



ALANYA



3-4-5 MAYIS
2018



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ SEMPOZYUMU

*International Symposium
on Educational Sciences*

TAM METİN KİTABI

ASOSCONGRESS CONFERENCE PROCEEDINGS

Editör: Prof. Dr. Bünyamin Aydın

ISBN 978-605-2132-62-3

#asoscongress

www.asoscongress.com

IV. ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ SEMPOZYUMU TAM METİN KİTABI

ISBN: 978-605-2132-62-3

Yayın Yönetmeni

Muhammet Özcan

Yayın Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Zincirli

Kapak Tasarımı

Bülent Polat

Erişime Açıldığı Tarih

25.09.2018

Asos Yayınevi

1.baskı

Adres: Çaydaçıra Mah. Hacı Ömer Bilginoğlu Cad. No: 67/2-4/MERKEZ/ELAZIĞ

Telefon: 0532 643 75 23

Mail Adresi: asos@asosyayinlari.com

Web: www.asosyayinlari.com

İnstagram: <https://www.instagram.com/asosyayinevi/>

Facebook: <https://www.facebook.com/asosyayinevi/>

Twitter: <https://twitter.com/Asosyayinevi>

Tam metin kitabında yayınlanan tüm bildiriler Sobiad tarafından indekslenmiş, İntihal.net tarafından benzerlik denetiminden geçirilmiştir.





Sempozyum Onursal Başkanı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Ahmet Pınarbaşı

Sempozyum Düzenleme Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Bünyamin Aydın

Sempozyum Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Leyla Harputlu

Doç. Dr. Özcan Bayrak

Doç. Dr. Serdar Yavuz

Doç. Dr. Sebahattin Devecioğlu

Doç. Dr. Ahmet Nusret Bulgurcuoğlu

Yrd. Doç. Dr. Ahmed Aldyab

Yrd. Doç. Dr. Bahar Öcal Apaydın

Yrd. Doç. Dr. Hüsamettin Karataş

Yrd. Doç. Dr. Nacide Uysal

Yrd. Doç. Dr. Seda Taş

Yrd. Doç. Dr. Yavuz Uysal

Arş. Gör. Serdar Arslan

Arş. Gör. Nuri Çelikel

Arş. Gör. Kemal Sür

Arş. Gör. Nazlı Türker

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Abdulkadir Baharçiçek

Prof. Dr. Abdullah Soysal

Prof. Dr. Adnan Çelik

Prof. Dr. Ahmet Ağca

Prof. Dr. Ahmet Aksın

Prof. Dr. Ahmet Buran

Prof. Dr. Ahmet Yatkın

Prof. Dr. Aleksandra Vranes



Prof. Dr. Ali Özdemir
Prof. Dr. Ali Tilbe
Prof. Dr. Ali Yılmaz Gündüz
Prof. Dr. Anaid Donabedian Inalco
Prof. Dr. Ayhan Aydın
Prof. Dr. Ayşe Banu Karadağ
Prof. Dr. Bahri Ata
Prof. Dr. Belkacem Boumahdi
Prof. Dr. Belkıs Özkara
Prof. Dr. Bünyamin Akdemir
Prof. Dr. Bünyamin Aydın
Prof. Dr. Canan Çetin
Prof. Dr. Candalene J. McCombs
Prof. Dr. Cemal Avcı
Prof. Dr. Cemile Hesenzade
Prof. Dr. Choi Han - Woo
Prof. Dr. Cihan Işıkhhan
Prof. Dr. Daoud Djefafla
Prof. Dr. David Carr
Prof. Dr. Elena Oganova
Prof. Dr. Elif Yüksel Oktay
Prof. Dr. Emre Erol
Prof. Dr. Ercan Alkaya
Prof. Dr. Erica H. Gilson
Prof. Dr. Erol Asiltürk
Prof. Dr. Eva Agnes Csato
Prof. Dr. Fadime Suata Alpaslan
Prof. Dr. Flera Sayfulina
Prof. Dr. Füsün Ataseven
Prof. Dr. Füsün Çınar Altıntaş
Prof. Dr. Gülay Budak
Prof. Dr. Gwendolyn Alexander
Prof. Dr. H. Birsen Hekimoglu-Örs



Prof. Dr. Hacer Tor
Prof. Dr. Haluk Emiroğlu
Prof. Dr. Hasan Tutar
Prof. Dr. Hasan Onat
Prof. Dr. Himmet Karadal
Prof. Dr. Hocine Boukara
Prof. Dr. Işıl Uluçam Wegmann
Prof. Dr. İ. Gülsel Sev
Prof. Dr. İbrahim Kavaz
Prof. Dr. İbrahim Kocabaş
Prof. Dr. İbrahim Örnek
Prof. Dr. İbrahim Solak
Prof. Dr. İlhan Genç
Prof. Dr. İsmail Bakan
Prof. Dr. İsmail Bekçi
Prof. Dr. İpek Deveci Karakoç
Prof. Dr. Joachim Klose
Prof. Dr. Kathleen Malu
Prof. Dr. Kazuyuki Nagai
Prof. Dr. Kemal şenocak
Prof. Dr. Khalil Awda
Prof. Dr. Kim Hyo Joung
Prof. Dr. Liptai Kalman
Prof. Dr. Ljiljana Markoviç
Prof. Dr. Lubov Kopanitsya
Prof. Dr. Mahmut Tekin
Prof. Dr. Mashood Baderin
Prof. Dr. Mehmet Akif Özdoğan
Prof. Dr. M. Ali Kırman
Prof. Dr. Mehmet Arslan
Prof. Dr. Mehmet Dursun Erdem
Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz
Prof. Dr. Mehmet Özkarıcı



Prof. Dr. Mehmet Tıraş
Prof. Dr. Mohammed Hardan Ali
Prof. Dr. Moheddin Bananeh
Prof. Dr. Mukadder Boydak Ozan
Prof. Dr. Mukadder Erkan
Prof. Dr. Mustafa Arslan
Prof. Dr. Mustafa Bulat
Prof. Dr. Mustafa Çevik
Prof. Dr. Mustafa Safran
Prof. Dr. Mustafa Taşlıyan
Prof. Dr. Nabeel Madallah Hamad Al-Obaidi
Prof. Dr. Nadir İlhan
Prof. Dr. Nassıra Hedjerassı
Prof. Dr. Orhan Çoban
Prof. Dr. Olena Ivanovska
Prof. Dr. Pınar Süral Özer
Prof. Dr. Recep Dikici
Prof. Dr. Roberto Veraldi
Prof. Dr. Sabahat Bayrak Kök
Prof. Dr. Sanjin Kodric
Prof. Dr. Semra Güney
Prof. Dr. Sedat Cereci
Prof. Dr. Serap Çabuk
Prof. Dr. Serpil Ağcakaya
Prof. Dr. Sevil Mehdiyeva
Prof. Dr. Süleyman Cem Şaklanlı
Prof. Dr. Süleyman Uysal
Prof. Dr. Sven Tarp
Prof. Dr. Şevki Özgener
Prof. Dr. Tofiq Abdülhasanli
Prof. Dr. Tahir Akgemci
Prof. Dr. Tahir Balcı
Prof. Dr. Tarık Özcan



Prof. Dr. Tetsuya Sato
Prof. Dr. Tom Schoeneman
Prof. Dr. Viktoria Serzhanova
Prof. Dr. Yavuz Taşkıran
Prof. Dr. Woo Chan Duck
Prof. Dr. Zeynep Hatunoğlu

Doç. Dr. Ahmet Akkaya
Doç. Dr. Ahmet Kara
Doç. Dr. Ahmet Talimciler
Doç. Dr. Altan Doğan
Doç. Dr. Ayşe Nazlı Ayyıldız Unnu
Doç. Dr. Besir Mustafayev
Doç. Dr. Beyhan Zabun
Doç. Dr. Beyhan Kanter
Doç. Dr. Bülent C. Tanrıtanır
Doç. Dr. Burçin Cevdet Çetinsöz
Doç. Dr. Cemal İyem
Doç. Dr. Duygu Kızıldağ
Doç. Dr. Dünder Alikılıç
Doç. Dr. Elmas Şahin
Doç. Dr. Emel Bahar
Doç. Dr. Emin Çelebi
Doç. Dr. Erdal Arlı
Doç. Dr. Elmira Memmedova Kekeç
Doç. Dr. Esra Birkan Baydan
Doç. Dr. Fatih Arslan
Doç. Dr. Fatih Kanter
Doç. Dr. Fatih Mehmet Öcal
Doç. Dr. Fatih Özek
Doç. Dr. Fatma Nur Yorgancılar
Doç. Dr. Ferit İzci
Doç. Dr. Funda Kıziler Emer



Doç. Dr. Gadir Bayramlı
Doç. Dr. Gulnara Kanbarova
Doç. Dr. Gül Kayalidere
Doç. Dr. Güldane Araz Ay
Doç. Dr. Güler Tozkoparan
Doç. Dr. Halil Tokcan
Doç. Dr. Haluk Pınar
Doç. Dr. Hasan Güner Berkant
Doç. Dr. Hatice Hicret Özkoç
Doç. Dr. Hüseyin Köksal
Doç. Dr. İbrahim Ethem Taş
Doç. Dr. İbrahim Işıtan
Doç. Dr. İrina Pokrovskaya
Doç. Dr. İhsan Erdem Sofracı
Doç. Dr. Kader Sürmeli
Doç. Dr. Kemal Erol
Doç. Dr. Kürşat Çelik
Doç. Dr. Lübüv Çimpoeş
Doç. Dr. Mahmut Yardımcıoğlu
Doç. Dr. Mehmet Sarı
Doç. Dr. Lütfiye Özdemir
Doç. Dr. Mary Beth Schaefer
Doç. Dr. Muhittin Kapanşahin
Doç. Dr. Murat Elmalı
Doç. Dr. Mehmet Ak
Doç. Dr. Mustafa Karabulut
Doç. Dr. Mustafa Kısakürek
Doç. Dr. Mutlu Deveci
Doç. Dr. Nazile Abdullazade
Doç. Dr. Nazmi Özerol
Doç. Dr. Necdet Yaşar Bayatlı
Doç. Dr. Nesrin Deliktaşlı
Doç. Dr. Nevin Özdemir



Doç. Dr. Nevzat Yüksel
Doç. Dr. Nurullah Ulutaş
Doç. Dr. Nusret Göksu
Doç. Dr. Olca Sürgevil
Doç. Dr. Onur Köksal
Doç. Dr. Özcan Bayrak
Doç. Dr. Özlem Demirel Dönmez
Doç. Dr. Salih Yeşil
Doç. Dr. Sare Şengül
Doç. Dr. Saffet Kartopu
Doç. Dr. Sebahattin Devocioğlu
Doç. Dr. Seçil Fettahlıoğlu
Doç. Dr. Selçuk Balı
Doç. Dr. Selahattin Kaymakçı
Doç. Dr. Sibel Cengiz
Doç. Dr. Sibel Kılıç
Doç. Dr. Sibel Üst Erdem
Doç. Dr. Şafak Kaypak
Doç. Dr. Tamer Budak
Doç. Dr. Tarana Khalilova Ahmed Gizi
Doç. Dr. Tuba Büyükbeşe
Doç. Dr. Tudora Arnaut
Doç. Dr. Turan Akkoyun
Doç. Dr. Türkan Erdoğan
Doç. Dr. Ümran Türkyılmaz
Doç. Dr. Ünal Taşkın
Doç. Dr. Yegane Çağlayan
Doç. Dr. Yılmaz Karadeniz
Doç. Dr. Yusuf Şahin
Doç. Dr. Yücel Ayrıçay
Doç. Dr. Yüksel Gögebakan
Doç. Dr. Zeki Coşkuner



Yrd. Doç. Dr. Adnan Altun
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Çiçekler
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Turan Sinan
Yrd. Doç. Dr. Arif Selim Eren
Yrd. Doç. Dr. Bahadır Köksalan
Yrd. Doç. Dr. Bahar Öcal Apaydın
Yrd. Doç. Dr. Banu Tanrıöver
Yrd. Doç. Dr. Bekir Kayabaşı
Yrd. Doç. Dr. Bengü Hırlak
Yrd. Doç. Dr. Beyzade Nadir Çetin
Yrd. Doç. Dr. Birol İpek
Yrd. Doç. Dr. Burcu Özge Özaslan Çalışkan
Yrd. Doç. Dr. Dilek Pembece
Yrd. Doç. Dr. Duygu Koçak
Yrd. Doç. Dr. Ebru Onurlubaş
Yrd. Doç. Dr. Evrim Mayattürk Akyol
Yrd. Doç. Dr. Fadime Tosik Dinç
Yrd. Doç. Dr. Fahri Kılıç
Yrd. Doç. Dr. Fikret Birdişli
Yrd. Doç. Dr. Gökçen Şahmaran Can
Yrd. Doç. Dr. Gülsüm Vezir Oğuz
Yrd. Doç. Dr. Hakan Yalap
Yrd. Doç. Dr. Hikmet Maraşlı
Yrd. Doç. Dr. Hüsamettin Karataş
Yrd. Doç. Dr. İbrahim Görücü
Yrd. Doç. Dr. İdil Tuncer Kazancı
Yrd. Doç. Dr. İzzet Taşar
Yrd. Doç. Dr. Kürşat Yusuf Aytaç
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Levent Erdaş
Yrd. Doç. Dr. Lütfi Alıcı
Yrd. Doç. Dr. Lütfiye Özaydın Akyol
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Gürlek
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz



Yrd. Doç. Dr. Mehmet Yılmaz
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Uğraş
Yrd. Doç. Dr. Nacide Uysal
Yrd. Doç. Dr. Nilüfer Alimen
Yrd. Doç. Dr. Nurhodja Akbulaev
Yrd. Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara
Yrd. Doç. Dr. Özlem Yaşar Uğurlu
Yrd. Doç. Dr. Ramazan Yirci
Yrd. Doç. Dr. Recep Özdemir
Yrd. Doç. Dr. Sara Onur
Yrd. Doç. Dr. Seçil Eda Kartal
Yrd. Doç. Dr. Seda Taş
Yrd. Doç. Dr. Selcen Kök
Yrd. Doç. Dr. Sezgin Demir
Yrd. Doç. Dr. Tahir Çelikbağ
Yrd. Doç. Dr. Tuncay Yavuz Özdemir
Yrd. Doç. Dr. Türkan Askerova
Yrd. Doç. Dr. Yavuz Haykır
Yrd. Doç. Dr. Yavuz Uysal
Yrd. Doç. Dr. Yeliz Mohan Bursalı
Yrd. Doç. Dr. Zafer Kahraman



İÇİNDEKİLER

FELSEFE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ.....	3
“KUR’ÂN’IN DOĞRU ANLAŞILMASI/İÇSELLEŞTİRİLMESİ VE SOSYAL HAYATIN ISLAHINA KATKISI ”	31
İLKOKUL YABANCI DİL FRANSIZCA ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDA EĞİTSEL İÇERİK: “ARC-EN-CIEL” ÖRNEĞİ.....	50
TOPLULUK HİSSİ İLE SOSYAL VE DUYGUSAL YALNIZLIK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	67
YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ DİLBİLGİSİ KONULARININ ADLANDIRILMASINDA TERİM SORUNU	78
ÇOCUK EĞİTİMİNDE AİLENİN SORUMLULUĞU VE DİSİPLİN EĞİTİMİ.....	91
XVI. YÜZYIL OSMANLI PADİŞAHLARI KAFTANLARININ KUMAŞ ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ	98
ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE KALIP İFADELERİN YERİ.....	110
ENGELLİ BİREYLERE YÖNELİK SANAT EĞİTİMİ: ESKİŞEHİR VALİLİK İL KOORDİNASYON MERKEZİ ÖRNEĞİ.....	122
KÜLTÜR DİLBİLİMİ BAĞLAMINDA PROF. DR. BHAEDDİN ÖGEL’İN TÜRK KÜLTÜR TARİHİNE GİRİŞ (1-9) ADLI ESERİNDEKİ BAZI DİL UNSURLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ.....	132
DESIGN AND DEVELOPMENT OF AN AUGMENTED REALITY LEARNING ENVIRONMENT FOR IMPROVEMENT OF THE BASIC SKILLS OF CHILDREN: KARTOON3D.....	140
BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ BİLGİSAYARLI SINIFLAMA TESTLERİNDE YETENEK KESTİRİM YÖNTEMLERİNİN ÇOK KATEGORİLİ MADDE HAVUZLARI ALTINDA İNCELENMESİ	152
DİN KÜLTÜRÜ ÖĞRETİMİNDE BRENTWOOD OKULU (BRENTWOOD SCHOOL-İNGİLTERE) GÖZLEMLERİ	164
SANAT VE YARATICI SÜREÇ	178
TEVFİK FİKRET ve ZİYA GÖKALP’İN ŞİİRLERİNDE ÇOCUKLARIN ve GENÇLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	181
ANNE BABA TUTUMLARININ SAĞLIK HİZMETLERİ MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN KARAR VERME BECERİLERİNE ETKİSİ	190
OKULÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE KARŞI TUTUM ALGILARININ İŞ DOYUMLARINA ETKİSİ.....	208



OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK HAKLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİ İNCELEMELİK – İDİL ÖRNEĞİ.....	222
İNGİLİZCE OKUTMANLARININ İŞ DOYUMU ALGISI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA.....	228
GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TÜRK MİNYATÜR SANATINDA İNİVASYON VE ÖZGÜNLÜK	248
BİLİMSEL YARATICILIĞIN GELİŞTİRİLMESİ: ARGÜMANTASYON TEMELLİ ÖĞRENME	258
KALABALIK SINIFLARDA KONUŞMA ÖĞRETİMİ: YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ.....	272
YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ORAN-ORANTI PROBLEMLERİNİ ÇÖZME BECERİLERİ, BU BECERİLERİ İLE ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIKLARININ KARŞILAŞTIRILMASI	284
AHMET LÜTFİ KAZANCI " KAYNANA MÜNEVVER HANIM " BAŞLIKLI ROMANIN'DAKİ SIFATLARI ve SIFATLARIN İNCELENMESİ.....	300
ALMANCA ÖĞRENİMİNDE DERS DIŞI KÜLTÜREL ETKİNLİKLER.....	307
THOMAS VAUGHAN'IN "A GRAMMAR OF TURKISH LANGUAGE" KİTABINDA YER ALAN ÖRNEK METİNLERİN TÜRKÇE EĞİTİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ ...	316
NAZİFE ARAL GÜRAN'IN	326
ÖZGEÇMİŞİ ve MÜZİK HAYATINA KATKILARI.....	326
LİMBİK SİSTEM: ÖĞRENMENİN KOŞULU?!	332
GOOGLE ETKİSİ: GOOGLE ÇAĞIN MUCİZESİ?!	337
ÖĞRETİM ELEMANLARININ DOÇENTLİK VE DOKTOR ÖĞRETİM ÜYELİĞİ DÜZENLEMESİNE (7100 SAYILI KANUN) İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	342
İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ	354
ÖĞRETMEN ADAYLARININ İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ	365
ÇOCUK YAZINI ÜRÜNÜ OLARAK ÖZLEM AYTEK'İN.....	374
"ZAMANDA YOLCULUK DİZİSİ" ÜZERİNE BİR DERLEM UYGULAMASI.....	374
2017-2018 EĞİTİM ÖĞRETİM YILINDA OKUTULAN ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ DEYİMLERİN KULLANIM SIKLIKLARI.....	511
EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DİL ÖĞRENİMİNDE MOTİVASYON DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	535



FELSEFE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç.Dr.Ahmet ÇOBAN

Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Diyarbakır-Türkiye

Uzm. Orhan KORKMAZ

Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Öz

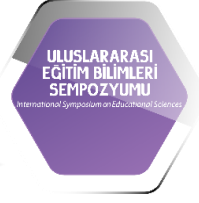
Bilgi, bilgelik sevgisi ya da hikmet arayışı anlamına gelen felsefe, evreni, doğayı tanımaya yönelik anlama çabası olarak günümüze kadar gelmiştir. Başta varlık, bilgi, etik ve estetik değerler, mantık olmak üzere birçok alanda sorgulamalar yapan felsefe, gerçeğin tümüyle, temellendirmeye dayanarak bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik ürünler olarak betimlenebilir. Felsefe dersi öğretim programı ile öğrencilerin; insan, bilgi ve yaşanan dünya ile ilgili sorular sormalarını, sorulara ilişkin düşünme ve akıl yürütmeye dayalı cevaplar arayarak oluşturdukları düşüncelerini sözlü ve yazılı bir şekilde ifade edip, tutarlı, temellendirilmiş ve güncel hayatla ilişkilendirilmiş bir şekilde düşünmelerini sağlamak ve felsefenin temel alanları ile soruları hakkında edinilecek bilgilerden hareketle, düşünce tarihi örnekleri üzerinden felsefi düşünceye, tarihsel ve bütüncül bir bakış açısı geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacı, Felsefe dersinin Türk Eğitim Sistemi lise düzeyindeki yerini öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri açısından değerlendirmektir. Bu temel amaç çerçevesinde şu çalışmalar yapılmıştır: 1.Felsefe dersinin lise haftalık ders programları açısından ağırlığını saptamak, 2.Felsefe dersinin amaçlarını değişen programlar açısından değerlendirmek, 3.Felsefe dersinin a. Ünitelerini, b.Kazanımlarını ve c.Ayrılan sürelerini değişen programlar açısından değerlendirmek, 4.Felsefe dersi öğretim programlarında isimleri yer alan filozofları özellikleriyle birlikte saptamaktır.

Araştırmada, nitel araştırma deseni benimsenmiş, araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Araştırmada, öncelikle Felsefe dersinin lise haftalık ders programları açısından ağırlığı saptanmış, değişen programlar açısından amaçların farklılık gösterip göstermediği incelendikten sonra, öğretim programlarında yer alan üniteler, konular, kazanımlar ve bunlara ayrılan süreler ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca, öğretim programlarında isimleri yer alan filozoflar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Felsefe, Öğretim Programları, Haftalık Ders Programları

Giriş

Köklü bir geleneğe sahip olan felsefe, insanoğlunun soru sorabilme yeteneğine dayanan belirli bir türden düşünme faaliyetidir. Felsefeyi diğer disiplinlerden ayıran en önemli özelliği, felsefenin sorular üzerinde düşünürken, mantıksal argüman ya da akıl yürütmeye dayanmasıdır (Cevizci, 1997). Köken olarak Yunanca bir kelime olan felsefe, daha sonra Arapçaya geçmiş oradan da dilimize geçmiştir. Felsefe



anlam olarak bilgelik, bilgi sevicilik, bilgi aramak gerçeğin düşünce yolunda araştırılması gibi anlamlara gelmektedir. Bu tanımlarda vurgulanan önemli nokta, felsefenin en önemli işlevinin, gerçeği ve bilgiyi aramak olduğu, bu arayışta da en etkili aracın düşünce olduğu görülmektedir. Felsefe, problemler üzerinden çeşitli kavramlar aracılığıyla sorgulama yapma ve yoğunlaşmadır (Kale, 1994).

Felsefe dersi, öğrencilerin içinde buldukları evreni, toplumu ve kendilerini felsefi bir bakış açısıyla anlamlandırmasını amaç edinmiştir. Bireyin zihin dünyasının şekillenmesinde yer aldığı toplumun inancı, değer yargıları ve kültürü önemli ölçüde rol oynamaktadır. Felsefe dersi ile bireyler yaşamlarına yönelik amaç belirlerken, egemen görüşlere bağlı kalmadan özgür düşünce ve bakış açısı kazanabilmektedir. Felsefe, öğrencilerin farklı durumlar arası ilişkileri kurabilmesine, çeşitli düşünceler üzerine yorum yapabilmesine, olaylar karşısında bireysel bir duruş sergilemesine neden olmaktadır (Kızıltan, 2012).

Evreni anlama ve anlamlandırmaya yönelik çabalar olan felsefe insanoğlunun tarihi kadar eski bir tarihe sahip olmakla birlikte, insanların sürekli olarak ilgilendiği bir alan olmuştur. Alan yazında felsefe her ne kadar Antik Yunan ile başlatılsa da felsefi düşününce, tarihinin her safhasında evrenin farklı coğrafyalarında yazılı veya sözlü olarak farklı formlarda hep var olmuştur. Toplumların, kendi bünyesine uygun olarak sahip olduğu felsefe geleneği, Türk toplumlarında da inişli çıkışlı süreçleri olsa da eğitim kurumlarında öğrenilmiş ve öğretilmiştir. Ülkemizde felsefe dersi, yükseköğretim seviyesinde bağımsız bir ders olarak okutulan köklü geleneğe sahiptir. Felsefe dersi, orta öğretim düzeyinde II. Meşrutiyetten sonra okutulmaya başlamıştır (Biçer, 2010). Cumhuriyet ilan edildikten sonraki dönemde orta öğretim programlarında felsefe dersi 1924 yılından itibaren lise son sınıfların edebiyat şubelerinde haftalık iki saat olarak okutulmaya başlanmıştır. Süreç içerisinde bazen sadece edebiyat şubelerinde ya da fen edebiyat şubelerinde felsefe-mantık-sosyoloji grup dersi olarak okutulan felsefe, bazen bağımsız bir ders olarak okutulmuş, bazen de ortak genel kültür derslerinde okutulmaya çalışılmıştır. Orta öğretim programlarında felsefe dersi, 1950'lere kadar lise II. sınıflarda haftada 2 saat okutulurken, lise III fen kollarında 1987 yılına kadar genellikle 3 saat okutulmuş, edebiyat kolunda ise felsefe grubu adıyla 1924-1927 yılları arasında 4, sonrasında 1991'e kadar 6 saat okutulmuştur. Söz konusu bu dönemlerde felsefe dersi, matematik kolunda sadece 1985-1987 yılları arasında 3 saat okutulmuştur (Kafadar, 1994). Kredili Sistemin uygulandığı 1991-1998 yılları arasında felsefe dersi liselerde ortak dersler içinde 'Felsefe 1-2' olarak iki dönem halinde ve dördüncü dönemden itibaren okutulan dersler arasında yer almıştır. Ayrıca liselerde Sosyal Bilimler Diploması alabilmek için 'Felsefe Metinleri' ve 'Felsefe Tarihi' derslerinin her biri 4'er kredi halinde seçmeli ders olarak programa konulmuştur (Dombaycı, 2008) .

1998 yılından itibaren felsefe dersi 11.sınıflarda ve 2 saat olarak okutulmaya başlanmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanacak 2018 felsefe dersi öğretim programı ile felsefe dersinin, hem 10.sınıflarda hem de 11.sınıflarda 2 ders saati olarak okutulması kararlaştırılmıştır.

Türkiye'de felsefe öğretim programı ya da felsefe öğretimi konusunda istenilen düzeyde bilimsel araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bu alanda yapılmış çalışmalardan; felsefe öğretiminde karşılaşılan çeşitli sorunlara ilişkin bazı çalışmalar şunlardır; Tümer (1989), Tozlu (1986), Kızıltan (2012), Demircioğlu ve Duman (2013), Biçer (2013), Manav (2015), Ünsal (2016), Ünsal ve Korkmaz (2017). Felsefe öğretim programlarını değerlendirmeye yönelik araştırmalar; Şakar (2014), Çıtak (2016), Erten (2018) yüksek lisans tez çalışmalarıdır. Bu araştırmaların yanında felsefe öğretiminin etkililiğini değerlendirmeye yönelik; Akdağ (2002) ve Dombaycı'nın (2008) araştırmalarından ve



felsefe öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin; Beydoğan, Cihan ve Taşdemir'in (2006) araştırmalarında bulunmaktadır. Ayrıca felsefe dersinde kullanılan yöntemlerin tespitine yönelik; Yılmaz, Cihan ve Şahin'in (2005) çalışmaları; felsefe öğretimine ilişkin ise Kafadar (1994) ve Kale (1994) çalışmaları da bulunmaktadır.

Felsefe dersinin insan hayatında önemli bir etkinliğinin olmasına rağmen, farklı zamanlarda felsefe dersi hak ettiği değeri görmemiştir, aynı zamanda bütün olumsuzluklara rağmen her dönemde eğitimdeki yeri korunmayı başarmıştır. Felsefe dersi eğitimdeki bu görevini öğretim programları vasıtasıyla yerine getirmiştir. Bu bağlamda, çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan 1992, 2009 ve 2018 felsefe dersi öğretim programlarının, lise toplam ders saatleri çizelgesindeki oranı ve değişen programlarda amaçları, kazanımları, üniteleri ve programlarda yer alan filozofların isimleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, Felsefe dersinin Türk Eğitim Sistemi lise düzeyindeki yerini öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıda belirlenen alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır:

1. Felsefe dersinin lise haftalık ders programları açısından ağırlığını saptamak,
2. Felsefe dersinin amaçlarını değişen programlar açısından değerlendirmek,
3. Felsefe dersinin;
 - a. Ünitelerini,
 - b. Kazanımlarını,
 - c. Ayrılan sürelerini değişen programlar açısından değerlendirmek,
4. Felsefe dersi öğretim programlarında isimleri yer alan filozoflar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada, nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Yazılı materyallerin değerli bilgi kaynakları olarak görüldüğü bu yöntemde, araştırmacı ihtiyaç duyduğu verileri gözlem ya da görüşme yapmaya gerek kalmadan sağlayabilmektedir. Bu bakımdan zamandan ve maliyet açısından tasarruf sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Çalışmada üç ana dokümandan yararlanılmıştır. Bunlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış olan; 1992, 2009 - 2018 felsefe dersi öğretim programlarıdır. Bu dokümanların içeriği aynı zamanda araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Araştırma bulguları ise içerik analizi ile elde edilmiştir.

Bulgular

Felsefe Dersinin Lise Haftalık Ders Programları Açısından Ağırlığının Saptanması

4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu 3-4-5 Mayıs 2018

ALANYA

1992–2009 ve 2018 felsefe dersi öğretim programlarına göre düzenlenen felsefe dersinin haftalık ders çizelgeleri içindeki ağırlığını saptamak için 1992 yılından 2018 yılına doğru kronolojik olarak bir sıralamaya gidilmiş ve talim terbiye kurulunun hazırlamış olduğu ders çizelgelerine göre aşağıdaki tablo oluşturulmuş ve elde edilen bulgulara göre yorumlamalar yapılmıştır.

Yıllar	Dersin Adı	Sınıflar							Fen Şubesi			Edebiyat Şubesi		
		9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf			12. Sınıf		Toplam Felsefe Dersi Sayısı	Lise Toplam Ders Sayısı	Ders Çizelgesindeki Yeri (%)	Toplam Felsefe Dersi Sayısı	Lise Toplam Ders Sayısı	Ders Çizelgesindeki Yeri (%)
				Fen	Edebiyat	Matematik	Fen	Edebiyat						
1992	Felsefe 1-2	-	-	2+2=4 Kredi			-	-	Toplam Kredi=144			2.77		

1992*	Felsefe	-	-	2	6	-	-	-	2	99	2,02	6	99	6,06
1998	Felsefe	-	-	2	2	-	-	-	2	99	2,02	2	99	2,02
2009	Felsefe	-	-	2 Saat			-	-	2	120	1,66	2	120	1,66
2013	Felsefe	-	-	2 Saat			-	-	Toplam 142 Saat					1,40
2014	Felsefe	-	-	2 Saat			-	-	Toplam 140 Saat					1,42
2018*	Felsefe	-	2 Saat	2 Saat			-	-	Toplam 160 Saat					2,5

Tablo 1. 1992-2018 Yılları Arası Orta Öğretim Felsefe Dersinin Dağılım Çizelgesi

Kaynak: Şakar, 2014.

Not:*İlgili kısımlar araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. 1992* Sınıf Geçme Sistemi Uygulayan Liseler

1992 yılında ortaöğretimde kredili sisteme geçilmiş ve ders saatleri Ders Geçme ve Kredi sistemine göre oluşturulmuştur. Dersin ismi programda, *Felsefe 1*, *Felsefe 2* olarak gösterilmiş, iki dönem halinde dördüncü dönemden itibaren alınabileceği belirtilmiştir. Bu sistemde mezun olabilmek için en az 144 kredilik dersin alınması gerekmektedir. Bu programda felsefe dersinin kredisi 4 kredi olarak yer almıştır. Yukarıdaki tablodan 1992 yılındaki felsefe dersinin toplam çizelgedeki oranı % 2,77 olarak bulunmuştur.

1998 yılında felsefe dersi ortak genel kültür dersleri arasında, 2 ders saati olarak tüm şubelerde gösterilmiştir. 1998 yılında toplam üç yıllık lise eğitimi içerisinde 99 saat derse yer verilmekte olduğu ve felsefe dersinin çizelgedeki oranının % 2,02 olduğu tablodan elde edilmiştir.

2009 yılında şube ayrımı yapılmadan çizelgede felsefe dersi ortak dersler arasında on birinci sınıflarda 2 ders saati olarak yer almıştır. Toplam 4 yıllık lise öğretimde 120 saat içerisinde % 1,66 oranında çizelgede gösterilmiştir.

2013 yılında 4+4+4 şeklinde eğitim sistemi on iki yıl olarak düzenlenmiştir felsefe dersinin saati ve sınıfında bir değişiklik olmamıştır. Çeşitli lise türlerinde zorunlu ve seçmeli ders ayrımına gidilmiştir. Felsefe dersi, tüm liselerde 2 saat olarak sadece on birinci sınıflarda zorunlu dersler arasında gösterilmiştir. Felsefe dersinin 2013 yılında toplam 142 saatlik dersler içerisindeki oranı %1,40'dır ki



bu oran lise ders çizelgeleri içinde felsefe dersinin oranında en düşük orandır. 2014 yılında ise toplam ders saati sayısının 140 saat olarak değişmesiyle felsefe dersinin oranı bir miktar yükselerek % 1,42 olmuştur.

2017 yılında öğretim programlarında güncellenmeye gidilmiş kamuoyunda müfredat değişikliği olarak bilinen ve tartışılan öğretim programlarının güncellenmesi çalışmaları ile önce 2016 sonra 2017 yıllarında taslak olarak yayınlanan ve son şekli verilen öğretim programlarının 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 1. Sınıf 5. Sınıf 9. Sınıflarda uygulanmasına geçilmiştir. 2018 Felsefe dersi öğretim programı da Talim Terbiye Kurulunun 17/07/2017 tarihli ve 86 sayılı kararıyla kabul edilmiştir. Ortaöğretim Felsefe Dersi (10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı 2018-2019 eğitim öğretim yılında tüm sınıf düzeylerinde uygulamaya konulması kararlaştırılmıştır ve 14/12/2009 tarihli ve 235 sayılı kararıyla kabul edilen 2009 Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı'nın 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulamadan kaldırılması kabul edilmiştir.

2018 felsefe dersi öğretim programının ders çizelgesindeki yüzdeler payı incelendiğinde yukarıdaki tablodan 4 yıllık lise eğitiminde 160 saatlik toplam ders saati içerisinde % 2,5'lik oranı oluşturduğu belirlendi. Ortaya çıkan % 2,5'lik oran, 1992 – 2009 ve 2018 öğretim programları içinde son yıllardaki felsefe ders saatindeki düşüşe rağmen bu gelişmenin felsefe dersi açısından olumlu bir gelişme olduğu belirlendi. Son yıllardaki felsefe dersinin haftalık ders çizelgesindeki yerinin gittikçe azaldığı ve sadece 11. Sınıflarla sınırlandırıldığı bir dönemde hem çizelgedeki yüzdeler oranının önceki yıllara nazaran artmış olmasının, hem de felsefe dersinin okutulacağı sınıf sayısının iki sınıfa çıkarılmasının, felsefe dersi açısından olumlu bir gelişme olduğu saptandı.

1992 – 2009 ve 2018 Öğretim Programında Felsefe Dersinin Amaçlarının Değişen Programlar Açısından Değerlendirilmesi

Aşağıdaki tabloda 1992- 2009 ve 2018 felsefe dersi öğretim programlarında yer alan genel amaçlar bir arada gösterilmiştir, daha sonra tablodan elde edilen verilere göre 1992 – 2009 ve 2018 felsefe dersi öğretim programlarının amaçları değişen programlar açısından değerlendirilmiş ve yorumlamalar yapılmıştır.

1992 Felsefe Dersi Öğretim Programı	2009 Felsefe Dersi Öğretim Programı	2018 Felsefe Dersi Öğretim Programı
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

1.Felsefenin Kavrayabilme	Konusunu	1.Felsefenin Alanı Ve Temel Problemleriyle İlgili Bilgi Edinmeleri	1.Felsefe Terminolojisi Hakkında Bilgi Sahibi Olmaları
2.Felsefenin Diğer Alanlarla İlişkisini Kavrayabilme		2.Felsefenin Ne Olduğunu Anlayıp Felsefi Sorgulama Becerisi Kazanmaları	2.Felsefenin Cevap Aradığı Temel Sorulara Karşı Farkındalık
3.Felsefenin Kavrayabilme	Gereğini	3.Felsefi Bir Bakış Açısı Edinmeleri Ve Gündelik Yaşamlarında Da Bu Bakışı Kullanma Alışkanlığı Kazanmaları	Geliştirmeleri
4.Bilgi Felsefesinin Kavrayabilme	Konusunu	4.Sistemik Düşünebilme Becerisi Kazanmaları	3.Felsefi Akıl Yürütme Becerilerini Kullanarak Felsefi Sorulara Verilen Cevapları Değerlendirmeleri
5.Bilgi Kuramının Temel Problemini Kavrayabilme		5.Varlığı Bütünlük İçinde Sorgulayabilme Becerisi Kazanmaları	4.İnsan Düşüncesinin Felsefe Tarihi Boyunca Ortaya Koyduğu Problemleri Ve Bunlara İlişkin Çözümleri Ana Hatları İle Kavramaları
6.Doğru Evrensel- Zorunlu Bilginin İmkânını Kabul Eden Görüşleri Kavrayabilme		6.İnsan Açısından Değerlerin Anlamını Fark Etmeleri Hem Etik Hem De Estetik Değerleri Milli Ve Evrensel Açından Değerlendirebilme Tutumu Geliştirmeleri	5.Felsefenin Temel Sorularına Filozofların Ve Felsefi Yaklaşımların Verdikleri Cevapları Analiz Etmeleri
7.Bilim Ve Felsefe Arasındaki İlişkiyi Kavrayabilme		7.Kendilerini Ve Evreni Anlamak İçin Sorgulama Tutumu Geliştirebilmeleri	6.Felsefenin Diğer Disiplin Alanlarıyla İlişkisini Kavramaları
8.Farklı Bilim Yaklaşımlarını Kavrayabilme		8.Konulara Çok Yönlü Bakış Açısıyla Bakabilme Tutumu Kazanmaları	7.Felsefenin Güncel Hayatla İlişkisini Kavramaları
9.Bilim Felsefesinde Klasik Görüş Ve Eleştirisini Kavrayabilme		9.Tartışma Kültürünü Geliştirebilmeleri, Düşüncelerini Aktarırken Kavramları Doğru Ve Özenli Biçimde Kullanabilme Tutumu Geliştirmeleri,	8.Felsefenin Bireysel Ve Toplumsal Rolünü Kavramaları
10.Bilimin Kavrayabilme	Değerini	10.Bilgi Ve Bilimin Temel Problemlerini Değerlendirebilme Becerisi Kazanmaları	9.Tartışma Kültürünü Geliştirebilmeleri
11.Varlık Felsefesinin Konusunu Kavrayabilme			10.Düşüncelerini İfade Ederken Kavramları Doğru Ve Yerinde Kullanabilmeleri, İfade Ettiği Düşüncelerin Tutarlı Ve Temellendirilmiş Olmasına Özen Göstermeleri Amaçlanmaktadır.
12.Varlık Problemleri İle İlgili Temel Yaklaşımları Kavrayabilme			
13.Ahlak Felsefesinin Konusunu Kavrayabilme			
14.Evrensel Bir Ahlak Yasasının Olup Olmadığını Kavrayabilme			
15.Siyaset Felsefesinin Konusunu Ve Temel Kavramlarını Kavrayabilme			

16.Siyaset Felsefesinin İki Ana Problemlerinden Birisi Olan Karmaş-Düzen-Ütopya Probleminin Özelliklerini Kavrayabilme	11.Felsefenin Yaşamla İlişisini Kurmaları Amaçlanmaktadır.	
17.Siyaset Felsefesinin İkinci Ana Problemi Olan Birey Ve Devlet İlişisini Kavrayabilme		
18.Estetik Konu Bilgisi		
19.Estetik'in Temel Kavramlarını Kavrayabilme		
20.Estetik'in Temel Sorunlarına İlişkin Yaklaşımları Kavrayabilme		
21.Din Felsefesinin Konusunu Kavrayabilme		
22.Tanrı'nın Varlığına İlişkin Farklı Yaklaşımları Kavrayabilme		

Kaynak: M.E.B 1992- 2009 ve 2018 Felsefe Dersi Öğretim Programları

Tablo 2. 1992-2009-2018 Felsefe Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları

1992 Felsefe Dersi Öğretim Programının Genel Amaçlarının Değerlendirilmesi

Ortaöğretim kurumları felsefe dersi programı MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 26/06/1992 tarih ve 184 sayılı kararıyla, 1993-1994 öğretim yılından itibaren uygulanması MEB'in onayına sunulmuştur. MEB'in 25/05/1993 tarih ve 259 sayılı onayı ile uygulanması kabul edilmiştir.

1992 programında beş madde halinde genel açıklamalar yapılmıştır. Bunlar:

“1. Belli bir problemin değişik felsefe alanları (bilgi, bilim, varlık, etik, estetik, siyaset ve din gibi) ele alınış biçimleri göz önünde bulundurulmuştur. Böylece, öğrenciye felsefi düşünme tarzının kazandırılması amaçlanmıştır. 2. Felsefenin yeri ve önemini yanı sıra felsefenin; din, sanat ve kültür gibi diğer etkinlik alanlarıyla benzeyen veya ayrılan özelliklerinin verilmesi sağlanmıştır. 3. Bir yandan bilgi, bilim, bilimsel bilgi, bilimsel yöntem, bilimsel araştırma, çeşitli bilimlere hakkında genel ve sistemli bilgiler verirken, öte yandan insanın varlığının ve onun ifadesi olan kültürün yalnızca bilim ve bilimsel bilgi üzerinde oluşmadığı, insanın aynı zamanda pratik, ahlaki, politik, estetik ve dinsel bir varlık olduğunu belirtmek, bu alanlara ilişkin felsefi tutum ve yaklaşımları tanıtmak, böylece, gerek insan, gerekse kültür hakkında daha geniş, daha zengin bir anlayışın oluşturulmasına çalışılmıştır. 4. “Siyaset Felsefesi” ve “Din Felsefesi” ünitelerinde geçen “Milli Egemenlik”, “Laiklik” kavramlarının, Atatürk'ün görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması öngörülmüştür. 5.



Felsefenin kendisinden, tarihinden, filozoflarından söz ederken Farabi, Gazali gibi Türk-İslam düşünürlerini ve bunların konuya ilişkin görüşlerini uygun yerlerde, uygun ölçülerde dile getirme, böylece Türk insanının ait olduğu kültür dünyasının felsefi başarılarının evrensel felsefe hareketi içindeki yerini ve değerini belirtme imkanı getirilmiştir.”

Birinci açıklamada farklı felsefe alanları çerçevesinde (bilgi, bilim, varlık, etik, estetik gibi) belirli problemlere cevaplar arandığı ifade edilebilir. İkinci açıklamada felsefenin yeri ve önemi ile birlikte felsefe din, sanat ve kültür ile ilişkilerinin de ifade edilmeye çalışıldığı söyleyebiliriz. Üçüncü açıklamada insan ve kültür üzerinde durulmuş ve felsefenin diğer disiplinler ile olan ilişkisi yine vurgulanmıştır. 4. açıklamada Atatürkçülüğü geliştirmek ve millî egemenlik ile laiklik kavramları ile öğrenciye kazandırılmak istenmiştir. 5. açıklamada Türk- İslam filozoflarının görüşleri aracılığıyla Türk – İslam düşüncesinin kavratılmaya çalışıldığı söyleyebiliriz.

Bu program, kredi sistemine göre şu şekilde uygulanmıştır. Lise III. sınıflarda okutulan felsefe grubu dersleri; sosyal bilimler ve edebiyat kollarında; 2 saat felsefe, 2 saat sosyoloji, 2 saat mantık olmak üzere ayrı dersler olarak, fen ve matematik kollarında felsefe, sosyoloji, mantık derslerinden biri zorunlu olarak seçilmiştir. Ders Geçme ve Kredi sisteminin uygulandığı ortaöğretim kurumlarında okutulan ortak derslerden toplam 4 kredi saatlik felsefe (1,2) dersi 4 dönemden itibaren 2 ayrı dönemde okunabilir. Öğrenciler, felsefe (1) derslerinde II, II., III., IV., ünitelerden, felsefe (2) derslerinde V., VI., VII., VIII., ünitelerden sorumludur.

1992 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan felsefe dersinin amaçları öğretim programında 22 madde halinde şu şekilde yer almıştır:

“1. Felsefenin konusunu kavrayabilme. 2. Felsefenin diğer alanlarla ilişkisini kavrayabilme. 3. Felsefenin gereğini kavrayabilme. 4. Bilgi felsefesinin konusunu kavrayabilme. 5. Bilgi kuramının temel problemini kavrayabilme. 6. Doğru-evrensel-zorunlu bilginin imkanını kabul eden görüşleri kavrayabilme. 7. Bilim ve felsefe arasındaki ilişkiyi kavrayabilme. 8. Farklı bilim yaklaşımlarını kavrayabilme. 9. Bilim felsefesinde klasik görüş ve eleştirisini kavrayabilme. 10. Bilimin değerini kavrayabilme. 11. Varlık felsefesinin konusunu kavrayabilme. 12. Varlık problemleri ile ilgili temel yaklaşımları kavrayabilme. 13. Ahlak felsefesinin konusunu kavrayabilme. 14. Evrensel bir ahlak yasasının olup olmadığını kavrayabilme. 15. Siyaset felsefesinin konusunu ve temel kavramlarını kavrayabilme. 16. Siyaset felsefesinin iki ana probleminden birisi olan kamaşa-düzen-ütopya probleminin özelliklerini kavrayabilme. 17. Siyaset felsefesinin ikinci ana problemi olan birey ve devlet ilişkisini kavrayabilme. 18. Estetik’in konusu bilgisi. 19. Estetik’in temel kavramlarını kavrayabilme. 20. Estetik’in temel sorunlarına ilişkin yaklaşımları kavrayabilme. 21. Din felsefesinin konusunu kavrayabilme. 22. Tanrı’nın varlığına ilişkin farklı yaklaşımları kavrayabilme.”

Yukarıda belirtilen amaçlar incelendiğinde, ilk üçünde felsefenin diğer disiplinler ile olan bağlantısının ve felsefenin gerekliliğinin vurgulandığını görülmektedir. Bilgi felsefesinin kavratılmasının 4 ve 5. amaçlarda yer aldığı 6. amaçta evrensel genel geçer bilginin imkanını kabul eden fikirlerin üzerinde durulduğunu görmekteyiz. Bilim ve felsefe ilişkilerinin 7. amaçta durulduğunu ve programda geniş bir şekilde yer bulduğunu, 11. ve 12. amacın varlık felsefesini kavratmaya yönelik çalışmaları içerdiğini, 13. ve 14. amaçlarda ahlak felsefesinin konusu ve problemlerinin üzerinde durulduğunu görmekteyiz. Siyaset felsefesinin konusu ve temel problemlerinin 15., 16., 17. amaçlarda belirtildiğini görmekteyiz. Estetik



ünitesine yönelik olarak 18., 19. ve 20. amaçların belirlendiğini ve 21. ile 22. amaçların din felsefesi konusunu kavratmaya, tanrının varlığını ifade eden yaklaşımlara yönelik düzenlendiği söyleyebiliriz. 1992 programı amaçlarının, davranışçı yaklaşıma göre düzenlendiğini Atatürkçü ve Türk-İslamcı vurguların yoğun olduğu bir program olduğunu ifade edebiliriz. 1992 öğretim programında bütün üniteler konular, amaç ve davranışlar, işleniş, terimler ve değerlendirme başlıklarına göre ele alınarak oluşturulmuştur. Bu programda Türk İslam filozoflarına da yer verilmiş olması ayrıca dikkat çeken bir unsuru oluşturmaktadır.

2009 Felsefe Dersi Öğretim Programının Genel Amaçlarının Değerlendirilmesi

2009 Felsefe dersi öğretim programı geniş bir kitapçık olarak hazırlanmış ve programda kitapların forma sayıları ile ebatlarının dahi belirtildiği detaylı ve bu alandaki şimdilik en geniş öğretim programıdır. 1992 felsefe dersi öğretim programında programda görev almış akademik danışmanlara ve komisyon üyelerine yer verilmiştir. Toplamda dört öğretim üyesi, müfettiş, rehberlik ve psikolojik danışman program geliştirme uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanlarından oluşan komisyon tarafından oluşturulmuştur. 2009 felsefe öğretim programında da 2004 yılından sonra yayınlanan programlara girmeye başlayan hedef ifadesi yerine kazanım ifadesi yer almış, akım ve filozoflardan ziyade felsefi sorunlar ve kazanımların yer aldığı, sonuca değil sürece dayalı ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yer aldığı bir programdır. Bu program taslak olarak hazırlanıp kamuoyuna sunulan ilk programdır.

2009 felsefe öğretim programını oluşturan başlıklar sırayla şöyle ifade edilmiştir: Türk millî eğitiminin genel amaçları, giriş, programın vizyonu, felsefe dersi programının genel amaçları, programın yaklaşımı, programın uygulanmasında öğretmenden beklenen roller, programın uygulanmasına ilişkin esaslar, programın yapısı, felsefe dersi öğretim programına göre hazırlanacak kitapların forma sayıları ve kitap boyutları, felsefe dersi üniteleri ve açılımlar, felsefe dersinde ölçme ve değerlendirme, programda kullanılan semboller, kazanımlar, açılımlı etkinlik örnekleri ve kaynakça.

2009 Felsefe dersi öğretim programında öğrencilerin aşağıdaki amaçları kazanmaları beklenmektedir. Genel amaçlar programda 11 madde halinde ve şu şekildedir: “1. Felsefenin alanı ve temel problemleriyle ilgili bilgi edinmeleri, 2. Felsefenin ne olduğunu anlayıp felsefi sorgulama becerisini kazanmaları, 3. Felsefi bir bakış açısı edinmeleri ve gündelik yaşamlarında da bu bakışı kullanma alışkanlığı kazanmaları, 4. Sistematik düşünebilme becerisi kazanmaları, 5. Varlığı bütünlük içinde sorgulayabilme becerisi, 6. İnsan açısından değerlerin anlamını fark etmeleri hem etik hem de estetik değerleri, milli ve evrensel açıdan değerlendirebilme tutumu geliştirmeleri, 7. Kendilerini ve evreni anlamak için sorgulama tutumu geliştirebilmeleri, 8. Konulara çok yönlü bakış açısıyla bakabilme tutumu kazanmaları, 9. Tartışma kültürünü geliştirebilmeleri, düşüncelerini aktarırken kavramları doğru ve özenli biçimde kullanabilme tutumu geliştirmeleri, 10. Bilgi ve bilimin temel problemlerini değerlendirebilme becerisi kazanmaları, 11. Felsefenin yaşamla ilişkisini kurmaları amaçlanmaktadır.”

Yukarıda yer alan amaçlar incelendiğinde, ilk amaçta felsefenin alanı ve sorunları üzerinde öğrencilerin bilgilendirmesinin hedeflendiği görülmektedir. 2. amaçta felsefi sorgulama becerisi geliştirmek ve böylelikle evreni sorgulayan bireyler yetiştirmek istenmiştir. 3. amaçta felsefi bakış açısına sahip olacak öğrencilerin bunu alışkanlık haline getirmeleri ve uygulamalarının hedeflendiği belirtilmiştir. 4. amaçta sistematik düşünme becerisi edinmek, 5. amaçta felsefi sorgulamaları yapabilen öğrenciler hedeflenmiştir. 6. amaç etik ve estetik değerlerin ülkemiz ve dünya değerleri açısından



değerlendirebilen, insana vurgu yapan bireyler hedeflenmiştir. 7. amaçta bireyin kendisini ve evreni anlamlandırmada sorgulama tutumu geliştirmeleri için oluşturulmuştur. 8. amaç çok yönlü düşünmenin önemi üzerinedir. 9. amaç ile öğrencide tartışma kültürünün geliştirmesine yöneliktir. 10. amaç bilgi ve bilimin yapısını değerlendirme becerisi üzerinedir. Son genel amaç ise yaşam ile felsefe arasındaki ilişkinin kurulmasına yöneliktir. Bu genel amaçlar çerçevesinde felsefenin temel problemlerini kavramış, kendine özgü bir bakış açısıyla çok yönlü bir şekilde düşünebilme yeteneğine sahip, bilgi, varlık ve insan konularında doğru bir tartışma tutumu geliştiren bireyler yetiştirmek istenilmektedir.

2009 felsefe dersi öğretim programının yaklaşımı, eğitim bilimlerindeki son gelişmeler ve çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda yeniliklere açık, sorgulayabilen, eleştirel düşünen, sorun çözme becerisine sahip, farklı düşüncelere saygılı bireyler yetiştirmeyi ön planda tutmaktadır. Öğretmen bilgiye ulaşmada öğrencinin rehberidir. Öğrencinin bilgiye ulaşma yollarını kullanması ve öğrenmeyi yaparak ve yaşayarak kendisinin gerçekleştirilmesi esastır. Öğrencilerin dersleri yaparak yaşayarak öğrenmesi sonucunda programda yer alan düşünce türlerini kazanmaları amaçlanmaktadır.

2018 Felsefe Dersi Öğretim Programının Genel Amaçlarının Değerlendirilmesi

2009 felsefe öğretim programında olduğu gibi 2018 felsefe dersi öğretim programı da 2016 - 2017 yılında taslak olarak hazırlanmış ve taslak programlar gelen öneri ve eleştirilere göre yeniden düzenlenmiştir. Felsefe insanın, varlığın, evrenin, hayatın neliği ve anlamı, değerler sorunu, bilginin güvenilirliği, egemenliğin kaynağı, sanatın amacı ve değeri gibi konulardaki temel sorular hakkında sorgulayıcı eleştirel, yaratıcı ve bütüncül düşünmeyi içerir. Sorgulama yapabilen, farklı fikirlere saygı duyan, tartışma kültürü edinen, özgün, bağımsız, eleştirel ve mantıklı düşünme ile yorumlama yeteneğine sahip, insan düşüncesindeki değişim ve gelişimin farkında olan bireyler yetiştirilmesinde ve bu nitelikleri taşıyan bireylerden meydana gelen bir toplum oluşturulmasında felsefe eğitimi ve öğretiminin önemli bir yeri vardır. Felsefe Dersi Öğretim Programı 10 ve 11. sınıflar düzeyinde verilecek olan felsefe dersini kapsamaktadır.

Felsefe dersi öğretim programı ile öğrencilerin; insan, bilgi ve yaşanan dünya ile ilgili sorular sormalarını, sorulara ilişkin düşünme ve akıl yürütmeye dayalı cevaplar arayarak oluşturdukları düşüncelerini sözlü ve yazılı bir şekilde ifade edip, tutarlı, temellendirilmiş ve güncel hayatla ilişkilendirilmiş bir şekilde düşüncelerini sağlamak ve felsefenin temel alanları ile soruları hakkında edinilecek bilgilerden hareketle, düşünce tarihi örnekleri üzerinden felsefi düşünceye, tarihsel ve bütüncül bir bakış açısı geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Programda, felsefi düşünce dönemlerinin temel özellikleri, örnek filozoflar ve felsefi metinler değerlendirilirken dönemin koşullarının göz önünde bulundurulması ve bunların çağımız koşulları ve güncel içerikleri ile ilişkilendirilerek yorumlanması esas alınmaktadır. Varlık, bilgi ve değere dair temel sorular üzerinden felsefi düşünmeye ve felsefenin diğer bilimlerle ve güncel sorunlarla ilişkilerine değinilmektedir. Öğrencilerin düşünmeye, araştırmaya, tartışmaya ve fikirler oluşturmaya, eylemlerinde insani-toplumsal, etik-ahlaki sorumluluk taşımaya ve siyasi-estetik duyarlılık göstermeye teşvik edilmeleri hedeflenmiştir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanan Felsefe Dersi Öğretim Programı'yla öğrencilerin;

1. Felsefi terminoloji hakkında bilgi sahibi olmaları,



2. Felsefenin cevap aradığı temel sorulara karşı farkındalık geliştirmeleri
3. Felsefi akıl yürütme becerilerini kullanarak felsefi sorulara verilen cevapları değerlendirmeleri,
4. İnsan düşüncesinin felsefe tarihi boyunca ortaya koyduğu problemleri ve bunlara ilişkin çözümleri ana hatları ile kavramaları,
5. Felsefenin temel sorularına filozofların ve felsefi yaklaşımların verdikleri cevapları analiz etmeleri,
6. Felsefenin diğer disiplin alanlarıyla ilişkisini kavramaları,
7. Felsefenin güncel hayatla ilişkisini kavramaları,
8. Felsefenin bireysel ve toplumsal rolünü kavramaları, Tartışma kültürünü geliştirebilmeleri,
9. Düşüncelerini ifade ederken kavramları doğru ve yerinde kullanabilmeleri, ifade ettiği
10. Düşüncelerin tutarlı ve temellendirilmiş olmasına özen göstermeleri amaçlanmıştır.

Yukarıda yazılı olan 2018 felsefe öğretim programının amaçları incelendiğinde, 1. Amaç çerçevesinde öğrencilerin felsefe disiplini hakkında asgari düzeyde bilgi ve yeterlilik düzeyine sahip olmalarının hedeflendiğini görürüz. 2 amaçta öğrencilerin felsefenin cevap bulmaya çalıştığı temel problemlere farkındalık geliştirmiş öğrenciler hedeflenmiştir. 3. Amaçta felsefi düşünme ve akıl yürütme yeterliliğine sahip olan ve bunu kullanarak felsefi soruların cevaplanmasıyla ilgili olduğunu belirtebiliriz. 4. Amaçta felsefe tarihi boyunca insanoğlunun oluşturduğu problemleri ve bunlara yönelik çözümleri genel hatlarıyla karşılayabilecek öğrencilerin yetişmesi istenmektedir. Programın 5. Amacı filozof ve felsefi yaklaşımların felsefenin temel problemleri ile ilgili cevaplarını analiz etmeye yöneliktir. 6. Amaç ile felsefe ve diğer disiplinler arasındaki ilişkiye yöneliktir. 7. Amaçta öğrencilerin güncel hayatları ile felsefe arasındaki ilişkiyi kavramaları hedeflenmiştir. 8. Amaç ile tartışma kültürüne sahip felsefi düşüncüyü içselleştirmiş bireyler hedeflenmiştir. 9. Amaç kavramları düşünceleri ifade ederken doğru ve yerinde kullanabilme ile ilgili iken son amaç ile öğrencilerin tutarlı düşünceye sahip olmaları bu düşüncelerini temellendirmeleri ve bu konuya gereken özeni göstermeleri amaçlanmıştır.

2018 felsefe dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen başlıca yeterlilik ve beceriler aşağıda gösterilmiştir. Bunlar; Felsefi Kavram ve Bilgi Edinimi, Akıl Yürütme, Sorgulama, Argümantasyon, Analitik düşünme, Eleştirel düşünme, İfade ve yazma becerisi, Felsefi Okuryazarlık, Özgün fikirler üretmedir. Felsefe dersi öğretim programı ile farkındalığı gelişmiş, felsefi terminolojiye hâkim günlük yaşantısına felsefenin yöntem ve tekniklerini uygulamalarını sağlamak gibi amaçlara yer verilmekle beraber programın ağırlıklı olarak öğrencilerin analiz etme ve kavrama becerilerini artırmaya yönelik olduğunu söyleyebiliriz.

1992 – 2009 ve 2018 Felsefe Dersi Öğretim Programlarının Ünitelerinin, Kazanımlarının, Ayrılan Sürelerinin Değişen Programlar Açısından Değerlendirilmesi

Aşağıdaki tabloda 1992-2009-2018 felsefe öğretim programlarında yer alan üniteler, kazanımlar ayrılan süreler bir arada tablolarda gösterilmiştir. Daha sonra tablodan elde edilen verilere göre her öğretim programı ayrı başlıklar halinde incelenmiştir.

4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu 3-4-5 Mayıs 2018

ALANYA

Üniteler		Öğretim Programları														
		1992			2009				2018							
		Hedef	Ayrılan Süre (saat)	Programdaki	Üniteler	Kazanım Sayısı	Ayrılan Süre (saat)	Programdaki	10.Sınıf Üniteler	Kazanım Sayısı	Ayrılan Süre (saat)	Programdaki	11.Sınıf Üniteleri	Kazanım Sayısı	Ayrılan Süre (saat)	Programdaki
1	Felsefe'ye Giriş	18	4	5	Felsefeyle	9	8	11	Felsefeyi Tanıma	3	11	15	6. yy- MS.2.yy	4	12	17
2	Bilim Felsefesi	25	11	15	Bilgi	9	12	17	Felsefeyle Düşünme	4	13	18	Ms 2.yy-MS 15.Yy	4	16	22
3	Bilim Felsefesi	19	11	15	Varlık	7	12	17	Felsefenin Temel	7	36	50	15.yy-17.Yy Felsefesi	4	14	19
4	Varlık Felsefesi	18	11	15	Ahlak	10	12	17	Felsefi Okuma	4	12	%17	18.yy-19.yy Felsefesi	4	12	17
5	Ahlak Felsefesi	16	14	20	Sanat	7	8	11	-	-	-	-	20.Yy Felsefesi	5	18	25
6	Siyaset Felsefesi	11	7	10	Din	5	6	7	-	-	-	-	-	-	-	-
7	Estetik Felsefesi	8	7	10	Siyaset	6	7	10	-	-	-	-	-	-	-	-
8	Din Felsefesi	7	7	10	Bilim	6	7	10	-	-	-	-	-	-	-	-

Toplam	117	72	100			72	100		18	72	100		21	72	100
--------	-----	----	-----	--	--	----	-----	--	----	----	-----	--	----	----	-----

Kaynak: M.E.B 1992-2009 ve 2018 Felsefe Dersi Öğretim Programları

Tablo 3. 1992-2009-2018 Felsefe Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Üniteler, Hedef Davranışlar, Kazanımlar ve Yüzdelerinin Karşılaştırılması.

1992 Felsefe Öğretim Programı Ünitelerinin, Hedef Davranışlarının ve Ayrılan Sürelerin Değerlendirilmesi

1992 felsefe öğretim programında üniteler ile ilgili temel kazanımlara yönelik amaçlar belirlenmiştir, amaçları destekleyen gerçekleştirilmek istenen davranışlara yer verilmiştir. Bu programda toplam 22 amaç 117 davranış yer almıştır. Amaçların ve davranışların sayısı ünitelere göre farklılık göstermektedir. Bilim felsefesinde 4 amaç yer alırken, din felsefesinde 2 amaç yer almaktadır. En fazla davranış ise bilgi felsefesinde 25 madde, en az davranış ise din felsefesinde 7 maddedir.

No	Ünitenin Adı	Hedef Davranışlar	Ayrılan Süre	Programdaki Oranı %
1	Felsefeye Giriş	18	4	5
2	Bilgi Felsefesi	25	11	15
3	Bilim Felsefesi	14	11	15
4	Varlık Felsefesi	18	11	15
5	Ahlak Felsefesi	16	14	20
6	Siyaset Felsefesi	11	7	10
7	Estetik	8	7	10
8	Din Felsefesi	7	7	10
Toplam		117	72	100

Tablo 4. 1992 Yılı Felsefe Dersi Üniteler, Hedef Davranışlar ve Ayrılan Süreler

Kaynak: M.E.B 1992 Felsefe Dersi Öğretim Programı

1992 felsefe öğretim programında, sekiz üniteye yer verilmiş; felsefeye giriş, bilgi felsefesi, bilim felsefesi, varlık felsefesi, ahlak felsefesi, siyaset felsefesi, estetik ve din felsefesi olmak üzere sıralanmıştır. Üniteler belirgin bir şekilde birbirinden ayrılmıştır. Ünitelerde konular ayrıntılı olarak açıklandıktan sonra amaçlar ve davranışlar belirlenerek, değerlendirme soruları hazırlanmıştır. Üniteler felsefeye giriş ile başlamış, din felsefesi ile bitirilmiştir. Programda ünitelerin işlenişine yönelik açıklamalar sıralanmış, ayrıca ünitelerde kullanılacak terimler belirtilmiştir. Program felsefe tarihi



şeklinden tekrar çıkarılarak sistematik felsefeye dönüşmüş ve ilk defa bilim felsefesi, bilgi felsefesi ve siyaset felsefesi ayrı bir ünite olarak programda yer almıştır.

2009 Felsefe Öğretim Programı Ünitelerinin, Kazanımlarının ve Ayrılan Sürelerin Değerlendirilmesi

2009 felsefe dersi öğretim programında felsefe dersinde sekiz ünite yer almaktadır. Bu üniteler sırasıyla; felsefeyle tanışma, bilgi felsefesi, varlık felsefesi, ahlak felsefesi, sanat felsefesi, din felsefesi, siyaset felsefesi ve bilim felsefesidir.

Sırasıyla ünitelere ve kazanımlarına yer verilmiştir. 1992 yılı programında din felsefesi son ünite iken 2009 programında altıncı ünedir. Din felsefesinin buraya alınması önemlidir. Çünkü sonda olması genellikle programın yetismemesinden dolayı geçiştirilmesine yol açmaktadır. 1992 programındaki estetik ünitesinin yerini, 2009 yılında sanat felsefesi ünitesi almıştır.

Alan uzmanlarının görüşleri sonucunda MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 25/01/2010 tarih ve 1 sayılı kararı ile ortaöğretim felsefe, mantık, sosyoloji, bilgi kuramı ve psikoloji dersi öğretim programlarında değişiklik yapılması kararlaştırılmıştır. Bu karar sonrası oluşan yeni ünite ve kazanım sayılarına yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere 59 kazanım belirlenmiş, 72 ders saati ayrılmıştır. Birinci dönem 36 ders saatinde, ikinci dönem de 36 ders saatinde felsefe dersi kazanımları öğrencilere kazandırılmaya çalışılacaktır.

Üniteler	Kazanım Sayıları	Ayrılan Süre	Programdaki Oranı %
1.Felsefeyle Tanışma	5	8	11
2.Bilgi Felsefesi	9	12	17

3.Varlık Felsefesi	7	12	17
4.Ahlak Felsefesi	10	12	17
5. Sanat Felsefesi	7	8	11
6.Din Felsefesi	5	6	7
7.Siyaset Felsefesi	6	7	10
8.Bilim Felsefesi	6	7	10
Toplam	58	72	100

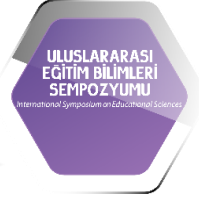
Tablo 5: 2009 Yılı Felsefe Dersi Üniteleri, Kazanımları ve Ayrılan Süreler

Kaynak: M.E.B 2009 Felsefe Dersi Öğretim Programı

Ahlak felsefesi ünitesi en fazla kazanıma sahip ünite iken, din felsefesi en az kazanıma sahip ünedir. Burada göze çarpan bir diğer hususta bilgi, varlık ve ahlak felsefesi ünitelerinin kazanım sayılarının birbirinden farklı olmasına rağmen ayrılan ders saati sayısının aynı olmasıdır.

İlk ünite olan felsefe ile tanışma ünitesinde toplam 5 kazanım yer almakta ve *'hayatın anlamlandırılmasında felsefenin rolünü sorgular'* kazanımı insanın evrende varlığı ile diğer varlıklar arasındaki yerini sorgulaması ile ele alınmıştır. Bilgi felsefesi ünitesinde 9 kazanım belirlenmiş ve bunlar *'bilginin oluşum sürecinin farkına varır'*, *'bilgi türlerini ayırt eder'*, *'doğruluk ve gerçeklik arasındaki farkı anlar'*, *'bilginin doğruluk ölçütleri konusunda farklı görüşleri kavrar'*, *'felsefenin bilgiye bakışını kavrar'*, *'bilgi felsefesinin problemlerini açıklar'*, *'bilginin mümkün olup olmadığı konusundaki görüşleri açıklar'*, *'bilginin kaynağı konusundaki farklı yaklaşımları tanır'*, *'bilginin insan yaşamındaki önemini sorgular'* diyerek ifade edilmiştir. Varlık felsefesi ünitesi, *'felsefenin varlık konusunu nasıl ele aldığını fark eder'*, *'ontoloji ve metafizik hakkında bilgi sahibi olur'*, *'bilim ve felsefenin varlığa bakış açılarını ayırt eder'*, *'felsefenin varlıkla ilgili temel sorunlarının farkına varır'*, *'varlığın niceliği ve temel niteliği ile ilgili görüşleri karşılaştırır'*, *'çağdaş varlık görüşlerini değerlendirir'*, *'varlığı ve kendi varlığını sorgular'* kazanımlarından oluşmaktadır. 4. Ünite olan ahlak felsefesinde 10 tane kazanım belirlenmiş bu kazanımlar programda şu şekilde yer bulmuştur; *'ahlakın ne olduğunu açıklar'*, *'ahlak felsefesinin konusunu kavrar'*, *'iyi ve kötü kavramlarını değerlendirir'*, *'ahlaki yargıları diğer yargılardan ayırt eder'*, *'erdem ve yaşam ilişkisini kavrar'*, *'özgürlüğün ne olduğunu değerlendirir'*, *'ahlaki eylemin amacının ne olduğunu tartışır'*, *'evrensel ahlaki ilkelerin olup olmadığını tartışır'*, *'evrensel bir ahlaki tavır olarak Anadolu bilgeliliğinin başlıca örneklerini tanır'*, *'uygulamalı etik alanlarına ilişkin problemleri fark eder'* olarak yazılmıştır.

Beşinci ünitenin kazanımları sanata felsefe ile bakmanın anlamını kavrar', *'sanatın açıklanmasına ilişkin farklı felsefi görüşleri kavrar'*, *'sanat felsefesinin temel kavramı olarak güzellik kavramını tanır'*, *'güzelliğin kaynağını tartışır'*, *'sanat eserinin niteliklerini fark eder'*, *'sanata ve sanatçıya etki eden*



unsurları değerlendirir’, ‘ortak estetik yarguların olup olmadığını sorgular’ şeklinde sıralanmıştır ve sanat felsefesine ünitesine yönelik çalışmalardan oluşmaktadır. Beş adet kazanımdan oluşan 6. Ünite Din Felsefesi kazanımları şöyledir; ‘din felsefesinin konusunu kavrar’, ‘dine felsefe ile bakmanın anlamını kavrar’, ‘dini alanın temel kavramlarını tanıyarak’, ‘din felsefesinin temel problemlerini açıklar’, ‘Tanrı hakkındaki görüşlerin temel özelliklerini açıklar’ şeklindedir. 7. Ünite Siyaset felsefesi ünitesinde yer alan kazanımlar ‘siyaset felsefesinin konusunu açıklar’, ‘siyaset felsefesinin temel kavramlarını açıklar’, ‘siyaset felsefesinin temel sorunlarını fark eder’, ‘devletin nasıl ve neden ortaya çıktığına ilişkin görüşleri fark eder’, ‘toplumun düzenine ilişkin farklı görüşlere imkan veren tartışmaları tanıyarak’, ‘toplumsal yaşamda birey devlet ilişkisini değerlendirir’ şeklindedir. 8 ünite Bilim felsefesi ünitesi son ünedir ve toplam 6 adet kazanımdan oluşmuştur. Bu kazanımlar şunlardır; bilime felsefi açıdan bakışı açıklar’, ‘felsefe ve bilim arasındaki ilişkiyi değerlendirir’, ‘bilimin ve bilim anlayışının gelişimi hakkında bilgi sahibi olur’, ‘yaşamla bilim arasındaki ilişkiyi değerlendirir’ programda çok fazla farklılığa rastlanılmamaktadır.2009 yılı felsefe dersi öğretim programı yapılandırıcılık esasına göre düzenlenmiştir. Bu programla yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde öğrenci merkeze alınmış, geleneksel ölçme değerlendirme çalışmalarından uzaklaşarak, sürece dayalı bir ölçme değerlendirme anlayışı geliştirilmiştir. Bu anlayışta esas bilginin yapılandırılmasıdır. Öğrencilerin aktif olarak derse katılmasıdır.

2018 Felsefe Dersi Öğretim Programı Ünitelerinin, Kazanımlarının ve Ayrılan Sürelerin Değerlendirilmesi

2018 programında üniteler 10. Sınıfta 4 üniteden, 11. Sınıfta 5 üniteden oluşmaktadır. 2018 felsefe öğretim programında 10 sınıfta 18 kazanımın 72 ders saati içerisinde kazandırılması amaçlanmıştır. Aşağıda yer alan tabloda 2018 öğretim programında 10 sınıflara ait olan kazanım sayısı, ünite ve ayrılan ders saatleri ve yüzdelik oranları bir arda gösterilmiştir.

Üniteler	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Programdaki Oranı (%)
1.Felsefeyi Tanıma	3	11	15
2.Felsefeyle Düşünme	4	13	18
3.Felsefenin Temel Konuları ve Problemleri	7	36	50

4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu 3-4-5 Mayıs 2018

ALANYA

4.Felsefi Okuma ve Yazma	4	12	17
Toplam	18	72	100

Tablo 6. 10.Sınıf Ünite, Kazanım Sayısı ve Süre Tablosu

Kaynak: M.E.B 2018 Felsefe Dersi Öğretim Programı

Aşağıda yer alan tabloda 2018 öğretim programında 11. sınıflara ait olan kazanım sayısı, ünite ve ayrılan ders saatleri ve yüzdelik oranları bir arda gösterilmiştir.

Üniteler	Kazanım Sayısı	Süre/ Ders Saati	Programdaki Oranı (%)
1.MÖ. 6.yy.-MS. 2.yy. Felsefesi	4	12	17
2.MS. 2.yy.-MS. 15.yy. Felsefesi	4	16	22
3.15.yy.-17.yy. Felsefesi	4	14	19
4.18.yy.-19.yy. Felsefesi	4	12	17
5.20.yy. Felsefesi	5	18	25
Toplam	21	72	100

Tablo 7. 11. Sınıf Ünite, Kazanım Sayısı ve Süre Tablosu

Kaynak: M.E.B 2018 Felsefe Dersi Öğretim Programı

10. Sınıfın ilk ünitesi felsefeyi tanıma ünitesidir ve 3 kazanımdan oluşmakla beraber programda bu üniteye 11 haftalık bir süre ayrılmış ve ünitenin oranı % 15 olarak belirtilmiştir. Felsefeyi tanıma ünitesinin kazanımları şu şekilde ifade edilmiştir:

Felsefenin anlamını açıklar, felsefi düşüncenin özelliklerini açıklar, felsefenin insan ve toplum üzerindeki rolünü örneklerle açıklar. 10. Sınıfın 2. Ünitesi Felsefeyle düşünme ünitesidir ve 4 kazanımın ve 13 ders süresinden oluşmaktadır. Bu ünitenin programdaki oranı % 18'dir. Kazanımlar; Düşünme ve akıl yürütmeye ilişkin kavramları açıklar, düşünme ve akıl yürütmede dili doğru kullanmanın önemini açıklar, Bir konuyla ilgili felsefi sorular oluşturur, felsefi bir görüşü veya argümanı sorgular' şeklindedir. 10. sınıfın 3. Ünitesini Felsefenin temel konuları ve problemleri ünitesi oluşturmakta bu üniteye toplam 7 kazanım bulunmakta ve 36 ders saati ile programdaki en geniş süreyi ve kazanımı oluşturmaktadır. Ayrıca program oranı % 50'lik değere tekabül etmekle birlikte bu ünite 10. Sınıfın bütün ünitelerine ayrılan sürenin yarısına denk gelmektedir. Bu ünitenin kazanımları şunlardır; Varlık felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar, bilgi felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar, bilim felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar, ahlak felsefesinin konusunu ve problemlerini



açıklar, din felsefesinin konusunu ve sorularını açıklar, siyaset felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar, sanat felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar, şeklindedir. 10 sınıfın son ünitesi felsefi okuma ve yazma ünitesidir. Bu ünite 4 adet kazanım yer alırken ayrılan süre 12 ders saati olarak belirlenmiş yüzdeler oran olarak da % 17'lik bir orandan oluşmaktadır. Ünitenin kazanımları; ' Felsefi bir metni analiz eder, verilen konu hakkında alternatif görüşler geliştirir, bir konu hakkında felsefi bir deneme yazar, felsefi akıl yürütme becerilerini diğer alanlarda kullanır' şeklindedir

2018 programında felsefe 11. Sınıfta 5 ünite ve 21 tane kazanım belirlenmiştir. Bu üniteler ' MÖ 6. Yüzyıl –MS 2. Yüzyıl felsefesi ünitesi, MS 2. Yüzyıl – MS 15. Yüzyıl felsefesi, 15. Yüzyıl- 17. Yüzyıl felsefesi, 18. Yüzyıl- 19. Yüzyıl felsefeleri ve son olarak ta 20. Yüzyıl felsefesi ünitelerinden oluşmaktadır.

1. ünite olan MÖ 6. Yüzyıl –MS 2. Yüzyıl felsefesi ünitesinin yüzdeler oranı % 17 ve ders saati süresi 12 ders saatidir. Bu ünite 4 adet kazanım yer almaktadır; 'Felsefenin ortaya çıkışını hazırlayan düşünce ortamını açıklar, MÖ 6. Yüzyıl- MS. 2. Yüzyıl felsefesinin karakteristik özelliklerini açıklar, örnek felsefi metinlerden hareketle MÖ 6. Yüzyıl – MS 2. Yüzyıl filozoflarının felsefi görüşlerini analiz eder, MÖ 6 yüzyıl – MS 2. Yüzyıl felsefesindeki örnek düşünce ve argümanları felsefi açıdan değerlendirir. 11. Sınıfın ikinci ünitesini MS 2. Yüzyıl- MS 15. Yüzyıl felsefesi ünitesi oluşturmakta bir önceki ünite gibi 4 tane kazanımdan oluşup 16 ders saati ayrılmıştır. Yüzdeler oran olarak % 22 bir oranı ifade etmektedir. Bu ünitenin kazanımları şunlardır; ' MS 2.Yüzyıl - MS. 15.Yüzyıl felsefesinin karakteristik özelliklerini açıklar, örnek felsefi metinlerden hareketle MS 2.Yüzyıl – MS. 15.Yüzyıl filozoflarının felsefi görüşlerini analiz eder, MS. 2.Yüzyıl- MS. 15.Yüzyıl felsefesindeki örnek düşünce ve argümanları değerlendirir.

11.sınıfta okutulacak olan üçüncü ünite 15.Yüzyıl - 17 yüzyıl felsefesi ünitesidir. Bu ünite 4 tane kazanımdan oluşmakta ve ders saati olarak ta 14 ders saati ayrılmış durumdadır. Bu ünitenin yüzdeler oranı %19' denk gelmektedir. Ünitenin kazanımları '15.Yüzyıl - 17.Yüzyıl felsefesini hazırlayan düşünce ortamını açıklar, 15.Yüzyıl - 17.Yüzyıl felsefesinin karakteristik özelliklerini açıklar, örnek felsefi metinlerden hareketle 15.Yüzyıl - 17.Yüzyıl filozoflarının felsefi görüşlerini analiz eder, 15.Yüzyıl - 17.Yüzyıl felsefesindeki örnek düşünce ve argümanları felsefi açıdan değerlendirir' şeklindedir. 18.Yüzyıl - 19.Yüzyıl felsefesi ünitesi 4. Üniteyi oluşturmakta ve üniteye 12 saat ders ayrılmakla beraber ünitenin toplamdaki oranı % 17'lik kısmı oluşturmaktadır. Ünite 4 öğrenciler kazanması beklenen 4 adet kazanım bulunmakta bunlar şöyle ifade edilmektedir; 18.Yüzyıl - 19.Yüzyıl felsefesini hazırlayan düşünce ortamını açıklar, 18.Yüzyıl - 19. Yüzyıl felsefesinin karakteristik özelliklerini açıklar, örnek felsefi metinlerden hareketle 18.Yüzyıl - 19.Yüzyıl filozoflarının felsefi görüşlerini analiz eder, 18.Yüzyıl - 19.Yüzyıl felsefesindeki örnek düşünce ve argümanları felsefi açıdan değerlendirir şeklinde ifade edilmektedir. 11.sınıfın son ünitesi olan 5. Ünite 20. Yüzyıl felsefesidir 18 saatlik ders saatine ve % 25 orana sahiptir. 20. Yüzyıl ünitesi 5 adet kazanımdan oluşmaktadır ve bu kazanımlar şunlardır; 20. Yüzyıl felsefesini hazırlayan düşünce ortamını açıklar, 20. Yüzyıl felsefesinin karakteristik özelliklerini açıklar, örnek felsefi metinlerden hareketle 20.Yüzyıl filozoflarının felsefi görüşlerini analiz eder, 20. Yüzyıl felsefesi örnek düşünce ve argümanları felsefi açıdan değerlendirir ve harita üzerinde 20 ve 21.Yüzyıl felsefecilerinin isimlerini ve yaşadıkları coğrafyayı gösterir şeklindedir.

1992 – 2009 ve 2018 Felsefe Dersi Öğretim Programlarında İsimleri Yer Alan Filozoflar ve Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Araştırmanın 4. Alt problemi belirlemek için öncelikli olarak bu üç programda yer alan filozofların isimleri belirlenmiş daha sonra oluşturulan tabloya filozofların isimleri programda yer alma sıklıklarına göre yerleştirilmiştir. Daha sonra yüzdelik oran hesaplama yoluna gidilerek filozofların programda yer alma oranları saptanmış ve istatistiki olarak gösterilmiştir. Son olarak tabloda çıkan bulgulara göre yorumlamalar yapılmıştır.

No	Filozoflar	Öğretim Programları					
		1992		2009		2018	
		f	%	f	%	f	%
1	Platon	6	8,82	1	2,94	4	6,06
2	Aristoteles	2	2,94	2	5,88	5	7,57
3	Descartes	4	5,88	3	8,82	1	1,51
4	Sokrates	1	1,47	2	5,88	2	3,03
5	I. Kant	4	5,88	2	5,88	2	3,03
6	T. Mengüşoğlu	-	-	-	-	3	4,54
7	K. Jaspers	-	-	-	-	1	1,51
8	Husserl	3	4,41	-	-		
9	Fârâbî	4	5,88	2	5,88	2	3,03
10	İbn - İ Sînâ	-	-	-	-	2	3,03
11	B. Russell	-	-	-	-	1	1,51
12	Thales	-	-	-	-	2	3,03
13	Anaksimandros	-	-	-	-	2	3,03
14	Anaksimenes	-	-	-	-	2	3,03
15	Anaksagoras	-	-	-	-	1	1,51

16	Herakleitos	2	2,94	-	-	1	1,51
17	Epiktetos	-	-	-	-	1	1,51
18	Diogenes	-	-	-	-	1	1,51
19	Lukianos	-	-	-	-	1	1,51
20	Ksenofanes	-	-	-	-	1	1,51
21	Empedokles	-	-	-	-	2	3,03
22	Demokritos	1	1,47	-	-	2	3,03
23	El-Kindî	-	-	-	-	2	3,03
24	Pratagoras	-	-	-	-	2	3,03
25	Gorgias	-	-	-	-	1	1,51
26	Konfüçyos	-	-	-	-	1	1,51
27	St Augustinus	-	-	-	-	1	1,51
28	Gazali	2	2,94	-	-	1	1,51
29	İbn Rüşd	-	-	-	-	1	1,51
30	Mevlana	1	1,47	-	-	1	1,51
31	Yunus Emre	1	1,47	1	2,94	1	1,51
32	Hacı Bektaş-ı Veli	1	1,47	1	2,94	1	1,51
33	Nermi Uygur	-	-	1	2,94	1	1,51
34	B. Spinoza	1	1,47	2	5,88	1	1,51
35	T. Hobbes	1	1,47	1	2,94	1	1,51
36	Bacon	-	-	-	-	1	1,51
37	J. Locke	2	2,94	1	2,94	1	1,51

38	F. Hegel	3	4,41			1	1,51
39	J.J Rousseau			2	5,88	1	1,51
40	F. Nietzsche	1	1,47			1	1,51
41	H. Bergson	1	1,47			1	1,51
42	J.P. Sartre	1	1,47	1	2,94	1	1,51
43	T. Kuhn	2	2,94	-	-	1	1,51
44	N. Topçu	-	-	-	-	1	1,51
45	K. Popper	-	-	-	-	1	1,51
46	Lao Tse	-	-	-	-	1	1,51
47	Parmenides	-	-	-	-	1	1,51
48	Hilmi Ziya Ülken	-	-	-	-	1	1,51
49	Ernst Cassirer	-	-	1	2,94	-	-
50	H. Ahmet Yesevi	-	-	1	2,94	-	-
51	Alfred Weber	-	-	1	2,94	-	-
52	Andre Comte	1	1,47	1	2,94	-	-
53	Sponville	-	-	1	2,94	-	-
54	Pascal	-	-	1	2,94		-
55	Schiller	-	-	1	2,94	-	-
56	B. Crode	-	-	1	2,94	-	-
57	Plotinus	-	-	1	2,94	-	-
58	J. Locke	-	-	1	2,94	-	-
59	Louis Liard	-	-	1	2,94	-	-

60	Gabriel Marcel	-		1	2,94	-	-
61	Hegel	3	4,41	-	-	-	-
62	D. Hume	2	2,94	-	-	-	-
63	W. James	1	1,47	-	-	-	-
64	J. Dewey	1	1,47	-	-	-	-
65	Reichenbach Carnap	1	1,47	-	-	-	-
66	Hempel	1	1,47	-	-	-	-
67	Kuhn	2	2,94	-	-	-	-
68	Toulmin	2	2,94	-	-	-	-
69	Nietede	1	1,47	-	-	-	-
70	K. Marx	2	2,94	-	-	-	-
71	Betntham	1	1,47	-	-	-	-
72	Mill	1	1,47	-	-	-	-
73	Bergson	1	1,47	-	-	-	-
74	Delacroix	1	1,47	-	-	-	-
75	Huxley	2	2,94	-	-	-	-
76	Wittedgens	1	1,47	-	-	-	-
77	Moore	1	1,47	-	-	-	-
78	Campenalle	1	1,47	-	-	-	-
79	Yusuf Has Hacip	1	1,47	-	-	-	-
80	Whitehead	1	1,47	-	-	-	-
81	La Metrie	2	2,94	-	-	-	-

	Farklı Filoz	Topla m	100	Farklı Filoz	Topla m	100	Farklı Filoz	Topla m	100
Toplam	40	71		26	34		47	64	

Tablo 8. 1992- 2009- 2018 Felsefe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Filozoflar

Kaynak: M.E.B 1992- 2009 ve 2018 Felsefe Öğretim Programları

1992 felsefe öğretim programı incelendiğinde, programda 40 farklı filozofun isminin yer aldığı görülmektedir. 40 farklı filozof isminin yer aldığı 1992 öğretim programında yer alan filozof isimleri incelendiğinde incelenen üç öğretim programı arasında orta seviyede bir yoğunlukta olduğu görüldü. 1992 programında ismi en fazla yer alan filozofun 6 defa isminin geçtiği Platon' olduğu belirlendi. 1992 felsefe öğretim programında tekrar eden filozof isimleri ile toplam filozof isminin 71 kez kullanıldığı saptandı. İstatistiki olarak yüzdelik oranlama yapıldığında 6 defa ismi geçen filozof olan Platon'un oranının % 8,82 olduğu belirlendi. 1992 felsefe dersi öğretim programında isimleri birer defa geçen 24 kişilik bir filozof listesinin olduğu görüldü ve bu filozofların yüzdelik oranının her bir filozof için % 1,47 olduğu saptandı.

2009 felsefe dersi öğretim programı incelendiğinde 26 farklı bir filozof isminin yer aldığı görülmüştür. Programda filozofların isimlerinin toplamda 34 kez programda yer aldığı belirlendi ve en fazla ismi yer alan filozofun programda ismi 3 defa geçen Descartes olduğu görüldü. Descartes'in programda % 8,82'lik bir oranı oluşturduğu belirlendi. Programda isimleri bir kez yer alan 19 filozofun bulunduğu ve her bir filozof için yüzdelik oranlarının % 2,94 olduğu belirlendi. 2009 felsefe dersi öğretim programı incelenen bu üç program içinde en az sayıda filozof isminin geçtiği program olduğu belirlendi.

2018 felsefe dersi öğretim programında filozoflar açısından en farklı sayıda filozofun isminin yer aldığı programdır. Bu programda 47 farklı filozof yer almıştır. Aristoteles ismi programda 5 defa ile en fazla yer almış ve % 7,57'lik bir oranı oluşturmuştur. Programda ismi bir defa yer alan 34 farklı filozofun olduğu saptandı ve ismi bir kez geçen filozofların oranının % 1,51'e denk geldiği bulgusuna ulaşıldı.

Sonuç ve Öneriler

Felsefe dersi öğretim programları cumhuriyetin ilanının günümüze kadar birçok defa değişikliğe uğramıştır. Araştırma kapsamında incelenen son üç öğretim programında 2013-2014 yılındaki % 1,40 oranının felsefe dersi açısından çizelgedeki en düşük oran olduğu en yüksek oranın ise genel liselerde % 2,7 ile 1992 yılında gerçekleştiğini ve 2018 programı ile bu oranın %2,5'e ulaştığı belirlenmiştir. 1992 programının klasik yaklaşım ile öğretmen merkezli ezber dayalı pozitivist anlayışla düzenlediği oysa 2009 ve 2018 programının ise yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrenci merkezli öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasını sağlayacak şekilde hazırlandığı tespit edilmiştir. Öğretim programlarının güncellenmesinde önceki programlardaki eksiklikler belirlenirken çağın getirdikleri yenilik ve gelişmeler

göz önünde bulundurulur ve diğer paydaşların görüş ve önerileri doğrultusunda öğretim programları güncellenir. Felsefe dersi öğrencilere felsefi sorular hakkında düşünmeleri ve genel bir disiplin olarak felsefenin doğasını ve çeşitli felsefi alanları anlamaları için fırsat sunar. Bu dersle öğrenciler çeşitli felsefi soruları keşfeder, önemli filozofların ve felsefi geleneklerin bu sorulara yaklaşımını öğrenirler. Öğrenciler ayrıca felsefecilerin büyük sorulara verdikleri cevapları analiz ederek, kendi cevaplarını geliştirerek, ifade ederek ve savunarak felsefi akıl yürütme becerilerini geliştirirler. Ancak incelenen 1992-2009 ve 2018 felsefe dersi öğretim programlarında bu hususlara yeterince dikkat edilmediği görüldü.

Felsefe dersinin 20018-2019 öğretim yılına kadar sadece 11. Sınıflarda sınırlı kalması hem öğrencilerin bu dersle geç tanışmaları ve zorunlu eğitimde felsefe dersinin sadece bir yıl alınması önemli bir eksiklik olarak görülmüş ve 2018- 2019 eğitim öğretim yılından itibaren ise 10. ve 11. Sınıflarda okutulacak olması önemli bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Felsefe dersinin okutulacağı sınıf sayısının artmış olmasına rağmen ders programlarındaki oranın halen düşük olması felsefe dersinin öneminin gerekliliği kadar kavranamamasına yol açabileceği düşünülmektedir. Araştırma çerçevesinde incelenen üç felsefe öğretim programında 1992 felsefe dersi öğretim programının klasik yaklaşımlara göre amaçlarının belirlendiğini ve amaçların programda yer alan ünitelerin hedeflerini kazandırmayı amaçlayacak şekilde sıralandığı görülürken belirlenen 22 tane amaç ile en fazla sayıda amacın belirlendiği program olduğu görülmüştür. 2009 ve 2018 felsefe dersi öğretim programının amaçlarında sadeleşmeye gidilmiş olduğu ve programın amaçlarının sayısının 2009 öğretim programında 11'e, 2018 öğretim programında 10'a düşürülmüş olduğu görülmüştür. Her iki programda belirlenen amaçların felsefenin genel amaçları ve terminolojisine uygun amaçlar olmakla beraber milli ve manevi değerlere amaçlarda değinilmesini bir diğer önemli nokta olarak belirlenmiştir. 1992 yılı öğretim programının hedef davranışların sayısının 117 hedef davranışla bu üç program arasında en çok davranışın belirlendiği program olduğu saptanmış olup bu hedef davranışların büyük çoğunluğunun bilişsel alanda, bilgi ve kavrama basamağıyla sınırlı kaldığı söylenebilir.

2009 ve 2018 öğretim programlarında hedef, davranış ifadelerinin yerine kazanım ifadesi kullanılmaya başlanmış ve yapılandırmacılık kuramı ve ilerlemecilik felsefesine göre kazanımlar belirlenmiştir. Aynı zamanda kazanım sayılarında da 2009 programında 58 adet kazanım, 2018 programında toplam 39 tane kazanım ile sadeleşmeye gidildiği belirlenmiştir. 1992 ve 2009 felsefe dersi öğretim programlarında ünite sayılarının aynı kaldığı sadece 1992 programında estetik olarak yer alan ünitenin 2009 programında isminin sanat ünitesi olarak değiştiği görüldü. 2018 programında ünitelerin isimlendirilmesinde değişikliklere gidildiği ve 10 sınıf ünitelerinde daha önceki programlarda yer alan ünitelere benzer ünitelerin yer aldığı tespit edilirken 11. Sınıf ünite konularında şimdiye kadar hiçbir felsefe programında görülmeyen bir şekilde üniteler kronolojik tarihi çağlara ayrılarak isimlendirilmiş ve hazırlanmış olduğu belirlendi. 1992-2009-2018 felsefe öğretim programlarında yer alan filozof isimleri bakımından en fazla filozofun 2018 programında, en az ise 2009 öğretim programında yer aldığı görülmüştür. Özellikle 2009 felsefe öğretim programı ile birlikte Türk-İslam dünyasında yer alan filozoflara daha fazla yer verilmesinin ilke edinildiği ve 2018 programında da bu şekilde hazırlandığı belirlenmiştir.

Öneriler

Öğretim programları daha titizlikle hazırlanmalı kelime ve sözcük hatalarından arındırılmalıdır. Kaldırılan programlardaki olumlu ve olumsuz yönler belirlenmeli ve programın terk edilme nedenleri



açıklanmalıdır. Program geliştirme çalışmalarında tüm öğelerin birbiri ile ilişkisi dikkate alınmalıdır. Günlük hayat ile bağlantı kurularak, yaratıcı ve özgür düşünmeyi sağlayacak programlara yer verilmelidir. Öğretmenlerin program geliştirme sürecinde görev almaları sağlanmalıdır. Programlar güncellendikten ve değiştirildikten sonra mutlaka hizmet içi veya işbaşı eğitim uygulamaları ile tanıtımının yapılması sağlanmalıdır. Ders kitabı dışında geliştirilecek araç gereçler geliştirilerek ezber dayalı eğitimden vazgeçilmeli öğrencilerin aktif şekilde kullanacağı materyaller hazırlanmalı ve bu materyaller her yere ulaştırılmalıdır. Öğretmenlerin alana katkı sağlayacak çalışmaları belirlenerek, bakanlığın ders ve video paylaşım sitesi olan 'eba' gibi sitelerde diğer öğretmenlerin paylaşımına açılmalıdır.

Dersler ders kitabına bağlılıktan kurtarılarak, ezberleyerek değil, aktif öğrenerek yapılandırmacı yaklaşım anlayışıyla işlenmelidir. Bu anlayışla öğrencilerin derslerde bilgileri yapılandırarak kalıcı öğrenmeleri sağlanabilecektir. Ayrıca okullarda felsefe dersliği de kurulmalı okul panolarında filozları tanıtıcı afişler hazırlanmalıdır.

Haftalık ders saati sayısı artırılarak, farklı sınıf seviyelerinde felsefe derslerine yer verilmelidir. Seçmeli dersler arasında felsefeye yönelik dersler yer almalıdır. Alt kademedeki okul türlerinde (ortaokul) felsefeye zemin hazırlayacak *Düşünme Eğitimi* dersi gibi derslerin yeterli tanıtımları yapılmalıdır. Bu derslere özellikle felsefe grubu öğretmenliği veya felsefe bölümü mezunlarının girmesi sağlanmalıdır.

Türk İslam düşünürlerine yer verilerek onların felsefeye katkıları öğrencilere daha iyi bir şekilde anlatılmalıdır. Öğrencilerde felsefenin Türk İslam kültürüne yabancı bir ders olmadığı, kendilerinin de ataları gibi evrensel düşünceye katkı yapabilecekleri vurgulanmalıdır.

Kaynakça

- Akdağ, B. (2002). Ortaöğretimdeki Felsefe Derslerinin Etkililiğinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 11-28.
- Beydoğan, H. Ö., Cihan, M. ve Taşdemir, A. (2006). Lise Felsefe Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 17-37.
- Bıçer, B. (2013). Öğretmen Görüşlerine Göre Felsefe Öğretim Programı ve Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 38(1), 1-18
- Cevizci, A. (1997). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Ekin Yayınları.
- Çıtak, E. (2014). *Cumhuriyet Dönemi Felsefe Öğretim Programlarının Program Geliştirmenin Temel Öğeleri Kapsamında Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış yüksek lisan tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demircioğlu, A. ve Duman, E. Z. (2013). 1935 ve 2009 Felsefe Öğretim Programlarına Göre Yazılmış Ders Kitaplarındaki Çeşitli Felsefe Kavramlarının Karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 2146-9199
- Dombaycı, M. A. (2008). *Türkiye’de Ortaöğretimde Felsefe Öğretiminin Değerlendirilmesi*, Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.



- Erten, S. (2018). *Ortaöğretim 11.Sınıf Felsefe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kafadar, O. (1994). Felsefe Öğretiminin Türk Eğitim Sistemine Girişi ve Tarihi Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 279-288.
- Kale, N. (1994). Felsefe Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Yayınları Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 113-120.
- Kızıltan, Ö. (2012). Felsefe Öğretimi Sorunları ve Yeni Yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4). 334-342.
- Manav, F. (2015). Cumhuriyetten Günümüze Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programlarında Türk Düşüncesi Ve 2009 Programına Yeni Bir Ünite Önerisi Olarak "Türk Düşüncesi". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(19), 173-180
- MEB. (1992). *Ortaöğretim Kurumları Felsefe Dersi Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2009). *Felsefe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2018). *Felsefe dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 14/12/2009 tarih ve 235 sayılı kararı.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 28/03/2013 tarih ve 18 sayılı kararı
- MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 17/07/2017 tarih ve 86 sayılı kararı.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 30/05/2017 tarih ve 53 sayılı kararı
- MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 19/02/2018 tarih ve 56 sayılı kararı
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın 25/05/1993 tarih ve 259 sayılı onayı.
- Şakar, Ö. (2014). *Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programları Ve 2009 Yılı Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Isparta Örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Tümer, Y. (1989). Lise Felsefe Eğitiminin Sorunları. *Abece Dergisi*, 37.
- Tozlu, N. (1986). Liselerde Felsefe Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Problemler- II, *MEB Din Öğretimi Dergisi*, 8-9. 128-139.
- Ünsal, S. (2016). Orta Öğretim Felsefe Dersine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Kazanımlar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi Araştırması Dergisi*, 5(8), 3171- 3192.
- Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2017) Felsefe Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Farklı Taksonomiler Bağlamında İncelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 948-967.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Yılmaz, Z., Cihan, M. ve Şahin, Ç. (2005). Felsefe Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Düzeylerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 199-213.



“KUR’ÂN’IN DOĞRU ANLAŞILMASI/İÇSELLEŞTİRİLMESİ VE SOSYAL HAYATIN ISLAHINA KATKISI ”

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa CORA

Gazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Öz

Günümüzde sosyal hayatın hızlı dönüşümüne ve dinin sosyal hayata hızlı bir şekilde dönüşüne tanık olunmaktadır. Bunu bazı konuşmalardaki din bağlantılı atıflardan, bazı sosyal olayların keyfiyetinden, hatta bazı çatışma alanlarının din kaynaklı görünümünden anlamak mümkündür. İslâm dünyası kendi iç sorunlarıyla birlikte bunlardan da nasibini almakta ve bu durum çözüm bekleyen pek çok problemi beraberinde gündeme getirmektedir. Bunlar hemen hemen insan odaklı ve onu ilgilendiren meselelerdir. Kur’ân’ın konusu da zaten insandır ve amacı onun islâhdır. Bu nedenle onun insanla ilgili meselelere kayıtsız kalması asla düşünülemez. Hal böyle olunca Kur’ân’ın okunması, anlaşılması, içselleştirilmesi ve yaşanması keyfiyetinin sorgulanması, ondan daha çok faydalanmak için çeşitli çalışmaların yapılması insanoğlu için yararlı olacaktır. Bu konuda insanın aklına Kur’ân’ın ilk ‘oku’ hitabının, onun mefhumunun ve kıraatinin gelmesi zor olmasa gerek. Bu bağlamda Kur’ân’ın aklın/düşüncenin devrede olduğu bir bilinçle ve anlaşılarak okunması büyük önem arz eder. Bu durumda onun kıraati ile anlaşılması arasında bir bağ kurulmasının, etkileşimli olmasının, içselleştirilmesinin, bu şekilde öğütlerinin/buyruklarının ihlâsla ve titizlikle yerine getirilmesinin önemi büyüktür. Bu şekliyle kul/insan için istenen Allah’ın muradına ve rızasına uygunluk halinin yakalanması; her Müslümanın birer din gönüllüsü ve sâlih amel sahibi olarak dinin temsilcisi olmasını mümkün kılacaktır. Bu sayede kişi Kur’ân’da yer alan “usve-i hasene” ifadesi gereği, Hz. Peygamber’in ümmeti ve izleyicisi olarak ona uygun davranma başarısını gösterebilecektir. Böylece yeryüzünde meydana gelen kötülük ve ölümlerden “Her kim bir can kurtarırsa, bütün insanları kurtarmış gibi olur.” ilâhî hitabının gereğine katkıda bulunmuş olunacaktır. O zaman hem kendisi kazançlı çıkacak hem de toplumun/insanların islahına ve saadetine katkısı olacaktır. O halde her insanın bu konularda okuma, öğrenme ve bilinçlenme alışkanlığını kazanmasıyla birlikte, İslâm’dan yeterince istifade de edebilmesi, onunla samimi ve sağlam bir irtibatının olabilmesi hususunda, bu işin mütehassıslarınca onun temel kitabı Kur’ân’ın günün icaplarına ve ilmi usullere göre gereğince anlaşılması ve açıklanması gereği ve sorumluluğu vardır.

Anahtar Kelimeler: Kur’ân’ı Anlama, Kur’ân Okuma, Kur’ân’ı İçselleştirme, Sosyal Hayatın Islâhı.

"LA BONNE COMPREHENSION/INTERIORATION DU CORAN ET SA CONTRIBUTION A L'AMELIORATION DE LA VIE SOCIALE"

Résumé

De nos jours, nous assistons à une transformation rapide de la vie sociale et à une transformation rapide de la vie sociale religieuse. Il est possible de comprendre cela à partir de la citation reliée à la religion dans certains discours, de la disposition de certains événements sociaux, ou même de la vision religieuse de certaines zones de conflit. Le monde islamique fait face à ses propres problèmes internes, et cette situation entraîne de nombreux problèmes qui sont encore en attente d'une solution. Ces problèmes sont presque axés sur la question humaine et présentent tous un intérêt pour lui. Le sujet du Coran est

d'ailleurs déjà lié à la question humaine et son but est évidemment son amélioration. . Pour cette raison, il est impensable que le Coran rester indifférent aux questions liées à l'homme. En tant que tel, il sera bénéfique pour l'humanité de remettre en question la lecture, la compréhension, l'intériorisation et les moyens de subsistance du Coran, et d'en faire davantage usage. A cet effet, il ne devrait pas être difficile pour l'être humain d'aborder la première adresse « lis » du Coran dans son esprit, de se réconcilier avec son concept et sa croyance. Dans ce contexte, il est en effet de la plus haute importance que le Coran soit lu avec conscience et compréhension que dans son esprit / pensée. A cet égard, il est important d'établir un lien entre sa religion et sa compréhension, d'être interactif, de l'intérioriser, et de s'assurer que ses instructions / recommandations sont remplies avec diligence. De cette façon, pour l'amour de l'homme et du serviteur, la capture de la condition de la disposition et de l'intercession d'Allah; chaque musulman sera en mesure d'être un bénévole et un représentant de la religion en même temps qu'un acteur légitime. En ce sens, l'expression, « vous avez un bon exemple » contenu dans le Coran, sera en mesure de démontrer son succès en tant que gardien de la communauté du Prophète. Ainsi, au regard du mal et des morts qui se produisent sur la terre, « celui qui sauve une vie sera comme sauver tous les peuples » va contribué à l'accomplissement de la volonté divine, ensuite, il sera à la fois utile et contribuera certes à l'amélioration de la société / des personnes. En effet, il est nécessaire que chaque personne puisse acquérir suffisamment de connaissances de l'Islam, acquérir une habitude de lecture, d'apprentissage et de conscience en ces matières, et avoir un lien sincère et fort avec l'Islam, et a la responsabilité comprendre et de sensibiliser les enseignements de son livre de base qu'est le Coran.

Mots clés: Comprendre le Coran, Lire le Coran, Intérioriser le Coran, L'amélioration de la vie sociale.

Giriş

Her insanın ferdi olarak yaratılış gayesine uygun¹ ve kendine özgü bir sınavı/sınanması² olacaktır. Bunun keyfiyeti özellikle Kur'an ve onun açıklaması olan sahih sünnetle bildirilmiştir. Bu da bize öncelikle en son ilâhi kitap olan Kur'an'ın hakkıyla okunmasının³, anlaşılmasının keyfiyeti üzerinde durulmasının ve de sağlıklı bir şekilde hayata geçirilmesinin gerekliliğini hatırlatmaktadır. Bu nedenle konunun önemi, gerekliliği ve keyfiyeti üzerinde durarak onu biraz irdelemek yerinde olacaktır.

Müslümanların din ve dünya bağlamında ihtiyaçlarına binaen cevaplar/çözümler üretilmesi beklentileri, soruları ve sorunları artarak gündeme gelmektedir. Bunun yanında İslâm dünyasının kendi içinden ve dünyadaki gelişmelerden kaynaklanan sorunları da vardır. Bu da inançlarıyla, değerleriyle insanları tanıma, sorunlarına çözüm üretme bağlamında Kur'an'ı anlama, yaşama konularının tekrar tekrar gözden geçirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Kur'an, ilk emir olan "oku"⁴ hitabına uygun okunmasını, anlaşılmasını ve elbette bu konuda olması gerekenin yerine getirilmesini ister. Onda, hadis kaynaklarında geçen hadislerin büyük çoğunluğunda kastedildiği üzere, "kıraat", "قراءة"⁵ ve "tilâvet", "تلاوة" kelimelerinden anlaşılmanın, Kur'an'ın usulüne uygun ve güzel okunması, ondan anlaşılmalara göre amellerin bilinçli bir şekilde olması ve bunun için yapılması gerekenlerin ortaya konulması⁶ gibi hususlar olduğu görülür.

¹ Bkz. *Tûr* 52/56.

² Bkz. *Mülk* 67/2.

³ Bkz. *Bakara* 2/121. Âyetin metin ve anlamı: "الَّذِينَ اتَّيْنَاهُمْ بِتِلْكَ حَقِّ تِلْكَ أُولَئِكَ يُؤْمِنُونَ بِهِ وَمَنْ يَكْفُرْ بِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ" "Kendilerine verdiğimiz Kitabı, gereğince okuyanlar var ya, işte onlar, ona inanırlar. Onu inkâr edenler ise ziyana uğrarlar."

⁴ Bkz. *Alak* 96/1.

⁵ Bkz. *Sahihu'l-Buhari*, 1978, I, 115; VI, 14,115; *Sahihu't-Tirmizi*, *Sevâbu'l-Kur'an*, 1934, 2 vd.

⁶ Bkz. *Seyyid Alizade, Şerhu Şir'ati'l-İslâm*, (Mahmut Bey Matbaası), 1320, yrs., s.51.

Kur'ân'daki ahlâk, amel ve sosyal münâsebetlerle ilgili boyutlardan da, yukarıdan anlaşılacağı üzere, bir şekilde söz edilmesinin, ayrıca onun sosyal yaptırımsallığı çerçevesinde irdelenmesinin gerekliliği de akla gelmektedir. Öyle ki bunun, gittikçe artan ahlâk teorilerine ve sistemlerine rağmen, dünyada bunca sıkıntıların hâlâ var olması gibi nedenlerden ötürü ısrarla ve tekrar tekrar tefekkür ihtiyacından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Bu meseleler pek çok açıdan ilgili veya farklı disiplinlere, araştırmalara konu edilerek ele alınabilir, irdelenebilir, çözümler üretip öneriler ortaya konulabilir.

Sosyal ve ahlâki meselelerin, insanlığa ümit, güven ve mutlu bir gelecek vadeden İslâm'ın temel kitabı Kur'ân açısından değerlendirilmelerinde mutlaka yarar vardır. Biz bu genel ve temel sorunlardan sadece üç başlık altında bazı tespitler, değerlendirmeler, öneriler ortaya koymayı ön gördük. 1-Kur'ân'ın doğru, anlamına uygun bir kıraat ve gönül birliğiyle okunması⁷, 2-Onun doğru anlaşılması ve onunla kalbî ve içtenlikle diyalog kurulması, 3-İnsanın bu hususta bir bilgi ve donanıma sahip olması, bunların içtenlik kazanması ve bu bağlamda Kur'ân'ın pratik hayatın ıslahına katkısının gerçekleşmesine katkıda bulunmasının keyfiyetidir.

Bu çalışma ile Kur'ân'ın çok iyi okunması, kıraatle Kur'ân'ın anlaşılması arasında bir bağ kurulması, ondan etkilenecek bir hassasiyet kazanılması, ondan öğütler alınması, buyruklarına daha bir ihlâsla sarılınması⁸, onun içselleştirilmesi ve bu bağlamda sonuçların ortaya konulması gibi hedefler ve olabilecekler hususunda bazı meseleleri irdelemeye odaklandık. Bu da, teorik, inanç ve pratik açısından Kur'ân'ın amacına uygun çalışmalar yapılmasıyla mümkün olabilir.

Müslümanların, diğer insanlar gibi inançları gereği, huzura ve barışa olan özlemleri ve beklentileri her daim var olmuştur. Az veya çok bundan sonra da olacaktır. Ancak onların farklı ihtiyaçları gerçekte karşılanırsa da, kendilerindeki çeşitli manevî sıkıntıların kaynağı olan dini duygunun eksikliğinin⁹, etkisizliğinin veya tatminsizliğinin bir şekilde giderilmesi hakkında icapların yerine getirilmesi çerçevesinde nelerin yapılabileceği üzerinde durulması her daim söz konusu olacaktır.

1-Kur'ân'ın Usulüne ve Anlamına Uygun Gönül Birliğiyle Okunması

Bir metnin, bir yazının içeriğinin/anlamının çözülmesi veya kavranması onun okunmasının nasıl olacağıyla ilgili bir durumdur. Nitekim o, bir metnin lafızlarını sadece telaffuz etmekten veya onları sırf okumaktan ibaret bir şey değildir. Bu işe, zihnin anlama mekanizmasının harekete geçmesi, efor sarfetmesi de dahil olmalıdır. Burada ve bu bağlamda, öne çıkarılabilecek kavramlardan *kıraat* ve *tilâvet* kelimelerini seçerek meseleyi bu çerçevede kısaca irdelemek ve değerlendirmek yerinde olacaktır.

Konunun akışında zaman zaman kendilerine atıflarda bulunacağımız tecvit veya kıraat ilmiyle alakalı bir kısım hususlar da olabilir. Ama burada kıraatten/okumaktan kastımız, daha ziyade Kur'ân okurken veya dinlerken onun algılanma, anlaşılma keyfiyeti, onunla nasıl bir irtibat içinde olunabileceği veya o anda insanda oluşabilecek ahvâl gibi durumlar olacaktır. Önce *kıraat* ve *tilâvet* kelimelerine değinmek yerinde olacaktır.

⁷ Bkz. *Sünen-i Ebî Dâvut*, I, 355; *Sünen-i İbn Mâce*, I, 76 vd.

⁸ Bkz. Karagöz, İsmail ve diğ., *Dini Kavramlar Sözlüğü*, Ankara, 2010, s. 20.

⁹ Aydın, Mehmet S., *Tanrı-Ahlak İlişkisi*, Ankara, 1991, s. 220.

a-*Kıraat* “قراءة” : Sözlükte, okumak, tilâvet etmek, telaffuz etmek, harfleri/kelimeleri bir birine eklemek/katmak demektir.¹⁰ Bu, sesli, sessiz, nağmeli, nağmesiz bir şekilde okumak veya tilâvet olarak anlaşılabilir. Kıraat kavramı, bir mastar ve isim olup onunla aynı kökten gelen Kur’ân kelimesiyle de eş anlamlıdır.¹¹ Kur’ân kelimesinin anlam olarak bunun manasını taşıması da çok mânidardır. Bu kavram, Kur’ân’da okuma bağlamı ve hadis kaynaklarında da örneklerinin görüleceği üzere ilgili olarak gelen hadislerin büyük çoğunluğunda¹² da aynen *kıraat* kelimesi olarak kullanılmıştır ki bu, kısaca Kur’ân’ın okunma keyfiyetini bildirir.

b-*Tilâvet* “تلاوة” : Sözlükte, okumak, anlamı düşünmek, tâbi olmak, ardından gitmek¹³ vb. anlamları ifade eder. Mastar bir kelime olup aynı kökten gelen “*tilûvv*”, “*تلو*” ve “*tilvun*”, “*تلو*” şeklindeki sıgalarda da izlemek/peşi sıra gitmek, uymak¹⁴ gibi anlamları taşır. Bu kavramla da bir kelimenin veya Kur’ân’ın okunması ifade edilir. Nitekim esasen bunun bir kelâmı, özellikle Kur’ân’ı okumayı anlatan, onun *tertil* ve *tecvit* usulü üzere okunmasını ifade eden bir kelime olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda denilebilir ki tilâvet, Kur’ân’ın özenle/tertip ve tecvitle okunması/telaffuzu, manasının anlaşılması ve gereği üzere onunla amel edilmesi gibi anlamlar ifade eder. Nitekim Türkçe’de de “*okumak*”, bir şeyi öğrenmeyi, manasını çözmeyi, yazının içeriğini anlamayı; bazı belirtilerden hareketle bir manayı, gizli duyguyu, kavramayı, hissetmeyi ifade eder.¹⁵

Tilâvet ve kıraat kelimelerini, anlamlarını ve üstlendikleri görevleri birlikte düşününce bunların eş anlamlı olduklarının kanaatine varmak doğaldır ve mümkündür. Ayrıca tilâvetin, zaman zaman okuyarak, zaman zaman da uyarıları dikkate alarak Allah’ın kitabını izlemeyi ifade ettiği görülür. Her ne kadar kıraat, her çeşit okuma olarak düşünülse de tilâvetin özellikle ondan daha özel bir anlamı ifade ettiğini görmek mümkündür. Dolayısıyla her tilâvet kıraattir, denilebilir ama her kıraat, tilâvettir denilemez.¹⁶

Bu ifadelerden Kur’ân’ı okumanın, uyarı ve teşviklerini fark etme, emirlerini yaşantıya dönüştürme anlamında, fiili duruma aktarılmasını sağlama; bu şekilde ona uyma ve davranışları ona göre oluşturma demek olduğu anlaşılmaktadır.¹⁷ Her ne kadar Kur’ân’ın okunması sadece bir ibâdet gibi düşünülse de bizim esas niyetimiz konunun sözünü ettiğimiz yönünü öne çıkarmaktadır; hayatımıza ve davranışlarımıza yansıtılması meselesidir.

¹⁰ Bkz. Ferâhîdî, Halil b. Ahmed, *Kitâbu'l-Ayn* (ö.170), (trc. ve thk.: Dr. Abdu'l-Hamid el-Hendâvî), Beyrût, 1347/2003; İsfehânî, er-Râgîb (ö. 502), *Müfredât fî Garîbi'l-Kur'ân* (thk.ve dabt. Muhammed Seyyid Keylânî), Dâru'l-Ma'rife, Beyrut, trs., “k-r-e” mad.

¹¹ Bkz. *Kitâbu'l-ayn*; İbn-i Manzûr, Ebu'l-Fadl Cemâluddîn b. Muhammed, *Lisânu'l-'Arab*, Beyrut 1290, “k-r-e” mad.

¹² Bkz. Bkz. *Sahihu'l-Buharî*, I, 115; VI, 14,115; *Sahihu't-Tirmizî*, *Sevâbu'l-Kur'ân*, 16 vd.

¹³ *Kitâbu'l-Ayn*; Ebû Hüseyin Ahmet b. Fâris b. Zekeriyâ (ö. 395/1004), *Mu'cemu Mekâyisi'l-Lüğâ*, (thk.ve dabt.: Abdüsselâm Muhammed Hârûn), Mısır, 1399/1979; *Lisânu'l-'Arab*; *Müfredât fî Garîbi'l-Kur'ân*, “t-l-v” mad.

¹⁴ A.g.e.; *Mu'cemu Mekâyisi'l-Lüğâ*; *Lisânu'l-'Arab*, “t-l-v” mad.

¹⁵ Diğer anlamları için bkz. *MEB Türkçe Sözlük*, İstanbul, 1995, c.3, s. 2154; *TDK Türkçe Sözlük*, Ankara,1998, c.II, s.1675,6.

¹⁶ *Müfredât fî Garîbi'l-Kur'ân*, “t-l-y” mad.; *Câmi'l-Beyân*, I, 493.

¹⁷ Çetin, Abdurrahman, ‘*Tilâvet*’ mad. (DİA), İstanbul, 2012, c.41, s.155.

Kur’ân’dan bu hususlarla alakalı misaller vermek mümkündür. Örneğin *Bakara sûresinde* yer alan bir âyette geçen “...*el-Kitâbe hakka tilâvetihî...*”, “...*Kitabı, gereğince okuyanlar...*”¹⁸ ifadesinin açıklanmasında, İslâm âlimlerinden bazıları¹⁹, Kur’ân’ı indirildiği şekliyle tane tane, hakkını vererek; düşünerek huşû, tefekkür ve tedebbürle okumak; onunla kastedilen mananın dışında olacak tarzda onu yorumlamamak, okunan bu kitaba tâbi olmak, müteşâbihine inanarak muhkemiyle amel etmek, haramını haram, helâlini helâl kabul ederek, hakkını vererek onunla amel etmek şeklinde açıklamalar²⁰ yaptıkları görülür.

Gazzâlî’ye göre ise, Kur’ân dilin, aklın ve gönlün iş birliği ile ancak okunabilir. Bu şekilde dil okur, akıl okunanı tercüme eder, kalp de bunlardan gerekli dersi çıkarır veya alır.²¹ Nitekim bizzat Hz. Peygamber de tecvîd kurallarını uygulayarak²², Kur’an’ı yavaş yavaş, tane tane, tefekkür ve tedebbürle okuyordu²³. O zaman onun güzel okunmasının veya dinlenmesinin keyfiyeti bu olmalı ve meseleye böyle bakılmalıdır.

Bu durumda Kur’ân’ı her okuyanın onu usulüne uygun, hakkıyla okuması, onu anlaması ve onunla amel etmesi gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Zira onun kıraatinin bu düşüncelerle yapılması, güzel okunması, kalpleri fethetmesi ve benimsenmesi bakımından çok önemlidir. İşte o zaman o, bir şekilde insanın tefekkürüne ve tezekkürüne de vesile olabilir. Onu güzel ve usulüne göre, düşünerek okumak, aşağıdaki âyet gereği insanın duygularını ortaya çıkarmakta etkili olur.

“*İnananlar ancak, o kimselerdir ki Allah anıldığı zaman kalpleri titrer, âyetleri okunduğu zaman bu onların imanlarını artırır. Ve Rablerine güvenirlere; namaz kılarlar; kendilerine verdiğimiz rızıktan yerli yerince sarf ederler.*”²⁴ Onlarda oluşan bu güzel halet-i ruhiyenin ve hassasiyetin devamı da geliyor. Öyle ki, bu durumda Kur’ân’ı okuyanın ondan etkilenmesi ve de bunun ardından amele teşebbüsü/yönelmesi vuku buluyor.

Kur’ân’ı sadece okumakla değil dinlemekle de ondan nasiplenilebilir ve onunla ilgili olması gereken duyarlılığa katkı sağlanabilir. Nitekim Hz. Peygamber de onu başkasına okutmuş ve dinlemiştir. Örneğin bir gün o, Abdullah İbn Mesûd (r.a.)’dan Kur’ân okumasını istemiş, o: “*Ey Allah’ın Resûlü, Kur’ân sana nâzil olduğu halde ben sana nasıl okuyayım*” demiş, buna karşılık o da: “*Onu başkasından dinlemeyi severim*”²⁵ buyurmuşlardır.

Kur’ân’ın kıraatinin adetâ Allah ile konuşuluyormuş gibi içtenlikle ve samimiyetle icra edilmesi önemlidir. Bununla birlikte ondan etkilenince imanın kuvvetlenmesiyle ve de onunla daha çok amel etme iradesinin güçlenmesiyle ondan yararlanılabilir. Nitekim yukarıdaki âyetlerin²⁶ de buna işaret

¹⁸ Ayetin metni: “...الْكِتَابَ يَتْلُوهُ حَقًّا تِلَاوَتِهِ...”. Bkz. *Bakara* 2/121.

¹⁹ Bkz. Taberî, Ebû Ca’fer Muhammed b. Cerîr (ö.310), *Câmi’l-Beyân*, Kahire 1388/1968, I, ss. 519-521; Muhammed Firûzâbâdi(ö. 1415), *Tenvîru’l-Mikbâs min Tefsîri İbn Abbâs*, Kahire 1370/1951, s.14.

²⁰ Bkz. Câmi’l-Beyân, I,519-521; er-Râzî, Fahrüddîn, *Mefâtihu’l-Gayb*,(nşr. Dâru İhyâi’t-Turâsi’l-Arabî), Beyrut, trs., IV, 30. *Tenvîru’l-Mikbâs min Tefsîri İbn Abbâs*, s.14.

²¹ *İhyâ*, I, 339.

²² Bkz. Buhârî, “*Fedâilü’l-Kur’ân*”, 29.

²³ Bkz. Tirmizî, “*Fedâilü’l-Kur’ân*”, 23; Ebû Dâvûd, “*Vitir*”, 20.

²⁴ Ayet metni şöyledir: “...إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَّتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُ رَبِّهِمْ إِيمَانًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ * الَّذِينَ يُعِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ” *Enfâl*, 8/2,3.

²⁵ Bkz. Müslim, *Musafirîn*, No: 247, 248.

²⁶ Bkz. *Bakara* 2/121; *Enfâl*, 8/2,3.



ettiğini görüyoruz. Zira işin bu şekilde seyirinin muharriki olabilecek olan Kur'an'ı okurken oluşabilecek halet-i ruhiyedeki değişikliğin tebâruz etmesi önemlidir. İşte o esnada meydana gelecek bilinçlenme, duygulanma, etkilenme²⁷ ve hassasiyet kazanma söz konusu olabilmektedir. Nitekim samimiyetle, içtenlikle icra edilen Kur'an kıraatinden dolayı olmalıdır ki, bazen güzel Kur'an okuyan birisine, "Hocam Allah râzı olsun, bizi ihya ettin" sözünün dinleyenler tarafından yöneltilmesi, hâsıl olan etkilenme ve faydalanmadan olmalıdır.

Kur'an'ı okumaktan, dinlemekten, talimden maksat, yukarıda anlatılanlardan da anlaşılacağı üzere, muhatabı olana onun ruhunu yansıtmak, yaşantısını vermek olmalıdır. Ne var ki, okuduğu, ezberlediği halde, örneğin namazını bile kılmayan, helâline/haramına dikkat etmeyen vb. kişilerin olması çok hazindir. Her hâlükârda Kur'an'ı okumak, dinlemek ve anlamak bir yönüyle ve özellikle her kulun özel sorumluluğundadır.

Usulüne uygun, duygulu ve gönül birliğiyle beraber kıraat icra edilir edilmez veya dinlenir dinlenmez Kur'an ifadeleri lafızlarıyla ve manalarıyla kulağa varır varmaz, insanın gönlünde bir etki oluşturmada belîğ bir özelliğe sahiptir. İşte esasen Kur'an gereği üzere ve güzel bir edayla okunarak böyle bir iletişimin yakalanmasıyla ondan ruhların ve gönüllerin gıdalanmasının sağlanmasına gayret sarfedilmelidir. Bu onunla diyalogun güçlenmesine katkı sağlayacaktır.

Hz. Ömer, insanların Kur'an'ı okuma, ezberleme meşguliyetlerinden dolayı onun hükümlerini terk etmelerinden korktuğunu²⁸ ifade etmiştir. Hz. Paygamber'in bazı hadislerinde ashâbına, Kur'an'ın güzelce öğrenilmesini ve okunmasını ama özellikle ona tâbi olunmasını ve onunla amel edilmesini²⁹ emir buyurdıkları rivayet olunur. Zira o, insanın nefesine, kalbine, ruhuna ve fikrine yönelik olan Allah Kelâmıdır.³⁰

2-Kur'an'ı Ruhuna Uygun Anlayarak Onunla Diyalog Kurulması

Kur'an'ın hayata ışık tutması için yaşanabilir boyutunun iyice anlaşılması ve ön plâna çıkarılması gerekir. Zira bunu bir insan, özellikle mümin bir kul nasıl yapar dedirtecek türden olaylar olmaktadır. Meselâ hırsızlık, cinayet, uyuşturucu kullanımı, hatta yüz kızartıcı suçlar, zina, din adına cinayetler vb. bu tür anlayışlar ve davranışlar, bir şeylerin düzgün gitmediğini, eksikliğini veya yetersizliğini, yanlışlığını ortaya koyması bakımından önemli alâmetlerden olmalıdır.

İşte bu kötülükler, Kur'an'ın yeterince anlaşılmadığının, anlaşıldığı kadarıyla yaşantıya sağlıklı bir şekilde aktarılmadığının veya hayatın onunla sağlıklı ilişkilendirilmediğinin göstergesidir. Bu nedenle, zamanla onun mesajlarının çok iyi anlaşılması, algılanması, içselleştirilmesi ve gereğince yaşanması gerekiyor. Buna olan ihtiyaç gittikçe artıyor. Ama öncelikle ve özellikle onun çok iyi anlaşılması gerekiyor.

Kur'an'a, ruhuna, anlam ve bağlam bütünlüğüne uymayan, delilsiz, mesnetsiz ve sağlıklı olmayan veya göreceli olan anlamlar yüklenemez. Aksi takdirde onun ruhundan uzaklaşılır. Bu işte usûle riâyetin, bağlamsal tutarlılığın olmasının lüzumu, anlaşılmanın anlam bütünlüğüne aykırı olmaması gerektiği

²⁷ Bkz. *Dini Kavramlar Sözlüğü*, s.20.

²⁸ Kettâni, Muhammed Abdülhay, *et-Terâtibü'l-İdâriyey*, Beyrut, trs. II, 280.

²⁹ Bkz. Ahmet b. Hambel, *Müsned*, İstanbul, 1981, III, 428.

³⁰ Bkz. Sürmeli, Mehmet, *Sahabenin Kur'an Analizi*, Mavi Yayıncılık, yrs., 2006, s.13.

gözden kaçırılmamalıdır. Elbette bu anlamda isabetli bir iş yapılabilmesi için kişide sağlıklı ve tutarlı bir bilginin olması da evleviyetle zorunludur.

Kur'ân'ın bir kısmı bir kısmını tefsir etse de bazılarının iddia ettiği gibi sadece bununla yetinip onun açıklanmasında bütün hadislerin devre dışı bırakılması asla doğru değildir. Zira onların sahih olanlarına ihtiyaç vardır. Kur'ân'daki farklı yorumlanmalara müsait durumlar da elbette bir bereket ve birikim olarak görülebilir. Ama sadece Kur'ân'la bütün meselelerin halledilebileceğini düşünmenin beraberinde bazı sıkıntıları getirebileceğini de düşünmek zor olmasa gerek.

Kur'ân'ın bizzat farklı yorumlanmalara açık bir yapı arz ettiği malumdur. Şöyle ki, çeşitli ekollere ve geleneklere göre bazı kelimeleri/âyetleri farklı okumak, yorumlamak veya anlamak mümkündür.³¹ İşte bu gibi durumlarda hadislerin önemi ve yapacakları katkı burada öne çıkar. Nitekim Hz. Peygamber'e Kur'ân'ı tebliğ görevi verildiği gibi açıklama görevi de verilmiştir.³² Bu gibi meselelerde hadisin rolü ve katkısı asla yadsınmaz. Aksi takdirde pek çok şey eksik kalır ve Kur'ân üzerinden farklılıklar ve dinde ayrılıklar daha da çoğalır. Örneğin ilgili âyette³³ Cuma namazının hangi vakitte kılınacağı belli değildir ama Resûlullah'ın uygulamaları ve hadislerin rehberliğinde o, öğle vaktinde kılınır. Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Kur'ân'ın anlaşılmasında gerekli önem ve ciddiyet gösterilerek, ondan kaynaklı imiş gibi bir takım yersiz fikir beyanlarının veya yanlışların yapılmaması veyahut da buna zemin hazırlanmaması gerekir. Bu, âlimlerin veya bu alanda mütehassıs olan kişilerin dikkat etmesi gereken çok önemli bir husustur. Öyle ki, örneğin bir doktorun yapacağı bir hata ile insan belki dünyasından olabilir ama özellikle bu alanda mütehassıs bir kimsenin yapacağı önemli bir hata ise insanı hem dünyasından hem de âhiretinden edebilir.

Kur'ân'ın yorumlanması ve açıklanması, Allah'ın muradına, rızasına uygun, insanın yararına olacaksa -ki, öyledir- o zaman mutlaka zaruretler ve dinin ana maksatları göz önünde bulundurularak, çok iyi değerlendirilerek ihtiyaç duyulan çalışmalar hassasiyetle yapılabilir. İlgili mütehassıslarca, naslar veya hükümler kendi konularınca değerlendirilerek yanlış yorumlanmamalıdır. Aksi takdirde bunun din adına ve mensupları için yol açabileceği sıkıntılar ve problemler de çok iyi tahmin edilebilmelidir.³⁴

Bu işte asıl amaç, vahyin hayatla ilişkilendirilmesinin, hayata dönüştürülmesinin sağlıklı ve somut bir şekilde kurulabilmesi olmalıdır. Bunun gerçekleşmesi durumunda zamanla insanın

³¹ Bkz. “... فَأَعْسَلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ ...”, “...yüzlerinizi, dirseklerinize kadar ellerinizi, başlarınızı meshedip, topuklara kadar ayaklarınızı yıkayın...” (Mâide 5/6); “... أَوْ لَمَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا ...”, “...yahut da kadınlara dokunmuşsanız (cinsî birleşme yapmışsanız) ve bu hallerde su bulamamışsanız temiz toprakla teyemmüm edin de...” (Mâide 5/6). Birinci âyetteki mevcut harekelemelerde “ercülekun”, “...أَرْجُلَكُمْ...” ve buna göre verilen (...ayaklarınızı yıkayın...) şeklindeki anlamda sünnilere göre bir sıkıntı yoktur. Ancak şüiler buna, “ercülükun”, “...أَرْجُلَكُمْ...” şeklinde okuyarak “...ayaklarınızı meshedin...” şeklinde farklı anlam veririler. İkinci âyette yer alan “... أَوْ لَمَسْتُمُ النِّسَاءَ ...” ifadesine hanefiler “...cinsî birleşme yapma...” anlamı verirken, şâfüiler “... kadınlara dokunma ...” şeklinde anlam verirler. Elbette her iki tarafın ayrıca ve kendilerine göre delilleri ve gerekçeleri de vardır. Bkz. Cerrahoğlu, İsmail, *Tefsir Usûlü*, Ankara, 1979, s. 226.

³² Bkz. “... وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ ...” “...Sana da o Zikr'i indirdik ki, kendilerine indirileni insanlara açıklayasın. ...” Nahl 16/44.

³³ Bkz. *Münâfikûn* 63/9.

³⁴ Eyüpoğlu, Osman; Cora, Mustafa; Yıldız, Murat, *Kur'ân'ın Sosyal Yaptırimsallığı*, (OMÜİFD, Yıl 2010, Sayı, 33), s. 50.



ıslâhına/iyileşmesine bir şekilde olumlu katkısı olacağı muhakkaktır. Zira vahiyle hayat birbirlerinin ayrılmazlarıdır, fitratla vahiy kardeştir. Ancak vahye uygun hareket etmek, bu beraberliği sağlamla ve onunla donanımlı olmakla mümkün olur. Böyle bir donanımla ve kişide oluşacak anlayışla, güzel bir yaşantıyla toplum ve kişinin etrafı şekillenir, güzelleşir.

Bu işle uğraşan ve Resûlullah'ın vârisleri olan din âlimlerinin ayrıca toplumun ıslâhına katkıda bulunma, onlara örnek olma görevleri ve sorumlulukları vardır. Allah insanı mahlûk olarak ve kendi dünyasını oluşturabilecek kurallar koyup tatbik edebilecek yeteneklerle yaratmış ve donatmıştır.³⁵ Bu nedenle ilgili mütehasıslar bunu en güzel bir şekilde değerlendirebilecek donanım, birikim ve olgunluğa sahip olmak durumundadır. Nitekim dinin, insanın beşeri dünyasını kurabileceği konusunda ona zaten güveni vardır.³⁶

İnsan anlayışının, pratik hayatıyla ilgili bilinmesi gereken önemli konular varken, bunları bir yana bırakarak, Âdem'in babası var mı? Kimdir? Hz. İsa gelecek mi? veya mucizeleri nelerdir? gibi şeylerle uğraşmasının kime ne faydası var? Ancak bunlar öğrenilmesin, bilinmesin de demek istemiyoruz. Bu gibi konulara karşılık örneğin, sahih hadislerin de katkısıyla sosyal tefsirlerin yapılması, sosyal meselelere çözümler getirilmesi, Kur'ân'ın hayatla daha fazla buluşturulması, onunla iç içe olunması faydalı olacaktır.

Din toplumla duygusal ilişki ile bağını, diyalogunu bir şekilde kurabilir. Toplumun anlayışının, dünya görüşünün, inancının şöyle veya böyle olması pek fark etmez. Onunla bağlantı kurulabilecek bir yönü ve vasfı bulunur. Örneğin gönülden inanma olgusuyla insanlarla ilişkisini/bağını kurabilir. Bu bağ toplumun düzenlenmesi ile ilgili her beşeri olayın dinle ilişkilendirilebilmesi şeklinde de mümkündür. Bu anlamda, her dini olayın bir beşeri yönü ve her beşeri olayın bir dini yönü bulunabilir ve de vardır.³⁷

Kur'ân'ın, bu nedenle sosyal hayatla ilgili prensipleri, ruhu gözetilerek beşeri olanlarla ilişkilendirilebilir. Böylece cemiyet hayatıyla ilgili kurallar onunla ilişkilendirilerek dini nitelikli olmaları sağlanabilir. Bu şekilde o, ahlâk ve sosyal ilkeleri ile toplumda yer edinir. O zaman o, gönülden inanma ihtiyacı veya olgusu sayesinde/aracılığıyla hem insanın ihtiyacını giderir hem de kendi evrenselliğini de sağlar ve korur.³⁸

İnsan hayatının vahiy kültürüyle ilişkilendirilmesi, onu benimsemesi ve ona alışması, toplumdaki diğer bazı alışkanlıklara benzemez. Bu nedenle o, sıradan bir alışkanlık gibi kolay kolay terk edilemez; belki ona bağlılık derecesi azalır, ama inanç ve sevgiden dolayı bu ilişki hep süreklilik arz eder, fakat diğer alışkanlıklar değişebilir veya ortadan kalkabilir. Ancak irtidat olayı bundan hariç tutulmalıdır. Zira onda mahiyet itibarıyla dini terk etme, ona karşı olma veya karşıt başka bir grupla hareket etme durumu vb. olabilmektedir. Ama din ve ona sağlıklı bağlılık, inanç ve içten gelen bir sevgi olarak sürekliliğini korur.³⁹

³⁵ Şems 91/7-10.

³⁶ Buhârî, *Bedü'l-Vahiy*, 1.

³⁷ *Kur'ân'ın Sosyal Yaptırimsallığı*, s. 58.

³⁸ A.g.e. s. 58.

³⁹ A.g.e. s. 61.



Dünyanın gidişatında değişimin değişmediği gerçeği bir vakıadır. Bu bağlamda dinin, hayatın değişkenliğine rağmen onunla irtibatı devam etme istidatı çok iyi değerlendirilmelidir. Örneğin, mecellenin usûle dair ilk yüz maddelik kısmının *altmış yedinci* maddesine muhâlif takriben *otuz yedi* madde olduğunu görüyoruz.⁴⁰ Bu aynı zamanda istisna demektir. Sosyal hayatın statik olduğu düşünülemez. Zaten vahiy kültürü sosyo-kültürel hayatla iç içedir ve dini hayatın değişimlere bir şekilde uyum sağlama istidatı vardır. Onun muhâtabı olan kul, kimi toplumlarda değişimler sürecinde ve bu iki olgunun mezci olan bir ortamda yetişir.⁴¹

İslâm ahlâkı gereği hatta imanın kesin şartı, dinin bütün emirlerini serbestçe kabul etmek, onda tereddüt edecek bir yan bulunmayacak derecede, onların tamamına boyun eğmekten ibarettir.⁴² Nitekim Allah'ın ve Resûlü'nün çeşitli emirleri karşısında müminlerin değişmez parolası: “*İstittik ve itaat ettik*” şeklindedir⁴³ ve hep böyle olmalıdır. İşte Allah ile irtibatın ve diyalogun yakalanabileceği en uygun hallerden biri belki de budur.

Buna rağmen, kısmi veya tamamen nefsin/dünyanın ağır basmasıyla soruların/sorunların ardı arkası kesilmemektedir. İşte burada Müslüman bir kimliğin⁴⁴ temel dinamiğini oluşturan imanî değerler ve sonra bunların aksiyona dönüştürülebilme istidatı unutulmamalıdır. Kur'ân'da pek çok yerde imandan hemen sonra bu anlamda amelden söz edilir.⁴⁵

İnsan nefsi hoşlanmasa da bu, imanlı ve samimi kulu, olumlu bir istikâmette ilerleyen alışkanlıkların, tutumların, erdemli davranışların ve işlerin ortaya çıkmasına teşvik edicidir ki, kul bu suretle fazilet sahibi olabilir. Faziletlerin uyumu ve gelişmesi, insanda müsbet bir karakterin oluşmasına vesile olur. Oluşan bu karakterin, hasletlerin yekvücut/derli toplu bir kişiliğe dönüşmesine katkı sağladığı görülebilir. Elbette bu oluşturulabilecek diyalogun keyfiyeti ile alâkalıdır.

Bundan önce zikredilenlerle birlikte, insanların dini anlayışlarına, fikirlerinin açılmasına, daha hassasiyet kazanmalarına yardımcı olabilecek veya ışık tutacak şu birkaç hususu dikkatlere sunmanın yararlı olacağını düşündük:

1-Kur'ân ve İslâm dini hakkında konuşmak veya bir şeyler üretmek/ortaya koymak için öncelikle önyargılı olunmaması, sağlam bir inanca ve özellikle Kur'ân hakkında iyi bir niyete ve samimiyete sahibi olunması, konulara en azından objektif bir anlayışla yaklaşılması,

2- Kur'ân'ın bazı âyetlerinin diğer bazı âyetlerle açıklanabilir olmasıyla⁴⁶ birlikte, sünnetin de onun açıklanmasına katkısı olduğunun bilinmesi; Hz. Peygamber'in onu tebliğ ettiği gibi onun açıklanmasını da en iyi bilen de yine o olması,

⁴⁰ Mesud Efendi, *Mirât-ı Mecelle-i Ahkâm-ı Adliyye* (Matbaa-i Osmaniye), İstanbul, 1297, s. 30,31.

⁴¹ *Kur'ân'ın Sosyal Yaptırimsallığı*, s.56.

⁴² Draz, M.Abdullah, *Kur'ân Ahlâkı*, (çev.: Yüksel, Emrullah; Günay, Ünver), IV. baskı, İstanbul, 2009, s. 291.

⁴³ *Nûr* 24/51.

⁴⁴ Bkz. *Fussilet* 33/33. Burada kullardan İslâm'a göre yaşayan, örnek davranışlarıyla başkalarının İslâm'a katılmasına katkısı olan vb. övülmekle birlikte bunun gerekliliği dile getiriliyor.

⁴⁵ Örneğin bkz. *Bakara* 2/277; *Hûd* 11/23; *Şuarâ*, 26/227vd.

⁴⁶ Örneğin “*مَالِكٌ يَوْمَ الدِّينِ*”, “*Din (ceza ve mükâfat) gününün yegâne sahibidir.*” (*Fâtiha* 1/3). Bu âyetin anlamını *İnfitâr* 82/17-19. âyetler açıklar. Bu şekilde benzer örnekler çoktur. Bkz. Cerrahoğlu, İsmail, *Tefsir Tarihi*, Ankara, 1988, I, 69,70.

3-Hz. Peygamber'e arkadaşlık etmiş ve Kur'an'ın nuzûlüne şahit olmuş sahabenin, Kur'an'da ve sünnette bulunmayan, hakkında icmâ veya başka bir delil de olmayan meselelerle ilgili ve onlardan gelen rivâyetlerin, reylerin veya içtihatların onun açıklanması⁴⁷ veya anlaşılması hususunda sağlayabileceği katkı nedeniyle dikkate alınmalarının faydadan hâli olmaması,

4-Kur'an Arapça olarak nâzil olmuştur ve İslâmî ilimlerle ilgili temel kaynaklar Arapçadır. Bu nedenle Arap dili ve edebiyatının, dil inceliklerine varıncaya kadar çok iyi bilinmesi elzemdir. Aksi takdirde âyetlerdeki bazı ayrıntılar fark edilemeyeceğinden, Kur'an'ın anlaşılmasında eksikliklerin oluşacağı, ondan yeterince faydalanılamayacağı veya yanlış anlamalar oluşacağı vb. bilinerek bir takım hatalara zemin hazırlanmaması için bunun önüne geçilmesi,

5-Kur'an'ın anlaşılması ve açıklamasında kavramsal düşünülmesi; onun farklı şekillerde okunuşları veya kavramlar üzerinden yapılabilecek farklı açıklamalar⁴⁸ gibi hususlarda anlam ve bağlam bütünlüğüne hale getirilmemesi, dolayısıyla yapılacak bütün çalışmaların onun ruhuna aykırı olmaması, 6-Mecelle'nin genel ilkelerden ibaret olan usulle ilgili ilk yüz meddesinin ruhunun/felsefesinin çok iyi anlaşılması; örneğin onun *otuz dokuzuncu* maddesi şöyledir: “*Zamanların değişmesiyle, hükümlerin de değiştiği inkâr edilemez.*”⁴⁹,

7-Sosyal ve bilimsel gelişmelerin, içinde bulunulan ortamların/dönemlerin, şartların, ihtiyaçların ve taleplerin, ayrıca bunların hem değişken olduklarının hem de sağlıklı bilgilerine sahip olunmasının gerekliliğinin bilincinde olunması ve özellikle bunların dikkate alınması,

8-Tefsir ilminde mütehasıs olan kişilerde iyi bir alt yapının bulunması, ancak tefsir veya tefsir ilimleri üzerinde çalışma yapılırken Kur'an'ın sadece bir bilgi malzemesi olarak kullanılmaması gibi hususlardır.

Kur'an çalışmalarında ve açıklanmasında sadece bilgi aktarmayla yetinilmemelidir. Her şeyden önce işin usulüne uygun ve sistemli/sistematik düşünülerek, yukarıda belirtmediğimiz veya belirtmediğimiz hususları dikkate alarak ve gerekli hassasiyeti göstererek bilgi üretilmelidir.

Bu konularla ilgilenen veya ilgi duyan mütehasıslarca bilinmelidir ki, anlam başka hüküm başkadır. Ancak bütün mesele Allah'ın muradını keşfetmektir ve bunun da metotları vardır. Bu iş, ifadelerle anlam yüklemekle değil, aksine onlarda olanları sağlıklı bir şekilde ortaya çıkartmakla olur. Böylece aslına uygun bir şekilde Kur'an düşünce, davranış ve tutum olarak ortaya konulmuş olabilir.

Bazılarınca Kur'an'da yer alan hukuki hususların o döneme ait sosyo-kültürel şartların doğal bir yansıması olarak gösterilme gayretleri gibi iddialar pek isabetli olmasa gerek. O, elbette o dönemdeki hayatı asla görmemezlikten gelmemiştir. Bu gibi konuların ruhunu ve onlarla verilmek istenen mesajları çok iyi okumak gerekir. Örneğin Kur'an'ın yasakladığı hırsızlık, zina, yalan, adam öldürme vb. o zaman iyi değildi, ama bugün iyidir gibi sakat bir anlayış içine düşülmemesine dikkat edilmelidir.

Bütün bunlar, sahip olduğu nitelikler, Kur'an'ın evrensel ve yüz yılları aşan bir özellikte olduğunu ifade eder. Dolayısıyla o, ilâ nihâye insanların din ve inançsal ihtiyaçlarına cevap verebilecek vasfa sahiptir.

⁴⁷ Örnek, Hanefilere göre Abdullah İbn Mesud'dan gelen rivâyete göre, *hayzın en azı üç gün, mehrin en azı on dirhem olarak belirlenmiş olması gibi*. Bkz. Zeydân, Abdülkerim, *el-Veciz fi Usûli'l-Fıkh*, Bağdat 1396/1976, s. 261, 262.

⁴⁸ Bkz. *Mâide* 5/6.

⁴⁹ Bu maddenin Arapça metni: “لَا يُنْكَرُ تَغْيِيرُ الْأَحْكَامِ بِتَغْيِيرِ الْأَزْمَانِ”. Mad. 39, s. 22.



O zaman insanların ihtiyaçlarına göre bilgi; cevaplar/çözümler üretilme zorunluğu da her zaman olacaktır. Bu anlamda insanlar bilgi edinmek için onun sadece tercümesini dahi okusalar buna karşı çıkılmamalı, ama eksiklikleri mutlaka bir şekilde onlara anlatılabilmelidir.

Kur'ân ahlâkıyla ve öğrettiği amel biçimleriyle insana doğru yolu tercih etmesi için yol gösterir; hep gösterecektir. Hak ve ilâhi din, kulun bu doğruya bütün kalbi ile sarılabilmesi için ona yardımcı olacaktır.⁵⁰ Bu da, İslâm'ın mutlaka iman safhasından uygulama safhasına geçmesini gerekli kılar. Bunun her tür şart, imkân ve ortamda yolu bulunmalıdır, çözümler üretilmelidir ve insanlar bilgilendirilmelidir. Nitekim Kur'ân kendisi ile iyi bir diyalog kurulmasına, ibâdetler ve güzel davranışlar sergilenmesine binaen düzgün insanların yetiştirilmesini hedefler.

İslâm bütün hayatı kucaklayarak inanç ve ibâdetin yanı sıra ictimâî davranış prensiplerini belirler. Amacı bir Müslüman kimliği ve erdemli insanlardan oluşan bir topluluk inşa etmektir. O, bunların uygulanması; her daim işlerliğinin devam etmesi gayesiyle insanlığa emirlerini bildirir. O, dinin sadece inanç bazında kalmayıp yaşanan hayata dönüştürülmesi konusunda iddialı olduğu gibi adetâ canlı bir din olarak da insanın karşısında durur.

Bu durumda o, öğrenilmesi/öğretilmesi veya tefsiri ile onun ruhunun, ahlâkının insana verilmesine işaret eder. Bu faaliyetlerde öncelikle bu amaç gözetilmelidir. Bu anlamda yapılan çalışmalarda temel gaye, Kur'ân'ın günün şartlarını da dikkate alarak hayata yansımalarının ön plâna çıkartılması olmalıdır. Bu bağlamda onun anlamı üzerinde yapılan çalışmalarla, tefsirlerle Kur'ân'ın hükümleri bir şekilde sosyal hayatla irtibatlandırılabilir.

Araştırmacıların/din âlimlerinin bu şekilde insanlar için yapacakları gerekli tespitlerle, onların taleplerine tatminkâr cevaplar üretmeleri, onları bilgilendirmeleri, rahatlatmaları ile bazı örnek pratikleri de görme imkânları sayesinde bu, ufuklarının, önlerinin daha da açılmasına, görüş mesafelerinin ve isabet oranlarının artmasına vesile olacaktır.

Kur'ân'ın okunuşu/telaffuzu veya ezberlenmesi bir nevi ibâdet olmakla birlikte bu, yukarıda anlattıklarımızdan dolayı, kişide onunla sağlıklı bir iletişim kurulmasının yolunun açılmasına da vesile olur. Aynı zamanda o, amelle ilgili ahkâmın öğrenilerek yaşanmasına da teşvik edici olur, olmalıdır. Ama bu asla, ondan alıkoyma niteliğinde veya sadece onu okumayla yetinme anlayışına bürünme keyfiyeti kazamamalıdır. Nitekim bizim için örnek olabilecek olan saadet dönemi insanı sahabe (r.a.) Kur'ân'ı okuyor, aynı zamanda onu ilim ve amelle birlikte öğreniyordu⁵¹ ve yaşıyordu.

3-Kur'ânî Bilginin ve Pratiğinin İçselleştirilmesi

İslâm yaşanma iddiası ile gelmiştir. Onun temel kitabının ilgili yönlerinin hayata geçirilmesi Allah'ın iradesi gereğidir. Bu, ondan edinilecek sağlıklı bilgi ve özüne uygun pratiğin yaşanmasıyla mümkün olur. Ama bütün bunlarda içtenlik ve meseleyi yürekte benimseme, işin keyfiyeti bakımından son

⁵⁰ Tanrı-Ahlâk İlişkisi, s. 220.

⁵¹ Bkz. Taberî, Ebû Cafer Muhammed b. Cerîr, Câmiu'l-Beyân an Tevîl-i Ayi'l-Kur'ân , (Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye), yrs., 1992/1412, I. 60-1.

derece önemlidir. Onun yaşanma keyfiyeti, bir bakıma davranışın içten olup olmadığını gösterir. Bir şeyin içselleştirilmesi veya içten olması ise, ona ısınma, bağlanma⁵², o konuda içten, samimi olma⁵³, yürekten, candan, içten gelerek⁵⁴ onu benimseme gibi anlamlar ifade eder.⁵⁵ Bu da, önce bir şeye sahip çıkılmasını, yaşantının onunla birlikte ve iç içe olmasını, bu bağlamda içten davranılmasını gerektirir.

Biraz önce belirtilenler çerçevesinde meseleye bakınca, insanın bir bilgiyi edinmesi veya neyi nasıl yapacağını öğrenmesi ve onu gereğince, samimiyetle, içtenlikle yapması ve davranışça ona göre hareket etmesi gerekir. Örneğin bir doktor sigara, içki içmeyin, akrabayla evlenmeyin vb. şeklinde başkalarını uyarır; kendisi de bunlara içten ve dürüstçe uyar. Bu onun bilgisini, işini içselleştirmesidir. Zira burada onun işini sevmesi, benimsemesi de vardır. Doktorun söyledikleri ve yaptıkları herkes için de doğru ve yararlı olan şeylerdir. Bu aynı zamanda doktorun samimiyetini gösterdiği gibi kendi lehine bir güven de uyandırır. Aksi takdirde o, şekilci ve işini sadece icra eden sıradan birisi gibi olur.

Kur'an'dan yararlanılmasında, onunla hayatın bu şekilde samimiyetle ilişkilendirilmesi gerekir. O zaman kul öğrendiğini, anladığını yaşar; düşünce yapısı ve davranışları ona göre şekillenir. Bir işin gereği yapılmadıktan sonra, onun okunması, öğrenilmesi veyahut da hiç kaaleye alınmaması asla bu anlama gelmez. Buna Kur'an'dan şöyle bir örnek verebiliriz: Yahudiler için Yüce Allah şöyle der: “*Size verdiğimiz (Kitab'a) bütün gücünüzle, ciddi ve kararlı biçimde sarılın, içinde olanı hatırlayın...*”⁵⁶ Bu, onların o kitaba sarılmalarının, ondan edindikleri bilgilere göre yaşamlarını düzenlemelerinin, başkalarının ardından gitmemelerinin gerekliliğini göstermektedir. Ama onlar o kitabı bir tarafa itmişler, onu kaaleye almamışlar ve ona uymamışlardır.

Bu durumda özellikle ve öncelikle imanın ve gereklerinin, yeterli ve sağlıklı olmasıyla birlikte, bunların ferdi/sosyal yaşamda samimiyetle yerine getirilmesi lüzumu hâsıl olur. O zaman Kur'anî hayat tarzıyla insanın yaşantısının imtızacı ve bunun içten gelerek samimiyetle yapılması gerçekleşmiş olur. Bu bağlamda Kur'an'daki ibâdetleri, beşeri münâsebetleri düzenleyen evâmîr ve nevâhîleri, hatta teşvikleri ve uyarıları tanıyarak ve bunlarla yapılması gerekenleri benimseyerek gerçekleştirmek, yasaklarından da kaçınmak, ama bunlarda ille de samimi olmak gerekiyor. Bu nedenle yapılanların işin derunî kısmıyla ilgili olan imanın ve onun hârice yansımalarından ibaret olan ahlâkın, ibâdetin, davranışların ve sosyal münâsebetlerin gereği, şekli olarak değil içselleştirilerek, benimsenerek yapılması gereği vardır.

İnsan vahyin, bir şekilde sosyal hayatla bağıını sürdürebilmeye başarılı potansiyele hâiz durumunu, içtenlikle çok iyi değerlendirme becerisini gösterebilmelidir. Nitekim düşünülünce iyi niyetle olacak her insana özgü beşeri bir olayın dini bir yönü olabileceği gibi, sırf dini olayın/olgunun da mutlaka beşeri bir tarafı bulunabilir.⁵⁷ İşte insanın bu ilişkiyi sağlıklı kurabilme ve bunu değerlendirebilme yeteneği ve sorumluluğu vardır. Bir başka ifade ile insan, sosyal hayatın düzenlenmesinde beşeri olayların bir yönüyle dinle irtibatlandırılabilmesi için gereğini görebilmelidir. Kur'an'ın zımından/mefhûmundan

⁵² TDK Türkçe Sözlük, I, 267.

⁵³ A.ge., I,1044.

⁵⁴ MEB Türkçe Sözlük, II, 1399.

⁵⁵ TDK Türkçe Sözlük, I, 2203.

⁵⁶ Bakara 2/63.

⁵⁷ Kur'an'ın Sosyal Yaptırimsallığı, s. 58.



bunu çıkarabilmek mümkündür. Oluşturulacak yeterli bilgi, feraset ve dini samimiyet bunu kişiye bir şekilde fark ettirebilir, kazandırabilir.

İşte samimiyeti ve içtenliği isteyen⁵⁸ İslâm dini ilâhi niteliklidir ve asla insanın icadı değildir. İnsanların onu algılamak, ona bağlılık dereceleri farklı ve beşeri olabilir. Ama insan, hayatının her alanına nüfuz etmiş olan dinle tarih boyunca birlikte olmayı başarmıştır. Bunun kültürlere ve insana göre değişebilir olması doğaldır. Bu bir gönül işidir, fitrîdir ve de sadece Allah için yapılır⁵⁹; dolayısıyla yürekte ve samimi olması gerekir.

Bu hassasiyetin, terbiyenin kazandırılması/egitimi belki de çok erken yaşlarda, eğitim usullerine uygun, hoşgörü ve sevgi ortamlarında olmalıdır. O zaman işin içselliği daha iyi ve etkin kazandırılabilir. Aksi takdirde kişi yaşantısını basitçe, belki de yanlış algı ve bilgilerle sorgulayarak olası yanlış telkinlerin etkisiyle kendince anlamsız kurullarla kuşatıldığı hissine kapılabilir; yanlış bir algı ve halet-i ruhiye içine düşebilir. O zaman o kişi için kazanılan mesafe heder olabilir veya bu, kişilerde bir anlamsızlık vehmine yol açabilir. Sanırım bugünkü problemlerin temelinde kısmen yatan en önemli etkenlerden biri budur veya bu konuda bunun payı büyük ve önemli ölçüdedir.

Kur'ân'ın insan hayatında içselleştirilebilmesi sağlanabilirse kişi ondan haz ve mutluluk duyar. Nitekim bunu Müslümanların geçmişte bazı dönemlerdeki uygulamalarından veya yaşantılarından da anlamak mümkündür. Eğer iyi nesillerin ve kalıcı eserlerin olması ve her iki cihanda mutlu olunması isteniyorsa, günün icaplarına ve gelişmelerine göre, bu kaynaktan üretilecek sağlam malzeme ile bu yapabilir. Kaldı ki, bu işin temelleri sağlamdır. Bunlardan çıkarılacak malzemenin de sağlam ve sağlıklı olması gerekir. Bu, insana güven verir ve onu içtenlikle uygulamasına katkı sağlar. Malzemedeki kusur, yapılacak güzel çalışmalarla cevap bekleyen sorunlarla ilgili ortaya konulacak isabetli bilgilerdir, çözümlerdir.

İnsanlığın her hâlükârda dini konularda güzel ve isabetli çalışmalara, çözümlere ihtiyacı vardır. Bu, dinin benimsenmesine de yaşanmasına da katkı sağlar. Nitekim dinin yaklaşık elli/altmış sene öncesine göre bugün sosyal hayata daha hızlı şekilde dönüşü gözlemlenmektedir. Bununla birlikte bu konularda her insanın kendi kendini yetiştirmesine, geliştirmesine, içtenlik ve hassasiyet kazanmasına da yardımcı olunabilir. Böylece kişinin bilgi ve donanımıyla edineceği beceriyle ve bunları geliştirmesiyle ilgili ve etkili kabiliyetinin güçlenmesi desteklenmiş olur. Bu haliyle insanın vahiy kültürüne ilgisinin kendiliğinden artması ve onu samimiyetle yaşayarak mutluluğu yakalaması, gittikçe dini daha da içselleştirmesi mümkün olur.

İnsan bulunduğu ortamda mevcut sosyal davranış biçimlerini, sosyal etkinlikleri oluşturan veya düzenleyen ilkeleri, prensipleri bilgi, kültür olarak alır, içine sindirir ve aynı zamanda ve bu süreçte sosyalleşmesi gerçekleşir. Bu onun için takip ettiği ve uyum sağladığı adetâ bir sistemdir, mekanizmadır. İşte böylesi ortamlarda, mekanizmalarda vahiy kültürünün teneffüs edilmesi; kişinin olgunlaşması ve samimiyet kazanması, ayrıca ona olumlu yönde katkı sağlar.

Kul kendini hayatın akışına ve yaşadığı ortamdaki olumsuzluklara sorumsuzca teslim edemez. Bulduğu ortamı sorgulamak zorundadır.⁶⁰ Kur'ân'dan anlaşıldığına göre bilinçli ve aktif bir kul

⁵⁸ Bkz. Nisâ 4/146 vd.

⁵⁹ Kur'ân'ın Sosyal Yaptırimsallığı, s. 62.

⁶⁰ İnsan için güzel/çirkin, iyi/kötü, hak/bâtıl ortada iken onlara duyarsız olmak, onları umursamamak veya onlardan habersiz olmak mazur görülmez. Kulun, mümin olarak bilinçli bir şekilde doğruya/yanlışta, hakka/bâtıla dikkat ederek bunları ayırt

böyledir. Aksi takdirde dini yaşamak, içtenlik bir yana, ortam kendisinde varsa olumlu tarafları da alıp götürebilir. İnsan öylesi ortamda her ne kadar az veya çok etkileşimin etkisinde kalsa da olayları/davranışları kendi süzgecinden geçirerek, aldığı bilgi ve terbiyeye göre elemeli veya ayıklamalıdır. Bu nedenle mümin veya Müslüman her an uyanık, bilinçli ve samimiyetle hareket etmek durumundadır. Vahiy kültürünün içselleştirilmesinin asıl güzel tarafı kişide bu şekilde kendini gösterme yönünün oluşmasının ve bulunmasının gerekliliğidir. Eğer insan fitratına uygun eğitim; onun psikolojik ve fizyolojik yapısını dikkate alan yöntemlerle ve sağlıklı bilgilerle yapılırsa, kişi için pozitif tercih daha kolay olur ve bu, olumlu yönde kendiliğinden işler, ilerler.

İnsan bunlara veya kendini kontrollü götürmeye ne gerek var, hayatın kendi iç tutarlılığı ve kendi mecrasında doğal olarak bir akışı vardır, insan için bu sürece uymaktan başka çare yoktur, derse; o hayatın akışına kendini bırakmayı önceden kabul etmiş demektir. Elbette burada bir hassasiyetten bahsedilemez. Üstelik bulunduğu ortam yaşantı bakımından insan fitratına ve vahiy kültürüne uygun değilse bu, onun için vahim bir durum olur. Zira insan o ortama göre şekillenir; negatif kültürü benimser, kendini ona kaptırır ve artık seçimi bu yönde olur; aksi yönde özel bir gayreti olmadıkça ve de Allah murat etmedikçe ondan kurtulamaz.

İnsanın bulunduğu ortamlarda veya durumlarda, her şeyden önce vahiy kültürünün benimsenmesi, özümsemesi ve yaşanma gayreti yoluna gidilmesi gerekir. Zira o ortamlarda yetişen insan, kendinden emin, söylediğine ve yaptığına kendisi de inanan, belki de örnek bir kişi olarak yetişir. Dini samimiyeti de ona göre oluşur. Hz. Peygamber, bulunduğu ortam iyi olmasa da vahyin ona verdiği kültür ve terbiye ile doğru ve güzel olanı hem söylemiş hem de söylediğini yapmada örnek olmuştur. Nitekim o, Kur'an'da *üsve-i hasene*⁶¹ olarak ifade edilmiştir. Kul için yapılanların, davranışların niceliği kadar nasıllığı da önemlidir. Üstelik kişi, olumlu veya olumsuz davranışları sebebiyle örnek oluşundan dolayı da sorumludur. Bununla birlikte onun, “*emr-i bilma'rûf ve nehyi ani'l-munker*”, “*...iyiliği emretme, kötülükten men etme...*”⁶² sorumluluğu ve görevi vardır.

Dinin sosyal ilişkileri ve hayatı düzenlemede ve onu ıslah etmede olduğu gibi ruhun beslenmesinde de onun kendisine ihtiyaç duyduğu bir gıdadır. O, bu ihtiyacı samimi ve içtenlikle gidermeden gerçek mutluluğa ulaşamaz. Dinden veya bu duygudan yoksun milletlerdeki sosyal buhranları, ahlâki sorunları ve çöküntüleri her zaman duymak veya görmek mümkündür. Bu manevî ihtiyacı gerçek şekilde sadece din duygusu ve gereğinin yapılması giderebilir. Nitekim din insanoğlunun yaratılışıyla ortaya çıkmış ve din duygusuna kaynaklık da etmiştir.⁶³ Bu duygunun özellikle ruhun gıdası ve zorunlu bir ihtiyacı olduğu muhakkaktır.

İnsan üzerinde en önemli etkenlerden biri olan kişisel hırslardan kaynaklanan dinlerin, özellikle İslâm'la asla karıştırılmaması gerekir. Zira o vahye dayanan hak bir dindir. Onların ise, kültürsüz ve câhil

etmesi gereği vardır. İnsan bundan sorgulanmaz, *'lâ yüs 'el'*, *'لا يسأل'* değildir. Aksi takdirde kul, Kur'an'da anlatıldığı gibi vaktiyle kendilerini, içinde buldukları inançları, bu bağlamda benimsedikleri değerleri, sorgulamayanların ve yanlış yol üzere olanların durumuna düşülür. Bu şekilde geçmişin veya yanlışın peşine takılarak veyahut da atalardan gûya devir alınan emanete sahip çıkarak, bu nitelikteki bir tutuculuğun sürdürülmesi asla doğru olamaz. Bu, bilinçsiz, kör ve taklitçi bir davranış olur ki, bunun İslâm'la bağdaşması asla mümkün değildir. Bkz. *Bakara* 2/170; ayrıca bkz. *Yunus* 10/78. Bkz. Yazır, Elmalılı M. Hamdi, *Hak Dini Kur'an Dili*, Eser Kitabevi, İstanbul, trs., I, ss. 84-587; Kutup, Seyyid, *Fi Zılâli'l-Kur'an*, (trc. M. Emin Saraç, Bekir Karlığa, İ.Hakkı Şengüler), İstanbul, 1977, VII, ss. 47-49.

⁶¹ Bkz. *Ahzâp* 33/21

⁶² Bkz. *Âl-i İmrân* 3/104.

⁶³ *Rûm* 30/30.



insanları avutması ve ruhî boşluktan kurtarır gibi gözükmesi bir anlam ifade etmez. İslâmî vahiyle günümüz modern insanı güzelce bilgilendirilerek bilinçlendirildikçe, akli ondan beslendikçe, ruhi yönden daha iyi tatmin olacaktır. Nitekim o, hakikatleri içermesi, fitrata uygun olması ve gerçek ilâhî kaynaklı olması nedeniyle çok sağlam temellere dayanır. Bunun bilgisine sahip olanlar, sapık inanç, din ve bunlar adına çalışan insanların kendilerini kandırma gayretlerine asla kulak asmazlar. Gerçekte bu şer akımların içselleştirilmesinin insan için bir yararı olmayacağı gibi hakikatle de hiç bir ilgileri yoktur.

Kur'ân'da anlatılan İslâm, onlara benzer bâtil ve sapık cereyanlara karşı da insanı/toplumunu korur ve dinin içselleştirilmesi durumunda kişinin bu konuda hassasiyetini artırır. Her dindarın yeterince ve aynı dini hassasiyette olduğu ve ahlâklî olduğu söylenemez. Ancak ahlâk en güçlü desteği dinde bulur. Üstelik İslâm dininde, ahlâkî değerleri hâkim kılabilmek için namaz, oruç gibi ibâdetler onda dinamo görevi görürler.⁶⁴ Bu gibi ibâdetlerin derecelerinin yüksek olmasında, onların bilinçli olarak yapılmasının ve içtenliğin etkisi büyük olur.

Kur'ân'ın önemli yönlerinden biri de, ahlâki ve sosyal konularda müjde, ümit, manevi korku, maddi müeyyideler ortaya koymasındadır. Bunlar elbette insanın nefesine karşı daha etkili olur; itidal üzere olmasına, ahlâklî ve içten davranmasına tesirli olur. Böylece kişinin güzel davranışlar ve ahlâki meziyetler kazanmasının, ruhen yücelmesinin yolu açılır. Bir insan kim veya hangi milletten olursa olsun, insanlar arasında söz konusu üstünlük sadece takvaya indirgenir.⁶⁵ Bu aynı zamanda insanı içtenlik ve fazilet yarışına teşvik eder.

Kur'ân'ın ahlâk sistemi bir taraftan Allah sevgisini, diğer taraftan onun korkusunu esas alır ve ona isnat eder. Onun ahlâk sisteminin olumlu veya olumsuz bir sonucu olur. Bu hususta yegâne uyulacak *usve-i hasene* (en güzel örnek)⁶⁶ Hz. Peygamberdir. Onun hedefi, insanın en güzel huylarla, erdemlerle süslenmesidir. Böylesi iyi insanlardan oluşacak toplumların hem sosyal münasebetleri hem de güzel davranışları ve işlerinin güzellikleri saymakla bitirilemez.

İslâm'a göre kul, fert ve toplum olarak direk Allah ile bağ kurar. İslâm'da aracı olarak kabul edilen ruhban sınıfı yoktur.⁶⁷ İslâm, insanın inancıyla, duygularıyla Allah ile irtibatlı, kendine özgü altyapısı olan ictimâî sistemi bağlamında oluşturulabilecek toplumun bir ferdi olarak kendini izler konumda olmasını talep eder. Bu sistem onun karakteri ile imtizaçlıdır ve vahiy kültürüne dayanan tevhid ve merhametin de bulunduğu adâlet esaslıdır. Onun toplumu sınıf kabul etmez ve Allah nezdinde hiç kimse imtiyazlı değildir. Kul bizzat kendisi samimiyetle, gösterişten uzak içtenlikle Allah'a yönelir ki, aslında onun ruhunu yücelten ve yükselten de budur.

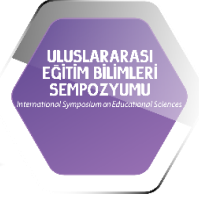
Bunlar elbette öncelikle dinin veya onun kitabı Kur'ân'ın muhtevasının içselleştirilmesi önceliğiyle, önemiyle alakalıdır. Bundan sonra ondaki ahlâkî ve ictimâî esasların ve genel prensiplerin hayata geçirilmesi meselesi gelir. Zira onun çok iyi anlaşılması, özümsemesi, şartlara göre bir plân ve program üzere sağlam ve kalıcı eserlere dönüştürülmesi gücü nispetinde insanın elindedir. Bu da ondan

⁶⁴ *Kur'ân'ın Sosyal Yaptırimsallığı*, s.55.

⁶⁵ *Hucurât* 49/13. İnsan değerini kendi irâde ve çabasıyla sahip olduğu erdemden ve evrensel değerden alır. Ancak kurtuluş açısından imanın yerini hiçbir değer ve erdem alamaz. Bkz. Karaman, Hayreddin ve dğr., *Kur'ân Meâl ve Tefsir*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yay., Ankara, 2014,V, s. 97, 98.

⁶⁶ Bkz. *Ahzâb* 33/21.

⁶⁷ Bazı dinlerde, örneğin Hristiyanlıkta, râhiplerin oluşturduğu dinsel sınıf.



oluşturulabilecek ruhuna ve yaratılışına uygun malzemenin değerlendirilmesiyle veya yerinde kullanılmasıyla bağlantılıdır. O zaman istenen olgunlukta ve isabette, erdemli, samimi insanlar yetiştirilebilir.

Bütün bunlar, din konusunda samimiyetle ve onun içselleştirilmesiyle olabilecek şeylerdir. Bu olmazsa, tersine hayatın Kur'ân'ın mesajından uzaklaştırılması, onun tahkir edilmesi gayretlerinin olabileceği gözardı edilmemelidir ki, onda zaten bu duruma dikkatler çekilir ve bu meyanda ilgili ifadeler yer alır. Örneğin *tahfif*, *tezkib*, *inkâr*, *küfür*, *alay etme* gibi ilgili ifadeler bunlardandır. O anlayış bu gibi tabirlerle dile getirilir. Öyle ki, Kur'ân'da vaktiyle sanki o anlayışa sahip olan kimselere bu ilâhî kitap gelmemiş gibi *ilâhî kitaba sırt döndükleri*; *onu hayattan, hayatı ondan uzaklaştırdıkları* ifade edilir.⁶⁸ Bu âyetin anlamı, onların hayatla kitap arasına engel koymuş olmalarını; onu gönülden ve yaşamdan uzaklaştırmış olmalarını dile getirir.

Söz konusu âyette vd. anlatılan durumların sadece önceki milletlerle veya ehli kitapla ilgili olduğunu söylemek uygun olmaz. Bu, *Ey Müslümanlar! onlar bu tür bir hataya düştü, siz de kendi kitabınıza benzer muâmelede bulunarak ve onu hayattan uzaklaştırarak aynı yanlışlara, hatalara, samimiyetsizliğe düşmeyin*, demektir. Meseleyi böyle düşünmeden sadece, bu tarihi bir olay olarak Kur'ân'da geçiyor demek asla doğru olmaz.

Her şeyden önce insan din konusunda samimi ve dürüst olmalı; hak davaya sahip çıkmalı, bu uğurda yaptığını gönülden yapmalı, bu nedenle haklı olarak kendisi ve dünyası hakkında güzel sonuçlar bekleyebilmelidir. Ayrıca bilinmelidir ki, iyi niyetle, samimiyetle olan amel diğerlerinden her zaman daha üstündür. Zira bu, kâmil ahlâki bir amel⁶⁹, bundaki niyet de, en saf ve her türlü menfaatten sıyrılmış bir niyettir.⁷⁰

Buna benzer şekilde Kur'ân'ın tanıttığı muttakilerin ihlâs, sadakat gibi içtenlik özelliklerinin olduğunu görüyoruz. Nitekim *Bakara sûesinin* ilk âyetlerinde, Allah'ın emirlerine özenle ve nehiyelerine karşı metanetle yaklaşan muttakilere ait zikredilen nitelikler çok mânidardır. Onlar: 1-Gayba inanırlar, 2-Namaz kılarlar, 3-Kendilerine verilen mal/rızıktan (Allah rızası için) harcarlar/iyilik ederler, 4-Sana ve senden önce indirilene inanırlar, 5-Âhirete kesinlikle inanırlar. İşte hem hidâyet üzere hem de kurtuluşa/umduğuna erecek olanlar bunlardır.⁷¹ Bunlar aynı zamanda, takvânın olmazsa olmaz şartı olan, samimiyet ve içtenliğin kendilerinde mevcut olduğu muttaki müminlerin, muvahhit kulların ahvâlidir.

Muttakilerin bu nitelikleri Kur'ân'ın derunî anlayışı ve pratik amel ile samimiyetin mezcedilerek/birleştirilerek içselleştirilmelerinin sonucudur. Bu, öncesinde gerekli olan iyi ve sağlıklı bir birikim; uygun ortam, öğrenme ve eğitim/terbiye meselesi ile de doğrudan ilişkilidir. Bilgi ve donanım, onun iyi bir içeriği olmazsa, bu hassasiyetler, davranışlar böyle müspet sonuçları ortaya çıkaramaz. Bu, aynı zamanda örneğin, eğitimsiz bir vicdanın tek başına hayrın ve şerrin miyarı olamayacağı iddiasıyla da alâkalıdır.

⁶⁸ Âyetin anlamı: “Allah tarafından kendilerine, yanlarında bulunanı doğrulayıcı bir elçi gelince, Kitap verilmiş olanlardan bir grup, Allah'ın Kitabını sanki bilmiyorlarmış gibi, sırtlarının arkasına attılar.” *Bakara* 2/101.

⁶⁹ *Kur'ân Ahlâki*, s. 316.

⁷⁰ A.g.e., s.335.

⁷¹ *Bakara* 2/2-5.



Burada şunu vurgulamak gerekir ki, her şeyden önce *gerçek* (tahkiki) ve samimi bir imanın oluşturulması, bunun güzel ve içten amel ile sağlanması/güçlendirilmesi, hedef insanın (kulun) her iki cihanda saadete kavuşması amacına yöneliktir. Nitekim Allah, ilk insanı ilk dinle şerefletirmiş, dünya sahasına göndermiş ama yine onu başıboş bırakmayacağını ve onun yaptıklarıyla sınanacağını tâ işin başında ortaya koymuştur. Öyle ki bu, onun ilk sınavı ile haber verilmesinden, ilk peygamberlik görevinin ona verilmesinden ve sorumluluklarının bildirilmesinden de anlaşılabilir.

İlk insanla (Hz. Âdem'le) başlayan, onun sorumluluklarını muhtevasında barındıran, bu güne kadar devam eden gelen İslâm geleneğidir. İnsanın ona bağlılığı, onu algılaması farklı şekillerde, derecelerde ve beşeri istidatlara göre olabilir. Ancak bir şeyin insanın sadece aklına yatması yetmez, gönlüne de yatması hesaba katılmalıdır. Din, iman öncelikle bir gönül işidir. Bu olmadan içtenlik olmaz. O sevilerek kalben benimsenmeli ve içselleştirilerek yaşanmalıdır. Zaten ona göre böyle gönülden bağlanmak, doğal ve fitrîdir.⁷²

Kur'ân'ı dikkate alarak yaşanmasının, içselleştirilmesinin belirtilerini gözlemek mümkündür. Zira bunun için önce Kur'ân'a sağlam bir inanç ve bağlılık ile örneğin, Kur'ân'ın çok okunması, düşünerek okunması, hazmedilerek okunması, özenle dinlenmesi, okunurken/dinlenirken duygulanılması, heyecanlanması, ağlanması hatta kişinin kendinden geçmesi, bazen de âyetin etkisine veya çekimine kapılarak onun defalarca okunması, ondan öğrenilenleri uygulama gayesi ve gayreti içinde olunması, onun yaşamasına özen gösterilmesi, dünyevi câzip şeylere karşı onun bildirdiklerinin nefsin aleyhine tercih edilmesi gibi alâmetler kişide görülebilir.

Bu konuda pek çok sahabe ve davranışları örnek olarak gösterilebilir. Misâl, sahabeden İbn Mesud'un bir gece, "...*Rabbim ilmimi artır.*"⁷³ âyetini okurken câzibesine kapılarak âyeti sabaha kadar takrarladığı,⁷⁴ Abdulhah b. Revâha'nın ise, Mûte savaşı öncesi ve evinden çıkmadan devamlı ağladığını gören eşinin, bunun nedenini sorması üzerine, cevaben şu âyetin: "*İçinizden oraya (cehenneme) gitmeyecek hiç kimse yoktur. Bu, Rabbinin üzerine aldığı kesin borçtur.*"⁷⁵ şeklindeki ifadelerini düşünmesi nedeniyle ağladığını söylemesi gibi başka örnekler de vardır. İşte Kur'ân'ın ve söylediklerinin bu derece içselleştirilmesinin gerekliliğini ve böyleleri belirtilerinin olabileceğini tahmin etmek veya anlamak zor olmasa gerek.

Sonuç

Dünyada olduğu gibi İslâm âleminde de ahlâkî ve sosyal sıkıntıların varlığı bir gerçektir. Halbu ki İslâm, insanla ilgili bütün boyutları ihtiva eden; beşeriyet için hidâyet, irşat kitabı olan Kelâm'ı Kadîm'i ile özellikle insanlığın ıslahı için prensipleri ve çözüm önerileri sunar.

Kur'ân'ın hayata taşınma keyfiyeti ve sürekliliği için ondan edinilen bilgilerin gereğince güncellenmesi meselesi her zaman sorgulanmaktadır. Zira bu bir ihtiyaçtır. Okumak elbette bu işin anahtarıdır. Ama onun kıraatinin/tilavetinin, aklın, düşüncenin, bilincin ve gönlün birlikte devrede olduğu durumlarda

⁷² Kur'ân'ın Sosyal Yaptırimsallığı, s. 62.

⁷³ Ayetin metni: "... رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا ". *Tâhâ* 20/114.

⁷⁴ Ebû Şâme, *Murşidu'l-Vecîz*, (thk. Tayyar Altıkulaç), Ankara, 1986/1406, s.196.

⁷⁵ Ayetin metni: "... وَإِنْ مِنْكُمْ آلَاءٌ وَارِدُهَا كَانَ عَلَى رَبِّكَ حَتْمًا مَقْضِيًّا ". (*Meryem* 19/71). Bkz. Ebû Nuaym, Abdullah b. Abdillâh, *el-Hilyetu'l-Evliyâ*, Beyrut, trs., s. I, 118.



olması gerektiği anlaşılıyor. Kur'ân'ın kıraatine kısaca, onun okunma keyfiyeti diyebiliriz. Her ne kadar sadece okunması bir ibâdet ise de, onun anlaşılması, algılanması ve bilinmesi de hem bir ibâdet hem de öncelikli bir meseledir.

İnsanlığın ahlâki ve sosyal sorunlarını, insanı yaratan, fitratını çok iyi bilen Allah'ın iradesi ve rızası doğrultusunda halletmek hem daha kolay hem de daha mümkündür. Bunun için Kur'ân'ın inşa ettiği ahlâk, hukuk, adâlet gibi simge değerlerin insan ve toplum için ne kadar vazgeçilemez olduğu ikna edici bir üslupla ve de meselelere uygun sahih hadislerin katkısıyla, şartlara göre, güzel bir şekilde açıklanarak ortaya konulabilir.

Güncel veya yaşanabilecek şeylerin, öncelikle mâhiyetleri ve incelikleri doğru olarak bilinmelidir. Bu, Kur'ân'ın usulüne uygun ve güzelce anlaşılmasına, açıklanmasına da katkı sağlar. Ayrıca bu, doğru ve Kur'ân'dan kaynaklı, faydalı şeylerin ortaya konulması, gerçekleşmesi ve hayata aktarılması açısından da önem arz eder. Aksi takdirde insanların önüne sadece bilgi yığınlarının veya kuralların yığılmasıyla hiçbir şey halledilemez.

Din mütehasısları/âlimler, Kur'ân'ın/dinin muhtevaları ve bunlarla ilgili bilgiler veyahut da ihtiyaca binaen sorulan sorular hakkında çözümler sunma konusunda çok bilinçli, samimi, titiz ve hassas olmalıdırlar. Zira ilgili meselelerde oluşturulacak milimetrik bir hata/açıklık toplumda belki kilometrelere varan bir açılığa/aralığa dönüşebilir.

Kur'ân'ın okutulmasında/talim edilmesinde veya tefsirinde esas gaye, kişiye onun ruhunun, ahlâkının öğretilmesi, iffetinin, edebinin, sevgisinin, hayat tarzının, onunla yaşayan duygunun vb. meselelerin verilmesi olmalıdır. Bu bağlamda ilgili niyetlerin ve bütün çalışmaların nihai amacı olarak Kur'ân'ın hayata doğru yansıtılmasını hedeflemelidir.

Vahyin yaşanmasının odağında, samimiyet ve meseleleri içselleştirmek ve onları içten benimseyerek gereklerini yapmak olmalıdır. Bu, işin özüne ve Allah'ın rızasını kazanmaya en uygun ve en yakın olanıdır. Bu şekilde insan yaptıklarıyla, yaşadıklarıyla Allah nezdinde iyi bir kul, toplum içinde nitelikli, onurlu, saygın bir Müslüman ve birey olarak yerini alır. Bu şekilde birey ve toplum hayattan lezzet alır ve İslâm üzere kardeşler olarak hep beraber huzurun hâkim olduğu bir ortamda yaşar.

Kur'ân'ın içselleştirilmesiyle ilgili alâmetlerin, âyetleri okununca insanın duygulanması, etkilenmesi, heyecanlanması, hatta ağlayabilmesi, ondan bir şeyler anlamak için düşünerek onu okuması, onu yaşamak niyetiyle okuması, yaptıklarının ona uygunluğuna azami özen göstermesi gibi hususlar olduğu söylenebilir.

Kur'ân'dan samimiyetle içselleştirilerek yararlanmanın keyfiyeti mutlaka Kur'ân'ın bir şekilde hayatla ilişkilendirilmesinin mahiyetine bağlıdır. Bunun en güzel belirtisi ise, onun samimi olarak yaşanmasıdır. Bu da kişinin inanç, düşünce yapısı, kişilik ve davranışları açısından bir şekilde fert veya toplum olarak onunla şekillenmesi demektir.

Kur'ân eğer insanda, ıslahı yönünde olumlu değişiklikler meydana getirmese, kişinin onu okuduğundan, anladığından, içselleştirdiğinden, bahsetmek mümkün olamaz. Bu ancak onu okumak, anlamak, ondan öğrenilenleri bir şekilde hayatla gerçekçi buluşturmak şeklinde mümkün olur.

İnsanın huzurunda, saadetinde ve mutluluğunda şimdiye kadar olduğu gibi bundan sonra da Kur'ân'ın payı büyük olacaktır. Nitekim İslâm'ın temel kitabı olan Kur'ân, Allah tarafından insanlığın ıslâhı, dünya ve âhiret saadeti için gönderilmiştir. Bu nedenle onun, sağlıklı bilgiye dayanan sağlam bir imanla,



samimiyetle, benimsenerek ve ona sarılarak, tamamının bir bütün olarak yaşanma gerekliliği vardır. Bu da onun evâmîrinin, nevâhîsinin, teşvikinin ve uyarılarının hayata geçirilmesi anlamına gelir. İşte o zaman onun değerleriyle Müslüman, Kur'ân Müslümanı olur ve hayat, Kur'ân'a bağlanmakla ihya olur, canlanır. Bu, âdeta ruhun hayata canlılık vermesine, çekilince hayatın gitmesine benzer.

Kaynakça

- Ahmet b. Hambel, *Müsned*, İstanbul, 1981.
- Aydın, Mehmet; Cilâcı, Osman; *Dinler Tarihi*, Konya, 1980.
- Aydın, Mehmet S., *Tanrı-Ahlak İlişkisi*, Ankara, 1991.
- Cerrahoğlu, İsmail, *Tefsir Tarihi*, Ankara, 1988.
-, *Tefsir Usûlü*, Ankara, 1979.
- Draz, M.Abdullah, *Kur'ân Ahlâkı*, (çev.: Yüksel, Emrullah; Günay, Ünver), IV. baskı, İstanbul, 2009.
- Ebû Şâme, *Murşidu'l-Vecîz*, (thk.: Tayyar Altıkulaç), Ankara, 1986/1406.
- Eyüpoğlu, Osman; Cora, Mustafa; Yıldız, Murat, *Kur'ân'ın Sosyal Yaptırimsallığı*, (OMÜİFD, Yıl 2010, Sayı, 33.)
- Muhammed Fîrûzâbâdî(ö. 1415), *Tenvîru'l-Mikbâs min Tefsîri İbn Abbâs*, Kahire 1370/1951.
- Çetin, Abdurrahman, 'Tilâvet' mad. (DİA), İstanbul, 2012.
- İbn Fâris b. Zekeriyâ, Ebû Hüseyin Ahmet (ö. 395/1004), *Mu'cemu Mekâyisi'l-Lüğa*, (thk. ve dabt.: Abdusselâm Muhammed Hârûn), Mısır, 1399/1979.
- Ferâhîdî, Halil b. Ahmed, *Kitâbu'l-Ayn* (ö.170), (trc. ve thk.: Dr. Abdu'l-Hamîd el-Hendâvî), Beyrût, 1347/2003.
- İsfehânî, er-Râgıb (ö. 502), *Müfredât fî Garibi'l-Kur'ân* (thk. ve dabt.: Muhammed Seyyid Keylânî), Dâru'l-Ma'rife, Beyrut, trs.
- Karagöz, İsmail, Fikret Karaman, İbrahim Paçacı, Mehmet Canbulat, Ahmet Gelişken, İbrahim Ünal, *Dinî Kavramlar Sözlüğü*, Ankara, 2010.
- Karaman, Hayreddin, Mustafa Çağrıçı, İbrahim Kâfi Dönmez, Sadrettin Gümüş, *Kur'ân Yolu Türkçe Meâl ve Tefsir*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2014.
- Kettânî, Muhammed Abdulhay, *et-Terâtîbu'l-İdâriyye*, Beyrut, trs.
- Kutup, Seyyid, *Fî Zılâli'l-Kur'ân*, (trc. M. Emin Saraç, Bekir Karlığa, İ.Hakkı Şengüler), İstanbul, 1977.
- İbn-i Manzûr, Ebu'l-Fadl Cemâlüddîn b. Muhammed, *Lisânu'l-'Arab*, Beyrut, 1290.
- MEB Türkçe Sözlük*, İstanbul, 1995.
- Mesud Efendi, *Mirât-ı Mecelle-i Ahkâm-ı Adliyye*, (Matbaa-i Osmaniye), İstanbul, 1297.
- Ebû Nuaym, Abdullah b. Abdillâh, *el-Hilyetu'l-Evliyâ*, Beyrut, trs.
- er-Râzî, Fahrüddîn, *Mefâtihu'l-Gayb*,(nşr.: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî), Beyrut, trs.
- Seyyid Alizade, *Şerhu Şir'ati'l-İslâm*, (Mahmut Bey Matbaası), 1320, yrs.
- Sürmeli, Mehmet, *Sahabenin Kur'ân Analayışı*, Mavi Yayıncılık, yrs., 2006.
- Taberî, Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerîr (ö.310), *Câmiu'l-Beyân an Tevîl-i Ayi'l-Kur'ân*, Kahire, 1388/1968; *Câmi'l-Beyân*, (Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye), yrs., 1992/1412.
- TDK Türkçe Sözlük*, Ankara,1998.
- Zeydân, Abdulkerîm, *el-Vecîz fî Usûli'l-Fıkh*, Bağdat, 1396/1976.
- Yazır, Elmalılı M. Hamdi, *Hak Dinî Kur'ân Dili*, Eser Kitabevi, İstanbul, trs.



İLKOKUL YABANCI DİL FRANSIZCA ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDA EĞİTSEL İÇERİK: “ARC-EN-CIEL” ÖRNEĞİ

Dr. Öğr. Üyesi Ertan KUŞÇU

Pamukkale Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Erdinç ASLAN

Marmara Üniversitesi

Öz

Öğretimde öğrencilere davranış kazandırmayı amaçlayan ve onların öğrenmelerine katkı sağlayan her şey (sözcük kartları, filmler, kitaplar, flaş kartlar, fötr tabloları, tablolar, şemalar, etkinlikler, kitaplar, haritalar, bilgisayarlar vb.) birer eğitim materyalidir. Bu materyallerden en yaygın biçimde kullanılanları, ders kitaplarıdır ve her daim öğrencilerin başvuru kaynağıdır. Alan yazında okul kitabı olarak da bilinen ders kitaplarının sayısız yararı vardır. Ders kitapları, müfredat programlarında belirlenen amaçların etkinlikler aracılığıyla nasıl öğretilmesi gerektiğini gösterir, ders kitapları öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerini artırır, yeteneklerini geliştirir, ders kitapları dünyadaki gelişmeleri daha iyi anlamaya ve karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilmek için çözüm bulmaya yardımcı olur. Öte yandan ülkemizde batılı anlamda öğretimi yapılan ilk yabancı dil Fransızcadır ve Fransızca ders kitapları, 70’li yıllardan bu yana daha sistemli bir biçimde hazırlanmaktadır. Günümüzde ortaöğretim kurumlarında ikinci yabancı dil olarak okutulmakta olan Fransızca, 2016-2017 öğretim yılından itibaren “Bien Sur” kitaplarıyla öğrencilere öğretilmektedir. Buna karşın Fransızca şimdilik birinci yabancı dil olarak okutulmamaktadır fakat Milli Eğitim Bakanlığı 2017-2018 öğretim yılında ilkökul ve ortaokullar için “Arc-En-Ciel “ kitapları hazırlamıştır. “Arc-En-Ciel” kitapları önceki yöntem kitaplarına göre kıyaslandığında öğrencilerin öğrendiklerini güncel yaşamla ilişkilendirebilmeleri için daha ilgi çekici, daha zengin ve daha sürükleyici görseller ve eğlenceli etkinliklerle donatılmıştır. Bu çalışmada öncelikle, kavramsal çerçeveyi oluşturan sözcükler tanımlanarak birbirleri arasındaki ilişki açıklanmıştır. Sonra, Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni giriş düzeyine göre hazırlanan “Arc-En-Ciel” ders kitaplarının temel özellikleri nitel araştırma yöntemleriyle incelenmiş, her bir kitaptan seçilen etkinlikler ve görseller tematik analiz yöntemleriyle yorumlanmıştır.

