

TÜRKÇE EĞİTİMİNE ADANMIŞ BİR ÖMÜR

*Dr. Asiye DUMAN'a
Armağan*

*Editörler:
İhsan KALENDEROĞLU
Pınar KANIK UYSAL*



Editörler: Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU- Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL

TÜRKÇE EĞİTİMİNE ADANAN BİR ÖMÜR
Dr. Asiye Duman'a Armağan

ISBN 978-625-7228-80-0

DOI 10.14527/9786257228800

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2020, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. AŞ'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayinevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayinevidir**. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere <http://pegem.net> adresinden ulaşılabilir.

I. Baskı: Aralık 2020, Ankara

Yayın-Proje: Şehriban Türüldür
Dizgi-Grafik Tasarım: Müge Çetin
Kapak Tasarım: Pegem Akademi

Baskı: Baskı: Vadi Grup Basım A.Ş.
İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 2284 Sokak No:105
Yenimahalle/ANKARA
(0312 394 55 91)

Yayıncı Sertifika No: 36306
Matbaa Sertifika No: 26687

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay / ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51
Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net
WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40

SUNUŞ

DR. ASIYE DUMAN ARMAĞANI ÜZERİNE

İnsanların gerek öğrencilik gerekse meslek hayatlarında örnek alınacak, kendisinden istifade edilecek pek çok yönleri olan seçkin kişiler vardır. Dr. Asiye Duman Hocam da benim için tam da bu ifadedeki yönleriyle tebarüz etmiş bir büyüğüm, Hocam olmuştur. Lisans ve lisansüstü öğrencilik yıllarımda derslerime girmemiştir; ancak onu ilk tanıdığım Gazi Üniversitesi TÖMER yıllarından itibaren, her zaman güler yüzü, samimiyeti, sakinliği, işine olan düşkünlüğü, akademik ciddiyeti, meselelere her zaman sakin ve olumlu yaklaşmaya çalışması dikkatimi çeken en önemli yönleri olmuştur. Asiye Hocam, 1999 yılının ilk günlerinde TÖMER’de Eğitim Planlama Biriminde görev yaparken ben daha yeni başlamıştım okutmanlık mesleğine. O dönemde, sonradan öğrendiğim kadarıyla, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümüne başlamış; TÖMER’den ayrılmıştı. O yıllarda sadece kampüs içinde karşılaştığımda selamlaştığım Asiye Hocam hiçbir zaman mütebessim yüzünü esirgememiş; her zaman yakın ilgi gösterip hâl hatır sorup yakınlığını hissettirmiştir. Asiye Hocamı, 2012 yılından itibaren Türkçe Eğitimi Bölümünde göreve başladıktan itibaren yakından tanıma fırsatı bulmaya başladım. O zamanki L blok olarak adlandırılan hizmet binamızın 1. katında odalarımız yan yanaydı. Asiye Hocam odanın önünden geçtiği her zaman güler yüzüyle selam verir, hâlimizi hatırlamızı sorar, bir abla şefkatiyle bizlere yaklaşırdı. Onun gerek bölüm içi faaliyetlerde gerekse akademik kurullardaki karar alma süreçlerinde bölüm veya ana bilim dalının meselelerine ilgi duyduğuna, ancak hiçbir zaman uçlarda olmadığına, hep yapıcı bir üslup içinde olduğuna şahit oldum. Benim gördüğüm kadarıyla kendisi için bir şey istemez; bazı uç durumlarda da hep dengeleyici olurdu. Bu hususta Asiye Hocamın ne bölümdeki/ana bilim dalındaki ne de bölüm dışında bir meslektaşıyla olumsuz bir yönüne ve tavrına şahit olmadım.

Dr. Asiye Duman Hocamın yukarıda saydığım önemli vasıflarına akademisyenliğini de eklemek istiyorum. Onun, geçtiğimiz yıl kuruluşunun 30. yılını idrak ettiğimiz; Türkiye’deki ilk “Türkçe Eğitimi Bölümü/Ana Bilim Dalı”nın ilk yıllarından itibaren, Türkçe eğitimi alanında daha henüz yeterince akademisyen olmadığı dönemlerde, hem normal öğretim ve ikinci öğretimde hem de lisansüstü programlarda çok önemli katkıları olduğunu, birçoğu bugün doçent ve profesör olan Türkçe eğitimi alanındaki akademisyenlerin yüksek lisans ve doktora derslerine girerek yetişmelerinde emekleri olduğunu belirtmek istiyorum. Özellikle lisans eğitimindeki, Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme, Yabancılar Türkçe Öğretimi, Soydaş Türk Topluluklarına Türkiye Türkçesi Öğretimi, Türkçe Ders Kitabı İncelemesi, Metin Bilgisi, Genel Dilbilimi, Metin Yazarlığı, Anlam Bilgisi, Dil bilim

dersleri; lisansüstünde ise Anlama Teknikleri, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Dinleme-Okuma Öğretimi, Türkçe Eğitiminde Anlambilim, Türkçe Öğretiminde Materyal Geliştirme dersleri onunla özdeşleşmiştir. Zaman zaman yeterlilik veya tez savunma jürilerinde de bir arada bulunduğumuz Dr. Asiye Duman Hocam, geçtiğimiz yıl 15 Temmuz itibarıyla emekli olacağını söylediğinde çok şaşırmış; hatta “Hocam çok erken değil mi? Bu kararınızı tekrar gözden geçiriniz.” dediğimde her şeyi kararında, zamanında bırakmak gerekir diyerek bu konudaki kararlılığını belirtmişti. Onun bu kararlı tavrı karşında üzölmüş; ancak kendisi hakkında en doğru kararın bu olduğunu düşündüğü için de haklı bulmuştum.

Bu sırada yaz tatili başlamıştı. Asiye Duman Hocamız için Ana Bilim Dalımız öğretim elemanları tarafından emeklilik yemeği düzenlenme kararı alındı; arkadaşlarımızın katkılarıyla ona layık bir emeklilik yemeği düzenlendiğini düşünüyorum. O gün Hocamın ailesi, yakınları, başta Prof. Dr. Abdurrahman Güzel, Prof. Dr. Leyla Karahan olmak üzere Hocaları, meslektaşları, arkadaşları, öğrencileri hep bir aradaydık. Orada hocamızla ilgili düşüncelerimizi ifade ederken hem ana bilim dalımızın ilk emekli öğretim üyesi olması hem de öğretmen ve akademisyen olarak ömrünün en güzel yıllarını Türkçe eğitimi alanına katkı sunarak geçiren Hocamıza armağan çıkarma fikrini paylaştığımda çok heyecanlanmıştım. O gün düşünce olarak şekillenen “Türkçe Eğitime Adanan Bir Ömür: Dr. Asiye Duman’a Armağan” adlı bu çalışmayı yıllarca birlikte çalıştığı mesai arkadaşlarıyla birlikte çıkarma kararı aldık. Bu armağan çalışmasının, yaklaşık 8 yıl birlikte çalışma fırsatı bulduğum, kendisini Türkçe eğitimi alanına adanmış, onlarca akademisyenin yetişmesine katkı sunmuş; binlerce Türkçe öğretmeninin yetişmesinde emeği olmuş; onların kalplerine anne sevgisi ve şefkati ile dokunmuş, Türk milletine, Türk kültürüne, Türklük bilimine, Türkçe eğitime âşık bir akademisyen, inançları ve değerleri konusunda samimi, devleti uğruna kendini her daim feda etmeye hazır; millî hassasiyetleri son derece yüksek, liyakate, adalete, ilim ahlakına önem veren örnek bir akademisyen olarak gördüğüm Dr. Asiye Duman Hocam için hayırlı olmasını diliyorum. Armağanın hazırlanması sürecine katkı sunan Gazi Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyelerine, Araştırma Görevlilerine, akademik değeri yüksek yazılarıyla destek veren tüm akademisyenlere sonsuz şükranlarımı sunuyorum. Her akademik çalışmada mutlaka çok önemli emekler vardır; bu noktada emeğini hiç esirgemeyen Asiye Hocamın da doktora öğrencisi, Dr. Öğr. Üyesi Pınar Kanık Uysal’a da huzurlarınızda sonsuz şükranlarımı sunuyorum. Bu çalışmanın hazırlanmasında en büyük pay ona aittir. Ayrıca, armağanın yayımlanması konusundaki destekleri için PEGEM AKADEMİ yayınevine de çok teşekkür ediyorum. Saygılarımla.

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Eser Hakem Kurulu

Prof. Dr. Necati DEMİR

Prof. Dr. Muammer NURLU

Prof. Dr. Fatma AÇIK

Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Prof. Dr. Ömer ÖZKAN

Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

Prof. Dr. Nezir TEMUR

Prof. Dr. Mehmet KARA

Prof. Dr. Yusuf DOĞAN

Prof. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN

Doç. Dr. Kemalettin DENİZ

Doç. Dr. Yusuf UYAR

Doç. Dr. Nazife Burcu TAKIL

Doç. Dr. Ülker ŞEN

Doç. Dr. Başak UYSAL

Dr. Öğr. Üyesi Zeki GÜREL

Dr. Öğr. Üyesi Özlem BAYRAK CÖMERT

Dr. Öğr. Üyesi Hatice COŞKUN

Dr. Öğr. Üyesi Merve MÜLDÜR

Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÇEVİK

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali BAHAR

Dr. Öğr. Üyesi Huzeyfe BİLGE

Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL

Dr. Tahir TAĞA

Dr. H. Merve ALTIPARMAK YILMAZ

Arş. Gör. Ömer ÇELİK

Arş. Gör. Elif DEMİR

Arş. Gör. Kürşat KAYA

Bölümler ve Yazarları

Editörler: İhsan KALENDEROĞLU - Pınar KANIK UYSAL

Akademide Asalet Timsali Bir Eğitimci: Asiye Duman

Arş. Gör. Elif DEMİR - Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-3547-4180

Asiye Duman ile Söyleşi

Doktora Öğrencisi Selmi DEMİRKOL - Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0003-2744-3912

Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümünün Kuruluşunda Nasıl Bir Karar Verdim? (Tarihî Bir Versiyon)

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL - Başkent Üniversitesi

ORCID No: 0000-0003-2896-1156

Muallim/Sirozlu Sa'dî'nin "Çocuklara Rehber" Şiirleri

Doç. Dr. Ahmet BALCI - Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-7424-592X

4.00-6.11 Yaş Arası Çocukların Çok Yönlü Gelişimleri ve Duygu Düzenleme Çalışmalarında Dil Becerilerini Kullanmanın Önemi

Prof. Dr. Alemdar YALÇIN - Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-5618-277X

Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Türkçe Öğretmeni" Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının Belirlenmesi

Dr. Aliye İlkey YEMENİCİ - Afyon Kocatepe Üniversitesi

ORCID No: 0000-0003-2460-5998

Öğretmen Adayı ve Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Lisans Programlarındaki Derslerin İşlevselliğinin Değerlendirilmesi

Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÇEVİK - Bartın Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-9673-847X

Dr. Öğr. Üyesi Merve MÜLDÜR - Süleyman Demirel Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-2595-5749

Türkçe Öğretiminde Allosterik Öğrenme Modelinin Kullanımı

Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR - Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-4298-8569

Cumhuriyet Dönemi Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programları

Prof. Dr. Duygu UÇGUN - Pamukkale Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-3441-6886

Kamu Personel Seçme Sınavı Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Sorularına Yönelik Bir Değerlendirme

Prof. Dr. Duygu UÇGUN - Pamukkale Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-3441-6886

Türkçe Eğitiminde Aile Katılımı

Öğretmen Eda MERT - Millî Eğitim Bakanlığı

ORCID No: 0000-0002-5595-5387

Doç. Dr. Ferhat ENSAR - Uludağ Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-5282-2685

Çocuk Edebiyatında “Doğa”nın Keşfi ve “İnsan”ın Gelişimi

Arş. Gör. Emine ULU ASLAN - Muş Alparslan Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-6836-5589

Doç. Dr. Bayram BAŞ - Yıldız Teknik Üniversitesi

ORCID No: 0000-0003-3569-9395

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürel Simge Olan Şahsiyetlerin Kültür Aktarımı Aracı Olarak Kullanılması Üzerine Öğretici Görüşleri

Dr. Öğr. Üyesi Emrah BOYLU - İstanbul Aydın Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-9529-7369

Doç. Dr. Ülker ŞEN - Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-1855-6336

Öğr. Gör. Pınar ÇAL - Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi

ORCID No: 0000-0003-4695-8700

Türk Yükseköğretiminde Uluslararasılaşma ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Dr. Öğr. Üyesi Emrah BOYLU - İstanbul Aydın Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-9529-7369

İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerde Öykü Piramidi Tekniğinin Kullanılmasına Yönelik Bir İzlen Önerisi

Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ - Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-2418-7194

Habitus ve Dil Sosyalleşmesi Bağlamında Eğitimde Fırsat Eşit(siz)liği

Prof. Dr. Faik KANATLI - Mersin Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-8149-6789

Öğr. Gör. Yunus Emre ÇEKİCİ - Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi

ORCID No: 0000-0003-0247-3779

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarına Öğretim Üyeleri/Öğretim Görevlileri Açısından Bakış

Prof. Dr. Fatma AÇIK - Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-3972-0799

Türkçe Öğretiminde Bilgi ve Beceri Uyuşmazlığı

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ - Ankara Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-9449-8617

Kültürel Kimlik Sapmalarının Türk Romanında Yansımaları

Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ - Gazi Üniversitesi

ORCID No: ORCID: 0000-0002-1381-1094

Münazara Etkinliklerinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygısına Etkisi

Prof. Dr. Halit KARATAY - Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ORCID No: 0000-0003-1820-0361

Arş. Gör. Ahmet DEMİREL - Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi

ORCID No: 0000-0003-2249-565X

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi

Prof. Dr. Hasan BAĞCI - Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-8624-8274

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları ve Bu Süreçte Etkili Olan Unsurlar

Dr. Öğr. Üyesi Hatice COŞKUN - Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-0453-8700

Yazma Becerisinin İhmal Edilen Bir Yönü ve Akıcı Yazmanın Mühim Bir Boyutu: Yazma Hızı

Dr. Öğr. Üyesi Huzeyfe BİLGE - Kafkas Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-7664-488X

Bir Osmanlıca Çocuk Gazetesi: Debistân-ı Hired

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU - Gazi Üniversitesi

ORCID No: : 0000-0003-2441-5932

Dr. Öğr. Üyesi Huzeyfe BİLGE - Kafkas Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-7664-488X

Millî Bilinç Geliştirme Niteliğine Sahip Hikâye Edici Çocuk Edebiyatı Eserleri

Doç. Dr. Kemalettin DENİZ - Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-7531-490X

Türkiye'deki Yaratıcı Yazma İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri

Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN - Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-7437-6754

Şiir Öğretimi

Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU - Hacettepe Üniversitesi

ORCID No: 0000-002-0447-5236

Arş. Gör. Büşra KİRAZ - Ondokuz Mayıs Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-6855-0752

Okuma Becerisiyle İlgili Makalelerin İçerik Analizi

Prof. Dr. Mehmet KARA - Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0003-4691-5460

Arş. Gör. Elif DEMİR - Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-3547-4180

Bitişik Eğik ve Dik Temel Yazı Bağdaşmazlığının Yazma Sürecine Yansımaları

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali BAHAR - Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ORCID No: 0000-0003-4193-4515

Mecaz Anlamlı Sözcüklerin Öğretiminde Mnemonik Tekniğin Kullanımı

Dr. H. Merve ALTIPARMAK YILMAZ

ORCID No: 0000-0002-1218-3655

Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin Yazma Yöntemleri Ve Metin Türleri Açısından İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Merve MÜLDÜR - Süleyman Demirel Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-2595-5749

Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÇEVİK - Bartın Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-9673-847X

Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâye Anlatımı Programlarının Kullanımı

Muammer KARTAL - Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-6446-5016

Doç. Dr. Başak UYSAL - Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-5803-9878

Kırgız Devlet Halk Şairi Kojokeldi Kultegin'in Şiirlerinde “Türkiye”*Prof. Dr. Naciye ATA YILDIZ - Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0002-8351-4538

Mehmet Fuat Köprülü'nün Alfabe Üzerine Düşünceleri ve Milli Elifba'sı*Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ - Mersin Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0003-2462-3002

Edebiyat Tarihi Kavramı Etrafında Yapılan Tartışmalar*Dr. Nazlı Rânâ GÜREL - Emekli*

ORCID No: 0000-0001-6036-8577

Türkçe Eğitimi Açısından Eleştirel Okuma Kavramının Değerlendirilmesi*Dr. Öğr. Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK - Süleyman Demirel Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0002-3494-1971

Petersburg Devlet Üniversitesi Şarkiyat Fakültesi Kütüphanesindeki Bir Şiir Mecmuasına Dair*Prof. Dr. Ömer ÖZKAN - Gazi Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0002-8386-4570

Okuma Tiyatrosu: Ne, Niçin ve Nasıl?*Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL - Ordu Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0003-1208-9535

Türkiye’de “Eleştirel Okuma Eğitimi”ne İlişkin Araştırmalar: Betimsel İçerik Analizi*Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL - Ordu Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0003-1208-9535

Öğretmen Semra KÖSE- Milli Eğitim Bakanlığı

ORCID No: 0000-0002-6195-8891

Öğretmen Dilek PEHLİVAN - Milli Eğitim Bakanlığı

ORCID No: 0000-0002-5356-7997

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin Yöntem ve Teknikler Açısından İncelenmesi: Gazi TÖMER Örneği*Dr. Öğr. Üyesi Salih Kürşad DOLUNAY - Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0002-2931-405X

Öğr. Gör. Zeynep EKİNCİ - Başkent Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-2133-358X

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Gözüyle İdeal Türkçe Öğretmeni

Doç. Dr. Salim PİLAV - Kırıkkale Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-5141-6282

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Becerisi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Seher Esra AKYOL - Millî Eğitim Bakanlığı

ORCID No: 0000-0003-0009-0184

Dil Eğitiminin Temel Kavramları Dersi Üzerine Bir Değerlendirme

Dr. Tahir TAĞA - Süleyman Demirel Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-6797-6556

-E İnkâr Etmek” Üzerine

Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR- Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0003-3402-1312

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Önerilen Yöntemlere Bilişsel Yük Kuramı Çerçevesinde Beceri Eğitimi Temelli Bir Yaklaşım

Prof. Dr. Yusuf DOĞAN - Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-8384-9808

Türkçe Bölümlerinde Çocuk Edebiyatı Dersinin Dünü Bugünü ve Yarını

Dr. Öğr. Üyesi Zeki GÜREL - Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-5129-7033

Yahya Kemal Beyatlı’nın “İtri” Şiiri Üzerine

Dr. Öğr. Üyesi Zeki GÜREL - Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-5129-7033

İÇİNDEKİLER

Sunuş.....	iii
Bölümler ve Yazarları.....	vii
Akademide Asalet Timsali Bir Eğitimci: Asiye Duman	1
Asiye Duman ile Söyleşi	7
ANI YAZILARI.....	15
Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümünün Kuruluşunda Nasıl Bir Karar Verdim? (Tarihi Bir Versiyon)	29
Muallim/Sirozlu Sa'dî'nin "Çocuklara Rehber" Şiirleri.....	97
4.00-6.11 Yaş Arası Çocukların Çok Yönlü Gelişimleri ve Duygu Düzenleme Çalışmalarında Dil Becerilerini Kullanmanın Önemi	125
Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Türkçe Öğretmeni" Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının Belirlenmesi	143
Öğretmen Adayı ve Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Lisans Programlarındaki Derslerin İşlevselliğinin Değerlendirilmesi	159
Türkçe Öğretiminde Allosterik Öğrenme Modelinin Kullanımı.....	181
Cumhuriyet Dönemi Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programları	191
Kamu Personel Seçme Sınavı Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Sorularına Yönelik Bir Değerlendirme	205
Türkçe Eğitiminde Aile Katılımı	219
Çocuk Edebiyatında "Doğa"nın Keşfi ve "İnsan"ın Gelişimi.....	239
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürel Simge Olan Şahsiyetlerin Kültür Aktarımı Aracı Olarak Kullanılması Üzerine Öğretici Görüşleri	261
Türk Yükseköğretiminde Uluslararasılaşma ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	277
İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerde Öykü Piramidi Tekniğinin Kullanılmasına Yönelik Bir İzlençe Önerisi	293
Habitus ve Dil Sosyalleşmesi Bağlamında Eğitimde Fırsat Eşit(siz)liği.....	305
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarına Öğretim Üyeleri/Öğretim Görevlileri Açısından Bakış	317
Türkçe Öğretiminde Bilgi ve Beceri Uyuşmazlığı.....	341

Kültürel Kimlik Sapmalarının Türk Romanında Yansımaları.....	357
Münazara Etkinliklerinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygısına Etkisi.....	373
Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi.....	389
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları ve Bu Süreçte Etkili Olan Unsurlar	425
Yazma Becerisinin İhmal Edilen Bir Yönü ve Akıcı Yazmanın Mühim Bir Boyutu: Yazma Hızı.....	441
Bir Osmanlıca Çocuk Gazetesi: Debistân-ı Hired	465
Millî Bilinç Geliştirme Niteliğine Sahip Hikâye Edici Çocuk Edebiyatı Eserleri	479
Türkiye'deki Yaratıcı Yazma İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri.....	507
Şiir Öğretimi	525
Okuma Becerisiyle İlgili Makalelerin İçerik Analizi	541
Bitişik Eğik ve Dik Temel Yazı Bağdaşmazlığının Yazma Sürecine Yansımaları.....	559
Mecaz Anlamlı Sözcüklerin Öğretiminde Mnemonik Tekniğin Kullanımı.....	579
Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin Yazma Yöntemleri ve Metin Türleri Açısından İncelenmesi	591
Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâye Anlatımı Programlarının Kullanımı.....	609
Kırgız Devlet Halk Şairi Kojokeldi Kultegin'in Şiirlerinde "Türkiye"	623
Mehmet Fuat Köprülü'nün Alfabe Üzerine Düşünceleri ve Millî Elifba'sı	629
Edebiyat Tarihi Kavramı Etrafında Yapılan Tartışmalar	645
Türkçe Eğitimi Açısından Eleştirel Okuma Kavramının Değerlendirilmesi.....	657
Petersburg Devlet Üniversitesi Şarkiyat Fakültesi Kütüphanesindeki Bir Şiir Mecmuasına Dair	677
Okuma Tiyatrosu: Ne, Niçin ve Nasıl?	681
Türkiye'de "Eleştirel Okuma Eğitimi"ne İlişkin Araştırmalar: Betimsel İçerik Analizi.....	697

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin Yöntem ve Teknikler Açısından İncelenmesi: Gazi TÖMER Örneği	729
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Gözüyle İdeal Türkçe Öğretmeni	743
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Becerisi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi	755
Dil Eğitiminin Temel Kavramları Dersi Üzerine Bir Değerlendirme	787
-E İnkâr Etmek” Üzerine	801
Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Önerilen Yöntemlere Bilişsel Yük Kuramı Çerçevesinde Beceri Eğitimi Temelli Bir Yaklaşım	829
Türkçe Bölümlerinde Çocuk Edebiyatı Dersinin Dünyü Bugünü ve Yarını	847
Yahya Kemal Beyatlı’nın “İtri” Şiiri Üzerine	859
FOTOĞRAF ALBÜMÜ	867

AKADEMİDE ASALET TİMSALİ BİR EĞİTİMCİ: ASİYE DUMAN

Arş. Gör. Elif DEMİR - Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-3547-4180

HAYATI

Asiye DUMAN, 1966 yılında Hatay'ın Kırıkhan ilçesinde doğmuştur. İlkokulu 1977 yılında Kırıkhan'da, ortaokulu ve liseyi ise Kilis Kız Öğretmen Lisesinde bitirmiştir. 1987 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümünden mezun olmuştur. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde 1992 yılında Prof. Dr. Abdurrahman Güzel danışmanlığında hazırladığı “1923-1957 Yılları Arasında Ortaokul ve Liseler için Hazırlanan Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Programları Üzerine Bir İnceleme” adlı teziyle yüksek lisans öğrenimini tamamlamış olup bilim uzmanı unvanını almıştır. 1997 yılında Prof. Dr. Abdulkerim Abdulkadiroğlu yönetiminde hazırladığı “Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri Dışındaki Bölümlerinde Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi” konulu teziyle doktora öğrenimini tamamlamış ve doktor unvanını almıştır.

Asiye DUMAN, meslek hayatına 1987-1988 eğitim-öğretim yılında Artvin'in Şavşat ilçesine bağlı Arpalı köyünde başlamıştır. Aynı yıl Ankara Tevfik İleri İmam-Hatip Lisesinde Türkçe öğretmeni olarak görev yapmıştır. Bir yıllık öğretmenlik deneyiminin ardından 1989 yılında Gazi Üniversitesinde Türk dili okutmanı olarak akademiye adım atmıştır. 2000 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalına yardımcı doçent doktor olarak ataması yapılmıştır. Otuz yılı aşkın bir süre, yapmış olduğu pek çok bilimsel çalışmanın yanı sıra yetiştirdiği sayısız eğitimci ve bilim insanı ile akademiye, bilime ve ülkeye hizmet etmiştir.

Asiye DUMAN, Prof. Dr. Hayri DUMAN ile evli ve üç çocuk annesidir.

ESERLERİ

Kitaplar:

1. Avuçlarımdaki Çocukluğum Dizisi 1, Konuşan Bebek, Akçağ Yayınları, 2014.
2. Avuçlarımdaki Çocukluğum Dizisi 2, Parka Giderken, Akçağ Yayınları, 2014.
3. Avuçlarımdaki Çocukluğum Dizisi 3, Renkli Cıvcıvler, Akçağ Yayınları, 2014.
4. Avuçlarımdaki Çocukluğum Dizisi 4, Huzur Evi, Akçağ Yayınları, 2014.
5. Avuçlarımdaki Çocukluğum Dizisi 5, Orman Olmazsa, Akçağ Yayınları, 2014.
6. Avuçlarımdaki Çocukluğum Dizisi 4, Okul Heyecanı, Akçağ Yayınları, 2005.
7. Avuçlarımdaki Çocukluğum Dizisi 9, Nevin'in Dizisi, Akçağ Yayınları, 2005.
8. Akıllı Kuş ve Yaramaz Selim, Hikmet Neşriyat, 2012.

Makaleler:

1. Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 151-154.
2. Duman, A. (2010). Türkçe eğitiminde metne müdahale sorunu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 285-295.
3. Kanık Uysal, P. ve Duman, A. (2020). Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin okuma becerilerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(4), 1111-1146.
4. Duman, A. (2009). Sözlü kültür ürünlerimizde giyim motifi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli*, 49, 225-236.
5. Duman, A. (2011). Kavram ve Kavramlaştırma Açısından Alevilik ve Bektaşilik. *Turkish Culture & Hacı Bektas Veli Research Quarterly*, 60, 105-112.
6. Duman, A. (2005). Türkçe eğitiminde yazdırma çalışmaları. *Türk Dili*, 654, 542-545.
7. Duman, A. (1998). Neden Türkçe Eğitimi?. *Türk Dili*, (557), 413-415.

8. Duman, A. Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış, Abdurrahman Güzel, Halit Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2013, s. 71-87.
9. Duman, A. (2009). Metin dil bilimi açısından Hacı Bektaş Veli'nin şiirleri. *Turkish Culture & Hacı Bektaş Veli Research Quarterly*, (51), 211-222.
10. Duman, A. (2002). MEB İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabı üzerine bir değerlendirme. *Millî Folklor*, (56), 148-152.
11. Duman, A. "Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Dil ve Anlatım", *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler*, edt. C. Şahin, Ankara 2003, s. 124.
12. Duman, A. (2009). Türkçe eğitimi sürecinde öğretmen adayı seçme sorunu. *Türk Yurdu*, 98(262).
13. Duman, A. (2008). Büyüyen çiçek İlay, *Türk Yurdu*, 97(249).
14. Duman, A. (2008). Beyaz Gemi'yle çocuğun dünyasına yolculuk. *Türk Yurdu*, 97(253).
15. Duman, A. (2011). Millî kimliğin temel göstergesi olarak dil. *Türk Yurdu*, 100(290).
16. Duman, A. (2013). Yabancı seyyahlar gözüyle İstanbul: Edmondo De Amicis Örneği. *Türk Yurdu*, 102(310).

YÖNETİLEN TEZLER

Danışmanlığında Tamamlanan Yüksek Lisans Tezleri:

1. Ş. Kılıç Avan, "Ortaokullarda Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Okuma Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma", Gazi Üniversitesi, 2019.
2. I. Sofuenko, "Türkiye Türkçesi Öğrenen Ukraynalıların Türkiye Türkçesine Yönelik Tutumları", Gazi Üniversitesi, 2019.
3. İ. Çetin, "Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Çizgi Filmler Yoluyla Değerler Aktarımı (Keloğlan Masalları Örneği)", Gazi Üniversitesi, 2018.
4. S. Demir, "Kelime Değişikliklerinin Kavramlar Dünyasına Etkisinin Ömer Seyfettin Hikâyeleri Örneğinde Değerlendirilmesi", Gazi Üniversitesi, 2016.

5. Z. Ospanova, “Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Medyanın Etkisi”, Gazi Üniversitesi, 2015.
6. N. M Tekin, “İngiltere’deki Ana Dili Türkçe Olan Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları”, Gazi Üniversitesi, 2015.
7. H. M. Altıparmak, “Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Kapsamında İşlevsel Kavramsal Yaklaşım Temelli İhtiyaç Analizi Örneği, Gazi Üniversitesi, 2013.
8. S. E. Kılıç, “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Eğitici Oyunlarla Dil Becerilerinin Geliştirilmesi”, Gazi Üniversitesi, 2012.
9. Ş. Bal, “Liselerde Okutulan Türk Dili ve Edebiyatı Kitaplarındaki Deneme Türünün İncelenmesi, Gazi Üniversitesi, 2007.
10. S. K. Esmer, “Cumhuriyet Döneminin İlk Yıllarında (1923-1928) Yayımlanan Çocuk Dergilerindeki Tahkiyeli Metinlerin Çocuklara Değer Aktarımı Açısından Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi, 2007.
11. Y. Uyar, “Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı ve Kültürel Kimlik Geliştirme”, Gazi Üniversitesi, 2007.
12. A. İnanç, “Muzaffer İZGÜ’nün MEB Tavsiyeli Eserlerinin Türkçe Eğitimi Amaçlarına Uygunluğu Yönünden Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi, 2004.
13. S. Aydoğdu, “İlköğretim Dördüncü Sınıflarda Sözel Derslerde Kullanılan Yazılı Materyallerin Öğrenci Seviyesine Göre Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi, 2004.
14. Ü. Ülger, “İlköğretim 6, 7, 8. Sınıflarda Türkçe Dersi Yazılı Sınav Soruları Üzerine bir Değerlendirme”, Gazi Üniversitesi, 2003.

Danışmanlığında Tamamlanan Doktora Tezleri:

1. R. N. Şahin, “TRT’nin Çocuklara Yönelik Çizgi Filmlerinin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi, Gazi Üniversitesi, 2019.
2. P. Kanık Uysal, “Akıcı Okuma Odaklı Okuma Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi”, Gazi Üniversitesi, 2018.
3. P. Şimşek, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde, Öğrencilerin Ana Dilleri ve Mensup Oldukları Dil Ailelerinin Türkçe Yazma Becerisine Etkisi”, Gazi Üniversitesi, 2017.

4. H. Coşkun, “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Amaca Uygun Metin Yazma Becerilerinin Belirlenmesi”, Gazi Üniversitesi, 2014.
5. S. K. Dolunay, “İlköğretim İkinci Kademedede Zaman Ekleri ve Fonksiyonlarının Öğretimi”, Gazi Üniversitesi, 2009.

YÜRÜTÜLEN DERSLER

Lisans Dersleri:

1. Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme
2. Yabancılar Türkçe Öğretimi
3. Soydaş Türk Topluluklarına Türkiye Türkçesi Öğretimi
4. Türkçe Ders Kitabı İncelemesi
5. Metin Bilgisi
6. Genel Dilbilimi
7. Metin Yazarlığı
8. Anlam Bilgisi

Lisansüstü Dersler:

1. Anlama Teknikleri
2. Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Dinleme-Okuma Öğretimi
3. Türkçe Eğitiminde Anlambilim
4. Türkçe Öğretiminde Materyal Geliştirme

ASIYE DUMAN İLE SÖYLEŞİ

Doktora Öğrencisi Selmi DEMİRKOL - Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0003-2744-3912

Saygıdeğer Hocam,

Bugün 24 Kasım Öğretmenler Günü. Söyleşimiz için özellikle bugünü seçtik. Tüm öğrencileriniz adına Öğretmenler Günü'nü kutlamak istiyorum.

Çok teşekkür ederim. Ben de sizin gününüzü kutluyorum. Hakikaten çok mutlu oldum, çok heyecanlandım. Öğretmenliğin gönülden, ne kadar derin hissedildiğini bugün daha iyi gördüm. Bana bunu gösterdiğiniz için size ve sağ olsunlar telefonla, e-postayla arayan-yazan bütün öğrencilerime minnettarım. Bana öğretmenliğin mutluluğunu yaşıyorsunuz.

1. Sayın Hocam, öğretmenlik mesleğine olan ilginizin nasıl başladığını öğrenebilir miyiz?

Bu soru için teşekkür ederim öncelikle. Beni neyin yönlendirdiğini az çok biliyordum ama sizin sorunuzla şöyle bir geçmişe bakınca gerçekten zihnimde bunun cevabı netleşti. İlkokulda matematikte bir öğrenci çok başarılıydı, Türkçede de ben. İkimiz birbirimizi kendi alanımızda yenemezdik. Öğretmenimiz çok ilgiliydi. Allah rahmet eylesin, iki ay kadar önce rahmetli olan öğretmenimiz Türkçe dersinde başarılı olmayan öğrencileri -tabii onlardan ve diğer arkadaşlardan gizli olarak- benim çalıştırmamı isterdi. İnanın abartmıyorum, böyle şeyleri anlatmak bana mahcubiyet verir ama bu benim gönlümde derin bağlılıklar oluşturdu mesleğe yönelik. Bazı arkadaşları ilkokulda, dördüncü ve beşinci sınıfta Türkçeye çalıştırdım. Matematikte başarılı olan arkadaşım da başka arkadaşları matematik dersine çalıştırdı. Dersine çalıştırdı demeyelim de sınıfta bir türlü anlayamadıklarını, bir türlü anlaşılmayan konuları bana ya da matematikte o arkadaşımıza havale ederdi ama bundan ne o arkadaşımızın ne de diğerlerinin haberleri olmazdı. Bu konunun birinci yönü.

İkinci yönü de bizim zamanımızda öğretmen lisesine sınavla alınırdı. Eskiden öğretmen okullarıydı sonra bizim zamanımızda öğretmen lisesi oldular. Ortaokul ve lise birlikteydi. O dönemde öğretmen lisesini kazanmak çevrenizde başarılı olduğunuzun göstergesiydi ve öğretmenlerimiz hep bizi öğretmen lisesini kazandır-

maya heveslendirdi. Benim de zaten başka şansım yoktu, bir şekilde yatılı okula gitmeliydim. Öğretmen lisesini kazanmak hem arkadaşlarıma yönelik öğretmenlik duygumu pekiştirdi hem de yolumu bulmamı sağladı. Öğretmen lisesinden öğretmenliğe doğru gittim.

Özetleyecek olursak sınıf arkadaşlarımı Türkçeye çalıştırmak ve öğretmen lisesini kazanmak beni öğretmenliğe yönlendiren iki temel öge oldu.

2. Sizi her zaman akademik kimliğinizle tanıdık ve daha yakından tanımak istiyoruz. Çocukluk yıllarınızdan bahsedebilir misiniz?

Çocukluk yıllarımı hep güzel hatırlıyorum. Bazen yakınlarım ya da arkadaşlarım “Sen üzüldüğün noktaları herhalde zihninin derinliklerine atmışsın.” diye beni eleştiriyor. Öyle mi? Sanmıyorum. Hakikaten çok mutlu bir çocukluk yaşadım, köyde de okulda da. Büyük bir yatılı bölge okulunda okudum. Kocaman bir kütüphanemiz vardı. En seçkin öğretmenler bizim öğretmenimizdi. Oyun alanlarımız çok güzeldi. Dersler ders olarak geçerdi gerçekten. Ders dışında da okulda çocukların her türlü oyunu oynayabilecekleri oyun alanlarımız vardı. Çok güzel oyunlarla büyüdüm. Köyde zaten çocukluğum apayrı bir güzeldi. O akşamın karanlıklarında yılan çıkar diye düşünmeden saklambaç oynamalar, daldan dala salıncaklar... Hani hayatın bazı sıkıntılarını da her aile gibi yaşadık ama çocukluk dediğim zaman ben köyde olsun okulda olsun çok güzel bir çocukluk yaşadım diye düşünüyorum. Salıncaklar bir tarafa, oyunlar bir tarafa ama bir de sanırım çocukluk yıllarında şiir ezberlemek benim için büyük bir zevkti. Ablam, ağabeyim ve rahmetli babam sayesinde evimizde, köy şartlarında, çok zengin denebilecek bir kitaplığımız vardı. Şiir ezberlemek benim zevklerim arasındaydı. Bir köşeye çekilir kendi kendime tekrar ederek şiirler ezberlerdim. Su içer gibi kitap okurdum. İlkokulun büyük dediğim kütüphanesinde herhalde okumadığım kitap kalmamıştır. Oyun ve okumak çocukluk yıllarımın özeti diyebilirim.

3. Şiirlerini okumayı ve ezberlemeyi çok sevdiğiniz şairler, kitaplarını okumaktan zevk aldığınız yazarlar kimlerdir? Bir Türkçe öğretmenin mut-laka okuması gereken kitaplar hangileri olmalıdır?

Şiirler konusunda evde de okulda da şanslıydım. Abdurrahim Karakoç’un şiirlerini ezberlemeye bayılırdım. Vatandaş Türküleri olsun; eğitim verici, didaktik denen öğretici şiirleri olsun. Çok duygusal şiirleri de vardır. Hüseyin Nihal Atsız’ın şiirlerine de bayılırdım. Onu hep kahramanlık şiirleri ya da hamaset, ideolojik şiirler yazan bir şair-yazar diye bilirler ama onun çok güzel duygusal şiirleri de var. Hamasi şiirlerini de ezberlemeyi severdim: “Ülkü denen nazlı gelin, erde şan ister. / Büyük devlet kurmak için büyük kan ister.” gibi mısralar beni çok cezbederdi ama onun yanında “Bir kadının melali, bir yavrunun hayali, bir evin öksüz hali,

gözlerimden gitmiyor...” gibi ya da Geri Gelen Mektup’ ta: “Ruhun mu ateş yoksa o gözler mi alevden...” diye düşünemediğim en güzel aşk şiiri. Şair ve şiir ismi çok. Dilaver Cebeci örneğin, bayılırım: “Alacağın olsun güzel, saçlarını uzatmadın...” diye; çok güzel, sevgi dolu sözleri geliyor aklıma. “Sevgilim kışlada mevsimler geçer, her şeyde sen varsın” şiiri. İsim olarak söyleyecek olursam: Abdurrahim Karakoç, Sezai Karakoç, Dilaver Cebeci, Mehmet Çınarlı hemen aklıma gelen şairlerden birkaçı.

Yazar deyince ise Sevinç Çokum’u anmadan geçemem. Atsız’ın Ruh Adam’ı benim için gelmiş geçmiş en güzel romandır. Atsız çok farklı bir kimliği ile tanınıyor ama Ruh Adam herkesin okuması gereken bir kitap diye düşünüyorum çünkü bin yıllar öncesiyle bugün arasında, bugünün şartları içinde hem psikolojik hem tarihsel değerlendirmeler yapıyor. Halide Nusret Zorlutuna sevdiğim yazarlardan. Emine Işınsu’yu anmadan hiç geçemem. Kitap deyince bugüne gelecek olursak ben George Orwell’in 1984 adlı eserini dille ilgilenen herkesin okuması gerektiğini düşünürüm. Belki bunlar klasik isimler ama okumadan da geçilmemesi gereken isimler.

Bir de denemeler, mektuplar, anılar vb. pek okunmuyor ancak onlara da yer verilmeli diye düşünüyorum. Denemenin derinliği, mektuplardaki özel hayatlar kadar toplumsal hayatlar, kişisel duygular, bakış açıları, anılardaki yaşanmışlıklar, deneyimler aslında çok önemli. Biz kitap deyince nedense -ben şahsen öyle düşünüyorum- hemen işte roman, hikâye ya da akademik kaynaklar geliyor akla ama dediğim gibi anılar, denemeler, mektuplar, röportajlar vb. bunlar da aslında çok önemli kaynaklar. Bu tür kitapların okunması gerektiği kanaatindeyim

4. İlkokuldan üniversiteye sizi en çok etkileyen hocalarınız kimlerdi? Kendinize rol model aldığınız isim ya da isimler var mıydı?

Biraz önce çok güzel bir ilkokul dönemim olduğunu söylemiştim. Nur içinde yatsın ilkokul öğretmenim Şerif Ören benim örnek aldığım kişilerdendi. Çok güzel şiirler, marşlar öğretti bize. Onun ezberlettiği; “Gelin yüzü papatyalar, altın gözlü papatyalar...”, sevgi dolu şiirler; “Yaslı gittim şen geldim, aç koynunu ben geldim.” diye başlayan Akdeniz Marşı bunlardan bazılarıdır. O benim hayatımda örnek almaya gayret ettiğim çok değerli insanlardan biridir. Onun dışında, kendimi çok şanslı görüyorum. Türkiye’nin belli başlı okulları arasında sayılan bir öğretmen lisesinde okudum. Bizim okulumuza tayin edilen öğretmenler hep çok özeldi. Sizler o yılları belki ancak anılardan okuyorsunuzdur ama öğretmen liseleri değişen hükümetlerin ilk el attıkları okullardandı. Dolayısıyla tabii ki her öğretmen ayrı önemlidir, her öğretmen ayrı değerlidir ama bizim okulumuza tayin edilen öğretmenler hep daha iyi olduğu düşünülen öğretmenlerdi. Bu bakımdan örnek

öğretmenler yönünden şanslıydım. Çok öğretmenim oldu örnek alacağım. Aynı şekilde Gazi Eğitim Fakültesinde okudum ki bu Türkiye'nin bence en iyi öğretmen okuluydu. Dolayısıyla en iyi hocalar benim öğretmenlerim oldular, hepsi ayrı ayrı çok özel isimlerdi. Şu anda sizin de çoğunu tanıdığınız öğretmenler. Bir isim ver deseniz hakikaten olmayacak çünkü hepsi birbirinden kıymetli hocalardı. Hem ortaokul ve lisede hem üniversitede hakikaten örnek alınacak çok hocam oldu.

5. Akademik hayatınızın dönüm noktası nedir?

Dönüm noktasını söyleyeceğim ama sonunda aldığım kararı izninizle söylemeyeceğim. Bu söyleşinin okunacağına da inanıyorum, okuyan akademisyen arkadaşlarım ya da öğrencilerim için vardığım sonucu söylemeyeceğim; bunun için affınıza sığınıyorum. 2001-2002 öğretim yılları başıydı diye hatırlıyorum. Bir akşam demeyeceğim bir gece ikinci öğretim dersinden çıktım, eve gittim ve evde oturup o yorgunlukla yemek yiyip uyuyayım demedim. Önceliklerimi düşündüm, çok derin düşündüm...

O gece benim için akademisyenlik hayatımda bir dönüm noktasıydı.

6. Sizinle lisans eğitimimiz sırasında Türkçe Öğretim Programını incelediğimiz. Müfredattaki tüm başlıkları ve maddeleri tek tek ele almıştık. Bu nedenle yıllar öncesinden program hakkında önemli görüşlere sahip olduğunuzu biliyorum. Güncel Türkçe Öğretim Programının işlevi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Bu konuda kişisel görüşüm şöyle: Sorudan biraz uzaklaşarak cevap vermek istiyorum. Program değiştirmek sanırım işin en kolay yönü. Üç-beş yılda bir program değişiyor ya da programın içeriğinde bazı değişiklikler yapılıyor ama o programın uygulanacağı eğitim ortamında hiçbir değişiklik yapılmıyor. Beni üzen nokta bu. Evet programda bazen bakıyorsunuz daha çok görselliğe yer verilmiş oluyor ya da daha önce dinleme konusu ihmal edilmiş deniyor ve yeni programda ona yönelik bazı kazanımlar konuyor. Zaman zaman daha sade daha kısa ve net ifadeler kullanılıyor -ki son programın öyle olduğu kanaatindeyim- bazen uzun uzun ele alınıyor ama söylemem gereken şey şu ki: Temel noktalarda bir değişiklik olmuyor. Önemli olan o programın uygulanacağı eğitim ortamı. Maalesef o ortamla ilgili bir gelişme olmayınca program hakkında da bir şey yapmak ya da bir şey söylemek çok da anlamlı gelmiyor bana.

7. Genel Dil Bilim dersinizde bu bilim dalının önemini kavramış ve çok keyif almıştım. Derslerinizin etkisiyle kitaplığımın bir bölümünü dil bilimi kitaplarına ayırdım. Beni en çok etkileyen, kulağa çok karmaşık gelen kavramları günlük hayattan verdiğiniz örneklerle açıklamanızdı. Bu konuda bir yayın yapmayı düşünür müsünüz?

Sorunun ana noktasına cevap vermeden önce şunu belirteyim: Karmaşık görünen yapıları güncel örneklerle açıkladığımı söyledin. Demek ki başarılı olmuşum. Buna çok gayret ettim. Buna çok gayret etmemin sebebi de maalesef dil ve edebiyat camiasıyla dil bilimi camiasının ayrı ayrı, birbirine rakip ya da birbirinden bağımsız gibi görünüyorsa olmasıdır. Halbuki bunları birleştirmek çok önemliydi ve ben de derslere hazırlanırken bazı kuralları ve kuramları anlamak için hakikaten çok gayret sarf ettim. Örnekleri derlerken bakıyordum ki hakikaten Mehmet Kaplan'ın şiir tahlilindeki bir ilke, bir dilbilimi ilkesi olarak verilmiş. Ancak bu ilkeler ya tercüme eserler etkisiyle ya da işte dilbilimde illa farklı bir dil kullanma gereği hissedilerek karmaşık ve soyut bir şekilde veriliyordu. Halbuki dil iletişimi sağlayan somut bir varlık. Onun için de güncel hayattan örnekler vererek önce ben kendim buluyordum sonra "Evet bu." deyip sizlerle paylaşmaya çalışıyordum. Kitap yazma konusuna gelince yazılan kitaplar çok değerli kitaplar. Onlardan faydalanmak benim işimi kolaylaştırıyordu. Benim kolaya kaçmamın güzel bir sebebiydi. Yazan arkadaşlara minnettarım ama kitap yazmak için de öncelikle benim kendimin yeni bir kuram, yeni bir özel araştırma, yeni bir uygulamaya dayalı ilke geliştirip ortaya bir sonuç koymam gerektiğini düşünürdüm.

8. Asiye Duman ismi daima prensipleriyle birlikte anılmıştır. Size göre başarılı bir akademisyenin sahip olması gereken temel prensipler nelerdir?

Akademisyen tabiri caizse ülkenin ihtiyacı olan insanları yetiştirecek kişidir. Akademisyenler ülkenin neye ihtiyacı olduğunu tespit edecek, nasıl bir insana ihtiyaç duyulduğunu tespit edecek, bu yolda çalışmalar yapacak, bu yolda gayret gösterecek insandır diye düşünüyorum. Bizim alanımızla ilgili olarak da Türkçeyi iyi tanıyan, ülkenin Türkçe öğretmenine duyduğu ihtiyacın idrakinde olan kişidir diye düşünüyorum. Bu yönde kuramlar geliştiren ve uygulama yolları göstermesi gereken kişidir. İlke ne olmalı? Böyle uzun bir girişten sonra çok kısa bir cevabım olacak: İlke, akademisyenin yetiştirmek istediği öğrenciyi düşünüp kendisini öncelikle o öğrenciyi eğitir gibi eğitmesi, yetiştirdiği öğrenciden beklediklerini önce kendisinin yaşaması ve uygulamasıdır.

9. Türkçe eğitiminin en önemli esasları nelerdir?

Türkçe eğitiminin esasları; dil ile millî kimlik arasındaki ilişki, dil ile insanın düşünme kapasitesi ve kabiliyeti arasındaki ilişki ve -bunlar asla ihmal edilmenden- sürekli uygulama yapılması diye düşünüyorum. Bence temel ilke bu. Türkçe eğitiminde dil-kimlik ilişkisi, dil-düşünce ilişkisi en ince şekliyle dikkate alınmalı ve sürekli uygulama yapılmalı.

10. Sayın Hocam, Türkçe Eğitimi alanında Anlama Teknikleri, Metin Bilgisi, Genel Dil Bilimi, Ders Kitabı İnceleme, Anlam Bilim ve Materyal Tasarımı gibi pek çok konuda dersler verdiniz. Geriye dönüp baktığınızda Türkçe eğitimi alanında tespit ettiğiniz eksiklikler var mı? Varsa çözüm önerileriniz nelerdir?

Eksiklik hakikaten çok. Ben öncelikle bu konuda ciddi bir devlet politikası olması gerektiğini düşünüyorum. Türkçe eğitiminin sadece Millî Eğitim Bakanlığının işi olmadığını, Kültür Bakanlığının hatta İçişleri Bakanlığının meselesi olduğunu düşünüyorum.

Kavramlar yoluyla insanların birbirine olan ilişkisi de belirleniyor. Hatta bazı kanunlar ya da yönetmeliklerin “Yok şunu demek istedi, yok bunu demek istedi.” diye net anlaşılmadığını da düşünüyorum. Onun için bu öncelikle ciddi bir devlet politikası olmalı. Onun dışında tespit çalışmaları çok önemli. Türkçenin bugünkü kullanım şekilleri, kullanım gücü konusunda münferit yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları var ama bir kelime serveti, kelime sıklığı, yaşayan ifade kalıpları ya da kelimeler hakkında tespit ve tarama çalışmaları yapılması gerektiğini düşünüyorum. Bunun dışında kural çok. Türkçe eğitiminin benim açımdan en üzücü tarafı öğrenciye “İsim tamlaması nedir, zincirleme isim tamlaması nedir?” diye sordüğümüz zaman cevabı alıyoruz ama öğrenci kendi anlatımında zincirleme isim tamlamasını kullanamıyor. Yine biraz önceki cevaba geldik: Kuramların yeterince uygulama alanına yansıtılmadığını düşünüyorum. Günlük hayatta Türkçeyi güzel kullanmasam da ben iyi bir hayat yaşayabilirim, algısı var. Türkçeyi güzel kullanmasam da ben önemli görülürüm, düşüncesi var maalesef. Ben bunun büyük bir eksik olduğunu düşünüyorum. İyi bir insan olmak, sözü dinlenir bir insan olmak için öncelikle dili iyi kullanmak gerektiğini düşünüyorum. Bunun da gelecek nesillere olsun bugünkü nesillere olsun iyi aktarılması gerektiğini düşünüyorum. Bunun aktarılamaması bir eksiklik.

Kısaca dilin öneminin kavranamaması, dil eğitiminin ve dile bakış açısının ciddi bir devlet politikası olmaması bir eksiklik diye düşünüyorum.

11. Fakültelerde, fakülte programlarında Türkçe eğitimi alanında ne gibi düzenlemeler olabilir? Bu konuda önerileriniz var mıdır?

Programdan önce öğretmen adayı seçimleri çok önemli. Öğretmen adayının testle seçilmemesi gerektiğini düşünüyorum çünkü birkaç kural ezberleyen arkadaşlarım üniversite sınavında öğretmenlik bölümlerini kazanabiliyor. Yeterince Türkçe konusunda birikimi olmamış olabilir, suçlamıyorum, birikim edinememiş olabilir. Sevmiyor, istemiyor olabilir. Öğretmen adayının seçimine dikkat edilmeli, uygulamaya dayalı bir seçim olmalıdır. Onun dışında belki bugünden

sonra değişir ama şimdiye kadar derslerin bir kısmı YÖK tarafından belirlendi, bir kısmı bölümlere bırakıldı. Seçmeli dersler olarak birbirinin içinde geçen çok ders var. Ders içeriklerinin daha net düzenlenmesi ve sınırlarının daha iyi belirlenmesi gerektiğine inanıyorum. Bir de sarmal yöntemle, sınıflardaki kademelere göre her sınıftaki derslerin birbirini destekleyici olması önemli. Dilbiliminde verilen bir kural dil bilgisi dersinde verilen kurala uymuyor ya da dil bilgisi dersinde söylenen bir özelliği metin bilgisinde tutarlılık konusunda söylediğiniz zaman öğrenci şaşırabiliyor. Bunun gibi dersler arasında, derslerin içerikleri arasında iyi bir koordinasyon olmalı. Aynı zamanda sınırlar iyi belirlenmeli diye düşünüyorum naçizane.

12. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında eğitim gören Türkçe öğretmeni adaylarına hangi tavsiyelerde bulunmak istersiniz?

Aslında bu biraz da gönül işi diye düşünüyorum. Öncelikle Türkçeyi ve Türk milletini sevmeleri gerekiyor. Türk milleti kavramı bir ırk kavramı değil. Türk kültürünü oluşturan Türkçeyi ve Türk milletini gönülden sevmeliler. Bu dışarıdan alınacak bir şey değil. Bu kaynaktan, pınardan gelir. Sonrasında öğretmenliği sevmeleri lazım. Öğretmenlik hakikaten çok özel bir meslek, özel bir duygu. Ayrıca bir vermek için en az on bir bilmek, on bir de az belki en az yüz on bir bilmek gerekiyor. Bunu fark etmeliler. Son olarak Türkiye'nin, Türk milletinin geleceğinde nasıl bir rol aldıklarının idrakinde olmalılar.

13. Öğrencilerinizle yaşadığınız, unutamadığınız bir anınızı anlatabilir misiniz?

Tecrübe olur diye paylaşmak istediğim bir anım var, onu paylaşayım. Okutmanlık yıllarımdaydı. Öğrencilere kâğıtlarını gösteririm zaten, bir öğrenci sıkılarak yanıma geldi. “Hocam ben 20 almışım finalden ama -notları da girmişim bu arada- hiç beklemiyordum.” dedi. Dedim ki: “Evet genellikle öğrenciler beklemez ama notlar böyle.” Notları da teslim ettiğimi söyledim ama “Hocam olsun. Ben itiraz etmiyorum, kaldım ama kâğıduma bir daha bakar mısınız?” dedi. Kolay kolay 100 vermem demiyorum, 100 alınmaz. Bunun için kâğıt kusursuz olmalı. 100 verdiğim de oldu, çok şükür böyle öğrencilerim de vardı, 100 alan öğrencilerim. O öğrencim de onlardanmış. Ben 5 soru sormuşum, soruların başına 20, 20... yazarken tepeye de 20 yazmışım. Düzeltmek sıkıntı olmadı ama bu bana pahalıya mal oldu. Ondan sonra kâğıdını gösterebileyim gösteremeyeyim “Hocam notuma bakmanız mümkün mü?” ya da “Bu notu beklemiyordum.” diyen her öğrencinin ya kendisine kâğıdını gösterdim ya da gösterme şartları uygun değilse mutlaka kâğıdına ben baktım. Sonuçta insanız, bu da bana yanılabilceğimizi gösteren çok özel bir anı oldu.

14. Son olarak hayatınızda önemli bir yere sahip olduğunu bildiğimiz Gazi Üniversitesi hakkındaki görüşlerinizi almak isterim. Sizin için Gazi Üniversitesi ne anlam ifade etmektedir?

Gazi Üniversitesi ve Gazi Eğitim Fakültesi benim ömrümün yarıdan fazlasının geçtiği yerleşke. 1983 Eylül'ünde öğrenci olarak geldim. 1983'ten 2020'ye 37 yıl... Gazi Üniversitesi Türkiye'nin bir örneği. Bunu başkalarından da duydum ama başkasının görüşü olarak değil, ben de gerçekten öyle inanıyorum. Eğitim anlayışıyla, eğitimindeki aksaklıklar ve başarılarla; öğrencilerinin, öğretim elemanlarının ve idari personelin bütün yapısıyla Gazi Üniversitesi bir bütün olarak Türkiye'nin bir örneği, Türkiye'nin küçüğü. Orada her şey yolundaysa Türkiye'de de her şey yolunda demektir. Orada işler aksıyorsa Türkiye'de işler aksıyor demektir. Oradan özelleştirilecek olursak, Gazi Eğitim Fakültesi sevginin ve öğretmenlik duygusunun nefes nefes ciğerlere ve bütün benliğe sindirildiği bir alandır. Gazi Eğitim Fakültesi Türkiye'nin ışık kaynağı; orada ışık kuvvetliyse Türkiye aydınlık demektir, orada ışık zayıflamışsa Türkiye de kararıyor demektir.

Sayın Hocam,

Tavrınız, tarzınız, duruşunuz, bilginiz ve güzel Türkçeniz ile her zaman bizlere örnek oldunuz. Sizinle böyle anlamlı bir günde görüşebilmek benim için bir onurdu. Vakit ayırdığınız için çok teşekkür ederiz.

ANI YAZILARI

EŞİME ARMAĞAN

Canım Eşim,

Seninle henüz gençliğinin baharında Gazi Üniversitesine ilk başladığın 1983 yılında barakalardaki odamda tanışmıştık. İyi ki tanımışım seni, çünkü ilk görüşte âşık olmak belki de böyle bir duygu idi. 1985 yılında birbirinden çok uzakta olan ailelerimiz tanışarak evlilik yolunda ilk adımları attık ve nihayet 1987 yılının aralık ayında resmi nikah ile evliliğe giden yol resmiyet kazandı. 1989 yılı şubat ayında ise yuvamızı kurarak hem birlikte büyüdük hem de zorlukların nasıl aşılabileceğini yaşayarak öğrendik. Evliliğimiz henüz bir yılını doldurmuştu ki büyük kızımız Aybüke, ikinci yılında ise küçük kızımız Aybala'yı bana hediye ettin. Artık sen hem bir anne hem yüksek lisans eğitimine devam eden bir öğrenci hem bir öğretim elemanı hem de benim tüm kahrımı çeken vefalı bir eş oldun. Bu kadar yükü çekmek kolay değildi ama sen bunu başardın, bu nedenle sana ne kadar minnet duysam az gelir. Kızlarım henüz 2 ve 3 yaşında iken yine seni yalnız bırakıp Burdur'a bedelli askerliğe gittim. Sen bu dönemde çocuklara hem annelik hem de babalık yaptın. Çocuklar baba özlemi çekmesin, hiç olmaz ise yeminden sonra eve gelebilsin diye Burdur'a gelip benim için ikametgâh kâğıdı çıkarttın, ama ben bu izni Burdur'da hafta sonu arazi çalışması yaparak kullandım. Belki benim bu davranışım bilim için doğru olabilir, çünkü ben hafta sonu yaptığım iki günlük arazi çalışması esnasında bilim dünyası için yeni iki türün keşfini yaparak iki makalelik çalışma gerçekleştirmiştim. Benim bu davranışım akademik çalışma için belki çok iyiydi, ama eşimi ve çocuklarımı ihmal etmiş olmam affedilemezdi. Canım eşim bana bunu hep hatırlattı, çünkü sonuna kadar haklıydı. İlerleyen yıllarda ben yine yılın yarısını arazilerde geçiren bir gezgin, eşim ise hem öğrencilerine en iyi şekilde örnek olan bir öğretim üyesi, hem çocuklarına en iyi şekilde annelik eden bir anne, hem de baba evde olmadığı için babalık görevini de hiç ihmal etmeyen bir melek oldu.

Bir botanik uzmanı olarak bu kadar vefalı bir eşe ne kadar minnet duysam az gelirdi. Bu nedenle insanlık var olduğu sürece yaşayacak olan yeni bir bitki türüne adını verdim. Bitkinin bilimsel adını "*Minuartia asiyeae*" koydum. Benim canım eşim için verebileceğim en iyi hediye belki de bu idi. Evliliğimizin on birinci yı-

lında o da bana oğlumuz Aybars'ı hediye etti. Aybars da büyüdü ve artık üniversiteli oldu. Yıl 2018'e gelince artık bunca yükü aynı anda kaldırmanın kendisine ve sağlığına zarar verdiğini düşünerek ani bir kararla emekli olmaya karar verdi. Gerçekten bu karar benim için de sürprizdi, ama o kararını verdikten sonra bu karardan kimsenin vazgeçirmesi de mümkün değildi. Çünkü eşim kişilik itibarıyla hiç kimseye küsmez, hiç kimseyle polemiğe girmez, herkes için iyilik düşünen sanki bir melek gibidir.

Şimdi düşünüyorum da Allah'a şükür sağlığımız yerinde, iki kızımız en iyi şekilde eğitimlerini tamamladı ve çalışıyorlar, oğlumuz üniversiteli oldu, ben yine eskisi gibi arazilere devam ederken eşim biraz dinlenme ihtiyacı hissetti. Ailemizin direği, hepimizin koruyucu meleği olan ve beni benden fazla düşünen sevgili eşime ne kadar teşekkür etsem az gelir. Seni çok ama çok seviyorum sevgili eşim...

Hayri DUMAN

ANNEME ARMAĞAN

Canım Annesi,

24 yaşında ben, hemen sonrasında da Aybala girmiş hayatına. Sen belki de kendi gençliğini yaşamadan kucağında 2 çocukla bulmuşsun kendini. Bir gün olsun hem çocuklara, hem doktoraya hem eve nasıl yetişirim dememişsin, isyan etmemişsin. Bakıcılarla belki biraz erken tanışmışız ama buna değmiş; kendini, isteklerini, eğitimini ve hayallerini de tamamen geride bırakmamışsın. Zaten önemli olan da bu değil mi? Birey yetiştirirken kendini geride bırakmamak, kendinin de bir birey olduğunu, hayallerin olduğunu unutmamak.

Zor zamanlar yaşadın, 2 küçük çocukla kariyerine zor da olsa devam ettin, babam İngiltere'deyken kendi evini kendin taşıdın, ikinci öğretim derslerinde hırpalandın, doğuma bile kendin gittin sen.

Ama ne derler bilirsin, "Öldürmeyen Güçlendirir."

Sonra her hikâyede olduğu gibi zor zamanları geride bıraktın, Aybars'ın geldiği Lale devrine geçtin ☺ Onunla tamamlandık, çok güzel bir aile olduk. Hepimiz birbirimizi büyüttük, hepimiz birbirimizin sivri kenarlarını törpüledik.

Şimdi geriye dönüp bakınca, TAM TAMINA 30 yılın hem çok çok sevdiğin mesleğini yaparak, hem de nar tanelerine elinden gelen emeği vererek, onları büyüterek geçmiş, ne mutlu sana! Bütün bu işler kolay gibi görünür ancak hiç değil, bak ben bir işle bile baş edemiyorum ☺

Neyse, bu kadar çalışmak, didinmek yeterdi. Artık biraz da vaktini kendine ve hobilerine harcama zamanı.

Sabrınla, emeklerinle, yaş aldıkça yufkalaşan yüreğinle sen benim canımsın. Gördüğümüz kadarıyla öğrencilerinin de canı olmuşsun. Bu kadar sevgiden başka ne ister insan!

Yanaklarından öperim.

Unutmadan;

Çok severek yaptığın bu mesleği dedem seni imkânsızlıklar içinde okutabildiği, sana güvenerek Ankara'ya gönderdiği için yapabildin. Onun da ruhu şad olsun.

İYİ Kİ VARSIN ÖĞRETMENİM.

Büyük Kızın Aybüke

Sevgili Annem,

Bu tarz yazılar yazmak bana hep çok zor geliyor, özellikle kendini senin kadar iyi ifade eden birine yazılıyor ise. Senin bizim için, benim için ne demek olduğunu her yönüyle buraya yazmamız ise imkansız zaten ☺

Sen benim için öncelikle, gençliğini, kariyerini, isteklerini ailesi için, çocukları için hep geri planda tutmuş bir annesin. Belki bunları çocukluğumda, gençliğimde anlamadım ama artık her şeyin farkındayım ☺

Umarım dışarıdan benzediğim kadar olamasam da içimden de sana benze-mişimdir. İyi ki bizim annemiz olmuşsun. Seni seviyorum.

Küçük Kızın Aybala

Sevgili Annem,

Ya da Asiye Duman mı demeliyim? Evde çok kullanıyorum bu tabiri ama umarım rahatsız olmuyorsundur annem, saygı göstergesi bence. Şimdi bana bisiklet sürmeyi öğretişinden, kitap okumayı sevdirişinden, okuyup çalışıp aynı anda 3 çocuk büyütmeden bahsetmeyeceğim sana. Bunları zaten ikimiz de biliyoruz. Ha benim küçükken kullandığım kaşığımlı saklaman beni bayaa bi' duygulandırdı, o sırada söyleyememiştin bunu ama yazarak dile getireyim. Bunların dışında konuşalım biraz. Neredeyse 30 yıl çalıştın. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretmenini olan da öğrenci olmayı hiç bırakmadın. Biliyorum çünkü senin kitaplarını birlikte düzenledik. 30 sene kitap üstüne kitap, emekli olduğun zaman çok fazla oldukları için onları ne yapacağını şaşırmıştın.

Küçükken ofisinde takıldığım zamanlarda hatırlıyorum öğrencilerine verdiğin notları. Şimdi ben de öğrenci olduğum için bu konuda fazla konuşmak istemiyorum, belki bi' 5-6 yıla işe yarar bir şeyler söyleyebilirim. Ama şu kesin ki bütün o notlara rağmen seni sevmeyen öğrenci hatırlamıyorum ben. Eğer bir öğrenci derste/sınavda sıkılıp senin resmini çiziyorsa, eline de kalp konduruyorsa –ne haddime ama- öğretmenliği aşmışsın be annem. Hele öğrencilerinin sana hazırladıkları elveda beni çok etkilemişti. Zannediyordum ki annemin 3 çocuğu var. Meğer yüzlercesi varmış. Bu kadar özverili, önemseyen, yalnızca maaş için bu işi yapmayan biri olmasan böyle olmazdı annem emin ol. Geçen günlerde de bahsetmiştim sana; bir hocamız var, tam senin gibi kara kaşlı kara gözlü, senin gençliğin gibi incecik. İlk gördüğümde aklıma direkt sen gelmiştin. Dersler çevrimiçi olsa bile gidip okuldaki odasında ayakta ders anlatıyordu hoca (tahtayı kullanmamasına rağmen). Seni de okulda buna benzer hayal ediyordum zaten. Küçüklüğümden beri her eve gelişinde bel ağırları, yorgunluk... Üstüne bir de 3 tane çocuğu besle, büyüt... Hakkını vermek zor Asiye Duman.

Eminim ki en çok özleyeceğin yerlerden biri fakülte olacak. Hem babam hem sen evde çalışmayı çok sevmezsiniz. Orada tanıştığınız için midir, 30 senedir oraya bağlandığınız için midir bilemem ama ayrılamıyorsunuz oradan. Benim de küçüklük anılarımda çok yer edindi orası. “Oğlum açsan tost söyleyeyim.”, “Oğlum Yiğit’le oynayın aşağıda”, “Oğlum İlteriş’le gezmeye mi gittiniz yine?”... Bana bu imkânları verdiğin için teşekkür ediyorum. Sizin okulunuz zaten hepimizin ikinci evi gibiydi. Şimdi düşünüyorum da bir ortamda birbirine bağlı bu kadar insan yakalamak gerçekten zor olsa gerek. Orada Necla Teyzem, Gıyasettin Dayım ve daha niceleri, hepsini iş arkadaşından ziyade dost olarak gördüğünü hatırlıyorum. Umarım ben de ileride iş ortamımda bu iletişimi yakalayabilirim.

Asiye Duman, bu okula bağlanacağın zaten en başından belliymiş. Daha okuduğun yıllarda babamla tanışmışsın ya. Kader orada çizilmiş. Arada bi' Artvin'e

yolun düşmüş ama dönmüşsün geri. Akademisyenlikle işin bitti ama öğretmenlik seni ömrün boyunca bırakmayacak annem.

Sen benim akşam sohbetlerinde de öğretmenimsin, kontrol ettirdiğin denemelerinde de öğretmenimsin, her arayıp sorduğumda da öğretmenimsin annem. Seviliyorsun.

Oğlun

Ahmet Aybars Duman

BİR KARDEŞLİK HUKUKUNUN SÖYLETTİKLERİ

Her insanın hayatında iz bırakan kimseler olmuş, bunlar olumlu ya da olumsuzlukları ile hafızalarda yer etmiştir. Kimi zaman, bu insanları tanımaktan, onların hayatınızın bir yerinde olmasından ötürü kendimizi ayrıcalıklı hisseder; kimi zaman da böyle birini tanımaktan ötürü pişmanlık duyar, keşke tanımasaydım deriz. Bu durumu genellemenin ötesine geçerek burada, kendisini tanımaktan ötürü her zaman gurur duyacağım birinden söz etmek isterim.

Asiye, öğrenciliğinden bu yana, her zaman incelik, zarafet ve hanım efendiliğini bütün hususiyetlerini kendinde toplamış ve bu özelliklerini hiçbir şart ve zaman içinde değiştirmemiştir. İdeal ve inançlarından taviz vermemiş, doğru bildiğini ve inandıklarını her şart ve ortamda savunmuştur. Hayatını model olmak üzerine kurgulamış, benzetmek için değil, kendi olmayı her zaman öncelikli bir hayat tarzı olarak benimsemiştir.

Aklın, insana verilen en önemli vergilerden biri olduğunu düşünen Asiye, her fırsat ve ortamda aklını kullanmanın gerekliliğini vurgulamanın yanında, buna önem vermeyenleri şiddetle eleştirmiştir. 1983 yılından itibaren tanıdığım Asiye, mesleğine âşık ve bu uğurda her türlü fedakârlığı sonuna kadar yürüten biri olduğu, önce öğrencileri, ardından da bütün meslektaşları tarafından çok iyi bilinmektedir.

Kendisiyle aynı bölümde okuyan, önce öğrenci arkadaşlığı olarak başlayan dostluğumuz, daha sonra boyut değiştirerek abi-kardeş seviyesine ulaştı. Belki aynı anne-babanın çocukları değildik. Ama aynı anne-babadan gelenler kadar aramızda sadakat ve samimiyet her zaman var oldu ve olmaya da devam etmektedir.

Asiye Duman denilince, Hacı Bektaş Velî'nin dediği gibi “*İncinsen de incitme*” sözünün bütün özellikleri akla gelir. O incinir, kırılır, üzüldür, içi kan ağlar ama bunu asla dışa vurmaz, kendisini incitenleri incitmemeye özen gösterir. Bir bilim kadınının nasıl olması gerektiği sorgulanacaksa Asiye bunun en güzel örneklerinden biridir diye düşünüyorum. Bilindiği üzere bilim yalnız kitaplar ve makalelerden ibaret değil, Bilim öncelikle onu yaşamak ve sorumluluklarını yerine getirmektir. Üretim bilim için bir gösterge olmakla birlikte, bilimsel üretime zemin hazırlamak da bilin insanı için en önemli göstergedir. Çok yayın yapıp, sonuç itibarıyla dişe dokunur herhangi bir şey ortaya koymayan unvan sahiplerinin, sayısal verilerin arkasına sığındıkları bir zamanda, Asiye nicelikten çok niteliğe daha çok önem veren biri olarak akademik hayatını sürdürdü.

Öğrencileri Asiye Duman'dan iş disiplinini, bitmek tükenmek bilmeyen öğretme arzusunu, hayatı anlamak ve sorgulamanın ne demek olduğunu, gerçek memleket sevgisini öğrenmiştir. Olayları ve insanları birbirinden ayrı tutarak her insanın farklı bir dünyası olduğu, bu dünyayı ise çözümlemenin o kadar kolay olmadığını her zaman dile getirmiş, bu yüzden insanla uğraşmayı basitlik olarak görmüştür. Onun tek bir emeli vardır, o da düşünen, düşündüğünü çekinmeden söyleyen, inandıklarını yaşayan ve yaşadıklarını söyleyen bir insan yetiştirmek ve bunu da kendi hayatına tatbik etmektir.

Baki'ye dostları sorar; “*kaç çeşit dost vardır?*” diye. Baki, “*üç çeşit dost vardır*” der: Bir dost vardır gıda gibidir, sen onu her gün ararsın. Bir dost vardır ilaç gibidir, gerektiğinde ararsın. Bir dost vardır hastalık gibidir, o seni arar. Dostuna sonuna kadar dost olmanın önemini Asiye Duman'da görmek mümkündür. Onun defterinde yaltaklanma, köşe dönme, menfaatleri için değerlerini ayaklar altına alma yazmaz. Yazanlardan da nefret eder. Başkalarına hoş görünmek için inançlarından ve değer yargılarından taviz vermediği gibi, adalet terazisini her zaman elinde tutmuş, özü ve sözü bir olmayı öncelikleri arasında saymıştır.

Gerçek dostluk sağlık gibidir; kıymeti ancak kaybedildiğinde anlaşılır sözü Asiye için geçerlidir. Dedem her zaman derdi ki; ölürlen beş tane gerçek dostum var diyebiliyorsan, o zaman anlamlı bir hayat sürmüşsün demektir. Gerçek dost herkes senden uzaklaşırken senin yanına gelendir. Bunu en yakından yaşayan biri olarak, Asiye'nin gerçek dostluğuna her daim şahit olanlardanım. Şurası unutulmasın ki söylediklerini herkes duyar, ama dostlar söylediklerini dinlerler. Gerçek dostlar ise söylemediklerini de dinlerler.

Sıradan insanların çok olduğu, küçük hesaplar peşinde koşanların sayısının gittikçe arttığı, hak edenin değil, kıfayetsiz ve kimliksizlerin itibar gördüğü bir ortamda, Asiye Duman'ın unvan hastaları ile bir arada bulunması beklenemez. Sessizliğinin arkasında kopan fırtınalar, her ne kadar başkaları tarafından hissedilme de, bu fırtınalar dışı vurulmuş olsaydı, birçok kimsenin karşısında kuru bir yaprak misali savrulacağı açıktı. Ancak o bunu hiçbir zaman belli etmedi, edepsizlikleri ve yozlukları görmezden gelerek, onlarla birlikte aynı ortamda bulunmanın kimi zaman acısını da hissettiğini düşünmekteyim.

Sıkıntısı olan her öğrencinin ilk başvurduğu hocaların başında Asiye Duman gelir. Öğrenci bilir ki Asiye Hoca, kendini sonuna kadar dinler, anlamaya çalışır ve derdine çare bulur. Bulmasa bile, en azından manevi olarak rahatlamasını sağlar. Öğrencilerin düzenlediği bütün etkinliklerin hemen tamamına katılmaktan, onlarla birlikte olmanın mutluluğunu her zaman yaşamaktan geri durmadığı gibi,

öğrencilerine bu bakımdan gelecekte nasıl bir öğretmen olunacağını yaşayarak göstermekten geri durmadı.

Asiye, sessizliği bir tarz hâline getirir. Bu çok konuşmak değil, az ve öz konuşmak şeklinde tezahür eder. Gevezelik ve boş konuşma yerine, susmayı tercih ederek, “Biliyorsan konuş âlim sansınlar, bilmiyorsan sus arif sansınlar.” sözünü bizzat uygulayanlardandır. Sabır meyvesini yiyerek sindiren Asiye, sevginin kendinden çok ülkesi, dili, dini ve tarihi için olduğunu bilmekle birlikte, eşini ve çocuklarını çok seven ve onlar için her türlü fedakârlığı yapan bir annedir.

İnançlarımız, bizi biz yapan, kimlik ve kişiliğimizi oluşturan temel unsurlardır. Dışarıdan bizi tanımlamak ve tanımak isteyenler için en önemli göstergelerin başında inançlarımızın geldiği bilinmektedir. Bununla birlikte, kimileri inandıkları gibi yaşamak yerine, yaşadıkları gibi inanmaya başladıklarından ötürü, onlarla ilgili bir kimlik tanımlaması hiçbir zaman mümkün olmamaktadır. Asiye öğrenciliğinden başlamak üzere, inandığı gibi yaşayan ve bunu her fırsatta gösteren biri olarak bilinir. Hiç kimse onun için, dün böyle düşünüyordu, şimdi tam aksine bir düşünceyi benimsemiş diyemez.

Âkif bir sözünde “*Ya Rab ya hamiyetsiz olsaydım ya da param olsaydı.*” demiş. Asiye, imkânları ölçüsünde hamiyetperverliğini her zaman göstermiş, kimsenin bilmesini istemediği birçok kimseye ve öğrenciye maddi ve manevi yardımda bulunmuştur. Günümüzde çoğu kimsenin yaptığı küçük bir iyiliği büyük bir reklama dönüştürdüğü ortamda Asiye, bunların hiçbirine tevessül etmemiş, “Sağ elin verdiğinden, sol elin habersiz olması” ilkesine inanmıştır.

Dostlukların en önemli göstergelerinden biri de sırdaşıktır. Asiye, bütün dostları için iyi bir sırdaştır. Vele ki düşmanı dahi olsun, kendine verilen bir sırrı bir başkası ile asla paylaşmaz, onu kıymetli bir emanet olarak korur.

Öğrencilerinin kafasına takılan önemli ve önemsiz her soruyu, bıkmadan usanmadan cevaplayan Asiye, bildiklerini dost doğru ve olduğu gibi, bilmediklerini de açık yüreklilikle öğrencilerine söylemekten çekinmeyen ve bu konuda komplekse kapılmayan biridir.

Hayatta hepimiz farklı yönlerle yürürüz ama nereye gidersek gidelim, berabermizde birbirimizden bir şeyler götürürüz. Geriye dönüp baktığımda Asiye’den birçok şeyi öğrendiğimi görüyorum. Bunların başında sabır, diğeri de sakinlik gelmektedir. O hâlde, nazik olmak için bir gülümseme, sevmek için sevmeyi, bir arkadaşın değerini anlamak için, yalnız kalmayı, çalışmaya başlamak için en iyi işi, biraz paylaşmak için çok olmasını, öğütleri hatırlamak için, düşmeyi, duaya inanmak için acıları, yardım edebilmek için zamanınız olmasını, özür dilemek için diğlerinin acı çekmesini; ne de barışmak için ayrılığı beklemeyin... Çünkü ne kadar

zamanınız var bilmiyorsunuz. Dostlar ender bulunan mücevherlerdir. Onlar seni mutlu eder ve destek olur. İhtiyacın olduğunda seni dinlemeye hazırdılar. Her zaman arkadadırlar ve yürekleri sana açıktır. Dostlarına onları ne kadar sevdiğini göstermelisin. Burada yazılan ve söylenenler bir analizin ötesinde, tespitlerdir.

Bir meslektaş olarak Asiye Duman'ı iki farklı özelliği ile ele almak gerek. Bunlardan biri, akademik yükselmeyi bir öncelik görmeden, akademik disipline sahip olmasıdır. Kimileri akademik unvanların kendilerine değer katacağına inanır ve bunları elde etmek için büyük bir mücadeleye girer. Asiye Duman, bunu bir öncelik olarak görmemiş, bulunduğu durumun hakkını en iyi şekilde vermeye çalışmıştır. Diğer özelliği ise çalıştığı kuruma büyük bir sorumluluk duygusu ile önem vererek, kurumun her ortamda gelişimine katkı sunmasıdır.

Sonuç itibarıyla, bir kardeşin (Asiye'nin tabiriyle) abinin yapabileceği tespitlerden birkaçını sıraladığım Asiye Duman'la ilgili söyleneceklerin bunlardan ibaret olmadığını belirtmek isterim. İltifatın fazlası, iltifatı hak edene anlamsız, hak etmeye gereksizdir. Asiye, bütün meslek hayatı boyunca iltifat peşinde koşmadığı için, burada onun meziyetlerini bir kez daha hatırlatmakla iktifa etmiş olduk. Umulur ki burada söylediklerimde sürç-i lisan etmemiş, onun için bir kardeşin duygularını yansıtabilmişimdir.

Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Sevgili Asiye Hocam

İlk asistanlık yıllarımdan beri tanıyorum kendisini. Tanışıklığımız 20 küsur yılı geçmiştir. Her zaman kibar, asil, narin, zarif hocam...

Türkçe Öğretmenliği Bölümünün yeni kurulduğu yıllar... Aynı koridorda odalarımız komşu o zamanlar. Ben otobüsten bozma küçücük odamda, Asiye Hoca ve Yusuf Doğan hocalar Türkçe Öğretmenliği Bölümünün ilk hocaları olarak çaprazdaki odadalar.

Hiç aklımdan çıkmayan bir hatıra, ilginç bir şekilde Asiye hocamla benim değil, rahmetli babamın bir hatırası desem yeridir. O zamanlar babamla Nogay Türkçesini araştırmak ve öğrenmek için Rusya'ya gitme hazırlığı içindeyiz. Babam da beni okuldaki odamda ziyarete gelmiş.

Birlikte otururken ben birkaç dakikalığına odadan çıkmışım. Döndüğümde babam bana şunları anlatmıştı. "Bir hanım geldi odaya" dedi, "öyle kibar ve çekingen ki". Bana börek getirmiş fakat bir anda odada yabancı birini görünce şaşırılmış. Hiçbir şey demeden böreği masaya koymuş, parmağıyla ve başıyla göstererek işaret etmiş, sonra yabancının babam olduğunu anlayarak tebessüm etmiş. Babamın çok hoşuna gitmiş bu durum, karşılığında o da gülerek başıyla teşekkür etmiş. Aralarında konuşmadan böyle bir hadise geçmiş. Yıllar yıllar oldu, Asiye hocam unutmuştur bile. Orada babamın hoşuna giden şey, aslında Asiye hocamın bir dilim börek getirmesi değildi. Onun bu küçücük davranışla bile, henüz yeni asistan olan beni adeta koruması, kanatları altında olduğumu göstermeye çalışmasıydı.

Doğrusu da bu, her zaman korurdu Asiye hocam sevdiklerini. Beni de daima korumaya, kollamaya çalıştığını hissetmişimdir.

Hocamın erken emekliliği bir veda değil elbette. Nice güzel anlarda, anılarda tekrar buluşmak dileğiyle....

Prof. Dr. Dilek ERGÖNENÇ

Değerli Hoca'm Asiye DUMAN'a...

Lisans öğrenimimin üçüncü yılında dersimize girmeye başlamasıyla tanıdım Asiye Hoca'mı. Bu tanışıklık üniversitenin son yılında da devam etti. O yıllarda Asiye Hoca'mın genellikle yorgun olduğunu hatırlıyorum. Zaman zaman Fakülte'nin bahçesinde bazı günler akşamüzeri, küçük kızları Aybüke ve Aybala'yla (şimdi büyüüp iş gücü sahibi olan kızlarıyla) birlikte yürürken görürdük kendisini. Sonradan öğrendim ki Asiye Hoca'm o yıllarda bir taraftan derse giriyor, bir taraftan doktora tezini bitirmeye çalışıyor, diğer taraftan da kızlarını okula bırakıp okuldan alıyordu. Bütün bunların etkisiyle Asiye Hoca'mın yüzünde o zamanlar gördüğümüz yorgunluğun ne kadar kıymetli olduğunu şimdi daha iyi anlıyorum.

1997 yılında Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden mezun oldum, tayinim Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü emrine çıktı. Ekim ayının başında bir sabah görev yerimin Kırıkhan olduğunu öğrendim. Kırıkhan'a gidip göreve, kutsal bir meslek olan öğretmenliğe başladım. Bir süre sonra, göreve yeni başlayan öğretmenlere yönelik, İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen Temel Eğitim Kursu'na çağrıldık. O dönem Kırıkhan'a atanan pek çok branştan öğretmen arkadaşların arasında Meryem Hanım da vardı. Benim Gazi Eğitim Fakültesi mezunu olduğumu öğrenen bu arkadaşın ders arasında bana sorduğu "Asiye Duman'ı tanıyor musunuz?" sorusunu hiç unutmuyorum. Meryem Hanım'ın "Kendisi ablam olur." cümlesi karşısında büyük bir şaşkınlık yaşamıştım. Sonrasında, cep telefonunun olmadığı o yıllarda, Meryem Hanım'la Asiye Hoca'ma pek çok kez selam gönderdim, ondan pek çok kez selam aldım. Adım kadar eminim ki Hoca'm, benim selamımı aldığı anda "**Allah, getirenden gönderenden razı olsun.**" diyordu. Bu sözü çoğu kişi kullanır ama bu sözü Asiye Hoca'm kullandığında bana her zaman farklı gelmiştir. Sebebi belki de içtenliktir. Belki değil, bu farklılığın sebebi "içtenlik"tir...

Kırıkhan'da iki yıl çalıştım, bu süre zarfında Asiye Hoca'mın rahmetli babası ve annesiyle de tanışma imkânı buldum. Özellikle Yahya Şükrü amcanın, sayısı çok fazla olmayan görüşmelerimizdeki sohbetini, bilgeliğini hep hatırlarım. Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladığımda Asiye Hoca'mla aynı odayı paylaştık. Oda arkadaşlığı yaptığımız yıllarda; Kırıkhan'la, anne-baba ve kardeşleriyle ilgili anıları paylaşmak her zaman aradığımız sohbet konuları olmuştur. Bu sohbetler sırasında kimi zaman kendi elleriyle yaptığı börek veya "kömbe", kimi zaman da "**kendi elleriyle aldığı**" bir pasta, katığımız olurdu. O sohbetlerde kendisinden; hayat, insanlık, dostluk, vefa, incelik adına pek çok şey öğrendiğimi belirtmeliyim.

Akademik hayatta oda arkadaşlığı çok kıymetlidir, hele bu arkadaşlık Asiye Hoca'm gibi bir insanla olursa o, bambaşkadır. Odalarımızın ayrıldığı dönemde de uzun yıllar komşu oda arkadaşlığımız devam etmiştir. Fakülte'deki çalışma odalarımız ayrılrsa da gönüllerimiz birdi. **“Gönüller bir olsun.”** sözü, her ikimizin de bütün içtenliğimizle söylediğimiz bir sözdü.

O, benim Hoca'mdır, meslektaşımıdır; aynı zamanda benim nazarımda bir abladır, bir dert ortağıdır, bir sırdaştır. Değerli Asiye Hoca'm; iyi ki sizi tanımışım; iyi ki sizinle, acısıyla tatlısıyla pek çok şey paylaşmışım. Size; değerli eşiniz Hayri Bey, kızlarınız Aybüke ile Aybala ve oğlunuz Ahmet Aybars ile sağlıklı ve huzurlu bir ömür diliyorum. **“Allah, getirenden gönderenden razı olsun.”** diyeceğiniz çok selamlar alın; **“kendi ellerinizle yaptığımız veya aldığımız”** yiyecek ve içecekleri ikram edeceğiniz, **“gönül birlikteliği yaşadığımız ve yaşayacağız”** çok dostlarınız olsun.

Yusuf DOĞAN

Kıymetli Asiye Hocam

Asiye hocam, tanıdığım en özel insanlardan biri. Pek çok güzelliği şahsında toplayan nadide bir insan. Doktora tezimi çalıştığımız dönemlerde hocamı daha yakından tanıma fırsatım oldu. Öğrenciye yaklaşımı, güler yüzü, nezaketi, çalışma disiplini, misafirperverliği dikkatimi çeken yönleri olmuştur. Tüm bu özellikleri bir arada bulduğumda da kendimi çok şanslı hissetmişim.

Hocamın odasına gittiğimde her şeyden önce güler yüzüyle karşıladı beni. Çayımızı ya da kahvemizi yudumlarırken sohbet ederdik. Çalışmaya başladığımızda ise hocamın Türkçeye olan sevdasını bir kez daha görür ve bu hassasiyete büyük bir saygı duyardım. Her dosyayı en ince ayrıntısına kadar inceler, düşüncelerini paylaşır ve daha iyisi için tavsiyelerde bulunurdu. Gerek insani yönü gerekse akademik kimliğiyle, inceliğini ve nezaketini her zaman görürdüm. Bu da elbette bana emin ellerde olduğumu hissettirirdi. Hocam, her zaman yanımdaydı ve desteklerini hiçbir zaman esirgememişti.

Ankara'ya gidişlerimde çoğunlukla hocamı görme fırsatım oluyor. Her ziyaretimde güzel bir dostlukla ve güler yüzle karşılandığımı belirtmeliyim. Hocamla sohbet etmek ve düşüncelerini dinlemek, ondan bir şeyler öğrenmek müthiş keyif veriyor. Bu keyifli saatlerin sonunda da heybem dolu olarak yanından ayrılıyorum...

Dr. Öğr. Üyesi Hatice COŞKUN

Saygıdeğer Hocam,

Sizden nezaketi, nezaket dilinin saygı ve olgunluk gerektiren ve her insanda bulunamayacak kadar özel bir erdem olduğunu öğrendim. Sizden bu hayatta en önemli şeyin aile olduğunu, öncelik verilmesi gereken ilk şeyin yavrum ve eşim olması gerektiğini öğrendim. Beni her aradığınızda “Evladından çaldığım vakit için özür dilerim.” sözünüzden utandım. Çünkü ben kendi evladına ayırdığım zaman konusunda sizin kadar hassas davranmadığımı, bazen önceliği çalışmalara vererek asıl olanı göz ardı ettiğimi fark ettim ve bunun mahcubiyetini yaşadım.

Az sözle çok şey söylenebileceğini kendi yaşamıyla somutlaştıran değerli hocam, bana öğrettiğiniz her şey için, bir anne şefkatiyle yaklaştığınız her zor an için ve her daim hiç esirgemediğiniz destekleriniz için çok teşekkür ederim.

Pınar KANIK UYSAL

TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ BÖLÜMÜNÜN KURULUŞUNDA NASIL BİR KARAR VERDİM? (Tarihi Bir Versiyon)

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL - *Başkent Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0003-2896-1156

GİRİŞ

A. Geçmişten Günümüze Türkçem Hakkında Bilinip de Söylenmeyenler

Günümüzdeki arkeolojik araştırmalara göre Türklerin, tarih sahnesine çıkışları – şimdilik kaydıyla- M.Ö 15-13 bin yıl öncelerine kadar gitmektedir. Bu tarihi biraz daha gerilere götürecek olursak Hz. Âdem'e kadar uzanmaktadır. İşte bu uzun asır tünelinin koridorlarında kabullendikleri '**Tek Tanrı-Gök Tanrı Dini**'; *dil, kültür miraslarını*, günümüze kadar ulaştırmayı başarmışlardır. Öyle ki, tarihi süreç içinde bazı yabancı '*dil, din, kültür*'lerle karşılaşmalarına rağmen, ne **din**'lerinden, ne **dil**'lerinden, ne de **kültür miraslarından** taviz vermeden yeni başarılarla imza atmışlardır. Kanaatimce bu başarı, '**Türk Dili**'ni korumuş olmalarına bağlıdır.

Bilindiği gibi, millet olmanın temel şartlarından biri de '**dil**'dir. Bu dil de **Türk dili**'dir. Türk dili, dünyanın en eski dillerinden biri, hatta bütün dünya dillerinin de '**kaynak dili**'dir. Hermann F. KVERGİÇ'in, 1935'te Atatürk'e gönderdiği basılmamış '*La psychologie de quelques elements des lanques turques*' adlı eserinde gösterilen '**kaynak dil**' **TÜRKÇE**'dir. Yani diğer bütün **dünya dillerinin Türkçeden türemiş** olduğunu kabul eden bu görüş¹, o günlerde fazla rağbet bulmamış, fakat rahmetli Osman Nedim Tuna'nın çalışmalarında tespit ettiği '*Dünya dillerindeki ortak 185 Türkçe kelime*' ile bu tez, tekrar gündeme oturur. 1935-1938 arasında bu resmi görüşün yanında durmayan bazı yerli ve yabancı araştırmacılar yüzünden

1 Güneş-Dil tezini savunanların zaman zaman ihtiyatlı bir dil kullandıkları görülür. Bu tezin, en kuvvetli savunucuları **Türkçeyi** doğrudan '**kaynak dil**' olarak gösterir. (Bak: Agah Sırrı Levend, *Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri*, Ankara 1972, s. 437- 439),

bu teorisinin ömrü, kısa bir tecrübe olarak kalır.² Öte yandan Türkçenin bağlı bulunduğu '*dil ailesinin*' ne olduğu '*kaynak dil*' meselesine paralel olarak ele alınır.

S. N. Kramer ve Osman Turan'ın;

'Sümerce'deki **950 kelimenin** kökeni Türkçedir' dediği zaman batı diaspora tarihçileri sus-pus oldular. Aynısı Atatürk'ün '*Güneş-Dil Teorisi*'ni ortaya koyduğu zaman da öyle sus-pusluğun dışında edepsizleştiler.

Demek oluyor ki, '*Türkçe'nin, Uluslararası Bilim Dili ve Öğretimi*' konusunda daha fazla çalışmamızın zorunluluğunun ifade etmek gerekir. Çünkü *Mustafa Kemal Atatürk*'ün, '*Güneş Dil Teorisi*'nde, Türkçenin tarihi misyonunu, *Türkçenin matematiksel gücünün* yüksek oluşunu, *Cebir*'i bulan el-Harezmi'nin *algoritması* ile de özdeşleşen bir *Geometri Kitabı* yazması da tesadüfi olmayıp, yukarıdaki ifadelerimizle örtüşüğünü göstermektedir.

Bu bağlamda Atatürk, Ankara'da *DİL-TARİH COĞRAFYA FAKÜLTESİ*'ni kuruyordu. Bu kuruluş da asla bir tesadüf değildi. Kanaatimce o günkü Atatürk'ün bu ileri görüşü, günümüzde

ULUSLARARASI DÜNYA DİLLERİ ÜNİVERSİTESİ diyebileceğimiz bir *Bilim Kurumu*'nun temelini atıyordu. Bu Fakültede, dünya dilleri açısından, yok, yoktur. Bütün diller mevcuttur. Çünkü O;

"Öyle istiyorum ki Türk dili, bilim yöntemleriyle kurallarını ortaya koysun ve her dalda yazı yazarlar, bütün terimleriyle çoğunluğun anlayabileceği güzel, ahenkli dilimizi kullansınlar ki, Türkçenin de dünya dili bütün dillerin temelini oluşturduğuna ortaya koysunlar" diye bu tezini vurguluyorlardı.

Bu sebeple *Mustafa Kemal Atatürk*; *Türkçenin* bütün dünya dillerinin '*kaynak dili*' olduğunu ifade ederken, bunun bilimsel temellere oturtulmasını da istiyordu. Son zamanlarda '*Almanya, Avusturya ve Rusya Arkeolojik araştırmacıları Heyeti*' tarafından *Göbeklitepe*'deki yazıtlarda, *M.Ö 13 bin* yıl öncesinde *Türklerin*;

'*Anadolu'nun ilk sahipleri* oldukları, dillerinin *Türkçe* olduğu, *Tek Tanrı*'nın *Birliğine* inandıkları, birbirleriyle olan yazışmalarında da devirlere göre anlaşmalarını sağlayan dikili taşlarının üzerine hakkedilmiş;

'çok sayıdaki hayvan ve insan figürleri, damgalar, resimler, harfler' ile *yazıyı buldukları*' yazılmaktadır. Bu cümleden olarak;

2 Ferâizci-zâde Mehmed Şâkir, *Persenk Açıklaması*, (Hazır., Prof. Dr. Mustafa Koç), İstanbul 2007, s. 19-20.

Avusturyalı Arkeolog **Prof. Dr. Erich Feigl**³;

“Anadolu toprakları sadece size aittir. Sizler Anadolu’ya **Malazgirt** zaferiyle yerleşmediniz. Çatalhöyük’teki arkeolojik bulgular, sizlerin 15.000 yıldan daha uzun süredir burada bulunduğunuzu kanıtlamaktadır. Bu sebeple de **Anadolu’nun ilk sahipleri siz Türklersiniz**”⁴ cümleleriyle unutulmuş bir gerçeği ifade ediyordu.

Prof. Dr. Friezt Neumark⁵ da;

“Tarihten Türkler çıkarılırsa, tarih kalmaz! Osmanlı arşivi tam olarak ortaya çıkarsa bugünkü tarihlerin yeniden yazılması gerekir...” diyordu.

Fakat birçoğumuz; Anadolu’nun dip kültürünü arkeolojik kazı ve tarihi belgelerle araştırıp hizmet eden yerli ve yabancı bilim adamlarından âdeta habersiziz.⁶

Bu vesileyle;

‘**Türkçenin** varlığı, öğretimi ve **Dünya-Bilim Dili**’ oluşu da ortaya çıkıyordu. Nitekim hem Urfa **Göbeklitepe**, **Alacahöyük** ve **ŞÖLGEN MAĞARA**’sındaki bulguların, hem de

‘**Türkçenin** M.Ö. 13-15 bin yıl önce varlığı, **Türklerin dillerinin Türkçe** olduğu, yazıyı buldukları, **Tanrı’nın Birliği**’ne inandıkları, **Anadolu’nun ilk sahipleri** oldukları, göçebe olarak değil, göçmen olarak Anadolu’ya geldikleri’ belgelenmiştir.

Türkçenin tarihinin; Hz. Âdem’le başladığı, Hz. Muhammed (s.a.v)’de Türkçenin öğrenilmesi için;

‘**Türkçeyi Öğreniniz**. Çünkü **Türklerin uzun sürecek hükümlerlikleri vardır**’. Hadisinden ayrı olarak kendisinin İslam’ın ilk dönemlerinde “**Türk Yurtları**”na, ‘**Türkçe İslamî Dâvet Mektubu**’ yazdığı biliniyor.

Kur’an-ı Kerim’de de 35 civarında **Türkçe** kelimenin bulunduğu bilinmektedir.

Tarihi süreç içinde, ‘**Türkçeyi dini merkeze oturtan**’ üç şahsiyetin de bu husustaki görüşlerini kısaca paylaşmaya çalışalım. Onlar da:

Birincisi: Kaygusuz Abdal’dır. O, **Gülistan** adlı eserinde bu görüşünü *dini temelde merkeze* oturtur.

O; “**Türkçe**”nin ilk kaynağını Hz. Âdem’e kadar götürür. **Cebrâil** aleyhisselam;

“**Türkçe olarak Hz. Âdem’e Cennet**’ten çıkma’ emrini tebliğ eder. Hz. Âdem de Türkçe bildiği için Cennet’ten çıkar.

3 Türk dostu, Türk tarihi üzerine yazdığı bütün eserleri birer değerdir.

4 Prof. Dr. Erich Feigl, Nisan 2005’de İstanbul Teknik Üniversitesi Konferans Salonunda verdiği Konferans notlarından.

5 Boğaziçi Sığınanlar, İstanbul, 2017.

6 Güzel, Abdurrahman, *Dini-Tasavvufi Türk Edebiyatı El Kitabı*, Ankara 2018, s. 347. 8. Baskı.

1. Hakk buyurdu Cebrâîle var didi Âdem'i cennet içinden sür didi	4. Nice ki söyledi Âdem gitmedi Cebrâîlün sözünü işitmedi
2. Geldi Cebrâîl Âdem'e söyledi Hakk buyrugunu âyân eyledi	5. Türk Dilin Tanrı buyurdu Cebrâîl Türk Dilince söylegil dur-git digil
3. Cebrâîl didi: 'çıkılgıl Uçmag' dan Âdem Tanrı'nın buyrugı budur iş bu dem	Türk Dili'nce Cebrâîl "hey dur!" didi "Duru-gel Uçmag' un terkin ur didi". ¹
şeklinde Türkçeyi ; ' Tanrı dili, Cebrâîl dili, İlk insan Hz. Âdem dili, Gönül dili, Cennet dili ' olarak tanımlandığını görüyoruz.	

İkincisi; XVIII. asırda **İsmail Hakkı Bursavî**'nin, bu tezi ve rivayeti benimseydiğini görüyoruz.

'Ve Âdem, Cennet'ten lisân-ı Türkî kalk demekle kıyam edip çıkmıştır. Zira dünyada âhir tasarruf Türk'ündür...'⁷

Üçüncüsü; **Ferâizcizâde Mehmed Şâkir Efendi**, 1892'de yazdığı '**Persenk Açıklaması**' adlı eseriyle **kültür tarihinde kaynak dilin Türkçe** olduğu tezini filolojik malzemeyle savunan **ilk öncüdür**. Bu itibarla **Güneş-Dil teorisi tezi** Osmanlı kaynağı olarak değer taşır. **Eser** bu amacı gerçekleştiren takip ettiği usulle de **Türkçe yazılmış ilk etimoloji ve Türk Dili Tarihi kitabıdır**.

Ferâizcizâde, bu eserinde yaradılış devrinin bilgilerine göre tarihi verileri anlattıktan sonra zuhur eden **peygamberlerin isimlerinin Türkçe oluşunu** ispat yolunda tezler ileri sürer, onların Arap söyleyişleriyle nasıl değiştiklerini anlatır. Hz. İsâ'ya kadar bütün peygamberlerin **Türkçe konuştuklarının ve adlarının da Türkçe olduğunu** sırayla gösterdikten sonra, **Arapça, Süryanice, İbranice** gibi dillerin **Türkçenin değişime uğramış şekilleri olduğunu**, bu itibarla **Türkçenin izini takip etmek için Türkçenin saf gramerini** ortaya koymak gerektiğini savunur. Bunu '**Persenk Açıklaması**' dışında '**Persenk**' adını verdiği 163 varaklık eserinde gerçekleştirir.⁸ **Ses Bilgisi ve yapı bilgisinin** ağırlıkla işlendiği **Persenk**, Türkçenin birçok meselesine el atan değerli bir eserdir. Esasen '**Persenk Açıklaması**' adlı eseri bu çalışmanın üzerine kurulmuştur.

Bilindiği gibi, Etimoloji yönteminde **dini kelimeler merkezî** önem taşır. Analizin yaradılışını ele veren kelimeler başlatır. **Türkçe asıllı olduğu ileri sürülen madde baş başı** kelimeler daha çok Kur'an'dan seçilir. Eserin konu başlıkları onun bu yaklaşımını ifade eder.⁹

7 İsmail Hakkı Bursavî, *Hâdis-i Erbâin Tercümesi*, İstanbul 137, s.26.

8 Bu nüshanın Dehri Dilçin tarafından istinsah edilmiş kopyası için bak: Türk Dil Kurumu Ktp. Nu. 244.

9 Ferâizcizâde Mehmed Şâkir, *Persenk Açıklaması*, (Hazırlayan ve İnceleyen, Prof. Dr. Mustafa Koç), İstanbul 2007, s. 19-20.

Sonuç ve Değerlendirme

Dünden bugüne Anadolu'nun; 'Urfa, Kütahya, Asoss, Ağlasun, Yazılı Taş Urartu, Çatalhöyük, Alacahöyük'.vb gibi çeşitli bölgelerinde yapılan kazılarda çıkan kemiklerin DNA'sı dahi hiç bir başka millete ait olmayıp, bütünüyle kazıların yapıldığı bölgelerdeki halkın DNA'sı ile bire-bir aynıdır.

Örneğin antik **Burdur-Isparta Ağlasun** kazılarını yapan **Belçika LEUVEN** Katolik Üniversitesi'nden **Prof. Dr. Matc WAELEKENS**, Ağlasun kasabasında yaptığı kazılar esnasında ortaya çıkan **kemiklerin DNA'sını** 6-8 bin yıl öncesinin kemikleri ile, bu kazıda çalıştırdığı aynı yörenin işçi-köylülerin DNA'sıyla karşılaştırdığı zaman **bunun %97'nin** aynı olduğunu görüyor. Yani onlar da **ÖN-TÜRK**'lerin bir kolu olan **SAGALASSOS** olduğu ortaya çıkıyor.

Yine deriz ki, **Kazakistan'ın Pazarcık** beldesinde bulunan 2500 yıllık bir **Türk Halısı**'nın üzerindeki 'yazılar, resimler ve figürler de Türklerin asırlar öncesinde varlığını ve bilimsel verilere sahip olduklarını göstermektedir.

Kırgızistan'daki, Saymaltaş Vadisinde bulunan eserlerde, Türklerin tekerleği icat ettikleri, tekerlekli sabanla tarla sürdükleri, *geyik-at-köpek* gibi hayvanları ehlileştirdikleri de kanıtlanmıştır

Tekraren ifade etmek isteriz ki; **Göbeklitepe**'deki **ÖN-TÜRK** Kültür mirasının daha gelişmişinin, 'Orhun Sahrasındaki Göktürk yazıtlarının neredeyse başlangıcı' olabileceğini de kabul edebiliriz. Bu cümleden olarak,

'başlangıçtan günümüze değin **bütün Türkçe**; resimler, damgalar, yazma, basma, arkeolojik kazılarda elde edilen bilgiler, halı dokumalarındaki nakışlar, figürler, resimler çözümlenirse, yalnız Türk Tarihi değil, aynı zamanda Dünya tarihi de yeniden yazılması mecbur olur' deriz.

Demek oluyor ki, 'Anadolu'nun Türkler tarafından sahipliği, 1071 olmayıp, M.Ö. 14 bin yıl evveline kadar gitmektedir. Son zamanlarda Kütahya'daki kazılarda bulunan belgeler ise bu tarihi **M.Ö. Otuz iki bin yıl** öncesine kadar götürmektedir.

Ayrıca, Hz. Âdem'den bu yana, Kaygusuz Abdal, İsmail Hakkı Bursavî ve XIX. asırda yaşayan **Ferâizci-zâde Mehmed Şâkir** Efendi'nin, 'Türkçe hakkındaki tezinin başında bütün dillerin kaynağı, **ana dilin Türkçe** oluşu da, 'Türk Kültür literatüründe merkeze Türkçeyi yerleştirilmesi ve **bu tezin bilinen ilk sahibinin** 15. asırda yaşayan **Kaygusuz Abdal**'ın **Gülistan** adlı eserinde bu görüşünü *dini temelde merkeze* oturttuğunu da rahatlıkla söyleyebiliriz.

Bu kısa '**Giriş**'ten sonra, asıl konumuz olan *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölüm/ Anabilim Dalının Kuruluş* serüvenini tarihi veriler çerçevesinde geçmişten günümüze belirlemeye çalışalım:

B. 24 EYLÜL 1984'TE GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMÜNDE GÖREVE BAŞLADIM:

Bendeniz yurtdışı dönüşümde 1974 Şubat ayında Konya'da görev aldım. 15 Temmuz 1974'de de *Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü*'nde Öğretim Görevlisi olarak rahmetli Hocam **Prof. Dr. Şükrü Elçin**'in yanında göreve başladım. Burada Doçentlik çalışmalarımı tamamlayıp Şubat 1980'de Doçent oldum.

1982'de 2547 Sayılı **YÖK Kanunu**'nun;

'*Hiçbir kimse hâlen bulunduğu üniversitesinde Profesör olamayacak*' hükmü gereğince, yeni kurulan *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü*'ne, 'Bölüm Başkanı ve Fakültenin **ilk Profesörü**' olarak **24 Eylül 1984**'te atandım.

Yeni kanunla kurulan bu Üniversite de elbette, *ilk birtakım hizmetlerin* yapılması gerekiyordu. Başladığım bu hizmetlerin başlıklarını şöyle sıralayabilirim:

1. Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Türk Dili Dersleri Bölümü:

1984 yılında, 2547 Sayılı YÖK Kanunun 8. maddesi uyarınca bütün Üniversitelerin birinci sınıflarında -*Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatları Bölümleri hariç*- okutulması mecburi olan '**Türk Dili Dersleri Bölümü**'nü kurdum ve Bölüm Başkanı oldum. Bu kurum, o tarihten bugüne değin Eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir.

Hatta öyle ki, hem Üniversitelerimizin ilgili Bölüm/Bilim dallarına, hem de Bakanlığımızın **Türkçe dersleri** için uzman kişilerin seçiminde hassasiyet gösterilmediği için başarısızlık diz boyu oldu ve bunun bedelini de hep beraber hâlen ödemekteyiz.

Bu sebeple **Ana dili-Türkçeyi ilköğretim birinci kademesi, birinci sınıfından itibaren Türkçe Derslerini; Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölüm veya Anabilim Dallarından mezun olmayan kişiler tarafından verildiği için gereği gibi güzel Türkçemizi öğretemedik**. Bu sebeple de, genç kuşaklarımız dünden bugüne Türkçe öğrenimi bakımından sıkıntı çekmişlerdir. Bunun sonucu olarak da, 2547 Sayılı YÖK kanunun 8.maddesine bir fasıl eklenerek,

'*Türk Üniversitelerinde okuyan her öğrenci, iki Sömestir Türk Dili I-II dersini alacaktır*' hükmü getirilmiştir. Bu hüküm, 1982 yılından bu yana hâlâ yürürlüktedir.

2. Gazi Üniversitesi Rektörlüğü, Türkçenin Öğretimi Merkezi GAZİ-TÖMER

1993-94'lü yıllarda, Gazi Üniversitesi Rektörlüğü, Türkçenin Öğretimi Merkezi olan 'GAZİ-TÖMER' in kurulması ile ilgili çalışmalarım sonuçlandı. Kasım 1994'de Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü'ne atandım. Tabii ki, bu kurum da böylece ilk teşebbüsüm arasında yerini aldı.

Yukarıdaki kuruluşların tamamlanması ve her birinin Kurucu Başkanı olarak bu hizmetleri yürütürken aynı zamanda; 'Gazi Eğitim Fakültesi Yönetim Kurulu Üyesi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdür Yardımcısı ve Yönetim Kurulu Üyesi ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi'...vb görevlerimi de aksatmadan yürütüyordum.

3. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi'nin Kuruluşu:

Haziran 1987 tarihinde, Türkiye'de ilk defa olmak üzere Gazi Üniversitesi Rektörlüğü'ne bağlı 'Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi'ni kurdum. Bu kurum, bugün önemli bir görevi yerine getirmektedir. Özellikle de Hacı Bektaş Veli'nin, 'Bir olalım, İri olalım, Diri Olalım' ilkesini ortaya koyarak Türk toplumunu birlik-dirlik içinde birleştirmeye çalışmaktadır.

4. TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ BÖLÜMÜ'NÜ KURMAYA NASIL KARAR VERDİM?

Bilindiği gibi, her millet, kendi ana dilini öğrenip kullanırken bilimsel değerleri de yeterince bilmesi ve tatbik etmesi gerekir. Tarihi ve bilimsel veriler ortaya konulmalıdır. Bu cümleden olarak kendi kendime şu soruları sordum:

Türkçenin tarihi geçmişi var mıdır veya yok mudur?

Bu sahada yurt içi ve yurt dışında kimler söz sahibidir, Türkçeye kimlerin hizmetleri vardır?

Dünyada Türkçe konuşan Türk nüfusu, düne ve günümüze göre oranı ne kadardır?

Türkçeye en çok değer veren Devlet yetkilileri mi, toplum mu, yerli-yabancı bilim adamları mıdır?

Türkçem ile ilgili olarak kanunlarımızda daimilik bildiren hükümler var mıdır?

Tarihi süreç belgelendirildi mi? Türkçeme hizmet verenlere saygı, sevgi, gösterilip onları onurlandıran Devlet yetkilileri var mı?

Türkçe, 'Bilim Dili' midir, yoksa değil midir? Eğer bilim dili ise kriterleri nelerdir? Değilse kriterleri nelerdir? Eğer bilim değilse, hangi kurum, kuruluş, bilim adamı bu konuda gayret göstermiş midir?

İlk ve orta öğretimde '**Uzman Türkçe Öğretmeni**' var mıdır?

Bu öğrenceler '**Anadil Türkçeyi**' geleneksel olarak ana kucağı, baba ocağında mı, öğreniyorlar, yoksa '**Anaokulu ve ilkokullarda**' '**Uzman Türkçe Öğretmenleri**' tarafından mı öğretiliyor? Yoksa '**Saldım çayıra, Mevlâm kayıra**' örneği gibi mi Türkçe öğreniyor veya öğretiliyor?

O dönemde gördüm ki, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlk-Orta öğretim okullarında **on beş milyon** öğrencimiz için, '**Uzman Türkçe Öğretmeni**' yetiştiren bir bölüm göremedim. Fakat **beş yüz bin Lise öğrencisi** için, *Edebiyat öğretmeni yetiştiren bölümler, hem Edebiyat, hem de Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri* yer alıyordu.

İşte bu istatistiği görünce, kendi kendime;

Demek **beş yüz bin** lise öğrencilerimiz için '**Edebiyat öğretmeni**' yetiştiriyoruz, fakat –o gün için– **ON BEŞ MİLYON** Türk çocuğumuz için '**Uzman Türkçe Öğretmeni**' yetiştirmiyoruz?

Benim buna aklım ermedi. Yine kendi kendime dedim ki;

'Siz, **Türkiye Cumhuriyeti Devleti**'nin kurum ve kuruluşlarıdır. Sizin '**Ana diliniz ve resmi diliniz Türkçe**' olacak ve siz '**ilk-orta öğretimdeki** –o günkü rakamlara göre– **on beş milyon** çocuğunuza '**Uzman Türkçe Öğretmeni**' yetiştirmeyeceksiniz' olmaz böyle bir kavram.

İşte daha nice sorulardan sonra elleri kolları sıvamak gerekiyordu. Konuşmak güzel, fakat iş yapmak gerekiyordu. Bu sorumluluk üzerine çalışmaya başladım. İlk **hedefim Türkçeyi, hem tarihi, hem de bilimsel bir zemine oturtmaktı**. Bu cümleden olarak kendime düşen bu sorumluluğu yüklenip, yine yukarıda sorduğum bu soruların cevabını bulmaya, gereken resmi ve özel girişimleri yapıp, '**efradını câmi, aşıyarını mani bir Türkçenin Eğitimi- Öğretimi Bölümü**'nün kurulması için çalışmalarına başladım.

Cenâb-ı Hakk'ın takdiridir ki, o dönemde hem sorumlusu olduğum bir bölümün başkanı, hem de *Talim ve Terbiye Kurulu üyesi* idim. Bu sebeple kendimi *Türkçenin eğitimi-öğretimi konusunda ağır bir yükün altında* olduğumu gördüm. Zaman kaybetmeden, '**millî-manevi ve vicdani en önemlilerinden birinin de Türkçeme hizmet**' olduğunu kabullendim ve işe başladım.

Aslında **Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümü**'nü ilk defa 1980'li yıllara kurmaya karar verip, bu konuyu hem yurt dışı hem de kendi eğitim-öğretim kriterlerimize göre değerlendirme ve araştırmalarına başladım. Bir yandan ilk kaynaklara erişmeye çalışırken, diğer yandan da bu konuda yeteneği, tecrübesi ve bilgi birikimi olan bilim adamlarıyla işbirliği yapıyordum. Bu konudaki çalışmalara

rımda, bana sevgili dostum, **Ankara Üniversitesi TÖMER'in ilk kurucusu** Sayın **Dr. Mehmet Hengirmen**'le buluşup detayları tespit etmeye başladım. Günlerce, haftalarca, aylarca durmadan sevgili *Mehmet Hengirmen* ile bu konuyu enine boyuna tartıştık, araştırdık, düşündük, yazdık, çizdik ve nihayet emeğimiz **1989**'da resmileşerek asıl hedefine ulaştı. Bu vesile ile sevgili **M. Hengirmen**'ne şükran borçluyum.

Artık '*Ses Bayrağımız Türkçemiz*', bilimsel olarak araştırılıp **Gazi Üniversitesi**'nde **ilk defa** yerini almaya başladı. Şimdi ilk etapta bu konuda uzman bilim adamları yetiştirmek gerekiyordu. Yine kolları sıvadım. Yerli ve yabancı kaynakları topladım. Yeni bir bilim dalında ihtisas sahibi olmaya çalıştım. Bu arada hem '*Yüksek Lisans ve Doktora*' alanında uzman bilim adamı yetiştirmeyi hedefledim, hem de '*Lisans Programı'nın açılması*' için faaliyetlere başladım. Şimdi bu çalışmalarımızı sırasıyla ele almaya çalışalım:

5. 2547 SAYILI YÜKSEKÖĞRETİM KANUNU VE Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde TÜRKÇENİN EĞİTİMİ- ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI'NIN KURULUŞU

Bilindiği gibi *Türk eğitim sisteminde*, Öğretmen yetiştirme politikası olarak başlangıçtan bu yana ve Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren;

İlkokullar için: *İlköğretim Okulları*,

Orta Okullar için: *Eğitim Enstitüleri*,

Liseler için de: Yüksek Öğretmen Okulları planlanmıştı.

Ancak bu sistem, 430 nolu **Tevhid-i Tedrisat Kanunu**'nda olduğu gibi, 1982'de çıkarılan 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda da '**Eğitimde Birlik**' adı altında bütün eğitim kurumları YÖK'ün himayesi altına alınmasıyla **Eğitim Enstitülerinin Eğitim Fakülteleri**'ne dönüştürüldüğü gerçeğidir.

Bu kanun çerçevesinde, öğretmen yetiştiren her kurum nasibini alır. Ancak Türk eğitim tarihinin başlangıcından bu yana **Türkçe Öğretmenliği** bu nasipten mahrum kalır. Bu yeni yapılanmada, takriben *18 milyon Türk çocuğunun* okuduğu **ilk ve Ortaöğretim** okullarında **uzman Türkçe Öğretmenini** yetiştirecek bir kurum yerini alamamıştır. Fakat yaklaşık **beş yüz bin Lise öğrencisi** için **Eğitim Fakültelerinde 'Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi'** adı altında sadece **Liseler için Edebiyat Öğretmeni** yetiştirmek planlamışlardır.

Yani ülkemizde, **ilk-orta öğretimleri** için '**Uzman Türkçe Öğretmeni**' yetiştiremediğimiz için *Ana-resmi dilimiz Türkçe*'yi yeterince öğretilmediğimiz ortaya çıkmıştır. Bu sıkıntı hâlâ da devam etmektedir. Zira İlköğretimin birinci kademe-

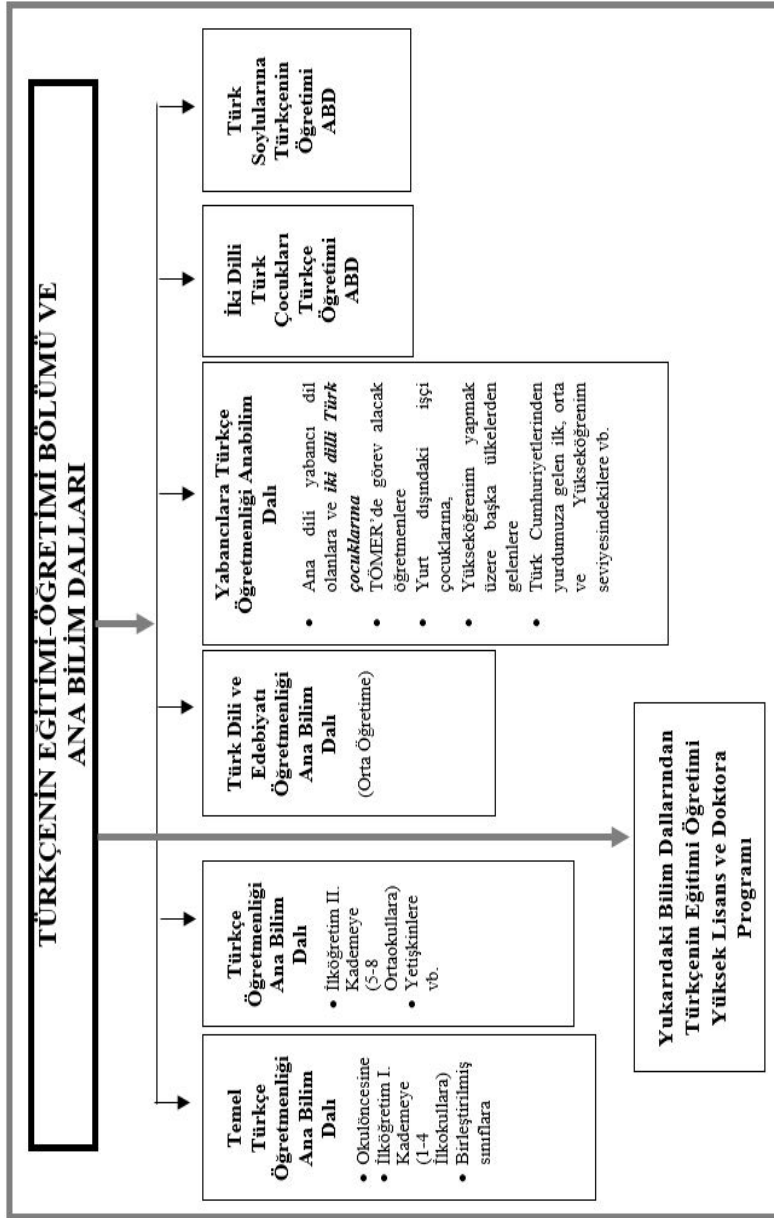
sinden itibaren **Türkçe**'yi nitelikli uzman Öğretmenler değil, bu konunun dışındaki meslek erbabı tarafından verildiği için bu problemlili duruma geldik.

Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi, **2547 Sayılı YÖK Kanunu** bünyesinde kurulan **Eğitim Fakülteleri**'nde, 'Uzman Türkçe Öğretmeni' yetiştirecek '**Türkçe'nin Eğitimi Öğretimi Bölümü**' yer almamıştı. Bu cümleden olarak 1984 yılından itibaren yurt içi ve yurt dışında yaptığımız çalışmalarımız neticesinde her devletin,

'İlk ve Ortaöğretim Okulları'nda **ana-resmi dillerini** öğretecek **uzman-nitelikli öğretmen** yetiştirdiklerini gördük.

Bizde ise, 'İlköğretim okullarımızın' birinci kademesinde kendi **ana/resmi dilini** öğretecek **uzman öğretmenin** olmadığını biliyoruz. Bu noksanlığın giderilmesi için elbette ki **Türkçe öğretmeni** yetiştirmeliyiz.

Bu dönemde, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölüm Başkanı* ve *G.Ü. Sosyal Bilim Enstitüsü Müdür Yardımcısı* olarak görev yapıyordum. Bu görevim çerçevesinde **Gazi Eğitim Fakültesi** bünyesinde, '**Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümü ve Anabilim Dalları**'nda nitelikli Öğretmen yetiştirmek için; dört yıllık lisans, **Yüksek Lisans ve Doktora Programı** olarak **Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümü** ve buna bağlı olarak da '**Anabilim Dalları'nın** kurulması için hem *Gazi Üniversitesi Rektörlüğü*, hem *YÖK*, hem de *Millî Eğitim Bakanlığı* nezdinde aşağıdaki tabloda belirlediğimiz '**Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölüm ve Anabilim Dalları**' çalışmalarımıza başladım.



Bu konudaki çalışmalarımız netice verdi. İlk önce, G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olarak *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Yüksek Lisans ve Doktora Anabilim Dalı kararı Ağustos 1989*'da geldi. Biz de, *Eylül 1989-90* Güzü dönemi eğitim-öğretim yılında, *Yüksek Lisans ve Doktora* programlarımıza başladık.

C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ'NDE TÜRKÇENİN EĞİTİMİ- ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI'NIN YÜKSEK LİSANS VE DOKTORA PROGRAMI¹⁰

Bilindiği gibi, 2547 Sayılı YÖK Kanunu bünyesinde kurulan *Eğitim Fakülteleri*'nde *'Türkçe'nin Eğitimi Öğretimi Bölümü'* yer almamıştı. Bendeniz, Ekim 1984 Eğitim-Öğretim yılında, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölüm Başkanlığı*'na atandım. İşte burada gördüğüm bu noksanlığın giderilmesi için çalışmalarına başladım. Rektörlüğümüz nezdinde Yükseköğretim Kurulu'na *Eğitim Fakülteleri* bünyesinde *'Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümü ve Anabilim Dalları'*nın kurulması için talepte bulunduk.

Müracaatımız, uzun çalışmalarımızdan sonra, *Yüksek Öğretim Kurumu*'nun Eylül 1989 tarihli kararı ile ilk etapta, *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne*¹¹ bağlı olarak kuruldu. Biz de zaman kaybetmeden bu Anabilim Dalı'ndaki Yüksek Lisans ve Doktora Programını 1989-90 Eğitim-Öğretim yılından itibaren aynı dönem içinde *Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü*'nde beş Anabilim Dalı ve sayılarına göre programlarımızı aşağıdaki tabloda gösterildiği şekliyle başlatıp tarafımdan *Gazi Üniversitesi*'nde yıllarca yürütüldü.

Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı
ve

TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS VE DOKTORA PROGRAMLARI

10 1989'da Türkiye Cumhuriyeti Üniversitelerinde İlk Defa Kurulup Eğitim-Öğretime Başlayan Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Anabilim Dalı

11 Bu dönemde; Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölüm Başkanı, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdür Yardımcısı ve Yönetim Kurulu Üyesi idim

BİLİM DALLARINA GÖRE ANA BİLİM DALLARI	YÜKSEK LİSAN VE DOKTORA ÖNCİ SAYILARI
<i>Türk Dili Anabilim Dalı</i>	<i>Yüksek Lisans 15-Öğrenci</i> Doktora (10-Öğrenci)
<i>Türk Halk Edebiyatı Anabilim Dalı</i>	<i>Yüksek Lisans (15-Öğrenci)</i> Doktora (10-Öğrenci)
<i>Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı</i>	<i>Yüksek Lisans (15-Öğrenci)</i> Doktora (10-Öğrenci)
<i>Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı</i>	<i>Yüksek Lisans (15-Öğrenci)</i> Doktora (10-Öğrenci)
<i>Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Anabilim Dalı</i>	<i>Yüksek Lisans 15-Öğrenci</i> Doktora (10 -Öğrenci)
HER YIL EN AZ BİR SÖMESTİR İÇİN TOPLAM:	YÜKSEK LİSANS: (75-Öğrenci) DOKTORA : (50-Öğrenci)

Her yıl en az beş anabilim Dalı için toplam Yüksek Lisans: 75-öğrenci, **Doktora 50-öğrenci** olmak üzere 125 meslektaşımızı -o günlerin yokluk döneminde-yetiştirmeye çalıştık. *Yüksek Lisans ve Doktora eğitimini alan elemanlarımız, Ankara* dışından olmak üzere; *Konya, Çanakkale, Adıyaman, Samsun, Sivas, Çorum, Niğde, Kırşehir, Kastamonu, Bolu ...vb şehirlerinden geliyorlardı. Öğretim üyeleri de benim dışımda, yarı zamanlı olarak; Hacettepe, Ankara ve İstanbul Üniversitesi* hocalarıydı.

Elbette ki bu programın öncelikli **amacı**; daha sonra üniversitelerde açılması zaruri görülecek **Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Lisans Programlarına** öğretim elemanı yetiştirmektir. Bu cümleden olarak bu programa her yıl, Yüksek lisans ve Doktora öğrencileri aldık yetiştirdik. Bugün bunlardan 400'ün üzerinde; *Prof., Doç., Yrd. Doç., Araştırma Görevlisi* bulunmaktadır. Bu itibarla önceden işe başlamamız ve ileriye dönük bu çalışmamız vesilesiyle bu yıl 31. Yılıni kutlamaktayız.

Önceden bazı meslektaşlarımızdan bana,

'*Böyle bir Bölümün kurulmasına ne ihtiyaç vardı?*' diye karşı çıkıp, serzenişte bulunanlar oldu. Ama bugün aynı kişilerin çok yakınları ve daha bazıları, hatta yabancı dilciler dahi burayı '**Sığınak Limanı**' olarak da kullanmaktadırlar.

Bu vesileyle ifade etmek isterim ki; yıllar evvel samimiyet ve iyi niyetle ortaya koyduğumuz hedef kitle ve amacımızın, sonradan yapılan yanlış atama ve uygulamalar sebebiyle bu kurum zarar da görmüştür. Ama ümidim odur ki, **bu kurum**, **ülkem**, **milletim**, *ses bayrağım Türkçem ve genel kültürüm* için nihayete dek faydalı olacaktır. Çünkü 31 yıldan bu yana bu kurumdan binlerce kişi yetiştirmiştir. Hizmette sınır tanımamıştır. Çok kısa zamanda mezun olan arkadaşlarımız buraya sahip çıkarak, bu kurumu daha da verimli hale getirecekler ve Türk Bilim hayatının en gözde bir kurumu yapacaklarına olan inancım tamdır.

D. GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ'NDE TÜRKÇE EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI LİSANS PROGRAMI¹²

1989'larda, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve edebiyatı Eğitimi Bölüm Başkanlığımın yanında, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi' olarak da görev yapıyordum. Burada bir noksanlığı fark ettim. O da;

'Liselerimize Edebiyat Öğretmeni yetiştirdiğimiz halde, niçin ilk-orta öğretim öğrencilerimiz için Türkçe öğretmeni yetiştirmiyoruz?' diye kendi kendime soruyordum. Ülkemin ilk-orta öğretim çağındaki 16-18 milyon civarındaki çocuklarımız için 'Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölüm ve Anabilim Dallarının kurulması ile ilgili çalışmalar yapmalıydım. Bu cümleden olarak çalışmalarımıza, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdür Yardımcısı, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi olarak Üniversitemiz Rektörlüğü ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından YÖK nezdinde Türkçe Eğitimi- Öğretimi Bölümü ve Anabilim Dalları'nın dört yıllık Lisans Programının kurulması için müracaatlarımızı iki-üç koldan resmileştirdik. Özellikle de yukarıda ifade etmeye çalıştığımız 'Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölüm ve Anabilim Dalları'nın kurulmasına gayret gösterdik. Hatta bu Bölüm/Anabilim Dalı'ndan mezun olacakların İstihdam durumunu da öncelikli olarak Millî Eğitim Bakanlığı ve Özel Öğretim kurumları nezdinde 'Türkçe Öğretmeni' olarak çalışmalarını garanti altına alınmasını sağladık.

Ancak YÖK tarafından, bizim teklifimiz o gün için 'Bölüm' olarak değil, 'Anabilim Dalı' olarak aşağıdaki şekliyle geldi. Bu karar; Türk Üniversitelerinde bir İLK OLARAK,

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü
Türkçe'nin Eğitimi Öğretimi Anabilim Dalı
Türkçe Öğretmenliği Programı
olarak kabul edilip geldi.

Biz de bu karar çerçevesinde, 1991-1992 Eğitim-Öğretim yılında, ortaöğretimin 5-8. Sınıfları için 'Türkçe Öğretmeni' yetiştirmek üzere dört yıllık eğitim-öğretim lisans programına aşağıdaki tabloda gösterdiğimiz şekliyle başladık.

Elbette ki, bu başarı hepimizindir. Bendeniz, bu konuda hem çok mutlu hem de biraz olsun buruktum. Mutluyum, ilk basamağı bütün engellemele-ri aşıp ‘**Anabilim Dalı**’nı resmen kurulmasını sağlamıştık. Çünkü buradan mezun arkadaşlarımız, mezuniyeti sonrasında **Millî** Eğitim Bakanlığı ve Özel Okullarda ‘*Türkçe Öğretmeni Olabilme hakkını*’ da ilgili kurumlar nezdinde karar altına alınmasını sağlamıştık.

Bu sebeple bendenizin mutluluğu daha da fazladır. Çünkü ‘*Ananın ak sütü kadar saf ve bilim dili, Cennet dili, nebiler dili, veliler dili, gönül dili Türkçemize hizmet*’ edebilmiş ve bu konuda kıymetli bilim adamları yetiştirebilmiş isek, işte o zaman daha da mutlu olurum. Türkçemin, yurt içi ve yurt dışında öğretimi, tanıtımı, kültürel birikimlerinin, geçmiş zamandan günümüz ve geleceğe aktarılması için hepimizin çalışması gerekmektedir. Çünkü Hz. Muhammed (s.a.v.),

‘*Türkçeyi öğrenin, çünkü Türklerin uzun sürecek hükümlerlikleri vardır*’ övgüsüne mazhar olacak tek millet, *Türk milletidir, tek dil de Türkçedir*. Vesselam.

Şimdi de tarafımızdan, **1990-1991** Eğitim-Öğretim yılından uygulamaya koyduğumuz **dört yıllık** Türkçe’nin Eğitimi-Öğretimi Lisans Programını aynısıyla aşağıda vermeye çalışalım:

1990-1991 ÖĞRETİM YILINDA OKUTULAN TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI HAFTALIK LİSANS PROGRAMI							
1. SINIF 1. YARIYIL	T	U	K	1. SINIF 2. YARIYIL	T	U	K
Osmanlı Türkçesi –I	2	0	2	Osmanlı Türkçesi –II	2	0	2
Sözlü-Yazılı Anlatım-I	2	0	2	Sözlü-Yazılı Anlatım-II	2	0	2
Türkçe Dil Bilgisi-I: (Ses Bilgisi)	2	0	2	Türkçe Dil Bilgisi-II: (Ses Bilgisi)	2	0	2
Türkçe Öğretimi Tarihi-I	2	0	2	Türkçe Öğretimi Tarihi-II	2	0	2
Yazı Yazma Teknikleri-I	2	0	2	Yazı Yazma Teknikleri-II	2	0	2
Türkçe ve Türk Halk Edebiyatı -I	2	0	2	Türkçe ve Türk Halk Edebiyatı -II	2	0	2
Türkçe ve Yeni Türk Edebiyatı -I	2	0	2	Türkçe ve Yeni Türk Edebiyatı -II	2	0	2
Edebiyat Bilgi ve Teorileri ve Türkçe -I	2	0	2	Edebiyat Bilgi ve Teorileri-II	2	0	2
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-I	2	0	2	Okul Deneyimi-I	1	4	3
Yabancı Dil-I	3	0	3	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-II	2	0	2
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0	3	Yabancı Dil-II	3	0	3
Kredi Toplamı	24			Kredi Toplamı	24		

1990-1991 ÖĞRETİM YILINDA OKUTULAN TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI HAFTALIK LİSANS PROGRAMI							
2. SINIF 3. YARIYIL	T	U	K	2. SINIF 4. YARIYIL	T	U	K
Osmanlı Türkçesi –III	2	0	2	Osmanlı Türkçesi-IV	2	0	2
Türkçe Dil Bilgisi-III: Kelime Bilgisi	2	0	2	Türkçe Dil Bilgisi-IV: Kelime Bilgisi	2	0	2
Türkçe ve Türk Halk Edebi- yatı-III	2	0	2	Türkçe ve Türk Tasavvuf Edebiyatı	2	0	2
Eski Türk Edebiyatı ve Türk- çe -I	2	0	2	Türkçe ve Eski Türk Edebi- yatı -II	2	0	2
Türkçe ve Yeni Türk Edebi- yatı -III	2	0	2	Sahneleme Teknikleri	2	0	2
Türkçe Öğretim Metotları-I	2	0	2	Türkçe Öğretim Metotları-II	2	0	2
Türkçe ve Kitle İletişim Dili-I	2	0	2	Türkçe ve Kitle İletişim Dili- II	2	0	2
Türkçe Öğretiminde Geli- şim ve Öğrenme	3	0	3	Türkçe Öğretimde Plânlama ve Değerlendirme	3	2	4
Kredi Toplamı			17	Kredi Toplamı			18
1990-1991 ÖĞRETİM YILINDA OKUTULAN TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI HAFTALIK LİSAN PROGRAMI							
3. SINIF 5. YARIYIL	T	U	K	3. SINIF 6. YARIYIL	T	U	K
Okuma Teknikleri-I	2	0	2	Türkçe Dil Bilgisi-VI: Cümle Bilgisi	2	0	2
Dinleme Teknikleri-I	2	0	2	Okuma Teknikleri-II	2	0	2
İki Dilli ve İki Kültürlülere Türkçe Öğretimi.-I	2	0	2	Dinleme Teknikleri-II	2	0	2
Tarihi Türk Şiveleri	2	0	2	Çocuk Edebiyatı-II	2	0	2
Çocuk Edebiyatı-I	2	0	2	İki Dilli ve İki Kültürlülere Türkçe Öğretim-II	2	0	2
Türkçe ve Kültür Aktarımı	2	0	2	Çağdaş Türk Şiveleri	2	0	2
Türkçe Dil Bilgisi-V: Cümle Bilgisi	2	0	2	Türkçe ve Türk Halk Edebi- yatı Metin Tahlilleri	2	0	2
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2	2	3	Türkçe ve Eski Türk Edebi- yatı Metin Tahlilleri-I	2	0	2
Türkçe ve Dil Psikolojisi	2	0	2	Türkçe ve Yeni Türk Edebi- yatı Metin Tahlilleri-I	2	0	2
Türkçe ve Sınıf Yönetimi	2	2	3	Türkçe ve Özel Öğretim Yöntemleri-I	2	2	3
Kredi Toplamı			21	Kredi Toplamı			21

1990-1991 ÖĞRETİM YILINDA OKUTULAN TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI HAFTALIK LİSANS PROGRAMI							
4. SINIF 7. YARIYIL	T	U	K	4. SINIF 8. YARIYIL	T	U	K
Türkçe Dil Bilgisi-VII: Anlam Bilgisi	2	0	2	Türkçe Dil Bilgisi-VIII: Anlam Bilgisi	2	0	2
Türkçe ve Eski Türk Edebiyatı Metin Tahlilleri-II	2	0	2	Türk Halk Bilimi ve Türkçe-II	2	0	2
Türkçe ve Yeni Türk Edebiyatı Metin Tahlilleri-II	2	0	2	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-II	2	0	2
Türkçe ve Türk Halk Bilimi-I	2	0	2	Türkçe ve Dünya Edebiyatları-II	2	0	2
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-I	2	0	2		2	0	2
Dünya Edebiyatları ve Türkçe-I	2	0	2	Hızlı Okuma Teknikleri	2	0	2
Türkçe Öğretiminde Tiyatro Bilgisi (Canlandırma)-I	2	0	2	Türkçe Öğretiminde Tiyatro Bilgisi (Canlandırma)-II	0	0	0
Seminer Mezuniyet Çalışması-I	0	0	0	Rehberlik	3	0	3
Okul Deneyimi-II	1	4	3	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
Seminer Mezuniyet Çalışması-I Özel Öğretim Yöntemleri-II	2	2	3	Seminer Mezuniyet Çalışması-II			
Kredi Toplamı			20	Kredi Toplamı			20

Sonuç ve Değerlendirme

Birinci hedefimiz yurt içine yönelik; *Ana dili Türkçe* olan ülkemiz eğitim-öğretim kurumlarına, *Üniversitelerimizin ilgili Bölüm/Bilim dallarına*, *Millî Eğitim Bakanlığı*, *Özel Öğretim Kurumları* vb.'lerine donanımlı *'Türkçe Öğretmeni'* yetiştirmektir.

İkinci hedefimiz yurtdışına yönelik; **ana dili** yabancı olanlara *'Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Öğretmeni*, *İki dilli Türk Çocuklarına Türkçe-Türk Kültürü Öğretmeni*, *Türk soyluları* ve yurtdışı **Türkoloji Merkezlerine** de, uzman **Türkçe Öğretmeni**, *Türk kültür aktarımı Kültür Elçisi* ve *Diplomat Türkologlar*' yetiştirmek en büyük hedefimiz oldu.

Bu kurumun oluşması bir ihtiyaçtan doğmuştur. Zira günümüzdeki *Türkçe öğretmeni yetiştirme modeli*, kanaatimce çağımız öğretmen yetiştirme modelleriy-

le bağdaşmamaktadır. Çünkü günümüzde öğretmen yetiştirme anlayışı öğretmen adayı olan öğrencinin, öğrendiklerini öğretmek üzere yetiştirilmekte olduğunun bilincinde olmasıdır. Yani bu da hem seçtiği branş hem de Öğretmen Personel Kanununda öğretmenin yetiştirildiği programın diplomasına göre öğretmen olmasıdır. Ama kendisindeki, *'bilgi birikimi, tecrübe, meslek aşkı, sebat, ileriye bakış açısı.'* ne durumdadır? Bunu tespiti çok önemlidir. Çünkü dersi, *diploma değil*, öğretmen verir. Öyle ise öğretmenin de dört-dörtlük donanımlı olması gerekir.

Fakat günümüzde bu yanlış anlayış *"hedef kitleyi belli bir dalda uzmanlaştırma"* sürecini de engelledi. Hatta **YÖK'ün, 23.8.1993'teki;**

"Eğitim Fakültesi programlarının bölüm esasına, ana bilim dalları öğretmenlik esasına göre düzenlenmesi" kararı da bazı yetkililer tarafından dikkate alınmadı ve bu sebeple de;

'Ana dilimiz gereğince öğretilmedi ve günümüzde, ayrı branşlardan gelenlerin Türkçe Öğretmeni olarak atanması neticesinde ÖSYM sınavlarında (Örnek 2017), *Türkçe 40 sorudan* ancak *17'sini* bile doğru cevaplayamadılar. İşte bu vebal hepimizindir. Bu durum da gösteriyor ki, zaman kaybetmeden ve inatlaşmadan, millî birlik-beraberlik içinde kendi öz dilimizi çocuğun *'ana kuağı-baba ocağından* itibaren öğretebilecek uzman Türkçe öğretmeni yetiştirmek olmalıdır.

Bunun da yolu, İlköğretim *Okullarının birinci kademe birinci sınıfından -hatta Anaokulu, Kreş'* itibaren, *uzman Türkçe öğretmeni, Türkçe Başöğretmen* olarak yetiştirilme esasına göre zaruri olan,

"Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümüne bağlı olarak Temel Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın da acilen kurulması ve önemini ortaya koymaktadır. Bu görev de Devletimizin, -bugünkü hesaplara göre- İlk-Orta ve Lise'de okuyan 18 milyon civarındaki Türk çocuklarına *Uzman Türkçe öğretmeni* yetiştirmek için de ilk önce Öğretmen yetiştiren Üniversitelerimiz, MEB ve YÖK'ün millî hassasiyet içinde olmaları gerekir.

E. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe'nin Eğitimi- Öğretimi Anabilim Dalı K.K.T.C. Magosa, 16 Ekim 1996 Rektörler Komitesi Tarafından Türkçe Eğitimi-Öğretimi Bölümü Olarak Kabul Edildi

4 Kasım 1994'de Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesine seçimle Rektör olarak atandım. Yeni kurulan bu Üniversitenin; ne bir mekânı, ne bir öğretim elemanı, ne bir kampüs alanı var idi. Yalnız *Millî* Eğitim Bakanlığından kalma, dökülen yatılı bir *Eğitim Enstitüsü* binası vardı. Yardım eden yok, fakat yıkmak isteyen ve devamlı muhalefet edenler ise diz boyuydu. Günüm ve gecem çalışmak, düşünmek, üretmek iken, bir de Üniversite karşıtlarının zulmüne uğramaktı. Bir yandan *yapılaşma*, bir yandan Fakültelerin yeniden *kurulması*, diğer yandan da öğretim elemanı temini için yokluklar içinde yalnız başıma sanki bir ateş çemberinin içinde kalarak savaş veriyordum.

Zorlu ve çetin bir dönemdi vesselam. Bu strese kalbim daha fazla dayanamadı ve on sekizinci ayım olan **13 Haziran 1996'da By-Pass** olmak mecburiyetinde kaldım. Ama bu dönemde de hastaneden dahi Üniversitemin her durumunu an be-an takip ediyordum. O zaman da *Dünya Bankası Projesi* adı altında, *Eğitim Fakülteleri yeniden YAPILANMAYA* başlamış, mesele derinlemesine iş bilmezlerin elinde oynanıp duruyordu.



Günlerden **16 Ekim 1996 idi**. KKTC Magosa'da Rektörler Komitesi toplandı. Önümüze Eğitim Fakültelerinin yeniden **YAPILANMASI** ile ilgili bir program listesi geldi. Orada gördüm ki, daha önce **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü'**ne bağlı olarak kurulmasını sağladığımız bu *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Anabilim Dalı*, birdenbire yeni yapılanmada **'İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ'**ne *Türkçe Eğitimi-Öğretimi Anabilim Dalı* olarak yer almış olduğunu gördüm. Bu bölüm, sanki benim öz evladımdır. Onun için ona sahip çıkmak da benim asli görevimdir. Hastaneden de yeni çıkmış sayılırım. Sanki nekahet dönemindeyim. Ama büyük bir stres ve heyecan içinde hemen söz aldım.

Sayın Başkan ve Sayın Rektörler,

Bir millet vardır, bu milletin adı Türk'tür, bu milletin ana dili de Türkçedir. Resmi Dili de Anayasa'sında Türkçedir. Gel gör ki, Türkiye Cumhuriyeti devletinin Yüksek Öğretim Kurulu, bu Türkçeyi katma değer vergisi gibi, sığıntı halinde İlk Öğretim Bölümüne koymuştur. Bu, kabulü mümkün olmayan ve Türkçemize karşı yapılmış bir saygısızlık olarak da gördüğüm bu kararımızı külliye reddediyorum.' dedim.

Ve zamanın YÖK Başkanı da hemen;

'TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ BÖLÜM OLSUN!' dedi

ve

Rektörler Komitesi de;

TÜRKÇENİN EĞİTİMİ- ÖĞRETİMİ BÖLÜMÜNÜ

Oy Birliği ile Kabul ettiler.

İlerleyen zamanlarda da bu bölüm, **Gazi Üniversitesi'** dışında, 1992'den bugüne Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde 43 civarında **'Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümü'** açılıp faaliyetlerini devam ettirmeye başladılar

**TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ
BÖLÜMÜNE YAN ALAN EKLEME
DÖNEMLERİ
BAŞLIYOR**

T.C.

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU BAŞKANLIĞINA

ANKARA

Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümü'nün yeniden *Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü*ne katılarak **Anabilim Dalı** haline getirilen kararınızın olumsuz yönlerini, geçmişten günümüze yapılan eğitim sistemimizdeki **Türkçenin Eğitimi** ilgili bilgileri yüksek makamınıza saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümünün Kurucusu

ve

Başkent Üniversitesi Türkçenin Eğitimi-Öğretimi

Eski Başkanı

Eki: Gerekçelerimiz.

TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ BÖLÜMÜNÜN BİRİNCİ YAN ALAN DÖNEMİ BAŞLADI¹³

(1998-1999 Eğitim-Öğretim Yılında Sosyal Bilimler Eğitimi Öğretmenliği Yan Alan Olarak Eklendi)

Bilindiği gibi, **16 Eylül 1996 Magosa Rektörler Komitesi** kararından sonra ne olduysa oldu, '*Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümü*'ne aylar sonra, **Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yan alan** olarak eklenmiş olduğunu ve bu uygulamanın da 1998-1999 Eğitim-Öğretim yılından itibaren uygulanmaya konulacağı *Yürütme Kurulu* kararı ile şekillendiği hükmü geldi.

Bu kararla başka bir disipline, *Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü* mensuplarına, ikili **koldan** hareketle, hem '*Türkçe Öğretmeni*' olmaları, hem de *Sosyal Bilimler öğretmeni* olma imkânı sağlanıyordu. Ama beri tarafta *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümü* mezunlarına böyle bir '*ikinci ders için öğretmen olma imkânı*' sağlanmıyordu. Yani *Türkçe Öğretmenliği Bölümünden* mezun olanlar yalnız ***Türkçe öğretmeni*** olarak görev yapabiliyor, fakat başka bir bölümün derslerini '***biz de verelim!***' diye bir hak talebinde bulunamıyorlardı. Ama *Sosyal Bilimler* alanından mezun olanlar hem ***Türkçe Öğretmeni*** oluyorlar, hem de ***Sosyal Bilimler*** öğretmeni oluyorlardı. Burada bu programı yapanların hedefi belliydi.

Bilindiği gibi, o günlere bu projenin bir parçası olan ***Türkçenin bilim dili***.¹⁴ olmadığı, *bir üst düzey yöneticisi* tarafından telaffuz ediliyordu. Bu boş bir çalışma, bir yanlış veya *bir sürç* ü lisan da değildi. Bu konu üzerinde hem o gün, hem de bu gün her zaman ***dik duruşumuz*** aynen devam ediyor. Çünkü biz 1982 yılından bu yana, 2547 Sayılı YÖK Kanununda '*Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümünün* yer almaması sebebiyle, Türkçemizi güçlendirmek istiyor, yeni ***anabilim dallarının*** kurulması için çalışıyorduk. Ama birdenbire karşımıza '*Sosyal Bilimler Anabilim Dalı*' yan alan olarak ***EKLENİYORDU***.

Bu *davranış ve ekleme dönemi* ***Türkçemize***; Anayasa'mıza ve Türk milletine karşı yapılan kasıtlı bir saygısızlıktı. Öyle ki, aşağıda '***Eğitim Fakültelerinin Bölümleri***' olarak alınan disiplinlerin yanında ***Türkçenin Eğitimi Bölümü'nün*** '***Yan Alan***' haline getirilmesi; *ne vicdani, ne bilimsel, ne pedagojik, ne de millî bir davranış* değildi. Ülkemin yetiştirdiği bir bilim insanı, dünyanın pek çok ülkelerinde yaptığım '***Anadil/Resmi dil***' uygulamasında asla böyle uygulama göremedim. O ülkeler, kendi öz dillerini, bütün dillerden üstün, kendi insanları ve yabancılara da kültürel aktarım dili olarak kabullenip, insanlarını öyle yetiştiriyorlardı.

13 *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümü'ne Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalının eklenmesini Sağlayan Fetret Dönemi* ilk önce 1998-1999 Eğitimi-Öğretim yılında başlamış oldu.

14 Bak. Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı, *Bilim Dili Türkçe*, Türk Tarih Kurumu basımı

Halbuki **Eğitim Fakültelerinde** aşağıdaki tabloda verdiğimiz disiplinler **müstakil bölüm** olarak yerini alırken, **Türkçe'nin eğitimi-öğretimi Bölümü**, başka bölümlere *sığıntı halinde, katma değer vergisi* gibi **YAN ALAN** olarak yerini alıyordu.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti Eğitim Fakülteleri'nde MÜSTAKİL BÖLÜM OLAN DİSİPLİNLER
1. Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü
2. Müzik Öğretmenliği Bölümü
3. Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü
4. Resim-İş Öğretmenliği Bölümü
5. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü
Türkiye Cumhuriyeti Devleti Eğitim Fakülteleri'nde YAN ALAN OLAN TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ <i>Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı' eklendi.</i>

Bu kabul edilemez bir durumdu. Bu durum ise *Türkçe'nin öğretimi* alanında yetiştirilen Öğretmenlerin yeterince yetişemeyeceklerine sebep olacağı için ciddi endişeleri de beraberinde getiriyordu.

Niçin başka disiplinler değil de, **Türkçe Eğitimi Bölümü**, *Bilim Dalı* haline getiriliyordu? Bunu bir türlü anlamak mümkün değildir. Halbuki **Türkçe**, bütün disiplinlerin ve hayatın **temel dilidir**. Türkçe öğrenilmeden, diğer meslek derslerinde başarı sağlanalı bilinir mi?

Halkın dili **Türkçe**, devletin **resmi dili Türkçe**, Anayasa'da değiştirilemez hüküm olarak yerini alan '*Türkçe, Devlet'in Resmi Dili*' dir. Fakat T.C. Devleti'nin *Yüksek Öğretim Kurulu Türkçeyi* Bilim dalı yapıyor. Buna bir ad bulamadık.

Yoksa **Türkçe**, aşağıdaki tabloda verdiğimiz bölümlerden daha mı değersiz bir *bilim dalıdır*?

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, '**Bölüm**' olarak belirlenen disiplinlere hiçbir **yan alan** konulmamış iken, **Türkçeye** niçin **yan alan dersleri** konuluyor? Buradaki niyetin ne olduğunu akl-ı selim sahiplerine bırakıyoruz.

Şimdi de bakalım, hangi disiplinler **bölüm** imiş, niçin **Türkçe, bölüm değilmiş**, ona göre de kendimiz oturup düşünelim

Şurası da bir gerçek olarak bilinmelidir ki İLKÖĞRETİMDE;

1. Müzik Öğretmeni
2. Beden Eğitimi Öğretmeni
3. Resim-İş Öğretmeni
4. Din Kültürü Öğretmeni
vb. dersleri özel alan branş öğretmenleri verirken, DEVLETİN RESMİ DİLİ VE MİLLETİN ANA DİLİ OLAN TÜRKÇEYE, ‘Yan alan’ ekleniyor ve ayrı branş hocaları ders veriyor. Böylece Türkçenin alan bilgisi ve alan eğitimi dersleri % 40’a düşüyor.

Daha sonraki yıllarda bunun yanlış bir uygulama olduğunu belirten görüşmeler yapıldı, raporlar hazırlandı ve bu **YAN ALAN derslerinin**, *Sosyal Bilimler Anabilim Dalı* Öğretmen adaylarının, *sekiz dönem için 20 kredilik Türkçe alan dersi almaları*, onları **Türkçe öğretmeni** olarak yetiştiremeyeceği anlaşıldı. Çünkü bu öğretmen adayları, hem *Türkçe eğitimi* alanında yetiştirilen öğretmen adaylarının yeterince **Türkçe Öğretmeni** olarak yetişemeyeceklerine sebep olacağı için ciddi endişeleri de beraberinde getiriyordu. Ayrıca İlköğretimin ikinci kademesine öğretmen yetiştiren *‘Türkçe’nin Eğitimi Bölümü’*ne böylece bir de *“Yan alan”* eklenmek suretiyle, bu bölüme ait *“alan bilgisi ve alan eğitimi”* dersleri *dört yıl boyunca %40’a düşüyordu*. Bu sebeple *‘nitelikli öğretmen’* yetiştirebilmemiz açısından, bu programların tekrar yeniden ele alınıp günümüz çağdaş eğitim sistemlerine göre geliştirilmesi kaçınılmaz bir durum halini alıyordu.

Bilindiği gibi ülkemizde *Millî* Eğitim Bakanlığının başlattığı *Zorunlu temel eğitimin* sekiz yıla çıkarılması ile birlikte *Temel Eğitim Birinci basamak* ile *Temel Eğitim 2. basamak* öğretmenlerinin yetiştirilmesine ait eğitim programları birbirinden ayrılarak dört yıllık birer eğitim gerektiriyordu.

Bu cümleden olarak bu gelişmeler ülke genelinde okul çağı çocuk ve genç sayısı da **18 milyonu** aşan ülkemizde *eğitimin statik değil, dinamik ve çağın gelişmelerine göre, gelişen bir eğitim ve öğretimle gerçekleşmesi* gerekmekte idi. Bu bakımdan özellikle *eğitim teknolojilerinin*, öğretim ortamlarının hızla geliştiği ve değiştiği çağımızda yapılanlarla yetinmek durmak anlamına gelecekti. İletişim çağı adını verdiğimiz çağımızda eğitim teknolojilerinin gittikçe; *simulizasyon*,

drama ve canlandırma, internet ve bilgisayar, öğrenmeyi öğrenme biçiminde çeşitlendiği bir ortamda hızla yenileşmesi gelişmesi gerekiyordu.

Bu sebeple, İlköğretimin birinci kademesi için bizim 35 yıldır üzerinde ısrarla durduğumuz, “**Temel Türkçe öğretmeni yetiştiren bir kurum**” olarak

“**Temel Türkçe Eğitimi Anabilim dalının** kurulması teklifimiz ilgililer tarafından göz ardı edilip unutulmuştur. Halbuki bu kademedeki “**Türkçe dersleri kümesindeki:**

‘İlk okuma-yazma, Okuma, Yazılı anlatım, sözlü anlatım, İmla, Gramer ve diksiyon... vb’lerinden oluşan **yedi dersi** yalnız Türkçe öğretmeni verebilecek iken” bugün bu görev başka öğretmenler tarafından verilmesi doğru olamazdı. İşte o zaman, biz de çocuklarımıza ‘**Türkçeyi öğretmez**’ bir duruma geldik. Yukarıda da belirttiğimiz gibi bu öğretmen gruplarının hangi meslek gruplarından geldikleri de ayrıca tartışılmalıdır.

Önemle üzerinde duruyoruz ki; Millî Eğitim Bakanlığı ülke çocuklarının ‘**resmi-anadillerini** daha iyi öğrenmelerini temin için mutlaka ‘İlköğretimin birinci kademesine yönelik olarak, **YÖK nezdinde** harekete geçip *Eğitim Fakülteleri* bünyesindeki ‘**Türkçe Öğretmenliği Bölümü**’ne bağlı ‘**Temel Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı**’nın açılmasını ve bunların tez elden istihdam durumunu sağlamaları gerekir.

Değilse birleştirilmiş mevcut program, günümüzdeki çağdaş **dil öğretimi** teknikleri açısından da *Türkçe öğretimi*ni olumsuz yönde etkilemekte ve Türkçenin gerçek performansını düşürmektedir. Çünkü bu programda;

1. Türkçenin Öğretim Tarihi	10. Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Metodoloji
2. Hızlı Okuma Teknikleri	11. Kitle İletişim Dili Olarak Türkçe,
3. Diksiyon	12. Türkçe ve Âşık Edebiyatı ve Türkçe
4. Türkçe ve Sahneleme Teknikleri,	13. Türkçe ve Türk Halk Edebiyatı
5. İki Dilli- İki Kültürlülere Türkçe Öğretimi,	14. Türkçe ve Eski Türk Edebiyatı
6. Türkçe ve <i>Tasavvuf Edebiyatı</i>	15. Türkçe ve Yeni Türk Edebiyatı
7. Türkçe ve Dil Bilimi	16. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi
8. Türkçe ve <i>Dil Psikolojisi</i>	17. Türkçe ve Yazı Yazma Teknikleri
9. <i>Dünya Edebiyatlarından Dil Öğretici Metinler</i>	18. Türkçe ve <i>Mezuniyet Çalışması vb.</i>

alan derslerinin bulunması gereklidir.

TÜRKÇE DERSİNİ, alan uzmanı vermelidir. Çünkü günümüzde üniter *hukuk devletinde dil birliği*nin oluşması açısından son derece hassas ve önemli bir yere sahip olan **Türkçe Öğretimine** gereken önemin verilmelidir.

Sonuç ve Değerlendirme

Netice olarak ifade etmek isteriz ki; 1998-99 öğretim yılında YÖK tarafından '**Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümü**'ne, **Yan Alan olarak: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü** dersleri eklenince, daha önceden mevcut olan bu bölümün alan dersleri %40 oranında azaltılmış oluyordu. Böylece **Türkçe Öğretmenliği Bölümü**, bir yandan **alan dersleri**, diğer yandan da **Türkçe'nin öğretimine** yönelik özel bilgi alanı dersleri itibarıyla zayıflatılıyordu.

Halbuki dil öğretiminde bütün **yabancı dil öğretmenliği bölümlerine** bile *yan alan dersleri* konulmaz iken, **Türkçe Öğretmenliğine yan alan branş** dersleri olarak **Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinin EKLENMESİ** izah edilemez bir durum oluyordu.

Şunu da özellikle ifade etmek isteriz ki; **ilköğretimin birinci kademesinden** itibaren mutlaka *Türkçe dersleri için* özel alan branş öğretmenleri "**Temel Türkçe Öğretmenliği Anabilim** dallarının¹⁵ kurulması suretiyle yetiştirilmeli ve mutlaka *Türkçe derslerini özel alan branş öğretmenleri* vermelidir. Zira **Türkçe öğretmenleri** tarafından yetiştirilmeyen gençlerimizin ilerideki başarılarını ve başka **yabancı dil öğrenimlerini** de olumsuz yönde etkileyecektir. Çünkü **anadil öğretimi, bütün meslek dersleri ve dil öğretiminin temelini teşkil** etmektedir. Bu özelliklere sahip olan öğretmenler her zaman öğrencileri, velileri ve toplum tarafından saygı görecektir ve her zaman sevgi ve saygı ile hatırlanacaktır. Bu sebeple **Türkçe Öğretmenliği Bölümlerindeki yan alan derslerinin kaldırılarak**, yerine Türkçe'nin öğretimine **ait** 1990-91 programında okutulan '**alan derslerinin**' konulması kaçınılmaz bir durumdur.

Sonuç olarak ifade etmek isteriz ki; **Türkçe Eğitimi-Öğretimi Bölümü**ne bağlı **Yan Alan, Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı**'nın eklenmesi yanlış bir durum ortaya çıkardı. Bunun için de **1998** yılından itibaren YÖK nezdinde çalışmalarımız sürdü.

Sonunda yan alan olan **Sosyal Bilimler Anabilim Dalı** kaldırıldı ve

TÜRKÇE EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ BÖLÜMÜ MÜSTAKİL BİR BÖLÜM olarak **2005** yılında aslına döndü.

15 Güzel, Abdurrahman, *Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Anabilim Dalları Hakkında Yeni Projelerimiz*, Selçuk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı:13, Bahar 2003, s.63-86; Güzel, A., *Eğitim Fakültelerinde Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinin Kuruluşu ve Hedefleri*, Türklük Bilimi Araştırmaları, Sayı: 13, Niğde 2003- Bahar, s.7-17.

TÜRKÇE’NİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI TEKRAR BÖLÜM OLDU (2005)

Bilindiği gibi; Türkçe Eğitimi-Öğretimi Bölümüne bağlı ‘Yan Alan olarak Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nın eklenmesi yanlış bir durumu ortaya koydu. Bunun için de 1998 yılından itibaren YÖK nezdinde çalışmalarımız sürdü. Sonunda yan alan olan Sosyal Bilimler Anabilim Dalı 2005 -2006 Öğretim yılında kaldırıldı ve MÜSTAKİL BİR BÖLÜM¹⁶ olarak;

TÜRKÇE EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ BÖLÜMÜ haline dönüştürüldü

Şimdi sırası ile o **fetret dönemlerini** belirli noktalarla ele almaya çalışalım:

16 Ne yazık ki, bu çileli Türkçem, 11 yıl sonra, 15.06.2016 TARİHLİ YÖK KARARI İLE tekrar ANABİLİM DALI OLDU. Bu durumu ileriki Fetret dönemleri olarak vereceğiz.

SAYIN PROF. DR. YEKTA SARAÇ
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU BAŞKANI,

BİLKENT-ANKARA

Ankara, 01.08.2016

KONU: 15.06.2016 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu kararı ile Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasında *Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı* olarak yer alan *Türkçe Eğitimi Bölümü*'nün yeniden **MÜSTAKİL BÖLÜM hâline getirilmesi hakkında isteğimizdir.**

Başkanlığınızın 15.06.2016 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu Toplantısı'nda, Eğitim Fakültelerinin mevcut Bölüm ve Ana Bilim Dallarının yeniden yapılandırılması hakkındaki, 17.06.2016 tarihli yazınız, üniversitelerin ilgili birimlerine gönderilmiştir.

Bilindiği gibi, Eğitim Fakültelerinde mevcut şekliyle **MÜSTAKİL** hâlde bulunan *Türkçe Eğitimi Bölümü*, yeni yapılanmayla birlikte "Coğrafya, Felsefe Grubu, Sosyal Bilgiler, Tarih" gibi amaçları ve eğitimleri tamamen farklı olan ana bilim dalları ile aynı kategoride değerlendirilmiştir. '*Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü*' başlığı altında da *Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*'na yer verilmiştir. Yasal ve bilimsel olarak *Türkçe Eğitimi-Öğretimi Bölümü*'nün böyle bir sınıflandırılmasının kabulü mümkün olmasa gerektir. Çünkü; hükümleri doğrultusunda, **Türkçe öğretmeni** yetiştiren Eğitim Fakültelerinde *Türkçe'nin Anabilim Dalı* hâline getirilmesi; kanun ve vicdanın kabul edeceği bir karar değildir.

1. İlk eserimiz Kutadgu Bilig, '*Han Tili Türkçe ile yazılıp, Türkçe'nin resmi dili olduğunu* belgelendirmiştir.

2. 15 Mayıs 1277'deki **Karamanoğlu Mehmet Bey'in**, 13 Mayıs 1277'de; "Bugünden sonra hiç kimse divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste ve meydanda Türkçe'den gayri dil konuşmayacak" fermanı ile **Türkçe, "devlet dili"** olmaya devam eder.

3. 23 Aralık 1876 Kanûn-i Esâsîyye'nin 18. maddesinde: "*Tebaa-i Osmaniye'nin hidemâti devlette istihdam olunmak için **devletin lisan-ı resmisi olan Türkçe'yi bilmeleri şarttır***"² hükmü ile **Osmanlı Devleti'nin resmi dili'nin Türkçe** olduğu bildirilmiştir. Bu hüküm, daha sonraki Anayasa'larımızın ilk maddesi olarak '*Türkçe'nin önceliği*'ni artırmış ve korumuştur.

4. T.C.1923 Anayasa'sında; '**Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin; Resmi Dili Türkçedir.**' değişmeyen hükmü konulmuştur.

5. 1962-1982 Anayasa'larında da, **Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin RESMÎ DİLİ TÜRKÇE'dir**

İşte bu kanuni hükümler doğrultusunda, **Türkçenin öğretilmesi, konuşulması, bilim dili olarak korunması da yasal bir zorunluluktur.** Bu cümleden olarak, **Türkçe öğretmenlerinin** yetiştirildiği Eğitim Fakültelerinde **Türkçe Eğitimi Bölümlerinin** *Anabilim Dalı* haline getirilmesi ise anayasal vurgulara rağmen Türkçe eğitimi için bir olumsuzluktur. Bu durum vicdanları da derinden yaralamaktadır.

*Bilindiği gibi Türkçe'nin bilim dili*³ olarak kabulü *beş bin yıllık bir maziye* sahiptir. Bu cümleden olarak, UNESCO'nun tespitine göre **Türkçe** bugün dünyada, *resmi dil* sıralamasında *beşinci*, *anadil* sıralamasında ise üçüncü sırada yer almaktadır. Bu konu hakkındaki çalışmalarımız, *'Türkçenin Eğitimi-Öğretimi El Kitabı'*⁴, *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Tarihi El Kitabı*⁵ olarak editörlüğümüzde yürütülmektedir.

Biz burada *Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümlerinin Kuruluşunu* fazla gerilere gitmeden belirtmek isteriz ki, **Mustafa Kemal Atatürk**, 1926-27 öğretim yılında Konya'da *iki yıllık Orta Muallim Mektebi*'nde, öncelikli olarak **Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nün** açılmasını emretmiştir. Bu, Türkçemiz ve Türkçe eğitimi-öğretimi açısından son derece önemli bir millî duyarlılıktır.

Hepimizin de çok iyi bildiği gibi, 1982 yılında çıkarılan **2547 Sayılı YÖK Kanunu**'nda *'Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümü* bulunmuyordu. Eğitim Fakülteleri bünyesinde yalnız, Liselere öğretmen yetiştiren *'Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü'* yer alıyor ve doğal olarak da özellikle ilk ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere Türkçe eğitimi verecek *"Türkçe Öğretmeni"* yetiştirilmiyordu. Bu durum, pedagojik ve bilimsel açıdan da büyük bir eksikliği ortaya koyuyordu.

Muhterem Efendim,

Bendeniz; 1985 yılında *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölüm Başkanı* ve 1989 yılında da, T.C. Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi olarak bu eksikliği görüp *ilk ve ortaokullarda* öğrenim gören yaklaşık 15 milyon Türk çocuğumuzun ihtiyaçlarına yönelik aşağıdaki tabloda yer alan bölüm ve ana bilim dalları teklifimizi (resmi müracaatımızı), Bölüm Başkanı olarak, gerekli prosedür çerçevesinde *Gazi Üniversitesi Rektörlüğü* vasıtasıyla, hem **MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı**'na, hem de **YÜKSEKÖĞRETİM KURULU BAŞKANLIĞI'NA** aşağıdaki tabloda görüldüğü şekliyle arz etmeye çalıştık.

EĞİTİM FAKÜLTELERİ	
<i>Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümü</i>	
<i>Ana Bilim Dalları</i>	
1. Temel Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı	İlköğretim 1-5.sınıflar için
2. Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı	Orta öğretim 6-8.sınıflar için
3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Anabilim Dalı	
4. İki Dilli Türk Çocukları Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı	

Bu müracaatımız çerçevesinde Türkçenin Eğitimi-Öğretimi; ilk defa Gazi Üniversitesi, 1989-90 Eğitim-Öğretim yılında *Sosyal Bilimler Enstitüsü*'nde, **Yüksek Lisans** ve **Doktora** programı ve 1990-91 Öğretim yılında da Gazi Eğitim Fakültesi *Türk Dili ve Eğitimi Bölümü*'ne bağlı olarak *Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı* Lisans Programı açılıp eğitim-öğretime başlamış oldu.

Ancak 1994-98 yılları arasındaki Rektörlük dönemimde 'Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Anabilim Dalı'nın **Bölüm olması** için YÖK nezdinde çalışmalarımız devam etti. O zaman da *Dünya Bankası Projesi* adı altında, *Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanması* çalışmalarına başlanmış ve **16 Ekim 1996'da Magosa**'da yapılan *Rektörler Komitesinde* önümüze bu *YAPILANMANIN listesi* gelmişti. Orada, *Türkçe Eğitimi Bölümü'nün, 'İlk Öğretim Bölümü bünyesinde bir Anabilim Dalı* hâline getirildiğini gördüm. Hemen söz aldım.

Sayın Başkan ve Sayın Rektörler,

Bir millet vardır, bu milletin adı Türk'tür, bu milletin ana dili de Türkçedir. Resmi Dili de Anayasa'sında Türkçedir. Gel gör ki, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin Yüksek Öğretim Kurulu, Türkçeyi Katma değer vergisi gibi, sığıntı hâlinde İlk Öğretim Bölümüne koymuştur. Bu, kabulü mümkün olmayan ve Türkçemize karşı bir saygısızlık olarak gördüğüm kararınızı külliyen reddediyorum.' dedim.

Ve o zamanın YÖK Başkanı da hemen;

'Bölüm olsun, bölüm olsun!' dedi.

Böylece **OY BİRLİĞİ** ile *Türkçenin Eğitimi Öğretimi BÖLÜM* oldu. Ve 27 seneden bu yana, *Türkçenin Eğitimi Öğretimi Bölüm* olarak eğitim-öğretime devam etmektedir.

Muhterem Efendim,

Bugün Üniversitelerimizin Eğitim Fakülteleri'nde 80 civarında bölüm ve en azından Türkçe eğitimi alanında yetişmiş 200'ün üzerinde Akademik Personel, gerek yurt içinde gerekse yurt dışında çalışmaktadır.

Bilindiği gibi ülkemizde, bütün eğitim kurumları; *Türkçe öğretim yapar, halk Türkçe konuşur, Devletin resmi dili Türkçedir*. Ama dün olduğu gibi, bugün de nedense, '**Yeniden Yapılanmalarda**' zararı hep **Türkçe** görür. Türkçeye gereken önem verilmez. Hâliyle **28 Şubat** döneminde de bu '**Yeniden Yapılanma**' arenasında **Türkçe Eğitimi-Öğretimi Bölümü** '**Anabilim Dalı**' olmuştur. Fakat bendeniz, yalnız başıma da olsam, mesleğimin hakkını teslim ederek, '**Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümü**'nü yukarıda da ifade ettiğim gibi, Rektörler Komitesinde savunmaya çalıştım ve başardım. Ancak program konusundaki mücadelemiz başarısız kaldı ve **28 Şubat'ın mimarları** bu bölüme bir de **Sosyal Bilgiler** *yan alanını* ekleyerek '**Türkçe Programlarını**', önceden hazırladıkları ve dokunulması mümkün olmayan **paket program** ile yetersiz hâle getirdiler. Biz o günden bu yana, bu programın yeniden ele alınmasını çok yazdık, çizdik, dinletemedik. Ancak *yan alanın kaldırılmasını* saylayabildik.

Saygıdeğer Efendim,

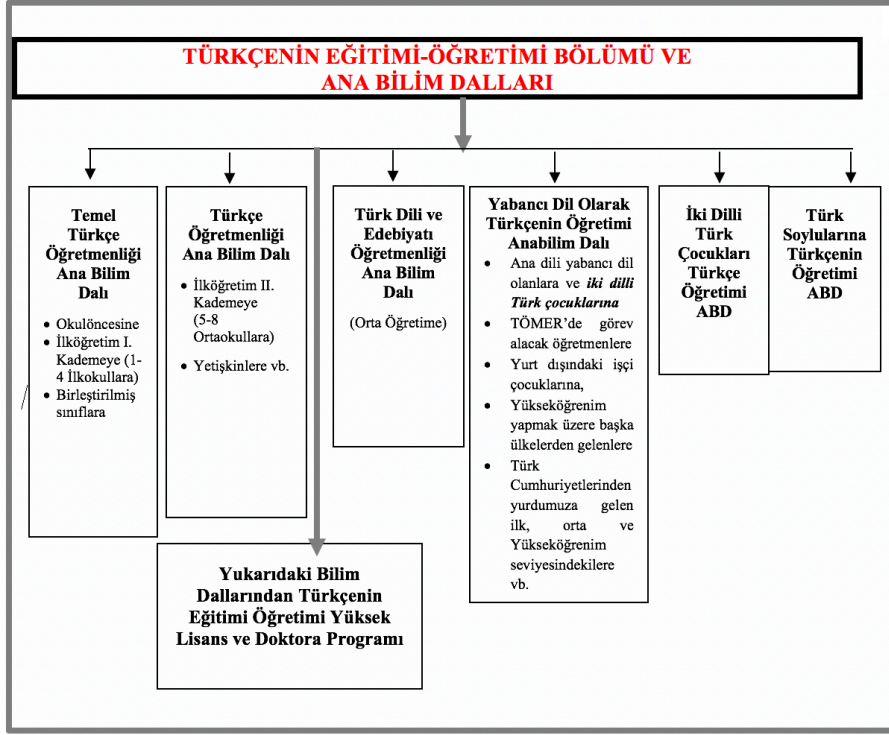
Şimdi ise, **Yükseköğretim Kurulu** bünyesinde *dokuz adet* meslekten '**Türk Dili ve Edebiyatı Profesörü**' olmasına rağmen, bu **BÖLÜM** iyi bir programa kavuşur derken, elimizden bölüm de gitti. İlgisiz başka bir bölümün '**SİĞİNTİ ANABİLİM DALI**' oluverdi.

Bundan dolayı; **Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümü**'nün Eğitim Fakültelerinde 1989'lerde **Kurucusu olan bendeniz**, *bu bölümden yetişen yüzlerce akademisyen, binlerce mezunlarımız ve Türkçe sevdalıları* olarak, **Türkçe Öğretmeni yetiştiren bu kurumun** bu hâle –hele hele bu dönemde- düşmesine asla gönlümüz razı değildir. Ancak, yapılan bu hatanın kısa zamanda akl-ı selim sahipleri olan sizler tarafından düzeltilmesi ve Türkçenin Eğitimi Öğretimine lâıyk bir programın da bir daha hiç değişmeyecek, fakat geliştirilecek şekilde yapılandırılarak yürürlüğe konulması kaydıyla teselli bulabiliriz.

Saygıdeğer Efendim,

NETİCE OLARAK âhir *ömrümde sizlerden İSTEĞİM*; bu milletin **beş bin yıllık bilim dili TÜRKÇESİNİ**, **Türk Milleti ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin milli dili TÜRKÇESİNİ**, adına yakışır bir şekilde aşağıdaki tabloda ifadesini bulan '**Bölüm ve Ana Bilim Dalları**' olarak tanzim etmeniz ve programını da ona uygun olarak yapmanız hususudur.

Sonuç olarak; bilimsel, vicdani ve millî bağlamda yüksek dirayetinize arzımdır.



Sözlerimi,

Türkçeyi, devletimin ve milletimin anasının ak sütü kadar berrak olarak kullanmaları ve yaşatmaları dileğimle, Oğuz Kağan'ın;

"Tanrım! Türkçe konuşulan, Türklere yurtluk yapmış ve yapacak olan bütün coğrafyaları Kıyamete dek, Türk'ün hükmü altında bırak ve onları ebediyen dilleri, gelenekleri, bayrakları ve vatanları ile beraber koru, onlara yardımını esirgeme Rabbim!" duasıyla tamamlar, saygılarımın kabulünü arz ederim

Prof. Dr. Abdurrahman Güzel

Türkçe Eğitimi-Bölümlerinin İlk Kurucusu

Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Türkçe Eğitimi Bölüm Öğretim Üyesi

GEREKÇELERİMİZ

**Türkiye Cumhuriyeti Devleti
Eğitim Fakülteleri'nde
TÜRKÇE'NİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ BÖLÜMÜNE
15. 06. 2016 Tarihli YÖK Kararı ile
Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalının Eklenmesinin
Olumsuzluğu hakkında
BİLİMSEL VE HUKUKİ**

GEREKÇELERİMİZ

Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümü'nün, başka bölümlerle birleştirilmesi veya Anabilim Dalı' haline getirilmesinin; hukukî, millî, bilimsel, pedagojik ve eğitim diline getireceği olumsuzlukları, yanlışlıkları, kusurları aşağıda ilgililerin vicdanlarına gerekçelerimizi arz etmek isterim. Onlar da:

1. Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümü'ne Ayrı Bir Bölüm Eklenmesinin Millî ve Manevi Zararları

Bilindiği gibi *Ülkemizde bütün eğitim kurumları; Türkçe eğitim-öğretim yapar, halk Türkçe konuşur, Devletin resmi dili Türkçedir. Ama dün olduğu gibi, bugün de nedense, 'Yeniden Yapılanmalarda' zararı hep sahipsiz kalan Türkçe görür.* Türkçeye gereken önem verilmez.

28 Şubat döneminde de 'Yeniden Yapılanma' arenasında da Türkçe, 'Anabilim Dalı olmuştur. Fakat ben deniz, yalnız başıma da olsam mesleğimin hakkını kimseye teslim etmeden 1996 Magosa Rektörler Komitesi Toplantısında, öncü olmaya çalıştım ve de *Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümü'* olmasını sağlamakta Rektör arkadaşlarımızın da yardımıyla başladık. Ancak program konusundaki mücadelemiz başarısız kaldı ve 28 Şubat'ın mimarları bu bölüme bir de *Sosyal bilgiler yan alanını* koyarak 'Türkçe Programlarını' yetersiz hâle getirdiler. Sonunda bunun da kaldırılmasını sağladık.

Şimdi ise günümüzde, YÖK Başkanı, İki YÖK üyesi ve yedi Rektör'ün *Türk Dili ve Edebiyatı Profesörü* olmasına rağmen bu BÖLÜM iyi bir programa kavuşur derken, elimizden bölüm de gitti. İlgisiz başka bir bölümün 'SİĞİNTİ ANABİLİM DALI' oluverdi.

Bundan dolayı; *Türkçe'nin Eğitimi Öğretimi Bölümünün* Eğitim Fakültelerinde 1989'larda resmen *ilk Kurucusu olan ben deniz, bu bölümden yetişen yüz-*

lerce akademisyen, mezun olan binlerce mezunlarımız ve Türkçe sevdalıları olarak, **Türkçe Öğretmeni yetiştiren bu kurumun** bu hâle, hele hele bu dönemde böylesine garipçe düşmesine çok üzüldük, çok yorulduk ve çok öfkelenedik. Ancak, yapılan bu hatanın kısa zamanda akl-ı selim sahipleri olanlar tarafından düzeltilceğine ve Türkçenin Eğitimi Öğretimine lâyık bir programı da, bir daha hiç değişmeyecek şekilde kavuşacağına ve yürürlüğe koyacağımıza olan inancımı daima taşımak isterim.

İleriki sayfalarda kısaca; 1913, 1924, 1926, 1930 ve 1936 dönemlerine âit ilkokullardaki Türkçe müfredat programını birer örnek tablo halinde sunmaya çalıştım. O dönemde **Türkçe Dersi**, haftalık ders programlarının **toplamında %35’lerde** ağırlığını korurken, günümüzde, %8-12’ler arasında yer almaktadır. Ayrıca bu dersler de uzman Öğretmenler tarafından verilmemektedir. Bu da herhalde akl-ı selim insanlar için, özellikle de bu bilim dalının sahipleri gibi gözüken Türkologların ne derece duyarlılıklarını ortaya koymaktadır.

Burada şunu da ifade etmek isterim ki; eğer YÖK’teki yetkililer bu kararlarında inat edecek olurlar ise, *’Tarih, bilim ve vicdan önünde Türkçe, Türk Kültürü, Türklük bilgisine karşı yaptıkları hataları sebebiyle büyük bir vebal yüklenmiş olacaklardır.* Bu cümleden olarak ilgililerin bu hatalarından tez elden döneceklerini ummak isterim. Yalnız kelime veya cümle oyunları bizi kandırmaya kalkmasınlar. Konuya ciddi, bilimsel ve millî bakılmalıdır. Çünkü dün olduğu gibi, bugün de **Türkçe Eğitimi Bölümünün, Sosyal Bilgiler Bölümü ile** birleştirilmesi, **Türkçeye vurulan bir pranga** olduğu gibi, ayrıca aşağıdaki olumsuz sonuçları da ortaya koyacaktır. Yani, **Ses Bayrağımız Türkçemizi cılız bir hale** getirecektir. Bu da affedilemez. İşte o durumda ortaya çıkacak **olumsuzluklardan** birkaç hususu aşağıda ilgililerin vicdanlarına arz etmek istedim. Onlar da:

2. Türkçe’nin, ‘ANA BİLİM DALI’ olması: PEDAGOJİK OLARAK YANLIŞTIR:

Çünkü «Dil Edinimi» ve “**Anadili Eğitimi ve Öğretimi**” tüm dünyada özel bir disiplin olarak değerlendirilmektedir. Bu disiplinin “**Anabilim Dalı**”na indirgenmesi “**Türkçe Eğitimi ve Öğretimi**” açısından son derece büyük bir acıdır. Özellikle de **Türkçe Öğretimini;** Tarih, Coğrafya, Psikoloji öğretimi ile aynı kategoride görülmesi, *asla pedagojik bir yaklaşım* değildir. Çünkü İlk ve Ortaokullardaki Türkçe dersleri, uygulama ağırlıklı olup öğrenciye *dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri* kazandırma dersidir. Coğrafya, Felsefe, Tarih ve Sosyal Bilgiler dersleri ise, öğrenciye bilgi kazandırmak amacıyla konulmuş teorik ağırlıklı derslerdir. Bu bağlamda **Türkçe Eğitimi ve Öğretimini**, Tarih öğretimi ve Coğrafya öğretimi gibi düşünüp onlarla birlikte tasnif etmenin hiçbir bilimsel dayanağı olamaz

3. Türkçe, 'Anabilim Dalı' olursa: KAZANIMLARI YOK EDER:

Ülkemizde **Türkçe Eğitimi-Öğretimi**, ciddi bir disiplin olma yolunda önemli bir aşamaya gelmiştir. Eğitim Fakültelerindeki **Türkçe Eğitimi Bölümlerinde** binlerce Türkçe öğretmeni yetiştirilmiş, Türkçe'nin, hem kendi insanımıza, hem de yabancılara öğretimi konusunda önemli **kazanımlar** elde edilmiştir. Örneğin **Enstitülerde** Türkçe'nin öğretimine yönelik **Yüksek Lisans ve Doktora program-ları** açılmıştır. Bu programları, hem akademisyen, hem de araştırma ve yayın bakımından Türkçe Eğitimi Bölümleri desteklemektedir. Bu programlarda binlerce Türkçe öğretmenine yüksek lisans yaptırılmıştır. Bu alanda çalışan 300 civarında **Prof. Doç. Dr. Öğr. Üyesi. Dr. Araştırma Görevlisi** vb. gibi akademisyenimiz bulunmaktadır. **Türkçe'nin kendi insanımıza ve yabancılara bilimsel yollarla** öğretilmesi konusunda toplantılar, Çalıştaylar, *Sempozyumlar* düzenlenmekte ve çok değerli yayınlar yapılmaktadır.

4. Türkçe, 'Anabilim Dalı' olursa: Türkçe bir KABİLE DİLİ olur:

Bu yaklaşım, aynı zamanda İlkokullar ve Ortaokullarda Türkçe Eğitim ve Öğretimi çalışmalarını olumsuz yönde etkileyecektir. Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi etkinliklerinin kalitesi düşecek, bu çalışmalar yaratıcılıktan uzak, sıradan bir angarya hâline gelecektir. Çünkü il ve ilçelerimizde Türkçe Eğitimi Bölümleri ve Millî Eğitim Müdürlükleri zaman zaman ortak çalışmalar yapmaktadır. Bu bağlamda programların geliştirilmesi, güncellenmesi ve derslerin içeriğiyle ilgili bilgilendirme toplantıları yapılmakta, Türkçe öğretmenlerine seminerler verilmektedir.

5. Türkçe, 'Anabilim Dalı' olursa: YABANCILARA, İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARI VE TÜRK SOYLULARI büyük zarar görür.

Bilindiği gibi, '*Türkçe, bilim dili ve bir Dünya Dili*'dir ve yükselen değerler arasında gösterilmektedir. Ülkemiz ve coğrafyamız her geçen gün daha çok dünya insanının ilgi odağı hâline gelmektedir.

Bu gelişmeler karşısında hazırlıklı olmak, *Türk Dili, Türk Edebiyatı ve Türk kültürünün* dünyaya tanıtılması, öğretilmesi ve sevdirmesi için *Türkçe Eğitimi Bölümlerini desteklemek* ve bu alanda çalışan akademisyenlerin hem sayısını artırmak hem de çalışmalarını değerlendirmek zorundayız.

Yabancılara, İki Dilli Türk Çocuklarına ve Türk Soylularına Türkçe Öğretimi konusunda bazı kazanımlar elde edilmiştir. Hem yurt içinde hem de yurt dışında "*Yabancılara, İki Dilli Türk Çocuklarına ve Türk Soylularına* Türkçe Öğretimi» alanındaki akademik çalışma ve uygulamalar desteklenmektedir. Hatta

bazı enstitülerimizde “*Yabancılar, İki Dilli Türk Çocuklarına ve Türk Soylularına* Türkçe Öğretimi *Anabilim Dalı*”nda *yüksek lisans ve doktora programları* açılmıştır. **Yunus Emre Enstitüsü** ve Üniversitelerimiz bünyesinde her yıl “*Yabancılar, İki Dilli Türk Çocuklarına ve Türk Soylularına* Türkçe Öğretimi Sertifika Programı” açılmakta ve kursiyerlere Türkçe’nin yabancılar bilimsel ve çağdaş yöntemlerle öğretilmesine yönelik dersler verilmektedir.

6. Sonuç ve Değerlendirme

Bilindiği gibi, Türkçe’nin Eğitimi-Öğretimi Bölümünün kurucusu ve sahanın uzmanı olarak böyle bir tasnifin, *yasal, bilimsel ve pedagojik* olması mümkün değildir. Çünkü **TÜRKÇE**; insanoğlunun yaradılışından günümüze değin yapılan bütün **Anayasalarımızda**,

Türk Devleti’nin milli ve resmi dili,

Türk milletinin de ana dili olarak kayıt altına alınmıştır.

Bu durum, ebediyete kadar da böyle devam edecektir.

Ülkemizde bir yandan Eğitim Fakültelerinde ‘*Türkçe’nin Eğitimi-Öğretimi Bölümleri*’ açılırken, diğer yandan da elliye yakın üniversitede *Türkçe Öğretim Merkezleri* açılmış olup, bu merkezlerde *yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe* öğretilmektedir. *Kırktan fazla ülkede Yunus Emre Enstitüsü’ne bağlı Türk Kültür Merkezi* hizmet vermektedir. Bu merkezlerde yabancılar Türkçe öğretilmektedir. Bu görevleri yerine getiren Türkçe Öğretmenleri de yukarıda adı geçen bölümlerde yetişmektedir. Yoksa bazı eller, bu Türkçenin öğretimi bölümlerinin damarını mı tıkamak istemektedir, bir türlü bunu anlamış değiliz.

Türkçe Eğitimi Bölümü’nü “Anabilim Dalı” hâline getirerek küçültmek yerine, bu bölüm içerisinde yeni Ana Bilim dalları ihdas ederek, hem dilimizi, hem kendi insanımıza, hem de yabancılar bilimsel yollarla Türkçeyi öğretmenin yollarını aramalıyız. Bilimsel gelişmeye, yeni ve çağdaş eğitim sistemleriyle donatmaya mecburuz. Küçülmeye, olumsuz rekabete, *Edebiyat Fakültesi-Eğitim Fakültesi* sürtüşmesi ve kıskançlığına tamamen karşıyız. Her iki Fakülte de bizimdir. Biz **Bir’iz**, berberiz. Bu sebeple birlik ve beraberlik içinde hoşgörü ve sevecen bir şekilde çalışmamız gerekmektedir.

Kısaca özetlemeye çalıştığım öğretmen yetiştiren kurumlarla ilgili olarak verdiğimiz bu bilgiler şunu göstermektedir ki, *eğitim fakülteleri* ülkemizin yaklaşık 160 yıllık geleneği olan ve 160 yıl eskiye giden **16 Mart 1848** yılında kurulan *ilk öğretmen okullarına* dayanmaktadır.

16 Mart 1848'ten bu yana yürütülen ve gittikçe hızlı ve etkili hale gelen eğitim öğretim çalışmalarının eğitim fakültelerinin kurulması ve gelişmesi ile ülkemize çok büyük hamleler yaptıracağı da aşikârdır. Bu yüzden **eğitim fakültelerimizin** kalitesini hızla yükseltmek, çağın eğitim teknolojilerini getirerek gençlerimizi daha nitelikli, çalışkan, bilgiye hızla ulaşmasını bilen ve edindiği bilgiyi hızla kullanarak topluma katkı sağlayan öğretmenler olarak yetiştirmek zorundayız.

Ne yazık ki, **Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümünün bir Anabilim Dalı haline getirilmesi, Türkçe Öğretimi**" açısından ciddi yanlışlıklara yol açacak, pek çok olumsuzlukları da beraberinde getirecektir. Yani Türkçenin araştırılması, geliştirilmesi, öğretilmesi, sevdirmesi, onun bir **'Dünya Bilim Dili'** olması tamamen bitirilip, **Türkçe bir angarya dersi** olacaktır. Buna da hiçbir **Türk vatandaşı ve Dünya Türkologları** asla râzı olamaz.

Âhir ömrümde bu düşünceler ışığında ifade etmek isterim ki; bugün iş başında olan yetki sahiplerinin; bu milletin **on beş bin yıllık dünya bilim dili Türkçesini, Türkiye Cumhuriyeti Devleti ve Türk Milleti** adına; **Türkçe Eğitimi Fakültesi, Türkçe Öğretmen Yetiştirme Araştırma Akademisi, Türkçe Öğretimi Enstitüsü'nün müstakilen kurulması** veya **Eğitim Fakültesi** Türkçe Eğitimi Bölümü'nün en kısa zamanda değişmeyecek, fakat gelişmeye açık olarak yeniden düzenleneceğini umuyor.

Bu konuyu; 01. AĞUSTOS 2016 tarihli yukarıdaki yazımızla Yükseköğretim Kurulu Başkanı Sayın Prof. Dr. Yekta SARAÇ Beyefendi ve Yürütme Kurulu Üyelerinden:

Prof. Dr. M. İ. Safa Kapıcıoğlu, Prof. Dr. Hasan Mandal, Prof. Dr. Abdullah Çavuşoğlu, Prof. Dr. Rahmi Er, Prof. Dr. İbrahim Hatiboğlu, Prof. Dr. Mehmet Şişman, Doç. Dr. Ömer Açıkgöz, Prof. Dr. Yavuz Atar, Prof. Dr. Beril Dedeoğlu, Prof. Dr. Ömer Demir, Prof. Dr. Hayati Develi, Prof. Dr. Çetin Erol, Fahri Kasırga, Prof. Dr. Metin TOPCUOĞLU, Doç. Dr. Zeliha Koçak Tufan, Prof. Dr. M. Murat Tuncer, Prof. Dr. Hasan Nuri Yaşar, Prof. Dr. Hüseyin Yıldırım'ın her birine bizzat bu olumsuz durumu aşağıdaki mektubumla arzımdır:

TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ BÖLÜMÜNÜN ÜÇÜNCÜ DEFA YAN ALAN EKLENME DÖNEMİ

(... Kararı ile Sosyal Bilimler Bölümünün Eklenmesiyle ANA BİLİM DALI Oldu.)

28.02.2017 tarihli YÖK kararı ile bölümün adı **TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ** olarak değiştirildi. Yine burada Türkçe Anabilim Dalı olarak kaldı.

[illegible]

T.C.
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU BAŞKANLIĞINA
ANKARA

Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümü'nün yeniden *Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümüne* katılarak **Anabilim Dalı** haline getirilen **28 Şubat 2017** tarihli kararınızın olumsuz yönlerini, dünya ve bizim geçmişten günümüze yapılan eğitim sistemimizdeki **Türkçenin Eğitimi** ilgili belgesel bilgileri yüksek makamınıza saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümünün Kurucusu

ve

Başkent Üniversitesi Türkçenin Eğitimi Öğretimi

Eski Başkanı

Eki: 1. Dünya Devletlerinde Anadil/Resmi Dil derslerini okutacak öğretmenlerin yetiştiği

Akademik Birimler:

1. Türkçeni Eğitimi-Öğretimi konusundaki tarihi veriler, İlköğretim Programlarının 1913-1968 Yılları Arasındaki Türkçe Derslerinin Karşılaştırmalı Tablosu vb.'leri

T.C.

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU BAŞKANLIĞINA

ANKARA

KONU 1: Dünya Devletlerinde Anadil/Resmi Dil Derslerini Okutacak Öğretmenlerin Yetiştigi Akademik Birimler hakkındaki bilimsel verilerin arzıdır:

Bugün dünya ülkelerinden; *Almanya, İngiltere, Amerika İlk-orta ve Lise*'lerindeki öğretmenlerin yetiştikleri okullar üzerinde bir araştırma yaptık. Bu sahadaki tespitlerimizde, her dünya ülkesi kendi *Ana Dili ve Resmi Dillerinin* adını taşıyan özel *'Fakülte, Akademi, Enstitü veya Bölüm'* kurmuşlar ve uzman öğretmenlerini buralardan yetiştirmiş olduklarını tespit etmeye çalıştık.

EDEBİYATİ EĞİTİMİ hakkında yaptığımız incelemelerden örnekler vererek daha da netleştirmek istiyoruz. Bu sahada bazı dünya ülkelerinin *ilk-ortaöğretim okulları* için *'ana/resmi dil öğretmeni'* yetiştiren *Eğitim/Pedagoji Fakülte veya Enstitüler* gibi eğitim kurumlarını araştırdık. Orada gördük ki, her ülke, ilk-orta öğretim okullarında kaliteli öğretmen yetiştirmek için mutlaka *bağımsız bölümler* oluşturmuşlardır.

Demek oluyor ki çağdaş ülkeler; bu *fakülte/enstitüler* bünyesinde, *'ana dillerini*, hem birinci, hem ikinci, hem yabancı dil olarak öğretmek, hem de öğretimin diğer kademelerine de kaliteli öğretmen yetiştirmek için **MÜSTAKİL 'ANA/RESMİ DİL EĞİTİMİ BÖLÜMLERİ** kurarak ciddiyetle, bilimsel ve *pedagojik formasyon* vererek ve yaş gruplarına da göz önünde tutarak **kaliteli Öğretmen** yetiştirmektedirler.

Bilindiği gibi *AB Anayasa*'larında, hem kendi *ana/resmi dillerini* teminat altına almışlar, hem Avrupa Parlamentosu'nun kararı ile çok dilliliğe ilişkin dil politikaları da üretmişlerdir. Bu cümleden olarak bugün, *Almanya'da, ana/resmi dilleri* için öğretmeni yetiştiren **30'un üzerinde** üniversiteler bulunmaktadır. Şimdi bunların linklerini kısaca belirlemeye çalışalım:

A. YABANCI ÜLKELERDE, YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETMENİ YETİŞTİREN ENSTİTÜ VE BÖLÜMLER

Almanya'nın, Duisburg-Essen Üniversitesi Beşeri Bilimler Fakültesi,

'Turkistik Enstitüsü'nde 1995 yılından bu yana, Türk veya yabancı öğrenciler için bağımsız,

TÜRKÇE'NİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ BÖLÜMÜNDE Almanya'da ilk-orta dereceli okullara TÜRKÇE ÖĞRETMENİ yetiştirilmektedir.

Bu Bölüm hakkında genel bilgi, ders içerikleri¹⁷ ve 'Turkistik Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne ait linklerden¹⁸ bu konuda geniş bilgi alınabilir.

B. DÜNYA DEVLETLERİNDE ANA DİL/RESMİ DİL ÖĞRETMENİ YETİŞTİREN AKADEMİK BİRİMLERDEN ÖRNEK ÜLKELER

1. ALMANYA

Almanya'da eğitim konusunda yetki Federal hükümetten çok eyaletlerin elinde olduğundan dolayı, okul yasaları ve kanuni dayanaklar eyaletler arası farklılıklar gösterebilir. Buna rağmen Almanya'nın resmi dili olan Almanca, tüm ülke çapında ve *ilköğretimin her iki kademesinde ve lisede zorunlu* olarak öğretilmektedir. Bunun için de üniversitelerin ilgili Fakültelerinde '*Ana/resmi Dil Eğitimi-Öğretimi, Enstitü veya Bölümleri*' oluşturmuşlardır. Haftalık ders sayısı ise eyaletlere, okul yapısı ve sınıfa göre farklılık göstermekte olup 5-7 saattir.

a. Almanya'daki okulların kanuni dayanakları¹⁹ ve Avrupa Parlamentosu'nun çok dilliliğe ilişkin dil politikaları²⁰ bu konuda çok hassas davranmaktadırlar.

b. Almanya'da, 30'un üzerindeki üniversitelerde '*ANA DİL/RESMİ DİL ÖĞRETMENİ YETİŞTİREN MÜSTAKİL BÖLÜMLER*'²¹ bulunmaktadır.

17 <https://www.uni-due.de/turkistik/>

https://www.uni-due.de/turkistik/studiengaenge_neu.php

18 <https://www.uni-due.de/biwi/>

<https://www.uni-due.de/biwi/paedagogik/>

<https://www.uni-due.de/allgemeine-didaktik/pruefungsmodalitaeten.php>

19 <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/190908/schulgesetze-der-bundeslaender>

20 http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/en/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html

21 [https://www.hochschulkompass.de/studium/suche/search/1/studtyp/3.html?tx_szhkrsearch_pi1%5Bfach%5D=GRundschul_p%3%A4dagogik&tx_szhkrsearch_pi1%5Bpointer%5D=0&tx_szhkrsearch_pi1%5Bresults_at_a_time%5D=100&tx_szhkrsearch_pi1\[sortfield\]=fach_de&tx_szhkrsearch_pi1\[sort\]=a](https://www.hochschulkompass.de/studium/suche/search/1/studtyp/3.html?tx_szhkrsearch_pi1%5Bfach%5D=GRundschul_p%3%A4dagogik&tx_szhkrsearch_pi1%5Bpointer%5D=0&tx_szhkrsearch_pi1%5Bresults_at_a_time%5D=100&tx_szhkrsearch_pi1[sortfield]=fach_de&tx_szhkrsearch_pi1[sort]=a)

c. Ayrıca Almanya'da ana dilin yanı sıra birçok üniversitede “**Yabancı Dil olarak Almanca**” ve “**İki Dil olarak Almanca**” bölümleri mevcuttur.

d. Almanya'da **ilköğretimde ana dil dersleri uzman öğretmenler tarafından verilmektedir**. Almanya'da devlet okullarında öğretmenlik yapabilmek için öğretmen adayları *ana dal ve yan dal olmak üzere iki bölümde lisans ve yüksek lisans eğitimini* tamamlamak zorundadırlar. Yükseköğretimini başarıyla tamamlayan öğretmen adaylarını 18 ile 24 ay süren *Referendariat* veya *Vorbereitungsdienst* adı verilen bir eğitim ve öğretim süreci beklemektedir. Bu süreç boyunca stajyer öğretmenler bir yandan okulda kendi branşlarında ders verirken, bir yandan da eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili derslere katılırlar.

e. İlköğretimin birinci kademesi için *ana/resmi dil öğretmeni* yetiştiren tüm ülkeler kendi anadillerini öğretecek öğretmeni yetiştirecek bağımsız bölümleri vardır.

f. Almanya'da bütün diller için müstakil bir **Dil Bilim ve Edebiyat Fakültesi** veya **Enstitüleri** vardır. Almanca bu fakültede öğretmen yetiştiren Germanistik adı altında ayrı bir bölümdür. Bunun için Almanya'nın iki ünlü üniversitesinin yapısına bakılabilir. Bunlar da:

Heidelberg Üniversitesi²² ve Bielefeld Üniversitesi²³dir

2. İNGİLTERE

İngiltere'de İngilizce için müstakil bir İngilizce Fakültesi vardır. İngilizce bu fakültede *Dil ve Edebiyat* olmak üzere iki ayrı bölümdür. Burada da ilk-ortaöğretim okulları için müstakil ‘İngilizce Eğitimi-Öğretimi Bölümü’ bulunmaktadır. Bu konuda İngiltere'nin iki ünlü üniversitesinden, Oxford Üniversitesi²⁴: **Cambridge Üniversitesi²⁵**lerine bakılabilir.

3. AMERİKA

Amerika'da İngilizce için müstakil hem İngilizce **Enstitüsü**, hem de İngilizce Fakültesi vardır. Bu enstitüde, ilk-ortaokullara İngilizce öğretmeni yetiştirmek için İngilizce öğretmeni yetiştirmek için ‘İngilizcenin Eğitimi-Öğretimi Bölümü’nde eğitim modern yöntem ve tekniklerle yapılmaktadır. Bunun için Amerika'nın iki ünlü üniversite, **Chicago Üniversitesi²⁶ ve Princeton Üniversitesi²⁷**ni verebiliriz.

22 http://www.uni-heidelberg.de/studium/interesse/faecher/germanistik_ma.html

23 <http://www.uni-bielefeld.de/lili/studium/faecher/germanistik/>

24 <http://www.english.ox.ac.uk/home>

25 <https://www.english.cam.ac.uk/>

26 <https://esl.uchicago.edu/>
<https://english.uchicago.edu/>

27 <https://english.princeton.edu/>

Sonuç ve Değerlendirme

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere her ülke, kendi **Anadil/Resmi Dilleri** için müstakil '**Fakülte, Akademi, Enstitü veya Bölümler**' kurmuşlar, burada *uzman öğretmenler* yetiştirmektedirler.

Bizim ülkemizde ise, **yabancı diller** için öğretmen yetiştirme ihtiyacı müstakil bir **Dil ve Edebiyat Fakültesi** ile olmasa da **Eğitim ve Edebiyat Fakültelerinin** bünyelerinde yurt dışındaki emsallerine benzer bir şekilde müstakil **Bölümler** olarak yapılandırılmıştır. Ülkemizde **Yabancı dillere (İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça, Rusça vs.)** tanınan bu ayrıcalığın öğretimin her kademesinde öğretim dili olan ana dilimiz **Türkçe Öğretmenliğine, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliğine** de müstakil bir bölüm olarak sağlanmalıdır. Bu durum bütün çağdaş ülkelerde olduğu gibi olmalıdır.

**TÜRKİYE'DE ANA DİL/RESMİ DİL
'TÜRKÇE ÖĞRETMENİ'
YETİŞTİRMEMİZ
HAKKINDAKİ GEREKÇELERİMİZ**

T.C.

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU BAŞKANLIĞINA

ANKARA

Konu: Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümünün, Dünya eğitim-öğretim standartları çerçevesinde ilk-orta öğretim okulları için anadil/resmi dil öğretmeni yetiştirmeleri hakkındaki gerekçelerimizin arzıdır:

Bilindiği gibi '*Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümü*'²⁸, 1989 yılında, *Yüksek Lisans ve Doktora*, 1990/1991 Eğitim-Öğretim yılında da *Lisans programları-na* müstakil Bölüm olarak başlar ve -arada bazı arızalar olmasına rağmen- aynı şekilde devam etmekte idi.

Ancak bu durum, **17. 06. 2016'da** Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde *Türkçe Eğitimi-Öğretimi Bölümü*, '*Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü*', adı altında bir kararla, alakası olmayan *beş bölüm programları* ile birleştirilip, en sona da *Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*'nı koyarlar.

Yine *Yükseköğretim Yürütme Kurulu*'nun 15. 06 2016 tarihli kararının yeniden müzakeresi ile konuya ilişkin bazı *Türkçe Eğitimi Anabilim Dallarından* gelen önerilerin değerlendirilmesi hususu, **28 02. 2017** tarihli *Yükseköğretim Genel Kurul* toplantısında incelenmiş ve yeni bölüm adının '**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi** olarak adlandırılması uygun görülmüştür' kararı verilir.

Konuya objektif olarak bakıldığında zaman görülecektir ki bu son karar ile **Türkçe** ismi; sadece sondan başa çekilmiş, fakat muhteva aynen bırakılmıştır. Elbette hepimiz deriz ki, '*zarfa değil, mazrufa bakarız*.' Burada zarf değişmiş, fakat mazruf aynen kalmıştır. Bu karar ise kanaatimce, hem **Türkçe Eğitimi Öğretimi Bölümü** mensuplarının itiraz/önerilerini sadece bir ismin sonda baş alınması suretiyle değiştirilmesi şekliyle istenilen neticeye ulaşılmamıştır. Bu karar ile ilgili **bölüm elemanlarının**; bilimsel görüşleri, fikir ve önerileri dikkate alınmamış ve sanki *millî dilimiz Türkçenin yalnızlaştırılması* hedeflenmiş gibi bir durum ortaya konulmuştur. Bu sebeple kararın, bilimsel ve etik olmadığı için tarafımızca da kabulü mümkün değildir.

Devletin **resmi**, milletin **ana dili Türkçe**; T.C. Devleti'nin Yükseköğretim Kurulu toplantısında, bunca *Türk Dili ve Edebiyatı bilim adamlarının* da olmasına rağmen, dilimizin böyle yalnızlaştırılmış, öteye beriye itilmiş ve Türkçe öğretimi ile hiç ilgisi olmayan *beş bölümün* de en sonuna sıkıştırılmış olmasını bilim adamı

28 Bu konu hakkında 8 Ağustos 2016'da da ayrıca maruzatım bütün YÖK üyelerine de arz edilmiştir.

ve vicdan sahibi olarak kabullenemeyiz. Keşke **Türkçem** ile ilgili böyle bir karar, bu kurulda alınmamış olsaydı. Ama ne gariptir ki, kendi meslekdaşlarımızın da bizzat içinde bulunduğu bir kurulda böyle bir karar alınıyor. İşte bu karar, **Türkçeye** gönül veren, binlerce **yerli ve yabancı bilim adamını** incitmiştir. Ne gariptir ki *baltanın sapı* hesabı; ‘benim *Tanrı dili, Cennet dili, gönül dili, veliler, nebiler dili, bilim dili, ses bayrağım güzel Türkçeme* nasıl bir böyle kararı münasip gördüklerini hâlâ anlamış değiliz.

Yukarıda da gördüğümüz gibi, dünya devletleri kendi **Ana/Resmi dilleri** için böyle yanlışlığa asla düşmemişlerdirler. Bu cümleden olarak biz de bu yanlışlığın giderilmesi için, hem dünya devletlerindeki bu hassasiyeti, hem de kendi millî benliğimizi yansıtan Türkçemizi, Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet döneminde nasıl baktığımız hususunu kısaca belirlemeye çalışacağız. Onlar da:

A. CUMHURİYET ÖNCESİ DÖNEMİNDE TÜRKÇE EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİNİN BÖLÜM OLUŞU VE İLK-ORTA ÖĞRETİMİ HAFTALIK DERS PROGRAMLARI İÇİNDEKİ TÜRKÇENİN %'LİK AĞIRLIKLARI,

Türkçem, on beş bin yıldan bu yana dünyada **bilim dili** olarak kabul görmüş bir **dil**'dir. Bu **Türkçemle**, asırlar öncesinde nice binlerce eserler yazılmış, bu eserler yabancı dillere tercüme edilmiş, Devlet Başkanlarımız da, hem **Türkçeyi korumuş**, hem de bizzat **Türkçe Divan**'lar yazmışlardır.²⁹ Bu ne ile olur? Elbette ki, ilk-orta öğretimden itibaren kaliteli Türkçe öğretmeni yetiştiren bağımsız **eğitim kurumları** ile olur. Türk Tarihinin başlangıcından itibaren her dönemde '**uzman Türkçe Öğretmeni**' yetiştiren müstakil kurumlar açılmıştır. Burada, örnek olarak da **Fâtiḥ Sultan Mehmed'in 1453'te bugünkü İstanbul Üniversitesi**'ni kurduğu gibi, **Eyüp ve Ayasofya Medreselerinde** yalnız **Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümleri** kurarak '**uzman Türkçe Öğretmeni**' yetiştirdiğini söyleyebiliriz.

Aynı eğitim asırlarca devam etmiş, **bağımsız Türkçenin Eğitimi Bölümleri** kurulmuş, hem de haftalık ders programlarında **Türkçe'nin ağırlığı %35'lerde** seyretmiştir. Yakın zamanımızdan Örnek olarak öncesi ve 1913 yıllarındaki ilköğretim okul programlarında **Türkçe'nin ağırlığını** yıllara göre aşağıdaki tabloda vermeye çalışacağız:

1. İlkokullarda *Anadil/Türkçe Dersinin Dağılımı*:

1913 Tarihli Mekâtib-i İbtidâiyye Ders Müfredatı'na Göre Altı Sınıf ve ÖĞRETMENLİ İLKOKULLARIN Ana dili/Türkçe Dersinin Dağılımına bakalım:

Dersler	Devre-i ûlâ		Devre-i Mutavassıta		Toplam
TÜRKÇE DERSİ	1. sınıf	2. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf	
Elifba ve Eczâyı Şerife	6	-	-	-	6
Kırâat (Elifbadan sonra)	3	3	2	2	10
İmla	-	1	1	1	3
Ezber (İnşâd, tarihi temsiller)	1	1	1	1	4
Yazı (Sülûs, Rik'a)	-	-	1	1	2
Sarf ve Nahv	-	2	2	1	5
Tahrir	-	1	1	2	4
Toplam	10	8	8	8	34

(Kaynak: MİDM 1329b: Nümûne 5)

29 (Fâtiḥ Sultan Mehmed, II. Bâyezid, Kanuni Sultan Süleyman vb. gibi).

2. İlkokullarda **Ana dil/Türkçe Dersinin Haftalık** Diğer Alan Dersleri ile Genel Dağılımın Karşılaştırmalı Oranları

Aşağıdaki Tabloda ise, 1913 tarihli *Mekâtib-i İbtidâiyye Ders Müfredatı*'na Göre İLKOKUL ANA/DİL/Türkçe Dersinin, haftalık *Alan/Genel Toplam Ders Saatine Göre Dağılımı*, diğer dersler ile **Türkçe arasındaki** oranlar karşılaştırmalı olarak verilmiştir.^{30*}

Dersler	HTDS	AİA %	BDİA %
Elifba ve Eczâ-yı Şerife	6	17,64	5
Kırâat (Elifbadan sonra)	10	29,41	8,33
İmlâ	3	8,82	2,5
Ezber (İnşâd, tarihi temsiller)	4	11,76	3,33
Yazı (Sülûs, Rıkâ)	2	5,88	1,66
Sarf ve Nahv	5	14,70	4,16
Tahrir	4	11,76	3,33
Toplam	34	100,00	28,31

* Programda lisan başlığı altında ana dili öğretimi ile ilgili aşağıdaki bilgilere yer verilmektedir³¹:

30 Bu tablo, altı sınıf ve öğretmenli ilkokullar için geçerli olan haftalık ders saatleri esas alınarak düzenlenmiştir.

31 Mekâtib-i İbtidâiyye Ders Müfredatı: Bir ve İki Dershane ve Muallimli Mekteblere Mahsus: İstanbul 1329 (1913b), Matbaa-i Amire, 118 ss.

B. CUMHURİYET DÖNEMİNDE TÜRKÇE EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİNİN BÖLÜM OLUŞU VE İLK-ORTA ÖĞRETİMİ HAFTALIK DERS PROGRAMLARI İÇİN-DEKİ TÜRKÇENİN %'LİK AĞIRLIKLARI,

Bilindiği gibi **Mustafa Kemal Atatürk**, T.C. Devleti'nin **1923 Anayasa'sında**; '**Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin Resmi Dili Türkçedir.**' değişmeyen hükmünü getirmiştir. Demek oluyor ki **Türkçemin** geçmişten günümüze varlığı, eğitim-öğretim programları ve özellikle de **Mustafa Kemal Atatürk**'ün **Türkçeye**, Türk Kültürüne, Türk Tarihine verdiği değer ve katkıları asırlar ötesinden gelen bir 'Türk-lük Ülküsü' icrasıdır.

Mustafa Kemal Atatürk, Cumhuriyetin ilk yılları **İstanbul Üniversitesi Türkiyat Enstitüsü'nü** açar ve başına da **Prof. Dr. Mehmed Fuad Köprülü'yü** getirir. Daha sonraki dönemlerde de Türk Dil Kurumu, Türk Tarih Kurumu, Ankara Üniversitesi ve Dil-Tarih Coğrafya Fakültesi'ni kurar.

Mustafa Kemal Atatürk'ün, 1926-27 öğretim yılında **Konya'da** iki yıllık olarak açılmasını emrettiği **Orta Muallim Mektebinde**, öncelikli olarak **Türkçe Öğretmenliği Bölümü** açılır. Bundan bir yıl sonra bu **mektep**, **iki yıllık** olarak, "**Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü**"³² adıyla Ankara'ya nakledilir ve **Türkçe Öğretmenliği Bölümü** burada ilk mezunlarını 1928 yılında verir. O dönemde hızlı bir *okuma yazma* seferberliği başlatılmış ve bir yıl gibi kısa bir sürede bir milyonun üzerinde kişiye *okuma-yazma* öğretilmiştir.³³

Asırlardır devam eden ve edecek olan, '**Bağımsız Türkçenin Eğitimi Bölümleri**' kurulur, hem de haftalık ders programlarında **Türkçe'nin ağırlığı %35'lerde** seyreder. Yakın zamanımızdan 1913 öncesi ve sonrasındaki yıllarında *ilköğretim okul programları* aynen devam ettiği gibi, 1926'yılında da, İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda yer alan **Anadil/Türkçe** dersleri '**beş yıllık sınıflara**' göre İlkokul Türkçe Dersinin **Haftalık Dağılımı ve Türkçe'nin ağırlığı** kendini gösterir. İşte Türkçenin bu ağırlığı beş yıllık eğitim-öğretim programlarının o günkü durumu aşağıdaki tabloda şöyle verilmiştir:

1. 1922, 1924 tarihli İlk Mekteplerin (beş yıla göre: Erkek ve Kız İlkokullarında) **Anadil/Türkçe dersinin haftalık ders dağılımı 1913'deki şekliyle 1937'lere kadar aynen devam etmiştir. Şöyle ki:**

32 **Konya ve Ankara'da** 1926'da kuruluna **Orta Muallim Mektebi** binaları, 1982'de 2547 Sayılı YÖK Kanunu ile kurulan, '**Konya Selçuk Üniversitesi Rektörlük binası ve Gazi Üniversitesi Rektörlük binası** olarak hâlen hizmet vermektedir.

33 AŞKIN Sadi, *Türkiye Cumhuriyeti'nde Yazı ve Dil İnkılabı*, Türk Dili S.609, s.485, Ankara, Eylül 2002.

Dersler		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	Toplam
TÜRKÇE	Elifba	12	-	-	-	-	12
	Kırâat (İnşad, Temsil)	-	4	3	2	2	11
	İmlâ	-	2	2	1	1	6
	Tahrir	-	1	2	2	2	7
	Sarf ve Nahv	-	-	-	1	1	2
	Yazı (Sülüs, Rik'a)	-	2	1	1	1	5
Toplam		12	9	8	7	7	43

(Kaynak: İMMP 1340: 4) Bu programda ana dili elifba, kırâat (inşad, temsil), imlâ, tahrir, sarf, yazı (sülüs, rik'a) adı altında işlenmiştir.

2. 1924 Yılında, İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda Anadil/Türkçe dersi, Erkek ve Kız İlkokullarında **Haftalık Alan/Genel Toplam Ders Saatine Göre KARŞILAŞTIRMALI ORAN** Durumu*şöyledir:

Dersler		HTDS	AİA %	BDİA %
TÜRKÇE	Elifba	12	27,90	9,23
	Kırâat (İnşad, Temsil)	11	25,58	8,46
	İmlâ	6	13,95	4,61
	Tahrir	7	16,27	5,3
	Sarf	2	4,65	1,53
	Yazı (Sülüs, Rik'a)	5	11,62	3,84
Toplam		43	100,00	33,05

*İmlâ dersi erkeklerde 6 saat kızlarda ise 5 saat okutulmaktadır. Bu çalışmada erkek ilkokulları temel alındı.

3. 1926 YILINA GÖRE ANADİL/TÜRKÇE DERSİ

Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi, Mustafa Kemal Atatürk'ün, 1926-27 öğretim yılında Konya'da iki yıllık olarak açılmasını emrettiği Orta Muallim Mektebinde, öncelikli olarak Türkçe Öğretmenliği Bölümü açılır. Bundan bir yıl sonra bu **mektep, iki yıllık** olarak, “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” adıyla Ankara'ya nakledilir ve **Türkçe Öğretmenliği Bölümü** burada ilk mezunlarını 1928 yılında verir.

Bu cümleden olarak 1926'yılında, İlk Mekteplerin Müfredat Programında yer alan **Anadil/Türkçe** dersleri beş yıllık sınıflara göre İlkokul Türkçe **Dersinin Haftalık Dağılımı da o güne göre de** şöyledir:

Dersler		I. Devre			II. Devre		Toplam
		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	
Türkçe	Elifba	12		-	-	-	12
	Kırâat	-	4	4	2	2	12
	İmlâ	-	3	2	1	1	7
	Tahrir	-	2	2	2	2	8
	Kavâid	-	-	-	1	1	2
	Yazı	-	3	2	1	1	7
Toplam		12	12	10	7	7	48

(Kaynak: İMMP 1926: 3)

4. 1926 YILINA GÖRE ANADİL/TÜRKÇE DERSİNİN HAFTALIK DERS SAATİNİ GÖRE AĞIRLIĞI

(1926'da, *İlkokul haftalık Anadil/Türkçe dersinin:*

HTDS: Haftalık Toplam Ders saati, AİA: Alan içindeki Ağırlığı,

BDİA: Bütün Dersler içindeki Ağırlığına Göre

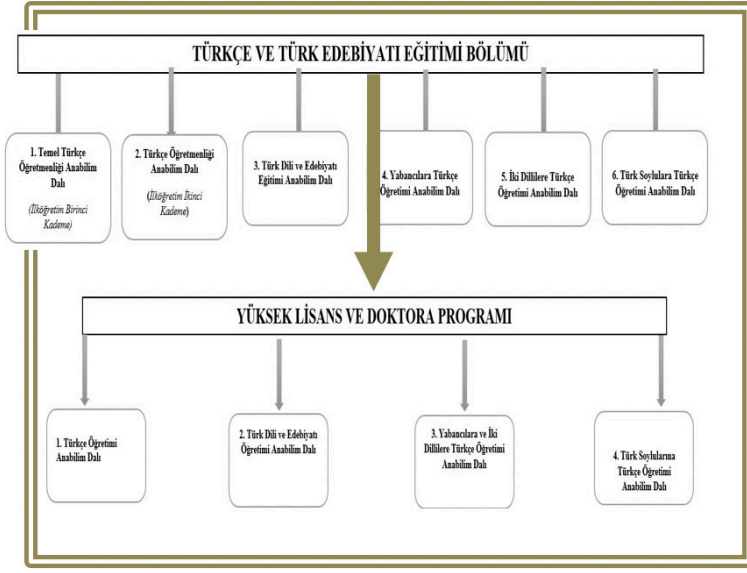
TÜRKÇENİN ORANI):

Dersler		HTDS ⁶	AİA % ⁷	BDİA ⁸
TÜRKÇE	Alfabe	10	21,73	7,69
	Kırâat	14	30,43	10,76
	İmlâ	6	13,04	4,61
	Tahrir	8	17,39	6,15
	Gramer	2	4,34	1,53
	El Yazısı	6	13,04	4,1
Toplam		46	100,00	35,35

5. 1913-1968 VE 1981 YILLARI ARASINDAKİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA ANDİL/TÜRKÇE DERSİNİN KARŞILAŞTIRMALI TABLOSU

PROGRAM	DERS ADI	TOPLAM DERS SAATİ	GENEL PROGRAM İÇİNDEKİ (%) YERİ
1913 Tarihli Mekâtibi İbtidâiyye Ders Müfredatı (İlkokulların Ders Müfredatı)	Elifba ve Eczâyı Şerife, Kırâat (Elifbadan sonra), İmla, Ezber (İnşâd, tarihi temsiller), Yazı (Sülüs, Rık'a), Sarf ve Nahv, Tahrir	34	28,31
1922 Tarihli İlk, Orta Tedrisât Mektepleri Müfredat Programı	Türkçe ve Tahrir Yazı	37	30,82
1924 Tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı	Elifba Kırâat (İnşad, Temsil) İmla Tahrir Sarf Yazı (Sülüs, Rik'a)	43	33,05
1930 Tarihli 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı	Alfabe Kırâat İmlâ Tahrir Gramer El Yazısı	46	35,35
1936 Tarihli İlkokul Programı	Türkçe Yazı	41	31,53
1948 Tarihli İlkokul Programı	Türkçe Yazı	41	31,53
1962 Tarihli İlkokul Programı Taslağı	Türkçe	40	30,76
1968 Tarihli İlkokul Programı	Türkçe (yazı)	40	30,76
1981 Tarihli İlköğretim Programı	Türkçe	18	20

C. TÜRKÇE- TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BÖLÜMÜ (Birleştirilmiş Bölüm Öneri Taslağı)



Sonuç ve Değerlendirme

Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi *Bölümünün* 1989'da ilk kurucusu olan bu yaşlı hocanın âhir ömründe isteği; Türkçe'nin ilelebet yaşaması, dünya bilim dili olması, milli ve manevi mefkûrelerimizi de bu dille anlayabilmek ve anlatabilmektir. Çünkü **Türkçemiz**; *nebiler, veliler, gönüller ve Cennet dilidir*. Buna hizmet etmek, onu daha geliştirmek, yüceltmek hepimizin görevidir. Bu duygularla *Türkçe'nin* müstakil bir Bölüm olarak ilâ-*nihâye kalmasını* sağlayacak kararınızın en kısa zamanda alınmasını, tarihe ve geleceğe atfen de en mükemmel bir lisans programının *bilen kişiler* tarafından hazırlanmasını sağlamanız da en büyük arzumuzdur. Böylece Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümü'nün, *Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora programlarının* yeniden ihdası için teklifim yukarıda tablo halinde verilmiştir. *Akıl ve iz'an* da bunu emreder. Gereğine müsaadelerinizi saygılarımla bilgilerinize arz ederim.

Abdurrahman Güzel

NOT: Bu 'Dilekçe ve Gerekçem', Yükseköğretim Kurulu Başkanı ve Yürütme Kurulu Üyelerinin her birine' ulaştırılmıştır.

TÜRKÇENİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ BÖLÜMÜNÜN DÖRDÜNCÜ DÖNEMİ

(YÖK’ün, **10.08.2020 Tarihli** üçüncü **Kararı** ile Eğitim Fakültelerinin müfredatlarına yönelik yetkisini Üniversitelere devretmiştir.)

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU’NDAN EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN MÜFREDATLARINA YÖNELİK YETKİ DEVRİ KARARI³⁴

Bilindiği üzere Yeni YÖK, üniversitelere “yetki devri” sürecini başlatmış olup bu süreçte, Yükseköğretim Programları Danışma Kurulu ve Yükseköğretim Kalite Kurulu gibi kurulların kurulması başta olmak üzere pek çok konuda düzenlemeler yapılarak birçok başlıkta yükseköğretim kurumlarına “yetki devri” gerçekleştirmiştir.

YÖK, üniversite sistemimizin kendi “kurumsal kapasitesini geliştirmesi ve güçlendirmesi” için insan kaynağı, araştırma, eğitim ve öğretim konuları başta olmak üzere birçok konuya ilişkin niteliği artırmak ve karar süreçlerini hızlandırmak için çalışmakta; “sistemi tedrici bir şekilde dönüştürmektedir”. Son altı yılda YÖK’te alınan kararlar, mevzuata ilişkin farklı normlarda yapılan düzenlemeler, bu değişimin ve gelişimin en açık göstergesidir.

YÖK’ün girişimiyle yine yakın zamanlarda yapılan düzenlemelerle bazı konularda üniversitelere “yetki devri” ve “yetki paylaşımı” gerçekleştirilmiştir. Yeni YÖK olarak yükseköğretim sisteminin, daimî tekâmül esasında, bilgi ve tecrübe zemininde, şeffaf süreçlere dayalı biçimde, rekabet ortamında gelişmesi için çalışıyoruz ve bu yolda önemli mesafeler de kat ettik.

Yükseköğretim Kurulu’nun koordinasyonunda **Eğitim / Eğitim Bilimleri Fakülteleri ve öğretmenlik lisans programlarıyla** ilgili ilk defa yeniden yapılandırma çalışmaları, **1997-1998** yıllarında MEB Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında gerçekleştirilmiş olup 2006 ve 2009 yıllarında da kısmi düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra gelişen şartlar ve ihtiyaçlar dolayısıyla 2012 yılında eğitim sisteminde gerçekleştirilen yapısal değişikliklere bağlı olarak Eğitim Fakülteleriyle ilgili de yeni düzenlemeler gerçekleştirilmiş; bölüm ve anabilim dallarıyla lisans programları gözden geçirilerek gerekli düzenleme ve güncellemeler yapılmıştır. Yeni programlar, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. 2018 yılında güncellenen öğretmenlik lisans programlarındaki dersler, önceki dönemlerdeki gibi, **Alan Eğitimi Dersleri (AE) %45-50; Öğretmenlik**

34 YÖK’ün 10.08.2020 tarihli kararı aynen veriyoruz.

Meslek Bilgisi Dersleri (MB) %30-35 ve **Genel Kültür Dersleri (GK)** %15-20 olmak üzere yine üç grupta toplanmıştır.

Son dönemlerde yükseköğretimde koyduğumuz hedefler istikametinde pek çok adım atılmış, düzenlemeler yapılmış ve olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Artık bundan böyle Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinin öğretmenlik lisans programlarının geliştirilip güncellenmesi çalışmalarının, Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri dikkate alınarak ilgili yükseköğretim kurumları tarafından yapılmasının en doğru tercih olduğu düşünülmektedir. Zira eğitimde program geliştirme, dinamik ve süreklilik arz eden bir süreçtir. Üniversitelerimiz, bu dinamik süreci yönetebilecek düzeyde kapasiteye, öğretim elemanlarımız da program geliştirme ve güncelleme konusunda yetkinliğe sahiptir.

Bu bağlamda konu, **10.08.2020** tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu toplantısında müzakere edilmiş olup öğretmenlik programlarına ilişkin 12.04.2018 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu kararı iptal edilerek;

a) Ders kategorileri ile ilgili “**Alan Eğitimi Dersleri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Genel Kültür Dersleri**” şeklindeki gruplandırmanın göz önünde tutulması,

b) Ayrıca “**ders sayısı, ders saati / kredi sayısı ve yoğunluğu**” konusunda da yine bu gruplandırmadaki sıralamaya dikkat edilmesi,

şartıyla **öğretmenlik programlarındaki derslerin, müfredatların ve kredilerin belirlenmesinde, yükseköğretim kurumlarının ilgili kurullarının yetkilendirilmesine karar verilmiştir.**

Eğitim Fakülteleriyle ilgili bu düzenleme, üniversitelerimize çok geniş bir hareket serbestliği tanımakta olup bu “yetki devri”, Eğitim Fakülteleri ve öğretmenlik programlarıyla ilgili tarihi bir karar olarak değerlendirilebilir. **Yeni YÖK olarak, üniversitelerimizin ehliyet ve kabiliyetlerine, hocalarımızın alanlarına ilişkin akademik ve mesleki hassasiyetlerine, öğrencilerimizin de öğretmenlik aşklarına güveniyoruz.**

YÖK’ün yükseköğretimle ilgili konularda genel çerçeveyi çizdikten sonra üst düzeyde düzenleme yapması, daha sonra süreci, izleme, değerlendirme ve denetleme ile sürdürmesi doğru olandır. YÖK’ün asli vazifesi olan yükseköğretimle ilgili politika üreten, güçlü bir koordinasyon vazifesi üstlenen ve bir taraftan hakkaniyet, sosyal adalet ve fırsat eşitliğine önem vererek yükseköğretime erişimi artırma-ya çalışırken diğer taraftan da toplumda bilimin yükselen bir değer haline gelerek

toplumu daha da ileriye götürmesinin şartlarını hazırlamaya çalışan bir kurum olması gerektiğine inanıyoruz.

Bu düşüncelerden hareket ederek son yıllarda yaptığımız ve öncülük ettiğimiz düzenlemeler ve mevzuat değişiklikleri ile **“daimî tekâmül esasında yükseköğretim sistemini tedrici olarak yeniden yapılandırdığımızı”** bu yeni karar vesilesi ile tekrar ifade etmek isteriz.

Bu süreç devam edecektir...

Kamuoyuna saygıyla duyurulur.

10.08.2020 Tarihli YÖK'ün, üçüncü Kararı ile Eğitim Fakültelerinde TÜRKÇE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRİLMESİ HAKKINDAKİ ENDİŞELERİMİZİN ARZIDIR.

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU'NUN EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN GELECEĞİ HAKKINDAKİ YETKİ DEVRİ KARARI KARŞISINDAKİ ENDİŞELERİMİZ VE YANLIŞLIKLAR ÜZERİNE GEREKÇEMİZDİR

Yükseköğretim Kurulu, Eğitim Fakültelerindeki “Öğretmen Yetiştirme Programları”nın düzenlenmesi; değiştirilmesi, geliştirilmesi, yürütülmesi ve denetlenmesiyle ilgili görevlerini ve yetkilerini Eğitim Fakültelerine devretmiştir.

Yetki Devri konusu, 10.08.2020 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu toplantısında müzakere edilmiş ve Yüksek Öğretim Kurulu’nun 12.04.2018 tarihli kararı iptal edilerek 2020-2021 akademik yılından itibaren Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinin öğretmenlik lisans programlarıyla ilgili tüm tasarruflar Fakültelere bırakılmıştır.

Yüksek Öğretim Kurulunun bu kararı, öğretmen yetiştirme konusunda hem olumlu hem de olumsuz gelişmelere sebep olacaktır.

Bilindiği gibi, Yükseköğretim Kurulu’nun Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakülteleri ve öğretmenlik **lisans programlarıyla ilgili ilk çalışması**, 1997-1998 yıllarında MEB Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. 2006 ve 2009 yıllarında ise bu düzenlemelere yenileri eklenmiştir.

Daha sonra 2012 yılında eğitim sisteminde gerçekleştirilen yapısal değişikliklere bağlı olarak Eğitim Fakültelerindeki lisans programları yeniden güncellenmiştir.

Yetki Devrinden önceki son düzenleme ise 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmış olup Eğitim Fakültelerinde hâlen bu program kullanılmaktadır.

Yüksek Öğretim Kurulu Yetkilerin Eğitim Fakültelerine Devredilmesiyle ilgili kararını özetle şöyle gerekçelendirmektedir:

“Artık bundan böyle Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinin öğretmenlik lisans programlarının geliştirilip güncellenmesi çalışmalarının, Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri dikkate alınarak ilgili yükseköğretim kurumları tarafından yapılmasının en doğru tercih olduğu düşünülmektedir. Zira eğitimde program geliştirme, dinamik ve süreklilik arz eden bir süreçtir. Üniversitelerimiz, bu

dinamik süreci yönetebilecek düzeyde kapasiteye, öğretim elemanlarımız da program geliştirme ve güncelleme konusunda yetkinliğe sahiptir.”

2020-2021 Akademik yılı başındayız. Önümüzdeki dönemde Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakülteleri, kendi programındaki dersleri “**Alan Eğitimi Dersleri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Genel Kültür Dersleri**” biçiminde üç kategoride belirlemek ve “**ders sayısı, ders saati/kredi sayısı ve yoğunluğu**”nu mevcut çerçeve içinde tutmak kaydıyla, öğretmenlik lisans programlarını istedikleri gibi değiştirebileceklerdir.

Yüksek Öğretim Kurulu, kararın olumlu olduğunu ve bu uygulamadan ileride iyi neticeler alınacağını “**Üniversitelerimizin ehliyet ve kabiliyetlerine, hocalarımızın alanlarına ilişkin akademik ve mesleki hassasiyetlerine, öğrencilerimizin de öğretmenlik aşklarına güveniyoruz.**” cümlesiyle ifade etmektedir.

Biz de Yüksek Öğretim Kurulunun, üniversitelerimizin ehliyet ve kabiliyeti, bu kurumlarımızda görev yapan öğretim elemanlarımızın yeterlilikleri ve öğretmen adaylarımızın heyecanı konusundaki görüşlerine katlıyoruz. Fakat bizim ***Türkçe Öğretmeni yetiştiren Bölümlerdeki/Anabilim*** Dallarındaki “**öğretim elemanı istihdamı**” ve uygulamalar konusunda ciddi endişelerimiz bulunmaktadır. Bu endişelerimizi hoşgörünüze sığınarak şöyle ifade etmek istiyorum:

1. Türkçe Eğitimi Bölümlerinde hâlen 309 civarında öğretim üyesi görev yapmaktadır. Bu öğretim üyelerinin **45’i profesör, 67’si doçent ve 197’si doktor öğretim** üyesi (yardımcı doçent) seviyesindedir. Toplam 309 öğretim üyesinin 119 tanesi “**Türkçe Eğitimi**” alanında doktora derecesine sahipken; 190 öğretim üyesi diğer alanlarda doktora yapmış bulunmaktadır. Bu durumda, Türkçe Öğretmeni yetiştiren bölümlerde görev yapan öğretim üyelerinin %35’i kendi alanında doktoralı, %65’i ise başka alanlardan doktoralı olduğu anlaşılmaktadır (Kurudayıoğlu-Yılmaz, 2015: 364-365).

Mevcut duruma göre **Türkçe Öğretmeni** yetiştiren bölümlerde görev yapan öğretim elemanları %65’i kendi uzmanlık alanına girmeyen dersleri okutmaktadırlar. Yetki Devrinden sonra bölümlerde yeni programlar yapılacak ve bu öğretim elemanları, **Türkçe Öğretmenliği Bölümünde**, kendi uzmanlık alanlarına göre yeni derslerin açılmasını isteyeceklerdir.

O zaman, tıpkı *Eğitim Fakültelerindeki* “**Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği programının kapanması**” gibi, oy çokluğu ile **Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümü** de, Türkçenin uzmanı olmayanlar tarafından âdeta işgal edilecektir.

2. Eğitim Fakültelerinde öğretim elemanı istihdamını düzenleyen bağlayıcı bir mevzuat yoktur. Eğitim Fakültelerinde görev yapabilmek için adayın başvurduğu alanın/ disiplinin “**eğitimi**”nde doktora yapma şartı getirilmemiştir. Eğitim Fakültelerinde doktora “**eğitim**”le ilgili olmayan akademisyenlerin istihdamına bir engel olmadığı için öğretmen yetiştiren bölümlere hem açıktan hem de diğer fakültelerden akademisyenler öğretmen yetiştiren bölümleri zaten doldurmuşlardır. Yetki Devri’nden sonra da bu süreç hızlanarak devam edecek, Fen-edebiyat fakülteleri başta olmak üzere diğer fakültelerden Eğitim Fakültelerine, branşı ve alanı ne olursa olsun yeni akademisyenler gelmeye devam edeceklerdir. Bu akademisyenler için bölümlerde yeni dersler açılacaktır.

Neticede ise, *Türkçe Eğitimi, Edebiyat Eğitimi* veya diğer bölümlerde bu alanlarla ilgisi olmayan dersler okutulacak, okullarımız; *Türkçe bilmeyen, edebiyat sevmeyen* veya *Türk dili ile Türk edebiyatını* birbiriyle ilişkilendiremeyen öğretmenlerle dolacaktır.

3. Bir ülkenin öğretmen yetiştirme politikaları, mutlak surette o ülkenin ‘Devlet politikası, millî eğitim politikasına’ **göre biçimlenir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlandığı gibi yürümesi için Millî Eğitim Bakanlığı ile öğretmen yetiştiren kurumların birlikte çalışması gerekir.**

Bizim ülkemizde de Millî Eğitim Bakanlığı ile Yüksek Öğretim Kurulu bir süre birlikte çalışmıştır. Zira Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu eğitim-öğretim programlarını kullanabilecek, milletin ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilecek mesleki bilgi ve deneyimlerle donatılmış öğretmenleri, Eğitim Fakültelerinde yetiştiren kurum, Yüksek Öğretim Kuruludur. Yüksek Öğretim Kurulu, Öğretmen Yetiştiren Fakültelerin programını yaparken mümkün oldukça bu esasları dikkate almış ve dengeleri gözetmiştir. Şimdi bu görevini Eğitim Fakültelerine devretmesi, böyle bir koordinasyonun ortadan kalkması demektir. Bu durumda, Eğitim Fakültelerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlanması veya her Eğitim Fakültesinin ayrı ayrı Millî Eğitim Bakanlığı ile ortak çalışması gerekir. Mevcut şartlarda ikisi de mümkün görünmemektedir. Önümüzdeki süreçte her Fakültenin kendine göre bir öğretmen yetiştirme politikası olacak ve Eğitim Fakültelerinden eğitim anlayışları farklı, davranışları farklı; muhtemelen ihtiyaç ve beklentileri toplumun değer yargılarıyla çatışan öğretmenler yetişecektir.

Sonuç ve Değerlendirme

Görünen o ki, YÖK her dönemde değiştirdiği Eğitim Fakülteleri programlarında sağlam bir sonuca varamamıştır. Daha doğrusu uygulanabilir-verimli bir program da yapamamıştır. Çünkü her dönemde yeni yeni değişiklikler yaparak, Eğitim Fakülteleri **Türkçenin Eğitimi Bölüm programını** da ‘yamalı Bohçaya’ çevirmiştir. Şimdi de;

‘Arkadaşlar biz bu işi yapamıyoruz. Alınız kendiniz yapınız, ne haliniz varsa görünüz’ diyerek kaçış yolları aramışlardır. Ama bunu yapamazsınız, kaçamazsınız. Bozduğunuz programları düzeltmelisiniz. Bu dönemde en büyük zararı, *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümü* görmüştür. Çünkü bu dönemde;

‘**Türkçem 24 grad altın değerinden de üstündür. Fakat bu altın’ın değeri gereği gibi anlaşılamadığı için başka bölümlerin arasına sıkıştırılmış, öksüzleştirilmiş, yalnızlığa itilmiş, angarya gibi görülmüştür**’. Şimdi de biz yapamıyoruz diyerek ‘kaçış yolları’ aramaktadırlar. Akademisyen olmak isteyen kişi, üniversiter sistemi iyi bilmesi gerekir. Herkes, Üniversite hocası olmak zorunda değildir. Bilen bu işe talip olur, bilmeyen başka iş yapar. Bunun için bir kıstas vardır. O kıstas uygulanır ve devam ettirilir. Her gün keyfe keder ölçütler konulmaz. *Uluslararası* ölçütlerde bir yabancı dil bilmeyen, yayını olmayan, çalışmayan, birikimi olmayan, üretimi ve yeni fikirlere, teknolojiye açık olmayan, her halde Üniversite hocası ilim adamı olamaz.

Bu itibarla Yükseköğretim Kurulu’nun Eğitim Fakülteleri Müfredatlarına Yönelik Yetkilerini Üniversitelere devir kararının, Türk eğitim sisteminde başarılı olacağını kabullenemiyorum. Yarın tekrar kalkacaklar, ‘bu da olmadı’ denilerek bu karar da değişecektir.

GENEL SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

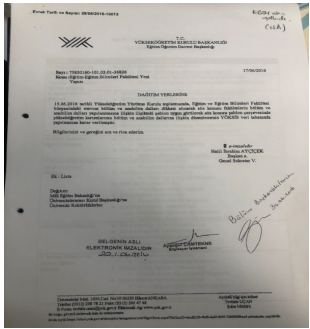
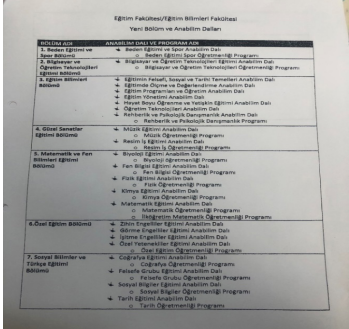
Yükseköğretim Kurulu; birincisi 1998, ikincisi 15.06.2016, üçüncüsü 27 Şubat 2017 tarihli kararlarıyla *Eğitim Fakültelerinin* yeniden yapılandırılması çerçevesinde **Türkçe Eğitimi Bölümlerini**, bölüm olmaktan çıkarıp, '*Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü*' ile birleştirmişlerdir. Son olarak da, **10 Ağustos 2020'de Eğitim Fakültelerinin Müfredatlarına Yönelik Yetki Devri kararı ile Üniversitelere bırakıp geri çekilmişlerdir. Oh ne güzel..**

Görülüyor ki, YÖK'te Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümü hakkındaki zihniyet; 1998'den günümüze değin hiç değişmemiş, '*et-tekrar u ahsen, velev-kâne yüz seksen*' düsturunca, yapılan bu tasnif *akılcı olmayıp, tamamen nakilcidir*. Çünkü bu tasnifin; *bilimsel, pedagojik, hukuki ve muhteva itibariyle* bir yenileşmesi görülmeyip, aksine TÜRKÇE'yi son sıralara atmakla, *Türk milletinin Ana dili, T.C. Devleti'nin resmi dilin, 'sığıntı hâlinde başka bir bölümün içine sıkıştırmışlardır*. Görünen odur ki, devletin ve milletin dili olan Türkçeye bakışları da böylece ortaya çıkmaktadır.

Aynı zihniyetin hafızasındaki diğer bilim dalları ise, on bölümle aynı kategoride ön planda yer alıyor. **Türkçe** ise, **sondan birinci sırada Anabilim Dalı**³⁵ oluyor. Halbuki **Türkçe**, bilim dünyasının ve insan hayatının olmazsa olmazı olarak önde gelen önemli bir bilimsel disiplindir. Dünya bilimsel görüşün doğrultusunda bu tasnifin kabulü mümkün ve özellikle de kendi mesleğimiz ve ilk kurucusu olduğum *Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümünün* alakasız diğer disiplinlerle birleştirilmesi de **asla doğru** değildir.

35 Gerçi aynı durumu 1996'da da yaşadık. O zaman yalnız başıma 'Rektörler Komitesi'nde bu konunun yanlış olduğunu savundum ve 54 Rektör arkadaşımız da savunmamı haklı bularak 'Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümü olmasını 'oy birliği' ile kabul ettiler. Sonunda da bedel ödedim

Bilimsel verilerin ışığında ifade etmek isterim ki **Türkçe;**

MÜSTAKİL BÖLÜMLER	YAN ALANLI BÖLÜM VE ANABİLİM DALLARI
1. Beden Eğitimi ve Spor Bölümü	SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ a. Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dalı, b. Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı, c. Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı d. Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı
2. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	
3. Eğitim Bilimleri Bölümü	
4. Özel Eğitim Bölümü	
5. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	
6. Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü	TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI a. Türkçenin Eğitimi Anabilim Dalı b. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı
7. Müzik Öğretmenliği Bölümü	
8. Resim-İş Öğretmenliği Bölümü	
9. Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	SONDAN BİRİNCİ ANABİLİM DALI Olmuştur. Not: T.C. Devleti'nin resmi Dili TÜRKÇE de; beş bölümden ibaret olan Sosyal Bilimler Bölümü içinde, aynı kategoride yer almıştır. Bu da bir 'değerler' ölçütüdür.
10. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	
	

bu tabloda **bölüm olarak** yerini alan bölümlerden, **Türkçe** daha mı aşağıda bir disiplindir? Böyle bir tasnifin yapılmasına neden ihtiyaç duyulmuş, bunun sebebi bir türlü anlaşılmış değildir. Bir anda **Ziya Paşa**;

Âyinesi iştir kişinin lafa bakılmaz

Şahsın görünür rütbe-i aklı eserinde”

ve **Mithat Paşa**'nın,

Yâre kendi elimle sunduğum kalem,

*Fetvâ-yi hûn-ı nâ-hakımı yazdı ibtida*³⁶

beyitleri aklıma geldi. Çünkü bunların söylendiği dönem ve icraatları da önemlidir.

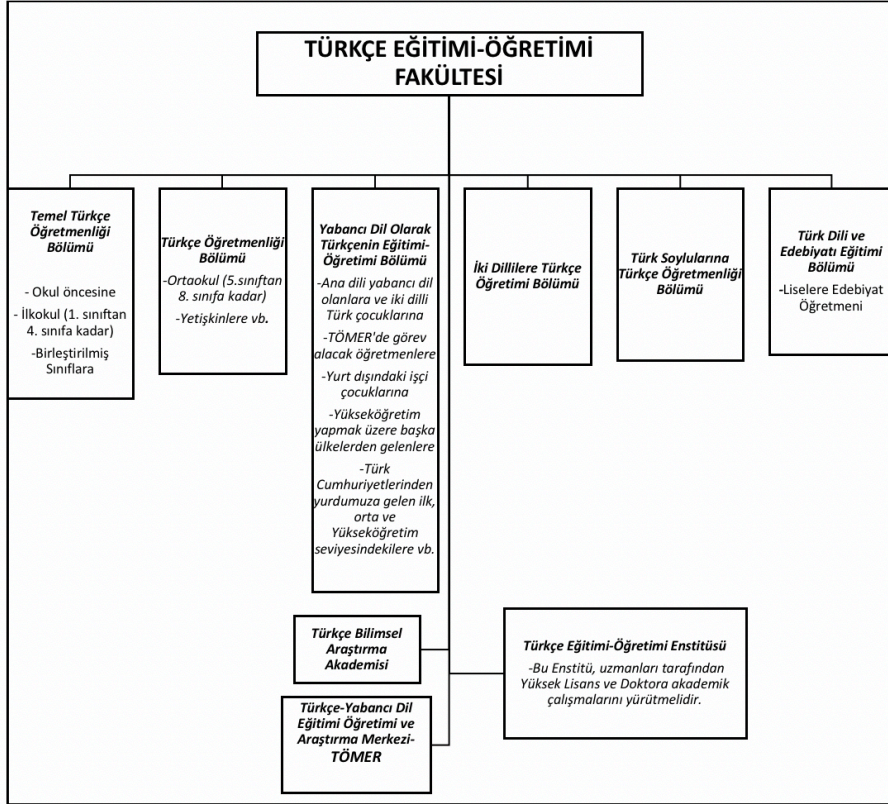
İşte biz de bu icraatlarda yanlış düşmemek için başlangıçtan itibaren bu tür bütün tasniflere daima karşı durduk. Örnelemek itibarıyla, **01. 08. 2106** tarihli **Yükseköğretim Kurulu Başkan ve Yürütme Kurulu Üyelerine, Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümü** hakkındaki kararın olumsuz yönlerini bizzat ve *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümlerindeki kıymetli meslektaşlarımla birlikte ifade etmeye çalışmıştık*. Ne garip bir tecellidir ki, müracaatımıza lütfen de olsa **Milâd(!) olacak** bir açıklama, **Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının bu konu ile ilgili, 28. 02. 2017** tarihli toplantısında

*‘Bazı Türkçe Eğitimi Anabilim Dallarından gelen öneriler çerçevesinde değerlendirilip, bölümün adı: **Türkçe ve Sosyal Bilim Eğitimi Bölümü**’ olmuştur’*

şeklinde ifade edilmiştir. Değişen bir durum var mı? Var. Nedir o durum? **Türkçe** ismi son sıradan birinci sıraya geçmiş. Muhtevada bir değişiklik var mı? **Hayır**. Bu değişim ve yorumu, **62** yıllık meslek hayatımda görmediğim gibi, anlamış da değilim. Sanki çocuklara şeker vererek kandırırsınız ya, işte o da öyle bir oyun olmuştur.

36 “Kendi elimle kesip dosta verdiğim kalem, ilk olarak haksız yere kanımın dökülmesi için verilen fetvayı yazdı.”

İsterdim ki, ‘Türkiye Cumhuriyeti’nin Bilim-Beyin Takımı’, *Türkçe’nin Eğitimi-Öğretimi* konusunda *Türkiye Cumhuriyeti Devleti ve Türk Milleti* adına aşağıda adını verdiğim şeklindeki Türkçe Eğitimi- Öğretimi Fakültesi ve dünden bugüne bilimsel araştırmalar yapacak akademik birimler açılmasına karar alsaydılar, işte o zaman elleri öpülürdü.



Bu düşüncelerim, bir hayal değildir. Yakın bir zamanda gerçekleşeceğine olan inancım tamdır...

Yukarıdan beri değişik örneklemelerle **Türkçe dersinin** önemini, **bağımsız Türkçe Eğitimi Bölümlerinin** kuruluşunu kısaca vermeye çalıştık. Günümüzde ise; henüz TEOG'da 40 Türkçe sorusundan 17'sini bile doğru cevaplayamayan, üniversiteye geldiği zaman da ismini bile doğru yazamayan, dinlediğini anlayamayan, anladığını anlatamayan, söz varlığı olarak da 150- 200 kelime ile hayatını devam ettirmeye çalışan bir nesil ile karşı karşıyayız. Bakanlık nezdinde ise, her yıl ayrı bir projenin(!) uygulanışı, *acaba yatık yazı mı, yoksa dikey yazı mı* arasında tartışılan bir eğitim sistemi ile karşı karşıyayız.

Hatta öyle ki, MEB ve Özel okulların *birinci sınıf Türkçe kitapları* ve yedi bölge *birinci sınıf öğrencilerinin* kullandıkları '*Kelime çeşidi Sayısı, yani Söz varlığı*' üzerinde yaptığımız bir **Doktora tezi**³⁷ çalışmasında gördük ki, kitaplardaki '*kelime çeşidi sayısı*' ortalama 860 civarındadır. Yedi bölge öğrencilerin kullandıkları '*kelime çeşidi sayısı*' da ortalama 200 civarındadır. Bu 200 kelimeyi *Türkçe kitabında* tespit ettiğimiz 860 kelimenin içinde gönderdik. Burada çocukların kullandığı 100 kelime yoktur. Yani, çocuklarımız için hazırlanan Türkçe kitaptaki 860 kelimenin ancak 100 kelimesi vardır. Ve çocuklarımız 760 kelimeyi öğrenmeden Türkçe dersini bu kitaptan alıyor ve böylece Türkçeyi öğrenemiyor. Yani dengesiz bir eğitim sistemi ile baş-başayız. Ne kitap yazan kişi çocukların seviyesine inebiliyor, ne de çocukların kelime sayısı yeterlidir? Bu bakımdan yapmamız gereken işlemin ne derece önemli olduğunu görüyoruz.

Görülüyor ki, bu problemlerin giderilmesinin başında, ilköğretimin birinci kademesinden itibaren **kaliteli Türkçe öğretmeninin** yetiştirilmesi gelmektedir. Çünkü bütün derslerin anası/temeli Türkçeden geçer. **Türkçeyi** bilmeden ne *matematik*, ne *felsefe*, ne *tarih*, ne *fen*, ne de *tıp bilimleri* öğretilemez. Tarihin akışı içinde dünden bugüne gelen bütün Anayasalarımızın tartışılmaz, değiştirilemez Türk milletinin *resmi ve milli Dili* **Türkçe** olmuştur. Ayrıca 1982 Anayasamızın 40. maddesi uyarınca,

'Tüm eğitim-öğretim kurumlarında eğitim Dili Türkçedir' hükmü yer almaktadır. Öyle ise **Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümüne** bizzat **T. C. Yükseköğretim Kurulu önem verecek ve gençlerimizi, ilkokul birinci sınıftan itibaren Mecelle hükmünde olduğu gibi kaliteli ve bilgili nesli buradan mezun olan öğretmenlerimiz yetiştirecektir.** Bu bölümden yetişen **Türkçe Öğretmenleri** sayesinde **çocuk**; meramını Türkçe anlatır, Türkçe yazar, Türkçe konuşur. Bu Türkçe öğretmenini de Üniversitelerimizin **Eğitim Fakültelerine** bağlı **BAĞIMSIZ TÜRKÇE EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİ BÖLÜMLERİ** yetiştirir.

37 KARADAĞ, Ö. (2005), İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma, (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2005.

Bilindiği gibi çağdaş ülkelerin **ana dili ve eğitiminin üniversitelerde müstakil bir Fakülte veya Enstitü** olarak yapılandırıldığı, Almanya'da bile **Türkçe öğretmeni yetiştiren Essen** Üniversitesinde Türkçe için ayrı bir **Türkçe Enstitüsü** olduğu herkes tarafından bilinmektedir. Öğretimin her kademesi için nitelikli öğretmen yetiştirmek için buna ihtiyaç vardır. **Türkçe ve Türk Edebiyatı Bölümlerinin**, Sosyal Bilgiler Bölümü içinde yer alması sakıncalı, bilimsel ve etik olmadığı gibi, **Ana dil eğitimine ayrı bir önem verilmediği sürece okullarımızda istenen başarıya ulaşmak da mümkün değildir**. Öğrencilerin girdikleri sınav sonuçları da bu kanaatimiz teyit etmektedir. Aşağıdaki tabloda 1913 ile 1981 yılları arasındaki Türkçenin durumu karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Son 2015'i de ele aldık, fakat devamlı program değişikli sebebiyle bir istikrar sağlanamadığı için mevcut durumu ele alamadık. İnşallah programlar bir istikrara kavuşur da onu da ele alırız. Ümitliyim. Şimdi bu tabloya bir bakalım:

Aşağıdaki tablodaki verilerden görüleceği üzere genel program içinde **Türkçe dersine** en çok yer veren program; 1913, 1924, 1926 tarihli programlardır. En az ise 1949 ve 1962, 1981 ve 2005 tarihli programlardır. Haftalık ders programları arasında Türkçe dersinin genel ortalama ağırlığı 1913, 1926, 1936 'da %35 iken, 1981'de %20, 2006'da %14.8'e ve 2015'te de % 15 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak **Cumhuriyet dönemi ana dili** öğretim programları incelendiğinde Türkçenin öğretimin en düşük olduğu dönem bu son dönem olarak görülmektedir.

Dünyanın hiçbir ülkesi, kendi **ana/millî diline** başka bölümlerin içinde asla yer vermezler. Onu müstakil millî ve kutsal olarak kabullenirler. Çünkü her millet; kendi ana dilini sever, kendi millî diline bağlı kalır, her vatandaş kendi ana ve millî dilinin dünya dillerinin en üst seviyede bir dil olması için **Fakülte, Akademi, Enstitü, Bölümler** kurar ve o dili uygarlık seviyesinin üstüne çıkarır. Tabi ki, bunu yapabilmek için de insanoğlunda '*kendi öz dili için sevgi ve saygı*' gerekir. Bunlar yok ise o insanlara ne diyelim ki.....!

YÖK'ün **Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümü** hakkındaki bu kararına, '**Bölümler Statüsü**'nde bakacak olursak, '**Ses Bayrağımız Türkçemizin**', çok gerilerde kalmış veya önemsizleştirilmiş olduğunu görürüz. Bana göre her **disiplin**, kendi bünyesinde kutsaldır.

Türkçem; tarihin akışı içinde geçmişten günümüze bütün **Anayasa**'larımızda tartışılması bile asla düşünülemeyen, **milletimin Eğitim dili, Bayrağım, Vatanım, Dinim, Namusum, Şerefim, Haysiyetim, Onurum...**'dur. Yüce Peygamber Hz. Muhammed'in de '**Türkçenin öğrenilmesini emrettiği**' *millî ve kutsal dilimdir*. Dünya anadil sıralamasında üçüncü, **resmi diller sıralamasında beşinci** sırayı alan, '**Dünya Bilim Dili**'dir. Öyle ise **Türkçem; Türk Dili ve Edebiyatı**

mensubu, **Başkan, iki üye ve 7 Rektörün** bulduğu bir kurumda böyle bir karar çıkıyor? Nasıl olurda başka bölümlerin içinde sığıntı gibi yer alıyor?

İnsanoğlu hayatında kendi mesleğini icra ederken, devletin ve milletin milli ve manevi varlığını-benliğini koruyarak Hakk'ın rızasını kazanırlar ki, kazançları da helâl olur. Değilse o insan için bu hayat ne ola ki..? Yine bu insanoğlu, *evlâd-ı iyâlinin iâşe ve ibâtelерini* de sahip olduğu mesleğinde sağlar. Bu da meslek ve yöneticiliğindeki '**Allah rızası ve kul hakkı**'ndaki dik duruşu, âdil davranışı, Allah'ın ve milletin yararına yapacağı ve yaptığı hizmetleriyle taçlanır. Çünkü dünya makamları gelici-geçicidir. Hiçbir makam, kimseye bâki değildir. Bâki olan Allah'a ve kullarına âdil yararlı hizmet vererek O'nun rızasını kazanmaktır.

Ben, '**Coğrafya, Felsefe, Sosyoloji, Tarih...** vb.'lerini bilmeden hayatımı devam ettirebilirim. Ama **Türkçe ve Matematigi** bilmeden devam ettiremem. Bu karar ile benim hayat damarlarımı kesmiyorlar mı? Acaba benim gibi daha niceleleri, '**Türkçem ile ilgili bu tür kararlara**' nasıl gönülleri razı olacaklar.....?'

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümünün Kurucusu

ve

Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümü Öğretim Üyesi

Bağlıca Kampüsü/Ankara

MUALLİM/SİROZLU SA'DÎ'NİN “ÇOCUKLARA REHBER” ŞİİRLERİ

Doç. Dr. Ahmet BALCI - Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-7424-592X

Özet: Çocuk şiiri çocukta dil bilinci ve estetik zevkin gelişmesinde önemle üzerinde durulması gereken bir türdür. Bu yönüyle çocuk edebiyatı ürünleri içinde çocuk şiirleri özel bir dikkati gerektirir. Tarihsel süreç içinde Türk edebiyatı ve özelde Türk çocuk edebiyatı içinde çocuk şiirlerinin ilk örnekleriyle Tanzimat dönemi süreci ile birlikte karşılaşılmaktadır. Bu çalışmada 1923 öncesinde Osmanlı çocuk dergileri içinde önemli bir yeri olan *Çocuklara Rehber* dergisi içinde *Muallim/Sirozlu Sa'dî* tarafından kaleme alınan çocuk şiirlerinin listelenerek değerlendirilmesi ve metin örneklerine yer verilmesi amaçlanmıştır. Yapılan tarama sonucunda mevcut 173 sayı içinde tespit edilen 69 şiirin künye bilgilerine yer verilmiştir. Şiirler çoğunlukla mesnevi ve gazel tipi kafiye örgüleriyle yazılmıştır. Birkaç şiirde ise birden fazla aruz kalıbı kullanıldığı anlaşılmaktadır. Çocuklar için anlaşılır bir dilin kullanılmaya çalışıldığı bu şiirlerde içerik olumlu değerler işlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Muallim/Sirozlu Sa'dî, Çocuklara Rehber, çocuk dergileri, çocuk şiiri.

POEMS OF MUALLİM / SİROZLU SA'DÎ

Abstract: Children's poems are a genre that should be emphasized in the development of language awareness and aesthetic pleasure in children. In this respect, children's poems require special attention among children's literature products. In the historical process, the first examples of children's poems in Turkish literature and especially Turkish children's literature are encountered with the Tanzimat period. In this study, it was aimed to list and evaluate the children's poems written by Muallim/Sirozlu Sa'dî in the *Çocuklara Rehber* magazine, which had an

important place among Ottoman children's magazines before 1923, and to include emtin examples. As a result of the search, the tag information of 69 poems determined in 173 issues were included. Poems are mostly written with mesnevi and gazel type rhyme. It is understood that more than one prosody pattern is used in a few poems. In these poems in which a language that is understandable for children is tried to be used, positive values are emphasized.

Keywords: Muallim/Sirozlu Sa'dî, Çocuklara Rehber, children magazine, children's poem.

1. Giriş

Çocuk edebiyatı sahasında Türkçe yapılan yayınların ilk örnekleri halk edebiyatı ve klasik Türk şiirinin örnekleri içinden seçilen eserlerle açıklanmaya çalışılsa da bu sahada ilk ve yaygın örneklerin 19. yüzyıla birlikte görülmeye başladığı bilinmektedir. Osmanlı toplumunun Batı'ya ait birçok kültürel unsurla birlikte tanıdığı yeni bir edebiyat anlayışının doğal sonuçlarından biri de çocuk yayıncılığı sahasında görülür. Türkçe çocuk edebiyatının bu yüzyılda görülen ilk örnekleri tercüme eserler kadar telif örnekleri de bünyesinde barındırmaktadır.

Bu dönemin çocuk yayıncılığı içinde çocuk dergilerine özellikle dikkat etmek gerekir. Henüz çocuklara özgü müstakil eser verme geleneği başlamasa da çocuklar için süreli yayınların süratle çıkarılmaya başlandığını görmek mümkündür. Çocuklar için yayınlanan süreli yayınların bu ilk örnekleri güncel haber ve bilgi içeriği kadar çocuklar için hazırlanan edebi metinlere de yer vermesiyle çocuk edebiyatımız açısından önemlidir. 1869 tarihinde gazete eki olarak yayınlanan *MümeYYiz* (1869-1870, 49 sayı) ilk çocuk dergimiz olma özelliğini taşır. Cumhuriyet öncesinin en uzun soluklu dergileri *Çocuklara Mahsus Gazete* (1896-1908, 627 sayı) ve *Çocuklara Rehber*'dir (1897-1900, 173 sayı). Bu dönemde önemli bir kısmı uzun ömürlü olmayan elliye yakın dergi çocuklar için yayınlanmıştır (Okay, 1999; Balci, 2008, 2017).

Başta eğitim ve güncel haberler olmak üzere geniş bir yayın içeriğine sahip olan *Çocuklara Rehber*, döneminin başarılı dergileri arasında kabul edilmektedir (Okay, 1998:153-154). *Çocuklara Rehber*, 10 Nisan 1313/1897-10 Ağustos 1316/1900 tarihleri aralığında, Muallim Ahmed Midhat tarafından Selanik'te toplam 173 sayı yayınlanmıştır. Dergi, ilk iki yılda 52, üçüncü yılda 50 sayı yayınlanmıştır. Dördüncü yılda ise tespit edilebilen 19 sayısı bulunmaktadır. Derginin ilk sayı künye bölümünde şu bilgiler bulunmaktadır:

"Çocuklara Rehber 1314/ Mahall-i İdâresi Hükûmet Caddesi'nde [Ali Neşet Kütüphânesi'dir]/ Sâhib-i İmtiyâz ve Müdürü 'Ahmed Midhat'/ Umûr-ı idâre ve

tahrîriyesi için kütüphâneye müracaat olunur/ Bedel-i iştirâsı bir seneliği Selânik için 20, altı aylığı 12 sâir mahaller için bir seneliği 30, altı aylığı 17 kuruştur/ Nüşhası 20 paradır/ Etfâl-i zükûr u inâsın tehzîb-i ahlâk ve tevsî'-i mâlûmâtına hâdim haf-talık risâledir/ Numero 1/ Birinci Sene/ 20 Zilkade 1314/ Perşembe/ 1 Nisan 1313" (C.I, Nr.1, s.1)¹

Farklı türlerde çocuklar için yayınlanmış birçok edebi tür örneğini *Çocuklara Rehber* dergisi sayfalarında görmek mümkündür. Bu türlerin en önemlilerden biri de çocuklar için yayınlanan şiirlerdir. Çocukta dil bilici ve estetik zevkin gelişmesinde önemli edebi türlerden biri olarak kabul edilen şiirler (Gökşen, 1985:138-144; Oğuzkan, 2000:248-250), dilin bütün inceliklerinin ve anlatım zenginliğinin fark edilmesinin de anahtarı konumundadır. Dergi sayfalarında manzume adıyla birçok şiire yer verilmiştir. Yayınlanan çocuk şiirlerinde en çok görülen imza Sa'dî'dir. Kaynaklarda "Sirozlu" ya da "Muallim" sıfatlarıyla anılan Sa'dî hakkında İnal (2000:1999-2003) Harputlu olduğu, Selanik'te Mekteb-i Osmânî müdürlüğü görevinde bulunduğu ilerleyen yıllarda Drama ve Siroz polis komiserliği görevlerinden sonra yeniden öğretmenliğe döndüğü bilgilerini verir. Siroz Rüştîyesi ve İdadisi ile Siroz Bulgar Mektebi'nde Türkçe dersi öğretmenliği görevlerinde bulunan şairin son görevi Senice'de Tahrirat Müdüriyetindedir. Şehrin Sırplar tarafından işgal edilmesiyle altı ay tutuklu kalmış ve kaçarak İstanbul'a dönmüştür. İşgal sonrasında İzmir'e giden ailesinin yanına gelerek Dârümuallimât'ta öğretmenlik yapmaya başlamıştır. 1916 yılında İzmir'de vefat eder. Aynı kaynakta "Deli Şair" imzasıyla *Tercüman-ı Hakikat*'te şiirlerinin yayınlandığı belirtilmektedir. Balkan coğrafyasında farklı şehirlerde görev aldığı yıllarda Selanik'te yayınlanan *Asır* ve *Mütalaa* gazeteleri ile *Çocuklara Rehber* ve *Ceride-i Sufiye*'de manzumelerinin yayınlandığı; Selanik'te *Gonce-i Edeb*, Üsküp'te *Yıldız* isimleriyle iki dergi çıkardığı, *Açık Türkçe* ismiyle bir de alfabeye dair risalesinin bulunduğu aynı kaynakta belirtilmektedir. Selçuk (2014) ise bu bilgilere ek olarak Siroz'da özel bir okul açarak öğretmenlik görevini burada da sürdürdüğünü belirtir. Kavas (1990) diğer kaynaklardaki bilgi eksikliklerini tamamlayarak İstanbul'da başlayan ve Balkan coğrafyasında devam eden memuriyet hayatına ilişkin ayrıntılı bilgiler vermiştir. 1881 yılında İstanbul'da *Manzara-i İrfan* isimli fennî ve edebî içerikte bir dergiyle imtiyaz sahibi olarak yayın dünyasıyla tanışan Sa'dî, öğretmen kimliğine uygun olarak *Levha-i Talim* yahut *Usûl-i İstiskab* isimli çocuklarda okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir eser de kaleme almıştır. *Hanımlara Mahsus Gazete*, *Asır*, *Ahenk*, *İzmir* gazetelerinde şiirleri yayınlanır. Bu dönemde özellikle çocuklar için "sade Türkçe"yle yazdığı şiirleri takdir edilir (Kavas, 1990: 18). 1904-1910 yıl-

1 Metin içi atıflarda ciltler romen rakamıyla I, II, III ve IV; sayılar 1,2,3... olarak "C." ve "Nr." kısaltmalarıyla gösterilmiştir. Örnek: C.I, Nr.1 (Birinci cilt birinci sayı).

ları arasında Üsküp'te çıkardığı *Yıldız* dergisinde önceki yıllarda yayınladığı yazı ve şiirlerinin bir kısmını tekrar yayınlar. Bu yayınlar arasında Çocuklara Rehber dergisinde çıkanlar da bulunmaktadır (Kavas, 1990: 27). Küçük (2010:233) bu şiirlerin bir kısmının Çocuklara Mahsus Gazete'te de yayımlandığı bilgisini vermektedir.

Hitap edilen kitlenin özellikleri düşünüldüğünde anlaşılır bir Türkçe ile yazma gayesinin sıklıkla vurgulandığı Çocuklara Rehber dergisinde, bu amaca ulaşmada Sa'dî'nin eserlerinden de faydalanılacağı *Şuûn-ı Mekâtib* (C.I, Nr.46, s.6-7) başlıklı yazıda belirtildikten sonra bunun "*Türkçeyi ihyâ etmek*" amacıyla kaleme alındığı belirtilir:

"Her ne kadar 'Osmanlıca' mütekellim isek de avâm-ı nâsımız bilhassa köylülerimiz arasında hemen sırf Türkçe tekellüm edenler pek çok olduğundan hiç olmazsa mekteb kitaplarının bu yolda yazılmış olmasında ne kadar muhassenât olacağını hepimiz anlar, cümlemiz takdîr ederiz; çünkü muallim efendiler çok defa bir tarih veya hesap kitabında olan ta'biriyeti tercüme edip ma'nasını anlatmakta izâa-i evkâta mecbur olduğunu siz de görüyorsunuz. Bu gibi dersleri yalnız mütâlaa ederken 'lügat' kitabına müracaat ettiğiniz böyle bir kitabınız yok ise dersi öğrenmemiş kaldığınız vâki olduğunu biliriz, işte Sa'dî Efendi bu mahzuru def' etmek için çok çalışıyor. Şimdilik bu yolda yazdığı âsârdan bir mükemmel 'Tarîh-i Osmânî'sinin yakında neşri ma'muldur."

Tamamı 173 sayı olan dergi sayfalarında, şair olarak en çok Sa'dî'nin ismi görülür. 69'u "manzume", 11'i "letâif" olmak üzere çeşitli yazı ve bilmecelerle toplam 124 sayıda imzası vardır. Bilmecelerin bir bölümü de manzum olarak kaleme alınmıştır. Bütün yazılarında "Siroz"dan ifadesi kullanılmış, onun öğretmenlik becerisi de övülmüştür:

"Mekâtib-i gayr-i müslime arasında Bulgar Mektebi'nin lisân-ı Osmânide gösterdiği asâr-ı terakki şâyân-ı takdîr ve tebrîkdir. Bu da mektebin lisân-i Osmânî muallimi muallimlik vazifesini deruhde eden izzetli Sa'dî efendinin tecârüb ve mesâr-ı muallimenâsi eseridir" (C.II, Nr.48, s.7).

Bu anlamda şairin kendisi de anlaşılabilirliğe verdiği önemi şu cümlelerle açıklar: "*Rehberimize*" ara sıra yalnız Türkçe sözler yazacağım. Umarım ki sevgili çocuklar böyle açın bir Türkçeyi okumakla daha çok sevineceklerdir; çünkü kolay kolay anlayacaklardır. Yazmak okumak içindir, okumak da anlamak içindir, anlatmak ise bundan sonra başlar" (C.I, Nr.15, s.2).

2. Yöntem

Bu araştırmada *Çocuklara Rehber* dergisinde Sa'dî tarafından kaleme alınan ve dergi sayfalarında "manzume" olarak isimlendirilen çocuk şiirlerinin tasnif edilmesi ve tanıtılması amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda veriler "içerik analizi" yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi ağırlıklı olarak metin analizinde kullanılan bir yöntemdir. Burada "hacimli olan nitel materyali olarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası" (Patton, 2014: 453) bulunmaktadır.

Belirlenen amaç doğrultusunda *Çocuklara Rehber* dergisinin 173 sayısı taranmış ve Sa'dî'nin yazdığı çocuk şiirleri listelenerek incelenmiştir. Derginin kütüphanelerde bulunmadığı için elde edilemeyen 166, 167, 170, 171 ve 172. sayıları değerlendirme dışında bırakılmıştır. Çalışmanın hacmi düşünüldükçe ekler bölümünde derginin yalnızca ilk yılında yayınlanan şiirlerin tam metnine yer verilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Çocuklara Rehber'de yayınlanan şiirlerin çoğunluğu beyit nazım birimiyle yazılmıştır. Kullanılan kafiye örgüsü çoğunlukla mesnevi ve gazel tipi kafiye örgüleridir. Şiirler nazım birimi, beyit düzeni, aruz vezni ile yazılmış olmaları ve kafiye örgüleri dışında klasik şiir özelliklerini göstermezler: Ancak "Tahmîd-i Bârî" manzumesinde Allah'ın birliği ve yüceliği övülürken (C.IV, Nr.2); II. Abdülhamid'in cülus yıldönümü sebebiyle kaleme alınan başlıksız (C.II, Nr.20) ve "Tahdîs-i Ni'met-i Pâdişâhî" (C.III, Nr.1) başlıklı iki manzumede kaside tipi kafiye örgüsü kullanılmıştır. Bu şiirlerde belirgin amaç geleneğe uygun olarak övgü şiiri yazmaktır. Başlıksız şiir padişahın cülusu dolayısıyla ona "dua" şeklinde kaleme alınmıştır. Mesnevi ve kaside nazım şekillerinin dışında Sa'dî'nin yazdığı "*Kavga Nene Lazım*" manzumesinde, müstezat nazım şekli kullanılır. Bu şiirin uzun mısraları, "Mef û lü Me fâ î lü Me fâ î lü Fe û lün"; kısa mısraları, "Mef û lü Fe û lün" kalıbıyla yazılmıştır (C.III, Nr.39). Dergide yayınlanan manzumelerde, ağırlıklı olarak aruz kalıbı kullanılmıştır. Sadece Sa'dî'nin yazdığı "Vâlîde Sınıfına Mahsûs" manzumelerde 7'li hece vezni kullanılmıştır (C.II, Nr.3,39,42; C.III, Nr.14,38,43).

Sa'dî'nin kaleme aldığı üç fablda birden fazla kalıp kullanılmıştır. Bu fabllarda farklı hayvanların konuşmaları ve çıkarılacak dersin ifade edildiği beyitlerde aruz kalıbı değişir. Örneğin sokak köpeği ile av köpeğinin işlendiği fablda sokak köpeği "Müf te i lün / Müf te i lün / Fâ i lün", av köpeği "Fe i lâ tün / Fe i lâ tün / Fe i lâ tün / Fe i lün" kalıbıyla konuşturulur. Ders verme beyitleri "Mef û lü / Me fâ î lü / Me fâ î lü / Fe û lün" kalıbıyla yazılmıştır (C.III, Nr.32). "Deve ile Fare" şiirinde deve ile farenin başından geçenler "Fe i lâ tün / Fe i lâ tün / Fe i lâ tün / Fe i lün" kalıbıyla,

çıkarılacak ders “Me fâ î lün / Me fâ î lün / Fe û lün” kalıbıyla yazılmıştır (C.III, Nr.45). “Karıncı ile Çekirge Hikâyesi”nde karınca ile çekirgenin yaşadıkları “Me fâ î lün / Me fâ î lün / Fe û lün” kalıbı, çıkarılacak ders ise “Fâ i lâ tün / Fâ i lâ tün / Fâ i lâ tün / Fâ i lün” kalıbıyla verilmiştir (C.III, Nr.48). C.I, Nr.27’de “Üç Çocuk Arasında” isimli şiirde “Me fâ i lün/ Fe i lâ tün/ Me fâ i lün/ Fe i lün” kalıpları iki mısraya bölünerek kullanılmıştır. C.III, Nr.13’te yer alan “Muhâkeme” isimli şiirde de farklı kalıplar kullanılmıştır: “Mef û lü/ Me fâ i lün/ Me fâ i lün/ Fe û lün”; “Fâ i lâ tün/ Fâ i lâ tün/ Fâ i lâ tün/ Fâ i lün”; “Fe i lâ tün/ Fe i lâ tün/ Fe i lün”.

Ağırlıklı olarak manzum hikaye tarzında kaleme alınan bu şiirler manzume niteliğinin ağır basması sebebiyle üslupta hikâye etme tavrı belirgin olarak hissedilir. Özellikle diyaloglarla sağlanan anlatım sürecinde dil olabildiğince anlaşılır bir hüviyet kazanır:

“Doğrusu ben o zaman haylâz idim

Boş gezerdim okuyup yazmaz idim” (Sa’dî, C.II, Nr.13, s.1)

Çocuklara açık bir dille hitap etme çabası yanında doğrudan onlara hitap etme ve ders verme şekline de bürünür:

“Oynamaktan ne çıkar sa’y edelim

Gidelim mektebe haydi gidelim

Gece gündüz çalışan âkildir

Vaktini boş geçiren cahildir” (Sa’dî , C.I, Nr.12, s.1)

“Vâlîde sınıfına mahsûs” olarak nitelendirilen ve küçük yaş grubundaki çocuklara ulaşmayı hedefleyen şiirlerde ise kısa cümle yapıları kullanılmıştır:

“Gün doğar sabah olur

Yine tenbeller uyur

Değilim öyle tenbel

Kalkarım güzel güzel” (Sa’dî , C.II, Nr.42, s.1)

Manzume niteliğindeki bu şiirlerde hikaye üslubu karşılıklı konuşma cümleleriyle sağlandığı gibi anjambmanın kullanılmasıyla da sağlanabilmektedir:

“O da benimle hem koşar. Hem eğlenir şefik idi” (Sa’dî , C.I, Nr.9, s.1)

Sa’dî’nin şiirlerinde sayıca az da olsa özellikle hayvanlar konuşturularak taklit sesler de ahenk unsuru olarak kullanılmıştır:

"Olur bir küçük kız seninle hem-âvâz
Kukuh ku, kukuh ku, ne âhenk ve ne sâz

Ötersin, ötersin elemli, elemli
Kukuh ku, kukuh ku ne baygın, ne gamlı" (Sa'dî , C.II, Nr.2, s.1)

"Gece, gündüz nagâmâtı rak rak
Nagâmâtı, nakaratı rak rak

Bir sevgili raka rakdır gidiyor
Raka rak, rak ile âhenk ediyor" (Sa'dî , C.II, Nr.6, s.1)

Bir çocuk şiirinde hitap edilen kitlenin gelişim özellikleri de düşünüldüğünde anlaşılır bir dil kullanma kaygısı elbette beklenen bir durumdur. Ancak bu anlaşılır dil kullanma çabası II. Abdülhamid'in cülûsu dolayısıyla yazılmış şiirlerde sürdürülmez:

Cülûs-ı şehîr-yârî biz bugün yâd ile dil-şâdız
Onu tahtında sen meş'ûd u dil-şâd eyle yâ Rabbi!

Senin zıll-ı celilindir vücûd-ı pâki âlemde
Mübârek kalbini gamlardan azâd eyle yâ Rabbi!

Bu mülk ü milleti ihyaya bezl-i cûd eder dâim
Şükûh u satvetin her an, müzdâd eyle yâ Rabbi!

Meded-kâr-ı millet, hâmi-i dîn ü şeriattır
Ona avninle sen her yerde imdâd eyle yâ Rabbi!

Füzûn et ömrünü ömründe asla görmesin bir gam
Ser-â-ser mülkünü mam'ur u âbâd eyle yâ Rabbi!

Serîr-i şevketi âlemde olsun melce-i âlem
Cihânı hükmüne râm eyle, münkâd eyle yâ Rabbi!

Duamızdır ki kutsiyetinde müstecâb olsun

Onun bedhâhı varsa mahv u berbad eyle yâ Rabbi! (Sa'dî , C.II, Nr.20, s.3)

Sa'dî tarafından kaleme alınan şiir örneklerinin içerikte çocuğu iyi ve güzel kabul edilen davranışlara yöneltme, ahlaklarını güzelleştirme, eğitimin önemini vurgulama gibi kaygılarla kaleme alındığını görmek mümkündür. İçeriğin oluşturulmasında “eğitici” bir tavrın belirgin olarak öne çıkarıldığı görülmektedir.

