



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

Temmuz 2020
Cilt 5, Sayı 2

July 2020
Volume 5, Issue 2



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Temmuz 2020, Cilt 5, Sayı 2
The Journal of Limitless Education and Research
July 2020, Volume 5, Issue 2

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Editör

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editör Kurulu

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT
Doç. Dr. Gülden TÜM
Doç. Dr. Nevin AKKAYA
Doç. Dr. Oğuzhan KURU
Doç. Dr. Özlem BAŞ
Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR
Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK
Doç. Dr. Tanju DEVECİ
Dr. Aysun Nüket ELÇİ
Dr. Burcu ÇABUK
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU
Dr. Gülenaz ŞELÇUK
Dr. Menekşe ESKİCİ
Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN

Editorial Board

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Assoc. Prof. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL
Assoc. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Assoc. Prof. Dr. Burçin GÖKKURT
Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM
Assoc. Prof. Dr. Nevin AKKAYA
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan KURU
Assoc. Prof. Dr. Özlem BAŞ
Assoc. Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR
Assoc. Prof. Dr. Süleyman Erkam SULAK
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ
Dr. Aysun Nüket ELÇİ
Dr. Burcu ÇABUK
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU
Dr. Gülenaz ŞELÇUK
Dr. Menekşe ESKİCİ
Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN

Dil Uzmanı

Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR
Dr. Arzu ÇEVİK
Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Philologist

Assoc. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Assoc. Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR
Dr. Arzu ÇEVİK
Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Yabancı Dil Sorumlusu

Doç. Dr. Gülden TÜM
Doç. Dr. Tanju DEVECİ
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Foreign Language Specialist

Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği
06590 ANKARA - TÜRKİYE
e-posta: editor@sead.com.tr
sead@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association
06590 ANKARA - TURKEY
e-mail: editor@sead.com.tr
sead@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Limitless Education and Research (J-LERA) is an international refereed journal published three times a year. The responsibility lies with the authors of papers.

İNDEKSLER



Kapak: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK-Dr. Barış ÇUKURBAŞI



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 5, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 5, Issue 2

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

- Prof. Dr. A. Gani ARIKAN, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Ağrı Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Ulvi YILMAZER, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali YAKICI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Christina FREI, University of Pennsylvania, USA
Prof. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine KOLAÇ, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emre ÜNAL, Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA
Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Jack C RICHARDS, University of Sydney, Avustralia
Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Levent MERCİN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Liudmila LESCHEVA, Minsk State Linguistics University, Belarus
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen University, France
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Merih Tekin BENDER, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nergis BİRAY, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Pınar GİRMEK, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serap BUYURGAN, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serdar TUNA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE Emekli Öğretim Üyesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tahir KODAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National-Louis University, USA
Prof. Dr. Tom GILLPATRICK, Portland State University, USA
Prof. Dr. Turan PAKER, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA
Assoc. Prof. Dr. Apollinaria AVRUTINA, St. Petersburg State University, Russia
Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS, University of Leeds, UK
Assoc. Prof. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Salah TROUDI, University of Exeter, UK
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASIMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Spartak KARDIU, Tiran University, Albania
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo
Assoc. Prof. Dr. Şaziye YAMAN, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, UAE
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, Albania
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Anıl ERTOK ATMACA, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Aydın ZOR, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya İŞİK, Bartın Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilge AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Demet GİRGİN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Duygu UÇGUN, Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gizem SAYGILI, Karaman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Melek ŞAHAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nazan KARAPINAR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Salim PİLAV, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. A. Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen, Deutschland
Dr. Feride HATİBOĞLU, University of Pennsylvania, USA
Dr. Hanane BENALI, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
Dr. Nader AYİŞH, Khalifa University of Science and Technology, UAE
Dr. Nurcan KÖSE, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
Dr. Ulaş KAYAPINAR, American University of the Middle East (AUM), Kuwait



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 5, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 5, Issue 2

Bu Sayının Hakemleri (Referees of This Issue)

Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Döndü Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Doç. Dr. Gülden TÖM, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Gülsün şAHAN, Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi

Dr. Görkem AVCI, Bartın Üniversitesi

Dr. Mustafa ERSOY, Cumhuriyet Üniversitesi

Dr. Yasemin BÜYÜKşAHİN, Bartın Üniversitesi

Değerli Okuyucular,

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Temmuz 2020 sayısını sunmaktan mutluluk duyuyoruz. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği (SEAD) olarak 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınladığımız Dergimizin amacı, eğitim ve araştırma alanına bilimsel katkı sağlamaktır. Bunun için kuramsal ve uygulamalı çalışmaları yayınlama, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşma, yeni bilgiler üretilmesine ortam hazırlama çalışmalarına öncelik verilmektedir.

Dergimizin Bilim Kurulu yurt içi ve yurt dışında görevli akademisyenlerin katkılarıyla giderek güçlenmektedir. Akademik kalitesinden ödün vermeden yayın hayatına devam eden Dergimizin hazırlanmasında emeği geçen bütün editör, yazar ve hakemlere teşekkür ediyoruz.

Yılda üç sayı olarak yayınlanan Dergimiz çeşitli ulusal ve uluslararası düzeydeki indekslerde taranmakta ve çok sayıda atıf almaktadır. 2019 yılı SOBIAD etki faktörü 0,3 olan Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin bu sayısında eğitimle ilgili 5 bilimsel araştırmaya yer verilmiştir.

Dergimiz, eğitim ve araştırma alanına yönelik makalelerin yanı sıra disiplinler arası akademik çalışmaların yer aldığı seçkin bir yayın olarak okuyucularla buluşmaya devam edecektir.

Dergimizin eğitim ve araştırma alanına katkıları getirmesini diliyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 5, Sayı 2
The Journal of Limitless Education and Research, Volume 5, Issue 2

İÇİNDEKİLER

Makale Türü: Araştırma

Firdevs GÜNEŞ

- Türkçe Öğretiminde “Hazırlıksız Konuşma” Sorunu
“Unprepared Speaking” Problem in Turkish Teaching 109-124

Sevda KOÇ AKRAN, İnci KOCAMAN GELİR

- Karikatüre Dayalı Uygulamaların Okul Öncesi Çocuklarının İletişim Becerilerine Etkisi
The Effect of Caricature Based Applications on the Communication Skills of Preschool Children 125-148

Mustafa SAYİM, Ayşe Derya IŞIK

- Üstün Yetenekli Tanısı Almış Öğrencilerin Akranları ile Karşılaştırıldığı Lisansüstü Çalışmaların Tematik İncelenmesi
Thematic Examination of Postgraduate Studies in Comparison of Peers of Gifted Students with Their Peers 149-166

Sevgi GENÇ KÖYLÜ, Ayşe Derya IŞIK

- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Anxiety Scale in Learning Turkish as a Foreign Language: Validity and Reliability Study 167-181

Makale Türü: Derleme

Gülizar NACAR

- Bedensel Zekâ ile Drama Arasındaki İlişki
The Relationship Between Physical Intelligence And Drama 182-193



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 5, Sayı 2, 109 - 124
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 5, Issue 2, 109 - 124

DOI: 10.29250/sead.742337

Gönderilme Tarihi: 25.05.2020

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 24.06.2020

Türkçe Öğretiminde “Hazırlıksız Konuşma” Sorunu

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, firdevs.gunes@gmail.com

Özet: Konuşma, dinlemeyle birlikte geliştirilen bir öğrenme alanıdır. Çocuklar önce dinlemeyi sonra konuşmayı öğrenirler. Konuşma okuma ve yazma becerilerinin alt yapısını oluşturmaktadır. Bu nedenle konuşma öğretimine ayrı bir önem verilmektedir. Dil öğretimi programlarında konuşmanın bilimsel süreç ve temelleri üzerinde durulmaktadır. Günümüz dil öğretim yaklaşım ve teorilerine göre konuşma üç aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar zihinsel hazırlık, zihinde düzenleme ve sözlere aktarmadır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için bu aşamaların her birine ağırlık verilmesi gerekmektedir. Oysa ülkemizdeki bazı kaynaklarda ve Türkçe öğretim programlarında hazırlıksız konuşmadan bahsedilmektedir. Bu çalışmada konuşma konusunda çeşitli kaynaklar ile ilk ve ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki konuşma kazanımları incelenmiştir. İnceleme sonucunda 2017,2018 ve 2019 Türkçe Öğretim Programlarında verilen konuşma kazanımlarının dil öğretim yaklaşım ve teorilerine uygun olmadığı saptanmıştır. Konuşma kazanımlarının sayıca çok az olduğu, zihinsel hazırlık işlemlerine yer verilmediği görülmüştür. Bu programlarla yetişen öğrencilerin konuşmada ciddi sorunlar yaşaması kaçınılmazdır. Ayrıca hem öğrencilerin dil becerileri hem de Türkçe öğretiminin niteliği olumsuz yönde etkilenecektir. Güncel dil öğretim yaklaşım ve teorilerine uygun Türkçe öğretim programının hazırlanması, konuşmanın zihinsel boyutlarına ağırlık verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, konuşma, zihinsel süreçler.

“Unprepared Speaking” Problem in Turkish Teaching

Abstract: Speech is a learning area developed with listening. Children learn to listen primarily and then talk. The infrastructure of speech comprises reading and writing skills. Therefore, in most countries, distinctive emphasis is paid on teaching speech. For this purpose, language teaching programs are carefully prepared, the scientific process and basics of speech are taken into account. According to today's language teaching approaches and theories, speaking takes place in three stages: mental preparation, mind regulation, and transposition. These stages should be emphasized in order to improve students' speaking skills. However, unprepared speech is mentioned in some sources and Turkish education programs in our country. In this study, various sources of speech and speech gains in primary and secondary school Turkish education programs are examined. As a result of the analyses, it was determined that the speech achievements given in 2017, 2018 and 2019 Turkish Teaching Programs are not in line with language teaching approaches and theories. It was observed that the gains were very few in number, and mental preparation and procedures were not included. It is inevitable that students raised within this program will have serious problems in speaking. This situation affects both the future of the students and also the quality of Turkish education negatively. In our country, it is recommended to prepare a Turkish curriculum suitable for current language teaching approaches and to focus on the mental dimensions of speech.

Keywords: Turkish teaching, speaking, mental processes.

Künyesi: Güneş, F. (2020). Türkçe Öğretiminde “Hazırlıksız Konuşma” Sorunu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 109-124. DOI: 10.29250/sead.742337.

Yazar Orcid No: 0000-0002-9449-8617

1. Giriş

Konuşma, bireyin öğrenme, kendini geliştirme ve dünyayı tanıma aracıdır. Konuşma ile zihindeki duygu ve düşünceler aktarılmakta, kişiler arası iletişim ve etkileşim gerçekleşmekte, yeni bilgi ve beceriler öğrenilmektedir. Eğitim sürecinde “Konuşsam öğrenirim” anlayışı öğrenme ve öğretimin temelini oluşturmaktadır. Konuşma etkinlikleriyle öğrencilerin konuları anlama ve öğrenme durumu belirlenmekte, yanlış ve hatalar düzeltilmektedir. Ayrıca bilgi ve beceri düzeyi ölçülmekte, zihinsel işlem ve süreçler açığa kavuşturulmaktadır. Böylece konuşma yoluyla öğrencilerin dil, zihin, sosyal ve duygusal becerileri geliştirilmekte ve geleceğine yön verilmektedir. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren etkili, doğru, güzel ve bilinçli konuşma becerilerini geliştirme üzerinde durulmaktadır.

Dil öğretiminde konuşmanın özel bir yeri vardır. Çünkü dil öğretiminde konuşma hem araç hem de amaç olmaktadır. Yani bir taraftan konuşma becerilerini geliştirmeye bir taraftan da konuşarak öğrenmeye ağırlık verilmektedir. Çoğu araştırmacı ve yazar konuşmanın bu iki yönünü özellikle vurgulamaktadır. Birincisi konuşma bir öğrenme aracıdır. Öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri keşfetmelerini ve çevreyi tanımalarını sağlamaktadır. İkincisi ise konuşma ulaşılabilecek bir amaç ya da hedef olmaktadır. Yani öğretilcek bir konu alanıdır(Cuq,2003). Betton (2012)’a göre konuşma çeşitli konulardaki bilgileri aktarma aracıdır. Öğrenciler aktarılanları dinlemekte, yeni bilgileri öğrenmekte, model almakta ve sorulara cevap vermektedir (Betton, 2012). Böylece hem öğrenmekte hem de konuşma becerilerini geliştirmektedirler.

Konuşma aynı zamanda kişiler arası iletişim ve etkileşim aracıdır. Özellikle öğrenciler arasında konuşma etkileşimi üst düzeye çıkarmaktadır. Bu durum öğrencilere kendini ifade etme, başkalarını dinleme, sorulara cevap verme gibi ortamlar yaratmaktadır (Betton,2012). Böylece öğrenciler konuşma yoluyla zihinsel yapılarını değiştirmekte ve geliştirmektedirler. Bu süreçte düşünceler paylaşılmakta, sorunlara farklı çözümler bulunmakta ve herkes iç dünyasını yansıtmaktadır. Bunun yanında rol yapma, tiyatro oynama, görüşme, sohbet etme gibi çeşitli etkinlikler konuşma ile gerçekleştirilmektedir. Kısaca konuşma hem karşılıklı etkileşimi sağlamakta hem de etkileşim ortamı içinde öğrencinin konuşma becerilerini geliştirmesine yardım etmektedir.

Bir dili öğrenmek için sadece okuma ve yazma becerileri yeterli değildir. Öğrencilere etkili konuşma da öğretilmelidir (Betton,2012). Bunun için dil öğretim programı iyi hazırlanmalı, günümüz konuşma yaklaşım ve modellerinden yararlanılmalıdır. Programda kazanımlar ve öğrencilere verilecek konuşma etkinlikleri özenle seçilmelidir. Derslerde uygulanacak konuşma

etkinlikleri karşılıklı etkileşimi artırıcı olmalıdır (Cuq, 2003). Betton’a göre (2012) konuşma öğretimi için verilecek etkinlikler öğrenci merkezli olmalı, çeşitli konuşma türleri ile becerilerini öğretici olmalıdır. Bunlar bir olayı anlatma, bir konuda açıklama yapma, bir nesneyi betimleme, tartışma gibi çeşitli konuşmaları içermelidir. Bu etkinliklere ilkokuldan itibaren başlanmalı, öğrencilerin farklı konuşma türlerini öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Dil öğretimi konusunda dünyamızda birden fazla yaklaşım ve yöntem bulunmaktadır. Bunlar “davranışçı, iletişimsel, yapılandırıcı, eylem/etkinlik odaklı yaklaşım, beceri yaklaşımı” gibi sıralanmaktadır. Her birinin amacı, temel görüşü ve uygulama yöntemi diğerinden farklıdır. Eski yaklaşımlarda kelime, kültür, dilbilgisi gibi dilin kuralları üzerinde duruluyordu. Sonraki yıllarda uygulanmaya başlanan davranışçı yaklaşımda dil davranış olarak ele alınmış, diğer davranışlar gibi uyarıcı-tepki bağlamında tekrar, taklit, ezber ve şartlandırma yoluyla öğretilmiştir. Bu anlayış 1970’ li yıllara doğru değişmiş ve iletişimsel yaklaşım gündeme gelmiştir. Bu yaklaşımda “Dil bir iletişim aracıdır.” denilerek dilin iletişim boyutuna ağırlık verilmiştir (Güneş,2014). Son yıllarda ise yapılandırıcı yaklaşımla birlikte eylem/etkinlik odaklı yaklaşım ve beceri yaklaşımı öne çıkmıştır. Bu yaklaşımda “Dil, sosyal etkileşim aracıdır.” anlayışı benimsenmektedir. Bu görüş Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde de temel alınmaktadır. Dilin bilgi aktararak doğrusal bir çizgi halinde değil gerçek yaşamdaki görev ve etkinliklerle öğretilmesi öngörülmektedir (CECR, 2000). Eğitim sürecinde “dili öğrenme” ile “kullanma” çalışmalarına ağırlık verilmektedir. Dil etkinlik alanları “dinleme ve sözlü anlama”, “okuma ve yazılı anlama”, “karşılıklı konuşma ve etkileşim”, “hazırlıklı konuşma ve sunu” ile “yazılı ifade” olmak üzere beş başlık altında ele alınmaktadır (Conseil de l'Europe, 2000). Görüldüğü gibi günümüz dil öğretim yaklaşımlarında “karşılıklı konuşma ve etkileşim” ile “hazırlıklı konuşma ve sunu” alanına ayrı bir önem verilmektedir.

Ülkemizde de dil öğretimi konusunda önemli gelişmeler yaşanmakta, ilk ve ortaokul Türkçe öğretim programları sürekli güncellenmektedir. Programlarda öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, iletişim kurma, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerileri geliştirmeleri beklenmektedir. Bu amaçla öğrencilerin konuşmaya hazırlık yapmaları, konuşma kurallarına dikkat etmeleri, uygun kelimeleri seçmeleri vb. öğretilmektedir. Ancak bu anlayış 2017 sonrası Türkçe öğretim programlarında değişmeye başlamış “Hazırlıksız konuşmalar yapar” kazanımı verilmiştir. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar verilen bu kazanıma ilişkin Program’da açıklama yapılmamıştır. Oysa hazırlıksız konuşma rastgele konuşma, aklına geleni söyleme, mantıksız cümleler kurma, düşünmeden konuşma vb. anlamıdadır. Bu kazanımla öğrencilerin

hazırlıksız konuşmaya yönlendirilmesi ciddi bir eğitim sorunudur. Eğer Program’da kastedilen “kendini tanıtmaya, teşekkür etme, telefonda konuşma, karşılama, selamlaşma” gibi günlük konuşmalar ise bunlar da hazırlık gerektirmektedir. Kısaca, öğrencilere zihinsel hazırlık yapma, etkili, güzel ve bilinçli konuşma öğretilmelidir. Hazırlıksız ve rastgele konuşma değil.

Bu araştırmada Türkçe öğretiminde hazırlıksız konuşma sorunu ele alınmıştır. Bu amaçla önce “Konuşma nedir? Konuşmanın aşamaları nedir? Hazırlıksız konuşma nedir? sorularına cevap aranmıştır. Ardından 2000 yılından bu yana uygulanan ilk ve ortaokul Türkçe öğretim programlarında verilen konuşma kazanımları sayı ve nitelik yönüyle incelenmiştir. Böylece konuşma öğretiminin niteliğini artırma, öğretmen, yazar ve eğitimcilerin bu konuya dikkatini çekme, Türkçe öğretimi çalışmalarına katkı sağlama amaçlanmıştır.

2.Yöntem

Bu araştırmada konuşma öğretimi ve becerilerini geliştirmek amacıyla önce ülkemizdeki konuşma ile ilgili kaynaklar, ardından Türkçe öğretim programlarında verilen konuşma ile ilgili kazanımlar incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla konuşma ile ilgili alandaki güncel kitaplar ve kaynaklar taranmış, Milli Eğitim Bakanlığı 2005, 2006, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) konuşma kazanımları ele alınmıştır. Bu programlarda verilen konuşma kazanımları sayı ve nitelik yönüyle karşılaştırılmış, konuşma sürecinin zihinsel ve fiziksel boyutlarını içermesi bakımından değerlendirilmiştir. Ayrıca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ndeki konuşma ile ilgili bilgilerden yararlanılmıştır.

3.Bulgular ve Yorum

Araştırmada elde edilen bulgular araştırmadaki soru sırası izlenerek aşağıda verilmiştir. Böylece araştırma bulguları “Konuşma Nedir? Konuşmanın Aşamaları, Programlarda Konuşma Kazanımları” başlıkları altında toplanmıştır. Programlarda konuşma kazanımlarının özellikleri, sayı ve beceri geliştirme yönüyle incelenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler sayı ve yüzde (%) halinde verilerek yorumlanmıştır.

3.1.Konuşma Nedir?

Konuşma, günlük yaşamda sık kullanılan ve sevilen bir etkinliktir. İnsanlar zamanının önemli bir kısmını sohbet ederek, kendinden bahsederek, düşüncelerini paylaşarak ve sorular sorarak geçirmektedir. Konuşma sırasında fikirler, duygular, sorunlar ve olaylar paylaşılmakta, başkalarının düşünceleri öğrenilmektedir. Bir başka ifadeyle konuşma insanların kendini ifade

etme, zihinsel yapı ve düşünme biçimini açıklığa kavuşturmasını sağlamaktadır. Böylece iletişim ve etkileşim gerçekleşmektedir. İnsanlar günde yaklaşık 12 saat iletişim kurmakta, bunun dört saatini konuşma oluşturmaktadır. Günlük iletişim bütçesinin önemli bir bölümü konuşmaya ayrılmaktadır. Konuşma yenilikleri öğrenme, bireyin kendini geliştirme ve geleceğine yön verme sürecine katkı sağlamaktadır.

Konuşma zihinde başlayan, duygu ve düşüncelerin sözlere aktarılmasıyla yürütülen, zihinsel ve fiziksel bir süreçtir. Bu süreçte önce beyin ardından konuşma organları ve sesler yer almakta, karmaşık bir dizi işlem yapılmaktadır. Konuşma sırasında önce zihinde bir hazırlık yapılmakta, hangi bilgilerin aktarılacağı belirlenmektedir. Ardından aktarılacak bilgi, duygu ve düşünceler uygun kelimeler seçilerek seslendirilmektedir. Ancak konuşma sadece seslendirme ile sınırlı değildir. Seslendirme öncesi zihinde çeşitli işlemler yapılmaktadır. Bazen içten konuşma veya sessiz konuşma da yapılmakta, insanlar düşüncelerini sözlere dökmeden içinden kendi kendine konuşmaktadır (Güneş, 2014).

3.2. Konuşmanın Aşamaları

Konuşma dil öğretiminin önemli bir becerisidir. Bu becerinin nasıl geliştiği, konuşmanın nasıl gerçekleştiği, hangi aşamaların uygulandığı, zihinsel ve fiziksel hangi işlemlerin yapıldığı araştırmacıların hep ilgi odağı olmuştur. Bu konuda çok sayıda çalışma yapılmış, konuşmanın bilimsel temelleri oluşturulmuştur. Bu çerçevede geliştirilen günümüz dil öğretim yaklaşım ve teorilerine göre konuşma üç aşamada gerçekleşmektedir (Dell, 1986; Güneş, 2014; Levelt, 1989). Bunlar zihinsel hazırlık, düzenleme ve sözlere aktarma aşamalarıdır.

- **Zihinsel hazırlık:** Bu aşama konuşma sürecinin ilk aşamasıdır. Kavramsal hazırlık da denilmektedir. Bu aşamada aktarılacak sözlü mesaj ya da sözlü metin zihinde hazırlanmaktadır. Sözlü mesaj ya da metnin amacı, konusu, sınırları, aktarılacak duygu ve düşünceler belirlenmektedir. Yani konuşmacının ifade etmek istedikleri tasarlanmaktadır. Sözlü mesajı ya da metni hazırlamak için zihinsel sözlükteki bilgi ve kelimelerden yararlanılmakta, önemli görülenler seçilmektedir.

- **Düzenleme:** Konuşma sürecinin ikinci aşamasında zihinde ön hazırlığı yapılan sözlü metin düzenlenmekte ve uygun kelimeler seçilmektedir. İkinci aşamada iki alt işlem yapılmaktadır. *Birincisi*, bilgileri anlamlı olarak sıralama, mantık bağı kurma, uygun kelimelerle söz dizimi oluşturmaktır. *İkincisi* ise sözlü metne uygun dil bilgisi ve ses bilgisini seçmedir. Buna

seslerle kodlama da denilmektedir. Bu işlemler sonucu konuşma sırasında aktarılacak sözlü metin düzenlenmiş olmaktadır.

- **Sözlere aktarma:** Üçüncü ve son aşamada konuşma ile ilgili bütün işlemler bütünleştirilmekte ve sözlere aktarılmaktadır. Zihinde belirlenen ve düzenlenen sözlü metin veya mesaj peş peşe sunulmaktadır. Böylece zihindekiler sözlere aktarılmakta ve konuşma işlemi gerçekleştirilmektedir. Bu aşamada beden dili de kullanılmaktadır (Güneş, 2014).



Şekil 1. Konuşmanın Aşamaları

Görüldüğü gibi konuşma üç temel aşamadan oluşmaktadır. İlk iki aşama zihinsel üçüncü aşama ise fiziksel olarak gerçekleştirilmektedir. Her konuşma sırasında bu aşamalar hızlıca uygulanarak konuşma yapılmaktadır. Bazı konuşma becerileri gelişmiş kişiler bu aşamaları çok hızlı şekilde uygulamakta ve seri olarak konuşmaktadır. Bazı konuşmacılar ise zihninde tasarladığı konuşma metnini yazmakta, ezberlemekte, küçük notlar almakta ya da görsel sunulardan yararlanmaktadır. Ancak konuşma becerileri yeterince gelişmemiş öğrenciler, bu zihinsel işlemleri hızlı yapamamakta, bazen duraksamakta, şaşırmakta, ne diyeceğini unutmakta ya da yazılı metne başvurmaktadır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek, akıcı, güzel ve etkili konuşmalarını sağlamak için bu aşamalar iyi öğretilmelidir. Özellikle zihinsel aşamalara daha fazla ağırlık verilmeli, dil öğretim programlarında zihinsel aşamalara yönelik kazanımlara yer verilmelidir.