Anahtar sözcükler: Ders kitabı, araç-gereç, materyal, görsel, Arc-En-Ciel.

EDUCTAIONAL CONTENT OF THE FRENCH COURSE BOOKS AS FOREIGN LANGUAGE IN THE PRIMARY SCHOOL : "ARC-EN-CIEL"

Abstract

Everything that contributes to the learning of the students in their teaching process as word cards, books, flash cards, leaf tables, tables, schemas, activities, books, maps, etc. are all educational materials. The most widely used form of this material is textbooks and they are a reference source for students. There are countless benefits of textbooks, also known as school books. Textbooks show how curriculum objectives should be taught through activities,



textbooks increase the academic knowledge and skills of students, develop their skills, textbooks help to better understand the developments in the world, and find solutions to overcome problems. On the other hand, the first foreign language to be taught western in our country is the French language and French textbooks have been prepared more systematically since the 70's. French, which is now being taught as a second foreign language in secondary education institutions, is being taught to students with "Bien Sur" books starting from 2016-2017 academic year. In contrast, French is not currently being taught as the first foreign language, but the Ministry of National Education has prepared "Arc-En-Ciel" books for elementary and secondary schools in the 2017-2018 school year. The "Arc-En-Ciel" books are equipped with more interesting, richer and more immersive visuals and fun events so that students can relate what they learn to their current life when compared to previous method books. In this study, firstly, the words forming the conceptual framework are defined and the relations between each other are explained. Then, the basic features of the "Arc-En-Ciel" textbooks prepared according to the entry level of the Common European Framework of Reference for Languages were examined by means of qualitative research methods, and each book selected activities and images were interpreted by thematic analysis methods.

Keywords: Textbook, course book, tools, material, images, Arc-En-Ciel.

Giriş

Günümüzde, küreselleşen dünyayı daha iyi anlayabilmek ve her alanda yaşanan gelişmeleri daha yakından takip edebilmek için birden fazla yabancı dil bilmek zorunlu hale gelmiştir. Bu gösterge, çok dilli ve çok kültürlü nesiller yetiştirmeyi amaçlayan her ülkeyi yeni arayışlara iterek eğitim-öğretim süreçlerini ve dil öğrenme/öğretme hedeflerini gözden geçirmeye sevk etmiştir. Bu durum ülkemizde de benzer biçimde gerçekleşmesine rağmen harcanan onca emeğe, kaynağa, zamana rağmen yabancı dilde arzulanan noktaya ulaşamadığı açıkça görülmektedir. Bu tablonun birçok nedeni vardır. Yabancı dil eğitiminde doğru yaklaşım, yöntem ve tekniklerin uygulanamaması, araç-gereç yetersizliği, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının yeterli düzeyde karşılanamaması gibi öğeler bunlardan birkaçıdır.

Öte yandan öğretim ve öğrenmeye yönelik ilgi yeni değildir. Her nesil, kendisinden önceki neslin deneyimlerinden de yararlanarak, kendi zamanlarında ortaya çıkan ilgi, ihtiyaç ve isteklere göre eğitim-öğretim süreçlerini biçimlendirmiştir. Öyle ki Platon'un insanlar üzerinde daha fazla etki bırakması için anlattığı örnek öyküler, Comenius'un yabancı dil öğretirken kullandığı görseller, günümüz ders araç-gereçlerinin oluşum ve gelişim süreçlerine önemli katkı sağlamıştır. Bu bağlamda günümüzdeki teknolojik ilerlemeler, eğitim-öğretim araç-gereçlerini daha ölçünlü ve daha eğitici bir biçimde hazırlanmasına olanak sağlamaktadır. Çünkü toplumların amacı, içinde yaşadıkları toplumu daha çağdaş, daha gönenç bir düzeye çıkarmak ve o toplum için ülküsel olan eğitim hedeflerini yakalamaktır. Tüm bu gelişmeler çerçevesinde yabancı dil öğretiminde/öğreniminde gerçekleştirilen çalışmalardan biri de 2001 yılında Avrupa Konseyi tarafından yayımlanan Diller İçin Ortak Başvuru Metnidir. Bu metin, Avrupa ülkelerinde yabancı dil eğitim-öğretim süreçlerini daha sağlam bir temele dayandırmak için hazırlanmış bir belgedir. Ülkemizde de yabancı dil öğretim/öğrenme süreçleri bu metnin belirlediği ölçütler çerçevesinde gerçekleştirilmektedir.

Eğitim Materyali Olarak Ders Araç-Gereçleri

4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu 3-4-5 Mayıs 2018

Tüm eğitim-öğretim süreçlerini en verimli bir biçimde gerçekleştirebilmek ve sürdürebilmek için araç-gereçlerle desteklemek gerekir. Başar, eğitim-öğretim süreçlerinin araç-gereçlerle desteklenmesi gerektiğini Edgar Dale'in Yaşantı konisinin dayandığı ilkelerle açıklamaktadır. Buna göre, öğrenme süreçlerine ne kadar fazla duyu organı katılırsa öğrenme de o kadar fazla ve kalıcı olur (1998:156).

Alanyazın taramasında ders kitapları için araç-gereç, materyal gibi sözcüklerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Günday, "araç" sözcüğünün daha çok teknolojik bir aleti çağrıştırdığını, "gereç" sözcüğünün de materyal anlamında kullanıldığını (2015:207) ifade etmiştir. Bu konuda Ceyhan, her iki sözcük için öğretim materyali sözcük öbeğini kullanırken, iki kavramın da birbirini tamamladığını, hatta bazen her ikisinin de birbirinin yerine kullanıldığını vurgulamıştır (2007:7). Söylemez ise bu kavramları örneklerle açıklamaktadır. Tepegöz bir araçtır, onun üzerinde kullandığımız asetat yoluyla yansıttığımız belgeler de gereçtir, materyaldir (2012:116). Günday bu kavramları, Fransızca karşılıklarıyla şöyle açıklamaktadır. Fransızca 'da araç için "outil", gereç ya da materyal içinde "matériel" sözcüğü kullanıldığını aktarmıştır (2015:207).

Kaynak taramasında ders kitaplarıyla da ilgili birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Bunlar sırasıyla şöyledir: bir dersin gerçekleştirilmesi için gerekli olan özel araç-gereçlerdir (Hesapçioğlu,1995:287) ya da bir dersin sınıf içinde işlenirken öğretmenin bazı düşünceleri, olayları, durumları anlatmak için kullandığı malzemelerdir (Aytuna, 1974:200). Başka bir tanımda eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla hazırlanmış ve öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden eğitim-öğretim materyalleridir (Halis, 2002:51). Eğitimde yaygın biçimde kullanılan ve içeriği renkli görsellerle zenginleştirilmiş, sınıf ortamında her öğrencinin kullandığı araç-gereçlerdir (Demirel, 1999:105). Öğrenme süreçlerinde öğrencilerin neler öğreneceğini, öğretme sürecinde öğretmenlerin neler öğreteceğini önemli ölçüde belirleyen bir kaynaklardır (Küçükahmet, 2011:10; Tertemiz vd., 2011:34). Eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyalidir (Demirel ve Kıroğlu 2005:2). Cunningsworth'e (1995) göre "Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için belirlenmiş hedeflere ulaşmakta kullanılan kaynaktır" (akt. Bayezit, 2013:462). MEB'e göre, "Kurulca, örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarında okutulması uygun bulunan materyal" (Resmi Gazete, 2012, sayı. 28409) olarak tanımlanmaktadır. Ataman (2001) ise ders kitaplarını, en eski ve en yaygın biçimde kullanılan eğitim kaynakları olarak tanımlamış ve basılı materyallerin en önemli avantajının, bireyin bir bilgiyi defalarca tekrar etmesine ve bağımsız çalışmasına olanak sağladığını söylemiştir. Hatta birey, aile, toplum ve ulus üzerinde bıraktığı etkilerden dolayı eğitim-öğretim süreçlerinin olmazsa olmazlarından biri (akt. Ünsal ve Güneş, 2003:388) olduğunu ifade etmiştir.

Günümüzde ders kitapları, her ne kadar teknolojinin gelişmesiyle yerini başka araç-gereçlere bırakıyor gibi gözükse bile, istisnasız tüm ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin çantasına giren araçlardandır. Üstelik her daim ulaşılması, kullanılması ve taşınması kolay, eğitsel ve görsel içerikleriyle ilgi çekici, öğrencileri çalışmaya, araştırmaya, düşünmeye ve iletişim kurmaya iten içerikleriyle öğretimin süreçlerinin en önemli aktörlerindedir.

İnsanoğlu doğası gereği kendisine sunulan ya da verilen bir nesneyi dokunmak, incelemek ve daha iyi tanımak ister. Bu bağlamda öğrenciler, öncelikle ders kitaplarını ellerine alırlar, hızlıca göz gezdirirler, görsellerine bakarlar, görsel ve yazı uyumunu incelerler, ilgilerini çeken etkinlikler hakkında çıkarımda bulunurlar, bunun sonucunda kitapla ve dersle ilgili değerlendirme yaparlar. Bu durum, onların derste



başarılarını önemli ölçüde etkiler. Bu nedenledir ki yabancı dil ders kitapları ve içerikleri, öğrencilerin daha çok ilgisini çeken ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak etkinliklerle donatılmalıdır.

Yabancı dil ders kitapları, öğrencilerin yabancı dil öğrenme ortamlarında karşılaşılabilecekleri durumları konu edinen, bunları somut bir biçimde öğrencilere aktaran, yabancı dilde iletişim kurmalarına ve karşılaştıkları sorunları çözmeye yardımcı etkinliklerle donatılmalıdır. Bu bağlamda günümüzdeki teknolojik olanaklar ölçüsünde yabancı dil öğretimi kitapları daha zengin, daha çok ilgi çekici, daha anlaşılabilir ve daha teknik bir içerikle biçimde tasarlanabilmektedir.

Öğretim süreçlerinin en önemli aktörleri öğrenci, öğretmen ve ders araç-gereçleridir. Bu çerçevede alan yazın taramasında ders araç-gereçlerinin yararları şöyle listelenmiştir:

- Ders araç-gereçleri, öğretimi ilgi çekici ve sürükleyici yapar.
- Ders araç-gereçleri, öğretimi zenginleştirir ve zaman kazandırır.
- Ders araç-gereçleri, öğretimi ekonomik ve verimli bir duruma getirir.
- Ders araç-gereçleri, öğretimi destekler ve öğrenciyi etkin kılar.
- Ders araç-gereçleri, yaparak ve yaşayarak öğrenme olanağı sunar böylece öğrenme somut ve kalıcı olur.
- Ders araç-gereçleri, öğrencilerin zengin ve anlamlı yaşantılar kazanmalarına yardım eder.
- Ders araç-gereçleri, öğrencilerin hem bireysel hem de grupta çalışmalarına yardımcı olur.
- Ders araç-gereçleri, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir.
- Ders araç-gereçleri, öğrencilerin dikkat, konuşma, dinleme, anlatım ve algılama ve yorumlama yeteneklerini geliştirir.
- Ders araç-gereçleri, öğrenmedeki zor ve karmaşık yapıları basit ve anlaşılır duruma getirir.
- Ders araç-gereçleri, öğretimi çeşitlendirir ve öğrencileri okul dışı etkinliklere yönlendirir.
- Ders araç-gereçleri, okulda öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesine yardımcı olur.
- Ders araç-gereçleri, üniteleri ve konuları öğrenciye derli toplu biçimde sunar (Başar, 1998: 159; Gürkan, 1988:76; Özyürek, 1983:88; Aytuna, 1974:203).

Sonuç olarak, çağdaş yaklaşımlar ve teknolojik öğeler çerçevesinde hazırlanan yabancı dil ders kitapları öğrencilerin iletişim kurmasına, hedef dili öğrenmesine katkı sağlayan en önemli unsurlardan biridir.

Birinci Yabancı Dil Fransızca Ders Kitaplarına Betimsel Bir Yaklaşım

Toplumların etkileşimi yüzyıllardır devam eden süreçtir. 21. yy, bu etkileşimin en yoğun yaşandığı zaman dilimidir. Bu yüzyılda birçok ülke teknolojik, turistik, kültürel, sanatsal, askeri, politik ve ekonomik alanlarda daha fazla işbirliği yapmakta ve bu durum dil öğretimini daha da fazla ön plana çıkarmaktadır. Bu durum, günümüzde çok dilli ve çok kültürlü insan yetiştirip küreselleşen dünyada daha iyi bir konuma sahip olabilmek isteyen ülkeler için zaruri bir durum haline gelmiştir.



20. yy'ın ortalarına kadar geleneksel yöntemlerle ve araç-gereçlerle öğretilen yabancı diller, 1953'te Dr. William S. Gray'ın okuma etkinliklerinin en iyi biçimde işlenebilmesi için parça içindeki sözcüklerin üzerinde durulması, farklı yöntemlerin bir arada kullanılması ve yabancı dil öğretiminin başarıya ulaşması için fonetik yönteminin faydalı yönlerinin tümce yöntemiyle birleştirilmesi gerektiğini savunmasıyla (Akgün vd, 1962:51) yeni bir boyut kazanmıştır.

Ülkemizde ilköğretimden yükseköğretime kadar her öğretim kademesinin müfredat programlarında dil öğretme/öğrenme hedefleri birbirini tamamlayan bir biçimdedir. Bu durum ilköğretim yabancı dil öğretim programında, anadili ve dışında başka bir dilin farkına varma, o dilin tonlama ve telaffuzunu kavrayabilme; ortaöğretim programında öğrencilerin okuduklarını anlamaları, basit basit tümcelerle konuşma yeteneklerini geliştirme; yükseköğretim programlarında öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilde konuşabilme, anlayabilme, bilimsel yayınları takip edebilme ve yazarak kendini ifade edebilme olarak yer almaktadır.

Ülkemizde Fransızca, 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren liselerde ikinci yabancı dil olarak A 1 ve A 2 dil düzeylerinde *Bien Sur!* ders kitaplarıyla öğretilmektedir. Öte yandan Fransızca birinci yabancı dil olarak öğretilmemektedir. Fakat MEB 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren ilk ve ortaokullar için *Arc-En-Ciel* kitaplarını Fransızca ders araç-gereçleri literatürüne kazandırmıştır.

Ders kitapları, öğretmenden sonra öğretme işinin temelini oluşturan en temel unsurdur. Alan yazında ders kitaplarına eşlik eden, ders kitaplarıyla anılan yardımcı birçok araç-gereç vardır. Bunlar; “ders kitabı, kaynak kitap, el kitapçığı, kılavuz kitaptır” (Küçükahmet, 2004:11). Benzer bir biçimde, MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 10.05.1973 tarihli ve 380 sayılı kararına göre yabancı dil öğretimi ders araç-gereçleri sınıflandırması şöyledir: ”Öğretmen kılavuzu, öğrenci kitabı, alıştırma kitabı, konuşma için tek resimler (figüranlar), ufak tablolar ve duvar resimleri, film şeritleri ve dialar, bant veya plaklar”.

Eğitim ve öğretimde araç-gereç kullanımının tarihi çok eskilere dayanır. Sarıçoban ve Balaman bu süreci yazılı, görsel, işitsel, görsel-işitsel ve bilgisayarlı teknolojiler sonrasında da internet tabanlı uygulamalar biçiminde (2012:98) açıklamışlardır. Günday yazılı/basılı, işitsel, görsel, görsel-işitsel, multimedya tabanlı ya da bütünleşmiş edilmiş teknolojiler (2015:206) biçiminde ifade etmiş, Pakkan ana materyal (ders kitabı), tamamlayıcı materyaller (öğretmen kitabı, öğrenci çalışma ya da alıştırma kitabı), destek materyalleri (resimler, flaş kartlar, posterler, ses kayıtları, vb.) olarak sınıflandırmıştır (1997:201).

Önceki ders kitaplarına göre daha çağdaş çizgilerde hazırlanan tüm *Arc-En-Ciel* kitapları neyin, nasıl ve ne zaman öğretilceğini, ders saatine ve kazanımlarına göre ayrıntılı biçimde göstermesi yanı sıra alıştırma kitapları, ses kayıtları, öğretmen kılavuz kitapları gibi eğitsel içeriğinin daha iyi anlaşılabilmesine ve öğrenilebilmesine yardımcı araçlarla desteklenmektedir.

Kast ve Gerhard'ın da (1994) işaret ettiği gibi ders kitapları, genel ve özel amaçların somutlaştırılarak sunulduğu, öğretim malzemesinin amaçlara uygun biçimde seçildiği, düzenlendiği, sınıf içindeki öğretim sürecini, yöntemi, dersin aşamalarını, çalışma biçimlerini, öğrenci ve öğretmen etkileşimini belirleyen, öğrenme süreçlerini düzenleyen özellikte olmalıdır (akt. Genç, 2002:75). A 1 düzeyi *Arc-En-Ciel* kitaplarının içeriği, hem Fransızca öğretim programının amaçlarına uygun biçimde tasarlanmış, hem de öğrencilerin öğrenme süreçlerini pekiştirecek etkinliklerle donatılmıştır.



Eğitim süreçlerinin amacı, bir öğrenci de eğitim yoluyla davranış(lar) kazandırmaktır (Tekin, 1980:7; Başar, 1998:52). Yabancı dil ders programlarında ve kitaplarında ise amaç, bir toplumun özelliklerini, yaşam biçimini, değerlerini ve kültürünü yine o dilin kurallarıyla öğrencilerin yaş, ilgi ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre sistemli bir biçimde öğretmektir.

İlkokul ve ortaokul *Arc-En-Ciel* kitapları, Avrupa Konseyi Ortak Başvuru Metni A1 ve A2 düzeylerine göre hazırlanmıştır. Bu süreçler sonunda öğrencilerden temel ve günlük konuşma ifadelerini anlayabilmeleri ve kullanabilmeleri, kendisini ve diğer kişileri tanıtabilmeleri, nerede yaşadıkları söyleyebilmelerini, tanıdığı kişileri ve sahip olduğu eşyaları betimleyebilmeleri beklenir.

Arc-En-Ciel kitaplarının içerik düzeni sırasıyla; iletişimsel amaçlar (Objectifs et Compétences Communications), dilsel amaçlar (Objectifs grammaticaux, Lexique Suggesté), kaynaklar ve aktiviteler (Support Pédagogique et Activités), değerlendirme (Evaluation) biçiminde gösterilmiştir. Fransızca başlangıç kitabının (*Arc-En-Ciel 2*) temaları çocukların Fransızca'yı sevmeleri, konuşma etkinliklerinde kendilerine güvenmeleri, dil öğrenmenin zevkli bir süreç olduğunu benimsemeleri için özenlice hazırlanmaya çalışılmıştır. 2., 3., ve 4. sınıflar *Arc-En-Ciel* kitaplarının temaları ve etkinlikleri tarandığında en temel amacının öğrencileri motive etmek, öğrenme isteklerini ortaya çıkartmak olduğu görülmektedir. Ayrıca *Arc-En-Ciel 2* kitabının temaları (*renkler, sayılar, sınıfta kullandığımız eşyalar, hayvanlar, meyveler, bedenimizdeki organlar, evimizdeki oda ve eşyalar*) ilkököl 2 sınıf öğrencilerinin güncel yaşamda sıklıkla karşılaşacağı konulardan ve alanlardan seçilmiştir. Bu temalarda geçen sözcükler, ses kayıtları yardımıyla, Fransızcanın sesletim özellikleriyle verilmiş ve öğrenciye selamlaşma, kendini tanıtmaya, eşyaları betimleme ve soru sorma gibi temel günlük dil işlevleriyle öğretilmeye çalışılmıştır. Genel olarak tüm *Arc-En-Ciel* kitaplarının temaları, görsel ve işitsel unsurlar yanı sıra oyun temelli etkinliklerle de desteklenerek öğretim süreçleri çeşitlendirilmiştir.

Öte yandan *Arc-En-Ciel 2*, toplamda 72 saatlik bir zaman diliminde, Ortak Başvuru Metni giriş (A 1.1 keşif) düzeyine göre Fransızca öğretmeyi amaçlamıştır. Bu zaman dilimi sonunda öğrencilerden, sıradan ve gündelik ifadelerle somut gereksinimleri karşılamak için son derece yalın ifadeleri anlayabilmeleri, bu ifadeleri kullanabilmeleri, kendini veya bir başkasını tanıtabilmeleri, bir kişiye kendisiyle ilgili sorular sorabilmeleri ve aynı türden sorulara yanıt verebilmeleri beklenir.

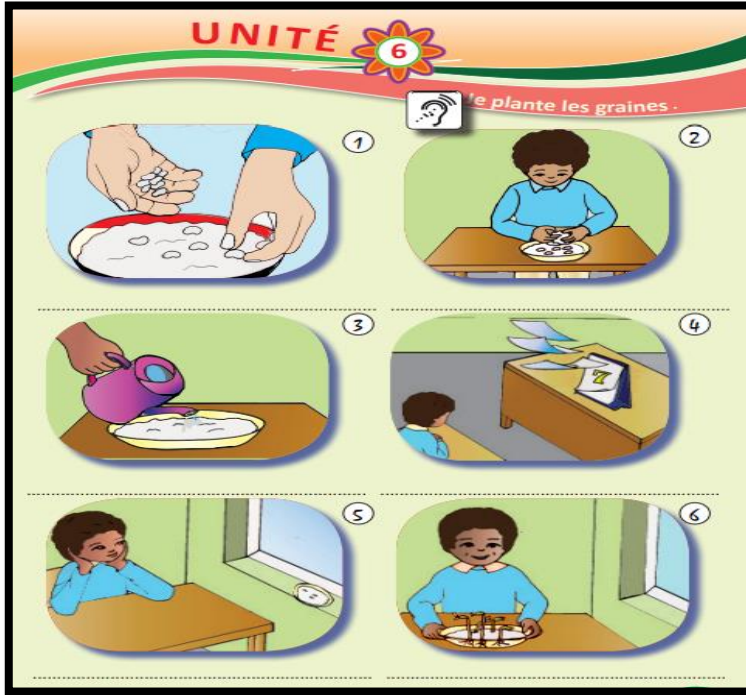
Arc-En-Ciel 2 kitabının temaları tarandığında, olayların öğrencilerin yakın çevreleri, sınıf ve oyun alanları, lunapark, kır, piknik, gezi, ev ve okul bahçesi mekânlarda geçtiği görülmektedir. Bu tür yerler, öğrencilerin bildiği ve sıklıkla gittiği yerler olduğu için yeni sözcükleri ve yapıları öğrenmeleri daha kolay olacak ve Fransızca konuşmaya daha hevesli olacaklardır.

Tüm *Arc-En-Ciel* kitapları, Fransızca'yı öğretebilmek için görselli sözlüklere, şarkılara, masal ve çizgi film kahramanlarına, boyama ve kesme yapıştırma gibi sanat ve oyun temelli etkinliklere de yer vermiştir. Ayrıca *Arc-En-Ciel 2* kitabında öğrencilerin öğrenme düzeylerine göre on sözcüğü geçmeyen okuma ve yazma etkinlikleri, ders dışı etkinliklerde (ev ödevi, proje ve portfolyo çalışmaları gibi) göze çarpmaktadır.

Tüm ders araç-gereçleri tasarlanırken ve etkinlikleri kaleme alınırken bazı ölçütlere dikkat etmek gerekmektedir. Strevens (1977) bunları detaylı bir biçimde şöyle (akt. Sebüktekin, 1980:78) açıklamaktadır:

Gerçekçilik: Ders araç-gereçleri, öğretmen ve öğrenci tarafından kolayca kullanılabilirmeli, pahalı olmamalı, kolay elde edilebilir olmalıdır (akt. Sebüktekin, 1980:78). *Arc-En-Ciel* kitapları, MEB tarafından ücretsiz dağıtılmakta ve internet ortamından da kolaylıkla ulaşılabilmektedir. Kitapların kullanımı da oldukça kolaydır. İlkokul 2., 3., ve 4. sınıf kitapları bol görselli ve renklidir. Etkinlikler ses kayıtlarıyla desteklenmiş ve öğrencilerin bu kayıtlara ulaşılması oldukça kolaydır.

Uygunluk: Ders araç-gereçleri, öğrencilerin gelişim, yaş düzeylerine ve öğrenme amaçlarına uygun olmalıdır (akt. Sebüktekin, 1980, s. 78). *Arc-En-Ciel* kitapları, öğrencilerin diğer ders kitapları gibi eğlenceli, zevkli, renkli ve albenili görsellerle Fransızca öğretmeyi amaçlamıştır. Ayrıca öğrencilerin diğer derslerde edindiği bilgiler, *Arc-En-Ciel* kitaplarındaki görsellere de yansımıştır. Örneğin, *Arc-En-Ciel 4* kitabının 6. temasının 35. sayfasında yer alan “*je plante les graines: tohum dikip bitki yetiştiriyorum*” adlı görselli dinleme etkinliği, Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri dersi “Bitkilerin Büyümesi” temasındaki etkinliklere yakın görsellerle sunulmuştur (Şekil 1). Etkinlikte 6 görseli anlatan 6 tümceye de yer verilmiştir.



Şekil 1. *Arc-En-Ciel 4* kitabı “*Je Plante les Graines*” adlı dinleme etkinliği (Arc-En-Ciel, 2017:40).

İlgi çekicilik: Ders araç-gereçleri öğrencilerin ilgisini çeken, motive edici, zekâ, eğitim ve kültür düzeylerine uygun biçimde hazırlanmalıdır (akt. Sebüktekin, 1980:78). Tüm *Arc-En-Ciel* kitapları, öğrencilerin eğitim ve kültür düzeylerine uygun, ilgisini çeken görsellerle desteklenmiştir. Fakat *Arc-En-Ciel 2* kitabında da olduğu gibi içerikte bazı etkinliklerde geçen Louvre Müzesi, Eyfel Kulesi, Anıtkabir ve Nasreddin Hoca gibi önemli kültürel öğeleri temsil eden görsellerin çizimleri yerine, gerçek resimlerine yer verilmesi daha etkili olacaktır.

Yüreklendiricilik: Öğrenciler ders araç-gereçlerini kullanırken yeni bir şeyler öğrenmekte olduğunu ve sürekli bir gelişme içinde bulunduğunu görmeli, dolayısıyla öğrenme işini severek yapmalıdır (akt.

Sebüktekin, 1980:78). Bu yönüyle *Arc-En-Ciel 2* kitabındaki oyun ve şarkı etkinlikleri öğrencileri dil öğrenmeye yöreklendiren gereçlere yer vermiştir.

Tutarlılık: Ders araç-gereçleri, belirli yaklaşım ve yöntemlerle tutarlı olmalı, öğretmenin izlediği tekniklerle uyum içinde olmalıdır (akt. Sebüktekin, 1980:78). Bu yönüyle *Arc-En-Ciel* kitaplarında derslerin işleniş aşamaları, kullanılacak teknik ve yöntemler öğretmen kılavuz kitabında detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

Alan yazında içerik “Ne öğretilim?” sorusunun yanıtıdır ve TDK Güncel Türkçe Sözlüğünde «Bir şeyin içinde bulunanların bütünü, muhteva, mazruf» biçiminde tanımlanır (Web 1). Bu bağlamda bir ders kitaplarında içeriğin oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken ilkeler şöyledir: “geçerlilik ve güvenilirlik, bilimsellik, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama, öğrenebilirlik, sosyal gerçeklerle tutarlılık, faydalılık, içeriğin lojik yapısı, içeriğin psikolojik yapısı” (Gevrekçi ve Erol, 2001:19; Küçükahmet, 2004:2-5; Başar, 1998:52).

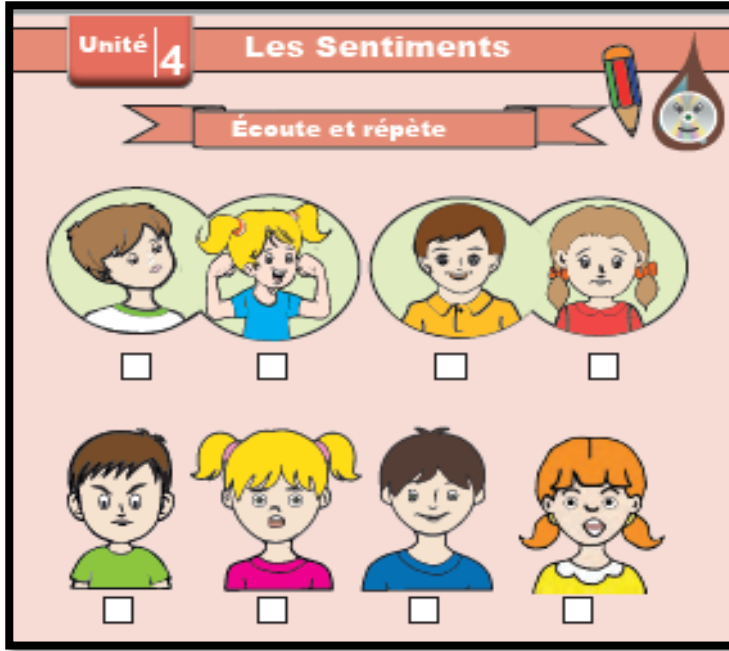
Geçerlilik, içeriğin amaçla bağlantısını kuran ögedir. Bu ilke, farklı biçimlerde de algılanabilmektedir. Örneğin, Fransa’ya gitmek isteyen bir öğrencinin, iletişim kurabilmek için İngilizceyi değil, Fransızca öğrenmesi gerekir. Yani Fransa’da Fransızca, İngilizce’ye göre daha geçerlidir. Yine geçerlilik, bir öğretim programının ya da ders kitabının gerçek, güncel, doğru ve kullanışlı bilgilerle donatılması demektir (Gevrekçi ve Erol, 2001:19; Küçükahmet, 2004:2-5; Başar, 1998:52).

Arc-En-Ciel 2 kitabı, ilkökul öğrencilerinin güncel yaşamından görseller ve bilgilerle donatılmıştır. Fakat görsellerin, daha eğitici olabilmesi için daha ilgi çekici ve daha albenili biçimde içeriğe yerleştirilmesi gerekir. *Arc-En-Ciel 2*’deki görseller, ilkökul 2. sınıfın Türkçe ve Hayat Bilgisi kitaplarıyla karşılaştırıldığında biraz sönük kalmaktadır. Hatta *Arc-En-Ciel 2* kitabında Fransızca emir kipinin öğretildiği görselin (Şekil 2) anlaşılması oldukça güçtür.



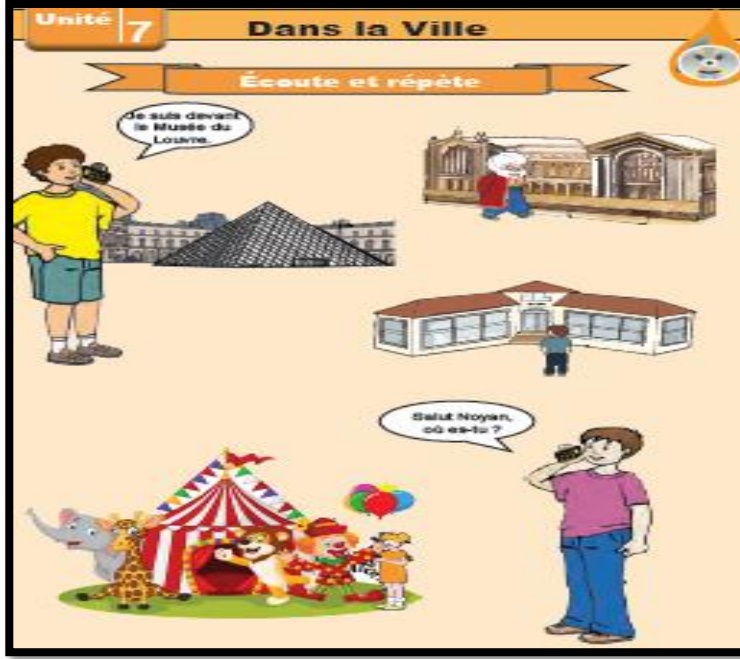
Şekil 2. *Arc-En-Ciel 2* ders kitabında emir kipinin kullanımı anlatan görseller (*Arc-En-Ciel 2*, 2017,23).

Benzer bir görselde *Arc-En-Ciel 2* kitabının 4. ünitesinin ilk sayfasındadır. Bu görselde öğrencilerin ilgisini çekmekten uzaktır (Şekil 3). Görselde “Duygular” konusu öğretilmeye çalışılmış fakat bazı yüz ifadelerinde hangi duygunun anlatıldığı bilmek neredeyse imkânsızdır. Bu tür etkinliklerde daha net okunabilen çizme görseller ya da gerçek fotoğraflar kullanmak daha doğru olur. Üstelik dinleme etkinliklerini gösteren CD sembolünün üzerine işlenen yüz ifadesinin hangi duyguyu (kıзма, gülme, konuşma) yansıttığını anlamak oldukça güçtür. Dahası, dinleme etkinliğini işaret eden yönergede emir sözcükleri, Fransızcanın doğasına uygun bir biçimde «*Écoutez: dinleyiniz; Répétez: tekrar ediniz*» verilmeyip daha kaba «*Écoute: dinle; Répète: tekrar et*» ifadelerle olarak verilmiştir.



Şekil 3. *Arc-En-Ciel 2* kitabı “*Les Sentiments: Duygular*” etkinliği (*Arc-En-Ciel 3*, 2017:36).

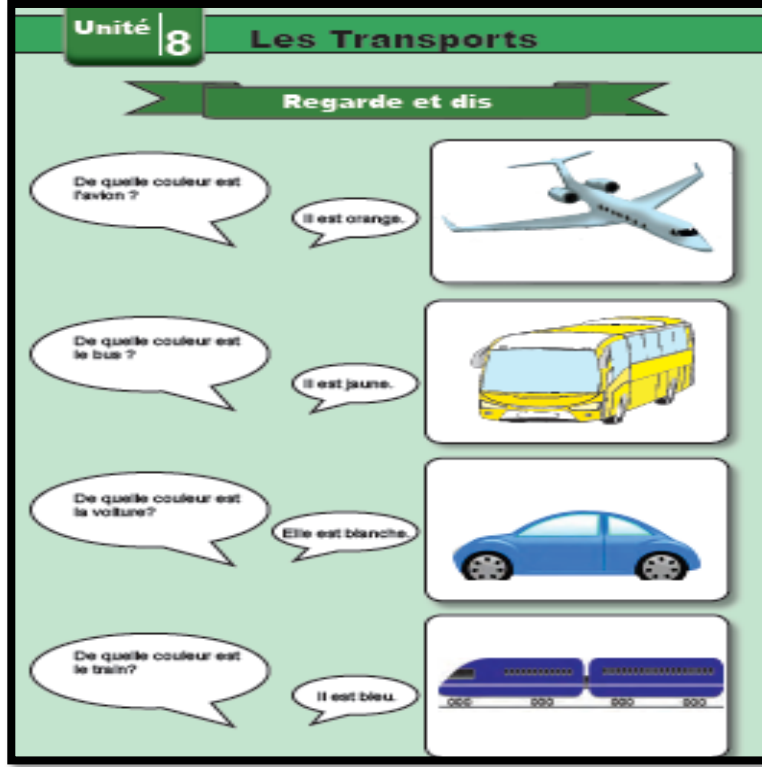
Aynı durum *Arc-En-Ciel 2* kitabının 7. Temasında da yer almıştır. (Resim 4) Bu etkinlikte Fransa’daki önemli yerler çizme görsellerle gösterilmiştir. Fakat bu yerler çizme görsellerle öğrenciye sunulduğundan dolayı oldukça sönük bir niteliğe sahiptir.



Resim 4. Arc-En-Ciel 2 kitabı “Dans la Ville: Şehirde” etkinliği (Arc-En-Ciel 3, 2017:60).

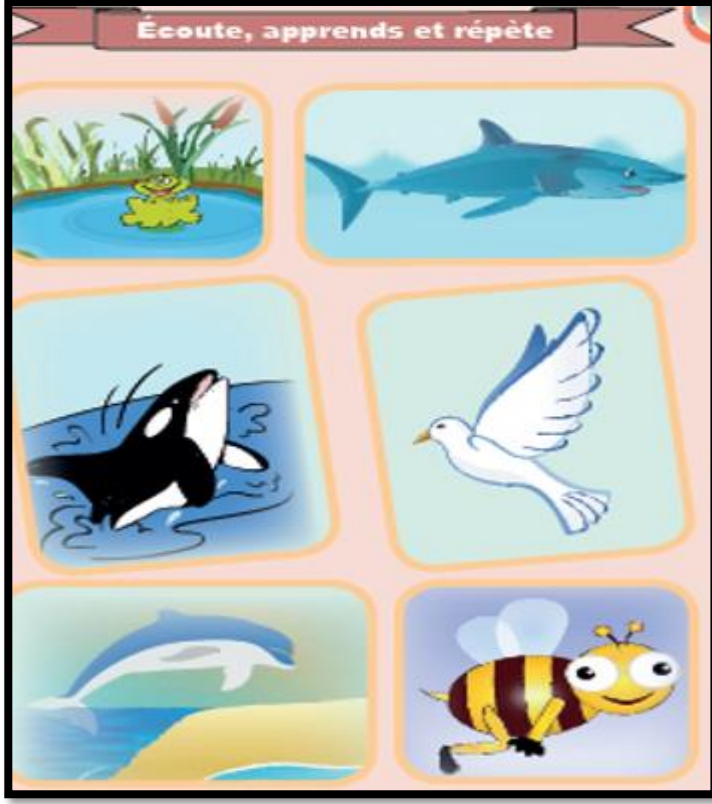
Güvenirlilik ise tutarlılıkla ilgilidir. Tutarlı olmayan bilgi güvenilir değildir yani bir bilgi bir yerde farklı başka bir yerde farklı anlaşılıyorsa bilgi güvenilir değildir (Gevrekçi ve Erol, 2001:19; Küçükahmet, 2004:2-5; Başar, 1998:52).

Arc-En-Ciel 3 ders kitabında, görsel ve sözcük eşleştirme etkinliklerinde bazı hatalar göze çarpmaktadır. Örneğin Şekil 5’teki görselde uçağın, arabanın ve trenin hangi renk olduğu sorulmakta ve yanıt olarak sırasıyla uçağın turuncu, arabanın beyaz, trenin mavi olduğu söylenmektedir (Şekil 5). Oysaki görselde bu renklerden bazıları mevcut değildir. Bu durumun yanlış öğrenmelere neden olması muhtemeldir.



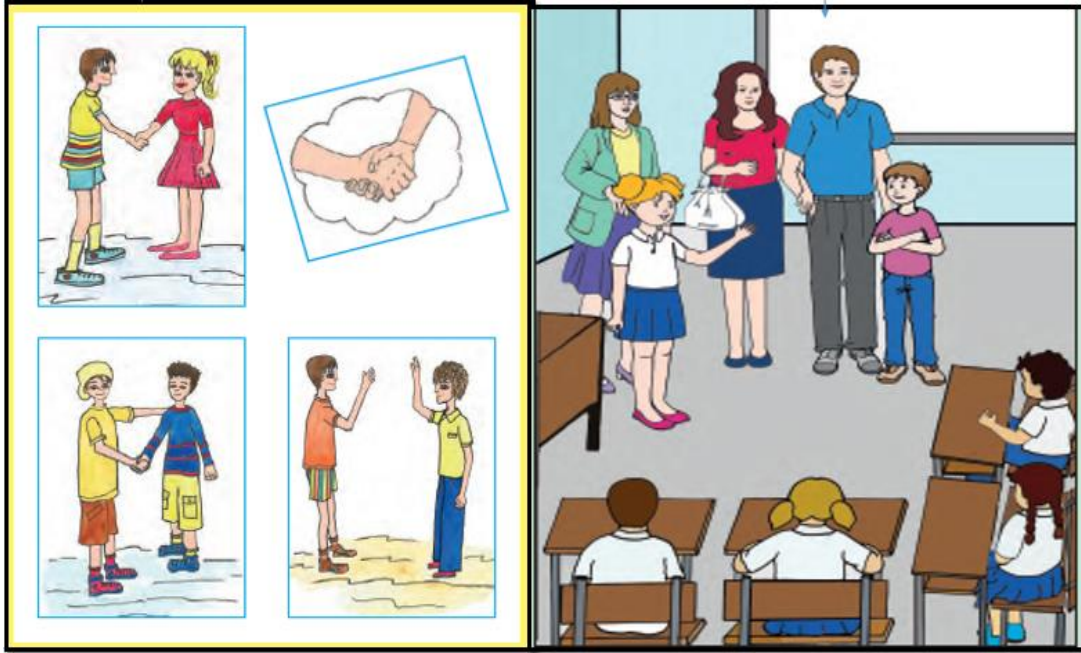
Şekil 5. Arc-En-Ciel 3'teki "Les Transports: Ulaşım Araçları" etkinliği (Arc-En-Ciel 3, 2017,69).

Arc-En-Ciel 3 ders kitabı hayvanlar temasında sözcük bilgisi etkinliğine yer verilmiştir ve bu etkinlikte 6 hayvanın öğretilmesi amaçlanmıştır. Fakat bu etkinlikteki hayvanlardan 3'ü balık, diğer 3'ü de başka hayvandır (Şekil 6). Bu etkinlikte başka hayvanlara da yer verilerek yeni yeni sözcüklerin öğretilmesi daha doğru bir adım olurdu. Ayrıca bu tür etkinliklerde görsellerin hazırlanması oldukça kolaydır. Bu yüzden, daha etkili bir biçimde sözcük öğretimi için daha etkili görseller tercih etmek gerekir.



Şekil 6. Arc-En-Ciel 3 kitabı “Les animaux: hayvanlar” etkinliği (Arc-En-Ciel 3, 2017:80).

Genel olarak tüm ders kitaplarının içeriği yeni bilgileri araştırmaya teşvik etmeli ve yeni fikirlere temel oluşturmalıdır. Aynı zamanda içerik, sorunlara bilimsel cevaplar aramaya yardımcı olmalı ve bir bilgiden başka bir bilgiye geçiş sağlamalıdır (Gevrekçi ve Erol, 2001:19; Küçükahmet, 2004:2-5; Başar, 1998:53; MEB 2015). Bu bağlamda Arc-En-Ciel 2 ders kitabı ilk temasında selamlaşma ve tanışma etkinliğinde yeni yeni sözcük ve sözcük öbeklerini öğrenen öğrenciler, bir sonraki yılın ders kitabının (Arc-En-Ciel 3) ilk temasında sınıflarına yeni gelen arkadaşlarıyla tanışır ve selamlaşırlar (Şekil 7). Yani içerik, öğrencilerin mevcut bilgilerinin üzerine yeni bilgiler inşa ederek yeni öğrenmeler edinmesine yardımcı olmalıdır.



Şekil 7. Arc-En-Ciel 2 (2017: 17) ve Arc-En-Ciel 3'te (2017: 18) birbirini tamamlayan etkinlikler

Öğrencilerin ilgisi çekme ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılama ders kitaplarının en önemli görevlerindedir. Ders kitaplarının bu görevi en iyi biçimde gerçekleştirebilmesi için öğrencilerin anlama biçimlerini göz önünde bulundurarak, onların gereksinimleri çerçevesinde farklı teknik, strateji ve zenginliklerle donatılması gerekir (Günday, 2015:210).

Faydalılık, öğrencilerin sorunlarını çözmesine yardımcı olan ilkedir. *Öğrenilebilirlik* ise içeriğin güçlüğüyle ilgilidir. İçeriğin güçlük düzeyi, öğrencinin dil ve yaş düzeyine uygun olmalıdır (Gevrekçi ve Erol, 2001:19; Küçükahmet, 2004:2-5; Başar, 1998:53; MEB 2015). Aslında temaların ve derslerin işlenişinde öğrencilere en gerekli olan bilgiler verilmelidir. Küçükahmet bu ilkeyi; öğrenci konuyu öğrenmemeli, konudan öğrenmelidir (Küçükahmet, 2004:5) biçiminde ifade etmiştir. Sıralanan tüm bu ölçütler bir ders kitabını incelemek için elbette yeterli değildir. Öğrenci yaş ve dil düzeyleri, öğrenme isteği, kültürel ve sosyal öğeler, okul türü, vb. gibi birçok etmende bu süreçte etkilidir (Gevrekçi ve Erol, 2001:19; Küçükahmet, 2004:2-5; Başar, 1998:53; MEB 2015).

Ders kitapları, Günday'ın da belirttiği gibi Doğal Yöntem dışında diğer tüm yöntemlerin kullandıkları temel araçlardır (2015:213). Bu yönüyle ders kitapları, uzun yıllar ve süregelen deneyimler boyunca tüm eğitim-öğretim süreçlerinin en temel ve vazgeçilmez öğelerindedir. Öte yandan ülkemizde, 1980'li yıllara kadar yabancı dil eğitiminde başvurulan tek kaynak ders kitabı iken günümüz teknolojik gelişmeleri ve dil öğretim yöntemleri (İletişimsel ve Eylem Odaklı Yaklaşımlar) sayesinde tüm ders kitapları görsel, işitsel ve interaktif öğelerle desteklenmiştir.

Öte yandan öğrenme üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Söylemez (2012) bu konuda, "insanların öğrenirken duyu organlarını kullanmaları açısından farklılıklar gösterdiğini" ifade etmiş, Demirel'de (1990) insanların okuduklarının %10'unu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu, görüp



duyduklarının %50'sini, duyup söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırladığını söylemiştir (akt. Günday, 2015:210). Bu nedenle öğrenme süreçleri farklı araç-gereçlerle desteklenerek öğrenme süreçlerinin sürdürülmesi gerekir. Bu çerçevede *Arc-En-Ciel* ders kitaplarının içeriği belirli bir öğrenme sistematığına (basitten-zora, somuttan-soyuta) göre düzenlenmiştir.

Yabancı dil dersleri için araç-gereçler hazırlamak ve tasarlamak oldukça karmaşık ve zor bir iştir (Pakkan, 1997:1). Bu konuda Günday, başlangıç düzeyi ders kitaplarının daha çok eğitsel içerikli, orta düzeydekilerin hem eğitsel hem de özgün içerikli, ileri düzey araç-gereçlerin de kurmaca ve özgün metinler içerikli olması gerektiğini söylemiştir (2015:209). Bu yönüyle ilköğretim *Arc-En-Ciel* kitapları daha çok eğitici içerikten oluşmaktadır. Fakat tüm *Arc-En-Ciel* kitaplarının içeriği geliştirilebilmesinin ve zenginleştirilebilmesinin önü açıktır.

Bilindiği gibi yabancı dil öğretiminde, beynin sol tarafı daha çok etkindir. Fakat müzik, şiir, şarkı, drama, dans, fiziksel hareketler, vb. etkinlikler beynin sağ tarafını uyarak öğrenmeye katkı sağlar. *Arc-En-Ciel* kitaplarında bu tür etkinliklere daha fazla yer vererek içerik zenginleştirilmelidir.

İlköğretim kademesi, öğrenme konusunda meraklı, heyecanlı ve bir o kadar da isteklidirler. Onlar için her şey yeni bir durumdur fakat kendi aralarında bile farklı ilgi, yetenek, öğrenme hızı vb. özellikleri açısından farklılaşırlar. Günday, Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramından hareketle öğrencilerin kiminin sözel-dilsel, kiminin görsel-uzamsal, kiminin müziksel-ritmik, kiminin matematiksel-mantıksal, kiminin bedensel-kinestetik, kiminin kişiler arası-sosyal zekâsının baskın olduğunu söylemiştir (2015:211). Bu yönüyle *Arc-En-Ciel* kitaplarını, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak zenginleştirmek gerekir.

İlköğretim çağındaki öğrencilere yabancı dil öğretmek oldukça zordur ve büyük sorumluluklar gerektirir. *Arc-En-Ciel* ders kitaplarındaki etkinlikler sade, anlaşılabilir düzeyde, öğrencilerin yeteneklerine uygun, çoğunlukla sözel ve dinlemeye yönelik, oyun ağırlıklı, grup çalışmalarına yönelik ve sürdürülebilirdir.

Tüm ders kitapları, kullanımındaki rahatlık, bilgilerin doğruluğu ve güncelliği gibi özellikleriyle öğretmenin yükünü azaltır ve konuları sıra halinde kitaptan takip etmek, etkinlik hazırlarken kitaplardan yararlanmak gibi özelliklerinden dolayı öğretmenin en önemli yardımcısıdır (Şahin ve Yıldırım, 1999:47). Ayrıca yabancı dil ders kitapları, kültürel ve toplumsal iletişimi sağlayan ve evrensel niteliklerde tasarlanan (Sebüktekin, 1980:77) araç-gereçlerdir. Öte yandan Kılıç (2001) ilköğretim düzeyi öğrencilerin ilgi, istek ve yaş düzeylerine göre hazırlanmış ders kitaplarının onlara okulu ve okumayı sevdirdiğini söylemiştir (akt. Ünsal ve Güneş, 2003:388).

Yabancı dil ders kitaplarının içerik tasarımları boyut, doku, çizgi, renk, şekil, boşluk; tasarım ilkeleri bütünlük, zıtlık, vurgu, yakınlık, tekrar, hizalama, uygunluk, denge ve egemenlik gibi birçok özelliklerle desteklenir (Kılıç, Seven 2007:117). Ayrıca, yabancı dil ders kitapları görselleri ve bu görsellere eşlik eden sözcük ya da tümceler göze hitap edecek biçimde sunulmalı, ana ve alt başlıkların punto, renk, yazı tipi olarak metinden ayırt edilecek şekilde belirli bir sistematik içinde verilmeli, sayfalar sınıf seviyelerine uygun ilgi çekicilikte ve görsel algıyı kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmelidir (Demirel ve Kıroğlu 2005:315).



Sonuç

Ülkemizde tüm yabancı dil öğretimi/öğrenimi süreçleri, Avrupa ülkeleriyle eş güdümlü olmak amacıyla Avrupa Konseyi Diller için Ortak Başvuru Metni dil düzeyleri referans alınarak hazırlanmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil Fransızca ders kitaplarının eğitsel içeriği öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, kültürel ve gelişim düzeylerine uygun biçimde, o dilin sosyal ve kültürel öğeleriyle tutarlı bir biçimde hazırlanmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde/öğreniminde temel dil becerileri, eğitsel içerikle uyumlu ve dengeli bir biçimde düzenlenmeli, iletişim kurmak için gerekli olan dilsel edinç ve bununla ilişkili bilgi, beceri ve iletişim durumları ders kitaplarının içeriğine düzgün bir şekilde yerleştirilmelidir.

Yabancı dil öğretim sürecinde öğretilecek bilgiler, yapılar, sözcükler belirli bir sürece yayılarak gerçekleştirilir. Tüm bu öğeler, *Arc-En-Ciel* kitaplarında tema, konu ve etkinlik içeriklerine serpiştirilerek verilmiştir. Bu yönüyle *Arc-En-Ciel* kitapları, öğrencilerin mevcut öğrenmelerine yeni öğrenmeler katarak ilerlediği bir düzenekte verilmiştir ve mevcut öğrenmeler bir sonraki yılın ders kitaplarına ön hazırlık niteliğindedir.

Sonuç olarak ilkokullar için tasarlanan *Arc-En-Ciel* kitapları, Fransızca öğretimine yeni bir soluk kazandırmış, uygulama süreçleri sonunda elde edilen geri dönütlerle amaçlanan düzeyde bir dil eğitiminin kapılarını aralayan bir araç olacaktır.

Kaynakça

- Akgün, A., Taşçıoğlu, R., İrfaner, F., Tura, S. (1962). *Eğitim Malzemelerini Hazırlamada Yazarın El Kitabı*. Ankara: MEB Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi.
- Aytuna, H. A. (1974), *Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlik ve Problemler*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Başar, E. (1998). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Samsun: Kardeşler Matbaacılık.
- Bayezit, H. (2013). *Yabancı Dil Ders Kitaplarında Dil Öğrenme Stratejileri*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demirel, Ö., Kiroğlu, K. (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegema.
- Ceyhan, E. (2007). *Yabancı Dil Öğretim Teknolojisi*. İstanbul: Morpa.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. 1. Basım. Ankara: Pegem Yayınları.
- Genç, A. (2002). İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Ders Kitabı Seçimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*. 22. 74-81
- Gevrekçi, M. (2001). Biçim ve Tasarım. L. Küçükahmet, (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Yabancı Dil*. Birinci Baskı (ss. 13-18). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



- Günday, R. (2015). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler ve Multimedya Araç ve Materyalleri*. Ankara: Favori Yayınları
- Gürkan, T. (1988). *İlkokul Programı ve Öğretim Yöntemleri*. Eskişehir: AÖF Yayınları, Eğitim Önlisans Programı.
- Hesapçıoğlu, M. (1995). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Kılıç, A., Seven, S. (2007). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Pegem A Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2004). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yay. Dağ.
- Küçükahmet, L. (2011) *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, (3. Basım). Ankara: Nobel Yay. Dağ.
- Meb, (1973). *Tebliğler Dergisi*. Sayı: 38. Ankara.
- Meb, (2015). *Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*. Resmi Gazete: 28409.
- Pakkan, G. (1997). *Language Teaching Materials*. İstanbul: Sürat Basım Yayın Reklamcılık Eğitim Araçları Sanayii ve Ticaret A.Ş.
- Özyürek, L. (1983). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sarıçoban A. ve Balaman U. (2012). Yabancı Dil Eğitiminde Teknoloji Geliştirme. A. Sarıçoban ve Z.M. Tavil (ed.) *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. (97-114). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sebüktekin, H. (1980). *Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil İzlemleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Söylemez, A.S. (2012). Yabancı Dil Öğretim Materyallerinin Sınıflandırılması. A. Sarıçoban ve Z.M. Tavil (ed.) *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. (115-130). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, T.Y., ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tertemiz, N. Ercan, L. ve Kayabaşı, Y. (2004). Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi. L. Küçükahmet, (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı inceleme Kılavuzu (Sosyal Bilgiler 4-8, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 4-8, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 4-8)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2003). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabının Fizik Konuları Yönünden İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3). 115 -130.
- Gölbaş, A., Karahisar, A., Mutlu, B., Türkyener T. (2017) *İlkokul Fransızca Ders Kitabı 4*. Birinci Basım. Ankara: Meb Devlet Kitapları.
- Karahisar, A., Mutlu, B., Yiğit., Bozbey, T. Ve Türkyener, T. (2017). *İlkokul Fransızca Ders Kitabı 3*. İkinci Basım. Ankara: Meb Devlet Kitapları.



Gölbaş, A., Yerebakan, B., Demirci İ. Ve Eren L. (2017). *İlkokul Fransızca Ders Kitabı 2*. İkinci Basım. Ankara: Meb Devlet Kitapları.

Web 1: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b3d3a_757a97f8.91529468



TOPLULUK HİSSİ İLE SOSYAL VE DUYGUSAL YALNIZLIK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Gazanfer ANLI

Bursa Teknik Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı topluluk hissi ile sosyal ve duygusal yalnızlık arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ümraniye Anadolu Lisesi 12. Sınıfta öğrenim gören 443 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Topluluk Hissi Ölçeği ve Sosyal Duygusal Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. Kavramlar arasındaki ilişkiyi incelemek üzere korelasyon ve regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda topluluk hissini; sosyal ve duygusal yalnızlığın alt boyutları olan sosyal ilişkilerde yalnızlık, aile ilişkilerinde yalnızlık ve duygusal ilişkilerde yalnızlık ile negatif anlamda ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yapılan üç adımlı regresyon analizinde ilk olarak sosyal ilişkilerde yalnızlık boyutu analize girmiş ve topluluk hissini yordamada varyansın %18'ini açıklamakta olduğu görülmüştür. Aile ilişkilerinde yalnızlık ikinci olarak analize girmiş ve ek olarak varyansın %7'sini açıklamıştır. Üçüncü olarak ise aile ilişkilerinde yalnızlık boyutu işleme girmiş ve varyansın %6'sını açıklamıştır. Son modelde bağımsız değişkenler olan sosyal ilişkilerde yalnızlık, aile ilişkilerinde yalnızlık ve duygusal ilişkilerde yalnızlığın topluluk hissini anlamlı bir biçimde yordadığı, en güçlü yordayıcının ise sosyal ilişkilerde yalnızlık boyutu olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Topluluk hissi, sosyal ve duygusal yalnızlık, lise öğrencileri, korelasyon

INVESTIGATION THE RELATIONSHIP BETWEEN SENSE OF COMMUNITY AND SOCIAL AND EMOTIONAL LONELINESS

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between the sense of community and social and emotional loneliness. The study was conducted with 443 students studying in Ümraniye Anatolian High School 12th grade in 2015-2016 academic year. The Sense of Community Scale and Social Emotional Loneliness Scale were used in the study. Correlations and regression analyzes were conducted to examine the relationship between concepts. As a result of the correlation analysis, social and emotional loneliness were found to be negatively related to social loneliness, emotional loneliness and family loneliness. In the three-step regression analysis, the social loneliness entered the analysis first and explained the 18% of the variance in the procedure. Family loneliness was secondly analyzed and additionally explained 7% of the variance. Thirdly, the dimension of emotional loneliness was processed and explained 6% of the variance. In the last model, it was determined that social loneliness, emotional loneliness and family loneliness were significant predictors of sense of community and the strongest predictor was the social loneliness.

Keywords: Sense of community, social and emotional loneliness, high school students, correlation



Makale Metni

Topluluk hissi, bir kişinin yaşamında topluluğun oynadığı rolün önemini anlamak için gerekli bir kavramdır (Sarason, 1974). Sarason (1974) topluluk hissini kişinin bağlı olabileceği, karşılıklı olarak destekleyici bir ilişki ağının bir parçası olduğu ve bu nedenle uzun yalnızlık duygularını yaşamadığı bir yapıyı içerdiğini belirtmiştir. McMillan (1976) ilk olarak belirli bir topluluk içindeki ortak hislere sahip grup üyeleri ve üyelerin gruba olan bağlılığını içeren psikolojik topluluk hissi kavramını kullanmıştır. Daha sonraları McMillan ve Chavis (1986) birlikte bu kavramdan “psikolojik” sözcüğünü çıkarıp yalnızca “topluluk hissi” olarak kavramsallaşmasını sağlamışlardır. Buna göre topluluk hissini "üyelerin aidiyet hissi, birbirleri ve grup için önem taşımaları, üyelerin ihtiyaçlarının birlikte olma taahhüdüyle karşılanacağına dair ortak bir inanç" olarak yeniden tanımlamışlardır (McMillan ve Chavis, 1986, sf. 9). Sosyal Kaynaşma teorisinin ve topluluk hissi üzerine deneysel araştırmaların gözden geçirilmesi sonucunda duygusal yakınlık ve paylaşım, grup üyeliği, gruptaki etki, gruba uyum ve ihtiyaçların karşılanması kavramlarını içeren dört faktörlü model oluşturulmuştur (Chavis, Hogge, McMillan ve Wandersman, 1986; McMillan ve Chavis, 1986).

Grup üyeliği, gruba ait olma duyguları, sınırlar, kişisel yatırım, duygusal güvenlik, grup için fedakârlık istekliliği ve üyeler arasındaki ilişkileri kapsar (McMillan ve Chavis, 1986). Duygusal yakınlık ve paylaşım, üyelerin birlikte geçirdikleri ortak deneyimler, buldukları yerler ve harcadıkları zamanla, bunların sürekli olacağına dair sahip oldukları inanca dayanır (McMillan, 1996). Üyeler arasında ilişkiler, birlikte vakit geçirme, kişisel bağlar, bireylerin grup üyeleri nezdindeki konumu gibi olumlu deneyimleri içine alır. Üyeler ait oldukları toplulukları etkileyebiliyor iken topluluk da üyelerinin davranışlarını kontrol altında tutmak için çaba sarf eder. Etki, üyenin grup üzerinde bir denetiminin bulunduğu dair inancı ile grubun da kendisini etkilediğine dair duyguları içermektedir (McMillan ve Chavis, 1986). İhtiyaçların entegrasyonu ve karşılanması, grup üyelikleri sayesinde ihtiyaçların karşılanacağı, üyelerin yetkin olduğu, birbirlerine yardımcı olabileceği ve grubun bu sayede başarılı olabileceğine dair sahip olunan inançtan oluşmaktadır (McMillan, 1996).

Topluluk hissi kavramı, okul, sınıf, mahalle ve bazı sosyodemografik özellikler, psikolojik faktörler hakkındaki değişkenlerle ilişkilidir. Öncelikle topluluk hissi; etnik homojenlik, evlilik ve yüksek gelir düzeyleri gibi sosyodemografik özellikler ile ilişkilidir (Davidson ve Cotter, 1986; Nasar ve Julian, 1995; Wilson ve Baldassare, 1996). Ayrıca bireylerin bir bölgede ikamet süreleri (Buckner, 1988, Chavis ve diğ., 1986, Glynn, 1981, Skjaeveland, Garling ve Maeland, 1996), ev sahibi olma (Davidson ve Cotter, 1986, McMillan ve Chavis, 1986), çocuk sahibi olma ya da olmama (Buckner, 1988; Nasar ve Julian 1995; Riger ve Lavrakas, 1981; Skjaeveland, Garling ve Maeland, 1996), cinsiyet ve yaş (Campbell ve Lee, 1992) topluluk hissi ile ilişkilidir. Mahalle olgusu ve komşuluk üzerinde yapılan bazı araştırmalar, topluluk hissi ile daha fazla katılım (Wandersman ve Giamartino 1980), algılanan güvenlik duygusu (Doolittle ve MacDonald, 1978), toplulukta yetkin bir şekilde çalışabilme becerisi (Glynn, 1981), sosyal bağlar (Riger ve Lavrakas, 1981), sosyal doku (Ahlbrandt ve Cunningham, 1979) ve sivil katılım (Davidson ve Cotter, 1986) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir. Komşuluk ilişkilerinde yüksek düzeyde topluluk hissi taşıyan insanlar, daha fazla emniyet ve güvenlik duygusuna sahiptirler, topluluk meselelerine daha fazla katılırlar ve oy kullanma, başkalarına yardım etme ve gönüllü olma olasılıkları daha yüksektir (Schweitzer, 1996).



Bazı araştırmalar, yüksek seviyede topluluk hissine sahip kişilerin, zihinsel sağlık, fiziksel sağlık ve ekonomik refah seviyelerine sahip, sosyal adalet ve değişim eğiliminde olduklarını göstermiştir (Peterson, Speer ve McMillan, 2008; Shinn ve Toohey, 2003). Ayrıca topluluk hissi kavramının yalnızlık (Prezza ve diğ., 2001) ve depresyon ile ters orantılı (Peterson, Speer ve McMillan, 2008) bir yapı olduğu açıklanmıştır. Okul ya da sınıf topluluğu hissi üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin okul ya da sınıf ortamı konusundaki hislerinin, öğrencilerin motivasyonu, tutumları ve akademik başarıları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Akademik motivasyon ve başarı noktasında, öğrencilerin topluluk hissi, başkaları için endişelenme, çatışma çözümü, iş birliği becerileri gibi sosyal tutum ve yetkinlikler ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Bateman, 1998; Battistich ve diğ., 1995).

Yalnızlık, her zaman kişilerarası deneyimler ve çocuklukta kişilerarası güven ile ilişkilendirilen bir olumsuz psikolojik deneyimdir (Rotenberg, MacDonald ve King, 2004: 233). Bir tanıma göre yalnızlık, bireylerin sosyal dünyalardaki eksiklikleri algıladığı öznel sıkıntı verici ve hoş olmayan bir yapı olarak ifade edilmektedir (Peplau ve Perlman, 1982: 4). Yalnızlık, tecrit deneyimleri ve diğerleriyle bağlantılı mahrumiyet duygularını ifade eder; bu, kişinin kişilerarası ağlarının niteliksel veya niceliksel eksiklikleriyle örtüşür bir haldedir (Weiss, 1973; Perlman & Peplau, 1981).

Yalnızlık birçok farklı şekilde kavramsallaştırılmıştır: İstenen ve algılanan bir sosyal ilişki kalitesi ile niceliği arasındaki bir uyumsuzluk (Walton ve diğ. 1991), sosyal ilişkide algılanan yoksunluk (Townsend, 1980), algılanan sosyal yalıtılmışlık (Hawkey ve Cacioppo, 2010) ya da duygusal ve sosyal deneyimleri paylaşacakları kişi eksikliği (Rook, 1984) gibi kavramlar literatürde kullanılmıştır.

Weiss (1973), yakınlık ya da yakın ilişkilerden yoksunluğu ifade eden “duygusal yalnızlık” ve sosyal ağların eksikliği olan “sosyal yalnızlık” arasında bir ayrım yapmıştır. Duygusal yalnızlık, başka biriyle samimi bir bağlantının olmaması gerçekliğinden kaynaklanır (Weiss, 1989). Sosyal yalnızlık, bir grup arkadaşın ortak çıkarları ve faaliyetleri paylaştığı bir sosyal ilişkiler ağının yokluğundan kaynaklanır (Weiss, 1973: 15). Bazı araştırmalar duygusal ve sosyal yalnızlık arasındaki ayrım hakkında yapılmıştır. Sosyal yalnızlık, özellikle dost ya da arkadaş olarak gördükleri az sayıdaki bireyin eksikliği ile ilişkilidir. Duygusal yalnızlık, sevilen birine duygusal veya romantik yakınlık eksikliğini ifade etmektedir (Clinton ve Anderson, 1999, Qualter ve Munn, 2002; Rokach, 2004; Van Tilburg, Havens, & Gierveld, 2004).

Bazı araştırmalar, yüksek seviyede topluluk hissine sahip kişilerin, zihinsel sağlık, fiziksel sağlık ve ekonomik refah seviyelerine sahip, sosyal adalet ve değişim eğiliminde olduklarını göstermiştir (Peterson, Speer ve McMillan, 2008; Shinn ve Toohey, 2003). Ayrıca topluluk hissi kavramının yalnızlık (Prezza ve diğ., 2001) ve depresyon ile ters orantılı (Peterson, Speer ve McMillan, 2008) bir yapı olduğu açıklanmıştır. Asher ve Paquette (2003) yalnızlık duygusunun öğrencilerde depresyon, okuldan ayrılma ve bazı sağlık sorunlarına yol açtığını belirtmiştir. Alan yazında ulaşılabildiği kadarı ile lise öğrencilerinin topluluk hissi düzeyleri sosyal ve duygusal yalnızlık kavramı ile birlikte incelenmediğinden ve bu boşluğun doldurulup ileride bu değişkenlerle yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi açısından bu çalışmanın yapılması gerekli görülmüştür. Çeşitli eğitim ortamlarındaki profesyonellerin topluluk hissi ve sosyal ve duygusal yalnızlık ile ilgili daha çok bilgi sahibi olup iç gözü kazanması önemlidir. Adı geçen araştırmalara göz atıldığında bu çalışmanın öğrencilerin topluluk hissi ve sosyal ve duygusal yalnızlık hakkında alan yazına katkı sağlaması beklenmekte ve eğitimcilerin yeni bulgulardan yararlanması hedeflenmektedir. Bu araştırma lise öğrencilerinde topluluk hissi ve

sosyal ve duygusal yalnızlık arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin topluluk hissi düzeyleri ile sosyal ilişkilerde yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin topluluk hissi düzeyleri ile aile ilişkilerinde yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin topluluk hissi düzeyleri ile duygusal ilişkilerde yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, lise öğrencilerinde topluluk hissi ve sosyal ve duygusal yalnızlık arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırma 2015-2016 öğretim yılında İstanbul'da bulunan Ümraniye Anadolu Lisesi'nin 12. sınıflarında öğrenim gören 443 öğrenci ile yapılmıştır. 216'sı kız ve 227'si erkek öğrenciden oluşan örneklemin yaş ortalaması 17,76 bulunmuştur. Katılımcıların seçiminde zaman, para ve işgücü bakımından oluşan sınırlılıklar sebebiyle örneklemin kolay erişilebilir ve uygulama gerçekleştirilebilir yapılardan seçilmesini sağlayan "uygun örnekleme" yöntemi belirlenmiştir (Bryman, 2004).

Veri Toplama Araçları

Topluluk Hissi Ölçeği. Ölçek, topluluk duygusunu ölçmek için Chiessi, Cicognani, ve Sonn, (2010) tarafından, 15-18 yaşları arasında 661 İtalyan lise öğrencisini (% 47 erkek, % 53 kadın) kapsayan bir örnekleme yapılan çalışma sonucu oluşturulmuştur. 20 maddelik 5'li likertten (0 = hiç doğru değil 4 = tamamen doğrudur) oluşmaktadır. Ölçek temelde beş bileşene sahiptir: gereksinimlerin ve katılım fırsatlarının memnuniyeti; akranlarla destek ve duygusal bağlantı; toplulukta destek ve duygusal bağlantı; aitlik hissi ve nüfuz için fırsatlar. Toplam puan aralığı 0 ila 80 arasında değişmektedir. Bu ölçeğin Türkçe uyarlaması Akın, Eroğlu ve Kocaman (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin genel iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .87'dir. Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .35 ile .62 arasında değişmektedir. Modelin uyum indeksi değerlerinin iyiliği $\chi^2 = 637.53$, $sd = 161$, $p = 0.00$, $RMSEA = .087$, $CFI = .91$, $IFI = .91$, $SRMR = .076$ olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan analizde ölçeğin Alpha değeri açısından güvenilirliği .82 olarak tespit edilmiştir.

Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği. DiTommaso, Brannen ve Best (2004) tarafından 37 madde ve 3 alt boyutlu olan orijinal SELSA ölçeğinin daha ekonomik kullanılması amacıyla 15 madde ve 3 alt boyut ile son halini almıştır. Ölçek 7'li likert tipinde kendini değerlendirme ölçeği olup "bana tamamıyla

uygun değil” ve “bana tamamıyla uygun” arasında değişen ifadeler puanlanmaktadır. Ölçek Türkçeye Çeçen (2007) tarafından çevrilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında duygusal yalnızlık için iç tutarlık katsayısı 0.83, aile alt boyutu için 0.76 ve sosyal yalnızlık için ise 0.74 olduğu gözlenmiştir. Yapılan test-tekrar test güvenilirlik ölçümlerine göre ise duygusal ilişkiler, aile ilişkileri ve sosyal ilişkiler alt ölçekleri için sırasıyla test- tekrar test güvenilirlikleri .91, .83, ve .88 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında yapılan analizde ölçeğin Alpha değeri açısından güvenilirliği .83 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin internet bağımlılığı ile sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile Pearson momentler çarpım korelasyonu ve çoklu regresyon analizi tercih edilmiştir. Veriler SPSS 13.0 programı ile incelenmiş, $p < .05$ ve $p < .01$ ile anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

Bu bölümde internet bağımlılığı ile sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin arasındaki ilişki ile ilgili bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Tablo 1’de araştırmada kullanılan değişkenlere ait olan ortalama, standart sapma ve birbirleri ile olan ilişkiler gösterilmiştir.

Faktör	1	2	3	4
1. Sosyal İ.Y.	—			
2. Aile İ.Y	.266**	—		
3. Duygusal İ.Y	.210**	.012	—	
4. Topluluk Hissi	-.430**	-.376**	-.326**	—
Ortalama	11,97	24,03	12,68	44,01
Ss	7,04	7,17	7,23	13,03

** $p < .01$

* $p < .05$

Tablo 1

*Değişkenler Arasındaki İlişkiler,
Ortalama, Standart Sapma
Değerleri*

Tablo 1 incelendiğinde sosyal ve duygusal yalnızlık alt boyutları içerisinde aile ilişkilerinde yalnızlık alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Sosyal ilişkilerde yalnızlık ve duygusal ilişkilerinde yalnızlık alt boyutlarının benzer ortalama ve standart sapmaya sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca Topluluk Hissi Ölçeğinden alınan verilere bakıldığında topluluk hissi ortalamalarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda topluluk hissini; sosyal ve duygusal yalnızlığın alt boyutları olan sosyal ilişkilerde yalnızlık ($r = -.43$; $p < .01$), aile ilişkilerinde yalnızlık ($r = -.37$; $p < .01$) ve duygusal ilişkilerde yalnızlık ($r = -.32$; $p < .01$) ile pozitif anlamda ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin topluluk hissi düzeylerinin, sosyal ilişkilerde yalnızlık, duygusal ilişkilerde yalnızlık, aile ilişkilerinde yalnızlık alt boyutları ile orta düzeyde anlamlı korelasyona sahip olduğu söylenebilir.

Regresyon uygulanmadan önce, çoklu regresyon varsayımları kontrol edilmiştir. Öncelikle veriler normallik açısından Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testine göre mevcut çalışmada tüm testler için test puanlarının dağılımının normal olduğu görülmüştür. Aykırı değerler Mahalanobis uzaklığı kullanılarak araştırılmıştır. D2 değeri .001 ya da daha düşük ise o veri aykırı değer olacağı için (Tabachnick ve Fidell, 2001) bu ölçüte dayanarak, on veri aykırı değer olarak tespit edilip silinmiştir. Çoklu bağlantı, varyans büyüme faktörü (VIF) ile kontrol edilmiş ve tüm VIF değerleri 10'dan az bulunmuştur (Tabachnick ve Fidell, 2001). Ayrıca durum indeksi (CI) değeri de uygun değerlerde bulunmakta (Büyüköztürk, 2012) ve tüm bu bulgular çoklu bağlantının olmadığını göstermektedir. Bu varsayımlar sağlandıktan sonra çoklu regresyon analizine geçilmiştir. Regresyon analizi internet bağımlılığının bağımlı değişken, belirti düzeylerinin bağımsız değişken olarak ele alındığı çoklu regresyon analizi olarak uygulanmıştır. Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Değişken	B	Standart hata	β	t**	P	R	R ²
Step 1							
Sosyal ilişkilerde yalnızlık	-.79	.080	-.43	-9.991	.000	.43	.18
Step 2							

Sosyal ilişkilerde yalnızlık	-.65	.079	-.35	-8.361	.000	.51	.25
Aile ilişkilerinde yalnızlık	-.50	.077	-.28	-6.647	.000		
Step 3							
Sosyal ilişkilerde yalnızlık	-.55	.077	-.30	-7.152	.000		
Aile ilişkilerinde yalnızlık	-.53	.073	-.29	-7.237	.000	.57	.31
Duygusal ilişkilerde yalnızlık	-.47	.073	-.26	-6.457	.000		

Tablo 2 Topluluk Hissi Düzeylerinin Yordanması ile İlgili Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 2’de de görüldüğü üzere yapılan üç adımlı regresyon analizinde ilk olarak sosyal ilişkilerde yalnızlık boyutu analize girmiş ve topluluk hissini yordamada varyansın %18’ini açıklamakta olduğu görülmüştür. Aile ilişkilerinde yalnızlık ikinci olarak analize girmiş ve ek olarak varyansın %7’sini açıklamıştır. Üçüncü olarak ise aile ilişkilerinde yalnızlık boyutu işleme girmiş ve varyansın %6’sını açıklamıştır. Son modelde bağımsız değişkenler olan sosyal ilişkilerde yalnızlık ($\beta = -.30, p < .01$), aile ilişkilerinde yalnızlık ($\beta = -.29, p < .01$), ve duygusal ilişkilerde yalnızlığın ($\beta = -.26, p < .01$) topluluk hissini anlamlı bir biçimde yordadığı, en güçlü yordayıcının ise sosyal ilişkilerde yalnızlık boyutu olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı topluluk hissi ile sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin topluluk hissi düzeylerinin, sosyal ilişkilerde yalnızlık, duygusal ilişkilerde yalnızlık, aile ilişkilerinde yalnızlık alt boyutları ile anlamlı korelasyona sahip olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazın taraması sonucunda bu araştırmanın bulgularını destekleyen bazı çalışmalar olduğu görülmüştür. Yabancılaşma, sosyal izolasyon, yalnızlık hissini düşük aidiyet duygusu ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Melor ve diğ., 2008). Bunun aksine bireyler kendilerini herhangi bir topluluğa ait hissettiklerinde ise kendilerine olan güvenleri yüksek olur, bunun sonucunda diğer bireylere olan güvenleri de artar (Hamm ve Faircloth, 2011). Osterman (2000) okul topluluk hissini hoşnutluk ve mutlu olma ile pozitif ilişkili; topluluk hissini olmaması ya da düşük olmasının ise yalnızlık ve depresyon ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bakır Ayğar ve Kaya (2017) okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre okul ikliminin alt boyutlarının (destekleyici öğretmen davranışları, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi) aracı rolü üstlenmiştir. Ayrıca Özgök ve Sarı’nın (2016) yaptığı çalışmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet duyguları ve arkadaşlara bağlılıkları arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmaların bulgularının bizim çalışmamızın bulgularını desteklediği söylenebilir.



Topluluk hissi ve sosyal ve duygusal yalnızlık birbirleri ile karşılıklı etkileşimi olan iki kavramdır. Bulunduğu topluluğa aidiyet ve birlikte yaşayabilme duygusu geliştiremeyen ya da bunu düşük düzeyde gösteren bireylerde yalnızlık düzeylerinin yüksek olması olasıdır. Sosyal ilişkilerde yalnızlık anlamında bakıldığında okulda, mahallede, arkadaş gruplarında, iş ortamında bireyler buldukları yerde paylaşımında bulunma, ortak aktivitelere katılma, o topluluğun bir üyesi haline gelme ve topluluğa ait olduğunu hissedebilmeyi başarabilir ise bu bireylerin yalnızlık düzeylerinin düşeceği öngörülmektedir. Aynı şekilde herhangi bir topluluk ya da gruba katılma yönünde çekinceleri olan ya da ait olmayı istemeyen bireylerin duygusal ilişkilerden de kendini geride tutabileceği ve duygusal yalnızlık düzeylerinin yüksek olabileceği tahmin edilmektedir. Sosyal ve duygusal yalnızlığın diğer bir boyutu olan aile ilişkilerinde yalnızlık noktasında da çekirdek ya da geniş aile fark etmeksizin aile içinde birlik, beraberlik, sevgi, saygı, yardımlaşma, iletişim gibi kavramlar yoğun olduğu zaman bireylerin aile içinde yalnızlığı hissetmelerinin zor olacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak aile, mahalle, arkadaş, iş vb. insanın dahil olduğu tüm çevreleri benimseyebilmesi ve bu gruplara aitlik hissetmesi bireylerin yalnızlık düzeylerinin azalmasına yol açabilecektir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulabilir. Katılımcılar yalnızca lise grubundan olduğu için daha iyi sonuçlar alabilmek adına ortaokul ve üniversite gibi farklı örneklem gruplarında da araştırma yapılabilir. Bu çalışma değişkenler arasındaki ilişkileri bulmak ve yordama gücünü tespit etmek amacı ile yapılmıştır. Bu yüzden sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin topluluk hissi üzerinde ne derece etkili olduğu ile ilgili boylamsal ve deneysel çalışmalar da gerçekleştirilebilir. Bu çalışmanın bulgularını desteklemek adına sosyal ve duygusal yalnızlık, topluluk hissi ve farklı psikolojik değişkenlerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir, değişkenlerin aracı rolleri incelenebilir. Okullarda öğrencilerin topluluk hissini arttıracak, sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerini azaltacak çeşitli programlar planlanıp uygulanabilir.

Kaynakça

- Ahlbrandt, R. S., & Cunningham, J. V. (1979). *A new public policy for neighborhood preservation*. New York: Praeger.
- Akın, A., Eroğlu, N., & Kocaman, N. (2012, May). *Validity and reliability of Turkish version of the Sense of Community in Adolescents Scale*. Paper presented at the 4th International Congress of Educational Research, 4-7 May, İstanbul, Turkey.
- Asher, S. R. ve Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions Psychological Science*, 12(3), 75-78.
- Bakır Ayğar, B., Kaya, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Okul Aidiyet Duygusu ile Okul Temelli Yalnızlık Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracılık Rolü /The Mediator Role of School Climate on the Relationship between Middle School Students' Sense of School Membership and Their School L. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1). 14-27.
- Bateman, H. V. (1998). *Psychological sense of community in the classroom: Relationships to students' social and academic skills and social behavior*. Unpublished doctoral dissertation, Vanderbilt University.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American*



Educational Research Journal, 32(3), 627-658.

Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Buckner, J. (1988). The development of an instrument to measure neighborhood cohesion. *American Journal of Community Psychology*, 16(6), 771-791.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Campbell, K. E., & Lee B. A. (1992). Sources of personal neighborhood networks: Social integration, need or time. *Social Forces*, 70, 1077-100.

Chavis, D. M., Hogge J. H., McMillan D. W., & Wandersman A. (1986). Sense of community through Brunswik's lens: A first look. *Journal of Community Psychology*, 14, 24-40.

Chiessi, M., Cicognani, E. & Sonn, C. (2010). Assessing sense of community on adolescents: Validating the brief scale of sense of community in adolescents (SOC-A). *Journal of Community Psychology*, 38, 276–292. doi: 10.1002/jcop.20364

Clinton, M., & Anderson, L. R. (1999). Social and emotional loneliness: Gender differences and relationships with self-monitoring and perceived control. *Journal of Black Psychology*, 25, 61-77.

Çeçen, A. R. (2007). The Turkish Short Version of the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults (SELSA-S): Initial Development and Validation, *Social Behavior and Personality*, 35(6),717-734.

Davidson, W., & Cotter P. (1986). Measurement of sense of community within the sphere of city. *Journal of Applied Social Psychology*, 16, 608-619.

DiTommaso E., Brannen, C., Best L. A. (2004). Measurement and validity characteristics of the short version of the social and emotional loneliness scale for adults. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1), 99-119.

Doolittle, R. J., & MacDonald D. (1978). Communication and a sense of community in a metropolitan neighborhood: A factor analytic examination. *Communication Quarterly*, 26, 2–7.

Glynn, T. (1981). Psychological sense of community: Measurement and application. *Human Relations*, 34, 789–818.

Hamm, J. V., & Faircloth, B .S. (2011). The dynamic reality of adolescent peer networks and sense of belonging. *Merrill-palmer Qquarterly*, 57(1), 48–72.

Hawkley, L. C. & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: a theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40, 2, 218–27.

McMillan, D. W. (1976). Sense of community: An attempt to definition. *Unpublished manuscript*. Nashville, TN: George Peabody College.

McMillan, D. W. (1996), Sense of community. *J. Community Psychol.*, 24: 315–325. doi:10.1002/(SICI)1520-6629(199610)24:4<315::AID-JCOP2>3.0.CO;2-T



- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
- Melor, D., Stokes, M., Firth, L., Hayashi, Y., & Commins, R. (2008). Need for belonging, relationship satisfaction, loneliness and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 45, 213–218.
- Nasar, J., & Julian D. A. (1995). The psychological sense of community in the neighborhood. *Journal of American Planning Association*, 61(2), 178–184.
- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Özgök, A. & Sarı, M. (2016). Ortaokul öğrencilerin okula aidiyet duygusu ve arkadaş bağlılık düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 71-86.
- Peplau, L. A. & Perlman, D. (1982), "Perspectives On Loneliness" Peplau L. A.; Perlman D. (Ed.) *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research And Therapy*, New York: Wiley-Inter Science.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In R. Gilmour & S. Duck (Eds.), *Personal relationships: Personal relations in disorder* (pp. 31-56). London: Academic Press.
- Peterson, N. A., Speer, P. W., & McMillan, D. W. (2008). Validation of a brief sense of community scale: Confirmation of the principal theory of sense of community. *Journal of Community Psychology*, 36(1), 61-73.
- Prezza, M., Amici, M., Roberti, T., & Tedeschi, G. (2001). Sense of community referred to the whole town: Its relations with neighboring, loneliness, life satisfaction, and area of residence. *Journal of Community Psychology*, 29(1), 29-52.
- Qualter, P., & Munn, P. (2002). The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 233.
- Riger, S., & Lavrakas P. J. (1981). Community ties: Patterns of attachment and social interaction in urban neighborhoods. *American Journal of Community Psychology*, 9, 55–66.
- Rokach, A. (2004). Loneliness then and now: Reflections on social and emotional alienation in everyday. *Current Psychology*, 23, 24-40.
- Rook, K. S. (1984). The negative side of social interaction: impact on psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 5, 1097–1108.
- Rotenberg, K. J., MacDonald, K. J., & King, E. V. (2004). The relationship between loneliness and interpersonal trust during middle childhood. *Journal of Genetic Psychology*, 165, 233-249.
- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: Perspectives for community psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schweitzer, J. (1996). *A description of the sense of community in Lansing neighborhoods project*. Paper presented at the defining community, reinforcing society conference: University of Michigan.
- Shinn, M., & Toohey, S. (2003). Community contexts of human welfare. *Annual Review of Psychology*, 54, 427-459.



- Skjaeveland, O., Garling T., & Maeland J. G. (1996). A multidimensional measure of neighboring. *American Journal of Community Psychology*, 24 (3), 413-35.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Townsend, P. (1980). Isolation, desolation and loneliness. In Shanas, E., Townsend, P., Wedderburn, D., Friis, H., Milhoj, P. and Stehouwer, J. (eds), *Old People in Three Industrial Societies*. Routledge & Kegan Paul, London, 258–87.
- Van Tilburg, T., Havens, B., & Gierveld, J. D. (2004). Loneliness among older adults in the Netherlands, Italy, and Canada: A multifaceted comparison. *Canadian Journal on Aging-Revue Canadienne Du Vieillissement*, 23, 169-180.
- Walton, C. G., Shultz, C. M., Beck, C. M. & Walls, R. C. (1991). Psychological correlates of loneliness in the older adult. *Archives of Psychiatric Nursing*, 5, 3, 165–70
- Wandersman, A., & Giamartino G. A. (1980). Community and individual difference characteristics as influences of an initial participation. *American Journal of Community Psychology*, 8, 217–228.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weiss, R. S. (1989). Reflections on the present state of loneliness research. In M. Hojat & R. Crandall (Eds.), *Loneliness: Theory, research and applications* (pp. 51-56). Newbury Park, California: Sage Publications.
- Wilson, G., & Baldassare M. (1996). Overall sense of community in a suburban region: The effects of localism, privacy, and urbanization. *Environment and Behavior*, 28(1), 27-42.



YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ DİLBİLGİSİ KONULARININ ADLANDIRILMASINDA TERİM SORUNU¹

İbrahim DOYUMĞAÇ²

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Dr. Öğr. Üyesi Bekir KAYABAŞI³

Adıyaman Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü

Öz

Bu araştırmada, “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları A1, A2, B1, B2, C1”, “Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi A1, A2, B1, B2, C1” ile yabancılar için hazırlanmış “Yedi İklim Türkçe Ders Kitapları A1, A2, B1, B2” düzeylerinin dilbilgisi konularının terim sorunu üzerinde durulmuştur. Nitel araştırma yöntemine dayanan araştırmada doküman analizi yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer verilen dilbilgisi konularının adlandırılmasında ortak bir terim çerçevesinin olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bazı dilbilgisi konularının akademik düzeye ve İngilizce dilbilgisi kurallarına göre açıklandığı görülmüştür. Ayrıca Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları’ndaki dilbilgisi konularının İngilizce dilbilgisi yapılarına göre hazırlandığı; Yedi İklim Türkçe Ders Kitapları’ndaki ise belli başlı dilbilgisi konularının isim verilmeden ele alındığı; Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Dilbilgisi kitaplarının ana dili Türkçe öğretimi dilbilgisi kitapları gibi hazırlandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar için Türkçe ders kitapları, dilbilgisi konuları, terim sorunu

TERM PROBLEM IN NAMING GRAMMAR SUBJECTS IN TURKISH FOR FOREIGNERS TEXT BOOKS

Abstract

In this study, has been identified the term of problem the levels of Yeni Hitit Turkish textbooks for foreigners A1, A2, B1, B2, C1”, University of Gazi Turkish grammar for foreigners A1, A2, B1, B2, C1” and Yedi İklim Turkish textbooks A1, A2, B1, B2” that’s prepared for foreigners. In the research based on the qualitative research method has made document analysis.

In the result of the research, it has been found out that there is no common term in the nomenclature of the grammatical subjects mentioned in the Turkish textbooks for foreigners. In addition, some grammatical subjects has been identified that it has revealed to academic level and according to English grammar rules. In addition, that it has prepared the gramer topic in Yeni Hitit Turkish textbooks for

¹Bu araştırma, Dr. Öğr. Üyesi Bekir KAYABAŞI’nın danışmanlığında hazırlanan “Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında Dilbilgisi Öğretimi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²Dr. Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ibrahim63doyum@gmail.com

³Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, bkayabasi@gmail.com



foreigners according to English grammar structures; University of Gazi Turkish grammar for foreigners it has understood that it has prepared as the main language of Turkish teaching grammar books.

Keywords: Turkish textbooks for foreigners, grammatical subjects, the term of problem

Giriş

Yabancı dil öğretiminin sistemli ve verimli gerçekleşmesi; tema, konu, dilbilgisi konularının düzeylere ve ünitelere göre çerçevesinin belirlenmesine, ünitelere göre belirlenen konuların ortak terimlerle adlandırılmasına bağlıdır. Bütün bu özelliklerden yoksun bir yabancı dil öğretiminin yapılması, çeşitli yayınlardan hareketle öğretilen/ öğrenilen yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde/ öğreniminde öğreticilerin/ öğrencilerin ikileme düşmesine neden olmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bu ikileme düşmesinin nedenlerinden biri, dilbilgisi konularında ortak terimlerin kullanılmamasıdır. Farklı yayınlarda, aynı anlama, işleve sahip dilbilgisi konusunun/ konularının farklı terimlerle adlandırılması, yabancı dil olarak Türkçeyi yeni öğrenenlerin dilbilgisi konularını, yapılarını, karıştırmasına yol açabilmektedir.

Bir dilin ana dil olarak öğretimiyle yabancı dil olarak öğretimi farklıdır. Bu farklılık en çok bazı dilbilgisi konularının öğretiminde ve dilbilgisi konularının adlandırılmasında görülmektedir. Bunun yanı sıra yabancılar için hazırlanmış Türkçe ders kitaplarının bazı dilbilgisi konuları, ana dili Türkçe dilbilgisi konuları gibi, bazı dilbilgisi konuları da İngilizce dilbilgisi yapılarının mantığıyla hazırlandığı görülmektedir. Dolayısıyla dilbilgisi konularının ve dilbilgisi yapılarının adlandırılmasında ortak bir adlandırmanın yapılması, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenimini kolaylaştırabilir.

Terim ve Terim Sorunu

Dil ile düşünce arasındaki ilişki söz konusu olduğunda, dili meydana getiren sözcükler ve onların karşıladığı terimler akla gelmektedir. Bu açıdan eğitim, öğretim ve ders kitaplarındaki sözcüklerin rolü büyüktür. Aktarılan bilgiler, üretilen yeni düşünceler, algılar, değişimler ve gelişmeler terimlerle ifade edilir (Zülfikar, 2011, 24). Bu bağlamda düşünüldüğünde eğitimde bir araç vazifesi gören ders kitaplarında terimlerin önem arz ettiği anlaşılmaktadır. Bu yüzden yabancılar için hazırlanan Türkçe kitaplarında ortak terimlere yer vermek ve bu doğrultuda ortak bir dilbilgisi çerçevesini oluşturmak, yabancı dil olarak Türkçeyi yeni öğrenenlere kolaylık sağlamada önemli rol oynayabilir.

Türkçe alanyazında terimle ilgili tanımlar incelendiğinde terimin; bilim, sanat, zanaat, ticaret, meslek dalı, spor vs. alanlarının sözcüklerini ifade eden özel ve sınırlı anlamı olan bir kavram olarak açıklandığı görülmektedir (Türkçe Sözlük, 2011, 2330; Korkmaz, 2010, 213; Topaloğlu, 1989, 143; Hatipoğlu, 1982, 118).

Bir dili yabancı dil olarak öğrenenler için en önemli durum, terimin en yalın hâlini öğrenmektir. Dolayısıyla birçok kişi tarafından yabancı dil olarak öğretilen ve öğrenilen dillerden olan Türkçenin de bu hususta ortak bir terim çerçevesine sahip olması gerekir. “Bilim dallarının yetkilileri, özellikle ilgili alanda söz sahibi olanlar terimlerde ve onların tanımlarında bir birlik kurabilirler. Eğitim ve öğretimde sürekliliğin ve verimliliğin sağlanması büyük ölçüde bu birliğin ve karşılıklı anlayışın kurulmasına bağlıdır” (Zülfikar, 2011, 25). Terimler, bir alana özgü olan ve o alanın nesnelere karşılıyan sözcüklerdir. Zaman içerisinde alan uzmanları tarafından yeni terimler türetilir.

Araştırmanın Problem Durumu

4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu 3-4-5 Mayıs 2018

ALANYA



Yabancılar için yayınlanmış birçok ders, çalışma, dilbilgisi ve etkinlik kitabı bulunmaktadır. Bu kitaplarda yer alan dilbilgisi konularının adlandırılmasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Yabancılar için hazırlanan bu kaynaklarda böyle farklılıkların olması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dilbilgisi konularının karıştırmasına neden olmaktadır. Özellikle bu, yabancı dil olarak Türkçeyi yeni öğrenmekte olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin Türkçeden soğumasına neden olabilmektedir. Yabancılar için hazırlanmış Türkçe ders ve dilbilgisi kitaplarında ortak bir terim çerçevesinin olmadığı düşünülerek bu araştırmada yabancılar için Türkçe ders kitaplarında terim sorunu adlı konu ele alınmıştır. Buna bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancılar için Türkçe kitaplarında dilbilgisi konularının düzeylerde (A1, A2, B1, B2 ve C1) ele alınma durumu ve dilbilgisi konularının adlandırılması nasıldır?
2. Örneklem olarak ele alınan kaynaklardaki dilbilgisi konularının adlandırılmasında farklılıklar ve akademik terimler nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi konularının ortak bir terim çerçevesine sahip olup olmadığını incelemektir. Bunun yanı sıra araştırmanın diğer bir amacı ise örneklem olarak seçilen yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının dilbilgisi konularının nasıl ele alındığını tespit etmektir.

Araştırmanın Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni yabancılar için Türkçe ders kitaplarıyken örneklemini ise “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarının 1A, A2, B1, B2 ve C1”; “Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi kitaplarının A1, A2, B1, B2 ve C1” ve “Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarının A1, A2, B1 ve B2” düzeyleridir. Bu kitapların örneklem olarak ele alınmasının sebebi Türkiye genelinde bu kitapların çokça kullanılması ve Ankara TÖMER, Gazi TÖMER ve Yunus Emre TÖMER birimlerinin yabancılar için Türkçe öğretiminde ilerlemiş olmasıdır. Yedi İklim Türkçe Ders kitapları C1 düzeyinde dilbilgisi konularına çok yer verilmediği için bu düzey (C1 düzeyi) örnekleme dâhil değildir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada yabancılar için Türkçe ders kitapları örneklem olarak seçilip yazılı kaynak durumunda olan bu kaynaklar, dilbilgisi terim sorunu açısından incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma türünde yer alan doküman analizine dayanmaktadır. Doküman analizi/ inceleme, “araştırılması hedeflenen olgu ve veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 217). Doküman analizinde daha çok basılı belgeler (kitap, fotoğraf, tarihi belge, mektup, bültenler, kataloglar, süreli yayınlar gibi) incelemeye alınmaktadır (Durmuşçelebi, 2017, 272).

Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitapları ile Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe dilbilgisi kitapları ayrı ayrı hazırlanmıştır. Bu sebeple araştırmada, konuyla ilişkili olarak “Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Dilbilgisi” kitapları ele alınmıştır. Yani, “Gazi Üniversitesi



Yabancılar İçin Türkçe A1, A2, B1, B2 ve C1” düzeyindeki metinleri içeren ders kitapları incelemeye dâhil değildir.

Araştırmanın Aracı

Bu araştırmanın aracı “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları”, “Yedi İklim Türkçe Ders Kitapları” ve “Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi” kitaplarıdır. Bu çalışmada, “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları” “1, temel”, “2, orta”, “3, ileri” düzey olmak üzere üç ayrı kitap; “Yedi İklim Türkçe Ders Kitapları”, “A1”, “A2”, “B1”, “B2” olmak üzere dört kitap; “Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi” kitapları ise “A1, A2, B1” ile “B2 ve C1” iki ayrı kitap olmak üzere toplam dokuz kitap incelenmiştir. “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları”nın A1 ve A2 düzeyi temel; B2 düzeyi orta; B2 ve C1 düzeyi ise ileri aşamayı kapsar.

Verilerin Analizi

Araştırma, yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının dilbilgisi konularının terim sorunu açısından incelenmesine yönelik nitel bir araştırma olduğu için verilerin analizi esnasında nitel araştırma yöntemine uygun olarak doküman analizi benimsenmiştir. Doküman analizi, yazılı malzemenin toplanıp incelenmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2013, 84).

Araştırmacının, doküman incelenmesini yaptığı araştırmanın dilini iyi bilmesi ve doküman incelemesinde birinci elden kaynaklara ulaşması araştırılan konu için önemlidir (Sönmez ve Alacapınar, 2013, 84). Dolayısıyla bu çalışmada, araştırmacının alan bilgisine ve Türkçe dilbilgisine hâkim olması, araştırma için önem arz etmektedir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “*Yabancılar için Türkçe kitaplarında dilbilgisi konularının düzeylerde (A1, A2, B1, B2 ve C1) ele alınma durumu ve dilbilgisi konularının adlandırılması nasıldır?*” birinci alt problemine yönelik bulguları aşağıdaki gibidir:

YHYİTDK A1 düzeyinde dilbilgisi konusu olarak birinci ünite - (I)nci (sıralama), koşaç tümcesi (haber kipi), varoluş tümcesi (var/ yok); ikinci ünite şimdiki zaman (genel), durum ekleri, ulaçlar (-DİktEn sonra önce, mEdEn önce) ve ilgeçler (- (y)E kadar -DEn önce, DEn sonra) üçüncü ünite iyelik ekleri, belirtili ve belirsiz ad tamlamaları; dördüncü ünite geçmiş zaman (belirli), koşaç tümcesi (hikâye kipi), şimdiki zaman, ulaçlar, bağlaçlar, ilgeçler; beşinci ünitesinde emir, istek kipi, sıfatlaştırma, karşılaştırma, üstünlük; altıncı ünite durum ekleri, şimdiki zaman (resmi), ilgi eki ve da/ de bağlaçları ele alınmıştır (YHYİTDK A1/ A2, 2014, 8-77). GÜYİTDB A1 düzeyi iki bölüm şeklindedir. Birinci bölümde ‘alfabe, ünlüler, ünsüzler, hece, ünlü uyumu, ünsüz yumuşamasına’; ikinci bölümde ise ‘isim, isimlerde teklik, çokluk, iyelik, iyelik ve ünlü düşmesi, ek fiilin geniş/ şimdiki zamanı, var/ yok cümleleri, fiil çekimi, şimdiki zaman ve görülen geçmiş zamana’ yer verilmiştir. YİTDK A1 düzeyinin birinci ünitesinde ‘işaret sıfatları, mI/ değil mi, var/ yok cümleleri, bulunma hâl eki, sayılar, çokluk eki’; ikinci ünitesinde, ‘ayrılma, bulunma, yönelme, -DAn önce, -DAn sonra, emir cümleleri, şahıs zamirleri, şimdiki zaman’; üçüncü ünitesinde, ‘belirli geçmiş zaman, zaman zarfları, ile, -yla, -DAn önce, -DAn sonra’; dördüncü ünitesinde, ‘iyelik ekleri, -DAn ...-A kadar, gelecek zaman’; beşinci ünitesinde, ‘isim tamlaması, -ki/ -DAki, -(I)ncI’; yedinci ünitesinde ‘-A göre/ bence, -DEn



daha+sıfat: karşılaştırma, en+sıfat: üstünlük, -DEn beri/-DİR'; sekizinci ünitesinde bütün ünitelerde ele alınan dilbilgisi konuları tekrarlanmıştır (GÜYİTDB A1/ A2/ B1, 2014, 6-68; YİTDK A1, 2015, 8-166).

Örneklem olarak ele alınan yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının A1 düzeyinde ele alınan; 'alfabe öğretiminin, var/ yok cümlelerinin, iyelik eklerinin, şimdiki zamanın, hâl eklerinin, -DAn önce, -DAn sonra zaman zarflarının, isim tamlamalarının ve görülen geçmiş zamanın (belirli geçmiş zamanın)' gibi dilbilgisi konularının ortak olduğu görülmektedir. Ancak her ne kadar ele alınan bu dilbilgisi konuları A1 düzeyinde ortak olsa da A1 düzeyinde ele alınan bu dilbilgisi konularının ünitelere göre dağılımının farklı olduğu görülmektedir. Örneğin, var/ yok cümleleri YHYİTDK A1 ve YİTDK A1 düzeyinin birinci ünitesinde ele alınırken bu konunun, GÜYİTDB A1 düzeyinin ikinci ünitesinde/ bölümünde ele alındığı tespit edilmiştir (YHYİTDK A1/ A2, 2014, 8-77; YİTDK A1, 2015, 9-166; GÜYİTD A1/ A2/ B1, 2014, 6-68).

YHYİTDK A1 ele alınıp GÜYİTDB A1 ve YİTDK A1 düzeyinde ele alınmayan dilbilgisi konuları ilgi eki (ki), bağlaçlardan 'da/ de' ve sıfatlaştırma '-II, -sI' ekleridir. GÜYİTDB A1 düzeyinde ele alınıp YHYİTDK A1 düzeyinde ele alınmayan konular ünlü uyumu ve ünsüz yumuşamasıdır. YİTDK A1 düzeyinde ele alınıp YHYİTDK A1 ve GÜYİTDB A1 düzeyinde ele alınmayan dilbilgisi konuları ise gelecek zaman, '-ki/ -DAki', '-A göre/ bence' ve '-DEn beri/ -DİR' eki ve sözcükleridir (YHYİTDK A1/ A2, 2014, 8-77; YİTDK A1, 2015, 9-166; GÜYİTD A1/ A2/ B1, 2014, 6-68). YHYİTDK A2 düzeyinin birinci ünitesinde; 'gelecek zaman, koşaç tümcesi (olacak), ilgeçler (gibi, kadar), gelecek zaman (hikâye kipi), eşitlik (-CE) ve görelilik (-y)E göre' ekleri'; ikinci ünitesinde, 'geçmiş zaman (belirsiz), koşaç tümcesi (rivayet), şimdiki zaman (rivayet), gelecek zaman (rivayeti), pekiştirme (DİR)'; üçüncü ünitesinde, 'geniş zaman, yeterlilik fiili, geniş zaman hikâye ve rivayet kipi'; dördüncü ünitesinde, 'adlaştırma(), adlaştırma+iyelik+durum, dolaylı anlatım (emir)'; beşinci ünitesinde, 'ulaçlar (-y)İp, -mEdEn, -(y)ErEk, -(y)E...-(y)E'; altıncı ünitesinde, 'ulaçlardan "-mE için, -mEk için, -mEk üzere" eklerine, bağlaçlardan ise "çünkü, bu nedenle, bu yüzden" sözcüklerine yer verildiği görülmektedir (YHYİTDK A1/ A2, 2014, 76-149).

GÜYİTDB A2 düzeyinin birinci ünitesinde/ bölümünde ise isim çekimi (II), ayrılma, yönelme, belirtme, ilgi, tamlayan hâli, yakın hâl, isim tamlaması, ikinci ünitesinde/ bölümünde zamir, kişi zamirleri, dönüşlülük zamirleri, işaret zamirleri, belirsizlik zamirleri, belirsizlik zamirleri, -ki ekli işaret zamirleri, üçüncü ünitesinde/ bölümünde fiil çekimi (II), öğrenilen geçmiş zaman, gelecek zaman, geniş zaman, sürekli şimdiki zaman, yeterlilik fiilinin I. tip ve II. tipinin ele alındığı tespit edilmiştir (GÜYİTDB A1/ A2/ B1, 2014: 76-184).

YİTDK A2 düzeyinin birinci ünitesinde de 'belirsiz geçmiş zaman (-mİş), -DAn önce, -mAdAn sonra'; ikinci ünitesinde, 'pekiştirme, gibi ve kadar edatları'; üçüncü ünitesinde, 'geniş zaman, -CA göre, bu sebeple, bu yüzden, belki... belki, hem... hem, ne... ne, ya... ya, ister... ister'; dördüncü ünitesinde, '-mA, -mAk, -İş isim fiil ekleri, dolaylı anlatım (emir kipi)'; beşinci ünitesinde, 'zarf fiil eklerinden -(y)İp, -mAdAn, -mAyıp, -(y)ArAk, -(y)A... -(y)A'; altıncı ünitesinde, '-(y)Abil-, -mAk için, -mAk üzere, ... diye sormak, ... diye cevap vermek'; sekizinci ünitesinde, '-an/-en' gibi dilbilgisi ek ve sözcüklerine yer verildiği anlaşılmaktadır (YİTDK A2, 2016, 9-165).



YHYİTDK A2, GÜYİTDB A2 ve YİTDK A2 düzeyi bu kitapların A1 düzeyiyle karşılaştırılması yapıldığında A2 düzeyinde ele alınan dilbilgisi konularının A1 düzeyi kadar bütünlük göstermediği fark edilmektedir.

YHYİTDK A2, GÜYİTDB A2 ve YİTDK A2 düzeyinde ortak olarak ele alınan dilbilgisi konuları, öğrenilen geçmiş zaman/ belirsiz geçmiş zaman ve geniş zamandır. YHYİTDK A2 düzeyinde ele alınan GÜYİTDB A2 ve YİTDK A2 düzeyinde ele alınmayan konular; pekiştirme (-DİR), geniş zaman hikâye ve rivayet kipidir. GÜYİTDB (A1, A2, C1) kitabının A2 düzeyinde ele alınıp YHYİTDK A2 ve YİTDK A2 düzeyinde ele alınmayan konular; ayrılma, yönelme, belirtme hâli, yalın hâl, zamir, kişi zamirleri, dönüşlülük zamirleri, işaret zamirleri, belirsizlik zamirleri, isim tamlaması, -ki ekli işaret zamirleridir. YİTDK A2 düzeyinde ele alınıp YHYİTDK A2 ve GÜYİTDB A2 düzeyinde ele alınmayan konular; belki...belki, ne...ne, ya...ya, ister...ister, ...diye sormak, ...diye cevap vermek ve -an/ -en sıfat fiil ekleridir (YİTDK A2, 2016, 9-165; YHYİTDK A1/ A2, 2014, 77-166; GÜYİTDB A1/ A2/ B1, 2014, 76-184).

YHYİTDK A2 ve YİTDK A2 düzeyinde ele alınan ortak konular; gibi, kadar edatları, eşitlik ve görelilik ekleri, bu nedenle, bu yüzden bağlaçları, '-ArAk, -mAdAn, -(y)A...A(y)A, -(y)İp, isim fiil ekleri, -mAk için ve -mAk üzere' gibi ek ve sözcüklerdir (YHYİTDK A1/ A2, 2014, 77-166; YİTDK A2, 2016, 9-165).

YHYİTDK B1 düzeyinin birinci ünitesinde; 'gereklilik kipi, gereklilik hikâye ve gereklilik rivayet kipi, -mEk zorunda/ mecburunda, işteşlik (birbiri), dönüşlülük (kendi), pekiştirme (kendi), dönüşlü, işteş çatı, dilek kipi, dilek hikâye kipi, ulaçlar (-(y)ken (<i>-i-ken, -DİK+iyelik+ -(n)Den beri, -Dİ... -(y)Eli, -(y)EcEk+iyelik+zaman, -(y)EnE, -(y)İncEyE kadar/ dek, DİK, -(y)EcEk+iyelik için, -DİK, -(y)EcEk+, -DİK/ -(y)EcEk+iyelik hâlde, -mEsİnE rağmen/karşın-(y)E), ilgeçler -DEn beri, DİR), koşul kipi, dilek hikâye kipi, ettirgen, işteş, edilgen ve çoklu ettirgen çatı, ortaçlar (öznesel, sözcüksel, tümleşsel, dolaylı aktarım (bütün zamanlar), dolaylı anlatım evet/ hayır, -(y)İp...mE+-dik/EcEk+iyelik+ -(n)İ, dolaylı aktarım kipleri (-mEktE, -mE+iyelik gerek/-iste-), nedenleştirme (dolayı, nedeniyle, yüzün/diye), adlaştırma (-me, -DİK, -(y)EcEk+ iyelik+ -(n)E, -(n)DE, -(n)DEn, -(n)İ), karşıtlık (-(y)E rağmen/ karşın, -sE dE/ bile' dilbilgisi bağlamında ele alınan ek ve sözcüklerdir (YHYİTDK B1, 2013, 6-148).

GÜYİTDB B1 düzeyinin birinci ünitesinde/ bölümünde, 'gereklilik kipi, emir kipi, dilek kipi, dilek-istek kipi, şart kipi, ek fiilin görülen ve öğrenilen geçmiş zaman çekimi, ek fiilin şartı'; ikinci ünitesinde/ bölümünde, 'sıfat ve sıfat tamlaması, niteleme, belirtme, sayı sıfatlarını isim yapmak, belirsizlik sıfatları, soru sıfatları, -ki ekli sıfatları zamir yapmak, sıfat tamlamasını isim tamlaması yapmak, sıfatların derecelendirmesi, sıfatlarda kuvvetlendirme, sıfatlarda küçültme'; üçüncü ünitesinde/ bölümünde, 'zarflar, hâl zarfları, zaman zarfları, yer-yön zarfları, miktar zarfları, soru zarfları ve edatlarla kurulan zarflar' ele alınmıştır (GÜYİTDB A1/ A2/ B1, 2014, 197-315).

YİTDK B1 düzeyinin birinci ünitesinde ise 'zarf fiiller (-(y)ken, şimdiki zaman hikâyesi (I)yordu'; ikinci ünitesinde, 'işteşlik, işteş çatı'; üçüncü ünitesinde, 'dilek kipi (-sA), dilek kipinin şart (-sAyDI), şart kipi (-(sA))', dördüncü ünitesinde, 'gereklilik kipi (mAlI), AlI, -DİğInDAn beri, -Dİ...AlI), ettirgen çatı'; beşinci ünitesinde, 'dönüşlü çatı, kendi dönüşlü zamiri, -mAk zorunda kal-, -mAk gerek, -mAk şart'; altıncı ünitesinde, 'edilgen çatı'; yedinci ünitesinde, 'sıfat fiiller (-An, -DİK, -AcAk)' gibi konuların ele alındığı saptanmıştır (YİTDK B1, 2016, 9-161).

YHYİTDK B1, GÜYİTDB B1 ve YİTDK B1 düzeyinde ele alınan ortak dilbilgisi konusu dilek haber kipleridir. Dilek haber kiplerinden; ‘dilek kipi, şart kipi ve gereklilik kipi’dir. YHYİTDK B1 düzeyinde ele alınıp GÜYİTDB B1 ve YİTDK B1 düzeyinde ele alınmayan dilbilgisi konuları ulaçlardan (-y)ken (<i>i+zaman, ken,-DİK+iyelik+-(n))Den beri, -Dİ...-(y)Eli, -DİK, -(y)EcEk+iyelik -(y)EnE, -(y)İncEyE kadar/dek, DİK, -(y)EcEk+iyelik için, -DİK, -(y)EcEk+ -(n)dEn, -DİK/-(y)EcEk+iyelik hâlde, -mEsİnE rağmen/ karşın-(y)E), ilgeçler -DEn beri, DİR), koşul kipi, dilek hikâye kipi, ettirgen, işteş, edilgen ve çoklu ettirgen çatı, ortaçlar (öznesel, sözcüksel, tümleşsel, dolaylı aktarım (bütün zamanlar), dolaylı anlatım evet/hayır, -(y)İp...mE+ -dik/EcEk+iyelik+ -(n)İ, dolaylı aktarım kipleri (-mEktE, -mE+iyelik gerek/- iste-), nedenleştirme (dolaylı, nedeniyele, yüzünden/ diye), adlaştırma (-mA -DİK, -(y)EcEk+ -iyelik+ -(n)E, -(n)DE, -(n)DEn, -(n)İ), karşıtlık -(y)E rağmen/karşın, -sE dE/bile) gibi konularıdır. GÜYİTDB B1 düzeyinde ele alınıp YHYİTDK B1 ve YİTDK B1 düzeyinde ele alınmayan dilbilgisi konuları ek fiilin geçmiş zaman çekimi, ek fiilin öğrenilen geçmiş zaman çekimi, ek fiilin şartı, sıfat ve sıfat tamlaması, niteleme, belirtme, sayı sıfatlarını isim yapmak, belirsizlik sıfatları, soru sıfatları, -ki ekli sıfatları zamir yapmak, sıfat tamlamasını isim tamlaması yapmak, sıfatların derecelendirmesi, sıfatlarda kuvvetlendirme, sıfatlarda küçültme, zarflar, hâl zarfları, zaman zarfları, yer-yön zarfları, miktar zarfları, soru zarfları, edatlarla kurulan zarflar gibi konulardır. GÜYİTDB B1 düzeyinde ele alınan edatlarla kurulan zarflar konusu YHYİTDK B1 düzeyinde ilgeç, YİTDK A1 düzeyinde ‘-DEn beri’ diye ele alınarak herhangi bir dilbilgisi başlığı altında verilmemiştir. YHYİTDK, GÜYİTDB ve YİTDK kitapların B1 düzeyinde, dilbilgisi konuları en çok işlendiği düzey YHYİTDK B1’dir. (GÜYİTDB A1/ A2/ B1, 2014, 197-315; YHYİTDK B1, 2013, 6-148; YİTDK B1, 2016: 9-161; YİTDK A1, 2015, 151).

YHYİTDK B2, GÜYİTDB B2 ve YİTDK B2 düzeyinde ortak olarak ele alınan dilbilgisi konularının - DİKçe, -DİK+iyelik sürece, süresince, boyunca, -mEktEnse, birleşik zamanın hikâyesi ve birleşik zamanın rivayeti olduğu söylenebilir. Ancak bu dilbilgisi konularının ele alınış şekli, adlandırılması ve ayrıntısı birbirinden farklıdır (YHYİTDK B2/ C1, 2014, 6-75; GÜYİTDB B2/ C1, 2015, 12-143; YİTDK B2, 2016, 9-173).

YHYİTDK B2 düzeyinde ele alınan dilbilgisi konularının YHYİTDK B1 düzeyinde olduğu gibi daha çok ulaçların ele alındığı anlaşılmıştır. GÜYİTDB B2 düzeyinde ele alınan dilbilgisi konuları YHYİTDK B2 ve YİTDK B2 düzeylerinde ele alınan dilbilgisi konularından daha çoktur (YHYİTDK B2/ C1, 2014, 6-75; GÜYİTDB B2/ C1, 2015, 12-143; YİTDK B1, 2016, 9-161; YİTDK B2, 2016, 9-173).

YHYİTDK C1 düzeyinde ele alınan dilbilgisi konuları; ulaçlar (...y)E...-(y), yineleme (...mİ...), belirteç (hiç yoktan, hiç değilse), edilgen (-İl+ -mEktE(dİR), ulaçlar (-mEksİzİN), belirteç (henüz, daha, artık, şimdilik), ulaçlar (mEkIE, -mEkIE beraber/birlikte, -mEkle kalma-, Dik+iyelik+ -(y)IE kal-), ulaçlar (-mEk/ -mE+iyelik koşuluyla/şartıyla), bağlaçlar (ki), adlaştırma (-mİş+İlk+iyelik var/ yok/ ol-Dik/-(y)EcEk+iyelik var/yok/ ol-), yenilemeler (...mEsİnE/ -mEsİnE..., ...dE...), belirteç (yalnız, yalnızca, sadece, ancak), durum ekleri (yan işlevleri, -(y)E, -DE, -DEn), ulaçlar (-mE/-(y)İş+iyelik+ -(n)dEn önce/sonra/itibaren), imalı soru, sıfatlar (sıralanış), adlaşma (sıfat+iyelik>ad), ilgeçler (dışından, (n)dEn başka,-(n)İN (yanında/ yanı sıra)’dır (YHYİTDK B2/ C1, 2014, 78-146).GÜYİTDB kitaplarında ele alınıp YHYİTDK ve YİTDK’da ele alınmayan birçok dilbilgisi konusu bulunmaktadır. Örneğin, GÜYİTDB C1 düzeyinde ele alınan; ünlemler, fiillerde anlam/ zaman kayması, anlam bakımından ve

anlam ilişkileri bakımından kelimeler, eş zamanlı kelimeler, yakın anlamlı kelimeler, eş sesli kelimeler, zıt anlamlı kelimeler, mecaz anlamlı kelimeler, deyimler/ kalıplar, terim anlamlı kelimeler, cümle ve cümlenin öğeleri, yüklem, özne, nesne, zarf tümleci, dolaylı tümleci, cümle vurgusu, cümle dışı unsurlar, cümle türleri, yüklem türüne göre cümleler, yüklem yerine göre cümleler, anlamına (olma durumuna) göre cümleler, yapısına (birimlerine) göre cümleler, anlatım bozukluğu, anlam kaynaklı anlatım bozukluğu, gramer hatalarından kaynaklanan anlatım bozukluğu, özne-yüklem uyumsuzluğu, birleşik cümlelerde öger eksikliği, tamlama yanlışları, yanlış ek, eksik ek veya fazladan ek kullanımı, çokluk anlamlı sıfatlardan sonra çokluk eki kullanımı, cümlede fiil/ fiilimsi ve ek eksikliği ve çatı uyumsuzluğu gibi anlatım bozukluğuna neden olan konular YHYİTDK'da ele alınmamıştır (GÜYİTDB B2/ C1, 2015, 148-202; YHYİTDK A1/ A2, 2014, 8-149; YHYİTDK B1, 2013, 6-148; YHYİTDK B2/ C1, 2014, 6-147; YİTDK A1, 2015, 9-166; YİTDK A2, 2016, 9-165; YİTDK B1, 2016, 9-161; YİTDK B2, 2016, 9-173).

Araştırmanın “Örnekleme olarak ele alınan kaynaklardaki dilbilgisi konularının adlandırılmasında farklılıklar ve akademik terimler nelerdir?” ikinci alt problemine yönelik bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders/ Dilbilgisi Kitaplarında Farklı Terim ve Akademik Kullanımlara Örnekler

Kaynaklar	Dilbilgisi Konusu
YHYİTDK A1/A2	“-Dir” “pekiştirme” olarak ele alınmış.
YHYİTDK B1	Ortaçlar (öznesel, -(y)En, -(y) EcEk/ -mEktE/ -miş olan); ortaçlar (tümleçsel, -DİK/ -(y) EcEk+iyelik, -(y) EcEk/ -mEktE/-miş ol+duk+iyelik); ortaçlar (sözcüksel, -(E/İr/ -mEz/ -DİK/ -(y) EcEk/ -miş))
YHYİTDK B1	“Pekiştirme” “kendi” sözcüğüyle yapılmıştır.
YHYİTDK B1	“Nedenleştirme” adı altında “dolayı, nedeniyle, yüzünden, diye” sözcükleri ele alınmıştır.
YHYİTDK B2/C1	“Sıfatlar” başlığında “-sEl” eki verilmiştir.
YHYİTDK B2/C1	“Adlaştırma” başlığı adı altında -miş+lık+iyelik var/yok/ol-;-Dik/ -(y)EcEk+iyelik var/yok/ ol-
YHYİTDK B2/C1	“Yenilemeler” başlığında ...-mEsinE/ -mEsİnE...; (bağlaç: de, da)
YHYİTDK B1	“Adlaştırma” başlığı adı altında -mE/-DİK/-(y)EcEk+iyelik+ -(n)E/ -(n)DEN/ -(n)İ
YHYİTDK B2/ C1	“Yenilemeler” başlığında “...mİ ...” eki ele alınmıştır.

GÜYİTDB B2/C1 “Fiilimsiler” başlığında fiilimsilerin “şimdiki zaman sıfat-fiil”, “görülen geçmiş zaman sıfat-fiil”, “gelecek zaman sıfat fiil”, “öğrenilen geçmiş zaman sıfat fiil”, “istek-dilek sıfat fiil”, “geniş zaman sıfat fiil (I)”, “geniş zaman sıfat fiil (II)” eklerinin ele alındığı görülmektedir.

GÜYİTDB B2/C1 “Doğrudan-Dolaylı Anlatım” başlığında; “şimdiki zamanlı iç cümle”, “sürekli şimdiki zamanlı iç cümle”, “görülen geçmiş zamanlı iç cümle”, “öğrenilen geçmiş zamanlı iç cümle”, “gelecek zamanlı iç cümle”, “geniş-gelecek zamanlı iç cümle (olasılık anlamlı)”, “geniş zamanlı iç cümle”, “gereklilik kipli iç cümle”, “emir kipli iç cümle”, “istek kipli iç cümle”, “isim yüklemli iç cümleler”, “soru şeklindeki iç cümleler”, “yeterlilik fiili içi cümleler”, “zamirli art cümleleri ana cümleye katmak” şeklinde farklı adlandırmalarla ele alındığı anlaşılmaktadır.

YİTDK A2 “Pekiştirme”, ‘p, r, m, s’ sesleri ve “ikileme” ile yapılmış.

YİTDK B1 “Kendi” “dönüşlülük zamiri” olarak ele alınmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde dilbilgisi konularının farklı adlandırmalar başlığında aynı dilbilgisi konusunun/konularının ele alındığı anlaşılmaktadır. Dilbilgisi konularının bu şekilde farklı başlıklar altında ve ayrıntılı ele alınması, üst düzey Türkçe öğrenenler için önemli olabilir. Ancak bu ayrıntılar, temel düzeyde Türkçe öğrenenler için üst düzey Türkçe öğrenenler kadar önemli olmayabilir.

Tablo 1 incelendiğinde YHYİTDK’larda daha çok akademik Türkçe terimlerine yer verildiği sonucuna varılmaktadır. Tablo 1’de görüldüğü gibi YHYİTDK’larda “öznesel ortaç”, “tümleçsel ortaç”, “sözcüksel ortaç” gibi akademik Türkçeye giren dilbilgisi konularına yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu kitapları hazırlayan yayın komisyonunun, başka bir deyişle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitap yazarlarının bu gibi kullanımlara dikkat etmesi gerekir. Bu, yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi konularının ortak bir dilbilgisi çerçevesine sahip olmasını sağlayabilir. Dilbilgisi konularının ayrıntılı ve akademik düzeyde ele alınması, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenler için üst düzey bir bilgidir. Tablo 1’de görüldüğü gibi YHYİTDK’larda “adlaştırma”, “yenileme”, “pekiştirme” ve “sıfatlar” gibi başlıklar altında dilbilgisi konularının farklı yönlerinin açıklandığı anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine dayanarak gerçekleştirilen araştırmada, YHYİTDK, GÜYİTDB ve YİTDK’larda yer alan dilbilgisi konularının terim sorunu ele alınmıştır. ‘Yabancılar Türkçe Öğreten Resmî Kurumlarda Dilbilgisi Öğretimi’ adlı araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisi konularının ele alma yaklaşımlarının birbirinden farklı olduğu ifade edilmiştir (Özel, 2010: 147-176).

Örneklem olarak seçilen ve incelenen YHYİTDK, GÜYİTDB ve YİTDK’larda aynı sorunun devam ettiği görülmüştür. YHYİTDK, GÜYİTDB ve YİTDK’ların ‘Avrupa Ortak Çerçeve Programı’ doğrultusunda hazırlandığı belirtilmiştir. Ancak bu kaynakların dilbilgisi konularını ele alma yaklaşımının/ yönteminin neye göre yapıldığını belirlemek mümkün değildir. Bir yandan dilbilgisi



konularının adlandırılmasında farklı terimlerin kullanılması, diğer yandan da ana dili Türkçe dilbilgisi kitaplarında bile olmayan fakat İngilizce dilbilgisinde karşılığı olan edat, bağlaç gibi sözcüklere yer verilmesi ve yapılan akademik araştırmalarda kullanılan bazı terimlerin yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi konuları içerisinde verilmesi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe dilbilgisi öğretimine karşı olumsuz bir düşüncesinin oluşmasına neden olabilir.

YHYİTDK B1 düzeyinde ele alınan ‘öznesel ortaç, sözcüksel ortaç ve tümleşsel ortaç; karşıtlık -(E) rağmen/ karşın; nedenleştirme dolayısıyla, nedeniyle, yüzünden/ diye’ terimlerinin ‘Türkiye Türkçesi Grammeri Şekil Bilgisi’, ‘Üniversiteler İçin Türk Dili’, ‘Türk Dili Sözlü ve Yazılı Anlatım’ ve ‘Dilbilgisi Üzerine Açıklamalar’, ‘Türkçenin Grameri’, ‘Dilbilgisi’, ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi’, ‘Dilbilgisi’, ‘Türk Dilbilgisi Modern Türk Dilbilgisi Çalışmalarının Kasaplı İlk Örneği’ adlı kaynaklarda ana dili Türkçe öğretimiyle ilgili konuların farklı başlıklar altında ele alındığı anlaşılmaktadır (Korkmaz, 2009, 5-1191; Balyemez, 2016, 1 -285; Ergin 2009, 64-328; Kavruk, vd., 2006, 49-133; Banguoğlu, 1998, 23-586; Koç, 1994, 13 -204; Ersen-Rasch ve Onası, 2015, 8-368; Gencan, 2007, 182-546; Deny, 2012, 320-630). Bununla birlikte YHYİTDK’da nedenleştirme olarak ele alınan ek ve sözcüklerin GÜYİTDB kitabında isim fiil başlığı altında ‘fiil+ma (m) dolayısıyla/ sebebiyle’ kalıbı şeklinde ele alındığı ve diğer kitaplarda ise fiil isim başlığı altında açıklandığı, özetlendiği görülmektedir. Ayrıca YHYİTDK’da ‘karşıtlık’ olarak açıklanan ‘-(E) rağmen/ karşın’ sözcüklerinin de GÜYİTDB kitabında isim fiil başlığı adı altında ‘fiil+-ma(m)+ -a/-e rağmen/ karşın’ kalıbıyla ifade edilmiştir (YHYİTDK B2, 2013, 132-148; GÜYİTDB B2/ C1, 2015, 40-44).

YHYİTDK’da geçen ‘koşaç tümcesi’ ana dili Türkçe dilbilgisi kitaplarında haber kipi olarak ele alınmaktadır. GÜYİTDB ve YİTDK’da geçen var/ yok cümleleri, YHYİTDK’da ‘varoluş tümcesi’ olarak geçmektedir. Bunun yanı sıra YHYİTDK’da ‘olacak’ sözcüğü, koşaç tümcesi gelecek zaman olarak ele alınmıştır, fakat GÜYİTDB ve YİTDK’da böyle bir başlıkta dilbilgisi konusu ele alınmamıştır. Türkçede sıfatlaştırma birçok ekle sağlanmaktadır. Ancak YHYİTDK’larda sıfatlaştırma, ‘-II’ ve ‘-sIz’ ekleriyle de ele alınmıştır (YHYİTDK, A1/ A2, 2014, 17; Korkmaz, 2009, Y5-1191; 1-285; Ergin 2009, 64-328; Kavruk, vd., 2006, 49-133; Gencan, 2007, 182-546; GÜYİTD A1,A2, B1, 2014, 46; YİTDK 2016 A1, 20-24; YHYİTDK A1/ A2, 2014, 61, 85).

Dolaylı anlatım, YHYİTDK’da ‘dolaylı aktarım’ diye adlandırılırken YİTDK’da ve GÜYİTDB’de ‘dolaylı anlatım’ olarak adlandırılmıştır. GÜYİTDB’de dolaylı anlatım; şimdiki zamanlı iç cümle, görülen geçmiş zamanlı iç cümle, öğrenilen geçmiş zamanlı iç cümle, gelecek zamanlı iç cümle, geniş-gelecek zamanlı iç cümle (olasılık anlamı), geniş zamanlı iç cümle, gereklilik kipli iç cümle, emir kipli iç cümle, istek kipli iç cümle, isim yüklemli iç cümle, soru şeklinde iç cümle, yeterlilik fiilli iç cümle, zamirli art cümleyi ana cümleye katmak gibi farklı başlıklar altında ele alınırken YİTDK’da dolaylı anlatım; isimlerin dolaylı anlatımı, fiillerin dolaylı anlatımı, istek kipinin dolaylı anlatımları, emir kipinin dolaylı anlatımları ve gereklilik kipinin dolaylı anlatımı olmak üzere beş başlık altında ele alınmıştır. YHYİTDK, GÜYİTDB ve YİTDK’da görülen geçmiş zaman ve belirli geçmiş zaman adlandırılmasında da ikilemler yaşanmaktadır. Örnekleme olarak seçilen bu üç yayında terim sorunuyla ilgili başka bir unsur aynı başlık adı altında farklı dilbilgisi konularının ele alınmasıdır. Örneğin, YHYİTDK’da pekiştirme ‘-Dir’ eki ele alınarak yapılmış, YİTDK’da ise pekiştirme ‘kıp kırmızı, masmavi, yemyeşil’ gibi sıfatlarla yapılmıştır (YHYİTDK A1/ A2, 2014, 101, 116, 125.; YHYİTDK



B1 2013, 114-123; GÜYİTDB A1/ A2/ B1, 2014, 48; GÜYİTDB B2/ C1, 2015, 56-59; YİTDK A1, 2015, 55-76; YİTDK A2, 2015, 29-48, 71-90; YİTDK B2, 2016, 57-80).

YHYİTDK, GÜYİTDB ve YİTDK’larda dilbilgisi konularının ele alınma ve adlandırılmasında birçok farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır. GÜYİTDB kitaplarının ana dili Türkçe dilbilgisi kitaplarıyla paralellik gösterdiği sonucuna varılmıştır. YHYİTDK’da ise dilbilgisi konularının sürekli tablo içerisinde özetlendiği ve ele alınan her dilbilgisi konusunun metin içerisinde örneklendirildiği anlaşılmıştır. YİTDK’larda ele alınan dilbilgisi konularının GÜYİTDB ve YHYİTDK’larda ele alınan dilbilgisi konularına göre daha yüzeysel olduğu sonucuna varılmıştır.

Örneklem olarak ele alınan YHYİTDK, GÜYİTDB ve YİTDK’larda edat, ilgeç, ulaç konusunda farklı adlandırmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Yine, bu kitaplarda zarf ve belirteç; ortaç, önad ve sıfat konularında da ortak bir adlandırmadan bahsetmek mümkün değildir. Bütün bunların yanı sıra, bazı Türkçe sözcükler bir kitapta anlam olarak ele alınmış, diğer kitapta dilbilgisi konusu olarak ele alınmıştır. Örneğin, YHYİTDK’da ele alınan nedenleştirme; ‘dolayı, nedeniyle, yüzünden, diye’ gibi sözcüklerle yapılmıştır. Ancak YİTDK ve GÜYİTDB kitaplarında böyle bir adlandırma adı altında ele alınan dilbilgisi konusuna yer verilmemiştir. Diğer kitaplarda nedenleştirme, neden-sonuç olarak anlam konuları arasında açıklanmış veya örneklendirilmiştir. Türkçe dilbilgisinde isim fiil olarak değerlendirilen ‘-mA, -mAk, -Iş’ ekleri YHYİTDK’da ‘adlaştırma’ olarak geçerken GÜYİTDB kitaplarında ise isim fiil başlığı altında geçmektedir. Türkçe dilbilgisinde sıfat fiil ekleri başlığı altında birçok ek bulunmaktadır. Bu ekler çeşitli görevlere sahiptir. YHYİTDK’da ortaçlar; öznesel ortaç, sözcüksel ortaç ve tümleşsel ortaç’ diye üç grupta ele alınmakla birlikte sıfat-fiiller ‘ortaçlar’ başlığı altında ele alınmıştır. Bunun yanı sıra zıt anlam ifade eden bazı cümlelerdeki ek ve sözcükler ‘karşıtlık’ başlığı altında açıklanmıştır. Bu sözcük ve eklerin GÜYİTDB kitaplarında ‘-nın/ -e rağmen, karşın’ edatları olarak ele alındığı tespit edilmiştir.

Öneriler

Örneklem olarak seçilen kitaplar dilbilgisi açısından incelendiğinde, bu kitapların birçok dilbilgisi konusunda ortak terim çerçevesine sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Yabancılar için hazırlanacak Türkçe ders kitaplarında, dilbilgisi kitaplarında bu durum göz önünde bulundurulabilir.

Dilbilgisi konularının ele alınmasında ve adlandırılmasında ortak bir terim çerçevesi oluşturulup yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi konuları veya ders kitaplarından ayrı olarak hazırlanan yabancılar için Türkçe dilbilgisi kitapları ortak dilbilgisi terimleri doğrultusunda hazırlanabilir.

Akademik alanda farklı isimlerle adlandırılan bazı dilbilgisi yapıları ve dilbilgisi konuları ileri düzey yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi öğretimi kitapları şeklinde hazırlanabilir.

Kaynakça

Balyemez, S. (2016). *Dilbilgisi üzerine açıklamalar*. Ankara: Pegem Akademi.

Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin grameri*. Ankara: Ankara Basımevi.

Deny, J. (2012). *Türk dilbilgisi (modern Türk dilbilgisi çalışmalarının kapsamlı ilk örneği)*. Ali Ulvi Elöve (Çev.), Ahmet Benzer (Yay. Haz.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.



Durmuşçelebi, M.(2017). Nitel araştırma. Onur Köksal (Çev.). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Ergin, M. (2009). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Basım.

Ersen-Racch, M. ve Onası, E. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Gencan, T. N. (2007). *Dilbilgisi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.

Hatipoğlu, V. (1982). *Dilbilgisi terimler sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kavruk, H., Salman, R., Öztürk, A., Aydın, G., Uğur, H. ve Karagöz, N. (2006). *Türk dili yazılı ve sözlü anlatım*. Malatya: Uğurel Matbaası.

Koç, N. (1994). *Dilbilgisi*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz, Z. (2010), *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özel, S. (2010). *Yabancılar türkçe öğreten resmî kurumlarda dilbilgisi öğretimi*. yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sönmez , V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Topaloğlu, A. (1989). *Dilbilgisi terimler sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Türkçe Sözlük. (2011). *Türk dil kurumu Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zülfikar, H. (2011). *Terim sorunları ve terim yapma yolları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Araştırmada İncelenen Kaynaklar

Ankara Üniversitesi TÖMER (2014). Yeni hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı 1 (a1 ve a2 temel düzey). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Ankara Üniversitesi TÖMER (2013). Yeni hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı 2 (b1 orta düzey). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Ankara Üniversitesi TÖMER (2014). Yeni hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı 3 (b2 ve c1 yüksek düzey). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Gazi Üniversitesi TÖMER (2014). Yabancılar için Türkçe dilbilgisi (a1, a2 ve b1). Ankara: Gazi Üniversitesi TÖMER.

Gazi Üniversitesi TÖMER (2015). Yabancılar için Türkçe dilbilgisi (b2 ve c1). Ankara: Gazi Üniversitesi TÖMER.

Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe (2015). Yedi iklim Türkçe ders kitabı a1. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşlemesi.



Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe (2016). Yedi iklim Türkçe ders kitabı a2. Ankara: Başak Matbaacılık.

Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe (2016). Yedi iklim Türkçe ders kitabı b1. Ankara: Başak Matbaacılık. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşlemesi.

Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe (2016). Yedi iklim Türkçe ders kitabı b2. Ankara: Başak Matbaacılık.

Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe (2016). Yedi iklim Türkçe ders kitabı c1. Ankara: Başak Matbaacılık.



ÇOCUK EĞİTİMİNDE AİLENİN SORUMLULUĞU VE DİSİPLİN EĞİTİMİ

Dr.Öğr.Üyesi Mustafa Çoban

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Öz

Eğitim, öğrenme yeteneği ile dünyaya gelen ancak herhangi bir bilgi sahibi olmayan insan için hayata değer katma ve dünya hayatını anlamlı yaşama adına gerekli bir faaliyet alanıdır. İnsanın doğumuyla dünyaya getirdiği bazı duygusal tavırlar ise davranış olarak nitelendirilmekten oldukça uzaktır.

Her çocuğun kendisine özel fiziksel, devinimsel ve ruhsal gelişim alanı vardır; dolayısıyla her çocuk için verilecek eğitim kişisel farklılıklar sebebiyle aynı olmamalıdır. Zira ne doğuştan getirilen özellikler ne de edinilecek hazır bulunuşluk düzeyi buna imkân vermeyecektir. Çocukların kalıtsal olarak getirdikleri özellikleri değiştirme çabası doğru bir çaba olmasa da bu özelliklerin eğitim alanında nasıl geliştirileceği ve doğru bir şekilde kullanılacağı oldukça önemlidir.

İnsanın eşyayı isimlendirme kabiliyeti ile doğmuş olması ve her doğanın selîm bir yaratılış (fitrat) üzere doğması, ailesinin sonradan müdahalelerle bunu geliştirebileceği ya da selîm yaratılıştan farklı yönlere yönlendirilebileceği düşünüldüğünde insanın eğitilebilirliği ifade etmek mümkün olmaktadır.

Eğitimin eğitilenin de isteyerek aktif şekilde katıldığı bir süreç sonunda edinilen istendik davranış değişikliği olarak tanımlanabilir. Eğer göz önüne alınırsa, ilk dönemden başlayarak aile için vazgeçilemez, devredilemez bir görev ve sorumluluk olan disiplin eğitiminin de tek taraflı, zorlayıcı ve dayatmacı davranışlardan ibaret olmaması, çocuğun yetenek ve arzularının da dikkate alındığı, sevdirci, alternatifler sunulan bir süreç olarak uygulanması doğru sonuca ulaşma açısından önemlidir.

Çocuğun hayata ilk gözlerini açtığı yer olan aile disiplin eğitimi adına ilk kez kurallarla karşılaşılacak yerdir.

Disiplin eğitimi, hayatın öznesi ve bütün çabası dünyanın imarı olması gereken insan için hayatı özgür ve çeşitlilik içerisinde yaşamının da vazgeçilemez şartıdır. Zira disiplinin olmadığı yerde kaos vardır ve kaos içerisinde bir hayat, kargaşa, çekişme ve anlaşmazlıkların sebebi demektir.

Anahtar kelimeler: Aile, Çocuk, Eğitim, Disiplin.

RESPONSİBİLİTY of the FAMILY in CHILD EDUCATION and DİCİPLİNE

Abstract

Education is an area of activity that is necessary to add value to life for people who are born into the world with learning ability but who do not have any knowledge and to live the life of the world in a



meaningful way. Some of the emotional attitudes brought by man by the birth of the world are far from being described as behavior.

Every child has a special physical, mental and spiritual development. Education for each child cannot be the same because of personal differences. Because neither the inherent characteristics nor the level of readiness to be acquired will allow this. Although it is not the right effort to change the characteristics of children, how these characteristics are developed and used in the field of education is very important.

It is possible to express the educability of man when it is considered that man was born with the ability to name things and that every nature was born for a benign creation (fitrat), that his family could develop it with subsequent interventions or that he could channel it in different ways from the creation of the benign creation.

Considering the definition of the desired behavior change acquired at the end of the process in which the education is also voluntarily participated, it is important that discipline education, which is indispensable, non-transferable and responsibility for the family, is not only unilateral, coercive and compelling behaviours but also that the child's abilities and desires are taken into consideration, and that the

The first place where the child opens his eyes to life is the place where he first encountered the rules in the name of family discipline education.

Discipline education, the subject of life and all its efforts are indispensable for the development of the world. There is chaos where there is no discipline, and chaos means life, chaos, conflict and conflict.

Keywords: Family, Child, Education, Discipline.

Giriş

Çocuk ebeveyn için hem geleceğe yapılan önemli bir yatırım, hem bir emanet hem de neslin devamını sağlayacak tek canlıdır. Eğitimin amacı ile dinin amacı sonuçta aynı noktada birleşmektedir; din “salih insanı” yetiştirmeyi amaç edinirken eğitimde insan davranışlarındaki olumlu gelişmelerle “iyi insanı” hedeflemektedir. İnsan, dünyanın en kıymetli varlığı olmanın yanında bakımı ve eğitimi en uzun süreli ve en zor olanı, sonuç olarak da en fazla zaman isteyenidir. Bu nedenle insanla ilgili özellikle eğitim bağlamında ele alındığında bugünden-yarına sonuç almak mümkün değildir.

Çocuk bir emanet olduğu kadar aynı zamanda bir imtihan vesilesidir. Hz. Adem katil ve maktul iki kardeşin; Hz. Nuh davetine rağmen kendisine iman etmeyen müşrik bir çocuğun babası, Hz. İbrahim için İsmail, kurban edilmek üzere bıçağın boğazına dayanmasıyla hayatın en zor imtihanıdır. Çocuk bazen imtihan vesilesi iken bazen de göz aydınlığı olarak arkada kalan ve ebeveyninin amel defterinin kapanmamasına vesile olandır. Bu noktada şunu ifade etmek gerekir: Çocuk eğitiminde ailenin gücü ve bilgisi oranında çaba sarf etmesi gerekir; yoksa eğitimin sonucunun nasıl olacağı konusu ebeveynin takdir ve tayin edebileceği bir konu değildir. Her ebeveynin geride iyi bir evlat bırakmak arzusu varken bu her zaman ya da istenilen düzeyde gerçekleşmemektedir. Dolayısıyla çocuk eğitiminde ailenin rolü ve disiplin eğitimi, ailelerin olumlu katkı sağlaması gereken önemli konulardandır. Ancak ailenin katkısı zaman zaman yanlış veya eksik bilgi sebebiyle de doğru sonuç vermemektedir. Çocuk için ilk çevre olan aile üzerinde yakın akraba ve komşuların çocuk eğitimi hakkındaki düşünceleri ile daha çocuk



doğmadan anne-babanın zihninde kendilerince doğru olduğuna hükmedilmiş nasıl bir çocuk yetiştireceklerine dair düşünce çocuk eğitiminde disiplin anlayışı üzerinde yanlış davranışlara yol açabilmektedir.

“Nasıl bir çocuk yetiştirelim?” sorusu daha doğmadan anne-babanın zihninde farklı cevaplarla birlikte gel-gitlerin sıkça yaşanmasına sebep olmaktadır. Doğrusu özgür yaşama alanlarının gittikçe daraltıldığı dünyada bu konuda da ebeveynin hür olduğunu ifade etmek çok kolay olmamakta, modern kültür etrafında oluşturulan algı, aileleri çoğunlukla istedikleri yöne önce çevirmekte sonra evirmektedir.

Kavramsal çerçeve

1.Çocuk Olgunluğa erişinceye kadar her yaştaki erkek ve kıza verilen ad; iki yaşından ergenlik çağına kadar olan dönem; doğumundan on iki yaşına kadar kız ve erkeklerin ortak adı diye tarifleri yapılmıştır (Tütüncü, trz: 265). Genellikle çocukluk dönemi 0-12 yaş olarak kabul edilir. Bu yaşlar da kendi aralarında bazı dönemlere ayrılır. Bu dönemler çocuğun her alanda eğitimi açısından önemlidir ve her türlü etkiye elverişli olan (alıcı) bir varlık, daima değişen ve gelişen bir yaratıktır (Jacquin, 1969: 25).

Çocuğu bu dönemde iyi tanımanın onun eğitiminde önemli olduğunu bilmenin zaman zaman çocukluğunu ifade eden davranışları anlamakta ve değerlendirmekte katkı sağlayacağı unutulmamalıdır.

Doğumundan üç yaşına kadar çocuk, büyük bir heyecanlanma kabiliyeti gösterir. Zaman zaman bu heyecanın şiddeti onda büyük sarsıntılar meydana getirir. Bu sarsıntılar da şiddetleri oranında çocuğun karakterinde izler bırakabilir (Pressley&Robinson: 1975: 157).

2. Eğitim

Sözlükte terbiye kelimesi ile de ifade edilen eğitim, doğaya, topluma, sanata, tüm varlık, bilgi ve değer alanına yönelik öğretim, tanıtım tecrübe, eylem ve her türlü eğitsel durumu ifade etmek üzere kullanılan zengin bir kavramdır (Köylü&Altaş,2014: 48); tahsil, eğitmek, maarif anlamına da (Doğan, 1996: 324) gelmektedir.

İstilahta ise “çocuğu ya da genci belli amaçlar doğrultusunda yetiştirme, bireyin davranışlarında istenilen değişikliklerin meydana getirilmesi için kasıtlı ve planlı olarak oluşturulan düzenlemeler ve yaşantılardır (Altaş&Arıcı, 2014: 48-51).

3. Aile

Aile toplumun en küçük birimi olarak, tam ve sürekli bir hayat ortaklığı oluşturmak üzere belli yaşa ve olgunluğa ulaşmış karşı cinsten iki kişinin hukuk nizamınca geçerli bir akitle birleşmeleri (Kahveci, 2014: 39) sonucunda oluşur. Bunun dışındaki ilişkiler hukukî sonuç doğursa da gayr-i meşru sayılır. Ailenin yapısal anlamda çeşitleri vardır ancak konu bağlamında bu tanım yeterli görülmektedir.

Ailede çocuk eğitimi konusunda anne, babaya göre önde görünüyor olsa da; burada bir ön almadan söz edilemez, zira önemli olan ailede kişinin belirlenmiş sorumlulukları ne derece yerine getirebildiğidir; aileye bu konuda “Ey iman edenler! Kendinizi ve ailenizi yakıtı insanlar ve taşlar olan cehennem ateşinden koruyunuz.”(Tahrim, 66/6) denilmektedir.



Çocuklar anne-babalarının sözlerine değil davranışlarına dikkat ederler; bu sebeple çocuğa tavsiye edilen hususlar da temsil ve örnek olma konusunda başarısızlık olmamalıdır.

4. Disiplin

Hayatın verimli ve belli kurallar çerçevesinde yaşanabilmesi ancak toplumu oluşturan fertlerin sorumluluklarını yerine getirmesi ile mümkün olabilmektedir. Disiplin kelime olarak “adâb-ı muaşeret, eğitmek, idare etmek, nizam, intizam, intizam altına almak, yetiştirmek” (Ay, 1992: 250) anlamlarına gelir.

Disiplin başarının anahtarıdır. Her toplum ve kuruluşun geleneklerine, yapısına, insan unsuruna, inançlarına, bilgisine, görgüsüne göre bir disiplin anlayışı vardır ve bu zamanla değişebilir. Ancak toptan ortadan kalkması söz konusu değildir (Kutlu, 2017: 1).

Pozitif anlamda disiplin, çocukların kendi hareketlerini kontrol edebilmelerine ve problemlerini çözmelerine yardımcı olan bir yönetim tekniğidir (Dinçer,2000: 1). Disiplini bir yasaklar zinciri şeklinde düşünmek doğru değildir. Eğitimin yapılması gerekenleri ve alternatifleri ile birlikte yapılmaması gerekenleri de içerdiğini ifade etmek yerinde olur. Belli noktada sınır koymak hem bir güven unsuru olarak çocukta etkili olur, hem de çocuk ciddî manada özgüven kazanır. Disiplin belli bir amaca yönelik yapılan uygulamalar olup çocukta güven ve sevgiyi geliştirmek başta olmak üzere, kurallara uyarak benliğin gelişmesine katkı sağlamak, başkalarının kişiliklerine saygıda bulunmak olarak özetlenebilir (Yörükoğlu, 2013: 249).

Sevgi ve özgürlükle birlikte değerlendirildiğinde eğitime ciddi katkılar sağlayacak olan disiplin, yalın olarak ele alınır ve tek başına eğitimi şekillendiren bir öğe olarak düşünülürse eğitimi katlanılmaz ve sürdürülemez konuma taşıyabilir, çocuğu özgür bırakmak ve kendisini gerçekleştirme adına sunulacak kuralsız ve sınırsız bir disiplin anlayışı da hem çocukta zihinsel gelişim geriliğine hem de özgüven eksikliğine sebep olabilmektedir (Çoban, 2016: 247).

Her çocuk için geçerli ve aynı derecede sonuca ulaştıran bir disiplin anlayışı da yoktur (Çankırlı, 2014: 50).

Disiplin denilince akla genellikle şiddet ve şiddet düşüncesi geliyor olsa da bu yaklaşım hem doğru değil hem de disiplinin muhtevasını tam olarak anlatamaz; hatta olumsuz etki yapar. Şiddete maruz kalan çocuk yaptığı hatayı sorgulamaz, yapılan ikazlara da aldırış etmez, zira o yaptığı hatanın karşılığını kendisine şiddet uygulanan şiddetle almış, cezasını çekmiş; ortada sorgulamayı gerektirecek bir durum yoktur.

Disiplin adına konulan kurallar zamanla farklı sonuçlara yol açmamalı, iyi/kötü davranışın sonucu her tekrarda aynı şekilde görülebilmelidir. Kurallar açık ve herkes tarafından aynı şekilde anlaşılabilir şekilde olmalıdır.

Disiplinle ilgili bazı kavramlar

-Sevgi

Kişi sevdiği ve değer verdiği kimselerin memnuniyetini önemser; dolayısıyla sevilen insanların koymuş olduğu kurallara uymak, hem uygulama hem de kuralın içselleştirilmesi bağlamında önemlidir.



Sevgi disiplinde silah olarak kullanılmamalı; ancak sevgiyi azaltmak da disiplin yollarından birisi olarak tercih edilebilir (Montagu, 2005: 265). Kişi sevildiği oranda muhatabı üzerinde etkili olabilecektir. Özellikle çocuklarda sevginin şımartacağı endişesi oldukça yaygın bir düşünce olsa da, korkutarak disiplin sağlamaktan daha doğru ve sağlıklıdır.

-İletişim

İletişim disiplin sonuçlarına göre değil sürekli açık olmalı: Anne-baba gününde olduğu zaman koymadığı kuralları herhangi bir problem sebebiyle kötü olduğu zaman koyarsa bu çocukta önce adalet duygusunun sarsılmasına sonra da anne-babaya karşı güven duygusunun kaybolmasına yol açabilir. Sınırları tespit edilmiş bir disiplin anlayışı uygulamadan sonuç alınması bağlamında oldukça önemlidir.

-Çocuğa yönelme

Disiplin ihlali durumunda probleme odaklanmak yerine çocuğun şahsına yönelik söylemler, eğer bunların dozu kaçır ve hakarete meylederse, çocuğun iç dünyasında ileri dönemlerde bile tesiri ortadan kalkmayacak travmalara yol açabilir.

-Sürekli denetim

Koruma ve denetim refleksi ile sürekli olarak çocuğun gözetim altında tutulması, özgür davranma şansı tanınmaması disiplinden istenen sonucun ortaya çıkmasını, çocukta kendine güven ve öz denetimin ortaya çıkmasını öteleyebilecek ya da engelleyebilecektir.

-Ceza ve Mükafat

Disiplin belli kurallar çerçevesinde davranma, ya da davranışın doğru olan istikamete yönlendirilmesi olarak değerlendirildiğinde ilk yanlışları cezalandırma cihetine gitmek sonuç alma bağlamında doğru değildir. Bu nedenle çocuk sıkça azarlanmamalıdır (Gazzâlî, 1994: 67). Mükafat cezadan daha önde olmalı; ceza da tehir, ödülde acele etmek lazımdır.

Çocuğu cezalandırmak amacıyla onun için değerli ya da zaman itibarıyla vazgeçemeyeceği şeylerden mahrum bırakılmamalı; ceza davranış cinsinden ve ölçülü olmalı, çocuktaki adalet duygusu zedelenmemelidir.

İyi/kötü davranışların sonucu zamana bırakılmadan gereği yapılmalıdır; zamana bırakılan ödül/ceza çocukta olumsuz düşüncelere/değerlendirmelere yol açabilir. Her hangi bir mahrumiyet söz konusu olacaksa aşırılığa kaçılmadan eğitim maksadıyla mahrumiyetler yaşatılabilir. İyi davranışlar için çocuk sürekli karşılık bekleyen bir konuma itilmemeli, iyi davranış sonuç itibarıyla iyi olması sebebiyle yapılması gerektiği için, kötü davranış da yapıldığı zaman kötü sonuçlar ortaya çıkacağı için yapılmalı/yapılmamalı denmelidir. Yanlış davranışların sonucunda uzun nasihatler içeren cümleler kurulmamalı; bir süre sonra çocuk dikkatini toplayamaz ve sözler yerini bulmaz, çok kısa birkaç dakikalık tavsiyeler yeterli görülmelidir. Ayrıca sözlerimizin hemen çocukta tesir etmesi beklenmemelidir. Çocuğun bütün talepleri olumlu cevaplandırılmamalı, zaman zaman olmaz denilebilmelidir.

-Çocuğun kendisini iyi hissetmesini sağlamak

Çocuğun doğru davranışları konusunda ebeveynin dikkatsizliği, çocukları dikkat çekmek için olumsuz davranışlara itmektedir. Çocuklar genellikle olumlu ya da olumsuz olduğunu düşünmeksizin dikkat çeken davranışlara yöneldiklerinden davranışlarda olumsuz bir denge oluşmaktadır. Bu nedenle olumlu davranışların farkına varıldığı için çocuğa hissettirilmesi davranışın devamını sağlamak açısından önemlidir (Dinçer, 2000: 2).

Çocuğun dikkati çekilirken olumsuz duygular oluşturacak cümleler kurulmamalı; hatası sebebiyle yapılacak konuşmalarda ona yönelen ikaz, tehdit vb. yanıtlardan oluşmamalı, bilakis davranışın yanlışlığına vurgu yapılmalıdır.

-Problem çözme becerisi kazandırmak

Sonuçlarına bakarak zaman zaman çocukların harikulade problem çözümleri olduğunu kabul etmek doğru değildir. Probleme yanlış yaklaşımlarının sonuçları birlikte tartışılırsa onlar doğru çözüme ulaşmaları konusunda eğitilmiş olurlar. Ayrıca her durum için birden fazla çözüm olduğu da anlatılabilmelidir (Dinçer,2000: 2).

-Sabırlı olmak

Çocuk davranışları konusunda ebeveynin sabırlı olması hem çocuğun davranışının sonucunu değerlendirebilmesi, hem de özgüvenini geliştirmesi açısından önemlidir. Olumsuz davranışlar karşısında gösterilen sabırsızlık, akabinde cezalandırma çocuğun yanlış davranışın sonuçlarını görme, değerlendirme ve doğru davranışa yönelmesini engellemiş olacaktır. Şiddetle eğitilen çocukların kuvvetli bir vicdana sahip olmadıkları, manevi cezaların maddi cezalardan daha iyi sonuç verdiği görülmektedir (Cihan, 2014: 659).

Sonuç

İnsanın fiziksel, zihinsel ve sosyal alandaki gelişmelerinin büyük oranda çocuk yaşta tamamlandığı değerlendirildiğinde çocukluk döneminde verilecek eğitim ve kazandırılacak davranışlar daha bir önem kazanmaktadır. Eğitim bir süreçtir; sürecin belli bir düzen ve kurallarla devam etmesi sonuç açısından oldukça önemlidir. Disiplin ise bu süreçteki kabul edilmiş, aynı uygulamalarda aynı sonuçların alınması beklenen kuralların toplamını ifade etmekte ve hayatın bir düzen içerisinde yaşanabilmesinin ön şartı olarak kabul edilmektedir.

Sosyalleşmenin temel şartlarından birisi de hayatı belli kurallar içerisinde yaşamayı öğrenmektir; disiplin topluma entegre olmayı, kuralsızlık sebebiyle dışlanmayı engelleyen önemli bir faktördür.

Bu bağlamda;

1. Disiplin kurallarının konulmasının temel amacı kurallara uyulması ve hayatın belli bir düzen içinde yaşanmasının teminidir; bu sebeple kurallara uyulup-uyulmadığının gözlemlenmesi sürecin başarısı açısından önemlidir.
2. Eğitimin en temel vazgeçilmezi sevgidir; sevilen insanların koymuş olduğu sınırlandırmalara uymak çocuk açısından kolay olmaktadır.
3. Disiplin bir yasaklar listesi olmayıp, alternatifleri bulunan bir uygulamadır.
4. Disiplin kurallarına uyulması doğru bir iletişimle mümkün olmaktadır.



5. Her kuralın sonucu kişisel farklılıklar ele alındığında aynı olmamakta, farklı etkenler sebebiyle farklı sonuçlara ulaşılabilir.
6. Disiplin çocukta hem özgüven oluşmasına hem de problemler karşısında çözüme ulaşmada katkı sağlamaktadır.
7. Çocuğun disiplinli davranışlarının farkına varılması gerektiğinde ödüllendirilmelidir.

Kaynakça

- Tütüncü, M. (1987). Çocukta Duygu ve Heyecan Eğitimi. İzmir: *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. ss. 265-284.
- Yörükoğlu, A. (2013). *Çocuk ve Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yay.
- Ay, M. E. (2008). *Din Eğitiminde Mükafat ve Ceza*. İzmir: Gül Yurdu Yay.
- Cihan, M. (2014). Erol Güngör'ün İnsani Değerlere Bakışı: Vicdan, Adalet ve Sorumluluk, Uluslararası Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu. ss. 657-667.
- Guy, J. (1969). *Çocuk Psikolojisinin Ana Çizgileri*. Çev. M. Toprak. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çoban, M. (2016). *Okul Öncesi (3-6 Yaş) Din ve Ahlâk Eğitimi*. Konya: Hüner Yayınları.
- Pressley, S.&Robinson, F.P. (1994). *Psikoloji ve Yeni Eğitim*. İstanbul: MEB Yayını
- Altaş, N.&Arıcı, İ. (2014). *Din Eğitimi*, Edit.: Nurullah Altaş, Mustafa Köylü. İstanbul: Ensar Yay.
- Doğan, D.M. (1996). *Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: İz Yayınları.
- Kahveci, N. (2014). *İslâm Aile Hukuku*. Konya: Hikmetevi Yayınları
- Çankırlı, A. (2014): *Çocuğun Manevi Eğitimi*. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Dinçer, Ç. (2000). Pozitif Disiplin Tekniği ve Çocuklarda Öz Denetim Sağlama Yolları, *MEB Dergisi*. S. 147. ss.1-3.
- Montagu, A. (2005). *Çocuklarınıza Ahlâkî Değerleri Nasıl Kazandırabilirsiniz?* Çev.: R. Öncül, İstanbul: MEB Yayını.
- Gazzali, Hucetü'l-İslâm Ebû Hâmid Muhammed bin Muhammed bin Muhammed bin Ahmed. (1974). *İhyau Ulumi'd-din*, C. 3, Çev. Ahmet Serdaroğlu. İstanbul: Bedir Yay.
- Kutlu, M. (2017). <https://www.yenisafak.com/yazarlar/mustafakutlu/egitimin-olmazsa-olmazi-disiplin-2040537> (et.18.014.2018)



XVI. YÜZYIL OSMANLI PADIŞAHLARI KAFTANLARININ KUMAŞ ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Seyhan MERCAN KALAYCI

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü Resim-İş Eğitimi

Mustafa AYZ

Van Milli Eğitim Bakanlığı Kaleçik Ortaokulu

Yusuf HAN

Van Bölge Eğitim Araştırma Hastanesi

Öz

Gelişen ve yeniliğe açık olan insan değişen estetik kaygılarını belki de en çok tekstil sanatında yansıtmıştır. Pek çok toplumda farklılık gösteren tekstil sanatı bulunduğu coğrafik konumun; kültürel ve fiziksel yapısıyla beraber farklı kültürlerin etkileşimleri sonucunda oluşmuştur. Osmanlı toplumunun giyim ve kuşamının temelleri Orta Asya'da yaşamış olan atalarına dayanmaktadır. XVI. yüzyılın Osmanlı tarihinin en ihtişamlı dönemi olarak bilinmesinin başlıca sebepleri arasında sadece siyasal başarıları bulunmamaktadır buna ek olarak sanat ve bilim alanında ki başarıları da dikkat çekicidir. Osmanlı imparatorluğunda tekstil sanatında kullanılan nitelikli malzeme ve desen çeşitliliği hiç şüphesiz günümüze kadar gelen örnekleriyle karşımıza çıkar. Osmanlı imparatorluğunun kültürel gücünü yansıtan giyim ve kuşamın önemli örneklerden birisi de Osmanlı padişahlarının kaftanlarıdır. Bu çalışmada Osmanlı padişahlarının hiyerarşik gücünü yansıtan kaftanlar ve kaftan kumaşlarının genel özellikleri; kullanılan malzeme, konu, renk ve kompozisyon açısından ele alınarak incelenmiştir. Osmanlı imparatorluğunda muhteşem dönem olarak bilinen XVI. yüzyıl padişah kıyafetleri çalışmamızın temelini oluştururken yıllar geçse bile günümüze kadar modası hiç geçmeyen kaftan kumaşlarının kültürümüzü yansıması açısından son derece önemli olduğunu yeniden görmekteyiz.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı, Kültür, Kaftan, Entari, Hil'at.

THE EXAMINATION OF THE 16TH CENTURY OTTOMAN PADISHAHS' KAFTANS' FABRIC SPECIALITIES

Abstract

Humans, who are developing and open to innovation, are reflected their changing aesthetic concerns in textile art maybe the most. The textile art, which shows difference in many societies, is formed the present geographical location with cultural and physical structure and together with the different cultures' interaction as a result. The basis of the Ottoman society's clothing are based on their ancestors who lived in Central Asia. Among the main reasons for the recognition of the 16th century as the most



magnificent period in the Ottoman history are not just because of the political achievements, but also the achievements in art and science are eye-catching. In the Ottoman Empire the Quality material and patterns' variety used in textile art is came to our faces with no doubt of question with the examples coming up to today. One of the important examples of the clothing that reflects the cultural power of the Ottoman Empire is the kaftans of the Ottoman padishahs. In this study, the general characteristics of the kaftans and kaftan fabrics reflecting the hierarchical power of the Ottoman padishahs in terms of material, subject, color and composition are evaluated. While the 16th century sultan clothes known as the magnificent period in the Ottoman empire constitute the basis of our work, we see again that it is extremely important in terms of reflecting our culture to kaftan fabrics that have dateless as the years go by.

Keywords: Ottoman, Culture, Caftan, Entari, Hil'at

Giriş

Tarihsel bir süzgeçten geçerek deneyim ve birikimlerin ürünleri olan giysiler, kültürel devamlılığı ve tarihsel değerleri özünde bulundurmaları açısından, dönem topluluklarının sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel özelliklerini yansıtmada önemli rol üstlenirler. Sınıf, din ve millet gibi kavramların dışında toplumsal hiyerarşinin korunmasında da giysilerin renk ve biçimleri belirleyici olmuş, bu nedenle giyim etkili bir unsur haline gelmiştir. Medeniyetlerin ve toplulukların yaşam şekillerini ve kültürlerini öğrenmekte giysilerinin biçim özelliklerinin önemli bir kaynak teşkil etmesi, her çağda bürokratların, sanatkârların ve araştırmacıların ilgisini giyim kuşam üzerine çekmiştir (Koca ve Koç, 2014). Osmanlı giyim kültürü, iki bin yıllık geçmişiyile, Orta Asya'nın kuzeyinde yaşamış Türklerin, göçebe yaşamış olan atalarından gelmektedir. Bu zaman diliminde, yaşamlarını sürdürdükleri yer yaşam koşulları sürekli değişmiş, farklı kültürlerin etkisiyle giyim, biçimsel olarak durağan kalmış, ayrıntılar farklılık göstermiştir (Görünür ve Ögel, 2006).

Türk kültürünün zenginliği, kudretin, gücün simgesi Osmanlı padişah kaftanları, Osmanlı sanatı ve yaratıcılığının ne kadar güçlü ve zengin olduğunu gösterir. Osmanlı kaftanları ünüyle Osmanlı sınırlarını aşmış birçok sanatçı ve tasarımcıya kaynaklık etmiştir. Osmanlı'da en önde gelen giysilerden olan kaftanlar, yalın bir forma sahip olmasına karşın, kaftanlardan her biri birer sanat eseri niteliğinde, irdelenmeye değer birçok ayrıntıya sahiptir. Çok iyi kaliteye sahip kumaşları ve desenlerinin dışında kalıp özellikleri, el dikişleri ve süsleme öğeleri gibi detaylarda saklı tasarım öğeleriyle benzersiz bir güzelliğe sahiptirler (Ok, 2015).

Türk Kumaş Sanatı

Türkler yerleşik hayata geçişin ardından tarım ve hayvancılıkla uğraşarak yaşamını sürdürmüşlerdir. Hayvanlardan elde ettikleri yünleri bükerek dokuma yapmışlardır. Hun kurganlarında suların donması neticesinde günümüze ulaşan tabutların ipek kumaşlarla kaplandığı anlaşılmaktadır. Kurganlarda bunun yanı sıra yas simgesi olarak yağlı kumaşlara rastlanmıştır (Salman, 2010). Zamanla değişik etmenlerin zorlanmasıyla dokumacılık gelişme kaydetmiş ve ilerleme kaydetmiştir. Türk Kumaşları dokunuş, desen ve malzeme zenginliğiyle dünya kumaşçılığı için de önemli yer edinmiştir. Türk Kültür ve estetiğini bütün zarafetiyle Türk Kumaşları dönemsel gelişimine devam etmiştir (Olgunçelik, 1995).

Göçebe yerleşim düzenine sahip Türklerin, Batıya doğru göçleri ile farklı bölgelerin kültürel özellikleri ve iklim şartlarından dolayı giyim biçimleri ve dokumacılığı da etkilemiştir. İran'dan Büyük Selçuklularına ve Anadolu Selçuklularına devam eden geleneksel dokumaları sürdüren Türkler, Anadolu'ya varduktan sonra, Bizans'ın geleneksel ipekli dokumalarını da devam ettirmişlerdir. Dokumacılık sanatı, Osmanlı Sanatını yansıtan önemli tasarımsal yeniliklerini ilk olarak başkent Bursa'da başlatmış daha sonra İstanbul'da en iyi eserlerini üretmiş ve Saray Üslubunun doğmasına öncülük etmiştir. Kültürel ve siyasal başarıları ile pek çok coğrafyaya hükmetmiş Osmanlı padişahlarının, görkemli ve güzel kumaşlara olan ilgisi, giyim ve kuşamın, günümüzde de geçmişte olduğu gibi bir statü sembolü olması ile dokumacılık sanatının gelişmesinde önemli nedenlerden olmuştur (Alpat, 2010). XV. yy.da dokuma sanatı Bursa'da gelişim göstererek ve 1502 tarihli Kanunname-i İhtisab-ı Bursa'nın dokumacılıkla ilgili maddelerinde Bursa'da takriben 1000 dokuma tezgâhının aktif olduğu belirtilmiştir (Yanar ve Arlı, 2012)''.

Kumaş Çeşitleri

Osmanlı devrinde kaftan yapımında kullanılan kumaşların cinsi, özellikleri ve yapısına göre adlandırılmıştır. Eski kumaşlara ülke, şahıs, malzeme ve tekniklerine göre isimlendirilmiştir.

-Kumaşın dokunduğu ülkeye göre: Halep kumaşı, Bursa kumaşı, Şam kumaşı, Musul kumaşı gibi

-Kumaşın adıyla dokunduğu yerin beraber kullanılmasına göre: Bursa kadifesi, Üsküdar çatması, Ankara sofı, Bilecik çatması gibi

-Dokunduğu yerin değil de kullanılan yerin adını taşımasına göre: Trablus kuşağı, Sevailerden Konya örneği gibi

-Şahıs adı verilen kumaşlar yada usta adı ile anılanlar: Hasan bey Keyfiyesi yada Selimiye, Mecidiye, Ahmediye gibi padişah adlarına göre isimlendirilmiştir.

-Teknik adı ile anılanlar hepsinden daha fazladır. Tafta, atlas, kadife, kutnu gibi

-Malzemeye göre: Kutnu telli, taraklı atlas, telli hati

-Renklerin sayısına göre: Serenk, hafrenk

-Kumaşın desenlerine göre: Benekli, deve tabanı, çınarlı hatayı gibi (Özen, 1982).

Kaftan ve entarilerin kullanımında yer alan kumaşların çeşitlerine simge, motif, renk, malzeme gibi ürünlerin dönem şartlarına göre ne kadar çeşit olması ve kendi içinde bir çok alana ayrılmasıyla dikkat çekmekte, ne kadar çok önem verildiğini göstermektedir. XVI. yüzyılda kumaş isimleri teknik olarak dokunuşuna göre 4 gruba ayrılmıştır.

I- Kemhalar

II- Atlas ve Kutnular

III- Kadifeler

IV- Taftalar ve Valeler

I-Kemhalar



“Kemhanın çözgüsü ve atkısı ipek, deseni yapan takviye atkısında ayrıca gümüş veya altın alaşımli telle çok sık dokunmuş ipekli bir kumaştır. Kemhanın deseni çözgü yüzü saten üzerine ipek ve klaptan takviyesiyle dokunur ve çok kompleks bir teknik gösterir. Kalın ve sık dokunmuş olması sebebiyle, üst kaftan yapımına çok elverişlidir” (Mutlu ve ark. 2017).

Fatihle beraber Osmanlı Devletinde görülen bir kumaş türüdür.

Belli başlı kemhalar(Çözgü tellerinin çokluğuna göre)

- 1-Gülistan-ı Kemha
- 2-Dolabı Kemha
- 3-Tabı Dahi Kemha
- 4-Yek-Renk Kemha
- 5-Alaca Kemha (Olgunçelik, 1995)

II-Atlas ve Kutnular

Kemhaların ardından sık ve kalın olması açısından ikinci düzeyde olan bu kumaşların türü diğer kumaşlardan daha fazladır. Çözgüsü ipek, atkısından altın alaşımli gümüş tel veya doğrudan doğruya gümüş tel kullanılarak dokunan Seraser, değerli ipekli kumaşlarla çeşit çeşit atlaslar, kutnular, dokumalar bunlar arasındadır (Olgunçelik, 1995).

Çözgü ellerine göre Atlas ve Kutnular

- 1-Kutnular
- 2-İbrişim ve Fitalar
- 3-Seraser
- 4-Atlaslar
- 5-Kuşaklık

Atlas ve Kutnular Kemhalar'ın sonra en bilindik kumaştır. Atlas ve kutnular kendi aralarında çözgü işlerine göre ve kumaş çeşitlerine göre farklılık göstermektedir.

III.Kadifeler

Çözgüsü ve atkısı ipek, havlı bir kumaş olan *kadife* de kaftanlarda tercih edilen bir kumaş olmuştur (Ok, 2015). Kadifenin havı, esas çözgülerin arasından fazla çözgülerden yapılmaktadır. Bunlar kumaşın yüzeyine atkının bazı kısımlarına yerleştirilen teller aracılığı ile çekilip çıkarılır ve ardından dizayn edilmektedir (Olgunçelik, 1995).

Kadife çeşitleri 3 başlıkta incelenmektedir.

1-Arşin Kadifeler

- a-)Sade Arşin: Tek renkte yapılan kadifeler
- b-)Münakkaş Arşin Kadifeler: Birkaç renkte yapılmaktadır.



2-Altınlı Kadifeler (Müzehhep Kadifeler)

a-)Çatmalar : Zemini altın olanlar

b-)Altın Benekli Kadifeler:Altın veya gümüş yaldızlı damgalı olanlar

3-Saçak Kadifeler (Riște Kadife) :uzun havlı kadifeler (Olgunçelik, 1995).

IV-Taftalar ve Valeler

Çözü tellerinin azlığına göre ayrı bir bölümde toplanan Taftalar ve Valeler, daha hafif ipekli kumaşlardır. Bununla birlikte yelken bezi olan taftaların telleri birkaç katla bükülmek suretiyle istenilen kalınlıkta dokunmuştur. Sert dokunuşlu olan taftalar kadın elbiseleri yapmak, sedirleri örtmek perde ve çadırlar yapmak için de çok kullanılmıştır. Tafta kumaşına örnek olarak : Yekta Tafta, Çifte Tafta, Vale, Vale Musannef, Hatun Sultani, Hareli Tafta, Bursa Taftası, Börümcek Taftası, Miski Tafta, Miski Kavafe.

Valeler: Tafta değerinde olan ipekli kumaşlardır. Tafta Kumaşlar dokunduktan sonra pişirilemez. İpekli kumaşların dokunduktan sonra pişmiş olanlarına vale denildiği tahmin edilmektedir. Genişlikleri ve çözgü tellerinin oldukça çok olduğu bilinmektedir. Vale kumaşına örnek olarak; Bursa Valesi, Sae Vale ala, Sarı ve Yeşil Vale, Musannef Vale, Muğrak Vale, Telli Vale (Olgunçelik, 1995).

Entari

“Entariler, kaftanlarda kullanılan değerli Osmanlı ipekleri göz önüne alınırsa, hafif ipekli ve sade kumaşlardan, daha yumuşak ve vücudu saran konforlu giysiler olarak yapılmışlardır. Etek boyu ayak bileklerine kadar, uzun kollu ve önden açık giysilerdir. Osmanlı giyiminde kullanılan önden açık, uzun kollu boy entarisinin kesim tekniği ile paralellik gösteren, bilinen en eski örnekler, Pazırık kurganlarında görülmüştür” (Görünür ve Ögel, 2006). Entari sözcüğü yüzyıllarca farklı adlandırılmış, XVI. yüzyıla gelindiğinde kullanılmaya başlanmıştır. XX. yüzyıla kadar bu kullanım devam etmiştir.

Kaftan Tanımı ve Kökeni

“Kaftan, biçim itibariyle entari gibi, önden açık, boyu uzun üst giysisidir. Kolları uzun veya kısa olabilmektedir. Entarinin üstüne giyilen kaftan, Osmanlı kıyafetleri içinde, çok önem verilen ve itibar gören bir giysidir. Kaftan denince ilk akla gelen giysiler, padişah kaftanları ve saray mensuplarına ait olanlardır” (Görünür ve Ögel, 2006).

“Hil’at(kaftan):”Üste giyilecek şey”, üstlük anlamına gelen bu sözcüğün Türkçesi kaftandır. Padişahın başta sadrazam olmak üzere devlet görevlilerine, bunların da daha alt kademede bulunanlara rütbe aldıkları, bir işe atandıklarında ya da yaptıkları işin beğenildiğini göstermek için giydirdikleri değerli kumaştan ya da kürkten yapılmış giysidir (Resim1) Hil’atlar değerine göre derecelenir ve başka adlar alırdı. Çok değerli hil’at anlamına hil’at-i fahire sözü çok kullanılır” (Özön ve Özön, 2004).

Kumaşıyla, motifıyla, görkemiyle ve zarafetiyle bütün dünyanın ilgisini çeken, ülkemizde ve yabancı müzelerde sergilenen ve koruma altına alınan kaftanlar, birçok araştırmaya konu olmuştur. Bugün bu

giysiler Topkapı Sarayı Müzesi'nde, üç katlı olan ve eski Fatih devri mutfaklarına ait kiler ve yağhane denilen binada ısı ve rutubet derecesi ayarlanmış modern bir depoda korunmaktadır.

Kökene Orta Asya'ya kadar uzanabilen kaftanlar Osmanlı giyim kültüründe ana giysi unsuru olarak ön planda gözükmektedir. "T" formunda bir kalıba sahip olan kaftanlar yalnız bir yapıya sahiptirler. Entari formuna benzeyen giysiler eski zamanlardan itibaren birçok uygarlık tarafından kullanılmıştır. Bu giysiler, Osmanlı'da oldukça ilgi görmüştür (Ok, 2015).



Resim 1: Lale ve Nar Motifi ile İşlenmiş Kaftan.

Kaynak: F. Dilek, Himam, XVI. Yüzyıl Giysi Tarihi Yazımı Üzerine.

XVI. yüzyıl Osmanlı dokumalarındaki tasarımların gelişimine ait bir kronoloji belirlenmiş değilse de bu dönemde Osmanlı kumaşlarında İtalya'dan ilham alınan etkilere de sıklıkla rastlanmaktadır: Nar motifleri ve oval tasarımlar; ölçek bakımından Rönesans desenlerine benzerlik taşırlar. Doğu'nun oval ve dalgalı dikey saplı geleneksel desenlerinin yaratıcı yeni yorumları, nakkaşhane tarzında olan özgün kumaşlar bunlar arasındadır (Sipahioğlu, 1992). Osmanlı devletinin ilk zamanlarında kaftanlarda nar ve iri kozalak motifleri bulunurken 16. Yüzyılda lale, bulut ve benek motiflerinin hâkim olduğu görülmektedir (Resim 1).

“Osmanlı devrinde farklı renk sembolizmi etkili olmuştur. Padişahların giyim kuşamında bazı renklerin özel durumlar için kullanıldığı bilinmektedir. Örneğin siyah, mor ve koyu mavi renkte giysiler cenazelerde kullanılmıştır. Busbecq, 1550'lerde, bu renklerin Osmanlılarca uğursuz sayıldığını, mor rengin asalet belirtisi olarak görüldüğünü ancak savaş zamanında ölüm habercisi sayıldığını

anlatmıştır. Beyaz renk Osmanlılarca uğurlu sayılmış ve sultanlar tarafından törenlerde giyilmiştir” (Görünür ve Ögel, 2006).

XVI. Yüzyıl Osmanlı Padişah Kaftanları



Resim 2: Fatih Sultan Mehmet’ ait Kaftan, XVI. Yüzyıl.

Kaynak: <http://www.turkishculture.com>

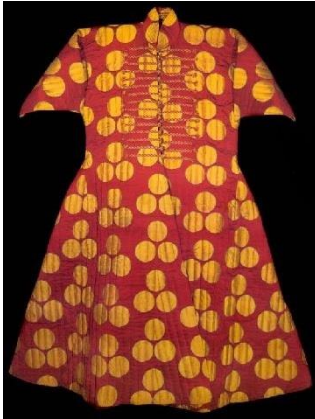
Fatih Sultan Mehmet’ ait olan kaftan (Resim 2) önden açık, yuvarlak yakasız yaka ve kısa kolludur. Yan tarafları yırtmaçlı bir yapıya sahip olduğu göze çarpmaktadır. Ön tarafı sırma ve ilikli düğme yapısına sahiptir. Yapımında ipek ve altından yararlanılmıştır. Motif bezemeleri Çin Bulutu ve Çintemani’den oluşmaktadır. Zemin rengi krem olup üzerine güvez rengi motiflidir. Yalın yüzey üzerine sonsuzluk mantığıyla değişken sıralar şeklinde yerleştirilerek oluşturulmuştur.



Resim 3: II. Beyazıd' a ait Kaftan

Kaynak: <https://tr.pinterest.com>.

II. Beyazıd'a ait kaftan (Resim 3) önden açık, yuvarlak yakasız yaka, kısa kollu, cepli ve yan taraflarından yırtmaçlı bir yapıya sahiptir. Şerit ve ilikli düğmeye sahip ve astarla çevrilidir. Bütün tarafları altın telli klaptanla dokunmuştur. Astar kısmı ipekli ve iç kısmı ise kürklüdür. Bitki motiflerinden yararlanılmış zemin kısmında, zemine oranla daha koyu renkte çiçek motifleri işlenmiştir. Üzerinde geniş münhari dallar ve bunların kaynaştığı noktalardan daha irice ve onların aralarından ufak yapraklarla değişik renklerle süslenmiştir. Yüzey güvez rengindedir. Sarı klaptanlı büyük yaprakların etrafa mavi tahrirli olduğu göze çarpmakta olup iç tarafları ise mavi, sarı, güvez, beyaz zeminli yapraklardan oluşmaktadır. İç tarafı beyaz kürkten yapılmış, etekleri de filiz astarlıdır.



Resim 4: Yavuz Sultan Selim'e ait Kaftan.

Kaynak: <http://www.turkishculture.com>.

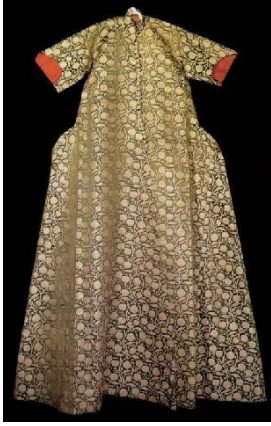
Yavuz Sultan Selim'e ait kaftanın (Resim 4) çocukluk döneminden kalma olduğu bilinmektedir. Ön taraftan açık ve etek kısımları yan taraflardan yırtmaçlı yapıya sahiptir. Kısa kollu ve hâkim yakaya sahiptir. İç kısımları pamuktan yapılmış olup boyun kısmına dikişle tutturulmuştur. Astarın etrafı canfes çevrilmiştir. Şerit ve düğmelidir. Kumaşı ipekten olup üzerine altın klaptan ve iç kısımlarında kullanılan malzeme pamuktur. Sıklıkla kullanılan Çintemani motifinin devinimiyle oluşturulmuştur. Zemin güvez renginde olup üzerine sarı renkte üç benek motifi ve etrafı da mavi tahrirlidir.



Resim 5: I. Süleyman'a ait Kaftan.

Kaynak: <http://www.turkishculture.com>.

I.Süleyman'a ait olan kaftan (Resim 5) ön taraftan açık yakasız, uzun kollu, cepli ve yan taraflarından yırtmaçlı bir yapıya sahiptir. İç kısmı atlasla kaplıdır. Kenar kısımlarında sarı atlasla çevrili olduğunu görmekteyiz. Kumaş ipekten yapılmış ve gümüş tellidir. Sıklıkla kullanılan bitkisel bezemeler burada da karşımıza çıkmaktadır. Büyük lale motifi gözümüze çarpmakta ve yapraklarından oluşan motifler bir vazo içinden çıkmaktadır. Motiflerin arasından çıkan bir nar motifi ve yapraklarını görmekteyiz. Düz zemin üzerine sonsuzluk prensibine dayandırılarak değişken sırlar halinde yerleştirmiş motiflerden oluşturulmuştur.



Resim 6: II. Selim'e ait kaftan

Kaynak: <http://www.turkishculture.com>.

II. Selim'e ait kaftan (Resim 6) ön taraftan açık, hâkim yakalı, kısa kollu, önü sırma düğme ve ilikli bir yapıdadır. Her iki tarafında da cep bulunmaktadır. Etrafı canfesle çevrilidir. Kumaşı ipekten ve gümüş telli klaptanlı dokunmuştur. İçinde astar bulunmamakta etrafı ise güvez rengi ipek kumaşla çevrilidir. Bitkisel motifler kullanılmıştır. Karşılıklı duran lale, karanfil ve yapraklarla oluşturulmuştur. Ara kısımları çizgilerle birbirinden ayrılmıştır. Yeşil zemin üzerine beyaz klaptanla dal, yaprak, çiçek süslemeleri vardır. Meyveler sarı ipek tahrirli olup bazı yaprak motiflerinin iç kısmı turuncu ipekle süslüdür, etrafı güvez ipekle çevrilidir. Sonsuzluk prensibine dayandırılarak dikey dalgaların tekrarından oluşmuştur.



Resim 7: III. Murat'a ait Kaftan

Kaynak: <http://www.turkishculture.com>.

II. Murat'a ait kaftan (Resim 7) ön taraftan açık yakasız, uzun kollu, cepli ve yan taraflarından yırtmaçlı bir yapıya sahiptir. İç kısmı atlasla kaplıdır. Şerit ve düğmelidir. Sıklıkla kullanılan bitkisel bezemeler burada da karşımıza çıkmaktadır. Büyük lale motifi gözümüze çarpmaktadır. Güvez zemin üzerine kırmızı lale motifleriyle bezelidir.



Resim 8: III. Mehmet'e ait Kaftan.

Kaynak: <http://www.turkishculture.com>.

III. Mehmet'e ait olan kaftan (Resim 8) ön taraftan açık yakasız, uzun kollu, yan taraflarından yırtmaçlı bir yapıya sahiptir. İç kısmı atlasla kaplıdır. Kenar kısımlarında sarı atlasla çevrili olduğunu görmekteyiz. Kumaş ipekten yapılmış ve gümüş tellidir. Sıklıkla kullanılan bitkisel bezemeler burada da karşımıza çıkmaktadır. Nar motifi gözümüze çarpmakta ve yapraklarından oluşan motiflerin arasında çıkan bir lale motifini görmekteyiz. Düz zemin üzerine sonsuzluk prensibine dayandırılarak değişik sınırlar halinde yerleştirmiş motiflerden oluşturulmuştur.

Sonuç

XVI. yüzyıl Osmanlı padişahlarının kaftanlarının kumaş özellikleri araştırılmıştır. Kaftan örneklerine geçilmeden önce kısaca Türk Kumaş Sanatı, kumaş çeşitleri, entari, kaftanın tanımı ve kökeni hakkında bilgi verilmiştir. Kaftanlar kumaşın biçim özellikleri, kullanılan malzeme, konu, renk ve kompozisyon gibi bölümlere ayrılarak incelenmiştir. Kaftanlarda kullanılan motiflerin, malzeme çeşitlerinin ve vurgulanan renkler araştırılmıştır. Kaftanlar ile beraber Osmanlı'nın ürettiği kumaş türleri, XVI. Yüzyılda ilk defa kullanılmaya başlanan kumaş türleri göze çarpmaktadır. Kaftanların yapımına verilen önem nedeniyle Osmanlı padişahları tarafından 105 kişilik bir grup sadece kaftanların yapımında çalıştırılmıştır. Böylelikle anlaşılacağı gibi kaftan yapımına çok önem verilmiştir. Kaftanlar kemhalar, atlas ve kutnular, kadife, tafta ve valeler olmak üzere dört çeşit kumaştan üretilmiştir. Kaftanların içine



giyilen “entari” sözcüğü XVI. Yüzyılda kullanılmaya başlanmıştır. Entariler hafif ipekli ve sade kumaşlardan, daha yumuşak ve vücudu saran giysiler olarak üretilmiştir.

Kaynakça

- Alpat, F. E. (2010). Osmanlı İmparatorluğunun XV. Yüzyıl ve XVIII. Yüzyıllar Arası Saray Kumaşlarında Kullanılan Bitkisel Üslup. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 27-50.
- Dilek, F. (2013). Himam, XVI. Yüzyıl Giysi Tarihi Yazımı Üzerine: Giysilerde Doğu-Batı Etkileşimi, Egzotizm ve Güç, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi, *SDU Sosyal Bilimler Dergisi*, Isparta.
- Görünür, L., Ögel, S. (2006). Osmanlı Kaftanları İle Entarilerinin Farkları ve Kullanılışları. *İstanbul Teknik Üniversitesi Dergisi*, 3(1), 59-68.
- Koca, E., Koç, F. (2014). Kıyafetnameler ve Ralamb'ın Kıyafet Albümü'ndeki XVII. Yüzyıl Osmanlı Toplumı Giysi Özelliklerinin İncelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(11), 371-394.
- Mutlu, S., Aydın, B., Hünerel, Z. S. (2017). Osmanlı Saray Kumaş Desenlerinin Giysi Yüzey Tasarımlarında Kullanılması. *Uluslararası Politik, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Kongresi*, 3, 88-105.
- Ok, M. (2015). Tasarım ve Süsleme Öğeleriyle Topkapı Sarayı Padişah Kaftanları. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 8(16), 70-85.
- Olgunçelik, C. (1995). Topkapı Sarayı Müzesindeki XVI. Yüzyıl Padişah Kaftanlarının Süsleme Özellikleri. Ankara.
- Özen, M. E. (1982). Türkçe'de Kumaş Adları. *Tarih Dergisi*, (33), 293-340.
- Özön, M. N., Özön, N. (2004). *Terimler Sözlüğü İçinde Seyahatname (Evliya Çelebi)*. İstanbul: Kabalcı.
- Salman, F. (2010). tarihi Türk Kumaşlarında Desen ve Renk Anlayışı. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 0(4), 141-154.
- Sipahioğlu, O. (1992). Bursa ve İstanbul'da Dokunan ve Giyimde Kullanılan XVII. Yüzyıl Saray Kumaşlarının Yozlaşma Nedenleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Yanar, A. A., Arlı, M. (2012). Kanunname-i İhtisab-ı Bursanın Dokuma Kumaşlar ve Giysiler Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*(28), 60-68.

<http://www.turkishculture.com>. Erişim Tarihi: : 18.01.2018

<https://tr.pinterest.com>. Erişim Tarihi: 18.01.2018.



ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE KALIP İFADELERİN YERİ

Dr. Öğr. Üyesi Yakup KIZILKAYA

Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı

Öz

Dil edinimini kalıcı hale getirmek için yabancı dil öğretiminde gramer bilgisinin yanında kelime hazinesinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Bu, sadece kelimelerin sözlük anlamlarının bilinmesiyle sağlanamamakta, kelimelerin bir arada içerdikleri ve çoğu zaman sözlük anlamlarının dışına çıkan anlamların bilinmesini de zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda kalıp ifadelerin öğretimini ayrıca ele almak ve bunların öğretimine has yöntemler geliştirmek gerekmektedir. Bununla birlikte Arapça eğitim materyallerinde bu husus üzerinde yeterince durulduğunu söylemek de zordur. Arapçada kalıplaşma gösteren yapıların birçok türü bulunmaktadır. Bu çalışma Arapçadaki kalıp ifadelerin türlerini incelemekte ve bunların öğretimdeki yerini ele almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Arapça, kalıp ifade, deyim, yabancı dil öğretimi

THE PLACE OF PATTERN EXPRESSIONS IN TEACHING ARABIC

110

Abstract

In order to make language acquisition become permanent in foreign language teaching, it is necessary to develop vocabulary knowledge as well as grammar knowledge. This cannot be achieved only by knowing the lexical meanings of the words, but makes it compulsory to know the meanings of the words that the words carry when they are used together and which mostly go out of their lexical meanings. Within this context, it is necessary to discuss the teaching of patterns separately and also to develop methods unique to teaching these. Moreover, it is difficult to say that this matter is put enough emphasis on in Arabic education materials. This article examines types of patterns in Arabic, discusses the place of those patterns in Arabic teaching.

Keywords: Arabic, pattern, idiom, teaching foreign language

Giriş

Dünya üzerindeki herhangi bir dilin kavramları sadece kelime ve edatlarının anlamlarından ibaret değildir. Bu kelime ve kavramların kalıplaşarak oluşturdukları yapılar, asıl o dilin ibarelerini anlamlandıran yapılardır. Bu ifadelerle dil, özgünlüğünü kazanarak diğer dillerden ayrılır. Dilin isim, fiil ve edatlarının bir araya gelerek sözcük grupları biçiminde birbirinden ayrılmaz yapılar halini aldığı kalıp ifadeler, her dilde çok miktarda bulunan unsurlardır. Bu tür ifadeler, kalıp oluşturmaları bakımından dildeki en kalıcı yapılardır. Söz konusu yabancı dil öğretimi olduğunda kalıp ifadeler, çoğunlukla mecaz anlam içermeleri sebebiyle ayrıca ele alınması gereken bir konu halini almaktadır.



Her dilde varlığını sürdüren kalıp ifadeler aşinalıkları sebebiyle ana dili kullanıcıları nazarında sıradan ifadeler olmasına rağmen yabancı dil öğrenenlere göre dil öğrenimindeki zorluklardan birini oluşturmaktadır. Çünkü bunların öğrenimi kelime ezberleme, dilin fonetik, morfolojik özelliklerini bilmenin ötesinde bir anlama faaliyeti gerektirmektedir. Temel dil becerileri olan dinleme okuma, konuşma ve yazma alanında zorlanmanın önemli nedenlerinden birisi de kalıp ifadelerin özümsememesi, bunun da ötesinde anlaşılabilmesidir. Kalıp ifadeler çoğu zaman kelimelerin gerçek anlamlarından sıyrılıp birlikte farklı anlamlara büründüğü yapılar olduğundan bazen anlaşılabilme, bazen de yanlış anlama riskini barındırırlar.