Genel niteliklerini bu şekilde açıklayabileceğimiz bu şiirlerin tam listesi aşağıdaki şekildedir:

Sa'dî,”Meğerse Boşa Değil İmiş Pederlerin Nasihati”, C.I, Nr.9, s.1-2, 5 Haziran 1313 / 17 Haziran 1897.

Sa'dî,”Bir Haylaz Çocuk İle Çalışkan Çocuğun Muhâveresi”, C.I, Nr.12, s.1-2, 26 Haziran 1313 / 8 Temmuz 1897.

Sa'dî, “Güzel Huylu”, C.I, Nr.18, s.1-2, 7 Ağustos 1313/ 19 Ağustos 1897.

Sa'dî, “Üç Çocuk Arasında”, C.I, Nr.27, s.1-2, 9 Teşrîn-i evvel 1313/ 21 Ekim 1897.

Sa'dî, “Fâidesiz Bir Nedâmet Yahut Çocuklara İbret”, C.I, Nr.29, s.1-2, 23 Teşrîn-i evvel 1313/ 4 Kasım 1897.

Sa'dî, “Pisboğaz Çocuk”, C.I, Nr.32, s.1, 13 Teşrîn-i sâni 1313/ 25 Kasım 1897.

Sa'dî, “Pis Çocuk”, C.I, Nr.36, s.1, 11 Kânûn-ı evvel 1313/ 23 Aralık 1897.

Sa'dî, “Fare Kapanda”, C.I, Nr.40, s.1-2, 8 Kânûn-ı sâni 1313/ 20 Ocak 1898.

Sa'dî, “Mekteb”, C.I, Nr.43, s.1, 29 Kânûn-ı sâni 1313/ 10 Şubat 1898.

Sa'dî, “Yalancılık”, C.I, Nr.46, s.1, 19 Şubat 1313/ 3 Mart 1898.

Sa'dî, “Şerâit-i İmândan- Amentübillah”, C.II, Nr.1, s.2-3, 9 Nisan 1314/ 21 Nisan 1898.

Sa'dî, “Kukuh kuh!”, C.II, Nr.2, s.1, 16 Nisan 1314/ 28 Nisan 1898.

Sa'dî, “Zevzek Kurbağa!”, C.II, Nr.6, s.1, 14 Mayıs 1314/ 26 Mayıs 1898.

Sa'dî, “Mekteb Manzûmelerinden-Dost”, C.II, Nr.10, s.1, 11 Haziran 1314/ 23 Haziran 1898.

Sa'dî, “Bir Köylü Çocuk”, C.II, Nr.12, s.1-2, 25 Haziran 1314/ 7 Temmuz 1898.

Sa'dî, "Haylazlık İle Gayretin Sonu", C.II, Nr.13, s.1-2, 2 Temmuz 1314/ 14 Temmuz 1898.

Sa'dî, "Bir Müsrif-i Mağrûre", C.II, Nr.14, s.1, 9 Temmuz 1314/21 Temmuz 1898.

Sa'dî, "Bilir misin?", C.II, Nr.18, s.1-2, 6 Ağustos 1314/ 18 Ağustos 1898.

Sa'dî, "-", C.II, Nr.20, s.3, 19 Ağustos 1314/ 31 Ağustos 1898.

Sa'dî, "Ahlâk", C.II, Nr.22, s.1, 3 Eylül 1314/ 15 Eylül 1898.

Sa'dî, "Zehirli Duman", C.II, Nr.24, s.1-2, 17 Eylül 1314/ 27 Eylül 1898.

Sa'dî, "Ceza-yı Atâlet", C.II, Nr.27, s.1-2, 8 Teşrîn-i evvel 1314/ 20 Ekim 1898.

Sa'dî, "Dikkat", C.II, Nr.31, s.1, 5 Teşrîn-i sâni 1314/ 17 Kasım 1898.

Sa'dî, "Teemmül", C.II, Nr.32, s.1, 12 Teşrîn-i sâni 1314/ 24 Kasım 1898.

Sa'dî, "Bir Pederin Oğluna Nasihati", C.II, Nr.33, s.1, 19 Teşrîn-isâni 1314/ 1 Aralık 1898.

Sa'dî, "Bir Mütekebbirin İntibâhı", C.II, Nr.34, s.1, 26 Teşrîn-i sâni 1314/ 8 Aralık 1898.

Sa'dî, "Derse Dikkat mi Lâzım, Gayret mi?", C.II, Nr.37, s.3-4, 18 Kânûn-ı evvel 1314/ 30 Aralık 1898.

Sa'dî, "Kestâne Fedâisi", C.II, Nr.38, s.1-2, 24 Kânûn-ı evvel 1314/ 5 Ocak 1899.

Sa'dî, "Vâlîde Sınıfına-Küçük Manzûmeler", C.II, Nr.39, s.1, 31 Kânûn-ı evvel 1314/ 12 Ocak 1899.

Sa'dî, "Geçen Gün Ömürdendir", C.II, Nr.40, s.1-2, 7 Kânûn-ı sâni 1314/ 19 Ocak 1899.

Sa'dî, "Avcılık Belâsı", C.II, Nr.41, s.1-2, 14 Kânûn-ı sâni 1314/ 26 Ocak 1899.

Sa'dî, "Vâlîde Sınıfına Mahsûs-Küçük Manzûmeler-Mini Mini Hayriye'nin Sabahı", C.II, Nr.42, s.1, 21 Kânûn-ı sâni 1314/ 2 Şubat 1899.

Sa'dî, "Sınıfta İbkâl", C.II, Nr.43, s.1-2, 28 Kânûn-ı sâni 1314/ 9 Şubat 1899.

Sa'dî, "Muallimlerde Nazar", C.II, Nr.49, s.1, 11 Mart 1315/ 23 Mart 1899.

Sa'dî, "Kâri'in-i Rehber Taraflarından -Tahdîs-i Ni'met-i Pâdişâhî", C.III, Nr.1, s.2, 8 Nisan 1315/ 20 Nisan 1899.

Sa'dî, "Şeyhzâde Niyâzi Efendi Oğlumuz", C.III, Nr.12, s.1, 24 Haziran 1315/ 6 Temmuz 1899.

Sa'dî, "Muhâkeme-Müştekî Şâkirdân", C.III, Nr.13, s.1-3, 1 Temmuz 1315 / 13 Temmuz 1899.

Sa'dî, "Küçük Manzûmeler-Günler", C.III, Nr.14, s.1, 8 Temmuz 1315/ 20 Temmuz 1899.

Sa'dî, "Bir Hırsızın İtirâfı-Nedâmet!", C.III, Nr.16, s.1-2, 22 Temmuz 1315/ 3 Ağustos 1899.

Sa'dî, "Bir Vâlidenin Şikâyeti", C.III, Nr.19, s.1-2, 12 Ağustos 1315/ 24 Ağustos 1899.

Sa'dî, "Okuyup Geçme", C.III, Nr.21, s.1, 26 Ağustos 1315/ 7 Eylül 1899.

Sa'dî, "Bir Çocuğun Ebeveynine Duası", C.III, Nr.22, s.1-2, 2 Eylül 1315/ 14 Eylül 1899.

Sa'dî, "Küçük İken Büyüklüğü Düşünmeli Çalışmalı", C.III, Nr.23, s.1-2, 9 Eylül 1315/ 21 Eylül 1899.

Sa'dî, "Adâb-ı Meclis", C.III, Nr.26, s.1, 30 Eylül 1315/ 12 Ekim 1899.

Sa'dî, "Bir Yetim", C.III, Nr.27, s.1-3, 7 Teşrîn-i evvel 1315/ 19 Ekim 1899.

Sa'dî, "Şeytanın Oğluna Nasihatleri", C.III, Nr.28, s.1-2, 14 Teşrîn-i evvel 1315/ 26 Ekim 1899.

Sa'dî, "Kıssadan Hisse", C.III, Nr.29, s.1, 21 Teşrîn-i evvel 1315/ 2 Kasım 1899.

Sa'dî, "Kurbanın İle Balık", C.III, Nr.31, s.1, 4 Teşrîn-i sâni 1315 / 16 Kasım 1899.

Sa'dî, "Köpek İle Av Köpeği", C.III, Nr.32, s.1-2, 11 Teşrîn-i sâni 1315 / 23 Kasım 1899.

Sa'dî, "Taklîd-i Ziyet!", C.III, Nr.34, s.1-2, 25 Teşrîn-i sâni 1315 / 7 Aralık 1899.

Sa'dî, "İbkâ-yı Nîk-nâm", C.III, Nr.35, s.1-2, 2 Kânûn-ı evvel 1315 / 14 Aralık 1899.

Sa'dî, "Muâvenet", C.III, Nr.36, s.4, 7 Kânûn-ı evvel 1315 / 19 Aralık 1899.

Sa'dî, "Bir Maymunun Sergüzeşti ve Oğluna Nasihati", C.III, Nr.37, s.1-2, 16 Kânûn-ı evvel 1315 / 28 Aralık 1899.

Sa'dî, "Valide Sınıfına: Sormadan Yemeyiniz", C.III, Nr.38, s.1, 23 Kânûn-ı evvel 1315 / 4 Ocak 1900.

Sa'dî, "Kavga Nene Lâzım!", C.III, Nr.39, s.1, 30 Kânûn-ı evvel 1315 / 11 Ocak 1900.

Sa'dî, "Tavşan İle Kirpi", C.III, Nr.40, s.1-2, 6 Kânûn-ı sâni 1315 / 18 Ocak 1900.

Sa'dî, "Kargacık", C.III, Nr.41, s.1-2, 13 Kânûn-ı sâni 1315 / 25 Ocak 1900.

Sa'dî, "Zürâfa ile Ahû", C.III, Nr.42, s.1, 27 Kânûn-ı sâni 1315 / 8 Şubat 1900.

Sa'dî, "İlâç İçmeyen Çocuk", C.III, Nr.43, s.1, 3 Şubat 1315 / 15 Şubat 1900.

Sa'dî, "Akrep ile Kaplumbağa", C.III, Nr.44, s.1-2, 10 Şubat 1315/ 22 Şubat 1900.

Sa'dî, "Deve ile Fâre", C.III, Nr.45, s.1, 17 Şubat 1315/ 1 Mart 1900.

Sa'dî, "Deve ile Merkep", C.III, Nr.46, s.1, 24 Şubat 1315/ 8 Mart 1900.

Sa'dî, "Horoz ile Çakal", C.III, Nr.47, s.1, 2 Mart 1316/ 15 Mart 1900.

Sa'dî, "Karıncı ile Çekirge Hikâyesi", C.III, Nr.48, s.1, 9 Mart 1316/ 22 Mart 1900.

Sa'dî, "Ta'zîm-i Üstâdân", C.IV, Nr.1, s.2-3, 6 Nisan 1316/ 19 Nisan 1900.

Sa'dî, "Tahmîd-i Bârî", C.IV, Nr.2, s.1, 13 Nisan 1316/ 26 Nisan 1900.

Sa'dî, "Ayı ile Porsuk", C.IV, Nr.4, s.1-2, 27 Nisan 1316/ 10 Mayıs 1900.

Sa'dî, "Seksen Yaşında Bir Genç Ömründe Görmemiş Renc", C.IV, Nr.10, s.1-2, 8 Haziran 1316/ 21 Haziran 1900.

Sa'dî, "Kızcağız ile Ördekler", C.IV, Nr.15, s.1, 12 Temmuz 1316/ 25 Temmuz 1900.

4.Sonuç

Öğretici bir tarzla, çocuğu eğitime kaygısının fazlasıyla hissedildiği bu şiirler dönemin anlaşılır Türkçe ile yazma çabalarının bir örneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir çocuk dergisinde yarının yetişkini olan çocuklara doğru örnekleri şiirle anlatma çabası bu metinlerin temel niteliğidir. Türk çocuk edebiyatının bu ilk örnekleri bugünün çocuk şiiri örneklerinin uzağında gibi görünse de nihayetinde ilk örneklerle karşılaştığının unutulmaması gerekir.

Kaynaklar

- Balcı, A. (2008). *Çocuklara Rehber Dergisi (1897-1900)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Balcı, A. (2017). "Çocuklara Rehber Dergisinin Kütüphane Kataloglarında Görülmeyen 168, 169 ve 173. Sayılarının İncelenmesi". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 986-1001.
- Gökşen, E. N. (1985). *Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İnal, İbnü'l-Emin Mahmud Kemal (2000). *Son Asır Türk Şairleri*. Cilt IV. Yay. Haz. İbrahim Baştuğ. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Kavas, Y. (1990). *Muallim Sadi (Hayatı-Şahsiyeti ve Edebi Eserleri)*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Küçük, S. (2010). "İlk Türkçe Çocuk Dergileri ve 'Çocuklara Mahsus Gazete' ". *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 221-257.
- Oğuzkan, F. (2000). *Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okay, C. (1998). *Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler 1850-1900*. İstanbul: Kırkambar Yayınları.
- Okay, C. (1999). *Eski Harfli Çocuk Dergileri*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. 3. Baskıdan Çeviri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Selçuk, B. (2014). "SA'DÎ, Muallim Sa'dî Efendi" maddesi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/sadi-muallim-sadi-efendi> (Erişim tarihi: 26.06.2020)

METİN ÖRNEKLERİ

MEĞERSE BOŞA DEĞİL İMİŞ PEDERLERİN NASİHATİ

Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün

Sevimli “Rehber”in sevgili karilerine

Küçük idim, babam beni berâber aldı kırlara
Çayır; çiçek; sular ne hoş. Koşar idim bayırlara

Sevimli bir küçük kuzum o gün bana refik idi
O da benimle hem koşar, hem eğlenir şefik idi

Neşât u hande bende hep, çimende şöyle bir yatış!
Kuzum da muttasıl benim edalı kuyruk oynatış

Dudakların yanağıma sürer, sürûrum artırır
Ben okşarım, o nazlanır, nazarda nûrum artırır

Ne eğleniş, ne oynayış, ne zevk idi amân o gün
Ne sıçrayış, ne atlayış, ne şevk idi amân o gün

Bakin! Çimen, kuzu, çocuk. Safâ-fezâ değil midir?
Cihânı cennet eyleyen bu üç safâ değil midir?

Bu zevk? Yetişmiyor gibi safâ arar idim. Meğer,
Ümidimin hilâfına dokundu kalbe bir keder

Babam demişti: “Gitme pek uzaklara.” Fakat çi-sûd
Söz anlamazmışım benim kuzumdu bence reh-nümûd
Kuzumla oynayıp koşup o kırları dolaşmışım
Şetâretimle kim bilir? Nasıl bayırlar aşmışım

Göründü bir de karşıdan yavaşça geldi bir çoban
Elimden aldı nazlımı, o yerde âh amân, amân

Amânıma, figânıma bakar mı hiç o bed-harîf
Bakin nasıl olur imiş bahâr içinde bir harîf

Evet! O gün bahâr idi, kuzum benimle yâr idi
Kuzum benimle yâr idi evet! O gün bahâr idi

Hazâna döndü ortalık gidince yâr-ı mûnisim
İki gözüm, benim kuzum, benim nigâr-ı mûnisim

Ne manzara, ne ayrılık kuzum hazîn, [u] ben enîn
Beni bırakma! Der gibi meler, meler idi hazîn

Bırakmamak nasıl olur ki ben de körpe bir kuzu?
Babam göreydi âh o dem döverdi ol uğursuzu

Siyâh o çifte gözlerin süzer, döner, bakar, meler,
Meler kuzum, ben ağlarım, ne can-güdâz nağmeler!?

Kuzumla son vedâmız [çok] acıklı bir vedâ idi
Kuzum küçük! Fakat bana o bir büyük ziyâ idi

O gün bütün gün ağladım, neşât u hande kalmadı
Babam da bir daha kuzu, bana darıldı almadı

Gözüm önündedir henüz o bed-likâ, o manzara
Zavallı, dil-rübâ kuzum, o hoş çayır, o meşcere

Bahâr olunca yâdıma gelir bu gamlı hâtıra
Verir derûna bir elem, evet! Elemlî hâtıra

Görünce körpe bir kuzu onu tahattur eylerim
Benim güzel kuzum sanıp yine teessür eylerim

Hele o gerdanındaki sevimli tasma, çingirak
Teessürâtımı benim dü-tâ eder bırak! Bırak!

Babam demiş iken bana ki, gitme pek uzaklara!
Niçin, niçin acep gidip tutulmuşum tuzaklara?

Pederden ayrılan çocuk, demek düşer cefâlara
Peder nasihatın tutan gider, dalar safâlara

Cezâmı çektim, anladım o gün büyük nedâmeti
Meğerse boş değil imiş pederlerin nasîhati!!

Sa'dî

BİR HAYLAZ ÇOCUK İLE ÇALIŞKAN ÇOCUĞUN MUHAVERESİ

Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün

Haylaz

A be gel! Oynayalım zevk edelim
Gezelim kırlara doğru gidelim

Bu ne mektep! Bu ne zindân-ı belâ
Bu belâlar çekilir mi? Budala!

Sanki mektepte ne var? Hep oku, yaz
Haydi, haydi gezelim şöyle biraz

Ne çıkar hep oku, yaz durma çalış
Şöyle, gel böyle otur, öyle alış

Ne oyun var, ne safâ, hepsi keder
Beni bilmem neye gönderdi peder?

Neden olduk bu kadar kahra sezâ
Bizi maymûna çevirdi şu cezâ

Yakayı kurtarabilsek şuradan
İmtihân olsa da gitsek buradan

Çalışkan

Kardeşim! Dinle beni aldanma
Beni kendin gibi haylaz sanma

Oynamaktan ne çıkar sa'y edelim
Gidelim mektebe haydi gidelim

Gece gündüz çalışan âkildir
Vaktini boş geçiren câhildir

Yazı yazmak, okumak, sa'y etmek
Verecektir bize sonra ekmek

Bir safâhâneye gönderdi peder
Sanıyorsun onu sen kahr u keder

O cezâ tenbel içindir malûm
Sen çalış olma cezâyâ mahkûm

İmtihân olsa da gitsek ama
Numrolar olsa aliyyü'l-a'lâ
Sa'dî

GÜZEL HUylU!

Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün

Siroz'dan

Çocuğum dinle! Güzel huyluyu sen
Ne güzeldir ne güzel hulk-i hasen

Bir güzel huylu çocuk ki tanırım
Severim sanki benimdir sanırım

Ne çocuk, belki o haslette melek
Yaratılmış, dehasını(?) küçücek

Bakarım hâline hayrân olurum
O küçüklükte büyüklük bulurum

Küçücük çantası elde gidiyor
Gidiyor mektebe tahsil ediyor

Emr-i üstâda muhâlif gitmez
Çalışır, bir yaramazlık etmez

Ne sevimli, ne itâatli çocuk
Ne kadar uslu, ne gayretli çocuk

Gözlerinden saçılır nûr-ı zekâ
Çehresinden görünür bedr-i hayâ

Mütebessim bu güzel huylu latîf
Sözü hoş, üstü başı pâk, zarîf

Kendisinden büyüğe hürmet eder
Kendisinden küçüğe şefkat eder

Beyne'l-emsâl bu timsâl-i edeb
Görünür fıtraten âli-meşreb

Evde, mektepte sokakta birdir
O güzel terbiyesi zâhirdir

Gayreti kendine etmiş rehber
İktisâb eylemede ilm ü hüner

Bu yaşında biliyor birkaç dil
Söylüyor hem yazıyor sen onu bil

İşte gösterdiğim emsâl sana
Bir çocuktur o da hem-sâl sana

Aferin-hân olurum gördükçe
Ona hayrân olurum gördükçe

Bak! Sevilmez mi kuzum böyle çocuk
Sen de sa'y et olası öyle çocuk

Sa'dî

ÜÇ ÇOCUK ARASINDA*Mefâ'ilün Fe'ilâtün Mefâ'ilün Fe'ilün*

Siroz'dan

Haylaz Bey

Nedir bu çektiğimiz el-amân şu mektepten
 Yazık değilmi ki olsun bu ömr-i tâze tebâh
 Muallimin çekilir mi o tünd çehresi âh
 Şikâyet etmeliyiz bu hadid meşrepten
 Ne dersin Âtıl Efendi!

- Evet evet mirim!

Benim de re'yim odur ki şikâyet etmeliyiz
 Soğan çöpü sürerek gözleri yaşartmalıyız
 Cezâlarından onun Hak bilir ki dil-girim

(Haylaz)

Nedir kabâhatim âyâ? Şu (bodrum)a kapanır
 Hazîn hazîn bakarım hepsi oynuyor etfâl
 Bu havf ile içim oynar amân derim bu ne hâl
 Beni mubassır-ı gaddâr, hasm-ı cânı sanır

Bırakmaz oynayayım bir dakîka yok ârâm
 Çalış vazîfelere, et sahîfeler ezber!
 Evin içinde de böyle peder ile mâder
 Ne semte âzim olursam görünmüyor bana kâm

Azîzim Âtıl Efendi! Bu bâbda sen söyle
 - Evet refik-i şefikim! Demem sana kâzib
 Şikâyetin, elemin rahm u şefkati câlib
 Ne çâre, yok kime dersin şu şöyle bu böyle!

(Gayret Efendi)

Zavallılar şaşarım ben şu infiâlinize
 Sizin şikâyetinizdir sizin atâletiniz
 Sizin atâletinizdir sizin kabâhatiniz
 Ne mektep ve ne muallim sebep bu hâlinize

Tevesşül eyleyiniz sa'ye bir bakın, üstâd
 Nasıl sever sizi ol dem, nasıl eder takdîr
 Atâletinden alır bir çocuk evet! Tekdîr
 Eder hatâsını sonra muallime isnâd

Sa'dî

FAİDESİZ BİR NEDÂMET YAHUT ÇOCUKLARA İBRET*Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün*

Siroz'dan

Çocuklar! Âh pendim gûş edin, benden alın ibret
 Bu ibretten fakat bir an ve bir dem etmeyin gaflet

Uzundur sergüzeştım servetım gitti cehâletle
 Harâb oldu vücûdum, geçmede ömrüm sefâletle

Çocukluk hâlimi nefretle ben yâd eylerim şimdi
 Zamân-ı sa'y geçti âh u feryâd eylerim şimdi

Küçüktüm ben, babam vermiş idi bir mektebe ama
 Çalışmazdım, kaçırdım, istemezdim mektebi asla

Oyun eğlence var mı! Cân atardım cânım eğlence
 Çalış, sa'y et diyenler hasm idi, menfûr idi bence

Birinci zevkim aldatmak firâra fûrce-yâb olmak
 Sokaklarda gidip kendim gibi bir derbeder bulmak

Bana pek hoş gelirdi böyle şeyler, derse bakmazdım
Ne mûzî bir çocuktum; kimseyi rahat bırakmazdım

Gelince derse hasta, türlü, türlü hile üstâda
Geçer yıllar benim dersim, benim dersim elifbâda

Refikânım geçer sınıfı, yine sınıfımda ibkâ
Bilâ-pervâ ederdim ben yine onlarla istihzâ

Oyun varken çalışmak doğrusu derdim belâhettir
Sanırdım hâl ü istikbâl ve mâzî hep sabâvettir

Muallim sa'y eder, teşvik eder heyhât! Lâkin ben
Onu kendimce zanneyler idim dehşetli bir düşmân

Nihâyet bir cezâyâ olmadım râzı, firâr ettim
Oyun, eğlence nerde var ise onda karar ettim

Zamân geçti ne görsem âh ben: Dehşetli bir âtî
Getirmezdim hayâl ü hâtıra şu inkılâbâtı

Peder gitti, konak yandı, maişet bence nâ-kâbil
Elimde bir yazım yok, sanatım yok, hâl pek müşkil

Ne yapsam âh düştüm âkıbet bin mihnet ü rence
Benim (eğlence) addettiklerim hep çıktı işkence

Zamânı anladım ama zamân etti güzer heyhât?!
Sabâvet avdet etmez; her zamân durmaz peder, heyhât?!

Küçük bir işte istihdâm için şimdi kime gitsem
“Yazın var mı?” diyorlar arz-ı hâl-i pür-melâl etsem

Yazın var mı? Suâli dâğdâr eyler beni eyvâh
O dem nâr-ı nedâmetle yanar bu cism ü ten billâh

Tehî-destim, yazım alnımdaki hatt-ı siyâhımdır
Benim bu hâlîme bâis yine kendi günâhımdır

Çalışsaydım bu fakr u zillete düşmez idim elbet
Çalışsaydım bugün etmez idim bir kimseye minnet

Filan paşa, filan beg işte hem-sınıfımdı ol demler
Gece, gündüz okurdu, sa'y ederlerdi bu âdemler

Bütün servet, saâdet sa'ye arz-ı iftikâr eyler
Mesâî ehli sa'y u gayretiyle iftihâr eyler

Tasavvur olmaz âlemde büyük düşmân cehâletten
Cehâletten rehâ-yâb olmayan onmaz sefâletten

Nedâmet eylerim ammâ nedâmet sûdmend olmaz
Çocuklar sizlere bundan güzel bir nush u pend olmaz

Teessürlerle şu beytin müfâdı hasbihâlimdir
Zamân-ı hâlden mâzîye âit bir suâlimdir

Niçin kaçtım, niçin kaçtım niçin kaçtımdı mektepten
Niçin kaçtım ki dûr oldum bugün her türlü matlabdan

Sa'dî

PİSBOĞAZ ÇOCUK*Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün*

Siroz'dan

Pisboğazdır şu çocuk her ne bulursa tıkanır
Doldurur midesini bir iyi iş yaptı sanır

Ekşi, tatlı ona bakmaz ne olursa olsun
O bakar küp gibi işkembesini doldursun

Doludur koynu, cebi leblebi, kestane, şeker
Ağız boş durmaz onun midesi ama ne çeker!

Ne çeker? Hazmedemez gitgide benzi sararır
İncelir boynu, döner beyni, o gözler kararır

Başlar envâ-ı maraz ârız olur kendine âh
Karnı ağrır başı ağrır yine olmaz âgâh

Babacan sâde atar, çok yemeyi iş sanıyor
Bilmiyor ki bozuyor sıhhatini, aldanıyor

Pisboğazlar acaba kendine düşmân mı nedir?
Ne sanır mideyi anbar mı değirmen mi nedir?

Yediği kendini yer, kendisi bundan gâfil
İsteyen sıhhatini az yemeli velhâsıl

Sa'dî

PİS ÇOCUK

Mef'ûlü Mefâ'ilün Mef'ûlü Mefâ'ilün
Siroz'dan

Şu pis çocuğun hâli nefretlere şâyândır
Külhanda mı yatmış bu bilmem nasıl insândır

Üstü, başı hep kirli kendinde nezâfet yok
Vechinde letâfet yok, yok! Onda hacâlet yok

Burnundan akar pislik, murdar onu bir silmez
Murdarlığına bak ki mendil ne demek bilmez

Mendili onun koldur haydi silinir öyle
Günlerce yıkanmaz yüz, yok fâide bin söyle

Tırnaklarını kesmez, saçlar karışık, berbât
Evde peder ü mâder feryât ediyor, feryât

Yağlı, lekeli, iğrenç artık kokuşur cismi
Mektepte "sümüklü"dür şu pis çocuğun ismi

Herkes kaçıyor ondan, ikrâh ediyor ondan
Bilmez ki nezâfet de bir cüz'dür imândan

Hayvân denilir ama bak! Bir kedi, ya bir kuş
Bunlar bile hâlince tutmakta vücûdunu hoş

İnsâna yakışsın mı? Üstü, başı kir olsun
Mazûr olamaz bunda isterse fakîr olsun

(Allah) suyu bezl etmiş pâk ile tenin zîrâ
İllet ile zillettir pislikte olan manâ

Sa'dî

FARE KAPANDA!*Mef'ûlü Mefâ'ilün Fe'ûlün*

Gördün mü nasıl tutuldun ey mûş!
Ef'âlini etmesin ferâmûş

Bîzâr idi ehl-i hânesinden
Az uğramadık ziyânesinden

Ta subha kadar dişinle tık, tık
Bî-hâb bıraktın âh bıktık

Bir ekmeğe etmedin kanâat
Ettin ne kadar ziyâna cüret

Duvarı mı delmedin a hırsız
Dolâba mı girmedin hayırsız

Yağ küplerine varınca girdin
Birçok yemeği hasâra verdin

Sandıklara girdiğin bedidâr
Murdarlığın anda ey ziyânkâr

Senden neyi sakladıkça derhâl
Buldun onu eyledindi pâ mâl

Mihmân-ı cidârımız iken âh
Oldun yine sen bu rütbe gümrâh

Her hâline eyledik tahammül
Lâkin şunu eyle bir teemmül

Elvermedi sanki bunca cüret
Tâ kalbe dokundun en nihâyet

Evrâkımı pâre, pâre ettin
"Bir olmayacak tarîka gittin"

Bir kere düşünmedin nesin sen
Sandın ki cihâna fitnessin sen

Sen fareliğinle âh böyle
Bir şîr-i jiyân kesildin öyle

Ettin beni ahz-ı sâra mecbûr
Mazûr değil miyim ya? Mazûr

Beyhûde telaş eder durursun
Zannetme kaçır da kurtulursun

Gelsin kedi! Nerde? İşte cellâd
Bir pençede hâke düştü bî-dâd

Gördün mü eden bulur a bed-hû
Ettiklerinin cezâsıdır bu

Efsâne değil bu ibret olsun
Bed-hûlara bir nasîhat olsun

Siroz'dan Sa'dî

MEKTEB*Fe'ilâtün Feilâtün Fe'ilün*

Menba-ı feyz ü atâdır mekteb
Mazhar-ı nûr-ı safâdır mekteb

Âsmândan yere âkis bir nûr
Dide-i kalbe cîlâdır mekteb

Verir âfâk-ı terakkîye ziyâ
Şems-i tâbân-ı hüdâdır mekteb

Arş-ı alâ-yı maârif deseler
Nâmına şimdi sezâdır mekteb

Bûy-ı cennet alınır hâkinden
O kadar rûh-fezâdır mekteb

Veriyor cisme hayât-ı ebedî
Râhat-ı rûha gıdâdır mekteb

Lücce-i feyz olur dür-efşân
Bahr-i ummân-ı sehâdır mekteb

Mehdden lahde kadar cehd ediniz
Mehd-i ulyâ-yı dehâdır mekteb

Açılır bâb-ı saâdet saçılır
Âdeme feyz-nümâdır mekteb

Feyz-i sıbyân iledir feyz-i ricâl
Vâsıl-ı evc-i alâdır mekteb

Vâkıâ renc ü gınâdır tahsil
Lîk bir genc-i gınâdır mekteb

Çalışan onda bulur fevz u felâh
Âtıla dâm-ı belâdır mekteb

Dedi huzzâk-ı devâ-sâz-ı cihân
Derd-mendâna devâdır mekteb

Dîn ü dünyâ bilinir mekteb ile
Ma'raz-ı arz [u] semâdır mekteb

Nâm-ı ulvîsini takdîs edelim
Menba-ı feyz ü atâdır mekteb

Sa'dî

YALANCILIK

Mefâ'ilün Fe'ilâtün Mefâ'ilün Fe'ilün

Yalancılık ki dilin bir büyük cinâyetidir
Yakışmaz âdeme zîrâ onun denâetidir

Yalancılık gibi yoktur fenâ bu âlemde
Nasıl meziyyet olur bir yalancı âdemde

Yalan ki söylenir elbette bir fenâlık var
Yalanla setr edecektir fenâlığı ayyâr

İyi yürekli olan kızbi ihtiyâr etmez
Yalancının sözüne kimse itibar etmez

Yalancı kimse değildir hakîkaten insân
Yalar dudaklarını hep yalancının şeytân

Sever, öper, onu okşar onunla hem-demdir
Demek olur ki yalancı yalandan âdemdir

Şu sözden almalı ibret yalancı her kim ise
Yalancının evi yanmış inanmamış kimse

Siroz'dan

Sa'dî

4.00-6.11 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN ÇOK YÖNLÜ GELİŞİMLERİ VE DUYGU DÜZENLEME ÇALIŞMALARINDA DİL BECERİLERİNİ KULLANMANIN ÖNEMİ

Prof. Dr. Alemdar YALÇIN - *Gazi Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0001-5618-277X

GİRİŞ

Dil eğitim ve öğretimi çalışmalarının Batı'daki gelişmelerine göz attığımız zaman birbirini izleyen bir akış içinde, disiplinler arası bilgi ve bulguların birleştirilmesi yoluyla gerçekleştiğini görmekteyiz. Yapılan çalışmalar kendinden önce yapılan çalışmaların değerlendirilmesi, eleştirilmesi, eksik ve aksaklıklarının tamamlanması şeklinde devam etmektedir. Bu yüzden de söz konusu çalışmaların sağlam bir gelenek üzerine oturduğunu söyleyebiliriz. Türkiye'de kendi dilimizin öğretimi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların maalesef aynı disiplin içinde yürümediğini görüyoruz. Bunun belli başlı sebepleri arasında şunları sayabiliriz:

1. Dilimize hiçbir ülke aydınının dilinde olmadığı gibi ideolojik bir yaklaşımla bakmamız ve onun doğal gelişimini aşırı derecede zorlamamızdır. Bu konuda bilim adamları ve aydınların sağlıklı bir öz eleştiri yapması gerekmektedir. Türkçenin gelişim çağlarına baktığımız zaman bir dipsiz ve sonuçsuz kavgalar dönemi olduğunu görüyoruz. Bu kavgalar yüzünden bilgi birikimi olmadığı gibi bu bilgi birikiminin Türkçenin eğitim ve öğretimine aktarılmasında da ciddi sıkıntılar olmuştur.
2. Dil eğitim ve öğretiminin bir disiplinler arası çalışma olduğunu göz ardı etmemiz. Yani Türkçe öğretimi ile uğraşanların dilin eğitim ve öğretim boyutlarının başlı başına ayrı bir alan olduğunu, bu alanda bilgi birikimi olmaksızın dili öğretmenin mümkün olamayacağını anlamamış olmalarıdır. Bugün Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi ile uğraşan bilim adamlarına baktığımız zaman hiçbirinin yaş gruplarına göre dil öğretimi konusunda gelişim psikolojisi üzerinde çalışma, sosyal psikoloji ile dil arasındaki ilişki üzerinde bilimsel bir araştırma yapmadıklarını görürüz. Oysa dil öğretiminin bugün

psikolojik, sosyolojik, nörolojik birçok özelliği olduğu görülmektedir. 1983 yılında Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü kurulduğu zaman Bölüme, Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinden Türkoloji alanındaki bilim adamlarımız geldi. Onlar Türkçenin eğitimi konusunda kavramsal ve uygulamalı bir bilgiye sahip değildi. Bu yüzden Türkçenin öğretimi konusunda öğretmen okullarında öğretmenlik deneyimi olan bizlerden destek alıyorlardı. Türkçe eğitimi konusunda İsveç, Hollanda ve Almanya'dan heyetler geldiği zaman görüşmelere bizim gitmemizi istiyorlardı. Bu, bilimsel olgunluğun sonucu olarak saygı duyulacak bir davranıştı. Zaman geçtikçe gördük ki ilkokul ve orta dereceli okullarda bir gün bile dil öğretimi üzerine gözlem yapmamış, üniversitede bunun eğitimini almamış akademik unvanlı bilim adamları kendilerini Türkçe öğretiminde uzman olarak görmeye başladı. Bu anlayış maalesef artarak devam etmektedir.

3. Bilim adamlarımızın çalışma disiplininin kaynaklanan önemli bir eksiklik de kendisinden önce yapılan dil eğitim ve öğretimi ile ilgili çalışmaların gözden geçirilmemesidir. Bu yüzden Amerika her gün yeniden keşfedilmekte ve bilgiler yanlış da olsa birbirinden habersiz tekrarlanmaktadır. Bu o dereceye gelmiştir ki doktora ve yüksek lisans tezleri gibi saf bilimsel doğruların bulunması gereken çalışmalarda bile o bilgiler tekrarlanmakta, aynı konuda daha önce yapılmış çalışmalar göz ardı edilmektedir.
4. Dil öğretiminde karşılaştığımız temel eksiklikler arasında Türkçe ve Türk Dili üzerinde çalışan bilim adamlarımızın başka dillerin öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaları izlememeleri, onları yok saymaları da yer almaktadır. Oysa özellikle İngilizcenin eğitim ve öğretimi alanında yapılan araştırmalar artık baş döndürücü bir hız kazanmıştır.

Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında öz eleştiri yapacağımız daha birçok nokta bulunmaktadır. Amacımız bu çalışmada bunları saymak değil, özellikle kendinden önceki nesillerin yaptığı bilimsel çalışmaları yok sayan veya kendinden önceki bilim adamlarını unutanların Türkçenin eğitim ve öğretimine bir şey katabileceği gibi bilimsel ilerlemeye de bir katkısının olamayacağına altına çizmektir. Kendinden önceki bilim adamlarının emeklerini, bilim hayatına katkılarını göz ardı edenlerin de unutulmaya mahkûm olduğu unutulmamalıdır. Bu durum güzel dilimizle ilgili bilimsel çalışmaların olduğu yerde patinaj yapmasından başka bir sonuç doğurmayacaktır.

Bu vesile ile Dr. Asiye Duman'ın Türkçenin eğitim ve öğretimi alanındaki çalışmalarına atıf yapmak istiyorum. Lisans eğitiminden başlayarak kendisi sadece dil öğretimi ile ilgili kuramsal bilgiler almamış aynı zamanda uygulamanın içinde

de bulunmuş, bilgisinin yanında tecrübesiyle de kendini göstermiştir. Onun çocuk kitapları üzerinde çalışmayla başlayan kariyeri Gazi Üniversitesinde Türkçe Eğitimi Bölümünde yıllarca öğretmen yetiştirmesi ile devam etmiştir. Mesleğine duyduğu saygı ve özen en önemli özellikleri arasındadır. Yaklaşık üç yıldır yaptığım bu çalışmayı Türkçe eğitimine yıllarca verdiği emeğe karşı bir vefa borcu olarak onun için hazırlanan bir hatıra kitabında kendisine ithaf etmekten büyük mutluluk duyuyorum.

Çalışmanın Kapsamı

Bu çalışma dil becerilerinin insan davranışı ve kişiliğinin gelişmesindeki tartışmasız rolüne bir kere daha dikkat çekmek için hazırlanmıştır. İnsanı yer-yüzündeki diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri hiç kuşkusuz dil becerisidir. Dil becerisinin olmadığı bir ortamda hiçbir şeyden söz etmemiz mümkün değildir. Bu gerçekten yola çıkarak hemen belirtmek gerekir ki insani ve sosyal bilimlerle uğraşan bütün kurum ve kuruluşların yüksek bir dil becerisine sahip olması ve çalışmalarında dilin yeri ve önemini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu bilim alanlarının başında eğitim alanında yapılan çalışmalar gelmektedir. Eğitim bilim alanının bütün alt alanlarının mutlaka dil becerilerinin gelişimi ile ilgili olarak yüksek bir bilgi ve beceriye ulaşması, bu alanda yapılan çalışmaları dil becerileri açısından gözden geçirmesi gerekmektedir.

Bizim yaptığımız çalışma 4.00-6.11 yaş arası çocukların çok yönlü gelişmelerinin ölçülmesinde dil öğretiminin dolayısıyla Türkçe dil becerilerini yeri ve önemini ortaya koymaktır.

Ayrıca ülkemizde yeni yeni keşfedilmeye ve araştırmaya başlanılan bir başka nokta da duygu düzenlemesi kavramıdır. Bir kişinin sahip olduğu duygular arasında dengeyi sağlayamaması, toplumsal davranışları ile duyguları arasında bir denge kuramamış olması, onun başarısını doğrudan etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bu yüzden çocukların daha küçük yaşlardan itibaren duygularını düzenlemeleri ve duyguları ile sosyal ilişkileri arasında denge kurabilmeleri çok önemli konular arasında yer almaktadır.

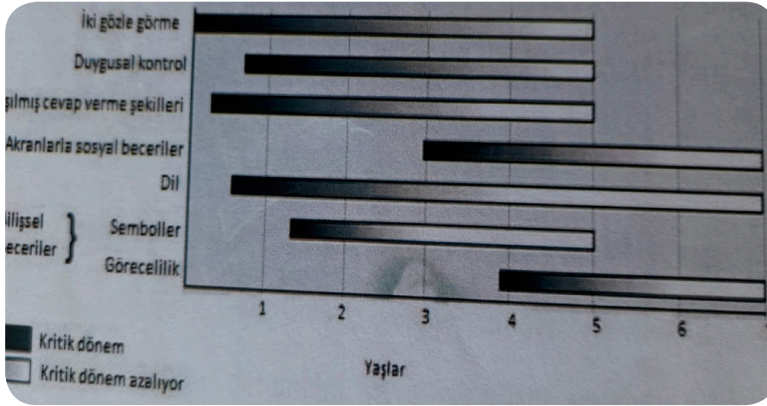
Çalışmamızda 4.00-6.11 yaş aralığındaki çocukların çok yönlü gelişmelerinin ölçülmesi üzerinde duracağız. Bu çalışmalar sırasında dil becerilerinin yeri ve önemini vurgulayarak bir ölçüm testi önerisinde bulunacağız.

İkinci aşama olarak da amacımız, yine aynı yaş grubundaki çocukların duygusal düzeylerinin ölçülmesi, duygu ve davranışları arasındaki dengelerin sağlanması konusunda bir ölçüm testi önerisi oluşturmak, bu ölçüm testinin dil becerisi ile ilişkisi üzerinde bazı değerlendirmeleri yapmaktır. Özellikle çocuk gelişimi,

pediatri, eğitim ve çocuk psikiyatrisi alanında yapılan çalışmalarda çocuğun dil becerisi düzeyini göze almadan yapılacak teşhis ve tespitlerin tamamen yanlış ve tehlikeli sonuçlar doğuracağı önerisini savunmaktadır.

Gerekçe, Yönerge ve Ölçüm

Bu çalışma, dört yaş başlangıcı ve altı yaş sonu aralığında bulunan (4.00-6.11) normal ve üstün zekâlı çocukların tutum, davranış ve gelişim tablolarının karşılaştırılması sonucunda oluşturulmuş, tamamen yeni bir ölçüm çalışmasıdır. Çalışma, 4.00-6.11 yaş aralığındaki normal çocukların davranışları ile ilgili olarak geliştirilmiş bütün pedagojik araştırma ve çalışmalar taranarak hazırlanmıştır:



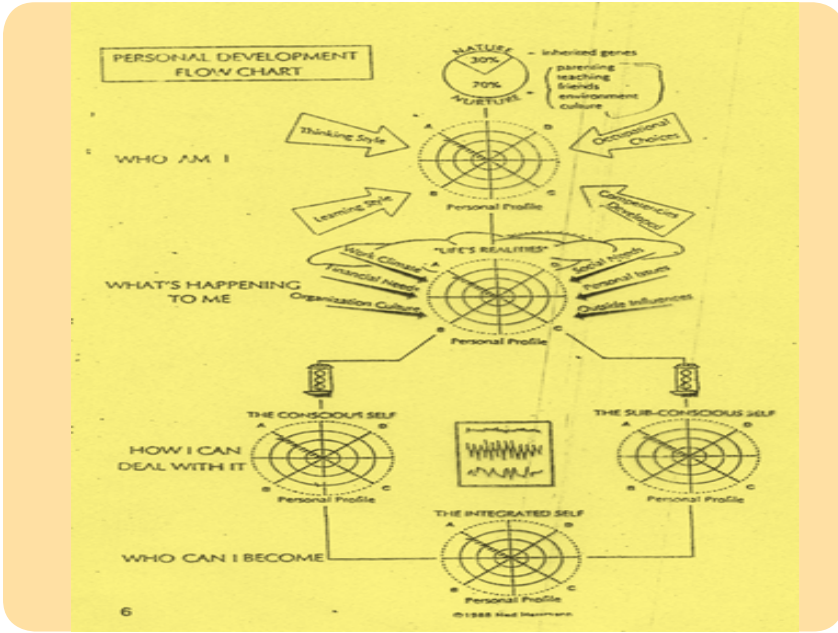
Daha önce yapılmış olan çalışmalar ve bunların sonuçlarına göre geliştirilmiş ölçekler incelendikten sonra elde ettiğimiz bilgiler, çoğunluğu üniversitelerin eğitim fakültelerinde görevli öğretim üyesi 20 ailenin 4.00-6.11 yaş aralığındaki çocuklarının tutum davranışlarına uygulanmış ve gelişmeler gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiş, Hacettepe Üniversitesi uygulamalı anaokulu öğretmenleri ve Gazi Üniversitesindeki uzmanlarla tartışılarak olgunlaştırılmıştır.

Hazırladığımız yönergedeki değerlendirme ve bakış açıları ile ilgili olarak dört önemli çalışma esas alınarak geliştirilmiştir. Bunlardan ilki Selçuk Üniversitesinde yapılan bir doktora tezine dayanmaktadır (Alma, 2015). İkinci çalışma Pfeiffer, Petscher ve Jarosewich'e (2007), üçüncü çalışma Renzulli vd. (1997), dördüncü çalışma Gilliam, Carpenter ve Christensen'e (1996) aittir. Son olarak McCarney ve Anderson'un (1989) çalışmaları göz önünde bulundurulmuştur. 4.00- 6.11 yaş arası çocuklar üzerinde yapılan ve yapılacak olan çalışmaların olumlu eleştiri aldığı yönler olduğu gibi olumsuz eleştiri aldığı noktalar da bulunmaktadır. Biz ölçek geliştirme çalışmasında daha önce yapılmış olan çalışmaların olumsuz eleştiri almamış noktalarını bir araya getirdik. Böylece bu çalışmaların tamamına yakın kıs-

mında ölçeklerin doğrudan çocuğun dil becerisi seviyesine bağlı olduğunu, bunu göz ardı etmenin ciddi olumsuz sonuçlar doğuracağını ortaya koymaya çalıştık.

Massachusetts Institute of Technology (MIT) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda uygulanan çok yönlü gelişim çalışmalarında genellikle genetik faktörlerin dışında beş önemli faktörün çocukların gelişiminde etkili olduğu görülmektedir. Bunlar:

- Ailenin çocuğa gösterdiği ilgi, ailenin eğitim ve kültür durumunun yarattığı ortam
- Çocuğun arkadaş çevresi
- Doğal çevre
- Kreş ve okul çevresinde aldığı standart eğitim
- Çocuğun içinde yaşadığı kültürel çevredir.



Yukarıda saydığımız beş faktörün çocuğun gelişimindeki payının %70 civarında olduğu, genetik faktörlerin ise yaklaşık %30'luk bir etkisinin olduğu yine MIT'in yaptığı araştırmalarda belirtilmektedir. Bu durumda çocuğun yaşadığı kültürel çevrenin diğer dört unsurla olan organik bağı göz önünde bulundurulduğu zaman dil becerisi ve kültürün gelişmedeki önemi bir kere daha ortaya çıkmaktadır. Oysa Türkiye'de bu konuda yapılan çalışmalar genellikle gelişmiş ülkelerde yapılan araştırma sonuçlarının transferi şeklindedir. Yurt dışından hazırlanan ge-

lişim testlerinin ABD, İngiltere, Almanya veya benzeri ülkelerden transfer edildiğini biliyoruz. Bu yüzden her bir test doğal olarak kendi içinde farklılıklar göstermekte ve farklı sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Değerlendirme sonuçlarının gerçek anlamda doğru sonuç verebilmesi için ise mutlaka yurt dışından ithal edilen anket, test ve uygulamaların kendi kültürel çevremizdeki durum ve davranış biçimleri göz önünde bulundurularak yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Bizim çalışmamız, Türk çocuklarının sosyo-kültürel yapılarına göre yeniden gözden geçirilerek olgunlaştırılmıştır. Amacımız ölçüm yaparak kesin tanımlara ulaşmaktan çok öğrencinin gelişim çizgisini doğruya yakın ölçüde belirlemek ve eksikliklerini nasıl kapatacağımız konusunda öğrenci velileri, öğretmenler ve okul çevresini olumlu yönde yönlendirmektir.

Çocuğun dil becerisi ve içinde yaşadığı kültürün taşıdığı etkilemenin çok büyük önem taşıdığını bir kere daha burada vurgulamak gerekmektedir. Örnek vermek gerekirse çocuğun yüz yüze göz kontağı kurması ABD ve Avrupa'da sağlıklı bir çocuğun en önemli özelliği kabul edilmektedir. Çocuklar cinsiyet farkı gözetmeksizin yüz yüze bakmak ve göz göze gelerek iletişim kurmak yolunda eğitilmektedir. Oysa bizim kültürümüzde olduğu gibi daha birçok kültürde göz göze gelmek saygısızlık olarak kabul edilmektedir (Yalçın ve Adiller, 2018). Bu durumda Batılı ölçülerde çocuklarımızı değerlendirdiğimiz zaman onların göz kontağı kurmadıkları için (istedikleri hâlde kuramadıkları için değil) otistik oldukları yargısına varabiliriz. Nitekim birçok çocuk psikiyatristinin böyle bir durumu "otizm spekturumu" olarak değerlendirdiğini görebiliyoruz. Bu örnekten hareket ederek daha birçok örnek verebiliriz.

Çalışmamız, kültürel faktörlerin önemini vurgulamak yanında üstün zekâlı öğrencilerle ilgili genel bir yargıya varmamızı sağlayacak bilgileri toplamak ve bu bilgilere dayalı olarak bu çocuklar üzerinde daha derin bir çalışma yapmak amacına da yöneliktir. Bunun için de GRS-P Üstün Zekâ ve Yetenek Münih ekolü çalışması kullanılmıştır (Zigler ve Heller, 2000). Bu ölçeklerin tümü incelendiği zaman görülmektedir ki çocukların zekâ seviyelerinin üstünlüğü ile dil becerileri arasında yakın ilgi bulunmaktadır. Ölçeklerde bu durum göz önünde bulundurulmaktadır.

Ölçüm çalışması uluslararası standartta göre altı temel noktadan ele alınmış, buna çocuğun öz davranış becerileri ile ilgili sorular, bazı çeldirici sorularla birlikte eklenmiştir.

Entelektüel Yetenek: Bu bölüm, çocuğun sözlü ve sözsüz zihinsel becerilerini ve entelektüel yeterliliğini ölçer. Bu skaladaki nesneler çocuğun hafızasını, muhakeme yeteneğini, problem çözme ve zihinsel hızını değerlendirir. Beyninin sol ya-

rısını ve özellikle sol üst yarısını etkili ve verimli kullanıp kullanmadığını görmek amacıyla geliştirilmiştir.

Akademik Yetenek: Bu bölüm, çocuğun olgusal ve/veya okulla ilgili materyallerle baş etme becerisini ölçer. Maddeler okuma, matematik ve erken çocukluk müfredatının diğer yönlerinde hazırlıklı olma ve gelişmiş gelişim/yeterlilik oranlarını değerlendirir. Çocuğun akademik performansı beyninin sol yarısı, özellikle sol alt yarısı ile ilgili gelişmeyi gözlemlemek için geliştirilmiştir.

Yaratıcılık: Bu bölüm çocuğun benzersiz, yeni veya yenilikçi düşünce veya ürünler üretme, düşünme ve/veya üretme yeteneğini ölçer. Maddeler çocuğun yaratıcı oyununu, özgün düşüncesini ve durumlara veya sorunlara yaratıcı yaklaşımını değerlendirir. Bu bölüm beynin sağ yarısının, özellikle sağ üst yarısının gelişimi ile ilgili değerlendirme yapmak için geliştirilmiştir.

Sanatsal Yetenek: Bu bölüm, çocuğun drama, müzik, dans, çizim, resim, heykel, şarkı, müzik aleti çalma ve/veya oyunculuk yeteneklerini veya kanıtlarını ölçer. Bu yarı da beynin yine sağ yarısının, özellikle sağ alt yarısının gelişimi ile ilgili bir fikir sahibi olmak için geliştirilmiştir.

Motivasyon: Bu bölümde çocuğun dürtüsü, zorlayıcı görevlerin tadını çıkarma eğilimi ve teşvik ya da güçlendirme olmadan iyi çalışabilme becerisidir. Motivasyon ölçeği bir çeşit yetenek olarak değil, bir çocuğun başarısını sağlayan enerji olarak görülür. Çocuğun aynı zamanda dikkat ve algı hızı yanında dikkat ve algı süresini besler ve geliştirir.

Dil Gelişim Özellikleri: Bu bölümde diğer bölümlerden farklı olarak doğrudan dil becerilerinin gelişimi ile ilgili olarak geliştirilmiş gözlem soruları bulunmaktadır. Çocuğun özellikle gramer becerilerinin öne çıktığı değerlendirmeler ağırlık kazanmaktadır. Ancak bu sorular aynı zamanda çocuğun bilişsel yapısının anlaşılmasına yöneliktir. Çocuğun tutarlılık (Coherence) ve bağdaşıklık (Cohesion) becerilerinden yola çıkarak bir bilginin bütünsel yapısını kavramaya yönelik değerlendirmeler içermektedir (Yalçın, 2018; Yalçın ve Aytaş, 2018).

İNSANIN ALGILAMA BECERİSİ VE YETENEKLERİNİN BEYİN BÖLGELERİNE DAĞILIMININ HARİTASI



Ergenlik çağından sonra sol daha baskın olmaya başlar.

Erkeklerde genellikle sol baskındır.

Sol, vücudun sağ yanını yönetir.

Ergenlik çağına kadar sağ daha baskındır.

Kadınlarda genellikle sağ daha baskındır.

Sağ, vücudun sol yanını yönetir.

(Yalçın, 2018)

Çocukların çok yönlü gelişimleri ile ilgili olarak ailelere, öğretmen, bakıcı ve yetiştiricilere sorulmak üzere bu beş ana başlık altında; bilişsel performansları, dil gelişim performansları, sözsüz iletişim becerileri, sosyal duygusal gelişimleri, motor gelişimleri, merak ettikleri şeyler, kısa ve uzun süreli bellek performansları, televizyon ve video izleme özellikleri ile ilgili olarak 61 soru belirlenmiştir. Bu sorular daha önce de belirttiğimiz gibi bütün dünyada çocukların gelişim testlerinde yer almaktadır.

Aile, öğretmen, bakıcı ve yetiştiricilere sorulan 61 sorudan 50'si doğrudan veya dolaylı olarak çocuğun bir gelişimi ile ilgilidir. Yani eğer çocuğun yeterince dil gelişimi olmamışsa çoklu gelişim testinin olumlu bir sonuç vermesi imkânsız hâle gelmektedir.

Bunun bilimsel temelini yaptığımız araştırmalar ve gözlem sonuçlarımızla ortaya koymamız mümkündür. Hollanda Hükümetinin daveti üzerine gittiğimiz Erasmus ve Leiden, Hollanda Bilim ve Eğitim Bakanlığı ile birlikte geliştirdikleri Nutsacadamide yaptığımız çalışmalar sırasındaki gözlemimizde iki dilli ve iki kültürlü 3.-4. kuşak Türk çocuklarının Hollandaca dil becerilerinin çok yönlü gelişimlerine büyük etki yaptığını gözlemledik. Özellikle ilkokullarda Hollandaca dil becerisi yeterli olmayan öğrencilerin beşli gelişim boyutlarının çok zayıf olduğu bu yüzden öğrenme özürü teşhisi konularak öğrenme özürü okullarına gönderildiğine şahit olduk. Bu öğrencilerden bir kısmının yeniden kazanılması konusunda yaptığımız çalışmalardan çok önemli sonuçlar aldığımızı belirtmeliyiz. Sonuçları Hollanda Bilim ve Eğitim Bakanlığına bir rapor hâlinde ilettik.

Çok yönlü gelişim testlerine tekrar dönersek, bu konuda geliştirilmiş ölçekler genellikle üç basamaklı olarak planlanmıştır. Ancak biz likert ölçeğine göre beş basamaklı olarak sürekli gözlem yapma imkânı olmayan veliler, öğretmenler, bakıcı, yetiştirici ve sınıf öğretmeni ile yardımcı personelin görüşlerini de sağlıklı ölçebilmek için değerlendirmeyi daha detaylı hâle getirdik.

Beşli ölçekte bazı ara noktaların daha iyi kavranması esas alınmıştır. Bizim buradaki amacımız altını bir kere daha çizmek gerekir ki çocukla ilgili kesin bir yargıya varmak değildir. Onun eksikliklerini veya fazlalıklarını görerek sağlıklı gelişmesine katkıda bulunmak için aile ve öğretmenlere yol göstermeye çalışmaktır.

Likert ölçeğinde 100 tam puan için her basamak 0-20; 20-40; 40-60; 60-80; 80-100 olarak değerlendirilmiştir. Çocuğun bu ölçüler içinde puanı ne kadar yüksekse o davranış veya beceri kapasitesinin o kadar yüksek olduğu, ne kadar eksikse o kadar zayıf olduğu görülebilecektir.

Yapılan uluslararası çalışmalarda cinsiyet farklılıklarının belirleyici olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre sanatsal becerilerde kızların erkeklere göre üstün olduğu görülmekte; diğer becerilerde anlamlı bir farkın olmadığı ölçülmektedir. Bu durum iletişim becerileri için yapılan ölçümlerde de ortaya çıkmaktadır (Yalçın ve Adiller, 2018). Ölçeğin değerlendirmesi bu gerçekler ışığında erkek ve kız öğrenciler için ayrı ayrı yapılmalıdır.

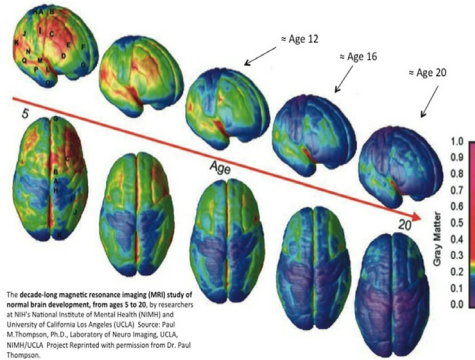
Ölçeğin sağlıklı sonuç verebilmesi için kullanan öğretmen, veli ve diğer yakından gözlemleyenlerin eğitim, kültür ve sosyo ekonomik yapıları ile gözlemlene süreleri, çocuğa yakınlık derecelerinin ayrı bir anketle belirlenmesi ve SPSS’de yaptıkları değerlendirmelerin sağlamlasının alınması gerekmektedir. Böylece her bölüm için geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmalı ve çocuğun eksiklik ve fazlalıkları gerçeğe en yakın bir biçimde belirlenmiş olmalıdır. Bu tarz

anketlerin hazırlanmasının gözlemcilerin sosyo-kültürel yapılarına göre serbestçe yapılabilmesi için ölçeği kullanacak uzmanlara bırakılmıştır.

Ölçek çocuğu tanıyan ne kadar çok kişi tarafından doldurulursa ve ölçüm buna göre değerlendirilirse yapılan ölçümün güvenilirlik ve geçerliliği o kadar artacaktır.

Kullanım Yönergesi

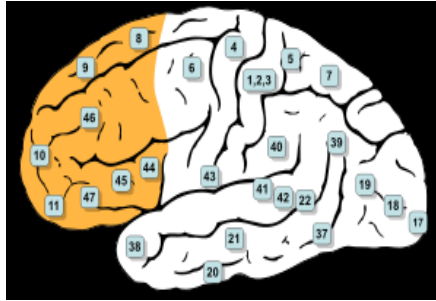
1. Bu çalışma çocuğun beden, zihin veya duygu yapısı ile ilgili bir teşhis koyma çalışması değildir. Çocukta var olacak patolojik bulgular ise doğrudan tıp biliminin (psikiyatri) alanına girmektedir. Çocuğun zihinsel gelişiminin bir bütün hâlinde 24 yaşına kadar devam ettiğini unutmamak gerekmektedir. Bu yüzden bazı çocuklarda bazı zihinsel becerilerin az veya çok olması onun sürekli olarak aynı beceriler konusunda geri kalacağı anlamına gelmemektedir. 4.00-6.11 yaş arasında geri olan bazı gelişim özelliklerinin ilerleyen yaşlarda büyük bir gelişme göstererek diğer becerilerinin önüne geçtiği gözlemlenebilmektedir. Bu yaş aralığındaki çocuklarda çok gelişmiş olan beceriler de ilerleyen yaşlarda gerileyebilir. Bunun yine genetik, aile, çevre, arkadaş çevresi, eğitim ve kültürel çevre ile doğrudan ilgili olduğunu unutmamak gerekmektedir (Yalçın, 2018).



Yukardaki çalışma California Üniversitesi tarafından yapılmış bir beyin gelişim haritasıdır. Burada yaş ilerledikçe beyinde entellektüel ve zihinsel kapasitenin gelişmesi “gri alanların” artışı ile gösterilmektedir. Bazı çocuklar için özellikle bu yaşlarda kesin patolojik yargıda bulunmak son derece tehlikelidir. Diğer beş faktör açısından değil ama biyolojik gelişim açısından da bizim geleneğimizde Köroğlu Destanı’nda bulunan bir örneği eğitim alanı için olduğu kadar tıbbi açıdan da değerlerdirilmek üzere dikkatlere sunmak isteriz. Bu da Köroğlu Destanı’ndaki

Köroğlu'nun efsanevi atıdır. Ünlü bir seyyis olan Yusuf, yetiştirmek üzere bir tay seçmekle görevlendirilir. Çok çelimsiz, hastalıklı gibi görünen bir kır tayı seçer. Bolu Beyi kendisiyle alay ettiğini düşündüğü Yusuf'un gözlerini oyduarak cezalandırır. Ancak Yusuf bu çelimsiz ve hastalıklı gibi görünen taydan efsanevi bir kır at yetiştirir. Bu örnek boşuna verilmiş bir örnek değil hayatın çok önemli gerçeğini vurgulamak için destanlaştırılmış bir deneyim olarak göz önünde bulundurulmalıdır.

2. Çocuğun gelişimindeki ağırlıklı yönleri, ilgi alanlarını bulma aileye ve öğretmenine ona göre öneriler geliştirme çalışmasıdır.
3. Çocuğun kendisini kontrol etme ve belirli bir disiplin içinde hareket etme becerisini sağlayan önemli bir mekanizma da “dur-kaç” dengesidir. Beynin doğru yerde ve doğru zamanda “dur-kaç” dengesini kullanabilmesi için Prefrontal merkezin gelişmesi ve beynin diğer bölgelerinin verimlerini doğru analiz edebilmesine bağlıdır. Bu yüzden bu ölçek sonucu çıkan bilgiler çocuğun “dur-kaç” dengesini erken yaşlarda sağlayabilmesinde büyük bir öneme sahiptir. Aileler ve öğretmenlere bu konuda yaşamsal bilgiler vermektedir:



Yukardaki beyin haritasında prefrontal lobe beyninin ön yarısında gösterilmiştir (Calvin ve Ojeman, 2016).

4. Bazı sorular çocuğun üstün zekâlı olup olmadığı konusunda ipuçları verecek biçimde planlanmıştır. Bu çalışma zekâ kapasitesi ile ilgili bir teşhis çalışması değildir. Eğer çocukta böyle bir eğilim olursa çocuk, ayrıca üstün zekâlı çocuklar üzerinde çalışma yapan kurum ve kuruluşlara yönlendirilecektir.
5. Test karma bir test olarak planlanmıştır. Bazı bölümlerde bulunan sorular ya pekiştirmek ya da birbirinin devamı olarak yargı oluşturmak için kullanılmıştır. Testte, yer yer çeldiriciler de bulunmaktadır.
6. Yalnız gözlem sonucu değerlendirme yapılmalıdır. Gözlemlenmeyen ve çocukla birlikte yaşanmayan davranışları işaretlemekten özellikle kaçınmak gerekmektedir.

7. Emin olunmayan tutum ve davranışlarla ilgili maddeler boş bırakılmalıdır. Birden fazla gözlemcinin boş bıraktığı maddeyle ilgili olarak ayrı ve detaylı bir çalışma yapılmalıdır.
8. Bu çalışma aile, öğretmen, yetiştirici, bakıcı ve uygulayıcı arasında bir sır olarak kalmalıdır; sonuçların üçüncü şahıslarla paylaşılması çocuk hakları açısından etik bir davranış olmayacaktır.

Davranış ve Beceri: Yaratıcılık	Her zaman	Sıklıkla	Zaman Zaman	Seyrek	Hiçbir zaman
<i>Etkinliklerinde güçlü bir hayal gücü sergiler.</i>					
<i>Yaratıcılığını etkinliklerine yansıtır.</i>					
<i>Materyalleri farklı amaçlarla kullanır.</i>					
<i>Etkinlikleri tamamlayana kadar dikkatle çalışır.</i>					
<i>Etkinliklerini bitirme konusunda sebat eder.</i>					
Sanatsal Yetenek					
<i>Sanat etkinliklerinde detaylı ve farklı ürünler ortaya çıkarır.</i>					
<i>Güçlü resim yeteneği sergiler.</i>					
<i>Ritim/Dans/Müzik/Drama yeteneği sergiler.</i>					
<i>Bir resmi kopyalar.</i>					
<i>Sanat etkinliklerine katılmaktan hoşlanır.</i>					
Zihinsel Entelektüel					
<i>Sorulara cevap vererek, konular hakkındaki bilgi sahibi olduğunu gösterir.</i>					
<i>Konuyla ilgili sorular sorar.</i>					
<i>Etkinlikleri verilen yönergeye uygun olarak, doğru bir şekilde tamamlar.</i>					
<i>Matematiğe karşı ilgilidir.</i>					
<i>Matematiksel işlemleri başarılı şekilde yapar.</i>					
<i>Rakamları tanır ve rakamlara ilgilidir.</i>					

	Her zaman	Sıklıkla	Zaman Zaman	Seyrek	Hiçbir zaman
<i>Okuma-yazma bilir.</i>					
<i>Resim okur.</i>					
<i>Anlatılan olay/hikâye vb. ile ilgili detaylar sorulduğunda cevaplar.</i>					
<i>Esprî yapar ve yapılan esprilere güler.</i>					
Akademik					
<i>Hızlı ve kolay öğrenir.</i>					
<i>Kendini iyi ifade eder.</i>					
<i>Kelime hazinesi geniştir.</i>					
<i>Karşılaştığı problemleri kolayca çözer.</i>					
<i>Güçlü belleğe sahiptir.</i>					
<i>Soyut kavramları kullanır ve sorgular.</i>					
<i>Kitaplara ilgisi vardır.</i>					
Televizyon Video					
<i>Deney içerikli programları izler.</i>					
<i>Sanat etkinlikleri içeren programları izler.</i>					
<i>Belgeselleri izler.</i>					
<i>TV dizileri (büyüklerin izlediği) izler.</i>					
<i>Komedi dizileri (büyüklerin izlediği) izler.</i>					
<i>Survivor benzeri yarışmalara ilgi duyar.</i>					
<i>Sinema filmi izler.</i>					
<i>Spor programları izler.</i>					
<i>Resim yapar.</i>					
<i>Drama/rol yapma yeteneği vardır.</i>					
<i>Sözel ürünler üretme yeteneği vardır.</i>					
<i>Müzik-ritim yeteneği vardır.</i>					
<i>Spor/hareket yeteneği vardır.</i>					
<i>Yemek yapma isteği gösterir.</i>					
<i>Ezberleyebilir.</i>					
<i>Anlatabilir.</i>					
<i>Tasarım yapar.</i>					
<i>Legolara ilgilidir.</i>					

	Her zaman	Sıklıkla	Zaman Zaman	Seyrek	Hiçbir zaman
Bebekler/Evcilik oyuncaklarını kullanarak oyun kurar.					
Yap-bozları kullanır.					
Açık hava oyunlarına ilgilidir (Bisiklet/İp Atlama vb).					
Arabalara ilgi duyar.					
Tablet- bilgisayar oyunları oynar.					
Hayvan / dinozor vb. oyuncaklara ilgi duyar.					
Jengalarla oynar.					
Kızma birader oynar.					
Dramatik oyunlar kurar.					
Hikâye/ masal kitaplarına ilgilidir.					
Dergi/ gazetelere ilgi duyar.					
Fıkra- çizgi romanlara ilgi duyar.					
Sözlük/ ansiklopedilere ilgi duyar.					
Deney kitapları ilgisini çeker.					
Hayvanlar- doğa ile ilgili bilgilere açıktır.					
Uzayla ilgili bilgilere açıktır.					
Sayılar- rakamlara ilgi duyar.					
Markalara ilgi duyar.					
Bebeklere ilgi duyar.					
Örümcek Adam, Kedi Çocuk vb. kahramanlardan etkilenir.					
Merak Ettiği Her Şey					
Hayalet- zombi vb. merak eder.					
Cinsellikle ilgili sorular sorar.					
"Kurallar neden var?" diye sorgular.					
Akrabalık ilişkilerini merak eder.					
"Sayılar neden sonsuz?" diye merak eder.					
"Dinozorlar neden ve nasıl yok oldu?" diye merak eder.					
"Nasıl uçulur?" diye merak eder.					
Bellek					

	Her zaman	Sıklıkla	Zaman Zaman	Seyrek	Hiçbir zaman
<i>Uzun dikkat süresi vardır.</i>					
<i>Uykuları düzenlidir.</i>					
<i>Uykusu problemlidir.</i>					
<i>Enerjik/aktiftir.</i>					
<i>Dikkatlidir.</i>					
<i>Sakindir.</i>					
<i>Hareketlidir.</i>					
<i>Kendisine ait şeyleri paylaşır.</i>					
Motor Gelişim Özellikleri					
<i>Değişik yönlere yuvarlanır.</i>					
<i>Topu iki eliyle hedefe atar.</i>					
<i>Yumuşak malzemeleri kullanarak değişik şekiller oluşturur.</i>					
<i>Verilen basit şekilleri keser.</i>					
<i>Baskı yapıştırma işleri yapar.</i>					
<i>Daire şeklini çizer.</i>					
<i>Basit dans adımlarını yapar.</i>					
<i>Sembollerini kopyalayabilir.</i>					
<i>Nesneleri ipe dizebilir.</i>					
<i>Ritmik olarak sekebilir.</i>					
<i>Müzik dans ilişkisini kurabilir.</i>					
<i>Örneğe bakarak daire, üçgen, kare ve dikdörtgen çizebilir.</i>					
<i>Yatay dikey eğri ve eğik çizgiler çizebilir ve bunlardan şekil oluşturur.</i>					
<i>Kalemi doğru tutar.</i>					
<i>1-5 arası rakamları kopya eder.</i>					
<i>Model gösterildiğinde kâğıdı çapraz şekilde katlar.</i>					
Sosyal Duygusal Gelişimi					
<i>Kendisi ile ilgili sorulara cevap verir.</i>					
<i>Grup oyunlarına katılır.</i>					
<i>Sıraya girer.</i>					
<i>Sırasını bekler.</i>					
<i>Nezaket sözcüklerini kullanır.</i>					

	Her zaman	Sıklıkla	Zaman Zaman	Seyrek	Hiçbir zaman
<i>Duygularını ifade eder.</i>					
<i>Basit sorumlulukları yerine getirir.</i>					
<i>Gerekli durumlarda izin alır.</i>					
<i>Adını, soyadını ve yaşını söyler.</i>					
<i>Gerektiğinde yardım ister.</i>					
<i>Başkalarına yardım edebilir.</i>					
<i>Gerektiği durumlarda bağımsız hareket edebilir.</i>					
<i>Kendine güven duygusu davranışlarından hissedilebilir.</i>					
<i>Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar.</i>					
<i>Duygularını kontrol edebilir.</i>					
<i>Başladığı işi sürdürme çabası gösterir.</i>					
Öz Bakım Becerileri					
<i>Kendi kendine yemek yer.</i>					
<i>Giysilerinin önünü ve arkasını bilir.</i>					
<i>Kendine ait eşyaları toplar.</i>					
<i>Saçını tarar.</i>					
<i>Dişlerini fırçalar.</i>					
<i>Sofra kurallarına uyar.</i>					
<i>Yemek araçlarını kullanır.</i>					
<i>Ev işlerine yardımcı olur.</i>					
<i>Elini, yüzünü yıkar ve kurular.</i>					
<i>Temizlikle ilgili maddeleri doğru kullanır.</i>					
<i>Tehlike yaratacak durumları fark eder.</i>					
<i>Günlük işlerde sorumluluk alır ve uygular.</i>					
<i>Giysilerini giyer ve çıkarır.</i>					
<i>Ayakkabılarını bağlar.</i>					
Dil Gelişim Özellikleri					
<i>Konuşmalarında isim ve fiilleri kullanır.</i>					
<i>Konuşmalarında kişi zamirleri kullanır.</i>					
<i>Sıfatları kullanır.</i>					
<i>Çoğul eklerin kullanır.</i>					
<i>Duygularını sözel olarak ifade eder.</i>					

	Her zaman	Sıklıkla	Zaman Zaman	Seyrek	Hiçbir zaman
Bağlaçları kullanır.					
Basit zaman kiplerini kullanır.					
5N 1K soruları sorar ve karşılık verir.					
Basit bağdaşıklık unsurlarını kullanır.					
Ses ve boğumlama becerisi ile sesleri tam çıkarır.					
3-5 kelimelik cümleler kurar.					
Kısa fakat düzenli öykü oluşturabilir.					
Zıt anlamlı sözcükleri kullanır.					
Bilişsel gelişim özellikleri					
1'den 10'a kadar sayar.					
Birebir eşleştirme yapabilir.					
Basit olayları oluş sırasına göre sıralar.					
Renkleri tanıır ve eşleştirir.					
Renklerin adlarını bilir.					
Gösterilen resimlerden öyküler oluşturur.					
Nesnelerle rakamlar arasında ilişki kurar.					
Bir olaydan sonra ne olacağını tahmin edebilir.					
Sebeplerle sonuç ilişkisi kurar.					
Yarım ve bütün olan nesneleri gösterir.					
Gövdesi olan bir insan figürü çizer.					
Boynu, elleri ve giysileri olan bir insan figürü çizer.					
Ayak değiştirerek sıçrar.					
İki parçalı insan figürü çizer.					

Kaynaklar

- Alma, S. (2015). *Üstün yetenekliliği derecelendirme ölçekleri-okul öncesi/anaokulu formu (Grs-P)'nın Türkçe'ye uyarlanması*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Andreasen, N. (2015). *Dehanın nörobilimi*. İstanbul: Akıl Çelen Kitapları Yayınları.
- Ataman, A. (2019). *Üstün yetenekli/zekalı çocuk ile yaşamak. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* (<http://yayim.meb.gov.tr>) (29 Nisan 2019)
- Calvin, W. ve Ojeman, G. (2016). *Neil'in beyniyle konuşmalar*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Gilliam, J. E., Carpenter, B. O., Christensen, J. R. (1996). *Gifted and talented evaluation scales*. Prufrock Press; Waco: TX.

- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4 (2), 65-76, www.keg.aku.edu.tr
- Kazak Berument, S. ve Güven, A. G. (2013). Türkçe ifade edici ve alıcı dil (tıfaldi) Testi: İ. Alıcı dil kelime alt testi standardizasyon ve güvenilirlik geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(3), 192-201.
- McCarney, S. B. and Anderson, P. D. (1989). *Gifted evaluation scale*. Second edition. Technical manual. Hawthorne Educational Services; Columbia, Mü.
- Pfeiffer, S. L., Petscher, Y., Jarosewich, T. (2007). *The Gifted Rating Scales-Preschool/Kindergarten Form: An Analysis of the Standardization Sample Based on Age, Gender, and Race*, Roeper Rev. 29(3)
- Renzulli, J.S., Smith, L.H., White, A.J., Callahan, C.M., Hartman, R.K., Westberg, K. (1997). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Creative Learning Press; Mansfield Center, CT:
- Yalçın, A. ve Adiller, S. (2018). *Sözsüz iletişim*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında türkçenin öğretimi*. Akçağ Yayınları: Ankara.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2018) *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Zigler, A., Heller, K.A. (2000). *Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective*. In: Heller KA, Minks FJ, Steinberg RJ, Subotnik RF, editors. *International handbook of giftedness and talent*. 2nd ed Elsevier; Amsterdam: pp. 3-21.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ “TÜRKÇE ÖĞRETMENİ” KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ BELİRLENMESİ*

Dr. Aliye İlkay YEMENİCİ - Afyon Kocatepe Üniversitesi

ORCID No: ORCID: 0000-0003-2460-5998

ÖZET

Mecaz, eğretileme, benzetme olarak da bilinen metafor, son yıllarda sosyal bilimlerde kullanımına sıkça başvurulmuş nitel veri toplama tekniklerinden biridir. Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları toplamak ve toplanan metaforları inceleyerek sınıflandırmak böylece Türkçe öğretmeni adaylarının branşlarına ve mesleklerine ilişkin algılama biçimlerini ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranacaktır: 1-Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe öğretmeni” kavramına yönelik üretmiş oldukları metaforlar nelerdir? 2- Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategorilerde toplanabilir? Araştırma, var olan durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçladığından betimsel nitelik taşımaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında bir üniversitenin, Türkçe eğitimi ana bilim dalında birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Türkçe öğretmeni gibidir. Çünkü” ifadesinin tamamlanmasıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Üretilen metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde şu aşamalar takip edilmiştir: 1- Adlandırma aşaması, 2- Tasnif etme (eleme ve arıtma aşaması), 3- Kategori geliştirme aşaması, 4-Geçerliği ve güvenilirliği sağlama aşaması 5-Nitel veri için verilerin bilgisayara aktarılması aşaması.

Anahtar Kelimeler: “Türkçe Öğretmeni”, metafor, Türkçe öğretmeni adayı

* Bu araştırma 23-25 Mart 2018 tarihinde Afyonkarahisar’da düzenlenen Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi’nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

DETERMINATION OF THE METAPHORIC PERCEPTIONS OF TURKISH TEACHER CANDIDATES ABOUT THE CONCEPT OF “TURKISH TEACHER”

Abstract

Metaphor, also known as figurative expression or figure of speech, is one of the qualitative data collection techniques that have been frequently used in social sciences in recent years. The aim of this study is to collect the metaphors created by the Turkish teacher candidates regarding the concept of “Turkish Teacher” and to classify the collected metaphors by examining them. Thus, to reveal the perception styles of Turkish teacher candidates regarding their branches and professions. For this purpose, answers to the following questions will be sought. 1- *What are the metaphors Turkish teacher candidates have produced for the concept of “Turkish teacher”?* 2- *In which conceptual categories can these metaphors be grouped in terms of their common features?* Since the research aims to reveal the existing situation as it is, it is descriptive. Qualitative research methods were used in the collection, analysis and interpretation of the data obtained in the study. The study group of the study consists of Turkish teacher candidates studying in the first, second, third and fourth grade at the Department of Turkish Education of a university in the 2017-2018 academic year. The data of the research is like “Turkish Teacher Because” was collected with the completion of the statement. Content analysis technique, one of the qualitative research methods, was used in the analysis of the collected data. The following stages were followed in the process of analyzing and interpreting the generated metaphors: 1- Naming phase, 2- Classification (screening and purification phase), 3- Category development phase, 4- Validity and reliability phase 5- The stage of transferring data to computer for quantitative data.

Keywords: “Turkish teacher”, metaphor, Turkish teacher candidate

GİRİŞ

Eğitim, bir ülkeyi geliştirecek, kalkındıracak, müreffeh bir yaşam sürmesini sağlayacak en önemli dinamiktir. Ülkenin geleceği ve devamı için son derece hayati bir önem taşıyan eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden birisi kuşkusuz öğretmendir. Öğretmenin mesleki bilgi birikimi, pedagojik formasyonu, kişilik özellikleri kısaca yeterliliği, niteliği, kalitesi, eğitimi doğrudan etkilemektedir. “Eğitim, nihayet öğretmenin niteliği kadar iyidir.” sözüyle John Dewey eğitimde öğretmen faktörünün ne denli önemli olduğunu belirtmektedir.

Türkçe öğretmeni, eğitim fakültelerinin, Türkçe eğitimi ana bilim dalında 4 yıllık lisans öğrenimini tamamlamış, orta okullarda 5.,6.,7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere, genel olarak dilimizin inceliklerini sezdirmek, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek, sözlü ve yazılı ifadelerini geliştirmek, nitelikli okuma ve dinleme alışkanlığı kazandırmak, ahlaki ve moral değerler kazandırmak amacıyla görev yapan kişidir.

Türkçe dersinin haftalık ders saatlerinin yüksek olması (5. ve 6. sınıflar haftada 6 saat, 7. ve 8. sınıflar haftada 5 saat) hasebiyle öğrencilerin en çok etki-leşimde bulundukları branş öğretmenleridir. Bu bakımdan öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde etkin bir role sahiptir. Bu bağlamda gelecekte Türkçe öğretme-ni olacak, Türkçe öğretmeni adaylarının, branşlarına ve mesleklerine yükledikleri anlam ve algılama biçimleri bu araştırmanın temel problemidir.

Ruh bilimine ait bir terim olan algı sözcüğü, Türkçe Sözlük (2005)’te “Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak.” olarak tanımlanmaktadır. İnsanların bir şeyi, bir durumu, bir olayı algılama şekilleri duygu, düşünce ve ey-lemelerini etkileyen önemli bir faktördür. Algılar çok çeşitli yollarla belirlenebil-mektedir. Bu yollardan bir tanesi de metaforlar aracılığıyla belirlenmesidir.

Türkçe öğretmeni kavramının içini dolduran ya da doldurması gereken an-lam/anlamların ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu çalışmada metaforlardan ya-rarlanılmıştır. Metafor kelimesi, en genel haliyle, bir şeyi bir şeye benzeterek anlat-ma olarak tanımlanabilir. Metafor oluşturma, insanın yakından tanıdığı, iyi bildiği bir alandan, daha az bildiği, soyut bir alana bilgi transfer etmesi, somutlaştırması olarak açıklanabilir. Kısacası metafor, bilinmeyen bir şeyi, bilinen bir şeye göre anlama olarak ifade edilebilir. Bu ifade akıllara öğretimin temel ilkeleri içerisinde yer alan “bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa” ilkelerini ge-tirmektedir. Türkçe Sözlük’te mecaz olarak tanımlanan metafor kelimesi “Grekçe metapherein’den gelmiştir ve taşımak, transfer, aktarım gibi anlamlar taşımakta-dır.” (Arslan, 2008: 259). Metafor, “basitçe söylemek gerekirse, iki farklı şeyin ör-tük bir benzeşmesidir.” (Kurt, 2019:3). Arslan ve Bayrakçı (2006), metaforu; soyut ve anlaşılması kolay olmayan kavram ya da nesneleri algılamada bize yardım eden, yol gösteren benzetmeler olarak nitelendirmektedirler. “İnsanlar bir durum ile il-gili görünüşleri, kavramları ve terminolojiyi, iyi bilmedikleri veya az bildikleri bir alana metafor kullanarak aktarırlar. Metaforlar yeni bir olguyu anlama ve açık-lamada özellikle yararlıdır. Çünkü iyi bilinen bir durumun anlamını bilinmeyen bir duruma taşırlar. Böylece metafor yeni bir bilginin öğrenilmesini kolaylaştırır. Bununla birlikte metaforlar bir düşünce ve bir görme biçimidir. (Morgan, 1998; Akt. Cerit 2008,694).

Metafor, insanın yaratıcı düşünme gücü ve hayal dünyasını da geliştirme özelliğine sahiptir. “Metaforlar; bireyi yaratıcı düşünmeye, hayal kurmaya, kendi yaşantısı içinde anlamlandırmaya yönlendirmekte aynı zamanda bireylerin sınırlandırmasını engelleyerek onları yaratıcılığa yönlendirirken, dilin derinliklerinde kendilerini bulmalarını sağlamaktadır.” (Tompkins ve Lawley,2002; Akt. Akbaba Altun ve Apaydın, 2013:330). “Metaforiksel düşünce çok kompleks bir fenomeni veya durumun özelliklerini aydınlatmak için kavramsal bir araç olarak benzer bir olay ve nesneyi kullanmayı kapsar (Oxford v.d. 1998; Akt. Cerit 2008,694).

Metaforlar bireylerin zihinlerinde yer alan kavramları, ilgili olmayan başka kavramlarla açıklamak için sıklıkla kullanılan ve öğrenmede bireysel vurgusu olan ifadelerdir. Böylece bireyler yaşamlarındaki tecrübelerinden zihinlerinde var olan kavramlarla yeni öğrenmek durumunda olduğu kavramı eşleştirerek öğrenmesini kolaylaştırmakta, zihninde kendine göre bir şema oluşturmakta, konuyu basitleştirmekte ve soyut kavramları somutlaştırabilmektedirler. (Ekici, 2016:616).

Metaforlar eğitim alanında sıkça başvurulanan araştırma yöntemlerinden biridir. Eğitim alanında yapılan metafor çalışmaları eğitim öğretim unsurlarını ve süreçlerini değerlendirmek açısından önem taşımaktadır (Büyükkaya, 2019:23). İlgili alan yazın incelendiğinde, eğitim alanında, öğrenme öğretme süreci, öğrenci, öğretmen, yönetici, öğretmen adayı gibi paydaşlar, okul, ders, içerik vb. çok çeşitli unsurla ilgili metafor çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. Öğretmen adayları ile yapılan metafor çalışmaları incelendiğinde ağırlıklı olarak, öğretmen adaylarının gelecekte icra edecekleri öğretmenlik mesleğine ve branşlarına yönelik metaforik algılarının belirlendiği ve incelendiği çok sayıda araştırma göze çarpmaktadır (Çevik Kılıç, 2017).

Metaforlar öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sırasında belli olgulara ilişkin edindikleri zihinsel imgeleri açığa çıkarmada, anlamada, değiştirmede güçlü bir “pedagogik araç” olarak kullanılabilir (Büyükkaya, 2019:23). Türkçe öğretmeni adaylarının, ileride icra edecekleri mesleklerine yönelik, bilinç ve idrak durumları hiç şüphesiz mesleki yaşantılarının niteliğini etkileyecektir. “Öğretmenlik mesleğini tercih etmiş olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik duyuşsal özellikleri, gelecek mesleki yaşantılarının olumlu ya da olumsuz bir nitelik kazanması bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleki algılarının belirlenebilmesi için metaforlardan yararlanılması işlevsel bir teknik olarak görülmektedir.” (Koç, 2014:52).

Eğitimle ilgili yapılan çalışmalarda, son yıllarda eğitim ve öğretime ilişkin kavramların özellikle paydaşlar tarafından nasıl algılandığı ve bu kavramlara yüklenen anlamların ortaya çıkarılmasında metaforlardan sıkça yararlanılmaktadır.

Ülkemizde ve dünyada şimdiye kadar bu konuda pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda branş bazında, Türkçe öğretmeni adaylarının gelecekteki mesleklerine ve branşlarına ilişkin algılarını ortaya koyan bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu yönüyle, çalışmanın Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni kavramına ilişkin algılarını ortaya koyması ile literatürdeki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Henüz mesleğe adım atmamış, hizmet öncesi mesleki eğitimlerini alan Türkçe öğretmeni adaylarının, daha fakülte sıralarındayken branşlarına ve mesleklerine yükledikleri anlam, buna yönelik algıları, öğretmen adaylarının gelecekte nasıl bir öğretmen olacaklarına dair ipuçları verebilir. Ayrıca bu metaforlar öğretmen adaylarının branşlarını ve mesleklerine karşı bakış açılarını, ortaya koyabilir. Bu bilgilerin metafor aracılığıyla elde edilmesi ve yorumlanması, öğretmen yetiştiren programlar için öğrenci seçimine, öğretmen yetiştirme ve geliştirme politikalarına, ışık tutabilir.

Amaç

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları toplamak ve toplanan metaforları inceleyerek sınıflandırmak böylece Türkçe öğretmeni adaylarının algılama biçimlerini ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe öğretmeni” kavramına yönelik üretmiş oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategorilerde toplanabilir?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılarak yürütülmüştür. “Olgubilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir.” (Yıldırım ve Şimşek,2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında bir üniversitenin eğitim fakültesi Türkçe eğitimi ana bilim dalında öğrenim görmekte olan, 145 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışma için ölçüt, katılımcıların Türkçe eğitimi ana bilim dalında öğrenim görmesidir.

Tablo 1: Sınıf düzeylerine göre katılımcı sayıları

Sınıf Düzeyi	f	%
Sınıf	26	17,36
Sınıf	44	30,55
Sınıf	41	28,47
Sınıf	34	23,61
Toplam	145	99,99

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %30,55'ni ikinci sınıflar, %28,47'ni üçüncü sınıflar, %23,61'ni dördüncü sınıflar, %17,36'nı ise birinci sınıfların oluşturduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Katılımcıların “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla kendilerinden “*Türkçe öğretmeni..... gibidir, çünkü*” ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Metafor çalışmalarında “gibi” sözcüğü genellikle metafor konusu ile metafor kaynağı arasındaki benzerliği daha net bir şekilde çağrıştırmak için kullanılır. “Çünkü” sözcüğüne de yer verilerek, katılımcılardan kendi benzetmeleri için sebep veya mantıksal dayanak üretmeleri istenir (Saban, 2009).

Bunun öncesinde katılımcılara metaforla ilgili gerekli açıklamalar yapıp örnekler verilmiştir. Katılımcılara metafor üretmeleri için yaklaşık 15 dakika süre verilmiştir. Katılımcıların akıllarına ilk gelen metaforlardan istifade edilmek istendiği için bu süre yeterli görülmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Üretilen metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde şu aşamalar takip edilmiştir: 1- Adlandırma aşaması, 2- Tasnif etme (eleme ve arıtma aşaması), 3- Kategori geliştirme aşaması, 4- Geçerliliği ve güvenilirliği sağlama aşaması 5-Nitel veri için verilerin bilgisayara aktarılması aşaması.

Araştırmada güvenilirliği artırmak için veriler analiz edilirken kategori geliştirme aşamasında iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Kategoriler altında yer alan metaforların, söz konusu kategoriye temsil edip etmeme durumlarında alan uzmanlarına danışılmıştır. Uzmanlardan gelen dönütlere göre kategorilere son şekilleri verilmiştir. Ayrıca geçerliği artırmak için katılımcılardan elde edilen ifadelerle hiç müdahale etmeden, doğrudan yer verilmiştir

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarından “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin düşüncelerini metaforlar yoluyla ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılar tarafından oluşturulan metaforlar, frekansları ve yüzdeleri ile birlikte aşağıdaki tabloda listelenmiştir:

Tablo 2: Metaforların frekans/yüzde oranlarına göre genel listesi

METAFOR	F	%	METAFOR	F	%
Anne	9	6,25	Mürekkap	1	0,69
Su	8	5,55	Otobüs	1	0,69
Güneş	6	4,16	Arabanın marş motoru	1	0,69
Ağaç	4	2,77	Un	1	0,69
Anne sütü	4	2,77	Baba	1	0,69
Bahçıvan	4	2,77	Üst üste dizilmiş taşların en altta kalanı	1	0,69
Kalp	4	2,77	İskelet	1	0,69
Ay	3	2,08	Bel kemiği	1	0,69
Akarsu/ırmak	3	2,08	Atardamar	1	0,69
Toprak	3	2,08	Demirbaş malzeme	1	0,69
Gökyüzü	3	2,08	Oksijen	1	0,69
Sözlük	3	2,08	Kedi	1	0,69
Evin/binanın temeli	3	2,08	Çiçek yetiştiricisi	1	0,69
Kitap	2	1,38	Bitki yetiştiricisi	1	0,69
Aile	2	1,38	Koruma kalkanı	1	0,69
Deniz	2	1,38	Doktor	1	0,69
Can suyu	2	1,38	Masal kahramanı	1	0,69
Ağacın kökleri	2	1,38	Radar	1	0,69
Bayrak	2	1,38	Restorasyon ustası	1	0,69
Venüs	1	0,69	Gelendost ağacı	1	0,69

Menderes	1	0,69	Beyaz	1	0,69
Kâşif	1	0,69	Doğa olayları	1	0,69
Nakkaş	1	0,69	Evin direği	1	0,69
Yapıtışı	1	0,69	Mimar	1	0,69
Köprü	1	0,69	Çınar	1	0,69
İskelet sisteminin omurları	1	0,69	Kimlik verme memuru	1	0,69
Bilim kurgu filmle- rindeki hayal aletleri	1	0,69	Un değirmeni	1	0,69
Anahtar	1	0,69	Ağacın dalları	1	0,69
Bilgisayar	1	0,69	Yer altından su çıkaran insan	1	0,69
Kalem	1	0,69	Kutup yıldızı	1	0,69
Bilişim ağı	1	0,69	Kılavuz	1	0,69
Gözlük	1	0,69	Rehber	1	0,69
Kâğıt	1	0,69	On numara futbolcu	1	0,69
Oklava	1	0,69	Hayranlık kazanmış bir lider	1	0,69
Bulut	1	0,69	Gül ağacı	1	0,69
Gökkuşağı	1	0,69	Portakal	1	0,69
Yağmur	1	0,69	Bebek	1	0,69
Ansiklopedi	1	0,69	Kitap	1	0,69
Çeşme	1	0,69	Fidan	1	0,69
Yazar	1	0,69	Kahve	1	0,69
Yıldız	1	0,69	Pusula	1	0,69
Işık	1	0,69	Yazılım güncellemesi	1	0,69
Mum	1	0,69	İlaç	1	0,69
Toprağı yeşerten su damlası	1	0,69	Ordu	1	0,69
Yağmur damlası	1	0,69	Marangoz	1	0,69
Nar	1	0,69	Zanaatkâr	1	0,69
Yedek batarya	1	0,69	Bereket	1	0,69
			TOPLAM	145	99,56

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların “Türkçe öğretmenini” %6,25 oranla en çok “anne”ye benzettikleri göze çarpmaktadır. Bunu sırasıyla, su, güneş, ağaç, anne sütü, bahçıvan, kalp, ay, akarsu/ırmak, toprak vb.nin takip ettiği görülmektedir. Bu metaforlar, Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenini, besleyen, yetiştiren, şekil veren, çok önemli bir yaşam kaynağı olarak algıladıklarını göstermektedir.

Tablo 3: Ana Metafor Kategorileri

Metafor Kategorileri	F	%
Bilgi kaynağı	60	42,36
Besleyen, emek veren	16	10,41
Temel dayanak/ vazgeçilmez olan	13	9,02
Hayati bir gereklilik	9	6,25
Sevgi, şefkat, kaynağı	7	4,86
Dili koruyan, dili temsil eden	7	4,86
Hayatın tüm alanlarına hitap eden, kapsayıcı	7	4,86
Temel oluşturan	5	3,47
Kültürün aktarıcısı, ahlaki moral değerleri kazandıran	5	3,47
Yol gösterici /Yönlendirici	5	3,47
Topluma katkı sağlayan	4	2,77
Hayranlık uyandıran	3	2,08
Hak ettiği değeri görmeyen	2	1,38
Yetiştirmesi zaman alan	1	0,69
Rahatlatıcı	1	0,69
TOPLAM	145	99,94

Tablo 3 incelendiğinde, “Türkçe öğretmeni” en çok “bilgi kaynağı” ($n=60$, %42,36) olarak algılanmaktadır, ikinci olarak ise, “besleyen, emek veren” ($n=16$, %10,41) olarak algılanmaktadır. Katılımcılar “Türkçe öğretmeni”ni en az, “yetiştirmesi zaman alan” ($n=1$, %0,69) ve “rahatlatıcı” ($n=1$, %0,69) olarak algılamadılar.

Aşağıda bu kategorilerin her biri üzerinde ayrıntılı olarak durulacaktır.

1. Bilgi Kaynağı ($n=60$)

Bu kategorideki metaforların çoğunluğunda ($n=60$, % 42,36) Türkçe öğretmenini daha çok öğrencilere bilgi sağlayan önemli bir kaynak, güneş(5), ay(3), anne(3), sözlük(3), kitap(2), ağaç(2), su(2), akarsu(2), ırmak(1), Venüs(1), menderes(1), kalp(1), kaşif(1), yapıtaşı(1), köprü(1), iskelet sisteminin omurları (1), bilim kurgu filmlerindeki hayal aletleri(1) anahtar(1), aile(1), bilgisayar(1), kalem(1), bilişim ağı (1), gözlük(1), kağıt(1), oklava(1), bulut(1), gökyüzü(1), gökkuşağı(1), yağmur(1), ansiklopedi(1), çeşme(1), yazar(1), deniz(1), yıldız(1), ışık(1), mum(1), toprak(1), can suyu(2), toprağı yeşerten su damlası(1), yağmur damlası(1) nar(1), yedek batarya(1), yazılım güncellemesi(1), ilaç(1), ordu(1) olarak görme eğilimindedirler:

“Türkçe öğretmeni güneş gibidir çünkü öğrencilere dilin güzelliklerini anlatarak, kazandırarak onların yolunu aydınlatır, içini ısıtır.” (T.Ö.4)

“Türkçe öğretmeni ansiklopedi gibidir çünkü her türlü bilgiyi bünyesinde barındırır.” (T.Ö.1)

2. Besleyen, Emek Veren, İz Bırakan (n=16)

Bu kategorideki metaforların çoğunluğunda (n=16, %10,41) Türkçe öğretmeni daha çok öğrencileri besleyen, onlara emek veren birisi marangoz (1), nakkaş (1), bahçıvan (3), zanaatkâr (1) bereket (1), anne sütü (2), su (1), toprak (1), güneş (1), mürekkep (1) otobüs (1), ağaç (1), aile (1) olarak görme eğilimindedirler:

“Türkçe öğretmeni bahçıvan gibidir çünkü bahçıvanın her bir çiçeğiyle ayrı ayrı ilgilenmesi, bakım yapması gibi, Türkçe öğretmeni de öğrencilerine dil becerilerini kazandırırken onlarla ayrı ayrı ilgilenir, özen gösterir.” (T.Ö.3)

“Türkçe öğretmeni marangoz gibidir çünkü, marangoz nasıl ağaca emek vererek onu sanat eserine dönüştürürse, Türkçe öğretmeni de öğrencilerine emek vererek onları sanat eserine dönüştürür.” (T.Ö.2)

3. Temel Dayanak/ Vazgeçilmez Olan (n=13)

Bu kategorideki metaforların çoğunluğunda (n=13, %9,02) Türkçe öğretmeni daha çok öğrenciler için temel dayanak olan, vazgeçilmez olan, kalp (1), arabanın marş motoru (1), un (1), baba (1), hammadde (1), binanın temeli (1), üst üste dizilmiş taşların en altta kalanı (1), iskelet (1), toprak (1), bel kemiği (1), atardamar (1), demirbaş malzeme (1), anne (1) olarak görme eğilimindedirler:

“Türkçe öğretmeni üst üste dizilmiş taşların en altta kalanı gibidir çünkü Türkçe öğretmeni diğer derslerin ayakta kalmasını sağlayan temel unsurdur. Türkçe öğretmeni olmazsa öğrencinin diğer derslerde anlama, konuşma ve yazma becerisi olumsuz etkilenir. Tıpkı en alttaki taşı çektiğimizde diğerlerinin düşeceği gibi.” (T.Ö.3)

“Türkçe öğretmeni hammadde gibidir çünkü Türkçe öğretmeni eğitim öğretim sürecinin hammaddesidir. Türkçeyi öğretmek, öğrencilerin tüm derslerde ve hayatta başarılı olmasını sağlar. Türkçe öğretmeni olmadan olmaz.” (T.Ö.1)

4. Hayati Bir Gerekliklik (n=9)

Bu kategorideki metaforların çoğunluğunda (n=9, %6,25) Türkçe öğretmeni daha çok öğrenciler için hayati bir gerekliklik, su (5), anne sütü (2), oksijen (1), kalp (1) olarak görme eğilimindedirler:

“Türkçe öğretmeni su gibidir çünkü insan yaşamının sürmesi için gerekli olan dili öğreten Türkçe öğretmeni de su gibi temel bir ihtiyaçtır.” (T.Ö.1)

“Türkçe öğretmeni anne sütü gibidir çünkü bebeğin anne sütü olmadan yaşayamayacağı gibi insan da ona dilini öğreten, geliştiren birisi olmadan hayatını sürdürmekte zorlanır.” (T.Ö.3)

5. Sevgi, Şefkat, Kaynağı (n=7)

Bu kategorideki metaforların çoğunluğunda (n=7, %4,86) öğrenciler Türkçe öğretmenini **sevgi ve şefkat** kaynağı, anne (3), kedi (1), bahçıvan (1), çiçek yetiştiricisi (1), bitki yetiştiricisi (1), olarak görme eğilimindedirler:

“Türkçe öğretmeni anne gibidir çünkü dili anne gibi sevgi ve şefkatle öğretir, güler yüzle yaklaşır öğrencisine.” (T.Ö.3)

“Türkçe öğretmeni kedi gibidir çünkü tüm sevgisini tam anlamıyla öğrencisine verir.” (T.Ö.2)

6. Dili Koruyan, Dili Temsil Eden (n=7)

Bu kategorideki metaforların çoğunluğunda (n=7, %4,86) öğrenciler Türkçe öğretmenini dili koruyan, dili temsil eden bir kişi, bayrak (2) koruma kalkanı (1), doktor (1), masal kahramanı (1) radar (1), restorasyon ustası (1) olarak görme eğilimindedirler:

“Türkçe öğretmeni masal kahramanı gibidir çünkü masal kahramanları, masallarda kurtarıcı konumundadırlar, T.Ö. de dilimizin, kültürümüzün, kurtarıcısı niteliğindedirler. (T.Ö.3)

“Türkçe öğretmeni koruma kalkanı gibidir çünkü Türkçenin doğru kullanımını sağlayıp, değerini öğrencilere aşılayarak dile yabancı unsurların girişini önler.” (T.Ö.1)

7. Hayatın Tüm Alanlarına Hitap Eden, Kapsayıcı (n=7)

Bu kategorideki metaforların çoğunluğunda (n=7, %4,86) öğrenciler Türkçe öğretmenini hayatın tüm alanlarına hitap eden, kapsayıcı bir varlık, gökyüzü (2), kalp (1), gelendost ağacı (1), beyaz (1), deniz (1), doğa olayları (1) olarak görme eğilimindedirler:

“Türkçe öğretmeni gökyüzü gibidir çünkü gökyüzü nasıl kâinatı kuşatırsa Türkçe öğretmeni deengin bilgileriyle insanları kuşatır.” (T.Ö.4)

“Türkçe öğretmeni beyaz renk gibidir çünkü Farklı renkler beyazı oluşturur. Kelimeler, deyimler, atasözleri, genel kültür bilgileri, pedagoji bilgileri Türkçe öğretmenini oluşturur.” (T.Ö.2)

8. Temel Oluşturan (n=5)

Bu kategorideki metaforlarda (n=5, %3,47) öğrenciler, Türkçe öğretmenini temel oluşturan, evin direği (1), mimar (1), binanın temeli (1), evin temeli (1), ağacın kökü (1) olarak görme eğilimindedirler:

“Türkçe öğretmeni evin temeli gibidir çünkü dili öğreterek diğer öğrenmelere temel teşkil eder.” (T.Ö.2)

“Türkçe öğretmeni ağacın kökü gibidir çünkü dil öğretimini gerçekleştirerek hem eğitim hayatına hem de sosyal hayata temel teşkil eder.” (T.Ö.4)

9. Kültürün Aktarıcısı, Ahlaki Moral Değerleri Kazandıran (n=5)

Bu kategorideki metaforlarda (n=5, %3,47) öğrenciler, Türkçe öğretmenini kültürün aktarıcısı, ahlaki moral değerleri kazandıran, anne (2), çınar (1), ağacın kökleri (1), kimlik verme memuru (1) olarak görme eğilimindedirler:

“Türkçe öğretmeni, anne gibidir çünkü anne çocuğuna hem dilini öğretir hem de güzeli, çirkini, edebi, ahlaki öğretir. Türkçe öğretmeni de sadece gramer öğretmez bununla birlikte tıpkı anne gibi dili kültürle, değerlerle birlikte çocuğa kazandırır.” (T.Ö.4)

“Türkçe öğretmeni, ağacın kökleri gibidir çünkü ağacı toprağa kökleri bağlar, Türkçe öğretmeni. de öğrencilere dil bilinci aşılayarak, kültür aktarımı sağlayarak, ahlaki ve moral değerleri kazandırarak onları vatanına bağlar.” (T.Ö.4)

10. Yol gösterici /Yönlendirici (n=5)

Bu kategorideki metaforlarda (n=5, %3,47) öğrenciler, Türkçe öğretmenini yol gösterici /yönlendirici, kutup yıldızı (1), kılavuz (1), rehber (1), on numara futbolcu (1), pusula (1) olarak görme eğilimindedirler:

“Türkçe öğretmeni, on numara futbolcu gibidir çünkü on numara futbolcu oyunu yönlendirir, o olmazsa oyun sıkışır, Türkçe öğretmeni de bireyin öğrenim hayatını yönlendirir, dili etkili bir şekilde kazandırarak diğer derslerde başarılı olmasını sağlar.” (T.Ö.2)

“Türkçe öğretmeni, pusula gibidir çünkü öğrenci yolunu kaybettiğinde yolunu bulmasını sağlar. Kazandırdığı bilgi ve becerilerle öğrencilerin hayatının her döneminde pusula görevi görür.” (T.Ö.3)

11. Topluma Katkı Sağlayan (n=4)

Bu kategorideki metaforlarda (n=4, %2,77) öğrenciler, Türkçe öğretmenini topluma katkı sağlayan, ağaç (1), un değirmeni (1), ağacın dalları (1), yer altından su çıkaran insan (1) olarak görme eğilimindedirler:

“Türkçe öğretmeni, yer altından su çıkaran insan gibidir çünkü gizli olan yetenekleri keşfeder, bulur, onları vatana kazandırır.” (T.Ö.3)

“Türkçe öğretmeni, ağacın dalları gibidir çünkü ağacın dallarının meyve vermesi gibi Türkçe öğretmeni de öğrencilerini yetiştirip geleceğe hazırlayarak, vatana yurttaş yetiştirerek meyve vermiş olurlar.” (T.Ö.4)

12. Hayranlık Uyandıran (n=3)

Bu kategorideki metaforlarda (n=3, %2,08) öğrenciler, Türkçe öğretmenini hayranlık kazanmış bir lider (1), gül ağacı (1), portakal (1) olarak, kendine hayranlık uyandıran bir kişi olarak görme eğilimindedirler:

“Türkçe öğretmeni, gül ağacı gibidir çünkü gül ağacı çiçekleriyle herkesi cezbeder. Türkçe öğretmeni de bilgi birikimiyle, karakteriyle, davranışlarıyla beğeni toplar”. (T.Ö.4)

“Türkçe öğretmeni, hayranlık kazanmış bir lider gibidir çünkü karakteriyle, eylemleriyle, söylemleriyle kısaca her yönüyle öğrencilerin hayranlık duyduğu bir özelliğe sahiptir. Öğrencilerinin korkmadığı fakat saygı ve hayranlık duyduğu bir lider”. (T.Ö.4)

13. Hak Ettiği Değeri Görmeyen (n=2)

Bu kategorideki metaforlarda (n=2, %1,38) öğrenciler, Türkçe öğretmenini bebek (1), kitap (1) olarak, hak ettiği değeri görmeyen bir kişi olarak görme eğilimindedirler:

“Türkçe öğretmeni, kitap gibidir çünkü toplumumuzda herkes kitabın, önemli, güzel, eğitici olduğunu bilir ama hak ettiği değeri vermez, umursamaz. Türkçe öğretmeni de hak ettiği değeri görmemektedir.” (T.Ö.3)

“Türkçe öğretmeni bebek gibidir çünkü bebek ilgiye, sevgiye ihtiyaç duyar ve çok değerlidir. Türkçe öğretmenin de her daim ilgiye, sevgiye ihtiyacı vardır fakat hak ettiği ilgiyi, değeri bulamamaktadır.” (T.Ö.3)

14. Yetiştirmesi Zaman Alan (n=1)

Bu kategoride (n=1, %0,69) öğrenciler, Türkçe öğretmenini fidan (1) olarak yetiştirmesi zaman alan bir varlık şeklinde görme eğilimindedirler:

“Türkçe öğretmeni fidan gibidir çünkü Türkçe öğretmeni tıpkı bir fidan gibi zamanla büyür ve gelişir.” (T.Ö.1)

15. Rahatlatıcı (n=1)

Bu kategoride (n=1, %0,69) öğrenciler, Türkçe öğretmenini kahve (1) olarak rahatlatıcı bir varlık şeklinde görme eğilimindedirler:

“Türkçe öğretmeni kahve gibidir çünkü kahve gibi rahatlatır öğrenciyi, ayrıca zinde tutar, uyanık kalmasını sağlar.” (T.Ö.4)

SONUÇ

Bu çalışma ile Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilmiş olan bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni kavramına ilişkin 145 adet geçerli metafor ortaya koydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adayları tarafından oluşturulan metaforlar 15 farklı kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler: Bilgi kaynağı, besleyen, emek veren, temel dayanak/ vazgeçilmez olan, hayati bir gereklilik, sevgi, şefkat, kaynağı, dili koruyan, dili temsil eden, hayatın bütün alanlarına hitap eden, kapsayıcı, temel oluşturan, kültürün aktarıcısı, ahlaki moral değerleri kazandıran, yol gösterici /yönlendirici, topluma katkı sağlayan, hayranlık uyandıran, hak ettiği değeri görmeyen, yetişmesi zaman alan ve rahatlatıcı kategorileridir.

Türkçe öğretmeni adaylarının en sık; anne, su, güneş, bahçıvan, ağaç, anne sütü, kalp, ay, akarsu, toprak, gökyüzü, sözlük metaforlarını ürettikleri tespit edilmiştir. Saban da (2004) öğretmenlik mesleğine giriş dersini alan sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, katılımcıların “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforları en çok bahçıvan, su, güneş, heykeltıraş ve çiftçi olarak tespit etmiştir.

Araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe öğretmeni” kavramını açık ara farkla en çok bilgi kaynağı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmeni adayları en çok bilgi kaynağı kategorisine giren metaforlar üretmişlerdir. Araştırmada çıkan bu sonuç ilgili başka araştırmaların sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Ocak ve Gündüz’ün (2006) 362 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmanın sonuçları incelendiğinde, katılımcıların oluşturdukları metaforlar ve ilgili 12 kavramsal kategoriden birisi bilgi kaynağı öğretmendir. Koç (2014) tarafından 168 öğretmen adayı ile yürütülen araştırmanın sonucunda ortaya çıkan 8 kategori başlığından ilki bilgi kaynağı öğretmendir. Çelik ve Aslan

Çelik (2017)’in sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri adayları ile yaptığı metafor çalışmasında katılımcıların en çok “bilgi kaynağı, şekillendirici/biçimlendirici ve yetiştirici/üretici” kategorilerinde toplandığı tespit edilmiştir. Kahya (2018), aday Türk dili edebiyatı öğretmenleriyle yaptığı benzer metafor çalışmasında aynı bulguya ulaşmıştır. Buna göre katılımcıların Türk dili edebiyatı öğretmenini en çok bilgi kaynağı olarak algılamasını, katılımcıların geleneksel bir eğitim anlayışına sahip olmasına bağlamıştır. Benzer araştırmaların da sonuçlarına dayanarak, Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni kavramını çarpıcı bir biçimde “bilgi kaynağı” olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut eğitim öğretim programlarının temel yaklaşımı, zihniyeti düşünüldüğünde, ortaya çıkan bu algı biraz düşündürücüdür. Modern eğitim öğretim yaklaşımlarında öğretmen bilgi kaynağı olmaktan öte, öğrencilerin bilgiye ulaşmasında yol gösteren bir rehber misyonundadır. Bu araştırma ve benzer araştırmalarda ortaya çıkan benzer sonuçlar, öğrencilerin geleneksel eğitim öğretim düşüncesinden tam anlamıyla kopamadıklarının bir işareti olabilir.

Araştırmada oluşturulan kategorilere ve bu kategoriler altındaki metaforlara bakıldığında hepsinin de olumlu olması, olumsuz hiçbir kategorinin olmayışı, Türkçe öğretmeni adaylarının branşlarına ve mesleklerine karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduklarının ayrıca branşlarını ve mesleklerini yapıcı, iyileştirici, geliştirici, rahatlatıcı olarak algıladıklarının somut bir göstergesidir. Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları metaforlara yazdıkları benzetme gerekçelerine bakıldığında ise Türkçe öğretmenin misyonunu, görev çerçevesini iyi bir şekilde kavradıkları açıkça görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaba Altun, S. ve Apaydın Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 19, Sayı 3, 329-354.
- Arslan, F (2008). Metaforik tercihler bakımından Akif’i okuyabilmek. I. Uluslararası Mehmet Akif Sempozyumu, 259-264, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. <https://docplayer.biz.tr/11578365-Metaforik-tercihler-bakimindan-akif-i-okuyabilmek.html> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, sayı171, 100-108.
- Büyükkaya, C., E. (2019). *Farklı okul düzeylerindeki öğrencilerin öğretmen kavramına yönelik metaforik algıları*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.
- Çelik, Ö ve Aslan Çelik, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bir meslek olarak sınıf öğretmenliğine ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 75-91.

- Çevik Kılıç, D. B. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin metaforları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1099-1188.
- Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 17, Sayı 1, 615-636.
- Kahya, H. (2018). Aday Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin “edebiyat öğretmeni” kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla analizi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3 (1), 104-117.
- Koç, E.S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, 47-72 DOI: 10.17679/iuefd.79408
- Kurt, H.S. (2019). *Fizik öğretmen adaylarının elektrik konusundaki metaforları ve metaforik algıları*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-311.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 131-155.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 281-326.
- TDK, (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Yıldırım, H. ve Şimşek, A. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRETMEN ADAYI VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE TÜRKÇE LİSANS PROGRAMLARINDAKİ DERSLERİN İŞLEVSELLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÇEVİK - Bartın Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-9673-847X

Dr. Öğr. Üyesi Merve MÜLDÜR - Süleyman Demirel Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-2595-5749

ÖZET

Türkçe öğretmenliği lisans programları ortaokullarda öğretmenlik yapacak Türkçe öğretmenlerinin beceri ve donanımı için belirlenmiştir. Günümüzde 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndan mezun olarak meslek hayatına atılmış olan öğretmenler vardır. 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibarıyla 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları da bu programdan mezun olarak mesleğe atılacaklardır. Bu araştırmanın amacı 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren Türkçe Öğretimi Lisans Programı'ndan mezun olup göreve başlayacak ve başlamış olan öğretmen ve öğretmen adaylarının programın işlevselliğine, yani sahada uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 23 öğretmen adayı ve 9 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri görüşme formu yoluyla toplanmış, betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcılar alan derslerinden Anlama Teknikleri-I-II, Anlatma Teknikleri I-II, Türk Dil Bilgisi dersleri ve Çocuk Edebiyatı derslerini, eğitim derslerinin neredeyse tamamını işlevsel olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar Yabancı Dil I-II, Osmanlı Türkçesi I-II, Eski Türk Edebiyatı ve Uygarlık Tarihi gibi dersleri işlevsiz olarak değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda hedef kitleyle (ortaokul öğrencileriyle) bağ kurulan, teorik bilginin yanı sıra uygulamaya dönük çalışmalar yapılan, geçmiş yıllarda edinilen bilgilerin tekrar edilmesinden ibaret olmayıp yeni bilgiler kazandıran lisans derslerinin işlevsel olarak, aksi şartları taşıyan lisans

derslerinin ise işlevsiz olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra katılımcıların Öğretmenlik Uygulaması, Tiyatro ve Canlandırma, Çocuk Edebiyatı başta olmak üzere bazı derslere ilişkin olarak ders saatlerinin artırılması, dersin verildiği dönemin değiştirilmesine yönelik taleplerinin olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular 2018 yılında uygulamaya konan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, 2006 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı, öğretmen, öğretmen aday

EVALUATION OF THE FUNCTIONALITY OF THE COURSES IN TURKISH UNDERGRADUATE PROGRAMS IN THE VIEWS OF PRESERVICE AND INSERVICE TEACHERS

ABSTRACT

Turkish teaching undergraduate programs are designed for improving the skills of Turkish teachers who will teach in secondary schools. Today, there are teachers who have graduated from the Turkish Language Teaching Undergraduate Program, which has been implemented since the academic year of 2006-2007. As of the 2019-2020 academic year, prospective teachers studying in the 3rd and 4th grades will graduate from this program and will be placed in the profession. The aim of the present study is to explore teachers and teacher candidates' opinions on the functionality and practicality of Turkish Language Education Undergraduate Program, which has come into force since the academic year of 2006-2007. Phenomenology, one of the qualitative research patterns, was used in this study. The study group consists of 23 teacher candidates and 9 teachers. The data was collected through interviews and then analyzed through descriptive and content analysis. According to study findings it was found out that almost all of the training courses and courses such as Understanding Techniques-I-II, Comprehension Techniques I-II, Turkish Grammar courses and Children's Literature were regarded as functional courses by the participants. On the other hand, the participants perceived courses such as Foreign Language I-II, Ottoman Turkish I-II, Old Turkish Literature and History of Civilization as dysfunctional. Besides, the courses connected with the target audience (middle school students) and practice-oriented were regarded as functional while the participants viewed the courses which do not have these features as dysfunctional. In addition, it was observed that the participants gave some suggestions about increasing the number of lessons or changing the semester in which the courses were offered in relation to some courses such as Teaching Practice, Theater and Animation, Children's Literature. Finally, the findings were

discussed in line with the Turkish Language Teaching Program, which was launched in 2018.

Keywords: Teacher training, 2006 Turkish Teaching Undergraduate Program, teacher, teacher candidate

1. GİRİŞ

Bireyin kişilik özelliklerini geliştirmesi, toplum kurallarına uyum sağlaması ve bir mesleğe hazırlanması sürecinde devlet üzerine düşen görevi okul ortamında gerçekleştirmektedir. Eğitim ve öğretimin gerçekleşmesinin birinci boyutu okulken diğer boyutları program ve öğretmendir (Demirel, 2007). Eğitim öğretim programlarının uygulanması görevini okul çatısı altında öğretmen üstlenmektedir (Temizyürek, 2008). Belli bir program doğrultusunda okul ortamında gerçekleşen eğitim öğretim sürecinin en önemli ögesi öğretmen olmaktadır. Bu sebeple öğretmenin niteliği aynı zamanda diğer öğelerle birlikte öğretimin de niteliğini belirlemektedir. Öğretimin nitelikli olması hayata hazırlanan bireyin yetişmesinde toplumun en önemli beklentisidir. Beklentinin karşılanması için okullarda görev alan öğretmen sayısı ve niteliği önem kazanmaktadır.

Öğretmenin okuldaki görevi dikkate alındığında “öğretmen” başlığı niteliksel ve niceliksel olarak değerlendirilmelidir (Akdemir, 2013; Akyüz, 2001; Başkan vd., 2006; Kavcar, 2002; Küçükahmet, 2007). Öğretmen görevlendirmelerinde bu mesleğe özgü becerileri edinmiş yeterli sayıda öğretmen adayına ihtiyaç duyulmaktadır. Kimi zaman sayısal ihtiyacı karşılamak için farklı politikalar ile gerçekleşen durumlarda öğretmen görevlendirmeleri yapılmaktadır (Kavcar, 2002). Acil öğretmen ihtiyacı karşılama durumlarında ise kimi zaman öğretmen yetiştirme süreçleri de etkilenmektedir. Ancak öğretmenlik mesleği öncesinde ciddi bir hazırlık gerektirmektedir.

Öğretmenlik mesleğine hazırlık süreci günümüzde önemli bir sorun olarak görülmektedir (Akdemir, 2013; Akyüz, 2001; Başkan vd., 2006; Kavcar, 2002; Küçükahmet, 2007; Senemoğlu, 1989). İyi bir öğretmenden beklenen mesleki ve kişisel özelliklere sahip olmasıdır (Kavcar, 2002). Ancak günümüzde öğretmen niteliği ile ilgili ciddi sorunlar olduğu görülmektedir. Bugün öğretmen yetiştirme programları; yetiştirilecek adayların seçimi, belirli bir süre ve program dâhilinde eğitimleri (hizmet öncesi eğitim), görevlendirilecek olan öğretmen adaylarının seçimi (kamu personeli olarak atanma) ve görev başındaki öğretmenlerin eğitimleri (hizmet içi eğitim) aşamalarından oluşmaktadır (Akdemir, 2013: 15). Öğretmen bir sınav ile öğretmenlik programına yerleşmekte ve dört yıllık lisans eğitimini tamamlayarak ikinci bir sınav ile görevine başlamaktadır. Bu dört yıllık eğitim

ile öğretmenlik mesleğine hazırlanmakta ve mesleki becerileri kazanmaktadır. Bu durumda nitelikli bir lisans eğitiminin önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu niteliği kazanması lisans düzeyinde öğrenim gördüğü eğitim fakültelerinin ve eğitim fakültelerinde uygulamaya konan lisans programlarının etkililiği ile sağlanabilir (Stebler ve Aykaç, 2019: 117). Öğretmen yetiştirme sürecinde önemli konuları Bülbül (1993); Duman (2002); Temizyürek (2008) listelemişlerdir:

- Öğretmen yetiştirmede arz ve talep dengesi,
- Toplumda öğretmenin değişen rolü, öğretmen yetiştirmede nitelik ve verimlilik ile ilgili problemler,
- Öğretmen adaylarının seçimi, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki değerinin ve çekiciliğinin artırılması,
- Öğretmen adaylarının hangi kurumlarda yetiştirilmesi gerektiği,
- Öğretmen adaylarının yetiştirilme sürelerinin ne kadar olması gerektiği,
- Öğretmen adayları için eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanmasındaki yeni yaklaşımlar,
- Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde yapı ve yönetim problemleri.

Öğretmen yetiştirme süreci çok boyutlu ve kapsamlı bir konudur (Kavcar, 2002: 1). Bunu sağlamak, öğretmen ihtiyacını karşılamak ve nitelikli öğretmen yetiştirmek için cumhuriyet tarihi boyunca çeşitli şekillerde yapılan uygulamalara rastlanmaktadır. Öğretmen yetiştirme; Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları ile sürdürülmüştür. 1982'den sonra da üniversiteler bünyesindeki lisans programlarıyla devam etmiştir. 20 Temmuz 1982'de 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yapılan düzenlemeyle 21 eğitim fakültesi açılmıştır. Bu fakülteler bünyesinde öğretmen yetiştirme üniversitelere taşınmıştır.

Öğretmen yetiştirmede yaşanan bazı sıkıntılar sebebiyle Yüksek Öğretim Kurulunun 4 Kasım 1997 tarihli kararı ile eğitim fakültelerinde düzenlemeye gidilmiştir. Bu düzenleme ile öğretmen yetiştirme için dört yıllık lisans eğitimi ile "Türkçe, yabancı diller, güzel sanatlar, beden eğitimi, özel eğitim, bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümleri ile ilköğretim bölümü içindeki öğretmenlik alanlardır." Bu alanlar içerisinde ilköğretimin ikinci kademesinde görev alacak ana dil öğretmenlerinin yani Türkçe öğretmenlerinin özel olarak yetiştirilmesine karar verilmiştir.

1992-1993 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü bünyesinde Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı kurulmuştur. Bu programın öncelikli amacı; anaokulu, kreş, ilköğretimin birinci

ve ikinci kademesi, yetişkinler, iki dilliler, Türk cumhuriyetlerinden yurdumuza gelen orta ve yüksek öğretim öğrencileri ve yabancılara Türkçenin öğretimi vb. konularında Türkçe öğretmeni yetiştirmektir (Güzel, 2004). 1987 Gazi Üniversitesi bünyesinde, “**Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi**” sahasında **lisans, yüksek lisans ve doktora** seviyesinde programlar açılması için girişimlerde bulunulmuş ve Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde Türkçenin Eğitimi Öğretimi Ana bilim dalı, **Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı’nın 1.6.1989 tarih ve EÖ/07.02.003/1752-11714** sayılı kararıyla; **Yüksek Lisans ve Doktora programları** açılmıştır. Aynı karar doğrultusunda ilk defa Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü bünyesinde Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalının kurulmasıyla, 1992-1993 öğretim yılından itibaren “**Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı**” eğitim öğretime başlamıştır. (Güzel, 2003: 15).

Kurulduğu 1992’den itibaren uygulanan Türkçe öğretmeni yetiştirme programının ardından ilk düzenleme 2005 yılında yapılmıştır. 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere eğitim fakültesi programlarında ders adları değiştirilerek yeni dersler eklenmiş ve ders içerikler yeniden tanımlanmıştır (YÖK, 2007). Bu değişiklikler:

- Ders sayılarının artırılması,
- Öğretmenlik eğitiminde yan alan uygulamasının kaldırılması (YÖK, 2006)
- Okul Deneyimi I dersinin kaldırılması
- Öğretmenlik uygulaması ders saatlerinin azaltılması
- Türk diline ait derslerin azaltılması (Çifçi, 2011).

İlk programda olumlu olarak görülen ve bu programla değiştirilen durumlar yukarıda listelenmiştir. “Okul Deneyimi I” dersi kaldırılmış, bu durum öğretmen adaylarının okulu hiç tanımadan öğretmenlik uygulamasına başlatılmalarına neden olunmuştur (Küçükahmet, 2007). Türk diline ait derslerin azaltılması da Türk dilinin geleceğini son derece olumsuz etkileyecek türdendir. 2006 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’nın alan ve alan eğitimi uzmanları tarafından yeniden gözden geçirilerek biçimlendirilmesi Türk dili adına zorunlu bir görev olmalıdır (Çiftçi, 2011: 409). Akkaya (2009), ilköğretim okullarında görev alacak öğretmenleri yetiştirirken yan alan uygulamasını etkin bir şekilde işletmek yoluyla çeşitli alanlarda ortaya çıkabilecek öğretmen ihtiyacını giderecek tedbirlerin alınmış olması şeklinde açıklamaktadır. 2006 Programı’ndan sonra 2018’de yeni bir program uygulamaya konulmuştur. Henüz mezun vermeyen bu program için ise en önemli dikkat çeken nokta uygulamaların azaltılmasıdır. 2006 Programı’nda

eleştirilen husus %27'lik uygulama yüzdesinin bu programda %7'ye kadar düşmesidir (YÖK, 2018).

Tarihsel sürecini kısaca değerlendirmeye çalıştığımız Türkçe öğretmeni yetiştirme çabaları sonucunda yapılan program değişikliklerinin tamamıyla başarılı öğretmen yetiştirme temel hedef olmuştur (Temizyürek, 2008: 666). Öğretmen eğitimi hususunda Türkçe öğretmenlerinin eğitimi ayrıca önemlidir; çünkü temel dil becerileri hayatın tüm alanlarında ihtiyaç duyulan becerilerdir (Saraç, 2005). Eğitim kurumlarında bireylere kazandırılması gereken en önemli becerilerden birisi olan Türkçeyi etkin, doğru ve güzel kullanma becerisi, üst düzey dilsel, zihinsel ve sosyal becerilerin hepsini kullanabilmenin de bir göstergesidir (Göçer, 2013: 492). Dört yıllık lisans programını tamamlayan öğretmen adayından beklenen mesleki yeterliliğe sahip olmasıdır. Türkçe öğretmeni olmak amacıyla dört yıllık lisans eğitimi alan öğretmen adayları, bu eğitimlerini başarıyla tamamladıktan sonra öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirebilecek bir donanıma ulaşmış olmalıdır. Genel bir bakış açısıyla bakıldığı zaman lisans diploması bu adayların yeterli olduğuna işaret eder (Ülper ve Bağcı, 2012: 1116).

Öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılan öğretim programları günümüz çağdaş yaklaşımını benimsemiş öğretmen yetiştirmeyi hedefleyerek uygulamaya konmuştur. Türkiye'de program geliştirme uygulamalarında sorunların özellikle ihtiyaçların iyi belirlenmemesi, alanda çalışan akademisyen ve öğretmenlerin görüşlerinin programa yeterince yansıtılmaması, deneme uygulamalarının ya hiç yapılmaması ya da en fazla bir yıl ile sınırlı tutulması, uygulama sonuçlarına göre programın geliştirilme yönüne gidilmemesi noktalarında yoğunlaştığı görülmektedir (Stebler ve Aykaç, 2019: 118). Bu sorun Türkçe öğretmeni yetiştirme süreçlerinde de görülmektedir. Türkçe öğretmenliği lisans programları ortaokullarda öğretmenlik yapacak Türkçe öğretmenlerinin beceri ve donanımı için belirlenmiştir. Günümüzde 2006 yılından itibaren uygulanan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndan mezun olarak meslek hayatına atılmış olan öğretmenler vardır. 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibarıyla 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları da bu programdan mezun olarak mesleğe atılacaklardır. Bu araştırmanın amacı 2006 Türkçe Öğretimi Lisans Programı'ndan mezun olup göreve başlayacak ve başlamış olan öğretmen ve öğretmen adaylarının programın işlevselliğine, yani sahada uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu araştırma aracılığıyla 2006 yılı Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın işlevselliği değerlendirilerek ilerleyen yıllarda hazırlanacak programlara ışık tutması beklenmektedir. Ayrıca 2018 yılında yürürlüğe giren yeni programla değişen özellikler bu araştırma aracılığıyla da değerlendirilmiştir. Bunların yanı sıra alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde Türkçe öğretmenliği lisans programını, programı ilgilen-

diren hedef kitlelerin gözüyle değerlendiren sayılı araştırma vardır (ör. Durukan ve Maden, 2011; Özkan ve Şahbaz, 2011; Stebler ve Aykaç, 2019). Bu çalışmanın mevcut lisans programı ile yetişen öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bakış açısını yansıtmaya yönüyle de önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizine ilişkin bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Temel amacın 2006 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın işlevselliğini değerlendirmek olduğu bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenemoloji kullanılmıştır. Fenemolojik çalışma, birkaç kişinin bir kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar. Bu tür çalışmalarda araştırmacılar araştırılan kavramla ilgili deneyime sahip olan kişilerden veri toplar ve katılımcıların deneyimlerinin özünü tanımlayan bütüncül bir betimleme yapar (Creswell, 2016). Bu araştırmada da Türkçe öğretmeni adaylarının ve 1-5 yıllık deneyimi olan Türkçe öğretmenlerinin 2016 Türkçe Dersi Lisans Programı'na ilişkin deneyimleri açıklanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmada fenemoloji deseni kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 23 öğretmen aday ve 9 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının belirlenmesinde ekonomiklik ilkesi gözetilerek uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklemede koşullara, zamana, paraya, yere, konumun kullanılabilirliğine göre bir örneklem seçilebilir (Merriam, 2013). Bu araştırmada da kolayca ulaşılabilir bir üniversitede öğrenim gören, 2006 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı aracılığıyla yetişen ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 23 öğretmen aday çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin belirlenmesinde ise ölçüt örnekleme başvurulmuştur. Ölçüt örneklemesindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 140). Bu araştırmada öğretmenlerin “1-5 yıl süreyle görev yapıyor olması” ve “2006 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programından mezun olması” ölçütü aranarak ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Böylece programın işlevselliğini daha etkili bir şekilde değerlendirebilecek bir grup oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada katılımcılara üç sorudan oluşan bir görüşme formu verilmiş, veriler bu yolla toplanmıştır. Bu doğrultuda katılımcılara;

1. Lisans eğitiminizde aldığınız derslerden hangileri meslek hayatında size destek olacak niteliktedir? Neden?
2. Lisans eğitiminizde aldığınız derslerden hangilerinin meslek hayatınıza yansıyamayacak dersler olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
3. Lisans eğitiminiz boyunca bu derslerin dışında almak istediğiniz, "... dersi keşke olsaydı, meslek hayatımda işime yarardı" dediğiniz bir ders var mı? Neden?" soruları sorulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri analiz edilirken hem betimsel analiz hem de tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Soruların birinci bölümlerine verilen cevaplar analiz edilirken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Soruların "neden"lerine verilen cevaplar analiz edilirken tümevarımsal içerik analizi yöntemine başvurulmuş, kodlardan temalara ulaşılmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda önemli konulardan biri de araştırmanın geçerliği ve güvenirliğidir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak için elde edilen bulgular iki araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde incelenmiştir. Daha sonra Miles, Huberman ve Saldana'nın (2014) önerdiği "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" güvenirlik formülü kullanılarak kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı %93 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edildiği için (Miles, Huberman ve Saldana, 2014) mevcut araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Nitel araştırmalarda araştırmanın geçerliğini artırmak için aktarılabiliğe de önem verilmelidir. Nitel araştırmalardaki aktarılabiliğin ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme ile sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada araştırmanın aktarılabiliğini artırmak için bulgular sunulurken katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur.

3. BULGULAR

2006 Lisans Programı'nın işlevselliğinin değerlendirdiği bu çalışmada katılımcılardan alınan görüşler doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Bulgular, araştırma soruları bağlamında sunulmuştur. Bulgular sunulurken öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular ayrı ayrı verilmiştir.

3.1. İşlevsel Görülen Dersler ve Gerekçeleri

İlk olarak katılımcıların lisans eğitiminde aldıkları derslerden hangilerini meslek hayatlarında işlevsel olarak kullanabilecekleri/kullandıkları ve nedeni sorulmuştur. Katılımcıların lisans eğitiminde aldıkları derslerden meslek hayatlarında işlevsel olarak kullanabilecekleri/kullandıkları dersleri alan ve meslek dersleri açısından ayrı ayrı değerlendirdiği görülmüştür. Katılımcıların meslek hayatlarında en çok işlevsel olacağını/olduğunu düşündükleri meslek ve alan derslerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de ve Tablo 2'de sunulmuştur. Katılımcıların meslek hayatlarında en çok işlevsel olarak değerlendirdikleri genel kültür derslerine ilişkin bilgiler ise Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların işlevsel gördükleri alan derslerine ilişkin bulgular

İşlevsel Görülen Alan Dersleri	Öğretmen Adayı (f)	Öğretmen (f)	Toplam (f)
Anlama Teknikleri I-II	18	6	24
Anlatma Teknikleri I-II	18	5	23
Türk Dil Bilgisi Dersleri	11	5	16
Çocuk Edebiyatı	11	5	16
Özel Öğretim Yöntemleri I-II	8	5	13
Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri	6	5	11
Yazılı Anlatım I-II	7	4	11
Sözlü Anlatım I-II	7	4	11
Dünya Edebiyatı	5	1	6
Tiyatro ve Drama Uygulamaları	4	2	6
Etkili İletişim Becerileri	4	1	5
Türk Halk Edebiyatı I-II	4	1	5
Yeni Türk Edebiyatı I-II	4	1	5
Yabancılar Türkçe Öğretimi	2	2	4
Eski Türk Edebiyatı I-II	3	1	4
Osmanlı Türkçesi	2	1	3
Yazı Yazma Teknikleri	2	1	3
Edebiyat Bilgi ve Kuramları I-II	2	1	3
Genel Dil Bilimi I-II	2	1	3

Tablo 2. Katılımcıların işlevsel gördükleri meslek bilgisi derslerine ilişkin bulgular

İşlevsel Görülen Meslek Dersleri	Öğretmen Adayı (f)	Öğretmen (f)	Toplam (f)
Öğretim İlke ve Yöntemleri	13	7	20
Eğitim Psikolojisi	15	4	19
Eğitim Bilimine Giriş	14	4	18
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	15	3	18
Ölçme ve Değerlendirme	12	5	17
Sınıf Yönetimi	12	4	16
Rehberlik	10	4	14
Öğretmenlik Uygulaması	10	4	14
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	3	1	4
Özel Eğitim	1	1	2
Türk Eğitim Tarihi	1	1	2

Tablo 3. Katılımcıların işlevsel gördükleri genel kültür derslerine ilişkin bulgular

İşlevsel Görülen Genel Kültür Dersleri	Öğretmen Adayı (f)	Öğretmen (f)	Toplam (f)
Bilgisayar	3	3	6
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I-II	-	1	1
Yabancı Dil I-II	-	1	1
Uygarlık Tarihi	-	1	1

Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adayları ve öğretmenlerin meslek hayatlarında işlevsel gördükleri alan derslerinin başında Anlama Teknikleri I-II, Türk Dil Bilgisi I-II-III-IV, Çocuk Edebiyatı, Özel Öğretim Yöntemleri I-II, Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri ve Çocuk Edebiyatı dersleri gelmektedir. Meslek bilgisi derslerinin başında ise Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Bilimine Giriş, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Ölçme ve Değerlendirme ve Sınıf Yönetimi dersleri gelmektedir. Katılımcılarca işlevsel görülen meslek dersi ise Bilgisayar dersi.

Katılımcıların söz konusu bu dersleri meslek hayatlarında işlevsel görme nedenleri incelenmiştir. Buna göre katılımcıların daha çok mesleğe atıldıklarında hedef kitleleri olan ortaokul öğrencilerini tanıma, onlarla etkili iletişim kurma ve özellikle de onlara yönelik etkili materyal tasarlama konusunda katkı sağlayan lisans derslerini işlevsel olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Bunların yanı

sıra katılımcıların; alan, mesleki ve kültürel bilgilerini artırması, teoriyle birlikte uygulamalı bir şekilde işlenmesi, sözlü ve yazılı olarak kendilerini ifade etmeye katkı sağlaması sebebiyle bu dersleri işlevsel buldukları tespit edilmiştir. Derslerin işlevsel görülme nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Derslerin işlevsel görülme gerekçeleri

Alt Tema	Kodlar	Öğretmen Adayı (f)	Öğretmen (f)	Toplam (f)
Hedef Kitleye Uygunluk	Lisans derslerinin ortaokul öğrencilerine uygun etkinlik ve materyal tasarlamayı sağlaması	19	6	25
	Lisans derslerinin ortaokul öğrencilerini tanımayı kolaylaştırması	8	3	11
	Lisans derslerinin ortaokul öğrencisiyle etkili iletişimi kolaylaştırması	4	2	6
	Lisans derslerinin ortaokul öğrencilerinden beklenen kazanımlarla doğrudan ilgili olması	2	2	4
Bilgiyi Artırma	Lisans derslerinin alan bilgisini artırması	16	7	23
	Lisans derslerinin meslek bilgisini artırması	17	6	23
	Lisans derslerinin kültürel bilgiyi artırması	2	2	4
Uygulamalar	Lisans derslerinde bilgiyi uygulamaya döken etkinliklerin sıklığı	10	5	15
	Lisans derslerinde sözlü sunumlara yer verilmesi	1	1	2
	Lisans derslerinde araştırma yapılması	1	1	2
	Lisans derslerine akademisyenin uzmanlığını yansıtması	1	-	1
Kişisel gelişimi artırma	Lisans dersleri sayesinde konuşmada öz güven kazanma	4	3	7
	Lisans dersleri sayesinde kendini yazılı olarak ifade etme becerisi kazanma	4	3	7

Katılımcılardan bazıları meslek hayatlarında işlevsel buldukları derslere ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Üniversite hayatımda görmüş olduğum Eğitim Bilimleri dersleri uygulama alanında gerçekten çok işe yaramakta. Sınıf Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretim Yöntem ve Teknikleri başta olmak üzere meslek hayatına başladığımda teorik bilgilerimi uygulama fırsatını bulduğum alanlardı. Bu dersler öğrencinin gelişimsel, öğrenme özelliklerini tanımamı sağladı” (Öğretmen)

“Anlama ve anlatma teknikleri dersleri Türkçe eğitiminin temel dersleridir. Bu derslerin bize tam yerinde ve olması gerektiği gibi verildiğini düşünüyorum. Dersin ilk aşamasının teorik ikinci aşamasının uygulama oluşu bize öğretmenlik adına yapabildiklerimizi görme fırsatı sunuyordu. Bu nedenle bu dersler de meslek hayatında işimize yarayacak derslerden. Özellikle bu derslerde teoriyle pratik birlikte işlendiği, yaparak yaşayarak öğrendiğimiz için anlamlandırmamız kolay oldu.” (Öğretmen adayı)

“Türk Dil Bilgisi derslerinin tamamı bana destek olmaktadır. Dil bilgisi konuları işlenirken bu derste öğrendiklerimiz büyük katkı sağlıyor. Aynı zamanda değerlendirmesini yapmamızda öğrendiklerimiz oldukça işimize yarıyor.” (Öğretmen)

“Çocuk edebiyatı dersinde çocuk kitapları okuduk. Hangisi çocuğa uygun, hangisi değil inceledik. Hedef kitleye uygun olarak öğrencilerin hangi kitapları okuması gerektiği, bu kitaplardan hangi çıkarımları yapması gerektiği veya bu kitapların seviyeye uygunluğunu araştırma açısından meslekte önem arz eder” (Öğretmen adayı)

“Benim meslek hayatımda en etkili olan ders tiyatro dersiydi. Tamam ben derslere çok düzenli giden ve hani dersleri takip eden bir insan değilim kabul ediyorum. Alana çıkınca harmanlandım. Üniversitede çalışmadığımdan daha çok çalışarak bazı şeyleri keşfettim. Ama sahaya çıktığımda kendi ayaklarımın üstüne basma nedenim bence tiyatro dersiydi. Öz güven aşılama, sahnede bulunma, topluluk önüne çıkabilme en temel öğretmen ihtiyaçları bunlar ve bu ders bunları sağladı bence. Bunlar drama dersinde tiyatro dersinde veriliyor. Yani bir kere bir çocuğa topluluk önüne bir çık, bir konuş demeden öğretmenlik öğretilemez bence. ... Sonra sözlü anlatım dersinde hoca hazırlıklı hazırlıksız konuşma yaptırmıştı. Başka bir hocada adını hatırlamıyorum şiir okumuştuk müzik eşliğinde yani bence aktif olduğumuz ve kendimizi yazılı sözlü olarak geliştirdiğimiz dersler daha kalıcı oldu.” (Öğretmen)

3.2. İşlevsel Görülmeyen Dersler ve Gerekçeleri

Katılımcıların lisans eğitiminde aldıkları derslerden hangilerini meslek hayatlarında işlevsel olarak kullanmayacakları/kullanmadıkları ve nedeni sorulmuştur. Katılımcıların lisans eğitiminde aldıkları derslerden meslek hayatlarında işlevsel olarak kullanmayacakları/kullanmadıkları derslere ilişkin bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların işlevsel görmedikleri derslere ilişkin bulgular

İşlevsel Görülmeyen Dersler	Öğretmen Adayı (f)	Öğretmen (f)	Toplam (f)
Yabancı Dil I-II	13	2	15
Osmanlı Türkçesi I-II	8	4	12
Eski Türk Edebiyatı	5	2	7
Uygarlık Tarihi	2	3	5
Edebiyat Bilgi ve Kuramları	2	3	5
Yeni Türk Edebiyatı I-II	3	2	5
Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi	4	0	4
Türk Halk Edebiyatı	3	1	4
Genel Dil Bilimi	4	0	4
Dünya Edebiyatı	2	1	3
Yabancılar Türkçe Öğretimi	3	0	3
Bilgisayar I-II	3	0	3
Türk Eğitim Tarihi	2	1	3
Yazı Yazma Teknikleri	1	1	2

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adayları ve öğretmenlerin meslek hayatlarında işlevsel bulmadıkları alan derslerinin başında Osmanlı Türkçesi I-II ve Eski Türk Edebiyatı dersleri gelmektedir. Katılımcıların meslek bilgisi derslerinden sadece Eğitim Tarihi dersini işlevsiz buldukları görülmüştür. Genel Kültür derslerinden de Yabancı Dil I-II ve Uygarlık Tarihi derslerini işlevsiz olarak değerlendikleri tespit edilmiştir.

Katılımcıların söz konusu bu dersleri meslek hayatlarında işlevsel bulmama nedenleri incelenmiştir. Katılımcılar İngilizce, Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi, Bilgisayar gibi derslerle ilgili olarak uzun yıllardır birbirini tekrar eden bilgilerden ibaret bir ders içeriği aldıklarını ve ders işleme süreçlerinin lise düzeyinde kaldığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar Edebiyat Bilgi Kuramları I-II, Eski Türk Edebiya-

tı, Yeni Türk Edebiyatı I-II, Türk Halk Edebiyatı I-II derslerinin gereğinden fazla kapsamlı, bilgi odaklı ve yine sahadaki hedef kitleyle bağ kurulmadan işlendiğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılarca Yabancılar Türkçe Öğretimi dersi ayrı bir uzmanlık alanı olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların belirtilen dersleri işlevsel görmeme nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Derslerin işlevsel görülmemeye nedenleri

Alt Tema	Kodlar	Öğretmen Adayı (f)	Öğretmen (f)	Toplam (f)
Dersin işlenişi	Dersi veren akademisyenin yetersizliği	3	1	4
	Edebiyat derslerinin fazla detaylı, bilgi odaklı işlenmesi	2	2	4
	Tarih derslerinin bilgi tekrardan ibaret olması	3	1	4
	Derste yeterince uygulama yaptırılmaması	2	2	4
Hedef kitleye uymaması	Osmanlı Türkçesi gibi derslerin ortaokul öğrencilerine uygun olmaması	2	1	3
Özel uzmanlık gerektirmesi	Yabancılar Türkçe Öğretimi dersinin ayrı bir uzmanlık gerektirmesi	2	1	3
Derslerin birbirinin tekrarı görülmesi	Sözlü anlatım, konuşma eğitimi ve etkili iletişim derslerinin birbirinin tekrarı görülmesi	1	-	1

Katılımcılardan bazıları meslek hayatlarında işlevsel görmedikleri/görmeyecekleri derslere ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bazı dersler oluyor ki mesele Osmanlıca ders ne kadar gereksiz desem de hoca öyle bir işliyor ki ders verimli geçiyor. Ama bazı derslerde hocalar bilgiyi aktarma konusunda oldukça yetersizdi.” (Öğretmen adayı)

“Edebiyat derslerinin hepsinin aynı dönem içerisinde verilmesi bizim açısından hem yorucu olmuştur hem de beklenen verim alınamamıştır. Ayrıca bu derslerin bu kadar detaylı işlenmesi bizim bölümümüz açısından gereksizdir. Madem detaylı bir şekilde dersler işleniyor o zaman bizlere Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği diploması da verilmelidir.” (Öğretmen adayı)

“Lisans eğitiminde görmüş olduğumuz derslerin arasından Osmanlı Türkçesi, İnkılap Tarihi, İngilizce derslerinin mesleki hayata katkısı olduğunu düşünmüyorum. Bu derslerin elbette önemi yadsınamaz ancak İnkılap Tarihi ve İngilizce dersleri birinci sınıfta her eğitim fakültesi öğrencisinin aldığı derslerdir. Bu derslerin akademik boyutta olmadığını, lisede gördüğümüz kadar işlediğimizi düşünüyorum. Zaten biz bu konuları bildiğimizi sınavlar aracılığıyla- kanıtlayarak bu bölüme girmeye hak kazandık dolayısıyla daha işlevsel bir ders getirilebilir diye düşünüyorum.” (Öğretmen).

“Aslında işimize yaramayacak bir dersin bulunduğunu düşünmüyorum. Tam aksine bazı derslerin daha kalıcı ve anlamlı verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Öğretme adayı).

“Eski Türk Edebiyatı dersinin meslek hayatımda bir yeri olduğunu düşünmüyorum. Netice itibarıyla ortaokullarda görevlendirilmek üzere bu bölümde okuduğumu göz önünde bulunduracak olursak beyit şerhinin derslerime bir katkısı olduğunu düşünmüyorum.” (Öğretmen).

“Yabancılar Türkçe Öğretimi gibi dersler kendi başına konu alanı geniş olan ve uzmanlık gerektiren dersler.” (Öğretmen Adayı).

3.3. Derslere Yönelik Talepler

Katılımcılardan ilk iki soru bağlamında lisans öğrenimleri boyunca aldıkları dersleri işlevsellik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Üçüncü soru da ise katılımcılara “Lisans eğitiminiz boyunca bu derslerin dışında almak istediğiniz ve meslek hayatında işinize yarayacağını düşündüğünüz farklı bir ders var mıydı?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde katılımcıların çoğunun yeni bir ders talebinde bulunmadıkları, yalnızca birkaçının Eski Türkçe, programlama, işaret dili, felsefe, psikoloji, sosyoloji, gibi farklı derslerin açılmasını talep ettikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların mevcut derslere -özellikle Öğretmenlik Uygulaması, Tiyatro ve Canlandırma, Çocuk Edebiyatı dersine- ilişkin birtakım taleplerinin olduğu görülmüştür. Katılımcılar Öğretmenlik Uygulaması derslerinin son seneye sınırlı kalmamasını ve ders saatinin artırılmasını talep etmişlerdir. Tiyatro ve Canlandırma dersinin 3. sınıfta olması gerektiğini belirtmişlerdir. Çocuk Edebiyatı dersinin saatini artırılması gerektiğini belirtmişlerdir ve Osmanlı Türkçesi dersinde mesleki hayata da yansıtılabilecek şekilde kelime kökenleri üzerinde durulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu talepleri gerçekleştiğinde mesleki hayatlarının daha olumlu yönde etkilenebileceğini vurgulamışlardır. Katılımcıların görüşlerine ilişkin bilgilere Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Talepler

Alt Tema	Kodlar	Öğretmen Adayı (f)	Öğretmen (f)	Toplam (f)
Yeni derslerin açılması	Coğrafya	1	-	1
	Eski Türkçe-Orta Türkçe	1	-	1
	İşaret dili	2	-	2
	Psikoloji-felsefe-sosyoloji	1	-	1
	Etkinliklerle Türkçe öğretimi	1	-	1
Mevcut derslere ilişkin talepler	Saati artırılması gereken derslere yönelik	7	2	9
	Ders içerikleri ve uygulamalara yönelik talepler	4	2	6
	Dönemi değiştirilmesi gereken derslere yönelik talepler	3	1	4

Katılımcılardan bazıları meslek hayatlarında işlevsel görebilecekleri derslere ilişkin taleplerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Keşke işaret dili dersi olsaydı. Çünkü meslek hayatımız boyunca bir sürü öğrenci ile karşılaşacağız ve buna gereksinimi olan öğrencilere hitap edemeyecek onlarla zor anlaşacağız. Onların yanında olabilmek ve gerektiğinde ihtiyaçlarına uygun davranabilmek için bu dersi almak isterdim.” (Öğretmen adayı)

“Öğretmenlik uygulaması dersi keşke daha fazla olsaydı. Keşke daha fazla staj günü olsaydı da daha fazla derse girebilseydik. Çünkü mesleki hayatın ilk yıllarında bunlar eksik olduğu için zorlandığımı hissettim.” (Öğretmen)

“Çocuk edebiyatı dersi birincisi teorik ikincisi uygulamaya dönük iki ders hâlinde uygulanabilir. Çocukların becerilerini geliştirmek için bu ders çok önemli. Ayrıca keşke ortaokul Türkçe ders kitaplarını daha fazla inceleme fırsatı bulabilseydik” (Öğretmen adayı)

“Keşke tiyatro dersimiz 3. Sınıfta olsaydı daha verimli geçerdi çünkü meslek hayatımızda oldukça gerekli bir ders olacak. Son olarak okul deneyimi dersi 3. Sınıfın 2. Döneminden itibaren verilseydi 3. Sınıfta gözlem yapıp 4. Sınıfta tamamen konu anlatsaydık sınıf hakimiyeti, alan bilgisi ve dersi aktarma konusunda kendimizi daha fazla geliştirebilirdik diye düşünüyorum.” (Öğretmen)

“Tiyatro dersinde daha çok tiyatro çalışması yürüttük, sahnede oyun sunduk. Ki bu bizim gerçekten de özgüvenimizi çok geliştirdi. Ama drama dersleri de bizim için oldukça önemli. Drama için ben ayrı bir kursa gittim ve esas o Türkçe derslerinde kullanabileceğimiz uygulamaları içeriyor. Bu nedenle bence drama ayrı bir ders olmalı.” (Öğretmen)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmaya göre katılımcılar tarafından işlevsel olarak değerlendirilen ve ilk üç sırada yer alan dersleri Anlama Teknikleri-I-II, Anlatma Teknikleri I-II, Türk Dil Bilgisi dersleri ve Çocuk Edebiyatı dersidir. Katılımcılar tarafından işlevsel olarak değerlendirilen ve ilk üç sırada yer meslek bilgisi dersleri Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Bilimine Giriş, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersleridir. Katılımcılar bu dersleri işlevsel olarak değerlendirme nedenlerini hedef kitleyle (ortaokul öğrencilerine) doğrudan ilişkili olması, bu derslere yönelik bilgiyi artırması, kişisel gelişimi sağlaması ve uygulamayla teoriğin birlikte verilmesi olarak sıralamıştır. Elde edilen bu sonuç bu derslerin tamamının Türkçe Öğretimi Lisans Programı'nın özünü oluşturması, ortaokullarda uygulanan Türkçe dersi kazanımlarına doğrudan yönelmesi, öğretim elemanlarınca hem teorik hem uygulama ile sentezlenmesi ile ilgili olabilir. Bu bulgu bu derslere büyük bir önem verilmesi gerektiğini ve derslerin uygulamalarla zenginleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ile bu derslerden bazılarında ders saati azaltılmıştır. Örneğin 2006 programında Anlama Teknikleri: Okuma Eğitimi ve Dinleme Eğitimi, Anlatma Teknikleri: Konuşma Eğitimi ve Yazma Eğitimi derslerinde uygulamaya iki ders saati ayrılırken 2018 programında uygulamaya ayrılan ders saatleri kaldırılmış, derslerin sadece teorik olarak işlenmesi öngörülmüştür. Bu durum mevcut program için bir dezavantaj olarak değerlendirilebilir. Nitekim Stebler ve Aykaç (2019) ve Örgü Yaşar (2019) da benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Stebler ve Aykaç'ın çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanları 2018 programı ile birlikte uygulama saatlerinin azaltılmasını bir olumsuzluk olarak değerlendirmişlerdir. Hâlbuki günümüz yapısalcılık anlayışının bir sonucu da olarak derslerde teorik bilgiden çok uygulamaya yer verilmeli, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanmalıdır (Açıkgöz, 2009; Güneş, 2017). Sonuç olarak belirtilen derslerin uygulama saatlerinin azaltılması yeni program adına bir olumsuzluk olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hedef kitleye (ortaokul öğrencilerine) uygun nitelikli bir eğitim verebilmeleri için bu derslerin özellikle uygulamalı olarak işlenmesi ve öğretmen adaylarının mesleğe atılmadan önce tecrübe kazanmaları son derece önemlidir.

Yukarıda belirtilen derslerin yanı sıra Özel Öğretim Yöntemleri I-II dersleri ve Yazılı Anlatım I-II, Sözlü Anlatım I-II dersleri de katılımcılarca işlevsel olarak değerlendirilen dersler arasında sayılmaktadır. Katılımcılar tarafından Özel Öğretim Yöntemleri I-II dersleri işlevsel olarak değerlendirilmesine rağmen 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndan bu ders çıkarılmış, bu dersin yerine farklı dersler getirilmiştir. Bununla birlikte bu araştırmada dersin işlevsel görülmesi

ve 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndan bu dersin çıkarılması 2018 programı adına bir olumsuzluktur. Nitekim Stebler ve Aykaç (2019) da öğretim elemanlarının bu konuda eleştirileri olduğunu tespit etmişlerdir. Yazılı Anlatım I-II ve Sözlü Anlatım I-II derslerine bakıldığında 2006-2007 eğitim öğretim yılında yürürlüğe giren Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında bu dersler toplamda sekiz ders saati yürütülmekteyken 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ile birlikte bu derslerin adları Türk Dili 1, Türk Dili 2 olmak üzere değiştirilmiş ve toplam ders saatleri altı ders saatine düşürülmüştür. Bu derslerin ders saatlerinin azaltılması da yeni program adına bir olumsuzluk olarak değerlendirilebilir. Araştırmada katılımcılar bu derslerin kişisel gelişimlerini de sağladığını belirtmişlerdir. Dil dersleri bilgi dersleri değil beceri dersleridir (Özbay, 2006). Bir öğretmen adayının Türkçe eğitimi alanında başarılı olabilmesi için kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme becerisi kazanması gereklidir. Öğretmen adayları bu dersler vasıtasıyla kendilerini yazılı ve sözlü olarak geliştirebilir. Hatta bu sayede mesleğe atıldıklarında öğrencilerine de iyi bir rol model olabilirler. Sonuç olarak 2018 programıyla birlikte bu derslerin ders saatlerinin düşürülmesi bir olumsuzluk olarak değerlendirilmektedir ve ilerleyen yıllarda hazırlanacak lisans programlarında bu durum göz önünde bulundurulmalıdır.

İşlevsel görülmeyen dersler incelendiğinde katılımcıların alan derslerinden Osmanlı Türkçesi I-II ve Eski Türk Edebiyatı derslerini, meslek bilgisi derslerinde Eğitim Tarihi dersini, genel kültür derslerinden de Yabancı Dil I-II ve Uygarlık Tarihini işlevsiz buldukları görülmüştür. Katılımcıların bu dersleri işlevsiz bulma nedenlerinden biri bazı dersleri (ör. İngilizce, Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi, Bilgisayar) uzun yıllar boyunca aynı kapsamda işlemeleridir, bir diğer de üniversitedeki ders işleme süreçlerinin lise düzeyinde kalmasıdır. Katılımcılar bazı derslerin (ör. Edebiyat Bilgi ve Kuramları I-II, Eski Türk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı) gereğinden fazla kapsamlı bilgi odaklı ve yine sahadaki hedef kitleyle yani ortaokul öğrencileri ile bağ kurulmadan işlendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar Yabancılar Türkçe Öğretimi dersinin ayrı bir uzmanlık gerektirdiğini belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar derslerin işlevsel görülme nedeninin temelde dersin içeriği değil, dersin işlenme süreciyle ilişkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Lisans programlarında hangi ders olursa olsun derslerin uygulamaya dönük bir şekilde ve öğretmen adaylarının meslek hayatındaki hedef kitleyle yani ortaokul öğrencileriyle bağ kurularak işlenmesi gereklidir. Bunun yanı sıra araştırmada Sözlü Anlatım/Yazılı Anlatım ve Konuşma Eğitimi/Yazma Eğitimi dersleri birbirini tekrar eden dersler olarak görülmüş, işlevsel olarak değerlendirilmemiştir. Bu durum beklenmeyen bir sonuçtur. Çünkü Sözlü Anlatım ve Yazılı Anlatım dersleri öğretmen adayının kendi dil becerisini geliştirmesine yönelik bir dersken,

Konuşma Eğitimi ve Yazma Eğitimi dersleri hedef kitlenin (ortaokul öğrencilerinin) dil becerilerini geliştirmek için yapılması gerekenlerin öğrenildiği derslerdir. Bu sonucun öğretim elemanının dersi işleme biçimiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Öğretim elemanı/-ları derslerin içeriğini birbiriyle benzer şekilde ele almış ve bu doğrultuda işlemiş olabilir.

Katılımcıların derslere yönelik talepleri incelendiğinde katılımcıların yeni dersler açılması gerektiği yönünde birkaç talebinin olduğu, bu derslerin de birbirinden çok farklı olduğu görülmüştür. Katılımcıların mevcut derslerden özellikle Tiyatro ve Canlandırma, Çocuk Edebiyatı ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine yönelik taleplerinin olduğu görülmüştür. Katılımcılar Tiyatro ve Canlandırma dersinin dördüncü sınıftaki yoğunluktan dolayı üçüncü sınıfta olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Çocuk Edebiyatı dersinin de ders saatinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlik Uygulaması dersinin de ilk yıllardan itibaren uygulanmasını talep etmişlerdir. Elde edilen bu sonuç beklenen bir sonuçtur, daha önce yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (ör. Stebler ve Aykaç, 2019). Tiyatro ve Canlandırma dersi diğer derslerden daha fazla uygulama ve iş birliği gerektiren bir derstir. Dördüncü sınıf programında yer alan bu ders KPSS'ye de hazırlanmak zorunda öğrenciler için ciddi bir iş yükü doğurmaktadır. Çocuk Edebiyatı dersinin ders saati 2'dir. Söz konusu iki saat teorik bilgi aktarımı için bile sınırlı kalmaktadır. Üstelik bu derste öğretmen adaylarının hedef kitlelerine (ortaokul öğrencilerine) okutabilecekleri çocuk edebiyatı ürünlerini kendilerinin okumaları, incelemeleri, çocuk edebiyatı ürünlerini derslerinde kullanabilecekleri uygulama çalışmaları tasarlamaları gerekmektedir. İki saatlik bir süre de bunun için yeterli değildir. Öğretmenlik Uygulaması dersleri de sadece dördüncü sene uygulanmaktadır. Hâlbuki öğretmen adaylarının mesleği daha iyi tanıyabilmeleri için bu dersin lisans programlarının ilk yıllarında da almaları daha iyi olabilir.

Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde katılımcılar tarafından lisans programlarındaki derslerin işlevsel sayılıp sayılmaması dersin içeriği ile değil daha çok işleniş tarzıyla ilgilidir. Katılımcılar uygulamaya ağırlık verilen ve kendi hedef kitlelerini oluşturan ortaokul öğrencileriyle ilişki kurulan dersleri işlevsel olarak değerlendirmekte, bunun aksi durumda olanları işlevsiz görmekte-dirler. Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretim elemanları ders izlencelerini etkili bir şekilde hazırlamalı ve uygulamalara ağırlık vermelidir. Öğretmen adayları derslerde etkin kılınmalıdır.
- Öğretim elemanları ders içeriklerini mümkün olduğunca Türkçe dersiyle ve ortaokul öğrencileriyle ilişkilendirmelidir.

- Lisans programlarında özellikle Okul Deneyimi, Tiyatro ve Canlandırma, Çocuk Edebiyatı derslerinin dönemleri ve ders saatleri değiştirilebilir. Bu doğrultuda Okul Deneyimi dersi dördüncü sınıf yerine ikinci sene ve üçüncü sene uygulanabilir. Tiyatro ve Canlandırma dersi dördüncü sınıf yerine üçüncü sınıfta uygulanabilir. Çocuk Edebiyatı dersinin ders saati artırılabilir.
- Birbirini tekrar ettiği düşünülen derslerin kapsamaları ve sınırları iyi çizilmelidir.
- Bu araştırma, 23 öğretmen adayı ve 9 öğretmen ile sınırlıdır. Araştırmanın çalışma grubu geliştirilebilir. Araştırma sadece öğretmenlere uygulanabilir. Benzer bir araştırmaya öğretim elemanları da dâhil edilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2009). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 35-42.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa.
- Başkan, G. A., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki, öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Bülbül, S. (1993). Üniversitede öğretmen yetiştirme ve Hacettepe örneği. (Yayınlanmamış Dokümanlık Tezi.), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev, M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal.
- Çiftçi, M. (2011). Türkçe öğretmeni yetiştirme programı sorunu. *Turkish Studies*, 6(1), 403-410.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Duman, T. (1991). *Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği lisans programına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 555-566.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre Türkçenin güncel sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 491-515.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA.
- Güzel, A. (2003). Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümünün kuruluşu ve hedefleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 7-17.
- Güzel, A. (2004). Türkçenin eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 63-86.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.

- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2011). Türkçe eğitimi lisans programının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 40-51.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Örge Yasar, F. (2019). A Comparative analysis of the 2006 and 2018 undergraduate programs of teaching turkish. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(2), 105-123.
- Özbay, M. (2006). *Özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü.
- Özkan, B. ve Şahbaz, N. K. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının alan derslerinin işlevselliğine yönelik görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 32-43.
- Saraç, C. (2005). Türk dili ve edebiyatı/Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 21, 211-222.
- Senemoğlu, N. (1989). Ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmede fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 109-126.
- Stebler, M. Z. ve Aykaç, N (2019). 2018 Türkçe öğretmenliği lisans programının öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 116-138.
- Temizyürek, F. (2008). Türkçe öğretmen adaylarının demografik özellikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 663-692.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YÖK (2006). *Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar*. <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen.html> adresinden erişilmiştir.
- YÖK (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- YÖK (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari.../yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden erişilmiştir.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ALLOSTERİK ÖĞRENME MODELİNİN KULLANIMI

Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR - *Kütahya Dumlupınar Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0002-4298-8569

ÖZET

Bu çalışmada ana dili öğretiminde kullanılabileceği düşünülen, yapılandırıcı eğitim felsefesiyle uyumlu işleyiş yapısına sahip allosterik öğrenme modeli ele alınmıştır. Allosterik öğrenme 1990'lı yıllarda Andre Giordan tarafından ele alınmıştır. Bireylerin zihinsel yapılarının ve çevreyle etkileşimlerinin ön planda olduğu bir modeldir. Eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanımıyla ilgili sınırlı sayıda araştırma olan modelin Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği alan yazın taraması yapılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çağdaş öğretim modellerinden biri olan allosterik öğrenme modelinin Türkçe öğretim programı ile uyumlu olduğu belirtilmiştir. Modelle ilgili yapılabilecek deneysel çalışmalara kuramsal destek olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, öğrenme modeli, allosterik öğretim modeli.

THE USAGE OF THE ALLOSTERIC LEARNING MODEL IN TURKISH TEACHING

Abstract

Allosteric learning model, which is thought to be used in mother tongue teaching and has a working structure compatible with the constructivist education philosophy, is discussed in this study. Allosteric learning was developed by Andre Giordan in the 1990s. It is a model in which the mental structures of individuals and their interaction with the environment are at the forefront. The use of the model, which is a limited number of researches related to its use in educational

activities, in Turkish teaching has been tried to be revealed by scanning the literature. It was stated that the allosteric learning model, which is one of the modern teaching models, is compatible with the Turkish curriculum. It is thought that the study may theoretically support the experimental studies that will be done about the model.

Keywords: Turkish language teaching, learning model, allosteric learning model.

GİRİŞ

Öğrenme insanlığın ilk dönemlerinden bu gününe kadar önem taşıyan ve anlamı gittikçe genişleyen bir kavramdır. Öğrenmenin doğası ve bireylerin öğrenme biçimlerinin çok yönlülüğü nedeniyle disiplinler arası birçok model öğrenme sürecine uyarlanmıştır. Öğrenme, düşünürler ve araştırmacılar tarafından yoğun bir şekilde tartışılan önemli bir konu olmakla birlikte tek bir tanıma ulaşmak zordur. Eğitim, psikoloji, nöroloji gibi çeşitli alanlarda çalışmalar gerçekleştiren araştırmacıların yakından ilgilendiği bu alanda bugüne kadar değişik araştırmalar yapılmış ve çağın gereksinimlerine uygun bir biçimde yeni anlayışlar ileri sürülmüştür (Giordan, 2008). Öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesi, eğitim öğretim etkinliklerinde öğrencilerin gelişim düzeylerinin de dikkate alınması gerektiği gibi yaklaşımlar her modelde vurgulanmaktadır.

Eğitim felsefesi olarak belirlenen yapılandırmacı yaklaşımda çeşitli modellerden yararlanılır. Demirel'e (2005) göre öğrenmenin hangi koşul ve durumlarda oluştuğunu açıklayabilmek için çeşitli öğrenme kuramları geliştirirken, bu kuramlara bağlı olarak ortaya konulan öğrenme- öğretme modelleri ile de eğitime büyük katkı sağlanmaktadır. Öğretim modelleri Duman'a (2007) göre "Öğrenmenin yönlendirilmesinde, gerçekleştirilmesinde kullanılan çok yönlü ve çok kapsamlı planlardır." Modeller eğitim-öğretim ortamını, dersin işleniş sürecini, öğretimde öğrenci ve öğretmenin görevlerini, öğretim materyallerini belirleyen temel unsurlardandır. Öğretmen, öğrenci ve öğretilecek olan bilgileri organize etmekte, bu etmenler arasındaki ilişkilerin nasıl olması gerektiğini belirlemektedir. 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda dil öğretiminin doğrusal ilerlemediğine, dil becerileri öğretilirken tek bir modeli kullanmanın yeterli olmadığından ve farklı yöntem ve tekniklerin bir arada kullanılması gerektiğine değinilmektedir (MEB, 2019). Tekdemir'e (2019) göre "Çeşitli öğretim modellerinden yola çıkılarak öğretim etkinlikleri düzenlendiğinde ders öğretmeninin anlatıp öğrencilerin dinlediği ve sadece soru sorulunca kendini ifade edebildiği monotonluktan kurtularak öğ-

rencilerin kendilerini etkinliklerdeki yorumlarıyla, çizgileriyle, çeşitli yazılarıyla, özgün projeleriyle, araştırmalarıyla ifade edebildiği öğrencinin merkezde ve aktif olduğu konuma getirecektir.”

Sağlamış olduğu katkılar ve değişen şartlar nedeniyle eğitim öğretim faaliyetlerinin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi adına öğretim modellerine yenileri eklenmekte ve çeşitli öğrenme alanlarında etkililiği hakkında araştırmalar yapılmaktadır. Öğrencinin bireysel farklılıklarının ve ön bilgilerinin göz önünde bulundurularak düzenlenen etkinlikler aracılığıyla bilişsel yapısının şekillendirilmesini ve öğretim sırasında öğrencinin aktif olarak katılımını amaçlayan yapılandırmacı yaklaşımın modellerinden biri de allosterik öğrenme modelidir.

ALLOSTERİK ÖĞRENME MODELİ

Giordan (1995) tarafından geliştirilen allosterik öğrenme modeli (AÖM) öğrencinin, ön bilgilerini ve öğrenme engellerini göz önüne almasını, zihinlerini harekete geçirecek eylemleri işe koşmasını ve uygun öğrenme ortamı ile etkileşime geçmesini sağlayarak öğrencinin zihinsel yapısındaki bilgileri de harekete geçirmesini sağlayarak zihinsel dönüşümün gerçekleşmesini amaçlayan bir öğrenme modelidir.

Model, ismini biyolojide enzimlerle ilgili olan “allosterik” sıfatından almaktadır. Enzimlerin dış şartlara göre faaliyetlerini düzenleme tarzı olarak tanımlanan “allosterie” isminden türetilmiştir. Modelin işleyişinde allosterik enzimlerin esin kaynağı olduğu gözlenmektedir. (Topbaş, 2013b). Bu enzimler içinde bulunduğu çevrenin etkisinde kalarak biçim ve işlev değiştirmektedir (Pellaut, Eastes ve Giordan, 2005). Modelde de allosterik enzimlerin işleyişine benzer şekilde öğrencinin zihinsel tasarımının bulundukları çevreden etkilenecek yeniden şekilleneceği ifade edilir. Bu nedenle yapılandırmacı diğer modellerden en önemli farkı öğrenme ortamında bireyler arası etkileşimin ön planda olması ve öğrenmenin merkezinde yer alan öğrencinin bir bilgi tasarımcısı olarak görülmesidir (Topbaş, 2013).

AÖM öğrenmeyle ilgili bazı temel noktalara vurgu yapmaktadır. Bunlardan ilki kişilerin geçmiş yaşantısının bir ürünü olan ve dünyayı anlayıp yorumlayabilmesini sağlayan zihinsel tasarımdır. Öğrencinin geçmiş yaşantıları, bilgi ve becerileri yeni bilginin tasarımında etkilidir. Yeni öğrenilen bilgiler ilk karşılaşıldığı gibi değil bireyin ilgi, ihtiyaç, kendi tarz ve ritimlerine göre yani zihinsel tasarımlarına göre şekillenerek öğrenilir. Dolayısıyla zihinsel tasarımlar öğrencinin sorgulamalarına, akıl yürütmelerine ve yorumlarına, kullandığı diğer fikirlere, kendini ifade etme biçimine ve anlam üretme tarzına kaynaklık etmektedir (Giordan, 2005; Akt: Topbaş, 2009).

Yeni bir bilgi edinmek, bu bilgiyi zihinsel tasarımı içerisinde sindirmek demektir. Birey, öğretime başlamadan önce edindiği bilgiler içerisinde yeni edineceği bilgileri yorumlar, karşılaştırır ve gerektiğinde bunlardan hareketle yeni düşünceler oluşturur. Zihinsel tasarım adeta bireyi anlama şeklini belirler (Giordan, 2008).

İkinci olarak vurgulanan nokta öğrenme ortamıdır. Öğrenciler için onların potansiyelini ortaya çıkararak bir ortam hazırlanmalıdır. Giordan (1995) Allosterik öğrenmeyi yapılandırmacı yaklaşımın devamında verilen bir model olarak görmekte ve buluşa dayalı stratejilerle birlikte bilgi edinmenin bir tasarım olduğunu ifade etmektedir.

Allosterik öğrenme modeli zihinsel tasarım, problem, referans çevresi, zihinsel süreçler, anlam ağı ve göstergeler olarak adlandırılan beş değişkenden oluşur. Bunlar, öğrencinin çevresini düzenlemek amacıyla kullandığı stratejileridir. Bunlar sırasıyla (Giordan, 1995):

Problem: Zihinsel tasarımı harekete geçiren açık ve anlaşılır sorulardır. Zihinsel faaliyetin arkasındaki itici gücü oluşturur.

Referanslar çerçevesi: Öğrencinin yeni bilgiler edinmek üzere temel aldığı önceki bilgilerini yani zihinsel tasarımını ifade eder.

Zihinsel süreçler: Öğrencinin sahip olduğu zihinsel işlemleri ve dönüşümleri ifade etmektedir. Bu süreç referans çerçevesindeki unsurlar arasında bağlantı kurmalarına, çıkarımlar yapmalarına ve böylece yeni kavram üretmelerine ve kullanmalarına olanak sağlamaktadır.

Anlam Ağı: Referans çevresinin ve zihinsel işlemlerin işe koşulmasıyla oluşan etkileşimli bir düzenleme şeklidir. Zihinde anlamsal bir uyum sağlayarak özgün bir anlam ağı üretir.

Göstergeler: Zihinsel tasarımın oluşumu ve açıklaması için gerekli olan kavramlar, işaretler ve sembollerden oluşur.

Öğrencilerin zihinsel tasarımlarını ortaya çıkarmak için kavram haritası oluşturmaları, müzik dinletilip yorumlamaları, resim çizmeleri, sorular sorularak cevaplamaları, bir konu verilip tartışmaları vb. etkinlikler yaptırılabilir. Topbaşı'a göre (2013) öğrencilerin zihinsel tasarımlarıyla ilgili bilgiler öğretim sürecinde önem arz etmektedir. Bu bilgiler, öğretim amaçlarının ve uygun öğretim hedeflerinin belirlenmesinde, konu alanının sınırlandırılmasında, öğretim süreçlerinin tasarlanmasında ve ders ritminin ayarlanmasında dikkat edilmesi gereken bir ölçüt durumundadır. AÖM'ye göre öğrenme zihinsel dönüşümdür. Bilgi edinimi, öğrencinin harekete geçirdiği bilgilerle yeni bilgilerin ortaya çıkardığı karmaşık ve

kapsamlı öğrenme etkinlikleri sonucunda edinilmekte, böylece yeni bilgilerin düzenlenmesinde ve yeni kavramsal ağıın hazırlanmasında rol oynayan bir tür etkileşimsel yapı geliştirilmektedir. Değişen kişinin bilgileri değil bu etkileşimli yapıdır. Bu yapı kişinin başvuru kaynağını teşkil etmekte ve yöneltilen sorulara bu yapıya göre cevap getirmektedir (Giordan, 1995).

Öğrenci, öğreneceği bilginin düşünce sistemindeki eksikliği gidereceğini fark ettiğinde ya da bu bilgi kendisine anlam ifade ettiğinde özümsemektedir. Öğrencinin bilgiyi özümsemesi için ilk olarak yerleşik anlayışlarının yapısını bozulmalı ve kendisinde bir boşluk, yoksunluk hissetmelidir. Bu durum onu öğrenmek için motive edecektir. Bireyin bilişsel dengesi geçici olarak bozulursa bu dengesizliği ortadan kaldırmaya yeniden uyumlu hale getirmeye çalışacaktır. Bilişsel denge sorularla silkelenebilir bu sorular: Öğrencilerin beklentilerine yönelik, öğrenme isteği uyandıran, akla uygun sorular olmalı bilişsel dengesini altüst eden sorular yerine düşünmeye sevk edecek sorular sorulmalıdır. Aksi takdirde sorular öğrenme engellerine yol açabilmektedir. (Giordan, 2008). AÖM'nin üzerinde durduğu bir diğer kavram öğrenme engelleridir. Öğrenme güçlükleriyle ilgili beş ana kaynak belirlenmiştir. Bunlar: öğrencinin bilgi eksikliği, zihinsel tasarımı değişirmek istememesi, bildiğini sanarak soru sormak istememesi, yeni verileri anlamak ve bütünleştirmek için gerekli araçlardan yoksun olması, sahip olduğu bilgilerle çelişen yeni bir bilgiyi algılamasını veya kavramasını engelleyen zihinsel tasarımlara sahip olmasıdır (Topbaş, 2013)

AÖM kapsamında incelenen diğer bir husus ise öğretim ortamıdır. Öğrencinin zihinsel tasarımı dönüşürebilmesine yardımcı olmak üzere hazırlanan öğretim materyali, etkinlikleri, motivasyonu sağlamak için sınıfta oluşturulan atmosfer gibi unsurların ve yöntemlerin tümü öğrenme ortamını oluşturmaktadır. Pellaud ve Eastes'e (2003) göre öğretim elemanları, yöntemler ve öğretmenden oluşan kümedir. Öğretim ortamının başrolü olan öğretmen zihinsel dönüşümün teşvik edicisidir.

Öğrenci sadece kendisi öğrenebilir bunu kimse onun yerine yapamaz fakat öğrenci ile bilgi arasında çoklu ilişkilere sahip bir sistem kurulmalıdır. Bu ise kendiliğinden olan bir durum değildir. Bir öğrencinin sorularını değiştirmesini zihinsel yapısının şekillenmesini sağlamak için gerekli olan tüm unsurları keşfedebilmesi mümkün değildir. Bu unsurların keşfedilmesini sağlayan ise öğretim ortamıdır. Dolayısıyla öğrenci kendi öğrenir fakat yalnız öğrenemez. Öğrenmeyi etkileyen değişkenler birbirinden ayrı düşünülemezler birlikteyken etkilidirler (Giordan, 1995).

AÖM'ye göre öğretmen, bilgiyi tekdüze sunan kişi değil, bilgi tasarımcısıdır. Öğretim ortamının elemanlarını kullanarak çeşitli tekniklerle öğrencilerin

sorgulama sürecini yönlendirmekte ve öğrencinin kavramlar geliştirerek zihinsel dönüşümüne yardım etmesi hususunda hayati önem taşımaktadır (Berkant ve Baysal, 2017). Bu nedenle öğretmen öğretim faaliyetlerini yürütürken “Öğrenciler, öğrenme için neler hissetmekte, ne ile meşguller, ön bilgileri neler, anlatılan konuları algılayabiliyorlar mı, öğretmen olarak ne yapmam gerekir, öğrenciler ilerleme gösterdiler mi?” sorularını kendine sormalıdır (Giordan, 2010).

Allosterik öğrenme yaklaşımına göre eğitim süreciyle ilgili temel işlemler şöyle belirginleştirilebilir (Giordan, 1995; 2010; Pellaud ve Eastes, 2003; Budak, 2010):

Hazırlık (Giriş): Hazırlık: Bu aşama öğrenme ortamına uyum sürecini, önceki bilgileri hatırlamak için yürütülen faaliyetleri, yeni bilgilerle karşılaşmayı, olası zihinsel tasarımlar kurmayı içerir. Eski zihinsel tasarımların yeni bilgi için yeterli olmadığı aşamadır. Gözlem, araştırma önemlidir.

Keşfetme (Yarı Yapılandırma): Keşfetme (Yarı Yapılandırma): Öğrencilerin bilişsel kavramları düzenlemesi, yeni kavramsal çerçeveler geliştirmek için yürütülen faaliyetleri, farklı seviyeler içeren öğrenme etkinliklerini içerir. Bu aşamada yeni öğrenilenlerin farklı biçimlerde yapılandırılmasına hazırlık yapma, sorunlara alternatif çözümler üretme önemlidir.

Derinleşme (Yapılandırma): Bu aşama öğrenme ortamına aktif katılımı, bilişsel kavramların yapılandırılması için çeşitli etkinlikler sunmayı içerir. Bu aşamada öğrencinin bilgiyi işlevsel kullanmasına olanak sağlayan yaşantılar/ etkinlikler sunulması önemlidir.

Dönüştürme: Bu aşama öğrencilerin kendilerini yazılı veya sözlü olarak ifade ederek yapılandırılmış bilgiye kullanmalarını, öğrencinin bilgiyi günlük hayatında nasıl kullanacağını gösterilmesini içerir. Gerçek hayattan örnekler sunmak, proje ve performans çalışmaları için mümkün olduğu kadar sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler planlamak bu aşamada önemlidir.

Türkçe Eğitimi Uygulamaları ve Allosterik Öğrenme Modeli

İnsanın, kendini her açıdan geliştirebilmesinde dilin önemi büyüktür. Dil insanın kendini ifade edebilmesini, bilgi edinmesini, iletişim kurmasını, çevremizdeki olayları farklı bir bakış açısıyla görerek sorgulamasını ve değerlendirmesini sağlar. Bu nedenle Türkçe öğretiminde dilin inceliklerini öğretmeye ve geliştirmeye yönelik olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmadan oluşan öğrenme alanlarından yararlanılır. Ana dilinin öğretimi sonucunda gerçekleşen dil gelişimi öğrencinin bilişsel ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

Türkçe öğretiminin amacı: Öğrencinin hayatları boyunca yararlanabilecekleri okuma, dinleme/izleme, yazma dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmalarınıdır. Öğrenciler için bu becerileri edinerek kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, Türkçeye sevgi duymaları, istek duyarak okuma yazma alışkanlığı edinmeleri amaçlanmaktadır. (MEB, 2018). Sever, Kaya ve Aslan'a göre (2013) Türkçe öğretimin genel amacı, okuma kültürü edinmiş, düşünen duyarlı bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşabilmek için çoklu ve zengin öğrenme ve öğretme süreçlerinde, öğrenciler daha çok dinlemeye ve düşünmeye yönlendirilmeli; üstlendikleri bu sorumlulukla düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatma isteği duymalıdır.

Bu amaçların öğrencilere kazandırılması hususunda bazı eksiklikler görülmektedir. Bunun nedeni ise öğrencilerden üst düzey becerileri kazanmalarını beklenirken onlara tek düze bir anlatımla ders verilmesi, öğretimin tek kaynakkla (ders kitabı) gerçekleştirilmesi, dersi ilgi çekici ve işlevsel hale getirecek etkinliklerden yararlanılmamasıdır. Çer'e göre (2017) Türkçe öğretiminde en çok kullanılan yöntem düz anlatım yöntemi teknik ise soru-cevaptır. Özbay'a göre (2013) düz anlatım yöntemi öğretmeni merkeze alan öğrenciyi pasifleştiren bir yöntemdir. Öğretim esnasında öğrencilerin pasif olması öğretimin mantığıyla uyusmamaktadır ve bu öğretimin verimli olması mümkün değildir.

Bu bağlamda Türkçe dersi çeşitli etkinliklerle işlevsel ve çekici hale getirmeli, öğrenciler edebiyatımızın seçkin edebi metinleriyle karşılaştırılmalıdır. Öğrenme çevresi bu doğrultuda düzenlenmelidir. Bilindiği üzere öğrenme, öğrencilerin çevresi ile etkileşime geçmesi sonucu gerçekleşir. Bu nedenle onun çevresi ile etkileşim içinde bulunduğu tüm eğitim yaşantıları birer öğrenme alanı kabul edilebilir. Çağımızda eğitim programlarında toplum hayatı ile bağlantıyı sağlayan, okul sonrası yaşama uygun şekilde yetiştirilmesine yönelik beklentiler bulunmaktadır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2013). Allosterik öğretim modeli Türkçe gibi soyut kavramları bünyesinde barındıran, anlama ve anlatma boyutlarından oluşan bir dersi kendine has öğrenme anlayışı ve öğretimde etkileşimlere önem vererek Türkçe öğretimine katkı sağlayacağı düşünülen modellerden biridir. Modelde öğrencilerin zihinsel tasarımları, öğrenme engelleri ve öğretim hedefleri temel alınarak öğretim ortamı şekillendirilir. Dersin konusuyla ilgili gerçek eşya ve modeller, resimler, filmler, çalışma metinleri vb. öğretim materyalleri bulundurulur. Öğrencilerin motive olmasını sağlayıp, dersin çekici hale getirilmesi ve bu sayede de öğrencileri derse katması ve edinilen bilgi ve becerilerin kalıcılığını sağlamak amaçlanmaktadır. Etkinliklerde işbirliği ile çalışmayı ve etkileşimi temel alan modelde öğrenciler sorulardan hareketle düzenlenen etkililere katılarak muhakeme güçlerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. AÖM, Türkçe ile ilgili bilgi ve bece-

rilerin zevkli, ilgi çeken ve öğrencilerin aktif olarak derse katıldığı bir öğrenme ortamı ile kazandırılabilmesine ve öğretim materyalleri ile de öğrencilere sorgulama, araştırma, tartışma, bilgileri somutlaştırarak öğrenme imkânı vermektedir. Bu gerekçelerle model Türkçe öğretim programının amaçlarına, hedeflenen kazanımlara yönelik kullanılabilir.

Dil, bireylerin zihin yapılarını ve zihinde kurulan ilişkiler ağını gösterebilen en somut araçlardan biridir. Zihinde olanlar dile yansır. Allosterik öğrenme modelinin merkeze aldığı zihinsel tasarımların fark edilmesi ve yeni öğrenme tasarımlarının oluşturulmasında Türkçe öğretiminin önemli olduğu düşünülmektedir. Anlama ve anlatmaya dayalı olarak hazırlanan öğrenme ortamlarında öğrencilerin metinleri bilgi ve becerileri keşfetme ve tasarım aracı olarak kullanması, ortaya dile dayalı ürünler ortaya koyması ve öğrencilere zengin bir öğrenme süreci sunması mümkündür. Bu açıdan eğitim öğretim faaliyetlerinde bu modelin kullanılabilir olduğu düşünülmektedir.

SONUÇ

Öğrenci, bir şeyleri ancak yaşayarak, varsayımlarda bulunarak, bilgiyi test ederek öğrenebilir. Başkalarının tecrübesini dinlemek onları depolamak kısaca verileri biriktirmek öğrenme için yeterli değildir (Giordan, 2008). Allosterik öğrenme modelinde öğrenci pasif bir kayıt cihazı konumundan çıkarılmakta; öğrencinin yeni bilgileri edinmeden önce de düşüncelerinin, soru ve uygulamalarının mevcut olduğu göz önünde bulundurulmaktadır. Bunların tümü kişinin referans çerçevesini oluşturmakta ve yeni bilgiyi kavrayış biçimini şekillendirmektedir. Bilgi edindikçe bu yapı yeniden düzenlenmektedir. Hiçbir zihinsel tasarım, öğrencinin önceki deneyimlerinin bağımsız değildir aksine bu deneyimlerin sonucudur. Zihinsel tasarım öğrencinin kılavuzudur. Dünyayı bu kılavuz ile anlamakta yorumlamakta ve tahminlerde bulunmaktadır. Kişinin yeni bilgi edinmesi zihinsel tasarımının dönüşümüne işaret etmektedir. Zihinsel tasarım öğrencinin düşündükleri, söyledikleri, çizdikleri yazdıkları ve yaptıklarının bütünüdür (Giordan, 1995). Allosterik öğrenme modelinin en önemli noktalarından biri de öğrencinin yeni bilgiyi yavaş yavaş anlamlandırmasına ve bunu edinirken referans olan önceki bilgilerini geliştirmelerine fırsat tanınmasıdır (Pellaud ve Eastes, 2003). Bu çerçevede öğretmen öğrencilerin zihinsel tasarımlarından, öğrenme engellerinden yola çıkarak yeni bir öğretim ortamı oluşturmakta ve öğrencinin bu ortamda etkileşime geçmesini sağlayarak zihinsel dönüşüm sürecine katkıda bulunmaktadır. Bu model ile öğrencilerin derse ilgisinin artacağı, uygulamalarının bilginin kalıcılığına olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir. Öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinin merkezinde yer almasını sağlayarak; anlama, sorgu-

lama, muhakeme etme, araştırma, tartışma ve problem çözme becerilerini geliştirebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Berkant, H. G. ve Baysal, S. (2017). From Theory to Practice: Allosteric Learning Model for Teaching Science and Social Studies Lessons, 399-409.
- Budak, Y. (2010). (Post Yapılandırmacılık) Allosterik öğrenme yaklaşımını göre öğrenme ve eğitim durumlarının olası niteliği. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 468-473.
- Çer, E. (2017). Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe öğretimine” yönelik yeterlilikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 68-89.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Duman, B. (2007). Süreç temelli öğrenme-öğretim modeli. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Güz, 19.
- Giordan, A. (1995). Learning: Beyond Constructivism. <http://www.andregiordan.com/apprendre/Beyong%20constructivism%202.pdf> Erişim Tarihi: 19.09.2020
- Giordan, A. (2008). Öğrenme. (Çev. M. Baştürk, E. Bozavlı ve M. Tulan). Ankara: De Ki Basın Yayın.
- Giordan, A. (2010). *The planet of Allostery: School forging new paths*. Erişim: 21.07.2020 <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article137>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 1*. Ankara: Öncü Kitap.
- Pellaud, F., Eastes, R. E. ve Giordan, A. (2005). Un Modele Pourcom Prendre/l'apprendre: Le Modele Allostérique. *Gymnasium Helveticum*, 1(5), 18-24.
- Pellaud, F., Eastes, R.E. (2003). Mettre en scène” le savoir pour apprendre : Le rôle de l'environnement didactique dans le modèle d'apprentissage allostérique. *International conference on social sciences*. Erişim: 21.07.2020 <http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/pdf/2003HawaiF-Manu.pdf>
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2013). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Tekdemir, N. (2019). *5E öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumuna kaygısına ve okuduğunu anlama başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Topbaş, E. (2009). Gazi üniversitesi ticaret ve turizm eğitim fakültesi büro yönetimi eğitimi bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin beş basamaklı öğrenme stratejilerine ilişkin yönetimi. *Uluslararası İktisadi ve idari İncelemeler Dergisi*. 3 (1), 109-124.
- Topbaş, E. (2013). Allosterik öğrenme modeli ve sınıf içi uygulaması. İçinde G. Ekici ve M. Güven (Ed.) *Öğrenme öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* (s.119-156). Ankara: Pegem Akademi.
- Topbaş, E. (2013b). Beş basamaklı öğrenme stratejilerine göre ders planı hazırlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 32, 97-106.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRKÇE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMLARI*

Prof. Dr. Duygu UÇGUN - *Pamukkale Üniversitesi*
ORCID No: 0000-0002-3441-6886

ÖZET

Bu çalışma, Cumhuriyetin ilânından sonra Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde meydana gelen değişimleri ve gelişmeleri kapsamaktadır. Araştırmada, literatür tarama yöntemi kullanılarak eğitim enstitülerinin, yüksek öğretmen okullarının ve eğitim fakültelerinin ilk ve son Türkçe (öğretmenliği) programları karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre daha nitelikli bir öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, öğretmen yetiştirme, program.

REPUBLIC PERIOD TURKISH TEACHER TRAINING PROGRAMS

Abstract

This study involves changes and developments appeared in the process of Turkish teachers' training after the proclamation of the Republic. In the study, the first and last Turkish teaching programs of higher teacher education schools and faculties of education have been comparatively reviewed and according to finding, obtained, suggestions concerning with a more qualified teacher training process have been made.

Key words: Turkish education, teacher training, program.

* Bu çalışmadaki verilerin bir kısmı, yazarın "Cumhuriyet Döneminde Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi" başlıklı doktora tezinden alınmıştır ve "Kuruluşunun 30. Yılında Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarının Dünü, Bugünü, Yarını" çalıştayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur

Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ducgun@pau.edu.tr

GİRİŞ

Öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanan programlarda, öğretmen adayına öğretmenlik yapacağı dalda yetkinlik kazandıran alan dersleri, mesleği için ustalık ve beceri kazandıran meslek dersleri ve öğretmen adayını içinde yaşadığı toplumun aydın bir üyesi yapmayı hedefleyen genel kültür dersleri bulunur. Haftalık ders saati bakımından alan derslerine programlarda daha fazla yer verilmesi gerekir. Formasyon dersleri ise alan derslerinden sonra programda ikinci sırada öncelikli olması gereken derslerdir.

Cumhuriyet Döneminde hazırlanan ilk programlara bakıldığında ders içeriklerinin çoğu zaman birer konu listesi şeklinde olduğu görülmektedir. Oğuzkan'a (1982) göre içeriğin niteliğini orta dereceli okullarda görev yapacak öğretmen adayları için hazırlanan programın genel amaçları, derslerin özel amaçları ve psikoloji alanında yapılmış araştırmaların sonucu belirler. İçeriğin belirlenmesinde öğrencilerin geçmiş yaşantıları, şimdiki ihtiyaçları ve sorunları, göz önünde bulundurulması gereken önemli etmenlerdir. Cumhuriyet döneminde Türkçe öğretmeni yetiştiren okulların kurumsal yapısında dönem dönem değişiklikler yapılmış, bu değişiklikler, programlara, dolayısıyla programlardaki derslerin haftalık saatlerine ve içeriklerine de yansımıştır.

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni yetiştiren okulların kurumsal yapısındaki değişiklikler dikkate alınarak her döneme (eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları, eğitim fakülteleri) ait ilk ve son programlar incelenmiştir. Araştırmada literatür tarama yöntemi kullanılarak elde edilen veriler, yorumlanmış ve başlangıçtan itibaren süreçte yaşanan olumlu ve olumsuz gelişmeler değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Eğitim Enstitüleri Dönemi

Eğitim enstitüleri Türkçe/edebiyat bölümü için hazırlanan ilk yönetmelik, 1931 tarihli Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsünün Teşkilat ve Programlarına Dair Yönetmelik'tir. Bu Yönetmelik'te yer alan ifadelere göre 1929-1930 eğitim öğretim yılında, ortaokul seviyesinde eğitim veren öğretmen okullarından mezun olup, "orta mektep muallimi ve ilk tedrisat müfettişi yetiştiren yüksek derecede bir leylî mektep" (Mf.V., 1931, s. 3) olan eğitim enstitüsüne kaydolun öğrencilerin bilgi seviyesini lise düzeyine yükseltmek amacıyla hazırlık (ihzari) sınıfları açılmıştır (Karamuk, 1973, s. 148). Bu hazırlık sınıfları, süresi iki yıl olan "Umumi ihzari sınıflar" ve süresi bir yıl olan "pedagoji ihzari sınıfı" olmak üzere iki türdür (Mf.V., 1931, s. 3). Öğrenciler bu hazırlık sınıflarında aldıkları eğitimle hem lise mezunu derecesinde bir genel kültüre sahip olacaklar, hem de meslek

sınıflarında görecekları yükseköğretim kapsamındaki dersleri takip edebilecekleri seviyeye ulaşacaklardır.

Hazırlık sınıfları, öğretmen okullarındaki eğitimin beş ve altı yıla çıkarıldığı 1934 yılına kadar devam etmiştir (Cicioğlu, 1985, s. 305; Büyükkaragöz, 1987, s. 344). 1934 yılına kadar Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsünü oluşturan şubelerin eğitim süreleri üç sınıftır.

1931 Programı'ndan sonra 1941, 1944, 1948, 1949, 1957, 1966 yıllarında eğitim enstitülerinin Türkçe (bazı dönemlerde bölüm adı "edebiyat" olarak değiştirilmiştir) bölümlerinde uygulanan programlarda yeni düzenlemeler ve değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerden bazıları kayda değerdir. Örneğin 1947 yılında "Toplu dersler" bölümü kurulmuş, fakat eğitim-öğretim kalitesinin düştüğü görülerek kısa zamanda bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Bunun yerine öğretmen adaylarının kişisel çalışmalarına daha fazla imkân vererek daha iyi yetişmelerini mümkün kılmak üzere 1949-1950 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim enstitülerinde verilen dersler, edebiyat, fen ve yabancı dil gruplarına ayrılmıştır (Uçgun, 2006). 1949 Programı'nda ilk defa edebiyat bölümü öğrencilerinin resim-iş, müzik ve beden eğitimi derslerinden birinin ikinci branş dersi olarak okutulacak olması hem bu bakımdan hem de ülkemizde sanata verilen değerin resmîleştirilmesi bakımından önemli bir yeniliktir. Eğitim enstitülerinin programlarında yüksek öğretmen okuluna dönüştürülmeden önceki son değişiklik 1968 yılında yapılmıştır. Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü Edebiyat Şubesi Ders Programı (1931) ile Eğitim Enstitüleri Türkçe Bölümü Programı (1968)'nda okutulan dersler şöyledir:

Tablo-1. Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü Edebiyat Şubesi (1931) ile Eğitim Enstitüleri Türkçe Bölümü (1968) Dersleri

1931	1968
Türk Tarihi	Türk Tarihi
Sanat Tarihi	Sanat Tarihi
Türkçe-Edebiyat	Türkçe-Kompozisyon
	Türkçe Dil Bilgisi (Yeni)
	Edebiyat Bilgileri (Yeni)
	Eski Türk Edebiyatı (Yeni)
	Yeni Türk Edebiyatı (Yeni)
Garp Edebiyatı	Halk Edebiyatı (Yeni)
	Batı Edebiyatı

1931	1968
Pedagoji	Özel Öğretim Metodu ve Uygulama
	Genel Öğretim Bilgisi
	Eğitim Psikolojisi
	Ruh Sağlığı ve Rehberlik
	Ölçme ve Değerlendirme
Ecnebi Lisanı	Yabancı Dil
Tarih	
İçtimaiyat	
Hıfzıssıhha	
Kozmografya	
Resim	
Musiki İlimleri	
Jimnastik	
El İşleri	

1931 Programı'nda Pedagoji adıyla genel bir ifade olarak yer alan meslek derslerinin bir alt sınıflandırmayla hangi derslerden oluştuğu ve bunlara haftalık ders saati içerisinde ne kadar süre verildiği de şöyle ifade edilmiştir (Mf.V., 1931, s. 5):

Tablo 2. Pedagoji Dersleri (1931)

Dersler	I. Sömestr	II. Sömestr	III. Sömestr
Terbiye	2	2	2
Mantık	2	-	-
Umumi Usul-i Tedris	-	2	-
Hususi Usul-i Tedris	-	-	1
Tatbikat	-	1	3
TOPLAM	4	5	6

Tablo 1'e göre 1931 Programı'nda yer alan Tarih, İçtimaiyat, Hıfzıssıhha, Kozmografya, Resim, Musiki İlimleri, Jimnastik ve El İşleri dersleri eğitim enstitülerinin son Programı'nda bulunmamaktadır. Son Program'da alan derslerinin çeşitlendirildiği görülmektedir. Meslek bilgisi dersleri bakımından son Program'daki tek değişiklik ilk Program'da Tablo 2'de gösterilen ders bölümlenmesinin doğru-
dan programın içinde olmasıdır. Ayrıca Yazı, Seminer, Eğitim Sosyolojisi ve Türk Devrim Tarihi dersleri dönemin şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak eğitim enstitülerinin son programına konulan yeni derslerdir. Genel kültür derslerinde bilgi ve kültür açığının kapatılması, bireysel ilgilerin doyurulması, sağlık koruma

ve spor, vatandaşlık hak ve sorumluluklarının öğretilmesi, millî ve evrensel kültür değerlerinin tanıtılması beklenir (Altunya, 1981). Türkçe/edebiyat şubesinde –hazırlık sınıfı dersleri de dikkate alındığında- 1931 Programı’yla bütün bu işlevlerin yerine getirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Program’daki genel kültür derslerinden resim, elişleri, müzik ve beden eğitimi derslerinin zorunlu olması, genel kültür derslerinin çeşitliliği bakımından dikkat çekicidir. Anılan iki programdaki ders saatlerinin dağılımı Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. 1931 ve 1968 Programlarındaki Derslerin dağılımı

	1931	1968
Alan Dersleri	%23	%58
Meslek Bilgisi Dersleri	%18	%15
Genel Kültür Dersleri	%59	%27

Tablo 3’e göre Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsünün kurulduğu yıllarda Türkçe/edebiyat şubesinin dersleri daha çok genel kültür derslerinden oluşmaktadır. 1931 Programında alan derslerine oldukça az yer verilmiştir, meslek derslerinde de hem çeşitlilik hem de haftalık ders saati yönünden büyük bir eksiklik olduğu söylenebilir (Uçgun, 2006).

Meslek dersleri, 1931 tarihli Yönetmelik’e göre bütün bölümlerde ortak olarak okutulacaktır (Mf.V., 1931). Pedagoji derslerinden sadece “Hususi Tedris Usulü”nün nasıl işleneceğine dair bilgi verilmiş; bu dersin alan öğretmenleri tarafından okutulacağı, uygulama saatlerinde öğretmenler tarafından örnek ders anlatımı yapılacağı ve öğrencilerin de hazırladıkları dersleri sunacakları belirtilmiştir. 1968 Programı’nda ise bu hususla ilgili olarak dersin bir öğretmen tarafından yürütülmesinin mümkün olduğu gibi, aynı zamanda enstitünün imkânlarına göre üç ayrı öğretmen tarafından yürütülmesinin de söz konusu olduğu ifade edilmiştir. Buna göre,

“Programın ahengi bozulmamak ve öğretmenler arasında devamlı iş birliği kurulmak şartıyla, bu dersin bir saati okumaya, bir saati kompozisyona ve bir saati de dil bilgisine ayrılabilir” (MEB, 1968, s. 298) denilmektedir.

Programın sonunda bu konularla ilgili olarak, gerektiğinde orta ve dengi okulların müfredat programlarının incelenerek değerlendirileceği ifade edilmiştir. 1968–1969 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan bu Program, 1975 yılına kadar geçen süre içinde herhangi bir değişikliğe uğramamıştır. 1974–1975 öğretim yılı başından itibaren yürürlüğe gireceği ifade edilen bir yönetmelikle okulun öğrenim süresi de 4 yıla çıkarılmıştır. Bu Yönetmelik’te bölümlerin ders dağılım çizelgeleri ile ilgili bir açıklama yapılmamıştır. Ancak aynı yıl alınan 20.10.1975 tarih ve 462 sayılı kararla burada sıralanan hükümler uygulamadan kaldırılmış ve

okulun öğrenim süresi tekrar 3 yıla indirilmiştir (Kaya, 1981, s. 204; Büyükkara-göz, 1987, s. 345).

Yüksek Öğretmen Okulları Dönemi

Eğitim enstitülerindeki bu yeni düzenlemeler, 1980'li yıllara kadar hız kesmeden devam etmiştir. 1978-1979 eğitim-öğretim yılında eğitim enstitülerinin öğrenim süresi 4 yıla çıkarılmış ve ilk olarak aynı yıl uygulanmak üzere sadece birinci sınıflar için geçici, daha sonraki yıllarda da bütün sınıflar için -tekrar yeni düzenlemeler yapılması planlandığından- geçici çerçeve programlar hazırlanmıştır. Bu tarihlerde eğitim enstitülerinin ismi de "yüksek öğretmen okulu" olarak değiştirilmiştir. Bölümün adı, 1978'de "Türkçe/edebiyat" olarak kayıtlara geçmiş, daha sonra "Türk Dili ve Edebiyatı" olmuştur. Bu yeni düzenlemeye paralel olarak, mevcut bütün bölümler için olduğu gibi Türkçe/edebiyat bölümü için de yeni ders programı hazırlanmıştır. Fakat programların hazırlanması, öğrenim süresinin artırılması için yapılan çalışmalar kadar hızlı gerçekleştirilmediğinden, Türkçe/edebiyat bölümünün dört yıllık programı yerine öncelikle birinci ve ikinci yarıyıllarına ait geçici ders dağılım çizelgeleri oluşturulmuştur. Buna göre birinci ve ikinci yarıyılarda toplam 19'ar kredi alınması öngörülen Türkçe/edebiyat bölümünün I. sınıfında okutulacak derslerle bu derslerin haftalık saatleri şöyledir (MEB, 1979a, s. 206):

Tablo 4. Yüksek Öğretmen Okulları Türkçe/Edebiyat Bölümlerinin I. Sınıfında Okutulacak Dersler

DERSLER	I. YARIYIL			II. YARIYIL		
	Kuramsal	Uygulamalı	Kredi	Kuramsal	Uygulamalı	Kredi
Temel Edebiyat Bilgileri I-II	3	-	3	3	-	3
İslamıktan Önceki Türk Edebiyatı	2	-	2	-	-	-
Divan Edebiyatı I-II	3	-	3	3	-	3
Batı Edebiyatı I	-	-	-	3	-	3
Türkçenin Yapısı ve Dil Grupları Arasındaki Yeri	-	-	-	2	-	2
Ses Bilgisi	3	-	3	-	-	-
Sözlü ve Yazılı Anlatımda Temel Bilgiler	4	-	4	-	-	-
Okuma Teknikleri	-	-	-	3	-	3
Eğitime Giriş	2	-	2	-	-	-
Eğitim Sosyolojisi	-	-	-	3	-	3
Yabancı Dil	2	-	2	2	-	2
TOPLAM	19	-	19	19	-	19

Tablo 4'te bölümün sadece I. ve II. yarıyıl derslerinin sıralanmasına rağmen bu programla öğrencilerin Türkçe öğretmeninden çok edebiyat öğretmeni olarak yetiştirileceği anlaşılmaktadır.

Programla ilgili açıklamalarda, bölüm dersleri belirlenirken yürürlükteki üç yıllık eğitim enstitülerinin programlarından yararlanılacağı ifade edilmiş olmasına rağmen Türkçe/edebiyat bölümünün programında ders çeşitliliği bakımından bunun dikkate alınmadığı görülmektedir. Çünkü eğitim enstitülerinin Türkçe bölümünde uygulanan 1968 tarihli Program'da daha fazla ders bulunmaktadır.

Tablo 4'e göre alan derslerine %77, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine %13, genel kültür derslerine ise %10 oranında yer verilmiştir. Böylece sıralamada öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, genel kültür derslerinin önüne geçmiştir.

Meslek dersleriyle ilgili olarak 1979 yılının ekim ayında Talim ve Terbiye Dairesi tarafından "Öğretmenlik Formasyonu Kazandıran Dersler" başlığını taşıyan bir karar alınmıştır. Öğretmenlik Formasyonu Programı, zorunlu ve seçmeli derslerle öğretmenlik uygulamasından oluşmaktadır. Zorunlu dersler ve bu derslerin kredileri şöyledir (MEB, 1979b):

Tablo 5. Öğretmenlik Formasyonu Kazandıran Zorunlu Dersler (1979)

Ders Adı	Kredi
Eğitime Giriş	2
Eğitim Psikolojisi	3
Eğitim Programı ve Yöntemler	3
Ölçme ve Değerlendirme	3
Alanın Öğretim Yöntemleri	4
Rehberlik	2
Seçmeli Ders	2
Seçmeli Ders	2
TOPLAM	21

Zorunlu olarak alınması gereken bu derslerin kredileri belirtilmiş fakat hangi dönemlerde alınacağı hakkında herhangi bir açıklama yapılmamıştır.

Öğrenim süresinin dört yıla çıkarılması, yeni hazırlanan programlarla bölümde ihtisaslaşmaya gidilmesi, okula alınacak öğretim elemanları için getirilen akademik ölçütler, Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan hükümler çerçevesinde öğretmen eğitimi konusunun üniversite düzeyinde bir yapı ve işleyişe doğru gittiğini göstermektedir (Duman, 1991, s. 167).

Eğitim Fakülteleri Dönemi

Yüksek öğretmen okullarının 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'yla üniversitelere bağlanarak eğitim fakültelerine dönüştürülmesinin ardından toplanan XI. Milli Eğitim Şûrasında bu kurumlarda uygulanacak programlarla ilgili bazı yeniliklerin yapılması gündeme gelmiş, böyle bir ihtiyacın ortaya konulmasıyla birlikte hâlâ yüksek öğretmen okulları dönemindeki programların uygulandığı bölümler için yeni programlar hazırlanmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği de bu bölümlerden biridir. Ancak bölümün eğitim enstitüleri dönemine ait kayıtlarda “Türkçe bölümü” olarak geçen adı, yüksek öğretmen okulları döneminde “Türk Dili ve Edebiyatı bölümü”ne dönüştürülmüş ve bu dönemde Türkçe öğretmeni yetiştirmekten çok Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni yetiştirmeye yönelik programlar uygulanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi, yüksek öğretmen okullarının üniversitelere bağlanarak eğitim fakültesine dönüştürüldüğü dönemde de ihmal edilmiş, ilk yıllarda eski program uygulanmış, daha sonra hazırlanan programlarda da yine Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yetiştirilmesine ağırlık verilmiştir. Bu durumun, 1990'ların başına kadar devam ettiği görülmektedir.

Özellikle eğitim fakülteleri döneminde yeniden hazırlanan ve yaklaşık on yıl boyunca Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi bölümlerinde uygulanan programların Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi açısından elverişli olmadığı, 26-29 Mayıs 1992 tarihleri arasında Erzurum'da yapılan “Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı”nda da gündeme getirilmiştir. Toplantıya katılan eğitimciler, mevcut programların fen-edebiyat fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde uygulananlarla hemen hemen aynı olduğunu belirtmişlerdir (MEB, 1992, s. 262-269). Bu iki alanın birbirinden farklı olduğunu Karagözoğlu (1992, s. 268) şöyle açıklamıştır:

“...Eğitim fakültesindeki programların eğitimin ihtiyaç duyduğu öğretmen niteliklerini verecek şekilde düzenlenmiş olması gerekir...Türk eğitim sisteminde var olan anlayışa göre edebiyatçıysanız, Türkçeyi de öğretirsiniz. Oysa Türkçenin yapısını bilirsiniz, edebiyatını bilirsiniz, edebiyat tarihini bilirsiniz, ama ortaokul birinci sınıftaki çocuğa okuma ve anlama yeteneğini nasıl kazandıracağınızı bilmezsiniz. Bu bakımdan bunun özel bir alan olduğu kabul edilmek zorundadır.”

Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmeni yetiştirilebilmesi için öncelikle eğitim elemanı ihtiyacının karşılanması ve mevcut Türkçe öğretmenlerinin de Türkçeyi daha geniş kitlelere öğretecek şekilde tekrar bir eğitimden geçirilmelerinin gerektiği düşünülmüş, bu sebeple Türkçenin eğitimi-öğretimi konusunda lisanüstü eğitim programlarının açılması gündeme gelmiştir.

Bu arada Dokuz Eylül Üniversitesinde de benzer çalışmalara başlanmış ve Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin girişimleri 1992-1993 eğitim-öğretim yılında bu fakültelerin bünyesinde Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalına bağlı “Türkçe Öğretmenliği Programı”nın kurulmasını sağlamıştır. Anılan dönemde henüz eğitim fakültelerinde ortak programlar uygulanmamaktadır. Bu dönemde Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında okutulan derslerle öğretmen adaylarının sadece ilköğretim II. kademe öğrencilerine değil diğer hedef kitlelere de (Yabancılar ve Yurt Dışındaki Türklere Türkçe Öğretimi) Türkçe öğretmek üzere yetiştirildiği görülmektedir. Türkçe öğretmenin konuşma becerisi sayesinde öğrencilerine örnek olacağı düşüncesiyle programa konulan “Güzel Konuşma” dersi ve eğitim fakültelerinde ortak programa geçilen 1997 yılındaki yenden yapılanma döneminde bile ayrı bir ders olarak işlenmeyen dinleme becerisini geliştirmeye yönelik “Dinleme Teknikleri” dersi, programı orijinal kılmaktadır. 1982’den sonra ilk defa Türkçe Eğitimi bölümü kurulan iki eğitim fakültesinden biri olan Buca’da uygulanan bu program diğer fakültede (Gazi) uygulanandan farklıdır. Program, içerdiği dersler itibarıyla Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi bölümüne ait izlenimi vermektedir (Uçgun, 2006).

1997 yılında gerçekleştirilen eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde, tüm eğitim fakültelerinde ortak programlar uygulanmaya başlamıştır. Türkçe eğitimi bölümlerinde “yan alan” uygulamasına yeniden dönüldüğü görülen 1997 Programı, 2006 yılında değiştirilmiş ve bu uygulamadan vazgeçilmiştir. On yılı aşkın bir süreyle uygulanan 2006 Programı’nda -1997 Programı’na göre- nitelikli bir öğretmen yetiştirme süreci bakımından önemli adımlar atılmıştır. Türkçe öğretmenliği lisans programı son olarak 2018’de yeniden değiştirilmiştir. 1997 ve 2018 Programları’nın dersler bakımından karşılaştırılması Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Türkçe Eğitimi Bölümlerinin 1997 ve 2018 Tarihli Programları’nda Yer Alan Dersler

1997	2018
Türk Dil Bilgisi	Türk Dil Bilgisi
Osmanlı Türkçesi	Osmanlı Türkçesi
Edebiyat Bilgi ve Teorileri	Edebiyat Bilgi ve Kuramları
Yazılı Anlatım	Türk Dili I
Yabancı Dil	Yabancı Dil
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	Eğitime Giriş
Okul Deneyimi	Öğretmenlik Uygulaması I-II

1997	2018
Eski Türk Edebiyatı	Eski Türk Edebiyatı
Yeni Türk Edebiyatı	Yeni Türk Edebiyatı
Sözlü Anlatım	Türk Dili II
Bilgisayar	Bilişim Teknolojileri
Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme	Okuma Eğitimi Dinleme Eğitimi
Dil ve Kültür	Kültür ve Dil (GK Seçmeli)
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
Anlatma Teknikleri: Konuşma ve Yazma	Yazma Eğitimi Konuşma Eğitimi
Metin Bilgisi	Metindilbilim
Türk Halk Edebiyatı	Türk Halk Edebiyatı
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı (AE Seçmeli)
Çocuk Edebiyatı	Çocuk Edebiyatı
Sınıf Yönetimi	Sınıf Yönetimi
Özel Öğretim Yöntemleri	Dil Eğitiminin Temel Kavramları Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları Türkçe Öğretim Programları
Tiyatro ve Canlandırma	Tiyatro ve Drama Uygulamaları
Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi	Türkçe Ders Kitabı İncelemesi (AE Seçmeli)
Rehberlik	Okullarda Rehberlik
Öğretmenlik Uygulaması	Öğretmenlik Uygulaması I-II
Gelişim ve Öğrenme	Eğitim Felsefesi Eğitim Psikolojisi Eğitim Sosyolojisi
Sosyal Bilgiler Öğretimi	
Orta Türkçe ve Metin İncelemeleri	
Çağdaş Türk Edebiyatı	
Yaşayan Türk Lehçeleri	
Türkiye Türkçesi	
Coğrafyaya Giriş	
Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	
Türk Tarihi ve Kültürü	
Uygurlık Tarihi	
Ülkeler Coğrafyası	
Eski Türkçe ve Metin İncelemeleri	
Vatandaşlık Bilgisi	

(YÖK, 1998; YÖK, 2018)

Tablo 6'ya göre 2018 Programı'nda yer alan Öğretim İlke ve Yöntemleri, Dil Bilgisi Öğretimi, Türk Eğitim Tarihi, Eğitimde, Araştırma Yöntemleri, Eğitimde Ahlak ve Etik, Topluma Hizmet Uygulamaları, Dilbilimi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Özel Eğitim ve Kaynaştırma, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Dünya Edebiyatı dersleri 1997 Programı'nda bulunmayan derslerdir. 2018 Programı'nda alan eğitimi dersleri %49, meslek bilgisi dersleri %33, genel kültür dersleri de %18 oranında yer almaktadır (Uçgun, 2018).

Sadece ortaokullara Türkçe öğretmeni yetiştirmeyi amaçlaması, yan alan uygulaması, Anlama Teknikleri ve Anlatma Teknikleri derslerinin tek başlık altında toplanması, dil bilgisi öğretimine yönelik bir dersin bulunmaması ve seçmeli derslerle ilgili bir standardın olmaması 1997 Programı'na yöneltilen eleştirilerdendir. Bunların önemli bir kısmı 2006 Programı'nda giderilmiş, yan alan uygulamasına son verilmiş, Türkçe öğretmenlerinin farklı hedef kitlelere de Türkçe öğretebileceği düşüncesiyle Program'a "yabancılar Türkçe öğretimi" dersi konulmuş, temel dil becerilerinin eğitimine yönelik dersler bağımsız birer ders hâline getirilmiş, doğrudan bir yöntem dersi olmasa da dil bilgisi öğretimine yardımcı olacak nitelikte "dil bilimi" dersi Program'a konulmuştur. Ancak seçmeli derslerle ilgili herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. 2018 tarihli son Program'da ise dil bilgisi derslerinin ilk iki yılda tamamlandığı, öğretmen adaylarının mezun olana kadarki sürede dil bilgisi konularından uzaklaştığı ve dil bilgisi derslerinin teorik olarak işlendiği ve dil bilgisi öğretimine ilişkin uygulama yapılamadığı (Kılıç ve Akçay, 2011, s. 4) sorunu çözüme ulaştırılmış ve "dil bilgisi öğretimi" dersi 4. sınıfta okutulmak üzere Program'a yerleştirilmiştir. Ancak uygulama saati olmayan ve haftada sadece 2 saat teorik olarak işlenecek dersin öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretim yöntemleri konusunda kendilerini yetersiz görmeleri yönündeki kaygılarını azaltmada etkisinin zayıf olacağı düşünülmektedir (Uçgun, 2018).

Yenilenen son Program'da uygulamalı ders sayısı düşürülmüştür. Uygulamalı ders saati toplam 14'tür. Bunun 12 saati Öğretmenlik Uygulaması, 2 saati de Topluma Hizmet Uygulamaları derslerine ayrılmıştır. Oysa öğretmenler, kuramsal bilgilerden çok öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerinin nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgi, beceri ve alışkanlıklarla donatılmış olmalıdır (Calp, 2005, s. 15). Öğretmen adaylarına kazandırılan bilgi, sınavlarla ölçülebilir. Ancak sahip oldukları bilgiyi beceriye dönüştürüp dönüştüremediklerini gözlemleyebilmek uygulamalı derslerle mümkündür. 1997 ve 2006 Programları'nda uygulamalı alan eğitimi dersleri olmasına rağmen, bu ders saatlerinin yetersizliğini bulgulayan araştırmalar (Akyüz, Özcan ve Altıparmak, 2015; Kansızoglu ve Şama, 2015) bulunmaktadır. Eğitim enstitüleri döneminden itibaren hemen hemen her programda, program

taslağında, şûrâ kararlarında önemi vurgulanan uygulama çalışmalarının azaltılması, mevcut Program'ın zayıf yönlerindendir.

Öğrencilerin ileride görev alacakları okul atmosferini eğitimlerinin ilk yılında tanımalarını sağlaması da 1997 Programı'nın orijinal yönlerinden biridir. Öğrenciler, I. sınıf II. yarıyılıda bölüm tarafından belirlenen ilköğretim II. kademe okullarına giderek gözlem yapmakta ve bu gözlemlerine IV. sınıf I. yarıyılıda -o döneme kadar kazandıkları bilgi be beceriler çerçevesinde- devam etmektedir. Bu gözlem çalışmaları, IV. sınıfın II. yarıyılında uygulamaya dönüşmektedir. Bu sayede öğrenciler, uygulama çalışmalarına hazırlıklı olarak başlamaktadır (Uçgun, 2006, s. 324). Oysa son Program'da -2006 Programı da bu bakımdan eleştirilmesine rağmen- öğretmenlik uygulaması 4. sınıfın iki döneminde okutulan bir ders olarak yer almaktadır.

2018 Programı'ndaki en önemli değişikliklerden biri seçmeli derslere yöneliktir. Önceki programlardan farklı olarak seçmeli dersler de alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür olarak sınıflandırılmış ve içeriklerinin Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlendiği seçmeli ders havuzu oluşturulmuştur. Öğrencilerin 2, 3 ve 4. sınıflarda zorunlu derslerin dışında toplam 6 alan eğitimi, 6 meslek bilgisi, 4 genel kültür dersini seçmeleri gerekmektedir (YÖK, 2018).

Çalışmada elde edilen bulgulara göre daha nitelikli Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecine ilişkin şu önerilerde bulunulabilir:

1. Uygulamalı ders saati artırılmalı, özellikle alan eğitime yönelik derslerin uygulama saati olacak şekilde Program'da düzenlemeye gidilmelidir.
2. Program ne kadar nitelikli olursa olsun, sınıf mevcudunun kalabalık olması ders işlenişini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle bölüme alınacak yıllık öğrenci sayıları belirlenirken öğretim üyesi sayısının yanı sıra atama bekleyen öğretmen adaylarının sayısı ve yatay geçiş şartları da dikkate alınmalıdır.
3. Öğretmenlik Uygulaması I dersinin 2. sınıfta okutulmasının öğretmen adaylarını 3. sınıfta alacakları alan eğitime yönelik derslere hazırlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, E., Özcan, Ş. ve Altıparmak, H. M. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri Dersine İlişkin Görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 65-76.
- Altunya, Niyazi. (1981). *Gazi Eğitim Enstitüsü Programlarının Değerlendirilmesi (1930-1980)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Büyükkaragöz, Savaş. (1987a). Genel Ortaöğretime Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları Programlarının Dünü ve Bugünü. Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü, Bugünü, Geleceği Sempozyumu Tebliğler (8-11 Haziran 1987). Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları, 341-355.
- Calp, M. (2005). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cicioğlu, Hasan. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Duman, Tayip. (1991). *Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karagözoğlu, Galip. (1992). İlköğretim Okullarının Ortaokul Kısım ile Bağımlı ve Bağımsız Ortaokullar İçin Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi. Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı (26-29 Mayıs 1992 Erzurum). Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 266-268.
- Karamuk, Ziya. (1973). *Cumhuriyetin 50. Yılında Millî Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kansızoğlu, H. B. ve ŞAMA, E. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (31), s. 149-165.
- Kaya, Yahya Kemal. (1981). İnsan Yetiştirme Düzenimiz. Ankara: Erk Basımevi.
- Maarif Vekilliği. (1931). *Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü, Teşkilat ve Programlar*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1968). *Tebliğler Dergisi*, 31 (1529).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1979a). *Tebliğler Dergisi*, 42 (2022).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1979b). *Tebliğler Dergisi*, 44 (2053).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1992). Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı (26-29 Mayıs 1992 Erzurum). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Oğuzkan, Ferhan. (1982). Öğretmenliğin Üç Yönü (5. Basım). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Uçgun, D. (2006). *Cumhuriyet Döneminde Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Uçgun, Duygu. (2018). Yenilenen Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’nın Özel Alan Yeterlikleri Bakımından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi (UNESAK 2018)*, 26-28 Ekim 2018, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Cilt: III, 368-383.
- Yükseköğretim Kurulu. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı*. 04.09.2018 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden erişilmiştir.

KAMU PERSONEL SEÇME SINAVI TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ ALAN BİLGİSİ SORULARINA YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME

Prof. Dr. Duygu UÇGUN - *Pamukkale Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0002-3441-6886

ÖZET

Öğretmenin niteliği, eğitim-öğretim sürecinin başarısını etkileyen etmenlerden biridir. Bu nedenle öğretmenin alanıyla ilgili bilgi birikimi, meslek bilgisi ve genel kültür düzeyi oldukça önemlidir. Türkiye’de öğretmen adayları, lisans eğitimleri süresince bu alanlara yönelik dersler almakta ve lisans eğitimlerini tamamlamalarının ardından mesleğe başlayabilmek için bazı elemelerden geçmektedir. Kamu Personel Seçme Sınavı da bunlardan biridir. Bu sınavın “öğretmenlik alan bilgisi”ni yoklayan bölümünde öğretmen adaylarının dört yıl boyunca öğrenim gördükleri alana yönelik sorular yer almaktadır. Eldeki araştırma da bu kapsamda Türkçe öğretmenliği alan bilgisi sorularının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni yetiştirme ve seçme sürecine katkı sağlayacak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, alan bilgisi, sınav, program.

AN EVALUATION OF THE QUESTIONS OF TURKISH LANGUAGE TEACHING KNOWLEDGE IN THE PUBLIC PERSONNEL SELECTION EXAM

Abstract

A teacher’s qualification as a teacher is one of the factors affecting education process. Therefore, the teacher’s knowledge about their field, about their profession and their general cultural level are of great importance. Teacher candidates in Turkey take lessons for these areas during their undergraduate education and they pass some qualifications to start their profession after graduation. Public

Personnel Selection Exam is one of them. In the examining 'Candidates' Teaching Knowledge' part of the exam questions about the field, the teacher candidates have studied for four years before graduation, take place. The present study has been carried out in order to evaluate the questions of Turkish Language Teaching Knowledge. In the study qualitative research approach has been adopted and data obtained through document analysis has been analyzed using content analysis method. According to findings obtained from the study, suggestions to contribute to the teacher training and selection process have been made.

Key words: Teacher, field knowledge, exam, program.

GİRİŞ

Toplumların gelişmesi, ancak iyi yetişmiş bireylerle mümkündür ve bunu sağlayacak olanlar da öğretmenlerdir. Öğretmen niteliği, eğitim-öğretim sürecinin niteliğini de etkiler. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme ve istihdam etme sürecinin titizlikle izlenmesi gerekir. Bu durum Türkçe öğretmenleri için de geçerlidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre Türkçe derslerinde öğrencilerin;

- a. Temel dil becerilerinin geliştirilmesi,
- b. Türkçeyi yazılı ve sözlü anlatım kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- c. Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının sağlanması,
- d. Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- e. Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- f. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- g. Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- h. Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- i. Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- j. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Bu amaçların gerçekleşmesinde öğretmenin derslerine ve öğrencilerine tutum ve yaklaşımının yanı sıra bilgi birikimi ve bunu öğrencileriyle paylaşma ve bu konuda onlara rehberlik yapabilme becerileri de etkilidir.

Türkçe öğretmenleri, hizmet öncesi dönemde dört yıllık lisans eğitimi alırlar. Eğitim fakültelerinde uygulanan programlar da günün koşul ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak dönem dönem değiştirilir ve yeniden düzenlenir. Yapılan her değişiklikte amaç, şüphesiz ki daha nitelikli öğretmenler yetiştirmektir. 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla birlikte Türkçe eğitimi bölümlerinde uygulanmaya başlanan program da bu amaçla ilk olarak 2006'da daha sonra da 2018 yılında değiştirilmiştir. Mevcut program, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulandığından bu programdaki dersleri alan öğrenciler henüz mezun olmamışlardır.

Lisans öğrenimlerini tamamlayan öğretmen adaylarının mesleğe atanmak için öncelikle Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan Kamu Personel Seçme Sınavına (KPSS) girmeleri gerekmektedir. Başlangıçta böyle bir uygulamaya gerek duyulmamışken, sonrasında içinde bulunulan koşullar, göreve atanacak öğretmenlerin sınavla seçilmesini sorunlu kılmıştır. Çünkü öğretmen yetiştirmede arz-talep dengesi planlı yapılmadığı için bazı branşlarda Millî Eğitim Bakanlığının gereksinim duyduğu sayıda öğretmen yetiştirilemezken, bazı branşlarda ise gereksinim duyulandan daha fazla öğretmen adayı fakültelerden mezun olmuş ve bu durum mesleğe atanmada yığılmalara neden olmuştur (Dilekmen, Ercoşkun ve Nalçacı, 2005: 306).

Millî Eğitim Bakanlığının farklı kademelerde görevlendirilecek öğretmenleri bu şekilde merkezî bir sınavla seçmesi -1991-1999 yılları arasında ara verilmiş olsa da- uzun zamandır gerçekleştirilen bir uygulamadır. 1985- 1991 yılları arasında “Öğretmenlik Yeterlik Sınavı” ile 1999-2000 yılları arasında “Devlet Memurluğu Sınavı (DMS)” ile; 2001 yılında “Kamu Meslek Sınavı (KMS)” ile gerçekleşen öğretmen seçimleri, 2002 yılından itibaren “Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS)” ile yapılmaktadır (Sezgin ve Duran, 2011: 11). Uygulandığı yaklaşık ilk on yılda KPSS “genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri” sorularından oluşmaktayken 2013 yılından itibaren bu sınavda “öğretmenlik alan bilgisi testi”ne de yer verilmeye başlanmıştır (Güven ve Dak, 2017: 3).

KPSS, 18.03.2002 tarihli ve 2002/3975 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan “Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik” ve bu Yönetmelik uyarınca Devlet Personel Başkanlığı ve ÖSYM tarafından hazırlanan “Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar ile İlgili Usul ve Esaslar” hükümlerine göre düzenlenmektedir (ÖSYM, 2020). Bu sınav öğretmen adaylarının mesleki ve alan eğitimine yönelik bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olduğundan, sınav sorularının hizmet öncesi dönemde verilen eğitimle uyumlu olması beklenir.

Araştırma kapsamında incelenen sınavlara giren öğretmen adayları, 2006 tarihli Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki dersleri alarak hizmet öncesi eğitimlerini tamamlamışlardır. Anılan Program'da toplam 59 ders bulunmaktadır, bunların 33'ü (%56) alan ve alan eğitimi, 12'si (%20) meslek bilgisi, 14 de (%24) genel kültür dersleridir. Program'daki bazı derslerin (Bilgisayar I-II, Topluma Hizmet Uygulamaları, Özel Öğretim Yöntemleri I-II, Anlama Teknikleri-I: Okuma Eğitimi, Anlama Teknikleri-II: Dinleme Eğitimi, Anlatma Teknikleri-I: Konuşma Eğitimi, Anlatma Teknikleri-II: Yazma Eğitimi, Tiyatro ve Drama Uygulamaları, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması) uygulama saati de bulunmaktadır. Program'daki toplam 162 saatlik dersin, 128 saati (%79) teorik, 34 saati (%21) uygulamalı olarak işlenmiştir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007).

2018 yılında yeniden düzenlenen mevcut Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda da bazı değişiklikler yapılmıştır. Alan ve alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinden oluşan Program'da bazı dersler kaldırılmış, yerine yenileri eklenmiş, önceki programda da olan Konuşma Eğitimi, Yazma Eğitimi, Okuma Eğitimi, Dinleme Eğitimi derslerinin uygulama saatleri kaldırılarak içerikleri yeniden düzenlenmiş, önceki programlardan farklı olarak seçmeli dersler de alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür olarak sınıflandırılmış ve içeriklerinin Yüksek Öğretim Kurulu tarafından belirlendiği seçmeli ders havuzu oluşturulmuştur (YÖK, 2018). Yüksek Öğretim Kurulu, 10 Ağustos 2020 tarihli genel kurul toplantısında öğretmenlik programlarına ilişkin 12.04.2018 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu kararını iptal ederek;

- a) Ders kategorileri ile ilgili “alan eğitimi dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri” şeklindeki gruplandırmanın göz önünde tutulması,
- b) Ayrıca “ders sayısı, ders saati / kredi sayısı ve yoğunluğu” konusunda da yine bu gruplandırmadaki sıralamaya dikkat edilmesi, şartıyla öğretmenlik programlarındaki derslerin, müfredatların ve kredilerin belirlenmesinde, yükseköğretim kurumlarının ilgili kurullarının yetkilendirilmesine karar vermiştir (YÖK, 2020).

Bu karar uyarınca diğer öğretmenlik programlarında olduğu gibi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki derslerin, ders içeriklerinin ve kredilerin belirlenmesinde ilgili kurulların kararıyla değişiklik yapılabilecektir. Bu değişiklikler yapılırken öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce girmek zorunda oldukları KPSS sorularının içeriğinin de dikkate alınabileceği değerlendirilmektedir.

Alanyazında öğretmen adaylarının KPSS'ye ilişkin görüşlerini, kaygılarını ve başarılarını inceleyen çok sayıda araştırma (Dilekmen, Ercoşkun ve Nalçacı, 2005; Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Sezgin ve Duran, 2011; Atav ve Sönmez, 2013;

Erdem ve Soylu, 2013; Aküzüm, Demirkol, Ekici ve Talu, 2015; Polatcan, Öztürk ve Saylık, 2016; Şahin ve Demir, 2016; Karaer, Karaer ve Kartal, 2018) bulunmaktadır. Özkan (2015) da araştırmasında 2013 yılında ilk kez uygulanan KPSS alan bilgisi testini hem Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı hem de özel alan yeterlikleri kapsamında incelemiştir. Sonraki yıllarda yapılan sınavların sorularının Programdaki ders içeriklerine göre analiziyle ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle eldeki araştırmanın yıllara göre bir değerlendirme sunması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Amaç

KPSS Türkçe öğretmenliği alan bilgisi sorularının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. KPSS Türkçe öğretmenliği alan bilgisi sorularının Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki derslere göre dağılımı nasıldır?
2. KPSS Türkçe öğretmenliği alan bilgisi sorularının sınıf düzeyine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma, nitel olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalarda doküman analizi, gözlem ve görüşme gibi veri toplama yöntemleri kullanılır ve algılarla olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39).

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma verileri, doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırma hedefini oluşturan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı kaynakları çözümleme esasına dayanan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). Buna göre araştırmada 2013-2018 yılları arasında ÖSYM tarafından yapılan Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik toplam 6 adet öğretmenlik alan bilgisi testi (ÖSYM, 2013; ÖSYM, 2014; ÖSYM, 2015; ÖSYM, 2016; ÖSYM, 2017; ÖSYM, 2018) incelenmiştir. 2019, 2020 yıllarında yapılan sınavlar, sınırlı erişime açıldığından bu sınavların soruları, araştırma kapsamında incelenememiştir. İncelenen her test kitapçığında 50 adet soru bulunmaktadır. 2013 tarihli sınavda bir soru iptal edilmiştir ancak eldeki araştırmada sorular, soru cümlesi ve soru köküne göre incelendiğinden bu soru kapsam dışında tutulmamıştır.

Buna göre araştırma kapsamında erişilen toplam 300 soru, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çok sayıdaki metin içeriğinin ortak özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılan içerik analizi yöntemi, önemli anlamların nitelden nicele doğru yapılandırılmasını sağlar (Gökçe, 2006: 17). Bu çözümleme yöntemi

minde birbirine benzeyen verilerin belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi, anlaşılabilir bir biçimde düzenlenmesi ve yorumlanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227). Eldeki araştırmanın verilerini oluşturan özel alan bilgisi sorularının çözümlenmesi sürecinde 2006 tarihli Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki derslerin içerikleri esas alınmış ve soruların hangi ders içeriğine yönelik olduğu belirlenmiştir. Anılan Program'da seçmeli dersler, mevcut Program'da olduğu gibi bir havuz sistemiyle sunulmadığından sınav soruları zorunlu derslerin içeriğine göre değerlendirilmiştir.

Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının konu edindiği problemi olabildiğince tarafsız bir şekilde çözüme kavuşturma derecesini ifade etmektedir (Baltacı, 2019: 380). Bu araştırmada esas alınan ilgili ders içerikleri Yüksek Öğretim Kurulu tarafından belirlendiği ve herkes tarafından erişilebilir olduğu için araştırma bulguları benzer ortamlarda kolaylıkla test edilebilir, dolayısıyla araştırma bulguları bu bakımdan kendi içinde anlamlı ve tutarlıdır. Nitel araştırmaların iç ve dış geçerliliği bakımından bu etmenler önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 257-259). Ancak nitel bir araştırmanın geçerli olabilmesi için öncelikle güvenilir olması gereklidir (Baltacı, 2019: 381). İçerik çözümlemesi yönteminin kullanıldığı araştırmalarda güvenilirlik, bulguların araştırmacıdan araştırmacıya ya da zamana göre değişmemesiyle sağlanır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu kapsamda içerik analizi ile elde edilen verilerin güvenilirliğinin sağlanması için KPSS Türkçe öğretmenliği alan bilgisi sorularının 2006 tarihli Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki ders içeriklerini yansıtmaya ilişkin olarak ilk değerlendirme iki farklı zamanda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, ardından da bir alan uzmanının görüşleri alınmıştır.

Güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenilirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" formülü kullanılmış ve araştırmacılar arasındaki güvenilirlik %97 olarak bulunmuştur. Araştırmanın güvenilirliği için sonucun %70'in üzerinde çıkması geçerli bir oran olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman 1994). Dolayısıyla elde edilen sonucun araştırma için güvenilir olduğu düşünülmektedir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 1. alt sorusuna (KPSS Türkçe öğretmenliği alan bilgisi sorularının Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki derslere göre dağılımı nasıldır?) ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. KPSS Türkçe öğretmenliği alan bilgisi sorularının Program'daki derslere göre dağılımı

Zorunlu Dersler (Alan ve alan eğitimi dersleri)	Soru Sayısı						TOPLAM
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
Yazı Yazma Teknikleri							
Türk Dil Bilgisi I: Ses Bilgisi	2	1	2	1	2	2	10
Türk Dil Bilgisi II: Şekil Bilgisi	1	1	1	2	2	1	8
Edebiyat Bilgi ve Kuramları I-II	4	4	3	1	1	5	18
Yazılı Anlatım I-II			1		1		2
Sözlü Anlatım I-II							
Osmanlı Türkçesi I-II							
Türk Dil Bilgisi III: Sözcük Bilgisi	3	3	2	2	1	3	14
Türk Dil Bilgisi IV: Cümle Bilgisi			1	1	1		3
Türk Halk Edebiyatı I-II	4	3	4	6	4	2	23
Eski Türk Edebiyatı I-II	4	6	4	5	6	5	30
Yeni Türk Edebiyatı I-II	4	4	4	4	4	4	24
Genel Dil Bilimi	2	2	1	2	3	3	13
Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi	4	7	7	8	6	3	35
Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi	2	2	2	2	5	1	14
Anlatma Teknikleri I: Konuşma Eğitimi	3	2		1	1	4	11
Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi	4	3	5	2	3	3	20
Çocuk Edebiyatı	4	4	5	4	4	3	24
Dünya Edebiyatı							
Yabancılarla Türkçe Öğretimi							
Özel Öğretim Yöntemleri II	8	8	8	9	5	11	49
Tiyatro ve Drama Uygulamaları					1		1
Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri							
Dil ve Kültür*	1						1
TOPLAM	50	50	50	50	50	50	300

*Bu ders, genel kültür dersidir ve bu araştırma bulguları, Program'daki alan ve alan eğitime yönelik derslerin içeriğine göre değerlendirilmektedir, bu nedenle ilgili dersin oranı ve bu orana ilişkin değerlendirme, yoruma dahil edilmemiştir.

Tablo 1'e göre araştırma kapsamında incelenen Türkçe öğretmenliği alan bilgisi testlerinde Yazı Yazma Teknikleri, Sözlü Anlatım I-II, Osmanlı Türkçesi I-II, Dünya Edebiyatı, Yabancılar Türkçe Öğretimi ve Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri derslerinin içeriklerini yansıtan bir soru sorulmamıştır. İçeriklerine ilişkin en az soru sorulan dersler; Tiyatro ve Drama Uygulamaları (%0,3) Yazılı Anlatım I-II (%0,6) ve Türk Dil Bilgisi IV: Cümle Bilgisi (%1) iken en fazla soru sorulan dersler; Özel Öğretim Yöntemleri II (%16), Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi (%12) ve Eski Türk Edebiyatı I-II (%10) dersleridir. Tüm sınavlar ayrı ayrı değerlendirildiğinde Özel Öğretim Yöntemleri II'nin, içeriğinden en fazla soru sorulan ders olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik alan bilgisi sınavlarının yapıldığı yıllarda yürürlükte olan Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2006; MEB, 2015; MEB, 2017) kazanımlar, öğretmen adaylarının özellikle Özel Öğretim Yöntemleri II, Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi, Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi, Anlatma Teknikleri I: Konuşma Eğitimi, Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi derslerinde donanımlı yetişmelerini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik alan bilgisinin sınanıldığı bir sınavda ağırlıklı olarak bu ders içeriklerinden soru sorulması beklenen bir durumdur. Nitekim araştırma kapsamında incelenen sınavlarda en çok soru sorulan ders Özel Öğretim Yöntemleri II olmuştur. Ancak bu derslerden özellikle Konuşma ve Dinleme Eğitimine yönelik soru sayısının -her ne kadar 2017'de Dinleme Eğitimi lehine, 2018'de de Konuşma Eğitimi lehine olsa da- Okuma ve Yazma Eğitimine yönelik soru sayısının gerisinde kaldığı görülmektedir.

2006 tarihli Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'na yöneltilen eleştirilerden biri de Program'da dil bilgisi öğretimine yönelik bir dersin bulunmamasıdır (Onan, 2019: 119). Öğretmenlik alan bilgisi sınavında dil bilgisi öğretimine ilişkin sorular da yer almaktadır. Program'da ilgili ders bulunmadığından bu sorular, Özel Öğretim Yöntemleri II dersine yönelik olarak değerlendirilmiştir. Dersin kur tanımına göre de derste ele alınan konular şöyle ifade edilmiştir:

“Türkçe öğretiminin yöntem, teknik, kavram, ilke, ortam ve dayanakları, yönetmelikleri, öğrenme-öğretme süreçleri, ilköğretim okullarında uygulanmakta olan Türkçe dersi öğretim programlarının eleştirel bakış açısıyla incelenip değerlendirilmesi, etkinlikler yoluyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin dilin kurallarına uygun olarak geliştirilmesi, dil bilgisi öğretim alanındaki bilgilerin beceriye dönüştürülmesi, Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin seçimi, metnin özellikleri, metinle ilgili soruların hazırlanması ve değerlendirilmesi, metnin çeşitli yönlerden incelenmesi, kazanılan bilgi ve becerilerin daha kalıcı olmasının sağlanması için uygulama çalışmaları, ölçme- değerlendirilmenin araç, tür ve yöntemleri, Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. Düzeye uygun metinlerle çağdaş bir öğretim ortamı hazırlama çalışmaları.” (YÖK, 2007).

Programda dil bilgisi kuralları, Ses Bilgisi, Şekil Bilgisi, Sözcük Bilgisi ve Cümle Bilgisi derslerinde ayrı ayrı verilmiştir. Öğretmenlik alan bilgisi sınavında ise ağırlıklı olarak Ses ve Sözcük Bilgisi derslerine yönelik sorulara yer verilmiş buna karşın Cümle Bilgisi'ne yönelik sadece üç sınavda (2015, 2016, 2017) birer soru sorulmuştur. Erdem (2008)'e göre de öğretmenlerin öğretmekte zorlandıkları konular, fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümlelerdir ki bu konular dil bilgisinin şekil ve cümle bilgisi yapılarına ait konulardır. Öğretmenin bir konuyu öğretmedeki başarısı hem konu hakkındaki bilgi birikimine hem de konuyu öğretmesini sağlayacak yöntem bilgisine bağlıdır. Araştırma kapsamında incelenen sorular dil bilgisi kurallarına ilişkin bilgi düzeyini ölçmeye yöneliktir. Sınava hazırlanma sürecinde öğrencilerin çıkmış sorularla çalışması hem hangi konulara ağırlık vermeleri gerektiği hem de soru tekniğini öğrenmeleri açısından yararlıdır. Dolayısıyla Cümle Bilgisi'nde olduğu gibi bir dersin önceki sınavlarında hangi konudan az soru çıkmışsa öğrenciler sınava hazırlanırken o konularla daha az ilgilenirler bu da onların bilgi birikimine daha az yansır.

Araştırma kapsamında incelenen sınavlarda Yabancılar Türkçe Öğretimi dersine yönelik herhangi bir soru sorulmamıştır. Bu durum, dersin esnekliğiyle açıklanabilir. Anılan ders, zorunlu derslerdendir, ancak Program açıklamasında “Fakülte yönetimi, bu ders yerine, farklı bir dersi zorunlu ders olarak programa koyabilir” ifadesine yer verilmiştir. Dolayısıyla bazı öğretmen adayları bu dersi hizmet öncesi dönemde almamış olabilir. Sınavlarda bu dersle ilgili bir soruya yer verilmeyerek öğretmen adaylarının eşit koşullarda sınanmasının amaçlandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlik alan bilgisi sınavında Türk edebiyatıyla ilgili sorular da yer almaktadır. Bunlar arasında en fazla sorunun Eski Türk Edebiyatı dersinden sorulmuş olması dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmen adaylarının söz varlığını (Arapça-Farsça sözcük ve tamlamalar bakımından) ve genel kültürünü (dönem edebiyatının özelliklerini bilme, sanatçılarını ve eserlerini tanıma bakımından) geliştirmesi açısından önemli görülmektedir. Ancak ilgili yıllardaki Türkçe Dersi Öğretim Program(ı)'larında (MEB, 2005; MEB, 2015; MEB, 2017; MEB, 2019) karşılığını bulan kazanımlar bakımından değerlendirildiğinde Yeni Türk Edebiyatı ve Türk Halk Edebiyatı derslerine yönelik sorular -2014, 2016, 2017, 2018 yıllarında yapılan sınavlarda- Eski Türk Edebiyatı'na göre daha az sayıdadır.

Araştırma kapsamında incelenen sınavlarda Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri dersine ilişkin herhangi bir soru sorulmamış olması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Çünkü alanyazında Türkçe öğretmenlerinin en fazla kullandıkları ders araç-gerecinin “ders kitabı” olduğunu bulgulayan araştırmalar (Özbay, 2003; Öztürk, 2019) bulunmaktadır. Dolayısıyla Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri,

-mevcut Program'da alan eğitimi seçmeli dersleri arasında yer alsa da- öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında en sık kullanacakları ders araç-gerecini iç ve dış yapı özellikleriyle tanımlarını sağlaması bakımından önemli bir derstir.

Sınavlarda içeriğine ilişkin soru sorulmayan diğer derslerden Osmanlı Türkçesi'nin Eski Türk Edebiyatına yönelik bazı sorularla (kelime anlamı düzeyinde) dolaylı olarak sınıldığı; Dünya Edebiyatı, Yazılı Anlatım ve Sözlü Anlatım ders içeriklerine ilişkin soruların (içeriklerinin uygunluğu bakımından) öğretmenlik alan bilgisi testinde olmasa da sınavın başka bir aşamasını oluşturan "genel kültür testi"nde sorulmuş olabileceği; Yazı Yazma Teknikleri dersinin de içeriği bakımından çoktan seçmeli bir sınavla sınanamayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın 2. alt sorusuna (KPSS Türkçe öğretmenliği alan bilgisi sorularının sınıf düzeyine göre dağılımı nasıldır?) ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. KPSS Türkçe öğretmenliği alan bilgisi sorularının sınıf düzeyine göre dağılımı

Sınavlar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
2013	7	17	25	
2014	6	18	26	
2015	7	16	27	
2016	4	20	26	
2017	6	19	25	1
2018	8	17	25	

Tablo 2'ye göre KPSS Türkçe öğretmenliği alan bilgisi soruları tüm yıllarda ağırlıklı olarak 2 ve 3. Sınıf derslerine yöneliktir. 2006 tarihli Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın 3. sınıfındaki uygulamalı alan eğitimi derslerinin (Okuma Eğitimi, Dinleme Eğitimi, Konuşma Eğitimi, Yazma Eğitimi, Özel öğretim Yöntemleri II) aynı sınıfta okutulan alan ve alan eğitimi kodlu diğer derslere oranı yaklaşık %47'dir. Dolayısıyla öğretmenlik alan bilgisi sorularının en çok 3. sınıf derslerine yönelik olması, bundan kaynaklanmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

KPSS Türkçe öğretmenliği alan bilgisi sorularını ilgili Program'daki derslerin içeriğine göre incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada en fazla sorunun Özel Öğretim Yöntemleri II dersine yönelik olduğu, Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri dersine ilişkin bir soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Yazı Yazma Teknikleri, Yazılı Anlatım I-II, Sözlü Anlatım I-II, Osmanlı Türkçesi I-II, Dünya Edebiyatı ve

Yabancılar Türkçe Öğretimi, anılan sınavda içeriklerine ilişkin soru sorulmayan diğer derslerdir.

Bunlar, 2006 tarihli Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki zorunlu alan eğitimi dersleridir. Mevcut Program'da Yazılı Anlatım ve Sözlü Anlatım dersleri dersleri kaldırılmış, bunların yerine Türk Dili I-II dersleri konulmuştur; Yazı Yazma Teknikleri, Program'dan çıkarılmış; Osmanlı Türkçesi I-II dersi ile ilgili bir değişiklik yapılmamış; Dünya Edebiyatı, Yabancılar Türkçe Öğretimi derslerinin dönemi değiştirilmiş; Yabancılar Türkçe öğretimi dersi ile ilgili dönem değişikliğinin yanı sıra hem dersin adı değiştirilmiş (Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi) hem de dersin "değiştirilebilirlik yönünden esnekliği" kaldırılmıştır.

Mevcut Program'da Özel Öğretim Yöntemleri II dersi de kaldırılmış, ders içeriği ile bağlantılı yeni dersler (Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Türkçe Öğretim Programları, Dil Eğitiminin Temel Kavramları, Dil Bilgisi Öğretimi) konulmuştur. Ancak 2013-2018 yılları arasında yapılan sınavlarda Özel Öğretim Yöntemleri dersine yönelik sorulan sorular, mevcut Program'daki bu yeni derslerin içeriğini tam olarak yansıtmamaktadır. Ayrıca anılan derse yönelik soruların tamamı dersin uygulama saatinde edinilen deneyimlerle daha kolay çözülebilir niteliktedir. Mevcut Program'da ise Öğretmenlik Uygulaması ve Topluma Hizmet Uygulamaları dışında uygulama saati olan bir ders bulunmamaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre;

1. KPSS Türkçe öğretmenliği özel alan bilgisi soruları, Program içeriğine uygun olarak hazırlanmalıdır.
2. Yüksek Öğretim Kurulunun eğitim fakültelerinin ders ve ders içeriklerinin belirlenmesine yönelik almış olduğu yetki devri kararına göre yapılacak düzenlemelerde önceki yıllarda yapılan öğretmenlik alan bilgisi sınav sorularının ders ve konu dağılımları da göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynaklar

- Aküzüm, C., Demirkol, M., Ekici, Ö. ve Talu, M. (2015). Öğretmen adaylarının KPSS öğretmenlik alan bilgisi sınavına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (18), 331-344.
- Atav, E. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, Özel Sayı (1), 01-13.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5 (2), 368-388.

- Dilekmen, M., Ercoşkun, M. ve Nalçacı, A. (2005). Öğretmen adaylarının akademik ve KPSS başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 304-315. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkedf/issue/2772/37091>
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 85-105. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256327>
- Erdem, E. ve Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 223-236. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/issue/25894/272883>
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (2), 35-43.
- Güven, S. ve Dak, G. (2017). Öğretmen adaylarının kamu personel seçme sınavına (KPSS) ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8 (15), 2-16. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/31879/350391>
- Karaer, H., Karaer, F. ve Kartal, E. (2018). Kamu personeli seçme sınavındaki öğretmenlik alan bilgisi testlerine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 2 (2), 40-58. DOI: 10.32433/eje.448155
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara. Erişim adresi: http://oltucumhuriyetortaokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/25/10/711870/dosyalar/2016_10/31100900_trkeders6,7,8.s%C4%B1n%C4%B1flarretmprogram%C4%B1.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara. Erişim adresi: <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2015.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilk ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara. Erişim adresi: <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2017.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Onan, B. (2019). *Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 107-130) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2013). *Kamu personel seçme sınavı öğretmenlik alan bilgisi testi Türkçe öğretmenliği*. Erişim adresi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/KPSS1/T%C3%BCrk%C3%A7e.pdf>
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2014). *Kamu personel seçme sınavı öğretmenlik alan bilgisi testi Türkçe öğretmenliği*. Erişim adresi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/KPSS/SINAVSORULARI/2014KPSSOABTTurkce.pdf>
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2015). *Kamu personel seçme sınavı öğretmenlik alan bilgisi testi Türkçe öğretmenliği*. Erişim adresi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/KPSS/SINAVSORULARI/2015KPSSOABTTurkce.pdf>

- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2016). *Kamu personel seçme sınavı öğretmenli alan bilgisi testi Türkçe öğretmenliği*. Erişim adresi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/KPSS/OABT/TURKCE20082016.pdf>
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2017). *Kamu personel seçme sınavı öğretmenli alan bilgisi testi Türkçe öğretmenliği*. Erişim adresi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/KPSS/SINAVSORULARI/2017KPSSOABT Turkce.pdf>
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2018). *Kamu personel seçme sınavı öğretmenli alan bilgisi testi Türkçe öğretmenliği*. Erişim adresi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/KPSS/SINAVSORULARI/2018KPSSOABT Turkce12112019.pdf>
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2020). *2020 Kamu personel seçme sınavı (KPSS) kılavuzu lisans*. Ankara. Erişim adresi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/KPSS/kilavuz18082020.pdf>
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özkan, S. (2015). KPSS Alan bilgisi testinin Türkçe öğretmenliği programı ve özel alan yeterlikleri kapsamında incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (11), 1231-1250.
- Öztürk, A. T. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılık durumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Polatcan, M., Öztürk, İ. ve Saylık, A. (2016). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Route Educational And Social Science Journal*, 126-138.
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu personeli seçme sınavının (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153 (153). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21488/230331>
- Şahin, C. ve Demir, F. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliği alan sınavına yönelik algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 979-992.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Türkçe öğretmenliği lisans programı*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Yükseköğretim Kurulu. (2020). *YÖK'ten eğitim fakültelerine önemli yetki devri kararı*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx>

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE AİLE KATILIMI

Öğretmen Eda MERT - *Millî Eğitim Bakanlığı*

ORCID No: 0000-0002-5595-5387

Doç. Dr. Ferhat ENSAR - *Uludağ Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0002-5282-2685

ÖZET

Aile, insan yaşamının her evresinde etkin bir görev üstlenir. Ebeveynlerin çocuklarına doğru bir şekilde yansıttığı ilgi, onların kişilik gelişimlerinin sağlıklı olmasını destekler. Ayrıca bu ilgi, onların eğitim-öğretim süreçlerinin tüm evrelerinde de olumlu türden bir etki gözlemlenmesini sağlar. Bu açılardan ailenin evde ve okulda Türkçe dersi ile ilgili etkinliklere katılması, Türkçe dersinin kazandırma amaçladığı becerilerde de uzmanlaşmanın önünü açar. Bu çalışma, Türkçe eğitiminde aile katılımının önemini vurgulamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla bu çalışmada, anlama ve anlatma becerilerinin kazanılması sürecinde okul içi ve dışı etkinliklere aile katılımının sağlanmasının önemini vurgulayan alan yazın örneklerinin bir değerlendirmesi sunulmuştur. Bu çerçevede aile katılımı konusunda farklılaşan yaklaşımlar dikkate alınarak, anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılmasının amaçlandığı Türkçe dersinin kazanımlarıyla uyumlu bir etkinlik örneği de sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Aile katılımı, akademik başarı, Türkçe eğitimi*

FAMILY INVOLVEMENT IN TURKISH EDUCATION

Abstract

The family takes an active role in every phase of human life. The attention that parents correctly reflect on their children supports for them to have a healthy personality development. In addition, this attention has a positive effect in all stages of childrens education and training processes. In this perspective, the participation of the family in activities related to Turkish education at home and

at school paves the way for experting in the skills that Turkish lessons aim to gain. For this purpose, in this study, an evaluation of the literature samples emphasizing the importance of family participation in activities inside and outside the school in the process of acquiring comprehension and expression skills is presented. In this framework, taking into account the differing approaches to family participation, an activity example that is compatible with the acquisitions of the Turkish lesson, which aims to gain comprehension and expression skills, is also presented.

Key words: *Parent involvement, academic achievement, Turkish education*

GİRİŞ

Aile, bebeklik evresinden başlayarak bireyin bütün yaşamında etkili olan bir yapıdır. Bu yapının oluşturduğu ortamın çocuğun olumlu davranışlar geliştirmesine ve okul başarısına olan etkisi yadsınamaz (Chow vd., 2004; 4; PTA, 2005: 1; akt. Tezel Şahin ve Özbey, 2007). Çocuklarının geleceklerine ilişkin kaygıları nedeniyle aileler onların akademik başarılarını daha ön planda tutarlar. Ancak, çocukların akademik başarıya sahip olmalarının yanında ruhsal ve fiziksel yönden sağlıklı bireyler olarak yetişmiş olmaları da bir zorunluluktur. Çocuklarıyla ilgilenen ve onları önemseyen, okulu çocuğun vakit geçireceği veya oyalanacağı bir yer olarak görmeyen ailelerin çocukları, akademik başarılarının yanında kişilik gelişimi açısından da olumlu yönde ilerler. Çocuk sahibi olmanın her şeyden önce sorumluluk bilinci gerektirdiği açıktır. Okul çağına kadar aile ortamında yetişen çocuklar, sevgi ve güven duygularını ailelerinin sorumluluk bilinci aracılığıyla deneyimleyerek içselleştirir. Bu sorumluluk okul başlayınca sona ermez, aksine, artar. Aile, çocuğun okul algısını etkilediği gibi okul başarısını da etkiler (Bodrova ve Leong, 2010; akt. Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Kimi çalışmalarda gösterildiği gibi ailelerin eğitim düzeyi öğrencinin akademik başarısıyla (Anılan, 2004; Bölükbaş, 2010) beraber dil gelişimini (Koçak, Ergin ve Yalçın, 2014) ve Türkçe dersi başarısını (Gelbal, 2008) etkileyebilir. Bunda çocuk yetiştirme bilincine sahip olmalarının da etkisi yadsınamaz. Kaldı ki hiç eğitim almamış ve yeterli ekonomik olanağa sahip olamayan bir ailenin çocuğu da ebeveyninin ilgi, destek ve çabasıyla başarısını yükseltebilir. Örneğin Akgün ve Yeşilyaprak'ın (2010) araştırmalarına göre öğrencilerin eleştirel okuma becerileri aile eğitim altyapısı ile artmamıştır. Kaya, Arslantaş ve Şimşek (2009) öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında ailenin eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre herhangi bir farklılık görülmediğini belirlemiştir. Rasinski ve Stevenson (2005) tarafından yapılan "Fast Start" eve dayalı okuma programlarının etkililiği göstermiştir ki

deney grubunda Fast Start eğitimi, haftalık materyal paketleri ve haftalık telefon desteği verilen ailelerle geleneksel aile katılımı fırsatları sunulan ailelerde her iki katılımın da etkili olduğu görülmüştür (Akt. Gül, 2007).

Türkçe Eğitiminde Aile Katılımının Önemi

Eğitimin bütün alanlarında eğitim düzeyleri ne olursa olsun ailenin katılımı önemlidir. Deslandes ve Bertrand (2005) ailenin katılımını okulla ilgili konular yapmak, ev ödevlerine yardımcı olmak ve okulda gönüllü çalışmak gibi etkinlikler olarak tanımlar (Akt. Creswell, 2019: 38). Çocuğun yaşı ilerledikçe aileye daha az ihtiyaç duyduğu varsayılrsa da çalışmalar her yaş grubunda aile katılımının önemini gösterir. Okul öncesi düzeyinde de lise düzeyinde de çocuk her zaman ailesinin desteğine ve ilgisine ihtiyaç duyar. Aile destekli eğitimin okul öncesi tüm yaş gruplarında (36– 48 ay, 49–60 ay, 61–72 ay) (Kuday, 2007; Ekinci Vural, 2006), özel gereksinimli öğrencilerde (Keçeli Kaysılı, 2008: 70), ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde (Yıldırım ve Dönmez, 2008) önemini ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır. Büyüktaşkapu (2012) çalışmasında ana sınıfına devam eden 6 yaş çocukları için hazırlanan “*Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programı*”nın çocukların ileriki okuma başarılarına etkisini araştırmış ve “*Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programı*”na katılan çocukların okuma başarılarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Uyanık ve Kandır (2010) ise okul öncesi dönemde erken akademik becerilerin kapsamı, okuma yazma becerileri ile matematik becerilerinin özellikleri ve bu becerileri etkileyen diğer temel beceriler çerçevesinde anne babalara ve alanda çalışan eğitimcilere öneriler sunmuştur.

Ancak değişken bir kavram olan “ilgi”nin kapsamı tartışmalıdır. Aile ilgili de olsa evde şiddete maruz kalan veya buna tanık olan bir çocuğun gelişiminin sağlıklı olmayacağı ortadadır. Yılmaz Sarkın’ın (2012) araştırmasına göre aile içi şiddetin çocukların özgüven düzeyi ve iletişim becerileri üzerinde olumsuz etkileri olduğu belirlenmiştir. Özen Altınkaynak ve Akman (2018) çalışmalarında anne ve babaların koruyucu ve baskıcı-otoriter tutumları arttıkça çocukların okula uyum becerilerinin azaldığını, ancak izin verici ve demokratik tutumları arttıkça çocukların bu becerilerinin arttığını belirlemişlerdir. Yani bu ilginin şekli ve kaynaklandığı bilincin motivasyonu son derece önemlidir. Ailenin çocuğa gösterdiği ilginin *çocuğa yerine getirebileceği hiçbir görevi yaptırmamak*, onun kişisel alanını yok saymak, hatalı davranışlarını görmezden gelmek veya bu davranışları jest ve mimikler aracılığıyla onaylamak ya da teşvik etmek olmadığı açıktır. Bu olumsuz türdeki davranışları sıklık-

la gösteren ailelerin okulla geliştirdikleri iş birliğinde de hatalı yönler bulunmaktadır. Okula çok sık gelmek, öğretmen ve idarecilerden ayrıcalık isteğinde bulunmak, zor olduğunu düşündüğü ödevlere yardım etmek yerine ödevleri çocuğun yerine yapmak, çocuğunun hatalı davranışını savunmak, hatta bazen daha da ileri giderek öğretmene, idarecilere, diğer velilere, öğrencilere psikolojik baskı uygulamak gibi davranışlar sergiledikleri görülür. Aile katılımının hangi bileşeninin akademik başarıya etki ettiği açıkça ortaya konulamasa da araştırmalar genel anlamda aile katılımının öğrencilerin akademik becerilerini arttırdığını göstermektedir (Keçeli Kaysılı, 2008).

Eğitimin her alanında olduğu gibi Türkçe eğitiminde de ailenin etkisi söz konusudur. Örneğin dinleme becerisinin anne karnında gelişmeye başladığı bilinir; büyüdükçe ailedeki iletişim şekillerine tanık olan çocuk bunları benimseyecek ve okulda da bu şekilde davranacaktır. “İletişimin karşılıklı olabilmesi için etkin dinlemek, konuşurken karşıdakinin tepkilerini izlemek, bazen konuşmayı keserek karşıdakine konuşma olanağı vermek, konuşma bitmeden söze başlamamak, yargılamadan dinlemek, konuşana bakmak, dinlediğini belirten kısa sorular sormak” başarılı iletişim göstergeleridir; aile içi iletişimde ebeveynlerin birbirine ve kendisine karşı gösterdiği ya da göstermediği bu özen çocuğun dinleme becerisinin gelişmesinde de en büyük etkidir (Melanlıoğlu, 2012: 72). Bütün bunlara ailesinde tanık olamamış, anlattıkları evde dinlenmeyen, dinlense de önemsenmeyen veya aile bireylerinin birbirini dinlemediğine tanık olan çocuğun öğretmenlerinin ve arkadaşlarının anlattıklarını anlayamaması ve önemseyememesi gibi durumların yaşanılması kaçınılmaz bir sonuçtur.

Okuma becerisinden söz edildiğinde öncelikle birinci sınıfta öğrenilen harfleri birleştirme işlemi akla gelmektedir. Ancak bu tanımın günümüz eğitim uygulamalarındaki işlevi zayıflamıştır. Çünkü sembollerini birleştirmenin ötesinde bir kavram olan okuryazarlık bilincinin kazanılması temel hedeftir. Bu da çok küçük yaşta başlar. Okuryazarlığın kazanımında ailelerin önemli bir role sahip olduğunu ortaya koyan ilk çalışmalardan birisi Durkins tarafından 1966 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu boylamsal çalışma, daha sonraki araştırmacılar için yol gösterici olmuştur (Akt. Gül, 2007: 20). Ebeveynlerinin bir kitaptan masal okuduğu, ebeveynlerini evde kitap okurken gören, okumayı öğrenmeden önce resimli kitaplarla tanışan bir çocuğun okuryazarlık bilinci diğerlerinden farklı olacaktır. Aile üyelerinden eğitim yardımı alan ve okulla yakın iş birliği içerisine giren ailelerden gelen çocukların, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Çelenk, 2003a). Demir ve Gül Öznil (2019) öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerini inceledikleri çalışmalarında sosyoekonomik ve kültürel

açıdan yüksek düzeydeki ailelerden gelen öğrencilerin beden dilleri ile seslerini daha etkili kullanabildiklerine yönelik bulgulara ulaşmışlar ve ulaştıkları bulguları da şu şekilde özetlemişlerdir: “Kendini ifade edebilmede rahat olan öğrenciler ile okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin seslerini ve beden dillerini daha etkili kullanabildikleri gözlemlenmiştir. Katılımcılar yeterli rehberlik alarak yeterli etkinliklerle buluştuklarında onlardan olumlu sonuçlar alındığı gözlemlenmektedir. Ancak düşüncelerini bilişsel açıdan yapılandıramayan öğrencilerin seslerini ve beden dillerini aynı derecede etkili şekilde kullanamadıkları gözlemlenmiştir” (2019: 873).

Yazma becerisi de ailenin ekonomik durumuna ve sosyo-kültürel çevresine göre değişmektedir. Obalar’a (2009) göre ekonomik düzey, anne babanın eğitim düzeyi, sosyo- kültürel çevre iyileştikçe çocukların okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar da yükselmektedir. Göçer (2013: 11), yazma becerisinin edinimi ve geliştirilmesine olumlu etki eden unsurları sırasıyla “okuma ürünleri, aile ve çevre, gözlem ve hayal gücü, yetenek ve zekâ, yazma isteği ve öğretmenin olumlu tutumu” şeklinde belirlemiştir. Psikolojik nedenler, karakter özellikleri, kişisel merak, okuma alışkanlığı, yarışmalar, yayımlanan yazıların yanı sıra ailenin teşviki de öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanmasında etkilidir (Tok, Rachim ve Kuş, 2014). Güney (2016) ailenin yazma becerisine katkıda bulunabildiğini belirterek Türkçe öğretmenlerinin ailelerle ortak hareket edebilmesi; çocuğun akademik başarısında ve becerilerinin geliştirilebilmesinde onlardan yardım alabilmesi gerektiğini vurgulamıştır. “Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri; cinsiyete, televizyon seyretme süresine, okunan kitap sayısına ve sosyal medyayı kullanma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken, anne ve babanın eğitim durumuna, ailenin gelir düzeyine, okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermiştir” (Başkan, 2018).

Okula başlamadan önce ailedeki konuşma eğitiminin büyük bir oranda gelenek, görenek ve alışkanlıklar çerçevesinde yürütülmesi; çocuğun konuşma becerisinin, zamanında ve gereği gibi işlenip geliştirilmemesi sonucunu doğurur. Örneğin yerel söyleyişler olduğu gibi çocuğun kulağına yerleşir. Bu, çocuğun yaşadığı yörenin dil özelliklerinin tamamen dışlanması gerektiği anlamına gelmez ancak standart Türkçenin doğru ve güzel kullanımı da kazandırılmalıdır. Bir başka önemli sorun ise çocuğun hakaret, sövge ve bağırma içeren “konuşma” özelliğini yitirmiş kaba örneklerle maruz kalması veya tanık olmasıdır. Hatta bazı ailelerde çocuğa bu tür ifadeler özellikle öğretilir ve bu öğretilenlerin diğer insanlara gösterilmesi teşvik edilir. Bu teşvik çocuğun sadece konuşma becerisini değil, kişiliğini de olumsuz yönde etkiler. Bu durum ise aile içi ilişkilerde; komşuluk,

arkadaşlık, öğretmen ve öğrenci ilişkileriyle iş çevresindeki ilişkilerde sorunlara ve sıkıntılara neden olmaktadır (Taşer, 1992:6-7: akt. Doğan, 2009). Okula başlayan öğrencinin konuşmasında daha önce bulunduğu çevrede edindiği bazı telaffuz hataları bulunur. Bu konuda ailelerin bilinçlendirilmesi, ailelerin hem kendi yaşantılarında hem de çocuğun arkadaş seçimlerinde dikkatli davranması önemlidir. Fakat ailelerin Türkçe bilmemesi veya Türkçeyi etkili ve güzel bir şekilde kullanamaması durumunda Türkçe öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir (Uçgun, 2007: 60).

Türkçe Eğitiminde Aile Katılımını Sağlama Yöntemleri

Aile katılımı, ailelerin çocuklarına eğitimde destek sağlamak için yapabilecekleri farklı etkinlik ve eylemler anlamına gelir (Camarero-Figuerola, Dueñas, Renta-Davids, 2020). Bu açıdan, çocuklarının ev ve okuldaki eğitim süreçlerinde ebeveynlerin üstlendiği role gönderimde bulunmaktadır (Christenson ve Sheridan 2001; akt. Creswell, 2019; 38). Balcı (1988) 1950'lerden itibaren Batı'da yoğun olarak tartışılan "etkili okul" anlayışının tüm öğrencilerin öğrenebileceği, tüm öğretmenlerin de öğretebileceği ve öğretimin de tüm ilgililerinin (veli, yönetici, öğretmen...) birbirleriyle uyumlu çabalarının ortak bir ürünü olduğunu belirtmektedir. Veli katılımı da bu denklemin önemli bir parçasıdır, öğrencilerin akademik başarısını gerçekleştirebilmek için tamamlayıcı ve destekleyici bir etkidir (Akt. Aslanargun, 2007). Sadece öğrenciler için değil, aileler için de çocuğunun başarısına katkıda bulunduklarını bilmek tatmin edici bir duygudur. Dowling (1992) özellikle matematik, yazma ve okuma gibi konularda çocuklarının iyi bir başlangıç yaptığını gören ailelerin mutlu olduklarını ifade eder (Akt. Kuday, 2007). Bazı aileler ise etkili olmayan ancak kendilerine çocuklarıyla ilgili olduklarını düşündüren davranışlar sergiler: Öğretmenlerle çok sık görüşmek, çocuğun ödevlerini yapmak, okuldan çok fazla talepte bulunmak... Sadece ekonomik olanağa sahip olmak veya yükseköğrenim görmek gibi etkenler de yeterli olmayabilir, bu özelliklere sahip ailelerin de ilgisiz olduğu gözlemlenebilmektedir. Devlet kurumları ve özel kurumlarca üstlenilmiş olsa da ailelerin önemli işlev ve sorumlulukları her zaman devam eder ve çocuklarla ilgili görevlerinden olan eğitim, koruma ve toplumsallaştırma, birincil önemini korur (Kongar, 1991; Tezcan, 1990; Ergün, 1987; akt. Yapıcı, 2010). Ailelerin bu desteği sağlamasında kurumların da sorumluluğu vardır. Epstein ve Connors (1992) öğrencilerin, ailelerin ve okulların değişen yapısının bir sonucu olarak okul yöneticilerinin, eğitime aile katılımını kolaylaştırmada liderlik rolü üstlenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu sorumluluğun paylaşılmada ortak bir karara çoğunlukla varılamaz. Okul

yöneticileri, velilerin okul etkinliklerine katılmasını, çocuğuyla ilgilenmesini ve sorumluluklarını yerine getirerek okula destek olmasını isterlerken; öğrenci velileri ise, okul yönetiminin ve öğretmenlerin kendilerine yardımcı olmalarını, velilerin okul yönetimine katılmalarını, okulda verilen eğitimin kalitesinin artırılmasını ve öğrenci başarısının sağlanmasını istemektedirler (Gökçe, 2000).

“INCLUD-ED, Eğitimden Avrupa’da Kaynaştırma ve Sosyal Uyum Stratejileri” (2006-11) araştırması, okul performansının iyileştirilmesi ve okullarda birlikte yaşamaya katkıda bulunan çeşitli aile katılımı biçimlerini belirlemiştir: “Karar alma süreçlerine katılım, eğitim süreçlerinin değerlendirilmesine katılım ve öğrencilere ve ailelerine yönelik eğitim faaliyetlerine katılım” (Garcia ve Lios, 2014). Erdoğan ve Demirkasımoğlu’nun (2010) araştırmasına göre öğretmen ve yöneticiler, ailelerin eğitim sürecine katılımının gereği konusunda hemfikirdir ancak çoğu, uygulamada aynı özeni göstermemektedir. Ailelerin katılımı çoğunlukla okula gelip bilgi alışverişi yapmak, öğretmenlerin tavsiyelerini almak, çağrıldığında toplantılara katılmak gibi etkinliklerle sınırlıdır, ailelerin katılım konusunda isteksiz olduğu gözlenmektedir. Oysa Dove, Zorovich ve Gregg’in (2018) çalışması, çocukların okula bağlılık duygusunun, ailelerin katılım düzeyiyle ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Ailenin eğitime katılımı bu kadar önemliyken yeterince etkin olamamalarının ön plana çıkan nedeni, eğitimcilerin ve ailelerin olumsuz tutumları olarak görüle de diğer nedenlerin de (velilerin ve eğitimcilerin çalışma koşulları, velilerin diğer sorumlulukları...) etkisi görmezden gelinemez. Örneğin çalışan aileler, iş saatlerine denk gelen veli toplantılarına katılmak için izin bile alamayabilir. Jordan, Orozco ve Averett (2001) ebeveynlerin eğitim düzeyi, aile yapısı, aile büyüklüğü, ebeveynin cinsiyeti; çocuğun yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi ve akademik performansı gibi özelliklerin aile katılımını etkilediğini bildirmektedir (Deslandes ve Bertrand, 2005; akt. Creswell, 2019: 39). Ancak basit ve faydalı birkaç uygulamayla bu katılım artırılabilir ve velilerin çocuklara katkısı, zorlandıkları ödevlerini yapmaktan biraz daha öteye geçebilir. Önemli olan uygulamalardan çok bu uygulamaların koşullara göre yapılandırılması, takip ve teşvik edilmesidir. Bu uygulamaların her okulda aynı şekilde yerine getirilmesi beklenemez, *çünkü bir köy okuluyla ilçe, il merkezindeki okulun şartları aynı değildir*. Yine de çeşitli şartlara göre esnetilebilecek birçok etkinlik yapılabilir (Sever ve Aypay, 2014; Senge, McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014).

Türkçe öğretmenin aile katılımıyla ilgili atacağı ilk adım, aile katılımının önemi konusunda bilinç eksikliği varsa bunu önemsemektir. Sergilenen

önem çerçevesinde aileleri bilinçlendirmek için sorunun boyutunu ölçmeli ve nedenlerini ortaya koymalıdır. Ardından kurum yöneticileri ve velilerle iletişime geçerek ortak bir *çözüm* yolu bulma çabasına girmelidir. Bu kapsamda yapılması gerekenler ise yöneticilere, öğrencilere ve ailelere, ailelerin katılımlarının önemini, sosyo-ekonomik düzeyleri ve olanakları ne olursa olsun, katılabilecekleri etkinlikler gerçekleştirmenin olası olduğunu ifade ederek güven duygusu *aşlamak* ve katılımları konusunda onları sürekli olarak cesaretlendirmektir.

Türkçe Eğitiminde Ailenin Okul İçi Öğrenme Etkinliklerine Katılımı

Evde eğitimin öneminin farkında olan bilinçli aileler çocuklarını okullarda da başarılı olmaya hazırlar (Sanguiliano vd., 2019). Ev ve okul okuryazarlığını köprüleme ve çocukların okuryazarlığını geliştirebilme olanağı açısından ebeveyn tutumlarının önemine pek çok araştırmada dikkat çekilmektedir. Örneğin Duke ve Gates (2003), çocukların okuryazarlığı okulda olduğu kadar evde de öğrendiklerini savunmakta ve ev ve okul okuryazarlığını, özellikle erken okul döneminde, birleştirmeyi önermektedir: “Geçmiş yirmi yıl boyunca yapılan çalışmalar, çocukların okula yazının nerelerde bulunabileceğine ve ne işe yaradığına dair bilgilerle geldiğini ortaya çıkarmıştır. Bazı çocuklar önemli sözcükleri (anne, sevgi, kendi isimleri...) tanır, bazıları yazının nasıl bir işleyişi olduğunu (soldan sağa doğru okuduğumuzu), bir kitabın ne taraftan açıldığını ve harflerin seslere karşılık geldiğini bilir. Okula giriş seviyesinde yazıya dair bilgi çocuktan çocuğa, topluluktan topluluğa değişse de, SES’ye (Düşük sosyaekonomik statü) sahip çocuklar da dâhil olmak üzere neredeyse her çocuk, kendi topluluklarında ya da evlerinde düzenli olarak yazıya maruz kalmıştır ve bu sebeple önemli bir okuryazarlık bilgisi geliştirmiştir.” (2003: 30). Hoover-Dempsey ve Sandler’ın (1995, 1997) ebeveyn katılımı süreci modelinden esinlenerek, ebeveyn katılımıyla ilgili dört psikolojik yapıyı inceleyen Deslandes ve Bertrand (2005) bu yapıları şu şekilde sıralamaktadır: “Ebeveyn rol yapısının göreceli gücü, ergenlerin okul başarılarına yardım etmede ebeveyn öz yeterliliği, ebeveynlerin öğretmenlerin eğitim sürecine katılım davetlerini algılayışları ve ebeveynlerin öğrencilerin eğitim sürecine katılım davetlerini algılayışları.” (Deslandes ve Bertrand, 2005; akt. Creswell, 2019: 38).

Ailelerin eğitim sürecine katılımının farklı yönleri, farklı modeller yoluyla ayrıntılı bir biçimde tanımlanmaya çalışılmaktadır. Ebeveynlerin katılımıyla ilgili yeterlilik algısı gibi psikolojik değişkenlerin, bağlamsal etmenlerin ve katılımı etkileyen okul, aile ve toplum ilişkilerinin öğrenci gelişimini des-

teklemek için yeniden düzenlenmesine dikkat çeken çok sayıda araştırmayı gözlemek mümkündür (Bronfenbrenner, 1979; Epstein, 1995; Deutscher ve Ibe, 2002; akt. Ahioğlu Lindberg ve Demircan, 2013; Creswell, 2019). Bunlara ek olarak, okul içinde yapılan etkinliklere katılımları, ailelerin eğitim sistemi ve okulların yapısıyla ilgili bilinçlenmesinin de önünü açar. Yapılan uygulamaları yerinde gören aile, eleştirel bir bakış açısıyla bu uygulamaların olumlu ve olumsuz yanlarını görerek öğretmen ve idarecilerle birlikte sürece çok daha etkin katkılarda bulunabilir (Sever ve Aypay, 2014). Bu sayılan süreçleri Çelenk (2003b) şu şekilde özetlemektedir:

1. Eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir.
2. Aile bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.
3. Koruyucu aile yanında kalan çocukların, eğer uygun şefkat ve kurumu sağlandığı takdirde başarılarının yüksek olduğu görülmüştür.
4. Okul ile ortak program üzerinde görüş birliği sağlayarak düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Türkçe Eğitiminde Ailenin Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerine Katılımı

Araştırmalar ebeveynlerin ve toplumun eğitime katılımının öğrencilerin akademik başarısına katkıda bulunduğunu birçok kez göstermiştir. Aileler, toplum ve okullar çocukların öğrenmesini sağlamak için ortaklıklar kurduğunda, herkes fayda sağlar: Okullar daha iyi çalışır, aileler yakınlaşır, toplumun kaynakları gelişir ve öğrencilerin akademik başarısı artar (Antunez, 2009). Bunun için:

1. Anne ve babalara yönelik olarak anne-çocuk sağlığı ve çocuk eğitimi hakkında seminerler verilmelidir.
2. Eğitim programları hazırlanırken farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin dikkate alınmasının olumlu sonuçlar vereceği düşünülmelidir.
3. Anne ve babalara kendilerini eğitmeleri ve geliştirmeleri için olanaklar sağlanmalıdır.
4. Çocuklar, sinema, tiyatro, kütüphane gibi okul dışı eğitim ortamlarına daha çok yönlendirilmelidir (Şerefli, 2008).