Dünyamızda uygulanan dil öğretim yaklaşımlarında konuşma sürecinin farklı aşamalarına ağırlık verilmiştir. Örneğin geleneksel ve davranışçı gibi eski yaklaşımlarda konuşmanın daha çok fiziksel süreçlerine yani sözlere aktarma işlemlerine ağırlık verilmiştir. Bu nedenle telaffuz, vurgu, ses, tonlama vb. üzerinde durulmuştur. Bilişsel yaklaşımda konuşma sürecinin zihinsel boyutuna odaklanılmıştır. Yapılandırıcı yaklaşımda ise bütün aşamalara ağırlık verilmiştir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre konuşma, zihinde başlayan, duygu ve düşüncelerin sözlere aktarılmasıyla yürütülen bir süreçtir. Konuşmaya başlamadan önce zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir. Ardından konuşma konusu, amacı ve yöntemi belirlenmektedir. Daha sonra aktarılacak bilgiler özenle seçilmektedir. Bunlar sıralama, ilişkilendirme, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorgulama, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Son aşamada ise zihinde düzenlenen bütün bilgiler cümle, kelime, hece ve seslere dökülmektedir. Konuşma sırasında sözleri destekleyici mimik, jest, vurgu, tonlama vb. başvurulmaktadır (Güneş,2014). Görüldüğü gibi günümüz dil öğretim yaklaşımlarında konuşmanın sadece fiziksel değil zihinsel aşamalarına da ağırlık verilmektedir.

3.3.Hazırlıksız Konuşma

Hazırlıksız konuşma ile ilgili alanda çeşitli açıklamalar yapılmıştır. Örneğin Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük ve diğer bazı sözlüklerde “hiçbir hazırlığı bulunmayan, hazırlanmadan yapılan konuşma, irticalen, sözleri hazırlıksız, düşünmeden, irticalen söylemek, uydurmak, kesilmek, düşünmeksizin, hazırlıksız, irticalen söylenen söz, içine doğduğu gibi söyleyerek, doğaçtan konuşma vb.” olarak verilmektedir. İrticalen, Osmanlıca ‘da “bir yerden okumaksızın doğaçlama şekilde yapılan konuşma” anlamına gelmektedir. Arapça kökenli irtical kelimesinden gelmiştir. Kısaca irtical kelimesi doğaçtan konuşma, yazılı bir metne bakmadan, hazırlıksız olarak söz ve şiir söyleme anlamındadır.

Konuşma ile ilgili ülkemizdeki bazı kitap ve kaynaklarda konuşma “hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar” olmak üzere iki başlık altında sınıflandırılmaktadır. Hazırlıklı konuşmalar, “belirli bir plana göre hazırlanan, konuşmanın yeri ve zamanı önceden belirlenerek yapılan konuşmalar” olarak açıklanmaktadır. Bunlar konferans, söyleşi, panel, açık oturum, bilgi şöleni gibi sıralanmaktadır. Hazırlıksız konuşmalar ise “yeri ve zamanı belli olmayan, her zaman ve her durumda yapılan, insanın günlük hayatta duygu ve düşünce, istek ve ihtiyaçlarını dile getirdiği konuşma” olarak verilmektedir. Bunlar kendini tanıtmaya, teşekkür etmeye, telefon ve ziyaretlerde konuşma, selamlaşma gibi sıralanmaktadır. “Hazırlıksız konuşmaların her an ve her durumda yapılabileceğinden bunların hazırlığının olması da beklenemez.” denilmektedir.

Sözlük ve kaynaklardaki açıklamalardan hazırlıksız konuşmanın bir ön hazırlık yapmadan, sözleri hazırlıksız ve düşünmeden söyleme, rastgele konuşma, kelimeleri içinden geldiği gibi sıralama vb. olduğu ortaya çıkmaktadır. Yani konuşmanın zihinsel boyutu ikinci planda kalmaktadır. Oysa günümüz dil öğretim yaklaşımlarına göre konuşma sırasında önce zihinsel hazırlık yapılması öngörülmektedir. Konuşma sürecinin doğası gereği yapılan bu işlemin bilinçli yapılması için öğrencilere konuşma öncesi zihinsel hazırlık yapma, aktarılacak bilgileri zihinde düzenleme ve sözlere aktarma işlemleri öğretilmelidir. Bilimsel yaklaşım ve teoriler dikkate alınmadan öğrencilere konuşma öğretmek veya konuşma becerilerini geliştirmek kolay değildir. Bu nedenle dil öğretim programlarında hazırlıksız konuşma değil tam tersine zihinsel ve fiziksel hazırlıkları öngören kazanımlara ağırlık verilmelidir. Konuşma öğretiminin bilimsel temellerine uygun süreç, işlem ve etkinliklere odaklanılmalıdır. Ayrıca hazırlıksız konuşmanın insanın başına çeşitli olumsuzluklar getireceği de unutulmamalıdır.

3.4. Programlarda Konuşma Kazanımları

Ülkemizde 2000 yılından günümüze kadar uygulanan Türkçe öğretim programlarında verilen konuşma kazanımları zihinsel ve fiziksel işlemleri içerme yönüyle incelenmiştir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı 2005, 2006, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yılı Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ele alınmıştır. Programlarda verilen konuşma kazanımlarının sayısı ve özellikleri aşağıda sırasıyla verilmiştir.

***2005 ve 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı**

MEB tarafından 2005 ve 2006 yıllarında uygulanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programlarında “Konuşma” ile ilgili toplam 52 kazanım verilmiştir. Bunlar “*Konuşma Kurallarını Uygulama*”, “*Kendini Sözlü Olarak İfade Etme*”, “*Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma*” başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Bazı konuşma kazanımları şöyledir;

“Konuşma Kurallarını Uygulama: Konuşmak için hazırlık yapar. Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder. Konuşma yöntemini belirler. Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır. Kelimeleri doğru telâffuz eder. Akıcı konuşur. Konu dışına çıkmadan konuşur. Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevî, kültürel, ahlakî, sosyal vb.) uygun konuşur.” gibi.

“Kendini Sözlü Olarak İfade Etme: Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır. Söz varlığını kullanır. Ana fikri, yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular. Önemsemediği bilgileri vurgular. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar. Konuşmalarında yaşantısından

ve günlük hayattan örnekler verir. Destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir. Tanımlamalar yapar. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır. Karşılaştırmalar yapar. Sebep-sonuç ilişkileri kurar. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar. Konuşmasını özetler. Bilgi edinmek amacıyla soru sorar. Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.” gibi.

“Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma: Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur. Topluluk önünde konuşur. Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır. Konuşmalarında betimlemeler yapar. İkna edici konuşur. Bilgi vermek amacıyla konuşur. Sorgulayarak konuşur. “gibi (MEB,2005, 2006).

Görüldüğü gibi 2005 ve 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programında konuşmanın zihinsel boyutuna ayrı bir önem verilmiş, zihinsel ve fiziksel hazırlıkları içeren çok sayıda kazanım sıralanmıştır. Örneğin *konuşma için hazırlık yapma, konuşma amacını ve yöntemini belirleme, konu dışına çıkmadan konuşma, ana fikri, yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgulama, önemsendiği bilgileri vurgulama, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, tanımlama ve karşılaştırmalar yapma, sebep-sonuç ilişkileri kurma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyma, konuşmasını özetleme, konuşmasında betimlemeler yapma, sorgulayarak konuşma* gibi. Programda yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımı benimsenmiş, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için konuşma süreci ve aşamaları dikkate alınmıştır. Kazanımlar kısa, açık, net ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir. Böylece konuşmanın zihinsel ve fiziksel süreçleri ile alt becerilerine odaklanılmıştır.

***2015 Türkçe Dersi (1- 8. Sınıflar) Öğretim Programı**

Bu programda “Konuşma ve Dinleme” öğrenme alanı birleştirilmiş ve toplam 16 konuşma kazanımı verilmiştir. Bunlar sınıf düzeylerine göre aşamalı olarak liste halinde sıralanmıştır. Bu kazanımlardan bazıları şöyledir (MEB,2015);

“Konuşmasında uygun hitap ifadeleri ve nezaket sözcükleri kullanır. Konu dışına çıkmadan, önceden belirlenmiş kurallara uyarak konuşur/tartışır. Sözcükleri doğru telaffuz ile tonlama ve vurgulara dikkat ederek akıcı ve anlaşılır bir dille konuşur. Konuşulacak/tartışılacak konu için hazırlık yapar; gerekli metinleri okuyarak veya çalışarak gelir, konuşmasını hazırlığı üzerine kurgular ve konu ile ilgili kanıtlara atıflar yapar. Konuşmanın akışı içinde sorular sorar, başkalarının sorularına cevap verir. Konuşmada ortaya çıkan ana fikirleri toplarlar, konuşma

sürecinde edindiği bilgiler ile sonuçlar çıkarır. Konuşmada/tartışmada ifade edilen görüşleri ve bilgileri dikkate alarak, ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda kendi görüşlerini gerekçelendirir. İlgili tanımları, verileri, destekleyici bilgileri ve örnekleri kullanarak savunduğu görüşler hakkında önemli noktaları tutarlı bir şekilde ve yeterli ayrıntıda sunar. Konuşmasını uygun durumlarda ana fikri veya temayı geliştirmek için grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler. Konuşmasını konuya, ortama ve konuşmayı yapacağı kişi veya gruba göre uyarlar. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.”

MEB 2015 Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programında konuşmanın zihinsel ve fiziksel aşamaları içeren kazanım sayısı çok sınırlıdır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için konuşma aşamaları ve işlemleri yeterince dikkate alınmamıştır. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında verilen 52 konuşma kazanımının çoğu bu Programda çıkarılmış ve 16 kazanıma düşürülmüştür. Ayrıca Programda verilen bazı kazanım cümleleri uzun ve işlem basamakları halinde ifade edilmiştir. Bazı kazanım cümleleri ise iç içe girmiş, birbirinden farklı becerileri içermektedir. Bu tür ve içerikteki kazanımlarla öğrencilerde konuşma becerilerinin geliştirilmesi güç olmaktadır.

***2017, 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)**

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan 2017, 2018 ve 2019 Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar) Öğretim Programlarında “Konuşma” öğrenme alanı altında toplam 8 kazanım verilmiştir. Konuşma kazanımları üç Programda da aynen tekrar edilmiş, benzer kazanımlardır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar liste halinde verilmiştir. Bunlar;

1. Hazırlıksız konuşmalar yapar.
2. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
3. Hazırlıklı konuşma yapar.
4. Konuşma stratejilerini uygular.
5. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
6. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
8. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır (MEB, 2017, 2018, 2019), şeklinde sıralanmıştır.

Görüldüğü gibi Program’da konuşma kazanımları hem sayı hem de nitelik olarak yetersizdir. Bir başka ifadeyle sekiz yıllık öğretim programında sekiz konuşma kazanımı verilmiştir. Oysa 2005 ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda 52 konuşma kazanımı, 2015 Programı’nda ise 16 kazanım verilmiştir. Bu kazanımların tamamına yakını çıkarılmıştır. Ayrıca 2017,2018 ve 2019 Türkçe öğretim programlarında konuşma öğrenme alanı basit ve yüzeysel olarak ele alınmış, konuşmanın zihinsel boyutuna hiç yer verilmemiştir. Tam tersine birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar “*Hazırlıksız konuşmalar yapar.*” kazanımı ile öğrenciler hazırlık yapmadan, düşünmeden, rastgele konuşmaya yönlendirilmiştir. Bunlar günümüz dil öğretim yaklaşım ve teorilerine uygun değildir. Kısaca konuşma öğretiminin bilimsel temellerinden uzak işlem ve uygulamalara yer verilmiştir. Bu haliyle Türkçe öğretim programları içinde konuşma öğretiminin en zayıf ele alındığı program olmuştur. Bu tür ve sayıdaki kazanımlarla öğrencilerde konuşma becerilerinin geliştirilmesi güçtür. Bu programla yetişen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede sorunlar yaşaması kaçınılmazdır. Bu durum hem öğrencilerin geleceğini hem de Türkçe öğretiminin niteliğini olumsuz etkilemektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Türkçe öğretiminde hazırlıksız konuşma sorununu ele alınmıştır. Bu konuyu açıklığa kavuşturmak için çeşitli dil öğretim yaklaşım ve teorilerinden hareketle konuşmanın süreç ve aşamaları belirlenmiştir. Ardından ülkemizde 2000 sonrası uygulanan ilk ve ortaokul Türkçe öğretim programlarında verilen konuşma kazanımları sayı ve nitelik yönüyle incelenmiştir.

Günümüz dil öğretim yaklaşım ve teorilerine göre konuşma süreci üç temel aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar zihinsel hazırlık, düzenleme ve sözlere aktarmadır. İlk iki aşama zihinsel üçüncü aşama ise fiziksel yürütülmektedir. Konuşma sürecine zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilerek başlanmaktadır. Ardından konuşma amacı, yöntemi, sınırları ve konusu belirlenmekte ve aktarılabilecek bilgiler seçilmektedir. Bu bilgiler çeşitli işlemler yapılarak zihinde düzenlenmektedir. Düzenlenen bilgiler sözlere dökülerek aktarılmaktadır. Konuşma sırasında beden dilinden de yararlanılmaktadır. Dil öğretim yaklaşımlarına göre konuşma öncesi zihinsel hazırlık yapma ve bilgileri düzenleme zorunlu görülmektedir. Konuşma sürecinin doğası gereği yapılan bu işlemler bilinçli olarak yapılmalıdır. Bu nedenle öğrencilere konuşma öncesi zihinsel hazırlık yapma, aktarılabilecek bilgileri düzenleme ve sözlere aktarma işlemleri öğretilmelidir.

Diğer taraftan ülkemizde konuşma ile ilgili güncel kitap ve kaynaklarda konuşma işlemi “*hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar*” olarak sınıflandırılmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan 2017, 2018 ve 2019 Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar) Öğretim Programlarında birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar “*Hazırlıksız konuşmalar yapar.*” kazanımı verilmiştir. Oysa hazırlıksız konuşma, sözleri hazırlıksız ve düşünmeden söyleme, rastgele konuşma, kelimeleri içinden geldiği gibi sıralama vb. anlamındadır. Hazırlık yapmadan konuşma ciddi bir eğitim sorunudur. Türkçe öğretim programında hazırlıksız değil tam tersine zihinsel ve fiziksel hazırlık gerektiren kazanımlara yer verilmelidir. Yani konuşma öğretiminin bilimsel temellerine uygun işlemlere odaklanılmalıdır. Bu anlayıştan hareketle ülkemizde 2000 yılı sonrası uygulanan Türkçe öğretim programlarındaki konuşma kazanımları incelenmiştir. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programında konuşmaya çok önem verildiği, konuşmanın zihinsel ve fiziksel işlemlerini içeren 52 kazanım sıralandığı görülmüştür. MEB 2015 Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programında ise konuşmanın zihinsel ve fiziksel boyutuna yönelik kazanım sayısının sınırlı olduğu ve 16 kazanım verildiği görülmüştür. 2017, 2018 ve 2019 Türkçe Öğretim Programlarında ise toplam 8 konuşma kazanımı verilmiş ve öğrenciler hazırlıksız konuşma yapmaya yönlendirilmiştir. Halen uygulan 2019 Türkçe Öğretimi Programı ile öğrencilerin konuşma becerilerinin yeterince geliştirilemeyeceği ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerimizin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için Türkçe öğretim programında günümüz dil öğretim yaklaşım ve teorilerinden yararlanılması ve dil eğitimine yön verecek bir programın hazırlanması önerilmektedir. Böylece dilsel ve zihinsel becerileri üst düzeyde gelişmiş, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler yetiştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Betton, N. (2012). *Réussir l'oral de français*, Paris: Atlande.
- CECR. (2000). Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de L'Europe (2000). Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Strasbourg : Division des langues vivantes, Conseil de l'Europe.
- Cuq,J.F. (2003).*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, 2003 (ISBN 978-2-09-033972-7)
- Dell, G.S. (1986). A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological Review*, 93, 283-321.
- Güneş, F.(2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, Ankara: Pegem A Yayınları
- Güneş, F. (2014). Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), s.1-27.

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass. The MIT Press.

MEB.(2005). İlköğretim Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, MEB.

MEB.(2006). İlköğretim Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, MEB.

MEB.(2015). Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: MEB.

MEB. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1- 8. Sınıflar), Ankara: MEB.

MEB. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1- 8. Sınıflar), Ankara: MEB.

MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1- 8. Sınıflar), Ankara: MEB.

MEB. (2000). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni,(Çeviri), Ankara: MEB.

“Unprepared Speaking” Problem in Turkish Teaching

EXTENDED SUMMARY

Speech is the tool of the individual's learning, self-development and world recognition. With speech, emotions and thoughts in the mind are conveyed, interpersonal communication and interaction takes place, new knowledge and skills are learned. In the education process, the understanding of "I learn if I speak" is the basis of teaching and learning. With speaking activities, students' understanding and learning issues are determined, errors and mistakes are corrected. In addition, the level of knowledge and skills are measured and mental processes and processes are clarified. Thus, students' language, mind, social and emotional skills are developed and their future is guided through speech.

Reading and writing skills are not enough to learn a language. Effective speaking should also be taught to students. For this, the language teaching program should be well prepared, and current speech approaches and models should be used. Achievements in the program and speech activities to be given to students should be carefully selected. Speech activities should increase interaction, they should be instructive with various types of speech. These should include various speeches such as telling an event, explaining an issue, describing an object, and discussion. These activities should be started from primary school and students should be provided to learn different types of speech.

There are more than one approach and methods in language teaching in our world. These are listed as "behavioral, communicative, constructivist, action / activity oriented approach, skill approach". The purpose, basic opinion and method of application of each differ from the other. In recent years, action / activity oriented approach and skill approach have come to the fore along with the constructivist approach. This view is also based on the Common European Framework of Reference for Languages. It is envisaged that language is taught through real life tasks and activities, not by transferring information in a linear line. During the training process, "learning the language" and "using" are emphasized. In this process, special attention is paid to “mutual speech and interaction” and “prepared speech and presentation”.

In our country, there have been important developments in language teaching in recent years, and primary and secondary school Turkish education programs are constantly updated. In the programs, students are expected to develop skills such as using Turkish correctly and effectively, communicating, and continuing learning throughout life. For this purpose, students

are prepared to speak, pay attention to the rules of speech, choose the appropriate words, etc. It is taught. However, this understanding has started to change in the Turkish curriculum after 2017, and it gains the “It makes unprepared speeches” acquisition. There is no explanation in the Program about this achievement, which is given from the first grade to the eighth grade. However, impromptu speech, random speech, saying whatever comes to your mind, forming irrational sentences, speaking without thinking etc. the meaning vain. With this achievement, directing students to impromptu speech is a serious educational problem. If what is meant in the Program is daily conversations such as "introducing yourself, thanking, speaking on the phone, welcoming, greeting", these also require preparation. In short, students should be taught mental preparation, effective, beautiful and conscious speech. Not impromptu and random speech.

In this study, the problem of impromptu speech in teaching Turkish was discussed. For this purpose, first of all, "What is speech? What are the stages of speaking? What is impromptu speech? answers to questions were sought. Then, the speech gains given in the primary and secondary Turkish teaching programs implemented since 2000 were examined in terms of number and quality.

According to today's language teaching approaches, speaking process takes place in three basic stages. These are mental preparation, regulation and transposition. The first two stages are mental and the third stage is physical. The process of speaking begins by reviewing the information structured in the mind. Then the purpose, method, limits and subject of the speech are determined and the information to be transferred is selected. This information is organized in the mind by performing various processes. The edited information is conveyed into words. Body language is also used during the conversation. According to language teaching approaches, making mental preparation and organizing information before speaking is required. These processes, which are made by the nature of the speaking process, should be done consciously. For this reason, students should be taught about mental preparation before speaking, organizing the information to be transferred, and transferring them to words.

When the current books and sources about speech in our country are examined, it is seen that the speech process is classified as “prepared and unprepared speeches”. In addition, in the 2017, 2018 and 2019 Turkish Lesson (Primary and Secondary School Grades 1-8) Curriculum implemented by the Ministry of National Education, "Unprepared talks from the first grade to the 8th grade." has been given. However, unprepared speech, speaking words

unprepared and without thinking, random speaking, sorting words as they come from, etc. Means. Speaking without preparation is a serious educational problem. In the Turkish curriculum, acquisitions that require mental and physical preparation rather than unprepared should be included. In other words, it should be focused on the procedures appropriate for the scientific foundations of speech teaching.

With this understanding, speech gains in Turkish teaching programs implemented after 2000 were examined. In the 2005 Primary Education Turkish Lesson (Grades 1-8) Teaching Program, it was seen that speaking was very important and 52 gains including mental and physical processes of speech were listed. In the MEB 2015 Turkish Course (Grades 1-8) Teaching Program, it was observed that the number of gains for the mental and physical dimension of speech was limited and 16 gains were given. In 2017, 2018 and 2019 Turkish Teaching Programs, a total of 8 speech gains were given and students were directed to speak impromptu. It is revealed that the speaking skills of students cannot be developed sufficiently with the 2019 Turkish Teaching Program implemented.

As a result, it is recommended to use today's language teaching approaches and theories and to prepare a program that will guide language education in order to improve our students' speaking skills. Thus, individuals with advanced language and mental skills, who use Turkish correctly, beautifully and effectively should be raised.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 5, Sayı 2, 125 - 148
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 5, Issue 2, 125 - 148

DOI: 10.29250/sead.721829

Gönderilme Tarihi: 17.04.2020

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 27.06.2020

Karikatüre Dayalı Uygulamaların Okul Öncesi Çocuklarının İletişim Becerilerine Etkisi

Doç. Dr. Sevda KOÇ AKRAN, Siirt Üniversitesi, sevdakc@gmail.com

İnci KOCAMAN GELİR, Milli Eğitim Bakanlığı, inci_ttanesi@hotmail.com

Özet: Bu araştırmanın temel amacı, karikatüre dayalı uygulamaların okul öncesi çocuklarının iletişim becerilerine etkisini belirlemektir. Baskın-az baskın karma deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, Bitlis'in Tatvan ilçesine bağlı iki anaokulu ve bu anaokullarında öğrenim gören 5 yaş grubu çocukları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen iletişim becerileri gözlem formu ve doküman analizi kullanılmıştır. Veri toplama aracından elde edilen veriler, nicel ve nitel veri analiz yöntemlerine tabi tutulmuştur. Nicel verilerin analizinde Mann Whitney U-Testi, Wilcoxon İşaretsiz Sıralar Testi uygulanmıştır. Ayrıca deneysel uygulamanın etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen d değerine bakılmıştır. Nicel verileri desteklemek amacıyla deney grubundaki çocukların etkinliklerine yer verilmiştir. Nitel verilerde ise doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda karikatüre dayalı uygulamalar, deney grubundaki katılımcıların duygu ve düşüncelerini aktarmalarına, kendilerini ifade etme ve empati kurma becerilerine katkı sağladığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlardan hareketle, çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, karikatür, karikatüre dayalı öğrenme modeli, iletişim.

The Effect of Caricature Based Applications on the Communication Skills of Preschool Children

Abstract: The main purpose of this study is to determine the effect of caricature based applications on the communication skills of preschool children. The working group of the study which uses dominant-less dominant mixed methods consists of two kindergartens in Tatvan district of Bitlis and 5-year-old children studying in these kindergartens. In the research, communication skills observation form and document analysis developed by researchers were used as data collection tool. The data obtained from the data collection tool were subjected to quantitative and qualitative data analysis methods. In the analysis of quantitative data, Mann Whitney U-Test and Wilcoxon Signed Ranks Test were used. In order to determine the effect size of experimental application, Cohen's d values were examined. In order to support quantitative data, activities of children in the experimental group were included. Document analysis was used in qualitative data. As a result of the research, it was seen that the caricature based applications contributed to the participants in the experimental group to convey their feelings and thoughts, to express themselves and to empathize. Based on the results obtained, various suggestions are presented.

Keywords: Preschool, caricature, caricature based learning model, communication.

*Bu çalışma ikinci yazarın, birinci yazarın danışmanlığında hazırlanmış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

*Bu çalışma Siirt Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar Projeleri Koordinatörlüğü (BAP) tarafından 2018-SİÜSOS-016 nolu proje ile desteklenmiştir.

Künyesi: Koç Akran, S. ve Kocaman Gelir, İ. (2020). Karikatüre Dayalı Uygulamaların Okul Öncesi Çocuklarının İletişim Becerilerine Etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 125-148. DOI: 10.29250/sead.721829

Birinci Yazar Orcid No: 0000-0003-4205-0148

İkinci Yazar Orcid No: 0000-0002-6456-4863

1. Giriş

Eğitim, ülkelerin ileri refah düzeyine ulaşmasına katkı sağlayan oldukça önemli bir konudur. Eğitimle bireyler ve toplumlar geleceğe güvenle bakmaktadır. Bir ülkenin politika, ekonomik, teknolojik, sağlık gibi birçok alanında kararlı ve yenilikçi adımlar atmasını sağlamaktadır. Böyle adımların atılmasına öncülük eden eğitimin bu sebeple iyi planlanması gerekmektedir. Bu planlama okul öncesi eğitimle başlanmalıdır (İsmailoğlu ve Yılmaz, 2019). Okul öncesi, çocuğun birçok gelişim alanına katkı sağlayan kritik bir dönemdir (Aral ve Kadan, 2018). Okul öncesi başka bir deyişle, çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alan, gelişimsel özellikleri doğrultusunda etkinlikler sunan, çocukların farkındalıklarının gelişimi için zengin uyarıcılar sunan, toplumun, bireysel değerleri tanıtan ve kazandıran bir eğitim sürecidir. Okul öncesi eğitim sürecinde çocuklar, kendine ve yakın çevresine olumlu tutum geliştirmektedir (Yüksek, 2020). Çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal gelişim ve öz bakım/denetim becerileri edinme konusunda büyük katkılar sağlamaktadır. Ayrıca çocukların yakın çevresiyle iletişim kurmasını, (Saat, Er ve Üstten, 2018) duygu ve düşüncelerini paylaşmasını, kendini ifade etmesini, başkalarıyla empati kurmasını, kısaca sosyalleşmesinde etkin rol oynayan bir süreçtir. Çocuklar için bu tür süreçler başta ilkokula uyumunu kolaylaştırmaktadır (Çullu ve Güleç, 2019).

