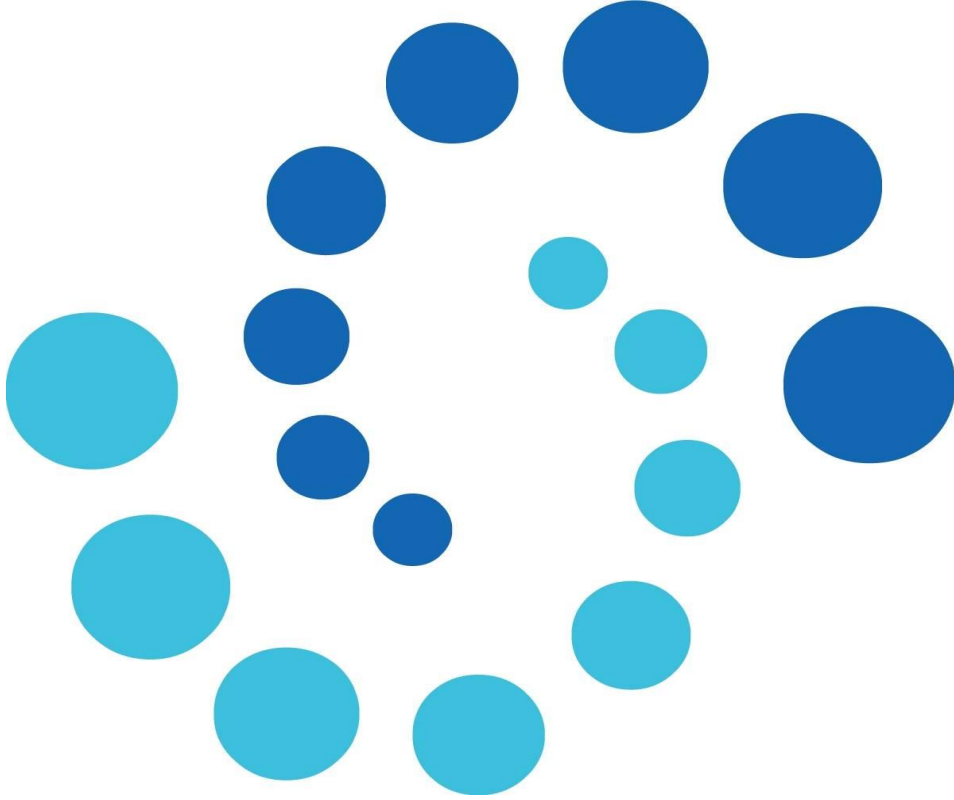




Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

*Kasım 2018
Cilt 3, Sayı 3*

*November 2018
Volume 3, Issue 3*



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Kasım 2018, Cilt 3, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research

November 2018, Volume 3, Issue 3

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. Burçin GÖKKURT
Doç. Dr. Gülden TÜM
Doç. Dr. Özlem BAŞ
Doç. Dr. Tanju DEVECİ
Dr. Aysun Nüket ELÇİ
Dr. Ayşegül TURAL
Dr. Beyhan CAN
Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Dr. Bilge SULAK AKYÜZ
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU
Dr. Gülsün ŞAHAN
Dr. İhsan Çağatay ULUS
Dr. Menekşe ESKİCİ
Dr. Oğuzhan KURU
Dr. Seçil KARTOPU
Dr. Sema SULAK
Dr. Serpil ÖZDEMİR
Dr. Süleyman Erkam SULAK
Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Editorial Board

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Assoc. Prof. Dr. Burçin GÖKKURT
Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM
Assoc. Prof. Dr. Özlem BAŞ
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ
Dr. Aysun Nüket ELÇİ
Dr. Ayşegül TURAL
Dr. Beyhan CAN
Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Dr. Bilge SULAK AKYÜZ
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU
Dr. Gülsün ŞAHAN
Dr. İhsan Çağatay ULUS
Dr. Menekşe ESKİCİ
Dr. Oğuzhan KURU
Dr. Seçil KARTOPU
Dr. Sema SULAK
Dr. Serpil ÖZDEMİR
Dr. Süleyman Erkam SULAK
Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Dil Uzmanı

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

Philologist

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

Yabancı Dil Sorumlusu

Doç. Dr. Gülden TÜM
Doç. Dr. Tanju DEVECİ
Dr. İhsan Çağatay ULUS
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Foreign Language Specialist

Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ
Dr. İhsan Çağatay ULUS
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

İletişim

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

Contact

Limitless Education and Research Association
06590 ANKARA - TURKEY
e-mail: editor@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



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 3, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 3, Issue 3

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Celal Bayar University, Turkey

Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Atatürk University, Turkey

Prof. Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan University, Turkey

Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Turkey

Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Middle East Technical University, Turkey

Prof. Dr. Ali Ulvi YILMAZER, Ankara University, Turkey

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes University, Turkey

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, Dokuz Eylül University, Turkey

Prof. Dr. Cemal YILDIZ, Botschaft der Republik Türkei Botschaftsrat für Bildungswesen, Germany

Prof. Dr. Christine SUNİTİ BHAT, Ohio University, ABD

Prof. Dr. Emine KOLAÇ, Anadolu University, Turkey

Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA

Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül University, Turkey

Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe University, Turkey

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül University, Turkey

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale University, Turkey

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara University, Turkey

Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA

Prof. Dr. Hakan Şevki AYYACI, Karadeniz Teknik University, Turkey

Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale University, Turkey

Prof. Dr. Jack C. RICHARDS, University of Sidney, Avustralia

Prof. Dr. Liudmila LESCHEVA, Minsk State Linguistics University, Belarus

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen University, France

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ, Atatürk University, Turkey

Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe University, Turkey

Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege University, Turkey

Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU, Yıldız Teknik University, Turkey

Prof. Dr. Mustafa Volkan ÇOŞKUN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Peter MATHER, Ohio University, ABD
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ University, Turkey
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE, Turkey
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National-Louis University, USA
Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA
Assoc. Prof. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem KILIÇ, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Demet GİRGIN, Balıkesir University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Ömer Halis Demir University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar Universty, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Dumlupınar University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
Assoc. Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Süleyman Demirel University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM, Çukurova University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Jodene GOLDENRING FINE, Michigan State University, ABD
Assoc. Prof. Dr. Kadir DEMİR, Georgia State University, ABD
Assoc. Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU, Adnan Menderes University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM, Atatürk University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASIMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Spartak KARDIU, Tiran University, Albania
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, Albania

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, United Arab Emirates

Dr. Feride Hatibođlu, U-Penn University, USA

Dr. Dorea GLANCE, Northern Kentucky University, ABD

Dr. Jessica HENRY, Penn State University, ABD

Dr. Nader AYİSH, Khalifa University of Science and Technology, United Arab Emirates



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 3, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 3, Issue 3

Hakem Kurulu (Review Board)

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Gül den TÜM, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Ahmet BAŞKAN, Dicle Üniversitesi

Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi

Dr. Fadime SEÇGİN, Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Gülsün ŞAHAN, Bartın Üniversitesi

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi

Dr. Serpil ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi

Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi

Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN, Bartın Üniversitesi

Değerli Okuyucular,

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Kasım 2018 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. Bu amaçla kuramsal ve uygulamalı çalışmalarını yayınlama, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeye aktarma, yeni bilgiler üretilmesine ortam hazırlama sürecine öncelik verilmektedir.

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

Yılda üç sayı olarak yayınlanan Dergimiz çeşitli ulusal ve uluslararası düzeydeki indekslerde taranmaktadır. Bu sayıda 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 okuyucu ile buluşmaya devam edecektir.

Dergimizin eğitim alanına katkıları getirmesini diliyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 3, Sayı 2
The Journal of Limitless Education and Research, Volume 3, Issue 2

İÇİNDEKİLER

Makale Türü: Derleme

Firdevs GÜNEŞ

Okuma ve Zihinsel Esneklik

Reading and Mental Flexibility

1 - 18

Ayşe Derya IŞIK, Ayşegül TURAL

Hayat Bilgisi Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

Using Technology in Social Studies Teaching in Primary School

19 - 33

Makale Türü: Araştırma

Güliden TÜM

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kişi Ad ve Soyadlarının Sınıflandırılması ve Okuma Metinlerinde Kullanımı

The Classification of Turkish Names and Surnames and their Usage in Reading Texts in Teaching Turkish as a Foreign Language

34-60

İbrahim COŞKUN, Hatice Ece GEÇ

Hafif Zihin Engelli Öğrencilere Cümle Çözümleme Yöntemiyle Sesli Harflerin Öğretimi: Eylem Araştırması

Vowels Teaching through Sentence Analysis Method for the Mild Intellectual Disabilities: Action Research

61-79

İbrahim Halil YURDAKAL

Metinlerarası ve Metinlerarasılık Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Investigation of Graduate Theses on Intertextual and Intertextuality

80-93



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 3, Sayı 3, 1 - 18
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 3, Issue 3, 1 - 18

DOI: 10.29250/sead.460442

Gönderilme Tarihi: 16.09.2018

Makale Türü: Derleme

Kabul Tarihi: 31.10.2018

Okuma ve Zihinsel Esneklik

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

Özet: Günlük yaşamda bireyin yeni durumlara uyum sağlama becerisine zihinsel esneklik denilmektedir. Yeni bilgileri kabul etme, öğrenmeye açık olma, esnek düşünme, sorunlara farklı çözümler bulma, hatalarını düzeltme, öğrenme yöntemlerini değiştirme gibi çeşitli becerileri kapsamaktadır. Bunlar bakış açısını ve düşünme yollarını değiştirmeye doğrudan katkı sağlamaktadır. Zihinsel esneklik doğuştan gelen bir beceri değildir. Bireyin yoğun çabaları sonucunda öğrenilmekte ve geliştirilmektedir. Zihinsel esneklik becerileri okuma ve öğrenme sırasında ayrı bir önem taşımakta, bilgiyi alma, kullanma ve yeni bilgiler üretme sürecine yardım etmektedir. Ayrıca öğrencinin kişiliğini geliştirme ve toplumla sağlıklı ilişkiler kurmasını getirmektedir. Zihinsel esneklik becerileri küçük yaşlarda oyunlarla, eğitsel etkinliklerle ve okuma yoluyla geliştirilmektedir. Okuma, zihinsel esneklik gelişimine doğrudan katkı sağlayan bir etkinliktir. Okuma sırasında okuyucunun okuma amacına, metin düzeyine ve içeriğe göre okuma yöntem ve düşünme modellerini değiştirme becerilerini kapsamaktadır. Okumanın hızlı, etkili ve verimli olmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir. Okuma becerisi geliştikçe zihinsel esneklik beceri düzeyi de artmaktadır. Eğitim programlarında okuma ve zihinsel esneklik becerilerine yer verilmeli, kitap ve yazar seçimine dikkat edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, öğrenme, zihinsel esneklik

Reading and Mental Flexibility

Abstract: The ability of the individual to adapt to new situations in daily life is called mental flexibility. It includes various skills such as accepting new information, being open to learning, flexible thinking, finding different solutions to problems, correcting mistakes, and changing learning methods. They directly contribute to changing the way of thinking and ways of thinking. Mental flexibility is not an innate skill. It is learned and developed as a result of intensive efforts of the individual. Mental flexibility skills have a special importance in reading and learning, and help in the process of obtaining, using and producing new information. In addition, these skills allow the student to develop his/her personality and to establish healthy relationships with the community. Mental flexibility skills are developed at a young age through games, educational activities and reading. Reading is a direct contribution to the development of mental flexibility. It includes the ability of the reader to change reading method and thinking patterns according to the reading purpose, text level and content. It ensures fast, effective and efficient reading. It affects the student's academic success. As the reading skill develops, the skill level of mental flexibility also increases. In education programs, reading and mental flexibility skills should be included, and the choice of books and authors should be considered.

Keywords: Reading, learning, mental flexibility

Künyesi: Güneş, F. (2018). Okuma ve Zihinsel Esneklik. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3 (3), 1-18. DOI: 10.29250/sead.460442

Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

Yazar Orcid No: 0000-0002-9449-8617

1.Giriş

Günümüzde öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirme çalışmaları eğitim uygulamalarının merkezini oluşturmaktadır. Bu süreçte zihinsel esneklik önemli bir rol oynamaktadır. Zihinsel esneklik, öğrencileri esnek düşünme, araştırma, sorun çözme, farklı durumları görme, seçim yapma, deneme ve girişimciliğe yönlendirmek demektir. Evde, okulda ve sosyal yaşamda önemli olan bu beceriyi geliştirmek uzun ve zor bir süreçtir. Öğrenciye bilgi aktararak geliştirilemez. Tam tersine öğrencinin farklı yöntem ve teknikleri denemesi, yaşayarak öğrenmesi gerekmektedir. Bunun için öğrencilere çeşitli etkinlikler verilmekte ve kişisel deneyimleri geliştirilmektedir.

Günlük yaşamda öğrenme, düşünme, yürüme, beslenme, konuşma vb. sırasında beynimizde bir dizi işlem yapılmaktadır. Bunlara zihinsel işlem ya da etkinlik denilmektedir. Zihinsel işlemlerin bazıları doğuştan bazıları da sonradan öğrenilmekte ya da bireyin çabaları sonucu geliştirilmektedir. Bunlar doğuştan gelenler, öğrenilenler ve geliştirilenler olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır.

Doğuştan gelenler, bireyin temel yaşam ihtiyaçlarını karşılamak için yapılan zihinsel işlemlerdir. Bunlar nefes alma, uyuma, yürüme, beslenme, korunma gibi sıralanmaktadır.

Öğrenilenler, aile, kültürel çevre ve okulda öğrenilen zihinsel işlemlerdir. Bunlar bireyin kendini ve dünyayı tanıması, ihtiyaçlarını karşılaması, günlük yaşamı sürdürmesi için gerekli işlemlerdir. Örneğin okul arkadaşlarını tanıma, bilgisayar kullanma, işlerini planlama gibi. Bir başka anlatımla öğrenilen zihinsel işlemler dikkat, öğrenme, konuşma, yazma, hesaplama, zaman ve mekânı tanıma, hareket etme, düşünme, heyecanı kontrol etme, başkalarını tanıma, iletişim kurma, beynimizin yürütücü işlevleri gibi sıralanmaktadır. Bunlar sürekli uygulamalar sonucu geliştirilmektedir

Geliştirilenler, bireyin kişisel çabalarıyla özel olarak geliştirilen zihinsel işlemlerdir. Hızlı düşünme, çabuk karar verme, yaratıcılık gibi (Quinton,2008).