Türkçe eğitiminde ailenin katılımı her ailenin sağlayabileceği kaynak olanağına göre değişir ancak sınırlı kaynaklarla da olsa okul dışı bazı etkinlikler yapılabilir. Daha önce de belirttiğimiz gibi her okulun, öğrencinin ve ebeveynin koşullarının aynı olması beklenemez. Eğitim kaynaklarına erişimin sağlanması ve kurumsal gözden geçirme süreçlerine, velilerin dâhil edilmesi bütün aileler için olduğu kadar ekonomik olarak dezavantajlı aileler için de çok önemlidir (Sanguilano vd., 2019). Önemli olan ailelerin katılım sorununu ve bunun nedenlerini belirlemek, buna göre özelleştirilmiş etkinlikler yapmaktır. Örneğin evde belirlenen okuma saatleri, öğrencinin okuduğu kitapların aile tarafından da okunması ve kitap bittikten sonra yapılan tartışmalar, bu etkinlikler sırasında dinleme ve konuşma kurallarına dikkat edilmesi, köy/ilçe/il kütüphanelerinin gezilmesi, olanaklar çerçevesinde evde bir okuma köşesi oluşturulması, kitap fuarı gezileri gibi etkinlikler, her çocuğun anlama ve anlatma becerilerini geliştirmede etkili olacaktır. Elbette Türkçe eğitiminde ailenin okul içi ve dışı etkinliklere katılması her şeyden önce bir kaynak ve bilinç sorunudur. Bütün bu etkinlikler yapılmadan önce aileler ve öğrencilerle yapılacak toplantıda bu etkinliklerin ne kadar önemli olduğu vurgulanıp takip çizelgeleri oluşturulmalıdır. Sürecin ciddiyetini, uygulama ve değerlendirmelerin takibinin yapılacağını belirtmek hem veli hem öğrenci motivasyonunu arttıracaktır (Sever ve Aypay, 2014; Senge, McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner 2014).

Türkçe Eğitiminde Aile Katımlı Etkinlikler: Uygulama, Planlama ve Değerlendirme

Orta Atlantik Bölgesel Eğitim Laboratuvarı [Regional Education Laboratory Mid-Atlantic] (2020) evde yapılabilecek yazma etkinlikleri için şu önerileri verir:

1. Çocukların yazma sürecini çeşitli amaçlar için kullanmalarına yardımcı olun.
2. Çocuklara el yazısı, yazım, yazma ve kelime işlemede yardımcı olun.
3. Çocukları günlük yazmaya teşvik eden destekleyici bir ortam sağlayın.

Henderson ve Berla (1994) ailenin ilk çocukluk yıllarından liseye kadar öğrenci başarısına önemli katkılarda bulunduğunu ve aktif bir biçimde bu sürece dâhil olduğunda çocukların sonuçlarını iyileştirme çabalarının çok daha etkili olduğunu belirtmektedir. Sürecin planlanması, uygulaması ve değerlendirilmesi, süreçte kazanılan davranışların kalıcı hâle gelmesinde etkilidir.

Planlama aşamasında Türkçe öğretmeni ve kurum yöneticilerinin yapması gereken ilk şey okulda yapılagelen okul içi ve dışı aile katımlı etkinlikler

varsa bunları gözden geçirmek ve velilerin bu etkinliklere katılım düzeyini belirlemektir. Etkinlikler ve bu etkinliklere katılımın ne derecede yeterli olduğu ile ilgili öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve ailelerin fikri alınmalıdır. Yetersiz olduğu belirlendiyse planlamada bir sonraki aşama velilerin okul içi ve dışı etkinliklere katılabilecekleri koşulları belirlemektir. Velilerle iletişim kurmak için birçok farklı yöntem kullanılabilir: Veli toplantıları, velilerle tek tek görüşme, çevrim içi araçlar yoluyla iletişim kurma, ev ziyaretleri... Söz konusu yöntemlerden yüz yüze görüşmek daha etkilidir ancak en iyi yöntem ve tekniğin koşullara göre değişebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır (Yıldırım ve Dönmez, 2008). Bu görüşmelerde velilerin katılımının önemi vurgulanmalı ve uygun oldukları zaman dilimleri belirlenmelidir.

Elde edilen bu bilgiler doğrultusunda okulun ve velilerin koşulları incelenmelidir. Örneğin tüm velilerin katılımıyla yapılabilecek bir okul içi etkinlik düşünelim: Bunun gerçekleştirilmesi için okulda yeterli büyüklükte bir alan var mı? Çalışan veliler ders saatlerinde okula gelebilirler mi? Anne-baba birlikte katılabilecek mi? Etkinlik için gerekli kaynaklar okul ya da veliler tarafından sağlanabilir mi? Bu gibi soruların hepsine ortak bir çözüm bulmak çok zordur, planlama aşamasının sonunda bütün bu sorular gözden geçirilip katılımın olabilecek en üst düzeyde sağlanabileceği etkinlikler düşünülmelidir.

Etkinliklerin planlanmasında en önemli noktalardan biri öğrencilerin hassasiyetlerini göz önünde bulundurmadır. Uygulamalar sadece “anne-baba”ya yönelik olursa anne ya da babasıyla yaşamayan, anne/babası vefat etmiş, bir araya gelemeyecek şekilde ayrılmış öğrenciler incinebilir. Etkinliklerin sadece anne ve babayla yapılabileceğini düşünürse duygusal olarak etkilenir ve katılım isteği azalır. Bu nedenle “ebeveyn” veya “veli” vurgusu yapmak uygun bir yoldur.

Türkçe eğitimi için evde ve okulda aile katılımıyla yapılabilecek, her ortamda uygulanabilecek birçok etkinlik vardır. Anlama ve anlatma tekniklerine birebir uyan bir çerçevede olması gerekmez, öğretmen herhangi bir oyunu bile basitçe uyarlayabilir. Türkçe öğretimi kaynaklarının dışında öğretmen, planlama aşamasında içinde bulunduğunu belirlediği koşullara göre hayal gücünü kullanarak da birçok etkinlik üretebilir, çeşitli oyunları Türkçe dersi kazanımlarına uygun bir şekilde düzenleyebilir. Velilere rehber niteliğinde etkinlik kurallarını iletmek uygulamadaki hataları azaltır. Bu etkinliklerden bazıları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrencilerin yaş seviyesine uygun kitaplar belirlenerek aileleriyle okumaları sağlanır. Kitabın özelliğine göre her bölüm veya belirli sayfa sayı-

sında durarak ailelere öğretmenler tarafından verilmiş sorular aile üyeleri tarafından birbirlerine sırayla sorulabilir. Örneğin,

- En çok hangi kahramanı sevdin?
- Hangi kahramanla arkadaş olmak isterdin? Neden?
- Sen olsan bu olay karşısında ne yapardın?
- Sence doğru mu davrandı? Neden böyle davranmış olabilir?
- Okulun kütüphanesinden başlayarak köy, ilçe, il kütüphaneleri veya kitap fuarlarına geziler düzenlenebilir.
- Ebeveynler bir kitabın kapağını, resimlerini çocuklarıyla birlikte inceleyerek kitabın içeriği ile ilgili tahminlerde bulunabilir.
- Okunan metnin en sevilen yeri ebeveyn tarafından çocuğa sorulup çocukla birlikte bu sahnenin resmi yapılabilir.
- Ebeveyn ve çocuk tarafından okunup bitirilen bir kitabın kahramanlarının kılığına girilerek kitap küçük bir gösteri şeklinde özetlenebilir.
- “Ben Kimim?” oyunu kitap kahramanlarına uyarlanabilir. Bir kitap okunup bitirildikten sonra kahramanların ismi teker teker kâğıtlara yazılır. Ebeveynler bunları görmeyecekleri şekilde çekip çocuğa gösterirler. Çocuk, kahramanın özelliklerini anlatarak ebeveynin bulmasına yardımcı olur.
- “Sessiz Sinema” oyunu okuma etkinliklerine uyarlanabilir. Örneğin bir kitap listesi okunup yılsonuna gelindiğinde veliler ve öğrenciler takımlar oluşturarak bu kitap havuzundaki kitapları konuşmadan, el kol hareketleriyle birbirlerine anlatabilirler.
- Öğrenciler, öğretmenlerinin dağıttığı atasözleri ve deyimleri ailelerine sorup bunlara uygun olaylar anlatmalarını isteyebilir.
- Aile bireylerinin her biri bir sözcük belirler. Bir kelime ve kavram havuzu oluşturulur. Bu sözcüklerin kullanılabileceği metinler yazılır.
- Tekerleme ve bilmece geceleri yapılabilir.

Bunlar okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirebilecek türden, çokça çeşitlendirilebilecek örneklerdir. Ancak dil bilgisi öğretiminde durum daha farklıdır. Ülkemizdeki okuma-yazma oranı düşünüldüğünde yukarıdaki etkinlikleri yapmak için sadece etkinliğin nasıl yapılabileceği bilgisinin ebeveynlere iletilmesi yeterli olurken dil bilgisi konularıyla ilgili daha farklı uygulamalara ihtiyaç duyulur. Çünkü ebeveynlerin bu konuları bilmesi beklenemez. Bunun için de aşağıdaki uygulamalar yapılabilir:

- “Nesi Var?” oyunu varlıkların özellikleriyle ilgili olduğu için sıfat konusuyla ilişkilendirilebilir.
- Kök ve ek kartları oluşturularak basit bir kutu oyununa dönüştürülebilir. Ebeveynler çocuklarıyla birlikte kökleri ve ekleri anlamlı olacak şekilde birleştirirler. Tombala gibi oyunlar uyarlanabilir.
- Kip ve kişi çekimleri için yine öğretmenin yönlendirmesiyle çeşitli ödevler verilebilir. Örneğin geçmiş zaman ve biyografi konusuyla ilişkili olarak bir ebeveynin hayatını yazmaları istenebilir.

Etkinliklerin sayısı çoğaltılabilir, bu etkinlikler birden fazla konuyla ilişkilendirilebilir. Değerlendirme aşamasında ise öğretmen yine değerlendirme yöntemlerini koşullara göre kendisi belirler: Örneğin sürecin uzunluğuna göre ara değerlendirmeler yapabilir, okul dışı etkinlikler için öğrencilerin durumuna göre bu etkinliklerin videosunu aileden isteyebilir, böyle bir imkân yoksa etkinlikle ilgili kısa bir değerlendirme formu hazırlayıp aileye iletebilir. Okul içi etkinliklerde ise yapılanların niteliğini gözlem ve ölçek yoluyla değerlendirme şansı bulacaktır. Değerlendirme aşamasında öğrencilere ve velilere dönüt vermek, etkinliklere olan ilginin devam etmesini sağlar.

Ailelerin okul içi ve dışı etkinliklere katılımının her ne kadar akademik başarıya yönelik olumlu etkileri ön planda tutulsa da asıl kazanım aile-çocuk-okul ilişkilerinin, dolayısıyla toplumsal ilişkilerin güçlenmesidir. Bu etkileşim sayesinde ailelerin okula, okulun ailelere bakış açısı değişir ve her iki unsurdaki empati duygusu gelişir. Okul içi etkinliğe katılan bir aile, çocuklarının belki de o güne kadar tanımadıkları öğretmenlerini ve arkadaşlarını tanır, çocukları için verilen çabanın farkına varır. Okul dışı etkinliklerde belki de gün içinde sohbet etme olanağı olmayan aileler birbiriyle iletişime geçer, birbirlerini tanır ve duygusal bağlarını güçlendirirler. Güçlü aileler birbirleriyle saygılı bir şekilde iletişim kurar, birlikte zaman geçirir, toplum içinde aktiftir ve ders dışı etkinliklere katılmak aileleri güçlendirerek bütün bunlara bir zemin hazırlar.

Sonuç olarak, ailenin katılımını sağlamak için,

1. Aile katılımının önemini farkına varılmalıdır.
2. Türkçe öğretmeni, idareciler ve velilerle iletişime geçerek katılımın önemini anlatmalı ve ortak bir zaman çizelgesi oluşturulmalıdır.
3. Okulun ve velilerin olanaklarına göre etkinlikler üretilmelidir. Bu etkinlikler üretilirken kazanımlar ve alt kazanımlar dikkate alınmalı, beceri alanlarına uygun yöntem ve tekniklerden faydalanılmalıdır.

4. Etkinliklerin okulun ve velilerin koşullarına olabildiğince uygun olması sağlanmalıdır.
5. Etkinliklerin uygulanma şekliyle ilgili bilgiler açıkça verilmelidir.
6. Etkinliklerin takibi yapılmalı, gerekli yönlendirme ve dönütler verilmelidir.
7. Etkinlikler süreç odaklı bir anlayışla değerlendirilmelidir.
8. Değerlendirme sonuçları ve kazanıldığı ya da arttığı tespit edilen beceriler, olumlu davranışlar veliler, öğrenciler ve idarecilerle paylaşılmalıdır.
9. Türkçe öğretmeni süreçteki aksaklıkları, eksik bulduğu yerleri değerlendirerek uygun değişiklikleri yapmalıdır.

Dört temel becerinin geliştirilmesine yönelik örnek bir okul dışı aile katılımlı etkinlik formu şu şekilde hazırlanabilir:

Kazanımlar (MEB, 2019):

T.5.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

T.5.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.

T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara yanıt verir.

T.5.3.21. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.5.4.5. Yazma stratejilerini uygular.

T.5.4.10. Yazdıklarını paylaşır.

T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

OKUMA ÇEMBERİ1
Uygulama basamakları: • Planlama • Öğrencinin seviyesine uygun bir kitap belirlenir. • Kitabın düzeyine ve kalınlığına göre okuma süresi verilir. • Öğrenci ve aile uygulamanın nasıl yapılacağıyla ilgili bilgilendirilir. • Dosya tutulması önerilir. • Oluşturulan örnek form aileye iletilir. • Uygulama süresi dolduğunda formun değerlendirilmek amacıyla geri isteneceği vurgulanır. • Uygulama • Uygulama süresince aile ve öğrenciyle görüşülerek uygulamanın ilerlemesi takip edilir. • Uygulama süresi uzunsa ara değerlendirmeler yapılır. • Ailelere, uygulamada zorluk yaşadıkları zaman öğretmene ulaşabilecekleri bilgisi verilir. • Değerlendirme • Uygulama formu değerlendirilerek öğrenciye ve aileye gerekli dönütler verilir.
UYGULAMA FORMU
Kitap Adı: Etkinliğin Türü: Aile Katımlı Okul Dışı Etkinlik Etkinliğin Başlangıç Tarihi: Etkinliğin Bitiş Tarihi: • Kitabı okumadan önce... • Kitabın yazarı ile ilgili araştırma yapılır. • Öğrenci, kitabın adını “Sessiz Sinema” oynayarak aile bireylerine anlatır. • Kitabın kapağındaki ve varsa içindeki görsellere bakılarak konusu tahmin edilir. • Kitabı okurken... • Kitaptaki kahramanların isimleri ve olayların yaşandığı yer isimleri işaretlenerek okunur. Olayların geçtiği zaman dilimlerine dikkat edilir. • Beğenilen ya da beğenilmeyen yerlerin altı çizilir. • Anlamı bilinmeyen sözcükler aile bireylerine sorulur.

- Kitabı bitirdiğinizde...
 - Okuma Çemberi etkinliği için aile bireyleri, belirledikleri uygun zamanda bir araya gelir.
 - Dinleme ve konuşma kuralları hatırlatılır.
 - Kitabın giriş, gelişme ve sonuç bölümlerindeki olaylar her bir aile bireyine sohbet havasında sırayla sorulur. Örneğin:
 - Ebeveynlerden biri “Olaylar nasıl başladı?” sorusunu çocuğa sorar.
 - Ardından çocuk, ebeveynlerden birine “Devamında neler oluyordu?” der.
 - Bir başka aile üyesine “Kitabın sonu nasıl bitiyor?” diye sorulur.
 - Çocuk, olay örgüsünü mantık çerçevesi içinde özetleyerek yazar ve etkinlik dosyasına koyar.
 - Aile bireyleri birbirlerine beğendikleri ve beğenmedikleri yerleri nedenleriyle sorar.
 - Bu aşamada çocuk beğendiği yeri bir resim çizerek veya rol yaparak canlandırır. Resim çizerse etkinlik dosyasına eklenir. Canlandırma yaparsa, imkânlar ölçüsünde video çekilerek öğretmene iletilebilir.
 - Kahramanların yaşadığı sorunlarla ilgili “Sen olsan ne yapardın?” sorusu sorulur. Yanıtların birbirinden farklı olmasına dikkat edilir.
 - Her bir aile bireyi kitaba farklı bir son yazar veya anlatır.
- Etkinlik süresi bittiğinde...
 - Etkinlik süresince ortaya çıkan tüm materyaller değerlendirilecek dosyaya eklenir ve öğretmene teslim edilir.

SONUÇ

Aile katılımının hangi bileşeninin akademik başarıya etki ettiği açıkça ortaya konulmasa da araştırmalar genel anlamda aile katılımının öğrencilerin akademik becerilerini arttırdığını göstermektedir. Aile üyelerinden eğitim yardımı alan ve okulla yakın iş birliği içerisine giren ailelerden gelen çocukların, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Çocuk sahibi olmanın her şeyden önce sorumluluk bilinci gerektirdiği açıktır. Okul çağına kadar aile ortamında yetişen çocuklar, sevgi ve güven duygularını ailelerinin sorumluluk bilinci aracılığıyla deneyimleyerek içselleştirir. Bu sorumluluk okul başlayınca sona ermez, aksine, artar. Aile, çocuğun okul algısını etkilediği gibi okul başarısını da etkilemektedir.

KAYNAKLAR

- Ahioglu Lindberg, E. N., & Demircan, A. N. (2013). Ortaöğretim okullarında öğrenci görüşlerine göre aile katılımı: Bir ölçek uyarlaması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 35-46.
- Akgün, E. & Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk ana- baba ilişki ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Balıkesir University Journal Of Social Sciences Institute*. 13(24), 44-53.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(2), 89-102.
- Antunez, B. (2000). When everyone is involved: Parents and communities in school reform. In B. Antunez, P. A. DiCerbo, and K Menken (Eds.), *Framing effective practice: Topics and issues in educating English language learners* (pp. 53-59). Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. Available at: www.ncela.gwu.edu/pubs/tasynthesis/ framing/6parents.htm
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (18), 119-135.
- Başkan, A. (2018). *Kelime ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinde yazma becerisi ile ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cin-siyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 905-918.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Okul Öncesi Eğitimi Sürecinde Çocuklara Uygulanan Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programının İlkokuldaki Okuma Başarılarına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), Kış, 301-316
- Camarero-Figuerola, M., Duenas, J. M., & Renta Davids, A. I. (2020). The relationship between family involvement and academic variables: a systematic review. *Research In Social Sciences And Technology*, 5(2), 57-71. doi.org/10.46303/ressat.05.02.4
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. EDAM Yayınevi, İstanbul.
- Çelenk, S. (2003a). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2 (2), 28-34.
- Çelenk, S. (2003b). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Çetin, M. (Ed.), (2014). *Öğrenen okullar: Eğitimciler, veliler ve eğitimle ilgilenen herkes için bir beşinci disiplin alan kitabı*. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Demir, S. & Gül Özdil, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Dove, M. K., Zorotovich, J., & Gregg, K. (2018). School community connectedness and family participation at school. *World Journal of Education*, 8(1), 49-57.
- Duke, N. K. & Gates, V. P. (2003). Genres at home and at school: Bridging the known to the new. *The Reading Teacher*, 57.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1992). School and family partnerships. *Practitioner*, 18(4). 24.09.2020 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ed347638> adresinden erişilmiştir.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Garcia, L.B., & Ríos, O. (2014). Participation and family education in school: successful educational actions. *Studies In The Education of Adults*, 46(2), 177-191. 25.09.2020 tarihinde <https://eric.ed.gov/?q=family+participation&id=ej1044606> adresinden edinilmiştir.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Göçer, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarına Göre Yazma Becerisinin Edinimi ve Gelişiminde Etkili Olan Unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 970-985.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*, National Committee for Citizens in Education, Columbia, MD.
- Işıkoğlu Erdoğan, N & Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk döneminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1306-1327.
- Kaya, A. İ., Arslantaş, H. İ., & Şimşek, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 376-387.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1) 69-83.
- Koçak, N., Ergin, B., & Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4, 100-106. Doi:10.18493/kmusekad.95564
- Kuday, F. S. (2007). *Aile destekli kurum merkezli eğitim alan ve hiç okul öncesi eğitim almayan 3-6 yaş çocukların bilişsel gelişimlerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77.
- Millî Eğitim Bakanlığı, 2019. *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB Yayıncılık, Ankara.
- Obalar, S. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özen Altınkaynak, Ş., & Akman, B. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine anne baba tutumlarının etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30 (1), 19-36.
- Rasinski, T., & Stevenson, B. (2005). The effects of fast start reading: a fluency-based home involvement reading program, on the reading achievement of beginning readers. *Reading Psychology*, 26(2), 109-125. Doi: 10.1080/02710590930483.

- Regional Education Laboratory Mid-Atlantic (2020). *Tips for supporting elementary writing skills at home*.https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/midatlantic/app/Docs/Infographics/Tips_for_Supporting_Elementary_Writing_Skills_at_Home_508.pdf adresinden erişilmiştir.
- Sanguiliano, J., Anderson, K., Welcome, S., Hisson, P., Hannah, B., & Lovero, N. (2019). Strong families and successful students: A qualitative study of families involved in a strength-based community program. *The Journal Of At-Risk Issues*, 22(1), 19-27.
- Sever, M. & Aypay, A. (2014). Öğretmenlik hâlleri. Pegem Akademi, Ankara.
- Sever, S., Kaya, Z. & Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. Tudem Yayıncılık, İzmir.
- Şerefli, Y. (2008). İlkokuma ve yazma öğretiminde ailenin rolü üzerine bir araştırma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tezel Şahin, F. & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Aile ve Toplum*. 9(3), 7-12.
- Tok, M., Rachim, S., & Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 267-292.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.
- Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5 (4), 1544-1570.
- Yıldırım, C., & Dönmez, B. (2008). Okul- aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 98-115.
- Yılmaz Sarkın, S. (2012). Çocuğa yönelik aile içi şiddetin ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin iletişim becerileri ve özgüven düzeylerine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

ÇOCUK EDEBİYATINDA “DOĞA”NIN KEŞFİ VE “İNSAN”IN GELİŞİMİ

Arş. Gör. Emine ULU ASLAN - Muş Alparslan Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-6836-5589

Doç. Dr. Bayram BAŞ - Yıldız Teknik Üniversitesi

ORCID No: 0000-0003-3569-9395

*Sonra, kim bilir artık ben kapağını bile görmediğim kaç bin kitabın
içinde aynı anda, hangi duygularla gezinirken, zaman
birdenbire kuşlara dönüştü...*

Hasan Ali Toptaş

GİRİŞ

İnsanlığın öyküsü, aynı zamanda doğa ile ilişkimizin öyküsüyse, o zaman adına dünya denilen gezegenin son iki yüzyılını kapsayan anlatı, bu ilişkinin kırılmasının öyküsüdür. Sanayi Devrimi ve bilgi teknolojisi çağını getiren zihniyet, bilimde birçok ilerlemeyi beraberinde getirdi; aynı zamanda kolektif ruhumuzda derinleşen bir bölünme oldu.¹ Bir yandan, hem “insan doğası” hem de “doğanın doğası” gereği savunmasız yaşayan varlıklar döngüsüne bağımlıyız; öte yandan bu döngü içindeki birçok unsurun değişmesine ve yok olmasına sebep olacak şekilde yaşamımızı sürdürmeye devam ediyoruz. Bu yaşam biçimi farklı disiplinleri farklı bakış açılarıyla bu konuyu düşünmeye zorladı. Eko eleştirmenler özellikle yirminci yüzyılın sonlarına doğru Arne Naess’in önderliğinde doğayı en küçük yaşam biçiminden nesnesine kadar sorgulayan “derin ekoloji”ye dair argümanlar geliştirdi. Derin ekoloji hayattaki her şeyin birbirine bağlı olduğu fikrine bir adım daha atması ve karmaşık yaşam ağında kendi yerimiz hakkında derin düşünmeyi teşvik etmesi açısından birçok farklı disiplin tarafından ilgi gördü. Daha sonraları patlayan “tüketim” çılgınlığı bu ilginin aslında bir gereklilik olduğu fikrini

1 Strickland, Tessa, “Stones, Woods and Water: Deep Ecology and Children’s Literature”. *iBbYlink (International Board on Books for Young People)*, 2009 Spring, 9(24): 5-7.

doğruladı. Elbette bu dünya görüşü yazma şeklimizi değiştirmeye başladı ve hem “insan” hem de “doğa” üzerinde ciddi sorgulamalara teşvik etti.

“Çocukların edindiği çevre literatürünün onların hem duygulara hem de zekâyâ hitap eden derin, kalıcı etkiler yapma kapasitesine sahip olduğu gerçeği”², çocuk edebiyatında kurgulama, tasarlama ve üretme süreçlerinin altında yatan ekolojik, ontolojik, kültürel aynı zamanda dilsel temelleri açıklama gerekliliği içine girer. İnsan ve insan olmayan karakterler hakkında yazma şeklinde gelişen “çocuk edebiyatı”, bu temellerle birlikte duyarlılıklarımız, kültürel önceliklerimiz hakkında çok şey ortaya koymaktadır. Hayatı sadece birbirine bağlı bir sistem olarak görmenin ötesinde, bu sistemin sadece bir parçası olduğumuz ve ne bağımsız gözlemciler ne de merkezi amaç olduğumuz noktasındaki farkındalık, bu temeller, duyarlılıklar ve kültürel öncelikler üzerine yaptığımız araştırmalarla gelişir. Bugün bizleri edebiyatın alanı olan insan evrenselliğine, doğaya ve en küçük varlık birimine yeniden bağlayan hikâyelere ancak bu şekilde ulaşılabilir. Bunlar bir sistemin ayrılmaz bir parçasıdır, aynı zamanda kendilerine özgü içkin değerler taşır; bu nedenle “insan”a ve “doğa”ya dair içkin bir dünya görüşüyle şekillenen edebiyatta, hissedebilen/hissedilemeyen veya iştirilebilen/ iştirilmeyen her şeyi yalnızca insanların istediği zaman kullanabileceği bir kaynak olarak görmek artık mümkün değildir. Her eylem, bütün üzerindeki etkisi açısından değerlendirilir ve her karar, uzun vadeli sonuçları mümkün olan en kapsamlı şekilde dikkate alınarak verilir.

Henry James’in sözleriyle ifade etmek gerekirse, *eleştiri evinde birçok oda var* ve bazıları içinde yaşamak şöyle dursun, neredeyse hiç araştırılmadı.³ Bugün edebiyat/dil bilgini ve öğretmeni için disiplinler arası çalışmalardan daha değerli bir şey olamaz. Bu yolla gelişme imkânı sağlayan disiplinlerde, “insan doğa”sının altında yatan evrenselliğin ve kültürel etkilerle karmaşık ilişkisinin kanıtları giderek daha fazla onaylanıyor. Bu durum, her şeyin içindeki “insan” yerini anlamlandıran yeni incelemelere yeni bakış açılarına olan ihtiyacı doğuruyor. Şimdiki yüzyıl için yeni bilgi sınırları, bu incelemelerde şekilleniyor.⁴ Böylelikle, “doğa”ya ve “insan doğasına” dair anlayış, gerçek ekolojik çizgiler boyunca yeniden yönlendirilebilir, doğal ve sosyal çevredeki yerimizin farklı bir yorumu için yeniden açılmasına izin verilebilir hâle geliyor. Bu çalışma böylesi bir yoldan ilerlemeyi seçerek çocuk edebiyatında “doğa” ve “insan” yorumunun gizli temelleri üzerine odaklanıyor.

2 Gaard, Greta, “Children’s Environmental Literature: From Ecocriticism to Ecopedagogy,” *Neohelicon*, 36 (2009): 321-334, p.328.

3 Alıntıl原因 Love, Glen A., *Practical Ecocriticism: Literature, Biology and the Environment*, London, University of Virginia Press, 2003, p.166.

4 A.g.e., p.13.

Çocuk Edebiyatında “Doğa” ve “İnsan” Üzerine Düşünmenin Ekolojik Temelleri: “Her şey oldukları şeye değil, sizin onlara bakışınıza bağlıdır.”

“Doğa”ya dair ilişkimizi bundan yüzyıllar öncesine götürdüğümüzde, şiddetin insanın insan ile ilişkisinden önce, insanın “doğa” ile ilişkisinde olduğu görülür. Varlık sürdürmek için doğa ile etkileşiminde bulunması gereken insan, doğanın kendini yeniden üretme süreçlerini uzun gözlemler sonucunda öğrenip de bu süreçlere müdahalede bulunacak yetkinliğe gelinceye kadar doğa ile karşıtlık ilişkisi içinde yaşamıştır.⁵ Derin ekolojinin bu yüzyılda sıklıkla tekrarladığı dönünün parçası olma durumumuz eski dönemlerde, “doğa”nın gücüne akıl erdiremeyip onu keşfetmeye çalışma amacından kaynaklanır. İnsanoğlunun doğaya karşı olan bugünkü acımasız tavrı, eski dönemlerde ona duyduğu sevgiden çok alt edemeyeceği güce karşı dost geçinme mücadelesi olarak tanımlanabilir. Daha sonraları doğa ile etkileşiminde önce basit araç ve gereçlerin kullanılması, sonra bunların giderek daha gelişkinlerinin bulunması insana doğa karşısında bir üstünlük kazandırmıştır. Günlük hayatında yiyecek ihtiyacını doğada bulduğu taneli bitkileri toplayarak, hayvanları avlayarak karşılayan insanoğlu, *topladığı bu bitkileri taşa vurup harman ettiği yerlerde aynı nişastalı bitkinin doğada topladığından çok daha yoğun olarak yeşerip yetiştiğini fark edince*,⁶ “doğaya müdahale”nin ilk basamağı gerçekleşir. Artık insanoğlu hem akıldan hem de dilden yoksun olma sebebiyle kendisi dışında kalan her şeyi, bir zamanlar gücü karşısında saygı duyduğu doğa da dâhil, kendi hizmetine sunulmuş bir araç olarak görüp küçümseme yoluna gider. Fakat yine de burada bugünkü anlamıyla her türlü şiddetten pek yer aldığı söylenemez. Çünkü bir yandan henüz doğanın verimliliğini istediği kadar artıramamıştır ve kolektif varlığı sürdürmede en belirleyici üretici güç hâlâ insandır, öte yandan savaş ve savunma aracıdır. Yazılı tarihten bu yana bildiğimiz asıl kalıcı şiddet kullanımı biçimi, temelde taraflardan birinin kendi iradesini ötekinin iradesinin yerine koyabilmesiyle oluşmuş ve sürdürülmüştür.⁷ Sartre, “*bastırılması olanaksız şiddet kendini yeniden yaratan insandan başka bir şey değildir*” derken belki de böylesi bir oluşumu tezahür edebiliyordu.

İnsan, hem iradesini ötekinin iradesinin yerine koyarak hem de bir şiddet eylemini haklı görmeye çalışarak, yani onu bir mantık çerçevesine oturtarak vicdani yönünü telkin etmeye çalışır. Bu tarz bir şiddet hem bastırılması olanaksız hem de en tehlikelisidir. Oluşumunu hep başka biçimde tamamlayabilme ve niyetlerinin doğru olduğuna kendilerini inandırdıkları savunma mekanizması ge-

5 Oskay, Ünsal, “Efendi/ Köle İlişkisi Açısından Şiddet ve Görünümleri Üzerine”, Cogito (Şiddet Özel Sayısı), YKY, Kış-Bahar 1996, Sayı: 6-7, s.185.

6 A.g.e, s.185.

7 A.g.e, s.186.

liştirme yeteneği vardır. Bundan ötürü özellikle tüketim alanına giren her türlü ideoloji bu şiddeti körüklemeye olabildiğince uygundur. Bu nedenle son yüzyılın şiddet anlayışı çok farklı alanlarda inceleme alanına sahip olacak şekilde araştırmalar yapılıyor. “Otuz yaşın üstündekilerle karşılaştırıldığında yeni kuşağın kıyamet olasılığının daha ayırdında yaşaması doğaldır; genç olduklarından değil, bu, yeryüzündeki ilk yaşamsal deneyimleri olduğundan. Bizim açımızdan sorun olan şeyler gençlerin etine ve kanına işlemiştir” cümlelerini sarf ederken Stephen Spender⁸, henüz 1960’lı yılların sonlarını deneyimliyordu. Bundan tam altmış yıl öncesinden bahsediyoruz. Artık, 20-30 yıl öncesine dek, üzerimizde bu denli ve yaşamsal bir baskı kuramayan yeni şiddet öğelerini de hesaba katma gerçeği ile karşı karşıyayız. Toplum sürekli dönüşümlere uğruyor ve bunun sonucunda şiddet kavramı daha da çeşitleniyor.⁹ Bu çeşitlenmeyi hesaba katarak Artun Ünsal taslak olarak sunduğu şiddet tipolojisinde “birey ve toplum için tehdit oluşturan ancak henüz şiddet sayılmayan” başlığı ile sıralamayı genişletmeyi hedefliyor. Bu başlığın altında “doğanın, tarihsel çevrenin tahribi ve sağlıksız kentleşmeyi” önemli bir şiddet unsuru olarak ele alıyor. Elbette günümüzde doğaya şiddet tanımı, DNA’sı değiştirilen yiyecekler, hayvan hakları, çevre kirliliği gibi birçok kavram da tartışılmaya devam ediliyor. Şiddet üzerine yapılan tanımlama ve sınıflandırmalar kısa vadede anlamlı görünmekle birlikte, doğaya yönelik şiddetin insandan bağımsız olarak değil de “insan mülkü” olma düşüncesinden yola çıkılarak ele alınması yeterli olmayacaktır. Filozof Arne Naess, bu sebeple derin ekolojiyi bir teoriden ziyade bir “dünya görüşü” ve bir “hareket” olarak tanımladı çünkü konseptin dinamik kalması, bireysel ve kolektif deneyim, sorgulama ve bağlılık yoluyla evrim geçirmesi gerektiğine olan inancını vurgulamak istedi. Hareket için ortak bir başlangıç noktası olarak bir ‘platform’ önerdi ve takipçilerin kendi ‘eko-felsefelerini’ düşünmelerini, kendi ‘genel ve temel görüşlerini ortak olarak formüle etmelerini’ önerdi.¹⁰ Bu platform her disiplin için kendi çalışmalarına uygulanabilecek bazı temel prensipleri içermektedir:

- Dünya üzerindeki insan ve insan dışı yaşamın gelişmesinin kendine özgü bir değeri vardır. İnsan dışı yaşam formlarının değeri, bunların dar insan amaçları için sahip olabileceği faydadan bağımsızdır.

8 Spender’den alıntılanan Arendt, Hannah, “Şiddet Üzerine”, *Cogito* (Şiddet Özel Sayısı), YKY, Kış-Bahar 1996, Sayı: 6-7, s. 15.

9 Ünsal, Artun, “Genişletilmiş Bir Şiddet Tipolojisi”, *Cogito* (Şiddet Özel Sayısı), YKY, Kış-Bahar 1996, Sayı: 6-7, s.35.

10 Devall, Bill & Sessions, George, *Deep Ecology*, Salt Lake City: Peregrine Smith, 1985, s. 69-73/ ayrıca bk. Naess, Arne, *Ecology, Community and Lifestyle*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990. s.29

- Yaşam formlarının zenginliği ve çeşitliliği kendi içlerinde değerlerdir ve yeryüzünde insan ve insan olmayan yaşamın gelişmesine katkıda bulunur
- İnsanların yaşamsal ihtiyaçları karşılamak dışında bu zenginliği ve çeşitliliği azaltmaya hakkı yoktur.
- İnsan olmayan dünyaya mevcut insan müdahalesi aşırıdır ve durum hızla kötüleşmektedir.
- Daha iyisi için yaşam koşullarının önemli ölçüde değiştirilmesi, politikalarda değişiklik yapılmasını gerektirir. Bunlar temel ekonomik, teknolojik ve ideolojik yapıları etkiler.
- İdeolojik değişim, yüksek bir yaşam standardına bağlı kalmaktan ziyade temelde yaşam kalitesini takdir etmektir (içsel değeri olan durumlarda kalmak). “Büyük” ile “devasa” arasındaki farkın derin bir anlamı olmalıdır.

Temel anlamda bir şiddet tanımından derin ekolojiye doğru evrilen zamansal düzlem düşünüldüğünde, çocuk edebiyatında “insan”ı ve “doğa”yı düşünmenin kronolojik temsillerini buluruz. Bugün birçok çocuk, doğanın gündelik deneyimlerinin epey uzaklaştığı yerlerde yaşıyor, bu da onları, başka türlü sistemlerle ve kalıplarla yaşama teması içinde olmanın nasıl bir şey olduğunu ilk elden bildiklerinden daha az yetenekli kılıyor. Çocuk edebiyatı deneyimleme noktasındaki eksikliği gidermek aynı zamanda çocuğa derin ekolojiye dair alternatif bir dünya görüşü sunmak için mükemmel bir zemin sağlayabilme gücüne sahiptir. Çocuklara eko bilinçle yaşamı sürdüren bir hikâye anlatma fırsatı sunar. Üstelik bu tek bir hikâye değil, birçok farklı kılıkta ve birçok farklı insan tarafından hem sözlü hem de yazılı kelimeyi kullanarak anlatılan bir hikâyeler ağıdır ve bunların tümü bize doğayla ilişki kurmanın başka bir yolunu gösterebilir. Öte yandan derin ekoloji bakış açısıyla, doğal dünyanın bir arka plan olma rolünden ibaret olmadığı ve insanların başrolü oynamadığı metin (sinema, çizgi film, roman, hikâye, müzik vb. gibi her türlü metin) içeriği üretmek oldukça çaba ve özen gerektiren bir süreçtir.

Stephens, çocuk edebiyatındaki doğal dünyanın metinsel temsillerinin ideolojik olarak temellenmiş üç perspektiften birini alma eğiliminde olduğunu ileri sürerek bu perspektifleri, “1. Doğa üzerindeki insan hakimiyeti, 2. Çevre sorunları konusundaki farkındalık, 3. Derin bir ekoloji: içsel değer tüm varlıklara atfedilir insana ayrıcalıklı bir statü yüklenmez.”¹¹ şeklinde üç başlık olarak belirlemiştir. Yazara göre bir ve ikinci maddelere odaklanan kitaplar genel anlamda bilgi veya savunuculuğa düşen, vurgu veya açıklık derecesi ile ölçülen bir çeşitlilik oluşturur.

11 Stephens, John, “From Eden to Suburbia: Perspectives on The Natural World in Children’s Literature”, *Papers: Explorations into Children’s Literature*, 2006, 16:2, s.40

Bu alanın, herhangi bir noktasında ister katılımcı karakterler ister ima edilen izleyici olarak olsun, çocukların konumu, metnin temel bir endişesidir.¹² Bunun nedeni çocukların, hem organik manada iç içe geçmiş yetişkinlere göre daha açık bir şekilde görünmeleri ve doğa ile ilişkili olarak düşünölmeye yatkın olmaları hem de tarihsel olarak, çocuk bedeninin irrasyonel ve kontrolsüz görölüp doğaya çok daha yakın çerçevede inşa edilmesidir. Stephens'in belirlediğı bir ve ikinci perspektifler çevresel çocuk edebiyatı için hem popüler hem de gerekli bir tür olmakla birlikte bu kategoride yer alan metinleri bilgilendiren söylemler, bilim, teknoloji, etik ve ekolojiden alınmıştır. Fakat metinlerin çoğı, şimdiki zamanda değışiklikler yapılmadığı sürece kasvetli bir gelecek için uyarıcı masallar sunma eğilimindedir. Bu tarz metinler insan olmayan türler insanı özellikler (konuşmalar, insan arketipleri vb.) yükleyerek kurgulama yoluna gitmektedir ve bu, genellikle çocukların insan olmayan türlerle özdeşleşmelerine yardımcı olmak için onlara "bu bana benziyor" veya "bu yaratığın da duyguları var" gibi ifadelerle empati kurdurarak düşünce ve merhamet uyandırmaya yardım etme niyetiyle yapılır. Bir tasvir ya da koruma içğüdüsü oluşturmada veya doğadan öğrenme söz konusu olduğunda bu kurgulama biçimi yararlı olabilir. Ancak aynı zamanda doğayı 'gerçek hayattan' ayırmaya da hizmet eder ve akıl, karakterleri ve onların hikâyelerini fantezi olarak kategorize etmek için kesintiye uğradığında özdeşleşme duygusunun istenildiğı zaman ortadan kaldırılmasına izin verir.¹³ Çoğı durumda, insan-merkezciliğın, temsil ettiğı iddia edilen "insan olmayan" olmanın nasıl bir şey olduğundan daha çok insan olmanın ne olduğu üzerine düşünmeye yol açma olasılığı daha yüksektir.

Peki, "Derin ekolojiyi içeren ne tür çocuk metinleri mevcuttur?" sorusuyla yüzleştığımızda cevaplarımızın hangi alana yoğunlaştığını görüyoruz? Elbette derin ekolojiye dair bir dünya görüşü bulduğumuz pek çok metin söz konusu. Ancak durumun özü, bu tarz metinlerin çoğunun geçmişte ya da gelecekte ya da yok olmuş kültürlerde geçtiğı, çok azının şimdiki zamanla ilgili olduğudur. Son yıllarda, çevresel kriz farkındalığının artmasıyla ortaya çıkan çocuk ve yetişkin hikâyelerinin çoğı kıyamet sonrası, fantastik, bilimkurgu veya distopik türler üretti ve popüler bir alt kültür yarattı.¹⁴ *The Carbon Diaries* (Lloyd, 2005) veya *Floodland* (Sedgwick, 2000) gibi kitaplarda ya da Stephan Harding'in (2010) *Avatar* (2009) filmine ilişkin incelemesinde belirttiğı gibi, bilimkurgu, derin ekolojinin çok uzağında olmayan bir vizyon içerir.¹⁵ Distopik kurgu, bir okuyucunun "eğer öyleyse"yi hayal etmesine yardımcı olabilirken, bunun bir fantezi olduğu anlayı-

12 A.g.e., s.40.

13 Newman, Melanie Isobel , Real Life and Magic: An Inquiry into the Expression of Deep Ecology in Children's Literature, University of Winchester, Phd Thesis, 2014, s.265.

14 A.g.e., s.227

15 A.g.e.228

şında belirli bir mantıksal mesafeye de izin verir. Buna rağmen derin ekolojiyi tamamen ütöpik bir vizyon olarak tasvir etmek aynı zamanda okuyucu ile gerçeklik arasında bir mesafe yaratacaktır. Bu mesafeyi eritebilmek, ekolojik bilincin çağdaş ve günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak ifade edilmesinden geçmektedir.

İnsan yaşam dünyasının temelini oluşturan boyut, bu kadar çeşitli dünya görüşünü desteklediğinde, diğer türlerin yaşam dünyalarında daha da fazla çeşitlilik olması gerektiğine işaret eder. Öyleyse bu yaşam dünyalarını ve bunların altında yatan zengin deneyim ve birikimi gerçekten içeren hikayeleri nasıl anlatabiliriz? İnsan-merkeziyetçi anlatıma direnirken ve kelimelerden daha fazlası olan bir dile dikkat ederken, diğer yandan şimdiki zamanın, doğal dünyanın ve derin ekolojinin göz önünde bulundurulduğu çocukların kurgusu nasıl üretilebilir? Bu soruların cevabı, özgün bir değeri olan her canlı varlığın kendine ait temel bir kavramı ve her bir “varlık” hakkında yazmanın tek yolunun kendi karakteri olduğu anlamını taşır. Genelde doğa özelde çocuk edebiyatı yazarının sanatına geri dönersek, çocuk kurgusuna dair bu hedef, bir başlangıç yapmayı umabileceğimiz, tüm duyularımızı kullanarak yalnızca derin, sürükleyici gözlemler yoluyla başarılabilir.¹⁶ Çünkü duyumsal ayrıntılara dalma her türlü metin oluşturma ile doğanın ortak noktasını yansıtır. Çocuk edebiyatında derin ekolojiyi ifade etmenin zorluğuna ve hayvanlara, bitkilere, elementlere insan karakterleri atamadan doğayı nasıl hayata geçirebileceğimize odaklandığımızda “*çocuğumuzun merak etmesine yardım etmenin*”¹⁷, yaşayan dünyayı önemseyen bir toplumu teşvik etmek için yapabileceğimiz en önemli eylemlerden biri olduğunu görürüz. Dünyalarını “insan olmayan” yerine “insandan daha fazlası” olarak tanımlayarak bu dünyalar üzerine merak duygumuzun salınmasına izin veririz:

*Koku o kadar büyük bir bilgi kaynağı olduğunda, bir köpeğin dünyayla ilgili anlık deneyimi nasıl olabilir? Bir geyiğin potansiyel yırtıcıları tüm vücudunda hissettiği zamanki yaşam dünyası nasıldır? Ya da işitme eşiği, toprağın altındaki bir solucanı tespit edebilecek kadar keskin olan karatavuğun yaşam dünyası hangi tecrübeleri içerir?*¹⁸

Sorular sormaya başladığımızda, doğa hakkında yazmaya yönelik tutumumuzu keşfetmeye ve hikâyeleri “insandan daha fazlası” olan dünya ile yeniden birleştirmenin daha yaratıcı bir yolu olup olmadığı konusunda yazarlar, ebeveynler ve çocuklar olarak sorgulamaya başlarız. Profesyonel kapasitede çocuk edebiyatı

16 A.g.e., 2014, s.269.

17 Carson, Rachel, *Silent Spring*, London: Crest Book Fawcett Publications, 1962.

18 Newman, Melanie Isobel, *Real Life and Magic: An Inquiry into the Expression of Deep Ecology in Children's Literature*, University of Winchester, Phd Thesis, 2014, s.264.

üzerinde çalışan araştırmacılar olarak, Buell ¹⁹ tarafından sunulan aşağıdaki özellikleri, çevresel metinleri seçmemizde kriterler olarak faydalı bulabiliriz;

- İnsan dışı ortam sadece bir çerçeveleme aracı olarak değil aynı zamanda insanlık tarihini doğa tarihine dâhil eden bir varlık alanı olarak mevcuttur.
- İnsan menfaati, tek meşru menfaat olarak anlaşılmamaktadır.
- Çevreye karşı insan sorumluluğu, metnin etik yöneliminin bir parçasıdır.
- Doğa/çevre metinde sabit ya da verilen olmaktan ziyade süreç olarak örnektir.

Elbette, “insan dışı” duyumun otantik bir ifadesini yazmayı başarıp başaramadığımızı tam anlamıyla asla bilemeyeceğiz. Ama çocuk edebiyatı aracılığı ile yapılan eko-yazma sürecinde önemli olan, zihnın denenmesi için açılmasıdır; zihnimizin insan merkezietini, kendimizi başka bir varlığın içsel benliğine hayal etmeye yetecek kadar bırakmasına izin verme istekliliğidir. Taklit etme, kendi gözümüzden tasvir etme bize insan davranışının şifreleri olarak maruz kaldığımız metinlerde geri dönüş sağlayabilir. Ancak bu metinlerin doğa üzerindeki gerçekliği, çocukların duygusal katılımını şekillendirerek karmaşık şekillerde işlemesi oranında sağlanır. Çevre eğitimi sadece bir doğa koruma meselesi değil, aynı zamanda insan refahıdır. Böyle bir senaryo, çevresel adalet mücadelesi olarak kabul edilir. Yazarlar ve yayıncıların, derin bir ekoloji perspektifi alma konusundaki çekingенliği, belki de henüz yüzleşmeye hazır olmadığımız başka bir “uygunsuz gerçeği” sunma zorunluluğunu ortaya çıkaracak olmasından kaynaklanmaktadır.²⁰ Sorun şu ki, savunma olarak geliştirdiğimiz kırılmalardan ayrılma yanılması ve anbean ölümlülük bize doğal dünyanın gerçekliğini gözden kaçırma yetkisi vermiştir. Eylemlerimizin doğanın sistemik dengesini kendi türlerimiz kadar diğer türlerin de zararına bozmuş olabileceği, bir şekilde her türlü inanca sahip insanın reddetmeyi başardığı bir sonuçtur. Yine de derin ekolojiyle beslenmiş metinler, “çocuk” tohumunu ekip beslerse ormanlık alanın yeniden yükseleceği vaadiyle, dünya, insanoğlundan çok daha iyimser bir şekilde bekleyişini sürdürmeye devam etmektedir.

19 Buell, Lawrence, *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing and the Formation of American Culture*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

20 Mallan, Kerry, “Cautionary Tales for the New Millennium”, *iBbYlink (International Board on Books for Young People)*, 2007, 7(19): s.9

Çocuk Edebiyatında “Doğa” ve “İnsan” Üzerine Düşünmenin Ontolojik ve Kültürel Temelleri: “Bir ben vardır benden içeri...”

Bireysel ve kolektif deneyimin sürekli evrim geçirmesi sebebiyle derin ekolojinin esnek bir yaklaşım olması gerektiği fikri, Naess’in çalışmasının hiçbir zaman azalmamış gibi görünen bir merak duygusundan büyümüş olabileceğini ancak fikirlerin, kuramın ötesine taşınmak için de keşfedilme gerekliliğini savunur. Bunun anahtarı, “var olma” ve “kendilik” duygularının daha büyük bir bütünü kapsayacak şekilde genişletildiği ve çevreye saygı duymanın, değer vermenin bir görev olduğu kadar, köklü hale geldiği, ‘kendini gerçekleştirmenin elde edilebileceği sürecidir.²¹ Bu süreç, dünyada varlık üzerine düşünmenin ve var olmanın kendine özgü yoludur. İnsani gelişimin keşfini yansıtır ve ilkel şekilde telkin edilen ego tarafından değil, “ekolojik benlik” tarafından şekillendirilir. Örneğin; televizyonda doğanın yok oluşuna dair günümüzde geçen bir filmi coşkun bir merak duygusuyla soluksuz izlemeniz daha sonra televizyonu kapatıp zararlı kimyasallar kullanılarak yetiştirilmiş bitkileri ve kötü muamele görmüş hayvan etini içeren bir yemeğin tadını yine bir zamanlar ölümcül şekilde tükenmiş bir yağmur ormanının yaşayan bir parçası olan ahşaptan yapılmış bir masa üzerinde çıkarmanız oldukça mümkündür. Merak, genellikle derin deneyim tarafından çağrılan duygu olsa da davranışta bir değişikliğe yol açacak olan, derin sorgulama yoluyla derin bir bağlılığa doğru ilerlemedir.²² Bu bir nevi hayal gücünü kullanma konusunda ilham alma şekli ile yeteneklerini kullanma isteği arasındaki temel farktır. Naess, bunu etikten çok ontoloji olarak tanımlar. Heidegger ise Naess’ten önce *Varlık ve Zaman*’da bu düşünceye paralel bir şekilde özgürlüğü ve iradeyi insanın varoluş biçimine verilen ad olarak tanımlamış ve buna göre insanın yaşama biçimini, kişinin kendi varoluşu, diğerleri ile birlikte yaşamasındaki varoluşu ve son olarak doğayla ve kullanılan eşyalardaki varoluşu ile ilgili olduğunu vurgulamıştır.²³

Belki de doğa üzerine yazılan en büyük kitap olan Melville’in *Moby-Dick*’inde, anlatıcı Ishmael, açılış bölümüne balina avı yolculuğu için çeşitli merak motifleri örer: kişisel nevrozlardan kaçış, hiçbir toprak parçasının tatmin edemeyeceği su çekiciliği, kişinin sıkıntılarının karşılığını almanın tatmini, egzersiz ve saf deniz havasının faydaları ve hepsinden önemlisi, büyük balinayı alt etmenin ezici fikri. Ancak sonraları bir balina avı senaryosunda, Ishmael’in bir zamanlar anlattığı hikâyesi, bizi maddi olmayan rollerimizin dışına çıkarır ve bizi hayatımızın her birini tüm hayata ve biyotik bir topluluk içindeki yerimize bağlayan unsurlarla

21 Newman, Melanie Isobel, *Real Life and Magic: An Inquiry into the Expression of Deep Ecology in Children’s Literature*, University of Winchester, Phd Thesis, 2014, s. 248.

22 Devall, Bill & Sessions, George, *Deep Ecology*, Salt Lake City, Peregrine Smith, 1985, s.88.

23 Keskin, Eda, “*Varlık ve Zaman*’daki Yabancılaşma Kavramının Marksist Bir Analizi”, *Cogito* (Heidegger: Varlığın Çobanı Özel Sayısı), YKY, Güz 2010, 64: 165-180, s.167.

karşı karşıya kaldığımız çok önemli bir dramın içine sıkıştırır.²⁴ İşte tam da bu noktada çocuk edebiyatı aracılığı ile insanın dönüşümüne ve doğanın keşfine dair düşünmenin ontolojik anlamda gerekliliği fark edilir. “Varlık” idesinin kökenini ve imkânlarını araştırabilmek için mantıksal “soyutlama” yoluna gitmek, teminat altına alınmış bir soru ve cevap ufkunu belirlemek yeterli değildir. Yapılması gereken şey, ontolojik anlamda temel soruyu aydınlığa taşıyacak bir yol arayıp bulmak ve kat etmektir. Bu yolun, yegâne yol olup olmadığına ve hatta doğru yol olup olmadığına onu kat ettikten sonra karar verebiliriz.²⁵ Tıpkı *Moby Dick*’te olduğu gibi. Çünkü varlık durağan ve sabit değildir; oluş içindedir ve zaman onun özüdür. Zaman varlığın “yolda olma” haline işaret eder: varlık zamanda açığa çıkar. Yolda olma hali varlığın zamanla birlikteliğidir. Bu birlikteliğin en açık deneyimlendiği alan ise dildir.²⁶

Kişinin varoluşunun diğer insanlardan ve nesnelerden bağımsız olmadığı ontolojik anlamda “bir arada yaşama” kuramı, anlayabilme imkânını ve duyudaşlığı mümkün kılmaktadır. Kişinin kendine, topluma, doğaya ve türüne yabancılaşması, bu kuram kapsamında “insan” olma yeteneğini kaybetmiş “onlar” a özgüdür. “Onlar”, yani “Kamu herkesi”, dünyaya geçiş yapma (aşma) özelliklerini yok ederek varoluş biçimi olan özgürlüklerini de kaybetmişlerdir ve Heidegger tarafından “herkes” ve “hiç kimse” olarak adlandırılırlar; çünkü kendilerine özgü ortaya koydukları ve sahih anlamda “kendi elleriyle yaptıkları” bir “kendi” anlayışına sahip değillerdir.²⁷ Böylesi bir yoksunluk mekanikleşmenin göstergesidir ve tüketim toplumunun haberciliğini üstlenir. Tüketim toplumu ontolojik anlamda kişinin “bireysel kimliği” ile de ilgili olmakla birlikte “kültürel” kimliği üzerine şekillenir. Çünkü “ben” kimliğinin bireysel kimlik dâhil iki yönü sosyo-genetik ve kültürel olarak belirlenmiştir. Kimliğin bu iki yönü de belli bir kültür ve dönemin dili, kavramlar dünyası, değerleri ve normları tarafından özel olarak belirlenen ve onlardan etkilenen bilinç sorunudur; bu durumda toplum bireyin karşısında ayrı bir varlık olarak değil, onun kimliğinin kurucu bir unsuru olarak ortaya çıkar.²⁸ Kültürel ve zamansal anlamdaki farklılıktan dolayı, Zgmunt Bauman, Pascal ve Kierkegaard’ın “tüketme”nin felsefesi üzerine çalışmalarından bahsederken; “*Ne Pascal ne Kierkegaard bir zamanlar bireylerin kaderden saklanmak için*

24 Love, Glen A., *Practical Ecocriticism: Literature, Biology and the Environment*, London, University of Virginia Press, 2003, p.13.

25 Heidegger, Martin, *Varlık ve Zaman*, Çev. Kaan H. Ökten, İstanbul: Agora Kitaplığı, 2008, s. 462.

26 Gülenç, Kurtul, “Bilim, Düşünme ve Varlık: Heidegger’de Fenomenolojik Hermeneutik”, *Cogito* (Heidegger: Varlığın Çobanı Özel Sayısı), YKY, Güz 2010, 64: 280-299, s. 287.

27 Keskin, Eda, “*Varlık ve Zaman*’daki Yabancılaşma Kavramının Marksist Bir Analizi”, *Cogito* (Heidegger: Varlığın Çobanı Özel Sayısı), YKY, Güz 2010, 64: 165-180, s.180.

28 Assmann, Jan, *Kültürel Bellek*, Çev. Ayşe Tekin, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2018, s.141.

uydurdukları oyalayıcı şeyleri, toplumun inşa ettiği bir yapıya dönüştüren tüketim toplumunun yükselişini öngörebilirdi” der. Böylece ortaya “sürekli bitip en baştan başlama”nın canavarca bir şey gibi görülmediği, aksine herkesin erişimine açık olup herkesin bu denli çok erişebildiği tek yaşam tarzı sayıldığı bir toplum çıkmıştır.

İnsan elbette ki hayatta kalmak, barınmak ve yemek gibi biyolojik ihtiyaçların üzerine, iyi bir yaşam için de birtakım talepler getirir. *Sürdürülmek istenen yaşamın her durum ve her birey için bazı standartları mevcuttur. Bu standartlar zamanla yükselmiş olabilir fakat mesele şudur: geçmişte bunları tatmin etmek için gereken “tüketim malzemeleri”nin toplamı hep sabitti, taban ve tavan sınırları vardı. Sınırlar yerine getirilmesi beklenen görevlerle çekilmişti: insanların bunları halledebilmesi için doyurulmaları, giyinmeleri, barınmaları ve hepsinin de “düzgün bir şekilde” yapılması gerekiyordu.*²⁹ Biyolojik ihtiyaçların ötesinde kendilerini tatmin etmek için belirledikleri ihtiyaçlar belli bir düzen içinde işliyordu. Çünkü bu zamanlarda “tüketim” eylemi gerçekleşebilmek için kendini ihtiyaçlarla gerçekleştirmek zorundaydı.

Tüketimin amacı sağ kalmaktı (biyolojik ve toplumsal olarak) ve bu amaç bir kez ulaşıldığında (ihtiyaçların tatmin edilmesiyle) daha fazla tüketmenin hiçbir anlamı kalmıyordu.³⁰ Gelişmemiş toplumlarda olduğu gibi ihtiyaçların altında kalan tüketim standardına düşmek bir yakınma olduğu gibi günümüzün gelişmiş toplumlarının aksine bu standartların üstüne çıkmak da kişisel bile olsa ahlaki niteliğe sahip bir kusur olarak görülüyordu. Bu nedenle temel manada tüketim kültürünü günümüzdeki tüketim toplumundan ayıran şey, tüketimin kendine sınırlar çizen, kendine dar bir alan bırakan “araçsallıktan” kurtulması oldu. Tüketime dair standartların terk edilmesi, ihtiyaç olarak belirlenen bahanenin yeni kazandığı esneklik anlamına gelmektedir. Tüketim işlevsel prangalardan azat oldu ve kendisini gerçekleştiren verdiği sevinin dışında bir sebep bulma yükümlülüğünden kurtuldu; tüketim toplumunda tüketim kendi kendisinin amacıdır ve böylece kendi kendisini idame ettirir.³¹ 21.yüzyıla gelmeden yakın geçmişte tüketim faaliyetleri hareketli bir mizacı benimsemiştir, bu mizaç da arzu olarak temsil edilmiştir. Bir şeye karşı duyulan “arzu”nun gerçekleştirmesi gerekmez, kendi kendisini devam ettirebilme yeteneği vardır, sürekli bir dürtü olarak şekillenir ve onu ima etmek soyut yapısından dolayı zordur. Arzunun en büyük nesnesi kendisidir ve bundan ötürü geçmişte izlediği rotaya damga vuran nesneler yığını (fizik-

29 Bauman, Zygmunt, *Kuşatılmış Toplum*, Çev. Akın Emre Pilgir, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2018, s.253-254.

30 A.g.e., s.254.

31 A.g.e., s.254.

sel veya zihinsel) ne kadar büyürse büyüsün doyumsuz kalmaya mahkûmdur.³² Bundan ötürü o yığın hâline gelmiş tüketim nesneleri ile ilgilenmez ve tüketicinin bedeni, bireysel ya da kültürel kimliği üzerine koruyucu davranmaz, bu tüketim şeklinde hayatta kalmayı başarabilecek yegâne şey, arzunun bizzat kendisidir.

21.yüzyıl ise “tüketim”e dair düşüncelerin, duyguların ve eylemlerin tamamen değiştiği kontrol edilemez bir hâl almıştır. “Arzu” bahanesinin de kenara atılma zamanı gelmiştir, çünkü arzu faydalı olmaktan çıkmış, tüketici bağımlılığını bugünkü hâline getirmede üzerine düşen rolü hakkıyla yerine getirmiştir. Artık bu hıza ayak uydurması mümkün değildir; tüketici talebinin ivmesini, tüketim imkânlarının artan hacmine ayarlamak için çok daha güçlü ve en önemlisi çok amaçlı bir uyarıcıya ihtiyaç vardır.³³ “İstek” böylesi bir uyarıcı ve misyoner için ihtiyaç duyulan görevini devralmak üzere arzunun yerine gelmiştir. Arzunun basitleştirilip hızlandırılması, kıyaslama gösterişi kıskançlık ve kendi kendini övme üzerine temellendiğinde, “İstek”lerin dolaysızlığı altında hiçbir sebep bulunamaz böylece bütün satın alımlar artık rastgele, beklenmedik ve anlaktır. Artık istekler kendisinden kurtulmak istediğimiz gerçeklik ilkesinin izini silip, katıksız bir haz ilkesinin kurtuluşunu nihayete erdirir.³⁴ Doğası gereği uçucu olan bu madde, nihayet kabından salınmıştır.

Peki, bu acayip dönüşüm nasıl gerçekleşti? Tüketim en başta ihtiyaç duyduğu insanı hâkimiyeti altına alarak araçsallıktan nasıl kurtulmayı başardı? Nasıl kendisini gerçekleştirebilmek için biricik gücün sadece kendisi olduğu konumuna ulaştı? Bu soruların cevabı arzuların yeniden sınıflandırılmasıdır. Eskiden tüketim üretim için gerekli görülen, rahatsız edici ama bir yandan da kaçınılmaz masraflar olarak görülürken, şimdi amacın kendisi olduğu bir eylemde “kâr” olarak dönüşümünü tamamladı. Böylesi bir oluşum da sırf kendisinden geri kalmamak için hiçbir ihtiyaç belirtmeden, mutlu olmanın, başarılı olmanın dışı vurulabilir en etkin kodlama sistemi hâline getirildikçe, tüketim, kültürel boyutları insanın gereksinimlerinin karşılanması ile ilgili boyutundan çok daha ağır basan yeni bir işlev kazanmıştır.³⁵ Genelde tüketim, özelde eylemlerimiz üzerine düşündüğümüzde, çocuk edebiyatını, çocuk psikolojisini olumlu anlamda nasıl yönlendirebileceğimiz sorusu yine kendi “varlık” serüvenimiz ve toplumsal kimliğimiz üzerine düşünmekten geçer. Çocuklar herkes için aynı olan biyolojik kurallar çerçevesinde büyürler. Buna rağmen başlangıçta hepsi birbirine benzeyen bebeklerin sonradan çok farklı insanlara dönüşmelerinin sebebi, gelişmelerinin tek başlarına olmayıp,

32 A.g.e., s.255.

33 A.g.e., s.257.

34 A.g.e., s.259.

35 Oskay, Ünsal, “Efendi/ Köle İlişkisi Açısından Şiddet ve Görünümleri Üzerine”, *Cogito* (Şiddet Özel Sayısı), YKY, Kış-Bahar 1996, Sayı: 6-7, s.194.

değişik sosyal ve kültürel ortamlarda meydana gelmesidir. Bu farklı ortamlar zamana ve mekâna göre büyük değişiklikler gösterir. Bu nedenle farklı yapılardaki çocukların edebiyattaki, günlük hayattaki, medyadaki mesajlardan, şiddetten, doğa ve insan düşüncesinden farklı seviyede etkilenecekleri kabul edilmelidir. Bunlar çocuklar için yeri doldurulamaz bir bilgi kaynağı ve belki de hiç deneyimleyemeyecekleri türleri, ülkeleri, insan yaklaşımlarını tanıma fırsatıdır. Bu anlayış, edebiyat ve çevre çalışmaları için özel bir umut vaat etmektedir. Bugün edebiyat çalışmaları, insan bilincini öğretimimiz ve bilğimiz aracılığıyla, kabul edilemez ama giderek daha fazla tehdit altında olan bir doğal dünyadaki yerimizi tam olarak değerlendirmeye yönlendirmede yeni bir amaç bulabilir. Paradoksal bir şekilde, doğayı bu şekilde ciddiye almak- doğal olanın içinde toplumu kucaklamak- edebiyat eleştirisinin kaybolan toplumsal rolünü yeniden kazanmamız için bize en iyi umudumuzu sağlayabilir.

Evrensel ve zamansız bir bilgelikte, ayrıntılar, zaman ve mekânın özelliklerine göre değişebilir, ancak mesajlarımızda dikkate değer bir tutarlılık oluşturmak gerekir. Hikâyelerimiz, insan olmanın ne anlama geldiğinin temelidir: Kendimizi ve başkalarını anlamayı, farklı olduğumuz yolları takdir etmeyi ve yaşamı hem kendi bakış açımızdan hem başka açılardan görmeyi öğrendiğimiz bir araçtır. Varlığın sonsuz yolculuğundan dünyanın bugünkü noktasına geldiğimiz upuzun zaman diliminde hayatımızı yönlendiren bahsettiğimiz bütün oluşumlar (tüketim, teknoloji, ekolojik bilinç, edebiyat vb.) ürettiğimiz ve üreteceğimiz bütün metinlerde farklı şekillerde mevcuttur. Elbette, unutulmaz literatürün çevresel ve kültürel anlamda bir doğruluk veya bağlılık hatta herhangi açık bir çevresel içeriğe sahip olması gerekmez. Ancak yorumlama fırsatları, eleştirel ilgiyi insan-merkezcilikten doğaya kaydırarak, bir metnin görünürdeki veya birincil ilgi alanlarını “tersine” okumayı seçen öğrenci veya eleştirmen için açılır.³⁶ Bu geçmişte kaldı diye düşündüğümüz metinlerin hiç farkında olmadığımız yönlerini de açığa çıkarma fırsatı verir. *Moby-Dick*, klasikleri yeniden düşünmek için umut verici bir fırsat sunar. Bu sebeple doğa ve insan üzerinde çocuk bilincini olumlu manada geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar sadece bugüne ve geleceğe değil geçmişe de dönük yapılabilir. Kanonu bu satırlar boyunca yeniden düşünmek- ekolojik anlamda dar bir insan merkezli perspektiften ziyade- birçok olasılık önermektedir.

Durkheim’ın ısrarla belirttiği gibi *bütün insanlar kendilerini mevcut andan koparmayı ister*.³⁷ Aynı şey bir çocuk için de vahşi biri için de medeni insanlar (ister ortalama kültürde ister ileri seviyede olsun) için de geçerlidir. Bunu bir tüketim

36 Love, Glen A., *Practical Ecocriticism: Literature, Biology and the Environment*, London, University of Virginia Press, 2003, p.34.

37 Emile Durkheim’dan alıntılan Bauman, Zygmunt, *Kuşatılmış Toplum*, Çev. Akın Emre Pilgir, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2018, s.264.

eylemi, bir etkinlik, bir edebiyat metni, ya da kendilerine dair kurdukları hayaller ile gerçekleştirebilirler. Onları ayıran tek şey, o anı ilgilenip üzerine çaba sarf etmeye değer kılan uçuculuğun ötesine giden uzun “gelecek”te ne derece uzağa bakıp düşündükleridir.³⁸ Bu ayırıcı nokta bu isteğin tek yolunun tüketimden geçmediğini gösterecektir. Böylece biz de tükenmeyen metinlerimizin, “var olma”ya dair içkin değerimizin, kültürel kimliklerimizin, doğa ile aramızdaki gizemli ilişkinin farkına varabiliriz. Eylemlerimizin o anı aşan sonuçları olduğuna kanaat getirdiğimizde tamamen ortaya çıktıkları zamansal ve mekânsal noktayla sınırlı olmadıklarını, sonuçlarının belli derecelerde kalıcı bir sürekliliğe ve geniş bir ölçüğe sahip olduğunu görebiliriz.³⁹ Aksi takdirde gereğinden fazla önemsiz hâle gelirler. Yalnızca kalıcı ve geleceğe dönük eylemler irademize ve sürekliliği olan arzularımıza layıktır. Bunun bilincinde olmak, buna dair düşünmek, edebiyatta insana ve doğa dair yapılan çalışmaları disiplinlerarası bir zemine doğru kaydıracak, insan olmayan dünyayı, önceki eleştiri tarzlarının, toplumun ve kültürün insan alanını aldığı kadar ciddiye almamızı gerektirecektir.

Çocuk Edebiyatında “Doğa” ve “İnsan” Üzerine Düşünmenin Dilsel/Söylemsel Temelleri: “Dil düşüncenin evidir.”

Çevre ile insan eylemleri arasındaki etkileşim açısından çevre metinlerinin ne önerdiğini anlamak, aynı zamanda yetişkinlerin ‘farklı senaryolara sahip, belirsiz ve karmaşık bir gelecek karşısında arzu edilen olasılıklar veya uyarıcı masallar’ olarak “neyi” gördüklerini görmektir. Çünkü çevresel metinler ve bunların somutlaştırdığı temalar, çocukların hem hikâye hem de anlama yönelik tutumlarını şekillendirmenin karmaşık sürecine katkıda bulunan yazar, yayıncı, veli ve öğretmen gibi yetişkinler tarafından yönlendirilir.⁴⁰ Metin aracılığı ile anlamlandırma iki türlü gerçekleşir; ilk olarak hikâyelere ve kelimelere yazar tarafından anlam verilir, daha sonra okuyucu tarafından, büyüyecekleri, değiştirip hatırlayabilecekleri bir süreci içeren kendi hikâyelerini anlatacak olan anlamlar verilir. Bu sayede metin çoğul yapıya ulaşır. Bu, yalnızca onun çok sayıda anlamı olduğunu göstermez, aynı zamanda anlamın kendisinin çoğulluğunu gerçekleştirdiğini gösterir: burada önemli olan anlamların birlikte var olmasını içeren salt bir yorumlama süreci değil “geçiş” ve “aşma” ile gerçekleştirilen yayılma ve patlamadır. Metnin çoğulluğu, aslında içeriğinin belirsizliğinden değil, metni dokuyan (“metin”⁴¹ sözcüğünün

38 A.g.e, s.264.

39 Love, Glen A., *Practical Ecocriticism: Literature, Biology and the Environment*, London, University of Virginia Press, 2003, p.47

40 Kerry Mallan, “Cautionary Tales for the New Millennium”, *iBbYlink (International Board on Books for Young People)*, 2007, 7(19): s.8

41 Fransızca “*texte*”, Latince *textus* «1. dokuma, doku, 2. yazı örgüsü» sözcüğünden alıntıdır. Bu sözcük Latince *texere, text-* «dokumak, örmek» fiilinden türetilmiştir.

kökeninde “kumaş sözcüğü vardır) gösterenlerin, stereografik⁴² çoğulluk olarak adlandırabileceğimiz niteliğinden kaynaklanır.⁴³ Bu noktada aslında bir tüketim nesnesi olan yapıta, metin aracılığı ile oyun, çalışma, üretim ve uygulamaya dönüşmüş bir süreç atfedilir. Bu, yapıtı tüketiminden ayırmanın onu ayrı bir kaba aktarmanın dilsel yoludur. Metin bizden bu ortadan kaldırmayı (ya da en azından azaltmayı) denememizi ister, bu da kesinlikle okurun yapıta yansıtılmasını yoğunlaştırarak değil, okur ile yapıtı anlam üreten uygulamada birbirine bağlayarak gerçekleşir.⁴⁴

İlk aşamada çocukların kurgusunu üretmek imkânsız görülebilir, çünkü gerçekte çocuk kurgusu çocuğu kendi sürecine bir yabancı olarak yerleştirdiğinde ve buna rağmen metnin içine çocuğu almayı hedeflediğinde ele alınabilecek bir “çocuk olduğu” varsayımı çelişkilerle doludur. Bir çocuk karakterinin birinci şahıs anlatımında bile, metinde, örtük yazar, kişisel ve kolektif değerlerin ve nevrozların bağlamlarının yer değiştirmesi hâline dönüşebilir. Dahası, çocuk edebiyatında ima edilen okuyucu aslında çocuğu içine almadığı için son derece güvenilmezdir ve bu nedenle en kolay şekilde kabul edilebilir hâle gelir. Böylelikle, eserin alt metnini oluşturan metinsel stratejiler ve boşluklar, örtük okuyucudan/çocuktan kaçtığı için, “yazar benlik” bir anlamda özgürleşir ve yazar, yine bir yetişkin tarafından getirilebilecek psikanalitik eleştiri konusunda endişe duymadan tedavi edici salıvermeyi deneyimleyebilir.⁴⁵

Çocukların kurgusu üzerine söylem, bir dizi başka söylemin kavşak noktasında yer alır. Yirminci yüzyılın sonları ile birlikte ‘çocuk edebiyatı’ konusunu ve çocukların yetiştirilmesini, sosyalleşmesini, eğitimini kapsayan söylemler hayati rol taşır. Çünkü her söylem kendi ideolojik temelleri doğrultusunda şekillenir, bu nedenle çocuk edebiyatında ideoloji tartışması bir dizi konunun dikkate alınmasını gerektirir. Örneğin, çocukların kurgusuyla ilgili tartışmalar her zaman amaçları hakkındaki tartışmalarla karakterize edilmiştir. Bu amaçlar veya bazı durumlarda bu amaçların reddi, hedeflenen okuyucu ve yorumlayıcı kitlesinin belirli özelliklerinden kaynaklanır ve her zaman yetişkin nüfus içindeki çocukların ve gençlerin kendileri ve toplumdaki yerleri hakkındaki görüşlerin bir ürünüdür. Kitapları okuyan çocuklar ve gençler ile kitapları yazan, yayınlayan ve inceleyen ya da kitapların başka bir şekilde yorumlanması ve yayılmasıyla uğraşan yetişkin-

42 Katı nesneleri bir düzlem üzerinde gösterme sanatı. www.tdk.gov.tr

43 Barthes, Roland, *Dilin Çalışma Sesi*, Çev. A. Ece, N. Sevil, E. Gökteke, İstanbul, YKY, 2013, s.73.

44 Barthes, Roland, *Dilin Çalışma Sesi*, Çev. A. Ece, N. Sevil, E. Gökteke, İstanbul, YKY, 2013, s.76.

45 Bosmajian, Hamida, “Reading the Unconscious: Psychoanalytical Criticism”, in *Unders- tanding Children’s Literature*, ed. Peter Hunt, Taylor & Francis e-Library, 2002, p. 100

ler (ebeveyn, öğretmen, yayıncı vb.) arasında yaş ve deneyim farkına dayalı bir güç dengesizliği mevcuttur. Metinsel araçların, karakterize edilmesi ve değerlerin konumlandırılması çalışmalarında, çocuk kitaplarının çocuklarının hem karakterler hem de okurlar olarak, yetişkinlerin çocuklardan ayırıcı olduğu özelliklerden/yükümlülüklerden (cinsellik, siyaset, politika vb.) damıtılmasına odaklanılır. Bu hâliyle, yetişkinler gözüyle, kültür tarafından lekelenmemiş, ayrıcalıklı bir algıya sahip varlıklar olarak görülürler. Hâlbuki çocuk okuyucuların kendi ideolojik yapılarını nasıl ürettiklerine dair bir dizi kitap üzerine yapılan çalışmalar, özellikle anlatının odaklanması, anlatı bakış açısı ve tutumundaki değişimler, hareketler ve boşluklar üzerine yoğunlaşarak, bu tür tekniklerin nasıl belirli ideolojik varsayımları ve formülasyonları ima ettiğini ve bunları paylaşması beklenen örtük okuyucuları aslında nasıl inşa ettiğini gösterir.⁴⁶

Çocuk gerçekliği ile çocuğa göre bir metin yazmaya odaklanmak, dili derin bir deneyime sahip bir yerden yakalamayı, derin sorgulamayı ve derin bir bağlılığı önceler. Bu durumda yazar sürekli metni “bırakarak” ona dışarıdan bakabilmelidir. Endişelenecek nokta bu tür kaygıların mevcut olabileceği noktada değil, dilin sınırlarıyla oluşturduğumuz bir gerçeğin çocuk benliğini yansıtamadığı noktadadır. Burada çocuklar için yazmanın yetişkinler için yazmaktan farklı olup olmadığını sorabiliriz. Soru aslında çocuklar veya yetişkinlerle ilgili değil, yazının doğası ile ilgilidir.⁴⁷ Ve bizi bir şekilde dilin özüne yönelik asli anlamda gerçekleştirilmesi zorunlu bir düşünme eylemine sevk eder. Asli düşünme nesnel ve tasarımıyıcı olmanın aksine anımsayan bir düşünmedir: unutulmaları anımsar, onları ontolojik bir zeminde anlar ve yorumlar. Başka bir ifadeyle, bu tarz bir düşünme “anlama” faaliyeti olarak unutulmuş olanı diriltir. Böylece varlık anımsanır; nesneler değil parçası olduğumuz unutulmuşu terk edilmiş “bütün” “yol”a gelir.⁴⁸ Yeni baştan olmayı üretme üzerine yorucu bir uğraş olmaktan çıkar ve var olanın gizli dünyasının kapılarını aralar. Çünkü yazar yazısını zaman dışı bir tür olarak yazınsal biçimler ambarından seçemediğinden, bir yazının seçiminde bulunan özgürlüğün sınırları tarihin farklı zamanlarında hep aynı değildir. *Genel tarihin yeni bir yazınsal dil sorunsalı önerdiği anda bile yazı hâlâ önceki kullanımlarının anılarıyla doludur, çünkü dil hiçbir zaman “arı” değildir: sözcüklerin hem gizemli bir biçimde hem de yeni anlamlar içinde süren ikincil bir belleği vardır. Yazı işte bir özgürlükle bir*

46 Sarland, Charles, “The Impossibility of Innocence: Ideology, Politics, and Children’s Literature”, in *Understanding Children’s Literature*, ed. Peter Hunt, Taylor & Francis e-Library, 2002, p.48.

47 Newman, Melanie Isobel, *Real Life and Magic: An Inquiry into the Expression of Deep Ecology in Children’s Literature*, University of Winchester, Phd Thesis, 2014, s.279.

48 Gülenç, Kurtul, “Bilim, Düşünme ve Varlık: Heidegger’de Fenomenolojik Hermeneutik”, *Cogito* (Heidegger: Varlığın Çobanı Özel Sayısı), YKY, Güz 2010, 64: 280-299, s. 299.

anı arasındaki bu uzlaşmadır, ancak seçim ediminde özgürlük olan, ama süreminde özgürlük olmaktan çıkan anımsayan özgürlüktür.⁴⁹

Yirminci yüzyılla birlikte dilin kullanımı üzerine yeni aşamalar hız kazandı, artık “iyi yazma” olarak tek bir kodun içinde ifade edilen bir anlam söz konusu değil, bir bütün olarak (kodların mantık çizgilerinin değişken hiyerarşisi anlamında) dilin kendisine ulaşmak, onun üzerinde çalışmak amaçlanmaktadır. Ama bu hala iletişim görüntüsünde yapılmak zorundadır, çünkü gösterilenler ve söylemin mülkiyeti bağlamında dilin özgürleşmesinin, toplumsal ve tarihsel koşulları henüz hiçbir yerde tam olarak oluşmadı; bu yüzden dilbilgisel oyunlar, metinlerarasılık kurma ve farklı okunabilirlik eylemlerinin kuramsal kavramlarının günümüzde kazandığı önem bir kez daha açığa çıkmaktadır.⁵⁰

Dil üzerine yaşanan sıçramalarla birlikte, doğa üzerine şekillenen ve oldukça artış gösteren üstkurmaca resim kitapları, animasyonlar, çok boyutlu hikâye kitapları popüler araştırma nesneleri hâline geldi. Bu metinlerle birlikte sadece yapıt değil, yapıtın muhatabı olduğu izleyicide/okuyucuda kurduğu dinamikler de ilgi çekmeye başladı. Özellikle bu metinlerin, çocuklar tarafından etkileşime girdiğinde filmi pasif bir egzersize indirgeyen bir figür değil; diğer metinlerin de sürece dâhil olup izleyiciyle ilişki kurabileceği beklenen çelişkiler sunması gerektiği savunulmaktadır. Örneğin; insanoğlunun aşırı kirlenme sebebiyle dünyayı terk edip başka bir gezegende yaşamaya başlamasının ardından çöplerle çevrili dünyayı temizleme görevinin sevimli bir robota verilmesinin anlatıldığı *Wall-E* (2008) filminde, izleyici ile film arasındaki ilişki ilk bakışta yokmuş gibi görünür. Ancak kaptan ile geçmişten gelen bir müzikal arasında ilişki kuruldukça, filmdeki dinamikler yoğunlaşırken tanımlama süreci de kolaylaşmaya başlar. Hayvanların ve doğanın da dil âleminde neredeyse kaybolduğu ve onlarla etkileşimimizin genellikle hayvanat bahçeleri, müzeler, kitaplar, TV programları ve internet ile sınırlı olduğu bu dönem için dilin daha da önemli hâle geldiği yadsınamaz bir gerçektir.⁵¹ Bu nedenle dili aşmak, dilin ek olarak bulunan kenarında yani dilin derinliği olmayan sonsuzluğunda yaşamak gerekir. *Yeni bir Robinson hayal etmem gerekseydi, onu ıssız bir adaya değil ne konuştuklarını ne de yazdıklarını anladığı on iki milyon insanın yaşadığı bir kente yerleştirdim: Mitin modern biçiminin orada var olduğunu düşünüyorum.*⁵² derken Barthes, böylesi bir dileğin gerçekleşme yollarının

49 Barthes, Roland, “Yazının Sıfır Derecesi”, *Yazı ve Yorum*, Çev. Tahsin Yücel, İstanbul, Metis Yayınları, 2009, s.21.

50 Barthes, Roland, *Dilin Çalışma Sesi*, Çev. A. Ece, N. Sevil, E. Gökteke, İstanbul, YKY, 2013, s. 89.

51 Beeck, Natalie op de, “Speaking for the Trees: Environmental Ethics in the Rhetoric and Production of Picture Books”, *Children’s Literature Association Quarterly*, 2005, Vol.30, Number:3, pp. 265-287, p.271.

52 Barthes, Roland, *Dilin Çalışma Sesi*, Çev. A. Ece, N. Sevil, E. Gökteke, İstanbul, YKY, 2013, s. 91.

edebiyat metni ile bu şekilde mümkün kılınabileceğini tasvir eder. Çünkü insanoğlunun kolektif üretime hizmet edip doğa ile iç içe olduğu ritüel bağdaşıklıkta, günümüzün karakterini yansıtan metinsel bağdaşıklıkla geçişin düzeyi ilerledikçe tekrarlama unsuru azalır.⁵³ Anlamın korunması için ritüelin yerini yeni bir koruyucu kap olan metin almıştır. Metin ritüelin aksine kendiliğinden bir dolaşım işlevine sahip olmadığından canlı kalması için özel olarak yaygınlaştırılmasını ya da bireysel-anlamsal bir asli düşünme sürecini gerektirir. Kullanılmadıkları zaman anlamı korumak için bir kap olmaktan çok onun için mezara dönüşür; sadece yorumcu, yorum aracı ve sanatı sayesinde anlamı yeniden canlandırabilir.⁵⁴ Bu nedenle metin, anlamın devri için riskli bir biçimdir çünkü aynı zamanda ritüelde olmayan anlamı dolaşım ve iletişim dışında bırakma imkânına sahiptir. Çeşitlenmelere izin verir hatta bunun yapılmasını ister. Önemli olan metnin kendisi değil dile getirdiği ve dil ile kurduğu ilişkidir.

Eko-bilinçle ve “insan” olma üzerine asli sorgulamalarla oluşturulmuş bir çocuk edebiyatının temelini oluşturan şey, çocukların hikâyelerine insan dışı varlıkları doğal dünyanın salt harikası olarak öylece yazmak değildir. Ya da insan ve insan olmayan karakterlerin içsel değerinin, hikâyelerde, öğretilmesi gerektiği için basit bir didaktik kaygının da sonucu değildir. Bu, varlığa dair içkin değer, insan olsun ya da olmasın, birbirinden hem bağımsız hem de birbirleri ile ilişkili olarak “metinlerin doğa”sında olması için dilin ve karakterizasyonun sunduğu zengin anlama biçimlerinin yollarını aramaktır.

Sonuç ve Öneriler: “Ekolojiden Pedagojiye...”

Çocuk edebiyatı çalışmaları edebiyat, çocuklar ve yetişkin eleştirmenler olmak üzere üç ana unsuru içerir. “Çocukluk” ve “çocuk” tanımlamalarının zor olması, yetişkinlerin kitaplar hakkında konuşmak için çocuğu/insanı «inşa etmeleri» gerekliliği ve kısmen edebiyatın bir şekilde çocuklar için «iyi» olduğu varsayımı bu üç unsur arasındaki ilişkiyi karmaşık hale getirir. Çocuk edebiyatının “çocuklar için iyi olan kitaplar” olarak anlamı, ‘çocuk edebiyatı’ etiketi içindeki iki kurucu terimin- çocuk ve edebiyat- ayıramayacağını ve orijinal bağımsız anlamlara geri götürülemeyeceğini hayati bir şekilde göstermektedir.⁵⁵ Etiket içindeki iki terim birbirini tamamen nitelendirir ve alanın amaçları doğrultusunda birbirlerinin anlamını dönüştürür. Kısacası: «çocuk edebiyatı»nın “çocukları”, başka “çocuklarla” (sosyoloji, psikoloji, tarih vb. alanındakiler) ile de herhangi bir şekilde ilişkili olmayan “çocukların” özel fikirleri olarak oluşturulabilir ve “çocuk edebiyatı”nın

53 Assmann, Jan, *Kültürel Bellek*, Çev. Ayşe Tekin, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2018, s.101

54 Assmann, Jan, *Kültürel Bellek*, Çev. Ayşe Tekin, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2018, s.106.

55 Lesnik-Oberstein, Karín, “Essentials: What is Children’s Literature? What is Childhood?”, in *Understanding Children’s Literature*, ed. Peter Hunt, Taylor & Francis e-Library, 2002, p.16

“edebiyatı” ise başka herhangi bir “edebiyat” ile (özellikle de «yetişkin edebiyatı») ille de ilişkili olmayan özel bir «edebiyat» fikri olabilir.

Çocuk edebiyatında doğa üzerine kurulan hikâyelerin gerçek değeri, çocuklara kendi iç dünyalarının ve benliklerinin ekolojisini, ekonomik, politik ve kültürel dünyayla değil doğal dünyanın ekolojisiyle birleştirmelerine yardımcı olan imgeler ve fikirler sunma biçimidir. Dahası çocuğun potansiyel benliğinin içinde “doğa” zaten mevcuttur. Edebiyat duyumsallık yaratarak bunu ortaya çıkarma amacını taşımaktadır. Çocuk edebiyatı metinlerinde tezahür ettirilen arketipsel içeriği keşfetmek için Jung kuramından yararlanarak, çocuk motifinin ve ana arketipin imgelerinin metaforik olarak doğa ve doğal dünya imgeleriyle ne ölçüde iç içe olduğunu görmek çarpıcıdır. Nitekim bilinçaltının Ben’in sınırlarına ulaşamadığı ilkelikle bağdaştırılabilecek çocuk, “özgül deneyimini henüz indirgenemez karşıtlıklarla bölmemiş, ayırmamıştır. Dar evreninde ruh ile madde iç içedir ve insanları ormanlarda, tarlalarda üreten tanrılar” olarak tanımlanır (Jung 1994: 34).⁵⁶ Onun dünyasında ayrımlardan ziyade, doğduğu andan itibaren tanıdık olduğu annesi ile benzer özellikler taşıyan “doğa ana”sı büyük yer kaplar. “Aklın çok ötesinde bir bilgelik ve ruhsal yücelik; iyi olan, bakıp büyüten, taşıyan, büyüme, bereket ve besin sağlayan; sihirli dönüşüm ve yeniden doğuş yeri, yararlı içgüdü ya da itki; gizli, saklı olan”⁵⁷ (Jung 2005: 23) özellikleriyle “doğa ana” arketipi bireye çocukken emanet edilir.

Yirmi birinci yüzyılda, sözlü ve yazılı hikâye anlatıcılığı kültürleri, dilin yeni olanakları ile şekillenerek giderek artan bir şekilde basılı ve diğer medyalar tarafından desteklenir hâle gelmiştir. Alan o kadar geniştir ki, hiçbir disiplin bu arşivin tümüne hâkim olduğunu iddia edemez. Ekoeleştirici için zorluk, arşivin içsel önemi ve zenginliği ile hareketin şimdiye kadar yetişkinler için olan türler üzerindeki ezici vurgusu arasındaki göze çarpan asimetri ile birleşir; ancak bir bütün olarak arşiv hala büyük ölçüde keşfedilmemiş toprakları temsil eder.⁵⁸

Araştırmalar⁵⁹ çocuk edebiyatının “doğa” ve “insan”ı keşfetmek için kullanılabileceğini gösterirken, aynı zamanda çocuk edebiyatının okuyucuyu belirli ahlaki ikilemlere maruz bırakmak ve onlara değerlendirme fırsatı vermek için kullanılabileceğini öne sürmektedir. Düşünce, tıpkı hafıza gibi, insan beyninin

56 Jung, C.G. (1994). *Bilinç ve Bilinçaltının İşlevi*. İstanbul: Say Yayınları.

57 Jung, C.G. (2005). *Dört Arketip*. İstanbul: Metis Yayınları.

58 Buell, Lawrence, “Environmental Writing for Children: A Selected Reconnaissance of Heritages, Emphases, Horizons”, In *Oxford Companion to Ecocriticism*, ed. Greg Garrard, Oxford: Oxford University Press, 2014, 408-422, p. 408.

59 Bradbery, Debbie, “Bridges to Global Citizenship: Ecologically Sustainable Futures Utilising Children’s Literature in Teacher Education”, *Australian Journal of Environmental Education*, Vol. 29, No. 2 (December 2013): 221-237, 225.

iç bölgeleri kadar dışsal şeylere de yerleştiğini gözlemlediğinde bir uyarı notuna çarpar. Düşüncenin fiziksel karşılıkları ve onu deneyimleme olanakları ortadan kaybolduğunda, o zaman düşünce ya da olasılığı da kaybolur.⁶⁰ Buna karşı koymak için, çocuklara kendi öğrenmelerinin temsilcileri olmaları, edebiyattan yararlanarak duygularına erişmeleri ve bunları ifade etmeleri için mümkün olduğunca fazla zaman ve doğa ile yeterli temasa sahip daha geniş alan vermeliyiz. Ekolojik sorun içeren çocuk edebiyatı, gelecek nesiller arasında çevre bilincinin gelişmesine yardımcı olabilir. Anneler bu konuda çocuklarının ilk öğretmeni olarak önemli bir rol oynayabilir. Ninniler söyleyerek çocuklarını uyuturken, çocuklar arasında farkındalık yaratmak için bugün çevrenin yıkımı ile ilgili hikâyeler anlatma girişiminde bulunabilir. Bu, çocukların doğayı erken yaşta keşfetmeye başlamalarını sağlarken ileriki yıllarda aşırılık içeren tecrübelerle yüzleşmelerine engel olabilir. Ekolojik meselelerle iç içe geçmiş çocuk edebiyatı, bu bağlamda insanlığa en değerli hizmeti sunabilme gücüne sahiptir.

Özellikle ilkokulda çocuk edebiyatından yararlanmanın faydalarını belirleyen araştırmaların çoğu, bunun çocuklarda eğlendirmek, zengin duyguları ortaya çıkarmak, hayal gücünü genişletmek ve şefkat geliştirmek için kullanılabileceği sonucuna varmaktadır. Çocuk edebiyatının okunması ve görsel okuryazarlığın bir öğretim stratejisi olarak kullanılması ilköğretim sınıflarının ortak bir özelliğidir. Öğrencilerin yüzleştikleri ve bazen tartışmalı sorunları anlamalarına yardımcı olmak için literatürün kullanılması, kalabalık bir müfredatla mücadele etmeye çalışan ilkokul öğretmenleri için güçlü bir araç olabilir. Ekolojik konuları ele alan metinleri kullanarak, öğretmenler daha sonra karşılaşılan ekonomik, kültürel, sosyal, etik ve ekolojik sorunların birbiriyle bağlantılı olduğunu göstermeye yardımcı olabilir.⁶¹ Çocuk edebiyatının buna yardımcı olmak için nasıl kullanılabileceğine dair stratejilerin modellenmesi ve açık bir şekilde gösterilmesi, daha sonra, bütünsel bir eğitimin değerini ve faydalarını anlayan, tutkulu eğitimciler yetiştirmeye yardımcı olmak açısından hayati önem taşır.⁶² Bu şekilde öğretmenlerin sadece teknik olarak değil, aynı zamanda güvenli, ilgili, okuryazar, aktif katılımcı insanlar üreten entelektüel ortamlara sahip, duysal ve ilişkisel öğrenme becerilerini kullanabilecek bireyler olarak yetiştirilmesi sağlanabilir. Ayrıca öğretmen adaylarına, sürdürülebilir bir geleceği hedefleyen, öğretimi anahtar öğrenme alanlarına entegre edecek pedagojik stratejileri kullanan, öğrencilerin

60 Strickland, Tessa, "Stones, Woods and Water: Deep Ecology and Children's Literature". *iBbYlink (International Board on Books for Young People)*, 2009 Spring, 9(24), s.7

61 Bradbery, Debbie, "Bridges to Global Citizenship: Ecologically Sustainable Futures Utilising Children's Literature in Teacher Education", *Australian Journal of Environmental Education*, Vol. 29, No. 2 (December 2013): 221-237, p. 224.

62 A.g.e., 232

kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı programlar tasarlayabilme üzerine ders içerikleri oluşturulabilir. Bu programlar, hayatlarını daha fazla ekolojik farkındalıkla yaşamının kendi dünyalarını ve ayrıca dünya toplumunu ve gezegenini nasıl etkileyebileceğini anlamayı içerebilir.⁶³ Öğretmen adaylarının staj pratiğinde ders verirken kullandıkları öğretim programlarında bütüncü kaynaqlar olarak bu ekolojik odaklı metinleri kullanmayı seçip seçmedikleri ve nasıl seçtikleri bu çalışmadan yola çıkabilecek diğer araştırmalara ve uygulamalara yardımcı olabilir.

Çevre ve ekolojik sürdürülebilirlikle ilgilenen çocuk edebiyatı, yalnızca çocuğun duygularını değil aynı zamanda zekasını da ilgilendirdiği ve bunlara hitap ettiği için derin ve kalıcı bir etkiye sahip olma yeteneğine sahiptir.⁶⁴ 21. yüzyılda küresel bir vatandaş olmanın ne anlama geldiğine dair bir anlayış geliştirmek, özellikle de bu kavramın farklı ve çeşitli tanımları var gibi görüldüğünde, çok uzak görünebilir. Hedef, ancak öğretmen adaylarına en genç vatandaşları ekolojik sürdürülebilirlik anlayışıyla tanıştırmak için bilgi, beceri ve kaynak sağlayarak ulaşılabilir hâle gelir ve bu da zamanla küresel değişime yol açabilir. Çocuklar için doğa ile iç içe geçirilmiş, dili özenle kullanan kitaplar, çok şey yapabilir. Bunları üretebilmek kadar nasıl kullanılacağını bilmek de önem taşır. Kullanışlı bir şekilde çocuğun öğrenmesine entegre edilecek bu kitaplar, geniş ufuklar açarak çocuklara hayatın harika ve derin karmaşıklığı duygusunu aşılayabilir. Çocuklara sunulan başka hiçbir eğlence, empatiye ve insan sevmelerinin genişlemesine bu kadar yardımcı olamaz: başka hiçbir zevk, bir çocuğun zihnine medeniyetin sembollerini, modellerini, derinliklerini ve olanaklarını bu kadar zengin bir şekilde veremez.⁶⁵

Son olarak, çocuğa yaratmak istediğimiz bilinç, yalnızca, edebiyat yolu ile dili kullanma pratiklerimiz üzerinden düşünülmemelidir. Metinlerin sunulmuş biçimini, üretimini ve tüketimini birbiri ile bağlamsallaştırarak yapılan bütüncül bir yaklaşım gerekir. Çoğu zaman, metinler bize doğayı korumanın küresel endişeleri, vahşi doğanın güzelliği ve çevreyi korumanın önemi hakkında hikâyeler verir ve çocukların en küçük kum tanelerine kadar tüm doğa olaylarını harikalar olarak ele almaları gerektiği mesajını taşır. Oysa içerdikleri öykülerin somutlaştırılması olan kitaplar-medya metinleri-nesneler, çevresel ekolojiye zarar verecek, dünya

63 A.g.e., 233.

64 Gaard, G. (2008). “Toward an Ecopedagogy of Children’s Environmental Literature,” *Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4.2 :11-24. Rpt. As “Children’s Environmental Literature: From Ecocriticism to Ecopedagogy,” *Neohelicon*, 36 (2009): 321-334, s.328.

65 Landsberg’ten alıntılan Lesnik-Oberstein, Karín, “Essentials: What is Children’s Literature? What is Childhood?,” in *Understanding Children’s Literature*, ed. Peter Hunt, Taylor & Francis e-Library, 2002, p.16

çapında sosyoekonomik gerçekleri göz ardı edecek ve daha sonra çocukların tüketici olarak davranışlarında yeniden üretilen yıkıcı tüketim pratiklerini ödüllendirecek şekilde basılır. Çocuklar kelimeleri ve resimleri tahmin edilemeyecek şekilde yorumlasalar da metinleri tersine okuyarak, seçtikleri metinlerin maddiliği ve tasarımından ortak bir ahlaki ve etik bakış açısı da elde ederler. *Gerçeklik kavramlarını, karşılaştıkları eserlere dayandırırılar. Çocuklar bir kitabı tutarken, dili veya resimleri tek başına okumazlar; kütüphanede, okulda, kitapçada veya evde posta yoluyla veya hediye olarak elde ettikleri bağlamı da gözlemlerler, boyutunu, dokusunu ve içeriğini yorumlarlar. Bir metnin sembolik ölçüsünü sözlü bir iletişim biçimi olarak alırlar.*⁶⁶ Bir kitabın paketlenmesi, bir anlatının tüketim toplumuna hizmet edecek şekilde gerçekleşmesi, çocukken hafife almayı öğrendiğimiz bir tür bilgi oluşturur. Araştırmacılar, retorik ile üretim arasındaki kopukluğu ve çocukların yetişkin oldukları zaman yaptıkları tüketici seçimlerinde ekolojik ve rasyonel öncelikler oluşturmadaki başarısızlığı dikkate almalıdır.⁶⁷ Şimdiki ve gelecekteki nesiller için çocuğa ait ve vermek istediği mesajlarla çelişmeyen ekolojik bir edebiyat oluşturma çabası, yeni bir değerlendirme ve yayıncılık uygulamaları revizyonunun düşünülmesinin zorunlu hâle geldiğini gösterir.

66 Beeck, Natalie op de, "Speaking for the Trees: Environmental Ethics in the Rhetoric and Production of Picture Books", *Children's Literature Association Quarterly*, 2005, Vol.30, Number:3, pp. 265-287, p.271.

67 A.g.e., 282.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜREL SİMGE OLAN ŞAHSİYETLERİN KÜLTÜR AKTARIMI ARACI OLARAK KULLANILMASI ÜZERİNE ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Emrah BOYLU - *İstanbul Aydın Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0001-9529-7369

Doç. Dr. Ülker ŞEN - *Gazi Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0002-1855-6336

Öğr. Gör. Pınar ÇAL - *Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0003-4695-8700

ÖZET

Kültürü oluşturan bileşenlerden biri de içinde bulundukları toplumu belirli alanlarda temsil eden şahsiyetlerdir. Hedef dil öğretiminde kültür aktarımı aracı olarak kullanılacak şahsiyetlerin belirlenmesi ve öğretimin bunlarla zenginleştirilmesi dil öğrencilerinin hedef kültürü tanıma ve kullanma yeterliklerini artıracaktır. Bu bağlamda durum çalışması ile desenlenmiş nitel bir araştırma olan bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin öğretim sürecinde kültür aktarımı aracı olarak kültürel simge olan şahsiyetleri kullanmaya ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine başvurularak belirlenen Türkçe öğreticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrenciler en çok Orhan Pamuk, Mevlana, Recep Tayyip Erdoğan, Mustafa Kemal Atatürk ve Tarkan'ı tanımaktadır. Öğrenciler, ders kitaplarında sadece isim olarak geçen Türk şahsiyetlerini merak ettiklerinde öğretmenler bu şahısları tanıtıcı çeşitli etkinlikler yapmaktadır. Ayrıca öğretmenler, ders kitaplarında Türk şahsiyetlere yeterince yer verilmediğini düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, kültür aktarımı, şahsiyetler, öğretici görüşleri

TEACHERS' VIEWS ON THE USE OF PERSONALITIES, WHICH ARE CULTURAL SYMBOLS, AS CULTURE TRANSFER TOOLS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

One of the components that make up the culture are personalities who represent the society they live in in certain areas. Identifying the personalities to be used as culture transfer tools in target language teaching and the enrichment of teaching with these will increase the competence of language learners to recognize and use the target culture. In this context, in this study, which is a qualitative research patterned with case study, it is aimed to determine the views of those who teach Turkish as a foreign language about using personalities, which are cultural symbols, as culture transfer tools in the teaching process. The working group of the research consists of Turkish teachers who are determined by convenience sampling method, which is one of the purposive sampling methods. The data of the research was collected through a semi-structured interview form and analyzed by descriptive analysis. According to the results of the research, students know Orhan Pamuk, Mevlana, Recep Tayyip Erdogan, Mustafa Kemal Atatürk and Tarkan the most. When students are curious about Turkish personalities that are mentioned only as names in textbooks, teachers also conduct various activities that introduce these people. In addition, teachers believe that Turkish personalities are not adequately included in textbooks.

Key Words: Turkish teaching, culture transfer, personalities, teachers' views.

GİRİŞ

“Bir grup insan tarafından paylaşılan, ancak her birey için farklı olan, bir nesilden diğerine iletilen tutumlar, değerler, inançlar ve davranışlar kümesi” (Matsumoto, 1996: 16) şeklinde tanımlanan kültür, Spencer-Oatey'in (2012) de belirttiği gibi tanımlanması zor bir terim olsa da yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde üzerinde önemle durulan bir konudur. Çünkü yabancı dil öğrenimi, sadece hedef dile ait kuralları öğrenmek değil aynı zamanda başka bir kültürü tanımadır. Bu nedenle hedef dilin öğretim sürecinde kültür aktarımı öğrencilerin üzerinde önemle durduğu bir husustur. Çünkü yabancı dil öğretiminde, dil bilgisi ve kültürün aktarımı “Ne öğreteceğiz?” sorusuna verilen ilk cevaptır (Şenyiğit ve İnce, 2015: 966). Türk toplumunun kültürel unsurlarını tüm yönleriyle öğrencilere aktarmak dil olarak Türkçe öğretiminin en önemli amaçlarından biridir (İşcan, 2016: 449). “Yabancı dil öğretiminde öğretilen dilin kültürel öğelerine yer vermek, öğrenilen dili öğrenciler için daha anlamlı hâle getirecek hem de yabancı dil öğrenmenin, zor, sıkıcı ve uzun zaman alan bir uğraş yerine daha zevkli ve kısa sürede öğrenilen

bir uğraş olarak algılanmasını kolaylaştıracaktır.” (Boylu, 2014: 21). Bu bağlamda kültürünün hedef dili öğrenenlere aktarımında en önemli sınıf içi kaynaklar ise ders kitapları ve öğretmenlerdir. Bu nedenle yabancı dil öğretmenlerinde “hem kendi kültürünün hem de diğer kültürlerin özelliklerini tanıma ve uluslararası kültürel anlayışı geliştirme gücü olan kültür bilgisi yeterliği”nin (Demirel, 1989: 8) bulunması gerekmektedir. Çünkü dil ile kültürün de öğretilmesi gerekliliğini vurgulayan Barın (2004: 25) bunu şöyle açıklamaktadır: “Kelimeler boş semboller değildir. İletişimde yer alan her kelimenin ardında bir kabuller dünyası yer almaktadır. Bu kabuller, kelimenin ait olduğu toplumun kültürünün bir parçasıdır. Burada önemli olan, kelimeleri hangi metinlerde ne şekilde kullanacağımızdır. Yaşantılardan kopuk olarak dil öğretilmeye kalkılırsa o zaman ne dil ne de kültür tam olarak öğretilir.” Bu yönüyle hedef dil öğretiminde kültür aktarımı önemli bir husus olmasının yanı sıra zor bir eylemdir. Özellikle hedef dil öğrencileri açısından Han ve Zhang (2020: 449) bu durumu şöyle açıklamaktadır. “Başka bir kültürü tanımak oldukça zor, başka bir kültürde uygun davranmak ise daha zor bir iştir. Yabancı dil öğretmenlerinin öğrencileri kültürel farklılıklara alıştırmak, öğrencinin kendi kültürünü aşmasına ve olayları hedef kültürün üyeleri gibi görmesine yardımcı olmak, çeşitli hedef sınıf uygulamaları yoluyla dili ve kültürü anlamının ayrılmazlığını vurgulamak, iletişim kültürünü vurgulamak ve öğrencilerin yabancılarla başarılı iletişim kurmalarını sağlamak gibi kültür aktarımı bağlamında kendi dil sınıflarında öğretecekleri en az dört amacın olması gerekir. Bu amaçlara ulaşmak ise ancak Demirel (1989)’in belirttiği gibi “Kültür Bilgisi Yeterliği”ne sahip olan öğretmenler ve bu öğretmenler tarafından hazırlanan ders kitapları ile mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin ve ders kitaplarının kültür aktarımındaki rolünü açıkça ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Koşger (2015: 411) gerçek iletişim durumlarında, bir toplumun kültürü içinde oluşmuş birtakım bileşenler olduğunu ve bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde hedef dilin kültürünün de farklı boyutları ile öğrencilere aktarılması gerektiğini belirtir. Bu da kültürün birden fazla bileşeni içerisinde barındıran karmaşık bir olgu olduğunu gösterir (Boylu ve Başkaya, 2020: 1577). Kültürü, “ortak bir ürün setiyle ilişkili, dünyaya ilişkin ortak bir perspektif kümesine dayanan ve belirli sosyal bağlamlar içinde yer alan ortak bir uygulama grubundan oluşan bir grup insanın gelişen yaşam biçimi” olarak tanımlayan Moran (2001: 24) kültürün ürünler, uygulamalar, topluluklar kişiler ve görüşler olmak üzere beş bileşenden meydana geldiği belirtir.

Moran (2001) tarafından kültürün beş bileşeninden biri olan kişiler ile bir topluma ait sanat, edebiyat, tarih, müzik, spor gibi alanlarda belirli bir üne kavuşmuş ve o alanla toplumla özdeşleşmiş bireylerin kastedildiği anlaşılmaktadır. Çünkü Erdal vd (2019: 239)’un da belirttiği gibi her toplumda bazı alanlarda herkesçe tanınan kişiler vardır. Bu kişiler; içinde bulundukları toplumu temsil eden milli ve kültürel donanımlarıyla, bilgi hazinesiyle, karakterleriyle, toplumun bakış

açısını ve düşüncelerini yönlendirirler. Dolayısıyla, her toplumun kendi içinde yetiştirdiği ve dünyaca tanınmış kişiler aracılığıyla verilecek dil eğitiminde hem kültürel anlamda hızlı bir gelişimi hem de öğretilecek dil bilgisi konularında ilgi çekicilik artacaktır. Bu bağlamda Kim ve Peak (2013: 101-102)'in da belirttiği gibi kültür bileşenlerinden biri olan kişiler boyutunun hedef kültürü anlamada önemli bir faktör olduğu açıkça görülmektedir. Öyleki Fişekçioğlu (2019: 143) da Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOÖÇ)'inde, önemli tarihî ve ünlü kişilerin sosyokültürel bilginin bileşenleri olarak yer aldığının altını çizer. Fakat ilgili alan yazına bakıldığında (Boylu ve Başkaya, 2020; Erdal vd., 2019; Özyurt Gülen, 2019; Kılıç, 2019; Şimşek, 2018; Gürsoy ve Güleç, 2015) kültür aktarımında şahsiyetlere yer verilmesinde ciddi eksiklikler ve farklılıkların olduğu görülmektedir. Tüm bu bilgilerden hareketle bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin kültürün beş bileşeninden biri olan şahsiyetlerin dil öğretim sürecinde kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Yabancı dil olarak Türkçe **öğreticilerinin**;

1. Öğrencilerinin en çok tanıdığı Türk şahsiyetlere ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerinin ders kitaplarında karşılaştıkları Türk şahsiyetlerini merak etme durumlarına ve bu şahsiyetlerin derslerde öğretilmesine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerine ders kitaplarında yer alanların dışında Türk şahsiyetlerin öğretilmesine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Ders kitaplarında yer alan Türk şahsiyetlerinin yer alma durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Mutlaka ders kitaplarında yer alması gerektiğini düşündüğü Türk şahsiyetlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma durum çalışması ile desenlenmiş bir nitel araştırmadır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Bu çalışmada da öğrencilerin Türk kültürünün simge şahsiyetlerini tanıma seviyeleri, bu konuda ders kitaplarının mevcut durumu ve sınıf içi öğretim etkinlikleri bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin görüşleri incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın TÖMER’de görev alan Türkçe öğreticileri oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 141). Katılımcıların fiili olarak görev yapıyor olması, çalışmaya gönüllü olarak katılması, zaman ve maliyet açısından katılımcılara kolay ulaşılması çalışma grubunu oluşturmada dikkate alınan hususlardır İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın TÖMER’de görev alan Türkçe öğreticilerine çalışmanın amacı ve çalışmanın uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan bilgilendirme doğrultusunda çalışmaya katkı sağlamayı kabul eden öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Bunlara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Bilgiler

	Cinsiyet	Deneyim Ay/Yıl	Mezun Olunan Fakülte	Mezun Olunan Bölüm	Yüksek Lisans- Doktora
K1	Kadın	3 yıl	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans
K2	Erkek	2 yıl	İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	Yok
K3	Kadın	8 ay	Fen Edebiyat Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	Yüksek Lisans
K4	Kadın	1 yıl	Edebiyat Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	Yüksek Lisans
K5	Kadın	4 yıl	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans
K6	Erkek	1 yıl	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans
K7	Kadın	5 yıl	Fen Edebiyat Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	Yüksek Lisans
K8	Kadın	9 ay	Fen Edebiyat Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	Yok
K9	Kadın	1 yıl	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	Yok
K10	Erkek	3 yıl	Eğitim Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	Yüksek Lisans (tezsiz)

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 10 öğreticiden 3’ü erkek 7’si kadındır. Bir erkek ve bir kadın katılımcı hariç diğer 7 öğreticinin yüksek lisans seviyesinde eğitim aldıkları tespit edilmiştir. 4 katılımcının (K1, K5, K6, K9) Türkçe öğretmenliği bölümünden, beş katılımcının (K2, K3, K4, K7, K8) Türk dili ve edebiyatı bölümünden ve bir katılımcının (K10) Türk dili ve edebiyatı öğretmenliğinden mezun olduğu ortaya çıkmıştır. Deneyim açısından öğreticilerin durumuna bakıldığında ise dört öğreticinin (K10, K7, K5, K1) 3 ve üzeri yıl, bir öğreticinin (K2) iki yıl, üç öğreticinin birer yıl (K9, K6, K4) ve iki öğreticinin (K3, K8) ise bir yıldan az deneyime sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Hem yabancılara Türkçe öğretenlerin hem de öğrencilerin ve ders kitaplarında geçen Türk şahsiyetlere ilişkin bilgilerini ve görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından alan-yazın dikkate alınarak geliştirilen görüşme formu 2 ana tema etrafında birleştirilerek 8 maddeden meydana getirilmiştir. Uzman görüşüne başvurulmuş görüşme formundan 3 maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Nihai görüşme formunda demografik sorular (beş adet) ile birlikte toplam 10 soru bulunmaktadır. Veriler, ses kaydı yapılarak toplanmıştır. Ses kaydı ile veri toplanacağı bilgisi araştırmaya katılan öğretmenler ile paylaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenler(in her biri) ile yaklaşık 30 dakika yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde elde edilen ses kayıtları yazılı ortama aktarılmıştır. Toplanan bu veriler araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen sorulara cevap verilmesini sağlayacak şekilde çözümlenip yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Bu bağlamda önce ses kaydı olarak toplanan veriler deşifre edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aktarma sırasında veri karışıklığı olmaması için her katılımcı etik kurallar gereği numaralandırılarak kodlanmıştır. Düzenlenen veriler araştırmada cevap aranan sorular bağlamında analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrudan ya da dolaylı alıntılarla desteklenmiş, son aşamada ilişkilendirilmeler yapılmış ve veriler anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde sunulmuştur.

Geçerlik-Güvenirlilik

Çalışma grubunun özellikleri, veri toplama aracı ve veri toplama süreci ayrıntılı ve ayrı başlıklar altında açıklanmıştır. Çalışmaya farklı nitelikleri taşıyan katılımcılar dâhil edilerek katılımcı çeşitlemesi yapılmıştır. Ayrıca bulgular başlığı altında doğrudan alıntılar yapılmıştır. Yukarıda ifade edilen işlemler yapılarak çalışmanın iç geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın dış geçerliği de çalışma grubunun nasıl ve neden seçildiği veri toplama süreci ve verilerin analizinin nasıl gerçekleştirildiğine yönelik detaylı bilgilerin verilmesiyle sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın iç güvenirliliği betimsel verilerin kullanılması, üç araştırmacının araştırmaya dâhil edilmesi ile sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın yöntemi açık ve ayrıntılı verilerek, veri toplama, işleme ve analiz basamakları açıklanarak, araştırmacıların araştırmadaki rolleri belirtilerek çalışmanın dış güvenirliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yabancılara Türkçe öğretenlerin, öğrencilerin bildikleri Türk şahsiyetler ve ders kitaplarında geçen Türk şahsiyetlere ilişkin görüşleri görüşme formundaki sorular çerçevesinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

1. “Öğrencilerinizin en çok tanıdığı Türk şahsiyetler kimlerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların görüşlerine göre öğrencilerin en çok tanıdıkları Türk şahsiyetler Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2: Öğrencilerin En Çok Tanıdığı Türk Şahsiyetler

[illegible]

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
İbrahim Tatlıses	X									
Tarkan	X		X							
Sertab Erener			X							
Sakıp Sabancı						X				
Arda Turan										X
Kenan Sofuoğlu										X
Burak Özçivit				X						
Fahriye Evcen				X						
Neslihan Atagül				X						

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin en çok tanıdıkları Türk şahsiyetlerin sırasıyla Orhan Pamuk (K2, K4, K8, K9, K10), Mevlana (K1, K2, K4, K6), Recep Tayyip Erdoğan (K5, K7, K8), Mustafa Kemal Atatürk (K5, K7) ve Tarkan (K1, K3) olduğu görülmektedir. Türkçe öğreticilerine göre öğrenciler daha çok uluslararası başarılarla imza atmış ya da kendini uluslararası alanda tanıtmayı başarabilmiş insanları tanıma eğilimindedirler. Buna ilişkin görüşlerden bazıları şöyledir:

K1- “Ortak kültürümüze ait olan isimleri tanıyorlar. Evrensellik boyutunda olanları tanıyorlar.”

K4- “Orhan Pamuk, Nasreddin Hoca, Mevlâna ve Türk dizi oyuncularını onların arasında en çok Fahriye Evcen, Burak Özçivit ve Neslihan Atagül’ü tanıyorlar.”

K5- “Öğrencilerin çoğu Recep Tayyip Erdoğan’ı çok iyi tanıyorlar ve müthiş bir sevgiyle bahsediyorlar. Yine büyük bir kısmı Mustafa Kemal Atatürk’ü tanıyarak geliyorlar yaptıklarına bilmeseler de onun ismini ve bizim için önemli olduğunu biliyorlar. Bunun dışında Avrupa’da ve başka ülkelerde futbolcu olan Türkleri çok iyi biliyorlar. Özellikle Müslüman coğrafyadan gelen öğrenciler Fatih Sultan Mehmet’i bilerek geliyorlar.”

K10- “Mesela Barcelona’da oynadığı için Arda Turan çok tanınıyor. Daha çok günümüzde uluslararası başarılarla imza atmış isimleri tanıyorlar. İranlı bir öğrencim vardı motor sporuna çok fazla meraklı olduğu için Kenan Sofuoğlu’nu tanıyordu. Nadir olarak kitap okuyan biri varsa Nobel ödülünü aldığı için Orhan Pamuk’u tanıyor.”

2. “Ders kitaplarında sadece isim olarak geçen şahsiyetleri öğrenciler merak edip soruyor mu ve bu isimleri tanıtıcı etkinlikler yapıyor musunuz?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Ders kitaplarında sadece isim olarak geçen şahsiyetleri öğrencilerin merak edip sorma öğretmenlerinin tanıtıcı etkinlik yapıp yapmadığına ilişkin veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Ders Kitaplarında İsmi Geçen Şahsiyetleri Öğrencilerin Sorup Sormaması ve Öğreticilerin Tanıtması

	Ders kitaplarında ismi geçen şahsiyetleri öğrenciler soruyor mu?	Öğreticiler ders kitaplarında ismi geçen şahsiyetleri tanıtıyor mu?
K1	Hayır	Evet
K2	Evet	Evet
K3	Hayır	Hayır
K4	Evet	Evet
K5	Evet	Evet
K6	Evet	Evet
K7	Evet	Evet
K8	Hayır	Hayır
K9	Evet	Evet
K10	Evet	Evet

Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevaplara göre (K2, K4, K5, K6, K7, K9, K10) öğrencilerin büyük çoğunluğu ders kitaplarında sadece isim olarak geçen Türk şahsiyetleri merak edip kim olduğunu ders öğretmenlerine sormaktadırlar. Bununla birlikte 3 öğreticinin (K1, K3, K8) cevabı bu şahsiyetleri merak edip sormayan öğrencilerin var olduğunu da ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan 8 öğreticinin (K1, K2, K4, K5, K6, K7, K9, K10) ders içerisinde adı geçen bu Türk şahsiyetleri öğrencilere tanıtmak için etkinlik yapmaktadır. Bu etkinliklerde fotoğraf gösterme, slayt şeklinde sunum hazırlama, okuma ve dinleme metinlerinin içinde geçirme ve öğrencileri adı geçen Türk şahsa ait yerlere yönlendirme vb. yollara başvurulmaktadır. Buna ilişkin görüşlerden bazıları şöyledir:

K1- “Ünlü kişilerin hayatlarıyla ilgili fotokopi getirdiğim oluyor.”

K2- “Bazı slaytlar ve fotoğraflarla gösteriyorum.”,

K4- “Örneğin bir metinde Çalığıuşu vardı Reşat Nuri Güntekin’in tanıtıcı bir etkinlik hazırladım bir sunu hazırladım öğrencilerle bunu paylaştım.

Eğer ders içinde bir isim geçiyorsa o an Google'dan aratıyorum ve öğrencilere bu şekilde sunmaya çalışıyorum. Fotoğraflar gösteriyorum ya da kişinin neler yaptığını maddeler halinde sunu olarak gösteriyorum.”

K5-“Materyal hazırlarken mesela okuma metninin içinde bu şahsiyetlerden bahsediyorum okuma metni olarak veriyorum öğrenciler hem okuma yapmış oluyorlar hem de bu şahsiyet hakkında bilgi edinmiş oluyorlar.”

K7-“Mesela o kişinin fotoğrafını gösteriyorum, hangi alanda çalışmalar yaptığından ve mesleğinden bahsediyorum. Türkiye’de hangi alanda kendini duyurmuş, icat mı yapmış ne yapmış onu anlatıyorum.”

K10-“Dinleme etkinlikleri yapıyorum seviyeye göre ayarlıyorum. Naim Süleymanoğlu ve Kemal Sunal’ı ekledim. Mesela bir gün Tefik Fikret konusu geçti. Öğrencileri Aşyan ‘da Tefik Fikret’in evine yönlendirdim, gezsinler, görsünler diye.”

3. “Türk şahsiyetler içinde ders kitaplarında işlenenler dışında öğrencilere anlatılanlar var mı ve nasıl etkinliklerle anlatılıyor?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğreticilerin derslerinde ders kitabında yer alanlara ilave olarak başka Türk şahsiyetlerini anlatıp anlatmadıklarına ilişkin görüşler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Kitap Dışındaki Türk Şahsiyetlerin Anlatılıp Anlatılmadığına İlişkin Bilgiler

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Kitap dışındaki şahsiyetler öğrencilere anlatılıyor mu?	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Evet

Tablo 4’e bakıldığında öğretmenlerin yarısı (K1, K3, K4, K6, K8) öğrencilere ek olarak bir Türk şahsiyet tanıtmazken diğer yarısının (K2, K5, K7, K9, K10) kitaplar dışındaki Türk şahsiyetleri öğrencilere tanıttıkları görülmektedir.

Türkçe öğretmenleri öğrencilere ders kitaplarının dışındaki isimleri slayt hazırlayarak, dinleme yaptırarak, şahsa ait videolar izleterek ve öğrencilere Türk şahıslara ait sunumlar yaptırarak tanıtmıştır. Tanıtılan isimler içinde Fatih Sultan Mehmet, Mustafa Kemal Atatürk, Barış Manço, Sultan Alparslan Yunus Emre ve Yeşilçam oyuncularını bulmaktadır. Bu konudaki görüşlerini bazı öğretmenler şöyle ifade etmiştir:

K2 “Mustafa Kemal Atatürk’ü ve Sultan Alparslan’ı anlatıyorum. Temel olarak Fatih Sultan Mehmet’i anlatıyorum. Slayt ve fotoğraflardan yararlanıyorum.”

K5 “Barış Manço’yu anlatmıştım. Derste önce Barış Manço’nun şarkısını dinledik çok beğendiler daha sonra görüntüleri izledik. Mesela Japonya’da Barış Manço’nun çok sevildiğini öğrendikçe öğrenciler çok şaşırmışlardı.”

K7- “Türk edebiyatı ile ilgili kişileri ve Yeşilçam aktörlerini aktrislerini öğrencilere hep tanıtırım. Öncelikle mesleklerini verdikten sonra resimlerini gösteriyorum. Bu kişi bir aktörse daha sonra filmlerinin adını yazıyorum ve filmlerden kısa bir bölüm öğrencilere iletıyorum. Görsel olarak gösterince de daha güzel tanımış oluyorlar.”

K9- “İnternette şahsiyete ait fotoğrafları göstererek hayatı hakkında kısa bilgi veriyorum. Bununla birlikte seviyelerine uygun eserlerden metinler, şiirler okuyorum.”

K10- “B1’den itibaren belli Türk şahsiyetlerin isimlerini yazıyorum. Bazen çekiyorum bazen öğrenciye göre kura çekmeden o isimlere onlara dağıtıyorum daha sonra bu isimlerle ilgili bir sunum hazırlayıp derste sunmalarını istiyorum. Böylece öğrenciler hem kendileri araştırma yapmış oluyorlar hem şahıs hakkında bilgi edinmiş oluyorlar hem de Türkçe konuşarak bunu arkadaşlarına tanıtmaya fırsatı sunuyorlar.”

4. “Kullanılan ders kitaplarında Türk şahsiyetlere yeterince yer ayrılıyor mu, ayrılmıyorsa neden?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Ders kitaplarında Türk şahsiyetlere yeterli şekilde yer veriliyor verilmediğine ilişkin tablo ve nedenleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 5: Ders Kitaplarında Türk Şahsiyetlere Yeterli Yer Verilip Verilmediğine İlişkin Veriler

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Ders kitaplarında Türk şahsiyetlere yeterli yer veriliyor mu?	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır

Tablo 5’e göre öğrencilerin büyük çoğunluğu ders kitaplarında Türk şahsiyetlere yeterince yer verilmediğini düşünmektedirler. Sadece bir öğretici (K5) kitaptaki bilgilerin yeterli geldiği görüşündedir.

Kitapta verilen Türk şahsiyetlerin yeterli olmadığına dair görüşler şu şekildedir:

K1- “Çünkü Nobel ödülü almış bir tek Orhan Pamuk var ona yer verilmiş ama öğrenciler tanımıyorlar. Uluslararası alanda çok başarılı olan şahsiyetleri düşündüğümüzde kitaplar güncellendiğinde Aziz Sanca’ya yer verilebilir. Atatürk’ten hiç bahsedilmiyor. Ondan bahsedilmeli resim olarak Atatürk’ü tanıyorlar ama hakkında hiç bilgileri yok hatta olumsuz fikirleri olanlar var.

K2-“ Eksik ve üstünden anlatılmış.”

K3-“ Yeterli değil sadece C1 kitaplarında Türk şahsiyetlerine yer veriliyor C1'e kadar olan kurlar da Türk şahsiyetlere yer verilmiyor yeterli olduğunu düşünmüyorum.”

K6-“ Daha çok farklı kültürlerden farklı kaynakları esinlenmeler var. Mesela Amerikan toplumunun yaşayışı ile ilgili ya da başka bir toplumun yaşayışı kültürü ile ilgili hikayeler var Türk şahsiyetler çok sınırlı sayıda.”

K7-“ Genellikle kültür aktarımına yer veriliyor fakat gerek Türk tarihinde gerek bilim, edebiyat alanında yer edinmiş Türk şahsiyetlere pek yer verilmiyor.”

K10-“ Bazen ünite sonlarında Türk şahsiyetler verilebiliyor fakat yeterli seviyede değil. A1'den itibaren küçük küçük verilebilir ama bizde B2'den başlıyor. C1'de Mevlana'dan bahsediliyor ama tatmin edici değil.”

5. “Ders kitaplarında muhakkak tanıtılması gereken 3 önemli Türk şahsiyeti kimdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarında tanıtılması gerektiğini düşündükleri önemli şahsiyetlere ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Ders Kitaplarında Tanıtılması Gereken Türk Şahsiyetlere İlişkin Bilgiler

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Mustafa Kemal Atatürk	X	X		X	X	X	X	X		X
Fatih Sultan Mehmet		X				X	X			X
Aziz Sancar	X			X	X					
Yunus Emre					X	X				
Sultan Alparslan		X								
Dede Korkut										X
Metehan							X			
Nasreddin Hoca				X						
Türkan Saylan								X		
Sunay Akın								X		
Ömer Seyfettin									X	
Halide Edip Adıvar									X	
Mehmet Akif Ersoy									X	
Mustafa Kutlu			X							

Tablo 6'ya bakıldığında öğretici görüşlerine göre ders kitaplarında tanıtılması gereken en önemli şahsiyetin Mustafa Kemal Atatürk (K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K10) olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra sırasıyla Fatih Sultan Mehmet (K2, K6, K7, K10), Aziz Sancar (K1, K4, K5) ve Yunus Emre (K5, K6) isimleri de öne çıkmaktadır. Ayrıca sıklıkları az olmakla birlikte Sultan Alparslan, Dede Korkut, Metehan, Nasreddin Hoca, Türkan Saylan, Sunay Akın, Ömer Seyfettin, Halide Edip Adıvar, Mehmet Akif Ersoy ve Mustafa Kutlu da tanıtılması gereken isimler arasında yer almaktadır.

Öğreticilerin bu isimleri öne çıkarmasında farklı düşüncelerin varlığı söz konusudur. Söz gelimi K3 kodlu öğretici, çok sade bir Türkçeyle hikâyeler yazdığı ve yabancı uyruklu öğrencilerin okurken zorlanmayacakları için Mustafa Kutlu ismini önerirken K5 ve K6 kodlu öğretmenler evrensel bir kişiliğe sahip olması eserlerini sade Türkçeyle yazması sebebiyle tanıtılması gerektiğini düşünmektedir. K7 kodlu öğretici de *“Bence bu 3 Türk şahsiyeti Türk kültürüne yön vermiş ve radikal değişiklikler yapmış kişiler olmalı”* görüşüyle tanıtılması gereken şahsiyetlerin hem Türk dünyasına hem de başka uluslara yön vermiş, örnek olmuş kişilerden seçilmesi gerektiğini belirtmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sanat, tarih, spor, iş dünyası, siyaset, sağlık, müzik, edebiyat vb. alanları temsil eden büyük kültürün (K) aktarımı genelde bu alanlarda belirli bir temsil gücü olan bireyler aracılığı ile yapıldığı için ders kitaplarında yer alan veya alacak şahsiyetlerin öğrencilere öğretimi kültür aktarımı açısından son derece önemlidir (Boylu ve Başkaya, 2020: 1598). Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türk şahsiyetleri tanıma ve bu şahsiyetlerin ders kitaplarında bulunma durumlarına bakıldığında öğrencilerin en çok tanıdıkları Türk şahsiyetler sırasıyla Orhan Pamuk (K2, K4, K8, K9, K10), Mevlana (K1, K2, K4, K6), Recep Tayyip Erdoğan (K5, K7, K8), Mustafa Kemal Atatürk (K5, K7) ve Tarkan (K1, K3) olduğu görülmektedir. Bu durumun sebepleri arasında Orhan Pamuk'un yakın tarihte Nobel ödüllü bir yazar olması, Mevlana'nın birçok coğrafyada kabul görüp benimsenmesi, Recep Tayyip Erdoğan'ın Cumhurbaşkanı olması, Mustafa Kemal Atatürk'ün Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu olması ve Tarkan'ın da uluslararası alanda başarıya ulaşmış bir şarkıcı olması sayılabilir. Şen ve Tok (2017) tarafından Köhl Üniversitesi Orientalistik Bölümü öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin Türk şair ve yazarlardan Orhan Pamuk (4), Elif Şafak (1), Mehmet Uzun (1), Fatih Akın (1), Nazım Hikmet (1), Fakir Baykurt (1), Aziz Nesin (1), Yaşar Kemal (1), Emre Kongar (1), Yunus Emre (1) gibi isimleri tanıdıkları tespit edilmiştir. Bu

sonuç özellikle Orhan Pamuk bağlamında değerlendirildiğinde her iki çalışmada da ilk sırada yer alması, Orhan Pamuk'un 2006 yılında Nobel Edebiyat ödülünü alması ile açıklanabilir. Yine aynı çalışmada öğrenciler Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ı da tanıdıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da en çok tanınan şahsiyetler arasında olması Recep Tayyip Erdoğan'ın dünya siyasetindeki aktifliği ile açıklanabilir.

Öğrencilerin ders içerisinde sadece isim olarak geçen Türk şahsiyetlerini merak ederek öğretmenlerine sorması da (K2, K4, K5, K6, K7, K9, K10) bir diğer sonuç olarak tespit edilmiştir. Sorulan bu soruları cevaplamak için ise öğreticilerin ders içerisinde fotoğraf gösterme, slayt şeklinde sunum hazırlama, şahısları okuma ve dinleme metinlerinin içinde geçirme ve öğrencileri adı geçen Türk şahsa ait yerlere yönlendirmeleri sonuçlar arasındadır. Öğreticilerin yarısı (K1, K3, K4, K6, K8) öğrencilere ders kitaplarının dışında ek olarak bir Türk şahsiyet tanıtmazken diğer yarısının (K2, K5, K7, K9, K10) da kitaplar dışındaki Türk şahsiyetlerini öğrencilere tanıttıkları görülmüştür. Türkçe öğreticileri öğrencilere şahıs hakkında slayt hazırlayarak, video izleterek, dinleme yaptırarak ve öğrencilere kendilerinin sunum yapmalarını sağlayarak tanıtmaya yoluna gitmişlerdir. En çok tanıtılan isimler arasında Fatih Sultan Mehmet, Mustafa Kemal Atatürk, Barış Manço, Sultan Alparslan Yunus Emre ve Türk Yeşilçam oyuncularının varlığı dikkat çekmiştir.

Türk şahsiyetleri hakkında ders kitaplarının durumlarına ilişkin bulguların sonuçlarına göre ise; kitaplarda Türk şahsiyetlere yeterli önemin verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Türk şahsiyetleri C1 kitaplarında tanıtmanın yeterli olmadığını düşünenlerin (K3, K10) yanında Türk kültüründen azami şekilde bahsetmenin de yanlış olduğu (K6) görüşüne ulaşılmıştır. Ders kitaplarında tanıtılması gereken önemli şahsiyetler arasında ilk sırayı Mustafa Kemal Atatürk (K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K10) almıştır. Daha sonra sırasıyla Fatih Sultan Mehmet (K2, K6, K7, K10), Aziz Sancar(K1, K4, K5) ve Yunus Emre (K5, K6) yer almıştır. K7 kodlu öğretici tanıtılması gereken şahsiyetlerin hem Türk dünyasına hem de başka uluslara yön vermiş, örnek olmuş kişiler olması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmadan bulgular alan yazındaki diğer çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde Türk şahsiyetlerin öğretimi konusunda bir sistematik birliğin olmadığı anlaşılmaktadır. Öyle ki Boylu ve Başkaya (2020) çalışmalarında inceledikleri ders kitaplarında geçen Türk şahsiyetlerin veriliş biçimi ve oranı arasındaki farkın fazla olması hem de özellikle kadın şahsiyetlerin erkeklere göre çok az olması, ilgili setlerde şahsiyetlere sistematik bir yaklaşımla yer verilmediğini tespit etmişlerdir. Erdal vd. (2019: 246) inceledikleri bazı ders kitaplarında yer alan ünlülerin hangi alanlarda başarılı olduklarının yazılmadığını, bazı kitaplarda da ünlülerin adının yer almadığı sadece görsellerinin verilmesiyle yetinildiğini tespit etmişlerdir. Özyurt Gülen (2019)

çalışmasında, incelediği ders kitaplarında, özellikle kişilere ait bilgilerin yüzeysel verildiği, açıklayıcı ve tanımlayıcı detaylara yer verilmediği ve işlenen konuların bir kapsam ve sisteme göre belirlenmediğini tespit etmiştir. Hatta Mustafa Kemal Atatürk'e yer verilmediğini ve bunun önemli bir eksiklik olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ise öğretmenler, ders kitaplarında tanıtılması gereken önemli şahsiyetler arasında ilk sırada Mustafa Kemal Atatürk'ün olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kılıç'ın (2019) çalışmasında incelenen ders kitaplarındaki şahsiyetlerin dağılımında bir denge olmadığını belirtmiştir. Şimşek (2018) çalışmasında incelediği ders kitaplarında Türk kişiliklerin, hem çok sınırlı bir oranda hem de sunumlarında isimlerini izleyen yüzeysel bir açıklamayla yetinildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da öğretmenler kitaplarda Türk şahsiyetlere yeterli önemin verilmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca ders kitaplarında sadece isimleri geçen şahsiyetleri öğrenciler sorduğunda veya kendileri ihtiyaç duyduğunda öğrencilere tanıttıklarını belirtmişlerdir. Yani bu durum aslında öğretmenler tarafından bir eksiklik olarak görülmektedir. Çünkü ilgili öğretmenler bu eksikliği ders içerisinde fotoğraf gösterme, slayt şeklinde sunum hazırlama, şahısları okuma ve dinleme metinlerinin içinde geçirme ve öğrencileri adı geçen Türk şahsa ait yerlere yönlendirme vb. faaliyetleri ile gidermeye çalışmaktadır.

Hem bu çalışma hem de alan yazındaki diğer çalışmalara bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak şahsiyetlerin işlenişinde ciddi eksiklik ve farklılıkların olduğu söylenebilir. Bu eksiklik ve farklılıkların bilincinde olan öğretmenler çeşitli yöntemler ile bunları gidermeye çalışmaktadır. Fakat her öğretmenin aynı hassasiyette olmadığı ve ilgili alanda kullanılan ders kitaplarında da şahsiyetlerin sistematik olmayan bir yaklaşımla verildiği, bu konuda asgari düzeyde bir birlikteliğin olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bunun için Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere hangi Türk şahsiyetlerin tanıtılacağı ve bunların nasıl sunulacağı konusunda araştırmalar yapılmalı, teori ve uygulamada birliktelik sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Barın, E. (2005). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 19-30.
- Boylu, E. (2014). Dil-kültür ilişkisi ve İran'da Türkçe öğretimine etkisi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16 (Özel Sayı II), 19-28.
- Boylu, E. ve Başkaya, K. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki şahsiyetler üzerine bir inceleme. *Turkish Studies- Education*, 15(3), 1573-1605.
- Demirel, Ö. (1989). Yabancı dil öğretmenlerinin yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 5-26.

- Fişekçioğlu, A. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ölçütlerine göre Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması: B1 dil düzeyi model önerisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Gürsoy, S. ve Güleç İ. (2015). Yabancılarla Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: Gökkuşluğu Türkçe öğretim seti temel seviye örneği, IV. Sakaryada Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı, 98-119.
- Han, J. ve Zhang, L. (2020). Teaching culture in TEFL. *Creative Education*, 11, 447-451. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.114032>
- İşcan, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 58, 437-452.
- Kelime E. vd. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1 ve A2 düzeyi ders kitaplarının tanınmış kişiler açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 72, 237-248.
- Kılıç, F. (2019). *Kültürel öğeler açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaynak inceleme: Türkçeye yolculuk B1-B2 ve Altay Türkçe Öğreniyorum B1-B2 örnekleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kim, S. Y. ve Paek, J. (2015). An analysis of culture-related content in English textbooks. *Linguistic Research*, 32 (Special Edition), 83-104.
- Matsumoto, D. (1996) *Culture and Psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole
- Moran, P. R. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston, MA: Heinle& Heinle.
- Özyurt Gülen, D. (2019). *Kültürlerarası iletişim kapsamında yabancı dil öğretim yolu ile kültür aktarımı ve duyarlılık kazanımı: örnek kitap incelemesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Spencer-Oatey, H. (2012) *What is culture? A compilation of quotations*. GlobalPAD Core Concepts.
- Şen, Ü. ve Tok, E. (2017). Köln üniversitesi orientalistik bölümü öğrencilerinin Türk dili, edebiyatı ve Türkiye ile ilgili görüşleri. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 73-83.
- Şenyiğit, Y. ve İnce, B. (2015). YTÖ “Yeni Hitit” kitabındaki sözcük öğretimine bağlam temelli bir bakış. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 965-979.
- Şimşek, M. R. (2018). Yabancılar için İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin karşılaştırması. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 84, 301-327
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin

TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE ULUSLARARASILAŞMA VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ*

Dr. Öğr. Üyesi Emrah BOYLU - *İstanbul Aydın Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0001-9529-7369

ÖZET

Dünya genelindeki uluslararası öğrenci hareketliliği özellikle 2000’li yıllardan sonra hız kazanmış ve ülkelerin en önemli gündem maddelerinden bir olmuştur. Bunun nedeni ise uluslararası öğrenci hareketliliğinin ülkelerin ekonomisine ciddi anlamda katkı sağlamasıdır. Bu durumun farkına varılması sonucunda ise uluslararası öğrenci temininden dünya genelinde daha fazla pay alabilmek adına hem Yüksek Öğretim Kurumu hem de üniversiteler tarafından ciddi anlamda çeşitli stratejiler belirlemekte uygulamaya konulmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada da uluslararası öğrenci hareketliliğinde öğrencilerin hedef ülkeleri neden tercih etmelerine dair bilgi verilmiş ve Türk Yükseköğretimi olarak uluslararası öğrenci çekmek için sahip olunan fırsatlar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk Yükseköğretimi, uluslararası öğrenciler, Türkçe, fırsat.

INTERNATIONALIZATION IN TURKISH HIGHER EDUCATION AND TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

International student mobility around the world has gained momentum especially after the 2000s and has become one of the most important agenda items of the countries. The reason for this is that international student mobility contributes significantly to the economy of countries. The awareness of this situation leads to get a greater share of international students from across the globe provide both the Higher Education Council and The Universities to seriously implement and

1 Bu çalışma, “Kuruluşunun 30. Yılında Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarının Dünyü, Bugünü, Yarını” çalıştayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

apply various strategies. In this context, in this study, information about students' preference effects in the target countries in international student mobility and the Turkish Higher Education's opportunities of attracting international students were tried to be explained in the context of teaching Turkish as a foreign language.

GİRİŞ

Uluslararası öğrenci hareketliği, üniversitelerin “eğitimde uluslararasılaşma” bağlamında son yıllarda üzerinde önemle durdukları konulardan biri olmuştur. Çünkü Levent ve Karaevli'nin (2013: 98) de belirttiği gibi “21. yüzyılda uluslararası eğitim; diplomasiye, kültürel ve politik bağların geliştirilmesine odaklanmış olsa da yükseköğretimin kitleleşmesi, uluslararası öğrencilerin gelir kaynağı olarak görüldüğü yeni bir pazarı gündeme getirmiştir.” Bu bağlamda da uluslararası öğrenci temininden dünya genelinde daha fazla pay alabilmek adına hem YÖK hem de üniversiteler, ciddi anlamda çeşitli stratejiler belirlemektedirler. Öyle ki YÖK tarafından yayımlanan “Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022” isimli raporda beş yıllık süreçte temel politika olarak benimsenen hususlar “*Türkiye'nin yükseköğretim alanında çekim merkezi hâline gelmesini sağlamak ve uluslararasılaşmada kurumsal kapasitenin artırmak*” olmak üzere iki stratejik amaç altında toplanmıştır. Bu bağlamda ilgili stratejik amaçları gerçekleştirebilmek ve üniversitelerin tanınırlığının ve kalitesinin arttırabilmek için 2021-2022 akademik yılı sonuna kadarki beş yıllık süre zarfında; Yeni YÖK tarafından uluslararası öğrencileri doğrudan ilgilendiren hedefler aşağıdaki gibidir:

- Nitelikli uluslararası öğrenci, öğretim elemanı ile değişim programından yararlanan öğrenci ve öğretim elemanı sayılarının artırılması,
- Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşması bağlamında desteklenecek pilot devlet üniversitelerin belirlenmesi,
- Uluslararası sıralamalarda ilk 500'de Türk üniversitesi sayısının artırılması,
- Yabancı dilde eğitim veren programların sayısının artırılması,
- Hedef/Odak ülkelerin belirlenmesi ve bu ülkeler üzerinde yoğunlaşılması,
- Hedef/Odak ülkeler bağlamında öncelikli eğitim ve iş birliği alanlarının belirlenmesi,
- Uluslararası öğrenciler için ayrılan barınma kapasitesinin artırılması,
- Burs imkânlarının çeşitlendirilmesi vb. (YÖK, 2017: 2)

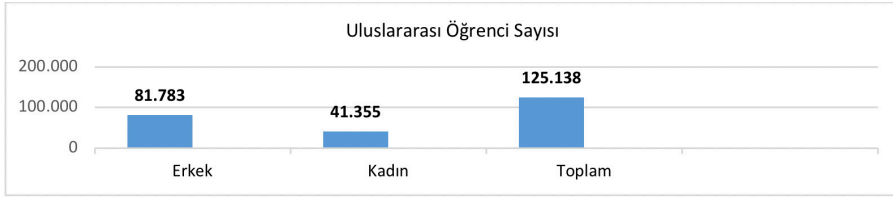
Yukarıda sıralanan hedeflere bakıldığında 1970'li yıllarda dünyada 800 bin civarında olan uluslararası öğrenci sayısının günümüzde 4,3 milyona ulaşmış olması ve bu rakamın 2020 yılında 8 milyona ulaşacağının bilinmesi, YÖK

tarafından ciddi anlamda stratejik adımlar atılmasının gerekli olduğu görülmüş ve ilgili hedefler de bu bağlamda belirlenmiştir. Çünkü Selvitopu ve Aydın'ın (2018: 804) da belirttiği gibi uluslararasılaşma olgusu, uluslararası öğrenciler bazında Onuncu Kalkınma Planı ile Türkiye'nin öncelikleri arasına girmiştir. Söz konusu planda, Türkiye'nin dünya uluslararası öğrenci pazarındaki payının yüzde 1.5'e çıkarılması hedeflenmektedir. İlgili kalkınma planında yükseköğretimde dünyadaki uluslararası öğrenci havuzundan alınan payın 2006 yılında 0,54, 2012 yılında 0,64 olduğu belirtilmiş ve bunun 2018 yılında 1,50'ye çıkarılması hedeflenmiştir. Bu hedef ise planın hedef ve politikalarında eğitim başlığı altında 165. maddede "Yükseköğretim kurumları çeşitlendirilecek ve yükseköğretim sistemi uluslararası öğrenciler ve öğretim üyeleri için çekim merkezi haline getirilecektir." şeklinde açıklanmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2013: 33). Bu hedef doğrultusunda Kalkınma Bakanlığı, Kalkınma Araştırma Merkezi tarafından uluslararasılaşma konusunda mevcut durumu, temel sorun alanlarını ve çözüm önerilerini ortaya koymak amacı ile "Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Hâline Getirilmesi" araştırma raporu hazırlanmıştır (KAM, 2015). Bu rapor ise Türk üniversitelerine yurtdışından gelecek olan uluslararası öğrenci sayısının artırılması için yapılması gereken iyileştirme ve düzenlemelerin tespit edilmesi ve politika önerileri olarak ilgili kurumların değerlendirmesine sunulması amacı ile hazırlanmıştır. Çünkü dünya genelindeki uluslararası öğrenci hareketliliğine bakıldığında, uluslararası öğrencilerin en fazla tercih ettiği ülkelerin Amerika, İngiltere, Avusturalya, Fransa, Kanada ve Almanya olduğu bilinmektedir. Hatta Günay ve Günay'ın (2016: 28) da belirttiği gibi uluslararası öğrenciler Avustralya, İngiltere, Avusturya, Yeni Zelanda ve İsviçre gibi ülkelerde toplam yükseköğretim öğrenci sayısının %10 ya da daha fazlasını oluşturmaktadırlar. Bu ülkeleri öğrencilerin öncelikli olarak tercih etmelerinin sebebi ise;

- Eğitim kalitesi,
- Üniversitelerin tanınmışlığı,
- Dil eğitimindeki önemi,
- Yaşam şartları,
- Jeopolitik konumu,
- Ulaşım imkânları, sınır uzaklığı,
- Tarihsel ve kültürel bağlar,
- Ekonomik, ideolojik, dinî birliktelik gibi farklı etmenler etkili olabilmektedir.

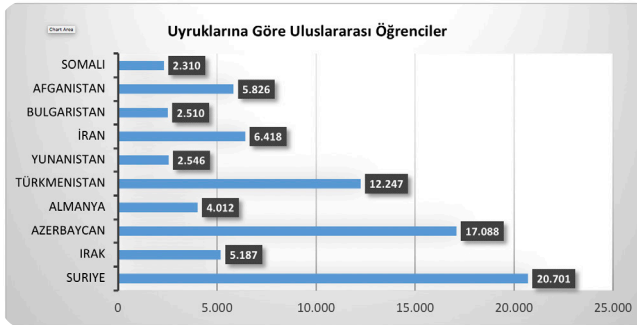
Yukarıda sıralan nedenlerden ilk 3'üne bakıldığında özellikle öğrencilerin eğitimlerini tamamladıktan sonra gerek ilgili ülkede gerekse kendi ülkesine geri

döndüğünde aldığı eğitim doğrultusunda “*iyi bir geleceğe sahip olma arzusu*” uluslararası öğrenci hareketliliğinde öğrencilerin ülke tercihlerine yön veren en temel olgudur. Bu nedenle öğrencilerin eğitim görmek için tercihleri her zaman kendi ülkesindeki “ekonomi, eğitim ve siyasi” anlamlarda daha iyi olan ülkeler olmuştur ve olacaktır. Bu bilgilere ek olarak Levent ve Karaevli (2013: 102) uluslararası öğrenci hareketini etkileyen faktörleri “harç ücretleri, yaşam giderleri, ülkelerin akrabalık ilişkileri, yabancı dilde uzmanlık, üniversitelerin akademik başarıları, vize işlemleri ve çalışma fırsatları” olmak üzere 7 başlıkta sıralamıştır. Tüm bu bilgilerden hareketle Türkiye’nin son 15 yılda her alanda attığı adımlar neticesinde küreselleşen dünyada ön plana çıkmaya başlamış olması ve bu durumun neticesi olarak da uluslararası öğrencilerin eğitim almak için düşünülen ülkeler arasına girmeye başlamıştır. Bu bağlamda Türkiye’de yükseköğretimlerine (2016-2017) devam eden uluslararası öğrencilerin sayısı ve geldikleri ülkelere ait bilgiler aşağıdaki gibidir:



Grafik 1: 2016/2017 eğitim öğretim dönemine ait uluslararası öğrenci sayısı
Kaynak (YÖK, 2017)

Grafiğe bakıldığında ülkemizdeki uluslararası öğrenci sayısının 125.138 olduğu bunların ise 81.783’ünün erkek 41.355’inin ise kadın olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin uyruklarına göre yüzdelik dağılımı (ilk 10 ülke) ise aşağıdaki gibidir:



Grafik 2: 2016/2017 eğitim öğretim dönemine ait uluslararası öğrenci sayılarının ülkelere göre dağılımı Kaynak (YÖK, 2017)

Grafik 2'ye bakıldığında 2016/17 yılında Türkiye'ye en fazla öğrenci gönderen ülkeler arasında "Suriye, savaş nedeni ile sayılmaz ise" Azerbaycan, Türkmenistan, İran ve Afganistan ilk sıralarda yer almaktadır. Bu nedenle ilgili ülkelere Türkiye'ye öğrenci gelmesi Türkiye'nin eğitim kaliteleri, yaşam şartları vb. açılardan kendi ülkelerine göre daha iyi olmasının yanında o ülkeler ile kültürel ve tarihi bağlarımızın olması, sınır yakınlığımız, dini birliktelik vb. durumların da önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu görüşe kanıt olarak Ger, vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada uluslararası öğrencilerin Türkiye'de yükseköğrenim görme isteme nedenleri aşağıdaki gibi tespit edilmiştir:

Tablo 1: Uluslararası öğrencilerin Türkiye'de yükseköğrenim görme isteme nedenleri

Neden	%
Ekonomik açıdan gelişmişlik	38,4
Yükseköğrenim sağlama imkânları	36,4
Kültürel yakınlık	32,7
Yaşam maliyetlerinin düşük olması	23,2
Coğrafi konumu	20,1
Türkiye'de akrabalarının olması	18,9
Vize işlemleri/ikamet izni kolaylıkları	18,6
Güçlü ekonomik-siyasi bağlantılar	17,2
Kendi ülkesinde eğitim düzeyinin düşük olması	16,5
Yükseköğretimin özgürlükçü yapısı	16,4
Göç etme imkânları, kolaylıkları	14,2
Tesadüfi, kasıtlı bir seçim değil	13,8
Kendi ülkesindeki eğitim sistemi ile benzerliği	11,9
Eğitim gördüğü bu programın kendi ülkesinde olmaması	10,5
Başka nedenler	7,8

Kaynak (Ger, vd., 2018)

Yukarıdaki bilgilerden hareketle uluslararası öğrencilerin ülkelere göre dağılımına ve Türkiye'yi tercih etme nedenlerine bakıldığında hem boş pazarların görüldüğü hem de ilgili ülkelere neden kayda değer öğrenci alınamadığına yönelik yapılacak çalışmalar oldukça önemlidir. Bu bağlamda yukarıda öğrencilerin Türkiye'yi tercih etme nedenlerine ek olarak ülkede okuyan ilgili öğrencilerin yapılan bazı çalışmalarda da görüldüğü üzere (Kırıkoğlu, Kesten ve Elma, 2010; Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012; Şahin ve Demirtaş, 2014; Koçyiğit ve Erdem, 2015; Cevher, 2016; Yardımcıoğlu, Beşel ve Savaşan, 2017; Erişti, Polat ve Erdem, 2018) çeşitli problemler ile karşılaştığı ve bunun da onların hem akademik hem de uyum başarılarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Tüm bu hususlar göz önünde

bulundurularak uluslararası öğrenci hareketliliğini etkileyen faktörleri belirleyip buna göre atılacak adımlar öğrenci sayısını doğrudan etkileyecektir. Bunun için de Türk yükseköğretimi olarak var olan güçlü ve zayıf yanlar belirlenerek atılacak adımları yeniden gözden geçirilmelidir.

Türk Yükseköğretimin Uluslararası Öğrenci Teminine Yönelik Fırsatları

Hali hazırda uluslararası öğrenci sayımız istenilen düzeyde olmasa da ilerleyen süreçlerde eldeki fırsatlar doğru değerlendirildiğinde atılacak adımlar ile birlikte kısa sürede istenilen rakamlara ulaşılabacaktır. Bu bağlamda ilgili fırsatları şöyle sıralayabiliriz:

- Üniversite sayısının çokluğu

Türkiye’de eğitim almak isteyen bir uluslararası öğrencinin tercih imkânının fazla olması ve özellikle sınır komşularımıza yakın illerimizin hemen hemen tamamında üniversitelerimizin bulunması uluslararası öğrenciler için (ekonomik, ulaşım, adaptasyon vb.) bir fırsattır.

- Program sayısının çokluğu

Üniversite sayısına bağlı olarak program sayısının çokluğu, ülkemizde okuyacak uluslararası öğrencilerin tercih edebileceği hemen hemen bütün bölümlerin var olması öğrenciler için önemli bir fırsattır. Zira öğrenciler kendi okuyacakları bölümün ya ülkesindeki üniversitelerde olmaması ya da eğitim kalitesinin düşük olması nedeni ile farklı bir ülkede okuma planı yapmaktadırlar. Bu nedenle üniversitelerimizdeki program çokluğu bu bağlamda uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecektir.

- YÖK’ün uluslararasılaşma konusunda attığı adımlar

YÖK, Türk yükseköğretim sisteminin uluslararası çekim merkezi haline gelebilmesi, daha çok ülkeden daha fazla öğrenci ve öğretim elemanı kazanabilmesi için attığı adımlar oldukça önemlidir. Bu adımlardan en önemlileri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Türkiye bursları,
2. Ortak diploma programları,
3. Okul Tanıma ve Denklik Yönetmeliği,
4. Erasmus programı
5. Doktora öğrencilerinin mezuniyetleri sonrası Türkiye’de kalış sürelerinin uzatılması,
6. YÖK’ün uluslararası öğrencilere yönelik burs vermeye başlaması vb.

- YTB'nin varlığı

2010 yılında, bünyesinde Uluslararası Öğrenciler Dairesini de barındıran Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının (YTB) kurulması ve 2012 yılında Türkiye Bursları sisteminin hayata geçirilmesi bu konuda atılan önemli adımlardandır.

- Kolay ulaşım imkânı

Yukarıda değinildiği üzere hem sınır komşularımızdan gelen uluslararası öğrencilerin ulaşım konusunda kendilerine yakın illerdeki üniversiteleri tercih etmeleri hem de bugün THY'nin çoğu ülkeye seferlerinin olması nedeni ile uluslararası öğrencilerin ülkelerinden Türkiye'ye ulaşım konusunda bir engelle karşılaşmamaları öğrencilerin tercihlerinde belirleyici olmaktadır.

- Türk dünyası için dil kolaylığı

Bugün ülkemizdeki uluslararası öğrencilerin oranına bakıldığında Azerbaycan, Türkmenistan, İran, Kırgızistan, Bulgaristan, Yunanistan vb. ülkelerden gelen öğrenci sayısının fazlalığı dikkat çekmektedir. Bunun en önemli nedeni ilgili öğrencilerin Türkçe bilmeleri ve bu nedenle istedikleri bölümleri bildikleri Türkçe ile okuyabilmeleridir. Bu nedenle Türk dünyasından gelecek öğrencilerin Türkçe bilmesi veya Türkçeyi kısa sürede öğrenebilmeleri onların Türkiye'de okumayı tercih etmelerindeki en büyük nedendir.

- Arap ve İslam dünyası için kültürel yakınlık

Gün geçtikte Türkiye'de okumak isteyen Arap ülkelerinden gelen öğrenci sayılarında ciddi artışlar yaşanmaktadır. Bu durumun sebebi ise ilgili öğrencilerin Türkiye'yi hem Müslüman ülkesi olup hem de sosyal şartlar, ekonomi vb. imkânlar açısından kendi ülkelerinden daha iyi olduğunu bilmeleri öğrencilerin tercihlerini Türkiye'den yana kullanmalarını sağlamaktadır.

- Türkçe öğretiminde yeterli kapasiteye sahip olunması

Bugün 112 üniversitenin Türkçe öğretim merkezi bulunmaktadır. Bu nedenle öğrenci hangi üniversiteyi tercih ederse etsin eğer Türkçesi o bölümü okumak için yetersiz ise herhangi bir başka üniversiteye başvuru yapmadan doğrudan kendi üniversitesinde Türkçe öğrenebilecektir. Buna ek olarak Türkçe öğretimi alanında çıkarılan kaynaklar, uzaktan Türkçe öğretimine yönelik üniversitelerin ve kurumların yaptığı çalışmalar vb. Türkiye'de okumayı düşünen öğrencilere ilk adım olarak kendi kendilerine Türkçe öğrenebilmeleri için imkân sunmaktadır.

- Yurt dışında faaliyet gösteren kurumlarımızın varlığı (YEE, TİKA, Maarif Vakfı)

Dünyanın dört bir köşesinde faaliyet gösteren Yunus Emre Enstitüsü, TİKA, YTB ve Maarif Vakfı'nın faaliyetleri uluslararası öğrencilerin ülkemizde eğitim görmelerini sağlamak adına çok ciddi katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda Enstitü'nün yurt dışında yaşayanlara hem uzaktan hem de örgün olarak Türkçe öğretmesi, Türkçe Yeterlik Sınavı yapması, Türk kültürünü tanıtıcı etkinlikler ile yaz okulları düzenlemesi, lise, ortaokul ve ilkokul kademelerinde var olunan ülkelerde (Bosna Hersek vb.) seçmeli ders olarak Türkçe okutmaları vb. adımları öğrencilere Türkiye'ye gelmeden Türkçe öğrenme imkânı sunmakla birlikte hem zaman hem de ekonomik olarak öğrencileri rahatlatmaktadır. Bu nedenle yurt dışında eğitim görmek isteyenlerin en büyük sorunu olan eğitim göreceği ülkenin dilini öğrenmek için geçirilecek sürenin ve buna bağlı olarak oluşacak maddi külfetin en aza indirilmesi ile öğrencilerin Türkiye'de üniversite eğitimi alma konusunda olumlu etkileri olmaktadır.

TİKA'nın faaliyet alanlarına bakıldığında özellikle yurt dışında kültürel mirasımızın korunması bağlamında yapılan çalışmalara ek olarak az özellikle gelişmiş ülkelerde insani yardımlardan alt yapı sorunlarına kadar insanların temel ihtiyaçlarının asgari düzeyde karşılanabilmesi için ilgili ülkeler ile çeşitli projeleri hayata geçirmekte ve bu da ilgili ülke insanların hem Türkiye'yi tanıma hem de Türkiye'ye yönelik olumlu duyguların beslenmesine katkıda bulunmaktadır. Bunun neticesi olarak da dünyanın birçok ülkesinde uzun vadede Türkiye'ye yönelik olumlu bir kamuoyu oluşacak ve bu da uluslararası öğrenci hareketliliği bağlamında yurt dışında eğitim almak isteyenlerin ilk tercihleri arasında Türkiye olmasına katkı sağlayacaktır.

YTB'nin faaliyetlerine bakıldığında ise bugün Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısının artmasında önemli bir payı olan "Türkiye Bursları" projesinin yürütücülüğünü yapmaktadır. Türkiye Bursları, uygulanmaya başladığı 2012 yılında, toplam 10 bin civarında başvuru alırken 2017 yılında bu sayı 100 binin üzerine çıkmış, 2019 yılında ise dünyanın 167 ülkesinden 145 bin 700 başvuru ile Türkiye Burslarına rekor başvuru gerçekleşmiştir. Bu da Türkiye'ye yönelik yurt dışında oluşan kamuoyunun bir yansıması olarak görülebilir.

YTB'nin kardeş topluluklara yönelik yaptığı çalışmalar da özellikle Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk ailelerin ve öğrencilerin Türkiye'ye bakış açılarında olumlu değişiklikler yaratmış ve aileler çocuklarının üniversite eğitimini almaları için Türkiye'yi tercih etmeye başlamıştır.

Uluslararasılaşma sürecine ciddi anlamda katkıda bulunacak olan kurumlardan biri de Maarif Vakfı'dır. Bugün dünyanın her yerinde Milli Eğitim Bakanlığı haricinde Türkiye Cumhuriyeti adına okul açma yetkisi olan vakıf, gelecekte Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısının artmasında etkin rol oynayacağı şüphesizdir. Bu bağlamda Maarif Vakfı'nın oynayacağı etkin rol ile öğrencilere Türkiye'de eğitim görme isteği artmakla beraber ülkemizdeki eğitim modellerine de aşına olmaları artı bir avantaj sağlayacaktır. Bunlara ek olarak ilgili okullarda eğitim gören öğrenciler aynı zamanda Türkçe eğitim de alacakları için dil engelini kendi ülkelerinde aşmış olacaklardır.

- Girilebilecek yeni pazarların var olması

Türkiye'nin son yıllarda Afrika özelinde geliştirdiği siyasi ve ekonomik politikalar bağlamında özellikle Afrika ülkeleri (Fildişi Sahili, Togo, Benin, Gine-Bissau, Tanzanya, Gana, Kenya, Zimbabve, Mali, Uganda vb.) Türkiye'deki uluslararası öğrenci hareketliliğinde yeni bir pazar oluşturmaya başlamaktadır. Özellikle devlet destekli kurumların, STK'ların ve iş dünyasının Afrika'ya yönelmesi bu alandaki hareketliliğini de birlikte getirmiş ve Afrikalı öğrenciler Türkiye'de eğitim alma konusunda iteklenmeye başlamıştır.

- Türkiye uzantılı çeşitli STK, denek ve vakıfların hâlihazırda bu alana yönelik çalışmalar yapıyor olması

Son yıllarda özellikle çeşitli STK ve vakıfların yurt dışından Türkiye'ye uluslararası öğrenci getirip üniversitelerin çeşitli bölümlerine yerleştirdikleri bilinmektedir. Bu uluslararası öğrenci temini bağlamında oldukça sevindirici bir durumdur. Çünkü gerek devlet kurumlarının gerekse devlet destekli STK ve vakıfların doğrudan veya dolaylı olarak hep birlikte aynı amaç için çalışması dikkate değer bir durumdur. Örneğin bugün Türkiye Diyanet Vakfı 7.000 üzerinde uluslararası öğrencinin eğitim alıp mezun olmasını sağlamakla beraber hâlihazırda aktif 2.000 dolaylarında öğrenci de çeşitli burs ve projelerle Türkiye'ye getirilmiş ve eğitim almaları sağlanmıştır. Yine aynı şekilde Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu (UDEP) kuruluş amacı itibari ile Türkiye'de eğitim gören uluslararası öğrencilere ev sahipliği yapan, eğitim için Türkiye'ye gelmek isteyen öğrencilere rehberlik yapan, Türkiye mezunları ile irtibatını devam ettiren ve ortak çalışmalar yürüten, uluslararası öğrenci dernekleri kurulmasını teşvik eden ve var olan uluslararası öğrenci derneklerinin koordinasyonunu sağlayan bir kurumdur. Bu pencereden bakıldığında uluslararası öğrencilerin temininde Türkiye'deki yaşamlarına, mezun olduktan sonraki iş hayatlarına dahi temas edilmekte ve sürekli büyüyen bir öğrenci kitlesi oluşturulmaktadır. İşte tam da bu noktada uluslararası öğrencinin ülkemizde eğitim almaya gelmesinden öte geldikten sonra ve döndükten sonraki süreçleri de takip eden kuruluşların varlığı gelecek 10 yılda

uluslararası öğrenci temini ve uluslararasılaşmada ciddi mesafelerin alındığının en büyük kanıtıdır.

- Uluslararası öğrenci kotasının olmaması

Bilindiği üzere üniversiteler çeşitli programlara uluslararası öğrenci alırken bölüm kontenjanının %50'sinden fazlası aşılamıyordu. Bu durumun neticesi olarak da öğrencilerin özellikle okumak istediği bazı bölümler (tıp, diş hekimliği, eğitim, hukuk vb.) fazla başvuru olması nedeni ile öğrenci alamamakta ve bu nedenle başka bölümlerde okumak istemeyen öğrenciler farklı ülkelere yönelmeye başlamakta veya en azından başka bölüm okuyayım diyenler ise başladığı bölümü memnuniyetsizlik, isteklendirme eksikliği vb. sebeplerle eğitimlerine devam etmemektedirler. Bu bağlamda kotanın kalkması en azından bazı popüler bölümlere öğrenci alabilmek adına imkân sunmuştur.

- Türk milletinin hoşgörülüğü
(ırk, millet, dil, din vb. etnik ayrımcılıkların yapılmaması)

Uluslararası öğrenciliğin en önemli ayaklarından biri farklı bir ülkede eğitim görürken o ülkeye adapte olmanın yanı sıra ilgili ülkenin uluslararası öğrenciyi sahiplenmesidir. Öyle ki uluslararası öğrenci politikası ne kadar iyi olursa olsun eğer ilgili ülkenin halkında yabancılara yönelik dil, din, ırk vb. unsurlar üzerinden ayrımcı bir politika izleniyorsa hedeflenen başarı sağlanamayacaktır. Tam da bu noktada özellikle milletimizin misafirperverliği, sıcakkanlılığı, hoşgörülüğü ve yardımseverliği gibi pek çok özelliği dolayısı ile uluslararası öğrenciler ülkemizde hayatlarını rahatça idame ettirmekle birlikte topluma kolayca adapte olabilmekte, çeşitli iş arayışlarında dışlanma vb. tutumlarla karşı karşıya kalmamaktadırlar. Aynı şekilde öğrenciler eğitim gördükleri üniversitelerde de gerek öğrenci gerekse akademisyenlerle hızlıca kaynaşmakta ve eğitim süreçlerinde adaptasyon noktasında hızlı ilerleme kaydetmektedirler. Bu nedenle ülkemiz diğer ülkelere oranla bu konuda uluslararası öğrencilerin dışlanmadan, olumsuz durumlara çok fazla maruz kalmadan (ev kiralamada sıkıntı çekme vb.) yaşayabilecekleri yer olması öğrencilerin tercihlerinde belirleyici rol üstlenmektedir.

- YÖS'ün merkezi yapılmasından vazgeçilmesi ve her üniversiteye kendi sınavını yapma şansı verilmesi,

YÖS daha önce ÖSYM tarafından tek elden yapılmakta iken bugün bütün üniversiteler ilgili sınavı yapabilmektedirler. Bu da öğrencilerin birden fazla üniversitenin sınavına girmesine imkân tanımaktadır. Ayrıca bazı üniversiteler ilgili sınavları YEE, Maarif Vakfı veya anlaşmalı oldukları yurt dışındaki üniversiteler bünyesinde gerçekleştirdikleri için öğrencilerin sınav girmek için Türkiye'ye gelme mecburiyetleri ortadan kalmakta ve bu da öğrencilere hem zaman hem de

maddi kazanç sağlamaktadır. Bu nedenle atılan bu adım, uluslararası öğrencilerin temini konusunda hem öğrencilere hem de üniversitelere ciddi imkân sağlamıştır. Öyle ki üniversiteler bu sayede öğrenci sayılarının fazla olduğu ülkelerden ziyade hiç öğrenci alamadıkları pazarlara yönelmeye başlamış ve oralardan öğrenci getirebilmek adına yukarıda değinilen kurumlarla iş birliği yapılarak sınavlar ve tanıtım çalışmaları organize edilmeye başlamıştır.

- Eğitim dili İngilizce olabilecek bölümlerin sayısının az olması ve bunun artırılabilir hâle getirilme fırsatının bulunması

Bugün ülkemizdeki üniversitelerin program dillerine bakıldığında genel ağırlığın Türkçe olması nedeni ile uluslararası öğrencilere eğitim dili İngilizce olan bölüm seçeneklerinin fazla olmaması nedeni ile öğrenci temininde istenilen seviyeye ulaşılamamaktadır. Bugün dünyada egemen dilin İngilizce olduğu düşünüldüğünde uluslararası öğrenci sayısı bakımından ilk 10'a giren ülkelerin ya eğitim dillerinin İngilizce ya da kendi ana dilleri ile verdikleri eğitime ek olarak eğitim dili İngilizce olan programlarının fazla olması dikkat çekmektedir. Bu nedenle öğrencinin yetkin olduğu yabancı dilde eğitim almak istemesi kadar doğal bir durum olmadığından üniversitemiz bünyesindeki dili Türkçe olan programlara ek olarak dili İngilizce olan programların da açılması öğrencilere sunulacak program çeşitliliğini artıracığı gibi doğru orantılı olarak öğrenci sayısını da artıracaktır. Aynı zamanda bu programları açmak için gerekli olan yabancı akademisyen sayısında da artış olacağı için hem öğrenci hem akademisyen bağlamında uluslararasılaşmaya ciddi anlamda katkı sağlanacaktır.

- Devlet üniversitelerinin de uluslararası öğrenci teminine yönelmesi

Türkiye'deki üniversitelerin uluslararası öğrenci sayıları ile birlikte öğrencilerin üniversitelere yerleşme durumlarına bakıldığında hâlihazırda vakıf ve devlet üniversiteleri prosedürlerinin birbirinden farklı olduğu buna bağlı olarak da ekonomiye katkı sağlaması bakımından vakıf üniversitelerinin getirisinin daha fazla olduğu görülmektedir. Öyle ki devlet üniversitelerinin aldığı uluslararası öğrencinin belirli bir oranı "Türkiye Bursları" kapsamında gelmekte, bazıları ise üniversitenin YÖSe girerek yerleşmektedir. Vakıf üniversiteleri ise yıl boyunca hedef pazarı olan ülkelerde eğitim fuarlarına katılmakta ve üniversite tanıtımları yapmaktadır. Bu bağlamda ilgili vakıf üniversitelerinde eğitim görmek isteyen öğrenciler belirlenen kabul şartlarını yerine getirdikleri takdirde eğitim ücretlerini öder ve eğitim almaya hak kazanırlar. Bu nedenle Türkiye Bursları kapsamında gönderilen öğrenciler yetinmek istemeyen üniversitelerden son 3 yıldır vakıf üniversitelerinin izledikleri stratejiyi takip ederek eğitim fuarlarına katılmakta, yurt dışındaki diğer üniversitelerle ikili iş birlikleri yaparak öğrenci temin etmeye ça-

lımaktadır. Bu bağlamda kısa vadede olmasa dahi uzun vadede öğrenci sayısı bakımından gözle görülür bir artışın olacağı söylenebilir.

- “Türkiye Bursları” veya başka burs olanakları ile okuyup mezun olan öğrencilerin kendi ülkelerinde yapacakları kültürel diplomasi çalışmaları,

Türkiye bursları projesi kapsamında eğitimini tamamlayan öğrenciler ülkelerine geri döndüklerinde Türkiye ile bağlarının kopmaması adına “Türkiye Mezunları Programı (TMP)” ile ilgili öğrencilerin ülkemiz yükseköğretim kurumlarından, dil kurslarından, akademilerden burslu olarak veya kendi imkânları ile eğitimlerini alarak mezun olmuş, şu an dünyanın yaklaşık 160 ülkesinde bulunan ve sayılarının 150 bin civarında olduğu tahmin edilen mezunlara yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirmektedir. Bu mezunlar ile iletişimin devam etmesi, onların Türkiye ile olan bağlarının kopmaması ve gönüllü kültür elçisi olarak kendilerinden yararlanılması şüphesiz ileriki zamanlarda uluslararasılaşmaya ciddi katkısı olacaktır.

- Dizi ve film sektöründeki başarının Türkiye’nin tanınırlığına katkısı,

Türkiye özellikle son yıllarda dizi ve film sektöründe attığı adımlar ile dünyada hemen hemen her yerden insanın beğenisini kazanan dizi ve film yayınlamaya başlamıştır. Bunun neticesi olarak da 2019 yılı itibarı ile 300 milyon dolarlık bir ihracat gerçekleştirildiği bilinmektedir. Bu doğrudan maddi bir getiri gibi görünse de aslında zaman ve maddi imkânlar kullanılarak yapılacak tanıtımların dizi sektörü sayesinde hem daha hızlı hem de uzun vadede sürekliliği olan bir tanıtıma dönüştüğü bunun neticesi olarak da Türkiye’ye ve Türklere yönelik ciddi bir sempati ve hayranlığın oluştuğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda özellikle sadece Türk dizileri sayesinde Türkçe öğrenen geniş bir kitlenin varlığı ile birlikte aklında hiç Türkiye’de eğitim almak gibi bir düşüncenin olmadığı bireylerin takip ettikleri diziler sayesinde fikir değişimleri, Türkiye’yi görmek istemeleri ve bu bağlamda turistik gezi için Türkiye’ye gelmeleri vb. hususlar dikkate alındığında bu durumun uluslararasılaşma sürecinde önemli katkılarının olacağı söylenebilir.

- Yükseköğretim sistemimizin Avrupa yükseköğretim alanının önemli bir parçası olması,

Türkiye’nin 2001’de parçası olduğu Bologna sürecinde, ülke karnelerini değerlendirmek ve yeni hedefler belirlemek amacıyla düzenlene zirve sonrasında yayınlanan “Avrupa Yükseköğretim Alanı Süreci Değerlendirme Raporu”ndan da görüldüğü üzere, ülkemiz yükseköğretimi son yıllarda büyük bir ivme kazanarak birçok alanda öne çıkmayı başardı. Özellikle “Yeterlilikler Çerçevesi, “Avrupa Kredi Transfer Sistemi” ve “Diploma Eki başlığı” altındaki üç konuda da 5 üzerinden 5 tam puan alınması ne kadar yol alındığının önemli bir göstergesidir. Bu durum

ülkemize eğitim almaya gelecek öğrencilere iyi anlatılırsa var olan talebin artacağı söylenebilir (YÖK, 2017)

- Dünyada 200'ün üzerinde dış temsilciliğimizin olması,

Dışişleri Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren faal dış temsilciliklerimizin sayısı 2018 sonu itibari ile 230'u geçmiştir. Bu durum uluslararası öğrenci teminine yönelik oldukça avantajlıdır. Öyle ki bu temsilciliklerde çalışanlara ek olarak Türkiye'deki üniversitelerin tanıtımına yönelik faaliyet gösterecek birimlerin de kurulması ve bu birimlerde Türkiye'de eğitim almış yerel personelin (Türkiye'yi ve Türk üniversitelerini iyi tanıyan, Türkiye'de nasıl okunabileceğini, gerekli prosedürleri vb. hususları bilen) istihdamı gelecek zamanalar için ciddi fayda sağlayacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yukarıda da görüldüğü üzere aslında uluslararası öğrencilerin ülkemizde eğitim görmelerini sağlayacak oldukça fazla fırsat bulunmaktadır. Fakat bu fırsatların doğru değerlendirilmesi yapılacak çalışmalar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- YÖK tarafından yayınlanan “Türkiye Yükseköğretim Sistemi” isimli raporda uluslararası öğrencilerin en fazla bulunduğu iller sırayla İstanbul, Ankara, Eskişehir, Bursa ve Konya'dır. Bu durum dikkate alınarak özellikle yurt dışında yapılacak kültürel tanıtımlarda diğer illerimizin tanıtımına yönelik daha fazla neler yapılacağı üzerine yeni yol haritaları belirlenmelidir.
- Yukarıdaki bağlamda yurt dışına eğitim fuarlarına katılan üniversiteler sadece üniversitelerinin tanıtımını değil, bulunduğu ili de tanıtmalıdır. Ayrıca o ilin tanıtımına yönelik katalog, broşür, tanıtım videoları içeren bellekler vb. de götürülmeli ve bunları öğrencilere dağıtılan ürünler ile birlikte dağıtılmalıdır.
- Üniversitelerin sayısına bağlı olarak çok fazla bölümün olması bir fırsat gibi gözükse de bu bölümlerin neden okunması gerektiğine yönelik ülke ülke analizlerin yapılması, hangi ülkede hangi bölüm yoksa veya var olan bölümlerden hangileri daha çok tercih ediliyorsa ona göre bölüm bazlı tanıtım çalışmaları yapılmalı, öğrencilerin bu bölümlere neden yönelmeleri gerektiği hem kendi ülkelerindeki durum hem de o bölümün Türkiye'den döndükten sonra kendilerine sağlayacağı faydalar göz önünde bulundurularak yapılacak çalışmalar öğrencilerin daha net karar vermelerine katkıda bulunacaktır.

- YÖK tarafından uluslararasılaşma yönelik yapılan çalışmalardan üniversitelerin özellikle uluslararası ilişkiler daire başkanlığında çalışan hem akademik hem de idari personellerin haberdar olması ve bunu özellikle yurt dışında yapılan tanıtım çalışmalarında doğru aktarılabilmesi için YÖK tarafından yılda en az 1 kez bu personellere seminer verilmelidir.
- Bugün Türkiye'nin konumu dikkate alındığında ülkemize gelen uluslararası öğrencilerin en çok sınır komşularımızdan veya kara yolu ile ulaşım sağlanabilen ülkelerden geldiği görülmektedir. Bu duruma ek olarak özellikle THY'nin hem uçuş ağı hem de tercih edilme potansiyelinden hareketle hem YÖK'ün hem de belirlenecek üniversitelerin tanıtımlarının çeşitli şekillerde (dergi, katalog, kısa tanıtım filmi vb.) yapılması ciddi anlamda etkili olacaktır.
- Türk dünyasından gelecek öğrencilerin Türkçe bilmesi veya Türkçeyi kısa sürede öğrenebilmeleri önemli bir fırsattır fakat bazı nedenlerden dolayı özellikle TÖMER eğitimi almak için vize başvuruları reddedilmektedir. Bu duruma çözüm olarak bu coğrafyadan gerçekten Türkiye'de eğitim almak için Türkçe öğrenme amacı ile gelmek isteyen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile bazı yerlerde üniversitelerin TÖMER açmaları desteklenmelidir.
- Önce Türkçe öğrenmek daha sonra üniversite eğitimi almak için Türkiye'ye gelen öğrencilere ek olarak Türkçeyi kendi bulunduğu ülkede öğrenip daha sonra Türkiye'ye gelmek isteyenler için özellikle "uzaktan Türkçe öğretimi" faaliyetlerinin artırılması gerekmektedir.
- YEE, TİKA, YTB, Maarif Vakfı gibi kurumlarımızın çalışmalarına baktığında uluslararasılaşmada ve uluslararası öğrenci sayımızın artmasında katkılarının uzun vadede çok fazla olacağı şüphesizdir. Fakat bu kurumlarımızın sadece kendi görev ve misyonları ile kalmayıp aynı zamanda uluslararasılaşma çerçevesinde daha aktif rol almaları önem arz etmektedir. Örneğin YEE enstitüsü Türk kültürünü ve Türkçe öğretimi yaparken aynı zamanda personellerin öğrencilere Türkiye'de okuma imkân ve fırsatlarını da zaman zaman aktarması, personelin uluslararasılaşmada kurumun rol ve öneminin farkında olması bu bağlamda oldukça önemlidir. Bu nedenle ilgili kurumların personellerine de uluslararasılaşmada kendi kurumlarının rolü üzere işe giriş süreçlerinde seminerler verilebilir.
- YÖS sınavının tek elden yapılmayıp bütün üniversitelere kendi YÖS'lerini yapma fırsatı verilmesi oldukça sevindiricidir. Fakat YÖS Türkçe bilme-

yen hatta hangi ülke öğrencine yönelik yapılacaksa soruların o dilde olması öğrencilerin başarılarının doğru tespit edilmesi açısından oldukça önemlidir. Örneğin matematik konusunda gerçekten başarılı fakat Türkçe bilmeyen bir öğrenci özellikle bazı soruların yönergelerini anlamakta zorlandığı ve bu nedenle soruları doğru çözemediği için başarısız olduğu sorunu ile sık sık karşılaşılmamasının önüne geçilmiş olunur.

- Eğitim dili İngilizce olan bölüm sayılarımızın az olması da öğrenci sayısını ve tercihini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle özellikle gerek Türk akademisyenlerin İngilizce yetkinliğini artırmaya yönelik yapılacak projelerin yanında uluslararası akademisyen teminine ciddi anlamda bütçe ayrılmalıdır.
- Türk dizilerinin izlenme durumu ve ekonomik getirisi dikkate alındığında dizi ve filmlerin içeriklerinde az da olsa üniversitelerin dolaylı yönden tanıtımına da yer verilmelidir.
- Devlet üniversiteleri de tıpkı vakıf üniversiteleri gibi uluslararası öğrenci teminine yönelik fuarlara katılımları gittikçe artmaktadır. Fakat fuarlara katılan personellerin öğrenci teminine yönelik yapılacak çalışmalarda daha yetkin (akıcı İngilizce veya başka bir dili kullanma, üniversiteyi, imkânlarını, prosedürünü bilme vb.) olmasına dikkat edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Cevher, E. (2016). Yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliği ve memnuniyeti. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 337-349.
- Erişti, B., Polat, M. ve Erdem, C. (2018). Yükseköğretimde uluslararasılaşma: Uluslararası öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders veren öğretim elemanlarının öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of HistoryCultureand Art Research*, 7(2), 352-375.
- Ger, M., vd. (2017). Uluslararası Öğrencilerin Üniversite ve Ülke Seçimini Etkileyen Faktörler. <https://www.aydin.edu.tr/trtr/akademik/fakulteler/egitim/Documents/UluslararasıC4%B1a%C5%9Fma%20Raporu.pdf> adresinden 20.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Günay, D. ve Günay, A. (2016). Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim okullaşma oranları ve gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 13-30.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018. Ankara.
- Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Koçyiğit, M. ve Erdem, C. (2015). *Türkiye’de uluslararası öğrenci olmak: Üniversite öğrencilerinin sorun, beklenti ve önerileri*. International Students Symposium Bildiri Kitabı, Nisan 2016 (s. 213-227). Harf Yayınları: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

- Levet, F. ve Karaevli, Ö. (2013). Uluslararası öğrencilerin eğitime yönelik politikalar ve Türkiye için öneriler, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 97-117.
- Özoğlu, M., Gür, B. ve Coşkun, İ. (2012). *Küresel Eğilimler Işığında Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler*. Ankara: Seta Yayınları
- Selvitopu, A. ve Aydın, A. (2018). Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma stratejileri: Süreç yaklaşımı çerçevesinde nitel bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 803-823.
- Şahin, M. ve Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim*, 204, 88-113.
- Yardımcıoğlu, F., Besel, F. ve Savaşan, F. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri (Sakarya Üniversitesi Örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi*. 12(1), 203-254.
- Yılmaz, D. D. (2016). Türkiye'deki devlet üniversitelerinde uluslararasılaşma süreci: Stratejik planlar üzerinden bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1191-1212.
- YÖK, (2017). Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022. 12.11.2019 tarihinde erişilmiştir. https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılasma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf

İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERDE ÖYKÜ PİRAMİDİ TEKNİĞİNİN KULLANILMASINA YÖNELİK BİR İZLENCE ÖNERİSİ

Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ - *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0002-2418-7194

ÖZET

İşitme yetersizliği olanlar, işitme duyuları bir şekilde hasar görmüş, duyusunu kısmen veya tamamen kullanamayan bireylerdir. Bu kişiler dış dünyayla iletişim kurarken okuma ve yazma becerilerini kullanırlar. Okuma ile bilgileri anlayıp anlamlandırırken yazma ile de anlatabilirler. Yazma becerisi, herhangi bir konuyla ilgili yazarın düşüncelerini kişilerle paylaşmak onlara edindiği bilgileri aktarabilmek için çevreyle yazılı iletişim kurduğu aktarma sanatıdır. Bu beceriyi öğretme sürecinde öğretmenin rehberliğine gereksinim duyulur. Yazma becerisinin öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler süreci somutlaştırıp kolaylaştırır. Bu araştırmanın amacı, işitme yetersizliği olan öğrencilerde öykü piramidi tekniğinin kullanılmasına yönelik bir izlençe önerisi sunmaktır. Öykü piramidi, ana karakter, mekân, başlatıcı olay, olayın gelişimi, olayın sonucunu ve çözümünü sınırlı kelimelerle kodlamayı sağlayan bir tekniktir. Araştırmada öykü piramidi tekniği; yazma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamada işitme yetersizliği olan bir öğrencide nasıl kullanılacağına dair adımlarla uygulamalı olarak anlatılmıştır. Sonuç olarak işitme yetersizliğine sahip öğrenciler için öykü piramidi tekniği öykü oluşturabilme, okuduğunu anlama ve öyküyü özetlemede kullanılabilecek bir tekniktir.

Anahtar Kelimeler: İşitme yetersizliği, yazma becerisi, öykü piramidi.

A CURRICULUM PROPOSAL FOR THE USE OF STORY PYRAMID TECNIQUE WITH HEARING-IMPAIRED STUDENTS

Abstract

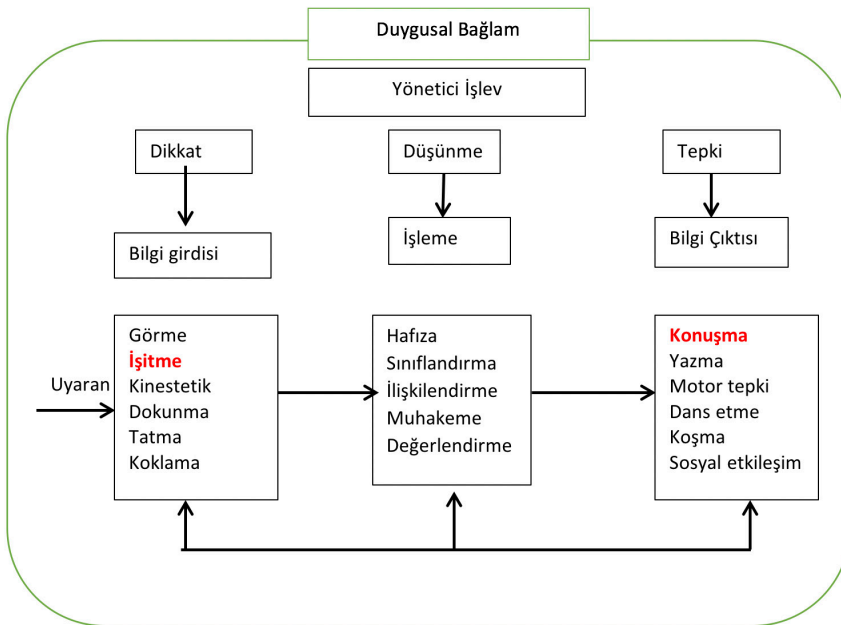
Hearing-impaired students are individuals whose sense of hearing is damaged in some way and who cannot use their senses partially or completely. These individuals use their reading and writing skills while communicating with the outside world. While understanding and interpreting the information through reading, they can also explain it by writing. Writing skill is an art of transferring that the writer establishes written communication with the environment in order to share his/her thoughts with people and convey the knowledge s/he has acquired. Teacher guidance is needed in the process of teaching this skill. The methods and techniques used in teaching writing skill make the process concrete and easy. The purpose of this research is to offer a curriculum proposal for using the story pyramid technique with hearing-impaired students. The story pyramid is a technique that allows coding the main character, place, initiating event, development of the event, result and solution of the event with limited words. In this research, story pyramid technique is explained in steps on how to use it with a hearing-impaired student in three stages as before, during and after writing. As a consequence, the story pyramid technique is a technique that can be used to create a story, understand what is read and summarize the story.

Keywords: Hearing impairment, writing skill, story pyramid.

GİRİŞ

İnsanlar dış dünya ile bağlantıyı duyularıyla kurarlar. Herhangi bir nesnenin görüntüsünü, sesini, kokusunu, yapısını ve tadını duyuşal verilerle elde ederler. Aynı zamanda dışarıdan gelen bilgileri duyularla alır ve daha sonra zihinsel süreçten geçirerek değerlendirirler. Arslan'a (2008: 4) göre "Duyular aracılığı ile bireyin çevresindeki uyarılardan bilgiler seçilerek algılanır. Duyu organları ile seçilen bilgiler sinirleri uyarır, bu uyarılar bir saniye kadar duyu tarafından kaydedilir. Belirli noktalar kısa süreli belleğe geçişi sağlar, diğerleri kaybolur. Bilgi girişi en fazla olan duyular görme ve işitmedir. İşitme duyusu zarar gören veya olmayan bireyler için bilginin dış dünyadan alınma ve anlamlandırılması sekteye uğrar. Madi (2006: 138), bu konuda "işitme uyarıları daha az miktarda gelir ve işitme bilgisinin beyinde kalma süresi daha uzun olduğunu söylerken Senemoğlu da (2007: 269) "işitsel bilginin 4 saniye kadar duyuşal kayıta kaldığını belirtmiştir. İşitme yetersizliğindeki bireyler için seslerden oluşan bilgilerin edinilmesi ve zihinde

tutulma süreleri sınırlıdır. İşitmenin gerçekleşmesi için sesin olması, sesin kulağa ulaşması, o sesin insan kulağının alabileceği frekans ve şiddet sınırları içinde olması, kulaktaki dış, orta, iç bölümleri aşması, merkeze ulaşması ve merkezce algılanması gerekmektedir (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1981: 69). İşitme yetersizliği olan bireylerde bu aşamalardan bir veya birkaçı işlevini gerçekleştirememektedir. Kiesha'nın Bilgi işleme modeline göre duygusal bağlamda dikkat aşamasında bilgi girdisi işitme duyusuyla alınamamaktadır. Bilgi çıktısı olarak da konuşma becerisi kullanılamamaktadır. Bu modele göre, düşünme sürecinde işleme basamağında işitme engellilerde işitme duyusu olmadığı için hafıza, sınıflandırma, ilişkilendirme, muhakeme ve değerlendirme basamaklarının sağlıklı ve etkin çalışabilmesi için modellerden faydalanmak gerekir.



Şekil 1: Kiesha'nın Bilgi İşleme Modeli (Sarı,2017:353)

Ek olarak yukarıdaki şekil 1'e bakıldığında bilgi çıktısının yazma becerisiyle oluştuğu görülmektedir. Dolayısıyla işitme yetersizliği olan bireylerin dış dünya ile yaptıkları bilgi alışverişinin somutlaştığı beceri yazmadır. Yazma becerisi, insanın herhangi bir konu hakkında sahip olduğu bilgilerini zihninde oluş sırasına göre düzenleyip yazıyla aktarmasıdır. İşitme yetersizliği olan bireyler açısından yazma becerisi değerlendirildiğinde onların herhangi bir olayla ilgili zihinsel süreçlerini, bilgiyi nasıl anlamlandırıp yapılandırdıklarını tespit edebilmek önemlidir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerde bilgiyi hatırd tutma sürelerinin kısa oluşu, bilgiyi düzenleyememe, algılama ve anlamlandırma süreçlerinde zorluk yaşamaktadırlar.

Tiryaki (2014) araştırmasında, işitme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarını kelime, cümle ve paragraf düzeyinde incelemiştir. (Yazma konusuyla) ilgili hiç kelime, cümle, paragraf yazamamalarını öğrencilerin kelime hazinelerinin yetersiz oluşundan kaynaklanan bir sorun olduğunu tespit etmiştir/ileri sürmüştür. Ses olaylarına, yazım kurallarına ve eklere uygun yazı yazamamalarını da konuların bu öğrenciler için soyut kalması ile gerekçelendirmiştir.

İşitme yetersizliği bulunan öğrencilerin yazılarında sık rastlanılan sorunlar, az kelime ile kısa cümle kurmaları (Heider ve Heider, 1940); kelime, cümle tekrarı (Mykleubust, 1964; Simons, 1962) dilbilgisi kurallarının yanlış veya eksik kullanımı (Isaacson ve Luckner, 1990; Stuckless ve Marks, 1966) harf eksiltme, harf ekleme, sözcüğü uygun yerde kullanmamadır (Arnold, 1978). Bu üç düzeyde de yaşanan sorunların giderilmesi veya azaltılabilmesi için yazma becerisi görsellerle çeşitli tekniklerle somutlaştırarak öğrencilere öğretilmelidir. Bundan dolayı araştırmanın amacı, işitme yetersizliği olan öğrencilerde öykü piramidi tekniğinin kullanılmasına yönelik bir izlenim önerisi sunmaktır.

Öyküleyici Metin ve Öykü Piramidi Tekniği

Öyküleyici metin; ana karakter, kurgu, zaman, mekân gibi unsurlardan oluşan bir türdür. Olaylar, neden-sonuç-çözüm ilişkisi bağıntısıyla karakterler tarafından yaşanır ve kurgulanır. Betimleyici anlatımla iç içe olan bu türde, gerçeklik yazarın düş gücü ve bakış açısıyla yaratılır (İşeri, 1998: 11).

Ana karakter, olayı başlatan olayın gelişmesinde ve sürdürülmesinde, sonuca bağlanmasında öykünün başından sonuna kadar olan her kısmında aktif olan kahramandır. Ana karakterin gerçekçi olması veya düş gücünü harekete geçirerek problemlere doğru, etkili çözümler üretebilmesi gerekir. Olayın yaşanmış veya yaşanması mümkün hayata karşı bir öğreticiliği, sorgulayıcılığı olmalıdır. Mekân, olayın gerçekleşeceği yere uygun olarak değişebilir veya sabit kalabilir. Zaman ise kesitsel veya klasik olarak öykülerde kullanılabilir. İşitme yetersizliği olan öğrenciler için öyküler, olay içerdiğinden hareketlilik, görsel unsurlarla desteklenebilir olması, öğrencilere bir konunun öykünün düş dünyası çerçevesinde gerçekliği dönüştürebilmesi açısından önemlidir. Sınırlı sayıda kelime hazinesine sahip bir öğrenci için bile öykü oluşturabilmek veya bir öyküyü unsurlarına göre analiz edebilmek akademik açıdan gelişimi için önem taşır. Bu nedenle öykü piramidi tekniği işitme yetersizliği olan öğrenciler için kullanılabilir.

Teknik, öğretimde öğretmenin izlediği stratejinin etkisini arttırabilmek için kullanılan yoldur. Dil öğretiminde teknikler, dil becerilerinin geliştirebilmesinde somut ve etkili yollardır. Öykü piramidi tekniği bu yollardan biridir. Öykü pira-

midi, hem yazmada hem de özetlemede kullanılan bir tekniktir. Öykü piramidi, öykülerde metin öğelerini tanımak, anlamak ve hatırlamak için görsel bir şema sunan (Mawadda, 2016: 60), bireylerin öykünün ana noktalarını incelemesini ve özetlemesini sağlayan görsel olarak yapılandırılmış bir düzenektir (Jonson, 2006).

Dört temel dil becerisinden biri olan yazmada yazar, konu üzerinde kendi bakış açısını yapılandırır. Her birey yazmaya başlamadan önce bazı sıkıntılar yaşayabilir. Konu ile ilgili düşüncelerini düzenlemede zorlanabilir veya konu ile ilgili bilgi düzeyi eksik olabilir. Bu gibi noktalar yazarın yazma konusunda kaygılanmasına neden olur. İşitme yetersizliği olan bireylerde bu durum biraz daha fazla görülebilir. O an konuyu zihninde nasıl düzenleyeceği ve düşündüklerini ne şekilde yazıya aktaracağı konusunda duyu yetersizliğinden kaynaklanan sıkıntılar yaşayabilir. Böyle bir durumda öykü piramidi tekniği işitme yetersizliği olan bir öğrenciye görsel çerçeve imkânı sunarak bir öykü oluşturmaya veya bir öyküyü özetleyebilmesine yardımcı olur.



Şekil 2: Öykü Piramidi (Jonson, 2006)

Macon, Bewel ve Vogt (1991) öykü piramidinin öğrencilerin sınırlı sayıda kelime kullanarak ana bölümleri tasvir edebilmesine yardımcı olabileceğini vurgulamıştır. Özellikle yazma öncesinde öykü piramidi üzerinde bir öykünün ana hatları belirlenerek ve uygun görseller de kullanılarak öğrencinin hikâyesini oluşturmaya sağlanabilir. Aynı şekilde var olan bir öyküyü yine aynı basamaklarla özetleyebilir. Ek olarak öğrenci öykünün kurgu kısmından yararlanarak istediği şekilde öyküyü

geniştirebilir. Öykü yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili düşüncelerini bu teknik sayesinde kelimelerle kodlayabilir ve daha sonra kodladığı kelimelerle ana karakteri, mekânı, problemi, başlatıcı olayı, gelişmeyi, sonucu ve çözümü yazabilir. Putri ve Fitrawati (2020, 13-14) öykü piramidinin yararlarını şöyle sıralamaktadır:

- Öykü piramidi tekniğini kullanmak öğrencilerin yazma becerilerini kolayca geliştirmelerine yardımcı olabilir. Çünkü öğrenciler, bu öykü piramidi tekniğinde bir metni anlamayı kolaylaştıran ana hatları taslak hâlinde yazabilir.
- Bu teknik, öğrencilerin yazılarını oluşturmaları için fikirlerini düzenlemelerine yardımcı olur.
- Öykü piramidi tekniği, sınırlı sayıda kelime kullanılarak metnin ana noktasının yakalanması ve çözümlemesini de sağlar. Böylece öğrenciler anlama becerilerini geliştirebilir.

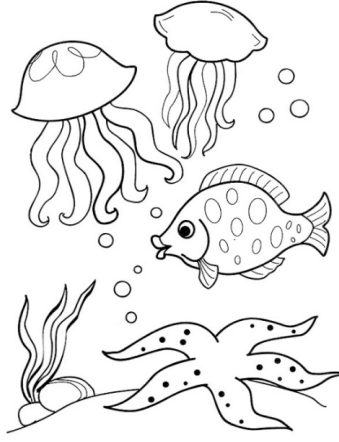
Öykü Piramidi Tekniğinin Uygulanması

İşitme yetersizliği olan öğrenciler için öykü piramidi tekniği ile öykü yazdırmada yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olmak üzere üç aşamalı bir izlençe oluşturulmuştur. Örnek izlençe, işitme yetersizliği olan 7. sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanabilir.

Yazma Öncesi

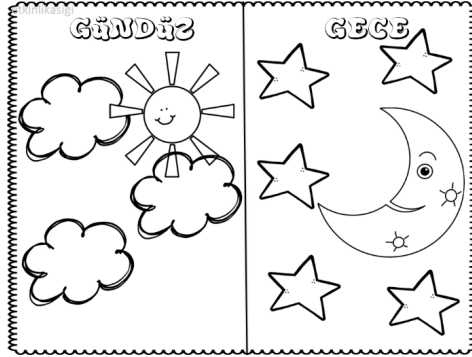
Yazma öncesi aşamada işitme yetersizliği olan öğrencilerin öncelikle sınıf düzeyi ve gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu özellikler dikkate alınarak öğrenci yazmaya karşı motive edilmelidir. Ardından konu seçimi sınırlandırılmadan görsel kavramlardan hareketle konu oluşturmaları öğrenciden istenebilir veya öğretmen tarafından sunulacak bir konu ile ilgili kısa film, resim, nesne vb. görsel araçlarla konuya/derse/etkinliğe giriş yapılabilir.

Örneğin, işitme yetersizliği bulunan 7. sınıftaki bir öğrenciye “Küçük balığın denizdeki bir gününü anlatan öykü oluşturunuz.” şeklinde bir konu verilir. Öğrenciyi bu konuya motive etme, bilgileri uyandırma adına küçük balıklarla ilgili bir kısa film veya deniz altı yaşamı ile ilgili bir belgesel izletilebilir. Ek olarak öğrencilerin aşağıda yer verilen resimleri boyamaları sağlanabilir veya kelime baloncukları arttırılarak konuyla ilgili kelime hazinesini genişletme çalışmaları yapılabilir. Burada amaç, öykü piramidi öncesi öğrencinin konuyla ilgili gözlem yapabilmesini sağlamaktır.



cocukboyama.com

Resim 2



Resim 3



Yazma Sırası

Bu basamakta, öğrenci öğretmenin rehberliğinde öykü piramidini de kullanarak taslağını oluşturabilir.

- Öğrencilerle birlikte öykü piramidini konuya göre oluşturmaya başlayın.
- Tahtaya resimleri yansıtabilir veya resimli kartlardan yararlanılabilir.
- Öğrencilere konuyla ilgili öykü piramidini doldurabilecek şekilde sorular sormaya başlayabilir ve bu soruların cevabıyla birlikte piramidi doldurabilir.
- Yukarıdaki resimlerden hareketle,
 - Ana karakterinizi bir kelimeyle yazınız.
 - İki kelimeyle karakterinizin rengini ve biçimini yazınız.
 - Üç kelimeyle olayın yerini yazınız.
 - Dört kelimeyle problemi kodlayınız.
 - Beş kelimeyle başlatıcı olayı tanımlayınız.
 - Altı kelimeyle gelişmeyi kodlayınız.
 - Yedi kelimeyle olayın sonucunu yazınız.
 - Sekiz kelimeyle çözüm öneriniz.

Not: Piramidi kelimelerle doldurabilir veya cümle hâlinde de yazdırabilirsiniz.

- Piramidinizi resimlerle (zenginleştiriniz) ve resimlerin altına ilgili kavramın yazısını(/adını) yazınız.
- Not: Öykü piramidi ders süresi boyunca tahtaya yansıtabilir veya piramidi siz çizebilirsiniz. Ancak yaptığınız işlemleri görseller kullanarak somut bir şekilde vurgulayınız.
- Yukarıdaki piramide göre taslak öyküyü öğrencilerin yazmasına rehberlik edilir. (Not: Aşağıda örnek öykü yazılmıştır. Bu örnekten hareketle okuduğunu anlama ve özetleme çalışmaları da yaptırılabilir.)

DENİZDE YOLCULUK

Bir yaz günüydü. Küçük Pembe Balık, mavi ve soğuk denizde ailesiyle yaşıyordu. Annesi ona denizdeki yaşamı anlatıyordu. Çünkü Küçük Pembe Balık her şeyi merak ediyordu. Deniz nasıldı? Sonu var mıydı? Dışarısı nasıldı? Deniz hep böyle soğuk muydu? Yoksa bir gün ısınacak mıydı?

Küçük Pembe Balık:

- Anne, dedi. Denizin dışında merak ediyorum, ne var?

Annesi:

Biz balıklar denizin dışında yaşayamayız. Burada nefes alır veririz. Denizin dışında da ağaçlar var, kuşlar var. Denizin dışında da nefes alıp verenler var.

Küçük Pembe Balık çok merak ediyordu. Günün birinde Küçük Pembe Balık kardeşi ile birlikte gezmeye çıkmıştı.

Kardeşim, dedi. Seninle biraz uzaklara yüzelim mi?

Kardeşi, bu duruma çok sevindi. Çünkü aslında o da ablası gibi dışarıdaki yaşamı çok merak ediyordu. İki kardeş balık yüzdüler, yüzdüler. Evlerinden o kadar uzaklaşmışlardı ki hiç farketmediler. Yalnız o da ne, hava kararmıştı. Şimdi ne yapacaklardı.

-Bir ışık geliyor, dedi kardeş balık, oraya doğru yüzelim.

Işığa doğru suyun yüzüne çıkmaya başladılar. Kocaman yuvarlak onlara gülümseyen bir ışık vardı.

-Merhaba, siz kimsiniz, dedi Küçük Pembe Balık.

Ben Ay'ım. Çocuklar, bana Aydede de der. Geceleri dünyayı ısıtırım.

-Tanıştığımıza memnun oldum, ben Küçük Pembe Balık, bu da kardeşim Küçük Kırmızı Balık. Biz yolumuzu kaybettik, bize yardımcı olabilir misiniz?

-Tabi ki eviniz nerde, biliyor musunuz?

-Hayır, bulamıyoruz diye ağlamaya başladı Küçük Kırmızı Balık.

-Aa, dışarıda olan uzun yeşil şeyler nedir? dedi, Küçük Pembe Balık.

-Orası orman dedi, Aydede. Ama suyun içinden sakın çıkmayın nefes almazsınız. Uzaktan bakın ormana, olur mu?

Aydede ormandan Baykuşa seslendi.

-Baykuş bey, bakar mısınız? Bu balıklar yollarını kaybetmişler, onlara nasıl yardımcı olalım?

-Merhaba, dedi Baykuş. Ne yönden geldiniz buralara?

-Bu taraftan diyerek yön gösterdi, Küçük Kırmızı Balık.

- Hadi, ben uçayım, Aydede bizi takip edip size ışık olsun sizi evinize götürmeye çalışalım umarım güneş doğmadan bulabiliriz. Baykuş ile Aydede yukarıdan onlara yol göstermeye çalışıyorlardı ama bir türlü evi bulamıyorlardı.

Aydede:

-Balıklar, artık güneş geliyor. Gündüz oluyor. Benim gitmem lazım. Baykuş da aynı şekilde ben de çok yorulduğum hem uyumam lazım ama korkmayın sizi evinize götürecek birilerini bulabilirim.

Baykuş, Güvercine seslendi. Güvercin de güneşin ışıklarıyla Baykuşun kaldığı yerden yola devam ettiler. Kardeş balıklar yüzdüler, yüzdüler. Ve işte sonunda anneleri merakla ve yaşlı gözlerle onları bekliyordu. Sonunda anne balık çocuklarına kavuşmuştu.

-Neredeydiniz, sizi çok merak ettim dedi.

Küçük Pembe Balık başlarından geçenleri annesine anlattı. Anne Balık, Güvercine, Güneşe teşekkür etti.. Aydede, Baykuş, Güvercin ve Güneş ile arkadaş olmuşlardı. Ama aynı zamanda çok korkmuşlardı. Bir daha annelerinden habersiz evlerinden uzaklaşmamaları gerektiğini de öğrenmişlerdi. Annelerine söz verdiler. Bir daha asla ondan izin almadan gezmeye çıkmayacaklardı.

Yazma Sonrası

Bu aşamada oluşan öyküler, cümle yapıları, kelime kullanma, cümleler arası bağlantı vb. konular bakımından gözden geçirilmelidir. Ardından öğretmen dönütleriyle yazılara son hâli verilmelidir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İşitme yetersizliği olan öğrencilerde okuma ve yazma becerileri aktif, dinleme ve konuşma becerileri pasiftir. Ancak çocukta işitme kalıntısı varsa veya işitme cihazı kullanıyorsa bu durum değişmektedir. Ancak şu bir gerçek ki işitme yetersizliği olan öğrenciler dış dünyayı okuma becerileriyle anlayabilir ve öğrendiklerini yazma becerileriyle anlatabilir. Bu durumda okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi öğrenciler için oldukça önem taşımaktadır. Yazma becerisinin öğretimi aşamalı ve rehberlik gerektiren bir süreçtir. Bu süreçlere uygun yazma yöntem ve teknikleri öğretim süreçlerinin planlanması ve uygulanmasında öğretmenlere yardımcı olur.

Metin herhangi bir konuyla ilgili yazılan anlamlı bir paragraflar bütünüdür. Bir metin bilgi verebilir, bir konuyu tartışabilir veya bir konuyu öyküleyebilir. Öyküleme ile betimleme iç içe geçmiş anlatım biçimleridir. Olay akışı mantığa uygun olarak öğrencilere düş gücü ile gerçekliği kavratma açısından önemlidir. Öykü piramidi; ana karakter, sahne, problem, başlatıcı olay, gelişim, sonuç ve çözüm unsurlarından oluşan adım adım öykü oluşturabilmede, öyküyü özetlemede ve okuduğunu anlamada kullanılabilen bir tekniktir. Çalışmada, işitme yetersizliği olan öğrencilere öykü piramidi tekniğinin uygulanmasına yönelik bir izlençe önerisi sunulmuştur. Bu izlençe süreç odaklı olup yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olmak üzere üç aşamalı bir öykü piramidi tekniği uygulaması ve örnek bir öykü ile birlikte sunulmuştur. Öykü piramidi tekniği ile ilgili yapılan araştırmalar (Putri ve Fitriwati, 2020; Tiryaki ve Çelik, 2020; Novitaningrum ve Fahri, 2015; Ayu Agustiniingsih vd., 2014; Mawadda, 2016) da öykü piramidi tekniğinin yazma ve okuduğunu anlamada etkili olduğunu göstermektedir. İşitme yetersizliği olan öğrenciler açısından bakıldığında piramidin basamaklı olması, kelimelerle kodlanabilmesi aynı zamanda piramitte bulunan kelimelerin görsellerle desteklenmesi halinde öğrencilerin etkili bir şekilde yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde öykü piramidi tekniği kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Agustiniingsih, A., Erlyana A., & Wahjuningsih, E. (2014). *The effect of using story pyramid technique on summary writing achievement of narrative text*. Jember: Universitas Jember.
- Arnold, Paul (1978)."The Deaf Child's Written English - Can We Measure Its Quality?. J. Brit., Assn. Teachers of the Deaf, 2 (6), s. 196-200.
- Arslan, E. (2008). *Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Maya Yayıncılık.
- Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1981). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Heider, F. and Heider, G. (1940). A comparison of sentence structure of deaf and hearing children. *Psychological Monographs*, 52, s.42-103.
- Isaacson, S. and Luckner, J. L. (1990). "Teaching Expressive Writing to Hearing Impaired Students", *Journal Of Childhood Communication Disorders*, 13(2), s.135-152.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *Dil Dergisi*, 70, s.5-18.
- Jonson, K. Feeny. (2006). *60 Strategies for Improving Reading Comprehension in Grades K-8*. USA: Library of congress cataloging in publication data.
- Kirk, S., Gallagher, J. ve Coleman, R. M. (2017). *Özel Gereksinimli Çocuğun Eğitimi içinde* Sarı, H. (2017). İşitme yetersizliği olan çocuklar. Çev. Ed. (Salih Rakap ve Sinan Kalkan), ss. 349-384, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Macon, Bewell, and Vogt. (1991). Story Pyramid. Retrieved on November 2, 2019 from <http://contentreadingwriting.wiki spaces.com%2Ffile%2Fview%2FStory%2Bpyra mid.pdf>.
- Madi, B. (2006). Öğrenme Beyinde Nasıl Oluşur?. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

- 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), s.55-68.
- Myklebust, H. R. (1964). *The psychology of deafness*. NY: Grune&Stratton.
- 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, s.1-7.
- Putri, S. F., & Fitrawati, F. (2020). Teaching Writing Narrative Text By Using Story Pyramid Strategy For Senior High School Students. *Journal of English Language Teaching*, 9(1), s.10-18.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Simmons, A.A. (1962). A comparison of the type -token ratio of spoken and written language of deaf children. *The Volta Review*, 64,s.417-421.
- Stuckless, E.R. and Marks, C.H. (1966). *Assesment of the written language of deaf students*. University of Pittsburgh School of Education.
- Tiryaki, E. (2014). Ortaokulda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Metinlerini Oluşturmadaki Sorunları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (3) , s.101-121.
- Tiryaki, N. E. ve Çelik, E. M. (2020). *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öyküleyici Metinlerini Oluşturmada Öykü Piramidinin Etkisi*. Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar-11. Ankara Üniversitesi Basımevi, s. 113-126.
- Resim 2: <http://cocukboyama.com/boyama/deniz-32-3363>
- Resim 3: <https://tr.pinterest.com/pin/289708188522464915/>
- Resim1: <https://seyler.eksizozluk.com/cocuklarin-masal-kahramani-ay-dede-nereden-geliyor> adresinden alınmıştır Erişim tarihi: 19.09.2020

HABİTUS VE DİL SOSYALLEŞMESİ BAĞLAMINDA EĞİTİMDE FIRSAT EŞİT(SİZ)LİĞİ

Prof. Dr. Faik KANATLI - *Mersin Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0001-8149-6789

Öğr. Gör. Yunus Emre ÇEKİCİ - *Adana Alparslan Türkeş Bilim ve
Teknoloji Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0003-0247-3779

ÖZET

Eğitimde fırsat eşitsizliği, çok boyutlu ve evrensel bir sorundur. Bu sorunun anlaşılması ve çözülebilmesi için disiplinler arası bir yaklaşıma gereksinim olduğunda genel bir kabul vardır. “Habitus” ve “dil sosyalleşmesi” kavramları, fırsat eşitsizliğinin nedenlerinin anlaşılmasında eğitim bilimcilere disiplinler arası bir ufuk sunmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın temel amacı, eğitimde fırsat eşitliği / eşitsizliği bağlamında habitus ve dil sosyalleşmesi kavramlarını açımlayarak Türkçe eğitiminin kuramsal zeminine katkı sunmaktır. Eğitimde fırsat eşitsizliğinin aşılmasında dil sosyalleşmesi odaklı Türkçe eğitimi modelinin olanaklarını tartışmaya açmak, bu çalışmanın bir diğer amacıdır. Nitel modeldeki bu çalışma, bir alan yazını derlemesidir. Habitus ve dil sosyalleşmesi ile ilgili alan yazını, çalışmanın amacı doğrultusunda derlenmiş ve açıklanmış; bu kavramlar eğitimde fırsat eşitliği ve Türkçe eğitimi bağlamında ilişkilendirilmiş, karşılaştırılmış, çözümlenmiş ve özgün bir sonuca ulaşılmıştır. Çalışmanın, dil sosyalleşmesi odaklı Türkçe eğitime kuramsal bir zemin oluşturması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Habitus, dil sosyalleşmesi, Türkçe eğitimi, fırsat eşitliği, fırsat eşitsizliği

(IN)EQUALITY IN EDUCATION IN THE CONTEXT OF HABITUS AND LANGUAGE SOCIALIZATION

Abstract

Inequality of opportunity in education is a multidimensional and universal problem. An interdisciplinary approach is needed in order to understand and solve this problem. The notions of 'habitus' and 'language socialization' help the pedagogues understand the reasons behind the inequality of opportunity. Within this framework, the main aim of this study is to clarify the notions of habitus and language socialization in the context of in/equality of opportunity in education and to contribute to the theoretical foundation of Turkish language education. The other aim of the study is to discuss the opportunities of Turkish language education models which focus on language socialization in overcoming the inequality of opportunities in education. This is a qualitative study and a collection of body of literature. The body of literature about habitus and language socialization was collected and explained in line with the aim of the study and these notions were associated with and compared to each other, then analyzed in the context of equality of opportunity in education and finally we came to a unique conclusion. This study is thought to be significant in terms of forming a theoretical foundation for language socialization based Turkish education.

Keywords: Habitus, language socialization, Turkish language education, equality of opportunity, inequality of opportunity

GİRİŞ

Eğitimde fırsat eşitliği, ayırım yapılmaksızın herkese eğitim hakkının tanınması ve yine ayırım yapılmaksızın çaba harcayan herkesin eğitim yoluyla hak ettiği konumu / statüyü elde edebilmesi varsayımını ifade eder. Bu kapsamda Türkiye’de eğitim, özellikle dezavantajlı ve yoksul kesimler için “kendini kurtarma”nın bir aracı olarak görülür. Başka bir deyişle eğitim, insanların sınıf atlayabilmesi ya da hiç olmazsa ailelerinden miras aldıkları sosyal sınıflarını koruyabilmeleri için bir “umut” niteliği taşır. Ancak içinde yaşadığımız kimi sosyal gelişmeler, eğitimde fırsat eşitliğinin bir olgu mu, yoksa bir temenni mi olduğu sorusunu akıllara getirmektedir. Öyle ki birçok araştırma, Türkiye’deki mevcut eğitimin fırsat eşitliği sağlamada yetersiz kaldığını göstermektedir (Bkz. Kartal, 2009; Gezgin, 2016; Ataç, 2017; Dolu, 2018; Aydemir ve Yazıcı, 2019; Coşkun, 2019; Gökkaya, 2019). Bu durum, eğitimin toplumun her kesimi için, özellikle de dezavantajlı ve yoksul kesimler için “umut” ve “çare” olma algısını günden güne yıpratmaktadır. Dolayı-

sıyla fırsat eşitliği / eşitsizliği sorununu güncel koşulları hesaba katarak ele almak, bir umut olarak eğitimi yeniden inşa edebilmek için hem gerekli hem de zorunludur.

Gerek sosyoloji gerek eğitim bilimleri gerek de toplumdilbilim alanında yapılan çalışmalar, eğitim başarısında aile, çevre ve sosyo-ekonomik durumun etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Aydemir ve Yazıcı'nın (2019) çalışmasında, Türkiye'de ailelerin sosyo-ekonomik durumunun, eğitim düzeyinin; öğrencinin cinsiyeti ve eğitim aldığı coğrafyanın eğitim başarısını etkileyen ögeler arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra 2019 ve 2020 yıllarında lisele-re geçişte uygulanan merkezi sınavda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu ve ailelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin de sınav başarısının arttığı belirlenmiştir (MEB, 2019 ve 2020). Bu tür araştırmalar, eğitimde fırsat eşitsizliğinin kaynakları hakkında araştırmacılara ipuçları vermektedir. Bununla birlikte eğitimin toplum içinde rahat bir konum sağlayacağı ve bir anlamda "sınıf" atlamayı kolaylaştıracağı yolundaki genel kanı da son dönemde üniversite mezunu işsizliği nedeniyle bir ölçüde geçerliğini yitirmeye başlamıştır (Ataç, 2017, s. 81). Eğitimin artık iş güvencesi sunamaması, eğitilmiş insanın sosyal saygınlığının giderek zayıflaması, insanların ailelerinden miras aldıkları kimi özelliklerinin başarının önünde bir engel olması, doğdukları coğrafyanın kaderlerini sınırlaması gibi belli başlı sosyal olgular, mevcut eğitimin fırsat eşitliği oluşturamadığı görüşünü güçlendirmektedir. Günden güne pekişen eğitimde fırsat eşitsizliği; sosyoloji, psikoloji, eğitimbilim, dilbilimin ve antropoloji gibi disiplinlerin uğraş alanına giren disiplinler arası bir sorundur. Bu nedenle sorunun çözümü için disiplinler arası bir yaklaşıma gereksinim vardır. "Habitus" ve "dil sosyalleşmesi" kavramları, fırsat eşitsizliğinin nedenlerinin anlaşılmasında eğitim bilimcilere disiplinler arası bir ufuk sunabilir.

Türkçeye tam olarak çevrelemeyen "habitus" kavramı, sosyolog ve düşünür Pierre Bourdieu'nun sınırlarını çizdiği ve yeniden anlamlandırdığı bir kavramdır. Bourdieu, insanın sosyal yapı içindeki rolünü habitus kavramıyla açıklar. Buna göre insan, bir habitusun içine doğar ve habitus, insana hazır düşünme ve davranış şablonları sunar. Bu şablonlar, insanın sosyal yaşam içinde kendini gerçekleştirebileceği sınırları önceden çizer. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre sosyalleşmek, kendini ve sınırlarını aşmak değil; habitusa uyum sağlamak anlamına gelir. Bourdieu'ya göre eğitim de habitusun meşrulaştığı ve yeniden üretildiği alanlardan biridir. Eğitim, farklı kültürel sermayelerden gelen öğrenciler arasındaki farkı korur. Sürecin sonunda eğitim, eşitsizliğin doğal ve kaçınılmaz olduğu duygusunu uyandırır (Bourdieu, 2015).

Dil sosyalleşmesi kavramı, habitus kavramıyla birlikte düşünülmesi gereken kavramlardan biridir. Dilbilim, sosyoloji, eğitimbilim ve antropolojinin uğraş alanına giren “dil sosyalleşmesi”, insanın dil yoluyla sosyal yaşam normlarını edinmesinin yanında aynı zamanda o normları aşabileceğini ifade eder. Başka bir deyişle dil sosyalleşmesi, insanın dil aracılığıyla bir yandan habitusu içselleştirmesini, diğer yandan da habitusu zorlamasını anlatan bir kavramdır. Habitus, insanın kendini gerçekleştirmesine set çekerken dil sosyalleşmesi, insanın sosyalleşerek sınırlarını zorlayabileceği, en azından sınırlı bir habitustan daha geniş bir habitusa geçebileceği umudunu güçlendirir.

“Habitus” ve “dil sosyalleşmesi” kavram çifti, fırsat eşitliğinin tartışılmasında, eğitim bilimcilere yeni bakış açıları sunmakta, yeni tartışmaları özendirmektedir. 21. yüzyılda eğitimde fırsat eşitliğinin olanak ve koşulları, bu bağlamda habitus ve dil sosyalleşmesi kavramlarının sunduğu düşünsel açılımlar, ana dili derslerinin bu kapsamdaki rolü, üzerinde düşünmeye ve tartışmaya değer bir konudur.

Bu çalışmanın temel amacı, eğitimde fırsat eşitliği / eşitsizliği bağlamında habitus ve dil sosyalleşmesi kavramlarını açımlayarak Türkçe eğitiminin kuramsal zeminine katkı sunmaktır. Eğitimde fırsat eşitsizliğinin aşılmasında dil sosyalleşmesi odaklı Türkçe eğitimi modelinin olanaklarını tartışmaya açmak, bu çalışmanın bir diğer amacıdır. Nitel modeldeki bu çalışma, bir alan yazını derlemesidir. Habitus ve dil sosyalleşmesi ile ilgili alan yazını, çalışmanın amacı doğrultusunda derlenmiş ve açıklanmış; bu kavramlar eğitimde fırsat eşitliği ve Türkçe eğitimi bağlamında ilişkilendirilmiş, karşılaştırılmış, çözümlenmiş ve özgün bir sonuca ulaşılmıştır. Çalışma; habitus, dil sosyalleşmesi ve fırsat eşitliği kavramlarını Türkçe eğitimi kapsamında ele alması bakımından özgün değer taşımaktadır. Ayrıca çalışmanın, dil sosyalleşmesi odaklı Türkçe eğitime kuramsal bir zemin oluşturmaları bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Habitus veya Eğitimde Fırsat Eşitsizliği Kader mi?

Pierre Bourdieu, sosyolojisini kavramlar üzerine inşa eder. “DüşünümSELLİK”, “alan”, “sermaye” ve “habitus”; onun sosyolojisinin birbirini tamamlayan temel kavramlarıdır. Bu kavramlar içinde, insanın sosyal ilişkilerini etkileyen / belirleyen / yöneten açık veya örtük dinamikleri ele alan habitus kavramı; eğitimde fırsat eşitsizliği sorununun kaynaklarının anlaşılmasına yeni bir boyut kazandırır. Buna göre eğitimde fırsat eşitsizliğinin aşılması için maddi koşulların iyileştirilmesi -zorunlu eğitimin on iki yıla çıkarılması, okul ve derslik sayısının artırılması, bütün dersliklere akıllı tahta yerleştirilmesi, ders kitabı gibi materyallerin bütün öğrencilere ücretsiz dağıtılması vb.- gerek koşul olsa da yeter koşul değildir. Eğitimde fırsat eşitsizliği, sadece maddi iyileştirmelerle aşılamayacak kadar derin ve sosyal

bir sorundur. Bu sorunun kaynaklarının anlaşılabilmesi için öncelikle habitus kavramını tanımlamakta yarar vardır.

Büyük oranda farkında olmadan içselleştirdiğimiz temel kabulleri içerisinde barındıran ve zaman içinde edinilen yatkınlıklar bütünü olarak tanımlanan habitus; bireylerin neden belli şekillerde davranmakta olduklarını açıklamaya çalışan bir kavramdır (Gezgin, 2016, s. 2771). Burada habitus, insanın davranışlarına yön veren, içselleştirilmiş yatkınlıklar bütünü şeklinde tanımlanmıştır. Bir başka tanıma göre habitus, eylem stratejilerinin (evlilik stratejileri, üreme stratejileri, eğitim stratejileri vb.) üreticisi olarak işlev gören yatkınlıklar ve sorgu sual etmeden algılama, düşünme ve hissetme şekilleri sistemidir (Emirbayer, 2014, s. 58). Burada ise habitusun düşünülmeden kabul edildiği ve insan yaşamının bütününe etki ettiği vurgulanmıştır.

Bourdieu habitusu, yaratıcı olmayan fakat kendini yeniden üreten bir kapasite, yatkınlıklar sistemi, bedenleşmiş toplumsallaşma (Bourdieu ve Vacquant, 2014); algı, takdir ve eylem şeması sistemleri, örtük anlaşıma, pratik bilgi edimi, pratik sezgi, geçerli görme ve ayırma ilkeleri, kolektif otomat (Bourdieu, 2016) gibi kavramlarla açıklar. Bu kavramlardan habitusun insanın sosyal ilişkilerini belirleyen, kararlarını etkileyen, davranış tercihlerini yöneten pratik bilgi, sezgi ve eylem şablonları olduğu sonucuna ulaşılabilir. İnsanın üzerinde düşünmeden kabul ettiği, sosyal yapının devamlılığını ve yeniden üretimini sağlayan, bir yandan insanı sınırlayan diğer yandan da insanın sosyal yaşamdaki ilişkilerini yöneten düşünme ve davranış şablonlarını habitus olarak tanımlamak olanaklıdır.

Habitus kavramı, pek çok yorumcuya göre alışkanlık kavramı ile bağlantılı görünse de (Palabıyık, 2011, s. 129), Bourdieu habitusun basit bir “alışkanlık” (habitude) olmadığını ifade eder. (Bourdieu ve Wacquant, 2014, s. 111). Bourdieu ayrıca habitus ediniminin, zoraki dayatılan bir “karakter” damgasının basılmasına benzemediğini, basit bir mekanik telkin süreciyle de hiçbir ilgisi olmadığını vurgular (Bourdieu, 2016, s. 196). Bourdieu habitusu sosyal etkileşimin nasıl yapılandırıldığını açıklayan, alışkanlık ve karakter gibi kişisel özelliklerin yanı sıra inanç, ahlak ve kültür gibi sosyal özellikleri de kapsayan bir üst kavram olarak ele alır.

Belli bir alana yeni girenlere giriş şartı olarak dayatılan habitus (Bourdieu, 2016, s. 121), insan zihnini toplumsal olarak yapılandıran, sınırlandıran hatta hapseden kategoriler sistemidir (Bourdieu ve Vacquant, 2014, s. 117). Bourdieu “Habitusun söz etmek, bireysel olanın, hatta kişisel, öznel olanın dahi toplumsal, kolektif olduğunu ortaya koymaktır. Habitus, toplumsallaşmış bir özneliktir” (Bourdieu ve Vacquant, 2014, s. 116) sözleriyle insanın kendini belirleme, bilme, inşa etme sınırlarının habitus tarafından belirlendiğini ifade eder. Öyle ki Bourdieu, failin asla bütünüyle kendi pratiklerinin öznesi olmadığını ileri sürer (Bourdieu,

2016, s. 167). Dolayısıyla Bourdieu, insanın kendi yaşamının nesnesi olduğunu, habitusun izin verdiği ölçüde karar verip eyleme geçebildiğini vurgular.

Yukarıdaki tanım ve açıklamalardan yola çıkarak habitus, öznenin karşılaştığı sorunları çözerken üzerinde düşünmeden gerçekleştirdiği eylemleri oluşturan, dışsalın belirlediği içsel yatkınlıklar; toplumsal normların, kısıtların, beklentilerin ve kuralların edinilmesi, içselleştirilmesi ve özneyi biçimlendirmesi şeklinde tanımlanabilir. Bir toplumun içine doğan insan, habitusu edinmeye başlar. Aile, din, ahlak, kültür, eğitim; bu habitusun oluşmasına ve gelişmesine zemin hazırlar. İnsan bir yandan habitusu edinirken diğer yandan da onun devamlılığını sağlar. Bu görüşe göre habitusun sınırlandırmadığı hayat yoktur ve habitusun insan üzerindeki etkisi, insanın habitus üzerindeki etkisinden daha yoğundur.

Anlaşıldığı gibi habitus, insanın düşünme ve davranışlarında oldukça belirleyicidir. Bu belirleyici ve sınırlandırıcı güç, eğitimin ne işe yaradığı sorusunu akıllara getirir. Bourdieu habitusun, okul aracılığıyla gelecek kuşaklara aktarıldığını, bu şekilde daha sonra edinilen tüm deneyimlerin temeli hâline geldiğini, bunun sonucunda da habitusun sürekli yeniden üretildiğini ifade eder (Bourdieu 2000). Başka bir deyişle Bourdieu’ya göre eğitim, habitusun tahakkümünü artırmada ve yeniden üretilmesinde bir araç konumundadır. Bourdieu’nun bu görüşleri, kimi soruların yöneltmesini zorunlu kılar: Eğer insan habitus tarafından belirleniyor ve sınırlandırılıyorsa, o hâlde eğitim yoluyla insanın fırsat eşitliği yakalayabileceği öngörüsü bir aldatmaca mıdır? Habitus, insanın kendini inşa etmesi, sınırlarının dışına çıkması anlamındaki eğitime izin vermemekte midir? Eğitimde fırsat eşitsizliği bir kader midir? Bu sorulara Bourdieu penceresinden yanıt vermek gerekirse eğitim, habitusun tahakkümünü güçlendiren ve kalıcılaştıran, bu nedenle fırsat eşitsizliğini meşrulaştıran ve doğallaştıran bir olgudur.

Habitus kavramı, insanın sınırlı bir varlık olduğunu ortaya koyar. Bu sınırları aşma girişimi bile, habitusun izin verdiği ölçüdedir. Bu “karamsar” yaklaşımın yanı sıra sosyal bilimlerde insanın olumsuz koşullarda dahi kendini var edebileceği, habitusunu bütünüyle kıramasa da genişletebileceği yönünde görüşler de bulunmaktadır. Kaldı ki Bourdieu’ya göre koşullar çeşitlendikçe habituslar da çeşitlenir ve güncellenir. Habituslar yeni deneyimlere bağlı olarak durmaksızın değişir (Bourdieu, 2016, s. 192-193). Habitusun olmaması olanaklı değilse bile daha barışçıl, daha hoşgörülü, eşgörülü ve genişgörülü bir habitus olanaklıdır. Kişi, kendi habitusundan bütünüyle kopamaz ancak kendini yeniden üretilip biçimlendiren habitusuyla yüzleşebilir ve habitusuna itiraz edebilir. Bu kapsamda dil sosyalleşmesi kavramı, eğitimde habitusun sınırlarını zorlamada ve genişletmede bir olanak olarak belirmektedir.

Dil Sosyalleşmesi veya İnsan Habitusunu Genişletebilir mi?

Dilbilim, sosyoloji, eğitimbilim ve antropoloji alanındaki çalışmalar, dil edinimi ve öğrenimi ile insanın sosyal süreçlere katılımı ve sosyal normları edinimi arasında birbirini besleyen / etkileyen / değiştiren bir ilişki olduğunu ortaya koyar. Sosyal bilimlerde bu ilişki, “dil sosyalleşmesi” olarak kavramsallaştırılır.

Dil sosyalleşmesi, çocuk ve diğer acemilerin (deneyimsizlerin) dilsel etkileşimlere maruz kalarak / katılarak sosyal düzen ilkeleri ve inanç sistemleri hakkında örtük bilgi edinme sürecini ifade eder (Ochs 1986, s. 2). Benzer bir tanıma göre dil sosyalleşmesi, bir topluluğa yeni katılanların (acemilerin), meşru olarak kabul edilen konuşma, davranışta bulunma ve dünyada olma yollarını nasıl edindiğini açıklayan bir kavramdır (Friedman, 2019, s. 24). Bir başka tanıma göre dil sosyalleşmesi neyin, nerede, niçin, nasıl konuşulup konuşulmaması gerektiğinin edinilmesi ve yaşama biçimine dönüştürülmesi sürecidir (Kanathı ve Çekici, 2019, s. 31). Anılan bu tanımlar, sosyalleşme sürecinin dil aracılığıyla gerçekleştiğini; sosyal ve kültürel birikimin dil aracılığıyla edinilip aşılabileceğini vurgular. Bu kapsamda dil sosyalleşmesini, insanın dili kullanarak sosyalleşmesi, dil aracılığıyla sosyal ve kültürel birikimi edinmesi ve aşması süreci olarak tanımlamak yerinde olur.

Schieffelin ve Ochs’a göre dil sosyalleşmesi, dili kullanmak için sosyalleşme ve dil kullanarak sosyalleşme olmak üzere iki boyuttan oluşur (1986, s. 163). Dili kullanmak için sosyalleşmede, uzmanlar acemilere dili nasıl kullanacakları ve toplum üyelerinin paylaştığı sosyal normları nasıl izleyecekleri konusunda açık veya örtük biçimde yönerge verir. Dili kullanarak sosyalleşme ise örtüktür ve acemilerin günlük etkinliklere veya rutinlere katılımıyla gerçekleşen bir süreçtir (Wang, 2019, s. 789). Dolayısıyla gerek dili kullanmak için sosyalleşmede gerekse dili kullanarak sosyalleşmede insanın belirli bir “habitus”a hazırlanması söz konusudur. Farklılık bu “habitus”un bilinçli bir biçimde öğrenilmesi veya örtük bir biçimde *edinilmesinde* yaşanmaktadır.

Yukarıda ele alınan tanım ve açıklamalar, dil sosyalleşmesinin “habitus”la yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. İnsanın bir “habitus”la tanışması için öncelikle o habitusun diliyle tanışması gerekir. Bu kapsamda dil sosyalleşmesi, insanı sınırlayan, onun nasıl düşüneceğini ve hareket edeceğini belirleyen gizli anlaşmalar sistemi olan habitusu edinme ve habitusun sınırlarını zorlama süreci şeklinde tanımlanabilir. Dille sosyalleşen insanın, kendini sınırlandıran habitusun darlığını fark etmesi, ilkesel anlamda her zaman mevcuttur. Bu farkındalık, mevcut habitusu aşma / aşındırma çabasını da doğurabilir. İnsanın habitusunu yıkmasının kolay olmadığı, böyle bir girişimin bile habitusun izin verdiği ölçü-

de gerçekleşebileceği bilinmektedir. Ancak yine de, dar ve baskıcı bir habitustan geniş ve çoğulcu bir habitusa ulaşabilmede dil sosyalleşmesi odaklı bir dil eğitiminin rolü, üzerinde düşünmeye değer bir konudur. Bu bağlamda fırsat eşitliği / eşitsizliği, habitus ve dil sosyalleşmesini merkeze alarak Türkçe eğitiminin geleceğini tartışmak kaçınılmazdır.

Eğitimde Fırsat Eşitsizliği ve Türkçe Eğitiminin Geleceği

Bourdieu'nun yapıtlarında (2000, 2014, 2015, 2016) yansımaları bulan eğitimde fırsat eşitsizliğinin belli başlı aşamaları vardır. Bu aşamalar, şöyle özetlenebilir:

1. Eğitim sistemi, öğrencileri belirli bir sosyal ve kültürel sermayeye ulaştırmayı amaçlar.
2. Avantajlı kesimler, eğitim sisteminin kazandırmayı amaçladığı sosyal ve kültürel sermayenin içine doğar. Dolayısıyla “istendik davranış edinmeleri” görece daha kolaydır.
3. Dezavantajlı kesimler ise eğitim sisteminin kazandırmayı amaçladığı sosyal ve kültürel sermayenin yabancısıdır. Ailelerinden miras aldıkları sosyal ve kültürel sermaye, eğitim sistemi için “makbul” değildir.
4. Dolayısıyla avantajlı kesimlerin çocukları eğitim sisteminde başarılı olmaya daha yatkınken dezavantajlı kesimlerin çocuklarının başarısız olma olasılığı daha yüksektir.
5. Hâkim sınıf ya da statüler, eğitim aracılığıyla hâkimiyetini süreklileştirir, yeniden üretir.
6. Bu, bir kısırdöngüye yol açar, eğitimde fırsat eşitsizliği giderek kökleşir.
7. Sürecin sonunda eğitim, eşitsizliğin yaşamın doğal bir parçası olduğu duygusunu uyandırır.
8. Fırsat eşitsizliğinin yanı sıra habitusun devamlılığını sağlayan düşünme ve davranış şablonları da eğitim aracılığıyla içselleştirilir.

Türkçe dersleri, yukarıda sekiz adımda özetlenen fırsat eşitsizliğinden yalıtılmış değildir. Başka bir deyişle, Türkçe dersleri diğer dersler gibi, önceden belirlenmiş kazanımlar çerçevesinde öğrencileri belirli bir sosyal ve kültürel sermayeye hazırlamayı amaç edinir. Ancak önceden belirlenen kazanımlar, kimi öğrenciler için avantaj kimi öğrenciler içinse dezavantaj oluşturur. Üstelik avantaj ve dezavantaj, öğrencilerin ders çalışmasından çok ailelerinin eğitim durumundan, sosyo-ekonomik düzeyinden yani sosyal ve kültürel sermayelerinden kaynaklanır. Bourdieu

ve Passeron (2014, s. 154) bu eşitsizliği, akademik dilin, farklı toplumsal sınıflarca konuşulmakta olan dillerle mesafesinin eşit olmamasına bağlar. Erişken (2019, s. 34), orta ya da üst sınıftan gelen öğrencilerin ailelerinden aldığı sosyal nezaket kurallarının, dil ve davranış biçimlerinin okulla paralel bir şekilde gerçekleştiğini, bu durumun alt sınıflar açısından bir dezavantaja yol açtığını ifade eder. Dolayısıyla mevcut hâliyle Türkçe derslerinin fırsat eşitsizliğini gidermede etkin olmadığını söylemek olanaklıdır.

Fırsat eşitsizliğinin aşılabilmesi için öğrencilerin ailelerinden miras aldıkları özellikler nedeniyle değil, bireysel çalışma ve emekleri sayesinde başarılı olabildikleri yeni bir Türkçe eğitimi modeline gereksinim vardır. Dil sosyalleşmesi, böyle bir eğitim modeli için odak noktası olarak değerlendirilebilir. Kanatlı ve Çekici (2019, s. 39), geleceğin Türkçe eğitiminin aile ve sosyal çevrenin etkilediği fırsat eşitsizliğini en aza indirmenin yollarını araması gerektiğini ifade etmekte ve dil sosyalleşmesi odaklı eğitimin bu kapsamda değerlendirilebileceğini vurgulamaktadır. Geleceğin Türkçe eğitimi, habitusu gözeterek öğrencilerin kendini gerçekleştirme olanaklarını yaratmak durumundadır. Farklı sınıfların bir arada sosyalleştiği, sınıflar arası geçişin bireysel çabaya bağlı olduğu bir eğitim, hem aile ve sosyal çevreden kaynaklanan fırsat eşitsizliğinin en aza indirilmesine hem de sosyal barışın sağlanmasına hizmet edebilir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında Türkçe eğitimi; farklı sosyal sınıflardan, farklı kültürel birikimlerden gelen öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlayarak hem bireysel hem de sosyal gelişimlerine katkı sunabilir.

Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için habitus odaklı Türkçe eğitimi ile dil sosyalleşmesi odaklı Türkçe eğitimi karşılaştırmakta yarar vardır.

Tablo 1. Habitus Odaklı Türkçe Eğitimi ile Dil Sosyalleşmesi Odaklı Türkçe Eğitiminin Karşılaştırılması

Habitus Odaklı Türkçe Eğitimi	Dil Sosyalleşmesi Odaklı Türkçe Eğitimi
Kazanımlar herkes için aynıdır.	Kazanımlar bireyseldir.
Öğrencinin önceden belirlenmiş bir sosyal ve kültürel sermayeye ulaşması esastır.	Farklı sosyal ve kültürel birikime sahip öğrencilerin iletişim kurması esastır.
Öğrencinin dil aracılığıyla habitusa uyum sağlaması beklenir.	Öğrencinin dil aracılığıyla habitusunun farkına varması ve habitusuna itiraz etmesi beklenir.
Öğretilen dil, katı ve donuktur.	Öğretilen dil, esnek, bağlamsal ve değişkendir.
Dil öğrenmek, dile ilişkin bilgiyi öğrenmektir.	Dil öğrenmek, dili kullanmayı öğrenmek ve dille sosyalleşmektir.

Habitus Odaklı Türkçe Eğitimi	Dil Sosyalleşmesi Odaklı Türkçe Eğitimi
Aile, eğitim başarısını etkilemekle birlikte sınıf içi uygulamalarının dışındadır.	Aile, sınıf içi uygulamalarının doğal bir üyesidir. Aile eğitimi, en az öğrenci eğitimi kadar önemlidir.
Öğrenciler, belirli bir sosyal ve kültürel sermayenin gereklerini yerine getirip getirmediğine göre değerlendirilir.	Öğrenciler, içinde bulundukları sosyal ve kültürel birikimi aşp aşamadıklarına göre değerlendirilir.
Ölçme ve değerlendirme herkes için aynıdır.	Ölçme ve değerlendirme bireyseldir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, habitus odaklı Türkçe eğitiminde “zihinsel yapıların üretiminin kontrolü olarak eğitim” (Ökten, 2014, s. 82) belirleyiciyken dil sosyalleşmesi odaklı Türkçe eğitiminde zihinsel yapıların özgürleşmesi öne çıkmaktadır. Habitus odaklı Türkçe eğitimi, herkese “eşit” eğitim varsayımına dayanmaktadır. Ancak bu “eşit” eğitim, öğrencilerin ailelerinden aldıkları sosyal ve kültürel sermayenin eşit olmaması nedeniyle fırsat eşitsizliğinin bizzat nedenidir. Dil sosyalleşmesi odaklı eğitim ise önceden belirlenmiş kazanımların yakalanıp yakalanmamasından çok bireysel gelişimi esas almakta, bununla birlikte farklı sınıfların dil aracılığıyla etkileşimini ve sosyalleşmesini özendirir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, sosyal bilimlerin iki önemli kavramı -habitus ve dil sosyalleşmesi- fırsat eşitsizliği bağlamında eleştirel ve çözümleyici bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Fırsat eşitsizliği, habitus ve dil sosyalleşmesi kavramlarının birbiriyle etkileştiği; bu kavramların kimi zaman neden, kimi zaman da sonuç olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda fırsat eşitsizliğinin aşılmasında Türkçe eğitiminin rolü üzerinde durulmuş, geleceğin Türkçe eğitiminin yeni bir modele gereksinim duyduğu savunulmuştur. Çalışmada habitus odaklı Türkçe eğitiminin eşitsizliği pekiştirdiği, dil sosyalleşmesi odaklı Türkçe eğitiminin hem habitusun sınırlarını genişletme hem de fırsat eşitsizliğinin aşılması açısından bir olanak olduğu ileri sürülmüştür.

Çalışmanın önerileri, aşağıda yer almaktadır:

- Fırsat eşitsizliği, günümüzde eğitimin en önemli sorunlarından biridir. Maddi iyileştirmeler, bu sorunun aşılması için gerekli olsa da yeterli değildir. Sorunun sosyolojik ve kültürel arka alanı göz önünde bulundurulmalı ve disiplinler arası çalışmalar yapılmalıdır.

- Eğitimde fırsat eşitsizliğinin kaynaklarının anlaşılması için öncelikle “eğitim” kavramı, insanın sosyal yönü göz önünde bulundurularak yeniden tanımlanmalıdır.
- Bourdieu’nun sınırlarını çizdiği “habitus” kavramı, eğitimde fırsat eşitsizliğinin kaynaklarının anlaşılmasında araştırmacılara önemli açılımlar sunmaktadır. Bununla beraber, habitus kavramını mutlaklaştırmak eğitimi işlevsizleştirme tehlikesini barındırmaktadır. Habitusun insanı belirleme gizil gücünü göz ardı etmeden kişinin kendini gerçekleştirme sine zemin hazırlayacak bir eğitim, ilkesel anlamda her zaman olanaklıdır. Dil sosyalleşmesi odaklı eğitim, bu kapsamda değerlendirilmelidir.
- Hiç kimse bütünüyle kendi habitusunun dışına çıkamaz. Başka bir deyişle insanı yok etmeden habitusunu yok etmek olanaklı değildir. Bu kapsamda eleştirel eğitim, kişinin kendi habitusunun farkına varması ve kendi habitusuna itiraz etmesi olarak tanımlanabilir. Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek, çağdaş eğitimin en önemli hedefleri arasında yer almakla birlikte, bunun nasıl gerçekleştirileceği üzerinde yeterli tartışma yapılmamaktadır. Dil sosyalleşmesi odaklı Türkçe eğitimi, habitusun farkına varılması ve habitusa karşı çıkılmasında, başka bir deyişle eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde bir seçenek olabilir.
- Eğitimde fırsat eşitsizliği, öğrencilerin ailelerinden miras aldıkları sosyal ve kültürel sermayenin eşit olmamasıyla ilişkili bir sorundur. Sosyal ve kültürel sermaye ise, dille kazanılmakta ve dilde açığa çıkmaktadır. Bu kapsamda ana dili dersleri, fırsat eşitsizliği tartışmalarının merkezinde yer almaktadır. Dolayısıyla Türkçe derslerini, Türkçe öğretim programlarını, öğretim araç gereçlerini, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını fırsat eşitsizliği bağlamında değerlendirmek bir zorunluluktur.
- Eğitimde fırsat eşitsizliğinin aşılabilmesi için yeni bir eğitim modeline gereksinim vardır. Öğrencilerin ailelerinden miras aldıkları özelliklere göre değil, bireysel çalışma ve emeklerine göre değerlendirildiği; dil aracılığıyla sosyalleştiği bir eğitim, habitusun pekiştirdiği fırsat eşitsizliğinin aşılanmasında bir seçenek olabilir. Bu bağlamda beceri ve metin odaklı Türkçe eğitiminin “dil sosyalleşmesi”yle bütünleştirilmesi, bu çalışmanın temel önerisidir.

KAYNAKÇA

- Ataç, E. (2017). Türkiye'de eğitim eşitsizliğini okumak: İstatistikler ve coğrafi dağılımlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42 (192), 59-86.
- Aydemir, A. ve Yazıcı, H. (2019). Intergenerational education mobility and the level of development. *European Economic Review*, 116 (2019), 160-185.
- Bourdieu, P. (2000). *Outline of a theory of practice* (Çev. R. Nice). Cambridge University Press: Cambridge.
- Bourdieu, P. (2015) *Pratik nedenler: Eylem kuramı üzerine*. (Çev. H. U. Tanrıöver). İstanbul: Hil.
- Bourdieu, P. (2016). *Akademik aklın eleştirisi Pascalca düşünme çabaları* (Çev. P. B. Yalım). İstanbul: Metis.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2014). *Düşünümsel bir antropoloji için cevaplar* (Çev. N. Ökten). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2015). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teoremin ilkeleri*. (Çev. A. Sümer, L. Ünsaldı, ve Ö. Akkaya) Ankara: Heretik Yayınları.
- Coşkun, C. (2019). *Yeniden üretim sarmalında eğitimde fırsat eşitsizliği: Malatya örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Dolu, A. (2018). 2015 PISA sonuçları aracılığıyla Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin matematiksel analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 923-935.
- Emirbayer, M. (2014). Charles Tilly ve Pierre Bourdieu. *Cogito*, 76, 42-78.
- Erişken, E. (2019). *Eğitim ve eşitsizlik: Yükseköğretimde eşitsizliğin yeniden üretimi*. Yüksek Lisans tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Friedman, D. A. (2019). Citation as a social practice in a TESOL graduate program: A language socialization approach. *Journal of Second Language Writing*, 44, 23-36.
- Gezgin, E. (2016). Eğitimde fırsat eşitsizliği mi dediniz?: Çanakkale Fevzipaşa Mahallesinde öğrenci olmak. *Journal of Human Sciences*, 13 (2), 2768-2792.
- Gökkaya, S. (2019). *Ortaokul eğitim hizmetlerinde fırsat eşitsizliğinin kamu ve özel kurumlar açısından incelenmesi: Kastamonu örneği*. Yüksek Lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Kanatlı, F. ve Çekici, Y. E. (2019). Dil sosyalleşmesi bağlamında Türkçe eğitiminin geleceği. *Uluslararası Bilim, Teknoloji ve Sosyal Bilimlerde Güncel Gelişmeler Sempozyumu Tam Metin Kitabı Sosyal ve Beşeri Bilimler Cilt 1*, 28-40.
- Kartal, S. (2009). Üniversiteye girişte bölgeler arası fırsat eşitsizliği. *Verimlilik Dergisi*, 2, 45-60.
- MEB (2019). *2019 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav*. MEB: Ankara.
- MEB (2020). *2020 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav*. MEB: Ankara.
- Ochs, E. (1986) Introduction. (Ed. B.B. Schieffelin ve E. Ochs). *Language socialization across cultures* içinde (s.1-13). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ökten, N. (2014). Devlet üzerine: son bir hesaplama. *Cogito*, 76, 79-88.
- Palabıynk, A. (2011). Pierre Bourdieu sosyolojisinde "habitus", "sermaye" ve "alan" üzerine. *Liberal Düşünce*, 16 (61-62), 121-141.
- Schieffelin, B. B. ve Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Reviews Anthropology*, 15, 163-191.
- Wang, W. (2019). Code-switching and its role in language socialization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (7), 787-800.

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALLARINA ÖĞRETİM ÜYELERİ/ÖĞRETİM GÖREVLİLERİ AÇISINDAN BAKIŞ*

Prof. Dr. Fatma AÇIK - *Gazi Üniversitesi*
ORCID No: 0000-0002-3972-0799

ÖZET

Üniversiteler mesleki alanlara, akademiye insan yetiştiren, bilgi üreten organlar için bir ülkenin ilerlemesinde son derece önemli kurumlardır. Türkçe eğitimi bölümü üniversitelerde bir bilim alanı olarak yaklaşık otuz yıldır faaliyet göstermektedir. Yeni bir bölüm olması dolayısıyla lisans programlarında sık sık değişikliğe gidilmesi; alanda yetişmiş yeterli sayıda akademisyenin olmaması, alt ana bilim dallarının olmayışı gibi nedenlerle Türkçe eğitiminin sorunları sık sık gündeme gelmektedir. Bu çalışmada söz konusu bölümlerde/ana bilim dallarında ders veren akademisyenlerin alanları ve derslerle ilgili çalışmaları, deneyimleri iki üniversite örnekleminde ele alınmıştır. Örneklem olarak ele aldığımız üniversitelere göre Türkçe eğitimiyle ilgili eksiklerin aslında farklı disiplinlerden gelen akademisyeler olmasından öte farklı nedenleri taşıdığı kanaatine ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, öğretim üyeleri, uzmanlık alanları.

THE VIEWS OF INSTRUCTORS ON THE BRANCHES OF TURKISH EDUCATION DEPARTMENT

Abstract

Universities are extremely important institutions for the advancement of a country for the organs that train people, academia, and produce knowledge. Turkish education department has been operating in universities as a science area for nearly thirty years. Since it is a new department, frequent changes in undergraduate programs; the problems of Turkish education frequently come to the agenda due to the lack of sufficient number of academicians trained in the field and the absence of sub-disciplines. In this study, the fields and the studies, experiences and

* Bu çalışma, "Kuruluşunun 30. Yılında Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarının Dünyü, Bugünü, Yarını" çalıştayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

experiences of the academicians who teach in these departments / departments are discussed in two university samples. According to the universities that we consider as a sample, it is concluded that the deficiencies related to Turkish education are actually different reasons for being academicians from different disciplines.

Keywords: Turkish education, academicians, areas of specialization.

GİRİŞ

Eğitim sistemleri toplumların gelişmişlik düzeylerinin göstergelerinden biridir. İnsanlar öğrenme arayışı içerisinde, daha etkili eğitim sistemleri geliştirme zorunluluğu hissetmişlerdir. Bugün gelinen noktaya bakıldığında, bilgi toplumunun inşası ve bunun için gerekli olan kaliteli eğitimin önemi daha iyi anlaşılabacaktır. Toplumların dönüşüm ve gelişimlerindeki en önemli adım toplumun en temel bileşenleri olan bireylerin eğitimidir.

Kandemir ve Kaya'ya (2010) göre eğitim sistemleri geliştirme-düzenleme konusu, devlet politikalarının merkezinde yer alan önemli hususlardan biridir. Çünkü eğitim en kârlı, en pahalı, sonucu en geç alınan fakat iyi yönetilemezse büyük zararlara neden olacak bir alandır, yatırımdır.

Bu çalışmanın konusunu teşkil eden yükseköğretimde dersler ve akademisyenlerin durumuna geçmeden önce yükseköğretimin görevlerine ilişkin görüşlerden kısaca bahsetmekte yarar vardır. Aktan (2007), bilgi olmazsa öğretimin varlığından söz etmenin mümkün olmadığını, bu nedenle üniversiteleri sadece eğitim öğretim kurumları olarak değil, bilgi üreten kurumlar olarak düşünmenin daha doğru olacağını savunur. Aktan'a (2007) göre üniversitelerin işlevi bilgi üretmek olmalıdır. Bilgin (2009: 20-21) üniversitenin temel görevlerini; bilimsel bilgi üretmek, ülkenin gelişmesine katkıda bulunmak, meslek sahibi insan yetiştirmek, eğitim-öğretim sağlamak olarak belirtmiştir.

Bu çalışmada, üniversitelerin meslek sahibi insan yetiştirmek görevinin, eğitim-öğretim faaliyetlerinin Türkçe eğitim ana bilim dalında nasıl yürütüldüğüne bakılacaktır.

Araştırma Modeli: Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'deki iki devlet üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ana bilim dallarının akademisyenleri oluşturmaktadır. Etik ilkeler gereği, akademisyenlerin isimlerine yer verilmemiştir. Akademisyenlerin görev yaptıkları yükseköğretim kurumları ve akademik unvanlarına göre özel kodların verilmesi işlemi de bu aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde, ilgili ana bilim dallarında toplam 23 akademisyen görev yapmaktadır.

Araştırmanın verileri, Ekim 2019 tarihinde toplanmıştır. Nitel araştırmada kullanılan veri toplama tekniklerinden olan doküman incelemesi yapılmıştır.

Araştırmanın soru cümlesi, “A ve B Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim dallarında görev yapmakta olan akademisyenlerden yola çıkarak Türkçe eğitimi ana bilim dalında görev yapan akademisyenlerin alanlarına uygun derslere girip girmediği ve buna bağlı olarak yaşanan sorunların neler olduğu?” şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırmanın önemi: Toplumların gelişmesinde eğitim fakülteleri ayrı bir öneme sahiptir. Öğretmen yetiştirme konusu her ülkede önemli ve hassas kabul edilen bir konudur. Araştırmanın, Türkiye’deki eğitim fakültelerinin durumu ve yükseköğretim konusunda da aydınlatıcı bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Türkiye’deki yükseköğretim sisteminin yoğun olarak tartışıldığı günümüzde yapılacak bu ve benzer çalışmaların, makro ölçekte yükseköğretimde görev alan öğretim elemanlarının, mikro ölçekte ise eğitim fakültelerinin öğretim elemanlarının ve girdikleri derslerin tasarlanması konusunda yardımcı olacaktır.

Ayrıca, akademisyenlerin bir ülkenin aydın kesimini oluşturarak, yükseköğretim kurumlarında öğretimin ve araştırmanın gerçekleştirilmesinde, topluma hizmetin sağlanmasında önemli rollere sahip olduğu gerçeğinden yola çıkılarak, Türkçe eğitiminin amaçları doğrultusunda akademisyenlerin bu amaçları gerçekleştirmek noktasında gerekli donanıma, uzmanlığa sahip olup olmadıkları, bununla birlikte kendilerine ne tür roller atfettikleri de belirlenmeye çalışılacaktır.

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Görevli Öğretim Üyeleri

Türkiye’de 1933 yılında batılı anlamda sadece bir üniversite mevcutken hâlihazırda (2019) 207 üniversitede eğitim öğretim faaliyeti yürütülmektedir. Söz konusu üniversitelerde 2019 itibarıyla 166225 öğretim elemanı görev yapmaktadır.

Türkiye genelinde Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında 70 profesör, 132 doçent, 212 doktor öğretim üyesi, 54 öğretim görevlisi ve 119 araştırma görevlisi bulunmaktadır. 166225 öğretim elemanı içerisindeki Türkçe Eğitimi alanına ait bu oranın çok düşük olmasının öğretimin niteliğini olumsuz yönde etkileyeceği aşîkârdır. Çünkü az sayıda öğretim üyesi/görevlisi demek ders yüklerinin fazlalaşması, aynı zamanda derslerin alan uzmanları tarafından verilmemesi demektir. Bu durumda ders verecek kişilerin kim olacağı/olması gerektiği, hangi vafa/ölçütlere göre ders verebileceği sorusu karşımıza çıkmaktadır.

İlkokulda derslerin kimin tarafından verileceği Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 13.01.2016 tarihli görüş yazısında Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 43. maddesinde şu şekilde belirtilmiştir:

“İlkokullarda bütün derslerin sınıf öğretmenlerince okutulması esastır. Ancak Yabancı Dil ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri okulun kadrolu alan öğretmenlerince okutulur. Okulda kadrolu alan öğretmeni bulunmaması durumunda bu dersler, aynı eğitim bölgesinde, yoksa diğer eğitim bölgelerindeki kadrolu alan öğretmenlerince okutulur. İhtiyacın kadrolu alan öğretmenlerince karşılanamaması durumunda, bu dersleri okutmak üzere, mezun olduğu yükseköğretim programı itibarıyla atamaya esas olan alana öğretmen olarak atanabilme şartlarını taşıyanlar ek ders karşılığı görevlendirilebilir. Bu şekilde de ihtiyacın karşılanamaması durumunda bu dersler yükseköğrenimlerini söz konusu alanlarda yapan sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler tarafından ders değişimi yolu ile de okutulabilir. Bunun da mümkün olmadığı durumlarda bu dersler sınıf öğretmenince okutulur.” Söz konusu madde ile ilkokuldan itibaren derslerin alan uzmanlarınca verilmesi, ihtiyaç hâlinde o alana en yakın dal öğretmenleri tarafından verilebileceği karara bağlanmış; ikinci kademedeki yani ortaokulda ve akabinde lisede de her bir ders alan öğretmenlerince verilmesi karar bağlanmıştır. Elbette gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim ve lisede planlama, atama vb. nedenlerle yönetmeliğe yüzde yüz uyulduğunu söyleyemeyiz.

Peki üniversitelerde durum nedir?

Eğitim Fakültelerinde Edebiyat Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Tarih Eğitimi gibi ana bilim dalları mevcuttur. Ana bilim dalı programları incelendiğinde mesela tarih ana bilim dalında genel Türk Tarihi, Osmanlı Tarihi, Eski çağ ve Tarihi, Büyük Selçuklu Tarihi, Cumhuriyet Tarihi vb. dersler bu alanın doktorları veya doçent/profesörleri tarafından verilirken; öğretim teknolojileri, öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları gibi dersler tarih eğitimi alanında uzmanlığını almış öğretim üyeleri tarafından verilmektedir. Diğer ana bilim dallarında da benzer bir uygulama söz konusudur.

Mesela Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında, 8 dönemlik Türk halk edebiyatı dersinin B Üniversitesi'nde verilmesi şu şekildedir: Tezi ve akademik çalışmaları aşık tarzı halk edebiyatı olan öğretim üyesi/görevlileri Türk Halk Edebiyatının sadece o bölümünü, 2 dönem boyunca verirken; tekke tasavvuf edebiyatı bölümünü tezi ve akademik çalışmaları tekke tasavvuf edebiyatı olan öğretim üyesi/görevlileri tarafından 2 dönem verilmektedir. Yani temel alanı Filoloji olmasına rağmen uzmanlık alanı Türk Halk Edebiyatı olmayan bir öğretim üyesi/görevlisi bu dersi vermemektedir. Hatta Türk Halk Edebiyatı alanında uzmanlığını almış olmasına rağmen aşık tarzı veya tasavvufi halk edebiyatı derslerini verirken dahi çalışmalarının yoğunlaştığı alanda dersler verilmektedir. Bu durumu yaratan el-

bette ki Türk dili ve edebiyatı bölümü/ana bilim dalının köklü bir alan olmasıdır. Uzun bir geçmiş alanda tekke tasavvuf edebiyatı, âşık tarzı halk edebiyatı gibi derinleşmeye izin verecek bir yapı oluşturulmasına imkân sağlamıştır.

Türkçe Eğitimi alanında ise ana bilim dalının yeni kurulmuş (30 yıl) olmasından dolayı uzmanlık alanlarına ayrışma ve yeterli öğretim elemanı yetiştirme noktasında eksikler mevcuttur. Bu nedenle dersler öğretim üyeleri/görevlilerinin doktora /doçentlik alanlarına göre verilmemekte, aynı zamanda Türk dili ve edebiyatı ana bilim dalında veya yabancı diller alanında uzman olmuş kişiler tarafından verilmektedir.

Türkçe eğitimi ana bilim dalında derslere kimler hangi ölçütlere göre girmektedir. Daha doğrusu derslere girme ölçütü/ölçütleri ne olmalıdır? sorusuna cevap aramadan önce, uzmanlık alanları nelerdir, söz konusu ana bilim dalındaki dersler nelerdir ve bu dersleri hangi alanlardan uzmanlar vermektedir sorularını Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı sayfalarından ve iki üniversite örneğinden belirtmekte yarar vardır diye düşünüyoruz.

Uzmanlık alanı kavramını biraz daha açmak için filoloji alanını inceleyip daha sonra Türkçe eğitimi alanıyla mukayesesini yapmaya çalışalım.

Aşağıdaki tabloda Üniversitelerarası Kurul Başkanlığının belirlediği filoloji temel alanına ait bilim alanları ve anahtar kelimeleri yer almaktadır.

Tablo 1: 2019 Ekim Dönemi Doçentlik Başvurularına Ait Bilim Alanları ve Anahtar Kelimeler

Temel Alan	Bilim Alanı	Anahtar Kelimeler
Filoloji	Karşılaştırmalı Edebiyat	Karşılaştırmalı Edebiyat
Filoloji	Klasik Türk Edebiyatı	Osmanlı Sahası Dışındaki Klasik Türk Edebiyatı
Filoloji	Türk Dili	Eski Türk Dili
Filoloji	Türk Dili	Yeni Türk Dili
Filoloji	Türk Halk Bilimi	Alevilik Bektaşilik Arş.
Filoloji	Türk Halk Bilimi	Türkiye Dışındaki Türk Halk Bilimi
Filoloji	Türk Halk Bilimi	Türkiye Sahası Türk Halk Bilimi
Filoloji	Yeni Türk Edebiyatı	Türkiye Sahası Yeni Türk Edebiyatı
Filoloji	Çağdaş Türk Leh. ve Edb.	Çuvaş Dil ve Edebiyatı
Filoloji	Çağdaş Türk Leh. ve Edb.	Güney-Batı (Oğuz) Türk Lehçeleri ve Edb.
Filoloji	Çağdaş Türk Leh. ve Edb.	Güney-Doğu (Yeni Uygur/Özbek) Türk Lehçeleri
Filoloji	Çağdaş Türk Leh. ve Edb.	Kuzey-Batı (Kıpçak) Türk Lehçeleri ve Edb.

Tablo 1'de görüleceği üzere Filoloji temel alanı bir kişinin uzmanlık alanını göstermemektedir. Bilim alanının Türk Halk Bilimi olması da o kişiyi 3 farklı alanın uzmanı yapmamaktadır. Yani Alevilik Bektaşilik Araştırmaları alanında uzman olan bir kişi aynı zamanda Türkiye Dışındaki Türk Halk Bilimi alanı ya da Türkiye Sahası Türk Halk Bilimi uzmanı olamamaktadır. Ya da Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bilim alanı bir kişiyi güney-batı ve güney-doğu Türk Lehçeleri ve Edebiyatları uzmanı yapmamaktadır. Birbirinden çok farklı disiplinler olmamakla birlikte yani filoloji çatısı altında, daha altta lehçeler başlığı altında özelleşerek güney-doğu veya güney-batı Türk lehçelerinin uzmanı olunmaktadır. Söz konusu bölümlerde de öğretim üyeleri/görevleri uzmanlık alanına göre bir grubun lehçesine ait derslere girmekte, o alanda akademik çalışmalarını yürütmektedir.

Türkçe Eğitimi alanındaki durum Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: 2019 Ekim Dönemi Doçentlik Başvurularına Ait Bilim Alanları ve Anahtar Kelimeler

Temel Alan	Bilim Alanı	Anahtar Kelimeler
Eğitim Bilimleri	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi

Tablo 1 ve 2'de iki farklı disipline ait bilim alanı ve anahtar kelimeler yer almakta. Kendimize şunu sorabiliriz: Eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerin mantığı bir mi? Birinde alanlar söz konusu diğerinde alanın eğitimi. Bu nedenle eğitim bilimlerinde alt dallar mevcut mu? Yani belli bir alanda uzmanlaşabilir mi? sorusuna cevap aramak için Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı'nın eğitim bilimlerinde doçentliğe müracaat için belirlediği alanlar incelenmiştir. Mesela Özel Eğitim Bölümüne ait alt ana bilim dallarının oluşturulduğunu görmekteyiz. Bunun için Tablo 3'e bakılabilir.

Tablo 3: 2019 Ekim Dönemi Doçentlik Başvurularına Ait Bilim Alanları ve Anahtar Kelimeler

Temel Alan	Bilim Alanı	Anahtar Kelimeler
Eğitim Bilimleri	Özel Eğitim	Çok Engellilerin Eğitimi
Eğitim Bilimleri	Özel Eğitim	Görme Engelliler Eğitimi
Eğitim Bilimleri	Özel Eğitim	İşitme Engelliler Eğitimi
Eğitim Bilimleri	Özel Eğitim	Konuşma Engelliler Eğitimi
Eğitim Bilimleri	Özel Eğitim	Otistik Engelliler Eğitimi
Eğitim Bilimleri	Özel Eğitim	Özel Yetenekliler Eğitimi
Eğitim Bilimleri	Özel Eğitim	Zihin Engelliler Eğitimi

İlk ve ortaöğretimde Türkçe sonrasında Türk dili ve edebiyatı adlı gördüğümüz derslerin öğretmenlerinin mezun oldukları programlarda özellikle 1990 öncesinde üniversitemizde Türkçe bölümü yokken Türk dili ve edebiyatı bölümlerinden mezun olan kişiler tarafından verilmesi hasebiyle iki programda uzmanlaşmanın nasıl olduğuna bakmakta yarar var.

Tablo 4: Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ile Türkçe Eğitimi'nde Ana Bilim Dalları

Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Eski Türk Dili Ana Bilim Dalı	-
Eski Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı	-
Türk Halk Edebiyatı Ana Bilim Dalı	-
Yeni Türk Dili Ana Bilim Dalı	-
Yeni Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı	-
Edebiyat Eğitimi	-

Tablo 4 Türkçe eğitimi ana bilim dallarında yaşanan sorunların, eksikliklerin en başında ne olduğunu göstermektedir. Uzmanlaşmak için Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı'nın acilen çalışma başlatması gerektiğini söyleyebiliriz. Aksi takdirde Tablo 5'te yer alan Türkçe eğitimi ana bilim dallarına ait derslerin etkili bir şekilde verilme sorunu devam edecektir.

Tablo 5: Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Dersleri

Alan Dersleri	Genel Kültür Dersleri	Eğitim Bilimleri Dersleri
Türk Halk Edebiyatı	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi	Eğitime Giriş
Eski Türk Edebiyatı	Bilişim Teknolojileri	Eğitim Felsefesi
Yeni Türk Edebiyatı	Yabancı Dil	Eğitim Psikolojisi
Türk Dil Bilgisi	Seçmeli (Eğitsel Oyunlar)	Eğitim Sosyolojisi
Türkçenin Yab. Dil Olarak Öğr.	Seçmeli (Türk Eğitim Tarihi)	Öğretim Teknolojileri
Osmanlı Türkçesi	Seçmeli (Metin Bilgisi)	Öğretim İlke ve Yöntemleri
Dil Bilgisi Öğretimi		Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
Edebiyat Bilgi ve Kuramları		Eğitimde Ahlak ve Etik
Dil Eğitiminin Temel Kavramları		Okul Deneyimi
Çocuk Edebiyatı		Öğretmenlik Uygulaması

Alan Dersleri	Genel Kültür Dersleri	Eğitim Bilimleri Dersleri
Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları		Sınıf Yönetimi
Türkçe Öğretim Programları		Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi
Dinleme Eğitimi		Seçmeli (1)
Okuma Eğitimi		Seçmeli (2)
Yazma Eğitimi		Seçmeli (3)
Konuşma Eğitimi		Okullarda Rehberlik
Dilbilimi		Özel Eğitim ve Kaynaştırma
Metindilbilim		
Tiyatro ve Drama Uygulamaları		
Dünya Edebiyatı		
Türk Soylulara T. T. Öğretimi		

Tablo 5'te yer alan Türk Halk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı Türk Dil Bilgisi dersleri Filoloji temel alanı altında ve bu çalışmaya konu olan iki üniversitede de alan uzmanlarınca verilmektedir. Söz konusu alanlarda yetişmiş yeterli sayıda alan uzmanının bulunması nedeniyle genel olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarında bu derslerin verilmesiyle ilgili sorun yaşanmamaktadır. Az sayıda olsa da başka üniversitelerdeki Türkçe eğitimi ana bilim dallarında söz konusu derslerin alan uzmanları tarafından verilmediği de bilinmektedir. Eğitim bilimleri çatısı altında yer alan dersler ve bu derslerin kimler tarafından verildiği bu çalışmanın konusuna dahil edilmemiştir. Bu sebeple burada alan dersleri ve genel kültür dersleri üzerinde durulacaktır.

Öncelikle alan dersleri ve genel kültür derslerinin bir uzmanlık alanı olup olmadığı araştırılmıştır ve Filoloji temel alanı dışında kalan ancak Türkçe Eğitimi uzmanlık alanına girmeyen derslerin ait oldukları alanlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Türkçe Ana Bilim Dalı Dersleri'nden Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı'na Uzmanlık Alanı Olarak Gösterilen Dersler

Dersler	Uzmanlık Alanları
Dilbilimi	Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Temel Alanı 1105 Kodlu Dilbilimi
Anlambilimi	Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Temel Alanı 1105 Kodlu Dilbilimi
Metindilbilim	Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Temel Alanı 1105 Kodlu Dilbilimi
İlk Okuma Yazma Öğretimi	Eğitim Bilimleri Temel Alanı 110 Kodlu Temel Eğitim
Medya Okuryazarlığı	Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Temel Alanı 1105 Kodlu Gazetecilik ve Medya Çalışmaları)
Ses Eğitimi ve Diksiyon	Güzel Sanatlar Temel Alanı 402 Kodlu Sahne Sanatları
Tiyatro ve Drama Uygulamaları	Güzel Sanatlar Temel Alanı 402 Kodlu Sahne Sanatları

Yukarıdaki bilgiler ışığında çalışma konusu olan iki üniversitedeki öğretim elemanlarının tezleri, çalışma alanları ve verdikleri dersler aşağıda incelenmiştir.

1: A Üniversitesi Öğretim Üyeleri / Görevlilerinin Lisansüstü Tez Çalışmaları:

YÖK tez tarama sayfasından söz konusu öğretim üyelerinin tezlerine ulaşılmıştır. Tez başlıkları aşağıdadır.

1 nolu Öğretim Üyesi: Anlatı metinlerinde ön ve arka planı belirginleştiren dilsel görünüm: Türkçe üzerine gözlemler (2004) Doktora Eğitim ve Öğretim = Dilbilim, Metinbilim, Anlambilim

Halıkarnas Balıkcısı'nın eserlerinde tabiat (1998) YL Türk Dili ve Edebiyatı = Yeni Türk Edebiyatı.

2 nolu Öğretim Üyesi: İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma (2005) Doktora Eğitim ve Öğretim = Kelime Öğretimi.

Gubari Abdurrahman ve Kabenâme'si (1999) YL Türk Dili ve Edebiyatı = Türk Dil Bilgisi .

3 nolu Öğretim Üyesi: Noktalama işaretlerinin Türkçenin öğretimindeki yeri ve önemi (2000). Doktora Eğitim ve Öğretim = Yazma Becerisi

Kıssa-i İskender 301a-405a (giriş-metin-dizin) (1994). YL Türk Dili ve Edebiyatı = EAT -----

4 nolu Öğretim Üyesi: İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma (2005). Doktora Eğitim ve Öğretim = Kelime Öğretimi.

1998 yılı içinde ulusal gazetelerimizdeki yazarların Türkçeyi kullanma becerileri üzerine bir araştırma (2000) YL Türk Dili ve Edebiyatı = Yazma Becerisi

5 nolu Öğretim Üyesi: Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin özel alan yeterlikleri üzerine bir araştırma (2012). Doktora Eğitim ve Öğretim = Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.

Özbek ve Azeri öğrencilerin Türkçe öğreniminde ad durum ve eylem çekimi yanlışları (1997). YL Türk Dili ve Edebiyatı = Türk Soylulara T. T. Öğretimi.

A Üniversitesinin ilgili web sayfasında yer alan bilgilere göre dersler ve bu dersleri veren öğretim elemanlarının alanları aşağıdadır.

A Üniversitesinde Dersler ve Öğretim Üyelerinin Alanları

Ders Adı	Ders Alanı	Kişinin Uzmanlık Alanı	Çalışma Alanı	Mesleki Deneyim
Türk Halk Edebiyatı	Filoloji	Filoloji	Filoloji	
Eski Türk Edebiyatı	Filoloji	Filoloji	Filoloji	
Yeni Türk Edebiyatı	Filoloji	Filoloji	Filoloji	
Türkçenin Yab. Dil Olarak Öğr.	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi	
Osmanlı Türkçesi	-	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi	
Türk Dil Bilgisi	Filoloji	Türkçe Eğitimi (D)	Filoloji (YL)	
Edebiyat Bilgi ve Kuramları	Filoloji	Dilbilim (D)	Filoloji (YL)	
Dil Eğitiminin Temel Kavramları	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi		
Çocuk Edebiyatı	Filoloji	Yeni Türk Edb.		
Türkçe Öğrn. ve Öğrt. Yak.	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi		
Türkçe Eğitiminde Çağdaş Yak.	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi		
Dinleme Eğitimi	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi	8mb	
Okuma Eğitimi	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi	2mb	
Yazma Eğitimi	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi	?	
Konuşma Eğitimi	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi	10+mb, 2kb	

Ders Adı	Ders Alanı	Kişinin Uzmanlık Alanı	Çalışma Alanı	Mesleki Deneyim
Dilbilimi	Dilbilim	?		
Anlambilim	Dilbilimi	?		
Tiyatro ve Drama Uygulamaları	Güzel Sanatlar	Türkçe Eğitimi	1m	
Dünya Edebiyatı	Filoloji	Türkçe Eğitimi	?	
Özel Öğretim Yöntemleri I	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi	-	
Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi	10+mb	
Ses ve Diksiyon Eğitimi	Güzel Sanatlar	Türkçe Eğitimi	-	
İki Dillilik ve İki Dilli Eğitimin Temelleri	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi	?	

Yukarıdaki bilgiler ışığında A üniversitesinde uzmanlık alanı olarak bir alana bağlanmamış dersler ve bu dersleri veren öğretim üyelerinin/görevlilerinin dağılımı şu şekildedir:

- Osmanlı Türkçesi; Türkçe Eğitimi uzmanı
- Edebiyat Bilgi ve Kuramları; Türkçe Eğitimi uzmanı
- Çocuk Edebiyatı; Yeni Türk Edebiyatı uzmanı
- Kültür ve Dil; Yeni Türk Edebiyatı uzmanı
- Kapsayıcı Eğitim; Türkçe Eğitimi uzmanı
- Yazı Yazma Teknikleri; Temel Eğitim uzmanı
- Yazılı Anlatım; Türkçe Eğitimi uzmanı
- Sözlü Anlatım; Türkçe Eğitimi uzmanı
- Türkçe Ders Kitabı İncelemesi; Türkçe Eğitimi uzmanı

Bu dağılım göstermektedir ki söz konusu dersler genel olarak Türkçe Eğitimi uzmanlarınca verilmektedir. Osmanlı Türkçesi dersini veren Türkçe Eğitimi uzmanının Yüksek Lisans tezinin Arap harfli bir eserin dili üzerine olmasına binaen bu dersi verebilme yeterliliğini kendinde gördüğü şeklinde açıklama getirilebilir. Yine Edebiyat Bilgi ve Kuramları dersini veren Türkçe Eğitimi uzmanının da Yüksek Lisans tezinin Yeni Türk edebiyatı alanına ait olmasına binaen bu dersi verebilme yeterliliğini kendinde gördüğü şeklinde açıklanabilir.

A Üniversitesinde dersler ve bu dersleri veren öğretim üyelerine/görevlilere ait durumu şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Farklı disiplinlere ait derslerin Türkçe Eğitimi uzmanlarınca verilmesi durumu:

Türk Dil Bilgisi (Ses, Şekil, Cümle ve Anlam Bilgisi) dersi, Yeni Türk Dili uzmanı tarafından verilmesi gerekirken;

Türk Eğitim Tarihi dersi, Eğitim Bilimleri uzmanı tarafından verilmesi gerekirken;

Ses Eğitimi ve Diksiyon dersi, Güzel sanatlar uzmanı tarafından verilmesi gerekirken;

Medya Okuryazarlığı dersi, Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler uzmanı tarafından verilmesi gerekirken;

İnsan İlişkileri ve İletişim, Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler uzmanı tarafından verilmesi gerekirken;

Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi, Güzel Sanatlar uzmanı tarafından verilmesi gerekirken;

Dil Edinimi, Anlambilimi, Dilbilim dersleri, Dilbilimi uzmanı tarafından verilmesi gerekirken Türkçe Eğitimi uzmanları tarafından verilmektedir.