Okul öncesi eğitim, çocukların yaşadığı topluma ait kültürleri tanımaya ve değerleri özümsemesine yardımcı olmaktadır. Dört temel dil becerisini (okuma-yazma-dinleme-konuşma) çocuklar bu dönemde etkili bir şekilde kullanmaktadır (Yayla, 2020). Belirtilen bu becerilerin etkili bir şekilde çocuklar tarafından kullanılması için de başta okul öncesi eğitim sürecinde uygulanan eğitim programlarının iyi bir şekilde uygulanması ve yapılandırılması gerekmektedir. Bunun içinde eğitim programlarının esnek, oyun temelli, sarmal ve çocuk merkezli olması beklenmektedir. 2013 yılında uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programının bütün bu özellikleri taşıdığı görülmektedir. Mevcut okul öncesi eğitim programının (2013) çocuk merkezli, esnek, eklektik, sarmal, dengeli ve oyun temelli olduğu belirtilmektedir. Program, çocukların öğrenme sürecine etkin katılmasını amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra program çocuklara, farklı oyun etkinlikleri sunmaktadır. Çünkü oyunun çocuklar için kritik becerilerin kazandırıldığı, dil gelişimini artırdığı, özgüven becerisini geliştirdiği bilinmektedir (MEB, 2013). Başka bir deyişle oyun yoluyla çocukların yaratıcılığı geliştirilmektedir. Günlük yaşam becerilerinin kullanılması için öğrenilen bilgiler gerçek yaşama transfer edilmektedir. Programda bu sebeple öğrenilen konular/bilgiler amaç değil, araç olarak kullanılmaktadır. Aile ve okul bu aracın birey tarafından kullanılması için öncülük etmektedir. Aile, okul ve öğretmen kültürel ve evrensel değerleri bu süreçte çocuğa

aktarmada önemli bir kaynak olarak görülmektedir. Hem aile hem de öğretmen rehberlik görevi üstelenerek çocuk için kritik olan bu dönemin daha verimli geçmesini sağlamaktadır (MEB, 2013). Bilindiği üzere okul öncesinde; bütün çocuklar arasında iletişim kurma, kendilerini ifade etme, dünyayı algılama ve öz bakım becerilerini kullanma özellikleri bir birinden farklı olmaktadır. Bu sebeple, eğitim programları her çocuğun bu farklılığını göz önünde bulundurarak hem süreç hem de sonuçta değerlendirmektedir. Çocukların çok yönlü değerlendirilmesi için ilk olarak öğretmenin sınıf içinde çocuklara farklı etkinlikler sunması beklenmektedir. Böyle bir beklenti, doğrultusunda öğretmen farklı yöntem, teknik, araç-gereçler kullanmalıdır. Soyut olan konu ve düşünceleri, değerleri örneğin çeşitli oyunlarla ve karikatür türleriyle somutlaştırma yoluna gitmelidir. Özellikle karikatürler bu tür süreçlerde etkili bir araç olarak görülmektedir. Çünkü karikatürler, bireylerin zihinlerinde oluşan düşünceleri resim yoluyla ifade edebilmelerine olanak sağlayan çizimlerdir (Özyılmaz Akamca, 2008).

İtalyanca "Caricare" kelimesinden türetilen karikatür (Karakuş, 2019), bugünkü durumuyla çizgi ile mizah yapma sanatı olarak tanımlanmaktadır (Yüksek ve Adıgüzel, 2012). Karikatür soyut birçok olay ve bilgiyi somutlaştırmaktadır. Bunların birey tarafından analiz edilmesine ve yorumlanmasına yardımcı olmaktadır. Karikatürler aynı zamanda bireylerin her gelişim döneminde kullanılan eğitim araçlarıdır. Özellikle okul öncesinde çocukların bazı kavramları öğrenmesini sağlamaktadır. Okul öncesi eğitimde kullanılan karikatürlerle çocuklar her kavramı sembolleştirerek öğrenmekte ve yeni öğrenmelere karşı motivasyonunu artırmaktadır (Erdağ, 2011).

Karikatür ve eğitimdeki uygulamaları çocukların birçok düşünme ve problem çözme becerilerini de geliştirmektedir (Özşahin, 2009). Bu becerileri geliştirirken çocukların; "öğrenmeyi öğrenme" yolundaki öğretmeni gibidir. Bir öğretmen gibi karikatür hem çocuklarda üst düzey beceriler geliştirmekte hem öğrenme ortamının eğlenceli olmasını sağlamakta hem de çocuğun dünyayı anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır (Koç Akran ve Kocaman, 2018). Başka bir deyişle karikatür, insanı düşündürmeye sevk eden, bir konu üzerinde bireyin dikkatini çeken bir sanat gibidir (Seçgin, Yalvaç ve Çetin, 2010).

Okul öncesindeki çocukların dikkatlerini bir konu üzerinde toplamak ve o konuyu çocuğun odağı halinde getirmek bazen bir öğretmen için zor olabilmektedir. Böyle bir durumda öğretmene karikatür gibi çağdaş eğitim araçlarını ve ya uygulamalarını kullanması önerilmektedir (Kleeman, 2006). Çünkü çocuklar okul öncesi eğitimde okuma yazma gibi dil becerilerini henüz aktif olarak kullanamamaktadır. Daha çok görsel, hareketli, renkli çizimlere

yönelmektedir. Onlarla öğrenmeye çalışmaktadır. Çizimlerde gördüğü olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurmaya çalışmaktadır (Al-Araimi, Ambusaidi ve Selim ve Al Amr, 2018). Çizimler ve karikatürde kullanılan görsel şekiller karşındaki çocuğa birçok mesaj sunmaktadır. Çocuklar karikatürlerle ön bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağ kurmaktadır. Böylelikle çocuklardaki bilişsel farkındalık gelişmektedir (Akkaya, 2011).

Okul öncesi eğitimde çocuklar arasındaki bireysel farklılık, farklı öğrenme tercihleri ve öğrenme stilleri sınıf içinde karikatür çeşitlerinin kullanılmasını sağlamaktadır. Yapılan çalışmalarda (Özşahin, 2009; Akkaya, 2011; Sidekli, Er, Yavaşer ve Aydın, 2014) bir öğretmenin kullanması önerilen karikatür çeşitleri şu şekilde sınıflandırılmıştır: Karikatürler amacına göre karikatürler, biçimine göre karikatürler ve kavram karikatürleri olmak üzere 3 başlık altında toplanmıştır (Çelik, 2014).

Amacına göre karikatürler *eğlence ve düşünmeye yönelik* özellikleri bulunmaktadır. Bu karikatürler kendi içinde; eğlenceli ve dikkat çeken karikatürler ve araştırmacı ve düşündürücü karikatürler olmak üzere iki çeşidi bulunmaktadır. Eğlenceli ve dikkat çeken karikatürlerde temel amaç; bireyin herhangi bir konu üzerinde dikkatini çekmek, bireyin o konuda eğlenmesini, gülmelerini sağlamaktır. Daha çok bu karikatürlere ders ve bilim kitaplarında, günlük gazete ve dergiler ile internet sitelerinde yer verilmektedir. Araştırmacı ve düşündürücü karikatürler ise bireyin olaylar üzerinde derinlemesine akıl yürütmesini ve farkındalık düzeyini kullanmasını sağlamaktadır. Dersin başında daha çok bireyin konu ve olaylar üzerinde düşünerek dikkatini çekmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu sebeple bireyde eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Çelik, 2014; Sancar, 2019; Çiftçi ve Kaplan, 2020).

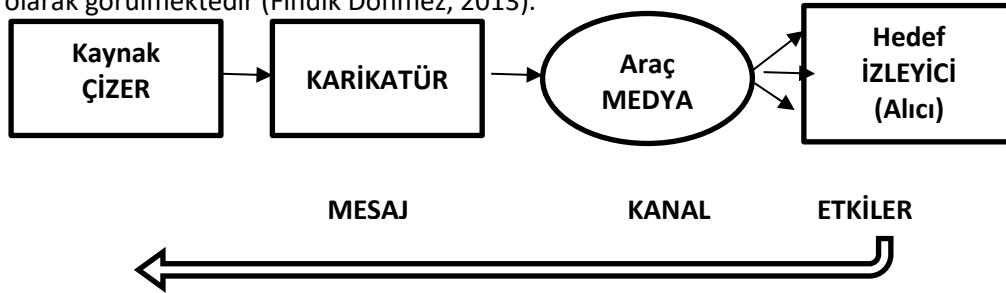
Biçimine göre karikatürler; ifade tarzına, tekniğine ve kurgu yapısına göre 3'e ayrılmaktadır. İfade tarzına göre karikatürlerde yazılı ve yazısız (grafik-ciddi) karikatürler olmak üzere iki bölümde incelenmektedir (Çelik, 2014). Yazılı karikatürlerde daha çok günlük gazetelerde kullanılmaktadır. Bu karikatürler geniş kitleler tarafından okunmaktadır. Yazısız karikatürler yazılı karikatürlerin aksine yazının olmadığı ve hiç kullanılmadığı durumlarda tercih edilmektedir (Özşahin, 2009).

Tekniğine göre karikatürler; renkli ve siyah-beyaz karikatürler olarak iki gruba ayrılmaktadır. Renkli karikatürlerde özellikle çocukların dikkat çekmek için kuru, pastel gibi boyalar kullanılmaktadır. Siyah-beyaz karikatürlerde daha çok beyaz zemin üzerine siyah çini mürekkep kullanılarak çizimler yapılmaktadır (Marangoz, 2019). Kurgu-yapı özelliğine göre karikatürler; esprinin tek bir karede gösterildiği tek kare karikatürler ve belirli bir

mekân/ortamda belirlenen karakterlerle çizim yapılan bant karikatürler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Özer, 2007).

Kavram karikatürleri; bilimsel, bir takım görsel ve bilimsel metinleri konuşma yoluyla somutlaştırmaktadır. Somutlaştırılan bu karikatürler günlük yaşamda kullanılmaktadır (Gökmen, 2020). Bu karikatürler daha çok, okuma becerisinin öğrenci tarafından iyi yapılandırılmasında, çocukların öğrenilen konu hakkında kelime dağarcığının geliştirilmesinde tercih edilmektedir (Ülker Hançer, 2019). Başka bir deyişle kavram karikatürleri çocuklarda farkındalık oluşturmaktadır (Kayhan, 2019). Farklı fikirler arasında bilgi alış-verişini sağlamaktadır. Çocuklar bu karikatürlerle öz eleştiri yapmaktadır. Derste kullanıldığında konuların tekrar edilmesine yardımcı olmaktadır (Soy, 2019). Başka bir deyişle diğer karikatürler gibi kavram karikatürleri de bireyin iletişim becerisini, dil gelişimini ve dört temel dil becerisini olumlu yönde geliştirmektedir (Çiftçi ve Kaplan, 2020). Bilindiği üzere karikatürler aracılığıyla birey duygu ve düşüncelerini iletişim kanallarını kullanarak karşıdaki bireye aktarmaktadır (Delp ve Jones, 1996).

İletişim, kimilerine göre konuşma ve sözcük alışverişi, kimilerine göre bilgi, duygu, düşünce ve becerilerin anlamlandırılması süreci olarak tanımlanmıştır (Temiz, 2014). İletişim, insanların çeşitli semboller kullanarak birbirlerine çeşitli duyguları aktarması sürecidir (Sü Eröz, 2011). Böyle bir süreçte karikatüre önemli bir sorumluluk verilmiştir. Özellikle karikatürcü bazen bir mizah bazen yazılı, bazen tek bant türünü karikatürde kullanarak bu iletişim sürecini başlatmıştır. Karikatürcünün aşırıya kaçması, kullandığı çizgilerde abartı ögesine yer vermesi okuyucuya her zaman rahatsız etmemektedir. Önemli olan karikatürde iletişim kanallarının nasıl kullanıldığı ve bunun alıcıya nasıl iletildiğidir. Eğer karikatürcü vermek istediği mesajı iletişim kanallarını etkili kullanarak aktarmış ise alıcı bu mesajı mutlaka doğru bir şekilde yorumlayacaktır. Çünkü sayfalarca yazılan bir konuyu/olayı karikatür tek bir sayfada tek bir resimle alıcıya aktarabilmektedir. Buda karikatürün iletişim sürecinde kısa ve öz oluşunun bir sonucu olarak görülmektedir (Fındık Dönmez, 2013).



Şekil 1. Karikatürün iletişim süreci (Özer, 1998: 46; Akt: Fındık Dönmez, 2013).

Şekil 1’de görüldüğü üzere, insanlar karikatür yoluyla duygularını çizimlerle aktarmaktadır. Bu çizimlerle karşıdaki bireye mesajlar göndermektedir. Yeri geldiğinde abartı ögesini kullanarak bireyin süreçte eğlenmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda bireyin düşünerek olaylar hakkında eleştire de bulunmasına yardımcı olmaktadır. Gülen, eleştiren, düşünen ve bu davranışları iletişim yoluyla aktaran birey, buradan elde ettiği deneyimleri gerçek yaşama aktarmaktadır (Saat, Er ve Üstten, 2018). Güldürürken düşündürmeyi amaçlayan ve mizah sanatı olan karikatür böylelikle bireyin öğrenmeye karşı isteğini artırmaktadır. Bu istek bireyin yaşamdan zevk almasını, daha uzun vadeli hedefler belirlemesini, yaratıcı düşünmesini, eğitimin istedik davranışlarını sergilemesini sağlamaktadır. Karikatür bu ve buna benzer birçok yönüyle başta eğitim ortamında kullanılması önerilmektedir. Özellikle okul öncesinden başlayarak çocuklara yönelik karikatür uygulamalarına yer verilmesi beklenmektedir. Karikatürün bu önemi ve çocuk gelişimi üzerindeki etkileri dikkate alınarak son yıllarda karikatür uygulamaları konusunda bir takım çalışmalar yapılmaktadır. Fakat okul öncesine yönelik yurt içinde karikatüre dayalı çalışmaların (Koç Akran ve Kocaman, 2018) yetersiz olduğu görülmektedir. Çalışmalar daha çok ders ve belirli bir alana yönelik olduğu ifade edilmektedir (Uğurel ve Moralı, 2006; Uslu, 2007; Özer, 2007; Köse, 2008; Kılınç, 2008; Köseoğlu, 2009; İnel ve Balım, 2011; Saat, Er ve Üstten, 2018; Soy, 2019; Kocakavak, 2019; Karakuş, 2019; Sancar, 2019; Çullu, 2019; Akkaya, 2020, Gökmen, 2020; Yayla, 2020; Yüksek, 2020). Bu çalışmanın yapılış amaçları arasında ilk olarak okul öncesine yönelik karikatür uygulamalarının az olması gelmektedir. Daha sonra bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar ve yapılacak önerilerin okul öncesi öğretmenlerine, velilere ve çocuklara vs. katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle araştırmanın temel amacı, karikatüre dayalı uygulamaların okul öncesi çocuklarının iletişim becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney grubunun ön test-son test, iletişim becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubunun ön test- son test, iletişim becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarının, son test iletişim becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Karikatüre dayalı uygulamaların okul öncesi çocuklarının iletişim becerilerine etkisini belirlemek amacıyla, nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte ele alındığı “baskın-az baskın karma yöntem” kullanılmıştır (Tashakkori ve Teddlie, 1998). Araştırmalarda karma yöntem, araştırmacının çalışma problemine bağlı olarak nicel ve nitel yöntemleri birlikte almasıdır. Karma yöntemle araştırmacılar bir yöntemin eksik kalan yönünü diğer yöntemle kapatabilmektedir. Sayısal verilere, resim ve olaylara açıklık getirmede kullanılır. Araştırmalara derinlemesine bakış açısı sunmaktadır (Creswell, 2003). Bu araştırmada da baskın olarak nicel, az baskın olarak nitel verilerden yararlanılmıştır.

Araştırmada 1.,2. ve 3. alt problemlerde hazırlanan formların analizinde nicel yöntem kullanılmıştır. Bu amaçla, karikatür uygulamalarının çocukların iletişim becerilerine etkisinin hangi yönde olduğunu belirlemede, yarı deneysel eşleştirilmiş ön test-son test kontrol gruplu desen tercih edilmiştir. Ayrıca deney grubundaki çocukların araştırmacıların uygulama sürecinde yaptığı gözlem sonuçları da vaka incelemesi kapsamında değerlendirilerek daha az baskın bir boyut olacak şekilde araştırmada kullanılmıştır.

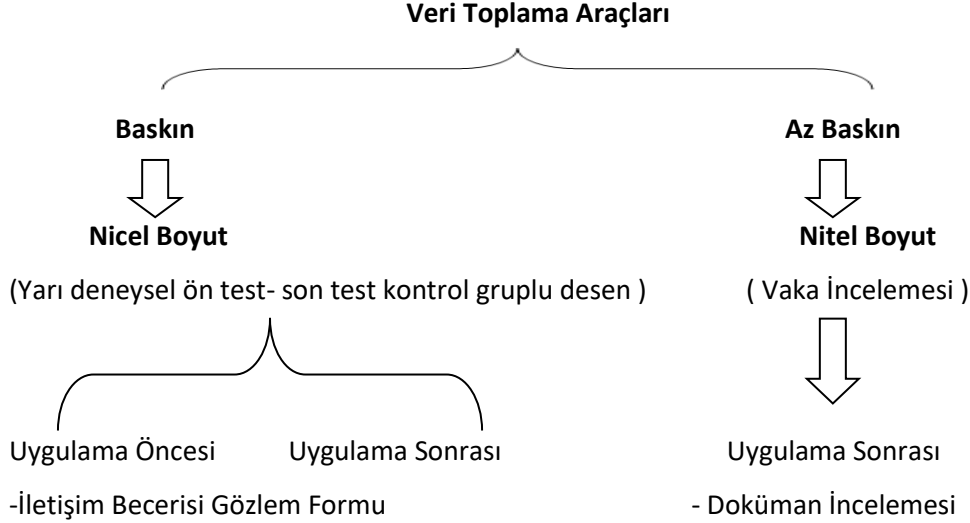
2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bitlis’in Tatvan ilçe merkezinde bulunan, iki ana okuldaki beş yaş grubundaki çocuklar oluşturmaktadır. Uygulamalar yapılmadan önce resmi kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Çalışma grubunda 40 katılımcı (20’si deney, 20’si de kontrol grubu) bulunmaktadır. 40 katılımcının 20’si bir okuldan diğer yarısı başka bir okuldan alınmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında, olasılığa dayalı örneklem türlerinden “seçkisiz örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Örneklem kapsamına alınan katılımcılardan 21’i kız, 19’u erkektir.

Deney grubuna araştırmacılar tarafından karikatüre dayalı uygulamalar yapılmıştır. Karikatüre dayalı uygulamalarla katılımcıların iletişim becerileri gözlenmiştir. Deney grubuna uygulama sürecinde şarkılar söylenmiş, karikatürler çizdirilmiş, görsel materyaller eşliğinde düşünceleri alınmıştır. Düşünceler alınırken, katılımcılara öğrenme sürecinde sorular sorulmuştur. Kontrol grubuna ise mevcut eğitim programları çerçevesinde etkinlikler uygulanmıştır. Etkinliklerde katılımcılara bireysel ve grup halinde şarkılar söylenmiştir. Etkinlikler yapılırken her iki gruba “sağlık ve beslenme” konusu işlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır.



Şekil 2. Araştırma deseninde kullanılan veri toplama araçları

Şekil 2’de görüldüğü üzere araştırmada kullanılan veriler nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama araçları uygulanmadan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra , nicel boyutta 1.,2.ve 3. alt problemlere yanıt aranırken, uygulama öncesi ve sonrasında araştırmacılar tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Gözlem Formu” kullanılmıştır.

Nicel boyutta SPSS 22 Bilgisayar Paket programında analiz edilen ve araştırmacılar tarafından geliştirilen 21 maddelik “İletişim Becerileri Gözlem Formu’nun uygulanması için öncelikle bu konuyla ilgili alan yazı taranmıştır. Daha sonra çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak, iletişim becerilerine yönelik maddeler yazılmıştır. Bu maddeler yazılırken, katılımcıların dil gelişim alanları öncelikle dikkate alınmıştır. Buradan hareketle oluşturulan maddeler için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve katılımcılara formun son hali uygulanmıştır.

Gözlem formunda katılımcıların iletişim becerileri “konuşma, dinleme, empati, geribildirim, güven gibi boyutlar çerçevesinde gözlenmiştir. Yazma ve okuma gibi iletişimin ve dil becerisinin iki kriteri gözlemde yer almamıştır. Bunun sebebi katılımcıların buldukları yaş grubunun bu iki kritere hazır olmamasıdır.

Gözlem formundaki derecelendirmelere “İyi” , “Orta” ve “Kötü” şeklinde puanlar verilerek sayısallaştırılmış ve daha sonra bu veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir.

Yapılandırılmış gözlem formlarının kullanıldığı araştırmada, araştırmacılar sadece dışarıdan bir izleyici olarak gözlem yapmıştır. Yapılan gözlem sonuçları gözlem formlarına kaydedilmiş ve gözlem ortamının bozulmaması için önlem alınmıştır. Gözlem gerçekleştirilirken Yıldırım ve Şimşek (2006) ve Karasar’ın (2005) belirttiği “anlamlılık” ve “gözlenebilirlik” özellikleri dikkate alınmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda araştırmada çocukların etkinlikler sırasında çizmiş oldukları karikatürlere ve fotoğraflara da yer verilerek doküman incelemesi yoluyla alıntılar yapılmıştır. Araştırmada deney grubundaki çocuklara araştırmacılar tarafından hazırlanan karikatüre dayalı; kontrol grubuna ise mevcut eğitim programı doğrultusunda sekiz haftalık etkinliklere yer verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test olarak uygulanan “İletişim Becerileri Gözlem Formu”ndan elde edilen veriler SPSS 22 bilgisayar paket programında değerlendirilmiştir. İletişim becerileriyle ilgili hazırlanan gözlem formunda grup büyüklüğünün 50’ den küçük olması sebebiyle Shapiro Wilks değerine bakılmıştır. Büyüköztürk’ün (2018: 42) ifade ettiği gibi “araştırmaya katılan grubun büyüklüğü 50’den büyükse Kolmogorov-Smirnov; 50’den küçük ise Shapiro Wilks değerine bakılarak normallik testi analizleri uygulanır.” Araştırmada gözlem formundaki verilerin normallik testleri incelenmiş ve anlamlılık düzeyinin 0.05’ ten büyük olması şartı dikkate alınmıştır. Fakat yapılan analizlerde dağılımların 0.05’ten küçük olduğu görülmüştür. Böylelikle araştırmada, deney ve kontrol grubunun kendi içindeki ön test - son test puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların puanlarını karşılaştırmak için Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın çalışma grubunda yer alan deneysel uygulamanın etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen d değeri incelenmiştir. Araştırmada iletişim becerilerine yönelik etki büyüklüğü orta aralıkta olarak bulunmuştur. Ayrıca araştırmada çocukların yaptıkları etkinliklerin fotoğraflarından doğrudan alıntılar yapılarak nicel veriler desteklenmiştir. Doğrudan alıntılar yapılırken, çocukların etkinlikleri altında çocukların isimleri yerine Ç₁, Ç₂, Ç₃..... Ç₁₀ kodları kullanılmıştır.

3. Bulgular

Deney Grubunun Ön Test-Son Test İletişim Becerilerine İlişkin Puanlarına Ait Bulgular

Deney grubunun ön test-son test iletişim becerilerine ilişkin puanlarına ait bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

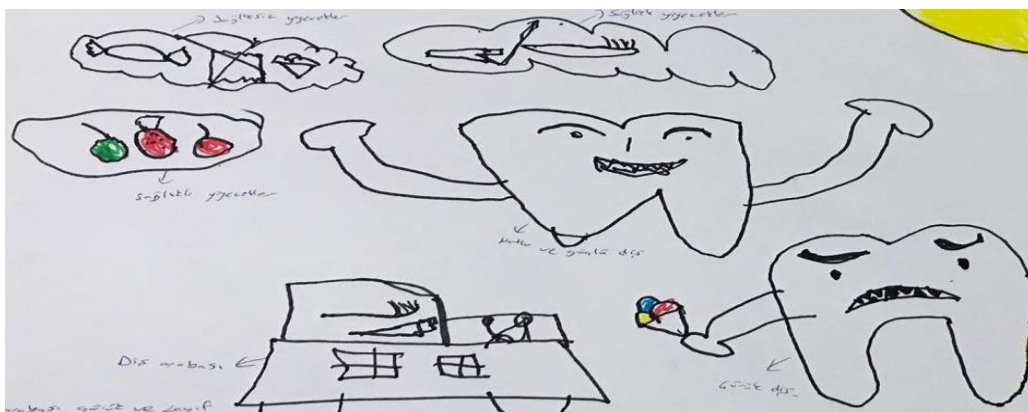
Tablo 1.