Zihinsel işlemler sık tekrar edilmekte ve bir bütünlük içinde yürütülmektedir. Bu işlemler sonucunda elde edilen veriler beynimizde işlenmekte ve zihinsel yapımıza göre yorumlanmaktadır. Böylece geliştirilen bilgi ve beceriler öğrenme, düşünme, sorgulama gibi zihinsel süreçlerde kullanılmaktadır. Zihinsel süreçler bilgileri alma, işleme, depolama vb. sırasında yürütülen işlemler zinciridir. Bu zincirleme işlemler bireyin bilgileri alması, öğrenmesi, yorumlaması, iletişim kurması ve kendini geliştirmesini sağlamaktadır. Bu süreçte verilen

eğitimin nitelikli olması çok önemlidir. Nitelikli bir eğitim beyindeki nöron ağlarının etkinliğini artırmakta, zihinsel işlem ve becerileri geliştirmekte, bunları yeni öğrenmelerde kullanmayı gerektirmektedir (Dehaene,2007).

Günlük yaşamda gerekli olan ve sık kullanılan zihinsel beceriler vardır. Psikolojide bunlara “beynin yürütücü işlevleri” denilmektedir. Bunlar iş ya da görevi gerçekleştirmek için dikkati toplama, planlama yapma, strateji belirleme, yürütme, bilgiyi işleme, denetleme ve düzenleme becerileridir. Bu beceriler bireyin çalışmalarını başarılı ve etkili bir şekilde yürütmesine, amacına ulaşmasına yardım etmektedir. Okul çalışmalarında da gerekli olan bu beceriler bireyin kendini kontrol etmesine, geliştirmesine ve yaşamına yön vermesine katkı sağlamaktadır. Araştırmalar okula başlayan çoğu öğrencinin bu becerileri önceden yeterince geliştiremediğini göstermektedir. Bu nedenle yürütücü işlevlerin üzerinde önemle durulmakta ve erken yaşlardan itibaren geliştirilmeye çalışılmaktadır (Diamond, 2012).

Beynimizin yürütücü işlevleri bazı kaynaklarda amaca odaklanma, iş ya da ödevde başlama, dikkati sürdürme, işi planlama, düzenleme, zamanı iyi kullanma, zihinsel esneklik, duygu kontrolü, tepkiyi azaltma gibi sıralanmaktadır. Bu konuya Diamond (2012) daha farklı yaklaşmakta ve yürütücü işlevleri üç temel kavram altında toplamaktadır. Bunlar kendini geliştirme, bellek ve zihinsel esneklik olmaktadır (Diamond, 2012).Kendini geliştirme başlığı altına amaca odaklanma, öz disiplin ve dikkati sürdürme becerilerini ele almaktadır. Bir işi yaparken başarısızlık, zorluk ve dikkat dağıtıcılarına rağmen işe odaklanma, vazgeçmeme ve öz disiplin becerilerinin önemine dikkat çekmektedir. Araştırmalara göre öğrencilerde amaca odaklanma ve öz disiplin becerileri üniversite düzeyinde bile başarılı olmayı sağlamaktadır. Bu beceriler bireyin dış uyaranlar, duygular, eski alışkanlıklar ya da davranışlar tarafından kontrol edilmesi yerine kendi dikkat ve eylemlerini kontrol altına almasını sağlamaktadır. Böylece bireyin değişmesi ve gelişmesi söz konusu olmaktadır.

Yürütücü işlevlerin ikincisi olan bellek, öğrenme, anlama ve hatırlama sürecinde önemli görevler üstlenmektedir. Öğrenilenleri akılda tutma, ön bilgilerle yeni bilgiler ve düşünceler arasında bağ kurma, okunanları anlama, bilgileri zihinde düzenleme, sorgulama, çıkarım yapma, hesaplama, sebep-sonuç ilişkileri kurma gibi işlemleri yürütmektedir. Ayrıca düşünceleri eylemlere dönüştürmeye yardım etmektedir. Yaratıcılık, yenilikçilik, yeni yöntem ve teknikler bulma, bunları birleştirme gibi işlemlerde önemli roller oynamaktadır (Diamond, 2012, Gagné, Leblanc ve Rousseau, 2009). Böylece öğrenme, anlama ve zihni geliştirme kolay olmaktadır.

Diamond'a (2012) göre yürütücü işlevlerin üçüncüsü ve en önemlisi zihinsel esnekliktir. Bu beceri bireyin esnek düşünmesi, sorunlara farklı seçenek ve çözümler bulması, yeni durumlara uyum sağlaması için gerekli olmaktadır. Zihinsel esneklik becerisi bireyin bakış açısını ve düşünme yollarını değiştirmesine doğrudan katkı sağlamaktadır (Diamond, 2012). Bu yönüyle yürütücü işlevler içinde ayrı bir yeri ve önemi bulunmaktadır. Bu çalışmada zihinsel esneklik kavramı ve becerileri ele alınmakta, önemi, gelişmesi ve okumadaki rolü üzerinde durulmaktadır.

2.Zihinsel Esneklik Nedir?

Zihinsel esneklik, genel anlamda yeni durumlara uyum sağlama becerisi olarak açıklanmaktadır. Clément'e (2009) göre zihinsel esneklik bireyin hem kendini değiştirme gücü hem de değişen durumlara uyum sağlama becerisidir. Bu süreçte zihinde bir dizi karmaşık işlem yapılmakta ve karşılaşılan sorunlara farklı çözümler üretilmektedir (Clément, 2009). Bu beceri değişen durumlara zihinde çözüm üretmekle başlamakta, ardından çeşitli uygulamalar yapılmakta ve yeni durumlara uyum sağlanmaktadır. Ev, okul, aile ve günlük yaşam gibi çeşitli alanlarda kullanılan zihinsel esneklik becerisi insan beyninin önemli ve karmaşık bir özelliğidir. Doğuştan gelen bir beceri değildir. Bireyin yoğun çabaları sonucunda öğrenilmekte ve geliştirilmektedir.

Zihinsel esneklik kavram olarak farklı yönlerden ele alınmakta ve açıklanmaktadır (Chevalier & Blaye, 2006). Bazı araştırmacılar "beynimizde yürütülen karmaşık süreçler" diyerek kısa bir açıklama yapmaktadır. Bazı yazarlara göre zihinsel esneklik sadece beyindeki karmaşık süreçlerden ibaret değildir (Chevalier, 2010). Bazıları "bir işi yaparken uygulanan yöntem ve teknikleri değiştirme, bir zihinsel işlemde diğerine geçme becerisi" olarak tanımlamaktadır. Uygulamada farklı seçenekleri görebilme, keşfetme ve yeni görevlere geçme de bu kavram içinde ele alınmaktadır. Böylece bireyin yeni durumlara uyum sağlaması beklenmektedir. Bazı yazarlar daha geniş kapsamlı açıklamalar yapmaktadır. Örneğin Sousa'ya (2002) göre zihinsel esneklik, bireylerin fikirlerini ifade etme, yeni bilgileri kabul etme, öğrenmeye açık olma, esnek ve girişimci olma, çeşitli stratejileri uygulama, hatalarını düzeltme, öğrenme yöntem ve tutumlarını değiştirme gibi işlemler yaparak mevcut duruma uyum sağlama becerileridir (Sousa,2002).

Görüldüğü gibi zihinsel esneklik farklı işlem, süreç ve becerileri içeren geniş bir alana yöneliktir. Ayrıca eğitim boyutu, psikolojik ve sosyal boyutu, iş ve yönetim boyutu gibi çeşitli boyutları vardır. Burada daha çok eğitim boyutu üzerinde durulmaktadır. Öğrenme, düşünme, araştırma, sorgulama, sorun çözme gibi çeşitli etkinlikler sırasında zorunlu olmaktadır. Eğitim sürecinde kullanılan bazı zihinsel esneklik becerileri;

- Yeni bilgileri kabul etme ve öğrenmeye açık olma,
- Karşılaşılan sorunlara farklı çözümler bulma,
- Mevcut zihinsel işlem, yöntem ve teknikleri değiştirme,
- Yeni yöntem ve teknikleri kullanma,
- Hatalarını düzeltme ve kendini yenileme,
- Düşüncelerini ifade etme ve etkili iletişim kurma,
- Esnek ve girişimci olma, yeni yollar keşfetme,
- Değişim ve yeniliklere uyum yapma gibi sıralanabilir.

Zihinsel esneklik önce zihinde başlamakta, giderek tutum ve davranışlara yansımakta, bireyin değişim, dönüşüm ve gelişimini zorunlu kılmaktadır. Bireyin aile, okul, iş, sosyal yaşam gibi her alandaki görevlerini yürütmede gerekli olmaktadır. Örneğin okuma sırasında sesli okumadan sessiz okumaya geçmek zihinsel esneklikle ilgilidir. Hızlı sonuç almak için parmakları sayarak hesap yapmak, çevredekilerle etkili iletişim kurmak için farklı bir dil kullanmak, yazısına farklı başlıklar bulmak, kelime ve cümlelerini değiştirmek gibi işlemler zihinsel esneklikle ilgilidir. Kısaca eğitim sürecinde öğrenilen bilgileri bütünleştirmek, yaratıcılık ve yenilik için zorunlu olmaktadır. Araştırma ve sorgulama sürecinin temelini oluşturmaktadır.

Zihinsel esneklik sadece eğitim, öğretim ve akademik çalışmalar için değil günlük yaşamı sürdürmek, başkalarıyla iyi ilişkiler kurmak için de gerekli olmaktadır. Bu kavramı iyi anlamak için zihinsel esnekliği yüksek ve düşük kişilerin özelliklerini karşılaştırmak gerekir. Zihinsel esneklik düzeyi yüksek olanlar ihtiyaçlarına göre günlük yaşamda çeşitli değişiklikler yaparlar, ancak diğerleri yapmazlar. Zihinsel esneklik düzeyi yüksek kişiler farklı düşünceleri inceler ve uygun olanını seçerler. Oysa zihinsel esneklik düzeyi düşük olanlar bir düşünceye takılıp kalırlar, bunun zıttı düşünceleri kabul etmezler. Yeni ve farklı fikirlere karşı çıkarlar. Bu kişilere gerçekleri göstermek ve düşüncelerini değiştirmek zordur. Alışkanlıklarını değiştirmeye yanaşmaz, bu tür girişimlere duyarsız kalır ve kendi bildiklerinde ısrar ederler.

Zihinsel esneklik becerisinin gelişimi çocukluktan yetişkinliğe doğru aşamalı olarak ilerlemektedir. Bilindiği gibi çocuklar aile, okul ve sosyal yaşamda beklenmedik çeşitli olaylarla karşılaşmaktadır. Bazı çocuklar bu değişimleri kolay yönetmekte bazıları ise uyum sağlamada güçlük çekmektedir. Böyle durumlarda çocukların zihinsel esneklik becerilerini geliştirmeye yardım edecek çalışmalar yapılmaktadır (Boily, 2015). Bu çalışmaların yapılmaması çocuğun

belirli görüşlerde ısrar etmesi, katılaşması ve sorunlar yaşamasını getirmektedir. Zihinsel esneklik çocukların kişiliğini geliştirmektedir. Bu nedenle zihinsel esneklik çalışmalarına öncelik verilmelidir. Çocuklarda zihinsel esneklik becerileri oyunlarla daha kolay ve hızlı geliştirilmektedir. Sonraki yıllarda eğitsel etkinlikler ve okuma çalışmaları önemli olmaktadır. Zihinsel esnekliği yüksek olan çocuklar bakış açılarını veya düşünme yollarını değiştirme, bir etkinlikte öncelikleri belirleme, hataları görme ve kabul etme gibi işlemleri daha kolay uygulamaktadır (Diamond, 2012). Diğerleri bu işlemleri yapmakta zorlanmaktadır. Bu süreçte stres de önemli olmaktadır. Stres yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da zihinsel esneklik becerilerinin gelişimini ve uygulanmasını olumsuz etkilemektedir.

2.1.Yararları

Zihinsel esnekliğin evde, okulda, iş ve günlük yaşamda çeşitli yararları bulunmaktadır. Bunlardan önemli görülen bazıları aşağıda ele alınmaktadır. Zihinsel esneklik öğrencilerin okula hazırlanması, başlaması ve temel öğretimde çok önemlidir. İlkokula yeni başlayan öğrencilere ilk okuma yazma ve temel matematik öğretiminde belirleyici olmaktadır. Bilindiği gibi çoğu ülkede ilk okuma yazma öğretimine ses/harflerle başlanmakta, bunlar birleştirilerek hece, kelime ve cümlelere ulaşılmaktadır. Seslerle harflerin eşleştirilmesi, alfabetik ilişkilerin keşfedilmesi, sesleri birleştirerek hece ve kelime üretme gibi etkinliklerde zihinsel esneklik becerileri büyük katkı sağlamaktadır (Tremblay & Lessard, 2016). Benzer şekilde el yazısını öğrenme, harflerin yönü ve yazılış biçimini öğrenme, harfleri yazma, el-göz koordinasyonu, hızlı ve doğru yazma gibi işlemlerde zihinsel esneklik önemli roller oynamaktadır (Brunelle, 2012).