2. Türkçe Eğitimi alan dersleri ile ilgili Türkçe eğitimi uzmanlarının alt ana bilim dallarının oluşturulmaması kaynaklı durumlar:

Örnek 1: 5 numaralı öğretim üyesinin yüksek lisans, doktora tez konusu ve çalışma alanı Yabancı /İkinci dil olarak Türkçe öğretimi olmasına rağmen bu alandaki dersler yerine farklı bir disipline ait Dünya Edebiyatı, Etkili İletişim dersini verdiği aynı zamanda Türkçe Eğitime ait Yazma Becerisi dersine girdiği görülmektedir.

Örnek 2: Uzmanlık alanı Türkçe Eğitimi olan 3 numaralı öğretim üyesinin verdiği Ses, Şekil, Cümle ve Anlam Bilgisi dersleri Türkçe öğretmenliği alanında temel dil becerilerinin öğretimi kadar önemlidir. ÜAK tarafından Eski Türk Dili, Yeni Türk Dili gibi alt ana bilim dalları şeklinde ayrılmıştır. Söz konusu öğretim üyesinin yüksek lisansı Eski Anadolu Türkçesine ait metinlerin dili üzerine olmuş olsa da bu alanda başka bir çalışmasına rastlanmamıştır.

3. Türkçe Eğitimi alanına ait derslerin farklı disiplinlerin uzmanlarınca verilmesi durumu:

A Üniversitesinde Türkçe eğitimi alanına giren dil becerileri ve öğretimi ile ilgili dersleri, farklı uzmanlık alanlarına sahip hocalar tarafından verilmediği görülmüştür.

Şimdi karşılaştırmasını yapacağımız B Üniversitesindeki duruma bir bakalım.

2: B Üniversitesi Öğretim Üyeleri / Görevlilerinin Lisansüstü Tez Çalışmaları

1 nolu Öğretim Üyesi: Sovyetler Birliği döneminde Türkmenistan'da folklor politikaları (2007). Doktora Türk Dili ve Edebiyatı = Türk Halk Edebiyatı.

Nogay Türklerinin Mamay Destanı (2001). YL Türk Dili ve Edebiyatı = Türk Halk Edebiyatı.

2 nolu Öğretim Üyesi: Danişmend-name'nin dil özellikleri (gramer-metin-sözlük) 2. cilt (1996). Doktora Türk Dili ve Edebiyatı = Eski Anadolu Türkçesi.

Bahtiyar Vahapzade'nin 'Veten Ocağının İstisi' adlı eseri üzerinde gramer çalışması (Azeri Türkçesi) (1991) YL Türk Dili ve Edebiyatı= Çağdaş Türk Lehçeleri

3 nolu Öğretim Üyesi: Karşılaştırmalı Dilbilim (Türkiye Türkçesi-Fransızca), Université de la Sorbonne/Paris III, (1996). Doktora = Dilbilim, Metinbilim, Anlambilim.

Yüksek Lisans 2: Karşılaştırmalı Dilbilim (Türkiye Türkçesi-Fransızca), Université de la Sorbonne/Paris III, (1993). Dilbilim Metinbilim Anlambilim.

4 nolu Öğretim Üyesi: Importance of Yas Turkistan Journal in learning Uzbek Literature, (2001). Doktora Filoloji = Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları.

Özbekistan'dan eğitim-öğretim amacıyla Türkiye'ye gelen öğrencilerin dil-kültür-uyum problemleri ve çözüm teklifleri (1995). YL Türk Dili ve Edebiyatı = Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi.

5 nolu Öğretim Üyesi: Tanzimat tiyatrosunda sosyal meseleler (1996). Doktora Türk Dili ve Edebiyatı = Yeni Türk Edebiyatı.

Yeni milli edebiyat akımı şiirinin üzerine bir araştırma (1968-1987) (1989). YL Türk Dili ve Edebiyatı = Yeni Türk Edebiyatı.

6 nolu Öğretim Üyesi: Divan şiirinde sosyal hayat (14 ve 15.yüzyıl) (2005). Doktora Türk Dili ve Edebiyatı = Eski Türk Edebiyatı.

Hüseyin Vassaf hayatı, eserleri ve Kemal-name-i Hakkı adlı eseri (1999). YL Türk Dili ve Edebiyatı = Eski Türk Edebiyatı.

7 nolu Öğretim Üyesi: Sovyetler Birliği Döneminde Kırgızistan'da Folklor Politikaları ve Çalışmaları (2009). Doktora Türk Dili ve Edebiyatı = Türk Halk Edebiyatı.

Kırgız Türklerinde 'sınçılık' geleneği (2002). YL Türk Dili ve Edebiyatı = Türk Halk Edebiyatı.

8 nolu Öğretim Üyesi: Selim Sabit Efendi ve Usul-i Cedid hareketi içerisindeki yeri (1999). Doktora Türk Dili ve Edebiyatı = Türk Eğitim Tarihi.

Atatürk döneminde Türkçe'nin öğretimi ile ilgili olarak geliştirilen devlet politikaları (1920-1938) (1994). YL Türk Dili ve Edebiyatı = Türk Eğitim Tarihi.

9 nolu Öğretim Üyesi: Hakas Türkçesinde isim (2005). Doktora Türk Dili ve Edebiyatı = Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları.

10 nolu Öğretim Üyesi: İlköğretim ikinci kademedeki konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine bir araştırma (2007). Doktora Türk Dili ve Edebiyatı = Etkili İletişim.

Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu (2000). YL Eğitim ve Öğretim = Yazma Becerisi.

11 nolu Öğretim Üyesi: İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları (2007). Doktora Eğitim ve Öğretim = Dinleme Becerisi

Türkçe öğretmenliği birinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile genel kültür düzeyleri üzerine bir araştırma (2002). YL Eğitim ve Öğretim = Yazma Becerisi, Okuma Becerisi

12 nolu Öğretim Üyesi: Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi (2015). Doktora Eğitim ve Öğretim = Okuma Becerisi.

Türkçe öğretiminde kültür aktarımı ve kültürel kimlik geliştirme (2007). YL Eğitim ve Öğretim = Dil ve Kültür.

13 nolu Öğretim Üyesi: Kuantum biliminin getirdiği yenilikler ışığında ruhsal zekânın edebiyat eğitiminde kullanılması (2008) Doktora Türk Dili ve Edebiyatı = Edebiyat Eğitimi.

Using Literature in Reading Instruction (2002) YL Secondary Education. Okuma Becerisi

14 nolu Öğretim Üyesi: Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları ve yazma becerileri (2011). Doktora Eğitim ve Öğretim = Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma. (2007). YL Eğitim ve Öğretim = Okuma Becerisi

15 nolu Öğretim Üyesi: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yazma becerisine etkisi (2014). Doktora Eğitim ve Öğretim = Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.

Türkçe dersinde çağrışımın kullanımı ile ilgili gereklilikler ve öneriler (2011) YL Eğitim ve Öğretim.

16 nolu Öğretim Üyesi: Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi (2014). Doktora Eğitim ve Öğretim = Dinleme Becerisi ve Konuşma Becerisi.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğretimi programları ve örnek kitapların değerlendirilmesi (2009) YL Eğitim ve Öğretim = Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.

17 nolu Öğretim Üyesi: İbrahim Alaettin Gövsa ve çocuk edebiyatımızdaki yeri (1992). Doktora Türk Dili ve Edebiyatı = Çocuk Edebiyatı.

Abdullah Zühdü'nün hayatı ve hikâyeleri üzerine bir araştırma (1985) YL Türk Dili ve Edebiyatı = Yeni Türk Edebiyatı.

18 nolu Öğretim Üyesi: 1992 ve 2005 tarihli Türk dili ve edebiyatı öğretim programına göre hazırlanan MEB edebiyat (Türk edebiyatı) ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme çalışması (2011). Doktora Türk Dili ve Edebiyatı = Edebiyat Eğitimi Tarihi.

Türk lehçelerinde bitki isimleri (2005) YL Türk Dili ve Edebiyatı = Tarihi Türk Lehçeleri.

B Üniversitesinin ilgili web sayfasında yer alan bilgilere göre dersler ve bu dersleri veren öğretim elemanlarının alanları aşağıdadır.

B Üniversitesinde Dersler ve Öğretim Üyelerinin Alanları

Ders Adı	Ders Alanı	Kişinin Uzmanlık Alanı	Çalışma Alanı	Mesleki Deneyim
Türk Halk Edebiyatı	Filoloji	Filoloji	-	-
Eski Türk Edebiyatı	Filoloji	Filoloji	-	-
Yeni Türk Edebiyatı	Filoloji	Filoloji	-	-
Türkçenin Yab. Dil Olarak Öğr.	Türkçe Eğitimi	Dilbilimi	(2k, 10+m)	1 yıl
Osmanlı Türkçesi	-	Türkçe Eğitimi	(1k)	11 yıl
Türk Dil Bilgisi	Filoloji	Filoloji (EAT)	(1k, 10+mb)	-
Türkçe Öğr. Mat. Tas.	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi/ Edebiyat Eğitimi/Filoloji	-	-

Ders Adı	Ders Alanı	Kişinin Uzmanlık Alanı	Çalışma Alanı	Mesleki Deneyim
Türk Eğitim Tarihi	Eğitim Bilimleri	Türkçe Eğitimi	(10+m / 0)	-
Edebiyat Bilgi ve Kuramları	-	Türkçe Eğitimi	(1 kb)	-
Türk Soylulara TT. Öğr.	Türkçe Eğitimi	Filoloji	(1 k, 7 m)	9 yıl
Çocuk Edebiyatı	Filoloji	Türkçe Eğitimi	(1k, 2m)	
Dil Eğitiminin Temel Kav.	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi/ Filoloji	(1 k) / (1 kb)	-
Türkçe Öğrn. ve Öğrt. Yak.	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi	-	-
Etkili İletişim	Sos., Beş. ve İdari Bil.	Türkçe Eğitimi	(1k, 10+m)	-
Dinleme Eğitimi	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi	(2k,5m)	-
Okuma Eğitimi	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi	(9m)	-
Yazma Eğitimi	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi	(3k, 1 o, 3y,5d m; 2kd)	-
Konuşma Eğitimi	Türkçe Eğitimi	Edebiyat Eğitimi	-	-
Dilbilimi	Dilbilim	Türkçe Eğitimi	(1m)	-
Metindilbilim	Dilbilimi	Türkçe Eğitimi	(1m)	-
Tiyatro ve Drama Uyg.	Güzel Sanatlar	Türkçe Eğitimi	(1m)	-
Dünya Edebiyatı	Filoloji	Türkçe Eğitimi	(2m)	-
Dil Politikaları	Filoloji	Filoloji	(5m)	-
Türk Kültür Tarihi	Sos. Beş. ve İdari Bil.	Filoloji	(4m)	-
Balkanlarda Türkçe Öğr.	Türkçe Eğitimi	Filoloji	-	2 yıl

B Üniversitesinde uzmanlık alanı olarak bir alana bağlanmamış dersler ve bu dersleri veren öğretim üyelerinin/görevlilerinin dağılımı şu şekildedir:

Osmanlı Türkçesi; Türkçe Eğitimi uzmanı

Edebiyat Bilgi ve Kuramları; Türkçe Eğitimi uzmanı

Çocuk Edebiyatı; Türkçe Eğitimi uzmanı

Kültür ve Dil; Dilbilim uzmanı

Yazı Yazma Teknikleri; Türkçe Eğitimi uzmanı

Yazılı Anlatım; Türkçe Eğitimi uzmanı

Sözlü Anlatım; Edebiyat Eğitimi uzmanı

Türkçe Ders Kitabı İncelemesi; Filoloji uzmanı

Bu dağılım göstermektedir ki söz konusu dersler genel olarak Türkçe Eğitimi uzmanlarınca verilmektedir.

Osmanlı Türkçesi dersini veren Türkçe Eğitimi uzmanının 11 yıl Devlet Arşivlerinde çalışmış olmasına binaen bu dersi verebilme yeterliliğini kendinde gördüğü şeklinde açıklama getirilebilir. Türkçe Ders Kitabı İncelemesi dersini veren Filoloji uzmanının ana dili Türkçe ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine dair ders kitapları yazarlarından olmasına binaen bu dersi verebilme yeterliliğini kendinde gördüğü şeklinde açıklama getirilebilir.

B Üniversitesinde dersler ve bu dersleri veren öğretim üyelerinin / görevlilere ait durumu şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Farklı disiplinlere ait derslerin Türkçe Eğitimi uzmanlarınca verilmesi durumu:

Türk Eğitim Tarihi dersi, Eğitim Bilimleri uzmanı tarafından verilmesi gerekirken;

Etkili İletişim dersi, Halkla İlişkiler uzmanı tarafından verilmesi gerekirken;

Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi, Güzel Sanatlar uzmanı tarafından verilmesi gerekirken;

Dil Edinimi, Anlam Bilimi, Dilbilim dersleri, Dilbilimi uzmanı tarafından verilmesi gerekirken; Türkçe Eğitimi uzmanları tarafından verilmektedir.

Örnek 1: Uzmanlık alanı Türkçe Eğitimi olan 15 numaralı öğretim üyesinin farklı bir disipline ait Dünya Edebiyatı dersini vermesini bu alanla ilgili 2 çalışmaya binaen dersi verebilme yeterliliğini kendinde gördüğü şeklinde açıklama getirilebilir.

2. Türkçe Eğitimi alan derslerinin farklı disiplinlerin uzmanlarınca verilmesi durumu:

Örnek 1. 3 numaralı öğretim üyesinin yüksek lisans, doktora tez konusu ve çalışma alanı dilbilim olmasına rağmen bu alandaki dersler yerine farklı bir disipline ait Yabancı /İkinci dil olarak Türkçe öğretimi dersini verdiği görülmektedir.

Ancak söz konusu öğretim üyesinin akademik çalışmalarının genel olarak (10+ makale/bildiri ve 3 kitap) bu alanda olmasına binaen bu dersi verebilme yeterliliğini kendinde gördüğü şeklinde açıklama getirilebilir.

Örnek 2. Uzmanlık alanı Edebiyat Eğitimi olan 18 numaralı öğretim üyesinin Konuşma Becerisi dersini vermesine rağmen bu alanda çalışmasına rastlanmamıştır.

Örnek 3. Uzmanlık alanı Çağdaş Türk lehçeleri ve Edebiyatları olan 4 numaralı öğretim üyesinin Türk Soylulara T. T. Öğretimi dersini vermesini bu alanda Yüksek lisans tezi hazırlamış olmasına ve 7 makale/bildiri, 1 kitap bölümüne binaen bu dersi verebilme yeterliliğini kendinde gördüğü şeklinde açıklama getirilebilir.

3. Türkçe Eğitimi alan dersleri ile ilgili Türkçe eğitimi uzmanlarının alt ana bilim dallarının oluşturulmaması kaynaklı durumlar:

Örnek 1: Türk Eğitim Tarihi üzerine yüksek lisans ve doktora tezleri hazırlamış 8 no'lu öğretim üyesinin Osmanlı Türkçesi ve Çocuk Edebiyatı derslerini verdiği görülmektedir. Ancak söz konusu öğretim üyesinin Devlet Arşivindeki iş deneyimi ve çocuk edebiyatına ait kitabın üç yazarından biri olması hasebiyle de dersleri verebilme yeterliliğini kendinde gördüğü şeklinde bir açıklama getirilebilir.

Örnek 2: Doktora tezi etkili iletişim üzerine olan 10 nolu öğretim üyesinin Yazma Becerisi ve Okuma Becerisi derslerini verdiği görülmektedir. Okuma becerisi üzerine 1, yazma becerisi üzerine 2 makalesinin olmasına binaen bu dersi verebilme yeterliliğini kendinde gördüğü şeklinde açıklama getirilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe eğitimi alanının sorunları dendiğinde ilk olarak ve her daim gündeme getirilen alan dışı öğretim üyesini iki üniversite örnekleminde irdelediğimiz bu çalışma sonucunda pek çok bilim alanına göre yeni temelleri atılan bir ana bilim dalı/bölümle ilgili aslında irdelenmesi/tartışılması gereken daha önemli sorunların olduğu kanaatindeyiz. Sorunlara ilişkin tespitler ve çözüm önerileri aşağıda sıralanmıştır:

1. Türkçe eğitimi ana bilim dallarında uzmanlık alanı Türkçe olmayan öğretim üyelerinin varlığı inkâr edilemez ancak ana bilim dalının içeriği açısından diğer alanlarda uzmanlıklar gerektiren derslerin olması zaten bu durumu kaçınılmaz kılmaktadır. Yani eski Türk edebiyatı, yeni Türk edebiyatı, Türk halk edebiyatı, dünya edebiyatı, anlam dilbilim, metin dilbilim, ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle

bilgisi, anlam bilgisi dersleri uzmanlık alanları olan derslerdir. Bu dersleri A üniversitesinde genel olarak (ses, şekil, cümle bilgisi dersleri hariç) alan uzmanları verirken; B üniversitesinde dünya edebiyatı, anlam dilbilim, metin dilbilim derslerinin Türkçe eğitimi alan uzmanı, cümle bilgisi derslerini çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları uzmanı tarafından verildiği tespit edilmiştir.

2. Türkçe eğitimi alanında uzman olmadığı hâlde dört temel dil becerisiyle ilgili derslere giren öğretim üyesi sadece B üniversitesinde bir öğretim elemanı (konuşma eğitimi) şeklinde tespit edilmiştir.

3. Genel kültür derslerinin Türkçe eğitimi alanında uzman olanlar ile diğer uzmanlık alanlarından öğretim üyeleri/görevlileri tarafından verildiği görülmektedir.

4. Yazılı anlatım, sözlü anlatım, edebiyat bilgi ve kuramları, Osmanlıca gibi derslerin uzmanlık alanı olarak ÜAK'ta netleştirilmemesinden dolayı A Üniversitesinde Türk dili ve edebiyatı bölümlerindeki teamüllere uygun olarak edebiyat alanında uzman olanlar tarafından (Osmanlıca dersi hariç) verilirken; B Üniversitesinde Türkçe eğitimi alanında uzman olanlar ile diğer uzmanlık alanlarından öğretim üyeleri/görevlileri tarafından verildiği görülmektedir.

5. Seçmeli dersler her iki üniversitede de hocaların çalışma alanları dikkate alınarak açılmış olduğu ve ona göre verildiği görülmüştür.

6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A üniversitesinde Türkçe eğitimi alanında uzman ancak tez konusu doğrudan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi olmayan (söz konusu bölümde tez konusu doğrudan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi olan bir hoca mevcutken) bir öğretim üyesi tarafından verilirken; B üniversitesinde de uzmanlık alanı Türkiye Türkçesi olan (söz konusu bölümde tez konusu doğrudan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi olan bir hocalar mevcutken) bir öğretim üyesi tarafından verilmektedir.

7. Her iki üniversitede de Türkçe eğitimi alanında uzmanlığa sahip olan ancak tez konularıyla ilişkisiz derslere giren öğretim üyeleri tespit edilmiştir.

Derslerin dağılımı esnasında genel olarak;

a. Aldıkları eğitim açısından; lisans mezuniyeti, yüksek lisans alanı, doktora alanı,

b. Akademik çalışmaları,

c. Tez konuları,

ç. Mesleki deneyimlerinin genel olarak dikkate alındığı görülmektedir. İdeal olan elbette ki her bir dersin doğrudan o alanda doktora tezi yazmış kişi/kişiler

tarafından verilmesidir. Ancak tez yazmış olmak da tek başına ne kadar yeterli olabilir. Çalışmanın başında örnek olarak Halk Edebiyatı alanında uzman olan birinin lisans, yüksek lisans ve doktora aldığı ders saatinden bahsedilmişti. Burada doktora düzeyinde söz konusu alanda verilen derslerin listesi yer almakta. *Aşık Şiirinin Meseleleri, Gelenek Görenek ve İnançlar, Türk Destanlarının Tahlili, Türk Dünyası Halk Edebiyatına Giriş, Türk Halk Hikayeleri, Türk Halk Mitolojisine Giriş, Anonim Halk Şiirinin Meseleleri, Gelenek ve Modernlik, Orta Asya Türk Halk Edebiyatı, Türk Dünyası Halk Edebiyatı, Türk Halk Edebiyatının Türleri, Türk Halk Hikayelerinin Anlatım Düzeni, Türk Halk İnançları, Türk Mitoloji Araştırmaları*; Türkçe Eğitimi alanında yukarıdaki iki tez çalışmasından yola çıkarak Etkili İletişimle ilgili doktora, yüksek lisans ve lisans düzeyinde toplamda iki ders; İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi ile bu alanla ilgili toplamda iki dersin mevcut olduğu gerçeğinden yola çıkarak bir kişi lisans, yüksek lisans ve doktora yukarıdaki derslerden hiçbirini almadığı ya da bir dönemde bir ders alarak sadece tezi ile bu alanın uzmanı olabilir mi? Söz konusu üniversitelerden iki öğretim elemanının tezlerinin kaynakçası yol gösterici olabilir savından hareketle random yöntemi ile belirlenen iki kişi incelenmeye tabi tutulmuştur.

A kişinin** tez konusuyla doğrudan bağlantılı olan ve bu kişiyi ilgili alanına teorik bilgilerine ulaştıran dolayısıyla yetiştiren kaynaklara bakıldığında lisans, yüksek lisans, doktora ders aşamalarında bu alanla ilgili hiç bir ders alınmamışken, yabancı bir dilden yapılan sınırlı sayıdaki okumalarla bu alanın uzmanı olabilir mi? Ya da B kişinin*** tez konusuyla lisans ve yüksek lisans döneminde aldığı

** AGHEYİSİ, R., FİSHMAN, J. (1970). *Language attitude studies: a brief survey of methodological approaches. Anthropological Linguistics*, 12(5), 137-57. BAKER, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. England: Multilingual Matters Ltd. BAKER, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. 2nd Edition. Clevedon, England: Multilingual Matters. BERNAT, E., GVOZDENKO, I. (2005). *Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions*. TESL EJ, 9(1), 1-21. CHAMBERS, G. N. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

COOPER, R. L FİSHMAN, J. (1974). *The study of language attitudes. Linguistics*, 12(136), 5-20. CUMMINS, J. (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters. CUMMINS, J. (2001). *Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education?*. Sprogforum, February, No. 19. 15-29. SKUTNABB-KANGAS, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. (Çev. Lars Malmberg ve David Crane). Clevedon, Avon: Multilingual Matters. SKUTNABB-KANGAS, T. (2000). *Linguistic genocide in education-or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. SOETART, R., VAN HEULE, K. (1999). *Teacher education in belgium, flemish and french communities - the situation at the end of the 1990s*. TNEE Publications. 2(2), 43-70. WANG, M. C., HEARTEL, G. D., WOLBERG, H. J. (1994). *Synthesis of research: what help students learn?* Educational Leadership. 51(4), 74-79.

*** AÇIL, M. (2002). *Eğitimcinin Beden Dili*. Ankara: Yakamoz Yayınevi. AKKURT, D. (2007). *Sosyal Etkileşim ve iletişim Becerileri*. <<http://www.ak-kurt.com/bseib2.html4>> (10 Ocak 2007). ALEXANDER, P. A., FIVES, H., BUEHL, M. M. and MULHERN J. (2002). *Teaching as Persuasion. Teaching and Teacher Education* (18), 795-813.

AMMELBURG, G. (2003). *Konuşma Sanatı, Konuşma Eğitimi*. Çeviren: Nurettin Yıldırım. Ankara: Doruk Yayıncılık. ANIK, C. (1997). *Siyasal Motivasyon ve İknâ*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ana Bilim Dalı. ARISTOTELES. (2001). *Retorik*. (Besinci Baskı). Çeviren: Mehmet H. Doğan, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. ARSLANTAS, Y.

- (1998). Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı. ASPY, D. and F. Roebuck. (1983). *Researching Person-Centered Issues in Education. Freedom to Learn for the 80's*. Rogers, C. R. (ed.). Columbus, Ohio: Charles E. Merrill. ATAÇ, F. (2003). Öğretmenler için Öğrenci Psikolojisi. (Üçüncü Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları. BALTAS, Z., Baltas A. (1994). *Bedenin Dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi. BANGIR, G. (1997). Sınıf içi İletişime İlişkin Öğretmen-Öğrenci Davranışları Görüşleri ve Önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. BİÇAKÇI, İ. (1998). İletişim ve Halkla İlişkiler. Ankara: Mediacat Yayınları. Classroom Interaction. 29 (1), 17-23. CAN, B. (1991). İkna Edici İletişimde Duygu ve Mantık Kullanımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Bilim Dalı. CASSON, H. N. (2001). Söz Söyleme Sanatı. Çeviren: Vedat Yılmaz. İstanbul: Kariyer Yayıncılık. CIALDINI, R. B. (2001). İnsanları Etkileme Yolları. Çeviren: Ali Dönmez. Ankara: İmge Kitabevi. CIALDINI, R. B. (2006). İknaın Psikolojisi. Çeviren: Fevzi Yalın. İstanbul: Mediacat Kitapları. CİHANÇİ, Z. (2004). Kişilerarası iletişimde Dinleme Becerisi. Ankara: Nobel Yayınları. CÜCELOĞLU, D. (1993). İnsan ve Davranış. (Dördüncü Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi. CÜCELOĞLU, D. (2002). İnsan insana. İstanbul: Remzi Kitabevi. CYNDIE, H. (2001). Persuasion and Its Role in Meeting Educational Goals. *Theory into Practice*. 40 (4), 268-277. DEMİRTAŞ, H. A. (2004). Temel & İkna Teknikleri: Tutum Oluşturma ve Tutum Değiştirme Süreçlerindeki Etkilerinin Altında Yatan Nedenler Üzerine Bir Derleme. İletişim, Yıl: 2004, S.19, s.74-90. DERYAKULU, D. (1992). Eğitim & İletişimi Kavramı. Eğitim Bilimleri Dergisi. C.25, S.2. DOWNING, J. A., MORAN, M. R. and MYLES, B. S. (1991). Using Reinforcement in the Classroom. *Intervention in School and Clinic*. 27 (2), s.85-90. DÖKMEN, Ü. (1995). İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık. ERGEÇ, N. (2003). Televizyon Reklamlarına Yönelik İzleyicinin Şüpheli Eğilimi ve İkna Bilgisi: İkna Bilgi Modelinin Yorumlanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Reklam ve Halkla İlişkiler Ana Bilim Dalı. ERGİN, A., Birol, C. (2000). Eğitimde iletişim. Ankara: Anı Yayıncılık. ERTEKİN, Y. (1980). & İletişim Kaynağının Birtakım Nitelikleri. Türkiye Orta Doğu Amme idaresi Enstitüsü Dergisi. C. 13, S. 1, s.18. EVLİYAĞLU, G. (1987). İletişim Psikolojisi Psikolojik iletişim. Ankara: Gazeteciler Cemiyeti Yayınları. FIVE, H. and ALEXANDER, P.A. (2001). Persuasion as a Metaphor for Teaching: A Case in Point. *Theory into Practice*. 40 (4), 242-248. FOWLER, A. (1997). Müzakere, İkna ve Etkileme. Çeviren: Aksu Bora, Onur Cankocak. Ankara: İlkaynak Yayınları. GERBNER, G. (1967). Mass Media and Human Communication Theory. *Human Communication Theory*. F. E. X. (ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston. GORDON, J. (1997). Organizational Behavioral. Boston: Allyn and Bacon, Inc. GORDON, T. (1998). Etkili Öğretmenlik Eğitimi (Dördüncü Baskı). Çeviren: Emel AKSAY. İstanbul: Sistem Yayıncılık. GORDON, T. (2001). Çocukta Dış Disiplin mi iç Disiplin mi? (ikinci Baskı). Çeviren: Emel AKSAY. İstanbul: Sistem Yayıncılık. GRUBAUGH, S., HOUSTON, R. (1990). Establishing a Classroom Environment That Promotes Interaction and Improved Student Behavior. *The Clearing House*. (63), 375-378. GÜVENLİK KUVVETLERİ DERGİSİ, (2002). Propagandanın İnsan Üzerindeki Psiko-Sosyolojik Etkileri. GÜZ, H. (1998). Reklamlarda İkna Stratejileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ana Bilim Dalı. HALE, R., WHITLAM P. (1997). İnsanları Etkileme Gücü. (Birinci Baskı). İngilizceden Çeviren: Tarkan Topuzoğlu. İstanbul: Epsilon Yayıncılık. HELLER, R. (1999). Rethoric and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*. 15 (7), 727-740. HICKS, C. B. and I. Place (1963). *Office Management*. (2. Edition). Bobton: Ally and Bacon Inc. HIMSTREET, C. W. and BATTY, M. W. (1969). *Business Communication: Principles and Methods*. (3. Edition). California: Wadsworth Pub. Co. HOGAN, K. (2007). Başkalarını Sizin Gibi Düşürmeye Nasıl İkna Edersiniz? İkna Etmenin Psikolojisi. (Birinci baskı). İngilizceden Çeviren: Timuçin Seyit GÜNES, Emel KARANİMOĞLU. İstanbul: Yakamoz Yayınları. HOGAN, K., SPEAKMAN J. (2007). Gizli İkna Taktikleri. (Birinci baskı). İngilizceden Çeviren: Taner GEZER. İstanbul: Yakamoz Yayınları. HORN, S. (2004). Okul Hayatında Tongue Fu! Öğretmenler, Öğrenciler, Okul Yöneticileri ve Veliler için İletişim Rehberi. Çeviren: Gülden Sen. İstanbul: Boyner Yayınları. HORN, S. (1997). Tongue Fu (Sözlü Dövüş Sanatı). Çeviren: Zülfü Dicleli. İstanbul: BZD Yayınları. HOVLAND, C. I. (1957). Order of Presentation in Persuasion. New Haven: University of Yale Pres. JAMIESON, H. (1996). İletişim ve İkna. Çeviren: Nejdet ATABEK, Banu DAGTAS. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. JANIS, I. L. (1968). Persuasion. *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Sills, D. L. (ed.). New York: Macmillan Company and The Free Press. KAGITÇIBASI, Ç. (2005). Yeni insan ve insanlar. (10. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi. KALENDER, A. (2000). Siyasal İletişim Seçmenler ve İkna Stratejileri. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları. KARADOĞAN, S. E. (2003). Kişiler Arası İletişim Sürecinde Güven Unsuru, Güven ve İkna Ölçeği Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler Ana Bilim Dalı. KATZ, J. (1985). Teaching Based on Knowledge of Students. *Teaching as Though Student Mattered*. Katz, J. (ed.). San Fransisco: Jossey-Bass Inc. KIRSCHNER, J. (1994). Manipülasyon Ama Nasil? İnsanları Etkilemenin ve Kullanmanın Sekiz Ana Kuralı. Çeviren: Aydın Arıtan.

birer ders ve akabinde bu kişiyi ilgili alanın teorik bilgilerine ulaştıran dolayısıyla yetiştiren yerli ve yabancı kaynaklara bakarak bu alanın uzmanı olabilir mi? Cevap açık.

- İstanbul: Arıtan Yayınevi. KEARNEY, P., PLAX, T. G. (2003). *Public Speaking in a Diverse Society*. <<http://www.ed.psu.edu/k-12/units/persuasion/persuasion.html>> (24. 02. 2003). KÖKNEL, Ö. (1997). *İnsanı Anlamak*. (Altıncı Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları. KRAUSS, R. M. and FUSSELL, S. R. (1996). *Social Psychological Models of Interpersonal Communication*. *Social Psychology: A Handbook of Basic Principles*. E. T. Higgins and A. Kruglanski (Editors.), (pp. 655-701). New York: Guilford. KÜÇÜKKURT, M. (1987). Zihin-Davranış & İlişkinde Mesaj Stratejisi. Düşünceler (Ege Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Dergisi). Yıl: 1, S. 1, s.43. KÜÇÜKKURT, M., Can B. (1988). & İletişimde Kaynak Faktörü ve & İknaya Katkısı. Düşünceler (Ege Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Dergisi). Yıl: 2, S. 2, s.33-34. LEMLECH, J. K. (1988). *Classroom Management*. (Second Edition). New York: Longman Inc. LOONEY, L. (2004). *Understanding Teachers' Efficacy Beliefs: The Role of Professional Community*. ProQuest Information and Learning Company. UMI No: 3114755. McCROSKEY, J. C. (1977). *Classroom Consequences of Communication Comprehension*. *Communication Education*. (26). MCQUAIL, D. and WIAHL, S. (1993). İletişim Modelleri. Çeviren: Mehmet Küçükkurt. Ankara: İmaj Yayınları. MEHRABIAN, A. (1981). *Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes*. Belmont, Calif.: Wadsworth. MOORE, K. D. (Tarihsiz). Öğretim Becerleri. Çeviren: Nizamettin Kaya. MUALLİMOĞLU, N. (2005). *Bütün Yönleriyle Hitabet*. (Yedinci Baskı). İstanbul: Avcıol Basım Yayın. MULHOLLAND, J. (1994). *Handbook of Persuasive Tactics*. London and New York: Routledge. MURPHY, P. K. (1998). *Toward a Multifaceted model of Persuasion: Exploring Textual and Learner Interactions*. Unpublished Doctoral Dissertation. College Park, MD: University of Maryland, College of Education. MURPHY, P. K. (2001). *Teaching as Persuasion: A New Metaphor for a New Decade*. *Theory into Practice*. 40 (4), 258- NEWSAM, D., ALLEN, S., TURK, J. (1989). *The Realities of Public Relation* (4. Edt.). California: Wadsworth Publishing Belmont Company. NIMMO, D. (1970). *The Political Persuaders*. New Jersey: Prentice-Hall. NIRENBERG, J. S. (1994). İknaya Etme Sanatı. Çeviren: Cavidan Seyitcemalolu. İstanbul: Say Yayınları. OSKAY, Ü. (1994). İletişimin ABC'si. Ankara: Simavi Yayınları. ÖZÇINAR, Z. (2003). Öğretmen-Öğrenci-Veli İletişimsel Yeterlilikleri ve Öğrenci Başarılarıyla Olan İlişkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı. ÖZEN, Y. (2001). *Yaşamı ve Bilgiyi Değerli Kılma Adına İlköğretimde İletişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. ÖZER, A. K. (1995). İletişimsizlik Becerisi. İstanbul: Varlık Yayınları. PAKSOY, M., Acar, A. C. (2000). İletişim ve İletişim Modelleri. Örgütsel İletişim. Özalp, i. (ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık öğretim Fakültesi Yayınları. PETTY, R. E., OSTROM, T. N. and BROCK, T. C. (1981). *Cognitive Responses in Persuasion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. PETTY, R. E. and CACIOPPO, J. T. (1986). *The Elaboration Likelihood Model of Persuasion*. *Advances in Experimental Social Psychology*. L. Berkowitz (ed) 19, p. 125-205. New York: Academic Press. RAYMOND, S. R. (Tarihsiz). *Understanding Persuasion Foundations and Practice*. New Jersey: Prentice-Hall. SEILER, W. J., GARRISON, J. B. and BOOKER, R. K. (1978). *Communication Apprehension*. *Student Assistance Outside the Classroom and Academic Achievement: Some Practical Implications for the Classroom Teacher*. Lincoln, NE: University of Nebraska SMITH, R. L. (1971). *Theories and Models of Communication Process*. *Speech Communication Behavior*. Barker, L. L. and Kibler, R. J. (ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc. SAHİN, M. P. (2000). Genel Lise Yöneticilerinin Yönetici-Öğrenci İletişimini Etkileme Girişimleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Ana Bilim Dalı. TELLİOĞLU, C. (2002). *Güzel Konuşma Pratiği*. İstanbul: Timaş Yayınları. TUNCAY, H. (Tarihsiz). *Konuşmak Yürek İster; Dil, İletişim ve Duygusal Zekâ*. Ankara: Hacettepe-Taş Yayınları. TUTAR, H., Yılmaz, M. K. (2003). Genel İletişim. (Üçüncü Baskı). Ankara: Nobel Yayınları. TÜRKKAN, R. O. (2000). İknaya ve Uzlaşma Sanatı. (Üçüncü Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık. UÇAK ŞİMŞEK, E. (1995). Öğretmen ve Öğrencilerin Empatik Tepkileri ile Öğrencilerin Kendilerine Verilmesini istedikleri Empatik Tepkilerin Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı. USAL, A., Kusluvan, Z. (1999). *Davranış Bilimleri*. İzmir: Barış Yayınları. USLUATA, A. (Tarihsiz). İletişim. İstanbul: (Yeni Yüzyıl Kitaplığı) İletişim Yayınları. WHIRTER, M. J., Voltan Acar, N. (2000). Ergen ve Çocukla İletişim. Ankara: UŞA Yayıncılık. YASLI, A. (2001). Öğrenmede Empatik Dinleme ve Öğrenme Güdülmesine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı. YATKIN, A. (2003). Halkla İlişkiler ve İletişim. Ankara: Nobel Yayınları. YEŞİLİMEN, N. (1983). Sınıf içi Sözlü Öğretimin Etkileşim Analizi Yöntemiyle Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. YÜKSEL, A. H. (1989). & İletişimin Toplumsal Boyutu Olarak Kitle & İletişimi. İletişim Bilimleri Dergisi (Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Dergisi). S.6, s.10-15 YÜKSEL, A. H. (1994). İknaya Edici İletişim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. YÜKSEL, A. H. (2003). İknaya Kavramı ve İknaya Edici İletişim. Meslek Yüksek Okulları için Genel İletişim. Demirsoy, U. (ed.). Ankara: PegemA Yay. <<http://www.rehberlikservisi.com/read.asp>> (14.09.2004).

Bir diğer soru da bir bilim alanının tamamına hakim olunabileceği yanlıştır. Farabi (felsefe, mantık, astronomi), İbni Sina (fıkıh, felsefe, mantık, geometri, astronomi, tıp), Biruni (Astronomi, matematik, fizik, tıp, coğrafya, tarih ve dinler tarihi) gibi eski çağlardaki bilim adamları ile yakın dönem bilim adamları Cahit Arf (matematik), Mete Atatüre (kuantum fiziği), Behçet Uz (tıp), Aziz Sancar (nükleerbiyoloji) vb. müstesna şahsiyetlerdir. Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlüğünde uzman; belli bir işte, belli bir konuda bilgi, görüş ve becerisi çok olan (kimse), mütehasıs, kompetan şeklinde açıklanmıştır. Yani edebiyat uzmanlığı veya Türkçe uzmanlığı gibi bir söylem yanlış olur. Bir akademisyen ya eski Türk edebiyatında ya Yeni Türk edebiyatında ya Türk halk edebiyatında ya da edebiyat eğitiminde uzman olabilir. Bu sebeple Türkçe eğitimi alanının da konuşma, dinleme, okuma, yazma becerileri alanları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı, iki dillilere ana dili öğretimi alanı gibi alt ana bilim dallarını oluşturmaya ve bu alanlardan birinde uzmanlaşan akademisyenlere ihtiyacı vardır.

Sonuç olarak amacını açıkça ortaya koyan ve kendi koyduğu amaçları karşılamada etkili ve verimli olan kurum kaliteli kurumdur diyebiliriz. Bu da amaca uygunluk anlamında kalite yaklaşımının göstergesidir. Kalite yaklaşımında, kalite güvence sistemleri rol oynar. Kalite güvence sistemlerinin rolü, standartları belirlemek değil, mekanizmaların, süreçlerin, istenilen kaliteyi sağlayıp sağlamadığını belirtmektir.

1997 yılında İngiltere’de yayınlanan Dearing Raporu’na (Taylor ve Miroiu, 2002) göre yükseköğretimin amaçları arasında; “*Bireylerin, yeteneklerinin yaşamları boyunca ulaşabilecekleri en üst düzeye ulaşmalarını sağlamak ve böylece entelektüel olarak gelişebilmelerini ve yaşadıkları topluma katkıda bulunarak kendini gerçekleştirmelerine olanak tanımak*” yer almaktadır. Bunu gerçekleştirebilmek için en iyi öğrencileri seçmek, öğrencilere en iyi imkânları sunmak ve en iyi mezunları vermek öncelikli hedefimiz olmalıdır. Yüksek kalitede girdiler yüksek kalitede çıktıları oluşturur.

KAYNAKLAR

- Aktan, Ç. C. (2007). *Yükseköğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar* içinde “Değişim Çağında Yükseköğretim”. . Erişim: <http://eds.sakarya.edu.tr/sites/eds.sakarya.edu.tr/file/3/aktan-trendler.pdf>
- Bilgin, V. (2009). Türkiye’de üniversite sorunu ve üniversite çalışanları üzerine bir araştırma. Türk Eğitim-Sen. Erişim: https://www.turkegitimsen.org.tr/lib_yayin/94.pdf
- Kandemir, O. ve Kaya, F. (2010). *Gelir dağılımının yüksek öğrenimde fırsat eşitliğine etkisi: türkiyede özel üniversite gerçeği. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, (2). . Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817836>

Taylor, J. ve Miroiu, A. (2002). Policy-making, strategic planning, and management of higher education. Erişim: https://www.researchgate.net/publication/44829799_Policy-making_strategic_planning_and_management_of_higher_education

Erişim: <http://gef-turkceegitimi.gazi.edu.tr/posts/view/title/ogretim-elemanlari-109891?siteUri=gef-turkceegitimi> Erişim tarihi

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

<https://sozluk.gov.tr/tdk> Erişim tarihi

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> Erişim tarihi

http://www.turkceegitimi.hacettepe.edu.tr/tr/menu/ogretim_uyeleri-8 Erişim tarihi

http://www.uak.gov.tr/temelalan/TA_Tablo3_2019E_071217.pdf

http://www.uak.gov.tr/temelalan/TA_Tablo1_2019E_250919.pdf

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BİLGİ VE BECERİ UYUŞMAZLIĞI*

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ - Ankara Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-9449-8617

ÖZET

Dil bireyi ve ülkeyi geliştiren becerilerin başında gelmektedir. Bu nedenle çoğu ülkede dil öğretimi üzerinde önemle durulmakta, dil ve zihinsel becerileri gelişmiş, düşünen, araştıran, sorgulayan ve sorun çözen bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Bu süreçte dil öğretimi programları özenle hazırlanmakta, aralarında sıkı bağlantılar kurulmaktadır. Aksi takdirde bilgi ve beceri uyumsuzluğu oluşmakta, öğrencilerin dil becerileri yeterince geliştirilememektedir. Becerilerin uyumlu olması bireyin başarılı ve verimli olmasını, uyumsuzluk olması ise bireysel, toplumsal ve ekonomik yönden çeşitli sorunları getirmektedir. Bu çalışmada MEB 2019 İlk ve Ortaokul Türkçe Öğretim Programları ile YÖK 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı karşılaştırılmıştır. İnceleme sonucunda programlar arasında yapı, amaç, yaklaşım, beceri ve kazanım yönüyle çeşitli uyumsuzlukların olduğu saptanmıştır. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının bilgi ağırlıklı olduğu, dil becerilerine ve uygulamaya yer verilmediği görülmüştür. Bu programla yetişen Türkçe öğretmenlerinin uygulamada sorunlar yaşaması kaçınılmazdır. Beceri uyumsuzluğu hem öğrencilerin geleceğini hem de Türkçe öğretiminin niteliğini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Bu durumu önlemek için programlar arasında gerekli bağlantılar kurulmalı, Türkçe öğretiminde bilgi ve beceri uyumsuzluğu giderilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, bilgi ve beceri uyumsuzluğu.

* Bu çalışma, “Kuruluşunun 30. Yılında Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarının Dünyü, Bugünü, Yarını” çalıştayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KNOWLEDGE AND SKILLS DISAGREEMENT IN TEACHING TURKISH

Abstract

It is one of the skills developing language individual and country. For this reason, in most countries, language teaching is emphasized and individuals who have developed language and mental skills, are thinking, researching, questioning and problem solving. In this process, language teaching programs are carefully prepared and tight connections are established between them. Otherwise, knowledge and skills mismatches occur, and students' language skills are not developed sufficiently. The harmonization of skills brings the individual to be successful and productive, and the incongruity brings various problems in terms of individual, social and economic aspects. In this study, MEB 2019 Primary and Middle School Turkish Education Programs and YÖK 2018 Turkish Teaching Undergraduate Program were compared. As a result of the examination, it was determined that there are various conflicts between the programs in terms of structure, purpose, approach, skill and acquisition. It has been observed that the Turkish Language Teaching Undergraduate Program is mainly knowledge-oriented, and language skills and practice are not included. It is inevitable that Turkish teachers who are trained with this program will have problems in practice. Skill mismatch is thought to affect both the students' future and the quality of Turkish education negatively. In order to prevent this situation, necessary connections should be established between the programs, and knowledge and skills mismatch should be eliminated in teaching Turkish.

Keywords: *Turkish teaching, knowledge and skill mismatch.*

GİRİŞ

Dil, gelişme ve kalkınmanın temelidir. Dil öğretimine ağırlık vermeyen bir ülke geleceğe kapılarını kapatmış demektir. Kalkınma için sadece sanayi, tarım, sağlık, ekonomi gibi alanlardaki ilerlemeler yeterli değildir. Dil ve zihin becerileri gelişmiş akıllı insanlar yetiştirmeden kalkınma gerçekleştirilemez. Akıllı insanlar olmadan da yeni bilgi ve teknoloji üretilemez. Teknoloji insansız kullanılamaz, insansız geliştirilemez. Bu anlayışla çoğu gelişmiş ülkede dil öğretimi üzerinde önemle durulmakta, dil ve zihinsel becerileri gelişmiş, düşünen, araştıran, sorgulayan ve sorun çözen bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Öğretim sürecinde ise yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklere ağırlık verilmektedir. Ayrıca dil ve beyin araştırmalarından da geniş ölçüde yararlanılmaktadırlar.

Dil öğrenmenin kalbi, insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar dil becerilerini kullanarak öğrenmekte, duygu ve düşüncelerini ifade etmekte, kendilerini sürekli geliştirmektedir. Bu süreçte düşünme, anlama, sorgulama, analiz etme, değerlendirme gibi zihinsel beceriler önemli olmaktadır. Bunlar bireyin zihinsel işlemlerini geliştirmekte, bakış açısını zenginleştirmekte ve dili daha etkili kullanmayı getirmektedir. Ayrıca kişisel ve kültürel yönden gelişmeye önemli katkılar sağlamakta, bireyin toplumla iletişim kurmasını, etkileşmesini ve bütünleşmesini kolaylaştırmaktadır. Böylece öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, hayat boyu öğrenme ve geleceğe yön verme daha kolay olmaktadır.

Dünyamızda dil öğretimi konusunda çeşitli yaklaşım ve yöntemler bulunmaktadır. Bunlar genel olarak “davranışçı, iletişimsel, yapılandırıcı, eylem/etkinlik odaklı yaklaşım, beceri yaklaşımı” gibi sıralanmaktadır. Bunların amaçları, temel görüşleri ve uygulama yöntemleri birbirinden farklıdır. Eskiden dil öğretiminde dil bilgisi, kelime, kültür gibi konulara ağırlık veriliyor, dil öğretimi yerine dilin kurallarıyla ilgili bilgiler veriliyordu. Sonraki yıllarda davranışçı yaklaşımla birlikte dil bir davranış olarak ele alınmış, diğer davranışlar gibi uyarıcı-tepki bağlamında tekrar, taklit, ezberleme ve şartlandırma yoluyla öğretilmiştir. Bu anlayış 1970’li yıllara doğru değişmeye başlamış ve iletişimsel yaklaşım gündeme gelmiştir. Bu yaklaşımda “Dil bir iletişim aracıdır.” denilerek dilin iletişim boyutuna ağırlık verilmiştir (Güneş, 2014). Dil öğretiminde ise “verici” ve “alıcı” ile özellikleri öne çıkmıştır.

Günümüz yapılandırıcı yaklaşımla birlikte “Dil, sosyal etkileşim aracıdır.” anlayışı öne çıkmıştır. Buna göre bir dili öğrenen ve kullanan bireyler toplumda çeşitli rol ve görevleri yerine getiren “sosyal aktörler”dir. Sosyal aktörler dili günlük yaşamın gerektirdiği bütün görev ve etkinliklerde aktif olarak kullanmaktadır. Bu görüş Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde de temel alınmaktadır. Bir başka ifadeyle Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde *Eylem/Etkinlik Odaklı Yaklaşım* benimsenmekte, dilin bilgi aktararak doğrusal bir çizgi halinde öğretilmesi yerine gerçek yaşamdaki görev ve etkinliklere odaklanılmaktadır (CECR, 2000). Eğitim sürecinde ise hem “dili öğrenme” hem de “dili kullanma” üzerinde durulmaktadır. Dili kullanma düzeyleri altı grupta toplanmaktadır. Bunlar, A1-A2, *Temel dil kullanımı*, B1-B2, *Bağımsız dil kullanımı*, C1-C2, *Yetkin dil kullanımı* olmaktadır. Bu düzeylerde dili kullanmak için bireyin genel yetenekleri ile iletişimsel dil yeteneklerini geliştirmesi gerekmektedir. Yetenekler bir kimsenin dil etkinliklerini yapmasını sağlayan bilgi, beceri ve özelliklerin toplamı olarak açıklanmaktadır (Conseil de l’Europe, 2000).

Eylem/Etkinlik Odaklı yaklaşımda sosyal aktör olarak bireyin sahip olduğu ve kullandığı bütün bilgiler, dil, zihinsel ve duygusal beceriler dikkate alınmaktadır.

Yani bireyin hem genel yetenekleri hem de iletişimsel dil yetenekleri çeşitli görev, proje ve etkinliklerle geliştirilmeye çalışılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme çerçevesinde A, B, C dil düzeylerinde neler öğretileceği ve bu düzeylerin nasıl ölçüleceği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca dil etkinlik alanları beş başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar dinleme ve sözlü anlama, okuma ve yazılı anlama, karşılıklı konuşma ve etkileşim, hazırlıklı konuşma ve sunu ile yazılı ifade alanlarıdır. Bunlara yer yer çeviri, özetleme, yazarı tanıma gibi çalışmalar da eklenmektedir. Etkili bir dil öğretimi için etkinlik alanları ile yetenekler arasında karşılıklı bağlantılar yapılması öngörülmektedir (CECR, 2000). Öğretim programında dil etkinlik alanları, genel yetenekler, dil yetenekleri ile dil düzeyleri arasında bağlantılar yapılması, bilgi ve beceri uyumunu getirmekte ve amaçlara ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Ters durumlarında ise beceri uyumsuzluğu ortaya çıkmaktadır.

Beceri uyumsuzluğu, *“bir kişinin sahip olduğu becerilerle yaptığı iş ya da görevin gerektirdiği becerilerin uyuşmaması”* olarak açıklanmaktadır. Eskiden eğitim uyumsuzluğu denilen bu kavram son yıllarda beceri düzeyinde ele alınmaktadır. Beceri uyumsuzluğunu belirlemek için bireyin aldığı eğitimin içeriği, türü ve süresi ile yaptığı işin ya da görevin gerektirdiği beceriler nitelik ve düzey yönüyle karşılaştırılmaktadır. Bunların uyumlu olması bireyin görevinde başarılı ve verimli olmasını getirmekte, uyumsuz olması ise bireysel, toplumsal ve ekonomik çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Araştırmalara göre beceri uyumsuzluğu yükseköğretim düzeyinde daha fazla görülmekte ve üniversite mezunlarının çoğunu etkilemektedir. Bunun nedeni üniversite eğitiminin bilgi ağırlıklı olması ve öğrencilere mesleğin gerektirdiği becerilerin yeterince kazandırılmaması olarak açıklanmaktadır (CEDEFOP, 2010).

Beceri uyumsuzluğu bireyin işi sevmeye, iş doyumunu, kendini geliştirme, meslekte ilerleme, yaşam boyu öğrenme, yeniliklere uyum sağlama, üretken olma, farklı yol ve yöntemleri deneme gibi çeşitli yönleri etkilemektedir. Araştırmalar beceri uyumsuzluğunun en çok iş doyumunu üzerinde olumsuz ve kalıcı etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu durum diğer boyutlara da yansımaktadır. Böylece bireyin iş verimliliği azalmakta ve yapılan işin niteliği düşmektedir. Bu durum zamanla işsizliğe ve krize neden olmaktadır. Özellikle eğitim, sağlık, tarım, ekonomi gibi çeşitli alanlardaki ilerlemenin hızını düşürmektedir. Araştırmalar beceri uyumsuzluğunun dünya ekonomisine yılda 150 milyar dolar zarar verdiğini göstermektedir. Gelişmiş ülkelerde bu konuda sürekli araştırmalar yapılmakta ve etkili çözümler aranmaktadır (Güneş, 2016).

Beceri uyumsuzluğu eğitim alanını doğrudan etkilemekte, hem eğitimde niteliğin düşmesine hem de gelecek nesillerin iyi yetişmesine engel olmaktadır. Okul öncesinden üniversiteye kadar her düzeyde gerekli becerilere sahip olmayan

öğretmenler öğrencilere fazla katkı sağlayamamaktadır. Bu durum okuma, yazma gibi temel becerilerde kendini açıkça göstermektedir. Dil becerilerini geliştiremeyen öğrencilerin zihinsel, sosyal ve duygusal yönlerden de sorun yaşadığı bilinmektedir. Böylece toplumda diplomalı gizli okumaz yazmazlar ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan raporlarda öğrencilere gerekli becerileri kazandıramayan toplumların ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmede sorunlar yaşayacağı, bilgi çağını yaşayan dünyamızda yerini alamayacağı sık sık vurgulanmaktadır. Beceri uyumsuzluğunun çözülmemesi halinde üniversite mezunu işsiz sayısının artacağı, kamu ve özel işyerlerinin de nitelikli eleman bulmada güçlük yaşayacakları bilinmektedir.

Beceri uyumsuzluğunu önlemek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bunların başında ilk, orta, lise ve yükseköğretim programları arasındaki bilgi ve beceri uyumu gelmektedir. Ardından uygulanan programlar, yaklaşımlar, dersler, beceriler, yöntemler, araç ve gereçler güncellenmektedir. Çağdaş bir eğitim sisteminden mezun olanların becerileri ile mesleki beceriler arasında uyumsuzluk daha düşük olmaktadır. Beceri uyumsuzluğu konusunda ikinci temel önlem eğitimin kalitesini artırmaktır. Bilindiği gibi üniversitelerde bilgi odaklı eğitime daha fazla yer verilmekte, öğrenciler mesleğin gerektirdiği çoğu becerileri kazanmadan mezun olmaktadır. Bir başka ifadeyle üniversitede öğretilenler iş piyasasının istek ve beklentilerini karşılamamaktadır. Bu durumu önlemek için eğitim sürecinde beceri öğretime ağırlık verilmektedir. Öğrencilere kazandırılacak becerilerin türü, düzeyleri ve uyumuna dikkat edilmektedir.

Beceri uyumsuzluğu konusunda üçüncü önlem, ilk, orta, lise, üniversite gibi her düzeyde becerilerin gelişme durumunu izlemektir. Öğrencilere öğretilecek becerilerin belirlenen dersler ve ilgili düzeylerde kazandırılmasına dikkat edilmektedir. Beceri eksikliklerinin üst kademedeki okullara taşınmasına izin verilmemeye çalışılmaktadır. Bu durum beceri eksikliklerinin zincirleme devam etmesine neden olmaktadır. Beceri uyumsuzluğu konusunda dördüncü önlem ise hayat boyu öğrenmeye ağırlık vermektir. Bireye gerekli bilgi ve becerileri sistemli olarak kazandırmayı amaçlayan hayat boyu öğrenme, beceri uyumsuzluğunu azaltmada etkili bir araç olmaktadır. Hayat boyu öğrenme ile çeşitli tür ve düzeydeki beceri eksiklikleri giderilmektedir. Bu nedenle eğitimin her düzeyinde hayat boyu öğrenme becerilerini kazandırma üzerinde durulmaktadır (CEDEFOP, 2010).

Dil öğretimi konusunda ülkemizde son yıllarda önemli gelişmeler yaşanmakta, 2000’li yıllardan bu yana ilk ve ortaokul Türkçe Öğretim Programları güncellenmektedir. Programlarda yeni yaklaşım ve modellerden yararlanılmaktadır. Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerileri geliştirme-

leri beklenmektedir. Benzer uygulamalar Türkçe öğretmenliği lisans programlarında da görülmekte, 2007 ve 2018 yıllarında güncelleme yapılmış bulunmaktadır. Diğer taraftan ülkemiz 2000'li yıllardan bu yana PIRLS ve PISA araştırmalarına katılmaktadır. Uluslararası düzeyde ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini belirlemek amacıyla yapılan PIRLS 2001 araştırmasında Türkiye, 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Yine 44 ülkenin katıldığı PISA 2003 araştırmasında öğrencilerimizin %70'i okuma ve anlama becerileri yönüyle OECD ülkelerinin gerisinde kalmıştır. Yani öğrencilerimizin okuma, anlama, düşünceleri analiz edebilme, sorun çözme gibi dil ve zihinsel becerileri düşük çıkmıştır. PISA 2012 araştırmasına 65 ülkeden 15 yaşında yaklaşık 510 bin civarında öğrenci katılmıştır. Öğrencilerimizin başarısı önceki araştırmalara göre yükselmiş ancak 65 ülke içinde 38. sıraya yerleşmiştir (MEB, 2013). Benzer durum Milli Eğitim Bakanlığının 2016 yılından bu yana yürüttüğü Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) araştırmalarında da görülmektedir. Öğrenciler “okuduğunu anlama” sorularında düşük puan almaktadır. Bu sonuçlar öğrencilerin Türkçeyi etkili kullanma ve anlamada sorunlar yaşadığını, Türkçe öğretiminde bilgi ve beceri uyumsuzluğu olduğunu göstermektedir (Güneş, 2016).

Bu araştırmada Türkçe öğretiminde bilgi ve beceri uyumsuzluğunun nedenleri ele alınmıştır. Bu amaçla “İlk ve Ortaokul Türkçe Öğretim Programları ile Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının yaklaşım, dersler/konular, beceri ve kazanım özellikleri nelerdir? Programlar arasında bağlantılar var mıdır? Beceri uyumsuzluğunu önlemek için çözüm önerileri nelerdir?” gibi sorulara cevap aranmıştır. Böylece Türkçe öğretiminin niteliğini artırma, öğretmen, yazar ve eğitimcilerin bu konuya dikkatini çekme ve Türkçe **öğretimi çalışmalarına katkı sağlama** amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek, Türkçe öğretiminde bilgi ve beceri uyumsuzluğunu önlemek amacıyla Türkçe Öğretim Programları incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ile Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 2018 yılı Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ele alınmıştır. Bu programlar amaç, yaklaşım, dersler, konular, beceriler, kazanımlar yönüyle karşılaştırılmıştır. Ayrıca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile PISA ve PIRLS gibi araştırma sonuçlarından da yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada elde edilen bulgular araştırmadaki soru sırası izlenerek aşağıda verilmiştir. Böylece araştırma bulguları “Programların Özellikleri ve Programların Uyum” başlıkları altında toplanmıştır. Programların özellikleri, amaç, yaklaşım, dersler, konular, beceri ve kazanımlar olarak ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler sayı ve yüzde (%) hâlinde verilerek yorumlanmıştır.

1.MEB 2019 İlk ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Özellikleri

Millî Eğitim Bakanlığı İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programını birlikte ele almış ve düzenlemiştir. Dersin kazanımları 1. sınıftan 8. sınıfa kadar peş peşe sıralanmıştır. Programın giriş kısmında Türkçe dersi öğretim programının temel yapısı, özel amaçlar, öğrenme öğretim yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile uygulamada dikkat edilecek hususlar açıklanmıştır.

1.1.Temel Yapı ve Amaçlar: İlk ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının temel yapısı ve amaçları “Özel Amaçlar” başlığı altında şöyle verilmiştir;

“Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ile ilgili becerilerini ve *zihinsel becerilerini kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri*, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde *yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir.*”

“*Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmaya sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır.*” denilmiştir (MEB, 2019).

Bu açıklamalarda, Program’ın öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ile ilgili becerileri ve zihinsel becerileri kazanmaları, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlendiği belirtilmektedir. Ancak Programın özel amaçları incelendiğinde zihinsel becerileri ve üst düzey bilişsel becerileri geliştirmeden

hiç bahsedilmemektedir. Programın temel yapısı ile amaçları birbirini tutmamaktadır.

1.2.Yaklaşım: İlk ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı yaklaşım yönüyle incelendiğinde, net bir açıklamanın yapılmadığı görülmektedir. Örneğin “Öğrenme Öğretme Yaklaşımı” başlığı altında;

“Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir.” denilmiştir (MEB, 2019).

Özel Amaçlar başlığı altında;

“Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.” denilmiştir (MEB, 2019).

Bu açıklamalardan öğrencilere verilecek metin seçimi ve ders kitaplarında tematik yaklaşımın ele alındığı, ancak dil öğretiminde bir yaklaşım önerilmediği anlaşılmaktadır. Oysa Programın kazanımları dil öğretim yaklaşımlarına göre belirlenir. Belirli bir yaklaşım olmadan kazanımların rastgele belirlenmesi ve sıralanması bilimsel anlayışa uygun değildir. Ayrıca dil öğretimine zarar verir. Bu durum uygulamada da kargaşaya neden olur. Bazı öğretmenler eski geleneksel ve davranışçı dil yaklaşımını tercih ederken, bazıları bilişsel, yapılandırıcı, eylem/etkinlik odaklı, beceri yaklaşımı gibi yeni yaklaşımları seçebilir. Böylece kazanımların uygulamaya aktarılması ve programın amaçlarına ulaşması zorlaşır. Bunu önlemek için Programda yeni dil öğretim yaklaşımları çerçeve olarak verilebilirdi. Kazanımlar buna göre düzenlenirdi. Diğer taraftan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde *Eylem/Etkinlik Odaklı Yaklaşım* benimsenmekte, çoğu ülkede uygulanmakta, PISA, PIRLS gibi sınavlar bu yaklaşımla hazırlanmaktadır. Öğrencilerimiz bu yaklaşımla hazırlanan yarışmalara katılmaktadır. Bu uygulama öğrencilerimizin hem ulusal hem de uluslararası düzeydeki başarısını etkilemekte, bilgi ve beceri uyumsuzluğunu ortaya çıkarmaktadır.

1.3.Amaç, Beceri ve Kazanımlar: Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı amaç, beceri ve kazanımlar yönüyle incelendiğinde, önemli düzeyde uyumsuzlukların, tutarsızlıkların ve çelişkilerin olduğu görülmektedir. Bunlar aşağıda sıralanmaktadır.

1.3.1. İlk ve Ortaokul Türkçe Öğretim Programında “Özel Amaçlar” başlığı altında, “Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ile ilgili becerilerini ve *zihinsel becerilerini kazanmaları...*” denilerek dil becerileriyle zihinsel becerilerin birlikte geliştirileceği vurgulanmıştır. Ancak Program kazanımları incelendiğinde konuşma ve yazma kazanımlarında zihinsel hazırlığa ya da zihinsel tasarıma hiç yer verilmediği görülmektedir. Yazma öncesi zihinsel tasarım yapmak, aktarılacak bilgileri belirlemek, mantıksal zincir oluşturmak çok önemlidir. Bu işlemler yazma sürecinin temelidir. Oysa kazanımlarda zihinsel boyut yerine mekanik ve ezbere yönelten yazma işlem ve kazanımları sıralanmıştır.

Benzer durum konuşmada da geçerlidir. Konuşma öncesinde zihinsel hazırlık yapmak, neler söyleneceğini belirlemek etkili bir konuşmanın temelini oluşturmaktadır. Bu konuda hiç kazanım yoktur. Tam tersine birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar her sınıf düzeyinde “*Hazırlıksız konuşmalar yapar.*” kazanımı verilmiştir. Kazanımla ilgili açıklama yapılmamıştır. Hazırlıksız konuşma, rastgele konuşma, aklına geleni söyleme, mantıksız cümleler kurma, karşıdakini dikkate almama ve boş konuşmadır. Oysa Programda kastedilen kendini tanıtmak, teşekkür etme, özür dileme, telefonda konuşma, ziyaretlerde konuşma, karşılamaya uğurlama, selamlaşma konuşmaları, tarif konuşmaları, yıldönümü ya da anma konuşmaları, açış ve sunuş konuşmalarıdır. Ancak bunlar da hazırlık gerektiren konuşmalardır. Bu tür günlük konuşmalar hayatın her anında yapılabileceğinden bunların düzgün ve etkili olması, bazı nitelikler taşıması gerekmektedir. Örneğin görgü kurallarına uygun, samimi, açık ve yalın dil kullanılması, beden dili ve ses tonuna dikkat edilmesi, karşısındaki insanı kırmayan, aşağılamayan, yanlış anlaşılmalara yol açmayan kelimeler kullanılması gibi. Dolayısıyla bu konuşmalar diğer konuşmalar gibi zihinsel ve fiziksel hazırlıkları gerektirir. Program öğrencilere konuşma öncesi zihinsel hazırlık yapmayı, etkili, güzel ve bilinçli konuşmayı öğretmelidir. Hazırlıksız ve rastgele konuşmayı değil.

1.3.2. İlk ve Ortaokul Türkçe Öğretim Programında “Özel Amaçlar” başlığı altında, “*Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.*” denilmiştir (MEB, 2019). Öğrenme alanları ise “*Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma*” olarak dört başlık altında düzenlenmiş ve kazanımlar sıralanmıştır. Program’da 2005 yılı

Türkçe Öğretim Programında ele alınan “Görsel Okuma ve Sunu” alanına yer verilmemiştir. Buna karşılık kazanımlar incelendiğinde ilk okuma yazma öğretimi dâhil program genelinde görsel okuma ile ilgili 60’a yakın kazanım verilmiştir. İlk okuma yazma öğretiminde görsellerle cümle oluşturma tekniği önerilmiş, Program genelinde aşağıdaki kazanımlara yer verilmiştir.

- Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminde bulunur.
- Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.
- Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.
- Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.
- Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.
- Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.
- Yazılarını görsel unsurlarla destekler.

Göröldüğü gibi İlk ve Ortaokul Türkçe Öğretim Programında görsel okuma öğrenme alanına yer verilmemiş, öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirme amaçlanmamış ancak bu beceriyle ilgili çok sayıda kazanım verilmiştir. Bu durum amaç, beceri ve kazanım çelişmesine neden olmakta, bilgi ve beceri uyumsuzluğunu ortaya çıkarmaktadır. Diğer taraftan eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla yayıldığı, görsel okuma ve öğrenmenin giderek arttığı, PISA 2012’ye göre 15 yaşındaki öğrencilerde ekran okuma ve anlama düzeyinin kâğıt okumadan yüksek olduğu bir dönemde böyle bir uygulamanın mantığı anlaşılamamıştır.

1.3.3. İlk ve Ortaokul Türkçe Öğretim Programında okuma kazanımları içinde “Anlama” başlığı altında öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar yerine metni anlama ve metin öğretimi kazanımları verilmiştir. Bunlar aşağıda sıralanmıştır.

- Metinle ilgili soruları cevaplar.
- Metinle ilgili sorular sorar.
- Metnin konusunu belirler.
- Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- Metindeki yardımcı fikirleri belirler.
- Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
- Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.
- Metnin içeriğini yorumlar.

- Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
- Metin türlerini ayırt eder.

Bu kazanımlar anlama becerilerini geliştirme yerine öğrencilere metin öğretimini zorlamaktadır. Oysa dil öğretiminde metin araç olmalı, öğrenci metinden öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirmeli, günlük hayata aktarmalı, metindeki bilgileri diğer örneklerde ve günlük yaşamda kullanabilmelidir. Görüldüğü gibi kazanımlarda metinle öğrenme yerine metin öğretimi öne çıkmıştır. Anlama becerilerini geliştirme yerine metni anlama ele alınmıştır. Diğer taraftan Programda metinden öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirme veya aktarmayla ilgili amaç ve kazanım yoktur. Ancak Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı başlığı altında; “*Sorular, eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasını gerektirmektedir.*” denilerek bu durumun ölçülmesi istenmektedir.

Sonuç olarak MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının temel yapısı, yaklaşım, özel amaçlar, beceriler ve kazanımlar arasında uyumsuzluklar bulunmakta, amaçlar ve kazanımlar örtüşmemektedir. Hangi eğitim ve dil öğretim yaklaşımına dayandığı belli olmayan kazanımlar rastgele sıralanmıştır. Konuşma ve yazma kazanımlarının zihinsel boyutu ihmal edilmiştir. Kazanımlarda verilmeyen zihinsel becerilerin nasıl geliştirileceği anlaşılamamıştır. Görsel okuma becerilerini geliştirme amaçlanmadığı halde çok sayıda kazanım verilmiştir. Bazı kazanımlar öğrenci merkezli bazıları da metin merkezli yazılmıştır. Anlama becerileri yerine metni anlama öne çıkmıştır. Bazı kazanımlar işlem basamakları olarak verilmiştir.

2.YÖK 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının Özellikleri

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 2018 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinde uygulanacak öğretmen yetiştirme programlarını güncellemiş ve uygulama hakkında açıklamalar yapmıştır. Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları başlıklı “Sunuş” metninin “Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarını Güncelleme Gerekçesi” başlığı altında;

“Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme, başlı başına bir çalışma alanı olup her alanda hazırlanan programlar, değişen ihtiyaç ve talepler doğrultusunda zaman içinde yeniden hazırlanmak durumundadır. Öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenmesinin üzerinden on yılı aşkın bir süre geçmiştir. Bu süreçte mevcut programlarla ilgili çeşitli araştırma ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Yapılan değerlendirmeler sonucu, alan eğitimine yönelik derslerle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden oluşturulması ve programlarda bunlara

ağırlık verilmesi, öğretmenlik uygulamalarının daha geniş bir zamana yayılması ve daha yapılandırılmış bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmen yetiştirme lisans programlarının Milli Eğitim Bakanlığının yeniden hazırlayarak uygulamaya koyduğu ders programlarıyla uyumlu hale getirilmesi, bir ihtiyaç olarak gündeme gelmiştir.” denilmiştir (YÖK, 2018).

Görüldüğü gibi öğretmen yetiştirme lisans programlarının on yıldır yenilenmemesi, alan eğitimine yönelik derslerle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden düzenlenmesi, programların Milli Eğitim Bakanlığının yeni ders programlarıyla uyumlu hale getirilmesi gibi gerekçeler belirtilmiştir. Bu gerekçelerle programların yapısı ve getirilen yenilikler, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür ve alan bilgisi dersleriyle ilgili yapılan düzenlemeler ile Programın uygulanma esasları üzerinde durulmuştur.

2.1. Temel Yapı ve Dersler: 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde, program temel yapısının alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür dersleri üzerine kurulduğu görülmektedir. Derslerin 34’ü alan eğitimi, 22’si öğretmenlik meslek bilgisi ve 12’si genel kültür dersine ayrılmıştır. Böylece alan eğitimi dersleri programdaki derslerin %49’ unu, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %33’ ünü, genel kültür dersleri ise %18’ ini oluşturmaktadır. Bir başka ifadeyle alan eğitimine 73 saat, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine 44 saat, genel kültür derslerine 26 saat ayrılmıştır.

Dersler incelendiğinde, 34 alan eğitimi dersinin sadece 4’ü dil öğretimine yani dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya ayrılmıştır. Öğretmen adayları için çok gerekli olan ve öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik ‘Dinleme, Okuma, Konuşma ve Yazma Eğitimi’ derslerinin haftalık ders saatleri (3’er saatten) toplam 12 saat olarak verilmiştir. Bu derslerin içerikleri ise temel bilgilerle oluşturulmuş ve uygulamaya yer verilmemiştir. Bu derslerin içeriklerinde dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğretiminin teorik temelleri, yaklaşım ve modelleri, uygulama süreçleri, dil becerilerini geliştirme gibi konulara değinilmemiştir. Oysa öğretmen adayları meslekleri boyunca en çok bu derslerde öğrendiklerini kullanacak, öğrencilerin dinleme, okuma, yazma, konuşma gibi dil becerilerini geliştirmeye çalışacaklardır. Bu nedenle anılan derslerin süresi artırılmalı, teorik temelleri iyi öğretilmeli ve uygulamaya yer verilmelidir. Ayrıca Programda görsel okuma ile ilgili ders bulunmamaktadır. Bunun yanında “*Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları*” adıyla 2 saatlik bir ders ile Türkçe dersi öğretim programlarını tanıtmayı içeren “*Türkçe Öğretim Programları*” adlı 2 saatlik bir ders konulmuştur. Dil öğretimi açısından bu derslerin konulması olumlu bir gelişmedir.

Diğer taraftan Programda bilgi öğretimi ağırlıklı 8 edebiyat dersi bulunmaktadır. Bunlar Edebiyat Bilgi ve Kuramları I ve II, Türk Halk Edebiyatı I ve II, Eski Türk Edebiyatı I ve II, Yeni Türk Edebiyatı I ve II olmaktadır. Bu dersler Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Lisans Programında da yer almaktadır. Bunlara Çocuk Edebiyatı ve Dünya Edebiyatı dersleri de eklendiğinde toplam 20 saat olmaktadır. Kısaca 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında dinleme, okuma, yazma, konuşma gibi dil becerilerini geliştirmeye yönelik derslere 12 saat ayrılırken bilgi öğretimi içerikli derslere 20 saat ayrılmıştır.

2.2.Amaç ve Beceriler: Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında yer alan dersler beceri geliştirme açısından incelendiğinde, derslerin hepsinin teorik ders olduğu görülmektedir. Uygulamalı hiç ders yoktur. Oysa Türkçe öğretimi dil becerilerini geliştirme dersidir. Dil becerileri derslerde öğrencilere sözlü bilgiler verilerek basit bir şekilde kazandırılmaz. Öğrencinin aktif çabalarıyla ve gerçek uygulamalarla geliştirilir. Bu süreçte zihinsel, duygusal ve fiziksel kaynaklar harekete geçirilir. Kitap veya çeşitli teorik bilgiler verilerek veya yönlendirme yapılarak beceri geliştirilemez (Quiesse vd., 2007). Bu nedenle beceri öğretiminde bilgi aktarma yerine öğrencinin bir işi, görevi ya da etkinliği yapma gücüne ulaşmasını sağlamak önemlidir (Beacco, 2007). Değişen bilgi ve koşullara göre beceri hayat boyu geliştirilmektedir. Beceriye hayat boyu geliştirmek için sürekli uygulama yapılmalı, bilgilerin uygulamaya nasıl aktarılacağı, nasıl düzenleneceği, nasıl birleştirileceği, zihinsel ve fiziksel kaynakların nasıl harekete geçirileceği ve kullanılacağı gösterilmelidir (Perrenoud, 1999, 2004).

Kısaca 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında yer alan dersler öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirme yerine bilgi içerikli teorik dersler olmakta ve uygulamaya yer verilmemektedir. Kendi dil becerilerini geliştiremeyen, öğrencilerde dil becerilerinin nasıl geliştirileceğini yeterince öğrenemeyen öğretmen adayları alanda çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Bu durum Türkçe öğretiminde bilgi ve beceri uyumsuzluklarını artırmakta, öğrencilerin dil ve anlama becerilerini geliştirmede yetersiz kalmaktadır.

3. Programların Uyumu

MEB 2019 İlk ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları ile YÖK 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı temel yapı, amaç, yaklaşım, beceri ve kazanımlar yönüyle karşılaştırıldığında aralarında önemli uyumsuzlukların olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin 143'ü teorik, 14'ü uygulama olmak üzere toplam 150 saattir. Bir başka ifadeyle derslerin %95'i teorik (143 saat) %4.6'sı (14 saat) uygulamaya ayrılmıştır. Bu oranlar Türkçe öğretmenliği lisans programının teorik derslerle yüklü ve bilgi öğretimini öncele-

yen bir program olduğunu ortaya koymaktadır. Oysa MEB 2019 İlk ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları dil becerilerinin öğretime odaklıdır. Kısaca Türkçe Öğretmenliği Lisans Programındaki dersler içerik yönüyle ilk ve ortaokul Türkçe dersi öğretim programları ile uyumlu değildir. Bu Programla yetişen öğretmen adaylarının görev yapacakları okullardaki öğrencilerin dil becerilerini geliştirmenin kolay olmayacağı ortaya çıkmaktadır. Bir başka ifadeyle 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı öğretmen adaylarını beceri geliştirmeye değil bilgi öğretime yönlendirmektedir. Oysa günümüzde iş piyasasının isteklerine cevap vermek, öğrencilerin dil becerilerinin istenilen düzeyde gelişmesine yardımcı olmak için öğretmen yetiştirme programındaki bilgi ve becerilerle okullarda öğretilenler uyumlu olmalıdır.

Programlar yaklaşım yönüyle karşılaştırıldığında 2019 İlk ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında dil öğretimi konusunda bir yaklaşım önerilmektedir. 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında ise *“Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları”* adıyla 2 saatlik bir ders konulmuştur. Dersin içeriği *“Türkçe öğrenmenin ve öğretmenin anlamı, Türkçe öğretiminin amacı ve temel ilkeleri, Türkçe öğretiminin tarihçesi, öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının Türkçe öğretime yansımaları...”* olarak verilmiştir. Bu açıklamalar daha ayrıntılı verilmelidir. Eski geleneksel ve davranışçı dil yaklaşımı ile bilişsel, yapılandırıcı, eylem/etkinlik odaklı, beceri yaklaşımı gibi yeni yaklaşımlar sıralanmalıdır. Öğrencilere dil öğretiminin bilimsel temelleri, yaklaşım, teori ve modelleri iyi öğretilmelidir. Bilimsel temelini bilmeden rastgele dil öğretimi yapılamaz.

Programlar Türkçe dil becerileri yönüyle karşılaştırıldığında 2019 İlk ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında öngörülen ancak 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında yer verilmeyen bazı bilgi ve beceriler bulunmaktadır. Bunlar;

- Öğrencilerin dil becerilerini geliştirme,
- Dil öğretim yaklaşım ve modelleri,
- Dinleme, konuşma, okuma, yazma alanının teorisi ve modelleri,
- Anlama becerilerini geliştirme, anlama yöntem ve teknikleri,
- Görsel okuma ve sunu becerileri,
- Kelime tanıma, zihinsel sözlük geliştirme ve kelime öğretim teknikleri,
- Metinle öğrenme teknikleri,
- Metin üretme modelleri,
- Dil öğrenme etkinlikleri ve soru hazırlama,
- Ekran okuma ve yazma, gibi sıralanabilir.

Öğretmen yetiştirme programında verilmeyen bu becerileri Türkçe öğretmenin öğrencilere kazandırması beklenmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere gerekli dil becerilerini öğretebilmeleri için önce kendi becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle YÖK 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ilk ve ortaokul Türkçe öğretim programlarıyla uyumlu hale getirilmelidir. Programda bilgi öğretimi yerine beceri öğretimine yönelik derslere ağırlık verilmeli ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirme üzerinde odaklanılmalıdır. Öğretmen adayının üniversitede öğrendikleri ile ilk ve ortaokulda öğretecekleri arasında uyum sağlanmalıdır. Kısaca programlar arasında bütünlük sağlanmalıdır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkçe öğretiminde beceri uyumsuzluğunu belirlemek için MEB 2019 İlk ve Ortaokul Türkçe Öğretim Programları ile YÖK 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı karşılaştırılmıştır. İnceleme sonucunda programlar arasında amaç, yaklaşım, beceri, kazanım ve uygulama yönüyle çeşitli uyumsuzluklar belirlenmiştir. İlk ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilerin dil becerilerini geliştirme merkeze alınırken YÖK 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında edebiyat bilgileri, dil kuralları, genel kültür öğretimi öne çıkmakta ve teorik bilgiler verilmektedir. Bilgi ağırlıklı yetişen öğretmen adayları beceri öğretiminde sorunlar yaşamaktadır.

Programda dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik derslerin ve uygulamaların yetersiz olması, öğretmen adaylarının dil becerilerini geliştirme yöntem ve uygulamalarını öğrenmeden mezun olmalarını getirmektedir. Bunun olumsuz sonuçları ulusal ve uluslararası araştırmalarda açıkça görülmektedir. Çoğu öğrencimiz merkezi sınavlarda düşük puan almakta, PIRLS ve PISA gibi araştırmalarda okuma ve anlama becerileri yönüyle OECD ülkelerinin gerisinde kalmaktadırlar. Kısaca Türkçe öğretim programlarındaki beceri uyumsuzluğu öğrencilerin dil becerilerini geliştirme, üst kademelerdeki eğitimi sürdürme ve iş piyasasının isteklerini karşılama yönüyle sorunlara neden olmaktadır. Bu durumun önlenmesi için YÖK 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı becerileri ve beceri öğretimi açısından ayrıntılı olarak gözden geçirilmeli, MEB 2019 Türkçe programları ile uyumlu hale getirilerek beceri uyumsuzluğu en alt düzeye indirilmelidir.

Diğer taraftan 2019 Türkçe Öğretim Programındaki yaklaşım, amaç, beceri ve kazanım gibi tutarsızlıklar giderilmeli, birbiriyle uyumlu hale getirilmelidir. Aksi takdirde Türkçe öğretiminde beceri uyumsuzluğu 2019 Türkçe Öğretim Programıyla iyice artacaktır. Programdaki çelişkiler ve beceri uyumsuzlukları öğ-

rencilerimizin dil beceri düzeylerinin düşmesine neden olacaktır. Ayrıca bu Programla sadece öğrencilerin değil Türkçemizin de geleceği olumsuz etkilenecektir. Programdaki temel yaklaşım, özel amaçlar, beceri ve kazanımlar arasındaki tutarsızlıklar en kısa sürede giderilmelidir. Programda yeni dil öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri, dil beceri düzeyleri, PISA, PIRLS gibi uluslararası araştırmalarda ele alınan okuma ve anlama ölçütleri, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen hususlar dikkate alınmalı ve ülkemizin geleceğine yön verecek bir Türkçe öğretim programı geliştirilmelidir. Böylece dil ve zihinsel becerileri üst düzeyde gelişmiş Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler yetiştirilmelidir.

Kaynakça

- Beacco, J. C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris: Editions Didier.
- Bissonnette, S. ve Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*, Montréal: Chemelière / McGraw-Hill
- Bronckart, J. P. (2009). *La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ?*, (Extrait du *L'école démocratique*). 12 Ocak 2016 tarihinde <http://www.skolo.org/spip.php?article 1124> adresinden erişilmiştir.
- CECR. (2000). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CEDEFOP. (2010). *L'inadéquation des compétences en europe*, (Note d'information, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Juin 2010). 10 Şubat 2016 tarihinde www.cedefop.europa.eu/files/9023_fr.pdf adresinden erişilmiştir.
- Conseil de L'Europe (2000). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg: Division des langues vivantes, Conseil de l'Europe.
- Dionnet, S. (2002). *Compétences, compétences transversales et système éducatif*. Genève: SRED.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Güneş, F. (2016) *Türkçe Öğretiminde Beceri Uyuşmazlığı*, Eğitim Bilimlerinde Yenilik ve Nitelik Arayışı, E-Kitap, 66.Bölüm, Pegem Akademi, Ankara. *Doi number: http://dx.doi.org/10.14527/9786053183563.66*
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB. (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB (2000). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni (Çeviri)*. Ankara: MEB.
- OCDE. (2016). *L'importance des compétences : nouveau résultats de l'évaluation des compétences des adultes*. Paris: Editions OCDE.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P.(2004). *Evaluer les compétences*, *Educateur*, n° spécial,mars, 8-11.
- Quiesse, J. M., Ferré, D. ve Rufino, A. (2007) *L'approche orientante: Une nécessité Tome 1: Oser l'approche orientante, pourquoi ?-Tome 2: Oser l'approche orientante, comment ?* Paris: Qui Plus Est.
- YÖK. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları "Sunuş" metni*. Ankara: YÖK Yayınları.
- YÖK. (2018). *Türkçe öğretmenliği lisans programı*. Ankara: YÖK Yayınları.

KÜLTÜREL KİMLİK SAPMALARININ TÜRK ROMANINDA YANSIMALARI

Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ - *Gazi Üniversitesi*

ORCID No: ORCID: 0000-0002-1381-1094

GİRİŞ

Öteden beri romanın bir sosyal tarih olduğu, tarihin söylemediği veya söyleyemediğini romanın söyleme yoluna gittiği bilinmektedir. Geçmişin izlerini arayan bilim insanları, bu izlerin önemli bir kısmına roman sayfalarında ulaşmakta, buradan elde ettiklerinden yola çıkarak dönemsel analizler yapabilmektedirler.

Bir bakıma geçmişten ve yaşanmışlıktan söz etmesi bakımından roman da bir tarihtir. Onun bu özelliği, belge ve bilgiye dayanma mecburiyeti duymadan, yaşanmışlığı ya olduğu gibi ya da yeniden kurgulayarak bize aktarmasıdır. Okuyucuların önemli bir kısmı, romanlarda anlatılan tarihe o kadar inanmaktadır ki tarihin aktardıklarına değil, romanın anlattıklarına inanmaktadır. Bu da romana ayrı bir sorumluluk yüklemektedir.

Romancı hayatı anlattığına göre, okuyucu bu hayatın içinde çeşitli izler aramakta ve bulduğu izlerle kendi hayatını karşılaştırarak bir muhasebe yapmaktadır. Bir diğer husus da roman, bir bakıma hayatlara dair gizemi ortaya koyarak insanda doğal olarak var olan başkasının hayatını öğrenme merakını da tetikler. Bu durum okuyucunun kendini biçimlendirmenin ötesinde, başkasında olan ve olmayandan yola çıkarak, gerçekliğin büyüsunü araştırma şeklinde belirginleşmektedir.

Genelde dünya, özelde Türk romanında, kültürel kimliğin olumlu ve olumsuz özellikleri ele alınarak eleştirel bir yaklaşım sergilenir. Kopmaların bireysel ve toplumsal olguları üzerinde durulur, sapmayı etkileyen faktörler, yaşandığı kabul edilen ortamlarla birlikte sorgulanmaya alınır. Bu sorgulamalar, kimi zaman kişilerden, kimi zaman da siyasal ve sosyal gelişmelerden hareketle yapılır.

İlk telif romanımız olan Namık Kemal’in İntibah romanından başlayarak kültürel sapmalar romancılarımız tarafından ele alınarak tartışılmıştır. İntibah’ta Ali Bey’in tercih ettiği hayat tarzı, onun sonunda bir felakete sürüklenmesine neden olurken, romancı bunu “Son pişmanlık fayda etmez.” atasözü ile genelleştirmiştir.

Ailede bireylerin birbirlerine karşı sorumluluklarının ve bu sorumlulukların sınırları da kültürel alt yapının bir gereği iken, Ali Bey’in bu gerekliliklere aykırı davranışı, romancı tarafından eleştirilmiştir. Aynı eleştiri, Ahmet Mithat Efendi’nin “Felatun Beyle Rakım Efendi” romanında da farklı biçimde ele alınır. Felatun’un kaybettiği kültürel kimliği, onun farklı olma ve kendini farklı hissetme arzusu, hem trajikomik bir duruma düşmesine sebep olur. Neden ve niçinleri kendi düzeninde değerlendirdiğimizde, yazarların roman kahramanları aracılığı ile sorgulatma yoluna gittiklerini söyleyebiliriz. Benzer durum, Araba Sevdası romanında Bihruz’da da görülmektedir. Dilini kaybeden bireylerin kültürünü de nasıl kaybettiklerine Bihruz, açık bir örnektir. Kiralık Konak romanında, kültürel yozlaşmanın ne gibi sonuçlar doğurduğu, gelenek ve yenilik çatışmasının bir devri kapatıp, yeni bir devri nasıl açtığını ortaya koyar. Bir taraftan geleneğin devamı için mücadele eden Naim Efendi, diğer taraftan bu geleneğe sırtını dönen, yok sayan ve geleceğini bu geleneği ortadan kaldırmak olarak gören Servet Bey ve onun yetiştirdiği Seniha, kültürel yozlaşmanın örnekleri olarak karşımıza çıkarlar. Yaprak Dökümü romanında, kendinden ve değerlerinden kopan bir neslin nasıl savrulduğunu, onların savruluşlarını anne ve babaların nasıl çaresizce seyrettiğini görürüz.

Roman konusunu hayattan almasına karşın, romancı hayatı öğretme kaygısına düştüğü zaman, eser başka bir boyuta ulaşır. Aslında klasik romandaki bu tutum, modern romanla birlikte yerini anlatmaya değil, göstermeye bırakarak okuyucunun kendi çıkarımına önem verir. Bununla birlikte okuyucu, her zaman romanda anlatılan hayata ilgi duymuş, hayatın romanlarda anlatıldığı gibi olduğuna inanmıştır. Bu inanış Türk okuyucusunda oldukça yaygın bir tutum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konunun ayrıntılarını “Batılılaşma Maceramız Açısından Türk Romanına Yansıyan Tipler” adlı makalede enine boyuna tartışmıştık. Okuyucu bu hususla ilgili detaya o yazıdan ulaşabilir. Biz burada kültürün alt ve üst kodlarının romanda nasıl ele alındığını, tesadüfi yöntemle seçtiğimiz romanlar aracılığı ile tartışma yoluna gideceğiz.

Özenme ve Kendi Gerçekliğinden Uzaklaşma

İnsanoğlu, yaradılışının gereği olarak her zaman kendinde olanı yetersiz, başkalarında olanı ise kendine göre iyi, doğru ve yeterli olarak görme eğiliminde olan insanın bu tutumu, çoğu zaman kendini mutsuzluğuna neden olmaktadır. Mutsuzluğuna, özendiği hayata ulaşmak için

İnsanoğlu doğruluğuna inandığı, gerçekleri oluşturma ilgi ve istekleri, yerleşik değerler ve kuralların ötesine çıkarak elde etmek için mücadele eder. Bu mücadelesinde genellikle mutsuz olmakta, ya da başkasının mutsuzluğuna neden

olmaktadır. Burhan Cahid'in "**Hizmetçi Buhranı**"¹ adlı romanında, hizmetçilerin gözünden, sonradan görme ve alafranga özentisi ailelerin hayatlarına gireriz. Hizmetçi İdarehanesi'nden gönderilen hizmetçilerin Hazerşan Apartmanı'nda çalıştıkları evlerin sahipleriyle ve kendi aralarındaki iletişimleri eserin genel çerçevesini oluşturur. Toplumdaki ahlaki değerlerin değişmesi ve önemini yitirmesiyle bireyler arasındaki ilişkiler de bozulmaya, kişiler birbirlerine karşı şüpheli ve güvensiz davranmaya başlarlar. Bunun sonucu olarak, aile yapısında ve bireyler arasında yanlışlığa düşmeye mahkûmdurlar.

Şadan, bir dergâhta büyümüş, terbiyeli, becerikli, esmer, kıvrıkcık saçlı, güzel bir kızdır. Hizmetçi İdarehanesi'ne iş bulmaya gider. Buranın sorumlu Madam Viktorya, onu Hazeryan Apartmanı'nda beş numaralı dairede oturan Mahir Bey ve Meğter Hanım'ın evine gönderir. Madam Viktorya, gençliğinde hizmetçilik yapmış. Daha sonra Hizmetçi İdarehanesi adını verdiği bir iş yeri açarak hizmetçi çalıştırmak için kendine başvuranların istediklerine uygun hizmetçi bulmalarını sağlar.

Meğter Hanımefendi, Hazeryan Apartmanı'nda beş numaralı dairede oturmaktadır. Güzel, süslü, gezmeye tozmaya düşkün bir kadındır. Mahir Bey ise Meğter Hanımefendi'nin çapkın kocasıdır. Satılmış Usta, Mahir Bey'in aşçısı. İşini bilen, becerikli biridir. Kazandığı parayı köydeki ailesine gönderir. Ahû Hanımefendi, Hazeryan Apartmanı'nda altı numaralı dairede oturmaktadır. Mahir Bey'le yasak ilişkisi yaşamaktadır. İclâl, Ahû Hanımefendi'nin hizmetçisi olup saf, deli dolu, boşboğaz bir kızdır. Şoför bir sevgilisi vardır. Kafescizâde Kâzım Bey, Mahir Bey'in ahabıdır. Kendisinin hizmetçi kızlara zaâfı vardır. Şadan'dan faydalanmak ister. Ancak hiçbir zaman amacına ulaşamaz. Kısaca genel özelliklerini vermeye çalıştığımız bu şahısların her biri, kendi kültürel kodları ile sosyal hayatın içinde davranışları ile tutarlı veya tutarsızlıkların sembolleri olarak karşımıza çıkmaktadırlar.

Olaylar, İstanbul'da modernleşmenin bir gereği olan apartman hayatının git gide artması ile birlikte, evlerinde hizmetçi çalıştırarak kendilerini olduğundan farklı göstermeye çalışan ailelerin çevresinde gelişmektedir. Bu gelişmenin odağında Hizmetçi İdarehanesi ve Hazeryan Apartmanı önemli role sahiptir. Madam Viktorya, kendisine başvuran, her yaşta, her kesimden kadınlı erkekli hizmetçilere iş bulur.

Sonradan görme zenginlerde alafrangalık özentisi başlamış, her şeylerini buna uydurma çabasına düşmüşlerdir. Bu yüzden asriliğe uyum sağlayacak, becerikli hizmetçiler ararlar. Bu arayışlarında tercihler değişebilmektedir. Evin beyleri

1 Burhan Cahid (1928). Hizmetçi Buhranı, Hamid Matbaası, İstanbul.

oynatabilecekleri güzel hizmetçi kızlar ararken, hanımları ise her işi yapabilen, misafirlerini iyi ağırlayan becerikli hizmetçiler aramaktadır.

Madam Viktorya'ya Şadan adında güzel, terbiyeli bir hizmetçi iş için başvurur. Madam Viktorya bu masum yüzlü kızı Hazaryan Apartmanında beş numaralı daireye gönderir. Evin hanımı Meğter, Şadan'a neler yapacağını kocası Mahir Bey'in huylarını ve kendi özelliklerini anlattıktan sonra Şadan işe başlar. Şadan, önce güzelliğiyle, sonraları becerikliliğiyle apartmanda sık sık adından söz ettirmeye başlar.

Şadan, Meğter Hanım'ın bütün özel işleriyle de ilgilenmektedir. Dergâhta büyümüş ve orda her işi öğrenmiştir. Hanımefendiyle aralarında sağlam bir ilişki oluşmuştur. Çok daha iyi iş teklifleri alır. Ancak hiçbirini kabul etmez.

Şadan, Beyoğlu'nda gezerken Mahir Bey onu tanımayarak laf atar. Kim olduğunu anlayınca da kızı boş bir eve götürür. Şadan bu olayı hiç kimseye anlatamaz. Birgün yine eve misafirler geliri herkes Şadan'ın ikramlarına, yeteneklerine hayran kalır. Kendi hizmetçileriyle yaşadıkları sorunları anlatırlar. Ciddi bir hizmetçi buhranı olduğundan istedikleri bir hizmetçi bulamadıklarından yakınır. Mahir Bey ile Meğter ise konuşulanları dinledikten sonra hizmetçiler Şadan ile daha çok gurur duyar ve ona iltifat yarışına girerler.

Romanda toplumun en zengin ve en alt tabaka insanların yaşamları aynı anda işlenmiştir. Zenginler, kendilerinde olmayan ve geçmişte yaşamadıkları alaf-ranga adetleri, hayatlarına uygulamak isterken komik durumlara düşerler. Özde olmayan, tamamen şekilden ibaret olan bu değişme ve tercih hiçbir zaman aslının yerini tutmayacağı aşikârdır. Bu insanlar zamanla, ahlaki değerlerini kaybederek, yapay bir modernlik kisvesi altında sürekli birbirlerini aldatmaktadırlar. Evlerinde çalışan hizmetçiler ise beyefendi ve hanımefendilerine özenmekte onlar gibi olmaya çalışmaktadırlar.

Romanda alafranga tarzda yaşamak adına sosyal değerlerin ciddi anlamda tahribata uğradığı gözler önüne serilmiştir. İşin aslı, kendi kültürel ve sosyal yapılarından sıyrıldıklarını zanneden insanları, bir önceki ve sonraki hayatları arasındaki çelişkilerin oluşturduğu çıkmazlar ve bunun sonuçları romanda iki kesim üzerinden ele alınarak bir mesaj verilmek istenmektedir. Yazarın seçtiği kesimler, mesajın analitik bir sonuca ulaşmasına zemin hazırlamaktadır.

Mahmut Yesari'nin 1932 yılında okuyucu önüne çıkardığı "**Su Sinekleri**"² romanı, kültürel yozlaşmanın getirdiği sonuçları, bütün çıplaklığı ile gözler önüne sermektedir. Mahmut Yesari, romanlarında günlük dili başarıyla kullanan, genellikle günlük yaşantıların yanı sıra toplumsal sorunlara da değinen bir yazarımız

dır. Bu eserinde de toplumsal sorunlara değinen yazar toplumda farklı konuma sahip olan insanların gündelik yaşantılarını etkili bir dille dile getirmiştir. Batının özellikle Fransa'nın kılık kıyafetinin, yaşam şeklinin model alınması sonucunda kültürel farklılığın yol açtığı durumlar, olaylar bu romanın konusunu oluşturmaktadır. Herkes, her toplum kendi bulunduğu ortam içerisinde kendi kültürüyle yaşadığı sürece mutlu olabilir ana fikri etrafında kurgulanmış olan romanın ana kahramanı Sabbek'dir. Sabbek, annesi ve anneannesiyle yaşayan, babasını küçük yaşta kaybetmiş, babasını kaybettikten sonra hayatları maddi ve manevi anlamda değişen genç bir kızıdır.

Sabbek'in tek arzusu vardır, ailesinin maddi durumuna bakmadan, zengin arkadaşlarına ve onların yaşantısına özenmektir. Sabbek lise son sınıf öğrencisidir. İleride öğretmen olmak ister. Zeki ve kurnazdır. Etliliğine, topluluğuna rağmen arkadaşları arasında en küçük görünen odur. Atılgan ve cesaretlidir. Kendini haklı çıkarmayı çok iyi bilir. Sinemaya gitmek için annesinin çantasından 1 lira alacak kadar düşüncesizdir de... Ne zaman Nora'nın odasına girse içinde onulmaz çöküntüler duyar. Arkadaşının odasında gördüğü her şey eskiden oturduğu evi, eski odasını hatırlatır. Pahalı süslü eşyalar Sabbek'in gözüne pek görünmez, onları özlemez. Nora, kat kat elbiseler arasından giyeceği tuvaleti seçerken, Sabbek evdeki bir tanecik yedek bluzunu düşünür... Arkadaşları koleje ya da üniversiteye giderken, gidecekken o öyle bir şansa sahip değildir.

Ruhsar Hanım, Sabbek'in anneannesidir. Dizlerinden rahatsızdır, devamlı ilaç kullanır. Nefes tespisi her zaman elindedir. Sabbek'in kendisine çeyiz düzmesini istediği için öğretmenlik yapmasını ister. Sıkıntıları, içinde bulundukları güç durumu ona belli etmemeye çalışır. Annesi Nebiye Hanım, genç yaşta dul kalmıştır. Evi geçindiren odur. Kızını düşündüğü için tekrar evlenmemiştir. Kızını okutmak için eşyalarını bile satmıştır.

Kızlar adlarını bile batılı olsun diye değiştirmektedir. Nuran Nora, Sabbek Sabo, Dürdane Dora, Nezahat Nezo, Fatma Fati olarak çağrılmaktadır. Bu durum, kendinden ve kimliğinden hoşlanmamanın ötesinde, olmak istediğini de yakalayamamanın altında ezilmişliğin bir göstergesidir.

İlişkiler samimi değildir. Her biri diğerine yalan söylemekte, birbirlerinin kuyusunu kazmaktadır. Kızlar gibi erkeklerin de kimlik bunalımı vardır. Onlar da giyim ve kuşamla farklı olma arayışı içine girmişlerdir. Bunun benzer örneğini Araba Sevdası romanında Bihruz'da da görürüz. Vamık Behçet, Ekrem Besim, Hüsrev Hakkı Naim Naci yüzlerini Allah'ın yarattığı şekilleri beğenmeyip, kabul etmeyip, sinema kapılarını süsleyen artist fotoğraflarına benzetmeye uğraşan ve kısmen de olsa başaran, genel harp senelerinde süpürge tohumu ekmeğiyle ilikleri kuruyan çocuklardır (Sinema sanatçılarını taklit ederler).

Turhan Tahir, kulisten yüzünün boyasını silmeden sokağa fırlamış acemi figüranlara benzeyen, sülük bıyıklı, favorili, pişmiş ayva rengi pantolonlu, çividi mavi ceketli 'asri' gençlerden biridir. Lig maçlarını, boks şampiyonalarını takip eder. Uzun favorili, sülük bıyıklı, bileğinde altın zincir, hayatından memnun biridir.

Haldun Nedret, şirkette çalışır. Maaşını kılık kıyafete, at yarışlarına, kayık yarışlarına, futbol maçlarına, törenlere harcayan biridir. Bir elinde dürbün bir elinde fotoğraf makinesi bulunur. Tam olarak ne olduğu kendince de belli olmayan tiplerdendir. Baloları müsamereleri toplantıları kaçırmaz dansinglerden çıkmaz. Daima genç, güzel, şık, kibar kızlarla, kadınlarla gezer. Ama hiçbiriyle şüpheli bir yakınlığı yoktur. Karşılık beklemeden kaval-yelik eder. Tehlikesizdir. Canı tezdir. Fazla beklemeye gelemmez. O daima önde yürür.

Köyden kente göçün getirdiği sosyal değişme, romanların üzerinde durduğu en önemli konuların başında gelmektedir. Alışageldiği hayattan çok farklı bir mekân ve ortama gelen insanın buraya uyum sağlama mücadelesinde karşılaştığı sorunlar ve bunlara başa çıkması farklı biçimlerde olmaktadır. Genellikle, bu yeni hayata uyum sağlamak isteyenler, hem geçmişleri ile kopmakta, hem de yeni hayatlarında çelişkiler yaşamaktadır.

Fatih-Harbiye³ (Safa, 1933), Peyami Safa'nın Doğu-Batı, alafrangalık, yerlilik, şarklılık, ruh, madde... vb. gibi sosyal ve felsefî konuları derinliğine aldığı ilk romanlarından biridir. Neriman, Fatihli muhafazakâr bir ailenin kızı olarak burada yaşamayı arzu etmemektedir. O, baloların, eğlencelerin, çayların ve hareketli alaf-ranga bir hayatın yaşandığı "Harbiye'de yaşamayı arzu etmektedir. Peyami Safa, bu romanında bir sosyal tenkide yöneldiği gibi, iki zıt kutup (Doğu-Batı) çatışmasını da yansıtmıştır. Bir moda şeklinde o devri saran yabancılaşma hareketi karşısında tavrını açıkça ortaya koymuştur.

Türk romancılığının önemli isimlerinden biri de Peyami Safa'dır. Sosyal meseleleri değişik boyutları ile birlikte ele alan Peyami Safa, yabancılaşma ve yozlaşma konusunu konu edinen eserleri dikkat çekmektedir. Peyami Safa, Servet-i Fünûn şairlerinden İsmail Safa'nın oğludur. Peyami Safa, sanat eserlerinin önemli kısmında, olaydan çok düşünce ve ruh tahlillerine önem verir. Bu yüzünden, romanlarının önemli kısmında (Fatih Harbiye, Bir Tereddütün Romanı vb.) kahramanları okuyucuya sunulmak istenen bir düşüncenin temsilcileri olarak yaratılmıştır. Türkiye'nin yaşadığı kültür-medeniyet değişmesinin toplum hayatının çeşitli katmanlarında oluşturduğu etkilerin ortaya çıkardığı çatışmaları, farklı boyutları ile ele almış, bunları kendi anlayışı çerçevesinde tahlil ederek kimi zaman

3 Safa, Peyami (1933). *Fatih Harbiye*, Suhulet Kütüphanesi, İstanbul.

tenkide tabi tutmuştur. Onun romanlarında, tenkitçi, telifçi ve teklifçi bir bakışa şahit olmaktadır.

Hazırlıksız, kulaktan dolma bilgilerle ve başkalarının yönlendirmesiyle ortaya çıkan taklitçi olma arzusu, hiçbir zaman geleneğin hakikatini gizlemesi mümkün değildir. Bu ana fikir üzerine kurulmuş olan romanda Peyami Safa, tipleri uyumlu bir şekilde kullanmıştır. Bir taraftan geleneğe ve geçmişe bağlı bir baba, diğer taraftan, çevresinin etkisiyle Batılı olmak arzusuyla yanıp tutuşan bir kız... Bu Neriman'dır. Aynı zamanda romanımızın aslı tipi olan Neriman, romanı başından sonuna kadar sürükler. Neriman'ın iki medeniyet karşısında kalması ve bir türlü birinden yana tavır alamaması yüzünden, bunalımlar geçirdiğini görürüz. Kendisi, Batılı olma arayışı içinde olmasına rağmen, "Bütün bunlar Neriman'da, anadan babadan gelen tesirleri tamamıyla gidermiş değildi. Genç kız iki ayrı medeniyetin zıt telkinleri altında gizli bir deruni mücadele geçiriyordu." (s. 53)

Neriman, Harbiye (Beyoğlu) semtinde edindiği arkadaşları yüzünden, sık sık onlarla buluşmak için, Beyoğlu'na gider. Bu durumu önce babası Faiz Bey'i, daha sonra da Şinası'yi endişelendirmektedir. Ancak, her ikisinin de elinden pek fazla bir şey gelmez. Her ne kadar, Faiz Bey, Neriman'ın Şinası'yle evlenmesinden sonra düzeleceğine ümit ediyorsa da, Neriman sık sık babasından bu evlenme konusunda süre istemektedir.

Yabancılaşma figürü olarak ileri sürülen Neriman, dönemin tarihsel ve sosyal yapısının bütün unsurlarını kendi içinde barındıran, yabancılaşmaya etki eden unsurların ve bu unsurların sebeplerini davranışlarıyla ortaya koyar. Aslında Peyami Safa, Neriman'ın şahsında yabancılaşmaya analitik bir bakışla yaklaşır. Bu bakış açısından hareketle yabancılaşmanın iki temel unsuru bulunmaktadır. Birincisi davranışlara bağlı yabancılaşma, diğeri de psikolojik yabancılaşmadır. Neriman, öncelikle bir özenti uğruna girdiği yoldan geri dönmüş, bununla birlikte büyük bir ders de almıştır. Peyami Safa, birçok romanında yaptığı gibi, bu romanında da şahıslar üzerinden toplumsal mesaj vermeyi yeğlemiştir.

Halide Nusret'in oldukça gerçekçi üslupla kaleme aldığı, "**Gülün Babası Kim**"⁴ adlı romanında, her şeyi boş vermiş bir genç kızın yaşamındaki gelgitler ve değişimler ele alınmaktadır. Romanın merkezindeki kişi Necla'dır. Necla her şeyi ve her istediğini yapabileceğine inanan, acımasız ve merhametsiz biridir.

Necla yasak bir aşk yaşadığı Talat'la evlilik hayalleri kurmaktadır. Necla, annesini aldatan babasından ve buna göz yuman annesinden nefret etmektedir. Kendisi yatılı mekteplerde okumuş, yabancı kültürün etkisinde büyümüş biridir. Sadece istemediği biriyle evlendirilen ablasına acımaktadır.

4 Zorlutuna, Halide Nusret (1933).Gülün Babası Kim?, Remzi Kitaphanesi, İstanbul.

Talat'ın imam nikâhlı eşi Leman, Necla'ya, Talat'ın peşini bırakmasını ister. Necla ise ona hakaretler yağdırır. Necla Talat'la birlikte olur ve ondan hamile kalır. Talat sonunda Necla'yı terk eder. Necla, Edirne'de bir köye Havva adıyla gider. İsyankâr Necla gitmiş, onun yerine uysal Havva gelmiştir. Necla Hamiledir. Köyde hayatını sürdürürken değişik çevre ve insanlarla tanışır. Köyün öğretmenleri ile dostluk kurar. Sonunda çocuğunu dünyaya getirir. Karanlık dünyası bir nebze olsun aydınlanmıştır.

Necla, romanda iki bölümde karşımıza çıkar. Birinci kısımda umursamaz ve hayatta hiçbir şeyi kafasına takmayan, ailesine muhalif, yaşadığı aşktan zevk almaya çalışan bir genç kız. İkinci bölümde ise kendi iç dünyasına kapanmış Havva adı ile birlikte geçmişini de değiştirmiş bir kadın olarak görülüyor. Hayatının yönünü kızının istikbali doğrultusunda çizmektedir. Burada kahramana bir pişmanlık dönemi yaşatılmıştır. Sonuç olarak çektiği çilelerin sonucunu mutlu sona ulaşılarak mükâfatlandırılmıştır. Aile hayatının önemini de ablası Nezihe Hanım sayesinde anlamıştır. Romana ismini veren Gül, pembe ve şişman yanaklarıyla, kırmızı dudaklarıyla güle benzeyen bir kız çocuğudur. Annesinin tek mutluluk kaynağıdır.

Sonuç olarak, kutsal değerlere olan inancın yitirilmemesi gerektiği temel mesaj olarak ortaya çıkmaktadır. Kültürel değişimin birey üzerindeki etkileri, romanın genelinde kişiden yola çıkılarak ele alınmıştır. Bu değişime etki eden temel faktör, kimliğin şekli olarak ne kadar değişirse değişsin, özde varlığını ve hakikatini koruduğunu, kişiliğin ise zamanla değişebileceği gerçeğinin ortaya çıkmış olmasıdır.

Kimi insan, kendinden çok emindir. Hata yapmayacağını, kimsenin kendini aldatmayacağına o kadar inanır ki, yaptığı hataların da bedelini çok ağır öder. Maddi varlığın hiçbir zaman bireyin hayatını tam anlamıyla düzenleyemeyeceği, doğruları bulmasına yardım etmeyeceği bilinmektedir. Sanayi devriminden sonra ortaya çıkan burjuvanın en önemli sıkıntılarından biri de soydan gelmeyen asaleti, para ve maddi varlıkla gölgelemeye çalışmalarıydı. Burhan Cahid Morkaya “**Adam Sarrafi**”⁵ adlı romanda, ticaretle uğraşan, bulunduğu köyden dışarı çıkmayan bir adamın, neyin ne olduğunu bilmeden, İstanbul lüks yaşamına ayak uydurmaya çalışması, bunun yanında yanlış insanlarla arkadaşlık kurması sonucunda düştüğü trajikomik olaylar ele alınır. Her şeyi çok iyi bildiğini düşünenlerin aslında hiçbir şeyi bilmediği ortaya çıkar. Çünkü çok bilen çok yanılır.

Hobatzade Tosun Bey Konya'da ticaretle uğraşmaktadır. Babasının ölümü üzerine bütün işleri kardeşi Recep ile üstlenir. Recep'in evlenmesinden sonra işleri ilerletmek için İstanbul'a yerleşir. Orada hemşerilerinden Hacı zade Hüseyin

5 Morkaya, Burhan Cahit (1934). *Adam Sarrafi*, Kanaat Kütüphanesi, İstanbul.

ile karşılaşır. Hüseyin İstanbul'un her yerini bilen kurnaz bir adamdır. Tosun'un toyluğundan ve zenginliğinden faydalanmak için onun gözünü boyamaya başlar. Tosun'u eğlenceye, içkiye, kadın âlemine alıştıtır. Bu arada işleri boşlayan Tosun'un paraları da suyunu çekmeye başlar. Artık 30 yaşına gelen Tosun bu âlemden sıkılır ve evlenmeye karar verir. Lale ile tanışır. Ancak Tosun'un evlenme fikrini içine sindiremeyen Hüseyin, onu içten fişeklemeye devam eder. Düğün günü zehrini Tosun'a boşaltır. Tosun Lale'nin namusundan şüphelenip ona saldırır, olanlar olur. Kız çizikler ve kanlar içinde kalır. Hüseyin'in istediği olmuştur. Tosun boşanma davası açar, boşanırlar. Sonra Hüseyin kendi planını devreye sokar. Tosun'a kendi tanıdığı namuslu kızlardan birini bulacağını söyler. Bir süre ortalıklarda görünmez. Sonra bu âlemden tanıdığı bir kızı allayıp pullayıp kız oğlan kız diye yutturur.

Kendini adam sarrafı sanan Tosun, ilk eşi Lale'yi kendi azgınlığına kurban etmiş, çiçek kadar temiz olan Lale'yi iftirayla boşamış fakat bunun cezasını bir hayat kadınıyla evlenerek ödemiştir. Üstelik bundan sadece kendisinin haberi olmamıştır.

Burada tartışılması gereken en önemli husus, maddî varlıkların gölgesine sığınan bireylerin, kendi gerçeğinden ve kimliğinden uzaklaşması sonucunda karşılaşacağı durumlardır.

Cevdet Kudret Solok'un "**Sınıf Arkadaşları**"⁶ romanında, olaylar Süleyman'ın etrafında şekillenmektedir. Süleyman edebiyat öğretmenidir. Olaylar içerisindeki tutumundan Süleyman'ın sakin, dürüst, hiçbir zaman aklından kötülük geçmeyen iyi niyetli bir kişi olduğu görülür.

Birinci Dünya Savaşı patlak verir. Süleyman'ın babası da askere alınır. Annesiyle birlikte dedesinin yanına giderler. Savaş dolayısıyla büyük bir kıtlık baş göstermiştir. Süleyman, kısa bir süre sonra dedesini de kaybeder. Babası Musul Cephesi'ne gönderilir. İstanbul bombalanır, büyük yangın ve felaketler birbirini kovalar. Bu hengâme içinde Süleyman eğitimini de sürdürmeye çalışır. Evleri yandığı için bir medreseye sığınır. İstanbul işgal edilir. Azınlıklara ve onların yarakçalarına gün doğar.

İstanbul işgalden kurtulunca, Türk milletinden ümidi kesen ve çocuklarını Fransız, İngiliz kolejlerine gönderenler artık sokaklarda sloganlar atmaya, Türk askerini övmeye başlarlar. Süleyman bu olaylar içerisinde okulu bitirir ve edebiyat fakültesine girer. Burada yeni arkadaşlar edinir. Önceden beri yazdığı ama kimseye göstermediği şiirlerini arkadaşlarıyla paylaşır. Çok beğenilir, yayınlanması için baskı yaparlar. Bu dönemde Süleyman ilk şiirlerini arkadaşlarının da yardımıyla

6 Solok, Cevdet Kudret (1943): Sınıf Arkadaşları, Yeni Sabah Matbaası, İstanbul.

la Servet-i Fünûn dergisinde bastırır. Fakülte, ev, edebiyat, şiir sohbetleri derken okul biter.

Süleyman'ın üniversitedeki sınıfı dokuz kişiden ibarettir. Hepsı atanmak üzere başvurmuş, tayinlerini beklerler. Bunlardan bazılarının tayinleri birkaç hafta içinde İstanbul, İzmir, Bursa gibi güzel ve yakın yerlere çıkar. Süleyman kendi tayinin hala çıkmaması üzerine merak eder ve arkadaşlarına onları tayininin nasıl bu kadar çabuk çıktığını sarar. Arkadaşları biz işimizi takip ettirdik derler. Genç adam buna şaşırır. Çünkü o bunu hiç düşünmemiştir. Zaten düşünse de takip ettirecek kimsesi yoktur.

Müracaatından beş buçuk ay sonra yirmi beş lira aslı maaşla Kayseri Lisesi Edebiyat öğretmenliğine tayin edildiğine ve on beş gün içinde görevi başında bulunması gerektiğine dair bir mektup alır. Maliyede çalışan bir tanıdığına yirmi beş lira aslı maaş tutarının ne ettiğini sorar ve vergiler çıktıktan sonra eline elli dokuz lira altmış yedi kuruş geçeceğini öğrenir. Allah garip kuşun yuvasını yapar derler.

Romanda ele alınan zaman tarihsel gerçeklikle örtüşmektedir. Romanda zaman ve mekândan çok olaylar şahısların kişilikleri üzerinde etkili olur. Dönemin sosyal hayatı ve olaylar şahısların yapısını etkilemiştir. Olaylar arasındaki okuyucunun daha kurabilmesi için tarih ve mekân isimleri kullanılmıştır. Bu şekilde ara düğümlerle ana düğüm arasında bağ kurmaya çalışılmıştır.

İnsanlar birer sosyal varlıktır. Sosyal varlık olan insan ilk olarak ailesiyle daha sonraları da dış çevresiyle ilişkileri sonucunda sosyalleşir. Bundan dolayı da romanın ilk sayfasında Süleyman'ın ailesi dışındaki çevresiyle tanışması ve bunlar karşısında hissettikleri ele alınır. Çünkü romanın ileriki safhalarındaki sosyal hayattaki olaylar şahıslar üzerindeki etkisini artırarak devam ettirecektir.

Romanın merkez figürü Süleyman'dır. Romanda geçen şahıslar ve birbirleriyle münasebetleri anlatılırken Süleyman'la ilgili bağlantıları göz önüne alınmakla birlikte daha çok şahıslar olaylar içerisinde oynadıkları rollerle ele alınır. Birçok olayda şahısların Süleyman'la bağlantısı okul arkadaşlıkları ile sınırlı tutulmuştur. Bunun dışında figürler birbirinden bağımsızdır diyebiliriz. Aynı olay içerisinde olanlar hariç. Figürler genellikle hissettirme yöntemiyle anlatılır. Tamamen fiziki olarak tanımlamadan kaçınılmış, olaylar içerisindeki tutumları anlatılarak şahıslar okuyucuya sezdirilmeye çalışılmıştır. Olaylar şahısların oluşmasında önemlidir.

Romanda dikkat çeken en önemli husus, insanların sosyal hayatlarını düzenlerken içinde bulundukları durumu fırsata çevirmeleridir. Söz gelimi Süleyman'ın okula başlarken, öğretmenin onu sınıfta sosyal bir gruplama yaptığını belli edecek biçimde yerleştirmesi, okulun sosyal hizmetlerinden yararlanırken bu durumun göz önünde bulundurulması örnek olarak gösterilebilir. Asıl üzerinde

durulması gereken kültürel değişme, savaş öncesinde çocuklarını yabancı okullarda okutan, onlara şirin görünmek isteyen kimselerin, savaş sonunda vatan millet nutukları atmalarıdır. Süleyman eserin başından sonuna kadar düz bir karakter olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kültürel kimliğin terkedilmesi hâlinde nelerin yaşanabileceği, bunun sonucunda ortaya çıkan durumun sonuçları romanlarda sıkça ele alınarak tartışılmıştır. Aziz Turan Beler'in "**Türedi Ailesi**"⁷ romanında bu durum realist bir anlatımla gözler önüne serilmiştir. Romanın konusunu, kendinde olmayanı hep varmış gibi davranan kişilerin tutum ve davranışları oluşturur. Bu yönüyle roman, sosyolojik olarak topluma ayna tutabilecek bir eserdir.

Aziz Turan Beler, mesleğinin gereği olarak, eserlerini bir gazeteci objektifliğiyle kaleme alır. Bu yüzden eserlerinde, sanat amacı gütmekten toplumun ak-sayan yönlerine şık tutar. Bilinen konulara, farklı bakış açısıyla bakmaya çalışır. Çağdaşları onu sevda ve görgü yazarı olarak nitelendirir.

Toplumda, modern hayata özenen bir tabaka her zaman vardır. Bu tabaka, ya zengindir ya da zengin olmaya hevesli kimselerdir. Kimi zaman kısa yoldan zengin olan ve cemiyetin alt tabakasından üst tabakasına çıkan timseler olur. Bunlar genellikle türedi diye tanımlanır. Bunlar; görmediklerini görmüş gibi davranarak gülünç duruma düşerler. Yazara göre bu insanlar modern hayatı dürbünün ters bir tarafından görenlerdir.

Günümüzde de sıkça görülen sahte, doğal olmayan, başkalarını aldatmak üzere yapılan adabımuaşeret kuralları, kültürel kimliğini kaybetmiş kimseleri insanların temel özelliğidir. Toplumda kendini, batılı olmak adına bilmediği ve görmediği şeyleri biliyormuş gibi göstermenin insanları ne kadar gülünç duruma düşüreceği romanın temel meselesini oluşturur.

Kültürel yozlaşma, genellikle insanların içinde var olan hırslarından, bencilliklerinden ve komplekslerinden kaynaklanmaktadır. Aslında bu gibi olaylar komik gibi görülse de toplumumuzun kanayan yarasıdır. Bu gibi olaylarda insanlar yalnızca kendilerini kandırmakta, içlerindeki aşağılık ve sahte duyguları tatmin etmektedirler. Atalarımızdan gelen alçakgönüllülük duygusu tamamen bu sahtecilik yüzünden kaybolmaktadır. Roman, bu konuyu ele alarak bir yaraya parmak basmaktadır. Romanın ana karakteri Şehrika'dır. Şehrika geçim sıkıntısı çekerken zengin bir adamla evlendirildikten sonra rahata eren ve elde ettiği bu hayatla değişim geçiren biridir. Sadık Gelvur ise, onun zengin kocasıdır.

7 Beler, Aziz Turan (1943). *Türedi Ailesi*, İnkilap Kitabevi, İstanbul.

Sadık Gelvur, aslında Rumeli kökenli, fakir bir ailenin çocuğudur. Eğitim için İstanbul'a gider. Mühendislik okur. O sıralar mühendislere ihtiyaç olduğundan para kazanmaya başlar. Para kesesi şiştikçe o eski hayatını ebediyen unuttur.

Önce, sosyeteden biriyle evlenmek isterse de onu sosyete onu kabul etmez. O da araçlar sayesinde Açıkgöz ailesiyle tanışır. Rıfkı açıkgöz emekli bir denizci, karısı Şermin ise öğretmendir. Şermin açıkgöz ve şirret bir kadındır. Bu yüzden zorla kızı. Şehrika'yı bütün karşı çıkmalarına karşın Sadık'la evlendirir.

Sadık ve Şehrika hiçbir konuda uyuşmaz. Şehrika, evlilik hayatının ilk yıllarında onu yanına yaklaştırmaz. Şehrika, eski yaşayışının aksine bir yaşantı içine girer. Pahalı ama gülünç giyecekleri tercih eder. Karı-kocaya göre modern hayat, garp muaşeret adabına dayanır. Onlar da modern hayata ayak uydururlar.

Sadık'ın işi nedeniyle Anadolu'ya giderler. Şehrika orada modern bir hayat bulacağını zanneder ama yanılır, elektrik bile bulamaz. Komşuları onları yalnız bırakmazlar, yardım ederler. Ama Sadık Gelvur, Anadolu insanının bu hoşgörüsünü yanlış anlar ve onları bir daha eve almamasını ister. Şehrika can sıkıntısı içinde günlerini geçirir. Can sıkıntısından her şeye merak salar. Araba kullanmaya başlar.

Yaz gelir, Sadık Gelvur İstanbul'a, yaz tatili için, gitmeyi önerir. Şermin Hanım'a haber verilir ve Suadiye'den bir ev tutulur, bu ev gösterişli bir evdir. Bir genç Şehrika'yı görür ve ona âşık olur. Delikanlının kız kardeşi Selma'nın Şehrika'nın arkadaşı olduğunu öğrenir ve onunla tanışmak için bir parti verir. Selma, onu ağabeyi Tarık'la tanıştırır ve Selma yanlarından ayrılır. Yaz tatili bitmiştir artık, Tarık Londra'ya Şehrika ise Anadolu'ya döner. Tarık ve Şehrika mektuplaşmaya başlarlar. Şehrika köyde, ilkokulda öğretmenlik yapar, bu yaza kadar devam eder. Yazın yine Suadiye'ye gidilir. Şehrika yine partilere gider, ansızın Sadık Anadolu'dan çıkagelir ve partiler sona erer. Tarık Şehrika'nın onunla Londra'ya gelmesini ister ama Şehrika bu yaşamını bırakamaz ve cevabı olumsuz olur.

Modern hayatın bir kuralı Amerika'ya gitmektir. Eşi ve Şehrika Amerika'ya gider. Amerika'da aradıklarını bulamazlar ama döndüklerinde Amerika'dan çok memnun kaldıklarını belirtirler. Tarık'la olan münasebeti biten Şehrika bir fotoğrafçıyla aşk yaşamaya başlar ve bu aşktan fotoğrafçının karısının haberi olur ve ilişki biter. Ardından Şehrika'nın bir gazeteci ile ilişkisi başlar. Daha önce Erzincan depremi sırasında karşılaşmışlar daha sonra kaderin de etkisiyle ikisi birbirine ısınmış ve artık hep beraber olmaya başlamışlardır. Bu ilişki sırasında Sadık Avrupa'dadır. Orhan ve Şehrika bir birlikte olduklarında Şehrika'nın çocuksu yönü ortaya çıkar. Bu kadın, Orhan'la birlikteyken çocukluğunu tatmine uğraşır. Kocasıyla birlikteyken sosyete'ye ayak uydurur. Orhan'ın karısının bu ilişkiden haberi olur ve Sadık Gelvur'la konu. Gelvur, suçlunun Orhan olduğunu söyleyerek, işin

içinden sıyrılır. Bunun üzerine, Orhan karısından boşanır. Roman yazmaya başlar ve Şehrika'yı ihmal eder. Modern hayatı bütün serbestliğiyle yaşamak arzusunu gösteren Şehrika'ya Orhan'ın tahammülü kalmamıştır ve Şehrika'yı terkeder. Şehrika ise büsbütün sapıtıp çeşit çeşit erkeklerle ilişkiye girer. Bu ilişkilerinin birinden hamile kalır. Evli bir kadın için ana olmak dünyanın en büyük zevki olduğu halde Şehrika'ya kara bir alın yazısı gibi gelir ve kürtaj olur. Bundan sonra bir hayli çöker ama yine de erkeklerle birlikte olur. Bu sırada Sadık hastalanır. Herkes ona ölecek gözüyle bakarken iyileşir. Kızının yaşadığı hayat annesini endişeye düşürür, onları bu hale getiren hep bu modern hayattır.

Çok kopuk bir olay örgüsü karşımıza çıkar. Romanın başlarında olmasa bile sonlarında, ortalarında görülüyor. Yaz mevsimi bitiyor, kış mevsimi atlanıyor ve yine yaza geçiliyor. Yazar diğer bölümlerde anlatacakları için acele ediyor ve böylece parça parça, birbiriyle bağlantısız olaylar karşımıza çıkıyor. Tam bir kompozisyon bütünlüğünü bulamıyoruz. Şehrika'nın olaylarına zemin hazırlamak için, Sadık Gelvur devamlı Anadolu'ya gönderilir. Şehrika'nın kocasını aldatması sebep ve sonuçlara bağlanır. Şehrika sosyal çevresi ve almış olduğu konum itibarıyla sosyal bir tiptir.

Yazarın romanındaki bu tutumunu, onun gazetecilik ideali olarak algılıyoruz. Objektifini bu kanayan, kangrenli tarafa yöneltmiş, bu cemiyetin adeta fotoğrafını çekmiştir. Üstü tozlarla, örümcek ağlarıyla kaplanmış ama halkın gözü önünde oluşan bu olayları halka nakletmiştir. Fikrimce bu romanı kangrenli olan bu topluluğu iyileştirmek için, onları hicvederek kaleme almıştır.

Abdülhak Şinasi Hisar'ın **"Ali Nizami Bey'in Alafrangalığı ve Şeyhliği"**⁸ adlı romanda "servet içindeyken sonsuz ihtirasları yüzünden rahata kavuşamayan bir insanın, her şeyini kaybettikten sonra çekildiği "hanıgah"ta huzura erişti anlatılmaktadır. Eser iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, Ali Nizami Bey'in, Büyüka'daki alafranga hayatı; ikinci bölümde ise şeyh olmaya karar verdikten sonra Çamlıca'nın Karacaahmet Mezarlığı'na bakan sırtındaki harap evde geçen günleri ele alınmaktadır.⁹

Roman, yazarın hatıraları ve anlatıcı dilini birlikte kullanmıştır. Bu yüzden hatıra roman karışımı bir anlatım roman boyunca sürmektedir. Romancı anlattığı vakanın gerçekliğini bu anlatımıyla ortaya koymaktadır. Her ne kadar roman tekniği bakımından uygun olmasa da yazarın anlatımındaki samimilik bu durumu

8 Hisar, Abdülhak Şinasi (1952). Ali Nizami Beyin Alafrangalığı ve Şeyhliği, Hilim Kitabevi, İstanbul.

9 Daha geniş bilgi için Bkz. UYSAL, Sermet Sami (1961). Abdülhak Şinasi Hisar, Hayatı, Sanatı, Eserleri, En Seçme Parçaları ve Edebiyatçılarımız Hakkındaki Yazıları, Sermet Matbaası, İstanbul.

yadırgamayacağı ikinci plana itilmesine neden olmaktadır. Romanda bahsi geçen Ali Nizami Bey, yazarın bizzat tanıdığı gerçek bir kişidir. Yazar, romanın kahramanlarından biri olarak roman boyunca kendini hissettirir. Birinci bölüm tamamen yazarın hatıraları gibidir. Yazarın da çocukluğunun geçtiği Büyükaada ve burada yaşayan zenginlerin, bu arada Ali Nazmi Bey'in hayatına şahit oluruz. Kendisi çok güzel bir köşkte yaşamaktadır. Günlerini, Beyoğlu'nda "Cercle d'Orient"teki poker partisinde, randevu verdiği hanımlara geç kalmamanın telaşı içinde geçirir. Eli açıktır. Çebinde kaç parası olduğunu bilmez. Gösteriş meraklısıdır. Kumar, resim, çiçek, kuş, av, alafranga musiki, at, araba, kadın, macera onun merakları arasında ilk sırada yer alır.

Romanın ikinci bölümünde yazar eğitimi için İstanbul'a taşınır. Bir hafta tatilinde, Ali Nizami Bey'le karşılaşır. Bektaşî tacı ve siyah bir cübbe giyen kısa boylu, pembe yüzlü, iri gözlü olarak tasvir ettiği Ali Nizami Bey'i o halde görünce hayret eder. O alafranga, o züppe, o gösteriş meraklısı, o kibirli, o müsrif, o hoppa, o "insolent Ali Nizami Bey tam anlamıyla bambaşka biri olmuştur. Aslında Ali Nazmi Bey'in babası öldükten sonra, kendine kalan mirası az zamanda bitirmiş. Annesi Hatice Hanım da bu sıkıntılar içinde ölür. Çamlıca'da, eski, küçük bir eve taşınır. Bu evi "hanığah" olarak adlandırmaktadır. Kendisini bir Bektaşî şeyhi sanmaktadır. Tek müridi ise kendisinin müsrif alışkanlıklarını eleştiren Hüseyin Ağa'dır. Ali Nazmi Bey, bu hastalığa daha fazla dayanamaz ve çıldırarak ölür.

Roman dikkatle okunduğunda, roman kahramanının her iki bölümde de bir sapma içerisinde olduğu görülmektedir. Kendi gerçekliğini ve olması gereken değerleri terk eden Ali Nazmi Bey, olması gerekeni değil, olmayanı ve olmaması gerekenleri tercih edince istenmeyen bir sonu yaşar. Bu son tıpkı, İntibah'taki Ali Bey, Araba Sevdesi'ndeki Bihruz ve Felatun Beyle Rakım Efendi romanındaki Felatun'un kaderi ile ortak gibidir. Ali Nazmi Bey, ne alafranga olabilmış, ne de şeyh olabilmıştır. Sadece görüntüden ibaret kalan içi boş tutumların, hiçbir zaman insanı belli bir çizgide tutmayacağı romanda açıkça ortaya konmaktadır.

Mustafa Öz tarafından kaleme alınan "**Kimliğimi Unuttum**"¹⁰ romanında, sıradanlaşmış olan hayatın dışına çıkmak isteyenler ele alınır. Bunun için geçmişini unutarak sürekli yeninin peşinde koşmak ve bir bakıma kalıplardan ve kuralardan sıyrılmak ele alınmaktadır. Ana hatlarıyla roman, paranın önemsizliği, mülkiyet sevdasının doğurduğu kötü sonuçlar, eskinin unutulması gerektiği ve fedakârlıklardan kaçılmaması gerektiği üzerinde durulur.

Roman Ali Dumanlı'nın etrafında şekillenir. Dumanlı, insanları sürü olmaksızın kurtarma çabasındadır. Eşi, Gülfidan Hanım, oğlu Özgür ve Aydın bir aile-

10 Öz, Mustafa (2002). *Kimliğimi Unuttum*, Tümzamanlar Yayıncılık, İstanbul.

yi oluşturmaktadır. Sert Sadık, Efendi Emin, Pala Mesut, Mülayim Hilmi, Efes'in genç halkı ve Ali Dumanlı'nın öğrencileri romanın diğer kişilerini oluşturur.

Efes'te yaşayan ve burada çok sevilen Ali Dumanlı, gençlere faydalı olmak için bir kitabevi açar. Efes halkı, görüntüsü ve düşünceleri nedeniyle onu Dumanlıbaş adını vermiştir. Dumanlıbaş bir gün bütün kitaplarını Efesli gençlere ücretsiz olarak dağıtır, Eve gittiğinde eşi Gülfidan Hanım “Ya paraları ver, ya evi terk et der.” Bunun üzerine Dumanlıbaş evi terk eder. Bindiği otobüste genç bir hukukçu olan Veli Aydınli ile tanışır. Yolculuk sırasında bir trafik kazası geçirir. Efes'e Ali Dumanlı'nın ölüm haberi gelir. Efes halkı büyük bir üzüntü duyar ve yas tutar. Fakat Dumanlıbaş ölmez. Veli, onu kurtararak evinde misafir eder. Unutmak ve unutulmak isteyen Dumanlıbaş bunu fırsat bilir. Veli ile Dumanlıbaş kırık kolları ve bacaklarıyla tekrar yola koyulmuşlardır. Dumanlıbaş ve Veli, Dumanlıbaş'ın çocukluk arkadaşı Sami'nin oteline giderler. Burada, insanı sürü olmaktan kurtarmak için Veli, Sami, Dumanlıbaş çizgi dışı adlı bir dergi çıkarırlar. Bu dergiyle amaçlarına ulaşmayı planlarlar. Dumanlıbaş bir gün işçi mitingine katılır. Mitingde çıkan silahlı çatışmadan sonra otele dönmez. Sami, otele Dumanlıbaş'ı bekler fakat hiçbir haber alamaz.

Romanda kimlik kendini tanıtan ve tanımlayan bir kavram olarak ele alınır. Dumanlıbaş, toplumun belirleyici kuralları, sınırlılıklar ve bireysel isteklerine ket vuran tutum ve davranışlar karşısında bir nevi isyan etmektedir. Bu kimlik sapmasında, kültürel öğelerin yanında, ideolojik tercihlerin de rol oynadığı açıktır.

İnsan tarihin her döneminden beri özgürlük arzusu, kölelik isyanı ile mücadele etmiş. Kendince bütün sınırlılıklara karşı direnme ve isyan etme duygusunu taşımış, kimi zaman bunu gerçekleştirmiş, kimi zaman da kaderine razı olmuştur. Kimliğimi Unuttum romanında yazar, iki farklı açıdan kimliğin unutulma gerekçesini ele alır. Bunlardan biri sosyolojik, diğeri de psikolojiktir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Kültürel yozlaşma, sosyolojik bir vaka olmakla birlikte, sınırları kontrol edilemediğinde, milletlerin çöküşüne sebep olabilir. İncelenen romanlarda, yozlaşmanın farklı boyutları ele alınmakla birlikte, hepsinin ortak noktası, yozlaşmaya iki önemli etken neden olmaktadır. Bunlardan biri, bireyin kendi gerçekliği ve kimliğinden rahatsız olması, bir arayış içine girmesidir. Söz gelimi, “Hizmetçi Buhranı” adlı romanda, sonradan görmelerin, kendilerini nasıl gülünç duruma düşürdükleri, “Su Sinekleri” romanında da benzer bir duruma şahit oluruz. Genç kızlardan Sabbek, kendi kimliğinden ve gerçeğinden kaçan bir genç kız olarak ortaya çıkar.

“Gülün Babası Kim?” romanında da Necla, tıpkı Sabbek gibi var olanı kabul etmenin dışında, kendi hayal ve fantezilerinin peşinde koşar.

Her ne kadar “Adam Sarrafi” romanında, kendine çok güvenen ve insanları çok iyi tanıdığını düşünenlerin içine düştüğü duru tartışılırken, “Sınıf Arkadaşları”nda Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra yaşanan işgalin öncesi ve işgalin sonrasında ortaya çıkan insan davranışları kültürel sapmaların açık örnekleri olarak kendini gösterir.

Bir bakıma roman hayatın izlerini farklı yorum ve değerlendirmelerle ele alırken “Türedi Ailesi” romanında, yine sonradan görmelerin tutumlarını görürüz. “Ali Nizami Bey’in Alafrangalığı ve Şeyhliği” romanında da kimlik değişiminin sistematik görüntülerine roman bir karakter üzerinden sergilemeye çalışır.

Yozlaşmanın ikinci göstergesi de, sosyal değişmelerin bir gerekliliğin ötesinde, bazı zorlamalara bağlı olmasıdır. Her ne şekil ve biçimde olursa olsun, kültür bireyin olduğu kadar, milletin de bir ve beraber olmasının en önemli mayasıdır. Bu maya bir şekilde bozulursa, milleti bir arada tutmak, bireylerin birbirleri ile iletişimini sağlıklı bir zeminde tutmak mümkün olmayacaktır. Romancılarımız, öteden beri bu meseleyi ele almakta ve tartışmaktadır. Örneklerinde gördüğümüz yozlaşmanın derinliğini ve genişliğini diğer serlerde de pek tabi görmek mümkün olacaktır.

MÜNAAZARA ETKİNLİKLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KONUŞMA KAYGISINA ETKİSİ

Prof. Dr. Halit KARATAY - *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi*
ORCID No: 0000-0003-1820-0361

Arş. Gör. Ahmet DEMİREL - *Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi*
ORCID No: 0000-0003-2249-565X

ÖZET

Bu araştırmada, münazara etkinliklerinin Türkçe öğretmenleri adaylarının konuşma kaygısı üzerindeki etkisi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Türkçe öğretmenliği birinci sınıfta öğrenim gören 29 öğrencidir. Araştırma sıralı açıklayıcı karma yöntemde tasarlanmıştır. Araştırma için veri toplamada Konuşma Kaygısı Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını azaltmak için beş hafta münazara etkinlikleri yapılmıştır. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası konuşma kaygılarının düzeyini belirlemek için KKÖ kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde tekrarlı ölçümler t testi kullanılmıştır. Bununla birlikte uygulama sonunda yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile öğretmen adaylarının uygulama etkinlikleri hakkındaki görüşleri alınmıştır. Elde edilen nicel ve nitel veriler, münazara etkinliklerinin öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının azalmasında etkili olduğunu göstermiştir. Küçük gruplarla bütün sınıf önünde yapılan tartışma etkinlikleri, öğrencilerin hem konuşma kaygılarını azaltmakta hem de birbirleri ile olan sınıf içi iletişimlerini artırmaktadır.

Anahtar sözcükler: Münazara, konuşma eğitimi, konuşma kaygısı, öğretmen adayları.

THE EFFECT OF DEBATE ACTIVITIES ON SPEECH ANXIETY OF TURKISH TEACHER CANDIDATES

Abstract

In this study, the effect of debate activities on Turkish teacher candidates' speech anxiety was examined. The study group consisted of 29 first-year students in the Turkish teacher education department. The research was designed as a sequential explanatory mixed method study. The Speech Anxiety Scale and the semi-structured interview technique were used to collect data. In order to reduce the speech anxiety of Turkish teacher candidates, debate activities were held for five weeks. The Speech Anxiety Scale was used to determine the level of pre-service teachers' speaking anxiety before and after the study. Repeated measures t- test was used in the analysis of the obtained quantitative data. The opinions of the preservice teachers about the activities were obtained through semi-structured interviews conducted at the end of the study. The collected quantitative and qualitative data showed that debate activities were effective in decreasing the speech anxiety of teacher candidates. Discussion activities in small groups in front of the whole class reduced the students' speech anxiety and increased classroom interaction among the participants.

Keywords: Debate, speech training, speech anxiety, teacher candidates.

GİRİŞ

İnsan hayatında büyük bir yeri olan konuşma becerisi bireyin günlük hayatında iletişimini sürdürme amacıyla en sık kullandığı temel dil becerilerinden biridir. Bu yönüyle konuşma becerisi insanoğlunun sosyal hayatında ve ilişkilerinde önemli bir yer tutmaktadır. Konuşma günlük yaşamı kolaylaştırması, hızlı ve etkili iletişim açısından uygun bir beceri olması, iş hayatında, okul hayatında ve daha birçok farklı alanda başarıyı belirleyici becerilerden biri olması gibi birçok nedenle önem arz eden bir temel dil becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğan, 2009; Kurudayıoğlu, 2003; Temizyürek, 2007; Uçgun, 2007).

Eğitim öğretim ortamlarının temel hedeflerinden biri bireyde istendik davranış değişikliklerinin sağlanmasıdır. İstendik davranış değişikliklerinin sağlanması ise öğrenme sayesinde gerçekleştirilmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesinde birçok unsur etkili olmakta ve bu unsurlar hem öğrenciyi hem de eğitim öğretim ortamlarını etkileyebilmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi kişinin yaşına, cinsiyetine, deneyim ve tecrübelerine göre farklılık gösterebileceği gibi aynı zamanda kaygı durumuna göre de farklılık gösterebilir. Nitekim Sarason (1956)

gerçekleştirdiği çalışmada kaygı ile öğrenme arasındaki ilişkiye vurgu yapmış ve yüksek kaygının öğrenmeyi olumsuz etkileyebildiğini belirtmiştir.

TDK (2020) sözlükte kaygı, “genellikle kötü bir şey olacaktı düşünceyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” olarak tanımlanmıştır. Kaygı ve yansımaları ile ilgili yapılan araştırmalar bu kavramın bireylerin hayatında çeşitli etkileri olduğunu göstermektedir. Örneğin Wood (2006) gerçekleştirdiği araştırmada kaygı ile çocukların okul performansı ve sosyal uyumları arasında pozitif bir ilişki olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde Çakmak (2014) yüksek iletişim kaygısı yaşayan bireylerin daha az sosyal medya kullanma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Grooms ve Endler (1960) ise kaygı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye vurgu yapmıştır. Tüm bu çalışmalar bize kaygının insan hayatını birçok yönüyle etkileyebilen önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu nedenle kaygı ve alt türlerinin ne gibi etkilerinin olduğunu ortaya çıkarılmasının önemli olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bireylerin yaşadıkları kaygının ve çeşitli alt türlerinin nasıl azaltılabileceğinin ortaya konması da son derece önemlidir.

Dil eğitimi ve öğretimi alanında son yıllarda araştırmacıların odak noktalarından birini dil öğrenme ve dil becerilerine yönelik duyulan kaygı türleri oluşturmuştur. Araştırmacılar dil becerilerine yönelik duyulan bu kaygı türlerini tek tek ele alarak incelemişler ve bu kaygı türlerinin dil öğrenimini ve becerilerin kullanımını doğrudan veya dolaylı olarak etkilediğini görmüşlerdir. Sutarsyah (2017: 144) kaygının dil öğreniminde duyuşsal bir değişken olarak ele alındığını ve kaygının dil başarısında yer alan önemli faktörlerden birisi olarak kabul edildiğini belirtmiştir. Liu ve Jackson (2008) ise dil kaygısının iletişim kurma isteksizliği ile pozitif ilişkili olduğunu belirtmiştir. Özkan ve Kınay (2015: 1293) dil becerilerine yönelik duyulan kaygı türlerinden biri olan konuşma kaygısının zihinsel, fizyolojik, duygusal ve kalıtsal-biyolojik sebeplerden oluşabileceğini ve söz konusu sebeplerin bireyde konuşmadan kaçınma, konuşmak istememe gibi davranışlara neden olabileceğini vurgulamaktadır. Araştırmacıların bu ifadeleri göz önüne alındığında dil kaygısının dil eğitimi ve öğretimi alanında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Dil becerilerine yönelik ön plana çıkan kaygı türleri okuma, dinleme, konuşma ve yazma kaygısıdır. Bu çalışmada ele alınan kaygı türü dil kaygısının bir alt türü olarak ele alınabilecek olan konuşma kaygısıdır. Sutarsyah (2017) okuma, dinleme, konuşma gibi dil becerileri içerisinde kaygının en çok ele alındığı ve vurgulandığı becerinin konuşma becerisi olduğunu belirtmektedir. Bu durumun nedeninin ise konuşma kaygısının belki de içlerinden en gözlenebilir olan kaygı türü olmasından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Sutarsyah öğrencilerin konuşma performansını etkileyebilecek birçok değişkenin olduğunu

ve bu değişkenler arasında kaygının performansı etkileyen yaygın bir sorun olduğunu vurgulamaktadır.

Konuşma kaygısı bireyin konuşma gerçekleştiriyor olmasından veya konuşma gerçekleştirecek olmasından kaynaklanan bir gerginlik ve tedirginlik durumu olarak tanımlanabilir. Nitekim Bodie (2010) topluluk önünde konuşma kaygısını sözlü bir sunumun gerçekleştirilmesinden ya da gerçekleştirilecek olmasından doğan duruma özgü bir sosyal kaygı olarak tanımlamıştır. Bu kaygı türünün yüksek düzeyde hissedilmesi konuşma öncesinde veya sırasında kimi olumsuzlukların yaşanmasına neden olabilmektedir. Yüksek kaygı bireylerde endişe ve tedirginliğe yol açmakta bu durum ise kişinin sergilediği konuşma performansını etkileyebilmektedir.

Araştırmalar motivasyon ve kaygı seviyesinin konuşma performansı ve başarısı ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Herbein, Golle, Tibus, Zettler ve Trautwein (2018) bir konuşmacının yetkin olarak algılanıp algılanmamasının topluluk önünde konuşma becerilerine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmacılar topluluk önünde konuşma becerilerinin ise motivasyon ve kaygı seviyesinden etkileneceğini belirtmektedir. Sutarsyah (2017: 145) dil öğrenmede öğrencileri endişelendiren çeşitli değişkenler olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacı öğrencilerin konuşma kaygısının konuşma performansı üzerindeki etkisine yönelik yaptığı çalışmada konuşma kaygısının genel konuşma performansını olumsuz bir biçimde etkileyebileceğini görmüştür.

Bartholomay ve Houlihan (2016) topluluk önünde konuşma kaygısının en yaygın kaygı biçimlerinden biri olduğunu ve yaklaşık her beş kişiden birini etkilediğini ifade etmektedir. Araştırmacılara göre kaygı bozuklukları çeşitli olumsuz sonuçlara yol açabilir. Özellikle sosyal kaygı ve topluluk önünde konuşma kaygısı genellikle kişinin kariyer hayatını, sosyal etkileşimini olumsuz yönde etkileyerek bireyleri yalnızlığa sevk eder. Blöte, Kint, Miers ve Westenberg (2009) topluluk önünde konuşma kaygısı ile sosyal kaygının farklı olduğunu vurgulamıştır. Konuşma kaygısının sosyal kaygının bir alt türü olarak ele alınabileceğini ancak bu iki kavramın birbirinden farklı olduğunu belirtmiştir. Nitekim sosyal kaygı konuşma kaygısını da içine alabilecek daha geniş bir kaygı türüdür.

Özdemir (2018: 363) öğretmenliğin konuşmaya dayalı bir meslek olduğunu ifade etmekte ve genelde her öğretmenin, özelde ise Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının, konuşma performansının istenen şekilde gerçekleşmesi için düşük veya orta düzeyde olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlik mesleğinin iletişim becerilerine dayalı bir meslek olduğu düşünüldüğünde ve konuşma becerisinin iletişim becerileri içerisinde

en çok kullanılan becerilerden birisi olduğu göz önüne alındığında öğretmenler için konuşma becerisinin, dolaylı olarak ise konuşma kaygısının ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılabilir.

Yapılan çalışmalar (Akay ve Uzun 2018; Yılmaz, 2018) konuşma kaygısının tek bir nedenden değil; olumsuz kişisel tutum ve algılar, bilgi ve beceri eksikliği, özgüven eksikliği, olumsuz eğitim öğretim ortamları, ölçme ve değerlendirme uygulamaları gibi birçok farklı nedenden kaynaklanabiliyor olabileceğini göstermektedir. Padmadewi (2016) gerçekleştirdiği araştırmada sınavlar ve zaman sınırlandırmaları gibi uygulamaların konuşma kaygısını kaynağı olabileceğini belirtmiştir. Bu kaygının en düşük seviyeye getirilebilmesinde ise hoşgörülü öğretmen tutumu, yakın ilişkilerin ve sınıf içi ilişkilerin önemli olduğunu vurgulamıştır. Sınıf içi ilişkiler ve yakın iletişimin kurulabilmesi için yapılacak en iyi uygulamalardan biri sınıf içi tartışmaların düzenlenmesidir. Sınıf içi tartışmalar öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurmasını sağlamakla birlikte aynı zamanda onların yakın ilişki içerisine girmesine ve bolca konuşma pratiği yapmalarına aracılık eder. Bu noktada sınıf içi tartışmaların konuşma kaygısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi önem kazanmaktadır.

Araştırmanın amacı

Daha önce yapılan çalışmalar hazırlıklı konuşmalar (Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Özdemir, 2018, Weissberg ve Lamb, 1977), hazırlıksız konuşmalar (Katrancı ve Kuşdemir, 2015) ve drama (Kardaş, 2018; Sevim, 2014) gibi konuşma uygulamaları içeren etkinliklerin konuşma kaygısının azaltılmasında etkili olabildiğini göstermiştir. Ayrıca Özkan ve Kınay (2015) öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının daha önce resmi bir törende konuşma yapıp yapmama duruma göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Bununla birlikte Bulut (2015) hazırlıklı konuşmaları bünyesinde barındıran mikro öğretim tekniğinin geleneksel yöntemlere göre konuşma kaygılarını anlamlı şekilde düşürdüğünü ortaya koymuştur. Fandrich (1969) ise tartışma teknikleri kullanılarak yapılan konuşma eğitiminin geleneksel yöntemle göre, konuşma kaygılarının azaltılmasında daha etkili olduğunu söyler. Alanyazında yapılan bu araştırmalar konuşma kaygısının giderilmesinde sınıf içi konuşma etkinliklerinin önemli olduğunu göstermektedir. Sınıf içi tartışmaların düzenlenmesi öğretmen adaylarına kendilerini rahat bir biçimde ifade etme imkânı sunmakla birlikte öğrenenler için bolca konuşma deneyimi sağlamaktadır. Ayrıca sınıf içi tartışmalar katılımcıların tümünün konuşma yapmasına olanak sağlaması açısından da oldukça faydalıdır. Bu yönüyle sınıf içi tartışmalar öğretmen adaylarının konuşma kaygısının giderilmesinde kullanılabilecek etkili tekniklerden biri olabilir. Alanyazın tarandığında sınıf içi münazara etkinliklerinin iletişim ve konuşma kaygısı üzerine etkisinin incelen-

diği ve nedenlerinin ortaya konduğu herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konuda yapılacak çalışmanın alana katkı sağlayabilecek özgün bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Bunun için bu çalışmada sınıf içi gerçekleştirilen münazara etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Sınıf içinde yapılan münazara etkinlikleri ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yöntem uygun olarak tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanılmasına olanak sağlayarak daha güvenilir ve detaylı bilgilerin elde edilmesine katkı sağlar (Creswell & Clark, 2018). Bu çalışmada nicel verileri destekleyecek ayrıntılı ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için konuyla ilgili nitel verilerin de toplanarak birlikte değerlendirildiği karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle nicel veriler toplanmış daha sonra nicel verileri açıklamak için nitel verilerden de yararlanılmıştır. Bu nedenle karma yöntem araştırmalarında kullanılmakta olan bir tasarım olan sıralı açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı tasarımda öncelikli olarak nicel veriler ele alınır. Nicel verilerden sonra nitel veriler genellikle nicel verileri detaylandırmak ve desteklemek amacıyla kullanılır. Toplanan nicel ve nitel verilerin analizi birbiriyle ilişkili olarak yorumlanmakta ve bu nedenle yorum ve tartışma bölümlerinde bu veri setleri birleştirilmektedir (Creswell & Clark, 2018). Bunun için münazara etkinlikleri öncesinde öğrencilerin konuşma kaygılarının düzeyleri belirlenmiş ardından 5 hafta boyunca münazara etkinlikleri yapılmıştır. Uygulama etkinlikleri bitince konuşma kaygılarının düzeyleri tekrar belirlenmiş ve uygulama etkinlikleri hakkında katılımcıların görüşleri alınmıştır. Böylelikle münazara tekniğinin konuşma kaygısı üzerine etkisi ve sınıf içi iletişimde sağladığı yararlar nicel ve nitel yönden birlikte açıklanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde 1. sınıfta eğitime devam eden 29 Türkçe öğretmeni adayıdır. Araştırmanın nicel kısmı,

tek gruplu ön-son test yarı deneysel desenlidir. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir ve seçkili örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde çalışma grubu araştırmacıya yakın olma ve kolay ulaşılabilir olma durumu göz önüne alınarak seçilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 91-92). Araştırmanın nitel verileri için katılımcıların seçiminde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygulamaya katılan gönüllü 8 öğretmen adayı ile uygulamanın yararları ve açmazları hakkında görüşmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının konuşma kaygısını belirlemek için Sevim (2012) tarafından geliştirilen Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Nitel veriler için uygulama etkinlikleri ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Konuşma Kaygısı Ölçeği: Sevim (2012) tarafından öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının ölçülebilmesi amacıyla (KKÖ) geliştirilmiştir. Ölçek öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin şekilde 19 olumlu, 1 olumsuz toplam 20 maddeden ve 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ,912 olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktör, konuşmacı odaklı kaygı; ikinci faktör, çevre odaklı kaygı; üçüncü faktör ise konuşma psikolojisi olarak adlandırılabilir (Sevim, 2012). Ölçeğin bu çalışmada elde edilen Cronbach alfa katsayısı ,898 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu veriler ölçeğin bu araştırma için güvenilir olduğunu göstermektedir.

Münazara Etkinlikleri Görüşme Formu: Münazara etkinliklerinin yararları ve uygulamada karşılaşılan sorunları belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Sınıf içi tartışma etkinliklerinin konuşma kaygısı üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla hazırlanan görüşme formunda yer alacak sorular iki alan uzmanı ile kararlaştırılmıştır. Yarı yapılandırılmış iki soruluk görüşme ile öğretmen adaylarından münazaraların konuşma kaygısına ve sınıf içi iletişim kurma becerilerine etkisi hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Verilerin toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde sınıf içi tartışma uygulamalarına başlanmadan önce Sevim (2012) tarafından hazırlanan KKÖ çalışma grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Ön test uygulamasının ardından öğrencilerle eğitim öğretim müfredatı çerçevesinde haftada iki ders saati 5 hafta boyunca münazara etkinlikleri düzenlenmiştir. Sınıftaki bütün öğrencilerin en az bir münazara etkinliğinde yer alması sağlanmıştır. 5 haftalık sürecin sonunda öğrencilere KKÖ son test ola-

rak uygulanmıştır. Bunun yanında öğretmen adaylarının münazaraların konuşma kaygıları ve iletişim becerileri üzerinde ne gibi etkinleri olduğuna yönelik görüşleri alınmıştır.

Verilerin analizi

Nicel verilerin analizinde KKÖ aracılığıyla elde edilen sayısal verilerden yararlanılmıştır. Grubun ilk ve son test konuşma kaygı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Öğretmen adaylarının ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında konuşma kaygısı düzeylerinin ön-son test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımlı T-Testi uygulanmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak bir ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedilen görüşmeler yazıya aktarılmış ve iki alan uzmanı tarafından içerik çözümlemesi yapılmıştır. İçerik çözümlemesine göre görüşler ilgili oldukları temanın altında K1, ...K2 şeklinde kaydedilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın denenceleri ile ilgili elde edilen bulgulara ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilmektedir.

Birinci soru ile ilgili bulgular: Araştırmanın birincisi sorusu “Öğretmen adaylarının Konuşma Kaygısı Ölçeği ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Araştırmada katılımcıların KKÖ’den elde edilen ön-son test puanları arasındaki farklılığın ortaya konması amacı ile Tekrarlı Ölçümler T Testi yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Konuşma kaygısı Shapiro-Wilk testi sonuçları

		İstatistik	Sd	p
Konuşma Kaygısı Genel	Ön test	,971	28	,581
	Son test	,971	28	,598
1. Konuşmacı Odaklı Kaygı	Ön test	,983	28	,915
	Son test	,988	28	,979
2. Çevre Odaklı Kaygı	Ön test	,973	28	,652
	Son test	,936	28	,081
3. Konuşma Psikolojisi	Ön test	,957	28	,284
	Son test	,939	28	,094

Tablo 1 incelendiğinde KKÖ ile ilgili elde edilen verilerin ölçeğin geneli ve bütün alt boyunlarında normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$) görülür. Ön-son test verilerinin normal dağılım göstermesi, verilerin analizinde parametrik testlerin (t-testi) uygulanabileceği anlamına gelmektedir. Bu nedenle çalışmada öğrencilerin KKÖ ön-son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Tekrarlı Ölçümler T Testi kullanılarak incelenmiştir. Bununla ilgili analizler Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ön ve son test sonuçları

		n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Konuşma Kaygısı Genel	Ön test	29	2,62	,48	28	2,32	,028
	Son test	29	2,26	,59			
1.Konuşmacı Odaklı Kaygı	Ön test	29	2,62	,52	28	2,36	,025
	Son test	29	2,22	,61			
2.Çevre Odaklı Kaygı	Ön test	29	2,70	,52	28	1,59	,122
	Son test	29	2,36	,61			
3.Konuşma Psikolojisi	Ön test	29	2,47	,74	28	1,75	,090
	Son test	29	2,18	,82			

Tablo 2’de öğretmen adaylarının konuşma KKÖ’nin genelinden ve *konuşmacı odaklı kaygı*, çevre odaklı kaygı ile *konuşma psikolojisi* alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının ön ve son Tekrarlı Ölçümler T-Testi sonuçları verilmiştir. Öğretmen adaylarının genel olarak konuşma kaygısı son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 2,26$), ön test puan ortalamalarına göre ($\bar{X} = 2,62$) düşüktür. Uygulama öncesi ve sonrası konuşma kaygısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Tekrarlı Ölçümler T-Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Buna göre son uygulamanın lehine anlamlı [$t_{(28)} = 2,32$, $p = ,028$] bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında sınıfta düzenlenen münazara etkinliklerinin, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını azalttığı söylenebilir. Aynı analizler KKÖ’nün alt boyutu olan *konuşmacı odaklı kaygı* boyutu ön ve son test puanları için uygulandığında son uygulama puanlarının lehine anlamlı bir farkın [$t_{(28)} = 2,36$, $p = ,025$] olduğu görülmüştür. Buna koşut ölçeğin diğer alt boyutları olan çevre odaklı konuşma kaygısı ve *konuşma psikolojisi* ön test puanlarının son test puanlarından yüksek olmasına rağmen yapılan t-testi sonuçlarına göre puanlar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Öğretmen adaklarının KKÖ puanlarında uygulama sonunda genel bir düşüşün olduğu görülmektedir. Fakat bu düşüşün konuşmacı odaklı kaygı boyutunda anlamlı iken diğer boyutlarda anlamlı olmaması, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının daha çok kendilerinden kaynaklan-

dığı, çevre ve psikolojik açıdan kaygılarının çok olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bulgular ışığında münazara etkinliklerinin özellikle konuşmacının kendisinden kaynaklanan konuşma kaygısının azaltılmasında etkili olduğu söylenebilir.

İkinci soru ile ilgili bulgular: Araştırmanın ikinci sorusu, uygulama etkinlikleri hakkında gönüllü sekiz öğretmen adayının görüşlerini içermektedir. Onlarla uygulama hakkında yapılan görüşmeler içerik çözümlemesine göre üç tema altında toplanmıştır. Bu üç tema aşağıdaki gibidir:

Münazara etkinlikleri konuşma kaygısını azaltır: Görüşmelere katılan sekiz öğretmen adayından altısına göre münazara etkinlikleri, konuşma kaygılarının azalmasında ve konuşmak için özgüvenlerinin artmasında etkilidir. *Konuşma öncesinde hazırlık yapılması ve bu etkinliklere sınıftaki herkesin katılması, bunların sürekli her hafta tekrar edilmesi* öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının azalmasında etkili olmuştur. Bununlar ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir: *Sınıf içi tartışmalar bolca konuşma yapmamızı sağladı. Bu durum ise zamanla konuşma sırasında veya öncesinde duyduğum tedirginliği azalttı (K2, K3, K5, K7). Bu tartışmalara bütün arkadaşlarım katıldığı için kaygımın azaldığını düşünüyorum (K2, K3, K4, K8). Tartışmaların başlarında kaygılıydım ancak tartışmalar gerçekleştikçe heyecan ve korkum azaldı (K3, K4, K7). Tartışmalar öncesinde hazırlık yaptığım için konuşma kaygımın azaldığını düşünüyorum (K5, K8).*

Münazara etkinlikleri konuşma kaygısını artırır: Bir öğretmen adayına göre, münazara etkinlikleri konuşma kaygısını artırmaktadır. Münazaraların sınıf önünde olması ve karşıt olan bazı öğrencilerin kullandıkları *olumsuz beden dili ve takınılan tavır* konuşan öğrencinin sıkılmasına ve kaygısının artmasına neden olmuştur. Bunla ilgili öğretmen adayının görüşü şöyledir: *Tartışmalar tüm sınıfın önünde gerçekleştiği için heyecanımı ve korkumu artırdı çünkü bazı arkadaşlarım benim konuşmamdan sonra alaycı bir tavır takındı (K6).*

Münazara etkinlikleri konuşma kaygısına etkisi yoktur: Bir öğretmen adayına göre, münazara etkinliklerinin konuşma kaygısına hiçbir etkisi olmamıştır. Konuşma etkinliklerine yeteri kadar katılmayanların bunun etkisini hissetmediği söylenebilir. Bununla ilgili öğretmen adayının görüşü şöyledir: *Hiç bir etkisi olmadı çünkü münazaralara aktif katılamadım ve katılsam da konuşma kaygısı demeyelim de çekingenliğimi azaltacak anlamda etkisinin olacağını zannetmiyorum (K1).*

Genel olarak katılımların görüşleri incelendiğinde, sınıfta nezaket kurallarına uygun olarak, aktif katılım ile gerçekleştirilen münazaraların konuşma kaygısını azalttığı, bireylerin düşüncelerini özgür bir biçimde ifade etmelerine olanak sağladığı söylenebilir. Konuşmaya önceden hazırlık yapılması, grup olarak herkesin konuyla ilgili düşüncesini söylemesi ve diğerlerinin dinlemesi, her hafta bu etkinliklerin tekrar edilmesi konuşma kaygısını azaltan başlıca etmenlerdir. Bun-

larla birlikte katılımcı ifadeleri göz önüne alındığında münazaraların öğrencilerin kendi aralarında olan fikir alışverişini ve iletişimlerini desteklediği anlaşılmaktadır. Buna karşın tartışmalarda kontrol edilemeyen nezaket dışı söz ve davranışlar kaygıyı ve konuşma becerisini olumsuz etkileyebilmektedir. Çekinden, sıkılgan ve isteksiz öğrencilerin ise konuşma etkinliklerine yeteri kadar katılmaması durumunda münazaraların konuşma kaygısına etkisi olmadığı söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada sonucunda elde edilen nicel ve nitel bütün veriler, münazaraların genel olarak öğretmen adaylarının konuşma kaygısını gidermede etkili olduğunu göstermektedir. Sınıfta bu tür küçük grup tartışma konularının münazara şeklinde yapılması öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının azaltılmasını sağlamıştır. Konuşma öncesi hazırlık yapılması, konunun hangi yönünden ele alınacağına grup üyelerince birlikte belirlenmesi ve herkesin konuyla ilgili farklı bir şeyler söylemeye çalışması tartışmaların konuşma kaygısını azaltmasında etkilidir. Ayrıca bu etkinliklerin her hafta farklı gruplarla yapılması, sürekli tekrar edilmesi, sınıf içi konuşma kaygısının azalmasında ve sosyal açıdan özgüvenlerinin artmasında etkilidir. Bundan önce Fandrich'in (1969) yaptığı çalışmada sınıf içi tartışmalarla birlikte yapılan konuşma eğitiminin konuşma kaygısının azaltılmasında geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Münazara etkinliklerinin bu yararlarına karşın karşıt gruptaki öğrencilerin dinlerken konuşmacıya karşı yaptıkları sözlü veya sözsüz olumsuz tepkiler bazı öğrencilerin kaygısını artırabilmektedir. Bununla birlikte isteksizlik, çekingenlik gibi nedenlerle tartışmalara katılmayanların konuşma kaygısı üzerinde bu etkinliklerin etkili olmadığı söylenebilir.

Konuşma kaygısının giderilmesinde etkili uygulamalardan birisi bolca konuşma pratiği yapılmasıdır. Sınıf içi tartışmalar öğrencilere konuşma pratiği yapma imkânı sunan uygulamalardır. Dolayısıyla bunlar konuşma kaygısının giderilmesine katkı sunar. Nitekim öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde adaylar sınıf içi tartışmaların bolca konuşma pratiği yapma imkânı sunması yönüyle konuşma kaygılarının azalmasına katkı sağlandığını ifade etmişlerdir.

Konuşma kaygısında etkili olan etmenlerden biri konuşmacının kendine güvenidir. Konuşmacının kendine güveni ise büyük oranda konuyla ilgili bilgisine bağlıdır. Planlı olarak gerçekleştirilen sınıf içi tartışmalar öğrencilere tartışma konusu ile ilgili hazırlık imkânı sunmaktadır. Bu durum ise onların konuşma öncesinde ve sırasında kendilerine olan güvenlerini desteklemekte, kaygılarının azalmasına katkı sağlamaktadır. Nitekim Özdemir (2018) Türkçe öğretmeni aday-

larının konuşma kaygısını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü üzerine gerçekleştirdiği araştırmada hazırlıklı konuşmalar yapmanın öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını gidermede etkili olduğunu görmüştür. Raja (2017) iyi bir hazırlığın konuşma hatalarının önüne geçilmesine yardımcı olacağını bu durumun ise konuşma kaygısının giderilmesinde etkili olabileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada da katılımcılar münazaralar öncesinde hazırlık yaptıkları için konuşma kaygılarının azaldığını ifade etmiştir.

Kaygının en önemli nedenlerinden bir diğeri insan psikolojisi ile ilgilidir. Birey herhangi bir işin daha önce başkaları tarafından başarılı bir şekilde gerçekleştirilebildiğini gördüğünde kendisinin de başarabileceğine olan inancı artabilmektedir. Bandura (1977) başkalarının bir görevi başarabildiklerini gören bireyin, kendisini de aynı görevi başarılı bir biçimde gerçekleştirebileceğine ikna olabileceğini belirtmiştir. Bu durum doğal olarak kaygının giderilmesinde etkili olmaktadır. Sınıf içi tartışmalar bireysel değil, toplu olarak yapılan etkinlikler oldukları için öğretmen adayları akranlarından destek almakta ve süreç doğal seyrinde gerçekleşmektedir. Nitekim gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmen adayları arkadaşlarının da tartışmalar yaptıklarını ve konuştuklarını gördükçe kaygılarının azaldığını ifade etmişlerdir.

Çalışma sonuçları sınıf içi tartışmalar sırasında kaygının azaltılması için bazı hususlara dikkat edilmesi gerektiğini göstermektedir. Sınıf içi tartışmaların konuşma kaygısını artırdığını dile getiren bir katılımcı bunun nedenini konuşma sonrasında bazı arkadaşlarının kendisine karşı alaycı bir tutum takınması ile açıklamıştır. Bu nedenle sınıf içi tartışmalar öncesinde ve sırasında öğretmenin öğrencilere nezaket kurallarını hatırlatması ve ihlallerinde uyarması önemlidir. Aksi halde bu tartışmalar konuşma kaygısının artması gibi tam tersi bir etkiye yol açabilir. Araştırmanın bu sonucu alaycı tutum, küçük düşme korkusu, güven eksikliği gibi nedenlerin konuşma kaygısını tetikleyebileceğini belirten bundan önceki çalışmalarla (Bippus & Daly, 1999; Raja, 2017) örtüşmektedir.

Konuşma becerisi günlük hayatta en sık kullandığımız temel dil becerilerinden biri olmasına rağmen öğretmen adaylarının zaman zaman yüksek derecede konuşma kaygısı yaşadıkları bilinmektedir. İşcan ve Karagöz (2016) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerine gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin konuşmacı odaklı kaygı düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu konuda yapılan araştırmalar konuşma kaygısının küçük düşürücü ifadelerin kullanımı ve olumsuz öğretmen tutumları gibi çevre odaklı olarak ortaya çıkabileceği gibi aynı zamanda konuşmacının kendisi ile alay edileceğini ve komik duruma düşeceğini düşünmesi gibi konuşmacı odaklı olarak da ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Yüksek kaygı zaman zaman

konuşmanın kesintiye uğramasına ve konuşmacının zor duruma düşmesine yol açabilir.

Öneriler

Buna benzer etkinliklerle yapılacak çalışmalarda konuşma kaygısının giderilmesinde başka hangi uygulamaların işe koşulabileceği ortaya konabilir. Bununla birlikte araştırmada elde edilen nitel verilerden hareketle sınıf içi gerçekleştirilen münazara etkinliklerinde şu üç temel öneriye dikkat edilmesi gerekir:

Gerekli durumlarda münazaralar öncesinde öğrencilere yeterli hazırlık imkânı verilmelidir. Çünkü bu durum onların konu ile ilgili bilgi sahibi olmasına aracılık etmektedir. Konuyla ilgili bilgi sahibi olmanın verdiği özgüven, konuşma kaygısının azalmasında etkilidir.

Sınıf içerisinde düzenlenen tartışmalarda nezaket kuralları, hak ve özgürlüklere saygı gibi belli kurallara dikkat edilmek şartı ile mümkün olduğunca öğrencilerin görüşlerini rahatça ifade edebileceği bir ortam sağlanmalıdır. Bu ortamın sağlanması sınıf içinde sağlıklı iletişim ortamının oluşması açısından oldukça önemlidir.

Tartışmalarda mümkün olduğunca bütün öğrencilerin etkin bir şekilde yer alması konuşma kaygısının azaltılması ve sınıf içi iletişimin güçlendirilmesi açısından yararlıdır. Katılım konusunda özellikle öğretmenlerin teşvik edici ve hoşgörülü bir tutum içerisinde olması önem arz etmektedir.

Tartışma konularının ve grupların oluşturulmasında öğrencilere seçme hakkı tanınmalı, bu onların münazara etkinliklerine daha istekli ve bilinçli katılmalarını sağlar.

Kaynaklar

- Akay, C., & Uzun, N. B. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe'nin Öğrenme Sürecinde Dil Becerileri Açısından Duyulan Kaygı. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1-20.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bartholomay, E. M., & Houlihan, D. D. (2016). Public Speaking Anxiety Scale: Preliminary psychometric data and scale validation. *Personality and Individual Differences*, 94, 211-215.
- Bippus, A. M., & Daly, J. A. (1999). What Do People Think Causes Stage Fright?: Naïve Attributions About The Reasons For Public Speaking Anxiety. *Communication Education*, 48(1), 63-72.
- Blöte, A. W., Kint, M. J., Miers, A. C., & Westenberg, P. M. (2009). The Relation Between Public Speaking Anxiety and Social Anxiety: A Review. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(3), 305-313.
- Bodie, G. D. (2010). A Racing Heart, Rattling Knees, and Ruminative Thoughts: Defining, Explaining, and Treating Public Speaking Anxiety. *Communication education*, 59(1), 70-105.

- Bulut, K. (2015). *Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Karma Yöntem Araştırmaları*. (Çev. Ed.: Yüksel Dede & Selçuk Beşir Demir) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakmak, V. (2014). *İletişim Kaygısının Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Olan Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Örnek Olay İncelemesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Fandrich, B. (1969). *An Experimental Study of Two Approaches to Teaching Speech in Terms of Reducing Speech Anxiety*. Doctoral dissertation. University of British Columbia.
- Grooms, R. R., & Endler, N. S. (1960). The effect of anxiety on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 299.
- Herbein, E., Golle, J., Tibus, M., Zettler, I., & Trautwein, U. (2018). Putting a Speech Training Program into Practice: Its Implementation and Effects on Elementary School Children's Public Speaking Skills and Levels of Speech Anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 176-188.
- İşcan, A., & Karagöz, B. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği). *Journal of Kırsehir Education Faculty*, 17(3).
- Kardaş, N. (2018). *Drama Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi ve Kaygısına Etkisi: Karma Yöntem Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Katrancı, M. & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Bir Uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 415-445.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287.
- Liu, M. & Jackson, J. (2008). An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygısını Gidermede Hazırlıklı Konuşmaların Rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 361-374.
- Özkan, E., & Kınay, İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1290-1301.
- Padmadewi, N. N. (2016). Students' Anxiety in Speaking Class and Ways of Minimising It. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 5(Supplementary Edition), 60- 67.
- Raja, F. (2017). Anxiety Level in Students of Public Speaking: Causes and Remedies. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 94-110.
- Sarason, I. (1956). Effect of Anxiety, Motivational Instructions, and Failure on Serial Learning. *Journal of Experimental Psychology*, 51(4), 253.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.

- Sevim, O. (2014). Effects of Drama Method on Speaking Anxieties of Preservice Teachers and Their Opinions About The Method. *Educational Research and Reviews*, 9(18), 734-742.
- Sutarsyah, C. (2017). An Analysis of Student's Speaking Anxiety and its Effect on Speaking Performance. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, 1(2), 143-152.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- TDK (2020). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=finansman adresinden erişildi. (ET:04.06.2020)
- Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimini Etkileyen Faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Weissberg, M., & Lamb, D. (1977). Comparative Effects of Cognitive Modification, Systematic Desensitization, and Speech Preparation in The Reduction of Speech and General Anxiety. *Communications Monographs*, 44(1), 27-36.
- Wood, J. (2006). Effect of Anxiety Reduction on Children's School Performance and Social Adjustment. *Developmental Psychology*, 42(2), 345.
- Yılmaz, G. (2018). Ortaokuldaki Sığınmacı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Prof. Dr. Hasan BAĞCI - *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0001-8624-8274

ÖZET

Dil öğretimi beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) öğretimidir. Dil öğretiminde bir becerideki gelişme diğer becerileri de etkiler. Temel dil becerilerinden yazma becerisi, bireylerin hem günlük hayatta kendilerini doğru anlaşılır bir şekilde anlatabilmesi hem de resmi kurumlarla sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için gereklidir. Bir anlatma becerisi olan yazma becerisi, diğer dil becerilerinden farklı olarak anlatılan bilginin kalıcılığını da sağlamaktadır. Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilmesine dil öğretiminde daha fazla önem verilmelidir. Buna rağmen öğrenenler açısından en fazla zorlanılan beceri ise yine yazma becerisidir. Yapılan bu araştırmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerisine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin “yazma becerisi” hakkındaki görüşleri ve bu görüşleri doğrultusunda sunulan çözüm önerileri yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde (MAKÜ TÖMER) Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Covid 19 salgını nedeniyle MAKÜ TÖMER’de yapılan uzaktan eğitim ile Google Form üzerinden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi için nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi tercih edilmiştir. Görüşme formundan elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla yorumlanmaya hazır duruma getirilmiştir. Araştırmaya katılan 40 öğrenciye ait görüşler incelenerek farklılık oranı yüksek olan görüşler değerlendirme kapsamına alınmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerden yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, yazma becerisine daha fazla önem verilmesi gerektiği, ana dilin hedef dili öğrenmede etkili olduğu ve Türkçede sesletim ve alfabe yazım çalışmaları ile yazılı anlatımın çalışmalarının zenginleştirilmesi gerektiği, yapılan sınıf içi yazma çalışmalarına mutlaka geribildirimler verilmesi gerektiği gibi bazı sonuçlara

ulaşmıştır. Bu bilgiler ışığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışanlara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi, yazma becerisi

DETERMINING THE OPINIONS OF FOREIGN STUDENTS WHO LEARN TURKISH ABOUT WRITING SKILLS

Abstract

Language teaching is skill (listening, speaking, reading and writing) teaching. The development of one skill in language teaching affects other skills as well. Writing skill, one of the basic language skills, is necessary for individuals both to express themselves clearly in daily life and to establish a healthy communication with official institutions. Unlike other language skills, the writing skill, which is a narrative skill, also ensures the permanence of the information described. For this reason, more importance should be given to the development of writing skills in language teaching. However, the most difficult skill for learners is still writing. The purpose of this study is to determine the views of those who learn Turkish as a foreign language on writing skills. The study includes the views of foreign students learning Turkish about “writing skill” and solutions offered in line with these views. The study group of the study consists of foreign students who learn Turkish in Burdur Mehmet Akif Ersoy University Turkish Teaching Application and Research Center (MAKÜ TÖMER). The research data were obtained through the Google Form with distance education at MAKÜ TÖMER due to the Covid 19 outbreak. Descriptive analysis and content analysis among the qualitative data analysis methods were preferred for the analysis of the obtained data. The data obtained from the interview form were made ready to be interpreted through descriptive analysis. The opinions of 40 students participating in the study were examined and the opinions with a high rate of difference were included in the evaluation. Some results have been achieved. In the light of this information, some suggestions have been made to those working in the field of teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish, teaching Turkish to foreigners, writing skill

GİRİŞ

Bir yabancı dil öğrenme ihtiyacı gün geçtikçe artmaktadır. Ülkelerin ticari faaliyetleri, dünya siyasetindeki konumları, eğitim olanakları o ülkenin gelişmişlik düzeyini belirlemektedir. Gelişmiş olarak adlandırabileceğimiz bazı ülkeler bu özelliklerinden dolayı daha fazla göç almakta buna bağlı olarak da o ülkenin dili daha geniş kitleler tarafından öğrenilmektedir. Ülkemizde de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin son otuz yılda hızla ilerlediği görülmektedir. Son otuz yıl içinde de Türkçe öğretimi için oluşturulan kurumlar ve yetiştirilen akademik kadro sayesinde önceki dönemlere göre ciddi gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmeler önceki yıllara göre çok büyük adımlar olarak görülse de alandaki gelişmiş ülkeler ile karşılaştırıldığında yapılan akademik çalışmaların istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Öyle ki bu ülkeler ana dillerinin öğretimine verdikleri önem neticesinde bu konuyla özel olarak ilgilenecek müstakil resmi kuruluşlar oluşturmuşlardır.

Türkiye'nin küresel ölçekte güçlenmesinin ve dünya siyasetinde önemli bir aktör olmasının sonucunda başta Türk dünyası olmak üzere birçok devlet ile kurulan diplomatik ilişkiler neticesinde eğitim alanında da önemli gelişmeler kaydedilmiştir. İçinde bulunduğumuz coğrafyada yaşanan sorunlar sebebiyle de ülkemizde öğretim gören yabancı öğrenci sayısı artmıştır. Bu durum yabancılara Türkçe öğretimine önem verilmesine, bu alanda yapılan çalışmaların artarak çeşitlenmesine, alan yazın için gerekli birikimin oluşmasına ortam hazırlamıştır.

Dil edinim süreci beceriler üzerine kurulur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de temel dil becerilerin dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi geliştirilmesini hedefler. Bu beceriler ancak birbirlerini destekleyerek, tamamlayarak gelişir. Bir yabancı dili öğrenmek; hedeflenen dilin düşünce yapısını, sistemini, kurallarını ve işleyişini öğrenmektir. Öğrenen açısından öğrenilen hedef dildeki her bir beceri büyük önem taşımaktadır. Bu beceriler arasında tüm dillerde olduğu gibi Türkçenin öğretiminde de bilişsel açıdan en çok çaba gerektiren yazma becerisidir. Bu yüzden yazma becerisi diğer beceriler ile kıyaslandığında geliştirilmesi en zahmetli ve en zor olan beceridir.

Yazma becerisi ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Yılmaz (2008: 204), yazma becerisinin defalarca uygulama ve alıştırmalar yapılarak kazanılabileceğini, kazanılan yeteneğin çalışmalar yapılarak geliştirilebileceğine vurgu yaparken, Carter vd. (2002:246) yazmayı bilginin elde edilmesi ve bilginin ifade edilmesi ile ilgili süreçlerden oluşan bir beceri şeklinde tanımlar. Özbay (2006,121) ise yazma becerisini; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak belli sembollerle anlatılması şeklinde açıklamıştır. Genel anlamda incelendiğinde

yazma becerisi bireylerin duygu, düşünce ve tasarılarını dile özgü semboller aracılığıyla ifade edebilmesi şeklinde tanımlanabilir.

Hem ana dili Türkçe öğretiminde hem de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde hedef kitlenin yazma becerisi farklı yöntem uygulamalarıyla geliştirilmektedir. Türkçenin ana dil olarak öğretiminde hedef kitlenin yazma becerisi gelişimi; içinde bulundukları aynı toplumda doğdukları andan itibaren duydukları seslerin yazımını belirli kurallar çerçevesinde öğrendikleri için Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile kıyaslandığında biraz daha kolaydır. Buradan hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde öğrenenlerin yazma becerisinin geliştirilmesinin oldukça zor olduğu söylenebilir. Öyle ki yabancı bir dili öğrenenler için yeni geldikleri bir ülke de başka bir dil seslendirilmekte, öğrenenlerin zihninde geçmişe dönük bir birikim bulunmamakta hatta bazı öğrencilerin hiç bilmediği bir alfabe karşısına çıkmaktadır. Bu durum Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde diğer becerilere oranla daha fazla zorlanmasına neden olmaktadır.

Yazma becerisi ana dili Türkçe olan bireyler kadar Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için de önemlidir. Öyle ki bu öğrenciler sözlü iletişimin yetersiz kaldığı durumlarda yazma becerisine ihtiyaç duyabilmektedir. Bu nedenle Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisi üzerine akademik düzeyde çalışmalar yapılması elzemdir.

Alan yazında yazma becerisine yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Araştırmacılar çoğunlukla yazma becerisinin geliştirilmesine ve bu beceri alanında yaşanan zorluklara ışık tutmaya çalışmaktadır. Çalışmaların durum betimlemesi ile sınırlı kalması ve öğretim sürecinin daha etkin bir şekilde yapılandırılabilmesi adına yeterli çalışmalar bulunmamaktadır.

Sayın (2019), “Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine ilişkin görüşleri” adlı çalışmasında süreçten doğrudan etkilenen öğrencilerin görüşlerini belirlemiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerisine ilişkin görüşlerinin belirlendiği başka bir çalışmanın olmaması ve bu öğrenme alanıyla ilgili öğrencilerin olumlu ya da olumsuz görüşlerinin yazma becerisi derslerinde yol gösterici olabilmesi amacıyla bu çalışma gerekli görülmüştür. Ayrıca çalışma sonucunda öğrencilerin yazma becerisinde zorlandıkları noktaların belirlenmesi ve yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğreticilere önerilerde bulunulması da çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın amacı; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Yazarken sizi en çok zorlayan harf/harfler hangisidir, neden?
2. Yazma çalışmalarında karıştırdığınız harfler var mıdır, varsa bunlar hangileridir?
3. Duygu ve düşüncelerinizi Türkçe yazarak ifade etme konusunda ne düşünüyorsunuz?
4. Hangi konu/konularda yazarken daha çok zorlanıyorsunuz?
5. Hangi konu/konularda kolay yazarsınız?
6. Yazma çalışmalarında yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediyor musunuz?
7. Yazma çalışmalarında anlamını bilmediğiniz sözcükler için sözlük kullanır mısınız?
8. Doğru yazabilmek için neler yapıyorsunuz?
9. Daha iyi yazabilmek için sınıf ortamında neler yapılabilir?
10. Yazdıklarınızı değerlendiriyor musunuz? Başkaları değerlendiriyorsa bunlar kimlerdir?
11. Yazma çalışmalarınızın öğretmeniniz tarafından nasıl değerlendirilmesini istersiniz, neden?
12. Ana diliniz (kendi diliniz), Türkçe cümle kalıplarını yazarken size ne gibi kolaylıklar sağlıyor? / Zorluklara sebep oluyor?
13. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması (eklerin kelimenin sonuna gelmesi) yazarken yeni sözcükler türetmenize kolaylık sağlıyor mu, neden?
14. Yazma çalışmalarında eklerini kullanırken zorlanıyor musunuz, neden?
15. Yazma becerinizin gelişmesinde sosyal medyanın etkisi (olumlu/olumsuz) var mıdır? Varsa nasıl etkiliyor?
16. Yazma etkinliğinde hangi metin türlerini tercih ediyorsunuz?
17. Dinleme metinlerinden sonra yapılan yazma çalışmalarında sorulara doğru cevaplar verebiliyor musunuz?
18. Yazma etkinliklerinde yazmakta zorlandığınız sözcükler için kaynaklardan yararlanıyor musunuz?
19. Yazıya başlama yönü (soldan sağa doğru yazmak) yazma etkinliklerinde ne gibi kolaylıklar sağlıyor? / Zorluklara sebep oluyor?
20. Yazma etkinliklerini seviyor musunuz, neden?

21. Yazma etkinliklerin yeni bir dil (Türkçe) öğreniminde katkısı oluyor mu, neden?
22. Yazma etkinliğinde planlama sizin için önemli mi, neden?
23. Yazma etkinliğinde kelimeleri yanlış yazdığınızı düşünüyor musunuz, neden?
24. Yazma etkinliklerinde ekleri doğru ve yerinde kullanabiliyor musunuz?
25. Yazma etkinliğinin diğer beceri alanlarına faydası var mıdır? Varsa hangi beceri alanlarına (Dinleme, Konuşma, Okuma, Dil Bilgisi) etki ediyor, neden?
26. Yazma çalışmalarından sonra yazdığınız metinleri kontrol ediyor musunuz?
27. Yazdığınız metni paylaşıyor mısınız, paylaşmak ister misiniz?
28. Metin yazarken kaygılanır mısınız, neden?
29. Dil öğreniminde yazma becerisinin yeri ve önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerisine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar “verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar” (Büyüköztürk vd., 2016: 21). Yine bu çalışmada betimsel araştırmanın yanında ilişkisel araştırma modelinin nedensel karşılaştırma yönteminden de faydalanılmıştır. İlişkisel araştırma, iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenin arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2006: 81). Bu yöntemde, bağımsız değişkenin olaya etki ettiği durumla etki etmediği durum karşılaştırılır (İslamoğlu, 2009: 85).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (MAKÜ TÖMER), Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların, 15’i erkek, 18’i kadındır. Katılımcıların 7’si cinsiyetini belirtmemiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların ülkelerine ait dağılım; Afganistan 1, Azerbaycan 1, Fildişi Sahili 1, Türkiye 2, İran 1, Kamerun 3, Kazakistan 4, Somali 8, Suriye 10, Türkmenistan 4, cevaplandırmayan 5 biçimindedir ve aşağıdaki tabloda cinsiyet ve ülke bilgileri gösterilmiştir:

Tablo 1. Cinsiyet ve ülke bilgileri

Cinsiyet	f	%
Kadın	15	37
Erkek	18	45
Cevaplandırmayan	7	18
Toplam	40	100
Ülke		
Afganistan	1	3
Azerbaycan	1	3
Fildişi Sahili	1	3
İran	1	3
Kamerun	3	8
Kazakistan	4	10
Somali	8	20
Suriye	10	25
Türkmenistan	4	10
Türkiye	2	5
Cevaplandırmayan	5	10
Toplam	40	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi/formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi hem sabit seçenekli yanıtlamayı hem de ilgili alanda derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlar. Bu yöntem diğer görüşme yöntemlerinin avantaj ve dezavantajlarına sahiptir. Analizlerin kolaylığı, derinlemesine bilgi edinilmesi, görüşülen kişiye kendini ifade etme imkânı gibi avantajları vardır. Görüşme sürecinin kontrolünün kaybedilmesi, araştırma için önemli konularda fazla zaman harcanması ve görüşme yapılan kişilere belli standartlarda yaklaşmadığında ise güvenilirliğin azalması gibi dezavantajları da vardır (Büyüköztürk vd. 2016).

Verilerin Analizi

Google Form aracılığıyla elde edilen verilerin analizi için nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Betimsel analiz yoluyla, görüşmelerden elde edilen verilerin, yorumlanmaya hazır duruma getirilmesi sağlanmıştır. Betimsel analizde, katılımcı görüşleri sıralanmış ve yer yer doğrudan alıntılara başvurulmuştur. İçerik analiz yönteminde ise bağlantılı bir biçimde araştırmacı tarafından örnekler ele alınıp alan yazında yer alan ilgili çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırma için hazırlanan sorular Google Form aracılığı ile MAKÜ TÖMERde Türkçe hazırlık kurslarına devam eden 40 yabancı öğrenciye ulaştırılmıştır. Covid-19 salgını sebebiyle görüşmeler yüz yüze yapılamadığından öğrenciler görüşme sorularının bazılarını tam anlayamamış bu yüzden bazı sorulara eksik ya da ilgisiz cevaplar vermişlerdir. Bazı öğrenciler de bir sonraki soruya geçebilmek için mevcut sorulara nokta veya sayı yazarak cevaplamışlardır. Uygulamadaki bütün olumsuzluklara rağmen görüşmeye katılan öğrencilerin formdaki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda çalışma yürütülmüştür.

Aşağıda görüşme formundaki sorulara katılımcıların verdikleri cevapları gösteren bilgiler tablolar halinde sıralanmıştır.

Tablo 2. Yazarken sizi en çok zorlayan harf/harfler hangisidir, neden?

	Ünlü Harf	Ünsüz Harf	Zorlanmadığını Belirten	İlgisiz Cevap
Frekans	10	13	11	6

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma çalışmalarında en çok zorlandıkları harfleri belirlemek için sorulan birinci soruya katılımcıların çoğunluğu (13 katılımcı) ünsüz harflerin yazımında zorlandığını ifade etmiştir. Ünsüz harflerin yazımında zorlandığını ifade eden Ö4, Ö7, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö26, Ö28, Ö30, Ö33, Ö35, Ö36 numaralı katılımcılar herhangi bir gerekçe belirtmeden yazarken bütün ünsüz harflerde zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Aynı soruyu cevaplandıran 10 katılımcı ise ünlü harflerin yazımında zorlandığını ifade ederken buna gerekçe olarak da Türkçedeki ünlülerin kendi ana dili alfabelerinde bulunmadığını belirtmişlerdir. Ö14, Ö22, Ö33 numaralı katılımcılar ise tüm ünlü harflerde zorlandığını ifade ederken Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından yazımında en çok zorlanılan harflerin ise “o-ö-u-ü-ı-

i-ğ-p-ş” olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle sınıf içi yazma etkinliklerinde yazımında zorlanılan harflerin öğretimi üzerine daha fazla yazma çalışması yapılması gerekmektedir.

Tablo 3. Yazma çalışmalarında karıştırdığınız harfler var mıdır, varsa bunlar hangileridir?

	Ünlü Harfler	Ünsüz Harf	Karıştırmadığını Belirten	İlgisiz Cevap
Frekans	15	4	16	5

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma çalışmalarında yazımını karıştırdığı harflerin olup olmadığını belirlemek için sorulan ikinci soruya, katılımcıların yarıya yakını (15 katılımcı) ünlü harfleri karıştırıyorum cevabını verirken 4 katılımcı ise ünsüz harfleri yazarken karıştırıyorum cevabını vermiştir. Yine aynı soruya katılımcıların yarıya yakını da (16 kişi) harfleri yazarken karıştırmıyorum cevabını vermiştir. Araştırmaya katılanların verdiği cevaplardan yazımı en çok karıştırılan harflerin çoğunlukla “u-ü/ o-ö/ ı-i/ c-ç/ ğ” harflerinin olduğu belirlenmiştir.

Yazma etkinlikleri sırasında yazımı karıştırıldığı ifade edilen bu harflerin karıştırılma gerekçeleri, katılımcılar tarafından ifade edilmemesine rağmen en çok karıştırılan harflerin kalın ve ince, düz ve yuvarlak şekillerinin kullanım yerleri açısından net olarak algılanamadığı, yazımı çok küçük farklarla birbirinden ayrılan harfler olduğu ve “ğ” gibi bazı harflerin de kendi ana dillerinde bulunmamasından kaynaklı zorluklardan doğmuş olabileceği söylenebilir. Bu yüzden ifade edilen harflerin yazma karışıklıkların giderilmesi için öğreticiler daha dikkatli olmalıdırlar.

Tablo 4. Duygu ve düşüncelerinizi Türkçe yazarak ifade etme konusunda ne düşünüyorsunuz?

	Çok Kolay	Kolay	Orta	Zor	Çok Zor	İlgisiz Cevap
Frekans	4	11	16	5	1	3

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere *duygu ve düşüncelerinizi Türkçe yazarak ifade etme konusunda ne düşünüyorsunuz* sorusu yöneltilmiş, katılımcıların verdikleri cevaplardan büyük çoğunluğu (16 kişi) kendisini Türkçe ifade ederken “Orta” derecede zorlandıklarını belirtmiştir. Aynı soruya 11 katılımcı kendisini

“kolay/zorlanmadan” bir şekilde Türkçe ifade edebildiğini ifade ederken 4 katılımcı ise “çok kolay/hiç zorlanmadan” kendisini Türkçe ifade edebildiğini belirtmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerden 5 katılımcı *duygu ve düşüncelerini Türkçe yazarak ifade etme konusunda* “zorlanıyorum” derken *duygu ve düşüncelerini Türkçe yazarak ifade etme konusunda* “çok zorlandığını” belirten sadece 1 katılımcıdır. *Duygu ve düşüncelerini Türkçe yazarak ifade etme konusunda* zorlandığını ifade eden katılımcılardan Ö35 numaralı katılımcı, Türkçe yazmanın zor olduğunu ama Türkçe yazarken ve öğrenirken eğlendiğini de ifade etmiştir. Katılımcılardan elde edilen bu veriler Türkçenin yabancı bir dil olarak öğrenilme durumunu da ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Hangi konu/konularda yazarken daha çok zorlanıyorsunuz?

	Akademik	Sanat/Edebiyat	Sağlık	Küreselleşme	Din ve Politika	Teknoloji	Barış ve Arkadaşlık	İlgisiz Cevap
Frekans	8	8	2	3	1	3	1	14

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere *hangi konu/konularda yazarken daha çok zorlanıyorsunuz?* sorusu yöneltilmiş, bu soruya katılımcılar sırasıyla şu konularda zorlandıklarını ifade etmişlerdir: Akademik konularda (8 katılımcı), sanat ve edebiyat konularında (8 katılımcı), teknoloji konusunda (3 katılımcı), küreselleşme konusunda (3 katılımcı), sağlık konusunda (2 katılımcı), din ve politika konularında (1 katılımcı), barış ve arkadaşlık konularında (1 katılımcı). Aynı soruya 14 katılımcı ise ilgisiz cevap vermiştir.

Elde edilen verilerden hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin akademik terimlerin kullanımını gerektiren makale ve araştırma yazıları ile kelimelerin mecaz anlamlarının daha fazla kullanıldığı sanat ve edebiyat konularında daha fazla zorlandıkları belirlenmiştir. Bu yüzden yazma dersi etkinliklerinde en fazla zorlanılan konularda metin yazma çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

Tablo 6. Hangi konu/konularda daha kolay yazarsınız?

	Günlük Yaşam	Çevre	Masal/Hikâye	Doğa / Hayvan Sevgisi	İlgisiz Cevap
Frekans	15	5	4	5	10

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere *hangi konu/konularda daha kolay yazarsınız?* sorusu yöneltilmiş, bu soruya ise katılımcılar sırasıyla gündelik yaşam konularında (15 katılımcı), **çevre konularında (5 katılımcı)**, **doğa ve hayvan sevgisi konularında (5 katılımcı)**, **masal ve hikaye konularında (4 katılımcı)** cevabını vermiştir. Yine bu soruya 10 katılımcı ise ilgisiz cevap vermiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma çalışmalarında yazarken zorlanmadığını ifade ettiği konuların genellikle kendileriyle ve yakın çevreleriyle ilgili konularda yoğunlaştığı belirlenmiştir. O yüzden özellikle ilk ve orta seviye gruplarıyla yapılan yazma çalışmalarında katılımcılara öncelikle aile ve iş ortamlarını konu alan yazılar yazdırılması yazma derslerine olan ilgiyi de arttıracaktır.

Tablo7. Yazma çalışmalarında yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediyor musunuz?

	Dikkat ederim	Bazen dikkat ederim	Nadiren dikkat ederim	Dikkat etmem	İlgisiz Cevap
Frekans	23	9	1	5	2

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yöneltilen *yazma çalışmalarında yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediyor musunuz?* sorusuna, katılımcıların genel çoğunluğu (23 katılımcı) dikkat ettiğini belirtirken 9 katılımcı bazen dikkat ettiğini, 1 katılımcı ise nadiren dikkat ettiğini belirtmiştir. 5 katılımcı ise yazma çalışmalarında yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmem cevabını verirken 2 katılımcı ise soruya ilgisiz cevap vermiştir.

Katılımcı ifadelerinden yazma çalışmalarında yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat edenlerin sayısının oldukça fazla olması Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı metin oluştururken noktalama işaretlerinin doğru kullanımı ile yazma kurallarına bağlı kalınmasının önemini farkında olduğu anlaşılmaktadır. Bu farkındalığın kazanılmış olması yazılı metin üretiminde yazım kuralları ile noktalama işaretlerinin doğru uygulanmasına olumlu katkı sağlayacaktır.

Tablo 8. Yazma çalışmalarında anlamını bilmediğiniz sözcükler için sözlük kullanır mısınız?

	Evet	Bazen	Nadiren	Hayır	İlgisiz Cevap
Frekans	34	1	1	2	2

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yöneltilen *Yazma çalışmalarında anlamını bilmediğiniz sözcükler için sözlük kullanır mısınız?* sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğu (34 katılımcı) “*evet*” cevabını vererek anlamını bilmediği sözcükler için sözlük kullandığını belirtmiştir. Aynı soruya bir katılımcı bazen, bir katılımcı “*nadiren*”, iki katılımcı da “*hayır*” cevabını vererek sözlük kullanmadığını belirtmiştir.

Bu verilerden hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma çalışması etkinlikleri sürecinde anlamını bilmedikleri sözcükler için sözlük kullanmanın kendileri için faydalı olduğu gerçeğini kavradıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 9. Doğru yazabilmek için neler yapıyorsunuz?

	Sözlük Kullanma	Kitap Okuma	Yazma Çalışması	Çevreye Danışma	İlgisiz Cevap
Frekans	8	12	15	1	4

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere *doğru yazabilmek için neler yapıyorsunuz?* biçiminde yöneltilen soruya 15 katılımcı yazma çalışmaları yaptıklarını, 12 katılımcı kitap okuma çalışması yaptığını, 8 katılımcı sözlük kullandığını ve 1 katılımcı da çevreden yardım aldığını ifade etmiştir.

Katılımcıların ifadelerinden elde edilen bu veriler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin doğru yazabilmek için neler yapması gerektiği konusunda olumlu davranışlar (yazma çalışmaları yapma, kitap okuma çalışması yapma, sözlük kullanma vb.) edindiklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 10. Daha iyi yazabilmek için sınıf ortamında neler yapılabilir?

	Yazma Çalışması	Ev Ödevleri	Okuma Çalışması	Öğretici ile Soru-Cevap Çalışması	İlgisiz Cevap
Frekans	16	3	6	10	5

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sınıf ortamında yazma becerisini geliştirebilecek etkinlik önerilerini belirlemek amacıyla sorulan *daha iyi yazabilmek için sınıf ortamında neler yapılabilir?* sorusuna katılımcıların büyük **çoğunluğu** (16 katılımcı) yazma çalışmalarının bol tekrarlı bir şekilde ilerlemesi gerektiğini belirtmiştir. Aynı soruya 10 katılımcı öğretici ile soru-cevap etkinliği yaparak yazma becerilerinin gelişeceğini belirtirken 6 katılımcı okuma çalışmalarının 3 katılımcı ise verilecek ev ödevlerinin incelenmesi çalışmalarının yazma becerisinin geliştirilmesine yardımcı olan etkinlikler olabileceğini ifade etmiştir.

Tablo 11. Yazdıklarınızı değerlendiriyor musunuz? Başkaları değerlendiriyorsa bunlar kimlerdir?

	Kendim	Arkadaşlarım	Öğretmenim	Değerlendirmiyorum	İlgisiz Cevap
Frekans	9	17	9	2	3

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yöneltilen *yazdıklarınızı değerlendiriyor musunuz? Başkaları değerlendiriyorsa bunlar kimlerdir?* sorusuna katılımcıların geneli değerlendirme yaptığını veya bir başkasına değerlendirme yaptırdığını ifade etmiştir. Veriler incelendiğinde araştırmaya katılanlardan 17 katılımcı arkadaşlarına, 9 katılımcı öğretmene yazdıklarını değerlendirdiğini belirtirken 9 katılımcı da yazdıkları metinleri kendisinin değerlendirme yaptığını ifade etmiştir.

Bu soruya verilen cevaplardan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı metinlerinin doğruluğunu ve varsa da yanlışlarını belirlemek için değerlendirme yapmanın önemini kavradığı anlaşılmaktadır. Bu durum ileriye yönelik daha güzel metinler oluşturabilmenin yolunu açarken öz değerlendirmeye, akran değerlendirmesine ve uzman değerlendirmesine önem verildiğini de ortaya koymaktadır.

Tablo 12. Yazma çalışmalarınızın öğretmeniniz tarafından nasıl değerlendirilmesini istersiniz, neden?

	Sınıf Ortamında	Yüz Yüze	İnternet Ortamında	İlgisiz Cevap
Frekans	9	17	4	10

Katılımcılara yöneltilen *yazma çalışmalarınız öğretmeniniz tarafından nasıl değerlendirilmeli* sorusuna ilişkin verilen cevaplardan hareketle; on yedi katılımcı yüz yüze cevabını vermiş ve bu seçeneği tercih etmesine gerekçe olarak da öğretmenlerinin bu değerlendirme seçeneğiyle kendilerine her şeyi anlatabileceklerini ve bu şekilde yapılan değerlendirmelerin daha iyi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Aynı soruya sınıf içinde değerlendirme yapılması gerektiğini belirten dokuz katılımcı ise bu seçeneği tercih etmesine gerekçe olarak da geri dönüşü hemen alabilmek ve yanlışlarını giderebilmek için sınıf ortamında değerlendirmeyi seçtiklerini belirtmiştir. İnternet ortamında değerlendirme yapılması gerektiğini düşünen katılımcılar ise buna gerekçe olarak bu tür bir değerlendirmenin daha iyi olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. On katılımcının da soruyu tam anlamıy-

la anlayamamasından kaynaklı olduğunu düşündüğümüz sebepten dolayı ilgisiz cevaplar verdiği de belirlenmiştir.

Tablo 13. Ana diliniz (kendi diliniz), Türkçe cümle kalıplarını yazarken size ne gibi kolaylıklar sağlıyor? / Zorluklara sebep oluyor?

	Kolaylaştırıyor	Zorlaştırıyor	İlgisiz Cevap
Frekans	5	3	32

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yöneltilen *ana diliniz (kendi diliniz), Türkçe cümle kalıplarını yazarken size ne gibi kolaylıklar sağlıyor? / Zorluklara sebep oluyor?* biçimindeki soruya katılımcıların büyük çoğunluğu (32 katılımcı) ilgisiz cevaplar vermiştir. Bu olumsuz durumun oluşmasına sebep olarak da çevrim içi (online) olarak yapılan uygulamada katılımcılara soru hakkında tam bir açıklamanın yapılamaması ve buna bağlı olarak da sorunun katılımcılar tarafından tam ve doğru olarak anlaşılamaması gösterilebilir.

Aynı soruya cevap veren katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Ö10: “Ana dilim Türkmen olduğu için Türkçe diline benziyor hiç zorlanmıyorum bu konuda.”

Ö12: “Benim için Türk dili biraz kolaylıkla geliyor çünkü benim ana dilim- Kazak ona çok benziyor ona olan sebep- Kazak dili zaten Türk dili”

Ö16: “Türkçe ve Arapça biraz benziyormuş”

Ö17: “Zorluk şu ki, Türkçede cümle tersine çevriliyor”

Ö25: “Ana dilimde cümle kalıbı Türkçe den tam tersi”

Ö27: “Kazak dili ve Türk dili çok benziyor, bu yüzden biraz kolay oluyor.”

Ö28: “Kolay geliyor, çünkü Kazakça ve Türkçe çok benziyor”

Ö31: “Ana dilim Farsça olduğu için zaman konusunda zorlanıyorum”

Ö35: “Zorluklar oluyor, ekler özellikle”

Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Katılımcıların ana dillerindeki alfabeler ile hedef dildeki alfabe arasındaki farklılıktan kaynaklanan sebeplere bağlı olarak harflerin yazımında sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Türkçe öğrenen Türk soylu öğrenciler dillerinin benzer olduğunu ve Türkçe öğrenirken zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Ana dili Farsça olan bir öğrenci de zaman eklerinde sıkıntı yaşadığını belirtmiştir.

Tablo 14. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması (eklerin kelimenin sonuna gelmesi) yazarken yeni sözcükler türetmenize kolaylık sağlıyor mu, neden?

	Kolaylık sağlıyor	Kolaylık Sağlamıyor	Bilmiyorum	İlgisiz Cevap
Frekans	19	6	5	10

Katılımcılara yöneltilen *Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması (eklerin kelimenin sonuna gelmesi) yazarken yeni sözcükler türetmenize kolaylık sağlıyor mu, neden?* sorusuna Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin çoğunluğu (19 katılımcı) “evet” kolaylık sağlıyor şeklinde cevap verirken sadece 6 katılımcı “hayır” kolaylık sağlamıyor cevabını vermiştir. Bu soruya “bilmiyorum” şeklinde cevap veren katılımcıların yanında konuya ilgisiz cevap veren katılımcılar da olmuştur.

Katılımcı verilerinden Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasının Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin metin üretirken yeni sözcük türetmelerine kolaylık sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 15. Yazma çalışmalarında ekleri kullanırken zorlanıyor musunuz, neden?

	Zorlanıyorum	Zorlanmıyorum	İlgisiz Cevap
Frekans	13	21	6

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yöneltilen *yazma çalışmalarında ekleri kullanırken zorlanıyor musunuz, neden?* sorusuna katılımcıların yarısından fazlası (21 katılımcı) ekleri kullanırken zorlanmadığını, öğretmenlerinin bu konuyu (eklerin kullanılma konusunu) anlattığında iyi anladıklarını ve iyi öğrendiklerini gerekçe olarak belirtmişlerdir.

Aynı soruya “zorlanıyorum” cevabını veren 13 katılımcı ise konuyu anlamakta zorlandıklarını buna gerekçe olarak da yeni bir dil ve bu yeni dilin kelime üretiminin farklı olmasına bağlı sebeplerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Tablo 16. Yazma becerinizin gelişmesinde sosyal medyanın etkisi (olumlu/olumsuz) var mıdır? Varsa nasıl etkiliyor?

	Etkilidir	Etkili değildir	Fikir Belirtmeyen	İlgisiz Cevap
Frekans	16	17	3	4

Araştırmaya katılımcılara yöneltilen *yazma becerinizin gelişmesinde sosyal medyanın etkisi (olumlu/olumsuz) var mıdır? Varsa nasıl etkiliyor?* sorusuna 16 katılımcı “evet” etkiliyor cevabını vermiştir. Sosyal medyanın kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştirdiğini, buna bağlı olarak da öğrendikleri oranında yazabildiklerini ve sözcük dağarcıklarının gelişmesine katkı sunduğunu düşündüklerini gerekçe olarak belirtmişlerdir.

Aynı soruya 17 katılımcı yazma becerilerinin gelişmesinde sosyal medyanın etkisi olmadığını belirtmiştir. Bu görüşte olan öğrencilerden birisi (Ö6), kısaltılmış ifadelerle yürütülen yazışmaların yazmanın temelini değiştireceği her şeyi bozacağı görüşünü ifade etmiştir. Bu gerekçeye dayalı olarak sosyal medyada Türkçenin doğru ve kurallarına uygun şekilde hem konuşma hem de yazma etkinliklerinde kullanılmasına azami dikkatin gösterilmesi gerekmektedir.

Elde edilen bu verilerden hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil becerilerinin özellikle de yazma becerilerinin gelişmesinde sosyal medyadan yararlanılabileceği gerçeği öğrenci görüşleriyle de teyit edilmiştir.

Tablo 17. Yazma etkinliğinde hangi metin türlerini tercih ediyorsunuz?

	Hikâye	Masal	Günlük	Şiir	İlgisiz Cevap
Frekans	18	7	6	2	7

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin *yazma etkinliklerinde hangi metin türlerinde yazmayı tercih ettiklerini* belirlemeye yönelik sorulan soruya katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (18 katılımcı) hikâye yazmayı tercih ettikleri cevabını verdikleri görülmektedir. Katılımcıların diğer metin tercihlerini ise masal (7 katılımcı), günlük (6 katılımcı) ve şiir türleri (2 katılımcı) takip etmektedir. Elde edilen katılımcı verilerinden Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öyküleyici metin türlerinde yazmayı öncelikle tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 18. Dinleme metinlerinden sonra yapılan yazma çalışmalarında sorulara doğru cevaplar verebiliyor musunuz?

	Evet	Hayır	Bazen	İlgisiz Cevap
Frekans	24	4	7	5

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yöneltilen *dinleme metinlerinden sonra yapılan yazma çalışmalarında sorulara doğru cevaplar verebiliyor musunuz?* biçimindeki soruya 24 katılımcı “evet” cevabını vermiştir. Bu sonuç, katılımcıların çoğunun dinleme metniyle ilgili sorulara yazılı cevap verebildiklerini göstermektedir.

Tablo 19. Yazma etkinlerinde yazmakta zorlandığın sözcükler için kaynaklardan yararlanıyor musunuz?

	Evet	Hayır	Fikir Belirtmeyen	İlgisiz Cevap
Frekans	25	6	4	5

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yöneltilen yazma etkinlerinde yazmakta zorlandığın sözcükler için kaynaklardan yararlanıyor musunuz? sorusuna katılımcıların çoğu (25 katılımcı) “evet” cevabını vererek yazmakta zorlandığı sözcükler için kaynaklardan destek aldığını ifade etmiştir. Katılımcıların destek aldıkları kaynaklar ise yazım kılavuzu ve internettir. Sadece 6 katılımcı yazma etkinlerinde yazmakta zorlandığı sözcükler için kaynaklardan yararlanmadığını ifade ederken bu gruptaki bir katılımcı çok iyi yazdığını düşündüğü için yararlanma ihtiyacı duymadığını belirtmiştir. Aynı soruya dört katılımcı fikrinin olmadığını belirtirken beş öğrenci ise soruya ilgisiz cevap vermiştir.

Elde edilen veriler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma etkinlikleri sürecinde ihtiyaç halinde kaynaklardan faydalanması gerektiği bilincine ulaşmış olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 20. Yazıya başlama yönü (soldan sağa doğru yazmak) yazma etkinliklerinde ne gibi kolaylıklar sağlıyor? / Zorluklara sebep oluyor?

	Zorlaştırıyor	Kolaylaştırıyor	İlgisiz Cevap
Frekans	5	4	31

Katılımcılara yöneltilen yazıya başlama yönü (soldan sağa doğru yazmak) yazma etkinliklerinde ne gibi kolaylıklar sağlıyor? / Zorluklara sebep oluyor? sorusuna cevap verenlerin sayısı sınırlı sayıda kalmıştır. Birçok katılımcının soruyu tam olarak algılayamadığı düşünülmektedir. Bu soruya 5 katılımcı zorlaştırıyor cevabını verirken bu katılımcılardan birisi Ö6, biraz kafa karışıklığına sebep olduğunu belirtmiş.

Aynı soruya 4 katılımcı ise kolaylaştırıyor cevabını vermiştir. Bu cevabı veren katılımcılar arasında olan Ö12-Ö16 ve Ö28 numaralı öğrenciler aynı yönde yazdıkları için zorlanmadıklarını, kendilerine kolaylık sağladığını belirtmişlerdir.

Verilen cevaplardan hareketle ana dili, Türkçe ile aynı yönde yazılan katılımcıların Türkçe yazma çalışmalarında zorlanmadıkları diğer katılımcıların ise zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu da beklenen doğal bir sonuçtur.

Tablo 21. Yazma etkinliklerini seviyor musunuz, neden?

	Seviyorum	Sevmiyorum	Bazen	İlgisiz Cevap
Frekans	26	6	4	4

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yöneltilen *yazma etkinliklerini seviyor musunuz, neden?* sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğu “evet” cevabını vermiştir. Tablo 21’de de görüldüğü gibi katılımcıların çoğunun (26 katılımcı) yazma etkinliklerini sevdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanlardan sadece 6 katılımcı yazma etkinliklerini sevmediğini belirtirken 4 katılımcı yazma çalışmalarının türlerine göre fikirlerinin değişeceğini ifade etmiştir. Elde edilen veriler ışığında geliştirilmesi zor ve zahmetli bir beceri olan yazma becerisinin ve yazma becerisini geliştirmek için yapılan etkinliklerin katılımcıların geneli tarafından sevilmesi sevindirici ve bir o kadar da olumlu bir düşünce olarak değerlendirilebilir.

Tablo 22. Yazma etkinliklerinin yeni bir dil (Türkçe) öğreniminde katkısı oluyor mu, neden?

	Evet	Hayır	Fikir Belirtmeyen	İlgisiz Cevap
Frekans	25	5	3	7

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yöneltilen *yazma etkinliklerinin yeni bir dil (Türkçe) öğreniminde katkısı oluyor mu, neden?* biçimindeki soruya 25 katılımcı “evet” cevabını vermiştir. Katılımcılar bu olumlu görüşlerini yazma pratiği yaparak dile olan hâkimiyetimizi geliştiririz şeklinde gerekçelendirerek desteklemişlerdir. Aynı soruya sadece 5 katılımcı “hayır” cevabını vermiştir. Bu görüşte olan bir katılımcı da yazma etkinliklerinin çok vakit aldığını söyleyerek karşı çıkmıştır. Araştırmaya katılan 3 öğrenci bu soruyla ilgili herhangi bir fikir beyan etmezken 7 öğrenci soruya ilgisiz cevap vermiştir.

Bu soruya katılımcıların genel çoğunluğunun Türkçenin yabancı bir dil olarak öğrenimine yazma etkinliklerinin olumlu katkı yaptığını belirtmesi beceriler arası etkileşimin o dilin öğrenilmesine katkısını ortaya koymaktadır.

Tablo 23. Yazma etkinliğinde planlama sizin için önemli mi, neden?

	Önemli	Önemli Değil	Fikir Belirtmeyen	İlgisiz Cevap
Frekans	30	4	1	5

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yöneltilen *yazma etkinliğinde planlama sizin için önemli mi, neden?* sorusuna katılımcıların geneli (30 katılımcı) yazma etkinliklerinde planlamanın önemli olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar bu görüşlerine gerekçe olarak da yazılı metin üretirken konuyu belirli parçalar şeklinde planlamanın düşüncelerini organize etmek adına kendilerine kolaylık sağlayacağını belirterek dile getirmişlerdir. Aynı soruya sadece 4 katılımcı yazma etkinliğinde planlamanın önemli olmadığını belirtirken bu görüşleri için herhangi bir gerekçe de belirtmemiştir.

Elde edilen verilerden hareketle yazma etkinliklerinde planlamanın yapılması gerektiğini Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından benimsendiğini söyleyebiliriz.

Tablo 24. *Yazma etkinliğinde kelimeleri yanlış yazdığınızı düşünüyor musunuz, neden?*

	Evet	Hayır	Bazen	Fikir Belirtmeyen	İlgisiz Cevap
Frekans	15	14	4	2	5

Araştırmada katılımcılara yöneltilen *yazma etkinliklerinde kelimeleri yanlış yazdığınızı düşünüyor musunuz, neden?* sorusuna 15 katılımcı “evet” cevabını verirken 14 katılımcı ise “hayır” cevabını vermiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerden sözcükleri yanlış yazdığını düşünenlerinin Türkçeyi yeni öğrendiklerini, harfleri karıştırdıklarını, harfleri yanlış okuduklarını ve Türkçenin gramer yapısına uygun düşünemedikleri gibi sebeplerle bu düşünceye sahip olduklarını açıklamışlardır. Sözcükleri yanlış yazmadığını düşünen katılımcıların görüşlerinin gerekçelerini ise günlük hayatta da Türkçeyi kullandıkları, yazdıklarını sürekli kontrol ettikleri görüşü oluşturmaktadır. Aynı soruya iki katılımcı fikrinin olmadığını belirtirken beş katılımcı da soruya ilgisiz cevap vermiştir.

Tablo 25. *Yazma etkinliklerinde ekleri doğru ve yerinde kullanabiliyor musunuz?*

	Evet	Hayır	Bazen	Fikrim Yok	İlgisiz Cevap
Frekans	28	6	1	1	4

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yöneltilen *yazma etkinliklerinde ekleri doğru ve yerinde kullanabiliyor musunuz?* sorusuna tablo 25’te de görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğu (28 katılımcı) “evet” cevabını vererek ekleri doğru ve yerinde kullandıklarını ifade etmiştir. Aynı soruya “hayır” cevabını veren altı katılımcı eklerin kullanımını karıştırdığını belirtmiştir. Dört katılımcının ilgisiz cevap verdiği soruya sadece bir katılımcı bazen karıştırdığını, bir katılımcı da bu konuda fikir beyan etmediği belirlenmiştir.

Elde edilen verilerden hareketle katılımcıların genel olarak yazma etkinliklerinde ekleri doğru ve yerinde kullanmasını düşünüyor olması kendilerine olan öz güvenlerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir. Bu düşüncelerin dil öğretiminde başarıyı tetikleyen olumlu bir yaklaşım olduğu ifade edilebilir.

Tablo 26. Yazma etkinliğinin diğer beceri alanlarına faydası var mıdır? Varsa hangi beceri alanlarına (Dinleme, Konuşma, Okuma, Dil Bilgisi) etki ediyor, neden?

	Evet	Hayır	Bazen	Fikir Belirtmeyen	İlgisiz Cevap
Frekans	28	6	1	1	4

Katılımcılara yöneltilen yazma etkinliğinin diğer beceri alanlarına faydası var mıdır? Varsa hangi beceri alanlarına (Dinleme, Konuşma, Okuma, Dil Bilgisi) etki ediyor, neden? sorusuna katılımcıların çoğunun (28 katılımcı) yazma etkinliklerinin diğer beceri alanlarına etki ettiğine dair fikir birliği içinde olduğu görülmektedir. Yine katılımcıların yazma etkinliklerinin en çok dil bilgisi beceri alanına etki ettiğini düşündükleri belirlenmiştir. Dil bilgisi beceri alanını okuma, konuşma ve dinleme becerileri takip etmektedir.

Tablo 27. Yazma çalışmalarından sonra yazdığınız metinleri kontrol ediyor musunuz?

	Evet	Hayır	Bazen	İlgisiz Cevap
Frekans	32	1	3	4

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yöneltilen yazma çalışmalarından sonra yazdığınız metinleri kontrol ediyor musunuz? sorusuna verilen “evet” cevaplarından 32 katılımcının yazma çalışmalarından sonra yazdıkları metinleri kontrol ettiği görülmektedir. Aynı soruya “hayır” cevabı veren katılımcı sayısı sadece bir kişidir. Yazma çalışmalarından sonra yazdığınız metinleri kontrol ediyor musunuz sorusuna 3 katılımcı ise “bazen” cevabını vermiştir.

Elde edilen veriler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazdıkları metinleri kontrol ettiklerine işaret etmektedir.

Tablo 28. Yazdığınız metni paylaşır mısınız, paylaşmak ister misiniz?

	Evet	Hayır	İlgisiz Cevap
Frekans	18	18	4

Araştırmada katılımcılara yöneltilen *yazdığınız metni paylaşır mısınız, paylaşmak ister misiniz?* sorusuna 18 katılımcı “evet” cevabını verirken 18 katılımcı da “hayır” cevabını vermiştir. Bu veriler katılımcıların yazılı metinlerini paylaşıp paylaşmama konusundaki görüşlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Yazdığı metni paylaşacağını belirten gruptan bazı katılımcılar metinlerini sadece öğretmenleri ile paylaşacaklarını belirtmişlerdir.

Tablo 29. Metin yazarken kaygılanır mısınız, neden?

	Evet	Hayır	Bazen	Fikir Belirtmeyen	İlgisiz Cevap
Frekans	15	18	2	1	4

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yöneltilen *metin yazarken kaygılanır mısınız, neden?* sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğu (18 katılımcı) “hayır” cevabını vererek metin yazarken kaygılanmadıklarını belirtmiştir. Bu grup içerisinde bulunan bir katılımcı kaygılanmamasına gerekçe olarak fikirler üretmede sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Aynı soruya on beş katılımcı ise kaygılandığını belirterek “evet” cevabını vermiştir. Kaygılanma gerekçelerini de yeterli sayıda sözcük bilmediklerine, hayranları olduğu için heyecanlandıklarına, yazdıkları her şeyin yanlış olduğunu düşündüklerine bağlamaktadır.

Tablo 30. Dil öğreniminde yazma becerisinin yeri ve önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?

	Önemli	Önemsiz	Fikir Belirtmeyen	İlgisiz Cevap
Frekans	22	1	4	13

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yöneltilen *dil öğreniminde yazma becerisinin yeri ve önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?* biçimindeki son soruya tablo 30’da da görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğu (22 katılımcı) yazma becerisinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu görüşü savunan katılımcılar yazmanın diğer beceri alanlarını da geliştirdiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Sadece bir katılımcı yazma becerisinin önemli olmadığını belirtmiştir. Aynı soruya görüşünü belirtmek istemeyen (4 katılımcı) ile ilgisiz cevap verenler (13 katılımcı) de olmuştur. Bu verilerden hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin genel çoğunluğu tarafından yazma becerisinin geliştirilmesinin dil öğreniminde önemli olduğu görüşünün hâkim görüş olarak belirlenmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Anlama ve anlatma becerileri arasında diğer becerilere kıyasla daha geç ve daha zor geliştirilen yazma becerisi, eğitim-öğretim sürecine dâhil olan birey için ilgi, dikkat ve sabır gerektirmektedir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için adaylar öncelikle yazmak için yeterli özgüvene sahip ve yazacağı konu/konular hakkında da fikir sahibi olmalıdır. Özgüven veya bilgi eksikliği, yazılı metin üretecek bireyde yazma kaygısına neden olur. Var olan bu kaygının giderilmesi için de bireyin duygusal ve zihinsel olarak yazma sürecine hazır olmasının yanında bu beceri alanının geliştirilmesinde görev alacak öğretim elemanlarının da alan yazın bilgisinin yeterli düzeyde olması gerekir.

Dil öğretimi uygulamaları sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesi için zengin ders içeriklerine yönelik farklı etkinlikler uygulanmaktadır. Farklı etkinliklerle zenginleştirilmiş ders materyalleri sayesinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde kendilerini geliştirmeleri, yazma yöntem ve tekniklerini uygulayabilmeleri hedeflenmektedir. Çakır'ın da ifade ettiği gibi bu içerik ve etkinlikler, ders öğreticisi tarafından belirlenen temalar üzerinden, bireysel veya grup çalışmaları yoluyla, öğreneni merkeze alacak biçimde uygulanmaktadır (Çakır, 2010).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler yazma beceri alanındaki gelişim aşamalarında hiç şüphesiz bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunların belirlenmesine yönelik adayların kendilerine sorulan sorulara verdikleri cevaplar aşağıda tek tek incelenmiş ve bazı çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Çalışmanın ilk sorusu olan: “Yazarken sizi en çok zorlayan harf/harfler hangisidir, neden?” sorusuna katılımcıların çoğunluğu ünsüz harflerde zorlandığını belirtmiştir. Simetrik ünsüz olarak nitelendirilen “p”, sesletim çalışmalarında göz ardı edilen “ğ” ve alfabemize özgü olan “ş” harfi katılımcıların zorluk yaşadığı ünsüz harflerdir. Ünlü harflerde ise noktalı ve noktasız olarak karşılıkları bulunan “ı-o-u / i-ö-ü” harfleridir. Bu sonuçlar alan yazındaki benzer çalışmalarla (Barın ve Demir, 2006; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013a; Çetinkaya ve Hamzadayı, 2014; Başoğlu ve Can, 2014; Boylu, 2014; Erdem, Gün, Salduz ve Karateke, 2015; Sayın, 2019) örtüşmektedir.

Barın ve Demir (2006) yaptıkları çalışmada harf hatalarının başat nedeni olarak alfabe farklılıklarının olduğunu belirtmişlerdir. Sorunun giderilmesi için alfabe öğretimi sırasında harflerin öğretimine gereken önemin verilmesi önerisinde bulunmuş ve ses olaylarının öğretiminin sesletim çalışmalarında fayda sağlayacağı görüşünü bildirmişlerdir. Çetinkaya ve Hamzadayı' da (2014) yaptıkları çalışmada sesbirimsel metin diktesi çalışmalarının, sorun yaşanan harflerin düzeltilmesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Yine benzer bir çalışma yapan Sayın da (2019),

özellikle ünlü seslerde karşılıkları bulunan noktalı ve noktasız sesler “ı-o-u / i-ö-ü”, simetrik ünsüz sesler “b-p / b-d”, “a-e” sesleri ve sesletim çalışmalarında pek önem verilmeyen “ğ” sesi, en fazla zorluk yaşanan sesler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda zikredilen çalışmaların sonuçlarına göre öğrenenlerin harf çalışmalarına ayırmaları gereken süre öğretici tarafından öğrenenlerin düzeyine göre ayarlanmalıdır. Harflerin öğretiminde alfabe çalışmalarına ek olarak harf sayılarının sistemli olarak arttığı sözcük çalışmaları da yaptırılabilir. Öğreticinin yöresel ağız kullanmaktan kaçınması ve harfleri doğru şekilde boğumlanması gerekmektedir. Harflerin boğumlanma noktalarını öğrenenlere etkinlikler yoluyla göstermesi fayda sağlayabilir.

Katılımcılara ikinci olarak sorulan “*Yazma çalışmalarında karıştırdığımız harfler var mıdır, varsa bunlar hangileridir?*” sorusuna katılımcılar, “u-ü / o-ö / ı-i / c-ç / ğ harflerini karıştırdıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. (C. Karababa, 2009; Çetinkaya ve Hamzadayı, 2014; Başoğlu ve Can, 2014; Melanlıoğlu, 2014; Erdem, Gün, Salduz ve Karateke, 2015; Sayın, 2019).

Çetinkaya ve Hamzadayı (2014), çalışmalarında yazımı karıştırılan ünlü harflerin “o-ö-u-ü”, “a-e”, “ı-i” harfleri olduğunu belirtmişlerdir. Aynı çalışmadaki ünsüz harf yanlışları için yapılan ön uygulamada, “p-b”, “c-ç” ünsüz harflerinin karıştırıldığı sonucu verilmiştir. Boylu da (2014) çalışmasında, en çok yapılan yazım hataları olarak “ı-ı / u-ü / o-ö” harflerinin karıştırıldığını belirtmiştir. Sayın (2019) benzer çalışmasında, katılımcıların “i-ü / o-u / ö-ü / g-ğ / s-ş / ı-i / b-p / b-d” seslerini karıştırdığını belirtmiştir.

Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan yazma etkinliklerinde sıklıkla yapılan harf karışıklıklarını gidermek için harflerin sesletim konusuna ağırlık verilmelidir. Öğrenenlerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak harfleri ayırt etmeleri sağlanmalıdır. Teknolojik imkânlar ile öğrenenin etkin katılımı sağlanmalı, birden fazla duyuya hitap edecek etkinlikler yaptırılmalıdır. Öğreticiler, öğrenenlerin yaşıyor olabileceği genetik problemlere karşı duyarlı olmalıdır. Öğrenenin karıştırdığı harfle ilgili, hata yaptığı harfle başlayan ya da hata yaptığı harfin yer aldığı bir sözcük verilmeli hata yapıldığı anda öğretici de anında geribildirimde bulunmalıdır. Bu sayede harfin doğru yazımı daha kısa sürede öğrenilmiş olacaktır.

Katılımcılara “*Duygu ve düşüncelerinizi Türkçe yazarak ifade etme konusunda (hangi seviye durumunda)ne kadar zorlanıyorsunuz?/ ne düşünüyorsunuz?*” biçiminde yöneltilen üçüncü soruya, cevap verenlerin büyük çoğunluğu kendilerini Türkçe yazarak ifade ederken “Orta” derecede zorlandıklarını belirtmiştir. Bu sonuç, alan yazındaki benzer bir çalışmanın (Sayın, 2019) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sayın (2019) yaptığı çalışmada, kur aşaması ilerledikçe yazma konusunda kendini ifade edebilmenin kolaylaştığını belirtmiştir. Ayrıca ana dildeki dil kullanma yetkinliğinin, öğrenilen dile de etki yaptığı bir gerçektir. Bunlara ek olarak, öğrencinin ilgi alanına giren ve genel görüşler içeren konularda yazmanın, öğrenciler için daha kolay ifade olanağı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretici, öğrencisini yazmaya yönlendirmeden önce rahat bir ortam oluşturmalıdır. Fiziksel koşullar öğrenenlerin ihtiyaçlarına uygun hâle getirildiğinde yazılacak konuya yönelik hazırlık çalışmalarına geçilebilir. Yazılacak konu üzerine öğrenenlerle fikir alışverişi yapılarak yazmaya isteksiz öğrenciler için yazma konuları, düşünme alanları oluşturulmuş olur.

“Hangi konu/konularda yazarken daha çok zorlanıyorsunuz?” biçiminde yöneltilen dördüncü soruya katılımcıların verdiği cevaplar sanatsal ve akademik konularda zorlandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca teknoloji, küreselleşme, sağlık, din ve politika, barış ve arkadaşlık konuları katılımcıların yazarken zorlandığı diğer konular arasındadır. Bu sonuç Sayın (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir.

Sayın (2019) çalışmasında, katılımcıların yazmakta zorlandığı konuları; sihirli güçler, zaman yolculuğu, batıl inançlar vb. soyut düşünce ağırlıklı konular; bilim, sanat, sağlık, teknoloji, teknolojik gelişmeler, küresel ısınma vb. teknik terimlerin kullanılması gereken konular; düşünce yazıları, edebiyat, şiir vb. üst dil kullanımına ihtiyaç olan konular olarak belirtmiştir. Katılımcıların bu konularda kendilerini yazılı olarak ifade etseler bile yazdıklarının basit kaldığını düşündüklerini, özellikle kadın katılımcıların çoğu tarafından, spor, bilhassa futbol konusu, fikir sahibi olmadıkları ya da zorlandıkları konu olarak belirtildiği sonucuna ulaşmıştır.

Yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarının yazma derslerinde tek kaynak olarak kullanılmasından dolayı yazma etkinlikleri yetersiz kalmaktadır. Bu yetersizliğin giderilmesi için öğrenenlerin seviyesi, ilgisi ve alanda yapılan araştırmalar dikkate alınarak ders materyalleri geliştirilmelidir. Öğreticiler yazma alanında, rehber kitabın yeterli olmadığını düşündüğü yerde seviyeye ve sınıfın ilgisine yönelik yazma çalışmalarında değişiklikler yapmalıdır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik sorulan *“Hangi konu/konularda daha kolay yazarsınız?”* sorusuna katılımcılar çoğunlukla; günlük yaşam üzerine yazmakta zorlanmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca çevre, masal/hikâye ve doğa/hayvan sevgisi konuları katılımcıların yazmakta zorlanmadığı diğer konular arasındadır. Bu sonuç alan yazındaki çalışma ile de (Sayın, 2019) örtüşmektedir.

Sayın yapmış olduğu çalışmasında katılımcılara “*Hangi konularda daha kolay yazıyorsunuz?*” sorusunu yöneltmiş bu soruya araştırmaya katılanlar çoğunlukla, gündelik konular, film, kitap, üzerine konuştukları konular (derslerde işlenen ve üzerine önceden ve birden fazla kişi tarafından fikir sunulmuş konular), gelecek planları, geçmiş ile gelecek arasındaki farklar, ülkesi hakkındaki konular, savaş, açlık, doğal yaşam, doğal afetler, hikâye yazmak (yeni baştan yazmak, tamamlama biçiminde değil) ve mektup konuları cevabını vermişlerdir. Ayrıca, erkek katılımcılar “spor ve futbol” konularını daha kolay yazdıklarını ifade etmişlerdir.

Her iki çalışmanın sonuçları dikkate alındığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmek için yazılacak konuların genellikle öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlanmadığı konular olduğu belirlenmiştir. Özellikle başlangıç ve orta seviyede olmak üzere her seviyede yapılacak yazma çalışmalarında bu tür konulara yer vermek, öğrenenlerin daha rahat fikir üretmelerine yardımcı olacaktır. Cinsiyete yönelik konulardan ziyade sınıfın tamamının fikir üretebileceği konuların tercihi yapılan etkinliklerin kalitesini arttıracaktır.

Çalışmada yer alan: “*Yazma çalışmalarında yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediyor musunuz?*” sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğu imla ve noktalama kurallarını bildiklerini, bazı katılımcılar ise ara sıra dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu ifadelerden öğrencilerin kuralların önemini farkında oldukları varsayılmaktadır.

Bu sonuç alan yazında yapılan benzer çalışmadan (Sayın, 2019) elde edilen katılımcıların imla ve noktalama kurallarını bildikleri ama uygulamada hatalar yaşadıkları, bu kuralların okumayı etkileyecek kadar önemli olduğunun bilincinde oldukları, kullanımına ise mümkün olduğunca dikkat ettikleri sonucuyla paralellik göstermektedir.

Bu sonuçlardan hareketle yazma derslerini yürütecek olan öğretmenler, dil öğretiminin başladığı ilk andan itibaren yazma derslerinde yazım ve noktalama konusunda dikkatli ve hassas davranmalıdır. Öğrenenlerin seviye ayrımını gözetmeksizin yapacağı tüm geribildirimlerde, yazım ve noktalama hatalarını düzeltmelidir. Yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanım yerleri hakkında kısa ve öz bilgilerden bir sunum hazırlayıp öğrenenlerle paylaşmalıdır.

Çalışmada öğrencilere yöneltilen “*Yazarken anlamını bilmediğiniz sözcükler için sözlük kullanıyor musunuz?*” sorusuna, katılımcıların tamamına yakını sözlük kullandıklarını ifade etmiştir. Bu sonuç alan yazında Sayın (2019) tarafından yapılan benzer çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Özbay ve Melanlioğlu (2013:18) tarafından yapılan “Türkçe Öğrenen Yabancıların Sözlük Kullanma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı alan araştırmasının sonuçlarına göre katılımcıların yaklaşık %58’inin bütün derslerde sözlük kullanmadıkları belirlenmiştir.

Yine aynı araştırmadan elde edilen verilere göre katılımcıların yaklaşık %54’ünün, bilmedikleri sözcük olması durumunda hemen sözlük kullandıkları, yaklaşık %47’sinin sözlük tercihlerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçları, sözlük kullanımı konusunda alan yazında fazla çalışmanın bulunmadığına da vurgu yapılan bu çalışmanın sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir.

Hem ana dil hem de yabancı bir dil öğretiminde sözlük kullanımının öğrenenlere fayda sağladığı açıktır. Öğrenenler, sözlük kullanımı sırasında sözcüğün hem anlamını hem de yazılışını öğrenmektedir. Bu yüzden yabancı dil öğretiminde kurlar üzerinden devam eden derslerde her bir kur seviyesinde sıklıkla kullanılan sözcüklerden oluşan kur seviyelerine uygun sözlükler hazırlanmalı, kur seviyesi ilerledikçe de öğrenenlerin sözlük kullanımları sınırlandırılmalı ve bağlamdan anlama ulaşmaları tercih edilmelidir. Buna paralel olarak kullanılacak sözlük tercihi de çok önemlidir. Çünkü gözlemlerimize göre web tabanlı birçok sözlük, bağlama uygun olmayan çeviriler yapmakta ve öğrenenlerin yazılı metin üretimlerinde ciddi hatalar yapmasına sebep olmaktadır. Bu yüzden denetimden geçmiş güvenilirliği yüksek olan nitelikli sözlüklerin kullanılması tercih edilmelidir.

Çalışmada yer alan “Doğru yazabilmek için neler yapıyorsunuz?” sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğu yazma çalışmaları yaptıklarını, kitap okuduklarını, sözlük kullandıklarını ifade etmiştir. Sayın (2019) tarafından yapılan benzer çalışmada da katılımcılara yöneltilen “Yazma becerinizi geliştirmek için neler yaptınız / yapıyorsunuz?” sorusuna katılımcılar genellikle; sözcük öğrenmek, önemli konularda not almak, duyduklarını yazmak, özet çıkarmak, deyim-atasözü öğrenmek, düşüncelerini yazarak incelemek, dersteki metinleri yazmak, gazete-kitap-dergi okumak ve dil bilgisi eksiklerini tamamlamak şeklinde cevap vermişlerdir. Bu verilerden her iki çalışmanın sonuçlarının paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Öğrenenlerin dil becerilerinin özellikle de yazma becerisinin geliştirilebilmesi için sık sık yazma etkinlikleri yapılması gerekmektedir. Buna ek olarak sözcükleri öğrenmek, sözcükleri doğru ve bağlamına uygun olarak kullanabilmek için seviyelerine uygun metinleri kopyalama etkinlikleri yaptırılabilir. Bu etkinlikler yoluyla sözcüklerin tanınması ve bağlamlarının keşfedilmesi sağlanmış olacaktır. Öğrenenlerin etkili not alma becerileri geliştirilerek bunu alışkanlık haline getirmeleri gelişimleri açısından çok faydalı olacaktır.

“Daha iyi yazabilmek için sınıfta neler yapılabilir?” biçimindeki dokuzuncu soruya katılımcıların çoğunluğu yazma çalışmalarının bol tekrarlı bir şekilde ilerlemesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrenenler, öğretici ile soru-cevap etkinliği yaparak yazma becerilerinin gelişeceğini de belirtmişlerdir. Okuma metinleri ve ev ödevleri de becerinin geliştirilmesi için yardımcı olarak görülmektedir. Bu sonuçlar alan yazındaki ilgili çalışmalarla (Hamzadayı, 2015; Takıl, 2016; Ercan ve Şerife, 2017; Sayın, 2019) örtüşmektedir.

Takıl (2016), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması: Döngüsel Yazma Etkinliği” adlı çalışmasında, Türkçe öğrenen on iki yabancı öğrencinin, yapılan döngüsel yazma etkinliği öncesi, on olan hata sayısının etkinlik sonrası altıya düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre söz konusu etkinliklerle yazma hatalarında önemli oranda anlamlı bir azalmanın olduğu söylenebilir.

Yazma becerisinin geliştirilmesi için sınıf içerisinde yapılacak etkinliklerin başında dikte çalışmaları gelmektedir. Harflerin tanınması, farklılıklarının öğrenilmesi ve doğru kodlanması, dikte çalışmalarını vazgeçilmez kılmaktadır. Sözcük ve cümle çalışması adı altında da çeşitli çalışmalar yapılabilir. Karışık verilen harflerden sözcük yapma, verilen sözcükleri cümle haline getirme, eksik sözcük bulunan cümleleri bağlama uygun olarak doldurma bu etkinliklere örnek olabilir.

Katılımcılara yöneltilen “Yazdıklarınızı değerlendiriyor musunuz? Başkaları değerlendiriyorsa bunlar kimlerdir?” sorusuna öğrenciler yazma çalışmalarını değerlendirdiklerini, **çoğunluğu da bir başkasına** değerlendirmek istediklerini ifade etmişlerdir.

Değerlendirme geri bildirimlerinin sağlıklı ve **öğretici** olması için **öğrencilerin genel çoğunluğu öğretmenlerine danışmak gerektiğini belirtmişlerdir**. Yapılan çalışmalar (Çetinkaya ve Hamzadayı, 2014; Hamzadayı, 2015; Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015; Çetinkaya, Bayat ve Alaca, 2016; Sayın 2019), akran değerlendirmesinde yapılan geribildirimlerin, yüksek oranda başarılı olduğu yönündedir. Ayrıca akran değerlendirmesinde, değerlendirme yapan kişi, doğruları ve hataları kendi çalışmasıyla karşılaştırma ve değerlendirme fırsatı da bulmaktadır.

Akran değerlendirmeleri üzerin alan yazında Hamzadayı (2015) tarafından yapılan “Yabancılar Türkçe Öğretiminde C1 Düzeyinde Yazılı Akran Geribildirimlerine İlişkin Görünümler” başlıklı çalışmada, akran değerlendirmesinin, yazma becerisini geliştirme yöntemlerinden etkili bir yöntem olduğunu vurgulamıştır.

Alan yazınında yapılan benzer çalışmaların sonuçları ile bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, akran değerlendirmesinin, yazma geribildirimlerinde önemli bir

etkinlik olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu yüzden öğrenenlere yazma çalışmalarında aranan ve kendilerinden beklenen nitelikler için çeşitli derecelerle puanlanmış yazma çalışmaları örnek olarak gösterilebilir. Bu çalışmalarla yazılı metinlerde istenilen nitelikler somut olarak gösterilmiş olduğundan öğrenenler bu çalışmalardan ihtiyaçları oranında faydalanabilirler.

“Yazma çalışmalarınızın öğretmeniniz tarafından nasıl değerlendirilmesini istersiniz, neden?” biçiminde yöneltilen on birinci soruya katılımcıların çoğunluğu yüz yüze (bire bir olarak) cevabını vermiştir. Gerekçe olarak da yüz yüze (bire bir olarak) yapılan değerlendirmelerin daha sağlıklı, daha verimli olacağını belirten öğrenciler, bazen kişisel gizlilikte yazılar yazdıklarını, sınıf ortamında bunların değerlendirilmesinden utandıklarını, yüz yüze yapılan değerlendirmelerde istedikleri kadar soru sorabildiklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf içinde değerlendirme yapılması gerektiğini belirten katılımcılar geri dönüşü hemen alabilmek ve yanlışlarını giderebilmek için bu görüşte olduklarını belirtmişlerdir. İnternet ortamında değerlendirme yapılması gerektiğini düşünen katılımcılar ise bu görüşlerine gerekçe olarak sadece daha iyi olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar alan yazındaki ilgili çalışmalarla (Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015; Sayın, 2019) örtüşmektedir.

Çetinkaya ve Hamzadayı (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretim Sürecinde Sözel Düzeltme Geribildirimleri: Öğretmen ve Öğrenci Yeğleyişleri” adlı çalışmalarında, öğretim görevlileri ve öğrenciler, yapılan (konuşma) hatalarının düzeltilmesini istemekte ve düzeltmelerin hemen yapılmasını tercih etmektedirler. Yine aynı çalışmada, öğrencilerin düzeltmeleri daha çok ana dilin konuşucuları tarafından yapılmasını beklemektedir.

Sayın’ın (2019) çalışmasında katılımcılara yönelttiği, “Öğretmenin yazmalarınızı nasıl değerlendirmesini istersiniz, neden? (sınıfta, birebir, çevrimiçi ...)” biçimindeki soruya katılımcılar; çoğunlukla sınıf ortamında ve birlikte yapılması biçiminde yanıt vermişlerdir. Bunun sebebi olarak da başkalarının yaptığı hatalardan da bir şeyler öğrendiklerini, seviyeleri aynı olduğu için benzer hatalar yaptıklarını, sınıf ortamında yapılan düzeltmelerin daha kalıcı ve motive edici olduğuna inandıklarını ifade etmiştir.

Bu sonuçlardan hareketle öğreticiler yazma çalışmalarıyla ilgili geribildirim verirken sınıf ortamını ve öğrenenlerin beklentilerini görmezden gelmemelidir. Öğrenenlerin heyecanlarını ve isteklerini kaçırarak söylemlerden uzak durmalıdır. Birebir dönütler verirken zamana dikkat etmeli, sınıf genelinde yapılan ortak hatalardan yola çıkarak bireysel hatalara yönelmemelidir. Bu şekilde zaman daha ekonomik kullanılmış ve daha çok öğrenciye ulaşılmış olacaktır.

“Ana diliniz (kendi diliniz), Türkçe cümle kalıplarını yazarken size ne gibi kolaylıklar sağlıyor? / Zorluklara sebep oluyor?” sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrenciler alfabe farklılıklarından kaynaklanan harflerin yazımında sorun yaşadıklarını, Türkçe öğrenen Türk soylu öğrenciler ise ana dillerinin benzer olduğunu ve bu yüzden fazla zorlanmadıklarını, ana dili Farsça olan bir öğrenci de zaman eklerinde sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Bu verilerden hareketle öğreticiler, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere Türkçenin cümle yapısının nasıl olduğuna ilişkin yeterli örneklerle desteklenmiş etkinlik sunumları yapabilir.

“Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması (eklerin kelimenin sonuna gelmesi) yazarken yeni sözcükler türetmenize kolaylık sağlıyor mu, neden?” biçimindeki on üçüncü soruya katılımcıların verdiği cevaplar kolaylık sağladığı yönündedir. Ö25: “Evet bir kelime (kök)ten birkaç kelime öğreniyoruz” diyerek gerekçesini belirtmiştir. Araştırma on line ortamda yapıldığından soru katılımcılara açıklanamadığı için tam anlaşılamamış beş katılımcı “bilmiyorum”, on katılımcı da soruyla ilgisi olmayan cevap vermiştir. Kelime türetmekte sorun yaşayan öğrenciler için öğreticiler, tek bir kelime kökten türetilmiş birçok sözcüğü içeren çalışma kâğıtları oluşturarak sözcüklerin ekleri ve kökleri arasındaki ilişki öğrencilere sezdirilerek açıklanabilir.

Katılımcılara “Yazma çalışmalarında ekleri kullanırken zorlanıyor musunuz, neden?” biçiminde yöneltilen soruya katılımcıların yarısından fazlası ekleri kullanırken zorlanmadıkları cevabını vermiştir. Buna gerekçe olarak da öğretmenlerinin anlattığında iyi anladıklarını ve iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Zorlanan öğrenciler de bilemediklerini, anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğreticiler, ekleri öğretirken öğrencilerin eksikliklerini göz önünde bulundurarak eklerin kullanım özelliklerine göre yeterli sayıda etkinlik hazırlamalıdır.

Çalışmada katılımcılara yöneltilen on beşinci soru: “Yazma becerinizin gelişiminde sosyal medyanın (olumlu/olumsuz) etkisi var mıdır? Varsa nasıl etkiliyor?” biçimindedir. Bu soruya yönelik katılımcılar arasında bir fikir birliği yoktur. Sosyal medyanın yazma becerisinin gelişimine etkisi olduğunu düşünen bireyler buna gerekçe olarak kendilerini ifade etme yeteneklerinin gelişmesine, öğrendiklerini yazabildiklerini düşünmelerine ve sözcük dağarcıklarının gelişmesine sosyal medyanın olumlu katkı sunduğunu belirtmişlerdir. “Hayır” diyen öğrencilerden birisi (Ö6), kısaltılmış ifadelerle yürütülen yazışmaların yazmanın temelini değiştireceği ve her şeyi bozacağı görüşündedir.

Bu verilerden hareketle öğrenenler sosyal medya ortamlarında kendilerini destekleyecek içeriklere öğreticiler tarafından yönlendirilirse bu ortamlar daha

etkili kullanılmış olacaktır. O yüzden öğreticinin bu ortamlar ve içerikleri hakkında bilgi sahibi olması da gerekmektedir.

“Yazma etkinliğinde hangi metin türlerini tercih ediyorsunuz?” biçiminde yöneltilen on altıncı soruya katılımcıların büyük çoğunluğunun hikâye yazmayı tercih ettikleri cevabını verdikleri görülmektedir. Bu tercihlerini masal, günlük ve şiir türleri takip etmektedir. Ayrıca bu soruya adaylar tarafından sorunun tam anlamıyla anlaşılmasından kaynaklı olduğunu düşündüğümüz yedi ilgisiz cevap da verilmiştir. Bu verilerden hareketle öğreticiler yazma çalışmaları yaptırırken ders kitaplarında bulunan yazma etkinliklerine bağlı kalmak kaydıyla farklı türlerde zengin yazma materyalleri ile etkinliklerini desteklerse öğrenenlerin yazma becerisi daha hızlı sürede gelişecek ve öğrenciler farklı metin türlerinde metinler yazabileceklerdir.

Katılımcılara “Dinleme metinlerinden sonra yapılan yazma çalışmalarında doğru cevaplar verebiliyor musunuz?” biçiminde yöneltilen soruya katılımcıların çoğu metinle ilgili sorulara cevap verebildiklerini belirtmişlerdir. Bu soruya yedi öğrenci bazen diyerek çekimser kalmıştır.

Metin altı sorularının doğru cevaplandırılabilmesi için şüphesiz iyi bir dinleme çalışmasının yapılması gerekmektedir. Etkili bir dinleme sonucunda konuya olan hâkimiyet artmaktadır. Dinleme etkinliklerine başlamadan önce sınıfın ortamı uygun hale getirilmelidir. Unutulmamalıdır ki dinleme ve yazma birbirlerini destekleyen beceri alanlarıdır. Elde edilen bulguların gerekçeleri belirtilmediği için alan yazınındaki diğer araştırmalar ile karşılaştırma yapılmamıştır.

Çalışmada katılımcılara “Yazma etkinliklerinde yazmakta zorlandığın sözcükler için kaynaklardan yararlanıyor musunuz? (Örneğin: Yazım kılavuzu, internet...)” biçiminde yöneltilen soruya katılımcıların çoğu yazmakta zorlandığı sözcükler için kaynaklardan destek aldığını ifade etmiştir. Destek aldıkları kaynakları ise yazım kılavuzu ve internet şeklinde belirtmişlerdir. Soruya “hayır” diye cevap veren öğrencilerden birisi, çok iyi yazdığını düşündüğü için ihtiyaç duymadığını, dört öğrenci ise fikrinin olmadığını belirtmiştir.

Yazma becerisinin geliştirilmesi için kaynak kullanımı şarttır. Öğrenenler çeşitli kaynaklar kullanarak sözcüklerin nasıl yazıldığını, farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığını öğrenebilmektedir. Bu yüzden öğreticiler öğrencilerin bu kaynaklara nasıl ulaşacakları ve bu kaynakları nasıl kullanacakları konusunda rehberlik etmelidir.

“Yazıya başlama yönü (soldan sağa doğru yazmak) yazma etkinliklerinde ne gibi kolaylıklar sağlıyor? / Zorluklara sebep oluyor?” biçiminde yöneltilen soru, katılımcıların tamamı tarafından tam olarak anlaşılammıştır. Bu soruya cevap

veren Ö12-Ö16 ve Ö28 numaralı öğrenciler aynı yönde yazdıkları için zorlanmadıklarını, Türkçe öğrenirken bunun kendilerine kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Ö6 numaralı öğrenci ise farklı yönde yazmanın biraz kafa karışıklığına sebep olduğunu belirtmiş.

Alan yazında Ünal, Taşkaya ve Ersoy (2018: 9) tarafından yapılan “Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmasında öğrenciler, Arapçanın sağdan sola yazılmasından dolayı Türkçe yazı yazarken sorun yaşadıklarını ve sık sık yazma etkinliği yaparak bu sorunu çözebileceklerini ifade etmişlerdir. Akkaya ve Gün (2016), tarafından yapılan “Araplara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Ürdün Örneği” isimli çalışmasında alfabe farklılığının okumada bir engel yarattığını belirtmiştir. Yine Demirci’nin (2015) çalışmasında, iki dildeki ses farklılıkları ve alfabelerdeki birden çok sesin veya birbirine yakın seslerin bir harfle gösterilmesi gibi hususların yanı sıra metinlerin yazılış yönünün de okumayı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bu bulgular, dil öğretiminde metinlerin yazılış yönünün benzer veya farklı olmasının öğrenilecek dilin başta yazma becerisi olmak üzere bütün becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcılara yöneltilen yirminci soru “*Yazma etkinliklerini seviyor musunuz, neden?*” biçimindedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu yazma etkinliklerini sevmekte ve yazma etkinliklerinin yeni bir dil öğreniminde etkisi olduğunu düşünmektedir. Sevmiyorum cevabını veren katılımcılar ise gerekçe belirtmemiştir. Elde edilen bulguların gerekçeleri adaylar tarafından belirtilmediği için alan yazınındaki benzer araştırmalar ile karşılaştırılamamıştır.

Yazma çalışmalarında konu seçimi öğrencilerin ilgileri doğrultusunda belirlenmelidir. Öğrencilerin ilgisini çeken konularda derse katılımları artmaktadır. Bu yüzden öğreticiler yazma konularının seçiminde öğrencilerin seviyelerine paralel olarak ilgi ve gereksinimlerini de göz önünde bulundurmalıdır.

Katılımcılara yöneltilen “*Yazma etkinlikleri yeni bir dil (Türkçe) öğreniminde katkısı oluyor mu? Neden?*” sorusuna verilen cevaplardan yazma etkinliklerinin yeni dil öğrenimine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu soruya “evet” cevabını veren katılımcılar, yazma pratiği yaparak dile hâkimiyetimizi geliştiririz şeklinde açıklama yaparken “hayır” cevabını belirten katılımcılar ise yazma etkinliklerinin çok vakit aldığını söyleyerek olumsuz açıklama da bulunmuşlardır.

Yazma becerisi temel dil becerilerinden birisi olmakla birlikte yeni bir dil (Türkçe) edinimi için vazgeçilmez bir anlatım beceri alanıdır. Hangi dil olursa olsun yeni bir dil ediniminde akademik dil yeterliğine ulaşmak için yazma becerisi en temel kilit beceri alanlarından birisidir. Bu soruya olumsuz cevap veren öğrencilerin bu gerçekten habersiz olduğu düşünülmektedir. Onun için Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yapıldığı derslerde yazma becerisinin önemi üzerinde özellikle durulmalı ve farklı ülkelerden üniversitelerimize eğitim ve öğretim görmek amacıyla gelerek Türkçe hazırlık kurslarına devam eden öğrencilere gerekli olan akademik yeterlik düzeyleri için yazma becerisinin yeterli düzeyde gelişmiş olması gerektiği gerçeği anlatılmalıdır.

Araştırmada katılımcılara “*Yazma etkinliğinde planlama sizin için önemli mi, neden?*” biçiminde yöneltilen soruya katılımcılar planlamanın yazma için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlerini konuyu belirli parçalar (bölümler) şeklinde planlamanın düşüncelerimizi organize etmek adına bize kolaylık sağladığını düşünüyoruz biçiminde gerekçelendirmişlerdir. Yazılı metin üretimine başlamadan önce ve yazma sürecinde yazmanın planlanması iletilecek duygu, düşünce ve bilgilerin etkili bir biçimde sunulabilmesi için gereklidir. Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için yazmanın planlanmasının öğrenciler tarafından tercih edilmesi bu öğrencilerle ders yapacak öğretim elemanlarının işini de kolaylaştırmaktadır.

Araştırmaya katılanlara yöneltilen “*Yazma etkinliğinde kelimeleri yanlış yazdığınızı düşünüyor musunuz, neden?*” sorusuna on beş katılımcı sözcükleri doğru yazdığını, on beş katılımcı ise sözcükleri yanlış yazdığını düşündüğünü belirtmektedir.

Yanlış yazdığını düşünen katılımcıların görüşlerinin gerekçelerini, bu dili yeni öğrenmiş olmaları, harfleri karıştırmaları, harfleri yanlış okumaları ile Türkçenin gramer yapısını olması gerektiği gibi uygulayamamaları oluşturmaktadır. Yanlış yazmadığını düşünen katılımcıların gerekçelerini ise günlük hayatta da Türkçeyi kullandıkları, yazdıklarını sürekli kontrol ettikleri düşüncesi oluşturmaktadır.

Bu sonuçlardan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bulundukları bütün sosyal mekânlarda iletişim dili olarak hedef dil olan Türkçeyi kullanmaları gerektiği gerçeği teyit edilmiştir.

Araştırmada katılımcılara “*Yazma etkinliklerinde ekleri doğru ve yerinde kullanabiliyor musunuz?*” biçiminde yöneltilen soruya verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu ekleri doğru ve yerinde kullandıklarını düşündüğünü belirtmiştir. Altı katılımcı eklerin kullanımını karıştırdığını, bir katılımcı

bazen karıştırdığını, bir katılımcı da fikrinin olmadığını belirtirken dört katılımcı ise soruya ilgisiz cevap vermiştir.

Elde edilen bulgular dikkate alındığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı metin oluştururken yapılan etkinliklerde ekleri doğru ve yerinde kullanabildiğini düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar adayların yazma becerilerinin gelişiminde eklerin yazımına yönelik fazlaca sorun yaşamadıklarına işaret etmektedir.

Yine katılımcılara “*Yazma etkinliğinin diğer beceri alanlarına faydası var mı? Varsa hangi beceri alanlarına (Dinleme, Konuşma, Okuma, Dil bilgisi) etki ediyor, neden?*” biçiminde yöneltilen soruya katılımcıların; yazma etkinliklerinin diğer beceri alanlarına etki ettiğine yönelik bir fikir birliği içerisinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılanlar yapılan yazma etkinliklerinin en çok dil bilgisi beceri alanına etki ettiğini düşünmektedir. Dil bilgisi beceri alanını okuma, konuşma ve dinleme becerileri takip etmektedir.

Hem ana dil hem de özellikle yabancı bir dil ediniminde beceri alanlarının birbirleri ile ilişkili olduğu ve her bir beceri alanının diğer beceri alanlarına etki ettiği alanda yapılan deneysel çalışmalar ve diğer akademik çalışmalar ile kanıtlanmıştır. Bu çalışmalardan hareketle yazma becerisinin diğer beceriler ile sıkı etkileşim içerisinde olduğu da söylenebilir. Bu yüzden bir beceri alandaki gelişim diğer beceri alanlarında da performans artışını sağlayacaktır.

“*Yazma çalışmalarından sonra yazdığınız metinleri kontrol ediyor musunuz?*” biçiminde yöneltilen yirmi altıncı soruya katılımcıların genel çoğunluğunun olumlu cevap verdiği belirlenmiştir. Olumsuz cevap veren katılımcılar ise herhangi bir açıklama yapmamıştır.

Yazma çalışmaları tamamlandıktan sonra yapılan son okumalar yazma hatalarının belirlenmesi ve giderilmesi için büyük önem taşımaktadır. Katılımcıların görüşleri de bu düşüncüyü desteklemektedir. Alan yazında yapılan çalışmalarda benzer sorular yöneltilmediğinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılamamıştır.

Araştırmada katılımcılara yöneltilen yirmi yedinci soru, “*Yazdığınız metni paylaşıyor mısınız? Paylaşmak ister misiniz?*” biçimindedir. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde adayların yazılı metinlerini paylaşıp paylaşmama konusundaki görüşlerinin eşit düzeyde olduğu görülmektedir. Üretilen yazılı metni paylaşmak istediğini belirten bazı katılımcılar metinleri sadece öğretmenleri ile paylaşmak istediklerini belirtirken on sekiz katılımcı ise ürettikleri yazılı metinleri paylaşmak istemediğini belirtmiştir.

Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan yazma çalışmalarında oluşturulan metinlerin paylaşımı, yapılan hataların belirlenmesi ile metin içerisinde karşılaşılan tutarsız düşüncelerin giderilmesi açısından önemli fayda sağlamaktadır. O yüzden öğrencilere üretilen yazılı metinlerin paylaşılmasının eksik aramaya yönelik olumsuz eleştiri amaçlı değil aksine varsa şayet yapılan hataların giderilmesine yönelik olumlu katkılar sunmak için gerekli olduğu hatırlanmalıdır.

“Metin yazarken kaygılanır mısınız, neden?” biçiminde yöneltilen yirmi sekizinci soruya katılımcıların yarısının (18 kişi) yazma çalışmalarında kaygılanmadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Kaygılanmadığını belirten bir katılımcı buna gerekçe olarak da fikirlerini bulmakta sorun yaşamadığını bu yüzden kaygılanmadığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılanların yaklaşık yarıya yakını ise (15 kişi) yazılı metin oluştururken kaygılandığını belirtmiştir. Kaygılandığını belirten adaylar gerekçe olarak ise yeterli sayıda sözcük bilmediklerini, hayranları olduğu için heyecanlandıklarını, yazdıkları her şeyin yanlış olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu soruya dört katılımcı ise ilgisiz cevap vermiştir.

Kaygılandığını belirten öğrencilere ait sonuçlar alan yazındaki benzer çalışmanın (Maden S., Dinçel Ö, Maden A. 2015) sonuçları ile örtüşmektedir. Her iki çalışmada da kaygılanmayan öğrencilerin cevaplarının samimi olduğu varsayılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerinin geliştirilmesine olumsuz etki yapan kaygı durumlarının azaltılmasına ve giderilmesine yönelik bazı uygulamalara öncelik verilmelidir. Hedef dilin günlük yaşamda kullanılacağı ortamların oluşturulması, kaygının eğitim sürecinde bir etken olarak kabul edilip ortamın bu duruma uygun düzenlenmesi, sınıf içi aktivitelerde öğrenenlerin ilgilerinin öne çıkarılması, öğrencilerin ders içi motivasyonlarının artırılması ve derse güdülenmelerine dikkat edilmesi gibi uygulamalara öncelik verilmelidir. Hedef kitlenin ifade ettiği kaygıya sebep olan bütün unsurların giderilmesi de ihmal edilmemelidir.

Katılımcılara yöneltilen son soru *“Dil öğreniminde yazma becerisinin önemi ve yeri hakkında ne düşünüyorsunuz?”* biçimindedir. Bu soruya katılımcıların büyük çoğunluğu dil öğretiminde yazma becerisinin önemli olduğunu belirterek cevap vermiştir. Bu yönde görüş belirten katılımcılar yazmanın diğer beceri alanlarını da geliştirdiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Sadece bir katılımcı yazma becerisinin önemli olmadığını belirtirken aynı soruya görüş belirtmek istemeyen ve ilgisiz cevap verenler de olmuştur. Sonuç olarak dil öğreniminde yazma becerisinin önemli olduğu katılımcıların genel çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi, hem dili öğrenen hem de dili öğretenler açısından zor bir süreçtir. Bu zor sürecin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için öncelikle yazmanın neden gerekli olduğu hedef kitleye açıklanmalı, planlı yazma alışkanlığı kazanan bireylerin duygu ve düşüncelerini düzenli bir sıra ve mantık çerçevesinde aktarma becerisini kazana-bileceklerine ilaveten akademik dil yeterliğinin temel göstergelerinden birisinin de yazılı metin üretebilmek olduğu kavratılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ak Başoğlu, D. & Can, F. S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Balkanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*(10), 100-119.
- Barın, E. & Demir, C. (2006). Türk Dil Bilgisi 1 Ses Bilgisi. Ankara: Öncü Kitap.
- Boylu, E. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri. *Journal of World of Turks*, 6(2).
- Büyükkız, K. K. & Hasırcı, S. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 897-912.
- Büyükkız, K. K. & Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Carter, C.; BİSHOP, J. ve KRAV_TS, L. (2002). *Key to Effective Learning* (3rd Ed.), New Jersey:Printice Hall.
- Çakır, İ. (2010, Ocak). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(28), 165-176.
- Çetinkaya, G., & Hamzadayı, E. (2014, Bahar). Sesbirimsel Metin Diktesi Uygulamalarının A2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 1-15.
- Çetinkaya, G. & Hamzadayı, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Sözel Düzeltme Geribildirimleri: Öğretmen ve Öğrenci Yeğleyişleri. *Turkish Studies*, 10(3), 285-302.
- Çetinkaya, G., Bayat, N. & Alaca, S. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Yazılı Düzeltme Geribildirimleri ve Öğrencilerin Edimsel Çıkarımları. *Mediterranean Journal of Humanities*, VI(1), 85-98.
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *10(7)*, 333-358. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8149>
- Ercan, A. N. & Akpınar, Ş. (2017, December). Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına İlişkin Görüşleri. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(4), 17-30.

- Erdem, M. D., Gün, M., Salduz, H., & Karateke, B. (2015, June). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B1 Düzeyindeki Gürcü Öğrencilerin Yazma Hataları*. www.jedut.net. adresinden alınmıştır
- Ersoy G., Taşkaya S. M. & Ünal K. (2018). *Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4(2) 134-149.
- Hamzadayı, E. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminde C1 Düzeyinde Yazılı Akran Geribildirimlerine İlişkin Görünümler. *Journal of World of Turks*, 7(2), 287- 298.<http://europass.cedefop.europa.eu>. (2020, 12 11).
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gtsc&arama=gtsc&guid=TDK.GTS.5cc99e9a-93d4a7.27711377. (2019, 05 01).
- İslamoğlu, A. H. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Maden, S, Dincel, Ö, Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (2) , . DOI: 10.7884/teke.488
- Melanlioğlu, D. (2014). Perceptions of Foreigners about Process of Learning Turkish. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 368-389.
- Özbay, M. & Melanlioğlu, D. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancıların Sözlük Kullanma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 13-23.
- Sayın, M. S. (2019). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Görüşleri. Hatay: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Takıl, N. B. (2016, Nisan). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması: Döngüsel Yazma Etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 299-312.
- Yılmaz, Y. (2008). *Yazma Öğretimi, Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (Editör: Cemal Yıldız). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA ALIŞKANLIKLARI VE BU SÜREÇTE ETKİLİ OLAN UNSURLAR*

Dr. Öğr. Üyesi Hatice COŞKUN - Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-0453-8700

ÖZET

Bu çalışmada kişisel olarak yazılı bir ürün ortaya koyan ve yazma eylemini hala devam ettiren Türkçe öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarını ve bu süreçte onları etkileyen ve yönlendiren unsurların neler olduğunu ortaya koymak amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemine göre tasarlanan çalışmada veriler görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir üniversitenin Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 15 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde öğretmen adayının herhangi bir zorunluluk olmadan kendi isteğiyle uzun süreli yazma çalışmalarının olması ve bu çalışmaları kayıt altına almış olması önemli bir kriterdir. Görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler nitel çözümleme tekniklerinden içerik analizine göre incelenmiştir. Analizin güvenilirliği için kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının çoğunluğu ilk yazma deneyimlerini ilköğretim döneminde yaşamıştır. İlk yazdıkları metin türü şiirdir. Yazma sürecinde en çok etkili olan unsur öğretmen yönlendirmesidir. Yazma ihtiyacını en çok ortaya çıkaran durum duygusal durumlardır. Yazmaya yönlendiren sebepler incelendiğinde ise öğretmen adaylarının önemli bir kısmı duygusal olarak yaşananları çözmek, yazarak rahatlayabilmek ve toplumsal olaylara yazıyla tepki vermek görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının tamamına yakınının yazma sürecinde Türk edebiyatının yazar ve eserlerinden etkilendikleri görülmektedir. Etkisi altında kalınan bu unsurların yazma sürecine katkısına bakıldığında, katılımcılar usta edebiyatçılara öykündüklerini, kişisel bilinç oluşturdıklarını ve cesaretlendiklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmen adayları “yazmak” kavramını daha çok duyguları açığa vurma olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca yazmayı hayat, özgürlük, arkadaş, gibi kavramlara benzetmişlerdir.

Anahtar kelimeler: yazma, yazma alışkanlığı, Türkçe öğretmeni adayları

* Bu çalışma 4-6 Ekim 2018 tarihleri arasında düzenlenen XI. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

WRITING HABITS OF TURKISH LANGUAGE PRE-SERVICE TEACHERS AND THE EFFECTIVE ELEMENTS IN THIS PROCESS

Abstract

This study aims to reveal the writing habits of Turkish language pre-service teachers who personally produce a written product and still continue the writing activity and to uncover the factors which affect and guide them in this process. In this study, which was designed as a qualitative research, the data were collected using interview technique. The study group was 15 Turkish pre-service teachers majoring at the Department of Turkish Language Teaching in a state university. In participant selection, it is an important criterion that the pre-service teacher has been doing long-term writing activities and recording their writings. The data obtained through the interviews were analyzed using content analysis, one of the qualitative analysis techniques. For the reliability of the analysis, the compatibility between coders was checked. The results showed that most of the pre-service teachers had their first writing experiences in primary education. The first type of text they wrote is poetry. The most effective factor in the writing process is teacher guidance. What brings about the need for writing most is emotional situations. The examination of the reasons which led them to writing indicated that most of the preservice teachers wrote to resolve emotional experiences, to be able to feel relieved, and to react to social events through writing. Almost all of the pre-service teachers reported that they were influenced by Turkish literature authors and their works. When we look at the contribution of these influenced elements to the writing process, the participants stated that they imitated master literary figures, created personal consciousness and were encouraged. The preservice teachers expressed that the concept of “writing” is more like revealing feelings. They also compared writing activity to concepts such as life, freedom, friend, etc.

Keywords: writing, writing habit, Turkish language pre-service teachers

GİRİŞ

İnsanlık var olduğundan beri evrendeki varlığını ve getirdiği birikimini paylaşma ihtiyacı duymuştur. Bu paylaşma ihtiyacı sesler, resimler ve sözler gibi birtakım vasıtaları kullanmayı zorunlu kılmıştır. Daha sistemli olma ihtiyacı ve insanlığın birikimlerini kalıcı hale getirme çabası yazıyı beraberinde getirmiştir. Yazı, insanlık için önemli bir iletişim aracı olma görevini asırlardır sürdürmüş, bugün de sürdürmektedir.

İnsanlık için vazgeçilmez bir araç olan yazının tanımına bakıldığında yazı, insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları, dil denen sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir. Başka bir deyişle yazı, sözün resimleştirilmiş biçimidir (Özbay, 2007, s.115). Sözün resimleştirilmiş hali olan her yazı bir anlam içermek zorundadır. Bu durum da yazma kavramını önemli hale getirmektedir. Güneş'e (2013, s.157) göre yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır. Bir diğer deyişle zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Fiziksel ve zihinsel süreçleri içeren bir beceridir. Bir başka tanımda yazma, nesiller hakkında bize bilgi veren, herhangi bir bilginin veya görüşün kalıcılığını sağlayan iletişim aracı olarak tanımlanmaktadır. Bu iletişim aracını etkili biçimde kullanabilmek için de bireyin belirli bir bilgi birikimine sahip olması ve yazma eylemini anlamlı olarak bir çabayla gerçekleştirmesi beklenir (Tiryaki, 2012, s.15). İnsanın bilgi ve düşüncesini başkasına aktarmasını sağlayan yazma, bir ihtiyaç sonucu geliştirilmiş bir sistemdir.

Toplumsal bir varlık olan insanın kendini çevreleyen toplumun fertleri ile etkileşimde bulunması, onlardan anlam elde etmesi ve onlara anlam aktarması doğasının gereğidir. İnsan, içinde yaşadığı toplumun bir parçası olması hasebiyle diğer insanlara muhtaçtır. Gerek üretim tüketim ilişkisi gerekse duygusal bakımdan ya da başka bir sebeple olsun, bu muhtaçlık anlatım ihtiyacını doğurmaktadır (Karadağ ve Maden, 2014, s. 267). Paylaşma ihtiyacından doğan yazma uğraşında insanlar okuduklarından, duyduklarından, gördüklerinden yaşadıklarından zihinlerine çağırılan, dimağlarında beliren özgün düşünceleri başkalarına ulaştırmak isterler. Bu ihtiyaç da yazma, kaydetme eylemi ile karşılanır (Göçer, 2014, s. 33). Sadece iletişim kurmak için kullanılmayan yazmaya başvurma sebebi yazıyı kullanarak vermek istenilen tüm iletileri karşı tarafa ulaştırmaktır (Coşkun, 2019, s. 187). Böylece hedef kitleye ulaştırılan iletiler kalıcı hale gelmektedir. Yazma, yazan kişiyi farklı yönlerden tamamlayan ve geliştiren bir araç görevi de üstlenmektedir.

Yazmanın psikolojik, sosyal, pedagojik ve dil gelişimi için faydaları inkâr edilemez. Birey yazma yoluyla kişisel problemlerinden kurtulabilir, kendini ifade etmenin rahatlığıyla huzur bulur. Herhangi bir eser yazarak kendine güveni gelen kişi sosyal açıdan da kendini iyi hissedecek ve zamanla statü değiştirdiğini fark edecektir (Yıldız, Arı, Okur ve Yılmaz, 2013, s. 219). Yazmanın insan üzerindeki olumlu etkisi düşünüldüğünde vazgeçilmez bir uğraşı olduğu açıkça görülmektedir. Fakat yazma ihtiyacı Özbay'ın (2007, s.116) da vurguladığı gibi sadece kişisel olarak yaşanmaz. Yazma aynı zamanda toplumsal bir zorunluluğun gereğidir.

Yazma sürecinde hissedilen bireysel ve toplumsal zorunluluk, kişinin düşünce dünyasında yaşananların başkalarına duyurulması, fikirlerinin önemsenmesi, yaşanılan ve etkisi altında kalınan olay ve durumların farkındalığının arttırılması, kendisinden başka insanlara bir anlamda varlığını göstermesi ihtiyacıdır. Bu süreç de kendiliğinden var olmayan, belli bir birikimin ve deneyimin sonucu gerçekleşmektedir. Bu noktada yazmanın bir birikim sonucu olduğunu söylemek mümkündür.

Bilişsel açıdan karmaşık ve çok boyutlu olan yazma süreci metin türü bilgisi, olası okur bilgisi, konu bilgisi, strateji bilgisi gibi birçok bilgiye sahip olmayı gerektirir. Fakat gerekli bilgi ve bilişsel beceriye sahip olan kişilerin iyi bir metin yazabileceğini söylemek olanaklı değildir. Kişilerin metin yazmaya yönelmesi için isteklenmesi, duyuşsal açıdan hazır olması ve bunu bir alışkanlığa dönüştürmesi gereklidir (Ülper ve Çeliktürk Sezgin, 2019, s.151). Gerekli bilgiye sahip olan, içsel olarak da düşünce dünyasında gerçekleşen durumları yazıyla aktarmak isteyen kişi anlamlı ve anlaşılır bir yazılı ürün ortaya koyabilecektir. Bu yetkinliğe gelme noktasında elbette bilgi ve istek tek başına yeterli değildir. Tok, Rachim ve Kuş (2014) eğitim-öğretim ortamında yazma nedenlerini öğretmen, okuma alışkanlığı, ailenin teşviki, kişisel merak ve psikolojik etkenler olarak ifade etmektedir. Yıldız, Arı, Okur ve Yılmaz (2013, s. 220) ise yazmada etken olan unsurları okunan ürünler, çevre, yetenek, zekâ ve mantık kurgusu olarak sıralamaktadır. Tüm bu değişkenler birlikte düşünüldüğünde yazma becerisinde yetkinliğe ulaşmada pek çok değişkenin birlikte etkisinin olduğu görülmektedir.

Yazma yetkinliğine ulaşmak ve bu yetkinliği bir alışkanlık haline dönüştürmek gerekli donanıma sahip olan bireylerden beklenen davranışlardır. Bahsi geçen bireyler toplumun her kesiminden olabilmektedir. Fakat bu noktada başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere eğitimcilere ve öğrencilere bakmakta fayda vardır. Gelecek nesillere yazma becerisini kazandıracak ve yazmanın alışkanlık haline dönüştürülmesinde yol göstericilik yapacak kişiler şüphesiz öğretmenler, özelde de Türkçe öğretmenleridir. Türkçe öğretmenleri ise bu yetkinliklerini eskiden beri sürdürseler de daha çok üniversite eğitimleri sürecinde pekiştirmektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının yazma alışkanlıkları üzerine yapılan çalışmalara göz atmakta fayda vardır. Özdemir ve Erdem (2011) Türkçe öğretmeni adaylarının genel olarak yazma yeterliliğine sahip oldukları, yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlığına genellikle sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Göçer (2013) Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurları incelemiştir. Buna göre katılımcıların yazma becerisine pozitif etki ettiğini düşündükleri unsurlar söz varlığı (kelime dağarcığı), alınan eğitim, teşvik ve öğretmenin olumlu tutumu, teknik bilgiye sahip olma,

kültürel bilgi ve birikimiyle yazma deneyimine sahip olma, yazma egzersizleriyle sürekli uygulama yapma, rol model (öğretmen veya bir başkasını) örnek alma, yazılan metin türü, dünya görüşü, rahatlama isteği ve yazmayı ihtiyaç olarak görme, merak duygusu, özgürlük inancı, yazılan metin türü, okunan yazarların üslubu, kalıtım, kişinin kendine olan özgüveni, yalnızlık olgusu ve yazma konusunun seçiminde öğrencilerin serbest bırakılmasıdır. Bir başka çalışmada Ürün Karahan (2017) Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları arttıkça ve yazmayı bir iletişim aracı olarak görme durumları onu bu anlamda fazlasıyla kullanmalarını sağladıkça yazma kaygılarının da azaldığını belirtmektedir. Buna göre yazarken edebi türleri dikkate alan, yazım kurallarını önemseyen ve dikkat eden, yazmanın bir süreç, bir izlenim olduğuna inanan öğrencilerin diğerlerine oranla az da olsa yazma kaygıları daha azdır.

Yazma becerisinin temellerini atan sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının daha çok yalnız oldukları ve sessiz ortamda yazma eylemi gerçekleştirdikleri, en fazla yazılan metin türünün şiir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük bir kısmı kendilerini yazmaya teşvik eden olay ve durumların, derinden etkileyen bir olay yaşamaları, ruhsal durumlarının bozuk olması, okudukları kitaplardan etkilenmeleri ve zorunlu olarak yaptıkları ödev ve projeler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı yazarken duygusal rahatlama yaşadıklarını belirtmişlerdir (Kayabaşı ve Karadağ Yılmaz, 2019). Sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan başka bir çalışmada araştırmaya katılan kişilerin en çok not alma, şiir ve günlük şeklinde yazdıkları görülmektedir. Sınıf öğretmeni adayları en az masal, anı ve fikir makalesi yazmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının mesleklerine katkısına ilişkin görüşleri incelendiğinde yazma alışkanlıklarının öğrenciler için iletişim ve rol model olma açısından katkı sağladığını bildirmişlerdir. Ayrıca yazma becerilerinin, yazım ve noktalama kurallarının gösterilmesine ve geliştirilmesine, düşünme ve hayal gücünün geliştirilmesine, bilginin kalıcılığının sağlanmasına, okuma-anlama ve özgüvene katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir (Sulak, 2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma alışkanlığı profillerinin belirlendiği başka bir araştırmada katılımcıların önemli bir kısmı yazı yazmayı sevdikleri ve kendilerini ifade etme aracı olarak gördükleri için yazma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Rahatlamak ve unutmamak için yazdıklarını belirten katılımcılar yazmaya kendi kendilerine yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Daha çok günlük, şiir ve öykü yazdıklarını belirten katılımcılar planlama yapmadan anlık reflekslerle yazdıklarını vurgulamışlardır (Ülper ve Çeliktürk Sezgin, 2019).