Deney Grubunun Ön test- Son test İletişim Becerilerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

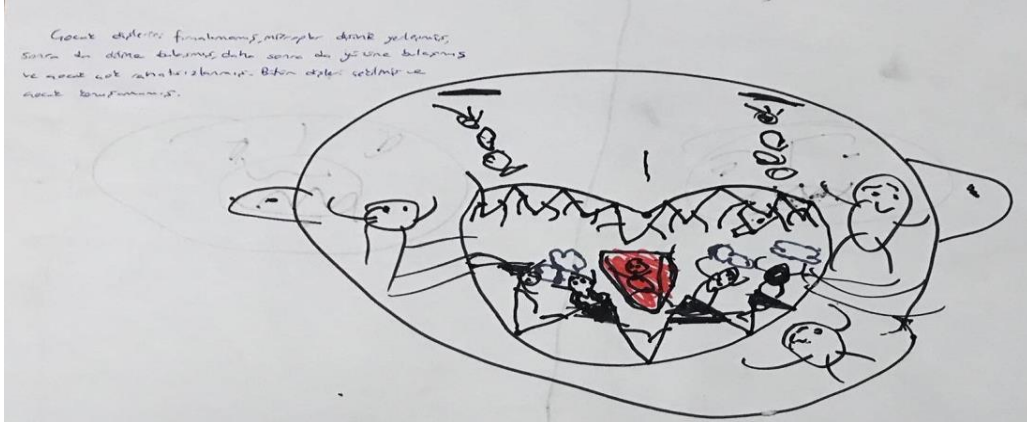
Son Test –ÖnTest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	4 ^a	6,38	25,50	- 2. 979	.00*
Pozitif Sıralar	16 ^b	11,53	184,50		
Fark olmayan	0 ^c				
TOPLAM	20				

* p≤0.05

Tablo 1'de Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, deney grubundaki çocukların formdaki maddelerin toplamına ilişkin ön test-son test iletişim becerilerine ait puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır [$z = -2.979$, $p = 0.00 \leq 0.00$]. Buradan hareketle, çocuklara yönelik olarak hazırlanan karikatür uygulamalarının çocukların yorum yapma yeteneğine katkı sağladığı, dinleme ve konuşma ve iletişim becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Örneğin Ç₈ ve Ç₉ kodlu çocuklar, çizilen karikatürlere bakarak dişlerine hangi yiyeceklerin kötü geldiğini, hangi yiyeceklerin diş sağlığına yararlı olduğunu iletişim becerilerini kullanarak ifade etmişlerdir.



Resim 1. Ç8 kodlu çocuğun diş sağlığı, sağlıklı ve sağlıksız yiyecekler ile ilgili çizdiği karikatür



Resim 2. Ç₉ kodlu çocuğun çürük dişe nelerin sebep olduğuna dair çizdiği karikatür

Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test İletişim Becerilerine İlişkin Puanlarına Ait Bulgular

Kontrol grubunun ön test-son test iletişim becerilerine ilişkin puanlarına ait bulgular

Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Kontrol Grubunun Ön test- Son test İletişim Becerilerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test – ÖnTest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	2 ^a	10,25	20,50	- 3. 157	.02*
Pozitif Sıralar	18 ^b	10,53	189,50		
Fark olmayan	0 ^a				
TOPLAM	20				

* p≤0.05

Tablo 2’de Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına göre kontrol grubundaki çocukların ölçeğin toplamına ilişkin ön test-son test iletişim becerilerine ilişkin puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır [$z = -3, 157$ $p = 0.00 \leq 0.02$]. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı incelendiğinde bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, mevcut okul öncesi eğitim programına dayalı öğretimin çocukların iletişim becerilerini anlamlı bir şekilde artırdığı söylenebilir. Okul öncesi eğitim programında dil gelişim alanındaki bazı kazanımlar çocuklarda empati, değerlerin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bu nedenle çocukların iletişim becerilerinin gelişimi ele alınan etkinliklerle gelişebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve Kontrol Gruplarının, Son Test İletişim Becerilerine İlişkin Puanlarına Ait**Bulgular**

Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test iletişim becerilerine ilişkin puanlarına ait bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

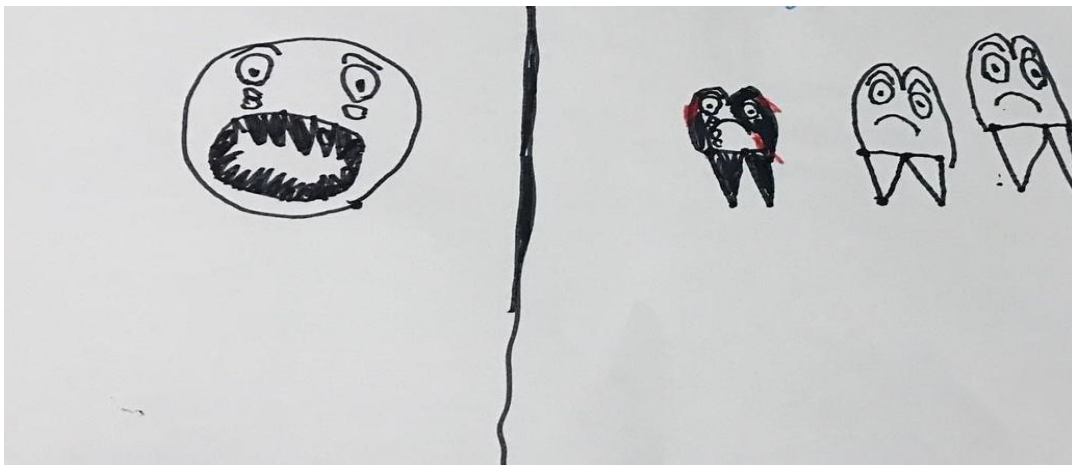
Tablo 3.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test İletişim Becerilerine İlişkin MannWhitney U Testi Sonuçları

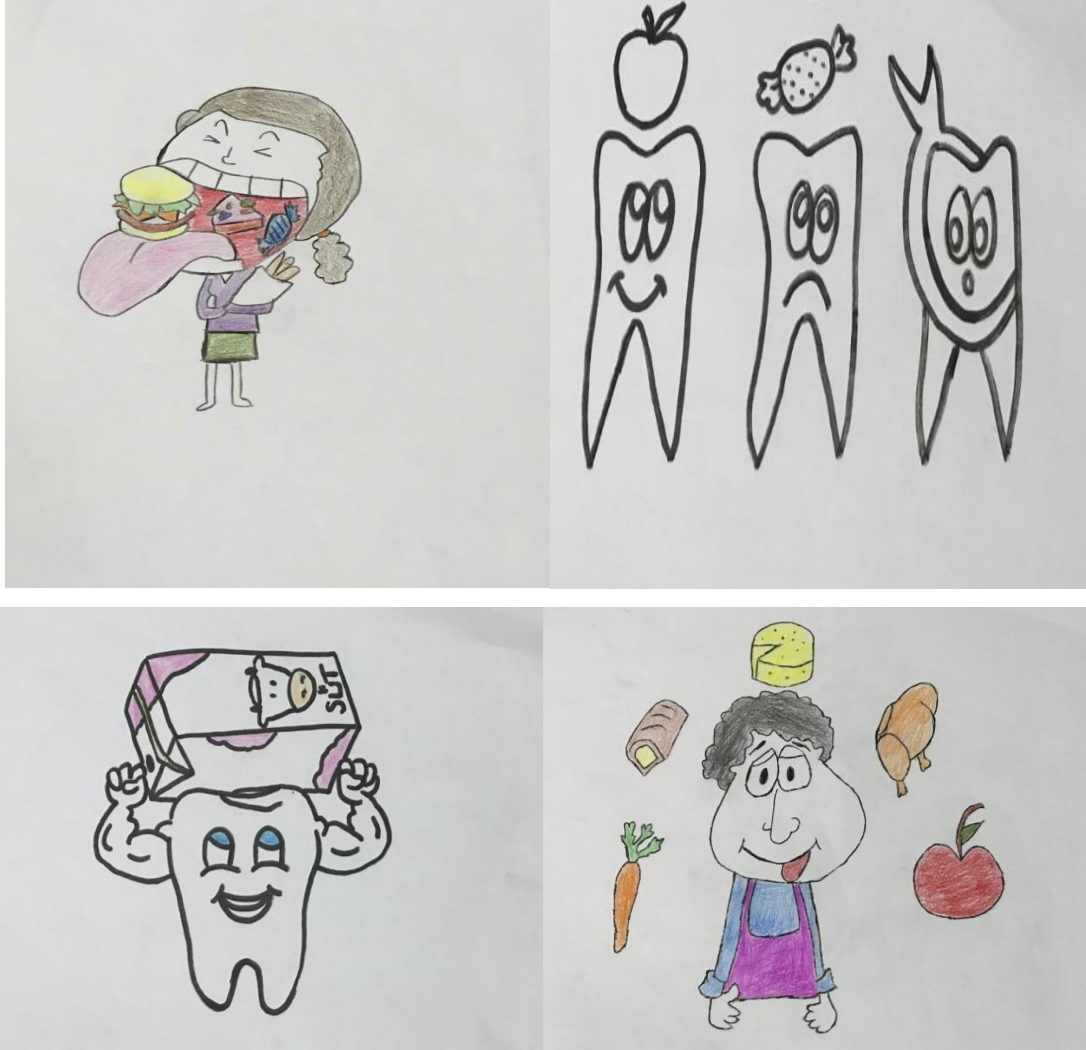
Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen d
Deney	20	27,15	543,00	67,000	.00	*0.63 (Orta)
Kontrol	20	13,85	277,00			

* $p \leq 0.05$

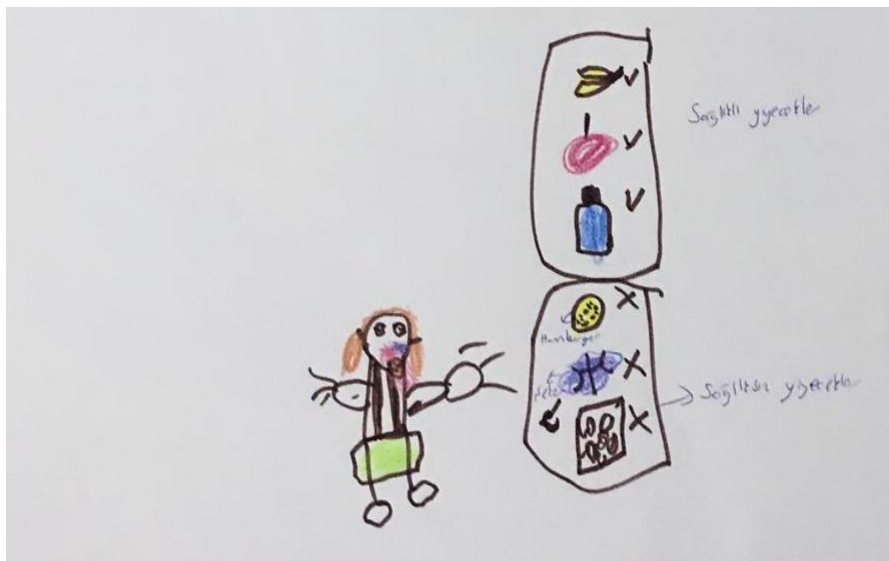
Tablo 3’de Mann Whitney U- testi sonuçlarına göre çocukların son test iletişim becerilerine ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir [$U = 67,000$ $p \leq 0.00$]. Sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubundaki çocukların iletişim becerilerine ilişkin ortalamaları, kontrol grubu çocuklarından yüksektir. Etki büyüklüğü değerlendirildiğinde karikatüre dayalı uygulamaların iletişim becerileri arasındaki farkın gruplar üzerindeki etki büyüklüğü (0,63) orta etki aralığında bulunmuştur. Buradan hareketle karikatüre dayalı uygulamalara yönelik yapılan çalışmaların mevcut okul öncesi eğitim programına göre yapılan çalışmalardan daha etkili olduğu söylenebilir. Örneğin Ç₁₇ ve Ç₁₃ kodlu çocuklar, karikatüre dayalı olarak yapılan etkinliklerde diş sağlığına hangi yiyeceklerin zararlı olduğunu, hangi yiyeceklerin de diş sağlığına yararlı olduğunu gösterilen karikatürlerle açıkladıkları ve bunu çizdikleri karikatürlerle somutlaştırdıkları görülmüştür.



Resim 3. Ç₁₇ kodlu çocuğun çürük dişin yaşamış olabilecekleri ile ilgili çizmiş olduğu karikatür



Resim 4. Diş sağlığı ve beslenme konusunda çizilmiş karikatürler



Resim 5.Ç13 kodlu çocuğun sağlıklı ve sağlıksız yiyecekleri gruplandırarak çizdiği karikatür

önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Karikatüre dayalı uygulamalar, deney grubundaki çocukların dinleme ve konuşma becerilerine olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Böyle bir katkı, çocukların öğrenme ortamına ilgisini ve motivasyonunu artırmaktadır. Motivasyonu artan çocuklar bireyselden çok grup halinde çalışmakta ve rekabet değil işbirliği içerisinde beraber hareket etmektedir (Keogh and Naylor, 1999; Çiftçi ve Kaplan, 2020). Koç Akran ve Kocaman'ın (2018) belirttiği gibi karikatür uygulamaları okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu dönemdeki çocuklar, karikatürler sayesinde kendilerini ifade etmekte, verilen yönerge ve açıklamaları dikkatli bir şekilde dinlemekte, sınıf içinde yapılan birçok çalışmaya aktif katılmaktadır. Atasoy ve Zoroğlu'nun (2014) yaptıkları çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocuklar, karikatür uygulamalarıyla Fen'e karşı olumlu tutum sergilemektedir. Olumlu tutum sonucu çocukların etkili iletişim becerilerini kullandıkları görülmüştür. Benzer sonuçları Akkaya'nın (2011) çalışmasında görülmektedir. Akkaya'ya (2011) göre karikatürler öğrenme ortamında çocukların derse yönelik motivasyonunu artırmaktadır. Motivasyonu yüksek olan çocuklar, önceki öğrenmelerini yeni öğrenmelerin yapılandırılmasında kullanmaktadır. Ön bilgileri kullanan çocukların varsa konu ile ilgili kavram yanlışları tespit edilmektedir. Bunun yanı sıra soyut olan düşünce ve kavramları somutlaştırmaktadır. Öğrenciler zihinsel yapılarında anlamlandırdığı ve somutlaştırdığı kavramlarla tartışma sürecine aktif katılım göstermektedir. Yeni düşünceleri tartışma ortamında üreten öğrenciler, karşılaşılan problemlerde bu düşüncelerini kullanmaktadır. Böyle bir süreçte öğretmeninde önemli bir görevi bulunmaktadır. Öğretmen, karikatürü sadece görsel araç olarak kullanmamalıdır. Karikatürün mizahi yönünü ön planda tutmalı ve çocukların gelişimsel özelliklerine uygun karikatürleri seçmelidir. Öğretmenin bu şekildeki yaklaşımı, çocukların uzun süre öğrenme ortamında kalmasını, çocukların bulunduğu ortamdan zevk almasını sağlayacaktır (Çetin, 2019). Başka bir deyişle karikatürlerle yapılan etkinlikler sonucu çocuklarda bir olayı analiz-sentez etme ve karşılaştırma becerisi gelişmektedir. Çocukların olayları karşılaştırması, ilişki kurması sonucu gerek toplumsal gerekse bireysel olaylar karşısında duyarlılığı artmaktadır. Bu duyarlılık çocukların başta sanata yönelik farkındalığını geliştirmektedir (Gürcü, 2019; Yurttadur, 2019). Çünkü karikatürde birçok çizim kullanılmaktadır. Yapılan ve kullanılan her çizim çocuğa bir mesaj göndermektedir. Hatta kullanılan renkler, şekiller ve şekillerde kullanılan ifadeler çocukların yorum yapma becerilerini etkilemektedir.

Kontrol grubuna uygulanan mevcut eğitim programı etkinlikleri, çocukların iletişim becerilerini anlamlı bir şekilde artırdığı görülmüştür. Bunun nedeni programda dil gelişimi alanında yer alan kazanımların çocukların iletişim becerisini geliştirmesi ve çocuğun kendisini ifade etmeye yardımcı olacak nitelikte olmasına bağlıdır. Dil gelişimi alanında yapılan etkinlikler dolaylı olarak duyguların gelişimine de katkı sağlamaktadır. Önder, Dağal ve Şallı'ya (2015) göre iletişim becerilerinin gelişimi aynı zamanda sosyal gelişimi de desteklemektedir. İletişim becerilerinin kazanımı hem sözlü hem de sözsüz iletişim becerilerinin bir arada kullanılmasını gerektirmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında iletişim becerilerine verilen değer, dil gelişimi ve sosyo- duygusal alanın geliştirilmesiyle mümkün olmaktadır. Ergin'e (2004) göre okul öncesi dönemde kazanılan iletişim becerileri duygu ve düşüncelerin kontrol edilmesine ve dilin gelişimine katkı sağlamaktadır. Mevcut öğretim programı her ne kadar çocukların iletişim becerilerine katkı sağlasa da bu etki karikatürün kullanıldığı deney grubundan fazla değildir. Araştırmada deney grubunda yapılan uygulamalar ile çocukların sözcük dağarcığının geliştiği görülmüştür. Kullanılan karikatürler ile iletişim ortamının niteliği arttığı için çocukların duygusal durumu ve kullandığı sözcük sayısında da farklılık gözlenmiştir (Çağdaş, 2009; Saat, Er ve Üstten, 2018). Çocuklarda uygulamalar sonucunda iletişim becerileri geliştiğinden dolayı öğretilenlere karşı dikkatleri artmaktadır (Dilekmen, Başcı ve Bektaş, 2008). Başka bir deyişle, yapılan uygulamalar ile duygu ve düşüncelerin kontrol edilmesi sağlanarak dilin gelişimine katkı sağlanmıştır. Çocuğun kendine olan güveni, duygu ve düşüncelerin rahat bir biçimde dile getirmesine ve duyguların kontrol edilmesine yardımcı olunarak çocuklarda işbirliği duygusunu geliştirmiştir (Ergin, 2004; Kesicioğlu, 2015). Çocuklar bu işbirliği duygusunu daha çok arkadaşlarıyla yaşamaktadır (Artut ve Tarım, 2013; Görgülü, 2009). Çünkü verilen bir durumda çocuk anlamadığı noktaları ilk olarak arkadaşına sorarak öğrenmek istemektedir. Arkadaşı onun için ilk iletişim kaynaklarından birisidir. Arkadaşıyla bir araya gelerek farklı olayları/problemleri çözmeye çalışmaktadır. Sohbet havasıyla, samimi ve güven duygusuyla düşüncelerini yapılandırmaktadır. Kısaca; karikatüre dayalı uygulamalar çocukların öğrenmeye karşı duygularını olumlu etkilemektedir. Hayata bakış açılarını şekillendirmektedir. Toplumsal kurallara uyma konusunda bireyi bilgilendirmektedir (Sancar, 2019). Bir çizim ve resimle bireysel ve toplumsal değerler hakkında çocukları hayata hazırlamaktadır. Hayata hazırlarken, çocukların yanlış öğrendiği kavram yanlışlarına karşı onlara dönüt vermektedir (Yin Yin, Wai Bing, Yusof ve Zakariya, 2016). Gelecekte olmak istediği meslekler hakkında ön bilgiler sunmaktadır. Günün ve geleceğin bilimi hakkında mizahi yönünü kullanarak ön bilgiler sunmaktadır (Morris, Merrit, Fairclough, Birrell ve Howit, 2007). Çocuğa sunulan bu bilgileri karikatür somutlaştırma yoluna

girmektedir. Asıl amacı insanı eğitmek olan karikatür, aynı zamanda bireyi bulunduğu ortamdaki en iyi şekilde verim almasını sağlamaktır. Böylelikle düşünen, eğlenen bireyde kalıcı öğrenme meydana gelmektedir ((Al-Araimi, Ambusaidi ve Selim ve Al Amr, 2018; Kocakavak, 2019). Bu sebeple, çocukların sevdiği karikatürler eğitim ortamında kullanılmalıdır. Özellikle okul öncesinden başlanarak karikatür uygulamalarına yer verilmelidir. Çünkü okul öncesi dönemde çocuklar, yaşadıkları deneyimleri biriktirerek hazırbulunuşluluk düzeylerini geliştirme imkânına sahip olmaktadır. Bu dönemde çocuklar kendilerine karşı özgüven duymayı öğrenmekte ve yetişkin denetimi olmadan bir işi gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Yaşar ve Aral, 2010).

Öneriler;

Karikatüre dayalı uygulamaların, farklı derslerde öğrencilerin iletişim becerilerine etkileri araştırılabilir.

Karikatüre dayalı uygulamaların, farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerin iletişim becerilerine etkileri araştırılabilir.

Karikatüre dayalı uygulamaların, öğrencilerin üst düzey becerilerine etkileri araştırılabilir.

Karikatüre dayalı uygulamalar hakkında öğretmen görüşleri alınabilir. Öğretmenlerin karikatür uygulamalarının öğrenme-öğretme süreçlerine etkileri, öğrencinin öğrenme yollarına katkısı konusundaki düşüncelerine başvurulabilir.

Karikatür uygulamalarında çeşitli karikatür türlerinin öğrencilerin iletişim becerilerine katkıları araştırılabilir.

Karikatüre dayalı uygulamaların, öğrencilerin dört temel dil becerilerine katkıları araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akkaya, M. (2020). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1): 113-131.
- Al-Araimi, S., Ambusaidi, A., Selim, M. & Amri, M.A. (2018). The impact of caricature drawings in the acquisition of scientific concepts and attitudes of 4th grade students for basic

- education towards science. *Journal of Baltic Science Education; Šiauliai*, 17(3), (2018): 414-427.
- Artut,P.D. ve Tarım, K.(2004). Okul öncesi kubaşık öğrenme uygulamaları: toplama işlemine yönelik bir uygulama örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2):1-21
- Atasoy, Ş. ve Zoroğlu M.A. (2004). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Yönelik Kavram Karikatürlerinin Geliştirilmesi ve Uygulanması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*,8 (2), 38-70
- Büyükköztürk,Ş.(2018).*Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25.Baskı).Ankara. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çağdaş, A. (2009). *Anne- baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Çelik, B. (2014). *Dokuzuncu sınıf bilgi ve iletişim teknolojisi dersinde mizah ve kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısı, tutumu, kaygısı ve kalıcılığa etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çiftçi, M. ve Kaplan, K. (2020). A rubric study for the evaluation of caricature creation building skills of 6th grade students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 213-237. Doi: 10.17263/jlls.712767
- Çetin, G. (2019). *Kavram karikatürlerinin öğrencilerin bilimin doğası anlayışları üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Çullu, F. ve Güleç, H. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimine yönelik görüşler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65):764-774.
- Delp, C., & Jones, J. (1996). Communicating Information to Patients: The Use of Cartoon Illustrations to Improve Comprehension of Instructions. *Academic Emergency Medicine*, 3(3): 264-270.
- Erdağ, S.(2011). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde kavram karikatürleri ile destekli matematik öğretiminin, ondalık kesirler konusundaki akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ergin H. (2004). Okul öncesi dönem çocukları için iletişim becerileri ölçeklerinin geçerlilik, güvenilirlik ve norm çalışması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2: 181-199.
- Dilekmen, M., Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2): 223-231.
- Fındık Dönmez, A. (2013). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gökmen, A.(2020). *Öğretmen adaylarının kavram karikatürü ile tasarlanan fenmatematik entegrasyonu etkinlikleri geliştirme ve değerlendirme süreçlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Görgülü, F. (2009) *Drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Gürcü, B. (2019). *Karikatür sanatının seramik sanatına aktarımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- İnel D. ve Balım A. (2011). Kavram Karikatürleri Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarına Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1): 169-188.
- İsmailoğlu, S. ve Yılmaz, H. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf: çocukların gözünden değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 74 :387-400.
- İsmail Yüksel, İ. ve Adıgüzel, A. (2012). Değer Eğitiminde Karikatür Kullanımı: Toplumsal Birlik Beraberlik ve Dayanışma Değer Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 2/3 (Aralık /December 2012):68-80.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kayhan, Ö. (2019). *İlkokul 3.sınıf öğrencilerinin "Çevremizdeki ışık ve sesler" ünitesi ile ilgili bilişsel yapılarının kavram karikatürleri ve kelime ilişkilendirme testi teknikleri ile belirlenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karakuş, S. (2019). *Fen bilimleri dersinde kavram karikatürü kullanımının 7.sınıf öğrencilerinin kütle-ağırlık konusundaki kavram yanılgılarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A. (2008). *Öğretimde mizahi kavramaya dayalı bir materyal geliştirme çalışması: bilim karikatürleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kleeman, G. (2006). Using cartoons to investigate social and environmental issues. *Ethos*, 14(3):9-19
- Kocakavak, D. (2019). *Karikatürlerle zenginleştirilmiş fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Koç Akran, S. & Kocaman, İ. (2018). Karikatüre dayalı öğrenme- öğretme modelinin okul öncesi öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2): 105-122, DOI: 10.19160/ijer.384847.
- Keogh, B. Naylor, S. (1999). Concept Cartoons, Teaching and Learning in Sciencean Evaluation. *International Journal of Science Education*, 21 (4): 431-446.
- Köse, E. Ö. (2008). The effect of cartoon aided teaching on student success in biology education . *Journal of Contemporary Education*, 33(356):14-21.
- Köseoğlu, M. (2009). *Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımını eleştirel düşünmeye etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177):327-342.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.