Dil ediniminde kelime hazinesinin düzeyi önemlidir. Kelimelere hâkim oldukça dile hâkimiyet artmaktadır. Kelimelere hâkimiyet ise sadece kelimelerin sözlük anlamlarının bilinmesiyle elde edilememektedir. Kelimelerin sözlük anlamlarını kaybederek bir arada yeni anlamlara büründükleri deyimsel yapıları da bilmek gerekmektedir. Dil öğreniminin başlangıç düzeyinde kelimelerin sözlük anlamıyla basit cümleleri anlamak ve kullanmak mümkündür. Ancak ileri düzeylerde mutlaka kelimelerin birlikteliğinden doğan yapıların kavranması gerekmektedir. Her dilde olduğu gibi Arapçada da varlığını sürdüren bu tür yapıların yabancı dil öğretiminde de yer alması gerektiğinden bunların öğretimine has yöntemlerin geliştirilmesi gerekmektedir.

Kalıp ifadelerin Arapça öğretim materyallerinde yeterince yer almamasının birçok sebebi olabilir. Bu sebeplerden birisi yabancı dil öğretiminde geçmişte daha çok kullanılmakla birlikte günümüzde de yararlanılan dilbilgisi-çeviri yönteminde kullanılan metinlerin niteliği olabilir. Dil öğretimi geçmişte konuşmadan daha çok yazılı metinlerin anlaşılmasını hedef almıştır. Dolayısıyla bu yöntemin ana materyali olan klasik metinlerin kalıp ifadeleri fazla içermemesi bu tür ifadeler üzerinde çok durulmamasının bir sebebi olabilir. Zamanla iletişim imkânlarının artması farklı dil kullanıcıları arasındaki iletişimi de artırmış, diller arasında dile ait materyalin alışverişi başlamıştır. Bu alışverişte daha çok kelime geçişi olmakla birlikte bazen tek bir kelimenin karşılamadığı kalıplaşmalar da bir dilden diğerine geçmiştir. Bazen de bir takım durum ve nesnelere ifade etmek için kalıp ifadeleri kullanmak gerekmiştir. Neticede, bu hususlar dilde kalıp ifadelerin sayısını artırmıştır. Öte taraftan özellikle basın imkânlarının artması neticesinde halk dilini daha çok yansıtan, dolayısıyla çok miktarda kalıp ifade barındıran edebi eserler, özellikle roman, öykü, şiir gibi materyal yazılı olarak yaygınlaşmaya başlamıştır. Bunun yanında basın yayın araçlarının dilinde de kalıp ifadeler yerini almış, hatta bazı kalıplar sanat, spor, tıp vb. alanlardaki kavramları ifade etmede vazgeçilmez hale gelmiştir. Neticede çoğu alanda varlığını sürdüren kalıp ifadelerin anlaşılıp özümsememesi o dilin ediniminin bir göstergesi haline gelmiştir. Diğer taraftan sözlü iletişimin materyali olan konuşma dili, çok sayıda kalıp ifade içerdiğinden kelimelerin bir araya gelerek oluşturdukları toplu anlamların bilinmemesi, sözlü iletişimde de gerekli bir hal almıştır.

1. Kavramsal Çerçeve

Kalıplaşma, iki veya daha fazla kelimenin çoğu zaman sözlük anlamını kaybederek ilk anlamlarından başka bir anlama gelecek biçimde kaynaşmasıdır.¹ Kalıp sözlerdeki kelime sıralaması değişmemekte,

¹ Zeynep Korkmaz, *Grammer Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1992), 95; Kamile İmer, vd., *Dilbilim Sözlüğü* (İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 2011), 165.

bu ifadelerdeki kelimeler bir arada öz anlamından ayrı bir anlam kazanmaktadır.² Selamlaşma, bayramlaşma vb. münasebetlerde de sıkça kullanılan kalıp sözlerin başat unsuru deyimlerdir.³ *Göze girmek, etekleri zil çalmak, başgöz etmek, aşağıdan almak, dil dökmek* gibi bir nevi dolaylı anlatım tarzı olan ve “*Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği*”⁴ olarak tanımlanan deyimler, Osmanlı Türkçesinde ‘tabir’ olarak adlandırılmaktaydı.⁵ Bu terim, Arapçada kalıp ifadeleri tanımlamak için kullanılan التعبير الاصطلاحي terkindeki ilk kelimedir. Türkçe sözlükte *deyiş, anlatım, ifade* olarak tanımlanan tabir kelimesi (التعبير) Arapça kökenli olup kelimesi عَرَّ fiilinin mastarıdır. Bu fiil Arapçada *yorumlamak, ifade etmek, açıklamak, dile getirmek* anlamlarına gelmektedir.⁶ Aynı kökten olan العبارة ‘ibare’ kelimesi ise bir hususu açıklamada kullanılan sözleri anlatmaktadır.⁷

Terkipteki ikinci kelime olan الاصطلاح ‘ıstılah’ kelimesi Türkçede ‘terim’in eş anlamlısı olarak kullanılmaktadır. Hem Türkçe hem Arapçada ‘ıstılah’ kelimesi; bilim, sanat, edebiyat gibi alanlarda veya belirli bir konuda çoğunlukla alanın mütehassısları tarafından kullanılan kavramları karşılamaktadır.⁸ Bu terim, kelimenin kök manasıyla daha iyi anlaşılmaktadır. Bu kelimenin türetildiği kök fiil olan صلح kelimesi ‘düzelmek, uygun olmak, iyi olmak’ anlamlarına gelir.⁹ Bu kökün işteş formu olan اصطلح (mastarı: اصطلاح) fiili ise ‘üzerinde mutabakata varılan, kullanıcıların genel kabulünü kazanan hususlar’ı ifade etmek için kullanılmaktadır. إِذَا إِصْطَلَحَ الْفَأْرَةُ وَالسَّنُورُ خَرَبَ دُكَّانُ الْبَقَالِ “Fare ile kedi anlaşırsa bakkalın dükkanı harap olur” ifadesi الاصطلاح kelimesinin anlamını ortaya koyan bir örnektir. Dolayısıyla çeşitli alanlarda konunun mütehassısları tarafından ortaya atılan kelimeler, zamanla kabul görmesinden ve üzerinde mutabakata varılmasından dolayı ‘ıstılah / terim’ haline gelmektedir.

اصطلاح kelimesi Arapçada التعبير الاصطلاحي şeklindeki tamlama haliyle ‘terim’ anlamından farklı bir alanı temsil eder. اصطلاح kelimesinin kök anlamını içerisinde barındıran bu terkip, toplumun genel kabulünü kazanarak yaygınlaşan, sürekli birlikte kullanılmaları sebebiyle kalıplaşan sözler için kullanılmaktadır. Arapçada التعبير الاصطلاحي çoğu zaman kelime grubu biçiminde kendini göstermektedir. Ancak bunların cümle biçiminde kalıplaşanları da vardır. Bu kelime grubu veya cümlelerin birlikte oluşturduğu mana, tek tek kelimelerinin manaları toplamından farklıdır. أَيُّ نِدَاءٍ رَبِّهِ “Rabbinin nidasına karşılık verdi.”¹⁰ cümlesi birinin vefatını nazikçe dile getirmenin bir yoludur. Bu ifadeyi kelimelerin sözlük manasına göre anlamaya çalışmak, doğru manaya ulaştırmayabilir. Dolayısıyla bu ifadenin anlamının ‘öldü’ olduğunu bilmek gerekmektedir.

Dilciler, التعبير الاصطلاحي terimini; manası, kendisini oluşturan kelimelerin sözlük anlamlarıyla veya bu kelimelerin birbirine eklenmesiyle anlaşılabilen, kalıplaşmış biçimiyle kendisini oluşturan kelimelerin anlamından farklı bir anlam ifade eden, belli bir topluma has olup toplumdan topluma farklılık gösteren

² Berke Vardar vğ., *Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Sevinç Basımevi, 1980), 57; Korkmaz, *Gramer Terimleri Sözlüğü*, 43, 95.

³ İmer, *Dilbilim Sözlüğü*, 85, 165.

⁴ Türk Dil Kurumu, *Türkçe Sözlük* (Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi, 1988), “deyim”

⁵ Tahir Nejat Gencan vd., *Yazın Terimleri sözlüğü* (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1974), 44; Vardar, *Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*, 57; Korkmaz, *Gramer Terimleri Sözlüğü*, 43.

⁶ İbrahim Mustafa, vd., *el-Mu‘cemu‘l-vasît* (İstanbul, Dâru‘d-dave, 1992) “عَرَّ”

⁷ Türk Dil Kurumu, *Türkçe Sözlük*, “ibare”

⁸ Türk Dil Kurumu, *Türkçe Sözlük*, “ıstılah”

⁹ Mustafa, *el-Mu‘cemu‘l-vasît*, “صلح”

¹⁰ Ahmet Muhtar Ömer, *Mucemu‘l-lugati‘l-Arabîyyeti‘l-muâsıra*, 4 Cilt. (Kahire: Alemlu‘l-Kutub, 2008), “عبر”

ve toplum tarafından ittifakla kullanılan sözler olarak tanımlamaktadır.¹¹ Bazı kaynaklarda bu tür ifadeleri tanımlamada العبارة الاصطلاحية terimi de kullanılmaktadır.

Arapçadaki kalıplaşmış ifadeleri tanımlamak için kullanılan ve Türkçeye kısaca ‘deyim’ olarak çevrilebilen التعبير الاصطلاحی teriminin Türkçedeki deyim tam karşılığı olduğunu söylemek zor görülmektedir. Bu terim Arapçada yalnız deyimleri değil, bütün kalıplaşmış sözleri içine alacak derecede daha geniş bir kapsama sahiptir. Bu isim altında telif edilen eserlerdeki ifadeler deyimlerin yanında sanat, spor, bilim, medya gibi alanlardan ödünçleme yoluyla alınan terimleri, deyim özelliği göstermeyen kalıplaşmış sözleri de içine almaktadır.¹² Bu yüzden bu ifadenin karşılığı olarak ‘kalıp ifade’ terimi tercih edilmiştir.

Arapçada التعبير الاصطلاحی teriminin ilk olarak 1950’lerde kalıp ifadeleri tanımlamak için kullanıldığı kabul edilmektedir.¹³ Bu tarihe kadar kalıp ifadeleri tanımlamak için birçok terim kullanılmıştır. الكلام، المأثور، العبارة المأثورة، القول المأثور، القول السائر، المثل السائر، التعبير الأدبي، التعبير المبتذل، التركيب، العبارات المعيارية، المماثلة، العبارة المأثورة، القول المأثور، القول السائر، المثل السائر، التعبير الأدبي، التعبير المبتذل، التركيب، العبارات المعيارية، المماثلة bu ifadelerdendir.¹⁴ Bütün bu tanımlardan daha yaygın olarak Arapçada ‘mesel’, çoğulu ‘amsal’ terimi, Arapçada atasözlerini, deyimleri, ilişki sözlerini, vecizeleri kısaca kalıplaşıp yaygınlaşan bütün sözleri içine alan bir anlamda kullanılmış, *amsal kitapları* atasözlerinin yanında farklı türden kelime kalıplarını da içine alacak şekilde telif edilmiştir.¹⁵

Son dönem dilcilerinin kabulünü kazanan التعبير الاصطلاحی terimi ilk kullanım dönemlerinde bütün kalıplaşmış ifadeleri tanımlamak için kullanılmış olsa da son dönem telif edilen eserlerdeki türlere bakıldığında artık bu terimin atasözleri ve ilişki sözlerinden ayrı olarak Türkçemizde deyim olarak adlandırdığımız kelime gruplarını ifade eden manaya doğru kaydığı anlaşılmaktadır. Zira bu teriminin ortaya çıkışı modern dilbilim çalışmalarıyla eş zamanlıdır. Dolayısıyla atasözü, deyim ve diğer söz gruplarını birbirinden ayıran modern dilbilim çalışmalarının etkisiyle Arapçadaki deyimlerin diğer kelime gruplarından ayrı olarak bu başlık altında toplanmaya başlandığı söylenebilir. Bu terim, Arap dilbilim sahasında yenidir. Son kazandığı manaya gelinceye dek Arap âlemindeki son dönem dilbilimcilerin bu terime yükledikleri anlamlara göre eşdizimler, atasözleri, bağlamsal ifadeler gibi deyimden farklı dil yapıları da bir süre bu terimin anlam alanında dâhil edilmiştir. Nitekim bu terim; birden çok kelimenin birbirinden ayrılmaz bir şekilde dil birlikleri oluşturduğu, belli bir topluma has olmasıyla o toplumun özel anlatım biçimlerini temsil eden, anlamı kendisini oluşturan kelimelerin gerçek anlamından farklı olan ve yapısında ekleme, azalma ve değişmeye izin vermeyen yapılar için kullanılmaya başlanmıştır.¹⁶

¹¹ Ömer, *Mucemu'l-lugati'l-Arabiyyeti'l-muâsıra*, "عبر"; Muhammed Muhammed Davud, *el-Mu'cemu'l-mevsû'î li't-tabiri'l-istilâhî fi'l-lugati'l-Arabiyye* (Kahire: Dâru Ğarîb, 2003), 9; İsmail el-Hamzâvî, *el-Mesel ve't-tabiri'l-istilâhî bi't-turasi'l-Arabi*, 16; Emânî bnt. Nâvî - Muhammed Sabrî b. Şehrîr, "Takdimu bernâmec tefûlî fi ta'lîmi't-tabirati'l-istilâhiyye fi'l-lugati'l-Arabiyye", *Mecelletu Câmiati'l-neftûha li'l-ebhâsi ve'd-dirâdse* 2, (2015 Haziran), 279.

¹² Davud, *Mucemu't-tabiri'l-istilâhî fi'l-Arabiyyeti'l-muâsıra*, 9; Vefa Kamil Fâyd, "Ba'du suveri't-ta'birâti'l-istilâhiyye fi'l-Arabiyyeti'l-muâsıra", *Mecmau'l-lugati'l-Arabiyye bi Dimaşk*, (78/4), 897-910; Hasan Akdağ, *Arap Dilinde Deyimler ve Atasözleri*, (Konya: Tekin Kitabevi, 1999), 3-470.

¹³ Yusuf Alyân, "et-Tabiri'l-istilâhî fi'l-lugateyni'l-Arabiyyeti ve'l-İnciliziyeti dirase dilâliyye tekabuliyye", *Mecelletu'l-Urduniyye fi'l-lugati'l-Arabiyye ve Âdâbiha*, 11/1 (Kânunu's-Sâni 2015), 272.

¹⁴ Alyân, "et-Tabiri'l-istilâhî", 272.

¹⁵ Hamzâvî, *el-Mesel*, 13, 24.

¹⁶ Bânâ Bilal Şebânî, "et-Ta'birâtu'l-istilâhiyye ve devruha fi i'dadi'l-mucemi'l-lugavî el-Muâsır", *Mecelletu Câmiati Tişrin li'l-buhûsi ve'd-dirâsâti'l-ilmiyye* 39/5 (2017), 650.

Bu tür ifadelerin özellikle atasözlerinden farkı ile ilgili olarak şunlar ifade edilmektedir: Atasözleri bir tecrübe sonucunda ortaya çıkan ve çoğu zaman cümle biçiminde olan sözlerdir. Bunlar ise bir ders verme kabilinden olmayan, haber bildirmeyen, günlük yaşamda daha çok tekrar edilen ve çoğu zaman cümle olmayıp cümlenin bir ögesi olan sözcük gruplarıdır.¹⁷ Atasözleri düşüncenin, deyimler ise anlatımın güçlü unsurlarıdır. Başka bir dile çevrilen atasözü, anlatımından çok şey kaybetmezken deyimler, tam karşılıkları bulunmadığında anlamlarında çok şey kaybetmiş olur.¹⁸

2. Kalıp İfadelerin Özellikleri

Herhangi bir kelime grubunun kalıplaşmış hale gelebilmesi için ilk kullanımın üzerinden geçen zamanla birlikte toplum tarafından benimsenip milli kimlik taşımaları gerekmektedir.¹⁹ Bununla birlikte bu ifadelerin nitelikleri hakkında şunlar söylenmektedir:

1. İki veya daha çok kelimededen oluşan yapılardır. Birlikte oluşturdukları anlam, tek tek anlamları toplamından farklıdır.
2. Bu ifadelerin sözcük sırası değişmez. *Kol kanat germek* ifadesindeki ikilemenin yeri değiştirilip *kanat kol germek* ifadesi kullanılmaz.²⁰
3. Kelime grubu şeklinde çoğunlukla cümlenin ögesi olsalar da cümle biçiminde olanları da vardır.²¹
4. Bu yapılar çoğunlukla mecaz, bunun yanında teşbih, istiare, kinaye gibi edebi sanat içerebilirler.²² *Devede kulak* gibi. Ancak sanatlı olmayan deyimler de vardır. *Özrü kabahatinden büyük* gibi.
5. Bazıları çeşitli söz ustalıklarıyla elde edilen çekici bir anlatıma sahiptir.²³ Söze akıcılık katar.
6. Deyimlerdeki kelimeler, çoğu zaman gerçek anlamının dışında anlamlar gösterebilirler de gerçek anlamından sıyrılmadan deyimleşen yapılar da vardır. *İsmi var cismi yok, iyiye iyi kötüye kötü demek* gibi.²⁴
7. Genel geçer kaide koymaz, özel durumları anlatmakta kullanılırlar.
8. Bu ifadelerle meram kısa yoldan anlatılabilir.

3. Dilde Kalıp İfadelere Duyulan İhtiyaç

Değişen ve gelişen dünyada hayat şartlarıyla birlikte dil de değişime uğramaktadır. Karşılaşılan yeni durumları ifade edecek yeni kavramlar hayat bulurken, kullanılmayan birçok kavram da zihinlerden silinmektedir. Çağın getirdiği nesne ve durumlar, terim üretimini gerektirmektedir. Üretilen terimlerin bir kısmı tek sözcükten ibaret olsa da çoğunluğu birden fazla kelimenin kullanımıyla yapılmaktadır. Bu yönüyle terim üretimi dili geliştiren unsurlardan birisidir. Yeni durumların ifadelendirilmesi tek kelimeyle de yapılabilmektedir. Ancak çoğu durum ve nesnelere kalıp ifadelerle karşılanmaktadır.

¹⁷ Gencan, *Yazın Terimleri Sözlüğü*, “atasözü”; Hamzâvî, *el-Mesel*, 3, 11, 31.

¹⁸ Vecihe Hatipoğlu, “Kelime Grupları ve Kuralları”, *Belleten* (1963), 237.

¹⁹ İmer, *Dilbilim Sözlüğü*, 165.

²⁰ Vecihe Hatipoğlu, *Türk Dilinde İkileme* (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1981), 15-16; Ömer Asım Aksoy, *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*, (Ankara: İnkılap Kitabevi, 1993), 22; Akdağ, *Arap Dilinde Deyimler ve Atasözleri*, 3.

²¹ Naile Hacızade, *Sözümün Gücü Var* (Konya: Çizgi Kitabevi, 2013), 37-38.

²² Zabya Abdullah Muhammed es-Selîti, “Mucemu’t-terâkîbi’l-istilâhiyyeti’l-Arabiyye el-Kadîm minhâ ve’l-muvellid li Ahmed Ebû Said” *Journal of the Documentation and Humanities Research Center* 3 (1991), 307.

²³ Korkmaz, *Gramer Terimleri Sözlüğü*, 43.

²⁴ Aksoy, *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*, 44.

Türk dilinin söz varlığı incelenerek bu husus daha açık biçimde müşahade edilebilir: Türk dilinin söz varlığını büyük ölçüde insan ilişkilerini belirleyen *din ve ahlak* gibi soyut, *ev ve araba* gibi somut varlıkları ifadelendirmede kullanılan temel kavramlar başka bir deyişle çekirdek kelimeler oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra; *göze girmek, pişmiş aşa soğuk su katmak* gibi deyimler, *tatlı söz yılanı deliğinden çıkarır, işleyen demir pas tutmaz* gibi atasözleri, *günaydın, Allahısmarladık* gibi ilişki sözleri, *yüksek irtifa, nakavt, kaçak güreşmek gibi* terimler, *oksijen, lokomotif* gibi yabancı kelimeler ve *azze ve celle, şaheser* gibi çeviri kelimeler söz varlığını oluşturan diğer unsurlardır.²⁵ Söz varlığını oluşturan bu unsurlar bütün dillerde büyük ölçüde aynıdır. Görüldüğü üzere çekirdek kelimeler dışındaki öğelerin çoğunluğu iki veya daha fazla kelimedenden oluşmaktadır. Dolayısıyla bir dili kavramak için kelimelerin sözlük anlamı yeterli değildir. Dilde daha çok bulunan terkiplerin kavranmasıyla ancak dil edinimi gerçekleşir.

4. Arapça Kalıp İfadelerdeki Söz Dizimi

İki veya daha fazla kelimedenden oluşan yapılar Arapçada *terkip* olarak adlandırılmakta, bunların bir araya gelerek oluşturdukları birlikteliğe Arapça cümle diziminde (nahvinde) *mürekkep yapılar* denilmektedir.²⁶ Bu manada mürekkep terimi, ‘müfret / tek kelime’ nin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu terim; isim tamlaması, sıfat tamlaması, isim cümlesi, fiili cümlesi ve şibih cümle diye adlandırılan zarflı ve harfî cerli yapıları karşılamaktadır.²⁷ Kalıp ifadeleri bu bağlamda isim veya sıfat tamlaması şeklinde olanlar, cümle biçiminde olanlar, harf veya zarfla terkip oluşturanlar olmak üzere gruplandırabiliriz. Bunların yanında atf harfiyle kalıp oluşturanlar da bulunmaktadır. Burada kalıp ifadelerin zikredilen biçimlerine dair şu örnekleri verebiliriz:²⁸

4.1. Tamlama Biçimindeki Kalıp İfadeler

4.1.1. İsim Tamlaması Biçimindeki Kalıp İfadeler

Kalıp İfade	Anlamı	Örnek Cümle	Anlamı
مسقط الرأس	Doğum yeri	عاد المسافر إلى مسقط رأسه	Yolcu, doğum gerine döndü.
مستودع السر	Sır küpü	الصدیق الحقیقی مستودع السر	Gerçek dost, sır deposudur. /sır tutandır.

²⁵ Doğan Aksan, *Türkçenin Sözvarlığı* (Ankara: Engin Yayınevi, 2004), 25-42.

²⁶ Fâyid, “Ba’du suveri’t-ta’bîrâti’l-istilâhiyye fi’l-Arabiyyeti’l-muâsıra”, 898.

²⁷ Muhammed İbrahim Ubade, *el-Cümletu’l-Arabiyye mukevvênâtüha envauha tahlilüha* (Kahire: Mektebetü’l-Edeb, 2001), 39.

²⁸ Örneklerin birçoğu Vefa Kamil Fâyid’in Arapçadaki kalıp ifadeleri çeşitli yönlerden ele aldığı “Ba’du suveri’t-ta’bîrâti’l-istilâhiyye fi’l-Arabiyyeti’l-muâsıra” adlı makalesinden alınmıştır. Yazar bu makalesinde sözlüklerden ve çeşitli makalelerden derlediği kalıp ifadeleri biçimbilimsel, sözdizimsel ve anlambilimsel yönleriyle tasnif etmiştir. Ancak makalede kalıp ifadeler cümle içerisinde örneklendirilmediğinden bazılarının manası kapalı kalmaktadır. Bk. **Vefa Kamil Fâyid**, “Ba’du suveri’t-ta’bîrâti’l-istilâhiyye fi’l-Arabiyyeti’l-muâsıra”, *Mecmau’l-lugati’l-Arabiyye bi Dimâşk*, 78/4: 895-916. Kalıp ifadeler çoğu zaman cümlenin anlaşılmasında bir nevi kilit görevi gördüklerinden burada kalıp ifadelerin cümledeki kullanımlarına da örnekler verilerek bunların daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır.

لَيْن الجانب	Yumuşak huylu	المؤمن لين الجانب	Mümin yumuşak huyludur.
وصمة عار	Yüz karası	الكذب وصمة عار لصاحبه	Yalan söylemek, söyleyen için yüz karasıdır.

4.1.2. Sıfat Tamlaması Biçimindeki Kalıp İfadeler

Kalıp İfade	Anlamı	Örnek Cümle	Anlamı
الشجرة العائلية	Soy ağacı	تحتفظ العوائل العريقة بالشجرة العائلية	Büyük aileler soy ağacına önem verir.
روح رياضية	Centilmenlik	الروح الرياضية سائدة بين اللاعبين	Oyuncular arasında centilmenlik yaygındır.
الكوميديا السوداء	Trajikomik	برزت الكوميديا السوداء في خمسينيات القرن العشرين	Trajikomik yapıtlar 1950'lerde ortaya çıkmıştır.
جولات مكوكية	Mekik dokumak	يقوم المدير بجولات مكوكية بين فروع شركته	Şirket Müdürü şirketin bölümleri arasında mekik dokuyor.

4.2. Cümle Biçimindeki Kalıp İfadeler

4.2.1. Fiil Cümlesi Biçimindeki Kalıp İfadeler

Kalıp İfade	Anlamı	Örnek Cümle	Anlamı
أبصر النور	Doğmak, ortaya çıkmak	المؤلف الجديد سيصدر النور بعد عدة أيام	Yeni eser birkaç gün sonra ortaya çıkacak.
أعطى الضوء الأخضر	Uygun olabileceğini belli etmek	الأب أعطى الضوء الأخضر لأبنائه للذهاب إلى النزهة	Baba, çocuklarına pikniğe gidileceğine dair yeşil ışık yaktı.
ألقي المرساة	Demir atmak, yerleşmek	ألقي المسافر مرساته في بلده بعد سفر طويل	Yolcu uzun yolculuktan sonra memleketine yerleşti.
الراية البيضاء	Pes etmek, teslim olmak	يرفع المصارح الراية البيضاء	Güreşçi beyaz bayrak çekti. / Pes etti.

4.2.2. İsim Cümlesi Biçimindeki Kalıp İfadeler

Kalıp İfade	Anlamı	Örnek Cümle	Anlamı
في العلم باع	Engin ilim sahibi olmak	للمخشري في التفسير باع	Zemahşeri, tefsirde engin ilim sahibidir.
اللعب بالنار	Ateşle oynamak	يعد عصيان الأم من اللعب بالنار	Anneye karşı gelmek, ateşle oynamak sayılır.

4.3. Harfi Cerli Kalıp İfadeler

4.3.1. Harfi Cer-İsim Grubu Şeklindeki Kalıp İfadeler

Kalıp İfade	Anlamı	Örnek Cümle	Anlamı
على قيد الحياة	Hayatta, yaşıyor	لا زال المريض على قيد الحياة	Hasta hala hayatta.
على صعيد العالم	Dünya çapında	تركيا من الدول المتطورة على صعيد العالم	Türkiye dünya çapında gelişmişmiş ülkelerdendir.
بغض النظر عن	Hesaba katmamak	هذا بحث مفيد بغض النظر عن بعض أقصامه	Bazı kısımlarını hesaba katmazsak bu faydalı bir araştırmadır.
بعد خراب مألطة	İş işten geçtikten sonra Bade harabi Basra	ندم الكسول بعد خراب مألطة	Tembel, iş işten geçtikten sonra pişman oldu.

4.3.2. İsim-Harfi Cer Grubu Şeklindeki Kalıp İfadeler

Kalıp İfade	Anlamı	Örnek Cümle	Anlamı
المغفور له	Merhum, rahmetli	انتقل إلى رحمة الله المغفور له	Merhum, Allah'ın rahmetine ulaştı.

4.3.3. Fiil-Harfi Cer Grubu Şeklindeki Kalıp İfadeler

Kalıp İfade	Anlamı	Örnek Cümle	Anlamı
باح بالسر	Sırrı ifşa etmek	باح بسر صاحبه	Arkadaşının sırrını açığa vurdu.

رمى إلى	Hedeflemek	هذا البحث يرمي إلى توضيح التعبيرات الاصطلاحية	Bu araştırma deyimleri açıklamayı hedefliyor.
---------	------------	---	---

4.4. Bağlama Grubu Şeklindeki Kalıp İfadeler

Kalıp İfade	Anlamı	Örnek Cümle	Anlamı
شَرْقًا وَغَرْبًا	Oraya buraya	تفرق المسافرون شرقًا وغربًا	Yolcular oraya buraya ayrıldı.

5. Kalıp İfadelerin Anlaşılmasındaki Zorluklar

Kalıp ifadelerle ilgili karşılaşılan zorlukların başında tercüme problemi gelmektedir. Bu ifadelerin doğru anlaşılması ve tercüme edilmesi ana dildeki karşılıklarının iyi tespit edilmesine bağlıdır. Çoğu zaman deyimlerin hedef dildeki deyimsel karşılığını belirleme çabası uzun uğraşları gerektirmektedir. Bu yönüyle bu husus karşısızal çözümlemeli dilbilimin çalışma alanlarından birini oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu ifadelerin öğretiminde öğrencinin ana dilinin kullanımına ihtiyaç vardır.

Dil öğretiminin ileri seviyelerinde daha çok üzerinde durulması gereken kalıp ifadeler anlaşılmalı için kelimelerin sözlük anlamını bilmenin yanı sıra ötesinde bir anlamayı gerektirmektedir. Dolayısıyla daha çok emek istemektedir. Bu ifadelerin anlaşılmasındaki diğer zorluklar aşağıdaki sebeplere dayandırılabilir:

1. Dil öğrenenin kültüründen farklı bir kültüre ait olduklarından ikinci dil öğrenenlerin o toplumun kültürünü o dilin kültürü ve kullanıcılarının düşünce biçimlerini bilmelerini gerekli kılmaktadır.
2. Bağlama göre farklı anlamlara gelebildiklerinden bunların kullanıldığı zaman ve şartların bilinmesi gerekmektedir.
3. Anlamı doğrudan değil dolaylı olarak sunmaktadırlar. Bu özellikleri sebebiyle basit anlamlı sözcüklerin anlaşılmasından daha çok zihinsel faaliyet gerektirirler.
4. Basit düzeydeki sözcük bilgisiyle anlaşılmayan kalıp ifadeler, sözcüklerin birlikte ifade ettikleri anlamın bilinmesi için öğretici gerektirmektedirler.
5. Bu alandaki sözlük yetersizliği de bu ifadelerin anlaşılmasındaki zorluklardan birini teşkil etmektedir.²⁹
6. Kalıp ifadelerin anlaşılması belli seviyede dilbilgisini de gerekli kılmaktadır. Zira bu ifadeler isim tamlaması, sıfat tamlaması, harf-isim, fiil-harf grubu şeklindeki yapılarda olduklarından, bu yapılar hakkında bilgi sahibi olmakla ancak bu ifadeler anlaşılabilir. Dolayısıyla kalıp ifadelerin anlaşılıp kavranması sarf (kelime yapısı) ve nahiv (söz dizimi) bilgisinin derecesiyle ilişkilidir. Kelime yapısının iyi tahlil edilmesi ve cümledeki görevlerinin kavranması bunların anlaşılma derecesini artırmaktadır.
7. Bazıları, mecaz, teşbih, istiare, kinaye gibi edebi sanat içerdiklerinden, bunların anlaşılması belli derecede belâğat bilgisi de gerektirebilir.

²⁹ Muhammed Abdurrahman İbrahim, "Menâhic mukteraha li ta'fimi't-ta'birâti'l-istilâhiyye li'n-nâतिकine bi gayri'l-Arabiyye", *Mecelletu'd-dirâsâti'l-lugaviyye ve'l-edebiyye*, Özel Sayı, (Şubat 2012), 214.



6. Kalıp İfadelerin Öğretimi ve Yabancı Dil Edinimindeki Önemi

Dil becerilerinin edinilmesinde kalıp ifadelerin rolüne bakıldığında özellikle konuşma aşamasının bu ifadelerin kullanımını gerekli kıldığını görülmektedir. İletişimde bu ifadeler gerekli olmakla birlikte metin çevirisinde de ibarenin tam manasıyla anlaşılmasında bunların kavranma derecesi etkili olmaktadır.

Anadil öğreniminde olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de okuma anlama becerisi önemli bir yer işgal eder. Bu becerinin geliştirilmesinde kelime bilgisi önemlidir. Öğrenci kelimeleri tanıdıkça daha anlamlı ve düzgün okumalar yapabilir. Dil öğretiminde basit anlamlı kelimelerde bu hususta daha kolay mesafe alınabilse de, kelimelerin sözlük anlamından sıyrılarak birlikte yeni anlamlar kazandıkları yapıların kavratılması zorluk çekilen hususlardan biridir. Çünkü bu ifadelerdeki kelimeler gerçek anlamından uzaklaşmakta ve bu sebeple de çoğu zaman anlaşılama bazen de yanlış anlaşılma riski barındırmaktadırlar. Bu yüzden bu ifade türlerinin her düzeydeki öğretim materyalinde yerini almaması gerekmektedir. Başlangıç düzeyinde öğrencinin seviyesine uygun olanları seçilmeli, üst düzey öğretim materyallerinde ise kalıp ifadelerin bütün biçimlerine yer verilmelidir. Zira, bir dildeki ifadelerin anlaşılması büyük oranda bu türden yapıların kavranmasıyla gerçekleşmektedir.

Kalıp ifadeler yaşadığı kültürden esintiler barındırmaktadır. Toplumların yaşayışları ve düşünce biçimleri birbirinden farklıdır. Buna bağlı olarak nesne ve durumları ifadelendirme biçimleri de birbirinden farklılık göstermektedir. Kalıp ifadeler toplumların düşünce biçimlerini yansıtan ifadeler olduklarından dilbilgisinin ötesinde hedef dile dair kültürel bir farkındalığı gerektirmektedir. Öğrenilen dilin kültürüne hakimiyet arttıkça o dildeki kalıp ifadelerin anlaşılması da kolaylaşmaktadır. Bu noktada öğrenciye o ifadenin kültürel bağlamının aktarımı gerekmektedir. Zira kalıp ifadelerin kültüründe karşılığı olmayan bir şekilde kullanılması edim bilimsel bir sorun oluşturmaktadır.³⁰ Bu yüzden iletişimde vazgeçilmez yere sahip olan bu ifadelerin öğreniminde ait olduğu kültürün değerlerine de vurgu yapmak gerekmektedir.

Sonuç

Kalıp ifadeler toplumun kendini ifade etme yollarından biridir. Dilde basit anlamlı kelimeler asıl unsurunu oluştursa da çeşitli gerekçelerle kalıplaşmış yapılara başvurulmaktadır. Bu gerekçe bazen sözü akıcı hale getirmek olabildiği gibi bazen de kısa yoldan meramı ifade etmektir. Bunun ötesinde insanın yaşadığı çevre, kullandığı eşyalar da sürekli değişmektedir. Bugün kullandığımız çoğu terim yüz yıl önce dilde yoktu. Dolayısıyla yeni olay ve nesnelere de adlandırılması gerekmektedir. Bu noktada kalıp ifadeler bazen bir tek kelimenin karşılayamayacağı kavramları ifade etmek için devreye girmektedir. Teknoloji, sosyoloji, ruhbilim vb. birçok alandaki kavramlar çoğu zaman kalıp ifadelerle karşılanmaktadır.

Bir dili öğrenmek aynı zamanda o dilin ait kültürünü ve dolayısıyla dil mantığını da öğrenmektir. Kültürü ve dil mantığını en güzel biçimde yansıtan dil yapılarından biri olan kalıp ifadeler bu yönleriyle de ele alınmalıdır. Bu yapılar kültürel unsurları ve dilin asıl sahiplerinin düşünce biçimlerini

³⁰ Sadriye Güneş, "Yabancı Dil Öğretiminde Deyim Öğretimi: Yöntemler, Teknikler ve Uygulamalar", *Dilbilim* 2/2 (2009), 1, 5.



barındırdığından o dilin kültür anlayışını da kavramaya çalışarak bu ifadelerin karşılığını kendi kültüründeki unsurlarla eşleştirmek, ikisi arasındaki bağlantılarla bu yapıları anlamak gerekmektedir.

Dil, belirli kalıplara aşına olunarak öğrenildiğinden kalıp ifadelerin kavranma derecesine göre dil ediniminin düzeyi de artmaktadır. Anadildeki yapılarla karşılaştırmaları yapılarak anlaşılmaya çalışıldıklarında hedef dil ile benzerlik ve farklılıklarının görülmesine yardımcı olacaklarından iki dil arasında yapılan kıyaslama ile hedef dilin özellikleri ve söz öbeklerinin kavranması kolaylaşmaktadır. Arapçada kalıp ifadeler çoğunlukla isim tamlaması, sıfat tamlaması, isim cümlesi, fiil cümlesi ve harfi cerli gruplar şeklinde bulunmaktadır. Bu özellikleri sebebiyle kalıp ifadeler, bu yapı tarzlarındaki sıradan kelime birliklerinin kullanımında ve dolayısıyla cümle kurmada gerekli olan yetinin kazanımın elde edilmesine de yardımcı olmaktadır.

Başlangıçta anlaşılması çaba gerektiren bu ifadeler kavrandıkça, bunların bazısındaki söz sanatları ve çoğundaki çekicilik, öğrencileri bu ifadeleri kullanmaya isteklendirebilir. Taşdıkları söz sanatları sayesinde zamanla öğrencilerin edebi zevk kazanmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca Öğretimde kalıp ifadelerin kullanılması parçacı bir anlayışla tek tek kelimelerin manasının bulunması ve tercüme edilmesinin ötesinde, dile bütüncül bakışa götürür. Böylece hedef dilin yapılarına hâkimiyeti kolaylaştırır. Bu yapıların birlikte ele alınması yabancı dil eğitimi dilbilgisi ağırlıklı bir anlayıştan anlama ve kavrama merkezli bir anlayışa doğru götürür.

Kalıp ifadelerin kelime çevirisi yapılmamalıdır. Lafzı ve manasıyla olduğu gibi kavratılarak hangi durum ve şartlarda kullanılacağı belirtilmelidir. Bunların anadildeki deyimsel karşılığı bulunmalı öğrencinin bunlar arasında kıyaslama yapması sağlanmalıdır. Bunların öğretimi Türkçedeki yakın anlamlısının bulunması yoluyla olabileceği gibi zıt anlamlısının yardımıyla da yapılabilir. Ayrıca bu yapıların öğretiminde bağlam önemlidir. Kalıp ifadenin uygun bir yöntemle açıklaması yapıldıktan sonra bağlamı içerisinde kullanımına yönelik alıştırmalar yapılmalıdır.

Bu ifadelerin anlaşılmasındaki zorluklardan birisi de sözlük yetersizliğidir. Son zamanlarda hazırlanan yazılı ve elektronik sözlüklerde kalıp ifadelerin anlamlarına daha çok yer verilmeye başlanmış olunmakla birlikte bu konuda yeterli cümle örneği bulunduğunu söylemek zordur. Dolayısıyla Arapça-Türkçe sözlüklerde kalıp ifadeleri içeren örnek cümlelere daha çok yer verilmesi gerekmektedir. Öte yandan Arapçada kalıp ifadelerin bir bölümünü oluşturan harfi cerrli yapılar Türkçenin yabancı olduğu bir husustur. Arapçada bazı harfi cerler sürekli belli kelimelerle kullanıldığından kelimenin tek başına anlamının bilinmesi yeterli olmamakta onunla birlikte kullanılan harfi cerrin de bilinmesi gerekmektedir. Bu itibarla bu yapıların birlikte kavratılması gerekmektedir.

Kaynakça

Akdağ, H. (1999). *Arap Dilinde Deyimler ve Atasözleri*. Konya: Tekin Kitabevi.

Aksan, D. (2004). *Türkçenin Sözcükleri*. Ankara: Engin Yayınevi.

Aksoy, Ö. (1993). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. Ankara: İnkılap Kitabevi.

Alyân, Y. (2015). “et-Tabiru'l-ıstılâhî fi'l-lugateyni'l-Arabiyyeti ve'l-İncilîziyyeti dirase dilâliyye tekabuliyye”. *Mecelletu'l-Urduniyye fi'l-lugati'l-Arabiyye ve Âdâbiha* 11/1 (Kânunu's-Sâni): 261-300.



- Davud, M. (2003). Muhammed Muhammed. *Mucemu't-tabîri'l-istilâhî fi'l-Arabiyyeti'l-muâsıra*. Kahire: Dâru Ğarîb.
- Davud, M. (2014). *el-Mu'cemu'l-mevsû'î li't-tabîri'l-istilâhî fi'l-lugati'l-Arabiyye*. Kahire.
- Emânî bnt. N. ve İbn Şehrîr, M. (2015). "Takdimu bernâmec tefûulî fi ta'lîmi't-tabîrati'l-istilâhiyye fi'l-lugati'l-Arabiyye". *Mecelletu Câmiati'l-meftûha li'l-ebhâsi ve'd-dirâde* 2 (Haziran): 271-304.
- Gencan, T. N. (1974). vd. *Yazın Terimleri sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Güneş, S. (2009). "Yabancı Dil Öğretiminde Deyim Öğretimi: Yöntemler Teknikler ve Uygulamalar". *Dilbilim* 2/2: 1-15.
- Hacızade, N. (2013). *Sözümün Gücü Var*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Hamzâvî, İ. (ts.). *el-Mesel ve't-tabîri'l-istilâhi bi't-turasi'l-Arabi*. <http://arablib.com/harf?view=book&lid=3&rand1=WmwmVilIcUJXIORK&rand2=JkNFSmpxUXozSVoq> (Erişim: 20/04/2018)
- Hatipoğlu, V. (1963). "Kelime Grupları ve Kuralları". *Belleten*, 203-245.
- Hatipoğlu, V. (1981). *Türk Dilinde İnkileme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- İbrahim, M. (2012). "Menâhic mukteraha li ta'lîmi't-ta'birâti'l-istilâhiyye li'n-nâtikîne bi gayri'l-Arabiyye". *Mecelletu'd-dirâsâti'l-lugaviyye ve'l-edebîyye* Özel Sayı, (Şubat), 212-232.
- İmer, Kamile vd. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Kamil Fâйд, V. (ts.). "Ba'du suveri't-ta'birâti'l-istilâhiyye fi'l-Arabiyyeti'l-muâsıra". *Mecmau'l-lugati'l-Arabiyye bi Dimaşk* 78/4: 895-916.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Mustafa, İbrahim vd. (1992). *el-Mu'cemu'l-vasît*, İstanbul: Dâru'd-dave.
- Ömer, A. (2008). *Mucemu'l-lugati'l-Arabiyyeti'l-muâsıra*. 4 Cilt. Kahire: Alemu'l-Kutub.
- Selîti, Z. (1991). "Mucemu't-terâkîbi'l-istilâhiyyeti'l-Arabiyye el-Kadîm minhâ ve'l-muvelled li Ahmed Ebû Said". *Journal of the Documentation and Humanities Research Center* 3, 305-316. <http://hdl.handle.net/10576/8438>
- Şebânî, B. B. (2017). "et-Ta'birâti'l-istilâhiyye ve devruha fi i'dadi'l-mucemi'l-lugavî el-Muâsır". *Mecelletu Câmiâti Tısrîn li'l-buhûsi ve'd-dirâsâti'l-ilmîyye* 39/5, 647-659
- Türk Dil Kurumu. (1988). *Türkçe Sözlük*. 2 Cilt. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Ubade, M. (2001). *el-Cümletu'l-Arabiyye mukevvenâtuha envauha tahlilüha*. Kahire: Mektebetu'l-Edeb.
- Vardar, Berke vd. (1980). *Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Sevinç Basımevi.



ENGELLİ BİREYLERE YÖNELİK SANAT EĞİTİMİ: ESKİŞEHİR VALİLİK İL KOORDİNASYON MERKEZİ ÖRNEĞİ

Dr. Öğretim Üyesi Yener Şişman

Anadolu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğretim Üyesi

Öz

Valilik Engelliler Koordinasyon Merkezi'nin temel amacı engelli bireylerin toplumsal yaşama tam ve etkin katılımını teşviiktir. Zira engelli bireylerin de topluma dâhil edilmesi görevini üstlenmesi durumunda devlet sosyal bir öze kavuşabilecektir. Toplumun içinde yaşamak ise topluma dâhil olmak anlamına gelmez. Topluma dâhil olmak, toplumun içinde herkesle birlikte ve toplumsal yaşamın tüm alanlarında (ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve kamusal) aktif olarak yer almaktır. Engelli bireyler toplumun bir parçasıdır ve topluma dâhil olabilmeleri için sosyal hayata da entegre olabilmeleri gereklidir. Bu çerçevede Valilik Engelliler Koordinasyon Merkezi'nde üniversite öğrencileri ile engelli bireylere “birlikte eğitim” verilmekte engelli öğrencilerin, normal akranlarıyla birlikte normal sınıflarda eğitim almasına gayret edilmektedir.

Sanat ise insanın kendini ifade etmesi, yeni fikirler üretmesi ve topluma aktif ve eşit katılımı için önemli bir fırsattır. Buna karşın eğitimin ve üretimin dışında kalan büyük bir engelli nüfus, toplum yaşantısının diğer pek çok alanında olduğu gibi sanat alanında da üretme ve yaratma imkânlarından yoksun bırakılmaktadır.

Merkezde engelli bireyler ve akranlarının ortak resim, heykel gibi sanatsal etkinliklerde bulunması sağlanmaktadır. Böylece engelli bireyler kişiliklerini geliştirip kendilerine olan güven duygularını pekiştirecekleri bir imkâna sanat yoluyla ulaşabilmektedir.

Ayrıca, fırsat verildiğinde engellilerin de toplumsal yaşamın her alanına katkıda bulunabileceği algısının yerleştirilebilmesi ve farkındalık yaratılması için sözü edilen sanatsal etkinliklere katılım önemlidir. Yapılan etkinliklerle, engelli bireylerin akranlarıyla iletişiminin güçlendirilmesi yanı sıra, üniversite öğrencisi akranlarının engelliler ile ilgili olarak bilinç ve duyarlılık düzeylerinin yükseltilmesine katkı sağlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Engelli, ortak eğitim, sanat eğitimi

Art Education to Disabled People: Example of Governor's Disability Coordination Centre in Eskişehir

The main of the Governor Disability Coordination Centre is to encourage full and effective participation of people with disabilities in social life. The state will be able to reach core of social, if it plays the role of the community in the event of inclusion of people with disabilities. That does not mean including the society, living in society. Including the society means that taking an active part in all areas of social life



(economic, social, political, cultural and public) and along with everyone else in society. People with disabilities are part of community and also they should be fully integrated in social life in order to be part of the social life. In this context, “co-education” is provided to people with disabilities with university students together and also disabled students being educated in regular classroom with normal peers is provided in Governor’s Disability Coordination Centre.

Art provides us with an important opportunity to express ourselves, generate new ideas and participate in the society actively and equally. A large population of disable people lacks the opportunity to produce and create in the field of arts just as they are excluded from education and production activities.

In this Centre, common artistic activities such as painting, sculpture are made available for disabled individuals and their peers. Thus, through art, disabled individuals have the opportunity to develop their personality and foster self-confidence.

Furthermore, the participation of the disabled in art activities is important in order to create the perception that they can contribute to all domains of life when given the opportunity and also in order to create awareness in the society. Activities in conducted, strengthen communications with disabled individuals with peers and also it contributes to raising the level of awareness and sensitivity of college people about their disabled peers.

Keywords: Disabled person, co-education, art education

Giriş

Sosyal devlet kabaca bir tanımla, bir toplumda daha fazla eşitlik yaratmayı ya da var olan eşitsizlikleri ortadan kaldırmayı, sosyal ve piyasa aktörlerinin olumsuz etkilerini yok etmeyi hedef alan bir devlet biçimi olarak tanımlanabilir (Dedeoğlu, 2009: 42). Yani sosyal devletin belki de en önemli özelliği eşitlik arayışıdır. Bu anlamda bir devletin ancak tüm diğer bireylerle birlikte özürsüz bireylere de “eşitlik” çerçevesinde, adil ve yeterli bir yaşam düzeyi sağlaması ve özürsüz bireylerinin de topluma dâhil edilmesi görevini üstlenmesi durumunda sosyal bir öze kavuşacağı söylenmelidir (Sakatlar İçin Ulusal Eylem Planı, 1993: 1; Ölçen ve Ölçen, 1991: 3). Türkiye Cumhuriyeti Anayasasınının 61. maddesinde de “Devlet, sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayıcı tedbirleri alır” denilmekte ve özürsüzlerin toplumsal yaşama “tam ve etkin katılımı” eş değişle “topluma dâhil edilmesi” açısından devlete çok geniş bir alanda görev yüklenmektedir.

Ancak unutulmamalıdır ki, toplumun içinde yaşamak, topluma dâhil olmak anlamına gelmez. Topluma dâhil olmak, toplumun içinde herkesle birlikte ve toplumsal yaşamın tüm alanlarında (ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve kamusal) aktif olarak yer almaktır (Çağlar, 2009: 47). Bu anlamda özürsüzlerin evlerinden çıkabilmelerinin, istedikleri yer, kişi ve kurumlara ulaşmada kolay ve bağımsız ulaşım imkânlarına sahip olabilmelerinin, kültürel, sanatsal ve sosyal etkinliklere katılabilmelerinin sağlanması durumunda topluma dâhil olduklarından söz edilebilecektir. Ayrıca özürsüz bireyler topluma dâhil olarak, toplumu oluşturan bireylerle daha sağlıklı ilişkiler kurabilirler. Böylece toplumda dayanışma duygusu gelişir ve daha sağlıklı bir toplumun temelleri atılabilir. Bu yaklaşım, toplumdaki özürsüz bireylerin yaşadıkları toplum içinde, günlük yaşamda bağımsız, aktif ve üretken kişiler haline gelmelerini kolaylaştırmayı hedefleyen Toplum Temelli Rehabilitasyon (Community Based Rehabilitation) yaklaşımı (Özida, 2005: 101) ile de uyumlu olacaktır.

Sanat ise bu açıdan insanın kendini ifade etmesi, yeni fikirler üretmesi ve topluma aktif ve eşit katılımı için önemli bir fırsat olarak kabul edilmelidir. Oysa eğitimin ve üretimin dışında kalan büyük bir özürlü nüfus¹, toplum yaşantısının diğer pek çok alanında olduğu gibi sanat alanında da üretme ve yaratma imkânlarından yoksun durumdadır. Bu anlamda özürlü bireylerin topluma katılmada karşılaştıkları engellerin bedensel sınırlılıklarından daha fazla kısıtlayıcı olduğu görülmektedir (Canarlan ve Tezel, 2005: 46-47).

Özürlü bireyler iş bulabilmede, sağlık kurumlarında, ulaşım vb. gündelik yaşamın tüm alanlarında özürüllüğe dayalı farklılıkları dolayısıyla ayrımcılıkla karşılaşmaktadır. Toplumun önemli bir bölümü toplumsal sistemden dışlanmakta, marjinalize edilmekte, yalnızlaştırılmaktadır. Örneğin Türkiye Özürülüler Araştırması'nın verilerine göre, genel nüfusun %12,9'u okuma yazma bilmezken, özürülülerde bu oran 3 kat daha fazladır (%36,3). Özürüllüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçülmesi Araştırması'na göre ise örneklem grubunun yarıdan fazlası (%57,6) özürlü bireylerin topluma dâhil olma alanında çoğu zaman ya da her zaman ayrımcılığa maruz kaldıkları görüşündedir (Akdoğan ve arkadaşları, 2010: 17).

Bu çalışmada özürlü bireylerin topluma “tam ve etkin katılımı” diğer bir deyişle eşit bireyler olarak “topluma dâhil edilmesi” açısından sanatsal aktivitelerin önemini vurgulamak amaçlanmaktadır. Ayrıca bu doğrultuda faaliyet gösteren Eskişehir İli Valilik Engelliler Koordinasyon Merkezi “Özürülülerle Birlikte Bir Tiyatro Oyunu Sergilenmesi Projesi” çerçevesinde tanıtılarak, merkezdeki çalışmalar irdelenecektir. Ancak tüm bu konular ele alınmadan önce, özürlü bireylerin karşı karşıya oldukları psiko-sosyal sorunlara değinilmeli ve özürülülere yönelik ayrımcılık irdelenmelidir. Zira özürlü bireylerin içinde bulunduğu psiko-sosyal durum, hem özürülünün topluma bakışını hem de toplumun özürlü bireye bakışını etkilemekte (Seyyar, 2013:1) ayrımcılık ise özürülülerin toplumsal yaşama ve özelde sanat alanına yönelik katılımının önündeki en büyük engeli oluşturmaktadır.

Özürülülerin Psiko Sosyal Sorunları

Kişilerin özürüllükleri sebebiyle yaşadıkları psiko-sosyal sorunları aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Aytaç, 2000:3):

Aşağılık Kompleksi: Yeterince psiko-sosyal destek göremeyen birçok bedensel özürlü, kolaylıkla yetersizliklerini mutsuzluk kaynağı yapabilmekte, kendilerini değersiz hissedebilmekte ve bundan dolayı da kendilerinden utanabilmektedir. Bazen bir duygusal tepki olarak da kendilerini acındırabilmektedirler.

Özürüllük İkilemi: Özürlü birey, genelde kendisini normal bir kişi gibi kabul edilmesini istemesine rağmen, bazen kendisinden özürlü insanlar gibi davranış beklendiğini düşünerek içinde hissî bir çatışma yaşayabilmektedir.

Normal Davranışları İdealizeleştirmek: Bazı özürlü bireyler, özürlü olmayan sağlam insanların tutum ve davranışlarını fazlasıyla idealize ederler. Buna bağlı olarak da kendilerine sosyal bir hedef belirlerken genelde sağlıklı ve güçlü bir insanı merkeze yerleştirirler. Fiiliyatta bu ideal hedefe ulaşmak zor olduğu için, bazı özürülüler bundan dolayı hayal kırıklığına uğrarlar, özgüvenlerini veya motivasyonlarını yitirirler.

¹ Türkiye'de nüfusun % 12,29'u (8.431.937 kişi) özürülüdür.

Suçluluk Duygusuna Kapılmak: Normal standartlara uymayan davranışlarından ve(ya) bedensel ve sosyal fonksiyonlarını tam olarak yerine getirememekten dolayı özürlü, kendini yetersiz ve bağımlı bir varlık olarak görmeye başlar. Bu yaklaşım özürünün şahsiyetini ve iç dünyasını tahrip etmeye başlar, neticede özürlü suçluluk duygularına kapılır ve insanlardan saklanmak ister.

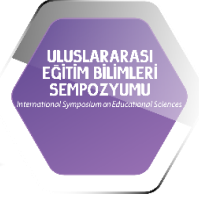
Grup Stereotipi Davranışlar: Yapılan araştırmalara göre bütün özürlü kişilerde hemen hemen aynı özellikler gözlenmektedir. Özürlü kişinin topluma uyum sağlamak için özürünü saklamaya çalışması ve unutmak için çaba göstermesi, daha çok hatırlanmasına sebep olmaktadır. Bu da sahip olduğu özürlülüğünden dolayı endişe duymasına ve özürünün hayatını belirleyen ve yöneten ana unsur haline gelmesine sebebiyet vermektedir. Dolayısıyla özürlülüğü ile barışık olamayan özürülüler, daima mutsuz ve huzursuz bir hayat sürdürmek mecburiyetinde kalacaklardır.

Özürülülere Yönelik Ayrımcılık Ve Dışlama

Ayrımcılık, BM İnsan Hakları Komitesi tarafından “siyasal, ekonomik, sosyal, kültürel veya kamusal yaşamın herhangi bir alanında, insan hakları ve temel özgürlüklerin eşit ölçüde tanınmasını, yararlanılmasını ya da herkes tarafından kullanılmasını engelleyici veya zayıflatıcı amaç taşıyan ya da bu sonuçları doğuran ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya farklı görüş, ulusal ve etnik köken, mülkiyet, doğum veya farklı bir statüye dayalı her türlü ayırma, dışlama, kısıtlama veya ayrıcalık tanıma” biçiminde tanımlanmıştır (amnesty.org).

Ayrımcılık toplumsal yaşamın tüm alanlarında rastlanılan bir olgudur. Nedenleri, görünüşleri farklı olsa da tüm ayrımcı uygulamaların temelinde “ben” - “öteki” ayrımı yatmaktadır. Benden ya da bizden; cinsiyet, etnik köken, fiziksel özellik, inanç vb. açılardan farklı olan ötekidir. Aslında hepimiz bir yerde, bir konuda, birilerin nezdinde mutlaka öteki durumundayız. Zira her insan farklıdır. Farklı görünür, farklı hareket eder, farklı şekilde iletişim kurar, farklı davranır, farklı şekillerde öğrenir, farklı hisseder. Farklı gereksinimleri ve farklı beklentileri olabilir. Diğer yandan “ben/biz ve diğerleri” biçimindeki değerlendirmelerle insanlar belli aitlikler içerisinde kendi kimliklerini geliştirmekte ve tanımlamaktadır. Bu nedenle farklılıklar özünde yadırganacak bir durum değildir. Ancak “ben” ve “öteki” ayrımı belirginleştiğinde ötekilere karşı bir kayıtsızlık ve düşmanlık geliştirilebilmektedir. Günümüzde özürlü bireylerin karşılaştığı “engelin” temelinde de, sahip olunan “özür” değil, farklılıklarımızı doğal kabul edemeyen ve bu farklılıkları bahane eden toplumun, özürlüye karşı geliştirdiği “engelleyici tutum” yatmaktadır (Karataş, 2002).

Özürülülere yönelik ayrımcılık özellikle eğitim, iş, ulaşım, kültürel hayat, sanat, kamuya açık alanlar ile kamusal hizmetlere erişim alanında görülmektedir. Özürülülere yönelik ayrımcılığın uzun bir geçmişi ve farklı biçimleri vardır. Doğrudan ayrımcılığın yanı sıra, eğitim imkânlarından yoksun bırakma, toplum dışına itme, sosyal ve fiziksel engellerle karşı karşıya bırakarak tecrit etme gibi daha dolaylı ayrımcılık çeşitleri de görülmektedir (Uyar, 2006: 157-158). Kimi zaman bu ayrımcılık bilinmemekte, kimi zaman fark edilmemekte, kimi zamansa inkâr edilmektedir. Kimi zaman özürlü bireyler dâhi farklılıklarını, kendilerine farklı davranılmasının haklı bir gerekçesi sayarak ayrımcı uygulamaları pekiştirebilmektedir. Sonuçta hepimizin içinde yaşadığı toplumun gereksinimlerini karşılayacak, örneğin eğitim sistemine yönelik çözümler ve hizmetler üretilirken öncelikle “normal” insanlar için harekete geçilmekte ve özürlü olan “ötekiler” sonraya bırakılmaktadır. Böylece toplumun önemli bir bölümü eğitim sisteminden dışlanmakta, marjinalize edilmekte, yalnızlaştırılmaktadır (Karataş, 2002).



Toplumdaki büyük çoğunluğa göre, özürlü güçsüzdür ve topluma verebileceği bir şey yoktur. Bu hâkim bakış açısının ve yüzyıllardır süren ayrımcı uygulamaların bir yansıması olarak özürlü bireylerde kimi zaman kendi potansiyellerini bilememekte, kendi başlarına yaşayamayacaklarını düşünmekte, kendilerini topluma bir yük olarak görebilmektedir.

Türkiye Özürlüler Araştırması'nın (2002) verilerine göre, genel nüfusun %12,9'u okuma yazma bilmezken, özürlülerde bu oran 3 kat daha fazla (%36,3). İlkokul ve öncesi eğitim düzeyine sahip özürlülerin oranı %84,2. Özürlülüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçülmesi Araştırması'na (2010) göre ise örneklem grubundaki özürlülerin %70'i eğitim alanında bir ayrımcılık algılıyor (bekliyor), %51'i bu alanda bir ayrımcılıkla karşılaştığını (deneyimlediğini) belirtiyor. Tüm bu rakamlar ise sosyal devletin ne derece uzağında olduğumuzu gösteriyor. Oysa özürlü bireylerin karşı karşıya bulunduğu psiko-sosyal sorunlar yanı sıra sosyal dışlanmaya neden olan ayrımcılık gibi sorunlar, yalnızca özürlü bireylerin ya da ailelerinin karşı karşıya bulunduğu bir sağlık sorunu olarak kabul edilemez. Bu sorunlar sosyal boyutlarıyla toplumu yakından ilgilendiren ve tüm bireylerin ortak çabasını gerektiren sorunlardır (Aytaç, 2005: 127).

Toplum hayatına tam katılım açısından özürlü bireylere ne kadar çok imkân verilirse, özürlü bireyler kendilerini o kadar özgür ve mutlu hissedeceklerdir. Toplumsal faaliyetlere katılan özürlüler ise, toplum ile bütünleşecek ve yetersizlikleri dolayısıyla dışlandıkları hissinden uzaklaşacaklardır (Seyyar, 2013: 1). Elbette merkezi hükümetler dışında, tüm sosyal sorunlarda olduğu gibi özürlü bireylerin topluma katılımının sağlanması hususunda da merkezi yönetimlerin yerel organizasyonlarının ve belediyeler gibi yerel yönetimlerin de önemli sorumlulukları bulunmaktadır.

Sivil toplum örgütlerinin önem kazandığı ve toplum bilincinin artmasına paralel olarak sosyal sorumluluk bilinciyle yerel yönetimlerin özürlülere yönelik faaliyetlerini artırdığı günümüzde (Murat, 2010:22) toplumsal ve yasal alandaki gelişmeler doğrultusunda gerek belediyelerimiz gerekse de Eskişehir İli Valilik Engelliler Koordinasyon Merkezimiz özürlülere yönelik önemli hizmetlerde bulunmaktadır.

Eskişehir İli Valilik Engelliler Koordinasyon Merkezi

Merkezin Amacı

Merkezin temel amacı özürlü bireylerin toplumsal yaşama tam ve etkin katılımını teşvik edecek projeler üretmek, gelen proje önerilerinin koordinasyonunu sağlamak ve özürlülere yönelik eğitimleri, sanatsal etkinlikleri organize etmektir.

Merkezin Tarihsel Gelişimi

Merkez, Türkiye İş Kurumu'nun düzenlediği özürlülere yönelik bir bilgisayar kursunun yer sıkıntısını giderebilme çabalarının sonucu olarak 2009 yılında "bilgisayar laboratuvarı" olarak kurulmuştur. Aynı yıl Sağlık İl Müdürlüğü, Üniversiteler, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye İş Kurumu gibi kamu kuruluşları ile STK'ların özürlüler ile ilgili konularda işbirliğini geliştirmek görevini üstlenen Merkez, 2010 yılından itibaren el sanatları, seramik ve cam sanatları kurslarını açmıştır.

Merkezin Farkı

4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu 3-4-5 Mayıs 2018

ALANYA



Merkezin açılması doğrultusunda Türkiye'deki mevzuat açısından bakıldığında yasal bir zorunluluk bulunmamaktadır. Buna karşın Türkiye'de aynı adlarla açılmış başka valilik engelliler koordinasyon merkezleri de bulunmaktadır. Eskişehir'deki örneği diğerlerinden ayıran ise diğer merkezlerde temelde bez, tekerlekli sandalye gibi devlet yardımları koordine edilmesi ile yetinilirken Eskişehir'deki Merkezin kurslar açması, özürllüer konusunda projeler geliştirmesi ve aynı alanda yapılan diğer projeleri de yönlendirerek koordine etmesidir. Örneğin Halk Eğitim Merkezi'nden talep edilen özürllüerlere yönelik bilgisayar, işaret dili tercümanlığı gibi kurslar Halk Eğitim Merkezi ile birlikte yürütülmekte, Tiyatro çalışmaları Anadolu Üniversitesi'nin katılımı ile gerçekleştirilmektedir.

Erişebilirlik

Ayrımcılık gözetmeme - Bütün kurslar ve hizmetler ayırım gözetmeksizin tüm bireylere açıktır. Bu çerçevede herhangi bir rapor şartı aranmaksızın özürllü olduğunu beyan eden tüm özürllü bireyler, farklı özür gruplarından tüm özürllü bireyler ve hatta özürllü olmasa da açılan kurslara katılmak isteyen tüm bireyler kurslara serbestçe katılabilmektedir. Fiziksel erişilebilirlik – Engelliler Koordinasyon Merkezi, şehir merkezinde bulunmakta, tramvay, otobüs, dolmuş gibi tüm toplu ulaşım araçlarının kesiştiği bir noktada yer almaktadır. Merkezin ayrıca bedensel özürllüer için özel olarak hazırlanmış bir servis aracı bulunmakta, talep edilmesi durumunda özürllü bireyler bu araçtan da yararlanabilmektedir. İç mekânlar ise rampa, özürllü tuvaleti gibi açılardan erişilebilir durumdadır. Ekonomik erişilebilirlik- Merkezde açılan kurslar ve verilen hizmetlerden hiçbir ücret alınmamaktadır. Örneğin Tiyatro oyunu için gerekli kostüm, resim çalışmaları için gerekli tuval ve boyalar bütünüyle Merkezce karşılanmakta, katılımcılardan katkı talep edilmemektedir. Kurslar sonrasında ortaya çıkan resim, cam gibi ürünler ise her yıl 10-16 Mayıs Sakatlar Haftası etkinlikleri çerçevesinde açılan sergilerde satılmakta, elde edilen gelir bütünüyle eser sahibine aktarılmaktadır.

Merkezde Gerçekleştirilen Sanatsal Etkinlikler Merkezde resim, el sanatları, seramik, ebru, cam sanatları, tiyatro, dans, keman, saz ve koro çalışmaları yapılmaktadır. Bu etkinliklere yönelik talep olduğu sürece devam eden kurslar, yıl içinde talebin ortadan kalkması halinde kısa süreli olarak askıya alınmaktadır.

Merkezde Tam Süreli Olarak Çalışan Personel ve Çalışma Süreleri

Merkezde farklı kamu kurumlarından görevlendirme ile gelen 1 müdür, 1 şoför, 2 resim öğretmeni, 1 müzik öğretmeni, 1 el sanatları eğitmeni bulunmakta, diğer eğitici ihtiyaçları gönüllülerden karşılanmaktadır.

Merkez hafta için 09.00 ile 17.00 arası açık tutulmakta, dans, tiyatro gibi etkinlikler için gereksinim duyulması halinde hafta sonları da açılmaktadır.

Merkezden Yararlanan Özürllüer

Merkezdeki çeşitli aktivitelerden bugüne kadar 736 özürllü birey yararlanmış, bazı özürllü bireyler birden çok aktivitenin içinde yer aldıklarından 1124 özürllü katılımcıya ulaşılmıştır. Mart 2013 tarihi itibariyle ise Merkezden fiilen 117 özürllü birey yararlanmaktadır. Özürllü bireylerin hangi özür grubundan olduklarına ilişkin olarak ise herhangi bir kayıt tutulmamıştır.

Gönüllü Katılımı



Gönüllü katılımı genel olarak Anadolu Üniversitesi ile işbirliği içerisinde sağlanmaktadır. Öncelikle danışmanlığı tarafımızca yürütülen “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersindeki her dönem 40 kadar gönüllü öğrencilerimize gerek bizim tarafımızdan gerekse de Valilik Engelliler Koordinasyon Merkezi tarafından özür ve özürsüzlük ile ilgili temel bilgiler aktarılmakta ve özürsüzlüğün getirdiği sınırlılıklar ile yapılabilecekler anlatılmaktadır. İkinci aşamada bilinç düzeyi kısmen geliştirilmiş gönüllü öğrencilerin, özürsüzlük bireyler ile bir tanışma toplantısında kaynaştırılmasına çalışılmaktadır. Son aşamada ise, her bir özürsüzlük birey ile danışmanlığımızdaki bir ya da birkaç öğrenci eşleştirilmekte ve bu öğrencilerin yakın arkadaşlıklar kurmaları temin edilmeye çalışılmaktadır. Bu aşamada danışmanlığımızdaki öğrencilerden temel beklentimiz, özürsüzlük bireylerle birlikte eğitimlere, etkinliklere katılmalarıdır.

Valilik Engelliler Koordinasyon Merkezi’nde gönüllü üniversite öğrencileri ile özürsüzlük bireylere “birlikte eğitim” verilmekte özürsüzlük öğrencilerin, normal akranlarıyla birlikte eğitim-kurs almasına, sanatsal etkinliklerde bulunmasına gayret edilmektedir. Böylece özürsüzlük bireyler kişiliklerini geliştirip kendilerine olan güven duygularını pekiştirecekleri bir imkâna sanat yoluyla ulaşabilmektedir.

Ayrıca, fırsat verildiğinde özürsüzlüklerin de toplumsal yaşamın her alanına katkıda bulunabileceği algısının yerleştirilebilmesi ve farkındalık yaratılması için sözü edilen sanatsal etkinliklere katılım önemlidir. Yapılan etkinliklerle, özürsüzlük bireylerin akranlarıyla iletişiminin güçlendirilmesi yanı sıra, üniversite öğrencisi akranlarının özürsüzlüklerle ilgili olarak bilinç ve duyarlılık düzeylerinin yükseltilmesine katkı sağlanmaktadır.

Özel Bir Proje: Özürsüzlüklerle Birlikte Bir Tiyatro Oyunu Hazırlanması

128

Amaç ve İçerik: Projenin temel amacı sosyal dışlanmayı kırmaktır. Zira özürsüzlükler günlük yaşamda karşılaştıkları dezavantajlar nedeniyle toplumdan uzaklaşmakta, toplumsal destek sistemlerinin yetersizliği, toplumun dışlayıcı tutum ve davranışları özürsüzlüklerin topluma eşit bireyler olarak katılmasını engellemektedir. Sanat ise daha öncede ifade edildiği gibi özürsüzlük bireylerin topluma aktif ve eşit katılımı için önemli bir fırsattır. Bu ve benzeri projeler ile özürsüzlük bireyler kişiliklerini geliştirip kendilerine olan güven duygularını pekiştirecektir. Toplumla olan bağları da bu yolla güçlenecek ve toplumun bir parçası olma övüncü ile insan olma onurunu yaşayacaklardır.

Ayrıca, fırsat verildiğinde özürsüzlüklerin de toplumsal yaşamın her alanına katkıda bulunabileceği algısının yerleştirilebilmesi ve farkındalık yaratılması için sanatsal etkinliklere katılım önemlidir. Son olarak projenin, özürsüzlük bireylerin akranlarıyla iletişiminin güçlendirmesine, öğrencilerimizin ise özürsüzlüklerle ilgili olarak bilinç ve duyarlılık düzeylerinin yükseltilmesine katkı sağlayacağı umulmuştur.

Proje Katılımcıları ve İşbirlikleri

Projede, 8’i Eskişehir Valiliği Engelliler Koordinasyon Merkezi’ne devam eden özürsüzlük, 10’u Üniversitemiz öğrencisi, 1’i de proje sorumlusu olmak üzere toplam 19 katılımcı yer almıştır.

Proje Geliştirme Süreci

Çalışmada Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğrencilerimiz de bulunmasına karşın esas olarak Üniversitemiz Tiyatro Topluluğu’ndan gönüllü öğrencilerimiz yer almıştır. Zira proje Engelliler



Koordinasyon Merkezi tarafından dersler başladıktan sonra önerilmişti ve 5 hafta sonrasında “3 Aralık Dünya Özürlüler Günü” gibi önemli bir günde özürlülerin sahnede olması arzulanıyordu.

Oysa öğrencilerimize Topluma Hizmet Uygulamaları dersini seçerken böyle bir içeriği ilan etmemiştik ve öğrencilerimiz içinde yarı amatör de olsa Tiyatro deneyimi bulunan ve kısa süre içinde bir eseri sahneleyebilecek kişi sayısı çok sınırlı idi. Bu nedenle Topluma Hizmet Koordinatörlüğümüz tarafından bir yandan Fakültemiz öğrencileri arasında istenilen yeterliliklere sahip öğrenciler araştırılırken diğer yandan Üniversitemiz Tiyatro Topluluğu ile iletişime geçilmiş ve projeye katılımları sağlanmıştır. Tiyatro Topluluğumuzun değerli üyeleri ise gönüllü olarak projeyi sahiplenmiş ve büyük bir özveri ile çalışmalarda yer almıştır.

Proje Etkinlikleri

Engelliler Koordinasyon Merkezi yetkilileri ile öğrencilerimiz birlikte sahnelenecek eserin seçimi ve özürlü bireyler arasından oyuncu seçimlerini gerçekleştirmiştir. Eserin seçiminde kısa sürede sahnelenebilecek ve özürlü bireylerimizin azami katılımını sağlayabilecek bir eserin seçimine çalışılmıştır.

Oyuncu seçiminde ise farklı özür gruplarından katılım olmasına gayret edilmiştir. Projenin başlangıcında Engelliler Koordinasyon Merkezi yetkilileri tarafından, öğrencilerimize özürlü gençler ile iletişimlerini sırasında yapabilecekleri ve yapmamaları gerekenleri kapsayan kısa bir oryantasyon eğitimi verilmiştir. Oyunun provaları Engelliler Koordinasyon Merkezi çok amaçlı salonunda yapılmıştır. 3 Aralık günü için ise Üniversitemiz Halkla İlişkiler Birimi ile görüşülerek Salon 2009 ayrılmış ve tiyatro oyunu ile Engelliler Koordinasyon Merkezi'nin halkoyunları vb. diğer etkinlikleri bu salonda yapılmıştır.

Proje Sürecinin İzlenmesi

Provalar dâhil her etkinlik Eskişehir Valiliği Engelliler Koordinasyon Merkezi yetkilileri gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Fakültemiz Topluma Hizmet Koordinatörlüğü öğrencilerle her hafta ve Engelliler Koordinasyon Merkezi Müdürü ile iki haftada bir görüşerek projenin işleyişini değerlendirmiştir. Ayrıca, dersi alan her öğrenci Koordinatörlüğümüz tarafından hazırlanan bir etkinlik raporunu doldurmuştur. Proje, ciddi bir aksaklık yaşanmadan sonuçlandırılmıştır.

Sonuç ve Projeden Ortaya Çıkan Katkı

Dersi Alan Öğrenciler Açısından

Projede yer alan öğrencilerimizin tümünde memnuniyet seviyesinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerimizin projede yer almaktan duydukları haz kostüm ve dekorla ya da mekânsal sorunlarla başa çıkmalarında etkin rol oynamıştır.

Öğrencilerimiz “önceden özürlülerin yapamayacaklarına odaklandıklarını, bugün ise yapabilecekleri şeyleri gördüklerini ve buna odaklandıklarını” ifade etmiştir. Bu ifade öğrencilerimizin özürlüler ile ilgili olarak bilinç ve duyarlılık düzeylerinin yükseldiğini göstermesi açısından önemlidir. Yine öğrencilerimizin çoğu özürlü akranları ile arkadaşlıklarını sürdürmek ve birlikte çalışmaya devam etmek istediklerini vurgulamışlardır.

Özürlüler Açısından



Özürülerin çoğu akranlarıyla tanışmaktan, birlikte vakit geçirmekten son derece memnun olduklarını ve arkadaşlıklarını sürdürmek istediklerini bildirmişlerdir. Bu etkinliğin, kendilerini iyi hissetmelerine, güvenlerinin gelişmesine yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Genel olarak, özürüler olumlu bildirimlerde bulunmuş ve önemli bir kısmı teşekkür ederek benzer çalışmaların devam etmesini istediklerini ifade etmişlerdir. **Değerlendirme**

Proje amacına büyük oranda ulaşmıştır.

Her iki taraf birbirlerinden etkilenmiş ve uzun süreli sosyal ilişkilerin temeli atılmıştır. Daha da önemlisi, özellikle öğrencilerimiz, kalıpyargılarının ne denli yersiz olduğunu fark etmiştir.

İleriki projeler için bazı öneriler aşağıda verilmiştir:

- Özürülü bireyler ile öğrencilerimizin birlikte yer alacağı karma bir tiyatro topluluğu oluşturulması ve bu topluluğun kurumsallaşması için çaba gösterilmeli,
- Etkinlikler çeşitlendirilmeli, ritim, dans, fotoğrafçılık ve çalgı aleti gibi farklı sanatsal alanlarda da ortak çalışmalar gerçekleştirilmeli.

Sonuç

Çağdaş bir toplum olma yönünde ilerleyen Türkiye’de tüm ümit verici gelişmelere karşın özürülerin toplumla bütünleştirilmesinde yeterli mesafeleri kat edemediğimiz bu anlamda da özürülere yönelik yeni çabaların desteklenmesine ihtiyaç duyduğumuz kesindir. Elbette bu konuda görev ‘öncelik’ devletindir.

Özürüler, toplumsal yaşamın zenginliği ve rengidir. Fırsat verildiğinde özürülerin de toplumsal yaşamın her alanına katkıda bulunabileceği algısının yerleştirilebilmesi için toplumun bilgilendirilmesi, özürülerin hak ve özgürlük sahibi bireyler olduğu konusunda farkındalık yaratılması gerekmektedir. Eskişehir İli Valilik Engelliler Koordinasyon Merkezi bu yöndeki çabalara iyi bir örnektir. Ancak bu örnek tek başına yeterli değildir.

Bu nedenle özürüler açısından toplumsal katılımı sağlamamanın da bir ayrımcılık olduğu unutulmaksızın, mücadele alanı genişletilmeli, sadece sanat alanında değil eğitimde, sağlıkta vb. tüm alanlarda sosyal dışlanma ile mücadele edilmeli ve iyi uygulama örnekleri çoğaltılmalıdır.

Kaynakça

AKDOĞAN A.A. ;BEYDOĞAN B; PARMAKSIZ P. Y. ; SABUKTAY A.; VURAL H. S. (2010). Özürülülüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçülmesi Araştırması (ÖZET RAPOR), T.C. Başbakanlık Özürüler İdaresi Başkanlığı, Ankara.

AYTAÇ Serpil (2000). Özürülü Rehabilitasyonunun Artan Önemi, Dokuz Eylül Üniversitesi (Elektronik Versiyon) Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 2, 9-18, Nisan-Haziran, İzmir; (Erişim:11.10.2013).

AYTAÇ Serpil (2005). “İstihdam ve Koruma Alanı Yaratmak Üzere Özürüler İçin Sosyal Yaşam Merkezi Projesi”, Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, Sayı 49.



CANARSLAN Harun ve TEZEL Dilber (2005). “Trakya Üniversitesi Engelli Çocuklar Merkezindeki Çocuklarda Özürlü Kimlik Kartı Kullanımı”, Toplum ve Sosyal Hizmet, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Bölümü Yayını, C. 16, S.1, Nisan 2005: 45-59.

ÇAĞLAR Selda (2009). Uluslararası Hukuk ve Türk Hukuk Sisteminde Engellilerin Eğitim Hakkı ve Devlet Yükümlülükleri, Beta Yayınları, İstanbul.

DEDEOĞLU Saniye (2009). “Eşitlik mi Ayrımcılık mı? Türkiye’de Sosyal Devlet, Cinsiyet Eşitliği Politikaları ve Kadın İstihdamı”, Çalışma ve Toplum, 2009/2, s.41-54.

KARATAŞ Kasım (2002). “Engellilerin Toplumla Bütünleşme Sorunları”, Ufuk Ötesi Bilim Dergisi, C.2, S.2, Kasım 2002, s.43–55.

MURAT Sedat. (2010). “Genel Olarak Özürlülere Yönelik Çalışmalar ve İSMEK Örneği”, Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, Sayı 56.

Sakatlar İçin Ulusal Eylem Planı (1993). Ç.S.G.B. Sakatları Koruma Milli Koordinasyon Kurulu, Ankara.

SEYYAR Ali (2013). “Bağcılarda Engelli Politikaları ve Engellilere Yönelik Uygulamalar”, (Ed. Recep Bozlağan), Bağcılar Perspektifi, Bağcılar Belediyesi Kültür Yayınları, İstanbul.

ÖLÇEN Maksule ve ÖLÇEN Ali Nejat (1991). Özürlüler Hukuku, Zihinsel Yetersiz Çocukları Yetiştirme ve Koruma Vakfı Yayın No: 1, Ankara.

ÖZİDA (2005). II. Özürlüler Şurası, Yerel Yönetimler ve Özürlüler, Ön Rapor Hazırlama Komisyonları, Taslak Raporları ve Kararları, Ankara.

Özürlülüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçülmesi Araştırması (2010), Özürlüler İdaresi Başkanlığı (ÖZİDA), Ankara.

Türkiye Özürlüler Araştırması (2002). Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE), Ankara.

UYAR Lema (2006). Birleşmiş Milletler’de İnsan Hakları Yorumları İnsan Hakları Komitesi ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi, 1981-2006.

<http://www.amnesty.org.tr/ai/node/1781> (Erişim Tarihi: 05.02.2013).



KÜLTÜR DİLBİLİMİ BAĞLAMINDA PROF. DR. BAHAEDDİN ÖGEL'İN TÜRK KÜLTÜR TARİHİNE GİRİŞ (1-9) ADLI ESERİNDEKİ BAZI DİL UNSURLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Ahmet Turan Sinan¹

Fırat Ü. Eğitim Fak. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi.

Öz

Bildirimizin konusu olan eser Prof. Dr. Bahaeddin Ögel'in Türk Kültür Tarihine Giriş adlı eseridir. Bir iletişim sistemi olarak dil, insan hayatının şekillenmesinde belirleyici bir role sahiptir. İnsan hayatının farklı tezahürlerinin oluşturduğu yapıya kültür deniyor. Bütün insan toplumlarının şu ya da bu şekilde kabul gören ve değerlendirilen bir kültürü vardır. Kültürün birçok tanımı bulunmaktadır. Dilin kültür taşıyıcısı olma özelliği birçok araştırmacı tarafından sık sık vurgulanır. Türkçede kültür kelimesinin birçok anlamı bulunmaktadır. Latince yalın kök, "cultura"; toprağı ekip biçmek, ürün almak, üretmek anlamında kullanılan bir sözcüktür. Kelime "colere" kök sözcüğünden gelir. "Colere, bir dizi anlam taşırdı: ikamet etmek, yetiştirmek, korumak, ibadetle onurlandırmak. Bu anlamların bir kısmı sonunda ayrıştı, gerçi hâlâ türemiş adlarda zaman zaman çakışıyorlar. Böylece "ikamet" anlamı colonus aracılığıyla colony'ye (sömürge) dönüştü. İbadetle onurlandırmak, cultus üzerinden cult'a (inanç, tapınma) dönüştü(Williams,2012:105).

Kelime Fransızca aracılığıyla culture'den Türkçeye "kültür" olarak geçmiştir(Turan, 2010: 15). Aslında "kültür" Volter'in Fransız devrimi öncesinde; insan zekâsının oluşumunu ve gelişmesini belirleyen bir terim olarak kullanması sonucunda yaygınlaştı. Kelime önce Almancada sonra da İngilizcede kullanılır oldu. Ülkemizde, XX. Yüzyıl başlarında Ziya Gökalp Bey kültür ve medeniyet kavramlarını incelerken, onu Arapça kökenli "hars" ve "tezhîp" diye ikiye ayırmıştır. Gökalp'e göre hars, milli kültürün demokratik yüzünü gösterir, tezhîp ise eğitilmiş kesimlere ait bir anlayıştır(Gökalp: 92-93). Kültür bir milletin yaşam biçimidir denebilir. Gene bir yaşama biçimine sahip millet denilen sosyal varlığın bir de dili vardır.

Bu bağlamda 20. Yüzyılın en büyük Türk kültür tarihi araştırmacısı olarak kabul gören Bahaeddin Ögel'in Türk Kültür Tarihine Giriş adlı 9 ciltlik eserinde; kültürümüzün tarihteki izdüşümlerini anlatırken kullandığı tabirlerin, adlandırmaların çok önemli olduğu düşünülmüş ve bu bildirinin içeriği oluşturulmuştur. Ögel'in uzun yıllara dayanan hazırlık aşamasından sonra hocası Eberhard'ın yöntemini kullanarak yazdığı bu muhteşem eser birçok dil unsurunun izahını yapmaktadır. Eserin ilk cildi Türklerin köy ve şehir hayatını incelemeye başlarken tarihi derinlik ve sürekliliği esas almakta, incelemeler Göktürklerden başlayıp Osmanlılara kadar sürmektedir. Türk kültürünün bugün unutulmuş birçok unsurunu açıklayan bu eseri tarayarak bazı dil unsurlarının nasıl izah edildiği saptanmıştır. Ögel, açıklamalarında eseri yazdığı tarihe kadar kaynaklarda bulunan etimolojik izahları verip kendi düşüncelerini de ifade eder. Kentleşme, kentsel dönüşüm sürecinin bugün de devam ettiğini

¹ Fırat Ü. Eğitim Fak. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi.

düşündüğümüz de; “göçebe, göçer evli, göçkün, göçkücü, kışlak, kış evi, otur-, kotor-, sür-, köçür-, kondur-, kelimelerinin sosyal ve kültürel anlam yapısını anlamının önemi daha iyi anlaşılır. Eserin temel yaklaşımında bütün fikirleri ve yorumları tanıklarıyla ortaya koyma çabası görülür. Bu da bütüncül bir bakış açısına ait olduğunu gösterir.

Eser dokuz (9) ciltten oluşmaktadır. Birinci cilt 1978 yılında İstanbul’da Kültür Bakanlığı yayınları arasında çıkmıştır. Kitabın adının altında Türklerde Yayla ve Kışla Hayatı alt başlığı yer almaktadır. Bu cilt 495 sahife olup Dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler;

1. Türklerde Yayla ve Kışlak Hayatı
2. Türklerde Şehir ve Köy Hayatı
3. Türklerde Yollar ve Ulaştırma
4. Türklerde Yön Bilgisi ve Seyahat Vakti’dir.

Bir Genel Türk Tarihçisi olarak bilinen Prof. Ögel ülkemizin en büyük kültür tarihçisidir. 21 Nisan 1923’te Elazığ’da doğmuş 1989 yılında Ankara’da vefat etmiştir. Ünlü Alman Kültür Tarihçisi Wolfram Eberhard’ın öğrencisidir. Türk Kültür Tarihine Giriş (Dokuz ciltlik araştırma eseri), İslâmiyetten Önce Türk Kültür Tarihi, Türk Kültürünün Gelişme Çağları, Türk Mitolojisi, Büyük Hun İmparatorluğu Tarihi, Türklerde Devlet Anlayışı vb kitapları bugünde yeniden basılmakta okunmaktadır.

Ülkemizin önemli dil bilimi uzmanlarından olan Doğan Aksan, Türkçeye Yansıyan Türk Kültürü eserinde, kullandığı yöntemi açıklarken Türk kültürü üzerinde çalışmış kişilerden bahsetmiştir. Aksan, onların hangi eserlerinden faydalandığını izah ederken Bahaeddin Ögel’in de adını verir. Aksan : “... Türk kültür tarihi konusunda –gözlemediğimiz kadarıyla- en geniş incelemeyi gerçekleştiren ve kavramları tarih kaynakları ve *yer yer dil gereçlerinden yararlanarak* çok ayrıntılı biçimde ele alan rahmetli Bahaeddin Ögel’in 9 ciltlik yapıtı da vardı (Türk Kültür Tarihine Giriş, Ankara, 1991)” açıklamasını yapar(Aksan, 2008: 24-25).

Ögel, yöntemini açıklarken; hocası Wolfram Eberhard’ı, öne çıkarır. Eberhard’ın 1942 yılında Türk Tarih Kurumu tarafından Ankara’da basılan, Çin’in Şimal Komşuları adlı kitabını Türk kültür tarihinin en mükemmel kaynağı olarak kabul eder(Ögel, 1978: XIII). Yöntemini oluştururken, Berthold Laufer’ in Sino İrânica adlı eserini ikinci sıraya kor. Üçüncü sıraya da Alman kültür tarihçisi Victor Hehn’in “Alman kültür bitkileri ve ev hayvanları” adlı eserini yerleştirir. Hocası Fuad Köprülü’yü dil ve tarih araştırmalarında her zaman bir öncü olarak kabul eden Ögel, Türkolojinin kurucularından W. Bang’ ı Türk Şiirini ele aldığı “Göktürklerden Osmanlılara” eseriyle zikrederek onun Türk tarih ve kültürünü bir bütünlük içinde ele almasını över. Onun bütün derdi her konuyu belgelendirip sunmak ve yorumlamaktı. Kültür ve medeniyet tartışmalarını gereksiz bulan Ögel hayatın belirtilerini belgelerde arar ve bunları yorumlar. En eski Türklerin hayatından bahsederken ilk olarak yayla ve kışlak hayatını açıklamakla işe koyulur.

“Kış evi” , (TKK 1,1978:1): “Kış evi veya kışlak evi, bir köy, bir şehir de olabilirdi” der. “göçebe” kelimesini ; göç-oba veya Farsça *göç âve’den* hareketle açıklar. Osmanlılarda; *göçerevli, göçkün, göçkücü* bulunur. Ögel “göçkücü” kelimesini tercih eder; ‘çünkü bu söz, evi olan fakat mevsime göre yer değiştiren’ manasına kullanılır” der. (TKK 1,1978-5). Orta Asya’da ise köçmek ve taşınmak kelimelerinin kullanıldığını ifade eder. *Taşınmak* sözünün “evden dışarıya gitmek” olduğunu belirten Ögel, kotormak sözünün “yerini değiştirmek” anlamına geldiğini yazar. Sür- fiil kökünden gelen

“sürdöön” kelimesinin; büyük hareket ve akınlar için kullanıldığını açıklar. *Kondurmak* kelimesini ise “devlet tarafından yapılan iskân işlerine” dendiğini yazar(TKK 1,1978: 7)

Göç ile ilgili: “göçün rahat olsun, konuşun kazançlı/olcaylı olsun.” Ata sözünü hatırlatır. Ağıl kışlak karşılığı da kullanılmış. Ağıl, etrafı çitle veya başka bir şeyle çevrilmiş, bir yer veya bir tarla” demektir. Eski Anadolu metinlerinde ay ve güneşin etrafındaki hâleyi; “ay ağılı, gün ağılı biçiminde görüyoruz” der. Ögel bu bölümde çok sayıda dil malzemesinden yararlanmakta ve ağıl kelimesinin yanında “çit, çet” kelimeleriyle buzağı ve kuzu ağılı anlamına gelen “çeten” kelimesi arasında ilgi görmektedir. Ağıl’ın içinde bulnan çoban evine “çöğmen” veya “odak” adı da verilirdi. Ayrıca, çobancılık da kullanılır ve çoban hakkı anlamında “çobansalık” vardı. Odak kelimesinin otağ kelimesi olduğu açıktır.

Burada önemli bir söz de “yatuk” kelimesidir. Yarı göçebe kültürü anlamak için dilini anlamak gerekir. Bu kelime uzun süre “tembel” anlamında kullanılmış. Kaşgarlı da “yatuk kişi” olarak geçmektedir (TKK 1,1978: 16). Burada *konak, eylek, konarga, konulga, konum* sözlerini yerleşim sözleri olarak zikreder. Ögel yerleşimle ilgili en önemli sözün “yer” ile başlayanlar olduğunu kabul ederek, Göktürklerden, yerleştim, yer tuttum anlamında; “yerledim” sözünü açıklar. Karahanlılar çağından da “yersinmek/yirsinmek” yani “bir yeri yurt edinmek” olarak anlaşılması gerektiğini ancak bunun her zaman şehir olarak anlaşılmasını hatırlatarak, Oğuzların hemşehri için “yerdeş” i kullandığını ifade eder. Ögel Anadolu sahasındaki kimi sözleri açıklarken zaman zaman Kırgız Türkçesinden örnekler verir. Kırgızların yerdeşi “cerdeş” biçiminde kullandıklarını açıklarken onların örneklerini tercih etmesini Kırgızların çok yakın zamanlara kadar bu hayat biçimine sahip olmalarıyla anlatır(TKK 1,1978: 21).

Yaylak, yayla kelimeleri kışlak ile ilgilidir. Burada da; *yay evi, yazla evi, yaz evi* sözleri bulunuyor. Nihayet Osmanlı devletinde devletin veya Padişahın şahsi malı olan yaylalar bir yaz için kiraya verilir ve buna “yaylak hakkı” denirdi. Bu kelime “otlak” ile ilintili. Çünkü yaylak hayvan otlağıdır aynı zamanda. Hayatın zorunlu ihtiyaçları için hayvancılık yapmak gerekiyor ve bu durum birçok dil unsuruna yön veriyor. Böylece kültür dilbiliminin evreni ortaya çıkarıyor. Arazilerin hayvan beslenmesine elverişli olmaması durumunda “otsuz” kullanılırdı. Türkçe “ot” sözü, Moğolcada “ota” biçiminde, Rusça’da ise “hutar”; otarmak, otlatmak anlamında. Hutar’ın Türkçe ot’tan geçtiği açıkça görülüyor(TKK 1,1978: 27).Yılkı sözü bugün at sürüsü anlamında anlaşılıyorken eski çağlarda sadece “sürü, canlı, hayvan” demektir. Nihayet Uygur döneminde “tört adaklıg yılım” , “tamgalık yılım” ibareleri de vardı.

Türk tarihi ve kültürünü bir bütün olarak incelemenin bir mecburiyet olduğunu savunur. Prof. Ögel hayvancılığa bağlı göçrevliliğin bir ekonomik düzen olduğu fikrini savunur. O Adrika ve Malezyadaki geri kalmış kavimler için kullanılan “Nomad-göçebe” sözünün Orta Asya ve Anadolu’daki hayvancı konargöçerler için kullanılmasına karşı çıkar. Hayvancılığa dayanan ekonomik zorlulukların bu Türk topluluklarının konargöçer olmasını zorunlu kıldığını ayrıca bu toplulukların yayla ve kışla hayatına sahip olduklarını hatırlatır. Ona göre Türk yayla ve kışla hayatını bir, tek tip ve kalıp içinde düşünmek doğru olmaz(TKK 1,1978: 39).

Önemli gördüğümüz bir ibarede, Tanrı dağı şehri’dir. Türk tarih ve dil bahislerinde Tanrı dağlarına sık sık atıflar yapılır. Oysa aynı isimde bir de şehir olduğunu Ögel yıllar önce kültür tarihimize kazandırmıştır. 720 yılında Göktürklerin büyük veziri Tonyukuk Beş-Balıg bölgesine bir akın yapmış



ve Basmıl Türklerinin elinde bulunan Beş-Balık şehri ile diğer şehirleri ele geçirmişti. İşte bu diğer şehirlerden biri Altındağ şehri biri de Tanrıdağ'dı (TKK 1,1978: 129-133). Ögel, Türk şehirlerinin izini eski kaynaklardan bulup gün ışığına çıkarırken W. Bang'ın Göktürklerden Osmanlılara çizgisini bir ilke olarak kabul ederek Göktürklerden gelen kültür mirasının peşine düşer. Ona göre Anadolu'da gelişen Türk kültürünün başlangıcı az da olsa yazılı metinlerle takip ettiğimiz Göktürkler çağıydı (TKK 1,1978: 141).

Kültür ve dil ilişkisinin önemli bir bileşeni de şüphesiz ki tarihtir. Eski Türk dili ve kültürü üzerinde çalışanların karşısına çıkan bir önemli kavram da Moğol kelimesidir. Türklerin ve Moğolların aynı kavim olduğunu söyleyenlerin karşısında Ögel, hocası W. Eberhard ile aynı görüştedir. Türkler ve Moğollar ayrı kavimlerdir, yalnızca, birbirlerinin komşuları idiler. Üstelik iki düşman kavim ve ırk olarak iki ayrı tarihin ve kültürün sahibiydiler (TKK 1,1978: 167). Ögel eski Hun ve Türklerin domuz beslemediklerini, domuz etini de yemediklerini hocası Eberhard'ın eserine atıf yaparak kaydeder. Eski Moğol kavimlerinin ise çok domuz beslediklerini, derisinden giysi yaptıklarını (s.171) ekler.

Balık kelimesi eski Türkçe'de şehir, yerleşme yeri demektir. Aynı zamanda çamur anlamı da vardı. Şirin, bu kelimenin Türkçenin en eski şehir anlamındaki kelimesi olduğunu söyler (Şirin, 2015: 203). Ögel, Türklerin hem kendi şehirlerini; Toğu Balık, Beş-Balık, Yangı Balık Şandung Balık hem de Çin şehirlerini Sugçu Balık (Su-cou) , Koçu Balık (Koço) diye kaynaklarda andıkları hatırlatır.

Kültür dilbilim açısından bir önemli kavram olarak da posta ulaşı ifadesidir. Ulak ve ulakçı sözlerini Ögel en eski sözler arasında sayar. 629 yılında Batı Göktürk devleti topraklarından geçip Hindistan'a giden ünü Buda rahibi ve gezgini Hsüan Tsang da bu deyimden bahsetmiştir. Ögel: "Bu çok eski Türk kültür sözü, *ulamak* fiilinden yapılmış bir isimdir. Ulamak, 'bağlamak, bir araya getirmek, takip etmek' mânâsına söyleniyordu. Bu sözler Göktürk yazıtlarında da vardı. Bu kökten, *ulaşmak*, *ulatmak*, *ulanmak* gibi fiiller de türemiştir. Bu örnekleri vermektense maksadımız, ulak ve ulaklık devlet kuruluşlarının Türklerde ne kadar eski ve yerli olduğunu göstermektir" (TKK 1,1978: 357). Bu dil unsurlarını değerlendiren Ögel, XI. yüzyıldan yani Çingiz Han'dan sonra, ulak sözünün Türk kaynaklarında sık sık görülmeğe başladığını belirtir. "Kaşgarlı Mahmud'a göre, XI. Yüzyılda ulag sözünün iki manası vardı: Birincisi, "postacının bindiği at"; ikincisi de "yama" demektir. Derleme Sözlüğüne göre; bugünkü Anadolu'da ulak, 'her zaman el altında bulunan yardımcı' demektir: Ağanın ulakları gibi. Bazan da XI. Yüzyıl Ortaasya Türklerinde olduğu gibi, 'parça, yama ve eklenti' mânâsına da söylenmekte idi" (TKK 1,1978: 357). Kırk ulaktan entarisi var sözü gibi. Ögel, önceleri yük taşıyan hayvanlara da "ulag" dendiği görüşüne Uygur hukuk belgelerinde bulunan "eşgek ulag" deyimine dayanarak ulaşıyor. Türk devlet anlayışı kavramı üzerinde büyük çalışmaları olan bilgin, "ulag" sözünün XI.Yüz yıldan itibaren; "*Ulag, beyin emri ile koşa koşa giden postacının, yolda başka bir ata erişip değiştirmeye kadar, bindiği at*", "*devlet atı veya beylik at*" olduğunu ama bunun yanında *iyi cins at, koşu atı* anlamına da geldiğini ifade etmektedir. Bir taraftan da Kaşgarlı Mahmud'un "savaş veya koşu atı" anlamında verdiği "ulag" kelimesine, Brockelmann ve Basim Atalay'ın "ulaga" okuyuşlarını kabul etmez.

"Kodhgıl manğa akılık bolsun manğa ayağa
idhgıl meni tokışka yüwgil manğa ulağa"

Atalay yukarıdaki dizeleri;” Beni bırak, seleklik benim takma adım (lâkabım) olsun. Beni savaşa gönder, bana at yardımı et” biçiminde verir(Atalay, 1986:172). Halbuki büyük bilgin, “*Beni cömert kalmam için bırak, ünlü bir lâkabım olsun!*”, “*Beni bir savaşa gönder, bana bir savaş atı için yardım et!*” biçiminde anlamlandırarak “ayag- unvan” ve “ulag-savaş atına” anlamlarını vermiştir.

Seçkin Erdi –Serap Tuğba Yurtsever, yeniden çeviri, uyarlama ve düzenleme ile yayımladıkları Kâşgarlı Mahmûd’un Divânü Lügâti’t-Türk adlı eserinde “ayag” kelimesine *unvan*, *lakap* karşılığını vermişler ve adı geçen dizeleri şöyle yorumlamışlardır:

“qodgil manga aqlıq bolsın manga ayağ/*Beni bırak özveri benim takma adım olsun*”

ıdgıl meni toqşılqa yöwgil manga ulağ/ *Beni savaşa yolla, bana at yardımı yap*“ (Erdi-Seçkin: 2005: 162)

Yazara göre eski Mısır ve Kıpçak Türk kültür çevrelerinde de ulak sözü “posta ulağı” anlayışına sahipti. Fakat İbni Mühenna sözlüğünde “ulagcı” “ulak olan”, “yük hayvanı” anlayışına sahipti. Yani “ulak” “posta atı” karşılığı kullanılıyordu. Bu da Kaşgarlı’nın kullanımına uygundu. Ögel bir tarihçi olarak kültür kurumlarının gelişimini incelerken bir dilci titizliğiyle konuyu deşmeye devam eder. Pelliot’tan yaptığı alıntıda Moğolca “ula’açın” sözünün Türkçe bir söz olan ulagçı’dan geldiği nakledilir. Bu sözün anlamı da Moğol dilinde “posta için görevlendirilmiş at” demektir. Ayrıca bu alıntıda Rus dilinde de “ulavçı, ulavçır” biçimlerinin görüldüğü ve bunların “posta atı” olduğu görülüyor. Ayrıca Uygurca Çince Sözlük’te “ulakçı, için “seyis, at uşağı” anlamı vardır. Kırgızca’da ise “ulauşı” biçiminde ve “arabacı, seyis” anlamıyla “kervan başı” anlamına kavuştuğu görülüyor. Bütün bu semantik gelişmeler Türk devlet teşkilatına ait sözlerin kökünün çok derinlerde olduğunu gösteriyor. Osmanlılarda “dört nala giden postacı” için kullanılan bir deyim de “çapar ulak” idi” (TKK 1,1978: 362-363).

Kültür dilbilim için önemli bir kavram da kon- eyleminden yapılmış; konak, konaklık, konuş, konuşaş, konaklık, konarga, konulga, konum, konuk sözcükleridir. Bugün çağdaş Türkçede; yer durum, vaziyet olarak kullanılan KONUM kelimesini, XI. Yüzyıl Türkleri hem yurt edinilen ve hem de bir gece için kullanıyorlardı. Konuk başlangıçta hem “misafir, hem de misafir edilecek yer” anlamını taşıyordu. Zamanla “misafir” anlamıyla yerleşmiştir. Ayrıca bu misafirin çeşitleri olduğunu Ögel’den öğreniyoruz: “Elgin, hem yolcu hem de misafirdir, Uma, umulmadık bir anda gelen bir misafirdir. Tegdi, daha çok bir ziyaretçi idi” (TKK 1,1978: 382-385). Kırgızlar Türkleri, geceleme için durulan yere konuş derlerdi. Konak, Eski Türk metinlerinde az görülmekle birlikte Osmanlı Türklerinde “geceleme yeri”, Orta Avrupa’da yaşayan Kuman Türkleri de “geceleme yeri” için “konaklık” diyordu. Ayrıca Anadolu köylerinde “konak yeri” için; eğlek, konarga, konulga, konum, uğrak” gibi sözler kullanılır. Bilindiği ülkemizde Devlet Konukevi de bulunmaktadır. Devlet Konukevleri, ülkemize resmi ziyaret için gelen yabancı heyetlerin konaklama ve ağırlanması, Dışişleri Bakanlığı ile diğer kamu kurum ve kuruluşlarının temsil, ağırlama, tören ve tanıtma faaliyetlerini yerine getirmektedir. Bugün birçok devlet kurumunun “konuk evi” adı altında misafirhaneleri vardır(<http://www.ataturkairport.com/trTR/HavalimaniRehberi/Pages/DevletKonukevi.aspx>.27.04.2018).

Prof. Ögel’in kültür ve dilden yola çıkarak Türk düşünme düzenini açıkladığını yönle ilgili kelimeleri açıklama biçiminde de görürüz. Eski Türk düşüncesinde güneşin doğduğu yön olan “doğu” çok önemliydi ve kutsal bir anlamı vardı. Türklerin algısında yön anlatılırken doğudan başlanır güneye,

batıya ve kuzeye ait yerler sayılırdı. Köl Tigin Yazıtı doğu yüzünde Türk Bilge kağan Köl Tigin'in "yog", cenaze törenine katılan ülkelerin temsilcilerini sayarken; "yogçı sıgıtçı önre kün togsıkda bükli çöllük el tabgaç töpöt apar purum kırkız üç kurıkan oyuz tatar kıtan tatabı bunca bodun kelipen sıgtamış yoglamış 'Yasçı(lar), ağıtçılar, doğuda gün doğusundan Bükli (halkı), bozkır halkı, Çin, Töpöt, Avar, Bizans, Kırgız, Üç Kurıkan, Otuz TatarKıtay... bunca halk gelip ağıt yakıp yas tutmuş" (Şirin, 2015: 161).

Buna karşılık Çinliler ise "dünyayı yönlemek" istediklerinde güneşin gezindiği bölge, "güney" ile başlardı. Çinliler batıya sağ doğuya da sol derlerdi. Halbuki Türkler Çinlilerin aksine "dünyayı yönlemek" istediklerinde yüzlerini "doğuya" çevirirlerdi. O yüzden Göktürkler "doğuya" "ilgerü-ileri" derlerdi. Bu hususu açıklarken; " Yani 'ileriye doğru, sonsuzluğa' demektir. İl-e-ri<Eski Türkçe İl-gerü'den geliyordu. 're, ra, rü, ri' ekleri eski Türkçede yön gösteren eklerdi" (TKK 1,1978: 431). Sonra kelimesinde olduğu gibi sadece yön değil zaman da anlatır(Şirin, 2015: 55). İlerleyen çağlarda doğuya, öng >ön, öngdin dendiği görülür. Burada hatırlamak gerekir ki eski Türkler doğuyu kutsal sayar ve selamlardı. Bugün de "günaydın, gününüz aydın olsun" sözlerinin altında bu eski derin anlayışın olduğu kuşkusuzdur. Gene Türk düşünce ve kültür kalıpları doğuyu; "gün doğusu, kün togsık" derken bu inanışla bağlantılıydı. Bu Türk düşünce biçiminin Moğolları da etkilediği kabul görür. Kaynaklarda Çingiz-Han'ın dara düştükçe kutsal bir dağ olan *Burkan-Kaldun* dağına çıkıp güneşe selam verdiği bulunur.

Gün doğusu Türk sosyal hayatında, tören ve ibadetlerde büyük işleve sahiptir. Bu yüzden sabah Türkler için kutlu bir çağdı. Eski kaynaklarda birçok önemli iş tan ağarırken başlardı. Bunu birçok Türk destan metninde görmek mümkündür. Yön anlatan sözcüklerden biri olan batı yüzünü güneşin doğduğu yöne çeviren bir Türk için "gün batısı" idi. Böylece batı arkalarında kalır bu yüzden "arka" kelimesini kullanırlardı. Ancak bu ifadenin yanında Göktürk çağında kullanılan bir sözcük de "keri, kiri> geri, geriye" sözüydü. Uygurca Oğuz Destanında lehçe farkıyla "kün baduşı" biçimine dönse de kullanımda hep aynı mantık bulunmaktadır.

Ögel'in "kurıgaru" kelimesinin kökenine dair yaptığı tespitler önemlidir. Ona göre burada "ku- , rı" cihet eki kaldırılınca kalan kök ya da gövdedir. Radlof'un da çok önceden "kudhruk-kuyruk" sözcüğünün kökünün buraya bağlanabileceğini görüşünü aktarır. Başka bir yön sözcüğü olan "güney" , "gün ortası" ile anlatılırdı. Daha doğrusu "kün ortası" ögle için kullanılan bir sözdür. Ögel, güneyin bu ifade ile anılmasını bir astronomik tespitle yapar: "Güneş doğduktan sonra, bir yarım daire çizer ve ondan sonra batar. Güneş, bu yarım dairenin tam ortasına geldiği zaman, vakit ögle çağına gelmiş demektir. Ama aynı zamanda, güneş de tam bu sırada, güneyde duruyor ve güneyi gösteriyordu" (TKK 1,1978: 437). Eski Türkler güney için "beri" sözünü de kullanırlardı. Bugünkü dilimizde "beri, öte-beri" diye kullandığımız söz" sağ taraf" anlamına gelir. Yüzünü kutsal doğuya çeviren Türkün sağ tarafı güney oluyordu ve bu yüzden "sağ" bir cihet anlatan söz olmuştur. Aynı insanlara göre yön, yan da "ynggak, yanggak" biçiminde idi. Bunu da "kün ortu yiggak" sözü bize hatırlatır. Ögel, "bugünkü Türkçedeki "orta" sözü, eskiden "ortu" şeklinde söylenirdi. Türkçe "ordu" sözümüz buradan gelir. Eski Türklerde orduyu temsi eden bölge, orta yerde bulunan, ordu karargâhı ile tuğlar ve hükümdar otağı idi. Bunun için de, asker topluluğuna, yani orduya, komutan'ın çadırı ve onun devlet sembolleri ile ad verilirdi" (TKK 1,1978: 437). Şimdi bir Köktürkçe uzmanı olan Şirin'in bu konudaki yorumuna bakalım: "Kün ortusu söz öbeğinin tekil 3. Kişi iyelik, zamir n'si ve yön eki (gArU) almış biçimi. kün

ortusu, kelimesi kelimesine “gün ortası, güneşin merkezi” anlamında olup güneş ışıklarının doğrudan düştüğü yer olması nedeniyle bu yönün adı olmuştur. Ortu “orta, merkez” sözcüğünün tekil 3. kişi iyelik, zamir n’si ve yön eki (gArU) almış biçimi. ortu, “mekân, yer” anlamlı or sözcüğünün türevidir. Bu sözün Eski Türkçedeki bir başka türevi de “karargâh” anlamı taşıyan ordu ve “mekân” anlamlı orun sözcükleridir. Ortu ikinci açık hecede düzleşmeyle Karahanlıcadan sonra ortu>orta biçimini alır. Aynı ses değişmesi ordu sözünde de gerçekleşir: ordu> orda” (Şirin, 2015: 58). Ayrıca eski Türkler güneş gören dağ yamaçlarının genellikle karsız olmasını yolcu ve kervanlar için bir pusula gibi kullanır yön tayininde bir ölçüt olarak kullanırlardı. Demek ki “güneylemek” sözü dağların güney yamaçlarını tutarak, yoluna devam etmek de demektir. Böylece yolcular yollarını daha az şaşırıyorlardı. Anadolu’ya gelince İslâmiyetin tesiriyle kible kelimesi kullanımda öne çıkmıştır. Kâbe’nin bulunduğu güneye “Kible Kapusu” da denmiştir(TKK 1,1978: 439). Kültür dilbilim açısından bir önemli nokta da “durak” sözüdür. Güney için kullanılan durak, “namaza durmak” ile bağlantılıdır. Bu da İslâmiyetin bir başka etkisi olsa gerektir. Derleme Sözlüğü’nde “durak” maddesinin altındaki yedi anlamdan birincisi “Güney” olarak verilmiştir. Yer olarak da Yukarısölöz-Orhangazi Bursa ve Kilis Gaziantep geçmektedir(DS, 1969:1604). Ortaasya Türklerinde güney aynı zamanda “öğle vakti” demektir. Bunu da “tüş, tüşlük, tüştük” biçiminde kullanırlardı. Bunların yanında “tüş yanı, tüş yeri” kullanımlarının da olduğu biliniyor.

Kuzey Eski Türklerde karanlığın ve gecenin sembolüydü. Ögel, güneyle kuzey ayırımın güneş ışığı alıp almama ile belli olduğunu anlatırken, Ahmet Vefik Paşa’nın kuzeyin kökünün “kuz” olduğunu belirterek bunun da “gölge” olduğunu anlatır. DLT’ ten yaptığı alıntıda “Kuz- Dağ” denen dağların güneş görmediğini aktarır ve şu atasözünü hatırlatır: “Kuzda kar eksümes, koyda yağ eksümes/ Kuzeyde güneş görmeyen yerlerde kar eksilmez, koyunda da yağ eksilmez”. Bugün Elazığ’da verimli arazilerin olduğu Altın ova ve Kuz ova diye bölge adı olması boşuna değildir. Göktürkler çağında da kuzeye “tün ortası yani gece ortası” denirdi. İlerleyen zamanda Göktürkler kuzeye “gece yanı” da demişlerdir(TKK 1,1978: 443).

Güneye “be-ri”, kuzeye de “yı-rı” diyen Göktürklerin dilindeki yön, cihet eklerini kaldırırsak geriye “be-, yı-“ kökleri kalır. Köl Tigin Yazıtı’nda Güney yüzünde şöyle geçmektedir: “ulayu iniygünüm oğlanım biriki oğuşum bodunum *biriye* şadapıt begler *yırıya* tarkat buyruk begler otuz... ‘Ayrıca erkek kardeşlerim, oğullarım, müttelik halkım, güneyde şadapıt beyler, kuzeyde tarkanlar ve kumandan beyler, otuz...’”(Şirin, 2015: 46). Kül Tigin Yazıtı –Notlar- adlı eserini yazarken Ögel’in hiçbir eserini kullanmadığını Kaynaklar’ından anladığımız Şirin bu çok kıymetli eserinde, adı geçen cümlelerdeki sözcüklerin yapısını çözümlerken; “biriye” için dört coğrafi ana yönden olduğunu ve “güney, güneye, güneyde” anlamlarına geldiğini bildirir ve şunu yazar: “Eski Türkçede doğu yönü için *ilgerü ve ön*; batı yönü için *kidin, kirü/ kerü, kisre ve kırı* ; kuzey yönü için *yırı ve kuz* , güney yönü içinse *biri* sözcükleri kullanılır. Eski Türkçede ana coğrafi yönler, insan yüzüne göre belirlenirdi. Yüz doğuya döndürülür, böylece arka taraf bat, sol taraf kuzey, sağ taraf ise güney olarak belirlenirdi”(Şirin, 2015: 46).

Sonuç

Sosyal bilimler alanında son yıllarda meydana gelen disiplinler arasında iş birliği anlayışına uygun olarak dil, tarih ve kültür araştırmalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Yıllar önce bu yöntemi başarıyla



ortaya koyan Ögel'in eseri şüphesiz ki değerini korumaktadır. Sosyal ve kültürel tarihin açıklanmasında dil unsurlarının kullanılması bir zorunluluk olarak ortada duruyor.

Kaynakça

Aksan, Doğan (2008), Türkçeye Yansıyan Türk Kültürü, Bilgi Yayınevi, Ankara.

Alimjanova, Gauhar(2016), Karşılaştırmalı Kültürdilbilim, Dil, Kültür, İnsan (Çev. Sayhan Uçar-Şekip Aktay), Gazi Kitabevi, Ankara.

Atalay, Besim (1986), Divanü Lügât-it- Türk, C. III, TDK Yayınları, Ankara.

Derleme Sözlüğü IV (1969), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Gökalp, Ziya (Tarihsiz), Türkçülüğün Esasları, Türk Kültür Yayınevi, İstanbul.

Ögel. Bahaeddin (1978), Türk Kültür Tarihine Giriş, C. I, Kültür Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Şirin, Hatice (2015), Kül Tigi Yazıtı, Bilge Kültür Sanat, İstanbul.

Turan, Şerafettin, (2010), Türk Kültür Tarihi, Türk Kültüründen Türkiye Kültürüne ve Evrenselliğe, Bilgi Yayınevi, Ankara.

Williams, Raymond, (2012), Anahtar Sözcükler, (Çev. Savaş Kılıç), İletişim Yayınları, İstanbul.

Nazife Aral Güran'ın

Özgeçmişi ve Müzik Hayatına Katkıları



DESIGN AND DEVELOPMENT OF AN AUGMENTED REALITY LEARNING ENVIRONMENT FOR IMPROVEMENT OF THE BASIC SKILLS OF CHILDREN: KARTOON3D

Öğr. Gör. Dr. Zeynep TAÇGIN

Marmara Üniversitesi

Ersin ÖZÜAĞ

Öz

Bu çalışmanın amacı üç yaş ve üzeri bireylerin harf ve kelimeleri öğrenerek okuma yazma becerilerinin, dil edinimi düzeylerinin ve matematik işlem becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak inovatif bir artırılmış gerçeklik platformunun tasarlanması ve geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda bireylere eğlenerek öz yönelimli öğrenme imkanı sunan bir materyal oluşturmak hedeflenmiştir.

Materyal geliştirilme sürecinde tasarım temelli araştırma metodolojisinin aşamaları izlenmiştir. Bu doğrultuda öncelikli olarak, eğitim ihtiyaç analizi yapılmış ve piyasada yer alan muadil ürünler incelenmiştir. Ardından farklı öğrenme stillerine sahip bireylere sunulacak bilişsel bilginin işitsel ve görsel olarak sunulmasına karar verilmiştir. Yapılandırmacılık paradigması bağlamında öğretim kazanımlarının artırılması için öğrenenlerin aktif olarak araştırma, keşfetme, deneyimleme ve tekrar yapabilme becerilerinin kullanılması gerektiğine karar verilmiştir. Yapılandırmacılığın diğer bir bileşeni olarak sosyal öğrenmenin desteklenmesi için ise geliştirilen ortamın bireysel ve işbirlikli olarak kullanılabilmesi gerektiği belirlenmiştir. Belirlenen tasarım ilkeleri doğrultusunda geliştirilen materyalin öğretim senaryosu öğretim tasarımcıları tarafından hazırlanmış ve pedagoğ gözetiminde değerlendirilerek döngüsel olarak yenilenmiştir. Ardından, öğretim tasarımı yapılan materyalin geliştirilmesi için 3B tasarım ve yazılım ekibiyle çalışılmıştır. Bu süreçte geliştirilen ürünün test edilmesi, değerlendirilmesi ve güncellenmesi aşamalarını barındıran döngüsel süreç ürün nihai halini alıncaya dek devam etmiştir.

Proje sürecinin sonunda öğrenenlerin harf, kelime (754 adet), sayı ve dört işlemi İngilizce, Almanca ve Türkçe karşılıklarını seslendirmeleri ile öğrenebilecekleri yenilikçi bir AR öğretim materyali, öğretim tasarımı prensiplerine uygun olarak tasarlanmış ve geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kartoon3D, artırılmış gerçeklik, öğrenme, materyal geliştirme.

Abstract

The purpose of this study is to design and develop an innovative augmented reality (AR) platform that will contribute to the development of literacy skills, language acquisition levels, and mathematical skills by learning the letters, numbers, and words of individuals aged three years and over. For this purpose, it was aimed to create a learning material that enables a self-directed learning of the individuals and also to have fun during the learning process.



During the material development process, the steps of design-based research methodology were followed. In this direction, firstly education need analysis was carried out and the equivalent products in the market were examined. It was then decided that the cognitive information to be presented for the learning of individuals with different learning styles would be presented auditory and visually. It has been decided that learners should be able to actively research, discover, practice and iteration in order to increase their learning outcomes in the context of the constructivist paradigm. In order to support social learning as another component of the constructivism, it has been determined that the developed learning material should be used individually and collaboratively. The learning scenario of the developed material has been determined in line with design principles was prepared by the instructional designers and evaluated repetitively under the supervision of the pedagogue. Then, The project team - ID, pedagogue, 3D designers and coders- worked cooperatively in order to develop instructional design material. In this process, the cyclic process, which includes the stages of testing, evaluation, and revision of the developed material, continued until the final product was obtained.

At the end of the project process, an innovative AR learning material has been designed and developed in accordance with instructional design principles. Thanks to Karton3D, learners can learn the letters, numbers, four transactions and 754 words as English, German and Turkish.

Keywords: Karton3D, augmented reality, learning, material development.

Introduction

Today's learners are called digital natives and they exist in a world of technology that has existed since they were born. However, it seems that children do not have the same technologies or have not used them sufficiently effectively in their learning lives. On the other hand, when developed countries and education systems are examined, it is seen that educational technologies are used more actively. In addition to this, it is possible to meet the needs of learners with different learning styles thanks to the augmented reality and virtual reality applications that have become popular in recent years.

As mentioned, it requires the integration of technology into education for today's K12-level learners. Although, when the letters and vocabulary cards in the market are examined, it is seen that they have a static and one-dimensional structure. In other words, existing products focus only on teaching letters, words, numbers, or operations. This allows the learners to develop a single skill with the material they possess, not supporting their multidimensional development, or their parents leading to the purchase of many different products. It has been determined that such products, which are not integrated with technology, have the structure of traditional card games.

Moving from the state, this study aims to develop an innovative teaching material that will allow the children to learn letters, words, numbers, and operations in three different languages. In this study, AR technology was used to support the individual and collaborative learning of learners who have different cognitive styles.

Augmented Reality & Learning



The rise in the availability of powerful camera-equipped mobile devices is paving the way for visual AR technologies. The field of AR revolves around overlaying virtual objects or information over one's field of view in real time (Andre, 2013). In AR applications, the goals of systems are to operate the unknown environments with hand-held or wearable cameras have now clearly progressed beyond pure localization towards capturing significant information about the scene to enable meaningful automatic annotation (Salas-Moreno, Glocker, Kelly, & Davison, 2014).

AR mainly consists of the real world and is supplemented by the virtual factors generated by a computer (Ma & Choi, 2007). Additionally, AR could be created by utilizing and connecting various innovative technologies (e.g., smart mobile devices, wearable computers, and immersion technologies) (Wu, Lee, Hsin-Yi, & Liang, 2013). According to Azuma and others(2001), main features of AR are ordered as:

- Combine real and virtual issues in a real environment
- Include real-time activities
- Registered in 3D components.

These components are used to make education technologies more effective and AR is used more frequently on mobile devices recently (Lin, Duh, Li, Wang, & Tsai, 2013) so it is safe to say that the usability and popularity of AR has been increased (Stirbu, Murphy, & You, 2012). The use of AR in education may have an impact on the learning processes of students. For one thing, they could be cognitively overloaded, since they encounter a large amount of information that requires them to use multiple technological devices simultaneously, and they have to accomplish complex tasks while doing so (Wu et al., 2013). On the other side, current studies indicate that students who use AR have less cognitive load and AR reduce the cognitive load (Cheng, 2017; Liou, Yang, Chen, & Tarn, 2017).

AR and VR are used to enhance the learning environment and there are several design principles that changed features of the applications. According to the research of Serio, Ibanez and Kloos (2013), shared features of AR and VR such as immersion, navigation and interaction can be derived from Azuma's AR properties (Azuma, 1997). The studies show that there are positive effects of AR on students' motivation. Additionally, it improves students' attention (Serio, Ibanez & Kloos, 2013; Cheng, 2017). Moreover, the study of Lin, Duh, Li, Wang, and Tsai (2013) indicates that there are relationships between AR and collaborative learning. Besides, it supports knowledge construction process positively. AR could, therefore, provide an enhanced learning environment and support situated and constructivist learning theories (Dunleavy & Dede, 2014).

Methodology

The aim of this design-based research is to demonstrate the relationship between theory-design-implementation through embodying the principles of teaching and learning (Cengizhan, 2007). The design-based research is intrinsically linked to, and its development nourished by, multiple designs and research methodologies. Researchers assume the functions of both designers and researchers, drawing on procedures and methods from both fields, in the form of a hybrid methodology (Wang & Hannafin, 2005). The used basis theories and methods in this research are:

- Design based research stages: Each material design processes consist iteration and communication between the team members in order to get reach perfect results. Also, cooperation between the team

members is necessary for this cycling process that depends on feedback and revised, in order to design and develop material from the scientific perspective.

- ADDIE-based heuristic ID of Romizowski: Majority of the ID models depends on the several fundamental steps that are ADDIE model steps either. On the other side, heuristic ID model (Romiszowski, 2016) has been offered to teach experiment-based concepts. The guide of heuristic ID model has been used in order to teach target knowledge to the learners.
- Mastery learning theory of Bloom: The main purpose of eLearning is to support individual learning with using technological components. For this reason, enhanced learning materials have an enormous significance to get reach productive and effective learning material. The mastery learning theory of Bloom aims to teach 90% of students with individual support.
- Multimedia theory of Mayer: Technology integration in the education offers a variety of information channels –audio, visual, text, etc.-. Thus, these channels have to be well organized to publish suitable materials in accordance with the students learning styles. The multimedia theory of Mayer produces several theoretical backgrounds to design these components.

The Project

The project team

The researchers of design-based research have to be expert instructional designers also during the process, close cooperation with practitioners is a necessity (Vanderhoven, Schellens, Vanderlinde, & Valcke, 2015). In this concept, the roles, quantities, and duties of the Project team have been offered in Table 1.

Role	<i>f</i>	Duties
Instructional designer	1	<p>Analyzing the education need and determining the abilities of the target</p> <p>Analyzing the knowledge</p> <p>Organizing the knowledge through the determined learning methods and techniques</p> <p>Designing the sample cards and screens in accordance with the ID principles</p> <p>Creating and adding instruction</p> <p>Testing the material periodically and revising it through the feedback</p>
3D designer	2	<p>Editing and integrating the 3D visual objects</p> <p>Editing and integrating the 3D environments</p>

		<p>Recording and editing audio</p> <p>Developing the animations and simulations</p> <p>Testing the material periodically and revising it through the feedback</p>
Programmer	1	<p>Coding the mobile application functions (interactivity, drill, and practices)</p> <p>Testing and revising the app periodically</p>
Pedagogue	1	<p>Designing and developing the drills and practices</p> <p>Testing the material periodically and revising it through the feedback</p>

Table 1. The project team

The project processThe necessities of the design based research process (Barab, 2006; Barab & Squire, 2004; Wang & Hannafin, 2005) have been ordered as (1) often conducted within a single setting over a long time, (2) iterative cycles of design, enactment, analysis, and redesign, (3) contextually dependent interventions, (4) document and connect outcomes with development process and the authentic setting, (5) collaboration between practitioners and researchers and (6) lead to the development of knowledge that can be used in practice and can inform practitioners and other designers.

Step 1: Analysis of practical problemsThe results of the education need analysis indicate that the requirement of AR environment due to handling the current deficiencies to teach the letters, words and basic mathematical operations. Thanks to AR, learners can learn more quickly and permanently with multiple perception channels by embodying abstract concepts.

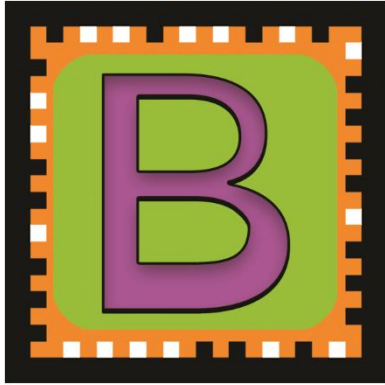
Step 2: The development of solutions

According to the analysis and evaluations of the project team, the determined material abilities:

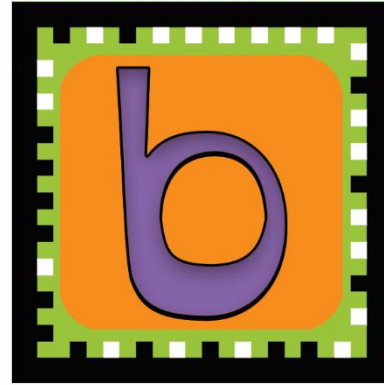
- The learners should learn letters with scanning the letter cards to the camera of mobile devices. After this process, they can see an image of an object that has the first letter same as the scanned letter.
- The application plays sounds of the letter and the shown word (2D image) respectively when the user touched the letter on the screen.
- Students can combine letter cards to create words. The created words can be seen as animated 3D objects on the screen from the view of the camera.
- The application plays the sound of the written word in the selected language and sound of the object (for example a lion roar for lion).
- Number cards can be scanned and listened in three different languages. When each digit is scanned, it is symbolized with 3D blocks.

- The correctness or inaccuracy of the mathematical operations are checked by the application and feedback is given to the learners.
- Multiple words (horizontal and vertical) such as scrabble can be written with the letter cards.
- Learners can switch to view and listen a word equivalent in other languages.

The sample card design has been offered in Figure 1.



(a) Front side



(b) Back side

Figure 1: The sample usage

Step 3: Evaluation research of the solutions in practice

After the evaluation of prototype, the storyboard has been created by the designer in order to describe the mapping of main screens, transactions between the screens. Thus, the main screen and properties have been offered in Figure 2.



Figure 2. The sample interface of Karton3D

As seen in Figure 2, learners can see and listen the meaning of 3D objects and animations about written word in accordance with the selected language that shown at the upper right corner of the screen. In addition, they can see and listen to the synonym meaning of the word in the corresponding language in the upper left corner of the screen.

The ID components – (1) design, (2) usability and (3) learning outcomes- and usage purpose have demonstrated in Table 2.

Table 2. Main specialties of instructional design components

Design		Usability		Learning outcomes
Color	<p>Rectangle (tetradic) color scheme to color variety</p> <p>Complementary color to contrast</p> <p><i>Primary: Green, orange</i></p>	Menu	<p>Menu and other functions have to be easily accessible</p>	<p>Concretization for the numbers, emotions, and other concepts</p>
Text	<p>Font without Sans is preferred to readability</p> <p>Dyslexia friendly font is selected</p> <p>Repetition – the size of text and usage purpose- to code short-term memory</p>	Instruction	<p>General instruction about the concepts is supported by visual, audio.</p>	<p>Seeing the meaning of the word in the different languages, facilitate the mental coding</p>
Visuals	<p>3D designs to high-fidelity</p> <p>Other visuals have to be high quality, harmony, proximity</p>	The virtual character	<p>High fidelity, concretization for the numbers, emotions, and other concepts</p>	<p>All multimedia components should have harmony to transform to perceived visuals and sounds to the working memory. “to construct the new knowledge”</p>

Metaphor	Basic, understandable, repetition	Instructions like color, bright, shadow or sounds	The visual and auditoria feedback have to be offered to find the correct one
		Snap Resumption	Drills and practice to reinforce the learning

The used software to develop multimedia components and the materials have been offered in Table 3.

Table 3. Used material development software

Software	Propose
Maya	To design 3D objects
Unity	To design 3D objects, animations and integrate all of them
Visual Studio	To coding

Step 4: Reflection to produce design principles

The quantities of multimedia components and editing software have been shown in Table 4.

Multimedia	<i>f</i>	Software
3D objects	754	Maya
3D animations	754	Maya
		Unity
Audio	2435	Sound edited software
2D images	754	Photoshop, Illustrator

Table 4. Multimedia components and editing software

As seen in Table 4, 754 3D objects, 754 2D images, 754 3D animations have been designed and developed by the 2D/3D designers. Also, 2435 sound recordings have been edited and the related sound and visuals have been integrated into the application by the coder.

Main Features

The developed mobile application is designed to be compatible with mobile devices which have a back camera. The application can be downloaded from App Store and Play Store. Karton3D game cards are required to use the application after installation on the mobile device.

The user interface and user interactions are designed as simple as possible for the learners. When the camera reads a letter card, a graphic image of an object has a same first letter with the card will be shown on the card. If the user touches the image, the application plays reading sound and shows written of the word. To create a word, users can combine the letter cards form left-to-right and/or up-to-down in the selected language. If the written word is recognized by the application, a 3D model and animation would be shown on the letters and the program plays a sound related to the word if the user touches the 3D model. If the application could not recognize the written word then the designed algorithm shows the possible closest words in the application dictionary, as an example, if a user wrote “dor” then the application gives the possible choices as “door”, “dog”, etc. If desired, users can also learn the meaning of the word in other languages. In addition, as shown in Figure 3, numbers are supported by metaphorical visualization and the abstract concepts are explained with tangible. Instant feedback is provided to learners by evaluating the correctness of the mathematical operations performed by the learners, and the results of the equations are presented visually and audibly to the learners.

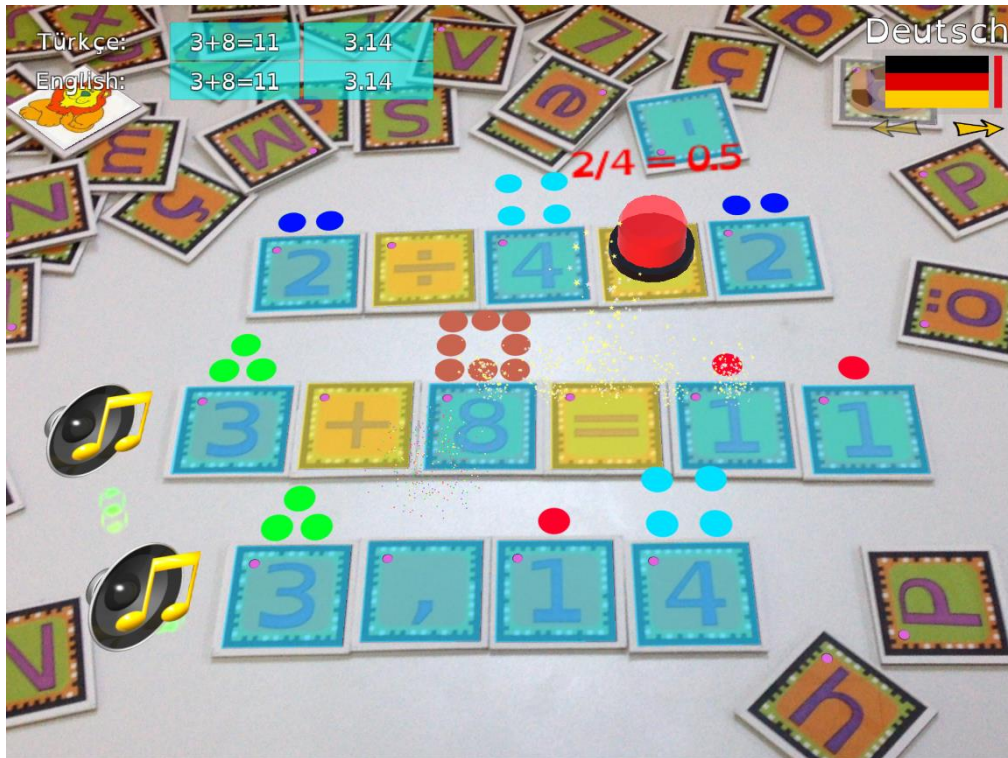


Figure 3. The interface of initial version

The first version of the application has been continuously revised in accordance with the evaluation of subject experts and learners. In this context, the interface of the application is ultimately arranged as in

Figure 4. In addition, the game was added to the right bottom corner of the screen in order to drill and practice. In the drill and practice part, learners are asked to write the object that appears on the screen, or to complete the missing letters and to provide instant feedback to the learners.



Figure 4. The interface of final version

Multiple uses of cards are possible to support learners' collaborative learning and functional thinking. As seen in Figure 5, learners can write words like scrabble.





Figure 5. The example usage

A dictionary containing the words in the developed application occurred in order to guide the learners. The words in the dictionary are categorized in accordance with their type. In this context, the application has 754 words in many different categories such as animals, countries, colors, emotions, etc.

Results and Discussion

It is anticipated that modern-day children, who are Gen-Z, will have new capabilities in the future. Educational technologies are needed to acquire these competencies, to build flexible thinking and to support the imagination of learners.

As known, the instructional design is the multidisciplinary process that needs several expert actors and cooperation between them to occur effective learning materials in accordance with the determined learning outcomes. Similarly, designing and developing AR learning environments is a toilsome process that requires experts from different disciplines. In addition, AR is one of the current educational technologies that are popular today and are considered to contribute to learning outcomes. AR learning environments are thought to increase learning motivation, reduce cognitive load, and provide faster and permanent learning. In order to obtain these desired outcomes from learning environments, instructional design needs to be done appropriately and in accordance with the need analysis results. In this context, it is necessary to make the development process of instructional materials based on scientific methods.

In the scope of this study, an innovative AR learning environment was designed and developed in order to contribute to the development of literacy skills, language acquisition levels, and mathematical skills by learning the letters, numbers, and words of individuals aged three years and over. As a result of this study, Kartoan3D has been presented as an alternative teaching tool to support individual and collaborative learning. The learning material was designed and developed in accordance with design-based research methodology. In future studies, the instructional effectiveness of the relevant product can be evaluated.

References

- Andre, N. J. (2013). A Modular Approach to the Development of Interactive Augmented Reality Applications.
- Azuma, R., Bailiot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Juiler, S., & ManIntyre, B. (2001). Recent Advances in Augmented Reality. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 21(6), 34-47.
- Barab, S. (2006). *Design-Based Research: A Methodological Toolkit for the Learning Scientist*: Cambridge University Press.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the learning sciences*, 13(1), 1-14.



Cengizhan, S. (2007). Proje temelli ve bilgisayar destekli öğretim tasarımlarının; bağımlı, bağımsız ve iş birlikli öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 377-403.

Cheng, K. H. (2017). Reading an augmented reality book: An exploration of learners' cognitive load, motivation, and attitudes. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(4).

Dunleavy, M., & Dede, C. (2014). Augmented reality teaching and learning *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (forth edition) (pp. 735-745). London: Springer.

Lin, T.-J., Duh, H. B.-L., Li, N., Wang, H.-Y., & Tsai, C.-C. (2013). An investigation of learners' collaborative knowledge construction performances and behaviour patterns in augmented reality simulation systems. *Computers & Education*, 314-321.

Liou, H. H., Yang, S. J., Chen, S. Y., & Tarn, W. (2017). The influences of the 2D image-based augmented reality and virtual reality on student learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(3), 110-121.

Ma, J. Y., & Choi, J. S. (2007). The virtuality and reality of augmented reality. *Journal of Multimedia*, 2(1), 32-37.

Romiszowski, A. J. (2016). *Designing instructional systems: Decision making in course planning and curriculum design*: Routledge.

Salas-Moreno, R. F., Glocker, B., Kelly, P. H., & Davison, A. J. (2014). [DEMO] Dense planar SLAM. Paper presented at the Mixed and Augmented Reality (ISMAR), 2014 IEEE International Symposium on.

Serio, A. D., Ibanez, M. B., & Kloos, C. D. (2013). Impact of an augmented reality system on students motivation for a visual art course. *Computers & Education*, 586-596.

Stirbu, V., Murphy, D., & You, Y. (2012). Open and decentralized platform for visualizing web mash-ups in augmented and mirror worlds. Paper presented at the WWW 2012 Companion, Lyon.

Vanderhoven, E., Schellens, T., Vanderlinde, R., & Valcke, M. (2015). Developing educational materials about risks on social network sites: a design based research approach. *Educational technology research and development*, 1-22.

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development*, 53(4), 5-23.

Wu, H.-K., Lee, S. W.-Y., Hsin-Yi, C., & Liang, J.-C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 41-49.



BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ BİLGİSAYARLI SINIFLAMA TESTLERİNDE YETENEK KESTİRİM YÖNTEMLERİNİN ÇOK KATEGORİLİ MADDE HAVUZLARI ALTINDA İNCELENMESİ

Dr. Ceylan GÜNDEĞER

Öz

Bu çalışmanın amacı, farklı büyüklükte olan ve çok kategorili maddelerden oluşan madde havuzları altında bireyselleştirilmiş bilgisayarlı sınıflama testlerinde kullanılan yetenek kestirim yöntemlerinin incelenmesidir. Bu amaçla R açık kaynaklı yazılımında, öncelikle Aşamalı Tepki Modeli temelinde 5'li Likert ölçeği tipinde 50, 100 ve 150 maddelik madde havuzları oluşturulmuş; 1000 bireye ait yetenek düzeyleri normal dağılım yardımıyla $N(0,1)$ olacak şekilde türetilmiş ve son olarak Monte Carlo simülasyon çalışmasıyla bireyselleştirilmiş bilgisayarlı sınıflama testlerinde kullanılan yetenek kestirim yöntemlerinden Maksimum Olabilirlik Kestirimi (MOK), Ağırlıklandırılmış Olabilirlik Kestirimi (AOK), Beklenen Sonsal Dağılım (BSD) ve Maksimum Sonsal Dağılım (MSD) yöntemleri amaca uygun şekilde manipüle edilmiştir. Simülasyon çalışması sonunda, 25 tekrarlı test sonuçları, test uzunluğu, yanlılık, RMSE, gerçek ve kestirilen yetenek düzeyleri arasındaki korelasyon, madde çakışması ve madde görünüm sıklığı açısından ortalamaları alınarak değerlendirilmiş ve çok kategorili madde havuzları için en uygun yetenek kestirim yöntemi belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bireyselleştirilmiş bilgisayarlı sınıflama testleri, yetenek kestirim yöntemleri, çok kategorili madde havuzu, aşamalı tepki modeli, ölçme kesinliği

152

AN EXAMINATION OF ABILITY ESTIMATION METHODS UNDER POLYTOMOUS ITEM POOLS IN COMPUTERIZED ADAPTIVE CLASSIFICATION TESTING

Abstract

The aim of this study is to examine the ability estimation methods under polytomous item pools with different sizes in computerized adaptive classification testing. For that purpose, item pools with 50 items, with 100 items and with 150 items were simulated in R based on Graded Response Model as if the items were five point Likert scale; 1000 ability levels (thetas) were derived from $N(0,1)$ and lastly Maximum Likelihood Estimation (MLE), Weighted Likelihood Estimation (WLE), Expected a Posteriori (EAP) and Maximum a Posteriori (MAP) ability estimation methods were manipulated properly in Monte Carlo simulation study for computerized adaptive classification testing. At the end of the simulation study, test results with 25 replications have been evaluated in terms of test length, bias, RMSE, correlation between the real thetas and estimated thetas, item overlap and item exposure rates by taking their averages and it has been tried to determine the most appropriate ability estimation method of computerized adaptive classification testing for polytomous item pools.



Keywords: Computerized adaptive classification testing, ability estimation methods, polytomous item pool, graded response model, measurement precision

Giriş

Eğitimde öğrenci başarısını belirlemeyi veya öğrencileri geçti-kaldı vb. kategorilere sınıflamayı amaçlayan testler gibi, psikolojide de bireyin bir hastalığa (depresyon vb.) sahip olup olmama durumunu belirlemeyi hedefleyen psikolojik testler kullanılmaktadır. Öğrenci başarısının ölçüldüğü başarı testlerinde, test maddeleri öğrencinin cevabı doğru ise bir, yanlış/boş ise sıfır şeklinde ikili (binary) kodlanmaktadır. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi ise, öğrencinin testten aldığı puanının, belli bir kesme puanının altında mı yoksa üstünde mi olduğuna karar verilmesini içermektedir.

Psikolojik testlerde ise durum, öğrenci cevaplarının puanlanması bakımından farklılık göstermektedir. Örneğin 5’li Likert tipinde bir ölçekteki kategoriler “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde olabilmektedir. Dolayısıyla bu tür sıralı sınıflamaya sahip psikolojik ölçeklerde puanlama da örneğe bağlı kalarak sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde olacaktır. Bu tür ölçeklerden elde edilen toplam puanın da, başarı testlerinde olduğu gibi, belli bir kesme puanına göre değerlendirilmesi ve bu yolla hastaya teşhis konulması ya da bireyin iki sınıftan (hasta-hasta değil) hangisinde olduğuna karar verilmesi mümkün olmaktadır. Bu tür çoklu puanlanan maddeler, çok kategorili (polytomous) maddeler olarak isimlendirilmektedir.

Öğrenci başarısının değerlendirilmesi gibi bireylerin tutumlarının, ilgilerinin belirlenmesi vb. de teknolojinin gelişimi sebebiyle bilgisayar ortamında yapılabilmektedir. Bilgisayar ortamında uygulanan testler arasından günümüzde belki de en popüler olanı Bireyselleştirilmiş Bilgisayarlı Test (BBT; Computerized Adaptive Testing: CAT) uygulamalarıdır. BBT’de öğrenci test maddesini bilgisayar ortamında cevaplar ve test belirli algoritmalar yardımıyla öğrencinin yetenek düzeyine göre ayarlanır (McBride, 1985). BBT uygulamalarında, Madde Tepki Kuramı’nın (MTK) avantajları sayesinde öğrencilere yetenek düzeylerine uygun maddeler sunulabilmekte; öğrencinin aldığı test öğrencinin yetenek düzeyine göre ayarlanarak bireyselleştirilebilmektedir. Böylece BBT ile geleneksel kağıt-kalem testlerine kıyasla daha kısa zamanda, daha az sayıda maddeyle ve yüksek güvenilirlik düzeyinde yetenek kestirimi elde edilebilmektedir (Wainer, 2000).

BBT uygulamalarının bir alt dalı da, bu çalışmanın kuramsal temelini oluşturan Bireyselleştirilmiş Bilgisayarlı Sınıflama Testleridir (BBST; Computerized Adaptive Classification Testing: CACT). BBST uygulamalarında, ikili puanlanan maddelerden oluşan testlerle öğrenci başarısı geçti-kaldı vb. şekilde değerlendirilebileceği gibi çoklu puanlanan maddeleri içeren testler de oluşturulabilmektedir. Böylece bireyin tutum, ilgi vb. duyuşsal özellikleri ya da herhangi bir hastalığa sahip olma gibi klinik durumları da BBST yardımıyla belirlenebilmektedir. Aşağıda BBST ve bileşenleri hakkında detaylı bilgiye yer verilmiştir.

Bireyselleştirilmiş Bilgisayarlı Sınıflama Testleri (BBST)

BBT uygulamaları genel olarak, (i) Tepki modeli; (ii) Madde havuzu; (iii) Başlama kuralı; (iv) Madde seçme yöntemi; (v) Yetenek kestirim yöntemi ve (vi) Sonlandırma kuralı olmak üzere altı ana bileşenden

oluşmaktadır (Weiss ve Kinsbury, 1984). BBST’de ise ilk beş bileşen aynı olmakla beraber sonlandırma kuralı yerine sınıflama kriterleri kullanılmakta ve bu kriterler aslında BBST’nin odak noktasını oluşturmaktadır. Sınıflama kriterleri sayesinde bireylerin başarılı-başarısız, geçti-kaldı, düşük-orta-yüksek seviye vb. şekilde sınıflara ayrılması söz konusu olmaktadır. Aşağıda tüm BBST bileşenleri kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

(i) Tepki Modeli:

BBST uygulamalarında ilk aşamada hangi modelin kullanılacağına karar verilmesi gerekmektedir. Eğer test maddeleri ikili puanlanan maddelerden oluşuyorsa 1 Parametrelili Lojistik Model (PLM), 2 PLM veya 3 PLM; çoklu puanlanan maddelerden oluşuyorsa Ardışık Tepki Modeli (Graded Response Model), Kısmi Kredi Modeli (Partial Credit Model) vb. modeller temel alınmaktadır. Bu çalışmada, test maddelerinin hepsinin 5’li Likert tipinde olduğu bir ölçek düşünülerek ATM kullanılmıştır. Çok kategorili IRT modelleri, ikiden fazla cevap kategorisi olan (örneğin 5’li Likert gibi) testlerde, bireyin yetenek düzeyi ile madde seçeneklerindeki belirli bir kategoriye cevaplama arasındaki non-linear ilişkiyi açıklama amacıyla kullanılmaktadır (Embretson ve Reise, 2000).

Samejima (1969) tarafından önerilen ATM, madde kategorileri sıralı olduğunda kullanılmaktadır ve 2 PLM’in bir uzantısıdır. Modelde öncelikle kategori sayısının 1 eksiği olan eşik sayısı (threshold) belirlenir ve her eşik için eşik değerleri (B_{ij}) elde edilir. Buna göre 5’li Likert tipinde bir ölçeğin 4 eşik olacaktır. ATM’de B_{ij} , 0,50 olasılıkla j . eşik üstünde cevaplama yapabilecek yetenek düzeyini temsil etmektedir. B_{ij} değerleri -3, +3 aralığında değer almaktadır. Bu aralığın dışında bir eşik değeri için, ya o kategorideki frekans azdır (kategoriye işaretleyen birey sayısı azdır) ya da o madde ölçülen örtük özellikle ilişkisizdir yorumu yapılabilmektedir.

ATM’de veri setinde boş (cevaplanmamış) madde olmamalıdır. Bu nedenle ATM’yi temel alan uygulamalarda önce kategorilerin frekanslarına-ortalamalarına bakılmasında, kategorilerde frekansların heterojen dağıldığından emin olunmasında yarar vardır (Embretson ve Reise, 2000). Bu çalışmanın bir simülasyon çalışması olması sebebiyle türetilen veri seti cevaplanmamış (boş) madde içermemektedir.

(ii) Madde Havuzu:

BBST’nin ikinci aşamasında maddelerin MTK’ya dayalı uygun modelle havuza kalibre edilmesi yer almaktadır. Bu çalışmada çoklu puanlanan maddelerden oluşan madde havuzları ele alındığından ve çalışma Monte Carlo simülasyon çalışması olduğundan, ATM temel alınarak maddeler türetilmiştir. Ayrıca çalışmalarda çoğunlukla raporlanmayan madde havuzu büyüklüğünün, sınıflama etkililiğini etkileyen faktörler arasında yer aldığı düşünülmektedir (Thompson & Weiss, 2011). Bu çalışmada, gerçeğe yakın koşullar düşünülerek 50, 100 ve 150 maddelik üç madde havuzu altında BBST koşulları incelenmiştir.

(iii) Başlama Kuralı:

Başlama kuralı, BBST’nin nasıl bir maddeyle başlayacağını belirlenmesidir. Başlangıç maddesi veya maddeleri testlerde genellikle, 0 (sıfır) yetenek düzeyindeki maddelerden seçilmektedir. Bunun yanında (-1,1) yetenek düzeyleri aralığı veya varsa bireylerin önceden kestirilmiş yetenek düzeyleri de kullanılabilir. Bu çalışmada tüm koşullar için başlama noktası sıfır yetenek düzeyi olarak belirlenmiştir.

(iv) Madde Seçme Yöntemi:

BBST'nin dördüncü aşaması, madde seçme yönteminin belirlenmesidir. BBST'de, kestirilen yetenekte ve kesme noktasında olmak üzere Maksimum Fisher Bilgisi (MFB; Maximum Fisher Information: MFI), Kullback-Leibler Bilgisi (KLB; Kullback-Leibler Information: KLI) vb. birçok yöntemin tanımlanmış ve çalışılmış olduğu görülmektedir. Bu çalışmada tüm koşullarda, kestirilen yetenekte MFB madde seçme yöntemi kullanılmıştır. MFB bilginin tek bir noktada (kestirilen geçici yetenek düzeyinde) maksimize edilmesini temel alan bir yöntemdir (Embretson ve Reise, 2000).

(v) Yetenek Kestirim Yöntemi:

BBST'nin beşinci bileşeni yeteneğin kestirilmesidir ve bu bileşen son sınıflama kararlarının etkililiği ve uygunluğu bakımından oldukça önemli bir değişkendir (Yang, Poggio ve Glasnapp, 2006). Bu değişken, raporlanan son yetenek kestirimini etkilediği gibi madde seçimini ve test sonlanmasını da etkilemektedir (Wang & Wang, 2001). Warm'a göre (1989) kestirilen parametrelerin değişmezliğinin sağlanabilmesi parametrelerin yansız kestirimine bağlıdır ancak tüm yetenek kestirim yöntemleri bir dereceye kadar yanlıdır. Uygulamalarda istenen, kestirimin yansız olmasıdır. Alanyazında en sık kullanılan ve bu çalışmanın odağını oluşturan yetenek kestirim yöntemleri;

- Maksimum Olabilirlik Kestirimi (MOK; Maximum Likelihood Estimation: MLE; Birnbaum, 1968),
- Beklenen Sonsal Dağılım (BSD; Expected a Posteriori: EAP; Bock ve Aitkin, 1981),
- Maksimum Sonsal Dağılım (MSD; Maximum a Posteriori: MAP) ve
- Ağırlıklandırılmış Olabilirlik Kestirimi (AOK; Weighted Likelihood Estimation: WLE; Warm, 1989) yöntemleridir. Bu kestirim yöntemlerinin tümü bir düzeye kadar yanlı kestirimler yapmaktadır (Warm, 1989).

MOK, olabilirlik fonksiyonu temelinde, bireyin madde cevap örüntüsüne ve madde parametrelerine dayalı olarak, bireyin yetenek ölçeğindeki en uygun yerini bulmaya odaklı, iteratif bir süreçtir. MOK, çok sayıda madde ile yansız ve etkili kestirim yapan bir yöntem olsa da tam doğru (pozitif sonsuz) veya tam yanlış (negatif sonsuz) cevap örüntüsü durumlarında hesaplama yapamaması sebebiyle zayıf bir kestirim yöntemidir (Embretson ve Reise, 2000).

Pozitif veya negatif sonsuz örüntülerde, Bayesci kestirim yöntemleri olan BSD ve MSD yetenek kestirim yöntemleri başarılı performans sergilemektedir. Bayesci bu yöntemler iteratif olmayan ve bu sebeple de, BBT ve BBST uygulamalarında istenen şekilde, yeteneği hızlıca kestiren yöntemlerdir. Bu sebeple BBT ve BBST çalışmalarında sıklıkla tercih edilmektedirler.

Lord'a göre (1983) MOK yanlı kestirim yapmaktadır ve AOK yöntemi MOK'un yanlılığını azaltmak amacıyla Warm (1989) tarafından geliştirilmiştir. MOK, olabilirlik fonksiyonunun modunu temel olarak çalışmaktadır. Warm'a (1989) göre yetenek kestiriminde olabilirlik fonksiyonunun modunun değil ortalamasının dikkate alınması gerekmektedir. AOK'un odak noktası, yanlılığı azaltan ağırlıklandırma fonksiyonudur (Warm, 1989). MOK'un bir türevidir olan AOK yetenek kestirim yöntemine birçok çalışmada yer verilmiştir (Wang, Hanson ve Lau, 1999; Eggen ve Straetmans, 2000; Yi, Wang ve Ban, 2000; Wouda ve Eggen, 2009).

Alanyazın incelendiğinde BBST araştırmalarında yetenek kestirim yöntemlerinin BBT çalışmalarında sıklıkla karşılaştırılsa da BBST araştırmalarında veya uygulamalarında pek çalışılmadığı; değişken



uzunluklu bu testlerde yetenek kestirim yöntemlerinin birbirlerine kıyasla nasıl performans gösterdiklerinin henüz fazla bilinmediği görülmektedir (Wang ve Vispoel, 1998). Bu sebeple bu çalışmada yukarıda bahsedilen dört yetenek kestirim yönteminin BBST’de etkililiği karşılaştırılmıştır.

(vi) Sınıflama Kriteri:

BBST’nin BBT’ten farkı sınıflama kriterinin seçimidir. Geleneksel BBT’deki sonlandırma kurallarından farklı olarak sınıflama kriterleri temelde bir hipotez testi sürecine dayanmaktadır. Hipotezin kabulüne veya reddine karar verme, bireyi sınıflama çabasının sonuç vermesi anlamına gelmektedir. Sınıflama kriterlerine, Wald tarafından önerilen (1947) Ardışık Olasılık Oran Testi (AOOT; Sequential Probability Ratio Test: SPRT), Weiss ve Kingsbury (1984) tarafından önerilen Bireyselleştirilmiş Uzmanlık Testi (BUT; Adaptive Mastery Testing: AMT), van der Linden (1990) tarafından önerilen Bayesci Karar Kuramı (BKK; Bayesian Decision Theory: BDT), AOOT’nin daha genel bir hali olan Genelleştirilmiş Olabilirlik Oranı (GOO; Generalized Likelihood Ratio: GLR) ve Güven Aralığı (GA; Confidence Interval: CI) yöntemleri örnek olarak gösterilebilir. Bu çalışmada tüm koşullarda GA sınıflama kriteri kullanılmış ve bu yöntem sabit tutulmuştur. GA sınıflama kriteri, sınıflama amacını istatistiksel bir kestirim problemi gibi formüle etmektedir (Eggen ve Straetmans, 2000). GA, ölçmenin koşullu standart hatasını dikkate alarak öğrencinin kestirilen yetenek düzeyi için kestirimin belirlenen güven aralığına göre kesme noktasının hangi tarafına düştüğünü belirleyen bir yöntemdir. Eğer aralık tam olarak kesme puanının üstündeyse öğrenci geçti-başarılı şeklinde; aralık kesme puanının tam olarak altındaysa öğrenci kaldı-başarısız olarak sınıflanmaktadır. Aralık kesme puanını içeriyor ise de öğrenciye yeni bir madde sunulmaktadır (Thompson, 2007). Çalışmada GA sınıflama kriteri için %95 güven düzeyi sabit tutulmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı BBST’de, çok kategorili puanlanan maddelerden oluşan farklı büyüklükteki madde havuzları altında, yetenek kestirim yöntemlerinin performanslarının incelenmesidir. Cheng ve Liou’ya (2000) göre başarılı bir BBST uygulamasında yetenek kestirim yönteminin uygunluğu ve madde seçme yönteminin etkililiği oldukça önemlidir. Bu çalışmada, BBST’nin yukarıda açıklanan altı bileşeninden yetenek kestirim yöntemleri farklı büyüklükteki çok kategorili madde havuzları altında karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerini yetenek kestirim yöntemlerinden BSD, MSD, MOK ve AOK yöntemleri; madde havuzu büyüklüklerinden 50, 100 ve 150 maddelik madde havuzları oluşturmaktadır. Buna göre çalışmada *dört yetenek kestirim yöntemi x üç madde havuzu büyüklüğü = 12 koşul* oluşturulmuştur. Çalışmanın bağımlı değişkenleri ise test uzunluğu, yanlılık, RMSE, gerçek ve kestirilen yetenek düzeyleri arasındaki korelasyon, madde çakışması ve madde görünüm sıklığıdır. Alanyazın incelendiğinde yurt dışında çok kategorili madde havuzları altında BBST çalışmalarının örneklerine rastlanırken yurt içinde bu konunun pek çalışılmamış olduğu görülmektedir. Çalışma bu açıdan bakıldığında önem taşımaktadır. Bununla birlikte, teknolojinin gelişmesi ve eğitimin çağa ayak uydurma çabasının bir sonucu olarak ülkemizde de bilgisayarlı sınavlara (e-yds vb.) doğru bir yönelim olduğu söylenebilir. Buna göre yakın zamanda bireyselleştirilmiş bilgisayarlı sınıflama testleri (BBST) uygulamaya koyulabilir. Bu noktada çalışmanın uygulayıcılara ve araştırmacılara, çoklu puanlanan



madde havuzları altında yetenek kestirim yöntemleri ve madde havuzu büyüklükleri hakkında bilgi sağlanması beklenmektedir.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Bu çalışma, “... *olsa ne olurdu?*” sorusuna cevap arayan bir Monte Carlo simülasyon çalışmasıdır (Dooley, 2002). Çalışmada hem bireylere ait yetenek parametreleri hem de oluşturulan madde havuzlarının parametreleri, R ortamında araştırmacı tarafından türetilmiştir (R Core Team, 2013). Bireylerin yetenek parametreleri (-3,+3) yetenek düzeyleri aralığında, ortalaması 0 ve standart sapması 1 olacak şekilde normal dağılım yardımıyla toplam 1000 kişi üzerinden R ortamında random türetilmiştir.

Veri Üretimi

50, 100 ve 150 maddelik çok kategorili madde havuzlarının oluşturulması aşamasında, madde havuzlarındaki tüm maddeler 5’li Likert tipinde puanlanacak şekilde, Magis, Raiche ve Barrada (2017) tarafından yazılmış olan *catR* paketi yardımıyla Aşamalı Tepki Modeli (ATM) altında türetilmiştir. Türetilen madde havuzlarındaki maddelerin ayırt edicilik parametreleri ortalaması 1,0 ve standart sapması 0,13; madde eşik değerleri ortalamaları sırasıyla -1,08, -0,34, 0,27 ve 1,00; bunların standart sapmaları ise 0,13, 0,74, 0,64, 0,62 ve 0,65’tir.

Veri Analizi

Yetenek düzeyleri türetildikten ve farklı büyüklükteki madde havuzları oluşturulduktan sonra, *catR* paketi yardımıyla, araştırmacı tarafından yazılan döngülerle 25 tekrarlı BBST simülasyonu R ortamında tamamlanmıştır (R Core Team, 2013). Veri analizinde çalışmanın bağımlı değişkenleri olan test uzunluğu, yanlılık, RMSE, gerçek ve kestirilen yetenek düzeyleri arasındaki korelasyon (r), madde çakışması ve madde görünüm sıklığına ilişkin değerler 25 tekrarın ortalaması alınarak araştırmacı tarafından yazılan fonksiyonlarla R’den çekilmiştir. Buna göre ortalama test uzunluğu (OTU), yanlılık, RMSE, r , ortalama madde çakışması (OMÇ) ve ortalama madde görünüm sıklığı (OMGS) değerleri temelinde madde havuzu büyüklüklerinin ve yetenek kestirim yöntemlerinin etkililikleri karşılaştırılmıştır.

OTU, BBST uygulamasının sonlanabilmesi veya bireylerin önceden belirlenen bir kategoriye (geçti-kaldı vb.) atanabilmesi için gerekli ortalama madde sayısıdır. Yanlılık, BBST simülasyonu sonucu her birey için kestirilen son yetenek düzeyinin ($\hat{\theta}_i$) bireyin gerçek yetenek düzeyinden (θ_i) farkının tüm bireyler üzerinden toplamının öğrenci sayısına oranı ve RMSE yanlılığa benzer şekilde tüm koşullar için hataların karesinin ortalamasının kareköküdür. Gerçek yetenekler ile BBST sonucu kestirilen yetenekler arasındaki ilişki (r) için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Son olarak OMÇ bireylere

uygulanan ortak (çakışan) maddelerin test uzunluğuna oranından ve OMGS ise havuzdaki maddelerin görünüm sıklığı (bireylere uygulanma sıklığı) oranından elde edilmiştir.

BBST’de amaç testi en az sayıda maddeyle en yüksek güvenilirlikle sonlandırabilmektir. Bu noktada OTU ne kadar düşük değer alırsa BBST uygulaması o kadar iyi performans göstermiş olacaktır. Gerçek yetenekler ile BBST sonucu kestirilen yetenekler arasındaki ilişki (r) ne kadar yüksek hesaplanırsa yetenek kestirim yöntemi o kadar iyi performans göstermiş olacaktır. Bununla birlikte yetenek kestirim yöntemlerinden hesaplanan ölçme kesinliği (yanlılık ve RMSE) değerlerinin de düşük olması yöntemlerin başarılı kestirimler yaptığına işaret edecektir. OMÇ ve OMGS ise test güvenliği bakımından önemli kavramlar olmaları sebebiyle bu çalışmanın bağımlı değişkenleri olarak ele alınmışlardır ve BBST uygulamalarından beklenen bu iki oranın düşük olması, bir başka deyişle test güvenliğinin yüksek olmasıdır.

Bulgular

BBST simülasyon sonuçlarına göre, çok kategorili puanlanan maddelerden oluşan 50, 100 ve 150 maddelik madde havuzları altında dört farklı yetenek kestirim yönteminin incelendiği BBST simülasyon çalışmasında, 25 tekrardan hesaplanan ortalama test uzunluğu (OTU), yanlılık, RMSE, bireylerin türetilen gerçek yetenekleri ile BBST sonucu kestirilen yetenekleri arasındaki ilişki (r), ortalama madde çakışması (OMÇ) ve ortalama madde görünüm sıklığı (OMGS) değerleri Tablo 1’de yer almaktadır. Tablodaki değerler, 25 tekrara ait ortalamalar üzerinden hesaplanmıştır.

Madde Havuzu Büyüklüğü	Yetenek Kestirim Yöntemi	OTU*	R	Yanlılık	RMSE	OMGS	OMÇ
50 Maddelik Havuz	BSD	22	0,88	0,012	0,47	0,44	0,51
	MOK	20	0,82	-0,190	0,90	0,39	0,46
	AOK	20	0,83	-0,140	0,83	0,40	0,47
	MSD	22	0,87	0,012	0,48	0,44	0,51
100 Maddelik Havuz	BSD	21	0,88	0,008	0,46	0,21	0,49
	MOK	19	0,83	-0,203	0,90	0,19	0,44
	AOK	19	0,84	-0,120	0,76	0,19	0,46
	MSD	21	0,88	0,005	0,47	0,21	0,48
150	BSD	20	0,87	0,007	0,48	0,13	0,48

Maddelik	MOK	19	0,83	-0,162	0,92	0,13	0,45
Havuz	AOK	20	0,87	-0,0852	0,66	0,13	0,48
	MSD	20	0,87	0,016	0,48	0,14	0,48

*Tam sayıya yuvarlanmıştır.

Tablo 1. BBST’de Çok Kategorili Puanlanan Maddelerden Oluşan 50, 100 ve 150 Maddelik Madde Havuzları Altında Farklı Yetenek Kestirim Yöntemlerinden Hesaplanan OTU, Yanlılık, RMSE, r , OMC Ve OMGS Değerleri

Tablo 1’e göre BSD, MSD, MOK ve AOK yetenek kestirim yöntemlerinin tümü, üç madde havuzu büyüklüğünde, OTU bakımından birbirine benzer performans göstermiş ve herhangi bir test ya da ölçek uygulaması düşünüldüğünde de yeterli sayıda maddeyle testin sonlanmasını sağlamıştır. Tüm koşullardan elde edilen r değerlerinin 0,82 ile 0,88 arasında olduğu; buna göre bireylerin türetilen gerçek yetenekleri ile BBST sonucu kestirilen yetenekleri arasındaki ilişkinin tüm yetenek kestirim yöntemleri için tüm madde havuzlarında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak yetenek kestirim yöntemlerinin tümünün *test etkililiği* bakımından tüm madde havuzlarında iyi performans gösterdiği söylenebilir.

Tablo 1 detaylı incelendiğinde, çok kategorili puanlanan 50 maddeden oluşan madde havuzunda OTU bakımından yöntemler arasında büyük bir farklılık olmasa da MOK ve AOK yetenek kestirim yöntemlerinin daha az sayıda maddeyle bireylerin sınıflanmasını sağladıkları görülmektedir. Bireylerin gerçek yetenek düzeyleri ile BBST sonunda kestirilen yetenek düzeyleri arasındaki ilişki (r) bakımından ise BSD yetenek kestirim yönteminin diğer yöntemlere kıyasla daha iyi performans gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu Wang ve Vispoel’in (1998) çalışma sonucuyla örtüşmektedir. *Ölçme kesinliği* (yanlılık ve RMSE) bakımından Bayesci yöntemler olan BSD ve MSD yetenek kestirim yöntemlerinin diğer iki yöntemle göre daha hatasız kestirimler yaptığı dikkat çekmektedir. Bu bulgu, Wang ve Vispoel’in (1998) ve Yang, Poggio ve Glasnapp’in (2006) çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Madde görünüm sıklığı ve madde çakışması bakımından ise Bayesci bu iki yöntem ile BBST’de *test güvenliğinin* daha etkili bir şekilde sağlanabildiği çalışmanın bir diğer bulgusudur.

Tablo 1’de yer alan 100 maddelik madde havuzu altında gerçekleştirilen BBST simülasyon sonuçlarında, OTU bakımından MOK ve AOK yetenek kestirim yöntemlerinin; r bakımından BSD ve MSD yetenek kestirim yöntemlerinin daha başarılı bir performans sergilemiş olduğu görülmektedir. Bu bulgu Wang ve Vispoel’in (1998) çalışma sonucuyla örtüşmektedir. Ölçme kesinliği (yanlılık ve RMSE) bakımından yine Bayesci yöntemler olan BSD ve MSD yetenek kestirim yöntemlerinin diğer iki yöntemle kıyasla daha hatasız kestirimler yaptığı görülmektedir. Bu bulgu, Wang ve Vispoel’in (1998) ve Yang, Poggio ve Glasnapp’in (2006) çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Madde görünüm sıklığı ve madde çakışması bakımından ise Bayesci bu iki yöntem ile test güvenliğinin daha etkili bir şekilde sağlanabildiği dikkati çekmektedir.

Tablo 1’deki 150 maddelik madde havuzuna ait BBST simülasyon sonuçları incelendiğinde, OTU bakımından en iyi performansı MOK yönteminin gösterdiği; r bakımından BSD, MSD ve AOK yetenek

kestirim yöntemlerinin benzer şekilde iyi çalıştığı; ölçme kesinliği (yanlılık ve RMSE) bakımından yine Bayesci yöntemler olan BSD ve MSD yetenek kestirim yöntemlerinin diğer iki yönteme kıyasla daha hatasız kestirimler yaptığı görülmektedir. Bu bulgu, Wang ve Vispoel'in (1998) ve Yang, Poggio ve Glasnapp'in (2006) çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. BBST sonuçlarına göre madde görünüm sıklığı bakımından en iyi performansı BSD, AOK ve MOK yetenek kestirim yöntemleri gösterirken; madde çakışması bakımından MOK diğer yöntemlere kıyasla daha test güvenliğini sağlamada daha başarılı bir performans göstermiştir.

Madde havuzu büyüklükleri temelinde BBST simülasyon sonuçları incelendiğinde ise, madde havuzu büyüklüğü arttıkça, OTU değerlerinde az da olsa bir düşme olduğu; hesaplanan r değerleri bakımından pek bir değişim olmadığı; yanlılık ve RMSE değerlerinde belirgin bir düzenle azalma veya artma olmadığı; OMGS ve OMÇ değerlerinin ise genellikle azaldığı görülmektedir. Madde havuzu büyüklüğünün artması durumunda yanlılık ve RMSE değerlerinin düşmesi sonucu Wang ve Wang'ın (2001) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu bulguya dayanarak, herhangi bir BBT veya BBST uygulamasından beklendiği şekilde OTU, OMGS ve OMÇ değerlerini azaltmak amacıyla daha büyük madde havuzlarının kullanılması önemlidir.

Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, Bireyselleştirilmiş Bilgisayarlı Sınıflama Testleri (BBST) simülasyonu altında, dört farklı yetenek kestirim yönteminin (BSD, MSD, MOK ve AOK) üç farklı büyüklükteki (50, 100 ve 150 maddelik) çok kategorili puanlanan madde havuzlarındaki etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla toplam 12 koşul üzerinden BBST simülasyon çalışması 25 tekrarla yürütülmüştür. BBST simülasyonu sonucu yetenek kestirim yöntemleri ve madde havuzu büyüklüklerinden oluşan bağımsız değişkenler, test uzunluğu, korelasyon katsayıları, ölçme kesinliği ve ölçme güvenliği bakımından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarla araştırmacılara ve uygulayıcılara yetenek kestirim yöntemlerinin farklı madde havuzlarındaki performansları hakkında bilgi sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgulara göre, çoklu puanlanan maddelerden oluşan madde havuzları altında, BBST'de istenen-beklenen şekilde, bireyin kısa sürede testi bitirmesini ve hasta-hasta değil gibi ikili kategorilere atanmasını sağlayan yetenek kestirim yöntemleri MOK ve AOK yöntemleridir. Bu iki yöntemle bireyler, diğer yöntemlere kıyasla, daha az sayıda maddeyle gruplara atanabilmektedir. Ancak bireylerin gerçek yetenek düzeyleri ile kestirilen yetenek düzeyleri arasındaki korelasyon bakımından özellikle BSD yetenek kestirim yönteminin yüksek bir katsayıya sahip olduğu görülmektedir. Bu noktada, test uzunlukları açısından yöntemler arasında büyük bir farklılık olmamasına dayanarak ve yöntemlerin korelasyon katsayıları dikkate alınarak, BBST'de çok kategorili puanlanan madde havuzları altında Bayesci yetenek kestirim yöntemleriyle çalışılmasının daha uygun olacağı söylenebilir.

Yanlılık ile RMSE birlikte ölçme kesinliği olarak ele alındığında, araştırmacılara veya uygulayıcılara, MOK ve AOK yetenek kestirim yöntemleri yerine, Bayesci yetenek kestirim yöntemleri olan BSD ve MSD'nin tercih edilmesi önerilebilir. Test uzunlukları arasında önemli farklılıkların olmaması, ayrıca alanyazında çoğunlukla Bayesci yöntemlerin daha kısa testler oluşturmasına dayanarak gerçek



uygulamalarda BSD veya MSD'nin kullanılması ile daha hatasız ve daha başarılı bir ölçme gerçekleştirileceği söylenebilir.

Madde görünüm sıklığı ve madde çakışması bir arada test güvenliği olarak düşünüldüğünde ise madde havuzu 50 ya da 100 maddeden oluşuyorsa Bayesci yetenek kestirim yöntemlerinin daha iyi performans göstermeleri sebebiyle tercih edilmesi önerilebilir. Ancak madde havuzu büyüklüğü 150 olduğunda bu sonuç değişmektedir. 150 maddelik havuzda yürütülen BBST simülasyon sonucuna göre, madde görünüm sıklığı bakımından Bayesci yöntemlerle birlikte MOK yetenek kestirim yönteminin de düşük bir oran ürettiği ve iyi performans gösterdiği görülmüştür. Ayrıca yine 150 maddelik madde havuzu altında elde edilen sonuçlar, madde çakışması açısından MOK'un diğer yöntemlere kıyasla test güvenliği bakımından daha iyi performans gösterdiğine işaret etmektedir.

Bu çalışmada, farklı büyüklükteki çoklu puanlanan maddelerden oluşan madde havuzları altında yürütülen BBST simülasyon sonuçlarına göre yetenek kestirim yöntemlerinin hangi koşulda test uzunluğu, gerçek ve kestirilen yetenek düzeyleri arasındaki korelasyon, ölçme kesinliği ve test etkililiği bakımından daha iyi performans sergiledikleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda dikkati çeken iki sonuca ulaşılmıştır.

Bunlardan ilki, 150 maddelik madde havuzlarında ya da madde havuzu büyüklüğü arttıkça, Bayesci yöntemlerin yanında, MOK yetenek kestirim yönteminin de test güvenliğini sağlamada etkili bir yöntem olduğudur. Bu sebeple büyük madde havuzlarında MOK tercih edilebilir ancak bu noktada unutulmaması gereken MOK'un diğer bağımlı değişkenler bakımından (ölçme kesinliği ve korelasyon katsayısı) Bayesci yöntemlere kıyasla iyi performans sergilememiş olmasıdır.

Çalışmada dikkati çeken ikinci sonuç ise, madde havuzu 50 ya da 100 gibi sayıda maddeden oluşuyorsa, Bayesci yetenek kestirim yöntemlerinin seçilmesi ve kullanılması test güvenliğini artırmaktadır. Gerçek uygulamalarda madde havuzu oluşturmak oldukça zor olmakla beraber emek ve özen isteyen bir süreç gerektirmektedir. Bu nedenle ileride ülkemizde yapılacak BBST uygulamalarında, eğer madde havuzunun az sayıda maddeden oluşması söz konusu olursa, daha başarılı bir ölçme uygulaması için Bayesci yetenek kestirim yöntemlerinin kullanılması tercih edilebilir.

Kaynakça

- Birnbaum, A. (1968). Some latent trait models and their use in inferring an examinee's ability. In F. M. Lord & M. R. Novick (Eds.). *Statistical theories of mental test scores*, 397-472. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bock, R. D. & Aitkin, M. (1981). Marginal maximum likelihood estimation of item parameters: an application of an EM algorithm. *Psychometrika*, 46, 443-459.
- Cheng, P. E. & Liou, M. (2000). Estimation of trait level in computerized adaptive testing. *Applied Psychological Measurement*, 24(3), 257-265.
- Dooley, K. (2002). Simulation research methods. In J. Baum (Ed.). *Companion to organizations*, 829-848. London: Blackwell.
- Eggen, T. J. H. M. & Straetmans, G. J. J. M. (2000). Computerized adaptive testing for classifying examinees into three categories. *Educational and Psychological Measurement*, 60(5), 713-734.



- Embretson, S. E. ve Reise, S. P. (2000). *Item Response Theory for Psychologist*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lord, F. M. (1983). Unbiased estimators of ability parameters, of their variance, and of their parallel-forms reliability. *Psychometrika*, 48, 233-245.
- Magis, D., Raiche, G. & Barrada, J. R. (2017). catR: Generation of IRT Response Patterns under Computerized Adaptive Testing. [Online: <https://cran.r-project.org/web/packages/catR/catR.pdf>, Accessed date: 3.11.2017.]
- McBride, J. R. (1985). Computerized adaptive testing. *Educational Leadership*, 43(2), 25-28.
- R Core Team. (2013). R: A language and environment for statistical computing, (Version 3.0.1), Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Online: <http://www.R-project.org/>
- Samejima, F. (1969). Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. *Psychometrika Monograph Supplement*, No. 17.
- Thompson, N. A. (2007). A practitioner's guide for variable-length computerized classification testing. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 12(1), 1-13.
- Thompson, Nathan A., & Weiss, David A. (2011). A Framework for the Development of Computerized Adaptive Tests. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 16(1). Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=16&n=1>.
- van der Linden, W. J. (1990). Applications of decision theory to test-based decision making. In R. K. Hambleton & J. N. Zaal (Eds.). *Advances in educational and psychological measurement*, 129-156. Massachusetts: Kluwer-Nijhof.
- Wainer, H. (2000). *Computerized adaptive testing: a primer*. (2nd edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wald, A. (1947). *Sequential analysis*. New York: John Wiley.
- Wang, T. & Vispoel, W. P. (1998). Properties of ability estimation methods in computerized adaptive testing. *Journal of Educational Measurement*, 35(2), 109-135.
- Wang, T., Hanson, B. A. & Lau, C. A. (1999). Reducing bias in CAT trait estimation: a comparison of approaches. *Applied Psychological Measurement*, 23(3), 263-278.
- Wang, S. & Wang, T. (2001). Precision of warm's weighted likelihood estimates for a polytomous model in computerized adaptive testing. *Applied Psychological Measurement*, 25(4), 317-331.
- Warm, T. A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. *Psychometrika*, 54(3), 427-450.
- Weiss, D. J. & Kingsbury, G. G. (1984). Application of computerized adaptive testing to educational problems. *Journal of Educational Measurement*, 21, 361-375.
- Wouda, J. T. & Eggen, T. J. H. M. (2009). *Computerized classification testing in more than two categories by using stochastic curtailment*. In D. J. Weiss (Ed.), *Proceedings of the 2009 GMAC*



Conference on Computerized Adaptive Testing. Retrieved [20.12.2015] from www.psych.umn.edu/psylabs/CATCentral/

Yang, X, Poggio, J. C. & Glasnapp, D. R. (2006). Effects of estimation bias on multiple category classification with an irt-based adaptive classification procedure. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 545-564.

Yi, Q., Wang, T. & Ban, J. (2000). Effects of Scale Transformation and Test Termination Rule on the Precision of Ability Estimates in CAT. ACT Research Report Series, 2000-2. [Online: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-3984.2001.tb01127.x/full>, Accessed date: 7.12.2015.]



**DİN KÜLTÜRÜ ÖĞRETİMİNDE BRENTWOOD OKULU (BRENTWOOD SCHOOL-İNGİLTERE) GÖZLEMLERİ
OBSERVATIONS ON BRENTWOOD SCHOOL (UNITED KONGDOM) IN
RELIGIOUS CULTURE EDUCATION**

Dr. Özgür ERAKKUŞ

Uludağ Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ŞANVER

Uludağ Üniversitesi

Öğr. Gör. Berrin SARITUNÇ

Uludağ Üniversitesi

Öz

Öğretim programları incelendiğinde okullarda işlenen derslerin belli bilgi ve becerileri kazandırması beklenmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde de din ve ahlakla ilgili temel kavramların öğretilmesi, bilgilerin kavramsal altyapısının oluşturulması ve kavramlar arası ilişkilendirmelerin yapılması hedeflenmektedir. Böylece diğer derslerde olduğu gibi, öğrencilerin öğrendikleri kavramları yorumlamaları ve bazı temel becerileri geliştirmeleri amaçlanmaktadır. İngiltere'de Sussex bölgesinde bulunan Brentwood Okulu (Brentwood School)'da da öğrencilerin "Religious Studies" derslerinde din ve ahlakla ilgili olarak kendilerini rahatça ifade etmeleri, sağlam bir bilgi altyapısı edinmeleri ve hayata/mesleğe hazırlanmak için gerekli becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır. Amaçlar noktasında Türkiye'deki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile İngiltere'deki "Religious Studies" derslerinin benzeştiği görülmektedir. Derslerin işlenişinde ve içeriğinde benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Brentwood Okulu'nda din eğitimiyle ilgili dersler hakkında bilgi vermektir.

2016 yılında okula inceleme gezisi yapılmış ve okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerle görüşme ve gözlem yapılmıştır. Brentwood Okulu'nda işlenen temaların dinlerin genelini kapsayacak şekilde işlendiği belirtilmiştir. Din ve Felsefe zümresine ait derslikler bulunmaktadır. Duvarlarda farklı inanç sistemleriyle ilgili fotoğraf ve çizimler yer almaktadır. Okulda "chapel" adı verilen ibadet yeri de bulunmaktadır. Burada okulda görev yapmak için özel eğitim almış din görevlisi belirli aralıklarla öğrencilerle bir araya gelmektedir. Ahlak konuları, Religious Studies, Felsefe, Bilgi Kuramı, Dünya Dinleri gibi derslerde yer almaktadır. Derslerde işlenen konular örtük programla da desteklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din kültürü, din eğitimi, İngiltere, ahlak eğitimi, örtük program.

Abstract

When education curricula are examined, it is expected that the courses given at schools should provide students with certain knowledge and skills. Religious Culture and Moral Knowledge courses aim to teach basic concepts about religion and morals, to form the conceptual infrastructure of the knowledge



and to make associations between the concepts. Thus, it is aimed that students can interpret the concepts they learn and develop certain fundamental skills as in other courses. In this context, Brentwood School in Sussex area in the United Kingdom also aims that students are capable of expressing themselves comfortably with regard to religion and morals, have a solid knowledge infrastructure and acquire skills necessary to be ready for the life/profession in "Religious Studies" courses. It is found that the Religious Culture and Moral Knowledge course in Turkey and Religious Studies courses in the UK have similar aims. There are also similar and different aspects in the way of teaching and content of the courses. Hence, the goal of this study is to provide information about the courses concerning religious education at Brentwood School.

In this framework, in a study visit to Brentwood School in 2016, the school administrators, teachers and students were interviewed and observed. It was stated that the themes of the courses are taught to cover all religions. Religion and Philosophy groups have their own classrooms in the school. There are pictures and drawings on different belief systems on the walls. There is also a chapel to pray. Here, a religious official who have received special training to serve at the school periodically comes together with the students. Ethical subjects are taught in such courses as Religious Studies, Philosophy, Epistemology and World Religions. The subjects taught in the class are also supported by hidden curriculum.

Keywords: Religious culture, religious education, United Kingdom, moral education, hidden curriculum.

Kısaca İngiltere’de Din Eğitimi

Türkiye’de eğitim sisteminde öğretim programlarının oluşturulması merkezîyetçi bir özellik taşıırken, İngiltere’de ise bu konu, genel çerçeveyi ve standartları belirleyen bir milli müfredat (national curriculum) şeklinde oluşturulmaktadır. Derslerin ayrıntılı içerikleri, okul dönemleri vb. yerel yönetimlerce belirlenmektedir. Bazı okul türleri ise kendi programlarını oluşturabilmektedir. (<https://www.gov.uk/national-curriculum> -erişim tarihi: 13.02.2018-) Milli müfredat kitapçığında bütün öğrencilerin manevî, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimlerini destekleyen geniş ve dengeli bir müfredatın bir parçası olan "Religious Studies" dersini alma hakkı olduğu ifade edilmektedir (DCSF, 2010, 18). (https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190260/DCSF-00114-2010.pdf). Okullarda öğrencilerin gelişimini desteklemek ve sağlıklı ve güvenli kararlar vermelerini sağlamaya katkı sağlayacak bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla "Personal, social, health and economic education" (Kişisel, sosyal, sağlık ve ekonomik eğitim) dersi de bulunmaktadır. Dersin genel amaçları "national curriculum"da belirtilir, merkezi bir çerçeve veya öğretim programı da bulunmamaktadır. Öğretmenler, kendi öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve toplumda ortaya çıkan güncel ihtiyaçları göz önüne alıp okulları için planlama ve öğretim tasarımı yaparlar (<https://www.gov.uk/government/publications/personal-social-health-and-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education>). Farklı sınıf düzeylerinde ve programlarda din kültürüyle bağlantılı Bilgi Kuramı, Ahlak, Dünya Dinleri gibi dersler de bulunmaktadır. Religious Studies dersi zorunlu derslerdendir. İngiltere’deki okullarda toplu dua (collective worship) uygulaması bulunmaktadır. Toplu dua uygulamasının öğrencilerin ruhsal (spiritüel) gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Türkiye'de 4-8. sınıflar DKAB dersi öğretim programına göre, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde de din ve ahlakla ilgili temel kavramların öğretilmesi, din ve ahlakla ilgili bilgilerin kavramsal altyapısının oluşturulması ve kavramlar arası ilişkilendirmelerin yapılması hedeflenmektedir. Böylece diğer derslerde olduğu gibi, öğrencilerin öğrendikleri kavramları yorumlamaları ve bazı temel becerileri geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı, 2018: 8). İngiltere'de Religious Studies dersi program kitapçığına göre, program, okulun bulunduğu yörenin, İngiltere'nin, ve küresel toplumun inanç, kültür ve değerlerinin, içerik, kavramlar, bilgi ve beceriler arasındaki uyumla, geniş bir kapsamda uygun yöntemlerle verilmesini amaçlamaktadır (DCSF, 2010: 8-9). (https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190260/DCSF-00114-2010.pdf). İngiltere, İngiliz kökenli ve Hristiyan nüfus çoğunlukta olmakla birlikte, farklı etnik köken ve inanca mensup vatandaşlarının da belirli bir nüfusa sahip olduğu bir ülkedir. Religious Studies ve benzer derslerde bu durum dikkate alınır. Oruç'un 2012-2013 eğitim döneminde Leicester şehrinde Hristiyan İngiliz öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir ilkokulda edindiği izlenim şu şekildedir: Din eğitimi dersleri, bazı dini kavramları öğrenme, dini hikâye ve kıssalardan yola çıkarak kendi kişisel gelişimine katkı sağlama, farklı kültürleri öğrenme, diğer kültürlere saygı duyma ve bu sayede beraber yaşama kültürü geliştirme açısından hem değerler eğitimi, hem de vatandaşlık eğitimi çerçevesinde ele alınmaktadır (Oruç, 2013: 201). Geçmişten bugüne Hristiyan nüfus ağırlıklı olduğu için öğretim programı, Hristiyanlık değerlerini ele alan mezheplerüstü bir modeldedir ve Hz. İsa'nın örnek hayatını da içermektedir. Okullarda Hristiyan dini kökenli Noel ve Paskalya gibi özel günlerin kutlanmasına yönelik çalışmalar da olmaktadır (Şenay, 2002: 130-131). Zengin'e (2008) göre, İngiltere'de din eğitimi farklı dünya dinlerini anlamaya önem veren bir anlayış söz konusudur. Fenomenolojik din eğitimi yaklaşımı benimsenmektedir. Bu şekilde, toplumlar arası anlamayı teşvik etmek ve din hakkında bireysel tercihi kolaylaştırmak amaçlanmaktadır (Zengin, 2008: 23).

Yöntem

Bu çalışmada gözlem yöntemi kullanılmıştır. Gözlem, bireylerin, nesnelerin ve olayların sistematik bir biçimde izlenerek betimlenmesidir. Araştırılmak istenen davranış doğal ortamında incelenmektedir (Balaban Salı, 2015: 150-151). 28 Haziran – 10 Temmuz 2016 tarihlerinde İngiltere'de bulunan bazı alternatif eğitim uygulamalarına sahip okulları ziyaret kapsamında, 30 Haziran 2016 günü Brentwood Okulu ziyareti gerçekleştirilmiştir. Bu sırada okul personeline bilgilendirme yapılmış ve okul ortamı ve uygulamaları gözlemlenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen okul incelemeleri, KUAP(D)2015/66 No.lu "Türk Kültüründeki Eğitim Anlayışlarıyla Farklı Eğitim Anlayışlarında Din ve Ahlak Eğitiminin Karşılaştırılması" isimli BAP Küçük Ölçekli Uygulamalı Araştırma Projesi kapsamında yapılmıştır.

Brentwood School'da Din Eğitimi

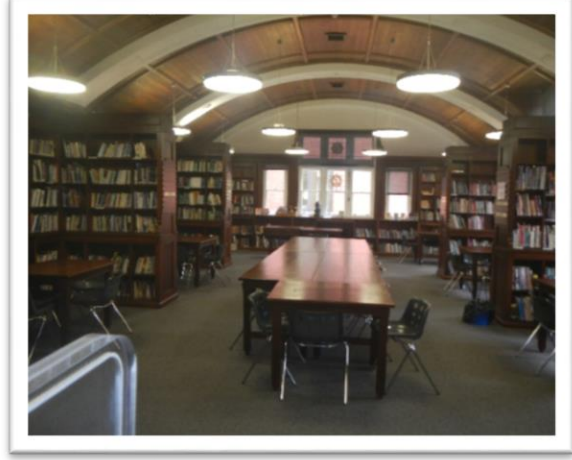
Brentwood Okulu, İngiltere'de Essex bölgesinde Brentwood kasabasında yer almaktadır. 1557 yılında kurulmuştur. Okulun sloganı "Virtue, Learning, Manners" (Erdem, İrfan, Edeb) şeklindedir. 3-18 yaş düzeyindeki öğrencilere hitap etmektedir. Okul çok geniş bir alanda yer almaktadır. Okul, yaş gruplarına göre, preparatory school ve senior school ve sixth form (hazırlık okulu, lise ve altıncı form –üst düzey: 16-18 yaş-) kısımlarından oluşmaktadır.

Şekil.1: Okuldan bazı görüntüler.



Şekil.2: Okulun kütüphanesinden görüntüler.

Öğrencilerin "Religious Studies" derslerinde din ve ahlakla ilgili rahatça kendilerini ifade etmeleri, sağlam bir bilgi altyapısı edinmeleri ve hayata/mesleğe hazırlanmak için gerekli becerileri edinmeleri amaçlanmaktadır. Derslerin işlenişinde ve öğrencilerin araştırmalarında kullanılması için Din ve Felsefe zümresinde çeşitli basılı ve elektronik kaynaklar bulunmaktadır. Okulun çok büyük bir kütüphanesi vardır. Çeşitli dinlere ve o dinlerin etkilediği medeniyetlere ait kaynaklar bulunmaktadır.



İngiltere'de Milli Müfredat (The National Curriculum) eğitim programı, "key stages" adı verilen bloklara ayrılmıştır.

<u>Yaş</u>	<u>Yıl</u>	<u>Key stage (KS) (Dönem)</u>
3 to 4		Early years (İlk yıllar)
4 to 5	Kabul	Early years (İlk yıllar)
5 to 6	Yıl 1	KS1
6 to 7	Yıl 2	KS1
7 to 8	Yıl 3	KS2
8 to 9	Yıl 4	KS2
9 to 10	Yıl 5	KS2
10 to 11	Yıl 6	KS2
11 to 12	Yıl 7	KS3
12 to 13	Yıl 8	KS3
13 to 14	Yıl 9	KS3
14 to 15	Yıl 10	KS4

Tablo.1: Okulun dönemleri

(<https://www.gov.uk/national-curriculum>).

Kamu okullarında key stage 1 ve 2'yi kapsayan döneme primary school (ilkokul) adı verilmektedir. Brentwood Okulu'nda ise preparatory school (hazırlık okulu) olarak adlandırılmaktadır. Erken çocuklukta görsel sanatlar, müzik, oyun ve fiziksel etkinlikler, rol yapma (role play), teknoloji tasarım gibi etkinliklerden yararlanır. Key Stage 1'de kendi yerel toplumunda dinin ve inancın yeri hakkında öğrenme –çeşitliliği ve bu dinlerin ve dünya görüşlerinin etkisini tanıma ve hayatın anlamı, amacı ve değeri hakkındaki soruları keşfetme .