İlkokulda temelleri atılan, ortaokulda pekiştirilen ve ilerleyen yıllarda alışkanlık haline dönüşen yazma yolculuğunun öğrencilerdeki durumuna bakıldığın-

da altıncı sınıf öğrencilerinin kendi yazma becerileri ile ilgili görüş bildirdikleri çalışmada Arıcı (2011) öğrencilerin yazma becerilerini ailelerinden ve öğretmenlerinden öğrendiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler yazma becerilerini okuyarak, yazarak, öğretmeni izleyerek ve başkalarından yardım alarak geliştirebileceklerini düşünmektedirler. Yazmak gerektiğini bilen ama yazmayan öğrencilerin yanı sıra, canı sıkıldığında yazan, günlük tutan ve şiir yazan öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrenciler yazarken Atatürk'ü hatırladıklarını, yazdıkça yazma isteklerinin arttığını, yazarken mutlu olduklarını, içsel rahatlık hissettiklerini ve yazmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir Tok, Rachim ve Kuş'un (2014) yazma alışkanlığı ile ilgili ortaokul öğrencileri ile yaptıkları başka bir araştırmada çalışmaya katılan hemen bütün öğrenciler yazma nedenleri içinde öncelikle, öğretmenlerinin katkısına yer vermişlerdir. Öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanmasında ortaya çıkan diğer unsur psikolojik etkenlerdir. Öğrencilerin yaşadıkları olayların etkisiyle duygusal olarak yoğunlaştıkları, bu yaşantıların onları yazmaya ittiği ve neticesinde de psikolojik bir rahatlamanın sağlandığı görülmektedir. Yazma alışkanlığı kazanılmasında etkili olan diğer unsurlar ailenin teşviki, karakter özelliği, okuma alışkanlığı, kişisel merak ve yarışmalardır.

Yapılan araştırmalar yazma becerisinin ve bu becerinin alışkanlığa dönüşmesinin ortaokul çağlarına denk geldiğini ve bu süreçte en etkili unsurun öğretmen olduğunu göstermektedir. Yazma becerisi ve alışkanlığı kazanmış bir öğretmenin öğrencilerini bu yönde geliştireceği ve yönlendireceği açıkça görülmektedir. Yazmanın bir iletişim vasıtası olduğu, duygu ve düşünceleri kalıcı hale getirdiği düşünüldüğünde bireyde uyandırdığı kişisel ve toplumsal doyum dikkate değerdir. Edebî bir ürün yazma seviyesine ulaşmak yetenek, bireysel çaba ve bu konuda verilecek eğitimle daha hızlı ve kolay olmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesinde özellikle okullarda verilen yazma eğitimi dersleri ve bu dersleri yürüten öğretmenlerin etkileri yadsınamaz bir gerçektir.

Herkesin hayatının belli bir döneminde yazma ihtiyacı duyduğu söylenebilir. Fakat yazmayı bir alışkanlık haline getirmek, bir edebî tür ortaya koymak ve bunu devam ettirmek herkesin yaptığı bir eylem değildir. Bazen yetenek, bazen bir olay, kişi ya da durumdan etkilenme, bazen de alınan eğitim bireylerin yazma alışkanlığı yolculuğundaki başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu çalışmada da kişisel olarak yazılı bir ürün ortaya koyan ve yazma eylemini hâlâ devam ettiren Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarını ve bu süreçte onları etkileyen ve yönlendiren unsurların neler olduğunu ortaya koymak amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel veri toplama tekniklerinden görüşmeye dayalı olarak yürütülen çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarıyla yazma alışkanlıklarına ilişkin görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu bir üniversitenin Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 15 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde öğretmen adayının herhangi bir zorunluluk olmadan kendi isteğiyle uzun süreli yazma çalışmalarının olması ve bu çalışmaları kayıt altına almış olması önemli bir kriterdir. Katılımcıların görüşmeye gönüllü katılımı esas alınmıştır. Katılımcılar görüşmeye gelirken yazdıkları ürünleri yanlarında getirmişlerdir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda 7 temel soruya yer verilmiş, görüşme esnasında ihtiyaç duyulduğunda ek sorularla görüşmeler tamamlanmıştır. Formun hazırlanmasında Türkçe eğitimi alan uzmanlarının görüşü alınmıştır.

Görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler nitel çözümleme tekniklerinden içerik analizine göre incelenmiştir. Analizin güvenilirliği için kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Verilerin bir kısmı bir başka alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve görüş birliği sağlandıktan sonra araştırmacı tarafından analize devam edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları ve bu süreçte onları etkileyen ve yönlendiren durumlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarına ilk yazma deneyimlerinin ne zamana rastladığı, hangi türde yazdıkları ve bu süreçte etkili olan durumların neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşleriyle ilgili bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1 Türkçe öğretmeni adaylarının ilk yazma deneyimlerine ilişkin bulgular

Kategoriler	Kodlar	N
İlk yazılan tür	Şiir	8
	Deneme	6
	Hikâye	1
İlk yazma deneyimi zamanı	İlköğretim	8
	Lise	4
	Üniversite	3
Süreçte etkin olan unsurlar	Öğretmen yönlendirmesi	7
	Doğal duygusal süreçler	5
	Dergi veya gazetede yayınlanması	3

Öğretmen adaylarının çoğunluğunun yazma sürecinde ilk deneyim edindikleri tür şiir olmuştur. Önemli bir sayıda öğretmen adayı ise ilk yazma deneyimlerini deneme türünde yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunun ilk yazma deneyimlerini ilköğretim çağına yaşadıkları, üç öğretmen adayının ise bu deneyimi üniversitede edindikleri görülmektedir. Bu süreçte etkin olan unsurlar incelendiğinde en çok öğretmen yönlendirmesinin etkili olduğu görülmektedir. Doğal duygusal süreçler ve yazıların dergi veya gazetede yayınlanması da öğretmen adaylarının yazma deneyimlerini etkilemiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler şöyledir:

İlk yazma deneyimim şiirle oldu. Ortaokuldaydım. 12-13 yaşına tekabül ediyor. Bir şiir yazdım. O şiir benim için çok anlamlıydı. Öğretmenime yazmıştım. Öğretmenimle kurduğum duygusal bağ şiir yazmamı tetikledi (Ö2).

İlk yazma deneyimin ortaokul dönemine rastlıyor. Yedinci sınıfta ders kitabından bir hikâye işlemiştik. Öğretmenimiz bizden de benzer bir hikâye yazmamızı istedi. Benim yazdığım hikâyeyi çok beğendi ve tüm sınıflarda okudu. Bu da beni cesaretlendirdi. O günden sonra yazmaktan korkmadım ve kendime hep güvendim.” (Ö9).

Öğretmen adaylarının yazma deneyimlerinde yazma ihtiyacını ortaya çıkaran durumlar ve onları yazmaya yönlendiren sebeplerin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2: Türkçe öğretmeni adaylarının yazma ihtiyacını ortaya çıkaran durumlar ve yazmaya yönlendiren sebepler

Kategoriler	Kodlar	N
Yazma ihtiyacını ortaya çıkaran durumlar	Duygusal durumlar (olumlu-olumsuz)	9
	İçsel süreçler	5
	Toplumsal olayları yansıtırma	5
	Fikirleri aktarma	2
	Kendini anlatma	2
	Rahatlama ihtiyacı	2
Yazmaya yönlendiren sebepler	Duygusal olarak yaşananları çözmek	6
	Yazarak rahatlayabilme	6
	Toplumsal olaylara yazıyla tepki vermek	5
	Fikirlerini kalıcı hale getirme	2
	Kendini anlatmak için başka yol bilmeme	2
	Daha huzurlu hissetme	2

Öğretmen adaylarının yazma ihtiyacını ortaya çıkaran durumlardan en çok ifade edileni duygusal durumlardır (olumlu-olumsuz). Ön plana çıkan diğer hususlar ise içsel süreçler ve toplumsal olayları yansıtırma.

Yazmaya yönlendiren sebepler incelendiğinde ise öğretmen adaylarının önemli bir kısmı duygusal olarak yaşananları çözmek, yazarak rahatlayabilmek ve toplumsal olaylara yazıyla tepki vermek görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler şöyledir:

Gelecek nesillere bir şeyler bırakma düşüncesi beni yazmaya itiyor. Gelecek nesillere bir şey bırakmadan gitmek beni üzer. Bir de bazen acı olaylar yaşıyoruz, bazı duygular yaşıyoruz. O zamanki duygularımı dile getirmek isterim. Dünya edebiyatına baktığımız zaman muazzam şairler edebiyatçıları yetiştirmiş ve gelecek nesillere çok güzel eserler bırakmış (Ö3)

Biraz da içten gelen bir şey. Her zaman yazamıyordum. İçimden ne zaman yazmak gelirse o zaman kalemi kâğıdı elime alıyordum. Bu durumu tetikleyen şeyler var tabii. Sevgi, aşk, tabiat. Bunlar etkileyen durumlar (Ö1).

Katılımcılardan yazılı bir ürün ortaya koyarken kendi yeterliklerini değerlendirmeleri istenmiş ve bu süreçte etkin olan unsurların neler olduğu sorulmuştur. Katılımcıların görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3: Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı bir ürün ortaya koyarken kendi yeterlikleriyle ilgili değerlendirmeleri, gerekçeleri ve bu süreçte etkin olan unsurlar

Kategoriler	Kodlar	N
Yeterli (n=4)	Belli bir üsluba sahip olma	2
	Kelimeleri etkili kullanma	2
Kısmen Yeterli (n=11)	Gelişmeye devam etmesi	5
	Kendini eksik hissetme	4
	Usta yazarlara benzeme çabası	3
	Daha çok okumaya ihtiyaç duyma	3
	Deneyim eksikliği	2
Yazma yeterliği (yeterli-kısmen yeterli) noktasında etkin olan süreç	Bireysel çalışma	12
	Kendi gelişimini takip etme	3
	Yazma hazzı	3
	Çevre desteği (aile ve sosyal ortam)	2
	Yönlendirilme (çevre ve öğretmen)	2
	Yazıların yayınlanması (dergi-gazete)	2

Öğretmen adaylarının bir kısmı yazılı bir ürün ortaya koyarken kendini yeterli görürken büyük çoğunluğu kendini kısmen yeterli görmektedir. Yazma yeterliği noktasında etkin olan süreçler incelendiğinde katılımcıların neredeyse tamamına yakını bu süreçte bireysel çalışmanın etkin olduğunu belirtmiştir. İfade edilen diğer hususlar ise kendi gelişimini takip etme, yazma hazzı, çevre desteği, yönlendirilme ve yazıların yayınlanmasıdır. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır:

Kısmen yeterli olduğumu söyleyebilirim. Yeterli bir düzeye ulaşısam bile yine yeterli olduğumu söyleyemem. Yeni bir şiir yazdığımda o eksikliğimi sürekli fark ederim. Üç yıl önce yazdığım bir şiire bakıyorum veya yazdığım bir öyküye bakıyorum. Eksikliklerimi daha net görebiliyorum. Bu eksikliklerimden yola çıkarak bir yere varmaya çalışıyorum ama o kadar iyi düzeydeyim diyemem (Ö6).

Bu gelişme süreci çok acemice başladı. Kopya tarzında yazılar yazıyordum. En başlarda özenerek, öykünerek yazıyordum. Daha sonra ilham perisi derler ya o geldiği süreçlerde kendime has, kendi üslubuma özgü şiirler, yazılar kaleme alabiliyordum. Özellikle bir gün bir kedinin araba tarafından ezildiğini gördüm. O durumdan çok etkilendim. O gün o kedi üzerine bir deneme yazdım... En son vardığım evreyi bir gelişim evresi olarak tanımlayabilirim. Bence en uzun evre bu olacak. Gelişme bir insanın ömrüne sığmayabilir. Bir insan yaşadığı sürece gelişme safhalarını yaşayabilir (Ö6).

Öğretmen adaylarına yazma sürecinde etkilendikleri kişi, olay, yazar ve eser olup olmadığı ve bu unsurların yazma sürecine etkisinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4: Türkçe öğretmeni adaylarının yazma sürecinde etkilendikleri kişi-olay-eser-yazar ve unsurların yazma sürecine etkileri

Kategoriler	Kodlar	N
Kişi	Öğretmen	8
	Edebiyatçılar	5
	Aile ve sosyal çevre	3
Olay	Duygusal olaylar	4
	Toplumsal olaylar	3
Yazar-eser	Türk edebiyatı	12
	Dünya edebiyatı	7
	Usta edebiyatçılara öykünme	7
Etkisi altında kalınan unsurların yazma sürecine etkisi	Kişisel bilinç oluşturma	6
	Cesaretlendirilme	5
	Farklı açılardan bakabilme	2

Yazma sürecinde öğretmen adaylarını en çok etkileyen kişinin öğretmen olduğu görülmektedir. Daha sonra edebiyatçılar, aile ve sosyal çevre gelmektedir. Öğretmen adaylarının tamamına yakınının yazma sürecinde Türk edebiyatının yazar ve eserlerinden etkilendikleri görülmektedir. Etkisi altından kalınan bu unsurların yazma sürecine etkisine bakıldığında katılımcılar usta edebiyatçılara öykünme, kişisel bilinç oluşturma, cesaretlendirilme ve farklı açılardan bakabilme şeklinde görüş belirtmişlerdir. Konuyla ilgili örnek görüşler aşağıda yer almaktadır:

Özellikle edebiyat hocam var. Başlangıcı ateşleyen kişi. Her yazar benim için önemli. Hepsinin ayrı bir yeri var. Hepsinden küçük küçük şeyler kazanıyorum (Ö1).

Ailemin çevrenin yaşadığı olaylardan etkileniyorum. Ve bu olayları yazarak anlatma gereği duyuyorum (Ö11).

Lisede edebiyat öğretmenim etkiledi. Onun beni gerçekten değerli görmesi, bende ne gördü bilmiyorum ama. Onun sayesinde Şirazi'nin Gülistan eseriyle yola başladım. Bu konuda bir yarışma vardı. Öğretmenim sınıfı yarışmaya hazırlamamı istedi. Oradaki öyküleri okurdum ve sınıfı hazırlardım. Bu sayede benim edebiyat zevkim edebiyat bilincim oluştu (Ö6)

Dostoyevski'yi okuduğumda lisedeydim. Orada bir olayı belki on sayfa yirmi sayfada anlatmıştı. Oradaki gencin yaşayışını, düşüncelerini, ruhsal durumu-

nu anlatması bende kendimi keşfetmemi sağladı. Ben de görebilirim, ben de yazabilirim düşüncesi oluştu (Ö2).

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına yazma süreciyle ilgili gelecek planlarının neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5: Türkçe öğretmeni adaylarının yazma süreciyle ilgili gelecek planları

Kategoriler	Kodlar	N
Yazmayla ilgili gelecek planları	Tanınmış bir yazar olma	8
	Kalıcı eserler bırakmak	7
	Bireysel olarak yazmaya devam etme	2
	Yazılarıyla öğrencileri yönlendirme	2
Yapılacaklar	Kendini geliştirmeye devam etme	7

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının en çok gelecekte tanınmış bir yazar olma ve kalıcı eserler bırakma planlarının olduğu görülmektedir. Bazı katılımcılar ise bireysel olarak yazmaya devam edeceklerini, bazıları da yazılarıyla öğrencileri yönlendireceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı bu süreçte kendilerini geliştirmeye devam edeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden örnekler şöyledir:

Bir hayalim var. Dört arkadaşım var. Onlar da benim gibi yazıyor. Bir edebiyat dergisi kurup edebiyat akımı oluşturmak ve bu edebiyat dergisiyle kendi fikirlerimizi, düşüncelerimizi, edebiyatımızı yansıtabilmek. Ben de kendimi bu derginin editörü olarak hayal ediyorum (Ö6).

Türkçe öğretmeni adaylarına yazmak kavramının kendileri için ne anlama geldiği sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 6: Türkçe öğretmen adaylarına göre “yazmak” kavramıyla ilgili düşünceler

Kodlar	N	Kodlar	N
Duyguları açığa vurma	10	Kendine ait bir dünya kurmak	2
Rahatlama aracı	4	İnsanın varoluşu	2
Kendini ifade etme	3	Toplumun ilerlemesi	1
İçsel bir süreç	3	Ruhu özgür bırakma	1
Fikirleri insanlara ulaştırma	3	Kelimelerle resim yapmak	1
Çevreyle empati kurmak	2	Kendini keşfetmek	1

Çalışmaya katılan öğretmen adayları “yazmak” kavramını daha çok duyguları açığa vurma olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca yazmayla ilgili bir rahatlama aracı, kendini ifade etme, fikirleri insanlara ulaştırma, çevreyle empati kurma, insanın varoluşu, kelimelerle resim yapma şeklindeki ifadelere de yer vermişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

Yazmak boş bir kâğıda o an insanın aklına gelenleri yazmasıdır. İnsanın içinden gelmeli (Ö8)

İnsan, sözle dile getiremediği duygu ve düşüncelerinin birçoğunu yazıyla dile getiriyor. Bir dili en iyi bilmek yazmaktan geçer. Toplumun ilerlemesi için yazı dili şarttır (Ö3).

Öğretmen adaylarından yazmayı neye benzettiklerini açıklamaları istenmiştir. Görüşlere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 7: Türkçe öğretmeni adaylarının “yazmak” kavramıyla ilgili yaptıkları benzetmeler

Kodlar	N	Kodlar	N
Hayat	3	Deniz	1
Özgürlük	2	Tırtılın kelebeğe dönüşmesi	1
Arkadaş	2	Rüzgârda yaprağın yere düşmesi	1
Sanat	1	Ezberlenmek istenen müzik	1
Sevmek	1	Anne sevgisi	1
Resim	1		

Çalışmaya katılan öğretmen adayları “yazmak” kavramını hayat, özgürlük, arkadaş, sanat, sevmek, resim, deniz, tırtılın kelebeğe dönüşmesi, vb. kavramlara benzetmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır:

Bir müziği dinlersin. Ezberlemek için tekrar dinlersin. Öyle bir şey (Ö10).

Rüzgârda bir yaprağın yere düşüşü hızlı olabilir. Ama hızlı değildir. Çok yavaş bir süreç. Yaprak olgunlaşmamışsa o daldan da düşmez. Yazmak da böyle bir şey (Ö8).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Kişisel olarak yazılı bir ürün ortaya koyan ve bunu düzenli olarak devam ettiren Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarını ve bu süreçte etkili olan unsurları ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmanın sonuçları kısaca şöyle özetlenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının ilk yazma deneyimleri genellikle ilköğretim dönemlerine rastlamaktadır. Daha çok şiir veya deneme türünde yazarak başlayan bu süreç özellikle öğretmen yönlendirmesiyle önemli bir ivme kazanmıştır. Bu durum bireylerde yazma becerisi kazandırmak için kritik dönemleri ve bu süreçte öğretmenin etkin rolünü ortaya koymaktadır.

Katılımcılarda yazma ihtiyacını ortaya çıkaran sebepler en çok duygusal durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. İçsel süreçler, toplumsal olayları yansıtmaya ihtiyacı katılımcıların yazma ihtiyacı duymalarını ortaya çıkaran diğer sebeplerdendir. Katılımcıların bu ihtiyaç ortaya çıktığında neden yazıya yöneldikleri irdelendiğinde daha çok duygusal olarak içinde bulundukları durumları yazarak çözüme kavuşturma ihtiyacı duymaları, yazarak psikolojik olarak rahatladıkları görülmüştür. Toplumsal olaylara tepki vermek için yazıyı bir araç olarak kullanmaları dikkat çeken bir diğer sonuçtur. Bu durumda katılımcıların yazıyı iç dünyalarında gerçekleşen, farkına vardıkları ya da varmadıkları pek çok durum için bir aktarma aracı olarak gördükleri söylenebilir. Dikkat edilmesi gereken durum ise pek çoğunun bu süreci bilinçli olarak yaşamadığıdır.

Katılımcılar yazılı bir ürün ortaya koymalarında kendilerini değerlendirdiklerinde çoğunluğu kısmen yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu da eksikliklerinin farkında olduklarını ve özellikle başarılı bir yazar olmanın hiçbir zaman tamamlanan bir süreç olmadığını bilincinde olduklarını göstermektedir. Katılımcılar kısmen de olsa yeterli olduklarını düşündükleri noktaya gelme sürecinde bireysel olarak çaba göstermişlerdir. Bu durum kendi çabasıyla belli bir yeterliğe ulaşan bireylerin gerekli eğitim ve yönlendirmeye daha iyi işler yapabileceklerinin göstergesidir.

Yazma becerisini kazanmak ya da başarılı yazar olmanın kendiliğinden ortaya çıkan bir süreç olmadığı düşünüldüğünde herkesin yazma yolculuğunu etkileyen veya tetikleyen birtakım sebepler vardır. Katılımcıların çoğunluğunu öğretmenlerin etkilediği önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle öğretmenin çizdiği profil bu noktada önemlidir. Katılımcıların Türk ve dünya edebiyatından önemli yazarlar ve eserlerden etkilendiklerini belirtmeleri şu durumu ortaya koymaktadır: başarılı bir yazma sürecinde doğru eserlerle karşılaşıldığında doğru

yönlendirme yapılabilecek ve etkili ürünler ortaya konulabilecektir. Katılımcıların usta edebiyatçılara öykündüklerini belirtmeleri bu fikri açıkça desteklemektedir. Bireylerin kendi gelişimleri ve başarıları noktasında kişisel bilinç oluşturmaları, bu süreçte çevrenin yönlendirmesi, olumlu veya olumsuz dönütler onların yazma sürecinde etkilendikleri hususlardır.

Katılımcılardan önemli bir kısmı yazma alışkanlıklarını devam ettirmek, tanınmış bir yazar olmak ve kalıcı eserler bırakmak gayretindedirler. Bazı katılımcıların bu konudaki planları Türk edebiyat tarihine öykündüklerini bu tarihte kendilerinin de bir iz bırakmak istediklerini göstermektedir. Bireylerde yazma alışkanlığı kazandırırken edebiyat bilinci oluşturma ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir. Hatta edebiyat derslerinin bilgi yığını olmaktan öte edebî ve estetik duygu uyandırarak edebiyattan haz alma boyutuna taşınması gerekmektedir.

Katılımcıların yazma alışkanlıkları ve bu süreçte etkin olan unsurları ortaya koyduktan sonra onların zihinlerinde “yazmak” kavramının ne demek olduğu merak konusu olmuştur. Katılımcılar yazmayı duyguları açığa vurma süreci olarak tanımlamışlardır. Ve yazıyı bir rahatlama aracı olarak görmektedirler. Hâlbuki yazmak bunun ötesinde bir şeyler söylemek ve üretmektir. Katılımcıların bir kısmı yazmanın fikir işi olduğunun bilincinde olsa da çoğunluğu ruh dünyasındaki duygusal boyutun farkındadır.

Katılımcıların yazma ile ilgili yaptıkları benzetmeler yazmanın hayatla olan bağına, düşüncelerin özgürlüğü boyutuna, yazmanın bir süreç olduğuna ve vazgeçilmez bir duygu olduğuna vurgu yapmaktadır.

Genel olarak katılımcıların çoğu bir yazma yolculuğu yapmışlardır. Fakat çok az bir kısmı bu yolculuğu bilinçli bir eyleme dönüştürmüş ve bilinçli bir çaba içine girmiştir. Pek çok katılımcı yazmanın duygusal bir gereklilik olduğu fikrindedir. Bu durum yazmak ya da yazar olmak için fiktisel ve duygusal olarak dolu olmak adına bilinçli bir çaba gerektirir. Yazmak duygusal bir sürecin ötesinde bilgiyle, yorumla, düşünceyle, tecrübeyle yoğrularak geliştirilecek bir süreçtir. Bu süreçte elbette her eğitim kademesinde görev yapan dil ve edebiyatla ilişkisi olan eğitimcilere büyük görevler düşmektedir.

Öneriler

- Yazma alışkanlığının ilköğretim çağında başladığı göz önüne alındığında bu dönemde görev yapan öğretmenlere edebiyat bilinci aşılmasının gerektiği anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerin öğrencileri doğru yönlendirerek teşvik edici çalışmalar yapması (yarışmalar, edebiyat günleri, sınıf gazeteleri, okul gazetesi, vb.) gereklidir.

- Özellikle lise dönemine denk gelen Türk edebiyatı bilgisi ezberden ziyade edebî bilinç ve haz oluşturacak düzeyde olmalı, öğrenciler edebî eserleri okumalı, edebiyatçıları tanımalı ve bu süreçten zevk almalıdır.
- Türkçe öğretmenliği programlarına gelen öğretmen adaylarına ilk günden itibaren edebiyat ortamları oluşturulmalı, yetenekli öğrenciler yönlendirilmeli, özellikle yazılarını doğru ortamlarda paylaşımları sağlanmalıdır.
- Eğitimin her kademesinde “yazma” kavramının bir beceri olduğu ve geliştirilebileceği bilinci aşılanmalıdır. Yazmak için çok okumak gerektiği, edebî doygunluğun yazma başarısını beraberinde getirdiği vurgulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Arıcı, B. (2011). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kendi yazma becerileri hakkındaki görüşleri. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 103-116.
- Binyazar, A. ve Özdemir, E. (2006). *Yazma öğretimi/yazma sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Coşkun, H. (2019). Metin yazma yöntem ve teknikleri. *Türk dili 1 yazma eğitimi* içinde s. 187-222 (Ed: Mehmet Nuri Kardaş ve Raşit Koç). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama ve ölçme değerlendirme. *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde s. 265-301 (2. Baskı) (Ed: Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay). Ankara: Pegem Akademi
- Kayabaşı, B. ve Karadağ Yılmaz, R. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları, tercihleri, tutum ve inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2529-2546.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- 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.
- Sulak, S. E. (2018). Investigation of writing habits of primary school teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(4), 497-504.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tok, M., Rachim, S. ve Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *GEFAD*, 34(2), 267-292.
- Ülper, H. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma alışkanlığı profillerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 149-170.
- Ürün Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3065-3075.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. Ve Yılmaz, Y. (2013). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi

YAZMA BECERİSİNİN İHMAL EDİLEN BİR YÖNÜ VE AKICI YAZMANIN MÜHİM BİR BOYUTU: YAZMA HIZI

Dr. Öğr. Üyesi Huzeyfe BİLGE - Kafkas Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-7664-488X

ÖZET

Yazma becerisi en karmaşık dil becerisidir ve pek çok farklı boyutu vardır. Okul hayatı boyunca öğrencilerin en çok kullandığı yazma türü muhtemelen elle yazmadır çünkü sınıf ortamında ve okuldaki çeşitli görevlerde elle yazma ön plana çıkmaktadır. Kimi araştırmacılar elle yazma becerisinde genelde okunaklılığa daha fazla önem verildiğini ancak yazma hızının göz ardı edildiğini ifade etmektedir. Yazma hızı akademik başarı ile ilişkisi olan önemli bir beceridir çünkü pek çok eğitim görevi elle yazmayı ve bazen de hızlı yazmayı gerektirmektedir. Fakat mevcut Türkçe öğretim programında yazma hızı ile ilgili bir kazanım yoktur. Bu sebeple Türk öğrencilerin önemli bir yazma boyutundan mahrum oldukları düşünülmektedir. Bu çalışmada yazma hızının önemine, yazma hızı ile ilgili bazı bulgulara ve yazma hızını geliştirmenin yollarına kısaca değinilmiş ve araştırmacılara bu konuda temel bilgilerin verilmesi hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, yazma hızı, akıcı yazma, elle yazma

AN IMPORTANT ASPECT OF WRITING SKILL AND A CRITICAL ELEMENT OF WRITING FLUENCY: HANDWRITING SPEED

Abstract

Writing is the most complex language skill and has many different dimensions. Handwriting is probably the most common type of writing used by students throughout school life, because handwriting is prominent in the classroom and in various tasks at school. Although legibility is very important in handwriting skills, it is stated that writing speed is mostly ignored in classrooms. Writing speed is an important skill associated with academic achievement because many tasks in schools require handwriting and sometimes fast handwriting. However, there

is no achievement item regarding the writing speed in the current Turkish curriculum. Therefore, it is thought that Turkish students lack an important writing dimension. In this study, the importance of and some findings of handwriting speed, and ways of improving the speed were briefly mentioned and it was aimed to give basic information to researchers.

Keywords: Writing skill, writing speed, writing fluency, handriting

GİRİŞ

Yazma becerisi dört temel dil becerisinin en karmaşığdır. Yazma becerisinin en zor dil becerisi olarak kabul edilmesi doğaldır. Çünkü yazmada hem konuşmada olduğu gibi dil bilgisi yapılarını, kelimeleri ve daha pek çok bilgiyi bilmek hem de bu bilgilerin semboller aracılığıyla, noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat ederek belli bir düzen ve mantık sırası içinde kâğıda aktarılması gerekmektedir. Yazmanın zihinsel yönünü oluşturan bu ihtiyaçların yanı sıra elle yazmayı sağlayacak motor beceriler de yeterince gelişmelidir.

Yazma becerisinin diğer dil becerilerine göre daha kapsamlı oluşu öğrencilerin yazarken zorlanmalarına sebep olabilmektedir. Yazmada zorluk yaşayan pek çok öğrencinin varlığından hem ülkemizde hem yurt dışında sık sık söz edilmektedir (Dockrell, 2009; Kaptan, 2015; Kaynaş, 2014). İngiltere’de yapılan bir araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin en az 1/3’ünün yazma kriterini karşılayamadığı ve en az %10’unun disleksik kategoride olacak kadar zayıf yazdığı tespit edilmiştir (Montgomery, 2005). Türkiye’de yapılan çalışmalar da benzer sonuçları göstermektedir. Mesela Bilge (2015) ortaokul seviyesinde olup yazamayan öğrencilerin olduğunu söylemiştir. Üniversitede okuyan öğrenciler arasında bile yazma becerisinde çeşitli yetersizlikler gösterenler vardır (Çamurcu, 2011). İlkokuldan başlayarak tecrübe edilen yazma zorlukları akademik hayat boyunca devam etmektedir. Bu sebepten ötürü yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere gereken yardımların yapılması akademik başarının artması için önemli bir konudur.

Yazmada güçlük yaşanmasının pek çok muhtemel sebebi vardır. Bu sebepler arasında çocuğun zihinsel veya bedensel bir engelinin de bulunması mümkündür. Fakat bu tür engellerden ziyade müfredat, öğretmen, çocukta bulunan diğer engeller (bilgi eksikliği, motivasyonsuzluk vb.), sınıfta yer veril(e)meyen öğretim faaliyetleri de yazma becerisinin geliştirilememesi hususunda çok etkili olmaktadır. Englert vd. (1988)’ne göre yazma güçlüğü yaşanmasının sebepleri arasında elle yazmada zorluk yaşamak, motor becerilerdeki sorunlar, münferit yazma becerileri üzerine odaklanılması, bilginin zihinden getirilmesinde yaşanan sıkıntılar, metni düzenleme ile ilgili aksaklıklar ve sınıfta metin oluşturma üzerinde

yetersiz vurgunun olması vardır (aktaran: Berninger ve Fuller, 1992) Amerikan Ulusal Yazma Komisyonu (National Commission on Writing, 2003) yayımladığı raporda okul ve üniversite yılları boyunca yazma becerisinin sınıflarda ihmal edildiğini söylemektedir. Raporda yazma becerisine daha çok önem verilmesi ve sınıfta iki kat daha fazla vakit ayrılması gerektiği belirtilmektedir. Sınıfta ayrılan zamanın yetersiz olması pek çok öğrencinin yazma becerisini yeterince geliştirememesine sebep olabilmektedir.

Konuşmadan farklı olarak (pek çok türdeki) yazmada bir düşüncenin bir kere anlatılma ihtimali vardır (Yıldız, 2008). Bu sınırlılık yazarın fikirlerini aktarırken çok dikkat etmesini zorunlu kılmaktadır. Yapılacak bir noktalama yanlış bile anlatılmak istenenin anlaşılmasını engelleyebilir. Bu tür risklerinden dolayı yazma becerisinin geliştirilmesi güçlü bir eğitim öğretim sürecine ihtiyaç duymaktadır. Çok farklı boyutlarda beceri geliştirmenin gerekliliği yazma becerisini zorlaştırmaktadır. Yazma becerisinde geliştirilmesi gereken ancak çok kez ihmal edilen bir boyut da yazma hızıdır.

Elle yazma

Bir metnin yazılabilmesi için günümüzde birden çok yol bulunmaktadır. Bir kişi çeşitli programlar aracılığıyla, konuşarak metin yazabileceği gibi klavye veya daktilo kullanarak da yazabilir. Fakat okul hayatı boyunca öğrencilerin neredeyse her zaman kullandıkları yazma şekli elle yazmadır.

Elle yazma becerisi öğrencilerin kimi zaman okul öncesinden kimi zaman 1. sınıftan başlayarak ömür boyu kullandıkları çok önemli bir donanımdır. Not alırken, ödev hazırlarken, sınavlarda ve başka daha pek çok eğitim öğretim durumunda elle yazmaya başvurulmaktadır. Bu bakımdan, elle yazarken yaşanabilecek sorunların öğrencilerin akademik başarılarını etkileme gücü bulunmaktadır.

Bir öğrencinin elle yazma becerisini kazanması için yazım yönünü öğrenmesi, noktalama işaretlerini kullanabilmesi, yeterli kelime hazinesine sahip olması ve daha pek çok farklı bilgiyi edinmiş olması lazımdır. Ayrıca elini hareket ettirebilmesi, kalemi iyi kavrayabilmesi, yazma hareketlerini gerçekleştirebilmesi için ince motor kaslarının da gelişmiş olması gerekmektedir. Yetkin bir yazar olmak ve müfredatta talep edilen beklentileri karşılamak için hem zihin hem de motor beceriler bakımından yeterli donanıma sahip olmak gerekmektedir.

Yazma sürecinde yaşanacak aksaklıklar yazının kalitesini düşürebilir. Mesela harflerin veya kelimelerin nasıl yazılacağına ciddi bir şekilde dikkat etmek zorunda olan kişilerin yazmaları yavaşlayacaktır. Benzer şekilde elle yazarken kasları yeterince gelişmeyen kişilerin yavaş yazmaları muhtemeldir. Yazı ile iletilecek me-

sajın yeterince kaliteli, doğru ve anlaşılır olabilmesi için yazarın yazma sürecini engelsiz bitirmesi hayatidir. Çıkabilecek her türlü engel yazının kalitesini etkileyebilir. Söz konusu yeterince engelsiz bir biçimde yazmak olduğunda akıcı yazma becerisi önemli bir yer işgal etmektedir.

Akıcı Yazma Becerisi

Yazmada kolaylık, hız ve doğruluk olarak (Hestad, 2014; Hudson, 2002) tanımlanan akıcı yazma Amerikan Ulusal Yazma Komisyonu'na (2003) göre eğitimin en temel öğelerinden biridir. Akıcı yazmanın önemi metni yazarken bilgilerin zihinden kaybolmadan yazılabilmesinden kaynaklanmaktadır (Alamargot ve Fayol, 2009). Bir yazar zihnindekileri kâğıda dökmek yerine yazmanın mekanik yönlerine dikkat harcamak zorunda kalırsa zihnindekileri unutulabilir (Chenoweth ve Hayes, 2001; Christensen, 2009). Böyle bir yazma zorlayıcı, motivasyonu düşüren, kalitesiz bir yazmayı netice veren bir tecrübe olacaktır. Yazı yazan bir kişinin harfleri ve kelimeleri nasıl yazacağına odaklanmak yerine fikirlerini düzenli bir şekilde nasıl aktaracağına odaklanması gerekir. Bu da ancak akıcı yazma becerisinin kazanılmasıyla yani yazmanın mekanik yönlerinde otomatikleşme ile mümkündür.

Akıcı yazma ülkemizde çok az araştırılan bir konudur ve Türkçe öğretim programlarında bile neredeyse hiç yer verilmemektedir (Bilge, 2020). Ancak akıcı yazma becerisinin kabul edilegelen önemi dikkate alındığında (Housen ve Kuiken, 2009; Hyland, 2003; Nelson, 2007) Türkçe öğretim programlarında önemli bir boyutun eksik olduğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle Amerikan Ulusal Yazma Komisyonu'nun (2003) akıcı yazmaya verdiği önemle birlikte düşünüldüğünde Türk öğrencilerin ciddi bir yazma becerisinden yoksun olarak eğitim öğretim hayatını tamamladıkları düşünülebilir.

Akıcı yazmada en önemli iki boyut doğruluk ve hızdır. Fakat bu çalışmada akıcı yazma çalışmalarında en sık incelenen boyut olan yazma hızı ele alınmıştır.

Elle Yazma Hızı

Hızlı yazabilme yeteneği temel bir eğitim becerisidir (Ziviani ve Elkins, 1984). Elle yazmanın bütün gayesi akıcı yazarların ellerini unutup yazılarının içeriğine odaklanabilecek kadar otomatik olmalarıdır. Bu nedenle yetişkinler, harflerin üretilmesinde ne kadar önemli alt görevin yer aldığını anlamayabilir. Elle yazma öğretilen bir beceridir ve onunla ilgili hiçbir şey doğal olarak gelmez. Bunları çocuklara açıklamak için mantıksal eylem sırasını çözmek gerçek bir çaba gerektirebilir, ancak bu çok önemlidir, çünkü çizgiler (stroke) ve ardından harflerin hareketindeki ilk dersler hayatı önem taşır (Sassoon, 2005).

Elle yazma hızı okullarda, sınıf uygulamalarında genelde göz ardı edilen bir beceri olmasına karşın (Barnett, Stainthorp, Henderson, ve Scheib, 2006) yurtdışında yüz yıldan fazla bir süre önce incelenmeye başlanan önemli bir yazma boyutudur. İlk çalışmalardan birisi Ayres (1912) tarafından yapılmıştır (aktaran: Ziviani ve Elkins, 1984). Ayres'in ardından yazma hızı ile ilgili yapılan çalışmalar artmış, yazma hızına yönelik çeşitli kriterler geliştirilmeye çalışılmıştır. Mesela günümüzde İngiltere'deki okullarda çocukların dakikada yazmaları gereken kelime sayısı ile ilgili kriterler bulunmaktadır (Montgomery, 2005). Aynı zamanda çocukların hızlı yazmalarına yönelik çeşitli yönergeler müfredatta yer verilmektedir (Montgomery, 2007). Türkiye'de yürürlükte olan Türkçe öğretim programlarında ise yazma hızı ile ilgili herhangi bir kazanım bulunmamaktadır (MEB, 2019). Dolayısıyla ülkemizde öğrencilerden yazma hızı ile ilgili herhangi bir beklentinin olmadığı söylenebilir.

Yazma hızı ihmal edilen bir husus olsa da aslında akademik başarı ile ciddi bir ilişkisi bulunmaktadır. İlkokulun ilk kademelerinde alfabeyi hızlı bir şekilde yazabilmenin ilerleyen yıllarda metin yazma becerisini yordadığı tespit edilmiştir (Berninger, 2004'ten aktaran: Montgomery, 2007). Okuryazarlığa ilk adım atan öğrencilerin belli bir hızda yazmalarının genel yazma becerisini etkilediğini ortaya koyan bu bulgu mevcut Türkçe öğretimi programında ve önceki pek çok müfredatta yazmaya ait önemli bir boyutun atlandığını göstermektedir.

Yazma hızı sadece ilk okuma yazmaya başlandığında önemli olan fakat git-tikçe önemini yitiren bir beceri değildir. Sassoon'a (2006) göre ilkokulun son dönemlerinde öğretmenin rolü öğrencilerine ortaokulda yetecek kadar hızlı yazdırmaktır. Çünkü ortaokulda öğrencilere farklı yazma görevleri verilecektir ve farklı yazma görevleri için hız ihtiyacı da değişmektedir. Elle yazma hızı özellikle ortaokula geçildiğinde kapsamlı müfredat ile başa çıkabilmek adına hayatidir ve bu hızlı yazma olmadan müfredata yetişmek çok zordur (Barnett et al., 2006). Ortaokula geçen öğrencilerin ilkokul yıllarına göre daha fazla ödev yapmak zorunda kaldığı, daha zor ve kapsamlı ders içerikleri ile karşılaştığı göz önüne alındığında hızlı yazabilme becerisinin akademik başarı için önemli olduğu daha net anlaşılmaktadır. Sınıf ortamında öğretmenin söylediklerini not etmekte geri kalan, dikte edilen bilgileri kâğıda geçiremeyen, sınavlarda bildiklerini aktarmakta geciken öğrencilerin başarısız olacakları düşünülebilir. Aslında başarılı olup, sınavdaki soruların cevaplarını bilip de sadece bildiklerini sınav kâğıdına yazamadığı için düşük not alan öğrenciler bile bulunabilir. Nitekim yazma hızının sınav başarısını etkilediği kabul edilmektedir (Montgomery, 2007). Özellikle sınırlı sürede çok fazla yazı yazması gereken öğrencilerin yaşayacakları bu tür olumsuzluklar derslere karşı olumsuz tutum geliştirmeye kadar varabilir.

Yazma hızının 1-8. sınıflardaki önemi orta ve yükseköğretimde de kendini hissettirmektedir. Summers ve Catarro (2003) yazma hızının orta ve yükseköğretimdeki sınavlarda öğrencilerin bilgilerini gösterebilme becerisi için önemli olduğunun düşünüldüğünü söylemektedir. Parr, Levi ve Jacka (1995) üniversite öğrencilerinin %35'inin sınav kâğıtlarını tamamlamadıkları ve daha fazla zaman istediklerini bulmuştur (aktaran: Sawyer, Francis, ve Knight, 1992). Not alma ve sınav için hız önemli bir yazma becerisi olduğundan (Montgomery, 2007; Sassoon, 2006) ilkokuldan üniversite sonuna kadar her aşamada kritik bir role sahiptir.

Eğitim öğretim boyunca hızlı yazmanın göz ardı edilmesinin pek çok sebebi olabilir. Fakat bu sebepler arasında dikkati hızdan başka yönler kaydıran en önemli unsurlardan birisi yazının güzelliğidir. Yıllar boyunca öğrencilere güzel yazmanın önemi kavrılmaya çalışılmıştır. Hatta Türkçe öğretmenlerine “Güzel Yazı Teknikleri” ismiyle dersler verilmiş ve bir dönem boyunca Türkçe öğretmeni adaylarının güzel yazabilmelerini sağlamak için iki kredilik ders almaları sağlanmıştır. Benzer şekilde öğretim programlarında da hıza pek vurgu yapılmazken yazının güzelliğine çok dikkat edilmektedir. Mesela 2019 Türkçe Öğretim Programında “...öğrencilerden kendilerine has, okunaklı ve düzgün yazmaları ve yazılarını güzelleştirmeleri beklenmektedir.” (MEB, 2019, s.14) ifadesi geçmektedir. Açıklama kısmında yer alan bu ifade programda okunaklı, güzel yazmanın ciddi bir hedef olarak ele alındığını ortaya koymaktadır. Yazma hızına yer verilmemesine rağmen okunaklı ve güzel yazmanın ele alınması yazmanın bütün boyutları ile ele alınmadığını göstermektedir.

Yazma becerisinde sadece okunaklılığa veya yazı güzelliğine önem verilmesi ciddi eleştirilere sebep olmaktadır. Doğru ve güzel bir biçimlendirme ile yazmak bir hedef olsa da kimi araştırmacılar bunu eleştirmektedir. Öğrencilere güzel bir yazı yazdırmak için katı bir disiplin uygulanmasının öğrencilerin sorunlarla karşılaşmalarına sebep olabileceğini söyleyen Sassoon (2005) mükemmeliyetçi öğrencilerin temiz yazılarını övmenin onlara zarar verebileceğini söylemektedir (Sassoon, 2006). Çünkü gelecekte hızlı yazmaya ihtiyaç duyduklarında temiz yazmak uğruna yavaş yazmak zorunda kalacak olan bu öğrenciler zamanla geri kalabilecektir. Bu nedenle Sassoon öğrencilere eğri büğrü yazmayı da öğretmenin gerekliliği üzerinde durmuştur. Sassoon (2006) bu konuda daha da ileri giderek okunaklılığın her zaman ilk kriter olmaması gerektiğini, okunaklılığın kimi durumlarda vakit kaybı olduğunu, bazen sadece yazarın kendisinin okuyabilmesinin yeterli olduğunu söylemektedir. Sassoon'un bu görüşleri abartılı gibi görünse de

günlük hayattaki kimi durumlar için oldukça uygundur. Hızlı bir şekilde not almanın gerekli olduğu durumlar ve sınırlı zamanda yapılan açık uçlu sınavlar bu durumlara örnek olarak verilebilir. Yazma hızının önemi yerine sürekli yazmanın güzelliğine ve okunaklılığına değinilen sınıflarda yetişen öğrencilerin hızlı yazmaları gerektiğinde güzel yazmak uğruna yavaş yazmaları beklenir. Bunun sebebi sınıfta okunaklılık üzerine yapılagelen vurgudur. Hâlbuki yazma hızına da yeterince vurgu yapılması gerekmektedir.

İngiltere’de olduğu gibi, çocuklara belli bir hızda yazmaları yönünde hedef konabilir fakat önemli olanın belli bir hıza ulaşmak olmadığı, kişinin kendi düşüncelerini kâğıda aktarmaya yetecek kadar hızlı yazdırma becerisi kazandırmanın gerektiği de savunulan görüşler arasındadır (Sassoon, 2005). Her öğrencinin farklı seviyelerde motor becerilere sahip olduğu göz önüne alındığında bu görüş yerindedir.

Kıscası okunaklılık, temiz yazmak, harflerin şekillerini tam oluşturmak ilkokulun ilk yılları için bir hedef olarak kabul edilebilir. Lâkin sınıf seviyesi arttıkça sınavların kapsamının artması, verilen ödevlerin kısa sürede yapılmasının gerekliliği, dikte edilen çeşitli görevler ve daha başka hususlardan ötürü öğrencilerin gerekirse kendilerinin okuyabilecekleri kadar “çirkin” yazarak yeterince hızlı yazmaları önem kazanmaktadır. Okul hayatında ve günlük hayatta tek bir yazı türü veya yazma durumu yoktur. Kimi zaman başkasından gelen bilgiyi veya aklımıza gelen bir fikri kaybetmeden not etme ihtiyacı hâsıl olmaktadır. Bu durumda yeterince hızlı yazmaya alışmayan öğrencilerin kayıpları da büyük olabilir. Yazma hızının gerekliliği bu tür durumlarda daha iyi anlaşılmaktadır. Fakat unutulmaması gereken bir husus yazmada salt hıza odaklanmanın yazmanın diğer boyutlarının göz ardı edilmesine neden olabileceğidir (Sassoon, 2006). Eğitim öğretim faaliyetlerinde ve müfredatlarda ikisi arasında bir denge gözetilmelidir.

Elle Yazma Hızını Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Yazma Hızını Ölçme Yöntemleri

Elle yazma hızını ölçmenin farklı yöntemleri bulunmaktadır. Hangi yöntemin kullanılacağına karar verilmesi yazarın yaşına ve araştırmacının veya öğretmenin neyi ölçmek istediğine göre değişmektedir. Genel olarak yazma hızını ölçme yöntemleri şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 1: Yazma Hızını Ölçme Yöntemleri

Şekil 1’de belirtilen yöntemlerden en sık kullanılanların kopyalama ve yeni bir metin oluşturma olduğu söylenebilir.

Kopyalama yöntemi ilkokulun ilk yıllarından başlayarak bütün akademik seviyeler boyunca kullanılabilir bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrencilerden bir yerde (kâğıt, ekran vb.) yazılı olan harflere, kelimelere, kelime gruplarına, paragrafa veya bir metne bakarak yazmaları istenir. Harf, kelime veya kelime grubu kısa kopyalama görevleri tercih edildiğinde belli bir süredeki kopyalama hızına bakılabilir. Mesela öğrencilere iki dakika boyunca yazmaları söylenerek kaç harf, kelime veya kelime grubu yazabildikleri hesaplanabilir. Ancak kelime grubu veya daha düşük seviyeli bir kopyalama görevinin genelde ilkokul-ortaokul öğrencileri için uygun olacağı, lise ve üniversite öğrencileri için basit kaçabileceği unutulmamalıdır.

Kopyalama görevinde kelime veya kelime grubunu kopyalama görevi verilecekse öğrencilerin ilgili kelime veya kelime grubuna aşina olmaları gerekebilir. Kelime grubunun kopyalanması istenecekse “kediler ve köpekler” (Ziviani ve Elkins, 1984) gibi basit bir kelime grubunun verilmesi yerinde olacaktır. Karmaşık bir kelime grubunun verilmesi çocukların hatırlama becerilerini de gerektirebileceği için ölçmenin geçerliliğini etkileyebilir. Sadece yazma hızının ölçülmek istendiği ölçümlerde bu tür önlemlerin alınmasına dikkat edilmelidir.

Paragraf ve metin kopyalama görevlerinde genelde öğrencilere ilgili paragraf veya metin verilerek öğrencilerin ne kadar sürede yazdıkları hesaplanmaktadır. Bunun için bir kâğıdın üst kısmına kopyalanması beklenen paragraf veya metin yazılarak kâğıdın altına öğrencilerin yazması için boşluk bırakılabilir. Tabii ki bu tür bir uygulama çok uzun olmayan paragraf ve metinlerde tercih edilmelidir. Aksi takdirde öğrencinin sık sık arka sayfaya geçmesi gerekebilir ki bu yazma hızı-

nı etkileyen bir değişken olacağı için ölçmenin geçerliliğini düşürecektir. Nispeten uzun yazılar için tahtaya yansıtma veya ayrı bir kâğıtta öğrencinin önüne koyma yoluna gidilebilir.

Özellikle daha uzun kopyalama görevlerinde (paragraf ve metin kopyalama görevlerinde) iki farklı yol izlenebilmektedir. Kimi araştırmacılar öğrencilere ilgili paragrafı okutarak veya ilgili metni tekrar tekrar işleterek öğrencilerin aşına olmalarını sağlamaktadır. Böylece salt yazma hızına ait daha net ölçümlerin elde edilmesine çalışılmaktadır. Kimi araştırmacılar ise bu tür bir uygulamaya gitmeden doğrudan kopyalama görevini talep etmektedir.

Bu iki tür uygulamaya ait sonuçlarda bazı farklılıkların olması beklenebilir. Uzun ve karmaşık cümleli metinlerin veya paragrafların yazılması özellikle 1-8. sınıf öğrencilerinin yazma hızlarını yavaşlatabilir. Çünkü okuduğu metni yazmak için belli bir kısmını hafızada tutmak zorunda olan öğrencilerin kısa süreli hafızalarına ciddi bir yük binmektedir. Tahmin edilebileceği üzere bu tür bir kopyalama görevinde ne kadar çok kelime hafızada tutulup metne bakmadan yazılabilirse o kadar hızlı olunacaktır. Sık sık metne bakmak zorunda kalan, aklında bir iki kelime tutabilen öğrencilerin yazma hızları aklında daha çok kelime tutabilenlere göre daha yavaş olabilir. Bu sebeple öğrencilerin metne belli bir aşinalık kazanmaları “hafıza” faktörünü devre dışı bırakmak isteyen araştırmacılar için önemlidir. Ayrıca okuma hızının da yazma hızını etkilemesi büyük bir ihtimaldir. Her öğrencinin okuma hızı farklı olduğu için yazma hızı sonuçlarında hızlı okuyanlar lehine fark çıkabilir. Bunu mümkün mertebe engelleyebilmek için öğrencilerin metne aşinalık kazanana kadar tekrar tekrar okumaları gerekebilir. Görüleceği üzere kopyalama görevlerinde hafıza, akıcı okuma becerisi, metnin karmaşıklığı gibi çok farklı unsurlar ölçüme karışabilmektedir. Dolayısıyla yazma hızında bu görevi tercih edecek araştırmacıların ölçmenin geçerliliğini sağlamak için çok dikkatli olmaları ve çıkan sonuçların titizlikle yorumlanması gerekmektedir. Başka değişkenlerin devreye girmesini engellemek için en iyi yolun, içinde mümkün mertebe farklı harflerin bulunduğu basit cümlelerin, kelime gruplarının veya kelimelerin yazdırılması olduğu söylenebilir. Mesela ilkökul öğrencileri için “Okulumu çok seviyorum.”, “Evimiz çok güzel.”, “En iyi arkadaşım’dır” gibi basit cümlelerin tekrar tekrar kopyatılması hafıza, cümlelerin karmaşıklığı ve okuma değişkenlerini büyük ölçüde devre dışı bırakacağı için geçerliliği artıracaktır.

Dikte edilen bir metni yazma görevi araştırmalarda çok sık karşılaşılmayan bir yöntemdir. Bu yöntemde araştırmacı (veya öğretmen) öğrencilere bir metni okur, öğrenci ise duyduğunu doğru bir şekilde yazmaya çalışır. Öğrencilerin yazma hızları toplam geçen süreye göre hesaplanabilir. Dikte yönteminde yazma

hızını hesaplarken de kopyalama görevinde olduğu gibi hafıza faktörü ve ayrıca dinleme becerisi değişkeni ölçüme karışmaktadır. Bu yöntemde de öğrencilerin metne aşina olmaları için metnin birkaç kez okunması mümkündür. Dikte yöntemi ilkokulun ilk yıllarından itibaren kullanılabilir. İlk okuma yazmayı yeni öğrenen öğrencilere rastgele harfler, heceler veya basit kelimeler seslendirilerek yazma hızları ölçülebilir. Nispeten ilerlemiş öğrencilerde basit cümlelerden oluşan paragraflar kullanılabilir. Sınıf seviyesi ilerledikçe uzun metinlere doğru gittikçe karmaşıklaşan yazma görevleri vermek mümkündür.

Yazma hızında kullanılan bir diğer yöntem metni öğrencilerin kendilerinin oluşturmasıdır. Bu tür bir yazma görevi diğer ikisine göre daha zordur. Çünkü öğrencilerden bilgi ve tecrübelerini kullanarak kendilerinin yeni bir metin oluşturmaları beklenmektedir. Yeni metin oluşturma görevleri okuma yazmayı öğrenmiş ve basit de olsa metin yazabilecek her öğrenci grubu için kullanılabilir. Yeni metin oluştururken öğrencilere belli bir konu veya metin türü verilebileceği gibi konu ve metin türünde tamamen serbest bırakmak da tercih edilebilir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin genelde serbest bırakıldığı görülmektedir. Bu daha doğru bir tercih gibi görünmektedir çünkü herhangi bir konuda her öğrencinin bilgisi farklı olacağı için öğrencileri karşılaştırmak yanlış olabilir. Yazma konusu ve metin türünün serbest bırakılması öğrencileri daha rahat hissettireceği için daha verimli sonuçlar elde etmek mümkündür. Yine de araştırmacının gayesine göre belli bir konuda yazım yaptırmak mümkündür.

Öğrencilerin yeni metin oluşturacakları yazma görevlerinde bir ders saati verilerek yazılan metin üzerinden hesaplama yapılabilir. Bunun yanı sıra belli bir sürede (mesela 5 dakika) yazmaları da istenebilir. Yazma için uzun bir süre verilecekse öğrencilerin ellerinin ağrıma ihtimali de göz önüne alınmalıdır. Özellikle küçük yaş gruplarında bu tür bir sorunla karşılaşılması daha muhtemeldir. Yazdıkça eli ağrıyan öğrenci istese de yazamayacağı için yazma hızı yavaşlayacaktır. Bu tür bir geçerlilik sorunun önüne geçmek için 2, 3, 5 dakika gibi kısa bir süre üzerinden hesaplama yapılması daha yerinde olacaktır. Bir diğer seçenekse öğrencilere belli aralıklarla (mesela her 5 dakikada bir) metinde geldikleri noktaya belli bir işaret koymalarını söylemektir. Mesela araştırmacı öğrencilere metni yazmaya başlamalarını söyledikten sonra her 5 dakikada bir “Şimdi yazmakta olduğunuz yere bir yıldız işareti koyunuz” gibi bir yönerge verebilir. Böylece zamanla yazma hızındaki değişim ölçülebilir.

Yazma hızı ile ilgili ölçme yapılacağı zaman öğrencilere nasıl rahat edeceklerse ona göre hareket etmelerini söylemek önemlidir. Yazılacak metinde seçilecek yazma stiline (bitişik harflerle, ayrı harflerle veya karma harflerle) varana kadar serbestlik tanımak oldukça kritiktir. Ancak belli bir yazma biçiminde (bitişik harf-

lerle, ayrı harflerle veya karma harflerle) yazma hızı ölçülecekse öğrencilerin ilgili yazı biçimini yeterince biliyor olmalarına dikkat edilmelidir. Aksi takdirde araştırmacıyı yanıltan sonuçlar ortaya çıkabilir. Mesela sürekli eğik yazı ile yazan öğrencilere dik temel yazı yazdırılan bir çalışma olduğunu varsayalım. Araştırmacının hedefi hangi yazı biçiminde daha hızlı yazıldığını tespit etmekse öğrencilerin bitişik yazıda daha hızlı yazdıklarının tespit edilmesi muhtemeldir çünkü öğrencilerin bu yazı biçimindeki tecrübesi daha çoktur. Böyle bir araştırma sonucunda “bitişik yazı daha hızlıdır” şeklinde hüküm verilmesi yanlıştır. Hangi yazı biçiminde daha hızlı yazıldığını tespit etmek için iki yol izlenebilir: benzer demografik, zihinsel ve fiziksel özelliklere sahip olan ve biri dik temel harflerle yazan diğeri bitişik harflerle yazan iki grubun yazma hızını karşılaştırmak. Bir diğer seçenekte öğrencilere her iki yazı biçiminde de eşit veya eşite yakın miktarda alıştırma imkânı sağlamak.

Yazma hızı ile ilgili veri toplarken çok farklı unsurların devreye girebileceği göz önüne alınarak geçerlilik sağlanmaya çalışılmalıdır. Yazma hızının oldukça karmaşık olduğu, işin içinde pek çok ögenin yer aldığı (Sassoon, 2006) hatırdan çıkarılmamalıdır. Kopyalama ve dikte yöntemlerinde kısa süreli hafızanın ve okuma/dinleme becerilerinin de işin içine girdiğine değinilmişti. Yeni bir metin oluşturma görevinde kelime hazinesi, dil bilgisi, entelektüel bilgi, uzun süreli hafıza gibi çok değişik ögeler de devreye girmektedir. Hangi yöntemin seçileceğine karar verirken bu değişkenlerin göz önüne alınması gerekmektedir.

Ayrıca yazma hızı ile neyin kastedildiği de ölçme yönteminin belirlenmesine etki etmektedir. Ölçmek istenen sadece elin harf yazabilmesi hızı ise ve hafızadan yeni bir şey üretmeyi ölçmek istenmiyorsa kopyalama veya dikte görevleri daha uygun olacaktır. Fakat yazma hızı ile kastettiğimiz yeni bir metni baştan oluşturmaksa o zaman kopyalama veya dikte yöntemlerinin kullanılamayacağı ortadadır.

Yazma hızının ölçümünde süre hesaplaması birkaç farklı şekilde yapılabilir. Öğrencilere belli bir süre verilerek ne kadar hızlı yazdıkları sayılabilir ve dakika başına ortalaması alınabilir. Ya da öğrencilere süre verilmez, yazma görevleri bitene kadar geçen süre hesaplanır ve toplam yazma miktarına göre oranı alınır. Bir diğer seçenekte yazma görevi boyunca belli sürelerde çocuklara metinde işaret koydurmak ve belli aralıklarla ne kadar yazdıklarını tespit etmektir. Mesela her 5 dakikada bir “Şimdi yazdığınız harfe/heceye/kelimeye çarpı işareti koyun.” denilerek süre aralıklarını tespit etmek mümkündür.

Yazma Hızını Değerlendirme Yöntemleri

Yazma hızını değerlendirmek için çok farklı değişkenler ele alınabilmektedir. Fakat en sık kullanılan birimler harf sayısı, hece sayısı, kelime sayısı ve cümle sa-

yısıdır. Bunların yanı sıra düşünme süresi, toplam yazma süresi (düşünme süresi dâhil), sadece yazma süresi (düşünme süresi hariç) gibi zaman değişkenleri de hesaplanabilmektedir.

Yazma hızının ölçümü genelde harfle yapılmaktadır (Ziviani ve Elkins, 1986). Harflerle yapılan ölçümler en iyi ölçümleri vermektedir. Bunun nedeni hecelerin ve kelimelerin farklı sayıdaki harflerden oluşmasıdır. Sawyer vd. (1992) kelime ve harfleri birlikte saydıkları çalışmalarında harfleri saymanın daha güvenilir olduğunu bulmuştur. Pek çok çalışmada harf sayımının esas alındığı görülmektedir (Bara ve Morin, 2013; Freeman, 1959; Graham, Berninger, Weintraub, ve Schafer, 1998; Ziviani ve Elkins, 1984, 1986). Birim olarak harfin seçilmesi özellikle kısa yazılarda ve ilkokul öğrencileri ile yapılan çalışmalarda verimli olmaktadır. Ancak çalışma grubunun yaşı büyüdükçe ve yazılan metnin uzunluğu arttıkça harf saymak zorlaşacağı için hece veya kelime de sayılabilir. Mesela Bilge (2019) 5. sınıf öğrencilerinin yazma hızlarını ölçerken birim olarak heceyi almıştır. Yaşı daha büyük öğrenciler ile yapılan çalışmalarda kelimeler birim olarak ele alınabilmektedir (Pianko, 1979; Summers ve Catarro, 2003). Bununla birlikte hem harf hem de kelimelerin sayıldığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Sawyer et al., 1992). Burada karar araştırmacıya kalmaktadır. Zaman açısından düşünüldüğünde kelimeleri saymak daha makul olmaktadır. Ancak daha güvenilir sonuçlar elde etmek harf saymayı gerektirmektedir.

Elle Yazma Hızı ile İlgili Bazı Çalışmalar

Yazma hızı ile ilgili yapılan erken dönem çalışmalarından birisi Pianko'ya (1979) aittir. Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilere 5 kere kompozisyon yazdırılmış fakat kompozisyonların dördü evlerinde birisi araştırma ortamında ve kaydedilerek yazdırılmıştır. Çalışmada yazma hızı ve süresi ile ilgili pek çok değişken incelenmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin yazmaya başlamaları için ortalama 1.26 dakika bekledikleri görülmüştür. Öğrenciler ortalama 361 kelime yazmışlar ve bu süreç ortalama 38.85 dakika sürmüştür. Bu da dakikada 9.3 kelimelik yazma hızını göstermektedir. Fakat araştırmacı yaklaşık 39 dakikalık bu sürecin hepsinin yazarak değil duraklama, metni tekrar gözden geçirme, düşünme gibi süreleri de kapsadığını aktarmıştır.

Ziviani ve Elkins (1984) 3-7. sınıflar arasındaki 575 çocuğun yazılarını okunaklılık ve hız bakımından incelemişlerdir. Çalışmada bazı kelime grupları tekrar tekrar iki dakika boyunca yazdırılarak hız hesaplaması yapılmıştır. Yazdırılan kelime grupları “kedi ve köpek” gibi çocukların hatırlamakta zorlanmayacakları, dolayısıyla zihindeki yükü azaltan, aşına kelimelerden oluşmuştur. Çocuklar bitişik el yazısı ve ayrı harflerle yazma hususunda, hangisiyle daha hızlı yazacaklarını

düşünüyorlarsa onunla yazmakta serbest bırakılmıştır. Çalışmada 3-7. sınıflar sırasıyla ortalama 32.6, 34.2, 38.4, 46.1, 52.1 harf yazmıştır.

Yine Ziviani ve Elkins (1986) 8-14 yaşları arasındaki 282 çocuğun kalem tutuşları ile yazma hızı ve okunaklılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çocuklara cümle kopyalama ve kelime grubu kopyalama görevi verilerek belli süre içinde ne kadar yazdıkları harf hesabı ile ölçülmüştür. Kalem “tavsiye edilen” tarzda tutan öğrencilerin ortalama 35.89-38.15 harf arasında yazdığı tespit edilmiştir.

Graham ve arkadaşları (1998) 1-9. sınıf öğrencilerinin elle yazma hızlarını incelemiştir. Çalışmada bir metni kopyalama, bir hikâye yazma ve bir de makale (essay) yazma görevi kullanılmıştır. Yazma hızının harf ile ölçüldüğü çalışmada 1’den 9’a doğru sınıf ortalamaları sırasıyla 18,97, 33,96, 47,30, 63,26, 72,74, 84,74, 99,96, 115,20 ve 117, 63 harftir.

Sawyer, Francis ve Knight (1992) 10. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kopyalama ve serbest yazma görevi yaptırmışlardır. Çalışmada yazma hızı ile ilgili pek çok tespitle bulunulmuştur. Buna göre kısa süreli (en fazla 5 dakikalık) yazma görevlerinde son dakikalara doğru yorgunluktan dolayı yazma hızında azalma olmamaktadır. Kısa süreli bir kopyalama görevi ile ders boyunca serbest yazma arasında orta seviyeli korelasyon tespit edilmiştir. Yazarlar bu durumu iki görev türü arasında eşitlik olduğu şeklinde yorumlamıştır.

Summers ve Catarro (2003) 18-39 yaş aralığındaki öğrencilere bir cümlelerin tekrarlı bir şekilde kopyalanmasını gerektiren 3 dakikalık yazma hızı testi uygulamıştır. Dakikadaki kelime hızı ile yapılan ölçümlere göre öğrencilerin yazma hızları dakikada 37,83 kelimedir. En düşük yazan öğrenci 27 kelime yazmışken en yüksek yazansa 51.7 ortalama sahiptir.

Erdoğan (2012) birinci sınıflar ile yaptığı çalışmada öğrencilere seviyelerine uygun bir metni kopyalama görevi vermiştir. Veriler bir yıl içerisinde üç farklı zamanda ve bitişik eğik yazı kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın bulguları öğrencilerin bir yıl içerisinde sürekli daha hızlı yazdıklarını ve her üç veri arasındaki yazma hızının anlamlı olduğunu göstermektedir.

Kadioğlu (2012) da birinci sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Öğrencilerin ortalama harf yazma hızlarının 31.4 olduğu görülmüştür. En hızlı yazan öğrencinin 64 harf yazdığı çalışmada dakikada 9 harf yazan öğrenci de tespit edilmiştir.

Elle Yazma Hızının Değişkenlerle İlişkisi

Elle yazma hızına etki edebilecek birçok değişken bulunmaktadır. Burada muhtemel değişkenlerden bazılarını kısaca değinilecektir.

Cinsiyet

Elle yazma hızı ile ilişkisi sıkça araştırılan değişkenlerden birisi cinsiyettir. Çalışmalar arasındaki bulgular arasında bir tutarlılık görünmemektedir. Genelde kızların erkeklerden hızlı yazdığı düşünülmektedir. Bunu destekleyen bulgular vardır (Temur, Aksoy, ve Tabak, 2012; Ziviani ve Elkins, 1984; Zorbaz ve Özçelik, 2015). Fakat Graham ve arkadaşları (1998) 1-9. sınıf öğrencilerinde yaptıkları çalışmada bütün sınıflarda kızların erkeklerden daha hızlı yazdığını ancak sadece 1, 6 ve 7. sınıftaki farkın anlamlı olduğunu bulmuştur. Cinsiyetler arasında anlamlı fark olmadığını gösteren (Höbek, 2017; Kadioğlu, 2012; Pianko, 1979; Summers ve Catarro, 2003; Temur, 2012; Ziviani ve Watson-Will, 1998) ve erkeklerin daha iyi olduğunu gösteren bulgular da vardır (Ziviani, 1996). Dolayısıyla kızların her zaman daha hızlı yazdığı fikri yanıltıcı olabilmektedir.

Yaş (Yazma Tecrübesi)

Yaşın (yazma tecrübesinin) yazma hızı üzerindeki etkisi küçük çocuklarda kısmen olmakla beraber çocuklar büyüdükçe yaş farkının bir anlamı kalmamaktadır. Özellikle ilköğretimin ilk aşamalarında aylık dönemler arasında bile anlamlı farklılıklar olabilmektedir. Mesela Erdoğan (2012) birinci sınıflarla yaptığı çalışmada bir eğitim öğretim yılı içerisinde üç farklı zamanda toplanan verilerin hepsinin arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Birinci sınıftaki öğrencilerin yazma hızları bir yıl içerisinde belirgin olarak artış göstermektedir. Kadioğlu (2012) birinci sınıflarda doğum yılı ve tarihlerine göre yazma hızının değiştiğini fakat ilginç bir şekilde 2003'te doğanların 2004'te doğanlardan yavaş yazdığını bulmuştur.

İlerleyen sınıf seviyelerinde de yazma hızının arttığı gösterilmiştir. Ziviani ve Elkins (1984) 3-7. sınıflarla yaptıkları çalışmada belli bir kelime grubunu kopyalama görevinde, sınıf seviyesi yükseldikçe ortalama harf yazımının arttığını görmüştür. Ayres (1912) ve Groff (1961) da sınıf seviyesi arttıkça ortalama harf yazma hızının arttığını tespit etmiştir (aktaran: Ziviani ve Elkins, 1984). Graham ve arkadaşları (1998) 1-9. sınıf öğrencilerinde yaptıkları çalışmada yazma hızının 1'den 9. sınıfa kadar arttığını ancak 8 ve 9. sınıf arasında çok az bir artışın olduğunu tespit etmiştir. Daha başka çalışmalarda da yaşla birlikte yazma hızının arttığı görülmüştür (Bara ve Morin, 2013; Calp, 2014; Höbek, 2017; Zorbaz ve Özçelik, 2015).

Pianko (1979) üniversite öğrencilerine kompozisyon yazdırdığı çalışmasında normal yaşında olanlarla yetişkinler arasında anlamlı farkın olmadığı aktarmıştır. Ziviani ve Watson-Will (1998), daha büyük çocukların Ziviani'nin orijinal çalışmasındakinden daha hızlı yazdığını bulmuştur (aktaran: Summers ve Catarro,

2003). Summer ve Catarro'nun (2003) 18-39 yaş arasındaki katılımcılarının hızlı yazma testindeki ortalamaları 12. sınıf öğrencilerinininkinden daha yüksek çıkmıştır. Fakat iki örneklem arasında çeşitli farklardan dolayı yazma hızındaki artışın karşılaştırılmasının mümkün olmadığını iletmişlerdir.

Kadioğlu (2012) okul öncesinde eğitim alanların birinci sınıfta okul öncesi eğitim almayanlara göre daha hızlı yazdığını söylemektedir. Hatta ana okuluna daha uzun yıllar gidenlerin daha hızlı yazdıkları da bulgular arasındadır. Benzer şekilde Höbek (2017) okul öncesi eğitim alanların anlamlı ölçüde hızlı yazdıklarını tespit etmiştir. Okul öncesinde edinilen yazma tecrübesi veya yazmaya yönelik çeşitli çalışmalar öğrencilerin daha hızlı yazmalarını sağlamaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde yazma hızının yaş arttıkça (aslında yazma tecrübesi arttıkça) ve okul öncesinde ön tecrübe edindikçe arttığı, bu farkın küçük çocuklarda aylık dönemlerde bile belirgin olduğu fakat ortaokulun son dönemleri ve lise seviyesinden sonra anlamlı bir farkın kalmadığı söylenebilir.

Yazarken Kullanılan El

Yazma hızında el tercihinin etkili olduğunu düşünen araştırmacılar bulunmaktadır. Genelde sağ elle yazanların daha hızlı yazdığı görüşü hâkimdir. Bu görüşü destekleyen bulgular vardır. Graham ve arkadaşları (1998) 1-9. sınıf öğrencilerinde yaptıkları çalışmada sağ elini kullananların daha hızlı yazdığını bulmuştur. Suen (1983) yetişkinlerde yaptığı çalışmada el yazısında ve blok yazımda (print) sağ elle yazanların daha hızlı olduğunu, ayrı harflerle (manuscript) yazmada ise sol elle yazanların daha hızlı yazdığını bulmuştur. Ancak Kadioğlu (2012) birinci sınıf öğrencileri arasında Höbek (2012) ise ortaokul öğrencileri arasında böyle bir fark bulmamıştır. Sonuç olarak belli bir el ile yazmanın daha hızlı olacağı fikrine karşı temkinli olmak gerekebilir.

Kalemi Tutuş Şekli

Kalem ve kâğıdı tutuş şekli yazma hızını etkileyebilecek önemli bir unsurdur. Genelde tavsiye edilen kalem tutuş şekli dinamik tripod tutuşudur. Dinamik tripod tutuşunun daha hızlı, okunaklı ve ağırsız yazma için ideal olduğu varsayılmaktadır (Summers ve Catarro, 2003). Ancak kalem tutuş şeklinin yazma hızını etkilediğini gösteren çalışmaların (Summers ve Catarro, 2003) yanında farklı kalem tutuşları arasında anlamlı fark olmadığını gösteren bulgular da (Ziviani ve Elkins, 1986) vardır.

Kalemi tutuş şeklinde işaret parmağının ve ön kolun açısı da araştırmalara konu olmuştur. Türkiye'de yapılan bazı çalışmalarda kalem tutuşunda işaret parmağının duruşu ve ön kol pozisyonu anlamlı farka sebep olmazken başparmak

pozisyonu ve kalemi tutuş noktası anlamlı farklılık oluşturmaktadır (Temur, 2012; Temur et al., 2012)

Bu bulgulardan yola çıkarak Sassoon'un (2006) fikirlerine yer vermek gerekir. Sassoon'a göre öğrenciler acı çekmeden, okunaklı bir biçimde ve yeterince hızlı yazıyorsa istedikleri gibi kalem tutmalarına izin verilmelidir. Sassoon öğrencileri belli bir tutuşa yönlendirmek yerine gerektiğinde kalem tutuş şekillerini değiştirme esnekliğine sahip olmalarının öğretilmesini tavsiye etmektedir.

Ağrı ve Yorgunluk

Uzun süreli yazı yazmanın ellerde ağrı oluşturmaları muhtemeldir. Özellikle motor becerileri tam gelişmemiş ilkökul öğrencilerinde yazmadan kaynaklı ağrı ve yorgunlukların hissedilmesi gözlemlenebilir. Yazma neticesinde ellerde oluşacak ağrının okunaklılığı etkilemesi ve yazma hızını yavaşlatması muhtemeldir. Hızın yavaşlaması neticesinde yazarın aklındaki fikirleri unutma ihtimali artacağından yazının kalitesi düşebilir.

Parush, Pindak, Hahn-Markowitz ve Mazor-Karsenty (1998) üçüncü sınıflarla yaptığı çalışmada yorgunluğun elle yazmaya etkisini incelemiştir. Öğrencilerin zayıf yazanlar ve iyi yazanlar olarak ayrıldığı çalışmada yorgunluğun her iki grupta yazma hızını ve kalitesini düşürdüğü ortaya konmuştur. Çalışma sonucunda yazarlar uzun süreli yazmalarda araların verilmesinin yazı kalitesini artırabileceğini söylemektedir.

Yazı Biçimi

Ülkemizde Türkçe öğretimi müfredatlarında dik temel harfler, bitişik eğik harfler ve her ikisinin de serbest kullanımı zaman zaman gündeme gelmektedir. Çeşitli dönemlerde bu yazı stilleri arasında değişiklikler olmaktadır. Mesela 2009'da yürürlüğe İlköğretim Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2009) birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazının kullanılması gerektiği söylenmektedir. Bitişik eğik yazının neden tercih edildiği programda ayrıntılı gerekçelerle sunulmuştur. Bu gerekçeler arasında bitişik eğik yazıda sürekliliğin olması (akıcı yazabilme), kesintiye uğramaması, dik temel harflere göre daha hızlı yazılması da yer almıştır. Ancak mevcut programda (M.E.B., 2019) dik temel harflere geçiş yapılmıştır. Bitişik harflerle yazmanın neden terk edildiğine ve dik temel harflerin hangi faydalarının olduğuna programda yer verilmemiştir.

Literatüre bakıldığında değişik yazım biçimlerinin olduğu göze çarpmaktadır. Bu yazım biçimleri arasında en sık rastlananlar blok yazım biçimi (block print), bitişik yazma veya el yazısı (cursive) ve temel harflerle yazmadır (manuscript) (Suen, 1983).

BLOK YAZIM

Bitişik Yazma

Temel harflerle yazma

Şekil 2: Farklı Yazı Biçimleri (Suen, 1983'ten uyarlanmıştır.)

Hangi yazı türü ile yazmanın daha hızlı yazmayı sağlayacağı incelenmiş ve farklı sonuçlar bulunmuştur. Bara ve Morin (2013) her iki yazı türünü karışık olarak kullanmak, dik temel harfleri kullanmak ve bitişik el yazısını kullanmak arasında 4. sınıflarda anlamlı fark bulmamışken 5. sınıflarda karma yazıyı kullananların anlamlı ölçüde hızlandığını görmüştür. Suen (1983) yetişkinlerle yaptığı çalışmada el yazısının (bitişik yazma) diğer iki yazım biçimine (blok ve temel harflerle yazma) göre daha hızlı olduğunu ve aradaki farkın anlamlı olduğunu tespit etmiştir. El yazısı lehine çıkan bu sonuç Summers ve Catarro'nun (2003) çalışmasında bulunamamıştır. Summers ve Catarro 18-39 yaş arasındaki öğrencilerde ayrı harfle yazma, bitişik harfle yazma ve ayrı harf ve bitişik harfi birlikte yazma arasında anlamlı farklılık bulmamıştır. Hildreth (1963) de bu bulguyu destekleyerek ayrı harflerle yazmada yeterince alıştırmayı yapıldığında bitişik yazma kadar akıcı (hızlı) olduğunu söylemektedir. Bara ve Morin (2013) ise bitişik el yazısıyla yazan öğrencilerin en yavaş yazanlar olduğunu tespit etmiştir.

Her ne kadar kimi araştırmacılar bitişik eğik yazının yazma hızını geliştirdiğini kabul etse de (Erdoğan, 2012; Sassoon, 2005) farklı sonuçların olması yazı biçiminde tercihin öğretmene ve özellikle öğrenciye bırakılması fikrini uyandırmaktadır. Nitekim kimi çalışmalarda (Bara ve Morin, 2013) öğrencilerin serbest bırakıldıklarında dik temel harfleri ve bitişik harfleri karışık bir biçimde kullandıkları gözlemlenmiştir. Bitişik el yazısını veya dik temel harflerle yazmayı savunmak başka unsurları görmeye engel olabilmektedir. İki yazı biçiminden birinde daha hızlı yazıldığını tespit eden çalışmalarda öğrencilerin hangi yazı biçiminde daha çok alıştırmayı yaptığı bilinmeyebilir. Öğrencilerin hangi yazı biçiminde daha çok tecrübesi varsa o yazı biçiminde daha hızlı harf üretmesi beklenir. Bundan dolayı öğrencilere iki yazı türünden istedikleriyle yazabileceklerini söylemek daha makul bir tercih olacaktır.

Okunaklılık

Okunaklılık Türkçe öğretim programlarında üzerinde çok durulan bir yazma boyutudur. Fakat okunaklılık yazmanın tek önemli boyutu değildir. Aslında öğrencilere ihtiyaçlarına göre hızlı ve yeterince okunaklı yazmadan yavaş ve çok düzgün yazmaya doğru değişebilecek esnekliğin öğretilmesi gerekmektedir. Öğrenci sadece kendisi için yazıyorsa ve yazdığı esnada hızı ihtiyacı varsa kendisinin okuyabileceği kadar okunaklı yazması yeterli olacaktır. Ancak metin başkaları için

yazılıyorsa, yeterince zaman varsa ve yazının güzelliği önemliyse yavaş ve güzel bir yazı tercih edilebilir. Nitekim Ziviani ve Watson-Will (1998) yazmada gerçek yeterliliğin hem hızı hem de okunaklılığı kapsamı gerektiğini söylemektedir. Graham, Berninger ve ark. (1998), hızın okunabilirliği düşük bir miktarda ancak anlamlı ölçüde yordadığını bulmuştur. Yazma becerisinin iki farklı boyutuna ait bu bulgu birinin diğerine feda edilmemesi gerektiği görüşüne destek sunmaktadır.

Akademik Beceri

Akademik beceri yazma hızı ile etkileşimi olan bir diğer değişkendir. Yukarıda da bahsedildiği gibi yazma hızının (ve genelde akıcı yazmanın) akademik başarı ile ilişkili olduğu kabul edilmektedir. Sawyer vd. (1992) 10. sınıf öğrencilerini üç yetenek grubuna göre ayırarak çeşitli yazma görevlerini yerine getirmelerini istemiştir. Bulgular kopyalamada, serbest yazmada ve zamanlanmış ödevde yazma hızı ile akademik beceri arasında güçlü bir ilişki tespit edilmiştir. Zorbaz ve Özçelik (2015) Türkçe dersi karne notu arttıkça yazma hızının anlamlı olarak arttığını belirtmiştir. Benzer şekilde Summers ve Catarro (2003) düşük, orta ve yüksek akademik başarıya göre ayırdığı öğrencilerde en yüksek ve en düşük grup arasında yazma hızı açısından anlamlı farklılık bulmuştur. Bu fark dakikada 2.5-3 kelime olsa da çalışmada verilen iki saatlik sürede aradaki fark toplamda en az 300 kelimeye ulaşmıştır.

Summers ve Catarro'nun (2003) dakikadaki 2.5-3 kelimelik farkını göz ardı etmemek önemlidir. Çünkü fark bir ders saati 45 dakika kabul edilirse 112,5-135 kelime arasında bir yazım fark anlamına gelmektedir. Zamanla kısıtlı sınavlarda, özellikle paragrafların bol olduğu Türkçe sınavlarında, okumaya ayrılan vakti sınav süresinden çıkardığımızda yazmak için geriye daha az bir zaman kalmaktadır. Bu durumda hızlı yazan öğrencilerin sınav kâğıdına daha çok bilgi ve yorum ekleyecekleri ve daha yüksek puan alacakları söylenebilir.

Aile Değişkenleri (Doğum Sırası, Kardeş Sayısı, Ebeveyn Eğitim Durumu vb.)

Aile ile ilgili pek çok değişkenin yazma hızı ile olan ilişkisi araştırılmıştır. Mesela Kadioğlu (2012) birinci sınıflarla yaptığı çalışmada birinci ve ikinci sırada doğanların dördüncü ve daha sonraki bir sırada doğanlardan anlamlı ölçüde daha hızlı yazdığını söylemektedir. Yine aynı çalışmada kardeşi olmayan öğrenciler kardeşi olanlara göre anlamlı ölçüde hızlı yazmıştır. Kardeş sayısı arttıkça yazma hızı da anlamlı ölçüde düşmüştür. Çalışmada gelir düzeyinin artmasıyla yazma hızının arttığı da tespit edilmiştir.

Zorbaz ve Özçelik (2015) ortaokul öğrencilerinde babanın eğitim durumu arttıkça ve gelir seviyesi yükseldikçe (en yüksek seviye hariç), yazma hızının arttığını ve baba mesleğine göre yazma hızının değiştiğini belirtmiştir.

Höbek (2017) ortaokul öğrencilerinde okulu ilçe merkezinde ve il merkezinde olanların köydekilere göre daha hızlı yazdığını, en hızlı yazanların ilçe okullarında olan öğrenciler olduğunu ancak il ve ilçedekiler arasında anlamlı farkın olmadığını bulmuştur.

Bu çalışmalardan yola çıkarak ailenin genel yazma becerisi ve yazma hızı üzerinde tesirli olabileceği söylenebilir.

Yazma Hızını Geliştirme Yöntemleri

Yazma hızının hemen her sınıf seviyesinde ölçülmesi öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek için önemlidir. Özellikle artan ders muhteviyatı, ödevlerin kapsamlı oluşu ve bilinenlerin kısa sürede aktarılmasını gerektiren yazılı sınavlar yazma hızı ihtiyacını belirginleştirmektedir. Bu ihtiyaçlar öğrencilerin hızlı yazma ve akıcı yazma becerilerini geliştirmeyi mühim bir hedef haline getirmektedir.

Sassoon'a (2005) göre yazmayı hızlandırmak için yapılan alıştırmalar harfler arasında etkili geçişleri bulmayı amaçlar. Fakat ona göre bu alıştırmaların daha derin bir hedefi alıştırmalar esnasında icra edilen hareketlerin motor hafızasında saklanması ve yazmanın zamanla otomatik hâle gelmesidir. Sassoon'un bu yorumu ilkokulda olup yazmayı yeni öğrenen öğrenciler için önemli bir açıklamadır. Yukarıda da bahsedildiği üzere, yazının kalitesi yazarın dikkatini yazmanın mekaniklerine değil içeriğine odaklaması ile mümkündür. Harflerin, kelimelerin nasıl yazılacağına, dil bilgisi kurallarını nasıl kullanacağına, kalemi nasıl tutacağına vs. gerekenden fazla miktarda dikkat harcanırsa fikirlerin metne geçirilmeden unutulması kaçınılmaz olacaktır. Bu nedenle gereken alıştırmaların ve tekrarların yapılması dikkatin yazının içeriğine ve içerik düzenine kaydırılması için hayatidir. Fakat Sassoon'un yorumu yazmayı bilen ancak yeni bir metin oluşturmada güçlük çeken, kendi kendine bir metin yazarken yavaş yazanlar için her zaman geçerli görünmemektedir. Bu tür yavaş yazan kişilerde metinlerin düzeni (mesela bir hikâye edici metinle bilgilendirici metin arasında şekil farkları), ön hazırlık (yazılacak metinle ilgili bilgi toplama), yazının düzeni (giriş, gelişme sonuç bölümleri, paragraflara ayırma becerisi vb.) gibi konularda alıştırma yapmak faydalı olabilir. Kısacası yazma hızının yavaş olmasının sebebi sadece yazmada otomatikleşmeme değil yazılacak konu, metin türü vb. hakkında yeterli bilgiye sahip olmama da olabilir.

Yavaş yazan öğrencilerin yazma hızlarını geliştirmek için pek çok tavsiye bulunmaktadır. Bu tavsiyelerden bazıları özetle Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3: Yazma Hızını Geliştirmenin Yolları

Read (2009) kimi okullarda akıcı yazmanın teşvik edilmesi için öğrencilere yanlış da olsa yazdıklarının kontrol ettirilmediğini söylemektedir. Lannin (2007) böyle hür bir yazmanın fikirlere esneklik kazandıracağını ve akıcı yazmayı geliştireceğini ifade etmektedir. Bilge (2019) buradan yola çıkarak –özellikle ilkokulun ilk kademelerinde- öğrencilerin yanlış yazma korkusu olmadan yazmayı tecrübe etmelerinin akıcı yazma becerisini geliştirebileceğini ve akıcı yazmanın geliştirilmesinde sadece doğruluğa odaklanmanın zararlı olabileceğini vurgulamaktadır.

Günlük veya haftalık olarak, belirli aralıklarla yazma uygulamalarının yapılması yazma hızını ve akıcı yazmayı geliştirebilir (Bilge, 2019). Means ve Lindner'e (1998) göre günlük üç dakikalık hızlı yazma çalışmaları hızlı yazmayı geliştirmede kullanılabilir ve çok zaman da gerektirmez. Dolayısıyla hemen her gün böyle bir alıştırma için sınıflarda yeterli şartlar vardır. Brand ve Brand (2006) da günlük ve haftalık rutinler konmasının akıcı ve hızlı yazmayı geliştireceğini söylemektedir.

Yazma hızını özellikle ilkokulun ilk kademelerinde artırmanın bir diğer yolu da harfleri yazım şekillerine yani çizgilerine göre ayırarak etkinlik yapmaktır (Sassoon, 2005). Bu yöntemde harfler yazılırken elin gittiği yönler ve şekil olarak benzerliklerine göre gruplara ayrılır ve çalışmalar bu gruplara göre düzenlenir. Bu tür bir gruplamanın önemi harfleri yazarken yapılan hareketleri tekrar ettirerek motor hafızaya yerleştirmek ve otomatik hâle getirmektir. Bu harf kategorileri dört grupta ele alınabilir. Bunlar sol üstten yazmaya başlanan ve düz çizgi hâlinde olan veya satırın altına sarkan harfler (i,l,t,u,y,j); sol üstten düz çizgi hâlinde başlayıp yuvarlak olarak devam eden harfler (r,n,m,h,b,p,k), üstten başlanıp yuvarlak olarak yazılan harfler (c,a,d,g,o,e,s,f)¹; sol üstten başlayıp keskin dönüşlerle yazılan harflerdir (v,z) (Sassoon, 2005).

Hyland (2003) yazma konusunu araştırmanın yeni bir metin oluşturma görevinde bilgi ve alt yapı sağlayacağı için akıcı ve hızlı yazmayı sağlayabileceğini söylemiştir. Fakat bu tür bir alıştırmaların 1. sınıflarda uygun olmayacağı açıktır

1 s ve f harfleri v-z grubuna da dâhil edilebilir.

(Bilge, 2019). “Araştırma yaparak hızlı yazma” çalışmaları daha üst seviyedeki yaş gruplarında uygulanabilir.

Yazma hızını ve akıcı yazmayı geliştirmek için kullanılabilecek bir diğer yol dil tecrübesinin artırılmasıdır. Öğrencilerin dile aşinalık kazanmaları için çeşitli bağlamlarda çeşitli şekillerde (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) dil ile karşılaşmaları, dilin farklı kullanım alanlarını ve zenginliklerini görmeleri akıcı yazma becerisine etki edebilir. Mesela hayatında hiç masal okumamış veya dinlememiş bir çocuktan masal yazması istendiğinde masala giriş için çok fazla vakit kaybetmesi beklenebilir. Hâlbuki masal okuyarak ve dinleyerek büyüyen bir çocuk masala “Bir varmış bir yokmuş.” kalıbı ile başlayabileceğini bildiği için metne daha hızlı bir giriş yapabilir. Hayes (2009) ve Chenoweth ve Hayes (2001) dil tecrübesini artırmanın akıcı yazmayı artırdığını kabul etmektedir. Dil tecrübesini artırmanın özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerdeki önemi daha büyüktür.

Yazma hızını artırmak için dile ait her bilginin verilmesine gerek bulunmamaktadır. Kimi zaman dil bilgisine ağırlık verilerek yazma becerisinin geliştirilmesine çalışılsa da Batcher ve Ryan (2004) araştırmalarda dil bilgisi ile ilgili alıştırmaların yazma performansını artırmadığının tespit edildiğini söylemektedir.

SONUÇ

Yazma hızı yurt dışında çok sık araştırılmıştır ve geçmişi yüzyıldan fazla bir süreye sahiptir. Ülkemiz ise araştırılmaya başlanması son 10-15 yıllık sürede ağırlık kazanmış görünmektedir. Ancak ne yazık ki Amerika ve İngiltere’de hayati olarak görülen yazma hızına Türkiye’de mevcut Türkçe öğretim müfredatındaki kazanımlarda rastlanmamaktadır. Türk öğrencilerin çok önemli bir kazanımdan yoksun oldukları görülmektedir.

Yazma hızının akademik başarı ile ilişkili olduğu kabul edilmektedir. Bu kabul araştırmaların bulguları ile desteklenmektedir. Özellikle sınırlı zamanlı görevlerde yazma hızının ehemmiyeti artmaktadır. Bu sebeple hem okullarda hem araştırmalarda yazma hızına da değinilmesi tavsiye edilmektedir. Yazma hızının okunabilirlik uğruna feda edilmemesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin ömür boyunca sadece okunaklı, temiz ve güzel yazmaya değil hızlı yazmaya da ihtiyaçları olabilir. Bu sebepten ötürü okunaklılık ve hız arasında esneklik becerisinin edinilmesi faydalıdır.

Kaynakça

- Alamargot, D., & Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. In R. Beard, M. Debra, M. Nystrand, & J. Riley (Eds.), *The SAGE handbook of writing development*. Los Angeles: SAGE.
- Bara, F., & Morin, M. F. (2013). Does the handwriting style learned in first grade determine the style used in the fourth and fifth grades and influence handwriting speed and quality? A comparison between french and quebec children. *Psychology in the Schools*, 50(6), 601-617.
- Barnett, A., Stainthorp, R., Henderson, S., & Scheib, B. (2006). *Handwriting policy and practice in english primary schools: An exploratory study*. London: Institute of Education, University of London.
- Berninger, V. W., & Fuller, F. (1992). Gender differences in orthographic, verbal, and compositional fluency: implications for assessing disabilities in primary grade children. *Journal of School Psychology*, 30, 363-382.
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Bilge, H. (2019). *Okuma, yazma ve konuşma akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bilge, H. (2020). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış Türkçe öğretim programlarında akıcı yazmanın yeri*. Paper presented at the XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Ankara.
- Brand, M., & Brand, G. (2006). *Practical fluency: classroom perspectives, grades K-6*. Protland: Stenhouse Publishers.
- Bratcher, S., & Ryan, L. (2004). *Evaluation children's writing a hanbook of grading choices for classroom teachers*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calp, M. (2014). 8. Sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım performansları ile kompozisyonlarında kullandıkları kelimeler arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 9(9), 317-326.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing generating text in l1 and l2. *Written Communication*, 18(1), 80-98.
- Christensen, C. A. (2009). The critical role handwriting plays in the ability to produce high-quality written text. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of writing development* (pp. 284-299). London: SAGE.
- Çamurcu, D. (2011). Yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 503-518.
- Dockrell, J. (2009). Causes of delays and difficulties in the production of written text. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of writing development* (pp. 489-505). Los Angeles: SAGE.
- Erdoğan, T. (2012). An investigation on the development of cursive handwriting of primary school first year students. *Education and Science*, 37(165), 93-103.
- Freeman, F. N. (1959). A new handwriting scale. *The Elementary School Journal*, 59(4), 218-221.
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N., & Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility in grades 1-9. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 42-52.
- Hayes, J. R. (2009). From idea to text. In R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (Eds.), *The SAGE handbook of writing development* (pp. 65-79). London: SAGE.

- Hestad, L. C. (2014). *The impact of vocabulary instruction on writing fluency*. (Doctoral Thesis), Walden University, Minnesota.
- Hildreth, G. (1963). Simplified handwriting for today. *The Journal of Educational Research*, 56(6), 330-333.
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461-473. doi:10.1093/applin/amp048
- Höbek, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin yazma hızının belirlenmesi. (Master's Degree), Mersin University, Mersin.
- Hudson, R. F. (2002). *Compositional Fluency and Spelling Accuracy of Second-Grade Students Under Six Priming Conditions*. (Doctoral Thesis), University of Florida, Florida.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- Kadioğlu, H. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi. (Doctoral Thesis), Marmara University, İstanbul.
- Kaptan, A. (2015). İlköğretim Beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaynaş, E. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lannin, A. A. (2007). *Freewriting for fluency and flow in eighth and ninth grade reading classes*. (Doktora Tezi), University of Missouri, Columbia.
- M.E.B. (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara: M.E.B. Yayınları.
- M.E.B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar). Ankara: T.c. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Means, B., & Lindner, L. (1998). *Teaching writing in middle school tips, tricks, and techniques*. Colorado: Greenwood Publishing Group.
- Montgomery, D. (2005). *Cohort analysis of writing in year 7 following 2, 4 and 7 years of the national literacy strategy*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, London.
- Montgomery, D. (2007). *Spelling, handwriting and dyslexia: overcoming barriers to learning*. London: Routledge.
- National Commission on Writing. (2003). *Report of the Neglected "R" the need for a writing revolution in America's schools and colleges*. New York: College Entrance Examination Board.
- Nelson, N. (2007). Why write? a consideration of rhetorical purpose. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *writing and motivation* (pp. 17-30). London: Elsevier.
- Parush, S., Pindak, V., Hahn-Markowitz, J., & Mazor-Karsenty, T. (1998). Does fatigue influence children's handwriting performance? *Work*, 11(3), 307-313.
- Pianko, S. (1979). A description of the composing processes of college freshman writers. *Research in the Teaching of English*, 13(1), 5-22.
- Read, C. (2009). Learning to use alphabetic writing. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of development* (pp. 260-270). London: SAGE.
- Sassoon, R. (2005). *Handwriting: the way to teach it*. London: Paul Chapman Publishing.
- Sassoon, R. (2006). *Handwriting problems in the secondary school*. London: Paul Chapman Publishing.

- Sawyer, C., Francis, M., & Knight, E. (1992). Handwriting speed, specific learning difficulties and the GCSE. *Educational Psychology in Practice*, 8(2), 77-81.
- Suen, C. (1983). Handwriting generation, perception and recognition. *Acta Psychologica*, 54(1-3), 295-312.
- Summers, J., & Catarro, F. (2003). Assessment of handwriting speed and factors influencing written output of university students in examinations. *Australian Occupational Therapy Journal*, 50(3), 148-157.
- Temur, T. (2012). Türk ve Amerikan 3. sınıf öğrencilerinin yazma hızlarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 9(17), 207-218.
- Temur, T., Aksoy, C. C., & Tabak, H. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalem tutma biçimleri ve kavrama-sıkıştırma kuvvetlerinin yazma hızı ve hatalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 307-319.
- Yıldız, M. (2008). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. Paper presented at the VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale.
- Ziviani, J. (1996). Use of modern cursive handwriting and handwriting speed for children ages 7 to 14 years. *Perceptual and motor skills*, 82(1), 282-282.
- Ziviani, J., & Elkins, J. (1984). An evaluation of handwriting performance. *Educational Review*, 36(3), 249-261.
- Ziviani, J., & Elkins, J. (1986). Effect of pencil grip on handwriting speed and legibility. *Educational Review*, 38(3), 247-257.
- Ziviani, J., & Watson-Will, A. (1998). Writing speed and legibility of 7-14-year-old school students using modern cursive script. *Australian Occupational Therapy Journal*, 45(2), 59-64.
- Zorbaz, K. Z., & Özçelik, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin metin üretimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 7(2), 167-183.

BİR OSMANLICA ÇOCUK GAZETESİ: DEBİSTÂN-I HIRED

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU - *Gazi Üniversitesi*

ORCID No: : 0000-0003-2441-5932

Dr. Öğr. Üyesi Huzeyfe BİLGE - *Kafkas Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0001-7664-488X

ÖZET

Bu çalışmada “Akıl Okulu” anlamına gelen Debistân-ı Hired dergisi incelenmiştir. Debistân-ı Hired Osmanlı Devleti’nde İranlı çocuklara eğitim veren bir okulun 20 Recep 1304 (14 Nisan 1887) tarihinde çıkardığı çocuk gazetesidir. Gazetenin en temel hedefi bu okuldaki öğrencilerin derslerine yardımda bulunmak, çocuklara öğretici bilgiler vermektir. Gazeteden elde edilen gelirden artan kısmının okulun coğrafya ve fen derslerinin giderleri için kullanılacağı açıklanmıştır. Debistân-ı Hired’in hedef kitlesi öğrenciler olsa da tam olarak hangi düzeye hitap ettiği belli değildir. Sadece yazılardan oluşan gazetede hiç resim, fotoğraf vb. olmadığı için görünüş olarak pek cazip değildir. Başyazar H. Tahsin’in çocuklara nasıl hitap edeceğini bildiği, somutlaştırma, örnek verme gibi çeşitli öğretim ilkelerini sıkça kullandığı görülmektedir. Bu bakımdan içeriğinde bazı kısımlar dikkat çekicidir. Gazetenin dikkat çeken bir diğer özelliği de uluslararası olmayı hedeflemesidir. Bu bağlamda İran’dan abone olmak isteyenlere de hitap edilmiştir. Yazar kadrosunda sadece 2 kişi olan gazetenin elimizde tek nüshası mevcuttur.

Anahtar Kelimeler: Eski harfli çocuk gazetesi, Debistân-ı Hired, çocuk edebiyatı, Osmanlıca gazete.

A CHILDREN JOURNAL IN OTTOMAN TURKISH: DEBİSTÂN-I HİRED

Abstract

This study aims to investigate journal of Debistân-ı Hired which means “School of Mind”. Debistân-ı Hired is the journal of a school in Ottoman which published in April 14, 1887. The aim of journal was giving informations to children and to contribute to children’s education. It expressed that the surplus of journal’s income used for outgoings of geography and science classes. The target group of Debistân-ı Hired was students but which level of grade has aimed is not clear. The journal is full of texts and it has not attractive looking according to children due to the fact that there is no picture, painting etc. The leader writer, H. Tahsin, knows how to talk to children because he concretize what he wrote and he gives examples to make children understood. This ability of writer makes some parts of journal interesting. Another remarkable feature of the journal is that it aimed to be an internationally published journal. In this context, those who want to subscribe from Iran were also addressed. There are only 2 writers of Debistân-ı Hired and only first issue is accessible.

Key Words: Old-lettered children’s journal, Debistân-ı Hired, children’s literature, Ottoman magazines.

GİRİŞ

Çocuk edebiyatı içerisinde değerlendirilen eserlerin çocuklara birçok yönden katkılarının olduğu bilinmektedir. Bu katkılardan bazıları eserlerin çocuğun kelime hazinesinin zenginleştirilmesi, anlama ve anlatma becerilerini geliştirilmesi, derslere katkı sağlaması, edebî zevk oluşturmaya, okuma alışkanlığı kazandırması, hayal dünyasını geliştirilmesi, hislerini ve fikirlerini kuvvetlendirmesi (Barutçu, 2010, s. 7; İnan, 2012, s. 15; Kardaş, 2015, s. 269) olarak sıralanabilir. Küçük yaşlardan itibaren dünyayı tanımaya başlayan çocuğa istenen değerlerin aktarılmasında, millî değerlerin öğretilmesinde, çocuğun zihnî, fikrî ve psikolojik olarak güçlendirilmesinde edebî eserlerin yeri tartışılmazdır. Belli bir döneme kadar sözlü edebiyatla sağlanan bu faydalar özellikle matbaanın bulunması ve çocuğu eğitmenin öneminin anlaşılmasının ardından yazı ile de desteklenmeye başlamıştır.

Erdoğan’a (2009, s.1) göre çocuk gazete ve dergileri büyükler için hazırlanan gazete ve dergilerden oldukça farklıdır. Bu yayınlar hem edebiyatla hem de eğitimle ilgilidir. Çocuk gazete ve dergileri çocuğu eğitmeyi ve eğlendirmeyi gaye edinmiş; bu bağlamda hikâyeler, masallar, şiirler vs. yayımlamış; okul öncesinden ergenliğe kadar uzanan yaştaki çocukları hedef kitle olarak seçmiştir.

Gazete ve dergilerin boş zamanı değerlendirmek için çok kullanışlı olmaları, resim, karikatür gibi ilgi çekici unsurları ve farklı edebî türleri barındırmaları (Barutçu, 2010, s. 7) onları oldukça özel bir statüye koymamızı sağlamaktadır. Mesela kitaptan farklı olarak çocuk gazete ve dergilerine mektup gönderilebilmektedir. Bir çocuk için isminin veya mektubunun gazetede çıkması çok heyecan vericidir. Bunun yanında her hafta farklı içerikle karşılaşılması da gazetelerin bıkmadan okunmasını sağlamaktadır. Bilmeceler sorup diğer sayıda cevaplarının verilmesi, çekiliş yapıp hediyeler dağıtılması da dikkat çekici etkinliklerdir. Bu etkinlikler ve daha fazla etkenden ötürü çocuk gazeteciliği dünyada önemli bir konuma sahiptir.

Çocuk dergi ve gazeteleri bizim ülkemizde ilk olarak 19. yüzyılın ikinci yarısında başlamıştır. İlk çocuk gazetesi *Mümeyyiz*'dir. *Mümeyyiz*'in ardından çoğunluğu kısa süreli olmak üzere onlarca çocuk dergi ve gazetesi ortaya çıkmıştır. Bu yayınlardan kimileri oldukça kısa sürerken Çocuklara Mahsus Gazete gibi nadir birkaç gazete oldukça uzun süre yayın hayatına devam etmiştir.

Şimşek (2002, s. 1) Tanzimat'la başlayan süreli yayınların kültürel ve sosyal hayata da katkıda bulunduklarını belirtmektedir. Ayrıca bu dönemdeki süreli yayınların en önemli iki başlığının terbiye ve terakki olduğunu, artan eğitim hareketliliği ile ailelerin çocuklarının eğitilmesine, bilgilenmesine daha fazla ehemmiyet verdiklerini ve çocuklarına süreli yayınları okutmaya başladıklarını aktarmaktadır. Buradan anlaşıldığına göre Batılılaşma hareketleri genelde çocuk edebiyatının, özelde çocuk gazete ve dergiciliğinin önemini anlaşıldığını sağlamıştır.

Osmanlı Devleti'nde çocuk gazeteleri yazarlar tarafından çıkarıldığı gibi okullar tarafından da çıkarılmıştır. Bir okul tarafından çıkarıldığı bilinen ilk çocuk gazetesi Numune-i Terakki'dir (İnan, 2012, s. 15). Numune-i Terakki'nin ardından Debistân-ı Hired gazetesi gelmektedir.

Debistân-ı Hired

Debistân-ı Hired 20 Recep 1304 (14 Nisan 1887) yılında yayın hayatına çıkmıştır. "Akıl mektebi, akıl okulu" anlamlarına gelen gazete Debistân-ı İraniyân (İran Okulu) okulunun yayın organıdır. İmtiyaz sahibi ve başyazarı aynı okulda ders hocası olan Giridi H. Tahsin'dir. Yayımcısı ise aynı okulda müdür olan Hacı Rızakulu Horasanî'dir. Cemal Efendi Matbaası'nda basılan gazetenin senelik ücreti 30 kuruş, altı aylığı 16 kuruştur. İrandan abone olacaklar için seneliği 10 kiran olarak belirlenmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere uluslararası olmak gibi bir özelliğe sahiptir. Posta ile gönderilecek gazetelerde ek ücret olarak devletin belirlediği ücretin ekleneceği okuyuculara bildirilmiştir.

Debistân-ı Hired'in 15 günde bir neşrolacağı ifade edilmiştir ancak kaynaklara göre (Okay, 1999, s. 84; Kasap, 2011, s. 16) elimizde sadece 1 nüshası vardır. Bazı yazıların ardından "Maabadi var." denmesi başka sayılarının olduğunu veya olabileceğini göstermektedir.

İçerik

Debistân-ı Hired'in ilk yazısı, o zamanlardaki diğer çocuk yayınları gibi gazetenin çıkış sebebi, içeriği gibi çeşitli bilgileri ihtiva etmektedir. İfade-i Meram adlı yazı doğrudan çocuklara hitap ederek başlamıştır. 15 günde bir çıkarılacağı haber verildikten sonra neden çıkarıldığı şöyle anlatılmıştır:

"Maksadımız tahsil-i ilimde terakkinize hizmet edecek ve sâlik olduğunuz tarik-i terbiye ve edebde niknâm ihraz etmeniz için hatt-ı hareketinizi ıslah eyleyecek malumat ve nesâyihî anlayabileceğiniz bir surette nazar-ı mütâlaanızı arz eylemektir." (s. 1.).

Açıklamaya göre gazetenin hedefi çocukların derslerine yardım etmek ve iyi terbiye almalarını sağlamaktır. Bu gayelere ulaşmak için konuların çocukların anlayabileceği şekilde anlatılacağı vurgulanmaktadır. Bu vurgunun gazetede bazı yazılarda gerçekleştirildiğini görmekteyiz. Bazı yazılarda çocuklarla karşılıklı konuşur gibi tane tane izahlarda bulunulmuştur.



Resim 1: Debistân-ı Hired gazetesinin ilk sayfası

Başyazarın yazdığı İfade-i Meram (s.1.) yazısında diğer çocuk gazetelerinden bazılarında olduğu gibi iddialı bir tavır sergilenmiştir. Yazar, çocukları gazeteyle gerekenden fazla vakit harcamamaları konusunda uyarılmaktadır. Eğer derslerinden geri kalacakları kadar fazla okuyacak olurlarsa insanların gazeteyi eleştirebileceklerini söylemektedir. Yazara göre insanlar “*kaş yapalım diyerek göz çıkarıyorlar.*” (s. 1.) şeklinde menfi düşünceye kapılabilirler. Böyle bir durum olduğu takdirde çocuklara “*O zaman size gocunur ve belki de gazeteyi çıkarmaktan sarf-ı nazar eyleriz.*” (s. 1.) denilerek bir ikaz verilmektedir. Giridi H. Tahsin her şeye rağmen önlem aldıklarını da söylemektedir. Yazara göre çocuklar, gazete sahiplesini böylesi zor bir durumdan koruyacak, dikkatli olacak ve gazeteyi okumak için gereğinden fazla vakit harcamayacaklardır. Ancak tedbir olarak gazete Perşembe günleri çıkarılacak ve çocuklar gazeteye tatil günü olan Cuma günleri ulaşacaklardır.

Giridi H. Tahsin devam eden açıklamasında çocukların siyasî gazetele-ri okumalarını istemediğini, siyasî konuların şu anda onları ilgilendirmediğini söylemektedir. Yazara göre mektebe devam etmenin amacı ilim öğrenmektir. O hâlde çocukların ilim öğrenmeye çalışmaktan başka bir iş ile uğraşması “caiz değildir”(s.1.). Bu konuda çocukları ikna etmek için daha somut örnek verildiği de dikkat çekmektedir: “*Öyle ya! Mesela benim maksadım Fatih'e gitmek iken Üsküdar'ı düşünmekliğim münasebet alır mı?*” (s. 1.).

Gazetenin hangi düzeydeki öğrencilere hitap ettiği konusuna başyazar açıklık getirmiştir: “İbtidaiye talebesi gazetemizde işlerine yarayacak malumat bulacakları gibi gerek rüşdiye ve gerek daha âli sınıflar talebesinin dahi istifadelerine hizmetten hali kalmayacağız.” (s. 1.). Gazete ilkokuldan liseye kadar bütün düzeydeki öğrencilere hitap edeceğini aktarmaktadır. Ancak burada ciddi bir problem de bulunmaktadır. Çocuklar hangi metnin hangi sınıf düzeyine hitap ettiğini nereden anlayacaklardır? Bu soruların cevabı verilmemiştir. Bunun tek istisnası *Tefrika* (s.5.) kısmındaki nottur. Bu kısmın başında yazının ikinci kısım öğrencilerine yönelik olduğu, daha alt düzeydeki öğrencilerin ise ibareleri okuyarak istifade edebilecekleri belirtilmiştir.

Gazetenin ikinci yazısı *Vicdan* (s.1.) adıyla yayımlanmıştır. Kısa bir sohbet şeklinde ele alınan yazının konusu vicdanın ne olduğu, ne işe yaradığı, kötü kişilerin vicdanı ile iyilerin vicdanının farklarıdır. Yazıya göre vicdan insanın içindeki gerçek terbiyecisi, iyinin kötünün ne olduğuna karar veren mekanizmadır. Bu yazının çocuklara ahlâkî değer katması için yazıldığı anlaşılmaktadır.

Fukara ile Servet (s.1-2.) adlı yazı sohbet türündedir. Yazar âdeta çocukları karşısına almış, onlarla soru-cevap şeklinde konuşmaktadır:

“Çok kişi der ki: Niçin insanların bazısı fakir, bazısı zengindir? Neden bazısı az şeye bazısı çok şeye mâlik olsun? Birinin mevcudu ancak kendisine kifayet edecek raddede iken neden başkasınınki lüzumundan fazladır?

Bunlara şöylece cevap verebiliriz.

Niçin mi?

Zira şu farkın olmaması gayri mümkündür...”(s. 1.).

Görüldüğü üzere samimi bir hava içinde çocuklara hitap edilmektedir. Bu yazı da değer eğitimi kapsamındadır. Yazı içerisinde insanın gayretinin onun zengin veya fakir olmasında tesirinin olduğuna değinilmiştir. Buna örnek olarak da babalarından eşit miktarda miras alan kardeşlerden birinin gittikçe zenginleşmesi, diğerinin gittikçe fakirleşmesi anlatılmıştır. Örnek vererek ve somutlaştırma yaparak çocuklar çalışmaya ikna edilmektedir.

Dördüncü yazı *Hendese*'dir (s.2.). Derslerle doğrudan alakalı ilk yazı *Hendese*'dir. Geometrinin ne olduğu, ne işe yaradığı açıklayıcı bir üslupla aktarılmıştır. Günlük hayattaki kullanım sahaları da söylenerek hayatilik ilkesine yer verilmiştir. Elbiselerin üretiminde, dağların delinip yol yapılmasında kullanıldığı belirtilmiştir. Geometrinin kendi başına bir işe yaramayacağı, diğer ilimler sayesinde önemli olduğu şöyle aktarılmıştır:

“Fakat zan etmeyin ki: bu işleri hendese yalnız başına görür. Hayır. O kanunlarını meydana kor. Sair ilimler o kanunları mevki-i icraya koymaya yardım eder.

...

Yoksa hikmet ve kimya gibi tabiatın tabi olduğu kavânin-i umumiye ve hususiyeyi talim eden ilimlerin yardımı olmazsa “hendese” âlim ve fazıl olup da talebesi bulunmayan ve hiçbir kimseye menfaati olmayan bir ders hocasına benzer.” (s. 2.)

Yazının sonunda bahçeye oval bir şekil çizimi için gerekli yönergeler verilmiştir. Böylece çocukların geometriyi yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Havâ-yi Nesîmî (s.1.) isimli yazı hava ile ilgili bilgileri hikâye tarzında anlatmaktadır. Bu hikâyede bir sınıf öğretmeni sınıftaki öğrencilere havanın varlığını açıklamaya çalışmaktadır. Öğretmen çeşitli örnekledirmeler yoluyla çocukların havayı anlamalarını sağlamaya çalışmaktadır. Ancak hikâyede ders zili çaldığı söylenerek ders sonlandırılmış ve bir sonuca varılmamıştır. Yazının bir sonraki sayıda devam edileceği anlaşılmaktadır.

Kısm-ı Coğrafî (s.3.) yazısından itibaren coğrafya ile ilgili birkaç tane yazı bulunmaktadır. Başlığın hemen altında, bu bölümde coğrafya dersine ait yazıların

parça parça aktarılacağı yazmaktadır. Coğrafya kısmındaki ilk yazı *Kutuplarda Hayat* (s.3.) ismiyle çıkmıştır. Bu parçada kutuplarda gece ve gündüz, penguenler, sıcaklık, bitki örtüsü, hayvanlar, Eskimolar hakkında çok kısa bilgiler verilmiştir. Ardından *Enhar-ı Meşhûrenin Tûlları* (s.3.) parçası gelmektedir. Bu parçada Avrupa, Asya, Afrika, Avustralya ve Amerika'daki meşhur ve önemli nehirlerin uzunlukları sıralanmıştır.

Paris isimli (s.3.) üçüncü yazıda ise Paris ile ilgili birçok ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir. Bu ayrıntılar oldukça gereksiz bilgiler içermektedir. İlk olarak Paris ile ilgili kısa tarihi bilgiler verildikten sonra Sen Lui adasından, kiliselerden, caddelelerden, meydanlardan bahsedilmektedir. Bu kadar detayın bulunması oldukça yersiz kaçmıştır. Okay (1999, s. 83) bu yazı ile ilgili olarak “... bir ansiklopedi kadar bilgi ihtiva ediyor ve çocuklardan çok büyüklere hitap eder bir görüntü çiziyor.” demektedir.

Bahr-i Hazer ve Havalisinin Tedricen Kuruması (s.4.) adlı parça Hazar denizinin kuruması, Hazar denizini besleyen kaynaklar ve o coğrafyaya ait malumat içermektedir. Buna ilave olarak bu coğrafyada Rusya'nın emellerine ve kısa bir tarihe de değinilmiştir.

1. *Tefrika* kısmında *Tarih-i Arz* (s.5.) isimli başlıktan sonra bu kısmın hangi düzeydeki öğrencilere hitap ettiği şöyle açıklanmıştır:

“İfade-i mahsusa .- bu eserimiz merâtib-i tahsiliyenin ikinci kısmına vasil olmuş şâkirdâna mahsustur. Daha dün mertebedeki şâkirdân dahi hiç olmazsa ibaresini okumak suretiyle istifade edebilirler.” (s. 5.)

Gazetede hangi parçanın hangi düzeydeki öğrencilere hitap ettiğini bildiren tek uyarı bu yazıda yer almıştır. İlkokul öğrencileri ise anlamasalar bile göz gezdirmeye teşvik edilmektedir. Yazının müellifi Doktor Safrey'dir. Tercüme ise H. Tahsin'e aittir. Yazıya önce *Mukaddime* (s.5.) ile giriş yapılmıştır. Bu kısmın dili biraz ağırdır. *Mukaddime* boyunca “terakki”nin ne olduğunu açıklamak için bir giriş yapılmış ve son cümlede insanın, doğaya karşı savaşmasında ve doğayı, kendi refahı için kullanmakta başarılı olmasına “terakki” dendiği söylenmiştir.

Sonraki yazıda *Kuvvetler ile Madde* (s.5.) konusu ele alınmıştır. Maddenin ne olduğuna değinen, maddenin çeşitli hallerinden bahseden bu yazı bir sütun bile sürmeden bitmiştir. Yazının sonunda, diğer sayıda devam edeceğini gösteren “Maabadi var.” ibaresi bulunmaktadır.

Doktor Petrus (s.6.) isimli parçanın müellifi *Doktor Levi*'dir. Mütercimi ise yine H. Tahsin'dir. Bu parça bir kitaptan alınmıştır. Doktor Levi, Doktor Petrus'un yanında geçirdiği vakitlerde ondan öğrendiklerini kaleme almıştır. Doktor Petrus

şefkatli birisidir ve eşini kaybeder. Eşinin ruhunu ihya etmek için daha çok yardımsever olmaya karar verir. Bir arkadaşı Doktor Petrus'u evine birkaç haftalığına kalmaya davet eder. Doktor Petrus evin iki çocuğuyla o kadar iyi anlaşır ki bir daha o evden ayrılamaz. Seneler sonra çocuklar 15 yaşlarına geldiğinde çocuklara tatil hediye etmek ister ve trenle seyahate çıkarlar. Aslında bu seyahatin amaçlarından birisi de çocukların sıhhatidir. İşte Doktor Levi bu tatilde edindiği bilgileri kaleme almıştır. Ancak yazının tamamı verilmediği için “*Maabadi var.*” denilmiştir.

2. *Tefrika* (s.6.) kısmında *Tercümenâme-i Hüsvân Yahud Tarih-i İran* yazısı vardır. Bu yazıda İran'ın tarihinden çok ayrıntılı bir şekilde bahsedilmektedir. Neredeyse bir buçuk sayfa boyunca İran'ın tarihî geçmişi ele alınmıştır. Gazetenin son yazısı olan parçanın müellifi Celâleddin Mirza iken mütercimi Okul Müdürü Hacı Rızakulu Horasanî'dir.

Yazının başında *İfade-i Mahsusa* (s.6.) denilerek özel bir açıklama yapılmıştır. Bu açıklamada Osmanlıcanın Farsça ve Arapçayı muhteva ettiği, Osmanlıcaya hâkim olmak için bu dillerin de bilinmesi gerektiği, bu yazı ile tarih bilimine de katkıda bulunulduğu açıklanmıştır. (s. 8.).

Gazetenin Şekil Özellikleri

Gazetenin şekil özellikleri, o dönemdeki gazetelerde oldukça benzerdir. Kapak sayfasının üst kısmında kalın ve büyük harflerle gazetenin adının yazıldığı görülmektedir. Bu yazının sağında numara, solunda tarih yer almaktadır. Başlığın altında iki satır hâlinde “*15 günde bir defa neşr olunur mektebe mahsus risaledir.*” (Kapak sayfası) yazısı ile “*Fazla-i hasılat Debistân-ı İraniyan'ın edevat-ı fenniyesine aiddir.*” (s.1.) yazısı bulunmaktadır. Ardından *Münderecat* kısmı içinde gazetedeki yazılar yer almıştır. Gazetenin ilk sayfasında da *Debistân-ı Hired* ismi kalın ve büyük puntolarla yazılmıştır. En üst sağda numara, solda hicri takvime göre tarih bilgisi vardır. Ortada ise gazetenin gelirlerinin fazlasının okulun fen ve coğrafya derslerinin araç-gereçlerine ayrılacağı bildirilmiştir.

Başlığın sağında kaç günde bir yayınlanacağı, abonelik ücretleri, posta ücretlerine dair bilgilendirme yapılırken başlığın solunda gazeteye müracaat yerine ve müracaat edilecek kişilere ilişkin bilgi paylaşılmıştır. Müracaat edilecek kişiler şunlardır:

“Çenberlitaş'da *tenbâkûci Celil Ağa*

Bağçe kapısında tenbâkûci Hacı Hüseyin Ağa

Hakkâklar Çarşısında kitapçı Abdah Efendi

Veznecilerde tenbâkûci Horasanî Mirza Mehmed Ali Ağa”(s. 1.)

Okay (1999, s. 84) gazetenin tönbekeçileri temsilci olarak seçmesinin gazetesinin amatörliğini gösterdiğini söylemektedir. Gerçekten de bir okul gazetesinin neden bu kişileri temsilci ve müracaat edilecek kişiler olarak seçtiği anlaşılamamaktadır.

Gazetenin iç sayfaları 3 sütuna bölünmüştür. Her sütun baştan sona yazı ile doludur. Gazetenin hiçbir yerinde resim, fotoğraf vb. bulunmamaktadır. Bundan dolayı görünüş açısından dikkat çekici değildir.

Yazar kadrosu

Gazetenin bu sayısında toplam 13 yazı bulunmaktadır. Bu yazıların 11'ini *H. Tahsin* kaleme almıştır. *Giridi H. Tahsin*, İran okulunda ders hocasıdır. *H. Tahsin*'in bu sayıda 2 tercüme eseri vardır. Bunlar *Tarih-i Arz* ve *Doktor Petrus* adlı parçalardır.

Son yazının tercümesini *Hacı Rızakulu Horasanî* yapmıştır. Bu tercüme parçanın asıl müellifi *Celaeddin Mirza*'dır. Görüldüğü üzere gazete yazar kadrosu bakımından oldukça zayıftır.

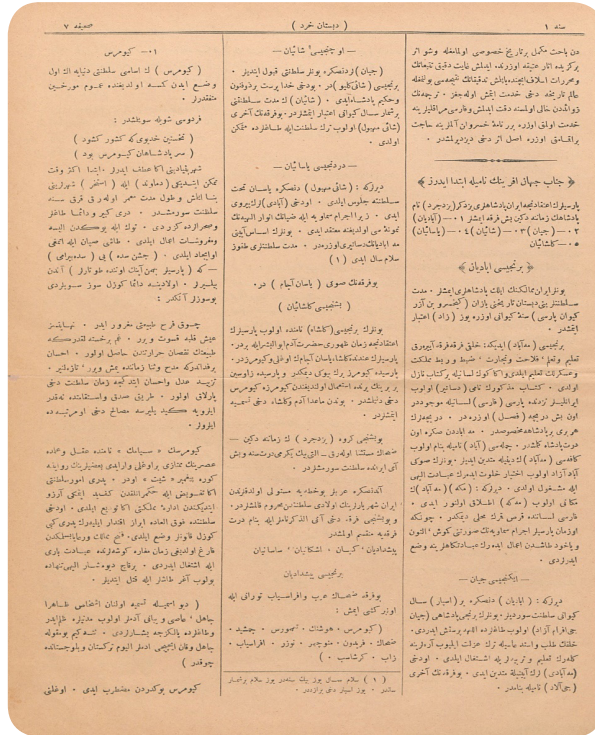
Debistân-ı Hired'in Eğitici Yönü

Debistân-ı Hired mekteplere mahsus çıkarılmıştır. Kapak sayfasında "*Mekâtibe mahsus risaledir.*" denmektedir. Ayrıca 1. sayfada "*Maksadımız etfal-i mekâtibin terakkiyât-ı tahsiliyesine hizmettir.*" denilerek okula giden çocuklara mahsus olduğu aktarılmıştır. Debistân-ı Hired'in yazarının açıkladığının aksine, elimizde bulunan tek nüshadan yola çıkarak içeriğin derslere fazla katkısının olduğu söylenemez. Değer aktarımı, ahlaki eğitim daha ön plana çıkmaktadır.

Elimizdeki tek nüshasına bakarak değerlendirmeye kalktığımızda bu gazetesinin çocuklar için bazı yönlerden iyi olsa da genel olarak yetersiz olduğu rahatça söylenebilir. Çocuklara yönelik eserlerde dış görünüşün önemi üzerinde durulmaktadır. Kitabın, yayının bol resimli olması, renkli olması, dikkat çekiciliği artıran ve çocukta okuma isteği uyandıran unsurlardır. Sadece yazılardan oluşan bir kitap özellikle okuma alışkanlığı kazanamamış çocuklar için itici gelebilme ve çocuğun gözünü korkutabilmektedir. Debistân-ı Hired de resim, fotoğraf vb. yönünden çok yetersizdir. Kapak da dâhil olmak üzere hiçbir sayfada görüntü, fotoğraf, resim vb. bulunmamaktadır. Gazeteyi eline alan çocuk, her sayfasında 3 sütun boyunca sadece yazıdan oluşan bir yayın okuyacaktır. Dolayısıyla dış görünüş bakımından kitabın hiçbir çekiciliği yoktur.

Derslere katkı için çıkarıldığı söylenen gazetenin konularına bakıldığında gereksiz başlıkların açılarak gazetenin doldurulduğu görülmektedir. *Paris* başlıklı

yazının bu kadar ayrıntılı ele alınması buna örnek olarak gösterilebilir. Her ne kadar o zamanlar oldukça meşhur olsa da, Paris ile ilgili ayrıntılara bu kadar fazla inilmesinin derslere herhangi bir katkısının olmayacağı açıktır.



Resim 2: *Debistân-ı Hîred* dergisinin iç sayfalarından bir örnek

Dergide derslere katkıdan ziyade değerlerin aktarılma çalışıldığı görülmektedir. İlk yazı olan *Vicdan*'da değer aktarımı açıkça görülmektedir. Kötülük yapmanın vicdanının sızlayacağı, iyiliğin insanı ferahlatması gibi konulara değinilmiştir. *Fukara ile Servet* başlığı altında da çalışmanın insanı zengin edeceği, tembelliğin fakirleştireceği konusu üzerinde durulmuştur.

Dergide derslerle doğrudan ilgili yazılar içerisinde *Hendese* yazısı dikkat çekmektedir. Geometriye giriş niteliğindeki bu yazıda geometrinin ne olduğu, nelerde kullanıldığı anlatılmış ve çocuklara bahçede elips şeklinin nasıl çizileceği tarif edilmiştir. Merak uyandıran bu tarifi çocukların ilgisini çekeceği, çocukların kendi imkânlarıyla elips çizmeye çalışacağı düşünülebilir. *Hendese* yazısı oldukça başarılı bir metindir.

Dersler ile ilgili bir diğer yazı da *Hava-yı Nesim*'dir. Bu yazıda da havanın nasıl bir yapıya sahip olduğundan bahsedilmiştir. Öğretmen, konuya girmeden

önce çocuklara sınıftaki her şeyi dışarı çıkarınca sınıfta ne kalacağını sorar. Öğrencilerin “Hiçbir şey kalmaz.” demeleri üzerine sınıfa kuş salındığında kuşun havada uçacağını söyler. Burada öğretmen soru-cevap yöntemi kullanarak öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışmakta, bilgiyi çocukların düzeyine indirerek, günlük hayatı örnek göstererek konuyu açıklamaktadır. Bu bakımdan yazının çocuklar tarafından daha rahat anlaşılması sağlanmaktadır.

Gazetenin coğrafya kısmında coğrafya dersine katkısı olabilecek parçalar vardır. *Kutuplarda Hayat* kutuplar ile ilgili çeşitli malumatların verildiği bir yazıdır. Mevsimler, canlılar vb. ile ilgili çeşitli bilgiler tek sütunda anlatılmıştır. Ardından farklı kıtalardaki önemli nehirlerin uzunluklarının verildiği *Enhâr-ı Meşhurenin Tûlları* yazısı gelmektedir. Bu yazıda sadece kıta adı, kıtadaki nehirler ve kaç kilometre uzunluğunda oldukları yazmaktadır.

Coğrafya kısmında Hazar Denizi ile ilgili bir yazı da ele alınmıştır. *Bahr-i Hazer ve Havalisinin Tedricen Kuruması* adlı yazıda Hazar Denizi’nin çevresi, hangi nehirlerle ilişkisinin olduğu, kuraklık sebepleri üzerinde durulmuştur.

Kuvvetler ve Madde başlığı altında fizik dersi için gerekli bilgiler vardır. Yarım sütun kadar süren yazıda maddenin ne olduğu, maddenin sıvı, gaz, katı gibi farklı hallerinin olduğu, maddenin daha küçük unsurlardan oluştuğuna değinilmiştir. Yazı oldukça kısadır ancak devamının olduğu söylenmiştir.

Konuların çocuklara sunuluşunda H. Tahsin’in başarılı bir yol izlediği görülmektedir. Yazar sık sık soru sormakta, örnekler vermekte, adım adım gitmektedir. Konuyu çocuğun seviyesine indirmeyi başarmaktadır. Yazar sanki çocukla karşı karşıya oturmuş, sohbet ediyor gibi samimi bir havada yazılarını kaleme almıştır. Konularla ilgili örneklerin çocukların hayatlarından olması da ilgi çekicidir. Mesela fizik dersinde havayı anlatırken sınıfın ele alınması, kuşun havada uçtuğunun söylenmesi buna örnektir. Geometri ile ilgili yazıda da geometri ile elbiselerin dikildiği, dağların delinerek yolların yapıldığı söylenmekte ve böylece konunun önemi daha somut olarak ifade edilmektedir. Genel olarak bakıldığında soru-cevap yönteminin kullanıldığı, örneklerin verildiği, somutlaştırmanın yapıldığı, hayatilik ilkesinin göz önünde tutulduğu görülmektedir. Bu bakımdan Debistân-ı Hired gazetesi, derslere katkısı olan yazılarda üst düzey bir üsluba sahiptir.

Dil Yönünden Debistân-ı Hired

Gazetenin diline baktığımızda ilkökul ve ortaokul öğrencileri için oldukça ağır kaçan ifadelerin, kelime ve tamlamaların olduğu görülmektedir. Her yazıda ağır dil kullanılmamıştır; ancak bazı yazılar gerçekten ileri düzeyde kelime bilgisi gerektirmektedir. *Niknâm, nesayih, labüdd, hazîz-i zillette tenzil etmek, beyzî,*

me'külât, nısf-ı kurt gibi kelimelerin geçtiği görülmektedir. Bu kelimelerin ilk ve ortaokul öğrencilerine zor geleceği ortadadır. Okay (1999, s. 81) gazetenin dili ile ilgili aşağıdaki yorumu yapmıştır:

“... her ne kadar 19. asra göre anlaşılabilir dil kullanılmaya gayret edilmişse de aynı tarihlerde çıkan Numune-i Terakki'nin diline göre çocuklar için hâlâ külfetli sayılabilecek bir dili var.”

Gazetede yazım yanlışlarına da rastlanılmaktadır. İnşallah yerine inşaah yazılması, cümlelerin sonunda noktaların unutulması gibi yazım hataları vardır. Noktalama işaretleri de ustaca kullanılmıştır. Uzun çizgi, nokta, parantez, tırnak işareti, üç nokta ve daha fazla işarete yer verildiği görülmektedir.

SONUÇ

Debistân-ı Hired ilk çocuk gazetesi olan *Mümeyyiz*'den 17 yıl sonra yayımlanmıştır ve bilinen gazeteler arasında 16. Osmanlıca çocuk gazetesidir. En eski çocuk gazetelerinden olan *Debistân-ı Hired*'i diğerlerinden ayıran özellik Numune-i Terakki gibi bir okula ait olması ve uluslararası olmasıdır. *Debistân-ı İraniyan* okulunun yayın organı olan gazetenin hedef kitlesi ilkokuldan liseye kadar farklı seviyelerdeki öğrencilerdir. Hedef kitle içerisindeki öğrenciler arasında yurtdışındaki öğrencilerin de olduğu ücretler kısmındaki açıklamalardan anlaşılmaktadır. Gazeteden elde edilen gelirin coğrafya ve fen derslerinin araç-gereçlerine ayrılması gazetenin maddî kaygılar taşıdığını göstermektedir.

Gazetenin amacı derslere yardımcı olmak ve ahlaki eğitim vermektir. Metinlere bakıldığında bu gayeye uygun parçaların olduğu görülmektedir. Ancak gereğinden fazla ayrıntılara yer verilen yazılara da rastlanmaktadır.

Farklı seviyelerdeki öğrencilere hitap ettiği için kullanılan dil de değişkendir. Bazı metinlerde nispeten sade dil kullanılsa da bazılarında ağırlıklı kısımlara rastlanmaktadır. Hangi metnin hangi seviyeye hitap ettiği de -bir metin haricinde- belirtilmemiştir. Bundan dolayı çocuklar kendilerini aşan veya kendilerine basit gelebilecek metinleri de okumakla karşı karşıyadırlar.

Gazetede dikkat çeken bazı durumlar da vardır. Yazar genel olarak sohbet havasında yazmıştır. Sanki çocuklarla konuşur gibi onlara sorular sormaktadır. Ayrıca somutlaştırmalara, örneklerle, hayatilik ilkesine de başvurulduğu görülmüştür. Yazar, çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırma, hayatın içinden örnekler verme gibi konularda maharetlidir.

Gazetenin yazar kadrosu ise oldukça zayıftır. *Debistân-ı İraniyan* okulundaki ders hocalarından olan Giridi H. Tahsin neredeyse bütün yazıların sahibidir. 13

yazıdan 11'i H. Tahsin'e aittir. Bu yazılardan ikisi tercüme yazıdır. Diğer bir yazar da aynı okulun müdürü Hacı Rızakulu Horasanî'dir. Rızakulu'nun sadece bir tercüme eseri bulunmaktadır.

Gazete şekil, ilgi çekicilik vb. açılardan da oldukça zayıftır. Bir tane bile fotoğraf, çizim vb. yoktur. Sadece yazılardan oluşmaktadır ve her sayfa 3 sütuna bölünmüştür. Ayrıca herhangi bir bilmece, fıkra gibi çocukları eğlendirecek bölüm de yoktur. Bu şartlar göz önüne alındığında gazetenin çok amatör olduğu, iptidai şartlarda çıkarıldığı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak Debistân-ı Hired İran asıllı, Osmanlı çocuklarını hedef kitle seçen (Okay, 1999, s. 84), diğer gazetelerden farklı olarak, bir okul tarafından çıkarılan, okulun giderlerini karşılamayı ve uluslararası olmayı hedefleyen bir gazetedir. Yazar kadrosu bakımından oldukça zayıf, görünüş bakımından ilgi çekiciliği düşük, profesyonel olmayan bir gazetedir. Ancak hayatilik, somutlaştırma, örnek gösterme, soru-cevap gibi bazı öğretim ilke ve yöntemlerinin kullanılması da dikkat çekicidir.

Kaynakça

- Barutçu, T. (2010), *Çocuklara Kıraat (1881) ve Sevimli Mecmua (1925) Dergilerindeki Çeviri Metinler ve Dış Dünya Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, A. (2009), *Çocuklara Arkadaş Dergisi (Metin-İnceleme)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnan, R. (2012), *Cumhuriyet Dönemi Çocuk Dergi ve Gazeteleri (Tahlili Fihrist 1923-1940)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kardaş, D. (2015). Çocuk Eğitimi Açısından "Çocuklara Talim" Dergisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7 (3), 267-282.
- Kasap, A. (2011). *Evvel Zaman İçinde Çocuk Dergileri 1869-1928 Yılları Arasında Yayımlanan Osmanlıca Çocuk Dergileri*. İstanbul: Sultanbeyli Belediyesi.
- Okay, C. (1999). *Eski Harfli Çocuk Dergileri*. İstanbul: Kitabevi.
- Şimşek, H. (2002). *Tanzimat ve Mutlakiyet dönemi Çocuk Dergilerinin Eğitim Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MİLLÎ BİLİNÇ GELİŞTİRME NİTELİĞİNE SAHİP HİKÂYE EDİCİ ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİ*

Doç. Dr. Kemalettin DENİZ - Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-7531-490X

ÖZET

Millî bilinci gelişmiş bireyler ait olduğu toplumun değer yargılarına sahip, tarihini bilen, var olduğu toplumda daha verimli ve etkin rol alabilen kişilerdir. Eğitimin temel amaçlarından birisi yetişen nesilleri millî değerlere sahip bir bilinçle yetiştirmektir. Ana dili olarak Türkçe öğretiminin millî değerlerin kazandırılmasında önemli bir rol oynamasından hareketle de bu gaye Türkçe dersi programlarının genel amaçları arasında yer almıştır. Bu amaçlar 2006, 2015, 2017, 2018 ve 2019 Türkçe dersi öğretim programlarında tema ve alt temalarla desteklenerek somutlaştırılmıştır. Dilin millî birlik ve beraberliği sağlayan yegâne araç olduğunu belirten, millî ve evrensel değerleri tanıma gibi hedeflerin yer aldığı amaçlar “Millî Mücadele ve Atatürk, Millî Kültürümüz, Erdemler, Birey ve Toplum” temaları içerisinde alt temalara ayrılarak işlenmiştir. Bu temalardan hareketle hazırlanan ders kitaplarında yer alan metinlerin yanı sıra nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin okutulmasıyla oluşturulacak okuma kültürü, öğrencilerde millî bilincin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada hikâye edici türdeki eserler millî bilinç oluşturma alt temasıyla incelenmiştir. Nitel araştırma olarak yapılan bu çalışmada tavsiye niteliğindeki 100 Temel Eser dışında olmak üzere öğrencilerin ulaşabileceği, çocuk düzeyine uygun hikâye edici eserler incelemeye dâhil edilmiştir. Eserlerin hangi yönleriyle millî bilinç geliştirmeye hizmet ettiğini tespit etmek amacıyla doküman incelemesi yöntemi ve içerik analizi kullanılmıştır. Bulgularda vatan sevgisi, bayrak sevgisi, bağımsızlık, millî mücadele, cesaret, dayanışma, kahramanlık ve fedakârlık temalarına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle incelenen kitapların öğrencilerin millî bilinç gelişimine katkı sağlayacak ve onlarda bu konuda farkındalık oluşturacak edebî eserler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Millî Bilinç, Okuma Kültürü, Türkçe Eğitimi, Çocuk Edebiyatı

* Bu çalışmanın bir bölümü 11-14 Mayıs 2017 tarihlerinde Ordu Üniversitesi ev sahipliğinde gerçekleşen IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

BOOKS OF STREAMING CHILDREN LITERATURE WITH THE QUALITY OF DEVELOPING NATIONAL CONSCIOUSNESS

Abstract

National consciousness that knows the history of advanced individuals with the values of society and can take a role more efficiently and effectively personalities in national life. One of the main purposes of education is to give value to the national consciousness grows generation. This aim has taken place in the Republican Turkish courses for the general purpose of teaching Turkish as a mother tongue plays an important role in bringing the national values. In 2006,2015 and 2017 Turkish curriculum in the general objectives supported by theme and sub-theme embodied. It is an important factor in terms of adopting the language of national unity and recognition of national and universal values such targets are located in the general purposes. These aims were divided into sub-themes in the themes of National Struggle and Atatürk, National Culture, Virtues, Individual and Society. This theme of the movement prepared text contained in textbooks as well as quality children's literature works will be created over the teaching of reading culture will contribute to the development of national consciousness of students. This study has examined the works in the narrative genre in contact with the bottom forming national consciousness. In this study which is planned as a qualitative research, it will be included to examine the narrative works suitable for the child level, which can be easily reached by the students, apart from the 100 Basic Works as recommendation. The method of document review and content analysis will be used to determine in what direction the works serve to develop national consciousness. Through the communication of love of motherland, love of flag, independence, national struggle, courage, solidarity, heroism, sacrifice, students will contribute to national consciousness development and artifacts that will raise awareness on this issue have been found in findings.

Key Words: National Consciousness, Reading Culture, Turkish Education, Children's Literature.

1. GİRİŞ

Millî bilinç yaşanan toplumun geçmişinden, değerlerinden, kültüründen beslenerek bu topluma hizmet etme ideali ve sorumluluğu taşımaktır. Ait olduğu toplumun geleceği adına kaygı duyabilen, onu daha iyi yarınlara ulaştırabilmek için çaba sarf eden bireyler yetiştirmek en başta millî eğitim sisteminin görevidir. Ortak bilgi, birikim ve hedeflere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi konusunda eğitim programlarına sorumluluklar düşmektedir.

Avrupa'da aynı ırk ve kültür birlikteliğinden gelen toplumların bu birlikteliği sosyolojik ve tarihsellik bağlamında devam ettirebilmeleri için ortak değerlerin yeni nesillere aktarılması işine “millî eğitim” denilmektedir (Gündüz ve Bardak, 2010: 1951).

Eğitim bir bilgi ve beceri kazandırma süreci olduğu kadar değer aktarımı ve yeni değerler inşa etme sürecidir (Soydan, 2016: 368). Eğitim aracılığıyla toplumu bir arada tutan değerler sistemi yani bireylerin sahip oldukları ve kendileri açısından iyi bir toplumun ne anlama geldiğini tanımlayan yargılar oluşturulur (İnal, 2004: 64). Millî değerlere önem veren, millî birikimi yeni nesillere aktaran, bireylere kültürel bakımdan farklı olduğunu hissettiren ve özgünlüğünü aşıl原因an bir eğitim sistemi milletlerin başarısını sağlayacaktır. Bu eğitim aynı zamanda güçlü iradeye, ahlâka ve ödev şuuruna sahip bireyler de yetiştirecektir (Gündüz ve Bardak, 2010: 1933). Bireylerin yetiştirilmesinde gerek anne babalara gerek öğretmenlere gerekse de eğitim sistemine önemli görevler düşmektedir. Okul yıllarında yaş itibarıyla kendisine rol model arayan bireylere rehberlik edilmesi önemlidir. Bu rehberlik, derslerde ve ders dışında okutulacak eserlerde işlenen konu ve kahramanlar yoluyla verilebilir. Kitaplarda kahramanların olaya yön veren etkin kişiliği, karşılaştığı sorunları çözmedeki kararlılığı, amacına ulaşmada izlediği yöntemlerin niteliği ve bu eylemlerin söz ve davranışlarla somutlaşması çocukları da kahraman gibi duymaya, düşünmeye ve hareket etmeye istekli kılar (Çer (2016: 64). Bu nedenle de çocukların aldığı eğitimde ve karşılaşacağı kitaplardaki kahramanların karakter özellikleri, davranışları örnek model olma konusunda önemlidir.

Bir millete ait olma duygu ve şuurunun yerleşip kökleşmesinde, çocuk yaşlarda anlatılan tarihi şahsiyetlerin başarılarını, kahramanlıklarını konu edinen destan, efsane, menkıbe gibi türlerin büyük önemi vardır (Çavuşoğlu, 2006: 27). Edebî eserler sayesinde hem tarih bilinci ve millî bilinç verilebilmekte hem de temel dil becerileri geliştirilebilmektedir.

Temel dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesini hedefleyen ana dili eğitimi aynı zamanda millî değerlerin eğitim yoluyla yeni nesillere aktarılması sorumluluğunu taşır. Ana dili eğitimine bu sorumluluk Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve Türkçe dersi eğitim programlarının genel ve özel amaçlarında verilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programlarının “Genel Amaçlar” başlığı altında “1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin; millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermeleri-

nin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır.” (MEB, 2017: 12; MEB, 2015: 5; MEB, 2006: 4) maddesi yer almaktadır.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın açıklamalar kısmında; millî kültürümüzün yeni kuşaklara aktarılması, ortak bir kültür yoluyla kuşaklar arasında bağlilik kurulması konusundaki en büyük sorumluluğun Türkçe derslerine düştüğü ifade edilmektedir. Buna sebep olarak da ulusal kültürün en canlı, en birleştirici, millî şuuru en iyi biçimde yaratıcı, ulus ve yurt sevgisini besleyip güçlendirici örneklerinin, Türkçe yazılmış sanat eserlerinde olduğu ve çocukların bu eserlerin ilk örnekleriyle Türkçe derslerinde karşılaştıkları gerçeği gösterilmektedir (MEB, 1995: 41-48). Türkçe dersine verilen bu sorumluluk Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ve nitelikli çocuk edebiyatı eserleri aracılığıyla yerine getirilebilecektir. Ders kitaplarında millî mücadele ve Atatürk, millî kültür temalarının içeriğini yansıtan metinler aracılığıyla öğrencilerde bu değerlere ilişkin farkındalık oluşturulmaya çalışılmaktadır. Ancak Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tek başına yeterli olmadığı alan uzmanları tarafından dile getirilen bir gerçektir (Dilidüzgün, 2003; Göğüş, 1978). Bu nedenle öğrencilerin ders kitapları dışında millî ve evrensel değerleri işleyen nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle buluşturulması gerekmektedir. Nitelikli çocuk kitapları erken dönemden başlayarak çocuklara gelişimlerine uygun zengin bir dil çevresi sunan; onların söz varlığını, dil bilincini ve duyarlılığını geliştiren araçlardır (Sever, 2015: 131). Türkçe derslerinde karşılaşılabilecek çocuk edebiyatı eserlerinde millî değerlere önem verilmeli, çocukların demokratik anlayışa ve saygın bir kişiliğe sahip olmasına özen gösterilmelidir (Yalçın ve Aytaş, 2002: 32).

Nitelikli eserler ile çocuklarda oluşturulacak okuma kültürü onların yaşam boyu düşünen, sorgulayan, araştıran duyarlı bireyler olmasını sağlayacaktır. Sever (2015: 9)'e göre okuma kültürü “Yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık hâline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültürdür.” Bu kültürün kazanılması, bireylerin okumayı içselleştirerek alışkanlık hâline getirmeleri anlamına gelir. Bu sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi için edebî eserlerin incelenmesi ve bu konuda öğrencilere rehberlik edilmesi gerekmektedir.

Dilin millî birlik ve beraberlik açısından önemli bir unsur olmasını benimseme; millî ve evrensel değerleri tanıma gibi hedeflerin yer aldığı genel amaçlar Türkçe ders programlarında “Millî Mücadele ve Atatürk, Millî Kültürümüz, Erdemler, Birey ve Toplum” temaları içerisinde alt temalara ayrılarak işlenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının tavsiye ettiği 100 Temel eserin dışında da millî bilinç

gelişimi ve tarih bilincini geliştirme niteliğine sahip ve bu konuyla ilgili Türkçe dersi temalarına yönelik tavsiye edilebilecek bir eser listesi bulunmamaktadır.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı, belirtilen temalar işlenirken tavsiye edilebilecek ve millî bilinç değerinin gelişmesine katkı sağlayacak nitelikteki hikâye edici eserlerin tespit edilmesidir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Hikâye edici eserlerde yer alan millî bilinç gelişimini destekleyen iletiler nelerdir?
2. Hikâye edici eserlerde yer alan millî bilinç gelişimini destekleyen iletilerin dağılım oranı nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu araştırma yazılı metinlerin analizini gerektirdiği için nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi basılı ve elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Bowen, 2009).

Araştırmada elli üç hikâye edici çocuk edebiyatı eseri kullanılmıştır. Kitapların tespitinde okuma eğitimi alanında eğitim almış Türkçe öğretmen adaylarından yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarından çeşitli kanallarla hâlen satışta bulunan kitaplar arasından ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygun, millî bilinç temalı kitaplar belirlemeleri istenmiştir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda verilen "ders ve öğretmen kılavuz kitabına alınacak metinlerin nitelikleri" ölçü alınarak öğretmen adaylarının tespit ettiği 100 kitap arasından belirtilen niteliklere uygun olmayanlar elenmiştir. İncelenen kitapların künyesi ekte Tablo 1'de verilmiştir.

Bu araştırmada, tespit edilen iletileri farklı temalar altında toplamak için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. "İçerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır." (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227).

Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir:

1. Verilerin kodlanması
2. Temaların bulunması
3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması.

Belirtilen bu dört aşama her zaman birbirinden belirgin şekilde ayrılmaya-bilir, bu süreçte benimsenebilecek esnek bir yaklaşımla kodlar ve temalar çeşitli değişikliklere uğrayabilir. Buna dayanarak veriler analiz edilerek alt başlıklar birleştirilmiştir.

Araştırmada “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” kullanılmıştır. Kodlama verilerin tümevarımcı bir analize tabi tutulması sonucu araştırmacı tarafından ortaya çıkarılır. “Bu tür araştırmalarda araştırmacı, verileri satır satır okur ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutları saptamaya çalışır. Ortaya çıkan anlama göre araştırmacı, belirli kodlar üretir ya da doğrudan verilerden hareketle kodlar oluşturur.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 232).

Araştırmada kullanılacak temaların oluşturulması ve kodların belirlenmesi amacıyla, araştırmanın inceleme nesnelerini oluşturan hikâye edici çocuk edebiyatı eserleri okunup, kodlar saptanmış, bu kodlar belirli temalar altında birleştirilmiştir. Oluşturulan temalar uzman görüşüne sunulmuştur. Kitaplarda yer alan iletiler doğrudan aktarma ve dolaylı yoldan aktarma şeklindeki sunuluş biçimlerine göre tespit edilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda bulgular “Vatan Sevgisi, Bayrak Sevgisi, Bağımsızlık, Millî Mücadele, Cesaret, Dayanışma, Fedakârlık ve Kahramanlık” olarak sekiz tema altında incelenmiştir.

3. Bulgu ve Yorumlar

Millî bilinç gelişimini destekleyen temaların eserlere göre dağılımları Tablo 2'deki gibi ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Millî Bilinç Gelişimini Destekleyen Temalara Göre Hikâye Edici Çocuk Edebiyatı Eserleri

Sıra No	Kitap Adı	Vatan Sevgisi	Kahramanlık	Millî Mücadele	Cesaret	Bağımsızlık	Dayanışma	Bayrak Sevgisi	Fedakârlık
1	57. Alay Galiçya	x	x	x	x		x		x
2	Ağustos Başağı	x	x	x	x	x	x	x	x
3	Alparslan'ın Akıncısı Alperen Fetih Yolunda	x	x		x		x	x	x
4	Antep Şehidi Şahin Bey	x	x	x	x	x	x	x	x
5	Ateşten Gömlek	x	x	x	x	x	x		x
6	Biz Savaş Çocuklarıydık	x	x	x	x	x	x		x

Sıra No	Kitap Adı	Vatan Sevgisi	Kahramanlık	Millî Mücadele	Cesaret	Bağımsızlık	Dayanışma	Bayrak Sevgisi	Fedakârlık
7	Bu Yurdu Bize Verenler	x	x	x	x	x	x		x
8	Büyük Vatan Savunması Çanakkale	x	x		x		x		x
9	Cennet Kapısı Çanakkale	x	x	x	x	x	x		x
10	Çanakkale Cephesi	x	x	x	x	x	x		x
11	Çanakkale Geçilmez	x	x	x	x		x	x	x
12	Çanakkale İçinde Vurdular Beni	x	x	x	x		x		x
13	Çanakkale Yiğidi Seyit Onbaşı	x	x	x	x	x	x		x
14	Çanakkale’de Çocuklar da Savaştı	x	x	x	x	x	x		x
15	Çanakkale’nin İsimsiz Kahramanları	x	x	x	x		x		x
16	Çanakkale’nin Kadın Kahramanı “Safiye Hüseyin”	x	x	x	x	x	x	x	x
17	Çanakkale’nin Küçük Casusu	x	x	x	x	x	x	x	x
18	Dağ Başını Duman Almış	x	x	x	x	x	x		x
19	Denizler Hâkimi: Turgut Reis	x	x		x				x
20	Dikmen Yıldızı	x	x	x	x	x	x		x
21	Efelerin Efesi (Yörük Ali Efe)	x	x	x	x		x		x
22	Ertuğrul’un Ocağı	x	x		x		x		x
23	Fatih’in Kanatları		x		x		x		x
24	Fatma Seher Hanım	x	x	x	x		x		x
25	Fetih Sancakları	x	x		x		x	x	
26	Gazi Osman Paşa	x	x	x	x	x	x	x	x
27	Gazi ve Fikriye	x	x		x		x	x	x
28	Gelibolu	x	x	x	x	x	x	x	x
29	Gökçen Efe	x	x	x	x		x		x
30	Hilal Uğruna	x	x				x		x
31	Kafkas Kartalı Şeyh Şamil	x	x	x	x	x	x		x
32	Kayıp Ferman		x		x		x		x

Sıra No	Kitap Adı	Vatan Sevgisi	Kahramanlık	Millî Mücadele	Cesaret	Bağımsızlık	Dayanışma	Bayrak Sevgisi	Fedakârlık
33	Koçyiğit		x		x		x		x
34	Korkusuz Cengâver	x	x		x				
35	Kurtuluş Savaşı'nda Ege Çocukları	x	x	x	x	x	x		x
36	Küllerinden Doğanlar	x	x		x		x		x
37	Maceralar Teknesi Kurtuluş Savaşı'nda	x	x	x	x		x		x
38	Malazgirt'in Üç Atlısı: Ak-sungur	x	x		x		x		x
39	Millî Mücadele'de Kadın Kahramanlar	x	x	x	x	x	x		x
40	Mustafa Kemal Atatürk	x	x	x	x	x	x	x	x
41	Osmanlı Leventleri	x	x		x		x		x
42	Ölüme Yürüyüş	x	x		x	x	x		x
43	Ölümsüz Şehitler Çanakkale Cephesi	x	x	x	x		x	x	x
44	Özgürlük Savaşçısı: Şeyh Şamil	x	x	x	x	x	x		x
45	Primo Türk Çocuğu	x	x		x	x	x	x	
46	Rumeli Cephesi: Acı Göç	x	x		x		x		x
47	Selçuklu'nun Kılıcı: Kılıçarslan		x		x		x		
48	Söğüdün Son Yaprağı Çanakkale	x	x		x		x	x	x
49	Sütçü İmam	x	x	x	x	x	x	x	x
50	Üç Kadın Kahraman Bir Vatan	x	x	x	x	x	x		x
51	Yasak Şehir	x	x		x		x		x
52	Zafere Giden Yol	x	x	x	x		x		x
53	Zaman Yolcuları Çanakkale Savaşı'nda	x	x		x		x		x
	Toplam	49	53	32	52	24	51	15	49
	Sıklık	%92,45	%100	%60,38	%98,11	%45,28	%96,23	%28,3	%92,45

Tablo 1’de görüldüğü üzere hikâye edici çocuk edebiyatı eserlerinde sırasıyla en çok, kahramanlık (%100), cesaret (%98,11), dayanışma (%96,23), fedakârlık (%92,45), vatan sevgisi (%92,45), millî mücadele (%60,38), bağımsızlık (%45,28) ve bayrak sevgisi (%28,3) iletilerine yer verilmiştir. Verilere göre eserlerde en çok rastlanan ileti “kahramanlık”, en az rastlanan ileti ise “bayrak sevgisi” olarak tespit edilmiştir.

Kitaplardaki iletiler kitabın tamamına yayılmış veya bir veya birkaç bölümün odağını oluşturmuştur. Eserlerde kahramanlığa yönelik olay ve durumlar doğrudan veya dolaylı olarak ifade edilmiştir. Kitaplardan *cümleler alınarak* bu ifadelere örnekler verilmiştir.

3.1. Kahramanlık

Kahraman, savaşta veya tehlikeli bir durumda yararlık gösteren (kimse), alp, yiğit; kahramanlık da kahramanca davranış, yiğitliktir (TDK, 2005: 1135-1136). Kahramanlık iletilerinin incelenen eserlerin tamamında işlendiği görülmüştür. Bu iletiye ulaşabilmek için “kahramanca, destan yaz-, yiğitlik vb.” kodlar kullanılmıştır. Bu kodların geçtiği örnekler aşağıda verilmiştir:

“Hele hele Ertuğrul Tabyası’nda *küçük bir destan yazan Ezineli Yahya Çavuş*’un takımıyla tam 12 saat 2.500 düşman askerine karşı koyarken, sadece sabah bombardımanında siperlerine atılan 4.650 adet top mermisinin sayısından ürküp yine titreyeceksiniz.” (Çanakkale Destanı: 209).

“En iyi tanıdığım efelerden biridir. Bileği kuvvetli, yüreği sağlam efedir. Mazlumun dostu, zalimin düşmanıdır. Kendisini tanıyan herkesin sevgisini ve saygısını kazanmıştır.” (Gökçen Efe: 36).

“Yenilmek, Fatih Sultan Mehmet’in kabulleneceği bir şey değildi. Elindeki kamçıyı kır atına şaklattığı gibi düşman saflarının üstüne yürüdü. Yakın çevresindeki yeniçeriler, padişahı koruyabilmek için ileri atıldılar. Bu hareket Osmanlı ordusunu yeniden canlandırdı.” (Fatih’in Kanatları: 270).

“O gün bir avuç asker olan Yahya Çavuş ve arkadaşları, kendilerinden on kat fazla olan düşman askerini yaklaşık 14 saat süreyle yerlerine çivi gibi çakarlar.” (Küllerinden Doğanlar: 61).

“Türk askeri kahramanlar gibi göğüs göğse savaşarak düşmanı Kanlısirt gerisine atmıştı.” (Büyük Vatan Savunması Çanakkale: 74).

“İşte beklediğimiz Türk kadını. Sizler var oldukça bu vatan işgal altında kalmaz.” (Millî Mücadele’de Kadın Kahramanlar: 14).

“Korkmadılar, yılmadılar; akşama kadar yoğun düşman ateşi altında direndiler. Ellerindeki eski model tüfeklerle düşmana karşılık verdiler. Seddülbahir Koyu, düşman ölümlerinin kanlarıyla kızıla boyandı.” (Çanakkale Aslanları: 39).

“Bre Numan Bey! Sen tam bir yiğit yetiştirmişsin! Cesaret, zekâ, çeviklik ve kuvvet, hepsi var bu bahadırda, dedi.” (Malazgirt’in Üç Atlısı Aksungur: 27).

“Yiğit Aksungur! Gerçek Türk bahadırısın sen! Şu hareketinle milletimizin büyüklüğünü ispat etmiş oldun. Yüz binlerce değil, milyonlarca Bizanslı gelse, askerimiz ne kadar az olursa olsun, onları darmadağın edeceğimize kanaat getirdim.” (Malazgirt’in Üç Atlısı Aksungur: 159).

“Cadde kısa sürede boşalmış, bir tek Hasan Tahsin kalmıştı. O da şimdilik kaçmayı düşünmüyordu. İsteseydi çoktan ara sokaklara girer, iç kısımlara doğru kaçardı. Ama onun amacı, köpeksiz köyde değneksiz gezen bu işgalcilerin üzerine boşaltmaktı.” (Kurtuluş Savaşı’nda Ege Çocukları: 89).

“Borazan Çavuş gibi, adları sanları bilinen ya da bilinmeyen, daha on binlerce fedakâr yiğitlerle Kurtuluş Savaşı’mız kazanılmıştır. Onlar, hiçbir karşılık ummadan düşmanla savaştılar. Canlarını hiçe saydılar. Ölümü göze aldılar.” (Bu Yurdu Bize Verenler: 42).

“Biz hangi dinden hangi ırktan olursa olsun zor durumda olan her insana yardım ederiz. Bizanslı da olsa, Moğol da olsa, Arap ya da Acem de olsa... Sadece insana değil; Allah’ın yarattığı her canlıya ister kuş, ister kurt olsun zorda ise yardım ederiz. Yiyeceğimizi, suyumuzu paylaşıyoruz.” (Alparslan’ın Akıncısı Alperen Fetih Yolunda: 22).

“Anadolu’nun yiğit delikanlıları yedi cephede, yetmiş iki millete ayrı ayrı karşı durdu. Hem de ne duruş. Dilde Kur’an, gönülde iman, elde bayrak ve çakaralmaz bir silah ile kahramanlık destanı yazdılar. Yedi düvele erkekçe kafa tuttular.” (Söğüdün Son Yaprağı Çanakkale: 134).

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Millî Mücadele ve Atatürk teması içerisinde yer alan “kahramanlık” (MEB, 2017: 18) iletilisi incelenen edebî eserlerin tamamında tespit edilerek en çok işlenen ileti olma özelliğini taşımıştır. Eserlerde, Kurtuluş savaşında Hasan Tahsin, Gökçen Efe, Borazan Çavuş, Çanakkale Savaşı’nda Seyit Onbaşı, Ezinelî Yahya Çavuş gibi kişisel kahramanlıkların yanı sıra millet olarak kadın, genç, yaşlı, çocuk her bireyin ayrı ayrı bir kahramanlık destanı yazdığı anlatılmıştır. Tarihinde kahramanlık destanı yazan bu milletin; geçmişine, millî birlik ve beraberliğine her daim sahip çıktığı üzerinde durulmuş ve bunun örnekleri hem dolaylı hem de doğrudan anlatım şeklinde verilmiştir.

3.2. Bayrak Sevgisi

Bir milletin varlığını, bir devletin hâkimiyetini temsil eden askerî veya benzeri bir müessesenin renklerini, alâmetlerini taşıyan bir gönderin veya bir mızrağın ucuna dalgalanacak şekilde asılan sembol (MEB, 2004: 2798) olarak tanımlanan bayrak, incelenen 53 eserin 15'inde (%28,3) ele alınan temadır. Bayrak sevgisi ile-tisine ulaşabilmek için “bayrak, bayrak sevgisi, sancak, ay-yıldız vb.” kodlar kullanılmıştır. Bu kodların geçtiği örnekler aşağıda verilmiştir:

“Bakin bakın... Bayrağımızı indiriyorlar. Eyvah...” (Sütçü İmam: 60).

“57. Alay sancağını hep Gelibolulu *İhsanoğlu* Recep taşırdı... Recep, oldum olası bayrağı ve bayrakları severdi. Kendisi Gelibolu'nun Fener Mahallesi'nde otururdu. Orada Bayraklı Baba adında bir yatır vardı. Bu yatırın üstü yüzlerce bayrakla örtülüydü. İşte bayrak sevgisi Bayraklı Baba ile başlamıştı. Onun bayrak sevgisini gören Alay Komutan Yardımcısı Mehmet Emin Bey, sancağın bakımını ona verdi.” (Gelibolu: 161).

“Koca bir göl olmuş. Kırmızı ve sonsuz bir göl... Gökyüzündeki ayın ve yıldızın hayali, üstüne aksediyor. Ah bayrağımızın canlısı, asıl bayrağımız kutsal bayrağımızın gerçek anlamı.” (Primo *Türk Çocuğu*: 80).

“Gazi'nin kaleyi fethettiğini kale burçlarında dalgalanan Selçuklu bayrağından anladılar. Hepsı bu manzara karşısında çok mutlu oldular.” (Alparslan'ın Akıncısı Alperen Fetih Yolunda: 87).

“*Şerefimiz, haysiyetimiz* düşman eline geçmemeli diyerek son bir gayretle ‘Allah’ diyerek iki eliyle birden sancağın sopasına sıkı sıkı sarıldı ve kalan tüm gücüyle sancağın bağlı olduğu sopayı toprağa, hemen önüne sapladı. Sancağı sınıksız tutar vaziyette *öylece kalakaldı* Mustafa Hayri.” (Söğüdün Son Yaprağı Çanakkale: 158).

Bayrak sevgisi iletisi en az işlenen tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Vatan sevgisinin ve aidiyet duygusunun bir sembolü olan bayrak sevgisinin millî bilinç gelişiminin geliştirilmesinin hedeflendiği eserlerde daha çok ele alınması gerektiği düşünülmektedir. *Çünkü* uluslararası yarışmalarda, olimpiyatlarda bireylerin başarılarını kendi milletlerinin bayrakları ve millî marşlarıyla taçlandırmaları gençler için önemli bir motivasyon kaynağı ve ulaşılması gereken önemli bir hedeftir. Küçük yaşlarda kazandırılacak bayrak sevgisi öğrencilerde, kendi vatanlarının bayrağıyla duygusal bağ kurmalarını sağlayarak aidiyet duygularını güçlendirecektir.

3.3. Fedakârlık

Bir amaç uğruna veya gerçekleştirilmesi istenen herhangi bir şey için kendi çıkarlarından vazgeçme (TDK, 2005: 1559) olarak tanımlanan fedakârlık, incelenen 53 eserin 49'unda (%92,45) geçmektedir. Bu iletiye ulaşabilmek için “feda et-, öncelik ver-, kararlı ol- vb.” kodlar kullanılmıştır. Bu kodların geçtiği örnekler aşağıda verilmiştir:

“Merak etmeyin Komutanım. Allah'ın izniyle bir şeycik olmaz bana. Rabb'im öyle bir kuvvet vermiş ki vatan için üç gün daha nefes almadan koşturabilirim.” (Çanakkale Yiğidi Seyit Onbaşı: 135).

“Ömer Paşam ben kararlıyım. Ne pahasına olursa olsun Çanakkale'ye gideceğim. Ben resmi vazifeden çok bir gönüllü olarak gitmek düşüncesi içerisindeyim efendim.” (Çanakkale'nin Kadın Kahramanı Safiye Hüseyin: 32).

“Hayır, kesinlikle para almam. Vatan yolunda on iki güğüm süt dereye dökülmüş çok mu?” (Sütçü İmam: 83).

“Askerler yirmi dört saattir yürüyorlardı.” (Ölüme Yürüyüş: 69).

“Yolculuk sırasında Ertuğrul Gazi herkesle tek tek ilgileniyor, dertlilerin derdine koştuğu gibi sevinenlerin de sevinçlerini paylaşıyordu. Kendisi aç kalsa da Kayı mensuplarının doymasını öncelik veriyor, öncelikle de ruhi açlıklarını doyurmaya çalışıyordu.” (Ertuğrul'un Ocağı: 38).

“Tekrar atına binmek isterken at ürktü ve Mustafa Kemal hızla yere düştü. Kaburga kemiklerinden biri kırılmıştı ve ciğerlerini sıkıştırarak soluk almasını zorlaştırıyordu. Doktor, Paşam, böyle devam edemezsiniz. Devam ederseniz hayatınız tehlikeye girer. dedi. Onu, Savaş bitsin, o zaman tedavi olurum. diye yanıtladıktan sonra aynı gün Ankara'ya döndü. Ancak 24 saat sonra yine cepheydi.” (Mustafa Kemal Atatürk: 128).

“Memleketi kurtarmak için çocuklar bile seferber oldular. Sen ne yapacaksın Fitnat Ana, onu söyle.” (Ağustos Başağı: 354).

“Ne zamandır askersin, Onbaşı?

-Vakit hesabına durup da aylar hiç saymadım Kumandanım. Belkim iki seneyi bulmuştur.

-Ne zaman terhis olacağını da mı bilmiyorsun?” (Çanakkale Cephesi: 59).

“Arkadaşlar, hiç korkmayın. Korkacak neyimiz var ki? Bir kuru canımız var, vatana feda için buradayız.” (Küllerinden Doğanlar: 113).

“Mehmetçik ise âdeta zorluklar için eğitilmişti. Günlerce aç ve susuz kalabilirdi.” (Büyük Vatan Savunması Çanakkale: 69).

“Kumandanım, bu şerefli görevi kimseye vermem! Varsın benim hasta kalbim bu görevi yaparken dursun.” (Çanakkale Aslanları: 18).

“Yok, gardaş yemeyeceğim. Gördüğünüz gibi ben, *öleceğim... Yersen* bu ekmeği boşa gider, israf olur. Bu ekmeği sağlam bir gardaşıma verin.” (Çanakkale Aslanları: 45).

“Evet gidiyorum! Prensese görmeyeyim, ne çıkar? Milletimin bana en fazla ihtiyacı olduğu zamanda, ben hislerimin esiri olamam.” (Malazgirt’in Üç Atlısı Aksungur: 159).

“Ağır yaralanmış olan Dramalı Rıza Bey çok kan yitiriyordu. Can çekişirken bile görevini bırakmamıştı. Camideki silah ve cephanenin artık kurtulamayacağını anlayınca, bunlar hiç olmazsa Aznavur çetesinin eline geçmesin diye, el bombasını atışa hazırladı, son gücünü kullanarak bombayı caminin içine fırlattı. Yeri göğü sarsan bir gürültüyle camideki cephaneler patladı. Bu patlamayla zaten yaralı olan Dramalı Rıza Bey de şehit oldu.” (Bu Yurdu Bize Verenler: 47).

İncelenen edebî eserler; çocuğuyla, kadınıyla, genci ve yaşlısıyla topyekûn bir seferberlikten geçildiğini ve fedakârlık örnekleriyle bir tarih yazıldığını anlatmaktadır. Kişisel menfaatlerin çok ötesinde kendinden vazgeçme, gerektiğinde arkadaşını kendi canına tercih etmenin söz konusu olduğu fedakârlık sayesinde imkânsızlıkların üstesinden gelinmiştir. Mevzubahis vatan ise geri kalan her şeyin teferruat olduğu yaşanarak ispat edilmiştir.

3.4. Bağımsızlık

Maddî veya manevî bakımdan kimseye bağlı ve tâbi olmama, kimsenin buyruğu altında bulunmama (MBTS, 2005) olarak tanımlanan bağımsızlık, incelenen 53 eserin 24’ünde (%44,44) yer almaktadır. Bu iletiye ulaşabilmek için “hürriyet, esaret, hür ol-, bağımsızlık, esir ol-, hâkimiyet vb.” kodlar kullanılmıştır. Bu kodların geçtiği örnekler aşağıda verilmiştir:

“Bu millet, tarih boyunca hep var oldu; yine olacak. Bu kutsal topraklar, kâfire yâr olmaz. Bak göreceksin; kurtulacak, kurtulacak!” (Çanakkale Yiğidi Seyit Onbaşı: 187).

“Bu milletin fertlerinin esarete tahammülü yoktur. Ölmek onun için güllük gülistanlıktır. Yeter ki vatani hür olsun.” (Küllerinden Doğanlar: 20).

“Kahrolsun sefil esaret, yaşasın bağımsız Kafkasya.” (Kafkas Kartalı Şeyh Şamil: 6).

“Şu yetmiş yaşımda, düşman işgalinde yaşamak onuruma dokunuyor. Topraklarımızı paylaşmaya kalkanlara, hatta dünyaya, Türk’ün öyle kolay kolay yutulur lokma olmadığını ispat edin.” (Dağ Başını Duman Almış: 41).

“Şunu unutmayın, hür olarak yaşanmış bir gün, esaretle geçen bir seneye bedeldir.” (Dağ Başını Duman Almış: 73).

“Biz Türkler, ölürüz yine de düşmana esir olmayız.” (Malazgirt’in Üç Atlısı Aksungur: 173).

“Oğlumun ıstırabını dindirebilirim, belki ölümüne de mâni olabilirim. Fakat oğlumun ıstıraplarını dindirmek için milyonlarca Müslümanı derin ıstırapların kucığına nasıl atabilirim? Bu hakkı kendimde nasıl görebilirim? Hayır, oğlumun hayatı için bin kere kendi hayatımı feda edebilirim, lakin Kırım’ın hürriyetini asla!” (Kırım Kan Ağlıyor: 119).

“Asla! diye bağırды Ahmet Cahit. Bunu kafanızdan atın. Kimsenin, hiçbir devletin hâkimiyeti altına girmeyiz.” (Kırım Kan Ağlıyor: 20).

“Hiçbir maddi menfaat gütmeksizin, Türk Milleti’nin ebedi tarihinde benimseyeceği yaşam biçimi olacak Cumhuriyet’te, ‘Hür yaşadım, hür yaşarım, hür yaşayacağım!’ diyebilmektir.” (Üç Kadın Kahraman Bir Vatan: 318).

Eleştirel bir tarih felsefesi gözetilerek geleceğe ışık tutmada önemli bir yeri olan tarih bilgisi ve bilincinin, öğrencilere doğru bir şekilde kazandırılmasının yanı sıra tarihin öznesi olmuş milletimizin büyük tarihsel başarıları da göz ardı edilmemelidir (MEB, 2017: 4). Tarihini okuyan, araştıran, milletin karakteristik özelliğinin bağımsızlık olduğunu bilen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Hür yaşama tutkusu bu milletin geçmişini, gününü ve geleceğini şekillendirmiş ve bu hayat anlayışı “Hür yaşadım, hür yaşarım, hür yaşayacağım!” ifadesiyle ses bulmuştur.

3.5. Cesaret

Güç veya tehlikeli bir işe girilirken kişinin kendinde bulduğu güven (TDK, 2005: 361) olarak tanımlanan cesaret, incelenen 53 eserin 52’sinde (%98,11) geçmektedir. En çok işlenen ikinci tema olarak tespit edilmiştir. Bu iletiye ulaşabilmek için “yüreklendir-, korkmama-, cesur ol-, ölümü göze al- vb.” kodlar kullanılmıştır. Bu kodların geçtiği örnekler aşağıda verilmiştir:

“Biz Türk’üz. Düşmandan kaçmak yaraşır mı bize? Keşke tek başıma karşı koysaydım da oracıkta şehit düşseydim, şehit düşseydim de bu zilleti yaşamaydım.” (Çanakkale Yiğidi Seyit Onbaşı: 62).

“Kadırga Hastanesinde nicelerini gördüm. Biz ise tehlikeli bir yolculuğu göze alamayacaksak yakışık almaz. Yaralıları alıp getirmek gibi büyük bir vazifede yer almazsam asıl o zaman üzüleceğimi ifade etmek isterim.” (Çanakkale’nin Kadın Kahramanı Safiye Hüseyin: 31).

“Padişahın fetih aşkı yüzüne yansımıştı. Her nefeste fethi soluyor, her kelime de fethi haykırıyordu. Kurduğu, kuracağı hiçbir cümle gökyüzünün boşluğunda kaybolmuyor, tarihe işlenmiş altın sayfalar hâlinde geleceğe aktarılıyordu. Bu inançla söyledi son sözünü:

-Ya ben Bizans’ı alırım ya Bizans beni!” (Fatih’in Kanatları: 194).

“Ben önden gideceğim. Elimi yukarı kaldırdığım zaman vakit gelmiş demektir.” dedi ve siperden çıkarak yürümeye başladı. Orada bulunan komutanlar gibi askerler de şaşırılmıştı. Ancak Mustafa Kemal’in ölümü göze alarak yürümesi de onların tüm yorgunluğunu alıp götürmüştü sanki. (Mustafa Kemal Atatürk: 65).

“O basit görünümlü, sıska olarak nitelendirilebilecek Mıstık, kumandanının karşısında devleri dize getiren pehlivan gibi duruyordu.” (Küllerinden Doğanlar: 138).

“Düşmandan kaçılmaz! Cephaneniz yoksa süngünüz var, diyerek hücum emrini yenilemiş, onları yüreklendirmişti.” (Büyük Vatan Savunması Çanakkale: 25).

“Türk askeri düşmandan kaçır mı? Bizler, şahadet şerbetinin tadına susamışlardanız. Kaçmak değil, Allah kısmet ederse, vatanımız için şehit olmak istiyoruz.” (Rumeli Cephesi Acı Göç: 131)

“Korkma, sen Türk’sün! Türler hiçbir vakit, hiçbir yerde, hiçbir şeyden korkmazlar...” (Primo Türk Çocuğu: 33).

“Sonunu düşünen hiçbir zaman cesur olamaz.” (Kafkas Kartalı Şeyh Şamil: 35).

“Dede, düşman Çanakkale’ye dayanmış silahını üstümüze çevirmiş. Siz de babamla gidiyorsunuz. Ben burada nasıl dururum?” (Çanakkale Aslanları: 74).

“İşte er meydanı! Ne duruyorsunuz yiğitler? İnsan şan için yaşar, şan için ölür!” (Malazgirt’in Üç Atlısı Aksungur: 103).

“Korkmuyoruz, gelsinler. Hatta masum Türk’e kastı olan bütün dünya gelsin. Süngüleriyle, zaten kanayan kalbimizi deşsinler. Toplarıyla evlerimizi, kuv-

vetlerimizi yıksınlar, altüst etsinler, parçalasınlar. Ama asla unutmasınlar ki, Türk ölmedi, yaşıyor.” (Bu Yurdu Bize Verenler: 61).

“Türkler bugün, şüphesiz pek büyük cesaret ve yiğitlikle savaştılar. Conkbayırı’nı bize kaptırmamaya çalıştılar ve bunu başardılar.” (Çanakkale İçinde Vurdular Beni: 214).

Kahramanlık ve cesaretin birbirini destekleyen iletiler olması sebebiyle bu iletiler incelenen eserlerde birinci ve ikinci tema olma özelliğini taşımış; korkma duygusunun bu millete yakışmayacağı, bu milletin temel özelliğinin cesaret ve kahramanlık olduğu vurgulanmıştır.

3.6. Vatan Sevgisi

Yurdunu, milletini büyük bir tutku ile seven, bu uğurda her türlü özveriye katlanan kimsenin (TDK, 2005: 2202) içinde taşıdığı duygu olarak tanımlanan vatan sevgisi, incelenen 53 eserin 49’unda (%92,45) yer almıştır. Vatan sevgisi temasına ulaşabilmek için “vatan sevgisi, yurtsever, yurt sevgisi, vatan için canını feda etme, vatani korumak, vatana kurban vb.” kodlar kullanılmıştır. Bu kodların geçtiği örnekler aşağıda verilmiştir:

“Zoru değil. Vatanımızı sevdiğimizden, onu kendi canımızdan aziz bildiğimizden. Vatan zorda ise şahsi zorlukların bir manası yok bizim için. Her şey birden anlamsızlaşıyor. Canımız bile. Bu yüzden gönüllü koşuyoruz cepheye. Tıpkı buradaki yüzlerce, binlerce gönüllü genç gibi...” (Çanakkale’nin Kadın Kahramanı Safiye Hüseyin: 75).

“Vatan sevgisinin önünde hiçbir engel duramaz... Söz konusu vatansa gerisi teferruattır... Bu topraklar bizim ve bizim kalacak!” (Fatma Seher Hanım: 13-17-28).

“Ne pahasına olursa olsun, düşman şehirden çıkarılacaktı. O günlerde sıkça tekrar edilen bir söz dolaşıyordu çeteler arasında: Maraş bize mezar olmadan düşmana gülzar olmaz.” (Bedenleri Küçük Yürekleri Büyüktü: 29-30).

“Canınızı, çok sevdiğiniz vatan uğrunda feda edecek olma düşüncesi sizi sakinleştirir. En küçük hayıflanma bir yana, yaralandığınızdan dolayı kendiniz ile gurur duyarsınız.” (57. Alay Galiçya: 14).

“Memleketin hâli ortadayken, ufuklarımızda kapkara bulutlar dolaşırken nasıl coşar, şenlenir gönüller? Evlilik Allah’ın emri de... Düğün, bayram yapacak zaman mıdır şimdi?” (Çanakkale Yiğidi Seyit Onbaşı: 51).

“Bu nasıl sözdür? Vatana hizmet etmenin karşılığı mı olurmuş? Biz bu canı, vatan için taşıyor muyuz? Ben canımı fedaya hazırlarken, daha ne yapmışım ki ne isteyeyim?” (Çanakkale Yiğidi Seyit Onbaşı: 167).

“Son model silahlarla donatılmış, dünyanın en büyük ve en modern savaş gemilerinden oluşan Birleşik Donanma kaybetmişti. Kazanan, vatan sevgisinden ve inancından aldığı güçle Türk Ordusu olmuştu.” (Çanakkale Yiğidi Seyit Onbaşı: 162).

“Allah’ım, Allah’ım diye yakardım, sen bizi ayırma bu topraktan! Bu toprak bizimdir. Atalarımızın mirasıdır. Aç, çıplak kalsak da bu toprakta olalım. Ölsek de bu toprakta ölelim. Vatanım, vatanım! Dünyanın hangi köşesinde olursam olayım ben yaşadıkça sen de bizimle beraber olacaksın.” (Korkunç Yıllar: 15).

“Yanımızdan geçerken askerler hep bir ağızdan: ‘Hey sevdiğim vatanım, bu canım kurban sana’ diye bir marş söylemeye başladılar. Vatan duygusu beni öylesine coşturmuştu ki, gözlerim bir şey görmüyordu, o seslere karışıp gitmişim sanki.” (Korkunç Yıllar: 216).

“Kahramanca vatanlarını savunuyorlardı. Zulme ve zalime boyun eğmeyen, bunun için gerekirse bütün vatan evlatlarını cennete şehit olarak göndermekte kararlı bir toplum vardı.” (Küllerinden Doğanlar: 95).

“Türk askeri aylarca düşmanın hem topuna hem de tüfeğine karşı canını siper ediyor, imkânsızlık ve sıkıntılar onlara vız geliyordu.” (Büyük Vatan Savunması Çanakkale:70).

“Bu teşebbüs, düşman karşısında bir namus cephesi teşkil etti. Denilemez ki bu cephe çok büyük, maddeten çok kuvvetli idi. Fakat çok yüksek namusa ve manevi kuvvete sahipti. Şüphe yok ki bu namus cephesi, bütün memleket için bir davet ve teşvik cephesiydi. Bunu teşkil eden insanlar pekâlâ biliyorlardı ki bütün vatan ehli bu cepheye koşacaktı.” (Millî Mücadele’de Kadın Kahramanlar: 64).

“Bu güzelliklere iyi bak! İnsanın vatani çok ama pek çok değerlidir. Kimse çok önemli hadiseler olmasa cennet gibi güzel bildiği vatanından, baba ocağından ayrılmak istemez.” (Kayıp Şehir: 27).

“Türkler bu topraklara ne derece ısındıysa bu topraklar da Türklere o derece ısınmıştır. Sadece siz değil, bütün dünya bir araya gelse bizi bu topraklardan koparamaz. Sonra, sen Komutan! Sen ömründe hiç duymadın mı ki bir Türk, asla esir yaşayamaz. Namus ve hürriyet için ölüme atılmak, bize ağustos sıcağında soğuk su içmekten daha tatlı gelir.” (Antep Şehidi Şahin Bey: 143).

“Büyük bir millete, şanlı bir ulusa, büyük bir vatana sahip olmak en büyük gururdur ve gerekirse vatan için can verilebilir.” (Primo Türk Çocuğu: 79).

“Vatan toprağımızı son köyüne, son taşına kadar müdafaa etmekten bizi hiçbir güç alıkoymaz.” (Kafkas Kartalı Şeyh Şamil: 42).

“Kafkasya’nın evlatları memleket uğruna birer birer şehit oldular.” (Kafkas Kartalı Şeyh Şamil: 14).

“O güzel Mehmetçik, batan düşman gemilerini görmüş, zafere giden yolun açıldığını anlamıştı ya artık başka bir şey görmese de mühim değildi. Bu nasıl bir vatan sevgisiydi böyle!” (Çanakkale Aslanları: 34).

“Canımın ne kıymeti var, yeter ki vatan kurtulsun.” (Dağ Başını Duman Almış: 51).

“Yakalanıp esir düşsek bile tek kelime konuşmayacağız. Asla sır vermeyeceğiz. Gerekirse vatanımız için şehit düşeceğiz. Esir yaşamaktansa öleceğiz.” (Çanakkale’de Çocuklar da Savaştı: 12).

“Anadolu, güzel Anadolu atlarımızın nal sesleriyle inledi. Biz bu diyarı taşıyla, toprağıyla, havasıyla suyuyla, kurduyla ve kuşuyla seviyorduk. Hepimizin gayesi bu topraklara yerleşebilmektir.” (Malazgirt’in Üç Atlısı Aksungur: 27).

“Ben küçüklükten beri bir amaç için yetiştim. Bu gaye sancağıma ve milletime lâyık olabilmek, dinime, vatanıma, milletime hizmet edebilmek ve şerefli sancağımın altında ölebilmektir.” (Malazgirt’in Üç Atlısı Aksungur: 113).

“Ahmet Cahit boş durmamış, etrafına yirmi kadar adam toplamıştı. Silahları Birinci Dünya Savaşı’ndan kalma çakaralmazlardı ama yüreklerinde vatan aşkı tutuşuyordu.” (Kırım Kan Ağlıyor: 79).

“Onca yıl birbirinden ayrı yaşamış üç kadını onlar fakat vatan sevgisi yollarını kesiştirmişti. Şimdi bu handa hiçbir farkları yoktu. Hepsinin de tek amacı taşıdıkları cephanenin ulaşmasıydı.” (Üç Kadın Kahraman Bir Vatan: 356).

“Kumandanım canımız vatana feda olsun. Tek bir dileğimiz eğer yaralanırsak ya da ölürsek bizim cenazemizi o keferelerin elinde bırakmayın. Buraya gömün.” (Söğüdün Son Yaprağı Çanakkale: 86).

“Hiçbir düşman, hiçbir ordu, hiçbir silah yurt sevgisinden daha güçlü değildir.” (Çanakkale Geçilmez: 15).

Vatan sevgisi diğer tüm temaların ana iskeletini oluşturmaktadır. Vatanını seven bireyler vatani için fedakârlık, kahramanlık ve cesaret gösterir. İncelenen eserlerde vatan sevgisi için canların feda edilebileceği ve vatan için tüm zorluklara göğüs gerilebileceği anlatılmış; hiçbir düşmanın, hiçbir ordunun, hiçbir silahın yurt sevgisinden daha güçlü olamayacağı gerçeği üzerinde durulmuştur.

3.7. Millî Mücadele

Bağımsızlık için yapılan savaş veya bu savaş süresi (TDK, 2005: 1397) olarak tanımlanan millî mücadele, incelenen 53 eserin 32'sinde (%60,38) geçmiştir. Millî mücadele iletilisine ulaşabilmek için “Kurtuluş Savaşı, İstiklâl Savaşı, kurtuluş mücadelesi, savunma, müdafaa vb.” kodlar kullanılmıştır. Bu kodların geçtiği örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

“Kurtuluş Savaşı olurdu da Koca Seyit, köyünde durur muydu? Kurtuluş mücadelesinin, İstiklâl Savaşı'nın her aşamasında, elbette ki o da vardı. O aşamaların sonuncusu Büyük Taarruz oldu.” (Çanakkale Yiğidi Seyit Onbaşı: 198).

“Türk'ün yurdunu boş bulmuş gibi hızla ilerleyen düşman orduları, Anadolu'nun tam bağrında durduruldu. İstila kuvvetleri geri püskürtüldü. Geldikleri yönde kovalanıp İzmir'de denize döküldü.” (Çanakkale Yiğidi Seyit Onbaşı: 200).

“Tam da o günlerde Maraş'ta Fransızlara karşı başlatılan direniş başarıyla sonuçlandı ve Fransızlar o bölgeden çekildi. Mustafa Kemal'in talimatı ve ona bağlı silahlı çetelerin kazandığı bu başarı İngilizleri korkuttu.” (Mustafa Kemal Atatürk: 106).

“Yurdumuzun taşından toprağına kadar her bir karışını savunmamız lazım. Burada herkese görev düşüyor. Hatta sahildeki çakıl taşları bile bu mücadeleye katılacaklar.” (Kurtuluş Savaşı'nda Ege Çocukları: 43).

“Hiçbir işgal, hiçbir savaş sihirli bir sözle kazanılamazdı. Bu doğanın kanunlarına aykırıydı. Zafer, ancak dişle tırnakla sökülüp alınacaktı. İzmir halkı ve tüm Türk halkı bunu yaşayarak görecekti ve tüm dünyaya da gösterecekti.” (Kurtuluş Savaşı'nda Ege Çocukları: 79).

“Kahraman halkımın kalplerinde kök salan bu eşsiz zafer inancını kökünden kazımadıkça, bu mübarek vatan topraklarını en son kaya parçasına kadar karış karış müdafaa etmekten bizi men edemeyeceksiniz.” (Özgürlük Savaşçısı Şeyh Şamil: 23).

“Ağustos 1915'te seferberlik ilan edildi. 20 ile 35 yaş arasındaki bütün erkekler askere çağrıldı.” (Çanakkale Geçilmez: 19).

Millî Mücadele, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda “Millî Mücadele ve Atatürk” adıyla bir doğrudan bir tema adı olma niteliği taşımaktadır. Bu temada işlenmesi öngörülen konulardan aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, vatan, yurdumuz vb. konularına incelenen edebî eserlerde değinilmiştir. Bu açıdan bakıldığında bu edebî eserlerin okutulmasının işlenen ders metinlerini de doğrudan destekleyeceği görülmektedir.

3.8. Dayanışma

Bir topluluğu oluşturanların duygu, düşünce ve ortak çıkarlarda birbirlerine karşılıklı bağlanması (TDK, 2005: 479) olarak tanımlanan dayanışma; incelenen 53 eserin 51'inde (%96,23) tespit edilmiştir. Bu iletiye ulaşabilmek için “yardım et-, yanında ol-, birlik olma, beraberlik vb.” kodlar kullanılmıştır. Bu kodların geçtiği örnekler aşağıda verilmiştir:

“O anda kuvveti Allah verdi, kumandanım. Mermiyi kaldırırken, namlu-ya sürerken arkadaşım yardım etti. Topa taşırken de dualarım...” (Çanakkale Yiğidi Seyit Onbaşı: 177).

“Safiye Hüseyin, senin şahsında Türk kadını, erkeğinin yaralarını sardı. Erkeğinin yanında oldu. Onu tamamladı. Şimdi yine o kahraman Türk kadınlarını temsilen Çanakkale'ye gitmek üzeresin. Türk kadınının o şefkatli elini, o cesur yüreğini ve engin merhametini orada da göster.” (Çanakkale'nin Kadın Kahramanı Safiye Hüseyin: 85).

“Erkek işi kadın işi yok artık. Bakın, her yanda düşman var. Şimdi silaha sarılma zamanıdır. Zulme dur demek zamanıdır.” (Fatma Seher Hanım: 14).

“Eğer zafer istiyorsak, bir araya gelmeliyiz. Biz zaten burada vatanımız için savaşıyoruz ama böyle bir başımıza savaşarak nereye kadar başarılı olabiliriz? Şimdi her yerde durum kötü. Bu yüzden çeteler, dernekler birleşmeye, birlik olmaya başladı.” (Fatma Seher Hanım: 23).

“Mermisi bitene mermi yetiştiriyor, bir tas su isteyene su götürüyorlardı.” (Bedenleri Küçük Yüreklere Büyüktü: 73).

“Kayı boyu; asırlık bir çınarın, toprağa yeni ekilmiş taze bir fidanıdır. Aramızdaki birlik, beraberlik ve dayanışma, hoşgörü, adalet bu çınarın kökleri olacaktır.” (Ertuğrul'un Ocağı: 35).

“Demek konuşmuyorsunuz... Birbirinizi kolluyorsunuz.” (Sütçü İmam: 61).

“Türk vatanının her köşesindeki mahalleler gibi son derece vatanperver olan Edremitliler bu olaya çok üzölmüşler, aralarında para toplayıp yeni bir uçak almışlar, Harbiye nezareti de bu hareketten çok duygulanmış, yeni uçağa “Edremit” adı verilmişti.” (Çanakkale Destanı: 118).

“Mücadelemize hemen hemen her köyden katılanlar olacaktır.” (Gökçen Efe: 97).

“Kısa sürede Maraş'ta ve civar köylerde eli silah tutan gençlerden oluşan gizli birlikler kuruldu. Bu birliklerin amacı Maraş'ı Fransızlardan kurtarmaktı.” (Sütçü İmam: 67).

“Bizler de bu nöbetlerden payımızı alıyorduk. Yok bey çocuğuydu, yok Mirza oğluydu diye bir ayırım yapılmıyordu.” (Kayıp Şehir: 74).

“Birlikten kuvvet doğar. Birbirimize yardımcı ve destek oluruz.” (Kayıp Şehir: 85).

“Mustafa Kemal, askerlerinin yanında cepheye koşuyordu. Onlarla birlikte savaşıyor, onlara güç ve moral veriyordu. Bu denli üstün komutanlarla bu savaş elbette kazanılırdı.” (Çanakkale’de Çocuklar da savaştı: 62).

“Artık şunu hepiniz biliyorsunuz ki, bu işte küçük büyük yok. Herkes elinden geleni yapacak.” (Kurtuluş Savaşı’nda Ege Çocukları: 62).

“Ladikli Ahmet, kendisinin de dermanı olmadığı halde bir omzuna mecalsizlikten arkadaşlarının taşıyamadığı üç dört tüfeği asmış, diğer omzu ile de ayakta durmakta zorlanan arkadaşına destek oluyor, yürütmeye çalışıyordu.” (Söğüdün Son Yaprağı Çanakkale: 137).

“Reis Baba! Anca beraber, kanca beraber, bu vazifeye sizinle birlikte başladım, sizinle birlikte döneceğim.” (Osmanlı Leventleri: 27).

İncelenen eserlerde “Erkek işi kadın işi yok artık, zaman birlik olma zamanıdır.” denilerek kadın, erkek herkesin birbirine destek olduğu ve bu sayede zorlukların üstesinden gelinebildiği üzerinde durulmuştur. Her bireyin üzerine düşeni büyük bir özveriyle yerine getirdiği; kadınların çocukların hiç düşünmeden cepheye yardıma gittiği, yaşlıların maddi sıkıntılar içinde geride kalanlara bakmaya çalıştığı ama tüm zorlu şartlara rağmen birlikteliğin ve dayanışmanın artarak devam ettiği anlatılmaya çalışılmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Millî, manevi ve evrensel değerleri tanıyan, benimseyen ve bunları içselleştirerek davranışa dönüştüren bireylerin yetiştirilmesinde aile, toplum ve medyanın yanı sıra eğitim sisteminin de önemli bir etkisi bulunmaktadır (MEB, 2017: 6). Araştırmaya rehberlik etmesi açısından Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkçe dersi öğretim programları incelenmiş ve incelenen Türkçe öğretim programlarının tamamında millî bilinci geliştirme niteliğine sahip amaçların yer aldığı görülmüştür.

Ders programları çağın gereklerine göre düzenlenerek yenilenmektedir. Türkçe ders programlarında da yıllara göre birtakım değişiklikler olmakla birlikte değer aktarımı her programda geçmekte özellikle de son programlarda üzerinde daha çok durulan bir konu olma özelliğini taşımaktadır. Türkçe dersi öğretim programlarında “değerler eğitimi” özel bir alan olarak yer almaktadır. Programlar-

da yer alan “vatanseverlik, cesaret, millî mücadele, dayanışma, kahramanlık, bayrak vb.” tema ve konu örnekleri ile bu çalışmada ele alınan temaların örtüştüğü görülmüştür. Bu da programların hedeflerine ulaşmada incelenen edebî eserlerden yararlanılabileceğini göstermektedir. Dersler işlenirken sırası gelen temaya uygun kitapların okutulması hem ders içi hem de serbest okuma saatleri için uygun tercihler olacaktır. “Millî Mücadele ve Atatürk, Millî Kültürümüz, Erdemler, Birey ve Toplum” temaları işlenirken tavsiye edilebilecek kitap listelerine ihtiyaç duyulması durumunda bu araştırmanın bulgularından yararlanılabilir.

Bulgular bölümünde ortaya konduğu üzere bu çalışmada incelenen hikâye edici çocuk edebiyatı eserleri millî bilinç gelişimi açısından önem taşıyan iletiler ortaya koymuştur. Hikâye edici çocuk edebiyatı eserlerinde millî bilinci geliştirme niteliğine sahip olarak sırasıyla en çok, kahramanlık (%100), cesaret (%98,11), dayanışma (%96,23), fedakârlık (%92,45), vatan sevgisi (%92,45), millî mücadele (%60,38), bağımsızlık (%45,28) ve bayrak sevgisi (%28,3) temalarına yer verilmiştir. Verilere göre eserlerde en çok rastlanan tema “kahramanlık”, en az rastlanan tema ise “bayrak sevgisi” olmuştur. Eserler incelenirken kodlamaya alınan sekiz tema haricinde “azim, kararlılık, yardımseverlik, merhamet” gibi farklı değerlere ulaşılmıştır. Ancak bu değerlerin kişisel gelişimi desteklediği düşüncesinden hareketle belirtilen temalar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Sadece millî bilinç gelişimini desteklediği düşünülen sekiz temayla ilgili örnek cümlelere yer verilmiştir. Ancak bu temaların da millî bilinci destekleyen unsurlar olduğu göz ardı edilmemelidir. İncelenen eserlerin çocuğa görelilik ilkesine uygunluğu da başka bir çalışmanın konusu olarak düşünülmüş ve bu çalışmada değinilmemiştir.

Özgüveni gelişmiş ve gelecekte başarılı olacağına emin olan bireylerin yetiştirilmesi için tarihinde neler başarıldığını bilen nesillere ihtiyaç vardır. Tarihini bilen, geçmişinde yaşanan acı tecrübelerden ders çıkarabilen, yaşanmış başarı ve kahramanlıklarla gurur duyan bireylerin yetiştirilmesi önemlidir. Nereden nasıl geldiğini bilmeyen bir genç nesil, nereye ve nasıl gideceğini kestiremez. Tarihini ve millî benliğini nitelikli edebî eserlerden okumayan nesiller kulaktan dolma bilgilerle yönlendirilecektir. Tarihini, manevi değerlerini, millî kimliğini kendi edebiyatının nitelikli eserlerinden okuyarak yetiştirmiş; sorgulayan, eleştiren, değerlerine sahip çıkan nesillere ihtiyaç vardır. Böyle nesillerin yetiştirilmesi için de Türkçe dersi başta olmak üzere tüm derslere ve derslerinin yanı sıra okutulacak temel edebî eserlere görevler düşmektedir. Eğitimde değer aktarımı veya değer kazandırma başta öğretmenler olmak üzere eğitim sürecinin aktörleriyle gerçekleşir ve bu süreçte programlar, ders kitapları, yardımcı ders kitapları, çocuk edebiyatı metinleri ile çeşitli materyaller kullanılır (Soydan, 2016: 377).

Türkiye’de akademik tarihçilik ışığında belgelere dayandırılarak yazılacak eserlere ihtiyaç vardır. Tek yönlü ideolojik söylemlerin yer aldığı eserler değil, gerçeğe uygun bilimsel tarih anlayışının yansıtıldığı edebî eserler kaleme alınmalıdır. Çocukların yaşına ve seviyesine uygun eserlere sindirilmiş tarih bilgisi, onların millî ve tarih bilinç gelişimini destekleyecektir. Ortaokul seviyesindeki çocuklar, kişisel gelişimlerinin başında oldukları için kendilerine model olacak kişiler aramakta, onların davranışlarını kendilerine örnek almaktadırlar. Kararlı, fedakâr, cesaretli ve toplumun yararına hizmet eden kitap kahramanları, onların duyarlı ve bilinçli bir kişiliğe sahip olmalarına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Ayverdi, İ. (2005). *Misallı büyük türkçe sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Çavuşoğlu, A. (2006). *Ana dili çocuk edebiyatı*. Kayseri: Ufuk Kitabevi Yayınları.
- Çer, E. (2016). *0-6 yaş çocuk kitaplarında çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gündüz, M. ve Bardak, M. (2010). Eğitimde millilik ve milli talim ve terbiye cemiyeti mecmuası üzerine bir inceleme. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1932-1954.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar- Türkiye’de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Karatay, H. (2007). Değer aktarımı açısından yerli ve yabancı çocuk edebiyatı ürünleri. 38. *İstanbul Uluslararası Asya Ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (10-15 Eylül 2007)*, (s. 939-948). Ankara.
- MEB. (1995). *T.C Millî eğitim bakanlığı ilköğretim genel müdürlüğü ortaokul programı (İlköğretim 2. Kademe)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Ankara: Tudem.
- Soydan, T. (2016). Eğitim alanında değerler eğitimi yaklaşımına ilişkin ekonomi-politik bir değerlendirme. E. E. Çer içinde, *Türkçe Öğretimi ve Çocuk Edebiyatı* (s. 367-378). Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ek-Tablo 1. Millî Bilinç Geliştirme Niteliğine Sahip Hikâye Edici Çocuk Edebiyatı Eserleri

Sıra No	Kitap Adı	Yazarı	Yayın Evi	Basım Yılı	Basım Yeri	Tema Konu
1	57. Alay Galiçya	İsmail Bilgin	Timaş Yayınları	2012	İstanbul	Çanakkale Savaşı
2	Ağustos Başağı	Sevinç Çokum	Kapı Yayınları	2011	İstanbul	Kurtuluş Savaşı
3	Alparslan'ın Akıncısı Alperen Fetih Yolunda	İsmail Bilgin	Genç Timaş	2016	İstanbul	Malazgirt Savaşı
4	Antep Şehidi Şahin Bey	İbrahim Ünsal	Hayat Yayın Grubu	2013	Ankara	Kurtuluş Savaşı
5	Ateşten Gömlek	Halide Edip Adivar	Can Yayınları	2014	İstanbul	Kurtuluş Savaşı
6	Biz Savaş Çocuklarıydık	Sevinç Kuşoğlu	Erdem Çocuk	2014	İstanbul	Kurtuluş Savaşı
7	Bu Yurdu Bize Verenler	Aziz Nesin	Adam Yayınları	2005	İstanbul	Kurtuluş Savaşı
8	Büyük Vatan Savunması Çanakkale	Ercan Dolapçı	Sedir Yayınları	2015	İstanbul	Çanakkale Savaşı
9	Cennet Kapısı Çanakkale	Yusuf Dursun	Nar Genç	2016	İstanbul	Çanakkale Savaşı
10	Çanakkale Cephesi	İbrahim Ünsal	Genç Hayat	2016	İstanbul	Çanakkale Savaşı
11	Çanakkale Geçilmez	Turgut Özakman	Bilgi Yayınevi	2015	İstanbul	Çanakkale Savaşı
12	Çanakkale İçinde Vurdular Beni	İsmail Bilgin	Genç Erdem	2014	İstanbul	Çanakkale
13	Çanakkale Yiğidi Seyit Onbaşı	İbrahim Ünsal	Hayat Yayın Grubu	2016	İstanbul	Çanakkale Savaşı
14	Çanakkale'de Çocuklar da Savaştı	Sevinç – Salim Koçak	Genç Hayat	2015	Ankara	Çanakkale Savaşı

Sıra No	Kitap Adı	Yazarı	Yayın Evi	Basım Yılı	Basım Yeri	Tema Konu
15	Çanakkale'nin İsimsiz Kahramanları	İsmail Bilgin	Genç Erdem	2014	İstanbul	Çanakkale Savaşı
16	Çanakkale'nin Kadın Kahramanı "Safiye Hüseyin"	İsmail Bilgin	Timaş Yayınları	2016	İstanbul	Çanakkale Savaşı
17	Çanakkale'nin Küçük Casusu	Sevinç ve Salim Koçak	Boyalıkuş Çocuk	2016	İstanbul	Çanakkale Savaşı
18	Dağ Başını Duman Almış	Oğuz Özdeş	Tekin Yayınları	1976	Ankara	Kurtuluş Savaşı
19	Denizler Hâkimi: Turgut Reis	İbrahim Ünsal	Genç Hayat	2015	İstanbul	Osmanlı Donanması
20	Dikmen Yıldızı	Aka Gündüz	Toker Yayınları	2012	İstanbul	Kurtuluş Savaşı
21	Efelerin Efesi (Yörük Ali Efe)	Serpil Ural	Bilgi Yayınevi	2011	Ankara	Kurtuluş Savaşı
22	Ertuğrul'un Ocağı	Kemal Arkun	Aka-demisyen Yayınevi	2010	İstanbul	Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu
23	Fatih'in Kanatları	Yusuf Dursun	Nar Yayınları	2014	İstanbul	İstanbul'un Fethi
24	Fatma Seher Hanım	İsmail Bilgin	Timaş Yayınları	2014	İstanbul	Kurtuluş Savaşı
25	Fetih Sancakları	Ahmet Yılmaz Boyunağa	Genç Timaş Yayınları	2016	İstanbul	İstanbul'un Fethi
26	Gazi Osman Paşa	İbrahim Ünsal	Genç Hayat	2015	İstanbul	Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu
27	Gazi ve Fikriye	Hıfzı Topuz	Remzi Kitabevi	2015	İstanbul	Atatürk

Sıra No	Kitap Adı	Yazarı	Yayın Evi	Basım Yılı	Basım Yeri	Tema Konu
28	Gelibolu	İsmail Bilgin	Timaş Yayınları	2014	İstanbul	Çanakkale Savaşı
29	Gökçen Efe	İbrahim Ünsal	Genç Hayat Yayınları	2015	İstanbul	Kurtuluş Savaşı
30	Hilal Uğruna	Ahmet Yılmaz Boyunağa	Genç Timaş	2016	İstanbul	3.Haçlı Seferi ve Selahaddin Eyyübi
31	Kafkas Kartalı Şeyh Şamil	Ekrem Yeşilçayır	Damla Yayınevi	2007	İstanbul	Milli Mücadele
32	Kayıp Ferman	İsmail Bilgin	Timaş Yayınları	2014	İstanbul	Sultan Alparslan
33	Koçyiğit	Ahmet Yılmaz Boyunağa	Genç Timaş Yayınları	2016	İstanbul	Seyit Battal Gazi
34	Korkusuz Cengâver	Ahmet Yılmaz Boyunağa	Timaş Yayınları	2015	İstanbul	İstanbul'un Fethi
35	Kurtuluş Savaşı'nda Ege Çocukları	Adnan Özveri	Phoenix	2009	Ankara	Kurtuluş Savaşı
36	Küllerinden Doğanlar	Mehmet Akbulut	Ahir Zaman	2016	İstanbul	Çanakkale Savaşı
37	Maceralar Teknesi Kurtuluş Savaşı'nda	Aydoğan Yavaşlı	Kırmızı Kedi Yayınevi	2014	İstanbul	Kurtuluş Savaşı
38	Malazgirt'in Üç Atlısı: Aksungur	Ahmet Yılmaz Boyunağa	Genç Timaş	2016	İstanbul	Malazgirt Savaşı
39	Milli Mücadele'de Kadın Kahramanlar	Ercan Dolapçı	Erdem Çocuk	2016	İstanbul	Kurtuluş Savaşı
40	Mustafa Kemal Atatürk	Yılmaz Yeşildağ	Çizmeli Kedi	2012	İstanbul	Atatürk

Sıra No	Kitap Adı	Yazarı	Yayın Evi	Basım Yılı	Basım Yeri	Tema Konu
41	Osmanlı Leventleri	Ahmet Yılmaz Boyunağa	Timaş Yayınları	2015	İstanbul	Denizcilik
42	Ölüme Yürüyüş	Cemalettin Taşkiran	Yeditepe Yayınevi	2015	İstanbul	Sarıkamış
43	Ölümsüz Şehitler Çanakkale Cephesi	İbrahim Ünsal	Genç Hayat	2015	İstanbul	Çanakkale Savaşı
44	Özgürlük Savaşçısı: Şeyh Şamil	Ahmet Yılmaz Boyunağa	Timaş Yayınları	2015	İstanbul	Dağıstan'ın Özgürlüğü
45	Primo Türk Çocuğu	Ömer Seyfettin	Gönül Yayıncılık	1997	Ankara	Millî Bilinç
46	Rumeli Cephesi: Acı Göç	İbrahim Ünsal	Genç Hayat			Balkan Savaşları
47	Selçuklu'nun Kılıcı: Kılıçarslan	İbrahim Ünsal	Genç Hayat	2014	İstanbul	Anadolu Savaşları
48	Söğüdün Son Yaprağı Çanakkale	Yusuf Duru	Yazıgen	2015	İstanbul	Çanakkale Savaşı
49	Sütçü İmam	İsmail Bilgin	Timaş Yayınları	2016	İstanbul	Kurtuluş Savaşı
50	Üç Kadın Kahraman Bir Vatan	Gonca Elmas Akay	UQ Kültür	2012	İstanbul	Kurtuluş Savaşı
51	Yasak Şehir	Ahmet Yılmaz Boyunağa	Genç Timaş	2016	İstanbul	Asya'dan Göç
52	Zafere Giden Yol	Derman Bayladı	Bulut Yayınları	2009	İstanbul	Kurtuluş Savaşı
53	Zaman Yolcuları Çanakkale Savaşı'nda	Mustafa Orakçı	Genç Timaş	2016	İstanbul	Çanakkale Savaşı

TÜRKİYE'DEKİ YARATICI YAZMA İLE İLGİLİ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ARAŞTIRMA EĞİLİMLERİ

Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN - *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi*
ORCID No: 0000-0001-7437-6754

ÖZET

Bu araştırmanın amacı yaratıcı yazma ile ilgili lisansüstü tezleri çeşitli açılardan analiz ederek bu çalışmalardaki araştırma eğilimlerini ortaya koymaktır. Çalışmada araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesini sağlayan nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmanın veri setini yaratıcı yazmayla ilgili lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) tezler oluşturmaktadır. Veri seti, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın tez veri tabanından "yaratıcı yazma" anahtar kelimesi kullanılarak yapılan tarama sonucunda elde edilmiştir. Bu şekilde 2006 ile 2020 yılları arasında 42 yüksek lisans, 10 doktora tezi olmak üzere toplam 52 tez tespit edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre yüksek lisans ve doktora çalışmaları konu açısından benzer özellikler göstermektedir. Bu çalışmalarda en fazla deneysel model kullanılmıştır. Verileri analiz etmek amacıyla deneysel modele bağlı olarak en fazla bağımsız gruplar t testi ile bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı yazma, yüksek lisans, doktora, değişken.

THE RESEARCH TENDENCIES OF RELATED CREATIVE WRITING GRADUATE THESES IN TURKEY

Abstract

The aim of this study is to analyze the postgraduate theses on creative writing from various perspectives and reveal the research tendencies in these studies. Document analysis, which is one of the qualitative research methods and techniques that enables the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena aimed to be investigated, was used in the study. The data set of the study consists of graduate (master's and doctoral) theses on crea-

tive writing. The data set was obtained from the thesis database of the Council of Higher Education as a result of the search made by using the keyword “creative writing”. In this way, a total of 52 theses including 42 master’s and 10 doctoral dissertations were identified between 2006 and 2020. Content analysis was used in analyzing the data. According to the results obtained in the research, master’s and doctoral studies show similar characteristics in terms of subject. Experimental model was used the most in these studies. In order to analyze the data, depending on the experimental model, mostly independent groups t test and dependent groups t test were used.

Key Words: Creative writing, post graduate, doctorate, variable.

GİRİŞ

İnsan zihninin ve dolayısıyla davranışlarının geliştirilmesi ve olumlu yönde değiştirilmesi bir eğitim sürecinden geçmesine bağlıdır. İnsan bilişsel, duyuşsal, psikomotor gibi birçok yönde eğitilebilir. Bu alanlardaki süreç tamamlandığında birçok alanda bilgi sahibi olur, duygularının farkında olmayı ve onları kontrol etmeyi öğrenir, vücudunu birçok hareketi yerine getirmek üzere geliştirir. Eğitim süreci boyunca sayılan bu alanlardan birisi de dil eğitimidir. İnsan doğumdan önceki dönemden itibaren dil becerilerini kullanmaya başlar. Örneğin bebeğin annesinin sesini diğer insanların sesinden ayırt edebilmesi onun doğumdan önceki dönemde annesiyle sıkı bir ilişki içinde olmasından kaynaklanır. Bu dönemde bebek annesinin sesini sürekli dinleyerek onu diğer insanlardan ayırt etmeyi öğrenir. Doğumla birlikte bebeğin ağlaması aslında konuşmanın ilk formu sayılabilir. Çünkü bir yetişkin açısından bakıldığında ağlama eylemi şaşırma, öfke, üzüntü, sevinç, hayal kırıklığı, heyecan vb. duyguların şiddeti altında kalan ruhun bir tepki vermesiyle ilgilidir. Oysa bir bebek bu duyguların şiddetiyle ağlamak için henüz çok küçüktür. Onun ağlaması daha çok kendini fark ettirme, güvende olmayı isteme, aitik duygusu hissetme gibi psikolojik ihtiyaçların bir yansıması olduğu kadar acıkma, hastalık, altının kirlenmesi gibi fiziksel (birincil) ihtiyaçları haber vermek amacıyla gelişmektedir. Bu şekilde gelişmeye başlayan dinleme ve konuşma becerilerini daha sonraki dönemlerde okuma ve yazma becerileri tamamlar. Böylece birey varlığını devam ettirmek ve başkalarının varlıklarının farkına varmak amacıyla dil becerilerini kullanır.

İnsanın çevreyle etkileşimini sağlayan dil becerileri temelde anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) olmak üzere iki gruba ayrılır. Bunlardan anlama becerileri çevreden gelen uyarıcıları algılama, anlamlandırma ve tepki vermeyi içerirken anlatma becerileri kişinin duygu, bilgi ve düşüncelerini hedef

kitleye iletebilmesini sağlar. Anlatma becerileri içinde konuşma doğal olarak kazanılır ve en yaygın iletişim aracıdır. Yazma ise okul yıllarında eğitimle birlikte kazanılmaya başlar ve ilerleyen yıllarda gelişir.

Yazma birçok kaynaktan beslenmeyi gerektiren zor ve ağır gelişen bir beceridir. Çünkü yazmak için okumak, dinlemek, düşünmek, gözlemlemek, muhakeme etmek, sıralamak, sınıflamak gibi üst düzey zihinsel becerilerin işletilmesi gerekir. Bütün bunların yanında yazmak –özellikle de edebî anlamda yazmak- için gerekli olan çok önemli bir kavram vardır: Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme.

Yaratıcılık farklı şekillerde tanımlanabilecek kavramlardan biridir. Bunun nedeni birçok boyutu içinde barındırmasından kaynaklanmaktadır. San (1979) yaratıcılığı her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimi şeklinde tanımlamaktadır. Üstündağ’a göre (2004: 1) yaratıcılık; ne, niçin, nerede, nasıl, kim, ne zaman sorularının hemen her alanda sorulmaya başlamasıyla birlikte akla gelen ve tanımlanması en güç kavramlardan biridir. Yaratıcılık bilişsel, psikolojik, davranışsal gibi yaklaşımlara göre değişik şekillerde tanımlanabilmektedir. Psikoanalitik yaklaşımı benimseyen psikologlara göre yaratıcılık bireyin iç çatışmasının ve saldırgan enerjisinin onaylanan kültürel davranışlara dönüşmüş biçimidir. Sosyal yaklaşımı benimseyen psikologlar ise bu kavramı tecrübelerle öğrenilmiş davranışlar bütünü olarak tanımlar. Bilişsel yaklaşımı benimseyen psikologlara göre yaratıcılık bilgileri düzenlemede akıcılık, problem çözmede esneklik ve iki durumda da meydana getirilen ürünlerdeki özgünlükle ilgilidir (Demirci 2000: 5). Yaratıcılık var olan kalıpları yıkmak, başkalarının yaşantılarına açık olma, alışılmışların dışına çıkma, bilinmeyenlere doğru bir adım atma, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırma ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koyma, belli bir problem için değişik alternatif çözümler getirme, başkalarının izlediği yoldan çıkma, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulma, yeni bir ilişki kurma, yeni bir düşünce ortaya koyma, bilinmeyen yeni bir teknik veya yöntem icat etme ve insanlara yararlı olan bir aracı veya bir aygıt bulma becerisidir (Rıza, 2000: 6). Buna göre yaratıcılık her bireyde vardır ancak bireylerin çeşitli konu ve durumlarda sahip oldukları yaratıcılık becerisinin düzeyi değişmektedir. Yaratıcılık günlük hayatta karşılaştığımız her şeye dair sürekli sorular sorarak merak duygusunun tatmin edilmesini sağlar. Yaratıcı bireyler için tek doğru ve çözüm yolu yoktur. Bu bireyler esnek düşünen, farklı çözüm yolları deneyen ve yeni şeyler keşfeden bir kişiliğe sahiptir.

Anlatma etkinliklerinin temelinde düşünmek eylemi vardır. Düşünme herhangi bir konuda sonuca varmak için kıyaslama yapma, çıkarımda bulunma, parçaları birleştirme, sıralama, sınıflama gibi becerileri kullanarak inceleme yap-

madır. Düşünmek yazma eyleminin ön şartıdır ve yaratıcı olmak durumundadır. Yaratıcı düşünme daha önce aralarında bağ kurulmamış durum, olay, olgular arasında bağ kurmaya, yenilik getirmeye, problemlere farklı çözüm yolları üretmeye dayalı çok yönlü düşünme tarzıdır. Özden (2011)'e göre yaratıcı yazmanın bazı bileşenleri akıcılık, esneklik, orijinallik, açıklama, problemlere yönelik ilgi, imgeleme, analogik bakabilme, değerlendirme, analiz, sentez, dönüştürme, sınırlarını zorlama, sezgisellik, tahminde bulunma, yoğunlaşma, mantıksal düşünme, olağan olmayan ilişkiler oluşturma şeklinde sıralanabilir.

Yaratıcı düşünme eyleminin sonunda girilen yazarak anlatma faaliyeti yaratıcı yazmadır. Yaratıcı yazma kişinin dış dünyadan aldığı izlenim, edindiği bilgi, gözlemlediği olay ve durumları zihninde kendi hayalleri, ilgileri, algıları doğrultusunda yeniden yapılandırarak bir şiir, roman, öykü vb. ürünler ürettiği yazma biçimidir. Buna göre yaratıcı yazmada kişi öncelikle yazma cesaretini ortaya koymakta ve yazma sorumluluğunu üstlenmektedir. Calp (2010) yaratıcı yazmayı zihindeki yaratıcı fikirlerin kâğıtta yerini alması olarak tanımlar. Yalçın (2002)'a göre yaratıcı yazma öğrencinin kendisini ifade etme yeteneğinin gelişmesi yönünde çok önemlidir. Yaratıcı yazmada amaç, öğrencilerin belirli konulardaki duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaları, özgün, akıcı fikirler üretip, duygu ve düşüncelerini cesaretle, dürüstçe ve etkili biçimde kâğıda dökmeleridir (Oral, 2008). Bu şekilde gerçekleştirilen yazma çalışmalarında öğrenciler bir yandan düşsel dünyalarının sınırsız boşluğunda özgürce dolaşırken bir yandan da yaratmanın ve oyun oynamanın zevkini tadarlar (Gündüz ve Şimşek, 2011). Yaratıcı yazmanın faydalarını İpşiroğlu (2006) düş gücünü harekete geçirme, gözlemlene yetilerinin bütünlüğünü sağlama, akıl ve duyguların birbirini tamamlamasını sağlama, gözlemleri kurgusal bir bütünlük içinde temellendirme, alımlama, gözlemlene, düşünme, sorulama, yorumlama, eleştirme yetilerini geliştirme, özgün olanı dile getirebilme şeklinde sıralamaktadır. Yaratıcı yazma ayrıca dili etkin şekilde kullanmak, hayal gücünü genişletmek, eleştirel bakış açısı kazanmak, analiz ve sentez yeteneklerini geliştirmek, temel gramer ve noktalama kurallarını kullanmak (Temizkan, 2010) konularında yararlı bir etkinlikler bütünüdür.

Eğitim sürecindeki yeri bu derecede önemli olan yaratıcı yazma ikinci dünya savaşından sonra ergenlik dönemindeki bireylerin yaşadıkları travmayla ilgili hissettiklerini serbestçe kâğıda dökmeleri şeklinde ve terapötik anlamda ortaya çıkmıştır. Eğitimde kullanılması ise 1970li yıllardan sonra tartışılarak 1980'lerde yaygınlaşmaya başlamıştır. Ülkemizde yaratıcı yazmayla ilgili akademik çalışmaların lisansüstü eğitim düzeyinde yaklaşık on beş yıllık bir dönemi kapsamaktadır. Bu bağlamda ilk çalışma Maltepe (2006) tarafından gerçekleştirilen bir doktora tezidir. Bu yıldan itibaren sayıca artarak devam eden yaratıcı yazma ça-

lışmaları üzerine yapılacak analizler bundan sonraki çalışmalar için gerek konu, gerek yöntem açısından yol gösterici olacaktır. Bu nedenle bu çalışmada yaratıcı yazmayla ilgili lisansüstü çalışmaların çeşitli yönlerden analiz edilmesi ve araştırma eğilimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yaratıcı yazmayla ilgili lisansüstü çalışmaları çeşitli yönlerden analiz etmek ve bu çalışmalardaki araştırma eğilimlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştiren bu araştırmada nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir (Yıldırım ve şimşek, 2013: 217). Doküman incelemesi yöntemi, fiziksel kaynakların sınırlarını belirlemek, kategorize etmek, araştırmak ve yorumlamak için kullanılan teknikler olarak tanımlanmaktadır. Doküman incelemesi, araştırma konusuyla ilgili bir dokümanın özetini çıkarmak veya açıklamasını yapmaktan ziyade dokümanın içeriğinin bir analizini ve çoğu durumda da belirli bir tarihsel veya ağdaş bağlam içerisinde dokümanda verilmek istenen mesajın, niyetin ve güdünün incelenmesini içerir (Payne ve Payne, 2004, Harvey, 2018, akt. zkan, 2019). Yani doküman incelemesi yoluyla dokümanlar toplanabilir, gözden geçirilebilir, sorgulanabilir ve analiz edilebilir. Doküman incelemesinde, anılar, günlükler, özel mektuplar, itiraflar, gibi kişisel belge ve dokümanların yanı sıra yazılı basın, periyodik yazılı kaynaklar, magazin, dergi ve kitaplar da doküman analizine konu olabilirler.

Veri Kaynağı

Bu araştırmanın veri kaynağını YÖK Ulusal Tez Merkezinde paylaşıma açık olan yaratıcı yazmayla ilgili hazırlanmış tezler oluştırmaktadır. Bu tezler YÖK Ulusal Tez Merkezi genel aç sayfası üzerinden “yaratıcı yazma” anahtar kavramına göre 09.08.2020 tarihinde yapılan tarama sonucunda tespit edilmiştir. Bu tarama sonucunda 2006-2020 yılları arasında gerçekleştirilen 52 tez belirlenmiştir. Bunlardan 42’si yüksek lisans, 10’u doktora çalışmasıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından makaleleri analiz etmek amacıyla geliştirilen “değerlendirme formu”ndan yararlanılmıştır. Bu form tezleri değerlendirmek için uyarlanmış ve forma 2 alan uzmanının

görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Formda yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirmek amacıyla “tezin yılı, üniversitesi ve anabilim dalı, türü, yöntemi, konusu, örnekleme, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri” olmak üzere toplam sekiz başlık bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Doküman incelemesine dayalı çalışmalarda belli başlı beş aşama takip edilir. (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğini kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 223). Dokümanlara ulaşma aşamasında araştırmada elde edilmesi planlanan bulgular için en doğal ve uygun belgeler, dokümanlar belirlenir ve arşivlenmek üzere edinilir. Bu amaçla ilk olarak araştırma konusuyla ilgili çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunun için “Yök Tez Merkezi” kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan tezlere ulaşabilmek için “yaratıcı yazma” anahtar kavramıyla tarama yapılmış ve ilgili çalışmalar Yükseköğretim Kurulu ana sayfasından edinilerek arşivlenmiştir. Özgünlüğü kontrol etme aşamasında dokümanların birincil yani asıl kaynaklardan mı, yoksa ikincil kaynaklardan mı elde edildiği, elde edilen dokümanların, asıllarının aynısı olup olmadığı, dokümanlar üzerinde oynama yapıp yapılmadığı, dokümanların kim veya kimler tarafından geliştirildiği gibi durumlar sorgulanır. Bu çalışmada doküman olarak yazılı anlatım becerisiyle ilgili tezler kullanılmıştır. İlgili tezler resmî bir internet adresi olan www.yok.gov.tr kullanılarak edinildiği için orijinallik açısından başka bir işlem uygulanmamıştır. Dokümanları anlama aşaması, arşivlenen ve orijinallliği tespit edilen dokümanların belirlenen amaç ve alt amaçlar açısından dikkatlice okunup değerlendirilmesini içerir. Çalışmanın bu aşamasında arşivlenen tezler yıl, tür, gerçekleştirilen üniversite ve anabilim dalı, konu, örneklem, yöntem, veri toplama araçları ve veri analizi teknikleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Dokümanlar bazı araştırmalarda ek veri kaynağı olarak değil, tek başına bir araştırmanın tüm veri setini oluşturur. Bu çalışmada da incelenen tezler veri setinin tek başına kaynağıdır. Tek veri kaynağı olduğu durumlarda dokümanların, araştırmanın amacına göre kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi gerekir. Bu analizin başlıca dört aşaması bulunur. 1. Araştırmaya konu olan veri setinden örneklem seçme, 2. Analiz için kategoriler geliştirme, 3. Analiz birimini saptama (sözcük, tema, karakter veya kişi, cümle veya paragraf, madde vb.), 4. Sayısallaştırma (var / yok, frekans, yüzde vb.). Bu çalışmada, yukarıda belirtilen verilerin analiz edilmesi aşamaları takip edilmiştir. Birinci aşamada veri seti belirlenmiş, ikinci aşamada analiz için kategoriler geliştirilmeye çalışılmış, üçüncü aşamada analiz birimleri (yıl, tür, gerçekleştirilen üniversite ve anabilim dalı, konu, yöntem, veri

toplama araçları ve veri analizi teknikleri) belirlenmiş, son aşamada ise veriler frekans ve yüzde kullanılarak sayısallaştırılmış ve tablolar şeklinde sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde yaratıcı yazmayla ilgili çalışmaların incelenmesi sonucunda elde edilen veriler bulunmaktadır.

1. Yaratıcı Yazmayla İlgili Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Yaratıcı yazmayla ilgili çalışmaların yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 1. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans	Doktora
2020	2	2
2019	14	2
2018	6	-
2017	1	-
2016	2	-
2015	3	-
2014	1	-
2013	3	-
2012	2	1
2011	3	2
2010	5	-
2009	-	1
2008	1	-
2007	-	1
2006	-	1
Toplam	42	10
Genel Toplam	52	

Tabloya göre Türkiye’de yaratıcı yazmayla ilgili üretilen lisansüstü çalışma sayısı 52 olarak tespit edilmiştir. İlk çalışma 2006 yılında gerçekleştirilen bir doktora tezidir. Yıllara göre bakıldığında yaratıcı yazmayla ilgili çalışmaların 2006-2020 arasında sürekli olarak devam ettiği görülmektedir. Bununla birlikte çalışmaların sayı olarak yoğunlaştığı yıllar bulunmaktadır. En fazla çalışmanın gerçekleştiği yıl

2019 olmuştur. Bu yılda 14 yüksek lisans ve 2 doktora olmak üzere toplam 16 tez gerçekleştirilmiştir. Son üç yıl olan 2018, 2019 ve 2020'de çalışmaların sayısının diğer yıllara göre arttığını söylemek mümkündür. 2006, 2007, 2008, 2009, 2014 ve 2017 yıllarında yaratıcı yazmayla ilgili 1'er çalışmanın üretildiği görülmektedir.

2. Yaratıcı Yazmayla İlgili Çalışmaların Türlerle Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Yaratıcı yazmayla ilgili çalışmaların türlerle göre dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 2. Tezlerin Türlerle Göre Dağılımı

Tür	f
Yüksek Lisans Tezi	42
Doktora Tezi	10
Toplam	52

Tabloya göre yaratıcı yazma çalışmaları yüksek lisans ve doktora düzeylerinde gerçekleşmiştir. Bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu (f=42) yüksek lisans çalışmalarıdır. Geriye kalan 10 çalışmanın ise doktora düzeyinde üretildiği görülmektedir.

3. Yaratıcı Yazmayla İlgili Yüksek Lisans Düzeyindeki Çalışmaların Konularına Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Yaratıcı yazmayla ilgili yüksek lisans düzeyindeki çalışmaların konularına göre dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 3. Yüksek Lisans Tezlerindeki Konu Alanları

Konu	f
Yaratıcı yazma tekniklerinin yazma becerisine etkisi	10
Klasik Türk edebiyatı çeviri örneklerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi	1
Dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerilerine katkısı	2
Yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye yönelik stratejiler	1
Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların ve Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı yazmaya uygunluğu	2
Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazmaya yönelik tutuma ve yazma başarısına etkisi	4
Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma kaygıları ve yazma eğilimlerine etkisi	1
Yaratıcı yazma çalışmalarının noktalama ve planlama açısından değerlendirilmesi	1
Yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe dersi ve yaratıcılık becerilerine etkisi	1
Yaratıcı dramının yaratıcı yazmaya ve yazmaya yönelik tutuma etkisi	5

Konu	f
Yaratıcı düşünmenin yaratıcı yazmaya etkisi	1
Yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe dersine yönelik tutumlara ve Türkçe dersi başarı düzeyine etkisi	1
Metinler arası okuma yaklaşımının yaratıcı yazmaya etkisi	1
Karikatür çalışmalarının yaratıcı yazmaya etkisi	1
Süreç temelli yazma modellerinin yaratıcı yazmaya etkisi	1
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı yazmanın kullanımı	1
Yaratıcı yazma etkinlikleriyle öğrencilerde değer oluşturma	1
Storybird uygulamasının yaratıcı yazmaya etkisi	1
Türk halk edebiyatının yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılması	1
Masalların yaratıcı yazma becerilerine etkisi	2
Üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi	1
Yansıtıcı düşüncenin yaratıcı yazma becerilerine etkisi	1
Alternatif dinleme etkinliklerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi	1

Tabloda yüksek lisans düzeyindeki yaratıcı yazma çalışmalarında araştırılan konular yer almaktadır. Buna göre çalışmaların iki boyutu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe eğitimiyle ilgili farklı konular üzerindeki etkisini belirlemeye yöneliktir. Bu çalışmalar arasında yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisi, yazmaya yönelik tutum, yazma başarısı, yazma kaygısı, yazma eğilimi, Türkçe dersi, yaratıcılık becerisi, Türkçe dersine yönelik tutum, Türkçe dersi başarı düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır.

Yaratıcı yazma çalışmalarının konu açısından ikinci boyutu ise çeşitli kavramlarla yaratıcı yazma etkinlikleri arasında bağlantı kurmasıdır. Bunlar arasında dijital hikâye anlatımı, yaratıcı drama, metinler arası okuma yaklaşımı, yaratıcı düşünme, süreç temelli yazma modelleri, karikatür çalışmaları, storybird uygulaması, masallar, yansıtıcı düşünce, alternatif dinleme etkinlikleri ile yaratıcı yazma çalışmaları arasında bağlantı kuran çalışmalar yer almaktadır.

Konuları açısından bakıldığında bazı yaratıcı yazma çalışmalarının yabancılarla Türkçe öğretimine yönelik olarak hazırlandığı görülmektedir. Yaratıcı yazma tekniklerinin yazma becerisine etkisi (Somali Örneği, Çin Örneği), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı yazmanın kullanımı konulu çalışmalar bu durumun örneklerindendir. Araştırmada Türk edebiyatıyla birleştirilen bazı yaratıcı yazma çalışmalarına da rastlanmıştır. Klasik Türk edebiyatı çeviri örneklerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi, Türk halk edebiyatının yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılması gibi çalışmalarda edebiyatla bağlantı kurulmaya çalışılmıştır.

Tabloya göre ayrıca Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları da yaratıcı yazma çalışmalarına konu olmuştur.

4. Yaratıcı Yazmayla İlgili Doktora Düzeyindeki Çalışmaların Konularına Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Yaratıcı yazmayla ilgili doktora düzeyindeki çalışmaların konularına göre dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4. Doktora Tezlerindeki Konu Alanları

Konu	f
Yaratıcı dramının yaratıcı yazmaya ve yazmaya yönelik tutuma etkisi	1
Yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma başarısına etkisi	1
Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi	1
Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi	1
Şiir çalışmalarının yaratıcı yazma becerilerine etkisi	1
Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisine etkisi	1
Süreç temelli yazma etkinliklerinin yaratıcı yazmaya etkisi	1
Yaratıcı yazma etkinliklerinin öyküleyici metin yazma becerisine etkisi	1
Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından ders işleme süreçlerinin ve yazma ürünlerinin değerlendirilmesi	1
Yaratıcı yazma becerisi ile yazma öz yeterlilik algısı arasındaki ilişki	1

Tabloda doktora düzeyindeki yaratıcı yazma çalışmalarında ele alınan konular yer almaktadır. Doktora düzeyindeki yaratıcı yazma çalışmalarında ele alınan konuların yüksek lisans düzeyindekilerle benzer olduğu görülmektedir. Bunlar arasında yaratıcı drama, dijital hikâye anlatımı, yazma becerisi, süreç temelli yazma etkinlikleri arasında bağlantı kuran çalışmalar yer almaktadır. Bunların dışında doktora düzeyindeki çalışmalarda şiir metinleri, öyküleyici metinler, ders işleme süreçleri, öz yeterlilik algısı gibi konular da araştırılmaktadır.

5. Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Üniversitelere Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Yaratıcı yazma çalışmalarının üniversitelere göre dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 5. Yaratıcı Yazma ile İlgili Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	f	Üniversite	f
Gazi Üniversitesi	5	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	1
Marmara Üniversitesi	4	Gaziantep Üniversitesi	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	4	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	3	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	3	Bartın Üniversitesi	1
Atatürk Üniversitesi	3	Sakarya Üniversitesi	1
Ankara Üniversitesi	3	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1
Niğde Üniversitesi	2	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1
Pamukkale Üniversitesi	2	Trakya Üniversitesi	1
Akdeniz Üniversitesi	2	Mersin Üniversitesi	1
Kırıkkale Üniversitesi	2	Hacettepe Üniversitesi	1
İnönü Üniversitesi	2	Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi	1
Fırat Üniversitesi	1	Yozgat Bozok Üniversitesi	1
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	Düzce Üniversitesi	1
Bülent Ecevit Üniversitesi	1		

Tabloda yaratıcı yazma çalışmalarının gerçekleştirildiği üniversiteler yer almaktadır. Buna göre yaratıcı yazmayla ilgili en fazla çalışma Gazi Üniversitesi'nde (f=5) üretilmiştir. Onu Marmara (f=4) ve Dokuz Eylül Üniversitesi (f=4) takip etmektedir.

6. Yaratıcı Yazmayla İlgili Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Yaratıcı yazmayla ilgili tezlerin anabilim dallarına göre dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 6. Yaratıcı Yazmayla İlgili Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Anabilim Dalı	f
Türkçe Eğitimi	27
Temel Eğitim (Sınıf Öğrt.)	7
İlköğretim (Sınıf Öğrt.)	7
Eğitim Bilimleri	5
Sınıf Öğretmenliği	2
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	1
İlköğretim (Yaratıcı Drama)	1
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	1
Dilbilim (Yabancı Dil Öğretimi)	1
Toplam	52

Tabloda yaratıcı yazmayla ilgili yüksek lisans tezlerinin gerçekleştirildiği ana bilim dalları yer almaktadır. Buna göre en fazla çalışma Türkçe Eğitimi alanında gerçekleşmiştir. Lisans programlarındaki değişikliklerle birlikte zaman içinde Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, Temel Eğitim Sınıf Öğretmenliği isimlerini alan bilim dallarında toplam 14 çalışmanın üretildiği tespit edilmiştir. Bunun yanında Eğitim Bilimleri, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimi, Dilbilim ana bilim dallarında da yaratıcı yazmayla ilgili çalışmaların üretildiği görülmektedir.

7. Yaratıcı Yazmayla İlgili Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Yaratıcı yazmayla ilgili tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7. Yaratıcı Yazmayla İlgili Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırmanın Yöntemi	f
Yarı deneysel model	27
Karma yöntem	8
Nitel (doküman incelemesi)	5
Nitel (durum çalışması)	3
Nitel (eylem araştırması)	2
Betimsel tarama	2
Gerçek deneysel model	2
Nitel (olgubilim)	1
İlişkisel tarama	1
Anket	1
Toplam	52

Tabloda yaratıcı yazmayla ilgili çalışmalarda kullanılan yöntemlerin dağılımı verilmektedir. Buna göre yaratıcı yazma çalışmalarında en çok yarı deneysel model kullanılmıştır. Bunu sırasıyla karma yöntem (f=8), doküman incelemesi (f=5) durum çalışması (f=3) izlemektedir. Eylem araştırması, betimsel tarama ve gerçek deneysel model 2'şer çalışmada kullanılmıştır. Son olarak olgubilim, ilişkisel tarama ve anketin de 1'er çalışmada kullanıldığı belirlenmiştir.

8. Yaratıcı Yazmayla İlgili Tezlerin Örneklem Gruplarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Yaratıcı yazmayla ilgili tezlerin örneklem gruplarına göre dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 8. Yaratıcı Yazmayla İlgili Tezlerin Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	f
4. Sınıf	10
5. Sınıf	9
7. Sınıf	6
8. Sınıf	6
Tömer	5
6. Sınıf	3
Lisans	3
5. 6. 7. ve 8. Sınıf Türkçe ders kitapları ve Türkçe Programı	3
3. Sınıf	2
6. 7. ve 8. Sınıf	2
11. Sınıf	1
9. sınıf	1

Tabloda yaratıcı yazma çalışmalarının örneklem gruplarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre en fazla çalışma 4. sınıf öğrencileriyle (f=10) gerçekleştirilmiştir. 5. sınıf öğrencileriyle (f=9) 7. sınıf öğrencileriyle (f=6) 8. sınıf öğrencileriyle (f=6), 6. sınıf öğrencileriyle (f=3) çalışma yapılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen TÖMER öğrencileriyle (f=5) çalışma yapıldığı görülmektedir. Ortaöğretim kurumları olan liselerde 9. sınıf ve 11. sınıf öğrencileriyle 1’er çalışma gerçekleştirilmiştir.

9. Yaratıcı Yazmayla İlgili Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

9. 1. Doğrudan Yaratıcı Yazmaya Yönelik Veri Toplama Araçlarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Doğrudan yaratıcı yazmaya yönelik veri toplama araçlarının dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 9. Doğrudan Yaratıcı Yazmaya Yönelik Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Veri Toplama Araçları	f
Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği	10
Görüşme Formu (Yapılandırılmış, Yarı Yapılandırılmış)	10
Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu	6
Yaratıcı Yazma Rubik'i	6
Yaratıcı Yazma Derecelendirme Ölçeği	2
Sözcük Akıcılığı Testi	2
Düşünsel Akıcılık Testi	2
Alternatif Kullanım Testi	2
Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı	2
Yaratıcı Yazma Ölçeği	1
Çözümleyici Puanlama Yönergesi	1
Dijital Hikâyeleri Değerlendirme Anahtarı	1
Şiir Yazma Rubriği	1
Öyküleyici Metin Yazma Becerisi Değerlendirme Formu	1
Torrance Yaratıcı Düşünce Testi	1
Yazma Kazanımları ve Etkinlikleri İçin Yaratıcı Yazmaya Uygunluk Değerlendirme Formu	1

Tabloda yaratıcı yazma çalışmalarında doğrudan yaratıcı yazma ile ilgili ölçme araçları bulunmaktadır. Buna göre en fazla kullanılan ölçme araçları Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği ve Görüşme Formu (Yapılandırılmış, Yarı Yapılandırılmış)dur. Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu ile Yaratıcı Yazma Rubik'i sıklıkla kullanılan diğer ölçme araçlarıdır.

9. 2. Doğrudan Yaratıcı Yazmaya Yönelik Olmayan Veri Toplama Araçlarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Doğrudan yaratıcı yazmaya yönelik olmayan veri toplama araçlarının dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 10. Doğrudan Yaratıcı Yazmaya Yönelik Olmayan Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Araçları	f
Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği	11
Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği	4
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği	3
Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı	2
Yazma Kaygısı Ölçeği	2
Yazılı Anlatım Öz Değerlendirme Ölçeği	2
Yazma Eğilimi Ölçeği	2
Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği	1
Yazma Becerisini Değerlendirme Formu	1
Yazma Becerisi Puanlama Anahtarı	1
Yazı Yazma Düşünce Anketi	1
Yazma İçin Beceri Ölçeği Formu	1
Türkçe Dersi Başarı Ölçeği	1
Yazma İlgisi ve Farkındalığı Anketi	1
Kompozisyon Başarı Testi	1

Tabloda yaratıcı yazma çalışmalarında doğrudan yaratıcı yazmaya yönelik olmayan ölçme araçları bulunmaktadır. Buna göre en fazla kullanılan ölçme aracı yazmaya yönelik tutum ölçeğidir. Yazma becerisi öz yeterlik ölçeği (f=4), Türkçe dersi tutum ölçeği (f=3) de kullanılan diğer ölçme araçlarıdır.

10. Yaratıcı Yazmayla İlgili Tezlerin Veri Analizi Yöntem ve Tekniklerine Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Yaratıcı yazmayla ilgili tezlerin veri analizi yöntem ve tekniklerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 11. Yaratıcı Yazmayla İlgili Tezlerin Veri Analizi Tekniklerine Göre Dağılımları

Veri Analizi Yöntem/Teknikleri	f
Bağımsız Gruplar T-Testi	31
Bağımlı Gruplar T-Testi	25
Betimsel Analiz (Ortalama, Standart Sapma, Frakans, Yüzde)	13
İçerik Analizi	12
Mann-Whitney U Testi	8
Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)	6
Wilcoxon İşaretle Sıralar Testi	5
Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi	3
Korelasyon Analizi	3
Kovaryans Analizi (ANCOVA)	3
Kruskall Wallis-H Testi	1
Ki-Kare Testi	1

Tabloda yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılan veri analizi teknikleri bulunmaktadır. Buna göre en fazla kullanılan veri analizi teknikleri bağımsız gruplar t testi ile bağımlı gruplar t testi olmuştur. Betimsel analiz teknikleri, içerik analizi de sıklıkla kullanılan analiz tekniklerindendir.

Sonuç ve Tartışma

Yaratıcı yazmayla ilgili lisansüstü çalışmaları analiz etmek ve bu çalışmaların akademik eğilimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada ulaşılan sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür. Yaratıcı yazmayla ilgili üretilen lisansüstü çalışma sayısı 52'dir. Bunlardan 42'si yüksek lisans, 10'u ise doktora düzeyindeki çalışmalardır. Bu sonuca göre yaratıcı yazmayla ilgili olarak ülkemizde yüksek lisans düzeyinde daha sık çalışma yapılmaktadır. Yaratıcı yazmayla ilgili çalışmaların başlangıç yılı 2006'dır. Yani ülkemizdeki yaratıcı yazma çalışmaları son 15 yıllık bir dönemi kapsamaktadır. Konuyla ilgili en fazla çalışma 2019 olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte 2017, 2018 ve 2019 yıllarında üretilen çalışma sayısında belirgin bir artış bulunmaktadır. Bu durum son yıllarda yaratıcı yazmayla ilgili olarak yapılan çalışmaların sayıca arttığının bir göstergesidir.

Yaratıcı yazmayla ilgili çalışmaların konularına bakıldığında yüksek lisans düzeyindeki çalışmalarda iki boyutun bulunduğu görülmektedir. Birinci boyuttaki çalışmalar yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisi, yazmaya yönelik tutum, yazma başarısı, yazma kaygısı, yazma eğilimi, Türkçe dersi, yaratıcılık becerisi, Türkçe dersine yönelik tutum, Türkçe dersi başarı düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yöneliktir. İkinci boyuttaki çalışmalar ise çeşitli etkinliklerle yaratıcı yazma etkinlikleri arasında bağlantı kurmaktadır. Dijital hikâye anlatımı, yaratıcı drama, metinler arası okuma yaklaşımı, yaratıcı düşünme, süreç temelli yazma modelleri, karikatür çalışmaları, storybird uygulaması, masallar, yansıtıcı düşünce, alternatif dinleme etkinlikleri bu çalışmalar arasındadır. Konu açısından bakıldığında yüksek lisans düzeyindeki çalışmalarla doktora düzeyindeki çalışmaların birbirine benzediği görülmektedir. Doktora düzeyinde yaratıcı drama, dijital hikâye anlatımı, yazma becerisi, süreç temelli yazma etkinlikleri arasında bağlantı kuran çalışmalar yer almaktadır.

Araştırmada yaratıcı yazmayla ilgili çalışmaların gerçekleştirildiği üniversite ve anabilim dalları da incelenmiştir. Buna göre yaratıcı yazmayla ilgili çalışmalar en fazla Gazi, Marmara ve Dokuz Eylül Üniversitelerinde yapılmıştır. Anabilim dallarının dağılımına bakıldığında ise en fazla çalışmanın Türkçe Eğitimi anabilim dalında gerçekleştirildiği, zaman içinde isimleri değişen Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, Temel Eğitim Sınıf Öğretmenliği anabilim dallarında önemli sayıda tezin üretildiği görülmektedir. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretimi, dilbilim, eğitim bilimleri gibi anabilim dallarında da çalışmalara rastlanması yaratıcı yazmanın geniş bir yelpazedeki anabilim dalına hitap ettiğinin bir göstergesidir.

Yaratıcı yazmayla ilgili çalışmalara yöntem açısından bakıldığında en fazla çalışmanın deneysel modelle gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda ayrıca karma, doküman incelemesi, durum çalışması, eylem araştırması, betimsel tarama, olgubilim ve ilişkisel tarama yöntemleri de kullanılmıştır. Yöntem açısından en fazla deneysel modelin kullanılması yaratıcı yazma etkinliklerinin çeşitli konu ve kavramlar üzerindeki etkilerini ölçmeye dayalı çalışmaların çoğunluğuna işaret etmektedir. Yöntem açısından Yaratıcı yazmaya ilgili çalışmaların örneklem grupları önem taşımaktadır. Araştırma sonuçlarına göre en fazla çalışma 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu sınıf düzeyini 5. sınıf öğrencileri takip etmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle yapılan çalışma sayısı ise 5 olmuştur. Bu durum yaratıcı yazmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde de kullanıldığını göstermektedir. Ortaöğretim kurumlarında 2 çalışmanın varlığı bu seviyede yaratıcı yazmanın diğer seviyelere göre daha az kullanıldığını işaret etmektedir.

Araştırmada yöntem açısından incelenen başka bir unsur da veri toplama araçlarıdır. Buna göre çalışmalarda doğrudan yaratıcı yazmaya yönelik olarak kullanılan ölçme araçları Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği ve Görüşme Formu (Yapılandırılmış, Yarı Yapılandırılmış)dur. Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu ile Yaratıcı Yazma Rubric'i sıklıkla kullanılan diğer ölçme araçlarıdır. Bunun yanında doğrudan yaratıcı yazmaya yönelik olmayan ölçme araçları da bulunmaktadır. Bunlar arasında en fazla kullanılan ölçme aracı yazmaya yönelik tutum ölçeğidir. Bu ölçme araçlarından elde edilen bulguları analiz etmek amacıyla çeşitli veri analizi tekniklerinde yararlanılmıştır. Buna göre en fazla kullanılan veri analizi teknikleri bağımsız gruplar t testi ile bağımlı gruplar t testi olmuştur. Bu durum deneysel çalışmaların çoğunlukta olmasıyla açıklanabilir. Deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak belirlemek amacıyla bağımlı ve bağımsız gruplar için t testleri kullanılmaktadır. Bu çalışmalarda ayrıca betimsel analiz teknikleri ve içerik analizi de sıklıkla kullanılmaktadır.

Bu çalışmada yaratıcı yazmayla ilgili çalışmalar çeşitli yönlerden analiz edilmiş ve bu çalışmaların araştırma eğilimleri ortaya konulmuştur. Böylece yaratıcı yazmayla ilgili genel bir görünüm elde edilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçları bundan sonraki çalışmalar için yol gösterici olacak ve yaratıcı yazma konusunda yeni fikirler ortaya çıkmasına katkıda bulunacaktır.

Kaynakça

- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirci, C. (2000). Yaratıcı düşünce. *Dil Dergisi*, 88, 5-14.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma çalışmalarında yazınsal metinlerin işlevi: Yaratıcı yazma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Maltepe, Sadet. (2006). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Rıza, E. T. (2000). Çocuklarda ve yetişkinlerde yaratıcılık nasıl uyarılır? *Yaşadıkça Eğitim*, 68, 5.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Sözbilir, M. ve Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education*, Special Edition, 1-22.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 621-643.
- Üstündağ, T. (2004). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama.

ŞİİR ÖĞRETİMİ

Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU - *Hacettepe Üniversitesi*

ORCID No: 0000-002-0447-5236

Arş. Gör. Büşra KİRAZ - *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0001-6855-0752

ÖZET

Dilin içinde kendine yeni bir dünya kuran, dilin sınırlarını genişleten ve bu yolla dilin zenginliğini ve imkânlarını en estetik şekilde ortaya çıkaran şiirler dil öğretiminin en kıymetli edebi kaynaklarından biridir. Türkçenin en güzel haliyle işlendiği, dilimizin benzersiz zenginliğini ve anlatım olanaklarını ortaya çıkaran şiirlerimiz bu anlamda Türkçe eğitimi kapsamında sınıfa taşınması gereken kıymetli metinlerdir. Yabancı alanyazında pek çok çalışmada şiirin sınıfa taşınması, öğrencilere sevdirmesi ve benimsetilmesi noktasında dil öğretmenlerinin büyük sorumlulukları olduğu dile getirilmiş, öğrencilerin şiire yönelik algı ve tutumlarında öğretmenlerin şiir öğretimi sürecindeki tutum ve tavırlarının belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmanın amacı şiir öğretiminin sorunlarını ve bu sorunlara yönelik önerileri ortaya koymaktır. Çalışmada yerli ve yabancı alanyazında şiir öğretimine yönelik getirilen öneriler sentezlenerek 7 genel öneri sunulmuştur.

POEM INSTRUCTION

Abstract

Poems are one of the most valuable literary sources of language teaching, which establish a new world for itself, expand the boundaries of language, and thus reveal the richness and possibilities of language in the most aesthetic way. Turkish poems, in which Turkish is present in its most beautiful form, revealing the unique richness and expression possibilities of our language, are valuable texts that should be brought to the classroom within the scope of Turkish education. In many studies in the foreign literature, it was stated that language teachers had great responsibilities in bringing poetry to the classroom, making students love and

adopting it, and it was stated that teachers' attitudes during the teaching process of poetry were determinant in students' perception and attitude towards poetry. The aim of this study is to reveal the problems of teaching poetry and suggestions for these problems. In the study, 7 general suggestions were presented by synthesizing the suggestions for teaching poetry in the literature.

GİRİŞ

Metin, dilin söze dönüşmesiyle somutlaşan, kendi içinde bütünlüğü olan bir kavramdır. Metnin güç kaynağı dil, malzemesi ise dile ait sözcüklerdir. Bu anlamda bir dil ister ana dili, ister yabancı dil, ister ikinci dil olarak öğretiliyor olsun, dil öğretimi sürecinin en temel kaynakları o dilde yazılmış edebî ve bilimsel metinlerdir.

Türkçe eğitimi metin temelli bir öğretim sürecini kapsar. Türkçenin en zengin ve nitelikli kullanım örneklerini barındıran metinler yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda temel dil becerilerinin geliştirilmesinde birer araç işlevi görürler. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin yanı sıra öğrencilerin anlama, çıkarımda bulunma, sorgulama, değerlendirme ve fikir üretme gibi zihinsel becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilere dilsel farkındalık kazandırılması noktasında da metinler adeta Türkçe eğitimi besleyen can damarlarıdır.

Dilin günlük hayattan ve bilimsel metinlerden farklı şekilde kullanıldığı edebî metinler, zengin çağrışım alanına sahip olduğu ve dilin farklı kullanımları hususunda somut örnekler sunduğu için Türkçe öğretiminde temel başvuru kaynağı olarak görülürler (Şeref, 2017). Aktaş (2011), edebî metinlerin üç anlatma biçimi etrafında ortaya çıktıklarını ve kümelenediklerini belirtmiştir:

- a. Anlatma-Nakletme: Edebî metin bir olay çevresinde, bir olayı merkeze alarak oluşturulur. Masal, destan, halk hikâyesi, mesnevi, manzum hikâye, Avrupalı hikâye ve her türlü roman anlatmaya bağlı edebî metinler kümesine dahildir.
- b. Gösterme Yoluyla Anlatma: İnsan gördüğünü, şahit olduğunu, düşündüğünü ve hissettiğini çeşitli hareketlerle karşısındakine göstererek anlatmak istediklerini anlatabilir. Tiyatro, göstermeye dayalı metinler kümesine dahildir.
- c. Coşkuyla Dile Getirme: Başlangıçtan günümüze her türlü şiir insanın duyduğu coşku ve heyecanı dile getirme ihtiyacı ve isteği çevresinde oluşmuştur. Sözlü ve yazılı her türlü şiir coşku ve heyecanı dile getiren edebî metinler kümesine dahildir. (s.26)

Coşku ve heyecana dayalı başlıca metin türü olan şiir, başlangıçtan günümüze kadar pek çok araştırmacı, yazar, şair, düşünür, edebiyat eleştirmeni tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Şiire yönelik bazı ilgi çekici tanımlar aşağıdaki gibidir:

- “Şiir kalpten geçen bir hadisenin lisan hâlinde tecelli edişidir, hissin birdenbire lisan oluşu ve lisan hâlinde kalışdır.” (Yahya Kemal Beyatlı, akt: Şeref, 2017)
- “Her türlü menfaat endişesinden uzak, gayesini yalnız kendinde bulan bir mükemmeliyet.” (Ahmet Hamdi Tanpınar, akt: Şeref, 2017)
- “Bizce şiir, mutlak hakikati arama işidir. Eşya ve hadiselerin, bütün mantık yasalarına rağmen en mahrem, en mahcup, en nazik ve en hassas nahiyesini tutarak ve nispetlerini bularak, mutlak hakikati arama işidir.” (Necip Fazıl Kısakürek, akt: Yıldırım, 2012)
- “Sözcüklerle güzel şekiller kurmak sanatıdır.” (Cahit Sıtkı Tarancı, akt: Yıldırım, 2012)
- “Şiir ya hayat vasıtasıyla ışık saçan dildir ya da dil vasıtasıyla ışık saçan hayattır” (Peter Porter, akt: Hughes ve Dymoke, 2011)
- “Şiir görünmeyi görünür kılandır.” (Nathalie Sarraute, akt: Hughes ve Dymoke, 2011)
- “Şiir felsefenin makyaj yapan kız kardeşidir” (Jennifer Grotz, akt: Hughes ve Dymoke, 2011)
- Şiir gül değil, gülün kokusudur... Şiir deniz değil denizin sesidir... (Farjeon, akt. Kaya, 2013)

Şiirle ilgili yapılmış tanımlamalar çoğaltılabileceği gibi birçok yeni tanımlama da dile getirilebilir. Melih Cevdet Anday: “Ama bütün şiir tanımları üç aşağı beş yukarı buna benzer. Çıkar yol, şiiri tanımlamaktan vazgeçmektir. Tanım akıl işidir. Şiir ise akıl dışıdır.” (1990, s.9; akt. Aksan, 2013) diyerek bu duruma izah getirmiştir. Aksan (2013), belli başlı özelliklerini bir araya getirerek şiiri şu şekilde tanımlamıştır: “Şiir gerek içerik, öz, gerekse söze dönüştürme, sunuluş açısından özgün, etkilemeye, duygulandırmaya yönelik yaratı niteliği taşıyan bir söz sanatı ürünüdür. Şiir bir söyleyiş sanatıdır, imgeleri, duygu, düşünce ve coşkuları etkileyici bir biçimde söze dönüştürme yoludur” (s.14). Kısacası şiir, dil aracılığıyla insanların duygu ve düşüncelerini görülür, duyulur, hissedilir kılan, insanların ruhlarına ve zihinlerine dokunarak onlarda birtakım intiba ve duygular yaratan, etkilemeye yönelik edebi bir ürün olarak nitelendirilebilir.

Diğer edebi metin türleri arasında şiiri farklı kulan dilin şiirde kullanılış biçimidir. “Şiir dili, ölçünlü, herkesin üzerinde anlaştığı bir dil değil, doğal dille

yaratılmış ama ölçünlü dilden sapan, farklılaşan bir dildir” (Eziler-Kıran, 2005). Aksan’a (2013) göre şiir dili, bir şairin bireysel dil kullanımının en tipik örneklerini sunmaktadır. Dile getirdikleri kişiye özgü dil kullanımı şairleri öteki bireylerden daha belirgin bir biçimde ayırmakta, yepyeni benzetmeler ve değişik bağdaştırmalar kurma, daha önce hiç kullanılmamış anlatım biçimlerine başvurma ve ses açısından değişik kuruluşlar oluşturma gibi yollara başvurmaları onları daha değişik bir konuma getirmektedir. Moran (2016), şiir dilinin gündelik dilden nasıl farklılaştığını şu şekilde dile getirmiştir:

“Gündelik dilin, bildirişime, betimlemeye yarayan bir araç olarak kullanılırken bilincine varılmaz. Gündelik dil cam gibidir; onu değil onun aracılığıyla işaret ettikleri algılanır. Oysa şiir dili şairin camı bükmesi, bozması, yeni bir düzene sokmasıyla şaşırtıcı bir başkalık yaratır. Bu başkalık insanı silkeleyen, uyandıran ve dile getirilen her ne ise ona yeni bir gözle baktıran bir biçim oluşturur.” (s.179)

Aktaş (2011), doğal dili şiire özgü bir dil haline getirmek için dil göstergelerine yeni anlam, ses ve söyleyiş değerleri yüklemeye ihtiyaç duyulduğunu, duygu, coşku, heyecan ve çağrışımın hâkim olduğu bir bağlamda dil göstergelerinin yalnız anlam bakımından değil, ses ve söyleyiş bakımından da yeni değerler kazandığını belirtmiştir. Bir başka deyişle şiirin kendine has ve özgün bir dili olduğunu, şiirde kullanılan dilin belirli bir işleve yöneldiğini söylemek mümkündür. Söz konusu bu işlev, işlevsel dilbilimci Roman Jakobson’un belirlediği altı dil işlevinden biri olan şiirsel işlevdir. Şiirsel işlev, göstergenin gösteren yanının öne çıkarılması yoluyla çeşitli çağrışımlar uyandırmak, etkilemek amacına yönelik kullanılan dilsel işlevdir (Toklu, 2011). Her ne kadar başta şiir olmak üzere edebiyat metinlerinde bu dil işlevinin kullanımı ağır basıyorsa da şiirsel işlev yalnız edebiyatla sınırlandırılmamalıdır. Aksan (2013), Jakobson’a göre şiirsel işlevin yalnızca şiire özgü olmadığını belirtmiş, şiirsel işlevi dilin dinleyicide/okuyucuda bir duygu ya da zevkin, değişik tasarımların oluşmasını sağlayan özel bir iletişim biçimi olarak görüldüğünü dile getirmiştir. Bu anlamda şiir, özgün ve yaratıcı bir dil aracılığıyla alıcıya birtakım duygu ve düşünceleri estetik bir şekilde iletme gayesinin güdüldüğü bir iletişim biçimi olarak değerlendirilebilir.

Her ne kadar şiir dil göstergelerini çeşitli yönlerden değiştirerek dilin sınırlarını esnetse de esasında bu esnekliği ona kazandıran dilin ta kendisidir. Toklu (2011), şiir dilinde anlam, ses, sözcük ve sözdizimi düzeyinde görülen sapmaların şiir dilinin oluşumunda önemli bir payı olduğunu belirtmiş, şiir dilinin oluşumunda dilin düşey ve yatay eksenlerinin, yani seçme ve birleştirme kurallarının dışına çıkılmasının etkili olduğunu vurgulamıştır. Eziler-Kıran (2005) da şiirin düşey ekseninde yer aldığını dile getirerek bu durumu şöyle açıklamıştır:

“Oysa bir şiir ne anlatılabilir ne özetlenebilir ne de sözcükleri değiştirebilir. Bu da şiirin dilsel birimleri arasında çizgisel bir ilişki olmadığını gösterir. Zaman, uzam içindeki mantıksal ve anlamsal öncelik/sonralık ilişkileri kaybolabilir. Mantıksal ve anlamsal boşluklar okur tarafından doldurulur, tümceler ya da dizeler tamamlanır. Kısacası metnin çizgiselliği kırıldığı için şiir dilin düşey ekseninde yer alır. Düşey eksen deyince de artık eklemlemeden değil de birbirinin yerine geçmeden söz edilir. Bir dizedeki sözcüğün yerine bir başkası, bir dizenin yerine bir diğeri geçebilir. Her yer değiştirmede içerik de biçim de değişir. Şairin aradığı, içerik ile biçim arasında uyum ve/ya da bunlardan birindeki yetkinliktir.” (s.19)

Bir dilin sınırlı sayıdaki dil göstergeleriyle sınırsız sayıda ifadenin üretilebilmesi, söze dönüşmesi kolay olmayan duyarlılıkların ifade edilebilmesi için dilden hareketle yeni bir dil kurulması gerekir. Aktaş (2011), imge ve mecazı bu yeni dili kurmanın biricik yolları olarak işaret etmiştir. Araştırmacı imge ve mecazın şiir dilindeki yerini kısaca şu şekilde açıklamıştır:

“Dil göstergelerinden yararlanılarak oluşturulan ses ve söz kalıplarına imge denir. İmgelerin oluşturulmasında mecazlardan yararlanır. Bir kelime ilk anlam dışında bir hayali, bir düşüncüyü, bir tasarımı, bir izlenimi ve benzerlerini ifade etmek üzere kullanılırsa ve arada o sözün gerçek anlamını düşündürmeye bir engel varsa kelime mecaz anlamda kullanılmış demektir. Benzetme, eğretileme, kişileştirme ve mürsel mecaz mecazın türleri olarak sayılabilir. Kelimelerin yazılı ve sözlü metinlerde mecazlardan yararlanılarak kullanılması sayılı dil birlikleriyle sayısız anlam, düşünce, hayal, tasarı, izlenim, düş ve benzerlerini ifade etmek zorunluluğundan kaynaklanır. Bunun için de bilinen ve kullanılan kelimeler yukarıda üzerinde durulan mecazlar yoluyla yeni anlamlar kazanır. Böylece dil göstergeleri birden çok anlamda kullanılabilir.” (Aktaş, 2011; s.37)

Dilin içinde kendine adeta yeni bir dünya kuran, dilin sınırlarını esneten, genişleten ve bu yolla dilin zenginliğini ve imkânlarını en estetik şekilde ortaya çıkaran şiir, üzerine özenle eğilinmesi gereken edebi bir türdür. “Şiir özellikle dil öğrenimi için uygundur çünkü en güzel haliyle kullanılan dili içerir. Çocuklar onu kolayca dillerine dolar ve sesleriyle oynar” (Perfect, 1999). Türkçenin en güzel haliyle işlendiği, dilimizin benzersiz zenginliğini ve anlatım olanaklarını ortaya çıkaran şiirlerimiz bu anlamda Türkçe eğitimi kapsamında sınıfa taşınması gereken kıymetli metinlerdir. Yabancı alanyazında pek çok çalışmada şiirin sınıfa taşınması, öğrencilere sevdirmesi ve benimsetilmesi noktasında dil öğretmenlerinin büyük sorumlulukları olduğu dile getirilmiş, öğrencilerin şiire yönelik algı

ve tutumlarında öğretmenlerin şiir öğretimi sürecindeki tutum ve tavırlarının belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Ray (1999), şiire ve şiir öğretimine yönelik tutumlarını açığa çıkarmak üzere bir grup öğretmenle çalışmış ve öğretmenlere yönelttiği sorulara aşağıdaki cevapları almıştır:

Tablo 1. Ray'in (1999) Öğretmenlerle Yaptığı Çalışmanın Sonuçları

Soru	Cevap
Okul hayatınız boyunca aldığınız şiir öğretimiyle ilgili neler hissediyorsunuz?	%64,5 negatif, %14,5 pozitif, %21 nötr
Zevk için şiir okuyor musunuz?	%4,2 evet, %33,3 bazen, %62,5 hayır
Favori şiiriniz/leriniz nelerdir?	%50 cevap, %50 cevapsız
Favori şairiniz kim?	%37,5 cevap, %62,5 cevapsız
Şiiri ne derece seviyorsunuz?	%10 çok, %39,5 biraz, %37,5 çok değil, %8,5 hoşlanmıyorum, %4 nefret ediyorum
Şiir okulda öğretilmeli mi?	%100 evet, %0 hayır
Şiir ilkokulda niçin öğretilmeli?	%75 bilişsel sebepler, %18,3 duyuşsal sebepler, %6,7 motivasyonel sebepler
Okul hayatınız boyunca iyi bir şiir öğreticisi modeliyle karşılaştınız mı?	%16,5 evet, %83,5 hayır
Okulda şiir öğrettiniz mi?	%41,5 evet, %58,5 hayır

Tablo 1 incelendiğinde dil öğretmenlerinin okul hayatları boyunca iyi bir şiir öğretimi almadıklarını ve iyi bir şiir öğreticisiyle karşılaşmadıklarını düşündükleri, bu doğrultuda şiirden fazla hoşlanmadıkları, zevk için şiir okumadıkları, büyük bir çoğunluğunun favori şiir ve şairlerini saymakta zorlandığı görülmektedir. Bu durumun bir uzantısı olarak da tamamı okulda şiirin öğretilmesini gerekli bulsa da öğretmenlerin yarısından fazlasının okulda şiir öğretmedikleri anlaşılmaktadır. Benton (1984) dil öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin şiir öğretimiyle ilgili yaşadıkları sorunları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Şiirin Bireye Dönük Bir Tür Olması
- Öğrencilerin Şiire Yönelik Önyargıları
- Dogmatik Olma Endişesi
- Şiiri Görmezden Gelme Eğilimi
- Öğretici Yetersizliği
- Kaynak Yetersizliği
- Öğrencileri Şiirden Soğutma Korkusu

Hughes ve Dymoke (2011), öğretmen adaylarının şiire ve şiir öğretimine yönelik önyargılarını değiştirmeyi hedefledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının şiir öğretimine yönelik önyargılarını aşağıdaki gibi tespit etmişlerdir:

- a. Şiirin Sıkıcı Bulunması
- b. Şiirin Elitler İçin Olduğunun Düşünülmesi
- c. Şiirin Erişilemez Olduğunun Düşünülmesi
- d. Şiirin Bir Süs Olarak Görülüp Geçştirilmesi
- e. Öğrencilerin Yazdığı Şiirleri Değerlendirmenin Zor Olduğunun Düşünülmesi
- f. Şiir İncelemelerinde Aşırı Analizin Gerekli Olduğunun Düşünülmesi
- g. Şiirin Bireysel Olarak Gerçekleştirilebilecek Bir Sanat Olduğunun Düşünülmesi

Görüldüğü üzere öğretmenler ve öğretmen adayları şiiri sınıf ortamına taşımanın önemli olduğunu düşünseler de bu edebi türün öğretilmesiyle nasıl baş edebileceklerini tam anlamıyla bilmemektelerdir. Yerli ve yabancı alanyazında şiir türünün öğretilmesiyle ilgili önerilerin sunulduğu çeşitli çalışmalar vardır (Housh, 1931; Stibbs, 1981; Benton, 1984; Rogers, 1985; Shapiro, 1985; Lockward, 1994; Perfect, 1999; Ray, 1999; Moore, 2002; Bahar, 2010; Açık-Önkaş, 2010; Aktaş, 2011; Dymoke ve Hughes, 2011; Kaya, 2013; Şeref, 2017). Bu çalışmalarda sıralanan öneriler tarafımızca listelenmiş, analiz edilmiş, sentezlenmiş ve şiir öğretilmesine yönelik öneriler listesi oluşturulmuştur.

Şiir Öğretilmesine Yönelik Öneriler

1. Şiiri Sesli Okuma: Yoğunlaştırılmış bir dil kullanılarak duygu ve düşüncelerin ifade edildiği bir edebi tür olan şiirin anlamı, sözcüklerin ve seslerin kombinasyonunda saklıdır. Shapiro'ya (1985) göre şiir okumak düz yazı okumaktan zordur çünkü şiirin dili eşsizdir. Sessiz okuması istenen çocuklar şiiri kelime kelime çözmenin zorluğuna kapılırlar, sonuç olarak da şiirin anlamını kaçırıp şiiri tam anlamıyla deneyimleyemezler. Bu sebeple okuma-yazma öğretimi alanındaki uzmanlar ve şairler şiirin çocuklara yüksek sesle okunmasını önermektedir.

Housh (1931), bir şiiri birden fazla kez, yavaşça okumanın şairin okuyucuları için çizdiği resimleri kelimeler aracılığıyla görmeyi sağladığını, bunun ise başlı başına yaratıcı bir deneyim olduğunu vurgulamıştır. Stibbs (1981), şiirlerin yüksek sesle okunana kadar adeta ölü olduklarını, yüksek sesle okumaya eşlik eden duyguların okunan şiiri canlandırdığını ifade ederek şiir seslendirmenin öneminin

üzerinde durmuştur. Lockward (1994), şiir öğretimi üzerine şairlerin görüşlerini topladığı çalışmasında şairlerin öğrencilerin bir kez ya da sessiz okuyarak şiiri anlamasını beklememeleri konusunda öğretmenleri uyardıklarını belirtmiştir. Araştırmacının aktardığına göre şairler, şiirin müziğinin de en az anlamı kadar önemli olduğunu, bir şiirin tekrar tekrar sesli olarak okunmasının öğrencilerin şiirin içindeki müziği hissetmelerini sağlayacağını ve kulağı “duygu kanalı” olmaya teşvik edeceğini düşünmektedirler. Araştırmacı bu doğrultuda öğretmenlerin şiirin seslendirilmesi konusunda öğrencilere rehberlik etmelerini, öncelikle öğrenciler için şiiri doğru vurgu ve tonlamalarla, anlamı yansıtacak ve destekleyecek şekilde seslendirmelerini, ardından birden fazla öğrenci tarafından şiirin seslendirilmesini teşvik etmelerini önermiştir. Perfect (1999), şiir dinlemenin ve yüksek sesle okumanın öğrencilerin dilin dokusu ve gücü hakkında farkındalık geliştirmelerine yardımcı olduğunu aktarmış, yüksek sesle okunduğunda şiirlerin dinleyicilerin kulağını, hayal gücünü ve ruhunu ele geçirme potansiyeline sahip olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda sesli okuma uygulamasının şiirin ritminin, ahenginin, dil oyunlarının ve bütün bu unsurların şiirin bütününe olan katkısının anlaşılması ve hissedilmesi noktasında önem taşıdığı ortadadır.

2. Öğrencilerin Şiirle Bağ Kurmalarını Sağlama: Şiir müzikalitesiyle, ahengiyle, hissettirdiği duygularla her şeyden önce okuyucularının/dinleyicilerinin ruhunda intiba bırakmalıdır. Bir başka deyişle şiirin anlaşılma yolculuğu kalpten zihne doğru olmalıdır. Bu anlamda şiirin öğrencilere onlar için anlamlı bir bağlamda sunulması önem taşımaktadır.

Shapiro (1985), bir şiirin sunumundan önce çocukların ilgisini uyandıran ve şiire katılımı teşvik eden hazırlık çalışmalarının yapılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Anlamlı bir bağlam yaratmak için tasarlanan hazırlık etkinliklerinin ayrıntılı veya uzun olmamasına gerek olmadığını ifade eden araştırmacı, çocukların deneyimlerini şiirin içeriğiyle ilişkilendiren kısa bir tartışmanın, çocukların şiiri dinlemelerine rehberlik edecek sorular sormanın, anahtar sözcük çalışmaları yapmanın veya şiirle bilinen başka metinler arasında bağlantılar kurmanın öğrencilerin şiirle bağ kurmalarını kolaylaştıracağını savunmuştur. Benzer şekilde Lockward (1994), şiirin okunmasının ardından şiir üzerine yapılacak grup tartışmalarının öğrencilerin şiirle bağ kurmalarında etkili olduğunu belirtmiş, öğrencilere şiirle ilgili şu soruların sorulabileceğini ifade etmiştir:

- Şiir size neyi hatırlattı? Şiiri dinlerken neler düşündünüz? Aklınıza neler geldi?
- Şiirde size yaşadığınız bir olayı, durumu hatırlatacak herhangi bir şey geçti mi?

- Şiir gözünüzde nasıl görüntüler canlandırdı? Bu görüntüler size neler hissettiriyor?
- Şiir aklınıza şaire sormak isteyebileceğiniz hangi soruları getirdi?
- Şiir size hangi duyguyu hissettirdi? Hayatınızda size bu duyguyu size hissettiren başka bir durum var mı?

Moore (2002), işlenecek şiiri öğrenciler için anlamlı hale getirme sürecinde metinlerarasılık ve disiplinlerarasılıktan yararlanılabileceğini belirtmiştir. Şiiri müzik, resim, film gibi diğer sanatlarla ilişkilendirmenin öğrencilerin ilgilerini çektiğini ifade eden araştırmacı bu tarz uygulamaların şiir öğretimi ortamını zenginleştirdiği üzerinde durmuştur.

Kısacası öğrencilerin şiirle kendi hayatları, deneyimleri, duyguları ve düşünceleri arasında benzerlik ilişkileri kurmaları şiiri dinlemeye/okumaya, anlamaya, şiir üzerinde çalışmaya güdülenmelerini sağlayacağı gibi şiiri içselleştirmelerini de kolaylaştıracaktır. Şiir öğretimi böylece anlamlı bir bağlamda gerçekleştirmek öğrencilerin şiir öğretimine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirecektir. Şiirsel anlayış, çocukları bir şiirin içeriğini kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmeye teşvik ederek genişletilebilir; şiirden kişisel deneyimlere geçiş, anlayışı genişletmek için bir temel sağlayan doğal bir tepki modelidir (Phillips, 1971; akt. Shapiro, 1985).

3. Şiiri Erişilebilir Kılma: Benton (1984), toplumda şiirle ilgili yaygın kanıyı şu şekilde dile getirmiştir: “Şiirin bir dezavantajla başladığı kabul edilmelidir. Toplum nezninde şiir oldukça sıra dışı, kesinlikle normal hayatın akışı dışında kalan ya esrarlı ve bundan dolayı nadiren başvurulmuş, ya da gülünç, alay konusu olan bir şeydir” (s.319). Dymoke ve Hughes (2011), Benton’a (1984) benzer şekilde şiirin büyüğü ve gizemli doğasının onu kendisine kucak açanlara çekici kıldığını ancak söz konusu gizemin bazı öğretmen ve öğrencilerin şiirden korkmasının nedenlerinden biri olduğunu dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda araştırmacılar şiirin elitler için, üst düzey bir edebi tür olduğuna ve herkesin erişemeyeceğine yönelik genel bir önyargı olduğunu dile getirmişlerdir.

Şiirin korkunç, anlaşılması imkânsız ve üst düzey bir edebi tür olduğu önyargısını yıkmak için öğrencileri şiirle bir araya getirecek öğrenme ortamları tasarlanmalıdır. Stibbs (1981), Lockward (1994) ve Dymoke ve Hughes (2011) öğrencilerin kendi şiirlerini seçmelerine olanak tanınmasının şiire yönelik bu önyargının yıkılmasında etkili olacağını dile getirmişlerdir. Stibbs (1981), sınıfta şiir kitapları sergilemenin, öğrencilerden bu kitapları okuyup sevdikleri ve üzerinde tartışmak istedikleri şiirleri seçmelerinin istenmesinin şiiri öğrencilerin gözünde erişilebilir bir konuma taşıyacağını savunmaktadır. Lockward (1994), öğrencileri doğru

kaynaklarla karşılaştırıp seçim yapmalarını ve seçim nedenleri üzerinde konuşmalarını istemelerinin doğru bir yaklaşım olarak değerlendirmektedir. Dymoke ve Hughes (2011) öğrencilerin hoşlandıkları şarkıların sözlerinin bir şiir gibi ele alınarak işlenmesini önermekte, bu uygulamanın şiiri erişilebilir ve korkulması gerekmeyen bir tür olarak görmelerini kolaylaştıracağına değinmektedirler. Araştırmacılar şiire erişim konusunda öğrencileri dijital kaynaklara yöneltmeyi de gerekli ve yararlı bulmaktadır.

4. Şiiri Bir Keşif Süreci Haline Getirme: Şiir, ilk intibalarını her şeyden önce ruh üzerinde bırakan edebi bir türdür. Bu sebeple şiire verilen tepki ve yanıtlar ve şiirden çıkarılan anlamlar oldukça bireyseldir. Bu durum bir şiirin tek bir doğru yorumu olmasının mümkün olmadığını ortaya çıkarmaktadır.

Lockward (1994), bir dil öğretmenin bir şiire yapabileceği en büyük kötülüğün “onu ele geçirmek” olacağını ifade etmiştir. Araştırmacının aktarımlarına göre öğretmen şiire katı bir şekilde, tek bir yorum getirmemelidir çünkü şiirlerin çoğu çeşitli şekillerde okunabilir. Araştırmacı şairlerin öğretmenlerin şiirin ne hakkında olduğunu anlatmasının öğrenciler için şiiri tamamen öldürdüğünü düşündüklerini belirtmiştir. Painter (1970; akt. Perfect, 1999), öğrencilerin şiirden hoşlanmamalarının en temel sebebinin öğretmenin ürettiği anlamın bulunması için bir şiirin parçalanması olduğunu ifade etmiştir. Dias (1992; akt. Perfect, 1999), öğrencilerin şiire karşı antipatilerini bir öğretmen bu sürece aracılık etmedikçe bir şiiri anlayamayacaklarına inanmalarıyla ilişkilendirmiştir. Şiir öğretiminin öncelikle ve esasen öğretmen tarafından yönlendirilen, okumayı yönlendiren ve sınıf için şiiri yorumlayan bir öğretmenle yapılan pedagojik bir uygulama, bir sınıf etkinliği olduğuna inanıldığını belirten araştırmacı “öğrencilerin kendi anlamlarını bulmak yerine seyahat etmeden hedefe ulaştıklarını, öğretmenlerin aşırı vicdanlı bir rehber gibi onların yerine ettiklerini” ifade etmiştir (s.158; akt. Perfect, 1999). Perfect (1999), öğretmenlerin kendi ürettikleri anlamlar üzerindeki ısrarlarının öğrencilerin şiirden alabilecekleri keyfi kaçırdığını vurgulamıştır.