- Morris, M., Merrit, M., Fairclough S., Birrell, N., & Howit, C. (2007). Trialling concept cartoons in early childhood teaching and learning of science. *Teaching Science*, 53(2):42-45.
- Önder,A., Dağal B.A. ve Şallı,D.(2015). 60-68 aylık çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında “iletişim becerileri programının “etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,4(3), 355-362.
- Özer, A. (2007). Karikatür ve eğitim. *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Dergisi*, 84:19-25.
- Özşahin, E. (2009). Karikatürlerle coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi Sayı: 20*, Temmuz – 2009:101-122.
- Özşahin,E. (2009). Karikatürlerle Coğrafya Öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 20:101-121.
- Özyılmaz Akamca, G. (2008).*İlköğretimde analogiler, kavram karikatürleri ve tahmin-gözlem-açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Saat, H., Er, M., & Üstten, A. U. (2018). An application on the contribution of the caricature to grammar learning knowledge skills in level a in turkish teaching for foreigners. *Journal of World of Turks*, 10(3):200-217.
- Sancar, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üçgenler ve dörtgenler konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesinde ve matematiğe yönelik tutumlarında kavram karikatürlerinin etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Seçgin, F., Yalvaç, G. ve Çetin, T. (2007). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey ISBN: 978 605 364 104 9.
- Sidekli, S., Er, H., Yavaşer, R. & Aydın, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif bir yöntem: karikatür. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2:151-163
- Soy, O. (2019). *Kavram karikatürleri aracılığıyla ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Sü Eröz, S. (2011). *Duygusal zekâ ve iletişim arasındaki ilişki: bir uygulama.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (1998). *Karma yöntemler: nitel ve nicel yaklaşımları birleştirme.* (Mixed Methodology: Combining Quantitative and Qualitative Approaches). London: Sage Publishing House
- Temiz, G. (2014).*Anne-çocuk iletişim becerileri eğitiminin çocukların duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uğurel, I. ve Morali, S. (2006). Karikatürler ve matematik öğretiminde kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı 170: 32- 46.
- Uslu, H. (2007). Eğitimde Karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 84(7):15-18.
- Ülker Hançer, N. (2019). *Kavram karikatürleri ile zenginleştirilmiş tartışmacı metin yazma etkinliklerinin sosyo-bilimsel konuların öğretiminde kullanılması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sinop Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Sinop.

- Yaşar, M.C. ve Aral, N.(2010). *Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi*. Kuramsal Eğitimbilim, 3 (2):201-209,
- Yayla, N. (2020). *Anne-babaların çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin Yin, K., Wai Bing, K. Yusof, H. & Zakariya, Z. (2016). An exploratory study on peer learning using concept cartoons. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(9):256-264.
- Yurttadur, Ş. (2019). *Fen bilimleri dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin erişileri, sorgulayıcı öğrenme beceri algıları ve motivasyonlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yüksek, N. (2020). *Okul öncesi eğitimde yıl sonu sergilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

The Effect of Caricature Based Applications on the Communication Skills of Preschool Children

EXTENDED SUMMARY

Caricature is defined as the art of making humor with drawing in its current state. Caricature embodies abstract many events and information. It helps them to be analyzed and interpreted by the individual. As it is known, children try to create concepts quickly in the first years of their lives. The words they use in this period are a symbol of the concepts they create. Caricatures and their activities enable children to focus on topics and events and visualize them with various symbols and tools.

People convey their feelings through caricatures with drawings. With these drawings, they send messages to the other person. By using exaggeration item when necessary, they enable the individual to have fun in the process. It also helps the individual to think and criticize the events. The individual who laughs, criticizes, thinks and transmits these behaviors through communication, transfers the experiences he gained from here to real life. The caricature, which aims to make you think while laughing and is the art of humor, thus increases the individual's desire for learning.

In this study, which was conducted to examine the effects of caricature based applications on preschool children's communication skills, the "dominant-less dominant mixed method" was used in which qualitative and quantitative research patterns were used.

The study group of the research consists of children in the age group of five in two kindergartens in the Tatvan district center of Bitlis. There are 40 participants in the study group (20 are experimental and 20 are control group). 20 of the 40 participants were taken from one school and the other half from another school. In the research, "random sampling method", one of the probability-based sampling types, was used to create the experimental and control groups. 21 of the participants included in the sample are girls and 19 are boys.

In the research, both quantitative and qualitative data collection tools were used. The 21-item "Communication Skills Observation Form", which was analyzed in the SPSS 22 Computer Package program in quantitative size and developed by researchers, was used.

In the qualitative dimension of the research, quotations were collected through document analysis by including caricatures and photographs drawn by children during the

activities. In the research, caricature-based activities prepared by the researchers were carried out for the children in the experimental group, and eight-week activities were carried out for the control group in line with the current education program.

The data obtained from the "Communication Skills Observation Form" applied as pre-test and post-test in the experimental and control groups were evaluated in SPSS 22 computer package program. In the observation form about communication skills, Shapiro Wilks value was examined because the group size was less than 50. The normality test result used Wilcoxon Signed Ranks Test to compare the pre-test, post-test scores within the experimental and control groups, and the Mann Whitney U-Test to compare the scores of the participants in the experimental and control groups. In addition, Cohen's d value was examined to determine the effect size of the experimental application in the study group of the study. In the research, the effect size for communication skills was found in the middle range. In addition, quantitative data were supported by making direct quotations from the photographs of children's activities. When making direct quotations, the codes of Ç1, Ç2, Ç3, ...Ç10 were used instead of the names of the children under the activities of the children.

As a result of the research, it was concluded that caricature-based applications made positive contributions to the listening and speaking skills of preschool children in the experimental group. Such a contribution increases children's interest and motivation to the learning environment.

It has been observed that current educational program activities applied to the control group significantly increase the communication skills of children. This is because the achievements in the field of language development in the program develop children's communication skills and help the child express themselves.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 5, Sayı 2, 149 - 166
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 5, Issue 2, 149 - 166

DOI: 10.29250/sead.752014

Gönderilme Tarihi: 12.06.2020

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 06.07.2020

Üstün Yetenekli Tanısı Almış Öğrencilerin Akranları ile Karşılaştırıldığı Lisansüstü Çalışmaların Tematik İncelenmesi

Mustafa SAYİM, Milli Eğitim Bakanlığı, msayim40@gmail.com

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, aysederyaisik@gmail.com

Özet: Bu araştırmanın amacı üstün yetenekliler alanında yapılan çalışmalardan üstün yetenekli tanısı almış öğrencilerin akranlarıyla karşılaştırıldığı lisansüstü çalışmaların tematik olarak incelenmesidir. Araştırmada YÖK (Ulusal Tez Merkezi) veri tabanında kayıtlı ve 1995-2019 yılları arasında hazırlanmış olan lisansüstü çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmada kriterlere uygun olan 5 doktora ve 40 yüksek lisans tezi incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belge/doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Lisansüstü çalışmaların düzeyleri, hangi yıllarda yapıldıkları, yöntemleri, konuları, üniversiteleri, tez danışman unvanları, izin durumları ve sonuçları gibi bilgiler araştırmanın bulgularını oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, lisansüstü çalışmaların genellikle eğitim alanında yapıldığı, yöntem olarak genelde nicel araştırma yönteminin benimsendiği, düzeylerinin ise yüksek oranda yüksek lisans olduğu ve 2005 yılından sonra önemli bir artış gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında üstün yetenekliler konusunun eğitim, psikoloji dışında da farklı alanlar tarafından çalışmaya başlanması, üstün yetenekli öğrencilerin akranları ile karşılaştırıldıkları lisansüstü çalışmalarda doktora düzeyinde çalışmaların artırılması, üstün yetenekli öğrencilerin akranları ile karşılaştırıldıkları lisansüstü çalışmalarda karma yöntemlerin daha çok kullanılması önerileri getirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Karşılaştırma, Lisansüstü çalışma, Tematik inceleme, Üstün yetenekliler

Thematic Examination of Postgraduate Studies in Comparison of Peers of Gifted Students with Their Peers

Abstract: The aim of this research is to examine postgraduate studies comparatively with the peers of gifted students from the studies on gifted students. In the research, postgraduate studies registered in YÖK (National Thesis Center) database and prepared between 1995-2019 were examined. In this research, 5 doctoral and 40 master's theses that meet the criteria have been examined. Document / document review technique, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. The data of the research was carried out using the content analysis technique. The findings of the research such as the levels of graduate studies, the years in which they were conducted, the methods, subjects, universities, title of the thesis advisor, permission status and results. According to the results of the research, it is determined that postgraduate studies are generally carried out in the field of education, quantitative research method has been adopted as a method, and their levels are highly graduate and have increased significantly after 2005. In the light of the data obtained as a result of the research, it is proposed to start studying the subject of gifted students by different fields other than education, psychology, to increase the level of doctorate studies in postgraduate studies in which gifted students are compared with their peers, and to use mixed methods in postgraduate studies where gifted students are compared with their peers.

Keywords: Compare, Graduate study, Thematic review, Gifted students.

Künyesi: Sayım, M. ve Işık, A. D. (2020). Üstün Yetenekli Tanısı Almış Öğrencilerin Akranları ile Karşılaştırıldığı Lisansüstü Çalışmaların Tematik İncelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 149-166. DOI: 10.29250/sead.752014.

Birinci Yazar Orcid No: 0000-0001-5945-3416

İkinci Yazar Orcid No: 0000-0002-9867-0904

1. Giriş

İnsanlık tarihi sürecinde, kişilerin hayatlarında değişiklikler meydana getiren, medeniyet adı verilen değişimi gerçekleştiren unsur, toplumun önde gelen kişilerin sahip olduğu üstün düşünme kabiliyetidir (Çağlar, 1972). Tarih kitapları, sahip oldukları üstün özellikler ile toplulukları peşinden sürüklemiş insanların yaşamlarını anlatan olaylarla doludur ve bu insanların üstün olarak nitelendirilen özellikleri şöyledir; yaratıcı düşünme, kahramanlık, kriz anında hızlı karar verme, sorun çözücülük, çevresindekileri kolay ikna edebilme, kurnazlık, güçlü sezgiler, yaşamı kolaylaştırıcı icat ve buluşlarda bulunma (Akarsu, 2001).

İnsanların ortak tarihlerinin kayıt altına alındığı ilk dönemlerde diğerlerinden daha çabuk av yakalayan veya diğer insanlardan daha güçlü olan kişilere atfedilen üstün yetenek kavramı, toplumların gelişmesiyle adeta güncellenerek farklı yönler evrilmiş ve bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda değişiklik göstermiştir (Ömeroğlu, 1993). Değişen ve gelişen toplum düzenlerinin ihtiyaçlarına yönelik sorunlara çözüm üretebilecek bireylerin farklı özelliklerine ihtiyaç duyulmaktadır (Budak, 2008).

1960'lı yılları takip eden dönemde, dünya genelinde üstün olarak nitelendirilen çocuklara gösterilen ilgide ilerleme yaşanmıştır, bunun nedeni olarak değişen beslenme alışkanlıkları, azalan enerji kaynakları, çevre kirliliğinin artışı, dünyadaki siyasi dengelerin korunmasında yaşanan zorluklar gibi küresel sorunlara çözümler getirebilecek kişiler olarak üstün zekalı çocukların görülmesi olduğu düşünülmektedir (Davaslıgil,1995). Türkiye ölçeğinde baktığımızda ise bu alanda 1960 sonrasında başlatılan küçük atılımlar, 1990'lı yıllarda yeniden atağa kaldırılmış; fakat dünyada yaşanan etkinin aksine ebeveyn tutumları, belirli kişiler ve vakıflar düzeyinde kalmış genel olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nda yaşanan tabuları yıkamamıştır (Akarsu, 2001). 1962 yılında gerçekleşen VII. Millî Eğitim Şûrası sonucunda fen ve matematik disiplinlerinde üstün yetenek tanılı bireylerin eğitimi için 1963-1964 eğitim-öğretim yılında Ankara Fen Lisesi açılmıştır ve takip eden dönemde ekonomik sıkıntılar nedeniyle bu çabalar gerilemiş ve önemini yitirmiştir (Akarsu, 2004).

Üstün yetenekli tanısı konmuş çocuklara yönelik ülkemizde yapılan çalışmalar son yıllarda artış göstermektedir fakat bu artış dahi istenilen seviyede değildir, bu çocuklara kayıtsız kalınmamalı, nede olsa üstün özellikler taşıyorlar kendileri hallederler yaklaşımı ile onlara çok zararlar verilmektedir (Altıntaş, 2009).

Alanda yapılan çalışmalar, sıkıntılarının politika koyucular tarafından fark edilmesine fayda sağlaması yönünden önem teşkil etmektedir. Bu çalışma Türkiye’de üstün yetenekli tanısı almış öğrenciler kapsamında yüksek lisans ve doktora düzeylerinde gerçekleştirilen araştırmalara bütüncül bakmaya sağlaması açısından önemlidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı üstün yetenekli tanısı almış öğrencilerin akranları ile karşılaştırdığı lisansüstü çalışmaların analizini yapmaktır. Araştırmanın problemi “Üstün yetenekli/zekalı tanısı almış öğrencilerin akranları ile karşılaştırmalı yapılan lisansüstü çalışmaların tematik özellikleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıda listelenmiştir.

1. Üstün yetenekli/zekalı tanısı almış öğrencilerin akranlarını karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların düzeyi nedir?
2. Üstün yetenekli/zekalı tanısı almış öğrencilerin akranlarını karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Üstün yetenekli/zekalı tanısı almış öğrencilerin akranlarını karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların hangi yöntem kullanılmıştır?
4. Üstün yetenekli/zekalı tanısı almış öğrencilerin akranlarını karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların konularına göre dağılımı nasıldır?
5. Üstün yetenekli/zekalı tanısı almış öğrencilerin akranlarını karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
6. Üstün yetenekli/zekalı tanısı almış öğrencilerin akranlarını karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların tez danışmanı unvanları nedir?
7. Üstün yetenekli/zekalı tanısı almış öğrencilerin akranlarını karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların izin durumları nasıldır?
8. Üstün yetenekli/zekalı tanısı almış öğrencilerin akranlarını karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların sonuçları nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar üstün yetenekli öğrencilere verilecek eğitimin niteliğini belirleme ve onların öğretmenlerine sağlanacak destek

uygulamalarına faydalı olacaktır. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim-öğretimi yönünden ülkemizde yapılan çalışmaların içeriklerini incelemek ve alanın eğilimini tespit etmek için gerçekleştirilen bu araştırma, bu konuda yeni yapılacak araştırmalara yol göstermek ve üstün yetenekli tanısı almış öğrenciler ile ilgili ülkemizin genel durumu belirlemek adına önemli görülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemi açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırma için planlanan kavramların içeriğine dair veri barındıran belgelerin analizini içermektedir (Karadağ, 2009). Çalışmada, üstün yetenekli/zekalı tanısı almış öğrencilerin akranları ile karşılaştırıldığı lisansüstü çalışmalar incelenerek, belirlenen ölçütler açısından betimlenmeye çalışılmıştır. Bilimsel etkinlikler başlar, böylece olay ve olguları gruplayabilme, anlayabilme ve aralarındaki ilişkileri görebilme olanağı sağlar, bu özellikleriyle araştırma betimsel bir özellik taşımaktadır (Kaptan, 1998, 59).

2.2. Çalışma Alanı

Araştırmanın amacı doğrultusunda Yükseköğretim Kurumu tarafından Türkiye’de yapılmış 1995-2019 tarihlerinde yapılan lisansüstü çalışmaları içeren, Ulusal Tez Merkezi’nde 31.10.2019 tarihinde ulaşılan üstün yetenekliler bilim dalı alanında yapılmış 225 yüksek lisans ve doktora tezi üzerinde inceleme gerçekleştirilmiştir. Evren ile ilgili ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.
Araştırmanın Evreni

Düzye/Alan	Üstün Yetenekliler	
	Sayı (N)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans	173	76,8
Doktora	53	23,2
Toplam	225	100,0

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde üstün yetenekliler alanında yapılan 225 lisansüstü çalışması bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmaların 173’ü (%76,8) yüksek lisans, 53’ü (%23,2) doktora düzeyinde araştırmalar oluşturmaktadır.

Çalışmaya 1995-2019 yıllarında yapılan üstün yetenekli/zekalı tanısı almış öğrencilerin akranlarıyla karşılaştırmalı ile ilgili araştırmalar örnekleme alınmıştır. Araştırmanın örnekleme ile ilgili ayrıntılı bilgiler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Araştırmanın Örnekleme

Örnekleme	Sayı (N)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans	40	88,8
Doktora	5	11,2
Toplam	45	100,0

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde araştırma örnekleminde 40 (%88,8) yüksek lisans düzeyinde, 5 (%11,2) doktora düzeyinde olmak kaydıyla 45 çalışma olduğu görülmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Örnekleme alınan 45 çalışma YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden indirilip her çalışmanın düzeyi, konusu, yöntemi, yılı, izin durumu, danışman bilgisi, üniversitesi, sonuç bölümleri incelenmiştir. Yayınlanma izini olmayan 5 çalışma yazarlarına ulaşılmaya çalışılmış geri dönüt alınmadığı için detaylı bilgi gereken yöntem ve sonuç incelemesine 40 lisansüstü çalışma dahil edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzde kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlara, alt problemler doğrultusunda sırasıyla yer verilmiştir.

Araştırmanın ilk alt problemi üstün yetenekliler ve akranları ile ilgili lisansüstü çalışmaların düzeylerinin analizini gerektirmektedir. Bu doğrultuda üstün yetenekliler ve akranları ile ilgili lisansüstü çalışmaların düzeyleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Lisansüstü çalışmaların düzeylerine göre dağılımı

Düzye	Sayı (N)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans	40	88,8
Doktora	5	11,2
Toplam	45	100,0

Tablo 3'deki veriler incelendiğinde, lisansüstü çalışmaların 40'ünün (%88,8) Yüksek Lisans ve 5'inin (%11,2) Doktora düzeyinde olduğu görülmüştür. Yüksek lisans düzeyinde daha fazla lisansüstü çalışma yapıldığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, üstün yeteneklilerin akranları ile karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların yıllara göre analizini gerektirmektedir. Bu doğrultuda üstün yeteneklilerin akranları ile karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımı

Yıllar	Sayı (n)	Yüzde (%)
1995-1999	2	4,4
2000-2004	2	4,4
2005-2009	7	15,5
2010-2014	9	20,0
2015-2019	25	55,5
Toplam	45	100,0

Tablo 4'deki veriler incelendiğinde, 1995-1999 yılları arasında 2 (%4,4), 2000-2004 yılları arasında 2 (%4,4), 2005-2009 yılları arasında 7 (%15,5), 2010-2014 yılları arasında 9 (%20,0), 2015-2019 yılları arasında ise 25 (%55,5) lisansüstü çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Üstün yetenekli öğrenciler ile akranlarının karşılaştırıldığı lisansüstü çalışmaların 2010 yılı ve sonrasında önemli bir artış göstermesinin nedeni ülkemizde bu alanda yapılan çalışmaların eksikliğinin fark edilmesi olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, üstün yeteneklilerin akranları ile karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların yöntemlerine göre analizini gerektirmektedir. Bu doğrultuda üstün yeteneklilerin akranları ile karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Lisansüstü çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı

Yöntem	Desen	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam		
		f	%	f	%	f	%	
Nicel	Deneysel	Ön test Son Test Kontrol Grup Modeli	2	5,0	0	0,0	2	5,0
			18	45,0	0	0	18	45,0
	Deneysel Olmayan	Betimsel Tarama	6	15,0	1	2,5	7	17,5
		İlişkisel Tarama	5	12,5	0	0,0	5	12,5
Nitel	Etkileşimli	Durum çalışması	3	7,5	1	2,5	4	10,0
		Eylem araştırması	0	0,0	1	2,5	1	2,5
Karma	Karma	3	7,5	0	0,0	3	7,5	
Toplam		37	92,5	3	7,5	40	100	

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde, üstün yetenekliler bilim dalında 1995-2019 yıllarında yapılan üstün yetenekli tanısı konulmuş öğrencilerin akranlarıyla karşılaştırılması ile ilgili 40 tezin 31'i nicel türdedir. Bu doğrultuda olay ve olguları derinlemesine detaylı inceleme olanağı veren, nitel tez çalışmaların yeterli olmadığı söylenebilir. Yapılan analiz sonucunda üstün yetenekli tanısı konulmuş öğrencilerin akranlarıyla karşılaştırılması ile ilgili ulaşılan yüksek lisans tezlerinin %83,8'inde nicel, %8,1'inde nitel ve %8,1'inde ise karma yöntemin kullanıldığı belirlenmiştir. Ulaşılan doktora tezlerinin ise %33,3'ünde nicel, %67,7'sinde nitel yöntem kullanıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmada ulaşılan yüksek lisans tezlerinde nicel yöntemin fazla kullanılmadığı, doktora tezlerinde ise karma yöntemin hiç kullanılmadığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, üstün yeteneklilerin akranları ile karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların konularına göre analizini gerektirmektedir. Bu doğrultuda üstün yeteneklilerin akranları ile karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların konularına göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Lisansüstü çalışmaların konularına göre dağılımı

Konu	Sayı (n)	Yüzde(n)
Eğitim	33	73,3
Psikoloji	6	13,3
Ev Ekonomisi	3	6,6
Spor	1	2,2
Kimya	1	2,2
Hemşirelik	1	2,2
Toplam	45	100,0

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde lisansüstü çalışmaların eğitim alanında 33 (%73,3), psikoloji alanında 6 (%13,3), ev ekonomisi alanında 3 (%6,6), spor alanında 1 (%2,2), kimya alanında 1 (%2,2) ve hemşirelik alanında ise 1 (%2,2) çalışma yer aldığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemi, üstün yeteneklilerin akranları ile karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların üniversitelere göre analizini gerektirmektedir. Bu doğrultuda üstün yeteneklilerin akranları ile karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların üniversitelere göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Lisansüstü çalışmaların üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	Sayı (n)	Yüzde (%)	Üniversite	Sayı (n)	Yüzde (%)
İstanbul Üniversitesi	10	22,2	Ankara Üniversitesi	1	2,2
Hacettepe Üniversitesi	6	13,3	19 Mayıs Üniversitesi	1	2,2
Bahçeşehir Üniversitesi	4	8,8	Abant İzzet Baysal Üni.	1	2,2
Gazi Üniversitesi	3	6,6	Gaziantep Üniversitesi	1	2,2
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	3	6,6	Ege Üniversitesi	1	2,2
Erciyes Üniversitesi	3	6,6	Nişantaşı Üniversitesi	1	2,2
Marmara Üniversitesi	2	4,4	Dumlupınar Üniversitesi	1	2,2
Sakarya Üniversitesi	2	4,4	Mersin Üniversitesi	1	2,2
Necmettin Erbakan Üni.	1	2,2	Uludağ Üniversitesi	1	2,2
Boğaziçi Üniversitesi	1	2,2	Arel Üniversitesi	1	2,2
Toplam			45 100,0		

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, lisansüstü çalışmaların en çok 10 (%22,2) çalışma ile İstanbul Üniversitesi'nde yapıldığı tespit edilmektedir. Hacettepe Üniversitesi 6 (%13,3), Bahçeşehir Üniversitesi 4 (%8,8), Gazi Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi 3 (6,6), Marmara Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi 2 (%4,4), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, 19 Mayıs Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Nişantaşı Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi ve Arel Üniversitesi 1 (%2,2) lisansüstü çalışma ile alan katkı verdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi üstün yeteneklilerin akranları ile karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların tez danışmanlarının unvanları analizini gerektirmektedir. Bu doğrultuda üstün yeteneklilerin akranları ile karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların tez danışman unvanlarına göre dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Lisansüstü çalışmaların tez danışman unvanları

Danışman Unvanı	Sayı (n)	Yüzde (%)
Doktor Öğretim Üyesi	18	40,0
Doçent Doktor	16	35,5
Profesör Doktor	10	22,2
Toplam	45	100,0

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde, lisansüstü çalışmaları yöneten danışmanların unvanı doktor öğretim üyesi 19 (%42,2), doçent doktor 16 (%35,5), profesör doktor olan 10 (%22,2) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın yedinci alt problemi üstün yeteneklilerin akranları ile karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların izin durumlarına göre dağılımının analizini gerektirmektedir. Bu doğrultuda üstün yetenekliler ve akranları ile ilgili lisansüstü çalışmaların izin durumlarına göre dağılımı Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Lisansüstü çalışmaların izin durumları

İzin Durumu	Sayı (n)	Yüzde (%)
İzinli	40	88,8
İzinsiz	5	11,2
Toplam	45	100,0

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde, lisansüstü çalışmaların 40'ının (%88,8) izinli ve 5'inin (%11,2) izinsiz olduğu görülmüştür. Lisansüstü çalışmalarının çoğunluğunun erişim iznli olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi, üstün yeteneklilerin akranları ile karşılaştırmalı lisansüstü çalışmaların sonuçlarına göre analizini gerektirmektedir. Bu doğrultuda üstün yeteneklilerin akranları ile karşılaştırmalı lisansüstü çalışmalar sonuçlarına göre gruplandırılarak listelenmiştir.