Hıristiyanlığın ve diğer dinlerin veya dini olmayan dünya görüşlerinin temel özellikleri konusunda bilgi (temel inançlardan, dini olan kutlama ve anmaların gerisindeki bilgi ve değerlerden, ibadet modelleri, ibadet yerleri ve hikayelerden seçmeler), o din ve dünya görüşlerinin takipçileri için onların önemini ortaya koyma.

Key Stage 2'de dinin ve inancın tabiatı hakkında öğrenme, dinin ve inancın tabiatı, hakikati, anlamı ve değeri konusundaki soruları keşfetme, inanç tarzlarına, uygulamalara ve birlikte yaşama tarzına odaklanan ve yorum farklılığını tanıyan Hıristiyanlık, diğer dünya dinleri ve dünya görüşleri hakkında öğrenme kapsamında öğretim programı hazırlanmaktadır.

Kamu okullarında key stage 3 ve key stage 4'ü kapsayan okullara secondary school adı verilmektedir. Brentwood okulunda ise Senior School adı verilmektedir. Bir öğretim yılı üç döneme ayrılmaktadır. Konular dinler açısından ele alınır. Örneğin dinlerde ibadetler nasıldır? Doğa ve tanrının varlığı, evren-tanrı ilişkisi, aile ve evliliğe bakış, din ve ahlak açısından güncel konular ele alınır.

Tartışma konularına örnekler:

Suç ve ceza: Suça neden olan şey nedir ve farklı ceza felsefeleri nelerdir? Ölüm cezası ahlaki midir? Cezaevleri ne sağlar?

Uyuşturucu kullanımı için tutumlar: Britanya'da uyuşturucu niçin bir problemdir? Uyuşturucu, kullanıcıların hayatını nasıl etkiler ve bu konuda ne yapılabilir?

Küresel yoksulluk: Dünyanın bazı bölgeleri niçin bu kadar fakir ve diğerleri zengin? Bu ülkelere en iyi nasıl yardım sunabiliriz? Sadaka ile hangi problemler ortaya çıkabilir ve küresel olarak günlük hayatımızda nasıl daha bilinçli hale gelebiliriz?

Yaşlıya ve ölüme dair tutumlar: Ölüm nedir ve o konuda ne hissetmeliyiz? Ötanazi kabul edilebilir mi? Yaşlıyı ve ölümcül hastayı nasıl bakmalıyız? Matemli ve üzgün insanlara nasıl yardım etmeliyiz?

Hayvan hakları ve çevre: Doğal dünyaya karşı koruma sorumluluğumuz nedir ve tabiatta hangi sorunlarla karşı karşıyayız? Doğal dünyaya en etkili şekilde nasıl yararlı olabiliriz ve bunu yapmak için herhangi bir ahlaki yükümlülüğümüz var mıdır?

Önyargı: Önyargı, modern dünyada nasıl tezahür eder ve niçin bir tehlikedir? Bu, en iyi şekilde nasıl çözümlenebilir ve tarihte bunu yapan kimdir? Toplumda önyargıyı gidermek için ahlaki bir yükümlülüğümüz var mıdır?

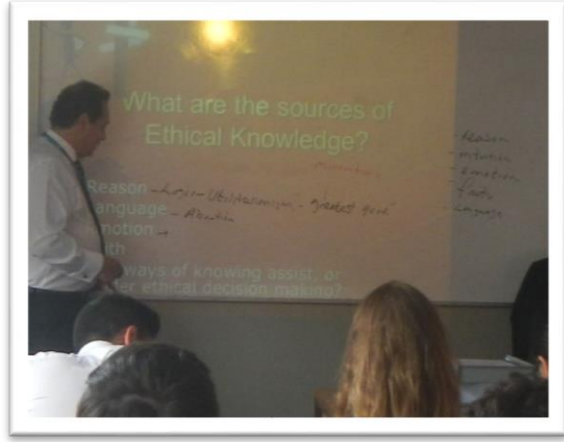
Savaş ve barış: Barışla neyi kastediyoruz ve onu nasıl sağlayabiliriz? Savaş meydana geldiğinde, ona sebep olan nedir ve bu, ahlaki açıdan nasıl ele alınabilir? Dindar bir inanan için savaşa gitmek her zaman bir hak mıdır ve pasifizm ne demektir? Bir kitle imha silahları dünyasında, kendini barışa adanmış olan dindar bir mümin ne yapmalıdır?

Okul geniş bir alana yayılmaktadır. Religious studies derslerinin işlenmesi için özel derslikler vardır. Duvarlarda farklı inanç sistemleriyle ilgili fotoğraf ve çizimler bulunmaktadır.



Şekil.3: Religious Studies odasında ve koridorda farklı dinlere ait bilgilerin yer aldığı panolar.

Öğrenciler hazırladıkları çalışmalarını sınıf duvarlarında, koridorlarda sergilemektedirler.



Şekil.4: Ders anında bir sınıftan görüntüler: Bilgi Kuramı dersi işlenirken.

Brentwood Okulu Hıristiyan vakıf okulu olmakla birlikte, diğer inançlara mensup öğrenciler de okula devam etmektedir. Dinlere ait özel günler hakkında bilgi verilmektedir. Okul ziyaretinin yapıldığı tarih ramazan ayına denk gelmişti. Dersin öğretmeni, ramazan hakkında bilgi verdiğini, oruç tutan öğrencilere karşı anlayışlı olunması gerektiğini söylediğini ifade etmiştir.



Şekil.5: Okulda Religious Studies bölümünde koridorda İslam'ın Şartları ile ilgili bilgilerin yer aldığı bir pano.

İngiltere'de öğrenciler, secondary school / preparatory school sonunda GCSE (The General Certificate of Secondary Education / Genel Ortaokul Eğitimi Sertifikası) sınavına girerler. Religious Studies, zorunlu bir ders olduğu için sınavda bu dersin alınması gerekmektedir.

11. sınıfı bitiren öğrenciler, sixth form adı verilen 12. ve 13. sınıfları kapsayan programı olan okullara devam edebilirler. Kurumlar, A level (düzey) (Advanced level) veya International Baccalaureate



Diploma Programı (IBDP)'na uygun programlar sunabilirler. Brentwood Okulunda hem A level, hem de IB programı uygulanmaktadır. Sixth form'da öğrencilere ileri düzey derse ait bilgilerin kazandırılması yanında, düşünme, ifade etme ve çeşitli yaşam becerilerini de kazanması hedeflenmektedir. Brentwood Kasabası Essex'de olmakla birlikte, Londra'ya da yakındır. Sixth form öğrencilerinin Londra'daki teoloji alan uzmanlarıyla fikir paylaşımı amaçlı geziler düzenlenmektedir. İngiltere'de üniversiteler öğrencilerin üniversite programlarına kabullerinde sixth form'da almış oldukları derslerden yararlanabilmektedir. Okul mezunlarından Religious Studies derslerini alan öğrenciler, Felsefe, İlahiyat, Gazetecilik, Hukuk, İktisadi ve İdari Bilimler gibi sosyal bilimlerdeki programlara, sağlık bilimine ve askeri okullara kabul almıştır. Zümre öğretmenlerine göre, derslerde edinilen dil becerileri ve analitik düşünme yeteneği iş hayatına da katkı sağlamaktadır.

Brentwood Okulunda Sixth formda sunulan programlardan biri Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP))'dır. IBDP programında öğrenciler, altı ders grubundan ders seçer, bilginin doğası üzerine düşünür, bir araştırmayı tamamlar ve toplum hizmetini de içeren bir projede yer alırlar (<http://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/>). Dünya Dinleri dersi, IBDP'de sunulan derslerden biridir. Bu ders, dünyadaki dinlerde karşılaşılan çeşitli inanç, değer ve uygulamaların sistematik bir biçimde ele alınmasını kapsar. Dünya dinleri, dünya çapında dinlerde karşılaşılan çeşitli inançlar, değerler ve uygulamalar konusundaki sistematik, eleştirel ve daha hassas bir çalışmayı içermektedir. Titiz bir girişim, dinlerin analizinde ve değerlendirilmesinde objektifliği korumak için yapılır. Bu, en azından, dini gelenekten elde edilen dil ve kavramları kullanarak çalışılan dinin inançlarını, değerlerini ve pratiklerini anlamak için özgün bir çabayı gerektirir. Konu, bir inancın takipçilerinin sadece neye inandığı ve ne yaptığı ile ilgili değil, aynı zamanda, hayat tarzının ve oluşturdukları dünya görüşünün değerini bilerek, onların niçin böyle yaptıklarını anlamaya da ilgilidir. Dünya Dinleri dersinde öğrenci katılımı, sunum, araştırma ve bağımsız öğrenme üzerine yoğun bir vurgu yapılır ve bu ders, normal olarak bir branş öğretmeni tarafından öğretilir. Dünya Dinleri dersini alan öğrenciler, yaşandığı şekliyle din konusunda bilgi edinmek için çeşitli dinlere ait ibadet yerlerini de ziyaret ederler. Dünya Dinleri dersinde ölçme değerlendirme okul içi ve okul dışı olarak yapılmaktadır. Okul içi değerlendirmede öğrencinin bir araştırmaya dayalı yapılandırılmış formatla 1500-1800 kelime analiz yazısı hazırlaması beklenmektedir. Bu, değerlendirmenin %25'ini oluşturur. Dış değerlendirmede 1. bölüm 1 saat 15 dakikadır. Ders programında yer alan yaşayan dinlerden Hıristiyanlık, İslam, Budizm, Hinduizm ve Taoizm üzerinde sorular bulunmaktadır. 2. Bölüm, değerlendirmenin %45'ini oluşturur. Müfredatta yer alan dünya dinlerinden seçilen iki din hakkında derinlemesine bir çalışmadır. Değerlendirmenin bu kısmı temalar, anahtar kavramlar ve kilit sorulardan oluşur. İç değerlendirme, bir inanca bağlı bir grup ve/veya bireyin dini tecrübesinin, pratiğinin veya inancının bir yönünü bireysel araştırma imkanları sunan, final notunun %25'i olan bir araştırma çalışmasıdır. Herhangi bir din, çalışmanın odağı olabilir. Dış değerlendirme Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO) kurumunca yapılır.

IBDP'nin tamamlanması için alınan dersler haricinde öğrencilerin Bilgi Kuramı (Theory of Knowledge - TOK) dersi alması - Yaratıcılık, Hareket, Hizmet (Creativity, Activity, Service -CAS) faaliyetlerinde bulunması ve genişletilmiş essay (extended essay) yazması istenmektedir. Bilgi Kuramı dersinde din ve ahlakla ilgili konular da tartışılmaktadır. Toplum hizmeti çalışmaları öğrencilerin toplumu tanımada ve kişisel gelişiminde katkı sağlamaktadır. Genişletilmiş essay için öğrenciler, inanç sistemleri, değerler,

4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu 3-4-5 Mayıs 2018

ALANYA



dini uygulamalar, gelenekler, hayata yansımalarıyla ilgili öğrenciler konu seçebilir. Ders öğretmenleri hazırlık aşamasında yönlendirmelerde (veya danışmanlıkta) bulunurlar. Dünya dinleri konusunda genişletilmiş makaleler, dünya dinleri alanında sınırlı bir konuda derinlemesine bir araştırma yapma imkanı sağlar. Çalışma, araştırmanın sonuçlarını özgün ve yaratıcı analiz, yorumlama ve eleştirel değerlendirmeyle ele alan bilimsel yöntemlere dayanan disiplinli araştırmayla entegre olmalıdır. Genişletilmiş makaleler, inançları, değerleri ve dini geleneklerin pratiklerini ele almalı ve taraftarları açısından dinin gerçek bir anlayışını ortaya koymalıdır. Dünya dinleri konusunda bir makale yazmanın sonucu, diğer şeylerin arasında, kültürlerarası anlayışı geliştirmiş olmalıdır. Makale, 4000 kelimeyle tamamlanmalıdır. Beş saate kadar personel denetimi, genişletilmiş makalenin planlama, araştırma ve uygulanmasıyla ilgili yardıma uygundur.

Sixth form'da sunulan bir başka program da A level'dır. A level (advanced level) dersler bazında verilmektedir. İngiltere'de bağımsız ölçme ve değerlendirme yapan kurumlar bulunmaktadır. A Level Religious Studies dersi Edexcel'in hazırladığı müfredata göre yürütülmektedir. Bu derste din, teoloji ve ahlak felsefesinde birçok zorlu ve karmaşık teoriye giriş yapılır. Öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım, bir konuya farklı yönlerden bakabilme, bir görüşü savunacak altyapıyı oluşturma, farklı konular arasında bağlantı kurma, düşünürlerin görüşlerini ayırt etme vb. becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Bu, sizin için din felsefesi, teoloji ve ahlakın bir çok zorlu ve kompleks teorilerine sizi zorlayacak ve test edecek mükemmel bir giriş verir. Nasıl kısa ve özlü yazılacağını, nasıl akıllıca tartışılacağını, zor bir olayda veya önemli bir konuya karşı kanıtın nasıl değerlendirileceğini öğreneceksiniz. Bu ders, düşünürler arasındaki önemli farkları değil, gerçekten bağlantılar kurma ve detay gözlemleme yeteneğinizi geliştirecektir. Ders modüllerden oluşur. Bütün modüller sixth form eğitiminin sonunda iki saatlik bir sınavla ölçülür. A Level Religious Studies dersinde öğrencinin derse katılımı, sunum becerileri, araştırma ve bağımsız öğrenme üzerine yoğun bir vurgu yapılır.

Okulda şapel (chapel) bulunmakadır. Okulda chaplain (chapelde görev yapan vaiz veya din görevlisi) de görev yapmaktadır. Görüştüğümüz chaplain, daha önce kimya öğretmenliği yapmış, doktora sonrası araştırmacı olarak da görev yapmış ve eğitim kurumlarında, sağlık kurumlarında vb. görev yapabilecek şekilde din hizmetleri eğitimi almış bir kimsedir. Okulun chapel'ine öğrenciler sınıf/yaş gruplarına göre gelmektedir. Chapel servisinde kısa bir ilahinin ardından İncil'den de alıntılar yapılarak kısa konuşmalar yapılmaktadır. Her dönem için işlenecek temalar belirlenmektedir. Bireyin manevi ve kişisel gelişimi ve diğer varlıklarla ilişkileri üzerinde durulur. Chaplain'e göre, chapel, servisi Hıristiyan karakterli bir yapı olmakla birlikte, tüm inanç sistemlerini kapsamaktadır.



Şekil.6: Şapel (Chapel)'den görüntüler.

Diğer inanç sistemlerine mensup öğrenciler ibadet pratikleri için bir mekana ihtiyaç duyduklarını talep ederlerse, onlara da imkan sağlandığı belirtilmiştir.

Okulun sosyal faaliyetlerini ve rehberlik hizmetlerini yürüten kadroları bulunmaktadır. Resmi öğretim programı kadar, örtük programa da önem verilmektedir. Okul yöneticileri, öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağlamak, olumlu davranışları pekiştirmek, belli konulara dikkat çekmek amacıyla öğrencilerle toplu söyleşilere katılmaktadırlar. Buna uygun açık ve kapalı mekanlar oluşturulmuştur. Okulda ders dışı etkinliklere yönelik alanlar bulunmaktadır. Bu etkinliklerde öğrencilerin kişisel gelişimine katkı hedeflenmektedir.





Şekil.7: Okulun konferans ve etkinlik alanları.

Religious Studies (dini çalışmalar) zümre başkanı, öğrencilerin başa çıkmada zorlandığı bazı konularda bu alanın öğretmenlerine de danıştıklarını ifade etmiştir. Okulda ilgi çeken bir uygulama ise, Combined Cadet Force (Birleşik Öğrenci Gücü) (CCF)'dur. CCF, Brentwood hayatının bir parçasıdır. 1861'de kurulmuştur. CCF, "öğrencilerin sorumlu olma, kendine güven, beceriklilik, dayanıklılık ve dayanıklılık özelliklerini yükseltmek için eğitim yoluyla liderlik güçleri geliştirebilecekleri okulda bir organizasyondur. Cuma öğleden sonra derslerin ardından CCF'ye ayrılmaktadır (<http://www.brentwoodschool.co.uk/combined-cadet-force>). CCF Programına katılan öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler, insan ilişkileri, disiplinli olma, liderlik, takım ruhu, işbölümü-işbirliği-dayanışma gibi konularda katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Dinlerin inançla ilgili konularının yanında bireyin mutluluğu ve diğer varlıklarla ilişkilerini kapsayan sosyal ilişkiler ve ahlaki davranışlarla ilgili konuları da bulunmaktadır. Okul ortamı, öğrencilere dini ve ahlaki yönden katkı sağlamak, onların kişilik ve karakter gelişimleri, toplumsal ve insani değerleri kazanmaları açısından önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Okulun çeşitli mekanları gezildiğinde öğrencileri gözlemlene fırsatı olmuştur. Bahçede, koridorlarda, yemekhanede öğrencilerin oldukça saygılı ve nezaketli oldukları gözlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Okulda bulunan vaiz ve şapel, tüm Brentwood Okulu topluluğuna (öğrencilere, öğretim elemanlarına, yardımcı personele ve ailelerine) katkıda bulunmaktadır. Okul bir Hıristiyan okulu olmakla birlikte, diğer inançlardan öğrenciler ve personel bulunmaktadır. Her hafta düzenli olarak düzenlenen şapel faaliyetleri, tefekküre imkân sağlamak ve bu sırada insan olmanın ne anlam taşıdığına dair anlayışı derinleştirmek ve hayatın ruhsal boyutunu tanımak için ortam sağlanmaktadır.

Dinlerin inanç, ibadet ve ahlâk esasları bulunmaktadır. Okul ortamı, öğrencilerin olumlu davranışlar kazanmasına uygundur. Okulun geniş fiziki imkânları bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin öğrencilerle bir araya geleceği, hedeflenen davranışla ilgili tartışmalar yapabileceği açık hava ve kapalı mekânlar bulunmaktadır. Bazen toplu, bazen gruplar halinde yapılan toplantılara çok önem verilmektedir. Okul kütüphanesinde inanç sistemleri ve kültürlerine ait, ahlâk konularıyla ilgili kitaplar bulunmaktadır. Religious Studies dersinin özel dersliği bulunmaktadır. Dersliğin duvarlarında çeşitli dinlere ait



posterler bulunmaktadır. Okulda çeşitli inançlara sahip öğrenciler olması, öğrencilerin birbirlerini tanımalarına ve etkileşim içinde olmalarına imkan sağlamaktadır. Farklı kültür ve inançlara saygı, öğretim programı içinde de mevcuttur. Kültürlerin birbiri ile etkileşimi ve anlayışını içeren, saygı aracılığıyla oluşturulmuş yaşanası bir dünyayı oluşturacak, sorgulama yapabilen, bilgi ve empati sahibi gençler yetiştirmek International Baccalaureate Organization (IBO) okullarının eğitim felsefesi içinde yer alır (Akdoğan, 2014: 28). IB Diploma Programı kapsamında din ve ahlâk konularının da tartışıldığı bir diğer ders de “Bilgi Kuramı”dır. Bilgi Kuramı (Theory of Knowledge) dersinde öğrencilerin mevcut bakış açılarını tanımları ve kendi bakış açılarını oluşturmaları hedeflenir.

Bütün dinler ve özellikle İslam, Hıristiyanlık ve Musevîlik gibi ilâhi kökenli dinler, yardımlaşmaya büyük önem vermiştir. Yardımlaşma, kişinin sahip olduğu imkânları başkalarının yararına sunması ve insanlara sıkıntılarını gidermede destek olmasıdır. Yardımlaşma, bağış, cömertlik, dayanışma, hayırseverlik, fedakârlık, iyilik gibi diğer bazı olumlu kavramlarla ilişkilidir. Yardımın özünde fedakârlık ve başkalarını düşünme vardır. Çünkü yardımlaşma denildiğinde, maldan sevgiye kadar her şeyin başkaları ile paylaşılması söz konusudur. Yardımlaşmayla beraberlik ve dayanışma duyguları gelişir, kardeşlik anlayışı yaygınlaşır, insanlar arasında türlü nedenlerle oluşabilecek kin, nefret, kıskançlık ve düşmanlık gibi olumsuz duygu ve düşünceler önlenmiş olur. Sevgi ile iş bölümü yapılarak toplumsal yardımlaşma sağlanmış olur. Yardımlaşmanın kapsamlı olduğu toplumlarda dostluk duyguları güçlü olur.

Ziyaret sırasında okulun pek çok bölümleri gezilmiş, bu esnada öğrencilerin davranışlarının olumlu yönde olduğu açıkça görülmüştür.

Ziyaret edilen ve Uluslararası Bakalorya yaklaşımını tercih eden / uygulayan okulda fiziksel mekânların eğitim personeli-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimine açık olacak şekilde düzenlendiği görülmüştür. Religious Studies derslerinin öğrencinin bilgiye ulaşmasına uygun şekilde tasarlandığı; öğrenilenlerin davranışa dönüştürülmesine dönük uygun ortamların oluşturulmasına önem verildiği, öğretmenin bir rehber olduğu ve kolaylaştırıcı rol üstlendiği görülmektedir. Ders dışı etkinliklere önem verildiği söylenebilir. Okulun, öğrencinin olumlu davranış kazanmasına katkı sağlayacak bir atmosfere sahip olduğu ifade edilebilir.

Kaynakça

Akdoğan, A. (2014). Türkiye'deki Uluslararası Bakalorya PYP Programı Uygulayan Okulların Etkili Okul Özellikleri ve Okul Kültürü Açısından İncelenmesi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Balaban Salı, J. (2015). Verilerin Toplanması, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Ed. Ali Şimşek, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

Department for Children, Schools and Families (DCSF), Religious Education in English Schools: Non-statutory Guidance, 2010.



MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 2018.

Şenay, B. (2002). “Avrupa Birliği’nin ‘Dini Kimliği’ ve Avrupa’da Dinler: Hıristiyanlık, Yahudilik, Hinduizm, Budizm ve İslam”, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 1, ss. 121-166.

Oruç, C. (2013). "İngiltere’de Okul Öncesi ve İlköğretim Okullarında Resmi Din Eğitimi I: Devlet Okulu Örneği", Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi , (13), ss. 175-204.

Zengin, M. (2008). Dünyada Bir Mesele Olarak İslâm Dini Eğitimi, Dem Dergisi, Yıl 1, Sayı 3.

<http://www.brentwoodschool.co.uk/combined-cadet-force> (erişim tarihi: 21.02.2018).

<https://www.gov.uk/government/publications/personal-social-health-and-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education>, (erişim tarihi: 13.02.2018).

<https://www.gov.uk/national-curriculum> (erişim tarihi: 13.02.2018).

<http://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/> (erişim tarihi: 19.02.2018).

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190260/DCSF-00114-2010.pdf (erişim tarihi: 13.02.2018).



SANAT VE YARATICI SÜREÇ

Dr. Ümit GEZGİN

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Resim-iş Öğretmenliği

Öz

Bu makalede sanatı ve yaratıcı süreci entelektüel bir disiplin doğrultusunda irdelemeye çalıştım. Sanat hala üzerinde tartışılan ve bir netliğe kavuşmamış bir gerçeklik olarak karşımızda durmaktadır. Sanatı oluşturan yaratıcı süreci irdelerken, aynı zamanda sanatçı olmak, sanatçı ben'inin farklı cephelerine ve sanatı oluştururken ki deneyimlemelerine ve oluşlarına da değinmeye çalıştım. Biliyoruz ki sanat elbet yaratıcı bir süreç sonucunda oluşuyor ve ortaya çıkıyor. Fakat bu süreci tetikleyen, geliştiren ve sonunda üretimin sanata dönüşmesini sağlayan etmenler nelerdir. Onların üzerinde durarak, kendi görüş ve düşüncelerimi bu süreci daha iyi anlamak için ortaya koymaya çalıştım.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Yaratıcı Süreç, Deneyimleme

Abstract

My aim, especially at this article; art and creative duration and its have alot of different path. Everybody is know in the world; art is not clearly enough.. Thus, we could understand its dissiplinary aspect. What is the art and artist. Especially, creative artist.. How can to be creative artist, generally in modern world. This developing in the creative art, have a lot of different material.. But, this creative developing have a few ways.. We can understand this creative model and we can make everytime..

Keywords: Art, Creative duration, Making a creative model..

Giriş

İnsan yaratıcı bir varlıktır. Onun yaratıcı deneyimi eski çağlara ve zamanlara kadar gitmektedir. Bunun en temel örneğini mağara dönemlerinde görmekteyiz. Yaratıcı bir süreç hangi katkıyla devreye girerse girsin; o çağ insanları bu süreci mağara duvarlarında sürdürmüşlerdir. Mağara resimlerine bakıldığında, bu resimlerin birbirinden farklı özellikler taşıdıklarını görüyoruz.. Bu resimler bazılarının iddia ettiği gibi salt büyü amacıyla yapılmadı, aynı zamanda, bu olsa bile yaşamsal gerekçelerle ortaya konuldular. Bu yaşamsal gerekçeler, onların var olma mücadelelerinin yansıması olarak ortaya çıkıyordu.. Bu süreci iyi anlamadan, biz aslında sanatın doğuşunu ve onun gelişim sürecini de iyi anlayamayız.

Sert yaşam koşulları içinde bir hayat sürülüyordu ve bu hayat öldürücü soğuk gerçekliğini üzerinde barındırıyordu. Çetin yaşam koşullarında ayakta kalabilmek için de bu resimler adeta onlar için bir kurtuluş reçetesi olarak karşımıza çıkıyordu. Yoksa boş zaman uğraşı olarak belirmiyor veya salt bir büyüsel amaç doğrultusunda ortaya konulmuyordu.



Sanatın Yaratısal Sürecini Kavramak

Sanatın yaratısal sürecini kavramak, onun ilk belirsiz evrelerine, yani mağara dönemi bir yaratıcı sürecin başlangıç noktası olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreci iyi kavramadan sanatın özelliğini, giderek sürecini de iyi kavrayamayız. Yaratıcı süreç hem mağara gerçekliğiyle, hem de mağara metaforu, giderek de insanın güçleri, yaratıcı kabiliyeti ve onu kullanma gerekçesi ve gerçekliğiyle ilgilidir.

Sanatın yaratıcı süreci elbet salt eski insanların onu yönelme gerekçeleriyle sınırlı değil. Ama eski çağların koşulları ve sanatın ortaya çıkma olgusu çok önemli bir gerçeklik barındırır; insandaki sanata yönelik doğal oluşum bunun başat bir gerçekliğini oluşturmaktadır. (Hopkins, Dada ve Gerçeküstücülük, 1998)

Sanatı anlamak için onun yaratısal sürecini ve kaynağını iyi anlayıp, değerlendirmek gerekmektedir. Yoksa sanatsal ürünleri ve onların açık-gizil anlamlarını da derinlemesine anlamak ve çözümlenmesi olası olmayacaktır. Sanatçının var oluş koşulu, yaşam biçimi ve kreatif gerçeklik olgusal bütünlük olarak karşımızda durmaktadır. Bu olgusal bütünlük, hem parçalardan oluşmaktadır, hem de bütünsel bir realite olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sanat, bazı yazarlara göre bütünsel bir deneyim sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bazı yazarlara göre de bu süreç bir deneyimleme ve süreç boyutunda kendisini göstermektedir. (Bell; Art; 1974)

Bütünsel olarak bakıldığında yaratıcı süreç herkesin kavrayamayacağı, hatta sanatçının bile içinde yaşadığı bu süreci tam olarak adlandıramadığı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreç o yüzden psikolog ve psikiyatristler tarafından da derinlemesine araştırılmış ve sonuç olarak olasılık boyutunda farklı anlamlar ve sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar bu süreci bazen estetik bir tasarım, bazen de çocuklukla bağlantılı bir takılma, hatta travma olarak da görmüştür. Çocuklukta yaşamsal ve duygusal deneyimleme yaratıcı süreci etkilemekte ve bu süreç sonucunda da sanat eseri ortaya çıkmaktadır. Sanatın çok komplike bir olgu olduğu düşünüldüğünde bunun olası, fakat tek boyutlu olmadığını da burada söylemek gerekmektedir.

Yaratı, bir var oluş hikayesi olduğu kadar, aynı zamanda bir bilinç deneyimi ve süreci olarak da adlandırılabilir. Hatta toplumsal baskı, yaşanan çevreden kaçış, psikolojik gelgitler de bu yaratısal süreci tetikleyerek, onun farklı boyutlarda gelişimine sebep olmaktadır. Elbet burada çocukluk dönemi ve o dönem içindeki travmalar dahil yaşantılar; mutlu-mutsuz yaşantı kalıntıları ve olgular da yaratıcı süreci ve doğal olarak sanatın ortaya çıkmasını hazırlamış olabilir. Bu yönüyle hem yaratısal sürece ve hem de sanat olgusuna tek boyutuyla bakmamak ve onu tek boyutlu bir yaratı eylemi olarak algılamamak gerekmektedir. (Freud; 1967)

Sanat, varlığı bütün olarak görme biçimidir de aynı zamanda. Süreç bu varlığı bütün boyutlarıyla ortaya çıkarması noktasında, ayrıca ele alınması gereken bir durumdur. Süreç olmadan sanatın oluşmayacağı ortadadır. Hatta mağara dönemi sanatsal eylemleri de bir eylemin ötesinde, bir sürecin interaktif kalıntıları ve gerçekliği olarak karşımızda durmakta ve hatta, sanat hakkında olduğu kadar, hayat ve insanlar hakkında da o dönem bize değerli ipuçları vermektedir.

O dönem sanatçısının eylemsel bütünlüğü ve sürecini belki gözleme imkanlarına sahip değildik, ama modern dönemlerde bir sanatçının hem yaşama biçimini ve hem de hayata, sanata ve kendisine



bakma modelleri ve süreçlerini daha yakından gözlemleyebiliyoruz. Sonra, modern dönemle birlikte gelişen gerek sosyoloji, gerek psikoloji ve antropoloji gibi sosyal bilim disiplinleri bize değerli veriler sunuyor ve bizim hem süreci hem de olguyu bütünsel olarak algılamamızın önünü biraz daha bilimsel kılıyor...(Edgü; 2002)

Yaratım ve Gerçekliğin Parçalanması

Bir yönüyle yaratıcı süreç gerçekliğin parçalanmasıyla da ilintili. Gerçeklik sanatçı bilincinde normal, sıradan insanların algılama süreçleri boyutunda işlemez. O gerçekliği sürekli deneyimler. Sıradan insan için deneyim yaşamsal pratik ise, sanatçı için bu pratikten ziyade imgelem olarak karşımıza çıkar. İmgelem, yoğun bir algı ve değerlendirme biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanatçı imgelemi, zaman aşımı boyutlarıyla çalışır. Zaman, sıradan insanda lineer bir doğru olarak görülür ve bugün, geçmiş ve gelecek kodları üzerinden işlerken; yaratıcı bilincin sanatçısı için bu anlık sekmeler ve bütünsel olgular olarak görülür.(Antmen; 2012)

Sanat, gerçekliğin parçalanması, onun yeniden bütünleştirilmesi ve hatta yok edilmesi kaygıları üzerine bir yaratıcı süreci geliştirir. Bu süreç geçmişten bugüne doğru aktığı gibi, bugünden geçmişe, an'a ve zaman ötesine de geçebilir. Çünkü sanat akımları ve sanatçı yaratılışları bunu bize daha bilimsel bir gerçeklik olarak sunmakta ve göstermektedir.

Bakın, her sanatçının kendine özgü bir dünyası vardır. Ama onun sanatı bu dünyayı bütün boyutlarıyla ortaya çıkarmaz, çıkaramaz. Orhan Veli'nin dediği gibi; "görüyorum, duyuyorum, anlıyorum.. ama, anlatamıyorum.." Sanat da ona bağlı olarak anlatılamayanlar üzerine kuruludur ve daha çok da bu anlatılamayanlar sanatı oluşturur.

Günümüz dünyasının karmaşık yapısı hem sanatı ve hem de sanatçı süreçlerini anlamılamaz ve içinden çıkılmaz durumlara getirmiştir. İşte bütün çabalar bu karmaşayı bir nebze çözme üzerine kuruludur.

Sonuç

Sanat, bütünün parçaları olarak karşımıza çıkıyor ve bir süreçler toplamı olarak da görülüyor. Yaratıcı bu süreçler toplamını, sanatsal akımlar ve elbet sanatçıların bireysel ve kişisel özellikleri çerçevesinde anlamak ve anlamlandırmak gerekmektedir. Bir parça eksik olduğu zaman sanatın, yaratıcı sürecin ve onun doğurduğu gerçekliğin algılanması ve konumlandırılması zor olacaktır. Bu da hem geçmişte, hem de günümüz ve gelecekte, sanatı ve yaratıcı süreci anlamlandırma noktasında önümüze engeller çıkaracaktır...

Kaynakça

Bell Clive; Art, 1974, Capricorn Books, Newyork, sayfa 85

Hopkins David; Dada ve Gerçeküstücülük, 1998, Dost Kitapevi, sayfa 32

Freud, Sigmund; Civilization and Its Discontents, 1967, Penguin Books, sayfa; 45

Edgü Ferit; Biçimler, Renkler, Sözcükler; Sel Yayınları, 2002, sayfa, 19

Antmen Ahu; 20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar; Sel Yayınları; 2012; sayfa, 89



TEVFİK FİKRET ve ZİYA GÖKALP'İN ŞİİRLERİNDE ÇOCUKLARIN ve GENÇLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Dr. Vahit TANE

Öz

Tevfik Fikret büyük bir şair olmanın yanında çocukların ve gençlerin eğitimine de kafa yoran, şiirlerinde bu konulara geniş yer ayıran bir şairdir. Hatta dönemindeki pek çok şairin yapmadığını yaparak sırf çocuklar için şiir kitabı (Şermin) yayımlamıştır. Fikret, çocukları ve gençleri geleceğin en önemli unsuru olarak görür. Şiirlerinde çocuklara ve gençlere Batı kültür ve uygarlığını temel alan bir eğitim sistemi önerir. Fikret'in, şiirleriyle Cumhuriyet'i kuran kadroyu da derinden etkilemiş bir şair olduğu göz önüne alınırsa eğitim anlayışının günümüzde de etkili olduğu söylenebilir.

Ziya Gökalp şiiri bir araç olarak kullanmasına rağmen şiirlerinde halk masallarından, destanlardan, halk kültüründen yararlanarak şiirimize yeni imkânlar kazandırır. Şiirini çocukların ve gençlerin eğitiminde bir araç olarak kullanarak milli bir kimlik inşasına çalışır. Ziya Gökalp, Fikret'in tersine çocukların ve gençlerin eğitiminde milli kültürün, milli tarihin, gelenek ve göreneklerin etkili olmasından yanadır. Ama Ziya Gökalp de Fikret gibi bilim ve uygarlıkta Batı'dan yararlanmakta sakınca görmez. Sosyal ve siyasi düşünceleriyle Cumhuriyet'i kuran kadro üzerinde onun etkisi de inkâr edilemez.

Bu bildiride iki şairin şiirlerinde ele aldıkları eğitim anlayışı, çocuklara ve gençlere önerdikleri yöntemler, ilkeler ele alınacaktır. Bu ilke ve yöntemlerin benzerlikleri ve farklılıkları irdelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Tevfik Fikret, Ziya Gökalp, eğitim, Batılılaşma, çocuklar, gençler.

THE COMPARISON of POINT of VIEWS on THE EDUCATION of CHILDREN and YOUTH IN POEMS BY TEVFİK FİKRET and ZİYA GÖKALP

Abstract

Tevfik Fikret is a great poet. Besides he also dealt with the education of children and youth and he mentioned about these in his poems. He published a book of poems (Şermin) for only children, which most of the poets couldn't dare. Tevfik Fikret considers children and youth to be the most important element of the future. In his poems, he offers an educational system featuring the western culture and civilisation. When Tevfik Fikret is considered as a poet who profoundly influenced those having founded the Republic, we can say his understanding of education is still effective even today.

Although Ziya Gökalp uses poems as a means, he brings new opportunities to our poetry benefiting from folk tales, legends and public culture. By using his poetry as a means in the education of children and youth, he tries to build a national identity. Ziya Gökalp, unlike Tevfik Fikret, is in favour of national culture, national history and customs and traditions in the education of children and youth. But Ziya



Gökalp is also favours benefiting ffrom the western science and civilisation as well. With his social and political ideas, his influence on the those who founded the Republic cannot be denied.

In this notification, the educational understanding both poets adopt, the methods and principles they suggest to children and youth will be dealt with. The similarities and the differences of these principles and methods will be discussed.

Keywords: Tevfik Fikret, Ziya Gökalp, education, westernization, children, youth.

1. Tevfik Fikret ve Ziya Gökalp'in Kişilikleri, İdeolojileri ve Dünya Görüşlerine Kısa Bir Bakış:

Tevfik Fikret ve Ziya Gökalp II. Meşrutiyet'ten sonraki dönemde düşünceleri ve eserleriyle hem yaşadıkları dönemde hem de Cumhuriyet sonrası dönemde ve dönemin yöneticileri üzerinde etkili olmuş iki isimdir. Fikret ve Gökalp farklı kişilik, karakter ve dünya görüşlerine sahip olsalar da çocukların ve gençlerin eğitiminde buluştukları ortak bir noktaya sahiptirler: Her ikisi de çocukların ve gençlerin Batılı yöntemlerle eğitilip yetiştirilmesi taraftarıdır. Şu farkla ki: Fikret'in Batılı eğitim anlayışında temele referansları Batı kültürüne ve Yunan mitolojisine ait unsurlarken; Gökalp'in Batılı eğitim anlayışında temel referansları Türk destanları, Türk halk hikâyeleri ve masallarıdır. Bu konu ileride etraflıca ele alınacaktır

Fikret İstanbul'da yetişmiş, Galatasaray Sultanisi'nde eğitim almıştır. Ömrü boyunca İstanbul dışına çıkmamış, mesleğini hep İstanbul'da icra etmiştir. Fikret daha çok Batılı eğitim öğretim kurumlarında çalışmış, içinde bulunduğu çevre batı düşüncesine ve yaşam tarzına uygun olmuştur (Fuat, 1995:1-82), (Akay: 2007:15-109), (Durbaş, 2007:11-16). Oysa Gökalp Diyarbakır'da doğmuş, orada büyümüş, sonra İstanbul'da öğrenim görmüş, daha sonra Selanik'e gitmiş, ömrünün son yıllarını da İstanbul'da geçirmiştir (Ed. Tuna, 2011:12-47), (Kardaş, 1986:579-617). Ziya Gökalp daha çok Türkçülük düşüncesinin egemen olduğu bir çevrede/çerçeve de yaşamış; Türkçülük ideolojisini, Türk kültürünü, Türk tarihini, töresini, sanatını ve edebiyatını savunmuştur. Gökalp Batılılaşmayı eserinin adından da anlaşılacağı üzere (Türkleşmek - İslamlaşmak - Muasırlaşmak) bir son aşama olarak görmektedir. Ayrıca onun Batılılaşmaktan anladığı "çağdaş Avrupa medeniyetinin ilmî ve teknik gelişmelerinin takip edildiği, felsefî usullerin benimsendiği bir Türk İslam kültürü var etmek"ten (Ed. Tuna-Coşkun, 2011:82) ibarettir. Kaldı ki Gökalp'in düşünce sisteminde Batılı olmak değil, muasır (çağdaş) olmak kavramı vardır. Gökalp'in düşüncesine göre söz konusu olan Batı'nın kültürünü, yaşam tarzını vs. almak değil; "toplumun kendi dinamiklerinin, değerlerinin, birikiminin farkında olarak ihtiyaç duyulan bilim ve tekniğin alınması"dır (Ed. Tuna-Coşkun, 2011:85).

Yüzeysel bakıldığında sanki birbirine zıt iki ideolojinin ve kültürün taşıyıcısı gibi görünseler de Fikret ve Gökalp aslında şiirlerinde "Batılı (çağdaş) tarz eğitimi" ve Batı tarzı (çağdaş) çalışma disiplini savunmuşlardır. Her iki şair de kişilik ve ideoloji noktasındaki farklılıklarına rağmen eğitim söz konusu olduğunda Batılı tarz eğitimde ısrar etmişlerdir. İki şairin de ortak noktaları "çocuklara ve gençlere özel bir önem" vermeleridir. Gökalp, Fikret'i takdir etmekle kalmaz; ondan "uyanış devrinin pedagoğu" olarak da söz eder (Eronat, 2007:36). Yine Gökalp, Fikret'ten "ümme ruhuna, ümme uygarlığına kesin darbeyi vuran yenilikçi" olarak söz eder. Fikret'in "edebiyatımızı asrileştirerek ve insanileştirerek gerçek rolünü hakkıyla ifa etmiş bir dahi" olduğunu söyler Eronat, 2007:38). Gökalp'e göre "Bu ülke her alanda Fikret'ler yetiştirebilmiş olsaydı bugün bambaşka yerlerde olurdu (Eronat, 2007:38).

2. Tevfik Fikret'in Çocuklar ve Gençler İçin Yazdığı Şiirler ve Ziya Gökalp'in Şiirleri:

Tevfik Fikret çocuklardan önce gençler için şiirler yazar. 1895 yılında dünyaya gelen ve ilhamının bir kısmını oluşturan oğlu Haluk için yazdığı şiirlerinin bir kısmını 1911 yılında “Haluk’un Defteri” adlı eserde toplar (Sever, 1996:32). “*Haluk’un Defteri*, gücünü bilimden alan çağdaş gençlerin tüm zorlukları yeneceği düşüncesini taşıyan şiirlerle doludur. Bir itici güce sahiptir bu şiirler. Amaç bağınazlığa, kötülüğe, haksızlığa dur diyebilecek aydın insan yetiştirmektir (Sever, 1996:37).” Gençliğe yol gösterme eğiliminin hâkim olduğu (Akay, 2007:83) bu eserde Fikret “inkılaptan önce ve sonra bu memleket gençliği için düşündüğü, duyduğu, emellerin, kuvvetlerin, ümitlerin ve ideallerin birer formül”ünü (Akay, 2007:83) ortaya koyar. Fikret bu eserde oğlunu (ve oğlunun şahsında bütün gençleri) bir kahraman olarak görür: “Haluk Avrupa’ya gidecek, orada hayat, güç, bilgi sanat, fen, itimat, itina, cesaret, ümit ve ışık ne varsa yüklenip getirecektir (Akay, 2007:83).” Fikret oğlu Haluk’un şahsında gençlere yeni bir dünya, yeni bir düşünme biçimi, yeni bir yaşam tarzı sunar.

Ziya Gökalp’in *Kızılelma* adlı şiir kitabı *Şermin*’le aynı yılda, 1914’te *Yeni Hayat* 1918’de, *Altun Işık* da 1923’te yayımlanır (Tansel, 1989). Gökalp’in bu üç kitabında da çocukların ve gençlerin eğitimine yönelik pek çok hususa değinilmiştir. Hamza Altın Ziya Gökalp’in eğitim anlayışını ve eğitimle ilgili düşüncelerini “Ziya Gökalp’in Eğitim Tarihimiz Açısından Önemi (Altın, 2010:493-509)” adlı makalesinde ele almıştır. Kozmopolit bir eğitim yerine ulusal bir eğitimi savunan Ziya Gökalp’e göre “eğitim alanında en büyük sorun eğitimin millî olmaması”dır. “Mevcut eğitim sisteminin kişilikli bireyler yetiştirmesi mümkün değildir” (Altın, 2010:498). “Kadının eğitimi konusunu da önemsemekte ve bu konuda erkeklere tanınan hakların kadınlara da verilmesini savunmakta”dır (Altın, 2010:501) Gökalp de Fikret gibi çocukların “eğlenerek öğrenmeleri” düşüncesini savunur (Altın, 2010:501). “Gökalp’in bütün amacı ‘Türk mitolojisinden, Türk halk edebiyatından ve Türk kültüründen aldığı konu ve motiflerle Türkçülük fikrini ve heyecanını’ telkin etmektir (Uğurlu, 2009:1028).”

3. Tevfik Fikret ve Ziya Gökalp'in Şiirlerinde Gençlerin ve Çocukların Eğitimine Yönelik Tespitler:

Gerek Tevfik Fikret gerekse Ziya Gökalp şiiri zaman zaman ideolojilerinin emrine vermektense geri durmamıştır. Özellikle Fikret şiirlerinde belirgin bir biçimde yetişmesini istediği insan tipini ortaya koyar. Fikret “düşünce ve fikirleri ile yaşadığı asrın ilerisinde olan bir aydındır. Çocuk ve gençlerin eğitilmiş birer fert olarak yetişmeleri gerektiğini herkesten çok arzulayan (Eronat, 2007:42)” bir şairdir.

“Sabah Olursa” şiirinde eski insanların devrinin kapandığını, eski insanlardan ümidin kesilmesi gerektiğini vurgular. Bütün ümit gelecekte; yani yeni neslin gençlerindedir. Gençler bir gün gelecek ülkenin içinde bulunduğu bu karanlık uykudan uyanacaklar ve ülke aydınlanacaktır. Aydınlanma bu ülkenin ihtiyacı olan tek şeydir:

“.....Siz, ey feza-yı ferdanın

Küçük güneşleri, artık birer birer uyanın!

Ufukların ebedi iştiyakı var nura.

Tenevvür... Asrımızın işte ruh-ı âmali”



“Mazi... Âti” şiirinde gençlerin geçmişe saplanıp kalmamalarını öğütler:

“Mâzide kabil olsa taayyün, bekâ, sübût,

Âti nasıl hayâl edilir?.....”

“Haluk’un Âmentüsü” şiirinde “bütün varlıkları yaratan üstün ve büyük bir güce; kutsal ve yüce bir güce” inandığını belirtir. Sonra dünyanın insanla cennete döneceğini söyler. Bütün insanlar birbirinin kardeşidir. Bir gün gelecek bilim yeryüzündeki tüm sorunları çözecektir:

“Bir gün yapacak fen şu siyah toprağı altın

Her şey olacak kudret-i irfanla... inandım.”

“Promete” şiirinde Yunan mitolojisindeki Promete efsanesine atıfta bulunur. “Türk gençlerini böyle bir efsanenin kahramanı olmaya, fedakârlığa davet etmektedir. Bu, gerçekten yükselmek isteyen bir ruhun, toplumu bu ateşle tutuşturmak azminin göstergesidir.....Fikret bu (“Promete”) sembol ile, – içine kapalı, aciz insan tipi yerine, onun tam zıddı olan – yeni bir insan fikrine ulaşmıştır (Akay, 1987:87).” Promete şiirinde Fikret’in Yunan mitolojisinden Promete’yi ve Promete’nin Olimpos’tan ateşi çalıp insanlığa armağan etmesi, bunun sonucunda da sonsuza dek cezalandırılması motifini seçmesi kanaatimizce son derece isabetli ve dikkate değerdir. Yüzyıllarca bilimle, teknikle, teknolojiyle, sanayiyle ilgilenmemiş bir milletin çocuklarının bir anda Avrupa’ya gidip oradan bütün bilimsel ve teknolojik gelişmeleri alıp yurda getirmeleri Promete’nin Olimpos’tan ateşi çalıp insanlığa armağan etmesinden çok daha zor bir durumdur. Fikret belki de bu zorluğu fark ettiği için böylesi bir benzetmeyle gençlere seslenmiştir. Çünkü bilim, teknik, teknoloji hiç de öyle kolay elde edilir şeyler değildir. Gençlerin ellerini kollarını sallayarak Avrupa’ya gitmesi, oradan bilimi, uygarlığı tereyağından kıl çeker gibi alıp gelmeleri mitolojik bir mucizeden farksız değildir. Fikret bunu görebilen ve harika bir metaforla bunu dile getirebilen bir sanatçıdır.

Eylül 1909 tarihli “Haluk’un Vedâr” adlı şiirde Fikret “ülkede devrim yapacak Türk gençliğinin sembolü olarak gördüğü oğlu Halûk’u elektrik mühendisliği öğrenimi için İskoçya’ya gön”derir (Akay, 1987:84). Prof. Dr. Hasan Akay’a göre “Halûk’un Vedâr” şiiri “Haluk’un Defteri”ndeki diğer şiirlerin anahtarı hükmündedir (Akay, 1987:85).” “O (Halûk) bir anlamda Türk gençliğinin ‘Promete’sidir babasının gözünde. Bu şu demektir: O, *Rübâb-ı Şikeste*’nin hulyaları içinde hapsolmuş, ızdırıp ve acz içinde kıvranan insan tipinin yerini alacak, bunun tam zıddı olan yeni bir insan tipidir; yükselme ve mücadele etme iradesi ile, yaşama sevinciyle dolu, yüksek medeniyet ürünlerine sahip olmak için çırpınan, tanrılara başkaldıran yeni insan: *Mai ve Siyah*’taki Ahmed Cemil’in papucunu dama atan yeni insan, yani Halûk ve nesli (Akay, 1987:85).”

“Halûk’un Vedâr”nda “... ‘Hâluk’un Vedâr’, *Halûk’un Defteri*’nin düşünsel içeriği ve iletileri en yoğun şiirlerinden biridir. Ülkenin içinde bulunduğu durum ve bu durumdan ülkenin aydınlığa nasıl ve kimler tarafından çıkarılacağı açıklanır şiirde.” Sever, 1996:33) Haluk “İskoç illerinin sisli, yağmurlu, karlı buzlu, fakat azim ve gayret, vakar ve hürriyet dolu bir medeniyet köşesine” gidecektir. Bu soğuk ve yaşanılması zor iklimde bile bir uygarlık kurulabilirken “köhne avare, ilgisiz, bezgin belki cennet kadar taze güzellik dolu nazlı boğaz”, “sapkın ve aldanmış” insanlar elinde “bu cömert toprak (ülke) artık ve bakımsız harap olup gidecek”tir.



Fikret, oğlu Halûk'un şahsında yurtdışına öğrenim için gidecek gençlere zorluklardan asla yılmamaları gerektiğini, orada ülke yararına ne bulurlarsa alıp getirmelerini öğütler:

“Bu geçit işte böyle dar, mu'vec:
Ey şeraretili yolcu, sen yürü, geç.
Sen bu menhelde kalma, sıçra atıl,
Bir ziyâ karbanı bul ve katıl.
Gez, dolaş kâinat-ı efkârı,
– Daima önde, daima yukarı! –
Pür tehalük, hayât u kuvvetten
Ne bulursan bırakma: San'at, fen
Îtimad, îtina, cesâret, ümîd,
Hepsi lâzım bu yurda, hepsi müfid.
Bize bol ziya kucakla, getir:
Düşmek, etrafı görememektendir.”

“Kızıl Elma” şiirinde Lozan'da öğrenim gören Bakülü Ay Hanım'ın hocasının/manevi rehberinin tavsiyesine uyarak Lozan'da bir kültür sitesi kurarak burada Türk çocuklarına köklerini öğretmesi çok ilginçtir. Fikret'in oğlu Halûk'u İskoçya'ya göndermesine karşılık Gökalp'de Türk gençlerini İsviçre/Lozan'da eğitir:

“Lozan'ın yanında bir Türk beldesi
Şenlendi: Her fennin bir medresesi

Zirâat, ticâret, san'at, evleri
Yapılıp, oldu bir umran meşheri

Kız, erkek çocuk gelip doldular,
Yeni Âdem, Yeni Havvâ oldular (Tansel,1989:17).”

Oğlu Halûk'a Batı'nın bilimini, tekniğini ve teknolojisini almanın hiç de kolay olmadığını; bu yolda çok zorluklar çekeceğini; ama bu zorluklardan asla yılmaması gerektiğini de hatırlatır. Batı bilim ve teknikle güçlenmiş; lakin “hak”kı ihmal etmiştir. Kuvvetli olan haklı gibi algılanmaya başlamıştır. Oysa “kuvvet haktır.”:

“Haktır, haktır en büyük kuvvet.”



Haluk (ve tabii bütün Türk gençleri) bilim, teknik, sanayi ve diğer tüm alanlarda donanımlı ve güçlü olacak; ama asla haktan ayrılmayacaklardır:

“Hakka baş kestiren kılıçta bile
Parlayan hak... Fakat senin kılıcın
Hakka sıyrılmazın, yoksa çarpılırsın!
Beklerim bir zafer esâsen ben
Kılıcından ziyade kalbinden.”

Gençler elbette bu çabalarından dolayı bir karşılık beklemeyeceklerdir. Ama anne vatan, bu “yaşlı nine” elbette vefasız değildir:

“Zahmetin, yardımın gayretin için
Koyar elbet vatan, bu hasta nine
Bir sıcak öpücük terli alınına – ve gözlerine – !..”

“Ferda” şiirinde yine yarının gençlerine seslenir. Gençlerin bu güzel vatana sahip çıkmaları gerektiğini söyler. Bu güzel vatana asla yabancı eli değmemelidir. Bu güzel vatana sahip çıkmanın yegâne yolu çalışmaktır. Çünkü bu asır “aydınlanma asırıdır.” Aydınlanmak da ancak çalışmayla olur:

“.....Vatan gayyur
İnsanların omuzları üstünde yükselir.
.....
Uğraş, didin, düşün, ara, bul koş, atıl, bağır;
Durmak zamanı geçti, çalışmak zamanıdır.!”

Gökalp’in de Vazife şiirinde söyledikleri pek farklı değildir:

“Ne derece hizmetin
Varsa, odur himmetin;
Kıymetim var deme ki
Gerçek ola kıymetin... (Tansel, 1989:102)”

Oğlu “Halûk’un doğumuyla (1895) birlikte hayata farklı bir tutunma noktası yakalayan Tefik Fikret, bu tarihten itibaren şiirlerinde ‘çocuk sevgisine’ ve ‘sosyal yaşam içinde çocukların sıkıntılarına’ yer vermeye başlamıştır..... Tefik Fikret, zamanın geçiciliği karşısında bireyin kalıcılığını sağlayan unsur olarak ‘çocuk’u görür..... Şaire göre Halûk’un her zaman dik durması ve sürekli yüzünü ileriye çevirerek cesur olması gerekmektedir. Bu nitelikleri unutarak kendini üzüntüye teslim eden insan çürümeye mahkûmdur. Bu yüzden oğlu Halûk’un şahsında tüm çocuklara, geleceğe ümitle bakmalarını ve karanlık günlerin elbet bir gün yerini aydınlığa bırakacağını söyleyerek onlara yol gösterir (Kanter, 2008:38-40).”



Fikret ömrünün son yıllarında gençlerden sonra çocuklara yönelir. “Fikret’e göre aydın beyinler yeni bir eğitim anlayışıyla yetiştirilebilir. Yenilik ve ilerleme örneği olarak düşündüğü ‘Yeni Mektep’le çağdaş niteliklere sahip gençlerin yetiştirilebileceğini düşünür (Sever, 1996:37).”, (Kavcar, 1972:111-136) “...O zamana kadar okullarımızda uygulanan ve çok kuramsal olan Fransız öğretim usulünün bırakılarak, daha pratik ve yararlı kuruluştaki Anglo-Sakson öğretim usulünün kabulünü esas tutmak teşebbüsü, millî eğitim hayatımızda ilk olarak Tevfik Fikret tarafından yapılmıştır (Kavcar, 1972:119).” Robert Kolej’deki on beş yıllık öğretmenliği sırasında Amerikalılar’ın kuramsal olmaktan çok pratiğe yatkın olan, “hayat ve iş adamı yetiştiren” eğitim öğretim yöntemlerini yakından inceleme fırsatını bulur (Kavcar, 1972:113). Fikret’e göre ülkenin içinde bulunduğu zavallı durumdan kurtulmasının tek yolu “milletin kültür seviyesini yükseltmek, aydın, yapıcı ve beceri sahibi gençler yetiştirmek”tir (Kavcar, 1972:113). “Onun eğitimde kabul ettiği ve uyguladığı esas, çocuğun kişiliğine, ruhuna ve onuruna (izzetinefsine) hitap etmektir”r (Kavcar, 1972:124).

Yeni Mektep fikri gerekli sermayenin bulunamamasından dolayı rafa kaldırılır. Fikret’in yakın dostu Satı Bey daha sonra Şişli’de bir okul ve çocuk yuvası açarak, Fikret’ten bu yuva için şiir yazmasını ister. Edebiyatımızın “ilk eğitsel çocuk kitabı” olan *Şermin* böyle doğar (Sever, 1996:37). Yrd. Doç. Dr. Bedia Koçakoğlu “Eşikteki Batılılaşma Evresinde İki Çocuk Tipi: Ömer ve Şermin) (Koçakoğlu, 2013:1931-1954)” adlı makalesinde *Şermin* adlı kitaptan detaylı olarak söz eder. 1914 yılında yazılan ve aynı yıl yayımlanan *Şermin* 31 şiirden oluşur. Olayların Şermin adlı küçük bir kızın ağzından anlatıldığı kitapta “çocukların etrafında gelişen olaylardan yola çıkarak doğru ile yanlış ayırma becerilerini ortaya çıkaran manzumelerde daha çok Şermin’in akılcı yönüne vurgu yapılır (Koçakoğlu, 2013:1937)” Koçakoğlu’na göre Fikret’in “Şermin’e vermek istediği ahlak prensibi, sadece başkalarını sevmek ve başkalarına yardım etmek şeklindedir (Koçakoğlu, 2013:1937).” Şermin’de verilen düşünceleri özetleyecek olursak: Şermin okulunu fazlasıyla seven, okulunda yeni şeyler öğrendiğinin bilincinde olan bir çocuktur. Babası ve annesi piyano, ağabeyi de keman çalar ve Şermin’e de keman öğretme heveslisidir. Şermin batıl inançlardan korkmaz. Ağabeyi de ona batıl inançların boş ve korkulmaması gereken şeyler olduğunu somut deneylerle öğretir. Dürüstlük ve ahlaka çok önem veren Fikret *Şermin*’de de bu kavrama sık vurgu yapmıştır. Fikret’in “ideal çocuğu; tabiatı, güzeli, iyiyi göstermek suretiyle arkadaşlarına örnek olan, onların dertlerini paylaşan, yardımcı olan, acıma duygusuna sahip, vatan hisleri yoğun, birlik ve beraberliğe önem veren, insan sevgisini ruhunda duyan, çalışkan ve zeki bir tiptir (Koçakoğlu, 2013:1950).” (Bu düşünceler aslında aşırı Batıcı olmakla suçlanan Fikret’in Batı’nın ahlak algısından farklı olarak çocuklara bizim kültürümüzden bir şeyler vermeye çalıştığı aşikârdır. “Şu halde Şermin’de dikkati çeken bu ahlaki algının Batı ile izahı pek de mümkün gözükmemektedir... Zira Fikret’in Şermin’e vermeye çalıştığı bu ahlaki öğretiler yüzyıllardır Doğu’nun ana felsefesi olmuştur (Koçakoğlu, 201:1951)

Gökâl de ahlak kavramına önem verir:

“Ahlak yolu pek dardır

Tetik bas, önü yarıdır

Sakın hakkım var deme

Hak yok, vazife vardır! (Tansel, 1989:102)”



Şermin’de dikkat çeken noktalardan biri de el işi derslerinde karma eğitim verilmesidir. Şermin el işi derslerinden son derece memnundur. “Temelde Fikret’in üzerinde durmaya çalıştığı şey, kadının da çalışma hayatına katılımının hazırlığı olabilir (Koçakoğlu, 2013:1941).”

Yazılarında kadın konusuna sık sık vurgu yapan Gökalp “Kadın” şiirinde kadının önemini şöyle vurgular:

“Cemiyet’in üç rüknü var, birincisi âile,
Bu diyânet yuvasını kuran sensin, kadındır.

Medeniyet bayrağını sensin alan ilk ele,

Altun harflerle yazılacak ona senin adıdır (Tansel, 1989:107).”

Aynı şiirde milletin ancak “kadın ve erkek” tarafından millet olabileceğini de belirtir.

“Küçük Hemşire” adlı manzum masalın sonunda hükümdar tahtını genç bir kıza terk eder:

“Ben tahtı terk ettim bu şanlı kıza

Hep bi’at ediniz bu ânlı kıza

.....

İntihab yapıldı, toplandı Meclis

Seçtiler bu kızını millete reis

Esaslı kânunlar yapıldı yekden

Kurtarıldı devlet bin görenekten

Bu zekâ kaynağı sanki güneşti

Onun ışığıyla sanki millet gençleşti (Tansel, 1989:195-196).”

“Küçük Hemşire”de kadının da erkekle birlikte eğitim imkânından faydalanması ve sosyal hayatta yer alması gerektiği anlatılır. “Erkekten, sosyal hayatta kadına yer alabilme fırsatı tanınması istenir. İyi eğitim almış kadının devlet idareciliği dahil sosyal hayatın her kademesinde istihdam edileceği vurgulanır (Uğurlu, 2009:1032).

Şermin’de dikkat çeken bir başka nokta olan “yaşayarak öğrenme” modeli, Cumhuriyet’in sonraki yıllarında Köy Enstitüleri olarak bilinen modelde karşımıza çıkar. Köy Enstitüleri modelinin uygulanmasında kanaatimizce Şermin’deki düşünceler etkili olmuştur.

4. Sonuç: Farklı ve birbirine zıt şahsiyetler gibi görünmelerine, farklı ideolojilere sahip olmalarına rağmen hem Tefvik Fkret de Ziya Gökalp de çocuklara ve gençlere “bilimin ışığında ve modern



tekniklerle” verilecek bir eğitimden yanadır. Bu eğitim sisteminde Batı’nın yöntemlerinden yararlanılsa bile yine de bu sisteme bize özgü değerler de ilave edilmelidir. Fikret’in de Gökalp’in de çocuklar ve gençler için uygun gördükleri eğitim sisteminde kız ve erkek çocuklara eşit haklar sağlanmalıdır. Hak, adalet ve dürüstlük kavramları; yardımlaşma ve başka insani hasletler de ihmal edilmemelidir.

Kaynakça

- Alev Sınar U. (2009). “İdeolog” – şair Ziya Gökalp’in kaleminden masallar, Turkish Studies, Volume 4/1- I Winter, 1025-1040.
- Bedia K. (2013). “Eşikteki batılılaşma evresinde iki çocuk tipi: Ömer ve Şermin. Turkish Studies, Volume 8/1 Winter, 1931-1954.
- Beyhan K, (2008). “Tevfik Fikret’in “Şermin”den önceki şiirlerinde çocuk teminin işlenişi”, TÜBAR-XXIV-/2008, s.38-40.
- Cahit K., (1972). “Tevfik Fikret’in eğitimciliği ve ‘Yeni Mektep’ ”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C.5., S.3., 111-136.
- Fevziye Abdullah T. (1989). Ziya Gökalp Külliyyatı -1 Şiirler ve Halk Masalları. Ankara:Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Hamza A. (2010). “Ziya Gökalp’in eğitim tarihimiz açısından önemi. History Studies, Volume 2/2, 493-509.
- Hasan, A. (2007). Yeni Türk şiirinin kurucularından Tevfik Fikret. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Kamuran E. (2007).Tevfik Fikret’in şiirlerinde çocuk ve gençlik. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 9, 33-43.
- Korkut T. - İsmail C. (Ed.). (2011). Ziya Gökalp. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Memet, F. (1995). Tevfik Fikret. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Refik, D. (2007). Hayatı ve toplu şiirleri / Tevfik Fikret. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Sedat S. (1996). “Tevfik Fikret ve çocuk şiirleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C. 29 (S. 1.), 31-47.



ANNE BABA TUTUMLARININ SAĞLIK HİZMETLERİ MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN KARAR VERME BECERİLERİNE ETKİSİ

Öğr. Gör. Davut NACAR

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri,

Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, anne baba tutumlarının sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulunda okuyan 1. ve 2. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya basit seçkisiz örneklem yoluyla örneklem seçilmiştir. Araştırmaya 155 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen katılımcılara, Eldeleklioğlu ve Kuzgun (1999) tarafından geliştirilen anne baba tutum ölçeği ve Çolakkadioğlu (2003) tarafından geliştirilen ergenlerde karar verme becerileri ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada, anne baba tutum ölçeğinde öğrencilerin demokratik tutum algıları koruyucu-istekçi ve otoriter tutum algılarından yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ergenlerde karar verme becerilerine ilişkin katılımcıların algıları ise ihtiyatlılık ve seçicilik boyutunda yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelime: Anne Baba Tutumu, Karar Verme Becerisi

THE EFFECT OF MOTHER'S CHILDREN'S CHILDREN'S HEALTH SERVICES ON SCHOOL DECISIONS OF VOCATIONAL HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract

The purpose of this study is to examine the effects of parental attitudes on the decision-making skills of vocational school students in health services. The study's universe constitutes first and second year students who study at Kahramanmaraş Sütçü İmam University Health Services Vocational High School during 2017-2018 Academic Year. The sample was selected through simple unselected sampling. 155 students were included in the survey. Parent attitude scale developed by Eldeleklioğlu and Kuzgun (1999) and Çolakkadioğlu (2003) scale of decision making ability were applied to participants included in the research. In the research, it was found that students' perceptions of democratic attitudes were higher than their perceived protective-willing and authoritarian attitudes. Participants' perceptions of decision making skills in adolescents were found to be high in cautiousness and selectivity.

Keywords: Parental Attitude, Decision Making



Giriş

Doğumdan sonra çocuğun en yakın çevresi ailesidir. Ailenin çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel ve diğer alanlarındaki gelişimleri üzerindeki etkileri, diğer toplumsal kurumlarınkinden daha baskın ve kalıcıdır (Yılmaz, 2002:7; Özyürek ve Tezel Şahin, 2017: 56). Bundan dolayı gelişim konusunu inceleyen bilim adamları, çocuğun gelişiminde çevrenin etkisini belirleyebilmek için öncelikli olarak çocuğun ailesini incelemişlerdir (Çağdaş ve Seçer, 2004: 231). Çocuğun yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olan aile çocuğun geleceğe hazırlanmasında en önemli kurumdur. Çocuğun gelişmesinde niteliksel ve sayısal olarak önemli bir role sahip faktörlerden birisi de hiç kuşkusuz anne baba tutumlarıdır (Palut, 2008: 3). Anne babaların çocuklarına yönelik olumlu ya da olumsuz tutumları, onların benliklerinin gelişimini de olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Erkan ve Kaya, 2005: 193). Anne babaların çocuklarına karşı davranışlarını belirleyen tutumlar araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmada demokratik, koruyucu-istekçi ve otoriter anne baba tutumu şeklindeki sınıflama kullanılmıştır.

Anne baba tutumları çocuklarda davranış problemlerine neden olabilmektedir (Derman ve Başal, 2013). Çocuğun aile bireyleri ile olan ilişkileri, diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı tavırlarının ve benimsediği tutum ve davranışlarının da temelini oluşturur (Sargın, 2003; Yavuzer, 2016:135). Anne-babanın demokratik, otoriter, duyarsız, mükemmeliyetçi, ihmalcı, hükmedici, cezalandırıcı, koruyucu veya reddedici tutumlarının çocuk üzerinde çok farklı şekillerde etkileri olabilmektedir (Arı, 2005). Uyumlu ve özgür bir ailede, tutarlı ve sağlıklı ilişkiler içinde yetişen çocuk, özerk bir birey olarak yetişkin yaşamına ulaşabilir (Yavuzer, 2009). Bunun aksine, uyum bozukluğu gösteren çocuklar, genellikle başarısız bir anne-baba-çocuk ilişkisinin ürünüdürler (Yavuzer, 2016). Aşırı koruyucu anne baba tutumu, çocuğun kendi kendisini yöneten bir kişi olmasını engeller. Çocuğun bir yanlışlık yapacağından korkarak üzerine aşırı derecede titreme, onun yerine işleri anne-babasının yapması çocuğun bağımsız bir kişilik gelişimini güçleştirir (Kaya, 1997: 199). Anne babalar, çocuğun olumlu davranışlarını görüp pekiştirmeli, çocuk olumsuz davranışlar sergilendiği sırada ise onun ilgilerini başka yönlere çekmelidir (Başal ve Derman, 2013: 137).

Karar verme olması muhtemel olasılıklardan birini seçme işlemidir. Birey bu süreçte kendi kişiliğine uygun bir yaklaşımda bulunmakta, mevcut durumu değerlendirmekte ve olasılıklardan birine yönelmektedir (Çolakkadıoğlu, 2010: 24). Araştırmacılar karar verme sürecini birçok değişkenin etkilediğini dile getirmektedirler. Genel olarak karar vermeyi, aile, akran, geçmiş yaşantılar, sezgiler ve önyargılar, duygular, stres, psikoaktif maddeler, kişilik özellikleri ve probleme çözme ile ilgili değişkenler etkilemektedir (Byrnes'ten akt. Çolakkadıoğlu, 2010:25). Ergenlik döneminde verilen kararlar bireyin sağlığı, psikolojik uyumu, mesleği ve sosyal kabulü üzerinde yaşamı boyunca etkili olacaktır (Ersever, 1996).

Kişi özerk olmaya başladıkça kendi geleceğiyle ilgili daha fazla karar vermek zorunda kalır. Karar verme becerisini etkili bir şekilde kullanan kişiler ailenin, okulun, arkadaşların ve farklı unsurların zıtlaşan talepleri ile başa çıkabilirler.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ağılık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin anne baba tutum algılarının karar verme becerilerine etkisini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin anne baba tutum algıları ne düzeydedir?
2. Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişki algıları ne düzeydedir.
3. Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin anne baba tutum algıları ve karar verme becerilerine ilişkin algıları;
 - a. Cinsiyet
 - b. Yaş
 - c. Kardeş sayısı
 - d. Aile gelir durumu
 - e. Annenin eğitim durumu ve
 - f. Babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2003: 77; Büyüköztürk-Kılıç Çakmak v.d., 2016: 177). Bu yaklaşım doğrultusunda sağlık hizmetleri meslek yüksekokulunda okuyan öğrencilerinin anne baba tutum algıları ile karar verme beceri algılarının farklı değişkenlere göre ne şekilde farklılaştığı incelenmiştir.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulunda okuyan 1. ve 2. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 1. Sınıfta 952 ve 2. Sınıfta 895 olmak üzere toplam 1847 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırma örneklemini, bu okulda farklı bölüm ve programda okuyan tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 160 öğrenci oluşturmaktadır. Kabul edilebilir nitelikte 156 ölçek elde edilmiştir. Eksik ve hatalı doldurulmuş veri toplama araçlarından 4 tanesi değerlendirme dışı bırakılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler tablo 1’de sunulmuştur.

		Kişi Sayısı	%
Cinsiyet	Kız	117	75
	Erkek	39	25
Yaş	18	10	6,4
	19	49	31,4

	20	58	37,2
	21 ve üzeri	39	25,0
Kardeş Sayısı	1	3	1,9
	2	21	13,5
	3	44	28,2
	4 ve üzeri	88	56,4
Aile Gelir Durumu	Düşük (3.000 den az)	103	66,0
	Orta (3.000-6.000 arası)	48	30,8
	Yüksek (6.000 den yukarı)	5	3,2
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	114	73,1
	Ortaokul	25	16,0
	Lise	10	6,4
	Üniversite	7	4,5
	Lisansüstü	0	0
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	71	45,5
	Ortaokul	43	27,6
	Lise	34	21,8
	Üniversite	7	4,5
	Lisansüstü	1	,6

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Niteliklerine İlişkin Bilgiler

Araştırma Ölçeği

Bu araştırmada anne baba tutum algılarını belirlemek için Yıldız Kuzgun (1973) tarafından geliştirilmiş ve Eldeklioğlu tarafından yeniden revize edilmiş olan anne baba tutum ölçeği (1999) ve Çolakkadioğlu (2003) tarafından geliştirilen ergenlerde karar verme ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik analizi için Cronbach Alfa değerine bakılmıştır. Anne baba tutum ölçeği Cronbach Alfa değeri .73 bulunmuştur. Ergenlerde karar verme becerileri ölçeği Cronbach Alfa değeri .69 bulunmuştur. Bu değerler kabul edilebilir düzeydedir.

Verilerin Analizi

Anne Baba Tutum ölçeğinden elde edilen öğrenci algılarının sözlü ifadeler hâline dönüştürülmesi için aralık değerleri hesaplanmıştır ($5-1=4$ $5/4=0,80$). Bu bağlamda değer aralıkları; 5,00-4,21 “Çok Uygun”

; 3,41-4,20 “Uygun” ; 2,61-3,40 “Biraz Uygun” ; 1,81-2,60 “Pek Uygun Değil” ve 1,00-1,80 “Hiç Uygun Değil” şeklinde yorumlanmıştır.

Karar Verme ölçeğinden elde edilen öğrenci algılarının sözlü ifadeler hâline dönüştürülmesi için aralık değerleri hesaplanmıştır ($4-1=4 \frac{3}{4}=0,75$). Bu bağlamda değer aralıkları; 4,00-3,26 “Benim İçin Her Zaman Doğru” ; 3,25-2,51 “Benim İçin Sık Sık Doğru” ; 2,50-1,76 “Benim İçin Bazen Doğru” ve 1,75-1,00 “Benim İçin Hiçbir Zaman Doğru Değil” şeklinde yorumlanmıştır.

Verilerin analizinde öğrenci algılarını betimlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma puanları dikkate alınmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin cinsiyet değişkeni açısından grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığı amacıyla t testi; anne baba tutumları, yaş, kardeş sırası, kardeş sayısı, aile gelir durumu ve anne baba eğitim durumu değişkenleri açısından ortalamalar arasında anlamlı farkların bulunup bulunmadığı amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan 156 öğrencinin Anne Baba Tutum Ölçeğine vermiş oldukları cevaplara göre ölçeğin Demokratik Tutum, Koruyucu-İstekçi Tutum ve Otoriter Tutum boyutları ile ölçek toplamında ortaya çıkan ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Ölçekler	\bar{x}	S.S.
Demokratik Tutum	4,016	,773
Koruyucu-İstekçi Tutum	2,433	,655
Otoriter Tutum	1,972	,629
Toplam	2,913	,348

Tablo 2. Anne Baba Tutumu Algı Ortalamaları Ve Standart Sapmaları

Katılımcıların Demokratik tutum algı ortalamaları ($=4,016$) Uygun düzeyinde ($=3,41 - 4,20$) gerçekleşmiştir. Koruyucu-İstekçi Tutum ($=2,433$) ve Otoriter Tutum Algı ($=1,972$) ortalamaları Pek Uygun Değil aralığında gerçekleşmiştir. Ölçeğin geneline yönelik algıları ise ($=2,913$) Biraz Uygun düzeyde bir katılımı göstermektedir.

Katılımcıların Karar Verme Becerileri Ölçeğine vermiş oldukları cevaplara göre ölçeğin Öz Saygı, İhtiyatlılık ve Seçicilik, Panik, Umursamazlık ve Sorumluluktan Kaçma boyutları ile ölçek toplamında ortaya çıkan ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Ölçekler	\bar{x}	S.S.
Öz Saygı	2,406	,415
İhtiyatlılık ve Seçicilik	3,142	,524
Panik	2,152	,629

Umursamazlık	1,691	,527
Sorumluluktan Kaçma	1,784	,565
Toplam	2,224	,293

Tablo 3. Karar Verme Becerileri Algı Ortalamaları Ve Standart Sapmaları

Katılımcıların Öz Sayı (=2,406) ve Panik (=2,152) algı ortalamaları Benim İçin Bazen Doğru düzeyinde gerçekleşmiştir. İhtiyatlılık ve seçicilik algıları (=3,142) Benim İçin Sık Sık Doğru düzeyinde gerçekleşmiştir. Umursamazlık algısı (=1,691) Benim İçin Hiçbir Zaman Doğru Değil düzeyindedir. Sorumluluktan kaçma algısı (=1,784 Benim İçin Bazen Doğru düzeyindedir. Ölçeğin geneline yönelik algıları ise(=2,224) Benim İçin Bazen Doğru düzeyde bir katılımı göstermektedir.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre anne baba tutum algı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular 4'te yer almıştır.

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	sd	t	P
Demokratik	Kız	117	4,080	,770	154	1,823	0,70
	Erkek	39	3,822	,757			
Koruyucu	Kız	117	2,374	,632	154	-1,954	0,53
	Erkek	39	2,609	,699			
Otoriter	Kız	117	1,858	,644	154	-3,209	0,002
	Erkek	39	2,250	,706			

**p<,01; *p<,05

Tablo 4. Cinsiyet Açısından Anne Baba Tutumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t testi sonuçları

Tablo 4'e göre otoriter tutum boyutunda kız ve erkek öğrencilerin algıları arasında ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu gözükmemektedir. Erkek öğrencilerin algı ortalamaları (\bar{x} =2,250) kız öğrencilerin algı ortalamalarından (\bar{x} =1,858) oldukça yüksektir. Bu algı farklılığının sebebi anne babaların kız ve erkek çocuklara farklı davranış sergilemelerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Kız ve erkek öğrencilerin demokratik ve koruyucu tutum algı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Demokratik tutum algı ortalamalarında kız öğrencilerin algı ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenirken, koruyucu istekçi tutum algı ortalamalarında erkek öğrencilerin algılarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre karar verme becerilerine ilişkin algı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular 5'te yer almıştır.

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	P																																												
Öz Saygı	Kız	117	2,359	,289	154	-1,750	0,087																																												
	Erkek	39	2,547	,647				İhtiyatlılık	Kız	117	3,153	,523	154	,431	0,667	Erkek	39	3,111	,533	Panik	Kız	117	2,220	,613	154	2,368	0,019	Erkek	39	1,948	,641	Umursamazlık	Kız	117	1,648	,483	154	-1,779	0,077	Erkek	39	1,821	,632	Sorumluluktan Kaçma	Kız	117	1,721	,509	154	-2,480	0,014
İhtiyatlılık	Kız	117	3,153	,523	154	,431	0,667																																												
	Erkek	39	3,111	,533				Panik	Kız	117	2,220	,613	154	2,368	0,019	Erkek	39	1,948	,641	Umursamazlık	Kız	117	1,648	,483	154	-1,779	0,077	Erkek	39	1,821	,632	Sorumluluktan Kaçma	Kız	117	1,721	,509	154	-2,480	0,014	Erkek	39	1,976	,682								
Panik	Kız	117	2,220	,613	154	2,368	0,019																																												
	Erkek	39	1,948	,641				Umursamazlık	Kız	117	1,648	,483	154	-1,779	0,077	Erkek	39	1,821	,632	Sorumluluktan Kaçma	Kız	117	1,721	,509	154	-2,480	0,014	Erkek	39	1,976	,682																				
Umursamazlık	Kız	117	1,648	,483	154	-1,779	0,077																																												
	Erkek	39	1,821	,632				Sorumluluktan Kaçma	Kız	117	1,721	,509	154	-2,480	0,014	Erkek	39	1,976	,682																																
Sorumluluktan Kaçma	Kız	117	1,721	,509	154	-2,480	0,014																																												
	Erkek	39	1,976	,682																																															

**p<,01; *p<,05

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Karar Verme Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Tablo 5'e göre panik ve sorumluluktan kaçma boyutunda kız ve erkek öğrencilerin algı ortalamaları ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Diğer bir ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin algı ortalamaları yüzde doksan dokuz düzeyinde anlamlıdır. Panik boyutunda kız öğrencilerin algı ortalamaları ($\bar{x}=2,220$) iken erkek öğrencilerin algı ortalamaları ($\bar{x}=1,948$) olduğu gözükmektedir. Kız öğrencilerin panik boyutuna algılarının erkeklerden yüksek olması bayanların kadınların yapısından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Sorumluluktan kaçma boyutunda ise erkek öğrencilerin algı ortalamaları ($\bar{x}=1,976$) kız öğrencilerin algı ortalamalarına ($\bar{x}=1,721$) göre oldukça yüksektir. Ölçeğin diğer üç boyutuna göre ise kız ve erkek öğrencilerin algı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözükmektedir.

Yaş faktörünün anne baba tutum algıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 6'da yer almaktadır.

Ölçek/Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Karelerin Ort.	F	p
-------------	-------------------	-----------------	----	----------------	---	---

Demokratik Tutum	Gruplararası	,782	3	,261	,431	,731
	Gruplariçi	91,864	152	,604		
	Toplam	92,646	155			
Koruyucu İstekçi Tutum	Gruplararası	1,172	3	,391	,906	,440
	Gruplariçi	65,526	152	,431		
	Toplam	66,698	155			
Otoriter Tutum	Gruplararası	,606	4	,202	,505	,679
	Gruplariçi	60,772	151	,400		
	Toplam	61,378	155			
Toplam	Gruplararası	,384	3	,128	1,052	,371
	Gruplariçi	18,469	152	,122		
	Toplam	18,852	155			

**p<,01; *p<,05

Tablo 6. Yaşın Değişkeninin Öğrencilerin Anne Baba Tutum Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 6’da yer alan verilere göre anne baba tutum ölçeğinin hiçbir alt boyutunda ve ölçeğin toplamında yaş değişkeninin öğrencilerin algı ortalamalarına bir etkisinin olmadığı gözükmektedir.

Yaş değişkeninin karar verme becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 7’de yer almaktadır.

Ölçek/Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Karelerin Ort.	F	p
Öz-Saygı	Gruplararası	,400	3	,133	,770	,513
	Gruplariçi	26,314	152	,173		
	Toplam	26,714	155			
İhtiyatlılık Ve Seçicilik	Gruplararası	,326	3	,109	,390	,760
	Gruplariçi	42,324	152	,278		
	Toplam	42,650	155			

Panik	Gruplararası	1,385	3	,462	1,168	,324
	Gruplariçi	60,110	152	,395		
	Toplam	61,496	155			
Sorumluluktan Kaçma	Gruplararası	1,145	3	,382	1,197	,313
	Gruplariçi	48,496	152	,319		
	Toplam	49,641	155			
Umursamazlık	Gruplararası	1,238	3	,413	1,497	,218
	Gruplariçi	41,905	152	,276		
	Toplam	43,142	155			
Toplam	Gruplararası	,398	3	,133	1,556	,202
	Gruplariçi	12,968	152	,085		
	Toplam	13,366	155			

**p<,01; *p<,05

Tablo 7. Yaş Değişkeninin Öğrencilerin Karar Verme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 7'ye bakıldığında katılımcıların yaşlarının karar verme beceri ölçeğinin hiçbir boyutunda ve ölçeğin toplamında bir etkisinin olmadığı gözlenmektedir.

Kardeş sayısı değişkeninin öğrencilerin anne baba tutum algıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 8'de yer almaktadır.

Ölçek/Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Karelerin Ort.	F	p
Demokratik Tutum	Gruplararası	5,502	3	1,834	3,199	,025
	Gruplariçi	87,144	152	,573		
	Toplam	92,646	155			
Koruyucu İstekçi Tutum	Gruplararası	,616	3	,205	,472	,702
	Gruplariçi	66,082	152	,435		
	Toplam	66,698	155			

Otoriter Tutum	Gruplararası	1,356	3	,452	1,145	,333
	Gruplariçi	60,022	152	,395		
	Toplam	61,378	155			
Toplam	Gruplararası	,599	3	,200	1,663	,177
	Gruplariçi	18,253	152	,120		
	Toplam	18,852	155			

**p<,01; *p<,05

Tablo 8. Kardeş sayısının öğrencilerin anne baba tutum algısına ilişkin tek yönlü varyans analizi Sonuçları.

Tablo 8'deki verilere göre öğrencilerin kardeş sayısına göre anne baba tutum algılarının ölçeğin demokratik tutum boyutunda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Koruyucu istekçi tutum, otoriter tutum boyutunda ve ölçeğin toplamında ise anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

Kardeş sayısı değişkeninin öğrencilerin karar verme becerilerine ilişkin bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 9'de yer almaktadır.

Ölçek/Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Karelerin Ort.	F	p
Öz-Saygı	Gruplararası	,267	3	,089	,512	,674
	Gruplariçi	26,446	152	,174		
	Toplam	26,714	155			
İhtiyatlılık Ve Seçicilik	Gruplararası	,718	3	,239	,867	,460
	Gruplariçi	41,933	152	,276		
	Toplam	42,650	155			

Panik	Gruplararası	1,561	3			
	Gruplariçi	59,935	152	,520		
	Toplam	61,496	155	,394	1,320	,270
Sorumluluktan Kaçma	Gruplararası	,720	3			
	Gruplariçi	48,921	152	,240		
	Toplam	49,641	155	,322	,745	,527
Umursamazlık	Gruplararası	,570	3			
	Gruplariçi	42,572	152	,190		
	Toplam	43,142	155	,280	,679	,566
Toplam	Gruplararası	,115	3			
	Gruplariçi	13,252	152	,038		
	Toplam	13,366	155	,087	,438	,726

**p<,01; *p<,05

Tablo 9. Kardeş sayısının değişkeninin karar verme becerisine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Tablo 9'a bakıldığında öğrencilerin karar verme becerilerine ilişkin algılarının ölçeğin hiçbir boyutunda kardeş sayısı değişkeninin gruplar arasında anlamlı bir düzeyde etkisinin olmadığı gözükmemektedir.

Aile gelir düzeyi değişkeninin öğrencilerin karar verme becerilerine ilişkin bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 10'de yer almaktadır.

Ölçek/Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Karelerin Ort.	F	p
Demokratik Tutum	Gruplararası	,472	2			
	Gruplariçi	92,174	153	,236		
	Toplam	92,646	155	,602	,392	,677
Koruyucu İstekçi	Gruplararası	,636	2	,318		
	Gruplariçi	66,062	153	,432	,737	,480

Tutum	Toplam	66,698	155			
Otoriter Tutum	Gruplararası	,159	2	,079		
	Gruplarıçi	61,219	153	,400	,198	,820
	Toplam	61,378	155			
Toplam	Gruplararası	,071	2	,036		
	Gruplarıçi	18,781	153	,123	,289	,749
	Toplam	18,852	155			

**p<,01; *p<,05

Tablo 10. Gelir Düzeyinin Anne Baba Tutum Algısına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.

Tablo 10'a bakıldığında öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyinin öğrencilerin anne baba tutum algıları üzere ölçeğin hiçbir boyutunda gruplar arasında bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Yani bu bulgu, öğrencilerin hangi gelir grubundan olursa olsun anne baba tutum algı ortalamalarının farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Anne eğitim düzeyi değişkeninin öğrencilerin anne baba tutum algılarına bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 11'de yer almaktadır.

Ölçek/Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Karelerin Ort.	F	p
Demokratik Tutum	Gruplararası	6,091	3	2,030		
	Gruplarıçi	86,555	152	,569	3,566	,016
	Toplam	92,646	155			
Koruyucu İstekçi Tutum	Gruplararası	,114	3	,038		
	Gruplarıçi	66,584	152	,438	,087	,967
	Toplam	66,698	155			
Otoriter Tutum	Gruplararası	1,154	3	,385		
	Gruplarıçi	60,224	152	,396	,971	,408
	Toplam	61,378	155			
Toplam	Gruplararası	,313	3	,104		
	Gruplarıçi	18,539	152	,122	,855	,466

Toplam	18,852	155
--------	--------	-----

**p<,01; *p<,05

Tablo 11. Anne eğitim düzeyinin öğrencilerin anne baba tutum algısına ilişkin tek yönlü varyans analizi Sonuçları

Tablo 11'e bakıldığında anne eğitim düzeyinin öğrencilerin anne baba tutum algısı üzerine ölçeğin demokratik tutum alt boyutunda ,01 düzeyinde anlamlı bir etkisinin olduğu gözlenirken diğer alt boyutlarında bir etkisinin olmadığı gözlenmektedir.

Anne eğitim düzeyi değişkeninin öğrencilerin karar verme becerilerine ilişkin bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 12'de yer almaktadır.

Ölçek/Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Karelerin Ort.	F	p
Öz-Saygı	Gruplararası	,527	3	,176	1,020	,385
	Gruplariçi	26,186	152	,172		
	Toplam	26,714	155			
İhtiyatlılık Ve Seçicilik	Gruplararası	,751	3	,250	,908	,439
	Gruplariçi	41,899	152	,276		
	Toplam	42,650	155			
Panik	Gruplararası	1,987	3	,662	1,692	,171
	Gruplariçi	59,509	152	,392		
	Toplam	61,496	155			
Sorumluluktan Kaçma	Gruplararası	1,546	3	,515	1,629	,185
	Gruplariçi	48,095	152	,316		
	Toplam	49,641	155			
Umursamazlık	Gruplararası	,162	3	,054	,192	,902
	Gruplariçi	42,980	152	,283		
	Toplam	43,142	155			

	Gruplararası	,433	3	,144		
Toplam	Gruplarıçi	12,934	152	,085	1,694	,171
	Toplam	13,366	155			

**p<,01; *p<,05

Tablo 12. Anne eğitim düzeyinin öğrencilerin karar verme becerilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi.

Tablo 12'ye göre anne eğitim düzeyinin öğrencilerin karar verme becerileri üzerine ölçeğin hiçbir alt boyutlarında ve toplamında gruplar arasında bir etkisinin olmadığı gözükmemektedir.

Baba eğitim düzeyi değişkeninin öğrencilerin anne baba tutum algılarına bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 13'te yer almaktadır.

Ölçek/Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Karelerin Ort.	F	p
Demokratik Tutum	Gruplararası	,449	4	,112	,184	,946
	Gruplarıçi	92,197	151	,611		
	Toplam	92,646	155			
Koruyucu İstekçi Tutum	Gruplararası	2,603	4	,651	1,533	,195
	Gruplarıçi	64,095	151	,424		
	Toplam	66,698	155			
Otoriter Tutum	Gruplararası	,839	4	,210	,523	,719
	Gruplarıçi	60,539	151	,401		
	Toplam	61,378	155			
Toplam	Gruplararası	,501	4	,125	1,030	,394
	Gruplarıçi	18,352	151	,122		
	Toplam	18,852	155			

**p<,01; *p<,05

Tablo 13. Baba eğitim düzeyinin öğrencilerin anne baba tutum algısına ilişkin tek yönlü varyans analizi Sonuçları

Tablo 13'e bakıldığında baba eğitim düzeyinin öğrencilerin anne baba tutum algısı üzerine ölçeğin hiçbir alt boyutlarında ve toplamında gruplar arasında bir etkisinin olmadığı gözükmektedir.

Baba eğitim düzeyi değişkeninin öğrencilerin karar verme becerilerine ilişkin bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 14'te yer almaktadır.

Ölçek/Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Karelerin Ort.	F	p
Öz-Saygı	Gruplararası	,263	3	,088	,503	,681
	Gruplarıçi	26,451	152	,174		
	Toplam	26,714	155			
İhtiyatlılık Ve Seçicilik	Gruplararası	,563	3	,188	,678	,567
	Gruplarıçi	42,087	152	,277		
	Toplam	42,650	155			
Panik	Gruplararası	4,199	3	1,400	3,714	,013
	Gruplarıçi	57,296	152	,377		
	Toplam	61,496	155			
Sorumluluktan Kaçma	Gruplararası	,691	3	,230	,715	,545
	Gruplarıçi	48,950	152	,322		
	Toplam	49,641	155			
Umursamazlık	Gruplararası	,189	3	,063	,223	,880
	Gruplarıçi	42,953	152	,283		
	Toplam	43,142	155			
Toplam	Gruplararası	,381	3	,127	1,488	,220
	Gruplarıçi	12,985	152	,085		
	Toplam	13,366	155			

**p<,01; *p<,05

Tablo 14. Baba eğitim düzeyinin karar verme becerisine ilişkin tek yönlü varyans analizi

Tablo 14'e göre baba eğitim düzeyinin öğrencilerin karar verme becerileri üzerine ölçeğin panik alt boyutuna gruplar arasında ,01 düzeyinde anlamlı bir etkisinin olduğu gözükmemektedir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ve toplamında ise baba eğitim düzeyinin öğrencilerin karar verme becerileri üzerine bir etkisinin olmadığı gözükmemektedir.

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Demokratik tutum, çocukların kendi kendine karar verme becerisi ve sorumluluk alma duygusu kazanmasına yardımcı olur (Kaya,1997: 202) .Öğrencilerin kendi anne-babalarının demokratik tutumlarına yönelik algı ortalamalarının oldukça yüksek olduğu gözükmemektedir. Araştırmanın bu bulgusu Aktaş (2011) ve Yıldız ve Erci (2011)'ın bulguları ile paralellik gösterirken başka araştırma bulguları ile çelişmektedir (Erol, Kolaç ve Sezer, 2013). Bu algının yüksek olmasının sebebi anne babaların çocuklarına karşı yaklaşımlarında daha bilinçli olmalarından kaynaklanabilir. Anne-babalara çocuklarına karşı doğru yaklaşım tarzları ile ilgili eğitimler verilerek demokratik tutum algısı daha da yükseltilebilir otoriter tutum algısı düşürülebilir. Anne babalara kız ve erkek çocuklara eşit ve adil davranılması noktasında bilgilendirme yapılabilir.

Öğrencilerin kendi karar verme becerilerine ilişkin algı ortalamalarına bakıldığında öz saygı algı ortalamalarının düşük olduğu gözükmemektedir. Araştırmanın bu bulgusu Tatlılıoğlu (2014)'nın bulguları ile çelişmektedir. Öz saygı algı ortalamasının düşük olmasının sebebi öğrencilerin karar verme ve verilen kararın sorumluluğunu alma noktasında aile ve çevre baskısından çekinmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu problemin ortadan kaldırılması için öğrenciler verdikleri kararın sorumluluğunu almaları ile ilgi desteklenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin otoriter anne-baba tutum algıları anlamı düzeyde farklılaşmaktadır. Erkek öğrenciler anne-babalarını kız öğrencilerden daha otoriter olarak algılamaktadır. Bu farklılaşmanın sebebi anne babaların kız ve erkek çocuklarına karşı davranışlarının farklı olmasından kaynaklanabilir. Anne-baba eğitimlerinde bu konular üzerinde durulabilir.

Cinsiyet değişkenine göre sağlık hizmetleri melek yüksekokulu öğrencilerinin karar verme becerileri algılarına ilişkin t testi sonuçları panik ve sorumluluktan kaçma boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Panik boyutunda kız öğrencilerin algı ortalamaları yüksekken sorumluluktan kaçma boyutunda erkek öğrencilerin algı ortalamalarının yüksek olduğu gözükmemektedir. Öğrencilere panik anında yapılması gereken stratejiler öğretilip vaka örnekleri konuşulabilir.

Demokratik tutum algısı anne eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Anlamlı düzeydeki bu farkın sebebi ortaokul ve lise arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. İlkokul ve üniversite arasında ise bir fark gözükmemektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak demokratik tutum ile ilgili farkın sebebi annenin kendi yetiştirilme tarzı veya almış olduğu eğitimlerden kaynaklandığı düşünülebilir.

Baba eğitim düzeyinin karar verme becerilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi bulgularına bakıldığında panik boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Babası lise mezunu olan öğrencilerin panik algıları, babası üniversite mezunu olan öğrencilere nispeten daha yüksektir. Bu farkın sebebi üniversite mezunu babaların çocuklarına panik durumlarında nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili rol model olmalarından veya çocuklarına panikle baş etme stratejileri ile ilgili bilgilendirmelerinden



kaynaklanabilir. Babalara, panikle baş etme stratejileri ve rol model olmaları konusunda eğitimler verilebilir.

Bu bulgular ışığında;

Anne babalar çocuklarının kendileri ile ilgili kararlarda sorumluluk almalarını sağlamalıdır.

Araştırma başka üniversitelerdeki sağlık hizmetleri meslek yüksekokullarında da yapılabilir.

Çocuklara kendine güven ve sorumluluk alma ile ilgili eğitimler verilir, rehberlik yapılabilir.

Kaynakça

Arı, R. (2005). Gelişim ve öğrenme. 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aktaş, S. (2011). 9. Sınıfta Anne Baba Tutumları Ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Başal, H. A. ve Derman, M.T. (2013). Okulöncesi Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemleri ile Ailelerinin Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2(1), 115-144

Büyükoztürk, Şener vd. (2016) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (22. Baskı), Pegem Akademi: Ankara

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2004). Anne-Baba Eğitimi. Konya: Eğitim Kitabevi

Çolakkkadıoğlu, O. (2003). Ergenlerde karar verme ölçeğinin uyarlama çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eldeleklioğlu, J. ve Kuzgun, Y. (1996). Anne Baba Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 12(1), 69-77.

Erol, S., Kolaç, N. ve Sezer, A. (2013). Bir İlköğretim Okulu 4, 5, ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Anne Baba Tutumları ve Bazı Değişkenler İle İlişkisi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3 (4), 184-190. DOI: 10.5455/musbed.20131204095705

Ersever, Ö. H. (1996). Karar Verme Becerileri Kazandırma Programının ve Etkileşim Grubu Deneyiminin Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KARASAR, N. (2003) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara

Kaya, M . (1997). Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 9 (9), 193-204. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/omuifd/issue/20306/215606>

Kuzgun, Y. (1973). Ana- baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi. Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 5 (1), 57-70.



- Güler Yıldız, T. (Ed) (2017). Anne Baba Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi. DOI 10.14527/9786053640813
- Palut, B. (2008). Düşünme Stilleri Ve Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (24), Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/deubefd/issue/25427/268239>
- Sargın, N. (2003). Olumsuz Anne Baba Tutumları. Ali Murat Sümbül (Ed.), Eğitime Yeni Bakışlar 2 (231-242). Konya: Mikro Yayınları
- Yavuzer, H. (2016). Çocuk Psikolojisi. (39. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yavuzer, H. (2009). Ana-baba ve çocuk. (20. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yılmaz, H. (2002). Ailede Çocuğu Kötü Eğitmenin Yolları. Ali Murat Sümbül (Ed.), Eğitime Yeni Bakışlar 1 (7-14). Konya: Mikro Yayınları
- Tatlılıoğlu, K. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz-Saygı Düzeyleri İle Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2 (1), 150-170.



OKULÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE KARŞI TUTUM ALGILARININ İŞ DOYUMLARINA ETKİSİ

Öğr. Gör. Davut NACAR

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri,

Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutum algılarının iş doyumlarına etkisi incelenmektedir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Kahramanmaraş Merkez On İki Şubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde görev yapan okulöncesi eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini, bu ilçelerde görev yapan tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 101 okulöncesi eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada okulöncesi eğitim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutum algılarını belirlemek için Çetin (2006) tarafından geliştirilmiş Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği ve iş doyumunu ölçmek için Yelboğa (2009) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı algı ortalamaları katılıyorum düzeyinde gerçekleşirken, iş doyum algı ortalamaları kısmen katılıyorum düzeyinde gerçekleştiği gözükmektedir. Cinsiyet değişkenine göre okulöncesi eğitim öğretmenlerinin iş doyum algıları sadece çalışma arkadaşları boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Meslek, Tutum, İş Doyumu

EFFECTS OF PRESCHOOL EDUCATION TEACHERS ON THE BUSINESS DECISIONS OF ATTITUDES OF TEACHING AGE

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effects of pre-school teachers' perceptions of attitudes towards teaching profession on job satisfaction. The universe of the research constitutes the preschool education teachers working in the districts of Kahramanmaraş Center 12 Şubat and Dulkadiroğlu in 2017-2018 Academic Year. The sample of the research constitutes 101 preschool education teachers selected by chance sampling method employed in these districts. In this study, Attitude Towards Teaching Jobs developed by Çetin (2006) and Job Satisfaction Scale adapted to Turkish by Yelboğa (2009) were used to determine attitudes towards the teaching profession of preschool teachers. While perceptions of preschool education teachers towards teaching profession are realized at the level of participating, it seems that the average of job satisfaction perception is realized at the level of



partly agreeing. According to gender variable, job satisfaction perceptions of preschool education teachers show a significant difference only in colleagues dimension.

Keywords: Teacher, Occupation, Attitude, Job Satisfaction

Giriş

Dünyaya gelen bir birey, ilk öğrenmelerini ve deneyimlerini ailesi ile etkileşime girerek kazanır. Aileden sonra çocuk öğrenmeye ve deneyimlerini artırmaya okullarda okul öncesi eğitim öğretmenleriyle devam eder. Okulun amacı ülkenin ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda nitelikli kişiler yetiştirmektir. Okulların bu amacını gerçekleştirme görevini başta öğretmenler üstlenmektedir. Okulun bu amacının başarılı bir şekilde gerçekleşmesi, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemeleri ve mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri ile mümkün olur. Eğitimde verimin sağlanması başta öğretmenler olmak üzere tüm personelin okuldan beklentilerinin karşılanması ile mümkündür. Öğretmenlerin ve personelin beklentilerinin karşılanması okula ve işe karşı olumlu duyguların gelişmesini sağlayacak ve bu da okulda verimi artıracaktır.

Günümüzde bireyler, her alanında kendini hissettiren zorluklarla dolu bir yaşamla karşı karşıyadır. Bu zorluklar bireyin psikolojik olarak dengesini bozarak, bir taraftan yaşamın devamı için gerekli olan enerjiyi açığa çıkarırken, diğer taraftan tüm enerjisini yok edebilecek bir paradoksla bireyi çaresiz, savunmasız ve zayıf bırakabilmektedir (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Eğitim örgütlerinin verimliliği ancak öğretmenlerin yaptıkları işten doyum alması ve böylece örgütün amaçları doğrultusunda davranmaya istekli olması ile mümkün olabilmektedir (Madenoğlu, Uysal, Sarier, Banoğlu, 2014).

İnsan hayatında çok çeşitli doyum alanları vardır. Bunların en önemlilerinden biri, yapılan işten alınan doyumdur. Çünkü insan ile yaşam arasındaki en kuvvetli bağ işidir (Yeşilyapraktan akt. Dursun ve Şahin, 2009). İş doyumunu kavramı örgüt çalışanlarının işlerine karşı gösterdikleri içsel bir tepkiyle ilgilidir (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Locke (1976), iş doyumunu bir kişinin işini ya da deneyimini takdir etmesinden kaynaklanan olumlu ya da hoş bir duygusal durum olarak tanımlamıştır. İşin maddi getirisi, beraber çalışılan iş arkadaşlarından memnuniyeti ve ortaya bir ürün koymanın oluşturduğu mutluluk duygusu iş doyumunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Boğa Ceylan ve Yılmaz, 2011). İşinden tatmin olan çalışanların iş doyum düzeyleri yüksek, işlerinden tatmin olmayan çalışanların da iş doyum düzeylerinin düşük olması beklenmektedir (Ertürk ve Keçelioğlu, 2012). İş doyumunu yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi demografik özelliklerin yanı sıra yapılan işin içeriği, ücret, yönetim politikası, çalışma koşulları, çalışma arkadaşları gibi örgütsel ve çevresel etkenlerin etkilediği bazı araştırmada vurgulanmaktadır (Sünter, Canbaz, Dabak, Öz ve Peşken, 2006).

Meslek, insanlara yararlı mal ve hizmet üretmek ve karşılığında kazanç elde etmek için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünü olarak (Kuzgun, 2000) tanımlanabilir (Kuzgundan Akt. Üstüner, 2006). Eğitimin örgütlenmesi ve kurumlaşması, öğretmenlik mesleğinin bir ana meslek olarak desteklenip geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir (Bulut ve Doğan, 2006). Sabır, özveri ve sürekli çalışma gerektiren öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için bu mesleği severek ve isteyerek yapmak oldukça önemlidir. Bu yüzden, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının bilinmesi ve bunların farklı değişkenler açısından



değerlendirilmesi bunların olumlu yönde geliştirilebilmesi için önem taşıdığı düşünülmektedir (Çapa ve Çil, 2000).

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlik mesleğine karşı tutum (Korkmaz ve Usta, 2001; Çoban ve Doğan, 2009; Baykara Pehlivan, 2013; Cömert, Demirtaş, ve Özer, 2011) ve iş doyumunu (Yılmaz, 2015; Gençtürk ve Memiş, 2010; Anılan ve Erdem, 2000; Demirtaş ve Alanoğlu, 2015) üzerine bir çok araştırma yapıldığı görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi eğitim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutum algılarının iş doyum algılarına ilişkisi incelenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve iş doyum algıları ne düzeydedir.
2. Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve iş doyum algıları;
 - a. Cinsiyet
 - b. Görev yapılan ilçe
 - c. Yaş
 - d. Hizmet yılı
 - e. Görev yapılan kurum
 - f. Eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Okulöncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı algıları ile iş doyum algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016; Karasar, 2003). Bu yaklaşım doğrultusunda okulöncesi eğitim öğretmenlerinin mesleğe karşı tutum algıları ile iş doyum algılarının farklı değişkenlere göre ne şekilde farklılaştığı incelenmiştir.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Kahramanmaraş Merkez On İki Şubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde görev yapan okulöncesi eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini, bu ilçelerde görev yapan tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 101 okulöncesi eğitim öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma Ölçeği

Bu araştırmada okulöncesi eğitim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutum algılarını belirlemek için Çetin (2006) tarafından geliştirilmiş Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği ve iş doyumunu ölçmek için Yelboğa tarafından Türkçe 'ye uyarlanan İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleğini karşı tutum ölçeği sevgi, değer ve uyum faktörü olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. İş doyum ölçeği ise ödeme, yükselme, yönetim, sosyal haklar, ödüllendirme, çalışma koşulları, çalışma arkadaşları, işin yapısı ve iletişim olmak üzere 9 dokuz boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik analizi için Cronbach Alfa değerine bakılmıştır. Öğretmenlik mesleğine karşı tutum ölçeği Cronbach Alfa değeri .905 olarak bulunmuştur. İş doyum ölçeği Cronbach Alfa değeri ise .851 olarak bulunmuştur. Bu değerler kabul edilebilir düzeydedir.

Bulgular

Araştırmaya katılan 101 okulöncesi eğitim öğretmenin öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve iş doyum ölçeğine vermiş oldukları cevaplara göre ortaya çıkan ortalama ve standart sapma değerleri tablo 1'de yer almaktadır.

Ölçekler	\bar{x}	S.S.
Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum	4,094	,527
İş Doyumu	4,111	,554

Tablo1. Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum ve İş Doyum Ölçeği Ortalamaları ve Standart Sapmaları
Tablo 1'e bakıldığında Katılımcıların öğretmenlik mesleğine karşı tutum algı ortalamaları (=4,094) katılıyorum düzeyinde (=3,41 – 4,20) gerçekleşirken iş doyum algı ortalamaları ise (=4,111) kısmen katılıyorum (=3,50 – 4,33) düzeyinde gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin iş doyum algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	sd	T	P
Çalışma Arkadaşları	Kadın	96	4,614	,931	99	5,186	,001
	Erkek	5	3,750	,306			

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine göre okulöncesi eğitim öğretmenlerinin iş doyum algılarına ilişkin t testi sonuçları

**p<,01; *p<,05

Tablo 2'ye bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum ölçeğinin çalışma arkadaşları alt boyutunda algılarının ,01 düzeyinde farklılaştığı gözükmektedir. Kadınların algı ortalamalarının (=4,614) erkeklerden (=3,750) oldukça yüksek olduğu gözükmektedir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı tutum algılarının görev yapılan ilçeye göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir

	Görev Yapılan İlçe	N	\bar{x}	Ss	sd	T	P																				
Sevgi Faktörü	Dulkadiroğlu	47	3,876	,7054	99	-1,888	,062																				
	12 Şubat	54	4,103	,5004				Değer Faktörü	Dulkadiroğlu	47	4,370	,6130	99	-1,070	,288	12 Şubat	54	4,482	,3926	Uyum Faktörü	Dulkadiroğlu	47	4,004	,8046	99	-1,255	,212
Değer Faktörü	Dulkadiroğlu	47	4,370	,6130	99	-1,070	,288																				
	12 Şubat	54	4,482	,3926				Uyum Faktörü	Dulkadiroğlu	47	4,004	,8046	99	-1,255	,212	12 Şubat	54	4,200	,7613								
Uyum Faktörü	Dulkadiroğlu	47	4,004	,8046	99	-1,255	,212																				
	12 Şubat	54	4,200	,7613																							

**p<,01; *p<,05

Tablo3. Görev yapılan ilçe değişkenine göre okulöncesi eğitim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutum algılarına ilişkin t testi sonuçları

Tablo 3'e göre katılımcıların öğretmenlik mesleğine karşı tutum algılarının ölçeğin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir olmadığı gözükmektedir. Öğretmenlik mesleğine karşı tutum ölçeğinin tüm alt boyutunda Dulkadiroğlu ilçesinde görev yapan katılımcıların algı ortalamaları düşük iken 12 şubat ilçesindeki katılımcıların algı ortalamaları daha düşük seviyededir.

Katılımcıların iş doyum algılarının görev yapılan ilçeye göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

	Görev Yapılan İlçe	N	\bar{x}	Ss	sd	T	P								
Çalışma Arkadaşları	Dulkadiroğlu	47	4,207	,994	99	-3,854	,000								
	12 Şubat	54	4,889	,744				İletişim	Dulkadiroğlu	47	4,089	,982	99	-2,025	,046
İletişim	Dulkadiroğlu	47	4,089	,982	99	-2,025	,046								
	12 Şubat	54	4,490	1,005											

**p<,01; *p<,05

Tablo 4. Görev yapılan ilçe değişkenine göre okulöncesi eğitim öğretmenlerinin iş doyum algılarına ilişkin t testi sonuçları

Tablo 4'e göre iş doyum ölçeğinin çalışma arkadaşları alt boyutunda farklı ilçelerde çalışan öğretmenlerin algıları ,01 düzeyinde farklılık göstermektedir. İş doyum ölçeğinin iletişimi alt boyutunda ise farklı ilçelerde çalışan öğretmenlerin algılarının ,05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir.

Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin yaşının, öğretmenlik mesleğine karşı tutum algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 5'te yer almaktadır.

Ölçek/Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Karelerin Ort.	F	p
Sevgi Faktörü	Gruplararası	5,830	3	1,943	5,959	,001
	Gruplariçi	31,632	97	,326		
	Toplam	37,462	100			
Değer Faktörü	Gruplararası	1,172	3	,423	1,674	,178
	Gruplariçi	65,526	97	,253		
	Toplam	66,698	100			
Uyum Faktörü	Gruplararası	,606	3	1,003	1,664	,180
	Gruplariçi	60,772	97	,603		
	Toplam	61,378	100			
Toplam	Gruplararası	,384	3	2,037	8,013	,000
	Gruplariçi	18,469	97	,254		
	Toplam	18,852	100			

**p<,01; *p<,05

Tablo 5. Yaş değişkeninin öğretmenlik mesleği tutum algısına ilişkin tek yönlü varyans analiz

Tablo 5'e bakıldığında katılımcıların yaşının öğretmenlik mesleğine karşı tutum algılarının sevgi alt faktörü boyutunda ve ölçeğin toplamında ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Bu farklılaşmanın sebebi, sevgi faktörü puanları bakımından 20-25, 31-35 ve 36 yaş ve üzeri katılımcıların algıları istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.

Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin yaşının, iş doyum algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 6'da yer almaktadır.

Ölçek/Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Karelerin Ort.	F	p
Ödeme	Gruplararası	15,717	3	5,239	4,406	,006
	Gruplariçi	115,348	97	1,189		
	Toplam	131,065	100			
Yükselme	Gruplararası	9,582	3	3,194	3,970	,010
	Gruplariçi	78,044	97	,805		
	Toplam	87,626	100			
Yönetim	Gruplararası	7,248	3	2,416	3,322	,023
	Gruplariçi	70,552	97	,727		
	Toplam	77,800	100			
Sosyal Haklar	Gruplararası	12,029	3	4,010	5,484	,002
	Gruplariçi	70,925	97	,731		
	Toplam	82,954	100			
Ödüllendirme	Gruplararası	9,678	3	3,226	4,094	,009
	Gruplariçi	76,428	97	,788		
	Toplam	86,106	100			
Çalışma Arkadaşları	Gruplararası	7,062	3	2,354	2,878	,040
	Gruplariçi	79,355	97	,818		
	Toplam	86,417	100			
İşin Yapısı	Gruplararası	18,128	3	6,043	8,630	,000
	Gruplariçi	67,921	97	,700		
	Toplam	86,050	100			

	Gruplararası	6,912	3			
Toplam	Gruplarıçi	95,207	97	2,037	8,013	,000
	Toplam	102,119	100	,254		

**p<,01; *p<,05

Tablo 6. Yaş değişkeninin iş doyum algısına ilişkin tek yönlü varyans analizi

Tablo 6'ya bakıldığında yaş değişkeninin katılımcıların iş doyum ölçeği algılarının tüm alt boyutunda anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözükmemektedir.

Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin hizmet yılının, öğretmenlik mesleğine karşı tutum algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo e'de yer almaktadır.

Ölçek/Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Karelerin Ort.	F	p
Sevgi Faktörü	Gruplararası	4,995	3	1,665		
	Gruplarıçi	32,467	97	,335	4,975	,003
	Toplam	37,462	100			
Değer Faktörü	Gruplararası	,498	3	,166		
	Gruplarıçi	25,269	97	,261	,637	,593
	Toplam	25,767	100			
Uyum Faktörü	Gruplararası	3,465	3	1,155		
	Gruplarıçi	57,997	97	,598	1,932	,130
	Toplam	61,462	100			
Toplam	Gruplararası	2,845	3	,948		
	Gruplarıçi	27,924	97	,288	3,295	,024
	Toplam	30,770	100			

**p<,01; *p<,05

Tablo 7. Hizmet yılı değişkeninin öğretmenlik mesleğine karşı tutum algısına ilişkin tek yönlü varyans analizi

Tablo 7'ye göre sevgi faktörü puanlarında 1-5, 11-15 ve 16 ve üzeri hizmet grubu birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşırken, toplam puanlarda 6-10 ve 16 ve üzeri hizmet yılı grubu birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Değer ve uyum boyutunda ise anlamlı bir farklılaşma gözükmemektedir.

Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin hizmet yılının, iş doyum algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi bulguları tablo 8’de yer almaktadır.

Ölçek/Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Karelerin Ort.	F	p
Ödeme	Gruplararası	11,588	3	3,863	3,136	,029
	Gruplariçi	119,477	97	1,232		
	Toplam	131,065	100			
Yükselme	Gruplararası	9,728	3	3,243	4,038	,009
	Gruplariçi	77,898	97	,803		
	Toplam	87,626	100			
Sosyal Haklar	Gruplararası	8,903	3	2,968	3,887	,011
	Gruplariçi	74,051	97	,763		
	Toplam	82,954	100			
Ödüllendirme	Gruplararası	11,927	3	3,976	5,199	,002
	Gruplariçi	74,179	97	,765		
	Toplam	86,106	100			
İşin Yapısı	Gruplararası	7,991	3	2,664	3,310	,023
	Gruplariçi	78,058	97	,805		
	Toplam	86,050	100			
Toplam	Gruplararası	2,845	3	,948	3,295	,024
	Gruplariçi	27,924	97	,288		
	Toplam	30,770	100			

**p<,01; *p<,05

Tablo 8. Hizmet yılı değişkeninin iş doyum algısına ilişkin tek yönlü varyans analizi

Tablo 8’e göre katılımcıların iş doyum algıları ölçeğin tüm alt boyutlarında hizmet yılı değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir düzeyde farklılaştığı gözükmektedir.

Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun(ilkokul ve bağımsız anaokulu), öğretmenlik mesleğine karşı tutum algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan t testi bulguları tablo 9’da yer almaktadır.

	Kurum	N	\bar{x}	Ss	sd	T	p
Sevgi Faktörü	İlkokul	24	3,981	,287	99	-,229	,819
	Anaokulu	77	4,003	,684			
Değer Faktörü	İlkokul	24	4,382	,445	99	-,520	,604
	Anaokulu	77	4,444	,527			
Uyum Faktörü	İlkokul	24	4,004	,805	99	-,063	,950
	Anaokulu	77	4,200	,761			

**p<,01; *p<,05

Tablo 9. Görev yapılan kurum değişkenine göre okulöncesi eğitim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutum algılarına ilişkin t testi sonuçları

Tablo 9'a göre katılımcıların görev yaptıkları kurum değişkenine göre öğretmenlik mesleğine karşı tutum algıları ölçeğin hiçbir alt boyutunda farklılaşmamaktadır. Fakat ölçeğin tüm boyutlarında anaokulu öğretmenlerinin algı ortalamaları ilkökul öğretmenlerinin algı ortalamalarından biraz yüksek olduğu gözükmektedir.

Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun (ilkokul ve bağımsız anaokulu), iş doyum algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan t testi bulguları Tablo 10'da yer almaktadır.

	Kurum	N	\bar{x}	Ss	sd	T	p
Yükselme	İlkokul	24	3,729	,63809	99	2,266	,027
	Anaokulu	77	3,338	,99642			

**p<,01; *p<,05

Tablo 10. Görev yapılan kurum değişkeninin iş doyum algısına ilişkin t testi sonuçları

Tablo 10'a göre katılımcıların görev yaptıkları kurum değişkenine göre iş doyum algıları sadece yükselme alt boyutunda ,05 düzeyinde farklılaştığı gözükmektedir.

Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin eğitim verdikleri yaş grubunun (3-4, 4-5 ve 5-6) öğretmenlik mesleğine karşı tutum algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 11'de yer almaktadır.

Ölçek/Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Karelerin Ort.	F	p
-------------	-------------------	-----------------	----	----------------	---	---

Sevgi Faktörü	Gruplararası	1,759	2	,879	2,414	,095
	Gruplarıçi	35,703	98	,364		
	Toplam	37,462	100			
Değer Faktörü	Gruplararası	,275	2	,137	,528	,591
	Gruplarıçi	25,492	98	,260		
	Toplam	25,767	100			
Uyum Faktörü	Gruplararası	2,735	2	1,368	2,282	,107
	Gruplarıçi	58,727	98	,599		
	Toplam	61,462	100			
Toplam	Gruplararası	,858	2	,429	1,406	,250
	Gruplarıçi	29,912	98	,305		
	Toplam	30,770	100			

**p<,01; *p<,05

Tablo 11. Eğitim verilen yaş grubu değişkeninin öğretmenlik mesleğine karşı tutum algısına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Tablo 11'e göre eğitim verilen yaş grubu değişkeninin katılımcıların öğretmenlik mesleğine karşı tutum algısına ilişkin anlamlı bir etkisizin olmadığı gözükmektedir.

Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin eğitim verdikleri yaş grubunun (3-4, 4-5 ve 5-6) iş doyumunu algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi bulguları tablo 12'de yer almaktadır.

Ölçek/Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Karelerin Ort.	F	p
Yönetim	Gruplararası	10,022	2	5,011	7,246	,001
	Gruplarıçi	67,778	98	,692		
	Toplam	77,800	100			

**p<,01; *p<,05

Tablo 12. Eğitim verilen yaş grubu değişkeninin iş doyumunu algısına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Tablo 12'ye baktığımızda katılımcıların eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre iş doyum algısının ölçeğin sadece yönetim alt boyutunda ,01 düzeyinde farklılaştığı gözükmektedir. Bu farklılaşmanın sebebi 3-4 ve 5-6 yaş gruplarının birbirinden anlamlı bir biçimde farklılaşmasından kaynaklanmaktadır.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iş doyum algıları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutum algılarının arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılan korelasyon analizi bulguları tablo 13'te yer almaktadır.

		İş Doyumu	Sevgi Faktörü	Değer Faktörü	Uyum Faktörü
İş doyum	R	1			
	P				
	N	101			
Sevgi Faktörü	R	,503**	1		
	P	,000			
	N	101	101		
Değer Faktörü	R	,211*	,486**	1	
	P	,034	,000		
	N	101	101	156	
Uyum Faktörü	R	,247*	,592**	,279**	1
	P	,013	,000	,005	
	N	101	101	101	101

Tablo 13. İş doyum algıları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutum algıları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi.

Tablo 13'e baktığımızda okulöncesi eğitim öğretmenlerinin iş doyum algıları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutum algıları arasında ölçeklerin tüm boyutlarında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iş doyum ve öğretmenlik mesleğine karşı algıları arasındaki en fazla ilişki sevgi alt faktörü ile uyum faktörü arasındadır. Yani okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sevgi algıları artarken uyum algıları da artmaktadır.

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı algı ortalamaları katılıyorum düzeyinde gerçekleşirken, iş doyum algı ortalamaları kısmen katılıyorum düzeyinde gerçekleştiği gözükmektedir. İş doyum algı ortalamalarının kısmen katılıyorum düzeyinde olması ücret, fiziki şartlar, iş ortamı, öğrenci ve veli profili gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Öğretmenlerin iş doyum algılarının artırılması



için ücret, okulun fiziki şartları ve iş ortamı iyileştirilebilir. Velilere okulun işleyişi hakkında bilgi verilip; okul, veli ve öğretmen arasında uyum sağlanabilir.

Cinsiyet değişkenine okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine karşı tutum algıları arasında anlamlı bir fark gözükmemesine rağmen, kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı algı ortalamaları erkek öğretmenlerden yüksek olduğu gözükmektedir. Bu bulgu yapılan başka çalışmalarla da uygunluk göstermektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2006; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Boğa Ceylan ve Yılmaz, 2011). Kadın öğretmenlerin algı ortalamalarının yüksek olmasının sebebi okulöncesi eğitim öğretmenliğinin kadınların yapısına daha uygun olmasından kaynaklanabilir.

Cinsiyet değişkenine göre okulöncesi eğitim öğretmenlerinin iş doyum algıları sadece çalışma arkadaşları boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin algı ortalamaları erkek öğretmenlerin algı ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu Avşaroğlu ve arkadaşlarının (2005) bulguları ile çelişmektedir. Okulöncesi eğitim kurumlarında erkek öğretmenlerin sayısının az olması kendilerini yalnız hissetmelerine sebep olabilir.

Yaş değişkenine göre okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iş doyum algı düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu Dursun ve Şahin (2009)'in yapmış olduğu araştırma bulguları ile çelişmektedir.

Görev yapılan ilçe değişkenine göre okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çalışma arkadaşları ve iletişim boyutu faktörünün anlamlı düzeyde farklılaşmasının sebebi uyumlu ve iletişim iyi olan öğretmenlerin bir araya gelmelerinden kaynaklanabilir. İletişim ve empati eğitimleri verilerek bu farklılık azaltılabilir.

Kaynakça

- Avşaroğlu, S. vd. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 14, 115-129
- Banoğlu, K. vd. (2014). Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş Doyumlarının Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Cilt 20, (1), 47-69. doi: 10.14527/kuey.2014.003
- Baykara Pehlivan, K. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (2), . Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/mersinefd/issue/17385/181688>
- Boğa Ceylan, Ç. ve Yılmaz, A. (2011). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(2), 277-394.
- Bulut, H. ve Doğar, Ç. (2012). The Investigation Of Student Teachers' Attitudes Towards Their Occupations. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (2), 13-27. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/erziefd/issue/5996/79800>
- Büyüköztürk, S., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Cömert, M., Demirtaş, H. ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve



- Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-11
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (18), . Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/hunefd/issue/7818/102711>
- Çoban, A. E. ve Doğan, T. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 157-168
- Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M.(2015). Öğretmenlerin Karara Katılımı ve İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 83-100
- Erdem, A. R. & Anılan, H. (2000). PAÜ Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Attitudes of PAU faculty of education classroom teachers students to the teaching profession), *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Özel Sayı (IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri)*, 7, 144-149
- Ertürk, E. ve Keçelioğlu, T. (2012). Çalışanların İş Doyumları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler: Öğretmenler Üzerine Örnek Bir Uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12 (1), 39-52.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054, 2010. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. Özel Ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu Ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (1), 3-14.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: RandMcNally.
- Sünter, T. A., Canbaz, S., Dabak, Ş. Öz, H. Peşken, Y. (2006) “Pratisyen Hekimlerde Tükenmişlik, İşe Bağlı Gerginlik ve İş Doyumu Düzeyleri” *Genel Tıp Dergisi*, 16(1):9-14.
- Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumları: Burdur Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (18), 160-174
- Taşdan, M. Tirkayi, E. (2008). Özel ve Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 7:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>



OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK HAKLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİ İNCELEMELİK – İDİL ÖRNEĞİ

Öğr. Gör. Sevcan BAYRAK

Silopi Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü

Öğr. Gör. Zeynep TURAN

Silopi Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, okulöncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmaya, İdil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 20 gönüllü öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri, okulöncesi öğretmenleriyle yapılan yarı- yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, okulöncesi öğretmenlerinin çoğunluğu çocuk haklarını tanımlarken yaşama, barınma, eğitim, sağlıklı yaşam, oyun oynama, özgürce düşünme, kavramlarından söz etmekle birlikte, çocuk hakları konusunu yeterince bilmedikleri ve bilinçlendirme gereksinimi içinde oldukları görülmüştür. Okulöncesi öğretmenleri okulöncesi dönemdeki çocukların kendi haklarını bilmelerinin önemli olduğunu dile getirerek bu dönemde sınıf içerisinde uygulanan etkinliklerin çocuk haklarının öğretiminde yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Okulöncesi öğretmenlerine çocuk hakları eğitimine yönelik olarak sınıf ortamında gerçekleştirilen uygulamalarda, çocuklarla konuşma ve örnekler vererek anlatma, aile ortamında yaparak yaşayarak öğrenme ve model olma yaklaşımlarını kullanma, aile katılımlı çocuk hakları eğitim programlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Okulöncesi eğitim, çocuk hakları, çocuk hakları etkinlikleri.

INVESTIGATION OF PRE-SCHOOL TEACHERS OPİNİON ABOUT CHILDREN RIGHTS İDİL CASE

Abstract

The main aim of this research is to determine the opinions of preschool teachers regarding children's rights. Twenty volunteer teachers, who are working in the preschool education institutions affiliated to İdil District Directorate of National Education, participated in the research. Research data were gathered through semi-structured interviews with pre-school teachers. Content analysis was used to analyze research data. According to the results of the research, the majority of the preschool teachers stated that they do not know enough about children's rights and they are in need of awareness, while talking about the concepts of life, accommodation, education, healthy life, playing games and thinking freely while defining children's rights. Pre-school teachers expressed that it is important for children in the pre-school

period to know their own rights, and that activities carried out in the class during this period are inadequate in teaching children's rights. It may be suggested that early childhood education programs for the preschool teachers be given to children in the classroom by speaking and giving examples, using lifelong learning and modeling approaches in the family environment and developing and disseminating family participation education programs for children.

Keywords: Pre-school education, children's rights, children's rights activities.

Giriş

İnsan yaşamı boyunca farklı gelişim dönemleri içinde biyolojik ve çevresel etmenlerin birbiriyle etkileşimiyle bedensel, zihinsel, dil, sosyal-duygusal alanlarda gelişimini sürdürür. Her gelişim döneminin kendine özgü gereksinimleri, özellikleri ve sorumlulukları vardır. Çocukluğun erken yılları gelişim hızı, kazanılan özellikler, çevre etkilerine duyarlılık bakımından yaşamın temelini oluşturan bir dönemdir. Çocukluk; mizaç, çevre, biyoloji ve kültürün etkileşimi yoluyla yapılan çok boyutlu bir kavramdır (Woodhead, 2006). Bir büyüme ve gelişim aşaması olmasına karşın, aynı zamanda sosyal ve siyasal bir durumdur (Ruddick, 1989). Çocukluk, tüm çocukların ortak ve temel fiziksel ve gelişimsel desenleri ile nitelendirilen yaşam akışı içinde gelişimsel bir aşamadır (James ve James, 2004).

Okulöncesi eğitim kurumları gerek çocuk gerekse aile açısından oldukça önemli merkezlerdir. Araştırmalar bireyin zihinsel gelişiminin yaşamın ilk yılları olan 0-8 yaş arasında şekillendiğini, kişilik özelliklerinin bu dönemde oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bu dönemde çocuğa ve aileye verilen nitelikli eğitim ile birçok toplumsal sorunun önlenmesine katkı sağlanabilmektedir.

Ayrıca, çocuklarda; yetişkinlere göre gözlem yeteneği, ilgi ve istekle eyleme geçirme, bir şeyler yapma gibi özelliklerin daha çok olduğu; bireyin toplumsallaşmasının ve geleceğin toplumuna yön vermesi çalışmalarının en verimli olarak öğrenildiği dönemin çocukluk dönemi olduğu bilinmektedir (Dewey, 1996). Bu nedenle demokrasi ve insan hakları eğitimi açısından çocukluk dönemi oldukça önemlidir.

Çocuk hakları, çocuğun insan olması, bakıma ve özene gereksinim duyması nedeniyle doğuştan sahip olduğu haklardır (Akyüz, 2001). İkinci Dünya Savaşı sonrasında dünya genelinde çocuk istismarının artması, ülkeleri çocuklar için özel önlemler almaya itmiştir. Bu kapsamda, önce 1959 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından Çocuk Hakları Bildirgesi, sonra 1989 tarihinde daha ayrıntılı bir çalışma ile Çocuk Hakları Sözleşmesi imzalanmıştır (Karaman-Kepenekçi 2000). Türkiye de 1990 yılında Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni imzalamış ve 1995 yılında resmi gazetede yayınlamak üzere yürürlüğe koymuştur (Aras, Birinci ve Uluç, 2001). Sözleşme, çocukların temel yaşam, gelişim, korunma ve topluma etkin katılım gibi haklarını içerir (Fernekes, 2000). Bu bakımdan, Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocuk hakları yasası olup çocukların her yönden nitelikli ve bilinçli bireyler olarak yetiştirilmesine, toplumun mutluluğu ve geleceğinin korunmasına dönük bir yatırımdır (Çılga, 2001). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 42. maddesinde çocuk haklarının yetişkinlere ve çocuklara öğretilmesi öngörülmüştür. Böylece, çocukların yasalar ve sözleşmelerle kendilerine tanınan hakları bilmeleri onların temel hakkı olarak kabul edilmektedir (Karaman-Kepenekçi 2000). Okullar, çocukların eğitim haklarını gerçekleştirmenin ötesinde, çocukların haklarını öğrendiği ve uygulandığı kurumlar olmalıdır (Osler ve Starkey, 1998). Okulöncesi, çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu (Poyraz ve Dere, 2001) ve insan yaşamının temelini oluşturulduğu bir dönemdir (Oktay, 2000). Bu dönemde çocuklarda işbirliği, paylaşma, grup etkinliklerine katılma, toplum içinde düşüncelerini

ifade etme ve sorumluluk alma gibi sosyal beceriler gelişir (Hopkins, 2002; Yaşar, 2004). Okulöncesi dönemde çocuk haklarının öğretimi çocukların ileride haklarını bilen birer vatandaş olmaları yanı sıra olumlu kişilik özellikleri kazanmalarını sağlar (NCSS, 1998). Bu dönemde, çocuk haklarının öğretimiyle çocuklar, istekleri, gereksinimleri ve hakları arasındaki farkı, bütün çocukların aynı haklara sahip olduğunu, çocuk haklarına ilişkin istismar içeren çeşitli durumları ve kendi davranışlarının başkalarını etkilediğini kavrar (DFES, 2006). Öğretmen, çocukların yetişkinlerden farklı gereksinimleri olduğunu, çocukların gereksinimleri ile haklarının ilişkili olduğunu vurgulamalı, (OHCHR, 2003), etkin katılım sağlamalı, günlük yaşamdan yararlanmalı, evrenselliği vurgulamalı ve demokratik öğrenme ortamı oluşturmalıdır (Karaman-Kepenekçi, 2000). Çocukların somut işlemler döneminde olması nedeniyle çocukların düzeylerine uygun etkinliklerle hissettirerek eğitim vermeli ve çocukları duygusal açıdan olumsuz yönde etkileyecek materyal ve etkinliklerden kaçınmalıdır. Türkiye’de ve yurt dışında çocuk hakları üzerine yapılmış çalışmalar daha çok çocuk haklarının geliştirilmesi, çocuk istismarı ve çocuk hukuku konularını kapsamaktadır. Ancak son yıllarda, yurt dışında erken çocukluk döneminde çocuk haklarının öğretimi ve okullardaki uygulamalara ilişkin yapılan araştırmalara rastlanmaktadır (Alderson, 1999; Allan ve I’Anson, 2004; Covell ve Howe, 1999; Ochaita ve Espinosa, 1997; Osler ve Starkey, 1998).

Bu çalışma, çocukların eğitim yaşamına başladıklarında onların temel haklarının savunucusu olan okulöncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin görüş ve deneyimlerinin belirlemesi amacıyla yapılmıştır. Böylece okulöncesi dönemde çocuk hakların öğretilmesine ve çocuk haklarının öğretilmesine ilişkin yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında İdil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 20 gönüllü öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Okulöncesi öğretmenlerine çocuk haklarına ilişkin beş açık uçlu soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar görüşme formuna kaydedilmiştir. Araştırma sürecinde okulöncesi öğretmenlerine çocuk haklarına ilişkin hiçbir bilgi verilmemiştir.

Araştırma verileri, okulöncesi öğretmenleriyle yapılan yarı- yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme ile okulöncesi öğretmenlerine;

1. Çocuk hakları nelerdir?

1a. Okulöncesi dönemdeki çocukların kendi haklarını bilmesi önemli midir, neden?

1b. Okulöncesi öğretmeni olarak Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmedeki hangi hakları önemiyorsunuz?

1c. Okulöncesi dönemde uygulanan etkinlikler çocuk haklarını destekler nitelikte midir?

1d. Okulöncesi dönemde çocuk haklarına yer verirken nelere dikkat edilmesi gerekir? Soruları sorulmuştur. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin görüşleri nedenleriyle birlikte ortaya çıkarılması amaçlandığı için içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizi iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde okulöncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular aşağıdaki sorulara verilen yanıtlardır.

1. Çocuk hakları nelerdir?

Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu (15 öğretmen) çocuk haklarını tanımlarken sevgi, ilgi görmek, kendini özgürce ifade etmek, oyun oynamak, giyinme, barınma, eğitim hakkı, sağlıklı bir yaşam kavramlarından faydalanmıştır. 5 okul öncesi öğretmeni ise kendi kimliğinin farkındalığı, cinsiyet rollerinin farkındalığı, tehlikelere karşı korunma, herkesten farklı bir birey olduğunu, şiddet ve istismara karşı korunma, dokunulmama hakkı, özel bölgelerini tanıma hakkı kavramlarını kullanmışlardır.

1a. Okul öncesi dönemdeki çocukların kendi haklarını bilmesi önemli midir, neden?

Okul öncesi öğretmenlerinin hepsi okulöncesi dönemdeki çocukların kendi haklarını bilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdiği yanıtlardan birkaçı aşağıdaki gibidir.

- Evet, önemlidir. Yaşama ve barınma için çocuğun kendi haklarını bilmesi oldukça önemlidir.
- Evet, önemlidir. Çocuk kendi haklarının farkına vardığında kendini ifade edebilme, kararlar alabilme göstergelerini kazanır.
- Evet, önemlidir. Çocuğun haklarını bilmemesi onun ezilmesine, öz güveninin zedelenmesine sebep olabilir. Haklarını bilen çocuk kendisine gelebilecek zararların farkında olur ve böyle bir durumla karşılaştığı zaman tepki verebilir.
- Kesinlikle önemlidir. Kendini ifade etmek ve haklarını savunması için çok önemlidir.
- Başkalarının haklarına saygı gösterebilmesi, haksızlığa uğradığında bu olumsuzluğu dile getirebilmesi için haklarının farkında olması oldukça önemlidir.
- Çocuğun daha iyi bir eğitim alabilmesi için haklarını bilmesi oldukça önemlidir.
- Kendi yeteneğini ön plana çıkarmak ve kendini koruyabilmek için haklarını bilmesi önemlidir.
- Haklarını bilen çocuk istismarın önüne geçebilir. Dayak, taciz, psikolojik baskıya uğramamak için önemlidir.

1b. Okul öncesi öğretmeni olarak Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmedeki hangi hakları önemsiyorsunuz?

Okul öncesi öğretmenlerinin önemseydiği maddeler şunlardır: Temel yaşama hakkı, sağlık, barınma eğitim hakkı, isteklerini ve düşüncelerini özgürce açıklama hakkı, dinlenme, oyun oynama, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma hakkı.

1c. Okul öncesi dönemde uygulanan etkinlikler çocuk haklarını destekler nitelikte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin yarısı (9 öğretmen), okulöncesi dönemde uygulanan etkinliklerin çocuk haklarını destekler nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin verdiği yanıtlardan birkaçı aşağıdaki gibidir.

- Evet, etkinlik uygularken çocuklara sevgiyle yaklaşıyoruz. Oyun oynama etkinliğine yer veriyoruz bu da çocuk haklarını destekler niteliktedir.
- Evet, destekler niteliktedir. Okul öncesi eğitimini veren kurumlarda çocuklara bu haklar öğretilmektedir. Okulöncesi dönemde uygulanan etkinliklerde çocuğa eğitim hakkı sunulmakla beraber oyun oynama hakkı da sağlanıyor.
- Evet, okul öncesi dönem etkinlikleri çocuğa istediği oyunu oynama hakkı sunmakla beraber çocuğun kendini tanımasına, yeteneklerini keşfetmesine de fırsat veriliyor.
- Evet, okulöncesi sınıf ortamında çocuklara kendilerini ifade etme fırsatı veriliyor.
- Evet, çocuklar bu dönemde istedikleri şarkıyı söyleyip eğlenebiliyorlar.

Okul öncesi öğretmenlerinden birkaçı (4 öğretmen), bu dönemde uygulanan etkinliklerin çocuk haklarını desteklemediğini ifade etmişlerdir.

- Hayır, destekler nitelikte değildir. Örneğin sanat veya müzik etkinliklerinde çocukların herhangi bir hak elde ettiğini görmedim.
- Hayır değildir. Çocuk haklarına ilişkin kazanımlar göz önüne alınmıyor.

Okul öncesi öğretmenlerinden birkaçı (5 öğretmen) bu dönemde uygulanan etkinliklerin çocuk haklarını destekler nitelikte olduğunu veya desteklemediği konusunda kararsız olduklarını belirtirken 2 öğretmen bu soruya cevap vermemişlerdir.

1d. Okul öncesi dönemde çocuk haklarına yer verirken nelere dikkat edilmesi gerekir?

Okul öncesi öğretmenleri; çocuğun düzeyine, yaşına uygun olmasına, çocuğun rahat hareket edebileceği bir ortama kavuşmasına, her çocuğun özel olduğuna, çocukları olumsuz etkilememesine, günlük yaşamla ilişkili olmasına, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlama ilkelerine dikkat edilmesi gerektiğini açıklamaktadırlar. 2 öğretmen, okulöncesi dönemde çocuk haklarına yer verirken nelere dikkat edilmesi gerekir? Maddesine cevap vermemişlerdir.

Sonuç

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenleri, gönüllü olarak katıldıkları bu araştırma sürecinde çocuk haklarına ilişkin mesleki ve toplumsal deneyim kazanmışlardır. Araştırma sonuçlarına dayanarak okul öncesi öğretmenlerinin hepsi çocuk haklarını doğru kelimeler ile tanımlamakla beraber çocuk haklarının önemli bir konu olduğunu gerekçeleriyle ifade etmişlerdir. Ayrıca, araştırmanın sonuçlarına dayanarak okul öncesi öğretmenlerinin Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede önemsedikleri maddeler deyince ilk akla gelenler temel yaşama hakkı, sağlık, barınma eğitim hakkı, isteklerini ve düşüncelerini özgürce açıklama hakkı, dinlenme, oyun oynama, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma hakkı olmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde ve dışında uygulanan etkinliklerin çocuk haklarına uygun olmadığını (4 öğretmen), bazı öğretmenlerin (5 öğretmen) bu konuda kararsız kaldıkları ve 2 öğretmenin bu soruya cevap vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler; okulöncesi dönemde çocuk haklarına yer verirken çocuğun düzeyine, yaşına uygun olmasına, çocuğun rahat hareket edebileceği bir ortama kavuşmasına, her çocuğun özel olduğuna, çocukları olumsuz etkilememesine,



günlük yaşamla ilişkili olmasına, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlama ilkelerine dikkat ettikleri ulaşılan bulgular ışığında sonuçlanmıştır.

Kaynakça

Akyüz, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. Milli Eğitim, 151, 3-24.

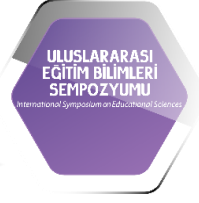
Aras, H., Birinci, F. ve Özdemir-Uluç, F. Ö. (2001). <kinici uluslararası Eğitimde çocuk hakları konferansı. Milli Eğitim, 151, 132-138.

Karaman-Kepenekçi, Y. (2000). İnsan Hakları Eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım A. ve Simsek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 5. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Doğan, İ. (2004). *Modern toplumda vatandaşlık demokrasi ve insan hakları: İnsan haklarının kültürel temelleri* (Beşinci basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.

UNICEF (1998). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı*. Ankara: Ajans Türk Basım.



İNGİLİZCE OKUTMANLARININ İŞ DOYUMU ALGISI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Öğretim Görevlisi Sinem ARSLAN DÖNMEZ

Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi

Öz

Günümüz toplumlarında, gittikçe artan bilgi ve rekabet ortamlarında iyi eğitim almış ve birden fazla yabancı dil konuşabilen çalışan ihtiyacı artmıştır. Bu nedenle tüm dünyada yaygın olarak konuşulan İngilizce birçok ülkede yabancı dil olarak öğretilmektedir. Bu nedenle, Türkiye'deki üniversiteler öğrencilerin eğitim niteliklerini arttırmak için uzun yıllardır yabancı dil olarak İngilizce öğretmek amacıyla bünyelerinde İngilizce okutmanı bulundurmaktadır. Ancak, bu okutmanların örgütsel ve eğitsel sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için yüksek iş doyumuna sahip olmaları gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı İngilizce Okutmanlarının iş doyum düzeyleri algılarını ve iş doyum düzeylerini etkileyen unsurları değerlendirmektir. Araştırma sekiz İngilizce Okutmanı ile gerçekleştirilmiş nitel bir çalışmadır. Okutmanlar farklı yaş, cinsiyet ve kıdeme sahiptir ve farklı devlet ve özel üniversitelerinde çalışmaktadır. Veri toplama tekniği olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda İngilizce okutmanlarının genel iş doyumlarının yüksek olmadığı ortaya çıkmıştır. Akademik yükselmeye olanak verilmemesi, okutmanlığın sosyal statüsünün akademik camiada kabul görmemesi, haftalık ders yükünün yüksek olması ve iş arkadaşları ve yöneticiler ile ilişkilerdeki problemlerin İngilizce okutmanlarının iş doyumuna olumsuz etki yaptığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Okutmanlarının İş Doyumu, İş Doyumu, İş Doyumunu Etkileyen Unsurlar

A SURVEY ON THE PERCEPTION OF JOB SATISFACTION OF INSTRUCTORS OF ENGLISH LANGUAGE

Abstract

In today's competitive society, employees who are well-educated and able to speak more than one foreign language gain more and more importance. For this reason, English, which is a widely-spoken language, is taught as a foreign language all over the world. In this context, universities in Turkey have long been teaching English as a foreign language to improve the educational qualities of their students. However, these instructors need to have high job satisfaction in order to fulfill their organizational and social responsibilities. The aim of this research is to evaluate job satisfaction levels and the factors affecting job satisfaction of Instructors of English. The research is a qualitative study conducted by eight Instructors of English. Instructors have different ages, gender and seniority and work in different government and private universities. The interview technique was used as the data collection technique. At the end of the research, it is found out that general job satisfaction of Instructors of English is not high. The lack of academic promotion, the low social status, the high weekly work load and problematic



relationship with the administrative staff and colleagues are shown as the reasons of low job satisfaction level of Instructors of English.

Keywords: Job Satisfaction of Instructors of English, Job Satisfaction, Factors Affecting Job Satisfaction.

BÖLÜM 1

Giriş

Günümüz toplumlarında, gittikçe artan bilgi ve rekabet ortamlarında örgütlerin gelişmesi, içinde buldukları zamanın ve toplumun ihtiyaçlarına ve hayat anlayışına ayak uydurabilmesi ile ve örgütün gelişebilmesi ise çalışanların motivasyonu ve iş doyumuyla yakından ilgilidir.

Çağdaş yönetim anlayışları, çalışanların performansları oranında örgütten çeşitli beklentiler içinde olduklarını ve bu beklentilerin karşılanması sayesinde iş doyumuna ulaşarak motivasyonlarını arttırdıklarını vurgular. Bu bağlamda, örgüt yönetimlerinin başarılı olmak için çalışanların beklentilerini karşılayarak, iş doyumunu arttırmaya ve motivasyonu yükseltmeye önem vermeleri gerekmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2004).

Klasik yönetim anlayışlarında insanların mekanik bir birey olarak ele alınmış olması ve örgütteki verimliliğin insan ilişkilerinden daha fazla önemsenmiş olmasına rağmen, neo-klasik yönetim anlayışları insan ilişkilerinin önemine değinmiş ve iş doyum kavramına önem vermeye başlamıştır (Ekşi, 2013). Çalışanın gününün ve hayatının önemli bir bölümünü işyerinde geçirdiği düşünüldüğünde, işle ilgili birçok durumun iş doyum ve doyumsuzluğuna katkı sağladığı söylenebilir.

1.1. İş Doyumu Tanımı ve Önemi

Son yıllarda önemi gittikçe artan iş doyum konusunda pek çok bilim insanı ve akademisyen tarafından tanımlar yapılmıştır. Hoppock 1935'te yayınlanan iş doyum adlı makalesinde iş doyumunu "... kişiye gerçek anlamda "ben işimden oldukça memnunum" dedirten ruhsal, fizyolojik ve çevresel durumların değişik biçimde birleşimi" olarak tanımlamıştır. Chen (2007)'e göre iş doyum, "işgörenin işine yönelik zihinsel, duygusal ve fiziksel duygularını ifade etmek"tir (Akt: Ekşi, 2013).

Çalışanların işlerine karşı hissettikleri olumlu ya da olumsuz hisler olarak kabul edilen iş doyum, çalışanların beklentileri ve işin özelliklerinin birbirine paralel olması sonucunda gerçekleşir. Dolayısıyla iş doyumunun işin çalışanın beklentilerini karşılaması sonucunda arttığı söylenebilir (Ekşi, 2013).

Sonuç olarak, çalışanın işine karşı olumlu tutumları; kişinin mutluluğunun artması, iş doyum düzeyinin yükselmesi, işgörenin işine bağlanmasına, etkili ve verimli çalışmasına ve işten ayrılma oranında düşüşü neden olur (Özkaya, Yakın ve Ekici, 2008).

1.2. İş Doyumu İle İlgili Temel Teoriler

Literatürde iş doyum ile ilgili teoriler ilk kez motivasyon kavramı ile ortaya çıkmıştır. Miner (2008) motivasyonu "bireyde davranışı uyarıcı ve onu örgütün tümünün fayda göreceği yollara kanalizasyon eden süreçler" olarak tanımlar. Motivasyon için Gorge ve Jones ise (2008) "motivasyon üç şey demektir: kişi çok çalışır; kişi işine devam eder ve kişi davranışlarını uygun amaçlara yönlendirir" şeklinde ifade edilmiştir. Greenberg (2011) ise, motivasyon için "bir kişinin çabalarının, belirli amaçlara ulaşabilmek



maksadıyla kasti olarak yönlendirilmesi için harekete geçen ve kısmen kişinin içinden gelen güçler” demiştir (Akt: Lunenberg ve Ornstein, 2013).

Zaman içerisinde iş görenlerin işlerine karşı tutum ve beklentilerinin neler olduğunu araştıran çalışmalar sonucu çeşitli teoriler ortaya çıkmıştır. Bu teoriler, içsel (işin içeriği ile ilgili) “Kapsam Teorileri” ve dışsal (iş koşulları ile ilgili) faktörlere ağırlık veren “Süreç Teorileri” olarak iki gruba ayrılmıştır (Ekşi, 2013).

1.2.1. Kapsam Teorileri

1.2.1.1. Maslov’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Maslov, ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında insan ihtiyaçlarını önem sırasına göre beş grupta ele almıştır. Bu kurama göre bir ihtiyaç karşılandığında diğer bir ihtiyaç ortaya çıkar ve karşılanmaya bekler. Bu durum, hiyerarşinin sonuna kadar devam eder.

Fizyolojik ihtiyaçlar; su, gıda, barınma gibi temel ihtiyaçları ifade eder. Örgütler düşünüldüğünde bu ihtiyaçlar ücret, ısı, havalandırma ve yemek hizmetleri olarak düşünülebilir.

Güvenlik ihtiyaçlar, tehditlere karşı korunma ihtiyacıdır. Örgütlerde güvenli iş ortamı, adil kural ve uygulamalar, iş güvencesi ve sigorta, sendikalaşma gibi ihtiyaçları karşılar.

Sosyal ihtiyaçlar, duygusal yakınlık ve arkadaşlığı içerir. Örgütler bu ihtiyaçları, çalışan merkezli denetim, takım çalışması, spor programı ve piknik gibi aktivitelerle karşılar.

Saygı ihtiyacı, özsaygı, tanınma ve başkalarından saygı görmeyi ifade eder. Örgütler ödüller, prestij unvanları, terfi ve makale gibi etkinliklerle bu ihtiyaçları karşılar.

Kendini gerçekleştirme ihtiyacı, bireyin öz gelişimi ve tam potansiyeline ulaşmayı kapsar. Örgütler bu ihtiyacı çalışanları iş tasarımlarına dahil ederek, çalışanların becerilerini ön plana çıkararak ve kişisel gelişim olanakları sunarak gerçekleştirir (Lunenberg ve Orstein, 2013).

Maslov, bu kuramında bireylerin ancak alt seviye ihtiyaçları karşılandığında kendini gerçekleştirme gibi daha üst seviye ihtiyaçların ortaya çıkabileceğini belirtir ve bu ihtiyaçların karşılanmasını engelleyen baskıcı bürokratik yapılara karşı çıkar.

1.2.1.2. Alderfer’in ERG Kuramı

Clayton Alderfer’in varlık-bağlılık-büyüme (ERG) kuramı, Maslov’un ihtiyaçlar hiyerarşisinin bir uzantısıdır. Alderfer bu kuramda ihtiyaçların çalışan motivasyonun belirleyicisi olduğunu ifade eder ve ihtiyaçları üçe ayırır: varlık (E, existence), bağlılık (E, relatedness) ve büyüme (G, growth).

Varlık ihtiyacı, Maslov’un fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına karşılık gelen gıda, giyim ve barınma gibi temel ihtiyaçları içerir. Ücret, tali haklar, iş güvencesi ve çalışma koşulları örgütlerdeki varlık ihtiyacının karşılığıdır.

Bağlılık ihtiyacı, Maslov’un sosyal ihtiyaçlar ve saygı ihtiyacına karşılık gelen üstyöneticiler, meslektaşlar, astlar, aile ve arkadaşlar arası ilişkileri kapsar.

Büyüme ihtiyacı, insanların içsel büyüme, gelişme ve potansiyellerini açığa vurma ihtiyacını ifade eder. Çalışanların yaratıcılık ve yeterliliklerine uygun işlerde görev almasıyla karşılanabilir. Maslov'un kendini gerçekleştirme ve saygı ihtiyaçlarıyla paralellik gösterir.

ERG kuramı ve Maslov'un ihtiyaçlar hiyerarşisi iki noktada birbirinden ayrılır. İlk olarak, ERG kuramı Maslov'un aksine, kişilerin her ihtiyacı aynı anda hissedebileceğini söyler. Yani Alderfer'e göre, üst seviye bir ihtiyacın ortaya çıkması için alt seviye ihtiyaçların karşılanmış olması şart değildir. Dolayısıyla, ihtiyaçlar hiyerarşisine göre daha esnekler. İkinci olarak ise, Maslov karşılanmış bir ihtiyacın artık güdü kaynağı olmayacağını savunur; Alderfer ise, karşılanmamış bir yüksek seviye ihtiyaç bireyin alt seviye ihtiyaçlara gerilemesine neden olur (Lunenberg ve Orstein, 2013).

1.2.1.3. Herzberg'in Motivasyon- Hijyen Kuramı

Herzberg, Maslov ve Alderfer'in önceki çalışmalarına dayanarak motivasyonu ele aldığı motivasyon-hijyen kuramı olarak adlandırılan çalışmasında, motivasyona sebep olan faktörleri incelemiştir; ancak ihtiyaçlar yerine insanlarda işlerine karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştiren iş çevrelerine odaklanmıştır.

Motive ediciler (iş doyurucular), işin esası ve içeriği ile ilgili konulardır ve bireyin psikolojik gelişme ihtiyaçlarını doyurur. Motive ediciler, çalışanların daha iyi tutum ve performans göstermesini teşvik etmektedir. Bu faktörler: başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk, ilerleme ve büyümedir. Motive edici faktörler, çalışanların motivasyon ve tatminin başlıca nedeni olarak belirttikleri unsurlardır. Buna göre, çalışanların iş yerinde bu faktörleri açıkça görmesi ve hissetmesi tatmin ve motive olmalarına neden olmaktadır. Ancak hijyen faktörlerinin tersine, bu faktörlerin yokluğu tatmin duygusunu vermese de tatminsizlik hissini de vermemektedir (Lunenberg ve Ornstein, 2013).

Hijyen faktörleri (iş doyumsuzluğu yaratanlar), varlıklarıyla çalışanları motive etmeyen ancak olmadıklarında tatminsizliğe neden olan faktörleri ifade eder. Bu faktörler esas olarak işin şartları ile ilgili bağlam, fiziksel ve dışsal özelliklerdir. Bu faktörler: organizasyon kuralları ve yönetim, denetim, kişilerarası iletişim, ücret ve çalışma şartlarıdır. Bağlamsal bu faktörler çevresel olduğundan hijyen faktörler olarak adlandırılmıştır.

Hijyen faktörler, işyerinde bulunmadığında bireyler için tatminsizlik yaratan unsurları ifade etmektedir. Bunların sağlanması, tatminsizliği azaltmakta; fakat kişinin tatminini arttırmamaktadır. Sonuç olarak bu faktörler bir iş bağlamında ilişkilendirilmiş unsurlardır.

Bu teori ile Herzberg, Maslov'un beş aşamalı ihtiyaç hiyerarşisini, hijyen ihtiyaçlar ve motivasyon ihtiyaçlardan oluşan iki seviyeli bir sisteme dönüştürmüştür. (Lunenberg ve Ornstein, 2013) .

1.2.2. Süreç Kuramları

İçerik kuramları, iş yerinde çalışanı motive eden faktörün "ne" olduğu ile ilgilenirken, süreç kuramları motivasyonun "nasıl" oluştuğu ile ilgilenir (Lunenberg ve Ornstein, 2013).

1.2.2.1. Beklenti Kuramı

Beklenti kuramının ilk hali Victor Vroom tarafından geliştirilmiştir ve dört varsayım üzerine kurulmuştur ve sonuçlar, beklenti, işe yararlılık ve değer olmak üzere dört anahtar ögesi vardır.

Birinci ve ikinci seviye olarak gruplandırılan sonuçlar, belirli bir çalışma davranışının sonucunu ifade eder. Birinci seviye sonuçlar, iş üzerine harcanan çabanın direkt sonucunu ifade ederken; ikinci derece sonuçlar ise, birinci derece sonuçlarının ortaya koyması gereken sonuçları anlatır.

Beklenti, iş ile ilgili ortaya konan çabanın belli bir performansla sonuçlanacağına olan inançtır. Eğer çalışan hiçbir çabanın arzu edilen performansla sonuçlanmayacağına inanırsa beklenti 0; çabanın arzu edilen performansla sonuçlanacağına kesin inanırsa beklenti 1'dir.

İşe yararlılık, gösterilen performans ve sonuçta elde edilen ödüller arasındaki ilişkidir. Birinci derece sonuç ile ikinci derece sonuç arasında olumlu bir ilişki var ise işe yararlılık 1; yok ise 0'dır (Lunenburg ve Orstein, 2013).

1.2.2.2. Eşitlik Kuramı

Adams tarafından geliştirilen eşitlik kuramı çalışanların iş yerinde elde ettikleri sonuçlar ile bu sonuçlara ulaşmak için harcadıkları girdi yatırımının (çaba) hakkaniyetli olup olmadığı ile ilgili değerlendirmeleridir.

Çalışanın kendini karşılaştırdığı kişinin sonuçları ile kendi sonuçları eşit olduğunda, eşit ve adil bir değişim olduğunu hisseder. Aksi durumlarda ise, çalışan eşitsiz bir ortamda olduğunu hisseder ve bu durum iş doyumsuzluğuna sebep olur.

Çalışanlar bu oranlarda eşitsizlik hissettiklerinde farklı yöntemler kullanarak eşitliği sağlama yoluna giderler:

- Girdileri değiştirmek; daha az çaba gösterebilir.
- Sonuçları değiştirmek; iş sonucunun herhangi bir girdi artışı olmaksızın artırılmasını talep edebilir.
- Bilişsel olarak girdileri ve çıktıları çarpıtmak; uyumsuzluğu azaltmak için uyumsuz olan algılardan birini bilinçli olarak değiştirebilir. Örneğin kendinden fazla maaş alan iş arkadaşının daha zeki olduğunu düşünebilir.
- Kendini karşılaştırdığı kişinin girdilerini veya sonuçlarını değiştirmek; kendini karşılaştırdığı kişiyi girdilerini azaltmaya veya örgütten ayrılmaya zorlayabilir ya da bu kişinin sonuçlarını farklı yorumlayabilir. Örneğin, daha çok çalıştığı için daha fazla ödül aldığını düşünmek.
- Kendini karşılaştırdığı kişiyi değiştirmek; eşitliği sağlamak için çalışan kendini eşit sonuçlara sahip olduğu başka bir çalışanla kıyaslayabilir.
- Örgütten ayrılmak; eşitlik olmadığında örgütten tamamen ayrılabilir (Lunenburg ve Orstein, 2013)

1.2.2.3. Hedef Belirleme Kuramı

Edwin Locke'un geliştirdiği hedef belirleme kuramına göre değerler ve niyetler (hedefler) olmak üzere iki belirleyici davranışı geliştirir. Bu bağlamda; hedefler bireyin yapmaya çalıştığı şeylerdir ve Locke'a göre hedefler ilgi ve eylemi yönlendirirler. Değerler ise bireylerde duygu olarak tecrübe edilir ve kişide o değere uygun hareket etme arzusu uyandırır. Bu nedenle Greenberg (2001)'e göre, (Greenberg'den aktaran Lunenburg ve Ornstein, 2013) doğru koşullarda hedefler belirlenmesi örgüt üyelerini motive eder:



- a) Hedefler belirli olmalıdır.
- b) Hedefler zor ama başarılabılır olmalıdır.
- c) Hedefler benimsenmelidir.
- d) Hedefe ne ölçüde ulaşılabildiği ile ilgili geri bildirim verilmelidir.

1.3. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

İş doyumunu durağan bir olgu olmadığından birçok faktör iş doyumunu pozitif ya da negatif olarak etkileyebilir. Bu bağlamda, iş doyumunu etkileyen faktörler bireysel ve örgütsel faktörler olarak iki ayrı gruba ayrılabilir.

1.3.1. İş Doyumunu Etkileyen Bireysel Faktörler

İş doyumunu her bireyde aynı değildir ve iş doyumunun düzeyi bireyin bireysel özelliklerine göre çeşitlilik göstermektedir. Başaran'a (2000) göre, çalışanın gereksinimleri, türü, süresi ile örgütten beklentileri iş doyumunu etkilemede çalışanlar arasında farklılığa sebep olur.

1.3.1.1. Yaş

Yapılan araştırmalar iş doyumunu ile yaş arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre, yaş ve iş doyumunu doğru orantılı olarak artış göstermektedir. Yaşın artmasıyla birlikte kişinin yetki ve deneyimleri de arttığından kişinin iş doyumunda da bir artış görülür. (Akşit Aşık, 2010).

1.3.1.2. Cinsiyet

İş doyumunu etkileyen bir diğer önemli etken ise cinsiyettir. Tunacan (2005) Çarıkcı'nın hizmet sektöründe yaptığı çalışmanın sonucunda hem devlet hem de özel sektörde kadın çalışanların erkeklere göre iş doyumlarının daha az olduğunu aktarır. Birçok işyerinde kadınlara erkek çalışanlara göre daha az ücret ödendiği ve daha az yükselme imkânı tanındığını, dolayısıyla daha düşük iş doyumları olduğunu ifade eder.

1.3.1.3. Kıdem

Alanyazında çalışanların iş doyumunu ile kıdem arasındaki ilişkiyle ilgili farklı sonuçlar bulunmaktadır. Tunacan (2005) Özalpın, Kaya, Demir ve Özer'in Türk Silahlı Kuvvetlerinde çalışan muvazzaf tabip ile yaptıkları çalışmada tabiplerin hizmet süreleri ile iş doyumları arasında doğru orantı olduğunu aktarmaktadır. Çalışanların tecrübe ve kıdemleri arttıkça işyerlerinde yükselme imkanları da arttığından iş doyumunun bu durumdan olumlu etkilendiği görülür.

Ancak Tunacan (2005) lise öğretmenlerinin iş doyumunu incelediği araştırmasında mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin iş arkadaşları ve yöneticilerine karşı daha olumlu yaklaşıtlarını ve bunun sonucunda da iş doyumunun arttığını; ilerleyen yıllarda ise bu ilişkilerin zarar görmesinden dolayı iş doyumunun azaldığını ifade eder.

1.3.1.4. Eğitim Durumu

Konuyla ilgili alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin eğitim düzeyi düşük olan bireylere göre daha fazla iş doyumunu yaşadığı görülür. Akşit Aşık (2010), Oshagbemi'nin 2003' te yaptığı çalışmada üniversite öğretim elemanlarının iş doyumunu ve



bireysel özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve akademik personelin iş doyumunu ile eğitim durumu arasında olumlu bir ilişki olduğunu gördüğünü ifade etmiştir

1.3.2. İş Doyumunu Etkileyen Örgütsel Faktörler

Çalışanın bireysel özellikleri kadar iş yerinin kendisinden kaynaklı faktörler de çalışanın iş doyumuna etki eder. Örucü, Yumuşak ve Bozkır'a (2006) göre ücret, yükselme olanakları, işin niteliği, kurumunun kendisi ve çalışma şartları gibi değişkenler çalışanda iş doyumunu ya da doyumsuzluğu yaşanmasına sebep olur.

1.3.2.1. Ücret

İş doyumunu etkileyen örgütsel faktörlerden diğeri de ücrettir. Alanyazında bu konu ile ilgili pekçok araştırma bulunmaktadır. Akıner (2005) özel okullar ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin aldığı ücret ile iş doyumunu arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Gergin (2006) da ücretin bireyin birincil ihtiyaçlarının yanı sıra sosyal ve psikolojik ihtiyaçları için de önemli olduğunu ve düşük ücret aldığı düşününen bireyin işine karşı olumsuz tutum gösterdiğini; bu durumun da iş doyumsuzluğuna sebep olduğunu ifade eder.

1.3.2.2. İşin niteliği

Yetenekler ve becerileri kullanmaya elverişli olma, öğrenme imkanı sağlama, yaratıcılık ve sorumluluk kullanmaya imkan verme, yeniliklere ve gelişmeye açık olma, demokratik tutum ve düşünceleri içermeye işin niteliğini oluşturan temel etmenlerdir (Yerlisu, 2003). Alanyazında yapılan çalışmalar işin niteliği yükseldikçe işten alınan doyumun da arttığını göstermektedir.

1.3.2.3. Çalışanlar arası iletişim

İnsan sosyal bir varlık olduğundan sevgi, saygı, güven vb. duygu ihtiyaçlarını karşılayabileceği ortamlarda bulunmaktan memnuniyet duyarlar. Sosyal ihtiyaçlarının karşılanabilmesinde karşılıklı iyi iletişimin kurulması önemli bir faktördür. Çalışanlar da kendilerine sevgi ve saygı duyulan ortamlarda kendilerini daha mutlu hissederler. Ağayev (2006) çalıştığı işyerinde diğer üyelerle iyi geçinen, grup çalışmalarına dahil olabilen ve grubun desteğini alabilen kişilerin iş doyumunun daha yüksek olduğunu belirtir.

Bir iş yerinde insanın kendini rahat ve hayat görüşü kendine benzer çalışanlarla vakit geçirmesi iş doyumunu arttıran faktörlerden biridir. Bu nedenle, çalışanlar iyi anlaşabildikleri ve iletişimlerini kuvvetli olan bireylerle beraber olmak isterler (Erdoğan, 1999).

1.3.2.4. Çalışılan okul türü Alanyazında bulunan çalışmalar iş doyumunu ve görev yapılan okul türü arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Gülay, 2006). Akıner (2005) beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumlarını incelediği çalışması sonucunda özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ifade eder.

1.3.2.5. İş yükü

İş yükü, "belirli bir zamanda, belirli bir miktarda yapılması gereken iş miktarı" şeklinde tanımlanmaktadır (Shahzad vd, 2010; Akt: Ekşi, 2013). İş yükü ile iş doyumunu arasında bir bağlantı vardır. İngilizce okutmanlarının iş doyumunu haftalık ders saati değişkenine göre farklılık göstermektedir.



Haftalık ders yükü 10-15 saat olan okutmanların haftalık ders yükü 21 saat ve üzeri olan okutmalara göre iş doyumunu seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Ekşi, 2013).

BÖLÜM 2

Yöntem

Bu bölümde problem, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, verilerin toplanma yöntemi, bulgular, veri analizi ve öneriler başlıkları altında bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Problem Durumu

Verimlilik ve rekabet kavramlarının öneminin her geçen gün arttığı 21. yüzyılda eğitimin önemi yadsınamayacak derece artmıştır. Hemen her alanda uzmanlık ve kaliteli eğitim iş bulmak ve işyerinde yükselmek için bir önkoşul haline gelmiştir. Böyle bir ortamda eğitim basamağının en üstünde yer alan üniversiteler toplumsal açıdan çok önemlidir.

Eğitim kalitesinin yüksek ve gelişime açık bir üniversite, hem bireysel hem de toplumsal gelişim için vazgeçilmezdir. Bu bağlamda, işine karşı olumlu duygular besleyen içsel ve dışsal motivasyonu yüksek olan öğretim elemanları yüksek iş doyumuna sahip olduğundan eğitimin kalitesine olumlu katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla gelişime açık ve kaliteli bir eğitim için öğretim elemanlarının iş doyumunun yüksek olması son derece önemlidir. Bu konuda yurt dışında pek çok araştırma yapılmış olmasına rağmen, yurt içinde farklı üniversitelerde çalışan okutman statüsündeki öğretim elemanlarının iş doyumuna ilişkin çalışmalar sınırlı sayıdadır. Ekşi (2013), yaptığı çalışmada devlet ve özel üniversitelerde çalışan okutmanların iş doyumunu düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Ancak sadece İstanbul ilini ele almış olması çalışmayı sınırlı veriye ulaştırmıştır.

2.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı devlet ve özel üniversitelerde görev yapan okutmanların iş doyumunu düzeyleri ile ilgili algılarını ve bu düzeyleri etkileyen faktörleri saptamaktır. Bu nedenle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Okutmanlığın statüsü/ saygınlığı hakkındaki algı nedir?
- 2- Okutman olarak iş doyumunu ile ilgili mevcut durum ve beklentiler nedir?
- 3- Okutmanı en çok memnun eden/ iş doyumunu arttıran faktörler nelerdir?
- 4- Okutmanı en çok rahatsız eden/ iş doyumunu azaltan faktörler nelerdir?
- 5- Okutmanlık kavramını metafor kullanarak nasıl ifade eder?
- 6- Çalışılan kurum metafor kullanarak nasıl ifade edilir?
- 7- Çalışılan kurum yöneticileri metafor kullanarak nasıl ifade edilir?

2.3. Araştırma Yöntemi

Son dönemlerde artan rekabet ortamı ile birlikte çalışanların verimlilik düzeyleri üzerinde etkisi olduğundan iş doyumları ile ilgili çalışan algıları ve iş doyumunu etkileyen faktörlerle ilgili pek çok çalışma yapılmaktadır. Bu nedenle, bu konuların Yükseköğretim basamağında yabancı dil öğretiminde

yer alan okutmanlar bağlamında da incelenmesi önemlidir. Bu araştırma, üniversitelerde okutman pozisyonunda çalışan İngilizce öğretim elemanlarının iş doyumları ile ilgili algılarını ve iş doyumunu etkileyen faktörleri incelemeye odaklandığından ve araştırmacıya katılımcıların bakış açıları, değerleri ve inançları ile ilgili detaylı bilgiler sunduğundan nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırma sekiz İngilizce okutmanı üzerinde yürütülmüştür. Katılımcılar amaçlı örneklem ilkeleri göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Katılımcıların özellikleri ve pozisyonları bakımından geniş bir yelpazede bulunmasına özen gösterilmiştir. Bu araştırmada seçilen sekiz İngilizce okutmanı çeşitli devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışmaktadır. İngilizce okutmanlar yaş, cinsiyet, tecrübe, haftalık ders yükü ve eğitim düzeyleri bakımından farklılık göstermektedirler.

	Yaş	Cinsiyet	Medeni hal	Eğitim Düzeyi	Tecrübe	Kurum	Haftalık ders yükü
	26-30	Erkek	Bekar	Lisans	1-5 yıl	Devlet	16-20 saat
	26-30	Erkek	Bekar	Yüksek lisans	6-10	Vakıf	10-15 saat
	31-35	Kadın	Bekar	Yüksek lisans	6-10	Vakıf	16-20 saat
	31-35	Erkek	Evli	Lisans	6-10	Devlet	21+ saat
	26-30	Erkek	Bekar	Yüksek lisans	1-5	Devlet	21+ saat
	26-30	Kadın	Evli	Lisans	6-10	Vakıf	10-15 saat
	31-35	Kadın	Evli	Lisans	6-10	Vakıf	16-20 saat
	26-30	Kadın	Evli	Lisans	6-10	Vakıf	16-20 saat

Tablo 1- Katılımcıların özgeçmiş bilgileri

Katılımcılar araştırmaya kendi rızaları ile katılmışlardır ve sorular gönüllülük esasına dayanarak cevaplanmıştır. Çalışmanın başında katılımcılara verilen bilgileri gizliliğinin ve sadece araştırma amacı ile kullanılacağına garantisini verilmiştir. Araştırma sırasında katılımcılar kendi görüşlerini ve iş doyumunu ile ilgili fikirlerini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın amacı nedeniyle katılımcılarla görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Görüşme yeri ve atmosfer katılımcı tarafından seçildiği için katılımcılar kendilerini güvende hissetmişlerdir. Görüşmeler tek tek yapılmış ve sorulara verilen cevaplar sesli olarak kaydedilmiş ve sonrasında yazıya geçirilmiştir. Görüşmeler ortalama 20-30 dakika sürmüştür ve katılımcılara yargılamadan uzak bir görüşme atmosferi sunularak fikirlerine saygı gösterilmiştir.



2.5. Veri Analizi

Sorulara verilen cevapların düzene sokulması ve verilen cevaplardan anlam çıkarılmasına olanak tanınması için içerik analizi yoluyla veriler analiz edilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkartılmaya çalışılarak analiz edilmiştir.

BÖLÜM 3

Bulgular Ve Yorumlar

Araştırma sorusu 1:

Okutmanlığın statüsü/ saygınlığı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Birçok okutman okutmanlığın hak ettiği saygınlığı görmediğini özellikle üniversite içinde akademik unvan olarak aşağıda yer alıyor olmasının okutmanların saygınlığını azalttığını düşündüklerini ifade etti.

“Diğer akademisyenler kadar saygınlığa sahip olduğunu düşünmüyorum. En düşük akademisyenlik derecesi olan Araştırma Görevliliğinin bile Okutmanlıktan daha prestijli sayıldığını, Okutmanlarının (kendilerine bakış açıları da dahil) daha çok Milli Eğitim öğretmenleri gibi görüldüğünü düşünüyorum” (1)

“Kadro ismi olarak çok bilinen bir statü olmadığı için ilk duyulduğunda statü seviyesi anlaşılmadığından dolayı bir belirsizliğin verdiği eksi bir tarafı olabilir.” (4)

“İşgücü anlamında yoğun olarak çalışan bütün okutmanların mesleki saygınlık düzeylerinin unvanları dolayısıyla hak ettikleri düzeyin altında olduğunu düşünüyorum.” (5)

“Okutmanlığının statüsünün çok da yüksek olmadığını düşünüyorum. Zira akademik unvanlara bakınca en alt seviyede olduğundan da bu durum bellidir.” (7)

Diğer taraftan bir grup okutman, okutmanlığın toplum içinde üniversite çalışıyor olmaktan dolayı belirli bir saygınlık getirdiğini ancak bu durumun kurum içinde daha yukarı pozisyonlardaki öğretim görevlilerince kabul görmediğini belirtmiştir.

“Okutmanlık bence öğretmenlik olduğu için özellikle dışarıdan belirli bir statüde görülmekte, fakat kalitenin artarak hızla dibe vurduğu akademik hiyerarşide maalesef görece daha kıdemli kadroların okutmanlığı hiçe saydığı maalesef acı bir durumdur.” (2)

“Her ne kadar öğretmenlere göre toplumda daha yüksek statü sahibi olduğumuza inansam da üniversite ortamında statü olarak hak ettiğimiz değeri görmediğimize inanıyorum. Akademik çevreler okutmanlık pozisyonunun akademik bir pozisyon olmadığını, sadece öğretmen olduğuna inanıyor. Bilgi ve birikim olarak akademik kadroda bulunan öğretim üyelerine göre yetersiz olduklarını düşünüyor. Diğer yandan Milli Eğitim’de çalışan öğretmenler okutmanların, öğretmen olmadığına ve akademik pozisyona sahip olduğunu düşündüğünden ortak problemleri olmadıklarını düşünüyor. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, okutmanlık pozisyonunun arada kalmış bir statüde olduğu söylenebilir.” (6)

“Üniversitelerin kendi özelinde okutmanların hak ettikleri saygınlığı görmemelerine rağmen, toplum gözünde bir üniversitede çalışıyor olmanın yarattığı yüksek bir saygınlığın var olduğunu düşünüyorum.” (8)



“Orta ve ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre statü olarak daha iyi buluyorum. Öğrencilerin büyük çoğunluğu bizleri öğretmen olarak önemsediklerini hissettiriyor. Ayrıca mesleki doyum olarak da çalıştığım öğrenci grubu ve kurumun olumlu etkisi olduğunu hissediyorum.” (3)

Araştırma sorusu 2:

Okutman olarak iş doyumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz? Mevcut durum ve beklentiniz nedir?

Katılımcılar büyük bir çoğunluğu genel olarak iş doyumlarının yetersiz olduğunu dile getirdiler. Yöneticilerin ve kurumun beklentileri ve eğitime bakış açılarının iş doyumunu olumsuz etkilediğini dile getirdiler.

“Maalesef Türkiye’de prekaryalaşma ve eğitimin değersizleşmesi, genel olarak eğitimcilerin statüsünü negatif şekilde etkilemektedir. Bu durumda, okutmanlardan gerçekçi olmayan beklentilere girilerek, girdilere bakmadan anlamsız derecede gerçek dışında sonuçlara erişmesi beklenerek aşırı bir baskı ve yoğunluk oluşturulmaktadır. Eğitimle ilgili alınan kararların önceliğinin eğitsel olmaması, eğitimcilerin özlük haklarının genel olarak negatif yönde değişmesi ve genel olarak bir plansızlık olması durumu okutmanların sadece gençlere eğitim vermek olan motivasyonlarını düşürmektedir.” (2)

“Okutman olarak çalıştığım kurumda iş doyumumun yetersiz olduğunu söyleyebilirim. İlk olarak çalıştığım birimde yönetici ve çalışma arkadaşlarım fikirlerime değer vermiyorlar. Birim yönetimi sadece bir grup kişinin elinde deneysel çalışmalar ile yürütülüyor; bu sebeple kendimi yaptığım işte tatmin olmuş hissetmiyorum. Ayrıca, kurum genelinde çalıştığım Yabancı Diller Yüksekokulu üvey evlat pozisyonunda görüldüğü için yapılan işe ve yürütülen çalışmalara değer verilmiyor ve kurumdaki hemen herkes İngilizce biliyor olmalarını İngilizce öğretebilecek olmaları olarak yorumladıkları için işimizin tanımına saygı göstermiyorlar ve bu durum kendimi mutsuz ve niteliksiz hissetmeme sebep oluyor. Ayrıca, çalıştığım kurum istikrarsız ilerleme kaydediyor olduğundan ve zaman zaman kaotik işten çıkarma vb. durumlarla karşılaşıldığından kuruma karşı güvensiz hissediyorum. Tüm bunlar bireysel olarak fikirlerime ve çalışmalarıma değer verilmeyen, güvenilmez bir çalışma ortamında bulunuyor gibi hissetmeme ve iş doyumumun azalmasına sebep oluyor.” (6)

“Sınıf haricinde iş doyumumun çok da fazla olduğunu söyleyemem. Çalıştığım ortam ve çalışma arkadaşları tatminimi negatif etkiliyor. Mevcut durumda sistematik çalışmıyor ve yöneticiler gerçekçi olmayan istekler ve sürekli değişen fikirler ile sistematik bir yapının oluşmasını olumsuz etkiliyor. Beklentim, mantıklı bir sistemin biran önce oturması. Yeni bir üniversite olduğumuz için böyle aksaklıklar olduğunu düşünüyorum. Umarım önümüzdeki yıllarda bu aksaklıklar giderilecektir.” (7) Ancak bu esnada alaycı bir gülümseme takınmış olması bu durumun gerçekleşeceğine çok fazla inanmadığı izlenimi yarattı.

Bazı katılımcılar üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğrenci profilinin iş doyumuna olumsuz etki yaptığı ifade etmiştir.

“Üniversite öğrenci seviyelerinin giderek düşmesi öğrencilerin İngilizceye olan ilgisizliği ve en temel seviyenin üzerine bir türlü çıkamaması biz okutmanlardan %10 performans yani bilgi birikiminin sadece çok küçük bir kısmıyla çalışmasını sağlamaktadır bu da zamanla mesleki tatminsizliğe yol açmaktadır.” (4)



“..., öğrenci profili olarak çok kaliteli olmayan bir yüzdeler öğrenci kabul eden bir üniversitede olmam ve kurumdaki geçme notları ve başarı niteliklerinin düşük olması öğrencilerin yaptığım işi önemsiz görmelerine sebep oluyor.” (6)

Üçüncü olarak sınıf mevcudunun yüksek olmasının bazı katılımcılarda iş doyumuna negatif katkı yaptığı ifade edilmiştir.

“İş doyumunu anlamında ortak derslerde sınıf mevcudları yüzünden mesleki tatmin yaşamakta sıkıntı yaşamaktayım; bir sınıfta 102 öğrencim var. Bu öğrencilerin her birine İngilizce öğretebileceğimi ve yaptığım işten tatmin olabileceğimi düşünmek nasıl mümkün olabilir?” (5)

Diğer yandan bazı okutmanlar iş doyumunu seviyelerinin çalışılan kurumun niteliği, öğrenci başarısı ile kendini gerçekleştirme imkanı bulmuş olma ve huzurlu çalışma ortamı sayesinde yüksek olduğunu ifade ettiler.

“Mevcut durumu iş doyumunu olarak iyi değerlendiriyorum. Mevcut sistemde sıcakkanlı bir iş ortamında çalışıyorum. Zaman zaman yanlış anlamalar olsa da olumlu ve destekleyici yöneticilerin varlığı iş doyumumu olumlu etkiliyor. Ayrıca özellikle öğrenci profili olarak saygılı ve öğrenmeye açık öğrencilerimin olması da mesleki olarak geliştiriyor. Beklentim, mevcut durumun devam etmesi yönünde.” (3)

“Üniversitede çalışıyor olmaktan memnunuz. En azından daha seçilmiş ve genç yetişkinlerden oluşan bir grupla çalışma imkânım var.” (8)

“Okutman olarak yaptığım işten genel anlamda doyum alıyorum. Öğrencileri belirli bir seviyeden yüksek bir seviyeye getirebilmek, başarılı olduklarına görebilmek bundaki en önemli etmen. Doyumun daha da artması için en önemli beklentim mesleki gelişim olanaklarının sayıca artırılması ve var olan olanakların maddi ve manevi yönlerden teşvik edilmeleridir.” (1)

“Sınıf içinde evet ama dışarda hayır. Sınıf içinde İngilizce öğretiyor olmaktan çok memnunuz. Öğrencilerimden aldığım geri dönütler doğrultusunda da mutlu olmaya devam ediyorum” (7)

Araştırma sorusu 3:

Okutman olarak mevcut işyerinizde sizi en çok memnunuz eden/ iş doyumunuzu arttıran faktörler nelerdir? Açıklayınız.

Yönetici/ iş arkadaşı ilişkileri

Birçok katılımcı yönetici ve iş arkadaşları ile aralarında olumlu bir ilişki ve iletişim olmasının iş doyumları olumlu etkilediğini ifade ettiler.

“Kesinlikle ortak kaderi paylaştıkları için genellikle iş arkadaşları iş doyumuna olumlu katkı sağlamaktadır.”(2)

“Eğitimli çağdaş iş arkadaşları ve yöneticilerin oluşturduğu bir atmosferde görev yapmak tabii ki özel hissettiriyor.” (4)

“Ekip çalışmasının kaliteyi ve iş doyumunu arttırdığı su götürmez bir gerçek.” (5)



“Anlayışlı ve istikrarlı bir yönetici ortama olan güvenimi artırıyor. Güçlü arkadaş ilişkileri işte huzuru ve paylaşımı artırıyor. Rekabetten ziyade işbirliği olduğundan sorunların önlenmesi ya da çabucak ortadan kaldırılmasını sağlıyor.” (3)

Ücret

Ekonomik kaygıyı azaltan ve mesleğe harcanan çabayı arttıran bir ücret alınmasının da iş doyumunu düzeyine olumlu bir etki yaptığı ifade edildi.

“...Ülke şartlarında normal seviyenin üzerinde olması sevindirici.” (4)

“Bir önceki kuruma göre daha çok kazanmaya başladım; bu durum iş doyumunu düzeyi üzerinde olumlu bir etki yarattı. Ekonomik kaygı duymuyor olmak işime daha rahat ve daha fazla odaklanmama yardımcı oluyor.” (7)

“Günümüz şartları göz önüne alındığında tabi ki iyi bir ücretle çalışmak beni memnun ediyor.” (8)

“Ücret olarak mevcut isimden memnunum.” (3)

“Yaşam kalitesinin artmasına ve ekonomik kaygıları azaltarak işle ilgili daha fazla kafa yorup gerekli profesyonel gelişme ve araştırma çalışmaları için bütçe ayırabilecek bir ücret doyumunu arttırabilir.” (6)

İş Tanımı

Katılımcılardan üçü, mevcut işyerlerindeki iş tanımının net yapılmış olmasının iş doyumunu düzeylerinde olumlu etki yarattığını ifade etti.

“Net bir iş tanımının yapılmış olması, yapılan işe iyi bir odaklanma sağlıyor. Bu sayede kişi kendinden beklenenleri biliyor ve ona daha iyi odaklanabiliyor. Ayrıca yapılan işin kalitesi de artıyor.” (3)

“YÖK de çok net bir iş tanımı var okutmanlık için. Bulduğum pozisyonda da derse girip çıkmam bekleniyor; bulunduğum kurum da benden sadece verilen ders görevini yerine getirmemi beklediği ve bu durumu net bir dille ifade ettiğinden iş doyumunu düzeyimi olumlu etkilediğini düşünüyorum.” (6)

“Beklentinin ne olduğu net olarak ortaya konulduğu zaman ben de ne yapacağımı ve nasıl yapacağımı planlama şansı bulduğumda daha iyi hissederim ve daha kaliteli işler ortaya çıkarabilirim. Bu da işimle ilgili memnuniyetimi artırır. Tam tersi olursa veya beklenmeyen durumlar planlamamı etkilerse yaptığım iş de negatif şekilde etkilenir. Ancak, mevcut işyerim beklentilerini açıkça ifade ettiğinden durumdan memnunum.” (8)

Araştırma sorusu 4:

Okutman olarak mevcut kurumunuzda sizi en çok rahatsız eden/ iş doyumunuzu azaltan faktörler nelerdir? Açıklayınız.

Akademik yükselme olanakları ve işin niteliği

Katılımcılar akademik olarak okutman pozisyonunda çalışmanın yükselme olanaklarının olmamasının ve mesleki gelişim ve işin niteliğini arttırmaya katkı sağlayacak eğitime ulaşma konusunda kurumun yeterince destek ve olanak sağlamamasının iş doyumlarını olumsuz etkilediğini dile getirdi.



“Akademik yükselme imkanının olmaması bir süre sonra iş doyumunu azaltıyor ve sadece günü kurtarmak için çalışmaya sebep oluyor.” (1)

“Akademik yükselme anlamında “Dead end” çıkmaz sokak gibi görüyorum. Herhangi bir şekilde yükselme olanağımız yok. Bu durum iş doyumunu azaltıyor.” (4)

“Yoğun tempodan dolayı kariyer/yükselme odaklı çalışmamaktan kaynaklı tatminsizlik yaşıyorum. Haftada 30 saatin üstünde derse girdiğim için doktora eğitimine devam etmek mümkün olmuyor.” (5)

“Yüksek lisans ve doktora çalışmaları için çeşitli bahanelerle izin verilmiyor olması ve profesyonel gelişim imkanının kurs/seminer vb. imkanlarla sağlanmıyor olması aynı yerde sayıyor olma izlenimi verdiği için doyumunu azaltıyor.” (6)

“Akademik yükselme olanakları şu anda iş doyumunu azaltan bir faktör. Alanya’ya gelmeden aşlayıp tamamlayamadığım bir yüksek lisansım var. Hala gidemiyorum. Geçen sene ders yükü fazlaydı gidemedim ama rahatsız olmadım. Bu sene aslında ders programı ayarlanabilirdi ama ayarlanmadı. Bu durum iş doyumunu azaltıyor. İş yerimde okutmanın YÖK tanımı gereğince yüksek lisans ve doktora yapma zorunluluğu yok denmesi çok hoşuma gitmiyor. Mesleki sorumluluk vererek farklı birimlerde beni görevlendirmesi de olmadığından doyumunu azaltıyor. Ayrıca kurum kendi içinde profesyonel gelişim olanakları da sağlamıyor.” (7)

Haftalık ders yükü ve adaletsiz iş dağılımı

Katılımcılar haftalık ders yüklerinin fazla olmasının ders hazırlanma süreci için harcanan zamanda azalmanın yanı sıra genel olarak yaptıkları işten duydukları tatminde de azalmaya yol açtığını dile getirdi. Ayrıca çalışanlar arasındaki iş yükünün adaletsiz bir şekilde dağıtılmakta olmasının da iş doyumunu olumsuz etkilediği dile getirildi.

“Sürekli artan beklentiler ve adaletsiz iş yükü dağılımı doyumunu azaltıyor.” (2)

“...Verilen işin savsaklanarak yapılması, sürekli olarak görevden kaçılması vb.) veya iş dağılımının adil yapılmaması beni rahatsız ediyor.” (8)

“Ders yükünün artmasıyla mesleki doyumun azalması birbirine paralel şeylerdir. Motivasyon kaybı, yıpranma vb. faktörler bunu oldukça etkilemektedir. Çalıştığım kurumdaki ders yükünün daha az olması beni memnun ederdi.” (5)

“Özellikle gece yarılarını bulan dersler tabii ki işten duyduğum tatmini azaltıyor. Daha az derse girmeyi ve verilecek dersler için daha detaylı hazırlık yapabilmeyi isterdim.” (4)

“Haftalık ders yükü gerekli hazırlıkları yapacak kadar az olmasına rağmen, kağıt üzerinde olmayan ekstra iş ve sorumlulukların verilmesi ders yükü dışında iş yükünün artmasına ve verimin azalmasına sebep oluyor.” (6)

“Şu anda çok fazla rahatsızlık duymasam da zaman zaman bir anda bir den fazla iş yapmak motivasyonumu azaltıcı bir etkiye sebep olabiliyor. Mesela haftalık girdiğim dersin üzerine bir de çeviri görevi gelmesi gibi bir durumda işten duyduğum tatminsizlik artıyor.” (3)

Yönetici/ iş arkadaşları ilişkileri

Birçok katılımcı yönetici ya da iş arkadaşları ile aralarında olumsuz bir iletişim ve ilişki olmasının iş doyumuna olumsuz etki gösterdiğini ifade etti.

“Kişiye bağlı sistemler, köklü olmayan kurumlarda sürekli sıkıntılara yol açmaktadır.” (2)

“Dirsek teması ile işe alınan kişilerin özensiz çalışması iş doyumunu olumsuz yönde etkiliyor.” (5)

“Tek yönlü iletişimin yürütüldüğü eleştirilere kapalı bir yönetici ve sadece birkaç kişinin söz hakkı olmasına izin veren bir yönetim anlayışı, birbirlerine destek olmak yerine birbirlerini rakip gibi gören ve dedikodunun aktif olduğu iş arkadaşı ilişkileri iş doyumunu olumsuz etkiliyor.” (6)

“İlişkiler ne kadar iyiyse iş yerinde bulunma isteği o kadar artıyor; ilişkiler kötüyse bu istek de azalıyor. Şu an iş arkadaşları ve çalışan yönetici ilişkileri çok iyi değil; bu durumdan rahatsızım. Şu anda çalıştığım kurumdaki dil iğneleyici olabildiği için bana rahatsızlık veriyor.” (7)

“Şahsi ilişkiler değil fakat profesyonel olmayan tutumlar (verilen işin savsaklanarak yapılması, sürekli olarak görevden kaçılması vb.) veya iş dağılımının adil yapılmaması beni rahatsız ediyor.” (8)

Araştırma sorusu 5:

Okutmanlık kavramının sizin için ne ifade ettiğini canlı veya cansız (somut) bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Niçin?

KATILIMCI 1	Heidi filmindeki büyükbaba
KATILIMCI 2	Üniversitenin vitrini
KATILIMCI 3	Arıkovanı ya da jeneratör
KATILIMCI 4	Koşuşturmacanın dışı
KATILIMCI 5	Kol saati
KATILIMCI 6	Üvey evlat
KATILIMCI 7	Omuzdaki yük
KATILIMCI 8	Ağaç

Tablo 2: Okutmanlık kavramı için kullanılan metaforlar

Tüm katılımcılar okutmanlık kavramını farklı bir metafor kullanarak ifade etti. Bu bölümde beş katılımcı, okutmanlık kavramını ciddi ve içten oluşu, üretici olması, üniversite tanıtımına katkı sağlaması ve zorluklara göğüs germeleri sebebiyle olumlu metaforlar kullanarak ifade ettiler.