Okuma eğitimi sürecinde metindeki kelimeleri tanıma, anlamını bulma, metni anlama, tahmin etme, sorgulama, çıkarım yapma gibi işlemlerde zihinsel esnekliğin ayrı bir önemi bulunmaktadır. Metindeki dil bilgisi kurallarını, görsel öğeleri izleme, bunları metni anlamak için kullanma ve okuma sürecini yönetmede doğrudan etkili olmaktadır (Tremblay & Lessard, 2016). Bu durum yazı eğitiminde de geçerli olmaktadır. Bilindiği gibi yazı üretiminde kullanılan süreçler planlama, metinleştirme, gözden geçirme ve düzeltme olmaktadır. Zihinsel esneklik bu süreçlere doğrudan doğruya katkıda bulunmakta, metindeki gereksiz kelime ve ifadeleri düzeltmeye, metindeki mantık bağlarını kurmaya yardım etmektedir (Brunelle, 2012).

Zihinsel esneklik ders çalışma, öğrenme, not alma, ödev yapma gibi işlerde öğrenciyi çeşitli yararlar sağlamaktadır. Zihinsel esneklik sayesinde dikkat kontrol edilmekte ve öğrencinin derse odaklanması ve sınav için not alması kolaylaşmaktadır. Zihinsel esneklik ödevi planlama, düzenleme, problem çözme, karar verme gibi işlerin hepsinde önemli rol oynamaktadır. Basit

görevlerden karmaşık görevlere kadar hepsinde kullanılmaktadır. Kısaca bir işi ya da görevi etkili ve başarılı bir şekilde planlama, düzenleme, yürütme, beklenmedik durumlara hazır olma, hızlı karar verme, uyum sağlama gibi birçok etkinlikte yarar sağlamaktadır. Bu süreçlerde **bakış** açılarını değiştirme, bir iş ya da göreve kolay ve hızlı bir şekilde odaklanma, değişen durumlara veya önceliklere uyum sağlama, problemleri yaratıcı bir şekilde çözmek için zihinsel esneklik zorunlu olmaktadır.

2.2.Kuramsal Temeli

Zihinsel esneklik yapılandırıcı yaklaşım temsilcileri Ausubel, (1963), Bruner (1983) ve Piaget'nin (1977) çalışmalarına dayanmaktadır. Ağırlıklı olarak öğrenme sürecine, bilgiyi yapılandırmaya ve öz düzenlemeye odaklanmaktadır. Piaget'e göre zekâ, çevreye uyum sağlama gücüdür. Uyum, bireyin yeni bilgileri ve çevredeki değişiklikleri öğrenmesi sonucu gerçekleşmektedir. Bir başka anlatımla birey çevresiyle etkileşerek yeni bilgileri öğrenmekte, zihnini geliştirmekte ve değişikliklere uyum sağlamaktadır. Jean Piaget'e göre öğrenme sırasında zihnimizde iki temel işlem yapılmaktadır. Bunlar özümleme ve alışmadır (Güneş,2015). Bu işlemler zihinsel esneklik becerileri için temel oluşturmaktadır.

Özümleme, mevcut şemalarımıza yeni bilgiler ekleme ve bazılarını değiştirme işlemidir. Bu süreçte ön bilgiler önemli olmaktadır. Yeni bilgiler önbilgilerin ışığında incelenmekte, işlenmekte, bütünleştirilmekte, değiştirilmekte ve zihinsel yapıya uygun hale getirilmektedir. Eğer yeni bilgiler ön bilgilerle çelişmiyor, bireyin zihinsel yapısına uyuyorsa özümleme hızlı ve kolay yapılmaktadır. Böylece birey yeni bilgilere uyum sağlamaktadır. Özümlemede zihinsel işleyiş (işlem veya düşünme biçimi) değişmemektedir. Bilgilerin bir kısmı değişmektedir.

Alışma, mevcut zihinsel şemaları ve yapıları değiştirme işlemidir. Bu işlemde önceden var olan zihinsel işleyiş (işlem veya düşünme biçimi) değiştirilmektedir. Bu süreçte yeni bilgiler önemli olmaktadır. Yeni bilgiler bireyin ön bilgileriyle çelişiyor, zihinsel yapısına uymuyorsa, bu bilgileri bütünleştirmek güçleşmektedir. Zihinsel çatışma ve dengesizlik başlamaktadır. Birey yeni bilgileri kabul etmemektedir. Bu durumu önlemek için zihinsel süreçlerde değişim zorunlu olmaktadır. Zira alışılmış işlem ve düşünme biçimleri mevcut sorunları çözmek, yeni bilgilere uyum sağlamak için yeterli olmamaktadır. Birey çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Zihinsel süreçlerde değişiklik ve esnekliği kolaylaştırmak için sorgulama, açıklama, tartışma, ilişkilendirme, çok yönlü düşünme gibi etkinlikler önemli olmaktadır. Bu süreçte yeni şemalar da geliştirilmektedir.

Dengeleme, özümleme ve alışma işlemleri sonunda zihinde denge kurulmaktadır. Buna dengeleme denilmektedir. Dengeleme, zihinsel gelişim sürecinde yeni bir duruma geçme ve değişme olmaktadır. Piaget'e göre öğrenme "denge" ye bağlıdır. Bu işlem bireyin çevreye uyum sağlamasına ve bunu sürdürmesine yardımcı olmaktadır. Bireyler özümleme, alışma ve dengeleme işlemleriyle yeni bilgileri öğrenmekte ve zihinsel gelişimini sürdürmektedir. Böylece zihinsel esneklik becerileri gelişmektedir.

Görüldüğü gibi öğrenme sürecinde alınan yeni bilgiler, kişinin görüşüne uygun ve onu doğruluyorsa kısa sürede kabul edilmektedir. Aksine yeni bilgiler, bireyin sahip olduğu görüşle çelişiyorsa o bilgiler reddedilmektedir. Bilgi objektif ve bilimsel araştırmalara dayalı bile olsa kişinin zihnindeki direnci aşmakta zorlanmaktadır. Bu süreçte zihinsel esneklik çok önemli olmaktadır.

2.3.Gelişimi

Çocuklarda zihinsel esneklik becerileri önce aile, ardından okul ve sosyal çevreden öğrenilen zihinsel becerilerin gelişimi sonucu olmaktadır. Zihinsel esneklik becerileri bütün becerilerde olduğu gibi basitten karmaşığa doğru ilerlemektedir. Bu süreçte gelişim düzeyi ve kullanılması bireylere göre farklılık göstermektedir. Zihinsel esneklik becerilerinin yeterince gelişmesi çocukların başarılı olmasını, gelişmemesi ise akademik ve sosyal hayata uyumunu olumsuz etkilemektedir. Çocukların yeni bilgi ve beceriler edinmesini, kendilerini giderek geliştirmesi için üzerinde önemle durulmaktadır.

Zihinsel esneklik yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkmakta, doğrusal bir gelişme ile çocukluktan ergenliğe kadar ilerlemektedir. Eskiden bu becerinin daha çok yetişkinlerde geliştiği düşüncesi yaygındı. Bu nedenle zihinsel esneklik çalışmaları gençlere ve yetişkinlere yönelik yapılıyordu. Ancak son yıllarda zihinsel esnekliğin 3-5 yaşlarında gelişmeye başladığı ortaya çıkmıştır. Böylece okul öncesinden itibaren çocuklarda zihinsel esneklik çalışmalarına başlanmıştır. Okul öncesi dönemde yapılan zihinsel esneklik çalışmalarının çocuğun dil ve zihinsel gelişimine önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Ayrıca sorun çözme sürecinde soruna en uygun çözümlerin bulunmasına yardım etmekte, farklı durumlarda yeni çözümler üretmeyi sağlamaktadır. Zihinsel esneklik yaratıcılık çalışmalarının en önemli bileşeni olarak da ortaya çıkmaktadır (Chevalier & Blaye, 2006).

Zihinsel esnekliğin önemli bir bölümü 3-15 yaşları arasında gelişmektedir. Bu yaşlar arasındaki çocuklar çeşitli oyunlar, eğitsel etkinlikler ve okuma yoluyla aşamalı olarak bu

becerileri kazanmaktadır. Önceleri yavaş giderek daha hızlı bir şekilde uygulanmakta ve çocuğun zihinsel kaynaklarını daha iyi yönetmesini sağlamaktadır.

Zihinsel esneklik becerileri 15-17 yaşlar arasında yetişkinlerle karşılaştırılabilecek düzeye ulaşmaktadır. Sinir ağlarının giderek olgunlaşması sayesinde öğrenmede de etkisini göstermekte, yürütülen görevlerde daha karmaşık stratejiler kullanma ve değişikliklerin kontrolü kolaylaşmaktadır (Fourneret & Des Portes, 2016).

Zihinsel esneklik gelişimini etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bunlar bireysel, aile ve okul ortamı olarak üç grupta ele alınmaktadır. *Bireysel* etkenler yaş, cinsiyet, zekâ, dil gelişimi gibi sıralanmaktadır. *Ailesel etkenler* olarak, ailenin eğitim düzeyi, aile içi etkileşim, kardeş sayısı, sosyo ekonomik durum, sosyal ve kültürel çevre önemli olmaktadır. *Okul ortamı*, sınıf içi etkileşimin niteliği, öğrenci sayısı, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiler, zengin ve çeşitli öğretim etkinlikleri zihinsel esneklik becerilerini geliştirmede etkili olmaktadır (Duval, Bouchard, Pagé & Hamel, 2016).

3. Öğrenmede Zihinsel Esneklik

Okul, aile ve sosyal yaşamda beklenmedik çok sayıda olay gerçekleşmekte ve bunların iyi yönetilmesi gerekmektedir. Bazı çocuklar bu değişimleri yönetme ve uyum sağlamada sorunlar yaşamaktadır. Okul görevlerinde esnek düşünme becerileri sorunları çözmeye önemli katkılar sağlamaktadır. Bir strateji iyi sonuç vermez veya iyi işlemezse, esnek düşünen çocuk bir başka stratejiyi uygulamaya koymaktadır. Zihinsel esnekliğe sahip çocuklar sosyal yönden kendini geliştirmekte, başkalarıyla daha çabuk ve kolay uyum sağlamaktadır. Esnek olmayan çocuklar sertlik ve direnç gösterebilmekte, olaylara karşı çıkabilmekte, çoğu zaman değişikliklere uyum sağlamakta güçlük çekmektedir. Bu tür güçlükler çocuklarda esnek düşünme becerileri üzerinde durmayı gerektirmektedir (Boily, 2015). Bunun için öğrencileri gözlemlemek ve zihinsel esneklik düzeylerini belirlemek önemli olmaktadır.

3.1. Zihinsel Esneklik Durumu

Öğrencilerde zihinsel esneklik gelişim durumunu ve düzeyini belirlemek için bazı ipuçlarından yararlanılmaktadır. Bunlar aşağıda sıralanmaktadır.

Öğrenme sürecinde zihinsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrenci;

- Bir gerçeğin çeşitli yönlerini kolayca keşfeder;
- Bir etkinlikten diğerine daha kolay geçer ve uygular,

- Bilgilerini başka etkinliklere aktarır,
- Bir sorunu çözmek için farklı yöntem ve teknikler kullanır,
- Çevresinde gördüğü yeni bir bilgiler ışığında bakış açısını değiştirir;
- Bir görevi yürütürken karşılaştığı değişimlere uyum sağlar.

Öğrenme sürecinde zihinsel esneklik düzeyi düşük olan öğrenci;

- Bir işi yaparken işlemeyen yöntem ve teknikleri sürekli tekrar eder,
- Uyguladığı stratejileri iyi değerlendiremez,
- Bildiği yöntemleri geliştirmeden aynen kullanır,
- Bir sorunu çözmek için farklı seçenek ve olanakları düşünmez,
- Yetişkinlerin girişimlerine karşı çıkar ve reddeder,
- Alışkanlıklarını değiştirmeye yanaşmaz, bu tür girişimlere duyarsız kalır,
- Kendi bildiklerinde ısrar eder(Boily,2015).

Bu ipuçları daha da geliştirilerek öğrencilerin zihinsel esneklik durumu belirlenmeli ve geliştirmek için gerekli yardımlar yapılmalıdır.

3.2. Çocuklara Yardım Önerileri

Esnek biçimde düşünme güçlükleri olan çocuklar öğrenme ve sorun çözme sürecinde sürekli engellerle karşılaşır, bir dizi olumsuzluk yaşarlar. Çocukların karşılaştıkları zorlukları önlemek ve zihinsel esneklik becerilerini geliştirmek için aşağıda bazı öneriler verilmektedir.

- **Baştan başlama:** Zihinsel esneklik konusunda sorun yaşayan çocuklar çalışırken çoğu zaman etkili olmasa bile aynı stratejiyi tekrar ederler. Bu durum ilerlemeyi engeller ve hayal kırıklığı yaratır. Çocuk çalışma sırasında bir tıkanıklık yaşarsa, ödevi ya da çalışmayı bir kenara bırakması, beş-on dakika uyguladığı yöntem ve teknikleri gözden geçirmesi ve bunları değiştirmesi sağlanmalıdır. Bu durum tıpkı bir bilgisayar gibi beynimizin bazen yeniden başlatma işlemine benzemektedir. Çocukların ödev ya da çalışmaya baştan başlaması sağlanmalıdır. Bu uygulama ile ödevine tekrar başlama ve yeni stratejiler denemeye daha istekli olacaktır.
- **Sakinleşme:** Çocuk çalışmaya ara verdiği sırada kendini rahat hissetmesi için önce sakinleşmenin yolları öğretilmelidir. Ardından uyguladığı stratejilerin işlemediği ve

değiştirilmesi gerektiği konusunda rehberlik edilmelidir. Bu sırada "Kızgın olduğunda sakinleşmek için biraz bekle. Beş kez derin nefes al" gibi uygulamalar yaptırılabilir. Bu uygulamalar sakın bir şekilde düşünmeye ve çalışmaya yardım eder. Ardından uyguladığı yöntem ve teknikleri gözden geçirmesi sağlanmalıdır.