Şiir derslerini öğrencinin öğretmenin çizdiği çerçeveyi anlamaya çalıştığı bir sürece dönüştürmek yerine bir keşif süreci haline getirmek gerekir. Öğrenciler okudukları/dinledikleri şiirden hareketle iç dünyalarına yolculuk edebilmeli, deneyimlerini hatırlayabilmeli, hayal gücünü harekete geçirebilmeli ve şiire ilişkin kendi anlam ve yorumlarını oluşturabilmelidir. Rogers (1985), çocukları kendi şiirsel düşüncelerini geliştirmeye teşvik eden bir ortam için keşfetme özgürlüğünün gerekli olduğunu savunmaktadır. Araştırmacıya göre: “Bir çocuk gerçekten fikirlerini ifade etmeye çalıştığında bu fikirlerin kişisel olduğunu ve saygı duyulması gerektiğini hatırlamalıyız. Bir çocuğun şiirsel düşünceleri bir benlik paylaşımıdır ve takdir edilmeli ancak derecelendirilmemelidir” (s.297). Çocukların duygularını

paylaşma ve kişisel tepkilerini ifade etme isteklerinin büyük ölçüde sınıfta bir kabul atmosferinin yaratılmasıyla belirleneceğini savunan Shapiro (1985), iyi bir öğretmenin şiir öğretimi sürecindeki rolünün liderden çok şiirsel deneyimi paylaşmada kolaylaştırıcı olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacıya göre öğretmen rehberliğinde yapılacak büyük ve küçük grup tartışmaları öğrenci etkileşimi ve diyalog için en büyük fırsatı sağlamaktadır. Shapiro (1985), sınıfta yapılacak tartışmaların amacının anlamayı kontrol etmek veya şiirsel teknikleri öğretmek yerine düşüncüyü kıskırtmak olması gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmacı çocukların şiir hakkında farklı düşüncelerini teşvik etmek için açık uçlu sorgulama stratejilerinden yararlanılmasını önermiştir.

5. Şiiri Aşırı Analiz Etmeme: Bir şiirin aşırı analizi öğrencilerin şiiri keyifle deneyimleyememelerine, aynı zamanda şiire karşı önyargı ve olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olur. Dymoke ve Hughes (2011), çoğu öğretmen ve öğrencinin şiiri tarifi güç, anlaşılması zor, öğrencilere dayatılan, kasten çetrefilli hale getirilmiş, öğrencilerin çözmek zorunda oldukları bir tür gizli şifre olarak görmekte olduğunu dile getirmişlerdir. Shapiro (1985), bir şiirin dizelerinin aşırı analiz edilmesinin çocukların şiiri deneyimleyememelerine sebep olacağını, bir şiirin teknik yönlerinin değerlendirilmesinin ancak öğrenciler şiirin içeriğiyle anlamlı bir deneyim yaşadıkten sonra yapılması gerektiğini savunmuştur. Araştırmacıya göre şiirin teknik yönlerinin öğretilmesi esas amaç olarak görülmemeli, teknik özellikler bir şiirde anlamın aktarılmasına yardımcı oldukları için öğretilmelidir. Haliburton ve Smith (1911; akt. Perfect, 1999), kesin bir düşüncüyü keşfetmek için yapılan analizlerin bir öğrencinin iyi bir şiire olan sevgisi için ölümcül olabileceğini belirtmişlerdir. Kısacası şiiri öğrencilerin gözünde cümle cümle, kelime kelime parçalanması ve anlamın peşine düşülmesi gereken bir tür haline getirmektense bütün-parça-bütün yaklaşımı doğrultusunda bir keşfe çıkacakları ve kendi anlamlarını oluşturacakları bir süreç haline getirmek daha anlamlı olacaktır.

6. Farklı İnceleme Yöntemlerine Başvurma: Edebi metinlerin değerlendirilmesinde tek ve mutlak bir yöntemden söz etmek mümkün değildir. “Malzemesi dile dayanan edebiyat ürünlerinin değerlendirilmesi ve tahlilinde farklı yöntemlere başvurulmaktadır. Hangi yöntem ve teknik kullanılırsa kullanılsın, hepsinin dayandığı temel unsur, edebi eserde kullanılan dildir.” (Aytaş, 2011; s.21)

Şiir metinlerini pek çok farklı yaklaşım doğrultusunda ya da birden fazla yaklaşımın harmanlanmasıyla incelemek ve değerlendirmek mümkündür. Alanyazında zikredilen belli başlı şiir tahlili yöntemleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 2. Şiir İnceleme Yaklaşım ve Yöntemleri

Araştırmacı	Yaklaşım ve Yöntemler
Aktaş (2011)	• Bütüncül Yaklaşım - o Şiir ve Zihniyet - o Şiirin Yapısı - o Şiirin Teması - o Şiirin Dili, Ahengi - o Şiirin Geleneği - o Şiirin Gerçeklikle İlişkisi - o Şiirin Anlamı - o Şiirin Yorumu - o Şair ve Metin
Aytaş (2011)	• Psikanalitik İnceleme • Yapısalcılık • Sanat Ontolojisi • Hermeneutik • Epistemoloji • Metin Dilbilim
Cambourne (1987; akt. Kaya, 2013)	• Öğrenme Modeli - o Yoğunluk ve Sürekli Gösterim - o Modelleme - o İlgi ve Faaliyet - o Beklentiler - o Uygulama - o Yaklaşım ve Çaba - o Dönüt
Hartmann (?) (akt. Şeref, 2017)	• Ontolojik Metin Analizi - o Ön Yapı: Duyulur yapı, ses tabakası - o Arka Yapı: Semantik tabaka (sözcük semantiği, cümle semantiği), obje tabakası, karakter tabakası, alınyazısı (kader) tabakası
Moran (2016)	• Dış Dünya ve Toplum Odaklı Şiir Eleştirisi - o Tarihsel Eleştiri - o Sosyolojik Eleştiri - o Marksist Eleştiri • Şair Odaklı Şiir Eleştirisi - o Sanatçının Psikolojisi ve Kişiliği - o Psikanalist/Ruhbilimsel Eleştiri • Metin Odaklı Şiir Eleştirisi - o Yeni Eleştiri - o Yapısal Eleştiri - o Arketipçi/Mitik Eleştiri • Okur Odaklı Şiir Eleştirisi - o Alımlama Estetiği - o Duygusal Etki Kuramı - o İzlenimci Eleştiri

Tablo 2’de yer alan yaklaşım ve yöntemlerin içeriklerini açıklamak bu çalışmanın kapsamını aşmaktadır. Şüphesiz ki Tablo 2’de yer alanlara alternatif olarak pek çok farklı yaklaşım ve yöntem keşfedilebilir, hatta oluşturulabilir. Önemli olan şiir öğretiminde kişisel yorum niteliğinde kalan incelemeler yapmaktansa bir veya birden fazla yaklaşım ve yöntem doğrultusunda, sistematik bir süreç tasarlayabilmektir. Bu anlamda öğrencilerin şiirin anlamı ve yapısı arasındaki ilişkileri fark etmesi, dilsel kullanımların anlam üzerindeki belirleyiciliğini anlaması ve dilsel farkındalık kazanabilmesi için şiir öğretimi sürecinde belli başlı adımların takip edilmesi yanlış olmayacaktır.

7. Şiir Yazma: Şiir yazmak, çocukların içsel duygularını ifade etmelerine, öz farkındalıklarını ve ifade yetenekleri geliştirmelerine yardımcı olarak şiir okumanın bir uzantısı şeklinde şiir öğretimine hizmet edebilir (Shapiro, 1985). Öğrencilerin kendi şiirlerini yazmalarına izin verildiğinde, sadece okuyucu olarak değil yazar olarak da bir metni analiz etmeyi öğrenirler. (Lockward, 1994)

Şiir öğretiminin teoriden pratiğe taşınmasında şiir yazma önemli fırsatlar sunar, aynı zamanda öğrencileri yaratıcı düşünmeye teşvik eder. Şiir yazma çalışmalarında ilk etapta öğrencilerin düşünce ve duygularını kâğıda istedikleri gibi dökmelerini teşvik eden serbest çalışma etkinlikleri yapılması bu etkinliğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri açısından önemlidir. Serbest yazma çalışmalarından önce başlangıcı verilen şiiri tamamlama, bazı kısımları eksik verilen şiirleri tamamlama, cümlelerinin yeri karıştırılmış şiiri tutarlı bir şekilde yeniden yazma gibi etkinliklere de başvurulabilir. Öğrenciler şiire karşı olumlu tutum kazanmaya başladıkça, ilerleyen aşamalarda düzeylerine uygun şiir türleriyle karşılaştırılıp örnekleri okuma ve modelleme yoluyla tür bazlı yazma etkinliklerine yönelebilir. Doğru bir şiir öğretimi süreci için öğrencilerden seviyelerinin çok üstünde performans göstermeleri beklenmemeli, bireysel kabiliyetleri doğrultusunda şiir yazma etkinliğinden keyif almaları ve şiir deneyimlerini zenginleştirmeleri sağlanmalıdır.

SONUÇ

Şiir, yolculuğu kalpten zihne yönelen edebi bir türdür. Şiir dilinin anlam, ses ve söyleyiş düzeyindeki oyunları dilin imkân sınırlarını ve güzelliğini gözler önüne serer. Bu anlamda şiirin öğrencilere anadilinin estetik ve sanatsal boyutunu fark ettirme ve dilsel farkındalık kazandırma açısından değerli bir edebi tür olduğu söylenebilir. Nasıl öğretileceği tam anlamıyla bilinmediği için bu kıymetli tür ne ders kitaplarında ne öğretim programlarında ne de sınıf ortamında es geçilmemeli, şiirle kaçak dövüşülmemelidir. Her şeyden önce eğitim fakültelerinde

yetişmekte olan öğretmen adaylarının şiire ilişkin önyargı ve korkularının tespit edilip dönüştürülmesi sağlanmalı, geleceğin öğretmenlerine bu metin türünü en verimli şekilde nasıl işleyebilecekleri mutlaka öğretilmelidir. Uzun yıllardır mesleğe emek veren öğretmenlerimize ise ders kitaplarındaki etkinlikler ve öğretim programındaki yönlendirmeler aracılığıyla rehberlik edilmelidir. Şiir Türkçe öğretiminin süsü değildir. Güzel ve nitelikli her şiir kendisini okuyacak, dinleyecek nesillerin ruhuna dokunup onu inceltecek, dünya görüşünü genişletecek, insanî meseleler konusunda hassas ve empati yeteneği gelişmiş bireyler olmalarını sağlayacaktır. Eğitimin tek hedefinin bilişsel açıdan donanımlı bireyler yetiştirmek olmadığı hatırlanmalı, Türkçe eğitimin duyuşsal boyutu göz önünde bulundurularak şiir öğretimi ihmal edilmemelidir.

KAYNAKLAR

- Açık-Önkaş, N. (2010). Türkçe eğitiminde fonetik-semantik ilişkili şiiri öğretimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 80-97.
- Aksan, D. (2013). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, Ş. (2011). *Şiir tahlili: Teori ve uygulama*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Aytaş, G. (2011). *Çağdaş gelişmeler ışığında şiir tahlilleri*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Bahar, M. A. (2010). *Türkçe öğretiminde şiir* (Yayımlanmamış tezli yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Benton, P. (1984). Teaching poetry: the rhetoric and the reality. *Oxford Review of Education*, 10(3), 319-327.
- Dymoke, S., & Hughes, J. (2009). Using a poetry wiki: how can the medium support pre-service teachers of english in their professional learning about writing poetry and teaching poetry writing in a digital age. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(3), 91-106.
- Eziler-Kıran, A. (2005). Şiir çözümlemesi: Dilbilimsel yöntemler ve araçlar. *Türkbilgi Dergisi*, 10, 17-33.
- Housh, S. L. (1931). The Creative Side of Teaching Poetry. *The English Journal*, 20(4), 318-324.
- Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi / Journal of Linguistics and Literature*, 10(1), 49-96.
- Lockward, D. (1994). Poets on teaching poetry. *The English Journal*, 83(5), 65-70.
- Moore, J. N. (2002). Practicing Poetry: Teaching to Learn and Learning to Teach. *The English Journal*, 91(3), 44-50.
- Moran, B. (2016). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Perfect, K. A. (1999). Rhyme and reason: poetry for the heart and head. *The Reading Teacher*, 52(7), 728-737.
- Ray, R. (1999). The diversity of poetry: how trainee teachers' perceptions affect their attitudes to poetry teaching. *Curriculum Journal*, 10(3), 403-418.
- Rogers, W. C. (1985). Teaching for poetic thought. *The Reading Teacher*, 39(3), 296-300.
- Shapiro, S. (1985). An analysis of poetry teaching procedures in sixth-grade basal manuals. *Reading Research Quarterly*, 20(3), 368-381.
- Stibbs, A. (1981). Teaching poetry. *Children's Literature in Education*, 12(1), 39-50.

- Şeref, İ. (2017). *Etkinliklere dayalı ontolojik metin analizi yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarına ve şiir tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Şimşek, Ş. (2018). *Konuşma ve yazma etkinliklerinde şiir metinlerinin kullanımı*. *Turkish Studies*, 12(34), 371-380.
- Toklu, M. O. (2003). *Şiir dili ve çevirisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Uğur, N. (2014). *Edebiyatın gizi şiirin dili*. Ankara: Kurgu Kültür Merkezi Yayınları.
- Yıldırım, E. (2012). *Şiirin Türkçe eğitimindeki işlevi ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin yerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

OKUMA BECERİSİYLE İLGİLİ MAKALELERİN İÇERİK ANALİZİ

Prof. Dr. Mehmet KARA - *Gazi Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0003-4691-5460

Arş. Gör. Elif DEMİR - *Gazi Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0002-3547-4180

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, 2014-2019 yılları arasında okuma becerisi ile ilgili yayınlanan makalelerin eğilimlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yayın yapan ve SSCI (f=5), TrDizin (f=12), diğer (f=11) veri tabanları tarafından indekslenen yirmi sekiz ulusal dergideki makaleler taranmış ve okuma becerisi ile ilişkili olanlar çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma örneklemini oluşturan yirmi sekiz dergideki 213 yayın; konularına, yıllarına, yazar sayılarına, araştırma yöntem ve desenlerine, veri toplama araçlarına, örneklemlerine ve veri analiz yöntemlerine göre sınıflandırılmıştır. Okuma becerisine yönelik olduğu tespit edilen makalelerin içerik analizinde “Okuma Becerisi Yayın Sınıflama Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler, nicel betimsel analiz yöntemlerinden frekans ve yüzde kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında en çok yayın yapan dergilerin Turkish Studies, Eğitim ve Bilim, Millî Eğitim; en çok işlenen konular okuduğunu anlama, okumaya etki eden faktörler, okuma stratejileri, okuma alışkanlığıdır; en çok makale yazılan yıl 2016; yazar sayısı en çok 2 en az 5; en çok yayın yapılan üniversite Gazi Üniversitesi, kurum MEB; makalelerin hipotez sayısı en çok 3 en az 14; örneklem sayısı en çok 1-10 arası, örneklem düzeyi en çok ortaokul, örneklem belirleme şekli en çok amaçlı ve seçkisiz örnekleme; veri toplama aracı olarak en çok ölçek kullanılmış; araştırma deseni olarak en çok tarama deseni, en az ise betimsel olan fenomenoloji; verilerin analizinde en çok kullanılan betimsel analiz yöntemlerinden frekans ve yüzdedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma becerisi, makale, içerik analizi.

CONTENT ANALYSIS OF ARTICLES RELATED TO READING SKILLS

Abstract

The aim of this study is to determine the trends of the articles published on reading skills between 2014-2019. In accordance with this purpose broadcasting in the field of education sciences in Turkey and articles in twenty-eight national journals indexed by the SSCI ($f = 5$), TrDizin ($f = 12$), and other ($f = 11$) databases were evaluated which by the scope of the studies associated with reading skills. 213 publications in twenty-eight journals that constitute the research sample; classified according to their subjects, years, number of authors, research methods and designs, data collection tools, samples and data analysis methods. The “Reading Skills Publication Classification Form” was used in the content analysis of the articles determined to be for reading skills. The data obtained were interpreted using frequency and percentage, which are among the quantitative descriptive analysis methods. Looking at the results obtained from the research, the most published journals are Turkish Studies, Eğitim ve Bilim, Milli Eğitim; the most discussed topics are reading comprehension, factors affecting reading, reading strategies, reading habits; the year with the most articles was 2016; the number of authors is at most 2, at least 5; university with the highest number of publications Gazi University, institution MEB; number of hypotheses of the articles is at most 3, minimum 14; the maximum sample size is between 1 and 10, the sample level is secondary school, the sampling method is mostly purposeful and random sampling; Scale was used the most as data collection tool; phenomenology, which is the most scanning design and least descriptive; The most used descriptive analysis methods in data analysis are frequency and percentage.

Keywords: Reading, reading skill, article, content analysis.

GİRİŞ

Dil eğitiminin temel alt basamaklarından biri okumadır. Okuma becerisi, günlük ve gündelik yaşamda birey ve toplum hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır. Alan yazın incelendiğinde okuma becerisine yönelik pek çok çalışmanın var olduğu ancak yapılmış olan çalışmaların içeriklerini analiz eden araştırmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sebeple okuma becerisine yönelik çalışmaların çeşitli değişkenlere göre analiz edilmesi başta ana dili olarak Türkçenin eğitimi olmak üzere alan eğitimcileri ve akademisyenler açısından önemlidir.

Okuma pek çok araştırmacı tarafından bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak (Göğüş, 1978: 60); basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma (Özdemir, 1993: 13); basılı bir sayfadaki yazıdan düşünceyi anlamak veya okunan bir sayfadan anlam çıkarma (Binbaşıoğlu, 1993: 15); bilişsel davranışlar ve psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği, yazının anlamlı ses hâline dönüşmesi (Sever, 2004: 12); geçmiş yaşantılar aracılığıyla metinden oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun önceden sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için uyarıcı görevinde olan yazılı sembollerin tanınması, algılanması süreci (Tinker ve McCullough, 1968: 8); yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması (Harris ve Sipay, 1990: 10); yazılı olan bir metni bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözmenin ötesinde metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri kavrama (Karatay, 2011: 459); yazılı bir metni görüp kendine özgü bir biçimde anlamlandırmak (Arıcı, 2018: 3) olarak tanımlanmaktadır.

Okuma becerisinin özelliklerine bakıldığında okumanın anlam kurma süreci, akıcı olması gerektiği, stratejik olması gerektiği, motivasyon gerektirdiği; sürekli gelişen bir eylem olduğu ve bir iletişim kurmayı kapsadığı (Akyol, 1997; Arıcı, 2018; Calp, 2010) ifade edilmektedir. Dil öğretiminin anlama kısmına hizmet eden okuma becerisi hem zihinsel hem de fiziksel yönü bulunan karmaşık bir süreçtir. Çöklü-Özkan (2018: 345) bu durumu, okuma, görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri olduğu gibi aynı zamanda okuma fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri olan karışık bir süreçtir şeklinde ifade etmiştir.

Yalçın (2018) okuma eğitiminin özelliklerini şöyle maddelendirmiştir: Okuma eğitimi öğrencinin kişiliğini geliştirmeye yönelik olmalıdır, okuma öğrencinin sosyokültürel ekonomik ve psikolojik yapısına göre değişkenlik gösterir, okuma eğitimi öğrenciden dışı doğru olmalıdır, öğrencinin kendi okuma alışkanlığını ölçebilmelidir, öğrencinin kendi okuma yeteneğini ölçebilmelidir, okuma metninin kaliteli olması gerekmektedir, eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesine dikkat edilmelidir, okuma ve düzenli yayınları izleme alışkanlığı arasında ilgi kurulmalıdır, yaratıcı düşüncenin gelişmesine katkıda bulunacak biçimde verilmelidir, dünyada ortaya çıkan gelişmelerle ilişkilendirilmelidir, düzey farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır.

Dil öğretiminin ana bileşenlerinden anlamamanın alt ögesi olan okuma becerisinin önemini Akaydın ve Çeçen (2015), okuma becerisi gelişmemiş bir öğrencinin başarıya ulaşması zordur. Dolayısıyla büyük bir hızla gelişen dünyamızda geleceğe yön verecek toplumların okumayı önemseyen toplumlar olacağı unutulmamalıdır şeklinde ifade etmektedir. Bireyin kendi gerçekliğini keşfedebilmesinin temel

aracı olan bilgiyi elde etmeye, anlamaya ve iletmeye yarayan en temel eylem ise okumadır (Harvey ve Allard, 2015; Nelson ve Stage, 2007; Temizkan, 2009). Ungan (2008) okumanın önemini, bireyin kendisini yenilemesi, sınırlarını zorlaması ve evrenselliğe ulaşmasında önemlidir şeklinde ifade etmiştir.

Okuma becerisine yönelik yapılan makalelerin içerik analizleri konusunda “okuma becerisi”, “okuma becerisine yönelik yazılan makalelerin içerik analizleri” anahtar kelimeleri ile TR Dizin, DergiPark, YÖK Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Millî Kütüphane veri tabanlarında 10.05.2019 tarihinde yapılan tarama ile gerçekleştirilmiş ve bu taramada okuma becerisine yönelik yazılan makalelerin eğilimlerini ortaya koymaya dayalı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında, Karadağ’ın (2014), okuma ilgisi, alışkanlığı ve tutumları ile ilgili ilköğretim düzeyinde yapılmış lisansüstü tezlerin karşılaştırmalı bir analizinin yapılmasını içeren ve Akaydın ve Çeçen’in (2015) 1990-2013 yılları arasında okuma becerisi ile ilgili yazılan makalelerin değerlendirilmesine yönelik çalışmalarının olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırma Akaydın ve Çeçen’in (2015) çalışmasının devamı niteliğinde olup buradan hareketle bu çalışmanın amacı, 2014-2019 yılları arasında okuma becerisi ile ilgili yayınlanan makalelerin eğilimlerini tespit etmektir.

Okuma alanında yapılan çalışmaların eğilimlerinin ne yönde olduğunun bilinmesi ve bir bütün olarak görülmesi yeni yapılacak çalışmalar konusunda araştırmacılara ışık tutması açısından önem arz etmektedir. Araştırmanın bulgu ve sonuçları:

1. Alan yazınına katkı sağlayacağı gibi ana dili eğitimi noktasında yapacakları çalışmalara yön verme açısından Türkçe eğitimcilerine katkı sağlayabilir.
2. Okuma becerisine yönelik çalışmalar yapan veya yapacak olan alan araştırmacıları ve akademisyenlere yapılmış olan çalışmaların eğilimlerine bir bütün olarak bakabilme noktasında faydalı olabilir.

Bu çalışmada okuma becerisi ile ilgili makaleler; konusu, yazar sayısı, yayımlandığı yıl, yöntemi, veri toplama araçları, örnekleme ve veri analiz yöntemleri açısından sınıflandırılmış ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara:

1. Türkiye’de okuma becerisi ile ilgili 2014-2019 yıllarında yazılan makalelerin konularına göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de okuma becerisi ile ilgili 2014-2019 yıllarında yazılan makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?

3. Türkiye’de okuma becerisi ile ilgili 2014-2019 yıllarında yazılan makalelerin yazar sayılarına göre dağılımı nasıldır?
4. Türkiye’de okuma becerisi ile ilgili 2014-2019 yıllarında yazılan makalelerin yazarların kurumlarına/üniversitelerine göre dağılımı nasıldır?
5. Türkiye’de okuma becerisi ile ilgili 2014-2019 yıllarında yazılan makalelerin araştırma sorusu/hipotez sayılarına göre dağılımı nasıldır?
6. Türkiye’de okuma becerisi ile ilgili 2014-2019 yıllarında yazılan makalelerin araştırma yöntem ve desenlerine göre dağılımı nasıldır?
7. Türkiye’de okuma becerisi ile ilgili 2014-2019 yıllarında yazılan makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
8. Türkiye’de okuma becerisi ile ilgili 2014-2019 yıllarında yazılan makalelerin örneklemelerine göre dağılımı nasıldır?
9. Türkiye’de okuma becerisi ile ilgili 2014-2019 yıllarında yazılan makalelerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır? cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak seçilen araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle yapılmış bir içerik çözümlemesi çalışmasıdır. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Bu araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer verileri belirli kurallara dayalı olarak kodlama ve bu kodlamaları anlaşılır bir biçimde düzenleyip yorumlamaya dayalı bir tekniktir (Büyüköztürk vd. 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin eğilimleri hakkında bilgi vermesi amaçlanan araştırmada betimsel içerik analizi kullanılmıştır.

Çalışmanın evrenini Türkiye’deki SSCI, ULAKBİM, diğer veri tabanları tarafından taranan ve eğitim bilimleri alanında yayın yapan dergiler oluşturmaktadır. Örneklemi ise 2014-2019 yılları arasında SSCI (f=5), TrDizin (f=12), diğer (f=11) veri tabanları tarafından taranan yirmi sekiz dergi oluşturmaktadır. Araştırmada bu dergilerin 2014-2019 yıllarında yayımlanan sayıları teker te-

ker taranmış olup bu dergilerdeki okuma üzerine yazılan makaleler incelenmiştir. Araştırma, Akaydın ve Çeçen'in (2014) çalışmasının devamı niteliğinde olduğu için 2014-2019 yılları seçilmiştir. Çalışmada, alan ayırmaksızın okuma becerisiyle ilgili olduğu tespit edilen bütün makalelere yer verilmiştir. Bu dergilerdeki okuma becerisine yönelik makale sayısı 213'tür.

Çalışmanın örneklemini oluşturan dergilerin 2014-2019 yılı mayıs ayına kadar çıkarılan sayıları teker teker taranmış ve okuma becerisine yönelik olan makaleler "Okuma Becerisi Yayın Sınıflama Formu" (OBYSF) kullanılarak sınıflandırılmıştır. OBYSF makalenin kimliği hakkında tanımlayıcı bilgi, konusu, yöntem ve deseni, veri toplama araçları, örnekleme ve veri analiz yöntemleri olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır. Okuma becerisiyle ilişkisi olduğu tespit edilen 213 makale OBYSF'ye göre sınıflandırılarak dokuz başlık altında analiz edilmiştir. Analiz yapılırken her makale dikkatlice incelenmiş ve konularına, yıllarına, yazar sayılarına, üniversitelerine, araştırma sorusu/hipotez sayılarına, araştırma yöntem ve desenlerine, veri toplama araçlarına, örneklemine, veri analiz yöntemlerine göre sınıflandırılmıştır. Önce makalenin künyesine (adı, yazarı/yazarları, yayımlandığı yıl, yayımlandığı dergi, cilt, sayı, yazar/yazarlarının çalıştığı kurum, araştırma sorusu/hipotez sayısı vb.) ilişkin veri girişi yapılmış daha sonra konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz yöntemleri tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar her bir araştırma hipotezi için ayrı ayrı tablolastırılıp betimsel analiz yöntemlerinden frekans ve yüzde kullanılarak ortaya konulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde okuma becerisine yönelik yazılan makalelerin içerikleri analiz edilip tablolar hâlinde sunulmuştur:

Tablo 1. Okuma Becerisine Yönelik Yazılan Makalelerin Dergilere Göre Dağılımı

Dergi Adı	f	%
Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	3	1.40
Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	5	2.34
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	11	5.16
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	2	0.93
Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi	2	0.93
Ege Eğitim Dergisi	3	1.40
Eğitim ve Bilim	23	10.79
Eğitimde Kuram ve Uygulama	12	5.63
Eurasian Journal Of Educational Research (EJER)	5	2.34

Dergi Adı	f	%
E-Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (ESOSDER)	6	2.81
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	0.93
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	5	2.34
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	0.46
Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi	3	1.40
Kastamonu Eğitim Dergisi	9	4.22
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)	2	0.93
Millî Eğitim Dergisi	17	7.98
Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	6	2.81
Turkish Studies	77	36.15
Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi	17	7.98
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	0.93
Toplam	213	100

Okuma becerisine yönelik yazılan makalelerin çalışmanın örneklemini oluşturan 28 dergiye göre dağılımına bakıldığında okuma becerisi üzerine en çok makale yazılan dergilerin yayın sayıları; Turkish Studies 77 (%36.15), Eğitim ve Bilim 23 (%10.79), Millî Eğitim ve Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 17 (7.98), Eğitimde Kuram ve Uygulama 12 (5.63) ve Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 11 (5.16) olduğu görülmektedir. Okuma becerisi üzerine yayın yapan diğer dergi ve makale sayılarına bakıldığında Kastamonu Eğitim Dergisi 9 (4.22), E-Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (ESOSDER) ve Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 6 (%2.81); Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Eurasian Journal Of Educational Research (EJER) ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 5 (%2.34); Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Ege Eğitim Dergisi ve Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi 3 (%1.40)'tür. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2 (%0.93) ve İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1 (0.46) makale ile okuma becerisi üzerine en az yayın yapan dergilerdir. Bilgi: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim fakültesi Dergisi, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, E Journal of New World Sciences Academy dergilerinde ise okuma becerisi üzerine yazılan makalelere rastlanmamıştır.

Konu Alanları:*Tablo 2. Okuma Becerisine Yönelik Yazılan Makalelerin Konulara Göre Dağılımı*

Konu	f	%
Okuduğunu anlama	31	11.92
Okuma alışkanlığı	23	8.84
Okumaya yönelik tutum	18	6.92
Okuma stratejileri	27	10.38
Okumanın değerlendirilmesi	17	6.53
Okuma beceri düzeyi	4	1.53
Okumada yeni yaklaşımlar	6	2.30
Okumaya etki eden faktörler	29	11.15
Okuma teknikleri	13	5
Okumada karşılaşılan sorunlar	1	0.38
Okuma güçlüğü ve giderilmesi	4	1.53
Eleştirel okuma	8	3.07
Ekran okuma- görsel okuma- dijital okuma	8	3.07
Medya okuryazarlığı	16	6.15
Okuma materyalleri	21	8.07
Okumaya yönelik ölçek geliştirme	11	4.23
Diğer (okuma motivasyonu, okuryazarlık vb.)	23	8.84
Toplam	260	100

2014-2019 yılları arasında çalışmanın örneklemini oluşturan dergilerdeki okuma becerisine yönelik yazılan makalelerin konulara göre dağılımına bakıldığında en çok okuduğunu anlama 31 (%11.92), okumaya etki eden faktörler 29 (11.15), okuma stratejileri 27 (%10.38), okuma alışkanlığı 23 (8.84), okuma materyalleri 21 (%8.07), okumaya yönelik tutum 18 (%6.92), okumanın değerlendirilmesi 17 (%6.53), medya okuryazarlığı 16 (%6.15) bu konularda yayın yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Okuma teknikleri 13 (%5), okumaya yönelik ölçek geliştirme 11 (%4.23), eleştirel okuma ve ekran okuma- görsel okuma- dijital okuma 8 (%3.07), okumada yeni yaklaşımlar 6 (%2.30) işlenen diğer konulardır. Okumada karşılaşılan sorunlar 1 (0.38), okuma güçlüğü ve giderilmesi ve okuma beceri düzeyi 4 (%1.53) ise en az seçilip üzerine araştırma yapılan konulardır. Ayrıca okuma motivasyonu, okuryazarlık gibi doğrudan okuma eğitimi ile ilgili olmayan ancak okumaya yönelik olarak yapılan yayınların sayısı da 23 (%8.84)'tür.

Tablo 3. Okuma Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Yayımlandığı Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Toplam
F	36	36	54	35	47	5	213
%	16.90	16.90	25.35	16.43	22.06	2.34	100

Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin yıllara göre dağılımına bakıldığında en çok yayının 2016 yılında yazıldığı, makalelerin sayısının da 54 (%25.35) olduğu en az makalenin ise araştırmanın yapıldığı süre sebebiyle 2019 yılında yazıldığı ve yazılan makale sayısının da 5 (%2.34) olduğu görülmektedir. Makale sayıları diğer yıllara göre ise 2018'de 47 (%22.06), 2014 ve 2015'te 36 (16.90), 2017'de de 35 (%16.43) olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4. Okuma Becerisine Yönelik Yazılan Makalelerin Yazar Sayısına Göre Dağılımı

Yazar sayısı	1 yazarlı	2 yazarlı	3 yazarlı	4 yazarlı	5 yazarlı	Toplam
f	75	91	38	7	2	213
%	35.21	42.72	17.84	3.28	0.93	100

Okuma becerisine yönelik yazılan makalelerin yazar sayısına göre dağılımına bakıldığında en çok 2 yazarlı 91 (%42.72), bir yazarlı 75 (%35.21), üç yazarlı 38 (%17.84), dört yazarlı 7 (%3.28) ve beş yazarlı 2 (%0.93) olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Okuma Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Kurumlara/Üniversitelere Göre Dağılımı

%	f	Üniversite
2.22	9	Afyon Kocatepe Ü.
1.97	8	Akdeniz Ü.
1.72	7	Aksaray Ü.
1.23	5	Anadolu Ü.
4.19	17	Ankara Ü.
1.97	8	Bartın Ü.
2.96	12	Bülent Ecevit Ü.
4.44	18	Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
1.72	7	Dokuz Eylül Ü.
3.20	13	Düzce Ü.
8.88	36	Gazi Ü.
1.48	6	Gaziantep Ü.
1.72	7	Giresun Ü.
1.72	7	Hacettepe Ü.
2.71	11	İnönü Ü.
2.71	11	Kafkas Ü.
2.71	11	Kırıkkale Ü.
7.40	30	MEB
1.23	5	Muğla Sıtkı Koçman Ü.
1.48	6	Nevşehir Hacı Bayram Veli Ü.
1.23	5	Recep Tayyip Erdoğan Ü.
3.20	13	Sakarya Ü.
1.72	7	Pamukkale Ü.
1.48	6	Yıldız Teknik Ü.
34.56	140	Diğer
100	405	Toplam

Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin kurumlara/üniversitelere göre dağılımına bakıldığında Gazi Üniversitesi 36 (%8.88), MEB 30 (%7.40), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 18 (%4.44), Ankara Üniversitesi 17 (%4.19), Düzce Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi 13 (%3.20), Bülent Ecevit Üniversitesi 12 (%2.96), İnönü, Kafkas ve Kırıkkale Üniversiteleri 11 (% 2.71), Afyon Kocatepe Üniversitesi 9 (%2.22), Akdeniz ve Bartın Üniversitesi 8 (%1.97), Aksaray, Dokuz Eylül, Giresun, Hacettepe ve Pamukkale Üniversitesi 7 (%1.72), Gaziantep, Nevşehir Hacı Bayram Veli ve Yıldız Teknik Üniversitesi 6 (%1.48), Muğla Sıtkı Koçman ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinin de 5 (%1.23) olduğu görülmektedir. Ayrıca 5 makaleden az yayın yapmış olan 140 (%34.56) farklı üniversite ve kurum olduğu da görülmektedir.

Tablo 6. Okuma Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Araştırma Sorusu/Hipotez Sayısı Dağılımı

Soru sayısı	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	14	Toplam
f	75	29	33	30	22	8	6	6	2	1	1	213
%	35.21	13.61	15.49	14.08	10.32	3.75	2.81	2.81	0.93	0.46	0.46	100

Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin araştırma sorusu/hipotez sayısı dağılımı, hipotez sayısı bir olan 75 (%35.21), üç hipotez sayısı olan 33 (%15.49), hipotez sayısı dört olan 30 (%14.08), hipotez sayısı iki olan 29 (%13.61), hipotez sayısı beş olan 22 (%10.32), hipotez sayısı altı olan 8 (%3.75), hipotez sayısı yedi ve sekiz olan 6 (%2.81)'şar, hipotez sayısı dokuz olan 2 (%0.93) ve hipotez sayısı 10 ve on dört olan 1 (%0.46)'er makale olduğu görülmektedir.

Örneklem:

Tablo 7. Okuma Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Örneklem Sayısına Göre Dağılımı

Örneklem sayısı	1-10 Arası	11-30 Arası	31-100 arası	101-300 arası	301-1000 arası	1000'den fazla	Toplam
f	50	11	48	45	47	12	213
%	23.47	5.16	22.53	21.12	22.06	5.63	100

Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin örneklem sayısına göre dağılımı, bir on arası 50 (%23.47), otuz bir yüz arası 48 (%22.53), üç yüz bir bin arası 47 (%22.06), yüz bir üç yüz arası 45 (%21.12), binden fazla 12 (%5.63) ve on bir otuz arası 11 (% 5.16)'dir.

Tablo 8. Okuma Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Örneklem Düzeyine Göre Dağılımı

Örneklem Düzeyi	Anaokulu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Lisans	Yüksek Lisans	Yüksekokul	Yabancı Öğrenci	Öğretmen Adayı	Öğretmen	Akademisyen	Veli	Kitap-dergi-makale	Toplam
f	4	38	57	9	14	1	1	5	34	9	3	4	34	213
%	1.87	17.84	26.76	4.22	6.57	0.46	0.46	2.34	15.96	4.22	1.40	1.87	15.96	100

Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin örneklem düzeyine göre dağılımı; ortaokul 57 (26.76), ilkokul 38 (%17.84), öğretmen adayı 34 (%15.96), kitap-dergi- makale 34 (%15.96), lisans 14 (%6.57), lise ve öğretmen 9 (% 4.22), yabancı öğrenci 5 (%2.34), anaokulu ve veli 4'er (%1.87), akademisyen 3 (%1.40) ve yüksek lisans, yüksekokul ise 1 (%0.46)'dır.

Tablo 9. Okuma Becerisine Yönelik Yazılan Makalelerin Örneklem Yöntemine Göre Dağılımı

Örneklem seçim şekli	Rastgele/ Seçkisiz	Kolay ulaşılabilir	Amaca Uygun	Diğer	Toplam
f	87	8	101	17	213
%	40.84	3.75	47.41	7.98	100

Okuma becerisine yönelik yazılan makalelerin örneklem yöntemiye göre dağılımı, amaca uygun 101 (%47.41), rastgele / seçkisiz 87 (%40.84), kolay ulaşılabilir 8 (%3.75) ve diğer 17 (%7.98)'dir.

Veri Toplama Araçları:

Tablo 10. Okuma Becerisine Yönelik Yazılan Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

	anket	başarı testi	Doküman	envanter	form	görüşme	gözlem	ölçek	diğer	Toplam
f	17	50	68	22	44	26	7	107	30	371
%	4.58	13.47	18.32	5.92	11.85	7.0	1.88	28.84	8.08	100

Okuma becerisine yönelik yazılan makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı, ölçek 107 (%28.84), doküman 68 (%18.32), başarı testi 50 (%13.47), form 44 (%11.85), 26 görüşme (%7.0), envanter 22 (%5.92), anket 17 (%4.58), gözlem 7 (%1.88) ve diğer veri toplama araçları 30 (%8.08)'dur.

Yöntem:

Tablo 11. Okuma Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Araştırma Yöntem ve Desenleri

Araştırma yöntemleri		Araştırma desenleri	Toplam		Toplam	
			f	%	f	%
Nicel	Deneyssel olmayan	Tarama	112	52.58	156	73.23
		Betimsel	29	13.61		
		Ölçek geliştirme	9	4.22		
		Korelasyonel	6	2.81		
	Deneyssel	Deneyssel	27	12.67	27	12.67
Nitel	Nitel	Durum Çalışması	12	5.63	24	11.26
		Eylem Araştırması	10	4.69		
		Fenomenoloji	2	0.93		
Nicel+Nitel	Karma		6	2.81	6	2.81
Toplam			213	100	213	100

Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin araştırma yöntem ve desenlerine bakıldığında, nicel araştırma yöntemlerinden deneyssel olmayan tarama deseni 112 (%52.58), betimsel desen 29 (%13.69), ölçek geliştirme 9 (4.22), korelasyonel 6 (%2.81) olup toplamda 156 (%73.23)'dır. Nicel araştırma yöntemlerinden deneyssel desene yapılmış çalışma sayısı ise 27 (%12.67)'dir. Nitel araştırma yöntemlerine

bakıldığında durum çalışması deseninde 12 (%5.63), eylem araştırması 10 (4.69), fenomenoloji 2 (%0.63)'dir. Nitel ve nicel yöntemin bir arada sunulduğu karma desenli çalışma sayısı ise 6 (%2.81)'dir.

Tablo 12. Okuma Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Veri Analiz Yöntemleri Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi			Toplam		Toplam			
			f	%	f	%		
Nicel	Betimsel	Frekans/Yüzde	75	14.73				
		Ortalama/Standart Sapma	39	7.66	117	22.98		
		Grafikle gösterim	3	0.58				
	Kestirimsel	t-Testi	64	12.57				
		ANOVA/ ANCOVA	49	9.62				
		Korelasyon	25	4.91				
		Regresyon	21	4.12				
		Faktör analizi	13	2.55				
		MANOVA/MAN-COVA	2	0.39				
		Parametrik/non-parametrik	49	9.62				
		Cronbach alpha	14	2.75	313	61.49		
		Tukey testi	4	0.78				
		Ki-Kare testi	7	1.37				
		Kolmogrow Smirnow	12	2.35				
		Shapiro Wilk 2	7	1.37				
		Diğer	46	9.03				
		Nitel	Nitel	Betimsel analiz	45	8.84	79	
				İçerik analizi	34	6.67	15.52	
		Toplam			509	100	509	100

Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin nicel betimsel veri analiz yöntemleri dağılımına bakıldığında makalelerin en çok frekans ve yüzde ile analiz edildiği 75 (%14.73), ortalama/standart sapma 39 (%7.66), grafikte gösterim 3 (%0.58)'tür. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin nicel kestirimsel veri

analiz yöntemleri dağılımına bakıldığında t-Testi 64 (%12.57), ANOVA/ ANCOVA 49 (%9.62), parametrik/non-parametrik 49 (%9.62), korelasyon 25 (%4.91), regresyon 21 (%4.12), Cronbach alpha 14 (%2.75), faktör analizi 13 (%2.55), Kolmogorow Smirnow 12 (%2.35), Ki-Kare testi ve Shapiro Wilk 27 (%1.37), Tukey testi 4 (%0.78), MANOVA/MANCOVA 2 (% 0.39) ve diğer 46 (%9.03)'dür.

Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin nitel veri analiz yöntemleri dağılımına bakıldığında betimsel analiz 45 (%8.84) ve içerik analizi 34 (%6.67)'tür.

Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmada varılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle sunulan öneriler şu maddelerle sıralanabilir:

1. 2014-2019 yılları arasında okuma becerisi üzerine en çok makale yazılan örnekleme oluşturan dergilerin yayın sayıları; Turkish Studies 77 (%36.15), Eğitim ve Bilim 23 (%10.79), Millî Eğitim ve Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 17 (%7.98), Eğitimde Kuram ve Uygulama 12 (%5.63) ve Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 11 (%5.16) olduğu görülmektedir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2 (%0.93) ve İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1 (%0.46) makale ile okuma becerisi üzerine en az yayın yapan dergilerdir.

Bilgi: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim fakültesi Dergisi, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, E Journal of New World Sciences Academy dergilerinde ise okuma becerisi üzerine yazılan makalelere rastlanmamıştır.

2. 2014-2019 yılları arasında çalışmanın örneklemini oluşturan dergilerdeki okuma becerisine yönelik yazılan makalelerin konulara göre dağılımına bakıldığında en çok okuduğunu anlama 31 (%11.92), okumaya etki eden faktörler 29 (%11.15), okuma stratejileri 27 (%10.38), okuma alışkanlığı 23 (%8.84), okuma materyalleri 21 (%8.07), okumaya yönelik tutum 18 (%6.92), okumanın değerlendirilmesi 17 (%6.53), medya okur-yazarlığı 16 (%6.15) bu konularda yayın yapıldığı ortaya çıkmaktadır.

Okumada karşılaşılan sorunlar 1 (0.38), okuma güçlüğü ve giderilmesi ve okuma beceri düzeyi 4 (%1.53) ise en az seçilip üzerine araştırma yapılan konulardır.

3. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin yıllara göre dağılımına bakıldığında en çok yayının 2016 yılında yazıldığı, makalelerin sayısının da 54 (%25.35) olduğu en az makalenin ise araştırmanın yapıldığı süre sebebiyle 2019 yılında yazıldığı ve yazılan makale sayısının da 5 (%2.34) olduğu görülmektedir.
4. Okuma becerisine yönelik yazılan makalelerin yazar sayısına göre dağılımına bakıldığında en çok 2 yazarlı 91 (%42.72), bir yazarlı 75 (%35.21), üç yazarlı 38 (%17.84), dört yazarlı 7 (%3.28) ve beş yazarlı 2 (%0.93) olduğu görülmektedir.
5. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin kurumlara/üniversitelere göre dağılımına bakıldığında en çok yayın yapan üniversite ve kurumların Gazi Üniversitesi 36 (% 8.88), MEB 30 (% 7.40), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 18 (%4.44), Ankara Üniversitesi 17 (% 4.19), Düzce Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi 13 (%3.20), Bülent Ecevit Üniversitesi 12 (% 2.96), İnönü, Kafkas ve Kırıkkale Üniversiteleri 11 (% 2.71) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 5 makaleden az yayın yapmış olan 140 (%34.56) farklı üniversite ve kurum olduğu da elde edilen sonuçlar arasındadır.
6. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin araştırma sorusu/hipotez sayısı dağılımı, hipotez sayısı bir olan 75 (% 35.21), üç hipotez sayısı olan 33 (%15.49), hipotez sayısı dört olan 30 (%14.08), hipotez sayısı iki olan 29 (%13.61), hipotez sayısı beş olan 22 (%10.32), hipotez sayısı altı olan 8 (%3.75), hipotez sayısı yedi ve sekiz olan 6 (2.81)'şar, hipotez sayısı dokuz olan 2 (%0.93) ve hipotez sayısı 10 ve on dört olan 1 (%0.46)'er makale olduğu görülmektedir.
7. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin örneklem sayısına göre dağılımı, bir on arası 50 (%23.47), otuz bir yüz arası 48 (% 22.53), üç yüz bir bin arası 47 (%22.06), yüz bir üç yüz arası 45 (%21.12), binden fazla 12 (%5.63) ve on bir otuz arası 11 (% 5.16)'dır.
8. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin örneklem düzeyine göre dağılımı; ortaokul 57 (%26.76), ilkokul 38 (%17.84), öğretmen adayı 34 (%15.96), kitap- dergi- makale 34 (%15.96), lisans 14 (%6.57), lise ve öğretmen 9 (%4.22), yabancı öğrenci 5 (%2.34), anaokulu ve veli 4 (%1.87)'er, akademisyen 3 (%1.40) ve yüksek lisans, yüksekokul ise 1 (%0.46)'dır.
9. Okuma becerisine yönelik yazılan makalelerin örnekleme yöntemine göre dağılımı, amaca uygun 101 (%47.41), rastgele / seçkisiz 87 (%40.84), kolay ulaşılabilir 8 (%3.75) ve diğer 17 (%7.98)'dir.

10. Okuma becerisine yönelik yazılan makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı, ölçek 107 (%28.84), doküman 68 (%18.32), başarı testi 50 (%13.47), form 44 (%11.85), 26 görüşme (%7.0), envanter 22 (%5.92), anket 17 (%4.58), gözlem 7 (%1.88) ve diğer veri toplama araçları 30 (%8.08)'dur.
11. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin araştırma yöntem ve desenlerine bakıldığında, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel olmayan tarama deseni 112 (%52.58), betimsel desen 29 (%13.69), ölçek geliştirme 9 (%4.22), korelasyonel 6 (% 2.81) olup toplamda 156 (% 73.23)'dir. Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenle yapılmış çalışma sayısı ise 27 (%12.67)'dir. Nitel araştırma yöntemlerine bakıldığında durum çalışması deseninde 12 (%5.63), eylem araştırması 10 (%4.69), fenomenoloji 2 (%0.63)'dir. Nitel ve nicel yöntemin bir arada sunulduğu karma desenli çalışma sayısı ise 6 (%2.81)'dir.
12. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin nicel betimsel veri analiz yöntemleri dağılımına bakıldığında makalelerin en çok frekans ve yüzde ile analiz edildiği 75 (% 14.73), ortalama/standart sapma 39 (%7.66), grafikte gösterim 3 (%0.58)'tür. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin nicel kestirimsel veri analiz yöntemleri dağılımına bakıldığında t-Testi 64 (%12.57), ANOVA/ ANCOVA 49 (%9.62), parametrik/non-parametrik 49 (%9.62), korelasyon 25 (%4.91), regresyon 21 (% 4.12), Cronbach alfa 14 (% 2.75), faktör analizi 13 (% 2.55), Kolmogorov Smirnov 12 (% 2.35), Ki-Kare testi ve Shapiro Wilk 2 7 (%1.37), Tukey testi 4 (%0.78), MANOVA/MANCOVA 2 (%0.39) ve diğer 46 (%9.03)'dir.

Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin nitel veri analiz yöntemleri dağılımına bakıldığında betimsel analiz 45 (%8.84) ve içerik analizi 34 (%6.67)'tür.

Öneriler:

1. Belli aralıklarla okuma ve diğer beceri alanlarına yönelik yapılan yayınların analiz edilmesi bu becerilere yönelik çalışmalar yapan alan araştırmacıları ve akademisyenlere yapılmış olan çalışmaların eğilimlerine bir bütün olarak bakabilme noktasında faydalı olabilir.
2. Okuma becerisi üzerine en çok makale yazılan örnekleme oluşturan dergilerin yayın sayıları incelendiğinde üniversitelerdeki eğitim fakültesi dergilerinin 1 (0.46) makale ile okuma becerisi üzerine en az yayın yapan dergiler olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesinin dergilerinin Türkçenin bilim dili olması, Türkçenin gelişmesine katkı sunması; öğ-

rencilerin okuduğunu anlamasını geliştirme yönünde bir misyona ve yayın politikasına sahip olmaları sağlanmalıdır.

3. Okumada karşılaşılan sorunlar 1 (0.38), okuma güçlüğü ve giderilmesi ve okuma beceri düzeyi 4 (%1.53) gibi en az seçilip üzerine araştırma yapılan konulardır. Dolayısıyla alan araştırmacıları ve akademisyenler, okuma becerisine yönelik yazacakları makalelerde veya yaptıracakları tezlerde okumanın daha az incelendiği ve araştırıldığı bu veya daha farklı konulara yönelerek bu becerinin daha geniş açılardan ele alınması sağlanmalıdır.
4. Okuma becerisine yönelik yazılan makalelerin yazar sayısına göre dağılımına bakıldığında en çok 2 yazarlı 91 (%42.72), bir yazarlı 75 (%35.21) olduğu, yazar sayısı arttıkça yayın sayısının ise azaldığı görülmektedir, oysaki daha fazla yazarlı çalışmalar ile uzun süreli boylamsal ve geniş çaplı araştırmaların yapılması, örneklem sayısının artırılması sağlanmalıdır. Çünkü elde edilen verilere göre okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin örneklem sayısı arttıkça makale sayısının da azaldığı görülmektedir.
5. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin örneklem düzeyine göre dağılımına bakıldığında en çok ortaokul 57 (%26.76) düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Alan araştırmacıları ve akademisyenler, okuma becerisine yönelik yazacakları makalelerde veya yaptıracakları tezlerde okumanın daha az incelendiği ve araştırıldığı ilkökul 38 (%17.84), lise ve öğretmen 9 (%4.22), anaokulu ve veli 4 (%1.87) gibi örneklem düzeylerine yönelerek bu becerinin daha geniş açılardan ele alınması sağlanmalıdır. Çünkü bu örneklem düzeyi okuma alışkanlığının kazandırıldığı en önemli düzeylerdir.
6. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin araştırma yöntem ve desenlerine bakıldığında, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel olmayan tarama desenin 112 (%52.58) en fazla kullanıldığı görülmektedir. Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desene yapılmış çalışma sayısı ise 27 (%12.67)'dir. Nitel araştırma yöntemlerine bakıldığında durum çalışması desende 12 (%5.63), eylem araştırması 10 (4.69), fenomenoloji 2 (%0.63)'dir. Nitel ve nicel yöntemin bir arada sunulduğu karma desenli çalışma sayısı ise 6 (%2.81)'dir. Alan araştırmacıları ve akademisyenlerin, okuma becerisine yönelik yazacakları makalelerde veya yaptıracakları tezlerde daha az araştırma yöntem ve desenlerinin kullanıldığı deneysel desene yapılmış çalışmalara, eylem araştırması, fenomenoloji, karma desenli çalışmalara ağırlık vermeleri gerekmektedir.

Kaynaklar

- Akaydın, Ş. ve Çeçen M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183- 198.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri. *Çağdaş Eğitim*, (233), 26-28.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, (28), (193), 15-20.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, M. (2010). Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi (4. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çöklü- Özkan, E. (2018). Okuduğunu anlamada yaratıcı dramının etkisi ve önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 343-368.
- Göğüş, B. (1978). Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Harris, E. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability, A guide to developmental and remedial methods*. New York: Longman.
- Harvey, C. P. ve Allard, M. (2015). *Understanding and managing diversity: Readings, cases, and exercises*. Boston, MA: Pearson.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-17.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Nelson, J. R. ve Stage, S. A. (2007). Fostering the development of vocabulary knowledge and reading comprehension through contextually-based multiple meaning vocabulary instruction. *Education and Treatment of Children*, 30(1), 1-22.
- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. Ankara: İnkılâp Kitabevi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tinker, M. A. ve McCullough, C. M. (1968). *Teaching elementary reading* (3rd eds). New York: Appleton- Century- Crofts.
- Ungan, S. (2008). Türkiye'de kitap okuma: Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1): 218-228.
- Yalçın, A. (2018). *Türkçenin öğretimi yöntemleri: Son bilimsel gelişmeler ışığında* (4. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BİTİŞİK EĞİK VE DİK TEMEL YAZI BAĞDAŞMAZLIĞININ YAZMA SÜRECİNE YANSIMALARI

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali BAHAR - Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID No: 0000-0003-4193-4515

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokula 2005-2006 eğitim öğretim yılı ve sonrasında başlayan 273 lisans öğrencisinin yazılarının biçimsel özelliklere (yazı biçimi, okunaklılık, sayfa düzeni, yazım ve noktalama) uygunluğunu belirlemektir ve bu amaçla yanlış çözümlemesine başvurulmuştur. Ayrıca, öğrencilere hangi yazı biçimiyle yazmayı öğrendikleri, başka bir yazı türüne geçtilerse niçin geçtikleri, üniversiteye kadar aldıkları yazma eğitimini yeterli bulup bulmadıkları ve bu araştırmada yapılan eğitimle ilgili görüşlerinin neler sorulmuş; yanıtları içerik çözümlemesiyle değerlendirilmiştir. Buna göre öğrencilerin yazılarında okunaklılık, sayfa düzeni, yazım ve noktalama kuralları açısından önemli birçok sorun olduğu, öğrencilerin çoğunluğunun üniversiteye kadar aldıkları yazma eğitimini yetersiz bulduğu, bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen eğitimi genel olarak yararlı gördükleri saptanmıştır. Bu çalışma ele aldığı konuda boylamsal araştırmalara duyulan gereksinimin altını çizmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bitişik eğik el yazısı, dik temel yazı, yazma eğitimi.

REFLECTIONS OF CURSIVE AND UPRIGHT BASIC WRITING INCOMPATIBILITY ON THE WRITING PROCESS

Abstract

The aim of this study was to determine the appropriateness of the writings of 273 undergraduate students who started primary school in 2005-2006 academic year and beyond to formal characteristics (writing style, legibility, page layout, spelling and punctuation rules) and error analysis was applied for this purpose.

1 Bu çalışma 03-05 Ekim 2019 tarihinde Dokuz Eylül Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı'nda araştırmacı tarafından sunulan sözlü bildirinin genişletilmesiyle oluşturulmuştur.

In addition, it was evaluated by content analysis that the study group learned to write with which letter type, if they switched to another type of writing, why they passed, the adequacy of the writing education given to the university and their opinions about the practices performed in this research. Accordingly, it was found that there were many problems in terms of legibility, page layout, spelling and punctuation rules in the writings of the students, and that most of the students found their writing education to be inadequate and they found the education carried out within the scope of this study generally useful. This study emphasizes the need for longitudinal research on the subject under study.

Keywords: Cursive, upright writing, writing education.

GİRİŞ

Yazma eğitiminin öncelikli ereği, bireylerin işlek ve okunaklı bir yazı üretebilmelerini sağlamaktır. İlkokulda ve sonraki dönemlerde yürütülen bütün ana dili eğitimi aşamalarında bu erek doğrultusunda düzenlemeler yapılır ve öğretmenlerden bu konuda öğrencilerine rehberlik etmesi, nitelikli uygulamalarla onlara destek olması beklenir. Bu çerçevede ilk okuma ve yazma öğretimi (İÖYÖ)'nin temel işlevi, ana dilini ilk kez bilinçli ve izleğe dayalı bir biçimde öğrenmeye başlayan çocuklara abeceyi okuyup yazma becerisini kazandırmaktır. Temel okuryazarlık becerilerinin kazanıldığı bu süreç, daha sonra gerçekleştirilecek bütün yazma etkinliklerinin niteliğini belirleyen başat etkidir. Bu nedenle diğer becerilerde olduğu gibi yazmada da İÖYÖ ile başlatılan ana dili eğitiminin tutarlı uygulamalarla yürütülmesi gerekmektedir. Ancak Türk ana dili eğitiminde İÖYÖ'nün yazma alanında 2005-2006 yılında yapılan yazı biçimiyle ilgili değişiklikler sonrasında uygulamada ciddi bağdaşmazlıklar ortaya çıkmıştır. İlk bağdaşmazlık, nitelikli bitişik eğik el yazısı (BEY) eğitimi alma durumları ve bu konudaki yetkinlikleri incelenmeksizin sınıf ve Türkçe öğretmenlerinden bu yazı biçimini öğretmelerinin beklenmesiyle kendini göstermiştir. Bu beklenti sonucunda öğretmenlerin BEY'i kendi yazılarında kullanarak öğrencilerine rol model olmada zorluk çektikleri, bu yazı biçimini öğretme ve sürdürme noktasında birçok güçlüklerle karşılaştığı yeni bir döneme girilmiştir. Diğer bağdaşmazlık da öğrencilerin uygulamalarında belirmiş; yazı yazmayı BEY ile öğrenen öğrencilerin birçoğu genelde öğretmenlerin tutumuna göre bu yazı biçimini ilerleyen sınıflara bırakmış, dik temel yazı (DTY)'yle yazılarını yazmaya çalışmışlardır. Öğrencilerin BEY'den DTY'ye niçin geçtikleri ve bu geçişi nasıl yürütecekleri görmezden gelinmiş, bu süreç ana dili eğitimi açısından doğru ve sağlıklı bir biçimde yürütülememiştir. Yazı yazmayı BEY'le öğrenmelerine karşın öğrencilerin bir eğitim almaksızın DTY'ye geçişleri “doğal” karşılanmış, başkalarının el yazısı veya basılı materyallerde gördükleri kadarıyla DTY'yi oluşturabilecekleri varsayılmış,

DTY'nin özellikleri üzerinde ne sınıf öğretmenleri ne de Türkçe öğretmenleri ayrıca durmamıştır. Bu bağdaşmazlıklar sonrasında öğrencilerin yazılarında okunaklılık sorunların arttığı gözlenmiştir.

Birçok araştırmada ortaya konan sorunlar dikkate alınarak Milli Eğitim Bakanlığı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İÖYÖ'ye BEY'le başlanmasını ve ana dili eğitiminin bu yönde sürdürülmesini gerekli kılan zorunlu uygulamadan vazgeçmiş, DTY'yle öğretime dönmüştür. Fakat bu dönüş, İÖYÖ'ye yeni başlayanlar için DTY eğitimi alma olanağı tanısa da on iki yıllık süre zarfında yetişen, yazılarında okunaklılık ve diğer hususlarda sorunlar yaşadığı gözlenen öğrenciler için bu olanağın varlığından söz edilemez. Bu durum araştırmanın çıkış noktasıdır ve bu araştırmada ilkökula 2005-2006 eğitim öğretim yılı ve sonrasında başlayan öğrencilerin yazılarını biçimsel özelliklere uygunluk bakımından değerlendirmek ve öğrencilerin BEY/DTY kullanma gerekçelerini ve bu yazı tipiyle ilgili eğitim alma durumlarını durumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenciler, yazılarında hangi yazı biçimi (BEY/DTY) kullanılmaktadır?
2. Öğrencilerin yazılarında okunaklılığı sağlama durumları nedir?
3. Öğrencilerin yazılarında sayfa düzeniyle ilgili durumları nedir?
4. Öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama durumları nedir?
5. Yazı yazmaya BEY ile başlayan öğrenciler eğer DTY'ye geçtilerse, bunun nedeni nedir? Hangi sınıfta geçmişlerdir?
6. Öğrencilerin DTY ile ilgili eğitim alma durumları nedir?

Ayrıca bu çalışmada öğrencilere yukarıda açıklanan konularla ilgili bir eğitim de düzenlenmiş, öğrencilerin bu eğitimle ilgili görüşleri derlenmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Yazma, bütün dil becerilerinde olduğu gibi bilişsel, duyuşsal ve devinışsel birçok yönü bulunan, insanoğlunun iletişimde zaman ve uzam sınırlarını aşmasına olanak tanıyan bir beceridir. Bu becerinin gelişmesi Maltepe (2006)'ye göre diğer dil becerilerinden daha uzun sürmektedir. Yazı yazmaya başlamadan önce bireylerin sırasıyla imleksen, abecesel ve yazımsal farkındalığın gelişmiş olması (Perfetti ve Safura, 2014) beklenmektedir. Bu farkındalıklar kazanıldıktan sonra izleneye dayalı ilk ana dili eğitimi etkinlikleriyle bireylere ses veya seslerin imlelerini örüntüleme işlemleri öğretilmektedir. Bu işlemlerin öğretimi sırasında ilkin harfler ve biçimlendirilişleri öğretilmektedir. Bu süreçteki etkinliklerin odağında bireylerin bir yazı biçimine göre okunaklı bir yazı yazmalarının sağlanması bulunmaktadır (Göçer, 2016).

Yazı biçimi iletişimde kullanılan bir aracın estetik durumu olmakla birlikte, bireyin estetik beğeni ve yeteneklerini yansıtan, okunaklılık durumuna göre yazarla okur arasında gerçekleşmekte olan iletişim sürecini doğrudan etkileyen unsurlardan biridir. Bu nedenle tarihten günümüze her abece dizgesi içinde birçok yazı biçimi geliştirilmiş, yazıyla ilgili çeşitli sanat dalları ortaya çıkmıştır. Latin abece dizgesinin kullanıldığı ülkelerde sanat üretimleri dışında iki yazı biçimi gelişmiştir: BEY ve DTY. Bu iki yazı biçimi harfleri oluşturmak için yapılan hareketlerle birbirinden ayrılmaktadır (Akyol, 2008) Abece öğretimi sırasında öğrencilerden bu yazı tiplerinden birini kullanarak yazmaları istenmiştir. Ancak hangi yazı biçiminin öğretilerek İÖYÖ'ye başlanması gerektiği konusunda ne araştırmacılar ne de eğitimciler görüş birliği içinde değildir, bu konu tartışmalı bir konudur (Akyol, 2011) ve ülkeden ülkeye İÖYÖ sürecinde öğretilecek yazı biçimi değişmektedir (Sarıkaya ve Yılar, 2017).

BEY, sözcüğü oluşturan harflerin birleştirilerek, sağa eğimli biçimde yazılmasına dayanır (Bayraktar, 2006; Güneş, 2006, 2007). DTY ise sözcüğü oluşturan harflerin ayrı ayrı ve dik olarak yazılmasıyla oluşturulur. DTY'nin öğrencilerin abeceyi kolay öğrenmeleri ve yazmaları için yalınlaştırılmış, düz ve yuvarlak çizgilerle harfler çizildiği bir yazı tipi olduğu dile getirilmektedir (Güneş, 2017; Arslan, Aytaç ve Ilgın, 2011; Turan, 2010). Öte yandan BEY'in kimi araştırmacılar tarafından öğrencinin elini kaldırmadan yazmasına olanak tanıyarak akıcı yazmayı kolaylaştırması, yazılacak sözlerin akılda tutulmasını gerektirdiği için belleği etkin biçimde kullanmaya yönlendirmesi (Duran, 2009); işlek ve estetik bir üretime elverişli olması (Okur, 2013; Akkaya ve Kara, 2012; Kadioğlu, 2012; Coşkun, 2011; Çelenk, 2007; Güneş, 2006; Bayraktar, 2006; Akyol, 2005; Milli Eğitim Bakanlığı, 2005; Yalçın, 2002) ve kolay öğrenilmesi (Başaran ve Karatay, 2005), ters yazmayı önlemesi ve abecedeki yazı birimlerin çözülmesine yardımcı olması (FitzGerald, 2019) gibi üstünlüklerinden söz edilmektedir. Ayrıca Güneş (2007)'e göre BEY, sözcüklerin bütün hâlinde yazılmasına elverişli, rakam ve işaretlerin daha kolay ayırt edilebildiği, seslemleyerek okumanın önüne geçen, bilişsel ve düşünsel gelişimi destekleyen, yazının bireyselleşmesini sağlayan bir yazı biçimidir. Fakat ülkemizde İÖYÖ'de BEY'in öğretimine geçildikten sonra yapılan birçok araştırmada (Yıldız, 2019; Sarıkaya ve Yılar, 2017; Özenç ve Özenç, 2016; Duran ve Bitir, 2015; Durmuşçelebi ve Avcı, 2014; ; Uysal, 2013; Kadioğlu, 2012; Şahin, 2012) ortaya konan bulgular, BEY'in istenilen etkiyi yaratmadığını göstermiştir. İÖYÖ'ye BEY ile başlayan lise öğrencilerinin bu yazı biçimiyle olumsuz görüşlerinin çoğunlukta olduğu ve üçüncü, dördüncü sınıfta DTY ile yazmaya başladıkları görülmüştür (Palavan ve Gemalmaz, 2017; Yıldız, 2013). Ayrıca birçok araştırmada (Özdemir, 2019; Susar Kırmızı ve Kasap, 2013; Akkaya ve Kara, 2012; Çakır, 2012; Coşkun,

2011, Arslan ve Ilgın, 2010; Durukan ve Alver, 2008), öğrencilerine bu konuda rol modellik etmesi beklenen (Sıcak, Arslan ve Ayan, 2016; Arslan ve Karataş, 2012) öğretmenlerin önemli bir kesiminin çeşitli gerekçelerle İÖYÖ'de BEY yerine DTY'yi tercih ettikleri ortaya konulmuştur. Yıldız, Yıldırım ve Ateş (2009) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise BEY'le yazan sınıf öğretmenlerinin yarısına yakınının tahtaya yazdıkları yazılarında eğimin yetersiz olduğu görülmüştür. Maviş, Özel ve Arslan (2014); Durukan ve Alver (2008) öğretmenlerin BEY ile yazmada yaşadıkları sorunları lisans eğitimlerinin ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin bu konuda yetersiz kalmasıyla ilişkilendirmişlerdir. Erdoğan (2012) ise öğrencilerin yeterli hazırbulunuşluluğa sahip olmadıkları için BEY ile yazmada önemli güçlüklerle karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte Tosunoğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin DTY ile yazılan metinleri BEY ile yazılanlara göre anlamada daha başarılı oldukları bulunmuştur. Kısaca değinilen bu bulgulardan hareketle BEY ve DTY'nin öğretimi ve öğrenimiyle ilgili, tartışma bölümünde ayrıntılarıyla açıklandığı üzere, alan yazında önemli sorunlara işaret edildiği söylenebilir.

Yöntem

Bu araştırma, Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Türk Dili I ve Türk Dili II dersleri kapsamında, 2018-2019 eğitim öğretim yılında birinci ve ikinci sınıfta eğitim gören 273 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların çeşitli özelliklere göre dağılımı Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Katılımcıların Çeşitli Özelliklere Göre Dağılımı

Bölüm	Cinsiyet		Yaş			Mezun Olunan Lise Türü		
	Kız	Erkek	18-20	21-25	25 ve üstü	Meslek Lisesi Grubu	Genel Liseler Grubu	Toplam
Okul Öncesi Öğretmenliği I. Öğretim	45	18	56	4	3	22	41	63
Okul Öncesi Öğretmenliği II. Öğretim	48	14	51	6	5	23	39	62
Türkçe Öğretmenliği	48	19	64	3	0	16	51	67
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	38	18	50	5	1	5	51	56
Fen Bilgisi Öğretmenliği	15	10	23	1	1	1	24	25
Toplam	194	79	241	22	10	67	206	

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırma grubunun çoğunluğu okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Okul öncesi öğretmenliğini Türkçe ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören öğrenciler izlemektedir. Araştırma grubu içinde en küçük grup Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileridir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 263’ü birinci sınıf öğrencisidir. İkinci sınıfta öğrenim gören 10 öğrencinin tamamı Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programına kayıtlıdır, katılımcılar arasında üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören hiçbir öğrenci yoktur.

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden “*eylem araştırması*”na göre desenlenmiştir. Eylem araştırması, genellenebilirlik kaygısı taşımayan, belirli bir grupta sınırlandırılan, bir soruna çözüm üretme amacıyla yapılan dizgeli girişimler olarak tanımlanabilir (Ocak, 2019; Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2013; Fraenkel ve Wallen, 2009).

Eylem araştırması kapsamında yapılan eğitimde öğrencilerden el yazısıyla bilgilendirici türde bir metin yazmaları istenmiş ve bu yazılar, kullanılan yazı biçimi, okunaklılık sayfa düzeni, yazım ve noktalama kuralları (Türk Dil Kurumu, 2019) bakımından yanlış çözümlemesiyle betimlenmiştir. Araştırmanın üçüncü aşamasında katılımcılara DTY, okunaklılık, sayfa düzeni, yazım ve noktalama kurallarını kapsayan her biri üç ders saati süren dört haftalık bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimin tarih ve içeriği Tablo 2’deki gösterildiği gibidir.

Tablo 2. Araştırma Kapsamında Gerçekleştirilen Eğitimle İlgili Bilgiler

Tarih	Süre	İçerik
01-05 Nisan 2019	3’er saat	DTY’nin özellikleri ve Okunaklılık
08-12 Nisan 2019	3’er saat	Sayfa Düzeni
15-19 Nisan 2019	3’er saat	Yazım ve Noktalama Kuralları
22-26 Nisan 2019	3’er saat	Yazım ve Noktalama Kuralları

Katılımcıların birinci ve üçüncü aşamada kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar içerik çözümlemesiyle incelenmiştir. İçerik çözümlemesi kısaca “*bir konudaki sözcelerin dizgeli ve tutarlı bir biçimde öbeklendirilmesi*” olarak tanımlanabilir (Balci, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çözümlemede QSR NVivo 10 programından yararlanılmıştır. Öğrencilerin yanıtları, araştırmacı tarafından rastgele adlar verilerek bilgisayar ortamına aktarılmış ve ilk kodlama program üzerinde 08.05.2019; ikinci kodlama ise 19.05.2019 tarihinde tamamlanmıştır. İki kodlama arasındaki uyum %89 olarak belirlenmiştir. Bu işlemin ardından bütün kodlar ve verilerin %10’u başka bir araştırmacının görüşüne sunulmuş ve %83’lük

bir uyum olduğu saptanmıştır. Araştırmacıların ayrıştığı noktalar, öğrencilerin araştırma kapsamında gerçekleştirilen eğitim ve yazma eğitiminin yeterliliğiyle ilgili görüşleriyle ilgili kodlamalarda kendini göstermiştir. Diğer araştırmacıdan gelen dönütler doğrultusunda kodlamalar araştırmacı tarafından yeniden gözden geçirilmiş ve son hâlini almıştır.

Bulgular

Katılımcılar yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise türü, öğrenim gördükleri lisans programı ve İÖYÖ'de BEY/DTY eğitimi alma durumu açısından normal dağılım göstermedikleri için parametrik testler uygulanmamış, bu özelliklere göre bir karşılaştırma yapılmamıştır. Bunun yanı sıra 74 öğrenci, araştırma görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilen araştırma sürecine katılım göstermemiştir. Bu nedenle içerik çözümlemesiyle elde edilen veriler 199 öğrenciyle sınırlı kalmıştır.

Öğrencilerin Öğrendikleri ve Kullanmakta Oldukları Yazı Biçimleri

İÖYÖ'yü öğrencilerin 221'i BEY; 21'i DTY ile aldıklarını ifade etmiştir. Otuz bir katılımcı ise İÖYÖ sürecinde önce hangi yazı biçimini öğrendiğini anımsamadığını belirtmiştir. Ancak iki öğrenci dışında (M131 ve M132) hiçbir katılımcı, araştırma kapsamında yazdığı yazılarda BEY kullanmamıştır; başka bir deyişle çoğu BEY ile okuma yazma öğrenmelerine karşın 271 öğrencinin DTY ile yazdığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra on katılımcının (M011, M012, M034, M111, M112, M911, M912, O831, O832 ve T031) yazılarında hem BEY hem de DTY'nın birlikte kullanıldığı; bu katılımcıların kimi harflerin yazımında BEY'e, kimi harflerin yazımında ise DTY'ye uygun olarak harfleri biçimlendirdikleri gözlenmiştir.

Öğrencilerin Yazılarında Okunaklılığı Sağlama Durumları

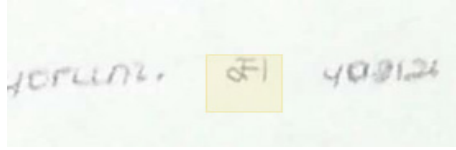
BEY veya DTY'nin en çok ayrıştığı alan okunaklılıktır. Bu iki yazı türüyle yazımda kişilerin güçlük çektiği noktalar okunaklılıkta kendini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrenci yazılarında gözlenen okunaklılık sorunlarının BEY-DTY ayrımını en çok yansıtan alt başlık olduğu söylenebilir.

Öğrenci yazılarının okunaklılık bakımından değerlendirilirken her bir yazıdaki sorunlar ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Harfin araştırma birimi olarak ele alındığı incelemeden hareketle Tablo 3'te gösterilen bulgulara ulaşılmıştır.

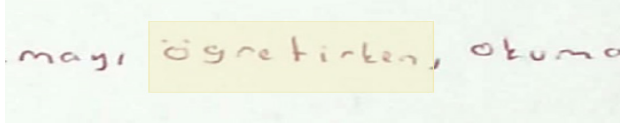
Tablo 3. Öğrenci Yazılarında Okunaklılıkla İlgili Yaşanan Sorunlar ve Sıklıkları

Sorun	Sıklık
Harf aralıklarını doğru ayarlamama	55
Harf biçimlerini doğru yapmama	958
Majiskül harfleri doğru biçimlendiremememe	58
Miniskül harfleri doğru biçimlendiremememe	900
Harflerin yönünü ayarlayamama	86
Sözcük aralıklarını doğru ayarlayamama	13

Tablo 3'te gösterilen bulgulara göre, öğrencilerin okunaklılıkla ilgili yazılarında en sık karşılaşılan sorun miniskül harflerin doğru biçimlendirilemeyeşidir. Bunu harflerin yönünü ayarlayamama ve harf aralıklarının doğru ayarlanamaması izlemektedir. Öğrencilerin okunaklılıkla ilgili sorunları aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

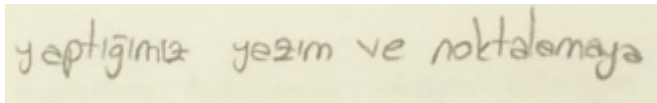


Şekil 1. Majiskül harfin biçimlendirilişiyile ilgili sorun-M03

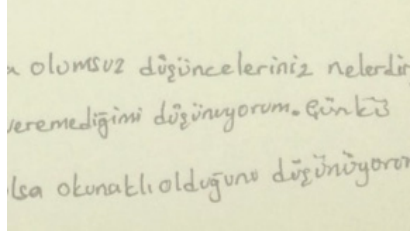


Şekil 2. Miniskül harfin biçimlendirilişiyile ilgili sorun-M05

Okunaklılık incelemesine göre harf aralıklarını doğru ayarlama, harf biçimlerini doğru oluşturma ve harflerin yönünü düzgün yapmada en çok sorun yaşayan öğrenci O73'tür. Sözcük aralıklarını doğru ayarlama en zorlanan öğrenci ise O24'tür. Öğrencilerin yazılarından alınan kesitler aşağıdaki gibi gösterilebilir:



Şekil 3. O73'ün yazısından bir kesit



Şekil 4. O24'ün yazısından bir kesit

Harf bazında yapılan değerlendirmede majisküllerde en çok sırasıyla Y (11), G (7), İ (6)'nın, minisküllerde ise ğ (104), y (102), a (99), ş (87)'de sorun yaşandığı gözlenmiştir.

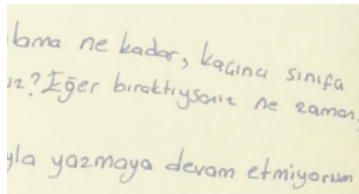
Öğrencilerin Yazılarında Sayfa Düzenini Sağlama Durumları

Öğrencilerin yazıları sayfa düzeni bakımından paragraf başı, satır aralığı, satır hizası ve sayfa kenar boşlukları açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre öğrenci yazılarında sayfa düzeniyle ilgili gözlenen sorunların sıklıkları Tablo 4'teki gibi betimlenebilir.

Tablo 4. Öğrenci Yazılarında Sayfa Düzeniyle İlgili Yapılan Yanlıklar ve Sıklık Dağılımı

Sorun	Sıklık
Paragraf başını ayarlayamama	88
Satır aralığını ayarlayamama	32
Satır hizasını ayarlayamama	106
Sayfa kenar boşluklarını ayarlayamama	155

Tablo 4'ten görüleceği üzere öğrencilerin yazılarında sayfa düzeniyle ilgili en sık karşılaşılan sorun sayfa kenar boşluklarını ayarlayamamadır. Bunu, satır hizasını ayarlayamama izlemektedir. Sayfa kenar boşluklarını oluşturmada en çok zorlanan öğrencinin yazısından bir kesit aşağıdaki gibidir:



Şekil 5. Sayfa kenar boşlukları, vd. sorunlar-O37

Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Durumları

Öğrenci yazılarındaki yazım ve noktalama yanlışları kısaltmalar, simgeler, yazım yanlışları ve noktalama yanlışları bakımından dört ana başlıkta ele alınmıştır. Kısaltma ve simgelerin oluşturulmasında öğrenci yazılarında bir sorun saptanmamıştır. Ancak bu bulgu, çalışma kapsamında yazılan yazıların kısaltma ve simge kullanımını gerektirmemesinden kaynaklanmıştır. Bu durum, çalışmanın sınırlılıklarından birini yansıtmaktadır.

Yazım yanlışları kapsamında sayıların yazılışı, alıntı sözcüklerin yazılışı, yabancı özel adların yazılışı, birleşik sözcüklerin yazılışı, büyük harflerin yazılışı ve sözcüklerin yazımı başlıkları ele alınmıştır. Buna göre öğrenciler, sayıları, alıntı kelimeleri, yabancı özel adları yazmada herhangi bir yazım yanlış yapmamıştır. Ancak öğrenciler başta sözcüklerin yazımı (163) olmak üzere büyük harflerin yazılışı (69), birleşik sözcüklerin yazılışında (35) önemli sorunlar yaşamaktadır.

Sözcüklerin yazımıyla ilgili yanlışlar ve sıklıkları Tablo 5'teki gibidir.

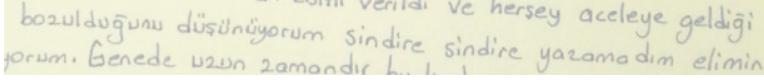
Tablo 5. Öğrenci Yazılarında Sözcüklerin Yazımıyla İlgili Yanlışlar ve Sıklık Dağılımı

Sorun	Sıklık
Soru ekinin yazımı	1
Ek fiilin yazımı	1
Bağlaç olan ki'nin yazımı	6
Bulunma durum ekinin yazımı	9
Harf atlama	33
Sözcüğün yazımı	55
Bağlaç olan de, da'nın yazımı	58

Tablo 5'ten görüleceği üzere öğrencilerin sözcük yazımıyla ilgili en çok yaptıkları yanlış, bağlaç olan de ve da'nın yazımıyla ilgilidir. Sözcüğün yazımı öğrencilerin sıklıkla yanlış yaptıkları bir başka husustur. Sözgelimi kimi öğrenciler “*bazı*” sözcüğünü “*bagzı/bağzı*” (M05), kimi öğrenciler de “*tabii ki*” sözcüğünü “*tabiki/tabiiiki/tabiiyiki*” biçimde yazmışlardır (M05, M26, O04, O46,O54). Öte yandan öğrenciler, ile'nin, fiil çekiminin, mastarlara gelen eklerin ve pekiştirmeli sözlerin yazılışıyla ilgili bir yazım yanlış yapmamışlardır.

Öğrenci yazılarında en sık karşılaşılan noktalama yanlış noktanın kullanımıyla ilgilidir (85). Çoğu öğrenci tümce sonunda nokta kullanmamaktadır. Ayrıca öğrencilerin düzeltme işareti (76), virgül (70), noktalı virgül (23)'ün kullanımında da birtakım eksiklikleri olduğu söylenebilir. Tırnak işareti (11), kesme işareti (9), iki nokta (5), ünlem işareti (2), üç nokta (2) ve kısa çizgi (1) kullanı-

mında da kimi yazılarda sorunlar olduğu görülmüştür. O37'nin yazısından alınan bir kesitle öğrencilerin yazım ve noktalama yanlışları örneklendirilebilir:



Şekil 6. Yazım ve noktalama yanlışları-O37

Öğrencilerin DTY'yle Yazmaya Geçme Gerekçeleri

Öğrencilere niçin BEY'le yazı yazmayı bıraktıkları sorulmuştur. Bu soruya verdikleri yanıtlara göre öğrencilerin büyük bir bölümü “öğretmen etkisi”nin bu konuda belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin DTY'ye geçme gerekçeleri aşağıdaki gibi gösterilebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin DTY'ye Geçme Gerekçeleri ve Sıklık Dağılımı

Gerekçe	Sıklık
Öğretmen etkisi	60
DTY'nin daha kolay olması	24
Arkadaş etkisi	20
DTY'yle daha hızlı yazılması	16
BEY zorunluluğunun göz ardı edilmesi	12
BEY'le çirkin azma	9
Kitap yazılarının örnek alınması	5
DTY'yle yazmaya özenme	5
Ailenin etkisi	4
BEY'in yaygın olmaması	2
İşveren talebi	2
BEY'den nefret edilmesi	2

Tablo 6'dan görüleceği üzere öğrencilerin DTY'yi kullanmaya başlamalarının altında yatan, öğretmen etkisinden sonraki en önemli gerekçe öğrencilerin DTY'nin daha kolay yazılmasını düşünmeleridir. Yukarıda ifade edilen gerekçeler dışında BEY'de bir harfin yazımında yanlışlık yapıldığında bütün sözcüğün silinmek zorunda kalınması, yazı yazarken elin ağrması, sıkılma, sınavlara hazırlık sürecine girilmesi ve kendi yazılarını okuyamama da birer öğrenci tarafından dile getirilmiştir.

Öğrencilere BEY'i ne zaman bıraktıkları sorulmuş ve 69 öğrenci beşinci, 65 öğrenci altıncı sınıfta bu yazı türüyle yazmayı bıraktığını bildirmiştir. Dördüncü sınıfta 35, sekizinci sınıfta 17, üçüncü sınıfta 15, dokuzuncu sınıfta 13, yedinci

sınıfta 10, ikinci sınıfta 7, dokuzuncu ve onuncu sınıfta ise birer öğrenci BEY'le yazmayı bıraktığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin DTY Eğitimi Alma Durumları

İki yüz otuz beş katılımcı DTY ile ilgili hiçbir eğitim almadığını bildirmiştir. Yirmi bir katılımcı ise DTY'de harflerin biçimlendiriliş ve dizilişleriyle ilgili bir eğitim aldığından söz etmektedir (M024, M039, M049, M051, M241, O023, O051, O054, O060, O062, O068, O075, O076, O079, O080, O087, O089, T006, T032, T034, T035). Katılımcıların DTY'yi nasıl öğrendikleri sorusuna verdiği yanıtlar aşağıdaki gibi öbeklendirilebilir:

Tablo 7. Katılımcıların DTY'yi Öğrenme Bağlamları

Öğreten	Bağlam	Sıklık	Katılımcılar
Öğretmen	İÖYÖ	18	M024, M039, M0241, O023, O051, O060, O062, O068, O075, O076, O079, O080, O087, O089, T006, T032, T034, T035.
	<i>Birinci Sınıftan Sonra</i>	1	O054.
	<i>Ortaokul</i>	1	M049.
Aile	<i>Ev</i>	1	M051.

Öğrencilerin Daha Önce ve Çalışma Kapsamında Aldıkları Yazma Eğitimiyle İlgili Görüşleri

Öğrencilere genel olarak değerlendirdiklerinde İÖYÖ sürecinden lisansa değin aldıkları yazma eğitimini yeterli bulup bulmadıkları sorulmuştur. Bu soruyu 24 öğrenci ilkokulda, 22 öğrenci ortaokulda, 9 öğrenci ise lisede yetersiz bulduğunu dile getirerek yanıtlamıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilere bu araştırmada eylem araştırması kapsamında verilen yazma eğitimiyle ilgili görüşlerinin neler olduğu da sorulmuştur. Bu soruyu 121 öğrenci, bu eğitimden sonra yazılarında düzeltilmeler olduğunu görmeye başladığını bildirerek yanıtlamışken, 102 öğrenci daha önce hiç farkında olmadığı yanlışlarını bu çalışmayla görmeye başladığını aktarmıştır. Eylem araştırması ile ilgili yazım ve noktalama kurallarını öğrenme (31), yazının güzelleşmesi (21), dikkatli yazma bilincinin gelişmesi (15), sayfa düzenindeki yanlışların azalması (6) da öğrenciler tarafından dile getirilen diğer katkılardır. Bununla birlikte dörder öğrenci sürecin kendilerini olgunlaştırdığını ve çok yönlü katkıları olduğunu dile getirirken, üçer öğrenci ufak tefek yazma sorunlarının düzeltilmesi ve güzel bir yazının özelliklerinin neler olduğu-

nun anlaşılması noktasında yapılan eylem araştırmasının yararlı olduğunu dile getirmiştir. İki öğrenci yazma ve odaklanma ilişkisini kavradığını beyan etmiştir. İki öğrenci için bu çalışma kapsamında verilen eğitim, el pratikliğini geliştirmiştir. Bir öğrenci de bu çalışmanın sözcük dağarcığının zenginleşmesini desteklediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin gerçekleştirilen eğitimle ilgili olumsuz görüşleri ise bu eğitimi “yorucu” (48), “diğer çalışmaları aksatıcı” (28), “yoğun” (17), “kâğıt masrafına yol açan” (17), “el ağrıtıcı” (7), “daha geniş zamana yayılması gereken” (7), “geç kalınmış” (5), “daha kısa sürmesi gereken” (5), “zaman kaybettiren” (4), “gerekli tekrarın yapılmadığı” (2), “yazım ve noktalama kuralları bilgisine bir şey katmayan” (2), “hiçbir değişiklik oluşturmayan” (1) ve “eziyet gibi olan” (1) biçiminde nitelendirmeleriyle dile getirilmiştir.

Tartışma

Yıldız, Ataş, Yekeler ve Aktaş (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ilk okuma yazmayı BEY’le öğrenen bireylerin DTY’yi nasıl edindikleri ve kullandıkları araştırılmıştır. Karma yöntemle gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubu 4. sınıftan 10. sınıfa kadar her düzeyde öğrenim gören toplam 710 öğrenciden oluşturulmuştur. Bu araştırma sonucuna göre araştırma grubundaki öğrencilerin %98’inin DTY ile yazdıkları, %92’sinin bu yazı biçimini kendi kendilerine veya çevrelerindeki bireylerden gördükleri kadar öğrendikleri saptanmıştır. Benzer bulgular Duran ve Bitir (2015), Yıldız (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da ortaya konulmuştur. Bu çalışmada ortaya konan bulgular da ilgili araştırmaları doğrulamaktadır.

Kadıoğlu (2012) öğrencilerin BEY ile yazdıkları yazıların okunaksız olduğunu gözlemlemiştir. Durmuşçelebi ve Avcı (2014)’nin araştırmasında sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin yazılarında görülen okunaklılıkla ilgili sorunlar arttığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra Uysal (2013), öğrencilerin kendi yazılarını okunaksız buldukları için gündelik yazılarında BEY yerine daha çok DTY’yi tercih ettiklerini, yazılarında ciddi sorunlar olduğunu bildirmektedir. Nitekim tarafımızca yapılan bu araştırma bulguları da benzer sorunlara işaret etmektedir.

Kimi araştırmalarda sınıf öğretmenleriyle Türkçe öğretmenlerinin BEY’in kullanımıyla ilgili görüş birliği içinde olmamaları nedeniyle öğrencilerin yazılarında önemli sorunlar gözlemlendiği dile getirilmiştir (Akyol ve Duran, 2010; Arslan ve İlgin, 2010; Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009). Susar Kırmızı ve Kasap (2013), sınıf öğretmenlerinin İOYÖ’nün BEY yerine DTY ile gerçekleştirildiğinde daha kolay olacağını düşündüklerini saptamışlardır. Çalışmamız kapsamında ikinci sınıftan sonra BEY ile yazımın yavaş yavaş bırakıldığı bulgusu göz önünde tutulursa de-

ğişik araştırmacıların dile getirdiği bu konudaki saptamaların doğrulandığı söylenebilir.

Aktaş ve Baki (2014) tarafından yapılan bir araştırmada da Türkçe öğretmeni adaylarının BEY'e karşı olumlu bir tutuma sahip olmadıkları görülmüştür. Ancak Coşkun (2011) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmenlerinin yanı sıra sınıf öğretmenlerinin de BEY konusunda olumsuz düşüncelere sahip oldukları gözlenmiştir. Nitekim Susar Kırmızı ve Kasap (2013), sınıf öğretmenlerinin İÖYÖ'nün BEY yerine DTY ile gerçekleştirildiğinde daha kolay olacağını düşündüklerini aktarmaktadır. Yılmaz ve Cımbız (2016)'ın verdiği bilgilere göre sınıf öğretmenlerinin çoğu öğrencilerine BEY öğretirken sorun yaşamaktadır. Sarıkaya ve Yılar (2017)'in araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin BEY'le yazdıkları yazılarında okunaklılık bakımından sorunlar olduğu, BEY'le yazdıklarında kendi yazılarını beğenmedikleri, BEY'le yazı yazarken gerekli özeni göstermedikleri dile getirilmiştir. Karasakaloğlu ve Bulut (2018)'in araştırmasında da öğretmenlerin birinci sınıfta DTY'nin öğretilmesini daha kolay buldukları belirlenmiştir. Akkaya ve Kara (2012), Arıcı (2012), Kadioğlu (2012) ile Şahin (2012)'in gerçekleştirdikleri araştırmalarda öğrencilerin BEY'ye karşı olumsuz bir tutum geliştirdikleri, ilerleyen sınıflarda BEY'i bırakıp DTY ile yazılarını yazmaya başladıkları görülmüştür. Palavan ve Gemalmaz (2017)'in yaptığı araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında da DTY lehine olan öğrenci görüşlerinin fazla olduğu söylenebilir.

Yıldız vd. (2016)'nın araştırmasında yer alan bulgulara göre öğrenciler, DTY'yi kolay ve hızlı yazmaya olanak tanınması, çevrenin yönlendirmesi gibi nedenlerle tercih etmektedir. Arıcı (2012)'nin verdiği bilgilere göre öğrenciler, öğretmenlerinin DTY'yi kullanmaları ve sınavlarda bu yazı biçimiyle yazmalarını istemeleri nedeniyle BEY'i kullanmayı bırakmaktadır. Arıcı (2012) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin, öğretmenleri gibi yazma eğiliminde oldukları için İÖYÖ sonrasında BEY'le yazmayı bıraktıkları dile getirilmiştir. Öğretmen etkisinin bu konuda belirleyici olduğu bu çalışmada da teyit edilmiştir. Ayrıca Şara Hürsoy (2017)'un araştırmasında birinci sınıf öğretmenlerinin 2017 yılında yapılan değişikliği "doğru ve yerinde" bir karar olarak niteledikleri belirtilmektedir. Karagöz (2018)'ün çalışmasında da sınıf öğretmenliği yapan katılımcıların genel olarak DTY'ye geçişi olumlu buldukları görülmüştür. Yılmaz (2019) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinden oluşan çalışma grubunun %90'ının BEY'den DTY'ye geçişi olumlu bulunduğu belirlenmiştir. Farklı araştırmalarda dile getirilen bu bulgular, Özdemir ve Kiroğlu (2019)'un araştırmasında da doğrulanmıştır. Öğrenci yazılarında gözlenen sorunlar ise Yıldız vd. (2016)'nın bulgularıyla

örtüşmektedir. Bütün bu bilgiler doğrultusunda, araştırma kapsamında ulaşılan bulguların alan yazında daha önce ifade edilenlerle uyumlu olduğu söylenebilir.

SONUÇ

İÖYÖ aşaması çocuk için yoğun ve ağır bir dönemdir; çocuk yazının biçimlendirilişini öğrenmekte bir yandan da ses-harf etkileşimini çözmektedirler (Güneş, 2013). İÖYÖ’de öğrencilere BEY veya dik temel yazı (DTY)’dan hangisiyle başlanması gerektiği tartışmalı bir konudur (Akyol, 2011). Şahbaz (2018)’a göre 2005’te İÖYÖ’de yapılan değişikliklerin tek gerekçesi çocuklara BEY öğretmektir ancak atılan adımlarla İÖYÖ, ileriye evrilmemiş, geriye gitmiştir; ilk sınıfta BEY’le öğretim yapılmasının artık zorunlu olmaması göz önünde bulundurularak 2005-2006 yılından bu yana uygulanmakta olan ses temelli cümle yönteminin tamamı gözden geçirilmelidir. Baş (2018) da İÖYÖ’ye dair ülkemizde bir “*yöntem bunalımı*” ne dönüştüğünü bildirmektedir.

El yazısı kişinin kimlik ve kişiliğini de yansıtmaları bakımından çok önemli bir gösterge olduğu için karakter bilimciler kişilerin yazılarına ve çizgilerini de incelemektedir (Okur, 2013). Yazının biçimiyle ilgili düzenlemeler, yazıya dayalı iletişimin niteliğini de belirlemektedir. Her yazı, okunacağı varsayımı üzerine gerçekleştirilen bir eylemin ürünüdür ve okunacak yazının sahip olduğu görsel özellikler (harflerin biçimleri, sayfa düzeni) ne kadar bilişsel yük oluşturmaktan uzaksa, başka bir deyişle okunaklılık ne kadar sağlanmışsa okuma eyleminde kavramaya daha çok enerji ayrılarak yazıya dayalı iletişim başarılı bir biçimde sonuçlanabilir (Tracey ve Morrow, 2006’dan akt. Ülper, Kiraz ve Görücü, 2016) ve okuma akıcı bir biçimde gerçekleştirilebilir (Tiryaki, 2018).

İÖYÖ’de zorunlu BEY uygulamasının 2017-2018 eğitim öğretim yılında kaldırılmasında öğretmen, öğrenci, velilerin memnuniyetsizlikleri ile pedagoji, ses bilim, kriptoloji, hiyerografi, psikoloji, psikoterapi, ergonomi, endüstri mühendisliği alanında uzmanların BEY’in üretimini zor ve karmaşık bir beceri gerektirdiği yönündeki görüşleri dikkate alınmıştır (Atasoy, 2018). Çağdaş toplumların temel kurumlarından olan okulun birincil işlevi, bireyi okuryazar hâle getirmektir (Karadağ ve Maden, 2013). Sınıf öğretmenliği lisans programında 2018 yılında yapılan güncellemeyle yazma öğretimi için gerekli birtakım derslerin kaldırıldığı, öğrencilerine yazma öğretecek öğretmen adaylarının bu eğitimin içeriği ve yöntemleriyle ilgili ayrıntılı bilgi edinmesine olanak tanıyacak başka bir derse yer verilmediği görülmektedir. Bu durum, yazma eğitimine çok önemli bir eksiklikle başlanması anlamına gelmektedir. DTY yazmanın özelliklerinin tanıtıldığı bir dersin sınıf öğretmeni adaylarının eğitimine olumlu katkıları olacağı söylenebilir.

Öte yandan bu çalışmada ulaşılan bulguların boylamsal incelemelerle irdelenmesiyle daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2012). 6. Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazıda Yaşadıkları Sorunların Nedenleri Üzerine Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 313-336.
- Aktaş, E. ve Baki, Y. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bitişik Eğik Yazı Kullanımına İlişkin Görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*(2), 56-80.
- Akyol, H. (2005). İlk Okuma Yazma Öğretimi. *Eğitime Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programları Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.
- Akyol, H. (2008). Türkçe İlk Okuma ve Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Duran, E. (2010). Ana Sınıfında Yazıya Hazırlık Eğitimi Almanın İlköğretim Birinci Sınıf Yazı Öğretimine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 91-98.
- Arıcı, B. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Arslan, D. ve Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 69-92.
- Arslan, D. ve Karataş, Z. (2012). Cursive handwriting anxiety scale for teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(46), 5146 – 5152.
- Arslan, D., Aytaç, A. ve Ilgın, H. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazı biçimlerine (dik temel yazı ve bitişik eğik yazı) göre okuma düzeyleri. *E-Journal of New Sciences Academy*, 6(2), 1422-1434.
- Atasoy, A. (2018). İlk Yazma Öğretimi: Temel ve Bitişik El Yazısı. B. Onan ve M. Kan (Dü) içinde, İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi (s. 213-242). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknikler ve İlkeler. Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, B. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programlarında İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Yöntemleri. B. Onan ve M. O. Kan (Dü) içinde, İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi (s. 77-94). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Başaran, M. ve Karatay, H. (2005). Eğik El Yazısı Öğretimi. *Milli Eğitim*, 33(168). 05 05, 2019 tarihinde https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/168/index3-karatay.htm adresinden alındı
- Bayraktar, Ö. (2006). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazıda Yaptıkları Hatalar. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, H. (2011). İlköğretim okullarındaki bitişik eğik yazı uygulamalarının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Çakır, Y. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki (6-7. sınıf) öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.
- Çelenk, S. (2007). İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi. Ankara: Maya Yayıncılık.

- Duran, E. (2009). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Duran, E. ve Bitir, T. (2015). Lise öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı kullanım durumları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 2(38), 49-59.
- Durmuşçelebi, M. ve Avcı, Ö. Y. (2014). İlköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı kullanma düzeyleri. *Turkish Studies*, 9(3), 601-618.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazı Yazma Gelişimlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 93-103.
- FitzGerald, L. (2019, 09 09). Cursive First Equipping Today's Children with Historical Methods. LITBTH Educational Services Encourages & Equips so Yo Can Educate Effectively: <https://swrtraining.com/cursive-first/> adresinden alındı
- Fraenkel, J. ve Wallen, N. E. (2009). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Göçer, A. (2016). Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşgın, S. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Güneş, F. (2006). Niçin Bitişik Eğik Yazı? Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi(71), 17-19.
- Güneş, F. (2007). Bitişik Eğik Yazının Yararları. *Eğitim ve Denetim*, 5(17), 13-19.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2017). Bitişik Eğik ve Dik Temel Yazı Savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 4-5.
- Kadıoğlu, H. (2012). Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*(31), 1-10.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Dü) içinde, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 265-306). Ankara: Pegem Akademi.
- Karagöz, B. (2018). Bitişik Eğik Yazıdan Dik Temel Yazıya Geçiş Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Dik Temel Yazı Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 22(73), 395-414.
- Karasakal, N. ve Bulut, B. (2018). Dik Temel Yazıyla Okuma-Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma-Yazma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 147-158.
- Maltepe, S. (2006). aratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Maviş, F. Ö., Özel, Ö. ve Arslan, M. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması. *International Journal of Social Science*, 28(2), 481-494.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı .
- Ocak, G. (2019). Eğitimde Eylem Araştırması ve Örnek Araştırmalar. Ankara: Pegem Akademi.
- Okur, A. (2013). İlkokuma ve Yazma Öğretimi. C. Yıldız, A. Okur, G. Arı, Y. Yılmaz ve C. Yıldız (Dü.) içinde, *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (s. 95-115). Ankara: Pegem Akademi.

- Özdemir, H. (2019). Temel Eğitimde (1-2-3-4.Sınıflar) Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Yazı Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri (Meram İlçesi Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Özdemir, Y. ve Kiroğlu, K. (2019). Yazı Biçimi Öğretimi Konusunda Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 52(2), 331-356.
- Özenç, M. ve Özenç, E. G. (2016). Bitişik eğik yazı ile ilgili olarak yapılan araştırmalara tümdengelimci bir bakış. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 84-97.
- Palavan, Ö. ve Gemalmaz, N. (2017). Eğik el yazısıyla okuma yazma öğrenen öğrencilerin eğik el yazısına ilişkin durumları. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5(4), 589-607.
- Perfetti, C. ve Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. Scientific Studies of Reading, 18(1), 22-37.
- Şahbaz, N. K. (2018). Türkiye'de İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. B. Onan, N. K. Şahbaz, B. Baş, E. N. Tiryaki, M. Köroğlu, H. Özçakmak, . . . A. Balcı, B. Onan ve M. O. Kan (Dü) içinde, İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi (s. 49-76). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. Eğitim ve Bilim, 37(165), 168-178.
- Şara Hürsoy, P. (2017). Bitişik eğik yazıdan dik temel yazı kullanımına geçiş ile ilgili öğretmen, veli, öğrenci görüşleri. International Journal of Human Sciences, 14(4), 4809-4825.
- Sarıkaya, İ. ve Yılar, Ö. (2017). Bitişik eğik yazı yazma süreçlerinin beceri ve görüşler bağlamında incelenmesi: birinci sınıf öğretmenleri örneği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(4), 916-938.
- Sıcak, A., Arslan, A. ve Ayan, C. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazıya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11(3), 2009-2024.
- Susar Kırmızı, F. ve Kasap, D. (2013). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. Turkish Studies, 8(8), 1167-1186.
- Tiryaki, E. N. (2018). Dil ve Kavram Gelişimi. B. Onan ve M. O. Kan (Dü) içinde, İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi (s. 95-104). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı Yazı Stillerinin Okuduğunu Anlama Sürecine Etkisi. Türklük Bilişim Araştırmaları Dergisi(27), 679-690.
- Turan, M. (2010). Analogy of Lower And Capital Letters of Vertical and Italic Hand Writing in First Grade Literacy. Educational Research and Review, 5(10), 593-603.
- Türk Dil Kurumu (2019). Yazım Kılavuzu. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ülper, H., Kiraz, E. ve Görücü, H. T. (2016). Metinlerde Farklı Tipografik Unsurlar Kullanmanın Okuma Hızı ve Anlamlandırma Becerisi Üzerine Etkisi. S. Dilidüzgün (Dü.) içinde, Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi (s. 51-62). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uysal, S. (2013). İlkokuma yazma öğretimine doğrudan bitişik yazı ile başlayan ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin bitişik yazı örneklerindeki genel hatalar. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(1), 31-56.
- Yalçın, A. (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim öğrencileri (4-8.sınıf) hangi yazı stilini kullanıyor? Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Yıldız, M. (2019). Türkiye’de bitişik eğik yazı reformu ve sonrası: ilköğretim öğrencileri (4-8. sınıf) hangi el yazısı stiliyle yazıyor? *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 209-222.
- Yıldız, M., Ataş, M., Yekeler, A. D. ve Aktaş, N. (2016). Dik Temel Yazıyı Nasıl Öğrendiler? Nasıl Yazıyorlar? *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 2461-2480.
- Yılmaz, F. ve Cımbız, A. F. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 567-592.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *Journal of Human Sciences*, 6(1), 353-360.
- Yıldız, M., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 75-88.
- Yılmaz, M. (2019). Bitişik Eğik Yazıdan Dik Temel Yazıya Geçişe İlişkin Öğretmen Görüşleri. V. Turkcess Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi “21. Yüzyıl Becerileri ve 2023 Eğitim Vizyonu” Tam Metin Bildiriler Kitabı, (s. 312-322). İstanbul.

MECAZ ANLAMLI SÖZCÜKLERİN ÖĞRETİMİNDE MNEMONİK TEKNİĞİN KULLANIMI

Dr. H. Merve ALTIPARMAK YILMAZ

ORCID No: 0000-0002-1218-3655

ÖZET

Bu çalışmada, Türkçe dersinde mecaz anlamlı sözcüklerin öğretiminde Mnemonik tekniğın kullanımına yönelik bir öğretim etkinliğı planlanmıştır. Etkinliğın oluşturulmasında Mnemonik adı verilen bir hafıza tekniğı temel alınmış ve Storyboard adlı web tabanlı bir siteden yararlanılmıştır. Belirlenen konu alanı çerçevesinde oluşturulan bu etkinlik örneğı ile Türkçe öğretiminin dışında olduğı düşünölen ve bu alanda sayılı çalışmaya konu olan mnemonik tekniğın, gerçek anlamlarından uzaklaşıp yeni anlamlar kazanan mecaz anlamlı sözcüklerin öğretiminde kullanılabilecek bir hafıza tekniğı olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Buna yönelik ortaokul 5. sınıf seviyesine uygun olduğı düşünölererek seçilen mecaz anlamlı sözcüklere ilişkin, Mnemonik tekniğın belli unsurları ve teknik özellikleri dikkate alınarak üç kısa öykü ve bu öykölere uygun görseller oluşturulmuştur. Sonuç olarak; soyut kavramların zihinde kalıcı olarak yapılandırılmasını sağlamak amacıyla kullanılan bir teknik olan Mnemonik'in, bireylerin bellek performanslarına etki eden bir teknik olması nedeniyle sözcük öğretimi alanında başarılı sonuçlar elde edilebileceğı ve Türkçe öğretiminde kullanılabilecek güncel ve özgün bir teknik olduğı düşünölmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mnemonik, mecaz anlam, sözcük öğretimi, Türkçe öğretimi.

USE OF MNEMONIC TECHNIQUE IN TEACHING OF METAPHORICAL WORD

Abstract

In this study, a teaching activity was planned for the use of Mnemonic technique in teaching metaphorical words in Turkish lesson. In the creation of the activity, a memory technique called Mnemonic was used and a web-based site called Storyboard (Visual scenario) was used. It is aimed to reveal that the mnemonic technique, which is considered to be outside of Turkish teaching and is the subject of a number of studies in this field, is a memory technique that can be used in the teaching of metaphorical words that move away from their real meaning and gain new meanings with this activity example created within the framework of the determined subject area. For this purpose, three short stories and visuals suitable for these stories were created by taking into account certain elements and technical features of the mnemonic technique, regarding the metaphor meaning words selected considering that they are suitable for the 5th grade level. As a result; It is thought that Mnemonics, which is a technique used to ensure the permanent structuring of abstract concepts in the mind, is a technique that affects the memory performance of individuals, and is an up-to-date and original technique that can be used in teaching Turkish and can achieve successful results in the field of vocabulary teaching.

Key Words: Mnemonic, Metaphorical meaning, teaching of vocabulary, teaching of Turkish

GİRİŞ

Türkçe öğretiminde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde birçok unsur etkili olmaktadır. Anlama ve anlatma sürecinin doğru gerçekleşmesi için farklı duyu organları aracılığıyla elde edilen verilerin doğru bir biçimde anlamlandırılması gerekmektedir. Okuma, dinleme, konuşma, yazma sürecinde karşılaşılan sözcüklerin doğru anlamlandırılması, sözcüklerin gerçek anlamını bilmek kadar onların hangi bağlamda kullanıldığını da göz önünde bulundurmaya gerektirmektedir. Wittgenstein'in "Sözcüğün anlamı onun dil içindeki kullanımıdır" sözü anlam ve bağlam arasındaki ilişkiyi özetlemektedir.

Sözcükler, değişik etkenler ve çağrışımlarla değişik kavramları ifade etmeye başlasalar da başlangıçta 'bir kavrama bir gösterge' ilkesinin olduğu söylenebilmektedir. Bu durum, sözcüklerin çeşitli aktarma, mecaz ve yan anlamlardan sıyrılarak ilk olarak dile getirdikleri temel anlamı oluşturmaktadır (Şen Elmas,

2010, s. 76). Bir sözcüğün söylendiğinde zihnimizde oluşan ilk anlamı düz anlam, gerçek anlam, çekirdek anlam ve temel anlam olarak adlandırılmaktadır. Mecaz anlam ise, sözcüklerin temel anlamlarıyla ilgisi olmayan geçici anlamlara bürünüp anlatımı daha güçlü ve etkili hale getirmek için kullanıldıklarında ortaya çıkan anlam durumudur (İşcan, 2011, s. 505-507). Mecaz anlamalı sözcükler, dilin anlam zenginliğini ortaya koyan yapıları oluşturmaktadır. Bu nedenle mecaz anlamın, Türkçe dersi kapsamında ele alınması gereken önemli konulardan biri olduğu düşünülmektedir. Mecaz yapılar, soyut anlam içermeleri nedeniyle Türkçe dersi kapsamında ortaokul 5. sınıftan itibaren yoğunluk kazanmaktadır.

Soyut kavramların zihinde kalıcı olarak yapılandırılmasını sağlamak amacıyla çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Bu tekniklerden biri de Mnemonik tekniktir. Mnemonik teknik, bilgilerin hafızaya yerleştirilmesi, akılda tutulması ve kolayca hatırlanmasını sağlayan bir tekniktir (Özdemir, 2014, s. 347; Sarıca, 2013, s. 616). Bu nedenle, Mnemonik tekniğin gerçek anlamlarından uzaklaşıp yeni anlamlar kazanan mecaz anlamalı sözcüklerin zihinde yapılandırılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Çalışmada bu tekniğin mecaz anlamalı sözcüklerin öğretimi kolaylaştırmasının yanı sıra Türkçe öğretimi kapsamındaki diğer konuların öğretimine ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla çalışmada, Türkçe dersinde mecaz anlamalı sözcüklerin öğretiminde Mnemonik tekniğin kullanımına yönelik bir öğretim etkinliği planlanmıştır. Planlanan bu etkinlik ile Türkçe öğretiminin dışında olduğu düşünülen ve bu alanda sayılı çalışmaya konu olan Mnemonik tekniğin mecaz anlamalı sözcüklerin öğretimi çerçevesinde ele alınarak Türkçe öğretimi alanında kullanılabilecek bir hafıza tekniği olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır.

Mnemonik Teknik ve Mecaz Anlamalı Sözcük Öğretimi

Mnemonik terimi, hatırlamaya yardımcı strateji kullanımını ifade etmektedir. Bu terim eski Yunan'da bellek tanrıçası olarak bilinen Mnemosyne'den esinlenerek bellek destekleyici stratejiler için kullanılmıştır. Eski Yunan hatipleri uzun konuşmaları hatırlamak için çeşitli stratejilerden yararlanmışlar ve özellikle yerleşim tekniği olarak bilinen Mnemonik tekniği kullanmışlardır. Mnemonik teknikler öğrenen için anlamlılık seviyesi düşük ya da tamamen anlamsız olan malzemeleri anlamlı hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu tekniklerin temelinde bellekte daha önceden hazır bulunan malzemeleri, bilinmeyen ya da yeni sunulan malzemeleri karşılaştırması yatmaktadır (Ceylan, 2012; Er, 1996).

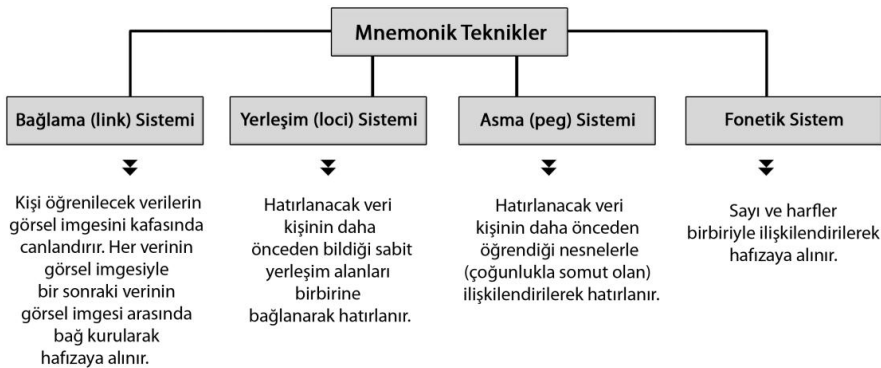
Hatırlamayı kolaylaştıran ve Mnemonik tekniklerin temelini oluşturan bir takım unsurlar vardır. Anlamlılık ile hatırlanması gereken malzemelerin birey

için anlamlı hale getirilmesi amaçlanır. Organizasyon ile bilgilerin belleğe belli bir düzen içerisinde kaydedilmesi ve sistematik bir biçimde geri çağırılması esastır. Çağırışım ile bellekte daha önceden hazır bulunan malzemelerle belleğe yeni alınan malzemeler arasında anımsamayı kolaylaştıran bağlantılar kurulur. Zihinde canlandırma ile belleğe alınacak malzemelerin zihinde görsel olarak tasarlanması hedeflenmektedir. Dikkat ve ilgi ile bireyin dikkatini çekecek ve onda ilginç çağırışım oluşturan imgeler kullanılması esastır.

Buzan'a (1996) göre Mnemonik tekniklerin amacı hatırlanması istenen malzemeler arasındaki bağın köklü ve basit olmasını sağlamaktır. Buna göre akılda tutmayı sağlamak için;

- Anımsanacak şeyleri birbiriyle çarpıştırmak
- Birbirine yapıştırmak
- Birbirinin üstüne koymak
- Birbirinin altına koymak
- Birbirinin içine sokmak
- Birbirinin yerine koymak
- Yeni bir şekle sokmak gerekmektedir (Aktaran Ceylan, 2012, s. 27).

Akılda tutmayı sağlayan bu unsurlar farklı Mnemonik teknikleri oluşturmuştur. Bu çalışmada akılda kalıcılığı sağlayan *anımsanacak şeyleri birbiriyle çarpıştırmak* ve *yeni bir şekle sokmak* unsurlarından yararlanılacaktır. Bu unsurların uygulamasında Mnemonik teknik türlerinden bağlama (link) sistemi kullanılacaktır.



Şekil 1. Mnemonik Teknikler

Bağlama Sistemi

Bağlama tekniği, hafızaya alınmak istenen bilgilerin belirli bir sıra gözetilerek bir öykü oluşturulmasını içeren, kişiye geniş bir hareket alanı ve özgürce hayal kurma imkanı sağlayan bir metottur (Aköz, 2012, s. 81). Bilgi daha önce bilinen olgu ve olaylara bağlanır (Brothers ve Eagan, 2009, s. 104). Zincir sistemi olarak da adlandırılmaktadır (Er, 1996). Bağlama tekniği ile bilgiler hafızaya belirli aşamalara göre yerleştirilmektedir. Bu aşamalardan ilki, kelimelerin zihinde görsel bir forma dönüştürülmesidir. Zihinde canlı bir görünüm kazanmış olan bilgi, bellekte gelişigüzel algılanmış bilgiden çok daha kolay yer edinir (Brothers ve Eagan, 2009, s. 105). Anımsanmak istenen olgu ve olaylara yaşam kazandırmak (Geisselhart ve Zerbst, 1998, s. 53) olarak da ifade edilen zihinde canlandırmanın anımsamaya olumlu etkisi vardır. İkinci aşama, soyut kavramların belli nesnelerle ilişkilendirilerek somut hale getirilmesi aşamasıdır. Böylelikle hatırlanması gereken kelimeler o maddelere ait görsel imgeler aracılığıyla bir zincir şeklinde birbirine bağlanmaktadır. Üçüncü aşamada görsel formlarla ilişkilendirilen kelimelerle bir öykü oluşturulmaktadır (Higbee'den aktaran Er, 1996; Aköz, 2012, s. 82.). Bu üç aşamayı *görselleştir*, *somutlaştır* ve *öyküle* olarak adlandırılabilir. Somut bilgiler soyut bilgilere oranla, görüntüler sözcüklere oranla, bilinenler bilinmeyene oranla, öyküler birbirinden bağımsız cümle yığınlarına oranla daha kolay anımsanır.

“25 yabancı dil bilen yabancı dil öğretim uzmanı Barry Farber şu cümlelerle anlatıyor: Gerçekte bir hikaye yaratmak bize o kelimeyi tekrarlayıp durmaktan çok daha fazla şey kazandırır. Bu kelime ile tekrar karşılaştığımızda ve onu kullandığımızda kelimeye dayalı bir hikaye yaratmanın ne kadar yararlı olduğunu göreceksiniz. Bu tekniği kanıtlamak için farklı kelimelerle yapılmış olan örneklerle karşılaştığınızda kendinize daha farklı ve daha iyi hikayeler kurmaya çalışın” (Yıldız, 2012, s. 399).

Mnemonik tekniğin öyküleştirecek kalıcı öğrenme sağlaması ve anımsamayı kolaylaştırması bireyin kelime hazinesinin zenginleşmesine etki etmektedir. Tekniğin bu özelliği, onun Türkçe öğretiminde kullanılabilir olmasını sağlamaktadır. Anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan Türkçe öğretiminde sözcüklerin ve onların anlam değerleri oldukça önemlidir. Aksarı'ya (2006) göre anlam, zihinde yaratılan kavramları ifade etmektedir. Kavramların değeri, evrensel ya da ulusal olabileceği gibi kişisel de olabilmektedir. Örneğin; iğne sözcüğü bir sağlık görevlisi, bir ev hanımı ya da bir çocuk için zihinde farklı anlamları oluşturacaktır. Bağlam içerisinde sözcüklere yüklenen farklı anlamlar, sözcüklerin alanyazında anlam bakımından farklı sınıflandırılmalarını sağlamıştır. Böylelikle ilk anlamından sıyrılan sözcükler dil kullanımında anlam zenginliğini de beraberinde getirmiştir.

Sözcükler temel anlamlarıyla ilgisi olmayan geçici anlamlara bürünüp anlatımı daha güçlü ve etkili hale getirmek için kullanılmaktadır. Bu durum mecaz anlam olarak adlandırılmaktadır (İşcan, 2011, s. 507). Bir sözcüğün temel anlamının bilinmesi, onun yüklendiği farklı anlamları (örneğin; mecaz anlam, yan anlam, sesteş) anlamlandırmak, sözlü ve yazılı anlatımda kullanabilmek için yeterli değildir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde sözcüklerin temel anlamları kadar kazandıkları diğer anlamlar da dil becerilerine etkin bir şekilde kullanılabilir olmalıdır. Sözcüklerin yüklendikleri farklı anlamların anlamlandırılmasında ve anımsanmasında farklı tekniklere başvurulabilir. Mnemonik tekniğin sözcüklerin yüklendikleri temel anlam ve mecaz anlamlarının zihinde yapılandırılmasına, anımsanmasına ve doğru kullanılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu fikirden yola çıkarak Türkçe öğretiminde mecaz anlamlı sözcüklere yönelik Mnemonik tekniği temel alan öğretim etkinliği örnekleri çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

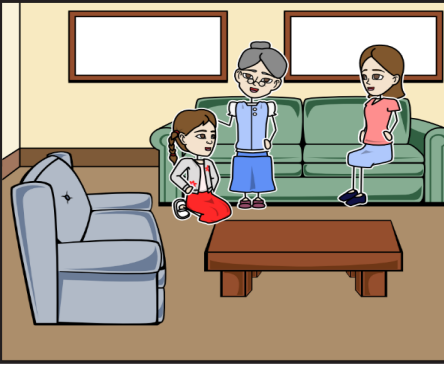
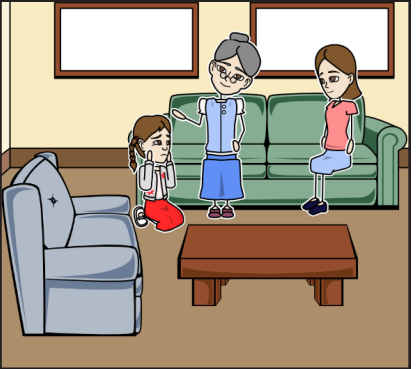
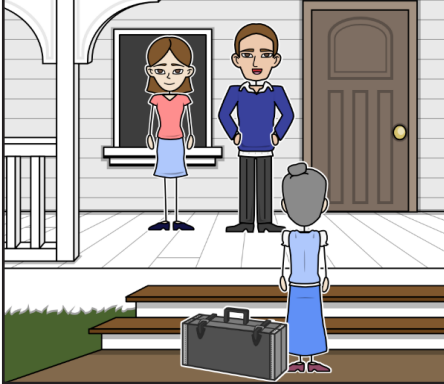
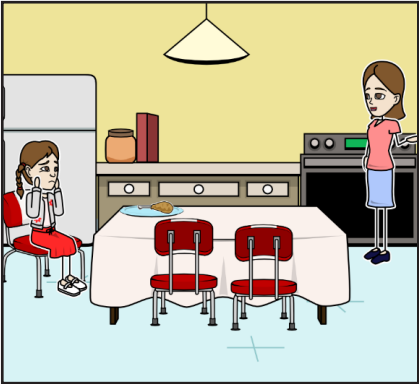
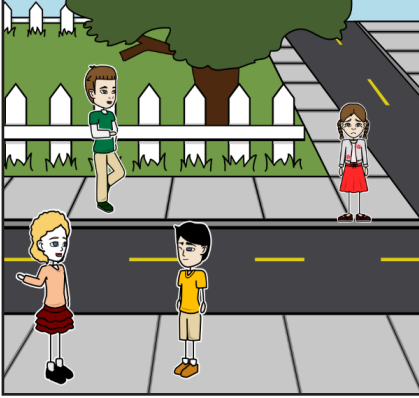
Mnemonik tekniğe yönelik alanyazın taramasında, Türkçe öğretimine ilişkin bu kavramın kullanıldığı yalnızca bir çalışmaya (Özdemir, 2013) rastlanmıştır. Söz konusu çalışmanın, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapıldığı bilgisinden hareketle bu çalışmanın -taranan veri tabanları içerisinde- Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanındaki tek çalışma olduğu söylenebilir. Mnemonik tekniğin içeriğine ve türlerine bakıldığında Türkçe öğretimindeki pek çok konunun öğretimine uygun bir zeminde olduğu düşünülmüştür. Tekniğinin kullanılacağı konunun belirlenmesinden sonra etkinlik oluşturma sürecine girilmiştir. Mnemonik tekniğe ilişkin oluşturulan etkinlik örneklerinde “Storyboard” adı verilen web tabanlı bir siteden yararlanılmıştır. Etkinliklerdeki görseller, araştırmacı tarafından bu sitede oluşturulmuştur. Tekniğin diğer konulara uyarlanmasının araştırmacıya/öğretmene ve konuya bağlı olduğu düşünülmektedir.

Etkinlik Örnekleri

Kırık- zayıf

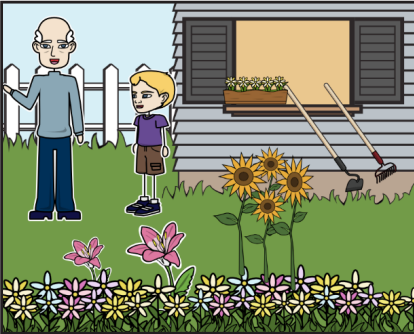
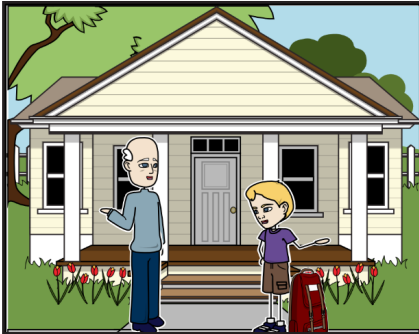
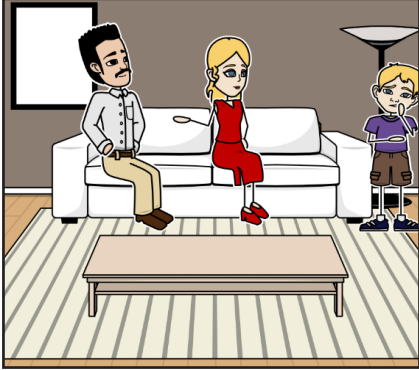
Hilal mutsuz bir halde okuldan eve dönüyordu. Arkadaşları yanından neşeyle gülüp geçerlerken o, matematik notunu düşünüyordu. Çünkü matematik sınavından zayıf bir not almıştı. Eve geldiğinde annesi bu durumu fark etti. Durumu annesine anlatan Hilal üzüntüden odasına kapandı. Zayıf olan matematik notunu düzeltmeyeceğini düşünüyordu. Bu düşünce Hilal’in beslenmesini de etkiledi. Hem üzüntüden hem de yeterince beslenemediği için zayıflamaya başladı. Bu durum diğer aile üyelerini de endişelendirmeye başladı. Bir gün Hilal’in babaannesi onları ziyarete geldi. Torununun zayıfladığını fark eden babaanne bunun nedenini öğrendi. Hilal’i şefkatle kucaklayarak kırık için bu kadar üzülmemesi ve sağlığını

tehlikeye atmaması gerektiğini söyledi. Hilal şaşkınlıkla babaannesine bir yerinin kırılmadığını, yalnızca matematik dersinden zayıf bir not aldığını söyledi. Babaannesi kahkahalarla kırık diyerek aslında Hilal'in aldığı zayıf notu anlatmak istediğini söyledi.



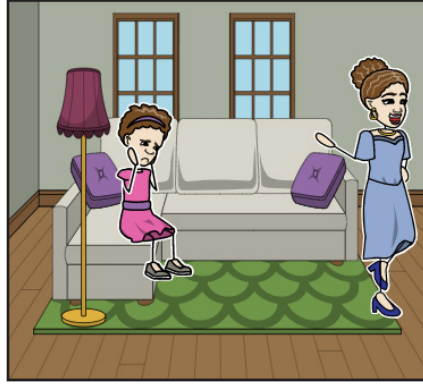
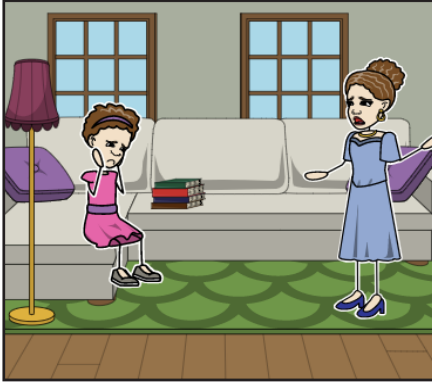
Yetiştirmek

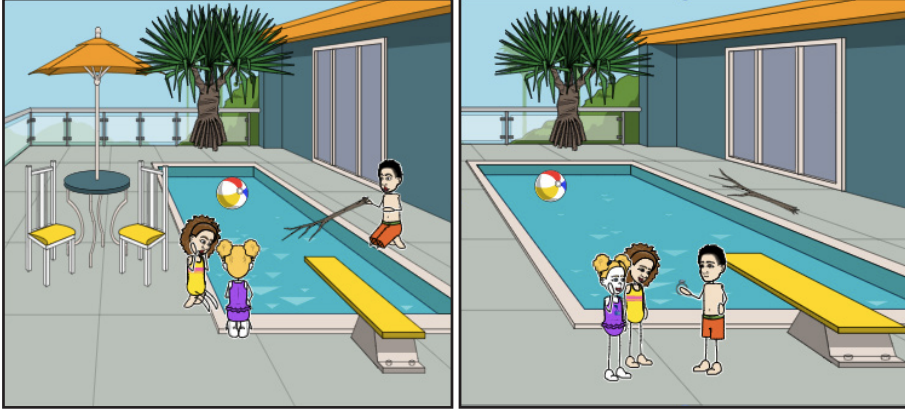
Kağan'ın yetiştirmesi gereken önemli bir ödevi vardı. Aile büyüklerinden birinin mesleğini tanıtan bir yazı yazması gerekiyordu. Kağan'ın aklına hemen emekli bir öğretmen olan dedesi geldi. Anne ve babasına durumu anlatınca Kağan'ı, dedesinin yaşadığı kasabaya göndermeye karar verdiler ve onu ilk otobüse yetiştirdiler. Dedesi bu küçük misafire öğretmenlik mesleği ile ilgili birçok bilgi verdi. Ayrıca ona bu mesleğin en iyi yanının insan yetiştirmek olduğunu söyledi. Daha sonra dedesinin çiçek bahçesine gittiler. Dedesi ona çiçek yetiştirmenin de insan yetiştirmek gibi sabır ve emek istediğini söyledi.



Dal-Dalmak

Bilge ve ailesi o yaz havuzlu ve bahçeli bir eve taşınmışlardı. Okullar yeni kapanmıştı. Hava çok sıcaktı. Serinlemek için havuza girmek istedi, ancak tek başına yüzmek istemiyordu. Annesinin aklına Bilge'yi sevindirecek bir fikir geldi. Bilge'nin arkadaşlarını eve çağırarak ve ona bir sürpriz yapacaktı. Bilge karşısında Elif, Ali ve Yıldız'ı görünce çok mutlu oldu. Birlikte bahçe-deki havuza girdiler. Ali havuzun dibinde parlak bir cisim gördü. Suyu daldı, onu almaya çalıştı ancak su çok derin olduğu için alamadı. Sonra bahçedeki ağacın kopmuş dalını gördüler ve akıllarına bir fikir geldi. Ali, ağacın dalını suya daldırıp parlak cisme taktı ve onu kolayca aldı. Bu bir yüzüktü. Bilge'nin annesinin kaybolan yüzüğü.





Sonuç ve Öneriler

Mnemonik teknikler kişinin belleğinde genel değil özel bir artışa yol açmaktadır. Kişilerin bellek performansları aldıkları eğitim alanı doğrultusunda gelişmektedir. Örneğin; yalnızca kelimelerin öğrenilmesi ve hatırlanmasına yönelik yapılmış bir çalışma, matematiksel bir ifadenin hatırlanmasına etki etmeyebilir. Ancak tekniğin kişinin belleğindeki özel artışa yönelik Özdemir'in (2013) araştırma sonucundaki bulguları, Türkçe deyimleri Mnemonik teknikler öğrenen bireylerin etkinlik başarılarının %70 iken klasik teknikle öğrenen kontrol grubunun etkinlik başarısının %30 olduğunu göstermektedir. Buradan yola çıkarak Mnemonik tekniğin öğrenmede etkili bir teknik olmakla beraber başarılı sonuçlar verebilecek ve Türkçe öğretiminde kullanılabilir bir teknik olduğundan söz edilebilir. Ayrıca bu tekniğin farklı duylara hitap ettiği için ilgi çekici olacağı düşünülmektedir.

Öykülerin görselleştirilmesi de sözcük anlamlarının somut bir şekilde hatırlanmasına yardımcı olacaktır. Yalnızca mecaz anlamlı sözcüklerin öğretiminde değil ders kitaplarında sözcük öğretimine yönelik hazırlanacak etkinliklerde de bu teknik kullanılabilir. Öğretmenler farklı sözcük türlerinin öğretimine yönelik hazırlayacakları ek etkinlik planlamalarında Mnemonik tekniklerden yararlanabilirler. Mnemonik tekniklerin sözcük öğretimi dışında hangi konularda kullanılabilir olacağına yönelik çalışmalar yapılmalı ve tekniğin kullanım alanı genişletilmelidir. Derse yardımcı materyal önerisi niteliğindeki bu çalışma, eleştiriler doğrultusunda değiştirilip geliştirilerek kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Aköz, M. (2012). Şampiyon yapan akıllı hafıza. İstanbul: Karma.
- Aksarı, M. (2006). *Dilara Akıncı'nın Betonlar çiçek açsa, Çitlenbik kız, Lise günleri hikaye kitaplarının sözcük anlambilimi açısından incelenmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek lisans tezi).
- Brothers, J., & Eagan, E.P.F. (2009). *10 adımda kusursuz bellek*. (E. M. Erendor, Çev.), İstanbul: Zen yayınları.
- Ceylan, Ö. (2012). *Ürün arayüzünde bulunan uyarıcılar ile kullanıcı hafızası, mnemonik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yüksek lisans tezi).
- Şen Elmas, M. (2010). İkinci yeni şiiri üzerinde anlambilimsel bir inceleme. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yüksek lisans tezi).
- Er, N. (1996). Belleğimizi geliştirmek mümkün mü? *Türk Psikoloji Bülteni*, 2(5), 100-108.
- Geisselhart, R. R., & Zerbst, M. (1998). *Bellek geliştirme unutkanlığı unutulur*. İstanbul: Evrim yayınevi.
- İşcan, A. (2011). Anlam bilgisi konularının öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 503-522.
- Özdemir, A. (2014). *Deyimlerin yabancılara öğretiminde Mnemonik teknikler ile öğretim etkinliği önerisi*. Türkçe Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar (s. 343-354) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıca, N. (2013). Fransızca öğrenirken tekerlemeler ve saymacalar. *Turkish Studies*, 8(10), 611-617.
- Yıldız, A. (2012). *Güçlü hafıza*. İstanbul: Alfa yayınları.

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ YAZMA ETKİNLİKLERİNİN YAZMA YÖNTEMLERİ VE METİN TÜRLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Merve MÜLDÜR - *Süleyman Demirel Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0002-2595-5749

Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÇEVİK - *Bartın Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0001-9673-847X

ÖZET

Türkçe öğretiminde temel öğretim materyali ders kitabıdır. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin becerileri geliştirecek nitelikte ve öğretimi destekleyecek özellikte olması gerekmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde yazma yöntemleri ve metin türleri çeşitliliğinin olması hem beceri gelişimi açısından hem de etkinlik özellikleri açısından aranan bir durumdur. Bu araştırmada Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin yöntem ve tür açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Araştırmanın dokümanını 2019-2020 eğitim öğretim yılında özel yayınevleri ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış altı ders kitabı oluşturmaktadır. Bu ders kitaplarında yer alan yazma becerisine özgü hazırlanmış 198 etkinlik incelemeye alınmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yazma etkinliklerinde yöntem açısından güdümlü yazma ve metin tamamlamaya ağırlıklı yer verildiği belirlenmiştir. En az kullanılan yöntemlerin yaratıcı yazma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, grup olarak yazma yöntemleri olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda incelenen etkinliklerin ciddi bir kısmında öğrencilerin herhangi bir türe yönlendirilmedikleri, yönergelerin türe yönlendirme açısından eksik olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerden daha çok bilgilendirici metinler yazmaları istendiği, bunu hikâye edici metinlerin izlediği, son sırada şiire yer verildiği görülmüştür. Hikâye edici metinlere yönelik alt türlerde öğrencilerden en fazla hikâye türünde metinler üretmeleri istenmiştir. Diğer hikâye edici metin türlerine sınırlı ölçüde yer verilmiştir. Benzer şekilde bilgilendirici metin-

lerde öğrencilerden en fazla mektup türünde metinler üretmeleri istenmiştir. Diğer bilgilendirici metin türlerine sınırlı ölçüde yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazma öğretimi, yazma etkinlikleri, yazma yöntemleri, metin türleri, ders kitabı.

AN EXAMINATION OF WRITING ACTIVITIES IN TURKISH COURSE BOOKS IN TERMS OF WRITING METHODS AND TEXT TYPES

Abstract

The basic teaching material in teaching Turkish is the textbook. The activities in the textbooks should be of a quality that will develop skills and support teaching. The variety of methods and genres in writing activities in Turkish textbooks is sought both in terms of skill development and activity characteristics. In this study, it is aimed to examine the writing activities in Turkish textbooks in terms of method and genre. Document analysis as one of the qualitative research methods, was used in the study. The documents of the research consist of six textbooks prepared by private publishing houses and the Ministry of National Education in the 2019-2020 academic year. 198 activities prepared for writing skills in these textbooks were examined. Research data were analyzed using descriptive analysis method. According to the results of the study, it was determined that guided writing and text completion were predominantly used in writing activities in terms of method. The least used methods was observed to be creative writing, reproducing a text with their own words, and group writing. As a result of the research, it was determined that the students were not directed to any type in most of the activities examined. In the sub-genres for narrative texts, students were asked to produce the most narrative texts. Limited coverage has been given to other types of narrative texts. Similarly, in informative texts, students were asked to produce mostly letter type texts. It was observed that other types of informative texts were given limited coverage.

Keywords: Writing instruction, writing activities, writing methods, text types, textbook.

1. GİRİŞ

Ders kitabı eğitim öğretim süreçlerinin vazgeçilmez unsuru ve temel materyalidir. Çünkü ders kitapları ülkenin her bölgesinde bütün sınıflara ulaşmakta ve içeriği ile öğretim sürecine katkı sağlamaktadır. Türkçe derslerinde en çok kullanılan materyalin ders kitabı olduğu görülmektedir. Ders kitapları herhangi bir

öğretim programı kapsamında hazırlanmış, belli seviyedeki öğrencilere yönelik yazılmış, öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştıran sistemler ürünü bir materyaldir (Güneş, 2002: 5). Türkçe ders kitapları ise metinler ve onlara bağlı etkinliklerden oluşmaktadır (Sarıkaya, 2019). Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencinin zihinsel ve sosyal becerilerini geliştiren, öğrencinin aktif ve istekli olmasını sağlayan bir yapıda olması gerekmektedir (Güneş, 2017). Bu amaçla dil becerilerinde kullanılan etkinliklerin becerilerin öğretim sürecine uygun olarak tasarlanması önem taşımaktadır. Söz konusu durum yazma etkinlikleri için de geçerlidir.

Yazma becerisi diğer dil becerilere oranla daha karmaşık olarak algılanmaktadır (Tabak ve Göçer, 2013; Ungan, 2007). Bunun temel sebebi yazmaya yönelik olumsuz bir algının varlığıdır. Yazmada duygu ve düşüncelerin sistematik bir biçimde sunulması, yazma eyleminin zaman alması ve yorucu olması bu olumsuz algının sebepleri arasında sayılmaktadır. Bu algıyı değiştirmek, yazma öğretimini etkili kılmak için yazmanın öğretimine ve yazma öğretim sürecinin değerlendirilmesine ilişkin birçok çalışma yapılmış ve yapılmaktadır (Arı, 2008; Arıcı ve Ungan, 2008; Ateş, 2017; Bridge ve Hiebert, 1985; Çelik, 2012; Demir, 2013; Douillard, 2006; Göçer, 2010; Hsiang ve Graham, 2016; Kansızoğlu ve Cömert, 2017; Kiuahara, Graham ve Hawken, 2009; Laframboise ve Klesius, 1993; Maltepe, 2006; Mccarthy ve Ro, 2011; Müldür ve Yalçın, 2019; Peterson, 2011; Peterson, McClay, ve Main, 2010; Sallabaş, 2009; Simmerman vd., 2012; Simão, Malpique, Frison ve Marques, 2016; Şengül, 2017; Thornton, 2010; Ulusoy ve Dedeoğlu, 2011; Ülper ve Uzun, 2009; Yamaç ve Öztürk, 2018).

Bu çalışmaların diğer sebepleri de günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte yazmaya daha çok ihtiyaç duyulması ve öğrenmenin zorunlu hâle gelmesidir. Yazma, öğrenmeyi sağlamasının yanında okuma ve yazma becerilerinin gelişmesi için de önemli araçtır (Cutler ve Graham, 2008; Graham, Harris ve Hebert, 2011; Tompkins, 2008). Yazmanın öğrenilmesi hem öğrenmeye hem de yazmanın öğrenilmesine katkı sağlamaktadır. Bu açıdan yazma öğretimi ayrıca önem taşımaktadır. Etkili öğretim uygulamalarının yapılıp yapılmadığını belirlemek için yazmanın nasıl öğretildiğini izlemek, incelemek ve değerlendirmek gerekmektedir (Applebee ve Langer, 2011; Bridge ve Hiebert, 1985; Cutler ve Graham, 2008; Gilbert ve Graham, 2010). Bir dersi ya da bir konuyu hazırlıksız, plansız, yöntemsiz işlemek; öğrencilere kavratmak oldukça zordur. Hem öğretimi kolaylaştırmak hem de zamandan tasarruf etmek açısından her ders için önceden plan yapmak, strateji belirlemek son derece gereklidir. Belirlenen bir amaca ulaşmanın en kolay yolu, uygun yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmaktır (Arıcı, 2010: 299-300).

Sönmez (2004) göre yaklaşım; yöntem ve teknikleri kapsayan ve kendisine özgü yöntem ve teknikleri barındıran eğitim anlayışıdır. Yazmanın öğretiminde

“ürün odaklı yaklaşım” ve “süreç odaklı yaklaşım” olarak iki yaklaşımın benimsendiği görülmektedir (Tabak ve Göçer, 2013). Ürün odaklı yaklaşımın temelini uzun yıllar yazmanın bir yetenek olarak algılanması ve öğretiminin yapılamayacağı kanaati oluşturmaktadır. Ülper (2008) bu yaklaşımın deneylerden kaynaklanan bir yazma öğretimi yaklaşımı olmadığını; aksine, klasik sözbilim (retorik) kaynaklı bir yaklaşım olduğunu ve temellerinin 18. yüzyıla dayandırıldığını ifade etmektedir. Süreç odaklı yazma yaklaşımı ise yazma öğretimine odaklanılmasıyla ortaya konan ve deneylere dayanan bir yaklaşımdır (Ülper, 2008). 1970’lerin sonlarından 1980’lere kadar birçok araştırmacı tarafından denenilen süreç yaklaşımının etkili olduğu görülmüştür (Onozawa, 2010). Bu yaklaşım yazma öğretimini aşamalandırarak öğretimin sürece yayılmasını esas almaktadır.

Ülkemizde 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile birlikte süreç odaklı yazma yaklaşımı benimsenmiş; bu yaklaşıma uygun yöntem ve tekniklere programda detaylı bir biçimde yer verilmiştir. Bu yöntem ve teknikler “özetleme, not alma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, karşılaştırmalı yazma, planlı yazma, metin tamamlama, yaratıcı yazma, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duylardan hareketle yazma, grup olarak yazma tekniği, eleştirel yazma” şeklindedir (MEB, 2006; Özbay, 2007). Yazma öncesi/sırası/sonrası şeklinde düzenlenen yazma sürecini destekleyecek yöntem ve tekniklerin belirlenmesi bu becerinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Güneş, 2013). Çünkü yazma esnasında yaşanan sorunların genellikle öğrencinin süreçte neyi, nasıl yapacağını bilmemesinden kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır (Ülper, 2012). Bu amaçla öğretmenin sınıf içi-dışı yazma etkinliklerinde birçok tekniği eş zamanlı ya da farklı zamanlı kullanması gerekmektedir. Aksi takdirde bireysel farklılıklar, yazma öz denetimi, hazırbulunuşluk, plan yapma gibi yazma sürecini etkileyen durumların olumsuz etkisi azaltılamayacaktır. Bu amaçla ders kitabında yer alan etkinlikler, öğretmenin kullanacağı yöntem ve teknikler süreç odaklı yazma anlayışına uygun, çeşitli, sürece yayılabilen esnekliğe sahip olmalıdır.

Her ne kadar temelde yaklaşım denince ürün odaklı veya süreç odaklı bir anlayış benimsenmiş olarak görülse de yazma öğretiminin türe özgü özelliklere göre şekillendirilmesi de gerekmektedir. Çünkü her metnin kendine özgü yapısı bulunmaktadır. Metin, türünün özelliklerine uygun bir şekilde geliştirilmelidir. Ancak literatürde de metin türleri ile ilgili farklı tasniflere rastlanmaktadır. Bir tasnifte metin türleri form yazıları, öğretici metinler ve edebî türler olmak üzere üç grupta değerlendirilmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2001). Farklı araştırmacılar tarafından yapılan çok farklı tür tasnifleri ile de karşılaşmak mümkündür (Boz-

kurt, 2018; Cemiloğlu, 2004; Dilidüzgün, 2017; Günay, 2007; İşeri, 2017; Şimşek ve Müldür, 2020; Uzun, 2013). Örneğin Bozkurt (2018) metinleri *betimleyici/tanıtıcı, anlatsal, tartışmacı/savlayıcı, açıklayıcı ve yönlendirici/öğretici* metinler olmak sınıflandırmakta, bu başlıklar altında alt türlere yer vermektedir. İşeri (2017) metin türlerini *bilgilendirici* ve *anlatsal* metinler olmak üzere iki üst başlık altında değerlendirmektedir. Bu araştırmanın temel dayanağını oluşturan Türkçe Öğretimi Programında (MEB, 2019) metin türleri bilgilendirici metin türleri, hikâye edici metin türleri ve şiir olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır. Baş (2003), türleri birbirinden kesin çizgilerle ayırmanın çok zor olduğunu ve asıl olanın Türkçe kitaplarında tür çeşitliliğini artırmak olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda türe özgü metin üretme süreçlerinin de ayrıca planlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir. Her metin türünün oluşturulma süreci birbirinden farklı olduğu için, yazma öğretiminde de öğrencilere farklı metin türleri sunulmalı ve öğrenciler farklı metin türlerini yazmaya alıştırılmalıdır.

Türkçe eğitiminde yazma öğretimi alanında birçok çalışma ile yazma becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Yazma eğitimi alanında yapılan araştırmalarda ders kitaplarındaki etkinliklerde seçilen yöntemleri ve metin türlerine ilişkin dağılımı inceleyen bir çalışmaya araştırmacılar tarafından rastlanmamıştır. Bu anlamda ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerindeki metin türleri ile yazma yöntemlerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmada “Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde yer alan metin türleri ve yazma yöntemleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmanın deseni temel nitel araştırmadır. Temel nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman gibi yollarla toplanan veriler aracılığıyla bir olgunun anlaşılmasına veya açıklanmaya çalışıldığı araştırmalardır (Merriam, 2013). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin doküman olarak kullanıldığı bu araştırmada, yazma etkinlikleri yazma yöntemleri ve metin türleri türler açısından incelenmiş ve ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin yöntem ve türleri ne ölçüde yansıttığı anlaşılmasına ve açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2. Çalışmanın Dokümanı

Bu araştırmanın dokümanını 2019-2020 eğitim öğretim yılında okullarda ders kitabı olarak kullanılan altı Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Bunlar

Anıttepe Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (AT5), Ekoyay Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (ET6), MEB Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı (MEBT6), Özgün Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı (ÖT7), MEB Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı (MEBT7) ve MEB Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı (MEBT8)'dir. Ders kitaplarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda bütün öğretim kademelerindeki durumu tespit edebilmek için 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında okutulan ders kitapları çalışmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nde (MEB, 2019) belirtilen ders kitapları göz önünde bulundurularak hem özel yayınevlerine ait, hem de MEB yayınlarına ait ders kitapları incelenmiştir. Ders kitaplarında yer alan 198 yazma etkinliği incelenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. “Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyalin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri bu araştırmanın dokümanını oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin daha önceden belirlenen temalara göre analiz edildiği betimsel analiz yönteminde araştırmacı verilerini araştırma sorularına ve boyutlarına uygun olarak da sunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239). Bu çalışmada yazma etkinliklerinde yer alan yazma yöntemleri Özbay (2007) ve MEB (2006) kaynaklarında yer alan sınıflandırmaya göre incelenmiştir. Yazma etkinliklerinde yer alan metin türleri MEB (2019) kaynağındaki sınıflandırmaya göre incelenmiştir. Yazma etkinliklerinde yer alan yazma yöntemleri ve metin türleri iki araştırmacı tarafından incelenmiş, daha sonra araştırmacılara arasındaki güvenilirliğe bakılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamada Miles, Huberman ve Saldana'nın (2014) önerdiği “Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın güvenilirliği % 92 olarak hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Türkçe ders kitaplarında kullanılan yazma yöntemlerine ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında yazma etkinlikleri ilk olarak yazma yöntemlerine göre incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Türkçe ders kitaplarındaki yazma yöntemlerine ilişkin bulgular

Yazma Yöntemi	Ders Kitabı	Yazma Etkinliği Sayısı (f)	Yazma Yöntemi	Ders Kitabı	Yazma Etkinliği Sayısı (f)
Güdümlü Yazma	AT5	20	Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	AT5	3
	MEBT6	28		MEBT6	1
	ET6	14		ET6	-
	MEBT7	17		MEBT7	5
	ÖT7	19		ÖT7	1
	MEBT8	9		MEBT8	5
	Toplam	107		Toplam	15
Serbest Yazma	AT5	-	Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	AT5	-
	MEBT6	4		MEBT6	-
	ET6	2		ET6	3
	MEBT7	-		MEBT7	-
	ÖT7	-		ÖT7	-
	MEBT8	2		MEBT8	-
	Toplam	8		Toplam	3
Metin Tamamlama	AT5	4	Grup Olarak Yazma	AT5	1
	MEBT6	7		MEBT6	-
	ET6	5		ET6	5
	MEBT7	7		MEBT7	1
	ÖT7	2		ÖT7	-
	MEBT8	3		MEBT8	-
	Toplam	28		Toplam	7
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	AT5	1	Yaratıcı Yazma	AT5	-
	MEBT6	6		MEBT6	1
	ET6	-		ET6	-
	MEBT7	2		MEBT7	-
	ÖT7	3		ÖT7	-
	MEBT8	4		MEBT8	-
	Toplam	16		Toplam	1
Duyulardan Hareketle Yazma	AT5	3			
	MEBT6	3			
	ET6	1			
	MEBT7	2			
	ÖT7	2			
	MEBT8	2			
	Toplam	13			

* Yazma yöntemleri Özbay (2007) ve MEB (2006) kaynaklarında yer alan sınıflandırmaya göre incelenmiştir.

Türkçe ders kitaplarında incelenen 198 etkinliğin 107'sinde (% 54,04) güdümlü yazma, 8'inde (% 4, 04) serbest yazma, 28'inde (% 14,14) metin tamamlama, 16'sında (% 8,08) kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, 13'ünde (% 6,57) duyulardan hareketle yazma, 15'inde (% 7,58) bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, 3'ünde (% 1,52) bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, 7'sinde (% 3,54) grup olarak yazma ve 1'inde (% 0,51) yaratıcı yazma yöntemlerine yer verildiği görülmüştür. Türkçe ders kitaplarında en çok kullanılan yazma yönteminin güdümlü yazma olduğu görülmektedir. Etkinliklerin yarısından biraz fazlasında güdümlü yazmanın kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemi metin tamamlama izlemektedir. En az kullanılan yöntemlerin yaratıcı yazma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, grup olarak yazma yöntemleri olduğu görülmektedir.

Bu bulguların yanı sıra araştırma sonucunda güdümlü yazma, metin tamamlama ve duyulardan hareketle yazma yöntemlerine bütün ders kitaplarında yer verildiği görülmektedir. Öte yandan diğer yöntemlerin kullanımlarının kitaptan kitaba göre farklılaştığı dikkati çekmektedir. Hatta bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma ve yaratıcı yazma yöntemlerinin sadece bir ders kitabında yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle belirtilen üç yöntem (güdümlü yazma, metin tamamlama ve duyulardan hareketle yazma) dışında kullanılan yöntemler açısından ders kitapları arasında bir tutarlık olmadığı söylenebilir.

Etkinliklerde belirtildiği gibi en fazla güdümlü yazma yöntemine yer verilmektedir. Bu doğrultuda öğrencilere yazacakları konu söylenmektedir. Örneğin AT5'te Memleket İsterim metnine dayalı olarak yazma etkinliğinde öğrencilerden “barış içinde yaşamak” konulu bir metin yazmaları istenmiştir. En çok kullanılan ikinci yöntem de belirtildiği gibi metin tamamlamadır. MEBT7'de Tahta Bisiklet metnindeki yazma etkinliğinde öğrencilere “Kendinizi İlker'in yerine koyarak aşağıda giriş bölümü verilmiş olan mektubu kurallarına uygun olarak tamamlayınız.” yönergesi verilmiştir. Bu yöntemleri takip eden kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma ile duyulardan hareketle yazma yöntemlerine de örnek olarak **ÖT7'de** Karamsar ve İyimser Bakış Açısı ile Koca Seyit metinlerine bağlı olarak uygulanan yazma etkinlikleri gösterilebilir. Karamsar ve İyimser Bakış Açısı metnine bağlı olarak uygulanan yazma etkinliğinde öğrencilere “empati, iş birliği, saygı, dayanışma, eşitlik, zaman yönetimi” kavramlarından hareketle bir hikâye yazmaları istenmiş, böylece öğrenciler kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma yöntemine yönlendirilmiştir. Koca Seyit metnine bağlı olarak uygulanan yazma etkinliğinde öğrencilere “Aşağıdaki, Çanakkale Savaşı ile ilgili görselleri inceleyiniz. Bu görsellerden hareketle duygu ve düşüncelerinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.” yönergesi verilmiş, öğrencilere böylece duyulardan hareketle yazma yöntemine yönlendirilmiştir.

3.2. Türkçe ders kitaplarında kullanılan metin türlerine ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında ikinci olarak ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri metin türleri açısından ele alınmış, bunlara ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ders kitaplarındaki yazma etkinliklerindeki metin türlerine ilişkin bulgular

Talep Edilen Tür	Ders Kitabı	Yazma Etkinliği Sayısı (f)	Talep Edilen Tür	Ders Kitabı	Yazma Etkinliği Sayısı (f)
“Hikâye edici metin yazınız” yönergesi olanlar, alt tür belirtilmeyenler	AT5	1	Bilgilendirici metinlerin alt türlerine yer verilenler	AT5	9
	MEBT6	11		MEBT6	11
	ET6	1		ET6	7
	MEBT7	-		MEBT7	11
	ÖT7	-		ÖT7	7
	MEBT8	2		MEBT8	4
	Toplam	15		Toplam	49
Hikâye edici metinlerin alt türlerine yer verilenler	AT5	7	Şiir türüne yer verilenler	AT5	4
	MEBT6	6		MEBT6	5
	ET6	9		ET6	5
	MEBT7	5		MEBT7	5
	ÖT7	4		ÖT7	2
	MEBT8	5		MEBT8	4
	Toplam	36		Toplam	25
Bilgilendirici metin yazılması talep edilenler, alt türe yer verilmeyenler	AT5	3	Türü belirsiz olanlar	AT5	7
	MEBT6	11		MEBT6	5
	ET6	7		ET6	1
	MEBT7	6		MEBT7	6
	ÖT7	3		ÖT7	11
	MEBT8	7		MEBT8	3
	Toplam	37		Toplam	33

* İncelenen etkinliklerin ders kitaplarındaki dağılımları şu şekildedir: Anıttepe 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı: 32, MEB 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı: 50, Ekoyay 6. Sınıf Sınıf Türkçe Ders Kitabı: 30, MEB 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı: 34, Özgün 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı: 27, MEB 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı: 25

Türkçe ders kitaplarında incelenen 198 etkinliğin 15'inde (% 7, 58) öğrencilerden alt tür belirtilmeden hikâye edici metinler yazmaları istenirken 36'sında (%18,18) masal, tiyatro gibi alt türlere yönelik hikâye edici metinler yazmaları istenmiştir. İncelenen etkinliklerin 37'sinde (% 18,69) öğrencilerden alt tür belirtilmeden bilgilendirici metinler yazmaları istenirken 49'unda (%24,75) sohbet, afiş gibi alt türlere yönelik bilgilendirici metinler yazmaları istenmiştir. Ayrıca 25 etkinlikte (%12,63) öğrencilerden şiir yazmaları istenmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilerden daha çok bilgilendirici metinler üretmeleri istendiği görülmektedir.

Araştırma sonucunda incelenen etkinliklerin 33'ünde (% 16,67) öğrencilerin herhangi bir türe yönlendirilmedikleri dikkati çekmektedir. Bu etkinliklerden ikisinde (Deniz Hasreti ve Futbolcu Olmaya Karar Verdim) öğrenciler serbest yazmaya yönlendirilmiş, öğrencilerden istedikleri türde bir metin oluşturmaları istenmiştir. Fakat bu iki etkinliğin haricindeki diğer etkinliklerde öğrencilere “Kompozisyon yazınız.,” “Yazı yazınız,” “Metin yazınız.,” “Duygu ve düşüncelerinizi anlatınız.” gibi yönergeler sunulmuş, metnin türü belirtilmemiştir. Bu tür yönergelere ET6 haricindeki bütün ders kitaplarında rastlanmaktadır. Yalnızca Ekoyay Yayınlarının bu anlamda hassas olduğu görülmüştür. Örneğin MEBT6'da Hacettepe metnine bağlı olarak uygulanan yazma etkinliğinde öğrencilere “Elinizde sihirli bir değnek olsaydı hayatta neleri değiştirmek isterdiniz? Sorusundan hareketle bir metin yazınız.” yönergesi verilmiş, öğrencinin hangi metin türünde bir metin üreteceği söylenmemiştir. Bu anlamda bu etkinliklerdeki yönergelerin açık olmadığı tespit edilmiştir. Bazı etkinliklerde yazı ile kast edilenin “bilgilendirici metin” olduğu sezilmektedir. MEBT7'deki İletişim Becerilerimiz metnine bağlı olarak uygulanan yazma etkinliğinde öğrencilere “Aşağıdaki görselden hareketle görüşlerinizi açıklayan ve giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden oluşan bir yazı yazınız. Yazınızda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanınız.” yönergesi verilmiştir. Bu yönergede görüş vurgusu, giriş, gelişme, sonuç vurgusu olduğu için kast edilenin bilgilendirici metin olduğu düşünülebilir. Ama öte yandan bu yönergeyle karşılaşılan bir öğrenci doğal olarak hikâye edici metinlerin de giriş, gelişme, sonuç bölümünden oluştuğunu düşünerek o türde bir metin de oluşturabilir. Bu doğrultuda bu etkinliklerdeki yönergeler tür açısından belirsizlik taşımaktadır.

3.3. Türkçe ders kitaplarında kullanılan alt metin türlerine ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında son olarak hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin hangi alt türlerine ne oranda yer verildiği incelenmiş, bulgular Tablo 3'te ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde hikâye edici metinlerin alt türlerine ilişkin bulgular

Alt Metin Türü	Ders Kitabı	f	Alt Metin Türü	Ders Kitabı	f
Hikâye	AT5	5	Fıkra	AT5	1
	MEBT6	4		MEBT6	-
	ET6	8		ET6	-
	MEBT7	2		MEBT7	-
	ÖT7	3		ÖT7	-
	MEBT8	5		MEBT8	-
	Toplam	27		Toplam	1
Masal	AT5	-	Efsane	AT5	-
	MEBT6	-		MEBT6	-
	ET6	-		ET6	1
	MEBT7	1		MEBT7	-
	ÖT7	-		ÖT7	-
	MEBT8	-		MEBT8	-
	Toplam	1		Toplam	1
Fabl	AT5	1	Tiyatro	AT5	-
	MEBT6	1		MEBT6	-
	ET6	-		ET6	-
	MEBT7	1		MEBT7	1
	ÖT7	1		ÖT7	-
	MEBT8	-		MEBT8	-
	Toplam	4		Toplam	1

* Yazma etkinlikleri alt türler açısından MEB (2019) kaynağındaki sınıflandırmaya göre incelenmiştir.

Tablo 3'te belirtildiği gibi Türkçe ders kitaplarında yer alan 36 yazma etkinliğinde hikâye edici metinlerin alt türlerine yer verilmiştir. Tablo 3'e göre bu etkinliklerden 27'sinde (%75) büyük bir çoğunluğunda hikâye türüne yer verildiği görülmektedir. Hikâyenin yanı sıra dört farklı ders kitabının dört etkinliğinde öğrencilerden fabl türünde metin üretmeleri istenmiştir. Bunların yanı sıra masal, efsane, fıkra, tiyatro türlerine yer verilse de bunların yok denecek kadar az olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde bilgilendirici metinlerin alt türlerine ilişkin bulgular

Alt Metin Türü	Ders Kitabı	f	Alt Metin Türü	Ders Kitabı	f
Sohbet/Deneme	AT5	-	Günlük	AT5	-
	MEBT6	-		MEBT6	-
	ET6	-		ET6	-
	MEBT7	3		MEBT7	1
	ÖT7	-		ÖT7	-
	MEBT8	-		MEBT8	1
	Toplam	3		Toplam	2
Anı	AT5	-	Haber/Reklam	AT5	-
	MEBT6	-		MEBT6	2
	ET6	-		ET6	-
	MEBT7	-		MEBT7	2
	ÖT7	1		ÖT7	-
	MEBT8	2		MEBT8	1
	Toplam	3		Toplam	5
Dilekçe	AT5	1	Mektup/E posta	AT5	2
	MEBT6	-		MEBT6	4
	ET6	-		ET6	3
	MEBT7	1		MEBT7	3
	ÖT7	1		ÖT7	3
	MEBT8	-		MEBT8	-
	Toplam	3		Toplam	15
Efemera ve Broşür	AT5	3	Kılavuzlar	AT5	-
	MEBT6	3		MEBT6	-
	ET6	1		ET6	3
	MEBT7	1		MEBT7	-
	ÖT7	1		ÖT7	-
	MEBT8	-		MEBT8	-
	Toplam	9		Toplam	3
Gezi Yazısı	AT5	1	Slogan	AT5	2
	MEBT6	1		MEBT6	1
	ET6	-		ET6	-
	MEBT7	-		MEBT7	-
	ÖT7	1		ÖT7	-
	MEBT8	-		MEBT8	-
	Toplam	3		Toplam	3

* Yazma etkinlikleri alt türler açısından MEB (2019) kaynağındaki sınıflandırmaya göre incelenmiştir.

Tablo 4'te belirtildiği gibi Türkçe ders kitaplarında yer alan 49 yazma etkinliğinde bilgilendirici metinlerin alt türlerine yer verilmiştir. Tablo 4'e göre bu etkinliklerden 15'inde mektup/e posta türüne yer verildiği görülmektedir. Bunun dışında tabloda belirtilen diğer metin türlerine çok sınırlı sayıda yer verilmiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri yöntem ve tür kullanımı açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde en çok tercih edilen yazma yöntemi güdümlü yazmadır. Bunu metin tamamlama takip etmektedir. Elde edilen bu bulgu daha önce yapılan bazı araştırmaları da desteklemektedir. Örneğin Temizkan (2013) öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerini incelediği araştırmasında ders kitaplarında en fazla kullanılan yöntemlerden birinin güdümlü yazma olduğuna dikkati çekmektedir. Mete ve Esendemir (2020) de araştırmalarında güdümlü yazma yönteminin öğretmenlerin kullandıkları ilk üç yöntemden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özbay ve Dedeoğlu-Orhun'un (2014) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının konu ve türün hazır olarak sunulmasını bir kolaylık olarak nitelendirdikleri ve güdümlü yazmayı tercih ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde Fidan (2019) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının güdümlü yazmaya olumlu yaklaşım sergilediklerini tespit etmiştir. Görüldüğü gibi araştırma sonucundan elde edilen bulgular alanyazınla örtüşmektedir. Güdümlü yazma yöntemi öğrencilere bir çerçeve sunması açısından etkili olabilir. Nitekim Anılan, Kaya, Bayrak ve Kaynaş (2010) yaptıkları araştırmada öğrencilerin kendi belirledikleri bir konu başlığında mı yoksa kendilerine verilmiş bir konu başlığında mı daha nitelikli metinler ürettiklerini araştırmış ve araştırma sonucunda konu bağımlı yazma çalışmalarında öğrencilerin daha nitelikli metinler ürettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu doğrultuda güdümlü yazma yönteminin öğrencilerin nitelikli metinler üretmeleri açısından faydası olabilir. Öte yandan güdümlü yazma yönteminin uygulandığı yazma etkinliklerinde öğrencilerinin fikir üretmelerini sağlayan yazma öncesi hazırlık çalışmalarına yer verilmezse öğrenciler nitelikli metinler üretemez. Bu nedenle güdümlü yazma yönteminin uygulandığı yazma etkinliklerinin başarısı yazma öncesi hazırlık çalışmalarına bağlıdır.

Araştırma sonucunda tercih edilen ikinci yazma yönteminin metin tamamlama olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu Mete ve Esendemir'in (2020) araştırması ile örtüşmektedir. Araştırmacılar metin tamamlama yönteminin öğretmenlerin en çok kullandıkları üç yazma yönteminden biri olduğunu tespit

etmiştir. Metin tamamlama etkinliklerinin kullanılması öğrencilerin yazacakları konusunda rahatlıkla fikir üretmelerine yardımcı olabileceği için tercih edilmesi gereken bir yöntemdir (Fidan, 2019; Temizkan, 2013).

Araştırma sonucunda yazma etkinliklerinde diğer yöntemlere sınırlı sayıda yer verildiği bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu Temizkan’ın (2013) çalışmasıyla örtüşmemektedir. Temizkan (2013) öğretmen kılavuz kitaplarındaki yazma yöntemlerinin birkaç noktada eksiklikler olmasına rağmen dengeli ve etkili bir şekilde yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları arasındaki farklılığın öğretmen kılavuz kitaplarının kaldırılmasıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Öğretmen kılavuz kitaplarında öğretmenlere uygulayabilecekleri farklı yazma yöntemleri de sunulmuştur. Bu kaynak kitapların kaldırılmasıyla birlikte öğretmenlerin derslerde kullanabilecekleri yöntem seçenekleri azalmıştır. Bu nedenle mevcut araştırma ile Temizkan’ın (2013) çalışmasının örtüşmediği söylenebilir. Araştırma sonucunda ayrıca yöntem kullanımı açısından ders kitapları arasında bir tutarsızlık olduğu, yazma yöntemlerinin kitaptan kitaba değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Hâlbuki ders kitapları bir bütünlük taşımalıdır (Demir-Atalay, 2015).

Araştırma sonucunda incelenen etkinliklerin ciddi bir kısmında öğrencilerin herhangi bir türe yönlendirilmedikleri dikkati çekmektedir. Serbest yazma yönteminin kullanıldığı etkinlikler dışındaki etkinliklerde öğrencilere “Kompozisyon yazınız,” “Yazı yazınız,” “Metin yazınız,” “Duygu ve düşüncelerinizi anlatınız.” gibi yönergeler sunulmuş, metnin türü belirtilmemiştir. Bu tür yönergelere Ekoyay Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı haricindeki bütün ders kitaplarında rastlanmaktadır. Bunun yanı sıra ders kitaplarında kimi zaman sadece “Hikâye edici bir metin yazınız.”/ “Bilgilendirici metin yazınız” gibi genel tür ifadeleri kullanılırken kimi etkinliklerde “Hikâye yazınız.”/ “Deneme yazınız.” gibi alt tür ifadelerine yer verilmiştir. Bütün bu hususlar yazma etkinliklerindeki yönergelerin türler açısından açık olmadığını göstermektedir. Demir-Atalay (2015) da araştırmasında yazma yönergelerinin açık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Flower ve Hayes’in (1980) yazma modelindeki “yazma ödevi”nden hareketle açıkça belirtilmeyen yazma görevleri düşük nitelikte veya okuyucusuna uygun olmayan yazıların ortaya çıkmasına neden olabilir (Aktaran, Bruning, Schraw ve Norby, 2011). Bunun için yazma etkinliklerinde (serbest yazma yönteminin haricindeki yazma etkinliklerinde) öğrencilere açık yönergeler sunulmalı, öğrenciler kendilerinden ne tür bir metin üretilmesi gerektiğini bilmelidir. Öğrenciler ancak bu sayede nitelikli ve okuyucusuna uygun metinler üretebilir.

Ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde alt türlerdeki çeşitlilik açısından bakıldığında, hikâye edici metinlere yönelik alt türlerde öğrencilerden en fazla hikâye türünde metinler üretmeleri istenmiştir. Yazma etkinliklerinde diğer

hikâye edici metin türlerine sınırlı ölçüde yer verilmiştir. Benzer şekilde bilgilendirici metinlerde öğrencilerden en fazla mektup türünde metinler üretmeleri istenmiştir. Yazma etkinliklerinde diğer bilgilendirici metin türlerine sınırlı ölçüde yer verildiği görülmüştür. Yazma etkinliklerinde hem hikâye edici metinlerin alt türlerine hem de bilgilendirici metinlerin alt türlerine yönelik kullanım açısından ders kitapları arasında birlik olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ders kitapları açısından ciddi bir sorunu ortaya koymaktadır. Arı (2011), ders kitaplarında metin türlerinin düzensiz bir şekilde dağıtılmasının öğretimde sıkıntılara neden olabileceğini belirtmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde yöntem ve tür çeşitliliği açısından eksiklikler tespit edilmiştir. Ayrıca bazı etkinliklerde yönergelerin öğrencileri bir türe yönlendirme açısından eksiklikler taşıdığı görülmüştür. Yöntem ve tür tercihi açısından ders kitapları arasında birlik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri yöntem çeşitliliği açısından zenginleştirilmelidir. Öğrencilerin farklı türlerde metinler üretebilen bireyler hâline gelmesi için yazma etkinliklerinde belirli türlere ağırlık verilmemeli, etkinlikler farklı türlerle zenginleştirilmelidir. Yazma etkinliklerindeki yönergeler açık olarak sunulmalı, öğrenciler kendilerinden ne türde metinler üretmelerinin istendiğini bilmelidir. Ders kitapları arasında da bir birlik olmalı, bütün ders kitapları bu özenle hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Anılan, H., Kaya, M. F., Bayrak, E., & Kaynaş, E. (2010). Konu bağımlı ve konu bağımsız yazma çalışmalarının karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 103-119.
- Applebee, A. N., & Langer, J. A. (2006). *The state of writing instruction in America's schools: What existing data tell us*. Research report of the Center on English Learning and Achievement, University at Albany.
- Arı, G. (2008). Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arı, G. (2011). Türkçe (6, 7, 8. sınıf) ders kitaplarındaki okuma ve dinleme/izleme metinleri ile yazma görevleri arasındaki tür uyumu. *Turkish Studies*, 6(3), 489-511.
- Arıcı, A. (2010). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Arıcı, A. F., & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-320.
- Ateş, S. (2017). Öğretmen adaylarının perspektifinden sınıf içi yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1534-1557.

- Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri üzerine bir inceleme. *TÜBAR, XIII*, 257-265.
- Bozkurt, B. Ü. (2018). Okuma ve yazma eğitiminde metin türlerini sınıflama sorunsalı ve çoklu/karma türlerin öğretimiyle ilgili öneriler. N. E. Uzun & B. Ü. Bozkurt (Haz.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar-10*. içinde (s. 75-99). İstanbul: Okan Üniversitesi.
- Bridge, C. A., & Hiebert, E. H. (1985). A comparison of classroom writing practices, teachers' perceptions of their writing instruction, and textbook recommendations on writing practices. *Elementary School Journal*, 86(2), 155-172.
- Bruning, H. R., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Z. N. Ersözlü & R. Ülker, Çev.). Ankara: Nobel.
- Cemiloğlu, M. (2004). İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi. İstanbul: Aktüel.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100, 907-919.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 727-743.
- Demir Atalay, T. (2015). Yazma becerisi açısından örnek bir kitap incelemesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (54), 727-777.
- 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.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Douillard, K. A. (2006). *Examining the teaching and learning of writing in elementary school*. (Doctoral Dissertation). <http://escholarship.org/uc/item/4sq9z648#page-2> adresinden erişilmiştir.
- Fidan, M. (2019). 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim programında yer alan yazma stratejilerinin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 490-594.
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4-6: A national survey. *The Elementary School Journal*, 110(4), 494-518.
- 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.
- Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2011). *Informing Writing: The benefits of formative assessment. Alliance for Excellence in Education*. Washington, D.C. (Commissioned by the Carnegie Corp. Of New York).
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.
- Hsiang, T. P., & Graham, S. (2016). Teaching writing in grades 4-6 in urban schools in the Greater China Region. *Reading and Writing*, 29(5), 869-902.
- İşeri, K. (2017). *Sözden yazıya dile gelen metin*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kansızoğlu, H. B., & Cömert, Ö. B. (2017). The effect of the process approach on students' writing success: A meta-analysis. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, 46(2), 541-586. <https://dx.doi.org/10.14812/cuefd.292046>

- Kiuhara, S. A., Graham, S., & Hawken, L. S. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 136-160.
- Laframboise, K. L., & Klesius, J. (1993). A survey of writing instruction in elementary language arts classrooms. *Reading Psychology*, 14, 265-284.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mccarthey, S. J., & Ro, Y. S. (2011). Approaches to writing instruction. *Pedagogies: An International Journal*, 6(4), 273-295.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB (2019). 2019-2020 Eğitim öğretim yılı ders kitapları. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 82(2736), 1-63.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Mete, F., & Esendemir, N. (2020). Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 579-602.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Los Angeles: Sage.
- Müldür, M., & Yalçın, A. (2019). Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1779-1804.
- Onozawa, C. (2010). A study of the process writing approach: A suggestion for an eclectic writing approach. *Research Note*, March 2010, 153-163. <https://gair.media.gunma-u.ac.jp/dspace/bitstream/10087/7218/1/2010-onozawa2.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Özbay, M. (2007). Özel öğretim yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., & Dedeoğlu Orhun, B. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma teknikleri ile ilgili görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2), 50-59.
- Peterson, S. S. (2011). Teaching writing in rural canadian classrooms. *Literacy Learning: The Middle Years*, 19(1), 39-48.
- Peterson, S. S., McClay, J. K., & Main, K. (2010). Teaching writing in canadian middle grades classrooms: A national study. *Middle Grades Research Journal*, 5(2), 77-90.
- Sallabaş, M. E. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 181, 94-106.
- Sarıkaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 563-580.
- Simão, A. M. V., Malpique, A. A., Frison, L. M. B., & Marques, A. (2016). Teaching writing to middle school students in Portugal and in Brazil: an exploratory study. *Reading and Writing*, 29(5), 955-979.
- Simmerman, S., Harward, S., Pierce, L., Peterson, N., Morrison, T., Korth, B. ... Shumway, J. (2012). Elementary teachers' perceptions of process writing. *Literacy Research And Instruction*, 51(4), 292-307.
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şengül, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde güdülenme ve öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 272-284. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34591/382268> adresinden erişilmiştir.

- Şimşek, N., & Müldür, M. (2020). *Pedagojik bakış açısıyla metin tipleri, türleri ve yapıları*: İstanbul: İksad Yayınevi.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
- Temizkan, M. (2013). İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarındaki yazma yöntemleri üzerine bir inceleme. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 95-124.
- Thornton, A. (2010). *Teachers' self-perception of their writing and their teaching of writing*. (Unpublished doctoral dissertation). Capella University. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI no. 3390349).
- Tompkins, G. E. (2008). *Teaching writing: Balancing process and product*. Upper Saddle River, NJ: Pearson
- Ulusoy, M., & Dedeoglu, H. (2011). Content area reading and writing: Practices and beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4), 1-17. doi:10.14221/ajte.2011v36n4.1.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Uzun, L. (2013). Metindilbilim. A. S. Özsoy ve Z. Erk Emeksiz (Ed.), *Genel dilbilim-II* içinde (s. 153-180). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 121-130.
- Ülper, H., & Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3), 651-665.
- Yamaç, A. & Öztürk, E. (2018). Türkiye'deki ilkökul öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ve algılarının değerlendirilmesi: bir karma yöntem araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 846-867.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMI PROGRAMLARININ KULLANIMI*

Muammer KARTAL - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-6446-5016

Doç. Dr. Başak UYSAL - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-5803-9878

ÖZET

Dijital hikâye anlatımı; görseller, ses kayıtları ve videolardan oluşan teknolojik bir bütündür. Bilişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla eğitim sisteminde yer alan birçok disiplinde öğrenme aracı olarak dijital hikâye anlatımı programları kullanılmaktadır. Ana dili eğitimi de dijital hikâye programlarının sıklıkla kullanıldığı disiplinlerden biridir. Bu çalışmada Türkçe Öğretimi Programı'nda yer alan okuma kazanımları, dijital hikâye anlatımı programlarının sunduğu imkânlar çerçevesinde incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analizin temel alındığı çalışma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır: Okuma becerisini geliştirmeyi hedefleyen toplam 142 kazanımdan 123'ü, dijital hikâyeleme programlarıyla kazandırılabilir niteliktedir. Akıcı okuma becerisine yönelik kazanımların tamamı, söz varlığına yönelik kazanımların yaklaşık %50'si ve anlama becerisine yönelik kazanımların tamamına yakını dijital hikâyeleme programlarının anahtar kelimeleriyle örtüşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerisi, dijital hikâyeleme programları, Türkçe Öğretimi Programı

* Bu çalışma, Muammer Kartal tarafından hazırlanan "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Wattpad Uygulamasına Yönelik Farkındalıkları" isimli yüksek lisans tezinin kuramsal çerçevesinden hareketle oluşturulmuştur.

AN EVALUATION ON THE FUNCTIONALITY OF DIGITAL STORYTELLING PROGRAMS IN DEVELOPING READING SKILL

Abstract

Digital storytelling is a technological whole consisting of images, audios and videos. With the spread of information technologies, digital storytelling programs are used as a learning tool in many disciplines in the education system. Mother tongue education is one of the disciplines of science where digital story programs are used in. In this study, the reading acquisitions in the Turkish Language Teaching Curriculum have been examined within the framework of the possibilities offered by digital narration programs. The findings obtained as a result of the study based on descriptive analysis, one of the qualitative research methods, are as follows. 123 of 142 acquisitions aiming to improve reading skills can be gained through digital storytelling programs. All of the acquisitions for fluent reading skill, about 50% of the gains for vocabulary and almost all of the gains for comprehension skill overlap with the keywords of digital storytelling programs.

Keywords: Reading skill, digital storytelling programs, Turkish Language Teaching Curriculum

GİRİŞ

Görsel bir alımlama ve kabul süreci olan okuma, materyallerin boyut ve tür bakımından çeşitlenmesiyle birlikte farklı biçimlere bürünmeye başlamıştır. Basılı bir materyalden hareketle yapılan okuma tanımları, yerini herhangi bir platformda farklı formlarda meydana gelmiş metinleri alımlamaya dayalı tanımlara bırakmıştır. Buna göre okuma, insanların kendi aralarında anlam yüklediği harf, sözcük, grafik, resim gibi görsellerin duyu organları yoluyla algılanıp beyne iletilmesi ve zihninde yer alan şemalar aracılığıyla yorumlanıp değerlendirilerek bir anlam çıkarılması sürecidir (Karatay, 2009, s.59). Dolayısıyla okuma, yazılı ve basılı bir materyal üzerinde gerçekleşen bir faaliyet olabileceği gibi dijital platformlardaki verilerin bilişsel süreçler yoluyla anlamlandırılması olarak da yorumlanmaktadır.

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'nin ülkemize uyarlanmış hâli olan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi içerisinde teknolojinin eğitime yansımaları şu şekilde belirtilmiştir: “İş, günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsamaktadır. Söz konusu yetkinlik, bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla

desteklenmektedir” (TYÇ, 2015, s. 24). Bu bilgi düşünüldüğünde artık dijital dünyada yer alan bilgileri okumanın ve onları doğru şekilde değerlendirmenin önemli olduğu görülmektedir.

Okuma biçimlerinin şekil değiştirmesinde teknolojik gelişmelerin de önemli bir yeri vardır. Dijital teknoloji çağında öğrenciler, teknolojiyi öğrenme faaliyetinin önündeki bir engel olarak değil, amaca ulaşmak için bir araç olarak görmektedirler (France ve Wakefield, 2011, s. 617). Öğrencilerdeki araca yönelik bu olumlu algının temelinde erişilebilirlik, pay sahibidir. Öğrencilerin edindikleri okuryazarlık yetileriyle anlama ve anladıklarını eyleme dönüştürebilme düzeylerini belirlemeyi amaçlayan PISA değerlendirmesine göre 15 yaş seviyesinin %91’inin bir akıllı telefona erişimi olduğu, % 74’ünün evinde taşınabilir bir dizüstü bilgisayara sahip olduğu, %60’ının bir masaüstü bilgisayara ve % 53’ünün internet bağlantılı bir tablete sahip olduğu belirlenmiştir (Graafland, 2018, s. 9). Türkiye’de hanelerde bilgisayar kullanımı %59,6 oranındadır. Bunun yanı sıra hanelerde internet erişimi %90,7 oranına, internet kullanım oranı ise %79 oranına ulaşmıştır (TÜİK, 2020). Türkiye’deki avantajlı öğrencilerin internete erişim oranı %90’larda, dezavantajlı öğrencilerin evde internete erişim oranı %50 olarak görülmekle birlikte, zaman geçtikçe dezavantajlı öğrencilerin de evden internete erişim oranı artmaktadır (Graafland, 2018, s. 31). Özellikle 2019 yılının mart ayından itibaren Covid-19 tedbirleri kapsamında ilkokulların ve ortaokulların uzaktan eğitime geçmesiyle bu oranın yükseldiği tahmin edilmektedir. Dolayısıyla (Prensky, 2011) tarafından “teknolojik araçların dilini konuşabilen” ve dijital yerli olarak adlandırılan öğrenciler, 21. yüzyıl becerilerinin sıklıkla dile getirildiği günümüzde artık dil eğitiminin de hedef kitesidir.

Dijital Hikâye Anlatımı

Dijital hikâye anlatımı, hikâye anlatma sanatının görsel ve işitsel materyaller gibi çoklu medya araçlarıyla bir araya getirilmesidir (Robin, 2006, s. 1). Dijital hikâye anlatımı, her ne kadar 21. yüzyıl becerileriyle birlikte 2000’li yıllardan sonra eğitim alanında sıklıkla ele alınsa da 1977 tarihli Tale-Spin isimli dijital hikâye oluşturma programları literatürde mevcuttur (Meehan, 1977).

Dijital hikâye anlatımı, teknolojinin gelişmesiyle birlikte kurumsal bir yapı kazanmıştır. “İçtenlikle dinle ve hikâyeler anlat!” sloganıyla 1993 yılından bu yana önce Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi daha sonrasında ise Hikâye Merkezi adıyla hizmet veren Amerika merkezli kuruluş, dijital platformdaki hikâye anlatımlarını atölye çalışmaları, eğitimler ve bilimsel çalışmalarla destekleyen bir kuruluştur (Storycenter, 2020)

Morgan, dijital hikâyelemeyi bir araçtan çok bir yöntem olarak ele almış ve dijital hikâyelemeyi öğretmenlerin öğrencilerini motive edebilecekleri, öğrenmelerini artıracakları ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarını destekleyici bir yöntem biçiminde tanımlamıştır (Morgan, 2014, s. 21).

Dijital hikâye oluşturma sürecine katılan öğrenciler, düşüncelerini organize etmeyi, soru sormayı, fikirlerini açıklamayı, kurgu oluşturmaya öğrenerek iletişim becerilerini geliştirebilirler (Robin, 2006, s. 4). Dijital hikâyeler, akıcı okuma becerisinin kazandırılması ve kelime bilgisinin geliştirilmesinde de kullanılabilirler (Morgan, 2014, s. 23). Dijital hikâyeler bireylerde hayal gücünü, yaratıcılığı ve eleştirel düşünceyi geliştirir. Görsel ve işitsel öğelerden oluştuğu için öğrenmede kalıcılığı artırır ve tam öğrenmeyi destekler (Yılmaz ve Güney, 2019, s. 2). Öğrencilerin yaratıcılıklarını artırmayı amaçlayan dijital hikâyeleme programları öğrencilerin keyif alarak yazı yazmaları için fırsatlar yaratır (Benzer, 2019, s. 169). Etkileşimli grafikler ve hikâyeye ait ses kaydı sunan dijital hikâyeler, genç okuyucuların okurken esneklik ve kalıcılık geliştirmesini de gerektirir (Javorsky ve Trainin, 2014, s. 606). Dolayısıyla dijital hikâye anlatıcılığı, bir kolaj oluşturmaktan ziyade öğrencinin kendine ait bir bütün meydana getirmesi esasına dayanmaktadır.

Bir dijital hikâyenin kendini açmayı, birinci şahıs sesi, yaşanmış bir deneyimi, hareketli görüntülerden ziyade fotoğrafları, müziği, belli bir uzunluğu, tasarımı ve her şeyden öte niyeti içermesi gerektiği ifade edilmektedir (Lambert'den akt. Şimşek, 2018, s. 159). Bu nedenle dijital hikâyenin oluşumu, yazılı ve basılı bir materyal olarak hikâye oluşturmaktan aşamaları itibarıyla ayrılmaktadır. Sylvester ve Greenidge (2001), dijital hikâye oluşturma basamaklarını şu şekilde belirlemiştir:

1. Hikâyeyi yazma
2. Görsel taslağı kurguyla eşleştirme
3. Hikâyedeki olaylara göre metindeki bölümleri numaralandırma
4. İçeriği yansıtacak görsel ve yardımcı materyalleri toplama
5. Ses kaydı oluşturma
6. Video düzenleme programıyla dosyaları film hâline getirme
7. Metne uygun bir başlık bulma (Sylvester ve Greenidge'den akt. Morgan, 2014, s.21-22).

Aşamalar ve bileşenler incelendiğinde basılı biçimdeki bir metinle dijital hikâyenin ilk basamakta birbirinden ayrıldığı düşünülmektedir. Bu ayrım, Javosky ve Trainin (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada daha net biçimde görülmektedir (Bk. Tablo 1).

Tablo 1. Basılı ve Dijital Metinler Arasındaki Başlıca Farklılıklar (Javosky ve Trainin, 2014, s. 610).

Tanımlayıcılar	Basılı metin	Dijital metin
Hikâyeye/okumaya başlama	Kitabın kapağı açılır.	Cihaz açılır, ses düzeyi ayarlanır, ekran ayarları yapılır ve hikâye uygulaması etkinleştirilir.
Yeniden okuma	Kitap, istendiği zaman tekrar açılır.	Bir simge kullanmayı, ayarlar menüsünde gezinip ilk sayfaya ulaşana kadar ekranı kaydırmayı gerektirebilir.
Sayfaları çevirme	Kitap sayfaları, köşelerinden tutularak sağdan sola doğru çevrilir.	Ekranda tanımlanan sanal sayfa sağdan sola çevrilir veya aşağıdan yukarıya doğru ilerletilir.
Aidiyet/bütünleşme duygusu	Okuyucu, hikâyenin içine girer ve orada kalır.	Okuyucu, uygulamaya eklenmiş harici bağlantılara tıklayarak istemeden de olsa hikâyeden ayrılabilir.
Alımlama/duyusal kabul	Görsel	Sıklıkla görsel ve işitsel girdiler eş zamanlıdır.
Görsel veri	Durağan çizimler	Otomatik olarak ilerleyen veya okuyucu tarafından etkinleştirilebilen animasyonlar; boyut değiştirebilen, altı çizili olan veya vurgulanmış metinler vardır.
Sesli okuma imkânı	Okuyucu tarafından sesli okunabilir veya bir başkasına seslendirilebilir.	Metin otomatik olarak kayıtlıdır, kullanıcı etkinleştirdiğinde arka plan müziği ve efektler kullanılabilir.
Metinle görsel olarak eşleşen anlatım	Okuyan kişi tarafından metin parmakla takip edilebilir.	Metin, dış sesle eş zamanlı olarak vurgulu/altı çizili biçimde sunulabilir.

Daha çok teknik boyuttaki farklılıklara değinilen Javosky ve Trainin'in çalışmasının yanı sıra, stil ve içerik bakımından da yazılı ve dijital hikâyeler arasındaki farklılıklara değinmek gerekmektedir. Basılı metinlerle dijital metinleri ayıran bir diğer boyut, tür boyutudur. Robin (2006) dijital hikâyeleri 3 grupta incelemektedir. Bunlardan ilki, bireyin hayatındaki önemli olayları anlattığı kişisel hikâyelerdir. İkincisi, geçmişin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak dramatik olaylar içeren tarihî dokümanlardır. Bu noktadaki dramatik içerik gerekliliğinin olay ve kurgu temelli ilerleyiş olduğunu belirtmek gerekir. Üçüncü grupta ise okuyucu/

izleyicisi bir konuda bilgilendirmek ya da eğitmek için belirli bir konsept içerisinde tasarlanmış hikâyelerdir. Robin'in (2006) yaptığı gruplamayla anı, belgesel ve kurgu temelli olmayan kısa videoların da hikâyeleştirme kapsamına alındığı görülmektedir. Gabel (2011) ise dijital hikâye oluşturmada kullanılabilecek farklı içerikleri; reklamlar, öz yaşam öyküleri, kısa hikâyeler, özet metinleri, yönergeler, tarihi olaylar, biyografi ve parodiler olarak belirlemiştir (Gabel'den akt. Morgan, 2014, s.24). Dolayısıyla dijital hikâye kavramını edebî bir türden ziyade bir üst çatı olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Literatürden hareketle dijital hikâye anlatımı programlarının aşağıdaki becerilerin kazandırılmasına fayda sağladığını söylemek artık mümkündür:

- Çoklu metin türlerini tanıma (Robin, 2006; Morgan, 2014),
- Kurgu oluşturma (Robin, 2006),
- Çoklu ortam sunma ((Javorsky ve Trainin, 2014; Yılmaz ve Güney, 2019; McLellan, 2006),
- Dijital okuryazarlık becerisi kazanma (Javosky ve Trainin, 2014; Dayan ve Girmen 2018; Banaszewski, 2005,)),
- Yazma becerisini geliştirme (Dayan ve Girmen, 2018),
- Kalıcı öğrenme sağlama (Tatlı ve Aksoy, 2017),
- Öğrenmeye istekli olma (Duran ve Topbaşoğlu, 2015),
- Akıcı okuma (Skinner ve Hagood, 2008; Morgan, 2014),
- Sesli okuma (Lambert, 2013 akt. Şimşek, 2018; Banaszewski, 2005),
- Kelime hazinesini geliştirme (Skinner ve Hagood, 2008; Morgan, 2014; Özer, 2016),
- Çoklu okuryazarlık becerilerini geliştirme (Skinner ve Hagood, 2008),
- Farklı türlerde okuma (Robin, 2006).

Türkçe Eğitimi ve Dijital Hikâyeleme

Teknolojik gelişmeler sonucu ortaya çıkan dijital öğrenme araçlarıyla birlikte yeni kavramlar da söz konusu olmuş, bu kavramlar Program'da okuma teması altında bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, e-kitap, teknoloji okuryazarlığı, z-kitap, z-kütüphane (MEB, 2018, s. 15) konu başlıkları şeklinde karşılık bulmuştur.

Okuma becerisinin geliştirilmesinden sorumlu olan Türkçe dersinin hedef kitlesi açısından bakıldığında 10-15 yaş arası öğrencilerin teknoloji temelli okuma-

ya oldukça yakın oldukları, yapılan araştırmalarla görülmektedir. Öğretim programları da program geliştirmenin temel ilkelerinden olan güncellik ilkesinden hareketle bu doğrultuda yeniden yapılandırılmış, Türkçe Öğretim Programı'nda basılı materyallerin yanı sıra çoklu medya kaynaklarının da kullanılması, sorgulanması ve öğrencilerin bu alanda üretme becerilerinin geliştirilmesi amaç edinilmiştir. "Öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Bu teknolojilerin kullanılması öğretim stratejilerini zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecektir. Öğrenciler verileri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmelidir (MEB, 2018, s.9)." ifadesiyle bilgi ve iletişim teknolojilerine yer veren yöntem ve tekniklerin öncelenmesi gerektiği programların genelinde belirtilmiştir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere kazandırılması amaçlanan şu maddeler Türkçe öğretimi ve teknoloji arasındaki ilişki açısından dikkat çekicidir:

- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,

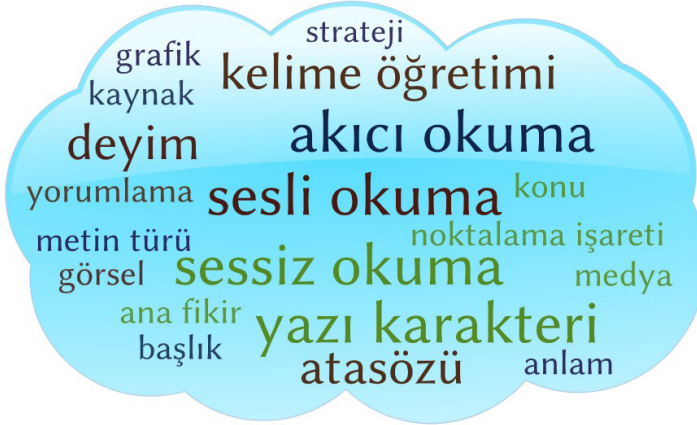
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması, amaçlanmıştır (MEB, 2018, s. 8)." Bu amaçlarda görüldüğü üzere Türkçe dersi için metinler artık sadece basılı metinler olarak sınırlandırılmamaktadır. Belirtildiği üzere çoklu medya kaynaklarının etkili kullanılması Türkçe öğretimi için bir amaç olarak kabul edilmiştir. Çoklu medya kaynaklarıyla anlatılmak istenen; televizyon, bilgisayar, internet, tablet, cep telefonu ve birçok teknolojik araçla Türkçe dersinin zengin bir içeriğe sahip olmasıdır. Okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesi istenilen öğrenciler, çoklu ortam medyalarını kullanarak farklı kaynaklardan bilgilere ulaşma ve bu bilgileri analiz ederek eleştirel düşünme olanağına sahip olacaktır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda teknoloji, medya okuryazarlığı ve dijital hikâyelemeyle ilgili olarak yer alan yukarıda belirtildiği üzere sarmal şekilde ilerleyen kazanımların yanı sıra belli sınıf seviyelerine yönelik olarak var olan ve yine teknoloji, medya okuryazarlığı, dijital hikâyeleme alanlarını ilgilendiren kazanımlar da yer almaktadır. Teknoloji okuryazarlığı kavramının Program'da hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarındaki vurgulanması, kazanımların da teknolojik araç gereçlerle iş birliği yapmaya uygun olduğu düşüncesini doğurmaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nın yaklaşım, öğrenme-öğretme

süreci ve değerlendirme boyutlarında teknolojik araçları öncelemesi, kazanım boyutunda da bu önceliğe yer verdiğini düşündürmektedir. Buradan hareketle bu çalışma, okuma kazanımlarında yer alan ifadelerle dijital hikâyeleme programlarının sağladığı faydaların birbirine denkliğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın problem cümlesini “Program’da yer alan okuma kazanımlarının hangileri dijital hikâyeleme programlarıyla kazandırılabilir?” ifadesi oluşturmaktadır.

Yöntem

Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan okuma kazanımlarını öğrenciye ulaştırmada dijital hikâyeleme programlarının işlevselliğini teorik bağlamda tespit etmek amacıyla çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel analiz temel alınmıştır. Betimsel analiz; kim, ne, nerede, ne zaman ve ne ölçüde gibi sorular aracılığıyla bir kelime yahut olguyu karakterize etmeyi amaçlayan bir araştırma tekniğidir (Loeb vd., 2017, s. 5). Çalışmada tımdengelim esas alındığı için literatürdeki çalışmalardan hareketle dijital hikâyelemeye yönelik bir kod listesi oluşturulmuş, kazanımlarda bu kod listesine denk gelen ifadeler tespit edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 1. Dijital hikâyelemeye yönelik kod listesi

Türkçe Öğretimi Programı’ndaki 142 okuma kazanımı evren kabul edilmiş, evrenin %25’ine karşılık gelen veriye ulaşıncı araştırmacılar tarafından ayrı ayrı elde edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Doğrulama aşamasından sonra kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman formülüne göre (güvenilirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) % 95 olarak tespit edilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenirliliğin kodlama şemasının boyutuna ve aralığına bağlı olarak %90 bandında olması beklendiği için (Miles ve Huberman, 1994) çalışma araştırmacıların kodlama çalışmaları aynı doğrultuda devam etmiştir.

Bulgular ve Yorum

Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan okuma kazanımları, dijital hikâyelemenin kazandırdığı yetkinlikler ekseninde incelendiğinde aşağıdaki tabloya ulaşılmıştır. •

Tablo 2. Okuma kazanımlarının dijital hikâyelemeye uygunluk ekseninde incelenmesi

Kazanımlar	Sınıf				Dijital Hikâyelemeye Uygunluk
	5	6	7	8	
Akıcı Okuma					
Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	•	•	•	•	•
Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	•	•	•	•	•
Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	•	•	•	•	•
Okuma stratejilerini kullanır.	•	•	•	•	•
Söz Varlığı					
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder	•	•	•	•	•
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	•	•	•	•	•
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder		•	•		
İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.		•			
İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.		•			
Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.		•			
Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder		•	•		
Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.			•		
Fiillerin anlam özelliklerini fark eder			•		
Anlatım bozukluklarını tespit eder			•		
Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar		•			
Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	•				
Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	•				
Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	•				
Kökleri ve ekleri ayırt eder.	•				
Yapım ekinin işlevlerini açıklar	•				

Kazanımlar	Sınıf				Dijital Hikâyelemeye Uygunluk
Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	•	•	•	•	
Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.				•	
Filimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.				•	
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	•	•	•	•	•
Metindeki anlatım biçimlerini belirler.			•	•	•
Anlama					
Metin türlerini ayırt eder	•		•	•	•
Okuduklarını özetler	•	•	•	•	•
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	•	•	•	•	•
Metindeki yardımcı fikirleri belirler			•	•	•
Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir	•	•	•	•	•
Metindeki hikâye unsurlarını belirler	•	•	•	•	•
Metni yorumlar.	•	•	•	•	•
Metinle ilgili sorular sorar.	•	•	•	•	
Metinle ilgili sorulara cevap verir.	•		•	•	
Metnin konusunu belirler	•	•	•	•	•
Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	•	•	•	•	•
Görsellerle ilgili soruları cevaplar	•	•	•	•	•
Metinle ilgili soruları cevaplar		•			•
Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	•	•	•	•	•
Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	•	•	•	•	•
Medya metinlerini değerlendirir.	•	•	•		•
Metinler arasında karşılaştırma yapar	•	•	•	•	•
Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır	•	•	•	•	•
Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	•	•	•	•	•
Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	•	•	•	•	•
Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	•	•	•	•	•
	•	•	•		
Şiirin şekil özelliklerini açıklar		•			•

Kazanımlar	Sınıf				Dijital Hikâyelemeye Uygunluk
Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	.				.
Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	.				.
Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.		.	.	.	.
Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır			.		.
Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler			.	.	.
Medya metinlerini analiz eder.				.	.
Edebi eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.				.	.
Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.			.	.	.

Tablo incelendiğinde dikey çizgide kazanımların akıcı okuma, söz varlığı ve anlama olmak üzere 3 grupta toplandığı görülmektedir. Akıcı okumaya yönelik 4 sınıf seviyesinin her birinde dörder kazanım yer almaktadır. Tablodan hareketle dijital hikâyeleme programlarının akıcı okuma becerisine yönelik kazanımları gerçekleştirmede işlevsel olduğunu söylemek mümkündür.

Söz varlığına yönelik olarak 5. ve 8. sınıflarda yedişer, 6 ve 7. sınıflarda dokuzar kazanım yer almaktadır. Tabloda görüleceği üzere dijital hikâyeleme programları 32 kazanımdan 15 tanesinin kazandırılmasında kullanılabilir niteliktedir. Kullanılabilir nitelikte olmayan kazanımların ise ağırlıklı olarak dil bilgisi yetkinliğine yönelik olduğu görülmektedir.

Anlamaya yönelik 5. sınıfta 23, 6. sınıfta 22, 7. sınıfta 25 ve 8. sınıfta 24 kazanım yer almaktadır. Kazanım yoğunluğu açısından nicel boyutta en ağırlıklı dağılımın yer aldığı bu başlıkta yer alan toplam 94 anlama kazanımının 92 tanesi ile dijital hikâyeleme programları arasında bağlantı kurmak mümkündür.

SONUÇ

Akıcı okuma becerisine yönelik kazanımların tamamında Program ve dijital hikâyeleme arasında eşleşme görülürken bu eşitlik söz varlığı alanına yönelik kazanımlar için geçerli olmamıştır. Denkleşmenin sağlanamadığı kazanımlara bakıldığında bu kazanımların dil bilgisine yönelik çıkarımları sezdirmeye yönelik

ifadeler olduğu görülecektir. Bununla birlikte dil bilgisine yönelik kazanımları öğrencilere kazandırmada dijital hikâyelemenin kullanılamayacağını söylemek, erken ve acele bir yorum olacaktır. Bu durumda dijital hikâyelerin uzunluğunun da etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Dijital hikâyeler, üç ila dört dakikalık bir uzunluğa sahiptir (Banaszewski, 2005, s.4). Sürenin kısıtlılığı metin üzerinde dil bilgisi çalışmalarına yönelmek için yeterli olmayabilir.

Okuma uzmanlarının çoğu her ne kadar okumanın öğrencilerde geliştirilmesi gereken en önemli beceri olduğunu savunsalar da müfredatlara teknolojiyi entegre etme ihtiyacı, okuma alanında çalışmalar yapan birçok kurumu öğrencilerin teknoloji aracılığıyla öğrenmelerini sağlayacak öğretmenlere duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır (Morgan, 2014, s. 21). Dolayısıyla dijital hikâyeleme programlarından yararlanma noktasında en büyük sorumluluk eğitimcilere düşmektedir.

Dijital hikâyeleme programları öğrenciler için ayrı bir istek oluşturmaktadır. Çünkü öğrenciler oluşturdukları resimli, videolu, ses kayıtlı öykülerini çevresindekilerle paylaşmak isteyeceklerdir. Öğrenciler öykülerini internet ortamında küresel bir izleyici kitlesine gösterme olasılığıyla motive olurlar. Bunun için de yazdıklarına ve seçtiklerine dikkat edeceklerdir. Bu durum Türkçe öğretmenlerine okuma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerde öğrencilerin dikkatini çekme aşamasında kolaylık sağlayacaktır. Öğrencilerin kendi çalışmalarını planlamaları, tasarımları ve üretmeleri için kendi hayal güçlerini kullanabilecekleri bir ortam oluşturulmalıdır. Teknolojik araçlardan yararlanılarak oluşturulan çalışmalar ve takım çalışmaları ile öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeleri de sağlanmaktadır.

21.yüzyıl öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler her geçen gün artmaktadır. Yeniliklere uyum sağlayabilmeleri, Web 2.0 araçları hakkında bilgi sahibi ve kullanma becerilerinin olması çağa ayak uydurmalarını sağlayacaktır. Buradan hareketle teknolojik araçlar hakkında öğrenmeye ve öğretmeye açık olunması hem hedef kitle için hem de ana dili eğitimcileri için faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Banaszewski, T. M. (2005). *Digital storytelling: Supporting digital literacy in grades 4-12*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Georgia Institute of Technology, North Avenue, Atlanta.
- Belet, Ş. D., Dal, S. (2010). The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: the primary education pre-service teachers' opinions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1830-1834.
- Benzer, A. (2019). *Dijital Çağda Öğretim Teknolojileri ile Türkçe Eğitimi*. İstanbul: Eski Babil Yayınları.

- Dayan, G., Girmen, P. (2018). Türkçe Eğitimi Yazma Sürecinde Dijital Öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 207-228.
- Demirer, V., Baki, Y. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Öyküleme Sürecine İlişkin Görüşleri ve Algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 718-747.
- Duman, B., Göcen, G. (2015). The Effect of The Digital Storytelling Method On Pre-service Teacher's Creative Writing Skills. *Anthropologist*, 20(1-2), 215-222.
- Duran, E., Topbaşoğlu, N. (2015). Dijital-Etkileşimli Öyküleyici Metinler ve Anlama. *Turkish Studies*, 10(11), 519-532.
- France, D. & Wakefield, K. (2011) How to Produce a Digital Story. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(4), 617-623. DOI: 10.1080/03098265.2011.560658.
- Graafland, J. H. (2018). New Technologies and 21st Century Children: Recent Trends and Outcomes. *Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)*, 15, 2-60.
- Javorsky, K., Trainin, G. (2014). Teaching Young Readers to Navigate A Digital Story When Rules Keep Changing. *The Reading Teacher*, 67(8), 606-618.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 58-80.
- Loeb, S., Dynarski S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., Reber, S. (2017). *Descriptive Analysis in Education: A Guide For Researchers*. Washington: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- McLellan, H. (2006). Digital Storytelling in Higher Education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65-79.
- MEB. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Meehan, J. R. (1977). Tale-spin, an Interactive Program That Writes Stories. In *Proceedings of the 5th International Joint Conference on Artificial Intelligence* içinde (s.91-98). Cambridge, Massachusetts.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis Second Edition*. London: Sage Publications.
- Morgan, H. (2014). Using Digital Story Projects to Help Students Improve in Reading and Writing. *Reading Improvement*. 51(1), 20-27.
- Özer, M. (2016). *Dijital Hikâye Anlatımının Kelime Öğrenme ve Akılda Tutmadaki Rolü: Harran Üniversitesi'nde Bir Durum Çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital immigrants. *NCB University Press*, 9 (5).
- Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In C. Crawford et al. (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* içinde (s. 709- 716). Chesapeake.
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220-228.
- Skinner, E., Hagood, M. (2008). Developing Literate Identities with English Language Learners Through Digital Storytelling. *The Reading Matrix*, 8(2), 12-37.
- Storycenter. <https://www.storycenter.org/about>. Erişim Tarihi 12.08.2020
- Şimşek, B., Usluel, Y. K., Sarıca, H. Ç., Tekeli, P. (2018). Türkiye'de Eğitsel Bağlamda Dijital Hikâye Anlatımı Konusuna Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8 (1), 158-186.

- Tatlı, Z., Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 137-152.
- TÜİK. (2020). Bilgi Toplumu İstatistikleri 2004-2020. Ankara: TÜİK.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. (2015). Ankara: Meslekî Yeterlilik Kurumu.
- Yılmaz, U., Güney, Z. (2019). *Dijital Hikâye Tasarımı*. İstanbul: Pusula 20 Teknoloji ve Yayıncılık.

KIRGIZ DEVLET HALK ŞAIRİ KOJOGELDI KULTEGIN'İN ŞİİRLERİNDE “TÜRKİYE”

Prof. Dr. Naciye ATA YILDIZ - *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi*
ORCID No: 0000-0002-8351-4538

ÖZET

Kırgız “Devlet Halk Şairi” unvanına sahip olan Kojogeldi Kultegin, şiirlerinde her türlü konuyu, farklı söyleyiş güzellikleri ve bakış açılarıyla işleyen Kırgız Türkü bir şairidir. Asıl ismi Kojogeldi Kuluyev’dir. İlk bakışta sıradan gibi görünen ancak insanı düşündüren imgeler kullanan şair, Türkiye’de görev yapması nedeniyle konularını, çok iyi tanıdığı Türkiye’den seçtiği şiirler de yazmıştır. Bu şiirlerde İstanbul, Ankara, Bursa, Çanakkale, Antalya gibi şehirlerimiz tarihiyle ve tabiatıyla yer almıştır. Şair, bu coğrafyayı yabancı bir gözle değil, bir kardeş ülkenin ferdinin gözüyle görerek şiirlerine yansıtmıştır. Şiirlerde Türkiye’nin ve Türk insanının olumlu özellikleri kadar olumsuz yönlerine de dikkat çekilmektedir. Bu çalışmada şairin “Bursa Çınarı” başlıklı şiir kitabında yer alan Türkiye ile ilgili şiirleri tanıtılarak değerlendirilecektir.

GİRİŞ

1960 yılında Kırgızistan’da doğan Kojogeldi Kultegin, Kırgız Devlet Üniversitesi’nin Gazetecilik Bölümünden mezundur. Moskova’daki Maksim Gorki Edebiyat Enstitüsü’nün iki senelik Yüksek Edebiyat Kursu’nu tamamlamıştır. 1989 yılında, Moskova’daki SSCB’nin genç yazar ve şairlerinin Sovyetler Birliği genelinde gerçekleştirilen seminer-toplantısında Kojogeldi Kultegin başarılı bir şair olarak değerlendirilmiş ve bu toplantının sonuç bildirisiyle SSCB Yazarlar Birliği’ne ve Kırgızistan Yazarlar Birliği’ne üye kabul edilmiştir. “Kırgız Devlet Halk Şairi”, “Kırgız Cumhuriyeti’nin Kültürüne Emeği Geçmiş Faaliyet Adamı” unvanlarına sahip olan Kojogeldi Kultegin, 2010-2013 yıllarında, Kırgız Cumhuriyeti’nin Kültür ve Enformasyon Bakan Yardımcısı olarak görev yapmıştır. Kojogeldi Kultegin, 2014 yılından beri Kırgız Cumhuriyeti’nin TÜRKSOY temsilcisi olarak Ankara’da çalışmaktadır.

Günümüze kadar “Colçırak/Yol Işığı”, “Şamaldagı Ün/Rüzgardaki Ses”, “Dar-baza Colgo Açılmalı/Ana Kapı Yola Açılır”, “Bal Uurtam/Bal Yudumu”, “Biyiktik/Yükseklik”, “Bir Çöntük İr/Bir Cep Dolu Şiir”, “Selam menen Alıktın Ortosundo/Selam ile Kelamın Arasında”, “Tamırdan Kanatka Çeyin/Köklerden Kanatlara Kadar”, “Kalemdin Uçu, Aalamdın Uçu/Kalemin Ucu, Alemin Ucu”, “Jürek-Konıs/Yürek-Yurt”, Bursa Çınarı” isimli şiir kitapları yayımlanan Kojogeldi Kultegin’in şiirlerinde geniş bir konu yelpazesinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu kitaplardan “Köklerden Kanatlara Kadar” Türkiye Türkçesine aktarılarak Türkiye’de yayımlanmıştır. Söz konusu kitaplarda yer alan şiirlerde tırnaktan yumruğa, telefondan cep saatine, araba aynasından AVM’ye ve SMS’e, çok sık değiştiği bir gerçek olan çocuk bezinden arkası üzere düşen bıçağa, patenden lastik top ve balona kadar, günlük hayatta çoğuna dikkat etmediğimiz birçok ayrıntı, şairin duygularını dile getirir. ustaca seçilmiş birer metafor olarak kullanılabilir.

Kojogeldi Kultegin’in, 2014 yılından beri görevli olarak yaşadığı ve ikinci vatanı olarak gördüğü Türkiye’ye aşinalığını ve kardeş olmanın bilincini yansıtan duygusal yaklaşımını da çeşitli şiirlerinde görmek mümkündür. Şair, uzun yıllardır yaşadığı bu kardeş topraklarına duyarsız kalmamış; Türkiye ve Türk tarihiyle ilgili birçok konuyu özgün yaratıcılığıyla şiirlerine taşımış, ayrıca Türk şiirinden bazı örnekleri de Kırgız Türkçesine aktarmıştır.

Kojogeldi Kultegin’in Türkiye, Türk kültürü ve Türk tarihiyle ilgili şiirleri “Köklerden Kanatlara Kadar” ve “Bursa Çınarı” başlıklı şiir kitaplarında yer almaktadır.

Daha önce değerlendirdiğimiz (Ata Yıldız, 2020,152-161) kök ve kanat olarak iki ayrı uç noktayı işaretleyen “Köklerden Kanatlara Kadar” adlı şiir kitabında şairin Türkiye ile ilgili şiirleri yer aldığı gibi, şairin Kırgız dilinde yazmış olduğu şiirlerin bir kısmı da Türkiye Türkçesine başarılı şekilde aktarılmıştır. Söz konusu kitabın ikinci bölümünde ise Kojogeldi Kultegin; Karacaoğlu’dan 11, Nazım Hikmet’ten 13, Necip Fazıl’dan 20 şiiri Kırgız Türkçesine aktararak iki kardeş ülkenin birbirlerinin edebiyatlarını tanımaları ve okuyabilmeleri açısından önemli bir adım atmıştır.

Kojogeldi Kultegin’in Türkiye ile İlgili Şiirlerinin Değerlendirilmesi

Şairin bu çalışmada değerlendireceğimiz Türkiye ve Türk tarihiyle ilgili şiirlerinin bir kısmı “Köklerden Kanatlara Kadar” adlı şiir kitabında yer alanlardır. Bunlar, yeni şiirlerle birlikte “Bursa Çınarı” başlıklı son şiir kitabında “Türkiye İle İlgili Şiirler” başlığı altında da yer almaktadır.

Türkiye ile ilgili şiirlerin ilki "Baş veya Meçhul Asker" başlığını taşımaktadır. Bu şiirin dayandığı anekdotu da anlatan şair, bir Anzak askeri tarafından vurulup övünmek üzere kesilerek götürülen baştan ve bu başın yıllar sonra geri getirilerek 2002 yılında Türkiye'ye resmi olarak iade edilmesi ve 2003 yılında bir "Meçhul Asker Anıtı" dikilerek Çanakkale Şehitliği'ne defnedilmesinden etkilenerek, şehide "Baş kardeşim, baş asker" hitaplarıyla seslenmektedir. Bu şehit asker başının "suskunluğunun Türklerin öcü olduğunu", "bütün batıda tükenmeyen bir Türk kini olduğunu" ama Çanakkale'yi geçilmez kılan neslin "onları mahveden bir nesil olduğunu" ifade eden şair, Şehitlik'ten ayrılıp uçağa bindiğinde dahi, bu anıtın ona hissettirdikleriyle doludur.

Kitaba ismini veren "Bursa Çınarı" şiirini yazdıran çınar ağacı, Bursa'ya yolu düşenlerin birçoğunun gördüğü anıt ağaçlardandır. Kaç kişinin bu çınarla ilgili bir şiir kaleme aldığı bilinmez ama, Kultegin, bu çınarın gördüğü bütün çınarlardan farklı olduğunu düşünür. Anıt çınar ile gördüğü diğer çınar ağaçlarını karşılaştırdığında, diğerlerini Çınara adındaki küçük kız çocuğuna benzetmek, Kultegin'e ait şiirsel bir kurgudur. Bu çınar ağacını "Türk'ün durağı" olarak gören şair için, çınar sabrın ve sarsılmazlığın sembolüdür. Dalları "Türklerin yardımsever ellerine" benzetilen bu "altına bir dünyanın sığıldığı" heybetli ve asırlar boyunca nice olaylara şahit olan çınarın dalları, kardeşlerine uzanmaktadır. "*Asırlar atlarken kırıldı belki, Sargılar duruyor yaralı dalda.*" mısraları, asırlardır ayakta duran çınarın asır atlarken yaralandığını düşünmek, farklı bir düşünce tarzı olarak şaşırtıcıdır.

Ankara'nın hatta Türkiye'nin bir gerçeğidir sokaklarda başıboş gezen köpekler. Onların özgürce dolaşmalarından, şairin, *Ankara'nın Köpekleri* başlıklı şiirinde, kendi ülkesinin fertleri için bir ders çıkarması da özgün bir düşüncedir. Onların "asfaltta toplu olarak gitmelerine", "aniden saldırabilmelerine" hatta "kanuna uymalarına" dikkat ederken şairin olmadık yerlerde bağrımlarını kötü bir şairin şiirlerine benzetmesi, eşine az rastlanır türden bir teşbihtir.

Kar yağışı, hele yılın ilk karı, her insanın ruhunu etkiler; anılar canlandırır, hüznündür. Bunlar evrensel olan duygulardır. Türk edebiyatında "Elhan-ı Şita" gibi bir mükemmel eserin yaratılmış olması, konunun etkileyiciliğini ortaya koyar mahiyettedir. Kojokeldi Kultegin lirik bir şairdir. Bu sebeple okuyucu, onun her şiirinde duygu dolu mısralarla karşılaşır. Bu yaklaşım, zorlama değildir, şairin duygu yoğunluğunun ürünüdür. Mesela, Ankara'da kar yağışını dile getirdiği "Bizim Kar" başlıklı şiirinde, manzara tasviri sırasında, şair, duygusallığıyla, kar altında kalan ağacın kendisinden yardım istediğini düşünür. Kar yağışı ona zorlu hayat şartları kadar muhteşem manzaralara da sahip olan doğup büyüdüğü memleketi Alayku'yu hatırlatır. Şair, herne kadar ikinci vatanında olsa da çocukluğunun

geçtiği topraklara özlem duyar; vatanında uzakta olan herkes gibi... Kar, Ankara'da, "saatini kurmadan aralıksız" yağmaktadır.

Kultegin, Çanakkale Savaşı ile ilgili de bir şiir yazmıştır. Bu şiirde, Atatürk'ün cep saatinin onu ve vatanı kurtardığını bilerek bunu şiirleştirmesi, onun Türkiye Türklerinin tarihine gösterdiği ilginin ve kardeş Türk boyunun bir ferdi olarak bu olayla ilgili hissettiklerinin göstergesidir. "Atatürk'ün Cep Saati" başlıklı bu şiirinde, Türk'ü, Türklüğü kırmak üzere Anadolu'ya gelenleri "çağdaş asrın yapışık yamyamları"na, "vahşiler"e benzeten şair, Mehmet Akif Ersoy'un "Çanakkale Şehitlerine" şiirindeki duyguları paylaşmaktadır. Şairin, Atatürk'ün cep saati imgesini, Türklüğün kurtuluşunu ve sağ kalışını ifade etmek üzere, yüz yıl sonrasıyla ilişkilendirip "2016 Yılında Türkiye İç Düşmanların İhanetine Uğradı" başlıklı şiirinde 15 Temmuz olaylarını işlerken de kullanması, söze hâkimiyetinin ve tarihe bütüncül bakabilmesinin sonucudur. Şair Türkiye'ye savaşmaya gelenlerin Türkiye'de ölmeye düşün oldukları için mi geldiklerini sorgularken, kıtalara-rasından buraya savaşa gelmelerinin anlamsızlığını vurgulamaktadır.

"Seni Hangi Rüzgâr Getirdi" şiirinde şair, "Ankara Rüzgârı" şarkısının sözlerine nazire yapar gibidir. Şair, bir daha dönüp bakılmayacak birçok ülke varken, Türkiye'de güzellikten bıkmayacağını söyler, çünkü o da gerçek bir Türkiye sevdalıdır.

Onun Türkiye sevdası, "İstanbul, hey İstanbul, Türk'ün şehri" coşkusunda da dile gelmektedir. Bu şehrin rüzgârı her derdi, kahrı kovmaktadır. İstanbul'un, Avrupa'nın yüzünden makas aldığını düşünmek, şaire özgü bir düşünceyi yansıtır ama onun İstanbul'la ilgili olarak herkesin paylaşacağı sözleri de vardır; "*Konuklar İstanbul'a gelir, ama/Yaşlanır otele dek geçen zaman*" ifadesi, İstanbul trafiğiyle ilgili bir gerçektir. Bu sözler, şairin sevdalı olduğu ülkenin, şehrin güzelliklerini görürken trafik gibi olumsuzlukların da farkında olduğunun ve ince bir ifadeyle göstermeye çalıştığının işaretidir. Şair bu mısralarında olduğu gibi, birçok şiirinde bazı gerçekleri yumuşak bir söyleyiş hâline getirir. Ona göre, İstanbul'un tarihi yapısı, insanı geçmişe doğru çekmektedir. İstanbul'un "Sürmeli göz üstüne biten şehir"e benzetilmesi ise şimdiye kadar İstanbul için yapılmış benzetmelerden çok farklıdır.

"Türkiye İzdüşümü" şiiri ise konusunu Türkiye'den almakla birlikte Türkiye'nin gerçekleri üzerine düşünmemizi sağlayan ama farklı bir bakış açısını da yansıtan bir şiirdir; seksen katlı koca koca dik yatan evler, iğneyi saplar gibi ince yollar, denizi kaplar gibi geniş yollar, patlamalar, al bayraklı şehitler, memurun işçinin işe giderken simit yemesi, camilerin mızrak gibi minareleri, tespihli eller...

Bunların hepsi hemen her gün gördüğümüz ama üzerinde düşünmediğimiz sıradan unsurlardır. Şiirin mısraları hâline geldiklerinde bizi düşündürür.

"Akdeniz Kenarında" şiirinde tatil beldesi Antalya, şairde, bir yandan torununun severken bir yandan da gençlik yıllarına hayıflanma duygusunu uyandırır.

"Melda Hanım'ın Aşk Türküsü", şairin sevdalısı olduğu ikinci vatanının şarkılarına da sevdalı olduğunun ifadesidir. O şarkı, o icra, o yaldız göz, şairin alp bedenini delmiştir.

Şair Oran'da ormanlıkta gezerken gördüğü her unsuru özgün bir ustalıkla anlamlandırır. Bu anlamlandırmada ağaçlar, dallar, bülbüller, kuşlar her tabiatıta yer alan unsurlardır ama şair bunları Oran'da görür ve gösterir. Şairin "Bir Ufak Taş" başlıklı şiiri de Oran'daki ormanla ilgilidir ama botunun içine kaçmış olan bir ufak taş, şairin duygularının odak noktasını teşkil eder. Öte yandan şiirdeki "*Tek ayak yürüyemez, sağ olsan da*" mısraı, şairin başka mesajlar da vermek amacıyla olduğunu düşündürür.

Kultegin, Türkiye'nin tarihi, coğrafi güzellikleri, sosyal yapısı yanında, yaşayan şahsiyetlerle de ilgilenmiş ve onları şiirlerine konu edinmiştir. Bu kişilerden birisi de Etimesgut Belediye Başkanı Enver Demirel'dir. Belediye tarafından düzenlenen etkinlik sırasında dikilen boz ev, Türk-Kırgız kardeşliğinin simgesidir. Ünlü Kırgız Yönetmen Tölömüş Okeyev'in "Türk kardeşir" sözü de bu kardeşliğin uranı olmuştur. Şair, kardeş olan Kırgızlar ile Türkiye Türklerini karşılaştırırken, iki kardeşin farklılığını vurgulamak üzere, güzel bir hareket noktası olarak gözleri seçer. Türkiye Türklerinin gözleri diğer kardeşlerinden ayrı düştükten sonra geldiği yerlerde etrafa şaşkınlıkla bakarken açılmış ve büyümüş, geride kalan Kırgızların ise yaz-kış yola kısararak bakarken gözleri küçülmüştür.

"Türkiye'de Askere Uğurlamak" başlıklı şiiri, şairin uzun yıllardır yaşadığı kardeş toprakların gelenek ve göreneklerine olan dikkatini yansıtırken, askerlerimizin bayraklara sarılı vücutlarının havaya fırlatılmasıyla, alev askerler diye tanımladığı görüntü, her Türk ailesinin yaşadığı duyguları yansıtır. Bu görüntü, Anadolu'nun binlerce yıllık bitmeyen diyetini ödeyen kınalı kuzuların, şehitlerin, vatan topraklarına emanet edilmelerinin de görüntüsüdür. Kınalı kuzularımızın arkasından okunan Millî Marşı, şairin bir veda olarak tanımlaması da, mısralardaki millî duygu yoğunluğunun ifadesidir.

Şair "Dökülen Ekmek" şiirinde Ankara'yı anlatırken, bu şehirde bir nezaket ekilmiş olduğunu, hiç kimsenin bağırmadığını, küfretmediğini söylemektedir. Bu Ankara ile ilgili güzel bir tespittir ama aynı şiirde sanki bolluktan her yere ekmeklerin dökülmüş olduğunu söylemesi de israfın olumsuzluğunu vurgulayan sözlerdir ve maalesef sadece Ankara değil, bütün Türkiye için olumsuz bir gerçektir.

Kültüründe tuz-ekmek hakkı olan bir milletin ekmeklerini sokaklara atarak israf etmesi, şairin haklı olarak isyan ettiği bir durumdur.

Bu şiirler şairin ustalığı kadar Türkiye'yi ve Türk insanını yakından tanıdığını, kendisinden farklı görmediğini de gösteren şiirlerdir. Her şiir farklı bir konuyu işleyerek okuyucuyu etkiler ve düşündürür.

SONUÇ

Özet olarak, Kojogeldi Kultegin'in Türkiye ile ilgili şiirleri, diğer bütün şiirleri gibi, özgün imajlar ve metaforlar açısından son derece zengindir. Bu metaforların yanı sıra, son derece samimiyetle ve bir o kadar da dikkatle söylenmiş sözler, okuyucuyu uzun uzun düşündürür ama bu düşünce anlaşılmalıklardan değil, anlaşılıp içselleştirmekten kaynaklanır. Çünkü her okuyucu bu şiirlerin çoğu mısraında kendisini bulabilir, öte yandan kendisinin gözünün önünde olan bunca şeye niye dikkat etmediğini de düşünür. Şiirlerde bize ait olan olumlu ve olumsuz unsurlar realist bir şekilde gözler önüne serilir. Olumlu yönlerle kıvanç duyan şair olumsuzlukları dile getirirken yabancı ve kendisini soyutlayan bir bakış geliştirerek kınama yoluna gitmez ama kendisine de yabancı olmayan bir şeyin olumsuz yönlerini, düzelmesi umuduyla yerer. Bazı şiirler okuyanı gülümsetirken bazılarında şair kendi tarihinden gurur duyan bir kişinin duygularını yansıtır. Okuyucu, Kultegin'in bizim sevinçlerimizi, kıvançlarımızı paylaştığını hisseder. Kendisini Türk olarak tanımlayan şair, kardeş olan farklı bir ülkenin ferdidir; bu sebeple de bizim gündelik hayatta görmediğimiz birçok unsur, Kırgızistan'dan farklı olduğu için onun dikkatini çeker, yabancılık duyulmayan ama farklılığı da yansıtan sözlerle dile getirilir.

Bütün bu özellikleriyle, Kojogeldi Kultegin'in Türkiye ile ilgili şiirleri de diğer şiirleri gibi bir solukta okunan şiirlerdir.

KAYNAKLAR

Ata Yıldız, Naciye (2020). *Bursa Çınarı*. Ankara: Bengü Yayınları, s.152-161.

Kulteğin, Kojogeldi(2020). *Bursa Çınarı*. Ankara: Bengü Yayınları.

Kulteğin, Kojogeldi(2019). *Köklerden Kanatlara Kadar*. Bursa: Bursa Türk OcaklarıDerneği Yayınları.

MEHMET FUAT KÖPRÜLÜ'NÜN ALFABE ÜZERİNE DÜŞÜNCELERİ VE MİLLÎ ELİFBA'SI

Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ - Mersin Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-2462-3002

Özet

Çalışmada, 76 yıllık yaşamında «1300'den fazla kitap, makale, kitap tanıtımı, editörlük ve diğer yazılarını kapsayan yayım faaliyetinde bulunmuş» Köprülü'nün alfabe üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi ve Süleyman Saib ile birlikte yazdığı *Millî Elifba* adlı eserin ilkokuma ve yazma öğretimi açısından çözümlenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için Köprülü'nün eski yazı kaleme almış olduğu süreli yayınlardaki alfabe üzerine yayımladığı makaleler derlenmiş, alfabe üzerine görüşleri tasnif edilmiş; *Millî Elifba* adlı eser günümüz okuma yazma öğretimi yöntem teknikleri gözetilerek çözümlenmiştir.

Köprülü'nün alfabe üzerine düşüncelerini iki makalede somut olarak ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Bunlardan ilki “Harf Meselesi” (1926), diğeri “Tanassur Hadisesi ve Hars Buhranı” (1928) başlıklarını taşıyan makalelerdir. Köprülü'nün alfabe üzerine düşünceleri, Cumhuriyet Türkiye'sinde Latin harflerine geçiş sürecinde yoğunlaşmıştır. O harflerin değiştirilmesine karşı çıkmış, fakat harflerde tadilata gidilebileceğini belirtmiştir. Köprülü, alfabe tartışmalarında tercihinin Arap harflerinden yana kullanmış, harfleri değiştirme isteğinin Batı'yı şekli olarak kabul eden zihniyetin bir yansıması olarak görmüştür.

Fuat Köprülü, *Millî Elifba*'yı “Antalya maarif müdürü” Süleyman Saib ile birlikte kaleme almıştır. Eserde karma yöntem kullanılmıştır. İlkokuma ve yazma öğretiminde *eklektik yöntem* de denilen bu yöntemde çözümleme (tahlil) ve birleşim (terkip) birlikte yürütülür. Eserde dört sesli ve dört sessiz harf verildikten sonra basit cümlelerle okuma yazma öğretimi devam eder. Bir yandan yeni cümleler diğeri yandan da yeni heceler, hecelerden kelimeler türetilir.

Eserin kaleme alınmasında, alfabenin öğretiminde bilinçli bir yöntem belirlenirken benzer anlayış serbest okuma metinlerinde de izlenmiştir. Saib ve Köprülü'nün eserlerini kaleme alırken çocuğun psiko-sosyal gelişimine uygun

serbest metin seçimi gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Çocuğun psiko-sosyal gelişiminde sevmeye-sevilme gereksinmesi edebi metinler aracılığıyla çocuklara örtük olarak verilmelidir. Saib ve Köprülü'nün bu bağlamda eserlerine almış oldukları, "Büyüklerimizi Sevmeliyiz" (s. 68), "Kardeş Sevgisi" (s. 73), "Merhametli Kardeşler" (s. 76), "Mektepten Çıkınca" (s. 79) başlıklı metinler, çocuklara aile-okul ortamında sevmeye-sevilme gereksinmesini giderecek içerikte kaleme alınmıştır.

Resimli, matbu olarak yayımlanan eserin sayfa altlarında kimi zaman sözcüklerin rika hattıyla yazımı verilir. Alfabadeki bütün harfler, birleştirilmeden öğretilir. Eser, bu yönüyle yayımlandığı dönemdeki diğer okuma yazma kitaplarından farklı bir özelliğe sahiptir. Yalnız başına bütün harfler öğretildikten sonra onların birleşme şekilleri gösterilir. (Vav) harfinin seslileri karşılayan şekilleri eserde mevcuttur, bu şekiller eser boyunca kullanılmıştır. Köprülü ve Saib zamanının ilerisinde bir yöntem ve teknik ve güncel konuları da kapsayan bir nitelikte memleket çocuklarına çok yararlı olacak bir alfabe kitabı oluşturmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Mehmet Fuat Köprülü, alfabe, Latin harfleri, *Millî Elifba*, Türkçe eğitimi.

MEHMET FUAT KÖPRÜLÜ'S VIEWS ABOUT ALPHABET AND HIS NATIONAL ABC (*ELİFBA*)

Abstract

It is aimed in the study that, as a man who engaged in publication of over 1300 books, articles, book introduction, editorship and other writings, Köprülü's views about alphabet are evaluated and the work *Millî Elifba* written together with Süleyman Saib is analyzed in terms of first reading and writing. In order to achieve this aim, Köprülü's alphabet related articles written in Arabic script and published in periodicals were compiled, his views about alphabet were classified and the work *Millî Elifba* was analyzed considering modern-day teaching methods and techniques of how to read and write.

It has been found that Köprülü perceptibly remarks his views about alphabet in two articles: "Harf Meselesi" (1926) and "Tanassur Hadisesi ve Hars Buhranı" (1928). His views about alphabet intensify during transition period to Latin letters in early years of Republic of Turkey. He opposed to changing the letters but alleged that letters could be modified. He favored Arabic letters during alphabet discussions and interpreted the desire to change the letters as a reflection of a mentality which adopts the West as it appears.

Fuat Köprülü wrote *Millî Elifba* together with Antalya director of education, Süleyman Saib. Mixed method was applied in the work. Analysis and synthesis are applied together in this method, which is also called *eclectic method* in teaching first reading and writing. Just after teaching four vowels and four consonants in the work, teaching how to read and write moves on in simple sentences. New sentences are made up while new syllables are produced and also new words from syllables.

A particular method was determined in writing the work and teaching alphabet. A similar sense was also adopted in free reading texts. It was observed that free text election in accordance with children's psycho-social development was taken into account while Saib and Köprülü were writing their book. The need for love and being loved must be given covertly through literary texts during children's psycho-social development. In this sense, the texts titled as "Büyüklerimizi Sevmeliyiz" (p.68), "Kardeş Sevgisi" (p.73), "Merhametli Kardeşler" (p.76) and "Mektepten Çıkınca" (p.79) by Saib and Köprülü were written up to meet children's need for love and being loved in context of family and school.

Some words are written in "rik'a" form at the bottom of the pages of the pictorial and printed work. All the letters in the alphabet are taught without combining them to each other. That's why this work differentiates from other reading and writing books of that time. Only after all the letters have been taught, their combination forms are given. The vowel forms of "Vav" letter can be seen in the work and these forms are used throughout the work. Via a method and technique ahead of the time, Köprülü and Saib created an alphabet book which involved current issues and would be very beneficial for children of the country.

Keywords: Mehmet Fuat Köprülü, alphabet, Latin letters, *Millî Elifba*, Turkish language education

GİRİŞ

Türkiye'de ilkokuma ve yazma öğretiminin tarihsel gelişimi üzerine çalışırken rastladığım *Millî Elifba* kitabının müellifleri arasında Köprülüzaade Mehmet Fuat adını gördüğümde çok şaşırmıştım. Zira Türkiye'de tarih, edebiyat, Türkoloji, din, tasavvuf, hukuk gibi bilim dallarındaki eserleriyle söz konusu bilim dallarının kuramsal alt yapısını inşa edilmesinde işlevsel bir bilim adamının okuma yazma kitabı kaleme alması hayret vericiydi. Fakat sonra "*Elifba kitabı; 'ulûm ve fûnunun tohumudur. Bir tohumdan nasıl dallı budaklı kocaman ağaç meydana gelirse elifba kitabından da binlerce şüabâtı havi hüner ve marifet tevellüt eder* (Abdulkadir

1328/1912) ilkesinin egemen olduğu bir coğrafyada yetişen insanın yetiştiği kültür ortamının gereğini yaptığına inandım.

Çalışmada, 76 yıllık yaşamında «1300'den fazla kitap, makale, kitap tanıtımı, editörlük ve diğer yazılarını kapsayan yayın faaliyetinde bulunmuş» (Leiser 2012: 29) Köprülü'nün alfabe üzerine görüşlerinin belirlenmesi ve Süleyman Saib ile birlikte yazdığı *Millî Elifba* adlı eserin ilkokuma ve yazma öğretimi açısından çözümlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amacı gerçekleştirmek için Köprülü'nün eski yazı kaleme almış olduğu süreli yayınlardaki alfabe üzerine yayımladığı makaleler derlenmiş, alfabe üzerine görüşleri tasnif edilmiş; *Millî Elifba* adlı eser günümüz okuma yazma öğretimi yöntem teknikleri gözetilerek çözümlenmiştir.

Mehmet Fuat Köprülü'nün Alfabe Üzerine Görüşleri

Köprülü'nün alfabe üzerine düşüncelerini iki makalede somut olarak ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Bunlardan ilki “Harf Meselesi” (1926) diğeri “Tanassur Hadisesi ve Hars Buhranı” (1928) başlıklarını taşıyan makalelerdir.

1 Aralık 1926 tarihinde *Millî Mecmua*'da yayımlanan “Harf Meselesi” başlığını taşıyan makalesinde Köprülü, 1926 yılında tartışılan Latin harflerini kabul edip etmeme hususunda tarihsel gönderimlerle itirazlarını dile getirir. Latin harfleriyle ilgili tartışmanın ilk kez 1278 (Miladi 1863) tarihinde Azerbaycanlı edip Mirza Feth Ali Ahundof tarafından ileri sürüldüğünü, yazarın İstanbul'a gelip sadarete layiha verdiğini, layihanın Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'de tartışıldığını, Kadri Paşa gibi kişilerin bu öneriyi kabul etmediğini belirtir.

Bu olaydan beş altı yıl sonra tartışmanın İran siyasi ricalinden Ermeni Malkon Han'ın “İslam kavimlerinin bu elifba yüzünden inhitata uğradıkları» iddiasıyla tekrar alevlendiğinden, özellikle mezkûr kişiye Namık Kemal'in *Mecmua-i Ebuzziya*'da “İslah-ı Huruf Meselesi” başlıklı yazısıyla verdiği cevabın hâlâ güncelliğini koruduğunu ve harf konusundaki tartışmaların tarihsel evrimini şu şekilde dile getirir:

Namık Kemal kıymetli bir vesika mahiyetinde olan bu makalesinde, harf meselesinin, bir milletin terakkisinde pek büyük bir ehemmiyeti olmadığını emin bir katıyet ve sarahatle dermiyan ediyor ki bunun aksini ispat etmek hemen gayri mümkündür. Filhakika harf meselesi bir millet için hayati değil, bilakis mahiyet itibariyle tali bir meseledir. Mamefih her nedense, öteden beri bizde bununla uğraşanlar bulunuyor. Nitekim Meşrutiyet'in akabinde de bu mesele yine ortaya konulmuş, harflerimizin ıslahı için muhtelif şekiller teklif edilmiştir. Neticesi gelemeyen bu mesai elyevm hedefi değiştirerek devam etmekte, şimdi de kullandığımız harfleri bırakarak Latin harflerinin kabulü mevzu bahis olmaktadır (Köprülü, 1926: 1206).

Köprülü, bu konuda Bakü Türkoloji Kongresi'nde "Harflerimizin Müdafaası" başlığı taşıyan rapora gönderme yaparak, harflerin değiştirilmesinin tahmin edildiği gibi kolay olmadığını söyler:

Latin harflerinin kabulüne taraftar olanlar, zannediyorlar ki Garp medeniyetine bu suretle daha çabuk ve daha kolay temessül edebiliriz. Hâlbuki Garp medeniyetine temessül harflerimizin tebdili ve Latin harflerinin kabulüyle kabil olamaz. Ahiren neşredilen "Harflerimizin Müdafaası" isimli küçük risalede bu cihet tamamıyla izah edilmiş olduğundan biz burada fazla izahata girişmek istemeyiz. Esasen böyle olsa, harflerin tebdili tahmin edildiği kadar kolay değildir. (Köprülü, 1926: 1206).

M. Fuat Köprülü, *Millî Mecmua*'daki makalesinde savunduğu düşüncelerini daha önce *Türk Ocağı*'ndaki bir konferansta dile getirmiştir. *Türk Yurdu* bunu "Fuad Bey'in Konferansı" başlığıyla yayımlamıştır. 1926'da toplanan *Bakü Türkoloji Kongresi*'nin alfabeye ilgili raporunu Kazanlı üye Alimcan Şeref Bey okumuş, Abdullah Battal Bey ise Rusçadan tercüme etmiş ve yayımlanmıştır. *Türk Yurdu* "Harflerimizin Müdafaası" başlıklı yazıyla bu yayını değerlendirmiştir. Azerbaycan'ın 1922'den itibaren Latin harflerini kullanıyor olması, alfabeyi bu kongrede ana konu hâline getirmiştir. Raporda, hem tarih hem bilim hem de fayda açısından Arap harflerinin kullanılmaya devam edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Arap harflerinin devam ettirilmesi, özellikle Türk birliği açısından da önemli bulunmuştur. Bu harflerin ıslah edilmesi gerektiği de ayrıca belirtilmiştir (Atabey, 2011).

Fuat Köprülü, Türklerin tarihsel süreçte çeşitli alfabeler kullandığını belirtir. Bu harf değişikliğinde Uygur harflerinden Arap harflerine geçişi örnek olarak verir. Köprülü, harf değişikliğinin toplumu geçmiş kültüründen kopardığını söyler. Harf değişikliğinin bir toplum için sadece kültür ve tarih sorunu olmadığını, ekonomik ve eğitim boyutlarının da varlığını vurgular. Harf değişikliğiyle meşgul olmanın "anarşi" doğurmaktan başka bir işe yaramayacağı uyarısını yaparak yazısını bitirir Köprülü.

Köprülü'nün harf değişikliği üzerine olumsuz düşüncelerinin şiddeti harf devriminin yaklaştığı sıralarda daha da artmıştır. 9 Şubat 1928 tarihinde *Hayat* mecmuasında yayımlanan "Tanassur Hadisesi ve Hars Buhranı" başlığı taşıyan makalesinde bu durum çok somut görülür. Arap harflerinin terk edilerek Latin harflerini almak istenmesini "hars buhranı"na, Batı düşüncesini şekilci alımlama anlayışının bir uzantısı olarak görme eğilimindedir.

"...Bütün asri demokrat milletler gibi, bizde, "millî hars" ve "millî mefkûre"ye istinaden yeni Türk cemiyetinin esaslarını kurmak istedik. Memleket mütefekkirlerine, feylesoflarına, mürebbiyelerine çok ağır bir vazife düşmüştü! Hâlbuki bu sınıf bu işi yapabilecek kudrette değildi. Bu hazin vaziyet karşısında, "hayat",

ıctimaî sahalarda “yeni kıymet”ler koyabilecek büyük dimağların yetişmesini beklemeyeceği cihetle, “nazariye”yi beklemeden yürüdü. Muasır Avrupa cemiyetlerinin müesseselerini ve “kıymet”lerini -aradaki içtimaî şartların tehalüfı sebebiyle yalnız “şekli” bir surette- almaya çalıştık. “İnkılâbımızı tamamlamak için, artık Arap harflerini de atarak Latin harflerini almak” isteyenler, işte bu “şekil-perest”liğin en sarıh bir numunesidirler; onlar, bu suretle, “kurûn-ı vustânın son bakiyesinden” de kurtularak “tamamıyla asrî” bir hâl alacağımızı ümid ediyorlar; düşünmüyorlar ki bizi Avrupa’dan ayıran en bariz fark “zihniyet” ve “mantık” farkıdır; “düşünme” ve “çalışma” tarzlarımızı “Avrupai” bir şekle sokmadıkça “iktisadî hayat”ımızı bugünkü “kurun-ı vustât” hâlden kurtarmadıkça, henüz, “asrî cemiyet” olduğumuzu iddia edemeyiz. Ecdadımız, iptida “İslam medeniyeti dairesine girdikleri zaman, millî harslarını hakir görmüşler, millî şahsiyetlerini İslam medeniyeti içinde eritmişlerdi; bugün “asrî medeniyet” dairesine girmek isterken, yine aynı yanlış yola gitmek tehlikesi karşısındayız...” (Köprülü 1928: 201).

Burada Köprülü, Türk modernleşmesinin temel birkaç problemine dikkat çeker; biri bir an evvel devlet ve toplumu kurtarmak gayesi ile acil çözümler arayış ve çabası; diğeri de bu aciliyet karşısında Batı’dan alınan yeniliklerin ruhundan ziyade şekli özelliklerini memlekete getirmiş olmasıdır (Asılsoy, 2008: 215).

Köprülü’nün alfabe üzerine düşünceleri, Cumhuriyet Türkiye’sinde Latin harflerine geçiş sürecinde yoğunlaşmıştır. O harflerin değiştirilmesine karşı çıkmış, fakat harflerde tadilata gidilebileceğini belirtmiştir. Sonuç olarak Köprülü, alfabe tartışmalarında tercihinin Arap harflerinden yana kullanmış, harfleri değiştirme isteğinin Batı’yı şekli olarak kabul eden zihniyetin bir yansıması olarak görmüştür.

Millî Elifba ve Tahlili

Fuat Köprülü, bu eseri “Antalya maarif müdürü” Süleyman Saib ile birlikte kaleme almıştır. Köprülü, Süleyman Saib ile birlikte pek çok kez basılan *Türk Dilinin Sarf ve Nahvi* başlıklı ders kitabını da yayımlamıştır. Rumi 1337 (Miladi 1921) yılında İstanbul’da Kanaat Matbaasında basılan eser, Millî Kütüphanede, EHT 1957 A 98 yer numarasıyla mevcuttur.

80 sayfa olan eser, “İfade-i Tab” bölümüyle başlar. Bu bölümde yayınevi sahibinin yayınevinin yayım ilkeleri, elifba kitapları hakkında yapmış olduğu yorum vardır. Bu yorum, ilk kez “millî kıraat” kavramının dile getirilmesi ve daha önceki yayımlanan elifba kitaplarının özelliklerinin verilmesi açısından önemlidir:

Senelerden beri bütün mekâtib-i milliyemizin emsalsiz bir rağbetine mazhar olan ‘millî kıraat’ silsilesine başlangıç olmak üzere bir elifba kitabı tertibini çoktan beri arzu ediyorduk. Çünkü mevcut elifba kitapları, yalnız tertip değil aynı zamanda kâğıt ve tab’ itibariyle de çok kusurlu oldukları cihetle onlar

vasıtasıyla talebeye millî ve bedî' bir terbiye vermek imkânsızdı. Birçok taraflardan vakıâ olan teşvikat ve temenniyyât üzerine, bugün meydana koymağa muvafık olduğumuz Millî Elifba'nın bu ihtiyacı tatmin edeceğini ve 'millî kıraat' silsilesinin mahzar olduğu rağbeti vasi' bir nispette celbe muvafık olacağını zannediyoruz" (Saib ve Köprülüzade 1337/1921).

Ayrıca yayınevi sahibi kitapçılıktan çok yayıncılık yapan (Arpad, 1981) İlyas Bey'in daha ileriki zamanlarda dönemin tarih kitaplarından memnun olmayan öğretmenler ve eğitim camiası için "millî tarih" dizisine başlayacaklarını bu diziye de Fuat Köprülü'nün kaleme alacağını bildirmesi önemlidir:

...Eldede mevcut tarih kitaplarının muallimleri asla memnun edemediğini nazar-ı itibara alan kitaphanemiz, mekatib-i iptidaiyeye mahsus bir de millî tarih silsilesinin tabına başlamıştır. Çocuklarımıza cidden millî bir terbiye vermek için en büyük vasıta olan millî tarih tedrisatı için Köprülüzâde Fuat Beyefendi tarafından bilhassa vücuda getirilen ve önümüzdeki sene-i dersiyeye ibtidasına kadar suret-i mükemmelede tab ve ihzar edilecek olan bu kıymetli eserin muallimin-i muhtereme tarafından büyük bir şevk ve hararetle karşılanacağına şimdiden eminiz (Saib ve Köprülüzade 1337/1921).

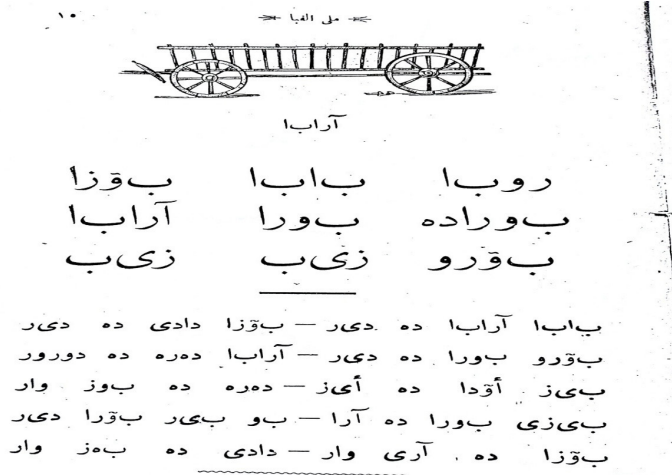
Fuat Köprülü'nün yayınevinin hem maddi hem de -yukarıdaki ifadeye bağlı olarak- manevi desteğini alarak bir dizi hâlinde aynı yıl içinde *millî*¹ eserler -*Millî Elifba* (1337), *Yeni Millî Kıraat* (1327), *Millî Tarih* (1337) (Özermim 1951: 181)- vücuda getirmesi ilkin düşünsel alt yapısının bir gereğidir. "23 yaşındayken Ziya Gökalp tarafından keşfedilmiş" (Aydın 2012: 149), Gökalp'in bilimsel çalışmaların ön koşulu olarak ileri sürdüğü "*manevî kıymetlere karşı kuvvetli bir alaka, derin bir ihtiras*" (Akder 1954: 37) düsturunu benimsemiş bir bilim insanının eserinin başlığına millî sıfatını eklemesi kadar doğal bir durum olamaz. İkincisi devrin hususiyetidir. Zira eserler yayımlanırken Kurtuluş Savaşı bütün şiddetiyle sürmektedir.

Bir tür karma (muhtelit) yöntemle yazılan *Millî Elifba*, 2. sayfada "vav" harfinin İmla Encümeni tarafından kabul edilen dört değişik biçimiyle başlar. Bu sesler, "uzak, orman, ördek, üzüntü (ğ u ғ o ֆ ö ֆ ü)" sözcükleriyle somutlaştırılmıştır. 3. sayfada diğer sesli harfler (ا , و , ی) öğretilmiştir. Her bir sesli harf beraberinde kendisinden sonraki harfle birleşmeyen bir sessiz harfle birlikte öğretilir. "a, d, e, r, ı, z, i" gibi. Bütün harfler ayrı ayrı yazılır. Daha sonra "re ve ze" harfleri öğretilir. "Dadı, dede, dudu, dıdı" biçimindeki sözcüklerle bütün sesli harfler, öncelikle *dal* harfiyle birlikte yazılır.

1 Bu eserlerin yanı sıra aynı yıl süreli yayınlarda da Köprülü'nün millilik, Türklük, Türklerle ilgili yazıları bulunmaktadır: "Anadolu'da Türkler", "Türkler Hakkındaki Yanlış Telakkiler", "Anadolu'da Türk Zaferleri", "Tarih-i Millimize Ait Mühim Bir Teşebbüs", "Millî Tarihlerimiz", "Millî Edebiyatın İlk Mübeşşirleri", "Bir Edebiyat, Bir Millet" gibi. Daha ayrıntılı bilgi için bakınız: Özermim 1951.

Eserde karma yöntem kullanıldığı belirtilmiştir. İlkokuma ve yazma öğretiminde *eklektik yöntem* (Gray, 1975: 102) de denilen bu yöntemde çözümleme (tahlil) ve birleşim (terkip) birlikte yürütülür. Nihayetinde eserde dört sesli ve dört sessiz harf verildikten sonra basit cümlelerle okuma yazma öğretimi devam eder. Bir yandan yeni cümleler diğer yandan da yeni heceler, hecelerden kelimeler türetilir.

Eser içinde ilk basit cümleler, “*Dadı derededir. Dere dardır. Deri dadıdadır. Zar derededir.* (s. 6), *Dadı derede aradı. Zar azdır. Arı diridir. Ada dardır.* (s.7) *Av azdır. Avı derede vurdu. Deve derededir. Derede arı var. Avı ver. Adada av zordu. Avı diri ver. Darı var.* (s. 11)” şeklinde kendini gösterir. Bu cümleler arasına tire konulmuştur. Bu tür basit cümleler, diğer sayfalarda devam eder. Sayfa düzeni olarak, sayfanın üst kısmında öğretilen harf ve o harfi kullanarak meydana getirilen sözcükler; alt kısmında ise cümleler bulunur. 14. sayfadan itibaren *be* harfinin öğretimi, *boru* ve *araba* resimleriyle desteklenir. 15. sayfada yer alan cümlelerde, kendisinden sonra gelen harflerle birleşen harfler (huruf-ı muttasıla) de birleştirilmez (Bakınız Şekil 1). Bu durum bütün harflerin öğretimine kadar devam eder. Eserin yayımlandığı döneme göre bu husus orijinal bir özelliktir. Okuma yazma öğretimi esnasında öğrencilerin en fazla zorlandıkları konunun harflerin birleşimleri olduğu düşünülürse öğretimi kolaylaştıran bir işlevi vardır bu özelliğin. (Be) harfine örnek olarak, “*Baba arabadadır. Boza darıdadır. Boru buradadır. Araba derede durur. Biz odadayız. Derede buz var. Bizi burada ara. Bu bir bozadır. Bozada arı var. Dadıda bez var*” (Saib ve Köprülüzade 1337/1921: 15), cümleleri verilir.



Şekil 1: Bütün harflerin ayrı yazıldığı cümleler
(Saib ve Köprülüzade 1337/1921: 15)

Bu tür basit cümleler “lam, sin, nun, mim, fe, te, şın, keſ(g), kaf, tı, sad, keſ(k), cim, pe, gayın, çe, ha, ayın, güzel he, je...” harfleri öğretilirken de kullanılır. 41. sayfadan sonra eserde, harflerin birleşme özellikleri yer alır. Daha önce öğretilen kelimelere yenileri eklenerek bunlar tekrarlanır.

Günlük hayatta yaşananlar cümle bazında ya da metin olarak eser içinde yer almaktadır. Millî Mücadelenin yaşandığı yıllarda kaleme alınan eserde o dönemin ve koşulların özellikleri bulunur. Örneğin 22. sayfadaki şu cümleler, vatan sevgisine ve ileri görüşlülüğe güzel bir örnektir: “Bursa ve İzmir bizimdir. Yaralılarıma yardım edelim. Yunan İzmir’de asla duramaz” (Bakınız Şekil 2). Her harf, bir sayfada öğretilirken o harfleri çağrıştıracak en az bir resim yer almaktadır. Örneğin “cim” harfi öğretilirken *cüce* ve *camî* resimleri yer alır.



Şekil 2: Okuma yazma kitabında Millî Mücadele
(Saib ve Köprülüade 1337/1921: 22)

Eserde, “+ler” çoğul ekinin öğretimi ayrı bir başlık altında verilmiştir. “Çocuklar, kuzular, hacılar, kayalar” şeklinde sözcüklerle öğretim pekiştirilmiştir. Aynı sayfada sözcük sonunda ye ile yazılıp da (u) ya da (ü) okunan sözcüklere örnekler verilmiştir: “Oldu, buldu, köylü, köprü, doğru, soldu, görüyor, sürüyor, onu, bunu” (Saib ve Köprülüade 1337/1921: 57) şeklinde.

Eser içinde harflerin birleşim özellikleri -kelime ortasında ve sonunda- öğretildikten sonra şedde, şellale ve hokka görselleriyle zenginleştirilerek, «şellale, hiddet, dikkat, minnet, izzet, şiddet» sözcükleriyle ve “Fena insanlar **cehenneme** iyiler **cennete** gidecektir. **Medeniyyet** kurmak için çok çalışmalıdır. Güneş pek kızgın **yanmamak için** şemsiyenizi açınız.» cümleleriyle öğretilir. Eser içinde tenvin de yine aynı şekilde şeddenin öğretimine benzer, hedef kitlenin günlük yaşamında karşılaşıacağı sözcükler yeğlenerek öğretilmiştir.

66. sayfada, sayıların 10'a kadar hem rakamla hem de yazıyla ve hareketlerin öğretimi vardır. 67. sayfada 33 harfin yer aldığı alfabe bir tablo olarak sunulmuştur. Bu da eserde özde tümevarımsal bir yöntem tercih edildiğini göstermektedir.

Alfabenin bütün harflerinin tablo hâlinde verilmesinin ardından eserde serbest okuma metinlerine geçilmiştir. Eserin sonunda, üçü şiir olmak üzere 12 adet okuma metni yer almaktadır. Bu şiirlerden ikisi Tevfik Fikret'in "Papatyalar" ve "Kuşlar" adlı şiirleridir. Serbest okuma parçalarının başlıkları şunlardır: "Büyüklerimizi Sevmeliyiz" (s. 68), "Oyun" (s. 70), "Arslan ile Fare" (s. 71), "Hayvanlara Acımalı" (s. 72), "Kardeş Sevgisi" (s. 73), "Merhametli Kardeşler" (s. 76), "İki Hırslı" (s. 77), "Küçük Türk" (s. 78), "Mektepten Çıkınca" (s. 79), "Anadolu" (s. 80).

Eserin kaleme alınmasında, alfabenin öğretiminde bilinçli bir yöntem belirlerken benzer anlayış serbest okuma metinlerinde de izlenmiştir. Çocuklar, okuma yazmayı öğrendikten sonra okuma becerileri geliştirmek üzere eser sonlarında hedef kitlenin özelliği gözetilerek onlara uygun metinlere yer verilir. Bu metinlerin, kısa, öğrenciyi sıkmayan, onları hayata aşıl原因an içerikte olması beklenir.

Saib ve Köprülü'nün eserlerini kaleme alırken çocuğun psiko-sosyal gelişimine uygun serbest metin seçimi gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Çocuğun psiko-sosyal gelişiminde sevmesevilmeme gereksinmesi öncelikle eserlerde edebi metinler aracılığıyla çocuklara örtük olarak verilmelidir. Saib ve Köprülü'nün bu bağlamda eserlerine almış oldukları, "Büyüklerimizi Sevmeliyiz" (s. 68), "Kardeş Sevgisi" (s. 73), "Merhametli Kardeşler" (s. 76), "Mektepten Çıkınca" (s. 79) başlıklı metinler, çocuklara aile-okul ortamında sevmesevilmeme gereksinmesini giderecek içerikte kaleme alınmıştır. Aşağıdaki metinde, çocukların karşılıksız sevgiyi somut olarak gördükleri büyükbaba ve büyükanne ile iletişimin bir örneği sergilenmiştir:

Büyüklerimizi Sevmeliyiz

Hüseyin'in büyükbabası çok merhametlidir. Hele kedileri pek sever; her vakit omzunda bir kedi taşır. Hayvanlara karşı bile bu kadar merhametli olan bir ihtiyarın, torununu ne kadar sevilleceğini tabii anlarsınız. Hüseyin iyi huylu bir çocuktur: Kendisini o kadar çok seven ihtiyar büyük babasını hiç darılmaz. Hüseyin büyükannesini de pek sever. Gözüne gözlüğünü takarak sabahdan akşama kadar uğraşan, torununa çoraplar ören ihtiyar büyükannesinin hatırını saymasak olur mu? Bütün mahalle bu ihtiyar kadının hatırını sayarlar. Bayramlarda kandillerde herkes gelip elini öper, duasını alır (Saib ve Köprülü 1327/1921: 69).

Sevme-sevilmeme temasının haricinde çocuklara doğa ve hayvan sevgisini aşılamak amacıyla da metinler seçilmiştir. Fikret'in "Papatyalar" ve "Kuş-

lar” adlı şiirleri, “Oyun” (s. 70), “Hayvanlara Acımalı” (s. 72), “Mektepten Çıkınca” (s. 79) başlıklı metinlerde doğa ve hayvan sevgisi iç içe geçmiştir. Aşağıda “Oyun” başlıklı metinde, çocuğun yaratıcılığına gönderme yapılır, doğayla barışık bir birey yetiştirme gayretinin ipuçları görülmektedir:

Oyun

Her gün işlerimi bitirdikten derslerimi okuduktan sonra oyuna başlarım. Fakat benim oyunlarım başka çocuklarınkine benzemez; her gün başka başka oyunlar icat ederim. Bazı vakit hava güzel olursa kendime ağaç dallarından bir baston yapıp kırlarda gezerim. Küçük renkli böcekler, güzel çiçekler bulursam toplarım. Bazı vakit dere kenarına gider, tahtalardan büyük sandal yaparım. Yelkenli sandalımın sular üstünde âdeta bir zırhlı gibi kurularak gitmesini görseniz, beni büyük bir kaptan sanırsınız. (Saib ve Köprülüze 1327/1921: 70)

Millî Mücadele döneminde yayımlanan Mustafa Hamid'in *Resimli Elifba* (Şahbaz 2009: 335) adlı eserinde de görülen Tefik Fikret'in «Kuşlarla» başlıklı şiiri eserin 69. sayfasında yer alır. Bu şiir, çocuklara hayvan sevgisini günlük yaşamın olmazsa olmaz bir parçası şeklinde verir:

“KUŞLARLA

Kuşlar uçar,
Ben koşarım, onların kanatları var
Benim kanadım kollarım
Kuşlar kanadını çırpır
Ben de kolumu sallarım
Uçun kuşlar, uçun kuşlar
Hepinizle yarışım var

Uçun kuşlar! Ben de koştum
Koştum yarı yola kadar
Tâ önüme bir uçurum çıktı
Orda kaldım naçar
Yoo çekemem öyle kurum!
İsterseniz haydi tekrar
Yarışırız... uçun kuşlar!
Uçun ta mektebe kadar...

Eserde, arkadaşlık ilişkileri, Lafontaine'nin fablından esinlenerek verilmiş, çocuklar için fabllar da eser içinde serbest metnin bir örneğini oluşturmuştur:

Aslanla Fare

Bir gün iki arslan, ormanın kuytu bir köşesinde konuşuyorlardı. O aralık bir fare meydana çıktı. Büyük arslan gülererek:

-Küçük fare benimle arkadaş olur musun? dedi.

Ortakdaki arslan buna şaşırды. Bundan bir ay sonra fare arkadaşının hatırını sormaya gitti. Bir de ne görsün koca aslan avcılarının kurduğı bir ağa tutulmuş, bir türlü kurtulamıyordu. Fare keskin dişleriyle ağın örgülerini birer birer kopararak arkadaşını bu büyük tehlikeden kurtardı. (Saib ve Köprülüzade 1337/1921: 71).

Saib ve Köprülü ders kitaplarına “milli” sıfatını eklemelerinin en somut göstergesi yaşanan zamanın çetin koşullarıdır. Bir ders kitabının güncel konuları ele alması, çocukların ders kitabına karşı ilgilerini yüksek tutacaktır. Bu parçalardan “Küçük Türk” adlı şiir ve “Anadolu” başlığını taşıyan metin hem orijinalliğı hem de dönemin özelliklerini yansıması açısından örnek olarak aşağıda verilmiştir:

“KÜÇÜK TÜRK

Bir gün asker olacağız,
Kılıç tüfek alacağız,
Düşmanlara salacağız!

Biz ulu Türk evlâdıyız!
‘Türk ili’nin kurbanıyız!

Düşmanımız yenilecek,
Bayrağımız yükselecek,
Milletimiz hep gülecek.

Biz ulu Türk evlâdıyız!
‘Türk ili’nin kurbanıyız! (1337/1921: 78).

Eserin son sayfasında “Anadolu” başlıklı metnin yer alması dönemin özellikleri göz önüne alındığında anlamlı görülmektedir. Bu metin daha sonra, Rıza Zaki’nin kaleme aldığı *Millî Türk Elifbası* (1341/1925) adlı eserde de serbest okuma parçası olmuştur:

"ANADOLU

Anadolu bizim kaç bin yıllık öz vatanımızdır. O mübarek kıtanın her karış toprağı dedelerimizin kanlarıyla yoğrulmuştur. Orada bir tek düşman neferi kalırsa dedelerimizin ruhu üzülür; senin yaylalarına, yüce dağlarına kasavet çöker.

Ey mübarek yurt, ey dedeler durağı!

Şen köylerini yıkan, bahtiyar ocaklarını söndüren, dağını taşını masum kardaşlarımın kanlarına bulayan alçak düşmanı kovmak, ana yurdu kurtarmak her Türk çocuğuna namus borcudur. Borcumuzu ödeyeceğiz. Ey vatan! Ulu Tanrı şahidimiz olsun!" (1337/1921: 80).

SONUÇ

Yayınladığı makale ve kitaplarla Türkiye'de tarih, edebiyat, Türkoloji, din, tasavvuf, hukuk gibi bilim dallarının kuramsal alt yapısının inşa edilmesinde çok önemli bir bilim adamı olan Mehmet Fuat Köprülü'nün öncelikle alfabe üzerine düşüncelerini belirtmek gerekir. Köprülü, Tanzimat'tan harf devrimine kadar ülkemizde varlığını sürdüren alfabe tartışmalarında alfabenin değiştirilmesi taraftarı değildir. Namık Kemal gibi harfleri değiştirmek yerine tadil etmek gerektiği düşüncesini savunur.

Köprülü'nün yazdığı *Millî Elifba* adlı eser, biçim olarak nesih hattıyla yazılmıştır. Matbuudur. Yer yer sayfa altlarında rik'a hattıyla cümleler bulunmaktadır. Eser içinde kimi zaman kavramlara, kimi zaman da metinlere açıklık getirecek 106 resim ve şekil kullanılmıştır. Resim boyutları küçük olsa da 106 görsele yer verilmesi, eserde hedef kitlenin özelliğinin gözetildiğinin delilidir.

Eserde kullanılan ilkokuma ve yazma yöntemi, 2005 yılından bu yana ülkemizde kullanılan *ses temelli cümle yöntemi*yle benzerlik göstermektedir. Bugün kullanılan yöntemde harfler alfabedeki sıraları gözetilmeden tedrici edilerek öğretilmekte, hemen cümle öğretimine geçilmektedir. "E, l, a, t, i n" harfleri öğretildikten sonra "Ali ile Ela el ele. Ali et al. Ali at al. Anne et al." (MEB 2009: 251.) Saib ve Köprülü de önce (ا, ل, ا, ت, ي) harflerini öğretmiştir. Daha sonra her bir sesli harf beraberinde kendisinden sonraki harfle birleşmeyen bir sessiz harfle birlikte öğretilir. "a, d, e, r, i, z, i" gibi. Bu harflerden sonra basit cümleler öğretilir: "Dadı derededir. Dere dardır. Deri dadıdadır. Zar derededir. (s. 6), Dadı derede aradı. Zar azdır. Arı diridir. Ada dardır. (s.7) Av azdır. Avı derede vurdu. Deve derededir. Derede arı var. Avı ver. Adada av zordu. Avı diri ver. Darı var. (s. 11)"

Eserde, alfabedeki bütün harfler -muttasıl harfler dâhil-, birleştirilmeden öğretilir. Eser bu yönüyle aynı dönemde yayımlanan diğer eserlerden farklı bir özelliğe sahiptir. Öğretim yöntemi açısından ideal olan yaklaşım tarzı budur. Zira Tanzimat'tan bu yana yayımlanan elifbalara olumsuz eleştirilerden birisi de çocuklara harflerin kelime başında, ortasında, sonunda ne halde olduklarının öğretilmeye zorlanmasıdır. Yalnız başına bütün harfler öğretildikten sonra onların birleşme şekilleri daha sonra gösterilir.

Saib ve Köprülü eserlerini oluştururken kendilerinden önce yayımlanan elifba kitaplarına yapılan eleştirileri çok iyi tahlil etmişlerdir. Daha önce yayımlanan elifba kitaplarına ve genel olarak alfabeyle ilişkin en büyük eleştiri vav harfinin yazımı konusudur. Dört sesli ve bir sessize tekabül eden vav harfinin eserde seslileri karşılayan şekilleri mevcuttur, bu şekiller eser boyunca kullanılmıştır.

Millî Elifba'nın, ilkokuma ve yazma öğretiminin ileri düzeye taşınması amacıyla eser içinde yer verilen serbest okuma parçaları bağlamında da aynı dönemde yayımlanan eserlerden üstün bir yanı vardır. Eserde yer alan serbest okuma parçaları, hedef kitlenin psikolojik gereksinimlerine uygun, onları sosyal yaşama aşıl原因an temalarla desteklenmiş işlevsel metinlerdir.

Sonuç olarak Cumhuriyet Türkiye'sinde tarih, edebiyat, Türkoloji, din, tasavvuf, hukuk gibi disiplinlerin biçimlenmesinde en önemli isimlerden biri olan Mehmet Fuat Köprülü'nün söz konusu alanlara ilk adımın önemli bir aracı olan elifba yazması dikkate değerdir. Bu elifba, çağının ilerisinde bir yöntem ve teknikle güncel konularla zenginleştirilerek, pedagoji biliminin ilkeleri gözetilerek yazılmışsa ilkokuma ve yazma öğretiminin tarihsel gelişimi bağlamında kayda geçirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abdülkadir, Mehmed (1328/1912), *Rehber-i Nevzad-ı Vatan yahut Osmanlı Elifbası*, İstanbul, Kitabhane-i Saadet.
- Akder, Necati (1954), "Ord. Prof. Fuad Köprülü'nün İlmî Hayat ve Faaliyetindeki Felsefî Cepheye Umumi Bir Bakış», *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 12 C. 1-2 sy. 33-39 s.
- Arpad, Burhan (1981), "Babıalı Kitapçıları-II", *Cumhuriyet*, 03/11/1981.
- Asılsoy, Abdülkerim (2008), *Türk Modernleşmesi Öncülerinden Fuat Köprülü: Hayatı, Eserleri Ve Fikirleri*, İstanbul, X+291s. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Tarihi Ana Bilim Dalı Cumhuriyet Tarihi Bilim Dalı Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Atabey, İbrahim (2011). "Türk Yurdu'ndaki Dil Yazıları (1924-1931)", *Türk Yurdu*, 284. sy. 258-268 s. TUTİBAY Yayınları.

- Aydın, Suavi (2012), "20. Yüzyılın Başlarında Türkçülük, Türkoloji Çalışmaları ve Fuad Köprülü", *Mehmed Fuat Köprülü*, ed. Yahya Kemal Taştan, Ankara, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, ss. 131-158.
- Gray, William S. (1975), *Okuma ve Yazma Öğretimi*, Çeviren: Nejat Yüzbaşıoğulları, İstanbul, XXXI+350 s. Millî Eğitim Basımevi, Öğretmen Kitapları: 86.
- Köprülü, Mehmet Fuat (1337/1921a), *Millî Tarih Devre-i Mutavassıta-Birinci Sene*, İstanbul, 52 s. Kanaat Matbaası.
- Köprülü, Mehmet Fuat (1337/1921b), *Millî Tarih Mekâtib-i İptidaiye ve Sultaniye Devre-i Aliye İkinci Sene*, İstanbul, 79 s. Kanaat Matbaası.
- Köprülü, Mehmet Fuat (1337/1921c), *Millî Tarih Mekâtib-i İptidaiye ve Sultaniye Devre-i Mutavassıta İkinci Sene*, İstanbul, 62 s. Kanaat Matbaası.
- Köprülü, Mehmet Fuat (1337/1921ç), *Millî Tarih Mekâtib-i İptidaiye ve Sultaniye Devre-i Ulâ İkinci Sınıf*, İstanbul, 64 s. Kanaat Matbaası.
- Köprülü, Mehmet Fuat (1337/1921d), *Yeni Millî Kıraat Üçüncü Kısım Mekâtib-i İptidaiye Üçüncü Sınıf*, İstanbul, 136 s. Kanaat Matbaası.
- Köprülü, Mehmet Fuat (1928), "Tanassur Hadisesi ve Hars Buhranı", *Hayat*, c. III, sayı 63, 9 Şubat 1928, s. 201.
- Leiser Gary (2012), "Çağdaş Türkoloji Araştırmalarında Köprülü'nün Yeri", *Mehmed Fuat Köprülü*, ed. Yahya Kemal Taştan, Ankara, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, ss. 29-39.
- MEB (2009) *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Özertim, Sami N. (1951), "Ord. Prof. Dr. M. Fuad Köprülü Bibliyografyası 1908-1950", *Türk Dili Tarihi Hakkında Araştırmalar I*, Ankara, 159-248 s. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Rıza Zaki (1341/1925), *Millî Türk Elifbası*, Trabzon, 49 s. Matbaa-i Mihailidi.
- Saib, Süleyman ve Köprülüzaade, Memed Fuad (1337/1921), *Millî Elifba*, İstanbul, 80 s. Kanaat Matbaası.
- Şahbaz, Namık Kemal (2009), *Türkiye'de İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi 1 Tanzimat'tan Cumhuriyet'in İlk Yıllarına Kadar (1839-1928)*, Ankara, 508 s. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları No. 4712.

EDEBİYAT TARİHİ KAVRAMI ETRAFINDA YAPILAN TARTIŞMALAR

Dr. Nazlı Rânâ GÜREL - *Emekli*
ORCID No: 0000-0001-6036-8577

ÖZET

Edebiyat tarihi, kültür tarihi midir? Edebiyat tarihi, sosyal tarihin bir parçası mıdır? Edebiyat tarihi, edebî hayatın tarihi mi, yoksa edebî eserlerin tarihi mi olacaktır? Edebiyat tarihi medeniyet tarihinin bir parçası mıdır? ... gibi sorular etrafında yapılan tartışmalar dün olduğu gibi bugün de devam etmektedir. Bu tür tartışmaların Atatürk Devrinde de (1938'e kadar) yapıldığına şahit olmaktayız. Biz bu yazımızda Atatürk Devrinde süreli yayınlarda "Edebiyat tarihi" kavramı etrafında yapılan tartışmaları tespit edip dikkatlere sunmak istedik. O gün bu kavram etrafında yapılan tartışmaların günümüze yansımaları nelerdir? sorusuna da cevap aradık. Edebiyat tarihi, bir milletin ruhunun, maddî ve manevî hayatının aksi, aynası telâkki edeceğimiz edebiyat eserleri hakkında, kronolojik bir sıra takip ederek bilgi veren ilim dalıdır diyebiliriz.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat, Edebiyat Tarihi, Atatürk Devri, Atatürk Devrinde Edebiyat Tarihi Kavramı, Millî Edebiyat tarihi, Mukayeseli Edebiyat Tarihi, Umumi Edebiyat Tarihi

GİRİŞ

İnsan, belki insanın içinde yaradılışından var olan, E.M. Forster'in deyimiyle "şehrâzâd"ı ölümden kurtaran o ilkel merak duygusundan", belki de bazı izlerden, tecrübelerden yola çıkarak geleceğe daha emin adımlarla ilerlemek arzusuyla etrafındaki varlıkları, onların tekâmül seyrini, aynı zamanda kendi atalarını ve onların tekâmül seyrini inceleme isteği duymuştur. İnsanın geçmişini tam olarak kavrayabilmek için, onunla birlikte gelişen bütün müesseselerin de geçmişini, tarihini tespit etmek gerekmektedir. Bunlardan birisi de edebiyattır. Dolayısıyla, Fuad Köprülü'nün de iddia ettiği gibi, edebiyat tarihi medeniyet tarihinin bir parçasıdır.

Biz bu yazımızda 1938 yılına kadar Atatürk devrinde edebiyat tarihi kavramı ile ilgili olarak süreli yayınlarda yapılan tartışmalara dair bir çalışma yaptık.

Edebiyat Tarihi Kavramı

Ord. Prof. Fuad Köprülü, edebiyat tarihini şöyle tarif eder; “Edebiyat tarihi, umumiyetle tarihin *-daha açık ifade ile medeniyet tarihinin-* en mühim bir kısmıdır. Bir milletin uzun asırlar esnasında geçirdiği, fikrî ve hissî gelişmeyi belirten bütün kalem mahsullerini tetkik ile, onun manevî hayatını, gerçekte olduğu gibi tasvire çalışır. Bir milletin edebiyatı, millî rûhu ve millî hayatı göstermek için en samimi bir ayna sayılabilir. Bir millet hayatı nasıl görüyor? Nasıl düşünüyor? Nasıl hissediyor? Biz bunu en doğru ve en canlı olarak o milletin fikir ve kalem mahsullerinde bulabiliriz. Şu halde edebiyat tarihi, bir milletin manevî ve maddî gelişmesini edebî eserlerin menşûru arkasından gören ve gösteren canlı bir tarih şubesidir” (Köprülü, 1984:1).

Köprülü'nün edebiyat tarihi husûsunda fikirlerinden pek çok istifade ettiği bir edebiyat tarihçisi Hippolyte Taine'dir; *-ki Fransız edebiyatı tarihçisi Gustave Lonson'un fikirleri de onunki ile büyük yakınlık gösterir-*. Köprülü'nün 1912'de kaleme aldığı “Türk Edebiyatı Tarihinde Usul” adlı makalesinde Taine'in İngiliz edebiyatı tarihi hakkındaki eserinin mukaddimesinden aldığı şu cümlelerle O'nun edebiyat tarihi anlayışını da vermiş oluruz:

“... bir milletin edebiyatını en canlı bir tarihî vesika addederek, sair hiçbir şeyin onunla kıyas olunamayacağını söyledikten sonra der ki: İşte bu sebeple bir milletin mânevî tarihini vücuda getirmek ve vak'aların kendisine bağlı bulunduğu rûhî kanunlar hakkında malûmat elde etmek için, bilhassa edebiyatları tetkik etmelidir. Ben, burada, bir kavmin rûhiyatını aramaya teşebbüs ettim...” (Köprülü, 1986:16)

Bu iki tariftaki en önemli ortak nokta, edebiyatı, bir milletin edebiyatını, o milletin rûhiyatının aynası olarak görmeleridir.

Onlarla, bu husûsta birleşen bir edebiyat tarihçisi de Ağah Sırrı Levend'dir. Ağah Sırrı Levend'e göre «Edebiyat tarihi, bir ulusun çağlar boyunca meydana getirdiği edebî eserleri inceleyerek, düşüncede ve duyguda izlediği yolu, geçirdiği evreleri bize tanıtır. Bu bakımdan uygarlık tarihinin önemli bir koludur» (Levent, 1984:4).

Ağah Sırrı Levend'e göre, edebiyat tarihinin dayanağı edebî eserle, onları yaratan kişilerdir. Edebî eserler de diğer düşünce ve sanat mahsulleri gibi cemiyet hayatı ile ilgili ve millî kültürün izlerini taşıdıklarından aynı zamanda yazıldıkları

devreyi canlandıran birer belgedir. San'at eserlerini meydana getirenler de o çağın şartlarından ayrı tutulamayacaklarına göre bir milletin edebiyatının tarihi yazılırken o milletin hayatı, değişme ve gelişme seyri gözler önüne serilmiş olur.

Prof. Dr. Ali Nihad Tarlan ise, "Edebiyat Tarihi Hakkında" başlıklı makalesinde tarihten yola çıkarak, edebiyat tarihini şu şekilde tarif eder:

"Edebiyat tarihi hakkındaki düşüncemi bir cümle ile ifade kabildir: Edebiyat tarihi, edebiyatın tarihi olmalıdır.

Tarih muayyen hâdiseleri zaman çerçevesi içinde mütalaa etmek olduğuna göre, edebiyat tarihi de edebî hadiselerin zaman çerçevesi içinde mütalaası demektir" (Tarlan, 1981:21).

Ali Nihad Tarlan'ın tarifine yaklaşan bir başka tarif de Sadık Tural'ın tarifidir. Sâdık Tural'a göre, "tarih, bizim bilgimiz dışında olup bitmiş hadise ve bu hadiseleri inceleyen ilim dalıdır. Edebiyat ise, güzel bir ifadelendirme sanatıdır. Bu durumda edebiyat tarihi de edebiyatla ilgili eserlerin kronolojik olarak verilidir. Edebiyat tarihi kavramı etrafında süren münakaşalar henüz kabul edilebilir bir sonuca bağlanmamıştır.

Edebiyat tarihi, kültür tarihi midir? Edebiyat tarihi, sosyal tarihin bir parçası mıdır? Edebiyat tarihi, edebî hayatın tarihi mi, yoksa edebî eserlerin tarihi mi olacaktır?" Tural, 1986:23). Bu soruların- bu soruları çoğaltmak da mümkündür- cevapları arasındaki farklılıklar, Prof. Dr. Sâdık Tural'ın da belirttiği gibi, hem ülkemizde hem de başka ülkelerde değişik türden edebiyat tarihi anlayışlarına sebep olmaktadır (Gürel,1997:10).

Biz, Atatürk Devri'ndeki muhtelif dergilerde yar alan, edebiyat tarihi ile ilgili yazılara geçmeden önce, yukarıya aldığımız fikirlerin ışığında, edebiyat tarihi terimini tarif denemesinde bulunabiliriz: Edebiyat tarihi, bir milletin rûhunun, maddî ve manevî hayatının aksi, aynası telâkki edeceğimiz edebiyat eserleri hakkında, kronolojik bir sıra takip ederek bilgi veren ilim dalıdır diyebiliriz.

Edebiyat tarihinin bir milletin sosyal hayatının, medeniyet tarihinin bir parçası olarak telâkki edildiğini görüyoruz. Sosyal hayatın ihtiyaçlarından doğan pek çok müessese ile edebiyatın bağlantısı olduğuna göre, edebiyat tarihinin de bunlarla alakalı ilim dalları ile münasebette olması gerekmektedir. En başta tarih olmak üzere din, felsefe, sosyoloji, ahlâk, biyografi, san'at tarihi ve tenkit, edebiyat tarihi araştırmalarında ilim adamlarına yardımcı olacak ilim ve bilgi alanlarıdır. Ancak edebiyat tarihinde takip edilecek usul üzerinde durmayacağımızdan, edebiyat tarihinin bu ilim, dalları ile münasebeti hakkında da ayrıntılı bilgi vermeyeceğiz.

1923-1938 yılları arasında ele aldığımız dergilerdeki edebiyat tarihi ile ilgili yazıların çoğu, bu devirde yayınlanan edebiyat tarihi kitapları hakkındaki tenkitlerdir.