“Benim gözümde Okutmanlık, Heidi çizgi filmdeki Büyükbaba karakterine benzemektedir. Büyükbabanın soğuk, aksi, ciddi yanı Okutmanların aslında akademisyen oluşlarını ve işlerinin İngilizce öğretmekten daha önemli olduğunu; Büyükbabanın sevecen, candan, düşünceli tarafı ise Okutmanların

diğer akademisyenlerin aksine öğrencilerle tıpkı bir Öğretmen gibi ilgilenişini, onların gelişimini yakından takip edişini ve onlarla birebir iletişim kurmasını temsil etmektedir.” (1)

“Üniversitede ilk karşılaşılan öğretmenler olduğu için, okutmanlar üniversitenin vitrinidir.” (2)

“Bir çeşit jeneratör ya da Arıkovanı olurdu herhalde. Herkes çalışıyor ve devamlı yeni şeyler (materyal gibi) üretiliyor “ (3)

“Üniversitedeki sürekli yükselme ve unvan elde etme yarışının dışında kaldıkları için “Koşuşturmacanın dışı” olurdu.” (4)

“Ağaç olabilir. Her ne kadar zorlu şartlara, hırpalanmalara maruz kalsa da bir okutman da tıpkı ağaçlar gibi hem kendi gelişir hem de etrafındaki doğal çevrenin büyüyüp gelişmesine (yani öğrenciler gibi) katkı sağlar.” (8)

Üç katılımcı ise, okutmanlık kavramını karşılaştıkları yükselme, saygı ve değer sorunları nedeniyle olumsuz metaforlar ile ifade ettiler.

“Kol saati olurdu sanırım. Çünkü yükselme anlamında ömürlük ama öğretime katkı sağladığı için zaman kadar değerli. (5)

“Üvey evlat: Ne akademik dünya ne de Milli Eğitim okutman kadrosundaki çalışanları kendi bünyesinde kabul eder. Üniversitedeki öğretim üyeleri de öğretmenler de okutmanı dışlar. Öğrenciler de bu kadroda çalışan hocaları diğer hocalar kadar nitelikli bulmaz.” (6)

“Omuzdaki yük: Devlette servis dersi veren YL ve doktora zorunluluğu yok neden burada diye düşünülen mecburen işe alınan, vakıfta okutman akademik personel değil ki herkes İngilizce öğretir akademik pozisyona ne gerek var diye mecburen alınan personeller.” (7)

Araştırma sorusu 6:

Çalıştığınız kurumu canlı ya da cansız (somut) bir şeye benzetmenizi istersek neye benzetirsiniz? Niçin?

KATILIMCI 1	Ekmek Fırını
KATILIMCI 2	Distopik Bir Fanus
KATILIMCI 3	Orman
KATILIMCI 4	Araç
KATILIMCI 5	Nuh’un Gemisi
KATILIMCI 6	Savaş Alanı
KATILIMCI 7	Üvey Evlat
KATILIMCI 8	Orman

Tablo 3: Mevcut kurum için kullanılan metaforlar

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere 8 katılımcıdan sadece 3 tanesi çalışmakta oldukları kurum ile ilgili olumlu metaforlar kullandı. İki katılımcı kurumlarını huzurlu ve gelişime açık olmaları bakımından “orman” olarak ifade ederken bir katılımcı da farklı yöntemler kullanarak ortak özellikle bireyler yetiştirmeyi hedefledikleri için kurumu “ekmek fırını” olarak ifade etti.

“Çalıştığım kurumu büyük bir ekmek fırınına benzetebilirim. Amaç her zaman en kaliteli ekmeği üretmek; bu amaçla da en doğru tarifi bulmak. Buna çelişkili olarak, İngilizce öğretiminde asla en doğru tarif diye bir kavram yok. Her Okutman hamuru farklı şekilde yoğuruyor, farklı malzemeler kullanıyor ama nihayetinde ortaya çıkan sonuç her zaman Ekmek kavramı, yani bölümündeki İngilizce dersleri takip edebilecek yeterlilik seviyesine ulaşmış öğrenciler.” (1)

“Üstekine istinaden buraya orman demek yanlış olmaz sanırım. Bizim için huzurlu; çatışmanın, ve gürültünün olmadığı bir yaşam alanı.” (3)

“Orman diyebilirim sanırım. Yıllar geçtikçe daha fazla öğrencinin hayatına dokunan ve onlarla beraber büyüyüp gelişen ve değişen bir orman.” (8)

Diğer beş katılımcı ise çalışmakta oldukları kurumu karşılaştıkları belirsizlik, yaratıcılıktan uzak olma, güvensizlik ve eşitsizliklerden dolayı olumsuz metaforlar ile ifade ettiler.

“Distopik bir fanus. Belirli konularda aşırı iyi, diğerlerinde ise anlamsız derecede mantıksız olabildiği için.” (2)

“Araç: Yaratıcı/ üretici bir nesil üretmekten çok sadece kağıt üzerinde “Diplomalı” nesil projesinin aracı” (4)

“Nuh’un Gemisi: Her türlü karmaşa, kargaşa mevcut ve bir o kadar da yoğun.” (5)

“Savaş alanı: Savaşta hayatta kalmaya çalışan ancak kendini nasıl kurtaracağını bilmeyen bir grup askerin olduğu bir ortam gibi ekonomik, akademik, sosyal pek çok problemle başa çıkmaya çalışan bir ortam. Ancak, birlikte hareket etmek yerine kendini kurtarmak için diğerlerinin kuyusunu kazan güvensiz bir ortam.” (6)

“Şehir için bir yük. Açıldı ama neden açtık ki iyi olmadı sanki denen ÜVEY EVLAT. İki üniversite var şehirde ama bunlara karşı eşit bir yaklaşım gösterilmiyor. Vakıftaki bölümü devlet üniversitesinde de açılınca öğrenci kaybetmeye sebep oldu. Hep de para istiyorlar gibi bir izlenim oluşuyor.” (7)

Araştırma sorusu 7:

Çalıştığınız kurumun yöneticilerini canlı ya da cansız (somut) bir şeye benzetmenizi istersek neye benzetirsiniz? Niçin?

KATILIMCI 1	Denetçi
KATILIMCI 2	Küçük işletmeci
KATILIMCI 3	Gözlem kulesi

KATILIMCI 4	Kukla/ gölge şahıs
KATILIMCI 5	Benjamin Buttan
KATILIMCI 6	Üvey anne
KATILIMCI 7	Üvey kardeş veya Sorunlu anne-baba
KATILIMCI 8	Trafik polisi

Tablo 4: Yöneticiler için kullanılan metaforlar

Bu bölümde üç katılımcı yöneticileri yapılan işin denetlenmesi sağladıkları için “fırın denetçisi”, “gözlem kulesi” ve “trafik polisi” metaforları ile ifade ettiler.

“Yukarıdaki fırın benzetmesiyle bağlantılı olarak, yöneticileri denetçilere benzettiğimi söyleyebilirim. Temel görevleri fırıncıların işlerini doğru yapıp yapmadıklarını kontrol etmek. İş bölümünü doğru ayarlanmak, kaliteli ve lezzetli malzeme seçildiğinden emin olmak da yine bu denetçilerin görevleridir.” (1)

“Gözlem kulesi. Yapılan işleri denetlediği ve kontrolünü sağladığı için bu şekilde tanımlayabilirim. (3)

“Yoğun bir kavşağın akışını düzenlemeye çalışan bir trafik polisi olabilir. Herkes bir beklenti içindeyken ve istediği gibi yoluna devam edebilsin isterken trafik polisi tüm araçları ve yayaları düşünerek doğru kararlar vermeye çalışır. Bu kararlar bazen bizi mutlu eder, bazen kızdırır ama her türlü yine de uyarır.” (8)

Diğer beş katılımcı ise çalıştıkları kurumların yöneticilerini yetersizlikleri, sistemin doğru çalışmasını sağlayamamaları, adil ve açık bir iletişim geliştirememiş olmaları sebebiyle “küçük işletmeci”, “kukla/ gölge şahıs”, “Benjamin Buttan”, “üvey anne” ve “üvey kardeşler/ sorunlu anne-babalar” olarak metaforlaştırdılar.

“İyi eğitilmiş, görmüş geçirmiş büyük düşündüğünü düşünen fakat küçük işletmeciler.” (2)

“Kukla/ gölge şahıs: Yetersiz, politik itirmelerle göreve gelmiş şahıs oldukları için” (4)

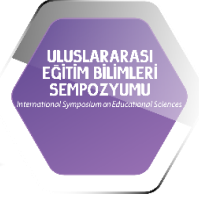
“Benjamin Buttan: Tam tersine ilerleyen bir sistemin göstergesi.” (5)

“Üvey anne: Kendi favorisi olan birkaç kişi dışında çalışanları görmeyen, objektif değerlendiremeyen dolayısıyla kaliteli analizler yapamadığından gücü elinde bulunduranların söz hakkına sahip olmasına izin veren bir yönetim anlayışı. Eleştiri ve gelişime kapalı ve kaotik ortamları doğru yönetemeyen bir yönetim.” (6)

“Üvey Kardeşler, birbirleriyle konuşmuyor, küsler diyalogu var. Hatta Sorunlu Anne Baba ilişkisi, problemlili iki anne-baba arasında kalan çocuklar gibi hissediyoruz biz de okutmanlar olarak. Biri bir şey söylüyor, diğeri başka biz de arada kalıyoruz.” (7)

BÖLÜM 4

Sonuç



Bu çalışma ile okutmanların kendi iş doyumları ile ilgili algıları ve bu algıyı etkileyen faktörlerin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcılara sorulan yedi soru ve demografik özellikleri göz önünde bulundurularak iş doyumlarıyla ilgili alınan yanıtlar analiz edilmiştir.

Alınan cevaplar değerlendirildiğinde İngilizce okutmanlarının iş doyumunun çok yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlk olarak okutmanlık pozisyonunun saygınlığı ile ilgili algıları değerlendirilmiş ve sekiz katılımcıdan sadece üç devlet üniversitesi ve bir vakıf üniversitesi okutmanı pozisyonlarının saygınlık sahibi olduğunu ifade etmiştir. Diğer dört katılımcı ise toplum içinde üniversite çalışıyor olmak saygın hissettirse de üniversite içinde iş arkadaşları arasında unvanlarından dolayı saygınlık görmediklerini ifade etmiştir.

Okutmanların iş doyum düzeyleri ile ilgili sorular analiz edildiğinde genel olarak okutmanların iş doyumları düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Katılımcılardan üç vakıf üniversitesi çalışanı ve iki devlet üniversitesi çalışanı iş doyumlarının düşük olduğunu ifade etmiştir. Sadece 2 vakıf ve bir devlet üniversitesi çalışanı iş doyumlarını yüksek olarak belirtmiştir. Mevcut kurumlarında iş doyumları düzeylerini olumsuz etkileyen ortak faktörlerin akademik yükselme olanaklarının azlığı, ders yükünün fazla ve dağılımın adaletsiz olduğu algısı ve yönetici/ iş arkadaşları ilişkilerindeki problemler olduğu görülmüştür.

İş doyumuna olumlu katkı sağlayan faktörler ise mevcut işyerlerindeki ücretin ülke ortalamasının üzerinde olması, olumlu iş arkadaşı ilişkileri ve iş tanımının net olarak yapılmış olması olarak ifade edilmiştir. Ücret konusu özellikle evli çalışanlar arasında olumlu bir faktör olarak belirtilmiştir; ücreti olumlu olarak değerlendiren beş okutmanın dördü evlidir. İş tanımının net olarak yapılmış olmasının doyumunu arttırdığını ifade eden üç okutmanın tamamı vakıf üniversitesi çalışanıdır.

Son olarak metafor kullanarak okutmanlık kavramı, çalışılan kurum ve yöneticilerin betimlenmesi istendiğinde olumsuz metaforların olumlulardan sayıca daha fazla olduğu görülmüştür. Bu bağlamda sekiz okutmandan üç tanesi okutmanlık pozisyonunu olumlu metaforlar ile ifade etmiştir. Çalışılan kurum ve yöneticiler ise sekiz okutmandan sadece üç okutman tarafından olumlu metafor kullanılarak belirtilmiştir.

Sonuç olarak yapılan bu çalışma, okutmanların çeşitli sebeplerden dolayı işlerinden doyum sağlama düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir. Dil öğrenimi konusunda öğretim elemanının öğrenci motivasyonunu doğrudan etkileyebileceği düşünüldüğünde İngilizce eğitimi kalitesinin daha da artırılması için okutmanların iş doyumunu arttırmak için çeşitli önlemler alınması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

Ağayev, F. (2006). *Bakü garnizonu hastanelerinde çalışan doktor ve hemşirelerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gülhane Askeri Tıp Akademisi, İstanbul.

Akiner, B. (2005). *Özel okullarda ve resmi okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin araştırılması (Manisa Merkez Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa



Akşit Aşık, N. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 476 (Haziran), 31-51.

Bakan, İ ve Büyükbeşe, T. (2004). Çalışanların iş güvencesi ve genel iş davranışları ilişkisi: bir alan çalışması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23 (Temmuz- Aralık), 35-59.

Başaran, İ. E. (2000). Örgütsel davranış: insan üretim gücü (3.Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Ekşi, E.L. (2013). *Devlet ve vakıf üniversitelerindeki İngilizce okutmanlarının iş doyumunu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Erdoğan, İ. (1999). İşletme yönetiminde örgütsel davranış. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme ve İktisadi Enstitüsü Araştırma ve Yardım Vakfı Yayınları*, 5, 246-251.

Gergin, B. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gülay, H.E. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin araştırılması (Kocaeli ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Lunenberg, C.L. ve Orstein, A.C. (2013). Eğitim Yönetimi Kavramlar ve Uygulamalar (6. Baskı). (G. Arastaman, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (2004.)

Örücü, E; Yumuşak, S; Bozkır, Y. (2006). Kalite yönetimi çerçevesinde bankalarda çalışan personelin iş tatmini ve iş tatminini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İ. İ. B. F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 13(1), 39-51.

Özkaya, M.; Yakın V. ve Ekinci, T. (2008). Stres Düzeylerinin Çalışanların İş Doyumu Üzerine Etkisi: Celal Bayar Üniversitesi Çalışanları Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*. 15(1).

Tunacan, S. (2005). *Beykoz ilçesindeki öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Yerlisu, T. (2003). Profesyonel takımlarda görev yapan futbol antrenörlerinin iş doyum düzeylerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi Bildiriler Kitabı*, (10-11 Ekim), 294-296.



GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TÜRK MİNYATÜR SANATINDA İNİVASYON VE ÖZGÜNLÜK

Araştırma Görelisi Nuray ELİK

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk El Sanatları Uygulama ve Araştırma Merkez Müdürlüğü

Dr. Öğr. Üyesi Seyhan MERCAN KALAYCI

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü Resim-İş Eğitimi

Öz

Minyatür sanatının geleneksel sanatlar içinde gün geçtikçe artan önemi aslında modern Türk resminin yöntemi ve yeniden yorumlanmasıyla daha net görülmektedir. Bu bağlamda modern Türk resminde görülen biçimsel kurgunun oluşumunda minyatür sanatının etkili olduğu söylenilebilir. Türk minyatür sanatında biçimsel kurgu aslında estetiksel bakış açısının varlığına işaret eder. Minyatür Sanatında tasvirin estetik değerlerini belirleyen faktörlerden biride algıdaki kişisel farklılaşmalar ve bilinçaltındaki görsel algılama sürecinde yaşanan bakmak ve görmek arasındaki çözümlenmelerdir. Bu bağlamda Türk minyatür sanatında bakmak ve görmek üzerine bir çözümlenmenin nasıl yapılması gerektiği genel bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmanın kapsamında modern Türk resmine ışık tutan Türk minyatür sanatının klasik ve modern örnekleri karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır. Türk minyatür sanatının günümüze yansıyan inivasyon ve özgünlüğü tarihsel süreç ve sosyal olguların etkisinde geniş bir bakış açısıyla değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Minyatür, Sanat, İslam, Özgün, Estetik

INNOVATION AND ORIGINALITY IN THE ART OF TURKISH MINIATURE FROM PAST TO PRESENT

Abstract

The increasing importance of the art of miniature in the traditional arts is seen more clearly with the method and reinterpretation of modern Turkish painting. In this context, it can be said that the art of miniature is influential in the formation of the stylistic construct which is seen in the Turkish painting. The stylistic construct in the art of Turkish miniature actually points out that the existence of aesthetical viewpoint's existence. One of the factors, which determines aesthetic value of portrayal in the Art of Miniature, is individual differences in perception and analysis between looking and seeing in the process of visual perception under the subconscious. In this context, it emerges as a general problem that how to make an analysis on to look and to see in the art of Turkish miniature. In the scope of the study, it will be discussed comparatively that the examples of classical and modern the art of Turkish miniature which shed light on Turkish painting. The innovation and originality, which are reflected to today, of



the art of Turkish miniature will be evaluated with a wide viewpoint in the influence of historical process and social phenomena.

Keywords: Miniature, Art, Islam, Original, Aesthetic

Giriş

Modern Türk resminin yöntemi ve kurgusuna yön veren etmenlerden birisi minyatür sanatıdır. Minyatür, hem Doğu hem de Batı dünyasında uzun bir tarihi olan bir sanat tarzıdır. Bununla birlikte, orijinal olarak Batı'ya doğru yol aldığı ve bir Doğu sanatı olduğunu savunanlar vardır. Doğu ve Batı minyatür sanatı çok benzerdir, ancak renk, biçim ve konu bakımından farklılıklar gözlenebilir (www.kultur.gov.) Bunu modern Türk resminin gelenekselle bağlarının koparmayacak biçimde şekillenmiş olmasından dolayı daha net görmekteyiz. Bu bağlamda modern Türk resminde görülen biçimsel kurgunun oluşumunda minyatür sanatının etkili olduğu söylenilebilir. Türk minyatür sanatında biçimsel kurgu aslında estetiksel bakış açısının varlığına işaret eder. Minyatür Sanatında tasvirin estetik değerlerini belirleyen faktörlerden biride algıdaki kişisel farklılaşmalar ve bilinçaltındaki görsel algılama sürecinde yaşanan bakmak ve görmek arasındaki çözümlenmelerdir. Bu bağlamda Türk minyatür sanatında bakmak ve görmek üzerine bir çözümlenmenin nasıl yapılması gerektiği genel bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. İslam'da minyatür sanatı resim yasağı sorunu bağlamında biçimlendirilmiştir. Aynı zamanda minyatür sanatının kitap resmi olduğu tanımlamaları da bu etkiyle oluşmuştur. Osmanlı minyatürünün kitap resmi bağlamında incelenmesinin bir başka nedeni ise tarihsel belge niteliğine sahip olmasıdır. Fakat minyatür sanatında sadece belirli konuların resmedilmesi, tasvirin oluşumunda minyatür sanatçısına özgünlük ve kurgu bağlamında sıkıntı yaratabilir. Belli kalıpların dışına çıkmadan yapılan tasvirler daha önce yapılan çalışmaların tekrarı olarak nitelendirilebilir. Ama Türk minyatür sanatı günümüzde geleneksel bağlarını koparmayacak biçimde gelişen dünyaya ayak uydurmaya çalışmaktadır.

Bu çalışmalar neticesinde minyatürün, resim sanatında bir akım olduğunu ve modern sanata öncülük ettiğini görmezden gelmemeliyiz. Minyatür tasvirini oluşturan nakkaş için dünyayı algılama biçimi önemlidir. Çünkü minyatür sanatı kitap resminden öte bilinçli estetikdir

Böylelikle minyatür sanatı, kitap resmi olarak değerlendirme yapılmasından ziyade biçim ve kurgu özellikleri bağlamında tanımlanmalıdır. Ancak minyatür sanatı ve İslam sanatı hakkındaki genel tanımlamaların ve sınıflandırmaların din adamları veya sanat tarihçiler tarafından yapılmış olması bu tanımlamaları geçerli kılmaktadır. Tasvir yasağı konusu, İslam sanatının oluşumu hakkında ileri sürülen görüşlerin merkezinde yer almaktadır (Konak, 2013).

Genel olarak yapılan tanımlamalar ve değerlendirmeler minyatür sanatını İslâm dininin etkisinde, tasvir yasağına bağlı olarak gelişen sanat olarak yapılmıştır. “Osmanlı resim sanatı, esas olarak İslam dünyasının görsel geleneğine bağlıdır. Bu dünyada gelişmiş, serpilmiş, çeşitlenmiş kitap resminin temel anlatım dilinin ilkelerini izler. Öte yandan, bu ilkeler Osmanlı beğenisine uyarlanmış, imparatorluğun geniş coğrafyasının ve komşularının dünyayı resimlerle temsil etme biçimlerinden beslenerek, Osmanlı sarayının kendine özgü çoğulculuğuyla koşut bir biçimde özgün bir resim dili yaratılmıştır” (Bağcı ve diğ., 2006). Aynı zamanda yıllarca minyatür sanatında perspektif olmadığı gerekçesiyle Batı resim sanatını ondan üstün görülmeye çalışılmıştır. Aslında minyatür sanatının bilinçli bir soyutlama yöntemi olduğunu düşündüğümüz takdirde batı resminden farklı olarak zor kendine has bir kurgusu olduğunu da

söyleyebiliriz. Bu kurgu tasviri yapan sanatçının çok iyi gözlem ve yerleştirme düzeniyle karşımıza çıkar. Nakkaşın tasviri oluşturma sürecindeki ana fikri ve hiyerarşik sıralaması düzenleme sürecinde etkili olan etmenlerdendir. Bu düzenleme gözün odak noktası baz alarak yapılırken bir film sahnesini yansıtacak kadar heyecan vericidir.

Selçuklu Türkleri, XII. yüzyılda Türkistan, İran, Mezopotamya ve Anadolu'yu kapsayan geniş imparatorluklarında Bağdat'ta ilk minyatür okulunu kurmuştur. Bu okul XIV. yüzyıla kadar devam etmiş, ancak en önemli eserler ve örnekler XII. yüzyıla aitken perspektif düzenlemenin izlerine rastlanır (www.turkishculture.org). XVII. yüzyılda İran'da İsfahan Okulu Safevî minyatürlerinde ve yine XVII. yüzyılda Hindistan'da Cihangir Şah dönemi Bâbüri minyatürlerinde perspektif düzenlemelerin olduğu görülmektedir. İran ve Türk resminin özelliklerine baktığımızda ince renk kullanımı, karmaşık kaya desenleri, romantikleştirilmiş manzaralar, insanların ve çadırların gelişigüzel görünümü bu kurgusal düzenlemenin etkileşimine işaret eder (<https://www.bl.uk/ebli>). Türk resminin İran ve Hindistan'la çağdaş olmasının yanı sıra, hemen hemen her yönden, farklı kıyafet ve başlık biçimleriyle ve figürlerin daha resmi olarak sunulmasıyla değil, aynı zamanda daha sadeleşmiş ve zaman içinde anıtsallaştırılmış olmasıyla ayırt edilebilir. Ağaçlar, manzaralar ve mimari biçimlerin bu farklılaşmanın göstergeleridir (www.metmuseum.org/art/). Ayrıca Türk minyatür sanatında baktığımızda ise perspektif yoktur ya da perspektif oluşturulacak yetiye sahip sanatçının olmadığı düşüncesinin tamamen yersiz olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü Türk minyatür sanatındaki kuş bakışı görünüm bir estetik düşüncenin varlığı ile kurgulanarak oluşmuştur. Bu estetik düşünce, bütünlük içinde oluşturulan düzenlemenin detaylı bir gözlem ile gerçekleşmesiyle yapılmıştır. Minyatür sanatındaki bu düzenleme sanatçı için, bir konunun tam ve gerçekçi olarak anlatılmasını mümkün kılarken, resmin masalsı ve doğal yönünün her zaman korumasını sağlar. Eğer özgün bir kompozisyon oluştururken minyatürün sağlam matematiğini hâlâ anlaşılmamışsa, uygulamaya yansması hiç kolay olmayacaktır. Ama minyatür resimlerinin çözümlemelerini kendi içinde yapan sanatçı için, perspektif kullanmamak yepyeni bir pencerenin açılmasıdır ki sanatsal üretim o noktadan sonra başlar. Perspektife bağlı kalmamak, bütün ayrıntıyı olduğu gibi yansıtabilme üstünlüğü sağlar. Ayrıca artık çağdaş bakış, bir objeyi olduğu gibi görmeme şeklindedir ve bu zaten minyatür sanatının biçimsel yönüdür. Ama minyatür sanatında bazı çalışmaların bilinçli olarak gizli bir perspektifle yapıldığını da görmekteyiz (Resim 1).



Resim 1. Nakkaş/Nakşi 1566-Divan-i Nadiri–Gazanfer Ağa Medresesi. (TSMK, H.889)

Minyatür sanatı duygu veya duygusal olmaktan çok düşünce yönü etkili olan, bir armoni ve uyum sanatıdır. Ağırlıklı olarak resmin yüzeyinde zarafet vardır. Bu zarafet Türk minyatür sanatında estetiksel bakış açısının sınırsız imkân ve uzanımları ile sonsuzluk düşüncesinin varlığına işaret eder. Minyatür Sanatında tasvirin estetik değerlerini belirleyen faktörlerden biride algıdaki kişisel farklılaşmalar ve bilinçaltındaki görsel algılama sürecinde yaşanan bakmak ve görmek arasındaki çözümlenmelerdir. Bu bağlamda Türk minyatür sanatında bakmak ve görmek üzerine bir çözümlenmenin nasıl yapılması gerektiği genel bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece genel olarak bir değerlendirme yapacak olursak; her türlü malzemede görülmesi açısından dikkate alındığında minyatür sanatının sadece bir kitap resmi olmadığını söyleyebiliriz. Minyatür sanatı seramik yüzeylerde, deride, madende, dokumada, duvarda, vb. farklı malzemede karşımıza çıkarak çok sayıda minyatür örneklerinden oluştuğunu varsayabiliriz.

İslam dininin kabulünden önceki dönemlere ait Türk resimlerinin, İslam dininin felsefesine uygun olmasından dolayı Müslüman sanatçılar tarafından kabul gördüğünü varsayabiliriz. Fakat İslam dininin kabulünden önce oluşturulan biçimin bütünüyle kabul edilen biçim olduğunu da söylemek pek doğru değildir. Türklerin aracılığıyla tasvirde oluşan biçimsel kurgunun, kabul edilebilirliğinin yanı sıra Türk resim sanatının temsili açısından önemli olduğunu görmekteyiz. Dolayısıyla kabul görülen biçimin İslam dinine sahip coğrafyada sanatçılar tarafından varlık göstermesi Türk sanatını değerli kılmıştır. Türklerin İslam toplumunda etkin rol üstlenmeye başlaması dönemin sanatını da İslam sanatı olarak tanınmasına vesile olmuştur. Bu bağlamda minyatür sanatı İslam sanatı olarak tanımlanmadan önce bir Türk sanatıdır ve bu nedenle tasarım biçimi açısından öncelikle Türk düşüncesi ve sanat felsefesini yansıtmaktadır. İslam dünyasındaki yaygınlaşmasıyla birlikte bu tasarım biçimi İslam toplumunun tasvirlerindeki biçimleriyle bütünleşerek İslami bir hüviyet kazanmıştır.



Resim 2. *Uygur Prensi*. XI.-XII. Yüzyıl. Duvar Resmi. Doğu Turkistan. Bezeklik, XIX. Mağara. 58x38 cm. Staatliche Museen Zu Berlin. Museum fur Indische Kunst, III 8381.Berlin (Başkan, 2014)

VII. ve VIII. yüzyılın ortaları arasında yaklaşık yüzyıl kadar İran ve Horasan'da Klasik Part-Sasani kültürü. Kuzey Suriye ve Anadolu'da da Batı Geç-Antikitesini tanıyan hatta bu kültürlerden önemli ölçüde etkilenen erken İslam kültürü, bu kapsamda da İslam Resim sanatı, bu yıllarda arkaik kültür

özelliklerini yani formasyon dönemi karakteristiklerini kazanmaya başlamıştır (Başkan, 2014; Grabar, 1988: 9; Croix ve Tansey, 1987: 261.).

Türklerde minyatür geleneğinin, Orta Asya'da Uygurlar(745-840;840-1300) döneminde ortaya çıktığı literatürde bildirilmektedir (Mahir, 2005).

Uygur duvar fresklerinden örneklere bakacak olursak İslam öncesi dönemlere ait Türk sanatındaki biçimlerin minyatür sanatının özünü oluşturduğunu görürüz (Resim 2). Bu nedenle minyatürlerde oluşturulan biçimin, İslam felsefesine uygun olarak şekillendirildiğini söylemek pek de doğru olmayabilir. Bu nedenle minyatür sanatçıları İslam da tasvir yasağına uyararak resim yapmış olsalardı öncelikle figüratif resimleri yapmamaları ve manzara ressamlığına yönelmeleri gerekirdi. Fakat minyatür sanatına baktığımızda bir manzara resmi olmaktan çok figüratif resimler olduğunu görürüz. Minyatürlerde karşılaştığımız figürlerin görünümü, tasvir yasağı tartışmaları sırasında önerilen biçim ile örtüşmemektedir (Resim 3).



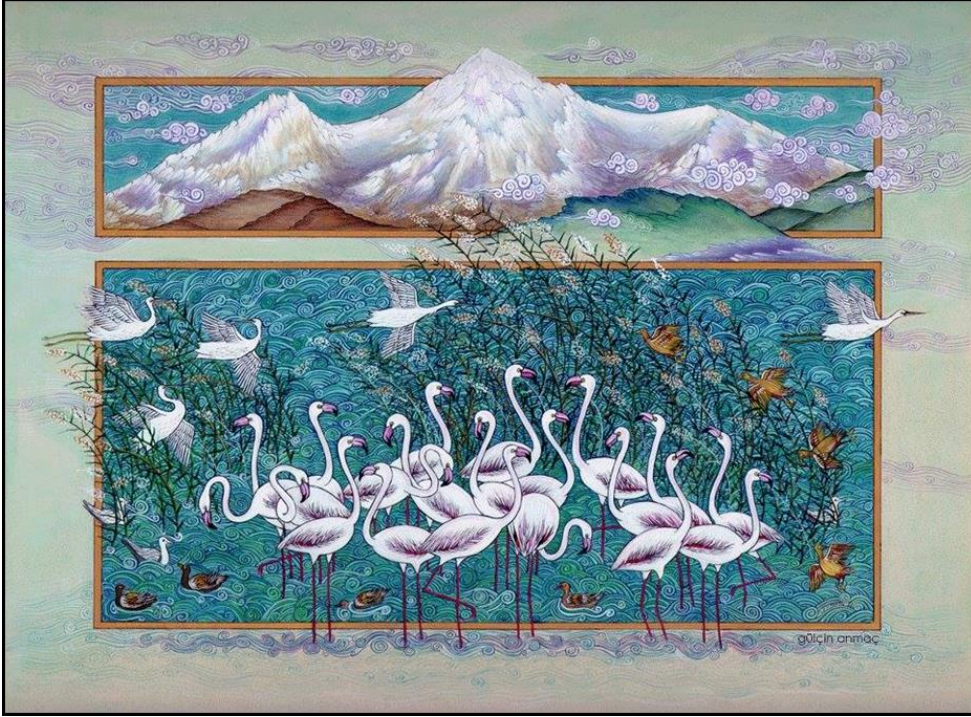
Resim 3. Lala Mustafa Paşa'nın Doğu Seferi'ne giderken Iznik mid denen kasabada beylerbeylerine ziyafet vermesi. Nusretnâme. (TSM H1365) (Mahir, 2005).

“Osmanlı minyatürünün kendine özgü değerleri vardır. Çeşitli üslup ve kültürlerin bir bileşimi olmakla birlikte, giderek Osmanlı belirginleşmiş, bireyselleşmiş öteki üsluplardan ayrılmıştır. Şiraz, Kazvin gibi, Safevî ya da Türkmen üsluplarının yanı sıra, Bizans ve Avrupa resim üsluplarından da yararlanılmıştır. Ancak bu örnekleri öylesine özümsemiştir ki sonunda hepsinden ayrı, kendine özgü bir üslup ortaya çıkmıştır. Bu minyatürlerde güçlü bir gözlemle, ince ayrıntılara varıncaya kadar gerçek bir dünya yansıtılmaktadır. Özellikle binalar, kaleler, yerleşim yerleri üç boyutlu görünümleriyle İslam resminde rastlanmayan bir gerçekliğe varmıştır (And, 2004, 134)”.

Türk minyatür sanatı, kültürler arası bir etkileşimin sonucu olarak, toplumun örf ve adetlerini, duygu ve düşünce yapılarını, içinde buldukları dönemini yansıtarak estetik beğenisiyle oluşturdukları farklı konulardan ve özgün biçimden meydana gelen belgesel niteliğinde bir sanat eseridir (Ersoy, 2006, 4).

Günümüzde Türk minyatür sanatı ‘geleneksel’ formlarına bağlı kalmasına rağmen, desen ve kurguda modernizmin etkisi görülmektedir. Geleneksel ‘Türk minyatür’ sanatının biçim anlayışını, yeniden yorumlayıp, güncelleştirip, kişisel üslup oluşmasına ön ayak olmuştur.

Ersoy’a göre; minyatür sanatı günümüzde korunmasız bireysel çalışma ürünüdür. Minyatür sanatçısı, masraflı bir sanat olan minyatürün malzemelerini kendi finanse etmelidir. Ayrıca tüm aşamalarını yalnız başına yapmak durumundadır. Çağımızın teknolojik yenilikleri sanatçılarımıza bazı kolaylıklar sağlamıştır. Kaliteli kök ve toprak boyalar ve fırçalar hazır halde bulunabilmektedir (Ersoy, 2006, 20).



Resim 4. Gülçin Anmaç, Sultan Sazlığında Flamingolar,

(<http://www.ktsv.com.tr/sanatkarlar>)

Gülçin Anmaç, günümüzde minyatür sanatını gelenekten kopmadan kendi üslubuyla yeniden şekillendiren sanatçılarımızdandır. Bu minyatürde Erciyes Dağı eteklerinde bulunan Yay Gölü’nde bir arada yaşayan çeşitli göçmen kuşlardan flamingo, akbalıçıl, su yelvesi, kaşıkçaga, kırık, kepçel bulunmaktadır. Bu minyatürde pastel renklerin en güzel tonlarını kullanarak uyumlu bir görünüm yakalamıştır. Aynı zamanda geleneksel sanatımızın önemli unsurlarından biri olan belgeleyici yönünü de tasvirde kullanarak; kültürün bir parçası olan coğrafyayı ve bu coğrafyada yaşayan canlı türlerinden bazılarını resmetmiştir (Resim 4).

Ayrıca bugünkü minyatür tasvirlerde figürlerin biçimsel açıdan yeniden yorumlandığını da görmekteyiz. Böylece güncel minyatürlerin çoğunda tasvir edilen konuların ve üslupların değiştiğini de söylemek mümkündür. Bu değişikliğe ek olarak günümüz minyatürlerinde modern teknolojik araçların resmedilmesiyle güncelikten kopmadığını da söyleyebiliriz.

Geleneksel Türk minyatür sanatında konu, içerik ve ifadeyi anlatmaya çalışan kurguyu oluşturur. Dolayısıyla konu, minyatür sanatında biçimlerin yorumlanmasıdır. Biçimler ve kurguda belli kurallar vardır. Minyatür sanatında ise konu seçimini gündelik hayattan kullanan sanatçılardan birisi Özcan Özcan'dır. "Madenci" adlı eserinde hayatını sürdürebilmek için zorlu bir görevi üstlenen figürü resmeden sanatçı, günümüz minyatür sanatına konu seçiminde sınır olmadığını göstermiştir. Konunun sınırlı olması biçimi yansıtmada zorluk yaratabilir. Bu nedenle minyatürde biçimin anlaşılması açısından konu önemlidir. Konuya odaklanmak, biçimi oluşturma bilmek için gözlem ve kurgu yapabilme becerisi gerektirir. Günümüz minyatür sanatında, konu seçimini sanatçının yapabilmesi kurgu bağlamındaki engeli ortadan kaldırırken biçimin yeniden ölçeklendirilmesine olanak sağlamıştır. Geleneksel minyatür sanatında daha çok kitap resmi boyutundaki tasvirlerin yerini günümüzde ise büyük ölçekli tasvirler almıştır (Resim 5).



Resim 5. Özcan Özcan. Madenci. (<http://birimza.com.tr/Galeri>)

Minyatür sanatında özgün üslubunu günümüze yansıtan ve zamana uyarlayan sanatçılardan birisi de Nusret Çolpan'dır. Yaptığı tasvirlerde topografik kent manzaralarından faydalanmış ve harita işaretlerini kullanmıştır. Sanatçı, aynı zamanda topografik minyatürlerde dairesel spiraller kullanarak çalışmalarında hareketlik sağlamıştır. Bu spiraller ile mekânda ve perspektif kurgusu oluşturarak derinlik sağlamıştır. Tasvirlerinde oluşturmuş olduğu bu kurgu onu çağdaşı olan sanatçılar arasına katarken özgünlükte sınır tanımayan üslubu çok dikkat çekicidir. Özgün tasarımları ile yeni meteforlar oluştururken gelenek ve günümüz arasında başarılı çalışmalar üretmiştir. Değişen beğenilere ve farklı yaklaşımlara ayak uyduran sanatçı, tasvirlerinde modern ve güçlü bir yorumlamalar yapmıştır (Resim 6).



Resim 6. Nusret Çolpan, Türkiye Minyatürü. (<http://ayferaytac.com/tum-makaleler>)

Çolpan minyatürlerini, yaşamının son döneminde ve en zirvedeyken üretmiştir. Ayrıca tasvirleri çinide ve sıva üstünde kullanarak özgünlükte sınır tanımamıştır. Geleneksel üslupta küçük boyutta yapılan tasvirlerin aksine büyük boyutlu çalışmalarda yapan sanatçı eserlerini yeniden yorumlamıştır. Günümüzde minyatür sanatı, üslup ve ifade bakımından modern sanata yönelen fakat içerik bağlamında geleneksel minyatür sanatımızdan kopmayan bir yapıdadır; Yeni üslupların oluşması günümüz minyatür sanatı açısından olumlu bir gelişmedir. Bu gelişme sürecinde üretilen eserlerin nitelikli bir sanat eseri bir sanat eseri olmasının yanı sıra günümüz insanın beğenilerine de karşılması açısından ümit vericidir. Osmanlı minyatür sanatı ile geleneksel bağlarını koparmadan yeniden yorumlayan günümüz minyatür sanatçıları, gelişen dünyaya ve modern sanatın etkilerine de açıktır. Günümüzde minyatür sanatçısı, Osmanlı sanatçısına göre daha gerçekçi düşünerek modern dünyanın doğaüstü ve duyularla karşılanamayan felsefi bakış açısıyla yeniden şekillendirme gayretindedir. Böylece günümüz minyatür sanatçısının özgünlük oluşturma çabasını Osmanlı minyatür sanatçısıyla aynı doğrultuda düşünmek oldukça zordur. Günümüz sanatçısı kurgu ve biçimin temel ilkelerini sahip olma koşuluyla yeni dönemde yeni eserler üretecek ve bu, sanatçının sahip olduğu teknik bilgiyle öznel düşüncesi birleştirerek onu başarıya ulaştıracaktır.



Resim 7. Taner Alakuş-Gül Koklayan Fatih

<http://lebriz.com/pages/artist.aspx>

Teknik bilgi ve öznel düşünceyi en iyi yorumlayan günümüz minyatür sanatçılarından birisi de Taner Alakuş'tur. Sanatçı, geleneksel minyatür sanatını yeniden yorumlayarak özgün üslubunu estetik biçimlere dönüştürmüştür.

Taner Alakuş'un "Gül Koklayan Fatih" adlı eserinde figürü alışılmıştan daha yakın olarak betimlemiştir. Tasvirdeki motif zenginliği ve figürün rahat görünümü ile Osmanlı minyatür sanatında padişah portrecilerinden farklılaştıran üslupsal bir göstergedir. Osmanlı minyatür sanatında "yüce hükümdar" kavramına sadık kalmıştır. Figürün daha dolgun ve cüsseli, gösterilmesinin yanı sıra alışılmış parlak ve karşıt renklerin yerine daha pastel tonların kullanılmıştır (Resim 7).

Sonuç

Günümüz Türk minyatür sanatında kavramsal kurguların oluştuğunu da görmek mümkündür. Bu kurgulamanın minyatür sanatında "barındırması gerektiği" düşünülen kriterlere bağlı kalmaksızın, farklı arayışlar içinde olduğunu söyleyebiliriz. Farklı arayışlarla ortaya çıkan biçimlerin özgün eserleri ortaya çıkmasında öncü olması açısından önemlidir...

Değişen dünya gelişen teknoloji sanatı ve kültürel, boyutu da değiştirmiştir. Geleneksel Türk Sanatları içerisinde minyatür sanatı, XVII. yüzyılın sonuna kadar bir saray sanatı iken günümüz de sanatçının özgün kimliğini ortaya çıkaran gündelik hayattan kopmayacak biçimde ve diğer sanat dallarının etkilerine açık olarak yapılmaktadır.

Minyatür kitap resmi olmaktan daha nitelikli ve birçok açıdan da batı resminden daha güçlü bir biçime sahiptir. Minyatür sanatında kullanılan malzemeler eski dönem malzemelerinden farklıdır. Türk resim



sanatının oluşumuna katkı sağlayarak stilize edilmiş biçimler ve kuş bakışı görünüme sahip resimler modern sanatı etkileyen unsurlardır. Günümüz minyatür sanatçıları kendi tasarımlarını değişen ve gelişen teknoloji çerçevesinde üretmektedir.

Kaynakça

And, M. (2004). Osmanlı Tasvir Sanatı I, İstanbul, 134.

Bağcı, S., Tanındı, Z., Çağman, F., Renda, G. (2006). Osmanlı Resim Sanatı, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Başkan, S. (2014). Başlangıcından Cumhuriyet Dönemine Kadar Türklerde Resim, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, 47.

Croix, H. - Tansey, R. G. (1987). Art Through the Ages, Harcourt Brace Javanovich Inc. New York.

Ersoy, A.,S. (2006). Osmanlı Minyatür Tekniği, Ankara, 4.

Grabar, O. (1988). İslam Sanatının Oluşumu (Çev.N.Yavuz) Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul.

Konak, R. (2013). İslam'da Tasvir Yasağı Sorunu ve Minyatür Sanatı, International Journal of Social Science, 6,1, 967-988.

Mahir, B. (2005). Osmanlı Minyatür Sanatı. Kabcacı Yayınevi, 31, İstanbul.

<http://www.turkishculture.org/traditional-arts/miniatures-563.htm>. Erişim Tarihi:14.02.2018

https://www.metmuseum.org/art/.../Turkish_Minature_Paint. Erişim Tarihi:12.02.2018

<https://www.kultur.gov.tr/EN,98714/miniature-work.html>. Erişim Tarihi:12.02.2018

<https://www.bl.uk/ebj/1983/articles/pdf/article>. Erişim Tarihi:15.02.2018

<http://lebriz.com/pages/artist.aspx>. Erişim Tarihi: 24.01.2018

<http://www.ktsv.com.tr/sanatkarlar>. Erişim Tarihi: 16.02.2018

<http://birimza.com.tr/Galeri>. Erişim Tarihi:16.02.2018

<http://ayferaytac.com/tum-makaleler>. Erişim Tarihi:17.02.2018



BİLİMSEL YARATICILIĞIN GELİŞTİRİLMESİ: ARGÜMANTASYON TEMELLİ ÖĞRENME

Cennet UÇAR

Milli Eğitim Bakanlığı, Atatürk Ortaokulu; Fen bilimleri Öğretmeni Antalya/Alanya

Doç. Dr. Huriye Deniz Çeliker

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,
Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Burdur

Öz

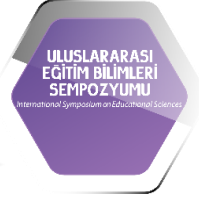
Bu çalışmanın amacı fen derslerinde argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerine etkisini araştırmaktır. Araştırmanın yöntemi yarı deneyseldir. Deney grubunda madde ve ısı ünitesi argümantasyona dayalı etkinliklerle yürütülürken, kontrol grubunda Fen Bilimleri dersi öğretim programına dayalı etkinliklerle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Isparta iline bağlı bir kasaba ortaokulunda öğrenim görmekte olan deney grubunda 15, kontrol grubunda 13 olmak üzere toplam 28 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Hu ve Adey (2002) tarafından geliştirilen Deniz Çeliker ve Balım (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Yedi açık uçlu maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa ölçüm güvenirlik katsayısı 0,86 'dır. Verilerin analizinde SPSS 21 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra ilişkili örneklem için t testi ve ilişkisiz örneklem için t testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön-test bilimsel yaratıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamışken, son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubunun ön-test son-test karşılaştırmasında son-testler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Kontrol grubunun ön-test son-test bilimsel yaratıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Fen derslerinde bilimsel yaratıcılığı geliştirmek için argümantasyona dayalı etkinliklerin kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: argümantasyon, bilimsel yaratıcılık, fen eğitimi, ortaokul öğrencileri

DEVELOPING SCIENTIFIC CREATIVITY: ARGUMENTATION BASED LEARNING

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of argumentation based on students' scientific creativity in science lessons. The method of the study was a semi-experimental design. In the experimental group the Matter and Heat unit was conducted with activities based on argumentation, while the control group was conducted with activities based on the science curriculum. The study group consisted of 28 students,



15 in the experimental group and 13 in the control group, who were studying in a town secondary school in the province of Isparta. The Scientific Creativity Scale has been adapted to Turkish by Denis Çeliker and Balım (2012) developed by Hu and Adey (2002) as a data collection tool was applied as pre-test and post-test. The Cronbach's Alfa measurement reliability coefficient of the scale consisting of seven open ended items is 0.86. SPSS 21 package program was used for analyzing the data. After the data were found a normal distribution, dependent samples t test and independent samples t test was applied. There was no significant difference between the pre-test scientific creativity scores of the experimental and control groups, but there was a significant difference between the post-test scores in favor of the experimental group. In the pre-test post-test comparison of the experimental group it was determined that there was a significant difference in favor of the post-tests. There was no significant difference between the pre-test post-test scientific creativity scores of the control group. The use of argumentation-based activities to improve scientific creativity in science courses can be suggested.

Keywords: Argumentation, Scientific Creativity, Science Education, Secondary School Students

Giriş

Bilimsel tartışmalarda öne sürülen iddiaları, gerekçeleri, muhakeme ve argümanları eleştirel olarak değerlendirebilecek ve bilimin düşünme yollarını kullanarak bilinçli kararlar verebilecek bilim okuryazarı bir toplum oluşturmak artık tüm ülkelerin öncelikli meselelerinden birisi haline gelmiştir.

Fen dersleri öğretim programında yapılan yenilik hareketlerinde “tüm vatandaşların bilim okuryazarı olması” vizyonu temel alınmıştır (Köseoğlu, Tümay ve Budak, 2008). Öğrencilerin bilim öğrenme sürecine yaparak, yaşayarak, kendilerinin ve diğer öğrenenlerin fikirlerini sorgulayarak ve mantık ilişkileri kurarak katıldıkları fen öğrenme ortamları oluşturulması derinlemesine alan bilgisi ile donanmış öğrenciler yetiştirmenin yanı sıra sosyal ve bilişsel becerilerle donanmış bireyler yetiştirmeyi sağlayacaktır (Hasançebi ve Günel, 2013). Argümantasyona dayalı fen eğitimi günümüzde ülkemiz ve dünyada giderek önemi artan bir yöntem olma yolunda ilerlemektedir. Çünkü bu yöntem bireylere sadece alan bilgisi kazandırmamakta, sosyal becerilerle donatılmış kendi fikirlerini dile getirmekten çekinmeyen girişimci ve yaratıcı bireylerin oluşmasına da katkı sağlamaktadır.

Bireyleri toplumsal hayata hazırlayan eğitim kurumlarında yaratıcılığın değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, toplumsal ilerlemeye katkı sağlayan bir unsur olabilir (Şahin, 2003).

Fen Bilimleri ve Fen Eğitimi

Son yıllarda büyük bir hızla gerçekleşen bilimsel ve teknolojik değişimler hayatımızı her alanda etkilemektedir. Her geçen gün değişen teknolojiyi kabul etmek, uyum sağlamak ve daha ileri düzeylere taşımak her vatandaşın refah ve huzur içinde yaşaması için üstlenmesi gereken bir sorumluluktur. Bu sorumluluğu ancak doğayı ve evreni anlamaya çalışan, olay ve olguları sorgulayan, araştıran, tartışan, çıkarımlarda bulunan, objektif düşünen bireyler yerine getirebilir. Bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesinde fen eğitimi önemli bir yer tutmaktadır.

Turgut, Baker, Cunningham, ve Piburn (1997) feni, bilginin tabiatını düşünme, mevcut bilgi birikimini anlama ve yeni bilgi üretme süreci olarak tanımlarken, Kaptan (1998) feni, doğayı ve doğa olaylarını sistemli bir şekilde inceleme, henüz gözlenmemiş olayları kestirme gayretleri olarak tanımlamaktadır.



Fen, aynı zamanda merak, yaratıcılık, hayal gücü, sezgi, inceleme, gözlem yapma, deney yapma, delilleri yorumlama ve deliller ile yorumlar üzerinde tartışmaya dayanan bir öğrenme yoludur. Fen; fiziksel, biyolojik ve teknolojik dünyayı yorumlamak, açıklamak ve tahmin etmek için kavramsal ve teorik bir temel sağlar (Topsakal, 2005).

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde, eğitim sistemimizin temel amacı, öğrencilerimize var olan bilgileri hazır bir şekilde vermekten ziyade bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu durum, öğrencilere üst düzey zihinsel süreç (yani, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme) becerilerinin kazandırılmasını savunur. Bu becerilerin kazandırıldığı derslerin başında ise fen bilimleri dersi gelir. Öğrencilerin hayata kolay uyum sağlamaları, içinde buldukları çevreyi çok iyi gözlemlemelerine ve mümkün olduğunca olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurarak bilgi elde etme yollarını öğrenmelerine bağlıdır (Kaptan, 1999).

Köseoğlu ve Atasoy' a (2003) göre fen eğitimi, kendi amaçları doğrultusunda öğrencilere kendileri için düşünebilmeleri ve ilerideki yaşamlarında problemlerle baş edebilmeleri ve sorumlu birer insan olabilmeleri için gerekli alışkanlıkları kazandırmalıdır. Aynı zamanda fen eğitimi bu öğrencilerin gelişmiş dünya ülkeleri arasında önemli bir yeri olan açık toplumu oluşturacak yurttaşlar olarak yetiştirmelerine katkıda bulunmalıdır.

Fen derslerinin günlük yaşam ile olan ilişkisi düşünüldüğünde çevresini sorgulayan, eleştirel düşünebilen ve karşılaştığı durumlarda bilimsel süreç becerilerini kullanarak sonuca ulaşmaya çalışan bireylerin söz konusu özellikleri kazanmalarında büyük önem taşıdığı söylenebilir (Evrekli ve Balım, 2015).

Bireyler ilkokuldan itibaren aldıkları fen bilimleri eğitimiyle doğayı sorgulamaya ve etrafında meydana gelen olaylara, problemlere çözüm yolları üretmeye başlarlar. Fen bilimleri eğitimi alan öğrenciler hayatlarında karşılarına çıkan problemlere ve sorunlara karşı mantıklı çözüm yolları üreten, girişimci, yaratıcı ve sorgulayıcı, özetle gelişmekte olan dünyanın istediği özellikleri taşıyan bireyler olurlar.

Fen bilimlerinin yapısının ve içeriğinin diğer bilim dallarından farklı olması öğretiminin de farklı olmasını gerektirir. Fen bilimleri dersi öğretmen ve öğrenci iletişiminin en kolay kurulabileceği bir ortamdır. Bireyin yaşantılarını kendine has atmosferi içerisinde değerlendiren, yaşantısal izlenimleri bilgi ve beceri düzeyine çıkarmasında en etkin mekanizmaları sağlayan bir derstir. Öğrencilerin fen bilimleri dersinde öğrendikleri onların gelecekteki hayatını kolaylaştıracaktır (Gürdal, Şahin ve Çağlar, 2001).

Fenin toplum ilişkilerinde, teknolojiye ve bireysel yaşamda nasıl faydalar sağladığı, öğrencilerin beceri ve davranışlarındaki gelişmelere nasıl ışık tuttuğu bilinmektedir. Fen bilimleri öğrencilerde yaratıcılık becerileri kazandırmanın yanında iyi bir fen okuryazarı olmayı da sağlar (Temizyürek, 2003).

Fen okuryazarı bireyler yetiştirebilmek için fen bilimleri dersinde öğretmenlere düşen görev, günümüz şartlarına uygun olan çağdaş ve öğrenciyi merkeze alan eğitim ortamlarını oluşturmaktır. Artık günümüzde gelişmiş ülkeler bilgiyi pasif olarak öğreticiden doğrudan alan bireyler yerine düşünen, araştıran, sorgulayan, yeni öğrendiği bilgiler üzerinde tartışan, sürekli olarak etrafında meydana gelen olayları ve olguları merak eden, problem çözme yeteneğine sahip girişimci ve yaratıcı bireyler yetiştirmeyi eğitim ve öğretim programlarında bir hedef haline getirmiş bulunmaktadır.



Fen Bilimleri Eğitiminde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme

Bireyin bir konu hakkında karşıt fikir söylemesi ve belirttiği fikrinin doğruluğunu elindeki verilerle ispatlayabilmesi için yeterli derecede deneyime ve beceriye ihtiyacı vardır. Bu deneyim ve beceri günümüzde birçok sosyo-bilimsel konular hakkında kararlar vermenin gerek olduğu çağdaş toplumlarda yaşamın çok önemli bir parçasıdır (Kaya ve Kılıç, 2008). Bilimsel tartışmalara katılabilmek ve doğru kararlar alabilmek için, genç yaştaki insanların bilimsel

tartışmanın doğasını anlamalı ve bilimsel bir içerikte tartışmanın geçerli yollarını pratik etmelidir. İnsanların sadece böyle tartışmalarda geçerli olan fikirleri değil, bunların sınırlılıklarını da bilmesi gerekir. Bu noktada birçok araştırmacı ve eğitimci, bireylerin tartışma yeteneklerini geliştirmede fen eğitiminin önemli bir role sahip olduğunu ifade etmektedir (Driver, Newton ve Osborne, 2000; Naylor, Keogh ve Downing, 2007 akt. Kaya ve Kılıç,2008).

Argümantasyon, insanların mantıksal açıklamalar yaparak iddialarda buldukları ya da çıkarımlar yaptıkları disiplinler arası bir yaklaşımdır. Dayandığı temel noktalar mantık ve çıkarımlardır. Karşılıklı konuşmalar içerisinde kendi düşüncesini en iyi şekilde ifade etme ve ifade ettiği bu düşüncesini en iyi şekilde savunma ve karşıdaki bireyleri ikna etmeye dayanır. Argüman, kazanan ve kaybedenin olduğu tartışmalar olarak zannedilebilir ancak fende argüman; kazananı, kaybedeni ve en doğruyu bulmaktan çok, olaylar ve fikirler arasındaki ilişkiyi belirlemede kullanılır (Duschl & Osborne, 2000). Argümantasyon birden fazla kabul edilebilir sonuca ulaşılabilen tartışma yöntemlerini içerir (Karışan, 2010).

Fen bilimleri dersinin amacı eleştirel ve yaratıcı düşünen bireyler yetiştirmektir. Fen sınıflarında argümantasyon tabanlı öğrenme ortamının oluşturulması öğrencilerin bilimsel bilgiyi oluşturmalarına rehberlik edecektir (Deveci, 2009).

Bireylerin argümanlarının belirlenmesinde ve değerlendirilmesinde fen eğitimcileri tarafından kullanılan en bilinen model Toulmin (1958) tarafından geliştirilen argümantasyon modelidir. Toulmin, tartışmayı sosyal açıdan bir anlam oluşturma gayesi ile yapılan etkileşimsel ve hareketli bir sürecin ürünü olarak görmektedir. Ayrıca Toulmin'e göre "desteklenen iddialar" bütünü olan tartışma, fikirlerin test edilmesini sağlayan bir araçtır (Kaya ve Kılıç, 2008) Toulmin "The Use of Argument" eserinde argümantasyonun gelenekselcilerin sahip olduğu mantık anlayışı ile uyuşmadığını dile getirmiştir. Toulmin argümantasyonun hangi koşullarda oluştuğunu tanımlayan bir model oluşturmuştur. Buna göre bir argümanı; iddia, veri ve gerekçe meydana getirmektedir. Eğer argüman daha karmaşık bir yapıda ise bunların yanına destek, sınırlayıcı ve çürütücüler de eklenir.

Toulmin'in argümantasyon modelinde iddia, genellikle bir soru veya probleme çözüm olarak öne sürülen görüşür.

Veri; bireyler tarafından oluşturulan iddiaları desteklemek için kullanılan olgu veya gözlemleri içerir. Ancak, aynı veriler kullanılarak farklı iddialar öne sürülebilir; bu nedenle argümanda kullanılan verilerin ortaya atılan iddiayı neden desteklediği açık bir şekilde ifade edilmelidir. Bundan dolayı kullanılan gerekçeler, verilerin iddiayı nasıl desteklediğini gösteren nedenlerdir. Genellikle kabul edilen ve gerekçeyi destekleyen tüm bilgiler ve örnekler argümanda destekleyicileri oluşturur. Sınırlayıcılar, iddianın geçerli olduğu durumları; çürütücüler ise iddianın geçerli olmadığı durumları açıklar (Tümay



ve Köseoğlu, 2011). Öğrencilere bu becerilerin kazandırılması, onlara bilim insanlarının nasıl çalıştıklarını anlamalarında yardımcı olur (Hofstein & Lunetta, 2004).

Toulmin'nin argümantasyon modeli incelendiğinde öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılır ve bilgiyi kendisi oluşturarak öğrenmeyi kendi kendine gerçekleştirir. Öğrencilerin bu sürece aktif olarak katılabilmesi için sınıf içinde bir takım etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Bu etkinlikler ifadeler tablosu, kavram haritaları, deney raporu hazırlama, karikatürlerle ve hikayelerle yarışan teoriler, bir argümanı yapılandırma, tahmin et-gözle-açıkla, bir deney tasarlama, fikirler ve kanıtlarla yarışan teoriler şeklindedir (Simon, Erduran, & Osborne, 2006). Yapmış olduğumuz bu çalışmada deney grubuna uyguladığımız argümantasyon tabanlı öğrenmede öğrencilere bu etkinlikler hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Argümantasyon ile öğretimin önemli getirilerinden birisi olan bilimsel okuryazarlık aynı zamanda ülkemizde fen eğitiminin amaçlarından birisidir (MEB, 2013). Bilimsel okuryazar bireyler argüman kurabilen, bilimsel olarak tartışmalara katılabilen, iddialarını kanıt ve gerekçeleri kullanarak destekleyebilen ve açıklamalar oluşturabilen bireylerdir (Nussbaum, Sinatra, & Owens, 2012). Bireylerin de bir durum hakkında bilim insanları gibi farklı bilimsel açıklamalarla karşılaştıklarında bu bilimsel açıklamalardan hangisini benimseyeceklerine karar verme aşamasında kurdukları argümanların geçerliliğine ve bu argümanları destekleyen kanıt ve gerekçelerin sağlamlığına bakmaları bilimsel bilgiyi kavramaları açısından önemlidir (Driver, Newton, & Osborne, 2000). Böylece öğrenciler argümanları sorgulamalı ve karar verme becerilerine sahip olmalıdır. Sonuç olarak bu becerilere sahip olan bireylerin bilimsel okuryazar olmaları muhtemeldir (Aktamış ve Hiğde, 2015).

Ülkemizde ki fen bilimleri dersi öğretim programının amaçlarından biri öğrencileri tartışma sürecine sokarak öğrencilerin dünyayı, feni, bilimi, bilimin doğasını anlamalarını sağlamak olmasına rağmen okullarda tartışmaya dayalı etkinlikler çok nadir gerçekleşmektedir. Argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımının okullarımızda fen bilimleri dersinde öğretmenler tarafından doğru bir şekilde kullanıldığında öğrencilerde bu yönde kalıcı davranış değişiklikleri oluşturacağını söyleyebiliriz.

2018 yılında yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programı'nda öğrenme-öğretme kuram ve uygulamaları açısından bütüncül bir bakış açısı benimsenmiş; genel olarak öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı, araştırma-sorgulama ve bilginin transferine dayalı öğrenme stratejisi kabul edilmiştir. Öğrenciyi temel alan öğrenme ortamlarında (problem, proje, argümantasyon, iş birliğine dayalı öğrenme vb.) derslerin yürütülmesi ifade edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen; teşvik edici, rehber olma rollerini üstlenirken öğrenci; bilginin kaynağını araştıran, sorgulayan, açıklayan, tartışan ve ürüne dönüştüren birey rolünü üstlenir. Bu öğrenme sürecinde, fen bilimlerinin matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirilmesi sağlanarak öğrencilerin problemlere

disiplinler arası bakış açısıyla bakması hedeflenir (MEB, 2018). Görüldüğü üzere en son yenilenen öğretim programı ile argümantasyon temelli öğrenme artık fen bilimleri dersinde kullanılmak üzere sürece dahil edilmiştir.

Fen Eğitiminde Bilimsel Yaratıcılık



Bir ülkenin gelişmesinin; basmakalıp yinelemelerin yaşama geçirildiği eğitim tarzıyla değil, hayâl gücünü zorlamakla, orijinalliği yakalamakla, bunun ise eğitimde yaratıcılığa daha çok önem vermekle mümkün olduğu düşünülür (Çellek, 2003). Toplumların gelişmesi ve ilerlemesi o toplumdaki bireylerin yaratıcılığına bağlıdır. Yaratıcığın buluşlara, buluşların teknolojiye ve üretime dönüştüğü ifade edildiğinde yaratıcılıklarını kullanamayan, üreticiliklerini ortaya koymayan ya da koyamayan bireylerden oluşan toplumların gelişmeleri zor olabilir. Bireyleri toplumsal hayata hazırlayan eğitim kurumlarında yaratıcılığın değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, toplumsal ilerlemeye katkı sağlayan bir unsur olabilir (Şahin, 2003).

Yaratıcılık, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde içinde her türlü çalışmanın ve çabanın yer aldığı bir süreç; bilinenin dışında, farklı çözüm yollarından giderek sürecin

sonunda kişiye özgü bir ürün ortaya koyma becerisi olarak ele alınabilir (Emir, 2001; Yenilmez ve Yolcu, 2007). Yaratıcılık; hayâl gücünü kullanabilme, bir olguya yenilik katabilme, farklılık yaratabilme biçiminde de ifade edilmektedir (Öztürk, 2004).

Yaratıcı düşünmenin doğuştan gelen yetenekler olduğu kabul edilmekle birlikte, öğrenilebilir yetenekler de olduğu, uygun ortamlar oluşturulduğu sürece, bu yeteneklere sahip bireylerin yaratıcılık yeteneklerini geliştirebildikleri sonucu ortaya çıkmaktadır (Karakuş, 2001). Buda eğitim ve öğretim sürecinde yaratıcılığı ortaya çıkarmada etkili olan öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlar ile gerçekleşebilir. Burada önemli olan bir diğer unsurda yaratıcı olan bireylerin çok iyi bir şekilde tanınmasıdır. Yaratıcı bir birey, yaratıcılığı günlük yaşamının doğal bir parçası olarak gören, bilime karşı ilgili ve meraklı olan, karşısına çıkan problemlere çeşitli ve kendisine özgün olan çözüm yolları üretebilen bireylerdir (Kadayıfçı, 2008).

Öğrencilere bu özelliklerin kazandırılması için öğrenciyi merkeze alan yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir. Böylece öğrenciler yeni bilimsel kavram ve teknolojilerle tanışır ve bilimsel düşünebilen bireyler olmalarının yolu açılır (Tatar, 2006).

Yaratıcılık sanatta olduğu kadar bilimde de önem kazanmıştır (Aral, 2004' ten akt: Deniz Çeliker ve Balım, 2013). Bilimsel yaratıcılık ve sanatsal yaratıcılığın tanımlarında birbirinden farklı olabilir. Bilimsel yaratıcılık, teori geliştirmek, yeni bir ürün ya da süreç ortaya koymak için önceki bilinenlere her zaman yeni eklemeler yapmayı gerektirir. Fakat sanat yaratıcılığı hislere ya da yaşamın kendisine yeni anlamlar katar (Koray, 2003). Fen bilimlerinde yaratıcı olarak isimlendirilen bireyler, olaylar hakkında diğer insanların farkına varamadığı bağıntıları kendiliğinden, doğal olarak kurabilen bireylerdir. Fikirleri analiz ederler ve bu fikirlerini başka fikirler ile karşılaştırarak bir değerlendirme yaparlar. Bir teoriyi uygulamaya koyabilme veya soyut fikirleri somut, pratik ve başarılı uygulamalara dönüştürebilme becerisine sahiptirler (Stencel, 1995).

Yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi, ilköğretimden üniversiteye kadar bütün eğitim kademelerinde önemli bir amaç olarak görülmektedir. Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan ilköğretim programlarında da, yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2005). Bilimsel yaratıcılık son zamanlarda önemli bir eğitim hedefi ve sosyal bir konu haline gelmiştir (Choe, 2006). Özellikle fen eğitiminde bilimsel yaratıcılık daha da önemli olmaya başlamıştır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Kind ve Kind (2007) bilimsel yaratıcılığı iki önemli durum üzerinden ifade etmiştir. Birincisi; bilim insanlarının çalışmaları benzer şekillerde okullarda verilen eğitimin de bilime dayalı olması ve çalışmalarda bilimsel yaratıcılığın gözlenmesi gerektiğidir. İkinci durum ise çocukların ihtiyaçları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak uygun ortamların hazırlanması gerektiğidir. Hu ve Adey (2002) de bilimsel yaratıcılığı “var olan veya daha önce karşılaşılmamış herhangi bir problemin, birey tarafından keşfedilmesi, çözüm için farklı yollar hayal etmesi, sık sık yeni oluşumlar meydana getirmesi ve çözümler için yeni yollar bulması şeklinde” ifade etmiştir. Wang ve Yu (2011), bilimsel yaratıcılığı bilimsel bilgiyi ve bilimsel problem çözümünü öğrenme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Yöntem

Yapılan çalışmada argümantasyon tabanlı öğrenmenin öğrencilerin bilimsel yaratıcılık becerileri üzerine etkisini araştırmak için deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel yöntemde çalışmaya katılacak olan deneklerin deney veya kontrol grubunda yer almasının belirlenmesi için rastgele atama yönteminin kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (Creswell, 2003). Bundan dolayı deney ve kontrol gruplarının sonuçlarında meydana gelebilecek herhangi bir değişikliğin ön yargıdan uzak olması sağlanacaktır. Rastgele atanmanın gerçekleşmeyeceği durumlarda, araştırmacı grupları mümkün olduğunca benzer özelliklere sahip olacak şekilde belirler (Deniş Çeliker, 2012). Ön test-son test uygulanan yarı deneysel desende bağımsız değişkenin uygulandığı deney grubunun yanı sıra birde bağımsız değişkenin uygulanmadığı kontrol grubu bulunur. Bu desende biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup vardır, fakat katılımcılar rastgele atama ile belirlenmez (Bulduk, 2003). Yarı deneysel desen özellikleri açısından deneysel desene benzer fakat katılımcıların gruplara rastgele atanması konusunda gerçek deneysel desenden ayrılmaktadır (Balci, 2001). Yarı deneysel desenler bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının güç olduğu durumlarda daha çok tercih edilen deneysel desendir (Cohen Manion & Morrison, 2000). Sonuç olarak yapılan bu çalışmada öğrenciler kayıtlı oldukları sınıflarda derse girmek ve okul tarafından hazırlanan ders programına uymak zorunda olacakları için bu çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır..

GRUPLAR	Ön-test	Süreç	Son-test
Deney Grubu	ÖBY	Argümantasyon Temelli Öğrenme	SBY
Kontrol Grubu	ÖBY	Fen ve Teknoloji Öğretim Programı	SBY

Tablo1. Araştırma Deseninin Simgesel Gösterimi

ÖBY: Öntest Bilimsel Yaratıcılık Testi, SBY: Sontest Bilimsel Yaratıcılık Testi

Bu çalışma fen bilimleri dersinde yer alan madde ve ısı ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda bu ünite argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerle yürütülmüş, kontrol

grubunda ise Fen Bilimleri dersi öğretim programının önerdiği yaklaşım ile hazırlanmış etkinliklerle yürütülmüştür.

Deneyel çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ‘‘Bilimsel Yaratıcılık Testi’’ ön-test olarak uygulanmıştır. Deneyel uygulama sonrasında yine deney ve kontrol gruplarında ki öğrencilere ‘‘Bilimsel Yaratıcılık Testi’’ son-test olarak uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma Isparta iline bağlı bir kasaba ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubunda 15, kontrol grubunda 13 olmak üzere toplam 28 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu öğrenciler 6. sınıf öğrencileridir. Deneyel araştırmalarda, bağımlı değişkenlerde gözlenen değişmelerin etkisi incelenen bağımsız değişken ile açıklanma derecesine ilişkin iç geçerlilik önemlidir. Bunun için örneklemin amaca uygunluğuna bakılmalıdır (Büyüköztürk, 2001).

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Hu ve Adey (2002) tarafından geliştirilen Deniz Çeliker ve Balım (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Yedi açık uçlu maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa ölçüm güvenirlik katsayısı 0,86 ‘dır. Verilerin nicel analizinde SPSS 21 paket programından yararlanılmıştır. Uygulanan bilimsel yaratıcılık testi sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için Shapiro-Wilks testi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra ilişkili örneklem için t testi ve ilişkisiz örneklem için t testi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, fen bilimleri dersinde ‘‘Madde ve Isı’’ ünitesinin öğretiminde argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizlerine ve analiz sonuçlarının yorumlarına yer verilmiştir.

Öğrencilere öntest ve sontest olarak uygulanan ‘‘ Bilimsel Yaratıcılık’’ testi puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirten analiz sonuçları tablo2 ve tablo3’te verilmiştir.

	N	Shapiro- Wilks	p	Çarpıklık	Basıklık
Bilimsel Yaratıcılık Testi- Öntest	28	.969	.548	,532	,075

Tablo3.Sontest Bilimsel Yaratıcılık testlerinin Shapiro-Wilks Normallik Testi Analiz Sonuçları

	N	Shapiro- Wilks	p	Çarpıklık	Basıklık
--	---	-------------------	---	-----------	----------

Bilimsel Yaratıcılık Testi- Sontest	28	.961	.365	,382	,716
-------------------------------------	----	------	------	------	------

Tablo2.Öntest Bilimsel Yaratıcılık Testlerinin Shapiro-Wilks Normallik Testi Analiz Sonuçları

Puanların normalliğe uygunluğunda iki test kullanılmaktadır. Bunlar,eğer grup büyüklüğü elliden küçük ise Shapiro-Wilks, büyük ise Kolmogorov-Smirnov testidir (Büyüköztürk, 2017). Yapılan çalışmada örneklem sayısı elliden küçük olduğu için Shapiro Wilks testi uygulanmıştır.

Tablo2. ve Tablo3. incelendiğinde “Bilimsel Yaratıcılık Testi” öntest ve sontest tüm

gruplarda p değerinin 0.05’ten büyük çıktığı görülmektedir. Bu değerler öntest için 0.548, sontest içinde 0.365 ’dir. Bu, anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği, uygun olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bu yüzden deney grubu ve kontrol grubunun öntest ve sontest punalarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem t-testi, deney ve kontrol grubunun kendi içlerindeki öntest ve sontest sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı ölçeğinden aldıkları puanların analizinde ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır.

Öntest bilimsel yaratıcılık testi deney ve kontrol gruplarına göre ilişkisiz t-testi sonuçları ve sontest bilimsel yaratıcılık testi deney ve kontrol gruplarına göre ilişkisiz t-testi sonuçları tablo4 ve tablo5’te verilmiştir.

TGrup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
<i>Deney grubu</i>	15	59.60	20.75	26	0.943	.359
<i>Kontrol Grubu</i>	13	52.23	20.88			

Tablo3. Öntest Bilimsel Yaratıcılık Testi Kontrol ve Deney Gruplarına Göre İlişkisiz t-Testi Sonuçları

Tablo4. incelendiğinde öntest bilimsel yaratıcılık testi aritmetik ortalaması deney grubu için \bar{X} =59.60 iken kontrol grubunun \bar{X} =52.23’tür. Ayrıca deney ve kontrol grubunun ön testleri arasındaki fark anlamlı değildir, $p=.359>.05$. Bu durum grupların uygulama öncesinde bilimsel yaratıcılık testi aritmetik ortalamalarının birbirine yakın düzeyde olduğunu göstermektedir.

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
<i>Deney grubu</i>	15	70.40	18.87	26	2.178	.039
<i>Kontrol Grubu</i>	13	52.61	24.30			

Tablo4. Sontest Bilimsel Yaratıcılık Testi Kontrol ve Deney Gruplarına Göre İlişkisiz t-Testi Sonuçları

Tablo5. incelendiğinde sontest bilimsel yaratıcılık aritmetik ortalaması deney grubu için $\bar{X}=70.40$ iken kontrol grubu için $\bar{X}=52.61$ 'dir. Ayrıca deney ve kontrol grubunun sontestleri arasındaki fark anlamlıdır, $p=.039<.05$. Analizler sonucunda ön test bilimsel yaratıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmayan grupların, son test bilimsel yaratıcılık puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubunun bilimsel yaratıcılık son test puanlarında ön test puanlarına göre bir artışın olduğu görülmektedir.

Deney grubuna uygulanan argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ilişkili örneklem t-testi sonuçları tablo6'da verilmiştir.

Ölçüm (bilimsel yaratıcılık testi)	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	15	59.60	20.75	14	-4.25	.001
Son test	15	70.40	18.87			

Tablo6. Deney Grubu Bilimsel Yaratıcılık Testi Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili t-Testi Sonuçları

Deney grubunda argümantasyon tabanlı öğrenme sonrasında öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerinde anlamlı bir fark meydana gelmiştir, $p=.001<.05$. Öntest bilimsel yaratıcılık testi aritmetik ortalaması deney grubu için $\bar{X}=59.60$, Sontest puanları ise $\bar{X}=70.40$ 'dır. Deney grubunda öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında istatistiki olarak bir artışın olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerine bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Kontrol grubuna uygulanan milli eğitim bakanlığı tarafından hazırladığı fen ve teknoloji öğretim programının öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ilişkili örneklem t-testi sonuçları tablo7'de verilmiştir.

Ölçüm (bilimsel yaratıcılık testi)	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	15	52.23	20.88	12	0,110	.914
Son test	15	52.61	24.30			

Tablo7.Kontrol Grubu Bilimsel Yaratıcılık Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili t-Testi Sonuçları



Kontrol grubunda milli eğitim bakanlığının hazırladığı fen ve teknoloji öğretim programı sonrasında öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarında anlamlı bir fark meydana gelmemiştir, $p=0.914 > 0.05$. Öntest bilimsel yaratıcılık testi aritmetik ortalaması kontrol grubu için $\bar{X}=52.23$, son test puanları ise $\bar{X}=52.61$ 'dir. Bu sonuca göre milli eğitimin hazırlamış olduğu fen ve teknoloji öğretim programının öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerine bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dünyada bilim ve teknoloji hızla gelişmektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde bu değişimlere uyum sağlayabilmek için her alanda yenilikler gerçekleştirilmektedirler. Özellikle eğitim alanında gerçekleşen yenilikler bireyleri yeni dünya düzenine hazırlamada ki en önemli

alanlardan biridir. Bir ülkenin ihtiyacı olan çağın gerektirdiği nitelikli bireylerin kazandırılması ilköğretimden başlayarak okullarda etkili bir fen öğretiminin gerçekleştirilmesi ile sağlanabilir (Kaptan, 1998).

Ülkemizde fen eğitimi alanında öğretim programları gelişen ve sürekli değişen dünya düzenine uygun bir şekilde değiştirilip geliştirilmektedir. Ülkemizde 2004 yılında yayınlanan tebliğler dergisinde Türk Millî Eğitim Sisteminde öğretim programlarının tümünde kazandırılması hedeflenen ortak becerilerin bulunduğu ifade edilmektedir. Bu ortak beceriler; eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2004).

2018 yılında en son yayınlanan fen bilimleri dersi öğretim programında, genel olarak öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı, araştırma-sorgulama ve bilginin transferine dayalı öğrenme stratejisinin temele alındığı ifade edilmiştir. Böylece öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen teşvik eden, yönlendiren öğrenci ise bilginin kaynağını araştıran, sorgulayan, açıklayan, tartışan ve ürüne dönüştüren bireydir (MEB, 2018). Ayrıca yenilenen bu fen bilimleri dersi öğretim programında yaşam becerilerine tekrardan değinilmiştir. Bu yaşam becerilerinden yaratıcı düşünme dikkat çekmektedir. Çünkü gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda bireylerde yaratıcılık özelliklerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi bir amaç haline gelmiştir. Eğitim öğretim sürecinde yaratıcılığı ortaya çıkarmada etkili olan öğretim modelleri merkeze alınmalıdır. Yaratıcı birey, yaratıcılığı günlük yaşamın doğal bir parçası olarak temellendirmiş, bilime karşı ilgili ve meraklı, karşısına çıkan

problemlere çeşitli ve özgün çözüm yolları üretebilen bireylerdir (Kadayıfçı, 2008). Argümantasyon temelli öğrenme eğitim sürecinde bireyleri merkeze alan ve bireylere üst düzey düşünme becerilerini kazandırmada etkili bir öğrenme yoludur.

Yapmış olduğumuz bu çalışmada 6. sınıf fen bilimleri dersi madde ve ısı ünitesinde argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerine etkisi araştırılmıştır. Deney grubunda madde ve ısı ünitesi argümantasyona dayalı etkinliklerle yürütülürken, kontrol grubunda Fen Bilimleri dersi öğretim programına dayalı etkinliklerle yürütülmüştür.

Deney ve kontrol grubunun ön-test bilimsel yaratıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamışken, son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubunun ön-test son-



test karşılaştırmasında son-testler lehine anlamı fark olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunun ön-test son-test bilimsel yaratıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Sonuç olarak argümantasyon temelli öğrenme öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerinde etkilidir diyebiliriz.

Yeni yapılacak araştırmalarda argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin fen bilimleri dersinin diğer ünitelerinde kullanılmasının etkilerini ortaya koymak amacıyla araştırmalar yapılabilir. Argümantasyon tabanlı öğrenmenin öğrencilere kazandırılması hedeflenen diğer yaşam becerilerine (analitik düşünme, karar verme, sorgulayıcı öğrenme, iletişim, girişimcilik ve takım çalışması) olan etkisini de yeni araştırmalarda farklı çalışma gruplarıyla incelenebilir. Ayrıca daha büyük ve çeşitli örneklem gruplarıyla çalışılarak bu çalışmanın tekrarlanabileceğini önerebiliriz.

Kaynakça

- Aral, N. (2004). Çocukta yaratıcılığın gelişimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 36, 23-24.
- Aktamış, H. ve Hiğde, E. (2015). Fen eğitiminde kullanılan argümantasyon modellerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 136-172.
- Balci, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bulduk, S. (2003). *Psikolojide deneysel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler: öntest sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Cohen, L. ve Manion, L. (2000). *Research methods in education*, RoutledgeFalmer.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Thousand oaks*, CA: Sage.
- Choe, I. S. (2006). Creativity—A sudden rising star in Korea. In J. C. K. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The international handbook of creativity* (pp. 395–420). New York: Cambridge University Press.
- Çellek, T. (2003). Sanat ve bilim eğitiminde yaratıcılık. *Pivolka*, 2/8, 4-11.
- Deniş Çeliker, H. (2012). Fen ve teknoloji dersi" güneş sistemi ve ötesi: uzay Bilmecesi" ünitesinde proje tabanlı öğrenme Uygulamalarının öğrenci başarılarına, yaratıcı Düşüncelerine, fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına Etkisi. *DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Deniş Çeliker, H., ve Balım, A. G. (2012). Adaptation of Scientific Creativity Test to Turkish and its Assessment Criteria. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 5/2, 1-21.
- Deveci, A. (2009). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı konusunda sosyo bilimsel argümantasyon, bilgi seviyeleri ve bilişsel düşünme becerilerini geliştirmek* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Duschl R.A., Osborne, J. (2000). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies In Science Education*, 38, 39-72.
- Driver, R., Newton, P., ve Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science education*, 84/3, 287-312.



- Emir, S. (2001). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişmeye ve Kalıcılığa Etkisi." Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2015). Fen derslerinde animasyon destekli kavram karikatürleri kullanımının altıncı sınıf öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6/11, 109-136.
- Gürdal, A., Şahin, F. ve Çağlar, A. (2001). Fen eğitimi (ilkeler, stratejiler ve yöntemler). *İstanbul:Marmara Üniversitesi*.
- Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science education*, 88/1, 28-54.
- Hu, W. ve Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary schoolstudents. *International Journal of Science Education*, 24/4, 389-403.
- Kadayıfçı, H. (2008). Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim modelinin öğrencilerin maddelerin ayrılması ile ilgili kavramları anlamalarına ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi. *Unpublished doctoral dissertation. Ankara: Gazi University, Institute of Educational Sciences*.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14/14.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Ani yayıncılık.
- Karakuş, M. (2001). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 26/119.
- Karışan, D. (2010). Fen eğitiminde argumantasyon laboratuvar uygulama kitapçığı: *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Van*.
- Kaya, O. N., ve Kılıç, Z. (2008). Etkin Bir Fen Öğretimi İçin Tartışmacı Söylev. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9/3.
- Koray, Ö. (2003). *Fen eğitiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kind, P., ve Kind, V. (2007). Creativity in science education: Perspectives and challenges for developing school science. *Studies in Science Education*, 43/1, 1-37.
- Köseoğlu, F vd. (2003). *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı İçin Bir Fen Ders Kitabı Nasıl Olmalıdır*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- MEB. (2004). Tebliğler dergisi. Cilt: 67 Sayı: 2563.
- MEB. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB .(2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). MEB Yayınları, Ankara
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 77-84.



- Simon, S. ve Erduran, S. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28/2-3, 235-260.
- Stencel, J. (1995). A string teacher, *The American Biology Teacher*, 57/1, 42-45.
- Şahin, Ç. (2003). Değişen dünyada sınıf öğretmenlerinin değişen toplumsal ve yaratıcılık rolleri. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1/1, 1-9.
- Nussbaum, E. M. ve Sinatra, G. M. (2012). The two faces of scientific argumentation: Applications to global climate change. In *Perspectives on scientific argumentation* (pp. 17-37). Springer, Dordrecht.
- Tatar, N. (2006). *İlköğretim fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Topsakal, S. (2005). Fen ve teknoloji öğretimi. *Ankara: Nobel yayın dağıtım*.
- Turgut, M. F. ve Baker, D.(1997). İlköğretim fen öğretimi. *Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*.
- Tümay, H., ve Köseoğlu, F. (2011). Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8, 105-119.
- Wang, J. ve Yu, J. (2011). Scientific creativity research based on generalizability theory and BP_Adaboost RT. *Procedia Engineering*, 15, 4178-4182.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yeşildağ-Hasançebi, F. ve Günel, M. (2013). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 12/4.



KALABALIK SINIFLARDA KONUŞMA ÖĞRETİMİ: YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Ezgi HAMAMCI

Zekeriya HAMAMCI

Öz

Konuşma, dört temel dil becerilerinden iletişim kurmada oldukça önemlidir. Konuşma becerilerinin edinimi ve öğrenimi ikinci dil ya da yabancı dil öğrencisi için bir önceliktir. Dil öğreniminde ve gelişiminde, başarı ölçütü olarak çoğu öğrenci kendilerini konuşma dilindeki yeterlilikleri doğrultusunda değerlendirir. Kalabalık dil sınıflarındaki öğrenciler yetersiz sözcük bilgisi, akıcılığın olmayışı, utangaçlık ve cesaretsizlik gibi sebeplerden ötürü konuşma etkinliklerine katılmakta isteksiz olmaktadır. Öğrencilerin sınıf içi konuşma etkinliklerine katılımında, yabancı dil öğretmenlerinin teşvik edicilik, katılımcılık ve dönüt sağlayıcılık rollerini etkili bir biçimde yerine getirmeleri şüphesiz çok önemlidir. Ayrıca, yabancı dil öğrencilerinin hedef dilde konuşma fırsatlarını arttırmak ve özgün dil kullanma şanslarını sağlamak için konuşma etkinliklerinin üretkenlik, amaçlılık, etkileşimcilik, güçlük, güvenlik ve doğallık şartlarını sağlaması gereklidir. Bu kapsamda, bu araştırmanın amacı konuşma öğretimi ile ilgili alan yazınının odaklandığı alt alanlarda yapılan araştırmaları kısaca özetlemek, kalabalık sınıf ortamında öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığı artırmaya yönelik teknikleri ve sınıf içinde kullanılacak konuşma etkinliklerini örneklerle açıklamak, kalabalık sınıflarda konuşma öğretiminde karşılaşılan sorunları belirtmek ve çözüm önerilerini sunmak, yabancı dil öğretmenlerinin kalabalık sınıflardaki konuşma öğretiminde üstlendiği rolleri vurgulamak ve sonuç olarak kalabalık sınıflarda konuşma öğretiminin etkili bir biçimde yapılmasında sınıf içinde kullanılan araç ve gerecin önemine dikkat çekmektir.

Anahtar sözcükler: konuşma öğretimi, kalabalık sınıflar, yabancı dil öğretimi, yabancı dil öğrenimi

Abstract

Speaking is very important among the four skills in terms of communication. The acquisition and learning of speaking skill is a priority for most of the foreign/second language students. Most students judge themselves and their improvement in language learning and success according to their proficiency in speaking. In crowded classes, students are unwilling to join activities due to some reasons such as poor vocabulary knowledge, feeling shy, not being fluent. To encourage students in order to join in-class speaking activities, teachers should play their roles as promoters, participants and feedback givers. Moreover, in order to increase students' opportunities of speaking target language and provide them to use the authentic language, speaking activities should bear some characteristics. The activities should be interactional, natural, productive, purposeful and the difficulty should fit in their levels. Furthermore, the students should feel safe and comfortable when expressing themselves. Accordingly, this study aims to present a summary of subfields of teaching speaking, give examples of speaking activities, mention

the problems of teaching speaking and offer some solutions. In addition, the roles of the language teachers in crowded classes and the importance of materials in these classes are analyzed.

Keywords: teaching speaking, crowded classes, foreign language teaching, foreign language learning

Giriş

İkinci ya da yabancı dil öğrenimi ile ilgili araştırmalar üretimsel dil becerilerinin algısal dil becerilerinden daha geç ve zor bir süreçle edinildiğini göstermiştir. Yabancı dil öğrenenler özellikle konuşma ve sesletim becerilerinde hemen hemen hiçbir zaman anadili konuşanın sahip olduğu ustalığa erişemezler. Yabancı dilin o dilin anadili olarak konuşulduğu ülkenin dışında öğretildiği ortamlarda, yabancı dil öğrenenler hedef dile sınıf dışında genellikle maruz kalmadıkları için bu sorun daha ciddi bir biçimde yaşanmaktadır (Seferoğlu, 2005).

Konuşma dilsel bir etkinliktir ve dilin kendisi gibi birkaç bileşenden oluşur: sesletim (sesler), biçimbilgisi (sözcükler ve onların bölümleri), dilbilgisi ve sözdizimi (yapı), anlambilim, söylem (sohbet ve sözceler), edimbilim (kullanım ve kuralları), akıcılık (konuşma kolaylığı, güven, bağdaşıklık ve hız), konusallık (konular ve görüşler) (Aljumah, 2011). Bygate (1987) konuşma becerileri kavramını iki temel bileşenin birleşimi olarak görür: motor-algısal beceriler ve etkileşim becerileri. Motor-algısal beceriler özel bir ortam içinde olmayan seslerin ve yapıların öğrenilmesini içerir. Etkileşim becerileri ise, doğru niyeti taşımak ya da ilişkileri sürdürmek için özel iletişimsel durumlarda neyin nasıl söyleneceği ile ilgili karar vermeyi içerir. Bu noktadan hareketle, konuşma öğretimi yukarıda adı geçen bileşenlerin hepsi ile, biri ya da daha fazlası ile ilgilenmeyi içerir. (Aljumah, 2011; Bygate 1987, 2001; Dugas, DesRosiers, & Gaskill, 2010; Jassem, 1994).

Richards'a (2008) göre, konuşma becerilerinin öğrenimi birçok ikinci dil ya da yabancı dil öğrencisi için bir önceliktir ve dil öğrenenler dil öğrenimindeki başarılarını ve yabancı dil derslerinin etkililiğini değerlendirirken, konuşma dilindeki yeterlilikleri ile ilgili olarak kendilerini ne kadar gelişmiş gördüklerini dikkate alırlar. Chung (2010) hedef dilin seslerinin nasıl sesletildiğini, vurgu yapılarının, ritmik yapılarının ve tonlamanın nasıl olduğunu bilmenin ikinci dilde ya da yabancı dilde konuşma ile ilgili temel bir beceri olduğunu belirtmektedir. Hahn, (2004); Nunan, (1991); Pickering, (2002) parçalarüstü sesbirimlerin genellikle iletişimde temel bir etken olduğunu vurgulamaktadırlar. Pennington ve Ellis (2000) ise, parçalarüstü sesbirimlerin eğitim yoluyla öğretilbilir ve öğrenilebilir olduğunu açıklamakta ve bunun anlama ve üretime önemli ölçüde katkısı olduğunu dikkat çekmektedir.

İngilizce, Almanca, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca ve Rusça gibi dillerin yabancı dil olarak öğretildiği ülkemizde, yabancı dil öğrenenlerin kalabalık sınıf ortamlarında yaşadıkları temel sorunlardan biri, belki de en önemlisi, öğrenmeye çalıştıkları yabancı dildeki konuşma akıcılıklarını geliştirememeleridir. Öğrenilen yabancı dil(ler)e doğal olarak maruz kalamama ülkemizde pek çok yabancı dil öğrencisinin ders kitaplarına ve diğer sınıf içinde ya da dışında kullanılan araç ve gerece bağlı olmasına sebep olmuştur. Bu noktada, bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenilen yabancı dil(ler)deki öğrencilerin konuşma ve sesletim becerilerini geliştirmedeki rolü küçümsenemez. Televizyon, DVD oynatıcı, radyo, bilgisayar, İnternet hiç şüphesiz yabancı dil öğrenenlere doğal olarak yabancı dili öğrenme materyali sağlayabilir. Yabancı dil öğrencileri kitle iletişim araçlarını sınıf içinde ya da dışında kullanarak hedef dile ait kültürü özümseyebilir, hedef dilde seslerin nasıl sesletildiğini öğrenebilir ve hedef dilde vurgu ve tonlamanın nasıl yapıldığı görerek ve duyarak öğrenebilirler.



Kuramsal çerçeve

Konuşma, dört temel dil becerisi içerisinde, iletişim için en önemli olan beceridir (Aliakbari & Jamalvandi, 2010; Carter & Nunan, 2001; Celce-Murcia, 2001; Zaremba, 2006). Richards (2008) konuşma öğretimi ile ilgili yaklaşımların yabancı dil öğrenimi ve öğretimindeki akımlardan ve yönelimlerden büyük ölçüde etkilendiklerini bildirmektedir. Konuşma, Dilbilgisi Çeviri Yönteminde önemsenmemiştir, hedef dilin yapısını, sözcüklerini öğrenmeye ve edebiyatını incelemeye öncelik verilmiştir (Aliakbari & Jamalvandi, 2010; Chastain, 1988; Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2001). Kulak Dil Yöntemi ve 1970’li yılların diğer alıştırtma-temelli ya da tekrar-temelli yöntemleri konuşmaya önem vermişlerdir. Konuşma, hepsi tümce-temelli yeterlilik görüşünü yansıtan, dil öğretmeninden sonra tekrar etme, diyalog ezberleme ya da alıştırtmalara cevap verme olarak görülmüştür (Richards, 2008). Dörnyei & Thurrel’a (1994) göre, söz konusu yöntemlerde büyük ölçüde önemsenmeyen, sohbetin etkileşimde bulunmak için dilin nasıl kullanıldığını bilmeyi gerektirmesidir.

Richards (2008) 1980’li yıllarda iletişimsel dil öğretiminin ortaya çıkışının dil öğretiminde kullanılan izlencelerde ve yöntemlerde görüşlerin değişmesine sebep olduğunu, değişen izlence ve yöntembilim görüşlerinin günümüzdeki konuşma öğretimi ile ilgili yaklaşımları yapılandırmaya devam ettiğini, dilbilgisi-temelli izlencelerin yerini kavramlara, işlevlere, becerilere, görevlere ve diğer dilbilgisel olmayan düzenleme birimleri çevresinde yapılanmış iletişimsel izlencelere bıraktığını belirtmiştir. Ayrıca, Richards (2008) akıcılığın konuşma derslerinin hedefi olduğunu ve bu hedefin öğrencilerin gerçek iletişimi denemeye yöneldikleri bilgi-boşluğu ve diğer görevler yoluyla geliştirilebileceğini, öğrencilerin gerçek iletişimi kurma çabalarında iletişim becerilerini geliştireceklerini, anlam aktarımı ile uğraşacaklarını ve bu iki bileşenin konuşma becerilerinin gelişmesinde önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, Dat (2007) 1970’ler ve 2000’lerin başlarında piyasada yer alan yabancı dil öğrenimi ile ilgili ders araç gereçlerindeki birçok sohbetsel etkinlik incelendiğinde, iletişimsel yaklaşımın etkisinin açık bir biçimde gözüktüğünü belirtmiştir.

Konuşma öğretimi ile ilgili araç gereçlerdeki ve yöntemlerdeki yenilikler

Konuşma öğretiminde kullanılan araç gereçlerdeki ve yöntemlerdeki gelişmeler ile ilgili olarak, Payne & Whitney (2002), eşzamanlı bilgisayar-destekli iletişimin kendiliğinden sohbetsel konuşmanın temelini oluşturan aynı bilişsel mekanizmaları destekleyerek, ikinci dildeki konuşma yeterliliğini dolaysız olarak geliştirebileceğini ileri sürmektedirler. Özellikle, üç boyutlu ve çok kullanıcı sanal bir ortam olan İkinci Hayat sunduğu büyük ve etkileşimsel ortamlarla son zamanlarda yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde önem kazanmıştır. İkinci Hayatta iletişim, eşzamansız ya da eşzamanlı olabilen metin-temelli sohbet ve canlı ses sohbeti olarak iki biçimde yürütülmektedir. İletişim bireysel ya da grup biçiminde düzenlenebilmektedir. Kullanıcılar birbirleri ile sözel olarak gerçek zaman diliminde etkileşimde bulunabilirler, bu durum metin-temelli etkileşime diğer bir doğallık kazandırır. Metin-temelli mesajlar ve sesli sohbetlerin yanında, avatarlar basit sözel olmayan jestler (örneğin: el sallama, baş parmağı yukarı kaldırma) kullanarak ta birbirleri ile etkileşimde bulunabilirler. Bu iletişim biçimleri yoluyla, yabancı dil öğretmenleri dil öğrenenlerin hedef dili duymalarına, kullanmalarına ve uygulamaya yapmalarına zemin hazırlayan cezbedici ve etkileşimsel dil öğrenimi ortamını oluşturabilirler (Cheng, Zhan, Tsai, 2010).



Kalabalık Sınıf Ortamında Öğrencilerin Konuşmalarındaki Akıcılığı Artırmaya Yönelik Teknikler

Nation & Newton'a (2009) göre, *4/3/2 tekniği*, *en iyi kayıt, soru ve cevap tekniği* ve *provalı konuşma* konuşmada akıcılığı artırıcı temel teknikler arasındadır. Aşağıdaki bölümde söz konusu dört teknik açıklanacaktır:

4/3/2 tekniği: *4/3/2 tekniği* mesaja odaklanma, üretimin miktarı (konuşmacıların toplamda dokuz dakika konuşması), konu ve kullanılan dil üstüne öğrenci kontrolü, tekrar, ve azalan zaman süresi içerisinde yüksek üretim oranına ulaşma ile ilgili zaman baskısı özelliklerini içerir.

En iyi kayıt tekniği: En iyi kayıt teyp ya da digital kayıt cihazı ya da dil laboratuvarı içeren yararlı bir akıcılık etkinliğidir. Öğrenci geçmişteki bir yaşantı hakkında konuşurken ya da bir resmi ya da bir dizi resmi betimlerken sesini kaydeder. Öğrenci ses kaydını dinler ve iyileştirme yapılacak noktaları not eder. Daha sonra öğrenci konuşmayı yeniden kaydeder. Ses kayıt etme işlemi öğrenci ses kaydından memnun olana kadar devam eder. Bu teknik planlama içerebilir ve kaliteye dayanan bir hedef belirlenmesi yoluyla tekrarı teşvik eder.

Soru ve cevap tekniği: Soru ve cevap tekniği (Simlock, 1993) okuma sonrası kullanılan bir tekniktir. Öğrenciler bir metni okurlar ve daha sonra ikili çalışma yaparlar. Bir öğrenci diğer öğrenciyi öğretmen tarafından hazırlanmış sorular ile metin hakkında sorgular. Bu sorulara verilen cevaplar metindeki fikirlerin bir özetini sağlar. Bu etkinliğin amacı, öğrencilere sınıf önünde yüksek bir akıcılık seviyesinde soru sormayı ve cevap vermeyi uygulamak ve böylece her bir çifte kendi sınıf içi sunumlarını yapmadan önce, soru sorma ve cevap verme uygulaması yaptırmaktır.

Provalı konuşma tekniği: Provalı konuşmalar öğrencilerin bireysel olarak konuşmalarını hazırlamalarını, konuşmalarını arkadaşları ile prova yapmalarını, konuşmalarını küçük bir grup içerisinde yapmalarını ve daha sonra söz konusu konuşmalarını tüm sınıfa yapmalarını içerir (Nation & Newton, 2009).

Kalabalık Sınıflarda Konuşma Öğretiminde Kullanılabilecek Etkinlikler

Bygate, Skehan, & Swain, (2001); Ellis, (2003) en yararlı konuşma etkinliklerinin etkileşim esnasında öğrencilere işbirliği yapmayı ve karşısındaki kişiye anlamı aktarma fırsatını en çok sağlayan etkinlikler olduğunu belirtmektedirler. Ur'a (1996) göre, iyi konuşma etkinliklerinin belirli özellikleri vardır. Bu etkinlikler esnasında, tüm öğrenciler konuşma fırsatına sahiptirler ve öğrencilerin konuşma dersine katılımı öğretmen tarafından adil bir biçimde düzenlenir. Öğrencilerin konuşma dersine olan güdeleri oldukça yüksektir, öğrenciler derste yapılan etkinlikle ilgilidirler ve bağımlı, anlaşılır ve oldukça düzgün dil yapıları kullanırlar. Ur (1996) sözlü iletişimi artırmada kullanılan etkinliklerin genel olarak iki gruba ayrılabilirliğini açıklamaktadır: *konu-temelli etkinlikler* ve *görev-temelli etkinlikler*. *Konu-temelli etkinlikler* özellik olarak açık-uçlu etkinliklerdir ve özel bir konunun tartışılması üzerine odaklanılır. Amaç öğrencilerin belli bir konu hakkında bağımlı olarak sohbet etmeleridir. Bu etkinlikler tartışmaları ve müzakereleri içerir. Bu tür etkinlikler uzlaşımı destekliyor gözükmezler. Farklı hedefler ve bilgi teminindeki seçicilik sebebiyle, uzlaşım bu tür etkinliklerde azdır (Pica, Kanagy, & Falodun, 1993).

Görev-temelli etkinlikler ise, özellik olarak yakınlaştırıcıdır (Duff, 1986). Görev-temelli etkinliklerde, öğrencilerden hedef dili özel bir sonuca ulaşmak ya da uzlaşma varmak için araç olarak kullanmaları istenir. Sonuç açık-uçlu olabilir ancak tek bir “doğru” cevaplı olmaz. Rol oynama, problem çözme ve bilgi-boşluğu etkinlikleri bu kategorideki etkinlikler arasındadır. Ana amaç, öğrencilerin gerçek iletişimi yaşamalarını sağlamaktadır (Nunan, 1989). Harmer (2007) sınıf içerisinde yaygın olarak kullanılan konuşma etkinliklerini altı grupta incelemektedir. Bu gruplar aşağıdaki gibidir:

a) Bir senaryodan rol oynamak: Öğrenciler oyunlardan ve/veya ders kitaplarından sahneler oynayabilirler. Çoğunlukla öğrenciler kendi yazdıkları diyalogları oynarlar. Öğrenciler bir oyun senaryosu üzerinde çalışırken, dil öğretmenin bir tiyatro yönetmeni gibi öğrencilere yardımcı olması gerekir. Öğretmenin özellikle vurgu, tonlama ve konuşma hızı ile ilgili öğrencilere dönüt vermesi gerekir. Sınıfta olumlu ve destekleyici bir ortam oluşturulmalı ve öğrencilere sınıf önünde sunumdan önce diyaloglarını prova yapmaları için süre verilmelidir (Harmer, 2007).

b) İletişim oyunları: Öğrencileri çabuk ve akıcı olarak konuşturmayı amaçlayan birçok iletişim oyunu vardır. Bunlar arasında, bilgi-boşluğu oyunları ve televizyon ve radio oyunları kalabalık sınıflarda öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde oldukça yararlıdır.

c) Tartışma: Harmer (2007) tartışmaların oldukça resmi tüm sınıfın katıldığı olaylardan, resmi olmayan küçük grup etkileşimlere kadar farklılaştığını vurgular ve öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilecek beş temel tartışma türü olduğunu belirtir:

Vızlı gruplar: Dil öğretmeni öğrencilerden bir okuma parçasının içeriğini tahmin etmelerini istediğinde, öğrenciler bir okuma parçasını okuduklarında onlara parça ile ilgili görüşleri sorulduğunda, öğrencilere bir haber bülteninde nelerin yer alması gerektiği sorulduğunda bu tür etkinlikler kullanılabilir.

Ani yorum: Öğretmen zaman zaman konuşma dersinde “ani yorum” mini etkinlikleri kullanabilir. Öğretmen konuşma dersinin herhangi bir basamağında öğrencilerine fotoğraflar gösterip, onlardan akıllarına ilk gelen şey(ler)i söylemelerini isteyebilir.

Resmi tartışmalar: Resmi bir tartışmada öğrenciler, farklı ifadeler ile ilgili destekleyen ya da karşı duran tezler hazırlarlar. Tartışma başladığında, panel konuşmacısı olarak atanan kişiler iyi prova edilmiş tezleri sunarlar, sınıftaki diğer öğrenciler ise konu üstüne görüşlerini tartışma ilerledikçe paylaşırlar.

Plansız tartışma: Bazı tartışmalar konuşma dersinin ortasında ortaya çıkarlar. Bu tür tartışmalar öğretmenin hazırlıksız olduğu tartışmalardır ancak, eğer öğretmenler öğrencilerini tartışmaya katılıma cesaretlendirebilirlerse ve öğrencilerinin yaptıkları sesletim hatalarına yoğunlaşmazsa, dil sınıflarında en keyif alınan ve üretken konuşma ortamını sağlayabilirler.

Uzlaşma varma: Birkaç açık alternatif arasından seçim yaparak öğrencilerin belli bir karara ya da uzlaşma varmasını gerektiren etkinlikleri sınıf ortamında yaratmak, öğrencileri tartışmaya cesaretlendirmenin en etkili yollarından birisidir.

Yukarıda belirtilen tartışma türlerinin dışında, tartışma kartları, ısınma tartışmaları ve balon tartışması da kalabalık sınıflardaki konuşma öğretiminde kullanılacak konuşma etkinlikleri arasındadır (Thornbury, 2009).



Tartışma kartları: Dil öğretmeni tarafından hazırlanmış kartların üzerinde önceden seçilmiş konular ile ilgili yazılı cümleler vardır. Her bir gruptan bir öğrenci bir kart alır, kartı grup üyelerine sesli olarak okur, ve daha sonra grup üyeleri kartı tartışır, tartışma ikinci kart alınana kadar sürer. Tartışmayı erkenden bitiren gruplar, tartışmalarının ana noktalarının bir özetini hazırlayabilirler.

Isınma tartışmaları: Dil öğretmeni yeni bir konuyu tanıtırken ya da öğrencilerini bir metni okumaya ya da dinlemeye hazırlarken, öğrencilerin ikili ya da grup tartışması yapmaları için birkaç soru sorabilir. Bu tür tartışma soruları derste işlenecek konu ile ilgili öğrencilerin genel bilgilerini sorgulayan sorular olabileceği gibi, konu ile ilgili kişisel cevapları ortaya çıkarmaya yönelik sorular da olabilirler.

Balon tartışması: Bu tartışma biçimi, içinde yolcuları olan sıcak hava balonunun tehlikeli bir biçimde aşırı yüklü olduğu ve yolculardan en az birinin yükün hafifletmesi için aşağıya atılması gerektiği düşüncesine dayanır. Balonda bulunan grup üyeleri neden kendilerinin korunmaları gerektiğini ve başka birisinin atılması gerektiğini anlatırlar. Bu etkinlikte öğrenciler ikili ya da grup çalışması yaparak konuşma becerilerini geliştirmeye çalışırlar. Bu etkinlik için eğer öğrencilere balonda kalma gerekçelerini hazırlayabilmeleri için süre verilirse, kalabalık sınıflarda öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi için çok yararlı bir etkinlik olabilir.

d) Hazırlanmış konuşmalar: Harmer'a (2007) göre, öğrencilerin istedikleri bir konu üzerine yaptıkları bir sunum öğrencilerin oldukça sevdikleri bir konuşma etkinliğidir. Öğrencilerin yaptıkları sunumlardan yararlanabilmeleri için kendilerine sunumlarını hazırlamaları ve prova yapmaları için yeterli zaman verilmelidir. Öğrenciler sınıf önünde sunumlarını yapmadan önce, ikili çalışma ya da grup çalışması yaparak sunumlarını ilk önce gruplarında, daha sonra tüm sınıfın önünde yapmalıdırlar. Kalabalık bir sınıfta bir öğrenci sunum yaparken, diğer öğrencilerin sıkılmaması için onlara da sunumu dinlerken yapacakları bazı görevler verilmelidir.

e) Anketler: Öğrenciler istedikleri bir konu üzerine anket hazırlayabilirler. Anket hazırlama sürecinde, öğretmen kaynak kişi olarak görev yapabilir ya da tasarım sürecinde öğrencilere yardım edebilir. Anketten elde edilen sonuçlar sözlü tartışmaların ya da hazırlanarak yapılan konuşmaların temelini oluşturabilir. Anketler özenli bir biçimde hazırlanırlarsa, belli dil yapılarının doğal kullanımını teşvik edebilirler (Harmer, 2007).

f) Benzetme ve rol oynama: Pek çok öğrenci benzetme ve rol oynamadan büyük ölçüde yararlanır. Bu tür etkinliklerde öğrenciler gerçek hayattaki durumlara benzer durumlar yaşarlar. Benzetmeyi ya kendileri oynarlar ya da tamamen farklı bir karakterin rolünü üstlenirler ve paylaşmadıkları düşünceleri ya da duyguları ifade ederler. Benzetme ya da rol oynama öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığı artırmak için kullanılabilir. Benzetme yaparken ya da rol oynarken, öğrencilerin durumu tam olarak bilmeleri gereklidir. Öğrencilerin benzetmeyi ya da oynadıkları rolü etkili bir biçimde sergileyebilmeleri için öğretmenin öğrencilere art alan ile ilgili yeterli bilgiyi sunmaları gerekmektedir (Harmer, 2007).

Yukarıda açıklanan altı grup konuşma etkinliğine ek olarak, Thornbury (2009) hikaye anlatma-temelli etkinliklerin ve sohbet etme-temelli etkinliklerin de kalabalık sınıflarda öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır.

Hikaye anlatma-temelli etkinlikler

Zincir hikaye: Bu etkinlikte öğrenciler öğretmenleri tarafından verilen işaret ile sıra ile parça parça hikaye anlatmaya başlarlar. Her bir öğrenci kendisinden önceki arkadaşının söylediği söz ile bağıntılı bir biçimde hikayeyi devam ettirir ve tüm öğrenciler hikayenin tasarımına katkıda bulduktan sonra, sonuçta anlamlı bütün bir hikaye ortaya çıkar.

Parti şakaları: Öğrenciler öyküsel bir ögesi olan bir şaka öğrenirler. Daha sonra sınıf içerisinde bir parti ortamı kurup, sınıfta gezerek öğrendikleri şakaları birbirlerine aktarırlar ve arkadaşlarının şakalarını dinlerler. Etkinliğin sonunda, sınıf en iyi şakanın hangisi olduğunu oylama yoluyla belirler. Grup içerisinde en beğenilen şaka, tüm sınıfa anlatılabilir. (Thornbury, 2009).

Sohbet etme-temelli etkinlikler

Tümce yıldızı: Öğrencilerin her biri bir kağıt parçasının üzerine beş noktalı bir yıldız çizerler. Öğretmen öğrencilerden birinci yıldızın üzerine "can", ikinci yıldızın üzerine "like", üçüncü yıldızın üzerine "have", dördüncü yıldızın üzerine "used to" ve beşinci yıldızın üzerine "going to" yazmalarını ister (Bu ipuçları sınıfın seviyesi ve kullanılan izlencenin türüne göre değişebilir.) Öğrenciler yıldızları üzerindeki beş sözcüğü kullanarak kendileri hakkında cümleler yazarlar (örneğin: I can speak a little French). İkili çalışma ya da grup çalışması yoluyla, kurdukları cümleleri birbirlerine okurlar. Gruptaki diğer üyeler ise, bu cümleler ile ilgili en az beş soru sorarlar (Örneğin: Where did you learn French? How well can you speak it?). Etkinliğin sonunda, öğrenciler ilginç buldukları başlıkları tüm sınıfa aktarırlar.

Doğru/yanlış tümceleri: Öğretmen sınıfa beş ya da daha fazla tümceyi dikte eder. Eğer istenirse tümcelerden birkaçı özel bir dilbilgisel yapı içerebilir. Öğretmen sınıfa tümcelerin bazılarının doğru, bazılarının ise yanlış olduğunu söyler. Öğrenciler ikili çalışma ya da grup çalışması yaparak hangi tümcenin doğru, hangisinin yanlış olduğunu tahmin etmeye çalışırlar ve sonra tahminlerini gerekçeleri ile tüm sınıfa bildirirler. Sonra, öğrenciler dikte edilen tümceleri model olarak kullanıp, kendileri hakkında doğru ve yanlış tümceler yazarlar ve ikili çalışma ya da grup çalışması yoluyla, hangi tümcelerin doğru, hangi tümcelerin yanlış olduğunu tahmin etmeye çalışırlar.

Kalabalık Sınıflarda Konuşma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Nation & Newton'a (2009) göre, bazı öğrenciler yabancı dil sınıflarında konuşmaya isteksiz olabilirler. Yabancı dil öğretmenin bu durumun sebeplerini bulması ve öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılımlarını sağlayıcı çözümleri üretebilmesi gereklidir. Aşağıdaki tabloda, yabancı dil öğrenenlerinin konuşmaya isteksizliklerinin olası sebepleri, her bir sebebi kontrol etme biçimi ve çözüm önerileri sunulmaktadır.

Olası sebepler	Sebebi kontrol etme biçimi	Çözümler
----------------	----------------------------	----------

Yetersiz Sözcük bilgisi	1000 seviyeli test kullanınız (bakınız Nation, 2001)	Öğrencinin sözcükleri önceden çalışabileceği etkinlikler kullanınız.
Yetersiz dilbilgisi	Öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını görmek için tümce tamamlama testleri kullanınız	Yer değiştirme tabloları ve "Bu nedir?" gibi kontrollü etkinlikler kullanınız.
Akıcılığın olmayışı	Uzun bir 'bekleme süresi' veriniz ve öğrencinin bir sözce kurup kuramayacağını görünüz.	4/3/2 gibi tekrarlı etkinlikler yapınız.
Utangaçlık	Öğrencinin öğretmeni ile konuşma biçimini arkadaşları ile konuşma biçimi ile kıyaslayınız.	Öğrenciyi güvenli, küçük grup etkinlikleri ile başlatınız ve yavaş yavaş riski artırınız.
Cesaretsizlik	Öğrencinin oyun alanında ya da ikili etkinliklerde arkadaşları ile yabancı dili konuşup konuşmayacağını kontrol ediniz.	Küçük bir grupta öğrenci ile çalışınız ve çok fazla cesaret veriniz (Day, 1981).

Tablo 1. Konuşmaya isteksiz öğrenciler ile ilgili sebepler ve çözüm önerileri

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, yetersiz sözcükbilgisi, yetersiz dilbilgisi, akıcılığın olmayışı, utangaçlık ve cesaretsizlik kalabalık dil sınıflarında öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılmamasının ana sebepleri arasındadır. Yabancı dil öğrenenlerin konuşma performansını etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Sesletim, sözcükbilgisi, ve sıraya koyma yabancı dil öğrenenlerin kalabalık sınıflarda konuşmalarındaki akıcılığı artırmada vurgulanması gereken önemli etkenler olarak görülebilir. Tam'a (1997) göre, dil öğrenenlere farklı konuşma durumları ve görevleri sunmak, öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılığı artırmada önemli rol oynamaktadır. Shumin (1997) yabancı dil öğrenenlerin etkili konuşabilmeleri için birçok etkenin rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu etkenler arasında dinleme becerileri, toplumsal-kültürel etkenler, duyuşsal etkenler ve dilbilgisel, söylemsel, toplumdilbilimsel ve stratejik yeti gibi diğer dilbilimsel ve toplumdilbilimsel yetiler sayılabilir. Kalabalık dil sınıflarında yabancı dil öğrenenlerin arkadaşları ve öğretmenleri ile etkili sözlü iletişim kurabilmeleri için hedef dilin sözcüklerini ve tümcelerini anlamaları, diğer bir deyişle, sözcüklerin sesbirimlerine nasıl parçalanabileceğini ve tümcelerinin özel biçimlerde nasıl vurgulanacağını anlamaları gerekir. Bu dilbilgisel yeti yabancı dil öğrenenlerin öğrenilen yabancı dilin yapılarını doğru bir biçimde kullanmalarını ve anlamalarını sağlar, bu durum öğrencilerin yabancı dili akıcı olarak konuşmalarına katkıda bulunur ve akıcı olarak konuşulan yabancı dil de öğrencilerin öğrenilen yabancı dildeki öz güvenlerini artırır.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin Kalabalık Sınıflardaki Konuşma Öğretiminde Üstlendiği Roller

Yabancı dil öğretmenleri farklı konuşma etkinliklerinde farklı roller oynamaya ihtiyaç duyarlar. Bununla birlikte, eğer konuşma etkinliklerinin amacı öğrencilerin yabancı dili akıcı bir biçimde konuşmalarını sağlamaksa, yabancı dil öğretmenlerinin üç önemli rolünün olduğu vurgulanmalıdır. Harmer, (2007) bu rolleri aşağıdaki gibi özetlemiştir:

Teşvik edici: Yabancı dil öğrenenler bazen ne söyleyeceklerini bilemezler ya da kendilerinden beklenen konuşma akıcılığını sergileyemezler. Bu tür durumlarda, yabancı dil öğretmenleri açık çözümler sunarak öğrencilere yardım edebilirler ve etkinliğin devam etmesine katkıda bulunabilirler. Eğer yabancı dil öğretmenleri tartışmayı bozmadan ya da öğrencileri rollerinin dışına itmeden bu rollerini sergileyebilirlerse, öğrencilerin hissettikleri gerilim duygusu sona erer ve konuşma etkinliği sağlıklı bir biçimde devam eder.

Katılımcı: Öğrencilerinden konuşmalarını isterken yabancı dil öğretmenleri de tartışmalara ya da rol oynamalara katılabilirler. Böylece, öğrencileri teşvik edebilirler; etkinliğin sürmesi, sürekli öğrenci katılımının sağlanması ve genellikle yaratıcı ortamın devam etmesi için yeni bilgiyi sunabilirler. Fakat, bu tür durumlarda, öğretmenler çok fazla katılımda bulunarak, tüm dikkati kendilerine çekmemek için gereken özeni göstermelidirler.

Dönüt sağlayıcı: Öğrenciler bir konuşma görevinin ortasında iken, çok fazla düzeltme yapmak öğrencileri engelleyebilir ve etkinlikteki iletişimselliği yok edebilir. Bununla birlikte, yararlı ve kibar olarak yapılan düzeltmeler, öğrencileri yanlış anlamalardan ve tereddütlerden uzaklaştırır. Yabancı dil öğretmenleri öğrencileri bir etkinliği bitirdiklerinde, onların yaptıkları etkinliği değerlendirmelerine izin vermelidirler ve kendileri de yapılan etkinlikteki olumlu ve olumsuz yönleri öğrencileri ile paylaşmalıdırlar.

Sonuç Ve Yabancı Dil Öğretmenleri İçin Tavsiyeler

Konuşma, yabancı dil öğretiminde iletişimin ana öğelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Aliakbari & Jamalvandi, 2010). Shumin'in (1997) de belirttiği gibi, konuşma "özel bir ilgi ve öğretim gerektiren" bir beceridir. Özellikle kalabalık yabancı dil sınıflarında öğrencilerin yeterli düzeyde sözcük bilgisine ve dil bilgisine sahip olmayışları, utangaçlık ve cesaretsizlik, hedef dili akıcı konuşamama öğrencilerin konuşma etkinliklere katılamamalarına yol açmaktadır. Bu noktada, öğrencilerin sınıf içi konuşma etkinliklerine katılımını sağlamada, yabancı dil öğretmenlerinin teşvik edicilik, katılımcılık ve dönüt sağlayıcılık rollerini etkili bir biçimde oynamaları gereklidir. Diğer taraftan, yabancı dil öğrenenlerin hedef dilde konuşma fırsatlarını artırmak ve özerk dil kullanımını yaşama şanslarını yükseltmek için aşağıdaki şartlarında sağlanması önemlidir:

Üretkenlik: Bir konuşma etkinliğinin özerk dil kullanımı ile ilgili en iyi şartların sağlanması için en üst düzeyde dil üretimine imkan vermesi gerekir.

Amaçlılık: Bir konuşma etkinliğinin açık bir sonuca sahip olduğundan emin olduğunda, özellikle ortak bir amaca ulaşmak için öğrencilerin beraber çalışmaları vs., dil üretkenliğini artırılabilir.

Etkileşimcilik: Etkinlikler öğrencilerin dinleyicileri üzerine yapacakları etkiyi dikkate almalarına sebep olmalıdır. Aksi takdirde, etkinliklerin gerçek hayattaki dil kullanımı ile ilgili iyi bir hazırlık olduğu çok zor söylenebilir. Konuşma ve sunum gibi resmi, düz mantıklı konuşma görevleri bile, en azından etkileşim olasılığının olduğu durumlarda uygulanmalıdır.



Güçlük: Öğrencilerin mevcut iletişimsel kaynakları kullanıp istenen sonuca ulaşması için konuşma görevinin öğrencileri zorlaması gereklidir. Eğer güçlük derecesi aşırı yüksekse, bu durum ters etkili olabilir ve öğrencileri engelleyebilir ya da onların anadillerinde konuşmalarına sebep olabilir. Dil öğretmenin görevin öğrencilere sunduğu güçlük derecesine karşı duyarlı olması ve görevi öğrencilerin dil seviyesine uygun olarak uyarlaması gerekir.

Güvenlik: Öğrenciler görevleri yerine getirirken güçlük çekerken, aynı zamanda öğretmenlerinin gerektiği durumlarda müdahale ederek etkinliğin kontrolünü sağlayacağından emin olmaları gerekir. Dil sınıfı uygulama için destekleyici bir ortamı içermelidir.

Doğallık: Konuşma görevlerinin gerçek hayattaki dil kullanımı ile bağıntısının olması gerekir. Yabancı dil öğrenenlerin sınıf dışındaki iletişime benzeyen bir iletişimi sınıf içinde de yaşamaları gerekir. Bu durum, öğrencilerin zaman zaman kendiliğinden, yardımsız, küçük bir hazırlıkla ve ellerindeki mevcut kaynaklarla uygulama yapmaları anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle, konuşma görevleri için seçilen konu türleri ve durumları yabancı dil öğrenenlerin ihtiyaçları ve ilgileri ile bağıntılı olmalıdır.

Sonuç

Kalabalık sınıflarda yabancı dil öğrenenlerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde, sınıf içerisinde kullanılan öğretim araç ve gereçlerinin önemi küçümsenemez. Dat (2007) öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik araç gereçlerin öğrencilerin: (1) bilgiyi paylaşmalarına ve işlemelerine; (2) anlamı kontrol etmelerine; (3) konuşma etkinliğine nasıl katılacaklarını kendilerinin seçmelerine; (4) duygusallığı kullanmalarına; (5) bireysel bilgiyi kullanmalarına ve (6) konuşma dilindeki eksiltinin farkında olmalarına zemin hazırlamaları gerektiğini savunmaktadır. Yukarıda sıralanan maddeler ile ilgili olarak, Dat'a (2007) göre, konuşma araç gereçlerinin kontrolü öğrenciye bırakılmalıdır ve öğrencilerin kişisel kararlarına saygı gösterilmelidir. Konuşma araç gereçlerinde sunulan görevler öğrencilerin bağımsız düşünmelerine, yaratıcılıklarına, kendi yaşantıları hakkında konuşmalarına izin vermelidir. Konuşma araç gereçleri sunulan araç gereçten öğrencilerin neyi istediklerini ve neyi istemedikleri konusunda değerlendirme yapmalarına izin vermelidir (Breen & Candlin, 1987). İyi konuşma araç gereçleri öğrenciler için etkileşimi düzenlememelidir ve gerçek hayatta olduğu gibi öğrencilerin arkadaşlarını ve paylaşmak istedikleri kişiyi kendilerinin seçmelerine imkan vermelidir. İyi konuşma araç gereçleri hem öğrencilerin ilgilerine, ihtiyaçlarına ve kabiliyetlerine uygun olmalıdırlar (Brumfit & Robert, 1993) hem de öğrencilerin etkinliğe duyuşsal katılımını da artırmalıdırlar (Breen & Candlin, 1987). Konuşma etkinliklerinin konusu ne öğrencilerin tam olarak anlayamadıkları yabancı bir konu olmalıdır, ne de öğrencilerin çok bildikleri bir konu olmalıdır (Hutchison & Waters, 1980). Ayrıca, konuşma araç gereçlerinin öğrencilerin konuşma dilinde yaygın olarak kullanılan eksilti konusunda farkındalıklarının artırılmasına katkıda bulunması gerekmektedir.

Kaynakça

- Aliakbari, M., & Jamalvandi, B. (2010). The impact of role play on fostering EFL learners' speaking ability: A task-based approach. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(1), 15-29.
- Aljumah, F.H. (2011). Developing Saudi EFL students' oral skills: An integrative approach. *English Language Teaching*, 4(3), 84-89.



- Breen, M.P. & Candlin, C.N. (1987). Which materials?: a consumer's and designer's guide. In L.E. Sheldon (Ed.). *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. ELT Document 126 (pp.13-27). Oxford: Modern English Publications in Association with the British Council.
- Brumfit, C.J. & Robert, J.T. (1993). *A Short Introduction to Language and Language Teaching*. London: Batsford.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford UP.
- Bygate, M. (2001). Speaking. In R. Carter and D. Nunan. (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 14-20). Cambridge: Cambridge UP. doi:10.1017/CBO9780511667206.003, <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667206.003>.
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (2001). *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching, and Testing*. Harlow: Longman.
- Carter, R. (1998). Orders of reality: CANCODE, communication and culture. *ELT Journal*, 52, 43–56.
- Carter, R. & Nunan, D. (Eds.). (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge UP.
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Cheng, H.J., Zhan, H., & Tsai, A. (2010). Integrating second life into a Chinese language teacher training program: A pilot study. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 1(1), 31-58.
- Chung, D. (2010). The effect of shadowing on English listening and speaking abilities of Korean Middle School Students. *English Teaching*, 65(3), 97-127.
- Dat, B. (2007). Materials for developing speaking skills. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 375-393). London: Continuum.
- Dörnyei, Z., & Thurrel, S. (1994). Teaching conversational skills intensively: Course content and rationale. *ELT Journal*, 48(1), 40-49.
- Duff, P. (1986). Another look at interlanguage talk: taking task to task. In R. Day (Ed.). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Dugas, D.W., DesRosiers, R., & Gaskill, T. (2010). *Speaking by Speaking: Skills for Social Competence*. Compass Publishing.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford UP.
- Erten, İ. & Altay, M. (2009). The effects of task-based group activities on students' collaborative behaviors in EFL speaking classes. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 33-52.
- Hahn, L. D. (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38(2), 201-223.



- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Longman.
- Jassem, Z. A. (1994). *Lectures in English and Arabic Sociolinguistics*. Kuala Lumpur: Pustaka Antara.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Moon, R. (1997). Vocabulary connections: Multi-word items in English. In N. Schmitt & M. J. Nation, I.S.P. & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. New York: Routledge.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge UP.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Payne, J. S., & Whitney, P. J. (2002). Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory, and interlanguage development. *CALICO Journal*, 20, 7–32.
- Pennington, M., & Ellis, N. (2000). Cantonese speakers' memory for English sentences with prosodic cues. *The Modern Language Journal*, 84(3), 372-389.
- Pica, T., Kanagy, R., Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language teaching and research. In G. Crookes & S.Gass (Eds.). *Tasks in Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Pickering, L. (2002). Patterns of Intonation in Cross-Cultural Communication Exchange Structure in NS TA & ITA Classroom Discourse. *Proceedings of the Seventh Annual Conference on Language, Interaction & Culture* (pp. 1-17). University of California, Santa Barbara.
- Richards, J. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. Cambridge: CUP.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge UP.
- Seferoğlu, G. (2005). Improving students' pronunciation through accent reduction software. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 303-316.
- Shumin, K. (1997). Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. *English Teaching Forum*, 35 (3), 8. Retrieved from <http://eca.state.gov/forum/vols/vol35/no3/p8.htm>.
- Tam, M. (1997). Building fluency: a course for non-native speakers of English. *English Teaching Forum*, 35(1), 26.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge UP.
- Thornbury, S. (2009). *How to Teach Speaking*. Essex: Pearson Education.
- Zaremba, A. J. (2006). *Speaking Professionally*. Canada: Thompson South-Western.



YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ORAN-ORANTI PROBLEMLERİNİ ÇÖZME BECERİLERİ, BU BECERİLERİ İLE ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIKLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Sevgi ARSUK

Köroğlu Ortaokulu

Doç. Dr. Dilek SEZGİN MEMNUN

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Bünyamin AYDIN

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Hilal MERİÇ

Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu

Öz

Tüm bilgileri öğrenmenin mümkün olmadığı günümüzde, bireyin bilgiye nereden ulaşacağı ve karşılaştığı problemleri nasıl çözeceği konusunda beceriler kazanması oldukça önem kazanmıştır. Çünkü bireyin hayatını devam ettirebilmesi için problem çözme becerisi zorunlu bir ihtiyaç haline gelmiştir ve her geçen gün bu becerinin önemi artmaktadır. Problem çözme becerisi; akıl yürütmenin, zihinsel gelişimin ve matematiksel düşünme becerisinin artması için de olanak sağlamaktadır. Matematik eğitiminin en önemli hedeflerinden biri olan problem çözme becerisinin gelişiminde ise, üstbilişsel beceriler önemli görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin oran-orantı problemlerini çözme becerilerinin incelenmesi, öğrencilerin bu becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının karşılaştırılması, bu kapsamda bu beceri ve farkındalıkları arasındaki ilişki ve farklılıkların ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaçla, İstanbul ilinde bulunan iki farklı devlet okulunda öğrenim görmekte olan toplam 218 yedinci sınıf öğrencisine toplam 10 açık uçlu sorudan oluşan bir oran-orantı problem testi, Üstbilişsel Farkındalık ölçeği ve Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık envanteri uygulanmıştır. Yapılan bu uygulama sonucunda, elde edilen verilerin analizi araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin çok fazla işlem yapmalarını gerektirmeyen problemlerin çözümlerinde daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin özellikle de dikkatli okumayı, uzun ve karmaşık işlemler yapmayı gerektiren problemlerin çözümlerinde ise zorlukları bulunduğu açıklanmıştır. Bu zorlukların, okuduğunu anlamadaki ya da problem çözme becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklandığı görülmüştür. Ayrıca, yapılan incelemeler sonucunda, öğrencilerin oran-orantı problemleri başarı puanları, üstbilişsel farkındalık ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık puanları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı ilişkilere ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Oran, Orantı, Üstbilişsel Farkındalık, Problem Çözme, Matematik

Abstract

Nowadays, learning of whole knowledge is impossible when person face a problem, gaining ability of a person to reach knowledge and solving problem has become more important. Ability of solving problem is vital for person who want to keep living, so its importance is raising every day. Problem solving skill enables to progress reasoning, mental development and ability of mathematical thinking. For developing problem solving skill which is one of the important aims of mathematics education, metacognitive skills are significant. Because of that, it is aimed to examine the seventh-grade students' solving skill for rate-ratio problems and compare their skill and their metacognitive awareness, to explore the relationships and differences between this skill and awareness. With this aim, a total of 218 seventh-grade students who study at two different public schools in Istanbul were tested with 10 open-ended rate-ratio questions and applied Metacognitive Awareness scale and Reading Strategies of Metacognitive Awareness inventory. After analysis, results has found that the seventh grade students who attended test are more successful in solving problem which do not require more arithmetic operation and they have difficulties in solving problem which required reading carefully and long, complex arithmetic operation. It has been understood that this difficulties arise from either reading comprehension or problem solving skill. Besides, at the end of the study, it is declared that there are positive and weak relationships among the success points about ratio problems of students, mtacognitive awareness levels and reading skills awareness levels.

Keywords: Ratio, Proportion, Metacognitive Awareness, Problem Solving, Mathematics

Giriş

Günümüz eğitim anlayışının yön verdiği matematik eğitimi, öğrencilerin sahiplendikleri ve kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları bir problem çözme süreci haline gelmiştir. Matematiğin temellerine bakıldığında da, problem çözme becerisinin daima önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Günümüzde dünyanın farklı yerlerinde uygulamaya koyulan matematik dersi programlarında da, problem çözmeye ağırlıklı yer verildiği yapılan incelemelerden anlaşılmaktadır. Bu programlar incelendiğinde, matematik öğrenme ve öğretme süreçleri kapsamında ilişkilendirme ve problem çözenin önemli bir yer edindiği vurgulanmaktadır (Chapman, 2012). NCTM (2000)'in süreç standartlarından biri olan problem çözme standardında, problem çözmeye çocukların matematiksel fikirlerinin geliştirilmesinin aracı olarak bakılmaktadır ve problem çözenin önemini şu şekilde belirtmektedir: “*Öğrenci öğretmenin rehberliği altında çözdüğü matematik problemleriyle ilgili olduğu konuyu ve kavramları daha aktif bir şekilde öğrenebilir ve problem çözme yöntemlerinin öğrenilmesiyle yeni durumlara yani kendi yaşamına daha kolay katabilir*”. 2005 yılından itibaren Türkiye’de yapılan köklü program değişikliklerinin ardından, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya koyulan matematik dersi programında yer alan matematik eğitiminin genel amaçlarında da, öğrencilerin matematiksel problemleri çözme süreci içinde kendi matematiksel düşünce ve akıl yürütmelerini ifade etmelerine, düşünen ve tartışan bireyler olmalarına vurgu yapılmaktadır. Bunun ardından, ders kitaplarında da problem çözmeye daha fazla yer ayrılmaya ve farklı türden problemlerde öğrencilere matematik derslerinde sunulmaya başlanmıştır.

Problem çözmeye verilen bu önemin temel nedenleri arasında, insan düşüncelerinin büyük bir kısmının problemlerle ilgili olması yer almaktadır. Bireyin düşüncesinin her zaman bir amacı bulunmaktadır ve

birey bu düşünceye neden olan sorunu çözme gayreti içerisinde. Başka bir ifadeyle, problem çözme esnasında birey aslında bir yol bulma ve böylelikle de bir güçlükten kurtulmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla, problem çözme bireyin düşüncelerini belirli kalıplardan kurtarmaya, çok yönlü düşünmeye ve düşünce yapısını geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Polya, 1990). Bu doğrultuda, bireylerin günlük hayatta her an karşılaşabileceği problemlerin üstesinden gelebilecek donanımda olması eğitimin öncelikli hedeflerinden biri haline gelmiştir. Matematik eğitimcilerinin öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliğine verdikleri önem de, bu alanda yapılan araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalarda, problem çözme problemin içine gömülen zorlukları aşma sürecinde bilinen kavram ve özellikler ile yeni bilgiyi oluşturma arasında matematiksel ilişkilendirme yapma bireylerin var olan bilgilerini harekete geçirmede etkili olan didaktik bir araçtır (Lampert, 2001 & Thompson, 1985, Akt. Guberman ve Leikin, 2013: 35). Ayrıca, problem çözme becerisi; akıl yürütmenin, zihinsel gelişimin ve matematiksel düşünme becerisinin gelişmesi içinde olanak sağlamaktadır. Problem çözme tüm matematiksel düşünme becerilerin odağına vurgu yaparken, akıl yürütme de karar verme ve cevapları anlamaya yardım eden mantıksal düşünmeye vurgu yapmaktadır (Karataş ve Güven, 2003). Bu aşamada, karşımıza çıkan önemli akıl yürütme becerilerinden biri de orantısal akıl yürütme becerisidir.

Orantısal akıl yürütmenin temelleri kişilerin çarpma kavramı ile ilk tanıştıklarında gelişmeye başlar. Bununla birlikte, orantısal düşünmenin karmaşık bir beceri olması bu becerinin gelişiminin uzun zamana yayılmasını gerekli kılmaktadır. Orantısal akıl yürütme becerisi, "çarpımsal ilişkiler ve çoklu değişim duygusu içeren matematiksel akıl yürütme formudur ve birkaç bilgi parçasını zihinde tutma ve işleme yeteneği" olarak ifade edilebilir (Lesh, Post ve Behr, 1988). Aynı zamanda, cebirsel akıl yürütmenin temeli de sayılabilir. Çünkü geometri, rasyonel sayılar gibi pek çok matematik konusu için gerekli bir beceridir. Matematiksel problemlerin önemli bir kısmı da, orantısal akıl yürütme becerisini, orantısal düşünmeyi doğrudan veya dolaylı olarak kullanmayı gerektirmektedir (Miller, Lincoln ve James, 2000; Akt. Akkuş ve Duatepe-Paksu, 2002). NCTM (2000)'e göre, orantısal akıl yürütme içeren problemler sadece iki eşit oran yazma ve bilinmeyen bir terim için çözüm yapmanın yanı sıra, orantısal ilişkili miktarları fark etme, bu miktarlar ve aralarındaki ilişkiler hakkında düşünme için sayılar, tablolar, grafikler ve eşitlikleri kullanmayı içerir. Ayrıca, orantısal düşünme orantısal olan ve olmayan durumları ayırt etmeyi de içerir (Owens, 1993; Akt. Akkuş-Çıkla ve Duatepe-Paksu, 2002). *Oran-orantı* ve *kesir* kavramını içeren karşılaştırmalı bir sistem olarak ifade edilebilir. Bu kavramlardan *oran* kavramı orantısal düşünme için oldukça önemli olmakla birlikte, matematikte ve günlük yaşantıda sıklıkla karşılaşılan bir kavramdır. Bununla birlikte, tanımı konusunda eğitimciler arasında bir fikir birliği bulunmamaktadır. *Oran*, doğal sayılarla veya ölçme sonuçlarıyla yapılan bir sıralı ikili olarak ifade edilebilir (Baykul, 2004). Türk Dil Kurumu sözlüğünde yer alan tanımda oran; büyüklük, nicelik, derece bakımından iki şey arasında veya parça ile bütün arasında bulunan bağıntı, nispet olarak tanımlarken, dördüncü tanımında daha matematiksel düşünerek; matematiksel iki büyüklük, iki nicelik arasındaki bağıntı olarak tanımlamıştır. Bir şeyi oluşturan parçaların kendi aralarında ve parçalarla bütün arasında bulunan uygunluk da, sözlükte yer alan orantı ile ilgili ilk tanımdır. İkinci tanım ise, birincinin ikinciye oranı, üçüncünün dördüncüye oranı eşit olan dört terim arasındaki bağıntı şeklindedir (TDK, 2015). Kazanım boyutunda değerlendirilecek olursa, 2009 yılı matematik programında altıncı sınıfta oran yanında doğru orantının öğretimi ile problemleri, yedinci sınıfta problem çözme ağırlıklı orantı öğretimi hedef olarak alınmıştır. 2013 yılı ve 2017 öğretim programında birbirini destekler şekilde altıncı sınıf

kazanımında orana giriş ve kavram öğretimi üzerinde durulurken, yedinci sınıfta doğru ve ters orantı öğretimi dâhil edilmiş ve problem çözme konunun başından itibaren her kısmında araç olarak kullanılmıştır. Ayrıca, oran-orantı ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki birçok matematik konusunun öğrenimi için de önem arz etmektedir. Bu kazanımların her birini kavramak, daha sonraki konular olan yüzdelere, faiz problemleri, benzerlik, olasılık, çember parçasının uzunluğu, daire grafikleri ve daha birçok konuya temel teşkil eder. Oran-orantının kavramsal boyutu, ileri matematiksel düşünme ile bağlantı kurmayı içerdiğinden, oran-orantı kavramının öğretimi oldukça önemlidir (Lesh, Post ve Behr, 1988).

Bu konuda yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde, Türkiye'de yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun (Akkuş-Çıkla ve Duatepe-Paksu; 2002; Aladağ ve Artut, 2012; Çelik ve Özdemir, 2011; Doğan ve Çetin, 2009; Erdoğan, Gök ve Bozkır, 2014; Kaplan, İşleyen ve Öztürk, 2011) orantısal akıl yürütme becerisi etrafında yoğunlaştığı ve bunların önemli bir kısmının (Akkuş-Çıkla ve Duatepe; 2002; Aladağ ve Artut, 2012; Çelik ve Özdemir, 2011) ise orantısal akıl yürütme becerisi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği görülmüştür. Bu araştırmalardan; Akkuş-Çıkla ve Duatepe (2002) tarafından ilköğretim matematik öğretmen adaylarının orantısal akıl yürütme becerisi gerektiren problemlerde kullandıkları çözüm yollarını incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda, öğrencilerin problem çözme için gerekli işlemsel beceriye sahipken, aynı soru için gerekli kavramsal bilgiye sahip olmadıkları rapor edilmiştir. Aladağ ve Artut (2012) tarafından öğrencilerin orantısal akıl yürütmeye dayalı sözel problemler ile gerçekçi cevaplar gerektiren problemleri çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, orantısal akıl yürütme gerektiren problemlerin çözümünden elde edilen başarının öğrenim düzeyine bağlı olarak arttığı ve her sınıf seviyesinde orantısal akıl yürütme gerektiren problemlerin çözümünden elde edilen başarı gerçekçi cevap gerektiren problemlerin çözümünden elde edilen başarıdan daha yüksek olduğu açıklanmıştır. Öğrencilerin gerçekçi cevap gerektiren problemleri çözme başarıları sınıf seviyelerine göre incelendiğinde ise, sınıf seviyesi artarken gerçekçi cevap verme yüzdesi de artmış, dolayısıyla orantısal akıl yürütmeye dayalı cevap verme yüzdesinin azaldığı da bu çalışmada ayrıca belirlenmiştir. Çelik ve Özdemir (2011) tarafından yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerisi ve problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın sonucunda, öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun orantısal akıl yürütme becerilerinin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin orantısal akıl yürütmeye yönelik olmayan problemleri çözme miktarının daha fazla olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda, orantısal akıl yürütme becerisi ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek bir ilişki olduğu da saptanmıştır. Doğan ve Çetin (2009) tarafından yedinci ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin oran-orantı konusundaki kavram yanlışlarının ortaya koyulması ve sınıf düzeyi arttıkça kavram yanlışlarında azalma olup olmadığının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, yedinci sınıf öğrencilerinin kavram yanlışlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kavram yanlışlarının önemli ölçüde devam ettiği görülmüştür. Ayrıca, kavram yanlışlarının nedeninin bilgi eksikliği olduğu ve öğrencilerin doğru ve ters oran arasındaki farkı kavrayamadıkları açıklanmıştır. Erdoğan, Gök ve Bozkır (2014) tarafından Didaktik Durum Teorisi'ne göre tasarlanmış bir sınıf ortamında öğrencilere orantı kavramını keşfettirmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, alışlagelmişin dışında bir ortamın öğrencilerin kavramı keşfetmesine fırsat verdiğini vurgulanmıştır. Kaplan, İşleyen ve Öztürk (2011) tarafından altıncı sınıf öğrencilerinin oran-orantı konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi

amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda, kavram yanılgılarının üç farklı gruba ayrılabilceğini açıklanmıştır. Bunlardan birincisi oranı gerçek miktar olarak düşünmelerine, ikincisinin oran kavramının oluşturulmasında yapılan hatalardan kaynaklı olmasına, üçüncüsünün ise hazır bulunuşluk düzeylerinden kaynaklanmasına bağlı yanılgılar olduğunu da açıklamışlardır. Ayrıca, öğrencilerin oran kavramı karşılaştırma ve kesir anlamı taşıma konusunda kavram yanılgıları bulunduğunu da ifade etmişlerdir. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde, orantısal akıl yürütme becerisi yüksek olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin de yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle, bu araştırmanın öğrencilerin orantısal akıl yürütme becerilerini kullanmalarının gerekli olduğu oran-orantı problemleri üzerinden gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır.

Problem çözme, birçok akıl yürütme becerisini kullanmayı gerektiren bilişsel bir süreçtir ve bu sürecin kontrolü çevreden ne kadar uyarıcı alınırsa alınır kişinin kendi zihninde şekillenmektedir. Bilişsel süreçlerin ön planda tutulduğu problem çözme sürecine aktif olarak katılan bireyin akademik başarısının yüksek olması durumlara göre farklı stratejiler kullanımından, çalışmalar istediği gibi gitmediğinde gerektiği anda stratejiler arasında transferi sağlayabilmesinden yani kendi öğrenmesinin kontrolünü elinde bulundurmasından geçmektedir. Bu durum da, problem çözme sürecine etki eden faktörlere bakıldığında üstbiliş becerisinin önemi dikkat çekmektedir. Çünkü üstbiliş becerisi yüksek olan bireyler kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymakta, öğrenme sürecinin farkında olmakta ve süreçte yapacağı değerlendirmeler sonucunda ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapabilmektedir. Bireyin kendi öğrenmelerinin farkında olması ve yönlendirmesine olan ihtiyaç da, üstbiliş kavramına olan yönelimin artmasına neden olmuştur. Bu kapsamda, üstbiliş son yıllarda eğitim ve öğretimde önemli bir yer almaya başlamıştır. Üstbiliş öğrenme problem çözme, kavrama, akıl yürütme, bellek gibi bilişsel süreçleri izlemek ve düzenlemek için kullanılan bir kavram olarak önem kazanmaktadır.

Üstbiliş, en genel anlamda “öğrenmeyi öğrenme” olarak araştırmacılar ve eğitimciler tarafından kabul görmüş olup, ilk olarak Flavell (1971) tarafından tanımlanmıştır. Ona göre, üstbiliş bireyin kendi öğrenmesini izleme ve yönlendirmesidir. Üstbilişin üstbiliş bilgisi, üstbilişsel deneyimler, hedefler(görevler) ve stratejiler olmak üzere dört bileşeni bulunmaktadır (Akpınar, 2011). Brown (1984) tarafından da, üstbiliş öğrencilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlanmıştır (Akt. Akın, Abacı ve Çetin, 2007). Ona göre de, üstbilişin biri “kavrama ve öğrenmenin farkında olma” ve diğeri de “süreci kontrol edebilme ve düzenleme” olmak üzere iki önemli yanı vardır (Akpınar, 2011). Son zamanlarda artan araştırmalar kapsamında ise, üstbiliş üstbilişsel bilgi, üstbilişsel izleme ve üstbilişsel denetleme olmak üzere üç aşamada ele alındığı görülmektedir (Dunlosky ve Metcalfe, 2009; Akt. Karakelle ve Saraç, 2010). Bu kapsamda üstbilişin geliştirilebilir bir özellik olduğu söylenebilir. Küçük yaşlarda oluşmaya başlayan üstbiliş, bireyin büyüme ve gelişmesine paralel olarak gelişmeye devam eder. Üstbiliş stratejilerinin kullanımı üç döneme ayrılabilir. Stratejilerin hiç kullanılmadığı ve öğretilmediği birinci dönem olan 0-5 yaş arasını kapsayan dönemdir. İkinci dönem 6-9 yaş arasını kapsayan stratejilerin kullanıldığı ancak üretilmediği dönemdir. Üçüncü dönem ise, yaklaşık dördüncü sınıf düzeyinde (10-11 yaşlarında) oluşmaya başlayan, stratejilerin anlaşılabilirdiği ve uygun stratejilerin kendiliğinden kullanılabildiği dönemdir (Senemoğlu, 2018: 337).

Üstbiliş konusunda Türkiye’de son yıllarda yapılmış olan farklı araştırmalar (Akpınar, 2011; Baş, Özturan-Sağırlı ve Bekdemir, 2016; Özsoy, 2008; Sarpkaya, Arık ve Kaplan, 2011; Sezgin-Memnun ve



Akkaya, 2012) bulunmaktadır. Bu araştırmaların önemli bir kısmı üstbiliş yetisinin kontrolü ve kullanımına ilişkin olarak yapılmış olan araştırmalardır. Bu araştırmalardan Akpunar (2011) tarafından biliş ve üst biliş kavramlarının farklı boyutlarda incelenmesinin amaçlandığı çalışmada, biliş-üstbiliş kavramları zihinsel ve psikolojik temellerde ele alınıp analiz yapılmış, üstbilişin doğası, bileşenleri ve gelişimi alt başlıklar halinde incelenmiş, biliş ve üstbiliş ilişkisinin analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, üstbilişin ne olduğu, üstbiliş yetisini, doğasını ve boyutlarını ortaya çıkaracak çalışmalara ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Baş, Özturan-Sağırlı ve Bekdemir (2016) tarafından ortaokul matematik öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları, problem çözmeye yönelik inançları, tutumları ve bunlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, üst biliş farkındalık, problem çözmeye yönelik tutum ve matematik problemi çözmeye ilişkin inanç arasında pozitif bir ilişki bulunduğu açıklanmıştır. Ayrıca, bu öğrencilerin inanç, tutum ve üstbiliş seviyelerinin sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği de rapor edilmiştir. Özsoy (2008) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda da, üstbilişsel becerilerinin öğrencilerin başarısında önemli bir etkiye sahip olduğu ve üstbilişsel düzeyleri yüksek olan öğrencilerin daha başarılı olduğu raporlanmıştır. Ayrıca, üstbilişsel düzeyleri yüksek olan öğrencilerin matematik alanında daha başarılı oldukları da rapor edilmiştir. Sarpkaya, Arık ve Kaplan (2011) tarafından ilköğretim matematik öğretmen adaylarının üstbiliş stratejilerini kullanma farkındalıkları ile matematiğe karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelenmesi amacıyla gerçekteştirilen çalışmanın sonucunda, adayların matematiğe karşı tutumları ile üst biliş stratejilerini kullanma becerileri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir farklılık olduğu açıklanmıştır. Ayrıca, akademik başarı algısı yüksek olan öğrencilerin tutumları daha olumlu, üstbiliş farkındalıkları daha iyi olduğu da rapor edilmiştir. Sezgin-Memnun ve Akkaya (2012) tarafından matematik, fen ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarının incelenmesi, farklı alanlardaki bu öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarının bir arada incelenmesi amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin üstbiliş farkındalıklarının ilköğretim fen bilgisi ve matematik öğretmenliği öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Bu araştırmada, yapılan bu araştırmalardan farklı olarak oran-orantı problemleri ile üstbiliş bir arada ele alınmıştır. Bu kapsamda, bu araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerisi ve üstbilişsel beceri arasındaki ilişki olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla;

1. Yedinci sınıf öğrencilerinin oran-orantı problemlerini çözmeye becerileri nasıldır?
2. Yedinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları nasıldır?
3. Yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları nasıldır?
4. Yedinci sınıf öğrencilerinin oran-orantı problemi çözmeye başarıları ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Yedinci sınıf öğrencilerinin oran-orantı problemlerini çözmeye başarıları ile üstbilişsel becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? araştırma problemlerine cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, öğrencilerin yedinci sınıf öğrencilerinin oran problemi çözmeye becerileri ve üstbilişsel farkındalık becerileri incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında var olan bir durumun ortaya çıkarılması



amaçlandığından, çalışmada betimsel araştırma deseni benimsenmiştir. Betimsel analiz yönteminde veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, bunlar açıklanır, neden-sonuç ilişkileri incelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ulaşılan sonuçlar temalar açısından ilişkilendirilebilir, anlamlandırılabilir ve geleceğe yönelik tahminlerde bulunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224).

Örneklem

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan iki farklı devlet okulunun yedinci sınıfında öğrenim gören ve araştırmaya katılma konusunda gönüllü olan toplam 201 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmaya alınan okulların, başarı açısından ortalama bir okul olması dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, ilk olarak öğrencilerin oran problemlerini çözme becerilerini tespit etmek amacıyla toplam 10 tane açık uçlu problemden oluşan bir Oran-Orantı problem Testi öğrencilere yöneltilmiştir. Hazırlanan problemler yedinci sınıf öğrencilerine, kendi sınıf ortamlarında bir ders saati (40 dakika) süresinde öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Bu problemlerin hazırlanması aşamasında, geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak için üç uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan, testteki soruların ifade edilmiş biçimi ve zorluk derecesi ve MEB kazanımlarına uygunluğu açısından incelenmesi istenmiş ve bu sorular bu öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ardından, birer hafta ara ile Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ders saati dışında uygun bir zamanda öğrencilere yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden, bu test ve ölçekleri bilgi ve düşüncelerini doğru olarak yansıtabilecek şekilde cevaplamaları istenilmiştir. Bu aşamada, araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerine yöneltilen envanterlere ilişkin detaylı bilgilere de aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmada okumada üst bilişsel farkındalığın ölçülmesi amacıyla, Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okuma stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Bu envanter, toplam 30 maddeden oluşan ve beşli likert türünde hazırlanmış bir envantere sahiptir. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa değeri .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait faktörlerden birincisi olan "Genel Okuma Stratejisi" .85; ikinci faktör olan "Problem Çözme Stratejisi"nin .76 ve üçüncü faktör olan "Okuma Stratejilerini Destekleme"nin .81 güvenilirlik değerine sahip olduğu bulunmuştur. İç tutarlılık değerlerinin tamamının .75'den yüksek bulunması da, ölçeğin güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğunu yani tutarlı veriler ürettiğini göstermektedir. Ölçeğin toplam puanı ile alt faktör puanları arasındaki korelasyonların .86 ile .96 arasında değiştiği ve .01 düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Faktör puanları arasındaki korelasyonların ise .69 ile .82 arasında değiştiği ve .01 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, ölçeğin faktörleri arasında uyumluluk ve ilişkililiğin yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmada kullanılan ve Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından 3.-9. sınıf seviyesindeki çocukların üstbilişsel becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek ise, Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin A formu 3., 4. ve 5. sınıflar için B formu ise 6.,7.,8. ve 9. sınıflar için geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin uygulama öncesinde ve sonrasındaki gelişimini incelemek amacıyla yaş grubuna uygun



olarak ölçeğin B formu kullanılmıştır. ÜBFÖ-B formu 18 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca her madde için asla, nadiren, bazen, sık sık, her zaman” cevap seçeneklerini içeren beşli likert tipi ölçekte, alınan puan, maddelere verilen cevapların toplamı ile elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan ise 18’dir. Alınan toplam puanın yüksekliği üstbilişsel becerinin yüksekliği hakkında bilgi vermektedir. ÜBFÖ-B formunun Cronbach alpha değeri 0.80 olarak hesaplanmıştır (Karakelle ve Saraç, 2007). Bu çalışmada ise, 18 maddeli ve tek faktörlü Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısı 0.803 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Oran-Orantı Problem Testi'nde yer alan problemlere verilen öğrenci cevapları için, boş bırakılan veya tamamen yanlış çözülen sorular hatalı, yarım bırakılan veya çözüm yolu doğru ama tam sonuca ulaşamayan cevaplar eksik, tamamı doğru yapılan sorular ile ufak işlemsel hatalar bulunan cevaplar da doğru olarak kabul edilerek araştırma kapsamındaki değerlendirmelerde yer almıştır. Ardından, herbir öğrenci kağıdı için toplam puanlar hesaplanmıştır. Elde edilen puanlar 0-6 arası düşük, 7-12 arası orta, 13 ve üzeri yüksek puan olarak gruplandırılmış ve değerlendirilmiştir. Ardından, öğrencilere birer hafta ara ile Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve Üstbilişsel Farkındalık Envanteri öğrencilerin ders saatinde uygulanmıştır. Bu ölçeklerde yer alan maddelerin puanlanması sonucunda ulaşılan toplam puanı madde sayısına bölünmüş ve böylelikle her bir öğrenci kağıdı için ortalama puanlara ulaşılmıştır. Ortalama puanların yorumlanması amacıyla da, grup içi puan aralıklarının genişliği belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin envanterlere vermiş oldukları cevapların yorumlanmasında değerlendirme aralığı $(5-1)/5=0.80$ olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak da, çalışmaya katılan öğrencilerin vermiş oldukları cevapların yorumlanması için aralıklar; 4.21-5.00 puan arası "her zaman", 3.41-4.20 puan arası "sık sık", 2.61-3.40 puan arası "ara sıra", 1.81-2.60 puan arası "nadiren" ve 1.00-1.80 puan arası ise "asla-hiç" olarak raporlanmıştır. Doldurulmayan ve boş bırakılan formlar araştırma dışında tutulmuştur. Testlerin ve envanterlerin analizi SPSS 13.0 paket programı ile yapılmış ve yorumlanmıştır.

Bu kısımda, araştırma verilerinin analizinde kullanılacak istatistiklerin belirlenmesi için öncelikle Shapiro-Wilk Testiyle puanların normal dağılım gösterip göstermediği ve One-Way Anova testi ile de homojen olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, Shapiro-Wilk Test sonuçlarına göre oran-orantı testinden alınan puanların normal dağılım göstermediği ama Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (0.44) ve Üstbilişsel Farkındalık Envanterinden(0.016) alınan puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, One-Way Anova testinden elde edilen sonuçlara göre oran-orantı testi için Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ($0.448 > 0.05$) ve Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ($0.111 > 0.05$) için grupların varyansları homojen olarak kabul edilir. Bu çalışmadaki oran-orantı testi, okuma stratejileri farkındalık envanteri ve üstbilişsel farkındalık envanterleri için alfa değerleri sırasıyla 0.871, 0.913 ve 0.797 olarak hesaplanmıştır. Bulguların anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde; ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin oran-orantı problemlerine, üstbilişsel farkındalık ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterlerine verdikleri cevaplara ilişkin istatistiksel analiz sonuçları ve bunların birlikte değerlendirilmesine yönelik olarak gerçekleştirilmiş olan analiz

sonuçlarına yer verilecektir. Bu kapsamda, aşağıda yer alan tablolarda araştırmaya katılan öğrencilerin sırasıyla oran-orantı problemleri çözme başarılarının belirlenmesi, üstbilişsel farkındalık ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ortaya koyulması, bu başarı ve düzeyler arasındaki ilişkilerin araştırılmasına yönelik olarak elde edilen araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Bu aşamada, ilk olarak "Yedinci sınıf öğrencilerinin oran-orantı problemlerini çözme becerileri nasıldır?" biçimindeki araştırma problemine cevap aranmıştır. Bu kapsamda, aşağıda yer alan Tablo 1'de, araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin Oran-Orantı Problem Testi, Üstbilişsel Farkındalık ve Okuma Stratejileri Farkındalık Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	n	\bar{x}	ss
Oran-orantı testi	201	9.61	6.19
Üstbilişsel farkındalık ölçeği	201	69.00	9.36
Okuma stratejileri farkındalık ölçeği	131	106.90	19.78

Tablo 1. Oran-Orantı Problem Testi, Üstbilişsel Farkındalık ve Okuma Stratejileri Farkındalık

Araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan problem testinden elde edilen verilere göre doğru cevap, hatalı veya boş cevaplar ile eksik çözüm yapan öğrenci sayılarına da Tablo 2'de yer verilmiştir.

Sorular	Doğru Cevap		Eksik Cevap		Hatalı Cevap	
	f	%	f	%	f	%
1. soru	122	60.7	4	2.0	75	37.3
2. soru	41	20.4	64	31.8	96	47.8
3. soru	81	40.3	10	5.0	110	54.7
4. soru	62	30.8	66	32.8	73	36.3
5. soru	88	43.8	21	10.4	92	45.8
6. soru	78	38.8	8	4.0	115	57.2

7. soru	138	68.7	30	14.9	33	16.4
8. soru	82	40.8	12	6.0	107	53.2
9. soru	90	44.8	15	7.5	96	47.8
10. soru	62	30.8	14	7.0	125	62.2

Tablo2. Öğrencilerin doğru, hatalı ve eksik cevaplarına ilişkin betimsel analiz sonuçları

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin en çok birinci (%60.7) ve yedinci (%68.7) sorulara doğru cevap verdiği görülmektedir. Problemler incelendiğinde, bu iki problemde de iki çokluğun birbirine oranı sorulmuştur. Bu cevaplar incelendiğinde, yedinci sınıf öğrencilerinin oran yazma problemlerinde diğer sorulara göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca, yapılan incelemelerde en çok üçüncü (%54.7), altıncı (%57.2) ve onuncu (%62.2) soruların hatalı yapıldığı görülmektedir. Bu problemler incelendiğinde ise, üç problemin de orana ait çoklukların toplamı ve oranı verilmiş ve çokluklardan biri istenmiş problemler oldukları görülmüştür. Öğrenci kâğıtları incelendiğinde ise, hata yapan öğrencilerin orana ait toplamı, çokluklardan birine ait veri olarak ele alıp problemi çözdükleri anlaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin bu problemleri dikkatlice okuyup soruda verilerini anlamadıklarına işaret etmektedir. Bununla birlikte, tabloya bakıldığında öğrencilerin en çok ikinci (%31.8) ve dördüncü (%32.8) sorulardan eksik puan aldıkları da görülmüştür. Öğrenci kâğıtları incelendiğinde de, eksik puan alan öğrencilerin problemi anlayıp çözdükleri ancak problemin sonunda ne istendiğine dikkat edilmeden problemin yarım bırakıldığı, problemde orana ait istenmeyen çokluk bulunduğu anlaşılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin problem testine verdikleri cevaplar genel anlamda incelendiğinde, öğrencilerin problemleri tam anlamı ile okumadığı, problemde verilen bilgilere dikkat etmedikleri ve problemde istenenin dikkate almadığı görülmüştür. bu durum, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yorumlamada eksiklikleri olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin oran-orantı problem testinden aldıkları puanlara göre başarı durumlarına ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Düşük		Orta		Yüksek	
f	%	f	%	f	%
69	34.32	70	34.82	62	30.86

Tablo3. Öğrencilerin Oran-Orantı Testinden aldıkları puana göre başarı durumları

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%65.68) başarı düzeylerinin çoğunlukla orta (%34.82) ve yüksek (%30.86) başarı düzeylerinde buldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, düşük ve orta seviyede başarılı öğrenci sayılarının yüksek başarılı öğrencilere kıyasla daha fazla olması da dikkat çekicidir.

Bu araştırma kapsamında, ikinci olarak "Yedinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları nasıldır?" biçimindeki araştırma problemine cevap aranmıştır. Aşağıda yer alan tabloda, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Çok Zayıf		Zayıf		Orta		Yüksek		Çok Yüksek	
(1.00-1.80)		(1.81-2.60)		(2.61-3.40)		(3.41-4.20)		(4.21-5.00)	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0	0.0	1	0.5	44	22.0	106	52.7	50	24.8

Tablo4. Üstbilişsel Farkındalıkları Envanterinden alınan puanlara ilişkin analiz sonuçları

Yukarıda yer alan Tablo 4 incelendiğinde, bu araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin yarısından çoğunun (%52.7) "sık sık" olarak açıklanan 3.41-4.20 arasında puan aldığı görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı ise, (%24.8) "her zaman" olarak açıklanan 4.21-5.00 arasında puan almıştır. Aynı zamanda, elde veriler incelendiğinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalık envanterinden çok az bir kısmı (%0.5) hariç diğer tüm öğrencilerin 2.60 puanın üzerinde aldıkları görülmektedir. Bu durum, araştırmaya katılan öğrencilerinin önemli bölümünün üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Bu araştırma kapsamında, üçüncü olarak "Yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları nasıldır?" biçimindeki araştırma problemine cevap aranmıştır. Aşağıda yer alan tabloda, öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Çok Zayıf		Zayıf		Orta		Yüksek		Çok Yüksek	
(1.00-1.80)		(1.81-2.60)		(2.61-3.40)		(3.41-4.20)		(4.21-5.00)	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	0.5	15	7.5	65	32.3	86	42.7	34	17

Tablo5. Okuma Stratejileri Envanterinden alınan puanlara ilişkin analiz sonuçları

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğrencilerin önemli bir kısmı (%42.7) "sık sık" olarak açıklanan 3.41-4.20 arasında ve önemli bir kısmının (%32.3) da "ara sıra" olarak tanımlanan 2.61-3.40 arasında puan aldığı görülmektedir. Bu durumda yine, araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Bu araştırma kapsamında, dördüncü olarak "Yedinci sınıf öğrencilerinin oran-orantı problemi çözme başarıları ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" biçimindeki araştırma problemine cevap aranmıştır. Aşağıda yer alan tabloda, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık

düzeyleri ve problem testi başarı sonuçları arasında ilişki olup olmadığına ilişkin korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

	n	Spearman Korelasyonu	p
Oran-Orantı Testi Puanları	201	0.27*	.00
Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Puanları			
Pearson Korelasyonu			
Oran-Orantı Testi Puanları	201	0.27*	.00
Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Puanları			

* p<.01

Tablo 6. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Problem Testine için Korelasyon Analizi Sonuçları

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin oran-orantı problemleri başarı puanları ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır.

Bu araştırma kapsamında, son olarak da " *Yedinci sınıf öğrencilerinin oran-orantı problemi çözme becerileri ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*" biçimindeki araştırma problemine cevap aranmıştır. Aşağıda yer alan tabloda, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve problem testi başarı sonuçları arasında ilişki olup olmadığına ilişkin korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

	n	Spearman Korelasyonu	p
Oran-Orantı Testi Puanları	201	0.262*	.00
Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Puanları			
Pearson Korelasyonu			
Oran-Orantı Testi Puanları	201	0.281*	.00

Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Puanları

Tablo 7. Okuma Stratejileri Ölçeği ile Problem Testine ilişkin Korelasyon Analizi Sonuçları (Araştırmaya katılan öğrencilerin, oran-orantı problemleri başarı puanları ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında da düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır.)

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin oran-orantı problemlerini çözme becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının karşılaştırması amacıyla oran-orantı testinden aldıkları puanlar, üstbilişsel farkındalık envanteri ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinden alınan puanlar bir arada değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, araştırmaya katılan öğrencilerin oran-orantı problemlerinden aldıkları puanlara göre çoğunlukla düşük ve orta seviyede başarılı oldukları görülmüştür. Bu durum, araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin oran-orantı problemlerini çözme becerilerinin gelişmeye ihtiyacı olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin oran-orantı problem çözme testlerine verdiği cevaplar incelendiğinde de, aynı soru tipinde olmasına rağmen iki problemi de doğru yapan öğrenci sayısının farklı olduğu görülmektedir. Özellikle de problemlerde öğrencilerin eksik puan almalarının, problemi çözdükten sonra istenenleri bir daha kontrol etme ihtiyacı duymamalarından, soruyu okuyup anlamaya ve muhakeme etmeye vakit ayırmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yorumlama çalışmalarına ihtiyaçları olduğuna işaret etmektedir. Çünkü okuduğunu anlayamayan, yorumlayamayan bir öğrenciden doğru çözüm yapması beklenemez. Öğretmenlerin bu tarzdaki sorunların önüne geçebilmek için problemi anlama ve yorumlama çalışmalarına gereken önemi vermeli ve derslerde öğrencilerin problemleri anlama etkinliklerine zaman ayırması önem taşımaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması için Türkçe öğretmenlerine de büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Bu araştırma kapsamında yapılan uygulamalardan elde edilen bulgularda, araştırmaya katılan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının ve okuma stratejileri farkındalıklarının önemli bir kısmının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum, araştırmaya katılan öğrencilerin üstbilişsel düzeylerinin çoğunlukla yeterli olduğuna işaret etmektedir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin oran-orantı problem çözme becerileri/başarıları ile üstbilişsel farkındalıkları ya da okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı ilişkilere ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar da, Karatay (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda elde edilen okulda iyi bir akademik başarı sağlayan öğrencilerin okuduğunu kavramada bilişsel farkındalık yönünden daha donanımlı olduklarını ve okuma stratejileri konusunda bilişsel farkındalığının iyi düzeyde olduğu sonuçlarını destekler niteliktedir. Memiş ve Arıca (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda elde edilen matematik başarısı ile üstbilişsel arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucu ile de benzerlik göstermektedir. Bu nedenle, yapılacak olan araştırmalarda farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının gelişmesine odaklanılması uygun olacaktır.

Kaynakça



- Akın, A., Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 655-680.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4).
- Akkuş-Çıkla, O.A. ve Duatepe-Paksu, A. (2002). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının orantısal akıl yürütme becerileri üzerine niteliksel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 32-40.
- Akkuş-Çıkla, O. ve Duatepe-Paksu, A. (2006). Orantısal akıl yürütme becerisi testi ve teste yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25.
- Aladağ, A. ve Artut, P.D. (2012). Öğrencilerin orantısal akıl yürütme ve gerçekçi problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4).
- Baş, F., Özturan-Sağırlı, M. ve Bekdemir, M. (2016). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının üst biliş farkındalıkları, problem çözmeye yönelik inançları. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12, 464-482.
- Baykul, Y. (2004). *İlköğretimde matematik öğretimi*. (İkinci baskı). Ankara: Pegem Aakademi.
- Chapman, O. (2012). Challenges in Mathematics Teacher Education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15(4), 263-270.
- Çelik, A. ve Özdemir, E. Y. (2011). İlköğretim öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 1-11.
- Doğan, A. ve Çetin, İ. (2009). Doğru ve ters orantı konusundaki 7. ve 9. sınıf öğrencilerinin kavram yanlışları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4.
- Erdoğan, A., Gök, M. ve Bozkır, M. (2014). Orantı kavramının Adidaktik bir ortamda öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi eğitim fakültesi Dergisi*, 34(3).
- Guberman, R., & Leikin, R. (2013). Interesting and difficult mathematical problems: Changing teachers' views by employing multiple-solution tasks. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 16(1), 33-56.
- Kaplan, A., İşleyen, T. ve Öztürk, M. (2011). 6. sınıf oran orantı konusundaki kavram yanlışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 953-958.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği A ve B formları: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: Üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.
- Karataş, İ. ve Güven, B. (2003). Problem çözme davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler: Klinik mülakatın potansiyeli. *İlköğretim Online*, 2(2).



- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475.
- Lesh, R., Post, T., & Behr, M. (1988). Proportional Reasoning. (eds. J. Hiebert and M. Behr) *Number Concepts and Operations in the Middle Grades* (pp. 93-118). Reston, VA: Lawrence Erlbaum & National Council of Teachers of Mathematics.
- Memiş, A. ve Arıcan H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 76-93.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM Publications.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Polya, G. (1990). *Nasıl çözmeli?* (Çev. F.Halatçı) İstanbul: Sistem.
- Sarpkaya, G., Arık, G., & Kaplan, H. A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üst biliş stratejilerini kullanma farkındalıkları ile matematiğe karşı tutumları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 107-122.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (25. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezgin-Memnun, D. ve Akkaya, R. (2012). Matematik, fen ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişötesi farkındalıklarının bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi boyutları açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 254-271.
- Sperling, R. A., Howard, B. C. Miller, L. A., ve Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Türk Dil Kurumu (2015). *Türk Dil Kurumu-TDK Türkçe Sözlük* (11. baskı).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: seçkin yayıncılık.
- Ek 1.

1. Ayşe teyze yerli malı haftası için kızına kek yapmıştır. Kek için kullandığı şekerin una oranı $\frac{3}{7}$, yağın şekere oranı $\frac{1}{3}$ 'tür. Buna göre, Ayşe Teyzenin kek yapımında kullandığı unun yağa oranı kaçtır?



Yukarıdaki şekilde gösterilen Köroğlu ortaokulu ile bakkal arasında 400 metre mesafe vardır. Okul ile bakkal arasındaki uzaklığın, bakkal ile manav arasındaki uzaklığa oranı $\frac{2}{3}$ olduğuna göre okul ile manav arasında kaç metre mesafe vardır?

3. Köroğlu ortaokulunda satranç kursuna gidenlerin müzik kursuna gidenlere oranı $\frac{3}{5}$ 'tir. Müzik ve satranç kursuna giden toplam 80 kişi olduğuna göre müzik kursuna giden kaç kişi vardır?

4. 6 kg yaş incir kurutulduğunda 4 kg kuru incir elde edilmektedir. Toplam 45 kg yaş incir kurutulduğunda ağırlığı kaç kg azalır?

5. Emine Teyze 3 litre süttten 800 gram peynir elde etmektedir. Buna göre Emine Teyze 4 kg peynir elde etmek için kaç litre süt kullanması gerekir?

6. Tümle iki açının birbirine oranı $\frac{2}{3}$ 'tür. Buna göre büyük açı kaç derecedir?

7. Bir kursta öğrenim görmek isteyen 20 tane öğrenci vardır. Bu kurstaki öğrencilerinin yarısının 2 fazlası kızlardan oluşmaktadır. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranı kaçtır?

8. Cemilin yaşının Hilmi'nin yaşına oranı $\frac{2}{5}$ ve yaşlarının farkı 15 olduğuna göre yaşlarının toplamı kaçtır?

9. Arda'nın bilyelerinin sayısının, Baran'ın bilyelerinin sayısına oranı $\frac{5}{7}$ 'dir. İkisinin bilyeleri toplamı 72 olduğuna göre, Baran Arda'ya kaç bilye verirse ikisinin bilyeleri eşit miktarda olur?

10. Bir dolmuşun deposu tam dolu iken 70 litre benzin almaktadır. Bu dolmuş benzin deposu tam dolu iken Haraççı'dan harekete başlamıştır. Şoför Hadımköy'e geldiğinde dolmuşun deposunda kalan benzin miktarının harcadığı benzin miktarına oranının $\frac{2}{5}$ olduğunu görmüştür. Buna göre, depoda kalan benzin miktarını bulun.

AHMET LÜTFİ KAZANCI " KAYNANA MÜNEVVER HANIM " BAŞLIKLİ ROMANIN'DAKİ SIFATLARI ve SIFATLARIN İNCELENMESİ

Öz

Araştırmamızın başlığı, "Ahmet Lütfi Kazancının" Kaynana Münevver hanım " başlıklı Romanında Sıfatların incelemeesi "

Bu çalışmada amacımız yeni Türkçe dilinin temellerine dayanarak bunları neye ifade ettiğini, kullanım ve görevlerini göstererek Türkçede sıfatlarının yapısını ortaya koymak istedik. Türkçede, Niteleme, Belirtme ve Yapılarına göre sıfatlarını gösterdik. Bu çalışmamızda kullanılan (s) harfi sayfa kelimesinin özetidir. Arkasında satır numarası verilmiştir.

Bu çalışmanın uygulamalı yönünde sıfatların tüm çeşitlerini çıkardık. Özellikle unvan sıfatları fakat pekiştirme sıfatları örneklerini bulmadık.

Bu romanda yapı bakımından sıfatların tüm çeşitlinide ele aldık.

Anhtar kelimeler: Sıfat, Belirtme, Niteleme, İşaret sıfatları, Sıfat tamlaması.

مستخلص

أن بحثي الموسوم (دراسة الصفات في قصة حمارة منور هانم إلى الكاتب احمد لطفي) تناولت الصفات والتي هي الأسماء التي نطقها على الكائنات لتوضيح إشكالها أو حالاتها أو ألوانها، أو لبيان أماكنها أو إعدادها . في بحثي هذا تطرقت إلى الصفات التي تنقسم من حيث وظيفتها في الجملة إلى الصفات الوصفية والصفات التوضيحية. وكذلك وضحت الصفات من ناحية بنائها حيث تقسم إلى الصفات التي تشتق من الأسماء بإضافة اللواحق والصفات التي تشتق من الأفعال بإضافة اللواحق الخاصة بها. تناولت الرابطة القوية بين الصفات والأسماء من حيث الإضافة وموقعها في الجملة حيث قسمت إضافة الأسماء والصفات بعضها إلى بعض الآخر بطرق أربعة هي الإضافة الظاهرة والإضافة غير الظاهرة والإضافة بدون لاحقة والإضافات المتسلسلة.

إن الهدف من هذا البحث هو التمييز بين الصفات المختلفة من ناحية البناء والوظيفة في قصة الكاتب احمد لطفي

وما تبين لنا من الجانب التطبيقي لموضوع الصفات في هذه الرواية، ان الكاتب استخدم جميع انواع الصفات في جملة وبالاخص صفات العنوان. ولم يتم ذكر الصفات الترسيفية ابداء. وردت الصفات البسيطة والمشتقة والمركبة وجميع انواع الصفات في الرواية.

الكلمات المفتاحية: صفات، التوضيحية، التوصيفية، الإشارة، والمتممة

Giriş

"Ahmet Lütfi Kazancı 1936 yılında Çorum'da doğdu. İlk okulu bitirdikten sonra beş yıl öğrenimine ara verdi. Daha sonra İmam- Hatip okuluna girdi. İstanbul Yüksek İslam Enstitüsünden 1964 yılında mezun olarak Çorum İmam- Hatip okulu meslek dersleri öğretmenliğine tayin edildi. Eserleri: Romanlar "Kaynana Münevver Hanım, Üvey Anne, Bir Vicdan Uyanıyor" Ders Kitapları "İslamda İrade Kaza ve Kader, İslam İmanı "Terceme "Kuran Işığında Peygamberlik ve Peygamberler. (Tural, 2004:424) "

" Adlar çeşitli altı bölümlere ayrılırlar. Bunlar içinde sayılar ve zamirler, bazı şekil ve sentaks özellikleri gösterirler. Buna karşılık isim ve sıfat arasında ne şekil, ne de sentaks bakımından bir fark görülebilir.



Bunun sebebi, bunların m'ana bakımından da birbirinden ayırt edilmemelerinde yatar. (Akalın, 2011:22)"

Sıfat: Somut ve soyut ad ve kavramları niteleme, belirtme, yer gösterme, sayı gösterme, sorme gibi çeşitli yönlerden vasıflandıran, sınırlayan kelime türü: uzun yol, ince iş ve güzel fikir.....vb.

Sıfat fiilleri: Sayı ve Şahsa bağlı fiil çekimine girmeyen, fakat aldığı eklerle fiilin zamana bağlı olarak taşıdığı kavramı sıfatlaştırdığından kendisinde sıfat ve fiil niteliklerini birleştiren fiil şekil: Geniş zaman, Gelecek zaman ve Geçmiş zaman ortacı.

Sıfat ekleri: Adlarınve fiillerden sıfat yapan ekler: Adlardan "li, lı, lu, lü / siz, sız, suz, süz / lık, lik, luk, lük / su/ cıvb". Fiillerden Geniş Zaman Ortacı –ar, er, ır, ir, ur, ür / an, en / - ıcı, ici, ucu, ücü; GelecekZaman Ortacı : -acak, ecek ; Geçmiş Zaman Ortacı -dık, dik, duk, dük / -mış, miş, muş, müş. (Korkmaz,2007:188) " "Fillerin, zamana bağlı isim ve sıfat şekilleridirler. Fiillerden geçici sıfatlar yaparlar. İsimler gibi, çokluk, iyelik ve hal eklerini alırlar.(Gülsevin,2004:147)"

Özellikleri

Sıfatlar; hem varlığı, hem de onun herhangi bir özelliğini / niteliğini gösteren isimlerdir.Başka bir söyleş, sıfatlar, niteliğini belirterek varlığı şaret ederler: Akıllı, güzel, kör....

Sözdiziminde, niteledikleri isimden önce yer alırlar ve niteleyen olarak adlandırılırlar. Kendilerinden sonra kullanılan isme ise nitelenen adı verilir; bunların meydana getirdiği birliklere de sıfat tamlaması adı verilir: Akıl çocuk "Sıfat ve İsim"

"Bir varlığı; kendi adını söylemeden, sadece ona ait bir özelliği belirten bir sıfat vasıtasıyla anmak mümkündür. Bu takdirde, o sıfat, geçici olarak isim yerine geçer ve isim çekim ekleri alabilir: örnek/ Sınıfın en çalışkan(ına) verilecek= (Çalışkan öğrenci).(Güneş,1997:125)"

Bu çalışma uygulamalı olduğundan Ahmet Lütfi Kazancı'nın "kaynana münever hanım" romanında kullanılan sıfatlar üzerinde duracağız:-

I.Görevleri Bakımından: a.Niteleme Sıfatları / b. Belirtme Sıfatları

a.Niteleme Sıfatları: Varlıkları niteleyen, onların durumlarını, biçimlerini, renklerini, kokularını, türlü özelliklerini gösteren sıfatlardır. Başka bir deyişle varlıkların nasıl olduklarını gösteren sözcüklere niteleme sıfatı denir. Örneği: Temiz kent "sıfat ve ad" sıfat tamlaması Niteleme sıfatları dördü ayrılır: (Demir,2006:293)"

1.Karşılaştırma sıfatları : Varlıkları karşılaştırarak niteleyen sıfatlara karşılaştırma sıfatları denir. Karşılaştırma sıfatları adları üç derecede niteler. Güzel kız --- daha güzel kız --- en güzel kız

a) Varlıkların nitelikleri eşit derecede ise gibi ve kadar sözcüklerini kullanırız: Ali, Ayşe gibi çalışkandır. / Ali, Ayşe kadar çalışkandır. Örneğin:

-O, bu kadar acı sözleri söyledikten, bu kadar beni kırdıktan sonra, bir de kalbini kırardım ama, şükret ki mübarek gün derken, düşünüyordum: Demek, ona göre, daha kalb kırılacak bir şey olmamış, kuzu gibi nasihat edivermişti bana.s.39/18

b)Varlıkların nitelikleri eşit değilse daha sözcüğü kullanılır: Ali, Ayşe'den daha çalışkandır.



c) "Bir varlığın nitelikleri öteki bütün varlıkların niteliklerinden daha üstünse en sözcüğü kullanılır: Ali en çalışkan öğrencidir. (Hengirmen,2007:133)"

Örneğin:

- En çirkin, hatta çocuğunu her gün dayak altında çürüten bir anne bile, o çocuk için dünyanın en güzel, en şefkatli anelerinden daha sevimlidir. s.8/11

-Hayır. Üç tane. En küçüğü ben alayım, diyorum. s.8/7

-Ben en sonunda kendime göre haklı olanı söyleyeceğim. s.9/10

2.Pekiştirme sıfatları: m, p, r, s: "Bir varlığın niteliklerinin üstünlüğü ve en yüksek derecesi pekiştirme sıfatları ile gösterilir. Türkçede ön ek yalnızca pekiştirme sıfatlarında görülür.bu ön ek bir ekten çok sıfatın önüne gelen hece biçimindedir: beyaz ----bembeyaz : çok beyaz, en beyaz. (Korkmaz,2007:348)"

3.Küçültme sıfatları : "Bir kavramı küçültme sıfatlara küçültme sıfatları denir. Küçültme ekleri, sıfatlardan sonra gelerek sıfatın gösterdiği anlama yakın ya da benzer yeni bir anlam verir.küçültme sıfatları aşağıdaki ekleri alır:" –ca, ce / cık, cik, cuk, cük / ımsı, imsi, umsu / ımtırak, imtırak, umtırak.(Banguoğlu, 2007:349) "

Örneğin:

-Güzelce sardı ve kocasının yanına koydu. S. 17/2

-Peki aldığın çocuğu güzelce giydirip kuşatacak mısın? S.9/1

-onları geçindirmek için yarın onun bunun hizmetini yapmak, el kapılarında hizmetçilik etmek, kendi çocuklarını doyurmak için küçücük çocukların oyuncağı olmak gerektiğini düşünerek ağladı. S.19/22

-Şu anda onun ruhunun okuduğu kur'anın sevabıyla huzura kavuşacağını düşününe düşününe okmağa başladı. S.18/7

-Maşaalah, edebli, terbiyeli bir kızcağız Allah bağışlasın.s.31/25

4)Unvan (San) Sıfatları: "Kişi adlarıyla kullanılan, onlaem rütbe, derece, görev ve sosyal durumlarını gösteren sıfatlardır. Bunlar da bir çeşit niteleme sıfatıdır.Unvan sıfatları adlardan önce, sonra, bazen de hem önce hem sonra gelirler: İsmet Paşa , Veli Efendi ve Sultan Süleyman....vb.(Demir,2006:303)"

Bilindiği gibi Unvan sıfatlarını üç grupta sınıflandırabiliriz:" a.Adlardan önce gelen unvan sıfatları. Hoca Ali, Prof.Dr.Cahit ve Bay İsmail / b.Adlardan sonra gelen unvan sıfatları. Ali Bey, Filiz Hanım ve oğuz Paşa / c.Hem adlardan önce hem de adlardan sonra gelen unvan sıfatları.

Örneğin:

-Yusuf efendi, söze karıştı. s.7/11

-Osman ağa, güzel bir iş yapacaksın. s.7/12

-Osman ağa, sordu: s.7/32

-Nasıl? Yusuf efendi çayından bir yudum daha içtikten sonra.s.7/33



-Bu arada, Yusuf efendi, Münevver hanımın ricası üzerine, Muntafa hakkında Mehmet ve Osman ağalardan başka olarak, kahveciden ve diğer bir-iki tanıdığından da malumat aldı.s.26/1

b.Belirtme Sıfatları: "Belirtme sıfatları nesnelere belirten sıfatlardır. Bu sıfatlar nesnenin bünyesinde olan bir vasıf göstermez, nesneyi şu veya bu şekilde belirtirler. Nesneye bir kaç bakımdan belirtmek mümkündür. Nesnenin ya yerine işaret edilir, ya sayısı gösterilir, ya nesne soru şeklinde belirtilir veya belirsiz şekilde ifade edilir. İşte belirtme sıfatları bu belirtme şekillerine göre dört çeşide ayrılırlar: işaret sıfatları, soru sıfatları, sayı sıfatları ve belirsizlik sıfatları.(Ergin,2000:247)"

1.İşaret Sıfatları: "Varlıkları işaret yoluyla belirten sıfatlardır. İşaret sıfatı olarak kullanılan sözcükler çok değildir. Bu, şu, o sözcükleri gösterme (işaret) anlamlı sıfatlardır. Bu yakındaki, şu biraz uzaktaki, o daha uzaktaki, göz önünde olmayan varlıkları işaret ederler.(Ediskun,1985:133)"

Örneğin:

-Bu sefer kimsecikler yoktu. S.24/13

-Bu, aslında güzel şey, fakat bu sefer, o çocuklar kardeşlerinin bulduğu rahatı bulamayınca üzülecekler, onu çekemeyecekler.s.9/21

-Kardeşimiz rahat ya, biz tek böyle kalalım diyebilirler mi? Bu yaşlarında, bu olgunluk onlardan beklenemez.s.9/27

-O, büyüklüğünü bilmedi, ben küçüklüğü beceremedim.s.47/33

-Ha, şu çocuklar mı? s.12/8

-Şu anda onun ruhunun okuduğu kur'anın sevabıyla huzura kavuşacağını düşünün düşünün okumağa başladı. S.18/7

2.Soru Sıfatları:"Varlıkların durumlarını, yerlerini, sayılarını soru yoluyla belirtmek için kullanılan sözcüklerdir ki hem niteleme, hem de belirtme sıfatlarıyla ilgilidir.Soru sıfatları genellikle, ne, ne kada, nasıl, nice, ne gibi, ne biçim, kaç, kaçınıcı, kaçır, hangi, ne türlü, gibi sözcüklerden oluşur.(Gencan, 1971: 154)"

Örneğin:

-Hem ne zaman isterlerse. s.8/23

-Kim beş paralık hürmette bulunur, bu adama? S.13/8

-Mehmet ağa bu sefer, Osman ağaya döndü. Ne diyorsun, sen ağa? Bir de seni dinleyelim. Doğru mu konuştuk, eğri mi ? s.13/26

3.Belgisiz Sıfatlar: "Adlar kesin olarak belirtmeyen sıfatlara belgisiz sıfatlar denir. Belgisiz sıfatlar genellikle hiç, bir, birtakım, birkaç, birçok, her, bazı, herhangi, bütün, nice gibi sözcüklerden oluşur.(Zülfigar,1968:65)"

Örneğin:

-Yukarda bahsi geçen iki gençten biri, Mustafa'dır.s.6/15

-Evlenmek istediğin biri var mı, kimi almasını istersin? S.28/11



-Bir şeye kızar, tutup başına kakar, hiç olmazsa orada burada: s.11/19

-Aradan sesiz birkaç dakika geçti. S.11/29

-Önce kadınlar gidecek, birkaç defa varıp gelecekler, daha sonra erkeklere sıra gelecek... s.27/17

-Vermezlerse, kimse farkına bile varmadan, kapanır gider bu iş.s.27/22

-Yeni demliyorsanız biraz bekleyebiliriz.s.10/4

-Hiç kimseyle evlenmeyi düşünmedim.s.28/13

-Herhangi bir sebeple veremeyecek olursanız, kimseye duyurmadan, yine buracıkta kapatırız, olur biter.s.33/13

4.Sayı Sıfatları: "Sayılar, varlıkları sayı ile ilgili olarak çeşitli yönlerden belirtirler. Sayı sıfatları şu bölümlere ayrılır: "Asıl sayı sıfatları, Sırasayı sıfatları, Üleştirme sayı sıfatları ve kesirsayı sıfatları".

a.Asıl Sayı Sıfatları: "Sayı adları, başka bir adın önüne geldikleri zaman sayı sıfatlarını oluşturur: bir kız, iki öğrenci, üç milyar, on iki binvb.(Uysal, 1979: 147)"

Örneğin:

-Hayır. Üç tane. En küçüğü ben alayım, diyorum. s.8/7

-Açılan kapıdan on iki, on üç yaşlarında bir oğlan çocuğu girdi. S.20/23

-Düşün taşın, sana üç gün müsaade.s.37/1

b.Sıra Sayı Sıfatları: "(-ıncı, inci, uncu, üncü) Sayı sıfatlarının sonuna –ıncı eki getirilerek sıra sayı sıfatları yapılır: birinci, üçüncü, yüzüncü gibi. –ıncı eki yerine nokta işareti de kullanılabilir: 1., 3., 4. gibi.(Timurtaş, 1999:64)"

Örneğin:

-Yıllar yılı usanmak bilmeyen bir gayretle kendini yetiştiren, aylarca tatlı uykusunu hiç bir karşılık beklemezsizin terkeden şefkat ve merhamet dolu anne artık ikinci anne durumuna düşecek, birinci anne ise belki kendisiyle daha şimdiden mücadeleye hazırlanan bilmediği, tanımadığı bir kadın olacak.s.52/21

-Kamile haydi şunu yıkayıver deyince gürültünün birinci perdesi aralanır gibi oldu.s.169/31

-Allah bilir daha ikinci üçüncü tembihlerde kaynanasını döğmeyi emredecek, şayet itaat etmezse yine Münevvere bir dayak fasıl başlayacaktı.s.174/2

c.Üleştirme Sıfatları:" -ar, er, / -şar, şer / Parça ve pay gösteren sıfatlara üleştirme sıfatları denir. Üleştirme sıfatları sayılara –ar / -er ekleri getirilerek yapılır: birer, üçer, beşer gibi.ünlülerden sonra –ar, er eki genellikle –şar / şer olur. ikişer, yedişer,altışar gibi. (Eldakuki,1984:86)"

Örneğin:

-Dışarda bunaltıcı bir sıcaklığın tesirleri yavaş yavaş azalırken, ikinci namazını, hemen yakın olan ulu Cami'de kılan müşteriler, birer ikişer gelmekte.s.6/20

-Bu sırada garson çayları getirmişti, birer birer dağıtıyordu. s.10/17



d.Kesir Sayı Sıfatları: "Varlıkların bölümlerini geçteren sıfatlardır. Bu sıfatlar asıl sayı sıfatlarına ya da asıl sayı sıfatları ile kurulmuş tamlamalara - de getirilerek yapılır: Yüzde elli pay, dördte bir ekmek gibi. Kesir sayı sıfatları, belirtili ad tamlamalarında tamlanan olarak kullanıldığı gibi sıfat tamlaması biçiminde de kullanılabilirler. Bu iki tamlama arasındaki anlam ayrılığı da gözden kaçırılmamalıdır:

Sınıfın yüzde sekseni başarılı olmuştu.(tamlanan)

Ona, yüzde iki şans tanıyorum. (sıfat tamlaması).(Demir,2006:297)"

Bilindiği gibi kesir sayı sıfatlarından sonra gelen adlar çoğullanmaz.

II.Sıfat Tamlaması: "Sıfatların adları nitelemesi ya da belirtmesiyle oluşan tamlamalara sıfat tamlaması denir. Sıfat tamlamasında sıfatlar tamlayan, adlar da tamlanan durumundadır: bütün insanlar, akıllı çocuklar (sıfat / tamlayan + ad/ tamlanan) gibi.(Güneş,1997:125)"

Örneğin:

-Bu, aslında güzel şey, fakat bu sefer, o çocuklar kardeşlerinin bulduğu rahatı bulamayınca üzülecekler, onu çekemeyecekler.s.9/21

-Sabahın erken saatlerinde, harapça bir evin küçük bahçesi, ev hanımı için bir sürprizi koynunda saklıyordu. S.17/11

-Zincileme Sıfat Tamlaması: "Bir sıfat tamlamasında birden çok sıfatın bulunmasına zincirleme sıfat tamlaması denir. Zincirleme sıfat tamlamasında, iki ya da daha çok sıfat bir araya gelerek bir adı niteler. Bu nedenle zincirleme sıfat tamlamalarında tamlanan bir tane, tamlayan ise birden çoktur(Hengirmen,2007:142)":

Küçük, sevimli, uzun saçlı, kırmızı şapkalı, kız.

Tamlayan, tamlayan, tamlayan, tamlayan, tamlanan

Örnekte görüldüğü gibi bütün niteleme ve belirtme sıfatları zincirleme sıfat tamlamasında yer almaktadır. Sıfatlar hakkında edindiğimiz bu genel bilgilerden sonra biraz da sıfatların yapıları üzerinde durmakta yarar vardır.