- **Düşünceleri değiştirme:** Zihinsel esneklik sorunu olan çocuk genellikle kısıtlayıcı bir konuşma ya da stratejiyi aklında tutar ve onu uygulamaya çalışır. Örneğin "Matematik problemini öğretmenimin gösterdiği gibi çözmeliyim." diye düşünür. Bu düşünceyi "Matematik problemleri farklı şekillerde de çözülebilir." diyerek farklı teknik ya da yollar önerilmelidir. Çocuğu sınırlandıran ve ya kısıtlayan düşünceleri ve zihin dilini değiştirmek için cesaretlendirilmelidir.
 - **Değişime hazırlama:** Çocuk zihinsel olarak değişime hazırlanmalıdır. Ödev, okul vb. Bir değişiklik olduğunda ne kadar küçük olursa olsun, çocuğa söylenmelidir. Örneğin çocuğu okuldan aldıktan sonra bir tamirciye gitmek zorundaysanız, onu bilgilendirin. Bu değişiklik için kendini hazırlayacaktır. Bazı çocuklarda görsel hazırlık daha etkili olmaktadır. Örneğin çocuğun yeni bir okula gitmesi gerekiyorsa, video, resim veya web sitesindeki fotoğraflar gösterebilir.
 - **Farklı stratejiler kullanma:** Çocuğun değişime daha kolay ve rahat uyum sağlaması için düzenleme stratejileri öğretilmelidir. Bunlardan bazıları şöyledir;
 - Olumlu bir iç konuşma yapmaya özendirme: "Bazı işlemler değişti, ama ben doğru olanı yapmalıyım. Zaten çalışmada sıkıntı yaşadım. Kendimi düzeltmeliyim..." gibi.
 - Duyularını anlama: "Hayal kırıklığına uğramış / sinirli / üzgün olmalısın" gibi.
 - Değişiklik sonrası olumlu sonucu görselleştirmeye teşvik etme: "Bu çalışma daha güzel oldu. Daha kolay yapıyorum. Daha da güzel çalışmalar yapabilirim" gibi.
 - Düzenleme stratejilerini uygulaması için küçük değişiklikler yapma ve bazı ipuçlarını öğretme: Küçük değişikliklerde öğrendiklerini büyük değişimlerde kolay ve bağımsız olarak kullanabilecektir (Boily, 2015).
- Çocuklarda zihinsel esneklik becerilerini geliştirmek için çeşitli oyunlar, eğitsel etkinlikler ve kitap okuma etkili olmaktadır. Okuma konusunda yapılacak çalışmalar aşağıda verilmektedir.

4.Okumada Zihinsel Esneklik

Okumada zihinsel esneklik kavramı eski yıllara uzanmaktadır. Bu kavramın ilk ortaya çıkışı 1950 li yıllarda ABD’de görülmektedir. İlk tanımı ise Carillo ve Sheldon tarafından 1952 yılında yapılmıştır. Zihinsel esneklik ve yeterli olgunluğa ulaşmış okuyucu okuduğu metne uyum yapabilen ve değişen okuyucudur. Zihinsel esnekliğin amacı bir metni okuyucunun yeterli düzeyde anlaması için metnin güçlüğüne ve metin içeriğine göre okuma hızını ayarlamasıdır. Bu açıklamalarda zihinsel esneklik okuduğu metne göre değişen ve uyum sağlayan iyi bir okuyucuyu tanımlamaktadır. Bu açıklamalarda zihinsel esneklik okuma hızını ayarlama, metin içeriğine uyum sağlama, okuyucunun davranışlarını değiştirmesi gibi sınırlı bir ölçütle ele alınmıştır (Philippe,1978).

Çok geçmeden 1967 yılında Berg yeni bir tanım önermiştir. Bu tanıma göre zihinsel esneklik okuma sırasında okuyucunun metni anlamak için en iyi teknikleri seçmesi ve farklı düşünme modellerini kullanmasıdır. Bu tanıma göre okuyucu metni iyi anlamak için en iyi teknikleri, düşünme modellerini ve süreyi uygulamasıdır. Bu açıklamayla Berg zihinsel esneklik kavramına yeni boyut kazandırmıştır. Yani okuma hızı, metne uyum sağlama ve davranışları değiştirme ölçütlerine farklı okuma teknikleri, düşünme modelleri, yaklaşımlar ve en uygun zamanı eklemiştir (Philippe,1978).

Rankin 1974 yılında zihinsel esneklik kavramını okumayı anlama için zorunlu bir koşul olarak ele almıştır. Çeşitli metinleri okumak ve iyi anlamak için zihinsel esneklik becerilerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Sonuç olarak zihinsel esneklik kavramı iyi bir anlama düzeyine ulaşmak için okuyucunun okuma amacına, metin düzeyine ve içeriğe göre okuma tekniklerini, davranış ve düşünme modellerini değiştirebilme becerisidir. Okumayı kısa sürede etkili ve verimli yapmasıdır. Bunun için okuyucunun okuma becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Okuma becerisi geliştikçe zihinsel esneklik de artmaktadır. Bir başka ifadeyle okuma becerisinin en önemli bileşenleri okuma süreçleri, stratejileri ve zihinsel esneklik olmaktadır. Okuma becerilerini geliştirme çalışmalarında ve eğitim programlarında zihinsel esnekliğe yer verilmeli, amaç olmalı, okuyucularda bu beceriler geliştirilmelidir. Okuyucu karşılaştığı her metinden rahat, kolay ve etkili bir şekilde bilgileri alabilmelidir.

5. Zihinsel Esneklik Becerilerini Geliştirme

Okuma bireyin öğrenme, kendini geliştirme ve hayatına yön verme aracıdır. Bu süreçte düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme gibi beceriler de önemli olmaktadır. Bunun için eğitim sürecinde öğrencilerin hem dil hem de zihinsel becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Böylece bilgiye ulaşma ve kullanma işlemleri kolaylaşmakta, bireyin gelişimi hızlanmaktadır. Okuma okuyucu, metin ve ortam olmak üzere üç bileşene bağlı yürütülmektedir. Bunlar okuma sürecinin temel bileşenleridir (Giasson, 1995; Güneş, 2017).

Okuyucu: Okuma sürecinin en önemli bileşenidir. Okuyucu okuma sırasında zihnindeki bütün bilgileri yani ön bilgileri uygulamaya koymaktadır. Okuyucunun ön bilgilerine dayalı bir zihin yapısı vardır. Bu zihin yapısı dünyaya bakış açısını belirlemektedir. Okuyucu bakış açısına göre metinden yeni bilgileri almakta, ön bilgileriyle birleştirmekte ve yeniden anlamlandırmaktadır. Bu süreçte okuyucunun dil hakkındaki bilgileri yani ses bilgisi (dil ses yapısı hakkındaki bilgileri), söz dizimi (cümledeki kelime sırası) ve anlam bilgisi (kelimenin anlamı aralarındaki ilişkiler ve dil bilgisi) ile bunların uygulanmasına ilişkin bilgiler de anlamada belirleyici olmaktadır.

Metin: Okuma sürecinde önemli rol oynayan bileşenlerden biri de metindir. Metnin içeriğinin ve düşüncelerin iyi düzenlenmesi, yazarın anlatımı, amacını ortaya koyma biçimi okuma ve anlamayı kolaylaştırmaktadır. Hatta metin tipi, yazı türü, metin yapısı ve yazıda sunulan düşünceler de etkili olmaktadır. İyi düzenlenmiş bir metin okuyucunun zihinsel işlem ve süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Hatta başka metinlere de yönlendirmektedir.

Ortam: Okuyucunun metinle etkileştiği ve metni anlamaya çalıştığı ortamdır. Bu ortam psikolojik, sosyal ve fizikî ortam olarak ele alınmaktadır. Okuyucunun güdülenmiş olması, metnin okuyucunun ihtiyaçlarına cevap vermesi, okuma zamanı, yeri, araç-gereç gibi öğeler anlama sürecini etkilemektedir (Giasson, 1995; Güneş, 2017).

Görüldüğü gibi zihinsel esneklik becerilerini geliştirmek için her bileşene gereken önem verilmelidir. Okuyucu okuma işlemine zihinsel ve fiziksel olarak hazırlanmalı, metinler okuyucuya göre seçilmeli ve ortam okumaya uygun hale getirilmelidir. Okuma öncesi okuyucunun, dünya, dil ve metin hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirmelidir.

Okuma öğrencilerin dil, zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmek için önemli bir araçtır. Okuma etkinliklerinde öncelikli olarak öğrencilerin dinleme, okuma, yazma, konuşma, görsel okuma ve sunu gibi dil becerilerini geliştirme amaçlanmalıdır. Ardından

öğrencinin zihinsel becerileri geliştirmek için metni anlama, üzerinde düşünme, çıkarımlar yapma, sorgulama, değerlendirme vb. işlemler yapılmalıdır. Zihinsel esneklik becerilerini geliştirmek için metni okuduktan sonra ilginç gelen bir bölümü nedenleriyle birlikte anlatma, zihinde canlandırma, metnin türüne göre hikâye haritası, duygusal, abartılı sözler, gerçek ve hayal ürünü olanları belirleme, karşılaştırmalar yapma, varlıkları olayları sınıflama, metne uygun başlıklar bulma, içeriği sorgulama gibi çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalarda öğrencinin öğrendiklerini yorumlama, çıkarım yapma, anlamı genişletme, sorun çözme gibi becerilerini geliştirmesine yardımcı olunmalıdır. İncelenen metnin günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin metinden hareketle bir konuyu araştırması gibi etkinliklere de ağırlık verilmelidir. Bilginin günlük yaşama aktarılması ve kalıcılığının sağlanması için öğrencinin öğrendiklerine ilişkin kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler vermesi, sorunlar belirlemesi, farklı çözümler üretmesi, çıkarımlar yapması, eksik bırakılan bilgileri tamamlaması, bilgileri sorgulaması gibi çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar zihinsel esneklik becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır.

Öğrencilerin zihinsel esneklik becerilerini geliştirmek için kitap seçimine de dikkat edilmelidir. Çocuk kitaplarında erken yaşlarda karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik, sorun çözme yollarını gösteren hikâyeler, düşünme ve akıl yürütmeye yönelik hikâyeler, mantık oyunları, kelime oyunları, sorgulayıcı, girişimci, kişisel ve sosyal değerleri geliştirici hikâyeler vb. olmalıdır. Yeni teknolojiler, görsel unsurlar ve tasarımlara yer verilmelidir. Çocuk bu hikâyeleri okumalı, kendini ve zihnini geliştirmelidir. Kitap okunduktan sonra mutlaka sorgulama yapılmalıdır. Bu sorgulamada öğrencilerle birlikte kitapta anlatılanların doğruluğu, günümüz açısından geçerliliği, kitapta anlatılan olayların geçtiği zaman ile günümüz arasındaki farklılıklar, kitapta verilen problemin çözümü, çözüm için neler yapılması gerektiği, kazanmak veya başarılı olmak için çalışmanın şart olduğu, sorun çözmek için önce kişilerin kendilerinin çabalamaları gerektiği vb. konular tartışılmalıdır. Böylece öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, eleştirme, analiz-sentez yapma, yorumlama, vb. zihinsel becerileri geliştirilmeli ve geleceğine yön verilmelidir.

Oysa ülkemizdeki çocuk kitaplarının önemli bir kısmında anlatılmak istenilen konular hayvanların ağzından verilmektedir. Örneğin, öküze özenen kurbağalar, ayılar, leylekler, ördekler vb. Bu kitapların çoğunda düz anlatım ve tek yönlü düşünme verilmektedir. Bazı kitaplarda öğrencinin davranışlarını değiştirme amaçlanmaktadır. Bu nedenle doğru ve yanlış davranışlar verilmekte, doğru davranışlar övülmekte “bu iyi bir davranış, bunu uygula” diye vurgu yapılmaktadır. Bazı kitaplarda öğrencinin taklit etmesi için iyi örnekler verilmektedir. Öğrenciden

bunları model alması, aynen uygulaması istenmekte ve uygularsa iyi sonuç alacağı belirtilmektedir. Bazı kitaplarda ise öğrencinin yapması gerekenler sıralanmakta, kişiler iyi ve kötü diye etiketlenmekte, öğrenme yerine şartlandırma yapılmaktadır. Kısaca çoğu kitapta tek yönlü düşünmeye yer verilmekte ve sorgulama yapılmamaktadır. Bu tür kitaplar çocukların zihinsel becerilerini geliştirmesine engel olmaktadır. Bu durumu önlemek için kitaplar iyi seçilmeli, çocuk kitapla özdeşleşebilmeli, hem dil hem de zihinsel becerilerini geliştirebilmeli, sorgulama yapabilmeli ve yaşama dönük çıkarımlarda bulunabilmelidir.

Kaynaklar

- Boily, E. (2015). Comment aider son enfant à devenir plus flexible? 29.10.2017 tarihinde adsevs.aidersonenfants.com/www/delivery/ck.php? adresinden erişilmiştir.
- Brunelle, M. (2012). *L'influence des habiletés de motricité fine et des capacités attentionnelles à la maternelle sur les habiletés d'écriture au début de l'école primaire*. Mémoire: Université de Montréal.
- Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant: concepts et développement. *Canadian Psychology*, 51(3), 149–163.
- Chevalier, N. & Blaye, A. (2006). Le développement de la flexibilité cognitive chez l'enfant préscolaire: enjeux théoriques. *L'année Psychologique*, 106(4), 569–608.
- Clément, E. (2009). *La résolution de problèmes. A la découverte de la flexibilité cognitive*. Paris: Armand Colin.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*, Paris: Odile Jacob.
- Diamond, A. (2012). *Activities and Programs That Improve Children's Executive Functions*. Sage Journals.
- Duval, S., Bouchard, C., Pagé, P. & Hamel, C. (2016). *Quality of classroom interactions in kindergarten and executive functions among five year-old children*. Cogent Education.
- Duval, S. (2015). *La qualité des interactions en classe de maternelle et les fonctions exécutives des enfants âgés de cinq ans*. Thèse: Université Laval.
- Fourneret, P. & Des Portes, V. (2016). Approche développementale des fonctions exécutives: du bébé à l'adolescence. *Archives de Pédiatrie*, 2017; 24: 66-72.
- Gagné, P-P., Leblanc, N. & Rousseau, A. (2009). *Apprendre... Une question de stratégies: Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique*, Éditeur Gaëtan Morin, Montréal.
- Güneş, F. (2015). Eğitim ve Zihinsel Değişim, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Philippe, C. (1978). L'arme secrète du bon lecteur : la flexibilité, In: *Communication et langages*, 38 (2), 45-65. doi : 10.3406/colan.1978.1202, 15.10.2015 tarihinde http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1978_num_38_1_1202 erişilmiştir.