-Üstün yetenekli öğrenciler ve akranları arasında anlamlı farklılığa rastlanmayan çalışmalar

Ciğerci (2006)	Kanlı (2008)	Toraman (2009)	Kangal (2010)
Ağırsoy (2018)	Kaynar (2018)	Özhan (2018)	Söğüt (2019)

Empati ve sosyal beceriler konusunda Ciğerci (2006), Toraman (2009), Kangal (2010), Ağırsoy (2018) yaratıcılık konusunda Kaynar (2018) hayal gücü konusunda Özhan (2018), stres ve motivasyon konusunda Söğüt (2019), Kanlı (2008) çalışmalarında üstün yetenekli öğrenciler ile akranları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

-Üstün yetenekli öğrenciler ve akranları arasında üstün yetenekli olmayanların lehine farklılıklar tespit edilen çalışmaları

Kaval (2014)	Yavuz (2019)
--------------	--------------

Ebeveyn tutumları konusunda Kaval (2014), sosyal duygusal öğrenme konusunda Yavuz (2019) çalışmalarında üstün yetenekli olmayan öğrenciler lehine sonuç alınmıştır.

-Üstün yetenekli öğrenciler ve akranları arasında üstün yetenekli olanların lehine farklılıklar tespit edilen çalışmalar

Evrin (2008)	İşlekeller (2008)	Leana (2009)	Bapoğlu (2010)
Güneş (2010)	Özbaş (2010)	Gürel (2011)	Uyaroğlu (2011)
Belur (2014)	Bakır (2015)	Koçyiğit (2015)	Topçu (2015)
Çayır (2016)	Gözetin (2016)	Özbey (2016)	Taşkın (2016)
Teloğlu (2016)	Dayan (2017)	Kanık (2017)	Korkmaz (2017)
Küçük (2017)	Yıldırım (2017)	Barış (2018)	Özcan (2018)
Özince (2018)	Şahin (2018)	Yıldız (2018)	Yıldız (2019)

Empati ve sosyal beceri konusunda Güneş (2010), Özbaş (2010), Bakır (2015), Özbey (2016), Kanık (2017), Korkmaz (2017), Küçük (2017), Şahin (2018), Yıldız (2019) akademik başarı konusunda Evrim (2008), Gözetin (2016), Teloğlu (2016), Dayan (2017), Yıldırım (2017), Özcan (2018) motivasyon ve tutum konusunda Gürel (2011), Uyaroğlu (2011), Belur (2014), Topçu (2015), Çayır (2016), Yıldırım (2017), Barış (2018) eleştirel düşünme konusunda İşlekeller (2008), Bapoğlu (2010), Özince (2018) problem çözme konusunda Leana (2009), Koçyiğit (2015), Taşkın (2016) üstün yetenekli öğrenciler lehine sonuç alınmıştır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ülkemizde üstün yetenekli tanısı almış öğrencilerin akranlarıyla karşılaştırıldığı lisansüstü çalışmalar toplam 45 adettir ve bunların içerisinde 40 lisansüstü çalışmanın yayınlanma izini bulunmaktadır.

Üstün yetenekli tanısı almış öğrencilerin akranlarıyla karşılaştırıldığı lisansüstü çalışmaların 40'ının (%88,8) Yüksek Lisans ve 5'inin (%11,2) Doktora düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Yüksek lisans düzeyinde yapılan lisansüstü çalışmaların daha fazla olmasının nedenleri olarak ülkemizde lisansüstü alanlarda daha çok yüksek lisans programları olması ve doktora eğitiminin daha uzun soluklu ve sınırlı sayıda üniversitelerde olduğu düşünülmektedir.

Üstün yetenekli tanısı almış öğrencilerin akranlarıyla karşılaştırıldığı lisansüstü çalışmalar 1995-1999 yılları arasında 2 (%4,4), 2000-2004 yılları arasında 2 (%4,4), 2005-2009 yılları arasında 7 (%15,5), 2010-2014 yılları arasında 9 (%20,0), 2015-2019 yılları arasında ise 25 (%55,5) lisansüstü çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. 2005 yılından sonra ülkemizde üstün yetenekli tanısı almış öğrenciler ve akranları ile karşılaştırıldığı araştırmalarda yüksek sayısı bir artış olduğu görülmektedir. Bu durum bu alanda yeteri kadar çalışılmadığının fark edilme ihtimali ve ülkemizde değişen eğitim öğretim programı ile doğru orantılı seyretmektedir.

Üstün yetenekli tanısı konulmuş öğrencilerin akranlarıyla karşılaştırılması ile ilgili ulaşılan yüksek lisans tezlerinin %83,8'inde nicel, %8,1'inde nitel ve %8,1'inde ise karma yöntemin

kullanıldığı belirlenmiştir. Ulaşılan doktora tezlerinin ise %33,3'ünde nicel, %67,7'sinde nitel yöntem kullanıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmada ulaşılan yüksek lisans tezlerinde nicel yöntemin fazla kullanılmadığı, doktora tezlerinde ise karma yöntemin hiç kullanılmadığı söylenebilir. Güçin (2014) tarafından yapılan çalışmada da üstün yetenekliler alanında hazırlanmış lisansüstü çalışmaların yaklaşımlarına göre dağılımının daha çok nicel yöntemler olduğu tespit edilmiştir. Karma yaklaşımın, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin sahip olduğu artıların beraber kullanıldığı eksilerin ise diğer yaklaşım ile düzeltildiği bir araya getirme durumu (Çepni, 2010) olduğu düşünöldüğünde çalışmalardan elde edilecek sonuçların fayda ve güvenirliliği açısından daha etkili sonuçlar ve bunlara bağlı öneriler ortaya koyabileceğini ve literatüre doğrudan katkı sağlayabileceği düşünölmektedir.

Üstün yetenekli tanısı konulmuş öğrencilerin akranlarıyla karşılaştırılması ile ilgili lisansüstü çalışmaların konu dağılımında en çok eğitim 33 (%73,3) alanında yapılan çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Lisansüstü çalışmaları yürüten tez danışmanlarının daha çok doktor öğretim üyesi ve doçent doktor ünvanlı olduğu görölmüştür.

Araştırmada incelenen lisansüstü çalışmaların sonuçları üç alanda toplanmıştır. Bunlar üstün yetenekli öğrenciler ve akranları arasında anlamlı istatistikî farklara ulaşamayanlar, üstün yetenekli öğrenciler lehine fark bulanlar ve üstün yetenekli olmayanlar lehine farklar olarak sıralanabilmektedir.

Empati ve sosyal beceri konusunda Güneş (2010), Özbaş (2010), Bakır (2015), Özbey (2016), Kanık (2017), Korkmaz (2017), Küçük (2017), Şahin (2018), Yıldız (2019) akademik başarı konusunda Evrim (2008), Gözeten (2016), Teloğlu (2016), Dayan (2017), Yıldırım (2017), Özcan (2018) motivasyon ve tutum konusunda Gürel (2011), Uyaroğlu (2011), Belur (2014), Topçu (2015), Çayır (2016), Yıldırım (2017), Barış (2018) eleştirel düşünme konusunda İşlekleller (2008), Bapoğlu (2010), Özince (2018) problem çözme konusunda Leana (2009), Koçyiğit (2015), Taşkın (2016) üstün yetenekli öğrenciler lehine sonuç alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak aşığıda yer alan öneriler geliştirilmiştir:

1. Üstün yetenekli öğrenciler içeriğinin eğitim ve psikoloji haricinde de başka disiplinler aracılığıyla çalışılmaya başlanması,
2. Üstün yetenekli öğrencilerin akranları ile karşılaştırıldığıkları lisansüstü çalışmalarda doktora düzeyinde çalışmaların artırılması,

3. Üstün yetenekli öğrencilerin akranları ile karşılaştırıldıkları lisansüstü çalışmalarda karma yöntemlerin daha çok kullanılması.

KAYNAKLAR

- Ağırsoy, B. (2018). *Özel yetenekli tanısı almış ve almamış çocukların yalnızlık, empati ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar: Aileleri ve Sorunları*, Eduser Yayınları, Ankara.
- Akarsu, F. (2004). "Üstün Yetenekliler". Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı, No:63, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Altıntaş, E. (2009) *Purdue Modeline Dayalı Matematik Etkinliği İle Öğretimin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Başarılarına Ve Eleştirel Düşünme Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul
- Bakır, B. (2015). *Üstün Zekâlı Olan ve Üstün Zekâlı Olmayan Öğrencilerin Benlik Algısı ve Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stilleri Üzerine Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi* Mersin Üniversitesi.
- Bapoğlu, S. S. (2010). *Üstün ve Normal Çocukların Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi*. İstanbul Üniversitesi.
- Barış, Ş. (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin, Mindfulness düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Belur, A. (2014). *BİLSEM'e kayıt hakkı kazanan ve kazanamayan öğrencilerin anne/babalarının rehberlik gereksinimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Budak, İ. (2008). Matematikte Üstün Yetenekli Öğrenci Eğitimi Ve Sosyal Beklentiler. *Journal of Qafqaz University*. 24, 250-257.
- Ciğerci, C. Z. (2006). *Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler: Fen lisesi ve düz lise karşılaştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Çağlar, D. (1972). Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 95-110.
- Çayır, Ş. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilerle akranlarının çevreye yönelik tutumlarının ve çevre sorunlarına çözüm önerilerinin karşılaştırmalı incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Çepni, S. (2010). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. *Celepler Matbaacılık*, 5. Baskı, Trabzon.
- Davaslıgil, Ü. (1995) Üstün Çocuklar ve Eğitimleri. *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı 43 (Kasım/Aralık): 21-27.

- Dayan, Ş. (2017). *Üstün yetenekli ve normal öğrencilerin matematiksel örüntü başarılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Evrin, K. (2008). *Raven SPM Plus Testi 5.5-6.5 yaş geçerlik, güvenilirlik, ön-norm çalışmalarına göre üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin erken matematik yeteneklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gözeten, S. (2016). *Üstün ve Normal Zekâlı Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Güçin, G. (2014). *Türkiye’de Üstün Yetenekliler ve Üstün Zekâlılar Alanında Yapılmış Akademik Çalışmaların Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürel, R. (2011). *İlköğretim İkinci Kademedeki Okuyan Üstün Yetenekli Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Matematik Kaygı Düzeyleri ve Bunların Kaynakları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Güneş, A. (2010). *İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerle Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Liderlik Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- İşlekeller, A. (2008). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişimi, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kangal, B. (2010). *Normal ve Üstün Yetenekli Çocukların Ahlaki Yargılarının Karşılaştırılması ve Yaratıcı Drama Programının Çocukların Ahlaki Yargılarına Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kanık, P. (2017). *Özel yetenekli tanısı almış ve almamış öğrencilerin denetim odağı ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kanlı, E. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişimi, yaratıcı düşünme ve motivasyon düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekişik Matbaası
- Karadağ, E. (2009). *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Açısından İncelemesi: Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaval, N. (2014). *Üstün yetenekli ve normal çocukların ebeveyn kabul-red, ebeveyn tutumu ve sosyal destek algıları ile yaşadıkları psikolojik güçlükler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kaynar, H. (2018). *Üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan öğrencilerin bilimsel hayal güçleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Koçyiğit, N. (2015). *Üstün Zekâlı Ve Normal Zekâlı Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Korkmaz, O. (2017). *Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin akademik başarı üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Küçük, H. (2017). *Özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Leana, M. (2007). Üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin IQ ve EQ'ları arasındaki ilişki. *International Symposium Emotional Intelligence and Communication VI*, 1, 140-151.
- Orak, Z. (2015). *Türkiye'de Akademik Başarı Değişkeni Alanında Yapılan Öğrenme Stilleriyle İlgili Çalışmaların İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Hatay.
- Ömeroğlu, E. (1993). *Okulöncesinde Üstün Çocuklar ve Eğitimi* 9. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, 17-19 Haziran, Ankara.
- Özbaş, E. (2010). *Üstün ve Normal Zekâ Düzeyine Sahip 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveyn Kabul Ret Düzeylerini Algılayışlarıyla Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbey, A. (2016). *Üstün zekâ/yetenekli ve normal öğrencilerde insani değerler, duyarlı sevgi, sosyal güven ve memnuniyet düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Özcan, M. (2018). *Üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. 19 Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özhan, S. (2018). *Üstün ve normal zeka tanılı çocukların bağlanma davranışının sosyal-duygusal ve davranışsal sorunlarla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özince, Ş. (2018). *BİLSEM'e devam eden 3-4-5. sınıf öğrencileri ile bir özel okuldaki 3-4-5. sınıf öğrencilerinin yakınsak becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Söğüt, R. (2019). *Üstün yetenekli olan ve olmayan çocukların anne babalarının ebeveynliğe ilişkin yeterlik algıları ile stres düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Şahin, F. (2018). *İnternet kullanımı ve bilgisayar oyun bağımlılığının üstün zekalı ve yetenekli çocukların okul sosyal davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkın, D. (2016). *Üstün yetenekli tanısı konulmuş ve konulmamış öğrencilerin matematikte yaratıcılıklarının incelenmesi: Bir özel durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Teloğlu, Ş. (2016). *Erken çocuklukta üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki akıl yürütmelerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topçu, S. (2015). *Üstün ve Normal Zihin Düzeyine Sahip Öğrencilerde İçsel-Dışsal Motivasyon ve Benlik Saygı Düzeyi Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Toraman, S. Ö. (2009). *Bilim Sanat Merkezlerine Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim 12 Yaş Çocuklarının Saldırganlık, Atılganlık, Çekingenlik ve Mizah Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyaroğlu, B. (2011). *Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren İlköğretim Öğrencilerinin Empati Becerileri ve Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, Ö. (2019). *Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, K. (2017). *Ortaokul öğrencileri ile aynı düzeydeki üstün yetenekli öğrencilerin fen bilimleri özyeterliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yıldız, K. (2019). *Üstün zekalı 10 ve 14 yaş aralığındaki ergenlerin duygusal zeka ile mutluluk doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, S. (2018). *Üstün yetenekli çocukların ve akranlarının algıladıkları ebeveyn tutumları, psikososyal sorunlar ve yaşam kalitesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Thematic Examination of Postgraduate Studies in Comparison of Peers of Gifted Students with Their Peers

EXTENDED SUMMARY

The general purpose of this study is to analyze postgraduate studies in which gifted students are compared with their peers. The problem of the research is "What are the thematic features of postgraduate studies that are compared with the peers of gifted / gifted students?" determined as. The sub-problems of the research are listed below.

1. What is the level of comparative postgraduate studies of peers of gifted / gifted students?
2. How is the distribution of graduate studies comparable to the peers of gifted / gifted students by years?
3. Which method of comparative postgraduate studies with peers of gifted / gifted students was used?
4. What is the distribution of gifted / talented students according to the subjects of comparative postgraduate studies with their peers?
5. How is the distribution of graduate studies comparable to peers of gifted / gifted students by university?
6. What are the thesis supervisor titles of comparative graduate studies of peers of gifted / gifted students?
7. What are the leave status of comparative graduate studies of peers of gifted / gifted students?
8. What are the results of post-graduate studies comparing peers of gifted / gifted students?

Studies on the education of gifted students will be helpful in determining the quality of education to be given to gifted students and support practices to be provided to their teachers. This research, which was carried out to examine the contents of the studies conducted in our country in terms of education and teaching of gifted students and to determine the tendency of the field, is considered important in order to guide the new researches in this field and to determine the general situation of our country with students with a gifted diagnosis.

The research is a descriptive study. In the research, the data were collected through document review. Document review includes analysis of documents containing data on the content of the concepts planned for the research (Karadağ, 2009). In the study, the postgraduate studies in which gifted / gifted students were compared with their peers were examined and tried to be described in terms of the determined criteria. Scientific activities begin, thus, it provides the opportunity to group, understand and see the relationships between them, and with these features, the research has a descriptive feature (Kaptan, 1998, 59).

By the Higher Education Authority for the purpose of research in Turkey 1995-2019 including graduate studies in history, gifted reached on National Thesis Center on 10.31.2019 made in the science field 225 graduate and conducted investigations on his doctoral thesis. Detailed information about the universe is shown in Table 1.

45 studies taken from the sample were downloaded from YÖK National Thesis Center and the level, subject, method, year, permission status, advisor information, university, and conclusion sections of each study were examined. 40 postgraduate studies were included in the method and result review, where detailed information was required, since no feedback was obtained, and 5 study authors without publication permission were obtained. In the analysis of the research data, frequency and percentage, which are descriptive statistics methods, were used.

Document / document review technique, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. The data of the research was carried out using the content analysis technique. The findings of the research such as the levels of graduate studies, the years in which they were conducted, methods, subjects, universities, titles of thesis advisors, leave status and results. According to the results of the research, it is determined that postgraduate studies are generally carried out in the field of education, quantitative research method has been adopted as a method, and their levels are highly graduate and have increased significantly after 2005.

It is seen that the majority of the studies take place at the master's level. It is thought that the reason for the higher level of postgraduate studies at the master's level is that there are more postgraduate programs in postgraduate programs in our country, and that PhD education is in longer term and limited number of universities.

After 2005, it has been observed that there is an increase in the number of students who have been diagnosed with gifted students and their peers in Turkey. This situation is in direct proportion with the possibility of being noticed that there is not enough work in this field and the changing education program in our country. In the thesis reached in this study, it can be said that the quantitative method is not used much and in the doctoral theses, the mixed method is never used.

It was determined that the most common studies in the field of education 33 (73.3%) in the subject distribution of the graduate studies related to the comparison of students with gifted diagnoses with their peers. It has been observed that thesis advisors who carry out postgraduate studies are mostly doctor professor and associate professor.

The results of the postgraduate studies examined in the research are gathered in three areas. These can be listed as those that do not reach meaningful statistical differences between gifted students and their peers, those who find a difference in favor of gifted students and those who are not gifted.

Based on the results obtained from the research, the following suggestions have been developed:

1. Starting to study the content of gifted students with beekeeping in other disciplines besides education and psychology,
2. Increasing the level of doctoral studies in postgraduate studies in which gifted students are compared with their peers,
3. The use of mixed methods in postgraduate studies in which gifted students are compared with their peers.

DOI: 10.29250/sead.754276

Gönderilme Tarihi: 17.06.2020

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 06.07.2020

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Sevgi GENÇ KÖYLÜ, Bartın Üniversitesi, genckoylusevgi@gmail.com

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, aysederyaisik@gmail.com

Özet: Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dört dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya yönelik kaygılarını ölçmeyi hedefleyen bir ölçme aracı geliştirilmesidir. Ölçeğin oluşturulması amacıyla ulusal ve uluslararası alan taraması yapılmış ve 94 maddeden oluşan kaygı ölçeği oluşturulmuştur. Ölçeğin görünüş geçerliğini belirlemek için ölçek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan 2 okutman ve 3 öğretim üyesinin uzman görüşleri alınarak sorularda değişiklikler yapılmıştır. Uzman görüşüne göre son formun geçerliği %92,76 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin denemesi İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi öğrencileri ve sosyal medyadan ulaşılan toplam 123 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin dinleme kaygısı, yazma kaygısı, konuşma kaygısı ve okuma kaygısı olmak üzere 4 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin iç geçerliğe sahip olduğu kanıtlanmıştır. Cronbach Alfa (α) güvenilirlik katsayısı birinci alt boyut için 0,95, ikinci alt boyut için 0,92, üçüncü alt boyut için 0,90, dördüncü alt boyut için 0,91 ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Ölçeği için 0,96 olarak hesaplanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı ölçeğinin dil öğretimindeki tüm becerilere yönelik kaygıyı ölçebilecek düzeyde, geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak kullanılabilmesi tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe, kaygı, ölçek, geçerlik ve güvenilirlik.

Anxiety Scale in Learning Turkish as a Foreign Language: Validity and Reliability Study

Abstract: The aim of this study is to develop a measurement tool that aims to measure the anxiety of students learning Turkish as a foreign language, which is four skills, listening, speaking, reading, and writing. In order to establish the scale, a national and international field survey was conducted and an anxiety scale consisting of 94 items was created. In order to determine the validity of the scale, the scale was changed by taking expert opinions by 2 lecturers teaching Turkish to foreigners and 3 academics working in teaching Turkish to foreigners. According to the expert opinions, the validity of the final form was calculated as 92.76%. The experiment of the scale was conducted on 123 students reached from social media and the Language Center at Istanbul University, Turkey. As a result of the analyses, it was determined that the scale consists of 4 sub-dimensions: listening anxiety, writing anxiety, speaking anxiety, and reading anxiety. The scale has been proved to have internal validity. It was calculated as 0.95 for the first sub-dimension, 0.92 for the second sub-dimension, 0.90 for the third sub-dimension, 0.91 for the fourth sub-dimension; Cronbach's Alpha (α) reliability coefficient was calculated as 0.96. for the Anxiety Scale in Teaching Turkish as a Foreign Language. It has been determined that the anxiety scale in Turkish teaching as a foreign language can be used as a valid and reliable data collection tool to measure all skills.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, anxiety, scale, validity and reliability.

Künyesi: Genç Köylü, S. ve Işık, A. D. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Kaygı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 167-181. DOI: 10.29250/sead.754276.

Birinci Yazar Orcid No: 0000-0030-0026-2708

İkinci Yazar Orcid No: 0000-0002-9867-0904

1. Giriş

Türkçe tarih boyunca eğitim, kültür, ticaret, savaşlar ve birçok sebepten dolayı farklı kültürlerle bir arada bulunmuş ve farklı milletler tarafından da öğrenilmiştir. Günümüzde de küreselleşen dünya ile yine benzer sebepler olan eğitim, ticaret, turizm ve iş olanakları gibi sebeplerle rağbet gören bir dildir (Altunkaya, 2015). Bu nedenlerden dolayı Türkçe öğrenme oranı artmış ve ilgilenen kurumlarda da artış görülmüştür (Güzel ve Barın, 2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi 80'li yıllarda başlamış olan ve son yıllarda oldukça rağbet gören yeni bir alan olmuştur (Çelik, 2014). Yabancılar Türkçe öğretimi Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Kültürü programı ile 1982 yılında başlamış ve Ankara Üniversitesi TÖMER merkezinin kurulmasıyla devam etmiştir ve daha sonra birçok üniversitede TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) ya da dil merkezi yabancılar Türkçe öğretimi konusunda çalışmalar yapmışlardır (Erdil, 2018).

Kaygı, normal olmayan bir durumu ve nedeni bilinmeyen aşırı korku halini ve bu duygulara karşı verilen bir tür tepki halini oluşturmaktadır (Seven, 2008). Dil öğrenirken insanlarda kaygı oluşabilmektedir. Bu kaygı türü yabancı dil kaygısı şeklinde tanımlanmıştır (Horwitz ve Cope, 1986). MacIntyre ve Gardner'e (1986) göre kaygının öğrenme ve performansta eksikliklere yol açtığını belirtilmektedir. Öğrenciler dil öğrenirken öğrenmek istedikleri dil ile alakalı motive olmaları durumunda ve gerekli zaman ve çabayı gösterdiklerinde bu dil hakkında olumlu fikirlere sahip olabilirler (Tüm ve Griffiths, 2019). Bu gibi durumlarda kaygı durumları da oluşabilir. Dolayısıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerde de benzer kaygılar görülebilir. Yabancı dil kaygısı ve yabancı dil olarak Türkçe kaygısı birbirlerine yakın kavramları oluşturmaktadırlar. Yabancı dil kaygısı daha genel bir ifade iken, yabancı dil olarak Türkçe kaygısı daha özel bir ifade olarak tanımlanabilir. Türkçe öğretiminde oluşan kaygının diğer dillerin öğretilmesine yönelik kaygıya göre daha fazla ya da az olması çeşitli değişkenlere bağlı olarak değişebilir. Ana dili Türkçe ile aynı dil grubuna ait olan bireylerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısının daha düşük olacağı ya da ana dili Türkçeden farklı dil ailesinde olan bireylerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısının daha yüksek olacağı düşünülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenenlerin kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar mevcuttur. Polatcan (2018) yaptığı çalışma ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı konusunda yapılan çalışmalarını incelemiş ve alanda 20 çalışmanın içerik analizlerini yapmıştır. Aytan ve Tunçel (2015), Şen ve Boylu (2017), Karakuş Tayşi (2018); yazma kaygısı konusunda, Melanlıoğlu ve Demir (2013) konuşma kaygısı konusunda, Yaman ve Tulumcu

(2016) dinleme becerisi öz yeterliği konusunda ve Altunkaya ve Erdem (2016) Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde okuma kaygısı konusunda ölçek hazırlama çalışmaları yapmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde konuşma, okuma, dinleme ve yazma üzerine ayrı ayrı ölçek geliştirme çalışmaları olduğu görülmektedir. Ayrıca Polatcan, Eryılmaz ve Er (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeği geliştirmişlerdir.

Melanlıoğlu ve Demir (2013) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için konuşma kaygısı ölçeği geliştirmiştir. Çalışmada Woodrow (2006) tarafından geliştirilen *İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeğinin* uyarlaması yapılmıştır. Gazi Üniversitesi TÖMER’de bulunan 75 öğrenci ile çalışılmıştır. Ölçek iki faktörden oluşmaktadır ve ölçeğin iç tutarlığı, sınıftaki konuşma kaygısı 0,90 ve sınıf dışında konuşma kaygısı 0,93 ve toplam 0,91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenilirliği 0,90 olarak hesaplanmıştır. Yapılan istatistiklerde konuşma kaygılarının cinsiyete, ülke ve yaşa göre aralarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Aytan ve Tunçel (2015) çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde yazma kaygısı ölçeği geliştirmişlerdir. Uygulama iki farklı üniversitede öğrenim gören A1 ve A2 düzeyi 422 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği 0,86 olarak hesaplanmıştır.

Altunkaya ve Erdem’in (2016) yapmış oldukları çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde okuma kaygısı ölçeği geliştirilmiştir. Çalışmalarında B düzeyindeki 510 öğrenci ile çalışılmış ve 16 madde ve 3 faktörden oluşan ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenilirliği 0,82 olarak belirlenmiştir.