Örneğin:

-Dediğiniz gibi, yetim büyütme son derece sevaplı, faziletli ve hayırlı bir iş.s.10/28

-Ne demek, kanının en fazla kaynadığı güçlü, kuvvetli zamanında, sana kucak açan, bin türlü menhiyyata kapılmayacaksın, ibadetine devam edeceksin. S.14/1

Sonuç

Ahmet Lütfi Kazancı yirminci yüzyılda yaşayan bir Türk yazardır. Kazancı 1936 yılında doğdu. Eserler Romanlar, Ders Kitapları ve Terceme en önemlidir. Kazancının romanında " Kaynana Münevver hanım" başlıklı yeni Türkçe sıfatlar çoktur.

Çalışmamış uygulamalı olduğundan dolayı sıfatlar uygulamalı olarak tespit edilmiştir.

1.Kazancı romanında " Kaynana Münevver hanım" başlıklı sıfatların her türlü niteleme sıfatları, belirtme sıfatları, sıfat tamlaması ve yapılarına göre sıfatları kullanılmıştır.

2. Bu romanında niteleme sıfatları "Küçültme sıfatları, Karşılaştırma sıfatları ve Unvan (San) Sıfatları" çok geçerdir. Fakat Kazancı romanında " Pekiştirme sıfatları: m, p, r, s" her türlü kullanılmamıştır
3. Kazancı romanında " Kaynana Münevver hanım" başlıklı belirtme sıfatları" işaret, soru, belgisiz ve sayı sıfatları" çok kullanılmıştır. Fakat Bu romanında kesir sayı sıfatları kullanılmamıştır.
4. Bu romanında "sıfat tamlaması" çok vardır. Fakat zincileme sıfat tamlaması daha çok az vardır.
5. Yapılarına göre sıfatlar üçe ayrılır: Yalın sıfatlar, Türemiş sıfatlar ve Birleşik sıfatlar bu romanında çok kullanılmıştır. Fakat Fiillerden Yapılan Sıfatlarda " -ası, -esi gelecek zaman ve geniş zaman -r/ -ar, -er,-ır, ir.. kullanılmamıştır.
6. Birleşik sıfatları Kaynaşmış birleşik sıfatlar ve Kurallı birleşik sıfatlardan bazı durumları kullanılmıştır. sadece diğer bazı durumlarda kullanılmamıştır.

Kaynakça

- 1.AKALIN, Mehmet; *Türkçenin Yapısı*, TDK Yay., 3.Baskı, Ankara 2011. 2.BANGUOĞLU, Tahsin; *Türkçenin Grameri*, TDK.Yay., Ankara2007.
- 3.BENEKÇİ,Şerif; *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*, 17.Baskı, Damla Yay., İst.2010.
- 4.DEMİR, Tufan; *Türkçe Dilbilgisi*, Kurmay Yay., 2.Baskı, Ank.2006.
- 5.ERGİN, Muharrem; *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Yay., İst.2000.
6. EDİSKUN, Haydar; *Türk Dil Bilgisi*, Remzi Yay., İst. 1985.
- 7.EL DAKUKİ, İbrahim; *Dil Bilgisi*, Eltayms Yay., Bağdad 1984.
- 8.GÜLSEVİN, Gürer; *Eski Anadolu Türkçesi*, Gazi Kitabevi, 1.Baskı, Gazi 2004.
- 9.GÜNEŞ, Sezai ; *Türk Dili Bilgisi*, Rektörlük Yay., 3.Basım, izmir 1997.
- 10.GENCAN, Tahir Nejati; *Dil Bilgisi*, TDK.Yay., 2.Baskı, İst.1971.
- 11.HENGİRMEN,Mehmet; *Türkçe Dilbilgisi*, Engin Yay., Ank.2007.
- 12 .KORKMAZ, Zeynep; *Grammer Terimleri Sözlüğü*, TDK.Yay., 3.Baskı, Ank.2007.
- 13.KORKMAZ, Zeynep; *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*, TDK.Yay., Ank.2007.
- 14.KAZANCI,Ahmet Lütfi; *Kaynana Münevver hanım*, İrfan Yay., 4.Baskı, İst.1980.
- 15.TİMURTAŞ, Faruk K.; *Osmanlıca Türkçesi Grameri*, Alfa Yay., 9.Baskı, İst.1999.
- 16.TURAL Sadık ve CUNBUR; *Türk Dünyası Edebiyatçıları Ansiklopedisi*, Atatürk Kültür Merkezi yayını, Cilt V, Ank. 2004.
- 16.UYSAL, Sermet Sami; *Türkçe Dersleri Dilbilgisi*, Sermet Yay., İst.1979.
- 17.YAKICI, Ali ve Yücel, Mustafa; *(ortak yapım)*, *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*, Bilge Yay., Ank.2004.
18. ZÜLFİKAR, Hamza; *Yabancılar için Türkçe Dersleri Dil Bilgisi*, Ankara Üniversitesi Türkçe Kursu Yay., Ank.1968.



ALMANCA ÖĞRENİMİNDE DERS DIŞI KÜLTÜREL ETKİNLİKLER

Öğr.Gör İnci ARAS

Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

Öz

Yabancı dil öğreniminde dilin bir buzdağı olduğu teorisinden yola çıkıldığında buzdağının altını koruyacak ilk önlem ders dışı kültürel etkinliklerdir. Ders kitapları ve saatleri dışında Alman dilinde okunan/izlenen/icra edilen her türlü kitap/film/teyatro oyunu vb. etkinliklerin ortak amacı ise öğrencilerin dil öğrenme sürecinde etkin bir rol üstlenmesidir. Nitekim dil öğrenmek demek, öğrendiğini en kısa zamanda uygulamaya dökmektir, başka bir deyişle kalıcı kılmaktır. Biz de bu çalışmamızda, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Almanca hazırlık programı örneklemeden hareketle öğrencilerin dil öğrenme sürecine ne şekilde dahil edildiklerini, hangi etkinliğin hangi dilsel beceriyi geliştirmeye odaklandığını ve sonuçlarını ele alacağız. Sonuç olarak ise bu kültürel etkinliklerin dil öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarına olan olumlu etkisini kanıtlamaya çalışacağız.

Giriş

Günümüzün yabancı dil öğrenme yöntemlerinin çoğu, dil öğrenme sürecini başarıyla tamamlayabilmek için öğrenme ortamını odak noktasına almaktadır. Bu sürecin içinde yer alan öğretmenler, öğrenme çıktılarına uygun materyallerle ve etkinliklerle öğrencileri bu süreçte etkin kılmaya çalışmaktadır. Ne var ki sınıf içinde öğrenmeye dayalı öğretim yöntemi ve materyali ne olursa olsun, öğretmen ve öğrenci sınıf içinde ne kadar etkin bir rol üstlenirse üstlensin, belli bir süre ile sınırlı olan öğrenme süreci sınıf dışına çıktığı anda işlevsizleşmektedir. 1980'lerden itibaren otonom öğrenmenin yabancı dil öğrenme sürecindeki öneminin kavranmasıyla birlikte öğretmenin sınıf içerisindeki merkezi konumu öğrenciye geçmiştir, dil öğrenme süreci sınıf dışına çıkmıştır. Bunun sonucunda öğrenciyi sınıf içinde öğrendiği bilgiler ışığında otonom çalışmaya yönlendirecek, kısacası ona dil öğrenmeyi öğretecek etkinliklere ihtiyaç duyulmuştur. Bu etkinliklerde öğretmen vazgeçilmez bilgi kaynağı olmaktan çıkmıştır, dil öğrenme sürecinin tüm sorumluluğunu öğrenci üstlenmiştir, dil öğrenmenin ne anlama geldiğini öğrenmiştir (bkz. Carrette, 2000: 19). Dam'ın (bkz. 1990: 18) de belirttiği gibi öğrenci kendi öğrenme sürecinde özerk kılınmıştır.

Peki öğrenme sürecinde kılavuzluk rolü üstlenen öğretmen, öğrenciye otonomluk farkındalığını nasıl kazandıracaktır? Öğrenmenin temelini sınıf içinde atıldığı göz önünde bulundurulduğunda, sınıf içi öğrenme sürecinin otonom öğrenmeye hizmet edecek şekilde planlanmasının önemi anlaşılmaktadır. Aksi takdirde öğrencilerin öğretmenlerin kılavuzluğu olmadan otonomluk kazanması oldukça zordur. Nunan (bkz. 1997: 195), otonom öğrenmeye yönelik sınıf içinde gerçekleştirilmesi gereken noktaları beş başlıkta özetlemektedir: Bunlar, öğrencilerin farkındalığının oluşturulması, öğrencilerin hedef seçimine etkin katılımı, öğrencilerin öğrenme programına müdahale yetkisi tanınması, öğrencilerin kendi hedeflerini yaratmaları, öğrencilerin öğrenme sürecini sınıf dışına taşımasıdır. Sınıf içi öğrenme

süreciyle kısıtlı olan gelenksel öğrenme sürecinden geçen öğrenciler ile sınıf dışına uzanan otonom öğrenme sürecine giren öğrenciler karşılaştırıldığında, gelenksel öğrenen öğrenciler bir buzdağına benzetilen dil edinim sürecinin sadece görünen kısmıyla yetinmektedir, öğretmen tarafından belirlenen öğrenme hedefleri, yöntemleri ve içerikleri ile kuşatılan öğrenme sürecinde öğrenme sorumluluğuna yabancı kalmaktadır. Böyle bir sürecin sonunda da kendisini sınamak yerine değerlendirmeyi öğretmenin ellerine bırakmaktadır. Ders dışı öğrenme sürecinde etkin rol almayan, salt öğretmen tarafından belirlenen öğretim programının gerekliliklerini yerine getiren böyle bir öğrencinin geçer bir not alma kaygısı gütmesi şaşırtıcı değildir.

Türkiye'deki yabancı dil öğretimine baktığımızda otonom öğrenmeye dayalı çalışmaların düşük seviyede olduğu görülmektedir. Bunun en büyük nedeni, gerek yabancı dil öğretmenlerinin gerek öğrencilerinin dil edinimlerinin sınıf içindeki kısıtlı ders saatlerinde kazanılabileceğine ilişkin yanlış inançlarıdır. Bu inançla temellendirilen bir öğrenme ortamının tek çıktısı öğrenenleri öğretmenlere bağımlı kılmasıdır. Yabancı dil öğretimi konusunda son zamanlarda baz alınan Avrupa Dil Portfolyosu'nun aşmaya çalıştığı şey de tam olarak bu edilgen öğrenci profilidir. Nitekim özerk öğrenme becerisi kazanan öğrenci demek, yabancı dilde belli becerileri kazanmış olan öğrenci anlamına gelmemektedir. Nitekim bu öğrenciler hayatları boyunca öğretmenlere bağımlı kalamayacaklarından otonom çalışmayı benimsemek zorundadır.

Öğrencilerin Ders Dışı Öğrenme Sürecine Etkin Katılımı

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecini sadece ders saati ile sınırlandırmayarak günlük yaşamlarının bir parçası haline getirmeleri için dil öğrenme eylemini sevdikleri bir alışkanlığa dönüştürmeleri gerekir. Onların dil öğrenim süreçlerini informal şekilde sınıf dışına taşıyabilme yollarından biri erek dildeki televizyon yayınlarını takip etmeleridir. Bu noktada izlenen yayınların orjinal dilinde olması ve orjinal dilindeki alt yazısıyla verilmesi önemlidir. Bunu alışkanlık haline getiren öğrenciler zamanla yabancı dildeki bir yayını görsel ve işitsel şekilde anlama ve bağlama uygun kullanma yetisi kazanacaklardır. Bu şekilde sınıf içinde yapay bir şekilde yürütülmeye çalışılan öğrenme sürecine doğallık kazandıracaktır. Televizyonun yanı sıra yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenene kendi kendine öğrenme imkanı sağlayan bir başka teknolojik araç kısa film çekimleridir. Bu informal öğrenme yöntemiyle, öğrenciler ders içinde öğrendikleri bilgileri işleme ve etkin şekilde pratiğe dökme imkanı bulabilmektedirler (bkz. Mayer, 1989: 46) ve bunları internet ortamındaki kanallarda yayınlatabilmektedirler.

Taklide dayalı doğal dil gelişimi sürecinin çocuk yaşlarda başladığı göz önünde bulundurulduğunda, ders dışında dil öğrenme sürecine katkı sağlayacak en önemli etkinliklerden bir diğeri de yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı olan tiyatro oyunlarıdır. Kendilerine verilen rolleri canlandıran öğrenciler öğrendiklerini beden dilini de kullanarak görsel ve işitsel olarak da pekiştirecektir. Yılmaz'ın (bkz. 2006:13) deyişiyle teorik formal bilgilerini sosyal etkileşimlerle informal bir düzleme taşıyacaktır, seyirci koltuğundan kalkıp sahnede aktör rolüne bürünecektir.

Dil ediniminin erek dilin kültürel yapısından bağımsız düşünülemediği görüşünden (bkz. Edmonson and House, 1993: 82) hareketle erek dilin salt dört becerisini değil kültürünü de öğrenmeye dayanan otonom informal eğitim yöntemlerinden bir diğeri de kültürel etkinliklerdir. Düzenlenen bu tür kültürel



etkinliklerde öğrenenler, doğal ortama benzer ortamlarda iletişim kurma ve öğrendiklerini yaratıcı şekilde ortaya koyma fırsatı yakalayabilmektedir.

Şimdi dil dersleri ile sınırlandırılmayan bütün bu informal eğitim alternatiflerinin Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Almanca Hazırlık Biriminde nasıl uygulamaya konulduğunu ele alalım. Hazırlık eğitiminde informal destekli eğitime önem veren Anadolu Üniversitesi Almanca Hazırlık Birimi öğrencilerine her hafta Almanca öğrenme süreçlerini ders dışında da devam ettirecek etkinlikler sunulmaktadır. Zorunluluk ve not esasına dayanmayan bu etkinliklere öğrencilerin tatmin edici katılım göstermesi, bu etkinliklerin otonom öğrenmedeki yerini ve öğrencilerin otonom öğrenmeye ilişkin tutumlarını gözler önüne sermektedir. Haftalık en fazla 24 saatlik bir sınıf içi dil eğitimin ardından haftalık iki saatlik laboratuvar derslerine giren öğrenciler görsel-işitsel ve interaktif web araçları aracılığıyla öğrendiklerini pekiştirme ve pratiğe dökme imkanı bulmaktadır. Canva, storybird, storyboardthat, padlet, quizlet ve kahoot gibi yabancı dil öğretim programları ile öğrendiklerini her hafta uygulama imkanı bulan öğrenciler için laboratuvar dersleri teorik ders gibi notlandırmaya tabi tutulsa da öğrencileri Almanca öğrenmeye motive edici bir işleve sahiptir. Yine de günümüzde Almanca'yı Almanca konuşulmayan bir ortamda öğrenmeye çalışan öğrenciler için ders saatleri ile sınırlı bütün bu uygulamalar yetersiz kalmaktadır. Dersler ne kadar etkili işlenirse işlensin, okul ortamı dışında da öğrencinin dil öğrenme sürecinin devamı sağlanmalıdır.

Bu bağlamda Anadolu Üniversitesi Almanca hazırlık öğrencilerine 2017-2018 bahar döneminin başından itibaren her hafta sunulan ders dışı kültürel etkinlikler öğrencilerin dil alışkanlığı kazanmasında kurtarıcı bir rol üstlenmektedir. İki haftada bir gerçekleştirilen Almanca film ve kısa film gösterimleri ile bu filmler esnasında ve sonrasında yapılan film üzerine tartışmalar ve film hakkında verilen ödevler bu noktada öğrencinin görsel-işitsel anlama ve sözlü iletişim becerisini geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu noktada seçilen filmlerin güncel ve öğrencilerin ilgi ve dil seviyelerine uygun olması önem taşımaktadır. Film ve kısa film gösterimlerinin yanı sıra dönüşümlü olarak gerçekleştirilen bir başka ders dışı etkinlik grup tartışmalarıdır. Önceden öğretim elemanları tarafından belirlenen gruplar arasında belli bir süre içerisinde Almanca tartışan öğrenci gruplarının performansı münazaranın sonucunda öğretim elemanları tarafından ele alınmaktadır ve kazanan grup belirlenmektedir. Şimdiye kadar bu tarzda yapılan etkinliklerin sonucunda öğrencilerin yarışma atmosferi içerisinde Almanca kullanmaya ne kadar istekli ve motive oldukları görülmüştür. Gerçekleştirilen bir başka ders dışı etkinlik ise oyun tarzındaki yarışmalardır. Kahoot ve tabu oyunu şeklinde organize edilen bu oyunlarda öğrenciler daha önce öğrendiklerini zamana ve birbirlerine karşı yarışarak pekiştirme fırsatı bulmuşlardır ve özellikle tabu oyununda sözlü iletişim becerilerini yüksek bir performansta sergilemişlerdir. Öğrencilerin sözlü iletişim becerisini video aracılığıyla sergiledikleri bir başka etkinlik okul bünyesinde gerçekleştirilen kısa film yarışmalarıdır. "Eskişehir'de Yaşamım" ve "Karakterimin Rengi" adlı iki kısa film yarışması bünyesinde öğrenciler Almanca konuşma becerilerini gösterme ve izleyenlerin online oyları ile geribildirim alma fırsatı yakalamışlardır.

Sınıf içinde klasik gramer öğrenmekten şikayetçi olan ve sözlü iletişim becerisini giderecek etkinlikler arayan dil öğrencilerine (bkz. Bozavlı, 2014) Almanca öğrenimlerini destekleyecek en güzel ders dışı etkinliklerden bir diğeri de tiyatrodur. 2017-2018 bahar döneminin başından itibaren çalışmalarına aralıksız sürdüren Almanca tiyatro ekibinin Almanca sözlü iletişim becerisine ve telafuzuna bakıldığında tiyatro çalışmalarının dil edinme performansına katkısı görülecektir. Tiyatronun dil

öğrenme sürecine olan olumlu etkisinin bir benzerine her hafta öğrenciler tarafından çekilen ve online ortamda yayınlanan uygulamalı videolarda da rastlanmaktadır. “DeutschLernen” adlı online youtube kanalı aracılığıyla öğrencilerin işlenen derslere paralel olarak yazdıkları ve aktör olarak rol aldıkları kısa videolar incelendiğinde Almanca öğrenim sürecinin nasıl eğlenceli ve motive edici bir hale geldiği görülecektir.

Teorik ve pratik dil öğretim uygulamalarının dışında yürütülen bu ders dışı kültürel etkinliklerin Almanca hazırlık öğrencilerinin başarısını ne ölçüde etkilediğini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır ve bağımlı değişkenlerin tepkisini karşılaştırmak amacıyla öğrencilerin 2017-2018 bahar dönemi ara sınav (konuşma sınavı) sonuçlarından yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanlarının da ders dışı etkinliklerin öğrencilerin dil gelişimlerine katkısı hakkında bilgi alınmıştır ve motivasyonların yüksek veya düşük olmasının nedenlerini gerekçelendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın katılımcıları yabancı dil olarak Almanca öğrenen 60 kişilik öğrenci grubundan ve yabancı dil olarak Almanca öğreten 6 kişilik öğretim görevlisinden oluşmaktadır. Veri toplamak amacıyla iki gruba da anket uygulanmıştır ve gerek öğrencilerin gerek öğretim görevlilerinin anket sonuçları ders dışı etkinliklerin öğrenme sürecine olan etkisi ve öğrenci ve öğretmen memnuniyeti bakımından değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra bu etkinliklerin öğrencilerin başarısına etkisini görmek ve etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin başarısını karşılaştırmak amacıyla bahar dönemi vize konuşma sınavının sonuçları kullanılmıştır.

Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Bahar 2018 döneminin başından itibaren 21 ders dışı etkinlik düzenlenmiştir ve etkinliklerin haftalık belirlenmesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur (bkz. Tablo 1).

1.Hafta	Almanca Film Gösterimi ve Tartışma & Tiyato Çalışması & Youtube Video Çekimi
2.Hafta	Almanca Kısa Film Gösterimi ve Tartışma & Tiyato Çalışması & Youtube Video Çekimi
3.Hafta	Grup Tartışması & Tiyato Çalışması & Youtube Video Çekimi
4.Hafta	Almanca Film Gösterimi ve Tartışma & Tiyato Çalışması & Youtube Video Çekimi
5.Hafta	Almanca Tabu Oyunu & Tiyato Çalışması & Youtube Video Çekimi
6.Hafta	Almanca Kahoot Yarışması & Tiyato Çalışması & Youtube Video Çekimi

7. Hafta	Almanca Kısa Film Yarışması & Tiyato Çalışması & Youtube Video Çekimi
8. Hafta	Almanca Yazma Klübü Etkinliği & Tiyato Çalışması & Youtube Video Çekimi

Tablo 1: 2017 – 2018 Bahar Dönemi Almanca Biriminin Düzenlediği Ders Dışı Etkinlikler

Bahar döneminin ortasında ve vize sınavının öncesinde öğrencilerin bu etkinlikler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla bir anket uygulanmıştır ve bu anket ile öğrencilerin düzenlenen bu etkinliklere hangi amaçla katıldıkları, bu etkinliklerin her birinin onların Almanca öğrenim sürecine olumlu etkisi olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere uygulanan memnuniyet anketinin bir benzeri Almanca biriminde görevli öğretim elemanlarına da uygulanmış ve onların düzenlenen bu etkinliklere yönelik tutumları incelenmiştir.

Öğrencilere uygulanan ankette öğrencilerin okul içinde düzenlenen ders dışı etkinliklere katılma gerekçeleri tespit edilmeye çalışılmıştır (bkz. Tablo 2).

	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
S1: Ders dışı Almanca etkinliklerine katılmanın Almanca öğrenmeye yarar sağladığını düşünüyorum.	% 69,05	% 26,19	% 4,76
S2: Ders dışı etkinliklere katılmanın dil öğrenmede gereksiz olduğunu düşünüyorum.	% 7,14	% 21,43	% 71,43
S3: Ders dışı etkinliklere sosyalleşmek için katılıyorum.	% 33,33	% 33,33	% 33,33
S4: Ders dışı etkinliklere güzel vakit geçirmek için katılıyorum.	% 54,76	% 38,10	% 7,14
S5: Ders dışı etkinlik olarak düzenlenen film gösterimlerinin dil öğrenimime katkısı olduğunu düşünüyorum.	% 64,29	% 26,19	% 9,52
S6: Ders dışı etkinlik olarak düzenlenen kısa film gösterimlerinin dil öğrenimime katkısı olduğunu düşünüyorum.	% 66,67	% 26,19	% 7,14

S7: Ders dışı etkinliklerden kahott, tabu gibi grup oyunlarının dil öğrenimime katkısı olduğunu düşünüyorum.	% 85,71	% 14,29	% 0
S8: Ders dışı etkinliklerden konuşma klübü etkinliklerinin dil öğrenimime katkısı olduğunu düşünüyorum.	% 78,57	% 14,29	% 7,14
S9: Ders dışı etkinliklerden uygulamalı youtube-video çekimlerinin dil öğrenimime katkısı olduğunu düşünüyorum.	% 51,22	% 26,83	% 21,95
S10: Ders dışı etkinliklerden kısa film çekimlerinin dil öğrenimime katkısı olduğunu düşünüyorum.	% 56,10	% 26,83	% 17,07

Tablo 2

2017-2018 Bahar dönemi Almanca vize sınavı öncesi etkinliklere katılıp katılmadıklarına bakılmaksızın ankete katılan 42 öğrencinin % 69,05'lik kümülatif yüzdesi ders dışı etkinliklerin Almanca öğrenimlerine katkısı olduğunu belirtmiştir. % 85,71'si ise düzenlenen ders dışı etkinlikler arasında kahoot, tabu gibi grup oyunlarının Almanca öğrenimlerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu orana benzer şekilde öğrencilerin % 78,57'si konuşma klübü etkinliklerin dil öğrenimine katkısının bilincindedir. Bunun yanı sıra ders dışı etkinliklerin dil öğreniminde gereksiz olduğunu düşünenlerin yüzdesi % 7,14'tür. Aynı anket Almanca biriminde görevli olan 6 öğretim elemanına da uygulanmıştır ve şu sonuçlar alınmıştır.

	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
S1: Almanca ders dışı etkinliklerin öğrencilerin dil öğrenimine katkısı olduğunu düşünüyorum.	% 83,33	% 16,67	% 0
S2: Ders dışı etkinliklere katılan öğrenciler derste daha aktiftir.	% 33,33	% 50,00	% 16,67
S3: Öğrencilerin ders dışı etkinliklere Almanca öğrenimlerini geliştirmek için katıldıklarını düşünüyorum.	% 83,33	% 16,67	% 0
S4: Öğrencilerin ders dışı etkinlikleri gereksiz bulduklarını düşünüyorum.	% 16,67	% 66,67	% 16,67

S5: Ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin katılmayanlara göre derslerde daha başarılı olduklarını düşünüyorum.	% 66,67	% 16,67	% 16,67
S6: Ders dışı etkinliklerden film gösterimlerini öğrencilerin dil öğreniminde yararlı buluyorum.	% 66,67	% 33,33	% 0
S7: Ders dışı etkinliklerden kısa film gösterimlerini öğrencilerin dil öğreniminde yararlı buluyorum.	% 83,33	% 16,67	% 0
S8: Ders dışı etkinliklerden kahott, tabu gibi grup oyunlarını öğrencilerin dil öğreniminde yararlı buluyorum.	% 83,33	% 16,67	% 0
S9: Ders dışı etkinliklerden kısa film yarışmalarını öğrencilerin dil öğreniminde yararlı buluyorum.	% 83,33	% 16,67	% 0
S10: Ders dışı etkinliklerden uygulamalı youtube video çekimlerinin öğrencilerin dil öğreniminde yararlı buluyorum.	% 83,33	% 16,67	% 0

Tablo 3

Anket sonuçlarına göre öğretim elemanlarının %83,33'ü ders dışı etkinlikleri Almanca öğreniminde yararlı, %16,67'si ise kısmen yararlı bulmaktadır. Öğretim elemanlarının %66,67'si ise ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin katılmayanlara göre ders içinde daha aktif olduğunu belirtmiştir.

Bütün bu veriler ışığında bu ders dışı etkinliklere düzenli olarak katılım gösteren 25 öğrencinin Almanca konuşma becerilerinin gelişimi, 02.04.2018 yılı bahar döneminde girdikleri Almanca vize konuşma sınavı notları göz önünde bulundurularak incelenmiştir ve etkinliklere katılmayan öğrencilerin not ortalamasıyla karşılaştırılmıştır.

	Sayı	Grup	Sınav Ortalaması
Vize Konuşma Sınavı	25	Ders dışı etkinliklere düzenli katılan öğrenciler	72,8
	23	Ders dışı etkinliklere katılmayan öğrenciler	51,30

Tablo 4

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Almanca hazırlık bölümünde okuyan öğrencilerin % 52,083'ü ders dışı etkinliklere düzenli katılım göstermiş ve vize sınavının konuşma becerileri kısmından ortalama 72,8 puan almıştır.

Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılmayan %47,916'lık kısmının ise sınav not ortalaması 51,30'dur. İki grup öğrencinin not ortalamalarını karşılaştırıldığında ders dışı etkinliklere katılım gösteren öğrencilerin konuşma sınavında katılmayanlara göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Nitekim bu tespitimizi doğrulamak amacıyla sınav sonuçlarının duyurulmasını takiben ders dışı etkinliklere katılan 25 öğrenciye iki soruluk bir anket uygulanmıştır ve böylece etkinliklerin konuşma becerisine olan olumlu katkısını öğrencilerin verdikleri olumlu yanıtla bir kez daha kanıtlanmıştır.

	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
S1: Ders dışı etkinliklerin Almanca konuşma becerime etkisi olduğunu düşünüyorum.	%95,45	%0,00	%4,55
S2: Ders dışı etkinliklere katılmamın vize konuşma sınavıma olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum.	%81,82	%13,64	%4,55

Tablo 5

25 öğrenciden 22'sinin cevapladığı ankette, öğrencilerin %95,45'i düzenlenen ders dışı etkinliklerin Almanca konuşma becerilerini geliştirir nitelikte olduğu yönünde oy kullanırken, %81,82'si ders dışı etkinliklere katılmalarının vize konuşma sınavı başarı notlarıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Sonuç

2017-2018 akademik yılının bahar döneminden itibaren her hafta en az iki saat olmak üzere ders dışındaki kültürel ve sosyal etkinliklere yönlendirilen 25 öğrencinin dil edinme performanslarına bakıldığında, bu etkinliklerin dil öğrenimine olan olumlu etkisi dikkat çekmektedir. Özellikle konuşma ve dinleme becerisi açısından bakıldığında bu tür kültürel etkinliklere katılan 25 öğrencinin genel not ortalamalarında katılmayan öğrencilere göre fark tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra gerek vize konuşma notları, gerek derslere giren öğretim elemanları ve öğrencilerin anket sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, bu etkinliklere katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere nazaran oldukça yüksek bir motivasyona sahip oldukları, derslerde daha etkin bir katılım gösterdikleri ve sınıf içi iletişimde daha başarılı oldukları görülmüştür.

Kaynakça

Bozavlı, E. (2014). "Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif bir Okul Modeli", The Journal of Academic Social Science, Yıl: 2, Sayı: 1, s. 110-120.

Carette, E. (2000). Introduction de l'Autonomie dans le Système Educatif Français: Des Réponses, des Questions. Mélanges CRAPEL, 25, 185-197.

Dam, L. (1990). Developing awareness of learning in an autonomous language learning context. In R. Duda & P. Riley (Eds.), Learning styles (s. 189-97). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.



Edmonson, W. and House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Franke Verlag, Tübingen, Basel

Mayer, Mayer, R. E. (1989). Comprehension Models. *Review of Educational Research* 59 (1): 44-63.

Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (s. 192-203). London, UK: Longman.

Yılmaz, C. (2006). Beyin Odaklı Öğrenim ve Yabancı Dil Öğretimindeki Önemi. *TÖMER Dil Dergisi*, 134:13.



THOMAS VAUGHAN'IN "A GRAMMAR OF TURKISH LANGUAGE" KİTABINDA YER ALAN ÖRNEK METİNLERİN TÜRKÇE EĞİTİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Öz

Thomas Vaughan'ın 1709 yılında kaleme aldığı "A GRAMMAR OF TURKISH LANGUAGE" kitabı, İngilizce yazılmış ilk dilbilgisi kitabı olması dolayısıyla büyük bir öneme sahiptir. Aslen bir tüccar olan Thomas Vaughan, kitabını İzmir'de kaleme almıştır. İzmir XVIII. yüzyılda, Osmanlı Devleti'nin ve Doğu Akdeniz'in, en gelişmiş limanına ve oldukça hareketli bir ticaret hayatına ev sahipliği yapar. A GRAMMAR OF TURKISH LANGUAGE, İngiliz tüccarlara Türkçe öğretmek için oluşturulmuş bir eserdir. Kitabın ilk bölümünde gramer kuralları, ikinci bölümünde ise örnek metinler yer almaktadır. Vaughan'ın kitaba dahil ettiği örnek metinler, dönemin günlük konuşması temel alınarak hazırlanmıştır. Söz varlığı, dönemin tüccarlarının ihtiyaç duyacağı kelimeler düşünülerek oluşturulmuştur. Vaughan örnek metinleri, Latin Alfabeti'ni kullanarak yazıya geçirmiştir. Bu çalışmada, Thomas Vaughan'ın Türkçe öğretimi yaklaşımının, çağdaş öğretim kuramları bağlamında bir incelemesi yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Thomas Vaughan, Dilbilgisi kitabı, Türkçe öğretimi

A STUDY ON SAMPLE TEXTS FROM "A GRAMMAR OF TURKISH LANGUAGE" BOOK WRITTEN BY THOMAS VAUGHAN IN THE CONTEXT OF TURKISH TEACHING

316

Abstract

Thomas Vaughan wrote "A GRAMMAR OF TURKISH LANGUAGE" in 1709. This book is the first grammar book written in English and so it is important. Thomas Vaughan is an English merchant who lived and wrote his book in Izmir where is the most developed port of the Ottoman State and Eastern Mediterranean in XVIII. century, therefore the trade life is also very developed. A GRAMMAR OF TURKISH LANGUAGE, which is a work created to teach Turkish to English traders. The first part of the book contains grammatical rules and the second part contains sample texts. The sample texts that included in the book are based on the daily talk of that period. Vocabulary was formed by considering the words that the merchants of the period needed. Thomas Vaughan wrote sample texts using Latin Alphabet. In this study, Thomas Vaughan's method of teaching Turkish is examined, in the context of contemporary educational theories.

Keywords: Thomas Vaughan, Grammar, Turkish teaching

Giriş

İzmir XVIII. yüzyılda, Osmanlı Devleti'nin ve Doğu Akdeniz'in, en gelişmiş limanına ve oldukça hareketli bir ticaret hayatına ev sahipliği yapar. İzmir, dönemin en kozmopolit şehirlerinden biridir, birçok farklı dil konuşulmaktadır. Hem şehrin kozmopolit yapısı hem de ticari faaliyetlerin düzgünce yürütülebilmesi gerekliliği dil öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır. Thomas Vaughan, 1709 yılında "A GRAMMAR OF TURKISH LANGUAGE" kitabını İngiliz tüccarlara Türkçe öğretmek amacıyla yazmıştır. Bu kitap, İngilizce yazılmış ilk dilbilgisi kitabı olması dolayısıyla büyük bir öneme sahiptir. Kitabın ilk bölümünde gramer kuralları, ikinci bölümünde ise örnek metinler yer almaktadır. Vaughan'ın kitaba dahil ettiği örnek metinler, dönemin günlük konuşması temel alınarak hazırlanmıştır. Söz varlığı, dönemin tüccarlarının ihtiyaç duyacağı kelimeler düşünülerek oluşturulmuştur. Vaughan örnek metinleri, Latin Alfabesi'ni kullanarak yazıya geçirmiştir.

Metin, birbirini izleyen cümleler, sözler ve görsellerden oluşan anlamlı yapılardır. Bu yapıya her türlü bilgi, duygu ve düşünceler mantıksal bir düzene göre yerleştirilmektedir. Bu yerleştirme işlemi bilgi, duygu ve düşünceleri peş peşe sıralama şeklinde değil, bilinçli bir şekilde düzenleme şeklinde gerçekleşmektedir. (Güneş, 2007:215)

Metinler, bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği örüntülerdir. Bu örüntülerde bilgiler tesadüfen yer almaz, tam tersine bilgilerin bir düzenleniş biçimi vardır. Bir başka ifadeyle yazar ile okuyucu arasında bilgi akışını kolaylaştırmak, zihinler arasında etkileşimi sağlamak için metinler mantıklı bir biçimde düzenlenirler. Bu biçim, metindeki bilgilerin kolayca izlenmesini ve alınmasını sağlar. Çünkü metindeki bilgilerin nasıl düzenlendiğini bilmek bunları kolay izlemeyi getirir. (Güneş, 2007:216)

Dil eğitiminde metinler, daha önce öğretilmiş dil becerilerinin örneklendirildiği yapılardır. Metinler kurgulanırken, eğitsel amaçları ön planda tutulmalıdır.

Metin seçiminde dikkat edilecek hususlar şunlardır:

- Metinler konu bakımından ilgi çekici, eğitici ve öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilgili olmalıdır.
- Metindeki tema ve fikirler öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun olmalıdır.
- Metinlerdeki kelimeler öğrencilerin kelime dağarcıklarına uygun olmalıdır.
- Metinlerdeki ifade açık ve harekete yönelik olmalıdır.
- Metinlerin kısa olmasına dikkat edilmelidir. (Ünalın, 2001:51)

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak ders malzemelerinin dili ile öğrencilerin dil düzeyi arasında tam bir uygunluk olmalıdır. Bunu sağlayabilmek için yazarlar, öncelikle, hazırladıkları malzemelerin hangi düzeyin hangi aşamasında kullanılacağını ve o aşamaya gelmiş olan öğrenci grubunun sözcük dağarcığı birikimini göz önünde bulundurmalıdır. Ayrıca, okuma, dinleme ya

da izleme uygulamalarında kullanılacak malzemelerin dili, bu malzemelerde anlatılacak olay ya da durumların bağlamlarına, kişilerin özelliklerine uygun olmalıdır. (Özdemir, 2013:2052)

Metinde yer alan örnek metinler 5 ayrı bölüme ayrılmıştır:

1. Evelky Tekélumát / Birinci Konuşma
2. İkinyé Tekélumát / İkinci Konuşma
3. Uchingý Mukélamý / Üçüncü Konuşma
4. Dorthingý Lacridý / Dördüncü Konuşma
5. Befhingý Tekélumát / Beşinci Konuşma

Günlük konuşma temel alınarak oluşturulan metinler karşılıklı konuşma şeklindedir. Bir bey ve hizmetlisi arasında geçen diyaloglar biçiminde kurgulanmıştır. Yazar, olağan bir günde sabah akşama kadar günün akışını ele almıştır. Bir tüccarın ihtiyacı olan kelimelerin ve cümle yapılarının yer aldığı örnekler vermiştir.

Thomas Vaughan, örnek metinleri verirken, “1. Konuşma” için “Tekélumát” başlığını kullanmıştır. Ferit Devellioğlu Sözlüğü’nde tekellüm kelimesi; *söyleme, konuşma* olarak geçmektedir.

Yazar, “3. Konuşma” için “Mukélamý” sözcüğünü kullanmıştır. Osmanlı Türkçesi’nde konuşma anlamında kullanılan “mükâleme” kelimesi mevcuttur. Ferit Devellioğlu Sözlüğü’nde, “mükâlemât” sözcüğü yer almakta ve karşılık olarak, *konuşmalar* anlamı verilmektedir.

“4. Konuşma” için kullanılan “Lacridý” yani “lakırdı” sözcüğü Türkçe kökenli olup, *konuşma* anlamına gelmektedir.

Vaughan, başlıklar için üç farklı kelime kullanmasına rağmen metinler arasında biçim farklılıkları yoktur. Yazar, Türkçe’deki üç farklı kelimeyi kullanarak, okuyucunun eş anlamlı kelimeleri öğrenmesini sağlamıştır.

Birinci Konuşma, “Sabah Kaldughy zaman füilefhmec ichun” cümlesiyle başlamaktadır. Sabah kalkıldığında yapılacaklar, kişisel temizliğin yapılması, kullanılacak gereçler verilmiştir. Metnin devamında yer alan, alışverişle ilgili bir konuşmada dönemin gözde ürünleri sıralanmıştır. Ayrıca piyasadaki para türleri de verilmiştir. Tüccarların güvenli ticaret yapabilmesi için dolaşımda bulunan düşük ayarlı paralarla ilgili bilgi de verilmiştir. Konuşmanın sonraki kısmında yazı yazmak ve yazı yazmak için gerekli aletlerin yer aldığı bölüm bulunmaktadır.

İkinci Konuşma, “Alifh virifhde füilefhmec ichun.” cümlesiyle başlar. Bahsi geçen cümleden anlaşılacağı üzere bu diyalogların ana teması alışveriştir. Karşılıklı konuşma şeklinde ilerleyen bu kısımda, çarşıda bir dükkana gidilir, alışveriş yapılır. Thomas Vaughan, metinlerin bu bölümüne pazarlık yapma ilgi diyaloglar koymuştur ve piyasada dolaşımda olan para türleri üzerinde durmuştur.

Üçüncü Konuşma, “Sabáhinghiz haír olá Sultanım. Kullungnuz elling uper.” cümlesiyle başlar. Sultan ve hizmetlisinin karşılıklı konuşmaları şeklinde kurgulanan diyaloglarda, Sultan,



limandaki gemiler hakkında bilgiler alır. Bu bölümde dönemin gemi türleri, bu gemilerin özellikleri, bürokratik ve diplomatik gereklilikler üzerinde durulmuştur.

Dördüncü Konuşma, “Hoş buldun; aklınla hayır olursun Sultanım.” cümlesiyle başlar. Devrin ticaret gemilerinin taşıdıkları mallar listelendikten sonra, gümrükte yaşanabilecek olası bir konuşma yer alır.

Beşinci Konuşmada ise gemide taşınan malların zarar görmesiyle ilgili bir diyalog bulunmaktadır.

ÖRNEK METİNLER

Türkçe Teklümât.

Evelky Teklümât.

Sabah Kaldughy zaman füilehmed ichun.

BRé oğlan Sabah yakınmy? Ghyunafsh bile dogdy bir faätdán artık dur.

Hich öyle olurmy? Tá bukadár chók oyudummy?

Pengerélerý achdugumzamán gururfenghiz.

Gherchekfín. Tez imdy bongá zibúnimý ve koftánimý ghetúr.

Ifhté, fandúk uftundé balhinghiz yanindé dur.

Var imdy, bongá fú ghetúr, Ellerimý ve yúzimý yuyáim

Ifjakmy ifterfengiz?

Yók ; Ben okadár hupé deghil im.

Ikıngý Teklümât

Birinci Konuşma

Sabah kalkıldığı zaman söyleşmek için.

Bre oğlan sabah yakın mı? Güneşin doğması bile bir saati geçti.

Hiç öyle olur mu? Ta bu kadar çok uyudum mu?

Pencereleri açtığım zaman görürsünüz.

Gerçeksın. Tez şimdi bana zıbınımı ve kaftanı getir.

İşte sandık üstünde başınızın yanındadır.

Git şimdi, bana su getir, ellerimi ve yüzümü yuyayım.

Sıcak mı istersiniz?

Yok; ben o kadar üşümüş değilim.

Alıfsh virifshde füilehmed ichun.



Sizé fhimdíyadéc begladim: Sandimke artík gelmerfinghiz.

Mazúr ollún; akché teztahfíl etmadim; aning ichun ghedg gheldim.

Tizgé imdy dukanlar kapanmazdán evél bazaré ghidélum.

Dahá zamán chók dur.

Siz bu viláyetting adettiný dahý bilmezfinghiz: Nichun dirfenghiz? Bu fhaherdé hamán Ikindú oldughý ghíby dukanlar kapanúr.

Ben buny bilmezdim.

Ghel, fhu dukané ograyalim; bokalim bizé yarar bir risk bulábulurmiyuz.

Kolay ghelle Chelebý.

Hofh gheldinghiz; bir fhei lazimmy?

İkinci Konuşma

Uchingý Mukélamý.

Sabáhinghiz haïr olá Sultanim.
Kullungnuz elling uper.

Ne haber?

Dirlerké dilherdé ghemilér vardur.

Ne Bairac altindé?

Belly deghíl; nayett Ing'liz fikerideriz.

Cauch dur?

Alış verişde söyleşmek için.

Sizi şimdiye dek bekledim: Sandım ki artık gelmezsiniz.

Mazur olsun; teztahsil etmedim; onun için geç geldim.

Tezce şimdi dükkanlar kapanmazdan evvel pazara gidelim.

Daha zaman çoktur.

Siz bu vilayetin adetini dahi bilmezsiniz. Niçin dersiniz? Bu şehirde hemen ikinci olduğu gibi dükkanlar kapanır.

Ben bunu bilmezdim.

Gel, şu dükkana uğrayalım; bakalım bize yarar bir rızık bulabilir miyiz.

Kolay gele Çelebi.

Hoş geldiniz; bir şey lazım mı?

Kimifé alté dir; kimifé yeddý dir.

Bazıryan ghemilermydúr, yoklé genk ghemiler mydúr?

Uchy genk ghemiler dúr; kalany bazırgan ghemiler dur.

Níge bilurfín?

Direking bafhiné fiandradán.

Buyuc direc bafhiné bairak varmy?

Yók, nayett bol yellandilly vardur.

Nécadar úzac dur?

Iptedá gurdugum zamán igrimy bir mil hadár úzac idiler; lakin



Üçüncü Konuşma

Sabahlarınız hayır ola Sultanım. Kulunuz elin öper.

Ne haber?

Derler ki dışarda gemiler vardır.

Ne bayrak altında?

Belli değil; nihayet İngiliz fikrederiz.

Kaçtır?

Kimisi altıdır; kimisi yedidir.

Bezirgan gemileridir, yoksa cenk gemileri midir?

Üçü cenk gemileridir; kalanı bezirgan gemileridir.

Nice bilirsin?

Direğin başına siandradan

Büyük direk başında bayrak var mı?

Yok, nihayet bol yellandilly vardır.

Ne kadar uzaktır?

İptida gördüğüm zaman yirmi bir mil kadar uzak idiler; lakin

Dorthingý Lacridý.

Hofh bulduc; akfhaminghiz haïr olfün Sultánim.

Okibettinghiz haïr olá Sultánim.

Alláh razý olfün Sultánim. Ghemiy'e vardinghizmy?

Belly, or Evett, or Nóla.

Kerem ilé ne gheuttururler?

1 'Tchohá, 2 Culché cúrshún, 3 Cantár curshún, ve 4 cól curshún, 5 Súlaghén, ve 6 Stubetch, 7 Calay, 8 Caratell, 9 Bibér, 10 Zengifil, 11 Tenacá, 12 Chók bacam, 13 Chelic, 14 Kermefs, 15 Seviglia grulh, 16 Arflaný ya Effeddegrulh, 17 Sa-at, 18 Dulbin, 19 Gyofluk, 20 Tabanjá; ve turlu falan fhei.

Nezamán bofshadirler matálerý?

Bir iky gyunde bahlarlerké yáziderum. Ghelduclerí zamán íptedá né olaják dur?

Dördüncü Lakırdı.

Hoş bulduk; akşamınız hayır olsun Sultanım.

Akıbetiniz hayır ola Sultanım.

Allah razı olsun Sultanım. Gemiye vardınız mı?

Belli, Evet, Ne ola.

Kerem ile ne getirirler?

1 Çuha, 2 Külçe kurşun, 3 Kantar kurşun, ve 4 kol kurşun, 5 Sülüğen, ve 6 üstübeç, 7 Kalay, 8 Kara tel, 9 Biber, 10 Zencefil, 11 Teneke, 12 çok bakam, 13 Çelik, 14 Koşnil, 15 Sevilla kuruşu, 16



Arslanlı ya Essed kuruş, 17 Saat, 18 Dulbin,
19 Gözlük, 20 Tabanca; ve türlü falan şey.

Ne zaman boşaltırlar metaları?

Bir iki günde başlarlarken yazıyorum.
Geldikleri zaman iptida ne olacaktır?



Beñingý Tekélumát.

Inghilterradán né eyú haberinghiz vardur?

Padilhá Divániný ilé eyúgy birlic vardur ifhideriz.

Bu ghemilerde nenung vardur, Bazirgan?

‘Tchohá, Curfhún, ve Calai; lákin ‘Tchohadé iky deng, hem Calaidé úch varúl zararlıdur; imdy omarumke rayett iderlín Aga.

Hohh, zarary gururum; ol on ‘Tchohaning egilden altéfy yázivír; ve ol uch varúl Calai iky buchuk yázivér.

Beşinci Konuşma.

İngiltere’den ne iyi haberiniz vardır?

Padişah Divanı ile iyice birlik vardır işitiriz.

Bu gemilerde neyin vardır, Bezirgan?

Çuha, kurşun ve Kalay; lakin Çuhada iki denk, hem Kalayda üç varıl zararlıdır; şimdi umarım ki riayet edersin Aga.

Hoş, zararı görürüm; o on Çuhanın eğilden altısı yazıver; ve o üç varıl Kalay iki buçuk yazıver.

Sonuç

Dilin temel işlevi, insanlar arasında iletişimi sağlamasıdır. Bu işlevi sebebiyle de sosyal bir olgu durumundadır. Dolayısıyla, yabancılara Türkçe öğretilirken kullanılacak ders malzemelerinin dili, toplumumuzun kullandığı doğal dile uygun olmalıdır. (Özdemir, 2013:2052)

Thomas Vaughan örnek metinlerini düzenlerken dönemin günlük dilini esas almıştır. Devrin edebi dilinde görülen Arapça ve Farsça sözcükleri kullanmaktan kaçınmıştır. Metindeki Arapça ve Farsça sözcükler günlük dile de sirayet etmiş kelimelerdir.

Örneğin metinde en fazla kullanılan 20 sözcük şu şekildedir:

Tablo : 1 Metinde En Sık Kullan 20 Kelime

Sıra	Kelime	Sıklık	Kelime Türü	Köken Dili
1	ne	31	zamir	Türkçe
2	mi	25	edat	Türkçe
3	ol-	25	fiil	Türkçe
4	var-	23	fiil	Türkçe
5	bir	23	isim	Türkçe
6	ben	23	zamir	Türkçe
7	gel-	20	fiil	Türkçe
8	akçe	20	isim	Türkçe
9	şimdi	18	zarf	Türkçe
10	ve	16	bağlaç	Arapça
11	yok	15	isim	Türkçe
12	ver-	13	fiil	Türkçe
13	al-	12	fiil	Türkçe
14	bil-	12	fiil	Türkçe
15	siz	11	zamir	Türkçe
16	bu	11	zamir	Türkçe
17	gemi	11	isim	Türkçe
18	zaman	11	isim	Arapça
19	getir-	11	fiil	Türkçe
20	gün	10	isim	Türkçe



Tablodan da anlaşılacağı gibi en fazla kullanılan sözcüklerin arasında sadece 2 adedi Arapça kökenlidir. Onlar da günlük dile yerleşmiş adeta Türkçe'nin ayrılmaz bir parçası olmuş sözcüklerdir.

Vaughan'ın örnek metinlerinin özelliklerini maddeler halinde sıralarsak:

- Metin fayda sağlamaya yöneliktir.
- Diyaloglar halinde kurgulanması, metnin konuşa kılavuzu işlevini pekiştirmektedir.
- Metin, öğrencinin günlük konuşmalarda kullanacağı ve ihtiyaç duyacağı sözcüklerden oluşmaktadır.
- Cümleler açık ve anlaşılırdır.
- Metinler kısa ve dikkat dağıtmayan niteliktedir.
- Sözcüklerin eş anlamlıları verilerek kelime dağarcığının zenginleşmesi hedeflenmiştir.

Kaynakça

Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayınları.

Özdemir, C. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ders Malzemelerinin Önemi Ve İşlevsel Ders Malzemelerinin Nitelikleri. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/1 Winter p. 2049-2056.

Ünalın, Ş. (2001). Türkçe Öğretimi. Ankara: Nobel Yayınları.

Vaughan, T. (1709). A Grammar of Turkish Language. London.



NAZİFE ARAL GÜRAN'IN ÖZGEÇMİŞİ ve MÜZİK HAYATINA KATKILARI

Betül AKMAN SELİCİ

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anabilim Dalı Performans Tezli Yüksek Lisans Programı

Öz

Nazife Aral Güran klasik batı müziği alanında yapıtlar vermiş ilk kadın bestecilerimizdendir. Besteci Viyana'da dünyaya gelmiştir. İlköğrenimini Ankara'da tamamlamıştır. Babasının görevi nedeniyle Kafkasya'da bulunurken piyano dersi almaya başlayan Güran, İstanbul'da Işık Lisesine devam ettiği sırada Cemal Reşit Rey'le çalışır.

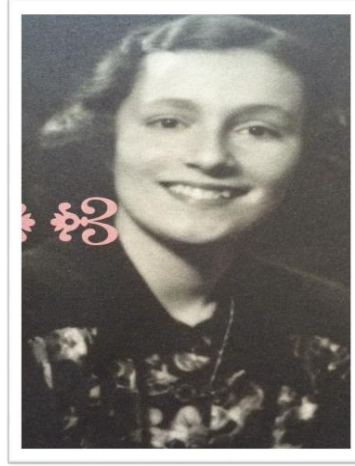
Babasının Berlin'e tayin edilmesi üzerine Almanya'da Berlin Yüksek Müzik Akademisine kabul edilir. 1959'da eşinin görevi nedeniyle bulunduğu Diyarbakır'da "Diyarbakır Filarmoni Derneği"ni kurar ve bir çocuk korosu yetiştirir. Bu çalışmaları nedeniyle 1963 yılında devlet tarafından ödüllendirilir. 1000 kadar eseri bulunan Güran, liedlerinin çoğunun sözlerini kendi yazmıştır.

Bu yazıda; Nazife Aral Güran'ın hayatı ve eserlerine değinilirken, Güran'ın liedlerini seslendiren Ece İdil'le yapılan röportaja da yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Nazife Aral Güran, kadın besteci, Osmanlı İmparatorluğu, Türkiye Cumhuriyeti, kadın hakları

Klasik batı müziğinde eserler ortaya koymuş, çağdaş Türk müziği alanında ilk Türk kadın bestecilerimizden olan Nazife Güran (Fotoğraf 1), 5 Eylül 1921'de Avusturya'nın başkenti, Viyana'da doğmuştur. Babası; hariciyeciler¹ olarak görev yapan Selahattin Nusret Bey'dir. Annesi ise; Ayşe Aliye Hanım'dır. Ayşe Aliye Hanım, dönemin Viyana Büyükelçisi eski Sadrazam Hüseyin Hilmi Paşa'nın kızıdır. Nazife Hanım'ın dedesi Hilmi Paşa'nın vefatından sonra babası Selahattin bey, Midilli'de görevlendirilmiştir. Sanatçı, babasının görevi dolayısıyla yapılan tayinlerden ötürü birçok yerde yaşamış ve bu sayede farklı lisanları öğrenme imkanı bulmuştur.

¹ Dış siyasetle uğraşan meslek adamı, dışişleri bakanlığında çalışan kimse.



Fotoğraf 1. Nazife Güran

Müzik yaşamı, annesinden almış olduğu derslerle temelini oluşturmaktadır. Ankara’da bulunan Mimar Kemal İlköğretim Okulunda ilköğrenimini tamamlamıştır. Sonrasında ise lise eğitimini İstanbul Işık Lisesinde tamamlamıştır. Burada okuduğu yıllarda, çok sesli müziğin öncülerinden olan besteci, kişiliğinin yanı sıra eğitimci, piyanist ve orkestra şefi Cemal Reşit Rey’ den dersler almıştır. Beste yapma yeteneği küçük yaşlarda oluşan sanatçının ilk piyanosu babasının Kafkasya göreviyle tekrardan yurt dışına gittikleri yıllarda alındı. Kafkasya’da buldukları yıllarda Suşık Abbas’tan piyano dersleri almıştır.

Daha sonra babasının Berlin’e tayin edilmesiyle Almanya’da bulunan Berlin Yüksek Müzik Akademisi Köln Konservatuarı’ na kabul edilen sanatçı, zamanın müzik otoritesi sayılan Prof. Rudolph Schmidt’ ten piyano, Prof. Paul Höffer’ den kompozisyon dersleri aldı. Sanatçı ilk konserini ise Büyükelçi Hüsrev Gerede'nin teşviki ile Berlin radyosunda vermiştir. Sanatçının bestelemiş olduğu birçok eseri ise, Prof. Paul Höffer tarafından Prag’da plak haline getirildi.

Yurtdışından Ankara’ya döndükten sonra 3 yıl kadar Dr. Praetorius ile müzik çalışmalarını sürdürmüştür. 1946’da kurulan Amerikan Kadınlar Kültür Derneğinin kurucuları arasında yer almıştır.

Yaşadığı yıllara denk gelen Kore savaşlarının etkisinde kalan sanatçı bunun üzerine bir marş bestelemiştir. Bu marş Kore’de de Türklerle yapılan evliliklerde evlilik marşı olarak çalınmaktadır. Daha sonraki yıllarda babasının görevi nedeniyle kaldığı Mısır’da bulunduğu sürede birçok önemli yapıt sunmuştur. Sfenks sonatı, Mehlika Sultan konser etüdü’ ve daha birçok eser besteleyen sanatçı; çölün, piramitlerin etkisi eserlerinde kendini göstermiştir.

Sanatçı 1952’de doktor eşi İsmail Yılmaz Güran ile evlenmiştir. Evliliklerinden bir yıl sonra oğulları Ali Nusret dünyaya gelmiştir. Sanatçının Ankara’da oturmuş olduğu sokağın adı bestekar sokak olarak değiştirilmiştir. Bu yıllarda ise Anıtkabre adlı eserini bestelemiştir.

1959 yılında eşimin Diyarbakır’da görev yaptığı sırada, kendisi de kültür ve sanat alanında faydalı olabilmek adına çalışmış ve Diyarbakır Filarmoni Derneği’ni kurarak bir çocuk korusu oluşturup yetiştirmiştir. Sanatçı yapmış olduğu bu denli özverili çalışmalarından ötürü 1963’ te devlet tarafından ödüllendirilmiştir. Aynı yıl içinde ABD Devlet Başkanı Kennedy’ nin vurulduğu gece Kennedy

noktürnü'nü bestelemiştir ve konserde çalmıştır. Bestelemiş olduğu bu beste Boston'da bulunan Kennedy müzesi tarafından sergilenmektedir ve sanatçı bu eserinden ötürü ödüle layık görülmüştür.

Sanatçı tekrar Almanya'ya dönerek yarım bıraktığı öğrencilik yaşamına geri dönmüştür. Almanya Köln Müzik Akademisinde eğitimini tamamlamıştır. Bununla birlikte Köln radyosunda konserler vermiş müzik sanatına birçok konuda katkı sağlamıştır.

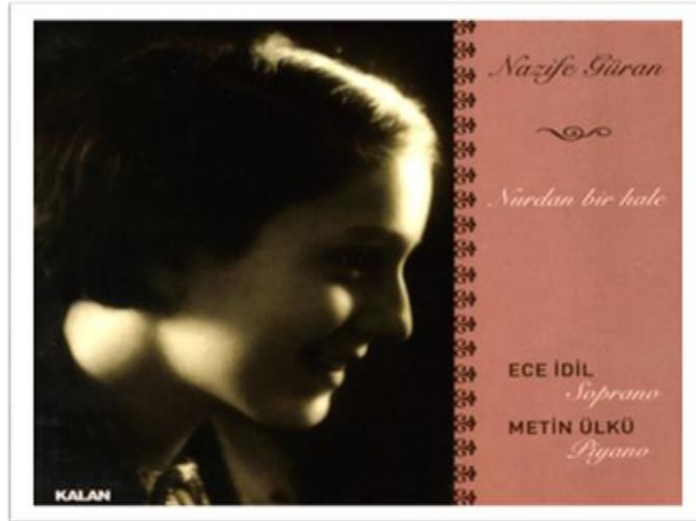
Sanatçı daha sonra 1969 yılında yurda geri dönerek Çemberlitaş Kız Lisesinde müzik öğretmeni olarak görev yapmıştır. Sanatçı 1974 yılından itibaren Türk-Amerikan Üniversiteliler Derneği, Türk - Alman Kültür Enstitüsü, Türk - Japon Dostluk ve Kültür Derneği bünyesinde çalışmıştır ve birçok konser vermiştir.

Yaşamı boyunca bestelediği eserlerin sonuncusu olarak yer almış Mehlika Sultan'ı operaya uyarlama çalışmaları yaptığı süreçte, 20 Aralık 1993' te hayata gözlerini yummuştur.

Bestelemiş olduğu liedlerin sözlerini yazan besteci yanısıra Yahya Kemal Beyatlı, Ahmet Haşim gibi ünlü şairlerimizin de şiirlerini bestelemiştir.

Beş grupta toplanan bu eserler; milli eserler, dini eserler, piano eserleri, lied (ezgiler), çocuk şarkıları, müzikli piyeslerdir.

Eşi doktor İsmail Yılmaz ARAL; 1981 yılında, Sanatçı'nın "Atatürk Gençliği'ne Marşlar", "Piano Eşliğinde Mezzo-Soprano için Liedler", "Piano için 3 konser etüdü", "Mehlika Sultan Ses ve Piano için Ballade" adlı eserlerini ayrı ayrı bastırılmıştır. Bununla birlikte bestecinin her eserini noter kanalı ile tescil ettirmiş ve bestekarı G.E.M.A.'ya (Almanya'da telif hakları ile ilgili meslek birliği) üye yaptığı bilinmektedir. Bu sayede yapıtlarının kalıcılığı korunmuş olup günümüze kadar ulaşması mümkün hale gelmiştir. Sanatçının anısına 1995' ten beri her yıl yapılan, bestecinin kendi yazdığı eserleri içeren bir anma konseri düzenlenmektedir. Bunun dışında Soprano, Akademisyen olan Ece İdil ve Piyanist Metin Ülkü, bestecinin eserlerini "Nurdan Bir Hale" albümünde (Fotoğraf 2) bir araya getirmişlerdir.



Fotoğraf 2. Nurdan Bir Hale albümünün kapağı



Nazife Aral Güran'ın Yapıtları

Ballade, Ses ve piyano

Blatter aus der Geschichte – Sommer aufgang in İstanbul (İstanbul'da Fecir), Ses ve piyano

Blatter aus der Geschichte – Turkische Reiter, Piyano

Boğaziçi'nde İkebana, Ses ve piyano

Boğaziçi'nde İkebana (Vedat Kosal'a ithaf), Piyano

CRR Impnomius d'Anatolie 1-Manisa, Keman ve piyano

Feraceli Hanım (Dame mit Schleier), Ses ve piyano

Festlicher Tanz/Bayram, Piyano

Festlicher Tanz (Bayram), Ses ve piyano

Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün Vecizeleri, Koro ve piyano

Gece Deniz (Söz: Nazife Güran), Ses ve piyano

Hayalimdeki Bahçe (Söz: Nazife Güran), Ses ve piyano

İbadet Sevinci (Söz: Nazife Güran), Ses ve piyano

İstanbul'da Fecir (Tarihten Yapraklar) , Senfonik balad

Mehlika Sultan (Söz: Yahya Kemal Beyatlı), Ses ve piyano için ballade

Merdiven (Söz: Ahmet Hasim), Ses ve piyano

Nurdan Bir Hale (Söz: Nazife Güran), Ses ve piyano

Piyano için Üç Konser Etüdü: Dantel, Gölde Akisler, Boğaziçinde Gezi

Şehit Çocuğuna Ninni (Söz: Nazife Güran), Ses ve piyano

Titresim (Söz: Deniz Banoğlu), Ses ve piyano

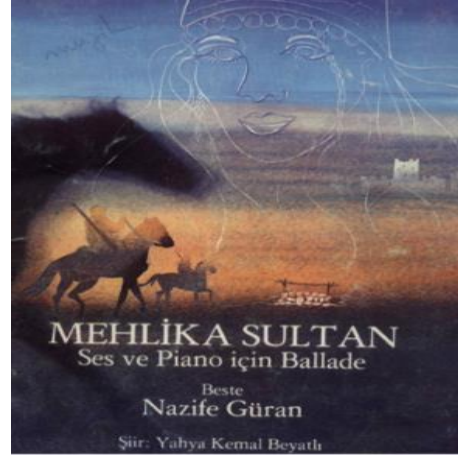
Türk Akıncıları (Tarihten Yapraklar 2), Ses ve piyano

Wiegenlied, Solo ses

Yarımı Bekleyen Köy (Söz: Cavidan Tümerkan), Ses ve piyano



Fotoğraf 3. Nazife Güran'ın şan repertuvar kitabı



Fotoğraf 4. Nazife Güran'ın bestelediği Mehlika Sultan eseri

Nazife Güran'ın Eserlerini Yorumlayan Soprano Ece İdil'le Röportaj²

İdil Karagözoğlu: Klasik Batı Müziği'nin Türkiye'ye taşımak isteyen biri bunu nasıl başarabilir, özellikle de Nazife Güran'ın zamanında? Türkiye'nin bu konuda ilerlemesi ve durumu nasıldı?

Ece İdil: Türkiye'de o yıllarda bu zamanlarda olandan çok daha kolay bir ortam vardı. Kültür seviyesi daha fazlaydı, çünkü Atatürk'ün getirdiği bu Cumhuriyet Dönemi bildirgeleri ve devrimleriyle birlikte çok büyük yenilikler yapılmıştı. Batı demeyeyim, ama yani enternasyonel düzeyde bütün dünya mutfağına müzik konusu, sanatın bütün kolları açıktı. Düşünün ki, Diyarbakır gibi bir yerde Filarmoni derneğini kurabiliyor büyük bir rahatlıkla - yani çok rahat olduğu söylenmez. Ama, bugüne kıyaslamayalım, o günler çok daha heyecan verici olaylardı, ve karşılığını alıyorlardı diye düşünüyorum.

İ.K.: Evet, peki mesela Nazife Güran'ın bu süreçte kesin olarak rolü nasıldır, ülke çapında, lokal olarak değil ama?

E.İ.: Lokal olarak değil tabii, kendisi İstanbul'da da çok uzun yıllar kalıyor, hatta Köln dönüşü ikinci tahsilini yaptıktan sonra, Köln'de bitirdikten sonra İstanbul'da Çemberlitaş Kız Lisesi'nde müzik öğretmeni oluyor. Yani bu, büyük bir vatanseverlik. “Ay ben konservatuarda hoca olacağım” ya da “Sadece piyano dersi veririm” diye kendini asla soyutlamıyor. Tamamen toplumun içine iniyor. Burada uzun yıllar bu görevini devam ettirirken, birçok marş yazıyor ve bu marşlardan bir tanesi Kore'de, zannedersen, gençler evlenirken düğün marşı olarak çalınıyor. Gençliğe marş, Atatürk'e marş, Anıtkabir'e marş, Çemberlitaş Kız Lisesi marşı, Şimdi aklıma gelenler bunlar. Onun bir marşlar kitabı

² “Klasik batı müziği'nin ilk kadın temsilcilerinden Nazife Güran'ın hayatı ve katkıları” başlıklı lisans bitirme projesinde yer alan röportaj.



vardır. Orada hepsi yazılı, ya da bilgi olarak belki internette ya da CD'nin içindeki açıklama yazılarından belki bulabilirsiniz.

İ.K.: Türk halkına Batı Müziği'nin tanıtırken karşılaştığı zorlukları detaylandırabilir misiniz?

E.İ.: Çok fazla detay bilmiyorum ama Diyarbakır'da halka ulaşabileceği en iyi şeyin koro olduğunu biliyor ve orada bir koro kuruyor çünkü kendi yazdı, kime çaldırarak, kime söylättirecek? Koroyu kuruyor ve koroyla eserlerini konserler vesilesiyle ve okullarda halka duyurabiliyor. Koro onun için en önemli şey. Ben şu an genel sanat yönetmenliğini yaptığım İstanbul Kültür Üniversitesi korosuna da Nazife Hanım'ın koro eserlerini verdim, onlar da gayet keyifle söylüyorlar. Tabii o zaman, o dönemde bir erkek hegemonyası var besteciler arasında, "Türk Beşleri" diye tanıdığımız. Bu ama dünyanın her yerinde böyle. Fransız altılılarının arasında Germaine Tailleferre'in adı pek fazla geçmez, bilen bilir. O altılıların arasında bir tane bayan var yani.

İ.K.: Nazife Güran'ın kendine has özelliği olarak çok naif bir tarzı olduğunu söylediniz, diğer bestecilere kıyasla buna ekleyebileceğiniz bir şey var mı?

E.İ.: Şöyle, ben naifliği onun müziğine ait olan kısmın söylüyorum. Melodi hep önde. Melodi, melodi, melodi. Ha, bilmiyor mu devrin diğer bestecilerinin ilerlediği akımları takip ediyor, kontrpuan da biliyor, armoni de biliyor ama kendi tarzını mühür vurmuş bir insan. Asla kimseye benzemeye çalışmıyor ve bir atmosfer yaratıyor. Söyleyeceği sözü, yani bu şiirdeki sözü veya müzik dilini dolaysız bir yolla direkt dinleyicinin kalbine saplıyor diyeyim. O kadar yalın, düz ve çok müzikal Bunun yanı sıra, şan için çok basit yazıyor, peki neden? Tabii o zaman herhalde söyleyecek pek kimse yok. Fakat, piyano eserleri hiç öyle kolay değil. Bayağı, piyanistik zorluk, uzmanlık gerektiren parçalar yazmış. Bunları da Evren Büyükburç, Erol çalıyor. Aydın Karlıbel çalıyor, Vedat Kosal hep çalardı.

Sonuç

Nazife Aral Güran, (1921-1993) yılları arasında yaşamış, müzik yaşamı boyunca çoksesli müziğimize eserler kazandırmış, yurtiçinde ve yurt dışında ülkemizi temsil etmiş bir bestecimizdir. Besteci hakkında sınırlı sayıda bilgi mevcuttur. Güran şan, çalgı ve sahne için birçok eser bestelemiştir. Yazmış olduğu eserleri sanatçı, eğitimci ve müzisyenler için Türk müzik repertuarına kaynak oluşturmaktadır.

Kaynakça

Küçük E. ve Şahin E. (2017). Türkiye'de batı müziği bestecileri: Cumhuriyetle birlikte görünür olmak. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, Kadın Özel Sayısı, s.249-261.

Özkişi ZG. (2009). *Toplumsal cinsiyet bağlamında Türkiye'de kadın besteciler: Tanzimat'tan günümüze Osmanlı imparatorluğu ve Türkiye Cumhuriyeti'nde kadın besteciler ve yapıtları*. Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Bal O, vd. (2017). *Klasik batı müziği'nin ilk kadın temsilcilerinden Nazife Güran'ın hayatı ve katkıları*. Final projesi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.



LİMBİK SİSTEM: ÖĞRENMENİN KOŞULU?!

Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Öz

Öğrenme sürecinde bilişsel ve duyuşsal faktörler yoğun bir etkileşim içerisinde. Bu etkileşim insan zihninde tüm öğrenme sürecinden sorumlu olan sistemler ile yönetilmektedir. Özellikle insanın duygularından sorumlu olan ve duygu merkezi olarak tanımlanan limbik sistem, tüm duyguları, tutumları, isteği ve motivasyonu içinde barındırmaktadır. Beynin duygusal ayarını sağlayan bu sistem az etkin olduğunda kişi daha mutlu, olumlu ve istekli bir ruh halinde iken, ısındığında ya da aşırı etkin olduğunda olumsuz duygular devreye girer. Öğrenilecek olan her yeni bilgiye karşı nasıl bir tavır alınacağı, öğrenilmesinin önemi ve ya önemsizliği, öğrenme motiflerinin itici gücü gibi aktif olan beyinin bilgiyi işleme sürecinde limbik sistem oldukça önemli bir duygusal karar mekanizması olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme süreçleri boyunca yaşanan tüm olumlu ve olumsuz duygular yeni bilginin işlenmesinde birinci derece etkilidir. Bu çalışmanın amacı, öğrenme sürecinde limbik sistemin önemi ile biliş - duygu arasındaki dengeyi irdelemek ve öğrenme süreçleri açısından değerlendirmelerde bulunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Limbik sistem, biliş, duygular, öğrenme, motivasyon.

332

1. Öğrenme Sürecinde Biliş ve Duyuş Etkileşimi

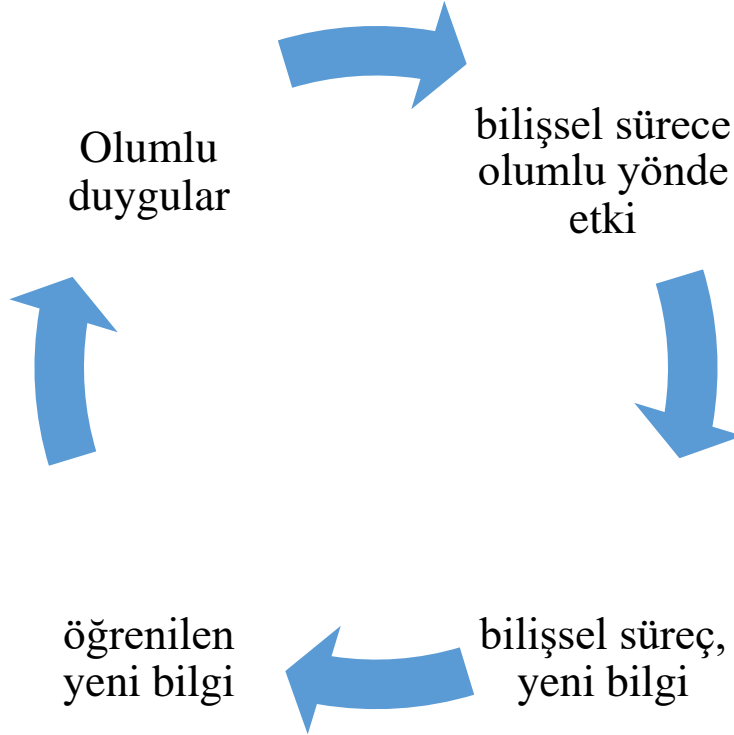
Öğrenme süreci sadece öğrenilmesi planlanan yeni bilginin alınması, işlenmesi ve kaydedilmesi olarak sadece bilişsel bir süreç değildir. Her öğrenme yaşantısı “yeniye, bilinmeyen hatta beklenmeyen” kapsamaktadır (Portele, 1975). Yeni olan, bilinmeyen ve beklenmeyen her koşulda olduğu gibi öğrenme sürecinde de duygulardan bağımsız bir durum mümkün değildir.

Biliş ve duyuşsal boyutlar öğrenme süreçlerinde birlikte çalışan güçlü paydaşlardır (Metzig ve Schuster, 1982). Bu nedenle öğrenenlerin öğrenecekleri öğrenme materyaline karşı olan duyguları, öğrenme arzuları, hedefleri vs. önemli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Beyin araştırmaları öğrenme esnasında zihindeki yeni bilgiler işlenirken, duyguların etkin rolü oynadığı ve duyguların öğrenme süreçlerinin dışında tutulmasının mümkün olmadığını ortaya koymuştur (Butzkamm, 1993; Decker, 1996; Börner, 1998). Çünkü olumlu tutum yaratan ve mutlu eden her öğrenme yaşantısı zihinsel becerileri olumlu yönde desteklemektedir (Friedrich ve Preiss, 2002; Hartinger ve Fölling-Albers, 2002).

Öğrenilecek yeni bilgiye karşı olumlu duygu ve tutumlar yeni bilginin zihinde işlenmesi ve depolanması sürecinde etkili bir rol oynamaktadır. Olumlu duygular (motivasyon), bilişsel süreci olumlu yönde etkiler; bilişsel süreç yeni bilgiye ulaştırır; öğrenilen yeni bilgi de, olumlu duyguları (motivasyonu) güçlendirir. Bilginin işleme sürecinde başarı açısından motivasyon ile bellek faaliyetleri birbirinden ayrı düşünülemez kavramlardır.

Schumann (2004), öğrenme sürecinde duyuşsal ile bilişsel etkileşimi bir döngü halinde şöyle açıklamaktadır:



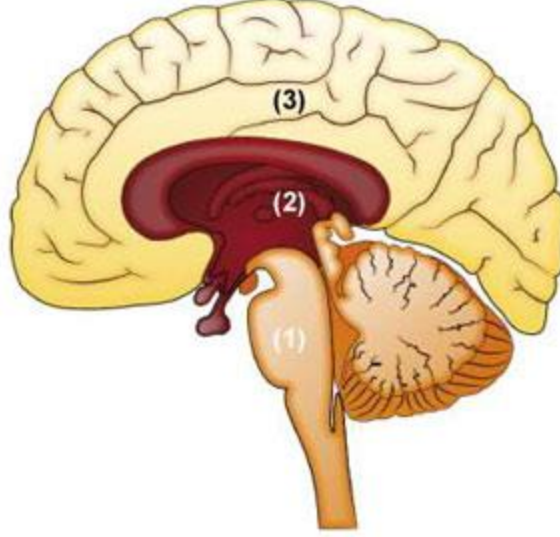
Bu çalışmanın amacı, öğrenme sürecinde limbik sistemin önemi ile biliş - duyuş arasındaki dengeyi irdelemek ve öğrenme süreçleri açısından değerlendirmelerde bulunmaktır.

2. Limbik Sistem

İnsan beyninin merkezinde yer alan ve sadece ceviz büyüklüğünde olan limbik sistem, insan yaşamında hayati öneme sahiptir. İnsan beyin korteksinin geniş bir alanı tarafından idare edilen, dışarıdan gelen veya düşüncelerimizle oluşan her türlü uyarana bedenin vereceği cevabı düzenleyen sistemdir.

İnsanın tüm davranışlarına ve kararlarına ciddi düzeyde etkide bulunan bu sistem ile tüm davranışlarımızı duruma göre olumlu ve ya olumsuz olarak dengeler. Bir planlama esnasında bu konudaki düşünce ve ardından gelen eylemsel boyutta insana gerekli olan isteği ve ya isteksizliği de bu sistem yönetmektedir.

Limbik sistemin beyin içindeki yerleşimi aşağıdaki şekilde (2)'de görülmektedir³:



Şekil 1. Limbik Sistem (2)

Amen'e (2013: 72) göre limbik sistemin görevleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Aklın duygusal ayarını sağlar.
- Dışsal olayları içsel durumlar aracılığıyla süzer (duygusal tonlama yaratır).
- Olayları içsel önemine göre etiketler.
- Yüksek yüklü duygusal anılar depolar.
- Motivasyonu düzenler.

Limbik sistem insanın duygusal ayar merkezi olarak az etkin olduğunda, genellikle daha olumlu ve umutlu bir ruh hali içinde olunurken, aşırı etkin olduğunda ise olumsuz duyguların ortaya çıktığı belirtilmektedir (Amen, 2013: 74).

Duygusal tonlama görevi de gören bu sistem çevresel olayları insanın içsel durumları aracılığıyla süzer. Bu duygusal süzgeç sayesinde tüm yaşanan olayları ve karşılaşılan durumları insanın bulunduğu duygusal koşullara göre tonlandırır. Kişi üzgün olduğunda (limbik sistem aşırı etkin iken) olaylara olumsuz bir açıdan bakarken, mutlu iken (limbik sistem az etkin iken) daha olumlu bakış açılarına sahip oluruz.

³<http://novasvest.com/vesti?id=169> (Erişim Tarihi: 31.07.2018).

Bu sistem olaylar karşısında içsel durumlarımızı yani duygularımızı etiketlememize de yardımcı olmaktadır. Bu şekilde bizi mutlu eden durumlara istekle yaklaşmamızı sağlarken, bizi üzen olaylardan kaçınmamıza sebep olur. Bu duygusal etiket ile kodlanan deneyimlerimiz limbik sistem sayesinde zihnimizde depolanmaktadır.

Amen'e (2013: 82) göre limbik sistemdeki herhangi bir sorun şunlara neden olabilmektedir:

- Olumsuz düşünmenin artması.
- Olayları olumsuz bir şekilde algılama.
- Düşük motivasyon.
- Olumsuz duyguların kabarması.

3. Limbik Sistem ve Öğrenme

Öğrenme süreçlerini etkileyen birçok faktörün yanı sıra belki de bu sürece en çok etkide bulunan öğrenen kişinin bireysel olarak duygu durumudur. Başarı, ilgi, istek gibi olumlu duygular öğrenme sürecini teşvik ederken, korku, kaygı gibi olumsuz duygular öğrenme ortamında sorunlara neden olabilmektedir. Özellikle öğrenenlerin öğrenme materyaline karşı öğrenmeye açık ve istekli olmaları motivasyon düzeylerini oldukça etkilemekte ve süreç sonundaki öğrenme başarısını da doğrudan etkilemektedir.

Apeltauer'a (1997) göre öğrenenlerin olumlu duygu durumu öğrenme esnasında bilişsel süreci yönlendirir ve yeni bilginin zihinde depolanmasını kolaylaştırır. Tam aksi durumda ise bilişsel süreç işlemez hale gelir ve öğrenme gerçekleşemez.

Bilişsel ve duyuşsal etkileşim birbirlerine bağlı hiyerarşik bir ilişki içindedirler. Öğrenme ortamının uygun atmosferde olması olumlu duyguları çağrıştıracaktır ve böylece bilişsel olarak öğrenmeye hazır hale gelmesinde güdüleyici bir etki yaratabilir.

Limbik sistemin etkisinde olan motivasyon kavramı öğrenme sürecinde başarısının en önemli belirleyicisi haline gelmektedir. Ballweg v.d. (2013) motivasyon oluşumunun temelinde öğrenenlerin zihinlerinde oluşturdukları motifler ile gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda limbik sistemin etkisinin olumlu olabilmesi ve motivasyonu tetikleyebilmesi için öğrenenlerin korku ve endişesiz bir öğrenme ortamında hedefli yol almaları önemlidir. Bir öğrenme materyalinin neden öğrenildiğini ve sonucunda ne çeşit bir fayda sağlayacağını bilmesi anlamlı öğrenme açısından da faydalıdır.

4. Sonuç

Bilginin işleme sürecinde öğrenme başarısı açısından motivasyon ile bilişsel faaliyetler birbirinden ayrı düşünülemeyecek kavramlardır. Öğrenme süreçlerinde öğrenen kişinin beyinde var olan tüm dilsel, duygusal ve sosyal potansiyellerini dikkate alıp doğru bağlantıların oluşması için çabalanmalıdır. Özellikle bilişsel süreçlerin sonucunda başarılı öğrenmelerin hedeflenebilmesi için olumlu duyguların gücü göz önünde bulundurulmalıdır. Olumlu etkilenen bilişsel süreçler yeni bilgiyi işlemede daha başarılı ve kalıcı sonuçlar elde edecektir.



Kaynakça

Amen, D.G. (2013). *Beyninizi değiştirin hayatınız değişsin*. İstanbul: Pegasus Yayınları.

Apeltauer, E.(1997). *Grundlagen des erst-und fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 15. Kassel: Langenscheidt.

Ballweg, S. vd. (2013). *dll - deutsch lehren lernen 2. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? dll - deutsch lehren lernen: Fort- und Weiterbildung weltweit*. Stuttgart: Klett-Langenscheidt.

Börner, W. (1998). Anmerkungen zum fremdsprachlichen Wissen. Bausch, K.R. Christ, H. Königs, F. G. ve Krumm, H.J. (Yay.Haz.) *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, Arbeitspapiere der 18, Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (s. 20-33) Tübingen: Narr.

Butzkamm,W. (1993). *Psycholinguistik des fremdsprachenunterrichts: von der muttersprache zur fremdsprache*. Tübingen/Basel: Francke.

Decker, F. (1996). *Die neuen methoden des lernens und der veränderung: lern- und organisationsentwicklung mit nlp, kinesiologie und mentalpädagogik*, München: AOL- Lexika Verlag.

Friedrich,G. ve Preiss,G. (2002). Neurodidaktik: Lehren mit Köpfchen. *Gehirn & Geist*, 02(4), 64-70.

Harteringer, A. ve Fölling-Albers,M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren. ergebnisse aus der forschung anregungen für die praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Metzig, W. ve Schuster, M. (1982). *Lernen zu lernen, lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. Berlin - Heidelberg: Springerverlag.

Portele,G. (1975). *Lernen und motivation, ansätze zu einer theorie intrinsisch motivierten lernens*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Schumann, A. (2004). Zur förderung der motivation im französischunterricht durch inhaltsorientierung.

Börner, W. ve Vogel, K. (Yay.Haz.) *Emotion und kognition im fremdsprachenunterricht* (s. 263-279). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

GOOGLE ETKİSİ: GOOGLE ÇAĞIN MUCİZESİ?!

Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Öz

Bu çalışma “Google etkisi”nin üniversite öğrencileri üzerinde etkisini araştırmaktadır. Nitel desenlenen araştırmada odak grup görüşmesi ile veriler toplanmıştır. Farklı fakültelerde öğrenimlerine devam eden öğrenciler (N: 8) ile “Google etkisi” hakkında yapılan görüşmelerde soru ve cevaba dayalı olarak sorular yöneltilmiş ve kayıt altına alınıp transkripsiyonu yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin “Google etkisi” altında oldukları saptanmıştır. Özellikle unutkanlık yaşadıklarını, bazı bilgileri hatırlama tutmak yerine arama motoruna güvendiklerini, kendi bilgi birikimlerine güvenmediklerini, fikirlerini ifade ederken emin olamayıp arama motorundan teyit aldıklarını ve bunun bilgiye edinmek için en zahmetsiz ve kestirme yol olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Google etkisi, bilgi, öğrenme, odak grup, beyin.

1. Google – Etkisi

Çağımızın en önemli teknolojilerinden birisi olan internet 2000’li yılların başlarından bu yana arama motorlarının geliştirilmesiyle birlikte farklı bir boyut kazanmıştır. İnsanların aradıkları bilgiye saniyeler içinde hızlı ve kolay ulaşması zamanımızın mucizesi olarak adlandırılabilir. Google.com arama motoru da 20 yıllık bir geçmişi ile internette vazgeçilmez bir bilgi kaynağı olarak bu mucizeye ilk katkıda bulunanlardan olmuştur. Buna karşın yaşamımızı bu denli kolaylaştıran bu teknolojinin beyin fonksiyonları üzerindeki olumsuz etkisinin olup olmadığı tartışılmaya başlanmıştır.



¹ <https://www.youtube.com/watch?v=qoFMGLTjUTM> (Erişim Tarihi: 01.08.2018).



Yapılan son araştırmalarda bu teknolojik mucizenin insanların zihinsel potansiyellerine olumsuz etkisi olduğu ortaya atılmıştır. Söz konusu araştırmalar bu durumu “Google etkisi” ve ya “dijital amnezi” olarak terimleştirmiştir. Belli bir süredir interneti kullanan ve bu süre içinde Google’dan faydalanan kişilerin hafızası körelme eğilimindedir ve bu duruma “Google Effect” adı verilmektedir (bkz. Sparrow vd. 2011; Dong ve Potenza, 2015).

Bu etki, olduğuça hızlı erişilen bilgiyi ve her hangi bir zamanda tekrar kolayca o bilgiye sahip olunmasını kapsamaktadır. Böylece insanların geçmişe oranla hafızalarını daha az kullanmaları, bilgiyi hatırlama çabası olmaksızın o bilginin içeriğinden çok, o bilgiye nasıl ulaştığını ve hangi kanallarla (örn; anahtar kelimeler) tekrar ulaşabileceğini hatırlamaları geçerli olmaktadır.

Beyin fonksiyonlarının gerilemesine sebebiyet verebileceği düşünölen hazır ve kayıtlı bilgiler kişinin düşünme yani beyin hücreleri arasında bağlantı kurma, çıkarım yapma, hatırlama, öğrenme gibi en temel fonksiyonlarına engel olduğu varsayılmaktadır. Oysa beynin besini bilgidir ve beyin hücrelerinde kodlanmış bilgiler arasında kurulamayan bir etkileşim hücrelerin kaybına neden olmaktadır. İnsanların kendi hafıza potansiyellerini ve bilgi birikimlerini kullanmaları ve arama motoruna sürekli başvurmaktansa zihinlerinin hatırlama işlevini devreye sokmaları olduğuça önemlidir.

Bu çalışmanın amacı “Google - etkisi”nin üniversite öğrencileri üzerinde etkisini araştırmaktadır.

2. Yöntem

Nitel desenlenen araştırmada odak grup görüşmesi ile veriler toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri bir ‘düşünceleri öğrenme’ yöntemidir.

Odak grup görüşmeleri, önceden belirlenmiş yönergeler çerçevesinde gerçekteştirilen, bu yöntemin mantığına uygun olarak, görüşölen kişilerin öznelliklerini ön planda tutan, katılımcıların söylemine ve bu söylemin toplumsal bağlamına dikkat edilmesi gereken nitel bir veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir (Çokluk vd. 2011).

Odak grup görüşmelerinin amacı incelendiğinde, belli bir tema hakkında belirlenmiş kişilerin bakış açılarına, yaşantılarına, ilgi ve deneyimlerine, algılarına, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına dair detaylı ve çok boyutlu nitel bilgi elde etmeyi amaçlar (bkz. Kitzinger, 1994, 1995; Krueger, 1994; Bowling, 2002).

2.1. Örnekleme

Çalışmanın örnekleme olan Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’nin farklı faköltelerinde öğrenimlerine devam eden her bölümden bir kadın bir erkek öğrenci olmak üzere [N: 8; Eğitim (2), Fen-Edebiyat (2), Turizm (2), Mühendislik- Mimarlık (2)] ile “Google- etkisi” hakkında görüşmeler yapılmıştır. Örneklemin yaşları 21 ile 24 arasında değişmektedir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Sorular sohbet tarzına ve günlük dil kullanımına uygun olarak, teknik dilden arındırılmış şekilde gerçekteştirilmiştir. Öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

- Arama motorları hayatınızda ne kadar yer almaktadır?

- Öğrendiğiniz bilgileri hatırd tutmakta zorluk yaşıyor musunuz?
- Bilgileri hatırd tutmak konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Bilgilerin bir yerde kayıt altında olması ve ya elektronik olarak ulaşılabilir olması size ne ifade ediyor?
- Kendi bilgi birikiminize ne kadar güveniyorsunuz?

Yapılan görüşmelerde soru ve cevaba dayalı olarak yukarıdaki sorular yöneltilmiş ve kayıt altına alınıp transkripsiyonu yapılmıştır.

3. Bulgular

Sorulara verilen cevaplara göre ise bulgular şu şekildedir:

- ***Arama motorları hayatınızda ne kadar yer almaktadır?***

7 öğrenci arama motorları olmadan bir yaşam düşünemediklerini ifade etmişlerdir.

1 öğrenci ise arama motorları olmasa yine bilgiyi başka kaynaklardan edinebileceğini belirtmiştir.

Ö1: Arama motoru olmadığı bir zamanda nasıl yaşanmış olduğunu hayal edemiyorum. Benim en büyük yardımcım.

Ö5: Arama motorları yokken insanlar kitaplardan dergilerden ansiklopedilerden bilgilere ulaşmış, biz de yapardık. Tabii arama motoru kadar kolay olmazdı.
- ***Öğrendiğiniz bilgileri hatırd tutmakta zorluk yaşıyor musunuz?***

Tüm örneklem (N:8) bilgileri hatırd tutmakta ciddi sorunlar yaşadıklarını ve bunun hayatlarını zorlaştırdığını belirtmişleridir.

Ö3: Sürekli bir şeyleri unutuyorum. Hatırlamaya çalıştığımda bir türlü aklıma gelmiyor. Bu da canımı çok sıkıyor.

Ö5: Ortaokul zamanlarımda hafızam sanki daha iyiydi. Yeni bilgileri öğrenmekte de zorluklar var. Hiç hafızamda kalmıyor.
- ***Bilgileri hatırd tutmak konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?***

Tüm örneklem (N:8) kendilerini bu konuda oldukça düşük değerlendirmiştir.

Ö2: Bilgileri hatırd tutma konusunda sorunlarım uzun zamandır var. Bu konuda belli tekniklerden yardım alabilir miyim bilmiyorum.

Ö8: Kendime on üzerinden puan verecek olsam hafızama 2 puan verirdim. Çok unutkanım.
- ***Bilgilerin bir yerde kayıt altında olması ve ya elektronik olarak ulaşılabilir olması size ne ifade ediyor?***



6 öğrenci bilgilerin kayıtlı ve ulaşılabilir olduğunu biliyor olmanın rahatlatıcı olduğunu aksi halde zorluk yaşayacaklarını belirtmişlerdir.

2 öğrenci ise elektronik kaydın önemli olduğunu ancak bu olmasaydı başka depolama yolları bulunabileceğini söylemiştir.

Ö1: Bence dünyadaki en mükemmel şey.

Ö7: Eğer internette bilgiler olmasaydı biz de kitaplarımıza daha değer verip onları bilgi kaynağı olarak yanımızdan ayırmazdık.

- ***Kendi bilgi birikiminize ne kadar güveniyorsunuz?***

Tüm örneklem (N:8) kendi bilgi birikimleri konusunda pek kendilerine güvenmediklerini ifade etmişlerdir.

Ö6: Zaten internette var olan bilgileri öğrenmek belki de zaman kaybıdır. Bilgime pek güvendiğimi söyleyemem.

Ö4: Sınavlarda da google kullanabilirsek ne güzel olurdu. Kendi bilgi birikimim beni yolda bırakır.

4. Sonuç

Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin “Google etkisi” altında oldukları saptanmıştır. Yapılan örneklem yorumları genel olarak özetlendiğinde öğrencilerin;

- unutkanlık yaşadıklarını,
- bazı bilgileri hatırd tutmak yerine arama motoruna güvendiklerini,
- kendi bilgi birikimlerine güvenmediklerini,
- fikirlerini ifade ederken emin olamayıp arama motorundan teyit aldıklarını ve
- bunun bilgiye edinmek için en zahmetsiz ve kestirme yol olduğunu ifade etmişlerdir.

İnsanların unutma ve hatırlama biçimleri hızla değişmektedir. Kolaylıkla erişemeyeceğimiz bilgileri daha iyi hatırlarken, kolay erişebileceğimizi çabucak unutuyoruz. Yapılan araştırmalar, insanların kendi hafızaları ve bilgi birikimi yerine internete başvurmayı tercih ettiğini ortaya koymuştur. Google gibi kestirme yollara başvurmak beynin hatırlama fonksiyonlarını geriletmektedir. Sonuç olarak hayatımızı kolaylaştıran teknolojilerin beyin fonksiyonları üzerindeki etkisi halen tartışmalı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kaynakça

4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu 3-4-5 Mayıs 2018

ALANYA



Bowling, A. (2002). *Research Methods in Health: Investigating Health and Health Services*. Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.

Çokluk, Ö. vd. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4 (1), 95-107.

Dong, G. ve Potenza, M. N. (2015). Behavioural and brain responses related to Internet search and memory. *European Journal of Neuroscience*. 42 (8): 2546–2554.

Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants, *Sociology of Health and Illness*, 16 (1), 103–121.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups, *British Medical Journal*, 311, 299–302.

Krueger, R.A. (1994). *Focus Groups: A Practical Guide For Applied Research*. London: SAGE.

Sparrow, B. vd. (2011). Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. *Science*. 333 (6043): 776–778.



ÖĞRETİM ELEMANLARININ DOÇENTLİK VE DOKTOR ÖĞRETİM ÜYELİĞİ DÜZENLEMESİNE (7100 SAYILI KANUN) İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Doç.Dr. Muhammed TURHAN

Arş.Gör. Yusuf Celal EROL

Öğr.Gör. Murat DEMİRKOL

Dr. Öğr. Üyesi. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

Öz

Çalışmada, 7100 sayılı kanun ile yapılan değişikliklere ilişkin akademisyen görüşleri incelenmiştir. Alınan görüşler içerik analizi yöntemiyle kategorilere ayrılmış ve tablolandırılmıştır. Akademisyenler, yapılan değişikliği anlamsız, gereksiz ve lüzumsuz olarak algılamışlardır. Dil puan barajının düşürülmesinin doğru olmadığını, niteliği düşüreceğini ifade etmektedirler. Sözlü sınavdan değil de sözlü sınavda görülebilen öznelikten şikâyet etmektedirler. Üniversitelerin ek kriterler belirleyebilmelerini uygun ve gerekli görmektedirler. Ancak genel olarak düzenlemenin yararlı olmayacağını hatta eski uygulamayı aratacağını ifade etmişlerdir. Adil, liyakat merkezli ve şeffaf bir kariyer yapma süreci talep etmektedirler

Anahtar kelimeler: 7100 Sayılı Kanun, Akademisyen, Doçent, Doktor Öğretim Üyesi.

Abstract

In the study, the views of academicians on the amendments made by Law 7100 were examined. The opinions received are separated and tabled in categories by content analysis method. Academicians have perceived the change made as meaningless and unnecessary. It was said that lowering the language score threshold is not true; it will reduce the quality. It was complained about the subjectivity that can be seen in the oral examination rather than the oral examination. They see that it is appropriate and necessary for universities to be able to set additional criteria. In general, however, they stated that regulation would not be useful or even would have applied to old practice. They demand a fair, merit-centered and transparent career-building process.

Keywords: Law No. 7100, Academician, Associate Professor, Assistant Professor.

1. Giriş

Doçentlik ve yardımcı doçentlik konusundaki düzenlemelere ilişkin tartışmalar uzunca bir süredir devam etmektedir. Akademisyenler, yükseköğretimde bulunan kariyer sistemin yapısından kaynaklanan sorunlar ve engellemelerden dolayı, kendilerini geliştirme konusunda sıkıntılar yaşadıklarını

düşünmektedirler (Ganiyusufoğlu, 2013). Yaşanan sıkıntıların da akademisyenlerin kariyer yapma algılarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Hâlbuki akademik kariyer kaygısı, akademisyenler için bir stres kaynağıdır ve akademisyenlerde etik dışı davranışlara bile sebep olabilmektedir (Aydın, Alkın-Şahin, Demirkasımoğlu, 2014). Bu tartışmalar ve sıkıntılar, dil şartının sağlanması, eser incelemesinden olumlu puan alınması ve sözlü sınavın başarıyla geçilmesi olmak üzere 3 aşamadan oluşan doçentlik kriterlerinin yeniden belirlenmesini gündeme getirmiştir.

Türkiye Büyük Millet Meclisinde 22.02.2018 tarihinde kabul edilen ve 06.03.2018 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 7100 Sayılı “Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun” akademik kadrolara ilişkin bazı değişiklikler getirmiştir (Resmi Gazete, 2018). Bu kanunla birlikte, öğretim üyeleri içerisinde bir akademik kadro ve unvan olan “Yardımcı Doçentlik” kaldırılarak yerine “Doktor Öğretim Üyeliği” getirilmiştir.

7100 Sayılı Kanun, doçentlik unvanına ilişkin de önemli değişiklikler içermektedir. Daha önce, doçentlik sınavına başvuru şartı olan Yükseköğretim Kurulu tarafından kabul edilen merkezi bir dil sınavından veya uluslararası geçerliği olan ve Yükseköğretim Kurulu tarafından kabul edilen bir yabancı dil sınavından 65 ve eş değer puan alma şartı, 55’e düşürülmüştür. Ayrıca, doçentlik için eserlerden ve sözlü sınavdan başarılı olma şartı değiştirilerek, yeterli yayın ve çalışmaya sahip olan adaylara sözlü sınava girme zorunluluğu olmaksızın doçent unvanının verilmesi hükmü getirilmiştir. Ancak, doçentlik atamalarında yükseköğretim kurumlarının bilimsel kaliteyi artırmak için objektif ve denetlenebilir ek kriterler getirebileceği vurgulanmıştır. Buna ilave olarak, yükseköğretim kurumlarının belirlediği ek kriterler içerisinde sözlü sınavın bulunması halinde bu sınav Üniversitelerarası Kurul tarafından oluşturulacak jüriler tarafından yapılması öngörülmüştür.

Düşünülen değişikliklerin kanunlaşmasıyla birlikte bu tartışmaların bir süre daha devam edeceği öngörülmektedir. Elbette bu tartışmalar içerisinde, bu düzenlemeden doğrudan veya dolaylı olarak etkilenen öğretim elemanlarının görüşleri büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, öğretim elemanlarının 7100 Sayılı Kanun ile doçentlik ve yardımcı doçentliğe ilişkin getirilen düzenlemelere ilişkin görüşlerini belirlemektir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; öğretim elemanlarının 7100 Sayılı Kanun kapsamında getirilen doçentlik ve yardımcı doçentliğe ilişkin değişikliklere yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yapılan değişiklikle “Yardımcı Doçent” unvanının yerine “Doktor Öğretim Üyesi” unvanının getirilmesi konusunda ne düşünülmektedir?
2. Doçentliğe başvuru şartı olan merkezi bir dil sınavından en az 65 veya eşdeğeri puan alma şartının 55 puana indirilmesi konusunda ne düşünülmektedir?
3. Doçentlikte sözlü sınava girmeksizin eserler sınavından başarılı olanlara “Doçent” unvanının verilmesi konusunda ne düşünülmektedir?
4. Doçent atamalarında Üniversitelerarası Kurul’a ek olarak, üniversitelerin kriterler belirleyebilmeleri ve sözlü sınav isteyebilmeleri konusunda ne düşünülmektedir?

5. Genel olarak 7100 Sayılı Kanunla getirilen yardımcı doçentlik ve doçentliğe ilişkin düzenlemelerin yükseköğretim sistemimize etkileri konusunda ne düşünülmektedir?

6. Yükseköğretim kurumlarındaki akademik kadrolarla ilgili olarak, mevcut mevzuata ilişkin başka görüş ve öneriler nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma paradigması kullanılmıştır. Nitel araştırma, öncelikli olarak nitel verilerin (kelimeler, resimler gibi nicel olmayan) toplanarak analiz edilmesine dayalı ampirik bir araştırma yaklaşımıdır (Cristensen, Johnson ve Turner, 2015). Nitel araştırmalarda bulunan derinlemesine betimleme ve yorumlama yapabilme, aktörlerin bakış açılarını anlayıp aktarabilme imkânı (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.49), bu araştırmada nitel araştırma paradigması kullanılmasında önemli bir rol oynamıştır. Bu araştırmada, görüşme formu kullanılarak öğretim elemanlarından nitel veriler toplanmış ve bunlar analiz edilerek öğretim elemanlarının yeni düzenlemeye ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesinde görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 14 ve Teknoloji Fakültesi'nden 11 olmak üzere toplam 25 öğretim elemanından oluşmaktadır. Çalışmaya katılanlardan 21'i erkek, 4'ü kadındır. Çalışmaya 5 Araştırma Görevlisi, 6 Doktor Öğretim Üyesi, 12 Doçent Doktor ve 2 Profesör Doktor katılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formunda öğretim elemanlarının ilgili düzenlemeye ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 6 soru bulunmaktadır. Araştırma verileri çözümlenirken metin içeriği toplama ve analiz etme yöntemi (Neuman, 2008) olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sürecine uygun olarak izlenen aşamalarda, veriler kodlanmış, temalar oluşturulmuş, veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın güvenilirliğini hesaplamak için de uzman görüşüne başvurulmuş ve Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik = (Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x100 formülü kullanılarak araştırmanın güvenilirliğinin % 91 olduğu tespit edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. 1. Soruya Yönelik Bulgular

1. soruda “Yardımcı Doçent” unvanının yerine “Doktor Öğretim Üyesi” unvanının getirilmesi konusunda ne düşünüldüğü sorulmuştur ve verilen cevaplar olumlu oldu ve olumsuz oldu şeklinde 2 kategori altında değerlendirilmiştir. Alınan görüşlerden 3'ü olumlu olarak değerlendirilmiştir. 22 görüşte ise, değişiklik, olumsuz yönde algılanmıştır.

1. Soruya ilişkin 3 görüşte, yapılan unvan değişikliğinin yardımcı doçentliğin doçent yardımcısı olarak algılandığı için daha iyi olduğu vurgulanmıştır. Yapılan unvan değişikliğinin bu olumsuz algıyı ortadan kaldırdığı vurgulanmıştır. Aşağıda bu görüşe ilişkin bir doğrudan alıntı verilmiştir.

K4: «Unvan olarak Yrd. Doç. ifadesi doçent yardımcısı şeklinde bir yanlış anlamaya yol açabiliyordu. Yeni unvanı daha uygun buluyorum.»

1. soruya ilişkin olumsuz görüşler kategorisi ise 5 alt kategori altında incelenmiştir. Bu alt kategoriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. 1. Soruya ilişkin olumsuz görüşler alt kategorileri

Anlamsız, gereksiz, lüzumsuz bir değişiklik	14 görüş
Fark etmez	2 görüş
Özgün değil	2 görüş
Yar. Doç. olarak kalmalıydı	2 görüş
Ciddi maliyetten başka bir şey getirmedi	2 görüş

Akademisyenlerden alınan görüşlerin 22'sinde unvan değişikliği olumsuz algılandığı vurgulanmaktadır. Değişikliğin anlamsız ve gereksiz olduğu, yeni unvanın özgün bir unvan olmadığı, değişiklik yapılmasa daha iyi olacağı ve yapılan değişikliğin sadece masraf çıkardığı savunulmuştur. Aşağıda 1. soruya ilişkin olumsuz görüşlere yönelik doğrudan alıntı örnekleri verilmiştir.

Anlamsız, gereksiz, lüzumsuz bir değişiklik kategorisi:

K11: «Her hangi bir değişiklik olmadı. İsmi değişmesinin bilime ya da akademisyenlere bir katkısı yok. Aksine alışılmış bir kavramın değiştirilmesi bir kargaşaya da sebebiyet verecektir.»

K5: «Unvan değişikliği lüzumsuz bir değişiklik oldu.»

3.2. 2. Soruya Yönelik Bulgular

2. soruda doçentliğe başvuru şartı olan merkezi bir dil sınavından en az 65 veya eşdeğeri puan alma şartının 55 puana indirilmesi konusunda ne düşünüldüğüne ilişkin görüşler alınmıştır. Bu soruda alınan görüşlerden 4'ü olumlu, 16'sı ise olumsuzdur. 5 katılımcı ise dil becerisinin çoktan seçmeli bir sınavla ölçülemeyeceği yönünde görüş bildirmiştir.

2. Soruya yönelik olumlu görüşlerde 2 alt kategori oluşturulmuştur. Bunlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. 2. soruya ilişkin olumlu görüş alt kategorileri

Yerinde bir değişiklik oldu	3 görüş
Barajı aşamayanlara yardım	1 görüş

Alınan görüşlerden 4'ünde dil puanına ilişkin yapılan düzenlemenin olumlu olduğu belirtilmiştir. Akademisyenlerin dil bilmesinin bir zorunluluk olmaması gerektiği ve 65 barajını uzun süreden beri aşamayanların böylelikle dil engelinden kurtulacağı vurgulanmaktadır. Bu görüşlere ilişkin dorudan alıntılar aşağıdadır:

K22: «Dil bilmek bilim için her şey değildir. Türkiye'de birçok üniversite öğretim üyesi eksiliği ile soru yaşamaktadır. Bu açıdan öğretim üyelerini dilden ziyade alana daha fazla emek vermesi açısından olumlu.» Yerinde oldu alt kategorisi

K19: «Bu değişikliğin sanıyorum en önemli sebebi dil barajını aşamayanların taleplerinin karşılanmasıdır. Bunun ÜAK değerlendirilmesinde 55 ile başvuruda bulunulmasının önünü açıyor, ancak hangi üniversite hangi puanla doçent kadrosu istihdam edecek bu da önemli...Unvanın alınması konusunda belki bir rahatlama getirdi değişiklik, ama kadronun alınmasında yine aynı sıkıntılar olabilir. Zaten YÖKDİL de bu işe yardımcı oluyor.» Barajı aşamayanlara yardım alt kategorisi

2. soruya ilişkin olumsuz görüşlerde 5 alt kategori bulunmaktadır. Tablo 3 aşağıdadır.

Tablo 3. 2 soruya ilişkin olumsuz görüş alt kategorileri

Doğru değil/Nitelik Düşer	9 görüş
65 bile azdı. Yükseltilmeli	3 görüş
Saçma	2 görüş
65 olarak kalmalı	1 görüş
Uzun süre geçemeyenlere saygısızlık	1 görüş

Dil puanı şartında yapılan değişikliğe ilişkin olumsuz görüşlerde akademisyenlerin yabancı dil bilme zorunluluğunun olduğu, dolayısıyla bu baraj değişikliğinin niteliği düşüreceği ve hatta barajın daha da yükseltilmesi gerektiği savunulmuştur. Bu alt kategorilere yönelik doğrudan alıntılar aşağıdadır.

K16: «Gelişmiş toplumlarda orta düzeyde insanların bile birkaç dil konuşabildiğini düşünürsek akademik olarak üst düzeyde olan kişilerden daha iyi bir performans beklemek gerekiyor. Bu bağlamda niteliği düşürme ihtimalini içeriyor.» Nitelik düşer alt kategorisi

K6: «65 puan bile azdı. Zaten yökdil ile sınav kolaylaştırıldı. Bence daha da zorlaştırılmalı. Akademisyenler bilim yapmak için bilim dili olan İngilizceyi bilmeli. Doktora için dil barajı 65; doçentlik için 75 olmalı.» 65 bile azdı yükseltilmeli alt kategorisi

2. soruya ilişkin dil becerisinin çoktan seçmeli sınavla ölçülemeyeceği kategorisinde ise, bu soruya verilen cevaplardan 5'i dil becerisinin çoktan seçmeli sınavlarla ölçülemeyeceğini belirtmiş ve sınavdaki barajın konuşulmasından çok köklü değişikliklerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin görüş örneği aşağıdadır.

K9: «Problem puan seviyesi değil, mevcut dil sınavlarının da yetersizliğini göz önünde bulundurarak tüm dil bilgisel beceri eşit derece ölçülebilen nitelikli bir sınav uygulamaya konmalı ve akademisyenlerin bu becerilere gerektiğince hâkim olması sağlanmalıdır.»

3.3. 3. Soruya Yönelik Bulgular

Katılımcılara 3. soruda sözlü sınava girmeksizin eserler sınavından başarılı olanlara “Doçent” unvanının verilmesi konusunda ne düşündükleri sorulmuştur ve verilen cevaplar olumlu ve olumsuz olarak 2 kategoriye ayrılmıştır. Bu soruda alınan görüşlerden 10'u olumlu, 15'i ise olumsuzdur.

3. soruda olumlu görüşler 3 alt kategoriye ayrılmıştır. Bunlara ilişkin tablo şu şekildedir:

Tablo 4. 3 soruya ilişkin olumlu görüşler alt kategorileri

Jüri özneliğinden kurtaracak	7 görüş
Yerinde bir değişiklik oldu	2 görüş
Eser aşaması iyi yürütülürse iyi oldu	1 görüş

Doçentlik unvanını elde edebilmek için yapılan sözlü sınavdan ve bu sözlü sınav sürecinde yaşanan öznelliklerden akademisyenlerin rahatsız olduğu ve sözlü sınav olmadan eserler sınavıyla doçent unvanının verilmesine akademisyenlerin sevindiği söylenebilir. Böylelikle, sözlü sınav sürecinde yaşanan nesnel olmayan yaklaşımlardan akademisyenler kurtulabileceklerini algılamışlardır. Bu kategoriye ilişkin doğrudan alıntılar:

K12: «Eser aşamasının yeterli olduğunu düşünüyorum. Sözlü sınav sadece ego tatmini...» Jüri özneliğinden kurtaracak alt kategorisi

K21: «Yerinde ve doğru bir uygulama...» Yerinde bir değişiklik oldu alt kategorisi

3. soruya yönelik alınan görüşlerden 15'i olumsuzdur. Bu olumsuz görüşler 4 alt kategoride incelenmiştir.

Tablo 5. 3. Soruya ilişkin olumsuz görüşler alt kategorileri

Sözlü sınavda objektiflik sağlanıp devam etmeli	7 görüş
---	---------

Kalite düşecek	4 görüş
Kayırmacılığa sebebiyet verecek	2 görüş
Bir şey değişmedi	2 görüş

Akademisyenlerin sözlü sınav sürecindeki subjektiflikten şikâyetçi olduğu bu kategoride de görülmektedir. Akademisyenler sözlü sınavın gerekli olduğunu ancak sözlü sınav aşamasında özneliği kaldıracak düzenlemeler yapılması gerektiğini ifade etmektedirler. Sözlü sınavın kaldırılarak sadece yapılan eserlerin incelenmesi ve eser şartlarının sağlanmasıyla doçent unvanının verilmesini uygun görmemekte ve bu uygulamanın akademisyen kalitesini düşüreceğini ve yeni kayırmacılık örneklerinin sergilenmesi sonucunu doğuracağını dile getirmektedirler. Bu kategoriye yönelik katılımcı alıntıları:

K20: «Doçentlik sınavının kaldırılması doğru olmamıştır. Ancak daha objektif kriterler getirilerek devam ettirilmesi gerekirdi.» Sözlü sınavda objektiflik sağlanıp devam etmeli alt kategorisi

K16: «Sadece eserlere bakılarak verilecek doçentlik normal şartlarda rahatsızlık vermiyor ancak ülkemiz şartlarında düşününce akademide etiğin göz önüne alınmadığı bir ortamda bu şekilde verilecek doçentlik unvanının kaliteyi düşüreceğini düşünüyorum.» Kalite düşecek alt kategorisi

3.4. 4. Soruya Yönelik Bulgular

Doçent atamalarında Üniversitelerarası Kurul'a ek olarak, üniversitelerin ek kriterler belirleyebilmeleri ve sözlü sınav isteyebilmeleri konusunda ne düşündükleri konusunda katılımcılardan alınan cevaplar olumlu ve olumsuz olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır. 13 görüş olumlu, 15 görüş ise olumsuzdur. Olumlu görüşler 2 alt kategori altında incelenmiştir. Bunlara ilişkin bilgiler tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. 4. soruya ilişkin olumlu görüşler alt kategorileri

Uygun	9 görüş
Gereklilik	4 görüş

Kanun değişikliği doçent atamalarında üniversite yönetimine ek kriterler belirleyebilme hakkı tanımış ve üniversite özerkliğinin artmasını sağlamıştır. Akademisyenlerden alınan 13 görüşte bu değişikliğin uygun ve gerekli olduğu savunulmuştur. Bu alt kategorilere ilişkin doğrudan alıntılar:

K19: «Üniversitelere sözlü sınav hakkında yetki verilmesi iyi oldu diye düşünüyorum.» Uygun alt kategorisi

K5: «Her üniversite standardının aynı olmamasından dolayı bu gereklidir. Ancak, usuller ve kuralların tanımlanması önemlidir.» Gereklilik Alt kategorisi

Olumsuz kategoride olan 15 görüş 8 alt kategoriye ayrılmıştır. Bunlar:

Tablo 7. 4. soruya ilişkin olumsuz görüşler alt kategorileri

Kriterler merkezi ve her yerde aynı olmalı	4 görüş
Boşuna kanun çıktı	4 görüş
Karmaşa olacak	2 görüş
Ego tatmini olacak	1 görüş
Mağduriyet olacak	1 görüş
Doçentlik zorlaşacak	1 görüş
Üniversiteler arası eşitsizlik olacak	1 görüş
Sözlü sınav ek kriter olmamalı	1 görüş

Bu soruda olumsuz görüşlerde kriterlerin her üniversitede aynı olması gerektiği aksi halde karmaşa çıkacağı ve mağduriyetler yaşanacağı vurgusu ön plana çıkmaktadır. Ayrıca düzenlemede yapılan değişikliklerin eski sisteme köklü bir reform getirmediği ifade edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

K20: «Kriterlerin YÖK tarafından belirlenmesi daha adaletli ve daha uygun olacaktır. Aksi takdirde ciddi sıkıntılara yol açacağı görülecektir.» Kriterler merkezi ve her yerde aynı olmalı alt kategorisi

K11: «Bu durumda da eski sistemden bir farkı kalmaz.» Boşuna kanun çıktı alt kategorisi

3.5. 5. Soruya Yönelik Bulgular

5. soruda genel olarak 7100 Sayılı Kanunla getirilen düzenlemelerin yükseköğretim sistemimize etkileri konusunda düşünceler istenmiş ve bu düşünceler de olumlu ve olumsuz olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır. 5 olumlu görüş bulunmaktadır. 22 olumsuz görüş bildirilmiştir. 5. soruya yönelik olumlu görüşler 4 alt kategoriye ayrılmıştır. Bunlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 8. 5. Soruta ilişkin olumlu görüşler alt kategorileri

İlk adımsa olumlu	2 görüş
Dil ve mülakat problemleri yaşayanlara iyi	1 görüş
İleride olumlu etkileri olur	1 görüş
Doçentliğin önü açıldı	1 görüş

Bu kategoride yapılan bu düzenlemenin sadece bir ilk adım olarak görülmesi gerektiği, sistemde köklü değişiklikler yapılmasının gerekli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca dil barajını geçemeyenlere bir yardım niteliğinde olduğu savunulmuştur. Bu alt kategorilere ilişkin doğrudan alıntı örnekleri:

K9: «Yapılan değişikliklerin yüksek öğretim sistemimize yenilik getirmeyeceği aşikar olmakla beraber daha iyi bir sistemin getirilmesi için bir ilk adım olarak yorumlamak yerinde olacaktır.» İlk adımsa olumlu alt kategorisi

K22: «Dil ve mülakat problemi yaşayan bazı öğretim elemanlarının önü açılmış oldu.» Dil ve mülakat problemleri yaşayanlara iyi alt kategorisi

5. soruya yönelik olumsuz görüşler ise 8 alt kategoriye ayrılmıştır. Bunlar tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. 5. Soruya ilişkin olumsuz görüşler alt kategorileri

Eskisini aratacak	5 görüş
Sıkıntıları çözmeyecek	4 görüş
Bir şey değişmedi ki	3 görüş
Dağ fare doğurdu	2 görüş
Yeterlik ve liyakat düzeyi düşecek	2 görüş
Kayırmacılık artacak	2 görüş
Kalite düşecek	2 görüş
Unvan gitti	2 görüş

Tablodan da anlaşılacağı üzere yapılan kanun değişikliğinin akademisyenlerin sıkıntı ve problemlerini çözmeyeceğini ve aslında hiçbir şey değişmediğini düşündükleri söylenebilir. Hatta eskisinden bile kötü olduğunu ve yeni sistemin problemler üreteceğini de düşünmektedirler. 5. soruya verilen olumsuz görüşlere ilişkin doğrudan alıntılar:

K25: «Akademik olarak hiç bir katkı sağlamayacağını tam tersine eski sisteme göre daha fazla soruna neden olacağını düşünmekteyim.» Eskisini aratacak alt kategorisi

K12: «Yaşanan problemleri çözecek pek bir değişiklik olmadı.» Sıkıntıları çözmeyecek alt kategorisi

K21: «Değişen bir durum yok. Unvan gitti sözlü devam.» Bir şey değişmedi ki ve Unvan gitti alt kategorileri

3.6. 6. Soruya Yönelik Bulgular

6. Soruda katılımcılardan yükseköğretim kurumlarındaki akademik kadrolarla ilgili olarak, mevcut mevzuata ilişkin görüş ve önerileri istenmiştir. Alınan 20 görüş 10 alt kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 10. Mevcut mevzuata ilişkin görüş ve öneriler

Süreçler şeffaf, adil, liyakat merkezli ve merkezi olmalı	7 görüş
Akademik performans parametreleri olmalı	3 görüş
Paydaşlara danışılmalı	2 görüş
Denetim olmalı	2 görüş
Dil puanları arada bir yenilenmeli	1 görüş
Yükseköğretimde araştırmacı ve eğitimci ayrımı olmalı	1 görüş
Nitelik attırılmalı	1 görüş
Sözlü sınav kaldırılmalı	1 görüş
Eski sistemde şeffaflaşma olsa yeterdi	1 görüş
Ülke ihtiyaçları göz önüne alınmalı	1 görüş



Akademisyenler yükseköğretim kurumlarında kariyer süreçlerinin şeffaf, adil, liyakat merkezli olmasını ve merkezi yönetimini beklemektedirler. Akademik performansla ilişkin parametrelerin belli olmasını, düzenleme yapılmadan önce görüşlerinin alınmasını ve denetim yapılmasını istemekte ve önermektedirler. Dil sınavlarında alınan puanın arada bir yenilenmesini ve niteliğin öncelenmesini talep etmektedirler. Kategorilere ilişkin doğrudan alıntı örnekleri aşağıda bulunmaktadır.

K20: «Akademik kadro atamaları ihtiyaca ve kaliteye uygun liyakat ve adalet merkezli olmadığını düşünüyorum. Bunun en bariz göstergesi de birçok üniversitenin aile şirketi gibi olmasıdır. Personele bakıldığında her ailede çok sayıda idari ve akademik personelin olduğunu görmek mümkün. Bunun için liyakat ve adalet temeline dayalı objektif kriterlerin getirilmesi ülkenin ve yükseköğretimin geleceği açısından önemli olacağı kanaatindeyim.» Süreçler şeffaf, adil, liyakat merkezli ve merkezi olmalı kategorisi

K24: «Akademik kadro atamalarında, özellikle yükseltmelerde kişi faktörünün ortadan kaldırılması, ölçülebilir parametreler konularak bu atamaların gerçekleştirilmesi gerekir.» Akademik performans parametreleri olmalı kategorisi

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun ile yapılan değişikliklere ilişkin akademisyenlerin görüşlerinin alındığı bu çalışmada akademisyenlere konuya ilişkin 6 soru sorulmuş ve alınan cevaplar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Akademisyenler, düzenlemeyle Yardımcı Doçent yerine Dr. Öğretim Görevlisi unvanının getirilmesini olumsuz olarak algılanmıştır. Unvan değişikliğinin anlamsız, lüzumsuz ve gereksiz olduğu vurgulanmıştır. Dil puanının düşürülmesi de olumsuz olarak algılanmış, niteliğin düşeceği belirtilmiştir. Akademisyenler akademisyenlerin niteliğini yeterli bulmamaktadırlar (Özalp Günal, 2006). Dil sınavından alınması gereken taban puanın düşürülmesi akademisyenlerin yabancı dil bilme niteliğine olumsuz etki edebilir. Ayrıca, dil bilgisinin çoktan seçmeli bir sınavla ölçülmesinin yeterli olmadığını belirten görüşler bulunmaktadır.

Sözlü sınavın kaldırılması hakkında olumsuz görüşler ağırlıkta olmakla beraber, olumlu bulan görüşler de oldukça fazladır. Olumlu görüşlerde vurgu yapılan nokta, jürinin öznelliğinden kurtulmak olmuştur. Olumsuz görüşlerde de bu nokta vurgulanmıştır. Sözlü sınavda jürinin öznelliğinden kurtaracak adımların atılması istenmektedir. Akademisyenler, kriterlerin herkes için açık ve net olduğu objektif bir sistem talep etmektedirler. Üniversitelerde yükselme olanaklarının kişisel ilişkilere bağlı olduğunun algılanması, akademik camiada önemli sorunlara yol açacak ve akademisyenlerin iş doyumlarını olumsuz yönde etkileyecektir (Özalp Günal, 2006). Akademisyenlerin performanslarını arttırmak için iş tatminlerinin yüksek, tükenmişliklerinin ise düşük düzeyde olması gerekmektedir (Şıklar, Yılmaz ve Çoşkun, 2011). Hâlbuki akademisyenler, sistemin yapısından kaynaklanan sorunlar ve engellemelerden dolayı, kendilerini geliştirme konusunda sıkıntılar da yaşamaktadırlar (Ganiyusufoğlu, 2013). Ayrıca, sözlü sınavın akademisyenlerin niteliğini attırmada fayda sağladığı görüşü de dikkat çekmektedir.

Üniversitelerin ek kriterler belirlemesi konusunda olumlu ve olumsuz görüş sayıları birbirlerine oldukça yakındır. Olumlu görüşlerde vurgulanan nokta, ek kriter getirmenin uygun ve gerekli olduğudur. Olumsuz görüşlerde, kriterlerin tüm üniversitelerde aynı olması gerektiği, aksi takdirde karmaşa olacağı



ifade edilmektedir. Ayrıca, ek kriter getirilince eski sistemin devam edeceğini belirtenler de bulunmaktadır. Genel olarak düzenlemeye ilişkin olumsuz görüşler ağırlıktadır. Bu düzenlemenin bir şey değiştirmedeği, sıkıntılara çözüm üretmeyeceği, hatta eski sistemi aratacağı vurgulanmaktadır.

Adalet, şeffaflık, nesnellik, liyakat, yeterlik ve kaliteye önem veren, adam kayırmanın olmadığı ve paydaşlara danışılan bir sistem arzusu vurgulanmaktadır.

Kaynakça

Aydın, İ., Alkın-Şahin, S. ve Demirkasımoğlu, N. (2014). Üniversitelerde karşılaşılan etik dışı davranışlara ilişkin akademisyen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 43.

Christensen, L. B., Johnson, B., Turner, L. A., & Christensen, L. B. (2011). *Research methods, design, and analysis*. Harlow: Pearson Education Limited.

Ganiyusufoğlu, A. (2013). Bilgi çağında öğretim elemanlarının kariyer beklentileri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 3(4), 9-14.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (5. Basım) California: SAGE Publications.

Neuman, W.L. (2008). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nitel ve nicel yaklaşımlar-2. cilt* (S. Özge, Çevrien). İstanbul: Yayınodası.

Özalp Günel, S. (2006). *Yükseköğretimde yönetim sorunları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Resmi Gazete (2018). *7100 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun*, Sayı 30352.

Şıklar, E., Yılmaz, V. ve Çoşkun, D. (2013). Eskişehir'deki üniversitelerde görevli akademik personelin iş tatmini ve duygusal tükenmişliklerinin log-linear modeller ve correspondence analizi ile incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(2), 113-134.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.



İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ

Mukadder Boydak ÖZAN

Hakan POLAT

Mustafa ORHAN

Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

Öz

Sınıfta öğrenciler tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar, öğretmenlerin karşılaşmayı arzu etmedikleri durumlardan birisidir. Bu çalışmada öğretmenlerin sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu istenmeyen davranışların ortaya çıkış nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu durumun giderilmesi için öğretmenlerin sunduğu çözüm önerileri belirlenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ il merkezinde ilköğretim okullarında görev yapan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen üç adet açık uçlu sorun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilere içerik analiz yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin derse ilgisizliği, saygısız davranışları, derste konuşmaları, öğretmenlerin sınıfta en sık karşılaştıkları istenmeyen davranışlar derse ilgisizlik, saygısızlık, derste arkadaşıyla konuşmaları en sık karşılaşılan istenmeyen davranışlar arasında yer almaktadır. Bu davranışların ortaya çıkma sebepleri olarak, ailenin yetiştirme şekli, öğrencinin kişiliği, dersin ilgi çekmemesi görüşleri ön plana çıkmıştır. İstenmeyen öğrenci davranışlara yönelik çözüm önerisi olarak ailelerin bilinçlendirilmesi, ilgi çekecek yöntemlerin kullanılması, velilerle işbirliği yapılması önerileri öğretmenler tarafından sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İstenmeyen öğrenci davranışı, öğrenci davranışları, öğretmen görüşleri.

Giriş

Sınıf içinde gerçekleşen istenmeyen davranışlar eğitim ve öğretim faaliyetlerini aksatan olumsuz durumlardan birisidir. Öğretmenler nitelikli bir eğitim sunmak için sınıfı iyi bir şekilde yönetmeye çalışsalar bile sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar meydana gelebilmektedir. Çünkü sınıfta bulunan öğrenciler farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel çevrelerden bir araya gelmişlerdir. Bu yüzden istenmeyen davranışların oluşması kaçınılmazdır.

Eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış, istenmeyen davranış olarak adlandırılır. İstenmeyen davranışlardan bazıları, en büyük etkisini davranışı yapan üzerinde gösterir; ama bir kısmı bunun ötesinde öğretmeni, dersi ve sınıfın tümünü olumsuz etkiler. Sınıftaki istenmeyen davranışlar; sınıf düzenini ve eylemlerini bozar, amaçlara ulaşmayı engeller ve özellikle zaman kaynağının kötü kullanımına neden olur (Başar, 2003). Sınıfta istenmeyen davranış türleri; gürültü yapmak, izin



almadan konuşmak, devamsızlık yapmak, küfürlü konuşmak, yalan söylemek, arkadaşın rahatsız etmek, derse geç kalmak, derse hazırlıksız gelmek, saygısız davranmak, derste başka şeylerle ilgilenmek, sözlü ve fiili kavga etmek, derste birşeyler yiyip içmek, derste uyumak ve buna benzer sayılabilecek birçok davranış sayılabilir.

Öğrencilerin sergilemiş olduğu bu davranışların altında yatan bir takım sorunlar bulunmaktadır. Öğretmenler sorunu araştırıp istenmeyen davranışların nedenleri üzerinde yoğunlaşmalıdır. İstenmeyen davranışların nedenleri, öğrencinin bireysel özellikleri, sınıfın ilişki yapısı (Aydın, 2010), sınıf mevcudunun yüksek oluşu, öğrencilerin yetiştirilme biçimleri, değer ve düşünce farklılıkları, işlenen konunun ilgi çekmemesi, öğretmenin mesleki yetersizliği (Korkmaz, 2006) ile ilgili olabilir. İstenmeyen davranışların birden çözülmesi mümkün olmayabilir ancak öğretmen sorunları tespit ederek en aza indirgeyebilir.

İstenmeyen davranışların çözümüne ilişkin Aydın (2010) görmezden gelme, uyarma, dikkat çekme, okul yönetimi ve rehberlik servisi ile ilişki kurma, ödül ve ceza sistemini kullanma stratejilerinden söz etmiştir. Bu yöntemlerin etkili ve dikkatli kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Turhan (2017) istenmeyen davranışların önlenmesi için, sınıf kurallarının belirlenmesi, örnek olma, pozitif ilişkiler, pekiştirme ve ödüllendirme yöntemlerinin etkili olabileceğini öne sürmüştür.

Sağlıklı bir öğrenme ortamı için öğretmenlerin istenmeyen davranışları anlaması, bu davranışların nedenlerini ortaya koyması ve tekrar ortaya çıkmaması için çözüm geliştirmesi gerekir. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğunun belirlenmesi, davranışlarda değişikliklerin olup olmadığının tespit edilmesi, bu davranışların nedenleri ve çözüm önerilerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Amaç:

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğunu, bu davranışların nedenlerini ve çözüm önerilerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıfta en sık karşılaştığımız olumsuz öğrenci davranışları nelerdir?
2. Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının sebepleri neler olabilir?
3. Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

Yöntem

İstenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Ayrıca bize tamamen yabancı olmayan ancak tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları çalışmada uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılık temelli örnekleme yöntemleri içinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı (yargısal) örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2005). İstenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlendiği araştırmanın çalışma grubunu Elazığ il merkezinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

TABLO 1. ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ

		N	%
Cinsiyet	Kadın	15	37,5
	Erkek	25	62,5
Okul Türü	İlkokul	12	30
	Ortaokul	20	50
	Lise	8	20
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	9	22,5
	6-10 yıl	11	27,5
	11-15 yıl	11	27,5
	16-20 yıl	4	10
	21+	5	12,5
Yaş	20-25	2	5
	26-30	12	30
	31-35	8	20
	36-40	10	25

41-45	4	10
46+	4	10

Araştırmaya katılan öğretmenler 15'i (%37,5) bayan, 25'i (%62,5) erkektir. 20 si ortaokulda, 12'si (%30), ilkokulda, 8 i lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 9'u 1-5 yıl, 11'i 6-10 yıl, 11'i 11-15 yıl, 4'ü 16-20 yıl, 5'i 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin yaş aralıkları ise 2'si (%5) 20-25 yaş, 12'si (%30) 26-30 yaş, 8'i (%20) 31-35 yaş, 10'u (%25) 36-40 yaş, 4'ü (%10) 41-45 yaş ve 4'ü (%10) 46 ve üzeri yaş olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

İstenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmanın veri kaynağını, araştırmacılar tarafından oluşturulan üç adet açık uçlu soru oluşturmaktadır. Alan yazın incelemesi sonucunda oluşturulan sorular Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapan iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurularak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Daha sonra sorular yarı yapılandırılmış görüşme formlarına yerleştirilerek araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilmiştir. Görüşme formlarının ilk kısmına katılımcıların demografik bilgilerini almak üzere sorular eklenmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Alanyazın taraması sonucunda geliştirilen görüşme formu, kapsam geçerliği için uzman kanısı almak amacıyla eğitim bilimleri alanından iki öğretim üyesinin yanı sıra, üç öğretmenin de görüşlerine sunulmuştur. Bu bireylerden gelen öneriler doğrultusunda görüşme formuna, gerekli düzenlemeden sonra son hali verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini belirlemek amacıyla eğitim bilimleri alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme formları ile araştırmacılar tarafından oluşturulan tema listesi uzmanlar tarafından incelenmiş ve hiçbir yanıt açıkta kalmayacak şekilde temalarla eşleştirilmiştir. Eşleşme sonrasında uzmanların önerisi ile 12 görüş farklı temalara yerleştirilmiştir. Güvenirliliğin hesaplanması amacıyla Miles ve Heberman'ın (1994) geliştirdiği, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumu ölçen; "Uzlaşma Yüzdesi(P) = Görüş Birliği (Na) / (Görüş Birliği (Na) + Görüş Ayrılığı (Nd)) X 100" formülü kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, güvenirliliği sağlamak için uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90 ve üzeri olması gerekir (Saban, 2008:467). Bu hesaplama ile araştırmanın güvenirliliği; $P = 234 / (234 + 12) \times 100 = \%95.12$ olarak bulunmuştur. Böylece araştırmanın iç geçerliği sağlanmıştır. Araştırmanın örnekleminin genellemeye izin verecek şekilde seçilmesi dış geçerliliği sağlanmaktadır. Karasar (2008) dış geçerliliği, örnek bir grup üzerinde ve araştırma koşulları içinde elde edilen bir sonucun, gerçek yaşama genellenebilirliği olarak tanımlamıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde “içerik analizi” yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacına ulaşılabilmesi için bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yayımlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada görüşme formları ile öğrencilerden elde edilen yanıtlar incelenerek tüm (n=40) görüşme formları geçerli kabul edilmiştir. Bu amaçla elde edilen belgeler titizlikle incelenmiş, benzer ifade ve kavramlar uygun temalara yerleştirilmiş ve analizi yapılmıştır. Görüşme formları Ö1, Ö2, Ö3... Ö40 şeklinde kodlanmıştır. Görüşlere ilişkin frekans değerleri belirlenerek ana tema ve alt temalar tablolarla sunulmuştur. Oluşturulan temalar için örnek görüşlere yer verilmiştir.

Bulgular

İstenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlendiği araştırmada, ilk olarak öğretmenlere “Sınıfta en sık karşılaştığınız olumsuz öğrenci davranışları nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin ana temalar, ana temalara bağlı alt kategoriler ve frekans değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları

Kategoriler	Frekans (f)	%
Derse ilgisizlik	15	18,29
Saygısızlık	8	9,75
Derste arkadaşıyla konuşma	8	9,75
Dersin akışını bozmaya çalışma	7	8,54
Bencillik	6	7,32
Sorumsuzluk	6	7,32
Söz almadan konuşma	6	7,32
Kurallara uymama	6	7,32
Sözlü ve fiili kavga	4	4,88
Söz dinlememe	4	4,88
Dikkatini derse vermeme	4	4,88
Şikayet etme	3	3,66
Derse hazırlıksız gelme	3	3,66
Güvensizlik	2	2,44
Toplam	82	100

Öğretmenler sınıfta en sık karşılaştıkları istenmeyen davranışlar arasında; derse ilgisizlik (f=15), saygısızlık (f=8), arkadaşıyla konuşma (f=8), dersin akışını bozma (f=7), bencillik (f=6), sorumsuzluk (f=6), söz almadan konuşma (f=6), kurallara uymama (f=6), sözlü ve fiili kavga (f=4), söz dinlememe (f=4), dikkatini derse vermeme (f=4), şikayet etme (f=3), derse hazırlıksız gelme (f=3) ve güvensizlik (f=2) ifadelerini sık tekrar etmişlerdir. Öğrencilerin derse karşı ilgisiz ve kayıtsız kalmaları, arkadaşlarına ve öğretmenlere karşı saygısız davranışlarda bulunmaları, derste arkadaşlarla konuşarak dersin düzenini bozmaları, söz hakkı almadan konuşmaya başlamaları öğretmenlerin en çok

karşılaştıkları istenmeyen davranışlar arasında yer almaktadır. Bu soruya ilişkin örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

En sık karşılaştığım olumsuz öğrenci davranışları izinsiz konuşma, şikayet etme, öğrencilerin ders esnasında birbiriyle zıtlaşarak bazı durumlarda sözlü ve fiziksel kavga oluşturmaya çalışmaları, derse ilgisizlik, dinlememe (Ö1).

Ders işlerken başka şeylerle uğraşma, arkadaşıyla konuşma, derse karşı isteksiz ve ilgisiz olma, söz almadan oturduğu yerde konuşması (Ö6).

Dersin akışını bozmaya çalışmak, alakasız sorular sormak, arkadaşlar arası konuşmalar (Ö19).

Öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları, öğrencilerin öğretmenlerine karşı saygısız olması (Ö22).

Öğretmenin sözünün dinlenmemesi, dersin işlenişinde olumsuz davranışlarda bulunulması, derse hazırlıksız gelmesi (Ö29).

Derste başka şeylerle uğraşma, derse hazırlıksız gelme, ders notlarını önemsememe, sınıf kurallarına uymama, arkadaşlarına ve öğretmenlerine saygı göstermeme (Ö39).

Araştırmada ikinci soru olarak öğretmenlere “Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının sebepleri neler olabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin ana temalar, ana temalara bağlı alt kategoriler ve frekans değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının sebepleri

Kategoriler	Frekans (f)	%
Ailenin yapısı / Ailenin yetiştirme şekli	19	24,05
Öğrencinin yapısı (karakteri, kişiliği, psikolojisi)	10	12,66
Öğrenmenin önemini kavrayamama	8	10,13
Dersin/konunun ilgi çekmemesi	7	8,86
Çevresel faktörler	7	8,86
Öğretmen/idarenin yaptırım yetkisinin olmaması	4	5,06
Öğretmenin mesleğinin itibarsızlaştırılması	3	3,80
Derse karşı ilgisizlik	3	3,80
Önceki alışkanlıklardan vazgeçmeme	3	3,80
Motivasyon eksikliği	3	3,80
Öğretmenin deneyiminin az olması	3	3,80
Kendini okula ait hissetmeme	3	3,80
Rehberlik hizmetlerinin eksikliği	3	3,80
Öğrencinin iletişim-etkileşim zayıflığı	3	3,80
Toplam	79	100

Öğretmenler sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının sebeplerine ilişkin; ailenin yapısı (f=19), öğrencinin yapısı (f=10), dersin önemini kavrayamama (f=8), dersin ilgi çekmemesi (f=7), çevresel faktörler (f=7), öğretmen/idarenin yaptırım yetkisinin olmaması (f=7), öğretmenin mesleğinin itibarsızlaştırılması (f=3), derse karşı ilgisizlik (f=3), önceki alışkanlıklardan vazgeçmeme (f=3), motivasyon eksikliği (f=3), öğretmenin deneyiminin az olması (f=3), kendini okula ait hissetmeme (f=3), rehberlik hizmetlerinin eksikliği (f=3) ve öğrencinin iletişim-etkileşim zayıflığı (f=3) görüşlerini sık tekrarlamışlardır. Öğrencilerin istenmeyen davranış sergilemelerindeki en büyük sebep derse ailelerin yetiştirme tarzı, çocuğun aileden almış olduğu terbiye ve kurallar olarak ifade edilmiştir. Ayrıca çocuğun kişilik yapısı ve psikolojik durumu da istenmeyen davranışları sergilemesinde önemli rol oynamaktadır. Bu soruya ilişkin örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ailelerin yanlış yetiştirmesi, çocuk ailenin aynasıdır. Evde aileyle dizi izleyen, saçma sapan program izleyen, beyni donan çocuklar akademik anlamda başarısız ve saygısız oluyor. Ne yazık ki ahlaki olarak çöküştüyoruz (Ö3).

Kurallara uymama, sorumluluklarını yerine getirmeme, derse karşı isteksiz olma (Ö10).

Aileden görülenler, öğrencilerin önceki eğitim kademesinde kazandıkları olumsuz özellikleri, akran etkileşimi (Ö18).

Bir çok faktör etkili olabilir. Öğrencinin o anki ruh durumu hakkında araştırma yapılması lazım. Aileden almış olduğu eğitim de bu konuda bir sebep olabilir (Ö22).

Sınıf mevcutlarının yüksekliği, okul ve sınıf kültürünün oluşmaması, temel sınıf disiplini alışkanlıklarının gelişmemesi, öğretmen imajının olumsuz seyri (Ö36).

Ailenin yeterince çocukla ilgilenmiyor olması, ailevi sorunlar, çocuğun öğrenmeye kapalı olması, dersin, öğrenmenin önemini yeterince kavratılmamış olması. Öğretmenlerin fedakar olmaları (Ö40).

Araştırmada üçüncü soru olarak öğretmenlere “Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin ana temalar, ana temalara bağlı alt kategoriler ve frekans değerleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. İstenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik çözüm önerileri

Kategoriler	Frekans (f)	%
Aileleri bilinçlendirilmesi/seminerler	10	13,70
İlgi çekecek yöntemlerin kullanılması	8	10,96
Velilerle işbirliği	7	9,59
Öğretmenlerin olumlu davranış sergilemesi	7	9,59
Rehberlik servisine yönlendirme	7	9,59
Öğrenciye okul bilincini aşılama	7	9,59
Öğrencilerle iletişim kurma ve gözlemlenme	7	9,59
Öğretmenlik mesleğinin saygınlaştırılması	5	6,85
Ödül-ceza sisteminin uygulanması	5	6,85
Motivasyon artırıcı çalışmalar	3	4,11

Öğrencilere sorumluluk verme	3	4,11
Kuralların öğretilmesi	2	2,74
Öğretmenlere yönelik eğitim	2	2,74
Toplam	73	100

Öğretmenler sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik çözüm önerisi olarak; ailelerin bilinçlendirilmesi (f=10), ilgi çekecek yöntemlerin kullanılması (f=8), velilerle işbirliği (f=7), öğretmenlerin olumlu davranış sergilemesi (f=7), rehberlik servisine yönlendirme (f=7), öğrenciye okul bilincini aşılama (f=7), öğrencilerle iletişim kurma ve gözlemlenme (f=7), öğretmenlik mesleğinin saygılandırılması (f=5), ödül-ceza sisteminin uygulanması (f=5), motivasyon artırıcı çalışmalar (f=3), öğrencilere sorumluluk verme (f=3), kuralların öğretilmesi (f=2) ve öğretmenlere yönelik eğitim (f=3) görüşlerini sık tekrarlamışlardır. Öğretmenler, istenmeyen davranışların, ailelere yönelik eğitimlerin verilmesini, bilinçlendirilmesini, rehberlik hizmetlerinin sunulmasını, derslerde ilgi çekecek yöntemlerin kullanılması, velilerle işbirliği ve iletişim halinde olarak giderilebileceğini öne sürmüşlerdir. Bu soruya ilişkin örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğrenci velilerine yönelik etkinlikler gerçekleştirilebilir. Ergenlik dönemi özellikleri vs. hakkında bilgilendirme yapılarak aile bilinçlendirilebilir. Öğrencinin bu davranışları sergilemesinin altında farklı sebepler de olabilir. Bu sebeple rehberlik servisiyle iletişim kurulabilir. Sınıf içerisinde oluşturulan kurallarda ödül ve ceza yöntemi uygulanabilir. Öğrencinin derse ilgisiz olması, o dersi sevmemesine sebep olabilir. İlgisini çekecek öğretim metodları kullanılabilir (Ö1).

Ailenin bu konuda eğitilmesi seminerler yapılmalı. Çocuklara iyi örnek olabilmek için biz öğretmenlerin onlara güzel davranması ve kendi hal ve hareketlerimize dikkat etmemiz gerekir (Ö7).

Derslerin ve öğretimin amaçlarının yeterince açıklanması gerekir. Öğrencinin okul için değerli olduğunun hissettirilmesi gerekir. Öğrencilere amaç edinmelerinde rehberlik edilmesi gerekir (Ö19).

Öğrencilerin bu konuda daha çok bilinçlendirilmesi, okul yöneticilerinin, velilerin ve öğretmenlerin bu konuda işbirliği içerisinde olması (Ö22).

Öğrenci velisiyle etkili iletişim, sabırlı olmak, öğrenciye arkadaş gibi yaklaşmak (Ö28).

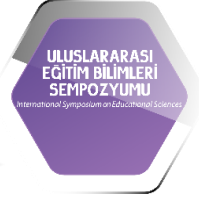
Uygulanabilir bir disiplin yönetmeliğinin getirilmesi. Öğretmenlerin kaybolan itibarlarının geri verilmesi. Örf ve adetlerimizin ders olarak öğretilmesi (Ö39).

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenler sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile sıklıkla karşılaşmaktadırlar. Bu araştırmada istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenler sınıfta en sık karşılaştıkları istenmeyen davranışlar arasında; derse ilgisizlik, saygısızlık, arkadaşıyla konuşma, dersin akışını bozma, bencillik, sorumsuzluk, söz almadan konuşma, kurallara uymama, sözlü ve fiili kavga, söz dinlememe, dikkatini derse vermeme, şikayet etme, derse hazırlıksız gelme ve güvensizlik ifadelerini sık tekrar etmişlerdir. Öğrencilerin derse karşı ilgisiz ve kayıtsız kalmaları, arkadaşlarına ve öğretmenlere karşı saygısız davranışlarda bulunmaları, derste arkadaşlarla konuşarak dersin düzenini bozmaları, söz hakkı almadan konuşmaya başlamaları öğretmenlerin en çok karşılaştıkları istenmeyen davranışlar arasında yer almaktadır. Literatürde istenmeyen öğrenci davranışlarını inceleyen farklı araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çapri ve arkadaşları (2010) yapmış oldukları çalışma, ilköğretim öğretmenlerinin sık karşılaştıkları istenmeyen davranışları arasında söz verilmeden konuşma, dikkatini derse vermeme, diğer öğrencileri rahatsız etme, sorumluluk almama; Elban (2009) yapmış olduğu çalışmada, ders dışı etkinliklerle ilgilenmek, derse dinlememek, izin almadan konuşmak ve arkadaşlarıyla kavga etmek; Sadık (2002) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin sık sergilediği istenmeyen davranışlar arasında sürekli konuşarak diğer öğrencileri rahatsız etmek, arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek, herhangi bir nesne ile meşgul olmak, ders dışında bir işle uğraşmak, verilen görevleri yapmamak, belirlenen sınıf içi kurallara uymamak; Siyez (2009) yapmış olduğu çalışmada, derslere ilgisizlik, derste konuşma, dersle ilgili sorumluluk almak isteme, derste söz almadan konuşma; Atıcı (2006) dinlememe, başkalarını rahatsız etme; Çetin (2013) yapmış olduğu çalışmada, Sınıf kurallarına uymama, derste izinsiz konuşma; Balay ve Sağma (2008) yaptıkları çalışmada, izinsiz konuşma/fısıldaşma, kavga etme, derse hazırlıksız gelme bulgularını elde etmişlerdir. Aksüt (2007), öğrenme ortamını bozan istenmeyen davranışlar arasında; izin almadan konuşmak, derse hazırlıksız gelmek, derse kayıtsız kalmak, sınıfta kavga etmek, dersin işleyişini bozmak, arkadaşlarına kaba davranmak gibi davranışlardan söz etmiştir. Atıcı (2004), Sadık ve Doğanay (2007) yapmış oldukları çalışmada, söz verilmeden konuşma ve diğer öğrencileri rahatsız etme davranışlarının sık görülen istenmeyen davranışlar olduğu bulgusunu elde etmişlerdir.

Öğretmenler sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının sebeplerine ilişkin; ailenin yapısı, öğrencinin yapısı, dersin önemini kavrayamama, dersin ilgi çekmemesi, çevresel faktörler, öğretmen/idarenin yaptırım yetkisinin olmaması, öğretmenin mesleğinin itibarsızlaştırılması, derse karşı ilgisizlik, önceki alışkanlıklardan vazgeçmeme, motivasyon eksikliği, öğretmenin deneyiminin az olması, kendini okula ait hissetmeme, rehberlik hizmetlerinin eksikliği ve öğrencinin iletişim-etkileşim zayıflığı görüşlerini sık tekrarlamışlardır. Öğrencilerin istenmeyen davranış sergilemelerindeki en büyük sebep derse ailelerin yetiştirme tarzı, çocuğun aileden almış olduğu terbiye ve kurallar olarak ifade edilmiştir. Ayrıca çocuğun kişilik yapısı ve psikolojik durumu da istenmeyen davranışları sergilemesinde önemli rol oynamaktadır. Literatürde istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini inceleyen farklı araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Elban (2009) yapmış olduğu çalışmada elde ettiği, ailenin yapısı, davranışları ve çocuğun eğitime önem vermemeleri; Sarpkaya (2007) yaptığı çalışmada, istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri arasında, alışkanlık, dersin işlenişi, çevresel etmenler, ailenin olanakları ve özellikleri bulgularına ulaşmıştır. Aksüt (2007), istenmeyen davranışların nedenleri olarak, öğrencinin kişisel özellikleri, yetiştirilme biçimleri, ailelerin ve oku yönetiminin disiplin anlayışı, öğretmenin mesleki yetersizliği, işlenen konuya ilgi duyulmaması gibi nedenlerden söz etmiştir.



Öğretmenler sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik çözüm önerisi olarak; ailelerin bilinçlendirilmesi, ilgi çekecek yöntemlerin kullanılması, velilerle işbirliği, öğretmenlerin olumlu davranış sergilemesi, rehberlik servisine yönlendirme, öğrenciye okul bilincini aşılama, öğrencilerle iletişim kurma ve gözleme, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının artırılması, ödül-ceza sisteminin uygulanması, motivasyon artırıcı çalışmalar, öğrencilere sorumluluk verme, kuralların öğretilmesi ve öğretmenlere yönelik eğitim görüşlerini sık tekrarlamışlardır. Öğretmenler, istenmeyen davranışların, ailelere yönelik eğitim verilmesini, bilinçlendirilmesini, rehberlik hizmetlerinin sunulmasını, derslerde ilgi çekecek yöntemlerin kullanılması, velilerle işbirliği ve iletişim halinde olarak giderilebileceğini öne sürmüşlerdir. Literatürde istenmeyen öğrenci davranışlarını gidermeye yönelik yapılan farklı araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Güleç ve Alkış (2004) tarafından yapılan çalışmadaki, ilgi çekecek yöntemlerin kullanılması; Elban (2009) yapmış olduğu çalışmada, ilgi çekecek yöntemlerin kullanılması, öğrenciyle ilgilenmek ve iletişim kurmak, ailesiyle iletişim kurma; Şahin ve Arslan (2014) tarafından yapılan çalışmada, sorumluluk verme ve velilerle işbirliği, öğretmenlerin olumlu davranış sergilemesi, öğrencilerle iletişim kurma; Siyez (2009) yaptığı çalışmada, çocukla konuşma ve aile ile işbirliği yapmanın, rehberlik servisi tarafından verilen seminerler ve rehberlik servisi ile işbirliği yapılması gerektiği; Çetin (2013) yapmış olduğu çalışmada, ceza ve ödül verme, öğrencilere daha fazla samimi ve anlayışlı davranma, rehberlik servisi, sorumluluk verme, velileri bilgilendirme ve iletişim sonuçlarına ulaşmıştır. Saygılı ve Gürşimşek (2008) yaptıkları çalışmada, öğrencileri derse katan çağdaş öğretmen yöntemlerine yer verilmesi, öğretmen ve yöneticilerin hizmet içi eğitim ve seminerler verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2010), dikkat çekme, okul yönetimi ve rehberlik servisi ile ilişki kurma, ödül ve ceza sistemini kullanma stratejilerinden söz etmiştir. Turhan (2017) istenmeyen davranışların önlenmesi için, sınıf kurallarının belirlenmesi, örnek olma, pozitif ilişkiler, pekiştirme ve ödüllendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin sık sergilediği istenmeyen davranışların çoğunlukla aile yapısından, derslerin ve kullanılan yöntemlerin öğrencinin ilgisini çekmemesinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu davranışları azaltmak için, ailelerle işbirliği içinde olunması, öğrencilere karşı samimi ve olumlu davranışlar sergilenmesi, rehberlik servisiyle işbirliği içinde olunması, derslerin ilgi çekecek yöntemlerle anlatılması önerilebilir.

Kaynakça

Aksüt, M. (2007). Sınıfta İstenmeyen Davranışlar. Editör: Zuhal Cafoğlu, Sınıf Yönetimi, s.151-162, Ankara: Grafiker Yayınları.

Atıcı, A. (2004). İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Problem Davranışlara Yönelik Müdahalelerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Atıcı, M. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin davranış problemleriyle baş etme konusunda öğretmen-psikolojik danışman işbirliğine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 25, 55-65.

Aydın, A. (2010). Sınıf Yönetimi (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.



Balay, R., & Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).

Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başar H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çapri, B., Balcı, A., & Çelikkaleli, Ö. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2).

Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).

Elban, L. (2009). İlköğretimdeki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü).

Güleç, S., & Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 247-266.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.

Sadık, F. ve Doğanay, A. (2007). Sınıf içi istenmeyen davranışlarla ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin karşılaştırılması. *ÇÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 539-560.

Sadık, Ö. G. F. (2002). İlköğretim I Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10).

Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 110-121.

Saygılı, G., & Gürşimşek, I. (2008). Sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin öğrenci görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23).

Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 67-80.

Şahin, S., & Arslan, M. C. (2014). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkileri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1399-1415.

Turhan, M. (2017). *Sınıfta İstenmeyen Davranışlar ve Yönetimi*, Editörler: Mukadder Boydak Özcan, Tuncay Yavuz Özdemir, *Sınıf Yönetimi*, s.233-251, Ankara: ASOS Yayınları.

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



ÖĞRETMEN ADAYLARININ İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Hakan POLAT

Ferhat BAHÇECİ

Mukadder Boydak ÖZAN

Öz

Kişiler arasında duygu ve düşüncelerin aktarılması süreci olan iletişim, eğitimde önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden her öğretmenin iyi bir iletişim becerisine sahip olması gerekir. Öğretmenlerin bakışları, ses tonu, konuşma hızı, sesin yüksekliği, konuşma sırasında takınılan tavırları, kendini doğru ifade edebilmesi, eleştirilere açık olması, hoşgörülü ve ön yargısız olması, karşıdakini etkin ve ilgili bir şekilde dinlemesi iletişim becerileri açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının iletişim becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 463 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma genel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak 25 maddelik İletişim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri ve ölçeğin yer aldığı veri toplama aracı ile veriler elde edilerek analizler SPSS veri analiz programında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda, öğretmen adaylarının iletişim becerileri orta düzeyde çıktığı görülmüştür. Öğretmen adayları arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir. Yükseköğretim sürecinin iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, iletişim becerileri, öğretmen adayları.

Giriş

İletişim, bilgi üretmek, aktarmak ve anlamlandırma sürecidir (Dökmen, 1997). İnsanlığın var oluşundan beri iletişim insanlar arasındaki duyguyu, düşüncüyü aktarmak için kullanılan bir araç olmuştur. Eğitim ortamında iletişim sürecinin temel öğelerinden birisi öğretmendir. Öğretmenlerin, insan iletişiminin gelişiminde etkisi vardır (Çetinkaya, 2011). Öğrenme sürecinin en temel ögesi olan öğretmen, öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, eğitim ortamında istendik davranışları kazandıran (Sönmez, 2003), öğretimi yöneten ve hem öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapan kişidir (Bircan, 2003; Kavcar, 2003).

Eğitim bir iletişim etkinliği, öğretmenlik de bir iletişim mesleğidir. İletişim sürecinde, mesajı iletme görevini üstlenen öğretmene eğitim ortamında önemli sorumluluklar düşmektedir (Dilekmen vd., 2008). Ayrıca iyi bir öğrenme ve etkili bir eğitim ortamı açısından öğretmenin iyi bir iletişim becerisine

sahip olması gerekir. Öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisini, derse yönelik ilgisini, motivasyonunu artıran önemli faktörlerden birisi de sağlıklı bir iletişim kurma becerisidir.

Öğretmenlerin öğrencilerle, velilerle, okul yönetimiyle, meslektaşları ile iyi bir iletişim içerisinde olmaları gerekir. Öğretmen yetiştirme sürecinde almış oldukları eğitimin, iletişim becerilerine ne kadar etki ettiğinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri hangi düzeydedir?
2. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının iletişim becerileri farklı mıdır?
3. Sınıf değişkeni açısından öğretmen adaylarının iletişim becerileri farklı mıdır?
4. Bölüm değişkeni açısından öğretmen adaylarının iletişim becerileri farklı mıdır?

Yöntem

Bu başlık altında araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama ve verilerin analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin belirlenmesi amaçlamaktadır. Araştırma betimsel tarama modelindedir. Betimsel tarama modeli, araştırmaya konu olan olay ya da durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem belirlenirken tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evrendeki alt grupların/tabakaların evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsil edilmelerini amaçlayan bir örnekleme türüdür (Büyüköztürk vd., 2012) Araştırmanın örneklemini 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ait demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

TABLO 2. ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ

	N	%
Cinsiyet	Kız	236 50,97
	Erkek	227 49,03
Sınıf Derecesi	1. Sınıf	247 53,35
	4. Sınıf	216 46,65

Araştırmaya katılan toplam 463 kişinin 242'si (%52,27) kız, 221'i (%47,73) ise erkeklerden oluşmaktadır. Ayrıca 245'i (%52,98) 1. sınıf, 218'i (%47,08) 4. sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarına ait cinsiyet, bölüm ve sınıf bilgileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet, Bölüm ve Sınıf Bilgileri

Bölüm	1. Sınıf		4. Sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
İ.Ö. Matematik	19	21	18	13	71
Fen Bilgisi	22	23	17	16	78
BÖTE	28	25	16	14	83
Türkçe	15	19	23	27	84
Okul Öncesi	16	13	17	16	62
Sosyal Bilgiler	24	22	21	18	85
Toplam	124	123	112	104	463

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan İBDÖ ölçeği Korkut (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 25 madde yer almaktadır. Geliştirilen ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .80 ve güvenirlik katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek 463 katılımcıdan oluşan bir gruba uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır. Araştırmada Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Seçeneklere olumsuzdan olumluya doğru 1, 2, 3, 4, 5 değerleri verilmiştir. Buna göre; 1.00-1.80 "Hiçbir zaman", 1.81-2.60 "Nadiren", 2.61-3.40 "Bazen", 3.41-4.20 "Sıklıkla" ve 4.21-5.00 "Her zaman" şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmada ölçeğin güvenirlik katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi için, elde edilen veriler anket formatına uygun bir numaralandırma sistemi ile SPSS 22 istatistiksel veri analiz programına girilmiştir. Aynı program aracılığı ile veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, bağımsız gruplar t-testi ve anova testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının iletişim becerileri değerlendirme ölçeğine vermiş oldukları yanıtlara ilişkin analizler yapılarak elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının İBDÖ'ne İlişkin Analizler

	MADDE	N	X	S
1	Sorunlarını dinlediğim insanlar benim yanımdan rahatlayarak ayrılırlar.	463	3,12	.974
2	Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade edebilirim.	463	3,13	1,003
3	Başkalarını bir kasıt aramadan dinlerim.	463	2,92	1,231
4	Sosyal ilişkide bulunduğum insanları oldukları gibi kabul edebilirim.	462	2,84	1,316
5	İnsanların önemli ve değerli olduklarını düşünürüm.	463	2,85	1,383
6	Birisiyle ilgili bir karara ulaşmadan önce onunla ilgili gözlemlerimi gözden geçiririm.	463	2,74	1,317
7	İlişkide bulunduğum kişilerin anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırırım.	462	2,61	1,256
8	İnsanlara karşı sıcak bir ilgi duyarım.	461	2,62	1,150
9	İnsanlara gerektiğinde yardım etmekten hoşlanırım.	463	2,77	1,378
10	Olaylara değişik açılardan bakabilirim.	462	2,62	1,166
11	Düşüncelerimle yaptıklarım birbirleriyle tutarlıdır.	463	2,68	1,169
12	İlişkilerimin daha iyiye gitmesi için bana düşenleri yapmaya özen gösteririm.	461	2,61	1,318
13	Kendime ve başkalarına zarar vermeden içimden geldiği gibi davranabilirim.	463	2,68	1,267
14	Arkadaşlarımla beraberken kendimi rahat hissederim.	461	2,74	1,232

15	Yaşadığım olaylardaki coşkuyu her halimle başkalarına iletebilirim.	463	2,73	1,181
16	İlişkilerim nasıl geliştiğini ve nereye gittiğini anlamak için düşünmeye zaman ayırırım.	463	2,69	1,217
17	Karşımdakini dinlerken anlamadığım bir ayrıntı olduğunda konunun açığa kavuşması için sorular sorarım.	463	2,76	1,301
18	Benimle özel olarak konuşmak isteyen bir arkadaşım olduğunda konuyu ayaküstü konuşmamaya özen gösteririm.	462	2,85	1,330
19	Birisini anlamaya çalışırken sakin bir ses tonuyla konuşurum.	463	2,73	1,278
20	İlişkilerimi zenginleştiren eğlenceli, keyifli bir yanım var.	462	2,67	1,215
21	Birisine bir öneride bulunurken, onun öneri vermemi isteyip istemediğine dikkat ederim.	463	2,59	1,202
22	Birini dinlerken ne karşılık vereceğimden çok onun ne demek istediğini anlamaya çalışırım.	462	2,69	1,229
23	İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissederim.	462	2,73	1,170
24	Bir yakınımınla sorunum olduğunda bunu onunla suçlayıcı olmayan bir dille konuşmak için girişimde bulunurum.	463	2,82	1,227
25	Karşımdakini dinlerken sırf kendi merakımı gidermek için ona özel sorular sormaktan kaçınırım.	463	2,77	1,176

Öğretmen adayları, iletişim becerileri değerlendirme ölçeğindeki maddelerin tamamına yakınına “X=2,61 - X=3,13” aralığında ağırlıklı ortalama ile “Bazen” görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının en yüksek görüşü “Sorunlarını dinlediğim insanlar benim yanımdan rahatlayarak ayrılırlar” ve “Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade edebilirim” maddelerine verdikleri görülmüştür. Ölçekte yer alan ve en düşük görüşe sahip olan “Birisine bir öneride bulunurken, onun öneri vermemi isteyip istemediğine dikkat ederim.” maddesine öğretmen adayları X=2,59 ağırlıklı ortalama ile “Nadiren” görüşünü belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının iletişim becerileri değerlendirme ölçeğine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre analizi Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin İBDÖ'ne Vermiş Oldukları Yanıtların Cinsiyet Değişkenine Göre t testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Kız	236	2,70	.926	461	-1,255	,210
Erkek	227	2,82	.933			

Öğretmen adaylarının iletişim becerileri değerlendirme ölçeğine ilişkin vermiş oldukları yanıtta cinsiyet değişkenine yönelik anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kız ve erkek öğretmen adaylarının yakın düzeyde görüş bildirdikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının iletişim becerileri değerlendirme ölçeğine ilişkin görüşlerinin sınıf değişkenine göre analizi Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin İBDÖ'ne Vermiş Oldukları Yanıtların Sınıf Değişkenine Göre t testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
1. Sınıf	247	2,25	.809	461	-15,379	,000*
4. Sınıf	216	3,34	.691			

370

p<.005

Öğretmen adaylarının iletişim becerileri değerlendirme ölçeğine ilişkin vermiş oldukları yanıtta sınıf değişkenine yönelik anlamlı farklılık görülmüştür. 4. Sınıfta olan öğretmen adaylarının görüşlerinin 1. Sınıfta olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yükseköğretim sürecinin öğretmen adaylarında iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının iletişim becerileri değerlendirme ölçeğine ilişkin görüşlerinin bölüm değişkenine göre analizi Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin İBDÖ'ne Vermiş Oldukları Yanıtların Cinsiyet Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm	X	S	Levene		ANOVA		Gruplar
			F	P	F	P	

İ.Ö. Matematik (a)	2,96	1,067	29,58	.000	70.24	.000	a- b,c,d,f
Fen Bilgisi (b)	2,21	,570					b- d,e
BÖTE (c)	2,28	,565					c- d,e
Türkçe (d)	3,94	,468					d- e,f
Okul Öncesi (e)	2,80	,896					e-f
Sosyal Bilgiler (f)	2,38	,576					

Öğretmen adaylarının iletişim becerileri değerlendirme ölçeğine ilişkin vermiş oldukları yanıtta bölüm değişkenine göre incelenen görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıkta en çok dikkat çeken Türkçe öğretmenliği bölümünde yer alan öğretmen adaylarının tüm bölümler içinde en yüksek düzeyde görüş bildirmiş olmalarıdır. Bu durum o bölümde okutulan derslerin iletişim becerilerini yüksek oranda etkilediği sonucunu olarak yorumlanabilir.

Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının iletişim becerileri orta düzeyde çıkmıştır. İletişim becerileri açısından birinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca aldıkları derslerin ve formasyon eğitiminin iletişim becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Pehlivan (2005) yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Yılmaz ve Çimen (2008), Dilekmen, Başcı ve Bektaş (2008) çalışmalarında sınıf değişkeni bakımından anlamlı fark bulmamışlardır. Çetinkaya (2011) yaptığı çalışmada 1. sınıfların görüşlerinin 4. sınıflara göre daha yüksek görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adayları arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir. Literatürde yapılan; Gülbahçe (2010), Pehlivan (2005), Dilekmen, Başcı ve Bektaş (2008), Yılmaz ve Çimen (2008), Çiftçi ve Taşkaya (2010), Günay (2003) çalışmaların sonuçları benzerlik göstermektedir. König (1992), Özerbaş, Bulut ve Usta (2007), Kılıcıgil, Bilir, Özdiñç ve diğerleri (2009), Bulut (2004) yaptıkları çalışmalarda kızların erkeklere oranla daha yüksek görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Türkçe öğretmenliğindeki öğretmen adaylarının diğer bölümlere göre iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenliğindeki öğretmen adaylarının diğer bölümlere göre iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle de alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine ilişkin



olan öğrencilerin iletişim becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Çetinkaya (2011) yapmış olduğu çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir.

Eğitim Fakültesi bölümlerinde iletişim ağırlıklı derslere yer verilmesi, derslerde öğrencilerin karşılıklı konuşma, tartışma, görüş bildirmeleri için farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrencilerin iletişim becerilerini artıracak etkinlik, oyun, gösteri gibi etkinliklere sık sık yer verilmesi önerilir.

Kaynakça

Bircan, İ. (2003). “Eğitimde Yeni Yönelimler Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları”. Eğitimde Yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas 44-47.

Bulut, N. B. (2004). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 443-452.

Büyüköztürk, Ş. vd. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(2), 567-576.

Çiftçi, S. ve Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu 20-22 Mayıs 2010. Fırat Üniversitesi Bildiriler Kitabı, Elazığ, 509-512.

Dilekmen, M., Başçı, Z. ve Bektaş, F., (2008). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri.” Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2), 223-231.

Dökmen, Ü. (1997). İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gülbahçe, Ö. (2010). KK Eğitim Fakültesi öğrencilerinin iletişim becerilerinin incelenmesi. Journal of Physical Education and Sport Sciences, 12(2), 12-22.

Günay, K. (2003). Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksel Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi.(17. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavcar C. (2003). “Alan Öğretmeni Yetiştirme.”. Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas 81-89.

Kılıçgil, E., Bilir, P., Özdiñç, Ö., Eroğlu, K. ve Eroğlu, B. (2009). İki Farklı Üniversitenin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 7 (1): 19-28.

Korkut, F. (1996). İletişim Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(7), 18-23.



König, G. Ç. (1992). Dil ve Cins: Kadın ve Erkeklerin Dil Kullanımı. Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 25-36.

Özerbaş, M. A., Bulut, M. ve Usta, E. (2007). Öğretmen Adaylarının Algıladıkları İletişim Becerisi Düzeylerinin İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 8 (1): 123-135.

Pehlivan, K. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma. İlköğretim Online, 4 (2), 17-23,

Sönmez, V. (2003). “Eğitimin Tarihsel Temelleri.” Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Ed. Sönmez, V.) Ankara: Anı yayıncılık.

Yılmaz, İ. ve Çimen, Z. (2008). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının İletişim Beceri Düzeyleri. Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 10 (3): 3-14



ÇOCUK YAZINI ÜRÜNÜ OLARAK ÖZLEM AYTEK'İN “ZAMANDA YOLCULUK DİZİSİ” ÜZERİNE BİR DERLEM UYGULAMASI¹¹⁵¹¹⁶¹¹⁷

Arş. Gör. Ahmet Cihan BULUNDU¹¹⁸

Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Bülent ÖZKAN¹¹⁹

Mersin Üniversitesi

Öz

Çalışma, *Türk Çocuk Yazını Derlemi ve Türk Çocuk Yazını Üzerine Uygulamalar* adlı ve TÜBİTAK-112K479 numaralı projenin altyapısından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. *Özlem Aytek'in Zamanda Yolculuk Dizisi*'ni oluşturan 2. ve 3. sınıflara yönelik hazırlanmış olan 10 adet çocuk kitabı (*Umut Gemisi, Ormandaki Giz, Sihirli Balık, Uzaya Yolculuk, Hazine Peşinde, Sihirli Işık, Yer Altına Yolculuk, Zaman Tüneli, Korkular Prensi ve Deniz Cinleri*) adı geçen projenin amaçları doğrultusunda ele alınmıştır. Çalışmanın her aşaması, yürütülmekte olan bir proje dâhilinde gerçekleştirildiği için yöntem, veri toplama teknikleri, verilerin analizi ve değerlendirilmesi gibi aşamalarda proje için özel olarak hazırlanmış bir yazılım kullanılmıştır, dolayısıyla projenin özgün yapısına bağlı kalınmıştır. *Türk Çocuk Yazını Derlemi*'nin oluşturulması aşamalarında olduğu gibi bu çalışmada da metinlerin taranması ve sayısallaştırılması, sayısallaştırılan verilerin işaretlenebilir-etiketlenebilir hale getirilmesi, verilerin amaca uygun olarak işaretlenmesi ve etiketlenmesi, işaretlenmiş-etiketlenmiş verilerin raporlanması aşamaları izlenmiştir. Bu çalışmada, müdahalesiz veri toplama yöntemleri kullanılmış olup betimsel ve ilişkisel bir araştırma örneği ortaya konulmuştur. Çalışmanın çocuk yazını alanında yapılacak olan çalışmalara yöntemsel açıdan da katkı sunacağı düşünülmektedir. Çocukların gelişimsel özellikleriyle uyumlu kitapların seçilmesi kitaplardan gerekli kazanımların

374

¹¹⁵ 2016 yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak sunulan bu çalışma “Bir Özel Alan Derlemi Olarak ‘Türk Çocuk Yazını Derlemi’ ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar” adlı ve “TÜBİTAK-112K479” numaralı projenin altyapısından yararlanılarak oluşturulmuştur.

¹¹⁶ Bu çalışma, 18-22 Nisan 2017 tarihleri arasında TÜBİTAK BİDEB -2229- *Türk Çocuk Yazını Yaz Okulu, "Bir Özel Alan Derlemi Olarak Türk Çocuk Yazını Derlemi ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar"* projesi kapsamında tanıtılmıştır.

¹¹⁷ Bu çalışma, 26-28 Ekim 2017 tarihinde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi ev sahipliğinde düzenlenen III. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹¹⁸ Arş. Gör., Adıyaman Üniversitesi, e-posta: acbulundu@adiyaman.edu.tr

¹¹⁹ Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, e-posta: ozkanbulent@mersin.edu.tr



sağlanabilmesi açısından çok önemlidir. Bu çalışmayla beraber bu amaçtan yola çıkılmıştır. İleri düzeyde dilbilimsel uygulamalara bu çalışmada yer verilmiştir. Eserlerin: 1. *Türk Çocuk Yazını'nda Dil Öğretimi Açısından Öncelikli Söz Varlığı* açısından incelendiğinde okurların seviyesine uygun oldukları gözlenmiştir. 2. *Türk Çocuk Yazını'nda Eserlerin Okunabilirlik Düzeyleri* adlı başlık ve uygulanan formüller kapsamında dizideki eserlerin okunabilir kolaylıkta olduğu tespit edilmiştir. 3. *Türk Çocuk Yazını'nda Eserlerin Yaşa Uygunluk Düzeyleri* formüller ve diğer ölçütlerden yola çıkılarak tespit edilmiştir; eserlerin yaşa uygunluğunun olduğu sonucuna varılmıştır. 4. *Türk Çocuk Yazını'nda Sözcüksel Çeşitlilik ve Sözcüksel Alan Örüntüleri* konusu daha ileri bir uygulama olarak değişik yordama olanakları sunmuştur. 5. *Türk Çocuk Yazını'nda Biçimbirimsel, Sözcükbirimsel ve Sözdizimsel Yapılar* çalışmada incelenerek değişik görünüm ve tespitler elde edilmiştir. 6. *Türk Çocuk Yazını'nın İç ve Dış Yapısal Öğeler Açısından İncelenmesi* konusunda da gerekli ölçütler kapsamında gerekli yaklaşımlar sergilenerek çalışmada verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Yazını, Derlem Dilbilim, Özlem Aytek, Söz Varlığı.

A CORPUS OF ÖZLEM AYTEK'S "ZAMANDA YOLCULUK SERIES" AS A CHILDREN LITERATURE WORK

Abstract

Study, has been conducted by utilizing background structure of the project *TÜBİTAK-112K479* which is named as Turkish Children Literature Corpus As a Specific Field Corpus and Advanced Practices Upon Turkish Children Literature. In accordance with project aims, Özlem Aytek's Travelling in Time Series have been examined in detail which are specifically prepared for 2 and 3rd graders and include ten respective child books (Ship of Hope, Mystery in Forest, Magic Fish, Travelling to Space, In Pursuit of Treasure, Magic Light, Travelling to Underground, Time Tunnel, Prince of Horrors and Sea Demons). Because every stage of this study are being conducted within scope of the project which has already been completed, a software which was specifically developed for the project has been used for such stages like method, data collection tools, data analysis and evaluation; therefore, this study adheres to original structure of this project. In this study, stages followed as in the following sequence: Text scanning and quantification, making possible to mark and label quantitative data, marking data suitably for the purpose, reporting marked and labelled data; the sequence is the same in the case of 'Turkish Children Literature Corpus' composing stages. In this study, non-intervening data collection methods have been preferred and a descriptive and correlational study has been conducted. It is assumed that this study will contribute to children literature studies which will be done in future in terms of its method. It is vital to select books which are suitable for developmental characteristics of students in terms of accomplishing learning outcomes. This study is basically conducted by considering this situation. Advanced level linguistic applications have been

included in this study. It is observed that: 1. Literary works are suitable for readers' level when they are analyzed in terms of vocabulary of high priority in language teaching in Turkish Children Literature. 2. Within the context of the readability levels, headings and applied formulas in Turkish Children Literature, literary works in series are found to be easy-to-read. 3. The age-suitability levels of literary works in Turkish Children Literature are identified by considering formulas and other criteria. 4. The subject of lexical diversity and lexical area patterns in Turkish Children Literature presents different interpretation opportunities as an advanced application. 5. Different appearances and findings have been obtained in this study by analyzing morphemic, lexical and syntax structures in Turkish Children Literature. 6. Within the context of key criteria related to analysis of Turkish Children Literature in terms of internal and external structural elements, necessary approaches are displayed and covered in the study.

Keywords: Children Literature, corpus linguistics, Özlem Aytek, vocabulary.

Giriş

1.1. Çocuk Yazını

Çocuk yazını, temeline çocuk gerçekliğini alan oluşturulan eserleri ise bu gerçeklik etrafında şekillendiren bir özelliğe sahiptir. Bununla birlikte çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanabilmesi ya da kazanamaması üzerinde küçük yaşlardan itibaren çeşitli etkenlerin söz konusu olduğu da bilinmektedir. Bu etkenlerden en önemlisi anne-babanın çocuğa ve çocuğun kitap okuyup-okumamasına karşı sergilemiş olduğu yaklaşımdır.

Sever (2012)'e göre; okul öncesi dönemden itibaren anne, baba ve çocuk arasında kitap okuma aracılığıyla fiziksel ve duyuşsal bir yakınlaşma söz konusu olmaktadır; bu yakınlaşma ilk olarak çocuğun anne ve babanın okuduğu kitapların resimlerine bakmasıyla başlar, zamanla kitaba karşı oluşan sevgiye dönüşür ve tüm bunlar olurken de çocuğun okuma-konuşma kurallarını edinmesi ve dilin inceliklerini sezmesi de gerçekleşmeye başlar.

Öte yandan, çocuklar için yazılan eserlerde kullanılan sözcüklerin çocuğa hitap edip etmediğinin ve eserlerdeki sözcüksel kullanımın çocuğa ne derece uygun olup olmadığının da büyük önem arz ettiği söylenebilir. Özkan (2014)'a göre; çocuk yazını için yapılan çalışmalarda hedef grubun özelliklerine göre sözlük oluşturulmalıdır, dil öğretiminde öncelikler belirlenmelidir, yaşa uygunluk sözcüksel çeşitlilik, sözcüksel alan, okunabilirlik, sözcükbirimsel, sözdizimsel ve kavramsal örüntüler gibi durumlar da göz önüne alınmalıdır.

Çocuk yazını için oluşturulan eserler belirli konuların tekrarı olmaktan çıkmalıdır. Bunu yapmak içinse derlemlerden yararlanılmalıdır. Çocuk yazınının ilk dönemlerinden bugünlerine kadar çocuk yazınıyla ilgili eserler tek tek elle fişlenerek yorucu bir sürecin ardından, uzun bir zaman sonra tamamlanarak ve sadece birkaç yönüyle ele alınarak oluşturulmaktaydı. Günümüzde ise derlemlerin yardımıyla daha kolay bir şekilde, daha çok yönden ve öngörülse veriler sağlayacak biçimde oluşturulmaya başlanmıştır (Özkan, 2014).

1.2. Derlem Dilbilim ve Uygulamaları



McEnery ve Hardie (2012)'ye göre; derlem dilbilim geniş ölçekli dil verisi üzerinde sözlü ya da yazılı olarak uyarlanmış büyük koleksiyonların bilgisayar destekli olarak analizlerinin yapılmasıdır.

McEnery ve Wilson (2001) derlem dilbilimin; dil edinimi, hece düzenleri, dil pedagojisi, karşılaştırmalı dilbilim ve sözdizimi ve anlambilim gibi alanlarda kullanılabileceği üzerinde durmuşlardır; bir derlem için gerekli ölçütler olarak derlemin;

- Oluşturulduğu dili örnekleyebilmesi (sampling),
- Dili temsil edebilme gücü (representativeness),
- Belirli bir sınıra (finite size) sahip olması-olmaması (dynamic size),
- Bilgisayarlar tarafından okunabilir (machine-readable) özellikte olması,
- Hedef dili betimlemede ölçünlü bir başvuru kaynağı (standart reference) özelliği göstermesi gibi özellikleri göstermişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde derlemler içeriklerine ve amaçlarına paralel olarak değişik başlıklar altında sınıflandırılabilir; bir derlemin oluşturulması ise araştırma sorusundan hareketle gerçekleştirilebilmektedir. *Genel derlemler* (general corpora) bir dilin genel anlamda betimlenmesi amacıyla hareketle oluşturulurken; *özel alan derlemleri* (specialized corpora) dilin ya da herhangi bir konunun daha derinden ve çok yönlü incelenmesinin amaçlandığı daha küçük bir evren üzerinden oluşturulduğu derlemlerdir.

Özlem AYTEK'in *Zamanda Yolculuk Dizisi*'ni konu edinen ve derlem dilbilim ilkelerinden hareketle oluşturulan bu çalışma da özel amaçlı derlem projesi üzerinden oluşturulduğu ve konu olarak ise çocuk yazını seçildiği için bir *özel alan derlemi* olma özelliği göstermektedir.

1960'lı yıllardan itibaren önem kazanmaya başlayan derlem dilbilim çalışmaları günümüzde ise çeşitli yöntemler etrafında hızlı bir şekilde gelişmektedir.

Dile ait olan verilerin bilgisayarlar aracılığıyla işlenmesi Özkan (2010)'a göre yöntemsel anlamda olumlu sonuçlar ortaya çıkarmıştır; bu sonuçlar dilbilimin çalışma alanlarında belirgin olarak görülebilmektedir. Yaygınlaşma alanını zamanla genişleten bilgisayarlı dil çalışmaları; derlem dilbilim (corpus linguistics), sözlükbilim (lexicology), biçimbilim (morphology), sesbilim (phonology), makine çeviri (machine translation), anlambilim (semantic) vb. dilbilim alanlarında bu etkisini hissettirmektedir.

1.3.1. Türk Çocuk Yazını'nda Dil Öğretimi Açısından Öncelikli Söz Varlığı

Çocuk yazını için oluşturulan eserlerde en önemli konulardan birisi dil öğretimidir. Dil öğretiminin gerçekleştirilmesi kendi içinde değişik yollarla olanaklıdır; bu yollardan birisi de söz varlığını kullanarak dil öğretiminin gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Öğrencilere söz varlığı öğelerinin tamamını öğretmeye girişmekle ve söz varlığını tamamen sezgisel yolla tespit edip kelime öğretimine girişmek gibi yaklaşımlar uygun yaklaşımlar değildir; bunların yerine daha geniş bir havuzdaki söz varlığı öğelerini belirli dilbilimsel ölçütlerle belirleyerek bu öğelerden öncelikli olanlarını tespit edip bunlar üzerinden çalışmaya devam etmek daha mantıklı olacaktır.



Günümüzde dil öğretimi ve söz varlığını modern anlamda ele alan yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşımlar bilgisayarlı dilbilimin katkılarıyla oluşmaktadır.

1.3.1.1. Dil Öğretimi

Dil, yaşamı biçimlendiren en önemli araçtır. Bireyler yaşamlarının her alanında dile etkin bir biçimde ihtiyaç duyup dili ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda etkin bir biçimde kullanırlar. Bireylerin ve toplumların gelişiminde dilin katkısı yadsınamaz. Bilginin en önemli güç olarak kendisini hissettirdiği dünyada insanların yaşamlarının kalitesini bilgiyle bağlantılı olan dil belirler. Dilin toplumsal gelişim için toplumun temel ögesi olan çocuklara uygun bir biçimde öğretilmesi ise çok önemlidir. Bu noktada, dil öğretiminin etkililiği çocuk yazını gibi bir alanın dil öğretimi desteklemesiyle gerçekleşecektir. Çocuk yazınının dil öğretimi desteklemesi ise yeni yöntemlerin ve bakış açılarının etkin ve etkili bir biçimde kullanılmasıyla olanaklıdır.

Dil, dilbilimcilerin ya da dille uğraşan diğer kişilerin yaklaşımları sonucunda oluşan birbirinden farklı birçok tanıma sahiptir:

Ergin (2008) dilin doğal bir araç olduğunu, belirli kuralları olduğunu, canlı bir varlık olduğunu, gizli anlaşmalar düzeni olduğunu ve ses oluşumlu toplumsal bir kurum olduğunu vurgulamaktadır. Vardar (1976) Saussure'un dili bir kâğıda benzeterek kâğıdın ön yüzüne düşüncüyü arka yüzüne ise sesi koyduğunu; kâğıdın ön yüzü kesildiğinde arka yüzünün de kesildiğini belirttiğini bu durumu dil konusuyla benzer görüp ses ve düşüncenin karşılıklı olarak birbirinden ayıramayacağını savunduğunu aktarmıştır. Başka bir yaklaşımında Vardar (2002) dili daha çok belirli bir insan grubuna ait olan çift eklemlili sesli göstergeler dizgesi olarak tanımlar.

Yapılan tanımlardan dilin birden çok özelliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında, dille ve dilin öğretimiyle ilgili oluşturulan çalışmaların tarihi hem Türkiye'de hem de dünyada çok eskilere dayanmaktadır. Birden çok özelliğe sahip olan dilin; öğretiminin, etkililiğinin, verimliliğinin, gelişiminin ve uygulanabilirliğinin hem öğrenci hem de öğretici açısından önemi tartışmasızdır, dolayısıyla her anlamda canlı olan dilin birçok özelliğinin dilin tüm paydaşları tarafından bilinmesi gerektiği olgusu açık bir şekilde bilinmektedir.

Aksan (2009)'a göre; dilin ne zaman ortaya çıktığı konusu çok eskilerden günümüze dille uğraşan her kesimin bir şekilde ilgi alanına girmiştir.

19. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın başlarından itibaren tarihsel ve karşılaştırmalı dil çalışmalarının yoğunlaştığı bir dönemde ilk çalışmaları da bu yönde olan Ferdinand de Saussure tarafından dilbilimin ilk oluşumunu gerçekleştirdiği görülmektedir.¹²⁰

20. yüzyılda Saussure'un görüşlerinin genel çerçevesini çizdiği dilbilim kendi sınırlarını belirginleştirmeye başlamıştır. Saussure, özellikle yapısalcılık kuramı üzerine ve Hint-Avrupa dil ailesine yönelik çalışmalarıyla alanın farklı boyutlar kazanmasında etkili olmuştur. Yöntem

¹²⁰ Ayrıntılı bilgi için bkz. Caner Kerimoğlu, Genel Dilbilime Giriş (2014)

olarak yapısalılık, Saussure’ün derslerinde yapı kavramını ele alması ve bu konudaki çalışmaların başlangıcını yapmasıyla dilbilim içerisinde önemli bir alan olarak ortaya çıkmıştır.

Benveniste (1966) yapısalcılığa yapı açısından bakar ve bu yapı içerisinde değerleri önemli görür; yine aynı yapı içerisinde dilin kendine ait düzeni içerisinde ele alınması gerektiğini belirtir. Ögeler tek başına anlamlı değildir; bütüne bağlı oldukları derecede anlam kazanırlar.

Vardar (2002: 219) yapısalcılığı (structuralism) yine aynı şekilde parça-bütün ilişkisinde parçaların bütüne bağlılığı anlamında değerlendirerek yapı incelemelerine yöneldiğini belirtir.

Disiplinlerarası bir özelliğe sahip olan uygulamalı dilbilim inceleme alanları olarak: Dil ve eğitim, Dil, iş ve hukuk ve Dil, bilgi ve etki biçiminde Cook (2003: 7-8) tarafından üç başlıkta gösterilmiştir; onlar da kendi içerisinde alt başlıklarla sınıflandırılmıştır. Bu çalışmayla daha ilgili olduğu düşünülen Dil ve eğitim başlığı adı altında verilen inceleme alanları:

- Anadili eğitimi
- İkinci dil eğitimi
- Klinik dilbilim
- Dil yeterliliklerinin ölçümü

Dil öğretimi, uygulamalı dilbilimin en önemli çalışma alanlarından birisi olarak göze çarpmaktadır. İlk zamanlardan bugüne kadar dil öğretimi çalışmalarının kesintisiz bir şekilde devam ettiği düşünüldüğünde çalışmalar neticesinde yaklaşımların ve stratejilerin değişime uğraması normal görünmektedir. Çalışmalar sonucunda dil öğretimindeki yöntemler genel olarak yapısal yöntemler, işlevsel yöntemler ve etkileşimsel yöntemler olarak üçe ayrılmıştır.

Özkan (2013) dil öğretiminde derlemlerin kullanılabilmesini bilişim teknolojisindeki gelişmeler ışığında değerlendirerek dilin bu yolla betimlenmesinin sunacağı katkıdan bahseder, devamında ise araştırma sorularına bağlı olarak genel ve özel amaçlı derlemlerin yardımıyla dili betimlemenin önemine değinir.

Çocuk yazınındaki dil öğretimi çocukların gelişim düzeyleri de göz önüne alınarak onlara söz varlığı açısından en yararlı kelimelerin uygun yöntemler yoluyla öğretimi ile gerçekleştirilmelidir. Bunun için derlem dilbilimin ilkeleriyle ve yöntemleriyle oluşturulmuş özel amaçlı derlemler yardımıyla belirlenmiş olan önem ve etki derecesi yüksek kelimeler işe koşulmalıdır.

Çocuğun dil gelişimi için söz varlığının önemine değinen Baş (2006: 26)’a göre; çocuğun okul öncesi sahip olduğu söz varlığı ve dilsel gelişimi çocuk yazını ile doğrudan bağlantılıdır; çocuk eğer uzun cümlelerle kendini ifade edebiliyorsa bunda çocuk yazınının ve ürünlerinin önemi büyüktür.

Yurtiçi çalışmalarda temel söz varlığı olarak karşılık bulan batıda ise “basic vocabulary” yani “çekirdek sözcükler” biçiminde ifade edilen ve dil öğretiminin olmazsa olmazı olan bu öğeleri Aksan (1990: 19) Ana dili ve yabancı dil öğretimi için önemli görür. En sık kullanılan en gerekli sözcüklerin tespit edilmesi bu dil öğretimlerinden alınacak sonucun başarısını belirleyecektir.



23-24 Ekim 2015 tarihinde öğrencilerin söz varlığını belirlemek amacıyla ulusal boyuttaki bir çalışmanın nasıl oluşturulacağını tüm yönleriyle ortaya koymak için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan *Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Çalıştayı* da bu doğrultuda yapılmıştır. Çalıştayda: “Duygu ve düşüncelerini ifade edebilen, okuduğunu anlayan, çözümleyen ve yorumlayan, kültür düzeyini artırmış, bilim ve teknolojiyi anlamlandıran bireyleri yetiştirmek ve Türkçenin daha doğru, daha etkili kullanımını sağlamak” hedefiyle projeler üretmek amaçlanmıştır. Hedeflere ulaşabilmek için ilk olarak Türkçenin güncel sözlü-yazılı söz varlığının belirlenmesinin gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı şekilde, hedeflenmiş olan sonuçlara ulaşmak için ise dildeki sözvarlığımızın öncelikli olarak nasıl, hangi yöntem ve araçlarla hangi ölçütlere göre belirlenmesinin bilinmesinin gerektiği vurgulanmıştır. Eğitim ve kültür konularıyla ilgili yayınların söz varlığı açısından geliştirilmesinin sağlanması anlamında taşıyacağı niteliklerin de çok önemli olduğu vurgulanmıştır.¹²¹

1.3.1.2. Söz Varlığı

Türkçe Sözlük (2005: 1807)’te söz varlığı: “Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, vokabüler, kelime hazinesi” biçiminde tanımlanmaktadır.

Aksan (2004: 7)’a göre; “Bir dilin sözvarlığı denince, yalnızca, o dilin sözcüklerini değil; deyimlerin, kalıp sözlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütünü anlıyoruz.”¹²²

“Bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı” olarak tanımlanır (Korkmaz, 1992: 100). Sinan ve Demir (2010)’e göre ise bir dilin sözvarlığı dendiğinde; o dilin sahip olduğu sözcükler, kalıp sözler, atasözleri, terimler, deyimler ve çeşitli anlatım kalıplarının hepsi vurgulanmaktadır.

Çocuk yazını, temeline çocuk gerçekliğinin konulup yapılan çalışmaların da bu gerçeklik etrafında şekillendirilerek oluşturulduğu bir alan olduğu için dilsel gelişim de bu gerçeklikle ilgilidir.

Sever (2012: 17)’e göre; “Çocuk edebiyatı (yazını) erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır.”

Okuma yeteneğinin gelişmesinde nitelikli çocuk edebiyatı ile etkin iletişim kurulması arasındaki ilişkinin önemine değinen Şirin (2007)’e göre; çocukta başarılı bir okuma deneyimi oluşmasında belirleyici olan Türkçe okuma öğretmenlerinin okumayı öğretme yöntemlerini bilmeleridir. Son dönemde yapılmış olan çalışmalar da dil gelişimi için çocuk edebiyatının önemini ortaya

¹²¹ <http://dhgm.meb.gov.tr/www/soz-varligini-tespit-ve-gelistirme-calistayi-yapildi/icerik/245> (28 Ekim 2015 tarihinde ulaşılmıştır.)