Millî, Mukayeseli, Umumî Edebiyat Tarihi Kavramları

Cenab Şehabeddin, Türk Teceddüd Edebiyatı Tarihi müellifi İsmail Habip Sevûk'e hitaben yazdığı bir yazıda, o devrin edebiyat tarihi anlayışını şu şekilde ifade eder:

“Tarih-i Edebiyat, bugünün telâkkisine göre müteselsil bir intikadnâme ve her intikad bir sahîfe-i târih-i edebiyat olmak lâzım gelir” (Şahabeddin,1927:3). Bu yazarlar ve eserler hakkındaki tenkidî yazıların kronolojik bir şekilde sıralanması şeklindeki hatalı telâkkiye İsmail Habip'in de katıldığını ifade eder.

Türk edebiyatına Toplu Bir Bakış adlı eserini bu sahaya dâhil edebileceğimiz, o devir yazarlarından Hasan Ali Yücel, bu eseri meydana getirme gayesinden yola çıkarak edebiyat tarihi hakkındaki fikirlerini beyan eder. O, edebiyatımızı yalnızca bir tarih seyri ve silsilesi olarak değil, ictimâî bir müessese olarak tetkik etmeyi düşündüğünü, eserinin de böyle bir görüşün mahsulü olduğunu belirtiyor. Çalışma tarzını da şu cümlelerle bize açıklıyor:

“Meselâ muayyen asırlar içinde, muayyen bir hayat geçirdikten sonra işini bitirmiş olan Divan Edebiyatını nasıl başlamış? Hangi felsefe, hangi estetik prensiplere dayanarak gelişmiş? Nihayet nasıl yozlaşmış, soysuzlaşmış? Bunu tıpkı bir nebat gibi tetkik etmeye teşebbüs ettim. Botanik veya zooloji, bir cinsin bütün nevilerini göstermeyip her cinste ve nevide bariz vasıfları olan prototipleri anlatarak bize o cins ve nevi hakkında yeter bilgi veriyorsa edebiyat tarihinin de böyle yapmasının pek mümkün olduğunu düşündüm ve böyle yapmaya çalıştım” (Yücel, 1917:113).

Hasan Ali Yücel, bir edebiyatı, nevilere göre de tetkik etmenin lâzım olduğunu, “mesela, roman, hikâye, lirik şiir, epope gibi nevilere muayyen bir zamanda veya kaynaklardan bugüne kadarki gelişinde nasıl bir hat üzerinde seyrettiğini incelemek ne kadar faydalı olur” (Yücel,1917:15) diyerek belirtiyor. Bu durumda bir edebiyatın türlere göre de tarihi meydana getirilmiş ve bu türlerin doğuş, tekâmül seyri incelenmiş olur. Bu tarz incelemeler Hasan Ali Yücel'e göre, bir milletin kendi edebiyat tarihini planlı ve mükemmel bir şekilde meydana getirmesine yardımcı olacaktır. O'nun bu husustaki fikirlerini şu cümleleri ile aktarabiliriz:

“Bir millet edebiyatının gerek tarih, gerek büyük şahsiyetlerin psikolojisi ve ferdi yaratma kudretleri, gerek müesseseler, gerek nevilere ve gerek her devirdeki

ictimâî hayat bakımından tahlilî görüşleri tedvin etmiş olmalıdır ki her tarafı belli, temeli, katları, çatısı planlı bir edebiyat tarihi vücuda getirebilsin” (Yücel, 1917:17).

Hasan Ali Yücel, botanik ve zooloji gibi ilimlerde bir canlı türü incelenirken, bütün türlerin değil, yalnızca her cinsten ve türde belirgin vasıfları olan proto tipleri ele almanın kâfi olduğunu, edebiyat tarihinde de bu durumun geçerli olacağını söylüyor. Biz buradan yola çıkarak, edebiyat tarihinde bulunması gereken bir hususiyeti de “zirvelerin bariz olması” şeklinde belirleyebiliriz.

Ahmed Hâşim, Meşâle mecmuasında yayınlanan bir yazısında, edebiyat tarihi yazılırken bu husûsiyete pek dikkat edilmediğinden müstekidir. O’na göre, “şiiir ve edebiyatın beynelmilel hakikî tarihi, ibtidâî malzeme itibariyle, belki sekiz sahifelik küçük bir kitabı bile doldurmağa yetmez. Edebiyat tarihi ismi altında gördüğümüz o koca koca ciltleri dolduranlar, sadece mukallid sürüleridir” (Haşim, 1928:1).

Nurullah Ataç’ın da bir edebiyat tarihinin nasıl meydana getirileceği hususunda ilginç bir fikrine rastlıyoruz. Ataç, edebiyat tarihçisinin okuyucuyu kabûl etmemekle menfi bir tutum içerisine olduğunu söylüyor. Bir yazarın değil, eserinin söylediği ehemmiyetlidir. O’na göre, mesela Shakespeare’in dramlarında bizi bugün de alâkadar eden meseleler görebilsek, ancak o zaman bu eserler okunurlar, yaşanır, yoksa ölür, tozlu raflara kalkarlar. Hamlet, Othello, Macbeth asırlardır muhtelif nesiller “güzel birer ev” olan bu eserlere kiracı olabildikleri için güzeldirler. Oysa edebiyat tarihçisinin “...indinde kâri, kendi kafasını, hissini, hayâlini durduran, muharrire körü körüne uyan bir adamdır. San’at insanı söyler. Fakat edebiyat tarihçisinin indinde ancak bir devrin insanını söyler. Başka bir devirde gelenlerin onda kendilerini bulmağa, görmeğe hakları yoktur” (Ataç, 1934:7). Oysa Ataç’a göre bir manzume, bir kitap canlıdır ve her canlı gibi o da değişir. Her devirde yeni yorumlarla zenginleşir. Bu durumda edebî eserleri yalnızca kendi çağlarında değil, çağlar boyunca cemiyet tarafından, insanlar tarafından ona verilen yeni mânâlar da göz önünde bulundurularak değerlendirmelidir.

Bu hususta fikirlerini ele alacağımız son şahıs Şerif Hulûsî’dir. Şerif Hulûsî, edebiyat tarihi ve ondan yola çıkarak, mukayeseli ve umûmî edebiyat kavramları üzerinde durmuştur. Aslında mukayeseli ve umûmî edebiyat kavramları, edebî inceleme başlığı altında da ele alınabilir. Fakat biz, ele aldığımız yazılara binaen edebiyat tarihi başlığı altında bu mevzulara da yer vermeyi uygun bulduk.

Şerif Hulûsî’ye göre edebî eserlerle münasebetimiz amatör bir ilgiden daha fazla ise yavaş yavaş edebiyat tarihi çalışmalarına doğru yönelebiliriz: «Tenkidi hükümler üzerindeki isabetimizi, eğer edebî eserlerle temasımız çok fasla ise, yani bir vakit geçirmeden ibâret değilse, daha ileri giderek, eserin bu noktalarının ken-

dinden evvel ve sonraki eserlerle olan alâkasını tesbit etmek sûretile kontrol etmek isteriz. Böyle bir niyetle başlayan, derhal eser sahibinin diğer eserlerini okumak lüzumunu doğurur, bunu müellifin hayatı hakkında yapacağımız araştırmalar takib eder. Hayatına ve eserlerine dâir malumat sâhibi olduğumuz bu müellifi evvelâ yaşadığı devir, sonra da mensûb olduğu mektep içinde mütalaa edince tedkik sahamız biraz daha genişlemiş olur. Bu takdirde yeni bir mesele ile karşılaşırız; müellifin mensûb olduğu milletin mahsûlü olan edebiyata getirdiği yeni kıymetler. Bu son mesele, bizi, bu milletin edebiyatını, menşe'lerinden tedkik etmekte olduğumuz müellifin zamanına kadar geçirdiği muhtelif sahaları tanımağa sürükler. Bu niyetle giriştiğimiz ilmî faaliyet sahası -*bir milletin medeni tarihinin bir şubesi olan bir milletin hayatını edebî eserler arkasından görmek mânâsında*- edebiyat tarihinin mevzunu teşkil eder" (Hulusi, 1937:148).

Şerif Hulûsî, Her Ay Mecmuası'nda yayınlanan "Mukâyeseli Edebiyat" ve "Umûmî Edebiyat" başlıklı bu yazılarında ufak bir dikkat ve incelemeden yola çıkarak umûmî edebiyat çalışmalarına kadar gelir.

Şerif Hulûsî, edebiyat tarihinin bize, muhtelif asırlar zarfında, bir milletin edebî faaliyetlerinin tabi olduğu şartları, muhtelif san'atkarların birbirleri üzerindeki tesirlerini, edebî nevilerin tekâmülünü, teşekkül eden edebî mektepleri millî hudutları dâhilinde izah etmeye çalıştığını, oysa hiç bir edebiyatın başka milletlerin edebiyatlarından da etkilenmeden tekamül edip bugünkü hale gelmiş olamayacağını belirtir. İngiliz edebiyatı tesirlerini bilmeden Balzac'ı, Arab ve Acem edebiyatlarını bilmeden, tanımadan bizim İslâmiyet'ten sonraki edebiyatımızı izaha kalkışmak mümkün değildir. İşte bu durumda devreye mukayeseli edebiyat çalışmaları girer. Edebî eserin, onu yaratan şahsın, O'nun içinde doğduğu cemiyetin, milletin, diğer milletlerle olan temassını, etkileşimini de göz önünde bulundurarak bu tarz incelemesi "Mukayeseli Edebiyat Tarihi" ile mümkündür.

Mukayeseli edebiyat tarihinin tarihçesine de yer veren Şerif Hulûsî, onun bilhassa millî meselelerin canlılık kazanmaya başladığı XIX. asırda doğduğu söyler. Bu devirde, milletler, mazilerini, kahramanlarını, millî an'anelerini öğrenmek gayreti ile tarih ilminin, asrın sonlarına doğru da medeniyet tarihinin meydana gelişine vesile olmuşlardır. Bu arada edebiyat tarihi de inkişaf etmiştir.

Şerif Hulûsî'ye göre, edebiyat tarihi ilk zamanlar sadece şaheserlerin ve edebî eserlerin kısaca tasnifinden ibarettir. Zirâ bu devrede edebiyat meseleleri henüz beşeri bir nitelik kazanmış değildir. Romantizm milletler arasındaki temasları arttırmış, bu arada edebiyatın ufkunu da genişletmiştir. Şerif Hulûsî'ye göre, bunun neticesinde edebî eserler üzerinde yapılan çalışmalar göstermiştir ki bir edebî eser yalnız bir milletin edebî tarihinde, hatta aynı milletin muayyen bir devresinde bile

münferit bir hadise değildir. Kendinden evvel ve sonra gelen edebî eserlerle bir bağ teşkil etmektedir.

Bu sebeplerden XIX. asırda yetişen edebiyat tarihçileri, bir milletin edebiyatına ait bilgileri kâfi bulmayıp yabancı edebiyatları da tedkik etmiş, mukayeseli edebiyat tarihinin esasını teşkil eden tesirleri araştırmışlardır. Şerif Hulûsî, mukayeseli edebiyat tarihinin gelişmesine yardımcı bir sebep olarak da mukayeseli lisaniyat ilmini gösterir.

Şerif Hulûsî'ye göre, mukâyeseli edebiyat tarihi çalışmaları yapılırken, eserler, edebî eserin ihtiva ettiği yabancı unsurlar ve eserin yabancı edebiyatlara tesiri olmak üzere iki bakımdan incelenirler. Bunun neticesinde mukayeseli edebiyat, edebiyat tarihi incelemelerine, millî edebiyatların hariçle münasebetlerini aydınlatmak sûretiyle insanlık mirasının değişimlerini ve bundaki sebeplerin izâhını da getirmiş olur.

Şerif Hulûsî, bizim edebiyatımızın da mukâyeseli bir araştırmaya muhtaç olduğunu, zirâ bir devrede Çin ve Hind, daha sonraki devrede Arab ve İran, son olarak da Batı edebiyatının tesirinde kalmış olduğunu söyler.

Şerif Hulûsî, Her Ay Mecmuası'nda yayınlanan "Mukâyeseli Edebiyat" başlıklı, on bir sahifelik oldukça muhtevalı bu yazısından başka, aynı mevzu ile ilgili bir yazı da Kültür Haftası'nda neşretmiştir. Bu yazıda, edebiyatın yanında diğer san'at dallarına da temâs edilmiş ve şunlar söylenmiştir:

"Gözlerimizi tarihe çevirip muhtelif devirlerde teşekkül etmiş san'at ve edebiyat mekteplerine bakacak olursak, classicisme, romantisme ve ilh... gibi telâkkilerin, kendilerinden evvelkilere nazaran ifadede ve şekilde müşterek ve birbirine çok yakın endişelerden doğmuş olduğunu görüyoruz. XIX. asrın sonu ile XX. asırdaki muhtelif san'at cereyanlarının, daima birbirleri ile karışması, birbirlerinin hudutlarını aşması, meselâ, edebiyata inhisârı daha makûl gibi görünen tecrîdciliğin, hatta heykele bile sokulmak istenişi bu yakınlığın bir mânâda âzâmiye vardığını gösterir" (Hulusi, 1936:294).

Şerif Hulûsî, bu durumda mukâyeseli bir tarih çalışmasının yalnızca edebiyata değil, san'atın her dalına yönelik olması gerektiğini belirtir. Zirâ mukâyeseli edebiyat ve san'at tarihinin vazifesi beşerin san'at tekâmülünü açığa kavuşturmadır.

Bu tarz bir çalışmanın gerektiği gibi yapılabilmesi için de ince bir san'at zevkine ve geniş bir kültüre sahip hislerimiz, fikirlerimiz ve hayatımız arasındaki kaynaşmaya bütün incelikleri ile vakıf ve eserler arasındaki benzerlikleri tema ve malzeme olarak kavrayıp tetkik edebilecek kapasiteli ilim adamlarına ihtiyaç vardır.

Şerif Hulûsî, Her Ay Mecmuası'nda, mukâyeseli edebiyatla ilgili yazısından sonra bir sayıda da umûmî edebiyat bahsine temas etmiştir.

Edebiyat tetkikleri sahasında bazen millî ve mukâyeseli edebiyatların yetersiz kaldığını söyleyen Şerif Hulûsî, bu durumda umûmî edebiyat ilmine muhtaç olduğumuzu belirterek şöyle der:

“Binaenaleyh, beynelmilel edebiyatın tetkiki mevzuu bahs olduğu zaman, millî edebiyatların ve ufku biraz daha genişleten mukâyeseli edebiyatın, bize tatmin edici cevaplar vermediğini görüyoruz.

Faraza, şiirin muhtelif devirlerde ve milletlerde arz etmiş olduğu tekâmülü anlamak için başka bir bilgi şubesinin vücûdu kendiliğinden zarûret hâline geliyor. Umûmî edebiyat sahasının nasıl olduğunu vazıh bir şekilde göstermek için şöyle bir misal alalım: Shakespeare'in Hamlet'inde edebiyat tarihi eserin İngiliz tiyatrosundaki mevkiini, mukâyeseli edebiyat eserde yabancı edebiyat tesiri ile, aynı eserin başka edebiyatlarda yaptığı tesiri, umûmî edebiyat da aynı eserin beşerin tiyatro edebiyatındaki ehemmiyetini tayin etmeye çalışırlar.

Şu halde edebî hâdiselerin bütün edebiyatları birden alâkadar edenleri umumi edebiyatın mevzuuna dâhil oluyorlar” (Hulusi, 1937:147).

Bu sözlerden de çıkardığımız kadarı ile umûmî edebiyatın konusu da, inceleme alanı da çok geniştir. Şerif Hulûsî, umûmî edebiyatın inceleme alanını şu cümlelerle ifâde eder: “Umûmî edebiyatın tedkik edeceği edebî hadiseler çok mütelevvi ve mahiyet itibariyle pek muhtelifdir. Bunların bir kısmı, bazen beynelmilel bir ehemmiyet kazanmıştır. Petrarque, Voltaire, Rousseau, Byron, Tolstoi, Gide ve ilh... gibi; muharrirlerle doğan cereyanlar bazen da muayyen bir tek nazariyeciye bağlı olmayan fikir, his ve san'at cereyanları: humanisme, classicisme, naturalisme, symbolisme ve ilh... gibi, bazen de müşterek bir san'at ve üslûb şekli: sone, klasik trajidi, romantik, dram, rustik roman, garbda ve bizde Divan edebiyatında görülen mecaz ve istiare ibtilâsı san'at san'at için telâkkisi ve ilh... gibi” (Hulusi, 1937:155). Bu edebiyatın gayesine kısaca fikir ve san'at dünyasındaki müşterek ve müteakib husûsiyetlerin tesbit edilip incelenmesi de denilebilir.

Umûmî edebiyat çalışmaları sırasında millî ve mukâyeseli edebiyat sahalarının yardımına müracaat edilebilir. Şerif Hulûsî, millî mukâyeseli, umumi edebiyat kavramları arasındaki farkı da şu şekilde izah eder:

“Bir tek edebiyatın tarihi, zaman içinde dar, fakat çok uzamış, binaenaleyh mahdud bir inkişafı gösterdiği halde, en mühim mukâyeseli edebiyat mevzularını tetkik eden eserler iki muharrir veya iki edebiyat arasındaki, az veya çok uzun bir devre esnasındaki tesirleri takip ettiği halde, umûmî edebiyat, çok geniş bir sahaya

yayılan, fakat devamı belki çok kısa olan edebî hadiselerin tedkikiyle meşgul olur” (Hulusi, 1937:153).

Umûmî edebiyatın faydalarına da temas eden yazar, bunları iki grupta inceler.

Muhtelif edebiyatlara ait aynı sahalarda üzerinde yapılmış araştırmaları bir araya toplar, henüz işlenmemiş, araştırılmamış mevzular, sahalarda ortaya çıkar ve bu durumda umûmî edebiyat bu boşlukları ortadan kaldırmağa çalışır. Bir diğer faydası da edebiyat ve san’at tarihine bu tarz bir yaklaşımın vak’aların umûmî sebeplerini daha iyi aydınlatmaya yardımcı olmasıdır.

Umûmî edebiyata, faydalarına rağmen birtakım itirazlar da yöneltmiştir. Bu itirazların ilk sebebi, kullanılan lisanların farklı oluşudur. Muterizler, san’atın, ilmin, felsefenin tarihi yapıyor; fakat bu sahalarda lisan farkı yoktur, ya da ehemmiyetsizdir. Fakat edebiyatta lisan, eserin en esaslı unsurudur, edebî eserlere beynelmilel bir telâkki ile bakılınca onu en esaslı unsurundan tecrid etmiş oluruz diyorlar.

Şerif Hulûsî, bu iddiayı haksız buluyor. Edebî eserin tek önemli unsurunun lisan olmadığını, münekkiddlerin de bir eserin “charme”ından ziyade fikirleri, hisleri, vaziyetleri, heyecanları, lisan farklarına rağmen güzelliği, alâkayı, tesiri muhafaza eden şeyleri tetkik ettiklerini söylüyor.

İkinci itiraz da yine lisan hususundadır. Mukayeseli edebiyatla uğraşan âlim iki lisanla iktifa edebileceği halde umûmî edebiyatla ulaşmak için pek çok lisan bilmek gerekli olup bu da mümkün değildir diyorlar. Şerif Hulûsî bu itirazı da doğru bulmuyor ve onların da eserleri ve araştırmaları okumak için birkaç lisanla yetinebileceklerini söylüyor.

Son itiraz ise, umûmî edebiyat çalışmalarının yapılabilmesi için, mukayeseli edebiyat sahasının usûlleriyle yapılmış pek çok araştırmalara ihtiyaç olduğudur. Oysa mukayeseli edebiyat sahasının tarihçesi de daha yenidir. Şerif Hulûsî, bu itirazı da şu şekilde cevap veriyor:

“Fransız İhtilâlî’nin tarihini yazmak için, hiçbir zaman, bu meseleye ait bütün vesikaların neşredilmesi beklenmemiştir” (Hulusi, 1937:156).

Şerif Hulûsî, tetkik edilecek pek çok meseleye sahip bulunan umûmî edebiyatın meselelerini de iki kategoride topluyor:

1. “Hâkim tesirler, beynelmilel cereyanlar ve edebiyat modaları. Bu kategoriye muharrirlerin birbirleri üzerindeki tesirleri de dâhildir.
2. Tesir mevzuu bahis olmadığı halde, her memlekette veya edebiyatta doğmuş aynı neviden cereyanlar” (Hulusi, 1937:157).

Bu kadar meseleye vakıf olmakla ve edebiyatlar arasındaki tesirlerin ve etkibasların umûmî bir tablosunu çizmekle vazifeli olan umûmî edebiyat âliminin gerçekten zor bir işe talip olduğunu görüyoruz. Fakat umûmî edebiyat ve bilhassa umûmî san'at tarihi sahasında gerçekten dikkate değer çalışmalar yapıldığı takdirde insanlığın, medeniyetin mânevî tekâmülü hakkında esaslı bir fikre sahip olabilecektir.

SONUÇ

Edebiyat Tarihi kavramı ile ilgili olarak 1938 yılına kadar Atatürk devrinde ve daha sonrasında Türkiye'de ve Türkiye dışında birbirini destekler maiyetindeki görüşler yanında, bu konuda değişik fikirlerinde kabul gördüğünü biliyoruz. Bu çalışmaların ve çabaların varlığına rağmen edebiyat tarihinin sınırları kesinlikle çizilmediği ve de edebiyat tarihinin tam ve bileşilebilir bir tarifi yapılmadığı sürece, bu sahada yapılmış olan çalışmalarla birlikte yapılarak yeni çalışmaların sonunda ortaya çıkacak olan eserlerin de hepsi birer edebiyat tarihi denemesi olarak adlandırılmaya devam edecektir.

Edebiyat tarihinde metot konusuna bir açıklık kazandırmak üzere bugüne kadar yazılmış olan Türk Edebiyatı Tarihi kitaplarının tamamının bir plan çerçevesinde incelenmesi gerektiğine inanıyoruz (Gürel, 2001:18-19).

KAYNAKÇA

- Ataç, Nurullah (1934). "Eser ve Mânâ", *Yeni Adam*, 15 Kânun-ı Sani, S.3, s.7.
- Gürel, Zeki (2001) "Edebiyat Tarihi mi?", *Redif*, Bolu, Yıl: 1, Sayı: 2, s. 18-22.
- Gürel, Zeki (1997) "Edebiyat Tarihi Diye Bir Eser", *Duygu*, Çankırı, Yıl: 1, Sayı: 9, s. 9-11.
- Güvemli, Zahir Sıtkı (1937) "Bir Kitap Üzerine", *Gündüz*, Cilt: 3, Sayı: 15, s. 85.
- Güvemli, Zahir Sıtkı (1936) "Zümre Edebiyatları", *Kültür Haftası*, Cilt: 1, Sayı: 20, s. 377.
- Güvemli, Zahir Sıtkı (1936) "Türk Edebiyatına Toplu Bakış", *Kültür Haftası*, Cilt: 1, Sayı: 13, s. 259.
- Hâşim, Ahmet (1928) "Hayatta Olduğu Gibi", *Meşâle*, Temmuz, S.2 s.1.
- Hulûsî, Şerif (1937) "Umûmî Edebiyat", *Her Ay*, Temmuz, S.4, s.147-156.
- Hulûsî, Şerif (1936) "Mukâyeseli Edebiyat ve San'at Tarihi", *Kültür Haftası*, 23 Nisan, S.15, s.294-295.
- Hulûsî, Şerif (1937) "Mukâyeseli Edebiyat", *Her Ay*, Mayıs, S.2, s.146-151.
- Köprülü, Fuad (1986) "Türk Edebiyat Tarihinde Usûl", *Edebiyat Araştırmaları*, Ankara, s. 3-47.
- Köprülü, Fuad (1984) *Türk Edebiyatı Tarihi*, Ötüken Neşriyatı, İst.,1984, s.1
- Levend, Ağah Sırrı (1984) *Türk Edebiyatı Tarihi*, C. I, 2.bs.T.T.K.y., Ank., s.3.
- Şahabeddin, Cenab (1927) "Türk Teceddüd Edebiyatı Tarihi Müellifi İsmail Habip Bey'e", *Güneş Mecmuası*, 1. Kânun-ı sâni , S.1, s.2-5.
- Nayır, Yaşar Nabi (1937) "Orta Mektep ve Liselerde Edebiyat Dersleri", *Aramak*, Sayı: 8.

- Ozansoy, Halit Fahri (1930) Ankara'da Türkçe ve Edebiyat Muallimleri Kongresinde Edebiyat Programları", *Servet-i Fünun*, Sayı: 1781.
- Safa, Peyami (1936) "Edebiyat Tarihi Değil Edebiyat Karnavalı", *Kültür Haftası*, Cilt: 1, Sayı: 6, s. 109.
- Şahabeddin, Cenab (1927) "Türk Teceddüd Edebiyatı Tarihi Müellifi İsmail Habip Bey'e", *Güneş Mecmuası*, 1. Kânûn-ı sâni, S.1, s.2-5.
- Tarlan, Ali Nihad (1981) *Edebiyat Mes'eleleri*, Ötüken Neşriyatı, İstanbul.
- Tecer, Ahmet Kutsi (1930) "Eski ve Yeni Edebiyat", *Görüş*, Sayı: 2.
- Tural, Sâdık Kemal (1986) "Edebiyat Tarihi Kavramı Etrafında", *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Eylül 1986, Cilt: 1, Sayı:1, s.23-39.
- Yalçın, Hüseyin Cahit (1933) "İsmail Habip", *Fikir Hareketleri*, Sayı: 2.
- Yalçın, Hüseyin (1936) "Vasfi Mahir Koçatürk", *Fikir Hareketleri*, Sayı:164.
- Yusuf Şerif (1935) "Edebiyat Tarihinde Usul", *Muhtasar Avrupa Edebiyatı Tarihi*, İstanbul, s. 4-34.
- Yücel, Hasan Ali (1917) "Türk Edebiyatına Bakışlar", *Her Ay*, Nisan, S.1, s.113-117.
- Wellek, Rene-Austin Varren (1993) *Edebiyat Teorisi*, Çeviren: Prof. Dr. Faruk Huyugüzel, İzmir, s. 227-224.

TÜRKÇE EĞİTİMİ AÇISINDAN ELEŞTİREL OKUMA KAVRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK - Süleyman Demirel Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-3494-1971

ÖZET

İlkokuldan üniversiteye her sınıf düzeyinde öğrencilerin eleştirel düşünme ve okuma becerilerini geliştirmeleri üst düzey düşünebilmeleri açısından önemlidir. Bireyin tanış olmadığı bir metinle karşılaştığında mevcut bilgiyi bağlamına uygun bir şekilde düşünüp uygulaması, üst düzey düşünme basamakları içinde yer alan eleştirel düşünme becerisiyle mümkündür. Anlama, eleştirel düşünme değildir ancak eleştirel düşünme için ön koşuldur. Eleştirel düşünmede amaç; sorgulamak, açık fikirli olmak, analiz yapmak, çıkarımda bulunmak ve açıklama yapmaktır. Böylece eleştirel düşünen bireyin derslerde eleştirel okuma yapması da son derece kolay olacaktır. Ülke olarak öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak ve okuma eyleminin niteliğini arttırmak istiyorsak yüksek etki gücüne sahip olan eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması gereklidir.

Anahtar kelimeler: eleştiri, eleştirel düşünme, eleştirel okuma, Türkçe eğitimi

THE EVALUATION OF THE CONCEPT 'CRITICAL READING' IN THE SENSE OF TURKISH EDUCATION

Abstract

It is important for students to develop critical thinking and reading skills at all grade levels from primary school to university in terms of high-level thinking. When the individual encounters a text that is not familiar, it is possible to think and apply the existing information in accordance with its context with the critical thinking skill, which is among the higher-level thinking steps. Understanding is not critical thinking, but a prerequisite for critical thinking. Purpose in critical thinking; to question, to have an open mind, to analyze, to infer and to explain. Thus, it will be extremely easy for a critical thinker to read critically in the lessons.

As a country, if we want to make students gain reading habits and increase the quality of reading, it is necessary to gain critical thinking skills with high influence.

Key words: criticism, critical thinking, critical reading, Turkish education

Eleştiri Kavramı

Eleştiri (critic) kavramının batı dillerindeki etimolojisine bakıldığında, Yunanca *kritikos*, *krites* (hükmetme) kelimesinden geldiği, bir şeyin kıymeti hakkında hüküm verme anlamını taşıdığı; Arapçada ise *tenkid* kelimesinin kökü olan *nakd* (bugün para karşılığı olarak kullandığımız nakit) ile ilgili olduğu, satın alınan bir şeyin kıymet ölçüsü anlamını ifade ettiği görülmektedir (Tansel 1987: 275; Ercilasun 1981: 2-5'ten akt. Çifçi, 2006: 55).

“Bu sözcüklerin ortak özelliği bir insanı, eseri, bilgiyi, durumu, olayı ve nesneyi tanımlamak ve/veya benzerlerinden ayırt etmek için olumlu-olumsuz, iyi-kötü yanları ile ilgili bir yargıda bulunmak anlamında kullanılmasıdır. Eleştiri, bir şeyin gerçeğini tanımlamak; benzerleri arasında olumlu-olumsuz, iyi-kötü, eksik-fazla yönlerine göre onun sahip olduğu özelliklerin gerçek değerini belirlemek, ona bir değer yüklemek, onun yerini ortaya koymak için düşünce süzgecinden geçirme işi olarak tanımlanabilir” (Karatay, 2015: 8).

Önceleri *eleştiri* sözcüğü yerine *tenkit* kullanılmıştır. Sanat, edebiyat ve bilimsel eserleri inceleyerek onlar hakkında bir hükme varma, değerlendirme sanatı olarak açıklanan tenkit kelimesi, Fransızca *critique* sözünü karşılamak için Tanzimat'tan sonra türetilmiştir (Karasoy, 2005: 2). Özellikle bilgi çağının kavranması, bilginin etkili ve hızlı iletişim araçlarıyla daha kolay elde edilebilir olması, başka bir ifadeyle bilgi bombardımanı, okunanların her zamankinden daha çok zihin süzgeçlerinden geçirilmesi ihtiyacını doğurmuştur (Çifçi, 2006: 56). Böylece her alanda *eleştiri* kavramı kullanılır olmuştur.

Karasoy'un (2005: 2) ifadesiyle eleştiri; spor, sinema, siyaset, müzik, tarih, dil, felsefe, eğitim gibi pek çok alanda ve konuda yapılabilir. Bu eleştirilerin içinde *edebî eleştiri* önemli bir yer tutmaktadır. Edebî eleştirinin tarihi Helen uygarlığına; Eflatun'a, Aristo'ya kadar uzanır. Fakat o devirlerden Rönesans'a kadarki yıllar arasında yapılan eleştiriler, belli kalıplar dâhilinde yapılmıştır. Bu dönemlerde eserler söz sanatları ve dilbilgisi kuralları açısından eleştirilmiştir (Karasoy, 2005: 2). Tarihsel süreçte eleştiri ve edebî eleştiri kavramları alanını genişletmiş ve çeşitli türlere ayrılmış ve edebiyatımıza girdikten sonra da günlük ve sosyal hayatımızda yer edinmeye başlamıştır.

Eleştirel Düşünme

Bireyin aydınlanmasının ve özgürleşmesinin yolu çok yönlü ve çok boyutlu düşünmesiyle mümkündür. Zihinsel faaliyetlerin durağanlaşması ve pasifleşmesiyle her gördüğüne ve okuduğuna inanan bir tür köleleşmiş beyin kavramı ortaya çıkar çünkü kişi artık kendisine deneyim alanı bırakmamıştır. “Düşünen bir birey olarak insan, kendi varlık nedeninden başlayarak algı ve ilgi alanına giren her nesne, olay ve durumu tanımlama; bunun varlık nedenine, yapısına, özüne ve hayattaki işlevine ilişkin gerçeği anlamak için sürekli düşünme, sorgulama ve bir değer verme çabası ve eğilimindedir. İnsanın çevresindeki canlı cansız bütün varlıklara yüklediği değer yargısı, genellikle ya kendisine sağladığı yarara ya da estetik açıdan taşıdığı mükemmellik ölçütlerine göre değişebilir” (Karatay, 2015: 8).

Eleştirel düşünme; nesne, olay veya durumla ilgili metin ya da malzeme içindeki veriyi değerlendirmek ve sonunda neyin doğru olarak kabul edilip edilmeyeceğine karar vermektir. Okurun neyi kabul edeceğine ve neye inanacağına karar vermek için bilgi ve fikirleri değerlendirmek için kullanılan bir tekniktir. Karatay’a (2015: 8) göre felsefî açıdan bir insanı, eseri, nesneyi ve durumu tanımlamak ve özüne ilişkin en doğru ve gerçek tanımı ve/veya değeri ortaya çıkarmak için psikolojik açıdan bilişsel düşünme süreçleri olan anlama, sınıflama, karşılaştırma ve değerlendirme gibi çok yönlü ve üst düzey bilişsel sorgulama, düşünme süreçleri işletilir. Bu yönüyle eleştirel düşünmenin bir yanı felsefenin epistemoloji (bilgi kuramı) ve aksiyolojisine (etik ve estetik) yani düşünme süreci yüzeyden (bilgi, kavrama, uygulama) derine doğru (analiz, sentez, değerlendirme) aşamalı bir işleme şeklinde ilerler (Karatay, 2015: 8). “Pek çok anlamı barındıran eleştiri edimi, çözümsüz gibi gözüken bazı problemleri de beraberinde getirmektedir. Eleştiride her ne kadar bir metinden söz edildiği vurgulansa da çoğu kez eserin yazarı veya şairi eleştirinin nesnesiyle özdeş görülebilmektedir” (Zariç, 2014: 101). Hâlbuki eleştirel düşünme, dünya hakkındaki önceki bilgilerimiz ve anlayışımız ışığında okuduklarının geçerliliği üzerine düşünmeyi içerir. Eleştirel düşündüğümüzde okuduğumuz metni daha yakından inceleriz, metnin üreticisini değil. Eleştirel düşünme, eleştirel okumaya bağlıdır. Bir metin hakkında eleştirel düşünebiliriz ancak onu anladıysak eleştirel okumayı gerçekleştirmiş oluruz.

“Eleştiri problemlerinden birisi de eleştiri basamakları, ilkeler ve şablonları konusunda yaşanmaktadır. Şablonlardan hareketle yazmak ve onlara sıkı sıkıya bağlı kalmak, işin doğası gereği basmakalıp, tekdüze eleştiri yazılarının üretilmesine yol açmaktadır. Oysa edebî seviyeye yükselmiş metin merkezli her bir eleştiri yazısı, aynı yazarın kaleminden çıkmış bir diğer incelemesinden bile çoğu zaman farklı olabilmektedir” (Zariç, 2014: 101). Karatay’ın da (2015: 8) çalışmasında be-

lirttiği gibi insan, günlük yaşamında olaylar ve durumlar karşısında anlama, sorgulama, çözüm yolları bulma ve en doğrusuna karar verme gibi eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin sürekli eğitilmesine gereksinim duyar çünkü insanın doğuştan bu yeteneklerle donanımlı olarak dünyaya gelmesi, bunları ikilemli olay ve durumlar karşısında etkin kullanabileceği anlamına gelmez. Farklı yaş ve öğretim düzeylerinde olsalar bile bu beceriler ile ilgili eğitim almadıklarında öğrencilerin bunları etkin kullanamadıklarını gösteren araştırmalar vardır (Beşoluk ve Önder, 2010; Facione, 1990; Perkins, Farady ve Bushey, 1991; Tishman, Jay ve Perkins, 1992'den akt. Karatay, 2015: 8). “Gerçeklerle sürekli hesaplaşmayı şart koşan düşünce biçimi, ön yargılardan temizlenmiş olduğu için farklı bakış açılarıyla gerçekleri aydınlatmaya çalışır. Eleştirel düşünmenin etkin olduğu okumalarda kişi üst düzey düşünme becerilerini kullandığı için eleştirel bir okuma gerçekleştirmiş olur. Üst düzey düşünme becerileri ise kişinin metni sorgulayarak, analiz ederek, değerlendirme süreçlerinden geçirdiği ve metnin yeniden yapılandırıldığı bir okuma biçimidir” (Dilidüzgün, Leana-Taşçılar ve Şahin, 2020: 377). Okullarda öğretim uygulamalarını ilgi çekici ve merak uyandırıcı hâle getirmek için “herhangi bir bilgiyi, konuyu, olayı, durumu ve edebi bir eseri bilişsel süreçleri işleterek kendi kendine veya grupta işbirlikli öğrenme için doğru anlama, analiz etme ve değerlendirme gibi yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirici nitelikte” (Karatay, 2015: 9) vermek önemlidir. Bunun için en önemli yöntem, *eleştirel düşünme*dir. Çünkü insan sosyal bir varlıktır ve öğretmenler, öğrencilerinin hem eleştirel düşünme ve okuma becerilerini geliştirmek hem de okuma alışkanlığı edinmelerini sağlamak için edebî eserleri sohbet etme, birlikte konuşma ve düşünme aracı olarak kullanabilirler (Karatay, 2015: 9).

Eleştirel düşünmeyi her zaman uygulamak istemeyebiliriz ancak gerektiğinde kullanılabilecek bu becerilere sahip olmalıyız. Eleştirel düşünme, bir beceriler birleşiminden oluşur. Bu birleşimin özellikleri şunlardır:

1. **Akılcılık:** Duygulardan ziyade akla güvenmeyi, kanıtları görmeyi, anlamaya çalışmayı, analiz etmeyi ve sorular sormayı amaçlar.
2. **Öz farkındalık:** Güdülerin ve ön yargıların etkilerini tartmayı, kendi varsayımlarımızı ve bakış açımızı tanımayı amaçlar.
3. **Dürüstlük:** Duygusal ve bencil düşüncelerden arınarak metne yönelmeyi amaçlar.
4. **Açık fikirlilik:** Tüm makul çıkarımları değerlendirmeyi, farklı bakış açıları geliştirmeyi ve alternatif yorumlar üretmeyi amaçlamaktadır.
5. **Disiplinli olmak:** Titiz olmayı, ayrıntılara dikkat etmeyi, güdümlenmelere ya da yönlendirmelere izin vermemeyi ve ani yargılamalardan kaçınmayı amaçlamaktadır.

Alanyazına bakıldığında eleştirel düşünmenin öğretime ilişkin dört temel yaklaşım olduğu gözlemlenmektedir (Ennis, 1989'dan akt. Eğmir ve Ocak, 2018: 434):

1. **Konu Tabanlı Öğretim Yaklaşımı (Infusion):** Bu yaklaşımda eleştirel düşünme prensipleri ile içeriğin öğretimi beraber yürümektedir. Eleştirel düşünme öğretimi içerik öğretiminin içine derin ve dikkatli bir biçimde yerleştirilmiştir ve öğrenciler konunun öğrenimi esnasında eleştirel düşünmeyi kullanmaları noktasında cesaretlendirilmektedir.
2. **İçerik Temelli Öğretim Yaklaşımı (Immersion):** Bu yaklaşımda içerik ve eleştirel düşünmenin ilke ve kuralları birleştirilmekte ve öğrenciler içerik öğrenimi esnasında eleştirel düşünmeye teşvik edilmektedirler. Bu yaklaşımda ön planda içerik öğretimi yer almakta ve eleştirel düşünmeye dair genel prensipler açık olarak ifade edilmemektedir.
3. **Beceri Temelli Öğretim Yaklaşımı (Genel Yaklaşım):** Bu yaklaşımda eleştirel düşünme öğretimi bir içeriğe bağlı olmaksızın ayrı bir disiplin gibi temellendirilerek gerçekleştirilir. Eleştirel düşünmenin bileşenleri, standartları ve eleştirel düşünmeye ilişkin beceriler temelinde yapılandırılan bir içerik ile öğrencilere eleştirel düşünme becerisi ve eğilimi kazandırılmaya çalışılır. Genel yaklaşımda genellikle yerel ya da ulusal politik konular, okul kantinindeki problemler veya çevre sorunları gibi içerikler mevcuttur. Ancak bu yaklaşım bir içerik olmasını gerektirmez.
4. **Karma Öğretim Yaklaşımı:** Bu yaklaşım genel yaklaşımla konu tabanlı veya içerik temelli yaklaşımın bir birleşiminden oluşmaktadır. Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin genel prensiplerini öğretmeyi hedefleyen ayrı bir kurs bulunmaktadır; ancak öğrenciler, içerik temelli bir eleştirel düşünme öğretime de katılırlar.

Eleştirel Okuma

Spiro (1977), Brewer ve Treyns'e (1981: 209) göre okuma planlı, düzeyli ve etkileşimli bir süreçtir; dolayısıyla metnin çeşitli düzeylerde incelenmesi gerekir. Metnin anlamı kısmen metnin kendisi tarafından belirlendiğinden, okumanın çıkarımsal bir süreç olduğu söylenebilir. Anderson ve Pearson (1984) ise okuduğunu anlamayı eski ile yeni bilgi arasındaki etkileşim olarak tanımlamaktadır. Okuduğunu anlama için önemli olan anlamının okuyucu tarafından zihinde nasıl şemalandığı bilgisidir. Yeni yorumlama sürecinde bellek depolanmış bilgiyi işlevsel hâle getirecektir. Goodman ve Burke (1973: 163) okuma sürecini "psikolinguistik tahmin oyunu" olarak nitelendirmektedirler. Böylece verimli okuyucu, yazarın mesajı

hakkında bir hipotez ve yeni bilgi oluşturmaya aktif olarak katılacaktır. Okuma sürecinin okuyucu, metin ve yazar arasında bir etkileşim içerdiği anlaşıldığında, okuduğunu anlama ve geliştirme becerisi, mekanik bir cevaptan ziyade bilişsel bir tepkiye dönüşür.

Okuma, okuyucunun aktif olarak anlam ürettiği etkileşimli bir süreçtir. Okuyucu ve metin arasında devam eden bir etkileşim söz konusudur. Düşünmeden okumak imkânsızdır. Bir metni okumak, önceden depolanmış bilgiyi ve o konuyla ilgili düşünceyi temsil eden zihinsel yapının yapı taşları olan hafıza bölgelerini etkinleştirir. Bunlar da gelen bilgileri haritalayarak inşa ederler. Anlama, bir okuyucudan diğerine birbirinden farklı olan zihinsel süreçleri içerir. Haritalama işleminin sonucu olan ve hatırlama işlemini kolaylaştıran dinamik bilgi olarak nitelenen şemalar, hafızada depolanan genel kavramları temsil eden zihinsel yapılarlardır. Şemalar, okuyucuların yorum yapmasına, hatırlamasına ve olası sonuçları tahmin etmelerine yardımcı olan arka plan bilgisini oluştururlar. Bir tür çerçeve, plan veya komut dosyasıdır ve deneyimlenerek oluşturulur. Çocukluk günlerimizi hatırladığımızda, o günlerde yaşadığımız şeylerle ilgili soyut bir deneyim kümesi geliştirmeye başlarız. Bu yararlıdır çünkü birisi size çocukluk hakkında bir hikâye anlatırsa, o günlerle ilgili tüm ayrıntıları vermesi gerekmez çünkü şemanız eksik ayrıntıları doldurabilir. Cook (1989: 69) şöyle diyor: “Metindeki veya bağlamdaki anahtar kelimeler veya tümcecikler bilgi şemasını harekete geçirir”.

Şema verileri aşağıdaki iki yoldan biriyle etkinleştirilir:

1. Dış dünyadan gelen yeni bilgiler bilişsel olarak alınır ve daha sonra hatırlanmak üzere bellekte saklanır. Bu süreçte yeni kavramlar önceki bilgilerle birlikte özümсенir.
2. Yeni bilgi, yeni zihinsel yapılarla temsil edilebilir. Bu durumda, öncesi olmayan bilgi yeni şemalar oluşturmaya başlar.

Eleştirel olmayan okumalarda, aktif olarak anlam üreten karmaşık bir zihinsel yapılanma söz konusu değildir. Dolayısıyla şemalara ve arka plan bilgilerine çok da ihtiyaç duyulmaz. Eleştirel olmayan okuma, kritik öneme sahip olmayan bir okuma biçimidir. Bir metnin konusu hakkında sadece ne söylendiğini anlamakla ilgilidir. Burada amaç sunulan verilerin anlamlandırılmasıdır. Metinde belirtilen bilgilerin, fikirlerin ve görüşlerin cümleden cümleye, paragraftan paragrafa doğru anlaşılmasıdır ki bu, doğrusal bir faaliyetdir. Örneğin; eleştirel olmayan bir okumada okur, tarihî gerçekleri öğrenmek için bir tarih kitabı okuyabilir ve buradaki tüm bilgileri doğru kabul eder. Dolayısıyla amacı bir metnin ne dediğini anlamak ve temel ifadeler üzerinde düşünmektir. Pasif düşünürler, olası yorumları ortaya çıkarmazlar ve tek tip bakış açısıyla metin içindeki bağlantıları göremezler. Özde-

mir (2007: 17), eleştirel olmayan okumaya *temel okuma* demiştir. Temel okuma, düz bir okuma biçimidir ve sadece okuyabilme becerisi olarak tanımlanır. Temel okumanın bir üst basamağı *işlevsel okuma*dır. İşlevsel okuma, günlük hayatımızda işe yarayacak olan okumadır.

Eleştirel okuma ise bir okuyucunun anlama kavramını net bir kavrayışla sonuçlandırmak için belirli süreçleri yönetmesi, modelleri ve teorileri uygulaması ve soruları cevaplaması anlamına gelen üst düzey bir beceridir. Eleştirel okuma *ideal okuma*dır. Eleştirel bir okumada, metnin gözden geçirilmesinden çok anlama çabası söz konusudur. Sıradan bir okumada okuyucu metni gözden geçirdiğinde yüzeysel özellikler ve bilgiler okuyucuya ulaşır. Eleştirel bir okumada ise okuyucu derin yapıya yani mantıksal tutarlılık, plan, düzen ve metnin tonu gibi birçok önemli terime ulaşır. Temelde başkalarının görüşlerini anlamak ve bu görüşlere saygı duyabilmek için eleştirel okumayı seçmeliyiz. Eleştirel okuma, bireyin okuduklarını yargılaması, sorgulaması, değerlendirmesi, güvenilir kaynaklardan yararlanarak ve kendi aklını kullanarak bir sonuca varmasıdır (Özensoy, 2012: 198). Eleştirel okumada okurun “var olan bilgisi, görüşleri, okuma amacı, okuma süreci, kullanılan stratejiler ve beceri düzeyi okuduğunu anlamasında etkilidir” (Duke ve Carlisle, 2011). 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Programı ve Kılavuzunda (MEB, 2005) eleştirel okuma, öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini sağlamak, konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurma faaliyeti olarak tanımlanmıştır.

Güneş (2014: 152) çalışmasında eleştirel okumayı; okuyucunun, okuma sırasında metinde işlenen düşüncelerdeki tutarlılık ya da tutarsızlıklar, çelişkiler, yazılma nedenleri, verilen örneklerin uygunluğu ya da yeterliği hakkında kendine sorular sorarak okuması olarak ifade etmektedir. Eleştirel okuma tekniğinde, okuma yalnızca *anlamış olmakla* sınırlı değildir. Okurken düşünmek, konuyu yorumlamak ya da konuya eleştirel bir gözle bakmak bu tekniğin en önemli unsurlarıdır. “Detaylı bir analitik okuma yalnızca edebiyatla sınırlı değildir. Politik bir tez, tarihsel bir analiz ve hatta bilimsel bir araştırma bile birçok konuya göre daha dikkatli bir okuma gerektirir. Bu tür okuma çeşidine eleştirel okuma denir” (Fry, 2000: 90’dan akt. Çifçi, 2006: 56). Bu nedenle “her okuma eleştirel okuma yöntemiyle yapılmaz, her kitabın eleştirilecek bir noktası olup olmadığına bakılmaz. Bir şiirde, edebiyat eleştirmenleri dışındaki okuyucuların eleştirecek bir yön bulmaya çalışmaları, okuma amacından uzaklaştırır. Aynı şekilde, bir gazete makalesini de yazarını çok seviyoruz diye şiir okur gibi okuyamayız” (Çifçi, 2006: 57).

“Eleştirel okumanın amaç ve yöntemler bakımından diğer eleştiri yaklaşımlarından ayrılan önemli yönleri bulunmaktadır. Eleştirel okuyucunun amacı, bir eseri edebiyat estetiği açısından kıymetlendirmek, birinin yazdıklarına ve yaptıklarına karşı olduğunu belirtmek, sosyal veya fen alanındaki eserleri iyi ve kötü yönlerini gösterecek derecede, Elliot’nun ifadesiyle bazen her cümleyi, her kelimeyi ‘limon sıkma yöntemiyle’ incelemek, araştırmak değildir. Onun amacı, okuduğu eseri doğru anlamlandırmak, yazarın mesajlarını doğru kavramak ve daha çok, metin karşısında doğru bir tutum alarak yazarın ve metnin güdümünden kendisini kurtarmaktır” (Çifçi, 2006: 57). Eleştirel okuma, analitik bir faaliyettir. Okur tarafından metnin altında yatan anlam tartışılarak yeniden şekillendirmeye çalışılır. Burada amaç, okurun kendi anlayışının yazarı olmayı içerir. Eleştirel okuma, okunulan materyal içindeki bilgileri ve fikirleri keşfetmeye yönelik derinlemesine, dikkatli ve aktif okumadır. Bir metni tam olarak anladığımızda (eleştirel okuma) iddiaları (eleştirel düşünme) gerçekten değerlendirebiliriz.

“Dale (1980) eleştirel okumayı analiz ettiği ‘The Critical Reader’ başlıklı çalışmasında eleştirel okumaya dair dokuz özellik belirlemiştir. Bu özelliklere bakıldığında; eleştirel okumanın okumadan bağımsız olduğu, sorun çözme merkezli olduğu, analitik ve yargısal olduğu, doğruya ulaşmada vazgeçilmesi güç bir çaba üzerine temellendirildiği, yaratıcı, hayalperest, anti-konformist olduğu, bireylerin en iyi düşüncelerini birleştirici bir nitelik taşıdığı, katılımlı deneyim sürecine sahip olduğu, dünyaya duyarlı yaklaşan eleştirel okurlara özel bir sözcük hazinesi kazandırdığı ve eleştirel bir okurun unutmak için değil, hatırlamak için okuduğu görülmektedir (akt. Dilidüzgün vd., 2020: 376). Her metni kendi değerine göre okumalıyız ve okuma eylemi sürecinde ön bilgilerimizi ve görüşlerimizi okuduğumuz metne dayatmamalıyız.

Eleştirel okumada bir metnin tutarlı olup olmadığını belirledikten sonra iddiaları ve sonuçları kabul edip etmemeyi değerlendirebiliriz. Eğer hedef, belirli bir bilgiyi öğrenmek veya bir başkasının fikirlerini anlamaya çalışmaksa o metnin ne dediğini görmek için okumak yeterli olabilir. Ancak farklı amaçlarla okuyorsak okuduğumuz metni değerlendirmeli ve bu anlayışı daha önceki dünya görüşümüzle bütünleştirmeliyiz. Okurlar olarak bir metinde yazanı gerçekte doğru olarak kabul etme eğilimindeyiz. Hâlbuki bir sonucu değerlendirmek için metindeki verileri değerlendirmek gerekir. Dolayısıyla bir metnin açıklamalarının geçerliliğini değerlendirmek için metnin dışına çıkmalıyız.

Söyleme ve yapma arasındaki ayrım eleştirel okumanın merkezindedir. Eleştirel okuma, yazarın kendi ifadeleri dışında bir metinden aktif olarak bilgi/anlam çıkarmak anlamına gelir. Bazı durumlarda yazarın ifadelerinin doğruluğundan şüphe etmek anlamı da geçerli olabilir. Eleştirel okumada metnin nasıl tartışıldığı

hakkında yargıda bulunulur. Başka bir ifadeyle bir metin içindeki bilgileri ve fikirleri keşfetme çabası içine girilir. Yazarın ne söylediğini anlamak, argümanları takip etmek ve yazarın bakış açısını destekleyen kanıtları aramak gerekebilir. Bu konuda öğrenciler açısından **anahtar cümle** sayılabilecek ifade şu olabilir: *Okuduğunuz her şeye inanmayın, mantıklı olup olmadığını kontrol edin!*

Eleştirel okuma sürecinde okurlara/öğrencilere yardımcı olabilecek **ipuçları** aşağıda sıralanmıştır:

- Okuma eylemine materyali/metni (özet, giriş, başlıklar, sonuçlar vb.) gözden geçirerek başlayın.
- Metnin amacını belirleyin. Yazar ne demeye çalışıyor? Makalenin, kitabın, metnin amacı nedir?
- Bağlamla ilgili yargılarda bulunun. Metnin hedef kitlesi kimdir? Yazarın bakış açısı nedir? Yazar ön yargılı mı? Mantıksal bir metin akışı var mı?
- Kanıtları/iddiaları/görüşleri/ifadeleri inceleyin: Kanıt/iddia/görüş/iddia metinde nasıl kullanılıyor?

Bir metnin genel olarak 3 tür okuma yönteminden söz edilebilir:

YÖNTEME YÖNELİK SORULAR	OKUMA YÖNTEMİ	YÖNTEME YÖNELİK AÇIKLAMA
Metin ne diyor?	Yeniden ifade etme	Orijinal metnin anlattığını kendi ifadeleriyle ifade eder.
Metnin işleyişi nasıldır?	Açıklama	Metnin nasıl anlatıldığını tartışır.
Metnin anlamı	Yorumlama	Metni analiz eder ve bu metin için bir anlam ileri sürer.

Öğrencilerden/okurlardan eleştirel okumayı gerçekleştirebilmeleri için belirli **hedefleri** gerçekleştirmeleri istenir. Bu hedefler şunlardır:

- Yazarın amacını (içerik ve üslup) anlamaya çalışmak
- Metnin tonunu (niyet ve duyguların aktarımının niteliği: lirik, alaysı, acıklı...) anlamaya çalışmak
- Yazarın tutumunu (içerik, dil seçimi, kullanılan dil kalıpları) tanımak

Örneğin akademik metinleri okumak, zevk için okurken kullanılanlardan daha stratejik bir yaklaşım gerektirir. Bunun için yukarıda verilen ipuçlarını, önemli unsurları, hedefleri ve yöntemleri gözden geçirmek sonrasında edinilen birikimi en uygun eleştirel okuma tekniğiyle harmanlayıp bireyin kendi stratejisi- ni oluşturmaya beklenir.

Eleştirel okuma teknikleri:

1. **Etkili bir yaklaşım kullanılması:** Aktif bir okur ilgili metni neden okuduğunu ve bu metinden ne elde edeceğini bilir. Bu nedenle metnin ne içerdiğini görmek için metni hızlıca taranmalıdır. Metnin yapısına (başlıklar, metnin gövdesi, kapanış paragrafı gibi işaretler) dikkat ederek okumak etkili bir yaklaşımdır. Okuyucu, okuduklarını ezberlemek yerine ne okuduğunu anlamaya çalışırsa, içeriğe katılıp katılmadığına karar verirse, aynı konuda yaptığı diğer okumalarla karşılaştırıp düşünürse bu anlama çabasıyla metnin akılda tutulması da kolay olur. Kimi zaman malzeme/metin sıkıcı olabilir ve okuma işi zorlaşabilir. Bununla başa çıkmanın en iyi yolu, aktif olarak eleştirel okumaktır ve burada sorulması gereken soru; “Neden bunu okumamız istenmiş olabilir?”dir.
2. **Aktif okuma yapılması:** Anahtar kelimeler bulup altını çizmek ya da seçici bir vurgulama yapmak anlamayı güçlendirir. Bu süreçte metnin ilgili sorular sormak (Kim yazdı? Ne zaman yazılmış? Hedef kitle kim? Neden yazılmış olabilir?), okuyucuyu aktif hâle getirir. Ayrıca kısa sürelerle aralar vermek ve nelerin aklımızda kaldığını tartmak faydalı olacaktır. Metni anlamamıza yardımcı olacak işaretlere dikkat edip “en önemlisi, aksine, öte yandan gibi” ifadeleri de görmek gerekir. Aktif okuma yaparken; gözden geçirme, soru sorma (kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl), hatırlama ve inceleme basamaklarını kullanmak faydalı olacaktır.
3. **Stratejik notlar alınması:** Not almak okuma sürecinin önemli bir parçasıdır. Bu eylem fikirleri kendi kelimelerimizle ifade etmemize ve konuya odaklanmamıza yardımcı olur. Pasif olarak okuduğumuz materyalden çok üzerinde düşündüğümüz ve not aldığımız materyali hatırlama olasılığımız daha yüksektir. Not almak, pratik yaparak geliştirebileceğimiz bir beceridir. Bu nedenle kendimiz için uygun bir not alma yöntemi (madde işaretleri, zihin haritaları, diyagramlar, sözcük ya da cümle altını çizme...) bulmamız gerekebilir.
4. **Okunan metin üzerinde eleştirel çaba göstermek:** Eleştirel çabanın üç aşaması vardır. Analiz etmek, karşılaştırmak (fikirler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tespit etmek) ve sentez (mantıksal bağlantıları sağlamak) yapmaktır.

Eleştirel inceleme yaparak okumanız istendiğinde yukarıdaki okuma tekniklerinde kullanabileceğiniz ayrıntılı sorular şunlar olabilir: 1)Kim konuşuyor ya da yazıyor? 2)Bakış açısı/açıları nedir? 3)Hangi fikirler ve bilgiler sunuldu? 4)Desteklenmeyen iddialar var mı? 5)Herhangi bir yöntem kullanılmış mı? 6)Kanıt doğru

ya da geçerli mi? 7)Hangi varsayımlarda bulunulmuştur? 8)Metnin gerçek fikri nedir? 9)Örtülü ve açık iletiler nelerdir? 10)Mantıksız genellemeler var mı? 11) Sonuca nasıl varılmış? 12)Sonuç akla yatkın mı?

Eleştirel Okuyucu

Sıradan bir okuyucu; metni okur ve içindeki ifadeleri neredeyse ezberlemeye çalışır. Eleştirel okuyucu ise bir metnin yazar tarafından nasıl ele alındığını bulmaya çalışır ve bir metnin ne dediğinden çok metnin nasıl tasvir edildiğine ilgi gösterir. Bir metinde anlatılanların nasıl geliştiğini, nasıl bir sonuca yol açtığını anlamak için farklı bir perspektifle okur. Okuyucu, metnin ne dediğini anladıktan sonra metinle ilgili çıkarımlarda bulunarak bunu kendi ifadeleriyle yansıtmaya ve yorumlamaya çalışır. Analizlere dayanarak metnin bir bütün olarak ne anlama geldiğini ortaya koymaya çalışır. Eleştirel düşünürler genellikle şüphecidirler, aktif okuyucudurlar, soru sorarlar, analiz ederler, stratejik okuma yaparlar, açık fikirli- dirler ve sabit fikirlere/inançlara meydan okurlar.

Eleştirel okuyucu olabilmek için;

- Yazar hakkında bilgi edinmek gerekir.
- Okuduğumuz metni yeniden yazar gibi okumak yerine yazarın fikrini anlamaya çalışmak, âdil bir okuyucu olmak ve metnin üzerinde nesnel bir şekilde düşünmek gerekir.
- Başlık üzerinde düşünmek, yazarın tutumu, hedefi, amacı ve bakış açısı hakkında bilgi elde etmek gerekir.
- Yavaş okumalar yapmak gerekir çünkü metinle bu tür bir okuma biçimi daha fazla bağlantı kurmayı sağlar.
- Yazarın ana noktalarını not etmek gerekir böylece metin içindeki bağlantıların somutlaşması sağlanır.
- Metnin ana gövdesine bakmak ve böylece mantıksal ve retorik becerileri devreye sokmak gerekir.

Türkçe Eğitiminde Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma; “okuduklarını peşinen kabullenme yerine sorgulama, araştırma, karşılaştırma, ilişkilendirme, yorumlama, seçme, hükme varma gibi temeller üzerine kurulu bir okuma eylemidir. Günümüz dünyasında okuma materyallerinin çok fazla olduğu düşünülünce, bireylerin ve öğrencilerin doğru okuma materyaline ve en önemlisi de doğru bilgiye ulaşabilmesi bağlamında, eleştirel okuma kritik öneme sahiptir” (Şahin, 2019: 216). Böylece öğrencilerin düşünüş

gücü artacak, anlama ve sezme becerileri gelişebilecektir. Şahin'in (2019: 216) araştırmasında belirttiği gibi "eleştirel okumanın temelinde yer alan üst düzey düşünme becerileri, aynı zamanda yapılandırmacı eğitim anlayışının da temel prensiplerini oluşturmaktadır. Yapılandırmacı eğitim anlayışında, öğrencilerin bu beceriler bağlamında yetiştirilmesi ve doğru bilgiye bu beceriler aracılığıyla öğrencinin kendisinin ulaşması önemli görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin eleştirel okuma bağlamında yetkin ve öz yeterlik algılarının yüksek olması yapılandırmacı anlayışın ortaya koymak istediği ideal öğrenci profilinin özelliklerindendir".

"1950'li ve 60'lı yıllar boyunca eleştirel okumayı öğretmek üzere geleneksel yollarla ve özel tasarımlarla pek çok çalışma yürütülmüş, ancak bunların uzun süreli etkilerine yönelik çok az kanıt bulunmuştur. Bu durum yeni bir bakış açısı ihtiyacını doğurmuş, eğitimciler ve bilişsel psikologlar birlikte çalışarak üstbilişsel stratejiler, bilişsel süreçler ve eleştirel okuma becerisi arasındaki mevcut bağlantı kopukluğunu gidermeye çalışmışlardır" (Ateş, 2013: 42). Uluslararası düzeyde yapılan sınavlar (PIRLS ve PISA) öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerindeki eksikliği açıkça göstermektedir. "Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'nde (PIRLS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) öğrencilerin metinlere eleştirel olarak yaklaşabilmeleri önemli değerlendirme noktalarından birini oluşturmaktadır (EARGED, 2003, 2005, 2007, 2010; NCEI, 2011). Dolayısıyla bu beceri üzerinde daha fazla teorik ve uygulamaya dayalı araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır" (Ateş, 2013: 42).

Eleştirel okumanın genel olarak müfredatlarda yer almasının önemli olduğunu belirten araştırmacılar (Wolf vd., 1967; akt. Ateş, 2013: 42) aynı zamanda *eleştirel okuma* adı altındaki bir dersin de okuma müfredatlarında vurgulanmasının önemini belirtmişlerdir. Eleştirel okumayı öğrenmeden önce, çocukların temel okuma becerilerini kazanmaya gereksinimleri olduğu düşüncesi, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine ve eleştirel okuma öğretiminin ertelenmesine neden olmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin eleştirel okumayı öğretmek için yeteri kadar bilgi, beceri ve materyale sahip olmayabileceği gibi hususlar, bu becerinin öğretiminin ihmal edilmesine yönelik nedenler arasında gösterilmektedir (Alston, 1972; Wolf, 1967; Wolf vd., 1967; akt. Ateş, 2013: 43).

İlkokul seviyesinden üniversiteye kadar öğretmenlerin "eleştirel okuma becerisinin öğretimine yönelik uygulama yapabilmeleri için her şeyden önce konuyla ilgili en azından temel düzeyde bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Çünkü araştırmacıların belirttikleri gibi çoğu öğretmen öğretim sürecinde daha çok okumanın mekanik yönü üzerinde yoğunlaşmakta ve düşünme yönünü ihmal etmektedir. Eleştirel okuma, yüzeysel ve mekanik okumanın aksine, bir metinle derinlemesine ve daha karmaşık bir şekilde aktif olarak uğraşmayı gerektirir. Okumada amaç,

metnin temel anlamı hakkında bilgi sahibi olmak iken, eleştirel okumada metnin nasıl iş göreceği hakkında yargıda bulunmak esastır” (Ateş, 2013: 43).

Metin seçimi: Eleştirel okuma becerisinin kazandırılması sürecinde öğretmenlerin metin seçimine dikkat etmeleri gerekir. “Öğretim için seçilecek metnin eleştirel okumayla ilgili çalışma alanlarından en az birini (olguları ve görüşleri ayırt etme, yanlışlıkları belirleme, argümanı analiz etme ve değerlendirme, temel düşünceyi destekleyen kanıtları değerlendirme, bakış açılarını belirleme vb.) içermesi; çeşitli iddialar/tezler ve tartışmalar sunması, dilsel ve bilişsel olarak öğrencileri biraz zorlaması öğretmenini işini kolaylaştıracaktır. Ayrıca kullanılacak metnin dersin amaçlarına hizmet etmesi, öğrencilerin akademik ve kültürel okuryazarlıklarına katkı sağlaması da önem arz etmektedir” (Ateş, 2013: 43-44). Unutulmamalıdır ki her metin türü kendine özgü bir okuma yöntemi gerektirir.

Eleştirel okuma, dil becerisini geliştiren bir okuma biçimidir. Özüm senerek okuma eylemi gerçekleştiği için dil becerilerine katkısı da oldukça fazla olacaktır. Düşünmek beceri ve çaba isteyen bir eylemdir. Dil düşünme aracı olduğuna göre; dil güçlü olursa düşünme de güçlü olur. Eleştirel okuma güçlü bir dil yaratır. Kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için eleştirel okumaya ve merak duygusuna ihtiyaç vardır. İlkokuldan üniversiteye eğitim ve öğretimin her basamağında aşama aşama eleştirel düşünme ve eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Tüm dersler için ihtiyaç duyulan eleştirel okumanın bir beceri hâline geleceği temel dersler Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ve Türk dili dersleridir. Bu kapsamda öğretim programlarında “bireylerin eleştirel ve yaratıcı düşüncelerinin önünü açacak okuma metinlerine, etkinliklere ve araç-gereçlere yer verilmelidir” (Kırmızı ve Yurdakal, 2019: 68).

Belet (2011: 93) araştırmasının sonuçları doğrultusunda; Türkçe derslerinde öğrencilerin eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuş ve özellikle bu becerinin kazandırılmasında etkili olduğu düşünülen *hikâye anlatma yöntemine* yer vermiştir:

- “Öğrencilerin eleştirel okuma sürecinin son halkası olan sosyal eylemlere geçmelerine yönelik etkinlikler ve uygulamalar düzenlenebilir.
- Öğrencilerin eleştirel okumayı bir alışkanlık biçimine dönüştürmelerine ve strateji kullanımlarını daha ayrıntılı gözlemeye yönelik hikâye anlatma yönteminin kullanıldığı araştırmalar öğretim deneyi uygulamasının etkisinin daha net ortaya konulması bakımından daha uzun süreli olarak gerçekleştirilebilir.
- Eleştirel okumayı geliştirmek için öğretici nitelikli metinlerin yanı sıra gazete haberleri, televizyon programları da kullanılabilir.

- Eleştirel okuma becerisi Türkçe dersi öğretim programıyla bütünleştirilerek eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir”.

Yukarıdaki alıntıda üzerinde durulan hikâye anlatma yöntemi dışında *edebiyat halkası/edebiyat çemberi/okuma halkası* da etkili bir yöntem olarak görülmüştür. “Edebiyat halkası, farklı akademik başarı düzeyi ve okuma becerilerine sahip öğrencilerin gönüllüce, öğretmen ataması olmaksızın, bir araya gelerek kendi beğendikleri bir roman, öykü, deneme ve makale gibi edebi bir metni, kitabı okumak ve ardından okuma deneyimlerini birbirleriyle paylaşmak için oluşturdukları 4-5 kişilik küçük okuma grubudur” (Daniels, 2002). “Öğrencilerin eleştirel düşünme, okuma becerileri ve alışkanlığını geliştirmek için öğretmen, farklı edebi eserlerin okunması ve eleştirilmesi amacıyla sınıfta birden fazla edebiyat halkası oluşturabilir. Öğretmen, edebiyat halkaları oluştururken demokratik davranarak öğrencilerin istedikleri arkadaşlarıyla, istedikleri bir kitabı okumaları ve onunla ilgili sohbet etmeleri için ortam sağlar” (Karataş, 2015: 10). Bu yöntemde “öğrenci sayısının az olması, okul dışında kendi kendilerine bağımsız okuma çalışması yapmaları ve grup olarak okulda kendi aralarında anladıklarını paylaşmaları ve tartışmaları yönünden Türkçe ve edebiyat derslerindeki öğretmenlerin metin işleme sürecinden farklılık gösterir. Bu yönüyle edebiyat halkası, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin zorunlu ve seçmeli derslerde öğrencilerinin hem bağımsız okuma becerilerini hem de eleştirel düşünme ve okuma alışkanlıklarını geliştirmeleri için bir fırsattır” (Karataş, 2015: 10).

21. yüzyıl becerileri içinde yer alan eleştirel düşünme ve problem çözme, eleştirel okumayla paralel gelişen önemli bir beceri alanıdır. “Bütün ilimlerin kaynağı olarak görülen okuma, gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Okur-yazarlık oranının yükselmesi, okuma araçlarının dijital ortamlar aracılığı ile hızlı bir şekilde en ücra yerlere kadar ulaşması, okuma eylemini daha hayati bir yaşama sürecine dönüştürmektedir. Çağı yakalayabilmek ve gereklerine ayak uydurabilmek için eleştirel okuma becerisinin güçlendirilmesine; güçlendirme için uygulanacak teknik ve yaklaşımların alan literatürü içerisinde daha ayrıntılı olarak değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Eleştirel düşünme ve okuma becerisinin kazandırılmasında, okuma yoluyla elde ettiğini çoğaltabilecek ve üretime dönüştürebilecek bireylerin yetiştirilmesinde, temel eğitim kademelerinde yerleşecek olumlu okuma alışkanlıkları vazgeçilmez rol oynayacaktır” (Çifçi, 2006: 78).

Eleştirel okuma becerisinin temellerinin çocukluk yıllarında atılması, soru sorma ve özellikle doğru soruyu sorma becerilerinin kazanılmasına eşlik edecektir. “Eleştirel okuma eleştirel düşünme kavramından bağımsız düşünülmeyen, okuma ile eleştirel düşünme sürecinin birbirini tamamlamasıyla oluşmuş bir

beceri alanıdır. Erken çocukluk döneminde gerek ailede gerekse anlam evrenine dâhil edilen uyaranlarla düşünme eylemine başlayan çocuk bu eylemini, ifade becerilerinden konuşma süreci ile devam ettirmektedir. Örgün öğrenme ortamına geçiş yaptığında da okuma becerisinin edinimi gerçekleşir. ‘Okumayı öğrenme’ ile başlayan bu süreci, ‘öğrenmek için okuma’ eylemi takip eder. Okul, yaşantı sürecinde çocuklara sadece bilgi aktarmayı değil bu süreçte öğrenilenler üzerine yeni okumalar yaparak okuduğunu anlama, içselleştirme, yorumlama, düşünme, analiz etme ve eleştirebilme deneyimini de yaşatmalıdır” (Dilidüzgün, Leana-Taşçılar ve Şahin2020: 376).

Öğrenciler okuduklarını kendi gözlem ve yaşantılarıyla ilişkilendirdiklerinde duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmayı da öğreneceklerdir. “Ülkemizde öğrencileri gereksinim duyacakları bilgi ve beceriler ile donatarak hayata daha hazır hale getirmenin önemi yaygın olarak kabul edilmekte ve onlara okullardaki eğitim süreci ile istenen davranışların belli yetkinlik düzeyinde, yüksek verimle kazandırılması beklenmekle birlikte, eğitimin sonuçlarına bakıldığında, çeşitli düzey ve türdeki okullarda istendik davranışların yeterince kazandırılmadığı anlaşılmaktadır” (Senemoğlu; 1988: 105). Bu anlamda “Türkiye’deki eğitim uygulamaları incelendiğinde, genellikle çocukta var olan bilme merakının köreltildiği, en temel yaşama becerilerinden bile yoksun ‘cahil’ insanlar yetiştirildiği görülmektedir. Akademik başarıya odaklanmış olan okulların, akademik başarıyı da artıramayışı eğitimin içinde bulunduğu kısır döngünün bir göstergesidir” (Açıkgöz Ün, 2005: 4).

“Okumada amaç, okunulana anlamaktır. Fakat sadece anlamış olmak da yetmez. Okuyucu, okuduğunu anladıktan sonra onu bir değerlendirmeye tabi tutabilmelidir. Okuduğunu yorumlayabilmeli, eleştirebilmelidir. Eleştirebilmek için ise, bireyin kendisine sunulan bilgilerin geçerliliğini, doğruluğunu sınaması ve bu amaçla değişik kaynakların tanıklığına başvurma özelliğini de kazanmış olması gerekir. Eğer okuyucu, okuduğunun doğruluğuna, gerçekliğine, mantıklı olup olmadığına, güvenilirliğine ve anlatılanlardaki çelişkilere dikkat ediyorsa okuduğunu eleştirebiliyor demektir” (Sever, 2003: 19; Ünal, 2006: 80; akt. Aşılıoğlu, 2008: 6). Burada amaç, eleştirebilen bireyler yetiştirebilmektir. Kazandırılması hedeflenen eleştirme becerisi, bencillikten uzak, bilime yakın ve âdil bir anlayış benimsemelidir. “Bireyin okuma biçimiyle bilişsel öğrenme düzeyi arasında yakın bir ilişki vardır. Temel okuma düzeyindeki kişilerin öğrendikleri daha çok bilgi basamağındaki davranışlardan oluşur. Çünkü onlar için okuma, bilgiyi hiçbir değişikliğe uğratmadan, anlamak için yapılan bir etkinliktir. Eğer yazıda anlatılanlar yazılı ya da sözlü olarak aynen tekrar edilebiliyorsa ‘öğrenme’ gerçekleşmiştir. Öğrenmeyi bu şekilde görenler kavrama basamağındaki bazı davranışlara sahip olsalar bile,

öğrendiklerini yorumlama, bir başka forma çevirme, bilgilerini kullanarak kestimde bulunmada zorlanırlar” (Aşılıoğlu, 2008: 6). *Temel okuma düzeyinden işlevsel okumaya* ve oradan da *ideal okumaya* geçildikçe öğrenci üstbilişsel farkındalığa sahip olmaya başlayacaktır.

Coşkun (2010: 35), üstbilişsel farkındalığa sahip öğrencilerin diğerlerine göre aşağıdaki avantajlara sahip olduğunu belirtir:

1. Öğrenme yeteneklerine güvenirler.
2. Başkalarından yardım almaktan çekinmezler.
3. Neden başarılı öğrenciler olduklarına dair doğru değerlendirmeler sağlarlar.
4. Bir etkinlik sırasında başarısızlık meydana geldiğinde yanlışlıkları net bir şekilde düşünürler.

Böylece, yetkin okuyucular yalnızca metinlerle farklı etkileşime girmekle kalmaz, aynı zamanda metnin durumunu da izler ve değerlendirir. Gerekğinde uygun stratejik eylemde bulunurlar. “Eleştirel okuma, eğitim öğretimimizde yakın zamanlarda üzerinde sıkça durulmaya başlanan bir kavram olmuştur. 1981 İlk Öğretim Türkçe Programı’nda eleştirel okumadan söz edilmemektedir. Ancak 2005 Taslak Programı’nda yer alabilmiştir. Dolayısıyla, eleştirel okuma literatürünün de ülkemizde geliştiğini söyleyemiyoruz” (Çifçi, 2006: 56).

“Eleştirel bir okuyucu olmak, bir öğrencinin gözlem yapmasını, çıkarımlar üretmesini ve hipotezler oluşturmalarını gerekli kılar. Bu durum aynı zamanda problem çözme becerisi iyi düzeyde olan öğrencilerin de sahip olduğu özellikler arasındadır. Problem çözme stratejileri, öğretmenlere eleştirel okuma becerilerini öğretmede bir çerçeve sunarken, öğrenciler için de karşılaşılan yeni durumda yeni bilgiler edinmeleri için bir araç görevini üstlenmektedir” (Dilidüzgün vd., 2020: 376). Eleştirel okuma; öğrenciye sorgulamayı, muhakeme ve kıyaslama yapmayı öğretme amacı taşıdığından diğer yöntem ve tekniklerin de birkaçını kapsamaktadır (Şahin, 2019: 215). Dilidüzgün vd.’nin de (2020: 377) çalışmalarında belirttiği gibi eleştirel okur niteliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesine hizmet edecek öğretim programlarının da bilgi aktarmanın dışında kişiye özel ve farklılıkları gözetken, değer ve beceri kazandırma odaklı, açık ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmış olması gerekir. Türkçe dersi öğretim programının özel amaçları arasında yer alan “temel dil becerilerinin yanında üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak” ifadesi ise eleştirel okuma ve sorgulayarak anlam kurma sürecini betimler (MEB, 2018).

Dilidüzgün vd. (2020: 378) eleştirel okur olma sürecinin eğitim öğretimin ilk yıllarında temelini atılması gerektiğini ve gelişimin düzenli takip edilmesinin önem taşıdığını ifade etmişlerdir. Buradaki “gelişim” ifadesinden maksat, ilkokuldan üniversiteye kadar eğitim öğretim programlarında aşamalı olarak bu beceriye yer verilmesidir. 2005 Türkçe Öğretim Programı’nda eleştirel okuma ile ilgili dördüncü sınıf düzeyinde 18 kazanım yer almaktadır (MEB, 2005). 2012 Türkçe Öğretim Programı’nda eleştirel okuma kazanımları ilkokul üçüncü sınıftan itibaren artmaya başlamıştır (MEB, 2012). 2015 Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2015); okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Okur, 2019: 21) ancak bu programda eleştirel okuma becerisi, beceriler arasında bulunmamaktadır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda eleştirel yazma, eleştirel dinleme ve eleştirel konuşma etkinliklerine kazanımlarda yer verilirken, eleştirel okuma becerisi yer almamaktadır.

“Türkiye’de son yıllardaki Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde (MEB, 2009; 2012; 2015; 2018) eleştirel düşünme becerisinin en temel becerilerinden biri olarak görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin okuma eylemiyle birlikte kullanıldığı eleştirel okuma becerisinin ise öğretim programlarında geniş yer tutmadığı görülmektedir. Eleştirel okuma becerisi ilkokul öğretim programlarında hedeflenen beceriler arasında yer almasa da Türkçe öğretim programlarında okuma kazanımları incelendiğinde eleştirel okuma becerisine rastlanılmaktadır” (Okur, 2019: 20).

Ortaokul beşinci ve altıncı sınıflar için seçmeli bir ders olan Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programında eleştirel okuma temel becerilerden biri olarak alınmıştır. Eleştirel okuma kazanımları şunlardır (MEB, 2018: 12’den akt. Okur, 2019: 20):

- Metindeki örnek ayrıntı ve açıklamalara atıf yaparak metni yorumlar
- Metinler arasında karşılaştırma ve değerlendirme yapar. Farklı metinleri tür, konu, olay, karakter ve değerler açısından karşılaştırması sağlanır.
- Yazarların olaya/konuya bakış açısını tespit eder ve kendi bakış açısını ifade eder.
- Okuduğu metni içerik, dil ve anlatım bakımından değerlendirir.
- Okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapar. Okuduklarıyla ilgili neden, amaç, koşul vb. gibi doğrudan veya dolaylı olarak çıkarımlar yapması sağlanır.
- Metindeki çelişkili ve tutarsız ifadeleri belirler.

Örge Yaşar (2019: 331), 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında uygulanması istenen okuma yöntem-tekniklerine yönelik yaptığı çalışmasında 3 tane Türkçe 7. sınıf ders kitabını incelemiş ve eleştirel okuma yönteminin uygulanacağı bir okuma parçası olmadığını belirtmiştir. Hâlbuki bu alanda yapılan çalışmalarda eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik yöntem ve tekniklerden bahsedilmektedir. Ancak eleştirel okuma yönteminin uygulanacağı okuma parçaları ders kitaplarında bulunmayınca yapılan araştırmaların da işlevselliği konusunda çelişkiler yaşanmaktadır. O halde her sınıf düzeyindeki ders kitaplarında eleştirel okuma yöntemlerinin uygulanabileceği okuma parçalarının olması ve öğretim programlarında da bu parçalara yönelik yöntem ve tekniklerin belirtilmesi faydalı olacaktır. “Öğretim etkinliklerinin çeşitliliği, becerilerin geliştirilmesinde öğrencilere kolaylık sağlamaktadır. Uygun yöntem ve teknikleri öğretmenlerin tanınması ve öğrencilerine uygulaması öğrencilerin eleştirel okuma becerisi üzerinde etkili olabilir” (Okur, 2019: 3).

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğretim programının önemi vurgulanırken eleştirel düşünen bireylerden söz edilir (MEB, 2019: 3). Ayrıca programda dijital yetkinliğin eleştirel şekilde kullanılması söylenir (MEB, 2019: 5). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2019: 8). *Ölçme değerlendirme yaklaşımının* üzerinde durulduğu bölümde (MEB, 2019: 10), bu tarz maddelerin öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine katkı sağlayacağı yönünde bir cümle bulunur. *Temalara ilişkin açıklamalar* bölümünde *okuma kültürü* başlığı altında; bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, *eleştirel okuryazarlık*, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinler arasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb. (MEB, 2019: 15) önerilerde bulunulur.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 7.sınıf kazanımlarında; *T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular* başlığı altında *eleştirel konuşma* yönteminden söz edilir. Burada konuşma becerisi üzerinde durulsa da eleştirel nitelemesinin kullanılması önemlidir. *T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular* başlığı altında 8.sınıf kazanımı olarak *eleştirel dinleme* yöntemi yer almaktadır. *T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular* başlığı altında *eleştirel konuşma* yöntemi üzerinde durulmuştur. *T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır* başlığı altında “göz atarak, özetleyerek, not alarak,

tartışarak ve *eleştirerek okuma* gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.” vurgusu bulunmaktadır. T.8.4.4. *Yazma stratejilerini uygular* başlığında da *eleştirel yazma* yöntemi yer almaktadır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ün, K. (2005). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Anderson, R., & Pearson P. (1984). A schemata theoretic view of basic processes on reading comprehension. In P.D. Pearson (Ed), *Handbook of Reading Research* (pp. 255-317). London: Longman.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Belet, D. Ş. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: öğretim deneyi uygulaması. *Bilig*, 59, 67-96.
- Brewer, W. F., & Treyns, J. C. (1981). Role of schemata in memory for places. *Cognitive Psychology*, 13(2), 207-230.
- Cook, G. (1989). *Discourse in language teaching: A schema for teacher education*. Oxford: Oxford University Press.
- Coşkun, A. (2010). The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Novitas-Royal (research on Youth and Language)*, 4(1), 35-50.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Belleten*, 1, 55-80.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles voice and choice in book clubs and reading groups*. Markham, Ontario: Pembroke Publishers Limited.
- Dilidüzgün, S., Leana-Taşçılar, M. Z., & Şahin, G. (2020). 8-10 yaş çocukları için eleştirel okuma ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 372-386.
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. J Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Reading Research Volume IV* (s. 199-228). New York: Routledge.
- Eğmir, E., & Ocak, G. (2018). Eleştirel düşünme becerisi öğretim programı tasarısının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science/ Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 431-456.
- Goodman, K., & Burke, C. (1973). *Theoretically based studies of patterns of miscues in oral reading performance*. Washington, D. C.; U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karaso, Y. (2005). Eleştiri nedir, bağa destursuz girenler nasıl eleştirilmelidir?. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1-13.
- Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: kitap eleştirisi modeli. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(208), 6-17.
- Kırmızı, F. S., & Yurdakal, İ. H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe dersi öğretim Programı'na ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 64-76.

- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2012). *Türkçe (6-8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Okuma becerileri dersi öğretim programı (ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5 veya 6. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Örge Yaşar, F. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programına göre hazırlanmış 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okuma yöntem ve teknikleri açısından incelenmesi. *Cataloging-In-Publication Data*, 326.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma*. 7. Basım. Ankara: Bilgi Yayınevi
- Özensoy, A.U. (2012). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersiyle ilgili öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 187 - 202.
- Senemoğlu, N. (1988), Öğrenme düzeyini yükseltme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, Ankara.
- Spiro, R. (1977). Remembering information from text: the state of schema approach. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 137-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 214-233.
- Zariç, M. (2014). Yeni eleştiri kuramından akademik eleştiri yöntemine. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3, 99-121.

PETERSBURG DEVLET ÜNİVERSİTESİ

ŞARKİYAT FAKÜLTESİ

KÜTÜPHANESİNDEKİ BİR ŞİİR

MECMUASINA DAİR

Prof. Dr. Ömer ÖZKAN - *Gazi Üniversitesi*
ORCID No: 0000-0002-8386-4570

GİRİŞ

Her şeyden önce şunu vurgulamak gerekir ki Petersburg şehri daima Türkiye dışındaki en önemli Türkoloji merkezlerinden birisi olmuştur. 18. Yüzyılın hemen başında Büyük Petro tarafından temelleri atılan Petersburg Devlet Üniversitesi'ne bağlı Şarkiyat Fakültesi'nde birçok farklı dil yanında Türkçe de öğretilmiş ve önemli Türkoloji çalışmalarına imza atılmıştır.

Günümüzde de Türkoloji çalışmalarının hız kesmeden devam ettiği Petersburg Devlet Üniversitesi Şarkiyat Fakültesi'nde Türkiye Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi dersleri okutulmakta, her yıl önemli sayıda Türkolog mezun edilmektedir.

Fakülteye bağlı zengin bir kütüphane mevcuttur. Kurulduğu 1819 yılında birkaç el yazması ve kaynak kitaptan oluşan kütüphane ilerleyen yıllarda dünyadaki doğu dillerine ait en eski edebiyat koleksiyonlarından birisi haline gelmiştir. An itibariyle 300 bine yakın kitaba sahiptir ve bunların 100 binden fazlası el yazması ve nadir eserdir. Farklı merkezlerden yeni koleksiyonlar getirilerek sürekli zenginleştirilen kütüphane özellikle 1950'den sonra yabancı ülkelerle de kitap alışverişine başlamıştır. Hâlen dahi eğitim ve farklı bilim alanlardaki kitapları Çin, Kuzey Kore, Moğolistan, Hindistan, Mısır, Etiyopya ve diğer ülkelerden getirtmeye devam etmektedir. Bu değerli kütüphane koleksiyonunun oluşumunda birçok önemli bilim insanı ve oryantalist aktif rol almışlardır. Bunlardan bazıları şu isimlerdir: A.K. Kazembek, Muhammad Ayyad Tantavi, A.O. Mukhlinsky, I. Yu. Krachkovsky, A.A. Romaskevich, V. F. Girgas, V. P. Vasiliev, I. P. Minaeva, V. R. Rosen¹.

Kütüphanede değişik dillere ait pek çok eser vardır. Arap harfli yaklaşık 1500 el yazması eser vardır. Eserlerin henüz basılı bir kataloğu yoktur. Arapça, Farsça ve Türkçe olan bu eserlerden 200'ü Türkçedir. İçlerinde Bâkî, Hayretî, Usûlî, Cevrî, Yahyâ, Râgîb, Nef'î, Belîğ gibi ünlü şairlerin divanları; Fuzûlî'nin Hadîkatü's-

1 <https://www.orient.spbu.ru/index.php/ru/biblioteka/istoriya>

Suedâsı, Kâbusnâme çevirisi, Katip Çelebi'nin Takvîmü't-Tevârih'i, Latîfî'nin Tezkire-i Şuarâsı gibi eserler ve bazı şiir mecmuaları bulunmaktadır.

Şiir Mecmuası

Çalışmamızın konusu mecmua, Şarkiyat Fakültesi Kütüphanesi'nde Ms.O.883 numarada kayıtlıdır. Oldukça iyi durumda bulunan eserin kısaca tavsifi şöyledir: Kahverengi deri ciltli, miklepli, sayfalar ve yazılar oldukça iyi durumda, 133 varak, başlıklar kırmızı/mavi mürekkepli.

Katalogda şiir mecmuası olarak kayıtlı olan yazma eserin ilk kısmında Hayriye-i Nâbî Efendi başlığıyla Nâbî'nin eserine yer verilmiştir. Mesnevi toplam 1603 beyittir. Devamında bir varak boşluktan sonra Fuzûlî'nin 147 gazeli yer alır. Mecmuanın son kısmında ise başka bir şaire ait Yusuf u Züleyha mesnevisi bulunur.

Bilindiği üzere Türk kültür ve edebiyatındaki önemli nasihatnamelerden olan Hayriye-i Nâbî üzerinde hali hazırda birçok bilimsel çalışma zaten yapılmış ve eserin metni de yayımlanmıştır². Eser halk arasında oldukça itibar gördüğünden defalarca çoğaltılmıştır. Türkiye'deki farklı kütüphanelerde onlarca nüshası vardır. Eserin yurt dışındaki kütüphanelerde de birçok kopya nüshası vardır ki bu çalışmayla tanıttığımız metin de bunlardan birisidir.

Eserin mecmuadaki ilk sayfası ve ilk beyitleri aşağıdaki gibidir:



Yine biliyoruz ki Fuzûlî ve eserleri de defalarca bilimsel çalışmaya konu olmuştur³. Hatta şunu rahatlıkla söyleyebiliriz ki Fuzûlî, kütüphane kataloglarında eserlerinin kopyası en fazla yer alan şairlerimizin başında gelir. Nitekim Peters-

2 Mahmut Kaplan, Hayriyye, Ankara 2019, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/67684,nabi-hayriyyepdf.pdf?0&_tag1=EC14749540EDDA04932E16674F39E835F8E3C7DE&refer=F9D208BC8F6D877359031275C11C7427CF6A3808036443A17291E35C79670F63

3 Fuzuli hakkındaki bazı çalışmalar için bkz. Abdulkadir Karahan, Fuzuli: Muhibti, Hayatı ve Şahsiyeti, İstanbul 1949; Abdülhakî Gölpinarlı, Fuzuli Divanı, İstanbul 2000; Müjgan Cunbur, "Fuzuli Hakkında Bir Bibliyografya Denemesi", İstanbul 1956; Kenan Akyüz-S. Beken-S.Yüksel, Fuzuli Divanı, Ankara 2000

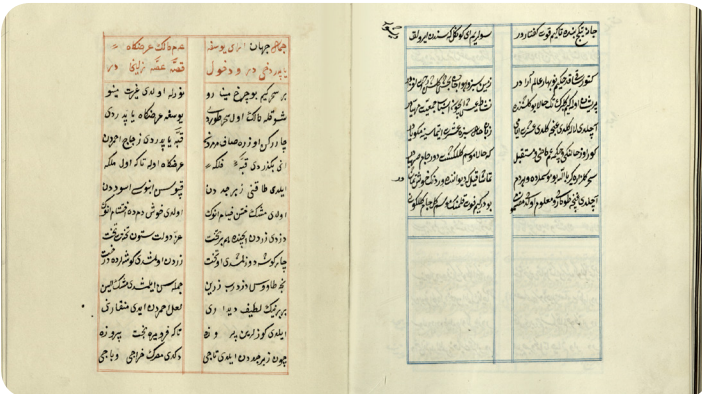
burg Devlet Üniversitesinin bu kütüphanesinde divanının bir nüshası vardır ve ayrıca bu mecmuanın ikinci kısmında 143 gazeli yer alır.

Mecmuada gazellerin yer aldığı ilk sayfa ve bir gazel aşağıdaki gibidir:



Mecmuanın sonunda ise bir Yusuf u Züleyha mesnevisi vardır. Nüshaları Türkiye ve diğer ülkelerdeki kütüphanelerde oldukça fazla olan bu mesnevi İslami edebiyatlarda ve bilhassa Türk edebiyatında oldukça yaygındır. Kur'an kaynaklı bir kıssaya dayanır. Şairi belli olmayan pek çok Yusuf u Züleyha mesnevisi hâlen kütüphanelerde araştırmacıları beklemektedir. Nitekim, tarafımızdan üzerinde çalışılan 940 beyitlik bu mesnevi hakkında da henüz akademik bir yayına rastlayamadık.

Mesnevinin yer aldığı sayfanın başlangıcı aşağıdaki gibidir. Başlıklar kırmızı mürekkeple yazılmıştır.



Türk edebiyatındaki Yusuf u Züleyha mesnevileri üzerine yüksek lisans ve doktora düzeyinde birçok tez ve yine birçok makale ve kitap yayını yapılmıştır⁴.

SONUÇ

Matbaanın olmadığı ve tabii ki kitapların günümüzdeki gibi makine gücü ve hızıyla çoğaltılamadığı eski devirlerde bu işi katipler kalem ve mürekkeple yapmaktaydılar. Bu yüzden kopyası yapılacak eserin buna değer nitelikte olması daha da önemliydi. Çünkü zamanın her devirde önemli ve kıymetli olması yanında kadim zamanlarda kağıt ve kırtasiye de şimdiki kadar bol ve çeşitli sayılmazdı.

Yurt içi ve yurt dışı kütüphanelerdeki eski elyazması eser kataloglarına göz attığımızda durumun tam da bu tespate paralel olduğunu görürüz. Nüsha sayısı en çok olan eserler, vaktiyle nam salmış ve pek çoğu hâlen dahi modern sanat çalışmalarına ilham kaynağı teşkil eden şair ve sanatkârlara ait olanlardır. Petersburg Devlet Üniversitesi Şarkiyat Fakültesi Kütüphanesi'nde yer alan Türkçe el yazması eserlerin çoğu da bu şekildedir ve kütüphane raflarında Türkoloji alanında çalışan değerli bilim insanlarını beklemektedir.

KAYNAKÇA

- Abdülkadir Karahan, Fuzulî: Muhiti, Hayatı ve Şahsiyeti, İstanbul 1949
 Abdülbaki Gölpınarlı, Fuzuli Divanı, İstanbul 2000
 Hanife Koncu, "Yusuf u Züleyha", TDV İslam Ansiklopedisi, C.44, İstanbul 2013
 Hanife Koncu, "Yusuf u Züleyha Bibliyografyası", Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, C.5, S.10, 2007
 Kenan Akyüz-S.Beken-S.Yüksel, Fuzuli Divanı, Ankara 2000
 Leyla Karahan, Kissa-i Yusuf: Yusuf u Züleyha, Ankara 1994
 Mahmut Kaplan, Hayriyye, Ankara 2019
 Müjgan Cunbur, "Fuzuli Hakkında Bir Bibliyografya Denemesi", İstanbul 1956

4 Yusuf ile Züleyha mesnevileri üzerine yapılan bazı önemli çalışmalar için şu kaynaklara bakılabilir: Hanife Koncu, "Yusuf u Züleyha Bibliyografyası", Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, C.5, S.10, 2007 https://www.academia.edu/5697417/Y%C3%BBsuf_ve_Z%C3%BCleyh%C3%A2_Bibliyografyas%C4%B1_Bibliography_of_Yusuf_and_Zulaykha_HAN%C4%B0FE_KONCU ; Hanife Koncu, "Yusuf u Züleyha", TDV İslam Ansiklopedisi, C.44, İstanbul 2013

OKUMA TİYATROSU: NE, NİÇİN VE NASIL?

Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL - *Ordu Üniversitesi*
ORCID No: 0000-0003-1208-9535

ÖZET

Okuma tiyatrosu öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim yöntemidir. Adından da anlaşıldığı gibi aslen okuma becerilerine odaklanmakta, sahne, kostüm, ezber ve oyunculuk gerektirmemesi yönüyle tiyatrodan ayrılmaktadır. Temeli tekrarlı okumalara dayalı olan bu yöntemin okuma-anlama hazırlık süreci tamamlandıktan sonra sunum aşamasını içermesi öğrencilere tekrarlı okumalar yapmaları konusunda gerçek bir neden sunarak onların okuma motivasyonlarını artırmaktadır. Bu yöntem okuma güçlüğü yaşayan küçük grup çalışmaları şeklinde yürütülebileceği gibi sınıf temelli bir yaklaşım olarak da uygulanabilmektedir. Türkçe derslerinde öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime dağarcığını geliştirebilecek bir yöntem olarak düşünülmesi nedeniyle bu çalışmada okuma tiyatrosunun ne olduğu, niçin ve nasıl uygulanması gerektiğiyle ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Bu bağlamda, farklı okuma düzeyinde öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamlarında kullanılabilecek bir uygulama örneği sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma tiyatrosu, akıcı okuma, okuduğunu anlama.

READERS' THEATRE: WHAT, WHY, AND HOW?

Abstract

Readers' theatre is a teaching method that aims to improve students' reading aloud skills and reading comprehension by incorporating many features of a successful reading instruction. As the name suggests, it mainly focuses on reading skills and differs from theater in that it does not require stage, costume, memorization and acting. The fact that this method, which is based on repetitive reading, includes the presentation phase after the preparation process of reading

comprehension is completed, it provides a real reason for students to make repeated readings and increases their reading motivation. This method can be carried out as a small group work with reading difficulties or it can be applied as a classroom-based approach. It is thought that this method can be used primarily by elementary school teachers and Turkish teachers, as it provides a classroom environment for students to collaborate and supports the development of reading skills. In this study, an application example that can be used in classroom environments with students at different reading levels is presented.

Keywords: Readers theater, reading fluency, reading comprehension.

GİRİŞ

Okuma becerisi bireyin akademik ve sosyal yaşamında başarılı olması için anahtar rol oynayan ve Türkçe eğitim programlarında kazandırılması hedeflenen temel bir beceridir. Bu temel becerinin kazandırılması ve geliştirilmesi için birbirinin ön koşulu olan birçok aşamadan geçilmesi gerekmektedir. Başarılı bir okuma becerisinin ön koşullarından biri olarak akıcı okuma becerisi kabul edilmekte ve okuma eğitiminde akıcı okumanın kritik bir role sahip olduğu ifade edilmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; National Reading Panel, 2000; Rasinski, 2010; Yıldırım ve Rasinski, 2014; Yıldız ve diğerleri, 2014; Young ve Rasinski, 2009). Akıcı okuma “metindeki kelimeleri çabalamadan ve metnin anlamını yansıtan bir ifadeyle (prozodiyle) otomatik olarak okuma yeteneği” Rasinski (2010, s. 31) ve “noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma” Akyol (2006, s. 4) olarak tanımlanmaktadır. Young ve Rasinski’ye (2009) göre de akıcı okuma, kulağa doğal bir konuşma gibi gelen okumadır. Bunun gerçekleşebilmesi için de sesli bir okumada bulunması gereken ve alanyazında kabul edilen üç temel bileşen; doğru okuma, uygun hızda okuma ve prozodik okumadır (Baştuğ ve Keskin, 2012; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Morrison ve Wilcox, 2020; Yıldız ve diğerleri, 2014). Doğru okuma becerisi kelime tanıma ya da doğruluk; okuma hızı da kelime tanıma otomatikliği olarak adlandırılmakta, okuma hızı okuyucunun bir metindeki kelimeleri otomatik olarak okuyup okuyamadığının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Rasinski, 2010). Okuma hızı otomatikliğin önemli bir göstergesi olduğu için okullarda okuma hızı bir hedef haline getirilerek özellikle öğrencilerin hızlı okuması üzerine odaklanılmaktadır. Ancak okuma hızı akıcı okumanın önemli bir birleşeni olmakla birlikte tek başına yeterli olmamakta hatta sadece bu değişkene odaklanıldığı zaman öğrencilerin okuma

becerileri zarar görmektedir. Öğretmenler okuma hızı kaygısıyla yarışmalar düzenlemekte ve öğrencilerinin bir dakikada okuduğu kelime sayısını belirleyerek onların okuma başarısını tayin etmektedirler. Öğrenciler de bu yarışmalarda hızlı okuma kaygısına kapılarak doğru ve prozodik okumayı ihmal etmekte bu durum da okuduğunu anlamanın gerçekleşmesine engel olmaktadır. Hızlı okuyan öğrencinin başarılı bir okuyucu olarak tanımlanması ve öğretmeninden ya da ailesinden bu yönde takdir alması da durumu iyice karmaşıktırmaktadır. Okuma çalışmalarında sadece öğrencinin belli bir hıza ulaşmasına odaklanılması ve anlamın göz ardı edilmesi akıcı okuma eğitimi için istenilen ve uygun görülen bir durum değildir (Rasinski, Rikli ve Johnston, 2009; Young ve Rasinski, 2009). Okuma becerisinin geliştirilmesi çalışmalarında asıl hedeflenen ve olması gereken anlama ulaşmadır. Bu yüzden de özellikle doğru, uygun hızda ve prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek stratejileri içeren çalışmalara önem verilmekte ve öğrencileri bu yönde destekleyecek yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerini desteklemek için kullanılan ve içeriğinde akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime öğretimi stratejilerini barındıran bir yöntem olarak okuma tiyatrosunun ön plana çıktığı görülmektedir (Carrick, 2000, 2006; Flynn, 2004; Kanık Uysal, 2020; Martinez, Roser ve Strecker, 1998; Uribe, 2019; Young, Durham, Miller, Rasinski ve Lane, 2019; Young ve diğerleri, 2019; Young, Stokes ve Rasinski, 2017). Bu nedenle bu çalışmada okuma tiyatrosunun ne olduğu, niçin kullanılması ve nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur.

Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime öğretimi stratejilerini içinde barındırarak çoklu strateji öğretimine imkân sağlayan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem aslen okuma becerilerine odaklanmakta, ezber, kostüm, oyunculuk ve sahne gerektirmemesi yönüyle tiyatrodan ayrılmaktadır. Asıl amaç öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek olduğu için öğrencilerden okuduğu metni ezberlemesi ya da canlandırması istenmemektedir. Onlardan istenen rolünü üstlendikleri karakterin duygusal durumunu dinleyicilere yansıtabilmeleri, okudukları bölümde vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat etmeleridir. Bunun için de öğrencilerin düzeylerine uygun ve ilgilerini çekecek bir senaryo metnine sahip olmaları gerekmektedir. Bu yöntem özel bir sahne ve dekor gerektirmediği için sınıf ortamında rahatlıkla uygulanabilmektedir. Çalışma planlarının ilkokulda haftanın her günü, ortaokulda ise ders programına göre haftanın iki ya da üç günü yürütülecek şekilde yapılması

gerekmektedir. İlk oturumda okuma öncesi stratejileri kullanılarak öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilmekte, okuduğunu anlama çalışmaları yürütülmekte ve anahtar kavramlar üzerinde çalışılmaktadır. İkinci ve üçüncü oturumlarda ise rol dağılımları yapılmakta, eşli okuma çalışmaları yürütülmekte ve öğrencilerin sunum çalışmaları hazırlığı tamamlandıktan sonra sunumlar yapılmaktadır. Sunumlar esnasında öğrencilerin senaryo metnindeki bir karakterin rolünü üstlenmesi, onların edebî unsurları anlamalarına yardımcı olmakta ve karakterler arasındaki geçiş ve olayları dikkatlice takip etmeleri dinleme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Rasinski, 2010; Young ve Rasinski, 2009). Dinleme becerilerinin gelişimi de okuduğunu anlama becerilerini desteklemektedir (Aarnoutse, Brand-Gruwel ve Oduber, 1997). Alanyazında yürütülen çalışmalar bu yöntemin öğrencilerin okuma motivasyonu (Carrick, 2000; Clark, Morrison ve Wilcox, 2009; Corcoran ve Davis, 2005; Keehn, 2003; Martinez ve diğerleri, 1998; Millin ve Rinehart, 1999) akıcı okuma becerileri (Kanık Uysal, 2020; Smith, 2011; Young ve diğerleri, 2019; Young, Mohr ve Landreth, 2020; Young ve diğerleri, 2017) ve okuduğunu anlama becerileri (Babacan, 2020; Vasinda ve McLeod, 2011; Young ve diğerleri, 2020) üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu yöntemde kullanılan model okuma, koro okuma, eşli okuma ve tekrarlı okumalar ile akıcılık; sesli düşünme, soru oluşturma, özetleme, kelime öğretimi ya da birçok stratejinin harmanlandığı çoklu stratejiler ile anlama becerilerinin gelişimi desteklenmektedir. Strateji öğretiminde doğrudan öğretim modeli kullanılarak öğrencilere bu becerilerin kazandırılması hedeflenmekte, sınıf içi çalışmalar bu doğrultuda yürütülmektedir. Öğretmen hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama çalışmalarında öğrencilerine model olmakta, kullandığı stratejileri öğrencilerinin modellemesini sağlamak için onlara rehberlik etmektedir. Öğrenciler prozodik okumanın ne olduğu ve nasıl olması gerektiğini öğretmenini izleyerek ve dinleyerek görmekte, bireysel çalışmalarda ve grup çalışmalarında da bunu uygulama şansı elde etmektedir. Okuma tiyatrosunun sunum aşamasını içermesi öğrencileri hem tekrarlı okumalar yapma hem de prozodik bir şekilde okuma yapma noktasında motive etmekte, öğrencilerin sürece istekle katılmasını sağlamaktadır. Çünkü öğrenciler sunum esnasında iyi bir okuyucu olmak için çaba sarf etmekte, aldıkları olumlu dönütler onların başarılı olma duygusunu beslemektedir. Bu çalışmalar esnasında akran desteği de almaları ve bir gruba ait olma hissi onların zayıf yönlerini güçlendirme isteğini artırmaktadır. Öğretmenin anlama çalışmalarını yürütürken kullandığı sesli düşünme, soru oluşturma, not alma, önemli yerlerin altını çizme, anahtar kavramları tespit etme, önemli ile önemsiz bilgiyi ayırt etme vb. stratejiler de öğrencinin okuduğunu anlaması için neler yapması gerektiği konusunda öğrenciye rehberlik etmektedir. Öğretmen önce kendisi yaparak daha sonra da bu görevleri öğrencilerine devrederek kademeli geçiş yöntemini kullanmaktadır. Öğ-

retmen özellikle de zayıf okuyucular için bazı konularda doğrudan öğretim modelini işe sürmektedir. Örneğin ana fikir ve konu ayırımını yapabilmek öğrenciler için zorlayıcı bir görev olduğundan öğretmen bu konuyu öğretirken doğrudan öğretim modelini kullanmayı tercih etmektedir.

Okuma tiyatrosu, haftanın her günü ya da belirli günlerinde düzenli oturumlar şeklinde yürütülmesi gereken bir yöntemdir. Bu nedenle öğretim programına paralel bir şekilde planlamalı ve sınıf içi etkinliklerin bir parçası olarak düşünülmelidir. Uygulamalarda yürütülen etkinlikler Türkçe derslerinde okuma çalışmalarına dahil edilen ve öğrencilerin öğrenirken eğlenmesini sağlayan etkinlikler olarak değerlendirilmelidir. Etkinliklerin belirli bir düzen içerisinde sürdürülmesi önemli olmakla birlikte bu etkinliklerin her zaman aynı değişkenleri içermesi gerekmemektedir. Araştırmalarda farklı oturum içerikleri kullanıldığı görülmekte (Young ve diğerleri, 2017) özellikle okuduğunu anlama ve kelime öğretimi stratejilerine ağırlık verilmesi önerilmektedir. Yine farklı araştırmacılar (Dixon, 2010; Flynn, 2004; Uribe, 2019) tarafından birbiriyle birçok konuda örtüşen ancak bazı noktalarda farklılaşan içerikler oluşturulduğu görülmektedir. Burada önemli olan öğrencilere her gün okumanın bir boyutuyla uğraşacak fırsatlar sunarak onlar için eğlenceli ortamlar oluşturabilmektir.

Okuma Tiyatrosu Niçin ve Nasıl Uygulanır?

Alanyazında akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye değinen birçok çalışma (Baştuğ ve Keskin, 2012; Karadağ, Keskin ve Gökhan, 2019; Yıldız ve diğerleri, 2014) bulunmakta ve akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama başarısı için temel gereksinimlerden biri olduğu kabul edilerek (Griffith ve Rasinski, 2004; Rasinski, 2010; Zimmerman ve diğerleri, 2019) akıcı okuma becerilerinin kazandırılmasının okuduğunu anlama becerisini geliştireceği ifade edilmektedir (Keehn, 2003; Stahl ve Heubach, 2005; Therrien, 2004). Araştırmacılar öğrencilerin anlam kurma sürecine geçebilmeleri için akıcı okuma ile ilgili sorunlarının çözülmesi gerektiğini ifade etmektedir (LaBerge ve Samuels, 1974; Rasinski, 2010). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama üzerindeki bu önemli etkisinden dolayı da bu becerilerin geliştirilebilmesi için sınıf ortamında kullanılabilecek etkili yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazın incelendiğinde hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan ve etkili sonuçlar elde edildiği tespit edilen bir yöntem olarak okuma tiyatrosu ön plana çıkmaktadır (Carrick, 2000, 2006; Martinez ve diğerleri, 1998; Smith, 2011; Uribe, 2019; Young ve Rasinski, 2009; Young ve diğerleri, 2017). Bu yöntemin tercih edilmesinin birçok nedeni bulunmakla birlikte önemli nedenler-

den biri sınıf ortamında kolaylıkla uygulanabilmesidir. Çünkü okuma tiyatrosu geleneksel tiyatrodaki olduğu gibi birçok değişkene bağlı olmayan, daha kısa sürede ve daha kolay gerçekleştirilebilen bir yöntemdir. Öğrencilerin bir sunum deneyimi yaşamaları için aylar süren uzun hazırlıklar ve ezber çalışmaları gerekmez. Sahne ve kostüm gibi materyallere ihtiyaç duyulmaması da öğretmenin bu çalışmaları yapabilme imkânını artırır. Her okulda uygun bir sahne bulunmaması ya da ekonomik zorluklar öğretmenlerin tiyatro çalışmaları yürütmesine engel olmaktadır. Okuma tiyatroları ise sınıf ortamında sıraların düzenlenmesiyle kolaylıkla gerçekleştirilebilir ve ders içeriğine indirilerek öğretim programıyla paralel bir şekilde yürütülebilir. Öğretmen öğrencilerinden tekrarlı okumalar yapmalarını ve sesli okuma becerilerinin temel ilkelerine uygun bir sunum gerçekleştirerek başarılı birer okuyucu olmalarını beklemektedir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için de sınıf içinde yürütülen model okuma, koro okuma, eşli okuma gibi çalışmalarla öğrencilere hem öğretmen hem de grup desteği sunulmakta, zayıf okuyucular ile başarılı okuyucuların bir arada çalışması sağlanarak sosyal öğrenme (Vygotsky, 1978) becerileri desteklenmektedir.

Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi için yürütülen okuma tiyatrosu çalışmalarında takip edilebilecek adımlar aşağıda gösterilmiştir.

Okuma Tiyatrosu Ders İşleme Süreci

	Birinci Oturum
Okuma Öncesi Hazırlık	- Senaryonun konusuyla ilgili farklı metinler ya da çocuk edebiyatı eserleri tanıtılır ve metinlerarası ilişki kurularak senaryo metnine geçilir. - Her öğrenciye senaryonun bir kopyası dağıtılır. - Senaryonun başlığı ve senaryo yazarının adı okunur. Yazar hakkında bilgi verilir. - Öğrencilerden hikâye, karakterler, gelişen olaylar vb. ile ilgili tahminlerini söylemeleri istenir.
Model Okuma	- Öğretmen tarafından model okuma yapılır ve öğrencilerin kendi ellerindeki senaryolardan okumayı takip etmeleri sağlanır. Öğrencilerden model okumada yapılan vurgu tonlamalara dikkat etmeleri ve bunları kendilerine model almaları istenir. - Prozodik modelleme öğrencilere, okumanın karakterlere, metnin içeriğine ve anlam akışına göre nasıl değiştiğini, sesin nasıl kullanıldığını görme imkânı sunar. Model olma hem prozodik okuma hem de anlama nasıl ulaşıldığı konusunda öğrenciye rehberlik eder.

Okuma Anlama	• Senaryonun model okuması tamamlandıktan sonra metin hakkında tartışma ortamı oluşturulur ve öğrencilerden geri bildirim istenir. “Metin hakkında ne düşünüyorsunuz?”, “Bu metin, okuduğunuz başka bir hikâyeye benziyor mu?”, “Okuma öncesi yaptığınız tahminleriniz doğru muydu?”, “Metinde sizin için sürpriz olan bir şey var mıydı?”, “Karakterler hakkında ne diyebilirsiniz?”, “Senaryo metni ile ilgili sorularınız var mı?” vb. sorular ile anlama çalışmaları yürütülür. • Öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin adım adım nasıl kullanılması gerektiği konusunda rehberlik edilir. Anlama ulaşabilme için nelerin yapılabileceği, metnin başlığından son cümlesine kadar nasıl irdeleneceği öğrencilere aşama aşama gösterilir.
Sözcük Çalışması	• Öğretmen tarafından senaryodan bir kelime listesi oluşturulur. Bu listeye öğrencilerin söyledikleri kelimeler de eklenerek tahtaya veya büyük kâğıtlara yazılır. Oluşturulan listedeki kelimelerin telaffuz, yazım ve anlamına odaklanılarak liste gözden geçirilir. • Kelime listesinin oluşturulması ve öğrencilerle bu kelimeler üzerinde çalışılması önemlidir. Çünkü öğrenciden anlamını tam bilmediği bir kelimeyi içeren cümleyi doğru yorumlaması ya da doğru telaffuz etmesi beklenemez. Bu çalışma, sonraki adımlar için bir ön hazırlık niteliğindedir.
	1.Gün: Amaç, senaryo metnini öğrencilere tanıtmaktır. Model okuma yapılarak hem sesli okuma hem de metni anlama stratejileri için örnek olunur. Bu okuma esnasında metinlerarasılık ilişkisine değinilir. Ön bilgiler hareket geçirilir. Okudukları senaryo metninin daha önce karşılaşmış olan kitap, metin vb. materyallerle bağlantısı üzerinde tartışılır. Okuma sırasında, öğrenciler metni okumaya başlamadan önce ifade ettikleri tahminlerini gözden geçirir, metninle ilgili sorular çıkarır ve öğretmen tarafından yöneltilen soruların cevabını arar. Metnin tamamı okunduktan sonra bütün sorular tekrar net bir şekilde cevaplanır. Öğretmen tarafından daha önceden belirlenen anahtar kelime listesine öğrenciler tarafından anlamı çıkarılamayan sözcükler de eklenir. Kelime listesi oluşturulurken öğretmen öğrencilerin anlamını bilmekte ya da okumakta zorlanacakları ve metnin anlamına ulaşmak için kilit olan kelimeleri seçmeye özen gösterir. Okuma sonrasında anlam bağlantıları ile bu sözcüklerin anlamları bulunmaya çalışılır. İlk çalışma gününün sonunda öğrenciler senaryoyu tanırlar ve anlama ulaşmak için kullanılan çeşitli okuma stratejileri ile metni yorumlarlar. İlk gün herhangi bir rol dağılımı olmaz. Öğrencilerin tüm metni iyice anlamaları, olay örgüsünü ve karakterleri tanımları beklenir. Bir sonraki derse kadar metnin tamamını okumaları ve sesli okuma çalışmalarını aileleriyle paylaşmaları istenir.

	İkinci Oturum
Karakter Analizi	İkinci gün metindeki karakterlerin analizine geçilir. Karakter analizinde metinde yer alan karakterler tek tek belirlenerek karakteristik özellikleri çıkarılmaya çalışılır. Bu çıkarımlar yapılırken de karakterin kendi kullandığı ifadeler kanıt gösterilerek hangi ifadelerinden hareketle karakterin o karakteristik özelliğe sahip olduğu ispatlanmış olur. Öğrencilerin metinde yer alan karakterlerin özelliklerini bilmeleri üstlendikleri rolü başarıyla seslendirebilmeleri için gerekli olan temel ölçütlerden biridir. Rol dağılımı sırasında öğrencilere hangi karakteri istediği sorulur ancak bir rol için birden fazla öğrenci talepte bulunduğu takdirde üstlenilecek karakterin özellikleri daha öncesinde çözümlendiği için o role en uygun kimin olabileceği sınıftaki bütün öğrencilerin görüşü alınarak belirlenebilir. Ya da taş kâğıt, makas oyunu kullanılabilir (Young ve diğerleri, 2019; Young ve Rasinski, 2009) Öğretmen de sürece müdahil olur ve gerekli yönlendirmeleri yaparak rollerin hiçbir öğrenciyi kırmayacak şekilde dağıtılmasına özen gösterir. - Karakter özelliklerinin analiz edilebilmesi için karakter analiz formları kullanılır. Bu formlar sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde doldurulur ve bu formun öğrenciler tarafından saklanması istenir. Çünkü sunuma hazırlanırken her öğrenci hem kendi üstlendiği karakter için hem de arkadaşlarının üstlendiği karakterlerin özelliklerini hatırlamak için ihtiyaç duyduğunda bu forma bakabilmelidir. - Karakter analizi tamamlandıktan sonra karakterler dışında bir de anlatıcı rolünün olduğu ve bu rolün neler yapması gerektiği hakkında bilgi verilir. Anlatıcının görevi önemlidir çünkü anlatıcı bir nevi sunum sürecinin koordinatörüdür. Anlatıcının olayların akışını ve karakterler arasındaki geçiş sağlaması için metnin tamamına vakıf olması gerekmektedir.
Rol Dağılımı	- Karakter analizi tamamlandıktan sonra senaryodaki roller öğrencilere dağıtılır. Bütün öğrencilere senaryoda rol düşene kadar eşleştirmeler devam eder. Metnin öğrenci sayısına yetecek düzeyde diyalog içermesi ve birden fazla anlatıcı seçilmesi öğrencilerin görev dağılımında sorun yaşamalarını engeller. Tüm sınıfı kapsamayacak metinlerde de sınıf gruplara ayrılarak farklı gruplarda aynı metin üzerinde çalışılır. - Öğrenciler gruplara ayrılır ve her öğrenci çalışmalarını kendi grubu ile sürdürür. Öğrenciler senaryoyu okurken öğretmen sınıfta dolaşarak kelimelerin doğru okunup okunmadığını kontrol eder, duygu ve düşüncelerin okumaya yansıtılıp yansıtılmadığını bakar, uygun hız ve ses tonuyla okuması konusunda öğrencileri gözlemleyip yönlendirir. Öğrencilerin senaryo üzerinde grup halinde çalışması sağlanarak oturum kapatılır. - Grup üyeleri aralarında anlaşarak teneffüs aralarında ya da okul dışında çalışmalarını sürdürebilirler. Ev okumaları ile de desteklenen tekrar tekrar okuma süreci okumalar düzelinceye kadar devam eder.

	2. Gün: Karakter analizi yapılır ve öğrencilere hangi karakter için görev almak istedikleri ve niçin o karakteri seçtikleri sorulur. Bir karakteri birçok öğrencinin istemesi üzerine, eşit dağılım yapılmasının zorunlu olduğu ve bunun için de gruplara görev verileceği izah edilir. Her grup için bazı karakterler atanır ve grup üyelerinin kendi arasında bu karakterlerin dağılımını yapması istenir. Ancak gerektiğinde öğretmen desteği verilir. Başlangıçta öğretmenin görevi çok kritiktir. Ortaya çıkabilecek krizleri çözmede model olur ve zamanla bu sorumluluğu grup üyelerine bırakır. Rol dağılımının nasıl yapılması gerektiği ve her öğrencinin kendi bireysel özelliklerini de dikkate alması gerektiği konusunda öğretmen tarafından öğrencilere rehberlik yapılır. Senaryo metnindeki her rolün değerli olduğu, önemli olanın her öğrencinin üstlendiği sorumluluğu en iyi şekilde yerine getirmek için çaba sarf etmesi gerektiği üzerinde durulur. Rol dağılımı yapıldıktan sonra her öğrenciden örnek bir okuma yapması istenir ve bu okuma üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak yorumlar alınır. Öğrenciye öğretmeni ve arkadaşları tarafından dönüt verilir. Bu tartışmalardan sonra en doğru okuma şeklinin nasıl olacağı konusunda öğretmen ya da öğrencinin bir arkadaşı tarafından model okuma yapılır. Bu çalışmanın ardından grupta okuma çalışmasına geçilir. (Gruplar kendi içinde eşler oluşturarak eşli okuma çalışması yaparak da okuma çalışmasını sürdürebilirler). Grup üyelerinin birbirini takip ederek gerekli uyarılarda bulunmaları sağlanır. Her öğrenciye evde kendi rolünü akıcı bir şekilde ve prozodik özelliklere uygun okuması için görevler verilir.
Üçüncü Oturum	
Sunum	- Okumalara yeterince hazırlık ve pratik yapıldıktan sonra öğrenciler hazırladıkları senaryoları kendi sınıf arkadaşlarına ya da başka sınıflara sunarlar. Eğer farklı konulardaki senaryolarla yeterince hazırlık yapılabilir ise sınıfa veliler ya da öğretmenler ve okul idaresi davet edilebilir. - Öğrenciler kendi okumalarını değerlendirmeleri için okuma tiyatrosu öz değerlendirme formunu doldurur. - Sunum esnasında okuma tiyatrosu grup değerlendirme formları doldurulur. Bu formlarda verilen puanlar toplanarak en başarılı grup seçilir.
	3. Gün: Kendi rolü üzerinde yeterince çalışmış olduğu varsayılan öğrencilerin performansları bir kere daha dinlenir. Öğrencilerden okumalarına jest-mimik hareketlerini de eklemeleri istenir. Grup hâlinde okudukları zaman birbirlerine olan tepkileri ve destekleri üzerinde konuşulur. Son sunuma çıkmadan önce öğrencilere gerekli düzeltmeler ve dönütler verilir. Gruplar hazır olunca sunumlar yapılır ve Okuma Tiyatrosu Grup Değerlendirme Formu doldurulur. Öğrencilerin gruplara verdikleri puanlarla en başarılı grup belirlenir.

Yukarıda kısaca açıklanan uygulama aşamaları senaryo metnini seç, metni anla, karakter analizlerini ve rol dağılımını yap, tekrar tekrar okuma çalışmaları yürüt, hazır olunca sunumu yap ve değerlendir şeklinde özetlenebilir. Yukarıda açıklanan uygulama adımları okuma tiyatrosunun uygulandığı sınıf düzeyine göre güncellenebilir. Öğretmen uygun gördüğü farklı akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime öğretimi stratejilerini uygulamaların içerisine sindirebilir. Örneğin her bir senaryonun model olarak okunması sırasında, öğrencilerden metin hakkında dikkatlice düşünmeleri ve dinlerken sorular oluşturmaları istenebilir. Öğretmen, hikâyede önceden belirlediği noktalarda durmaya ve sorular sormaya odaklanabilir çünkü okurken soru sormak, okumayı güçlendirmek için etkili bir strateji olarak kabul edilmektedir (NRP, 2000). Kelime hazinesi ve okuduğunu anlama başarısı arasında çok önemli bir ilişki olduğu için (Pressley, 2002) kelime öğretimi stratejileri çeşitlendirilebilir ve kelime öğretimine ayrılan zaman artırılabilir. Hangi sözcüklerin öğretilmesi ve buna ne kadar süre ayrılması gerektiğine ders başlamadan önce karar verilmesi ve bir planlama yapılması gerekmektedir. Kelime listesi öğretmenin öğretmeyi hedefleyerek okuma öncesinde eklediği kelimelerin yanı sıra okuma sırasında ve sonrasında öğrencilerden gelen tepkiler ve onların ihtiyaçlarına göre şekillendirilebilir. Bu kelimeler öğretilirken hangi strateji ya da tekniğin kullanılacağına ve ne kadar süre bu kelimelerin tekrar edilip pekiştirileceğine önceden karar verilmesi gerekmektedir. Kelimeleri doğru telaffuz etme, kelimelerin kök-ek ayrımını yapma ve eş-zıt anlamlısını bulma, farklı anlamları ve türleriyle ilgili şema oluşturma çalışmaları yürütülebilir. Eş anlamlı, zıt anlamlı sözcükler ve diğer ilişkili sözcükler oluşturma bir sözcüğün daha derin bir şekilde anlaşılmasını sağladığı, kelime ağları kullanımının bir tanımı ezberleme ve kelimeyi bir cümle içinde kullanmaya göre daha etkili sonuçlar doğurduğu kabul edilmektedir (Beck, McKeown, Sinatra ve Loxterman, 1991). Öğrencilerden daha sonra metindeki önemli ve önemsiz unsurları ayırt edebilecekleri şekilde bir özet oluşturmaları istenebilir. Dole, Duffy, Roehler ve Pearson (1991) tarafından özetleme çalışmalarının okuduğunu anlamayı artırmaya yardımcı olan önemli bir strateji olduğu belirtilmektedir.

Okuma Tiyatrosu Uygulama Sürecinde Nelere Dikkat Edilir?

Okuma tiyatrosu yönteminden etkili sonuçlar elde edilebilmesi, öğrencilerin sunuma hazırlık öncesinde ve sunum esnasında sorunlar yaşamaması için birtakım önlemler alınması gerekmektedir. Uygulama sürecinde karşılaşılabilecek zorluklar ve bunların giderilmesi için yapılabilecek müdahaleler şu şekilde özetlenebilir:

Eş Seçimi ve Eşli Okuma: Eşli okuma çalışmasının öğrenciler için yeni bir yöntem olması dolayısıyla eş seçiminin öğrenciye bırakılmasının sorunlar çıkarılması ihtimaline karşılık ilk haftalarda öğretmen rehberliğinde eşler seçilmelidir. Öğrenciler bu yöntem ile çalışmalar yürütme konusunda deneyimli olmadıkları için ilk haftalarda eş seçimi konusunda ve okuma çalışmaları esnasında öğretmen aktif rol almalıdır. Eşler oluşturulurken öğrencilerin daha önceki okuma verilerinden yararlanılabilir ve öğretmenin “Kim kiminle daha uyumlu çalışır?” görüşleri etkili olabilir. Her haftanın başında hangi öğrencinin hangi öğrenci ile eş olacağı öğretmen tarafından belirlenir. Bu öğrencilerden birinin diğerine göre daha iyi olmasına dikkat edilmelidir. Okuma düzeyleri birbirinden farklı ve birbirine destek olabilecek öğrencilerin eşleştirilmesi sürecin daha sağlıklı ilerlemesini sağlayacaktır. Öğrenciler, son iki hafta eşlerini kendileri seçme konusunda bağımsız bırakılmalı kendi istedikleri arkadaşları ile eşli okuma çalışmaları yapmalarına izin verilmelidir.

Grupların Oluşturulması: Grup çalışmalarının sağlıklı yürütülebilmesi için sınıf ortamının düzenlemesi ve öğrencilerin bu yönetime alışması gerekmektedir. Uygulamanın yürütüldüğü çalışma grubu hangi sınıf düzeyinde olursa olsun öğrencilerin grup çalışmalarına alışık olmadığı, grup dinamiği yakalama konusunda sorunlar yaşadığı görülebilir. Grup çalışmalarında herkesin eşit rol alabilmesi ve okuma çalışmalarına aktif katılabilmesi için grup başkanı seçimine ve rol dağılımına çok dikkat edilmelidir. Akademik başarısı yüksek ve sosyal becerileri iyi olan öğrencilerin ön plana çıkarak diğer öğrencileri engellememesi için grup içinde her öğrencinin eşit ağırlıkta rol alması sağlanmalıdır.

Metin Seçimi ve Süre Kullanımı: Okuma tiyatrosu çalışmalarında süreci etkileyen en önemli değişkenlerden biri metin seçimidir. Seçilecek metinlerin sınıf düzeyine uygun, öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve senaryo metnine dönüştürülebilecek nitelikte olması gerekmektedir. Bu amaçla çalışmada kullanılan metinler içeriğinde birçok karakter ve karşılıklı konuşma barındıran eserlerden seçilmelidir. Böyle eserler, üzerinde küçük düzenlemeler yapılarak okuma tiyatrosu metni olarak kullanılabilir. Ancak bazı eserler senaryo metni şeklinde kullanıma kolaylığı sağlamasının yanı sıra zaman planlaması konusunda zorluklar yaşanmasına sebep olabilmektedir. Bu sorunların yaşanmaması adına kullanılacak eserlerin en fazla iki-üç haftalık sürede tamamlanabilecek uzunlukta olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Okuma tiyatrosu yönteminin uygulama süreciyle ilgili şu önerilerde bulunulabilir:

Okuma tiyatrosunun uygulama sürecinde öğrenciler Öz/Akran ve Grup değerlendirme formları kullanmaktadır. Öğrencilerin yanı sıra izleyicilere de dereceli puanlama anahtarları verilebilir, onların da sunumlara ilişkin geri bildirim vermesi sağlanabilir. Bu şekilde izleyenler de öğrencileri motive edecek ve gelişimlerine katkı sağlayacak değerlendirmelerde bulunabilirler.

Okuma tiyatrosu çalışmalarının öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini belirleyebilmek için düzenli aralıklarla öğrencilerin akıcı okuma gelişimi kontrol edilip kayıt altına alınabilir. Bu şekilde bir dönemin ya da yılın sonunda öğrencilerin bireysel gelişimleri takip edilebilir.

Sınıftaki ekip çalışması ve akran desteği atmosferinin güçlenmesi için öğrencilerin her çalışmada farklı bir gruba dahil olması sağlanabilir.

Yapılan sunumlar izlemeye katılamayan veliler ya da öğretmenler için kayıt altına alınıp okulun/sınıfın resmî sitesinde yayımlanabilir.

SONUÇ

Okuduğunu anlama becerisinin artırılabilmesi için okuma akıcılığı, kelime bilgisi ve strateji farkındalığı gelişiminin birlikte ve bütün derslerde ele alınması ve desteklenmesi gerekmektedir (Pressley, 2002; Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston ve Echevarria, 1998). Bu nedenle içeriğinde çoklu strateji öğretimi barındıran öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Türkçe derslerinde öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime dağarcığını geliştirecek bir yöntem olarak kullanılabileceği düşüncesinden hareketle bu çalışmada okuma tiyatrosunun ne olduğu, niçin ve nasıl uygulanması gerektiğiyle ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Okuma tiyatrosu akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayan (Babacan, 2020; Kanık Uysal, 2020; Keehn, 2003; Rinehart, 2001; Smith, 2011; Uribe, 2019; Young ve diğerleri, 2019, 2020, 2017; Young ve Rasinski, 2009) ve öğrencilerin okuma motivasyonlarını artıran (Carrick, 2000; Martinez ve diğerleri, 1998) bir yöntem olma özelliği taşımaktadır. Alanyazında yürütülen ilk çalışmalarda (Corcoran ve Davis, 2005; Martinez ve diğerleri, 1998; Young ve Rasinski, 2009) akıcı okuma becerilerini geliştiren bir yöntem kategorisinde sınıflandırılrsa da zamanla kapsamı genişletilmiş, içeriğine dahil edilen okuduğunu anlama ve kelime öğretimi stratejileri ile zenginleştirilmiştir (Young ve diğerleri, 2019, 2020, 2017). Bu yöntemin içerisinde birden çok stratejiyi barındırması ve farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin bulunduğu sınıflarda uygulanabilmesi okuma becerileri üzerinde etkili sonuçlar elde edilmesini sağlamıştır.

Her sınıf kademesinde okuma düzeyleri birbirinden farklı öğrenciler bulunmakta ve bu öğrencilere onların okuma becerilerini geliştirecek okuma fırsatları sunulması gerekmektedir. Öğretmenler tarafından verilen geri bildirimlerin yanı sıra akranlar tarafından verilen geri bildirimler de öğrencilerin okuma başarıları üzerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle okuma tiyatrosunda kullanılan öz, akran ve grup değerlendirme formları da öğrencilerin birbirlerine geri bildirim veremeleri noktasında destek sağlamaktadır. Dereceli puanlama anahtarları öğrencilerin arkadaşlarına dönüt verme ve arkadaşlarından dönüt alma becerileri konusunda deneyim kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Yurdabakan, 2011). Olgun (2011) alternatif değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin başarı, tutum ve üstbiliş farkındalık düzeylerini artırdığını ifade etmektedir. Bu nedenle sınıflarda alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına özen gösterilmesi gerekmektedir.

Öğretmenler tarafından öğrencilerin birbirini model alması, destek olması ve birbirlerine geri bildirim vermesinin çok önemli olduğu bilinmektedir. Ancak öğretmenler grup çalışmalarına dayalı yöntemler kullandıklarında sınıftaki iyi öğrencilerin sıkılabileceği, zayıf okuyucuların ise zorlanabileceği kaygısına düşmektedirler. Bu kaygı dolayısıyla da sınıflarında grup çalışması gerektiren yöntem ve etkinliklerden kaçınma davranışı göstermektedirler. Bu kaygının ortadan kaldırılması ve öğrencilerin grup çalışmalarına dahil olabileceği sınıf ortamlarının oluşturulması adına da okuma tiyatrosu kullanılabilecek bir yöntem olma özelliği taşımaktadır. Sınıfta okuma düzeyi birbirinden farklı olan öğrencilerin uygulamalarda zorlanması ya da sıkılması kaygısı okuma tiyatrosundaki rol dağılımında sağlanan dengeler ile giderilebilmektedir. Örneğin yüksek okuma performansı gösteren öğrencilere grup lideri, yönetmen rolü atanarak veya onları görev takibinden sorumlu tutarak meşgul etmenin yolları bulunabilmektedir. Utangaç öğrencilerin grup çalışmalarında ve sunum aşamasında sorunlar yaşamasını engellemek için de bu öğrencilere ilk zamanlarda küçük bölümler verilmekte, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından teşvik edilerek onları çok zorlayacak durumlardan korunmasına dikkat edilmektedir. Bu öğrencilerin eşli okumalar esnasındaki okuma arkadaşları seçiminde onların karakterine uygun, onları incitmeyecek kişilerden seçilmesine özen gösterilmektedir. Eşli okumalar akran desteğinin sağlanmasında önemli rol oynamakta, küçük gruplar halinde çalışmak iş birliği bilincini kuvvetlendirmekte ve öğrencilerin bu süreçten keyif almalarını sağlamaktadır. Okuma tiyatrosunu etkili kılan en önemli değişkenlerden biri öğrencilerin iş birliği içinde çalışmasını sağlayacak bir ortam sağlamasıdır. Okuma tiyatrosunun iş birliği içinde ve eğlenerek çalışma ortamı sağlaması öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkili olmaktadır (Flynn, 2004). Tüm bunlardan hareketle

okuma tiyatrosunun Türkçe derslerinde okuma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilecek bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Aarnoutse, C., Brand-Gruwel, S. ve Oduber, R. (1997). Improving reading comprehension strategies through listening. *Educational Studies*, 23(2), 209–227. doi:10.1080/0305569970230205
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (15. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Babacan, K. (2020). *Okuyucu tiyatrosunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394–411. <http://www.keg.aku.edu.tr> adresinden erişildi.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227–244.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Sinatra, G. M. ve Loxterman, J. A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*, 26(3), 251. doi:10.2307/747763
- Carrick, L. U. (2000). *The effects of readers theatre on fluency and comprehension on fifth grade students in regular classrooms*. Doctoral Dissertation, Lehigh University, Bethlehem, PA.
- Carrick, L. U. (2006). Readers theatre across the curriculum. T. V Rasinski, C. Blachowicz ve K. Lems (Ed.), *Fluency instruction research-based best practices* içinde (ss. 209–228). New York: The Guildford.
- Clark, R., Morrison, T. G. ve Wilcox, B. (2009). Readers' theater: A process of developing fourth-graders' reading fluency. *Reading Psychology*, 30(4), 359–385. doi:10.1080/02702710802411620
- Corcoran, C. A. ve Davis, A. D. (2005). A study of the effects of readers' theater on second and third grade special education students' fluency growth. *Reading Improvement*, 42(2), 105–112.
- Dixon, N. (2010). *Readers Theatre a secondary approach*. Winnipeg: Portage & Main Press. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110009803847/> adresinden erişildi.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R. ve Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new : Research on reading comprehension instruction. *American Educational Research Association Stable*, 61(2), 239–264.
- Flynn, R. M. (2004). Curriculum-based readers theatre: Setting the stage for reading and retention. *The Reading Teacher*, 58(4), 360–365. doi:10.1598/rt.58.4.5
- Griffith, L. W. ve Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher*, 58(2), 126–137. doi:10.1598/rt.58.2.1
- Hudson, R. F., Lane, H. B. ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714. doi:10.1598/rt.58.8.1
- Kanık Uysal, P. (2020). Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosunun kullanılması : Bir eylem araştırması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1202–1246.
- Karadağ, Ö., Keskin, H. K. ve Gökhan, A. (2019). Hızlı otomatik isimlendirme ve okuduğunu anlama ilişkisinde okuma becerisinin aracılık etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 353–366.

- Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through readers theatre on young readers' oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, 42(4), 40–61. doi:10.1080/19388070309558395
- LaBerge, D. ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323. doi:10.1016/0010-0285(74)90015-2
- Martinez, M., Roser, N. L. ve Strecker, S. (1998). "I never thought I could be a star": A readers theatre ticket to fluency. *Reading Teacher*, 52(4), 326–334.
- Millin, S. K. ve Rinehart, S. D. (1999). Some of the benefits of readers theater participation for second-grade title I students. *Reading Research and Instruction*, 39(1), 71–88. doi:10.1080/19388079909558312
- Morrison, T. G. ve Wilcox, B. (2020). Assessing expressive oral reading fluency. *Education Sciences*, 10(3), 1–13. doi:10.3390/educsci10030059
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. doi:10.1002/ppul.1950070418
- Olgun, M. (2011). *İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı, tutum ve bilişüstü becerilere etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Pressley, M. (2002). Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon. *Reading Online*, 5(2).
- Pressley, M., Wharton-Mcdonald, R., Mistretta-Hampston, J. ve Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2(2), 159–194. doi:10.1207/s1532799xssr0202_4
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader* (2. bs.). New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V., Rikli, A. ve Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? more than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350–361. doi:10.1080/19388070802468715
- Rinehart, S. D. (2001). Establishing guidelines for using readers theater with less-skilled readers. *Reading Horizons : A Journal of Literacy and Language Arts*, 42(2), 65–75.
- Smith, D. M. (2011). *Readers theatre: Its effectiveness in improving reading fluency, student motivation, and attitudes toward reading among second-grade students*. Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Stahl, S. A. ve Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 25–60. doi:10.1207/s15548430jlr3701_2
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading a meta-analysis. *Remedial and special education*, 25(4), 252–261.
- Uribe, S. N. (2019). Curriculum-based readers theatre as an approach to literacy and content area instruction for English language learners. *Reading and Writing Quarterly*, 35(3), 243–260. doi:10.1080/10573569.2018.1526726
- Vasinda, S. ve McLeod, J. (2011). Extending readers theatre: A powerful and purposeful match with podcasting. *The Reading Teacher*, 64(7), 486–497. doi:10.1598/rt.64.7.2
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University.
- Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2014). Reading fluency beyond English: Investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 72–81.

- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ates, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S. ve Zimmerman, B. (2014). The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School and Educational Psychology*, 2(1), 35–44. doi:10.1080/21683603.2013.854187
- Young, C., Durham, P., Miller, M., Rasinski, T. V. ve Lane, F. (2019). Improving reading comprehension with readers theater. *Journal of Educational Research*, 112(5), 615–626. doi:10.1080/00220671.2019.1649240
- Young, C., Mohr, K. A. J. ve Landreth, S. (2020). Improving boys' reading comprehension with readers theatre. *Journal of Research in Reading*, 43(3), 347–363. doi:10.1111/1467-9817.12307
- Young, C. ve Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4–13. doi:10.1598/rt.63.1.1
- Young, C., Stokes, F. ve Rasinski, T. (2017). Readers theatre plus comprehension and word study. *Reading Teacher*, 71(3), 351–355. doi:10.1002/trtr.1629
- Yurdabakan, İ. (2011). Yapılandırmacı kuramın değerlendirmeye bakışı: Eğitimde alternatif değerlendirme yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(11), 51–78. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/508883> adresinden erişildi.
- Zimmerman, B. S., Rasinski, T. V., Was, C. A., Rawson, K. A., Dunlosky, J., Kruse, S. D. ve Nikbakht, E. (2019). Enhancing Outcomes for Struggling Readers: Empirical Analysis of The Fluency Development Lesson. *Reading Psychology*, 40(1), 70–94. doi:10.1080/02702711.2018.1555365

TÜRKİYE’DE “ELEŞTİREL OKUMA EĞİTİMİ”NE İLİŞKİN ARAŞTIRMALAR: BETİMSSEL İÇERİK ANALİZİ

Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL - *Ordu Üniversitesi*

ORCID No: 0000-0003-1208-9535

Öğretmen Semra KÖSE- *Millî Eğitim Bakanlığı*

ORCID No: 0000-0002-6195-8891

Öğretmen Dilek PEHLİVAN - *Millî Eğitim Bakanlığı*

ORCID No: 0000-0002-5356-7997

ÖZET

Bu araştırmada, Türkiye’de eleştirel okumaya ilişkin ilkökul ve ortaokul kademesine yönelik yapılmış çalışmaların mevcut durumunun betimsel içerik analizi yoluyla ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada 2010-2020 yılları arasında yapılmış 15 makale ve 21 tez çalışması, sistematik analiz formu kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda eleştirel okuma konusunda yapılan çalışmalarda sıklıkla nicel yaklaşımın tercih edildiği, verilerin daha çok ortaokul öğrencilerinden ölçek ve formlar kullanılarak toplandığı ve verilerin analizinde basit istatistiksel tekniklere başvurulduğu saptanmıştır. Eleştirel okuma konusunda yapılan çalışmaların daha çok öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini ölçmeye yönelik olduğu ve eleştirel okuma becerilerinin nasıl geliştirilmesi gerektiğine dair etkinlik önerileri sunan çalışma sayısının az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel okumaya yönelik çalışmaların daha çok doküman incelemeleri şeklinde ve öğrenciler ile yürütüldüğü, öğretmenlerin dahil edildiği az sayıda çalışma bulunmakla birlikte velilerin dahil edildiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, bu alanda nitel ve karma çalışmalara ihtiyaç duyulduğu, eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi için ev ortamında velilere, sınıf ortamında da öğretmenlere rehber olacak özgün çalışmalar tasarlanması gerektiği sonucuna ulaşılmış ve bu doğrultuda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel düşünme, eleştirel okuma, betimsel içerik analizi

RESEARCH RELATED TO “CRITICAL READING EDUCATION” IN TURKEY: DESCRIPTIVE CONTENT ANALYSIS

Abstract

In this research, it is aimed to present the current status of the studies about critical reading in Turkey for primary and secondary school levels through descriptive content analysis. In the research, the methods, results, and suggestion sections of 15 articles and 21 thesis studies conducted between the years of 2010-2020 were examined using the systematic analysis form. As a result of the research, it was found that quantitative approach is often preferred in studies on critical reading, data is collected mostly from secondary school students by using scales and forms, and simple statistical techniques are used in the analysis of the data. It has been concluded that the studies on critical reading are mostly aimed at measuring students' critical reading skills and the number of studies offering activity suggestions on how critical reading skills should be improved is very low. It was determined that studies for critical reading are mostly conducted with documents and students, and few studies involving teachers, but no studies involving parents are encountered. Based on the findings, it was concluded that studies that will guide parents in the home environment and teachers in the classroom environment should be designed to develop critical reading skills, and suggestions were made accordingly.

Keywords: Critical thinking, critical reading, descriptive content analysis

GİRİŞ

Bilim ve teknoloji dünyasında meydana gelen hızlı değişimler neticesinde bilgiye ulaşmak kolaylaşmış, bununla birlikte ulaşılan bilginin doğruluğunun ve güvenilirliğinin sorgulanması çok önemli bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Bilginin çokluğu ve yayılma hızı bilgilerin elde edildiği kaynakların ne kadar güvenli olduğunun sorgulanmasını, bilgi kaynağında öne sürülen yargıların hangi kaynaklara dayandırıldığı ve nasıl desteklendiğinin çözümlenmesini, kaynağın aynı konuda yazılmış başka kaynaklarla karşılaştırılmasını zorunlu hâle getirmiştir. Bilgi çağında yaşam koşullarının değişmesi, hayatının her aşamasında sorun çözebilen, sorgulayan, kendini geliştirebilen bireylerin varlığına olan gereksinimi artırmıştır (Ay ve Akgöl, 2008; Aşlıoğlu ve Yaman, 2017). Bireylerin yaşamlarını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmeleri, insanlarla ilişkilerini yürütebilmeleri ve akla gelebilecek her türlü faaliyeti gerçekleştirebilmeleri için düşünceleri ve bu düşüncelerini çeşitli elemelerden geçirip sosyal hayata yönelik özgün değerler geliştirmeleri

gerekmektedir ki bunlar da ancak bireyin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesiyle mümkündür (Aybek ve Yolcu, 2018; Karadüz, 2010). Çağın gerektirdiği insan profilinden hareketle eleştirel düşünme kavramı da bu noktada ön plana çıkmaktadır. Eleştirel düşünme tek bir beceri olmaktan ziyade kendi içerisinde problem çözme, analiz yapma, değerlendirme ve karar verme gibi birçok beceriyi kullanmayı gerektiren üst düzey bir zihinsel beceridir (Nosich, 2018; Kurnaz, 2019; Yılmaz, 2019). Eleştirel düşünme; yorum yapma, çıkarımda bulunma, açıklama ve öz düzenleme gibi becerileri temel alarak (Facione, 2011) elde edilen veriler, gözlemler ve varsayımlar için ilgili ve gerekli soruların sorulmasını (Fisher, 2011) ve bilgi kaynağının güvenilirliğinin sorgulanmasını (Brookhart, 2010) gerektirir. Yeterli düzeyde kanıt bulununcaya kadar soru sormaya devam edilmesini, mantıksız, tutarsız ve dayanaksız iddiaların tespit edilerek bilginin sürekli gözden geçirilmesini temel alır.

Eleştirel düşünme, açık ve doğru bilgiye ulaşmada önemli bir düşünme gücü olduğu için eğitimde bireyi özgür kılar (Facione, 2011) ve bireylerin farklı alternatifleri görebilmesini, kendi düşünme süreçlerini ve başkalarının görüşlerini de dikkate alarak fikirlerini mantığa uygun bir şekilde değerlendirip analiz etmesini ve eleyebilmesini sağlar (Çetinkaya, 2011; Amanvermez İncirkuş ve Beyreli, 2019). Bireyin edindiği bilgilerin büyük bir bölümünü okuma yoluyla kazandığı düşünülürse eleştirel okuma ve eleştirel düşünme birbirine sıkı sıkıya bağlı iki beceridir (Karadeniz, 2014). Nosich’a (2018) göre okuma bir eleştirel düşünme sürecidir. Eleştirel okuma bireyin edindiği bilgileri muhakeme edip (Ateş, 2013; Çifci, 2006) sorguladıktan sonra güvenilir kaynaklara ulaşarak akıl ve mantık süzgecinden geçirip gerekliyi gereksizden ayırarak nihai bir sonuca ulaşmasıdır (Özdemir, 2017; Özensoy, 2011). Eleştirel okuma sürecinde okuyucu metni okurken, okuduklarına yönelik sorular oluşturur, bu sorulara cevap bulmaya çalışır ve yazarın bakış açısını, vermek istediği iletiyi ve eseri yazma amacını keşfetmeye çalışır (Akyol, 2011; Bayraktar, 2012; Belet, 2011; Gül, 2019; Güneş ve Güneş, 2014; Özonat, 2018). Eleştirel okuma bilginin kaynağını araştırmak, yazarın amacını tanımak, kişisel görüşleri ve gerçeği ayırt etmek, propaganda araçlarını tespit ederek çıkarım ve yargılarda bulunmaktır (Cervetti, Pardales ve Damico, 2001). Eleştirel okumanın okuyucuyu metinle konuşmaya yönlendiren üst bilişsel bir yönü vardır: Okuyucu metne sorular sorar, tahminler yapar, ön bilgi ve deneyimleriyle bağlantılar kurar, varsayımları bozar, satır aralarını okur ve yeni bilgi oluşturarak edindiği bilgiyi yeni amaçlar için dönüştürür (Bosley, 2008; Çekici ve Kanatlı, 2015; Flavell, 1993). Eleştirel okuyucu şüphecidir, zihninde peşin kabul ve retler bulunmaz, yeterli delile ulaşınca ikna olur (Yılmaz, 2019) ve kendi aklını kullanarak bir yargıya varır (Özdemir, 2007). Dilizdüzgün ve Aydın Gönül (2017), eleştirel düşünmeyi okuma

becerisine yansıyan yüz olarak değerlendirmiş ve eleştirel okuma sürecinin eleştirel düşünme becerisini de içinde barındırdığını ifade etmiştir. Bu anlamda eleştirel okuma ile eleştirel düşünme birbirini tamamlayıp geliştiren ve birbirinden bağımsız olarak düşünülemeyecek becerilerdir.

Eleştirel düşünme ve eleştirel okuma becerileri yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla önem kazanmış ve öğretim programlarında eleştirel okumaya yönelik kazanımlar artmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bilgiye kendisi ulaşan, araştıran, keşfeden, edindiği bilgileri kendi düşünce dünyasında yeniden yapılandıran, okuduklarını anlayarak eleştirel bir tutumla değerlendiren, sorgulayıcı bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Bu amaç doğrultusunda eğitim paydaşları tarafından eleştirel okuma ve düşünme becerileri üzerinde durulmalı, bu becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi adına öğrencilerin aktif olduğu özgün içerikli etkinlik ve materyaller sunulmalıdır.

Alan yazın incelendiğinde özellikle son on yılda eleştirel düşünme ve eleştirel okumayla ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Eleştirel düşünme alanında yapılan çalışmaların (Balta ve Demirel, 2012; Çetinkaya, 2011; Amanvermez İncirkuş ve Beyreli, 2019; Koçak, Kurtlu, Ulaş ve Epçaçan, 2015; Söylemez, 2016; Uzun ve Sünter, 2020) yanı sıra sadece eleştirel okuma becerisine odaklanan çalışmalar da bulunmaktadır. Kitap ve program inceleme çalışmalarında (Akyol, 2011; Altunbay, 2011; Altunsöz, 2016; Aydın Gönül, 2016; Çekici, 2014; Duran, 2013; Eseven, 2020) ders kitabı etkinlikleri ve öğretim programı kazanımları eleştirel okuma bağlamında incelenmiştir. Farklı yöntem ve tekniklerin eleştirel okuma becerisiyle ilişkilendirildiği çalışmalarda; okuma çemberi (Demir, 2019; Okur, 2019), hikâye anlatma yöntemi (Belet, 2011), şematik öğrenme (Bayraktar, 2012), bibliyoterapiye dayalı okuma uygulaması (Şahin, 2019), propaganda tekniği (Çifci ve Kaplan, 2020), görsel okuma (Güven ve Çam Aktaş, 2013), metinlerarası okuma uygulamaları (Kitiş, 2019), çoklu ortama dayalı eleştirel okuma uygulaması (Özonat, 2018), tartışarak okuma (Işık Aydın, 2017) gibi teknikler ve uygulamalar üzerinde durularak bunların eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik katkıları araştırılmıştır. Eleştirel okuma becerisi üzerine yapılan diğer çalışmalarda ise (Akar, Başaran ve Kara, 2016; Ateş, 2013; Çobanoğlu, 2014; Dal, 2012; Demir, 2017; Epçaçan, 2012; Karadedeli, 2018; Karasakaloğlu ve Bulut, 2012; Kılıç, 2019; Ogurlu, 2014; Özdemir, 2017; Özmutlu, Gürler, Kaymak ve Demir, 2014; Tosun, 2014; Yalçıntaş, 2014) bu beceri üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenler incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2010-2020 yılları aralığında eleştirel okuma becerisine yönelik ilkökul ve ortaokul düzeyinde yürütölen çalışmaların mevcut durumunun içerik analizi yoluyla ortaya konulmasıdır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlerin cevapları aranmıştır:

1. Eleştirel okuma becerisine yönelik yapılan çalışmaların yöntem bölömleri (desenleri, amaçları, çalışma grupları, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri) nasıl şekillenmiştir?
2. Eleştirel okuma becerisine yönelik yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar nasıl şekillenmiştir?
3. Eleştirel okuma becerisine yönelik yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara yönelik öneriler nasıl şekillenmiştir?

Araştırmanın Önemi

Alan yazın incelendiğinde eleştirel okuma konusunda yapılmış çalışmaların eğilimlerini belirlemek amacıyla sınırlı sayıda içerik analizi çalışması (Aydın, 2020; Çam Aktaş, 2015; Gül, 2019) yapıldığı görölmüş, bu konuda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuç ve önerileri betimleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yapılan çalışmaların odaklandıkları konu, bu araştırmayla aynı olsa da amaç ve kapsam açısından bazı farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin Çam Aktaş (2015), eleştirel okumaya ilişkin 2006-2014 yılları arasındaki çalışmaları yayın tipi ve yılı, amaç, yöntem ve araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri bakımından incelemiştir. Gül (2019), 1989-2017 yılları aralığında eleştirel okuma konusunda yazılmış kitap, tez ve makaleleri incelemiş, Aydın (2020) ise, 1997-2019 yılları arasında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezleri yayın yılı, deseni, veri toplama araçları, çalışma grupları, veri analiz teknikleri ve enstitü ile üniversitelere göre dağılımı açısından analiz etmiştir. Bu çalışmada ise eleştirel okuma becerisine yönelik yapılmış çalışmaların elde ettiği sonuçlar, bu sonuçlara yönelik verilmiş olan öneriler ve çalışmaların yöntem bölömlerine ilişkin bilgiler her bir çalışmaya ayrı kod verilerek betimlenmeye çalışılmıştır. Yapılan bu araştırmanın, eleştirel okuma alanında yapılmış olan çalışmaların eğilimlerini görmek ve çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile önerileri bütöncöl bir bakış açısıyla ortaya koymak açısından gelecekteki yeni çalışmalara faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlıkları

Bu araştırma, Türkiye’de eleştirel okuma kapsamında ilkökul ve ortaokul düzeyine yönelik 2010-2020 yılları arasında yapılmış 36 çalışmayla sınırlıdır. Bunun

yanı sıra araştırma belirtilen veri tabanları ve tarih aralığında yapılmış olan taramayla sınırlandırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma deseni benimsenmiş, içerik analizi yönteminin betimsel içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmalar araştırmacıların verileri incelemesi, onlardan bir anlam çıkarması ve veri kaynaklarını kapsayan kategori veya temaları belirlemesi sürecini içermektedir (Creswell, 2017). İçerik analizi yöntemi meta-analiz, meta-sentez ve betimsel içerik analizi olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Betimsel içerik analizi, belirlenen bir konudaki çalışmaların zaman aralığı sınırlandırılarak incelenmesi (Dinçer, 2018), belirlenen konuyla ilgili yapılan çalışmaların incelenip eğilimlerinin ve sonuçlarının sistematik bir şekilde belirlenmesidir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Araştırmada 2010-2020 yılları arasında “eleştirel okuma” kapsamında yapılan çalışmaların; desen, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, çalışma grubu, sonuç ve öneri değişkenlerine göre betimlenmesi ve eğilimlerinin ortaya konulması amacıyla betimsel içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir.

Veri kaynağı

Bu araştırmanın çalışma grubunu “eleştirel okuma” konusunda YÖK Ulusal Tez Merkezi, YÖK Akademik, DergiPark ve Google Akademik veri tabanlarında yer alan çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış, dahil etme kriterleri doğrultusunda çalışma havuzu oluşturulmuştur. Dahil etme kriterleri şu şekildedir:

İlgili çalışmalara ulaşabilmek için “eleştirel okuma” anahtar kavramı kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilecek çalışmalara yayın türü olarak makale ve tez çalışması olması kriteri getirilmiştir. Veriler toplanırken bazı makalelerin tezden türetildiği görülmüş ve tekrara düşmemek için bu makaleler araştırmaya dahil edilmemiştir. İncelemeye 2010-2020 yılları arasında, Türkiye’de ilkökul ve ortaokul düzeyinde eleştirel okumaya yönelik yapılmış çalışmalar dahil edilmiştir. Lise ve üniversite düzeyinde eleştirel okumayla ilgili yapılan ve tam metnine ulaşamayan çalışmalar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu işlemlerin sonrasında elde edilen 15 makale ve 21 tez araştırmaya dahil edilmiş ve incelenmiştir. Çalışmalara ilişkin genel bilgilerin yer aldığı künye Ek-1’de sunulmuştur.

Veri toplama aracı ve süreci

Araştırma verilerinin toplanmasına 20 Nisan 2020 tarihinde başlanmış, veri toplama süreci 20 Haziran 2020 tarihinde son bulmuş ve veri analiz sürecine geçilmiştir.

Araştırmada incelemeye dahil edilen çalışmalar “Sistemik Analiz Formu” kullanılarak analiz edilmiştir. Bu form oluşturulurken Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012), Aztekin ve Taşpınar Şener (2015) ve Tabak’ın (2019) çalışmalarından yararlanılmıştır. Formda çalışmayı yürüten araştırmacı(lar), çalışmanın yayın yılı/türü, çalışmanın yöntemi/veri toplama araçları/veri analiz yöntemleri, çalışma grubu, çalışmanın amacı/sonuçları/önerileri ve çalışma kodu bilgilerine yer verilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmanın verileri analiz edilirken içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi; verilerin belirli temalar, kavramlar ve sınıflamalar çerçevesinde sistematik olarak kodlanması (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) ve bunların okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çerçevede araştırma kapsamına alınan çalışmalar, araştırmacılar tarafından tek tek okunup sistematik analiz tablosuna işlenmiştir. Çalışmanın alt problemleri doğrultusunda belirlen kategorilere uygun olarak çalışmalar günümüzden geçmişe doğru kodlanmış ve tablolar oluşturulmuştur. Creswell (2017) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik stratejilerinin sağlanması için bir kod çizelgesi ve kodlama yapılırken kod çizelgesinin sürekli kontrol edilmesi, kodlayıcıların düzenli aralıklarla görüşmelerini sürdürmesi, kodlayıcılar arası uyuma bakılması ve bir dış denetleyicinin araştırmaya dahil edilmesini önermektedir. Bu öneriler doğrultusunda veri analiz süreci aşamaları şu şekilde yürütülmüştür: (i) Araştırmacılar tarafından bir kod çizelgesi hazırlanmıştır. Bu çizelge hazırlanırken Guest, Bunce ve Johnson (2006) tarafından yapılan çalışmada kullanıldığı gibi her kodun kısa bir tanımı yapılmış, hangi durumlarda kullanılacağı ve kullanılmayacağına ilişkin açıklama bölümü ve alıntı örneği eklenmiştir. (ii) Çalışmaların analizleri yapılırken iki araştırmacı arasındaki uzlaşma değerlendirilmiş ve kararsız kalınan ya da kodlama tutarsızlığı yaşanan bölümlerde alan uzmanına danışılmıştır. Kodlamaların daha tutarlı olmasını sağlamak adına çalışmalarda karşılaşılan ve kavram karışıklığına neden olan terimler için kod çizelgesi güncellenmiştir. (iii) Kod çizelgesinde görüş birliğine varılınca tüm veriler iki araştırmacı tarafından tekrar kodlanarak nihai kod ve kategorilere ulaşılmıştır. Veri analiz süreci sonunda nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman olan bir araştırmacının görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanı “tema” yerine “kategori”, “kod örnekleri” yerine

“kod içeriği” kavramlarının kullanılmasını önermiştir. Uzmandan gelen görüş doğrultusunda tablolara son şekli verilerek analiz tamamlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan bulgular her bir alt problem için ayrı ayrı verilmiştir. Birinci alt probleme ait bulgular Tablo 1/2/3 ve 4'te, ikinci alt probleme ait bulgular Tablo 5'te, üçüncü alt probleme ait bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Eleştirel okuma becerisine yönelik yapılan çalışmaların yöntem bölümlerine (desenleri, çalışma grupları, veri toplam araçları, veri analiz yöntemleri) ilişkin bulgular.

Tablo 1. Eleştirel Okuma Alanında Yapılmış Çalışmaların Desenleri

Kategori	Kod	Kod içeriği	Çalışmalar
Nicel	Deneysel Araştırma	Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen	Ç5, Ç9, Ç10, Ç15, Ç30, Ç33
		Tek grup öntest-sontest desen	Ç7
		Eşitlenmemiş kontrol gruplu model	Ç2
	Tarama Araştırması	İlişkisel tarama	Ç16, Ç17, Ç23, Ç24, Ç32
		Tekil ve ilişkisel tarama	Ç29
		Betimsel ve ilişkisel tarama	Ç12
		Betimsel tarama	Ç14
		Belirtilmemiş	Ç26, Ç18
	Belirtilmemiş		Ç34
	Eylem Araştırması		Ç31
Nitel	Doküman incelemesi		Ç1, Ç3, Ç4, Ç6, Ç19, Ç20, Ç28, Ç35
	Durum Çalışması	Araçsal durum çalışması	Ç22
		Belirtilmemiş	Ç11
	Öğretim Deneyi		Ç36
	Söylem Analizi		Ç21
	Belirtilmemiş		Ç25
	İç İç Gömülü Desen		Ç8
Karma	Paralel Desen		Ç13
Teorik İnceleme			Ç27

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaların desenlerine ilişkin bulguların “Nitel”, “Nitel”, “Karma” ve “Teorik inceleme” kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan “nicel” kategorisi altında “deneysel araştırma”, “tarama araştırması” kodları ön plana çıkarken; “nitel” kategorisi altında “doküman incelemesi” kodu ön plana çıkmaktadır.

Tablo 2. Eleştirel Okuma Alanında Yapılmış Çalışmaların Veri Toplama Araçları

Kod	Kod içeriği	Çalışmalar
Ölçek	Eleştirel Okuma Ölçeği	Ç5, Ç8, Ç10, Ç12, Ç16, Ç17, Ç18, Ç23, Ç24, Ç29, Ç31, Ç33
	Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği	Ç5, Ç23
	Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği	Ç30
	Problem Çözme Envanteri	Ç12
	Öz Saygı Envanteri	Ç10
	Okur Öz Yeterlik Ölçeği	Ç8
Form	Gözlem Formu	Ç31
	Görüşme Formu	Ç8, Ç13, Ç21, Ç22, Ç25, Ç26, Ç31, Ç36
	Makale/Tez Sınıflama Formu	Ç1, Ç6, Ç20
	Kişisel Bilgi Formu	Ç10, Ç12, Ç13, Ç14, Ç16, Ç17, Ç29, Ç31
	Kontrol Listesi (Eleştirel Okuma Ölçütleri)	Ç3, Ç4, Ç11, Ç19, Ç28
Rubrik	Analitik Rubrik	Ç9
	Bütüncül Rubrik	Ç7
Test	Görsel Okuma Testi	Ç29
	Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Ç7, Ç13, Ç15, Ç30
	Eleştirel Okuma Testi	Ç2, Ç13, Ç14
Günlük	Öğrenci ve araştırmacı günlüğü	Ç10, Ç31
Anket	Öğrenci	Ç18, Ç23, Ç32
	Öğretmen	Ç18, Ç34
Video		Ç31, Ç36
Diğer	Geliştirilen etkinlik, çalışma ve ödev	Ç11, Ç21, Ç22, Ç26, Ç31, Ç34, Ç36
	Görsel materyal	Ç3
Belirtilmemiş		Ç35

Tablo 2 incelendiğinde, veri toplama araçlarına ilişkin bulguların “Ölçek”, “Form”, “Rubrik”, “Test”, “Günlük”, “Anket”, “Video” ve “Diğer” kodları altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan “ölçek” kodu altında “eleştirel okuma ölçeği” kod içeriğinin; “form” kodu altında “kişisel bilgi formu” ve “görüşme formu” kod içeriğinin; “test” kodu altında “okuduğunu anlama başarı testi” kod içeriğinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Tablo 3. Eleştirel Okuma Alanında Yapılmış Çalışmaların Veri Analiz Yöntemleri

Kod	Kod içeriği	Çalışmalar
Nicel	Frekans/Yüzde	Ç12, Ç13, Ç18, Ç23, Ç30, Ç34
	Ortalama/Standart Sapma	Ç5, Ç12, Ç13, Ç14, Ç17, Ç18, Ç23, Ç24, Ç26, Ç29, Ç30, Ç31, Ç32
	Korelasyon Analizi	Ç12, Ç16, Ç17, Ç23, Ç29, Ç32
	t-testi	Ç2, Ç8, Ç9, Ç10, Ç12, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16, Ç24, Ç29, Ç30, Ç32
	ANOVA (Varyans analizi)	Ç12, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16, Ç23, Ç24, Ç29, Ç32
	ANCOVA (Kovaryans analizi)	Ç33
	MANOVA (Çok değişkenli kovaryans analizi)	Ç13
	Mann-Whitney U Testi	Ç5, Ç7, Ç10, Ç18
	Kruskal-Wallis H Testi	Ç7, Ç18, Ç24
	Regresyon Analizi	Ç12, Ç17
Nitel	İçerik Analizi	Ç1, Ç3, Ç4, Ç13, Ç20, Ç21, Ç22, Ç25, Ç28
	Betimsel Analiz	Ç6, Ç8, Ç11, Ç19, Ç31, Ç36
	Betimsel ve İçerik Analizi	Ç26
Belirtilmemiş		Ç35

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaların veri analiz yöntemlerine ilişkin bulgularının “Nicel” ve “Nitel” kodları altında toplandığı görülmektedir. “Nicel” kodu altında “Ortalama/Standart Sapma”, “Korelasyon Analizi”, “t testi”, “ANOVA (Varyans analizi)” kod içeriklerinin ön plana çıkarken; “Nitel” kodu altında “İçerik Analizi” ön plana çıkmaktadır.

Tablo 4. Eleştirel Okuma Alanında Yapılmış Çalışmaların Çalışma Grupları

Kategori	Kod	Kod içeriği	Çalışmalar
Birey	Öğrenci	4.Sınıf/10 Yaş	Ç9, Ç10, Ç12, Ç17, Ç18, Ç26
		5. Sınıf / 11 Yaş	Ç11, Ç16, Ç24, Ç29, Ç31, Ç32, Ç33, Ç36
		6. Sınıf/ 12 Yaş	Ç8, Ç13, Ç15, Ç16, Ç22, Ç23, Ç24, Ç32
		7. Sınıf / 13 Yaş	Ç5, Ç7, Ç14, Ç16, Ç21, Ç23, Ç24, Ç30, Ç32
		8. Sınıf/ 14 Yaş	Ç2, Ç16, Ç23, Ç32, Ç34
	Öğretmen	Türkçe Öğretmeni	Ç25, Ç34
Doküman	Etkinlik Ürünleri/ Program ve Kitap İncelemeleri/ Teorik Bilgi/Makale/Tez		Ç1, Ç3, Ç4, Ç6, Ç19, Ç20, Ç21, Ç27, Ç28, Ç35

Tablo 4 incelendiğinde, çalışma gruplarına ilişkin bulguların “Birey” ve “Doküman” kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan “Birey” kategorisi altında “Öğrenci” kodu ön plana çıkmaktadır. “Doküman” kategorisinde ise “Etkinlik Ürünleri/ Program ve Kitap İncelemeleri/Teorik Bilgi/Makale/Tez” koduna yer verilmiştir.

Eleştirel okuma becerisine yönelik yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara ilişkin bulgular

Tablo 5. Eleştirel Okuma Alanında Yapılmış Çalışmaların Sonuçları

Kod	Kod içeriği	Çalışmalar
Program, Kitap ve Çalışmalarla İlgili Sonuçlar	2005 ve 2006 Türkçe Öğretim Programları'nda öğrencilere yönelik yeterli sayıda ve nitelikte kazanım vardır ve mevcut etkinlikler eleştirel okuma becerisini geliştirmeye katkı sağlayacak niteliktedir.	Ç26, Ç28
	2006 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrencilere eleştirel okuma becerisini kazandırmada yeterli değildir.	Ç34
	Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitapları eleştirel düşünmeyi özendirilmektedir.	Ç21
	Türkçe ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler eleştirel okuma becerisini kazandırma açısından yetersizdir.	Ç18
	Kılavuz kitap, öğretmenleri eleştirel okuma yaptırmaya yönlendirmek ve eleştirel okuma öğretimi açısından yetersizdir.	Ç25
İçerik Analiziyle İlgili Sonuçlar	Eleştirel okuma ölçütlerine ait kazanımların tamamına yönelik kitaplarda etkinlikler bulunmamakta, hep aynı kazanımlara yönelik etkinlikler tekrarlanmaktadır.	Ç4
	Türkiye'de eleştirel okuma konusunda yapılmış ilk çalışma 2006 yılındadır. 2011 yılından sonra bu alandaki araştırmaların sayısı artış göstermiştir.	Ç20
	Eleştirel okuma alanında yapılan çalışmalar daha çok makale türündedir.	Ç6, Ç20
	Çalışmalarda nitel, nicel ve karma yöntemlerin tercih edildiği ancak daha fazla nicel araştırma yöntemlerinden yararlanıldığı görülmüştür.	Ç1, Ç20
	Eleştirel okuma kapsamında yapılan çalışmalar yeterli düzeyde değildir.	Ç1, Ç6
	Çalışmalarda örneklem grubu olarak daha çok ilköğretim ve üniversite öğrencileri tercih edilmiştir.	Ç1, Ç6, Ç20

Kod	Kod içeriği	Çalışmalar
Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerileri ile İlgili Sonuçlar	Eleştirel okuma becerisi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.	Ç12, Ç16, Ç33
	Eleştirel okuma becerisi cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.	Ç14, Ç17, Ç24, Ç29, Ç32, Ç34
	Öğrencilerin günlük kitap okuma süresi arttıkça eleştirel okuma ve görsel okuma puanları yükselmektedir.	Ç29
	Eleştirel okuma becerisi geliştikçe öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve algıları da olumlu yönde etkilenmektedir.	Ç32
	Öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ile sınıf değişkeni düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.	Ç24, Ç32
	Öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeyleri orta seviyededir.	Ç14, Ç17, Ç26
	İlkokul öğrencileri eleştirel okuma kazanımlarını yeterli düzeyde kazanamamıştır.	Ç18
	İlkokul öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeyi yüksektir.	Ç12
	Öğretmenlere göre ortaokul öğrencileri yeterli düzeyde eleştirel okuma becerisine sahip değildir.	Ç25
	Öğrencilerin eleştirel okuma becerisi öz yeterlik algıları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	Ç16
Öğretmen Yeterlikleriyle İlgili Sonuçlar	Öğrencilerin eleştirel okuma becerisi öz yeterlik algıları orta düzeydedir.	Ç16
	Üstün zekâli ve yetenekli bireylerin okuma ve eleştirel okuma tutum puanları yüksektir.	Ç23
	Kitap okuma oranının artması eleştirel okuma becerisini olumlu yönde etkilemektedir.	Ç14, Ç16, Ç17, Ç23, Ç24
	Türkçe ders başarısının yüksek olması öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir.	Ç14, Ç16, Ç17
	Türkçe öğretmenleri eleştirel okumanın tanımıyla ilgili temel kavramlardan haberdardır ancak tam olarak eleştirel okumayı tanımlayamamaktadır.	Ç25

Kod	Kod içeriği	Çalışmalar
Metinlerle İlgili Sonuçlar	Fabl türü metinler, öğrencilerin eleştirel okuma becerisini geliştirilmesinde etkilidir.	Ç11
	Özgün bir şekilde kurgulanmış metinler eleştirel okuma becerisini geliştirmektedir.	Ç33
	Eleştirel okuma yöntemi kullanılarak bilimsel ya da edebî metinlerin okunması bu metinlerin daha iyi değerlendirilmesini sağlamaktadır.	Ç35
	Programda yer alan okuma anlama kazanımlarındaki eleştirel okuma yaklaşımı yazınsal metinlerin etkinliklerine yeterli düzeyde yansıtılmamaktadır.	Ç19
Yöntem, Model ve Tekniklerle İlgili Sonuçlar	Eleştirel okuma ve görsel okuma arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.	Ç29
	Eleştirel okuma yöntemi okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir.	Ç2
	Şematik öğrenme modeli eleştirel okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir.	Ç30
	Hikâye anlatma yöntemi öğrencilerin eleştirel okuma becerisini geliştirmektedir.	Ç36
	Nasreddin Hoca fıkralarının eleştirel okuma yöntemiyle işlenmesi öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta ve fıkralardaki insan karakterlerine ait özelliklerin öğretilmesine olumlu bir katkı sağlamaktadır.	Ç22
	Problem çözme ile eleştirel okuma becerileri arasında orta seviyede pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.	Ç12
	Eleştirel okuma eğitiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrencilerin eleştirel okuma ve yazma becerilerini, tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.	Ç8, Ç9, Ç10, Ç12, Ç13, Ç15, Ç31
	Eleştirel okuma eğitimi öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, değerlendirme, karşılaştırma, bilgiyi somutlaştırma, kalıcılığını sağlama ve çıkarımda bulunma becerilerini geliştirmektedir.	Ç13
	Özgün içerikli etkinliklerin kullanılması eleştirel okuma becerisini olumlu yönde etkilemektedir.	Ç7
Aile Rolü ile İlgili Sonuçlar	Ailelerin gelir düzeyi, eğitim durumu, öğrencilerin eleştirel ve görsel okuma becerilerini, eleştirel okuma öz yeterliğini olumlu yönde etkilemektedir.	Ç16, Ç24, Ç29
	Eleştirel okuma becerileri, babanın eğitim durumundan etkilenmemektedir.	Ç12

Kod	Kod içeriği	Çalışmalar
	Gelir düzeyi ve eleştirel okuma becerisi arasında anlamlı yönde ilişki bulunmamaktadır.	Ç12, Ç17
	Evinde sürekli gazete ve dergi bulunan çocukların görsel okuma düzeyleri yüksektir.	Ç29
	Sosyo-ekonomik düzey açısından daha iyi koşullara sahip çevredeki okullarda öğrenim gören çocukların eleştirel okuma becerisi daha yüksektir.	Ç14
Çevreyle İlgili Sonuçlar	Günlük internete bağlanma ve televizyon izleme süresinin artması eleştirel okuma becerisini olumsuz yönde etkilemektedir.	Ç17, Ç29
	İnternet, televizyon, tablet karşısında geçirilen vakit ile eleştirel okuma becerisi arasında anlamlı yönde ilişki bulunmamaktadır.	Ç12, Ç14
Diğer Sonuçlar	Eleştirel okumayla ilgili temel bilgiler verilmiş ve etkinlik önerileri sunulmuştur.	Ç27

Tablo 5 incelendiğinde, çalışmaların sonuçlarına ilişkin bulguların “Program ve Kitap”, “Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerileri”, “İçerik Analizi”, “Öğretmen Yeterlikleri”, “Metin”, “Yöntem, Model ve Teknik”, “Çevre ve Aile Rolü” kodları altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan “Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerileri” kodu altında “Eleştirel okuma becerisi cinsiyet bakımından kızlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.” ve “Kitap okuma oranının artması eleştirel okuma becerisini olumlu yönde etkilemektedir.” kod içeriklerinin; “Yöntem, Model ve Teknik” kodu altında “Eleştirel okuma eğitiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrencilerin eleştirel okuma ve yazma becerilerini, tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.” kod içeriğinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Eleştirel okuma becerisine yönelik yapılan çalışmaların önerilerine ilişkin bulgular

Tablo 6. Eleştirel Okuma Alanında Yapılmış Çalışmaların Önerileri

Kod	Kod içeriği	Çalışmalar
Program ve Kitaplarla İlgili Öneriler	Eleştirel okuma programının çocukların eleştirel okuma becerisine katkısı araştırılabilir.	Ç23
	Türkçe ders kitaplarında eleştirel okuma ve düşünme ile ilgili daha fazla etkinliğe ve sorulara yer verilebilir.	Ç2, Ç4, Ç17, Ç18, Ç21, Ç22, Ç24, Ç25, Ç30, Ç34
	Program, eleştirel görsel okuryazarlığı geliştirecek şekilde düzenlenmelidir.	Ç3, Ç31
	Sevinç Çokum'un romanları ilköğretim ikinci kademedен itibaren okutulabilir.	Ç35
	Çocuk kitaplarına yönelik eleştirel okuma etkinlikleri hazırlanabilir.	Ç21
	Eleştirel okuma etkinlikleri farklı derslerde kullanılmalıdır.	Ç19, Ç21
	Öğretim programında eleştirel okuma kazanımlarına daha fazla yer verilebilir.	Ç4, Ç5, Ç11, Ç21, Ç32
Öğrenciyle İlgili Öneriler	Çocukların okuyacakları kitapları kendilerinin seçmesine imkân tanınabilir.	Ç23, Ç34
	Öğrencilerin televizyon, bilgisayar ve tablet karşısında zaman geçirme oranı azaltılabilir.	Ç12, Ç17
	Öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için farklı metin türlerine ve somut yaşantılara yer verilmelidir.	Ç21, Ç22, Ç30
	Öğrencilerin eleştirel okuma, soru sorma, kendini ifade etme problem çözme becerileri geliştirilmelidir.	Ç12, Ç15, Ç22, Ç26, Ç31, Ç33
	Öğrencilere, eleştirel okuma becerisi kazandırmaya erken yaşlarda başlanmalıdır.	Ç27, Ç28, Ç34

Kod	Kod içeriği	Çalışmalar
Yeni Çalışmalarla İlgili Öneriler	Büyük örneklem grupları ve farklı seviyelerdeki öğrenciler ile çalışılabilir.	Ç1, Ç5, Ç18, Ç24, Ç31
	Farklı değişkenler ile eleştirel okuma becerisi arasındaki ilişki ortaya konabilir.	Ç5, Ç20, Ç24
	Eleştirel okuma ile ilgili daha fazla çalışma yapılmalıdır.	Ç1, Ç13, Ç19, Ç20, Ç30, Ç33
	Farklı model, desen ve veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.	Ç18, Ç20, Ç31
	Öğrencilerin öz yeterlik algıları ile eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabilir.	Ç16
	Yurt içinde ve yurt dışında, eleştirel okumaya yönelik yapılan tezler karşılaştırmalı olarak incelenebilir.	Ç1
Öğretmenlerle İlgili Öneriler	Nitel yöntem ve karma yöntemle yapılan çalışmaların sayısı artırılmalıdır.	Ç1, Ç20
	Öğretmenlere eleştirel okuma becerisi ile ilgili eğitim verilmelidir.	Ç4, Ç5, Ç24, Ç25, Ç31, Ç34
	Öğretmenler, eleştirel okuma ve düşünme becerisini geliştirmede öğrencilere rehber ve örnek olmalıdır.	Ç17, Ç19, Ç30, Ç32, Ç33
Okullar, Halk Eğitim Merkezleriyle İlgili Öneriler	Öğretmenler, derslerde eleştirel okuma ve düşünme becerilerini geliştirici etkinliklere yer vermelidir.	Ç2, Ç5, Ç12, Ç18, Ç24, Ç26, Ç30, Ç31, Ç36
	Okul ve sınıf kitaplıkları öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmelidir.	Ç18, Ç25, Ç34
	Eleştirel okuma ders olarak okutulabilir.	Ç5, Ç25
	Halk eğitim merkezlerinde eleştirel okuma kursları açılabilir.	Ç6

Kod	Kod içeriği	Çalışmalar
Yöntem, Teknik ve Modellerle İlgili Öneriler	Okuma çemberleri yöntemi farklı örneklem ve yaş gruplarında daha uzun süre uygulanmalıdır.	Ç5, Ç9
	Eleştirel okuma uygulamalarında çoklu ortama dayalı etkinlikler kullanılmalıdır.	Ç13
	Metinlerarası okumayla birlikte okuma tür ve yöntemlerinin dengeli olarak yer aldığı bütünleştirici bir okuma eğitimi tasarlanmalıdır.	Ç8
	Eleştirel okuma becerisi kazandırmada bibliyoterapiye dayalı okuma programı uygulanmalıdır.	Ç10
Aileyle İlgili Öneriler	Aileler, okuma alışkanlığını geliştirme konusunda örnek olmalıdır.	Ç12, Ç17, Ç32, Ç33, Ç29
	Ailelerin gelir düzeyi eşitlenebilir ve öğrencilere burs verilebilir.	Ç29
	Aile eğitimini geliştirecek kurslar verilebilir.	Ç25, Ç29

Tablo 6 incelendiğinde çalışmaların önerilerine ilişkin bulguların “Program ve Kitap”, “Öğrenci”, “Yeni Çalışmalar”, “Öğretmen”, “Okul, Halk Eğitim Merkezi”, “Yöntem, Teknik ve Model” ve “Aile” kodları altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan “Program ve Kitap” kodunun altında “Türkçe ders kitaplarında eleştirel okuma ile ilgili daha fazla etkinliğe yer verilebilir.” kod içeriğinin; “Öğrenci” kodu altında “Öğrencilerin eleştirel okuma, soru sorma, kendini ifade etme problem çözme becerileri geliştirilmelidir.” kod içeriğinin; “Yeni Çalışmalar” kodu altında “Büyük örneklem grupları ve farklı seviyelerdeki öğrenciler ile çalışılabilir.” ve “Eleştirel okuma ile ilgili daha fazla çalışma yapılmalıdır.” kod içeriklerinin; “Öğretmen” kodu altında “Öğretmenlere eleştirel okuma becerisiyle ilgili eğitim verilmelidir.” ve “Öğretmenler, derslerde eleştirel okuma ve düşünme becerilerini geliştirici etkinliklere yer vermelidir.” kod içeriklerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’de eleştirel okumaya ilişkin yapılan çalışmaların mevcut durumunun betimsel içerik analizi yöntemiyle ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada sırasıyla şu sonuçlar elde edilmiştir.

İncelenen çalışmaların desenlerine göre dağılımına bakıldığında nicel, nitel ve karma yöntemlerin tercih edildiği ancak daha çok nicel araştırma yöntemlerinden faydalandığı görülmüştür. Nicel yaklaşımla yapılan çalışmalarda (Bayraktar, 2012; Demir, 2019; Işık Aydın, 2017, Okur, 2019) deneysel araştırma modelinden ön test- son test kontrol gruplu deneysel araştırma desenin daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) Türkçe eğitimi araştırmalarının eğilimleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, nicel araştırmaların daha çok tercih edildiğini belirtmektedir. Çam Aktaş’a (2015) göre az zamanda çok kişiden veri toplanması, verilerin genellenebilmesi, ulaşılan bulguların nesnel olarak ölçülebilmesi ve sayısal olarak açıklanırken pratiklik sağlaması nicel yöntemlerin daha fazla tercih edilmesine neden olmaktadır. Nicel veri analizlerinin daha kısa sürede yapılması ve araştırmacıların bu konuda daha fazla deneyime sahip olması bu sonuçların nedenleri olarak değerlendirilebilir.

Nitel yaklaşımla yapılan çalışmalarda (Altunbay, 2011; Aydın, 2020; Aydın Gönül, 2016; Duran, 2013; Gül, 2019) doküman incelemesi yönteminin ön plana çıktığı görülmüştür. Doküman incelemesinin ulaşılabilirlik ve maliyet açısından daha uygun olması, resmî ve etik izinleri gerektirmemesi bu yöntemin daha çok tercih edilmesinin nedenleri olarak düşünülebilir. Karma yöntemle yapılan çalışmaların ise (Kitiş, 2019; Özönat, 2018) daha az sayıda olduğu görülmüştür. Karma desenlerde hem nitel hem nicel veri analiz tekniklerinin birlikte kullanılması ve daha uzun süre üzerinde çalışmayı gerektirmesinin bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Nicel ve nitel verilerin birbirini destekleyip desteklemediğinin raporlaştırılması hem uzmanlık hem de zaman isteyen bir süreçtir.

İncelenen çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımına bakıldığında, çalışmalarda (Karadedeli, 2018; Karasakaloğlu ve Bulut, 2012; Özdemir, 2017; Şahin, 2019) daha çok ölçek kullanımının tercih edildiği görülmüştür. Birçok araştırmada (Dal, 2012; Demir, 2019; Kitiş, 2019; Şahin, 2019; Ogurlu, 2014), Ünal (2006) tarafından hazırlanan ölçeğin kullanıldığı, bazı araştırmalarda (Altunsöz, 2016; Demir, 2017) ise araştırmacıların kendisi tarafından hazırlanan ölçeğin kullanıldığı görülmüştür. Ölçeklerin daha kısa süre içerisinde daha fazla kişiye ulaşarak veri toplama kolaylığı sağlaması ve geliştirilmiş bir ölçekle çalışırken kişinin daha az emek harcaması ölçek kullanımının tercih edilme nedenlerinden bazıları olarak değerlendirilebilir. Sık tercih edilen veri toplama araçlarından biri ise görüşme formudur. Görüşmeler esnasında araştırma kapsamında belirlenen konu ve temaların dışına çıkılmaması adına görüşme formlarının tercih edilmesi araştırmacıların süreci daha kolay yönetmelerini sağlamaktadır.

İncelenen çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımına bakıldığında betimlemeye dayalı basit istatistik olan ortalama/standart sapma gibi nicel veri

analizlerini kullanan çalışmaların (Altunsöz, 2016; Bayraktar, 2012; Demir, 2019; Epçacan, 2012; Karadedeli, 2018; Ogurlu, 2014; Özönat, 2018) çoğunlukta olduğu görülmüştür. Bu bulgular, veri toplama aracı olarak ölçek kullanımının daha çok tercih edilmesinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Nitel veri analizi olarak da içerik analizinin kullanıldığı görülmüştür. Ancak “içerik analizi ifadesinin hem bir araştırma yöntemi hem de bir veri analiz tekniği olarak kullanılması” (Dinçer, 2018, s. 183) veri analiz teknikleri konusunda kavram kargaşası yaşanmasına neden olmaktadır. Betimsel analiz ifadesi de aynı şekilde betimsel istatistik kavramıyla karıştırılmaktadır. Bu kavram kargaşalarının özellikle yeni araştırmacılar ve yüksek lisans öğrencileri için zorlayıcı olduğu ifade edilebilir.

İncelenen çalışmaların çalışma gruplarına ilişkin dağılımına bakıldığında örneklem grubu olarak birey ve dokümanların tercih edildiği, bireyle yapılan çalışmalarda ise daha çok öğrencilerin seçildiği görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan çalışmaların (Akyol, 2011; Tosun, 2014) az sayıda olduğu, velilerin ise hiçbir araştırmada çalışma grubuna dahil edilmediği tespit edilmiştir. Akyol (2011), Tosun (2014) ve Çam Aktaş (2015) tarafından da benzer sonuçlara ulaşılmış, öğretmenlerle daha fazla sayıda araştırma yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenci grubunda sınıf düzeyi olarak daha çok 6 ve 7. sınıflarla çalışıldığı, 8.sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmaların (Akyol, 2011; Aydın, Erol ve Kaya, 2020; Ogurlu, 2014; Özdemir, 2017) sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. 8. sınıf öğrencilerinin sınava hazırlanma yılının olması ve hem öğrencilerin hem de ailelerinin çalışmalara katılma konusunda isteksiz olması bu durumun nedenleri olarak değerlendirilebilir. Kılıç (2019) çalışmasında 8. sınıftaki öğrencileri örneklem grubu olarak tercih etmeme nedenini, merkezî sınavların getirdiği sorumlulukların öğrenci ve veli açısından kaygı yaratacak nitelikte olması olarak belirtmiştir. Bayraktar (2012) ise çalışmasında 7. sınıf öğrencileriyle çalışmasının nedenini, öğrencilerin dönem içerisinde herhangi bir ulusal veya uluslararası sınavı girmeyecek olmaları olarak ifade etmiştir.

İncelenen çalışmaların sonuçları ele alındığında, programla ilgili yapılan araştırmalarda eleştirel okuma konusundaki kazanımların yeterliğine ilişkin iki farklı görüş ortaya çıktığı görülmüştür. Yalçıntaş (2014) 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, Duran (2013) ise hem ilkököl hem de ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nda (2005, 2006) yeterli kazanım olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yalçıntaş (2014), öğretmen görüşlerinden hareketle programda 4. sınıf öğrencilerine yönelik yeterli sayıda ve nitelikte kazanım olduğunu belirtmiştir. Duran (2013) programdaki kazanımların ayırt etme, çelişkileri saptama, benzerlik ve farklılıkları belirleme gibi çalışmaları gerektirmesi ve programın genel amaçlarında, yaklaşımlarında ve temel becerilerinde okuma tanımlanırken eleştirel düşünme ve

eleştirel okuma becerilerine sık sık vurgu yapılmasından dolayı yeterli kazanım olduğunu belirtmiştir. Akyol (2011) ise yapmış olduğu çalışmada programın temel uygulayıcısı olan öğretmenin görüşlerinden ve öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeylerinden hareketle 2006 Türkçe Öğretim Programı’nın eleştirel okuma becerisini kazandırmada yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Altunsöz (2016) de ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin bu beceriyi kazandırma açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından ders kitaplarının yetersiz olduğunu ifade eden araştırmalar (Çeçen ve Kurnaz, 2015; Dolunay ve Savaş, 2016; Durukan ve Demir, 2017; Kuzu, 2013; Yağmur, 2009) ile Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının yetersiz olduğunu ifade eden araştırmaların (Eroğlu ve Sarar-Kuzu, 2014; Bayrak Özmutlu, 2020; Söylemez, 2018) sonuçları birbiriyle örtüşmektedir. Bu araştırmalardan hareketle de eleştirel okuma becerisinin gelişimini desteklemek açısından ders kitapları ve öğretim programlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılabilir.

İçerik analiziyle ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarında ise, eleştirel okuma kapsamında yapılan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı (Aydın, 2020; Gül, 2019) ve çalışmalarda daha çok nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği (Aydın, 2020; Çam Aktaş, 2015) bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, yapılmış olan bu çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir ve eleştirel okuma alanında nitel ve karma çalışmalara olan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin eleştirel okuma becerisine ilişkin yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında ise, bazı araştırmacılar (Karadedeli, 2018; Karasakaloğlu ve Bulut, 2012; Özdemir, 2017) eleştirel okuma becerisinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşırken; bazı araştırmacılar ise (Akar, Başaran ve Kara, 2016; Demir, 2017; Özmutlu, Gürler, Kaymak ve Demir, 2014) cinsiyet açısından kızlar lehine anlamlı yönde değişiklik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarının kızlar lehine farklılık göstermesinin nedeni; kız öğrencilerin kitap okuma becerilerinin daha gelişmiş olması (Demir ve Kan, 2017; Karadedeli, 2018; Yalınkılıç ve Ülper, 2011) ve okumaya yönelik tutumlarının erkeklerden daha yüksek olması (Başaran ve Ateş, 2009; Epçaçan, 2012; Şahin, 2019) şeklinde değerlendirilebilir. Güven ve Çam Aktaş (2013) bu durumun sebebini kız öğrencilerin ders başarılarının daha yüksek olmasına ve gelişim düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha ileride olmasına bağlarken; Özmutlu vd. (2014) kültürel faktörlere ve kız öğrencilerin okudukları metinlerle alakalı daha iyi çıkarımda bulunmalarına bağlamıştır.

Öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerine ilişkin sonuçlarda farklı bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin orta düzeyde olduğunu belirten çalışmaların (Akar vd., 2016; Demir, 2017; Yalçıntaş, 2014)

yanı sıra yüksek düzeyde olduğunu belirten bir çalışmaya da (Karadedeli, 2018) ulaşılmıştır. Karadedeli (2018), bu sonuca ulaşmasının nedenini sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, sınıf düzeyi gibi bir değişkene bağlayamazken literatürde bunu destekleyen bir çalışma olmadığını belirtmiştir.

İncelenen çalışmalarda öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik düzeyine ilişkin sonuçlara bakıldığında, Özmütlu vd. (2014) sınıf düzeyine göre öz yeterlik algısının değişiklik göstermediğini belirtirken; Özdemir (2017) yaptığı çalışmada 5. sınıfların öz yeterlik algılarının diğer sınıf seviyelerinden yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmaların farklı sonuçlara ulaşmasında öğretmen uygulamaları, demokratik sınıf ortamı, öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade etmesi, kitap içeriklerinin eleştirel okumaya yönlendirme konusundaki yeterliği, öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve kültürel etmenlerin etkili olduğu söylenebilir.

Ele alınan çalışmalarda yöntem, teknik ve modellerle ilgili sonuçlara bakıldığında, farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı çalışmaların öğrencilerin eleştirel okuma ve yazma becerilerini, tutumlarını olumlu etkilediğine dair bulgulara ulaşılmıştır. Belet (2011) hikâye anlatma yönteminin, Bayraktar (2012) şematik öğrenme modelinin, Okur (2019) okuma çemberinin, Özönat (2018) çoklu ortama yönelik eleştirel okuma eğitiminin öğrencilerin eleştirel okuma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar üzerinde, öğrenciye daha çok söz hakkı verilmesinin ve öğrenme ortamlarında öğrenciyi merkeze alan yöntem ve tekniklerin kullanılmasının etkili olduğu ifade edilebilir.

Çalışmalarda eleştirel okuma becerisiyle gelir düzeyi arasındaki ilişkiye dair iki farklı sonuca ulaşıldığı görülmüştür. Akar vd. (2016) ve Karadedeli (2018) yaptıkları çalışmalarda gelir seviyesi ile bu becerisi arasında anlamlı ilişki bulunmadığını belirtirken; Özdemir (2017), Güven ve Çam Aktaş (2013) gelir düzeyinin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Demir (2017) de yaptığı çalışmada sosyo-ekonomik bakımdan iyi koşullara sahip bölgedeki okullarda öğrenim gören çocukların eleştirel okuma becerisinin daha gelişmiş olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlara ulaşılmasının nedeni, araştırma-ya katılan öğrencilerin güdülenmişlik düzeyi ve motivasyon açısından farklılık göstermesi olabilir. Ayrıca velilerin okumaya yönelik tutumları da bu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olabilir.

İncelenen çalışmalarda bir diğer dikkat çeken sonuç ise öğrencilerin televizyon, tablet ve internet karşısında geçirdikleri sürenin eleştirel okuma becerisine olan etkisine dair bulgulardır. Güven ve Çam Aktaş (2013) ve Akar vd. (2016) yaptıkları çalışmada televizyon, tablet ve internet karşısındaki sürenin artmasının eleştirel okuma becerisini olumsuz yönde etkilediğini tespit ederken;

Karadedeli (2018) ve Demir (2017) ise bu değişkenlerle eleştirel okuma arasında anlamlı ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Televizyon ile bilgisayar karşısında geçirilen sürenin artması öğrencilerin kitap okuma oranlarının düşmesine neden olmakta ve bu durum da eleştirel okuma becerisini olumsuz yönde etkilemektedir. Gül Aksaçoğlu ve Yılmaz (2007) çalışmalarında araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının televizyon ve bilgisayar ögesi nedeniyle yeterince kitap okumadığını belirtmiştir. Öğrencilerin televizyon ve bilgisayar karşısında geçirdikleri sürenin azalması, onların daha fazla kitap okumaya zaman ayırmalarına buna paralel olarak da eleştirel okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

Ele alınan çalışmaların önerilerine yönelik bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır. Türkçe ders kitaplarında eleştirel okumaya yönelik daha fazla etkinliğe yer verilmesi ve programdaki eleştirel okuma kazanımlarının artırılması (Akyol, 2011; Altunsöz, 2016; Esem, 2020; Çekici, 2014; Çobanoğlu, 2014; Duran ve Ercan, 2018; Epçaçan, 2012; Tosun, 2014); öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için farklı metin türlerine ve somut yaşantılara yer verilmesi (Bayraktar, 2012; Çekici, 2014; Çobanoğlu, 2014); soru sorma, kendini ifade etme, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi (Dal, 2012; Işık Aydın, 2017; Karadedeli, 2018; Karasakaloğlu ve Bulut, 2012; Yalçıntaş, 2014) ve eleştirel okuma eğitimine erken yaşlarda başlanması gerektiğine (Akyol, 2011; Ateş, 2013; Duran, 2013) dair önerilerde bulunulmuştur. Yeni çalışmalarla alakalı olarak büyük örneklem gruplarıyla çalışılması, farklı desen ve modellerin kullanıldığı çalışmaların düzenlenmesi ve bu alanla ilgili daha fazla çalışma yapılması gerektiğine dair öneriler sunulmuştur (Altunsöz, 2016; Aydın, 2020; Aydın Gönül, 2016; Çam Aktaş, 2015; Demir, 2019; Özönat, 2018). Öğretmenlerle ilgili önerilerde öğretmenlerin eleştirel okuma konusunda eğitim almaları, ders içerisinde eleştirel okuma etkinliklerine daha fazla yer vermeleri ve öğrencilere bu konuda rehber ve örnek olmaları gerektiği konusunda önerilerde bulunulmuştur. Aileyle ilgili olarak ise, aileler kitap okuma konusunda çocuklarına örnek olmalı, aile eğitimini geliştirecek kurslar düzenlenmeli önerilerine yer verilmiştir.

Eleştirel okuma konusunda yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde; daha çok öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini ölçmeye yönelik çalışmalar yapıldığı, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin nasıl geliştirilmesi gerektiğine dair etkinlik önerileri sunan çalışma sayısının ise oldukça az olduğu görülmüştür. Bu durum, alanda eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik özgün etkinlikler sunan çalışmalara olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu alandaki yapılan çalışmalarda velinin araştırma sürecine dahil edildiği bir çalışmaya da rastlanılmamıştır. Bundan hareketle velilerin araştırma sürecinde yer aldığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırmalarda nicel yaklaşımların daha çok tercih edildiği görülmüştür. Farklı yöntem ve tekniklerin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisinin araştırıldığı, nitel ve karma yaklaşımın kullanıldığı araştırmalar düzenlenebilir.
2. Ele alınan çalışmalarda basit istatistik gerektiren veri analiz yöntemleri ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Çalışmaların geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla ileri düzey istatistik analizler/nitel veri analiz programları kullanan nicel ve nitel veri analiz yöntemlerinin birlikte ele alındığı araştırmalar yapılabilir. Ayrıca çalışmalardaki yöntem ve teknikler konusunda yaşanan kavram kargaşasını önlemek için bu sorunları tespit ederek bu doğrultuda öneriler geliştiren yeni çalışmalar tasarlanabilir.
3. Eğitimin temel yapı taşı öğrenci, öğretmen ve velidir. Yapılan çalışmalarda öğretmen ve öğrenci üzerine çalışmalar yapılmış ancak velinin eleştirel okuma becerisine etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırmanın dördüncü alt probleminden hareketle, yapılacak çalışmalarda velilerin de bu sürece etkisi araştırılabilir. Ayrıca örneklem grubu olarak öğretmenlerin daha fazla yer aldığı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
4. Çocuk kitaplarının eleştirel okuma yöntemiyle okunmasının öğrencilerin okuduğunu anlama, sorgulama, değerlendirme, çıkarım yapma, yorumlama becerilerini geliştirdiği düşünüldüğünde, nitelikli çocuk kitaplarının eleştirel okuma yöntemiyle okunduğu daha fazla araştırma düzenlenebilir.
5. Bu araştırmada, eleştirel okuma kapsamında ilkökul ve ortaokul öğrencilerine yönelik çalışmalar analiz edilmiştir. Gelecekte eleştirel okuma konusunda lise ve üniversite öğrencilerine yönelik çalışmaların içerik analizinin yapıldığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
6. Eleştirel okumanın farklı düşünme becerileri ile olan ilişkisi ve bu becerilerin geliştirilmesi için yapılacak ders içi ve ders dışı etkinliklerin oluşturulduğu ders planları hazırlanabilir.
7. Çocuk edebiyatı eserlerinin eleştirel okuma becerisine olan katkıları ve hangi eserlerin bu becerinin geliştirilmesi için kullanılabileceği üzerine araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akar, C., Başaran, M., & Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 1-14. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9306>
- Aksaçoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Akyol, A. (2011). *2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Altunbay, M. (2011). *Sevinç Çokum’un romanlarının eleştirel okuma yöntemine göre okunması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Altunsöz, D. (2016). *Türkçe dersi 4. sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Amanvermez İncirkuş, F. ve Beyreli, L. (2019). Öyküleyici metinler aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik bir rubrik. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 597-629.
- Aşılıoğlu, B. ve Yaman, F. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 171-179.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Ay, Ş. ve Akgöl H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1(2), 65-75.
- Aybek, B. ve Yolcu, E. (2018). İlkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalıkları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 567-573. doi: 10.5961/jhes.2018.297
- Aydın, B. (2020). Türkiye’de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 76-87. DOI: 10.29000/rumeli-de.705515
- Aydın, E. Erol, S. ve Kaya, M. (2020). Eleştirel okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 141-150. doi: <http://dx.doi.org/10.18560/cukurova.43374>
- Aydın Gönül, D. (2016). *Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerin okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliği (8. sınıf örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aztekin, S. ve Taşpınar Şener, Z. (2015). Türkiye’de matematik eğitimi alanındaki matematiksel modelleme araştırmalarının içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Education and Science*, 40(178), 139-161.
- Balta, E. E. ve Demirel, Ş. (2012). Waldmann Modeli’nin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 7(3), 469- 479.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Bayrak Özmutlu, E. (2020). The distribution of the mother tongue curricula learning outcomes based on the thinking skills. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49 (1), 185-224. doi: 10.14812/cufej.623935

- Bayraktar, M. (2012). *Şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Belet, Ş. D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: Öğretim deneyi uygulaması. *Bilig*, 59, 67-96.
- Bosley, L. (2008). "I don't teach reading": critical reading instruction in composition courses. *Literacy Research and Instruction*, 47(4), 285-308. <https://doi.org/10.1080/19388070802332861>
- Brookhart, S. M. (2010). How to assess higher-order thinking skills in your classroom. Alexandria, VA: <http://mpi.uinsgd.ac.id/wp-content/uploads/2018/07/Susan-M.-Brookhart-How-to-Assess-Higher-Order-Thinking-Skills-in-Your-Classroom-Association-for-Supervision-Curriculum-Development-2010.pdf> sayfasından 21.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Cervetti, G., Pardales, M. J., & Damico, J. S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading online*, 4(9), 80-90.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (3.baskı). (Çev. Ed: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çam Aktaş, B. (2015). Türkiye'de eleştirel okuma kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi* (67), 217-232.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*. 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çeçen, M. A., ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16219/169872>
- Çekici, Y. E. (2014). *Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarında karşıt söylem bağlamında eleştirel okuma etkinlik örnekleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Çekici, Y. E. ve Kanatlı, F. (2015). Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarına yönelik eleştirel okuma etkinliklerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, (UDES, 2015), 2843-2879.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108.
- Çıfci, M. (2006). Eleştirel okuma. *Belleten Dergisi*, 1, 55-80.
- Çıfci, M. ve Kaplan, K. (2020). Propaganda özelinde görsel olanı eleştirel okumak. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 316-335.
- Çobanoğlu, D. (2014). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Nasreddin Hoca fıkralarının eleştirel okuma yöntemi ile işlenmesi ve fıkralardaki insan karakterine ait özelliklerin öğretilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dal, S. (2012). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, R. (2017). *7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Demir, R. ve Kan, M. O. (2017). 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 666-682. DOI: 10.17860/mersinefd.324205

- Demir, E. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Dilidüzgün, S. ve Aydın Gönül, D. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliği. H. Ülper (Ed.). *Türkçe eğitimi güncel araştırmaları içinde* (s.31-53). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190. DOI: 10.14686/buefad.363159
- Duran, E. (2013). Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 351-365. Dolunay, S. K., & Savaş, Ö. (2016). Assessing listening activities in secondary school Turkish language textbooks in terms of higher order thinking skills. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 122-157. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS_571
- Duran, E ve Ercan, E. (2018). Fablların eleştirel okuma eğitimine katkısı. *Route Educational and Social Science Journal*, 5(7), 1260-1269.
- Durukan, E., ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom’un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Dolunay, S. K. ve Savaş, Ö. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 122-157.
- Eroğlu, D., ve Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Esemen, A. (2020). 2019 ilkököl Türkçe öğretim programı ve Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Journal of Turkish Studies*, 7(4), 1711-1726.
- Facione, P.A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. Millbrae, CA: The California Academic Press <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf> sayfasından 21.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Fisher, A. (2011). Critical thinking: An introduction. New York, NY: Cambridge University Press. [file:///C:/Users/p%C4%B1nar/Downloads/Critical%20Thinking%20An%20Introduction%20by%20Alec%20Fisher%20\(z-lib.org\).pdf](file:///C:/Users/p%C4%B1nar/Downloads/Critical%20Thinking%20An%20Introduction%20by%20Alec%20Fisher%20(z-lib.org).pdf) sayfasından 21.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Flavell, J. H. (1993). Cognitive development. Englewood Cliffs, NJ: Simon & Schuster.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7. ed). New York: McGraw-Hill.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18(1), 59-82.
- Gül, A. (2019). *Eleştirel okuma tasviri bibliyografyası*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Güneş, A. ve Güneş, F. (2014). Eleştirel okumanın eğitimle ilişkisi ve okul kütüphanecilerinin rolü. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(1), 182-188.

- Güven, M. ve Çam Aktaş, B. (2013). Eleştirel okuma ve görsel okuma arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6).
- Işık Aydın, R. (2017). *Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi (Muş ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karadedeli, İ. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 113-140. doi number: 10.14686/BUEFAD.201416210
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 5(3), 1567-1593. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1572>
- Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (33), 95-109.
- Kılıç, M. (2019). Özgün içerikli etkinliklerin üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kitiş, E. (2019). *Metinlerarası okuma uygulamalarının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkililiğine yönelik bir inceleme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H. ve Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 61, 211- 227.
- Kurnaz, A. (2019). Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri (3.baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- MEB. (2019). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nosich, G. M. (2018). Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi (4. baskı) (Çev. Birsal Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 29-41. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000197
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir, E. (2007). Eleştirel okuma (7.basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(7), 41-55.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenen sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25.
- Özmutlu, P., Gürler, İ., Kaymak, H., & Özden Demir. (2014). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1121-1133. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6066>

- Özonat, Z. (2018). *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik analizi: Eleştirel düşünme. *Ekev Akademi Dergisi*, 66, 671-695.
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (63), 345-384. <http://dx.doi.org/10.14222/Turkiyat3991>
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yasar, M.D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In D. Jorde & J. Dillon (Eds). *Science Education Research and Practice in Europe: Retrospective and Prospective* (pp.341-374). Rotterdam: Sense Publishers.
- Şahin, G. (2019). *Bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Tabak, S. (2019). Türkiye’de “Gerçekçi Matematik Eğitimi”ne ilişkin araştırma eğilimleri: Tematik içerik analizi çalışması, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 481-526. DOI: <http://dx.doi.org/10.29299/kefad.2019.20.02.001>
- Tosun, M. F. (2014). *Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Uzun, Y. ve Sünter, M. (2020). Tartışmacı metin yazmanın öğrencilerin yazma becerilerine, eleştirel düşüncelerine, yansımaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 157-169. <https://doi.org/10.16916/aded.642991>
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Varışoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(3). 1767-1781. doi: 10.12738/estp.2013.3.1609
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları dil gelişimini ne oranda desteklemektedir. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 2, 53-64.
- Yalçıntaş, E. (2014). *İlkokullarda eleştirel okuma eğitiminin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Yalınkılıç, K. ve Ülper H. (2011). İlköğretim 6-7-8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyleri. Samsun Sempozyumunda sunulan bildiri, Samsun Sempozyumu, Samsun.[çevrimiçi] http://www.academia.edu/1346267/ilkogretim_6-8_sinif_ogrencilerinin_okuma_aliskanlik_duzeyleri.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2019). Eleştirel ve analitik düşünme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ek 1. Eleştirel okuma alanında yapılmış çalışmalara ilişkin genel bilgiler

Araştırmacı(lar)	Yayın yılı	Çalışmanın amacı	Yayın türü	Çalışma kodu
Aydın	2020	Türkiye’de 1997-2019 yılları arasında eleştirel okuma konusunda yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi	Makale	Ç1
Aydın, Erol ve Kaya	2020	Eleştirel okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi belirleme	Makale	Ç2
Çifci ve Kaplan	2020	Görsel materyalleri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmede propaganda teknikleri bakımından kriter belirleyerek kullanım önerisi geliştirme	Makale	Ç3
Esemen	2020	2019 Türkçe Öğretim Programı ve Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi	Yl Tezi	Ç4
Demir	2019	Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisini inceleme	Yl Tezi	Ç5
Gül	2019	1989-2017 yılları arasında eleştirel okuma ile ilgili yapılmış olan bilimsel çalışmaları (kitap, makale, tez) tespit ve tasvir etme	Yl Tezi	Ç6
Kılıç	2019	Özgün içerikli etkinliklerin üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisini inceleme	Yl Tezi	Ç7
Kitiş	2019	Metinlerarası okuma uygulamalarının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisini inceleme	Dr Tezi	Ç8
Okur	2019	Okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisini inceleme	Yl Tezi	Ç9
Şahin	2019	Bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisini inceleme	Dr tezi	Ç10
Duran ve Ercan	2018	Fablların eleştirel okuma eğitime katkısını belirleme	Makale	Ç11
Karadedeli	2018	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve problem çözme becerilerini ölçme ve çeşitli değişkenlere göre inceleme	Yl Tezi	Ç12

Araştırmacı(lar)	Yayın yılı	Çalışmanın amacı	Yayın türü	Çalışma kodu
Özonat	2018	Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitimin altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisini inceleme	Dr Tezi	Ç13
Demir	2017	Yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi	Yl Tezi	Ç14
Işık Aydın	2017	Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisini inceleme	Yl Tezi	Ç15
Özdemir	2017	Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterliklerini inceleme	Makale	Ç16
Akar, Başaran ve Kara	2016	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	Makale	Ç17
Altunsöz	2016	Türkçe dersi dördüncü sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmesi açısından incelenmesi	Yl Tezi	Ç18
Aydın Gönül	2016	Sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliğini inceleme	Yl Tezi	Ç19
Çam Aktaş	2015	Türkiye’de eleştirel okuma kapsamında 2006-2014 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi	Makale	Ç20
Çekici	2014	Rıfat Ilgaz’ın çocuk kitaplarındaki karşıt söylem bağlamında eleştirel okuma etkinlik önerileri geliştirme	Yl Tezi	Ç21
Çobanoğlu	2014	Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Nasreddin Hoca fıkralarının eleştirel okuma yöntemi ile işlenmesi ve fıkralardaki insan karakterine ait özelliklerin öğretilmesi	Yl Tezi	Ç22
Ogurlu	2014	Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerilerinin incelenmesi	Makale	Ç23
Özmutlu, Gürler, Kaymak ve Demir	2014	Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi	Makale	Ç24
Tosun	2014	Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi	Yl Tezi	Ç25

Araştırmacı(lar)	Yayın yılı	Çalışmanın amacı	Yayın türü	Çalışma kodu
Yalçıntaş	2014	İlkokullarda eleştirel okuma eğitiminin incelenmesi	Yl Tezi	Ç26
Ateş	2013	Eleştirel okumanın kavram çerçevesi hakkında bilgi verme ve etkinlik önerileri sunma	Makale	Ç27
Duran	2013	Türkçe öğretim programında eleştirel okuma eğitime ilişkin yer alan açıklama ve kazanımların incelenmesi	Makale	Ç28
Güven ve Çam Aktaş	2013	Eleştirel okuma ve görsel okuma arasındaki ilişkiyi belirleme	Makale	Ç29
Bayraktar	2012	Şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisini inceleme	Yl Tezi	Ç30
Dal	2012	İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilere eleştirel okuryazarlık kazandırmaya yönelik uygulamaların nasıl gerçekleştirilebileceğini belirleme	Dr Tezi	Ç31
Epçaçan	2012	Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya karşı olan tutumları arasındaki ilişkiyi belirleme	Makale	Ç32
Karasakaloğlu ve Bulut	2012	İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi üzerinde kurmaca metinler kullanılmasının etkisini inceleme	Makale	Ç33
Akyol	2011	2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı'nın öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırma yeterlilik düzeyini belirleme	Yl Tezi	Ç34
Altunbay	2011	Sevinç Çokum'un romanlarının eleştirel okuma yöntemine göre okunması	Yl Tezi	Ç35
Belet	2011	İlköğretim Türkçe dersinde eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin etkisini belirleme	Makale	Ç36

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDAKİ YAZMA ETKİNLİKLERİNİN YÖNTEM VE TEKNİKLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: GAZİ TÖMER ÖRNEĞİ

Dr. Öğr. Üyesi Salih Kürşad DOLUNAY - Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-2931-405X

Öğr. Gör. Zeynep EKİNCİ - Başkent Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-2133-358X

Özet

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin hangi yöntem ve tekniklerle yazıldığını belirlemeye çalışmak amaçlanmıştır. Çalışmaya veri toplamak amacıyla doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verileri incelemek için içerik analizinin alt türlerinden kategorisel analiz tekniğine başvurulmuştur. Çalışma kapsamında, Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 ve B2 düzeyi ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri, yazma yöntem ve teknikleri açısından incelenmiştir. Buna göre B1 kitabında 63, B2 kitabında 56 yazma etkinliği belirlenmiştir. Bu etkinlikler, 15 farklı yazma yöntem ve tekniğine göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda yazma yöntem ve tekniklerinin B1 ve B2 ders kitaplarında eşit olarak dağılmadığı görülmektedir. Ayrıca B1 ve B2 düzeyi ders kitaplarında not alma, grup olarak yazma, tahminde bulunma ve eleştirel yazma yöntem ve tekniklerine hiç yer verilmediği bulgulanmıştır. Bu bulgulardan hareketle çalışmanın sonunda birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ders kitapları, yazma yöntem ve teknikleri, Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe.

STUDY OF WRITING ACTIVITIES IN TEXTBOOKS ON TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN TERMS OF METHODS AND TECHNIQUES: GAZİ TÖMER EXAMPLE

Abstract

In this study, it was aimed to determine the methods and techniques of writing activities in the textbooks used in teaching Turkish as a foreign language. Document analysis method was used to collect data for the study. In order to examine the data obtained, categorical analysis technique, one of the sub-types of content analysis, was used. Within the scope of the study, the writing activities in Gazi TÖMER Turkish for Foreigners (B1 and B2 level) textbooks were examined in terms of writing methods and techniques. Accordingly, 63 writing activities were determined in the B1 book and 56 in the B2 book. These activities were analyzed according to 15 different writing methods and techniques. As a result of the examination, it is seen that writing methods and techniques are not equally distributed in B1 and B2 textbooks. In addition, it was found that B1 and B2 level textbooks do not include note-taking, group writing, guessing, and critical writing methods and techniques. Based on these findings, some suggestions were made at the end of the study.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, textbooks, writing methods and techniques, Gazi TÖMER Turkish for Foreigners.

GİRİŞ

Gelişen teknoloji ve değişen dünya koşulları, bireyler için birden çok dilin öğrenilmesini gerekli hâle getirmiştir. Bu durum, ülkelerin hem ana dili hem de yabancı dil öğretimi çalışmalarına daha çok önem vermelerini ve yatırım yapmalarını gerektirmektedir. Buna bağlı olarak günümüzde gittikçe önem kazanan diğer bir konu da ülkelerin kendi dillerinin yabancı dil olarak öğretimidir. Tarihsel açıdan bakıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin Kâşgarlı Mahmud'un Dîvânü Lugâti't-Türk adlı eseriyle başladığı söylenebilir. Ancak kimi araştırmacıların bu tarihi daha da geriye götürdükleri görülmektedir (Biçer, 2017). Konunun tarihsel boyutu bir yana bırakılacak olursa günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de büyük bir önem kazanmıştır.

Son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmaların artması öğretim materyallerinin de çeşitlenmesini sağlamıştır. Bu alanda pek çok materyal kullanılmakla birlikte bu materyallerin en önemlilerinden birisi de ders kitaplarıdır. Her öğrenen birey için öğrenme materyali sağlamanın en ucuz

ve kolay yolu ders kitabıdır (Ur, 1996: 185). “Ders kitapları, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden öğretim materyallerinden biri, pek çok durumda da tek öğretim materyalidir.” (Halis, 2002: 51)

Ders kitaplarına ulaşmanın kolaylığı diğer materyallere oranla ders kitaplarının daha çok tercih edilmesini sağlamaktadır. Bu bakımdan, ders kitaplarının nitelikli ve kullanışlı olması gerekmektedir. Ders kitapları; öğrencilerin beklenen dil becerilerini edinmelerinde kolay ulaşılabilir olmaları, bütün öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanılmaları, tema ve konularla uyumlu metinlerden oluşmaları, öğrencilerin düzeyine uygunlukları, görsel özellikleri, öğrenci çalışma kitabıyla uyumlu olmaları ve ölçme-değerlendirme bölümleriyle daha çok önem kazanmaktadır. İçerdikleri bilgi ve görsellerle öğrenenlerin ilgisini çekmeleri ve onları öğretilecek konulara yönleltmeleri, bilgiye öğrencilerin kendi başlarına ulaşmalarına ortam hazırlamaları ve onları yönlendirmeleriyle öğretimi bireyselleştirme gibi önemli işlevleri vardır (Göçer, 2007: 32). Dil öğretiminde ana materyal olarak kullanılan ders kitapları tek materyal hâline getirilmemeli, araç olarak kullanılmalı, öğrenenlerin gereksinimlerine göre resimlere, gerçek nesnelere veya teknolojik materyallere de mutlaka yer verilmelidir (Öztürk, 2016: 336-337). Bu sayede öğrenenlerin birden çok duyusuna hitap edilmiş olur ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı artırılabilir.

Dil öğrenen öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ders kitaplarındaki örnekler ve uygulamalarla kazandırılmaya çalışılır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin üniversite öğrencileri için önemli olduğu, öğrencilerin akademik başarıları için konuşma becerisinden ziyade yazma becerisine ihtiyaç duyduğu görülmektedir (Tok, 2013: 251).

Bir ifade etme becerisi olan yazma insanların çok eski tarihlerden beri kullandığı bir iletişim aracıdır. Yazma duygu ve düşüncelerin, istek ve olayların belirli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Yazma insanın tabiatı icabı kendisini dış dünyaya anlattığı davranışlardan birisidir (Özbay, 2013: 115).

Yazının bulunuşu, uygarlıkların sürekliliğine büyük oranda katkı sağlamış, bilgi ve kültür birikimi oluşturmuştur. Hiçbir buluş, uygarlığa, yüzyıllardan beri değişik uluslar tarafından farklı biçimlerde kullanılan ve bir iletişim aracı olan yazının bulunuşundan daha fazla katkıda bulunmamıştır (Karatay, 2011: 21). Anlatılanların kalıcılığını sağlaması, nesilden nesile aktarılmasına yardımcı olması, düşüncenin açık ve anlaşılır bir şekilde, dil ve anlatım bozukluklarından arındırılarak en az hata ihtimali ile hedef kitleye ulaştırılmasını sağlamasıyla yazı, birey ve toplum yaşamının en vazgeçilmez anlatım imkânlarından birisidir (Temizkan ve Yalçinkaya, 2013: 81).

Yazma becerisinin öğretimi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir role sahiptir. Bu beceri, özellikle öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kontrol edilmesinde, eksiklerini görmek için kullanılabilir etkilili bir araçtır (Akpınar, 2007'den akt. Çakır, 2010). Yazma becerisinin;

- Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- Öğrencilerin düzeylerini belirlemeye,
- Öğretilen yapıların veya sözcüklerin pekiştirilmesine,
- Dil yanlışlarının görülmesine,
- Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
- Öğrenilen konuların kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasına,
- Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine yardımcı olduğu söylenebilir (Çakır, 2010: 167-168).

Yazma becerisinin öğretiminde pek çok yöntem ve teknikten yararlanılabilir. Bunlardan bazıları şöyle açıklanabilir.

1. Kontrollü Yazma

Kontrollü yazmanın amacı, öğrencilerin verilen sözcükleri ya da cümleleri Türkçenin kurallarına uygun bir biçimde yazmalarını sağlamaktır (Karadağ, 2016: 200). Bu yöntem her seviyede uygulanabilir. Bu çalışmayla, öğrencilerden, verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir. Kontrollü yazma etkinlikleriyle öğrencilere amaç dildeki sözcük ve yapıları doğru biçimleriyle yazma imkânı sağlanır (Demirel, 1999: 142). Dilbilgisi çalışmalarında daha sık kullanılır.

2. Not Alma

Öğrencilerin okunan veya dinlenen metinlerin önemli yerlerini seçebilmesini, bilgi ve düşüncelerini sınıflandırabilmesini ve sistemli çalışma becerisini kazanmalarını sağlar (Özbay, 2013: 128). Sadece dil dersleri için değil diğer dersler için de önemli bir tekniktir. Not alma ile not tutma aynı şey değildir. "Not almak, bir kitap, konferans, seminer veya bir toplantıda olduğu gibi, başkalarının düşüncelerini kaydetmeye odaklanır. Not tutmak ise kendi düşüncelerimizi oluşturmak,

düzenlemek ve birleştirmek, not alma yoluyla öğrendiğimiz düşünceleri kendi düşünce sürecimize tam olarak katmak içindir” (Gelb, 2002: 87’den akt. Aydın, 2019: 92).

3. Serbest Yazma

Serbest yazma yönteminin temel ilkesi, öğrenciler ne kadar çok uygulama yaparlarsa yazma konusunda da o doğrultuda başarılı olacaklardır. Burada yazı kalitesi değil daha çok uygulama yapmak önemsenmektedir. Bu yöntem öğrencileri hata yapma korkusu olmadan onları yazı yazmaya teşvik etmektedir (Byrne, 1991: 63). Yazma becerisi mekanik bir süreç olarak algılanmamalı, öğrenenlerin duygu ve düşüncesini katarak meydana getirdikleri eleştirel bir düşünme süreci olarak algılanmalıdır (Demirel, 1999: 140). Bu yöntem özellikle başlangıç düzeyinde öğrencilerin bildikleri konuları yazmalarında kullanılabilir.

4. Güdümlü Yazma

Güdümlü yazma, öğrencilerin önceden belirlenen bir konu hakkında bilgilendirilerek bu konuyla ilgili yorum, değerlendirme ve tartışmalar yapmalarını, bunları etkili bir biçimde yazıya geçirmelerini amaçlayan bir yöntemdir (Aydın, 2019: 87). Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve anlatma becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu yöntemde öğretmen tarafından belirlenen konu sınıf ortamında tartışılır ve değerlendirilir. Daha sonra öğrenciler edindikleri bilgiler ışığında yazılarını kaleme alırlar (Özbay, 2013: 130).

5. Özet Çıkarma

Özet çıkarmada amaç, öğrencilerin bir metinden anladıklarını kısa ve öz olarak anlatma becerilerini geliştirmektir. Özetleme, bireyin ne öğrendiğini düşünmesi, mantıksal ve anlaşılabilir tarzda yazması ve kendi sözcükleriyle ne öğrendiğini açıklamasıdır (Deneme, 2009: 86). Özet çıkarmada dikkat edilmesi gerekenler şunlardır:

- Verilmek istenen iletinin doğru anlaşılması
- Metinde yinelenen ifadeler ve sanatlı söyleyişlere yer verilmemesi
- Ana düşünce etrafında bütünleşen yardımcı düşüncelerin belirlenmesi
- Metin ile ilgili kişisel görüşlere yer verilmemesi
- Metindeki bilgilerin özgün bir biçimde ifade edilmesi (Aydın, 2019: 92).

6. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma

Burada amaç, öğrencilerin hangi türde yazmaya yatkın olduklarını belirleyerek yaratıcılıklarını o yönde geliştirmektir. Bu yöntemde öğrencilere herhangi bir türde bir metin verilir. Öğrenciler, okudukları ya da dinledikleri bu metinde ele alınan duygu, düşünce ve olayları geliştirerek ve yaratıcılıklarını kullanarak farklı türde bir metin yazmaya çalışırlar (Özbay, 2013: 131).

7. Metin Tamamlama

Bu yöntemde öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmek, yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini ilerletmek amaçlanmaktadır. Bunun için öğrencilere olay ya da düşünce ağırlıklı bir metnin bazı bölümleri verilir ve onlardan, okudukları metinden hareketle duygu, düşünce veya olayların gelişimine yönelik düşüncelerini yazmaları istenir (Özbay, 2013: 130).

8. Yaratıcı Yazma

Yaratıcı yazma, önceki bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayıp birbiriyle bağlantı kurarak ortaya yeni bir beste, şiir, öykü, deneme ya da roman çıkarma etkinliği olarak ifade edilir (Güleryüz, 2006: 126). Yaratıcı yazma, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini başkalarından etkilenmeden cesurca aktarabilmelerini kolaylaştırır (Maltepe, 2007: 146).

9. Duyulardan Hareketle Yazma

Öğrencilere müzik dinletmek, resim göstermek gibi etkinlikler yardımıyla yazı yazdırmaktır. Örneğin, öğrenci önce müziği dinler, daha sonra kendisinde oluşturduğu duygulardan hareketle yazısını kaleme alır (Özbay, 2013: 131). Bu yöntemde metinler, duyular yoluyla algılanan duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin belirlenen yazma türüne uygun bir şekilde yazılmasıyla oluşturulur (Aydın, 2019: 90).

10. Boşluk Doldurma

Öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini anlamalarını ve anladıklarını bağlama uygun bir şekilde anlatmalarını amaçlar. Boşluk doldurmada, önceden hazırlanan metinler üzerinde cümleler hâlinde boşluklar bırakılır. Bu metinler öğrencilere dağıtılır ve öğrencilerden bu boşlukları metnin bağlamına uygun olarak doldurmaları istenir (Özbay, 2013: 128).

11. Bir Metni Kendi Sözcükleriyle Yeniden Oluşturma

Bu yöntemde, öğrencilerin kendilerine özgü anlatım biçimleri geliştirmeleri amaçlanır (Özbay, 2013: 131). Empati kurabilme becerisi ön plandadır. Bu yöntem ne kadar sık kullanılırsa öğrencilerin metinleri özümsemesi o kadar kolaylaşabilir.

12. Sözcük ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma

Öğrencilerin, öğrendikleri sözcük, kavram, atasözü ve deyimleri metinlerinde kullanmalarını sağlamak amaçlanır. Böylece öğrencilerin hem söz varlıkları gelişecek hem de kalıcı öğrenme gerçekleşmiş olacaktır (Özbay, 2013: 128). Burada önemli olan husus, öğrencinin belirlenen konuya uygun olarak mümkün olabildiğince çok sözcük ve kavram seçmesidir.

13. Grup Olarak Yazma

İşbirlikli yazma etkinlikleri, sınıf içi etkileşimi artırır ve öğrencilerin okuldaki yaşamlarına olumlu yönde katkıda bulunur. Öğrenciler, uygulama sırasında görüş alışverişinde bulundukları için birbirlerinden yeni sözcükler öğrenirler. Bu arada birbirlerine yeni şeyler öğrettikleri için akran öğretimi de gerçekleşmiş olur. Grup olarak yazma etkinlikleri, öğrencilerin yalnızca yazma becerisini değil dinleme, konuşma ve okuma becerileri gibi diğer becerilerinin gelişmesini de sağlar. Çünkü grup olarak yazmada öğrencilere sosyal bir öğrenme ortamı yaratılmış olur (Karataş, 2016).

14. Tahminde Bulunma

Bir metinden hareketle öğrencilerin duygu ve düşünce dünyalarını, yorumlama ve fikir yürütme becerilerini geliştirmek amaçlanır. Öğrenciler, bu yöntemle, yalnızca okuduklarının değil dinledikleri ve izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucuna yönelik tahminlerde bulunarak yazma çalışmaları yaparlar (Özbay, 2013: 130).

15. Eleştirel Yazma

Öğrencilerin olay ve durumlara yansız bir gözle bakmalarını, bunlara ilişkin olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerde bulunmalarını, bir olay ya da durumu yorumlamalarını, bir sorunla ilgili çözüm üretmelerini, bir konuyla ilgili fikir ileri sürmelerini amaçlar (Aydın, 2019: 89).

Araştırmanın Amacı

Ders kitapları, eğitim öğretim sürecinde kullanılan en önemli ders araçlarından biridir. Bu nedenle, nitelikli ders kitaplarının kullanılması, öğretim sürecinin

de nitelikli hâle gelmesinde etkilidir. Bu önemi dolayısıyla ders kitapları çeşitli açılardan inceleme materyali olmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları üzerine pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bunlardan ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini inceleyen az sayıda çalışma mevcuttur. Örneğin Yaylı ve Yaylı (2018), Yedi İklim Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini çeşitli yazma yaklaşımları açısından; Çekici (2018), Yedi İklim ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini “kaynak tabanlı yazma, bağımsız yazma ve dilbilgisine dayalı yazma” görevleri bakımından incelemişlerdir. Şimşek (2016), hazırladığı yüksek lisans çalışmasında Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti’nden B2 ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti’nden B2 seviyesi ders kitaplarını temel dil becerileri, kültür aktarımı ve ünite standartları açısından ele almıştır. Özbal (2019), doktora çalışmasında A1-A2 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki alıştırmaları (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe, Gazi Yabancılar İçin Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe) çeşitli açılardan incelemiştir. Yılmaz (2014), çalışmasında Yeni Hitit 2 Ders Kitabı’nda hangi yazma etkinlikleri bulunduğunu ve bu etkinliklerde hangi yöntemlerin kullanıldığını belirlemeye çalışmış; Tok (2013) ise Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 (A1-A2 Düzeyi), Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2 (B1 Düzeyi), Lale Türkçe 1 (A1 Düzeyi), Lale Türkçe 2 (A2 Düzeyi), Lale Türkçe 3 (B1 Düzeyi) ders kitaplarında yazma alanına diğer becerilere oranla ne kadar yer verildiğini ve yazma çalışmalarında kullanılan yöntemleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışmalardan bazılarında, ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri yazma yöntem ve teknikleri bakımından incelenmekle birlikte Gazi TÖMER B1 ve B2 düzeyi ders kitaplarının ele alınmadığı, bazı çalışmalarında ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini farklı açılardan değerlendirdiği görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 ve B2 (Orta Düzey) ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin hangi yöntem ve tekniklerle yazıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, “Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 ve B2 (Orta Düzey) seviyesi ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri, yazma yöntem ve teknikleri bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmanın amacına uygun olarak bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması, durum çalışması türlerinden de iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Yin'e (1984, s. 23) göre durum çalışması; (1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve (3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yıldırım ve Şimşek'e (2016: 289) göre, durum çalışması ayrıca "nasıl" ve "niçin" sorularını esas alır ve araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine imkân tanıyan bir araştırma yöntemidir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman analizi (belge inceleme) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 ve B2 (Orta Düzey) seviyesi ders kitaplarından veri elde etmek amacıyla başvurulmuştur. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Bu çalışmanın amacı doğrultusunda da Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 ve B2 (Orta Düzey) seviyesi ders kitapları doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmanın bu aşamasında, belirtilen ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada belge incelemesinden elde edilen verilerin çözümlenmesi için içerik analizinin alt tekniklerinden kategorisel analiz tekniğine başvurulmuştur. Özellikle sosyal bilimler alanında sık başvuru alan en önemli tekniklerden biri olan içerik analizi, metin ya da metinlerden oluşan bir kümenin içinde yer alan belli kelimelerin ya da kavramların varlığını belirlemek için yapılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s. 269). Kategorisel analiz ise genel olarak, belirli bir iletinin önce birimlere bölünmesini, ardından da bu birimlerin belirli ölçütlere göre kategoriler şeklinde gruplandırılmasını ifade eder (Bilgin, 2014, s. 19). Bu bağlamda araştırmada incelenen her bir kitap için ayrı ayrı hazırlanan ve "bölüm, yöntem ve teknikler" başlıkları altında ele alınan belirtke tablolarına yazma becerilerinde kullanılan yöntemler kodlanmıştır. Verilerin çözümlenmesi

aşamasında iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş, alınan uzman görüşleri doğrultusunda da gerekli düzenleme ve düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırma Materyali

Araştırmanın inceleme materyalini Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 ve B2 (Orta Düzey) seviyesi ders kitapları oluşturmaktadır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin yazma yöntem ve tekniklerine göre dağılımı tablolar hâlinde gösterilmiştir. Buna göre incelenen kitaplar beşer bölümden oluşmaktadır. B1 kitabında 63 adet yazma etkinliği, B2 kitabında ise 56 adet yazma etkinliği vardır. Adı uzun olan yöntem ve teknikler tablolarda kısaltılarak verilmiştir.

Tablo 1. B1 kitabında yer alan yazma etkinliklerinin yöntem ve tekniklere göre dağılımı

Yöntem/Teknik	1. Bölüm	2. Bölüm	3. Bölüm	4. Bölüm	5. Bölüm	Toplam	%
Kontrollü Yazma	-	1	4	3	2	10	16
Not Alma	-	-	-	-	-	0	0
Serbest Yazma	2	-	-	-	-	2	3
Güdümlü Yazma	3	3	3	3	2	14	22
Özet Çıkarma	-	-	-	-	-	0	0
Bir Metinden Hareketle Y. B. O.	1	1	1	2	-	5	8
Metin Tamamlama	-	-	-	1	1	2	3
Yaratıcı Yazma	1	1	1	-	1	4	6
Duyulardan H. Y.	-	-	-	-	1	1	2
Boşluk Doldurma	3	4	6	1	3	17	27
Bir Metni Kendi Sözcükleriyle Y.O.	1	-	-	-	1	2	3
Sözcük ve Kavram H.S.Y.	1	1	-	2	2	6	10
Grup Olarak Yazma	-	-	-	-	-	0	0
Tahminde Bulunma	-	-	-	-	-	0	0
Eleştirel Yazma	-	-	-	-	-	0	0

Tablo 1'deki yüzdeliklere bakıldığında yazma yöntem ve tekniklerinin B1 kitabında eşit bir şekilde dağılmadığı görülmektedir. Buna göre B1 düzeyi ders kitabında en fazla 17 (%27) etkinlikle boşluk doldurma etkinlikleri, ikinci sırada 14 (%22) etkinlikle güdümlü yazma etkinlikleri, üçüncü sırada 10 (%16) etkinlikle kontrollü yazma etkinlikleri bulunmaktadır. Daha sonra ise sırasıyla sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma (6), bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma (5), yaratıcı yazma (4), metin tamamlama (2), serbest yazma (2), bir metni kendi sözcükleriyle yeniden yazma (2) ve duyulardan hareketle yazma (1) etkinlikleri gelmektedir. B1 seviyesi kitabında not alma, özet çıkarma, grup olarak yazma, tahminde bulunma ve eleştirel yazma etkinliklerine yer verilmediği gözlemlenmiştir. Bu kitapta toplam olarak 63 adet yazma etkinliğine yer verilmiştir.

Tablo 2. B2 kitabında yer alan yazma etkinliklerinin yöntem ve tekniklere göre dağılımı

Yöntem/Teknik	1. Bölüm	2. Bölüm	3. Bölüm	4. Bölüm	5. Bölüm	Toplam	%
Kontrollü Yazma	3	6	4	4	4	21	38
Not Alma	-	-	-	-	-	0	0
Serbest Yazma	-	-	-	1	-	1	2
Güdümlü Yazma	3	-	2	2	5	12	21
Özet Çıkarma	2	-	-	-	1	3	5
Bir Metinden Hareketle Y. B. O.	-	-	1	-	-	1	2
Metin Tamamlama	-	3	2	-	-	5	9
Yaratıcı Yazma	2	-	1	1	1	5	9
Duyulardan H. Y.	-	-	-	-	1	1	2
Boşluk Doldurma	1	-	2	2	1	6	11
Bir Metni Kendi Sözcükleriyle Y.O.	-	-	-	-	-	0	0
Sözcük ve Kavram H.S.Y.	-	-	1	-	-	1	2
Grup Olarak Yazma	-	-	-	-	-	0	0
Tahminde Bulunma	-	-	-	-	-	0	0
Eleştirel Yazma	-	-	-	-	-	0	0

Tablo 2'deki yüzdeliklere bakıldığında yazma yöntem ve tekniklerinin B2 kitabında da eşit olarak dağılmadığı görülmektedir. Buna göre B2 ders kitabında en fazla 21 (%38) etkinlikle kontrollü yazma etkinlikleri, ikinci sırada 12 (%21) etkinlikle güdümlü yazma etkinlikleri, üçüncü sırada 6 (%11) etkinlikle boşluk doldurma etkinlikleri bulunmaktadır. Daha sonra ise sırasıyla metin tamamlama (5), yaratıcı yazma (5), özet çıkarma (3), bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma (1), duyulardan hareketle yazma (1) ve sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma (1) etkinlikleri gelmektedir. B2 seviyesi kitabında not alma, bir metni kendi sözcükleriyle yeniden yazma, grup olarak yazma, tahminde bulunma ve eleştirel yazma etkinliklerine yer verilmediği gözlemlenmiştir. Bu kitapta toplam 56 adet yazma etkinliği yer almaktadır.

Her iki kitabın yazma etkinlikleri, kullanılan yöntem ve teknik bakımından benzerlik gösterebilir de sayısal olarak farklı oldukları yerler mevcuttur. Her iki düzeyde de not alma, grup olarak yazma, tahminde bulunma ve eleştirel yazma etkinliklerine yer verilmemiştir. Bu bakımdan, incelenen ders kitaplarında bütün yöntem ve teknikleri örnekleyen etkinliklerin olması kitapların kapsayıcılığını artırabilirdi. Burada son olarak ders kitaplarındaki etkinliklerin zorluk derecesinin, genel olarak öğrencilerin seviyesine uygun biçimde hazırlandığı da ayrıca belirtilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 seviyesi kitabında 63 adet yazma etkinliği bulunmaktadır. Bu etkinlikler yazma yöntem ve teknikleri açısından dengeli dağılmamıştır. Kitapta not alma, özet çıkarma, grup olarak yazma, tahminde bulunma ve eleştirel yazma etkinliklerine yer verilmemiştir. Etkinlik sayıları bölümlerde farklılık göstermekle birlikte B1 kitabı her bölümde 2, 3 ya da 4 etkinlikten oluşmaktadır. B2 kitabından farklı olarak bu kitapta bir metni kendi sözcükleriyle yeniden yazma etkinliğine yer verilmiştir. Tok (2013), çalışmasında yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarını incelemiştir. İki farklı yayınevi (Lale ve Yeni Hitit) tarafından hazırlanan ders kitaplarında yazma becerilerine ne kadar yer ayrıldığı ve yazma çalışmalarında ortaya konulan etkinliklerde hangi yöntemlerin kullanıldığı incelenmiştir. Tok'un (2013) çalışmasında Lale Yayınlarına ait ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin sayısının daha fazla olduğu görülmekle birlikte yazma yöntemlerinin çeşitliliği açısından zayıf olduğu vurgulanmıştır. Aynı çalışmada Yeni Hitit Yayınlarında ise farklı yöntemlerin kullanıldığı belirtilmiş ve güdümlü yazma, kontrollü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, eleştirel yazma, kavram havuzundan seçerek yazma, özet çıkararak

yazma gibi pek çok yöntemden yararlanıldığı bulgulanmıştır. Tok'un (2013) elde ettiği bu bulguların, bu çalışmanın bulgularını kısmen de olsa desteklediği görülmektedir.

Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B2 seviyesi kitabında ise 56 adet yazma etkinliği bulunmaktadır. Yine bu etkinlikler de yazma yöntem ve teknikleri açısından dengeli dağılmamıştır. Kitapta not alma, bir metni kendi sözcükleriyle yeniden yazma, grup olarak yazma, tahminde bulunma ve eleştirel yazma etkinliklerine yer verilmemiştir. B2 kitabında, B1 kitabından farklı olarak özet çıkarma etkinliğine yer verilmiştir. Özbal (2019), çalışmasında İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe Öğretimi, Gazi Yabancılar İçin Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarını A1 ve A2 düzeyinde incelemiştir. Araştırmacı, çalışmanın sonucunda, Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi setinde yazma becerisi etkinliklerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2014) ise çalışmasında Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerini incelemiş ve etkinliklerin eşit dağılmadığını gözlemlemiştir. Araştırmacıların bulguları, bu çalışmada da elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Bu bağlamda çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Yazma çalışmaları genelde öğrencilerin isteksiz olduğu ve zorlandığı bir alandır. Ders kitaplarındaki etkinlik çeşitlerini artırmak, daha çok öğrenciye ulaşmak açısından yararlı olabilir.
2. Yazma etkinlikleri için kullanılan çeşitli yöntemler ders kitaplarında kur seviyelerine uygun olarak bulunmalıdır.
3. Farklı seviyelerdeki kitapların etkinlikleri de daha dengeli dağıtılabilir.
4. Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi dil öğretimi açısından çok önemli olduğu için mutlaka her üniteye yazma çalışmalarına yer verilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, F. B. (2007). *The effect of process-oriented writing instruction on writer's block, writing apprehension, attitudes towards instruction and writing performance*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, G. (2019). Yazma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. H. Karatay (Ed.), *Dil Eğitiminin Temel Kavramları* (1. Baskı) (ss. 73-99). Ankara: Asos Yayınları.
- Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi* (1. Baskı). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bryne, D. (1991). *Teaching writing skills*. London and New York: Longman.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176.
- Çekici, Y. E. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Yedi İklim ve İstanbul ders kitaplarında yazma görevleri. *Gaziantep University Journal of Educational Science*, (2)1, 1-10.
- Demirel, O. (1999). *Yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Deneme, S. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 85-91.
- Gelb, M. J. (2002). *Düşüncenin tam zamanı*. İstanbul: Arion Yayınevi.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi, *Dil Dergisi*, 137, 30-46.
- Gülyüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. S. Kırmızı (Ed.) İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi. (1. Baskı) (ss. 163-202). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme, M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (1. Baskı) (ss. 21-43). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karatay, H. (2016). İşbirlikli yazma ve değerlendirme çalışmalarının yazma becerisini geliştirmeye etkisi, II. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sempozyumu, Sözlü Bildiri (19-21 Mayıs 2016), Münih-Almanya.
- Maltepe, S. (2007). Yaratıcı yazı yaklaşımı açısından Türkçe derslerinde oluşturulan yazılı anlam ürünlerinin değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 143-154.
- Storey, L. (2007). Doing interpretative phenomenological analysis. E. Lyons ve A. Coyle (Ed.). *Analysing qualitative data in psychology*, (ss. 51-64). London: Sage.
- Strauss, A. L. ve Corbin, J. (1990). *Basics of oualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. CA: Sage.
- Şimşek, R. (2016). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel dil becerileri bağlamında karşılaştırılmalı olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Özbal, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında alıştırma ve değerlendirme: A1-A2 düzeyi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 2*. Ankara: Öncü Kitap.
- Öztürk, K. B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal tasarımı. F. Yıldırım, B. Tüfekçioğlu (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (ss. 325-351). Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-91.
- Tok, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 253-283.
- Ur, P. (1996). *A Course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi*, 44, 132-145.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2014). Yeni Hitit yabancılar için Türkçe 2 ders kitabı yazma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(2), 37-49.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖZÜYLE İDEAL TÜRKÇE ÖĞRETMENİ*

Doç. Dr. Salim PİLAV - Kırıkkale Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-5141-6282

Özet

Genelde öğretmen adayları, özelde ise Türkçe öğretmen adayları ideal öğretmenin özelliklerini ortaya koyarken bir bakıma kendilerini konumlandıracakları yerden söz etmektedirler. Zira kişi icra edeceği meslek ne olursa olsun, aslında o mesleğin en iyi icracısı olmayı arzu eder. Ancak arzu edilen veya istenilen ile gerçekleşen her zaman aynı çizgide olamaz. Bu araştırmada ideal bir Türkçe öğretmeninde bulunması gereken vasıfları yine Türkçe öğretmeni adaylarının gözüyle ortaya konmak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analizin kullanıldığı bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarından ideal bir Türkçe öğretmeninde bulunması gerektiğini düşündükleri üç özelliği yazmaları istenmiş, elde edilen veriler literatürde en çok kullanılan kontrol listesine göre tasnif edilip değerlendirilmiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adayları ideal bir Türkçe öğretmeninde bulunması gereken bireysel özellik olarak diğer kişilik özelliklerinden olan “milli ve kültürel değerlere sahip olma” özelliğini ön plana çıkarırken “etkili iletişim becerisini de bunun ardından vurgulamışlardır. Yine Türkçe öğretmeni adayları ideal Türkçe öğretmeninde mesleki ve akademik yeterlilikle ilgili bulunması gereken özelliklerden “konu alan bilgisi ve genel öğretim yeteneğine” vurgu yapmışlardır. Türkçe öğretmeni adayları “mesleki tutum ve davranışları” da ideal Türkçe öğretmeninde bulunması gereken özellik olarak görmüşlerdir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmeni adayı, ideal Türkçe öğretmeni, iletişim becerisi.

* Bu çalışma, “Kuruluşunun 30. Yılında Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarının Dünyü, Bugünü, Yarını” çalıştayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

IDEAL TURKISH TEACHER WITH THE PERSPECTIVES OF PROSPECTIVE TURKISH TEACHERS

Abstract

While the prospective teachers in general and prospective Turkish teachers in particular reveal the characteristics of the ideal teacher, they mention the place where they will position themselves in a way. Because, regardless of the profession to be executed, one actually wants to be the best performer of that profession. However, it cannot always be in line with what is desired or desired. In this study, it is aimed to reveal the qualities that an ideal Turkish teacher should have, through the views of prospective Turkish teachers. In this study, where descriptive analysis, which is one of the qualitative research methods, was used, the prospective Turkish teachers were asked to write three features that they thought should be in an ideal Turkish teacher, and the data obtained were classified and evaluated according to the most frequently used checklist in the literature. Accordingly, prospective Turkish teachers highlighted the “having national and cultural values” feature, which is one of the other personality traits as an individual feature that should be found in an ideal Turkish teacher, and then emphasized the ability of effective communication. They emphasized the knowledge of the subject and general teaching ability from the features that should be relevant, and the prospective Turkish teachers saw the professional attitudes and behaviors as the features that should be found in the ideal Turkish teacher.

Keywords: Prospective Turkish teacher, ideal Turkish teacher, communication skills

GİRİŞ

Cenap Şahabettin “ideal denilen şey bir yıldız benzer, ona hiçbir zaman ulaşamayız” dese de insanoğlunun yapısında ideali veya mükemmeli arama daima vardır. Konu öğrenme ve öğretme olunca da bu arayış daha bir anlam kazanmaktadır. Tabii ki öğrenme ve öğretme; öğrenen ve öğretmenin mahareti, marifeti ve istidadı nispetinde nitelik kazanacaktır. Öğrenen ne kadar yetenekli olursa olsun öğretmen maharetli değilse söz konusu eğitim öğretimin niteliğinden bahsetmek pek de mümkün olmayacaktır. Etkili bir öğretimde öğreticinin yani öğretmenin rolü oldukça büyüktür. Özellikle öğrencisini kişilik özellikleri ile olumlu etkileyen, onun duygu dünyasına giren öğretmen bir yandan alanı ile ilgili etkili bir öğretim için önemli bir avantaj elde ederken diğer yandan da benzeşim liderliği özelliği gösterdiği için onlara rol-model olacaktır.

Okulda etkili öğretimi sağlayan temel etkenler, öğretmen ve öğrencidir. Sanılanın aksine sınıf büyüklüğü ve benzeri diğer fiziksel imkânlar öğretimin niteliğinin gerçekleştirilmesinde ikinci derecede kalmaktadır. Öğretme işinin temel sorumlusu öğretmendir (Sünbül, 1996: 597).

Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında, bireylerin ve toplumun bilinçlendirilmesinde, mevcut siyasi düzenin ve demokratik ideallerin korunmasında ve geliştirilmesinde ve ülkenin ekonomik kalkınmasında başrolü oynamaktadırlar (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005 /2, 208).

Öğretmen, sahip olduğu bilgi muhtevasını öğrencilere aktarmanın, mesleğini icra etmenin yanı sıra öğrencileri kişiliğiyle de etkilemektedir. Öğretmen dersi işlemedeki etkililiğinin yanında öğrencilerce olumlu veya olumsuz tutum ve davranışlarıyla da değerlendirilmektedir. Öğrenciler kısa bir zaman zarfında öğretmenlerinin neye nasıl tepki vereceğini, nasıl bir kişiliği olduğunu çözümlerler (Çetin, 2001).

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilere nasıl bir öğretmen istedikleri sorulmuştur. Öğrenciler istedikleri öğretmen profilini şu şekilde tanımlamışlardır: İyi bir öğretmen; öğrencilerine dostça davranan, her şeyi açıklayan, öğrencilerden biri gibi olan, öğrencilerin fikirlerini soran, öğrencilerin kişisel sorunlarıyla ilgilenen, kişilik sahibi olan, zayıf öğrencileri bir tarafa itmeyen, öğrenciye inanan ve güvenen, öğrenciyi de kendisine inandıran ve güvendiren, derste etkili fakat baskıcı olmayan gerektiğinde derste bir aktör gibi davranan, öğrencileri ile iyi iletişim kuran, öğrencisiyle gururlanan kişidir (Taşpınar, 2007: 177-178).

Eğitim sisteminin temel unsurlarından olan öğretmenlik, diğer mesleklerden farklı olarak geniş bir insan topluluğuyla etkileşim halindedir. Öğretmenin etkileşim halinde bulunduğu toplumun kültürü ve yapısı öğretmenden beklenen nitelikleri etkilemektedir. Modern araştırma ve çalışmalar daha çok öğretmende bulunması gereken kişilik özellikleri ve meslekî yeterlilik gibi değerler üzerinde durmaktadır (Yıldız, 2019: 137).

Eğitim ve eğitim sistemi, öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin nitelikleri konusunda Türkiye'de, Cumhuriyet tarihi boyunca çok çeşitli çalışmalar yapılmış ve görüşler ortaya atılmıştır. Bunların bazılarında idealist bir anlayışla öğretmenin daha ziyade karakter ve kişilik özellikleri üzerinde durulmuş, bir kısmında da

öğretmenin sınıftaki rolüne dikkat çekilerek bir anlamda öğretmenin işinin ehli, liyakatli; kısacası uzman liderliği özelliklerinden söz edilmiştir.

Mümtaz Turhan'a göre öğretmen demek okul demektir. Öğretmenin yerini herhangi bir müfredat programının, kitabın, disiplin ya da başka bir vasıtanın tutamayacağını söyleyen Turhan, öğretmenin sanatkârlık gibi özel bir yeteneğe ihtiyacı olduğunu, herkesin öğretmen olamayacağını belirtmiştir (Turhan'dan aktaran Yıldız, 2019: 138).

Samiha Ayverdi'nin düşüncesine göre öğretmenler, fazileti, celadeti, bilgisi ve imanı ile ağır basan devleti kendisine değil, kendisini devlete adayacak, memleketin hayat memat davasında ateş hattında savaşacak cesur ve feragatli, olgun ve kemalli insanlar olmalıdır (Ayverdi, 2018: 32-33).

Arvasi (2017: 349) de öğretmenlerin, ülkenin en zeki ve çalışkan çocukları arasından seçilmeleri gerektiğini vurgulayarak, öğretmenlerin, sosyal hayatın yapısını, işleyişini, dinamiklerini, problemlerini kavrayacak bir sosyoloji kültürüne, insanın bedenî ruhî güçlerini ve imkânlarını tanıyacak ve insanın bir ömür boyu bütün yönleri ile safha safha kavrayacak bir biyoloji ve kültürüne, millî ve beşerî kültür unsurları karşısında tenkitçi ve geliştirici bir kafa yapısına, güçlü bir tahlil ve terkip kabiliyetine sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

İdealist bir tutum içerisinde olan Nurettin Topçu, Türk Eğitim Sisteminin temel meselelerini etraflıca ele aldığı ve çözüm önerileri getirdiği Türkiye'nin Maarif Davası adlı eserinde öğretmenlik mesleğine özel ve çok geniş yer ayırmış; ideal öğretmende bulunması gereken vasıfları çarpıcı şekilde dile getirmiştir.

Topçu'ya göre öğretmen ruhumuzun sanatkârı, hayatımızın nazımı, devletleri ve medeniyetleri yapan, yıkan; doktorumuz, disiplin kurucumuz, toplum düzeninin bekçisi, ekonomik ilişkilerin düzenleyicisi, siyasî yaşamımızın da üstadıdır (Topçu, 2016: 65-78).

O, geçeceği yol bütün engellerle örtülü olduğu halde, buna tahammül etmesini bilen, tahammül etmesini seven idealcidir. İdealinin düşmanları karşısında bile bunlara beddua et diyenleri, "hayır, ben beddua için gönderilmedim" diye susturarak, "bir gün gelecek bunlara davamıza en büyük hizmeti yapacaklardır" diye tebşir eden rahmetler müjdecisidir (Topçu, 2016: 75).

Okulu ruhların yapıcısı bir mabet olarak gören Nurettin Topçu, öğretmeni de devirlerin idealizmini yaşatan insan olarak değerlendirir. Ona göre öğrenme faaliyeti her şeyden önce çıraklıktır ve okul da çıraklık yeri, bir tezgâhtır. Eğitimin asıl gayesinin ruh terbiyesi olduğunu vurgulayarak eğitim sayesinde insanın manevi yapısı düzelmiyorsa onun teknik bilgilerinin bir işe yaramayacağını, hatta faydalı olmaktan ziyade zararlı olacağını ifade eder. Eğitim sistemi içerisinde öğretmene

hayati bir rol biçen Topçu, öğretmeni dışımızda yaşananı içimizde hayat yapabilen bir varlık olarak değerlendirir. Ders almasını bilenler için asıl öğretmenin hayatın bizatihi kendisi olduğunu vurgulayarak eğitim sistemi içerisindeki öğretmenleri bu gerçek öğretmen olan hayattan ders almasını bilmeyenler için bir aracı olarak görür. Öğretmeni kültürlü adam olarak nitelendirirken kültürlü adam olarak görülen öğretmenin bir nakledici değil öğrencilerin kafasını işletmesini bilen insan olduğunu söyler. Eğitimi ruhların şekillenmesi ve manevi terbiye için bir sistem, okulu ve onun bağlı olduğu devlet mekanizmasını mesuliyet makamı olarak gören Topçu, öğretmeni de bu sistem içerisinde herkesin ihtiyaç duyduğu iman ve anlayış vasıtalarıyla insanları tedavi eden bir hekim olarak kabul eder (Topçu'dan aktaran Pilav, 2018: 39-48)

Türkiye Cumhuriyetinin ve Türk milletinin ana dili olan Türkçenin öğretmenleri de tıpkı her alan öğretmeni gibi idealin peşinde koşmalı hatta hepsinden daha fazla bu özelliklere sahip olma konusunda hassasiyet göstermelidir. Zira her türlü kültür faaliyetinin temelini dil teşkil ettiğine göre etkili ana dili eğitimi de kültürlü, okumuş, aydın insan yetiştirmenin ilk şartı olarak değerlendirilmelidir.

1. Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının ideal Türkçe öğretmeninde bulunması gereken özelliklere dair düşüncelerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma gelecekte o mesleği icra edecek öğretmenlerin kendilerinin de kısa süre sonra icracısı olacakları meslek erbabında bulunması gereken niteliklerin neler olduğunu gözler önüne sermek suretiyle öğretmen adaylarının yetişmelerine katkı sağlayacak olmasından dolayı önem arz etmektedir.

2. Sınırlılıklar:

Bu çalışma, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencisi olan toplam seksen (80) Türkçe öğretmeni adayının görüşleriyle sınırlandırılmıştır.

3. Yöntem:

Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde insanların deneyimlerini açığa çıkaran ve grup içerisindeki bireylerin olgulara verdikleri anlamları paylaşmaya odaklanan nitel araştırma yöntemi fenomenografi kullanılmıştır. Fenomenografi, çevremizdeki fenomenler hakkında insanların deneyimlerini, algılarındaki farklılıkları açığa çıkarmaya odaklanan ampirik bir çalışmadır. Bu çalışmada ise Türkçe öğretmeni adaylarının

ideal bir Türkçe öğretmeninde görmek istedikleri özellikler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

4. Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubu kolay erişilebilirlik ve araştırmaya katılma isteği dikkate alınarak Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencisi olan her sınıf seviyesinde 20'şer olmak kaydıyla toplam seksen (80) Türkçe öğretmeni adayından oluşmuştur.

Tablo 1:İncelemenin Örneklemi

Bölüm	Anabilim Dalı	Sınıf	Öğrenci Sayısı
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	Türkçe Öğretmenliği	1.sınıf	20
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	Türkçe Öğretmenliği	2. sınıf	20
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	Türkçe Öğretmenliği	3. sınıf	20
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	Türkçe Öğretmenliği	4. sınıf	20
Toplam			80

5. Verilerin Toplanması ve Analizi:

Fenomonoloji araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmelerdir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 74). Araştırmanın verileri açık uçlu tek sorudan ibaret bir görüşme formuyla elde edilmiştir. Bu maksatla Türkçe öğretmeni adaylarından ideal bir Türkçe öğretmeninde bulunması gereken üç özelliği yazmaları istenmiş, elde edilen veriler de literatürde en çok kullanılan bir kontrol listesi marifetiyle sınıflandırılarak yorumlanmıştır.

6. Bulgular ve Yorum

80 kişilik örneklem grubundan toplanan veriler literatürde en çok kullanılan bir kontrol listesi (Self-Evaluation Checklist for Teachers) esas alınarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme yapıldığında "ideal öğretmen" kavramı üç boyutta toplanmıştır. Bu boyutlar aşağıda tablo 2, tablo 3 ve tablo 4'te detaylı olarak açıklanmıştır.

6. 1. İdeal Türkçe Öğretmeninde Bulunması Gereken Bireysel Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 2: İdeal Türkçe Öğretmeninin Bireysel Özellikleri

Özellikler	f
FİZİKSEL ÖZELLİKLERİ	(2)
Kıyafet	(2)
ENTELEKTÜEL ÖZELLİKLERİ	(7)
Anlayış	(7)
SOSYAL ÖZELLİKLERİ	(16)
Saygı	(1)
Liderlik	(11)
Dürüstlük	(1)
İnsan Tabiatını Anlama	(3)
DİĞER KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ	(71)
Öğretmeye Karşı İlgi	(7)
Neşe	(2)
Hoşgörü	(7)
Adaletli Davranma	(8)
Cömertlik	(1)
Standart Türkçe Kullanma	(8)
Sabır	(2)
Milli ve Kültürel Değerlere Sahip Olma	(17)
Etkili İletişim Becerisi	(15)
Kitap Okuma Alışkanlığı	(4)

Türkçe öğretmeni adayı öğrenciler, ideal Türkçe öğretmenin fiziksel özelliklerini (kıyafet) ve entelektüel özelliklerini (anlayış) ideal Türkçe öğretmenin özelliği olarak pek düşünmemektedirler.

İdeal bir Türkçe öğretmeninde en çok aranan diğer kişilik özellikleri ise “*milli ve kültürel değerlere sahip olma, etkili iletişim becerisi, adaletli davranma, hoşgörü, standart Türkçe kullanma ve öğretmeye karşı ilgi*” olarak tespit edilmiştir.

Millî ve kültürel değerlere bağlılığın ideal bir Türkçe öğretmeninde bulunması gereken diğer kişilik özelliği olarak en çok vurgulanması manidardır. Zira her türlü kültürel faaliyetin temelini teşkil eden dilin öğretimi işiyle meşgul olan

Türkçe öğretmeni, o dilin taşıdığı, yaslandığı ve beslenip beslediği kültürü gayet iyi derecede temsil etmelidir. Nitekim Ekici (1989) de bilgi toplumunda öğretmenin nitelikleri ve sorumlulukları bağlamında öğretmenin hedefinin millî ve manevî değerlerine bağlı, bilgi üreten, sistematik doğmalardan şüphelenen, hür ve demokrat, sorgulayıcı insan tipini yetiştirmek olduğunu vurgulamıştır.

Etkili iletişim becerisi bütün mesleklerin icrasında en önemli unsur olmakla birlikte öğretmenlik mesleğinde özellikle dört temel dil becerisinin geliştirilmesinin esas alındığı Türkçe öğretmenliğinde daha fazla önem arz etmektedir. Özellikle Türkçe öğretmenin dili sözlü anlatım boyutuyla etkili kullanması, diksiyonun düzgün olması ve bu manada öğrencilerine model oluşturması gerekir.

Ayrıca ideal bir Türkçe öğretmeninde sosyal özelliklerden en fazla "liderlik" özelliğinin arandığı görülmüştür. Burada dikkati çeken önemli bir nokta ideal bir Türkçe öğretmeninde bulunması gereken diğer kişilik özelliği olarak *kitap okuma alışkanlığına* vurgu yapılmayıdır. Bu durum da ülkemizdeki genel okuma alışkanlığı ile bağlantılı bir husus olarak değerlendirilebilir. Türkiye'nin okuma alışkanlığı konusunda olumsuz veya yetersiz durumu ana dili öğretmen adaylarını da olumsuz yönde etkilemiş şeklinde yorumlanabilir.

6.2. İdeal Türkçe Öğretmeninin Mesleki ve Akademik Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum:

Tablo 2: İdeal Türkçe Öğretmeninin Mesleki ve Akademik Yeterlikleri

Yeterlikler	f
KONU BİLGİSİ	(66)
Esas Alan Bilgisi	(28)
Genel Eğitim	(17)
Bilimsel Tavır	(10)
Dört Temel Dil Becerisini Etkili Kullanma ve Öğrencileri Kullanmaya Teşvik Etme	(11)
GENEL ÖĞRETİM YETENEĞİ	(68)
Çocuğun Tabiatını ve İhtiyaçlarını Anlama	(10)
Çeşitli Metot ve Teknikleri Kullanma	(5)
Öğrenci ve Öğretmenin Öğrenime Katılmasında Denge Sağlama	(3)
Dersi Açıklama Yeteneği	(7)
Konuyu Zenginleştirme Yeteneği	(5)
Anlatım ve İfadede Açıklık	(32)

Yeterlikler	f
Dikkatli Ders Hazırlama	(1)
Öğrencinin Çevresini Analiz Etme ve Kullanma Yeteneği	(1)
Beden Dilini Etkili Kullanma	(2)
Sınıf Hâkimiyeti	(2)
ÖZEL ÖĞRETİM YETENEĞİ	(4)
Öğrenciler Arasındaki Bireysel Ayrılıkların Analizi	(3)
Öğrenci Ayrılıklarına Uyum	(1)
KİŞİSEL İLİŞKİLER	(15)
Öğrencilerle Dostça ve İşbirliği İçinde Çalışma	(9)
Öğrencilere Karşı İlgi Duyma	(6)
FAALİYETLERİ BİLME VE DÜZENLEME	(1)
Günlük Programı Planlama	(1)

Türkçe öğretmeni adayları tarafından ideal bir Türkçe öğretmenin mesleki ve akademik yeterlikleri arasında en çok *konu bilgisi* ve *genel öğretim yeteneğinin* tercih edildiği görülmektedir.

Konu bilgisi başlığı altında ideal bir Türkçe öğretmeninden beklenen özellikler sırasıyla şunlardır: *Esas alan bilgisi, genel eğitim, dört temel dil becerisini etkili kullanma ve öğrencileri kullanmaya teşvik etme ve bilimsel tavır.*

Genel öğretim yeteneğinde de en çok tercih edilenler *anlatım ve ifadede açıklık, çocuğun tabiatını ve ihtiyaçlarını anlama, dersi açıklama yeteneği, çeşitli metot ve teknikleri kullanma ve konuyu zenginleştirme yeteneğidir.* Bu bilgiler ışığında Türkçe öğretmeni adaylarının aslında ideal bir Türkçe öğretmeninde “uzman liderliği” özelliği bulunmasının gerekliliğine işaret etmişlerdir denilebilir.

Bunun yanında öğrencilerle dostça ve iş birliği içinde çalışan, öğrencilere karşı ilgi duyan ve öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıkların analizini yapabilen öğretmen ideal bir Türkçe öğretmeni olarak görülmüştür. Burada da özellikle öğrencilerle dostça ve iş birliği içerisinde çalışma ve onlara karşı ilgiyle yaklaşma özelliği “benzeşim liderliğine” gönderme yapmaktadır.

6.3. İdeal Türkçe Öğretmeninin Mesleki Tavrı İle İlgili Tutum ve Davranışları-na İlişkin Bulgular ve Yorum:

Tablo 3: İdeal Türkçe Öğretmeninin Mesleki Tavrı İle İlgili Tutum ve Davranışları

Tutum ve Davranışlar	f
MESLEKİ İLİŞKİLER	(15)
Rehberlik	(9)
Sorumluluk Taşıma	(6)

Türkçe öğretmeni adayı öğrencilerine göre *mesleki ilişkiler* ideal bir Türkçe öğretmenin özellikleri arasında düşünülmektedir. Mesleki ilişkiler içerisinde ideal bir Türkçe öğretmenin *rehberlik* etmesi beklenmektedir. Ayrıca *sorumluluk taşıma* da az da olsa vurgulanan bir başka mesleki ilişkiler özelliği olarak dikkat çekmiştir.

7. SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkçe öğretmeni adaylarına göre ideal bir Türkçe öğretmeninde bulunması gereken özelliklerin başında bireysel özelliklerden diğer kişilik özellikleri gelmektedir. Diğer kişilik özelliği olarak da *milli ve kültürel değerlere bağlılık* özellikle vurgulanırken *etkili iletişim becerisi ve adaletli davranma* da sıralanmıştır. Öğretmeye karşı ilgi, hoşgörü ve neşe de bireysel özelliklerden diğer kişilik özelliği olarak belirtilmiştir. Yine bireysel özelliklerden sosyal özellikler bağlamında *liderlik* özelliğine vurgu yapılırken fiziksel özellikler ve entelektüel özelliklere pek değinilmemiştir.

Türkçe öğretmeni adayları ideal Türkçe öğretmeninde bulunması gereken mesleki ve akademik yeterlilik özelliği olarak genel öğretim yeteneği bağlamında *anlatım ve ifadede açıklığı* vurgularken konu bilgisi bağlamında da *esas alan bilgisine* vurgu yapmışlardır. Yine bu bağlamda *genel eğitim ve dört temel beceriyi etkin kullanma ve öğrencilerin kullanımını teşvik etme* de belirtilmiştir. Ancak genel öğretim yeteneği olarak *beden dilini etkili kullanma* özelliğine yeterince vurgu yapılamamaları şaşırtıcıdır. Kişisel ilişkiler bağlamında öğrencilerle dostça ve iş birliği içerisinde *çalışma* özelliğinin vurgulanması önemlidir.

Türkçe öğretmeni adayları, ideal Türkçe öğretmeninde bulunması gereken özelliklerden mesleki tavır ile ilgili tutum ve davranış özelliği olarak mesleki ilişkiler bağlamında *rehberlik ve sorumluluk taşıma* özelliğine değinmişlerdir.

İdeal öğretilende bulunması gereken özelliklerle ilgili benzer çalışmalar da tarafımızdan yapılan ideal Türkçe öğretmenin özelliklerini belirlemeye yönelik bu çalışmayı destekler niteliktedir:

İhtiyaroğlu (2011) yaptığı bir çalışmada, kaliteli eğitime öğretmen ve öğrenci bakış açılarını ve bu bakış açıları arasındaki benzerlik ve farklılığı ortaya koymuştur. Öğretmen ve öğrencilerin kaliteli öğretmen ve kaliteli öğretim metodu bakımından görüşleri paralellik gösterirken, kaliteli öğrenci üzerinde farklı bakış açılarına sahip olduklarına işaret etmiştir.

Özcan'ın (2011) yaptığı çalışmada "İdeal Türk öğretmeni, uluslararası standartlara göre alanının en iyisi olan, öğrencilerinin yeteneklerini son sınırına kadar geliştirmelerini sağlayacak ve onları Türkiye'yi çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkaracak niteliklerle donatacak öğretmen" olarak ortaya koymuştur. Bu amaca matuf olarak da ideal öğretmeni yetiştirmek için bir öğretmen yetiştirme programı oluşturmuştur.

Karcı (2016) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise ortaöğretim kurumlarında öğrenci gözüyle ideal öğretmenin özellikleri ortaya konulmaya çalışılmış ve elde edilen bulgular bizim çalışmamızla oldukça benzerlik göstermiştir. Bu çalışmada öğrencilerin ideal öğretmenin kişisel özelliği olarak neşeli ve hoşgörülü olması gerektiği, genel öğretim yöntemi bilgisi özelliği olarak öğrenciye ilgi göstererek derse katılımı sağlamanın gerekliliği, ölçme değerlendirme bilgisi olarak ödev ve sınavları öğrenciye tehdit aracı olarak kullanmaması özelliği, kişiler arası ilişkiler konusunda da öğretmenin kolay ulaşılabilirliği durumu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adayı gözüyle ideal bir Türkçe öğretminde bulunması gereken nitelikleri ortaya koymaya yönelik bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının ideal bir Türkçe öğretminin her şeyden önce kendisinin düzenli bir kitap okuma alışkanlığına sahip olması gerekir ve bu özelliğini de rol-model olarak öğrencilerine kazandırmaya çalışması gereklidir şeklinde bir değerlendirme yapmayışları dikkat çekicidir. Bir Türkçe öğretminin okumayı sevmesi, düzenli bir okuma alışkanlığına sahip olması, bir anlamda işlevsel okuryazar vasfını bizzatı göstermesi gerekir. Okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin her alanda ve her anlamda başarılı olacağı gerçeğinden yola çıkarak bir öğretilende bulunması gereken en önemli vasıf olarak da onu entelektüel yapacak düzenli ve sürekli bir okuma eylemi olmasıdır. Okumayı bir zevk ve ihtiyaç kaynağı gören öğretmen, bu anlayışı öğrencilerine yerleştirmeye çalışacaktır. Okullar (öğretmenler) öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırsınlar da başka hiçbir şey yapmasalar da olur diyen kişi aslında bu gerçeğe işaret etmektedir. Yine "okuma alışkanlığı kazanama-

miş ve bu çerçevede bir zevk edinememiş kişinin öğrenimi yarıda kalmıştır” sözü de bu doğrultuda söylenmiştir.

Bir başka önemli husus da, Türkçe öğretmen adaylarının ideal bir Türkçe öğretmeninde bulunması gereken özellikler arasında etkili şiir okuma becerisi veya özelliği şeklinde bir durumdan söz etmemiş olmalarıdır. Her ne kadar öğretmen adayları ideal Türkçe öğretmeninde bulunması gereken bir özellik olarak etkili iletişim becerisinden yeterince söz etseler de şiir konusuna vurgu yapmamaları dikkat çekicidir. Çünkü bir dilin edebî ve estetik boyutunu en iyi yansıtan metinler olan şiir, öğretmenler aracılığıyla öğrencilere edebî zevk kazandırmada kullanılan en önemli türdür. Şiirin muhtevasını, hayal unsurlarını, ses ve ahenk özelliklerini yansıtmanın yolu her şeyden önce o şiiri dilin fonetik özelliklerine, vurgu ve tonlama hususiyetlerine riayet ederek duygu ve düşünce tonlamasını etkili bir şekilde yaparak yorumlamadan geçer. Bu manada Türkçe öğretmenlerinin diksiyonu düzgün, etkili şiir yorumlayan, güzel konuşan ve hitabet sanatının özelliklerinden yeterince nasibini alan kişiler olması gerekir. Böylece Türkçe öğretmenleri dilin edebî ve estetik boyutunu dikkate alarak şiir zevki olan şuur sahibi öğrenciler yetiştirmenin gayretinde olacaktır.

KAYNAKÇA

- Arvasi, S. A. (2017). *Türk-İslâm Ülküsü, I*, İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Ayverdi, S. (2018). *Millî Kültür Meseleleri ve Maarif Davamız*, (2018). İstanbul: Kubbealtı Neşriyat
- Çelikten, M. Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 207-237.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma, *Milli Eğitim*, (149).
- Mızrak Karcı, M. (2016). Öğrenci gözüyle ideal öğretmenin özellikleri: Gazi mesleki ve teknik Anadolu lisesi örneği, *Milli Eğitim*, (209), 80-101.
- Pilav, S. (2016). Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının okurluk profili üzerine bir araştırma, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 208-226.
- Pilav, S. (2018). Nurettin Topçu'nun eğitim tasavvuru ve öğretmenlik mesleğine bakışı, *IJLA*, 6(2), 39-48.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri, *Ligi Tım Yönelimi*, 2(1), 597-607.
- Taşpınar, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş (Öğretmenlik Mesleği)*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Topçu, N. (2016). *Türkiye'nin Maarif Davası*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Yalın, İ. ve Özdemir, S. (1998). *Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, İ. (2019). *Milliyetçi Eğitim Düşüncesi*, Ankara: Yüzde İki Yayınları.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDAKİ YAZMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Seher Esra AKYOL - Millî Eğitim Bakanlığı

ORCID No: 0000-0003-0009-0184

Özet

Yabancı dil öğretiminde kullanılan en yaygın materyal hiç kuşkusuz ders kitaplarıdır. Ders kitapları hem öğrenen hem öğretene için eğitim ortamının nitelikli olmasını sağlar. Dil öğretiminde ders kitabı aracılığıyla bireyin hedef dildeki anlama ve anlatma becerileri geliştirilmeye çalışılır. Birey, hedef dili önce dinler, konuşur, okur sonra bu becerilerle elde ettiği bilgi ve birikimlerden hareketle yazma becerisini geliştirir. Yazma, sembol ve işaretleri kâğıda aktarmak değildir. Yazma, diğer dil becerileri ile elde edilen bilgileri, tecrübeleri, düşünceleri, gözlemleri art alan bilgilerle hedef dilin kurallarına uygun bir bağlam içinde sembol ve işaretler kullanarak ifade etmektir. Bu yüzden dilde en zor ve en son gelişen beceri, yazma becerisidir. Çünkü yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre daha üst düzey düşünme basamaklarını kullanmayı da gerektirir. Bu yüzden derslerde yazma becerisi etkinlikleri üzerinde daha çok durulmalı, ara sıra da olsa bu etkinlikler geçirtilip eve ödev olarak verilmemelidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında öğrencinin hedef dilde kendini rahat bir şekilde ifade etmesine yönelik farklı yazma etkinlikleri hazırlanmalıdır. Ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri hazırlanırken, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde önerilen dil yeterlikleri de dikkate alınmalıdır. Çünkü Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, yabancı dil öğretiminde program geliştirmede, ders kitabı yazımında, ölçme ve değerlendirmede yönlendirici, örnek bir belgedir. Aynı zamanda bu çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunar. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B1 seviyesinde kullanılan Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı ile Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'ndaki yazma etkinliklerini karşılaştırıp değerlendirmek ve bu etkinliklerin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ndeki B1 seviyesi yazma yeterlikleri açısından uygunluğunu ortaya koymaktır. Betimsel nitel bir araştırma

olan bu çalışmanın kapsamı yukarıda adı geçen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları olduğu için bu çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, adı geçen ders kitaplarındaki yazma becerisine ilişkin etkinlikler incelenmiş, bu etkinlikler türlerine göre sınıflandırılmış, etkinliklerin Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde yer alan B1 seviyesindeki yazma becerisi yeterliklerine uygunluğu tablo hâlinde ortaya konmuştur. Daha sonra kitaplarda yer alan yazma etkinliklerinin türleri ve kullanım sıklığı sütun grafiği ile gösterilmiş, yorumlanmıştır. Etkinliklerin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ndeki yazma becerisine yönelik olan etkinlik önerilerine uygunluğu da tespit edilerek, etkinliklerin kitaplarda nasıl farklılaştığı ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, ders kitapları, yazma becerisi, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

EVALUATION OF WRITING SKILLS ACTIVITIES IN TURKISH TEACHING TEXTBOOKS AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

The most common material used in foreign language teaching is undoubtedly textbooks. Textbooks ensure that the educational environment is qualified for both the learner and the teacher. In language teaching, the comprehension and expression skills of the individual in the target language are tried to be developed through the textbook. The individual first listens, speaks, reads the target language and then develops his / her writing skills based on the knowledge and knowledge he has acquired with these skills. Writing is not transferring symbols and signs to paper. Writing is to express the knowledge, experiences, thoughts and observations obtained with other language skills by using symbols and signs in a context that conforms to the rules of the target language with information that increases the observations. Therefore, the most difficult and last developing skill in the language is the writing skill. Because writing skills require using higher level thinking steps than other language skills. Therefore, writing skills activities should be emphasized more in lessons, and occasionally these activities should not be passed over and given as homework. In the teaching of Turkish as a foreign language, different writing activities should be prepared for the student to express himself / herself comfortably in the target language. While preparing the writing activities in the textbooks, the language proficiency suggested in the Common European Framework of Reference for Languages should be taken into consideration. Because the Common European Framework of Reference for Languages is a guiding, sample document in foreign language teaching program

development, textbook writing, measurement and evaluation. It also provides a common framework to guide these studies. The aim of this study is to compare and evaluate the writing activities in the Gazi University Turkish Language Book for Foreigners and Ankara University *TÖMER New Hitit* Foreign Language Course Book used in the teaching of Turkish as a foreign language and the writing competencies of these activities in the Common European Framework of Reference for Languages in terms of revealing its suitability. As the scope of this study, which is a descriptive qualitative research, is Turkish teaching textbooks as the foreign language mentioned above, the document analysis method was used in this study. In the study, the activities related to writing skills in the mentioned textbooks were examined, these activities were classified according to their types, and the suitability of the activities to the level of writing skills at B1 level in the Common European Framework of Reference for Languages was shown in a table. Then, the types of writing activities in the books and the frequency of their use are shown and interpreted by a column chart. The compliance of the activities with the activity suggestions regarding the writing skills in the Common European Framework of Reference for Languages was also determined and how the activities differed in the books.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, textbooks, writing skills, Common European Framework of Reference for Languages.

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde kullanılan en yaygın materyal hiç şüphesiz ders kitaplarıdır. Ders kitapları hem öğrenen hem öğretene için eğitim ortamının nitelikli, planlı ve verimli olmasını sağlarken öğretim hedefleri doğrultusunda öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynak oluşturur. Hedef dilin öğretim sürecindeki gelişimi, öğrenciye ve öğretmene gösterdiği için dil öğreniminde güdüleyici özelliğe de sahiptir. Ders kitaplarının zaman ve para tasarrufu açısından sağladığı faydalar da düşünüldüğünde öğretimdeki yeri oldukça büyüktür.

Dil öğretiminde, ders kitabı aracılığıyla bireyin hedef dildeki anlama ve anlatma becerileri geliştirilir. Bu nedenle ders kitaplarında bütün becerilere eşit önemin verilmesi ve her birinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin hazırlanması beklenir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmek amacıyla resmi ve özel kuruluşlarca pek çok kitap, öğretim seti ve materyal hazırlanmıştır. Deneyimli uzmanlar tarafından hazırlanan bu setler, alanda çok önemli bir görevi yerine getirmektedir. Bu setlerden bazıları da Avrupa Konseyi'nin Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi adlı kılavuzu doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu setler, Avrupa Dil Portfolyosu'nda

belirlenen beceri düzeylerine ulaştırma hedefleri taşımaktadır. Ancak ortak, standart bir program ışığında yazılmayan bu kitaplarda şüphesiz bazı eksiklikler de mevcuttur. Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi Seti ile Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi Seti Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi temelli oluşturulduğu belirtilen setlerdendir. Bu setlerdeki ders kitaplarında, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesindeki yeterlik tanımlarına uygun beceri merkezli etkinlikler hazırlanmıştır.