- Quinton, A. (2008). *Les opérations cognitives (ou activités mentales)*, D.U. de Pédagogie-
Les activités cognitives –[www.i-en-viry-chatillon.ac-versailles.fr/.../ operations_](http://www.i-en-viry-chatillon.ac-versailles.fr/.../operations_cognitives)
cognitives. adresinden erişilmiştir.
- Sousa, D. A. (2002). *Un cerveau pour apprendre*, Montréal: Les Éditions Chenelière.
- Tremblay, K-N. & Lessard, A. (2016). La mémoire de travail et l'identification des mots en contexte de lecture : explications et pistes d'intervention. *Revue de L'ADOQ*, 3, automne 2016.

Reading and Mental Flexibility

EXTENDED SUMMARY

Today, the development of language, mental and social skills of students is the center of educational practices. In this process, mental flexibility plays an important role. The ability of the individual to adapt to new situations in daily life is called mental flexibility. It includes various skills such as accepting new information, being open to learning, flexible thinking, finding different solutions to problems, correcting mistakes, and changing learning methods. They directly contribute to changing the way of thinking and ways of thinking. Mental flexibility is not an innate skill. It is learned and developed as a result of intensive efforts of the individual.

Mental flexibility is not only necessary for education, teaching and academic studies, but also for maintaining good everyday life and maintaining good relationships with others. To understand this concept well, you need to compare the characteristics of people with high mental flexibility and low. Those with high levels of mental flexibility make various changes in their daily life according to their needs, but others do not. People with high levels of mental resilience examine different opinions and choose the appropriate one. However, those with low levels of mental resilience are stuck in a thought, and the opposite does not accept thoughts. They oppose new and different ideas. It is difficult to show these people the facts and change their thoughts. They refrain from changing their habits, remain insensitive to such attempts, and insist on what they know.

Mental flexibility skills have a special importance in reading and learning, and help in the process of obtaining, using and producing new information. In addition, these skills allow the student to develop his/her personality and to establish healthy relationships with the community. Mental flexibility skills are developed at a young age through games, educational activities and reading. Reading is a direct contribution to the development of mental flexibility. It includes the ability of the reader to change reading method and thinking patterns according to the reading purpose, text level and content. It ensures fast, effective and efficient reading. It affects the student's academic success. As the reading skill develops, the skill level of mental flexibility also increases.

Mental flexibility skills in children are the result of the development of mental skills learned from the family and then from the school and social environment. Their mental flexibility skills move from simple to complex, as in all skills. The level of development and use

in this process varies according to individuals. Adequate development of mental flexibility skills adversely affects the success of children and their inability to develop their academic and social life negatively. Children are encouraged to acquire new knowledge and skills and to develop themselves. In education programs, reading and mental flexibility skills should be included, and the choice of books and authors should be considered.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 3, Sayı 3, 19 - 33
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 3, Issue 3, 19 - 33

DOI: 10.29250/sead.475414

Gönderilme Tarihi: 27.10.2018

Makale Türü: Derleme

Kabul Tarihi: 12.11.2018

Hayat Bilgisi Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

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

Dr. Ayşegül TURAL, Bartın Üniversitesi, aysegulankara06@hotmail.com

Özet: Teknolojiyi hayatına katamamış daha da önemlisi teknolojiden yoksun bir eğitim sistemine sahip olan toplumlar, durağan ve yenilikçilikten uzaktır. Hayat Bilgisi dersinin özünde toplumda kabul görme noktasında kendinden emin, yaratıcı ve günün koşullarına duyarlı bireyler yetiştirilmesi aşamasında teknolojiden ve bilimsel gelişmelerden faydalanmak gerekmektedir. Hayat bilgisi dersi, yığılmalı, birikimli, toplu öğretim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş bir derstir. Çocukların kendilerini, içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları amacıyla tasarlanmış olan bu ders, 1924, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2005 ilköğretim programlarında yer almıştır. Hayat Bilgisi dersi teknolojik araç gereçlerin öğrenme ortamlarında kullanılabileceği temel derslerden biridir. Hayat Bilgisi dersi ilkokullarda öğrencilere temel hayat becerilerinin kazandırmayı amaçlamanın yanında çağa ayak uydurabilen, çevresine duyarlı, yenilikçi insanlar olarak toplama kazandırılmalarını da desteklemektedir. Bu açıdan Hayat Bilgisi dersinin yürütülmesi sürecinde yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uyumlu olarak, teknolojiden faydalanmak oldukça yararlı sonuçlar doğurabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi dersi, Teknoloji, Eğitim Teknolojisi

Using Technology in Social Studies Teaching in Primary School

Abstract: Societies that have an education system deprived of technology are far from being stagnant and innovative. In the social studies course, it is substantially necessary to take advantage of technology and scientific development in the process of growing confident, creative, and sensitive individuals. Social studies course is a lesson based on stacked, cumulative, and the collective teaching approach. This course designed for students to become aware of themselves, their society and the world was included in the primary school curriculum in 1924, 1936, 1948, 1968, 1998, and 2005. Social studies course is one of the basic lessons in which technological tools could be used in learning environments. The social studies course aims to give basic life skills to students in elementary school besides it supports students to adapt modernization for the era, to become sensitive to environment and innovative. From this point of view, taking advantage from technology in social studies may lead to very useful results accordance with the constructivist learning approach.

Keywords: Social studies course, Technology, Educational Technology.

* A short summary of this study was presented as an Oral Presentation at 25th National Conference on Educational Sciences on 21-24 April 2016.

Künyesi: Işık, A. D. ve Tural, A. (2018). Hayat Bilgisi Öğretiminde Teknoloji Kullanımı. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3 (1), 19-33. DOI: 10.29250/sead.475414

Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

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

İkinci Yazar Orcid No: 0000-0003-2009-7543

1. Giriş

Bilimsel bilginin eğitimin merkezine yerleştiği günümüzde, çağın gerektiği şekilde bilim ve teknolojiye uyum sağlayabilmek oldukça önemli ve gereklidir. Bu uyum sürecinde teknolojik gelişmelere duyarlı bir birey olup, dahası teknolojiyi günlük hayatın bir parçası haline dönüştürmek çağdaş yaşamın ve daha özelden çağdaş eğitimin olmazsa olmazlarından bir olarak kabul görmektedir. Çünkü toplumların gelişmişlik seviyelerinin yükselmesi, modernize olmuş ve çağa uyum göstermiş bir eğitim anlayışı oluşturup, temellendirmesi ve yürütebilmesi teknolojinin gelişimine ayak uydurabilme düzeylerine dayandırılabilir. Bu bağlamda teknolojik ve bilimsel atılımlar dünya ülkelerini daha ileri bir safhaya taşıma noktasında önemli gelişim ve ilerleme basamaklarıdır.

Bugünün gelişmiş ve gelişmekte olan toplumları teknolojiye birbirleriyle yarışırken aynı zamanda eğitim sistemlerini de bu yarışa dahil etmek durumunda kalmışlardır. Çünkü teknolojiyi hayatına katamamış daha da önemlisi teknolojiden yoksun bir eğitim sistemine sahip olan toplumlar, durağan ve yenilikçilikten uzaktır. İçinde bulunduğumuz çağda yapılandırıcı yaklaşımı temele alan bir eğitim sisteminin gerekliliği önemle vurgulanmaktadır. Bu eğitimden temel beklenti, bireysel ve grupla öğrenmeyi, araştırmayı, yenilikleri ve teknolojik-bilimsel gelişmeleri yakından takip eden öğrenmeye aşık bireyler yetiştirilmesidir. Öğrenen bireyler teknolojiyi ve bilimsel ilerlemeleri yakından takip ederken aynı zamanda kendi hayatlarında da bu süreci içselleştirebilmelidirler. Çünkü güncelliğini koruyan çağdaş eğitimin temel beklentisi bilgiyi özümseyen ve hayatına en iyi şekilde katabilen bireylere ulaşabilmektir. Bu beklenti doğrultusunda eğitim-öğretim süreci içerisinde teknolojik araç gereçlerin kullanımı özellikle desteklenmektedir.

Hayat Bilgisi, doğal ve toplumsal olayların birbiriyle ilişkilendirilmeleri sonucunda elde edilen bilgilerin tümü olarak ifade edilmektedir. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere Hayat bilgisinin özünde birey, toplum, olgu ve olaylar bütünü yer almaktadır (Sönmez, 2010, 2). Hayat Bilgisi, okullar aracılığıyla bireylerin hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları çevreyi tanımalarını ve uyum sağlamalarını amaç edinmenin yanı sıra (Uzunkol, 2014, 3), teknolojik araç gereçlerin öğrenme ortamlarında kullanılabileceği ve öğretim sürecinin dinamik hale dönüştürülebileceği temel derslerden biridir. Hayat Bilgisi ders olarak ilkokullarda öğrencilere temel hayat becerilerinin kazandırılmaya amaçlamanın yanında çağa ayak uydurabilen, çevresine ve yaşadıklarına duyarlı, yenilikçi insanlar olarak topluma kazandırılmalarını da desteklemektedir. Dersin içeriği ve yapısının uygun olması bakımından bireysel gelişim çerçevesinde farklılıklara

duyarlılık üzerinde durulmakta, bu bireysel farklılıkların derse olumlu yansıtılması için birey merkezli, teknolojiye önem veren dinamik bir eğitim vurgusu yapılmaktadır (Gündüz, 2014, 7). Yine Hayat Bilgisi dersi öğretim süreci içerisinde bireylerin aktif katılımını sağlayabilmek açısından ne tür yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılacağı, teknolojiden nasıl yararlanılacağı konusu önem taşımaktadır (Şimşek, 2014, 17). Bu açıdan Hayat Bilgisi dersinin yürütülmesi sürecinde yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uyumlu olarak, teknolojiden faydalanmak oldukça yararlı sonuçlar doğurabilecektir.

Hayat Bilgisi dersinin özünde toplumda kabul görme noktasında kendinden emin, yaratıcı ve günün koşullarına duyarlı bireyler yetiştirilmesi amacıyla teknolojiden ve bilimsel gelişmelerden faydalanmak gerekmektedir. Çünkü her bireyin gelişimi, yaşantısı ve öğrenme alışkanlıkları aynı olmadığından, her birey tek ve özeldir ilkesinden hareketle öğrenme ortamları da zengin, esnek ve çok boyutlu olarak planlanmalı ve düzenlenmelidir. Ancak bu sayede öğrenme ortamlarında tam bir fırsat eşitliğinden söz edilebilir. Bireylerin her birine hitap edip, her birinin öğrenme ortamına aktif ve istekli olarak katılımını destekleyen bu öğrenme ortamı oluşturulurken, mutlaka sahip olunan teknolojik donanımlar da düşünülmeli ve süreç boyunca göz ardı edilmemelidir. Neticede her birey farklı bir çevreden gelmekte, farklı kültürel değerlere sahip olmakta ve öğrenmeye karşı farklı bir motivasyon ve hazırbulunuşluk düzeyi ile öğrenme ortamına katılmaktadır. Bu bireysel farklılıklar öğrenme süreci boyunca dikkate alınmalı ki gerçek anlamda kalıcı bir öğrenmeye ulaşılabilsin. İşte bu aşamada öğrenme ortamı içerisinde bireylerin her birinin ilgisine ve öğrenme alışkanlıklarına uyum gösterebilen teknolojik unsurlar dahil edilmelidir. Ancak bu sayede her bireyin tam bir öğrenme sürecinden geçtiği düşünülebilir. Aksi takdirde belli öğrenciler kaliteli zaman geçirip, süreci başarıyla geçerken, bir kısım öğrenci için ise kalıcı bir öğrenmeden bahsetmek mümkün olmayacağı gibi ayrıca sıkıcı ve motivasyon kırıcı bir süreç de kaçınılmaz olacaktır. Bu sorunun önüne geçebilmek için her öğrenciyi derse çekebilecek ve öğrenme sürecini bireyler için ilginç kılabilecek başta teknolojik unsurlar olmak üzere birçok faktör işe koşulmalıdır.

Teknolojik unsurlardan kasıt, görsel, işitsel araçlar başta olmak üzere bilim ve teknolojinin aynası olarak öğrenme ortamlarına katılan teknolojik donanımlardır. Bu unsurlar, öğrencilerin ilgilerini derse karşı canlı tutmada oldukça önemlidir. Çünkü görsel işitsel hafızayı destekleyen bu araçlar sayesinde hem öğrenme ortamı canlı, dinamik, eğlenceli bir hal almakta hem de bireyler öğrenme sürecinde aktif olabilmektedirler. Ayrıca bu dinamik süreç neticesinde bireyler günün koşullarına uyum sağlamakta zorlanmamakta ve güncel hayata daha duyarlı olarak hayatın içinde kendilerine yer bulabilmektedirler. İşte bu verimi elde etme noktasındaki

en gerekli kabul edilen, temel derslerden olan Hayat Bilgisi dersi, ilerleyen yıllarda Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji gibi derslere de genel anlamda bir temel oluşturması açısından (Akdağ ve Taşkaya, 2016, 361), teknolojik duyarlılık kazanmak ve teknolojiyle içi içe sağlanan öğrenmelerin, okul dışındaki hayata da aktif bir şekilde aktarılması noktasında önem arz etmektedir. Bu açıdan denilebilir ki ne kadar başarılı bir Hayat Bilgisi öğretimi süreci, o kadar başarılı ve kaliteli bir hayata hazırlık demektir.

Bu çalışmada hayat bilgisi dersi öğretim sürecinde teknoloji kullanımının yeri ve önemi tartışılmaktadır. Bu amaca uygun olarak çalışmada hayat bilgisi dersi öğretim sürecinin dün, bugün ve geleceği teknoloji kullanımına bağlı gelişmeler çerçevesinde tartışılmıştır.