¹²² Aksan (2004) çalışmasında dipnot olarak şunu belirtmiştir: “Sözvarlığı terimini Alm. Wortbestand teriminden çevirerek ilk kez biz kullandık. Kelime Hazinesi, sözcük dağarcığı, sözcük dağarı, sözcük gömüsü, vokabüler gibi karşılıklar yerine bunu yeğliyoruz.”

koymaktadır. Çocuk edebiyatının gelişmesini engelleyici bir durum da çocukların büyüme ve gelişme seviyelerine uygun ve kuşatıcı bir müfredatın bulunmamasıdır. Türkçe ders kitapları ve okuma öğretiminde kullanılan sıradan eğitici kitaplar dil, konu, içerik, edebiyat ve sanat değeri olarak çocuklara kitapları sevdirmekten uzaktır.

Çocuk kitaplarının, çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli özelliğinin dili ve anlatımı olduğunu ifade eden Sever (2012: 145)'e göre; okulöncesi dönemde kendisine bir yetişkin tarafından anlatılan masallar, fabllar, fıkralar, sorulan bilmeceler, okunan öykü vb. anlatılar, çocukların ana dilinin sözcükleriyle- “anlam evreni”yle tanıştırır.”

Yaklaşımlardan çıkan sonuç; çocuklara okutulacak kitapların ya da çocukların içinde oldukları eğitim-öğretim sistemlerinin belirli bir plan ve program dâhilinde hareket edilerek hazırlanması yönündedir. Bunun yanında, çocuk yazınındaki dil öğretimi çalışmaları, alanı iyi tanıyan uzman kişiler tarafından yapılmalıdır. Bu süreçte ise dille ilgili bütün etkinliklerin çocukların hoşuna gidecek bir biçimde uygulanması gerekmektedir. Etkinliklerin başarıya ulaşması ve çocuklara edebî zevk vererek onları okumayı seven birer okur haline getirmesi için söz varlığının bu iş için hazırlanmış olan özel amaçlı derlemler aracılığıyla belirlenerek işe koşulması gerekmektedir.

Öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilmesinin önemi 2005 ve 2015'teki her iki “Türkçe Öğretim Programı”nda da sıklıkla vurgulanmaktadır; fakat hangi kelimelerin hangi yöntemle öğretileceğinden programlarda söz edilmemiştir. Öğrenciler için hazırlanacak kitaplarda ve seçilecek kelimelerde, kelimeler öğrencinin yaşamı içerisinde etkin olarak işine yarayabilenlerden seçilmelidir. Bu doğrultuda:

- Öğrencilerin günlük yaşamda rastlayabileceği,
- Yaş ve düzeylerine göre, kendi duygu, düşünce ve isteklerini ayrıntılı ve özenli bir biçimde yansıtmaya olanak sağlayabilecek,
- Kelime, kelime grupları, terimler, deyimler vb. şeklinde olmalıdır.

Belirtilenlerin gerçekleşebilmesi için okuldaki öğrencilere hangi kelimelerin öğretileceği ve bu kelimelerin sayılarının ne olacağı tespit edilmelidir. Günümüze bakıldığında bununla ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Diğer dillerde olduğu gibi Türkçenin de kendine özgü bir söz varlığı vardır; dilin yapısal özelliklerine göre bu söz varlığı farklılıklar göstermektedir. Türkçe, yapısı itibariyle sözcük üretimi açısından geçmişten günümüze sürekli bir gelişim ve dönüşüm içerisinde. Bu bağlamda, Türkçe bünyesindeki sözcük sayısı bakımından oldukça zengin bir dil özelliği göstermektedir. Bu zenginlikten her birey farklı şekillerde faydalanmaktadır. Bireylerin kendi söz varlıklarında seçerek kullandıkları sözcükler yaş, cinsiyet, eğitim durumu vb. gibi özelliklerle yakın bir ilişkiye sahiptir.

Bireyler doğumlarından itibaren kendi yaşantıları sonucunda bir söz varlığına sahip olurlar. Yaşantı ve deneyim sonucu bireyler tarafından zenginleştirilen söz varlığı, ne kadar kapsamlı olursa bireylerin olaylara bakış açıları da o kadar geniş olabilecektir.

Eker'e (2010: 180) göre; *kullanım sıklığı açısından ölçünlü Türkçenin söz varlığı:*

1. *Etkin/aktif (kullanım sıklığı yüksek) sözler ve edilgen /eskiyen sözler (az kullanılan ya da kullanımdan düşen,*
 2. *Kullanım sıklığı sıfıra yaklaşan ya da sıfır olan),*
 3. *Yeni sözler (neolojizm) olmak üzere üç bölümde değerlendirilmiştir.*
- Etkin sözler, genel anlamda günlük yaşama ait olan sözlerdir. Edilgen sözler ise eski yaşayış ve düşünüş biçimlerini yansıtan sözlerdir. Etkin ve edilgen sözler arasında her zaman yakın bir ilişki vardır. Yeni sözler de yeni yaşam ve düşünce tarzlarını yansıtan sözcüklerdir.*

Bir dilin sözvarlığı denildiğinde; o dilin sahip olduğu sözcükler, kalıp sözler, atasözleri, deyimler, terimler ve çeşitli anlatım kalıplarının bütünü kastedilmektedir (Sinan ve Demir, 2010: 649). Söz varlığı içerisinde yer alan atasözleri ve deyimler, bir kavramı ya da olayı anlatmak için var olan kalıplardır. Bu yapılar, çok sayıda sözcüğün mecaz ve yan anlamlarının türlü kullanımları sonucunda oluşmuştur. Sözü edilen yapılar Türkçenin sözvarlığı içerisinde geniş bir yere sahiptir.

Baş (2006)'a ait *1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma* adlı doktora tezinde, söz varlığının içerdiği unsurlar şu başlıklar altında sunulmuştur:

- Kelime Hazinesi
- Deyimler
- Atasözleri
- İkillemeler
- Söz Varlığının İçerdiği Diğer Unsurlar
- Yabancı kelimeler
- Kalıp sözler,
- Kalıplaşmış sözler
- Terimler

Son 30 yılda artarak devam eden söz varlığı çalışmaları, sözcükbilim (lexicology) ve sözlükbilim (lexicography) gibi zaman zaman birbirleriyle de karıştırılabilen iki alan etrafında değerlendirilmektedir. Bunun yanında yapılan söz varlığı çalışmaları genel anlamda eski metinlerin ya da ders kitaplarının söz varlıkları üzerine yapılmış ve elle sayım gibi yine eski olan bir yolla şekillendirilmiştir.

1944 yılında, sadece kelime sayısını (word frequency) belirlemeye yönelik olarak Thorndike, E. L. ve Lorge, I. tarafından elle *Otuz Bin Sözcüklük Öğretmen Kitabı* (The teacher's word book of 30000 words) adlı kelime sıklığı çalışması yapılmıştır. 1967 yılında ise İngilizce için bilgisayarla ilk defa Kucera, H., ve Francis, W.N., tarafından *Computational analysis of present-day American English* adlı çalışma gerçekleştirilmiştir. Adı geçen ve bu anlamda ilklerden olan iki çalışma da ayrıntılı incelenmemiştir; özel alan derlemi yaklaşımına uygun gerçekleştirilmemiş olup genel derlem özelliği gösteren çalışmalardır.

Say, Bilge vd. (2002)'nin ODTÜ'de gerçekleştirdiği *Bilgisayar ortamında bir derlem geliştirme çalışması* özel alan derlemi özelliği göstermemekle beraber Türkçe için yapılmış çalışmalardan



ilkidir. 2 milyon sözcüklük bu derlem çalışması günümüz Türkçesini yansıtan metin örneklerinin işaretlenmesiyle oluşturulmuştur.¹²³

Temel söz varlığını hem genel olarak hem de özel alanlara yönelik olarak betimlemek çok kolay bir durum olmamakla beraber, çeşitli yöntemler etrafında bunların belirlenebilmesi olanaklıdır. Burada önemli olan nokta amaca uygun olarak ve belirli sınırlar çizilerek çalışmanın gerçekleştirilebilmesidir.

Baş (2011) Söz varlığıyla ilgili standartlaştırılmış bir yöntemin olmadığını belirtir; bunun sebebini ise çalışmaların yapılaş amacı farklılıklarına, araştırmacıların birbirlerinden bağımsız ve habersiz davranmalarına, ülke dışındaki çalışmalara olan bağımlılığa, ekip çalışmalarındaki sınırlılıklara, disiplinlerarası bağlantı eksikliklerine, söz varlığı öğelerinin kabulündeki ölçütlere, hedef kitlenin belirlenmesine ve diğer durumlara bağlar.

MEB tarafından Afyonkarahisar'da 18-21 Şubat 2015 tarihleri arasında yapılan *Okuma Kültürü ve Z-Kütüphane Çalıştayı Sonuç Raporu*'na göre dil öğretimi içerisinde yer alan söz varlığı çalışmalarının önemine vurgu yapılmış, alınan kararlar 5 maddede özetlenmiştir. Konuyla ilgili olduğu düşünülen 2. ve 5. maddelerde; söz varlığı çalışmalarının bakanlık gözetiminde yöntem birliği sağlanarak yapılması ve bu konuda yazılımlar geliştirilmesi sonuçlarına ulaşılmıştır.¹²⁴

1.3.2. Türk Çocuk Yazını'nda Eserlerin Okunabilirlik Düzeyleri

1.3.2.1. Okuma Nedir?

Okuma, çok yönlü zihinsel bir süreç olarak yüzyıllar boyunca ilgi duyulan ve farklı yollarla çoğu kez araştırmalara konu olan bir anlamlandırma sürecidir. Son yıllarda bu yönde yoğunlaşan çalışmalar farklılaşarak ve etkisini artırarak devam etmektedir.

Okumayı, Coşkun (2002: 231) “görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir”, Nas (2002: 41) “gözlerin yazıyı görüp tanımasından, zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir.”, Günay (2007: 15) “alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinliktir. Dar anlamda okuma, yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözme demektir. Geniş anlamda ise okuma, yazınsal bir metni yorumlamak demektir.”, Akyol (2008: 29) “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir.”, Öz (2011: 211) “gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir.”, Güneş, (2012: 2) “görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir.”, Durmuş (2013: 185) “bütün sözcükleri cümleleri

¹²³ <http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/derlem.pdf>

¹²⁴ MEB-Okuma Kültürü ve Z-Kütüphane Çalıştayı Sonuç Raporu ve Sonrası İçin Planlama (18-21 Şubat 2015 tarihleri arasında Afyonkarahisar'da yapılmış olan Okuma Kültürü ve Z-Kütüphane Çalıştayı Sonuç Raporu'nun ardından 6 Mart 2015 tarihinde özet bilgi notu olarak sunulmuştur.)

<http://z-kutuphane.meb.gov.tr/Content/HaberDosyaları/6eb8f811-cc7f-4a9e-a35d-bce9dab28ca8.pdf> (15 Haziran 2015 tarihinde erişilmiştir.)



veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir.” biçiminde tanımlamaktadır. Tanımlardan çıkan ortak sonuç, okumanın genel olarak bir anlam kurma etkinliği olduğu yönündedir; bunun yanında her araştırmacının anlam kurma etkinliği yanında farklı bir noktaya yöneldiği de tanımlardan çıkan diğer sonuçtur.

Çocuk yazınında okumanın çok önemli bir yerinin olduğu birçok kişi tarafından bilinmektedir. Çocuk yazınıyla ilgili yapılan çalışmalarda çocuk gerçekliğinden hareketle bazı konularda ayrı bir dikkat ve özen gerekmektedir. Özellikle küçük yaşlardan itibaren çocuğun kitap sevgisi kazanmasının ya da kazanmamasının değişik etkenler tarafından belirlendiği de göz önüne alındığında bu durumun önemi fazlasıyla ortaya çıkmaktadır.

1.3.2.2. Okunabilirlik Nedir?

Dil eğitimi içerisinde ayrı bir öneme sahip olan okuma eğitiminin verimliliği birçok etkene göre değişmektedir; geliştirilebilirliği ise bilinçli çabalar sayesinde sağlanmaktadır. Bu çabaların başında okuma eğitimi için kullanılacak olan metinlerin gelişigüzel değil de belirli bir plan ve program dâhilinde seçilerek nicel ve nitel bakış açısıyla sağlanan çok boyutlu bilimsel yaklaşımlarla oluşturulması gelmektedir.

Son dönemlerde özellikle bilgisayarın eğitimdeki kullanılabilirliği ve etkililiği artmıştır. Birçok alanda bilgisayarlardan, paket programlardan ve yazılımlardan yararlanılmaktadır. Dil eğitiminde ve öğretiminde de işlevsel programlar kullanılmaya başlanmıştır.

Okunabilirliğe yönelik yapılan çalışmalar arasında formüller geliştirme ve bu formülleri değişik metinlere uygulama gibi yönelimler bulunmaktadır. Bunların sonucunda okunabilirliğe yönelik bazı yordamalarda bulunmak mümkün olabilmektedir.

Çetinkaya (2010) okunabilirlik formüllerinin işlevine yönelik yaptığı tanımda, metnin dille ilgili gözlenebilen özelliklerinin metnin okunması açısından kolaylığına ve zorluğuna göre aşamalılık özelliği gösterecek biçimde sınıflandırılmasını amaçlayan kestirim araçları olarak bahseder.

Okunabilirlik, en genel anlamıyla bir metnin okuyucu düzeyine uygun olmasıdır. Bunu, metindeki işlevine, okuyucu ve yazar açısından anlamına göre araştırmacılar farklı biçimlerde ifade etmişlerdir.

Metindeki dilsel özelliklerin bütününün okur tarafından az veya çok kabul edilebilir olmasına okunabilirlik denir (Klare, 1963, akt. Çetinkaya, 2010: 1). Stephens (2000) okunabilirliği “Bir belgenin okunabilme kolaylığı”, Ateşman (1997: 71) ise “Okunan metnin okuyucuya göre anlaşılma kolaylığı ve güçlüğü” olarak tanımlamıştır; bununla beraber okunabilirlik ile okuduğunu anlamının aynı şey olmadığını, anlaşılabilirliğin metnin niteliğiyle ve içeriğiyle de ilgili olduğunu da ifade etmiştir. Bu nedenle metinlerle ilgili okunabilirlik incelemelerinin hem niceliksel hem de niteliksel özellik göstermesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çiftçi vd. (2007)’ne göre de; “Okunabilirlik, öğrencinin okuduğu materyali hızlı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi olarak açıklanabilir.”

Bunların yanında, Temur (2003) tartışılmasına ve eksik yanlarının olmasına rağmen; okunabilirlik formüllerinin özellikle kompozisyon türü yazılı ödevlerin değerlendirilmesinde, ders kitaplarına uygun metinlerin seçilmesinde, bireylere ya da gruplara uygun kitapların belirlenmesinde kullanılabilesinin önemli olduğunu belirtmiştir.

1.3.2.3. Okunabilirliği Etkileyen Faktörler

Çoban (2014)'a göre; okuyucunun metne anlam verebilmesi için metni anlamsal ve yapısal boyutta değerlendirebilmesi bunun yanında da bu boyutları meydana getiren soyut ve somut kodları çözümlemesi gerekmektedir. Bu sebeple okuyucunun;

- Hazırbulunuşluğu,
- Yaşı,
- Okuma motivasyonu,
- Fiziksel engelinin olup olmaması,
- Metnin ise;
- Türü,
- Akıcılığı,
- Anlaşılabilirliği,
- Sözcük sayısı,
- İmla ve noktalama kurallarına uygun yazılıp-yazılmadığı,
- Cümlelerin uzunluğu,
- Okunduğu ortam, anlamayı etkilemektedir.

Bunları dikkate alan araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda okunabilirlik üzerine çeşitli yaklaşımlar gerçekleştirmişlerdir. Bu yaklaşımlardan bir bölümü formüllerin okunabilirliğin tespiti amacıyla kullanılması üzerinedir. Niceliksel anlamda alana ayrı bir bakış açısı getiren formül odaklı yaklaşımlarda, geliştirilen formüllerin farklı dillerde kullanılması ve uygunluğu da araştırmacıların ilgisini çeken başlıca konulardır.

1.3.2.4. Çocuk Yazını Eserlerinde Okunabilirlik

Çocuk yazını eserlerinin okuma alışkanlığı üzerinde doğrudan etkisinin bulunduğu bilinmektedir. Çocuk yazını için oluşturulan eserlerin çoğunun kitap içerisindeki metinlerden oluştuğu bu metinlerin ise diğer etkenlerle beraber çocuk için anlam ifade ettiği söylenebilir. Diğer etkenler dışarıda tutulmak kaydıyla, çocuk yazını eserlerinde okunabilirlik formülünün kullanılması bu alanla uğraşanların yapacakları çalışmalar için araştırmacılara bir öngörü sağlayacaktır.

Bu çalışmada, Özlem Aytek'in 2. ve 3. sınıflara göre hazırlanmış ve 10 eserden oluşan *Zamanda Yolculuk Dizisi* ele alınmıştır. Çalışmada, Türk çocuk yazını ürünleri üzerinde okunabilirlik düzeylerini derlem dilbilim (corpus) yoluyla ve yazılım teknolojileri aracılığıyla ortaya koymak amaçlanmaktadır. Özlem Aytek'in *Zamanda Yolculuk Dizisi*'ndeki eserlerin okunabilirliğinin değerlendirilmesinde, Ateşman (1997)'in Türkçeye uyarlanmış olduğu okunabilirlik formülü kullanılmıştır.

1.3.2.5. Okunabilirlik İlkeleri

“Okunabilirliği etkileyen birçok etken vardır. Bu etkenlerin bir kısmını Güneş (1997: 335) okunabilirlik ilkeleri olarak dört grupta toplamıştır:

Dilbilgisi yönünden ilkeler: Çocuk kitaplarında kullanılan kelimelerin seçimi, türü, harf-hece sayısı, kullanılan cümlelerin uzunluğu gibi ilkeleri kapsamaktadır.

Eğitim yönünden ilkeler: İçeriğin seçimi, ilgi çekici olması, eğitsel mesajların verilmesi, öğrencinin düzeyine uygunluğu vb. ilkeler.

Sosyolojik yönden ilkeler: Hedef öğrenci grubunun özellikleri, günlük yaşamı, içinde yaşadığı ortamın özelliklerinin kitaba yansıtılması, vb. ilkeler.

Basım yönünden ilkeler: Kitabın sayfa yapısı, düzeni, yazı türü, punto büyüklüğü, kelime ve satır aralıkları, resimlerin türü ve sayfalardaki oranı gibi ilkeler.”

1.3.2.6. Okunabilirlik Formülleri

Literatür incelendiğinde okunabilirlikle ilgili birçok formül göze çarpmaktadır. Bu formüllerden başlıcaları aşağıda sıralanmıştır. Çalışma için kullanılması düşünülen formül Ateşman (1997)’in *Flesch Okuma Kolaylığı Okunabilirlik Formülü*’nü Türkçe için uyarlamasıyla oluşmuştur. Bu formüllerin ardından Ateşman (1997)’in formülüne de değinilecektir.

1.3.2.6.1. Flesch Okuma Kolaylığı Okunabilirlik Formülü

Bir metinden seçilen 100 kelimelik bir bölümde, kelime ve cümle uzunlukları tespit edilir. Kelime uzunluğu için hece sayısı, kelime sayısına bölünür. Cümle uzunluğu için ise kelime sayısı, cümle sayısına bölünür. Kelime başına düşen hece sayısı 1’e yaklaştıkça metin kolay; kelime başına düşen hece sayısı 10’a yaklaştıkça ise metin zor olarak kabul edilir. Aynı durum cümlelerde de olanaklıdır. Kelime sayısı 1’e yaklaştığında metin kolay; 10’u geçtikçe ise zor olarak kabul edilir (akt. Temur, 2003: 30).

$$\text{Kelime uzunluğu} = \frac{\text{Hece sayısı}}{\text{Kelime sayısı}}$$

$$\text{Cümle uzunluğu} = \frac{\text{Kelime sayısı}}{\text{Cümle sayısı}}$$

TABLO 3: FLESCHE FORMÜLÜ’NE GÖRE OKUNABİLİRLİK DÜZEYLERİ

Metnin Düzeyi	Ortalama Cümle Uzunluğu	Ortalama Hece Sayısı (100 Sözcükte)	Metnin Düzeyi Sayısal Olarak	Tahmini Öğrenci Seviyesi
Çok kolay	8 ve daha az	123 ve daha az	9-100	5.
Kolay	11	131	80-90	6.
Oldukça kolay	14	139	70-80	7.
Standart		147	60-70	8., 9.
Oldukça zor		155	50-60	10., 11.
Zor		167	30-50	13., 16.
Çok Zor	29 ve daha çok	17	0-30	Üniversite ve yetişkinler
		21		
		25		

1.3.2.6.2. Dale-Chall Formülü

Güneş (2000: 340)'e göre; “Okuma metinlerinin güçlüğüne belirlemek amacıyla kullanılır. Kitap veya metnin ilk yüz kelimesi alınarak, cümle sayısı ve zor (bilinmeyen) kelime sayısı belirlenir. Cümlelerin uzunluğu, kelime sayısının, cümle sayısına bölünmesiyle bulunur. Zor kelimelerin oranı ise zor kelimelerin sayısından geriye kalan kelime sayısına bölünmesi ve 100 ile çarpılması ile bulunur.”

$$\text{Cümle Uzunlukları} = \frac{\text{Kelime sayısı}}{\text{Cümle sayısı}}$$

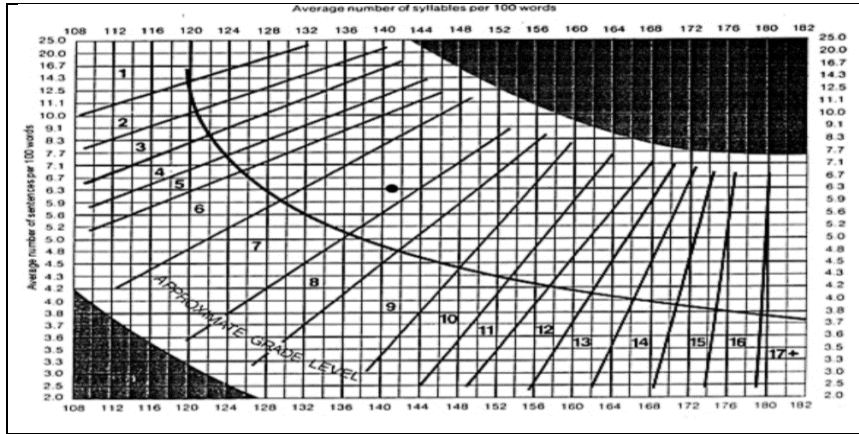
$$\text{Zor Kelime Oranı} = \frac{\text{Zor kelime sayısı}}{\text{Geriye kalan kelime sayısı}} \times 100$$

TABLO 4: DALE CALE FORMÜLÜ'NE GÖRE OKUNABİLİRLİK DÜZEYLERİ

Formül Sonucu	Okunabilirlik Düzeyi (Yaş)
4.9 ve aşağı	4 ve aşağı
5.0-5.9	5-6
6.0-6.9	7-8
7.0-7.9	9-10
8.0-8.9	11-12
9.0-9.9	13-15
10.0 ve yukarı	16+yukarı

1.3.2.6.3. Fry Grafik Okunabilirlik Formülü

Bir metnin veya kitabın baş, orta ve sonundan 100'er 100'er olmak üzere 3 bölüm seçilir. Her bölüm için ortalama cümle sayısı ve bu cümlelerin sahip olduğu hece sayısı tespit edilir. Üç bölümün hece ortalamaları ve cümle ortalamaları tespit edilir. Bulunan bu değerlerin grafik üzerinde ortak noktası belirlenir. Belirlenen bu nokta, metnin hangi sınıf düzeyinde olduğunu ifade etmektedir (Fry, 1988).



Şekil 1: Fry Grafik Formülü'ne Göre Okunabilirlik Düzeyleri

1.3.2.6.4. Gunning Zorluk Göstergesi

“Gunning’in formülünde iki önemli unsur vardır. Bunlar, üç ve daha fazla heceli kelimeler ve cümlelerde kullanılan ortalama kelime sayısıdır. Metinden alınan 100 kelimelik bölümde bulunan üç ve daha fazla heceli kelimeler sayılır ve geriye kalan kelime sayısına bölünerek ortalama kelime sayısı bulunur. Üç heceli kelime yüzdesi ve ortalama kelime sayısı toplanarak fog index (0.4) ile çarpılır. Eğer sonuç 8-10 arasında ise kolay, 11’den yukarı ise zor bir metin olduğunu gösterir.” (Güneş, 2000: 340)

$$\text{Üç Heceli Kelime Oranı} = \frac{\text{Üç veya daha fazla heceli kelime}}{\text{Geriye kalan kelime sayısı}}$$

$$\text{Kelime ortalaması} = \frac{\text{Kelime sayısı}}{\text{Cümle sayısı}}$$

$$\text{Üç heceli kelime oranı} + \text{kelime ortalaması} \times 0.4 = \text{Fog Index}$$

1.3.2.6.5. Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü

Çetinkaya-Uzun (2010) Ateşman (1997) tarafından Flesch formülünün Türkçeye uyarlanmasından sonra yapılan çalışmalarda çok sağlıklı sonuçlar alınmadığını bunun sebebinin ise uyarlanan Flesch formülünün İngilizcenin tabiatına uygun olmasını göstermiştir. Alan yazında da bu duruma yönelik yaklaşımların bulunduğunu belirtmiştir. Bunun yanında yapılan Türkçe çalışmalarda Ateşman Formülü’nün yetersiz kalmasından dolayı yine farklı yabancı okunabilirlik formüllerinin duruma göre kullanıldığından bahsetmiştir. Geliştirdiği iki ölçümlü yeni formül ise şöyledir:

- (1) Ortalama sözcük uzunluğu,
- (2) Ortalama tümce uzunluğu.

Çalışmanın ilk aşaması:

1. Sözcükleri Sayın
2. Tümceleri Sayın
3. Heceleri Sayın
4. Ortalama tümce uzunluğunu bulun
5. Ortalama sözcük uzunluğunu bulun

Ortalama sözcük uzunluğunu bulmak için toplam hece sayısını toplam sözcük sayısına bölün.

OSU= Toplam hece sayısı

Toplam sözcük sayısı

6. Formülü hesaplayın

Yukarıdaki aşamaların ardından bulunan değerler aşağıdaki formülde yerine yazılır.

$$OP= 118,823 - 25,987 \times OSU - 0,971 \times OTU$$

OP= Okunabilirlik Puanı

OTU= Ortalama tümce uzunluğu

OSU= Ortalama sözcük uzunluğu. Çetinkaya-Uzun (2010).

1.3.2.6.6. Ateşman Okunabilirlik Formülü

Ateşman (1997: 74) Türkçenin kendi yapısına en uygun formülün Flesch formülü olduğunun tespitinin ardından formülün İngilizce metinlerde uygulanmasından hareketle sözcük uzunluğu ve cümle uzunluğu değişkenleriyle ilgili birtakım uygulamalar yaparak formülü Türkçeye uyarlar.

$$\text{Okunabilirlik sayısı} = 198,825 - 40,175 \times X1 - 2,610 \times X2$$

X1= Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

X2= Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu (Ateşman, 1997: 74).

Formüle göre incelenen metindeki okunabilirlik puanını bulmak için metnin ilk 100 sözcüğü incelemeye alınır. İncelenen 100 sözcüğün toplamdaki hece uzunluğu 100'e bölünür ve X1 değeri bulunur ardından 100 sözcüğün oluşturmuş olduğu cümle sayısına bölünerek X2 değerine ulaşılır. Bu değerler, formülde yerlerine yazılarak metinle ilgili okunabilirlik sayısına ulaşılır. Formüldeki verilerden hareketle sınıflandırma şu şekilde olmuştur (Ateşman, 1997: 74).

TABLO 5: ATEŞMAN OKUNABİLİRLİK FORMÜLÜ'NE GÖRE OKUNABİLİRLİK DÜZEYLERİ

Düzy	Okunabilirlik Sayısı
Kolay	90-100
Orta Güçlükte	70-89
Zor	50-69
Çok Zor	30-49
Çok Zor	1-29

Alan yazın incelendiğinde, bu formül çalışmalarının dışında yaklaşık 200 formülün olduğu düşünülmektedir.

1.3.3. Türk Çocuk Yazınında Eserlerin Yaşa Uygunluk Düzeyleri

1.3.3.1. Yaşa Uygunluk

Çocuk Yazını için oluşturulan çalışmaların diğer yönlerden olduğu gibi yaşa uygunluk düzeyi açısından da belirli bir plan dâhilinde dikkatle oluşturulmaları gerekmektedir. Çocuğun dilsel, bilişsel ve kişisel gelişimine bunların yanında toplumsal gelişimine en uygun çalışmalar özenle hazırlanmalıdır. Hazırlanacak olan bu çalışmalar, hem gelişimsel alanlara uygunluğu açısından hem de dilsel, bilişsel, kişisel ve toplumsal açılardan çocuğun daha sağlıklı bir gelişimsel aşamayla karşılaştırılması açısından büyük bir öneme sahiptir.

Şirin (2007)'e göre; “Çocuksu edebiyat, öncelikle çocuğa göre olmalı ve çocukların dünyasını yansıtmalıdır. Çocuğa göreliği, çocuk bakışı, dil ve anlatım, bütünlüğe ulaştırır. Çocuksu edebiyatın içeriği, anlatımı ve kahramanların karakteri çocuk algılamasına uygun olursa, çocuksu edebiyat gerçekleşebilir.”

Çocuk yazınında son dönemde çocuğa görelilik kavramının yanında bir de yaşa uygunluk kavramı kullanılmaktadır; bu kavram, yaşa görelilik kavramından daha geniş anlamlar ifade edebilmektedir. Özkan (2014: 23)'a göre; yaşa uygunluk kavramı çocuğa görelilik kavramının bir üst boyutu olarak görülmektedir ve yaşa uygunluk konusu çocuk yazınında henüz yeteri kadar ayrıntılandırılmamıştır.

Sever (2008: 145) çocuk kitaplarının çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli özelliğinin dili ve anlatımı olduğunu belirterek okul öncesi dönemde, yetişkinler tarafından anlatılan masal, fabl, bilmece ve öykü gibi çeşitli türlerle karşılaştırılan çocukların söz varlığıyla yani anlam evereniyle tanıştığını belirtir.

Nas (2002: 76)'a göre; çocuklar için yazılan eserlerde kullanılan dil; çocuğun dil ve düşünce gelişimine uygun olmalıdır, çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmelidir, anlatımı ilgiyi diri tutacak şekilde akıcı ve canlı olmalıdır; eserde yalın, arı, duru ve açık bir dil tercih edilmelidir.

Günümüzde her yıl dünyanın her ülkesinde binlerce çocuk kitabı yayımlandığını ifade eden Oğuzkan (2013: 383-385) çeşitli sorulara cevap vermesi durumunda bazı kitapların çocuklar için uygun olabileceğine dikkat çekerek bu soruları genel anlamda şöyle sıralamıştır:

Kitabın yazarı kimdir, kültür kapasitesi nedir, yazdığı başka eserler var mıdır? Amacı nedir? Konusu nedir? Kitap karakterleri ve olayların çocuğun dünyasında yeri var mıdır yoksa zorlanarak mı oluşturulmuştur? Kitabı kim ya da hangi kurum yayınlamıştır? Kitabın yazılışında dile uygunluk, dil bilgisi, çocuğu ilgilendirme ve basitleştirme gibi ilkeler göz önünde tutulmuş mudur? Forma, kapak, dikiş, boyut, mizanpaj ve marj bakımından çocuk kitabı niteliğinde midir? Resimler; renk baskı ve hayal dünyasına seslenme bakımından metne uygun mudur; metnin anlaşılmasına yardımcı mıdır? Kitapta indeks ve bibliyografya var mıdır? Kitap çocukta başka bir kitabı okuma isteği uyandırmış mıdır?

Oğuzkan (2013: 383-385)'dan aktarılan bazı ölçütler incelendiğinde, bu ölçütlerde çocuğa göreliliğin ve yaşa uygunluğun doğrudan dillendirilmediği fakat bazı maddelerde bu ölçütlerin dolaylı olarak sezdirildiği görülmektedir. Kitabın yazıldığı dönem düşünüldüğünde çocuğa göreliliğin ve yaşa uygunluğun da son dönemde önem kazandığı göz önüne alındığında çalışmada bu kavramlara doğrudan değinilmemesi normaldir.

Özkan (2014)'a göre; çocuk yazını için oluşturulan eserlerde okunabilirlik düzeyi belirlendiğinde bu sayede yaşa uygunluk düzeyi de dolaylı olarak ortaya çıkmış olacaktır bunun yanında yaşa uygunluğun belirlenmesinde bir diğer unsur olan sözcüksel alan belirlemeleri de önemli bir yer tutmaktadır.

Çocuk Yazını Derlemi (ÇYD) projesinden yola çıkılarak oluşturulan bu çalışmada bir diğer başlık olan okunabilirlik konusunun dışında geriye kalan dört başlık da bu konuyu tamamladığından çocuk yazınına daha bütüncül bir yaklaşım sergilenmiş olunacaktır. Bu noktada, çocuğa görelilik ve yaşa uygunluk kavramları beraber ele alındığından ayrı ayrı sonuçlarla oluşturulan yaklaşımlar yerine bunların kendi içindeki sonuçlar ve beraber oluşturacakları kapsamlı sonuçlar bilimin doğasına daha uygun olacaktır. Bu durum daha sağlıklı bilgilere erişilmesine de olanak sağlayacaktır. Tüm bunların yapılabilmesi derlem dilbilimin (corpus) ilkeleri doğrultusunda olabilecektir. Özel yazımların sağladığı olanaklar çerçevesinde bilgisayar destekli daha sistemli, planlı, nesnel ve doğrulanabilir bir sonuca ulaşılması çalışmanın özgün yapısını güçlendirip yaygın etkisini de bu sayede artıracaktır.

Özlem Aytek'in *Zamanda Yolculuk Dizisi*, ilk okuma dizisi olarak 2. ve 3. sınıflara uygun oluşturulmuştur. Çocuğun kişilik özelliklerinin 7 yaşına kadar biçimlendiği göz önüne alındığında 6-8 yaş grubunu ilgilendiren bu eserlerin kritik bir döneme hitap ettiği söylenebilir. Bu noktada yaşa uygunluğun eğitsel bir zorunluluk olarak ortaya çıkması kaçınılmazdır. Diğer konu başlıklarıyla beraber çocuk yazını böylece farklı bir derinlik kazanabilecektir.

1.3.3.2. Yaşa Uygunluğa Bağlı Olarak Hazırlanan Çocuk Kitaplarının Özellikleri

Özlem Aytek'in *Zamanda Yolculuk Dizisi* birinci kademe ve birinci devre yaş grubu olarak 6-8 yaş grubuna hitap etmektedir. Kritik bir dönemi yansıttığı için eserin ayrı bir dikkatle hazırlanmış olması gerekmektedir. İlk çocukluk evresi olan bu dönemde çocukta okuryazarlık ve kitap sevgisi oluşturmak çok önemlidir. Bu durum Türk çocuk yazınının diğer eserlerinde de geçerli olmalıdır. Genel olarak bu yaş grubundaki çocuklarda davranışsal gelgitler oluşmaktadır. Sadece kız-erkek ayrımı yapan bu yaş grubundaki çocuklar karşı cinsle bedensel farkı da tam olarak kavrayabilmekten uzaktır. Lider olmaya meyilli olan bu yaş grubundaki çocukların bir diğer özelliği ise birçok konuda büyükleriyle konuşabilmeleridir.

Yalçın ve Aytaş (2014: 39-40)' a göre; 6-8 yaş grubuna hitap eden eserlerde;

- Cümlelerdeki kelime sayısı 3-5 kelime olmalı, mecazlı söyleyişlere genellikle yer verilmemeli, anlatım açık olmalıdır.*
- Birleşik zamanlı fiiller kullanılmamalı, düz bir anlatıma özen gösterilmeli, değişik anlatım üsluplarından kaçınılmalıdır. Zorunluluk hâlinde çocuğa bu üslup farklılıkları sezdirilmelidir.*
- Yazar kendini çocuğun yerine koymalı, seçtiği konunun o yaş grubundaki duygu değerlerine uygun olup olmadığını tespit etmelidir.*

- ç. Çocukların ilgi alanına uygun tasvirler yapmalı, anlatımda konuşma ve diyaloglar etkili olabilecek biçimde kullanılmalıdır.
- d. Bir kelimenin yazılış şekli diğer bir kelime ile benzeşmemeli, anlatımda tekerlemelerden yararlanılmamalıdır.
- e. Bu yaş grubundaki çocuklara yoruma açık ve tamamlanmamış öyküler anlatılmamalı, kahramanları çocuk ve hayvan olan öyküler, söylenceler, fabllar, destanlar, masal unsurunun hâkim olduğu resimli kitaplar tercih edilmelidir.
- f. Yazılacak eserler, çocukların anlamını bildiği yüz kelimeyi geçmemelidir.

1.3.4. Türk Çocuk Yazını'nda Sözcüksel Çeşitlilik ve Sözcüksel Alan Örüntüleri

Metinler üzerine yapılan çalışmalarda nesnel çıkarımlar yaparak öznel yaklaşımlarla bu yaklaşımları beraber ele almak oldukça önemlidir. Bunu yapmak araştırmacılara daha sağlıklı, çok yönlü, bütünsel ve amaca yönelik değerlendirme olanakları sunar. Metinlerle ilgili nesnel çıkarımlar yapılabilmesini sağlayan sözcüksel çeşitlilik ve yoğunluk hesaplaması, eserlerin alan örüntülerinin ortaya konulması gibi kavramların açıklanmasında yarar vardır;

Johansson (2008: 61)'a göre; sözcüksel çeşitlilik (lexical diversity) bir metinde kaç farklı sözcüğün kullanıldığının ölçümüdür; sözcüksel yoğunluk ise metindeki sözcüksel öğelerin (ad, eylem, ön adlar ve bazı belirteçler) oranının ölçümünün sağlanmasıdır.

Johansson (2008: 62)'a göre; geleneksel sözcüksel çeşitlilik ölçüsü metindeki farklı sözcüklerin (types) toplam sözcük sayısına (token) oranıdır. Bu *type-tokenratio* (TTR) olarak adlandırılır. Örnek olarak bir konuşmacı 150 sözcüklük bir konuşmayı tekrarlarla 20 farklı sözcük kullanarak yapmışsa birbirinden farklı sözcük sayısını toplam sözcük sayısına bölerek konuşmadaki sözcüksel çeşitlilik oranını bulabiliriz.

Sözcüksel yoğunluk terimi çoğunlukla ad, eylem, sıfat ve bazen zarfların sözcüklerin tamamına oranı olarak kullanılmaktadır (Johansson, 2008: 65).

$$TR: (20/150) \times 100 = \%75$$

Bir diğer hesaplama türü ise metin içerisindeki herhangi bir türün metindeki bütün sözcüklere oranlanması sonucu metin içindeki oranının bulunmasıdır. Örnek olarak, 2000 kelimenin bulunduğu bir metindeki 200 eylemin toplam kelime içerisindeki oranı hesaplanmak istendiğinde aşağıdaki sonuca ulaşılabilir.

$$\text{Eylem Yoğunluğu: } (200/2000) \times 100 = \%10$$

Özkan (2014: 22)'a göre; "Söz konusu hesaplama yöntemleri, belirli bir sözcük türünün belirli bir yazınsal türdeki çeşitliliği hakkında daha esnek ve yoruma açık bilgiler vermektedir."

1.3.5. Türk Çocuk Yazını'nda Biçimbirimsel, Sözcükbirimsel ve Sözdizimsel Yapılar

Çocuk yazını ve eserlerinin birçok öge tarafından biçimlendirildiği bilinmektedir. Önceki konu başlıklarında ele alınan;

1. Türk Çocuk Yazını'nda dil öğretimi açısından öncelikli söz varlığı,
2. Türk Çocuk Yazını'nda eserlerin okunabilirlik düzeyleri,
3. Türk Çocuk Yazını'nda eserlerin yaşa uygunluk düzeyleri,
4. Türk Çocuk Yazını'nda sözcüksel çeşitlilik ve sözcüksel alan örüntüleri,

konuları bu konuyu tamamlarken bu konu tarafından da aynı biçimde tamamlanmaktadır. Konular hem kendi içinde hem de beraber tutarlı ve bütünsel sonuçlar vermektedir.

Çocuk yazını için biçimbirimsel, sözcükbirimsel ve sözdizimsel yapılar, öncelikli olarak söz varlığı belirlenen, okunabilirlik düzeyi tespit edilip hazırlanan ve yaşa uygunluk düzeyleri ayarlanan bir metin içerisinde seçilerek bu metindeki biçimlendirmelerin analiziyle ortaya çıkarılabilecektir.

Çocuk yazınının en önemli öğeleri olan kitapları, Sever (2008: 145) “Anadilinin sözvarlığını çocuklara tanıtan, dilin anlam yapısını, özelliklerini, anlatım gücünü örneklendiren bir araç olarak çocukların karşılaştıkları basılı ilk özgün dil modelleridir.” biçiminde tanımlamıştır.

Sever (2008: 145)’e göre; “Çocuk kitaplarının, çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli özelliği dili ve anlatımıdır.”

Nas, (2004: 76)’a göre; “Yazınsal nitelikli çocuk kitapları, çocuğun dil ve düşünce gelişimine uygun olmalıdır.”

Farklı cümle yapılarının anadilinin anlatım olanaklarını edinme ve etkili düşünme sürecinde çocuğun dünyasına seslenen gerekli bir anlatım yolu olduğunu ifade eden Çer (2013: 288) yazarın, duygu ve düşüncelerini okurlarıyla paylaşabilmesi için dilsel dizgelere yeni ve özgün biçimler kazandırması gerektiğini belirtmiştir.

1.3.5.1. Biçimbirimsel Yapılar

Sondan eklemeli bir dil özelliğine sahip olan Türkçe, doğası gereği eklerle beraber yeni anlamlar kazanan sözcüklere sahiptir ve üretilecek yeni sözcükler de bu eklerin eklenişiyle oluşmaktadır.

Ergin (2009: 106)’e göre; kök “bir kelimenin mânâsı ve yapısı bozulmadan parçalanamayan şeklidir.”

Ergin (2009: 106)’e göre; ek “kelime bünyesinde görülen tek başına mânâsı olmayan ve kullanılmayan ancak köklerle birleşmek suretiyle kullanılan ve mânâ ile ilgili bir vazife gören şekillere denir.”

Sever (2008) de Türkçenin yapı bakımından sondan eklemeli bir dil olduğunu belirterek sözcükleri diğer sözcüklere bağlamak veya sözcüklere yeni anlamlar yüklemek için eklerden yararlandığını belirtmiştir; bunun yanında eklerin kullanım kurallarının yazınsal eserler aracılığıyla çocuklara sezdirilmesinin Türkçenin öğretiminde hedeflenen bir davranış olduğunu ifade etmiştir.

Tanımlardan, köklerin ve eklerin dilin doğası gereği birleştiği ve anlamsal bir çıkarım yapabilmek için bu birlikteliğin ne derece olduğunu ve nasıl oluştuğunu bilmekte yarar olduğu anlaşılmaktadır. Sever (2008) de kök-ek öğretiminin çocuklara sezdirilerek verilmesinin öneminden bahsetmiştir.

Özlem Aytek’in *Zamanda Yolculuk Dizisi* içerisinde yer alan 10 eserin biçimbirimsel olarak çözümlenmesinde Kemal Oflazer’in geliştirdiği biçimbirimsel çözümlenme aracı kullanılmıştır. Bu araç,



araştırmacı Sayın Oflazer'in izniyle bu çalışmanın da çıkış noktasını oluşturan *Türk Çocuk Yazını Derlemi ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar* adlı ve TÜBİTAK-112K479 nolu projede kullanılmıştır.

1.3.5.2. Sözcükbirimsel Yapılar

Çalışmada, biçimbirimsel etiketlemelerle beraber sözcükbirimsel etiketlemeler de eş zamanlı olarak incelenerek derlem üzerinde işlenip tanımlanmıştır. Derlemde sözcükler, tür olarak; ad, ön ad, zarf, eylem, eylemsi, edat, bağlaç, ünlem, zamir ve belirsiz biçiminde sınıflandırılarak sisteme işlenmiştir.

1.3.5.3. Sözdizimsel Yapılar

Çalışmada, sözdizimsel yapılar, biçimbirimsel ve sözcükbirimsel yapılar biçiminde yapılan incelemeler, çeşitli aşamalar sonucunda programlar ve yazılımlar aracılığıyla sisteme yüklenen kitapların sistem üzerinde yazılımın sunduğu olanaklar ve çalışmanın boyutları çerçevesinde etiketlenip yine çeşitli aşamalar sonucunda sistemden sonuçlarının çıkarımı sonrasında gerçekleştirilmiştir.

Sözdizimsel yapılar denince kelimeler ve cümleler akla gelmektedir. Cümle, Karahan (2010: 9)'a göre; "Bir düşünceyi, bir duyguyu, bir durumu, bir olayı yargı bildirerek anlatan kelimelere" denir.

Karahan (2010: 9) Türkçenin söz dizimi açısından en belirgin özelliği olarak kelime gruplarında ve cümlelerde ana unsurunun genelde sonda olmasını belirterek bu özelliğin Türkçeyi Hint-Avrupa ve Arapça dillerinden ayırdığını; Mançu Tunguzca, Moğolca gibi köken birliği tartışılan bazı dillere yaklaştırdığını ifade etmiştir.

"Söz-dizimi" nin konusu, yargısız bir anlatım birimi olan kelime grupları ile yargılı bir anlatım birimi olan cümlenin yapısı, işleyişi, görevleri ve anlam özellikleridir. Cümlelerin bağlanma şekilleri bağlanan cümleler arasındaki şekil ve anlam ilişkileri de söz diziminin konusudur." (Karahan, 2010: 9)

Sözdizimsel yapıların çocuğa göreliğine değinen Çer (2013: 288) bu durumu; "Eylemin sürekli sona alınmasıyla oluşturulan bir anlatım, çocuğun düş dünyasının kısıtlanmasına, ilgisinin dağılmasına ve en önemlisi düşüncelerin belli kalıplar biçiminde oluşmasına yol açarken eylem sonrası getirilen sözcüklerle yeğlenen bir anlatım, tekdüzeliği ortadan kaldırarak tümceye farklı duygu durumları ve düşünceler katacaktır." şeklinde ifade etmiştir.

1.3.6. Türk Çocuk Yazını'nın İç ve Dış Yapısal Öğeler Açısından İncelenmesi

Gelişimsel açıdan bakıldığında, farklı yaş düzeylerinde ilgiler ve dolayısıyla seçiciliği belirleyen etkenler farklılaşmaktadır. Bu nedenle herhangi bir çocuk kitabı, hangi yaş düzeyindeki okurları hedefleyerek yazılıyorsa o düzeye uygun biçimsel özellikleri taşımalıdır. Bu özellikler şu şekilde özetlenebilir:

- Çocuk kitapları çocuğun taşıyabileceği hacim ve ağırlıkta olmalıdır.

- Kuşe kâğıdı gözleri yordduğu için, saman kâğıdı ise dayanıklı olmadığı için kullanılmamalıdır. Çocuk kitaplarında sağlam ve mat renkli, gözü yormayan ve dayanıklı birinci veya ikinci hamurdan kâğıt kullanılmalıdır.
- Normal ya da normalden çok aralıklı satır aralıkları tercih edilmeli, sayfa kenarlarında geniş boşluklar bırakılmalı, özellikle küçük çocuklar için kısa paragraflar ve tek sütun halindeki sayfa düzeni tercih edilmelidir.
- Harf büyüklüğü okul öncesi, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyindeki çocuklar için 14 punto olmalıdır.
- İmla kurallarına uyulmalı ve noktalama işaretlerinin kullanımına da özen gösterilmelidir.
- Çocuk yayınları, özellikle de okul öncesi çocuklara yönelik yayınlar, mutlaka resimli olmalıdır. Resimler anlaşılır, konuya uygun ve sevimli olmalıdır. Resim ile tamamladığı yazı aynı sayfada bulunmalıdır. Bu resimler renkli veya siyah-beyaz olabileceği gibi en önemlisi sanat değeri taşınmalıdır.
- Kapağın üstündeki resim çocuğun kitaba ilişkin ilk fikirleri edinmesi açısından çok önemlidir.
- Kitabın ciltlenme biçimi de kitabın dayanıklılığını dolayısıyla da çocuğun o kitaba duyduğu ilgiyi aynı doğrultuda etkileyecektir. Bu nedenle ciltli veya dikişli olması tercih edilmelidir (Çılgın, 2007: 78).

Çakmak ve Sofuoğlu (1997)'na göre; “Resimli kitapların biçimsel özellikleri şunlar olmalıdır:

- a) Kapak resimleri canlı, çekici ve kitabın içeriği ile uyumlu olmalıdır.
- b) Kitap dayanıklı ve mat kâğıda basılmalıdır.
- c) Hacim bakımından fazla büyük olmamalıdır.
- ç) Harfler gözü yormayacak büyüklükte ve baskısı temiz olmalıdır.
- d) Kitap ve dergilerdeki resimler bir sanat değeri taşınmalı, çocuk psikolojisine ve kitabın konusuna uygun olmalıdır.
- e) Yazım, noktalama ve söz dizimi bakımından kusursuz olmalıdır.
- f) Kitaplar, sağlam ve iç açıcı bir cilde sahip olmalıdır, satır araları ne geniş ne de dar olmalıdır, sayfanın 3/4'ü resme 1/4'i de yazıya ayrılmalıdır.”

Yalçın ve Aytaş (2014: 35)'a göre; “Özellikle okumaya başlangıç kitapları, temel eğitim birinci basamakta üçüncü sınıfa kadar çok büyük bir önem taşımaktadır. Kitapların sayfa düzenleri, resimlerin kullanılışı, yazıların boyutu, içindeki öykülerin pedagojik düzeyi son derece titiz ve uzun bir çalışma sonucu hazırlanmalıdır.”

Kapağın ne kadar önemli olduğunu ifade eden Çılgın (2007: 79)' a göre; kitabın kapağındaki resim çok önemlidir çünkü çocuk kitabın içeriğini bilmeden önce kitap hakkında ilk fikre bu resim yoluyla sahip olacaktır.

“Kitap kapağı, kitabın içeriği hakkında etkili mesaj verecek şekilde düzenlenmiş olmalıdır.” (Tür-Turla, 2005: 37)

“Kullanılan kâğıdın ince olmaması, sayfalarını çevirme kolaylığının yanı sıra sayfalardaki renkli resimlerin daha net baskı vermesini, bir sayfadaki resmin arka sayfadaki resme gölge yapmamasını ve resmin daha iyi görülebilmesini sağlar.” (Tür-Turla, 2005: 35)

Tür ve Turla (2005: 37)'ya göre; “Sürekli aynı boyutlardaki kitaplar yerine farklı boyutlardaki kitaplar tercih edilmelidir.”

“MEB'in kitapları değerlendirme yönergesinde; 6 yaş için 24 punto, 7-9 yaş için 16-18 punto, 10 yaş için 12 punto ve üstü için de 11 punto zorunlu kılınmıştır. Bu ölçüler, çocuğun görme ve gördüğünü algılama özellikleri göz önüne alınarak saptanmıştır.” (Cengiz, 2008: 2)

Çocuk kitaplarının; çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim sürecindeki etkililiğini belirten Sever (1995: 14) çocuk kitaplarının okuldaki eğitim-öğretim işlevini bütünlemesinin de beklendiğini ifade ederek çocuk kitaplarının tüm bu önemli görevleri yerine getirebilmesi için ise yapısal ve eğitsel özelliklerle donatılmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Sever (1995: 14) çocuk kitaplarının, dış-ıçyapı özellikleri ve dayandığı eğitsel ilkelerle bir bütün olduğunu belirterek bu özellik ve ilkelerin birbirleriyle olan tutarlılığının ve bütünselliğinin, çocuk kitaplarının niteliğini belirleyen en temel etken olduğunu ve bu nedenle de çocuk kitaplarının belirtilen özelliklerinin bilinmesinin, çocuklar için seçilecek kitaplarda seçicilere kılavuz olacağını ifade etmiştir.

Gönen (1989) “*Anaokul çağında, resimler ve kitaplara bakarak çocuğun dil kullanımını değerlendirmek yaygın bir etkinliktir. Resimler; çocuğun farklı anlatımlar aramasına, resimli kitaplar ise; öğretmenin çocukla konuşmasına olanak sağlarlar. Resimli kitaplar farklı stratejileri keşfetme fırsatı sağlamakla beraber, bazı kullanımları da uyarıp, çocuğa; dili kullanmada sahip olduğu becerileri gösterme, resimleri yorumlama ve hikâye sırasını öğretme fırsatı sağlamaktadırlar.*”

diyerek çok küçük yaşlardan itibaren resimlerin ve resimli kitapların çocuğun dilsel gelişimindeki önemini ortaya koymaktadır.

Özünel (2000: 174)’e göre; “Görsel anlatımda yanlış yapılacağına kitap resimlenmese daha iyidir. Çünkü çocuk, düş gücü ile kendi resmini kendi çizecektir.”

Sever (2012: 198) “Kitaplar, dilsel ve görsel özellikleriyle çocuğun hem sanat hem de düşünme eğitimi sürecini desteklemelidir” diyerek biçimsel yapının önemine işaret etmiştir.

Sanat eğitiminin kitaplar aracılığıyla farkındalığının önemine değinen Dilidüzgün (2006: 111) “Sanat eğitiminin yalnızca okullarda verileceğini söylemek doğru olmaz. Çocuk kitapları aracılığıyla gerçekleştirilecek olan sanat farkındalığı, okuru yaratıcılığa yöneltip onun bilişsel, duyuşsal ve duygusal eğitim gereksinimlerini de karşılamaya yöneliktir. Bu nedenle, çocukların erken yaşlarda sanatsal duyarlılıkla donatılmış kitaplara karşılaşması onların duyarlılıklarının ve beğenilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.”

diyerek görüşünü belirtmiştir.

Sever (2012: 199) “Kitaplar, çocukları okumaya isteklendirecek bir tasarım anlayışını yansıtmalı; çocuklar kendileri için üretilen bir araca verilen önemi, gösterilen saygıyı, kitabın dış yapı (biçimsel) özellikleriyle bütünleşmiş olan tasarım özeninden anlayabilmelidir.”

Can (2014: 7) Çocuklar için özel olarak yaratılan çocuk edebiyatının genel edebiyattan farklı olduğunu bunun da yapılan sınıflandırmayla ortaya konulduğunu belirtip yetişkin ve çocuk edebiyatının hangi açılardan birbirinden farklı olması gerektiğinin genel hatlarıyla belirlenmesinin önemine değinerek birinci fark olarak çocuk edebiyatındaki resimlemeleri gösterir.

Tüm tanımlamalardan ve yaklaşımlardan görsel unsurların çocukların kitaplara yakınlığının oluşması-oluşmaması ya da yakınlığının derecesi bakımından ne kadar önemli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Öte yandan Şirin (2007) Okul öncesi kitap türü başta olmak üzere çocuğun gelişimsel aşamalarına uygun resimli çocuk kitaplarının çocuğun anlam becerisinin gelişimi ve sanat eğitimi için çok önemli olduğunu belirtip bu kitapların etkili birer iletişim aracı olduğunu ifade etmiştir.

Resimli kitaplar da çocukları eğitmeye son derece etkilidirler. Okuma bilmeyen çocuk, kitaplardaki resimlere bakar. Çocuğun yaşına uygun bol resimli kitaplar çocuğu kitapla ilk defa yüzyüze getiren yayınlardır. Bu resimlerin altındaki yazıları okuyarak kitabı çocuk için daha ilgi çekici hale getirmek, yetişkinlerin görevidir (Çılgin, 2006)

“Çocuk edebiyatının en önemli işlevi çocuğun psikolojisine yani ruhsal gelişimine katkıda bulunmasıdır. Çocuk, estetik haz alma ihtiyacını en güzel ve en ulaşılabilir şekilde çocuk edebiyatından karşılar. Başka bir ifadeyle, duygusal anlamda çocuğun istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yazılan her bir metin, çocuk okurun estetik duygusunun gelişmesini sağlar.” (Can, 2014: 6)

Yalçın ve Aytaş (2014)’ a göre; “Çağımızın en önemli niteliklerinden biri olan yaratıcı düşüncenin gelişmesinde de sanat ve estetiğe ait ilgi ve becerilerin geliştirilmesinin büyük bir rolü olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla kitapların biçim, renk, desen ve çizimlerinin de çocuğun gelişiminde büyük bir rol oynadığını söyleyebiliriz. Bu yüzden yazılan çocuk kitapları biçim bakımından iyi düzenlenmelidir.”

Estetik konusuna vurgu yapan Sever (2012: 181)’ e göre; “Resimli kitaplar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişmenin en hızlı olduğu, kişiliğin temellerinin atıldığı bir dönemde, çocukların öğrenme gereksinmesini estetik yolla karşılayan birer araç durumundadır. Bu nedenle kitapların, görsel tasarım zenginliğini yansıtan sayfa düzeniyle ilgi çekmesi; cilt kapak, kâğıt gibi özellikleriyle de uzun süre kullanılmaya elverişli olması gerekir.”

Şirin (2007) Türk çizerlerinin son dönemdeki gelişimine dikkat çekerek çizerlerin resimledikleri kitapların geleceğe dönük daha umut verici olduğunu ve dünyaya açılma şanslarının çok yüksek olduğunu ifade etmiştir. Çizerlerin çok yüksek sanat duyarlılığıyla ve çocuğa uygun yaptıkları resimlerin seviyesi düşük metinlerle kullanılmasının ya da seçkin yazarların eserlerindeki uygun olmayan resimlerin ise bu noktada bir açmaz olduğunu belirtmiştir.

Gülpınar’a (2010) göre de “Türkiye’de çocuk kitaplarının ve dergilerinin seviyesi orta derecedir. Fakat gelişmiş ülkelerin kitapları ile bizim kitaplarımız karşılaştırıldığında arada ciddi anlamda farklılıklar vardır. Net olmayan fotoğraflarla, zevksiz illüstrasyonlarla üst üste hiçbir düzen düşünülmeden oluşan metinlerle okunması çok güç yazı karakterleriyle hazırlanmış bu kitapların çocukların estetik zevklerini geliştireceği elbette söylenemez. Bu şekilde oluşumların en büyük payı yayıncılara aittir. Yayıncılar böyle bir dikkatsizlik, özensizlik durumuna karşı olsalar ya da daha dikkatli davransalar bu tarzda sonuçlara boğulmamış olunur.”

1.4. Problem

Çalışmada yer alan 6 konu başlığının artalanından ayrı ayrı söz edilecek olursa; ilgili literatürün tarihsel gelişimleri etrafında belirtilmesi gerekecektir. Her konu başlığının geniş bir literatür özeti olduğundan bunların bir bölümü verilerek gerekli değerlendirmeler yapılmıştır.

1.4.1. İlgili Literatür

1.4.1.1. Birinci konu başlığı olan “Türk Çocuk Yazını’nda Dil Öğretimi Açısından Öncelikli Söz Varlığı”nın Literatür Özeti¹²⁵

¹²⁵ Literatür özeti çok geniş olduğundan özetin bir kısmı buraya alınmıştır. Detaylı inceleme için, yararlanılan tezin bağlantısı: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Özkan (2013)'a göre; “Bilgisayar bilimlerindeki gelişmeler, geniş hacimli derlemelerin oluşturulmuş olması ve buna bağlı olarak gelişen yeni teknolojiler, kişisel tercihlere dayalı ve sezgisel nitelikli çalışmalarla kıyaslandığında, dilin betimlenmesinde veriye dayalı yaklaşımları bugün için oldukça geçerli kılmıştır. Bunun için uygulamalı dilbilim yöntemleriyle ve derlem dilbilim ilkelerinden yararlanılarak bir yol belirlemek gerekmektedir.”

Çocuk yazını için söz varlığı çalışmalarının önemi son yıllarda yapılan çalışmalarla ortaya konulmaktadır. Bu çalışmalarda derlem dilbilim ilkeleriyle oluşturulmuş bilgisayar destekli çalışmalar ise oldukça azdır.

Aşağıda, ilk olarak çocuk yazını alanında yapılan söz varlığı çalışmaları anlatılacaktır, sonra ise derlem tabanlı olarak hazırlanmış çocuk yazını alanındaki sözvarlığı çalışmalarından bahsedilecektir.

Baş (2006)'a ait 1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma adlı doktora tezinde araştırmacı, 100'er çocuk romanı-hikâyesi ve masalı, 54 adet çocuk destanı ve 14 çocuk efsane kitabı içerisinden aldığı 200 tane efsaneden 100.000'er sözcük seçerek 500.000 sözcüğü barındıran *tahkiyeli metin havuzu* oluşturmuştur. Sonrasında, toplam ve farklı sözcük sayılarını ikilemelerin ve deyimlerin kullanımlarını her tür için ayrı ayrı ve türler arasında karşılaştırmalı bir biçimde incelemiştir. Çalışma sonunda, araştırmacı en çok farklı sözcük sayısına sahip olan türün hikâye olduğunu tespit etmiştir; bunun yanında, özel isme en çok yer veren türün destan olduğunu ve ikilemelerin en çok bulunduğu türün ise masallar olduğunu saptamıştır.

Kutlu (2006) yılında yapmış olduğu *MEB İlköğretim 6, 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi* adlı yüksek lisans tezinde, MEB ilköğretim 6, 7. ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin, söz varlığı açısından ne gibi özellikler gösterdiği sorusuna yanıt aramaktadır. Çalışmasının ilk bölümünde *sözcük*, ikinci bölümünde *söz varlığı ve söz dağarcığı*, üçüncü bölümünde *Türkçe Öğretim Programına göre sözcük öğretimi* hakkında bilgiler vererek gerekli olan alt başlık türlerini sınıflandırmıştır. Çalışmacı, çalışmasının dördüncü bölümünde, araştırmasında kullandığı yöntemlerden, ulaştığı bulgulardan ve bunların değerlendirmelerinden söz etmiştir. Son bölüm olan beşinci bölümde ise araştırma sonuçlarını sunarak çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Çocuk yazını alanında kıymetli araştırmacılar tarafından yapılan önceki çalışmalar çocuk yazını kapsamlı olarak ele almaktan uzak ve genel anlamda birbirinin tekrarı niteliğinde olan çalışmalar olarak alan yazında yer almışlardır. Bu çalışmalarda disiplinlerarası bir yaklaşım ya da yöntemsel bir farklılık görülmemektedir.”

Çocuk yazını ile ilgili çalışmalarda kullanılan sözcüklerin çocuğa hitap edip etmediğinin eserlerdeki sözcüksel kullanımın çocuğa ne derece uygun olup olmadığının da büyük önem arz ettiği söylenebilir.

Özkan (2014)'a göre; çocuk yazını için yapılan çalışmalarda hedef grupların özelliklerine göre sözlükler oluşturulmalıdır, dil öğretiminde öncelikler belirlenmelidir; yaşa uygunluk, sözcüksel çeşitlilik, okunabilirlik, sözcükbirimsel, sözdizimsel ve kavramsal örüntüler ve sözcüksel alan gibi durumlar da göz önüne alınmalıdır. Çocuk yazını için oluşturulan eserler belirli konuların tekrarı olmaktan çıkmalıdır. Bunu yapmak içinse derlemlerden yararlanılmalıdır.

Yöntemsel olarak çocuk yazınına farklı bir yaklaşım getiren çalışmalardan ilki Özkan (2011) tarafından oluşturulan ve *IV. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*'nda çalıştay sunusu olarak tanıtılan ve aynı zamanda özel alan derlemi özelliği gösteren *Çocuk Yazını Derlemi* (ÇYD)'dir. Derlem içerisinde 14 farklı türden 271 çocuk kitabı bulunmaktadır; 1981-2011 yılları aralığındaki eserleri kapsayan bu derlemde, toplam 3.257.609 sözcük vardır. Bu sözcüklerin 231.739 tanesi farklı sözcüklerden oluşmaktadır bunların yanında 450.258 cümle derlem içerisinde geçmektedir. Çocuk yazınına; derlem tabanlı, etiketlenebilir, çok yönlü ve disiplinlerarası bir bakış açısını getiren bu çalışma geliştirilebilir özelliğiyle de ayrı bir öneme sahiptir. ÇYD'de; yazar adları, eser adları, yayınevleri, yayın tarihleri, ilk yayın tarihleri, eserlerin biçimsel nitelikleri (kapak, cilt niteliği, baskı niteliği), eserlerin görsel nitelikleri (görsel türü, görsel sayısı, içerik görsel uyumu, görselin metinsel niteliği, görsel-yazı düzeni), eserlerin görsellerinin hazırlanması (grafik tasarımcı), eserlerin satırlarının nitelikleri (sıra uzunluğu, sayfa satır sayısı) gibi çeşitli eser kayıt değişkenleri de bulunmaktadır.

Özkan (2013) tarafından *VI. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*'nda bildiri olarak sunulan *TÜBİTAK-112K479 nolu Bir Özel Alan Derlemi Olarak Türk Çocuk Yazını Derlemi ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar* adlı projede ise çocuk yazınının şu araştırma soruları üzerinden incelenmeye çalışılacağı ifade edilmiştir:

1. Türk Çocuk Yazını'nda dil öğretimi açısından öncelikli söz varlığı,
2. Türk Çocuk Yazını'nda eserlerin okunabilirlik düzeyleri,
3. Türk Çocuk Yazını'nda eserlerin yaşa uygunluk düzeyleri,
4. Türk Çocuk Yazını'nda sözcüksel çeşitlilik ve sözcüksel alan örüntüleri,
5. Türk Çocuk Yazını'nda biçimbirimsel, sözcükbirimsel ve sözdizimsel yapılar,
6. Türk Çocuk Yazını'nın iç ve dış yapısal öğeler açısından incelenmesi.

Aynı zamanda çevrimiçi erişime de açık olan bu projenin de alana büyük bir yenilik ve özgünlük getirdiği ifade edilebilir. (Bkz. proje ile ilgili detaylı bilgiler¹²⁶)

Türkiye'de yapılan çocuk yazınıyla ilgili özel amaçlı derlem projeleri ve yüksek lisans çalışmalarında, Türk çocuk yazını eserleri derlem dilbilim yaklaşımlarına göre bilgisayar destekli olarak disiplinlerarası bir bakışla ele alınmıştır. Böylece çocuk yazını yöntemsel olarak farklı bir noktaya taşınmış, bütünsel bir yaklaşımla da incelenebilen bir özelliğe büründürülmüştür.

Yurt dışında, çocuk yazınıyla ilgili yapılan çalışmalarda bu alanda oluşturulan özel amaçlı derlemlerin ülkemize oranla literatürde fazlaca yer aldığı gözlemlenmektedir. Bu çalışmalar arasında: *New York Üniversitesi Çocuk Yazını Derlemi*, *Oxford Çocuk Derlemi*, *CCB (Çocuk Kitabı Derlemi)*, *Galce Çocuk Yazını Derlemi (Ein Geiriau NI)*, *Lancaster Corpus of Children's Project Writing*, *Child Language Data Exchange System (CHILDES)*, *GRIMMATIK* gibi çalışmalar vardır.

1.4.1.1.1. New York Üniversitesi Çocuk Yazını Derlemi (Children's Literature Corpus)

¹²⁶ <http://ozkanbulent.com/tubitak-sobag-112k479-bir-ozel-alan-derlemi-olarak-turk-cocuk-yazini-derlemi-ve-turk-cocuk-yazini-uzerine-ileri-uygulamalar-projesi/>

Michael Hart tarafından başlatılan Gutenberg Projesi kapsamında sunulan 50.000 elektronik kitap içinden seçilen 1812-1992 zaman aralığını yansıtan 40 tane çocuk kitabından oluşturulmuştur. 2.170.523 toplam ve 39.479 farklı sözcüğün bulunduğu derlem içerisinde yer alan kitaplar İtalyan, İngiliz, Amerikan, Kanadalı ve İsviçreli yazarlarca (*Mark Twain, Lewis Carroll, Carlo Collodi, Thornton Burgess, L.M. Montgomery, Anna Sewell, Margaret Vandercook, Edith Nesbit, Ouida, Laura Lee Hope, Rudyard Kipling, Charlotte May Yonge, Francis Hodgeson Burnett, L. Frank Baum, Louisa May Alcott, Margaret Sidney, Nellie Mabel Leonard, Johanna Spyri vb.*) yazılan kitaplardan oluşmaktadır.

1.4.1.1.2. Oxford Çocuk Derlemi (Oxford Children's Corpus)127

100 milyon kelimededen oluşan bu özel alan derlemi, kelime sayısı bakımından gittikçe artan bir yapıya sahiptir. Söz konusu özel alan derleminin oluşturulma amacı çocuklara yönelik bilimsel ve yönetime dönük bir veri kaynağı elde etmektir. Verilen bilgilerde yetişkinlerin ve çocukların kullanmış olduğu kelimelerin farklılaştığı ve bu durumun yapılan detaylı sıklık çalışmaları yoluyla belirlendiği açıklanmaktadır. Örnek olarak yetişkinlerin en sık kullandığı sıfatlar “umumi, politik, sosyal, ekonomik, uluslararası, askeri, finansal ve yasal” iken çocukların kullandığı sıfatlar ise “tuhaf, güzel, güvenilir, parlak, vahşi, zengin ve kötü olarak belirlenmiştir.

1.4.1.1.3. CCB (A Corpus of Children Books-Çocuk Kitabı Derlemi)128

Derlem, 12 yaş civarındaki çocukları kapsayan ve 1850-2000 yılları arasında yayımlanmış Alman çocuk kitaplarından oluşan bir özelliğe sahiptir. Derlemde metin tabakaları tema duyarlı bir anlayışla oluşturulmuştur. Bu bağlamda: macera, duygusal/aşk, çeviri, masal/fantastik, eğitim-sosyal problem temalı anlayış yaklaşımları sergilenmiştir. Bu derlem, çocuk yazın dilinin zamansal değişimini saptamak amacıyla oluşturulmuştur.

1.4.1.1.4. Galce Çocuk Yazını Derlemi (Ein Geiriau NI)129

430 kitaptan oluşan bu derlem, Galler Meclisi Hükümeti tarafından desteklenmiştir. Yaklaşık üç milyon sözcük içermektedir. Okul öncesi, birinci kademe ve ikinci kademe öğrencilerine hitap eden çocuk yazını eserlerinden oluşturulmuştur. Çocuk öyküleri (218 kitap), çocuk romanları (162 kitap), resimli kitap (5 kitap), bilgi verici kitap (33 kitap) ve şiir (12 kitap) gibi tabakalar adı altında çalışma gerçekleştirilmiştir.

Her seviye için belirlenen kitap sayıları ise şöyledir:

1. Seviye: 17 Kitap
2. Seviye: 87 Kitap
3. Seviye: 101 Kitap
4. Seviye: 89 Kitap
5. Seviye: 105 Kitap

¹²⁷ <http://www.oxforddictionaries.com/words/creating-a-children-s-dictionary>

¹²⁸ <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.628.782&rep=rep1&type=pdf>

¹²⁹ <http://www.egni.org/download.htm>



6. Seviye: 22 Kitap

7. Seviye: 9 Kitap

1.4.1.1.5. Lancaster Corpus of Children's Project Writing 130

Tony McEnery ve Roz Ivanic'in yönettiği bu proje 1996'da başlamıştır. İngiltere'deki bir okulda 9-11 ve 8-12 yaşlarındaki 37 öğrencinin yazmış olduğu yazıların incelendiği bu proje 3 yıldan fazla sürmüştür. Favori hobiler, hayvanlar ve dünyadaki ülkelerle projenin yazıları değerlendirme anlamındaki başlıca temaları olarak düşünülmüştür. Çalışma hem okuryazarlık hem de derlem dilbilim uzmanlık alanlarının beraber işe koşulmasıyla gerçekleştirilmiştir. Etiketlemelerin kullanıldığı projede concordance programları gibi metin analizi yazılımları da kullanılmıştır. Çocukların yazımlarındaki farklılıkları ileri medya teknolojisiyle hafifletmek-azaltmak projenin genel amacıdır.

1.4.1.1.6. Child Language Data Exchange System (CHILDES)131

1984 yılında Carnegie Mellon Üniversitesi Psikoloji bölümünde Brian MacWhinney öncülüğüyle Leonid Spektor ve Franklin Chen'in programcı olarak yardımcılıklarıyla kurulan ve şu anda 4500'ün üzerinde üyesi bulunan bir oluşumdur. Proje kapsamında 130'un üzerinde korpora bulunmaktadır. Projeye ilgili yazılan makale sayısı ise 1500'ün üzerindedir. Evrensel bir yapıya sahip olan bu proje çocukların farklılıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Diller arasında ses ve videolar çeviriler yardımıyla ve diğer işlemlerle kullanıcıların hizmetine sunulmaktadır. Proje için oluşturulmuş olan *KLAN* adında bir yazılım dâhilinde çeşitli işlemleri yapmak olanaklıdır. *KLAN* yazılımının nasıl kullanılabileceği ile ilgili açıklamalar sitede verilmiştir. Aynı zamanda ailelerin kendi çocukları için de korpus oluşturmasına olanak veren bir projedir. CHILDES içerisinde; çift dil edinimi, dil bozuklukları, anlatılar, Kuzey Amerikan İngilizcesi, İngiliz İngilizcesi, Alman dilleri, Romen dilleri, Slav dilleri, Doğu Asya dilleri, Kelt dilleri ve phonbank gibi bölümler bulunmaktadır.

402

1.4.1.1.7. GRIMMATIK132

GRIMMATIK kelimesi Grimm Kardeşler'in isimlerinin ilk hecesiyle Almancada gramer anlamında kullanılan *GRAMMATIK* kelimesinin son hecesinin birleşiminden oluşmuştur. *GRIMMATIK* orta seviye ve ileri seviye Alman öğrencilerine öğrenci merkezli ve araştırma tabanlı yaklaşım sunan bir derlemidir. Almanca grameri ve Grimm Kardeşler'in masalları bu derlemde birlikte incelenmiştir. Almanca grameri öğrenmede ve tekrar etmede ilk kez 1812 yılında yazılmış olan orijinal metinler ele alınmış ve bundan faydalanılarak bir derlem oluşturulmuştur. Öğrenciler bu derlemle beraber Almanca gramerini daha iyi öğrenmişlerdir. Dille ilgili olan konuşma parçaları, ifadeler ve cümle yapıları öğrenciler tarafından derlemle daha iyi öğrenilmiştir. Dili, kurallarını öğrenerek daha iyi tanımak ve dili parçalarına ayırıp

¹³⁰ <http://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/lever/>

¹³¹ <http://chilides.talkbank.org/>

¹³² <http://booksandjournals.brillonline.com/content/books/b9789401203845s011>

birleştirmek bu yolla da dil bilgisel yeterliliğe ulaşmak olanaklı olmuştur. Derlemde, çocuklar için 160 dilden çevrilmiş olan 201 hikâye ve 10 efsane bulunmaktadır. Derlemde, eserlerin kelime sıklıkları, ad, eylem ve ön ad olarak incelenmiştir.

1.4.1.2. İkinci konu başlığı olan “Türk Çocuk Yazını’nda Eserlerin Okunabilirlik Düzeyleri”nin Literatür Özeti¹³³

Metinlerin seviye olarak okuyuculara uygunluğu konusunda yapılan çalışmaların tarihsel gelişimi üzerine çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır; araştırmacıların bazıları okunabilirlik çalışmalarının Aristo ve Platon döneminden itibaren başladığını varsaymıştır: “Bu kavramın ortaya çıkışını, Aristo ve Platon’a kadar götürebileceğimizi söyleyebilmekle birlikte bu alandaki çalışmalara XX. yüzyıl başlarında rastlanmaktadır. Okunabilirlik alanında, ilk olarak basılı materyaller üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Yurtdışında basılı materyaller üzerinde yapılan okunabilirlik çalışmaları 1920’li yıllara dayansa da Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmalar yeni sayılmakta ve sayı olarak fazla olmamaktadır. Okunabilirlik kavramının bu bilgilerden hareketle uzun bir geçmişe sahip olduğunu söyleyebiliriz” (Chall, 1988, akt. Solmaz, 2009: 1); aynı şekilde (Okur ve Arı, 2013; Temur, 2002, Yazıcı ve Temur, 2007 ve Güyer, vd., 2009) de okunabilirliğin tarihsel olarak başlangıcını bu döneme dayandırmaktadır. Öte yandan, okunabilirlik çalışmaları Amerika’da ve Batı’da uzun bir geçmişe sahiptir. Ateşman (1997) kelime sıklığı çalışmalarının başlangıcı olarak Kaeding (1898) ve Rubakin’in (1889) yaptığı çalışmaları gösterir; Dubai ise (2004: 12) Thorndike’in (1921) yaptığı The teacher’s word book of 30,000 words-*Öğretmen Kelime Kitabı* çalışmasını ilk çalışma olarak gösterir. Türkiye’de bu çalışmalar ilk olarak Ateşman’ın (1997) yaptığı çalışmayla başlamıştır ve son dönemde okunabilirlikle ilgili çalışmalar çeşitli disiplinlerde artarak devam etmektedir; bu çalışmaların bir kısmının disiplinlerarası bir özellik gösterdiği de söylenebilir.

Çocuk yazınıyla ilgili özellikle ilköğretim ve ilköğretim sonrası dönemlere göre yapılan okunabilirlik çalışmaları literatürde sıkça yer almaktadır. Genel anlamda dil eğitimiyle ilgili olan, uygulamalı bir şekilde gerçekleştirilen ve formüllerin değişik kademelere ve değişik öğrenci seviyelerine uygunluğuna göre gerçekleştirilen çalışmaların bir kısmı ise disiplinlerarası bir özelliktedir. Bununla beraber dil eğitimi alanı dışında ve deneysel olarak gerçekleştirilen çalışmalar da bulunmaktadır. Özellikleri verilen çalışmalardan çalışma konusuyla alakalı olan 2. ve 3. sınıf düzeyindekiler ise yok denecek kadar azdır. Aşağıda öncelikle okunabilirlikle ilgili yapılan çalışmalardan makaleler, tezler, sempozyumlar ve kurultaylar olarak bahsedilecek ardından araştırma konusunu ilgilendiren çalışmalara değinilecektir.

Türkiye’de ilk olarak yapılan ve *Dil Dergisi*’nde yayımlanan *Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi* adlı çalışmasında, Ateşman (1997) Flesch’in geliştirmiş olduğu formülü Türkçeye uyarlar. Okunabilirliğin ne olduğu ve okunabilirlik ölçüsünün nerede kullanıldığına dair soruları cevaplamaya çalışır. Dil eğitimiyle ilgili olan daha çok formül geliştirme özelliği gösteren bu çalışma içerisinde ilgili şu başlıklar üzerinde durur:

¹³³ Literatür özeti çok geniş olduğundan özeti bir kısmı buraya alınmıştır. Detaylı inceleme için, yararlanılan tezin bağlantısı: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Okunabilirlikle ilgili araştırmalar
- Okunabilirliğin ölçülmesinde kullanılan değişkenler
- Türkçenin farklılığı
- Okunabilirlik formülünün geliştirilmesi

Çalışmada, Türkçenin kendi yapısına en uygun formülün Flesch formülü olduğunun tespitinin ardından bu formülün İngilizce metinlerde kullanıldığından hareketle cümle-sözcük uzunluğu değişkenleriyle ilgili birtakım uygulamalar yapılarak formül Türkçeye uyarlanır.

Okunabilirlik sayısı= $198,825 - 40,175 \cdot X1 - 2,610 \cdot X2$

X1= Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

X2= Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu (Ateşman, 1997: 74).

Formüle göre, metindeki okunabilirlik sayısı metnin ilk 100 sözcüğünü incelemeye alınmakla başlar; İncelenen 100 sözcüğün toplamdaki hece uzunluğu 100'e bölünür ve X1 değeri bulunur ardından 100 sözcüğün oluşturduğu cümle sayısına bölünerek X2 değerine ulaşılır. Bu değerler formülde gerekli yerlere yazılarak metinle ilgili okunabilirlik sayısına ulaşılır (Ateşman, 1997: 74).

Ateşman (1997: 72) kendisinden sonra gerçekteştirilen çalışmalara kaynak teşkil eden bu çalışma sonucunda okunabilirlik formülünün kullanılabilereği alanları da şöyle sıralamıştır:

“Öğrenci kompozisyon ödevlerinin değerlendirilmesinde”

“Yazın yapıtlarına ait üslup özelliklerinin çözümlenmesinde”

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin dil düzeylerinin belirlenmesinde ve metin üretiminde.”

Temur (2003)'un *Okunabilirlik (Readability) Kavramı* adlı çalışmasında okunabilirlik konusuna kuramsal olarak yaklaşılarak geçmişten o güne kadar yapılmış çalışmalardan, çalışmalar sonucunda ortaya çıkan formüllerin geliştirilme süreçlerinden ve okunabilirlik ölçülme ilkelerinden bahsedilmiştir. Öne çıkan bazı formüllerle ilgili bilgiler verilmiştir. “Dale Cale formülü ve bu formüle göre okunabilirlik düzeyi tablosu”, “Gunning Fog Index”, “Flesch-Kincaid Okunabilirlik formülü ve bu formüle göre okunabilirlik düzeyi tablosu”, “Fry okunabilirlik grafiği” ve “Ateşman tarafından uyarlanan okunabilirlik formülü ve okunabilirlik düzeyi tablosu”. Dil eğitimini ilgilendiren bu çalışma önemli bir çalışma olarak değerlendirilebilir.

Yazıcı ve Temur (2007) dil eğitimi için önemli olan *Okunabilirlik Formüllerinin Kullanımına Yönelik Yapılan Bazı Eleştiriler* adlı çalışmalarında okunabilirlik kavramından bahsederek okunabilirlik formülleriyle ilgili kuramsal bilgilere yer vermişlerdir. Sonrasında ise okunabilirlik formüllerinin kullanımı noktasında yapılan eleştirileri değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmeyi metinden ve okuyucudan kaynaklanan faktörler biçiminde iki başlık altında toplamışlardır. Buna göre;

- Nicel verilere dayalı olması,
- Okuyucudan kaynaklanan faktörlerin dikkate alınmaması,
- Okunabilirlik seviyesi konusunda ihtilaflı görüşlerin olması,
- Her metin türüne uygulanamaması,
- Görsel öğeleri formül dışında tutması,
- Bir formülün aynı kitapta farklı sonuçlar vermesi,

- Farklı formüllerin aynı kitapta farklı sonuçlar vermesi,
- Metnin genel ahenginin bozulmasına sebep olması,
- Evrensel olmamaları, biçiminde ifade edilmiştir (Yazıcı ve Temur, 2007: 322).

Güyer, Temur ve Solmaz (2009) *Bilgisayar Destekli Metin Okunabilirliği Analizi* adlı disiplinlerarası çalışmalarında “Etna” adlı metin analizi yapan yazılım programının geliştirilme sürecinden bahsetmişlerdir. Aynı çalışmada, okunabilirlik ile ilgili yapılacak olan deneysel çalışmaların güçlüğüne değinerek özellikle kapsamlı metinler inceleme konusu yapılacaksa bilgisayar desteği almanın bir gereklilik olacağını vurgulamışlardır. Bu şekilde yapılan çalışmaların yapılacak disiplinlerarası araştırmalar için ölçme aracı olarak kullanılması gerektiği ve araştırmacılara sunacağı kolaylık yönünden desteklenmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Temizyürek (2010) *Türkiye’de Okuma Seferberliği Çerçevesinde Seçilen Kitapların Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Açısından İncelenmesi* adlı uygulamalı olan ve dil eğitimi alanını ilgilendiren çalışmasında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan ilköğretimlerde okutulması tavsiye edilen 100 temel eserden 10 tanesini seçip Ateşman (1997)’in formülüne göre incelemiştir. İncelediği kitapların; zor, orta güçlükte ve kolay olduğu sonucuna varmıştır.

Bezirci ve Yılmaz (2010) tarafından gerçekleştirilen *Metinlerin Okunabilirliğinin Ölçülmesi Üzerine Bir Yazılım Kütüphanesi ve Türkçe İçin Yeni Bir Okunabilirlik Ölçütü* adlı disiplinlerarası çalışma diğer çalışmalardan farklı olarak çalışma tipinde uygulamayı ve formül geliştirmeyi beraber barındıran bir özelliktedir. Çalışmada, “Ateşman Okunabilirlik Formülü, Smog-Simple Ölçümü, Gunning-Fog Değeri, Fresch Reading Ease Score, ARI-Otomatik Okunabilirlik İndeksi ve Flesch-Kincaid Değeri” gibi formüllerle ilgili yazarlar bilgi vererek roman, felsefe, Türk klasikleri ve Dünya klasikleri arasından belirledikleri 11 kitabı bu formüllere göre okunabilirlikleri açısından incelemiştir. Çalışmalarının öbür aşaması olan yazılım geliştirme aşamasında ise Türkçe için bazı aşamalar gözeterek yeni bir yazılım oluşturmuşlar. Yazılıma göre;

- Eserlerdeki toplam cümle sayısı, kelime sayısı, harf sayısı, karakter sayısı, hece sayısı, çok heceli kelime sayısı (4 heceli veya daha fazlası için) hesaplanmıştır.
- İngilizce için tanımlanmış olan 5 önemli okunabilirlik formülü (SMOG, Gunning-Fog, ARI, FRES ve Flesch-Kincaid) Türkçe için geliştirilmeye çalışılmış ve çıkan değerler karşılaştırılmıştır. (Bezirci ve Yılmaz, 2010: 56).

Kurnaz ve Erdem (2012) *Dil ve Anlatım Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri* adlı makale çalışmasını *Dil ve Anlatım Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri* adlı tez çalışmasının verileri üzerinden yola çıkarak hazırlamışlardır. 9-12. Sınıf ders kitaplarından aldıkları 145 metni Ateşman (1997)’in geliştirmiş olduğu formülle değerlendirmişlerdir. Sonuçları, sınıflara ve kitap düzeylerine göre farklılaşma durumunun tespiti için ise T-Testi ve Varyans analizleri yapıp değerlendirmişlerdir.

Okur ve Arı (2013) 6, 7, 8. *Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirliği* adlı araştırmalarında 2010-2011 yılları arasında okutulan 15 farklı Türkçe ders kitabının 298 farklı metnini incelemiştir. İncelemelerini Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) formülüne göre gerçekleştirmişlerdir. Dil eğitimiyle ilgili olan bu uygulamalı çalışmanın sonucunda elde ettikleri verilere göre; öyküleyici metinler bilgilendirici metinlere göre daha kolay olarak tespit etmişlerdir. Bunun yanında

araştırmalarında inceledikleri metinlerin sınıf seviyelerinin yükseldikçe okunabilirlik seviyelerinin de yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır.

Karatay, Bolat ve Güngör (2013)'ün *Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik ve Anlaşılabilirliği* adlı çalışmaları dil eğitimiyle ilgili bir çalışmadır. Çalışma, aynı zamanda uygulamalı bir çalışma özelliği göstermektedir. Çalışmacılar tarafından *V. Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı* (2012)'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Araştırmacılar, 6-8. Sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin düzeylerini 12 Türkçe öğretmenine sormuşlardır. Buradan hareketle metin düzeylerini “kolay-orta güçlükte ve zor” olarak belirlemişlerdir. Sonrasında ise seçkisiz atama yöntemiyle belirledikleri metinleri çıkartmalı okunabilirlik tekniğiyle çocuklara uygulamışlardır. Bu uygulamanın sonuçları ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırmasını yaparak sonuçlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını SPSS paket programı ile sorgulamışlardır.

Bağcı ve Ünal (2013) *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyi* adlı çalışmalarında, 2 farklı yayınevinin 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarından 56 metin seçerek Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) formülüyle bu metinleri değerlendirmişlerdir. Bunun sonucunda metinlerin çoğunluğunun orta güçlükte olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Mert (2013) *The Redability of the Text in the Turkish Textbooks in Turkey-Türkiye’de Kullanılan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlikleri* adlı çalışmasında “Türkiye’deki Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik puanları ve eğitim düzeyleri nedir?” problem cümlesine yanıt aramıştır. Dil eğitimiyle ilgili olan bu çalışma, tarama modelinde ve betimsel niteliktedir. Çalışmacı, Türkiye’deki Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve eğitim düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği bu çalışmasında incelediği metinlerin okuma puanlarını ve eğitim düzeylerini belirlemiştir. Araştırmasının sonucunda bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin okunabilirlik puanları ve eğitim düzeyleri ilişkisinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bilgilendirici metinler ulaşılacak istenen okurun yaş düzeyini göz ardı ederek seçilirken öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlere oranla ulaşılması istenen çocuk okurun eğitim düzeylerine daha uygun oldukları sonucuna varmıştır.

Yılmaz ve Temiz (2014) *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Durumları* adlı uygulamaya dönük çalışmalarında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaygın bir biçimde kullanılan Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metnine uygun hazırlanan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1, 2, ve 3’teki metinlerin okunabilirlik durumlarını incelemişlerdir. Dil eğitimiyle ilgili olan bu çalışma diğer çalışmalardan farklı olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışılmış olması bakımından önemlidir. Çalışmacılar inceledikleri ders kitaplarındaki metin düzeylerinin öğrenci seviyesine ne kadar uygun olduğunu saptamak amacıyla çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Betimsel bir çalışma olan bu çalışmada Ateşman (1997)’in okunabilirlik formülünü kullanarak örneklem olarak seçtikleri Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1, 2, ve 3’teki metinlerin güçlük düzeylerini belirlenmişlerdir. 1. Kitaptan 20, 2. Kitaptan 40, 3. Kitaptan ise 38 metin seçmişlerdir. Çalışmalarının sonunda ders kitaplarında öğrencilerin düzeylerine uygun ve düzeylerinin üstünde olan metinlerin yer aldığını belirlemişlerdir.

Kolaç (2015) *Readability Level of The Texts in Open Education Secondary School Turkish Coursebooks* adlı çalışmasında, ilköğretim ikinci kademe (5, 6, 7 ve 8)'de ders kitabı olarak okutulan Türkçe kitaplarından doküman analizi yöntemiyle topladığı 74 metni cümle ve kelime uzunluklarına göre Ateşman (1997)'in okunabilirlik formülü yardımıyla incelemiştir. Çalışmasının sonunda, metinlerin genel anlamda okunabilir bir seviyede olduğunu belirlemiştir; bunun yanında birkaç tane zor ve çok zor okuma metninin de olduğunu da tespit etmiştir.

Baş ve Yıldız (2015) *2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi* adlı çalışmalarında, 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Dil eğitimiyle ilgili olan bu çalışma uygulamalı bir çalışmadır. Araştırmacılar 2014-2015 eğitim-öğretim yılında okutulan Doku Yayınları'na ait 2. Sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik düzeylerini ölçmüşlerdir. Metinlerin analizinde Ateşman'ın (1997) okunabilirlik formülünü kullanmışlardır. Araştırma sonucuna göre; öyküleyici metinlerin okunabilirlik puanlarının bilgilendirici metinlerin okunabilirlik puanlarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Zorbaz ve Köroğlu (2016) *Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setindeki Metinlerin Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri* adlı çalışmalarında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla yazılmış olan Gazi Üniversitesi TÖMER'in hazırladığı ve temel, orta ve ileri düzey kitaplarından oluşan öğretim setindeki metinleri kelime, cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri açılarından incelemiştir. Dil eğitimiyle ilgili olan bu uygulamalı çalışmada, verileri toplarken öncelikle metinlerin kaç kelimedenden, kaç cümleden ve kaç heceden oluştuğunu tespit etmişlerdir. Daha sonra kelimelerin ortalama kaç heceden oluştuğunu, cümlelerin kaç kelimedenden meydana geldiğini tespit etmişlerdir. Okunabilirlik hesaplamalarında Çetinkaya ve Uzun'un (2010) kelime ve cümle uzunluğunu temel alan formülünü kullanmışlardır. Çalışma sonucunda: Kelime uzunluğu yönüyle A1 düzeyinden B2 düzeyine doğru düzenli bir artışın gerçekleştiğini, düzey yükseldikçe metinlerde daha uzun kelimeler kullanıldığını fakat C1 düzeyindeki metinlerin ortalama kelime uzunluğunun B2 düzeyinden az da olsa kısa olduğunu tespit etmişlerdir. Cümle uzunluğu yönüyle A1 düzeyinden C1 düzeyine doğru düzenli bir artışın gerçekleştiğini, düzey yükseldikçe metinlerde daha uzun cümlelerin kullanıldığını tespit etmişlerdir. Ancak düzeyler arasında farklılık olmasına rağmen, cümle uzunluğu yönüyle A2 ile B1 arasında, B2 ile C1 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını da gözlemlemişlerdir. Okunabilirlik düzeyleri yönüyle, A1 düzeyinden B2 düzeyine doğru metinlerin zorlaştığını, düzeyler arasında farklılık olmasına rağmen metinlerin okunabilirlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Ayrıca C1 düzeyindeki metinlerin ortalama okunabilirlik puanının yabancı çocuklar için B2'den düşük olduğunu da tespit etmişlerdir.

Okunabilirlikle ilgili tez çalışmaları da kayda değer bir biçimde özellikle de son yıllarda artış göstermiştir. Temur (2002) *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler İle Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması* adlı çalışmasında İlköğretim 5. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle kitaplardaki metinleri okuyan öğrencilere ait kompozisyonların okunabilirlik açısından karşılaştırmıştır, çalışma sonunda ders kitaplarındaki metinlerin ortalama okunabilirlik değerlerinin öğrenci kompozisyonlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu değerlerin anlamlı olmadığı tespitinde de bulunmuştur.

Çetinkaya (2010) *Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması* adlı ve ilişkisel tarama modelli doktora çalışmasında, 32 Türkçe bilgilendirici metnini örneklem olarak seçmiştir. Metinleri 5-12. sınıflardan 30'ar kişilik gruplara çıkartmalı okunabilirlik işlemi tekniğini kullanarak uygulamıştır. Elde ettiği verileri SPSS programında çözümleyerek çeşitli regresyon analizlerinin de yardımıyla okunabilirlik puanı tahmini denklemini bulmuştur. Bu denkleme göre;

$$\text{ÇP} = 118,823 - 25,987 \times \text{OSU} - .971 \times \text{OTU}.$$

Çalışma sonucunda araştırmacı; 5, 6, ile 7. sınıf arasında, 8 ile 9. sınıf arasında ve 10, 11, ve 12. sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını belirlemiştir. Yapmış olduğu regresyon analizi ve ANOVA testi doğrultusunda meydana getirdiği kestirim denklemiyle elde ettiği metne ilişkin okunabilirlik puanının yorumlanmasında kullanılacak yorumlama tablosunu oluşturmuştur.

Okunabilirlikle ilgili sempozyum çalışmalarına alan yazında pek fazla rastlanılmamaktadır. Çalışma konusuna en yakın çalışma olan Güneş (2000)'in *Çocuk Kitaplarının Okunabilirlik Ölçütleri Açısından İncelenmesi* adlı çalışmasında, Türkiye'de yayımlanan ve Milli Eğitim Bakanlığının onaylamış olduğu 52 çocuk kitabı üzerinde okunabilirlik formülleri uygulanarak, bu kitaplar okunabilirlik açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada okumanın bilgi edinme yollarının en üstünü olduğu ve bu becerinin kazanılmasında okuma eğitiminin büyük rolü olduğu vurgulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; kitapların tam olarak hangi yaş kitlesine uygun olduğu belirtilmiştir fakat okunabilirlik formüllerinin kitaplara uygulanmasının ardından 40 kitabın 12 ve daha üstü yaş grubuna, 12 kitabın ise 6-12 yaş arası çocuklara yönelik olduğu sonucuna varılmıştır.

Diğer taraftan okunabilirlikle ilgili kurultay çalışmalarına göz atıldığında; çalışma konusunun esasını teşkil eden çalışma ve proje aşağıda verilmiştir:

Özkan (2013) tarafından *VI. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*'nda bildiri olarak sunulan *Bir Özel Alan Derlemi Olarak Türk Çocuk Yazını Derlemi ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar* adlı TÜBİTAK-112K479 numaralı proje. (Bkz. proje ile ilgili detaylı bilgiler¹³⁴)

2. başlıkta yer alan *Türk Çocuk Yazını'nda eserlerin okunabilirlik düzeyleri* araştırma sorusu bu araştırma için de geçerli olan bir araştırma sorusudur. Buradan hareketle yöntem, içerik ve diğer yönlerden yapılan çalışmayı en iyi yansıtan ve çalışmanın doğasına en uygun olan araştırma bu araştırmadır. Diğer araştırmalara bakıldığında ise araştırmaların birçoğunun Türkçe Ders kitapları üzerine yapıldığı göze çarpmaktadır. Yine aynı şekilde birkaç farklı formülün dışında araştırmalarda kullanılan formüllerin genel anlamda Ateşman (1997)'in Türkçe için uyarladığı formül olduğu göze çarpmaktadır.

Özkan vd. (2014) tarafından 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sunulan *Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar: Mavisel Yener'in "Mavi Masallar Dizisi Örneği* adlı çalışması, o dönem devam etmekte olan *Bir Özel Alan Derlemi Olarak "Türk Çocuk Yazını Derlemi" ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar* adlı ve TÜBİTAK-111K479 numaralı projenin altyapısından faydalanılarak gerçekleştirilmiştir. Mavisel Yener'e ait "Mavi Masallar Dizisi" adlı ilk

¹³⁴ <http://ozkanbulent.com/tubitak-sobag-112k479-bir-ozel-alan-derlemi-olarak-turk-cocuk-yazini-derlemi-ve-turk-cocuk-yazini-uzerine-ileri-uygulamalar-projesi/>

okuma dizisini oluşturan 10 adet çocuk kitabını projenin amaçları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çalışmanın her aşaması yürütülmekte olan bir proje dâhilinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmalarında veri toplama teknikleri, verilerin analizi ve değerlendirilmesi gibi aşamalarda proje için özel olarak tasarlanmış bir yazılımdan yararlanılarak projenin özgün yapısına bağlı kalınmıştır. Türk Çocuk Yazını Derlemi'nin oluşturulması aşamalarındaki çalışma süreci; metinlerin taranması ve sayısallaştırılması, sayısallaştırılan verilerin işaretlenebilir-etiketlenebilir duruma getirilmesi, verilerin amaca uygun olarak işaretlenmesi ve etiketlenmesi, işaretlenmiş-etiketlenmiş verilerin raporlanması aşamaları biçiminde aynı biçimde çalışmacılar tarafından ortaya konmuştur. Çalışmada müdahalesiz veri toplama yöntemleri kullanılmış olup betimsel ve ilişkisel bir araştırma örneği ortaya koyulmuştur. Çalışmanın çocuk yazını alanında yapılacak olan çalışmalara yöntem açısından da katkı sağlayacağı çalışmada vurgulanmıştır. Özlem Aytek'in *Zamanda Yolculuk Dizisi*'nin ilkökul 2-3. sınıflara yönelik olduğu düşünüldüğünde; bu çalışmaya yakın olan 2 çalışma Baş ve Yıldız (2015) tarafından gerçekleştirilen *2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi* adlı çalışma ve Güneş (2000)'in *Çocuk Kitaplarının Okunabilirlik Ölçütleri Açısından İncelenmesi* adlı çalışmalarıdır. Bunların dışında alan yazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitapları setlerinin de artık okunabilirlik yönünden incelenmeye başlandığı göze çarpmaktadır.

1.4.1.3. Üçüncü konu başlığı olan “Türk Çocuk Yazınında Eserlerin Yaşa Uygunluk Düzeyleri”nin Literatür Özeti 135

409

Metinlerin yaşa uygunluğu-göreliliği konusunda alan yazında çok fazla olmamakla beraber çalışmalar bulunmaktadır. Metinlerin yaşa uygunluğu-göreliliği konusunu çocuk edebiyatı çalışmaları adı altında dolaylı olarak kısaca veren çalışmalar fazladır fakat ana konu olarak veren çalışmalar bunlara göre çok azdır. Bir diğer nokta ise yapılan çalışmalarda çocuğa uygunluk kavramının hem kavram olarak hem de kavram kullanımı olarak neredeyse hiç geçmemiş olmasıdır. Yapılan çalışmalar genelde ilköğretim ikinci kademeye yönelik ve Türkçe ders kitaplarının örneklem olarak yer aldığı çalışmalar olarak göze çarpmaktadır. Birinci kademeye yönelik çalışmalarda okulöncesi ile ilgili çalışmaların da yer aldığı görülmektedir. Yıllara göre bir değerlendirme yapıldığında; daha önceki çalışmalarda bölüm olarak geçen çocuğa görelilik kavramı ve konularının tarihsel yakınlığa doğru çalışmanın genelini kapsadığını ve konuların başka bir noktadan başlayıp bu noktaya gelmesi yerine odak noktasının buradan hareketle farklı yönelişlere gittiği gözlenmektedir. Sadece çalışma başlıklarına bakıldığında bile bu durumun net bir şekilde görülmesi olanaklıdır.

Öte yandan çalışma konusunun esasını teşkil eden yaşa görelilik-uygunlukla ilgili kurultay çalışmaları ve projeler aşağıda verilmiştir:

Yöntemsel olarak çocuk yazınına farklı bir yaklaşım getiren çalışmalardan ilki Özkan (2011) tarafından oluşturulan, *IV. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*'nda çalıştay sunusu olarak tanıtılan ve özel alan derlemi *Çocuk Yazını Derlemi* (ÇYD)'dir. Derlemde 14 farklı tür içerisinde 271 çocuk

¹³⁵ Literatür özeti çok geniş olduğundan özetin bir kısmı buraya alınmıştır. Detaylı inceleme için, yararlanılan tezin erişim bağlantısı: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=cbOXH84ZayrLjc0tI-QXKl4RP6k440qUiI9ZUXJfvoxxr7R7ZWxcFO7jOmXsVK-K>

kitabı yer almaktadır; bu eserler 1981-2011 yılları aralığındaki eserlerdir. ÇYD’de toplam 3.257.609 sözcük vardır, bu sözcüklerin 231.739 tanesi farklı sözcüklerden oluşmaktadır bunların yanında derlemde 450.258 cümle yer almaktadır. Çocuk yazını üzerine; derlem tabanlı, etiketlenebilir, çok yönlü ve disiplinlerarası bir bakış açısı sahip olan bu çalışma geliştirilebilir özelliğiyle de ayrı bir öneme sahiptir. ÇYD’de; yazar adları, eser adları, yayınevleri, yayın tarihleri, ilk yayın tarihleri, biçimsel nitelikler (baskı niteliği, cilt niteliği, kapak), görsel nitelikler (görsel sayısı, görsel türü, görselin metinsel niteliği, içerik görsel uyumu, görsel-yazı düzeni), görsellerin hazırlanması (grafik tasarımcı), satır nitelikleri (sayfa satır sayısı, satır uzunluğu) gibi çeşitli eser kayıt değişkenleri de bulunmaktadır.

Özkan (2013) tarafından *VI. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*’nda bildiri olarak sunulan, *Bir Özel Alan Derlemi Olarak Türk Çocuk Yazını Derlemi ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar* adlı TÜBİTAK-112K479 numaralı projesi bu çalışmanın çıkış noktasıdır. Aynı zamanda çevrimiçi erişime de açık olan bu projenin de alana büyük bir yenilik ve özgünlük getirdiği ifade edilebilir. (Bkz. proje ile ilgili detaylı bilgiler¹³⁶)

Özkan vd. (2014) tarafından 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı’nda sunulan *Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar: Mavisel Yener’in “Mavi Masallar Dizisi Örneği* adlı çalışması, o dönem devam etmekte olan *Bir Özel Alan Derlemi Olarak ‘Türk Çocuk Yazını Derlemi’ ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar* adlı ve TÜBİTAK-111K479 numaralı projenin altyapısından faydalanarak gerçekleştirmişlerdir. Mavisel Yener’e ait “Mavi Masallar Dizisi” adlı ilk okuma dizisini oluşturan 10 adet çocuk kitabını, projenin amaçları doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Çalışmanın her aşamasını, yürütülmekte olan bir proje dâhilinde gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalarında veri toplama teknikleri, verilerin analizi ve değerlendirilmesi gibi aşamalarda proje için özel olarak tasarlanmış bir yazılım kullanmışlardır; bu şekilde projenin özgün yapısına bağlı kalmışlardır. Türk Çocuk Yazını **Derlemi’nin oluşturulması aşamalarındaki çalışma süreci; metinlerin taranması ve sayısallaştırılması, sayısallaştırılan verilerin işaretlenebilir-etiketlenebilir duruma getirilmesi, verilerin amaca uygun olarak işaretlenmesi ve etiketlenmesi, işaretlenmiş-etiketlenmiş verilerin raporlanması** aşamaları biçiminde aynı biçimde ortaya koymuşlardır. Araştırmalarında müdahalesiz veri toplama yöntemlerini kullanarak betimsel ve ilişkisel bir araştırma örneği ortaya koymuşlardır. Çalışmanın çocuk yazını alanında yapılacak olan çalışmalara yöntem açısından da katkı sağlayacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

3. başlıkta yer alan *Türk Çocuk Yazını’nda eserlerin yaşa uygunluk düzeyleri* araştırma sorusu bu çalışma için de geçerli olan bir araştırma sorusudur. Buradan hareketle çalışmayı yöntem, içerik ve diğer yönlerden en iyi yansıtan ve çalışmanın doğasına uygun olan çalışma bu çalışmadır. Diğer çalışmalara bakıldığında ise çalışmaların birçoğunun aynı konuların tekrarı oldukları ve tek yönlü bakış açılarıyla oluşturuldukları söylenebilir. Çalışmanın çıkış noktası olan projenin yürütücüsü Özkan tarafından 2011 ve 2014 yıllarında yapılan çalışmaların dışındaki çalışmalara bakıldığında her çalışmanın konuya bir yönden ve belli bir bakış açısıyla yaklaşım gösterdiği görülmektedir; çalışmalarda çoklu ve bütünsel yaklaşımlar görülmemektedir. Yaklaşımların çoğu benzer özellikler göstermektedir. Yapılan çalışmanın derlem dilbilim ilkelerine göre bilgisayar destekli oluşturulduğu düşünüldüğünde Özkan’ın yapmış

¹³⁶ <http://ozkanbulent.com/tubitak-sobag-112k479-bir-ozel-alan-derlemi-olarak-turk-cocuk-yazini-derlemi-ve-turk-cocuk-yazini-uzerine-ileri-uygulamalar-projesi/>



olduğu ileri düzeyli çalışmalar dışındaki çalışmaların bu çalışma konusuyla fazla ilgili olmadığı açıkça görülmektedir.

1.4.1.4. Dördüncü konu başlığı olan “Türk Çocuk Yazın’nda Sözcüksel Çeşitlilik ve Sözcüksel Alan Örüntüleri”nin Literatür Özeti 137

Çocuk yazınında genel olarak bu biçimde disiplinlerarası ve konuya çok boyutlu yaklaşarak oluşturulmuş çalışmaların yok denecek kadar az olduğu yapılan çalışmaların ise son dönemde birkaç değerli araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği bilinmektedir. Sözcüksel çeşitlilik ve sözcüksel alan örüntüleri ile ilgili tez çalışmaları aşağıda verilecektir:

Çelik (1995) *A Quantitative Sociolinguistic Study of Lexical Variation in Turkish* adlı çalışmasında Türkçede, toplum dilbilimsel ve anlamsal konuları içeren sözcüksel çeşitlilik konusuna değinmiştir. Dil politikalarının sonucu olarak; Cumhuriyet’in 1923’te kurulmasının ardından yeni devlet politikaları çerçevesinde Arapça ve Farsça kelimeleri özleştirme yoluyla dilden çıkarma eğiliminden bahsetmiştir. Bu sadeleştirmenin ve kullanımların sosyal tabakalar arasında büyük etkisinin hâlâ günümüzde de devam ettiğini belirtmiştir. Araştırmacı, Arapça-Farsça kelimeler yerine alternatif olarak kabul edilmesi önerilen yeni kelimelerin çoğunun sözcüksel çeşitlilik gösterdiğini, paralel bir gelişimin Avrupa dillerinden iç politika ve kültürel etkinlikler yoluyla ödünç almayla gerçekleştiğini belirtmiştir. Çalışmacı, Türkiye’de yaşayan konuşurlar üzerinden gerçekleştirmiştir. Türkiye’de yaşayan konuşurların kullanım kalıplarının şekillerini, prestij faktörlerini, konuşurların bu sözcüksel kalıplarını ortaya çıkarmaya çalışmanın yanı sıra toplumsal ve biçimsel kullanımlarını çeşitli grup konuşurları tarafından çeşitli sözcüksel kalıplarla etkisini araştırmıştır. Bu tezde sözcüksel değişikliklerin ilerlemesiyle meydana gelebilecek anlamsal değişikliklerin keşfedilmesine de çalışılmıştır.

Atasoy (2009) *Tagging Ambiguous Word Classes in Turkish* adlı çalışmasında, Türkçede belirsiz sözcük türlerinin işlev ve sıklık dağılımına dayalı derlem temelli betimlemesini sunmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde yazar, sözcük türü sınıflandırmalarını, Türkçede sözcük türü işaretlemelerini ve karşılaşılan belirsizlikleri özetlemektedir. Çalışmanın ikinci bölümünde, Türkçe sözcük türü işaretlemede belirsizlik gösteren -ad, sıfat, belirteç ve ilgeç- sözcük türlerini betimlemektedir. Çalışmanın üçüncü bölümünde, çalışmacı tez araştırması için dengeli ve temsil gücü yüksek 3 milyon sözcüklük derlemin tasarım ve yapımını ele almaktadır. Bu bölüm ayrıca sözcük türlerindeki belirsizlikleri gidermek amacıyla geleneksel dilbilgisi ve dil tipolojisi alan yazın taraması sonucu oluşturduğu testleri içermektedir. Çalışmanın dördüncü bölümünde, işlev ve sıklık dağılımı açısından veriyi iki kısımda inceler. İlk bölümde, insan kaynaklı sözlükleri ve Türkçedeki temel renk terimlerini ad-sıfat ayrımını amaçlayarak incelemektedir. İkinci kısımda, birincil ve ikincil ilgeçleri incelemektedir. Araştırmacıya göre bu betimlemeler, Türkçede sözcük türü işaretleme programlarına yol gösterici olabilecektir. Türkçe sözcük türü işaretlemede bu betimlemeler, işaretleme programları için kural niteliği taşıyabilir ya da belirsiz sözcükleri işaretlemede veri listesi hazırlamada kullanılabilir.

¹³⁷ Literatür özeti çok geniş olduğundan özeti bir kısmı buraya alınmıştır. Detaylı inceleme için, yararlanılan tezin bağlantısı: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Yanılmaz (2009) *An Investigation into The Lexical And Syntactic Properties of Negative Polarity Items in Turkish* adlı çalışmasında Türkçedeki Olumsuz Uç İfadelerinin (OUI) sözcüksel ve sözdizimsel özelliklerini araştırmaktadır. Araştırmacı, çalışmasında, Türkçedeki Olumsuz Uç İfadelerinin (OUI) sözdizimsel özelliklerine dair ise Türkçe OUI'lerin özne konumunda nasıl dilbilgisel olduğunu araştırmaktadır. Türkçenin özne konumunda OUI'leri konumlandırabilmesi ise iki sözdizimsel şarta bağlanmıştır. Bunlardan ilki K-buyurma şartı, ikincisi ise de Taşıma şartıdır. Diğer bir ifadeyle, özne ve nesne konumundaki OUI'lerin önce asıl pozisyonlarında k-buyurulduğu daha sonra da özne pozisyonuna taşındıkları belirtilmektedir. Bu nesne konumundaki OUI'ler için de geçerli görünmektedir.

Johansson (2008) *Lexical Diversity And Lexical Density in Speech And Writing: A Developmental Perspective* adlı proje raporu olan eserinde 1930'larda ve 1990 yıllarındaki sözlükleri derleyerek karşılaştırmıştır. Karşılaştırılan verileri toplanan sözlüklerdeki değişimleri inceleyerek bu çalışmasını oluşturmuştur. Geniş ve detaylı bir çalışma olan bu çalışmada, 62.500 mil²'ye yayılan ve doğum yılları 1847 den 1959 kadar değişen 78 konuşmacı yer almıştır. 150 farklı soruya verilen cevaplar veya dilsel değişkenler her konuşmacı için yazar tarafından tablollaştırılmıştır. Çalışma sonunda 55 yıllık süredeki kullanılan birçok konu ve kuramsal ilgiyi karşılaştırarak keşfetmiştir.

Çalışma konusunun esasını teşkil eden sözcüksel çeşitlilik ve sözcüksel alan örüntüleri ile ilgili kurultay çalışmaları projeler aşağıda verilmiştir:

Özkan (2013) tarafından VI. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda bildiri olarak sunulan, *Bir Özel Alan Derlemi Olarak Türk Çocuk Yazını Derlemi ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar* adlı TÜBİTAK-112K479 numaralı projesi bu çalışmanın çıkış noktasıdır. Aynı zamanda çevrimiçi erişime de açık olan bu projenin de alana büyük bir yenilik ve özgünlük getirdiği ifade edilebilir. (Bkz. proje ile ilgili detaylı bilgiler¹³⁸) 4. başlıkta yer alan *Türk Çocuk Yazını'nda sözcüksel çeşitlilik ve sözcüksel alan örüntüleri* araştırma sorusu bu çalışma için de geçerli olan bir araştırma sorusudur. Buradan hareketle çalışmayı yöntem, içerik ve diğer yönlerden en iyi yansıtan ve çalışmanın doğasına en uygun olan çalışma bu çalışmadır.

Özkan vd. (2014) tarafından 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sunulan *Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar: Mavisel Yener'in "Mavi Masallar Dizisi Örneği* adlı çalışmalarını, o dönem devam etmekte olan *Bir Özel Alan Derlemi Olarak 'Türk Çocuk Yazını Derlemi' ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar* adlı ve TÜBİTAK-111K479 numaralı projenin altyapısından faydalanarak gerçekleştirmişlerdir. Mavisel Yener'e ait "Mavi Masallar Dizisi" adlı ilk okuma dizisini oluşturan 10 adet çocuk kitabını, projenin amaçları doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Çalışmanın her aşamasını, yürütülmekte olan bir proje dâhilinde gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada veri toplama teknikleri, verilerin analizi ve değerlendirilmesi gibi aşamalarda proje için özel olarak tasarlanmış bir yazılımı kullanmışlardır; bu şekilde projenin özgün yapısına bağlı kalmışlardır. Türk Çocuk Yazını Derlemi'nin oluşturulması aşamalarındaki çalışma süreci; metinlerin taranması ve sayısallaştırılması, sayısallaştırılan verilerin işaretlenebilir-etiketlenebilir duruma getirilmesi, verilerin amaca uygun olarak işaretlenmesi ve etiketlenmesi, işaretlenmiş-etiketlenmiş verilerin raporlanması

¹³⁸ <http://ozkanbulent.com/tubitak-sobag-112k479-bir-ozel-alan-derlemi-olarak-turk-cocuk-yazini-derlemi-ve-turk-cocuk-yazini-uzerine-ileri-uygulamalar-projesi/>

aşamaları biçiminde aynı biçimde ortaya koymuşlardır. Araştırmalarında müdahalesiz veri toplama yöntemlerini kullanarak betimsel ve ilişkisel bir araştırma örneği ortaya koymuşlardır. Çalışmanın çocuk yazını alanında yapılacak olan çalışmalara yöntem açısından da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Farklı disiplinlerde farklı konularda yapılan çalışmaların içinden iki tanesi dışında derlem dilbilim ilkeleriyle bilgisayar destekli ve çocuk yazını aynı anda ele alan disiplinlerarası çalışma yoktur. Literatürde verilen çalışmaların çoğunu İngilizce eserler oluşturmaktadır. Yapılan çalışmaların çoğu yabancı kaynaklarda geçmekte derlem dilbilim üzerine de sözcüksel çeşitlilik üzerine de pek kaynak bulunmamaktadır.

Alan yazında verilen çalışmalardan bir kısmı kitap karşılaştırmasıdır. İdeolojik yönleri ele alan çalışma biçimleri de mevcuttur. Yapılan çalışmaların çoğunda derlem dilbilim yaklaşımı bulunmamaktadır. Bazı çalışmalarda kelime öğretimi olan çalışmalar olmasının yanında bilişsel düzeyle ilgili çalışmalar da bulunmaktadır.

Eken (2015) *Anlatı Metinlerinde Sözcük Birliklikleri: Türkçe Üzerine Eğitim-Öğretim Ortamları Hedefli Gözlemler* adlı eserinde betimsel analiz, içerik analizi, kategori ve frekans analizlerini kullanmıştır. Derlemi de kullanan çalışmacı önemli bir konu olan eşdizimlikten de bahsetmiştir.

Çalışma konusuna yakın olduğu düşünülen Kışla (2009)'nın *Türkçe İçin Tümüleşik Bir Biçimbirim Çözümleme ve Sözcük Türü Tespit Yöntemi* adlı eseri derlem dilbilim ilkeleriyle oluşturulmuş fakat sözcüksel alan görünümünün olmaması ve çocuk yazını ile ilgili olmaması bu çalışmayı da konunun dışında bırakmıştır.

Konuya yakın olduğu düşünülen bir diğer çalışma Atasoy (2009)'un *Tagging Ambiguous Word Classes in Turkish* adlı çalışmasıdır. Belirsiz sözcükleri etiketleme konusu özgün bir konudur, bu konu çocuk yazını üzerinden gerçekleştirilmesi düşünülebilecek önemli bir konudur.

Çalışma konusunun esasını teşkil eden çalışma ve proje Özkan (2013) tarafından *VI. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*'nda bildiri olarak sunulan, *Bir Özel Alan Derlemi Olarak Türk Çocuk Yazını Derlemi ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar* adlı TÜBİTAK-112K479 numaralı projesi ve Özkan vd. (2014) tarafından 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sunulan *Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar: Mavisel Yener'in "Mavi Masallar Dizisi Örneği* adlı çalışmalarıdır.

1.4.1.5. Beşinci konu başlığı olan “Türk Çocuk Yazını’nda Biçimbirimsel, Sözcükbirimsel ve Sözdizimsel Yapılar”ın Literatür Özeti¹³⁹

Çocuk yazınında bu biçimde disiplinlerarası ve konuya çok boyutlu yaklaşılarak oluşturulmuş çalışmaların genel anlamda yok denecek kadar az olduğu yapılan çalışmaların ise son dönemde birkaç değerli araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği bilinmektedir. Çalışma konusu ile alakalı olduğu düşünülen çalışmalar aşağıda verilmiştir. Diğer konulardaki başlıkları aksine burada çalışmaların hepsi (makale, tez ve bildiri) tek başlık altında, gösterilmeye çalışılacaktır. Bunun nedeni

¹³⁹ Literatür özeti çok geniş olduğundan özetin bir kısmı buraya alınmıştır. Detaylı inceleme için, yararlanılan tezin bağlantısı: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

biçimbirimsel, sözcükbirimsel ve sözdizimsel yapıların bazı çalışmalarda birlikte ele alınmasıyla bu tarz çalışmaların az olmasıdır.

Köse (2011) *Gülner Kandeyer'in On Eserinin Dil ve Üslup Yönünden İncelenmesi* adlı eserinde Gülner Kandeyer adlı yazarın Gülner Kandeyer'in ilköğretim II. kademe için yazdığı on eserini incelemiştir. Bunu yaparken yazarın genel cümle yapılarını belirlemeyi, sözcük türlerinin dağılımını yapmayı, yabancı kökenli kelime kullanım sıklığını, deyim ve atasözlerine yer verme sıklığını belirlemeyi amaçlamıştır. Asıl hedefi ise yazarın dil ve üslup özelliklerini genel hatlarıyla ortaya koymaktır. Çalışmacı, ilk olarak Dünya'da ve Türkiye'de çocuk edebiyatının gelişiminden bahsederek konusuna giriş yapmıştır. Sonrasında ise Gülner Kandeyer'in hayatı ve eserlerini aktararak, eserleri cümle türleri, söz öbekleri, sözcük türleri, fiil türleri açısından incelenmiştir. Yapmış olduğu incelemelerinde yaptığı yüzesel işlemlerle, eklenen tablolarla yazarın dil ve üslubu hakkında sonuçlara varmıştır. Çalışmacı söz konusu yazarın çocuk edebiyatı için çok önemli birisi olduğunu vurgulamıştır. Çalışmacı, tezinde ulaşmak istediği asıl hedef olarak, Gülner Kandeyer'i çocuk edebiyatına kazandırmaya çalışmak, yaptığı çalışmaları tanıttıp, eserlerinde kullandığı dil ve üslubu gözler önüne sermek olarak belirlemiştir.

Kerimoğlu (2006) *Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Söz Dizimi İle İlgili Kabuller Üzerine II (Cümle Öğeleri)* adlı çalışmasında Türkçe dil bilgisi öğretimindeki cümle öğeleriyle ilgili değerlendirmeleri ve eğitim aşamalarını (ilköğretim-ortaöğretim-yükseköğretim) göz önünde bulundurarak karşılaştırmalı bir şekilde incelemiştir. Çalışmacı, cümle ögesi olarak nelerin kabul edildiğini ve bu kabulde hangi ölçülerin kullanıldığını belirlemeye çalışmıştır. Farklı eğitim aşamalarına yönelik yayınlardaki benzer ve farklı kabullerin tespitini amaçladığı incelemesinin son bölümünde, dil bilgisi öğretiminin bütünlüğünü dikkate alarak çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Çalışma konusunun esasını teşkil eden çalışmalar ve projeler aşağıda verilmiştir:

Yöntemsel olarak çocuk yazınına farklı bir yaklaşım getiren çalışmalardan ilki Özkan (2011) tarafından oluşturulan ve *IV. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*'nda çalıştay sunusu olarak tanıtılan ve özel alan derlemi olan *Çocuk Yazını Derlemi (ÇYD)*' dir. Derlemde 14 farklı tür içerisinde 271 çocuk kitabı yer almaktadır; bu eserler 1981-2011 yılları aralığındaki eserlerdir. ÇYD'de toplam 3.257.609 sözcük vardır, bu sözcüklerin 231.739 tanesi farklı sözcüklerden oluşmaktadır bunların yanında derlemde 450.258 cümle yer almaktadır. Çocuk yazını üzerine derlem tabanlı, etiketlenebilir, çok yönlü ve disiplinlerarası bir bakış açısı sahip olan bu çalışma geliştirilebilir özelliğiyle de ayrı bir öneme sahiptir. ÇYD'de; yazar adları, eser adları, yayınevleri, yayın tarihleri, ilk yayın tarihleri, biçimsel nitelikler (baskı niteliği, cilt niteliği, kapak), görsel nitelikler (görsel sayısı, görsel türü, görselin metinsel niteliği, içerik görsel uyumu, görsel-yazı düzeni), görsellerin hazırlanması (grafik tasarımcı), satır nitelikleri (sayfa satır sayısı, satır uzunluğu) gibi çeşitli eser kayıt değişkenleri de bulunmaktadır. Özkan (2013) tarafından *VI. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*'nda bildiri olarak sunulan, *Bir Özel Alan Derlemi Olarak Türk Çocuk Yazını Derlemi ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar* adlı TÜBİTAK-112K479 numaralı projesi bu çalışmanın çıkış noktasıdır. Aynı zamanda çevrimiçi erişime de açık olan bu projenin de alana büyük bir yenilik ve özgünlük getirdiği ifade edilebilir. (Bkz. proje ile ilgili detaylı bilgiler¹⁴⁰)

¹⁴⁰ <http://ozkanbulent.com/tubitak-sobag-112k479-bir-ozel-alan-derlemi-olarak-turk-cocuk-yazini-derlemi-ve-turk-cocuk-yazini-uzerine-ileri-uygulamalar-projesi/>

Özkan vd. (2014) tarafından 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sunulan *Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar: Mavisel Yener'in "Mavi Masallar Dizisi Örneği* adlı çalışmalarını, o dönem devam etmekte olan *Bir Özel Alan Derlemi Olarak "Türk Çocuk Yazını Derlemi" ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar* adlı ve TÜBİTAK-111K479 numaralı projenin altyapısından faydalanarak gerçekleştirmişlerdir. Mavisel Yener'e ait "Mavi Masallar Dizisi" adlı ilk okuma dizisini oluşturan 10 adet çocuk kitabını, projenin amaçları doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Çalışmanın her aşamasını, yürütülmekte olan bir proje dâhilinde gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalarında veri toplama teknikleri, verilerin analizi ve değerlendirilmesi gibi aşamalarda proje için özel olarak tasarlanmış bir yazılım kullanmışlardır. Bu şekilde projenin özgün yapısına bağlı kalmışlardır. Türk Çocuk Yazını Derlemi'nin oluşturulması aşamalarındaki çalışma süreci; metinlerin taranması ve sayısallaştırılması, sayısallaştırılan verilerin işaretlenebilir-etiketlenebilir duruma getirilmesi, verilerin amaca uygun olarak işaretlenmesi ve etiketlenmesi, işaretlenmiş-etiketlenmiş verilerin raporlanması aşamaları biçiminde aynı biçimde ortaya konulmuştur. Araştırmada müdahalesiz veri toplama yöntemleri kullanarak betimsel ve ilişkisel bir araştırma örneği ortaya koymuşlardır. Çalışmanın çocuk yazını alanında yapılacak olan çalışmalara yöntem açısından da katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

5. başlıkta yer alan *Türk Çocuk Yazını'nda biçimbirimsel, sözcükbirimsel ve sözdizimsel yapılar*, araştırma sorusu bu çalışma için de geçerli olan bir araştırma sorusudur. Buradan hareketle çalışmayı en iyi yansıtan yöntem, içerik ve diğer yönlerden çalışmanın doğasına uygun olan çalışma bu çalışmadır. Alan yazında biçimbirimsel, sözcükbirimsel ve sözdizimsel yapıların birinin ya da ikisinin beraber ele alındığı ve konu olarak Türkiye Türkçesi ile ilgili çalışmalar çokça yer almaktadır. (üçünün beraber ele alındığı 2-3 çalışma vardır; aşağıda verilecektir) fakat çocuk yazınına ilgilendirmediği için ya da bu eksiklikle beraber derlem tabanlı olmadığı için çalışma konusuna uygun bulunmamıştır. Aranılan konuların en fazla ikisini ele alan ve çalışma konusuna bazı yönlerden yakın olan çalışmalar literatür özetinde verilmiştir. Literatür özetinde karşılaşılan çalışmalar ve çalışmaların ortak özellikleri aşağıda verilmiştir:

- Farklı dilleri sözdizimsel, biçimsel ve biçimbirimsel olarak bir veya iki konu başlığı altında ele alıp karşılaştıran çalışmalar,
- Kitapları biçimsel ve içeriksel olarak karşılaştıran çalışmalar,
- Çocuk edebiyatı ve Türkçe dersi öğretim programıyla karşılaştırmalı eser çalışmaları var fakat sadece biçimsel ve içeriksel özelliklerden bahsedilmiş,
- Sözdizim üzerine derlem tabanlı çalışmalar var fakat konusu çocuk edebiyatı değil,
- Biçimbirimsel, sözcükbirimsel ve sözdizimsel konularını barındıran çalışmalar yok denecek kadar az,
- Çocuk romanını, yapısal-kültürel anlamda; sözcük, cümle ve sözdizimi düzeyinde kaynak ve çeviri metinler arasında inceleyen bir çalışma var, bu çalışma konusuna yakın,
- İlköğretim ikinci kademedeki, dil ve üslup, cümle türleri, söz öbekleri, sözcük türleri ve fiil türleri açısından inceleyen,
- Zamir gibi belirli yazılı araçlar seçilip "bu, şu, o" gibi kullanımların türlerinin eserler üzerinden incelenmesi, (çocuk edebiyatıyla ilgili değil)

Özetle, diğer çalışmalara bakıldığında çalışmaların birçoğunun aynı konuların tekrarı olan ve tek

yönlü bakış açılarıyla oluşturulan çalışmalar oldukları söylenebilir fakat Özkan tarafından 2011 ve 2014 yıllarında yapılan çalışmalara bakıldığında her çalışmanın konuya bir yönden ve belirli bakış açısıyla yaklaşım göstermediği bunun aksine; çalışmalarda çoklu ve bütünsel yaklaşımlar görüldüğü, yapılan çalışmanın derlem dilbilim ilkelerine göre bilgisayar destekli oluşturulduğu, görülmektedir. Özkan'ın yapmış olduğu çalışmaların dışındaki çalışmaların çalışma konusuyla fazla ilgili olmadığı düşünülmektedir.

1.4.1.6. Altıncı konu başlığı olan “Türk Çocuk Yazını’nın İç ve Dış Yapısal Ögeler Açısından İncelenmesi”nin Literatür Özeti¹⁴¹

Türk çocuk yazınında iç ve dış yapısal ögeler konusunda yapılan çalışmalar oldukça fazladır. Her ne kadar iki (iç-dış) yapısal ögenin beraber ele alındığı çalışmalar azsa da farklı çalışmaların çokluğu görülmektedir. Bu konuyla ilgili literatürde yapılmış çalışmalar aşağıda “çeşitli başlıklar altında sunulacaktır. Öncelikle konuyla alakalı makale çalışmaları aşağıda sırasıyla verilecektir:

Gönen vd. (2011) *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarının, İçerik, Resimleme ve Fiziksel Özellikleri Açısından İncelenmesi* adlı çalışmalarında ilköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik olan çocuk kitaplarının içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri bakımından durum tespitinin yapılmasını amaçlamışlardır. Bu amaçla rastgele örnekleme yoluyla seçtikleri 2005-2009 yılları arasında basılmış çeşitli türdeki yüz adet çocuk kitabını araştırmanın örnekleme olarak belirlemişlerdir. Çalışmacılar, araştırmanın yöntemini nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi olarak belirlemişlerdir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde kullanmışlardır. Araştırmalarının sonucunda; kitap boyutlarının çoğunlukla aynı ölçülerde olduğunu, kapaklarının ve ciltlerinin dayanıksız olduğunu, kitaplarda konu çeşitliliğinin olmadığını, bazı önemli karakter özelliklerine yer verilmediğini, bazı kitapların mesaj içermediğini ve kitaplarda dilbilgisi hatalarının bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Gönen vd. (2016) *0-3 Yaş Çocuklarına Yönelik Resimli Çocuk Kitaplarının Özelliklerinin İncelenmesi* adlı çalışmalarında, Türkiye’de satışa sunulan 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarını fiziksel, resimleme, içerik özellikleri açısından değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Ankara ve İstanbul’daki kitabevlerinde 0-3 yaş çocuklarına yönelik olarak satışa sunulan 146 kitabı araştırmalarında incelemişlerdir. Araştırmacılar çalışmanın verilerini, oluşturdukları beş bölümden oluşan kontrol listesini kullanarak toplamışlardır. Verilerin frekans ve yüzde değerlerini SPSS16 istatistiksel paket programını kullanarak hesaplamışlardır. Çalışmacılar, araştırmalarının sonucunda, 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli kitapların fiziksel, resimleme ve içerik özellikleri açısından alan yazında kabul gören özellikleri çoğunlukla taşıdıklarını, ancak kitapların geliştirilmesi gereken yönlerinin bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Kara (2012) *Çocuk Kitabı Seçiminde Resimlemelerle İlgili Olarak Ebeveynin Dikkat Etmesi Gereken Başlıca Unsurlar* adlı eserinde resimlemeler açısından çocuk kitaplarının özelliklerini ele almıştır. Bu başlık altında ilk olarak *çocuk kitabı resimlemelerinde dikkat edilmesi gerekenler ve ebeveynin konumu*

¹⁴¹ Literatür özeti çok geniş olduğundan özetin bir kısmı buraya alınmıştır. Detaylı inceleme için, yararlanılan tezin bağlantısı: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

konusunu açıklamıştır, ardından *çocuk yaş gruplarına uygunluk, metin ile resimleme arasındaki ilişki, illüstratörün özgün tavrı, gerçekçilik ve genel geçer kurallar ve ebeveynin estetik bilgi birikimi* başlıkları üzerinden konuya yaklaşmıştır. Sonuç kısmında ise çocuk kitabının sahip olması gereken özellikleri;

- Çocuğun gelişim basamakları göz önünde bulundurularak, tercih edilen yaş grubunun ilgi ve ihtiyaçlarına uygun resimlerle hazırlanmış olması,
- Metnin ana hatlarıyla örtüşen ve aynı zamanda çocuğun hayal gücünü de yeterince tetikleyebilen yeni ve zengin resimsel ayrıntıların yer alması,
- Çocuğun duyarlılığını yakalayabilen ve onlara yeni dünyaları ulaştırabilen illüstratörlerin özgün çalışmalarını yansıtmaması,
- Gerçeklik üzerine yetişkinlerin peşin yargılarından uzak, çocukların bağımsız düşünce yapısına uygun resimlemeleri içermesi olarak sıralamıştır.

Öte yandan yine aynı konuyla alakalı olarak literatürde tez çalışmaları da mevcuttur. Akyol (2012) *Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi* adlı çalışmasında, Türkiye’de okul öncesi çocuklarına yönelik Türkçe basılmış yerli ve yabancı resimli çocuk kitaplarında yer alan değerleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmasının çalışma grubunu, 2003-2011 yılları arasında Ankara il merkezindeki kitabevlerinde satışa sunulan farklı yayınevlerine ait resimli çocuk kitapları arasından rastgele örnekleme ile seçtiği Türkçe basılmış yerli ve yabancı toplam 250 resimli çocuk kitabından oluşturmuştur. Çalışmasında, veri toplama aracı olarak, araştırmacı, kendinin geliştirdiği “Değerler Kontrol Listesi”ni kullanmıştır. Kişisel, kişiler arası ve toplumsal değerler kategorilerine ait toplam 24 değer yer aldığı “Değerler Kontrol Listesi”nde, çalışmacı, araştırmadan elde ettiği verileri SPSS 15.0 programını kullanarak analiz etmiştir. Çalışmacı, elde ettiği bulgulara göre; çalışma grubunu oluşturan resimli çocuk kitaplarında en fazla kişisel (n=769) ve kişiler arası (n=328) değerlerin, en az ise toplumsal (n=92) değerlerin yer aldığını belirlemiştir. Bunun yanında incelediği resimli çocuk kitaplarında kişisel ve kişiler arası değerler kategorisindeki mutluluk, kibarlık, duyarlılık, sevgi, arkadaşlık, işbirliği değerlerine yüksek oranda; alçakgönüllülük, samimiyet, dürüstlük, özgürlük, saygı ve uyum değerlerine ise düşük oranda yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı, araştırma sonunda Türkiye’de okul öncesi çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının farklı kişisel ve kişiler arası değerler ile belirli toplumsal değerleri (vatanseverlik, barış vb.) kapsayacak şekilde hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Bozkaplan (2010) *1990-2008 Arası Çocuk Edebiyatımızda Fantastik ve Bilim-Kurgu Romanlar Üzerinde Bir İnceleme* adlı çalışmasında çocukların iyi birer okur olmasının temellerini atmayı amaçlayarak çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmacı 1990-2008 yılları arasındaki dönemde eser veren 39 yazarın 71 çalışmasını örneklem olarak belirlemiştir. Fantastik ve bilim-kurgunun tanımlarını ve tarihçelerini verip bunlar için tarihsel olarak birer kronoloji hazırlamıştır. Sonrasında İki türün birbirinden ayrılan özellikleri üzerinde durarak hangi yaş gruplarının bu eserleri okuyabileceği üzerinde bilimsel temeller etrafında durmuştur. Eserleri biçim ve içerik bakımından değerlendirmiştir. Çocukları medya tuzağından uzaklaştırmak gerektiğini çizgi sinema tadında eserlere yönlendirmek gerektiğini bunun için de öğretmen ve anne-babaların “çocuğa görelilik” ten hareket ederek uygun kitaplar seçip çocukları heveslendirmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Erşahin (2009) *Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Çocuk Edebiyatı Metinlerinin Çağdaş Çocuk Edebiyatı İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi ve Eğitsel Öneriler* adlı çalışmasında anadili eğitiminin önemli olduğundan ve bu eğitimin ilköğretim okullarında Türkçe derslerinde yapıldığından bahsetmiştir. Çalışmacı, 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılında ilköğretim ikinci kademe yeni öğretim programı ile hazırlanan kitaplar okutulmaya başlandığından ve bu kitaplarda çocuk edebiyatı metinlerine daha çok yer verildiğinden bahsederek bunun çocuğun alacağı anadili ve edebiyat eğitimi için olumlu bir gelişme olduğundan söz eder. Çalışma, ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı metinlerinin özelliklerinden, işlenişindeki sorunlardan ve bu metinler için hazırlanan alternatif etkinliklerden oluşmaktadır. Çalışmacı Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı metinlerinin çağdaş çocuk edebiyatı beklentilerini karşılayıp karşılamadığı ve bu metinler için hazırlanan etkinliklerin öğrenciyi hedeflenen amaçlara ulaştırıp ulaştıramayacağını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, çalışmasında çağdaş çocuk edebiyatı beklentilerini karşılayabilecek etkinliklere de yer vermiştir. Yine çeşitli başlıklar altında biçimsel özelliklerle ilgili olan resimlendirmelerle ilgili konulara yer vermiştir. Araştırmacıya göre; çağdaş çocuk edebiyatında biçimsel özellik ve onun içerisinde ise resimlendirme özellikleri önemlidir.

Öncü (2011) *Mavisel Yener'in Romanlarında Çocuk ve eğitim Teması* adlı çalışmasında çocuğun toplumun geleceği olduğundan hareketle çocuk eğitiminin öneminden bahseder ve bu eğitim için gerekli olan şeyin çocuk edebiyatı olması gerektiğini ifade eder. Cumhuriyet'in ilanıyla beraber çocuk edebiyatıyla ilgili yazar ve eser sayılarının arttığını ifade eden yazar bugün de pek çok yazarın bu konuda eserler verdiğini belirterek bunlardan birisinin de Mavisel Yener olduğunu belirtir. Mavisel Yener'in kısa bir özgeçmişinin ardından çocuk kitaplarının eğitselliği üzerinde duran yazar eğitici yanların satır aralarında gizli olması gerektiğini, dilin çok güzel işlenmesi gerektiğini aynı şekilde resimlemelere ayrı bir önem verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öbür taraftan, çalışma konusuyla alakalı konferans çalışmalarına bakıldığında; Gönen, Durmuşoğlu ve Severcan (2009) *Examining the views of preschool education teachers on the content, illustrations and physical characteristics of the picture story books used in education* adlı çalışmalarında okulöncesi öğretmenlerinin Türkçe resimli kitapların içerikleri, resimlendirilmeleri ve fiziksel özellikleri ile ilgili görüşlerini almayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda hazırlamış oldukları kişisel bilgi formu ve anket yoluyla öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma 304 okulöncesi öğretmeni üzerine yapılmıştır. Veri analizinde SPSS yazılımını kullanmışlardır. Çalışma sonucunda, araştırmacılar, okulöncesi öğretmenlerinin genelinde kitapların fiziksel, içeriksel ve resimlendirme özellikleri konusunda yetersiz bilgiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir; bunun yanında satışa sunulan kitaplardaki hayali karakterlere tahammül edemediklerini ifade etmişlerdir.

Yapılan çalışmalar içerisinde büyük bir yer tutan sempozyum çalışmalarına değinilecek olursa aşağıdaki çalışmalardan söz etmek mümkündür:

Dilidüzgün, 4-6 Ekim 2006'da gerçekleştirilen *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Sempozyumu*'nda sunduğu *Çocuk Kitaplarının Çocuğun Sanat Eğitimine Katkısı* adlı çalışmasında sanatsal beğeni ve duyarlılığın planlı bir biçimde gerçekleştiğini kendiliğinden ya da kalıtsal olarak doğal bir yolla sanat eğitiminin olmayacağını belirtir. Yazar, diğer durumlarda olduğu gibi çocuklara sanatın da tanımını yaptırıp ezberlettirmenin bir anlamının olmayacağını sanat eğitiminin okul öncesinden başlanarak yapılması

gerektiğini ve bunları yapmak içinse bol resimli kitaplardan yararlanılması gerektiğini vurgular. Çocuk kitapları aracılığıyla verilen sanat eğitimi çocuğa estetik yargı üretebilme konusunda yardımcı olmayı amaçlayacaktır bunun yanında yeni biçimleri duyumsatmayı, eğlenmeyi ve heyecanlarını doğru biçimlerde yönlendirmeyi de öğretecektir. Araştırmacı, düşüncelerini örnek verdiği çocuk kitapları ve resimlerle destekleyerek, sanatçı duyarlılığını yansıtan okul öncesi döneme ait bir yapıtın işlem öncesi dönemde olan bir çocuğa bile mutluluk, mutsuzluk, yalnızlık, birliktelik, farklılık, ortaklık, paylaşımcılık, hoşgörü gibi soyut kavramları anlatıp sezdirebileceği üzerinde durur. Bunun dışında ona göre; sayı ve renklerin öğretimi gibi konular ve değerler birkaç küçük sayfada başarıyla öğretilir. Erbay ve Aydoğan, 4-6 Ekim 2006'da gerçekleştirilen *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Sempozyumu*'nda sundukları *Okul Öncesi Çocuklar İçin Hazırlanan Resimli Hikâye Kitaplarının Konu ve Zaman Kullanımı Açısından İncelenmesi* adlı çalışmalarında, çocuk kitaplarının çocuğa güzel bir dil ve anlatım yeteneği kazandırdığından bahsederek bu kitapların çizgi ve resimlerle daha etkili hale geldiğini vurgulamıştır. Araştırmacı, çalışmasında, okul öncesi çocuklar için hazırlanan resimli hikâye kitaplarındaki metinlerin, ele alınan konu ve kullanılan zamanlar açısından incelenmesini amaçlanmıştır. Araştırmacı, genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aramıştır:

1. Okul öncesi çocuklar için hazırlanan resimli hikâye kitaplarındaki metinlerde hangi konulara yer verilmiştir?
2. Okul öncesi çocuklar için hazırlanan resimli hikâye kitaplarındaki metinlerde görülen geçmiş zaman, geniş zaman, şimdiki zaman, öğrenilen geçmiş zaman ve gelecek zamanın kullanılma sıklıkları nedir? Araştırmanın örneklemini, Konya il sınırlarındaki yayınevleri ve kitap satış alanlarından elde ettiği okul öncesi çocuklarına yönelik 400 resimli hikâye kitabından oluşturmuşlardır. 400 resimli hikâye kitabı özel amaçlar doğrultusunda hazırlanan ölçütlere uygun olarak bizzat araştırmacılar tarafından incelenmiş ve araştırma kapsamı çerçevesinde her bir kitaba ilişkin özellik kaydedilmiştir. Çalışmacı, okulöncesi çocukları için hazırlanan resimli hikâye kitaplarındaki metinlerde, konu ve zamanların incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucunda; kitaplarda sosyal ilişkiler, davranış problemleri, eğlence-macera ve hayvanlarla ilişkili konulara daha çok yer verildiğini, yine hikâye kitaplarındaki metinlerinde görülen geçmiş zamanın daha yoğun, gelecek zamanın ise daha nadir kullanılmasına karşın, tüm zaman yapılarına yer verildiğini belirlemiştir. Çalışmada, çıkan sonuçlara göre, okul öncesi yıllarda yoğun olarak kullanılan hikâye kitaplarının çocukların dil ve bilişsel gelişim özelliklerine, ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun, içerdiği zengin dil öğeleriyle çocuğun dil gelişimini destekleyecek paralellikte hazırlanmasının, anne baba ve diğer yetişkinlerin çocuk eğitiminde ve gelişiminde çocuk kitaplarını daha yaygın kullanmalarının ve kitap tercihlerinde bilinçlendirilmelerinin çocukların ilerideki başarılarının temelini oluşturacağına kanaat getirmiştir. Konuyla ilgili çeşitli konferanslarda sunulan çalışmalar da literatürde bulunmaktadır; bu çalışmalar sırasıyla aşağıda verilip çalışmalara konuya olan yakınlıkları bağlamında yaklaşım gerçekleştirilecektir. Çalışma konusunun esasını teşkil eden çalışmalar ve projeler aşağıda verilmiştir:

Çalışma konusuyla ilgili olan ve yöntemsel olarak çocuk yazınına farklı bir yaklaşım getiren çalışmalardan ilki Özkan (2011) tarafından oluşturulan ve *4. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*'nda çalıştay sunusu olarak tanıtılan ve özel alan derlemi olan *Çocuk Yazını Derlemi (ÇYD)*'

dir. Diğer yönlerden de oldukça kapsayıcı olan bu çalışma ilgili olan kısmı ise, ÇYD’de ele alınan; yazar adlarının, eser adlarının, yayınevlerinin, yayın tarihlerinin, ilk yayın tarihlerinin, biçimsel niteliklerin (baskı niteliği, cilt niteliği, kapak), görsel niteliklerin (görsel sayısı, görsel türü, görselin metinsel niteliği, içerik görsel uyumu, görsel-yazı düzeni), görsellerin hazırlanmasının (grafik tasarımcı), satır nitelikleri (sayfa satır sayısı, satır uzunluğu) gibi çeşitli eser kayıt değişkenlerinin de bulunmasıdır.

Özkan (2013) tarafından 6. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı* kapsamında bildiri olarak sunulan, *Bir Özel Alan Derlemi Olarak Türk Çocuk Yazını Derlemi ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar* adlı TÜBİTAK-112K479 numaralı projesi bu çalışmanın çıkış noktasıdır. Aynı zamanda çevrimiçi erişime de açık olan bu projenin de alana büyük bir yenilik ve özgünlük getirdiği ifade edilebilir. (Bkz. proje ile ilgili detaylı bilgiler¹⁴²)

Özkan vd. (2014) tarafından 7. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*’nda sunulan *Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar: Mavisel Yener’in “Mavi Masallar Dizisi Örneği* adlı çalışmalarını o dönem devam etmekte olan *Bir Özel Alan Derlemi Olarak ‘Türk Çocuk Yazını Derlemi’ ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar* adlı ve TÜBİTAK-111K479 numaralı projenin altyapısından yararlanarak gerçekleştirmişlerdir. Mavisel Yener’e ait “Mavi Masallar Dizisi” adlı ilk okuma dizisini oluşturan 10 adet çocuk kitabını, projenin amaçları doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Çalışmanın her aşamasını, yürütülmekte olan bir proje dâhilinde gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada veri toplama teknikleri, verilerin analizi ve değerlendirilmesi gibi aşamalarda proje için özel olarak tasarlanmış bir yazılımı kullanmışlardır. Bu şekilde projenin özgün yapısına bağlı kalmışlardır. Türk Çocuk Yazını Derlemi’nin oluşturulması aşamalarındaki çalışma süreci; metinlerin taranması ve sayısallaştırılması, sayısallaştırılan verilerin işaretlenebilir-etiketlenebilir duruma getirilmesi, verilerin amaca uygun olarak işaretlenmesi ve etiketlenmesi, işaretlenmiş-etiketlenmiş verilerin raporlanması aşamaları biçiminde aynı biçimde çalışmacılar tarafından ortaya konulmuştur. Araştırmacılar, araştırmalarında müdahalesiz veri toplama yöntemlerini kullanarak betimsel ve ilişkisel bir araştırma örneği ortaya koymuşlardır. Çalışmacılara göre; bu çalışma çocuk yazını alanında yapılacak olan çalışmalara yöntem açısından da katkı sağlayacaktır.

Demirtaş (2015)’ın *Türk Çocuk Yazını Eserlerinin İç ve Dış Yapısal Özellikleri* adlı yüksek lisans çalışması, proje¹⁴³ dâhilinde geliştirilmiştir, çalışma konusu olarak bu çalışmada da ele alınan 6 başlıktan 6.sı olan “Türk Çocuk Yazını’nın iç ve dış yapısal öğeler açısından incelenmesi” konusuyla aynı konuya sahiptir. Çalışmada, 1970-2014 yılları arasında yayımlanmış 1057 Türk çocuk yazını eseri araştırmacı tarafından incelenmiştir.

6. başlıkta yer alan *Türk Çocuk Yazını’nın iç ve dış yapısal öğeler açısından incelenmesi*, araştırma sorusu bu çalışmalar için de geçerli olan bir araştırma sorusudur. Buradan hareketle çalışmamızı en iyi yansıtan yöntem, içerik ve diğer yönlerden çalışmamızın doğasına uygun olan çalışmalar bunlardır.

Alan yazında *Türk Çocuk Yazını’nın iç ve dış yapısal öğeler açısından incelenmesi*’ne yakın çalışmalar bulunmaktadır fakat ikisinin beraber ele alındığı çalışmalar fazla yer almamaktadır. Yapılan çalışmaların geneli resimleme üzerinde yoğunlaşmaktadır. Diğer önemli nokta ise çocuk kitapları

¹⁴² <http://ozkanbulent.com/tubitak-sobag-112k479-bir-ozel-alan-derlemi-olarak-turk-cocuk-yazini-derlemi-ve-turk-cocuk-yazini-uzerine-ileri-uygulamalar-projesi/>

¹⁴³ *Çocuk Yazını Derlemi (ÇYD) Projesi*

üzerinde yapılan çalışmalarda grafik tasarımcıların etkililiklerinin olduğunun görülmesi, bu etkililiğin daha da artmasının ve konunun disiplinlerarası bir biçimde ele alınmasının gerektiği konusudur; bu konu çocuk yazını, daha da önemlisi çocuk yazınının öznesi olan geleceğin büyüğü olacak çocuklar için çok önemlidir.

Literatür özetinde karşılaşılan çalışmalar ve çalışmaların ortak özellikleri aşağıda verilmiştir:

- Resimli çocuk kitaplarını benlik kavramıyla ilişkilendirerek anlatımı,
- Resimli çocuk kitaplarının programda geçen kazanımlara uygunluğu,
- Resimli çocuk kitaplarının kişisel ve ruhsal gelişime katkısı,
- Belirli yıllar ve aralıklar verilerek o yıllardaki kitapların resimlemeler ve diğer biçimsel özellikler açısından incelenmesi,
- Ebeveynlerin kitap seçimi noktasındaki etkinliği ve etkililiği,
- Çocuk kitabı resimlemelerinde ileri dijital tekniklerin kullanılması,
- Yapılan çalışmalar, yoğun bir şekilde okul öncesinden başlayarak ilköğretim kademesi de dâhil devam etmiştir,
- Yapılan çalışmalar daha çok güzel sanatlar alanı ve eğitim öğretim alanı üzerinde yoğunlaşmakla beraber; sağlık bilimleri, grafik, çocuk gelişimi, çocuk gelişimi ve eğitimi alanlarında da ortaya konulan çalışmalar vardır,
- Resimlerle kitaplarda verilmek istenen değerler,
- Resimli çocuk kitaplarının kavramların algılatılmasındaki rolü,
- Herhangi bir yazarın eserlerinin incelenmesi,
- Anlatılan konuları resimlerle destekleme,
- Resimli çocuk kitaplarında kullanılan dil sanatlarını inceleme,
- Resimli kitaplarda hayvan imgesi,
- Gazete incelemesi (çocuk yazıları) biçim ve içerik yönünden,
- İki farklı ülkenin en çok satan kitaplarının karşılaştırılması, gibi değişik konular alan yazında yerini almıştır.

1.5. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmayla beraber, Özlem Aytek'in "Zamanda Yolculuk Dizisi" "Bir Özel Alan Derlemi Olarak 'Türk Çocuk Yazını Derlemi' ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar" adı altında ve "TÜBİTAK-112K479" numaralı projenin altyapısından da yararlanılarak gerçekleştirilecektir. Bu doğrultuda, dizinin aşağıdaki başlıklara göre değerlendirilmesine çalışılacaktır:

1. Türk Çocuk Yazını'nda dil öğretimi açısından öncelikli söz varlığı nasıldır?
2. Türk Çocuk Yazını'nda eserlerin okunabilirlik düzeyleri nasıldır?
3. Türk Çocuk Yazını'nda eserlerin yaşa uygunluk düzeyleri nasıldır?
4. Türk Çocuk Yazını'nda sözcüksel çeşitlilik ve sözcüksel alan örüntüleri nasıldır?
5. Türk Çocuk Yazını'nda biçimbirimsel, sözcükbirimsel ve sözdizimsel yapılar nasıldır?
6. Türk Çocuk Yazını'nın iç ve dış yapısal öğeler açısından nasıldır?

Bu araştırma ile çocuk yazınına daha kapsamlı bir bakış açısı geliştirilmesi ve bu bakış açısıyla beraber çocuk yazını alanında yararlanabilecek standartların belirlenmesi anlamında da katkı sağlanması planlanmaktadır

1.6. Çalışmanın Önemi

Çocuk kitapları, okul öncesi dönemden başlayarak dilsel becerilerin edinilmesi sürecinde çocuklara zenginleştirilmiş bir dil çevresi yaratan önemli değişkenlerden biri olarak değerlendirilebilir. Çocukların dil ve anlatımlarının gelişip zenginleşmesinde başarılı çocuk yazını ürünlerinin katkısı yadsınamaz (Sever, 2012: 36).

Bu yönüyle düşünüldüğünde, çocukların gelişimsel özellikleriyle uyumlu kitapların seçilmesi, kitaplardan gerekli kazanımların sağlanabilmesi açısından çok önemlidir. Ancak, günümüzde Türk çocuk yazını ürünlerinin kapsamlı olarak incelendiği ileri düzeyde dilbilimsel uygulamalara çok fazla rastlanmamaktadır.

23-24 Ekim 2015 tarihinde “öğrencilerimizin söz varlığının belirlenmesi için ulusal çaptaki bir araştırmanın nasıl gerçekleştirilebileceğini tüm boyutlarıyla ortaya koymak” amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından söz varlığını tespit ve geliştirme çalışmayı da bu doğrultuda yapılmıştır.¹⁴⁴ Adı geçen çalıştayda: Eğitim ve kültür yayınlarının, söz varlığı bakımından geliştirilmesinin sağlanması adına taşıyacağı niteliklerin de bir o kadar önemli olduğu vurgulanmıştır.

Çocukların gelişimsel özelliklerine uygun kitapların seçilmesi, kitaplardan ihtiyaç duyulan kazanımlara ulaşılabilmesi açısından önemlidir fakat günümüzde çocuk yazını dilbilimsel ölçütlerle ileri düzeyde inceleyen çalışmalar yok denecek kadar azdır.

Öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinin önemi 2005 ve 2015'teki her iki Türkçe Öğretim Programı'nda da sıklıkla vurgulanmaktadır fakat hangi kelimelerin hangi yöntemle öğretileceğinden programlarda söz edilmemiştir. Öğrenciler için hazırlanacak kitaplarda ve seçilecek kelimelerde, kelimeler öğrencinin yaşamı içerisinde etkin olarak işine yarayabilenlerden seçilmelidir. Bu doğrultuda:

- Öğrencilerin günlük yaşamda rastlayabileceği,
- Yaş ve düzeylerine göre, kendi duygu, düşünce ve isteklerini ayrıntılı ve özenli bir biçimde yansıtmasına olanak sağlayabilecek,
- Kelime, kelime grupları, terimler, deyimler vb. şeklinde olmalıdır.

Belirtilenlerin gerçekleşebilmesi için okuldaki öğrencilere hangi kelimelerin öğretileceği ve bu kelimelerin sayılarının ne olacağı tespit edilmelidir; bununla ilgili yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Türkiye’de çocuk yazınıyla ilgili yapılan az sayıdaki özel amaçlı derlem projeleri ve yüksek lisans çalışmalarında, Türk çocuk yazını eserleri derlem dilbilim yaklaşımlarına göre bilgisayar destekli olarak disiplinlerarası bir bakışla gerçekleştirilmiştir. Yöntemsel olarak farklı bir noktaya taşınmış olan çocuk yazını bu bakış açılarıyla, bütünsel bir yaklaşımla da incelenebilen bir özelliğe sahip olmuştur.

Yurt dışındaki literatürde, çocuk yazınıyla ilgili yapılan çalışmalar Türkiye’ye oranla fazlaca yer kaplamaktadır. Bu çalışmalar arasında: *New York Üniversitesi Çocuk Yazını Derlemi, Oxford Çocuk*

¹⁴⁴ <http://dhgm.meb.gov.tr/www/soz-varligini-tespit-ve-gelistirme-calistayi-yapildi/icerik/245> (28 Ekim 2015 tarihinde ulaşılmıştır.)



Derlemi, CCB (Çocuk Kitabı Derlemi), Galce Çocuk Yazını Derlemi (Ein Geiriau NI), Lancaster Corpus of Children's Project Writing, Child Language Data Exchange System (CHILDES), GRIMMATIK gibi çalışmalar vardır. Türkiye’de ise bu alanla ilgili proje olarak Özkan’ın yürütücüsü olduğu ve yaptığı çalışmalar önemlidir. (ayrıntılı bilgi için bkz.)¹⁴⁵

Çocuk yazını eserlerinin okuma alışkanlığı üzerinde doğrudan etkisinin bulunduğu bilinmektedir. Çocuk yazını için oluşturulan eserlerin birçoğunun kitap içerisindeki metinlerden oluştuğu bu metinlerin ise diğer etkenlerle beraber çocuk için anlam ifade ettiği söylenebilir. Diğer etkenler dışarıda tutulmak kaydıyla, çocuk yazını eserlerinde okunabilirlik formülünün kullanılması bu alanla uğraşanların yapacakları çalışmalar için araştırmacılara bir öngörü sağlayacaktır.

Özlem Aytek’in 2. ve 3. sınıflara göre hazırlanmış ve 10 eserden oluşan *Zamanda Yolculuk Dizisi* bu çalışmada ele alınmıştır. Çalışmada, Türk çocuk yazını ürünleri üzerinde okunabilirlik düzeylerini derlem dilbilim (corpus) yoluyla yazılım teknolojileri aracılığıyla ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çocuk yazınına genel bir bakış açısıyla ve kapsayıcı bir şekilde yaklaşımı olanaklı kılacak olan bu çalışma, çocuk yazını aracılığıyla çocukların anlam evrenini geliştirmeye yönelik sunulan materyalleri niceliksel ve niteliksel olarak değerlendirmek anlamında önemlidir. Araştırma, son dönemde yapılan çocuk yazını çalışmalarından bu yönüyle ayrılıp alana farklı bir bakış açısı getirmesi yönüyle önemlidir. Metinler üzerine yapılan çalışmalarda nesnel çıkarımlar yaparak öznel yaklaşımlarla bu yaklaşımları beraber ele almak oldukça önemlidir. Bunu yapmak araştırmacılara daha sağlıklı, çok yönlü, bütünsel ve amaca yönelik değerlendirme olanakları sunar. Metinlerle ilgili nesnel çıkarımlar yapılabilmesini sağlayan sözcüksel çeşitlilik ve sözcüksel yoğunluk hesaplaması, eserlerin anlam örüntülerinin ortaya konulması açısından çok önemlidir.

Özlem Aytek’in *Zamanda Yolculuk Dizisi* üzerinde sözcüksel çeşitlilik ve sözcüksel yoğunluk hesaplamalarının yapılması bu dizi hakkında daha sağlıklı bilgiler edinilmesi için nicel veriler alınmasını sağlayacaktır; bunun yanında öteki konu başlıklarıyla da bağlantılı bir şekilde bu konunun ele alınacak olması bütünlüklü bir bakış açısıyla, kapsamlı sonuçlar vererek daha sağlıklı bir çalışmanın oluşmasına zemin hazırlayacaktır. Çalışmadaki sözcüksel alan örüntüleri çalışmanın doğasına uygun bir şekilde çeşitli programlar aracılığıyla görselleştirilerek çalışmanın bir başka yönü de bu şekilde ele alınmış olacaktır.

Çocuk yazını için biçimbirimsel, sözcükbirimsel ve sözdizimsel yapılar; öncelikli olarak söz varlığı belirlenen, okunabilirlik düzeyi tespit edilip hazırlanan ve yaşa uygunluk düzeyleri ayarlanan bir metin içerisinde seçilerek bu metindeki biçimlendirmelerin analiziyle ortaya çıkarılabilecektir.

Çocuk yazınında iç ve dış yapısal öğeler konusu üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bununla beraber bu konunun değişik çalışmalarla daha da etkili kılınması, çocuk yazınına geleceği açısından önemli bir husustur.

Önceki konu başlıklarında ele alınan konuların birbirleriyle bütünsellik içerisinde olması ve birbirlerinin sonuçlarını daha geçerli ve güvenilir kılması anlamında önemliydi; bu konu da diğer konuları tamamlama ve diğer konular tarafından tamamlanma anlamında önemlidir.

¹⁴⁵ <http://ozkanbulent.com/kategori/tubitak-projeleri/> (29 Mart 2015 tarihinde ulaşılmıştır.)

Çocuk kitaplarının; çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim sürecindeki etkililiğini belirten Sever (1995: 14) çocuk kitaplarının okuldaki eğitim-öğretim işlevini bütünlemesinin de beklendiğini ifade ederek çocuk kitaplarının tüm bu önemli görevleri yerine getirebilmesi için ise yapısal ve eğitsel özelliklerle donatılmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Sever (1995: 14) çocuk kitaplarının, dış-ıç yapı özellikleri ve dayandığı eğitsel ilkelerle bir bütün olduğunu belirterek bu özellik ve ilkelerin birbirleriyle olan tutarlılığının ve bütünselliğinin, çocuk kitaplarının niteliğini belirleyen en temel etken olduğunu ve bu nedenle de çocuk kitaplarının belirtilen özelliklerinin bilinmesinin, çocuklar için seçeceğimiz kitaplarda bizlere kılavuz olacağını ifade etmiştir.

Gönen (1989) “Anaokul çağında, resimler ve kitaplara bakarak çocuğun dil kullanımını değerlendirmek yaygın bir etkinliktir. Resimler; çocuğun farklı anlatımlar aramasına, resimli kitaplar ise; öğretmenin çocukla konuşmasına olanak sağlarlar. Resimli kitaplar farklı stratejileri keşfetme fırsatı sağlamakla beraber, bazı kullanımları da uyarıp, çocuğa; dili kullanmada sahip olduğu becerileri gösterme, resimleri yorumlama ve hikâye sırasını öğretme fırsatı sağlamaktadırlar.”

Özetle, Türk çocuk yazınıyla ilgili bugüne kadar pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak uygulamaya dayalı ve Türk çocuk yazınının genel yapısını yansıtabilecek çalışmalar oldukça sınırlıdır. Türk çocuk yazını alanında çalışmış olan pek çok değerli araştırmacı tarafından geçmişte yapılan çalışmalar genel anlamda, bu alanın tek bir yönünü yansıtan ve araştırmacıların elde ettikleri verilerden yola çıkarak geneli yansıtmayı hedefleyen çalışmalardır. Bu çalışmalar konularına göre; bir yazarın eserlerinin herhangi bir açıdan incelenmesi, geleneksel halk masalları, çeviri ya da uyarılma masalların ele alınması, bir çocuk yazını yazarının eserlerinin bütünlüklü görünümünün ortaya koyulması gibi biçimlerde ele alınmaktadır. Türk çocuk yazınının bütünlüklü olarak ele alınarak biçimsel ve içeriksel yapısının ortaya koyulduğu çalışmaların yapılmamış olması önemli bir eksikliklerdir.

Bu çalışma, “Bir Özel Alan Derlemi Olarak ‘Türk Çocuk Yazını Derlemi’ ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar” adlı ve “TÜBİTAK-112K479” numaralı projenin altyapısından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması, analizi ve değerlendirilmesi aşamalarında altyapısından faydalanılacak olan *Türk Çocuk Yazını Derlemi* (TÇYD) bu alandaki söz konusu eksikliği gidermede çok önemli bir adım olacaktır.

Söz konusu projede 1970-2012 yılları arasında yayımlanmış Türk Çocuk Yazını eserleri incelenmektedir.

Bu projede, Türk çocuk yazını ürünleri üzerinde bir derlem uygulaması yaparak birtakım yazılımlar geliştirmek ve çocuk yazını ürünleri üzerinden öncelikli söz varlığını, çocuk yazını eserlerinin okunabilirlik ve yaşa uygunluk düzeylerini; çocuk yazını türlerinin sözcüksel çeşitlilik ve sözcüksel alan örüntülerini; biçimbirimsel, sözcükbirimsel ve sözdizimsel niteliklerini ve ayrıca çocuk yazını eserlerinin iç ve dış yapısal öğelerini yazılım teknolojileri aracılığıyla ortaya koymak amaçlanmaktadır. Ortaya konulan proje, çocuk yazını aracılığıyla çocukların anlam evrenini geliştirmeye yönelik sunulan materyalleri niceliksel ve niteliksel olarak değerlendirmek anlamında önemlidir.

1.7. Sınırlılıklar



Proje, Özlem Aytek'in "Zamanda Yolculuk Dizisi"ni oluşturan; 2. ve 3. sınıflara yönelik hazırlanmış olan 10 adet çocuk kitabı araştırma kapsamına alınarak bu eserlerle sınırlandırılmıştır. İncelenen eserler:

1. Umut Gemisi,
2. Ormandaki Giz,
3. Sihirli Balık,
4. Uzaya Yolculuk,
5. Hazine Peşinde,
6. Sihirli Işık,
7. Yer Altına Yolculuk,
8. Zaman Tüneli,
9. Korkular Prensi,
10. Deniz Cinleri.

1.8. Tanımlar

Çocuk Yazını: Oluşturulan eserler, gösterilen yaklaşımlar ve yapılan tüm değerlendirmeler bakımından çocuk, çocukluk ve çocuğa görelilik kavramlarından hareket etmeyi bir gereklilik olarak gören çocuğa temelden okuma sevgisi ve paralelinde estetik de dâhil olmak üzere birçok yetiyi, yeteneği kazandırmayı amaçlayan alan.

Derlem Dilbilim: Bilgisayar-tabanlı dilbilim olarak da bilinen, son yıllarda bilgisayar ve yazılımlarının geliştirilmesine paralel olarak ortaya çıkan, yerine göre *corpus*, *bütüncü* gibi adlandırmalar da alabilen, dil malzemesi seçimini sezgisellik ve duygusallıktan kurtaran, daha nicel ve bilimsel veriler sunan, yöntem, amaç ve bakış açısı anlamında planlı, sistemli ve özgün yaklaşımlar getiren bir dilbilim alt alanı.

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem kısmı; araştırmanın modeli, evren ve örneklem/araştırma grubu, veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin toplanması ve analizi başlıklarını içermektedir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Özlem Aytek'in *Zamanda Yolculuk Dizisi*'ni oluşturan; 2. ve 3. sınıflara yönelik hazırlanmış olan 10 adet çocuk kitabını *Bir Özel Alan Derlemi Olarak 'Türk Çocuk Yazını Derlemi' ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar* projesinin amaçları ve araştırma soruları çerçevesinde incelemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel ve ilişkiyel araştırma yöntemlerinin düzeneklerine uygun biçimde gerçekleştirilmiştir.

Betimsel yöntem farklılık ya da ilişki bulmayı amaçlamayan, yalnızca olanı olduğu gibi belirlemeye çalışan bir araştırma yöntemidir (Erkuş, 2009: 93). İlişkiyel araştırmalar ise, iki ya da daha fazla değişken



arasında bir ilişki olup olmadığının araştırıldığı ve değişkenler üzerinde herhangi bir müdahalenin yapılmadığı araştırmalardır (Büyüköztürk, 2010: 226).

2.2. Evren/Örnekleme

Araştırmanın verilerini Özlem Aytek'in *Zamanda Yolculuk Dizisi*'ni oluşturan; 2. ve 3. sınıflara yönelik hazırlanmış olan 10 adet çocuk kitabı (*Umut Gemisi, Ormandaki Giz, Sihirli Balık, Uzaya Yolculuk, Hazine Peşinde, Sihirli Işık, Yer Altına Yolculuk, Zaman Tüneli, Korkular Prensi ve Deniz Cinleri*) oluşturmaktadır. Bu dizideki eserler, *112K479-TÜBİTAK-SOBAG Bir Özel Alan Derlemi Olarak 'Türk Çocuk Yazını Derlemi'* ve *Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar* başlıklı proje yardımıyla çeşitli etiketlemeler ve işaretlemeler yoluyla elde edilmiştir. Söz konusu derlem projesinde, derlem dilbilimin ilke ve yöntemleri çerçevesinde 10 milyon sözcükbirimden (+/-) oluşan ve 1970-2012 yılları arasında yayımlanan eserleri kapsayan bir derlem (corpus) kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmanın verilerini, Özlem Aytek'in *Zamanda Yolculuk Dizisi*'ni oluşturan; 2. ve 3. sınıflara yönelik hazırlanmış olan 10 adet çocuk kitabı (*Umut Gemisi, Ormandaki Giz, Sihirli Balık, Uzaya Yolculuk, Hazine Peşinde, Sihirli Işık, Yer Altına Yolculuk, Zaman Tüneli, Korkular Prensi ve Deniz Cinleri*) oluşturmaktadır. Araştırma, "Bir Özel Alan Derlemi Olarak 'Türk Çocuk Yazını Derlemi' ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar" adlı ve "TÜBİTAK-112K479" numaralı projenin altyapısından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın her aşaması adı geçen projenin amaçları doğrultusunda aynı yollar izlenerek gerçekleştirilmiştir. Yöntem, veri toplama teknikleri, verilerin analizi ve değerlendirilmesi gibi aşamalarda proje için özel olarak hazırlanmış bir yazılım kullanılmıştır; dolayısıyla projenin özgün yapısına bağlı kalınmıştır. 'Türk Çocuk Yazını Derlemi'nin oluşturulması aşamalarında olduğu gibi, bu çalışmada da Optik Karakter Tanıma Programları (OKT)'yla metinlerin taranması ve sayısallaştırılması, ofis programıyla ve diğer programlarla sayısallaştırılan verilerin işaretlenebilir-etiketlenebilir hale getirilerek yazılım içerisindeki ilgili alana yüklenmesi, yazılımda yüklü bulunan verilerin amaca uygun olarak (cümle ve kelime düzeyinde) işaretlenmesi ve etiketlenmesi son aşamada ise yine yazılım aracılığıyla, işaretlenmiş-etiketlenmiş verilerin raporlanması aşamaları izlenmiştir.

Bu çalışmada, müdahalesiz veri toplama yöntemleri kullanılmış olup; betimsel ve ilişkisel bir araştırma örneği ortaya konulmuştur. Çalışmanın çocuk yazını alanında yapılacak olan çalışmalara yöntemsel açıdan da katkı sunacağı düşünülmektedir.

Aşağıda, veri toplama ile ilgili aşamalar ekranların arayüzleri aracılığıyla gösterilmiştir.

Anasayfa İşlem Raporlar ahmet bulundu Çıkış

Eser Liste

Sayfada 10 Kayıt Göster Bul:

Sıra	Proje Adı	Bursiyer	Cümle İşle
1	Özlem Ada - Güneşe Yolculuk	acbulundu	Cümleleri Gör
2	Sema Şenlik - Vahşi Maymunlar	acbulundu	Cümleleri Gör
3	Özlem Aytek - Umud Gemisi	acbulundu	Tamamlandı Liste Gör
4	Özlem Aytek - Ormandaki Giz	acbulundu	Tamamlandı Liste Gör
5	Özlem Aytek - Sihirli Balık	acbulundu	Tamamlandı Liste Gör
6	Özlem Aytek - Uzaya Yolculuk (Zamanda Yolculuk Dizisi)	acbulundu	Tamamlandı Liste Gör
7	Özlem Aytek - Hazine Peşinde	acbulundu	Tamamlandı Liste Gör
8	Özlem Aytek - Sihirli Işık (Zamanda Yolculuk Dizisi)	acbulundu	Tamamlandı Liste Gör
9	özlem aytek - yer altına yolculuk	acbulundu	Tamamlandı Liste Gör
10	Özlem Aytek - Zaman Tüneli (Zamanda Yolculuk Dizisi)	acbulundu	Tamamlandı Liste Gör

12 Kayıttan 1 - 10 Arası Kayıtlar

Önceki 1 2 Sonraki

Şekil 2: Tümce Listelerine Ulaşma Arayüzü

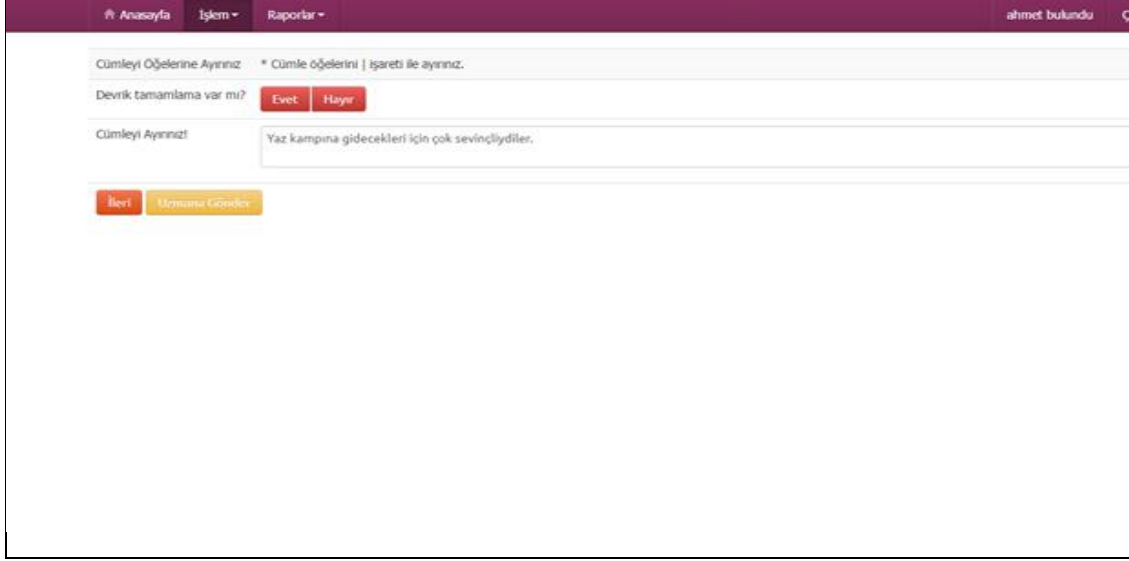
Anasayfa İşlem Raporlar ahmet bulundu Çıkış

Ara

Cümle Listesi

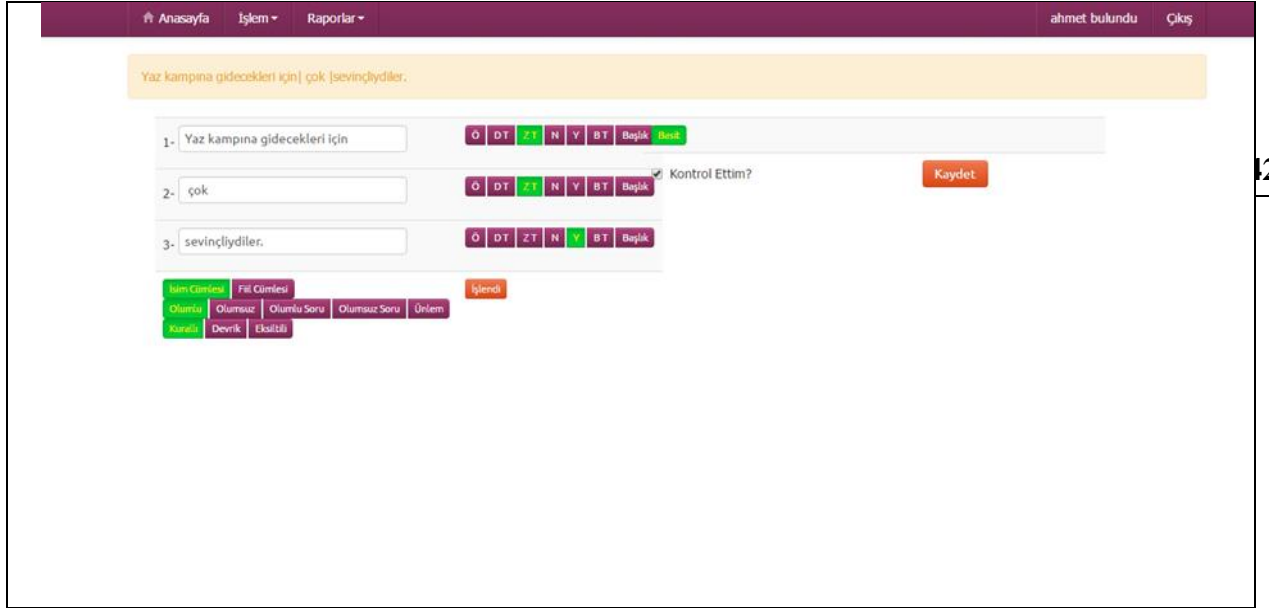
Cümleler	İşlem
1- Mimi, annesinden o gün için son bir kez daha denize girme izni alınca, sevinçle suya atladı.	İşle
2- Güneş batmak üzereydi.	İşle
3- Su, Mimi' nin vücudunu yumuşacık, ılık bir dokunuşla sarıyordu.	İşle
4- Tıpkı annesinin onu kucağına alması gibi.	İşle
5- Mimi, sırtüstü uzanıp, kendisini tuzlu suyun kaldırma kuvvetine bıraktı.	İşle
6- Suyun üzerinde böyle uzanmaya bayılıyordu.	İşle
7- Kulaklarına su kaçmaması için iki kulağını da ıyice suyun içine soktu.	İşle
8- Şimdi kendisini balıklara, ahtapotlara ve diğer deniz canlılarına daha yakın hissediyordu.	İşle
9- Onlarla arkadaş olabilecek kadar yakın.	İşle
10- Derken, dalgalar Mimi' yi yavaş yavaş diğer iskeleye doğru götürmeye başladılar.	İşle
11- Ama Mimi' yi annesinin gözünün önünden ayırmamaya da özen gösteriyorlardı.	İşle
12- Mimi, yer değiştirmeye başladığını hissetti, ama kimidamadı.	İşle
13- Çünkü bunun zararsız bir oyun olduğunu biliyordu.	İşle
14- Ne zaman denize sırtüstü uzansa, dalgalar onu taşımaya başladılar.	İşle

Şekil 3: Tümcelerin Bulunduğu Arayüz



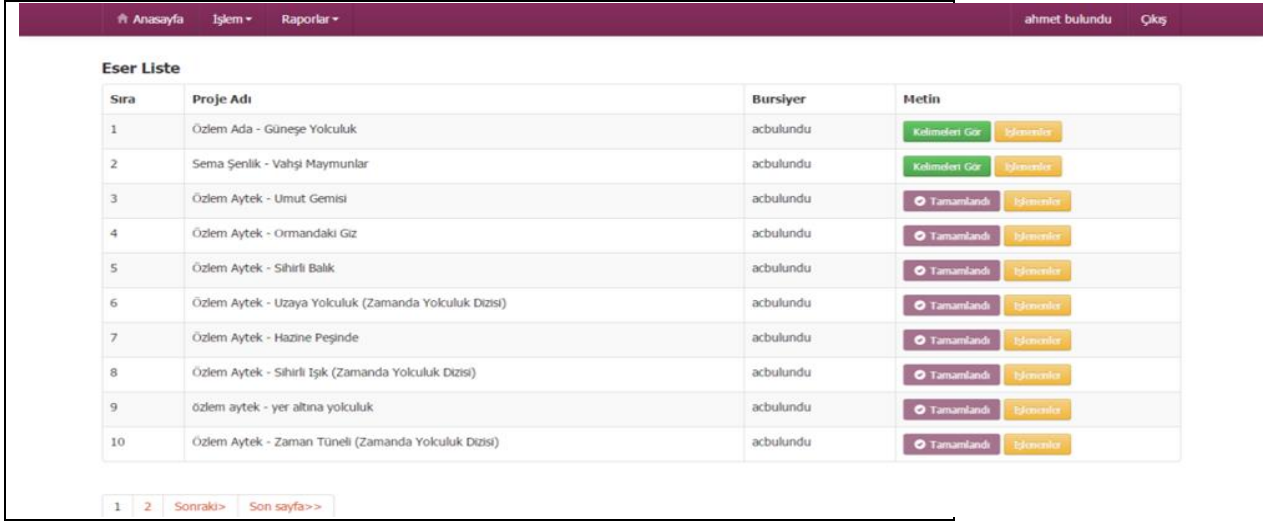
The screenshot shows a web application interface for sentence separation. At the top, there is a navigation bar with 'Anasayfa', 'İşlem', and 'Raporlar' menus, and a user profile 'ahmet bulundu'. Below the navigation bar, there is a section titled 'Cümleyi Öğelerine Ayırınız * Cümle öğelerini | İşareti ile ayırınız.' (Separate the sentence into words * Separate the sentence words | with the sign). There are two buttons: 'Evet' (Yes) and 'Hayır' (No). Below this, there is a text input field with the sentence 'Yaz kampına gidecekleri için çok seviniçlydiler.' and a 'İleri' (Next) button.

Şekil 4: Tümce Ayırma Arayüzü




The screenshot shows a web application interface for sentence tagging. At the top, there is a navigation bar with 'Anasayfa', 'İşlem', and 'Raporlar' menus, and a user profile 'ahmet bulundu'. Below the navigation bar, there is a section titled 'Yaz kampına gidecekleri için | çok | seviniçlydiler.' (Separate the sentence into words | çok | seviniçlydiler.). There are three input fields with the words '1- Yaz kampına gidecekleri için', '2- çok', and '3- seviniçlydiler.'. Each input field has a set of buttons for tagging: 'Ö', 'DT', 'ZT', 'N', 'Y', 'BT', 'Başlık', 'Baş'. Below the input fields, there is a 'Kontrol Ettim?' checkbox and a 'Kaydet' (Save) button. At the bottom, there is a legend for tagging: 'İsim Cümlesi', 'Fil Cümlesi', 'İşlendi', 'Olumsuz', 'Olumsuz Soru', 'Olumsuz Soru', 'Ünlem', 'Kısaltma', 'Devrik', 'Eksilti'.

Şekil 5: Cümlelerin Öğelerini ve Yapılarını Etiketleme Arayüzü



Sıra	Proje Adı	Bursiyer	Metin
1	Özlem Ada - Güneşe Yokculuk	acbulundu	Kelimeleri Gör İşlevleri
2	Sema Şenlik - Vahşi Maymunlar	acbulundu	Kelimeleri Gör İşlevleri
3	Özlem Aytek - Umud Gemisi	acbulundu	Tamamlandı İşlevleri
4	Özlem Aytek - Ormandaki Giz	acbulundu	Tamamlandı İşlevleri
5	Özlem Aytek - Sihirli Balk	acbulundu	Tamamlandı İşlevleri
6	Özlem Aytek - Uzaya Yokculuk (Zamanda Yokculuk Dizisi)	acbulundu	Tamamlandı İşlevleri
7	Özlem Aytek - Hazine Peşinde	acbulundu	Tamamlandı İşlevleri
8	Özlem Aytek - Sihirli İşık (Zamanda Yokculuk Dizisi)	acbulundu	Tamamlandı İşlevleri
9	özlem aytek - yer altına yokculuk	acbulundu	Tamamlandı İşlevleri
10	Özlem Aytek - Zaman Tüneli (Zamanda Yokculuk Dizisi)	acbulundu	Tamamlandı İşlevleri

Şekil 6: Kelime Listelerine Ulaşma Arayüzü

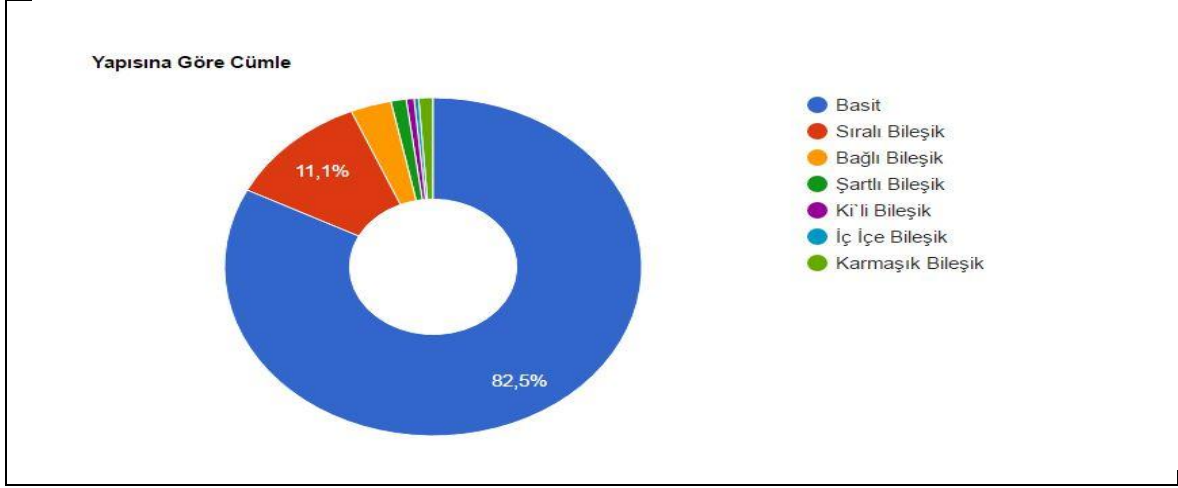


Şekil 7: Kelime Etiketleme Arayüzü

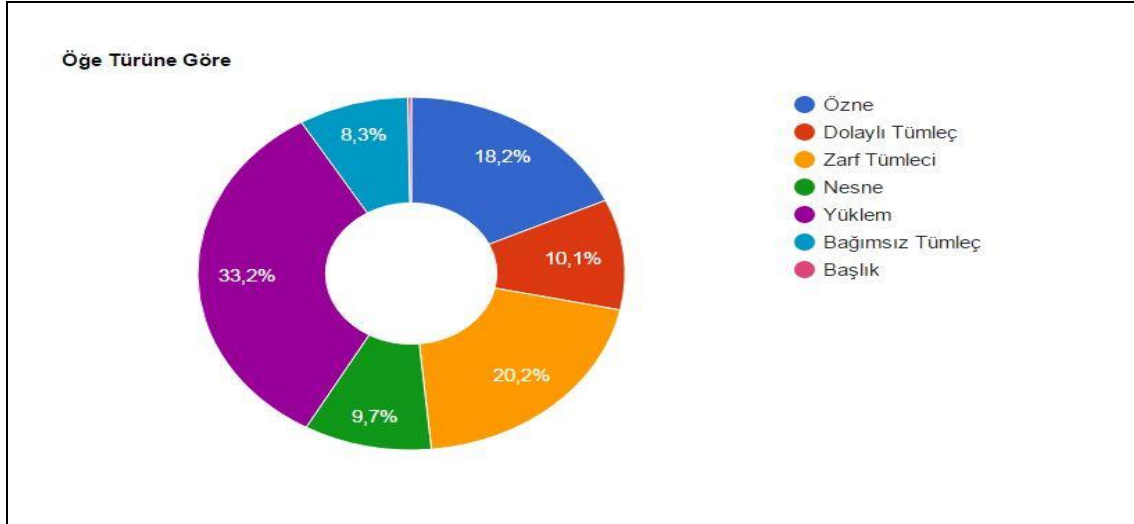
2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi özel bir yazılım aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu analizlerin ön sorgu-sonuçları cümle ve kelime konu başlıklarına ve onların alt başlıklarına göre şekillerle aşağıda verilecektir. Bu bölümde dizideki 10 kitabın ön sorgu-sonuç arayüzleri genel olarak verilecektir. Cümle ve kelimelerin her kitap için ayrı ayrı tablolaştırılıp şematize edilerek sayısallaştırılması ise bulgular kısmında gerçekleştirilecektir.

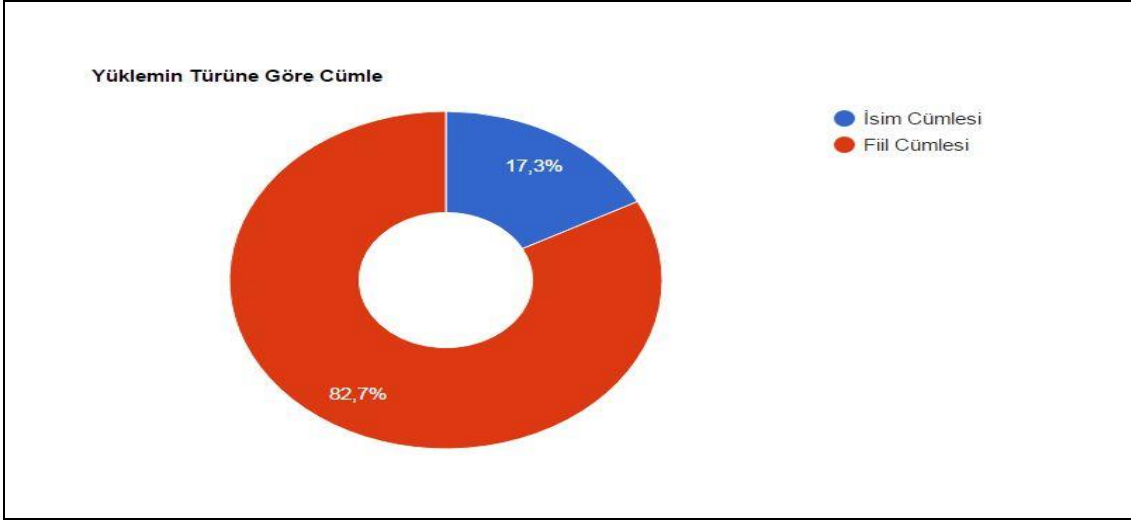
2.4.1. Tümce ön sorgu-sonuç arayüzleri



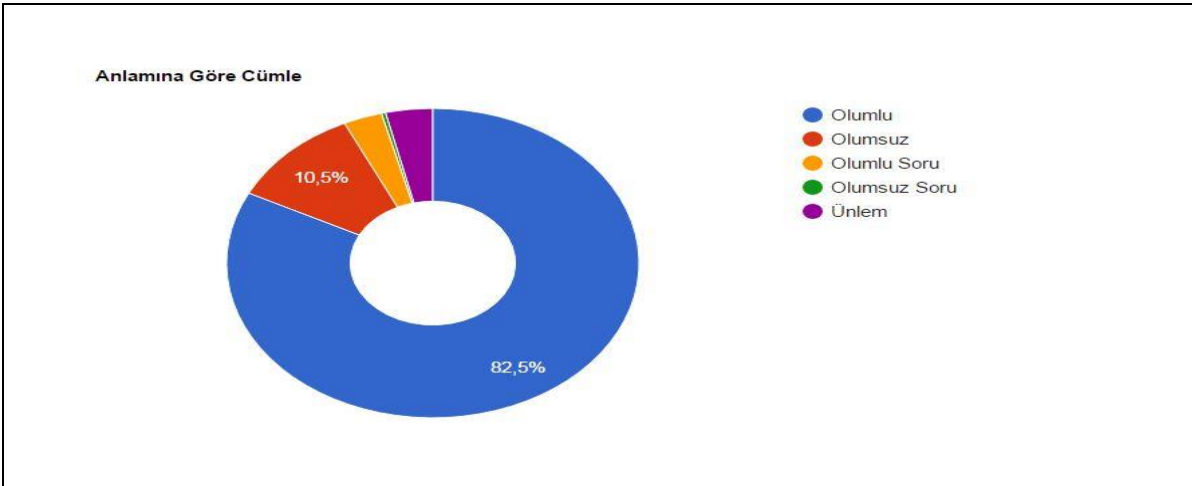
ŞEKİL 8: YAPISINA GÖRE TÜMCELER ÖN SORGU-SONUÇ ARAYÜZLERİ



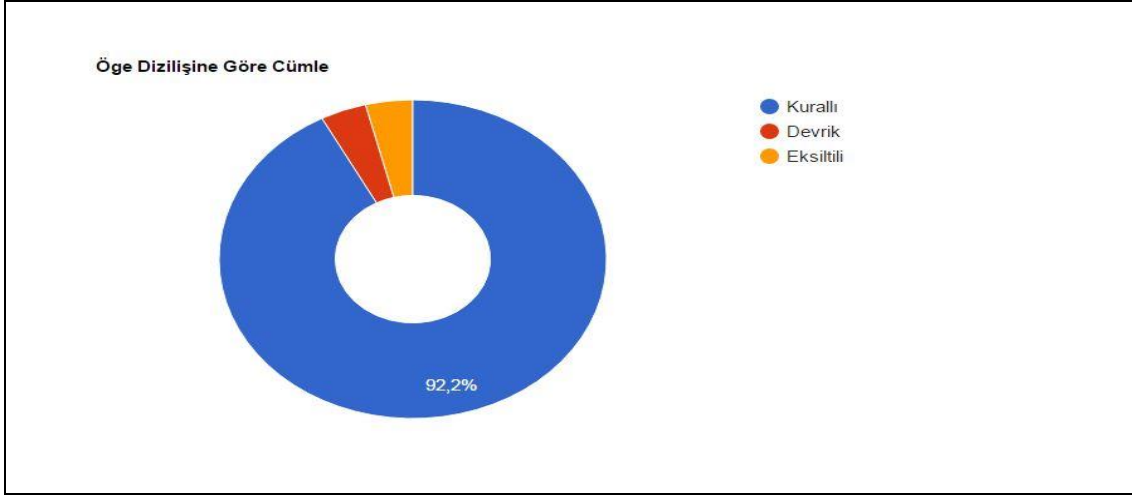
Şekil 9: Öge Türüne Göre Tümceler Ön Sorgu-Sonuç Arayüzleri



Şekil 10: Yüklem Türüne Göre Tümceler Ön Sorgu-Sonuç Arayüzleri



ŞEKİL 11: ANLAMINA GÖRE TÜMCELER ÖN SORGU-SONUÇ ARAYÜZLERİ



ŞEKİL 12: ÖGE DİZİLİŞİNE GÖRE TÜMCELER ÖN SORGU-SONUÇ ARAYÜZLERİ

BULGULAR

Bu bölümde, incelenen eserlerin çalışma için özel olarak hazırlanmış bir yazılım aracılığıyla yapılan raporlamaları verilmeye çalışılacaktır; raporlama sonuçları cümle ve kelime düzeyinde çeşitli başlıklar altında verilecektir.

