahbaz, (2012; Baş, (2002); Demir Ve Melanlıoğlu, (2011)	Milli benlik ve aidiyet duygusunun oluşumunda atasözleri ve deyimlerin etkisinin önemli olduğu tespit edilmiştir.
Bayat ve Çetinkaya, (2014); Tepeli ve Arıcı, (2012); Aydın, Katırcıoğlu ve Karaca, (2017); Keklik, (2015); Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz, (2014); Bağcı, (2010); İnan, (2016); Kayhan, (2009); Mertol, Özcan, Yurteri ve Pamukçu, (2015); Ünal, (2012); Koçan, (2017); Şahbaz, (2012); Çelikkaya ve Esen, (2017); Özbay ve Akdağ, (2013); Akçay ve Şimşek, (2015); Göçer, (2012); Çalışkan, (2013); Akkuş, Küçük ve Örten, (2013); Demir Atalay, (2016); Mutlu, (2016); Turhan Tuna, (2014); Güneş , (2009); Erten Dalak, (2017); Atagül,(2016); Demir Ve Melanlıoğlu, (2011); Girmen, (2013); Aytan, (2016); Şaban, (2014); Cinemre , (2014); Akdoğan, Boztaş Ve Koç, (2014); Baş, (2002)	Sözlü edebiyatımızın bir ürünü olan, kökleri tarihin bilinmeyen çağlarına kadar uzanabilen ve kültürümüzün zengin ürünlerinden olan atasözlerinin ve deyimlerin Türkçe eğitimindeki önemi görülmektedir.
Girmen, (2013); Çelikkaya ve Esen, (2017); Ünal, (2012); Çelikkaya ve Esen, (2017);	Toplumun felsefesini yansıtan, kültürel ögeleri geçmişten bugüne taşıyan atasözü ve deyimlerin sosyal bilgiler derslerinin işleniş sürecinde kullanılması böylece sosyal bilgiler dersi, hem Türkçe dersi ile ilişkilendirilmiş hem de kültürel ögelerin ve değerler eğitiminin aktarımına katkı sağlamaktadır.

Tablo 3'te araştırmamıza dahil edilme ölçütlerini sağlayan çalışmalardaki sonuçların incelenmesi neticesinde bazı araştırmaların belli noktalarda ortak sonuçlara vardığı görülmektedir. Bu ortak sonuçlar ve yazarları Tablo 3'te gösterilmiştir. Buradan hareketle 31 çalışma üzerinde yaptığımız araştırmada atasözü ve deyimlerin öğretimi üzerine 12 ortak sonuç elde edilmiştir.

Atasözü ve deyimlerin öğrenciler tarafından kavranması sürecinde sosyoekonomik seviyenin etkisinin olduğu görülmektedir. Düşük sosyoekonomik gruptaki öğrencilerin anlama yetilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Günlük hayatta daha fazla kullanılan atasözleri ve deyimlerin daha kolay öğrenildiği ve anlaşıldığı görülmektedir.

Sınıf düzeyinin atasözü ve deyimleri anlamada etkili olduğu görülmektedir.

Ders kitaplarında atasözü ve deyimlerle karşılaşma sıklığının günlük hayatta kullanıma pozitif etkisinin olduğu görülmektedir.

Temelde öğrencilerin mecaz anlam konusunda sıkıntı yaşadığı buna göre de mecaz anlam öğretimi konusunda eksikliklerin olduğu söylenebilir.

Sonuç

Bu çalışmanın amacı atasözü ve deyimlerin öğretimi üzerine yapılan çalışmaların sistematik bir derlemesini yapmaktır. Belirlenen araştırma soruları çerçevesinde yürütülen sistematik derleme sürecinde 2002-2018 yılları arasında (son 16 yıl) yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Belirlenen bu tarihler arasında tarama yapılırken DergiPark ve Akdeniz Üniversitesi Kütüphanesi veri tabanı, Ulusal Tez Merkezi, Ulakbim arama motorlarına deyim, atasözü, 'deyim ve atasözü öğretimi' yazılmıştır. Ortaya çıkan çalışmalar yapılan derlemenin ana teması itibariyle sistematik bir elemeye alınmış ve konu ile tamamen ilişkili 31 makale üzerinden çalışma geliştirilmiştir.

Atasözü ve deyimlerin öğretimi üzerine yapılan çalışmaları belirleyerek bunları çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığımız çalışmamızda araştırma soruları doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmamıza konu edilen eserler desenlerine göre sınıflandırılmıştır. Buna göre 16 eserin nitel, 12 eserin nicel ve 3 eserin de karma desene göre dağıldığı belirlenmiştir.

Araştırmaların veri toplama araçları ve çözümleme teknikleri incelendiğinde farklı araçlar ve teknikler kullanıldığı belirlenmiştir. Buna göre 2 çalışmada çoktan seçmeli test, 4'ünde atasözleri ve deyimleri anlama testi, 8'inde doküman incelemesi, 2'sinde anket, 3'ünde araştırmacı tarafından oluşturulan başarı testi, 2'sinde içerik analizi, 4'ünde alanyazın taraması yapıldığı belirlenmiştir.