1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

Yabancı dil öğrenen birey, hedef dili önce dinler, konuşur, okur sonra bu becerilerle elde ettiği bilgi ve birikimlerden hareketle yazma becerisini geliştirir. Çünkü yazma, sadece sembol ve işaretleri kâğıda aktarmak değildir. Yazma, diğer dil becerileri ile elde edilen bilgileri, kazanımları, tecrübeleri, düşünceleri, gözlemleri art alan bilgilerle hedef dilin kurallarına uygun bir bağlam içinde sembol ve işaretler kullanarak ifade etmektir.

Birey okuduklarını, dinlediklerini, öğrendiklerini yazarak somutlaştırır. Yani yazma, uygulamaya dayalıdır. Yazma eyleminde daha önce diğer dil becerileri aracılığıyla dille ilgili öğrenilen bilgilerin kullanılması söz konusudur. Bu nedenle uygulamaya dayanan yazma becerisinin gelişimi aynı zamanda diğer becerilerin gelişimi ile iç içedir.

Yazma, pek çok bileşenin bir arada olduğu karmaşık bir süreçtir. Bu yüzden dilde en zor ve en son gelişen beceri, yazma becerisidir. Çünkü yazma, diğer dil becerilerine göre daha üst düzey düşünme basamaklarını kullanmayı da gerektiren sistemli bir süreçtir. Yazma becerisi hatırlamak, planlamak, sıralamak, bilgiyi gruplandırıp hazırlamanın yanında analiz yaparak değerlendirmek ve düşünceleri değişik biçimlerde ifade ederek yeni ürün ortaya koymak gibi farklı zihinsel süreçleri içerir. Başar ve Bağcıya göre (2013: 310) yazma becerisi, öncelikle kelime dağarcığı ve bu kelimelerin bağlam içerisinde kullanımını bilme, ardından dilbilgisi ile hedef dilin söz dizimi kurallarını kavramış olma akabinde ise kelimeleri cümle içerisinde, cümleleri paragraf, paragrafları da metin içerisinde yapılandırma yetisini gerekli kılmaktadır. Bunun için yazma esnasında birden fazla bilişsel süreç söz konusudur diyebiliriz. Ayrıca yazma becerisinde metnin yazılış amacına, türüne ve hedef kitlesine göre uygun ürün ortaya koymak gibi diğer özellikleri de konuya dâhil ettiğimizde yazma becerisinin ne denli zor olduğu net bir şekilde görülmektedir.

Yazma becerisi iletişim ve bildirişimi ön plana çıkartan bir anlayışla geliştirilmelidir. Çünkü yazma, konuşma gibi öğrencinin kendini ifade ettiği bir ile-

tişim biçimidir. Birey, sosyal yaşamda yazmaya hem gereksinim duymakta hem de yazmayı işlevsel olarak hayatın pek çok alanında çok sık kullanmaktadır. Örneğin, resmî bir formun doldurulmasında, dilekçelerde, iş başvurusu yapmada, e-postaya veya bir telefon mesajına cevap vermede yazmayı kullanır. Bu nedenle yazma becerisi sadece dilsel yeti olarak düşünülmemeli, yazmada iletişimsel performans da ön plana çıkarılmalıdır. Böylece bireyin hem bireysel hem de sosyal bağlamda gelişimi sağlanacaktır.

Yazma aynı zamanda bir öğrenme yoludur. Bireyler kendilerini yazarak geliştirebilirler. “Yazma iletişim becerisi olduğu kadar öğrenme ve gelişmenin bir yoludur çünkü bu yazmadan önce ve yazım esnasında keşif ve buluşlar için stratejiler gerektirir. Ancak öğrenmek için yazmak (dili öğretme/sınama amacı ve iletişimsel amaç/belli bir metin türü yok) ile yazmak için yazmak (beceri geliştirme, metin türü odaklı, dilbilgisi sadece araç) kavramlarını birbiriyle karıştırmamak gerekir.” (Dilidüzgün, 2015)

Yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrenme sürecini kontrol etmeye, öğrencilerin seviyelerini belirlemeye, öğrenilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine, dil yanlışlarının görülmesine, noktalama işaretlerinin öğretilmesine, diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine, öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine, öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine, öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılması ve öğrencilerin yetilerini performansla dönüştürmelerine yardımcı olmak hedeflenmektedir. (Çakır, 2010: 167-168) Bu nedenle derslerde yazma becerisi etkinlikleri üzerinde daha çok durulmalı, ara sıra da olsa bu etkinlikler geçirtilirip eve ödev olarak verilmemelidir. Yazma becerisi, yazı yazmakla geliştirildiği için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında öğrencinin hedef dilde kendini rahat bir şekilde ifade etmesine yönelik farklı yazma etkinlikleri hazırlanmalıdır.

Bütün bunlardan hareketle yazma ile, iletişim ve dil becerileri, zihinsel ve sosyal beceriler, öğrenme becerisi gibi çeşitli becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır diyebiliriz. Bu amaçları gerçekleştirirken de farklı yazma yöntem ve teknikleri kullanılmalı, çeşitli etkinlik türleriyle yazma becerisi eğlenceli hâle getirilmelidir.

Ders kitaplarındaki öğrenme içeriği üniteler veya temalar hâlinde hazırlanır. Alt temalar veya ünitelerdeki okuma veya dinleme metninden hareketle hazırlanan etkinlikler aracılığıyla dil becerileri geliştirilir. Bu nedenle seviyelendirilmiş ders kitaplarındaki etkinlikler çok önemlidir ve titizlikle hazırlanmalıdır. Etkinlikler öğrenen odaklı hazırlanmalı, iletişime dayalı, açık, anlaşılır ve günlük hayat-taki ihtiyaçlara yönelik olmalı, hedeflenen kazanıma hizmet etmelidir.

Yabancı dil öğretiminde ders kitaplarında dil becerilerinin kazanımına ve geliştirilmesine yönelik pek çok etkinlik türü bulunmaktadır. Yazma becerisi geliştirilirken şu yöntemler, etkinlikler sıklıkla kullanılmaktadır (Ünsal, 2008: 46-60): Boşluk doldurma araştırmaları, yer değiştirme alıştırmaları, kelimelerinin yerinin değiştirilerek cümlenin aynen yazılması, örneğe uygun bir kompozisyon yazma, verilen bir kompozisyonun anahtar kelimelerinin kullanılarak yazılması, sorulara yanıt vererek paragraf yazma, soruları bütünlük içinde yanıtlayarak bir metin oluşturma, tamamlama alıştırmaları, yarım bırakılmış cümle ya da diyalogu tamamlama, kelimelerden metin oluşturma, öğretmen on kelime verir ve bu on kelimeyi kullanarak öğrenci bir metin oluşturur, yarım bırakılmış bir metin tamamlama, dikteli kompozisyon yazma, serbest yazma, yabancı dil öğreniminde günlük yaşamda sık kullanılan kelimeler; sayılar, haftanın günleri, meyveler, sebzeler, giyim eşyalarının adları öğretilirken öğrencilerin kolay ezberlemeleri için bunların tekrar yazımı ve resim, kart veya seyredilen videodaki görüntülerin anlatılanların yazıya geçirilmesi.

Yabancılar Türkçe öğretiminde seviyelere uygunluğuna göre aşağıdaki etkinlik türlerinden de istifade edilebilir.

- İşlevleri farklı metin türlerini örnek alarak yazma: yönerge verme, hikâye etme, kompozisyon yazma vs.
- Grupla yazma: etkinlik öncesi çeşitli süreçlerde ve yazım sürecinde birlikte karar vererek metin oluşturma, grupla gözden geçirip düzeltme
- Resimlerden ve gerçek hayat objelerinden istifade edilen aktivitelerle yazma
- Yarı yapılandırılmış aktivitelerle (tablo, çizelge, boşluk doldurma, bilmece çözümlerle yazma, hikâye tamamlama vs.) yazma
- Doğaçlama gelişen ve yapılandırılmamış uzun/kısa metinlerle ön hazırlıksız yazma; dikte çalışması yapma. (Demir, 2019: 139)

1.2. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde Yazma Becerisi

Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi Avrupa Konseyi tarafından belirlenen eğitim politikaları doğrultusunda yapılmaktadır. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ni hazırlamıştır. Ülkemizde de bu Öneriler Çerçevesi benimsenmiş, dil öğretimi Öneriler Çerçevesi rehber alınarak yapılmaya başlanmıştır.

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb.

hazırlanması için temel oluşturur. Dil öğrenenlerin, bu dilde bildirişimsel gereksinimlerini karşılamak için neler yapmaları ve öğrenmeleri gerektiğini, bildirişimsel açıdan başarılı olabilmeleri için hangi bilgi ve yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı olarak betimler. Bu tanımlamalar o dilin kültür boyutunu da kapsar. *Öneriler Çerçevesi* aynı zamanda, dil öğrenenin yaşam boyu ve öğrenim sürecinin her basamağında elde ettiği kazanımın ölçülmesi için gerekli yeterlik düzeylerini de tanımlar. (telc, 2013:11)

Öneriler Çerçevesi'nde yeterlik düzeyleri A, B ve C olmak üzere temel, bağımsız ve yetkin kullanıcı olarak üçe ayrılmıştır. Bu üç düzey de kendi içinde alt düzeylere ayrılmış ve toplam altı düzey tanımlanmıştır.

Diller İçin Avrupa Ortak *Öneriler Çerçevesi*'nin (telc, 2013) yayımlanması ile dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım benimsenmiş ve dil öğretiminde yeni bakış açısı ortaya çıkmıştır. Ayrıca dil öğretiminde bildirişime ve iletişime odaklanılmıştır. Bununla beraber sosyal aktör, görev, öğrenen gibi pek çok kavram da dil öğretimine dahil olmuştur. *Öneriler Çerçevesi*'nde benimsenen yaklaşım ve kavramlar şu şekilde geçmektedir:

Temel alınan yaklaşım, dil kullanan ve öğrenenleri öncelikle *sosyal aktörler*; yani, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, salt dilsel olmayan, bildirişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak ele aldığı için, genel anlamda *eylem odaklı* bir yaklaşımdır. Söz konusu dilsel eylemler, ne kadar dil etkinlikleri olarak ortaya çıksa da; onlara anlam kazandıran oldukça geniş bir sosyal yapının parçasıdır. Belirli bir sonuç elde etmek için bireyler, üstlendikleri görevleri yerine getirirken kendilerine özgü yeterliklerini stratejik ve planlı bir şekilde kullandıklarından dolayı, burada bildirişimsel *görevler*den bahsedebiliriz. Bundan dolayı eylem odaklı yaklaşım, bireylerin bilişsel ve duygusal olanak ve niyetlerini, sahip oldukları ve sosyal aktör olarak kullandıkları tüm yeteneklerini kapsar. (telc 2013: 18)

Öneriler Çerçevesi yazma etkinlikleri açısından ele alındığında, dil kullanıcısının iletişimi kolay gerçekleştirilebilmesini sağlayacak güncel ve gerçek dil kullanımını içeren metin üretimini destekler ve yazma etkinliklerinin örneklerinden bazılarını aşağıdaki şekilde sıralar:

Yazı yazarken dil kullananlar yazar olarak bir ya da daha çok okuyucu tarafından okunulacak metinler yazarlar. Bunlara ilişkin örnekler:

- 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

Aşağıda bunlara ilişkin örnek basamaklar yer alır:

- Yazılı Anlatım, Genel
- Yaratıcı Yazma
- Rapor ve Deneme/Makale Yazma (telc, 2013: 64)

Yazılı dil ortamındaki etkileşimde ise aşağıdaki dilsel etkinlikler söz konusudur.

• Sözlü etkileşimin mümkün ya da uygun olmadığı durumlarda, (hatırlatma) notlarının vb. alışverişi

- Mektup, faks, e-postayla yazışmalar
- Yazılı anlaşma, sözleşme ve resmi bildiri vb.'nin taslaklar, değişiklikler ve düzeltmeler vb.'yle oluşturulması
- Çevrimiçi ve çevrimdışı sanal toplantılara katılabilme (telc, 2013: 84)

Yazma becerisi, yazılı anlatım ve yazılı etkileşim olarak önce genel değerlendirilmiş, daha sonra da ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Aşağıda AOÖÇ'deki B1 yazma basamağında yer alan yeterlikler çıkarılmıştır.

Tablo 1: AOÖÇ'deki B1 Yazma Basamağı Yeterlikleri

AOÖÇ'DEKİ B1 YAZMA BASAMAĞI YETERLİKLERİ	
Yazılı Anlatım, Genel	Bir dizi kısa metin bölümünü birleştirerek karmaşık olmayan, alı-şıl gelmiş birçok konuyu içeren, bağlantılı metinler oluşturabilir. (telc, 2013: 64)
Yaratıcı Yazma	Kendi ilgi alanından çeşitli konular hakkında karmaşık olmayan, ayrıntılı betimlemeleri kaleme alabilir. Deneyimlerini yazabilir; duygu ve tepkilerini basit ama bağlantılı bir metinle dile getirebilir. Gerçek veya hayali olayları ya da kısa bir süre önce yapmış olduğu bir yolculukla ilgili betimlemeleri kaleme alabilir. Bir öykü anlatabilir. (telc, 2013: 65)

Rapor ve Deneme/ Makale Yazma	Herkesi ilgilendiren konular hakkında kısa ve kolay bir deneme yazabilir. Kendi uzmanlık alanından alışık olduğu günlük meseleler hakkında geniş çapta teknik bilgileri oldukça emin olarak ve pek alışık olmadığı bazı şeyler hakkındaki bilgileri özetleyerek rapor verebilir ve görüşünü bildirebilir. Alışagelmiş ölçünlü bir biçimde, teknik bilgilerin verildiği ve eylemlerin nedenlerinin belirtildiği çok kısa raporlar yazabilir. (telc, 2013: 65)
Yazılı Etkileşim, Genel	Soyut ve somut konular hakkında bilgi ve düşüncelerini dile getirebilir; bilgileri gözden geçirip sorunları oldukça kesin bir şekilde açıklayabilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir. Özel mektup ve bildirilerinde önemli basit bilgileri verebilir veya sorular sorabilir; neyi önemsediyini de açıklayabilir. (telc, 2013: 84)
Yazışma	Özel mektuplarında yeni gelişmeleri iletebilir, soyut ya da kültürel konular (müzik, film gibi) hakkında düşüncelerini dile getirebilir. Özel bir mektup yazabilir; duygu, olay ve deneyimler hakkında ayrıntılı bilgiler verebilir. (telc, 2013: 85)
Not, İleti ve Form- lar	Birisi bir bilgi istediğinde ya da bir sorunu dile getirdiğinde söyleneni not edebilir. Arkadaşlarına ya da her gün ilişki içinde olduğu hizmet verenlere, öğretmenlere veya başkalarına basit, en gerekli bilgileri içeren notlar tutabilir ve en önemli noktaları açıklayabilir. (telc, 2013: 85)
Not Alma (Sunum ve seminerlerde vb.)	Kendi ilgi alanından konular hakkında anlaşılır ve iyi yapılandırılmış sunumlar söz konusu olduğunda, konferans türü üniversite derslerinde sonradan kullanmak amacıyla yeterli derecede doğru notlar alabilir. Karmaşık olmayan konferans türü üniversite derslerinde, konuya aşınaysa ve sunum basit, anlaşılır ve ölçünlü bir dille yapılıyorsa liste hâlinde ana noktaları içeren notlar alabilir. (telc, 2013: 97)
Metinlerle Çalışma	Birçok kaynaktan kısa bilgileri birleştirip başka birisi için özetini çıkarabilir. Bir metnin bazı kısa bölümlerini, asıl metindeki sözcük ve sıralandırmayı kullanarak basit şekilde özetleyebilir.
Yazım Yeterliği Hâkimiyeti	Bağlantılı olarak yazabilir; metinler tümüyle anlaşılır biçimdedir. Yazım, noktalama, bölümleme ve düzenleme genelde anlamayı sağlayacak derecede doğrudur.

Yabancı dilde yazma eğitiminin belirli aşamaları vardır. İlk aşaması alfabe öğretimidir. Alfabe öğretimini kelime, cümle, paragraf ve tutarlı, bağlantılı paragraflardan oluşmuş metin öğretimi takip eder. Yani yazma becerisi kümülatif bir şekilde ilerler. Öneriler Çerçevesi'nde Yazılı Anlatım, Genel B1 yeterlikleri incelendiğinde öğrenciden B1 basamağında metin oluşturması beklenmektedir. Oluşturulan metinlerin tutarlı ve bağdaşık olması da gerekir. "Yazılı Etkileşim, Genel" yeterliklerine bakıldığında ise daha ayrıntılı tanımlayıcılar görülmektedir. B1 basamağı öğrencinin duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde anlatmaya başladığı bir basamaktır. Öğrenci betimleyici, açıklayıcı, tartışmacı, öyküleyici anlatım biçimlerini kullanarak deneme, öykü, mektup, gezi yazısı gibi edebî türlerde yazılar yazabilir, yaratıcı yazılar sunabilir. Yine bu basamakta üst düzey zihinsel beceri gerektiren özetleme çalışmaları da yapabilir. Tabloyu incelediğimizde yazma becerisinin kazanılması için uygulanan yazma süreci yalnızca metin yazımından ibaret değildir. Konferans vb. dinlerken not alma, birinin söylediği cümleleri yazma gibi çalışmalar da yazma becerisine katkı sağlamaktadır.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Yazma karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciler farklı yazma etkinlikleriyle karşılaşarak farklı yazma deneyimleri edinmelidir. Ders kitaplarının bu karmaşık sürecin öğrenilmesine hizmet etmesi ve pek çok etkinlik türüyle öğrencileri yabancı dilde yazmaya hazırlaması beklenir. Çalışmanın bu bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış olan öğretim kitaplarından Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit B1 Ders Kitabı ve Gazi Üniversitesi TÖMER B1 Ders Kitabı seçilmiş, bu kitaplardaki yazma becerisi ile ilgili etkinlikler tespit edilip karşılaştırılmış ve bu etkinliklerin AOÖÇ'ye uygunluğu araştırılmıştır. Bu çalışmada adı geçen kitaplarda bulunan her ünitedeki/temadaki yazma etkinliklerinin çeşidi, sayısı ve AOÖÇ'de önerilen yazma etkinliklerine uygunluğu ile etkinliklerin AOÖÇ'de yer alan yeterliklere uygunluğunu tespit etme amaçlanmıştır. Çalışmada ele alınan sorular şunlardır:

1. Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı'nda yazma becerisi ile ilgili hangi etkinlikler mevcuttur?
2. Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe B1 Ders Kitabı'nda yazma becerisi ile ilgili hangi etkinlikler mevcuttur?
3. Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı'ndaki yazma becerisi ile ilgili etkinlikler AOÖÇ'deki B1 yazma yeterliklerine uygun mudur?

4. Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe B1 Ders Kitabı'ndaki yazma becerisi ile ilgili etkinlikler AOÖÇ'deki B1 yazma yeterliklerine uygun mudur?
5. Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı'ndaki yazma becerisi ile ilgili etkinliklerin çeşitliliği AOÖÇ'deki yazma becerisine yönelik olan etkinlik önerilerine uygun mudur?
6. Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı'ndaki yazma becerisi ile ilgili etkinliklerin çeşitliliği AOÖÇ'deki yazma becerisine yönelik olan etkinlik önerilerine uygun mudur?
7. Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı ile Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe B1 Ders Kitabı, yazma becerisi ile ilgili etkinliklere göre nasıl farklılaşmaktadır?

3. YÖNTEM

Betimsel nitel bir araştırma olan bu çalışmanın kapsamı Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1 ve Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 ders kitapları olduğu için bu çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacı verileri düzenler, tasnif eder, sentezler, örüntüler çıkarır ve bu işlemler sonucunda kavramlara ulaşır ve bulguları raporlaştırır (Gülbüz ve Şahin, 2017, s.431).

4. VERİ TOPLAMA VE ANALİZ

Çalışmada, adı geçen ders kitaplarındaki yazma becerisine ilişkin etkinlikler tanımlanmış, incelenmiş, bu etkinlikler türlerine göre sınıflandırılmış, etkinliklerin Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde yer alan B1 seviyesindeki yazma becerisi yeterliklerine uygunluğu tablo hâlinde ortaya konmuştur. Daha sonra kitaplarda yer alan yazma etkinliklerinin türleri ve kullanım sıklığı sütun grafiği ile gösterilmiş, yorumlanmıştır. Etkinliklerin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ndeki yazma becerisine yönelik olan etkinlik önerilerine uygunluğu da tespit edilerek, etkinliklerin kitaplarda nasıl farklılaştığı ortaya konulmuştur.

5. BULGULAR VE YORUMLAR

Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı'ndaki yazma etkinliklerine "YAZMA" başlığı ile yer verilmiş ve her etkinlik harflerle gösterilmiştir. Yazma etkinlikleri, standart bir şekilde konuşma etkinliklerinden sonra

gelmektedir. Etkinlik yönergeleri ise emir kipiyle uzun bir şekilde oluşturulmuştur. Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Ders Kitabı'ndaki yazma etkinliklerinin ünitelerde standart bir yeri yoktur. Yazma etkinliklerine geçiş “kalem” sembolüyle sağlanmış ve ünite bazında numaralandırılmıştır. Etkinlik yönergeleri ise kısa ve istek kipiyle oluşturulmuştur.

Kitaplarda bulunan ünite/tema adı ve sayısı, ünitelerde/temalarda yer alan yazma etkinliklerinin sayısı ve çeşidi, yazma etkinliklerinin Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ndeki yeterlik karşılığı ve AOÖÇ'ye uygunluğu aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 2: Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit B1 Ders Kitabı'ndaki Yazma Etkinlikleri

ÜNİTE/ TEMA ALT ÜNİTE/ TEMA	YAZMA ET- KİNLİĞİ	YAZMA ET- KİNLİĞİNİN TÜRÜ	ÖNERİLER ÇERÇEVESİNDEKİ YETERLİK TANIMI	ÖNERİLER ÇERÇEVESİNE UYGUNLUĞU
1. İŞ DÜN- YASI 1.1.Yeni Bir İş Bulmalıyım 1.2. İş Yerinde 1.3.Başarının Sırları	1.1. - 1.2.Yorumla- yalım 1.3.Özetleye- lim	1.1. - 1.2. Açıklama 1.3. Özetleme	1.1. - 1.2. Soyut ve somut konular hakkında bilgi ve düşüncelerini dile getirebilir; bilgileri gözden geçirip sorun- ları oldukça kesin bir şekilde açıklayabilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir. 1.3. Bir metnin bazı kısa bölümlerini, asıl metindeki sözcük ve sıralandırmayı kul- lanarak basit şekilde özetleyebilir.	Etkinliklerin yeterlik karşılığı vardır.
2. ŞİMDİ SPOR ZA- MANI 2.1.Biraz Hareket! 2.2.Dünden Bugüne Spor 2.3.En Büyük Kim?	2.1.Özellikle- rini Anlatalım 2.2. - 2.3. Bir Maçı Anlatalım	2.1. Kelime ve kavram havuzundan yararlanarak yazma 2.2.- 2.3. Kelime ve kavram havuzundan yararlanarak yazma	2.1. Soyut ve somut konular hakkında bilgi ve düşüncelerini dile getirebilir; bilgileri gözden geçirip sorun- ları oldukça kesin bir şekilde açıklayabilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir. 2.2. - 2.3. Soyut ve somut konular hakkında bilgi ve düşüncelerini dile getirebilir; bilgileri gözden geçirip sorun- ları oldukça kesin bir şekilde açıklayabilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir.	Etkinliklerin yeterlik karşılığı vardır.

3. HAYALLER GERÇEK OLSA	3.1.İstekleri- mizi Sırala- yalım	3.1. Açıklama	3.1. / 3.2.1.Soyut ve so- mut konular hakkında bilgi ve düşüncelerini dile getirebilir; bilgileri gözden geçirip sorun- ları oldukça kesin bir şekilde açıklayabilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir.	Etkinliklerin yeterlik karşılığı vardır.
3.1. Bir Dilek Tut	3.2.1.Listeyi Uzatalım	3.2.1. Boşluğa Yazma	3.2.2. Metin Tamamlama	
3.2.Ne Yazık ki İmkânsız	3.2.2.Sürdü- relim	3.3. Kelime ve kavram havuzundan yararlanarak yazma	3.2.2. Deneyimlerini yazabilir; duygu ve tepkilerini basit ama bağlantılı bir metinle dile getirebilir.	
3.3. Hayal Et Olsun	3.3.Bir Hayal Kuralım		3.3. Gerçek veya hayali olayları ya da kısa bir süre önce yapmış oldu- ğu bir yolculukla ilgili betimlemeleri kaleme alabilir.	
4. BU YIL MODA NE?	4.1. -	4.1. -	4.1. -	Etkinliğin yeterlik karşılığı vardır.
4.1. Moda- nın Dünyü, Bugünü	4.2. Marka Merakımızı Anlatalım	4.2. Cümle tamamlama	4.2. Soyut ve somut konular hakkında bilgi ve düşüncelerini dile getirebilir; bilgileri gözden geçirip sorun- ları oldukça kesin bir şekilde açıklayabilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir.	
4.2. Vitrinde Neler Var?	4.3. -	4.3. -	4.3. -	
4.3.Bu Benim Tarzım				

5.EĞİTİM ŞART	5.1. 1.Açıkla- yalım	5.1.1.Açıklama	5.1.1 Soyut ve somut konular hakkında bilgi ve düşüncelerini dile getirebilir; bilgileri gözden geçirip sorun- ları oldukça kesin bir şekilde açıklayabilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir.	Etkinliklerin yeterlik karşılığı vardır.
5.1. Ders Başlıyor	5.1.2. Lise Hayatımızı Anlatalım	5.1.2. Kelime ve kavram havuzundan yararlanarak yazma	5.1.2. Gerçek veya ha- yali olayları ya da kısa bir süre önce yapmış olduğu bir yolculukla ilgili betimlemeleri kaleme alabilir.	
5.2. Asla Geç Değildir	5.2.Tamam- layalım, Sürdürelim	5.2. Metin Tamamlama	5.2. Deneyimlerini yazabilir; duygu ve tepkilerini basit ama bağlantılı bir metinle dile getirebilir.	
5.3. Öğren- menin Sınırı Yok	5.3.Kişisel Gelişim Planlarımızı Yazalım	5.3. Kelime ve kavram havuzundan yararlanarak yazma	5.3. /5. 4. Soyut ve so- mut konular hakkında bilgi ve düşüncelerini dile getirebilir; bilgileri gözden geçirip sorun- ları oldukça kesin bir şekilde açıklayabilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir.	
	5.4.Seçelim, Açıklayalım	5.4. Cümle Tamamlama		
6. ESTETİK VE YARATI- CILIK	6. 1. -	6. 1. -	6. 1. -	-
6. 1. Sanat Hayattır	6. 2. -	6. 2. -	6. 2. -	
6. 2. Sanat Her Yerde	6. 3. -	6. 3. -	6. 3. -	
6. 3. Sahnede Neler Oluyor ?				

7. İCATLAR MUCİTLER	7. 1. – 7. 2. –	7.1. – 7.2.-	7. 3. 1. Gerçek veya hayali olayları ya da kısa bir süre önce yapmış olduğu bir yolculukla ilgili betimlemeleri kaleme alabilir. 7.3.2. Kendi ilgi alanından çeşitli konular hakkında karmaşık olmayan, ayrıntılı betimlemeleri kaleme alabilir.	Etkinliklerin yeterlik karşılığı vardır.
7. 1. Buldum! 7. 2. Onlarsız Olmuyor 7. 3. İcat Edildi Ama...	7.3.1. Tahmin Edelim, Yazalım 7.3.2. Buluşumuzu Anlatalım	7.3.1. Görselden hareketle cümle yazma 7.3.2. Metin Tamamlama		
8. TABİAT ANA	8.1.Fikrimizi Savunalım 8.2. Sürdürelim 8.3.Sorunlara Çözüm Bulalım	8.1. Paragraf Yazma 8.2. Metin tamamlama 8.3. Kelime ve kavram havuzundan yararlanarak yazma	8.1. Soyut ve somut konular hakkında bilgi ve düşüncelerini dile getirebilir; bilgileri gözden geçirip sorunları oldukça kesin bir şekilde açıklayabilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir. 8.2.Herkesi ilgilendiren konular hakkında kısa ve kolay bir deneme yazabilir. 8.3. Soyut ve somut konular hakkında bilgi ve düşüncelerini dile getirebilir; bilgileri gözden geçirip sorunları oldukça kesin bir şekilde açıklayabilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir.	Etkinliklerin yeterlik karşılığı vardır.
8. 1. Hayvanlar Âlemi 8. 2. Doğayla İç İçe 8. 3. Ne Yaptık Biz?				

9. SINAMA DÜNYASI 9.1. Başlıyor!.. Başlıyor!.. 9.2. Ödüller Sahiplerini Buluyor 9.3. Unutulmayanlar	9.1.İşaretleyelim, Anlatalım 9.2.Bir Film Eleştirisi Yazalım 9.3.Bir Senaryo Yazalım	9.1. İşaretleme 9.2. Kelime ve kavram havuzundan yararlanarak Yazma 9.3. Kelime ve kavram havuzundan yararlanarak Yazma	9.1. – 9.2. Soyut ve somut konular hakkında bilgi ve düşüncelerini dile getirebilir; bilgileri gözden geçirip sorunları oldukça kesin bir şekilde açıklayabilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir. 9.3. Gerçek veya hayali olayları ya da kısa bir süre önce yapmış olduğu bir yolculukla ilgili betimlemeleri kaleme alabilir.	Bir etkinliğin yeterlik karşılığı yoktur.
10. İSTER İNAN İSTER İNANMA 10.1. Mitoloji 10.2. Batıl İnançlar 10.3. Gizemli Olaylar	10.1.Seçelim, Sürdürelim 10.2. – 10.3. Sürdürelim	10.1. Cümle tamamlama 10.2.- 10.3 Metin tamamlama	10.1. Gerçek veya hayali olayları ya da kısa bir süre önce yapmış olduğu bir yolculukla ilgili betimlemeleri kaleme alabilir. 10.2.- 10.3.Herkesi ilgilendiren konular hakkında kısa ve kolay bir dene yazabilir.	Etkinliklerin yeterlik karşılığı vardır.

11. BUGÜN BAYRAM	11.1.Bay- ramlarımızı Anlatalım	11.1. Kelime ve kavram havuzundan yararlanarak yazma	11.1.Kendi ilgi ala- nından çeşitli konular hakkında karmaşık olmayan, ayrıntılı betimlemeleri kaleme alabilir.	Etkinliklerin yeterlik karşılığı vardır.
11.1. İyi Bay- ramlar!	11.2.Sırala- yalım	11.2. Boşluğa yazma	11.2. Soyut ve somut konular hakkında bilgi ve düşüncelerini dile getirebilir; bilgileri gözden geçirip sorun- ları oldukça kesin bir şekilde açıklayabilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir.	
11.2. Kutlu Olsun	11.3.1. Açıkla- yalım	11.3. 1. So- rulara cevap vererek metin oluşturma	11.3.1. Soyut ve somut konular hakkında bilgi ve düşüncelerini dile getirebilir; bilgileri gözden geçirip sorun- ları oldukça kesin bir şekilde açıklayabilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir.	
11.3. Nice Yıllara!	11.3.2.Ta- mamlayalım	11.3.2. Metin tamamlama	11.3.2.Deneyimlerini yazabilir; duygu ve tepkilerini basit ama bağlantılı bir metinle dile getirebilir.	
12. İNSANA DAİR	12.1. -	12.1. -	12.1. -	Etkinliğin yeterlik karşılığı vardır.
12.1. Fark- lılıklara Rağmen	12.2.Atasözü- nü Açıklaya- lım	12.2. Açıklama	12.2. Soyut ve somut konular hakkında bilgi ve düşüncelerini dile getirebilir; bilgileri gözden geçirip sorun- ları oldukça kesin bir şekilde açıklayabilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir.	
12.2. Kime göre Normal?	12.3. -	12.3. -	12.3. -	
12.3. Bana Biraz İzin Ver				

Tablo 3: Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı'ndaki Yazma Etkinlikleri

ÜNİTE/TEMA ALT ÜNİTE/ TEMA	YAZMA ETKİN- LİĞİ	YAZMA ETKİN- LİĞİNİN TÜRÜ	ÖNERİLER ÇERÇEVESİNDEKİ YETERLİK TANIMI	ÖNERİLER ÇERÇEVESİNE UYGUNLUĞU
1.GÖRÜN- DÜĞÜ GİBİ DEĞİL	1.1.A 1.2.B 1.3.C	1.1.A. Soru Yazma 1.1.B. E-Posta Yazma 1.1.C. Cümle Ta- mamlama	1.1.A. / 1.2.A. / 1.3.A. / 1.3.B / 1.4.A. / 1.4.B. Soyut ve somut konular hakkında bilgi ve düşüncelerini dile getirebilir; bilgileri gözden geçirip sorunları oldukça kesin bir şekilde açıklaya- bilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir.	Etkinliklerin yeterlik karşılığı bulunmaktadır.
1.1. Ünlü Olmak Çok Kolay (!)	1.2.A 1.2.B 1.2.C	1.2.A. Cümle Ta- mamlama		
1.2.Sanal Âlem	1.3.A	1.2.B. E-posta yazma	1.1.B. / 1.2.B. Özel mektup- larında yeni gelişmeleri ile- tebilir, soyut ya da kültürel konular (müzik, film gibi) hakkında düşüncelerini dile getirebilir.	
1.3.Kitabın Hikâyesi	1.3.B 1.3.C	1.2.C. Paragraf Yazma		
1.4. Batıl İnanç	1.4.A 1.4.B 1.4.C	1.3.A. Boşluk Dol- durma 1.3.B. Sorulara Ce- vap Vererek Yazma 1.4.A. Kelimeleri / Kelime Grupla- rını Cümle İçinde Kullanma 1.4.B. Görsele Uy- gun Kelime/ Cümle Yazma 1.4.C. Kelime ve Kavram Havuzun- dan Yararlanarak Yazma	1.1.C./1.2.C. Deneyim- lerini yazabilir; duygu ve tepkilerini basit ama bağılantılı bir metinle dile getirebilir. 1.4.C. Gerçek veya hayali olayları ya da kısa bir süre önce yapmış olduğu bir yolculukla ilgili betimle- meleri kaleme alabilir.	

2. HAYATI OKUYORUZ	2.1.A	2.1. A. Boşluk Doldurma	2.1.A. / 2.1.C. / 2.2.B. / 2.2.C. / 2.3.B. / 2.4.A. Soyut ve somut konular hakkında bilgi ve düşüncelerini dile getirebilir; bilgileri gözden geçirip sorunları oldukça kesin bir şekilde açıklayabilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir.	Etkinliklerin yeterlik karşılığı bulunmaktadır.
	2.1.B	2.1.B. Paragraf Yazma		
	2.1.C	2.1.C. Paragraf Yazma		
	2.2.A			
	2.2.B	2.2.A. Metni Düzenleyerek Yazma		
	2.2.C	2.2.B. Boşluk Doldurma	2.1.B. / 2.3.C. Deneyimlerini yazabilir; duygu ve tepkilerini basit ama bağlantılı bir metinle dile getirebilir.	
	2.3.A	2.2.C. Kompozisyon Yazma		
	2.3.B			
	2.3.C			
	2.4.A	2.3.A. Verilen Metinden Hareketle Yeni Metin Oluşturma	2.2.A. Bağlantılı olarak yazabilir.	
	2.4.B	2.3.B. Soru Yazma	2.3.A. Arkadaşlarına ya da her gün ilişki içinde olduğu hizmet verenlere, öğretmenlere veya başkalarına basit, en gerekli bilgileri içeren notlar tutabilir ve en önemli noktaları açıklayabilir.	
	2.4.C	2.3.C. Kompozisyon Yazma		
2.4. Ekonomi Gündemi		2.4.A. Boşluk Doldurma		
		2.4.B. E-Posta Yazma	2.4.B. Özel bir mektup yazabilir; duygu, olay ve deneyimler hakkında ayrıntılı bilgiler verebilir.	
		2.4.C. Kelime ve Kavram Havuzundan Yararlanarak Yazma	2.4.C. Herkesi ilgilendiren konular hakkında kısa ve kolay bir deneme yazabilir.	

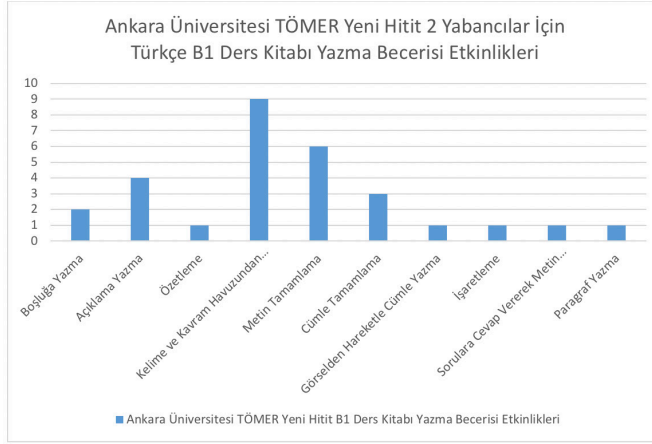
3. BİR BİLENE DANIŞALIM	3.1.A	3.1.A. Görsele Uygun Kelime/ Cümle Yazma	3.1.A. / 3.2.Ç. / 3.4.A. / 3.4.C. / 4.Ç. Soyut ve somut konular hakkında bilgi ve düşüncelerini dile getirebilir; bilgileri gözden geçirip sorunları oldukça kesin bir şekilde açıklayabilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir.	Etkinliklerin yeterlik karşılığı bulunmaktadır.
	3.1.B	3.1.B. Düzelterek Yeniden Yazma		
	3.1.C	3.1.C. Kelimeleri / Kelime Gruplarını Cümle İçinde Kullanma		
	3.1.Ç	3.1.Ç. Paragraf Yazma		
	3.2.A	3.2. A. İlan Hazırlama	3.1.B. / 3.2.C. / 3.3.C. / 3.4.B. Bağlantılı olarak yazabilir; metinler tümüyle anlaşılır biçimdedir. Yazım, noktalama, bölümleme ve düzenleme genelde anla-	
	3.2.B	3.2.B. Cümle Tamamlama	mayı sağlayacak derecede doğrudur.	
	3.2.C	3.2.C. Düzelterek Yeniden Yazma		
	3.2.Ç	3.2.Ç. Başlık Yazma	3.1.C. / 3.3.B. Gerçek veya hayali olayları ya da kısa bir süre önce yapmış olduğu bir yolculukla ilgili betimlemeleri kaleme alabilir.	
	3.3.A	3.3.A. Paragraf Yazma		
	3.3.B	3.3.B. Kelimeleri / Kelime Gruplarını Cümle İçinde Kullanma	3.1.Ç. Kendi ilgi alanından çeşitli konular hakkında karmaşık olmayan, ayrıntılı betimlemeleri kaleme alabilir.	
	3.3.C	3.3.C. Noktalama İşaretlerini Kullanma		
	3.4.A	3.4.A. Görsele Uygun Kelime/Cümle Yazma	3.2.A. Özel mektup ve bildirilerinde önemli basit bilgileri verebilir veya sorular sorabilir; neyi önemsedığını de açıklayabilir.	
	3.4.B	3.4.B. Noktalama İşaretlerini Kullanma		
	3.4.C	3.4.C. Soru Yazma	3.2.B. Bağlantılı olarak yazabilir.	
		3.4.Ç. Sorulara Cevap Vererek Yazma	3.3.A. Deneyimlerini yazabilir; duygu ve tepkilerini basit ama bağlantılı bir metinle dile getirebilir.	

4. GEÇMİŞTEN GELECEĞE	4.1.A	4.1.A. Mektup Yazma	4.1.A. / 4.2.A. / 4.4.A. Özel bir mektup yazabilir; duygu, olay ve deneyimler hakkında ayrıntılı bilgiler verebilir.	Etkinliklerin yeterlik karşılığı bulunmaktadır.
	4.1.B	4.1.B. Diyalog Yazma		
	4.1.C	4.1.C. Düzeltmek Yeniden Yazma		
	4.2.A	4.2.A. E-Posta Yazma	4.1.B./4.2.B./4.4.B. Dene- yimlerini yazabilir; duygu ve tepkilerini basit ama bağlantılı bir metinle dile getirebilir.	
	4.2.B	4.2.B. Paragraf Tamamlama		
	4.2.C	4.2.C. Düzeltmek Yeniden Yazma	4.1.C. / 4.2.C. / 4.4.C Bağlantılı olarak yaza- bilir; metinler tümüyle anlaşılır biçimdedir. Yazım, noktalama, bölümlendirme ve düzenleme genelde anla- mayı sağlayacak derecede doğrudur.	
	4.3.A	4.3.A. İlan Hazır- lama		
	4.3.B	4.3.B. Paragraf Yazma	4.3.A. Kendi ilgi alanından çeşitli konular hakkında karmaşık olmayan, ayrıntılı betimlemeleri kaleme alabilir.	
	4.3.C	4.3.C. E-Posta Yazma	4.3.B. / 4.3.C. Özel mektup ve bildirilerinde önemli basit bilgileri verebilir veya sorular sorabilir; neyi önemsediğini de açıkla- yabilir.	
	4.4.A	4.4.A. İlan Hazır- lama		
4.1. Yunus Emre'ye Mektup	4.2.C	4.2.C. Düzeltmek Yeniden Yazma		
4.2. Şikayetim Var!	4.3.A	4.3.A. İlan Hazır- lama		
4.3. Eleman Aranıyor	4.4.A	4.4.A. İlan Hazır- lama		
4.4. Hayatım Tiyatro	4.4.B	4.4.B. Cümle Ta- mamlama		
	4.4.C	4.4.C. Öz geçmiş Yazma		

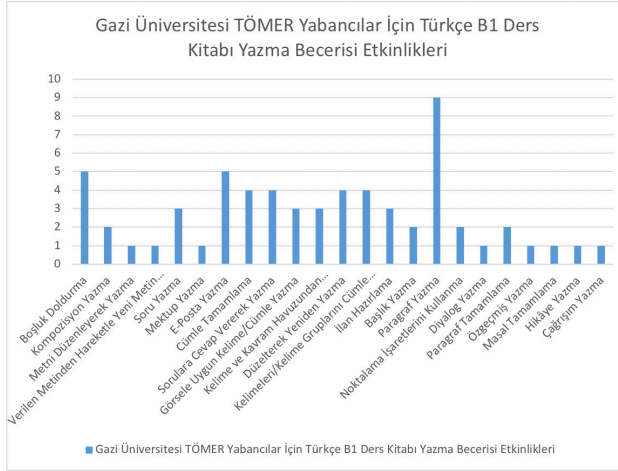
5.HİKÂYELER VE HAYATI- MIZ	5.1.A	5.1.A. Paragraf Tamamlama	5.1.A. / 5.1.B. /5.2.C. / 5.3.C. / 5.4.A. Soyut ve somut konular hakkında bilgi ve düşüncelerini dile getirebilir; bilgileri gözden geçirip sorunları oldukça kesin bir şekilde açıklaya- bilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir.	Etkinliklerin yeterlik karşılığı bulunmaktadır.
	5.1.B	5.1.B. Başlık Yazma		
	5.1.C	5.1.C. Sorulara Ce- vap Vererek Yazma		
5.1.A. Zümrü- düanka Kuşu	5.2.A	5.2.A. Masal Ta- mamlama	5.1.C. / 5.2.A. / 5.3.B. 5.4.B. /5.4.C. Gerçek veya hayali olayları ya da kısa bir süre önce yapmış olduğu bir yolculukla ilgili betimlemeleri kaleme alabilir.	
	5.2.B			
	5.2.C			
5.2.Tuz Masalı	5.3.A	5.2.C. Boşluk Dol- durma	5.2.B. / 5.3.A. Bir öykü anlatabilir.	
5.3. Narkissos ya da Nergis	5.3.B			
	5.3.C			
5.4. Bilim Kurgunun Kıyılarında: Fahrenheit 451	5.3.Ç	5.3.A.Kelime ve Kavram Havuzun- dan Yararlanarak Yazma	5.3.Ç. Herkesi ilgilendiren konular hakkında kısa ve kolay bir deneme yazabilir.	
	5.4.A	5.3.B. Sorulara Ce- vap Vererek Yazma		
	5.4.B	5.3.C. Kelimeleri / Kelime Grupla- rını Cümle İçinde Kullanma		
	5.4.C	5.3.Ç. Paragraf Yazma		
		5.4.A. Çağrışım Yazma		
		5.4.B. Paragraf Yazma		
		5.4.C. Paragraf Yazma		

Yukarıdaki Tablo 2 ve Tablo 3’de adı geçen ders kitaplarındaki tüm yazma etkinlikleri, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’ndeki B1 yazma yeterlikleri açısından incelenmiş, Yeni Hitit B1 Ders Kitabı’ndaki Sinema Dünyası adlı 9. ünitenin 1. alt ünitesindeki “İşaretleyelim, Anlatalım” yazma etkinliği AOÖÇ’deki yeterliklerden herhangi birine uygun olmadığı belirlenmiştir. İşaretleme etkinliği olan ve sadece işaret koymaya dayanan bu etkinliğin B1 düzeyinde yazma becerisini geliştiren bir etkinlik olmadığı tespit edilmiştir.

B1 düzeyindeki ders kitaplarında yer alan yazma becerisi etkinlik türleri ve kullanım sıklıkları aşağıdaki Grafik 1'de ve Grafik 2'de gösterilmiştir.



Grafik 1:



Grafik 2:

Grafik 1'de görüldüğü gibi Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı'nda yazma becerisine yönelik toplam 29 yazma etkinliği, 10 çeşit de farklı yazma etkinliği bulunmaktadır. Ders kitabında kullanılan etkinlik türleri şunlardır: Boşluğa yazma, açıklama yazma, özetleme, kelime ve kavram havuzundan yararlanarak yazma, metin tamamlama, cümle tamamlama, görselden hareketle cümle yazma, işaretleme, paragraf yazma, sorulara cevap vererek metin oluşturma. Bu yazma etkinliklerinden “kelime ve kavram havuzun-

dan yararlanarak yazma” etkinliği dokuz defa kullanılarak en sık kullanılan etkinlik türü olmuştur. Grafikte görülen yazma etkinlik türlerinden beşi yani toplam etkinlik çeşidinin yarısı ise sadece birer defa kullanılmıştır. Grafik incelendiğinde yazma etkinlik türlerinin eşit bir şekilde kullanılmadığı, özellikle üç etkinlik türüne daha çok yer verildiği açık bir şekilde görülmektedir. 29 yazma etkinliğinin 19 tanesini bu üç etkinlik türü oluşturmaktadır. Çok sık kullanılan bu etkinlik türleri şunlardır: Kelime ve kavram havuzundan yararlanarak yazma, açıklama yazma ve metin tamamlama.

Grafik 2 incelendiğinde Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı’nda yazma becerisine yönelik toplam 63 yazma etkinliği, 23 çeşit de farklı yazma etkinliği bulunmaktadır. Ders kitabında yazma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinlik türleri şunlardır: Boşluk doldurma, kompozisyon yazma, metni düzenleyerek yazma, verilen metinden hareketle yeni metin oluşturma, soru yazma, mektup yazma, e-posta yazma, cümle tamamlama, sorulara cevap vererek yazma, görsele uygun kelime/cümle yazma, kelime ve kavram havuzundan yararlanarak yazma, düzelterek yeniden yazma, kelimeleri/ kelime gruplarını cümle içinde kullanma, ilan hazırlama, başlık yazma, paragraf yazma, noktalama işaretlerini kullanma, diyalog yazma, paragraf tamamlama, özgeçmiş yazma, masal tamamlama, hikâye yazma, çağrışım yazma. Etkinlik türlerinin kullanım sıklığı incelendiğinde “paragraf yazma” etkinlik türünün ön planda olduğu görülmektedir. E-posta yazma ve boşluk doldurma etkinlikleri “paragraf yazma” etkinliğinden sonra en sık kullanılan yazma etkinlikleridir. Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı genel olarak ele alındığında yazma becerisine yönelik etkinliklerin çok çeşitli olduğu dikkat çekmektedir. Etkinlik türlerinin kullanım sıklıkları incelendiğinde büyük çoğunluğunun da birden fazla kullanıldığı görülmektedir.

Yeni Hitit B1 Ders Kitabı’ndaki yazma etkinliklerinde, AOÖÇ’de yazılması tavsiye edilen metin örneklerinin pek çoğuna yer verilmediği görülmektedir. Yeni Hitit B1 ders kitabında AOÖÇ’de yazılması önerilen e-posta, mektup, öykü, masal, bildiri yazma, afiş hazırlama etkinliklerine hiç rastlanmamıştır. Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı’ndaki yazma etkinliklerinde ise AOÖÇ’de yazılması önerilen metin örneklerine yer verildiği görülmektedir. E-posta yazma etkinliğine beş, ilan hazırlama etkinliğine üç defa yer verilmiş ve türün kavranması da sağlanmıştır. Ayrıca öz geçmiş, mektup, öykü, gezi yazısı yazma ve masal tamamlama etkinlikleri de hazırlanmıştır. Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı’nda tür odaklı yazma çalışmalarına da önem verildiği bu etkinlik örnekleriyle görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma süreci; motivasyon ve ön bilgilendirme, örnek metin inceleme, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama basamaklarından oluşmaktadır (Tiryaki, 2013:38). Yazma becerisinde karşılaşılan en büyük sorunlardan biri düşünce üretememektir. Yazma öncesi süreçte yapılacak bazı çalışmalar ile öğrenciler zihinsel olarak hazırlanabilir. Öğrencilerin, yapılacak çalışmalarla ön bilgilerini harekete geçirebilmesi, düşünce üretebilmesi ve düşünceleri organize edebilmesi sağlanabilir. Tekşan (2001) yazma öncesinde öğrencilerin örnek metinden hareketle, kelime ağları oluşturmaya, beyin fırtınası yaparak, resim kullanarak ve soru-cevap gibi kısa süreli ön hazırlık çalışmalarıyla harekete geçirilebileceğini belirtir. Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı'ndaki bazı metin oluşturma etkinliklerinde yazma öncesi süreçte öğrencilerin bir önceki yazma etkinliğiyle ya da aynı etkinlik içinde zihinsel olarak metin oluşturmaya, üretmeye hazırlandığı tespit edilmiştir. Örneğin 1. temanın 1. alt temasındaki B yazma etkinliğinde örnek bir metinden yararlanılmış, verilen e-posta örneğinden yola çıkarak öğrencilerin e-posta yazmaları istenmiştir. 2. temanın 3. alt temasındaki A etkinliğinde yine örnek metinden yararlanılarak öğrencilerden etkinlik panosu hazırlamaları istenmiştir. 4. temanın 4. alt temasındaki A etkinliğinde örnek bir duyurudan hareketle öğrencilerden bir duyuru yazmaları istenmiştir. 5. temanın 4. alt temasındaki A etkinliğinde ise beyin fırtınasından yararlanılarak çağrışımlar yazılmış aynı alt temanın B etkinliğinde de bu çağrışımlardan hareketle öğrencilerden paragraf yazmaları istenmiştir. Yeni Hitit B1 Ders Kitabı'ndaki yazma etkinliklerinde ise yazma öncesi sürece dair herhangi bir hazırlığa rastlanmamıştır.

AOÖÇ'de B1 Yazım Yeterliği Hâkimiyeti'nde yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımının da üzerinde durulmaktadır. Tok (2013) yaptığı çalışmada yazı dilinde uyulması gerekli olan noktalama ve yazım kurallarının belirli aralıklarla öğrencilerin karşısına çıkarılması gerektiğini, özellikle akademik amaçlarla gelen öğrenciler için yazım ve noktalama kurallarının ayrıca önem taşıdığını belirtir. Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı'nda yazım kurallarına ve noktalama işaretlerini kullanmaya yönelik pek çok etkinlik mevcuttur. Ders kitabındaki 3. temanın 1. alt temasındaki B etkinliğinde, yine 3. temanın 2. alt temasındaki C etkinliğinde yazım kurallarına yönelik yazma etkinlikleri hazırlanmıştır. 3. temanın 3. alt temasındaki C etkinliğinde ve 3. temanın 4. alt temasındaki B etkinliğinde noktalama işaretlerinin kullanımına yönelik yazma etkinlikleri oluşturulmuştur. 4. temanın 1. ve 2. alt temasındaki C etkinlikleri ise hem yazıma hem de noktalamaya yöneliktir. Yeni Hitit B1 Ders Kitabı'nda ise bu konularla alakalı herhangi bir yazma etkinliği hazırlanmamıştır. Orta seviyede bir ders kitabında yazım ve noktalama etkinliğinin hazırlanmamış olması önemli bir

sorun teşkil etmektedir. Yazım ve noktalama, her seviyede uygun yazma etkinlikleriyle ele alınmalıdır.

Yeni Hitit B1 Ders Kitabı'nda bazı alt ünitelerde ise yazma becerisine yönelik etkinliklere yer verilmemiştir. Özellikle "Estetik ve Yaratıcılık" adlı 6. ünite yazma becerisine yönelik herhangi bir etkinlik yer almamaktadır. Öğrencinin üç alt ünite boyunca herhangi bir yazma etkinliği ile karşılaşmaması yazma becerisinin ne kadar ihmal edilmiş olduğunu göstermektedir. Yeni Hitit B1 Ders Kitabı'nı genel olarak ele aldığımızda yazma becerisine yönelik etkinliklerin az ve yetersiz olduğu çok net bir şekilde görülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın Birinci ve İkinci Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada yer alan "Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı'nda yazma becerisi ile ilgili hangi etkinlikler mevcuttur?" ve "Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe B1 ders kitabında yazma becerisi ile ilgili hangi etkinlikler mevcuttur?" sorularına yönelik şu sonuçlara varılmıştır:

Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı'nda yazma becerisine yönelik toplam 29 yazma etkinliği, 10 çeşit de farklı yazma etkinliği bulunmaktadır. Ders kitabında kullanılan etkinlik türleri şunlardır: Boşluğa yazma, açıklama yazma, özetleme, kelime ve kavram havuzundan yararlanarak yazma, metin tamamlama, cümle tamamlama, görselden hareketle cümle yazma, işaretleme, paragraf yazma, sorulara cevap vererek metin oluşturma. Bu yazma etkinliklerinden "kelime ve kavram havuzundan yararlanarak yazma" etkinliği dokuz defa kullanılarak en sık kullanılan etkinlik türü olmuştur. 29 yazma etkinliğinin 19 tanesini aynı üç etkinlik türü oluşturmaktadır. Çok sık kullanılan bu etkinlik türleri şunlardır: Kelime ve kavram havuzundan yararlanarak yazma, açıklama yazma ve metin tamamlama. Yazma etkinlik türlerinin dengeli bir şekilde kullanılmadığı, özellikle üç etkinlik türüne daha çok yer verildiği tespit edilmiştir. Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı'nda yazma becerisine yönelik toplam 63 yazma etkinliği, 23 çeşit de farklı yazma etkinliği bulunmaktadır. Ders kitabında yazma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinlik türleri şunlardır: Boşluk doldurma, kompozisyon yazma, metni düzenleyerek yazma, verilen metinden hareketle yeni metin oluşturma, soru yazma, mektup yazma, e-posta yazma, cümle tamamlama, sorulara cevap vererek yazma, görsele uygun kelime/cümle yazma, kelime ve kavram havuzundan yararlanarak yazma, düzelterek yeniden yazma, kelimeleri/ kelime gruplarını cümle içinde kul-

lanma, ilan hazırlama, başlık yazma, paragraf yazma, noktalama işaretlerini kullanma, diyalog yazma, paragraf tamamlama, özgeçmiş yazma, masal tamamlama, hikâye yazma, çağrışım yazma. Etkinlik türlerinin kullanım sıklığı incelendiğinde “paragraf yazma” etkinlik türünün ön planda olduğu görülmektedir. E-posta yazma ve boşluk doldurma etkinlikleri “paragraf yazma” etkinliğinden sonra en sık kullanılan yazma etkinlikleridir. Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı genel olarak ele alındığında yazma becerisine yönelik etkinliklerin çok çeşitli olduğu dikkat çekmektedir. Etkinlik türlerinin kullanım sıklıkları incelendiğinde büyük çoğunluğunun da birden fazla kullanıldığı görülmektedir

Araştırmanın Üçüncü ve Dördüncü Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada yer alan “Ankara Üniversite TÖMER Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı’ndaki yazma becerisi ile ilgili etkinlikler AOÖÇ’deki B1 yazma yeterliklerine uygun mudur?” ve “Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı’ndaki yazma becerisi ile ilgili etkinlikler AOÖÇ’deki B1 yazma yeterliklerine uygun mudur?” sorularına yönelik şu sonuçlara varılmıştır:

Kitaplarda bulunan ünite/tema adı ve sayısı, ünitelerde/temalarda yer alan yazma etkinliklerinin sayısı ve çeşidi, yazma etkinliklerinin Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi’ndeki yeterlik karşılığı ve Öneriler Çerçevesi’ne uygunluğu araştırmada bir tablo hâlinde gösterilmiş ve Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı’ndaki yazma becerisine yönelik hazırlanan 9. ünitenin 1. alt ünitesindeki “İşaretleyelim, Anlatalım” etkinliğinin Öneriler Çerçevesi’ndeki B1 yazma yeterliklerinden herhangi birine karşılık gelmediği tespit edilmiştir. Bu etkinlik sadece işaret koymaya dayandığı için yazma becerisini geliştirecek bir etkinlik olarak kabul edilemez. Etkinliğin düzenlenip yeniden hazırlanması gerekmektedir. Adı geçen ders kitaplarındaki diğer yazma becerisi etkinliklerinin Öneriler Çerçevesi’ndeki B1 yeterliklerine uygun bir şekilde hazırlandığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın Beşinci ve Altıncı Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada yer alan “Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı’ndaki yazma becerisi ile ilgili etkinliklerin çeşitliliği AOÖÇ’nin yazma becerisine yönelik olan etkinlik önerilerine uygun mudur?” ve “Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı’ndaki yazma becerisi ile ilgili etkinliklerin çeşitliliği AOÖÇ’nin yazma becerisine yönelik olan etkinlik önerilerine uygun mudur?” sorularına yönelik şu sonuçlara varılmıştır:

Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit B1 Ders Kitabı’ndaki yazma etkinliklerinde, AOÖÇ’de yazılması tavsiye edilen metin örneklerinin pek çoğuna yer

verilmediği görülmektedir. Yeni Hitit B1 ders kitabında, AOÖÇ’de yazılması önerilen e-posta, mektup, öykü, masal, bildiri yazma, afiş hazırlama etkinliklerine hiç rastlanmamıştır. Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı’ndaki yazma etkinliklerinde ise yazılması önerilen metin örneklerine yer verildiği görülmektedir. E-posta yazma etkinliğine beş, ilan hazırlama etkinliğine üç defa yer verilmiş ve türün kavranması da sağlanmıştır. Ayrıca öz geçmiş, mektup, öykü, gezi yazısı yazma ve masal tamamlama etkinlikleri de hazırlanmıştır. Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı’nda tür odaklı yazma çalışmalarına da önem verildiği bu etkinlik örnekleriyle görülmektedir.

Araştırmanın Yedinci Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada yer alan “Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı ile Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe B1 Ders Kitabı, yazma becerisi ile ilgili etkinliklere göre nasıl farklılaşmaktadır?” sorusuna yönelik şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı’ndaki bazı metin oluşturma etkinliklerinde yazma öncesi süreçte öğrencilerin bir önceki yazma etkinliğiyle ya da aynı etkinlik içinde zihinsel olarak metin oluşturmaya, üretmeye hazırlandığı tespit edilmiştir. Ancak bu yazma öncesi hazırlık çalışmaları sadece birkaç etkinliklerle sınırlı kalmıştır. Yeni Hitit B1 Ders Kitabı’ndaki yazma etkinliklerinde ise yazma öncesi sürece dair herhangi bir hazırlığa rastlanmamıştır.

AOÖÇ’de B1 Yazım Yeterliği Hâkimiyeti’nde yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımının da üzerinde durulmaktadır. Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı’nda yazım kurallarına ve noktalama işaretlerini kullanmaya yönelik pek çok etkinlik mevcuttur. Yeni Hitit B1 Ders Kitabı’nda ise bu konularla alakalı herhangi bir yazma etkinliği hazırlanmamıştır. Orta seviyede bir ders kitabında yazım ve noktalama etkinliğinin hazırlanmamış olması önemli bir sorun teşkil etmektedir. Yazım ve noktalama, her seviyede uygun etkinliklerle ele alınmalıdır.

Yeni Hitit B1 Ders Kitabı’nda bazı alt ünitelerde yazma becerisine yönelik etkinliklere yer verilmemiştir. Özellikle “Estetik ve Yaratıcılık” adlı 6. üniteye yazma becerisine yönelik herhangi bir etkinlik yer almamaktadır. Öğrencinin üç alt ünite boyunca herhangi bir yazma etkinliği ile karşılaşmaması yazma becerisinin ne kadar ihmal edilmiş olduğunu göstermektedir. Yeni Hitit B1 ders kitabını genel olarak ele aldığımızda yazma becerisine yönelik etkinliklerin az ve yetersiz olduğu çok net bir şekilde görülmektedir. Bu ders kitabında yazma becerisini geliştirecek daha fazla etkinlik türü hazırlanmalı ve etkinlikler dengeli bir şekilde ders kitabında yer almalıdır.

Öneriler

Ders kitapları hem öğrenen hem öğretene için eğitim ortamının nitelikli, planlı ve verimli olmasını sağlar. Hem öğretmene hem de öğrenciye büyük fayda sağlayacak Yabancılar için Türkçe ders kitapları Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ndeki yeterliklere uygun bir şekilde hazırlanmalı, yazma etkinlikleri özenle oluşturulmalı, ders kitaplarındaki her alt temada/ünitede mutlaka en az bir yazma etkinliğine yer verilmelidir. Ders kitaplarındaki yazma becerisi etkinlikleri, diğer becerilere ait etkinlikler gibi önemsenmeli, bu beceriye ait etkinlikler asla ihmal edilmemelidir.

Öğrenme içeriğinin zenginliği etkinliklerin çeşitliliği ile oluşturulur. Ancak ders kitaplarında yazma becerisini geliştirmek için hazırlanan etkinlik türlerinin çeşitliliği kadar niteliği ve kullanım sıklığı da çok önemlidir. Bilginin uzun süreli belleğe gönderilmesinde tekrarların payı çok büyük olduğu için öğrenme sürecini sağlayan ve pekiştiren bu etkinliklerin dikkatle hazırlanmasına, etkinlik türlerinin gereğinden az veya fazla tekrarlanmamasına dikkat edilmelidir. Aynı tür etkinliklerin sık kullanılması eğitim öğretim sürecini sıradanlaştıracığından ve süreci sıkıcı hâle getireceğinden etkinlik türlerinin dengeli bir şekilde kullanılmasına dikkat edilmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinlikleri hazırlanırken iletişim ve etkileşim temelli, gerçek hayatta karşılaşılan olayları, sorunları ele alan ve bunlara çözüm önerileri sunan yazma konuları tercih edilmelidir. Öğrenciler dili, dildeki yaşantıları ile öğrendikleri için ders kitaplarında öğrencileri gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarla karşılaştırmak çok önemlidir. E-posta, mektup, mesaj, not ve özgeçmiş yazma, ilan hazırlama, form doldurma, duruma uygun metin oluşturma etkinlikleri gündelik hayatla ilişkilendirilmiş etkinliklerdir. B1 düzeyindeki ders kitaplarında AOÖÇ'de de önerilen bu yazma etkinliklerine yer verilmelidir.

Öğrencilerin yazma becerisini geliştirecek, başarıyı arttıracak özgün metin oluşturma etkinliklerine ihtiyaç vardır. Ders kitaplarında bu tür etkinliklere yönelik yazma çalışmalarına mutlaka yer verilmeli, öğrencilerin daha fazla yaratıcı yazılar sunmalarına imkân sağlanmalıdır. B1 seviyesinde yazma becerisine yönelik hazırlanan etkinlikler kelime ve cümle yazımı etkinliklerinden uzaklaştırılarak paragraf ve farklı türlerde metin yazma etkinliklerine dönüştürülmelidir. Çünkü Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde Yazılı Anlatım, Genel B1 yeterlilikleri incelendiğinde öğrenciden B1 basamağında metin oluşturma beklenmektedir. Oluşturulan metinlerin tutarlı ve bağdaşık olması da gerekmektedir. B1 seviyesindeki öğrencilerin ders kitaplarındaki etkinliklerde betimleyici, açıklayıcı,

tartışmacı, öyküleyici anlatım biçimlerini kullanarak deneme, öykü, gezi yazısı, mektup gibi edebî türlerde yazılar yazmasına, özet yapmasına, yaratıcı yazılar sunmasına imkân verilmelidir.

Yazma becerisindeki gelişme, yazım ve noktalamayı iyi kavrayıp doğru kullanmayla orantılıdır. Bu nedenle yabancılar için hazırlanmış Türkçe ders kitaplarında yazım ve noktalama, her seviyede uygun etkinliklerle ele alınmalıdır.

Yazma becerisinin geliştirilmesi için hazırlanan etkinlikler aynı zamanda öğrencide yazma isteği oluşturmalıdır. Kimi zaman düşünce üretebilmenin bile zor olduğunu düşünürsek yabancı dilde bir metin oluşturabilmek elbette zorlayıcı olacaktır. Bu nedenle yazma etkinlikleri kimi zaman bireysel olmaktan çıkarılabilir ve etkinliğin grupla yapılması sağlanabilir. Böylece öğrencideki yazma kaygısı ve öğrencinin yazmaya karşı oluşmuş olumsuz tutumu azalacak, etkinlik daha zevkli hâle gelecektir. Ayrıca dersin kalitesi ve verimliliği de artacaktır.

Yazma etkinlikleri öğretmen ve öğrencilerin birbiriyle etkileşim içinde olduğu sınıf ortamında yapılmalı, eve ödev olarak verilmemelidir. Metin oluşturma etkinliklerinde yazma öncesi süreçte öğrenciler çeşitli yöntemlerle zihinsel olarak metin oluşturmaya, üretmeye hazırlanmalıdır. Yazma becerisinin geliştirilmesinde çok önemli bir aşama olan geri dönüt verme aşaması da atlanmamalı, öğretmen tarafından öğrencilere mutlaka geri dönütler verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi* Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme. (İkinci Baskı) Almanya.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (1. bs., ss. 309–331). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176.
- Demir, S. (2019). Yazma eğitimi ve sözcük öğretimi. Okur A. ve Göçen G. (Ed.). *Yabancı Dil Olarak İkinci Dil Olarak Yurtdışındaki Türk Soylular İçin Türkçenin Sözcük Öğretimi* içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2015). Eylem Odaklı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Etkinlikleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*. 1(2). 16-34.
- Gürbüz S. ve Şahin F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (4. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, M. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının

Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (6/1). 253-263.

Ünsal, G. (2008). Yazma Eğitimi. *Dil Dergisi*, 142, 46-60.

Araştırmada İncelenen Kitaplar

Aşağıda örnekleme oluşturup incelenen kitapların künyesi yer almaktadır:

Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 (Orta Düzey) Ders Kitabı. Editör Dr.

Mustafa Kurt, Dr. Nezir Temur, 5. Baskı 2019, Ankara.

Ankara Üniversitesi Yeni Hitit 2 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı. Editör Prof. Dr. N. Engin

Uzun, 6. Baskı, Eylül 2019, Ankara.

DİL EĞİTİMİNİN TEMEL KAVRAMLARI DERSİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME*

Dr. Tahir TAĞA - Süleyman Demirel Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-6797-6556

Özet

2018 yılında öğretmenlik lisans programları güncellenmiştir. Bu çerçevede Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda ders saat ve AKTS'lerinin güncellenmesi, uygulama saatlerinin kaldırılması, bazı derslerin programa eklenmesi veya programdan çıkarılması gibi bir dizi değişikliğe gidilmiştir. Programda “dil eğitiminin temel kavramları” adıyla bir derse ilk defa yer verilmesi dikkati çekmektedir. Bu dersin ismi ve içeriği ister istemez böyle bir dersin gerekli olup olmadığı meselesini gündeme getirmektedir. Bu mesele “Dil eğitiminin kendine özgü temel kavramları var mı? Dil eğitiminin temel kavramları için ayrı bir derse ihtiyaç var mı? Bu dersin kaynakları var mı? Kavramlar müstakil bir derste öğretilir mi?” soruları etrafında ele alınmıştır. Özetle, dil eğitiminde “temel” kavramların henüz oturmadığı ve belirlenmediği, dil öğretiminde kullanılan kavramları öğretmek için ayrı bir ders gerekmediği, derse kaynaklık edecek nitelikte çalışmaların bulunmadığı, hepsinden önemlisi kavramları müstakil bir derste öğretmenin yarar-sız olduğu ileri sürülebilir. Sonuç olarak dil eğitiminin temel kavramları dersinin mevcut hâliyle işlevsel olmadığı, içeriğinin gözden geçirilerek yeniden yapılandırılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme programları, 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı, dil eğitiminin temel kavramları

1 Bu makale, “Kuruluşunun 30. Yılında Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarının Dünü, Bugünü, Yarını” çalıştayında sunulan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda Yer Alan ‘Dil Eğitiminin Temel Kavramları’ Dersinin Değerlendirilmesi adlı bildiri esas alınarak oluşturulmuştur.

AN EVALUATION ON THE FUNDAMENTAL CONCEPTS OF LANGUAGE EDUCATION COURSE

Abstract

In 2018, teaching undergraduate programs were updated. A number of changes were made in the Turkish Language Teaching Undergraduate Program within this scope, such as updating the class hours and ECTS, removing the application hours, adding some courses to the program or removing them from the program. It is noteworthy that, for the first time, the program includes a course called “fundamental concepts of language education”. The name and content of this course necessarily raises the question of whether such a course is necessary. This issue is addressed around the questions whether language education has its own fundamental concepts, there is a need for a course for the basic concepts of language education, there are resources for this course and the concepts can be taught in a separate course. In summary, it can be asserted that “basic” concepts in language education have not yet been established and determined, there is no need for a separate lesson to teach the concepts used in language teaching, there are no studies to be used as resource for the lesson, and above all, it is useless to teach the concepts in a separate lesson. As a result, it can be said that the course, namely fundamental concepts of language education is not functional as it is, and it is necessary to reconstruct the content by reviewing it.

Keywords: Teacher training programs, 2018 Undergraduate Program of Teaching Turkish, fundamental concepts of language education

GİRİŞ

Sosyal konularda değişim çoğu zaman kaçınılmazdır. Hatta bazen istenilen ve bunun için de çaba gösterilen bir konudur. Ancak salt değişimin kendisi bir değer taşımaz. Değişim, gelişmeye ve sürekliliğe zemin oluşturduğu ölçüde kıymetlidir. Bu da geleceğin imkânları kadar geçmişin tecrübeleri dikkate alındığında mümkün olabilir. Değişimden istenilen Tanpınar’ın ifadesiyle “değişerek devam etmek, devam ederek değişmek”tir. Değişimden azade olmayan eğitim bazen toplumda cereyan eden değişimlerin ilk elden yansıdığı bir alandır. Bazen de değişimlere eğitimin kendisi kaynaklık eder. Bu sebeple toplumun ihtiyaç duyduğu insan kaynakları göz önünde bulundurularak eğitim programlarının güncellenmesi geçmişten günümüze süregelen bir uygulamadır.

Duyulan ihtiyaca binaen 2018 yılında 25 öğretmenlik lisans programı güncellenmiştir. Güncellenmenin gerekçesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları'nda (YÖK, 2018, s. 11-12) şöyle ifade edilmiştir:

Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme, başlı başına bir çalışma alanı olup her alanda hazırlanan programlar, değişen ihtiyaç ve talepler doğrultusunda zaman içinde yeniden hazırlanmak durumundadır. Öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenmesinin üzerinden on yılı aşkın bir süre geçmiştir. Bu süreçte mevcut programlarla ilgili çeşitli araştırma ve değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucu, alan eğitimine yönelik derslerle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden oluşturulması ve programlarda bunlara ağırlık verilmesi, öğretmenlik uygulamalarının daha geniş bir zamana yayılması ve daha yapılandırılmış bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmen yetiştirme lisans programlarının Millî Eğitim Bakanlığının yeniden hazırlayarak uygulamaya koyduğu ders programlarıyla uyumlu hâle getirilmesi, bir ihtiyaç olarak gündeme gelmiştir.

Bu temel gerekçenin yanı sıra son dönemde hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 10. Kalkınma Planı (2014-2018), MEB'in Stratejik Planı (2015-2019), Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alan Yeterlikleri gibi belgeler çerçevesinde öğretmenlik mesleğinden beklentileri karşılamak ve ihtiyaç duyulan bazı yapısal değişiklikleri yapmak için de programların güncellendiği belirtilmiştir. Bu çerçevede güncellenen programlardan biri de Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'dır.

Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları'nda (YÖK, 2018), özel öğretim yöntemleri 1 ve özel öğretim yöntemleri 2 derslerinin lisans programlarından kaldırıldığı, bunların yerine ilgili alanın öğretimine dönük derslerin açıldığı belirtilmiştir. Bu kapsamda programlara "... öğretim programları" ve "...öğrenme ve öğretim yaklaşımları" adındaki dersler eklenmiştir. Bu uygulamanın bir yansıması olarak Türkçe programında yer alan Türkçe özel öğretim yöntemleri 1-2'nin yerine Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretim programları olmak üzere iki farklı ders konulmuştur. Bunlara ilave olarak, programda buna ilişkin bir açıklama olmamakla birlikte, önceki lisans programı ile (YÖK, 2007) kıyaslandığında, Türkçe eğitimi özelinde dil eğitiminin temel kavramları dersinin de programa eklendiği söylenebilir.

Programda ilk defa yer alması hasebiyle dil eğitiminin temel kavramları dersinin programa hangi gerekçeyle eklendiği sorusu akla gelmektedir. Şüphesiz, bu konuda olumlu veya olumsuz bazı görüşler ileri sürülebilir. Ancak programda buna ilişkin bir açıklama olmadığı için bu görüşler spekülatif bir nitelik arz edebilir. Bunun yerine "Böyle bir derse ihtiyaç var mı(ydı)?" sorusu üzerinden bazı hususlar değerlendirilebilir. Bu konuda Açık (2019) "Türkçe eğitiminin ilk yılında,

dört yıl boyunca göreceği derslere ait kavramlara aşinalık oluşturmak daha doğru-su alanın terminolojisini bilerek ders takibi yapmaları daha hızlı ve verimli ilerle-meyi sağlayacaktır.” değerlendirmesinde bulunarak böyle bir derse ihtiyaç olduğu-nu belirtmektedir. Bu düşünceyi paylaşan başka uzmanlar da dil eğitiminin temel kavramları dersinin programa eklenmesini yerinde bulmaktadır. Bununla birlikte bu derse gereksiz bulanların varlığı da söz konusudur (Stebler & Aykaç, 2019).

Önemli değişiklikler içermesine rağmen, alanyazında, 2018 Türkçe Öğret-menliği Lisans Programı üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Bu konuda ilk çalışmalardan birini yapan Stebler ve Aykaç (2019), önceki prog-ramın eksiklikleri ve aksaklıkları giderilerek daha nitelikli bir programın hazır-lanması beklenirken yeni programın sorunların devamına hatta yeni sorunların ortaya çıkmasına yol açabilecek nitelikte olduğunu belirtmektedir. 17 öğretim ele-manından görüş alınan söz konusu çalışmada yeni programa ilişkin olumsuz gö-rüşler ağır basmaktadır. Derslerin kuramsal ağırlıklı olması, uygulama saatlerinin azaltılması, özel öğretim yöntemleri dersinin kaldırılması vb. konular eleştirilerde başı çekmektedir. Benzer şekilde Öрге Yaşar (2019) da önceki programa göre alan bilgisi ve uygulama saatlerinin azalmış olmasını yeni programın zayıf yönleri ola-rak değerlendirmektedir.

Yeni programın geneline ilişkin birçok olumlu veya olumsuz eleştiri getiri-lebilir. Burada programın genel değerlendirmesi yerine programda ilk defa yer verilen dil eğitiminin temel kavramları dersinin kapsamlı bir şekilde değeri-ndirilmesi amaçlanmıştır. Çünkü bu dersin Türkçe öğretmenliği programlarında ilk okutulduğu dönemde, içerik oluşturulurken dersin yürütücüleri pek çok sorunla karşılaşmışlardır. Bu sorunların tespiti ve çözümü için gerçekleştirilen araştırma ve görüşmeler, bu derse yönelik bazı temel soruları ve olası cevapları ortaya çı-karmıştır. Söz konusu soru(n) ve cevaplar aşağıda dört farklı başlık etrafında ele alınarak dil eğitiminin temel kavramları dersine ilişkin bütüncül bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır:

1. Dil eğitiminin kendine özgü “temel” kavramları var mı?
2. Dil eğitiminin “temel” kavramlarını öğretmek için bir derse ihtiyaç var mı?
3. Dil eğitiminin temel kavramları dersinin kaynakları var mı?
4. Kavramlar müstakil bir derste öğretilir mi?

1. Dil Eğitiminin Kendine Özgü “Temel” Kavramları Var Mı?

Bilim, teknik, sanat gibi alanlardan her birinin kendine özgü bir kavram dünyası vardır. Yapılan çalışmaların zenginliği ölçüsünde o alanda bir bilgi birikimi oluşur ve uzmanlık artar. Bu da o alana özgü bir terminolojinin gelişmesini ve genişlemesini sağlar. Bu terminoloji doğrudan doğruya alanının kendi ürettiği, o alana özgü kavramlardan oluşabilir. Bunun yanı sıra ilişkili olduğu disiplinlerden de kavramlar aktarılarak bu terminoloji zenginleştirilebilir.

Türkçenin eğitimi ve öğretimi ile ilgili çalışmaların başladığı 1926 yılından bugüne bir asra yakın bir zaman geçmiştir. Özellikle Türkçe eğitiminin ayrı bir bilim dalı olduğu 1997 yılından günümüze geniş bir bilimsel literatür ve buna bağlı olarak alanın sınırlarını belirleyebilecek bir terminoloji birikiminin oluştuğu söylenebilir (Onan, 2016a, s. 53). Ancak alanda genel olarak kabul görmüş ortak bir terminolojinin varlığından söz edilemez. Bu alanda çalışan uzmanların eğitim ve araştırma süreçlerinde farklı kaynaklardan beslenmesi ve uluslararası alanyazında kullanılan terimlerin Türkçeye aktarılırken yeterince titiz olunmamasından kaynaklı olarak aynı konuda birden fazla terime veya farklı anlamlar yüklenen terimlere rastlanabilmektedir. Bu da bu alanda yer alan uzmanların ve öğrencilerin ortak bir bilim dili ile iletişim kurmasını güçleştirmektedir (Karatay, 2019).

Bir bilim dalı olarak uzun bir geçmişe dayanmadığı için Türkçe eğitiminin terminolojisi üzerine çalışmalar da doğal olarak yeni yeni ortaya çıkmaktadır. Bu konu üzerine yapılan ilk çalışmalardan biri Onan’a (2017) aittir. Onan; dil bilimi, dil öğretimi, öğrenme psikolojisi vb. alanları tarayarak alanyazında yaygın bir şekilde kullanılan kavramları tespit edip ilk baskısı 2012 yılında yapılan kitabında bir araya getirmiştir. Bu eserde doğrudan dil eğitimi ile ilgilendiren kavramların yanı sıra başka alanlardan aktarılan kavramların varlığı da söz konusudur. Onan, başka bir çalışmasında (2016a) da Türkçe eğitiminde kullanılan terimleri konu alanlarına göre tasnif etmiştir:

Tablo 1: Dil Öğretiminde Kullanılan Terimlerin Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Dil Öğretimini Doğrudan İlgilendiren Alanlardaki Terimlerin Dağılımı		Yardımcı Alanlardan Aktarılan Terimlerin Konu Alanlarına Göre Dağılımı	
Konu Alanı	Terim Sayısı	Konu Alanı	Terim Sayısı
Okuma Eğitimi	35	İletişim Becerileri	12
Yazma Eğitimi	32	Göstergebilim ve Anlambilim	32
Dinleme Eğitimi	14	Beyin ve Bellek Araştırmaları	30
Konuşma Eğitimi	51	Ölçme ve Değerlendirme	26
Kelime Hazinesi	25	Dilbilgisi ve Dilbilimi	45
İlkokuma ve Yazma Öğretimi	25	Metindilbilim ve Edebiyat	58
		Genel Kavramlar (ÖİY – GÖP*)	76
		Bilgi Felsefesi	16
Genel Toplam	182	Genel Toplam	295

*ÖİY: Öğretim İlke ve Yöntemleri, GÖP: Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi

Tablo 1’de dil öğretiminde kullanılan terimlerin konu alanlarına göre dağılımı yer almaktadır. Tablo incelendiğinde dil öğretiminde kullanılan terimlerin ekseriyetini yardımcı alanlardan aktarılan terimlerin oluşturduğu görülmektedir. Dil öğretimini doğrudan ilgilendiren alanlardaki terimler de dil eğitiminin etkinlik alanlarına göre sınıflanmıştır. Bu sınıflamada konuşma eğitimi ile ilgili terimlerin çoğunluğu oluşturduğu söylenebilir. Ancak bu terimlerden bazılarının doğrudan doğruya bu alana özgü terimler olmağı da burada ifade edilmelidir. Söz gelimi ağız, şive, diyafram vb. terimler dil eğitimden ziyade dil çalışmalarında ortaya çıkan ve kullanılan terimlerdir.

Doğrudan ve dolaylı alanlar dikkate alındığında dil eğitiminde geniş bir terminolojinin varlığından söz edilebilir. Ancak bu geniş terminoloji içerisinde ne kadarının ortak kabul gördüğü ve daha da önemlisi bunlardan hangilerinin “temel” nitelikte olduğu açıklığa kavuşturulmamış bir konudur. Sözelimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda “yabancılar Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi” gibi alanda farklı kavramlaştırmaların varlığı söz konusudur (Durmuş, 2018; Koç & Kıymaz, 2019). Bu sebeple Durmuş (2018) alanyazında temel kavramların kullanımında standartların oluşmadığını, ayrıca bazı terimlerin özenli bir şekilde kullanılmadığını ifade etmektedir. Yine Akkaya ve Doyumgaç (2020) “dil, ana dil, ana dili, iki dillilik, çift dillilik, temel dil becerileri, dinleme, konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi, dil öğretimi, dil edinimi, dil öğrenimi gibi kavramlar”ı Türkçe eğitimi alanının temel

kavramları olarak kabul etmektedir. Ancak burada yer alan “gibi kavramlar” ifadesi temel kavramların sınırlarını belirlememektedir.

Stern’in (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching* (Dil Öğretiminin Temel Kavramları) adlı kitabı alanyazında kabul gören kaynaklardan biridir. Kitabın adı her ne kadar “temel kavramlar” ifadesini taşıyor olsa da yazar bu çalışmasında dil eğitiminin tarihi, sosyolojisi, psikolojisi, metodolojisi hakkında kapsamlı bir çerçeve ortaya koymuştur. Bu yönüyle eser, yazarın ifadesiyle “dil öğretiminin kuramı” hakkındadır (s. 1). Söz konusu eserde müstakil olarak üzerinde durulan temel kavramlar ise sınırlıdır: dil edinimi, dil öğrenme, dil öğretimi, birinci/ikinci dil (bu iki kavramla ilişkili olarak ana dili, iki dillilik, yabancı dil, resmi dil vb. kavramlar). Bunun dışında dil öğretiminde kullanılan kavramlar (ör. dil öğretim yaklaşımları, doğrudan öğretim, eğitim programı vb.) münferit olarak değil ilgili olduğu konu bağlamında dolaylı olarak ele alınmıştır.

Bu noktada dil eğitiminin kendine özgü kavramları/terimleri var mı, varsa hangileri temel kavramdır, bu kavramlar konusunda ortak kabuller var mı, bir ders kapsamında hangi temel kavramlar öğretilbilir soruları önem arz etmektedir. Yaptığımız araştırmalarda yurt içi ve yurt dışı alanyazında doğrudan bu konuları ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dil eğitiminde kullanılan kavramları konu alan çalışmalar olmakla birlikte bunlar, kavramların genel bir dökümünü yapmakta, “temel” kavramların ne olduğu ortaya koymamaktadır. İlgili kaynaklar incelendiğinde “temel” kavramlar bir yana dil eğitiminde kullanılan kavramların sayısında bile farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu durumda “dil eğitiminin temel kavramları” dersi kapsamında hangi “temel” kavramların öğretileceği konusu ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

2. Dil Eğitiminin “Temel” Kavramları İçin Bir Derse İhtiyaç Var Mı?

Lisans programlarında dil eğitiminin temel kavramları dersine ilk defa 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’nda yer verilmiştir. Bu dersin bir ihtiyaca binaen programa eklendiği düşünülse bile programda yer alan dersler bir bütün olarak değerlendirildiğinde böyle bir derse ne ölçüde ihtiyaç olduğunun programı hazırlayanlar tarafından etraflıca ele alınması söylenebilir. Çünkü üç sebeple mevcut yapı içinde, mevcut ders içeriğiyle böyle bir derse ihtiyaç yoktur: Birincisi, yukarıda değinildiği üzere dil eğitiminin temel kavramları meselesi oturmuş, çözüme kavuşturulmuş bir alan değildir. İkincisi belirli “temel” kavramlardan söz edilse bile bunların bir ders içeriğini dolduracak nicelik ve nitelikte olmadığı söylenebilir. Üçüncüsü, yukarıda değinilen dil eğitimi ile doğrudan ilgili alanlar ve yardımcı alanların neredeyse tamamına yakını programda yer almakta ve bu derslerin içeriğinde “temel kavramlar” konusuna yer verilmektedir.

Tablo 2. 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda Temel Kavramları Konu Alan Dersler

Ders Alanı	Ders Adı	Ders İçerikleri
MB	Eğitime Giriş	Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar
AE	Edebiyat Bilgi ve Kuramları 1	Edebiyat alanının temel kavramları
MB	Eğitim Psikolojisi	Psikolojinin ve eğitim psikolojisinin temel kavramları/ Öğrenmeyle ilgili temel kavramlar
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar
AE	Türk Halk Edebiyatı 1	Türk Halk Edebiyatının mahiyeti, kavram alanı
	Eski Türk Edebiyatı 1	Eski Türk Edebiyatının mahiyeti, kavram alanı
MB	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	Araştırma yöntemleriyle ilgili temel kavramlar
AE	Türkçe Öğretim Programları	Öğretim programlarıyla ilgili temel kavramlar
MB	Sınıf Yönetimi	Sınıf yönetimiyle ilgili temel kavramlar
AE	Dinleme Eğitimi	Dinleme eğitimiyle ilgili temel bilgiler (temel kavramlar, tarihsel süreç vb.)
AE	Konuşma Eğitimi	Konuşma eğitimiyle ilgili temel bilgiler (temel kavramlar, tarihsel süreç vb.)
AE	Okuma Eğitimi	Okuma eğitimiyle ilgili temel bilgiler (temel kavramlar, tarihsel süreç vb.)
AE	Yazma Eğitimi	Yazma eğitimiyle ilgili temel bilgiler (temel kavramlar, tarihsel süreç vb.)
AE	Dilbilimi	Dilin muhtelif tanımları
MB	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Ölçme ve değerlendirmeye ilgili temel kavramlar
AE	Metindilbilim	Metindilbilimin temel ilke ve kavramları
MB	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	Özel eğitimle ilgili temel kavramlar
AE	Dil Bilgisi Öğretimi	Dil bilgisinin temel kavramları
AE	Tiyatro ve Drama Uygulamaları	Tiyatro alanına ilişkin temel kavramlar

Tablo 2’de, programdaki ana dersler ve bu derslerin içerikleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde dil eğitimi doğrudan ilgilendiren alanlar ve yardımcı alanların büyük bir bölümünün programın ana dersleri arasında olduğu görülmektedir. Öte yandan bu tabloda yer almayan ancak seçmeli dersler içerisinde bulunan dersler de göz önünde bulundurulduğunda dil eğitiminin kavram alanını oluşturan disiplinlerin tamamı yakınının dört yıllık süreçte öğrencilere ders olarak okutulduğu söylenebilir. Daha da önemlisi, her bir dersin içeriğinde ilgili alanın temel kavramları ayrı bir konu olarak yer almakta veya dersin genel bağlamı içinde bu kavramlar verilmektedir. Bu da öğrencilerin lisans eğitimleri boyunca dil eğitiminin temel kavramlarıyla farklı dersler çerçevesinde karşılaşacağı ve onları öğreneceğini göstermektedir.

Dil eğitiminde kullanılan kavramların bir kısmı yöntem ve tekniklerle ilgilidir. Söz gelimi okuma ile ilgili terimleri Onan (2016a) şöyle vermektedir: *Okuma, akıcı okuma, algı genişliği, anlama becerisi, atlayarak okuma, bağımsız okuma, edebî metinleri okuma, eleştirel okuma, göz-ses genişliği, göz atarak okuma, grup olarak okuma, hızlı okuma, işaretleyerek okuma, okuma eğitiminin fiziksel unsurları, okuma hızı, okuma modelleri, okuma stratejileri, okuma tiyatrosu, okuma yaklaşımları, okumanın zihinsel unsurları, okunabilirlik, özetleyerek okuma, paylaşarak okuma, seçmeli esnek okuma, sesli okuma, sesli okuma hızı, sessiz okuma, sorgulayıcı okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, tahmin ederek okuma, tam okuma, tartışarak okuma, yarı sesli okuma, scrol stratejisi*. Bu kavramlar incelendiğinde önemli bir bölümünün okuma yöntem ve teknikleri ile ilgili olduğu dikkati çekmektedir. Benzer bir durum diğer kavram alanları için de söylenebilir. Söz konusu kavramların tanımlarından ziyade uygulamalarına öğrencilerin hâkim olması gerekir. Zaten bu kavramlar ilgili ders kapsamında uygulamalı olarak ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır.

25 öğretmenlik lisans yetiştirme programından sadece Türkçe öğretmenliği lisans programında “...temel kavramları” adını taşıyan bir ders vardır. Elbette, başka lisans programlarında bu adı taşıyan dersler bulunmaktadır. Sözelimi, hukukun temel kavramları, dilbilim temel kavramları gibi derslere farklı bilim dallarında yer verilmektedir. Ancak bu derslerin içeriği dil eğitiminin temel kavramları dersinde olduğu gibi sadece kavramları değil ilgili bilim dalının kuramsal zemini tanıtacak bir biçimde yapılandırılmaktadır. Bu dersler öğrencilere, bir bakıma, kavramsal çerçeve değil kuramsal bir çerçeve sunmaktadır. Bu bakımdan dil eğitiminin temel kavramları dersinin programda yer alma gerekçesi, daha doğrusu mevcut ders içeriğinin niçin sadece kavramları içerecek şekilde yapılandırıldığı izaha muhtaç bir konudur.

3. Dil Eğitiminin Temel Kavramları Dersinin Kaynakları Var Mı?

Dil eğitiminin temel kavramları dersi söz konusu olduğunda akla bu dersin kaynakları var mı sorusu da gelmektedir. Elbette az sayıda da olsa Türkçe alanyazında bu ismi taşıyan kitaplar (ör. Karatay, 2019; Kardaş & Koç, 2018; Onan, 2017; Şen, 2019), kitap bölümleri (Açık, 2019; Akkaya & Doyumğaç, 2020) ve bu konuyu ele alan çalışmalar (ör. Durmuş, 2018; Onan, 2016a, 2016b) bulunmaktadır. Ancak yukarıda ele aldığımız üzere dil eğitiminin oturmuş ve belirlenmiş “temel” kavramlarının olmadığı dikkate alınırsa dil eğitiminin temel kavramları dersinin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte bir kaynağın bulunmadığı söylenebilir.

Dil eğitiminin kullanılan kavramları konu alan kitaplar bir ders kitabından ziyade bir başvuru kaynağı niteliğindedir. Genel olarak sözlük biçiminde hazırlanmıştır. Nitekim Onan (2017, s. vi) hazırlamış olduğu çalışmanın ön sözünde “...bu eser, dil öğretiminin bilimsel alanını belirleyen kavram ve terimleri tespit edip bir araya getirmek amacıyla kaleme alınmıştır. Kitapta 400’e yakın terim ve kavram alfabetik bir sıra ile açıklanıp yorumlanmıştır. Yapılan açıklamalarda genel olarak ansiklopedik bir üslup takip edilmiştir.” açıklamasına yer vermiştir. Benzer şekilde Kardaş ve Koç (2018, s. iii) da kitabın “gerek Türkçe ve edebiyat öğretimi alanında gerekse genel kültür olarak kendilerini yetiştirmek ve geliştirmek isteyen okurun müracaat edeceği bir başvuru eseri niteliği taşımakta” olduğunu belirtmiştir.

Bu ifadelerden de kolayca anlaşılacağı üzere bu eserler doğrudan doğruya bir dersin ihtiyaçlarını karşılamaktan ziyade alanın ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik nitelikler taşımaktadır. Zaten bu eserler “alanın kavramlarının neler olduğunu ortaya koymak” (Şen, 2019, s. iii), “dil ve edebiyat eğitimi alanında üretilen terimlerin ve söz varlığının anlaşılmasını sağlamak” (Karatay, 2019, s. 19) ve “dil öğretiminin bilimsel alanını belirleyen kavram ve terimleri tespit edip bir araya getirmek” (Onan, 2017, s. vi) amacıyla hazırlanmıştır.

Dil eğitiminde temel kavramların neler olduğu ve bunlardan hangilerinin bir ders kapsamında öğretilmesi gerektiği konusu belirsizliğini korumaktadır. Ayrıca bu konuya ilişkin yayımlanan eserler de bu belirsizliği gidermemektedir. Farklı üniversitelerde bu dersi okutan öğretim üyeleri ve bölümümüze farklı üniversitelerden yatay geçişle gelen öğrencilerle yaptığımız şifahi görüşmelere göre, bu belirsizlik yüzünden üniversitelerde bu dersi okutan öğretim üyeleri kendi tecrübe ve görüşlerinden hareketle bu dersin içeriğini yapılandırmaktadır. Söz gelimi, bazı öğretim üyeleri, dersin mevcut içeriğinin yetersiz olduğunu düşünerek dersi dil eğitiminin temelleri bağlamında ele almakta ve dersin içeriğini buna göre yapılandırmaktadır. Bazıları, kendi bakış açısına göre önemsedikleri 20-30 kavram çerçevesinde dersi işlemektedir. Bazıları dinleme, konuşma, okuma ve yazma eğitimi

ile ilgili kavramları anlatıp bunların uygulamasını yaptırarak dersi, bir bakıma, dinleme, konuşma, okuma ve yazma eğitimi dersi gibi işlemektedir. Bazıları da dönem başında yukarıda bahsi geçen kaynaklardan birini ders kitabı olarak belirleyip içindeki kavramları dönem başında öğrencilere dağıtmakta ve dersi öğrencilere sunum yaptırarak yürütmektedir. Bu durum, dersin içeriğinde ve işlenişinde üniversiteler arasında bir ortaklık olmadığını ortaya koymaktadır.

4. Kavramlar Müstakil Bir Derste Öğretilbilir Mi?

Dil eğitiminin temel kavramları dersinin birinci sınıf öğrencilerine okutulmasında öğrencilerin dört yıl boyunca okuyacağı derslere bir altyapı oluşturma düşüncesinin olduğu düşünülebilir. Nitekim giriş bölümünde aktardığımız üzere Açık (2019) böyle bir ihtiyaca işaret etmektedir. Bu da ilk bakışta makul bir gerekçe olarak kabul edilebilir. Çünkü bir bilim dalında araştırma yapan bir uzman o alanın kavramlarına hâkim olmalı ve bu kavramları yerli yerinde kullanmalıdır. Benzer şekilde bu alana ilgi duyan, bu alanda eğitim gören öğrenciler de kavramları iyi bilmelidir. Ancak bu şartlarda ilgili alanın konuları sağlıklı bir şekilde anlatılabilir ve anlaşılabilir.

Bir bilim dalında kavramlar, son derece önemli olmakla birlikte, bir amaç değil araçtır. Bu bakımdan kavramların münferit olarak öğretmenin bir amaç olmayacağı, hele ki müstakil bir derste bunları öğretmenin düşünilemeyeceği söylenebilir. Aksi takdirde yapılan iş suya yazı yazmak gibi boş bir uğraşa dönüşecektir. Meseleyi daha açık bir zemine taşımak için şöyle bir örnek verilebilir: Alanyazında bütün eğitim kademelerinde öğrencilerin söz varlığının yetersiz olduğu yönünde ciddi tespitler bulunmaktadır. Hatta zaman zaman öğrencilerin “kelime fukarası” olduğu şeklinde değerlendirmelerle karşılaşmaktadır. Bu konudaki elzem ihtiyaç dikkate alınarak öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek için Türkçenin temel söz varlığı adıyla belirli kelimelerin öğretildiği müstakil bir ders okullarda okutulamaz, okutulsa da amaca hizmet etmez. Hele ki bir sözlük okuma dersi hiç düşünülemez. Maalesef dil eğitiminin temel kavramları ile ilgili hâlihazırdaki durum buna benzemektedir.

Hangi bilim dalında olursa olsun o alanın kavramlarını öğretmek için programlarda ayrı bir derse yer verilmez. Yeni filizlenen, kavramları daha oturmamış bir bilim dalı bir yana köklü bir geçmişi, zengin bir literatürü ve kendine özgü geniş bir kavram dünyası olan bilim dallarında bile sadece alanın kavramlarını konu alan bir ders okutulmamaktadır. Mesela, tıp alanında geniş bir terminoloji olmasına ve bu terminoloji hayati bir önem arz etmesine rağmen hiçbir tıp fa-

kültesinde öğrencilerin öğrenimleri boyunca göreceği derslerin kavramları toptan öğrencilere bir ders olarak verilmemektedir.

Dil eğitiminin temel kavramları adıyla yayımlanmış kitaplar incelendiğinde, kitaplarda, münferit olarak öğretmenin bir yararı olmayacak kavramlarla karşılaşılabilir. Bu durum hem dil eğitiminde “temel” kavramların ortaya konulmamış olmasından hem de ilgili kaynakların dersin ihtiyaçlarından ziyade alanyazında kullanılan kavramları içeren bir tür sözlük olmasından kaynaklanmaktadır. Söz-gelimi, ilgili kaynaklarda dendrit, aleksitimi, satır, paragraf, küçük/büyük ünlü uyumu, ince/kalın ünlü vb. kavramlar yer almaktadır. Bu tür kavramları münferit olarak öğretmenin hem bir yararı olmayacaktır hem de bu öğrenmeler kalıcı olmayacaktır.

Öte yandan dil eğitiminde kullanılan kavramlar, genelde bir kavram alanına veya kuramsal bir zemine temas eder. Bu bakımdan bu kavramların belirleyici ve ayırt edici özellikleriyle doğru bir şekilde anlaşılması ancak kavramın ilişkili olduğu kavram alanını ve kuramsal zemini bilmekle mümkündür. Söz gelimi, kısa süreli bellek kavramını tek başına öğretmek yeterli değildir. Aynı zamanda duyu-sal kayıt, uzun süreli bellek, işlemsel bellek, anlamsal bellek vb. kavramların ve ilgili öğrenme kuramlarının bilinmesi, ayrıca bunlar arasındaki anlam ilişkilerinin açıklığa kavuşturulması gerekir. Öğrenme ancak “yerinde” ve “yeterince” olduğu zaman anlamlı hâle gelir. Bu da ancak kavramların ilgili olduğu disiplinde öğretilmesi durumunda mümkün olabilir. Bu bakımdan dil eğitiminin temel kavramları ayrı bir derste değil ilgili olduğu alanlarda ele alınmalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hiçbir program eksiksiz değildir. Her programın kendine özgü bazı üstünlükleri ve eksiklikleri olabilir. Hazırlama sürecinde fark edilemeyen veya öngörülemeyen bazı aksaklıklar uygulama sürecinde ortaya çıkabilir. Uygulamada karşılaşılan sorunlar dikkate alınarak önceki programların üstünlüklerini benimsemek, varsa eksikliklerini gidermek ideal bir program hazırlamak için büyük önem arz etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu (MEB, 2018) çerçevesinde Yüksek Öğretim Kurumu ile iş birliği hâlinde öğretmen yetiştirme programlarını yeniden yapılandırmayı hedeflemektedir. Ayrıca YÖK (2020) tarafından gerçekleştirilen “yetki devri” sonrasında öğretmenlik lisans programlarının yeniden güncellenmesi beklenmektedir. Bu süreçte, yukarıda söz edilen hususlar dikkate alındığında, dil eğitiminin temel kavramları dersi ve içeriğini yeniden yapılandırma zarureti vardır.

Dil eğitimin temel kavramları dersinin mevcut hâliyle gereksiz olduğu yönünde görüşler (Stebler & Aykaç, 2019) olmakla birlikte bu gerekçeyle dersin programdan kaldırılması doğru bir uygulama olmayacaktır. Bunun yerine dersi ve içeriğini yeniden yapılandırma daha sağlıklı bir çözüm olacaktır. Türkçe öğretmenliği bölümünde okumaya başlayan bir öğrenci okuduğu bölümü tanımalı, önemini kavramalı ve mesleği ile ilgili daha ilk sınıftan itibaren farkındalık kazanmalıdır. Bilhassa Türkçe öğretmenliğine hasbelkader gelen öğrencilerin varlığı dikkate alınırsa bunun bir gereklilikten öte bir zaruret olduğu söylenebilir. Dil eğitiminin temel kavramaları dersi de, içeriğinin doğru yapılandırılması hâlinde, bu ihtiyacı karşılayacak niteliktedir. Nitekim gerek başka öğretmenlik programlarında (ör. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği) gerekse de başka lisans programlarında (hukuk fakültesi) “... giriş”, “...temelleri”, “...temel kavramları” gibi derslere yer verilerek öğrencilerin hem alanı tanımaları hem de bir temel oluşturmaları sağlanmaktadır.

Dil eğitiminin temel kavramları dersine ilişkin yanlış anlama ve yorumlamalarının önüne geçmek için öncelikle dersin ismi değiştirilebilir. Bu konuda programlarında “...temelleri” adını taşıyan dersler bulunan Sosyal Bilgiler, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bilim dalları veya “... giriş” ve “...temelleri” gibi dersleri bulunan başka bilim dalları örnek alınabilir. Daha sonra “dil öğrenme ve öğretim yaklaşımları, Türkçe öğretim programları² ve dil eğitiminin temel kavramları” derslerinin içeriği toplu hâlde gözden geçirilerek birbirleriyle uyumlu bir şekilde güncellenmelidir.

Dil eğitiminin temel kavramları dersinin içeriği yeni ismine uygun bir şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Bir fikir vermesi açısından bu dersin içeriği olarak şöyle bir öneri sunulabilir: “Dil eğitiminin temel kavramları (dil, dil öğrenme/edinimi, dil öğretimi/eğitimi, birinci dil/ana dili, ikinci dil/yabancı dil, iki dillilik vb.), yabancı ve ana dili olarak dil eğitiminin tarihi gelişimi, yabancı dil ve ana dili eğitimi arasındaki benzerlikler ve farklar, ana dili eğitiminin etkinlik alanları, ana dili eğitiminin amaçları, ana dili eğitiminin önemi, ana dili öğretmenin özellik-

2 Programdaki diğer dersleri ve içeriklerini değerlendirmek bu çalışmanın amacı ve kapsamını aşacaktır. Ancak dil eğitiminin temel kavramları dersiyle ilgili olduğu için Türkçe ders programları ile ilgili birkaç soruya işaret etmek istiyoruz. Bir dönem boyunca Türkçe ders programlarını işlemekle ne amaçlanmaktadır? Öğrenciler bu dersle nasıl bir kazanım elde edeceklerdir? Kelime öğretimi, Türkçe eğitiminin tarihi, anlambilim gibi Türkçe eğitimi açısından temel olarak kabul edilebilecek dersler, seçmeli dersler arasında yer alırken Türkçe öğretim programları niçin ana dersler arasında bulunmaktadır? Hepsinden önemlisi programın temelini oluşturan konuşma, dinleme, okuma ve yazma alanlarına yönelik eğitimler tamamlanmadan, ölçme ve değerlendirme, dil bilgisi öğretimi dersleri alınmadan, kısacası programın dinamikleri bilinmeden programın kendisi nasıl anlatılacak ve anlaşılacak? Bu sorulara doyurucu cevaplar verilemiyorsa bu ders, programdan çıkarılmalı veya en azından seçmeli ders olarak okutulmalıdır.

leri, ana dili eğitiminin felsefi/ekonomik/sosyolojik temelleri, ana dili eğitiminin ilişkili olduğu disiplinler, ana dili eğitiminin kaynakları (program, ders kitabı vb.)” Elbette, bu ders içeriğinde ilişkili olduğu derslerle uyumlu bir şekilde farklı tasarruflar söz konusu olabilir. Bunun için ilgili alanyazın tekrar gözden geçirilebilir, alanın yetkin isimlerinden ve bu dersi okutan öğretim üyelerinden görüş alınabilir. Böylece lisans eğitiminde çeşitli isimler altında aynı kavramları ve konuları dört yıl boyunca tekrar tekrar öğrencilere sunmak yerine onların alan ile mesleki bilgi ve tecrübelerini zenginleştirecek bir içerik oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2019). Dil eğitiminde temel kavramlar. K. Bulut & M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları* içinde (s. 1-58). Ankara: Pegem Akademi.
- Akkaya, A., & Doymuş, İ. (2020). Türkçe eğitiminde temel kavramlar. A. Z. Güven (Ed.), *Türkçe eğitime genel bir bakış* içinde (s. 21-38). Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılar Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? *Türkbilig*, (35), 181–190.
- Karatay, H. (Ed.). (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Elazığ: Asos Yayınevi.
- Kardaş, M. N., & Koç, R. (Ed.). (2018). *Dil ve edebiyat eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Koç, R., & Kıymaz, M. S. (2019). Türkçe öğretiminde güncel eğilimler ve sorunlar. *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları* içinde (s. 219–236). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Onan, B. (2016a). Dil eğitiminde kullanılan bilimsel terminoloji üzerine bir tasnif çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 51–67.
- Onan, B. (2016b). Sözcük terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim*, 210, 11–29.
- Onan, B. (2017). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel.
- Örge Yaşar, F. (2019). A comparative analysis of the 2006 and 2018 undergraduate programs of teaching Turkish. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(2), 105–123.
- Şen, Ü. (Ed.). (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Stebler, M. Z., & Aykaç, N. (2019). 2018 Türkçe öğretmenliği lisans programının öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 116–138.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University.
- YÖK (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu.
- YÖK (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu.
- YÖK (2020). *YÖK'ten eğitim fakültelerine önemli yetki devri kararı*. Erişim Adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCLtelerine-yetki-devri.aspx>

“-E İNKÂR ETMEK” ÜZERİNE*

Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-3402-1312

ÖZET

Dil dinamik bir olgudur. Zaman içerisinde birtakım etkenlere bağlı olarak değişim, dönüşüm yaşar. Dilin değişen kimi hususiyetleri genel kullanımdan düşse de uzunca bir süre ağızlarda, lehçelerde veya genel kullanımlar içerisinde sınırlı da olsa karşımıza çıkabilir. Türkçedeki fiil - tamlayıcı ilişkisi bunlardan birisidir. Yükleme hâli eki yerine yönelme hâlinin, yönelme hâli eki yerine yükleme hâli ekinin kullanıldığı örnekler vardır. Fiilin geçişli - geçişsiz oluşu, fiilin anlamı, fiilin algılanışı, tamlamaya ihtiyaç duyup duymaması, tamlayıcı sayısı gibi hususlar fiil - tamlayıcı ilişkisini belirleyen etmenlerdir.

İsmi yalın hâline gelen “-ı, -i” yükleme hâli ekinin Eski Türkçedeki - (ı)à - (i)g ekinin à ve g’lerin düşmesiyle meydana geldiğini; 3. şahıs iyelik eklerinden sonra kullanılan “-n” ve 3. şahıs iyelik eklerinden sonra -n- yardımcı sesi ile “-ı, -i” kullanımlarını biliyoruz. Bu çerçevede gelişim seyrini bildiğimiz ekin yükleme hâli eki anlamı veren yönelme ekiyle kullanıldığı örneklerle de rastlıyoruz. Bugün “-I inkâr et-” biçiminde kullandığımız birleşik fiilin edebî metinlerimizde “-E inkâr et-” şeklinde kullanılan çok sayıda örneği dikkat çekmektedir.

Yazımız “inkâr et-” fiilinin yönelme ekiyle kullanılan örneklerini merkeze alan bir çalışmadır. Burada öncelikle yükleme ve yönelme ekinin dil tarihimizdeki kullanımları ana hatlarıyla gözden geçirilecek; bu eklerin geçişkenlikleri, birbirlerinin yerine kullanılma örnekleri üzerinde kısaca durulacaktır. Daha sonra örneklerini tespit ettiğimiz “-E İnkâr et-” biçiminde kullanılan fiil - tamlayıcı ilişkisi ele alınacaktır. “İnkâr et-” fiilinin yükleme değil de yönelme hâli ekiyle kullanılmasının sebepleri tespit edilmeye çalışılacak; mesele sadece birbirinin yerine kullanılan hâl ekleri meselesi midir yoksa yüklem anlamı ile de ilgisi var mıdır gibi sorulara cevap aranacaktır.

* Bu yazı, Türk Dil Kurumu tarafından düzenlenen 8. Uluslararası Türk Dili Kurultayında (22-26 Mayıs 2017) sunulan bildirinin makale formatında düzenlenmiş hâlidir.

Ayrıca çalışmamızda söz konusu fiilin ve tercih edilen yönelme hâlinin hangi şair ve yazarlarda öne çıktığı; bahsi geçen şair veya yazarların ikili kullanımlarının olup olmadığı hususu değerlendirilecek; Türkçenin tarihî gelişimi içerisinde yoğun kullanıldığı yüzyılların tespiti yapılacaktır. Yönelme ekiyle kullanılan fiilin geniş bir coğrafyaya sahip olan Türk edebiyatının belli bölgelerinde bir kullanım yoğunluğu olup olmadığı hususu da örneklerden hareketle tespit edilip değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: “-E inkâr et-”, tamlayan, fiil tamlayıcısı, yükleme hâli eki, yönelme hâli eki.

ON “DENIAL”

Abstract

Language is a dynamic phenomenon. It goes through changes and transitions in the course of time. Although some changed aspects are out of use, we may come across them in dialects or general usages in a limited way for a long time. Verb-subordinative relationship is one of them. There are examples where accusative suffixes are used for orientation state suffixes and orientation state suffixes are used for accusative suffixes. Such factored as need of object, meaning, perception and need of suffix determine verb-subordinative relationship.

We know that the suffix “-i, i” originated from the transition from “- (i)â, - (i)g” into “â ve g” in old Turkish, and “-i, -i” usages with “-n” used after the suffixes of third person singular and “-n” helping phoneme after the suffixes of third person singular. In this regard, we also come across examples where the suffix in question is used with orientation suffix. The compound verb which we use with “-i” suffix today draws the attention with its usage with “-e” in literary texts.

Our study focuses on the examples that are used with the verb “deny”. First of all, the usages of accusative and orientation suffixes will be examined with regard to their usages in our language history with their main outlines, and the features of these suffixes like having an object or not and usages for each other will be given with the help of examples shortly. Later, verb-subordinative relationship which are used in the form of “-e deny something” and whose examples were identified will be questioned. The reasons why the verb “to deny” are used with orientation suffix will be identified and the question of whether this is a matter of suffixes used for each other or is there a relationship between the predicate and its meaning.

In addition, which poets and authors mostly employ the related verb and the preferred orientation suffix and whether the poets and authors have dual uses of

these suffixes will be evaluated and the centuries in which they were mostly used within the historical development of Turkish language will be identified. Whether the verb used with orientation suffix was used intensively in some of the regions of Turkish literature which has a wide geographical area will be evaluated in light of the examples.

Keywords: “-e deny”, modifier, verb modifier, accusative suffix, orientation suffix.

GİRİŞ

1. Yönelme Hâli Ekinin Türkçedeki Serüveni

Yönelme hâli ekinin Türkçenin tarihi seyri içerisinde birtakım değişikliklere uğradığını görüyoruz. Ek, Eski Türkçede (à)a, (g)e biçiminde iken (à) ve (g)’lerin düşmesiyle -a; -e biçimine dönüşmüştür. Memlûklular döneminde (1250-1517) Türkçeyi öğretmek amacıyla hazırlanan “Ed-Dürretü’l-Mudiyye Fi’l-Lügati’t-Türkiyye” isimli Kıpçakça yazılmış eserde bunun çok sayıda örneğiyle karşılaşmak mümkündür: Bizâa şeker iştirsene: Bize şeker içirsene; Sen kişilerâa yıştır sen, bizâa yıştırmez sen: İnsanlara içirirsin bize içirmezsın (Toparlı 2003:60); “Sen beââa ketmiş sen: Beye gitmişsin (Toparlı 2003:50); Bar bizâa yahşı yemek bişir: Git bize güzel yemek pişir (Toparlı 2003:58).

Eski Türkçede yönelme hâlini ifade eden farklı uygulamalar vardır. Bunlardan birisi, yönelme eki almayan ama yönelme ifade eden kullanımlardır. “Bar, at min şap: Git, ata bin, sür; Men at mindim saptım: At bindim, sürdüm” (Toparlı 2003:60) gibi örnekler sözü edilen Kıpçakça yazılmış eserdendir.

Yönelme hâli ekinin yükleme eki yerine kullanıldığı örnekler: “Men kimsen-E bilmes men”: “Ben kimsey-İ bilmem” (Toparlı 2003:61). Bulunma hâli eki olan -DA’nın yönelme eki anlamında kullanıldığı; “Sen mun-DA kelsene”: “Sen bura-YA gelsene! “ (Toparlı 2003:61); “Katun-DA kel seni konaklar men”: “Yanım-A gel, seni misafir ederim” (Toparlı 2003:52); “Kel benim katun-DA”: “Yanım-A gel” (Toparlı 2003:48); “Siz teñiz-DA ketersiz”: “Siz deniz-E gidersiniz”; “Biz teñiz-DA ketmes biz”: “Biz deniz-E gitmeyiz” (Toparlı 2003:58) örneklerdir.

Yükleme hâli ekinin yönelme anlamında kullanıldığı; “Sen men-I neşin söger sen”: “Sen ban-A niçin sövüyorsun” (Toparlı 2003:47; 54); örneği ile -DAN ayrılma hâli ekinin yükleme hâli eki yerine kullanılmış; “Neşin men-DEN yetişmez sen”: “Neden ben-İ iştirmiyorsun?”; “Men sen-DEN yetişir men”: “Ben sen-İ iştiryorum” (Toparlı 2003:49) ve yönelme hâli ekiyle yükleme hâli eki anlamı veren; “Sen

yazma-âA bilir sen”: “Yazma-YI bilirsın” (Toparlı 2003:53) gibi. Bunların dışında bulunma hâli eki olan -DA için eksiz kullanım örnekleri de mevcuttur.

Bütün bunlar Türkçenin tarihî seyri içerisinde eklerin birbirinin yerine kullanılabildiğini, fiilin yönelme ekinde bir ana çizgisi olmakla birlikte değişik nedenlerle farklı kullanımlarının olduğunu göstermektedir.

2. Fiil-İsim İlişkisi ve Yükleme Hâl Eki

“Fiillerin bir cümlede isimlerle olan ilişkisini; karşıladıkları kılış, oluş ve durumun niteliği belirler.” (Karahana 2011: 251). Fiil-tamlayıcı ilişkisinde fiiller tamlayıcısız ve tamlayıcı fiiller olarak gruplandırılır: Fiillerin gerçekleşmesi için öznenin yeterli olduğu fiiller tamlayıcısız; öznenin yeterli olmayıp nesneye ihtiyaç duyduğu fiiller ise tamlayıcı fiillerdir (Karahana 2011: 251-52; Güneri 2007: 50). Belirtme durum eki veya yükleme hâli eki olan -I eki ismin taşıdığı kavramın etkilendiğini belirtir. Ad görevinde kullanılan sözcüklere geldiğinde geçişli eylemi tümleyerek cümlede nesne görevinde, kimi zaman da zaman ve yer tümlecisi görevinde kullanılır (Aksan 1983: 40-41; Karahana 2005: 25).

Eski Türkçede ekin üç türlü kullanımı görülür. İsmın yalın hâline gelen -I, -İ Eski Türkçedeki - (I)á, - (İ)G ekinde â ve g’lerin düşmesiyle meydana gelmiştir. Bütün iyelik eklerinden sonra kullanılan -N, ekin bir diğer kullanım alanıdır. Metinlerde 3. şahıs iyelik eklerinden sonra kullanıldığı görülen ek; “başı-N ver-” (başını ver-), “eyüsi-N ye-” (iyisini ye-) gibi. 3. şahıs iyelik eklerinden sonra -N-yardımcı sesi -I, -İ kullanımlarında da görülür; ağzı-n-I, barmagı-n-I gibi (Timurtaş 1994: 70-71). Ekin bugün yönelme hâli olarak kullanılan -A yerine kullanıldığı örnekleri de vardır: Eski Türkçede “Yol-I varmadı” (yola varmadı), Türkiye Türkçesinde “at-I binmek”, “at-A binmek” (Karahana 2011: 252) gibi. Bunun tersi kullanımlar olarak yükleme hâli eki “-I” kullanılıp yönelme “-A” ifade eden örnekleri de görmek mümkündür. Necatî Beyin;

Ben-İ ağlan ben-İ kim üstüme gelmez ölice

Bir avuç toprak atar bâd-ı sabâdan gayri

(Bana, benim için ağlayın) dizelerinde olduğu gibi (Kurnaz 2011: 62).

Fiil-tamlayıcı ilişkisinin varlığını, şeklini, niteliğini belirleyen o dili kullananlardır. Fiiller birden çok anlam kazandıklarında da anlama göre fiil-tamlayıcı ilişkisinin şekli değişebilir (Karahana 2011: 252). “Vur-”, “at-”, “kat-” fiillerinin hem yükleme hem de yönelme ekiyle farklı anlam kazanması (bir şey-İ vur-, bir şey-E vur-; bir şey-İ at-, bir şey-E at-; bir şey-İ kat-, bir şey-E kat-) gibi.

3. İnkâr

"İnkâr" kelimesi Arapça "NKR" kökünden gelip iki ayrı mazi sığaya/kiye sahiptir. Birincisi "nekire" yani orta harfi esredir. Bu kiple çekilen fiil hem geçişli hem de geçişsiz kullanılır. Geçişsiz fiil olursa lazım (geçişsiz) olur ve "zeki ol-, sağlam görüşlü ol-" anlamlarına gelir (Karaman 1998: 453). Müteaddi yani geçişli fiil olursa "-I bilmemek, -DAN haberdar olma-, -I inkâr etmek, kabul etmemek anlamlarına gelir (Mutçalı-Serdar 1995: 916). Fiil mastar ismi olduğunda kelime "nükr, red, inkâr" anlamlarına kullanılır.

Fiilin mazi kipinin bir de "neküre", yani orta harfinin ötre olan biçimi vardır ki "zor ol-, meşru olma-, makul olma-" anlamlarına gelir (Karaman-Topaloğlu 1998: 453). "NKR" fiilinden türemiş "nekkere" babı: -I gizledi, -IN şekil ve kıyafetini değiştirdi, -I belirsiz yaptı; "nakere": -I beğenmedi, -I kabul etmedi, -I tanımadı (Mutçalı-Serdar 1995: 916); "enkere": -I inkâr etti (Mutçalı-Serdar 1995: 916), -I bilmedi (Karaman-Topaloğlu 1998:453), -I hoş görmedi ve nehyetti, yasakladı (Karaman-Topaloğlu 1998: 453), -I kabul etmemek, ondan hoşlanmamak (İsfehani1997: 561), -I tanımamak, uygun görmemek; ayıplamak, kınamak (Mutçalı-Serdar 1995: 916); *min harf-i ceri ile* "enkere min": -I eleştir-, dil ile inkâr et- (İsfehani1997: 561), kalbine düşünemeyeceği şeyler gelmek yani cahil olmak (İsfehani 1997: 561); "tenekkere": -şekil değiştirdi, -kılık değiştirdi, fark edilmeyecek şekilde değiştirdi (Mutçalı-Serdar 1995: 916); "tenekkere li": -E yabancı oldu, -E ters davrandı, -I kabullenmedi (Mutçalı-Serdar 1995: 916); "Tenakere": -I bilmez göründü, -A düşman oldu (Karaman-Topaloğlu 1998: 453), -I bilmedi, farkında olmadığı, -I bilmezden geldi, -I reddetti, onu tanımadı (Mutçalı-Serdar 1995: 916); "İstenkere": -I çirkin gördü, -I bilmemek, tanımamak, reddetmek, hiç sevmemek; -IN farkında olma- (Mutçalı-Serdar 1995: 916) anlamlarına gelir.

Kelimenin Farsça serüvenindeki anlamına bakıldığında; bilmemek, bir şey hakkında cahil olmak, bir şeyi bilip bilmezlikten gelmek, inanmamak, layık görmemek, kabul etmemek, imtina etmek ve bir şeyi yapıp kabul etmemek, nefyetmek, kendisini cahil göstermek gibi anlamlara geldiği görülür. Kelimenin "enkâr kerden" (inkâr et-), "enkâr âvorden" (inkar getir-) (Enverî 1312: 227), "enkâr dâşten" (Bir şeyi kabul etme-)(Mes'ûd Sa'd) ve "enkâr numûden" (inkar göster-, inkar açıkla-) (Talib Amulî) yardımcı fiilleriyle (Dehkhoda) kullanıldığı görülmektedir.

Kelimenin hâl ekiyle kullanımında hem eski Farsçada hem de yeni Farsçada yaygın olarak "ra" eki tercih edilmiştir: "Ger ser-i in kâr dârî kon / verne ey in kâr ra enkâr kon / Attar" (Dehkhoda) (Kastın bu işi yapmaksı yap. Yoksa bu işi kabul etme). "Yeki 'arifem na-perverdi mesreb ke ez kayd-i her mezheb enkar darem."

(Ben ince ruhlu bir ‘arifim ki hiç bir mezhebe bağlı değilim yani ‘ırfana bağlıyım.) (Mes’ud Sa’d) “Men Ahmed ra enkâr kerdem” (Ben Ahmed’i inkâr ettim.) gibi. Ancak Nasır Husrev’in “Her ân kesi ki çonîn sun’-ı hûb dîd be çeşm / Çegûne kerd tevâned be sâni’îş enkâr” (Dehkhoda) (Böyle güzel bir yaradılışı gözüyle gören herkes nasıl yaratana/yaratanı inkâr edebilir?) beytinde “be sâni’îş enkâr” kullanımı Klasik metinlerdeki “-E inkâr et-” kullanımına uygun düşmektedir. Bugünkü Farsçada aynı durum “sâni’îş râ enkâr kerdn” biçiminde kullanılmaktadır.

Osmanlı Türkçesi sözlüklerinde fiile “yaptığını saklama, gizleme, yapmadım deme; reddetme, tanımama” anlamları verilmiştir. Münkir, inkâr eden, kabul etmeyen; münker, inkâr edilmiş, kabul ve tasdik edilmeyen, reddedilen; şeriatça yapılması uygun bulunmayan demektir. Nehr ve’n-nükûr: kişinin fikri ve feraseti iyi olmak. Cevdetü’r-re’y manasına. En-nekâretü: düşvarlık, ve sa’blik, belirsizlik (Ahterî 1301: 1112); İnkâr: öyle değildir diye iddia etmek (James W. Redhouse 2009: 179); öyle değildir demek, denilmek (Cudî 2006: 214) anlamındadır. İnkâr et-: “yok” demek, reddetmek, diriğ et-, “hâşâ” demek, cehd et-, cühûd et-, diriğ et-, mahrum et-, men et-, mani ol-, münkir ol-, başın sal-, beğenmemek, pesend etme-, zemm et-, nekr et-, istikbâh et-, ibâ et-: kaçın-, geri kaç-, çekin-, üşen-, isteme-, kabul etme-, reva görme-, imtina et- vs. (Tulum 2011: 939, 976) anlamlarına gelmektedir.

3.1. İnkâr Et- Birleşik Fiilinin Kullanımı

“İnkâr et-” birleşik fiili, bugün Türkiye Türkçesinde “-I inkâr et-” biçiminde yükleme hâli ekiyle birlikte kullanılır ve geçişli bir fiildir. Bir şeyi inkâr etmeyi, kabul etmemeyi, reddetmeyi ifade eder. Söz konusu fiil genellikle belirtili nesne alır. “İnkâr et-” fiilinin Klasik Türk şiiri metinlerinde bugünkü kullanımı dışında yönelme hâli ekiyle kullanıldığı çok sayıda örneği vardır. Aynı dönemde ikili kullanımlarını gördüğümüz fiil-tamlayıcı ilişkisinin mahiyetini örnekler üzerinden konuşmak ve tartışmak istiyoruz. Fiilin yönelme hâli eki alışının anlamda ve yapıda bir değişikliğe yol açıp açmadığı hususu ve bu kullanımın sebepleri üzerinde durmaya çalışacağız.

“-E İNKÂR ET-” BİÇİMİNDEKİ ÖRNEKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ahmed’-E inkâr iderseñ tañ degül ey müdde’î

Nûr-ı şemse münkir itmişdür seni a’mâlıguñ Ahmet Paşa

Ey müdde’î! Ahmed’e inkâr iderseñ tañ degül, a’mâlıguñ seni nûr-ı şemse münkir itmişdür.

Ahmet Paşanın beytinde “Ahmed’e inkâr” kullanımı Türkiye Türkçesinde “Ahmed-İ inkâr et-” biçiminde ve anlamındadır. “İnkâr et-” fiili yönelme hâli ekiyle kullanılmıştır. Ancak maksat Ahmed’i görmezden gelme, kabul etmeme anlamındadır. Beytin ikinci mısraında “Âmâlığın seni güneşin ışığına münkir etmiştir.” cümlesiyle “-A münkir et-” hâli eki Türkiye Türkçesindeki kullanıma uygun düşmüştür.

Burada inkâr et- kelimesinin men et-, mani ol- anlamları düşünüldüğünde ve sadece mani ol- biçimiyle bakıldığında “Ahmed’e mani olursan bunda şaşılacak bir şey yoktur, bu zaten senden beklenen bir tepkidir” gibi bir anlam çıkar. Kelimenin “beğenmeme-” anlamı üzerinde düşünüldüğünde “Ahmed’i beğenmemek yoluna gidersen buna şaşılmaz. Çünkü senin âmâlığın güneşin ışığını görmene mani olmuştur.” şeklinde bir anlam çıkar.

Vasfî’nin;

Ey Vasfî’nün kemâlin-E inkâr iden anun

Şi’ri kemâle ire midi kâmil olmasa Vasfî

Ey Vasfî’nün kemâline inkâr iden! Kâmil olmasa anun şi’ri kemâle ire midi! Burada da Türkiye Türkçesindeki kullanımla ifade edilen anlam “Ey Vasfî’nin kemâlini inkâr eden kişi! Onun şi’ri kendisi kâmil olmasa kemâle erer miydi?” anlamına gelmektedir. Kelimenin “zemmetmek” anlamı düşünüldüğünde “Vasfî’nin kemâline zemmeden”, “onun olgunluğuna söz söyleyen” anlamları çıkabilir ki anlam büyük ölçüde yükleme hâli ekiyle verilen anlama yakındır.

Gel ey kıyâmet-E inkâr iden işit ki benüm

Kulağuma li-men el-mülk diyü geldi suâl Mesihî

Ey kıyamete (i) inkâr eden/inanmayan! İşit ki, benim kulağıma “li-men el-mülk /mülk kimindir” diye soruldu.

Burada yeniden dirilmeyi reddeden kişiye bir çağrı ve akabinde söyleyicinin tecrübesine dayanarak “Benim kulağıma mülk kimindir? suali geldi.” Bu reddedilecek bir durum değildir, akıl bunu reddedemez gibi bir çıkarımla ölümden sonra

dirilmeyi kabul etmemek, yok saymak anlamı verilmiştir. “Kıyamete yok demek” gibi bir mana akla gelse de ağır basan anlam bir şey-i yok saymak anlamıdır.

Aynı şairin;

Nâlişlerüm-İ eyleme inkâr kôlupdur

Kûyuñdaki her bir der ü divâr güvâhum Mesihî

Beytinde ise “nâlişlerüm-İ eyleme inkâr” ifadesiyle ekin Türkiye Türkçesindeki kullanımı tercih edilmiştir. “Feryat ve figanlarımı, inlemelerimi yok sayma, görmezden gelme, inlemedin deme, bunun için senin bulunduğun yerin kapısı, duvarı şahidimdir.” denilerek bir önceki beyitteki hâl eki anlamında kullanılmıştır. Görebildiğimiz kadarıyla anlam olarak bu iki kullanım arasında bir farklılık yoktur. Aynı şairin aynı anlamı ifade için hem yükleme hem de yönelme ekini kullanıyor olması üzerinde düşünülmesi gereken bir hususiyettir. Durumu izah için hâl eklerinin birbirinin yerine kullanılabildiği; aynı dönemde hatta aynı şairde aynı kelimenin ikili kullanımlarının olağan karşılanması gerektiği gibi bir sonuçtan başka bir şeyle izahı mümkün görünmüyor.

Ger belâdan döndürürsem yüz ban-A inkâr idün

Çünkü ben rûz-ı ezelde eyledüm ikrâr-ı ışk Hayretî

Eğer ben beladan yüz çevirirsem bana/beni inkâr edin/bana inanmayın! Çünkü ben ezel gününde aşkı kabullendim.

Beyitteki “bana inkâr edin” ifadesi “bana münkir olun”, “beni kabullenmeyin, yok sayın” anlamındadır. Burada “inkâr et-” kelimesi ya “münkir ol-” anlamında ya da yükleme hâli ekinin getirdiği anlam çerçevesindedir.

Aşağıdaki iki beyitte de “inkâr et-” fiili yükleme hâli eki yerine yönelme hâli ekiyle kullanılmıştır. Türkçede “inanmamak” ile ifade edebileceğimiz bir anlamda manalandırıldığı, ekin de bu anlamıyla uygun düştüğü düşünülebilir:

Mekrini bilmez nola sôfi hatundan kaçmasa

Sihir-E inkâr eyleyen sanma ki câdûdan kaçır İshak

Sofi hatundan kaçmasa ne olur? Mekrini bilmez; sihre (i) inkâr eyleyen/inanmayan cadudan kaçır sanma!

Âyet-i hüsnüñ-E inkâr idemez kimse senüñ

Kâfir olur kişi kim tutmaya Kur’ân’ı aziz İshak

Kimse senün âyet-i hüsnüne inkâr idemez; Kâfir olur kişi kim tutmaya Kur’ân’ı aziz.

Senin güzellik ayetini kimse inkâr edemez. / Senin güzellik ayetine kimse inanmamazlık edemez. Kur'ânı aziz tutmayan kişi kâfir olur.

Aynı şairin aşağıdaki beytinde de "inkâr e-" fiili belirtisiz nesne ile kullanılmış olup yükleme hâli eki taşımamaktadır:

Ahd u sabr u dil alup kâkülün inkâr itdi

Berü gel sulh idelüm bûsey-E ikrâr eyle İshak

Kâkülün ahd u sabr u dil alup inkâr etti. Beri gel, ikrâr eyle, buseye sulh edelim!

Sevgilinin alnı üzerine dökülen saçları ahd, sabır ve gönül alıp bütün bunları almadığını söylemiştir. Önce sevgili bu meseleyi konuşmaya yanaşmaya ve inkârından vazgeçmeye, arkasından da öpücük karşılığı sulh olmaya davet edilmektedir. Beyitte "inkâr" ve "ikrâr" kelimeleri birbirinin zıddı olarak kullanıldığına göre yapılan şeyin bir hakikatin üzerini kapatmak anlamında olduğu söylenebilir.

Nicesi inkâr edersin aşk-A ey âşık senin

Aşkına hod şâhid-i âdil yeter renc u sakam Usûlî

Ey âşık! Aşka nicesi inkâr edersin / inanmamazlık edersin/ nereye kadar âşık olduğunu gizlersin! Hod renc u sakam senin aşkına şâhid-i âdil yeter; gerçi bu eziyet, sıkıntı, maraz senin âşıklığına adil bir şahit olarak yeterlidir.

Hayâlî Beyin aşağıdaki beytinde nesne belirtisizdir. Sevgili gam gecesinde ayrılık ile âşığın canını almış fakat âşık buna aldırış etmemiştir. "Gam şebinde fûrkatınle cânım aldın tınmadım, inkârdan beri gel, bir bûseye sulh edelim." şeklinde nesir cümlesine aktarabileceğimiz beytin "neyi inkâr"dan beri geleceği meselesi açıkta kalmaktadır. Yani inkâr etmenin nesnesi görünmez durumdadır. Sevgili neyi inkârdan beri gelecektir; âşığın canını aldığını mı itiraf edecektir, yoksa cümle "Bir buseye inkârdan beri gel sulh edelim." şeklinde kurularak bir öpücüğü kabule mi yanaşsın istenmektedir? Bu şartlarda "inkârdan" kelimesinin bir buseye hayır dememesi anlamının daha baskın görüldüğünü söylemek yanlış olmasa gerektir. Dolayısıyla "inkâr et-" fiili "-E inkâr et-" şeklinde yönelme ekiyle yükleme hâli eki anlamında kullanılmış demektir:

Gam şebinde fûrkatınle cânım aldın tınmadım

Gel beri sulh edelim bir bûsey-E inkârdan Hayâlî

Hayâlî Beyin aşağıya alınan beytinde de "inkâr et-" fiili "-E inkâr et-" biçiminde yönelme hâli ekiyle kullanılmıştır:

Ey Hayâlî aşk-A inkâr etse zâhid tan degil

Hayli müşkildür kişi terk eylemek mu'tâdını Hayâlî

Ey Hayâlî zâhid aşka inkâr etse/ aşka inanmasa, aşka münkir olsa tan degil. Kişi mu'tâdını terk eylemek hayli müşkildür.

İnsanın alışkanlıklarını değiştirmesi kolay değildir. Zahidin de aşka karşı olduğu, aşk yoluna inanmadığı, aklı ve hesabı merkeze aldığı bilinen bir durumdur. Öyleyse bu alışkanlığını bırakması ve aşka münkirlikten vazgeçememesi şaşılacak bir durum değildir. Burada “inkâr et-” kelimesi “münkir olma” anlamında kullanılmış görünüyor.

Gâfil olma ey Hayâlî nazmın-A inkâr eden

İltifât-ı Şâh anı Rûm içre Selmân eyledi Hayâlî

Ey Hayâlî nazmına inkâr eden/nazmına inanmayan, münkir olan! Gafil olma, iltifat-ı şâh anı Rûm içre Selmân eyledi!

Ey Hayâlî'nin şiirlerini inkâr eden, şiirlerine münkir olan kişi! Gafil olma, padişahın iltifatı onu Anadolu içinde şair Selman eyledi!

Görüldüğü gibi beyitte “inkâr et-” kelimesi yönelme hâli ekiyle kullanılmış ancak yükleme hâli eki manası verilmiştir.

Getürdigümce şühûd itdi bañ-A inkârı

Şehâdet ide meger ki Nekîr ile Münker Âşık

Şahitler getirdikçe bana inkârı/beni inkârı/ bana inanmamayı etti. Meğerki Nekîr ile Münker şehâdet ede.

Beyitte, “baña inkârı etti” kelime grubunda yükleme hâli yerine kullanılan -E inkâr et-” yanında “-I inkâr et-” yapısı da dikkati çekmektedir.

Melekler hizmetüne varıcıdur

Hudâ yardımcı tâlî' yarıcıdur

Saň-A inkâr idenler Hâricîdür

O gün Sultân Selîm devrân senüñdür Âşık

Âşık Çelebi'nin beytinde “saña inkâr/seni inkâr” edenler Hâricî'dir denilmektedir. Kelime “-E inkâr et-” şeklinde kullanılmıştır.

Ziyâî (öl. 1584)'nin beyitlerinde de benzer bir kullanım vardır. Müddeilerin muhabbet şevkine inkâr etmemeleri, yani muhabbetin şevkini inkâr etmemeleri, onu yok saymamaları; “aňa inkâr ederse, “pîr-i mugâna inkârımız yok” ifadeleri

hep "E- inkâr et-" biçiminde kullanılmış yönelme eki yükleme fonksiyonunu icra etmiştir:

Mahabbet şevkin-E ey müdde'iler eylemeñ inkâr
Vukûf-ı hâl için bir sûret-i zîbâyı seyr eyleñ Ziyaî

Tâb-ı hûrşîd-i âleme ne ziyân
Añ-A inkâr iderse şeb-pere ger Ziyaî

Âbı âteş âteşi berk-efken-i pendâr ider
Himmet-i pîr-i mugân-A yok hele inkârımız Mezâkî
Aynî (1490-94) ve Caferî (16. Yy.)'ye ait beyitlerde de benzer bir kullanım vardır:

Haşr u kıyâmet-E sanem inkâr idenlere
Arz eyle kâmetün göreler tâ kıyâmeti Aynî

Mu'cizüñ-E her kim itdi inkâr
Dergehde oldı vech-i esved Caferî

İnkâr itme Hayder-i kerrâr-A tâ ki sen
Olmayasın dūd âteş-i celâl-i Muhammed'e Caferî

Kabûl-i Hak olan kılur ikrâr cân ile
Merdûd olan ider sañ-A inkâr Yâ Hüseyin Caferî

1.1. "-A İkrâr Et-" Kullanımı

Yönelme hâli ekinin yükleme hâli eki yerine kullanıldığı birleşik fiil "-E inkâr et-" ile sınırlı kalmayıp "-E ikrâr et-" biçimiyle de karşımıza çıkmaktadır. Yazım tarihi 1310 olan Rabguzî'nin eserinde geçen "Meniñ Peygamberlig-A ikrâr kılıñ teyür erdi." (Rabguzi 1997: C. I, 33) cümlesi "-E ikrâr et-" kullanımının hayli eski olduğunu gösterir.

Aşağıdaki beyitte “-A inkâr et-” yanında “-A ikrâr et-” fiili de yükleme anlamında yönelme hâli ekiyle kullanılmıştır:

Añ-A ikrâr eyleyen buldı necât

Añ-A inkâr eyleyen gümrâhdur Caferî

Kadı Burhaneddin'in beytinde de “-A inkâr et-” yanında “-A ikrâr et-” fiili yükleme hâli eki anlamında yönelme hâli ekiyle birlikte kullanılmıştır:

İkrârum añ-A ol ki kılmaya bañ-A inkâr

Binüm delü gönlüm-E inkâr ise ne kılâm K. Burhaneddin

Söz konusu birleşik fiilin Ahmedî Divanı'nda da örneği mevcuttur:

Cümle zerrât-ı âsümân u zemîn

Birliğin-E ider anuñ ikrâr Ahmedî

Ahmed-i Rıdvan Divanı'ndan alınan aşağıdaki örneklerde de “ikrâr et-” birleşik fiili “-A ikrâr et-” biçiminde yer almıştır:

Merdûd-ı Hak'dur eyleyüp inkâr-ı mucizât

Dîn-i Resûl'-E kılmadı ikrâr yâ Hüseyin Ahmed-i Rıdvan

Sûfî-yi mürted cemâlûn sun'ın-A ikrâr idüp

Mu'ciz-i hüsnûn göricek tañ budur inkâr ider Ahmed-i Rıdvan

Yusuf Hakîkî'nin beytinde de yükleme yerine yönelme eki kullanılmıştır:

Aceb ikrâr iderken Hakk-A nişe

Ki bâtl iş-E inkâr istedüm yok Yusuf Hakîkî

Yetimî'nin beyitlerinde de hem inkâr hem de ikrâr kelimeleri yükleme yerine yönelme hâli ekiyle kullanılmıştır:

O bütler kim añ-A ikrâr idersin

Yakında sen añ-A inkâr idersin Yetimî

Sañ-A vü hem añ-A inkâr idenler

Dahi sâdık olup ikrâr idenler Yetimî

Sultân-ı evliyây-A her kim iderse inkâr

Kâfirden ol eşeddür kılmaz nebî-E ikrâr Yetimî

İmân getür rasûl-E eyle ikrâr
Görüp bu mu'cizâtı etme inkâr Yetimî

Sahih nakl oldugın-A eyle ikrâr
Sakın müdbirlik idüp itme inkâr Yetimî

Tacizade Cafer Çelebi de aşağıdaki beytinde birleşik fiili yönelme hâli ekiyle kullanmıştır:

Dil metâ'-ı vasl-A kim cân virmege ikrâr ider
Sen sanemden gayrıdan sanma ki ol bâzâr ider Cafer Çelebi

Bu örnekler ışığında düşünülmesi gereken başka hususlar da vardır. Konuyla ilgili olarak ilk akla gelen husus iki kelimenin Arapça ve aynı babdan; ifâl bâbından oluşudur. Öyleyse ifâl bâbının özelliklerine bakma zarureti doğar. Bu çerçevede ifâl bâbına bakıldığında bâbın; geçişsiz fiili geçişli yapması, zaman veya yere girme anlamı vermesi, bir hâlden başka bir hâle geçişi ifade etmesi, zamanı gelmek anlamını içermesi ve bazen kelimenin sülasisi ile aynı anlamı ifade etmesi (Uzun 2010: 9) gibi özellikleri taşıdığı görülmektedir. Bu özellikler dikkate alındığında ifâl bâbının meseleyi aydınlatmaya yetmediği ortadadır.

Böyle bir durumda yönelme hâli ekinin yükleme hâli eki anlamında kullanılan örneklerinin Türkçenin tarihî sürecindeki seyrine bakmak gerekmektedir. Bundan sonra ele alacağımız örnekler hem tarihî seyri verecek hem varsa aynı yüzyılda hatta aynı şairde ikili kullanımlara bakılacak en yakın tarihe gelen örnekler üzerinden bir sonuca varılmaya çalışılacaktır.

1.2. Türkçenin Tarihî Sürecinde "-E İnkâr Et-"

Nesimî (öl. 1404) Divanı'nda altı kez karşılaştığımız fiilin kullanımında yükleme hâli eki anlamını veren yönelme hâli eki tercih edilmiştir:

Sen ahsen sûret-E inkâr edenler
Azâzildür ki düşdi Tanrıdan dūr Nesimî

Sûret-i Rahmân-A inkâr eyledi dîv-i racîm
Ahsen-i takvîm-E inkâr eyleyen şeytân olur Nesimî

Ahsen-i takvîm-E inkâr eyler î mânîsîz fakîh
Şol azâzîlin ki adın Hak didi şeytân budur Nesimî

Yüzüne karşı sücûd eyler melek
Secdey-E inkâr ider şeytânımız Nesimî

İy ışk-A inkâr eyleyen çün ü çirâ vü çendi koy
Niçün düşersin âşıkın çün ü çirâ vü çendine Nesimî

Riyâyî zâhid eyler ışk-A inkâr
Görün şol münkirin zerk u riyâsı Nesimî

Ahmed-i Rıdvan (15. Yy. sonu?) Divanı'nda geçen "inkâr et-" fiilinin tamamı
"-E inkâr et-" biçiminde kullanılmıştır:

Senden ayru yanaram hâlûmi bilmez ne bilür
Kahr-ı sultân görmeyen inkâr ider yasağın-A Ahmed-i Rıdvan

İtme Rıdvân ol habîbüñ hüsnin-E inkâr sen
Balçığıla çün tutılmaz âfitâb-ı hoş-likâ Ahmed-i Rıdvan

Tâzedür hüsnüñ hatuñda dembedem
Sebz-i hattüñ-A ilemez inkâr gül Ahmed-i Rıdvan

İkrârı olan işleye mi bunca fil-i bed
Beñzer ki kıldı ceddüñ-E inkâr yâ Hüseyin Ahmed-i Rıdvan

Ulû'l-emre mutî' olmak Hudâ'dan
Emirdür eylemeñ bu emr-E inkâr Ahmed-i Rıdvan

Avnî (öl: 1481) mahlasıyla şiirler söyleyen Fatih Sultan Mehmed'in de birleşik
fiili kullanımı, yönelme hâli ekiyledir:

Ta'n idüp hâlete biz-E eger inkâr ide

Bâde vü beng şühûdî-y-ile isbât idelüm Avnî

Yusuf Hakikî (öl. 1489) Divanı'nda "inkâr et-" ve "ikrâr et-" fiilleri, bütün beyitlerde "-E inkâr et-" ve "E- ikrâr et-" biçiminde kullanılmıştır:

Hele merdân-ı hak-A eyleme zinhâr inkâr

Niçe münkirleri bil ehl-i velâyet depeler Yusuf Hakikî

Aceb ikrâr iderken Hakk-A nişe

Ki bâtl iş-E inkâr istedüm yok Yusuf Hakikî

Yok kuvvet-i bâtın-A menüm inkârum

Men sırr-ı meşâyıha inandum gitdüm Yusuf Hakikî

Tacizade Cafer Çelebi (öl. 1515/16) Divanı'nda da birleşik fiil yönelme hâli ekiyle yer almıştır:

Şem'i pervâne gibi oda yakarlar sanemâ

Pertev-i hüsnüñ-E inkâr idüp isterse delil Cafer Çelebi

Yetimî (öl. 1519'dan sonra) Divanı'nda bahsi geçen birleşik fiil 17 kez geçmiştir. Yer yer "ikrâr et-" fiilinin de kullanıldığı beyitlerin tamamında ek yönelme hâlinde, yükleme hâli eki anlamında kullanılmıştır:

O bütler kim añ-A ikrâr idersin

Yakında sen añ-A inkâr idersin Yetimî

Hudâ sensin bu bütler cümle bâtl

Sañ-A inkâr iden merdûd u câhil Yetimî

Dinür ehl-i necât içinde herbâr

Yezîdidür Ali'y-E iden inkâr Yetimî

Vilâyet cezbesile sıdı kamu

Añ-A inkâr idenüñ yiri tamu Yetimî

Yemînî ehl-i dil oldur Alî'y-E itmeye inkâr
Vilâyet ehline Haydâr İmâm-ı pîşvâ geldi Yetimî

Saň-A vü hem aň-A inkâr idenler
Dahi sâdık olup ikrâr idenler Yetimî

Sultân-ı evliyây-A her kim iderse inkâr
Kâfirden ol eşeddür kılmaz nebîy-E ikrâr Yetimî

Ki şarkdan garba deňli bir nazardur
Aň-A inkâr ideler hûk u hardur Yetimî

Resûl-i Hak didi itmeyen ikrâr
Alî'y-E hem baň-A ol ider inkâr Yetimî

Baň-A inkâr iden kişi bil i yâr
Hak-A inkâr ider ol ehl-i zünnâr Yetimî

İdenler şek idüp inkâr şâh-A
Hemân inkâr iderlermiş ilâh-A Yetimî

İmân getir rasûl-E eyle ikrâr
Görüp bu mu'cizâtı etme inkâr Yetimî

Nice lutf u kerâmet mâdenidür
Aň-A inkâr iden dún u denîdür Yetimî

Nice dîn düşmenlerinün kanını dökdi yire
Hakk-A inkâr idene sâhib-siyâsetdür Ali Yetimî

Didi bilün yârenler eyleñ ikrâr
Hudâ diñüz Ali'y-E itmeñ inkâr Yetimî

Muhammed dînin-E inkâr idenün
Yakîn bil üstünedür la'netullâh Yetimî

Sahih nakl oldugın-A eyle ikrâr
Sakın müdbirlik idüp itme inkâr Yetimî

Hayretî (öl. 1535) Divanı'nda içinde "inkâr et-" birleşik fiili geçen bütün beyitlerde ekin yönelme hâliyle kullanıldığı görülür:

Vech-i zîbây-A işi inkârdur câhillerün
Mazhar-ı Hakk'a şu kâyil olmayan bâtıllaruñ
Dâyima virdi budur ağzında ehl-i dillerün
Pertev-i Hak kudret-i Hak mazhar-ı Allâh'dur Hayretî

Münkir dirilür ahsen-i takvîme müddeî
Bâtıl degül mi göz göre inkâr ide Hak-A Hayretî

Men' idersin vech-i zîbâdan bizi ey müttakî
Ahsen-i takvîm-E inkâr eylemek takvâ mıdur Hayretî
Usulî (öl. 1538) Divanı'nda birleşik fiil yönelme ekiyle kullanılmıştır:
Sûretin âyâtını yanlış okurmuş müddeî

Ahsen-i takvîm-E gör şeytânı inkâr eylemiş Usulî

Aynı durum Fuzulî'nin (öl. 1556) şiirleri için de geçerlidir. Yalın hâlde kullanımı dışında birleşik fiilin kullanımı tamamen yönelme eki ile yazılmıştır:

Göñlüm alduñ ki behâsın veresin nakd-i vefâ
Etmedün ahde vefâ kulun-A kılduñ inkâr Fuzulî

Muvahhidler-E kılma inkâr zâhid
Mey-i vahdeti sanma ümmü'l-habâ'is Fuzulî

Fakîh-i medrese ma'zûrdur inkâr-ı aşk etse
Yok özge ilmin-E inkârımız bu ilme câhildir Fuzulî

Fuzulî'nün yeter aşkın-A inkâr eyle ey gerdûn
Güvâh-ı hâl yetmez mi saña feryâd ü efgânı Fuzulî
Yahya Bey (öl. 1582) Divanı'nda geçen birleşik fiil de "-E inkâr et"- biçiminde kullanılmıştır.

Bildürürler kişiye mikdârın
Ehl-i 'irfân-A itmesün inkâr Yahya Bey
Ravzî (öl. 1600'den sonra) de kelimeyi yönelme ekiyle kullanmayı tercih etmiştir:

Yed-i beyzâsını münkirlere arz itse Mûsî'veş
Añ-A inkâr iden Fir'avn ile Hâmân'a ışk eyle Ravzî

Hayli geç bir dönem olmasına rağmen 19. Yüzyıl şairi Makedonyalı Remzî'nin (öl. 1843'ten sonra) ve Lebîb (öl. 1867)'in beyitlerinde de ek "-E inkâr et-" biçiminde kullanılmıştır:

Her dü 'âlem şâhın-A inkâr eden bed-bâhtlar
Agu katdılar Hasan aşına pür şekk ü riyâ Remzî

Ne ihtiyâc ki evsâfıñı şümâr edeyin
Muhassenâtın-A yokdur 'adûnuñ inkârı Lebîb

I.3. "İnkâr Et-" Birleşik Fiilinin Belirtisiz Nesneli Kullanımı

Âşık Paşanın (öl. 1332) Garibname isimli eserinde üç kez geçen fiilin birinde "-E inkâr et-" ve "-A ikrâr e-" biçimi tercih edilmiş, diğer ikisinde de belirtisiz nesneyle kullanılmıştır:

Añ-A bir demek durur ikrârumuz
Birlogin-E yok durur inkârumuz Âşık Paşa

Cümle milletler içinde ol ada

Yok durur inkâr u ceng ü 'arbede Âşık Paşa

Hak yolında hiç inkâr eyleme

Gönlüne inkârı sen yâr eyleme Âşık Paşa

Şeyhî (öl. 1431) Divanı'nda "inkâr et-" ve "ikrâr et-" kelimeleri iki beyitte kullanılmış, ikisinde de yönelme hâli eki tercih edilmiştir:

Etti ikrâr vefâ kılmağa evvel bañ-A yâr

Soñra bu vaðdesin-E eyledi inkâr dirîg Şeyhî

Şol rind-E ki câm-ı meyi cân u cihândan yeğ göre

Ger bî-haber inkâr ede ben çendân ikrâr eyleyem Şeyhî

Hümamî'nin (öl. 1451) Si-name isimli eserinde geçen "inkâr et-" fiili de iki yerde geçmiş; birisinde "A- inkâr et-" biçiminde, diğesinde belirtisiz nesneli olarak kullanılmıştır:

Kamuy-A gerçi Ahmed kıldı inkâr

An'itdi sırr u rû'yetden haberdâr Hümamî

Melâmatlığ-ıla 'âr ide gördüm

Yalandur diyüp inkâr ide gördüm Hümamî

Şerifî (öl. 1514)'nin üç beytinden ikisi yükleme hâli ekiyle, diğeri belirtisiz nesne olarak yer almıştır:

Bilmedüm evvel ikrâr kıldum

Bugün ikrârum-A inkâr kıldum Şerifî

Half idüp vað u vefâya 'aşkum-A inkâr ider

Baña ol kâfir terahhum eylemez yâ müslimîn Şerifî

Aña sorduksa adın eyler inkâr

Sora sora ben oldum âciz ü zâr Şerifî

Vasfî (öl. 1514), İshak Çelebi (öl. 1536?), Hayâlî Bey (öl. 1557), Tecellî (öl. 1688-9) ve Sâbit (öl. 1712)'in aşağıya alınan beyitlerinde söz konusu fiil belirtisiz nesneyle yer almıştır:

Dilden geçübün cânımı ugurladı gamzeñ
İnkâr idemez tâze izi var ciğer üzre Vasfî

Ahd u sabr u dil alup kâkülün inkâr itdi
Berü gel sulh idelüm bûseye ikrâr eyle İshak

Bu kasîdemde benüm şahid-i ma'nâ çoktur
Husrev-i mülk-i maânî benüm etmeñ inkâr Hayâlî

Bildi âlemler Hayâlî saña şeydâ olduğun
Añlanur biñ eylesin keyfiyyetin inkâr mest Hayâlî

Bu acebdür nice inkâr olunur âlemde
Gün gibi zâhir iken şöhet-i meydân-ı semâ' Tecellî

Nice inkâr olunur halka-ı tevhid-i azîz
Âşık ol yirde olur dilber [ile] hem-âgûş Sabit

Benden ebed kulunam ezel bilirem seni
İnkârı ko efendi güzel bilirem seni Hayâlî

Azmizade Hâletî (öl. 1630) de birleşik fiili yönelme hâli ekiyle kullananlardandır. Aşağıya alınan beyitlerden ilki yalın, ikincisi yönelme hâli ekiyledir:

Hüner iklimine şah olduğun inkâr iden kimdür
Tururken Hâletî'nün 'arsa-i âlemde dîvânı Hâletî

'İşkun-A rûz-ı ezelden gönül ikrâr itdi
Şimdi hiç fâ'ide itsün mi anun inkârı Hâletî

I.4. İkili Kullanımlar: "-E İnkâr Et-", "-İ İnkâr Et-"

Ekin ikili kullanımları da vardır. Ahmedî'nin (öl. 1413) aşağıya alınan beyitlerinin ilkinde birleşik fiil yükleme hâli ekiyle, ikincisinde hem "inkâr et-" fiili hem de "ikrâr et-" fiilleri yönelme hâli ekiyle kullanılmıştır:

Yüregüme urdugu ok-I ider gözüñ inkâr
Gözüme karşıyiken tîr ile kemân rûşen Ahmedî

Çünkü 'aybum-A mukırram hergiz inkâr itmezem

Bağ-A yogisa bu halkuñ bâri ikrârı n'olur Ahmedî

"İnkâr et-" birleşik fiili Özbek devlet adamı ve şair Şiban Han ve Lütî (15. yy.ın ikinci yarısı) Divanlarında da "-E inkâr et-" biçiminde kullanılmıştır:

Derdililerge cevır iter bu kaltabân
Derdi yok ne-çün ang-A inkâr iter Şiban Han

Kim kılmasa hattingnı körüp hüsnüng-E ikrâr

Hicrân kılıcı boynını kılsun kalem ay cân Lütî

Mesihî (öl. 1512)'nin ilk iki beytinde birleşik fiil "-E inkâr et-" biçiminde kullanılırken üçüncü beyitte "nâlişlerüm-İ inkâr eyleme" denilerek ek, Türkiye Türkçesindeki gibi kullanılmıştır:

Hecrüñ günin-E kimsene inkâr idemez
Kâfir olur kıyâmete her kim ki kılsa reyâb Mesihî

Işk-A yıldırım çalacak sûfi inkâr itmesün

Kim ana bir gün görünür berk-i âlem-tâb-ı ışk Mesihî

Nâlişlerüm-İ eyleme inkâr k'olupdur

Kûyundaki her bir der ü divâr güvâhum Mesihî

Şem'î (öl. 1530) Divanı'nda "inkâr et-" kelimesi üç yerde ve tamamı yönelme ekiyle geçmiştir. Ancak ilk beyitte "ikrâr et-", "-İ ikrâr" biçiminde kullanılmıştır:

Seni sevdiğüm-İ ey meh n'ola ikrâr itsem
Gün gibi rûşen olan nesney-E inkâr olmaz Şemî

Lebüñ kan içdügin-E itme inkâr
Kaşuñla gözlerüñ eyler şehâdet Şemî

Zâhidâ sen "ahseni takvîm"-E inkâr eyledüñ
Oldı rûşen gün gibi 'âlemde tezvîrüñ senüñ Şemî

Bâkî Divanı'nda da birleşik fiilin ikili kullanımı göze çarpar. Aşağıya alınan ilk beyitte hem "inkâr et-" hem de "ikrâr et-" birleşik fiilleri, ikinci beyitte "inkâr et-" fiili yönelme hâliyle, üçüncü beyitte yalın, dördüncü beyitte de yükleme hâli ekiyle kullanılmıştır:

Ne 'aceb fazlın-A nâ-dân eger inkâr itse
İtdi mi Ahmed-i Muhtâr-A Ebû Cehl ikrâr Bakî

Nice pinhân ideyin sînede dâg-ı 'aşkuñ
Gül gibi zâhir olan nesney-E inkâr olmaz Bakî

Gönüller aldugın inkâr ider meger zülfüñ
Elini mushafa urmış yemin ider zülfüñ Bakî

Güneşüñ zerre kadar kadrine noksân gelmez
Eylese nûr-ı cihân-tâbın-I huffâş inkâr Bakî

Nefî Divanı'nda da geçen birleşik fiil ikili kullanıma sahiptir. Beyitlerin ilki "-E inkâr et-" biçiminde diğer dört beyit ise "-I inkâr et-" biçiminde yükleme hâli ekiyledir:

Komaz eş'âr-ı revân-bahşım-A inkârı yine
Hâsîdin ağzına gelse hasedinden cânı Nefî

Bu da'vâm-I benim inkâr eder yokdur ahâlîde
Hasûd-ı nâ-bekârı neyleyim söz anlamaz hardır Nefî

Çerâğın hüsnün-İ inkâr edenler rûz-ı rûşende
 Semen-zâr içre görsünler fûrûğ-ı şem'-i gül-nârı Nefî
 Aşk mühlik yâr gâfil mübtelâlar n'eylesin
 Birbirine derdin-İ inkâr güc ikrâr güc Nefî

Kimse inkâr edemez mâhiyett-i endişem-İ
 Ehl-i reşkin nüsha-i akd-i lisânıdır sözüm Nefî

Süheylî (öl. 1633-34) Divan'ında üç yerde geçen "inkâr et-" fiili ilkinde "-A inkâr et-", diğer ikisinde ise bugünkü kullanıma uygun "-I inkâr et-" biçiminde kullanılmıştır:

Yok bañ-A inkârdan la'li şarâbın fâyide
 Mest-i 'ışkı oldugum dünyâ vü mâfîhâ bilür Süheylî

Gel iy keyf-i şarâb-ı 'ışk-I inkâr eyleyen gör kim
 Gedâ-yı bî-nevâyı katresi şâh-ı cihân eyler Süheylî

Sehâ vü lûtf ile oldur yegâne-i eşrâf
 Cihânda kimdür iden cûd ü lûtfın-I inkâr Süheylî

Mezakî'nin (öl. 1676) beyitlerinden birinde söz konusu birleşik fiil "-E inkâr et-", diğerlerinde Türkiye Türkçesindeki "-I inkâr et-" biçimiyle yer almıştır:

Âbı âteş âteşi berk-efken-i pendâr ider
 Himmet-i pîr-i mugân-A yok hele inkârımız Mezakî

Görse bir âdem eger cenneti rü'yâsında
 Olsa bu sûr ile ta'bîr-İ kim eyler inkâr Mezakî

Kimse kâdir degüldür inkâra
 Nef'-i mahz-ı vifâk-ı hükkâm-I Mezakî

19. yüzyıl şairi Lebîb (öl. 1867) “inkâr et-” fiilini aşağıya alınan ilk beytinde “-E inkâr et-”, ikinci ve üçüncü beyitlerinde yalın, dördüncü ve beşinci beyitlerinde yükleme hâli ekiyle kullanmıştır. Ama kullanımların tamamı yükleme hâli eki anlamındadır:

Ne ihtiyâc ki evsâfını şümâr edeyin
Muhassenâtın-A yokdur ‘adûnuñ inkârı Lebîb

Şükrüñ inkârı mûcib-i küfrân
İsmüñ âyînedân-ı ni’metdir Lebîb

Hüsn-i tedbîrüñ eylemek inkâr
Ya garazdır yahod hamâkatdır Lebîb

Kırklar bir tarafda çille çeker
Kavsin etme ricâlin-İ inkâr Lebîb

Hem evliyâ-yı şerî’at ki şübhemiz yokdur
Kerâmetinde kim inkâr eder an-I hâşâLebîb

1.5. “-I İnkâr Et-” kullanımı

Metinlerde “-I inkâr et-” kullanımının ne kadar geri gittiğini göstermesi açısından birkaç örnek paylaşmak yerinde olacaktır.

Şirvanlı Mahmud’un Kemâliye isimli eserinde, “Bu hikmet-İ hiç kimse inkâr itmeye” (s. 139) cümlesiyle birleşik fiilin Türkiye Türkçesindeki kullanımına uygun bir şekilde yer aldığı görülür. XIV-XV. Yüzyıllarda yaşadığı bilinen Şirvanlı Mahmud’un bu kullanımı birleşik fiilin yükleme ekiyle o dönemde kullanılıyor olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Tespit edebildiğimiz ilk örneklerden biri Ahmedî (öl: 1413) Divanı’nda geçer:
Yüregüme urdugu ok-I ider gözüñ inkâr
Gözüme karşıyiken tîr ile kemân rûşen Ahmedî
Bir diğer örneğimiz de Mesihî (öl. 1512)’ye aittir:
Nâlişlerüm-İ eyleme inkâr k’olupdur

Kûyuñdaki her bir der ü divâr güvâhum Mesihî
 Aynı durum Hayâlî Beyin (öl. 1557) beyti için de geçerlidir:
 Ey felek bir gün mukîm-i kûy-ı dildâr et beni
 Soñra dön özr eyleyip ağyâra inkâr et ben-î Hayâlî

SONUÇ

Türkçenin tarihî seyri içerisinde hâl eklerinde birtakım ses değişikliklerinin olduğu, birbirinin yerine kullanıldığı, fiilin anlamına göre ekler alabildiği dil araştırmalarında tespit edilen hususlardandır. Arapça kökenli bir kelime olan "inkâr" kelimesinin Türkçe "et-" fiili ile birleşmiş biçimi olan "inkâr et-" birleşik fiili hâl eki alırken Türkiye Türkçesinde "-İ inkâr et-" biçiminde gerçekleşir.

Çalışmamızda "inkâr et-" birleşik fiilinin yönelme hâli ekiyle kullanılan örneklerine yer verilmiştir. Çok sayıda örnekle karşımıza çıkan bu kullanımın yüzyıllar içerisindeki yoğunluğuna, ekin ikili kullanımlarına, varsa aynı çerçevede tespit edilen başka kullanımlarına bakarak meselenin farklı taraflarına dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

"İnkâr et-" birleşik fiilinin 14., 15. Yüzyıllarda yoğun olarak "-E inkâr et-" biçiminde kullanıldığını, gittikçe azalan oranda 16., 17. 18. ve 19. yüzyıllara kadar devam ettiğini söylemek mümkündür. 14. yüzyıldan itibaren birleşik fiilin ikili kullanımları olmakla birlikte 15. ve 16. yüzyıllarda yoğunlaştığı; aynı şairin eki her iki biçimiyle de kullandığı gözlenmektedir. İstisnaları olmakla birlikte, 17. yüzyıldan itibaren birleşik fiilin daha çok yükleme ekiyle kullanıldığını ve Türkiye Türkçesindeki biçime kaydığını söyleyebiliriz.

"İnkâr et-" fiili yanında aynı dilden gelen ve aynı babla çekimi yapılan "ikrâr et-" fiilinin de benzer bir kullanıma sahip olduğu görülmüş; buradan hareketle ifâl babından kaynaklanan bir özellik olup olamayacağı hususu üzerinde durulmuş ancak anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Belki meselenin bu tarafının Arap dilinin inceliklerini bilen bir araştırmacı tarafından irdelenmesi ve bu babda üretilen kelimelerin ortaklıklarına hasredilecek özel bir çalışma yapılması ile daha sağlıklı sonuçlara ulaşılabilecektir.

Kelimenin Fars edebiyatı metinlerindeki kullanımlarında da yaygın olan Türkiye Türkçesinde olduğu gibi "-İ inkâr et-" manasını içeren "ra" hal ekiyle kullanımıdır. Nasır Husrev örneğinde olduğu gibi nadir de olsa "E- inkâr et-" anlamına gelecek "be enkâr kerden" kullanımına rastlanmaktadır. Dolayısıyla kelimenin

tarihi metinlerimizde hal ekinin kullanımına bir etkisinden söz edilebilir. Ancak Farsçadaki bu uygulamanın yaygın olmadığı dikkate alındığında etkinin varsa bile sınırlı olduğu söylenebilir. Konu yine de Fars dili ve edebiyatı alanında uzmanlaşmış kişilerin himmetine muhtaçtır.

Birleşik fiilin yönelme hâli ekiyle çekimlenmiş olmasının kelimelerin anlamlarıyla ilgisi olabileceği hususu da düşünülmüş ancak net sonuçlara ulaşılamamıştır. Özellikle “ikrâr” kelimesinin “inkâr” kelimesiyle anlam karşıtlıkları bazı beyitlerde “inanmamak” ve “inanmak” biçiminde anlamlandırılabilirse da genele teşmil etmek çok sağlıklı görünmemektedir.

Birleşik fiilin Azerî Türkçesinin egemen olduğu sahalarda eser vermiş, Çağatay sahasında tebarüz etmiş ve Rumeli coğrafyası da dâhil olmak üzere Anadolu sahasının tamamında yönelme hâli ekiyle kullanılabildiği, bölge veya Türk edebiyatının farklı sahalarına ait ayırıcı bir hususiyet arz etmediğini söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA

- Ahmed-i Rıdvan Divanı* (2011). Haz. Halil Çeltik, Ankara: Bizim Büro Basım Yayınları.
- Ahterî, Mustafa (1321). *Ahterî-i Kebîr*, B.y.y.
- Akdoğan, Yaşar (1979). *Ahmedî Divânı ve Dil Hususiyetleri: Gramer, Sentaks, Sözlük*, İstanbul Üni. SBE, Doktora Tezi, İstanbul.
- Altun, Mustafa (1995). *Sî-nâme-i Hümâmî İnceleme-Metin-Dizin*, İstanbul Üni. SBE, Yüksek Lisans Tezi.
- Âşık Çelebi Divanı (1988). Haz. Filiz Kılıç, <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/TR,78359/asik-celebi-divani.html> erişim tarihi: 14.08.2016.
- Aydemir, Yaşar (2007). *Ravzî Divanı*, Ankara: Birleşik Kitabevi Yayınları.
- Aydemir, Yaşar (2016). *Remzî Divanı*, Ankara: Birleşik Kitabevi Yayınları.
- Azmî-zâde Hâletî Divânı (Giriş ve Divân'ın Tıpkıbasımı; Hayatı, Edebî Kişiliği, Eserleri ve Divânı'nın Tenkidli Metni)* (2003). Haz. Bayram Ali Kaya, Harvard: Harvard Üniversitesi Yakın Doğu Dilleri ve Medeniyetleri Bölümü.
- Bâkî Divânı Tenkitli Basım* (1994). Haz. Sabahattin Küçük. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Bosnalı Alaaddin Sabit Divan* (1991). Haz. Turgut Karacan, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.
- Caferî Baba ve Divanı* (2003). Haz. Fatma Zehra Bedir, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üni. SBE Ankara.
- Cudî, İbrahim Efendi (2006). *Lugat-ı Cudî*, Haz. İsmail Parlatur, Belgin Tezcan, Nicolai Tufar, Ankara: TDK Yayınları.
- Dehkhoda, <http://www.vajehyab.com/?q= + &d=en> erişim tarihi: 15.06.2017.
- Deniz, Sebahat (2005). *Tecellî ve Divanı*, İstanbul: Veli Yayınları.
- Dervîş Muhammed Yemini (2002). *Fazilet-nâme (Giriş-İnceleme-Metin)*, Haz. Yusuf Tepeli, Ankara: TDK Yayınları.

- el-İsfehânî, Ragıb (1997). *Müfredatü'l-Elfazî'l-Kur'an*, Lübnan-Beyrut: Darü'l-Kütübü'l-İlmiye Yayınları.
- Ergin, Muharrem (1980). *Kadı Burhaneddin Divanı*, İstanbul: İstanbul Üni. Ed. Fak. Yayınları.
- Erünsal, İsmail E. (1977). *The Life and Works of Tacizade Cafer Çelebi whith a Critical Edition of His Divân*, İstanbul: İstanbul Üni. Ed. Fak. Yayınları.
- Güneri, Aysun Demirez (2007). *Yeni Uygur Türkçesinde Fiil Tamlayıcıları*, Doktora Tezi, Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürgendereli, Müberra (2002). *Hasan Ziyâî Hayatı Eserleri Sanatı ve Divanı*. Ankara: KB Yayınları.
- Hasan Enverî, *Ferheng-i Foşerde-i Suhan*, Kütüphane-i Milli-i İran, Tahran 1312.
- Hayâlî Divanı* (1992). Haz. Ali Nihat Tarlan, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hayretî (1981). *Divan Tenkitli Basım*, Haz. Mehmet Çavuşoğlu-M. Ali Tanyeri, İstanbul: İstanbul Üni. Ed. Fak. Yayınları.
- Karaağaç, Günay (1997). *Lütfî Divânı Giriş-Metin-Dizin-Tıpkıbasım*, Ankara: TDK Yayınları.
- Karahan, Leyla (2005). *Türkçede Söz Dizimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karahan, Leyla (2011). *Türk Dili Üzerine İncelemeler*, Haz. Ekrem Arıkoğlu-Dilek Ergönenç Akbaba, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karaman, Hayrettin-Topaloğlu, Bekir (1988). *Yeni Kamus*, İstanbul: Nesil Yayınları.
- Karasoy, Yakup (1990). *Şiban Han Divanı (İnceleme-Metin-Dizin-Tıpkıbasım)*, Ankara: TDK Yayınları.
- Karavelioğlu, Murat Ali (2005). *On Altıncı Yüzyıl Şairlerinden Prizrenli Şem'i'nin Divânının Edisyon Kritiği ve İncelenmesi*, Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Kurnaz, Cemal (2011). *Gazeller Arasında*, Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları, s. 61-74.
- Kurtoğlu, Orhan (2004). *Lebib Divânı (Tenkitli Metin)*, Hacettepe Üni. SBE, Doktora Tezi, Ankara.
- Mermer, Ahmet (1991). *Mezâkî Hayatı, Edebî Kişiliği ve Divanının Tenkitli Metni*, Ankara: AKM Yayınları.
- Mermer, Ahmet (1997). *Karamanlı Aynî ve Divanı*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Mesihî Divanı* (1995). Haz. Mine Mengi, Ankara: AKM Yayınları.
- Mutçalı, Serdar (1995). *Mu'cemü'l Arabiyyü'l Hadis*, İstanbul: Dağarcık Yayınları.
- Nasırüddin bin Burhaneddin Rabguzi (1997). *Kıyasü'l-Enbiya (Peygamber Kıssaları)Metin-Tıpkıbasım*, Haz. Aysu Ata, Ankara: TDK Yayınları.
- Nef'i Divanı* (1993). Haz. Metin Akkuş, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Nesimî Divanı* (1990). Haz. Hüseyin Ayan, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Redhouse, James W. (2009). *Müntehabât-ı Lügat-ı Osmaniyye*, Ankara: TDK Yayınları.
- Seyyid Şerifî Divanı* (2006). Haz. Sadık Yazar, Fatih Üni. SBE, YL Tezi.
- Süheylî Divanı* (2007). Haz. Mahmut Esat Harmancı, <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/TR,78401/suheyli-divani.html> erişim tarihi: 14.08.2016.
- Şerifi (1999). *Şehname Çevirisi C.I-II*, Haz. Zuhâl Kültürel, Latif Beyreli, Akara: TDK Yayınları.
- Şeyhî Divanı (1990). Haz. Mustafa İsen, Cemâl Kurnaz, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şirvanlı Mahmud (1993). *Kemâliye Giriş-İnceleme-Cümle Bilgisi-Metin-Sözlük*, Haz. Muhammet Yelten, İstanbul: İstanbul Üni. Ed. Fak. Yayınları.
- Tarlan, Ali Nihad (1966). *Ahmet Paşa Divanı*, İstanbul: MEB Yayınları.

- Tarlan, Ali Nihad (1967). *Zâtî Dîvânı [Gazeller Kısım-I]*, İstanbul: İstanbul Üni. Ed. Fak. Yayınları.
- Tarlan, Ali Nihad (1970). *Zâtî Dîvânı [Gazeller Kısım-II]*, İstanbul: İstanbul Üni. Ed. Fak. Yayınları.
- Tarlan, Ali Nihad (1997). *Necati Bey Divanı*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Timurtaş, F. Kadri (1994). *Eski Türkiye Türkçesi XV. Yüzyıl Gramer-Metin-Sözlük*, İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Toparlı, Recep (2003). *Ed-Durretü'l-Mûdiyye Fi'l-Cümleti'l-Türkiyye*, Ankara: TDK Yayınları.
- Tulum, Mertol (2011). *17. Yüzyıl Türkçesi ve Söz Varlığı*, Ankara: TDK Yayınları.
- Usûlî Divanı* (1990). Haz. Mustafa İsen, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Uzun, Tacettin (2010). "Mezîd Fiiller", *Anadolu Üniversitesi İlahiyat Önlisans Programı Arapça III*, Editör: Ahmet Turan Arslan, Eskişehir: Anadolu Üni. Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Üsküplü İshak Çelebi (1990), *Divan Tenkitli Basım*, Haz. Mehmet Çavuşoğlu, M. Ali Tanyeri, İstanbul: Mimar Sinan Üni. Yayınları.
- Vasfî (1980). *Divan Tenkidli Basım*, Haz. Mehmet Çavuşoğlu, İstanbul: İst. Üni. Ed. Fak. Yayınları.
- Yahya Bey (1977). *Divan*, Haz. Mehmed Çavuşoğlu, İstanbul: İstanbul Üni. Ed. Fak. Yayınları.
- Yavuz, Kemal (2000). *Âşık Paşa, Garîb-nâme (Tıpkıbasım, Karşılaştırmalı Metin ve Aktarma)*, Ankara: TDK Yayınları.
- Yusuf Hakikî (2007). *Hakikî Dîvânı Karşılaştırmalı Metin*, Haz. Erdoğan Boz, <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/TR,78374/hakiki-divani.html> erişim tarihi: 14.08.2016.

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖNERİLEN YÖNTEMLERE BİLİŞSEL YÜK KURAMI ÇERÇEVESİNDE BECERİ EĞİTİMİ TEMELLİ BİR YAKLAŞIM

Prof. Dr. Yusuf DOĞAN - *Gazi Üniversitesi*
ORCID No: 0000-0001-8384-9808

ÖZET

Yazma, örgün eğitimin bütün kademelerinde ele alınan, geliştirilmesi zor olan ve uzun zaman isteyen bir dil becerisidir. Bu dil becerisi kendi içerisinde “söz varlığını kullanma; cümle kurma, paragraf oluşturma, metin yazma; yazım ve noktalama bilgisi; anlatımın doğru, güzel ve etkili olduğu tutarlı metinler oluşturma” gibi pek çok boyutu barındırmaktadır. Araştırma sonuçları, farklı sınıf seviyelerinde üzerinde sürekli durulmasına rağmen, geçmişten günümüze, yazma becerisinin okullarda istenilen şekilde öğretilemediğini göstermektedir. Bu durumun sadece ülkemiz açısından geçerli olmadığını da belirtmek gerekir. Yazma becerisiyle ilgili, geçmişten bu yana görülen eksiklik ve aksaklıklar, bu becerinin eğitimiyle ilgili çalışmaların gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu çalışmada, bilişsel yük kuramı ile yazma becerisinin eğitimi konusu ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda bilişsel yük kuramı hakkında temel bilgiler paylaşılmış; kuramın mantığı, yazma becerisinin geliştirilmesi süreciyle ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen, yazma eğitimi sürecinde kullanılan yöntemlerden bilişsel yükü fazla olduğu düşünülen üç yöntemle ilişkilendirilmiştir. Ele alınan yöntemlerin hangi alt becerileri içerdiği üzerinde durulmuş, bu alt becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılabilmesine yönelik örnekler paylaşılmış, öneriler geliştirilmiştir. Ayrıca mevcut Türkçe ders kitaplarında yazma becerisiyle ilgili var olan etkinlikler de ana hatlarıyla ele alınmıştır. Çalışmanın Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adayları başta olmak üzere, yazma eğitimi alanında çalışan kişilerde farklı bir bakış açısı oluşturacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: yazma becerisi, beceri eğitimi, bilişsel yük kuramı, yazma yöntemleri

A SKILL-BASED TRAINING APPROACH TO THE RECOMMENDED METHODS FOR IMPROVING WRITING SKILLS IN THE TURKISH LANGUAGE CURRICULUM WITHIN THE FRAME OF COGNITIVE LOAD THEORY

Abstract

Writing is a language skill that is discussed at all levels of formal education, and developing it is difficult and requires a long time. This language skill has many dimensions in itself such as using vocabulary; making sentences, writing paragraphs, writing text; the knowledge of spelling and punctuation; creating coherent texts which express the ideas correctly, finely and effectively. The results of the research show that, writing skill has not been taught in the desired way in schools from past to present despite the constant emphasis on different grade levels. It should be noted that this situation does not just apply to our country. The longstanding shortcomings and deficiencies of the writing skill make it necessary to review the studies on the training of this skill. In this study, it is tried to associate the cognitive load theory with the training of writing skill. In this context, basic information about cognitive load theory was given, the logic of the theory was associated with the process of developing the writing skill and with the three methods that are considered as having high cognitive load among the others used in the process of training writing, and specified in the Turkish Language Curriculum. Which sub-skills the methods discussed include is emphasized, and examples of how these sub-skills can be acquired by students were shared and suggestions were made. In addition, existing writing skills activities in the current Turkish textbooks are also outlined briefly. It is thought that the study will create a different perspective for people making research on training writing, especially Turkish teachers and pre-service Turkish Teachers.

Keywords: writing skill, skills training, cognitive load theory, writing methods

GİRİŞ

Temel dil becerileri arasında yer alan okuma ve yazma becerisinin öğretimi ve eğitimi, örgün eğitimde ilkokulun birinci sınıfında ele alınan konulardan biridir. Birinci sınıfın başında öğrencilere verilen harflerin onlar tarafından seslendirilmesi ve yazılmasıyla başlayan, söz konusu seslerden oluşan hece ve kelimelerin okunması ve yazılmasıyla devam eden ilk okuma yazma çalışmalarındaki nihai hedef, Türk alfabesindeki harflerin tamamının kullanılmasıyla oluşturulan metinleri okuyabilmek ve bu harfleri kullanarak yazılar yazabilmektir. Birinci sınıf

öğrencilerine bir yazıyı okuma/seslendirme ve harfleri kullanarak yazı yazabilme becerisiyle birlikte okuduğunu anlama ve kendini yazı yazarak ifade etme becerisi de kazandırılmaya çalışılır. Okuma-anlama becerisi ile duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme becerisi ilkokulun diğer sınıflarıyla ortaokul ve lisede de üzerinde önemle durulan konulardan biridir. Çünkü bu becerileri, özellikle de yazma becerisini öğrencilere kazandırmak uzun soluklu ve düzenli çalışmalar yapmayı gerektirmektedir. Bu açıdan bakıldığında yazma çalışmalarının, her öğretim kademesinde o kademenin gerektirdiği içerik ve uygulamalarla ele alınması, bu becerilerin etkili, doğru ve güzel kullanılması açısından önem arz etmektedir.

İlkokulun başından itibaren her öğrenim kademesinde yazma becerisi üzerinde durulmasına rağmen öğrencilerin bu beceride istenilen seviyeye gelemedikleri araştırma sonuçlarına yansımaktadır (Alkan, 2007; Bağcı, 2007; Büyükkız, 2007; Çağımır ve İflazoğlu, 2002; Oktay, 2019; Özbay, 2000; Tekin, 1980). Türkçe'de ortaya çıkan bu durumun benzerinin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki İngilizce yazma eğitiminde 8 ve 12. sınıflarda da geçerli olduğu görülmektedir (Graham ve Sandmel, 2011). Konuya genel olarak yaklaşıldığında söz konusu sonuçlar, yazma becerisinin eğitimle ilgili uygulamaların başarısızlığını ortaya koymaktadır. Bu durumda yapılması gereken şey, mevcut uygulamalara eleştirel bir mantıkla yaklaşmak ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik farklı ve sonuca katkı sağlayacak uygulamalara yoğunlaşmaktır.

Amaç

Anlatma becerilerinden olan yazma, içerdiği pek çok boyut ve bu boyutlardan bazılarının çeşitli alt becerilerden oluşması nedeniyle öğrencilere kazandırılması zor olan ve uzun zaman isteyen bir beceridir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, yazma becerisine “bilişsel yük kuramı” çerçevesinde dikkat çekmek; yazma yöntemlerinden, bilişsel yükü fazla olduğu düşünülen yöntemlerin hangi alt becerileri/boyutları içerdiğini ortaya koymaktır. Böylelikle ortaokullardaki yazma çalışmalarında öğrencilere kazandırılmaya çalışılan becerilerin daha kapsamlı bir şekilde ele alınmasını sağlamak ve “beceri eğitimi” yönü öne çıkan çalışmalar konusunda Türkçe öğretmenleri ile Türkçe öğretmeni adaylarına çeşitli örnekler sunmak amaçlanmıştır. Belirtilen bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Bilişsel yük kuramı, yazma becerisinin eğitiminde nasıl ele alınabilir?
2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP) belirtilen yazma yöntemlerinden bilişsel yükü fazla olanlar, yazma becerisinin eğitimi sürecinde hangi boyutlarıyla, nasıl ele alınabilir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Doküman incelemesi, üzerinde durulan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189). Bu kapsamda, önce bilişsel yük kuramıyla ilgili temel bilgiler paylaşılmış ve yazma becerisinin eğitimi sürecinde bu kuramın nasıl ele alınabileceği üzerinde durulmuştur. Ardından TDÖP'de belirtilen yazma yöntemlerinden bilişsel yükü fazla olan yöntemlerden bazıları ele alınmış ve bu yöntemler, içerdikleri alt beceriler açısından değerlendirilmiştir.

Yazma Becerisinin Eğitimi ve Bilişsel Yük Kuramı

Modern psikolojide egemen olan görüşe göre, koşullama türü öğrenme ve bilişsel süreçler yoluyla öğrenme, iki farklı öğrenme türünü ifade eder ve bu iki farklı öğrenme türü, birbirlerini tamamlayıcı bir rol oynar. İnsan davranışının öyle yönleri vardır ki böyle öğrenmeler, hiçbir bilişsel süreci gerektirmeden otomatik olarak koşullama yoluyla ortaya çıkar. Diğer yandan, bazı davranışların da öyle yönleri vardır ki, tam bilinçli olarak farkında olmayı ve dikkat etmeyi gerektirir. Bu öğrenme türleri bir ölçeğin iki ucu olarak düşünülebilir. Ölçeğin bir ucunda, hoşça giden bir yemeğin kokusu burna geldiğinde ağzın sulanması gibi, koşullama yoluyla öğrenilen davranışlar bulunur. Orta noktada, bir yabancı dili veya araba sürmeyi öğrenme gibi hem zihinsel süreçleri içeren hem de sürekli tekrarlamayı gerektiren davranış türleri yer alır. Ölçeğin diğer ucunda ise belirli bir felsefi düşünüş tarzını anlama, açıklama gibi öğrenme durumları bulunur. İnsan davranışının büyük çoğunluğu, sadece koşullama veya sadece zihinsel süreçleri içermeye yerine, ölçeğin iki ucunun arasında yer alır (Cüceloğlu, 2000: 164-165). “Yazma”, içerisinde her iki öğrenme unsurunu da barındıran, sınıf seviyeleri yükseldikçe zihinsel süreçleri kullanmanın daha ön plana çıktığı bir beceri olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda “yazma” becerisini etkili, doğru ve güzel kullanmak için bu becerinin içerdiği boyutların sürekli olarak göz önünde bulundurulması ve yazma becerisinin eğitimiyle ilgili çalışmaların planlamasının ona göre yapılması gerekmektedir.

Yazma eğitimi süreci “yazma isteği, konu seçimi, hazırlık, planlama, yazma, yazılanları gözden geçirme ve düzenleme, kâğıt düzeni, yazım ve noktalama kuralları” gibi birbiriyle sıkı ilişki içindeki pek çok boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutların süreç içerisinde birbirini destekleyecek şekilde ele alınması gerekmektedir (Doğan, 2018: 945). Ayrıca bilişsel yönü öne çıkan “hazırlık, planlama, yazma, yazılanları gözden geçirme” gibi boyutların eğitim-öğretim sürecinde nasıl ele alındığı da önemlidir. Sadece veya çoğunlukla, bu başlıklarla ilgili teorik bilgilerin

paylaşıldığı, örnek uygulamaların öğrencilere sunulmadığı, öğrencilerle beraber çalışmadığı, onların bağımsız uygulamalar yapmalarına zemin hazırlamayıp ortaya koydukları örnek çalışmalarla ilgili geri bildirim süreçlerinin işletilmediği yazma çalışmalarının öğrencilerin gelişimine katkı sağlamayacağı bilinmelidir. Buna ek olarak 2019 TDÖP'de (MEB, 2019) adları belirtilen, her biriyle ilgili ayrıntılı bilgilere 2006 TDÖP'de (MEB, 2006) yer verilen yazma yöntemlerinin nasıl uygulanabileceğine ve öğrencilere nasıl kazandırılabilmesine dair bilgi ve uygulamaların da öğrencilerle paylaşılması önem arz etmektedir.

Diğer taraftan bir eğitim-öğretim faaliyeti yürütülürken, belirlenen amaçlara ulaşmada üzerinde durulacak konuya bütüncül bir şekilde yaklaşmak yerine konuyu bileşenlerine ayırmak ve bu bileşenleri öncelik-sonralık, kolaylık-zorluk gibi yönler açısından ele almak yararlı olacaktır. Bu hususun yazma becerisinin eğitimi sürecinde, “beceri eğitimi” açısından göz önünde bulundurulması bir gerekliliktir. Aksi hâlde, üzerinde durulan becerinin öğrencilere tam olarak kazandırılmama durumuyla karşı karşıya kalmak büyük bir ihtimal olarak karşımıza çıkmaktadır.

Gredler (2017: 207) öğretimde başlıca bileşenlerin; öğrenme için çerçeve oluşturmak, öğrenenin dikkat etmesine imkân sağlamak, bilginin kodlanmasını kolaylaştırmak ve anlamın yapılandırılması için öğrencilere stratejiler öğretmek olduğunu belirtmektedir. Bu bileşenler incelendiğinde eğitim-öğretim faaliyetlerini planlayan öğretmenin görevinin çok boyutlu olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrencinin mevcut bilgi ve becerisinin; anlatılanları anlamak, var olan bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirip bir yapılandırma sürecini oluşturmak açısından önem arz ettiği de göz önünde bulundurulmalıdır. Diğer bir ifadeyle öğrencinin hazırbulunuşluluk düzeyi eğitim-öğretim çalışmalarından alınacak verimi doğrudan etkiler. Bu husus TDÖP'de “*Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir.*” (MEB, 2019: 8) şeklinde ele alınmaktadır.

Burada üzerinde durulması gereken bir diğer önemli konu, öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde bilgi ve becerileri öğrencilere nasıl sunduğudur. Belirli bir görevi yerine getirmenin öğrencinin bilişsel sistemine yüklediği yükü temsil eden çok boyutlu bir yapı olarak kabul edilen “bilişsel yük” (Paas ve Merrienboer, 1994), karmaşık pek çok eğitim faaliyetinde olduğu gibi yazma becerisinin eğitiminde de üzerinde önemle durulması gereken bir kavramdır. Bilişsel yük kuramı, öğrenmeye başlamadan önce eş zamanlı işlenmesi gereken bilginin miktarı ve etkileşimi ile ortaya çıkan karmaşık bilişsel görevlerin öğrenilmesini ele almakta ve bilişsel süreçler üzerinde durmaktadır (Paas, Renkl ve Sweller, 2004'ten akt. Kılıç

Çakmak, 2007: 3). Öğrenilmesi ve geliştirilmesi sürecinde “*cümle kurma, paragraf oluşturma ve metin yazma becerisinden söz varlığını kullanmaya, yazım ve noktalamadan metindeki tutarlılığı oluşturmaya ve bunları metin türüne göre doğru, güzel, etkili bir şekilde uygulayabilmeye*” kadar pek çok boyutun yer aldığı, eğitim çalışmalarının uzun zaman gerektirdiği “yazma” becerisine “bilişsel yük kuramı”nın bakış açısıyla yaklaşmak, amaçlara ulaşmada kolaylık sağlayabilir. Yazma becerisiyle ilgili ifade edilen boyutlardan hareketle konuyla ilgili şu örnekler verilebilir: Cümle kurma becerisi konusunda sıkıntı yaşayan bir öğrenciden, verilen konuyla ilgili bir sayfalık yazı yazmasını istemek, o öğrencinin yapamayacağı bir görev olarak değerlendirilebilir. Öğrenci böyle bir yazıyı yazsa bile yazının kalitesinin beklenenin çok gerisinde olacağı rahatlıkla söylenebilir. Gördüğü bir olayı birkaç cümlelik bir paragraf oluşturarak yazmada sıkıntı çeken bir öğrenciden bir düşünce yazısı yazmasını beklemek de aynı şekilde pek mümkün olmaz. Böyle bir durumda öğrenciden öncelikle beklenen şey, olay yazısı yazmada belirli bir düzeye gelmesidir. Burada vurgulanması gereken bir diğer husus da şudur: Yazma becerisinin doğası gereği, öğrenciden yapması istenilen şey sadece söylenerek ifade edilmemelidir. Öğrenciye, kendisinden istenen çalışmayla ilgili örnekler verilmesi, bu örneklerin nasıl oluşturulduğunun uygulamalı olarak anlatılması, ilk uygulamaların öğrenciyle beraber yapılması, bu uygulamalar sırasında öğrenciye geri bildirim verilmesi, birlikte yapılan çalışmalarla belirli bir düzeye gelen öğrencinin bağımsız çalışmalar yapması için ortamın oluşturulması; öğrenciye, yaptığı bağımsız çalışmalarla ilgili olarak da geri bildirim verilmesi gibi uygulamalar birbiri ardına ve birbirini destekleyecek şekilde planlanmalı ve hayata geçirilmelidir. Öğrencinin yazma becerisi ancak bu tür çalışmalarla zaman içerisinde gelişecektir. Böyle çalışmalar yapmadan doğrudan doğruya bir konu vererek öğrenciden, verilen konuyla ilgili bir düşünce yazısı yazmasını istemenin bilişsel yükünün, öğrencinin üstesinden gelemeyecek kadar ağır olduğunun bilinmesi gerekir. Yapılan araştırmalar, ne yazık ki mevcut yazma çalışmalarında öğretmenlerin pek çoğunun, öğrencilerine; verilen yazma konusundan yazının türüne kadar, onların altından kalkamayacakları bilişsel yüke sahip yazma uygulamalarını hayata geçirmeye çalıştıklarını göstermektedir (Burdurlu, 1984; Doğan, 2018; Maltepe, 2006; Temizkan, 2014). Bu durum ise öğrencileri yazmadan soğutmakta, onlarda ciddi yazma kaygısının oluşmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla, yazma eğitimi çalışmalarının öğrencide yazma kaygısı oluşturmaktan, öğrencinin yapabileceği ve zevkle katılacağı uygulamalardan hareketle yürütülmesi, yazma çalışmalarının genel çerçevesini oluşturmalıdır.

Türkçe Ders Kitaplarındaki Genel Durum ve Yazma Yöntemleri

Türkçe ders kitaplarındaki yazma çalışmaları genellikle okuma ve dinleme/izleme metinleriyle bağlantılı olarak ele alınmıştır. Bu çalışmalardan bazıları cümle, bazıları paragraf, bazıları da metin düzeyindeki yazma uygulamalarından oluşmaktadır. Aşağıda, Türkçe ders kitaplarındaki yazma çalışmalarından örnekler yer almaktadır:

“Yukarıdaki deyimleri birer cümlede kullanınız.

Aşağıdaki duygulardan birini anlatan fablınızı yazınız.

...’nın fiziksel ve kişilik özellikleri nelerdir? Yazınız.

Anı türünün aşağıda verilen özelliklerini dikkate alarak sizi etkileyen bir anınızı boş bırakılan yere yazınız.

Dinlediğiniz metni özetleyiniz.

Hayal gücünüzü kullanarak hikâyenin çözüm bölümünü yazınız.

Manevi değeri olan bir eşyanızın sizde uyandırdığı duyguları yazınız.” (Ertürk, Keleş ve Külünk, 2020).

“Defterinize, *tebessüm etmenin insan ilişkileri üzerindeki etkisini* anlatan bir yazı yazınız.

‘...’ metninde geçen deyimleri bularak anlamlarına uygun şekilde birer cümlede kullanınız.

‘...’ metnini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleyiniz.

‘...’ ile ilgili yazılı ve görsel medyadan yararlanarak bir haber metni yazınız. Yazınıza uygun bir başlık belirleyiniz.

Metinden bulduğunuz kelimeleri kullanarak ‘*Millî Mücadele*’ ile ilgili bir paragraf yazınız.” (Kır, Kırman ve Yağız, 2019).

“‘...’ metnini özetleyiniz.

Dünya Etik Haftası ile ilgili bir kompozisyon yarışmasına katılacağınızı düşünün. Afişten yola çıkarak bir yazı yazınız.

Hazırlık bölümünde araştırdığınız ‘yaşadığınız şehrin hava kirliliği oranı’ ile ilgili bilgileri kullanarak bir haber metni yazınız.

Türkülerin millî kültürümüzdeki yeri ve önemiyle ilgili, defterinize bilgilendirici bir metin yazınız. Yazınızda günlük hayattan örnekler veriniz.

Fıkradaki mizahi öğelere dikkat ediniz. Siz de öyküleyici anlatımı kullanarak ‘misafirperverlik’ konulu bir hikâye yazınız. Hikâyenizde mizahi öğelere yer veriniz ve yazınıza uygun bir başlık koyunuz.

Bir geziniz esnasında gördüğünüz ya da yaşadığınız *ilginç olayları* gözlemlerinize dayanarak yazınız. Yazınıza uygun bir başlık koyunuz.” (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2019).

Ders kitaplarındaki yazma çalışmaları genel olarak incelendiğinde öğrencilerden “kelimeleri/deyimleri cümle içinde kullanma, metnin konusunu ve ana fikrini yazma, fabl/anı/hikâye/gezi yazısı/haber metni yazma, dinlediği/okuduğu metni özetleme, bilgileri not etme” gibi çalışmaları yapmaları istendiği görülmektedir. Bu çalışmalar geniş bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, yazma becerisiyle ilgili etkinliklerde öğrencilerden “çeşitli yazılar yazmaları istendiği” dikkati çekmektedir. Ancak öğrencilerin, kendilerinden istenen yazma çalışmalarını nasıl yapacaklarına dair detaylı açıklamalar ders kitaplarında yer almamaktadır. Örneğin öğrencilerden, dinledikleri veya okudukları metni özetlemeleri istenmektedir. Öğrencilere, özetlemenin nasıl yapılacağına dair bir örnek sunulmamakta, özetlemede hangi stratejilerin nasıl kullanılacağına dair bilgiler ve uygulama örnekleri onlarla paylaşılmamaktadır. Bu durum Bulut’un (2013) yaptığı çalışmada da tespit edilmiştir. Öğretmenler, özetin nasıl yazılacağı konusunda öğrencilere rehberlik etmemekte, sadece bazı açıklamalarda bulunarak, özetin nasıl yapılacağıyla ilgili kuralları söyleyerek öğrencilerden özetleme yapmalarını beklemektedirler. Mevcut durumda, özetlemenin öğrenciler tarafından bilindiği veya bazı bilgiler paylaşıldığında öğrencilerin özetlemeyi yapabilecekleri varsayılmaktadır. Eğitim-öğretim çalışmalarında “varsaymak”, öğrencileri amaçlara ulaştırmanın tam aksine onları amaçlardan uzaklaştıran bir durumun oluşmasına ve yaygınlaşmasına neden olan olumsuz bir düşüncedir. “Olmayan bir şeyi, varmış gibi düşünmek ve ona göre hareket etmek” şeklinde de ifade edilebilecek bu durumun, uzun vadede eğitim-öğretim çalışmalarını sekteye uğratacak bir etken olduğu söylenebilir.

Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri ve bunlarla ilgili yapılan değerlendirmelerin ardından TDÖP’de yer alan yazma yöntemleri üzerinde durmakta yarar vardır. TDÖP’deki yazma yöntemlerin neler olduğu ve hangi yöntemin hangi sınıfta ele alındığı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. Yazma yöntemlerinin sınıflara göre dağılımı

Yöntemler	Sınıflar			
	5	6	7	8
Not Alma			+	+
Özet Çıkarma			+	+
Boşluk Doldurma	+	+		
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma			+	+
Serbest Yazma		+	+	+
Kontrollü Yazma		+	+	
Güdümlü Yazma	+	+		
Yaratıcı Yazma				+
Metin Tamamlama	+	+		
Tahminde Bulunma		+		
Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	+	+		
Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma			+	+
Duyulardan Hareketle Yazma			+	+
Grup Olarak Yazma	+	+		
Eleştirel Yazma				+

Tablo 1’de görüldüğü gibi TDÖP’de on beş tane yazma yöntemi yer almaktadır. Tablodaki yöntemler incelendiğinde, 5 ve 6. sınıfta ele alınan yöntemlerin, 7 ve 8. sınıfta üzerinde durulan yöntemlere göre içerik açısından daha dar kapsamlı olduğu söylenebilir. Bu çalışmada “*not alma*”, “*özet çıkarma*”, “*yaratıcı yazma*” olmak üzere yukarıda yer alan yöntemlerden üçü, detaylı bir şekilde ele alınarak incelenmiştir. Üzerinde durulan bu yazma yöntemlerinin kendi içinde alt boyutlarının bulunduğu, diğer bir ifadeyle bu yöntemlerin bilişsel yüklerinin fazla olduğu düşüncesinden yola çıkılarak söz konusu yöntemler belirlenmiştir. Aşağıda öncelikle, bu üç yöntemin her biriyle ilgili olarak 2006 TDÖP’de “Amaç” ve “Uygulama” başlığı altındaki bilgiler ele alınmış, ardından buradaki bilgilerden hareketle söz konusu yöntemlerin alt boyutları üzerinde durulmuştur. Ayrıca, alt boyutların eğitimine yönelik çalışmalar örneklendirilmiştir.

Not Alma Yöntemi: Bu yöntemin amacı TDÖP’de “*Öğrencilerin okunan veya dinlenenlerin önemli noktalarını seçebilmesini, bilgi ve düşüncelerini sınıflandırabilmesini ve sistemli çalışma becerisini kazanmalarını sağlayarak zaman kaybını önlemektir.*” şeklinde ifade edilmiştir. Yöntemin “Uygulama” başlığı altında ise şu bilgilere yer verilmiştir: “*Not almanın öncelikli işlevinin hatırlatmak olduğu, ayrıntılara girilmemesi gerektiği, dinlenen veya okunulunun olduğu gibi değil*

de özgün ifadelerle yazılması gerektiği konusunda bilgi verilir. Herhangi bir konuya yönelik bir metin okutulur veya dinletilir. Öğrencilerden okurken veya dinlerken/ izlerken önemli noktaları not almaları istenir.” (MEB, 2006: 69).

Not almak, öğrenim ve iş hayatı ile günlük hayatın her anında kullanılan bir beceridir. Bu beceri dikkatin odaklanmasına, hatırlamaya ve düşünceleri düzenlemeye yardım eder (Kesselman-Turkel ve Peterson, 1982: 2). Bu açıdan not alma yöntemini etkili bir şekilde kullanmak hem öğrenciler hem de yetişkinler açısından önemlidir. Öneme binaen bu becerinin öğrencilere örgün eğitimdeki eğitim-öğretim çalışmalarıyla kazandırılması gerekir. Bu süreçte not almanın, hangi alt becerileri içerdiğini, bu alt becerilerin öğrencilere kazandırılması için neler yapılması gerektiğini, uygulamalara nereden başlayıp sonraki adımda ne yapılacağını bilmek, çalışmaları planlamada öğretmenlere yardımcı olacaktır.

Yukarıdaki amaç incelendiğinde, not almanın okuma ve dinleme/izleme becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla hem okuma hem de dinleme/izleme becerilerine yönelik çalışmalar, not alma becerisinin eğitimi için de kullanılabilir.

Okunan bir metinden not almak, dinlenen/izlenen bir metinden not almaya göre daha kolaydır. Çünkü okumada, metin, öğrencinin önündedir ve öğrenci metni tekrar tekrar okuyup gözden geçirebilir. Dinleme/izleme çalışmalarında ise sözün “uçucu olma” özelliğinden dolayı not almak okumaya göre daha zordur. Bu yüzden not alma çalışmalarına okuma metinleri üzerinden başlamak daha isabetli bir tercihtir. Burada şu husus da unutulmamalıdır: Not alma becerisinin eğitiminde kullanılacak okuma materyalleri, ilk çalışmalarda kısa tutulmalıdır. Başlangıç çalışmalarında bir sayfalık bir metin yerine bir uzun cümlemin veya bir paragrafın kullanılması çalışmanın daha kolay yürütülmesini sağlar. Bu husus aynı zamanda en önemli öğretim ilkelerinden biri olan “kolaydan zora ilkesi”nin de bir gereğidir.

Yukarıdaki amaç cümlesinde dikkati çeken bir başka ifade “önemli noktaları seçmek”tir. Okuma ve dinleme/izleme sırasında önemli yerlerin seçilebilmesi, öğrencilere kazandırılması gereken önemli becerilerden biridir. “*Öğrenciler tarafından çok net algılanamadığı düşünülen hususlardan biri de ‘önemli yerler’dir. Onlara ‘Önemli yerleri belirleyin ve not alın.’ denilmekte ama bir metinde nerelerin, niçin önemli olduğuna dair bilgiler verilmemekte, uygulamalar yaptırılmamaktadır.*” (Doğan, 2019: 45). Bir “cümlede, paragrafta, metinde” hangi bilgilerin niçin önemli olduğuna dair örneklerin öğrencilerle paylaşılması, onlarda bu konuda farkındalık oluşturacaktır. Öğrenciler bu alandaki becerilerini örneklerin de yardımıyla zaman içinde inşa edeceklerdir. Bu çerçevede, bir olayın anlatıldığı bir paragrafta “5N 1K” sorularının cevaplarını bulup işaretlemek; bilgi verici bir pa-

ragrafta, sunulan bilginin ne olduğunu ve bilginin hangi yönlerinin ele alındığını belirleyip altını çizmek gibi uygulamalar, öğrencilerin zihninde “önemli yerler”in somutlaştırılmasına yönelik yapılabilecek çalışmalar arasında sayılabilir.

Not alma yönteminin amacının açıklandığı cümlede “bilgi ve düşüncelerin sınıflandırılması” ifadesinin üzerinde de durulmalıdır. Not alınan bilgi ve düşünceler, not alınan kâğıdın üzerinde rastgele, karışık bir şekilde duruyor olabilir. Kâğıdın üzerindeki yazılar; tekrar gözden geçirilmeyi, bir anlamda işlenmeyi bekleyen hammaddelere benzetilebilir. Düzenli bir şekilde olmasa da kâğıt üzerinde bulunan yazıları gözden geçirmek, bunlar arasında çeşitli bağlantılar kurmak, gruplandırmalar yapmak, bilgi ve düşüncelerin sınıflandırılması anlamına gelir. Diğer bir ifadeyle, bir metinden hareketle alınan notları gözden geçirme ve o notları verimli bir şekilde kullanılabilecek hâle getirme aynı zamanda anlama ve anlatma becerilerinin de aktif bir şekilde kullanılması demektir. Bu ise konuya geniş açıdan bakıldığında not almanın, öğrencilerin çok yönlü gelişmesine katkı sağlayan bir beceri olduğunu göstermektedir.

Özet Çıkarma Yöntemi: TDÖP’de bu yöntemin amacıyla ilgili yapılan açıklama şu şekildedir: “Öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek, onlara bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmaktır.” Yöntemin “Uygulama”sıyla ilgili olarak da şu bilgiler paylaşılmıştır: “Sınıf ortamında okunan veya dinlenen/izlenen bir konu öncelikle öğretmen tarafından özetlenir. Özet çıkarılırken dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda (eserin iyice anlaşılması, süslü ifadelerle, tekrarlara yer vermemesi, ana fikri kapsayacak şekilde bütünlük içermesi, kişisel görüş ve düşüncelere yer verilmemesi, öğrencilerin kendi ifadelerinden oluşması) öğrenciler bilgilendirilir. Öğretmenin rehberliğinde sınıf ortamında yapılan birkaç özet çalışması sonrasında öğrencilere çeşitli metinler verilerek özet çıkarmaları istenir.” (MEB, 2006: 69).

Özetleme, planlı bir öğretim süreciyle geliştirilebilmesi ve bilişsel bir düzenlemeye işaret etmesi nedeniyle bireyin düşünce gelişimine doğrudan katkı sağlayan özelliğiyle (Çıkrıkçı, 2004: 1) önemli bir beceridir. Özetlemenin yapılabilmesi için, yukarıdaki amaç cümlesinde belirtilen “Öğrencilerin anladıklarını...” ifadesine dikkatin yoğunlaştırılmasında yarar vardır.

Okurun bir metni anlaması, diğer bir ifadeyle anlamlandırabilmesi için öncelikle metnin üretildiği dile özgü sözcükleri tanıması, bunun bir uzantısı olarak da metindeki bütün sözcükleri otomatik olarak tanıması gerekir. Bunun belirli bir hızda gerçekleşmesi de önemlidir (Ülper, 2010: 5). Bu durumda özetlemenin en temel şartı özetlenecek metni anlamaktır. Metni anlamada da sahip olunan söz varlığı çok önemli bir işleve sahiptir. Bu kapsamda her sınıf seviyesinde Türkçe öğre-

timinin en temel amaçlarından biri, öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirmeye yönelik çalışmaların planlanması ve hayata geçirilmesi olmalıdır. Üzerinde durulması gereken bir başka alt beceri, “akıcı okuma” da denilen belirli bir hızda okuma becerisine sahip olmaktır. Çünkü akıcı okumak, okuduğunu anlamayı doğrudan etkileyen unsurlardan biridir. Bu kapsamda öğrencilere, akıcı okuma becerisinin kazandırılması da önemlidir.

Okuduğunu anlama sürecinde ele alınan hususların pek çoğu, dinlediğini/ izlediğini anlama süreci için de geçerlidir. İki becerinin kullanılma biçiminden kaynaklı farklılıkların olduğu da bilinmelidir. Örneğin dinleme/izleme faaliyeti sırasında, anlamayı olumsuz etkileyen ve “dinleme kusurları” olarak adlandırılan unsurların farkında olmak, bu kusurların oluşmasını engellemek veya bunları, anlamayı olumsuz etkilemeyecek şekilde yönetme becerisini kazanmak dinleme/ izleme yoluyla anlamada önemlidir.

Okurun söz varlığının, okuduğu metni kolaylıkla anlayacak düzeyde olduğu kabul edildiğinde, bundan sonraki süreçte, anlaşılan şeylerin kısa ve öz şekilde anlatılması işi karşımıza çıkmaktadır. Burada her anlayanın, anladığını istenilen şekilde anlatamayacağını; etkili, doğru, güzel ve istenilen şekilde anlatmanın da ayrı bir beceri olduğunu bilmek gerekir. Ayrıca “özetleme” yaparken hangi stratejilerin nasıl kullanılacağına dair bilgi ve beceri sahibi olmak da ortaya çıkacak özetlerin kalitesini doğrudan doğruya etkileyen bir unsurdur.

Bir metni özetlerken yapılacak iki temel şey vardır. Bunlardan birincisi seçmedir. Bu süreçte metindeki bilgilerden hangilerinin ele alınacağına, nelerin dışlanacağı karar verilir. İkinci ise yapılacak olan kısaltmadır. Bu ise ayrıntılı olan genel fikirlerin, bilgilerin kısaltılması anlamına gelir (Johnson, 1983’ten akt. Anderson, Hidi ve Babadoğan, 1991: 587). Temelde “seçme” ve “kısaltma” olarak ele alınan bu süreç İdris, Baba ve Abdullah’ın (2007) çalışmasında şu şekilde detaylandırılmıştır:

“1. Gereksiz bilgileri çıkarma: Orijinal metinde yer alan fazla ve gereksiz bilgilerin çıkarılmasıdır.

2. Cümle birleştirme: Birden fazla cümle ile ifade edilen durumların bağlaçlar kullanılarak bir cümlede anlatılmasıdır.

3. Konu cümlesini seçme: Paragrafı temsil eden bir cümlenin her paragraftan seçilmesidir.

4. Söz dizimini değiştirme: Orijinal metinde yer alan cümlelerin yapılarının ve kelime yerlerinin değiştirilmesidir.

5. *Başka sözcüklerle yeniden ifade etme*: Kaynak metindeki kelimelerin aynı anlama gelecek şekilde yeniden ifade edilmesidir.

6. *Genelleme*: Orijinal metinde yer alan kelime ve kelime gruplarının, üst anlamlısı ile değiştirilmesidir.

7. *Keşfetme*: Özetin, özeti oluşturan kişinin kendi cümleleri ile ifade edilmesidir.” (Akt. Özçakmak, 2015: 63)

Öğrencilere özetleme becerisinin kazandırılması sürecinde seçilecek metnin hacmine ve türüne de dikkat etmek gerekir. Çalışmalara, öyküleyici anlatımın kullanıldığı kısa metin parçalarıyla başlamak çalışmaların kolay yürütülmesini, öğrencilerin yapılan işi rahat kavramalarını sağlar. Öğretmenin rehberlik ettiği sınıf içi çalışmalar bu kapsamda çok değerlidir. Paris ve Newman (1990: 100) öğrencilerin; yaşadıkları deneyimlerden hareketle stratejiler oluşturdıklarını aynı zamanda, öğretmenleri ve akranları tarafından etkili öğrenme taktiklerini keşfedip uygulayabilmeleri için yönlendirildiklerini belirtmektedir. Cavkaytar (2010), öğretmenin çeşitli şekillerde yazılı anlatıma model olmasının, öğrencilere kendi yazılarını oluşturma sürecinde yol gösterdiğini vurgulamaktadır. Dölek (2016: 57) de akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili ve verimli bir sınıf etkinliği olduğunu tespit etmiştir. Bu kapsamda özetleme; kazandırılması zor bir beceri olsa da içerdiği alt beceriler üzerinde çalışmalar yapıldığında; bu süreçte öğretmenler, örnekler sunarak ve öğrencilerle birlikte çalışarak onlara rehberlik ettiğinde öğrenciler tarafından edinilebilecek bir beceridir.

Yaratıcı Yazma Yöntemi: Bu yöntemin amacıyla ilgili olarak TDÖP'de “Öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.” denilmektedir. Yöntemin “Uygulama” bölümünde ise şu bilgiler paylaşılmaktadır: “*Bu yöntemde konuyu ve yazılı anlatım türünü öğretmen verebileceği gibi öğrenciler de istedikleri konuyu seçerek yazma çalışması yapabilirler. Daha çok hikâye, şiir ve roman türlerinde kullanılan yaratıcı yazma çalışmalarında, belirlenen konu boş, beyaz bir kâğıdın ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla bilinçaltında olan konuyla ilgili her şey, o konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Bilinçaltından çıkan kelimeler alt alta sıralanır ve kelimeler arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir noktaya gelindiğinde konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir. Öğrenciler yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazarlar.*”

Yukarıda da ifade edildiği gibi yaratıcı yazma yönteminde, öğrencilerin yazma yetenekleriyle birlikte yaratıcılıklarını geliştirmek amaçlanmıştır. Çok farklı şekillerde ele alınan yaratıcılığı Leski (2017) bir fırtınaya benzetmektedir. Ona göre yaratıcı bir eser tıpkı fırtına gibi, bir sessizliğin ardından ortaya çıkar; yaratıcı

süreç dinamiktir, sürekli hareket hâlinindedir, akışkandır. İnsanlar yaratıcı bir sürecin içinde öncelikle önyargılarından sıyrılır, nesneleri bir araya getirir, bazen yolunu kaybeder; bu süreçte yeni bağlantılar kurar; durur, dinlenir, bazen pes etmenin eşiğine gelir, yeniden başlar... Leski'nin bu benzetmesi; yöntemin uygulama bölümünde bahsedilen, beyaz bir kâğıdın ortasına yazılan konuyla ilgili düşünmeye başlama süreciyle ilişkilendirilebilir. Üzerinde düşünülen konu hakkında bilinçaltından çıkan her kelimenin/düşüncenin önüne sınır koymadan, onları kâğıda rastgele yazmak, akla o konuyla ilgili bir şey gelmeyinceye kadar devam eder. Akla gelenlerin kâğıda yazılma sürecinde kişinin, kendini sınırlandırmaması oldukça önemlidir. Çünkü bu süreçte akla gelen ama yazıyı oluştururken kullanılmayacağı aşikâr olan bir kelime/düşünce, yazıda kesinlikle kullanılacak hatta yazının belki miğini oluşturacak bir kavramın akla gelmesinin yolunu açabilir. O yüzden yazma uygulamalarında öğrencilerin, düşüncelerini sınırlamama konusunda farkındalık kazanmış olmaları önemlidir.

Ortaokullardaki yazma çalışmaları ele alındığında, öğrencilerin yazacağı yazının türü ne olursa olsun, yazma konusuyla ilgili sınırlar düşünülmeden hazırlık çalışmalarının yapılması, hazırlık çalışması bittikten sonra ortaya çıkan malzemenin nasıl kullanılacağına karar verilmesi, yaratıcı yazmanın uygulanmasındaki temel çerçevedir.

Her eğitim çalışmasında olduğu gibi yaratıcı yazma çalışmalarında da öğretmenin üstlendiği görev büyüktür. Sınıfta yapılan yaratıcı yazma etkinliklerinde öğretmenin dikkat etmesi gereken en önemli özelliğin “nesnel” davranma olduğunu belirten Orhon (2019: 289) bu konuda şunları dile getirmektedir: *“Öğretmenler, yaratıcı yazma sürecini gerçekleştirirken, kendi kişisel duygu ve düşüncelerini öğrencilere aktarmaktan çok, onların özgür biçimde hayal güçlerini kullanmaları için yönlendirici olmalıdır. Bu durum, öğrencilerin yazım etkinliğine katılmalarında da rol oynar. Yargılanmaktan, eleştirilmekten korkan öğrenciler, yaratıcı yazma etkinliklerinde zorlanır; yaratıcı yazma, özgür düşünmeyi, hayal gücünü sınırsız kullanmayı ve keyif almayı içermelidir. Bu nedenle öğretmenin, etkinliğin hem uygulanması hem de değerlendirilmesi aşamalarında nesnel ve yapıcı eleştiri sunması şarttır.”*

Yaratıcı yazma çalışmaları okula bağlı kalmamalıdır; bu süreçte her şeyden kaynak ve ortam olarak yararlanılabilir. Bu kapsamda karakter oluşturmada insan davranışları gözlemlenebilir. Dolaptaki giysileri, saksıdaki çiçekleri, bir oyuncak kullanarak yaratıcı yazma sürecinde ilginç öyküler oluşturulabilir. Çeşitliliğin geniş olması, öğrencilerin yazma sürecine bakışlarını zenginleştirir. Yaratıcı yazma sürecini öğrencilerle uygulamadan önce, öğretmenin kendisinin de bu süreçten geçmesi gerekir. Bu şekildeki yazma denemelerinde öğretmenler, yaratıcı yazmadaki bilişsel süreçleri, yazmayı engelleyen unsurları, esinin geldiği anı ve akış duy-

gusunu deneyimleme fırsatı bulur (Orhon, 2019: 290). Öğretmenin bu süreçte, deneyimlerini öğrencileriyle paylaşması, öğrencilerin de uygulamalar sırasında karşılaşmaları muhtemel durumlar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacaktır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, yaratıcı yazma çalışmalarında olaylara, durumlara farklı açılardan bakmanın; düşüncelerin önündeki sınırları kaldırmanın ortaya çıkacak ürünlere yansıtacağı, bu tür çalışmalara devam edildikçe de söz konusu bakış açısının farklı alanlarda kendini göstereceği söylenebilir.

SONUÇ

Temel dil becerilerinden biri olan yazma, Türkçe derslerinde çeşitli şekillerde ele alınmaktadır. Ders kitaplarında da bu beceriye yönelik farklı uygulamalar bulunmaktadır. Hem derslerdeki çalışmalar hem de ders kitaplarındaki uygulamalar çerçevesinde yazma becerisinin geliştirilmesinde yazma yöntemlerinin etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bunun yapılabilmesi; öğretmenlerin, TDÖP'de belirtilen yazma yöntemlerinin içeriği hakkında detaylı bilgiye sahip olmaları ve bu yöntemleri kullanarak öğrencilere ne tür çalışmalar yaptırabileceğine dair örnekleri görmeleri ile mümkündür. Ayrıca yazma yöntemlerinin bilişsel yükünün bilinmesi, bu kapsamda yöntemlerin hangi alt becerilerden oluştuğuna dair ilişkiler kurulması da çalışmaların daha anlamlı ve verimli olması açısından önemlidir.

TDÖP'de yer alan yazma yöntemlerinden üçünün çeşitli yönleriyle ele alınarak değerlendirildiği bu çalışmanın okuyucuda, diğer yazma yöntemlerine ne şekilde yaklaşılacağına dair bir bakış açısı oluşturacağı düşünülmektedir. Bu bakış açısının yardımıyla her yazma yöntemi kendi içinde analiz edildiğinde Türkçe derslerindeki yazma çalışmalarının zenginleşeceği ve daha verimli hâle geleceği söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Anderson, V., Hidi, S. ve Babadoğan, C. (1991). Özetlemenin öğrencilere öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 587-594.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, P. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerinin değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Burdurlu, İ. Z. (1984). Sözlü ve yazılı anlatım eğitimi. *Yeni Defne*, S.34, 11-16.

- Büyükkız, K. K. (2007). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-138.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağınlar, Z. ve İflazoğlu, A. (2002). Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin (kompozisyon) ilköğretim 5. sınıflarda öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(23), 12-22.
- Çıkrıkçı, S. S. (2004). İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2018). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları yazma konuları. (Prof. Dr. Alemdar Yalçın Armağanı içinde, s.944-965), Ankara: Akçağ Yayınları.
- Doğan, Y. (2019). Dinleme/izleme becerisi ile türkçe dersi öğretim programı'nda bu becerinin geliştirilmesi için önerilen yöntemlere yönelik bir analiz. *Millî Eğitim*, 48(1), 31-56.
- Dölek, O. (2016). *Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ertürk, N., Keleş, S. ve Külünk, D. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 6. sınıf*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 8. sınıf*. İstanbul: Bilnet Matbaacılık ve Yayıncılık A.Ş.
- Graham, S. and Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104, 396-407.
- Gredler, M. (2017). *Öğrenme ve öğretme, kuramdan uygulamaya*. (Çev. Ed.: Özgül Polat), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kesselman-Turkel, J. and Peterson, F. (1982). *Note-taking made easy*. Chicago: Contemporary Books.
- Kılıç Çakmak, E. (2007). Çoklu ortamlarda dar boğaz: aşırı bilişsel yüklenme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 1-24.
- Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. İzmir: Çağlayan Matbaası.
- Leski, K. (2017). *Yaratıcılık fırtınası*. İstanbul: Mediacat Kitapları.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, s.132, 56-66.
- MEB. (2006). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Oktay, E. (2019). *Öğretim kademelerine göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Orhon, G. (2019). *Yaratıcı yazma. (Yazma ve Eğitimi içinde)*, Editör: Nihat Bayat, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.

- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paas, F. G. W. C. and Van Merriënboer, J. J. G. (1994). Instructional control of cognitive load in training of complex cognitive tasks. *Educational Psychology Review*, 6(4), 351-371.
- Paris, S. G. and Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 87-102.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TÜRKÇE BÖLÜMLERİNDE ÇOCUK EDEBİYATI DERSİNİN DÜNÜ BUGÜNÜ VE YARINI

Dr. Öğr. Üyesi Zeki GÜREL - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-5129-7033

GİRİŞ

Çocukluk döneminin insan hayatındaki belirleyici önemi; fertten topluma ve millet olma bilincine geçiş sürecinde olduğu kadar bütün insanlığın ortak geleceği üzerindeki belirleyici önemi, modern dünyanın ulaştığı şu anki bilinç açısından inkârı mümkün olmayan bir olgu olarak gündemimizdedir.

Çocukluk döneminin önemine doğru orantılı olarak “Çocuk Edebiyatı” ve buna bağlı olarak da “Çocuk Edebiyatı Eğitimi”nin de önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Ama ne yazık ki ne çocuk edebiyatı ne de çocuk edebiyatı eğitimi bu öneme rağmen hâlâ bizde hak ettiği yeri bulamamıştır.

Türkiye’de (buna Osmanlı Dönemi de dâhil) “çocuk edebiyatı” bir kavram olarak ancak 1900’lü yılların başında gündeme taşınabilmiştir. Özellikle İbrahim Alâettin Gövsa’nın “**Bediî Terbiye**” başlıklı çalışmasının içinde müstakil bir başlık olarak Çocuk edebiyatını ele alıp inkârı mümkün olmayacak bir tarzda anlatmasından sonra (Gürel, 2012: 55-70) bu alan eğitim kurumlarımızda da kendine bir yer bulabilmiştir diyebiliriz.

İlk başlangıçta lise seviyesindeki eğitimde felsefe derslerinin bir yan alanı olarak okullarımızda okutulmaya başlanan “Bediî Terbiye” derslerinin bir alt başlığı olan Çocuk Edebiyatı Eğitimi, daha sonra öğretmen okullarımızda Türk Dili ve Edebiyatı dersinin içinde bir alt başlık olarak müstakil olarak okutulmaya başlanmıştır. Bu süreçte özellikle Kemal Demiray’ın “**Türkçe Çocuk Edebiyatı**” adıyla hazırladığı kitap Millî Eğitim Bakanlığınca bastırılarak yıllarca öğretmen okullarımızda okutuldu (İlk Baskı, 1953).

1 Bu çalışma, “Kuruluşunun 30. Yılında Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarının Dünyü, Bugünü, Yarını” çalıştayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kemal Demiray, Türkiye'nin çocuk edebiyatı dersleriyle ilgili olarak yurt dışına gönderdiği ilk Türkçe eğitimcisi olması bakımından da dikkate değer bir şahsiyettir. 1958 yılı ortalarında B.A.D'lerine giden Demiray, 1961 yılı ortalarına kadar Miehsigan Üniversitesinde dilbilim, dil öğretimi ve çocuk edebiyatı derslerini incelemiştir.

1966 tarihine kadar Kemal Demiray'ın Türkçe Çocuk Edebiyatı adlı kitabı Öğretmen okullarında bu alanda okutulan tek kitapken 1966'da İstanbul Eğitim Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Enver Naci Gökşen'in "**Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız**" adlı kitabı, Millî Eğitim Bakanlığınca ilk öğretmen okullarının son sınıfında okutulan çocuk edebiyatı dersi için yardımcı kitap olarak kabul edilmiş ve bu karar da 3 Ekim 1966 tarihli 1422 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmıştır.

Öğretmen okullarımızın yanı sıra eğitim enstitülerimizde ve daha sonra adı değiştirilerek eğitim yüksek okulları yapılan kurumlarımızda da çocuk edebiyatı dersinin okutulduğunu görüyoruz. İki yıllık eğitim enstitülerinin ilgili bölümlerinde ve YAYKUR Açık Yüksek Öğretim Kurumlarında okutulmak üzere Dr. Ferhan Oğuzkan tarafından hazırlanan "**Çocuk Edebiyatı**" ders kitabı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1976 yılında yayımlanmıştır.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminde değişikliğe gidilirken öğretmen yetiştiren ilk öğretmen okullarının kapatılarak öğretmen liseleri haline dönüştürülmesi ve Yüksek Öğretmen Okullarının kapatılması sürecinde (1973–1980) çocuk edebiyatı dersi de yavaş yavaş eğitim sistemimizin gündeminden çıkmaya başlamıştır.

1990'lı yılların başında çocuk edebiyatı dersi yeniden Millî Eğitim Bakanlığımızın gündemine gelmiştir. Bu süreçte Kız Meslek Liselerimizin Çocuk Gelişimi Bölümlerine ortak ve seçmeli meslek derslerinden birisi olarak 1994–1995 öğretim yılından itibaren son sınıfta haftada dört saat okutulmak üzere Çocuk Edebiyatı dersi konmuştur (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu 7.7.1994 tarih ve 495 sayılı karar). Bu süreçte Çocuk Gelişimi Bölümü Çocuk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanıp yayımlanan kitap ise birinci baskısı 1997 yılında yapılan Öner Ciravoğlu'nun "**Çocuk Edebiyatı**" adlı eseridir.

Bu süreçte Anadolu Öğretmen Liselerine de çocuk edebiyatı dersi konmuştur. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 19.12.1996 tarih ve 262 sayılı kararıyla 1997–1998 öğretim yılından itibaren haftada iki saat okutulması planlanan çocuk edebiyatı dersinin; benim de içinde bulunduğum bir ekip tarafından hazırlanan programını esas alarak hazırlanıp da Millî Eğitim Bakanlığımız tarafından yayımlanan kitabının yazarları ise Hüseyin Tuncer ve Meh-

met Yardımcı'dır (**Anadolu Öğretmen Liseleri için Çocuk Edebiyatı**, Ankara 2000, 257 s.).

Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Eğitimi kapsamında yükseköğretim kurumlarında okutulan çocuk edebiyatı dersleri, kütüphanecilik, Türk Dili ve Edebiyatı ve Çocuk Gelişimi gibi bölümlerde çoğu zaman ortak bir müfredata bağlı kalınmaksızın ve çoğu kere de seçmeli ders olarak okutulagelmıştır.

İLESAM Türkiye İlim Edebiyat ve Sanat Eseri Sahipleri Meslek Birliği'nin T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı ile ortaklaşa düzenlediği İkinci Çocuk Edebiyatı Sempozyumu'nda "Çocuk Edebiyatı Eğitimi-nde Durum Tespiti ve Teklifler" başlığıyla sunduğum bildirimde Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Eğitimi'nin geçmişini, hâli hazırdaki durumunu anlatmış ve gelecek için de tekliflerimizi belirtmiştik (Türk Dil Kurumu Salonu, Ankara, 30 Nisan 1995). Bu bildirimizde Üniversitelerimizin ilgili bölümlerine çocuk edebiyatı dersinin mutlaka konması gerektiğini de özellikle vurgulamıştık. Çünkü, 12-30.09.1994 tarihlerinde Ankara Çıraklık Eğitim Merkezinde 521 numaralı Program Geliştirme seminerinde Anadolu Öğretmen Liseleri için çocuk edebiyatı dersinin programını geliştirmiştik. Aynı şekilde Anadolu Kız Meslek Liselerimizin çocuk gelişimi bölümleri için de çocuk edebiyatı dersi programı geliştirilmişti... Ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu liselerimizde bu dersi okutmak üzere Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerimizle Türkçe öğretmenlerimizin derse girebileceklerine dair bir karar almıştı. Ben bütün bu gelişmelere dayanarak YÖK'ün üniversitelerimizin ilgili bölümlerine Çocuk edebiyatı dersini mutlaka koyması gerektiğini ve bu dersleri verecek öğretim elemanlarının yetiştirilebilmesi için de üniversitelerimizde Çocuk Edebiyatı Ana Bilim Dalında yüksek lisans ve doktora programlarının açılması gerektiğini sebep ve sonuçlarıyla anlatmaya çalışmıştım.

Öyle ya liselere çocuk edebiyatı dersi konmuş ve bu dersi okutacak öğretmenler de üniversitelerimizden yetişecekti, peki bu öğretmenleri yetiştirecek akademisyenler nasıl yetişecekti... Ne acı bir durumdur ki YÖK hâlâ çocuk edebiyatını bir anabilim dalı olarak tanımamıştır ve bu alanda yüksek lisans ve doktora eğitimiz maalesef hâlâ yoktur.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü bu süreçte geçici bir tedbir olarak Anadolu Öğretmen Liselerimizden her birinden birer tane edebiyat öğretmenini seçerek Çocuk Edebiyatı Dersi Programı Tanıtım Semineri adı altında 1995 yılı yazında Aydın Ortaklar Anadolu Öğretmen Lisesinde düzenlediği faaliyete davet etmişti. Biz de bu seminerde görev yapmıştık. Bu seminere

katılan öğretmenlerin bir kısmının daha sonra Anadolu Öğretmen Liselerinden başka okullara tayinlerinin çıktığını üzümlere öğrenmişim.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili etraflı bir çalışmayı 1995-1997 yılları arasında; Millî Eğitim Bakanlığı-YÖK ve Dünya Bankası iş birliğiyle yürütmüştür. Bu süreçte ben de eğitim fakültelerimizden birinde hem öğretim üyesi olarak çalışıyor hem de adam yokluğundan idareci olarak görev yapıyordum. Bu konumumdan dolayı zaman zaman bu çalışmalara iştirak ettim. Katıldığım toplantılarda ısrarla çocuk edebiyatı dersinin üniversitelerimizde bütün bölümlerde zorunlu dersler arasına alınması gerektiğini dile getirdim. Bunu teklif ederken her üniversitenin ilerde ana-baba olacağı gerçeğinden hareket ettiğimi de belirtmeliyim. Ama katılımcıları ikna edememiş olmalıyım ki ikinci bir teklifte bulunmak zorunda kaldım: çocuk edebiyatı dersini öğretmenlik biçimlenme (pedagojik formasyon) dersleri arasına alarak bütün öğretmen adaylarının bu dersi okumalarını sağlayalım dediğimde bile teklifim pek de ilgi görmedi. Hâlâ aynı kanaatte olduğumu da burada bir kere daha tekrarlamalıyım.

Bu süreçte Türkiye’de bir ilk de gerçekleşmiş oldu: Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesinde 1996-1999 yılları arasında Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümünde okuyan öğrenciler 3. ve 4. sınıfta her iki dönemde de haftada 4’er saat olmak üzere çocuk edebiyatı dersi aldılar (Gürel, 1996: 21). Bunun sonucunda da mezun olurlarken diplomalarıyla birlikte bir de “Çocuk Edebiyatı Yan Alan Belgesi” almaya hak kazandılar.

Bu yıllarda liselerimizde çocuk edebiyatı derslerine girecek öğretmen açığını kapatmak açısından geçici bir çözüm olarak Millî Eğitim Bakanlığınca düzenlenen hizmet içi kurslarında Türkçe ve Edebiyat öğretmenlerine çocuk edebiyatı dersinin de okutulması gerektiğini vurguladığımızda Bakanlığımız düzenlediği kurslarda bu dersi de listeye dâhil etmiştir. Biz de bu kurslarda ve yurt dışından Türk Devlet ve Toplulukları ile akraba topluluklardan Türkiye’ye davet edilen öğretmen ve öğretim üyesi gruplarına yönelik olarak düzenlenen Türk Kültürü ve Eğitim Sistemini Tanıtma Seminerlerinde çocuk edebiyatı dersleri verdik.

Millî Eğitim Bakanlığı-YÖK ve Dünya Bankası iş birliğinde öğretmen yetiştirme sistemimizde yapılacak değişiklik sürecinde söz uçar yazı kalır mantığıyla tarihe bir not düşmek adına “YÖK Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Başkanlığı”nın 0312 266 43 69 nolu belgegeçerine 8 Şubat 1996 tarihinde saat 14.30’da çocuk edebiyatı dersinin niçin üniversitelerimizde okutulması gerektiğini ve nasıl okutulması gerektiğini anlatmaya çalıştığımız bir metni kaleme alıp göndermişim.

Yüksek Öğretim Kurulu’nun Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi Kapsamında hazırladığı ve 1998-1999 öğretim yılında uygulamaya

konulan Eğitim Fakülteleri Lisans Programlarında çocuk edebiyatı dersi de yer aldı. Okul öncesi öğretmenliğinde 4. ve 5. yarıyılta haftada 2 saat okutulan 3 kredilik bir ders olan çocuk edebiyatı sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği ve ilahiyat fakültelerinde din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenliği bölümlerinde 6. yarı yılda haftada 3 saatlik bir ders olarak yer aldı.

Bundan sonraki süreçte bu dersle ilgili pek çok kitap yazılıp basıldı ve ders kitabı olarak üniversitemizde öğretmen adayları tarafından okundu. Yrd. Doç. Dr. Hafize Çakmak Güleç-Yrd. Doç. Dr. Hulusi Geçgel'in birlikte hazırladıkları ve 2005 yılında basılan "Çocuk Edebiyatı" adlı kitap öncelikli olarak okul öncesi öğretmenliğinde okutulan çocuk edebiyatı dersine yönelik bir çalışma iken diğer kitapların çoğu eğitim fakültelerimizin ilgili bölümlerinin çocuk edebiyatı dersine yöneliktir. Burada bu kitapları ve yazarlarını tek tek sayıp özellikleriyle birlikte değerlendirmek isterdim ama şimdilik konumuz bu değil. Söz buraya gelmişken bir hususu da belirtmemi müsaade ediniz: Edebiyat bilimi adına Türkiye'de ilk defa çocuk edebiyatı alanında doktora tezi hazırlayanlardan biri olarak ben üniversitemiz için çocuk edebiyatı ders kitabı sayılan kitaplardan birini en son yazarlardan biriyim galiba (Gürel ve diğerleri, 2007).

2006 yılında çocuk edebiyatıyla ilgili olumsuz bir gelişme yaşandı. YÖK Genel Kurulunda 21 Temmuz 2006 tarihinde kabul edilen eğitim fakülteleri lisans programında bazı bölümlerden çocuk edebiyatı dersi kaldırıldı. Sosyal bilgiler öğretmenliği, engellilerle ilgili öğretmenlikler ve din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlikleri bölümleri bunlardandır. Çocuk edebiyatı dersi bu süreçte okul öncesi öğretmenliğinde sadece 4. dönemde haftada 3 saate, sınıf öğretmenliğinde 4. dönemde 2 saate ve Türkçe öğretmenliğinde de 5. dönemde haftada 2 saate düşürüldü. Türkiye'de kendini çocuk edebiyatçısı olarak tanımlayanlardan bu gidişe karşı seslerini yükseltmelerini ve ortak bir tavır geliştirmelerini ne kadar çok beklerdik.

Üniversitemizde çocuk edebiyatı eğitimi adına yapılan bu gerilemenin ortaya çıkaracağı açığı kapatabilmek adına biz Abant İzzet Baysal Üniversitesinde lisans düzeyinde Türkçe öğretmenliği bölümünde önce 2. sınıfta bir dönemde haftada 3 saat okutulmak üzere seçmeli "Çocuk Edebiyatı Metin Yazarlığı" dersi koydurduk. Daha sonraki yıllarda da yine seçmeli derslerden biri olarak haftada 3 saat "Çocuk Edebiyatı Eleştirisi" dersi koydurduk ve okuttuk.

Bir zamanlar lisans düzeyinde bile çocuk edebiyatı dersine girmesine müsaade edilmeyerek Gazi Üniversitesi Beypazarı Takı Tasarım Meslek Teknik Yüksek Okulunda görevlendirilen ben, şimdi aynı üniversitede yüksek lisans seviyesinde "Çocuk Edebiyatı Eleştirisi", "Türk Dünyası Çocuk Edebiyatı" ve "Yabancılar

"Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Yeri ve Önemi" adı altında üç derse giriyorum.

Hâlen ülkemizde Fen Edebiyat Fakültelerimizde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerimizin çoğunda çocuk edebiyatı dersi seçmeli dersler arasında yer almaktadır ve maalesef çoğunda da bu derse girecek öğretim elemanı bulunmadığı için bu ders açılmamaktadır.

Ulusal ve uluslararası sempozyum ve kongrelerde de çocuk edebiyatı dersi ile ilgili kararlar alınmıştır:

T.C. Kültür Bakanlığınca 16-19 Aralık 1998 tarihinde Ankara'da düzenlenen "IV. Ulusal Yayın Kongresi'nde 5. Komisyon Çocuk Gençlik ve Özürlülere Yönelik Yayıncılık Komisyonu idi. Benim Komisyon başkanlığını yaptığım kongrede alınan kararlardan biri de çocuk edebiyatı dersi ile ilgiliydi:

"30. Kız meslek liselerinde, Anadolu öğretmen liselerinde ve üniversitelerin ilgili bölümlerindeki çocuk edebiyatı dersinin haftalık ders sayısı arttırılmalıdır. Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerine ve öğretmenlik formasyonu veren birimlerine çocuk edebiyatı dersi konulmalıdır. Üniversitelerimizde farklı disiplinlere devam eden öğrencilerin ilgili bölümlerden çocuk edebiyatı dersini almaları sağlanmalıdır. Master ve doktora seviyesinde de çocuk edebiyatı dersi okutulmalı, bu sahada tezler yaptırılmalıdır." (Gürel, 2001: 98).

2013 Türk Dünyası Kültür Başkenti Eskişehir'de 14-17 Nisan 2014 tarihinde düzenlenen "I. Uluslararası Avrasya Türk Dünyası Çocuk Edebiyatı Yayıncılığı Sempozyumu" sonuç bildirisinde çocuk edebiyatı dersi ile ilgili şu kararlar alınmıştır:

"16. Çocuk edebiyatı dersinin Türkiye başta olmak üzere bütün Türk devlet ve topluluklarında, üniversitelerimizin ilgili bölümlerinde pedagojik formasyon derslerinden biri olarak okutulmasına,

17. YÖK'ün Çocuk Edebiyatı Anabilim Dalını doçentlik ve profesörlük alanlarından biri olarak kabul etmesine,

18. Çocuk edebiyatının üniversitelerimizde Türkçe Bölümlerinde bir ana bilim dalı olarak yer almasına,

19. Çocuk edebiyatı sahasında yüksek lisans ve doktora programlarının açılması." (Gürel, 2014: 67).

Sonraki yıllarda zaman içerisinde çocuk edebiyatı dersi her ne hikmetse hep azaltıldı ve bazı bölümlerden ise kaldırıldı. YÖK Genel Kurulu 21 Temmuz 2006 tarihinde kabul ettiği Eğitim Fakülteleri Lisans Programında bazı bölümlerden

çocuk edebiyatı dersini kaldırdı. Din kültürü ve ahlâk bilgisi, sosyal bilgiler eğitimi ve engellilerle ilgili (zihinsel engelliler, işitme engelliler gibi) bölümler bunlardan-
dır. Okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde ise çocuk edebiyatı dersi kaldırılmadı ama haftalık ders saati sayısı azaltıldı. Son gelişme ise YÖK'ün lisans programlarında yaptığı yeni güncellemelerde ortaya çıktı. Çocuk edebiyatı dersinin üniversitelerimizdeki bazı bölümlerden kaldırılacağına dair duyurumuzdan sonra öğretmen yetiştirme meselesinde birinci derecede sorumlu olduğumu düşündüğüm T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına konunun vahametini anlatan bir elektronik ileti gönderdim. 2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılında uygulamaya konulması planlanan yeni güncellemeye göre Eğitim Fakültelerinde çocuk edebiyatı dersinin durumu şöyle:

1. Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Ana bilim Dalında 6. yarı yılda 2 kredilik ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ okutulacak.
2. Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında 3. yarı yılda 2 kredilik ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ okutulacak.
3. YÖK'ün yaptığı bu yeni güncelleme ile eğitim fakültelerimizin Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalından ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ kaldırılmıştır.

Şimdi sorulması ve cevaplandırılması gereken soru şu: Bu karar ilmi midir? Millî midir? Dinî midir? İnsanî midir? Bu kararın haklı gerekçesi nedir?

Olması Gerekenler

1. YÖK vakit geçmeden ÇOCUK EDEBİYATINI bir Ana Bilim Dalı olarak tanımalı/kabul etmelidir. Buna bağlı olarak:

- Çocuk Edebiyatı Ana Bilim Dalı YÖK tarafından doçentlikte ve sonrasında ana bilim dalı olarak kabul görmelidir.
- Üniversitelerimizde eğitim fakültelerimizin bünyesinde Çocuk Edebiyatı Ana Bilim Dalı lisans programları açılmalıdır.
- Çocuk Edebiyatı Ana Bilim Dalında yüksek lisans ve doktora programları açılmalıdır.
- YÖK ve MEB Çocuk Edebiyatı alanında yüksek lisans ve doktora yapmak üzere yurt dışına burslu öğrenciler göndermelidir.

2. Çocuk Edebiyatı Dersi;

- Çocuk edebiyatı dersi öğretmenlik formasyon derslerinden biri olarak kabul edilmelidir. Öğretmenlikle ilgili bütün bölümlerde –buna İlahiyat Fakülteleri, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği de dâhil- ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ 6. yarı yılda haftada 3 saatlik ve 3 kredilik bir ders olarak okutulmalıdır. Öğretmenlik formasyonu belgesi için düzenlenen programlarda da ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ mutlaka bu esaslar çerçevesinde okutulmalıdır.
- Eğitim Fakültelerimizin Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'na ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ mutlaka geri konmalıdır.
- Edebiyat Fakültelerimizde veya Fen-Edebiyat Fakültelerimizdeki Türk Dili ve Edebiyatı ile Çağdaş Türk Lehçeleri, Halk Bilimi Bölümlerinde de ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ 6. yarı yılda haftada 2 saatlik bir ders olarak okutulmalıdır.
- Yetişecek yeni nesillerin iyi insan, iyi vatandaş olmaları çocukların anne ve babalarıyla ne kadar doğru orantılıysa iyi anne ve baba olmak için de çocuğu tanımak bunun için de çocuk edebiyatı eğitimi o kadar doğru orantılıdır. Bu tespitten hareketle YÖK, yükseköğretimde bütün bölümlerde ÇOCUK EDEBİYATI DERSİNİ isteyen her öğrenci için seçmeli dersler listesine koymalıdır (Gürel, 2014: 281-285).

Sonuç olarak:

Biyo- psikososyal bir varlık olan insanın çocukluk döneminin önemine doğru orantılı olarak önemi bütün dünyada anlaşılmış ve gerektiği şekilde ilgi gören çocuk edebiyatı ve buna bağlı olarak çocuk edebiyatı eğitimi Türkiye'de hâlâ beklenen ilgiyi görememekte ve bu saha kurumlarıyla birlikte ülke gündemine getirilememektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) verilerine göre Türkiye'nin çocuk nüfusu 2017 sonu itibarıyla 22.883.288 olarak belirlendi. Çocuklar, Türkiye'de ülke nüfusunun %28.3'ünü oluşturuyor. Bu rakamlar gösteriyor ki Türkiye'deki çocuk nüfus pek çok ülkenin genel nüfusundan kat kat fazladır. Yani ülkemizdeki çocuk varlığı ciddiye alınmalı ve hükümetlerle birlikte değişmeyecek bir millî çocuk politikası belirlenmelidir. Bu politikayı belirleyecek ve yürütecek –gündelik siyasetten uzak, bağımsız- bir **TÜRK DÜNYASI ÇOCUK EDEBİYATI ENSTİTÜSÜ** vakit geçirilmeden kurulmalıdır. Dili bir, gönlü bir, imanı bir Türk Dünyası dünyanın beline sarılmış bir emniyet kuşağıdır. Türkiye'nin, Türk Dünyası'nın ve topyekûn dünyanın gelecekteki huzuru ve barış ortamı ancak yeni yetişen nesillere verile-

cek eğitim ve kazandırılacak karakterle mümkündür. İşte bunun için diyoruz ki TÜRK DÜNYASI ÇOCUK EDEBİYATI ENSTİTÜSÜ mutlaka kurulmalıdır. Bu enstitünün kurulması ile alakalı olarak 1996'da Azerbaycan'ın başkenti Bakü'de yapılan 3. TÜRK DÜNYASI YAZARLAR KURULTAYINDA bir karar alınmış ama iş lafta kalmış bir türlü icraata geçilememiştir (Gürel, 2014: 17-39).

Kendisiyle, ailesiyle, milletiyle, tarihiyle ve Yaratanyla barışık ortak insanlık ideallerini özümsemiş yeni nesiller için ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ olmazsa olmazlarımız arasında olmalıdır. Dil öğretimindeki dört temel beceri –konuşma, okuma, yazma, dinleme- kazanımlarında çocuk edebiyatının işlevini nasıl görmezlikten gelebiliriz? Yabancılar Türkçe öğretiminde de çocuk edebiyatı elimizi güçlendiren bir unsur olarak ortadadır. Çocuğa millî kültürümüzü öğretmeyi öngörecektir; yanı sıra evrensel kültür birikimlerine ilişkin güzellikleri aktaracak, erdem, insan sevgisi, dürüstlük, doğruluk, iyilik, acıma, barış, yardımlaşma anlayışı, tabiat ve çevre sevgisi, yaşama sevinci vb. insani değerlerin çocuğun belleğinde ve imgeleminde yerleşmesini sağlayacak yetkinlikte ve nitelikteki faaliyetler ancak ÇOCUK EDEBİYATI alanındaki çalışmalarla birinci derecede alâkalıdır. Bu çalışmalar Müslüman-Türk kimliği taşıdığıının bilincine ulaşan çocuklarımızın aynı zamanda dünya vatandaşı olduğunun bilincine ulaşmasını da sağlayacaktır (Gürel, 2016: 7).

Çocuklukta öğretilen şeylerin önemi konusunda çağımızda Batılı bilim insanları ve pedagoglar da ittifak etmektedirler. Ahlaki değerleri alt yapı olarak ele alan Karl Marks'ın zıddına, toplumların iktisadi kalkınmalarını bile cemiyetlerin ahlak ve zihniyet meselesi olarak izah eden ilim adamları vardır. Modern anti pozitivist sosyoloji incelemelerinin babası Max Weber (1864-1920) ve *Zihniyet ve Din* (1981), *İktisadi Çözülmenin Ahlâk ve Zihniyet Dünyası* (1981), *Zihniyet Aydınlar ve İzimler* (1983), *Darlık Buhranları ve İslâm Siyaseti* (1984) kitaplarının yazarı Prof. Dr. Sabri Fehmi Ülgener gibi isimlerin eserleri bunu çok güzel bir şekilde ortaya koymaktadır. Bir kısım bilim adamları, kişide şahsiyetin on 12 yaşından önce teşekkül edeceğini ifade ederler. Meselâ İngilizlerin meşhur düşünürlerinden Bertrant Arthur William Russell (1872-1970), çocukta şahsiyet gelişiminin/karakter oluşumunun 6 yaşında biteceğini söyler ve “doğru şekilde sevk ve idare edildiği takdirde karakter terbiyesi altı yaşında hemen hemen bitmiş olması gerekir.” der.

İlmî verilere göre temel eğitimin muhteva ve kalitesi, sadece ferdin karakterini değil, toplumların, milletlerin ve devletlerin dolayısıyla da dünyanın geleceğini/ kaderini tayin etmektedir. O hâlde, herhangi bir toplumda, tarihinin herhangi bir döneminde ortaya çıkan çöküş ve yükseliş hareketleri temel eğitim safhasında çocuğa verilen birtakım telkinlerin tabii sonucundan başka bir şey değildir.

İslâm'ın getirdiği eğitim anlayışında da asıl olan, temel eğitim ve yönlendirmenin mümkün mertebe erken yaşlarda başlatılmasıdır. Ferdin şahsiyeti, atılan bu ilk tohumların dışına çıkmamaktadır. Kötü şeyler öğretilip fena şeylere alıştırıldı ise bunlardan ferdi kurtarmak ciddi ve sistemli bir mücadele ile ancak mümkün olabilecektir. Zira küçük yaşlarda öğretilen bilgi ve kazandırılan alışkanlıklar, kişinin ileride sahip olacağı şahsiyetin temel taşlarını teşkil etmektedir. İslâm âlimleri, ilk yaşlarda öğretilen ve alıştırılan şeylerin çocukta ancak ölümle çıkacağı ifade edilen ve huy denen temel karakteri oluşturduğunu ısrarla vurgularlar. Atalarımız bunu “can çıkmadan huy çıkmaz” diyerek veciz bir şekilde söylerken İslami bir hakikatin de sözcülüğünü yapıyorlardı. İnsanın ayrılmaz bir vasfı hâlini alan “*huy*”un fertte, çocukluğunda mürebbi tarafından alıştırılan *inad*, *gadab*, *acelecilik*, *hevesperestlik*, *hiddet*, *hafiflik* ve *hırs* gibi ahlâklardan nasıl görmezlikten gelebiliriz? İslâm Peygamberi hazreti Muhammed (S.A.V.), küçüklükte öğrenileni “taş üzerine nakış” yapmaya, yaşlılıkta öğrenileni de “su üzerine yazı yazmaya” benzetmişlerdir (Gürel, 1998: 17-18).

Türk atalar sözü külliyyatı içerisinde bu konuyla ilgili birkaç örnek verecek olursak “Ağaç yaş iken eğilir”, “yedisinde ne ise yetmişinde de odur.” (Gürel, 2004: 191-245).

Görülüyor ki modern bilim, İslâm dini ve atalarımızın çocuklukla ilgili kabul-leri aynıdır. “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir” diyen Mustafa Kemal Atatürk’ün gösterdiği hedeflere koşanlar, Muhammedî olduğunu her fırsatta dile getirenler, millî şahlanışın yolcuları ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ ihmale gelebilir mi?

Allah’ın aileye bir tebessümü olan çocuklar millete çağrı yakalamak için verilmiş bir fırsattır. Çocuklar hem istikbâlimiz hem de istiklâlîmizdir. Çocuklar geleceğimiz, biz geleceğiz... Yüksek Öğretimdeki ÇOCUK EDEBİYATI DERSİ sadece belli bir kesimin derdi olmamalı diye düşünüyorum. YÖK, T.C. MEB, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, sivil toplum kuruluşları ve anne-babalar, Türkiye’yi yönetmeye talip olan siyasiler, hâlihazırda her kademedeki görevli yöneticiler bu konuda duyarlı olmalı ve üzerlerine düşeni yapmalıdırlar.

KAYNAKÇA

- Birinci Çocuk Edebiyatı Sempozyumu 23 Nisan 1994 (1995). Hazırlayan: Zeki Gürel, Ankara: İLESAM Yayını.
- Çakmak G. ve Geçgel, H. H. (2005). *Çocuk edebiyatı*, Ankara: Kök Yayınları.
- Ciravoğlu, Ö. (1997). *Çocuk Edebiyatı*, İstanbul: Esin Yayınevi.
- Demiray, K. (1953). *Türkçe Çocuk Edebiyatı*, İstanbul: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Gökşen, E. N. (1966). *Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız*, İstanbul.

- Gövsal, İ. A. (2012). Çocuk edebiyatı, N. R. GÜREL- Z. Gürel içinde, Bedii Terbiye Estetik Eğitimi (55-70), Ankara: Elips Kitap.
- Gürel, Z. ve Baydil, E. (1996). *Kastamonu Eğitim*, Kastamonu: T.C. Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Yayını.
- Gürel, Z. (2014). “Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Eğitimi”, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel sayısı*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını, Aralık, Sayı:756, s. 281-285.
- Gürel, Z. (2014). “Türk Dünyası Çocuk Edebiyatı Enstitüsü’ne Doğru”, *Şangrak Türk Dünyası Çocuk Edebiyatına Giriş*, Ankara: Avrasya Kütüphaneciler Birliği Derneği yayını, s. 17-37.
- Gürel, Z. (2016). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatına Giriş* (Çev. Y. Baş) (2. Baskı,) Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Gürel, Z. (2014). *Türkistan Yazıları*, Ankara: Berikan Yayınları.
- Gürel, Z. (1998). *Cumhuriyet Devri Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Çocuk Edebiyatçıları Birliği Yayını.
- Gürel, Z. (2001). *İkibine Doğru Çocuk Edebiyatımız*, Ankara: Zeki Gürel Çocuk Edebiyatı İhtisas Kütüphanesi Yayını.
- Gürel, Z., Temizyürek, F. ve Şahbaz, N. K. (2007). *Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Öncü Kitap.
- Gürel, Z. (2014). “I. Uluslararası Avrasya Türk Dünyası Çocuk Edebiyatı Yayıncılığı Sempozyumu Sonuç Bildirisi (14-17 Nisan 2004) / Eskişehir”, *İzzetli Genç Kalemler Kültür Sanat Edebiyat Dergisi*, Bolu: Abant izzet baysal Üniversitesi Yayını, Yıl: 2, sayı:3, s.65-70.
- Gürel, Z. (2018). Yükseköğretimde çocuk edebiyatı dersi, son gelişmeler ve olması gerekenler, *Türk Yurdu Dergisi*, 107(71), 6-28.
- Oğuzkan, F. (1976). *Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı YAYKUR Yayınları.
- Tuncer, H. ve Yardımcı, M. (2000). *Anadolu Öğretmen Liseleri için Çocuk Edebiyatı*, Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

YAHYA KEMAL BEYATLI'NIN “İTRİ” ŞİİRİ ÜZERİNE

Dr. Öğr. Üyesi Zeki GÜREL - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-5129-7033

GİRİŞ

“Yahya Kemal Beyatlı'nın şiir dünyasına girmek başkalarına kıyasla çok güçtür, çünkü birtakım özel şartlara bağlıdır. Her şeyden önce sağlam bir kültür ister. Vaktiyle Fuzulî, ‘İlimsiz şiir temelsiz binaya benzer’ dememiş miydi? İşte bu şiir tam manasıyla ilimli ve temelli. O halde sizin de bu sahada sağlam bilgilere sahip olmanız gerekir. Sonra geniş ufukları içine alan bir görüş acısı, bir seziş, bir kavrayış ister. Bütün güzellikleri görebilmeniz, işitebilmeniz, tadabilmeniz için mehenginiz olacak. Tadabilmeniz, koklayabilmeniz, hatta ellerinizle yoklayabilmeniz için iyice gelişmiş beş duyunuz olacak. Bu da yetmezmeşginiz olacak. Bu da yetmez, bir edebî sukûn ikliminin kapılarını açarken üstadın geçirdiği mâcerâyı sizin de aynen yaşamış olmanız icabetmese bile en azından o havayı yadırgamayacak kadar zihni ve ruhi tecrübelerle sâhip bulunmanız gerekir. Kısacası bu iş seviye ile ilgilidir; incelik, olgunluk, yatkınlık meselesidir.

Paul Valery ‘dâhi, bana dehâ veren adamdır’ der. Eğer siz Yahya Kemal’e böylesine bir hazırlıktan sonra yaklaşırsanız o da size olanca cömertliğiyle dehâsından avuç avuç verir. Zenginliğiniz de o nispette artar.” (Tevfikoğlu, 1983:8)

Bu sert ve mânâlı ikazlardan sonra, Yahya Kemal Beyatlı ile ilgili bir çalışmaya cesaret etmek... Bu kapının önünden kaçınıcı dönüşüm, çare yok kapıyı açmalıyım. Yahya Kemal’in şiir dünyasının kapısına gelip de eşikte kalmaya mahkûm olmamak için, o sarayın cümle kapısını aralamaya çalışacağız; bu gezintimizde kırkuncı odanın kapısını açamayacağımızı da bilmekteyiz. Kapısını açıp da girebildiğimiz odalar olarsa, o odaları gözden geçirirken görüp de anlatamadığımız güzellikler, incelikler ve derunî bir ahenk muhakkak ki olacaktır; bunun müsebbibi de bizzat Yahya Kemal’in kendisidir. Bilin ki onun sanatı bizi hayale daldırmıştır.

“İnsan âlemde hayal ettiği müddete yaşar”

“An”ı, fiili olarak, bulunduğu mekânda yaşamaya mahkûm olan insan, her zaman ve mekânda yaşamaya muktedirdir; ancak bu hayat, fiili değil hayalidir. “Hâl” içinde mazi ve atıye gidiş ve oradaki seyir, hayal ve rüya olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir.

Mazinin, kapısını çalmadığı kaç kişi bulabilirsiniz? Mazi, hatırlanmak suretiyle hayal edildiği için, insanın maziye hicreti, atıye uzanmaktan daha kolaydır. Zaman, atıye doğru akmakta olduğundan, yaşayanlar zaten atinin yolcusudurlar. Zaman çarkı, maziden devraldığına göre insanın, kurmak istediği nizam için mazide arayışa çıkmasını niçin yadırgamaktayız?

Yaratılmışlar arasında, kafasının içinde nizam tesis eden tek mahlûk insandır ki, insan “Eşref-i mahlûkat”tır. İnsan için kurmak istediği nizamı hayal etmek normal bir davranıştır. Anormal olan, hayalle ulaşılan zaman ve mekânlardan gerçeğe avdet edememektir. Gerçeğe dönülmesi şartıyla hayalperest olmak, hayallerin atide gerçekleşmesini çabuklaştıracak ve kolaylaştıracaktır.

Yahya Kemal Beyatlı’nın “İtrî” Başlıklı Şiiri Üzerine

İTRÎ

-Rıfkı Melûl Meriçe-

Büyük İtrî’ye eskiler derler,

Bizim öz mûsikimizinîpîri;

O kadar halkı sevkedip yer yer,

O şafak vaktinin cihangîri,

Nice bayramların sabâh erken,

Göğü, top sesleriyle gürlerken,

Söylemiş saltanatlı Tekbir’i.

TâBudin’den, Irak’a, Mısır’a kadar,

Fethedilmiş uzak diyarlardan,

Vatan üstünde hür esen rüzgâr,

Ses götürmüş bütün baharlardan.

O dehâ öyle toplamış ki bizi,

Yedi yüz yıl süren hikâyemizi

Dinlemiş ihtiyar çınarlardan.

Mûsikisinde bir taraftan dîn,
Bir taraftan bütün hayât akmış;
Her taraftan, Boğaz, o şehràyîn,
Mâvi Tunca'yla gür Fırât akmış.
Nice seslerle, gök ve yerlerimiz,
Hüzünümüz, şevkimiz, zaferlerimiz,
Bize benzer o kâinât akmış.

Çok zaman dinledim Nevâ-Kâr'ı;
Bir terennüm ki hem geniş, hem şûh:
Dağılırken "Nevâ" ninesrârı,
Başlıyor şark ufuklarında vuzûh;
Mest olup sözlerinde her heceden,
Yola düşmüş, birer birer, geceden
Yürüyor fecre elli milyon rûh.

Kıskanıp gizlemiş kazâ ve kader
Belki binden ziyâde bestesini,
Bize mîrâsı kaldı yirmi eser.
"Nât" ıdır en mehibi, en derini.
Vâkıâ ney, kudüm gelince dile,
Hızlanan mevlevîsemâyile
Yedi kat arşa çıkmış "Âyîn"i.

O ki bir ihtîşamlı dünyâyâ
Ses ve tel kudretiyle hâkimdi;
Âdetâ benziyor muammâyâ;
Ulemâmız da bilmiyor kimdi?
O eserler bugün defîne midir?
Ebediyette bir hazîne midir?
Bir bilen var mı? Nerdeler şimdi?

Öyle bir mûsıkîyi örten ölüm,
Bir tesellî bırakmaz insanda.
Muhtemel görmüyor henüz gönlüm;
Çok saatler geçince hicranda,
Düşülür bir hayâle, zevk alınır:
Belki hâlâ o besteler çalınır,

Gemiler geçmeyen bir ummânda. (Beyatlı, 2009:189-191)

Kendisine has bir şiir estetiğine sahip olan Yahya Kemal, her şiirinde aynı derecede hassas davranarak ve emek vererek kullandığı kelimeleri, büyük bir dikkat ve titizlikle seçmiştir. Onun şiirlerinin hiçbirisi rastgele ilhamların ve tesadüflerin eseri değildir. Yahya Kemal'in şiirlerindeki kelimelere ve harflere ne kadar dikkat ettiğini, bir kemle için bazen yıllarca düşündüğünü biliyoruz. Şiirdeki derûnîâhenkten yeri geldikçe:

“Şiir kalpten geçen bir hadisenin lisan halinde tecelli edişidir; hissin birdenbire lisan oluşu ve lisan halinde kalışıdır. Düşündüklerimizi vezinle ve lisanla ifade edişimiz şiir değildir. Bir mısraın şiir olup olmadığı gayet aşîkârdır. Derûnîâhenk ile ifade edilmişe şiirdir. Fakat duyulmaksızın yalnız vezin ve lisan mümaresiyle söylenen söz şiir olamaz.” (Beyatlı, 1984:481). Şeklinde bahseden Yahya kemal Beyatlı, bunun temini için de kelimelerin, harflerin birbirine uymasını arzu eden hususiyetle anlatılmak istenen ile kullanılan kelime ve hatta harfleri arasında tezat bulunması gerektiğini bilen bir sanatkârdır. O, bu çalışmamızda ele aldığımız “İtrî” başlıklı şiirinde de yine aynı hislerle kelime ve harf seçiminde titiz davranmıştır. Dikkat edecek olursak; Yahya Kemal'in bizi şiirin başlığında daha hissin ve hayalin dünyasına sürüklediğini, musikinin kucağına çektiğini görürüz (Beyatlı, 1940).

Bilge Ercilasun, “Yahya Kemal'in Şiirlerinde Yer ve Şahıs Adları” başlıklı yazısında diyor ki: “O, Osmanlı tarihini ve medeniyetini bir sentez olarak görür. Şiirlerinde bu sentezi belirtmek için Osmanlı topraklarından karışık (zaman ve yer bakımından karışık) olarak bahseder. Onda her şey; tarih, sanat, şiir, musiki bir bütün olarak görülür. Onun şiirleri, makalelerinde görülen fikirlerin özlü bir şekilde ifadesinden ibarettir” (Ercilasun, 1983:141). Yahya Kemal, şiir ile musiki kavramlarını bir arada düşünen, duyan ve eserlerinde açıklamaya çalışan bir sanatkârdır. Söz konusu şiire bakıldığında, bu şiirin başlığının “İtrî” olması oldukça düşündürücüdür.

Yahya Kemal Beyatlı'nın sadece "İtrî" şiirinde değil, "Eski Mûsikî", "Yol Düşüncesi", "Mevsimler" adlı şiirlerinde de bahsettiği bu "İtrî" kimdir ve şair niçin bu ismi şiirine başlık olarak seçmiştir?

Yahya Kemal'in şiirlerinde birçok sanatkârın da adı geçer. Bunların en önemlileri musikişinaslardır. Musiki, Yahya Kemal'in şiirlerinde büyük yer işgal eden temellerden biridir. Klasik Türk musikisini, Osmanlı kültür ve medeniyetinin önemli unsurlarından biri olarak gören şair, mısralarında sık sık sevdiği ve değer verdiği musikişinasların adlarını ve eserlerini zikreder ve onların kendisinde uyandırdığı intibaları anlatır. "İtrî" de onun en çok sevdiği bestekârlardan biridir. "İtrî" başlıklı şiirinde de ona dair duygularını bütün derinliği ve coşkunluğuyla anlatmıştır.

"Büyük İtrî'ye" eskiler, "bizim musikimizin pir" demektedirler, "O, saltanatlı Tekbir'i" söylemiştir. Bu "Tekbir", fethedilmiş bütün diyarları birleştiren bir musikidir. İtrî, bir dehadır. Yedi yüz yıl süren hikâyemizi ihtiyar çınarlardan dinlemiştir. "Hüzünümüz, şevkimiz, zaferlerimiz" onun bestelerinde gizlidir. Fakat İtrî'nin binden fazla bestesinden bize kalan sadece yirmi kadar eserdir. Bunlardan biri de "Tekbir"dir. Günümüze gelenleri bile İtrî'nin büyüklüğünü göstermeye yeter. Yahya kemal, İtrî'nin bestelerini yok eden zamana sitem eder. İtrî'nin hayatı hakkında fazla bir şey bilinmemektedir. Öyle bir musikiyi örten ölüm bize bir teselli bırakmıştır. Şair kendisini teselli eder: "Belki o besteler hâlâ gemiler geçmeyen bir ummanda çalınmaktadır" (Ercilasun, 1983:147).

Mehmet Çınarlı, "Yahya Kemal'in Şiirinde Türk Musikisi" başlıklı makalesinde Yahya Kemal'in eski musikimiz konusundaki görüşüne yer verirken şunları nakleder:

"1912'de İstanbul'a döndükten sonra iyi bir tesadüf eseri olarak Tanburî Cemil Bey'i tanıdım. Bu sanatkârın tanbur, kemençe, rûbab ve lavta ile çaldığı peşrevleri, besteleri, se-maileri ve şarkıları dinledim. İtrî'ye, Hafız Post'a, Seyyid Nuh'a, Zaharya'ya, Tanburî İshak'a, Sadullah Ağa'ya, İsmail dede'ye, Şakir Ağa'ya hayran oldum. Şüphesiz bunda Tanburî Cemil'in çalışının kuvvetli bir tesiri vardı. Eski büyük bestekârlarımızın en iyi eserlerini dinlemek arzusu günden güne kalbimde yer tuttu. Millî bir ruhun tam ifadesinde musiki ön safta gelir." (Çınarlı, 1960:47-48) İşte bu anlayış ile Yahya Kemal, klasik musikimizi öğrenmeye ve anlamaya azmetmiş, bu azmin bir neticesi olarak da musikişinaslarımızı şiirlerinde yaşatmak suretiyle onların hatıralarını yâd etmiştir.

Yahya Kemal Beyatlı, "Eski Mûsikî" başlıklı şiirinde İtrî devrini özetlerken diğer bestekârlarımızın adlarını da anar:

“Ve seslenir büyük İtrî, semayı örten rûh,
Peşinde dalgalanır bestesiyle SeyyidNûh,
O mutlu devrede İtrî’ye en yakın bir dost
Işıklı dantelâlar bestekârı Hâfız Post... “(Beyatlı, 1983:34)

Yahya Kemal’in “İtrî”yi “büyük” sıfatı ile birlikte kullanmış olması dikkatlerden kaçmamalıdır. Şairin bu sıfatı kullanması; Şinasi’nin “Büyük Reşit Paşa” için yazdığı kasidesinde olduğu gibi şahsı övmekten daha çok bir karışıklığı önlemek maksadından hareket ettiği görülmektedir. “İtrî”den bahseden kaynaklar, “İtrî”nin yaşadığı yıllarda, aynı isimle bir şairin yaşadığını da kaydetmektedirler. Bu şiirde “büyük” sıfatının özellikle ilk kelime olarak seçilmesi, İtrî’yi vasfetmekten başka, Bestekâr Mustafa İtrî Efendi ile o fazla tanınmış şair İtrî’nin birbirinden ayırt edilmesi sebebiyledir (Gökyay, 1984:45-49).

Eskilerin Büyük İtrî’yi, “pir” olarak kabul etmeleri, boşuna değildir. İtrî, Abdülkadir Merâgî’den sonra yetişen en bilgin bestekâr olarak bilinir. Hafız Post’un talebesi olduğu muhakkak olan İtrî, aynı zamanda iyi bir şairdir. Yenikapı Mevlevîhanesi’ne devam ettiği, Nât’ı ile Ayin’ini bu dergâh için bestelediği ve 1671’de ölen Câmi Ahmed Dede’ye intisâp ettiği bilinmektedir (Öztuna, 1987).

Yahya Kemal, “öz musıkîmizinpîri” olan “büyük İtrî”ye ait olan saltanatlı tekbir, nât, nevâ-kâr gibi eserleri diğer şiirlerinde de anmaktadır. Bu şiirinde ise “Tekbir”i, “saltanatlı” şeklinde nitelendirmiştir ki, “saltanatlı tekbir” tamlamasında “saltanatlı” sıfatı tamamiyle yerinde kullanılmıştır. Eski Türk-İslâm medeniyetinde iki sultan vardı: Birincisi dünyaya hükmeden, maddî iktidara sahip olan padişah, ötekisi, Mevlâna, Hacı Bektaş Velî, İtrî, Dede fendi gibi ruhlara/gönüllere hükmeden manevî sultanlar. Bunlar birbirlerine zıt olmakla beraber birbirlerini tamamlıyorlardı (Kaplan, 1979:17).

Tekbîr’in sözleri aslında ne kadar sadedir: İki Allâhü Ekber, bir Lâilâhe ilallah ve bir iki tekrar daha... Fakat bu birkaç Arapça kelimeye ses veren mûsikî, alabildiğine heybetli ve Türk’tür. Dinî bayram sabahlarında birbiri ardınca duyulan top gürleyişleriyle başlar. İkinci Allahü Ekber’in her hecesi, bu top seslerinin ufuklara dağılışı gibi uzar. Daha sonraki kelimelerde yine bu dağılışın âhengiyle söylenir. Daha sonra yeniden top sesleri ve yeniden mukaddes vatan semalarında bu seslerin dağılışı (Banarlı, 1959:69).

“Allâhü Ekber, Allâhü Ekber, lâ ilâhe İll’Allâhv’Allâhü Ekber, Allâhü Ekber ve lill’âhi’l-hamd”

Besteli bir şekilde toplu halde söylendiğinde ürpermeyen kaç yürek vardır?..

"Ok" başlıklı şiiri haricinde hece vezni ile şiir yazmamış olan Yahya Kemal Beyatlı'nın "İtrî" başlıklı şiiri de aruz vezniyledir (Akyüz, 1970:728). Bu şiir, aruz vezninin "hafif" bahrinde olan Fâilâtün (feilâün) mefâilün, feilün (fa'lün) kalıbı ile yazılmıştır. Her biri yedi mısradan meydana gelen 7 kıt'a, çapraz ve sarma dizilişlerin karışık şekilde kullanılması ile kafiyeleşmiş olup, şiirin bütün kıt'alarındaki kafiye dizilişi birinci kıt'ayla aynıdır. Çapraz ve sarma dizilişlerde (derler-yer yer; pîr-cihangîri; erken-gülerken, ...) tam ve zengin kafiye kullanılmıştır.

..... a
b
a
b
c
c
b

Toplam bin iki yüz on sekiz (1218) harften müteşekkil olan bu şiirde "e" ve "i" ünlülerinin fazla kullanılmış olduğunu görüyoruz. Bazı kıt'alarda "a" ve "t" seslerinin yoğunlaşmasıyla okuyucu mazideki savaş alanlarına çekilmek istenmiş gibidir. En çok kullanılan konsonlar "d", "k", "l", "r", "n", "m", "t" dir. Bu seler akıcılığı sağladığı gibi, bilhassa "r" sesi ile süreklilik sağlanmak istenmiştir.

Yedi kıt'ada iki yüz yirmi bir (221) kelimenin kullanılmış olduğu bu şiirde enteresan olan bentlerin kelime sayılarının birbirine çok yakın olmalarıdır (sırasıyla: 29, 31,31, 33, 33, 33, 31). Şiirde kullanılan kelime kategorilerine bakılacak olursa, Yahya Kemal Beyatlı'nın isim soylu kelimelere ağırlık verdiği görülür. Özel isim olarak şahıs adı bir tanedir, o da "İtrî"dir. Yer adı olarak Budin, Irak, Mısır, Boğaz, Tunca, Fırat zikredilmiş, bir de İtrînin eserlerinin adları sayılmıştır (Tekbîr, Nevâ-kâr, Nât, âyîn). Sıfatlar ise özenle ve seçilerek kullanılmıştır. Şiirdeki fiil soylu kelimeler ise genellikle geçmiş zaman ile geniş zaman ekleriyle kullanılmıştır ki, bu durum şairin mazi ile atı'yı birlikte görmesinden kaynaklanıyor diyebiliriz.

"Nice bayramlar sabah erken,
 Göğü, top sesleriyle gürlerken,
 Söylemiş saltanatlı Tekbîr'i"

Yahya Kemal Beyatlı'nın yaşadığı zaman dilimini düşündüğümüzde bayramlar, yaşayanlarla birlikte elli milyon ruh, bayram namazında ve İtrî'nin seğah makamında bestelediği “Tekbîr”i söylemektedir. Top sesi ile gürleyen gök ve saltanatlı Tekbîr'n söylendiği camîin kubbesi, karşılıklı sadâ alış verişi yapmaktadırlar. En önemlisi de “Kendi Gök Kubbemiz”de yankılanmaktadır. Geçmişte nice bayramlarda İtrî, Tekbîr'i ile şafağı fethetmiş ve gelecekte de fethetmeye devam edecektir.

Yahya Kemal Beyatlı, bu şiirine hâkim olan müphemiyet altıncı kıtadaki istifhamlarla Müslüman-Türk'ü düşünmeye sevk ederken, şair, tarihî Osmanlı coğrafyası üzerinde, “ses”, “hayal”, “gemi”, “umman” gibi kavramlarla coğrafi mekânda sınırlı tanımayan bir kabul ile Tekbîr'insadasını vatan bildiğimiz topraklarda gezdirir.

SONUÇ

Evlad-ı Fatihan diyarı Balkanlarda “Yıldırım Beyazıyadığıarı” Üsküp belediye başkanının oğlu olarak dünyaya gelen mütefekkir şair Yahya Kemal (Üsküp 2 Aralık 1884-İstanbul 1 Kasım 1958), “Türkçenin çekilmediği yerler vatandır” diyor. Biz de diyoruz ki, bu vatanda İtrî'nin “saltanatlı Tekbîr'i” kıyamete kadar; ses bayrağımız Türkçe ile dalgalansın...

KAYNAKÇA

- Akyüz, Kenan (1970). *Batı Teşirinde Türk Şiiri Antolojisi*, 3. Baskı, Ankara: Doğu Matbaacılık ve Ticaret Limitet Şirketi Yayını.
- Banarlı, Nihat Sami (1959). *Yahya Kemal Yaşarken*, İstanbul.
- Beyatlı, Yahya Kemal (1984). *Edebiyata Dair*, 2. Baskı, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayını.
- Beyatlı, Yahya Kemal (1940). “İtrî-Rıfkı Melûl Meriçe”, *Akşam Gazetesi*, (1 Mayıs).
- Beyatlı, Yahya Kemal (1983). *Kendi Gök Kubbemiz*, 6. Baskı, İstanbul.
- Çınarlı, Mehmet (1960). “Yahya Kemal'in Şiirlerinde Türk Musikisi”, *Türk Yurdu*, Ankara: (Ocak), Sayı: 10.
- Ercilasun, Bilge (1983). “Yahya Kemal'in Şiirlerinde Yer ve Şahıs Adları”, *Ölümünün Yirmi Beşinci Yılında Yahya Kemal Beyatlı*, Hazırlayanlar: Şükrü Elçin, Muhtar Tevfikoğlu, Sadık K. Tural, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayını.
- Gökyay, Orhan Şaik (1984). “Yahya Kemal ve Türk Musikisi”, *Tarih ve Toplum*, İstanbul: (Aralık), Sayı: 12.
- Kaplan, Mehmet (1979). “İtrî”, *Millî Kültür*, Ankara: (Aralık), Sayı: 12.
- Öztuna, Yılmaz (1987). *İtrî*, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayını.
- Tevfikoğlu, Muhtar (1983). “Yahya Kemal En Büyük Klasikimiz”, *Töre Dergisi Yahya Kemal Özel Sayısı*, Ankara: (Kasım) Sayı:150.
- Yahya Kemal Beyatlı Bütün Şiirleri* (2009). Takdim: Prof. Dr. Kâzım Yetiş, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayını, 569 s.

FOTOĞRAF ALBÜMÜ



Annesi Hatice ve Babası Yahya Şükri Lelik



Kardeşleri ile (2018)



Eşi ve çocukları ile (2019)



Kızları ile (1995)



Kilis Kız Öğretmen Lisesi son sınıfta, birinci sınıftan “kardeşleri” ile (1982)



Gazi Eğitim Fakültesinde Fethi Tevetoğlu ve arkadaşları ile (1986)



Gazi Eğitim Fakültesinde hocaları ve sınıf arkadaşları ile (1985)



Mezuniyet ayında hocaları ve arkadaşları ile (1987)



Artvin'in Şavşat ilçesine bağlı Arpalı köyünde ilk öğrencileri ile (1988)



Eşi ve Nergis-Himmet Biray ile (1993)



Gazi Eğitim Fakültesinde, odasında (2000)



Dünya kadınlar günü panelinde (2004)



*I. Türk Dünyası Kadınları Dostluk ve Dayanışma Kurultayında arkadaşları ile
(2001)*



Kayseri'de (2005)



Edirne'de, I.Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Kongresinde (2016)



Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü ikinci sınıf öğrencileri ile (2019)



Türkçe Eğitimi Bölümü ikinci sınıf öğrencisi Pelin Coşkun'un çizimi (2019)



Kırım'da Mustafa Cemiloğlu ve Eşi ile (2004)



Kırım'da İsmail Gaspıralı'nın kabrinde (2004)



Selanik'te, Atatürk'ün doğduğu evde (2016)



Tuna kıyısında Esztergom Kalesi'nin karşısında (2018)



Abdurrahman Güzel, eşi ve arkadaşları ile (2019)



Türkçe Eğitimi Bölümünde arkadaşları ile (2018)



Zeynep Korkmaz, Leyla Karahan ve arkadaşları ile (2019)



Arkadaşları ile (2018)



Hüseyin Özbay'ın imza gününde (2019)



Leyla Karahan ile (2019)



Gıyasettin Aytaş ile (2019)



Arkadaşları ile (2019)



Arkadaşları ile (2019)



Arkadaşları ile (2019)