432

3.1. Türk Çocuk Yazını'nda Dil Öğretimi Açısından Öncelikli Söz Varlığı

Aksan (2004: 7)'a göre; "Bir dilin sözcük varlığı denince, yalnızca, o dilin sözcüklerini değil, deyimlerin, kalıp sözlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütünü anlıyoruz."

Korkmaz (1992: 100)'a göre; "Bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı" olarak tanımlanır.

Bir dilin sözcük varlığı denilince; o dile ait sözcükler, deyimler, kalıp sözler, atasözleri, terimler ve çeşitli anlatım kalıplarının hepsi kastedilmektedir (Sinan ve Demir, 2010: 649).

Öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinin önemi 2005 ve 2015'teki her iki Türkçe Öğretim Programı'nda da sıklıkla vurgulanmaktadır; fakat hangi kelimelerin hangi yöntemle öğretileceğinden programlarda söz edilmemiştir. Öğrenciler için hazırlanacak kitaplarda ve seçilecek kelimelerde, kelimeler öğrencinin yaşamı içerisinde etkin olarak işine yarayabilenlerden seçilmelidir. Bu doğrultuda:

- Öğrencilerin günlük yaşamda rastlayabileceği,
- Yaş ve düzeylerine göre, kendi duygu, düşünce ve isteklerini ayrıntılı ve özenli bir biçimde yansıtmasına olanak sağlayabilecek,
- Kelime, kelime grupları, terimler, deyimler vb. şeklinde olmalıdır.

Eker (2010: 180)'e göre; *kullanım sıklığı açısından ölçünlü Türkçenin söz varlığı*:

4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu 3-4-5 Mayıs 2018

ALANYA

1. Etkin/aktif (kullanım sıklığı yüksek) sözler ve edilgen /eskiyen sözler (az kullanılan ya da kullanımdan düşen,
2. Kullanım sıklığı sıfıra yaklaşan ya da sıfır olan),
3. Yeni sözler (neolojizm) olmak üzere üç bölümde değerlendirilmiştir.

Etkin sözler, genel anlamda günlük yaşama ait olan sözlerdir. Edilgen sözler ise eski yaşayış ve düşünüş biçimlerini yansıtan sözlerdir. Etkin ve edilgen sözler arasında her zaman yakın bir ilişki vardır. Yeni sözler de yeni yaşam ve düşünce tarzlarını yansıtan sözcüklerdir.

Yapılan raporlamalar sonucunda ulaşılan sonuçlar cümle ve kelime düzeyindeki şekiller ve tablolar biçiminde önce genel olarak sonra ise her kitap için ayrı ayrı olmak üzere çalışmada sunulacaktır.

3.1.1.Eserlerin Genel Olarak Değerlendirilmesi

Tablo 6: Sözcük Türlerinin Dağılımı

	AD	SİFA T	ZARF	EYLE M	EYLE MSİ	EDA T	BAĞ LAÇ	ÜN- L EM	ZAMİ R	DEYİ M-	İKİLE
Den	1	6	5	6	4	1	1	9	2	2	1
iz	4	1	7	7	3	0	8	5	8	1	2
Cinl eri	9 7	8	5	5	9	3	8		8	2	
Haz	1	7	5	6	3	1	2	1	2	3	2
ine	7	1	8	8	9	4	3	2	8	4	8
Peşi nde	9 3	6	9	9	0	6	9	2	5	0	
Kor	1	6	5	6	4	1	2	7	2	2	1
kula	7	9	2	5	2	3	4	9	4	8	8
r	4	3	0	0	2	8	7		1	3	
Pre nsi	2										
Or	1	7	5	6	4	1	3	3	2	2	1
man	6	0	2	4	1	0	2	9	8	7	4
daki	0	6	4	1	8	8	2		9	8	
Giz	0										

Sihiri	1	6	3	4	2	9	1	4	1	1	1
Balık	4	3	9	8	7	2	6	2	8	6	5
Sihiri	0	8	3	5	2		3		9	0	
Işık	0										
Sihiri	1	7	5	7	3	2	2	7	3	2	1
Işık	7	8	1	6	9	0	5	6	4	5	8
Işık	3	7	6	6	6	9	2		4	6	
Um	3										
ut	1	6	5	5	4	1	2	4	2	2	1
Ge	6	4	3	8	3	3	0	8	5	7	9
misi	5	7	2	5	8	6	0		3	1	
Uza	9										
ya	1	6	4	4	3	8	2	5	2	1	1
Yol	3	3	4	7	3	3	0	5	7	8	2
culu	3	3	8	4	4		6		4	4	
k	7										
Yer	2	8	6	7	4	1	2	1	3	2	2
Altı	0	2	7	6	9	3	5	5	3	6	4
na	1	3	3	7	7	6	9	5	3	4	
Yol	0										
culu											
k											
Za	2	8	5	6	4	1	2	5	2	2	2
man	7	4	6	8	8	4	1	5	6	5	2
Tün	5	2	3	6	7	4	9		9	2	
eli	4										
TO		7	5	6	4	1	2	7	2	2	1
PL	1	1	3	4	0	2	2	6	7	5	8
AM	6	0	3	1	9	9	9	6	6	0	2
	5	3	3	8	3	5	5		5	0	
	2										
	5										

Tablo 4'e göre; incelenen bütün eserlerdeki söz varlığı ele alındığında ad türünde 16525, sıfat türünde 7103 zarf türünde 5333, eylem türünde 6418, eylemsi türünde 4093, edat türünde 1295, bağlaç türünde 2295, ünlem türünde 766, zamir türünde 2765, deyim-atasözü türünde 2500 ve ikileme türünde 182 olmak üzere toplam 51600 sözcük yer almaktadır. Bu dağılım içerisinde kitaplarda en sık kullanılan sözcük türünün ad olduğu görülmektedir; bunun yanında, adı sırasıyla

sıfat, eylem, zarf, eylemsi, zamir, deyim-atasözü, bağlaç, edat, ünlem ve ikileme takip etmiştir.

Eserlerde toplam 16525 ad yer almaktadır. Bunların ilk 100'ünün kullanım sıklıkları *Tablo 5*'te sunulmuştur.

Tablo 5: İlk 100 Ad Sıklık Listesi

S	A d	K
1	P ı r ı l t ı	8 3 8
2	C a n	5 4 0
3	a r k a d a ş	3 6 1
4	S i n e m	3 2 8
5	i n s a n	1 9 3

6	B o r a	1 7 0
7	k o r k u	1 5 1
8	y e r	1 4 9
9	v a r	1 4 8
10	z a m a n	1 4 4
11	D o ğ a n	1 4 4
12	y ı l d	1 3 6

	ı z	
13	ı ş ı k	1 3 5
14	a n n e	1 3 1
15	s e s	1 2 5
16	e v	1 2 2
17	g ö k y ü z ü	1 1 9
18	i ç	1 1 5
19	y o k	1 1 3

20	o d a	1 0 7
21	y ü r e k	1 0 4
22	g e c e	9 8
23	g ü ç	9 7
24	d e ğ i l	9 5
25	i ş	9 2
26	g ü n	9 0
27	ç o c	8 8

435

	u k	
2 8	k a p ı	8 8
2 9	s ö z	8 5
3 0	k ı z	8 5
3 1	g e m i	8 2
3 2	s u	8 1
3 3	ü z e r i	7 7
3 4	v a r l ı k	7 7
3 5	b a ş	7 5
3 6	y o l	7 2

3 7	P ı r ı l t ı n ı n	6 9
3 8	P i y e r	6 9
3 9	g ö r ü n t ü	6 9
4 0	ü l k e	6 8
4 1	d o s t	6 8
4 2	y o l c u l u k	6 6

4 3	y a n	6 6
4 4	k a r a n l ı k	6 6
4 5	B e ş K a f a d a r	6 6
4 6	g ö z	6 5
4 7	t ü n e l	6 4
4 8	s ü r e	6 4
4 9	Ş i l a	6 3

5 0	k e z	6 3
5 1	d u r u m	6 3
5 2	a ğ a ç	6 3
5 3	k o r s a n	6 2
5 4	s a a t	6 0
5 5	y e r y ü z ü	5 9
5 6	d ü n y a	5 7
5 7	b a b a	5 7

58	f i l	56
59	d u y g u	54
60	s e r ü v e n	53
61	e l	52
62	d r a g o n	52
63	g ö l	50
64	a d	50
65	h a y v a n	49
66	g ü n	49

	e ş	
67	c a n l ı	49
68	y ü z ü k	48
69	h a z i n e	47
70	B i r s u	46
71	ç a n t a	45
72	k i ş i	45
73	i ç i n d e	45

74	g i y s i	44
75	b a y	44
76	t o z	42
77	d e n i z	42
78	a n	42
79	d a k i k a	41
80	b u l u t	41
81	a y	41
82	ç e v r e	40

83	m a y m u n	40
84	B e r i l	40
85	a r a	40
86	a d a m	39
87	ş a t o	38
88	y a ş a m	38
89	g e r ç e k	38
90	B a y F i r	38

	t i n a	
9 1	a y n a	3 8
9 2	u z a y	3 7
9 3	k ö	3 7

	ş e	
9 4	b a h ç e	3 7
9 5	C a n , ı n	3 6

9 6	t o h u m	3 5
9 7	s a r a y	3 5
9 8	o r m a n	3 5

9 9	g ü v e n l i k	3 5
1 0 0	p e r i	3 4

Tablo 5'e göre; dizideki on eserde bulunan adların kullanım sıklığı incelendiğinde, en sık kullanılan ilk on adın; *Pırlıltı* (838), *Can* (540), *arkadaş* (361), *Sinem* (328), *insan* (193), *Bora* (170), *korku* (151), *yer* (149), *var* (148) ve *zaman* (144) gibi adlar olduğunu görüyoruz. Bu sözcüklerin temel itibarıyla metinlerin izlekleriyle ilgili olarak sık kullanıldıkları söylenebilir. Bu sözcüklerden "*Pırlıltı, Can, Sinem ve Bora*" metinlerdeki kahramanların adları olması sebebiyle sık kullanılırken, kitapların adları ve izlekleriyle bağlantılı "*arkadaş, korku, yer, var ve zaman*" adları da sık kullanılmıştır. Kahraman adları farklı kullanımlardan (varyasyon) ötürü daha da fazlalaşmaktadır. Ayrıca çocuğun dünyası, aile ve eğitim ile ilgili olarak da "*anne, ev, oda, çocuk*" gibi sözcükler bu eserlerde oldukça sık kullanılmıştır.

Eserlerde toplam 7103 sıfat kullanıma yer verilmiştir. Bunların ilk 100'ünün kullanım sıklıkları Tablo 6'da sunulmuştur.

TABLO 7: İLK 100 SIFAT SIKLIK LİSTESİ

S	S i f a t	K u
1	b i r	1 3 9 5
2	b u	7 4 0
3	o	2 2 8
4	h e r	1 8 2
5	d ö r t	1 4 9
6	k ü ç ü k	1 4 3

7	b ü y ü k	1 3 1
8	t ü m	1 2 6
9	b e ş	1 1 7
10	s i h i r l i	1 0 8
11	g ü z e l	8 6
12	i k i	7 4
13	k a r a	6 9
14	b i r k	6 9

	a ç	
15	t u h a f	6 6
16	h i ç b i r	6 2
17	u z u n	6 0
18	ş u	5 7
19	b a ş k a	5 4
20	k ö t ü	5 0
21	d o l u	4 9

22	i l k	4 4
23	k o r k u n ç	4 2
24	y e n i	4 1
25	ü ç	3 8
26	i y i	3 8
27	b ü t ü n	3 6
28	i l k e l	3 5
29	ü ç ü n	3 4

	c ü	
30	t e k	3 4
31	b i r e r	3 4
32	d e r i n	3 3
33	b ö y l e	3 3
34	t a t l ı	3 0
35	s o n	3 0
36	a y n ı	3 0
37	m a	2 6

	v i			k i		5 1	ö y l e	2 0	5 7	b i n l e r c e	1 8
3 8	k ı s a	2 6	4 5	y a ş l ı	2 2	5 2	d e ğ e r l i	1 9	5 8	ş a ş k ı n	1 7
3 9	d i ğ e r	2 6	4 6	t a m	2 2	5 3	b i r t a k ı m	1 9	5 9	y ü k s e k	1 7
4 0	ö b ü r	2 5	4 7	m i n i c i k	2 2	5 4	g ö k y ü z ü n d e k i	1 8	6 0	k a r a n l ı k	1 7
4 1	m u h t e ş e m	2 4	4 8	i ç i n d e k i	2 2	5 5	g e ç	1 8	6 1	g ü ç	1 7
4 2	p a r l a k	2 3	4 9	s o n s u z	2 1	5 6	d e v	1 8	6 2	ö n e m l i	1 6
4 3	g e n ç	2 3	5 0	h i ç	2 1						
4 4	e s	2 3									

63	çift	16
64	zamanki	16
65	türlü	16
66	minik	16
67	ilginç	16
68	geniş	16
69	fark	15

	li	
70	yeşil	14
71	renkli	14
72	kirimizi	14
73	az	14
74	saydam	13
75	olanaks	13

	iz	
76	çeşitli	12
77	yüreklili	12
78	yoksul	12
79	tıpkı	12
80	tehlileli	12

81	sevimli	12
82	bazı	12
83	zaman	11
84	yeryüzündeki	11
85	ne	11
86	nasıl	11

87	b o ş	11	91	o r m a n d a k i	10	94	e r t e s i	10	97	b a t ı k	10
88	b i r ç o k	11	92	n e ş e l i	10	95	e l i n d e k i	10	98	ö n c e k i	9
89	z a v a l l ı	10	93	g ü ç l ü	10	96	b e y a z	10	99	v a h ş i	9
90	u z a k	10							100	o n	9

Tablo 6 incelendiğinde en fazla kullanılan 10 sıfatın sırasıyla *bir, bu, o, her, dört, küçük, büyük, tüm, beş ve sihirli* olduğu göze çarpmaktadır. Kullanım sıklığı açısından en fazla kullanılan 10 sıfat içerisinde üç niteleme sıfatı, iki işaret sıfatı, dört sayı sıfatı ve bir belgisiz sıfata yer verilmiştir. Eserlerde; *sihirli, tuhaf, korkunç*, gibi sıfatların fazlaca kullanıldığı görülmektedir. Bu sıfatlar *Zamanda Yolculuk Dizisi*'nde yer alan kitapların bazılarının izleklerine uygundur. Örneğin, *Deniz Cinleri* adlı eserde sıklıkla *sihirli* sıfatının yer aldığı sıfat öbeklerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Eserlerde toplam 5333 zarf kullanımına yer verilmiştir. Bunlardan ilk 100'ünün kullanım sıklıkları *Tablo 7*'de sunulmuştur.

Tablo 8: İlk 100 Zarf Sıklık Listesi

S	Z a r f	K u	8	e	9	e	n	r	u
1	ç	4	9	k	8	1	g	2	3
	o	7		a	8	6	i	4	9
	k	3		d			b		
				a			i		
2	s	2	1	r	2	1	b	2	3
	o	1	0	t	8	7	i	5	7
	n	5				r			
	r					l			
	a					i			
						k			
						t			
						e			
3	d	1	1	b	7	1	y	2	3
	a	7		i	3	8	i	6	3
	h	9		r			n	2	3
	a			d			e	7	3
				e				7	3
				n				7	3
4	h	1	1	n	7	1	ş	2	1
	i	5		e	1	9	i	7	1
	ç	6					m	2	1
							d	0	1
							i	2	1
5	d	1	1	h	6	2	p	2	1
	i	0		e	9	0	e	8	1
	y	3		m			k	8	1
	e			e				8	1
				n				8	1
				e				8	1
6	ö	1	1	n	6	2	f	2	1
	n	0		a	5	1	a	1	1
	c	2		s			z	1	1
	e			ı			l	1	1
				l			a	1	1
				l				1	1
7	b	1	1	y	5	3	d	2	2
	ö	0		e	8	2	o	9	9
	y	0		n			ğ	9	9
	l	0		i				9	9
	e	0		d				9	9
	c							9	9
	e							9	9

	l a		3 6	s ı k	2 3		ç e k t e		4 8	b ö y l e	1 8
3 0	g e r ç e k t e n	2 9	3 7	ü z e r e	2 2	4 3	d ı ş a r ı	2 0	5 0	a c a b a	1 8
3 1	y a l ı n	2 8	3 8	ş a ş k ı n	2 1	4 4	g ö r e	1 9	5 1	ş ö y l e	1 7
3 2	s o n u n d a	2 6	3 9	s ı r r a d a	2 1	4 5	b i l e	1 9	5 2	i y i c e	1 6
3 3	i y i	2 4	4 0	s a n k i	2 1	4 6	s e s s i z c e	1 8	5 3	i l k	1 6
3 4	ö y l e	2 3	4 1	k o r k u y l a	2 1	4 7	n e r e d e y s e	1 8	5 4	g ü z e l	1 6
3 5	t a m	2 3	4 2	g e r	2 1				5 5	d o ğ r u s u	1 6

56	öfkeliyle	15	la			68	rahatlıkla	12	73	sevince	11
57	hâlide	15	62	boyunca	14	69	korukudan	12	74	kötü	11
58	demek	15	63	agırır	14	70	erkinden	12	75	hâllâ	11
59	birer	15	64	üstelik	13	71	boşuna	12	77	heyecanlı	11
60	biraz	15	65	nerede	13	72	üzgün	11	78	henüz	11
61	şakınlık	14	66	asla	13				79	gözlemlerle	11
			67	uzun	12						

80	geri	11	86	birdenbire	10	91	yavaş	9		atl	
81	tek	10				92	son	9	97	coşkuyla	9
82	sessiz	10	87	az	10	93	piril	9	98	acelayla	9
83	sesle	10	88	önde	9	94	korku	9	99	sözde	9
84	neden	10	89	çoktan	9	95	elbette	9	100	asla	8
85	hız	10	90	çabuk	9	96	dikk	9			

Tablo 7 incelendiğinde en fazla kullanılan 10 zarfın sırasıyla *çok*: (473), *sonra*: (215) *daha*: (179), *hiç*: (156), *diye*: (103), *önce*: (102), *böylece*: (100), *en*: (96), *kadar*: (88) ve *artık*: (82) olduğu görülmektedir. Zarfların tür olarak çeşitlilik gösterdiği söylenebilir.

Eserlerde toplam 6418 eylem kullanımına yer verilmiştir. Bunlardan ilk 100'ünün kullanım sıklıkları Tablo 8'de verilmiştir.

TABLO 9: İLK 100 EYLEM SIKLIK LİSTESİ

S	E	K			
1	d	3	8	i	7
	e	3		s	6
	-	4	9	t	
2	o	2		e	
	l	9	1	-	
	-	4	0	g	7
3	g	1		e	5
	i	5	1	l	
	t	2		-	
4	g	8	1	k	6
	ö	4		a	6
	r		1	l	
	-			-	
5	i	8	1	b	6
	z	0		u	2
	l		2	l	
	e			-	
	-			g	6
6	s	7		ö	0
	o	8	1	r	
	r		3	ü	
	-			n	
7	y	7	1	-	
	a	6		g	5
	p		4	e	
	-			-	
				h	
				a	
				y	
				k	
				i	

	k		3	u	2		r		4	s	2
	-		5	n	7		-		8	e	0
2	a	3		u		4	a	2		r	
8	l	1		t		2	t	3		p	
	-			m			-			i	
2	b	3	3	a		4	p	2	4	ş	
9	i	0	6	l	2	3	a	2	9	t	2
	m			m	7		r			i	0
	e			a			l			r	
	-			-			a			-	
3	ş	2	3	b	2	4	g	2	4	a	
0	a	9	7	a	7	4	ü	2	9	n	
	ş			ş		4	l			l	
	ı			l		4	ü			a	
	r			a		4	m			t	
	-			-			s			-	
	-			-			e		5	v	1
3	ç	3	3	i	2	4	-	2	0	e	9
1	ı	6	8	ş	6	5	s	1		r	
	k			i			e		5	-	
	-			t			v		1	g	
	-			-			i			ö	
3	b	2	3	ç	2	4	n	2	5	r	1
2	e	9	9	a	5	6	-	1	1	ü	9
	l			l			s			l	
	i			ş			e		5	-	
	r			-			v		2	g	
	-			-			-			e	
3	a	2	4	k	2	4	-	2	5	t	1
3	ç	8	0	o	5	7	g	1		i	
	-			r			ö			r	
	-			k			s		5	-	
	-			-			t		3	y	
3	b	2	4	g	2		e			ü	1
4	a	8	1	i	5		r			r	8
	k			-			-			ü	
	-			-			-			-	

54	u y u -	18	60	ç a ğ ı r -	16	66	k o r k m a -	15		k -	
55	m ı r ı l d a n -	18	61	k a l m a -	16	67	i s t e m e -	15	72	u y a n -	14
56	g ü l -	18	62	i ş i t i l -	16	68	v a r -	15	73	k a y b o l -	14
57	a n ı m s a -	18	63	y a p ı l -	15	69	i l e r l e -	15	74	k a p l a -	14
58	i n -	17	64	s u s -	15	70	d e v a m e t -	15	75	e k -	14
59	a n l a ş ı l l -	17	65	k u l l a n -	15	71	b ı r r a	15	76	b a ş a r -	14
									77	y a t -	13
									78	s ü r	13

	d ü r -		8 4	s ü r -	1 2	9 0	y i t t i r -	1 1		u n -		
7 9	k a l k -	1 3	8 5	s a n -	1 2	9 1	y a r d ı m e t -	1 1		9 6	b a ğ ı r -	1 1
8 0	g ö r ü n m e -	1 3	8 6	f ı s ı l d a -	1 2	9 2	t o p l a n -	1 1		9 7	a y d ı n l a n -	1 1
8 1	ö ğ r e n -	1 2	8 7	a ğ l a -	1 2	9 3	s ö n -	1 1		9 8	a t ı l l -	1 1
8 2	ç ı k a r -	1 2	8 8	a y r ı l m a -	1 2	9 4	k u r t a r -	1 1		9 9	ç a l ı ş -	1 1
8 3	t i t r e -	1 2	8 9	y o k e t -	1 1	9 5	b u l	1 1		1 0 0	u ç -	1 0

Tablo 8'e göre dizideki on eserde bulunan eylemlerin kullanım sıklığı incelendiğinde; en sık kullanılan ilk on eylemin; *de-* (334), *ol-* (294), *git-* (152), *gör-* (84), *izle-* (80), *sor-* (78), *yap-* (76), *iste-* (76), *gel-* (75) ve *kal-* (66) eylemleri olduğu göze çarpmaktadır. Bu dizide yer alan eserler incelendiğinde eylemlerin çoğunun basit zamanlı ve günlük hayatta oldukça sık kullanılan eylemler olduğu görülmektedir. Eylem kullanımında çocuğun dünyasına hitap etme durumu eserlerde gözlenebilmektedir. Dizideki eserlerin genelinde eylem kullanımına sık rastlanılması, tümcelerinin çok uzatılmadığını, kısa ve öz anlatımlarla durumların ifade edildiğini göstermektedir. Yaş düzeyleri göz önüne alındığında yaşla paralel olarak çocukların kısa olan cümlelerle karşılaştırılması olumlu kabul edilebilir.

Eserlerde toplam 4093 eylemsi kullanımına yer verilmiştir. Bunlardan ilk 100'ünün kullanım sıklıkları *Tablo 9'* da sunulmuştur.

TABLO 9: İLK 100 EYLEMSİ SIKLIK LİSTESİ

S	Eyleme	Ku	6	y	7	ç	e
1	ol-	346	7	a	4	1	-
2	gör-	121	8	ş	6	2	a
3	gel-	103	9	a	5	3	n
4	yap-	85	10	l	6	4	l
5	git-	78	11	-	3	5	a
				b	5		t
				a	3		-
				k			d
				-			ü
				g	5		ş
				e	2		ü
				-			n
							-
							s
							ö
							y
							l
							e
							-
							i
							ş
							i

	t -		2 7	i n -	2 7		l -			r -	
2 0	g ö r ü n -	3 1	2 8	s e v -	2 6	3 5	k a l -	2 2	4 3	b a ş l a -	1 8
2 1	d u r -	3 1	2 9	ç a l ı ş -	2 5	3 6	a ç ı l -	2 2	4 4	t a ş ı -	1 7
2 2	o l m a -	2 9	3 0	v e r -	2 5	3 7	y ü r ü -	2 1	4 5	o l u ş -	1 7
2 3	d e -	2 9	3 1	b u l -	2 5	3 8	a t -	2 1	4 6	i l e r l e -	1 7
2 4	p a r l a -	2 8	3 2	g ö s t e r -	2 4	3 9	a n l a -	2 0	4 7	g e r e k -	1 7
2 5	i s t e -	2 8	3 3	y i t i r -	2 3	4 1	y a k l a ş -	1 8	4 8	b ı r a k -	1 7
2 6	g i r -	2 8	3 4	y a p ı	2 2	4 2	o t u	1 8			

49	b i t -	17	t -			a -			a n -		
50	b i l -	17	57	k o r k -	15	64	k u r t u l -	12	71	e t -	11
51	b a ş a r -	17	58	u z a n -	14	65	g ü l -	12	72	ç ı k a r -	10
52	s ü z ü l -	16	59	u y u -	13	66	g i z l e n -	12	73	ç e k -	10
53	s ü r -	16	60	t i t r e -	13	67	g e ç m e -	12	74	t a n ı -	10
54	b a t -	16	61	k u r t a r -	13	68	ç a k -	11	75	k a v u ş -	10
55	ö ğ r e n -	15	62	a ğ l a -	13	69	u ç u ş -	11	76	d a v r a n -	10
56	k o r k u	15	63	y a k a l	12	70	t o p l	11	77	u z a k l	9

	a ş -			e -			s e l -		9 6	k e s -	8
7 8	k u l l a n -	9	8 3	g ö r ü l -	9	9 0	y a t -	8	9 7	k a l d ı r -	8
7 9	k a t ı l -	9	8 4	e s -	9	9 1	y a l v a r -	8	9 8	g ö n d e r -	8
8 0	i n c e l e -	9	8 5	d u r m a -	9	9 2	t u t -	8	9 9	g e ç i r -	8
8 1	g ö t ü r -	9	8 6	d i n l e -	9	9 3	s ı ç r a -	8	1 0 0	g e l i ş -	8
8 2	g ö r ü n c	9	8 7	b ü y ü -	9	9 4	o k u -	8			
			8 8	a k -	9	9 5	k o r u -	8			
			8 9	y ü k	9						

Tablo 9 incelendiğinde en fazla kullanılan 10 eylemsinin kök olarak sırasıyla *ol-* (346), *gör-* (121), *gel-* (103), *yap-* (85), *git-* (78), *yaşa-* (74), *dön-* (66), *çık-* (59), *al-* (56) ve *bak-* (53) olduğu görülmektedir. Tablo 8 ile karşılaştırıldığında ilk 10 kelime arasında benzerlikler ifade edilebilir.

Eserlerde toplam 1295 edat kullanımına yer verilmiştir. Bunlardan ilk 50'sinin kullanım sıklıkları Tablo 10'da sunulmuştur.

TABLO 10: İLK 50 EDAT SIKLIK LİSTESİ

S	E d a t	K u									
1	i ç i n	3 0 0	8	ç ü n k ü	3 0	15	a r t ı k	13	20	m i y i z	5
2	g i b i	2 0 7	9	m ı	2 3	16	p e k i	12	21	d e n l i	5
3	k a d a r	1 0 7	10	d o ğ r u	2 2	17	b e r i	9	22	t a m a m	4
4	m i	5 4	11	d e ğ i n	1 7	18	- e d o ğ r u	9	23	m i s i n i z	4
5	e v e t	3 8	12	s a n k i	1 5	19	m u s u n u z	5	24	m i s i n	4
6	i ş t e	3 7	13	m u	1 5				25	d e k	4
7	a n	3 4	14	b a	1 5						

26	- ad o ğ r u	4		i n			i r		44	- a d a i r	1
27	- e k a d a r	3	33	ü z e r e	2	39	m u y d u	2	45	y ı k a d ı k t a n s o n r a	1
28	m ı y d ı	3	34	s a n ı r ı m	2	40	m u s u n	2			
29	m ü	3	35	r a ğ m e n	2	41	m u d u r	2	46	o y u n c a k l a	1
30	m i y i m	3	36	m i s i n i z	2	42	b a b a l a r ı y l a	2	47	- d a n b e r i	1
31	m i y d i	3	37	m i s i n	2	43	- a k a d a r	1			
32	k a r Ő	3	38	m i d	2						

48	g ü ç l e	1
----	-----------------------	---

49	m i y d i k	1
----	----------------------------	---

50	g ö v d e s i	1
----	---------------------------------	---

	y l e	
--	-------------	--

Tablo 10 incelendiğinde en fazla kullanılan 10 edatın sırasıyla, *için*: (300), *gibi*: (207), *kadar*: (107), *mi*: (54), *evet*: (38) *işte*: (37), *ancak*: (34), *çünkü*: (30), *mu*: (23), *doğru*: (22) olduğu görülmektedir. Kullanım sıklığı açısından ilk 10 edat içerisinde genel olarak günlük dilde kullanılan ve sıklıkla karşılaşılan edat kullanımlarına yer verilmiştir.

Eserlerde *için* ve *gibi* edat kullanımlarına sıklıkla yer verilmesiyle, bir çeşit açıklama yapma yoluyla çocukların zihninde durumların daha kolay canlandırılması amaçlanabilir. Bu edatların sıklıkla kullanılması çocukların sözcükler arasında anlam ilişkisi kurmasında kolaylıklar getirebilir.

Eserlerde toplam 2295 bağlaç kullanımına yer verilmiştir. Bunlar kullanım sıklıkları olarak Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Bağlaç Sıklık Listesi

S	B a ğ l a c	K u
1	v e	9 0 0
2	d e	3 6 4
3	d a	2 8 9
4	a n c a k	1 8 4

5	k i	1 2 0
6	a m a	7 5
7	b i l e	6 5
8	n e	5 9
9	ç ü n k ü	4 7

10	o y s a	4 7
11	h e m	2 4
12	y a	2 1
13	e ğ e r	1 9
14	y o k	1 8

	s a	
15	i s e	1 2
16	y a n i	1 0
17	i l e	1 0
18	ü s t e l	8

	i k	
1 9	h a t t a	4

2 0	o l	3
2 1	g e n e	3

2 2	b e l k i	3
--------	-----------------------	---

2 3	b i r	2
2 4	y a d a	1

Tablo 11 incelendiğinde en fazla kullanılan 10 bağlacım sırasıyla *ve*: (900), *de*: (364), *da*: (289), *ancak*: (184), *ki*: (120), *ama*: (75), *bile*: (65), *ne*: (59), *çünkü*: (47), *oysa*: (47) olduğu görülmektedir. Kullanım sıklığı açısından genellikle *ve*, *de*, *da*, *ancak*, *ki*, *ama*, *bile*, *ne*, *çünkü*, *oysa* ve *hem* gibi herkes tarafından bilinen genellikle de karşılaşılan bağlaç kullanımlarına yer verilmiştir.

Eserlerde toplam 766 ünlem kullanımına yer verilmiştir. Bunlardan ilk 100'ünün kullanım sıklıkları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12: İlk 100 Ünlem Sıklık Listesi

S	Ünlem	K
1	h a	2 7
2	a h	2 6
3	h a y d i	2 4
4	y a	2 1

5	o l	2 0
6	n e	1 9
7	B e ş K a f a d a r	1 3
8	a r k	1 2

	a d a ş l a r	
9	a n n e c i ğ i m	1 1

1 0	s a k ı n	9
1 1	p r e n s i m	9
1 2	k e ş k e	7

13	h a y ı r	7		i m			e r		32	ü l k e n i z	3
14	g e l	7	18	s ö y l e	5	25	y a v r u m	4	33	y a k a l a y ı n	3
15	a y r ı l m a y ı z s o n s u z a k a d a r	7	19	o ğ l u m	5	26	u m a r ı m	4	34	t a n r ı m	3
			20	l ü t f e n	5	27	n e o l u r	4	35	m e r h a b a	3
16	h a d i	6	21	d e m e k	5	28	h o ş	4	36	h o o o o p	3
17	e f e n d	6	22	b a k s a n a	5	29	h o	4	37	a y d	3
			23	a	5	30	h a k l ı	4			
			24	y e t	4	31	a m a n	4			

	e d e	
3 8	a n l a t	3
3 9	a m m a n	3
4 0	ş ş ş ş	2
4 1	Ş i l a	2
4 2	ü ü ü ç	2
4 3	ü z ü l m e	2
4 4	ö y l e	2

4 5	ç a l ı ş	2
4 6	z a v a l l ı	2
4 7	y o l u m u z d a n ç e k i l i n	2
4 8	y o k	2
4 9	y i n e	2

5 0	y a ş g ü n ü n k u t l u o l s u n	2
5 1	y a z ı k	2
5 2	y a p	2
5 3	u n u t m a	2
5 4	s ö y l e y	2

	i n	
5 5	s ö y l e s e n e	2
5 6	s e v g i l i	2
5 7	s a v a ş	2
5 8	n ö b e t ç i	2
5 9	k ı z ı	2
6 0	k u r	2

	t a r		6 6	h o ş g e l d i n i z	2		ü n		7 6	d u r	2	
6 1	k o r k m a y ı n	2				7 2	g ö r d ü ğ ü n ü z	2		7 7	d o s t l a r ı m	2
6 2	k o r k m a	2	6 7	h o h o h o	2	7 3	g e r ç e k t i	2	7 8	d e d e	2	
6 3	k a h r a m a n ı m	2	6 8	h o h	2	7 4	d ü ş ü n s e n i z e	2	7 9	c a n ı m	2	
6 4	k a d a r	2	6 9	h e h	2	7 5	d u r u n	2	8 0	b i r	2	
6 5	i y i	2	7 0	h a k s ı z l ı k	2				8 1	B e ş K a f a d a r ı z b	2	
			7 1	g ö r s	2							

	i z	
8 2	b a ş ı n a	2
8 3	a ğ l a m a	2
8 4	ş u y a n a g e ç i n	1
8 5	ş u h a l i m i z e b a k	1

8 6	ş i r i n l i k l e r i n e , s e v i m l i l i k l e r i n e a l d a n m a y ı n	1
--------	---	---

8 7	ö z ü r d i l e r i m P ı r ı l t ı	1
8 8	ö n c e o n u y o k e t m e l i s i n	1
8 9	y ü c e	1

	e f e n d i m i z d r a g o n	
9 0	y e t e r a r t ı k s i n e m	1
9 1	y e t e r a r t ı k B a	1

	y F ı r t ı n a			k y a r a m a z l a r			r ı m h e p i n i z i ç o k s e v i y o r u m			r ı l t ı	
9 2	y a ş a s ı n y ü c e e f e n d i m i z d r a g o n	1	9 4	s i z , g ü z e l , ç o k g ü z e l	1	9 6	s e n i s e v e n a r k a d a ş ı n P ı	1	9 7	s e n i g i d i d ü n y a l ı k ü ç ü k k ı z	1
9 3	s i z i k ü ç ü	1	9 5	s e v g i l i d o s t l a	1				9 8	s a k ı n b e n d e n k o r	1

	k m a			a n v e b o r a			r i n i ü z e r i m e a t		S i n e m !	
9 9	P ı r ı l t ı , c	1								
			1 0 0	p e l e	1					

Tablo 12 incelendiğinde en fazla kullanılan 10 ünlemin sırasıyla *ha:* (27), *ah:* (26), *haydi:* (24), *ya:* (21), *ol:* (20), *ne:* (19), *Beş Kafadar:* (13), *arkadaşlar:* (12), *anneciğim:* (11) ve *sakın:* (9) olduğu görülmektedir. Kullanım sıklığı açısından ilk 10 ünlem içerisinde genel olarak *haydi*, *ya*, *ah*, *sakın* gibi Türkçede karşımıza çok sık çıkan kullanımlara yer verilmiştir.

Eserlerde toplam 2765 zamir kullanımına yer verilmiştir. Bunlardan ilk 100'ünün kullanım sıklıkları Tablo 13'te sunulmuştur.

TABLO 13: İLK 100 ZAMİR SIKLIK LİSTESİ

S	Z a m i r	K	4	k e n d i	1 4 4	8	s i z	1 0 6	1 2	s e n	8 0
1	o n l a r	1 8 4	5	b i z	1 4 1	9	n e	1 0 3	1 3	o n u n	6 7
2	b u	1 6 8	6	o	1 2 1	1 0	o n u	8 9	1 4	k i m s e	5 9
3	ş e y	1 5 1	7	b e n	1 2 1	1 1	b i r i	8 8	1 5	b u n u	4 8

16	b u r a	4 7	23	b e n i	3 8	30	b a ş k a s ı	2 2	36	h i ç b i r i	2 0
17	b u n l a r	4 7	24	b u n u n	3 5	31	d i ğ e r l e r i	2 1	37	h i ç b i r	2 0
18	h e p s i	4 4	25	b a n a	3 5	32	o r a	2 0	38	s i z i	1 7
19	b e n i m	4 4	26	b i r b i r l e r i	3 1	33	o n l a r ı n	2 0	39	b i z e	1 7
20	h e r k e s	4 1	27	b i z i	2 8	34	k i m	2 0	40	d i ğ e r	1 5
21	o n l a r ı	4 0	28	s a n a	2 2	35	k e n d i s i	2 0	41	s i z i n	1 4
22	o n a	3 9	29	b i z i m	2 2				42	b u r a	1 4

	y a		4 9	s e n i n	1 0		s i		6 1	o r a d a	7	
4 3	s i z e	1 3	5 0	k e n d i l e r i			5 5	b u n d a n	9	6 2	f a l a n	7
4 4	h e p i m i z	1 3	5 1	b i r b i r i n e	1 0		5 6	b u n a	9	6 3	n e r e y e	6
4 5	b u r a d a	1 3	5 2	ş e y l e r			5 7	b i z l e r	9	6 4	b u n l a r ı	5
4 6	ç o ğ u	1 2	5 3	s e n i	9		5 8	o n l a r a	8	6 5	b i r	5
4 7	n e l e r	1 2	5 4	b u r a	9		5 9	o n d a n	8	6 6	ş u	4
4 8	b i r b i r i	1 2					6 0	h e p i n i z	8	6 7	k e n d i n i	4

68	kendim	4
69	bazı	4
70	şunlar	3
71	şeyleri	3
72	şeyi	3
73	öbürü	3
74	ora	3

	ya	
75	oradan	3
76	kendimi	3
77	buradan	3
78	birçoğu	3
79	şunu	2
80	öbür	2

	leri	
81	oralarda	2
82	nerede	2
83	nerede	2
84	kimsiniz	2
85	kimisi	2

86	kimisi	2
87	kendisine	2
88	herşeyi	2
89	herşey	2
90	hangisi	2
91	diş	2

	r i		9 4	b i r b i r i m i z e	2		l a r ı			s i z		
9 2	b u n l a r d a n	2				9 7	b u n l a r a	1		9 9	d i ğ e r l e r i n d e n	1
9 3	b i r b i r l e r i n e	2	9 5	b i r b i r i m i z	2	9 8	g e l m e k , n e r e d e n ,	1		1 0 0	h i ç b i r i s i	1
			9 6	b a z ı	2							

Tablo 13 incelendiğinde en sık kullanılan 10 zamirin sırasıyla onlar: (184), bu: (168), şey: (151), kendi: (144), biz: (141), o: (121), ben: (121), siz: (106), ne: (103), onu: (89) olduğu görülmektedir. Kullanım sıklığı açısından en fazla kullanılan 10 zamir içerisinde 5 adet kişi zamirine, 1 adet dönüşlülük zamirine, 1 adet soru zamirine, 2 adet gösterme zamirine yer verilmiştir.

Eserlerde toplam 2500 deyim, atasözü, kalıplaşmış diğer yapılar ve bunların kullanımlarına yer verilmiştir. Bunlardan ilk 15'inin kullanım sıklıkları Tablo 14'te sunulmuştur.

TABLO 14: İLK 100 DEYİM, ATASÖZÜ VE KALIPLAŞMIŞ DİĞER YAPILARIN SIKLIK LİSTESİ

18	y o l c u l u k y a p -	6
19	y o l a k o y u l l -	6
20	s ö z ü n ü k e s -	6
21	g ö z d e n k a	6

	y b o l l -	
22	e l e g e ç i r -	6
23	d i y e s o r -	6
24	a n t l a r ı n ı ç -	6
25	a n t i	6

	ç -	
26	ç e k i p g i t -	5
27	z a r a r v e r -	5
28	y o l a ç ı k -	5
29	y o l a l m a -	5

30	y o k o l u p g i t -	5
31	u y k u y a d a l l -	5
32	t a d ı n ı ç ı k a r -	5
33	s ö z e t -	5

34	nede olsa	5	38	izn verme -	5		kil -				i mol -	
35	neden ol -	5	39	harekete geç -	5	42	fark et -	5		47	söz ekarış -	4
36	kendilerini aalam -	5	40	gözellere ni aç -	5	43	zarar verme -	4		48	söz e başla -	4
37	karşı	5	41	geri çe	5	44	yok ol -	4		49	haber aalam -	4
						45	yok et -	4		50	göz	4
						46	tesl	4				

	l e r i n i k a p a -		5 3	e l i n i t t u t -	4		e b u l -			d i m i s t e -		
5 1	g ö z l e r i n e i n a n a m a -	4	5 4	d e v a m e t -	4	5 8	z o r u n d a k a l -	3		6 2	y a n ı t v e r -	3
			5 5	ş a k a y a p -	3	5 9	y o l l a r a d ü ş -	3		6 3	y a n ı n a v a r -	3
5 2	g e r i d ö n d ü k -	4	5 6	ö z e n g ö s t e r -	3	6 0	y e n i k d ü ş -	3		6 4	u ç u ş u p d u r -	3
			5 7	ç a r	3	6 1	y a r	3		6 5	t i	3

	r t i r t i t r e -			t i l -			k ç e k -		a -		
6 6	t e l a ş a k a p i l -	3	6 9	r ü y a g ö r -	3	7 3	k ö t ü y e g i t -	3	7 6	k a r ş ı ç ı k -	3
6 7	s o n a e r d i k -	3	7 0	m u t l u l u k d u y -	3	7 4	k u l a k k a b a r t -	3	7 7	i ç i n i ç e k -	3
6 8	s e r ü v e n e a	3	7 1	k ü r e k ç e k m e -	3	7 5	k e n d i n i t u t a m	3	7 8	i ç i n i r a h a t l a t -	3
			7 2	k ü r e	3				7 9	h a k v e	3

80	r g ü ç s ü z k a l -	3	u r d u y -	84	g e r i d ö n m e -	3	e -	87	d o s t o l -	3	m e k t ü k e n m e k b i l m e -
81	g ö z l e r i n i k a p a t -	3	85	f a r k ı n a v a r -	3	88	d i l e g e t i r m e -	3	92	b e l l i o l -	3
82	g ö z e ç a r p -	3	86	e l i a y a ğ ı t ı t ı r	3	89	d e m i r a t -	3	93	b a ş ı n a g e l -	3
83	g u r	3				90	c a n a t -	3	94	a n d i	3
						91	b i t	3			

	ç -			b ı r r a k -				l -				b u l u n -		
9 5	ş i m ş e k ç a k -	3						9 8	ö n l e m a l a m a -	2				
9 6	ş a n s a	2	9 7	ü z ü n t ü y e k a p ı	2			9 9	ç a r e	2		1 0 0	a ş ı k o l -	2

Tablo 14 incelendiğinde en sık kullanılan 10 deyim, atasözü ve kalıplaşmış diğer yapıların sırasıyla karşılık ver- (33), yanıt ver- (21), yardım et- (20), el ele tutuş- (20), sona er- (15), karar ver- (15), yol al- (13), yardım et- (10), ne yazık ki (10) ve el salla- (10) oldukları görülmektedir. Eserlerde kullanılan deyim, atasözü ve kalıplaşmış diğer yapıların, Türk kültüründe sıklıkla kullanılan ve alışılmışın dışında bir anlamı temsil etmeyen ifadelerden oluştuğu söylenebilir. Ayrıca, Türk kültüründe yer edinen ve sıklıkla kullanılıp karşılaşılan atasözleri ve deyimler aracılığıyla bu kullanımlarla ilk kez karşılaşan çocukların tümcede vurgulanmak istenen anlamın ne olduğu hakkında çıkarımlarda bulunmalarına olanak sağlayabilir.

Eserlerde toplam 182 ikileme kullanıma yer verilmiştir. Bunlardan ilk 100'ünün kullanım sıklıkları Tablo 15'te sunulmuştur.

TABLO 15: İLK 75 İKILEME SIKLIK LİSTESİ

				s ı k				r b i r e r			3	a ğ ı r a ğ		1 3
S i k i l e		K												
1	s ı k	1 9	2	b i r e	1 3									

	ı r		8	d e r i n d e r i n	5		b e		1 6	y e ş i l y e ş i l	2	
4	p ı r ı l p ı r ı l	1 2	9	y a v a ş y a v a ş	4		1 2	n e l e r n e l e r	3	1 7	t e k e r t e k e r	2
5	t e k t e k	1 0	1 0	ü z g ü n ü z g ü n	3		1 3	m ı ş ı l m ı ş ı l	3	1 8	t a t l ı t a t l ı	2
6	ş a ş k ı n ş a ş k ı n	8	1 1	p e m b e p e m	3		1 4	b i r b i r	3	1 9	t a n e t a n e	2
7	s ı k ı s ı k ı	6	1 5				1 5	y ü z e y ü z e	2			

20	renk renk	2		çin		29	akın akın	2		daki	
21	kıskıs	2	25	iriri	2	30	ken t ken t	1	33	sessiz sessiz	1
22	küç küç küç	2	26	fokur fokur	2	31	civill civill	1	34	mişkinmişkin	1
23	köpük köpük	2	27	bolbol	2	32	ormanda ki orman	1	35	ışıl ışıll	1
24	içini	2	28	bilgiç bilgiç	2				36	key	1

	i f l i k e y i f l i		4 0	t ü r l ü t ü r l ü	1	4 4	t i r t i r	1	4 8	s a l ı n a s a l ı n a	1
3 7	k a r a k a r a	1	4 1	u ç u ş u p d u r -	1	4 5	ç i s i l ç i s i l	1	4 9	g ü m g ü m	1
3 8	k a l ı n k a l ı n	1	4 2	y a r d ı m e t -	1	4 6	ç i r k i n ç i r k i n	1	5 0	u s l u u s l u	1
3 9	k ı k ı r k ı k ı r	1	4 3	k ö t ü k ö t ü	1	4 7	a p t a l a p t a l	1	5 1	a l e v a l e v	1
									5 2	d a l ı p	1

	d a l ı p			n c e l i d ü ş ü n c e l i			r ç a		6 4	h a r ı l h a r ı l	1	
5 3	s a l ı n a s a l ı n a	1					6 0	u z u n u z u n	1			
5 4	d o l u d o l u	1	5 7	k a t ı l a k a t ı l a	1		6 1	b a ş k a b a ş k a	1	6 5	g ü r ü l g ü r ü l	1
5 5	k e s i k k e s i k	1	5 8	k o ş a k o ş a	1		6 2	y e r y e r	1	6 6	k o n u ş a k o n u ş a	1
5 6	d ü ş ü	1	5 9	p a r ç a p a	1		6 3	b u r a m b u r a m	1	6 7	s e v e s e	1

	v e		7 0	n e ş e l i n e ş e l i	1		u ş				l ı		
6 8	ı v ı r z ı v ı r	1					7 2	a v a l a v a l	1		7 4	t i n k t i n k	1
6 9	a v a z a v a z	1	7 1	b u r u ş b u r	1		7 3	h ı z l ı h ı z	1		7 5	u f a k u f a k	1

Tablo 15 incelendiğinde eserlerde genellikle kullanım sırasına göre ilk 10 ikileme; sık sık: (19), birer birer: (13), ağır ağır: (13), pırl pırl: (12), tek tek: (10), şaşkın şaşkın: (8), sıkı sıkı: (6), derin derin: (5), yavaş yavaş: (4) ve üzgün üzgün: (3) olarak görülmüştür. Bu ikilemeler içerisinde kullanımsal olarak genellikle aynı sözcüğün tekrarlanması biçiminde ve yakın anlam kullanımları paralelinde bir durum olduğu söylenebilir.

Genel olarak 10 eserin sözcük türleri tablolar ve yorumlar yoluyla ifade edilmeye çalışılmıştır. Eserlerin tek tek tablolştırılmış biçimleri ise aşağıda sunulacaktır.

3.2. Türk Çocuk Yazını'nda Eserlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Özkan (2014)'a göre çocuk yazını için oluşturulan eserlerde okunabilirlik düzeyi belirlendiğinde bu sayede yaşa uygunluk düzeyi de dolaylı olarak ortaya çıkmış olacaktır bunun yanında yaşa uygunluğun belirlenmesinde bir diğer unsur olan sözcüksel alan belirlemeleri de önemli bir yer tutmaktadır.

Özlem Aytek'in *Zamanda Yolculuk Dizisi*, ilk okuma dizisi olarak 2. ve 3. sınıflara uygun oluşturulmuştur. Çocuğun kişilik özelliklerinin 7 yaşına kadar biçimlendiği de göz önüne alındığında 6-8 yaş grubunu ilgilendiren bu eserlerin kritik bir döneme hitap ettiği söylenebilir. Bu

B								
Ü								
T								
Ü								
N								
E								
S								
E				2	4	1	3	
R	7	2	6	4	9	3	5	
L	,	,	4	4	4	4	9	
E	6	7	4	4	4	3	2	
R	7	2	4	6	5	9	5	
(9	6	9	5	
G								
E								
N								
E								
L								
)								
<hr/>								
D								
E								
N								
İ								
Z	7	2	5	2	4	1	3	
C	,	,	9	2	6	2	3	
İ	9	6	2	6	8	5	1	
N	1	8		0	1	3	9	
L						5	4	
E								
R								
İ								
<hr/>								
H								
A								
Z								
İ	7	2	6	2	5	1	3	
N	,	,	7	6	3	4	8	
E	9	7	6	8	6	6	8	
P	3	4	6	8	1	7	9	
E						2	5	
Ş								

<i>İ</i>								
<i>N</i>								
<i>D</i>								
<i>E</i>								
<i>K</i>								
<i>O</i>								
<i>R</i>								
<i>K</i>								
<i>U</i>								
<i>L</i>	7	2	6	2	5	1	3	
<i>A</i>	,	,	4	5	0	7	6	
<i>R</i>	7	7	6	0	1	8	9	
<i>P</i>	6	5	6	7	5	9	4	
<i>R</i>							9	
<i>E</i>								
<i>N</i>								
<i>S</i>								
<i>İ</i>								
<i>O</i>								
<i>R</i>								
<i>M</i>								
<i>A</i>								
<i>N</i>	7	2	6	2	4	1	3	
<i>D</i>	,	,	5	3	9	3	6	
<i>A</i>	5	7	1	1	3	6	6	
<i>K</i>	8	6	1	9	6	1	8	
<i>İ</i>						9	1	
<i>G</i>								
<i>İ</i>								
<i>Z</i>								
<i>S</i>								
<i>İ</i>								
<i>H</i>								
<i>İ</i>	7	2	5	1	3	1	2	
<i>R</i>	,	,	0	9	8	0	6	
<i>L</i>	6	6	7	2	5	0	9	
<i>İ</i>	0	1	7	7	2	5	2	
<i>B</i>						6	5	
<i>A</i>								
<i>L</i>								

I								
K								
S								
İ								
H								
İ								
R	7	2	7	2	5	1	3	
L	,	,	6	8	3	4	8	
İ	0	6	7	1	7	3	7	
I	1	6		1	7	2	4	
Ş						4	8	
I								
K								
U								
M								
U								
T	7	2	6	2	4	1	3	
G	,	,	3	5	9	3	6	
E	6	7	9	5	1	4	0	
M	9	4		1	6	5	3	
İ						2	2	
S								
İ								
U								
Z								
A								
Y								
A								
Y	7	2	5	2	4	1	2	
O	,	,	1	0	0	0	8	
L	8	6	9	4	9	7	4	
C		3		0	0	6	5	
U						8	7	
L								
U								
K								
Y	7	2	7	2	5	1	4	
E	,	,	6	8	9	6	4	
R	7	7	4	2	5	5	1	
A	9	7		0	5	0	3	
						7	1	

L
T
I
N
A
Y
O
L
C
U
L
U
K

Z
A
M
A
N
T
Ü
N
E
L
İ

	7	2	6	2	5	1	3	
	,	,	8	5	2	4	9	
	7	7	3	4	7	6	2	
	2	8	3	6	3	7	4	
						7	3	

48

Tablo 16 incelendiğinde 6444 cümle, 49456 sözcük ve 24469 tekil sözcüğün eserlerde bulunduğu görülmektedir. 134399 hece ve 359255 harfin bulunduğu eserlerde bir tümcede ortalama 7,67 sözcük ve 2,72 hece oranları bulunmaktadır.

Tablo 17: Tüm Eserlerin Birlikte ve Ayrı Ayrı Okunabilirlik Hesaplamaları

ESER ADI	OKUNABİLİRLİK SONUÇLARI
<i>Bütün Eserler (Genel)</i>	69,40
<i>Deniz Cinleri</i>	70,61
<i>Hazine Peşinde</i>	68,18
<i>Korkular Prensi</i>	68,10

<i>Ormandaki Giz</i>	68,19
<i>Sihirli Balık</i>	74,11
<i>Sihirli Işık</i>	73,50
<i>Umut Gemisi</i>	68,81
<i>Uzaya Yolculuk</i>	72,49
<i>Yer Altına Yolculuk</i>	67,12
<i>Zaman Tüneli</i>	66,85

Ateşman (1997) okunabilirlik aralıklarına göre; 50-69 arası orta güçlük, 70-89 arası ise kolay olarak değerlendirilmektedir. Dizideki eserlere bakıldığında; genel okunabilirlik ortalaması 69,40'tır. Bu oran orta güçle kolay seviyesinin tam ortasıdır. Eserlere tek tek bakıldığında ise okunabilirlik oranı en yüksek olan eserin "Sihirli Balık" (74,11) olduğu görülmektedir; en düşük okunabilirlik oranı ise "Zaman Tüneli" (66,85) eserine aittir.

Yapılan okunabilirlik hesaplamaları sonuçlarından hareket edildiğinde bu eserlerin hem genel olarak hem de ayrı ayrı 6-8 yaş aralığına uygun olduğu görülmektedir. Eserler hem okunabilir hem de yaşa uygun eserler olarak düşünülebilir.

3.3. Türk Çocuk Yazınında Eserlerin Yaşa Uygunluk Düzeyleri

Özkan (2014: 23)'a göre yaşa uygunluk kavramı çocuğa görelilik kavramının bir üst boyutu olarak görülmektedir ve yaşa uygunluk konusu çocuk yazınında yeteri kadar ayrıntılandırılmamıştır.

Nas (2002: 76)'a göre çocuklar için yazılan eserlerde kullanılan dil; çocuğun dil ve düşünce gelişimine uygun olmalıdır, çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmelidir, anlatımı ilgiyi diri tutacak şekilde akıcı ve canlı olmalıdır; eserde yalın, arı, duru ve açık bir dil tercih edilmelidir.

Günümüzde her yıl dünyanın her ülkesinde binlerce çocuk kitabı yayınlandığını ifade eden Oğuzkan (2013: 383-385) çeşitli sorulara cevap vermesi durumunda bazı kitapların çocuklar için uygun olabileceğine dikkat çekerek bu soruları genel anlamda şöyle sıralamıştır:

Kitabın yazarı kimdir, kültür kapasitesi nedir, yazdığı başka eserler var mıdır? Amacı nedir?, konusu nedir? Kitap karakterleri ve olayların çocuğun dünyasında yeri var mıdır yoksa zorlanarak mı oluşturulmuştur? Kitabı kim ya da hangi kurum yayınlamıştır? Kitabın yazılışında dile uygunluk, dil bilgisi, çocuğu ilgilendirme ve basitleştirme gibi ilkeler göz önünde tutulmuş mudur? Forma, kapak, dikiş, boyut, mizanpaj ve marj bakımından çocuk kitabı niteliğinde midir? Resimler; renk baskı ve hayal dünyasına seslenme bakımından

4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu 3-4-5 Mayıs 2018

metne uygun mudur, metnin anlaşılmasına yardımcı mudır? Kitapta indeks ve bibliyografya var mudır? Kitap çocukta başka bir kitabı okuma isteği uyandırmış mudır?

Okunabilirlik başlığı altında yapılan hesaplamalar ve değerlendirmeler sonucunda Özlem Aytek'in *Zamanda Yolculuk Dizisi*'nin ilk okuma dizisi olarak 2. ve 3. sınıflara uygun oluşturulduğu görülmüştür. Bir çocuğun kişilik özelliklerinin 7 yaşına kadar biçimlendiği de göz önüne alındığında 6-8 yaş grubunu ilgilendiren bu eserlerin kritik bir döneme hitap ettiği de ayrıca söylenebilir.

3.4. Türk Çocuk Yazını'nda Sözcüksel Çeşitlilik ve Sözcüksel Alan Örüntüleri

Johansson (2008: 61)'a göre, sözcüksel çeşitlilik (lexical diversity) bir metinde kaç farklı sözcüğün kullanıldığının ölçümüdür; sözcüksel yoğunluk ise metindeki sözcüksel öğelerin (ad, eylem, ön adlar, ve bazı belirteçler) oranının ölçümünün sağlanmasıdır.

Johansson (2008: 62)'a göre; geleneksel sözcüksel çeşitlilik ölçüsü metindeki farklı sözcüklerin (types) toplam sözcük sayısına (token) oranıdır. Bu *type-tokenratio (TTR)* olarak adlandırılır. Örnek olarak bir konuşmacı 150 sözcüklük bir konuşmayı tekrarlarla 20 farklı sözcük kullanarak yapmışsa, birbirinden farklı sözcük sayısını toplam sözcük sayısına bölerek konuşmadaki sözcüksel çeşitlilik oranını bulunabilir.

Özkan (2014: 22)'a göre; "söz konusu hesaplama yöntemleri, belirli bir sözcük türünün belirli bir yazınsal türdeki çeşitliliği hakkında daha esnek ve yoruma açık bilgiler vermektedir."

Özlem Aytek'e ait olan *Zamanda Yolculuk Dizisi* içerisinde yer alan 10 eserin sözcüksel çeşitlilik tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 18: Zamanda Yolculuk Dizisi Sözcüksel Çeşitlilik Tablosu

	Tekil ne Sayısı	Topla m Kelime Sayısı	Sözcüksel Çeşitlilik
<i>Bütün Eserler (Genel)</i>	24469	49456	% 49.47
<i>Deniz Cinleri</i>	2260	4681	% 48.28
<i>Hazine Peşinde</i>	2688	5361	% 50.13
<i>Korkular Prensi</i>	2507	5015	% 49.99

<i>Ormandaki</i>			
<i>Giz</i>	2319	4936	% 46.98
<i>Sihirli Balık</i>	1927	3852	% 50.02
<i>Sihirli Işık</i>	2811	5377	% 52.27
<i>Umut Gemisi</i>	2551	4916	% 51.89
<i>Uzaya</i>			
<i>Yolculuk</i>	2040	4090	% 49.87
<i>Yer Altına</i>			
<i>Yolculuk</i>	2820	5955	% 47,35
<i>Zaman</i>			
<i>Tüneli</i>	2546	5273	% 48.28

Tablo 18'e göre; *Özlem Aytek*'in eserlerinde hem genel hem de ayrı ayrı olarak yaklaşık %50 farklı sözcük kullanımının olduğu gözlenmektedir. Tekil ve toplam kelime sayısı olarak eserlerin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

P
e
ş
i
n
d
e
K
o
r
k
u
l
a
r
P
r
e
n
s
i
O
r
m
a
n
d
a
k
i
G
i
z
S
i
h
i
r
l
i
B
a
l

%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
3	1	1	1	8	2	4	1	4	5	0	
4	3	0	2	3	7	8	5	7	6	3	
4	7	2	8	5	3	9	6	7	0	5	
8	2	2	6	5	3	9	6	7	0	5	
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
3	1	1	1	8	2	6	0	5	5	0	
2	4	0	2	4	1	4	7	8	6	2	
2	2	5	9	2	7	8	8	2	0	8	
3	2	5	1	2	7	8	8	2	0	8	
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
3	1	1	1	7	2	4	1	4	4	0	
6	6	0	2	0	3	1	0	8	1	3	
0	4	1	4	0	6	9	8	6	2	8	
6	3	2	9	0	6	9	8	6	2	8	

<i>l</i>											
<i>k</i>											
<i>S</i>											
<i>i</i>											
<i>h</i>											
<i>i</i>	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<i>r</i>	3	1	9	1	7	3	4	1	6	4	0
<i>l</i>	2	4	,	4	,	,	,	,	,	,	,
<i>i</i>	,	,	5	,	3	8	6	4	3	7	3
<i>I</i>	0	5	3	1	1	6	5	0	5	3	3
<i>ş</i>	2	4		5							
<i>ı</i>											
<i>k</i>											
<i>U</i>											
<i>m</i>											
<i>u</i>	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<i>t</i>	3	1	1	1	8	2	4	0	5	5	0
<i>G</i>	3	3	0	1	8	2	4	0	5	5	0
<i>e</i>	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,
<i>m</i>	4	0	7	7	8	7	0	9	1	4	3
<i>i</i>	6	4	3	9	3	4	3	6	0	6	8
<i>s</i>											
<i>i</i>											
<i>U</i>											
<i>z</i>											
<i>a</i>											
<i>y</i>	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<i>Y</i>	3	1	1	1	8	2	4	1	6	4	0
<i>o</i>	1	5	0	1	8	2	4	1	6	4	0
<i>l</i>	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,
<i>c</i>	7	3	8	4	0	0	9	3	6	4	2
<i>u</i>	1	4	5	8	9	1	9	3	4	5	9
<i>l</i>											
<i>u</i>											
<i>k</i>											
<i>Y</i>											
<i>e</i>	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<i>r</i>	3	1	1	1	8	2	4	2	5	4	0
<i>A</i>	3	3	1	2	8	2	4	2	5	4	0
<i>l</i>	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,
<i>t</i>	6	7	2	8	3	2	3	5	5	4	4
<i>ı</i>	0	5	5	2	0	7	2	9	6	1	0
<i>n</i>											

a
Y
o
l
c
u
l
u
k
Z
a
m
a
n
T
ü
n
e
l
i

	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
a	3	1	1	1	9	2	4	1	5	4	0
n	2	5	0	2	,	,	,	,	,	,	,
T	9	8	5	9	1	7	1	0	0	7	4
ü	9	3	9	0	7	0	1	3	6	4	1
n											
e											
l											
i											

Tablo 19 incelendiğinde eserlerde kullanılan sözcük türleri oranları içerisinde en çok orana sahip tür *ad*: (%33,18) olarak göze çarpmaktadır. Bu yüksek oransal kullanım hem genelde hem de özelde göze çarpmaktadır. Sonrasında ise *sıfat*ların: (%14,26) tür olarak öne çıktığı gözlenmektedir. *Zarf* ve *eylem* oranları noktasında ise eylemlerin genel anlamda fazla orana sahip olmakla beraber oranların yakın olduğu bir iki eserde ise *zarfların* daha fazla orana sahip olduğu görülmektedir. Sayılan türlerin arkasından diğer türler gelmektedir. Türlerde, en az oran *ünlem*: (%1,53) ve *ikileme*lere: (%0,36) aittir; *ünlemlerin* oranı *ikileme*lere göre biraz daha fazladır, *edat*: (%2,60) ise onlardan biraz daha fazla orana sahip bir görünümde. *Bağlaçlar*: (%4,60), *zamirler*: (%5,55), *deyim*, *atasözü* ve *kalıplaşmış diğer yapılar*: (%5,01), *ünlem*, *ikileme* ve *edat* türlerinden daha fazla orana sahiptirler ve birbirlerine yakın orandadırlar. *Eylemsi*: (%8,21) ise tür olarak bütün türlerin oranları arasında genel anlamda ortalara yakın bir orana sahiptir.

Adların ve *eylemlerin* dildeki önemleri yoğunluğunun göz önünde tutulduğunda bunların metinde fazla olmalarının çocuk gelişimi açısından uygun olduğu düşünülebilir, bir diğer nokta ise ünlem ve ikileme kullanımlarının biraz daha artırılabilmesidir; ünlem ve ikilemenin artırılması hem çocuğun duygularını daha iyi yansıtabilmesi hem de dil kullanımında telaffuzunun ve akıcılığının daha iyi olması adına önemli olarak düşünülebilir. *Özlem Aytek*'in *Zamanda Yolculuk Dizisi*, 6-8 yaş aralığındaki çocuk grubuna hitap ettiğinden bu kullanımlar yaş aralığıyla orantılı olarak düşünülebilir.

3. 5. Türk Çocuk Yazını'nda Biçimbirimsel, Sözcükbirimsel ve Sözdizimsel Yapılar

Sever (2008: 145)'e göre; "Çocuk kitaplarının, çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli özelliği dili ve anlatımıdır."

Nas, (2004: 76)'a göre; "Yazınsal nitelikli çocuk kitapları, çocuğun dil ve düşünce gelişimine uygun olmalıdır." Farklı cümle yapılarının anadilinin anlatım olanaklarını edinme ve etkili düşünme sürecinde çocuğun dünyasına seslenen gerekli bir anlatım yol olduğunu ifade eden Çer (2013: 288) yazarın, duygu ve düşüncelerini okurlarıyla paylaşabilmesi için dilsel dizgelere yeni ve özgün biçimler kazandırması gerektiğini belirtmiştir.

Sondan eklemeli bir dil özelliğine sahip olan Türkçe doğası gereği eklerle beraber yeni anlamlar kazanan sözcüklere sahiptir ve üretilen yeni sözcükler de bu eklerin eklenişleriyle oluşmaktadır.

Ergin (2009: 106)'e göre; kök "bir kelimenin mânâsı ve yapısı bozulmadan parçalanamayan şeklidir"; Ek ise "kelime bünyesinde görülen tek başına mânâsı olmayan ve kullanılmayan ancak köklerle birleşmek suretiyle kullanılan ve mânâ ile ilgili bir vazife gören şekillere denir."

Sever (2008) Türkçenin yapı bakımından sondan eklemeli bir dil olduğunu belirterek sözcükleri diğer sözcüklere bağlamak veya sözcüklere yeni anlamlar yüklemek için eklerden yararlandığını belirtmiştir; bunun yanında eklerin kullanım kurallarının yazınsal eserler aracılığıyla çocuklara sezdirilmesinin Türkçenin öğretiminde hedeflenen bir davranış olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmada, biçimbirimsel etiketlemelerle beraber sözcükbirimsel etiketlemeler de eş zamanlı olarak incelenerek derlem üzerinde işlenip tanımlanmıştır. Derlemede, sözcükler, tür olarak; *ad, sıfat, zarf, eylem, eylemsi, edat, bağlaç, ünlem, zamir ve belirsiz* biçiminde sınıflandırılarak sisteme işlenmiştir.

Çalışmada, sözdizimsel, biçimbirimsel ve sözcükbirimsel gibi yapılar üzerine incelemeler çeşitli aşamalar sonucunda programlar ve yazılımlar aracılığıyla sisteme yüklenen kitapların sistem üzerinde yazılımın sunduğu olanaklar ve çalışmanın boyutları çerçevesinde etiketlenip yine çeşitli aşamalar sonucunda sistemden sonuçlarının çıkarımı sonrasında gerçekleştirilmiştir.

Sözdizimsel yapıların çocuğa göreliliğine değinen Çer (2013: 288) bu durumu "Eylemin sürekli sona alınmasıyla oluşturulan bir anlatım, çocuğun düşünce dünyasının kısıtlanmasına, ilgisinin dağılmasına ve en önemlisi düşüncelerin belli kalıplar biçiminde oluşmasına yol açarken eylem sonrası getirilen sözcüklerle yeğlenen bir anlatım, tekdüzeliği ortadan kaldırarak tümceye farklı duygu durumları ve düşünceler katacaktır." şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 20: Zamanda Yolculuk Dizisi İlk 50 Ek Kullanım Sıklıkları Tablosu

S	I	r	a	Z	O	Ek	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
					</																		

18	-lar- a	35	79	-n- de		49
		36		-dı		47
19	-lar- i-n- a	37	75	-lar- la		46
		38		-sı		45
		39		-i-n-		44
20	-i-n- i		73	e		
		40		-y-ı		43
		41		-ler-		42
21	-u		72	den		
		42		-lar-		42
22	den-		71	i-n- in		
		43	68	-sı- n-a		41
23	ler- in	44		-le		41
		45		-si-		40
24	n-e		67	n-i		
		46		-n- den		40
25	-y-e		66	den		
		47		-ler-		40
26	-n- in		64	in- den		
		48		-la		40
27	-si	49	63	-ta		38
28	-y- di	50	59	-tan		37
29	-ler- i-n- e		58			
30	-ler- e		54			
31	-y-i		53			
32	-un		53			
33	-ler- le		51			
34	-in- da		50			

Tablo 20 incelendiğinde en fazla kullanılan 50 ekin içerisinde *-lar* ekinin ilk sırada olduğu görülmektedir. Bunun yanında içinde *-lar* eklerinin olduğu ek kullanımları oldukça fazladır. Bu kullanımlar, eserlerin içeriğiyle de uygundur; özellikle kahramanların çokluğunu ve iyelik ekleriyle de beraber olayların gerçekleştirilmesi çabasını düşündürebilmektedir.

Tablo 21: Zamanda Yolculuk Dizisi Yapısına Göre Tümce Türleri

	<i>B</i> <i>a</i> <i>s</i> <i>i</i> <i>t</i>	<i>S</i> <i>ı</i> <i>r</i> <i>a</i> <i>l</i> <i>ı</i> <i>B</i> <i>i</i> <i>l</i> <i>e</i> <i>ş</i> <i>i</i> <i>k</i>	<i>B</i> <i>a</i> <i>ğ</i> <i>l</i> <i>ı</i> <i>B</i> <i>i</i> <i>l</i> <i>e</i> <i>ş</i> <i>i</i> <i>k</i>	<i>Ş</i> <i>a</i> <i>r</i> <i>t</i> <i>l</i> <i>ı</i> <i>B</i> <i>i</i> <i>l</i> <i>e</i> <i>ş</i> <i>i</i> <i>k</i>	<i>K</i> <i>i</i> <i>'</i> <i>l</i> <i>i</i> <i>B</i> <i>i</i> <i>l</i> <i>e</i> <i>ş</i> <i>i</i> <i>k</i>	<i>İ</i> <i>ç</i> <i>İ</i> <i>ç</i> <i>e</i> <i>B</i> <i>i</i> <i>l</i> <i>e</i> <i>ş</i> <i>i</i> <i>k</i>	<i>S</i> <i>a</i> <i>p</i> <i>t</i> <i>a</i> <i>m</i> <i>a</i> <i>l</i> <i>ı</i> <i>B</i> <i>i</i> <i>l</i> <i>e</i> <i>ş</i> <i>i</i> <i>k</i>	<i>K</i> <i>a</i> <i>r</i> <i>m</i> <i>a</i> <i>ş</i> <i>ı</i> <i>k</i> <i>B</i> <i>i</i> <i>l</i> <i>e</i> <i>ş</i> <i>i</i> <i>k</i>	
<i>Bütün Eserler (Genel)</i>	5 3 4 5	7 1 8	2 0 5	7 7	3 9	2 3	0	7 2	6 4 7 9
<i>Deniz Cinleri</i>	4 9 0	6 9	2 2	8	1	0	0	3	5 9 3
<i>Hazine Peşinde</i>	5 3 2	1 0 4	1 4	7	9	1	0	1 3	6 8 0

<i>Korkula r Prensi</i>	5 0 9	8 2	2 7	1 5	3	5	0	6	6 4 7
<i>Ormand aki Giz</i>	5 5 9	4 7	2 6	7	3	4	0	7	6 5 3
<i>Sihirli Balık</i>	4 1 8	5 7	2 4	5	0	1	0	6	5 1 1
<i>Sihirli Işık</i>	6 4 7	7 8	2 4	5	8	1	0	7	7 7 0
<i>Umut Gemisi</i>	5 3 5	6 3	2 1	7	2	2	0	1 1	6 4 1
<i>Uzaya Yolculuk</i>	4 3 8	4 9	1 3	8	5	4	0	5	5 2 2
<i>Yer Altına Yolculuk</i>	6 4 7	8 9	1 5	1 1	6	3	0	4	7 7 5
<i>Zaman Tüneli</i>	5 7 0	8 0	1 9	4	2	2	0	1 0	6 8 7

Tablo 21 incelendiğinde eserlerde toplam 6479 tümcenin yer aldığı görülmektedir. Tabloda; 5345 basit, 718 sıralı bileşik, 205 bağlı bileşik, 77 şartlı bileşik, 39 kili bileşik 23 iç içe bileşik 72 karmaşık bileşik tümcəsi bulunmaktadır. Tabloda, saptamalı bileşik tümcelerin olmadığı basit tümcelerin en fazla olduğu ardından sıralı ve bağlı bileşik tümcelerin geldiği gözlenmektedir. Saptamalı bileşik tümcelerin olmaması metinlerin yaşa

uygunluğa bağlı olarak oluşturulduğunun göstergesidir. Bunların dışında karmaşık bileşik (birden fazla bileşik cümle yapısının bir arada olduğu) az da olsa eserlerde yer aldığı gözlenmektedir.

Tablo 22: Zamanda Yolculuk Dizisi Tümcelerdeki Öge Türleri

	<i>Ö z n e</i>	<i>D o l a y l ı T ü m l e ç</i>	<i>Z a r f T ü m l e c i</i>	<i>N e s n e</i>	<i>Y ü k l e m</i>	<i>B a ğ ı m s ı z T ü m l e ç</i>	<i>B a ş l ı k</i>	<i>T o p l a m Ö g e S a y ı s ı</i>
<i>Bütün Eserler (Genel)</i>	4 2 1 9	2 3 4 7	4 6 8 2	2 2 4 4	7 7 0 6	1 9 3 6	6 0	2 3 2 3 3
<i>Deniz Cinleri</i>	3 9 3	1 9 7	4 5 7	2 6 3	7 0 5	2 0 0	0	2 2 1 9
<i>Hazine Peşinde</i>	4 4 1	2 8 1	5 1 4	2 1 7	8 3 6	2 1 8	6	2 5 1 8
<i>Korkular Prencesi</i>	4 0 6	2 4 9	4 3 9	2 2 7	7 9 8	2 0 9	4	2 3 3 9
<i>Ormandaki Giz</i>	4 7 5	2 3 1	5 0 4	2 2 0	7 6 3	1 9 7	4	2 3 9 7

<i>Sihirli Balık</i>	3 5 4	2 0 5	4 0 6	1 5 5	6 1 1	1 9 7	8	1 9 3 9
<i>Sihirli Işık</i>	4 1 5	2 8 6	5 3 9	2 5 7	8 9 9	1 8 5	1 0	2 5 9 6
<i>Umut Gemisi</i>	4 1 0	2 7 0	4 4 2	2 1 6	7 6 0	1 9 4	8	2 3 0 5
<i>Uzaya Yolculuk</i>	3 7 6	1 3 9	3 5 8	1 7 8	6 1 1	1 7 7	1 0	1 8 5 3
<i>Yer Altına Yolculuk</i>	5 1 6	2 5 2	5 7 2	2 6 7	9 0 7	1 9 6	6	2 7 1 7
<i>Zaman Tüneli</i>	4 3 3	2 3 7	4 5 1	2 4 4	8 1 6	1 6 3	4	2 3 5 0

Tablo 22'ye göre eserlerde; 4219 özne, 4682 dolaylı tümleş, 4682 zarf tümleşci, 2244 nesne, 7706 yüklem, 1936 bağımsız tümleş ve 60 başlık olmak üzere toplam 23233 öge vardır. Çer (2013:286)'e göre, cümle öğelerinin zengin bir biçimde kullanıldığı anlatım yazı diline canlılık katar; yani tekdüzelik bu şekilde giderilmiş olur. Bu sayede okur dildeki farklılaşan yapıların bilincine vararak düşüncenin sözdizimsel dilini kavrar.

Tablo 23: Zamanda Yolculuk Dizisi Yüklemin Türüne Göre Tümce Türleri

	<i>İsim Tümcesi</i>	<i>Eylem Tümcesi</i>
<i>Bütün Eserler (Genel)</i>	1334	6378
<i>Deniz Cinleri</i>	100	606
<i>Hazine Peşinde</i>	142	695

<i>Korkular Prensi</i>	145	656
<i>Ormandaki Giz</i>	109	663
<i>Sihirli Balık</i>	110	507
<i>Sihirli Işık</i>	153	741
<i>Umut Gemisi</i>	126	640
<i>Uzaya Yolculuk</i>	151	454
<i>Yer Altına Yolculuk</i>	164	739
<i>Zaman Tüneli</i>	134	677

Tablo 23 incelendiğinde eserlerde toplam 6378 eylem ve 1334 ad tümcesinin olduğu gözlenmektedir. Eserlerde kullanılan eylem tümcelerinin hikâyeci bir anlatıma ad tümcelerinin ise betimleyici bir anlatıma olanak sağlaması için kullanıldığı bilinmektedir. Eylem tümceleri olay örgüsü için kullanılırken ad tümceleri ise varlıkların betimlenmesi için kullanılmıştır. Eserlerde betimleyici cümlelerin az olmasının sebebi eserler içerisinde anlatımın okuyucu tarafından betimlenebilmesi için yer verilen resimlerin fazlaca yer almasıdır.

Tablo 24: Zamanda Yolculuk Dizisi Yüklemin Anlamına Göre Tümce Türleri

	<i>O l u m l u</i>	<i>O l u m s u z</i>	<i>O l u m l u s o r u</i>	<i>O l u m s u z s o r u</i>	<i>Ü n l e m</i>
Bütün Eserler (Genel)	6 2 5 1	7 9 5	2 3 0	2 4	2 8 0
Deniz Cinleri	5 6 9	8 4	2 4	4	1 4

<i>Hazine Peşinde</i>	6 7 5	7 4	3 0	2	3 6
<i>Korkular Prensi</i>	6 2 7	1 0 3	2 0	3	3 6
<i>Ormandaki Giz</i>	6 5 7	7 7	9	1	1 9
<i>Sihirli Balık</i>	5 0 7	4 9	2 5	4	2 1
<i>Sihirli Işık</i>	7 3 0	9 2	2 4	5	1 5
<i>Umut Gemisi</i>	6 1 0	9 0	2 5	3	3 6
<i>Uzaya Yolculuk</i>	4 6 4	6 9	2 8	1	2 6
<i>Yer Altına Yolculuk</i>	7 2 6	7 7	2 9	1	6 4
<i>Zaman Tüneli</i>	6 8 6	8 0	1 6	0	1 3

Tablo 24 incelendiğinde, tüm eserlerde toplam 6251 olumlu, 795 olumsuz, 230 olumlu soru, 24 olumsuz soru ve 280 ünlem tümcesinin kullanıldığı görülmektedir. Tabloda bulunan 5 farklı tümce türü 5 farklı duygu düzeyini yansıtmaktadır. Buna göre; farklı düzeylerin eserlerde yer alması anlatımın ve dilin etkin kullanıldığının bir göstergesidir. Çocuk yazını eserlerinde dilin birden çok duyguyu yansıtan tümcelerle verilmesi çocuk yazını okuyucuları için önemlidir.

Tablo 25: Zamanda Yolculuk Dizisi Öge Dizilişine Göre Tümce Türleri

	<i>Kurallı</i>	<i>Devrik</i>	<i>Eksiltili</i>
<i>Bütün Eserler (Genel)</i>	7147	297	305

<i>Deniz Cinleri</i>	590	64	56
<i>Hazine Peşinde</i>	795	29	16
<i>Korkular Prensi</i>	743	25	35
<i>Ormandaki Giz</i>	719	11	44
<i>Sihirli Balık</i>	550	33	35
<i>Sihirli Işık</i>	842	33	25
<i>Umut Gemisi</i>	734	15	18
<i>Uzaya Yolculuk</i>	542	48	22
<i>Yer Altına Yolculuk</i>	873	26	9
<i>Zaman Tüneli</i>	759	13	45

Tablo 25 incelendiğinde, 7147 kurallı, 297 devrik, 305 eksiltili tümce kullanımının olduğu görülmektedir. Eserlerde, devrik tümce kullanımları verilen duygunun etkisini artırmak; *eksiltili* tümce kullanımları metni okuyucuya tamamlamak yoluyla okuyucuyu aktif hale getirmek amaçlı düşünülebilir. Sezdirilmek istenen duygu ve düşünceler bu yollarla çocuğa verilerek anlatımın gücünü de bu şekilde pekiştirmek de düşünülebilir.

3.6. Türk Çocuk Yazını'nın İç ve Dış Yapısal Ögeler Açısından İncelenmesi

Çalışmada, konu başlığını oluşturan iç ve dış yapısal ögeler ifadesiyle Özlem Aytek'in *Zamanda Yolculuk Dizisi*'ndeki kitapların biçimsel özellikleriyle beraber bu özelliklerini tamamlayan diğer bileşenler kastedilmiştir. Kitabın boyut, hacim, kapak nitelikleri (renk, kullanılan malzeme) ve cilt niteliği dış yapıyı oluşturup okuyuculara bir öngörü sağlarken sayfa düzeni (sayfa satır sayısı, satır eni, satır uzunluğu, yazı puntosu), metin içi görseller (görsel türü, görsel sayısı, görsel rengi, metin-görsel uyumu) de kitabın iç yapısıyla ilgili öngörüselle bilgileri vermektedir.

Gelişimsel açıdan bakıldığında, farklı yaş düzeylerinde ilgiler ve dolayısıyla seçiciliği belirleyen etkenler farklılaşmaktadır. Bu nedenle herhangi bir çocuk kitabı, hangi yaş düzeyindeki okurları hedefleyerek yazılıyorsa o düzeye uygun biçimsel özellikleri taşımalıdır. Bu özellikler şu şekilde özetlenebilir:

- Çocuk kitapları çocuğun taşıyabileceği hacim ve ağırlıkta olmalıdır.
- Kuşekâğıdı gözleri yorduğu için, saman kâğıdı ise dayanıklı olmadığı için kullanılmalıdır. Çocuk kitaplarında sağlam ve mat renkli, gözü yormayan ve dayanıklı birinci veya ikinci hamurdan kâğıt kullanılmalıdır.
- Normal ya da normalden çok aralıklı satır aralıkları tercih edilmeli, sayfa kenarlarında geniş boşluklar bırakılmalı, özellikle küçük çocuklar için kısa paragraflar ve tek sütun halindeki sayfa düzeni tercih edilmelidir.

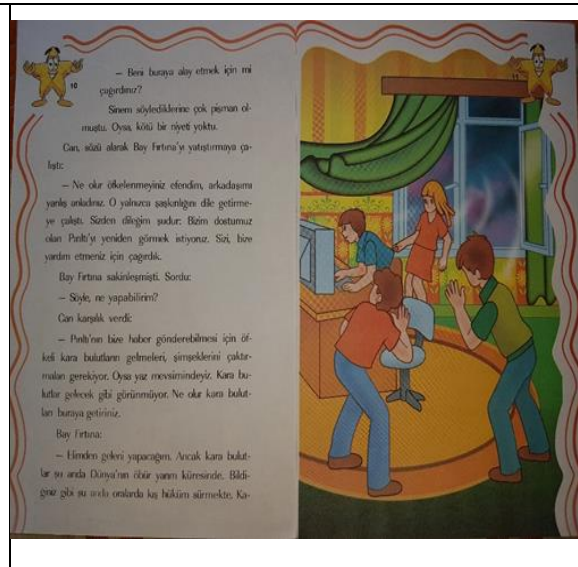
4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu 3-4-5 Mayıs 2018

- Harf büyüklüğü okul öncesi, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyindeki çocuklar için 14 punto olmalıdır.
- İmla kurallarına uyulmalı ve noktalama işaretlerinin kullanımına da özen gösterilmelidir.
- Çocuk yayınları, özellikle de okul öncesi çocuklara yönelik yayınlar, mutlaka resimli olmalıdır. Resimler anlaşılır, konuya uygun ve sevimli olmalıdır. Resim ile tamamladığı yazı aynı sayfada bulunmalıdır. Bu resimler renkli veya siyah-beyaz olabileceği gibi en önemlisi sanat değeri taşımalıdır.
- Kapağın üstündeki resim çocuğun kitaba ilişkin ilk fikirleri edinmesi açısından çok önemlidir.
- Kitabın ciltlenme biçimi de kitabın dayanıklılığını dolayısıyla da çocuğun o kitaba duyduğu ilgiyi aynı doğrultuda etkileyecektir. Bu nedenle ciltli veya dikişli olması tercih edilmelidir (Çalgın, 2007: 78).

Tür ve Turla (2005: 37)'ya göre; “Sürekli aynı boyutlardaki kitaplar yerine farklı boyutlardaki kitaplar tercih edilmelidir.”

“MEB’in kitapları değerlendirme yönergesinde; 6 yaş için 24 punto, 7-9 yaş için 16-18 punto, 10 yaş için 12 punto ve 15 Ölçütler üstü için de 11 punto zorunlu kılınmıştır. Bu ölçüler, çocuğun görme ve gördüğünü algılama özellikleri göz önüne alınarak saptanmıştır.” (Cengiz, 2008: 2)

Çocuk kitaplarının; çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim sürecindeki etkililiğini belirten Sever (1995: 14) çocuk kitaplarının okuldaki eğitim-öğretim işlevini bütünlemesinin de beklendiğini ifade ederek çocuk kitaplarının tüm bu önemli görevleri yerine getirebilmesi için ise yapısal ve eğitsel özelliklerle donatılmasının gerekliliğini vurgulamıştır.



Şekil 13: Zamanda Yolculuk Dizisi Seti Kapağı ve Eser Sayfa İçi Örneği

Tablo 26: Biçimsel Nitelikler Formu

BIÇİMSEL NİTELİKLER

BASKI NİTELİĞİ							
Boyut		Punto		Sayfa Sayısı		Bölüm Sayısı	
19,5 x 13,5	10	14	10	10	64	4-10 arasında değişmekte	10
CİLT NİTELİĞİ							
Zımbalı		Dikişli		Yapıştırma		Diğer	
0		0		10		0	
KAPAK NİTELİĞİ							
Renkli		Siyah - Beyaz		Diğer		Çoklu Kullanım	
10		0		0		0	

Tablo 27: Görsel Nitelikler Formu

GÖRSEL NİTELİKLER			
GÖRSEL SAYISI (Ortalama)			
14,8			
GÖRSEL NİTELİĞİ			
Renkli	Siyah Beyaz	Diğer	Çoklu
10	0	0	0
GÖRSEL TÜRÜ			
Fotograf	Çizgi Resim	Diğer	Çoklu
0	10	0	0

METİNSEL NİTELİK			
Süsleyici	Açıklayıcı	Tamamlayıcı	Çoklu
0	10	10	0
İÇERİK GÖRSEL UYUMU			
Var	Yok	Kısmen	
10	0	0	

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, *Özlem Aytek*'in *Zamanda Yolculuk Dizisi*'ni oluşturan; 2. ve 3. sınıflara yönelik hazırlanmış olan 10 adet çocuk kitabı (Umut Gemisi, Ormandaki Giz, Sihirli Balık, Uzaya Yolculuk, Hazine Peşinde, Sihirli Işık, Yer Altına Yolculuk, Zaman Tüneli, Korkular Prensi ve Deniz Cinleri), *TÜBİTAK-112K479* numaralı *Bir Özel Alan Derlemi Olarak 'Türk Çocuk Yazını Derlemi'* ve *Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar*” adlı projenin altyapısından yararlanılarak proje amaçları ve hedefleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma boyunca proje dâhilinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda; yöntem, veri toplama teknikleri, projenin özgün yapısına bağlı kalmıştır. *Türk Çocuk Yazını Derlemi*'nin oluşturulması aşamalarında olduğu gibi, bu çalışmada da metinlerin taranması ve sayısallaştırılması, sayısallaştırılan verilerin işaretlenebilir-etiketlenebilir hale getirilmesi, verilerin amaca uygun olarak işaretlenmesi ve etiketlenmesi, işaretlenmiş-etiketlenmiş verilerin raporlanması aşamaları izlenmiştir.

Çalışma boyunca 10 eser üzerinden incelenen konu başlıkları ve alan yazındaki çalışmalar göz önüne alındığında çocuk yazını için yapılan çalışmaların birkaç özgün çalışma dışında birbirinin aynısı olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın ayrı ayrı olan başlıkları tek tek ele alındığında bile başlıkların kapsayıcılığına yakın çalışmaların alan yazında pek olmadığı olanların ise biraz yakın olabilecek derecede olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Türkiye’de yapılan çocuk yazınıyla ilgili özel amaçlı derlem projeleri ve yüksek lisans çalışmaları, Türk çocuk yazını sayesinde çocuk yazını yönetsel olarak farklı bir noktaya taşınmış, bütünsel bir yaklaşımla da incelenebilen bir özelliğe büründürülmüştür. Her ne kadar yurt dışında, çocuk yazınıyla ilgili yapılan çalışmalarda bu alanda oluşturulan özel amaçlı derlemelerin ülkemize oranla fazlaca yer bulduğu gözlemlense de Türkiye’de yapılan çalışmaların hızlanarak ve artarak devam edeceği görüşü mevcuttur.

Buradan hareketle çalışmamızı en iyi yansıtan yöntem, içerik ve diğer yönlerden çalışmamızın doğasına uygun olan çalışmalar Özkan tarafından 2011 ve 2014 yıllarında yaptığı çalışmalar olarak göze çarpmaktadır. Bunlar dışındaki çalışmalara bakıldığında her çalışmanın konuya bir yönden ve belli bakış açısıyla yaklaşım gösterdiği görülmektedir; çalışmalarda çoklu ve bütünsel yaklaşımlar görülmemektedir.

Öte yandan, çocukların gelişimsel özellikleriyle uyumlu kitapların seçilmesi, kitaplardan

gerekli kazanımların sağlanabilmesi açısından çok önemlidir. Bu çalışmayla beraber bu amaçtan yola çıkılmıştır. İleri düzeyde dilbilimsel uygulamalara bu çalışmada yer verilmiştir.

Bir diğer nokta, yapılan raporlamalar sonucunda ve incelemeler sonucunda çalışma kapsamında incelenen 10 eserin ilgili konu başlıklarına uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Eserlerin:

1. Türk Çocuk Yazını'nda dil öğretimi açısından öncelikli söz varlığı, açısından incelendiğinde okurların seviyesine uygun oldukları gözlenmiştir.
2. Türk Çocuk Yazını'nda eserlerin okunabilirlik düzeyleri, adlı başlık ve uygulanan formüller kapsamında dizideki eserler okunabilir kolaylıkta olarak tespit edilmiştir.
3. Türk Çocuk Yazını'nda eserlerin yaşa uygunluk düzeyleri, formüller ve diğer ölçütlerden yola çıkılarak tespit edilmiştir; eserlerin yaşa uygunluğunun olduğu sonucuna varılmıştır.
4. Türk Çocuk Yazını'nda sözcüksel çeşitlilik ve sözcüksel alan örüntüleri konusu daha ileri bir uygulama olarak değişik yordama imkânları sunmuştur.
5. Türk Çocuk Yazını'nda biçimbirimsel, sözcükbirimsel ve sözdizimsel yapılar, çalışmada incelenerek değişik görünümler ve tespitler elde edilmiştir.
6. Türk Çocuk Yazını'nın iç ve dış yapısal öğeler açısından incelenmesi, konusunda da gerekli ölçütler kapsamında gerekli yaklaşımlar sergilenerek çalışmada verilmiştir.

Öneriler

- Bir özel alan derlemi özelliği gösteren bu çalışma çocuk yazını alanıyla beraber ele alınmıştır. Çocuk yazını dışında bir alanla derlem dilbilim alanının birlikte ele alınması sonraki çalışmalarda olanaklı olabilecektir. Bu alanlar; edebiyatın herhangi bir alt alanı olabileceği gibi, farklı dil öğretim alanları da olabilir.
- Derlem dilbilimin özellikle dil öğretimi alanındaki etkinliği artırılarak devam ettirilmelidir. Yalnız anadili Türkçe olan konulara göre değil Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de geniş ölçekli dil verileri üzerinden gramer ve kelime-cümle yapıları belirlenerek dil öğretimindeki etkinlik ve etkililik artırılmalıdır.
- Derlem dilbilim için daha farklı ve ileri düzeyde yazılımlar amaca ve hedefe uygunluk çerçevesinde hazırlanabilir. Bu çalışmada altı ayrı başlık üzerinden kapsayıcı bir yaklaşım sergilenmiştir. Amaçlara paralel olarak yeni ve farklı yazılımlar hazırlanmalıdır.
- Derlem dilbilim ilke ve yöntemleriyle herhangi bir alanda yapılan bir çalışmanın ileri aşaması olarak söylem çözümlemesi de yapılabilir ki bu da çalışmaya kattığı nitel derinlik sayesinde çalışmayı daha da değerli kılabilir.
- Proje dâhilinde gerçekleştirilen bu ve benzeri çalışmalarda işlemler ve etiketlemeler devam ettirilerek yıllar içerisinde belirli sayıda kelime ve cümleler yazılımların da desteğiyle biriktirilerek gereksinim duyulduğunda derlemlerden



çekilip kullanılabilirdir.

- Derlem dilbilimle ilgili çalışmalar okuyucular ve araştırmacılara bilgi vermek ve onları esinlemek amacıyla çeşitli konferanslar ve sunumlarla tanıtılarak ilgililerin ilgisine sunulmalıdır.
- Özellikle edebiyata yön vermiş büyük yazarların ve eserlerinin hepsi birlikte ele alınabilir. Böylece bu eserleri oluşturan yazarların düşünsel ve yazınsal özelliklerinin iz düşümleri sanatsal incelikleri değişik açılardan incelenebilir.

Kaynakça

Akal, A. (2008). Eğitim-Sen Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Ölçütleri İçin Öneriler.http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2013/07/27d4471d194fc14_ek.pdf

Aksan, D. (1990). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yay.
_____(2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. III. Cilt. Ankara: TDK Yay.

(2004). *Türkçenin sözcükleri* (3. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.

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

Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Arslan Kutlu, H. (2006). *MEB ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin sözcükleri açısından değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

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

Bağcı, H., & Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.

Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri*. Ankara.



Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

Baş, B., & Yıldız, F. İ. (2015). 2. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).

_____ (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler: *TÜBAR-XXIX-/2011-Bahar/* Retrieved from: <http://www.tubar.com.tr/>

Benveniste, E. (1966). *Problèmes de Linguistique Général*. Gallimard.

Bezirci, B., & Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *DEÜ Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, Cilt: 12 Sayı: 3 sh. 49-62.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Can, D. T. (2014). *Çocuk edebiyatı kuramsal yaklaşım*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Cengiz G. Eğitim Sen Çocuk ve Gençlik edebiyatı Ölçütleri İçin Öneriler, 2008. http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2013/07/27d4471d194fc14_ek.pdf

Chall, J. S. (1988). *The beginning years*. In B. L. Zakaluk and S. J. Samuels (Eds.), *readability: Its past, present and future* (pp. 2-13), Newark, Delaware: IRA.

Cook, G. (2003). *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Coşkun, E. (2012). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *TÜBAR Dergisi*, 11, 231-244.

Çakmak, H. G. ve Sofuoğlu, M. G. (1997). 1974-1993 Yılları arasında Türkçe basılmış olan resimli öykü kitaplarının resimlendirilme ve fiziksel özellikleri yönünden incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 11(1), 42-53.



Çer, Erkan. (2013). Çetin Öner'in "Gülibik"adlı çocuk edebiyatı yapıtının sözdizimsel açıdan incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(12) Fall.

Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanınlanması ve sınıflandırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çılgın, A. S. (2006-güz). Çocuğa büyüğü bir dünyanın kapılarını açmak. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 175-182.

_____ (2007). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.

Çoban, A. (2014). Okunabilirlik kavramına yönelik bir derleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 96-111.

De Saussure, F., & Dersleri, G. D. (1978). Çeviren: Berke Vardar. *Türk Dil Kurumu Yayınları*, Ankara.

Dilidüzgün, S. (2006). Çocuk Kitaplarının Çocuğun Sanat Eğitime Katkısı, II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. 04-06 Ekim 2006. 111-115.

Dubay, W. H. (2004). The principles of readability. <http://www.impact-information.com/impactinfo/readability02.pdf> (Erişim Tarihi: 15.11.2015)

Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.

Eker, S. (2010). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Ergin, M. (2008). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.



Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Saussure, D. F. (1980). *Genel dilbilim dersleri I*. Ankara: TDK Yayınları.

Fry, E. B. (1988). *Writeability: The principles of writing for increased comprehension*. In B. L. Zakaluk and S. J. Samuels (Eds.), *Readability: Its past, present and future* (pp. 90-108), Newark, Delaware: IRA.

Gönen, M. ve Arı, M. Anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, [S.l.], v. 13, n. 72, apr. 1989. ISSN 1300-1337. Erişim Adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5824/1951>>. (Erişim Tarihi: 17.06.2016).

Günay, D. (2007). *Metin bilgisi* (3. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.

Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

_____ (2000). *Çocuk Kitaplarının Okunabilirlik Ölçütleri Açısından İncelenmesi*. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. A.Ü. Tömer Dil Öğretim Merkezi.

_____ (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.

Güyer, T., Temur, T., & Solmaz, E. (2009). Bilgisayar destekli metin okunabilirliği analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 751-766.

Johansson, V. (2008). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: A developmental perspective. *Working Papers*, 53, 61-79.

Karahan, L. (2010). *Türkçede söz dizimi* (15. Baskı). Akçağ Yayınları, Ankara.

Karatay, H., Bolat, K. K., & Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 603-623.



Klare, G. R. (1963). *The measurement of readability*. Ames, Iowa: Iowa State University Press.

Kocaman, A. (1998). Dilbilim, sözlük, sözlükçülük. *Kebikeç* 3(6), 111-113.

Kolaç, E. (2015). Readability level of the texts in open education secondary school Turkish coursebooks. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 5(4).

Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kurnaz, C., & Erdem, C. (2012). Dil ve anlatım ders kitaplarındaki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 1-19.

Mert, E. L. (2013). The readability of the texts in the Turkish textbooks in Turkey-Türkiye’de kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlikleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 9(3), 87-98.

McEnery, T. & Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics*. Cambridge: University Press.

McEnery, T. & Wilson, A. (2001). *Corpus linguistics*. (Second Edition). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Nas, R. (2002). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı* (10. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Okur, A. ve Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1).

Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.



Özkan, B. (2010). Türkçenin öğretiminde sıfatların eşdizim sözlüğü-yöntem ve uygulama- “*Bilig Dergisi*, 1(2), 52.

_____ (2011). Bir özel alan derlemi olarak ÇYD (çocuk yazını derlemi). IV. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı Sakarya.

_____ (2013). *Derlem dilbilim çalışmaları ve dil öğretimi*. Editörler: Mustafa Durmuş içinde. *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*, 433-450.

_____ (2013). Yöntem ve uygulama açısından “Türkiye Türkçesi söz varlığının derlem tabanlı sözlüğü” YAZ 2013/SAYI 66, 149-178.

_____ (2014). *Çocuk yazını araştırmaları – I*. Adana: Karahan Kitabevi.

Özünel, Ş. Ç. (2000). *Çocuk Kitaplarındaki Görsel Anlatımın Eğitimdeki Önemi*, 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, s.169-177.

Say, Bilge vd. (2002). “Bilgisayar Ortamında Derlem Geliştirme Çalışması”. Akademik Bilişim Konferansı. Konya.

Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece Dergisi*, 107, 14-15.

_____ (2012). *Çocuk ve edebiyat* (6. Baskı). İzmir: Tudem Yayınevi.

Sinan A.T ve Demir, S. (2010). Dil Bilimini Sevdiren Adam: Prof. Dr. Doğan Aksan (1929-2010): *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5(4) Fall 2010* (<http://www.turkishstudies.net/> sitesinden alınmıştır.)

Stephens, C. (2000). All about readability,
https://www.researchgate.net/publication/265283655_All_About_Readability
(Erişim Tarihi: 20.12.2015).

Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *Turkish Studies*, 9(3), 1309-1324.



Şirin, R. M. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Ankara: Kök Yayıncılık.
Temizyürek, F. (2010). Türkiye’de okuma seferberliği çerçevesinde seçilen kitapların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik açısından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 645-654.

Temur, A. G. T. (2003). Okunabilirlik (Readability) Kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 169.

Temur, T. (2002). İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Türkiye (2002).

_____ (2003). Okunabilirlik (Readability) kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S.13, 169-172.

Tür, G., Turla, A. (2005). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama,

Türkçe Sözlük (2005). Ankara: TDK Yayınları.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Yalçın, A ve Aytaş, G. (2014). *Çocuk edebiyatı* (7. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Yazıcı, K. ve Temur, T. (2007). Okunabilirlik formüllerinin kullanımına ilişkin yapılan bazı eleştiriler. *EKEV Akademi Dergisi*, 11(31), 317-324.

Yılmaz, F., & Temiz, Ç. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik durumları. *International Journal of Language Education and Teaching*, 2, 81-91.

Zorbaz, K. Z., & Köroğlu, M. (2016). Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim setindeki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).



2017-2018 EĞİTİM ÖĞRETİM YILINDA OKUTULAN ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ DEYİMLERİN KULLANIM SIKLIKLARI

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Turan SİNAN

Fırat Ü. Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Asena ONBAŞIOĞLU

Fırat Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Öz

Ders kitapları öğretim araç gereçleri içinde önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan ders araçlarının hem biçim özellikleri hem de içerik bakımından mutlaka çok iyi hazırlanmasını gerektirir. Kitapların öğretim programları ve temel kanunların ölçülerine göre hazırlanması bile yetmez. Eğer söz konusu olan ana dili ders kitabı ise bu çok daha ehemmiyet kazanır. Bu ders kitaplarının ilgili dilin söz varlığını çocuğun dil gelişimine katkı sunması beklenir. Söz varlığı sadece sözcük hazinesi demek değildir. Söz varlığı; sözcükler, atasözleri, deyimler, terimler, kalıplaşmış sözler ve ilişki sözleri gibi unsurlardan meydana bir dil evrenidir. Söz varlığı dilin birçok unsurunu bünyesinde barındıran ve dil kullanıcının ihtiyaç duyduğunda kullandığı önceden öğrenilmiş, benimsenmiş dil birimleridir. Bunlar içinde atasözleri bir öğüdü kesin bir yargı ile anlatırken onların yanı başındaki deyimler hayatın değişik görünümünü anlatmaya yarayan çekimlik dil birimleridir. Söz varlığı unsurları, bir milletin yaşam biçimini, dünyayı algılayış biçimini, düşüncelerini, değerlerini, tarihini ortaya koyar. Söz varlığının kullanım niteliği ve yeterliliği de kullanılan dilin ne ölçüde bilindiğini ve benimsendiğini, yeni nesillere kazandırılmak istenen maddi ve manevi değerlerin ne derecede kazandırılabilirdiğini gösterir. Böylece dili kullananların dünya algısı ve dili kullanma becerisi hakkında bilgi verir. Bütün bunların içinden temel söz varlığı dediğimiz bir bölümünün yaş ve sınıf özelliklerine uygun biçimde ders kitaplarında metinler içerisinde yer alması beklenir. Bu bildiri kapsamında 2017-2018 eğitim öğretim yılında ülkemiz ortaokullarının tamamında okutulan farklı yayın evlerine ait ders kitapları doküman analizi yöntemiyle taranarak deyimler tespit edilmiştir. Bu deyimler daha sonra ifade ettikleri kavram göre de tasnif edilerek kavram çeşitliliği bakımından değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, Türkçe, söz varlığı, deyimler, kavram alanı.

4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu 3-4-5 Mayıs 2018

ALANYA



Deyimler bir dilde zamanla var olan hazır dil kalıplarıdır. Deyimleri inceleyen bilim dalına deyim bilim denmektedir. Üzerinde ittifak edilen yapı özelliklerinden bir en az iki sözcükten oluşmalarıdır. Deyimi oluşturan sözcüklerden en az birinin gerçek, düz, temel anlamı dışında kullanılmasıyla oluşan çoklukla söz dizimi bakımından belli bir dizilişe sahip dil unsurlarıdır.

Deyimlerin aynı zamanda sanatlı anlatımlar olduğunu, belli ses tekrarları, hece sayılarına dayanan bir iç mimarilerinin olduğu da bir gerçektir. Deyimler, anlatımı daha çekici kılmak, anlamı pekiştirmek, daha renkli hale getirmek isteyen insanımızın dile kazandırdığı yapılardır. Bu şekildeki bir anlatımın sözü daha etkili ve kalıcı kılacağı da bellidir. Deyimlerin estetik organizasyonunu sağlayan söz sanatları, sözcük yinelemeleri, ünlü ve ünsüz tekrarları hep bu işleve yöneliktir. Yapıları üzerinde değişik görüşler olmakla birlikte iki unsurdan oluşması temeldir. Deyimlerin sınıflandırılması da anlam ve şekil esasına dayanır(Hacızade, 2013: 25-29). Dilin temel söz varlığını oluşturan deyimler anonim sözlerdir. Söz varlığının çok zengin olmadığı, kelime sayısının yaşanan hayat biçimiyle sınırlı olduğu ilk devirlerde, mevcut kültürün maddi ve manevi cephesinin ihtiyaçlarına koşut kelime grupları oluşmuştur. Bir dilde hazır söz kalıpları olan deyimler, atasözleri gibi dilin anlam boyutunun zenginleşmesinde önemli paya sahiptirler. Sözlü ve yazılı anlatımın yani bildirişimin etkisinin artırılmasında deyimler ve atasözlerinin önemli katkıları bulunmaktadır. Bu hazır söz kalıpları o dili konuşan toplumun ataları tarafından yaratılmış, benimsenmiş ve sonraki nesillere aktarılmış dil unsurlarıdır. Asırlarca toplum tarafından benimsenerek kullanılan bu kalıp ifadeler ortak aklın ve zevkin süzgecinden geçmiş ve ortak kültürel mirasın bir parçası olmuşlardır. İnsanlar konuşur ya da tartışırken bir olayı, bir kavramı somutlaştırarak ifadelerine çekicilik, kıvraklık vermek isterler. Bazı dillerin kullanıcıları bu önemli halk deyişlerini halk ağzından toplayıp sınıflandırarak eğitim ve öğretimde çocuklarına öğretirler. Sözel anlatımın geçerli olduğu, yazının olmadığı ya da yaygınlaşmadığı devirlerde insanın şiirli anlatımlara ihtiyacı vardı. Dilin, ezbere dayanan bilgiyi insan hafızasında kalıcı hale getirmek için başvurduğu yöntemlerden biri de; redif, kafiye, ölçü gibi araçlardı. Bir dilin söz varlığını zenginleştiren deyim ve atasözlerinin çoklukla bir ölçüsünün ve estetik düzenin olduğunu unutmamak gerekir(Sinan 2008: 3891-3909).

Gökdayı (2011: 40) deyimlerin dil edinim sürecinde ve sonrasında edinilen veya öğrenilen birimler olduğunu ifade eder. Bir dili yabancı dil olarak öğrenen yabancılar ise deyimleri sonradan öğrenirler.



Günay Karaağaç, Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü'nde "Bireysel ve nedenli olan bir söz dizimi biriminin genelleşip yaygınlaşarak nedenliliğini yitirmesiyle ortaya çıkan ve tek bir sözlük birimi gibi algılanan söz öbeğine deyim denir" demektedir (Karaağaç, 2013: 271). Ders kitapları eğitim ve öğretimin en temel araçlarından biridir. Ders kitaplarındaki metinlerin çocuğa görelilik ilkesine uygun gerçekten tutarlı olması beklenir. Ders kitapları öğretim araç gereçleri içinde önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan ders araçlarının hem biçim özellikleri hem de içerik bakımından mutlaka çok iyi hazırlanmasını gerektirir. Kitapların öğretim programları ve temel kanunların ölçülerine göre hazırlanması bile yetmez. Eğer söz konusu olan ana dili ders kitabı ise bu çok daha ehemmiyet kazanır. Bu ders kitaplarının ilgili dilin söz varlığını kazandırılması ve çocuğun dil gelişimine katkı sunması beklenir. Söz varlığı sadece sözcük hazinesi demek değildir. Söz varlığı; sözcükler, atasözleri, deyimler, terimler, kalıplaşmış sözler ve ilişki sözleri gibi unsurlardan meydana bir dil evrenidir. Söz varlığı dilin birçok unsurunu bünyesinde barındıran ve dil kullanıcının ihtiyaç duyduğunda kullandığı önceden öğrenilmiş, benimsenmiş dil birimleridir. Halkın ortak estetik zevkinin ürünü olan bu yapılar arasında geçişme ve dönüşümler de mümkündür(Sinan, 2015: 21). Bunlar içinde atasözleri bir öğüdü kesin bir yargı ile anlatırken onların yanı başındaki deyimler hayatın değişik görünümlerini anlatmaya yarayan çekimlik dil birimleridir. Söz varlığı unsurları, bir milletin yaşam biçimini, dünyayı algılayış biçimini, düşüncelerini, değerlerini, tarihini ortaya koyar. Bu deyimlerin bir bölümü de bir olaya ya da bir geleneğe bir inanca dayanır. Bu tür deyimlerin öykülerini açıklayan deyim sözlükleri de mevcuttur(Sinan, 2016: 20-21). Söz varlığının kullanım niteliği ve yeterliliği de kullanılan dilin ne ölçüde bilindiğini ve benimsendiğini, yeni nesillere kazandırılmak istenen maddi ve manevi değerlerin ne derecede kazandırılabilirdiğini gösterir. Böylece dili kullananların dünya algısı ve dili kullanma becerisi hakkında bilgi verir. Bütün bunların içinden temel söz varlığı dediğimiz bir bölümünün yaş ve sınıf özelliklerine uygun biçimde ders kitaplarında metinler içerisinde yer alması beklenir. Bu bildiri kapsamında 2017-2018 eğitim öğretim yılında ülkemiz ortaokullarının tamamında okutulan farklı yayın evlerine ait ders kitapları doküman analizi yöntemiyle taranarak deyimler tespit edilmiştir. Bu deyimler daha sonra ifade ettikleri kavram göre de tasnif edilerek kavram çeşitliliği bakımından değerlendirilmiştir. Türkçe ders kitaplarında bulunan deyimleri öğrencilerin nasıl anlamlandırdıkları araştırmalara konu olmuştur. Bunlardan İlker Aydın vd. yaptığı çalışmada; "beşinci sınıflarda hıh demiş burnundan düşmüş" (%48.3) deyimiyken 6. sınıflarda, bacak kadar boyu var, türlü türlü huyu var" (%59.57) deyimidir". En fazla karıştırılan yani yanlış algılanan deyimlerde frekansı en yüksek olan deyim 5. Sınıflarda, bacak kadar boyu var, türlü türlü huyu



var” (%39.56) deyimiyeen 6.sınıflarda, ellere verir talkımı, kendi yutar salkımı (%57.44) deyimidir”(Aydın vd., 2017: 69).

Deyimler bir dilin söz varlığında; atasözleri, ikilemeler, ilişki sözleri gibi kalıp ifade olarak kabul görürler. Söz dizimi kaynaklı deyimlerin oluşumunda en az iki kelime aranır. Deyimi meydana getiren kelimelerden en az biri zamanla asıl anlamının dışına taşarak yan anlam kazanıp kalıplaşır. Deyimler bir milletin tarihinde yazılı edebiyattan çok önce sözlü dilde oluşmuş ve farklı toplum katmanları tarafından kullanıldıkça estetik bir görünüm kazanmışlardır. Bu kalıp ifadelerde birçok inancı, geleneği bulmak mümkündür. Birçok deyim de bir somut olaya, bir tarihi gerçeğe, geleneğe işaret ettiği unutulmamalıdır. Bir vak’aya dayanan deyimlerin toplandığı sözlüklerde bulunmaktadır(Sinan, 2016: 19-20). Deyimler konuşma esnasında da yazıda da vazgeçilmez dil unsurlarıdır. Birçok kelimenin bir araya gelerek oluşturduğu yeni bir anlamdır burada söz konusu olan. Düşüncenin oluşması ve iletilip aktarılmasında işlevsel bir yönü bulunur.

Günümüzde eğitim ortamlarında öğrencilere okutulan ders kitapları içinde bulunan metinlerdeki deyimlerin istenen kazanımlara uygun, değerler eğitimi ile de uyumlu olması beklenir. Ortaokul düzeyinde okutulan Türkçe ders kitaplarındaki deyimlerin yapı ve kavram özelliklerine göre nasıl bir görüntü oluşturduğunu saptamak amacıyla bu çalışmaya başlanmış ve ilgili ders kitapları tarama yöntemiyle baştan sona gözden geçirilmiştir. Böylece bu çalışmada Türkçe ders kitaplarında bulunan deyimlerin miktarı ve hangi cins deyimlerin daha çok kullanıldığı sınıf ve ders kitabı ile çalışma kitabı değişkenlerine göre sıklığı araştırılmış ve aşağıda verilmiştir. Ayrıca kitaplarda en çok yer kullanılan deyimlerin tespiti yapılırken yinelenen deyimlerin sayısı da çıkarılmıştır. Araştırma esnasında deyimleri oluşturan sözcüklerin daha çok temel organ isimleri ilgili olmaları dikkate alınarak bunlarda kendi aralarında değerlendirilmiştir. Yapıca isim ve birleşik fiil grubu biçiminde karşımıza çıkan deyimler ve buldukları yerler aşağıda verilmiştir.

Taranan Türkçe Ders Kitapları:

1. Ortaokul Türkçe 5 Ders Kitabı, HÜLYA AĞIN HAYKIR, HÜSEYİN KAPLAN, ALİ KIRYAR, RASİM TARAKÇI, ERCAN ÜSTÜN, MEB, İstanbul, 2017.
2. İlköğretim Türkçe 6 Ders/Çalışma Kitabı, B. ÜMİT BOZKURT, SUNA CANLI, Başak Matbaacılık, Ankara, 2017.

4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu 3-4-5 Mayıs 2018

ALANYA



3. İlköğretim Türkçe 7 Ders /Çalışma Kitabı, RECEP YILDIRIM, EZ-De Yayıncılık, Ankara, 2017.
4. İlköğretim Türkçe 8 Ders /Çalışma Kitabı – NİHAT ERDAL, DÖRTEL Yayıncılık Ankara, 2017.

5. 6. 7. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki İsim Grubu Yapısındaki 74 Deyim

açık fikirli (DK, 6: 40) 2	birlikte hareket (DK, 5: 72)
açık göz (DK, 5: 216)	boşu boşuna (ÇK, 6: 283)
ağızdan ağıza (DK, 5: 93)	can sıkıcı (DK, 8: 60)
ağzı kulaklarında (ÇK, 6: 107)	can sıkıntısı (DK, 5: 44)
aklı başında (ÇK 6: 63, 249), (DK, 6: 63) 3	cana yakın (ÇK, 8: 14)
alın teri (ÇK, 6: 281)	cana yakın (DK, 8: 10,12) 3
alır almaz (DK, 6: 83)	canına minnet (DK,7: 10)
allak bullak (ÇK, 8: 162)	çoluk çocuk (DK, 8: 58)
ana baba günü (DK,7: 19)	dile kolay (DK, 5: 40)
baş başa (DK,7: 53) 2	doğru dürüst (DK,7: 108), (DK, 8: 22, 88, 113)
asık suratlı (DK, 5: 100)	4
aşk olsun (ÇK, 8: 50)	doğrudan doğruya (ÇK, 6: 92)
ata sporu (DK, 5: 194)	dünyalar benim oldu (ÇK, 6: 135)
bağrı yanık (ÇK, 7: 25)	eğriye eğri, doğruya doğru (DK, 5: 77)
başından aşkın (ÇK, 7: 104)	el birliği (DK, 8: 29)
başlı başına (ÇK, 8: 13, 14, 137) 3	enine boyuna (DK, 7: 80)
başlı başına (DK, 6: 56), (DK, 8: 11) 2	gel zaman git zaman (DK, 8: 84)
belli başlı (DK,7: 41)	gizli kapaklı (DK, 8: 106)
	göz açıp kapayıncaya kadar(DK, 5: 40)



göz göre göre (DK, 8: 90)	sağ salim (DK, 6: 78)
göz göre göre (DK,7: 95)	selam olsun (DK, 6: 77)
gözü var (ÇK, 6: 195)	sihirli dil (DK, 5: 211)
güler yüz (DK, 8: 10)	söylemesi kolay (DK, 5: 47)
günden güne (DK, 8: 61)	sular seller gibi (DK, 5: 40)
günleri sayılı (DK, 5: 66)	tatlı dil (ÇK, 8: 14)
günü gününe (DK,7: 106)	tatlı dil (DK, 8: 12)
hakkı var (DK, 7: 59)	tepeden tırnağa (ÇK, 8: 134)
hep bir ağızdan (DK, 5: 72)	uçsuz bucaksız (ÇK, 6: 196)
hoş geldin (DK, 8: 39, 101)	ufak tefek (DK, 8: 79)
ister istemez (DK, 6: 67)	üst üste (DK,7: 106)
kara gün (ÇK, 7: 89)	yerli yerinde (ÇK, 6: 320)
kimisi az kimisi çok (DK, 5: 190)	yerli yersiz (DK, 8: 24)
kitap dostu (DK, 5: 190)	yorgun argın (DK, 8: 58)
ne pahasına olursa olsun (DK, 5: 66)	yüz akı (ÇK, 8: 122)
onur meselesi (DK, 5: 195)	yüzünden düşen bin parça (DK, 5: 40)
ömrüne bereket (DK, 5: 211, 208) 2	zahmet olmazsa (DK, 8: 106)
pehlivan yapılı (DK, 5: 209)	zehir zemberek (ÇK, 6: 237)
püf noktası (DK, 5: 88, 209) 2	zifiri karanlık (DK, 5: 22)

Yukarıda yer alan deyimlerin 54'ü Ders Kitaplarında 20'si ise Çalışma Kitaplarında yer almaktadır. Toplamda 74 deyim isim grubu biçimindedir. Sadece 5. Sınıf Türkçe ders kitabının çalışma kitabı bulunmamaktadır.

4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu 3-4-5 Mayıs 2018

ALANYA

2017-2018 eğitim Öğretim yılında Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflarda okutulan Türkçe ders ve çalışma kitaplarında tekrar edilen isim grubu biçimindeki deyimler açısından gösterdikleri sıklık şu şekildedir.

Tablo 1. Tekrar Edilen 6 İsim Grubu Biçimindeki Deyimin Sıklıkları					
Mükerrer Deyimler	5. Sınıf f	6. sınıf f	7. Sınıf f	8. sınıf f	Toplam
başlı başına	-	2	-	3	5
doğru dürüst	-	-	1	3	4
aklı başında	-	3	-	-	3
cana yakın	-	-	-	2	2
ömrüne bereket	-	-	2	-	2
püf noktası	2	-	-	-	2
					18

5. 6, 7. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Birleşik Fiil Yapısındaki 525 Deyim

adam yerine koy- (ÇK, 7: 108) 2

adım at- (DK, 7: 25, 82), (DK, 8: 101) 3

adıyla anıl- (DK, 5: 157)

af dile- (DK, 6: 33), (DK, 8: 42) 2

ağır ak- (ÇK, 7: 104)

ağır bas – (DK,7: 63,100) 2

ağırdan al- (DK,7: 99)

ağırlık ver- (DK, 8: 58)

- ağlamayı kes- (DK, 5: 23)
- ağzı dili tutul- (ÇK, 7: 94)
- ağzı kulaklarına var- (DK, 5: 101), (DK, 7: 80)
3
- ağzı sulan- (DK, 5: 77, 113) 2
- ağzına tık- (ÇK, 6: 194)
- ağzında bakla ıslanma- (ÇK, 6: 197)
- ağzında gevele- (DK,7: 20)
- ağzından bal ak- (ÇK, 8: 12)
- ağzından duy- (DK,7: 71)
- ağzından girip burnundan çık- (ÇK, 6: 197)
- ağzının içine bak- (ÇK, 8: 13)
- ağzının suyu ak- (DK, 5: 112)
- akan sular dur- (DK, 5: 92)
- akıl akıldan üstün ol- (DK, 5: 189)
- akıl al- (DK, 8: 82)
- akıl alma- (DK, 5:6)
- akıl öğretme- (ÇK, 6: 264)
- akıp git- (ÇK, 7: 64), (ÇK, 8: 63), (DK, 8: 14,
47) 4
- akla gel- (DK, 8: 54)
- aklı başından git- (DK,7: 79)
- aklı er- (ÇK, 7: 23)
- aklına gel -(ÇK, 6: 286, 305), (DK, 6: 48, 64),
(DK,7: 47, 79, 102), (DK, 8: 120) 8
- aklına getir- (DK, 5: 22)
- aklına takıl- (DK, 6: 35)
- aklına yat -(DK,7: 80)
- aklından çıkarma- (DK, 7: 31) 2
- aklından geç- (DK,7: 28)
- aklını karıştır- (ÇK, 6: 104)
- aklını kullan- (ÇK, 8: 15)
- alışık ol- (DK, 8: 18)
- allak bullak et- (DK, 5: 66)
- alnını karışla- (ÇK, 7: 15, 123) 2
- alt üst et- (DK, 6: 77)
- altından kalk- (DK,7: 106)
- altını üstüne getir- (DK, 6: 50)
- altta kalma-(DK, 8: 72)
- ant iç- (DK, 6: 35)
- ara ver- (DK, 6: 54)
- arkasından koş- (DK, 5: 21, 22) 2
- arzu duy- (DK, 8: 75)
- ateş açma- (DK, 5: 68)
- ateş gibi yan- (DK, 5: 217)
- ateşler içinde yan- (ÇK, 6: 135)
- avazı çıktığı kadar bağır- (DK, 6: 107)
- avucunu yala- (DK, 5: 209)
- ayağa fırla- (DK, 5: 20, 22) 2

- ayağa kalk – (DK, 5: 55), (DK,7: 49) 3
- ayağı yer bas- (DK, 5: 36, 37)2
- ayak bas- (DK, 8: 104, 106) 2
- ayak uydur – (DK,7: 66, 89), (DK, 8: 24) 3
- ayakta durama- (DK, 5: 101)
- aykırı kaç- (ÇK, 6: 216), (DK, 6: 56) 2
- bağırıp çağır –(DK,7: 100)
- bağrına bas- (ÇK, 8: 80)
- bağrına bas- (DK, 5: 65, 66) 2
- basite indir- (DK, 5: 119)
- baş başa ver- (DK, 5: 75)
- baş edeme- (DK, 6: 74)
- baş kaldır – (DK,7: 49), (ÇK, 8: 128) 2
- baş salla- (DK, 8: 86, 89) 2
- baş güreş- (DK, 5: 209)
- başı dön- (DK,7: 104)
- başına geç - (DK,7: 70)
- başına gel- (DK, 6: 36), (DK, 8: 56) 3
- başına terslik gel- (ÇK, 6: 107)
- başında parala- (DK, 5: 79, 80) 2
- başını al- (DK,7: 89)
- başını okşa- (DK, 6: 88)
- başını salla- (DK, 6: 41)
- baştan sav- (ÇK, 8: 11)
- bıçak kemiğe dayan- (ÇK, 7: 23)
- biçimden biçime sok- (DK, 5: 235)
- bir araya topla- (DK, 5: 62)
- bir yana bırak- (DK, 5: 119)
- bitip tüken- (ÇK, 7: 104)
- boğaz boğaza gel- (DK, 6: 35)
- boğazına düğümlen- (ÇK, 8: 100)
- boğazında kal- (ÇK, 6: 330)
- boş boş otur- (DK, 5: 20)
- boşa çık- (ÇK, 8: 137,138) 2
- boşu boşuna (DK,7: 44)
- boynu bükül- (ÇK, 8: 118)
- boynunu bük – (DK,7: 95, 104) 2
- bozuk para gibi harca- (ÇK, 8: 56, 72) 2
- caka yap- (DK, 5: 44)
- can koy- (ÇK, 8: 57)
- can ver- (DK,7: 105)
- can yak- (ÇK, 8: 11)
- canavar kesil- (DK,7: 90)
- canı çek- (ÇK, 6: 210), (ÇK, 8: 81), (DK, 8: 58) 3
- canı sıkıl- (ÇK, 6: 372), (DK,7: 57), (DK, 8: 60) 3
- canından bez- (DK,7: 96)

- cesaretini topla- (ÇK, 6: 303)
- cevabı yapıştır- (DK, 5: 41)
- cirit oyna – (DK,7: 69)
- çaba harca- (DK, 5: 36)
- çok sürme- (DK, 5: 217)
- dağ gibi yığıl- (ÇK, 8: 154)
- dağı taşı titret- (DK, 5: 208)
- dar gel- (ÇK, 6: 15)
- değer ver- (ÇK, 7: 56), (DK,7: 27), (DK, 8: 55)
- 3
- deliye dön- (DK, 5: 66), (DK, 6: 74) 2
- demir at- (DK, 8: 79)
- dengeini kaybet- (DK, 5:31)
- derdine çare bul- (DK, 5: 66)
- derin derin düşün- (DK, 6: 62)
- ders al- (ÇK, 7: 128), (ÇK, 8: 107). 2
- ders çıkar- (ÇK, 6: 154, 257) 2
- dert yan- (DK,7: 77), (DK, 8: 61) 2
- devir aç- (ÇK, 8: 37)
- dikkat çek- (ÇK, 7: 9, 56), (ÇK, 8: 44, 100, 157, 160) 6
- dikkat kesil- (DK, 8: 81)
- dikkate al – (DK, 7: 86)
- dikkatini çek- (DK, 8: 72)
- dil uzat- (DK, 8: 92)
- dile gel- (ÇK, 8: 77,78) 2
- dile gel (ir) - (DK,7: 10)
- dile getir- (DK, 6: 77)
- dile getir- (DK, 8: 24)
- dili çözüml- (DK, 5: 65)
- dili tutul- (DK, 6: 78)
- dilinde tüy bit- (ÇK, 6: 189)
- dilinden düşme- (DK, 8: 70)
- dilinin ucuna gel- (DK, 8: 70)
- dişinden tırnağından artır- (ÇK, 7: 94)
- dişine tak et- (DK, 5: 218)
- diz çök- (DK, 5: 22)
- dizlerinin bağı çözüml- (DK, 5: 101, 138) 2
- doğru dürüst (ÇK, 8: 122)
- doğup bat- (DK, 5: 34)
- donup kal – (DK, 5: 65), (DK,7: 53, 100), (ÇK, 7: 75) 4
- dört dön- (DK,7: 95)
- dört elle sarıl- (ÇK, 8: 72)
- dört elle sarıl- (DK, 8: 54)
- dört 5le bekle- (DK, 5: 10), (DK,7: 18) 2
- dörtünala kaç- (DK, 6: 36)
- dünyalar onun ol- (ÇK 6: 197)
- dünyaya getir- (DK, 5: 64)

dünyayı başına zindan et- (ÇK, 7: 94)	ellerine sarıl- (DK, 5: 140)
düstur ol- (ÇK, 8: 138)	emeği geç- (DK,7: 34)
düş kırıklığına uğra-(ÇK, 8: 72)	eriyip git- (ÇK, 6: 351)
düşüp kalk – (DK,7: 75), (ÇK, 7: 98) 2	eriyip git- (DK, 6: 84)
düz yolda şaş- (DK, 5:75)	eşine rastlama- (DK, 5: 22)
el birliği et – (DK,7: 68), (ÇK, 7: 89) 2	eteğinden ayrılma- (ÇK, 6: 44)
el ele ver – (DK,7: 67)	eteğini sar- (DK, 8: 44)
el etek çek- (ÇK, 6: 44)	etekleri tutuş- (ÇK, 6: 25, 44) 2
el ile tutul- (DK, 8: 55)	etekleri zil çal- (ÇK, 6: 44)
el koy- (DK, 8: 90)	etekleri zil çal- (ÇK, 8: 151)
elöp- (DK,7: 21)	evirip çevir- (ÇK, 6: 107)
ele al- (ÇK, 7: 42)	ezbere bil- (DK, 5: 41)
ele ele yürü- (DK, 5: 22)	ezip geç- (DK, 6: 83)
ele geç- (DK, 8: 12, 106) 2	farkına var- (ÇK, 8: 107)
ele geç (DK,7: 82)	farkına var- (DK,7: 89)
ele geçir- (ÇK, 6: 195)	fayda sağla- (DK, 5: 130)
eli boş dön- (ÇK, 6: 260)	fırsat kolla- (ÇK, 8: 108)
eli boş kal- (ÇK, 6: 340)	fikir al- (DK,7: 50)
elinden al- (ÇK, 6: 372)	fikir danış – (DK,7: 80)
elinden çık- (ÇK, 6: 219), (DK, 6: 57) 2	gayret göster- (ÇK, 8: 15)
elinden gel- (DK, 5: 1760)	geçimini sağla- (DK, 5: 227)
elini ayağını bağla- (DK, 5: 44)	geçinip git - (DK,7: 79)
elini çabuk tut- (ÇK, 6: 10), (DK, 6: 10) 2	gelip çat- (DK,7: 19)
elinin altında ol – (DK,7: 63)	gelip geç- (ÇK, 8: 136)

- geri kal – (DK,7: 39)
- girer girmez (DK, 6: 90)
- göbek at- (DK, 5: 87)
- göçüp git- (ÇK, 7: 64)
- göçüp git- (ÇK, 8: 24)
- göğsüne koy- (DK, 5: 138)
- gönlünü aç- (ÇK, 7: 98)
- gönlünü hoş et- (DK,7: 34)
- gönül aç- (DK,7: 77)
- gönül al- (ÇK, 6: 207)
- gönül al- (DK, 8: 12, 58)
- gönül yık- (DK, 8: 12)
- görüş al- (ÇK, 6: 182), (DK, 5: 101) 2
- göz at- (ÇK, 6: 197), (DK, 5: 20), (DK, 6: 11),
(DK,7: 107) 4
- göz değdirme- (ÇK, 6: 197)
- göz değme- (ÇK, 6: 15), (DK, 6: 13) 4
- göz dik- (DK,7: 25)
- göz gezdir- (DK, 5: 189)
- göz 5ü görme- (ÇK 6: 10)
- göz kırp- (ÇK, 6: 207)
- göz koy- (DK,7: 19)
- göz önünde bulundur- (ÇK, 6: 103, 142, 261),
(DK, 6: 73) 4
- göz önünde tut- (DK, 8: 36)
- göz önüne getir- (DK, 8: 54)
- göz süz- (DK, 8: 84)
- göz ucuyla bak- (ÇK, 6: 142)
- göz yum- (ÇK, 6: 197)
- gözden geçir- (ÇK, 6: 80, 113,157, 205, 225,
269, 294, 321,
329, 363, 364), (DK, 5: 104) 12
- gözden geçir- (DK, 8: 103)
- gözden kaybet- (DK, 5: 73)
- gözden kaybol- (DK, 5: 10, 22) 2
- göze bat- (DK, 5: 209)
- göze çarp- (ÇK, 8: 160)
- göze gir- (ÇK, 6: 197)
- gözleri dol- (ÇK, 6: 48, 110) 2
- göz leri kapan- (DK, 5: 11)
- gözleri parla- (ÇK, 8: 103)
- gözleri parla- (DK,7: 90)
- gözlerinden yaş ak- (DK, 5: 139)
- gözlerini ayırma- (DK, 8: 97)
- gözlerinin içi gül- (DK, 5: 87)
- gözü gönlü açıl- (ÇK, 7: 93)
- gözü karar- (DK,7: 104)
- gözü takıl- (ÇK, 8: 152)

- gözünde canlan- (DK, 5: 158)
- gözüne görün- (DK, 5: 7)
- gözüne kestir- (DK, 5: 158)
- gözüne kestir- (DK, 8: 103)
- gözüne uyku girme- (ÇK, 6: 182)
- gözünü aç- (ÇK, 7: 93), (DK,7: 78) 2
- gözünün önüne getir- (ÇK, 8: 72)
- gurur duy- (DK, 8: 122)
- güle güle otur- (DK, 5: 80)
- güler yüzle karşıla- (DK, 5: 165)
- gündeme gel- (DK, 5: 118)
- gününü gün et- (ÇK, 7: 93)
- haber sal – (DK,7: 36)
- haber ver- (DK, 8: 69, 95) 2
- haddini bil- (DK,7: 12)
- hak ettiği yere gel- (DK, 5: 119)
- hak ver- (ÇK, 6: 42)
- hak ver- (DK, 8: 56)
- hakem seç- (DK, 5: 195)
- hakkın rahmetine kavuş- (DK, 5: 67)
- hareket et- (DK, 8: 47)
- harekete geç – (DK,7: 30)
- hasret gider- (ÇK, 8: 163)
- hastalığa tutul- (DK, 5: 66)
- hatasını anla- (DK, 5: 64)
- hatır sor- (DK, 5: 216)
- hava at- (DK, 5: 43)
- havalara uç- (DK, 6: 49)
- hayal edeme- (DK, 5: 33)
- hayal kırıklığına uğra- (DK, 6: 74), (DK, 5: 21) 2
- hayal kırıklığına uğra- (DK, 8: 38)
- hayat bul- (DK, 5: 128)
- hayata atıl- (DK, 8: 74)
- hayatı tehlikeye gir- (DK, 5: 64)
- hayattan kop- (DK, 5: 67)
- hayra yor- (DK, 8: 89)
- hayranlık duy- (ÇK, 8: 98)
- hayranlık duy- (DK, 8: 72)
- haz duy- (DK, 8: 72, 85) 2
- hor gör- (s.82)
- hoş bul- (DK, 8: 101)
- hoş gel- (DK, 6: 51)
- hoşa git- (ÇK, 8: 132)
- hoşuna gitme- (ÇK, 6: 283)
- ışık tut- (DK, 5: 124)
- ibret al- (ÇK, 8: 160)
- iç karart- (ÇK, 7: 111)

içeriye buyur et- (DK, 5: 160)	işini gör-(ÇK, 8: 24)
içi içine sığma- (ÇK, 8: 135)	işinin hakkını ver- (ÇK, 6: 10)
içi içine sığma- (DK, 5: 209), (DK, 6: 27) 2	işleri bozul- (DK, 5: 12)
içi içini ye- (DK,7: 95)	işleri ters git- (ÇK, 6: 303)
için içine ağla- (ÇK, 8: 48)	iştahı kesil- (ÇK, 6: 330)
içinden çıkama- (ÇK, 8: 72)	iz bırak-(DK, 8: 25)
içine düş- (ÇK, 8: 21)	kadrini bil – (DK,7: 109)
içine kapan- (DK, 5: 22)	kadrini bil- (DK, 8: 79)
içine sindir- (ÇK, 8: 154)	kal kırp-(DK, 8: 10, 12)
içine sinme- (DK, 6: 40), (ÇK, 6: 142, 148) 3	kalbi çarp- (DK, 5: 138)
içini parçala- (DK, 5: 67)	kalbini kır- (DK, 5: 100), (ÇK, 6: 98) 2
içini sevinçle doldur- (ÇK, 7: 111)	kaldırıp yere vur- (DK, 5: 208)
içten gel- (DK, 5: 229)	kaleme al- (ÇK, 8: 48)
ilgi duy- (DK, 5: 62)	kalp kır- (ÇK, 8: 108)
ilgi duy- (DK, 8: 74)	kanaat getir- (DK, 5: 138)
ilgisini çek- (DK, 8: 23)	kanı don- (DK,7: 90)
ilikleri ısıt- (ÇK, 7: 111)	kanını em- (DK, 8: 92)
imdadına koş- (DK, 5: 42)	kapısını çal- (ÇK, 7: 93)
ince düşün- (ÇK, 6: 337)	kara kara düşün – (DK, 7: 69,79) 2
ipiyle kuyuya inme- (ÇK, 6: 197)	karar al – (DK,7: 47)
iş tut- (ÇK, 6: 78), (DK, 6: 63), (DK,7: 106) 3	karar ver- (ÇK, 8: 58)
işe koyul- (ÇK, 6: 303)	karar ver- (DK, 6: 77)
işe yara- (DK, 6: 46)	karar ver- (DK, 8: 31)
işe yarama- (DK, 5: 218)	karşı koy- (ÇK, 7: 111), (DK,7: 85) 2



karşı koy- (ÇK, 8: 154, 162)	kıvama gel- (ÇK, 6: 219)
karşısına çık- (DK, 5: 22)	kıymet ver- (DK, 8: 37)
kasıp kavur- (ÇK, 8: 108)	kimseye kaptırma- (DK, 6: 88)
kaşlarını çat- (ÇK, 6: 50)	kolay gel – (DK,7: 63)
kaşlarını çat- (DK, 5: 100)	kontrolü kaybet- (DK, 5: 130)
katıla katıla gül- (DK, 5: 11)	kökü kuru- (ÇK, 6: 137)
kavramaya başla- (DK, 5: 44)	kötülük nedir bilme- (DK, 5: 165)
kayıp gitme- (DK, 6: 85)	kulağa hoş gelme- (ÇK, 6: 320)
kem 5le bak- (ÇK, 6: 210)	kulak ardına at-(DK, 8: 25)
kement at- (DK, 6: 67)	kulak as- (ÇK, 6: 219)
kendini göster- (DK,7: 9)	kulak kesil- (ÇK 6: 197)
kendine gel- (DK, 5: 140)	kulak ver- (ÇK, 6: 39)
kendini alama - (DK,7: 52)	kulaktan kulağa dolaş- (DK, 6: 25)
kendini alama- (ÇK, 8: 108)	kulu kölesi ol- (DK, 5: 49)
kendini göster- (DK, 8: 74)	kulu köpeği ol- (ÇK, 6: 97)
kendini kabul ettir- (DK, 5: 118)	küçük gör- (ÇK, 6: 296)
keyfine düşkün ol- (DK, 5: 18)	lafı ağzına tıka- (DK, 6: 51)
keyfini çıkar- (DK, 5: 119)	mahrum bırak- (ÇK, 6: 225)
keyfini kaçır- (ÇK, 6: 372)	mahrum kal- (ÇK, 6: 185)
kıl payı kaçır- (ÇK, 6: 351), (DK, 6: 85) 2	mahzur gör – (DK,7: 76, 77) 2
kılı kırk yar- (ÇK, 6: 337)	maruz kal- (DK, 5: 56)
kıpkırmızı ol- (DK, 5: 11)	merak sar- (DK, 6: 63)
kırılıp dökül- (ÇK, 6: 216)	meydan oku- (DK, 5: 209)
kırıp geçir- (DK, 8: 61)	meydana getir- (DK, 8: 68)

meydanı dar et- (DK, 5: 209)	özen göster- (ÇK, 6: 292)
muradına er- (ÇK, 7: 94)	pabucu dama atıl- (DK, 5: 209)
nam al- (ÇK, 6: 219)	para say- (DK, 5: 12)
nam sal- (DK,7: 10)	payını ayır- (DK, 5: 36)
nasibini al- (DK, 8: 109)	peşine düş- (DK,7: 88)
nazar değ- (DK, 5: 49), (ÇK, 6: 97) 2	pılısını pırtısını topla - (DK,7: 80)
nazara gel- (ÇK, 6: 210)	pireyi deve yap- (ÇK, 6: 337)
nefes alama- (DK, 5: 65)	pusuya yat- (DK, 6: 17)
nefes nefese kal- (ÇK, 6: 253)	rüzgara karşı yürü- (DK, 5: 55)
ok yaydan çık- (DK, 5: 209)	sağlama bağla – (DK,7: 77)
okuyup yazması olma- (DK, 5: 189)	sağlığına duacı ol- (ÇK, 8: 135)
olup bitenden haberi olma- (DK, 5: 18)	sağlığını kaybet- (DK, 5: 130)
olup biteni seyret- (DK, 5: 73)	sahip çık- (ÇK, 8: 51, 82)
ortada kal- (DK, 5: 64)	sahip çık- (DK, 5: 56), (DK, 6: 73) 2
ortadan kaldır- (DK, 7: 83)	salık ver – (DK,7: 88)
ortadan kalk- (DK, 8: 37)	salık ver- (DK, 8: 67)
ortadan kaybol – (DK,7: 50)	sarıp sarmala- (DK,7: 12)
ortalığa saç- (ÇK, 6: 191, 194) 2	savaş ver- (DK, 5: 119)
ortaya çık- (DK, 8: 14)	saye sal- (DK, 8: 116)
ortaya çıkar- (DK,7: 28)	saygı duy- (DK, 8: 113)
ömür dile- (DK, 5: 65)	saygıda kusur etme- (DK, 6: 32)
ömür harca- (ÇK, 8: 109)	saygıyla selamla- (DK, 6: 46)
ön saflarda vuruş- (DK, 5: 121)	selam ver- (DK, 5: 21), (DK, 6: 83, 90) 3
örnek al- (ÇK, 8: 95)	selam ver- (DK, 8: 38, 41) 2

- ses seda kesil- (ÇK, 6: 330)
- sevinç çılgılığı at- (DK, 5: 73)
- seyirci kal- (DK,7: 95)
- sıcak davran- (ÇK, 6: 303)
- sıkıntı çek- (DK, 6: 64), (ÇK, 7: 128) 2
- sırasını ver- (DK, 5: 86)
- sırtı yere gelme- (DK, 5: 209)
- sıyırıp geç- (ÇK, 6: 375)
- silip süpür- (ÇK, 8: 14)
- silip süpür- (DK, 8: 54, 63) 2
- siniri bozul- (DK, 5: 87)
- soluk soluğa kal- (DK, 6: 17)
- sorguya çek – (DK,7: 68)
- söküp at- (ÇK, 8: 21)
- söküp at- (DK, 8: 21)
- söylenip dur- (DK, 6: 74)
- söz anlama- (DK, 5: 189)
- söz et- (ÇK, 6: 86)
- sözü geç- (DK,7: 96)
- sözünde dur – (DK,7: 100)
- sözüne uy- (DK, 5: 160)
- surat as- (DK, 5: 44), (ÇK, 6: 34, 138) 3
- suratımı ekşit- (ÇK, 6: 107)
- sürüp gel – (DK,7: 36)
- şans ver- (DK, 6: 46)
- şansına küs- (DK, 6: 50)
- şasırp kal- (DK, 5: 189)
- şaşkın şaşkın bak- (DK, 5: 43)
- şehadet şerbetini iç- (DK, 5: 55)
- tadı tuzu kalma- (DK, 5:218)
- talihine çık- (DK, 5: 165)
- tasasına düş – (DK,7: 71)
- tepeden bak- (ÇK, 6: 264), (DK, 6: 67) 2
- ters git- (DK, 8: 11)
- tıpış tıpış yürü- (DK, 5: 10)
- toprağa ver- (DK, 5: 67)
- toz kondurma- (ÇK, 7: 23)
- toz kondurma- (DK, 8: 21)
- tuzu biberi ol- (ÇK, 7: 23)
- umuda kapıl- (ÇK, 6: 303)
- umudunu kesme- (DK, 6: 55)
- umut kes- (ÇK, 6: 202)
- utanıp sıkıl- (DK, 6: 50)
- uykuya dal- (DK, 5: 22)
- ün sal- (DK, 5: 48), (DK, 6: 43) 2
- üstesinden gel- (ÇK, 8: 138)
- üstüne atıl- (DK, 5: 65)
- üstüne titre- (DK, 8: 22)

verilenle yetinme- (DK, 5:36)	yol göster- (DK, 8: 35)
yakıp kavur- (DK, 8: 19)	yol ver – (DK,7: 37, 104)
yakışık alma- (ÇK, 6: 216)	yol yordam bilme- (ÇK, 6: 330) 2
yan bak- (DK,7: 19)	yola çık- (DK, 6: 56)
yanından uzaklaş- (DK, 5: 40)	yola çık- (DK,7: 25, 90)
yanıp kül ol- (ÇK, 7: 93)	yola koyul- (DK, 6: 11)
yararı dokun- (DK, 6: 82)	yollara dökül – (DK,7: 37)
yardım um- (ÇK, 8: 88)	yolunu bul- (DK, 6: 46)
yardım um- (DK, 8: 81)	yolunu çiz- (ÇK, 6: 47)
yas tut- (ÇK, 7: 83)	yolunu tut – (ÇK, 8: 101)
yaşına başına bakma- (DK, 6: 57)	yolunu tut- (DK, 6: 50), (DK,7: 77) 2
yaşını başını al- (DK, 5: 218)	yorgun düş- (DK, 6: 48)
yenik çık- (DK, 5: 64), (DK, 6: 19) 2	yorgunluk çıkar- (DK, 5: 79)
yer al- (DK, 6: 55)	yükünü al- (DK, 5: 48)
yer gök inle- (DK, 6: 29)	yüreği sız- (DK, 8: 17)
yere diz çök- (DK, 5: 22)	yüreği sızla-(ÇK, 8: 21)
yerinde eller es- (ÇK, 7: 93,94) 2	yüreğine ateş düş- (ÇK, 7: 93)
yerine koy- (DK, 5: 106)	yüreğine su ser- (ÇK, 7: 93)
yitip git- (DK, 8: 55)	yüreğini parçala- (DK, 5: 65)
yiyip iç- (ÇK, 8: 77)	yüz yüze gelme- (ÇK, 6: 191)
yol aç- (DK, 8: 13)	yüzü gül- (DK, 5: 87)
yol göster- (ÇK, 8: 56)	yüzüstü bırak – (DK,7: 44)
yol göster- (DK, 5: 229), (DK,7: 47), (DK,7: 80) 3	zarar ver- (ÇK, 8: 68)
	zevk al- (DK, 8: 68, 70)

Tablo 2. İki'den Fazla Tekrar Edilen 17 Birleşik Fiil Grubu Biçimindeki Deyimin Sıklıkları					
Mükerrer Deyimler	5. Sınıf	6. sınıf	7. Sınıf	8. sınıf	Toplam
	f	f	f	f	
gözden geçir-	1	11	-	-	12
aklına gel –	-	4	3	1	8
dikkat çek-	-	-	2	4	6
akıp git-	-	-	1	3	4
donup kal –	1	-	3	-	4
göz at-	1	2	1	-	4
göz önünde bulundur-	-	4	-	-	4
adım at-	-	-	2	1	3
ayak uydur –	-	-	2	1	3
canı çek-	-	1	-	2	3
canı sıkıl-	-	1	1	1	3
değer ver-	-	-	2	1	3
içine sinme-	-	3	-	-	3
iş tut-	-	2	1	-	3

selam ver-	1	2	-	-	3
surat as-	1	2	-	-	3
yol göster-	1	-	2	-	3
Toplam	6	32	20	14	72

Tablo 3. Tekrar Edilen Birleşik Fiil Grubu Biçimindeki 26 Deyimin Sıklıkları					
Mükerrer Deyimler	5. Sınıf	6. sınıf	7. Sınıf	8. sınıf	Toplam
	f	f	f	f	
af dile-	-	1	-	1	2
ağır bas –	-	-	2	-	2
ağzı kulaklarına var-	1	-	1	-	2
ağzı sulan-	2	-	-	-	2
alnını karışla-	-	-	2	-	2
arkasından koş-	2	-	-	-	2
ayağa fırla-	2	-	-	-	2
ayağa kalk –	1	-	1	-	2
ayağı yer bas-	2	-	-	-	2
ayak bas-	-	-	-	2	2

aykırı kaç-	-	2	-	-	2
bağrına bas-	2	-	-	-	2
baş kaldır –	-	-	1	1	2
baş salla-	-	-	-	2	2
başına gel-	-	1	-	1	2
başında parala-	2	-	-	-	2
boşa çık-	-	-	-	2	2
boynunu bük –	-	-	2	-	2
bozuk para gibi harca-	-	-	-	2	2
deliye dön-	1	1	-	-	2
ders al-	-	-	1	1	2
ders çıkar-	-	2	-	-	2
dert yan-	-	-	1	1	2
dizlerinin bağı çözül-	2	-	-	-	2
dört gözle bekle-	1	-	1	-	2
düşüp kalk –	-	-	2	-	2
Toplam	18	7	14	13	52

Tablo 3. Tekrar Edilen Birleşik Fiil Grubu Biçimindeki 29 Deyimin Sıklıkları					
Mükerrer Deyimler	5. Sınıf	6. sınıf	7. Sınıf	8. sınıf	Toplam
	f	f	f	f	
el birliği et –	-	-	2	-	2
ele geç-	-	-	-	2	2
elinden çık-	-	2	-	-	2
elini çabuk tut-	-	2	-	-	2
etekleri tutuş-	-	2	-	-	2
görüş al-	1	1	-	-	2
göz değme-	-	2	-	-	2
gözden kaybol-	2	-	-	-	2
gözleri dol-	-	2	-	-	2
gözünü aç-	-	-	2	-	2
haber ver-	-	-	-	2	2
hayal kırıklığına uğra-	1	1	-	-	2
haz duy-	-	-	-	2	2
içi içine sığma-	1	1	-	-	2
kalbini kır-	1	1	-	-	2
kara kara düşün –	-	-	2	-	2

karşı koy-	-	-	2	-	2
kıl payı kaçır-	-	2	-	-	2
mahzur gör –	-	-	2	-	2
nazar değ-	1	1	-	-	2
ortalığa saç-	-	2	-	-	2
sahip çık-	1	1	-	-	2
sıkıntı çek-	-	1	1	-	2
silip süpür-	-	-	-	2	2
tepeden bak-	-	2	-	-	2
ün sal-	1	1	-	-	2
yenik çık-	1	1	-	-	2
yerinde yeller es-	-	-	2	-	2
yolunu tut-	-	1	1	-	2
Toplam	10	26	14	8	58

Bu tablolardan 78 deyim tekrar kullanıldığı geriye kalan 521 deyim metinlerde bir kez kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Ders ve Çalışma Kitaplarındaki Deyimlerin Dağılımı



	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	TOPLAM
Ders Kitabı	183	71	90	71	406
Çalışma Kitabı	-	90	34	60	184
TOPLAM	183	161	124	131	599

Tablo 4 : Deyimlerde Geçen Organ İsimlerinin Sıklığı

Mükerrer Deyimler	F
Göz	66
Baş	35
El	27
Ağız	16
Dil	15
Ayak	9
Kulak	9
Yüz	7
Surat	5
Yürek	5
Kalp	4
Boyun	4
Diz	4
Bağır	4
Alın	3

Boğaz	3
Diş	2
Kaş	2
Göğüs	1
Göbek	1
Avuç	1

Sonuç

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi ders kitaplarında en çok birleşik fiil biçimindeki deyimler bulunmaktadır. Bu da yeni kavramları anlatmak isteyen dilimizin birleşik kelimeye başvurma eğiliminin bir sonucudur. Burada her kavramı, değişik insan davranışını anlatabilmek için dil farklı kelimeleri bir araya getirmekte ve kendi sınırları içinde yeni anlam buluşmasıyla deyimini oluşturmaktadır. Sayısal verilerin gösterdiği gibi insanın beş duyusunu sağlayan temel organ adlarının baskın biçimde burada tesadüfen bir araya gelmiş metinlerde karşımıza çıkması da deyimlerin bir dildeki kullanım düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu arada; “göz, baş, el, ağız, dil” gibi temel organlarla yapılmış deyimlerin sık olarak kullanılması dilin insan ve toplum için ne kadar çok gerekli olduğunu bir daha ortaya koymaktadır. Birleşik isim grubu biçimindeki deyimlerin toplam sayısı 74’tür. Birleşik fiil grubu biçimindeki deyimlerin toplam sayısı 525’tir. Tekrarlar da eklendiğinde 663 deyim ders ve çalışma kitaplarında kullanıldığı görülmüştür. Toplamda 599 deyim tespit edilmiştir. Bu sayılar kitaplardaki metinlerin yeterli sayıda deyim yer verdiğini de göstermektedir.



Kaynakça

Aydın, İ. vd. (1917), 5 ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Deyim ve Atasözlerini Algılama Düzeyi

Üzerine, *International Journal of Language Academy*, 57-75

Karaağaç, G. (2013). Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Hacızade, N. (2013). Sözümün Canı Var/Azerbaycan Türkçesi Temelinde Deyimbilim Sorunları. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Gökdayı, H. (2011), Türkçede Kalıp Sözler, İstanbul: Kriter Yayınlar,

Sinan, A. T. (2008). Türkiye Türkçesindeki Deyimlerde Ölçü ve Ahenk. VI. Uluslararası Türk

Dili Kurultayı Bildirileri. 20-28 Ekim 2008. Ankara: TDK Yayınları.

Sinan, A. T. (2015). Türkçenin Deyim Varlığı, İstanbul: Kesit Yayınları.

Sinan, A. T. (2016). Deyimlerin Kısa Hikâyeleri. İstanbul: Kesit Yayınları.



EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DİL ÖĞRENİMİNDE MOTİVASYON DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Şule ERDEM

Almanca Öğretmeni

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının İngilizce dil öğreniminde motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının tamamına ulaşmak mümkün olduğundan evrenin tamamı örneklem olarak alınmıştır. Bu nedenle ayrıca örneklem seçimine gidilmemiştir. Çalışmaya toplam 452 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların 324'ü kadın, 128'i erkektir. Veri toplama aracı olarak Mehdiyev, Uğurlu ve Usta (2017) tarafından geliştirilmiş olan “İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Beşli Likert tipinde olan ölçek 16 madde ve *kişisel kullanım*, *tutum* ile *özgüven* olarak adlandırılan üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin tümü ve her bir faktör için yapılan güvenilirlik hesaplamaları ile elde edilen sonuçlar şöyledir: Kişisel kullanım yedi madde (Alfa: 0.85), tutum beş madde (Alfa: 0.77), özgüven dört madde (Alfa: 0.78), ölçeğin tümü 16 madde (Alfa: 0.3). Verilerin analizinde öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi, mezun oldukları lise türü ile öğrenim gördükleri bölüm açısından da farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ancak daha önceden varyans homojenliği Levene testi ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda grupların motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan farklılaşmaların olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmen adaylarının İngilizce dil öğrenme sürecinde motivasyonlarının sağlanabilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin çeşitli önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim fakültesi, öğretmen adayı, İngilizce dil öğrenimi, motivasyon



PROSPECTIVE TEACHERS' VIEWS TOWARDS THEIR MOTIVATION LEVELS in ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Abstract

The aim of this study is to determine prospective teachers' views about their motivation level in English language learning. Survey research method was used in the study. Study group of the research includes sophomore prospective teachers enrolled at Faculty of Education in Fırat University. No specific sample was chosen as all participants were included in the study. Totally 452 prospective teachers participated in the study. The sample consisted of 324 females and 128 males. Motivation Scale in English Language Learning developed by Mehdiyev, Uğurlu and Usta (2017) was used as the data collection tool. Exploratory and confirmatory factor analyses were used to determine structural validity of the scale. The five-point Likert-style scale includes 16 items and three factors entitled personal use, attitude and self-confidence. The results of factor analyses calculated for the whole scale and three factors as follows: Personal use, seven items (Alpha: 0.85), attitude, five items (Alpha: 0.77), self-confidence, four items (Alpha: 0.78) and for the whole scale, 16 items (Alpha: 0.83). Independent groups t test was used to see if prospective teachers' views differed significantly in terms of gender, and one-way ANOVA was used to see if their views differed in terms of high school type and department variables. But in a prior examination homogeneity of the variances was tested by using Levene's test. Study results revealed statistically significant differences among prospective teachers' views towards their motivation levels. Some useful recommendations are offered to increase prospective teachers' motivation levels in their English language learning process.

Key Words: Education faculty, prospective teacher, English language learning, motivation

Giriş

Ülkemizde yıllardır yabancı dil öğrenimine ayrılan kaynaklara, programlarda zaman zaman yapılan düzenlemelere rağmen arzu edilen düzeye ulaşılmadığı bir realitedir. Şüphesiz dil öğrenme sürecini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Dil öğreniminde yaşanan başarısızlık tek bir nedene dayandırılmaz. Konuya bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşıldığında öğrenciden, öğretmenden, öğrenme ortamından, dil öğretimi sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunların bulunduğu ifade edilebilir.

Yabancı bir dili öğrenme karmaşık ve problemleri bir alandır. Bu nedenle bireyin anadili dışında başka dilleri öğrenebilmesi için yapılan tüm etkinlikler ve uygulamalar yabancı dil öğretimi-öğrenimi kapsamında değerlendirilmelidir. Çünkü ikinci bir dil öğrenme süreci birçok değişkene dayalı olarak gerçekleşmektedir (Özer ve Korkmaz, 2016).

Kişinin hayatı boyunca kariyeri ve iş yaşamında da ihtiyaç duyacağı motive olmuşluk hiç şüphesiz öğrencilik sürecinde büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin sorumluluklarının farkında olması, geleceğe dair hedeflerinin bulunması ve öğrenme isteği gibi tetikleyici faktörler bulunurken yüksek not alma isteği, çevre baskısı/beklentisi ve ödül-ceza gibi faktörlerde öğrencide motivasyon unsurları arttıran etkileri oluşturmaktadır. Yabancı dil öğretiminde öğrencinin başarısını ve öğrenme düzeyini arttıran en temel noktaların başında hedef dile karşı bir

ilgi-istek gelmektedir. Öğrencinin dil öğrenim sürecinde yaşadığı zorlukların üstesinden gelme ve vazgeçmeden dili öğrenmeye yönelik çabası onun motivasyon düzeyine bağlıdır. Yabancı dil öğrenmeye karşı önyargılı olan, dolayısıyla öğrenme isteği ve gayreti düşük olan bir öğrencinin dil dersinde başarılı olması beklenmemektedir.

Motivasyon bir işin veya eylemin isteyerek, coşkuyla ve arzuya yapılmasıdır ve motive olmuşluk seviyesi ile doğru orantılıdır. Başka bir ifadeyle; motivasyon, bir amaç için bireyin harekete geçmesini sağlar ve başarıya isteğini kamçılar. Kişinin, ihtiyaca cevap vermek ve hedeflenen sonuca ulaşabilmek için gerekli enerjisini motivasyonu sağlar. Motivasyonu sağlayan sihirli bir formülün olmadığını söyleyen Ergür (2002), öğrenciyi anlamaya çalışmanın ve motivasyon düzeyinin düşük seviyede oluşunun sebeplerini araştırmanın en doğru yol olduğunu ifade etmektedir.

Motivasyon düzeyinin öğrenme psikolojisiyle ve özgüvenle ilintili olduğu bilinmektedir. Öğrencinin anadilden yabancı bir dile yaptığı yolculukta öncelikle dili öğrenebileceğine dair kendine inanması, dil öğrenme becerisinin farkında olmasına, öğrenmenin yollarını bilmesine bağlıdır. Kısaca öğrenebilmek ve öğrenmeyi bilmek ile birlikte çevresel etkenler öğrencide motivasyon düzeyini istenilen düzeyde tutmaya yardımcı olmaktadır. Öğrenci öğrenmenin zevkine varmakla birlikte dile karşı ilgi-istek duygusunu arttırmaktadır. Sonuç olarak başarılı bir öğrenim ve dil edinimi gerçekleşerek hedefe ulaşılmaktadır. Nitekim Tuncel'in (2014) araştırmasında bilinen yabancı dil sayısı ile motivasyon arasında doğru orantılı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir.

Motivasyon öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde başarılı olmalarını etkileyen ana faktörlerden biridir. Motivasyon eksikliği yaşayan öğrenci için yabancı dil öğrenme sıkıntılı ve çekilmez hale gelir. Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler için ise yabancı dil öğrenme süreci daha verimli ve keyifli olacaktır. Yabancı dile karşı düşük motivasyona sahip öğrenciler derse yeterince odaklanma sorunu yaşayabilmektedir. Bunun sonucunda çaba göstermez ve pes etme yoluna gidebilmektedirler. Oysa yabancı dile yönelik motivasyon düzeyi yeterli olanlar, derse daha rahat odaklanabilmekte ve gerekli etkinliklere katılabilmektedirler. Bunun sonucu olarak öğrenci başarıları arasında farklılıklar oluşmaktadır (Çiftçinar, 2011).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre bireyin güdülenmesinin temelinde ihtiyaçlar vardır. Bunlar içsel ve dışsal motivasyondur. Dışsal Motivasyon unsurları olarak ödül, övgü, kazanılan mevki veya cezadan kurtulma gibi etki alanları görülmektedir. İçsel motivasyonda kişiye yön veren ilkesi isteği, arzusu veya tutkusudur. Tüm öğrenme yaşantılarında olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de motivasyon düzeyinin yüksek tutulmasının önemi bilinen ve arzu edilen bir olgudur. "Dışsal güdülenme dışardan verilen pekiştireçlerin etkisi sonucu ortaya çıkar. Bir öğrencinin öğretmeninin tepkisiyle karşılaşmaması için ya da öğretmenin övgü ve beğenisini kazanması için ders çalışması, verilen görevi yerine getirmesi buna örnek olabilir. Bu tür güdülenmede, motivasyonu yüksek tutan uyarıcı, dışarıdan verilmektedir. İçsel motivasyon ise bireyin içsel ihtiyaçlara karşı geliştirdiği tepkilerdir. Yeterli olma, bilme, anlama ihtiyacı buna örnek verilebilir. İçsel motivasyon, bireyin kendi isteği ile hareket edip çalışmasıdır. İçsel motive olan öğrenci, çalışmanın ve öğrenmenin harcanan çabaya değdiğini düşündüğünden dolayı çalışır" (Akbaba, 2006).

Ülkemizde okul programlarında birinci yabancı dil olarak İngilizce dersi öğretilmektedir. Yüksek Öğretim Kurumları olan üniversitelerde de İngilizce dersi yaygın biçimde okutulmaktadır. Uluslararası geçerliliği olan ve öğrenme ihtiyacı duyulan İngilizce dersine yönelik gerekli motivasyonu yüksek tutmak öğrencinin dil ediniminde büyük önem arz etmektedir. Başka bir deyişle, dil öğreniminde öğrenci motivasyonu düşük ise onu güdüleme

yoluna gidilmeli ve öğrenci öğrenme sürecinde aktif hale getirilmelidir. “Yabancı dili yükseköğretim kurumlarımızda gerçek bir ihtiyaca dayalı olarak öğretmek ve dil kullanımında sürekliliği sağlamak gerekir. Ancak öğrenci ilgi ve isteğinin kaybolmaya yüz tuttuğu durumlarda, bunları yeniden canlandırabilmek için onları güdüleme yoluna başvurmak bir zorunluluktur” (Soyupek, 2007).

Türkiye yabancı ülkelerle yoğun şekilde siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkilere girmektedir. Fakat buna rağmen vatandaşlarımızın uluslararası iletişim vasıtası olan İngilizceyi yeterli düzeyde bilmiyor olmaları onları psikolojik olarak etkilemektedir. Bu alanda yaşanan sorunun kilit noktası, eğitim ve öğretim kurumlarında birinci yabancı dil olarak öğretilen İngilizcenin öneminin çoğu öğrenci tarafından yeterli düzeyde kavranmaması ve içselleştirilmemiş olmasıdır. İngilizce dil öğrenimi ilerleyen yaşlarda da mümkün olmakla birlikte giderek daha da zor olmaktadır. Yetişkinlerin yabancı bir dil öğrenmenin zor olduğuna ilişkin ön yargıları yabancı dil öğrenmek isteyenlerin de motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Arslan ve Akbarov, 2010).

Motivasyonun sağlanmasında öğrencilerin öğrenme ve algılama stillerinin farkında olması da önemli bir yer tutmaktadır (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Bilindiği gibi her öğrencinin farklı öğrenme yolu mevcuttur. Farkındalığı olan öğrenci kendi öğrenme stilini belirler ve kendisini başarıya ulaştıracak bir yaklaşımı uygular. Bunun yanı sıra öğrenme ortamının da öğrenenin motivasyonunu etkileyen önemli bir faktör olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Can ve Can (2014), yabancı dil öğretimindeki başarının kullanılan yöntem, öğrenci motivasyonu, öğrenci-öğretmen etkileşimi, yabancı dil öğretmeni yetiştirme, öğretim programı, ölçme ve değerlendirme, kültür ve anadili öğretimindeki başarı ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadırlar.

Williams ile Burden (1997) motivasyonun öğrencinin dile ve dilin ait olduğu topluma karşı olan tutumu, öz güveni, başarı hissi gibi içsel faktörlerin yanı sıra öğrenme sürecinde kullanılan materyal, bulunulan sınıf ortamı ve öğretmen gibi dışsal faktörlerden de önemli ölçüde etkilendiğini ifade etmektedirler (Aktaran Atay, 2004). Dersi başarma inancı başarıya ulaşmada önemli bir faktör olduğundan öğretmenlerin dersleri öğrencilerin düzeylerine ve özelliklerine uygun biçimde planlayıp, öğrencilerin seviye ve özelliklerine uygun yöntemler kullanarak öğrencilerin başarılarına katkı sağlayabilirler (Kırmızı ve İşigüzel, 2014). Ebeveynlerin eğitim düzeyi, çocuklara sağlanan ders çalışma ortamı, ailenin ekonomik durumu da öğrencinin başarıya olan inancını etkileyen faktörler arasında sıralanmaktadır (Kırmızı ve İşigüzel, 2014).

Öğrencilerin yeterlilik düzeyleri ve sınavlar da öğrencilerde motivasyon düzeylerini etkileyen ve yabancı dil öğrenme sürecinde kaygı oluşturan etkenler arasında yer almaktadır. Bunların yanı sıra öğretmenlerin davranışları, yabancı dil derslerinin zorluk düzeyi, öğrencilerin dildeki yetenek düzeyleri ve kültürel farklılıklar da diğer önemli kaygı doğuran nedenler arasında bulunmaktadır (Aydın ve Zengin, 2008). Şüphesiz motivasyonun niteliğini açıklamaya çalışan birçok kuram bulunmaktadır. Bu kuramlar insanların motivasyonlarının sağlanmasının teknikleri ortaya koymaktadır. Ancak insan davranışları çok karışık ve anlaşılması güç olduğundan, herhangi bir motivasyon tekniğinin üstünlüğünü ortaya koyamama gibi bir sorunla karşı karşıya bulunmaktadır (Ergül, 2005).

Öğretmenlerin sınıfı iyi yönetmeme/yönetememe, verimli ders işlememe/işleyememe, dersin içeriğine uymama, hazırlıksız derse girme, öğrenciye fiziksel ceza uygulama-dövme, kulağını çekme gibi davranışlarının yanı sıra dersten erken çıkma, gerekçesiz olarak derse gelmeme, derste amaç dışı davranışlarda bulunma ve derse geç girme gibi sınıftaki performansına yönelik durumları da öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir

(Sürücü ve Ünal, 2018). Belirtilen tüm bu nedenlerden dolayı mevcut araştırma ile ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerini alma ihtiyacı doğmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının İngilizce dil öğreniminde motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu doğrultuda şu alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Öğrencilerin İngilizce dil öğreniminde özgüvenlerine ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne ve bölümlerine göre değişmekte midir?
2. Öğrencilerin İngilizce dil öğreniminde tutumlarına ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne ve bölümlerine göre değişmekte midir?
3. Öğrencilerin İngilizce dil öğreniminde kişisel kullanıma ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne ve bölümlerine göre değişmekte midir?
4. Öğrencilerin İngilizce öğreniminde motivasyon düzeylerine ilişkin toplam görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne ve bölümlerine göre değişmekte midir?

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin tamamına ulaşmak mümkün olduğundan ayrıca örneklem seçimine gidilmemiş ve evrenin tamamı örneklem olarak alınmıştır. Araştırma ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Bunun nedeni öğrencilerin birinci sınıfta İngilizce dersini almış olmaları ve dolayısıyla bu konuda görüş belirtebilecek durumda olmalarıdır. Çizelge 1'de çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının bölümlerine göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 1. Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Dağılımları

Bölüm	Program	Mevcut Öğrenci Sayısı		Ulaşılan Öğrenci Sayısı	
		f	%	f	%
Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	65	13,3	62	13,6
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	64	13,1	64	14,2
Temel Eğitim Bl.	Sınıf Öğretmenliği	73	14,9	73	16,2
	Okulöncesi Öğretmenliği	73	14,9	53	11,6
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bl.	Türkçe Öğretmenliği	69	14,1	55	12,2
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	69	14,1	69	15,3
Güzel Sanatlar Eğt. Bl.	Resim İş Öğretmenliği	32	6,5	31	6,9



BÖTE	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	45	9,1	45	10,0
Toplam		490	100,0	452	100,0

Çalışma evreninde toplam 490 öğretmen adayı bulunmaktadır. Bu öğretmen adaylarının 452'sine ulaşılmıştır. Araştırma evreninin toplam %92,2'sine ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının 62'si (%13,6) İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 64'ü (%14,2) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 73'ü (%16,2) Sınıf Öğretmenliği, 53'ü (11,6) Okul Öncesi Öğretmenliği, 55'i (12,2) Türkçe Öğretmenliği, 69'u (%15,3) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 31'i (%6,9) Resim İş Öğretmenliği, 45'i de (%10) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliğinde öğrenim görmektedirler.

Çizelge 2. Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	324	71,7
Erkek	128	28,3
Toplam	452	100,0

Öğretmen adaylarının Çizelge 2’deki cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında, öğretmen adaylarının 324’ünün (%71,7) kadın, 128’inin ise (%28,3) erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının sayısının fazlalığı daha çok kızların eğitim fakültesini tercih etmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu durum öğretmenlik mesleğinin daha çok kadınlar tarafından tercih edilmesine bağlanabilir.

Çizelge 3. Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımları

Lise Türü	f	%
Anadolu Lisesi	358	79,2
Mesleki ve Teknik Lise	94	20,8
Toplam	452	100,0

Öğretmen adaylarının 358’i (%79,2) Anadolu lisesi, 94’ü (%20,8) ise Mesleki ve Teknik lise mezunlarından oluşmaktadır. Bu bulgu, eğitim fakültesinin çoğunlukla Anadolu lisesi mezunları tarafından tercih edildiğini göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Mehdiyev, Uğurlu ve Usta (2017) tarafından geliştirilen “İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Faktör analizi öncesi yapılan Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri .88; Bartlett Sphericity Testi sonucu da 1829,027 ($p<0,05$) şeklinde hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğe faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir. Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Belirlenen alt boyutlar ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları şöyledir: İlgi-İstek 0,80 (üç madde), Uygulama 0,85 (beş madde), Ortam-Materyal 0,77 (dört madde), Sosyal İmkânlar 0,71 (üç madde). Birinci faktör ölçeğin toplam varyansının % 20.28’ini; ikinci faktör ölçeğin toplam varyansının % 16.03’ini, üçüncü faktör ölçeğin toplam varyansının % 16.02’ünü; dördüncü faktör ölçeğin toplam varyansının % 13.53’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise, % 65.87’dir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum iyiliği değeri 3.09 olarak hesaplanmıştır. Bu değer İÖGÖ’nün genel olarak iyi uyum gösterdiğinin bir göstergesidir. Uyum iyiliği indeksleri de şu şekilde hesaplanmıştır; RMSEA 0,080, RMR 0,060, GFI 0,91, CFI 0,93, NFI 0,90, NNFI 0,90, AGFI 0,86. Ölçekteki her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için “Kesinlikle katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kısmen katılıyorum (3)”, “Katılmıyorum (2)”

ve “Kesinlikle katılmıyorum (1)” dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-1.80 arasındaki ortalama değerlerin “Kesinlikle katılmıyorum”, 1.81-2.60 arasında bulunanların, “Katılmıyorum”, 2.61-3.40 arasındakilerin, “Kısmen katılıyorum”, 3.41-4.20 arasındakilerin “Katılıyorum” ve 4.21-5.00 arasında yer alanların ise “Kesinlikle katılıyorum” derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir. Olumsuz maddeler tersten kodlanarak puan aralıkları da buna göre belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Araştırma ölçeği öğretmen adaylarına sınıflara gidilerek araştırmacılar tarafından elden dağıtılmış, ölçeği doldurmaları için kendilerine belirli bir süre tanınmış, öğretmen adayları ölçekleri doldurduktan sonra ölçekler yine aynı yolla toplanmıştır. Verilerin analizinde cinsiyet değişkenine ilişkin karşılaştırmada bağımsız gruplar t testi, mezun olunan lise türü ile öğrenim görülen bölüm değişkenleri açısından yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ancak önceden varyansların homojenliği Levene testi ile analiz edilmiş ve Levene testi sonucunun 0.05'den küçük olduğu durumlarda t testi yerine parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U (MWU), Varyans analizi yerine de Kruskal Wallis H (KWH) testi kullanılmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2000). KWH testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunması halinde ise grupların ikili kombinasyonları üzerinden MWU testi uygulanarak, farkın kaynağı incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak $p>0,05$ kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Çizelge 4: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Özgüven Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	Levene Testi		t	P
					F	p		
Kadın	324	3,33	1,15					
Erkek	128	3,18	1,13	450	0,448	0,504	1,278	0,202
Toplam	452							

Öğretmen adaylarının Çizelge 4’de yer alan özgüven alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmektedir [$t_{(450)}=1,278$, $p>0,05$]. Öğretmen adaylarının bu yöndeki görüşlerine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde hem kadın ($\bar{X}=3,33$) hem de erkek ($\bar{X}=3,18$) öğretmen adaylarının bu yöndeki görüşlerinin ‘kısmen katılıyorum’ düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre her iki gruptaki öğretmen adaylarının İngilizce öğrenmede özgüvenlerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu öğretmen adaylarının İngilizce öğrenme sürecinde özgüvenlerinin yeterli düzeyde olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Çizelge 5: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Tutum Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıralar Ort.	Sıra Toplamı	MWU	p
Kadın	324	241,26	78169,00	159533,000*	0,000
Erkek	128	189,13	24209,00		
Toplam	452				

*p<0,05 Levene: 5,904 p=0,015

Çizelge 5'deki MWU testi sonucu incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının tutum alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir (U=15953,000; p<0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğretmen adaylarının (SO: 241,26) tutumlarının erkek öğretmen adaylarınıninkine (SO:189,13) göre daha yüksek olduğu belirtilebilir. Bu bulguya göre kadın öğretmen adaylarının İngilizce öğrenmede daha olumlu tutuma sahiptirler.

Çizelge 6: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Kişisel Kullanım Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	Levene Testi		t	p
					F	p		
Kadın	324	3,73	0,88	450	2,445	0,119	2,755*	0,006
Erkek	128	3,47	1,00					
Toplam	452							

*p<0,05

Çizelge 6'daki bağımsız gruplar t testi sonuçları öğretmen adaylarının kişisel kullanım açısından cinsiyetlerine göre görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir [$t_{(450)}=2,755$, p<0,05]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3,73$) erkek öğretmen adaylarından ($\bar{X}=3,47$) daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre, kadın öğretmen adaylarının kişisel kullanım açısından motivasyon düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çizelge 7: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Ölçeğin Geneline İlişkin Görüşlerine Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	Levene Testi		t	p
					F	p		
Kadın	324	3,65	0,72					
Erkek	128	3,36	0,83	450	1,171	0,280	3,627*	0,000
Toplam	452							

*p<0,05

Çizelge 7’de cinsiyet değişkeni açısından uygulanan bağımsız gruplar t testi sonucunda, öğretmen adaylarının görüşleri arasında ölçeğin geneli açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(450)}=3,627$, $p<0,05$]. Ulaşılan bu sonuca göre, kadın öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3,65$) erkek öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3,36$) göre İngilizce öğrenmede kişisel kullanım açısından daha yüksek motivasyon düzeyine ulaştığı görülmektedir.

Çizelge 8: Öğretmen Adaylarının Lise Türüne Göre Özgüven Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	Levene Testi		t	p
					F	p		
Anadolu Lisesi	358	3,32	1,16					
Meslek Lisesi	94	3,17	1,09	450	0,587	0,444	1,113	0,266
Toplam	452							

Öğretmen adaylarının lise türü değişkeni açısından özgüven alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(450)}=1,113$, $p>0,05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, Anadolu lisesi mezunları ($\bar{X}=3,32$) ile Mesleki ve Teknik lise mezunlarının ($\bar{X}=3,17$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Her iki gruptaki öğretmen adaylarının İngilizce derslerindeki özgüven boyutuna ilişkin görüşleri ‘kısmen katılıyorum’ düzeyindedir.

Çizelge 9: Öğretmen Adaylarının Lise Türüne Göre Tutum Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	Levene Testi		t	p
					F	p		
Anadolu Lisesi	358	3,70	1,00	450	0,039	0,844	1,681	0,093
Meslek Lisesi	94	3,50	1,01					
Toplam	452							

Öğretmen adaylarının lise türü değişkeni açısından tutum alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(450)}=1,681$, $p>0,05$]. Anadolu Lisesi mezunları ($\bar{X}=3,70$) ile Mesleki ve Teknik lise mezunlarının ($\bar{X}=3,50$) aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Çizelge 10: Öğretmen Adaylarının Lise Türüne Göre Kişisel Kullanım Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	Levene Testi		t	p
					F	p		
Anadolu Lisesi	358	3,71	0,89	450	1,668	0,197	2,175*	0,030
Meslek Lisesi	94	3,47	1,01					
Toplam	452							

* $p<0,05$

Lise türü değişkenine göre uygulanan t testi sonucunda, öğretmen adaylarının görüşleri arasında ölçeğin kişisel kullanım alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. [$t_{(450)}=2,175$, $p<0,05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, hem Anadolu lisesi ($\bar{X}=3,71$), hem de mesleki ve teknik lise ($\bar{X}=3,47$) mezunu olanların görüşlerinin 'katılıyorum' düzeyinde olduğu görülmektedir.

Çizelge 11: Öğretmen Adaylarının Lise Türüne Göre Ölçeğin Geneline İlişkin Görüşlerine Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	Levene Testi		t	p
					F	p		
Anadolu Lisesi	358	3,61	0,75					
Meslek Lisesi	94	3,41	0,83	450	1,187	0,276	2,246*	0,025
Toplam	452							

*p<0,05

Çizelge 11’de öğretmen adaylarının lise türü değişkeni açısından ölçeğin geneline ilişkin görüşlerine ait bağımsız gruplar t testi sonucu bu yöndeki görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir [$t_{(450)}=2,246$, $p<0,05$]. Anadolu lisesi mezunlarının ($\bar{X}=3,61$) aritmetik ortalamaları Mesleki ve Teknik lise mezunlarının ($\bar{X}=3,41$) aritmetik ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Buna göre, Anadolu lisesi mezunlarının motivasyon düzeylerinin Mesleki ve Teknik lise mezunlarından daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Çizelge 12: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Özgüven Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Bölüm	n	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p		
Özgüven	Resim İş	31	3,14	1,09	Gruplar Arası	7,888	7	1,127	0,860	0,538		
	Sınıf Öğrt.	73	3,52	1,13								
	Sosyal Bilg. Öğrt.	69	3,04	1,11								
	BÖTE	45	3,24	1,24	Gruplar İçi	581,929	444	1,311				
	İlköğr. Mat	62	3,41	1,19								
	Okul Öncesi	53	3,44	1,10								
	Fen Bilgisi	64	3,35	1,13	Toplam	589,817	451					
	Türkçe	55	3,27	1,18								
	Toplam	452	3,29	1,14								

Levene=0,310

p=0,949

Çizelge 12'deki varyans analizi sonuçları öğretmen adaylarının İngilizce dersinde özgüven alt boyutuna yönelik görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir [$F_{(7-444)}=0,860$; $p>0,05$]. Buna göre öğretmen adaylarının özgüven boyutuna ilişkin görüşleri farklılaşmamaktadır.

Çizelge 13: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Tutum Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Bölüm	n	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Tutum	Resim İş	31	3,51	1,01	Gruplar Arası	10,273	7	1,468	1,478	0,173
	Sınıf Öğrt.	73	3,65	1,04						
	Sosyal Bilg. Öğrt.	69	3,50	0,93						

BÖTE	45	3,46	1,06				
İlköğr.	62	3,63	1,01	Gruplar	440,980	444	0,993
Mat							
Okul	53	3,83	0,94	İçi			
Öncesi							
Fen Bilgisi	64	3,93	0,92				
Türkçe	55	3,65	1,08	Toplam	451,253	451	
Toplam	452	3,66	1,00				

Levene= 0,748 p=0,631

Öğretmen adaylarının ölçeğin tutum alt boyutuna ait Çizelge 13'deki varyans analizi sonuçları bölüm değişkeni açısından öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir [$F_{(7-444)}=1,478$, $p>0.05$].

Çizelge 14: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Kişisel Kullanım Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

548

Alt Boyut	Bölüm	n	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Kişisel Kullanım	Resim İş	31	3,57	0,87	Gruplar Arası	4,178	7	0,597	0,699	0,673
	Sınıf Öğrt.	73	3,78	0,86						
	Sosyal Bilg.	69	3,66	0,90						
	BÖTE	45	3,46	1,09	Gruplar İçi	378,929	444	0,853		
	İlköğr.	62	3,66	0,90						
	Okul	53	3,56	0,93						
	Fen Bilgisi	64	3,73	0,91						
	Türkçe	55	3,72	0,96	Toplam	383,107	451			
Toplam	452	3,66	0,92							

Levene= 0,912 p=0,496

Çizelge 14'deki varyans analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının İngilizce dersinde kişisel kullanım alt boyutuna dönük görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir [$F_{(7-444)}=0,699$, $p>0,05$]. Elde edilen bu bulgu, öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından öğretmen adaylarının kişisel kullanım boyutuna ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Çizelge 15: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Ölçeğin Geneline İlişkin Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Bölüm	n	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Ölçeğin Genel	Resim İş	31	3,44	0,77	Gruplar Arası	4,041	7	0,577	0,980	0,445
	Sınıf Ört	73	3,63	0,77						
	Sosyal Bilg Ört	69	3,45	0,62						
	BÖTE	45	3,40	0,84	Gruplar İçi	261,567	444	0,589		
	İlköğr. Mat	62	3,59	0,75						
	Okul Öncesi	53	3,61	0,73						
	Fen Bilgisi	64	3,69	0,84						
	Türkçe	55	3,59	0,84	Toplam	265,608	451			
	Toplam	452	3,56	0,77						

Levene= 0,874 p=0,527

Çizelge 15'deki varyans analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının İngilizce dersinde ölçeğin geneline dönük görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(7-444)}=0,980$, $p>0,05$]. Buna göre öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre tüm ölçeğe ilişkin farklılığı söz konusu değildir. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu alt boyuta ilişkin görüşleri 'kısmen katılıyorum' ile 'katılıyorum' aralığındadır. Bu bulgu neticesinde ölçeğin geneli açısından orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Etkili yabancı dil öğretimi ülkemizde üzerinde en çok durulan alanlardan biri olmuştur. Yabancı dil öğreniminde etkili olan çeşitli faktörler söz konusudur. Öğretmen, öğrenci, ders kitabı, yardımcı kaynaklar, sosyal ortam yabancı dil öğrenimini etkileyen unsurlar olarak sıralanabilir. Bu çerçevede öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler, öğrencinin motivasyonu, ilgisi, isteği öne çıkan etmenler olarak görülmektedir. Mevcut araştırma ile Eğitim fakültesinin ikinci sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının İngilizce dil öğrenimlerinde çektikleri güçlükler cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırma ile kadın öğretmen adaylarının İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının ve kişisel kullanımları açısından motivasyon düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu çıkmasına rağmen hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının İngilizce öğrenme sürecinde ilgi-istek açısından güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Yılmaz (2013) da araştırmasında kızların erkeklere oranla daha fazla motivasyon düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının ilgi ve istek düzeyleri yetersiz çıkmıştır. İngilizce dil öğreniminde ilgi ve isteğin önemi göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının bu yönde yaşadıkları güçlüğü ortadan kaldırılması gerekliliği kendini göstermektedir. Nitekim Turanlı (2000) da üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada öğrencelerde istekli ve kararlı olmada sorunlar yaşandığını tespit etmiştir. Bu da öğrencilerin yabancı dil öğrenimini olumsuz etkilemektedir. Bunun için öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye dönük ilgi ve isteklerinin artırılması söz konusudur. Araştırmanın bir diğer sonucu da öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre motivasyonlarının yeterli olmadığı, dolayısıyla özgüven boyutundaki görüşlerinin orta düzeyde olmasıdır. Çiftınar'ın (2011) yaptığı bir araştırma sonucunda da öğrencilerin içsel motivasyonlarına yönelik çalışmalarda bulunulması gerektiği ve verimliliğin artması için yeni yöntemler bulmak için çabalanması gerektiğini vurgulamaktadır. Ulaşılan bu sonuç çalışmanın bu yöndeki sonucu ile örtüşmektedir.

Öneriler

Araştırma ile ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunmaktadır.

1. Öğretmenler, dersi öğrencilerin anlayabileceği biçimde açık ve anlaşılabilir şekilde anlatmalıdır.
2. Dersler öğrencilerin ilgi istek duyabilecekleri biçimde işlenmelidir. Bunun için öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlayabilecek çağdaş yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.
3. Öğrencilerin derste İngilizce konuşmaları sağlanmalıdır. Konuşma esnasında yaptıkları hatalar anlayışla karşılanmalı ve olumsuz tepkilerde bulunulmamalıdır. Öğrencilerin İngilizce konuşmaları teşvik edilmelidir.
4. Öğretmenler İngilizce dersinde ders kitabı ile yetinmemeli, öğrencilerin ilgilerini çekebilecek çeşitli öğretim materyallerini kullanmalıdır.
5. Öğretmenler hazır öğretim materyallerin yanı sıra kendilerinin de geliştirebileceği materyalleri kullanmalıdır.
6. Derslerde gerçek materyaller kullanılmalıdır.
7. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri ders saatleri ile sınırlı tutulmamalı. Ders saatleri dışında da İngilizceyi kullanabilecekleri ortamlarda bulunmaları sağlanmalıdır. Bunun için öğrencilerin internet ortamında ki İngilizce öğrenmeye dönük programları izlemeleri teşvik edilmelidir.



8. Öğrenciler için mail ve sosyal medya grupları (watsapp, facebook v.s.) oluşturularak İngilizceyi bu ortamlarda da kullanmaları sağlanmalı ve teşvik edilmelidir.
9. Öğretmen adaylarının İngilizce öğrenmede ne tür güçlükler yaşadıklarına ilişkin nitel araştırmalar yapılmalıdır.
10. Benzer çalışmalar ortaokul ve lise gibi farklı okul düzeylerinde de yapılmalıdır.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 343-361.
- Akgöz, E. ve Gürsoy, Y. (2014). Turizm Eğitiminde Yabancı Dil Öğrenme, İstek ve Kararlılıkları: Selçuk Üniversitesi Beyşehir Örneği, Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 2(1), 21-29.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi. Sayı 24. 179-191.
- Atay, D. (2004). İngilizce Öğretmenlerinin Motivasyon Stratejileri. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 99-108.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. Journal of Language and Linguistic Studies. 4(1). 81-94.
- Can, E. ve Can, C.I. (2014). Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. 4(2). 44-63.
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 4(14). 67-79.
- Çiftçinar, B. (2011). Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon. Kültür Evreni,9, 173-189.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye’nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Analiz, sayı 131, SETA, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Ergür, D. O. (2002). Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları. Eğitim ve Bilim. 27 (126), 38-42.
- Kırmızı, B. ve İşigüzel, B. (2014). Almanca Derslerinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 24(1). 13-23.
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T. ve Usta, H. G. (2017). İngilizce Dil Öğreniminde Güçlükler Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 13(3), 411-429.
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar, Ekev Akademi Dergisi, 20(67), 59-84.
- Soyupek, H. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Güdülemenin Önemi. Uluslararası Asya ve Afrika Çalışmaları Kongresi, ICANAS 38. 10-15 Eylül 2007, 1571-1587, Ankara.
- Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme-Öğretme Problemine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlemesi. OPUSJOURNAL, Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi. 3(5). 7-24.



- Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi. OPUS, Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi. 8(14). 253-295.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Motivasyon Algısı, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(28), 177-198.
- Turanlı, A. (2000). Dil Öğreniminde İstek ve Kararlılığın Akademik Başarıyla İlişkisi, Milli Eğitim Dergisi, 145.
- Yılmaz, E. (2013). Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersi Motivasyon Düzeylerinin ve Motivasyon Tiplerinin Belirlenmesi. Karaelmas Journal of Educational Sciences. 130-139.