İncelenen araştırmaların çalışma grupları bakımından 16'sını öğrenci grubu, 15'ini yazılı-basılı eser (kitap ve sözlük) üzerinden geliştirilmiş çalışma grupları oluşturmaktadır.

Atasözü ve deyimlerin öğretiminin hem Türkçe öğretiminde hem de Sosyal Bilgiler dersinin değerler eğitimi özelinde Türkçe dersi ile atasözleri ve deyimlerin öğretimi konusu vasıtasıyla ilişkilendirilmesinin önemi üzerine çalışmalar belirlenmiştir. İncelediğimiz eserlerin analizi sonucu ilköğretimde öğrenim gören çocukların deyim ve atasözlerini anlamlandırma ile ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir

Araştırmalarda ve incelenen çalışmalarda sıklıkla durulan konu mevcut öğretim tekniklerinin atasözü ve deyimleri öğrenmede yetersiz kaldığı üzerinedir. Deyim ve atasözlerinin öğretiminde farklı öğretim yöntemlerinin (örnek olay, resim, karikatür, drama, aktif öğrenme modeli, kavramsal anahtar modeli, iletişimsel yaklaşım, film, hikâyeleme) mevcut öğretim yaklaşımlara göre daha etkili olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki deyim ve atasözü öğ retiminde en önemli hususlardan biri de deyim ve atasözlerinin tanınırlık düzeyleridir. İncelenen araştırmalar tanınırlık düzeyi yüksek deyimlerin ve atasözlerinin düşük olanlardan daha iyi anlaşıldığı ve hatırda tutulduğunu göstermiştir. Araştırmamıza konu edilen eserlerin incelenmesi sonucu elde edilen farklı sonuçlardan biri de sosyoekonomik düzey düştükçe deyim ve atasözlerini anlama düzeyinin artmasıdır. İncelenen araştırmalarda Türkçe derslerinde öğrencilerin genel olarak temel anlamındaki atasözlerini kavradıkları, mecaz anlamdaki atasözlerini anlamakta zorluk çekmekte oldukları ortaya koyulmuştur.

Araştırmamızda incelediğimiz makalelerin neticesinde yapılan çalışmaların genellikle 'Deyim ve Atasözü Öğretimiyle' ilgili deyim ve atasözlerinin çeşitli konular üzerinde yapıldığı ortaya koyulmuştur. Sistematik derleme yöntemiyle yapılandırdığımız bu çalışmada deyim ve atasözü öğretiminin, dilin ekonomik ve etkili kullanımında önemli bir yere sahip olduğu konusunda tüm incelenen makaleler hem fikirdir.

İncelenen makalelerin örneklem bakımından yeterli etki çevresini kapsadığı görülse de sonuçlar bakımından öneri bölümleri, çalışmaların odak ve amaçlarına uygun olarak oluşturulmadığı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar genellikle tespit noktasında kalıp öneriler bölümleri yeterince ön plana çıkarılmamıştır.

Bu çalışmanın neticesinde deyim ve atasözü öğretimi ile ilgili alanda yaklaşımların yapılandırılarak pozitif bilime katkı sağlayacak çalışmaların yapılmasının gerekliliği düşünülmektedir.

İncelenen araştırmalarda en az çalışma karma yöntemle yapılmıştır. Karma yöntemle yapılan çalışmaların daha çok olması önerilebilir. Ayrıca bazı çalışmalarda ise yöntem kısmının hiç belirtilmediği ve yöntem kısmına gereken önemin verilmediği görülmektedir. Bundan sonra yapılacak çalışmaların yöntem kısmının daha dikkatli yazılması önerilebilir.

İncelenen araştırmalarda farklı öğretim yöntemlerinin (örnek olay, resim, karikatür, drama, aktif öğrenme modeli, kavramsal anahtar modeli, iletişimsel yaklaşım, film, hikâyeleme) mevcut öğretim yaklaşımlarına göre daha etkili olduğu görülmektedir. Deyim ve atasözü öğretiminde karikatür, resim gibi görsel materyal kullanımı özendirilerek yaygınlaştırılabilir.

İncelenen araştırmalar gösteriyor ki deyim ve atasözü öğretiminde en önemli hususlardan biri de deyim ve atasözlerinin tanınırlık düzeyleridir. Bu doğrultuda atasözleri ve deyimlerin öğretiminde yapılacak tanınırlık düzeyi arttırma faaliyetlerinin ilgili problemin giderilmesinde oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Akçay, A. ve Şimşek, T. (2015). Deyimlerin öğretiminde drama ve hikâyeleme yöntemlerinin kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4).