2. Hayat Bilgisi Öğretim Programı

İlkokul çağına gelen çocukların, o güne kadarki sahip olduğu dünya çocuğun ailesi ve yakın çevresinin şartları dahilinde belirli sınırlı imkanlarla çevrilmiştir. Ancak çocuklar ne zamanki ilkokul ile birlikte eğitim hayatına dahil olmuş işte o zaman yepyeni bir dünyaya adım atmakta ve sosyal olarak gelişme kat etmektedirler. Hayat bilgisi dersi de ilkokul çağındaki çocukların bu yenedünyasını aydınlatan temel derslerden bir tanesidir. Dersin genel yapısına baktığımızda birbirinin üzerine yığılarak, birikerek bilgilerinin devamlı surette desteklenerek arttığı görülmektedir. Hayat bilgisi ilkokul çağına uygun olarak planlanmış ve hazırlanmıştır. Ders içeriğinde yer verilen bilgiler çocuğun yakın çevresinden başlayarak zaman içerisinde uzak çevreleri de tanınmasına imkan verecek şekilde basamaklı ilerleyen bir yapıdadır. Hayat bilgisi dersi, yığılmalı, birikimli, toplu öğretim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş bir derstir. Çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı yakından uzağa ilkesi temelinde tanımaları amacıyla tasarlanmış olan bu ders, 1924, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2005 ilköğretim programlarında yer almıştır. 2009 yılı programında da yine aynı adla yer almaktadır (MEB, 2009, 5). Yeni gelişmeler çerçevesinde 2015 yılında da Hayat Bilgisi programı tekrar bir revizyon süreci geçirmiştir. 2005 yılı öncesinde Hayat Bilgisi Öğretim Programı Davranışçı yaklaşım temelinde ilerlemeyi tercih ederken, 2005 yılı ile birlikte eğitimde yeniden yapılanma hareketi temelinde, dünyayı etkisi altına alan Yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda ilerlenmiştir. İçinde yaşanan çağın gereği olarak bireyler açısından en iyiyi arama çabasıyla belirli zamanlarda Hayat Bilgisi öğretim Programı da revizyona uğramış ve gelişmeye devam etmiştir (Tay ve Baş, 2015, 346). Bu bağlamda daha önceleri tek tip insan yetiştirme üzerine odaklanan eğitim sistemi, Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte bireysel farklılıkların önemine odaklanmış ve her bireyin farklılığı değerli görülmüştür.

2015 Hayat Bilgisi öğretim programında benimsenen vizyon ise bireyin hayatını devam ettirebileceği temel yaşam becerilerini kazanması, kendini ve içinde yaşadığı çevreyi tanıması, sağlıklı ve güvenli bir çevrede bireysel gelişimini devam ettirip, milli, manevi ve ahlaki değerleri kazanmasıdır (MEB, 2015, 1).

2009 yılında eğitim sürecine kazandırılan Hayat bilgisi dersi programı temel özelliklerine baktığımızda 'birey' yani daha özelde 'çocuk' üzerine odaklanmakta ve çocuğun içinde bulunduğu gelişim döneminden yola çıkarak çocuğun sosyal, kültürel bir varlık olarak gelişmesine destek olabilmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda program birey, toplum, doğa üçlemesine özellikle önem vermektedir (MEB, 2009, 11). Dahası Hayat Bilgisi Öğretim Programı ilkokul 1, 2, ve 3. Sınıflar için ortak bir yol haritası belirleyebilmek adına aynı çizgide hazırlanmıştır. Bu bağlamda Program içerisinde yer alan temalar, öğrenme alanları, kavramlar, beceriler ve değerler de ilkokul 1, 2, ve 3. Sınıf basamakları için aynı hedefe ulaşmaya dönük hazırlanmıştır. Başarılı bir öğretim süreci oluşturabilmeyi hedefleyen bu ilk 3 basamak bu bağlamda birbirinin üzerine yığılmalı/birikimli bir eğitim anlayışıyla ilerlemekte ve şekillenmektedir. Böylece her bir basamakta öğrenilen bilginin üzerine, her yıl yenileri eklenerek gelişim süreci devam ettirilmektedir.

Bu gelişim sürecini planlı ve programlı hale getirebilmek adına ilkokul 1, 2, ve 3. Sınıf basamaklarında “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam”, “Dün, Bugün, Yarın” temaları (MEB, 2009, 5) ortak olarak işe koşulmaktadır. Her bir tema içerisinde bireylerin süreç sonunda sahip olmaları beklenen kazanımlar, bilgi, beceri ve değerlere yer verilmektedir. Buradan anlaşıldığı üzere 2009 Hayat Bilgisi öğretim programı tematik bir anlayışı benimsemektedir. 2015 yılında revize edilen Hayat Bilgisi öğretim programında ise ‘Ben ve Okulum’, ‘Ailem ve Evim’, ‘Sağlıklı Hayat’, ‘Güvenli Hayat’, ‘Ülkemi Seviyorum’, ‘Doğa ve Çevre’ ünitelerine yer verildiği görülmektedir (MEB, 2015, 3).

Yapılandırıcı yaklaşımın eğitim–öğretim sürecine yansımaları doğrultusunda Hayat Bilgisi dersi öğretim süreci de bu yeni gelişmelerden etkilenmiştir. Bu yeni yaklaşımla öğrenme etkinliklerinde de daha bireysel bir öğrenme sürecini beraberinde gelmiştir. Özellikle öğrenme ortamlarının öğrenen birey odaklı olarak yeniden düzenlenmesi ile farklı kültürel altyapılardan gelen, dahası farklı karakteristik özelliklere ve farklı öğrenme alışkanlıklarına sahip olan bireylerin fark edilmesiyle birlikte sınıflar da Yapılandırıcı yaklaşımın etkisine girmiştir.

Bu noktada öğrenme alışkanlıkları ve ilgilerin farklılığı, öğrenme sürecinin daha geniş ve esnek olması gerekliliğini doğurmuştur. Bu tür bir süreçte, öğrenmeyi destekleyen araç gereç, materyal, model, etkinlik vb. birçok uygulama iç içe bulunmaktadır. Ancak önemli olan bu uygulama ve materyalleri öğrenme-öğretme süreci boyunca öğrencilerin yararına ve isteklerine cevap verebilecek şekilde etkili ve işlevsel bir şekilde ortaya koyabilmektir (Tural, 2011, 26). Öyle ki bireysel öğrenme farklılıklarının desteklenmesi ve her bir öğrencinin sürece kazandırılabilmesi adına yeni birçok öğrenme yöntem-teknigi ve stilleri de gün yüzüne çıkmıştır. Bunlardan kuşkusuz en başta gelenlerden biri de eğitim süreci içerisinde teknolojik araç, gereçlerden yararlanma, dahası birçok noktada teknolojik gelişmelerden faydalanma isteği ve amacıdır. Sonuç olarak Yapılandırıcı yaklaşımın öğrenme ortamlarına girmesiyle birlikte, öğrenen bireylerin aktif ve etkili şekilde derslere katılım gösterebilecekleri etkinlik, uygulamalar ve daha özelden teknolojik materyaller de öğretim programlarında yer bulmuştur (Gökkaya ve Tural, 2012, 440).

3. Hayat Bilgisi Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

İçinde yaşadığımız zaman dilimi, bilimsel bilgi ve uygulamalarda ve bunlara bağlı olarak teknolojiye sürekli ve hızlı gelişme ve değişmelerin yaşandığı dinamik bir süreçtir. Bu açıdan bulunduğumuz çağ Teknoloji Çağı olarak adlandırılmaktadır (Kaymakçı, 2009, 14). Ülkelerin gelişme ve ilerleme düzeyleri, çoğunlukla, bilim ve teknolojiye başarıları ve atılımlarıyla ölçülmektedir. Bu gelişimi meydana getirmede en temel ve önemli faktörün eğitim olduğuna inanılmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2016, 633). Teknoloji “İnsanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü” (TDK, 2016) olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanıma göre eğitim ve öğrenme süreci evsel kavramları içerdiğinden ve teknoloji de bu sürecin günümüz şartlarındaki önemli bir mihenk taşı olduğundan özellikle önemlidir. Teknolojik ilerlemelere, güncel şartlara uyum da bu açıdan günümüzde eğitim sürecinin olmazsa olmazlarındandır. İşte hayat bilgisi dersinde teknolojinin de sürekli gelişen değişen dünya koşullarında önemli bir yeri vardır (Aközüm, 2013, 11). Kısacası teknoloji, bilimsel bilgiler ışığında sorunlara çözüm bulmayı hedefleyen çok boyutlu bir kavramdır (Saban, 2012, 57). Teknoloji sorunlara çözüm bulmada, problem çözme odaklı eğitim başta olmak üzere birçok değerli amaca hizmet etmektedir. Çağımızın gereği olarak bilimsel ilerlemeler neticesinde teknoloji bugün çok ileri bir noktaya gelmiştir. Özellikle teknolojinin hem günlük yaşam içinde hem de öğrenme-öğretme süreci içindeki önemi anlaşıldığı aşamada, teknolojinin tüm hususlarından en iyi şekilde yararlanmak temel amaç olmuştur. İşte bu noktada öğrenme sürecinde teknoloji kullanımı ya da öğretim teknolojisinden yararlanma durumunu, öğrenme

ortamını etkin şekilde planlamak, kontrollü şekilde materyal, araç ve gereç kullanımına yön verecek şekilde sistematik ve tümleşik bir süreç olarak tanımlanabilmektedir (Uşun, 2012, 9).

Bilim ve teknolojideki ilerlemelere paralel olarak eğitime bakış ve eğitimden beklenti de değişime uğramıştır. Artık teknolojik ilerlemeler doğrultusunda daha özgüvenli, araştıran, sorgulayan ve aktif olarak öğrenme sürecine katılan bireyler beklenmektedir (Ayas ve diğ., 2015, 44). Öyle ki teknoloji çağın gereklerine uygun olarak, öğrenme ortamlarına girdiği andan itibaren süreç farklı bir boyut kazanmıştır. Özellikle Yapılandırıcı yaklaşımın destek kuvveti olarak öğrenme ortamlarında yer bulan teknoloji oldukça yararlı sonuçlar ortaya koymaktadır. Çünkü her birey tek ve farklıdır. Bu anlamda her biri için öğrenme ortamına teknolojinin farklı boyutlarını işe koşmak çok yararlı olabilmektedir. Neticede her bir öğrencinin görsel, işitsel, duyuşsal alışkanlıkları ve öğrendiklerini hafızalarına yerleştirebilme tarzları farklılık arz etmektedir. İşte teknolojinin öğrenme ortamlarına girmesiyle birlikte bu durum bir sorun olmaktan çıkmakta ve gelişim süreci farklılıklar ile desteklenmektedir. Çünkü Yapılandırıcı yaklaşım temelli yeni öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji çok boyutlu olarak öğrenmenin her anında kendine yer bulabilmektedir. Böylelikle de her bir öğrenci süreç içerisinde ilgisini çekecek ya da önceki öğrendiği bilgileri hatırlatıp sürece katılmasında onu motive edecek teknolojik yenilik ve etkinlikler bulabilmektedir.

Yeşiltaş ve Kaymakçı (2014; 335) yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler programı açısından teknolojiyi değerlendirmişler ve bir öğrenme aracı olarak teknoloji ve teknolojinin öğrenme ortamlarından kullanımı üzerine odaklanmışlardır. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu birçok araştırma tarafından (Dündar, 2003; Tankut, 2008; Aktürk, Yazıcı ve Bulut, 2013; Öğütveren, 2014; Tabanlı, 2014) belirlenmiştir. Bunun yanında Bass, Rosenzweig ve Mason (1999; 43) yaptıkları çalışmada yine sosyal bilgiler açısından teknolojinin öğrenme ortamlarındaki etkiyi arttırdığı, motivasyonu desteklediği ve öğrenmeye ilgiyi arttırdığı gibi önemli hususlara değinmişlerdir.

Deveci ve Gürdoğan Bayır (2011; 21) yaptıkları çalışmada harita, projeksiyon ve bilgisayarın ilköğretim öğrencilerinin hayallerinde Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilecek araç-gereçler arasında olduğunu belirlemişlerdir. Hayat Bilgisi öğretiminde kullanılabilecek teknolojik materyallerin başında akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar, tablet bilgisayar, akıllı telefon ve en önemlisi bu araçlarla birlikte öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak dijital materyaller gelmektedir. Yeşiltaş ve Kaymakçı'nın (2014; 332); MEB (2005a), MEB (2005b) ve Kaymakçı'dan

(2011) aktardığına göre sosyal bilgiler öğretim programı etkinlik örneklerinde kullanılması önerilen eğitim teknolojileri; Belgeseller, Bilgisayarlar Encarta World Atlas Programı, Elektronik Araçlar, Film, İnternet, Kitle İletişim Araçları, Ses Kayıt Cihazları, Simülasyonlar, Televizyon, Tepegöz, Teyp – Ses Bantları, VCD / DVD Çalar ve Video Projeksiyonu olarak sıralanmıştır. Hayat Bilgisi öğretim süreci içerisinde yararlanılabilecek teknolojik programlardan bazıları ise Cbs, Gps ve Google Earth'dür. Özellikle son yıllarda teknolojik ilerlemenin hız kazanması ile birlikte dikkat çeken Cbs, Gps ve Google Earth programları coğrafi konular başta olmak üzere birçok konu rahatlıkla öğretilebilmektedir (Demirci ve Karaburun, 2011, 103). Bunlar gibi bilgisayar programından yararlanılarak Hayat bilgisi derslerinde öğretim süreci önemli ölçüde desteklenebilme imkânına kavuşmuştur. Bunun yanında dersin kazanımlarına yönelik olarak hazırlanan dijital materyaller, canlandırmalar ve eğitsel oyunlar birçok internet sitesinde öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur.