Yaman ve Tulumcu (2016) Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği geliştirmişlerdir. Çalışma iki farklı üniversitenin dil merkezlerinde Türkçe öğrenen 228 yabancı öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Temel bilgi düzeyi, kavrama sentez ve üst düzey değerlendirme olarak üç alt boyutta 18 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği 0,94 olarak hesaplanmıştır.

Şen ve Boylu (2017) İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yunus Emre Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen 280 öğrenci ile yazma kaygısı ölçek çalışması yapmışlardır. İki boyuttan ve 13 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirlik analizi 0,84 olarak hesaplanmıştır.

Karakuş Tayşi (2018) yabancı dil olarak Türkçe yazma konusunda ölçek çalışması yapmıştır. Çalışma B1 ve B2 öğrencileriyle Dumlupınar ve Gazi Üniversitesindeki toplam 183 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. 19 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı, 0,83 olarak belirtilmiştir.

Polatcan, Eryılmaz ve Er (2019) 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bursa Uludağ Üniversitesinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen 228 öğrenciyle çalışmıştır. Çalışmalarında ikinci dil olarak Türkçe kaygı ölçeği geliştirmişlerdir. Anlama ve anlatma tekniklerinden oluşan iki faktörlü 19 maddeden oluşan ölçek elde etmişlerdir. Ölçeğin güvenirliği 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde dil becerilerinin tümünü ayrı faktörler altında ölçebilen bir ölçeğe rastlanmamaktadır. Yabancı dil öğretiminde ise Yabancı dil olarak Türkçe ile hemen hemen aynı metotlar kullanılmakta fakat yabancı dil kaygı ölçeği gibi hepsini kapsayan bir ölçek bulunmamaktadır. Hambleton ve Patsula (1999) kültürlerarası bir karşılaştırma olmadığı durumlarda yeni bir ölçek geliştirmenin her zaman daha iyi olacağını belirtmişlerdir. Bu sebeplerden dolayı alan ile alakalı bütün becerileri ölçebilecek bir ölçek geliştirme amaçlanmıştır.

Çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma olarak dört temel beceriye yönelik kullanıma hazır, geçerli ve güvenilir bir kaygı ölçeği geliştirmektir. Çalışmanın bu konuda yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlanması beklenmektedir.

2. Yöntem

Yapılan çalışma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çalışma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme kaygılarını belirlemek amacıyla “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği”nin geliştirilmesi ve geçerlik ve güvenirliğinin test edilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Etik kurul onayı Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 2019-256 tarih ve sayılı kararıyla alınmıştır. Uygulama izni ise İstanbul Üniversitesi Rektörlüğünün 28.01.2020 tarih ve 22781 sayılı yazıyla alınmıştır. Daha fazla öğrenciye ulaşmak için 2 farklı üniversiteden de gerekli izinler istenilmiş fakat izin alınamadığından çalışma 123 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 123 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Tablo 1’de katılımcıların cinsiyete göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 1.

Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Sayı (N)	Yüzde (%)
Kadın	70	56,9
Erkek	53	43,1
Toplam	123	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcılardan 70 kişinin (%56,9) kadın, 53 kişinin (%43,1) erkek olduğu görülmektedir.

2.2. Madde Havuzunun Oluşturulması

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma kaygılarını belirlemek için öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Yabancı dil kaygısı için Baş (2013), Öner ve Gediklioğlu (2007), dil becerilerine karşı duyulan kaygı için Akay ve Uzun (2018), konuşma kaygısı için Tunçel (2015), Alkan, Bümen ve Uslu (2019), yazma kaygısı için Şen ve Boylu (2017), Maden, Dincel ve Maden (2015), Aytan ve Tuncel (2015), dinleme kaygısı için Kimura (2016), Elkhafafi (2005), Vogely (1998), okuma kaygısı için Zhao, Gou ve Dynia (2013), Saito, Garza ve Horwitz (1999), dinleme ve okuma kaygısı için Capan ve Karaca'nın (2013) yapmış olduğu çalışmalar taranmıştır. Yapılan yazın taraması ile 94 sorudan oluşan yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeği taslak olarak oluşturulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik sonuçlarına yer verilmiştir.

3.1 Görünüş Geçerliği

Görünüş geçerliği, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, açıklamaları, soruları ve ismiyle ölçüyor görünmesi olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin görünüş geçerliğini belirlemek için, yabancılara Türkçe öğreten iki okutman ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan üç akademisyenden görüş alınmıştır. Uzmanlar her maddenin kaygı ölçme becerisini değerlendirmiş, "Uygun" ya da "Uygun Değil" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Uzman görüşlerinden sonra uygun olmayan sorularda düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşüne göre ölçeğin son şeklinin geçerliği %92,76 olarak hesaplanmıştır.

3.2. Yapı Geçerliği

Araştırmada geliştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeğinde bulunan 94 maddenin 41'i olumsuz, 53'ü ise olumlu madde şeklinde oluşturulmuştur. Maddeler "kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3) katılıyorum (4) kesinlikle

katılıyorum (5)" şeklinde 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Maddelerin puanlandırılmasında izlenen yöntem Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.
Ölçeğin Ön Form Maddelerinin Puanlanması

Seçenek	Puan	
	Olumlu Madde	Olumsuz Madde
Kesinlikle katılmıyorum	1	5
Katılmıyorum	2	4
Kısmen katılıyorum	3	3
Katılıyorum	4	2
Kesinlikle katılıyorum	5	1

Tablo 2'de belirtildiği gibi olumlu maddeler kesinlikle katılmıyorum 1 puan, katılmıyorum 2 puan, kısmen katılıyorum 3 puan, katılıyorum 4 puan ve kesinlikle katılıyorum 5 puan olacak biçimde puanlanmış, olumsuz maddeler ise ters şekilde puanlanmıştır.

Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Bartlett Sphericity testi yapılarak sonuçları değerlendirilmiştir. Tablo 3'te KMO ve Bartlett testi değerleri verilmiştir.

Tablo 3.
Ön Form KMO ve Bartlett Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği Katsayısı	0,764
Yaklaşık Ki-Kare değeri	8808,966
Bartlett's Testi	sd
	3403
	p
	0,000

Tablo 3'teki verilere göre KMO değeri 0,764 olarak hesaplanmıştır. Bartlett testi sonucu ($x^2=8808,966$; $sd=3403$ $p<0,000$) ise anlamlıdır. KMO değerinin 1' e yakın olması faktör analizi için uygun olduğunu gösterirken, Bartlett'in küresellik testi ise değişkenlerin birbirleriyle anlamlı olup olmadığını belirtir (Büyüköztürk, 2016). Ölçek verileri ile hesaplanan KMO değerlerinin 0,60'tan yüksek olmasının veri yapısının faktör analizi için uygun olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2016). Bu verilerle faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin madde havuzunda yer alan 94 sorunun verileri ile açımlayıcı faktör analizinde, örnekleme yeterliliğinin ölçüsü 0.50'in altında olan maddeler (1,6,10,12,40,59,60,70,71,81,87) ölçekten çıkarılmıştır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2013). Kalan maddeler üzerinden tekrar faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerleri için 0,50 temel alınmıştır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2013). Faktör dışında kalan maddeler ve faktör yükleri 0,50'nin altında kalan maddeler

(34,53,47,68, 64, 63, 21, 22, 2, 3, 69, 18, 14, 17, 19, 66, 54, 82, 55, 30, 20, 62, 44, 61, 94, 75, 83, 25, 23, 24, 26, 27, 28, 41, 42, 45, 46, 58, 56, 57, 73, 77, 89) ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizinden sonra güvenirlik analizi yapılmıştır. Büyüköztürk (2002), madde toplam korelasyonu değerini yorumlarken; madde toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek maddelerin kişileri iyi derecede ayırt ettiği, 0,20-0,30 arasında kalan maddelerin gerekli görülmesi durumunda teste alınabileceği ya da maddenin düzeltilmesi gerektiği, 0,20'den daha düşük maddelerin teste alınmamasını belirtmektedir. Bu çalışmada madde toplam korelasyon değeri 0,29 ve altındaki maddeler çıkarılmıştır. Ölçeğin son formu için faktör analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tekrar yapılarak son sonuçlara ulaşılmıştır. Ölçeğin son formu 39 maddeden oluşmakta ve ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Tablo 4'te maddelerin puanlanması verilmektedir.

Tablo 4.

Ölçeğin Son Form Maddelerinin Puanlanması

Seçenek	Puan
Kesinlikle katılmıyorum	1
Katılmıyorum	2
Kısmen katılıyorum	3
Katılıyorum	4
Kesinlikle katılıyorum	5

Tablo 4'te Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı ölçek maddelerinin puanlanmasının son hali görülmektedir. Ölçek maddeleri kesinlikle katılmıyorum 1 puan, katılmıyorum 2 puan, kısmen katılıyorum 3 puan, katılıyorum 4 puan ve kesinlikle katılıyorum 5 puan olacak biçimde puanlanmıştır. Bu puanlama ile toplam puanı yüksek olan bireylerin kaygı düzeyinin yüksek, toplam puanı düşük olan bireylerin kaygı düzeyinin düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçeğin son şekli Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Bartlett Sphericity testi sonuçları değerlendirilmiştir. Tablo 5'te KMO ve Bartlett testi değerleri verilmiştir.

Tablo 5.

Ön Form KMO ve Bartlett Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği Katsayısı	0,904	
	Yaklaşık Ki-Kare değeri	3626,869
Bartlett's Testi	sd	741
	p	0,000

Tablo 5'teki verilere göre KMO değeri 0,904 olarak hesaplanmıştır. Bartlett testi sonucu ($\chi^2=3626,869$; $sd=741$ $p<0,000$) ise anlamlıdır. KMO değerinin 1'e yakın olması faktör analizi için uygun olduğunu gösterirken, Bartlett'in küresellik testi ise değişkenlerin birbirleriyle anlamlı olup olmadığını belirtir (Büyüköztürk, 2016). Ölçek verileri ile hesaplanan KMO değerlerinin 0,60'tan

yüksek olmasının verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu verilerle faktör analizi yapılabileceği görülmüştür. Geliştirilen ölçeğe ilişkin faktör analizi sonuçları Tablo 6'te verilmiştir.

Tablo 6.

Ölçeğe İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Yük Değeri							
1. Faktör		2. Faktör		3. Faktör		4. Faktör	
Dinleme Kaygısı		Yazma Kaygısı		Konuşma Kaygısı		Okuma Kaygısı	
S67	0,740	S29	0,537	S4	0,710	S48	0,620
S72	0,707	S31	0,768	S7	0,696	S49	0,717
S74	0,700	S32	0,700	S8	0,747	S50	0,717
S76	0,697	S33	0,551	S9	0,742	S51	0,643
S78	0,699	S35	0,660	S11	0,660	S52	0,762
S79	0,802	S36	0,814	S13	0,724	S65	0,601
S80	0,652	S37	0,809	S15	0,629		
S84	0,773	S38	0,605	S16	0,688		
S85	0,810	S39	0,653				
S86	0,740	S43	0,622				
S88	0,632						
S90	0,577						
S91	0,764						
S92	0,715						
S93	0,693						

Tablo 6'daki verilere göre faktör analizi sonucu oluşan 39 maddelik ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri 0,537 ile 0,814 arasında değişmektedir. Ölçeğin Dinleme Kaygısı alt boyutunda 15 madde, Yazma Kaygısı alt boyutunda 10 madde, Konuşma Kaygısı alt boyutunda 8 madde ve Okuma Kaygısı alt boyutunda 6 madde bulunmaktadır. Dinleme Kaygısı alt boyutunda yer alan maddelerin yük değerlerinin 0,810 ile 0,577 arasında değiştiği, Yazma Kaygısı alt boyutunda yer alan maddelerin yük değerlerinin 0,814 ile 0,537 arasında değiştiği, Konuşma Kaygısı alt boyutunda yer alan maddelerin yük değerlerinin 0,747 ile 0,629 arasında değiştiği ve Okuma Kaygısı alt boyutunda yer alan maddelerin yük değerlerinin 0,717 ile 0,601 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör analizinde elde edilen varyans sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Varyans Yüzdeleri

Bileşen	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif
1	15,673	40,187	40,187
2	4,282	10,980	51,167
3	2,415	6,191	57,359
4	1,906	4,888	62,247

Tablo 7’de görüldüğü üzere ölçek faktörlerinin öz değerleri 15,673 ile 1,906 arasında değişmektedir. Ölçeği oluşturan dört alt faktörün, toplam varyansın %62,25’ini açıkladığı görülmektedir.

3.3. Güvenirlik Çalışmaları

Büyüköztürk (2016) güvenirligi, ölçülmek istenen özelliğin ne kadar doğru ölçüldüğü şeklinde ifade etmiştir. Ölçeğin güvenirligini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlilik analizi uygulanmıştır. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğini belirlemek için alt ve üst grupların puanlarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Katılımcıların ölçekten aldığı puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanmış ve %27’lik alt ve üst grupta bulunan 66 öğrencinin sonuçları bağımsız gruplar t- test ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Ölçeğin Alt-Üst Grup Madde Analizi

Maddeler	Üst Grup		Alt Grup		T	p	Madde- toplam korelasyonu
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
S4	4,45	0,50	1,27	0,45	26,943	0,000*	,488
S7	4,61	0,50	1,33	0,48	27,268	0,000*	,549
S8	4,85	0,36	1,55	0,05	30,452	0,000*	,518
S9	4,55	0,51	1,33	0,48	30,452	0,000*	,610
S11	4,58	0,50	1,00	0,00	40,928	0,000*	,656
S13	4,42	0,50	1,00	0,00	39,193	0,000*	,638
S15	4,21	0,60	1,00	0,00	30,760	0,000*	,571
S16	4,76	0,44	1,21	0,42	33,863	0,000*	,577
S29	4,52	0,51	1,15	0,36	30,935	0,000*	,545
S31	4,27	0,67	1,00	0,00	27,885	0,000*	,552
S32	4,46	0,48	1,06	0,24	38,609	0,000*	,626
S33	4,52	0,51	1,00	0,00	39,788	0,000*	,537
S35	4,33	0,69	1,03	0,17	26,583	0,000*	,618
S36	4,27	0,67	1,00	0,00	27,885	0,000*	,596
S37	4,58	0,50	1,00	0,00	40,928	0,000*	,586
S38	4,48	0,51	1,12	0,33	31,877	0,000*	,623
S39	4,42	0,61	1,30	0,47	23,251	0,000*	,627
S43	4,52	0,51	1,30	0,47	26,763	0,000*	,650
S48	4,48	0,51	1,15	0,36	30,656	0,000*	,700
S49	4,79	0,42	1,33	0,48	31,318	0,000*	,649
S50	4,36	0,49	1,42	0,50	24,109	0,000*	,727
S51	4,48	0,51	1,27	0,45	27,144	0,000*	,666
S52	3,73	1,31	1,18	0,39	10,728	0,000*	,656
S65	4,45	0,51	1,15	0,36	30,452	0,000*	,636
S67	4,64	0,49	1,30	0,47	28,298	0,000*	,640
S72	4,55	0,51	1,52	0,51	24,298	0,000*	,577
S74	4,42	0,50	1,33	0,48	25,600	0,000*	,549
S76	4,64	0,49	1,52	0,51	25,453	0,000*	,665

S78	4,79	0,42	1,27	0,45	32,892	0,000*	,612
S79	4,61	0,50	1,33	0,48	27,268	0,000*	,683
S80	4,52	0,51	1,33	0,48	26,199	0,000*	,612
S84	4,33	0,48	1,45	0,51	23,750	0,000*	,615
S85	4,45	0,51	1,33	0,48	25,750	0,000*	,659
S86	4,64	0,49	1,55	0,51	25,255	0,000*	,627
S88	4,39	0,50	1,27	0,45	26,706	0,000*	,620
S90	4,61	0,50	1,58	0,50	24,665	0,000*	,558
S91	4,64	0,49	1,52	0,51	25,453	0,000*	,714
S92	4,48	0,51	1,39	0,50	25,016	0,000*	,723
S93	4,42	0,50	1,42	0,50	24,280	0,000*	,666
Toplam	175,42	17,11	49,30	12,08	34,580	0,000*	1,000

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde, alt ve üst grup puanları arasında p<0.001 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Yapılan test sonucunda ölçek maddelerinin iç geçerliğinin yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 9'da Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9.

Ölçeğin Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Dinleme Kaygısı	0,95
Yazma Kaygısı	0,92
Konuşma Kaygısı	0,90
Okuma Kaygısı	0,91
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği	0,96

Tablo 9'da belirtildiği üzere Dinleme Kaygısı alt boyutu için 0,95, Yazma Kaygısı alt boyutu için 0,92, Konuşma Kaygısı alt boyutu için 0,91 ve Okuma Kaygısı alt boyutu için 0,90 olarak hesaplanmıştır. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin Cronbach Alfa (α) iç tutarlık katsayısı ise 0,96 olarak hesaplanmıştır. Analizler sonucunda elde edilen Cronbach Alfa (α) katsayısının 0,60 ile 0,80 arasında olması durumunda ölçeğin güvenilir; 0,80 ile 1,00 arasında olması durumunda ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu ifade edilmiştir (Akgül ve Çevik, 2005; Büyüköztürk, 2016). Bu bağlamda hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarının yüksek derece güvenilir olduğu belirlenmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği geliştirmek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda oluşturulan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik sonuçlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ölçek oluşturulurken madde havuzu soruları seçici davranılarak oluşturulmuş ve

uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. 123 öğrenci ile uygulama çalışması yapılan ölçeğin KMO değerinin 0,76 çıkması ve bu değer 0,60'tan yüksek olması faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Barlett testinin $p < 0.000$ düzeyinde anlamlı çıktığını görülmüştür. Faktör analizinde 0,50 yük değeri temel alınmış, güvenilirlik analizinde ise madde toplam korelasyon değerleri 0,29 altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Toplamda 39 maddeden oluşan bir ölçek oluşturulmuştur.

Ölçeğin görünüş geçerliği %92,76 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin son analizlerinde KMO değeri 0,96 olarak belirlenmiş, Barlett testinin $p < 0.000$ düzeyinde anlamlı çıktığını görülmüştür. Faktör analizi sonucunda elde edilen veriler okuma kaygısı, yazma kaygısı, dinleme kaygısı ve konuşma kaygısı olarak 4 ayrı alt boyutta toplanmıştır. Dinleme Kaygısı alt boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0,810-0,577, Yazma Kaygısı alt boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0,814-0,537, Konuşma Kaygısı alt boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0,747-0,629 ve Okuma Kaygısı alt boyutu maddelerinin faktör yüklerinin 0,762-0,601 değerleri arasında değiştiği, toplam varyansın %62,25'ini açıklayan bir ölçek elde edilmiştir.

Madde ayırt ediciliğinin belirlemek için ölçekteki puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmış, alt %27 ve üst %27'lik gruplar oluşturulmuş ve bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Alt ve üst grup p değeri $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ölçek maddelerinin kendi içinde tutarlı olduğu ve iç geçerliliğinin de yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Dinleme Kaygısı alt boyutu için 0,95, Yazma Kaygısı alt boyutu için 0,92, Konuşma Kaygısı alt boyutu için 0,91 ve Okuma Kaygısı alt boyutu için 0,90 olarak hesaplanmıştır. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin Cronbach Alfa (α) iç tutarlık katsayısı ise 0,96 olarak hesaplanmıştır. Ölçek "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği" olarak dört temel becerideki kaygıyı ölçmeye hazır hale getirilmiştir.

KAYNAKLAR

- Akay, C., ve Uzun, N. B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğrenme sürecinde dil becerileri açısından duyulan kaygı. *Electronic Turkish Studies*, 13(19) 1-20. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14062>
- Akgül, A., ve Çevik, O. (2005). *Istatistiksel Analiz Teknikleri, SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları*, (2. Baskı). Ankara: Emek Ofset Ltd. Sti.
- Alkan, H., Bümen, N. T., ve Uslu, Ö. (2019). İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanma Çalışması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 39(2).

- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi*. S. Dilidüzgün (Ed.), Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aytan, N., ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62.
- Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2). 49-68.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Capan, S. A., ve Karaca, M. (2013). A comparative study of listening anxiety and reading anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1360-1373. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.198>
- Çelik, S. (2014). Communicative language teaching. *Research Gate*, 183-199.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi* (5. Basım). İstanbul: Beta Basım Aş.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The modern language journal*, 89(2), 206-220. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x>
- Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti yükseköğretim kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılara türkçe öğretimi. *Journal of International Social Research*, 11(60). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2764>
- Güzel, A. ve Barın E. (2013), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hambleton, R. K., ve Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided anguidlines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1, 1-13.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Kimura, H. (2017). Foreign language listening anxiety: A self-presentational view. *International Journal of Listening*, 31(3), 142-162.
- MacIntyre, P. D., ve Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language learning*, 39(2), 251-275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>
- Maden, S., Dincel, Ö., ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769.

- Melanlıoğlu, D., ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Öner, G., ve Gedikoğlu, T. (2007). Foreign language anxiety affecting learning English of secondary school students in Gaziantep. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67-78.
- Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216. <https://doi.org/10.16916/aded.483208>
- Polatcan, F., Alyılmaz, S., Er, O.(2019). İkinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası toplum araştırmaları dergisi*, 11(18), 384-401. DOI: 10.26466/opus.535618
- Saito, Y., Garza, T. J., ve Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The modern language journal*, 83(2), 202-218. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016>
- Seven, M. A., ve Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Sipahi, B., Yurtkoru, S. E. ve Çinko, M. (2010). Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi (3. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1122-1132.
- Tayşi, E. K. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 1033-1050.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 107-135.
- Tüm, G., ve Griffiths, C., (2019). *Factors Influencing the Learning of Turkish*. 3. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu USEAS 2019 (pp.138-144). Muğla, Turkey
- Vogely, A. (1995). Perceived strategy use during performance on three authentic listening comprehension tasks. *The Modern Language Journal*, 79(1), 41-56. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05414.x>
- Yaman, H., ve Tulumcu, F. M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3). 2371-2386 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9327>
- Zhao, A., Guo, Y., ve Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97(3), 764-778. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12032.x>

Anxiety Scale in Learning Turkish as a Foreign Language: Validity and Reliability Study

EXTENDED SUMMARY

This study has been prepared with the aim of creating Turkish language anxiety scale as a foreign language. Teaching Turkish as a foreign language has been a new field that started in the 80s and has been very popular in recent years. Teaching Turkish to foreigners started in 1982 with the program of Turkish Language and Culture at Boğaziçi University and continued with the establishment of Ankara University TÖMER center, and later they worked on teaching Turkish to foreigners as TÖMER (Turkish Teaching Center) or language centers at many universities.

Anxiety may occur in people while learning a target language. This type of anxiety has been described as foreign language anxiety. Similar concerns can be seen in individuals who learn Turkish as a foreign language. When the literature is reviewed, it is seen that important studies are carried out in the field of foreign language anxiety. Foreign language anxiety and Turkish language learning anxiety constitute close concepts. There are studies to determine the anxiety levels of learners in teaching Turkish as a foreign language. In the field, some studies on speaking, writing, reading and listening anxiety were conducted. When these studies are examined, it is observed the scale development studies are carried out separately on each skill of speaking, reading, listening and writing. Therefore, the studies on the anxiety of learning Turkish as a foreign language are not likely to be sufficient to measure all skills in the literature. For this reason, this scale study was conducted.

The scale was prepared by scanning the required field and necessary arrangements were made by seeking expert opinions. In order to determine the validity of the scale, the scale was changed by taking expert opinions by 2 lecturers teaching Turkish to foreigners and 3 academics working in teaching Turkish to foreigners. According to the expert opinions, the validity of the final form was calculated as 92.76%. 123 foreign students learning Turkish, reached via Istanbul University and social media, were involved in the study. Validity and reliability analyzes of the study were done with SPSS 20.0. Findings were presented in the form of tables. 41 of the 94 items in the Turkish Learning as a foreign language Anxiety Scale were formed as negative and 53 of them as positive items. The items were prepared in the 5-point Likert type as "I absolutely disagree (1), disagree (2), partially agree (3) agree (4) strongly agree (5)". The KMO value of the scale, which was applied with 123 students, was 0.76 and this value was higher than 0.60, which

showed that it was suitable for factor analysis. Barlett test was found to be significant at $p < 0.000$ level. The factor analysis was based on a load value of 0.50, while in the reliability analysis, items with item total correlation values below 0.29 were excluded from the scale. A scale consisting of 39 items in total was created. In the last analysis of the scale, KMO value was determined as 0.96, and it was seen that the Barlett test was significant at the level of $p < 0.000$. The scale has 15 items in the sub-dimension of listening anxiety, 10 items in the sub-dimension of writing anxiety, 8 items in the sub-dimension of speaking anxiety and 6 items in the sub-dimension of reading anxiety. It is observed that the load values of the items in the sub-dimension of listening anxiety ranged between 0.810 and 0.577, the load values of the items in the sub-dimension of writing anxiety ranged between 0.814 and 0.537, and the load values of the items in the sub-dimension of speaking anxiety ranged between 0.747 and 0.629 and sub-dimension of reading anxiety ranged between 0.717 and 0.601.