Akdoğan, E., Boztaş, M. ve Koç, Y. (2015). T.C. İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde yer alan bazı değerlerin atasözleri, deyimler ve görsel öğeler ile öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(29).

Akkuş, Z., Küçük, B. ve Örten, H. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değer aktarım aracı olarak atasözleri: ahlaki ikilem oluşturma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 2, 74-93.

Aksoy A. Ö. (1988b). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü 1*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi

Alkan, V. (2017). Bir sistematik derleme çalışması: Öğretmenlik uygulaması. *Yıldız Journal of Educational Research,* 2 (1), 1-23.

Atagül, Y.Y. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe atasözü ve deyim öğretiminde film ve hikâye tekniklerinin etkililik düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Aydın, İ., Katırcıoğlu, N. ve Karaca, A. (2017). 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin deyim ve atasözlerini algılama düzeyi üzerine. *International Journal of Language Academy, 5*(6), 57-75.

Aytan, T. (2016). Türk çocuk edebiyatı üzerine bir söz varlığı çalışması. Atasözleri, *Milli Eğitim Dergisi,* 45, 210, 425-445.

Bağcı, H. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin atasözleri ve deyimleri algılama düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15 (27), 91-110.

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları*, 19-30.

Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12.

Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2014). Tanınırlık ve saydamlık derecesi bakımından deyimlerin anlaşılabilirliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7(17).

Çalışkan, N. (2013). Kavramsal anahtar modeli ile metafor ve deyim öğretimi. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi,* 64, 95-122.

Çelikkaya, T. ve Esen, Z. (2017). Değerler eğitiminde atasözü, deyim ve özdeyişlerin sosyal bilgiler programındaki yeri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9.

Çetin, N. (2009). *Şiir çözümleme yöntemi.* Ankara: Öncü Kitap

Çinemre, S. (2014). Türk atasözlerindeki dinî ve ahlaki motiflerin eğitim-öğretim ortamında kullanılması. *Değerler Eğitimi Dergisi, 12*(27), 99-122.

Demir Atalay, T.(2016). Yunus Emre divanıyla Türk dillilere atasözü ve deyim öğretimi. *Aydın Tömer Dil Dergisi, 1*(1), 81-104.

Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2011). Türkçe öğretiminde deyimlerin çağrışımla kazandırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 631 – 649.

Erten Dalak, D.H. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 117-142.

Göçer, A.(2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin deyimleri kullanma yeterlikleri üzerine bir inceleme. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, 13, 96-109.

Güneş, S. (2009). Yabancı dil öğretiminde deyim öğretimi: Yöntemler, teknikler ve uygulamalar. *Dilbilim dergisi*, 2(2), 59-78.

Hatipoğlu, V. (1982). *Türkçenin söz dizimi.* Ankara: DTCF Yayınları

İnan, İ. (2016). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki deyim, atasözü ve özdeyişlerin analizi ve Türkçe eğitimine katkıları.* Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kayhan, G.Ç. (2009). *Hakkâri ili Yüksekova ilçesi merkezinde bulunan 75. Yıl Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda yapılan bir çalışmada ilköğretim 7. Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin deyim, atasözü ve bilmece dağarcıklarının belirlenmesi ve bunların öğretilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Keklik, S. (2015). Atasözlerinin öğretimine ilişkin bir öneri: Atasözlerinin anlamlarına göre derecelendirilmesi. *KSBD*, 12, 31-47.

Koçan, G.(2017). Dilimi zenginleştiriyorum: Ana dili, atasözü. *Araştırma Deneyim Dergisi*, 2(1), 45-59.

Mertol, H., Özcan, D., Yurteri, E. ve Pamukçu, C. (2015). Üstün zekalı öğrencilerin deyim algılarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 24(2), 917-928.

Mete, F. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin özel alan yeterlikleri üzerine bir araştırma,* Yayımlanmamış Doktora Tezi. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mutlu, K. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde benzer atasözü ve deyimlerin önemi ve Polonyalılara Türkçe öğretiminde bunların kullanımı. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı, 64* (2), 245-268.

Şaban, A. (2014). Türk atasözlerinin bakış açısıyla eğitim. *Milli Eğitim Dergisi, 44* (203), 37-54.

Şahbaz, N.K. (2012). Atasözleriyle okuma-yazma öğretimi üzerine bir çözümleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.*

Tepeli, Y. ve Arıcı, A.F. (2012). Lise öğrencilerinin atasözlerini kavrama düzeyleri üzerine nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi 2*(2).

Turhan Tuna, S. (2014). Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde Türk kültür elçisi olan atasözlerinin kullanımı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-10.

Ünal F. (2012). 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda dördüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar devam eden sekiz öğrenme alanının kapsamına uygun atasözü ve deyimlerin tespit edilmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 31 (2).

Vardar, B. (1988). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Abc Kitabevi.

Varışoğlu, B.,Şeref, İ., Gedik, M. ve Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları,* 41, 226-242.