Hayat Bilgisi dersi ilkökul 1, 2, ve 3. sınıf basamaklarında “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam”, “Dün, Bugün, Yarın” temalarından oluşmaktadır. İlgili ders içerisinde öğrenen bireylere kazandırılmak istenilen birçok kazanım, kavram, beceri ve değer yer almaktadır. Örneğin yakın coğrafyalarından başlayarak dünyayı tanıyabilmeleri açısından teknolojik bir uygulama olarak Google Earth çok önemli ve yararlı bir programdır. Google Earth ile ilgili yapılan çalışmalar, öğrenen bireylerin coğrafi konulara ilişkin bilgilerini geliştirdiğini belirtirken bireylerin özgüvenlerinin gelişimini de desteklediğini göstermektedir (Karakuş ve Oğuz, 2013, 113). Özellikle 3 boyutlu görseller ve çizimler sunması açısından çevreyi tanımada çok etkili kullanılabilecek olan bu program son yıllarda içeriğinde yaptığı eklemeler ile daha da dikkat çekici bir hale gelmiştir (Uysal, 2011, 32). Google Earth programından yararlanılarak Hayat Bilgisi öğretim süreci içerisinde, coğrafi kavramlar kolaylıkla örneklendirilerek öğretilebilecektir. Örneğin, çevre, yeryüzü, gökyüzü, dünya, kavramları bunlardan sadece bir kaçıdır. Ya da bilgi teknolojilerini kullanma becerisi ve çevre bilinci kazanma sürecini destekleme de verilebilecek örneklerden sadece bir kaçıdır. Ayrıca Hayat Bilgisi öğretim sürecinde Google Earth programı başta olmak üzere teknolojik program ve materyallerden yararlanma ile yaratıcı düşünme de gelişebilmektedir.

Öztürk, Keskin ve Keskin (2004; 111, 113) okullarda en fazla bulunan teknolojik araç gerecin bilgisayar olduğunu, genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin yarısına yakınının herhangi bir araç gereç kullanmadığını, özellikle bilgisayar kullanmama nedenlerini ise kullanmayı bilmemek, eğitimle ilgili bir yazılımın (programın) olduğundan haberdar olmamak, öğrenci sayısının fazla olması ve gerek duymamak olarak açıkladıklarını belirlemişlerdir. Işık

(2016; 473) yaptığı çalışmada Fatih projesi ile öğretmen ve öğrencilerin e-çerik ihtiyacının karşılanması, e-materyal hazırlama konusunda teşvik edilmeleri ve hazırladıkları e-materyalleri paylaşmaları için oluşturulan Eğitim Bilişim Ağı'nda (eba.gov.tr) bulunan 69.892 görsel, video, ses kaydı, e-kitap ve e-çeriğin sadece %8,7'sinin öğretmenler tarafından paylaşıldığını belirlemiştir. Bu oran oldukça azdır. Kabaran, Göçen Kabaran ve Altıntaş (2016; 93, 94) yaptıkları araştırma ile sınıf öğretmenlerinin aktif olarak öğretim yazılımlarını kullandıklarını, genel olarak öğretim yazılımı kullanımına ilişkin olumlu görüşler belirttiklerini, öğretmenler öğretim yazılımlarının görsel ve işitsel öğeler içermesine, derse olan ilgiyi arttırmasına ve öğrenmeyi somutlaştırmasına vurgu yaptıklarını, öğretmenlerin öğretim yazılımlarını tercih etme nedenleri arasında en çok kurumun tercih etmesi, video anlatımlarının etkili olması ve öğrencilerin ilgilerini çekmesi görüşlerinin ön plana çıktığını ve öğretim yazılımlarını kullanma konusunda öğretmenlerin bazılarının kendilerini yeterli bazılarının ise yetersiz hissettiklerini belirlemiştir.

TÜİK (2016) verilerine göre 2015 yılında Türkiye'de hanelerin %54,8'inde bilgisayar, %69,5'inde internet erişimi olduğu, bireylerin interneti %55,9 oranında eğitimle ilgili konularda bilgi arama, %40,2 oranında eğitim faaliyetleri ve %14,1 oranında ileri eğitim kursları faaliyetlerinde kullanıldığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda öğrencilerin genel olarak yarısının ya da yarısından fazlasının evinde bilgisayar ve internet erişimine sahip olduğu belirlenmektedir (Ersoy, 2002; Özen, 2014; Işık, Akosmanoğlu ve Bilir, 2015). Bu durumun eğitim ortamlarında bir avantaj olarak kullanılması gerekmektedir. Bunun için öğrencilerimize bazı becerileri kazandırmamız gerekmektedir. Bu beceriler; ekrandan okuma becerisi, klavye kullanma becerisi, internet kullanma becerisi, görsel okuma ve sunu becerisi, içerik oluşturma becerisi olarak sıralanabilmektedir. Bu beceriler sayesinde öğretmenlerimiz teknolojik araçları da kullanarak öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini de geliştirebilecektir. Bunun yanında teknolojik araç-gereç ve materyaller yardımıyla daha iyi öğrenebilen bireyler Hayat Bilgisi öğretim sürecine de aktif olarak katılabilecektir. Okuma eğitim sürecinde metindeki kelimeleri tanıma, anlamını bulma, metni anlama, tahmin etme, sorgulama, çıkarım yapma gibi işlemlerde zihinsel esnekliği ayrı bir önemi bulunmaktadır. Metindeki dil bilgisini kurallarını, görsel öğeleri izleme, bunları metni anlamak için kullanma ve okuma sürecini yönetmede doğrudan etkili olmaktadır (Tremblay ve Lessard, 2016). Bu durum yazı eğitiminde de geçerli olmaktadır. Bilindiği gibi yazı üretiminde kullanılan süreçler planlama, metinleştirme, gözden geçirme ve düzeltme olmaktadır. Zihinsel esneklik bu süreçlere doğrudan doğruya katkıda bulunmakta, metindeki gereksiz kelime ve ifadeleri düzeltmeye, metindeki mantık bağlarını kurmaya yardım etmektedir (Brunelle, 2012).

4. Tartışma ve Sonuç

Teknolojik gelişmeler ışığında, gelişen ve değişen bir çağın gerektirdiği ölçüde bireylerin hem hayata bakış açısı hem de öğrenme alışkanlıkları değişime uğramıştır. Bunda en önemli pay kuşkusuz ki bilimsel ilerleme sürecinin hızlı gelişimidir. Bilimin içinde yer bulan değişimler hayatın her alanına etki ettiği gibi öğrenme-öğretme süreçlerine de doğrudan etki edebilmektedir. Bu bağlamda yeni öğrenme yöntemleri, teknikleri ya da yaklaşım ve fikirleri de ortaya çıkmaktadır. Özellikle günümüzün eğitim anlayışının odak noktasını temsil eden Yapılandırıcı yaklaşım da bu yeni gelişmeler ışığında dikkat çekmiş ve öğrenme-öğretme sürecine dahil olmuştur. 2000'li yılların eğitim sistemine damga vuran bu yaklaşım ile eğitim anlayışları ve sistemleri de değişmiş ve revize olmuştur. Hayat Bilgisi programı da bu süreçten etkilenmiş ve Yapılandırıcı yaklaşım temelli olarak yeniden tasarlanmıştır.

Yeni tasarlanmış olan Hayat Bilgisi öğretim sürecinde en çok öne çıkan noktalardan biri de teknolojinin önemli bir değer olarak programda yer bulmuş olmasıdır. Çağımızın bilgi çağı olduğu düşünüldüğünde öğrenme-öğretme süreçleri için destek olarak düşünülen teknoloji kullanımı oldukça yerinde bir uygulamadır. Öğrenmenin dinamik bir süreç olması bakımından her aşamasında teknolojinin araç-gereç ve materyallerinden faydalanmak, bireysel ve grupla etkileşim aşamalarında hem motivasyonu destekleyici hem de farklı öğrenme alışkanlıklarına yardımcı olmaktadır. Bu açıdan teknolojik gelişmeler günün gereği olarak yakından izlenmeli, içinde yaşanılan çağa ve çevreye duyarlı, bilinçli bireyler yetiştirilmesi öğretim süreçlerinin temeli olmalıdır. Teknolojiyi seven ve hayatının her aşamasında teknolojiyi kullanan bireyler yetiştirmenin temel adımları da bu anlamda Hayat Bilgisi öğretim süreci içerisinde atılabilecektir.

Kaynaklar

- Akdağ, H. ve Taşkaya, M, S. (2016). Birleştirilmiş sınıflarda hayat bilgisi öğretimi. *Hayat bilgisi öğretimi*. Editörler: Semra Güven, Selahattin Kaymakçı. Ankara: PegemA Yayıncılık, ss. 348-369.
- Aközüm, C. (2013). Eğitim ve teknoloji ile ilgili temel kavramlar. *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (Ed. Ramazan Sever, Erol Koçoğlu), s. 1-16. Ankara: Pegem Akademi.
- Aktürk, V., Yazıcı, H. ve Bulut, R. (2013). Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekânı algılama becerilerine yönelik etkileri. *Marmara coğrafya dergisi*, 28, 1-17.
- Ayas, C., Kaya, H., Taştan, B. ve Özder, A. (2015). Google Earth görüntülerinin ve QGIS açık kaynak kodlu CBS yazılımının sosyal bilgiler eğitiminde kullanılması. *Marmara coğrafya dergisi*, 32, s. 43-60.

- Bass, R., Rosenzweig, R. ve Mason, G. (1999). Rewiring the history and social studies classroom: Needs, frameworks, dangers and proposals. *Journal of education*, 181 (3), 41-62.
- Demirci, A. ve Karaburun, A. (2011). Cbs, Gps ve Google Earth teknolojilerinin coğrafya derslerinde kullanımı. *Marmara coğrafya dergisi*, 24, s. 99-123.
- Deveci, H. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2011). Hayallerdeki sosyal bilgiler: ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin algıları, *Uluslararası Avrasya sosyal bilimler dergisi*, 2 (4), 9-28.
- Dündar, Ş. (2003). *İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde öğrenme paketi kullanımının öğrencinin başarısına, tutumuna ve yaratıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ersoy, A. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin internet kullanma durumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gökkaya, A. K. ve Tural, A. (2012). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinliklerin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumlarına etkisi. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 10(3), s. 439-458.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde 'Sorumluluk' Değerinin PROJE Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı İle Öğretiminin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işık, A. D. (2016). Elektronik öğrenme içeriklerinin ahlak ve değerler eğitimi yönüyle incelenmesi. *Eğitimde gelecek arayışları dünden bugüne Türkiye'de beceri, ahlak ve değerler eğitimi sempozyumu*, 1, 467-483.
- Işık, A. D., Akosmanoğlu, E. ve Bilir, H. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma başarısını etkileyen sosyo-kültürel faktörler. *İlköğretim online*, 14(4), s. 1327-1340, doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.13811>.
- Kabaran, H., Göçen Kabaran, G. ve Altıntaş, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretim yazılımı kullanımına ilişkin görüşleri. *International Periodical for the languages, literature and history of turkish or turkic*, 11(3), 93-112.
- Karakuş, U. ve Oğuz S. (2013). Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularında Google Earth kullanımı ve öğretmen görüşleri. *Uluslararası Avrasya sosyal bilimler dergisi*, 4(12), s. 110-125.
- Kaymakçı, S. (2009). Yeni sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının bilim ve teknolojiye yaklaşımı. *Bilim teknoloji ve sosyal değişme*. (Ed: Bahri Ata), s. 13-37. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve klavuzu*.
- MEB (2015). *İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı*.
- Öğütveren, M. (2014). *Sosyal bilgiler 6. sınıf coğrafya konularının öğretiminde Google Earth programının başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Özen, Ç. (2014). *İlkokul öğrencilerinin okul dışında bilişim teknolojilerine erişim olanakları ve kullanım amaçlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Öztürk, C., Keskin, S. ve Keskin, Y. (2004). İlköğretim okulu 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinde materyal/teknoloji kullanım durumu. *M.Ü. Atatürk eğitim fakültesi eğitim bilimleri dergisi*, 19, 107-120.
- Saban, A. (2012). Öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı ile ilgili temel kavramlar. *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (Ed. Kıymet Selvi). S. 51-82. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen klavuzu yeni programa göre düzenlenmiş ders planı örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, S. (2014). Geçmişten günümüze hayat bilgisi. *Sınıf öğretmenleri ve adayları için hayat bilgisi öğretimi*. Editör: Selçuk Şimşek. Ankara: Anı Yayıncılık, ss, 3-26.
- Şimşek, Ü., Yıldırım, T. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşleri. *International journal of human sciences*, 13(1), s. 632-649.
- Tabanlı, C. B. (2014). *7. sınıf sosyal bilgiler dersinde CBS kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Tankut, Ü, S. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tay, B., Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 10(2), s. 341-374.
- TÜİK. (2016). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. 24.06.2016 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028 adresinden indirilmiştir.
- Tural, A. (2011). *Sosyal bilgilerde yapılandırmacı yaklaşımla kavram öğretimine yönelik model geliştirme*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uşun, S. (2012). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uysal, K. (2011). Google Earth ve bazı kullanışlı özellikleri. *SDUGEO*, 2(2), s. 32-35.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşiltaş, E. ve Kaymakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programının teknoloji boyutu. *Uluslararası Avrasya sosyal bilimler dergisi*, 5 (16), 314-340.

Using Technology in Social Studies Teaching in Primary School

EXTENDED SUMMARY

When scientific knowledge is placed in the center of education, it is very important and necessary to adapt to the developments in science and technology. In this adaptation process, being an individual who is sensitive to technological developments and transforming technology into a part of daily life is accepted as necessity of contemporary life and modern education. Because the level of development of societies can be based on creating a modernized educational understanding and keeping up with the development of technology. In this context, technological and scientific breakthroughs are important stages of development and progress.

Technological features are technological equipment, which is the mirror of science and technology, especially visual and audio tools. These elements are very important in keeping students' interests alive. Because these tools that support audiovisual memory, both the learning environment becomes lively and fun and individuals can be active in the learning process. Life Science course, which is considered as one of the most important courses at the point of achieving this efficiency, has been developed in the following years in terms of social sciences and science and technology (Akdağ and Taşkaya, 2016, 361). It is also important in terms of the active transfer of the inward learning to the life outside the school. In this respect, it can be said that the successful teaching of Life Science is about preparing for a successful and quality life.