As a result of the analyses, it was determined that the scale consists of 4 sub-dimensions: listening anxiety, writing anxiety, reading anxiety and speaking anxiety. The scale has been proved to have internal validity. It was calculated as 0.95 for the first sub-dimension, 0.92 for the second sub-dimension, 0.90 for the third sub-dimension, 0.91 for the fourth sub-dimension and Cronbach's Alpha (α) reliability coefficient was calculated as 0.96. for the Anxiety Scale in Teaching Turkish as a Foreign Language. It is seen that the validity and reliability results of the scale created as a result of this study conducted in order to develop Anxiety Scale in Learning Turkish as a foreign language. It has been determined that the anxiety scale in Turkish learning as a foreign language can be used as a valid and reliable data collection tool to measure all language skills in teaching language.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 5, Sayı 2, 182 - 193
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 5, Issue 2, 182 - 193

DOI: 10.29250/sead.752402

Gönderilme Tarihi: 13.06.2020

Makale Türü: Derleme

Kabul Tarihi: 07.07.2020

Bedensel Zekâ ile Drama Arasındaki İlişki

Gülizar NACAR, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, nacargulizar@ogr.iü.edu.tr

Özet: Her bireyin özel, biricik olduğu günümüzde öğrenme, algılama biçimlerinin de farklı olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmanın amacı, Gardner'ın tanımladığı zeka türlerinden biri olan bedensel zekâ ile drama arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak dramanın bedensel zekanın gelişimindeki rolünü araştırmaktır. Bedensel zekâ ile dramanın birlikte ele alındığı çalışmalara literatürde çok fazla yer verilmediği görülmektedir. Çalışmada öncelikle drama tanımlanmış, ardından bedensel zeka ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bedensel zeka tanımlanırken yapılan çalışmalardan da destek alınıp drama ile ilişkilendirilerek açıklamaya çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmada drama ile bedensel zeka arasında güçlü bir bağ olduğu ve birbirini desteklediği, bu nedenle dramanın eğitim programlarında daha fazla yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Drama, Bedensel Zeka, Çoklu Zeka.

The Relationship Between Physical Intelligence and Drama

Abstract: It is possible to say that the ways of learning and perception are different, as each individual is unique. The aim of the study is to investigate the role of drama in the development of bodily intelligence by revealing the relationship between bodily intelligence and drama, one of the types of intelligence defined by Gardner. It has been observed that the studies dealing with physical intelligence and drama are not included in the literature. In the study, first of all, the drama was defined and then information about physical intelligence was included. While trying to define physical intelligence, it was tried to explain by getting support from studies and associating it with drama. In this study, it was concluded that there is a strong connection between drama and physical intelligence and it supports each other, therefore drama should be included more in education programs.

Keywords: Drama, physical intelligence, multiple intelligence.

1. Giriş

Bireyselliğin ve bireysel özelliklerin ön plana çıktığı günümüzde her kişinin biricik olduğu, özel olduğu ve dünyayı algılama biçiminin de kendine özgü olduğu kabul edilmektedir. Farklılıkların ön plana çıktığı, her çocuğun farklı bir öğrenme tarzının olduğunun kabul gördüğü günümüz eğitim sistemi içinde özellikle öğrenci merkezli eğitimi böyle bir düşüncenin ifadesi olarak düşünebiliriz. Bu farklılıkları Harvard Üniversitesi Profesörlerinden Howard Gardner "Çoklu Zekâ Kuramı" ile açıklamaktadır (Başaran, 2004).

Zekânın birden çok bileşenden oluştuğunu ileri süren Gardner, kuramının temelini, biyolojik ve kültürel boyutların oluşturduğunu ileri sürer. Gardner, değişik öğrenme türlerinin, beynin değişik bölgelerinde gerçekleştiğini, biyolojik etkenlere ek olarak zekâ gelişiminin kültür ile ilişkili olduğunu söyleyerek bunu kültürlerin değer verdiği zekâ türleri ve buna bağlı olarak davranış biçimlerinin daha çok gelişmesiyle açıklar.

Gardner'ın teorisine göre; insanlar farklı alanlarda yeteneklidir yani bir alandaki yeteneği diğer alanlara göre daha fazla ya da az olabilmektedir. Örneğin, Einstein'ın matematiksel zekâsı diğer zekâ alanlarına göre daha öndedir (Campbell 1996. Akt. Aykaç, Aykaç ve Sarıkaya, 2018).

Gardner, Çoklu Zekâ kitabında bir viyolonistin müziksel zekâyı ihtiyaç duyduğu gibi bedensel zekaya, bir orkestra şefinin uzamsal, kişisel ve sözel zekaya da ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bir alanda birden fazla zekâyı ihtiyaç duyulmaktadır, bir zekâ da birçok farklı alan içinde yer alabilir (Gardner 1993 Akt. Özkan, 2008).

Çoklu Zekâ Kuramında dokuz tür zekâdan söz edilmektedir.

1. Sözel / Dil Zekâsı
2. Mantık / Matematiksel zekâ
3. Görsel / Uzamsal zekâ
4. Bedensel / Kinestetik zekâ
5. Müzik / Ritim zekâsı
6. Sosyal zekâ
7. Özedönük zekâ
8. Doğa zekâsı
9. Duygusal Zekâ

Bireyin sahip olduğu farklı zekâ türleri ile farklı alanlarda gösterdikleri başarılar ilişkilendirilebilmektedir (Özcan, Başbay ve Erdem, 2006).

2. Drama

Davranışçı yaklaşımda öğretmen, öğrenciyi bilgiyi direkt olarak vermektedir. Öğrencinin başarısı ne kadar bilgiye sahip olduğuyula ilişkilidir. Ezbere dayalı olan bu yaklaşımda öğrenciden beklenen verilen bilgileri aklında tutabilmesidir. Yapılandırmacı yaklaşımda ve öğrenci merkezli eğitim yöntemlerinde ise bilginin olduğu gibi aktarılması yerine, bireyin bilgiyi yeniden yorumlayarak kullanabileceği hale getirmesiyle anlam kazanmıştır. Bu yaklaşıma göre öğretmenden öğrenciyi hazır bilgiyi vermesi yerine, bilgiye giden yolda rehberlik etmesi beklenmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli eğitimle birlikte farklı öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu yöntemlerden, öğrencinin kendini tanıma, eleştiri yeteneğini geliştirme, bilgiyi deneyimleme ve bilgiyi yeniden yorumlama, özümseme ve problem çözme gibi becerilerini desteklemesi beklenmektedir. Drama ise birçok yönüyle bu becerilerin gelişmesine hizmet etmektedir.

Kaynaklarda dramanın birçok tanımının yer almasıyla birlikte San (1998), yaratıcı dramayı, daha önce hazırlanmış bir metin olmaksızın, katılımcılar tarafından oluşturulan, kişiye özgü, kişinin kendi yaşantısına ve anılarına dayanarak oluşturduğu doğaçlama, canlandırma olarak tanımlanmaktadır. Drama, bireyin aktif olarak katılmasını, kendini ifade edebilmesini, çevresiyle etkileşim kurabilmesini, gerçek dünya ile kurgusal dünya arasında ilişki kurmasını sağlar. Drama çocuğun yaratıcılığının gelişmesine katkı sağlar ve onu hayata hazırlar. Bu bakımdan hem bir eğitim metodu hem de bir ders olarak eğitim alanıdır.

San (1996), drama yönteminin eğitimde kullanılmasını oldukça önemli bulmaktadır ve bir kavram veya konunun daha iyi öğretilmesinde ya da içselleştirilmesi olarak açıklamaktadır.

Dramanın hedeflerini şöyle sıralayabiliriz:

- Yaratıcılığı geliştirme,
- Estetik bakış açısı kazandırma,
- Geliştirilen iletişim hünerleri,
- Kendine güven duyma,
- Sözcük dağarcığını geliştirme,

- Dil becerilerini geliştirme,
- Empati kurmayı sağlama ve empati becerisini geliştirme,
- Eleştirel düşünme yeteneğini geliştirme,
- Manevi olayların kazanılmasını sağlama,
- Problem çözme ve karşılaşılan problemleri yeni bir bakış açısıyla inceleme,
- Somut görme ve kalıcı öğrenmeyi sağlama,
- Soyut kavramları somutlaştırma gibi hedefleri bulunmaktadır (Nixon, 1988: 11; O'Neill,1990:201; Ömeroğlu 1990:41; Üstündağ 1994:24; Fleming, 1995:95 Akt. Üstündağ, 1998).

Dramanın hedefleri incelendiğinde, her bir hedefin çoklu zekâ kuramında yer alan zekâ türleriyle ilişkili olduğu, her bir zekâ türünün sahip olduğu özellikler açısından drama etkinliklerinin geliştirici özelliklere olduğu görülecektir. Verilen bilgiler ışığında, drama etkinliklerinin hedefleri ile Gardner'in çoklu zekâ kuramına göre sınıflandırdığı zekâ türlerine sahip olan insanların özelliklerini ilişkilendirdiğimizde birçok ortak noktanın var olduğu görülecektir (Aykaç, Aykaç ve Sarıkaya, 2018).

Çalışmanın devamında bu alanlardan birisi olan bedensel zekâyı tanımlanırken, yukarıdaki hedeflerden ve yapılan çalışmalardan destek alarak drama ile bedensel zekâ arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılacaktır.

3. Bedensel / Kinestetik Zekâ (Bodily/ Kinesthetic Intelligence)

Bu zekâ türüne sahip insanlar, bedenlerini iyi kullanan, bedensel hareketleri yorumlayabilen, beden ile zihin arasındaki bağı güçlü olan insanlar olarak tanımlanabilmektedir. Ayrıca bu bireyler bedensel olarak aktif olmayı ve fiziksel hareket içinde olmayı tercih ederler.

Bedensel zekânın gelişimi sadece atletik yapıda olanlarla sınırlanmamaktadır. Doğuştan gelen kinetik potansiyeller, çocukların yürüme potansiyelleri, gelişimin herhangi bir evresinde motor hareketleri kazanabilme ve geliştirebilme yetenekleri ile yüz ifadeleri, duruş ve diğer bir deyişle '*beden dili*' ile ifade edilebilen incelikler, bu zekânın özellikleri olarak gösterilmektedir. Bir cerrahın açık kalp ameliyatı yaparken ya da bir uçakta pilotun göstergelerin ince ayarını yaparken gösterdiği ince-motor kontrolün, bu zekânın gelişmiş olduğunun göstergesi olduğu ileri sürülmektedir (Bellenka, 1997; Bumen, 2004 Akt. Başaran, 2004).

Bedensel zekâ alanı ön planda olan bireyleri Özkan (2008) çalışmasında şöyle açıklamıştır:

- Dans etmeyi severler.
- Bedenlerini kontrol etmekte başarılıdırlar.
- Hareket etmeyi ve hareket halinde kalmayı tercih ederler.
- Dokunmak isterler.
- Dokunarak öğrenmekte daha iyidirler.
- Spor yaparlar ya da sportif etkinliklerle uğraşırlar.

Bu zekâ türüne sahip olan insanlar dans, spor, heykeltıraş ya da sinema sanatçısı gibi meslekleri tercih edebilirler. Bu zekâ türüne sahip insanlar dokunarak, yaparak yaşayarak ya da deneyimleyerek daha kolay öğrenirler (Özkan, 2008).

4. Bedensel Zekâ ve Dramanın Birbirini Desteklemesi

Drama katılımcısına doğaçlamalar aracılığıyla kurgusal bir dünya sunar ve bu kurgusal dünyada katılımcı duyuşsal, bilişsel ve devinimsel becerilerini kullanma ve geliştirme fırsatı yakalar. Drama bu becerileri kazandıran bir öğretim yöntemidir. (Üstündağ, 2004).

Bedensel zekâ alanı baskın olan öğrenciler fiziksel hareketler, spor yapma, drama, hareketlerle modeller yaratma, hareketlerini koordine etme, denge ve vücut dili oyunları vb. gibi etkinliklerde başarılıdırlar (Temur, 2013).

Soytürk (2007) çalışmasında 9-11 yaş grubu çocuklarına yaratıcı drama tekniğini uygulamış ve deney grubundaki öğrencilerin hareket becerisinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Wee (2009) ısınma, ana etkinlik ve sonuçlandırma bölümlerinden oluşan iyi tanımlanmış bir drama ders yapısı içinde çocukların kinestetik keşiflerinin arttığını belirtmiştir.

Aldemir (2010) çalışmasında drama ve dans eğitiminin 5-6 yaş çocuklarının kaba ve ince motor gelişimlerine etkisinin incelemiştir. Bulgulara göre, deney grubundaki çocukların ince motor gelişimlerinde anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Pekdemir ve Akyol (2015), drama eğitiminin çocukların sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal,

özedönük-işsel ve doğa zekâ alanlarında farklılık yaratıp yaratmadığını araştırmışlardır. Bulgulara göre, zekâ alanları alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilirken zekâ alanları alt boyutlarında hangi gruptan olduğuna bakılmaksızın ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Murtaza Aykaç, Necdet Aykaç ve Hakan Serhan Sarıkaya (2018), yaptıkları bir çalışmada yaratıcı drama ve çoklu zekâ arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılarak öğrenme sürecinin etkililiği açısından tartışılmasını amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre, yaratıcı drama ile çoklu zekâ arasında birebir örtüşen birçok benzerliğin bulunduğu farklılıklardan daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada tüm zekâ alanları çalışmalardan yararlanılarak yaratıcı drama ile ilişkilendirilmiştir.

Ütkür (2018), tezinde yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelemiştir. Bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasındaki başarılarının kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aşağıdaki tablonun ilk sütununda bedensel zekânın göstergelerine yer verilirken (Bümen, 2005; Özcan, Başbay ve Erdem, 2006), ikinci sütunda bu göstergelerin drama ile ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1.

Bedensel Zekâ ile Dramanın Birbirini Desteklemesi

Bedensel/Kinestetik Zekanın Göstergeleri	Drama ile İlişkisi
Nesneleri dokunarak tanımak isteme	Dramada doğaçlama aşamasına gelinceye kadar hazırlık aşaması vardır. Örneğin oyunlar, algı açma ile ilgili beş duyuyu geliştirme amaçlı egzersizler hazırlık aşamasını oluşturur. Bu ve buna benzer çalışmalar öğrencilere duyularını yoğun olarak kullanma şansı vermektedir. Ayrıca bu konulardaki duyarlılığı artan çocuk, doğaçlamaya daha etkin olarak katılacaktır.
Zamanlamayı iyi yapma	Dramada, hangi sözün ne zaman söyleneceği, ne zaman ortaya çıkılacağı gibi olayların zamanlaması öğrenciye bırakılmıştır. Bir drama programı içinde örneğin doğaçlama için öğrenciden, zamanı iyi kullanması, verilen süre içinde ürünü ortaya koymasına beklenir. Bu bakımdan drama öğrencilerin zamanlama becerilerini göstermelerine olanak sağlamaktadır.
Doğrudan katılımcı olma	Drama, öğrencilerin doğrudan aktif olarak katıldığı bir öğretim yöntemidir. Drama çalışmalarında her öğrenci dramanın bir parçasıdır. Dramada her bir öğrenci etkinlik içinde yer almak zorundadır. Seyirci olarak çalışma alanında bulunmasına izin verilmez. Bu bakımdan drama sürecine her öğrenci doğrudan katılım sağlamış olmaktadır.
Somut öğrenime eğilimli olma	Drama, soyut kavramların somutlaştırarak anlatılmasında kullanılan önemli bir yöntemdir. Katılımcılar, kendi sınırlılıkları dahilinde konuya yaklaşır, soyut ve somut kavramları değerlendirir, yorumlar, düzenler ve sergiler. Öğrencilerin somutlaştırma sonucunda ise daha etkili öğrendiklerini söyleyebiliriz.

Bedensel/Kinestetik Zekanın Göstergeleri	Drama ile İlişkisi
Motor becerileri pekiştirme	Motor becerileri bireyin hareket etmesiyle doğrudan ilişkilidir. Drama ise bireyi hareket halinde tutan, motor becerilerini kullanma ve geliştirme fırsatı sunan bir yöntemdir.
Dans etmeyi sevme	Drama sürecinde zaman zaman müzik ve şiir gibi sanatlardan da destek alınır. Drama, harekete dayalı etkinliklerle jest ve mimiklerini kullanarak, dokunarak, dans ederek bireyin bedensel, bilişsel, duyuşsal alanlarda ifade becerilerini geliştirmesinde etkili olabilir.
Çevreye çabuk cevap verme	Bir drama programı içinde çeşitli egzersizlerle katılımcı, çevreye karşı duyarlılığı geliştirilerek farkındalıkları arttırılır. Böylece olaylar arasında hızlı bağlantı kurabilir, neden sonuç ilişkilerini iyi değerlendirebilirler. Doğaçlamanın tanımı ise buna oldukça yakındır; belirli bir ön hazırlık olmaksızın, olayın/durumun akışına uygun olan cevap verme, davranışta bulunma diyebiliriz. Doğaçlama dramanın temelini oluşturur.
Beden dilini kullanma	Dramada doğaçlamalar sırasında canlandırılan anın duygusunu yansıtırken beden dilini kullanırız. Hatta bazı durumlarda anlatmak istediğimiz mesajın tamamında beden dilini kullanabiliriz. Bu bakımdan drama ile beden dili kullanımı iç içedir.
Vücut kontrol ve kondisyonunda başarılı olma	Dramada çocuk, doğaçlama ve rol oynarken belirli duyguları ve düşünceleri ifade edebilmek için vücutlarını nasıl kullanmaları gerektiğini öğrenirler.
Pandomin ya da taklit yapma	Pandomin, sözcük ya da ses kullanmadan yapılan dramadır. Dolayısıyla dramayla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Taklit yapma ise dramada kullanılan yöntemlerden birisidir (dalda duran bir serçeyi canlandırmak gibi).

Tabloyu incelediğimizde, bedensel/kinestetik zeka alanı yüksek olan bireylerin bedenlerini kullanmak isteme, vücut kontrolünü sağlama, dans ve hareket etmeyi sevme, jest ve mimikler ile düşüncelerini ifade etme, oyun oynama ve doğrudan katılımcı olma gibi devinimsel hareketlerde bulunmak istediklerini görmekteyiz. Drama çalışmaları ise bu hareketlerin tamamını kapsar.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Drama bireye birçok yönden kendini ortaya koyma şansı tanır. Drama çalışmasında tüm bireyler çalışmaya katılmak durumundadır. Böylece birey süreç boyunca aktiftir ve yaparak yaşayarak deneyimleme fırsatı bulur. Bu bakımdan etkili bir öğretim yöntemi olduğunu söylenebilir.

Bedensel zekâ ile drama arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak dramanın bedensel zekanın gelişimindeki rolünü araştıran bu çalışma sonucunda, drama ile bedensel zeka arasında güçlü bir bağ olduğu söylenebilir. Drama çalışmalarının bireyde geliştirmek istediği özelliklere baktığımızda hatırı sayılır ölçüde bedensel zekanın özelliklerine, bedensel zeka alanı yüksek bireylerin başarılı oldukları alanlara rastlanır. Örneğin, bir drama çalışmasında birey, duygularını beden dilini kullanarak ifade etme, vücut hareketlerini koordine etme, zamanı iyi planlama gibi beceriler de kazanır ve bu beceriler bedensel zeka alanının özelliklerindedir. Bu bağlamda bu

iki alan birbirinden bağımsız değerlendirilmemelidir. Drama çalışması yaparken bireyin aynı zamanda bedensel zeka alanının da beslendiği rahatlıkla söylenebilir.

Drama bir yöntem olarak derslerde kullanıldığı zaman öğrencilerin başarılarının ve derslere karşı olan tutumlarının arttığı görülmüştür (Ütkür, 2018). Bunun birlikte dramanın hareket becerisine, vücut diline veya ince ve kaba motor gelişimine olan katkısı da görmezden gelinemez (Aldemir, 2010; Soytürk, 2007; Temur, 2013). Dramanın bu geliştirici yanlarına bedensel zeka alanını da eklemek mümkündür (Aykaç, M., Aykaç, N. ve Sarıkaya, 2018).

Dramanın bedensel zekâ ile arasında güçlü bir bağ olmasına, birbirini desteklemesine rağmen bu iki alanın birlikte ele alındığı çalışmalar neredeyse yok denecek kadar az bulunmaktadır. Bu konunun önemini belirtip, çoklu zekâ alanları ve dramanın ilişkilendirildiği çalışmaların artması gerektiği önerilmektedir.

Çoklu zekâ kuramında yer alan zekâ türlerinin drama ile olan ilişkisini açıklamak için deneysel çalışmalara da yer verilebilir.

KAYNAKLAR

- Aldemir, G. Y. (2010). *Drama ve dans eğitiminin 10-14 yaş çocuklarda motor özelliklerin gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aykaç, M., Aykaç, N., Sarıkaya, H. S. (2018). Öğrenme-öğretme sürecinde yaratıcı drama ve çoklu zekâ ilişkisinin değerlendirilmesi. *3. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu*, Giresun.
- Başaran, B. I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı. Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi* (5): 7-15.
- Bümen, T.N. (2005). *Okulda çoklu zeka kuramı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çalışkan, N., Karadağ, E. (2014). *Eğitimde drama teorik temelleri ve uygulama örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ütkür, N. (2012). *Yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özcan, D. Başbay, A. Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zeka kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özkan, H.H. (2008). Çoklu zekâ kuramı ve eğitim programı öğeleri ilişkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 3(2), 332-344.
- Pekdemir, Z. D., Akyol, A.K. (2015). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 143-158
- San, İ. (1996). *Yaratıcı eğitim için gerekli yenilikler: bir sanat eğitimi bilimci gözüyle eğitimimize bakışlar*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

- San, İ. (1998). *Türkiye'de yaratıcı drama çalışmalarının dünü bugünü*. II. Ulusal çocuk kültürü kongresi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Soytürk, M. (2007). *9-11 yaş grubu çocukların temel hareket becerilerinin örüntüleşmesinde yaratıcı dramanın etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi. Manisa.
- Temur, Ö. D. (2013). *Öğrenme öğretmen kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, 22(107), 28 -35.
- Üstündağ, T. (2004). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Wee, S. J. (2009). A case study of drama education curriculum for young children in early childhood programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 489-501.

The Relationship Between Physical Intelligence and Drama

EXTENDED SUMMARY

Today, where individuality and individual characteristics come to the fore, it is accepted that every person is unique, special and the way of perceiving the world is unique. In today's education system, where differences stand out and every child has a different learning style, we can consider student-centered education as an expression of such an idea. Howard Gardner, a Harvard University Professor, explains these differences with "Multiple Intelligence Theory" (Başaran, 2004).

Gardner has four criteria for a feature to be intelligence: These are symbols, the value of culture, the means of producing goods or services, and the ability to solve problems (Bellenka, 1997. Act. Basaran, 2004). According to Gardner's theory; Most people have the power of creativity in a particular field, and each person's ability in one field may be more dominant than other fields, that is, more developed than in other fields. For example, Einstein's mathematical intelligence is ahead of other intelligence areas (Campbell 1996. Act. Aykaç, Aykaç and Sarıkaya, 2018).

Drama

In the behaviorist approach, the teacher gives the student information directly. The student's success is related to how much knowledge he has. In this memorization-based approach, the expected information from the student can be kept in mind. In constructivist approach and student-centered education methods, instead of transferring information as it is, it has gained meaning by making the individual to use it by reinterpreting the information. According to this approach, instead of providing the student with ready-made information, the teacher is expected to guide the path to knowledge.

Different teaching methods were needed with the constructivist approach and student-centered education. From these methods, students are expected to support their skills such as self-knowledge, developing the ability of criticism, experiencing information, solving problems and assimilating information. Drama, on the other hand, serves to develop these skills in many aspects.

Bodily / Kinesthetic Intelligence

It is argued that the traits of people with this type of intelligence are all about bodily movements and the movements of the hands, and that it is about controlling and interpreting body movements, dealing with physical objects, and the existence of a harmony between body and mind. The development of bodily intelligence is not limited to those of an athletic nature. Congenital kinetic potentials, children's walking potentials, their ability to gain and develop motor movements at any stage of development, and their facial expressions, posture, and subtleties that can be expressed in 'body language' are shown as the characteristics of this intelligence. It is suggested that the fine-motor control shown by a surgeon when performing open heart surgery or by fine-tuning the indicators on an airplane (Bellenka, 1997; Bumen, 2004 Act. Basaran, 2004).

Supporting Physical Intelligence and Drama

The drama offers its participant a fictional world through improvisations, and in this fictional world they will have the opportunity to use and develop participatory affective, cognitive and dynamic skills. Drama is a teaching method that gives these skills. (Üstündağ, 2004).

Students with physical intelligence dominate physical movements, sports, drama, creating models with movements, coordinating their movements, balance and body language games, etc. They are successful in activities such as (Temur, 2013).

Conclusion, Discussion and Suggestions

Drama gives the individual a chance to reveal himself in many ways. In the drama study, all individuals have to participate in the study. Thus, the individual is active throughout the process and has the opportunity to experience by living. In this respect, it can be said that it is an effective teaching method.

As a result of this study, which investigates the role of drama in the development of bodily intelligence by revealing the relationship between bodily intelligence and drama, it can be said that there is a strong link between drama and bodily intelligence. When we look at the features that drama studies want to develop in the individual, the characteristics of physical intelligence and the areas where individuals with high physical intelligence are successful are encountered. For example, in a drama study, the individual acquires skills such as expressing his emotions using body language, coordinating body movements, planning time well, and these skills are characteristics of the field of physical intelligence. In this context, these two fields

should not be evaluated independently. While doing drama, it can be said that the individual is also fed with physical intelligence.

Although the drama has a strong bond with bodily intelligence and supports each other, the studies dealing with these two areas are almost nonexistent. It is suggested that the importance of this subject should increase, and the studies in which multiple intelligence domains and drama are associated should increase.

Experimental studies can also be included to explain the relationship between the types of intelligence in the theory of multiple intelligence and drama.