In this study, the role and importance of using technology in the life science teaching process are discussed. In line with this purpose, the past, present and future of life science teaching process were discussed within the framework of developments related to technology usage.

Life Science course consists of the themes "School Excitement", "My Unique Home" and "Yesterday, Today, Tomorrow" at the 1st, 2nd and 3rd grades of elementary school. There are many acquisitions, concepts, skills and values to be learned in the course. For example, Google Earth is a very important and useful program as a technological application in order to recognize the world from its close geographies. Studies on Google Earth show that learners improve their knowledge of geographic issues and support the development of self-confidence of individuals (Karakuş & Oğuz, 2013, 113). This program, which can be used very effectively in recognizing the environment in terms of providing 3D visuals and drawings, has become even more remarkable

with the additions it has made in recent years (Uysal, 2011, 32). Through the use of the Google Earth program, geographic concepts can be easily taught in the Life Science teaching process. For example, the environment, the earth, the sky, the world, are just a few of these concepts. The ability to use information technologies and support the process of gaining environmental awareness is just a few examples. In addition, the use of technological programs and materials such as Google Earth program and creative thinking can be developed in the Life Science teaching process.

Öztürk, Keskin and Keskin (2004; 111, 113) stated that the most common technological tool in schools is computer; that almost half of the social studies teachers in general do not use any equipment, especially the reasons for not using the computer, not knowing how to use, not to be aware of a program related to education (program), the number of students and the need to determine as they have determined that. Işık (2016; 473) in his study with the Fatih project to meet the e-content needs of teachers and students, to be encouraged to prepare e-materials and e-materials prepared to share the prepared Education Network of Informatics (eba.gov.tr) 69.892 visual found that only 8.7% of video, audio recording, e-books and e-content are shared by teachers. This ratio is quite low. Kabaran, Göçen Kabaran ve Altıntaş (2016; 93, 94) found that classroom teachers actively use teaching software, stated positive opinions about the use of instructional software, teachers' teaching software includes visual and auditory elements, increase the interest in the course and concrete the learning. the most preferred reasons for choosing teachers' teaching software, the fact that the video narrations are effective and the interest of the students come to the forefront, and some of the teachers feel that some of the teachers are inadequate.

In the light of technological developments, both individuals' perspective of life and learning habits have been changed to the extent required by a developing and changing age. The most important part of this is undoubtedly the rapid development of scientific progress. Changes in science can have a direct impact on learning-teaching processes as it affects every aspect of life. In this context, new learning methods, techniques or approaches and ideas are also emerging. Especially, the Constructivist approach, which represents the focal point of today's education concept, has attracted attention in the light of these new developments and has been included in the learning-teaching process. With this approach, which marked the educational system of the 2000s, the educational approaches and systems have changed and revised. The Life Science program was also affected by this process and redesigned based on a Constructivist approach.

One of the most prominent points in the newly designed Life Science teaching process is that technology has taken place in the program as an important value. Considering that our age is an information age, the use of technology which is considered as support for the learning-teaching process is quite appropriate. Utilizing the tools and materials of technology at every stage of learning as a dynamic process helps both motivation and different learning habits in the stages of interaction with individual and group. From this point of view, technological developments should be closely monitored as a necessity of the day, educating conscious individuals who are sensitive to the era and the environment should be the basis of teaching processes. In this sense, the basic steps of educating individuals who love technology and use technology at every stage of their life can be taken in the process of life science teaching.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 3, Sayı 3, 34 - 60
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 3, Issue 3, 34 - 60

DOI: 10.29250/sead.463314

Gönderilme Tarihi: 24.09.2018

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 11.11.2018

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kişi Ad ve Soyadlarının Sınıflandırılması ve Okuma Metinlerinde Kullanımı

Doç. Dr. Gülден TÜM, Çukurova Üniversitesi, guldentum@gmail.com

Özet: Yabancı dil olarak Türkçe (TYD) öğretiminde kelime öğreniminin zor olma nedeni, farklı diller arasındaki sözcüklerin biçimsel özellikleri ile Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasından kaynaklanan yapı ve çekim eklerinin farklı yapılandırılması gösterilebilir. Her ikisi de anlamayı ve üretimi zorlaştıran unsurlardır. Söz varlığının kolay ve kalıcı öğrenilebilmesi sözcüklerin bilişsel düzeye hitap etmesi kadar anlamsal metinlerin oluşturulmasına da bağlıdır. Bunun için metin ve metni oluşturan sözcüklerin arasındaki bağın güçlü olması beklenir. Türkçede kişi adları farklı anlam taşıyan sözcük gruplarında hazırlanabilir ve bu özellik yabancı öğrencilere sezdirilirse öğrenmeye katkıda bulunulabilir. Bu çalışma, kişi ad ve soyadlarının sınıflandırılması, okuma metinlerinde kullanılması ve örüntülenmesi durumunda kalıcı öğrenmeyi ne kadar sağlayabileceğini sorgulamaktadır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi dersini alan öğretmen adaylarına kişi ad ve soyadlarını sınıflandırmaları ve sınıflandırmaya göre metin üretmeleri istenmiş, hangi adları ne tür metinlerde kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, kişi ad ve soyadlarının TYD kitaplarındaki durumu da gözden geçirilmiştir. Sonuçlar öğretmen adaylarının kişi adlarını sınıflandırmada doğa, duygu, kahramanlık, mevsim, din, sayı, eylem, sıfat unsurlarını kullandıklarını ancak metin üretmede kişi ad ve soyadlarından yeteri kadar yararlanamadıklarını; TYD kitaplarındaki kişi ad ve soyadı kullanımının sınıflandırma ve biçim açısından yeterli olmadığını göstermiştir. Bu alanda çalışmaya rastlanmamış olmasının alana katkıda bulunacağı varsayılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Antroponimi, kişi ad ve soyadları, okuma metinleri

The Classification of Turkish Names and Surnames and their Usage in Reading Texts in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract: The reasons why lexical teaching of Turkish as a foreign language (TFL) is difficult are likely to come from the lexical diversity between native and target language(s). In addition, Turkish is an agglutinative language, taking several derivational and inflectional suffixes during word forming process. The prevailing way to learn Turkish lexicon easily and permanently is based on cognitive recognition of word formulations as much as producing them appropriately in contextual texts. Therefore, to achieve this target, the forge a link between vocabulary and text is expected to be strong. In Turkish, proper names are closely tied in specific classifications; hence, this feature is benefitted as positive perceptions/outcomes for foreign learners so that learning is accomplished in short-lasting process. The main aim of this study is to investigate the probable classifications of Turkish proper names and their usage in reading texts to provide permanent learning. It also aims to identify the extent to which Turkish proper names are used in TFL textbooks. For the former, the prospective teachers, taking course entitled Teaching Turkish as a Foreign Language, were requested to make a list of proper names according to any classification and produce a reading text accordingly. The results indicate that prospective teachers use proper names in the classification of nature, emotion, bravery, season, religion, number, adjective, verbs, and so on; however, they fail to produce antroponymy-based texts in context. In addition, TFL textbooks are observed to be insufficient to present Turk Antroponomy. Encountering no research on this issue is considered as an important contribution to the field.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Antroponymy, Turkish proper names, reading texts
*Bu araştırma Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü (ID No: 10837) tarafından desteklenmiştir.

Künyesi: Tüm, G. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kişi Ad ve Soyadlarının Sınıflandırılması ve Okuma Metinlerinde Kullanımı. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3 (1), 34-60. DOI: 10.29250/sead.463314

Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

Yazar Orcid No: 0000-0001-7790-0857

1. Giriş

TDK tarafından ad bilimi (antroponimi); dil bilimin adlar, özellikle kişi adları üzerinde duran ve onları köken bilgisi, tarihsel gelişimi, dil ve kültür sorunları açısından inceleyen dal olarak tanımlanmaktadır. Antroponimi tanımını yapan araştırmacılardan Sarıtaş, (2009: 422-423) ad bilimini çevrede bulunan soyut ve somut bütün varlıkların adını araştırma konusu edinen bilim dalı olarak tanımlar ve Aksan'ın (1987) iki sınıflandırmasını vurgular: 1) sözcük ve kavram ilişkisine önem veren, kavramın herhangi bir dilde nasıl anlam bulduğu ve anlatımda hangi etkenlerin rol oynadığını gösteren ve 2) özel adlar olarak ele alınan öğeler üzerinde duran ve özel adları kökenbilgisi, tarihsel gelişme yönü ile çeşitli dil ve kültür sorunları açısından inceleyen bilim (s. 422). Sakaoglu (2001) ise antroponimini, canlıların, nesnelerin ve kavramların kısacası çevremizde gördüğümüz ve algıladığımız her şeyin adıyla ilgilenen bilimin adı olarak ifade etmektedir. Ryzhkova'ya (2014) göre ise antroponimi, kişi ve bulunduğu toplum arasında bir ilişki işlevi görür ve her kişi kendi adıyla içinde bulunduğu toplumdaki diğer insanlar arasında varlığını sürdürür. Bir başka anlatımla, her bir ad toplum içerisinde belirli bir ulus ve kültürel öge özelliği taşır; bir taraftan toplumsal özelliği ön plana çıkarırken diğer taraftan bireysel bir temsiliyet görevini üstlenir (s. 57). Başka bir anlatımla, antroponimi kültürel ve farklı tarihi dönemlere ait kültür zenginliğini gözler önüne serer ve dilin yapı özelliklerini sunarak dilin zenginliğini ortaya koyar. Superanskaya (1973: akt. Ryzhkova, 2014: 57) kişi adlarının ulusal semboller olarak kullanıldığını ve bazı durumlarda etnisiti olarak da anlamlandırılacağını belirtmektedir.

Kişi adları insanoğlunun varoluşundan beri adeta resmi bir belge durumundadır ve doğrudan halk bilimi, sosyoloji ve antropoloji gibi sosyal bilimlerin araştırma konularıdır (Sarıtaş, 2009: 423). Kişi adları (göbek adı, ad ve soyadı, takma adlar ve unvanlar vb.) denildiğinde antroponimi de ad bilimin önemli bir dalı olarak görülmektedir. Aykut (2017) antroponiminin bu zenginliğini ortaya koyarak onun tarih, psikoloji, din ve adetler kadar insanların kültürleri hakkında da değerli bilgiler sunduğunu belirtmektedir. Zengin (1999: akt. Uca, 2004: 145) her toplumun kendine has ad verme gelenek ve göreneklere bulunduğunu ve adların toplumdaki yaşam biçimini, düşünce tarzını, sosyal yapıyı ve o toplumun yansıtıcı aynası sayıldığını belirtir. Örnek (2000: akt. Sarıtaş, 2009: 423) kişi adlarının sadece insanın kültürel ve bireysel kimliğini değil aynı zamanda onu belirleyerek karışıklığı ve yanılma payını ortadan kaldırarak ilişkiyi düzenlediğini belirtmektedir. Calp (2014) ise adların kamu yönetiminin kişilerle olan ilişkisini sürdürmesine hizmet ettiğini vurgulayarak antroponiminin özel (*Fatma-Fatoş*) ve kamusal (*Fatma-Fatma Hanım*) alanlardaki kullanımını gözler önüne sermektedir.

Antroponimi hangi açıdan ele alınırsa alınsın (tarih, psikoloji, din, iletişim, sosyal statü vb.) bu alandaki çalışmaların ülkeler arasında da farklılık gösterdiği bilinmektedir. Örneğin, Ukrayna ya da Belarus'ta ad ve baba kökenli adın birlikte kullanımı ve soyadı olarak kabul görürken (e.g. Sergey Valentionovich Asanamiev/Oxana Ivanova Novitskaya) Avrupa'da sadece ad ve soyad olarak kabul edilen sistem vardır. İngilizce antroponiminde adlar üç bölümden oluşabilir: ad, orta/ikinci ad ve soyad (Allen Johnson/Allen Brain Johnson). Türk antroponimi denildiğinde de benzer olarak kişi adları iki ya da üç şekilde isimlendirilebilir: ad ve soyad (Emre Yılmaz), ad, ikinci ad ve soyad (Emre Can Yılmaz). Kısaca, antroponimi hangi durumda şekillenirse şekillensin kişinin yaşamının farklı bölümlerindeki iletişim kimliğini ortaya koyar. Bir başka anlatımla, yaşamın farklı bölümlerinde (kişisel, kamusal, mesleki alanlar vb.) değişik kişi ad modelleri de kullanılabilir. Ağırman (1998) ve Calp (2014)'a göre, bu modeller bireyin içinde bulunduğu toplumun kabul gördüğü iletişim boyutunda gerçekleşir [(kamusal veya mesleki alanda= Türkiye: İbrahim Bey, Fatma Hanım; İngiltere: Miss Janneth, Mrs/Mr. Brown; Rusya: Olga Ivanovana, Sergey Valentiyeovich) – (kişisel, sosyal alanda= Türkiye: İbo/İbrahim, Fatoş/Fatma; İngiltere: Pam/Pamela, Mike/Mikeal; Rusya: Ola/Olichka/Olga, Serge/Serioja/Sergey)]. Bu örneklerden de anlaşılacağı gibi, antroponimi ülkeden ülkeye değişen, ülkenin kendine has tarihi ve kültürel mirasını barındıran ve dil öğreniminde de önemli bir girdi olan dil zenginliğidir.

1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Antroponimi

Türkçe kişi adları diğer dillerle kıyaslandığında ender görülen bir olay örgüsünü içinde barındırır. Bir taraftan ulusun kültürel mirasının sonucu olarak gözlemlenebilir ve içinde tarihi dönemlerin kültürel zenginliklerini barındırırken diğer taraftan hem biçimbirimsel hem de anlambirimsel özellikleri tüm sözcük türlerinde kendisini gösterir (isimler, sıfatlar, değişik eylem biçimleri, emir kipi hali, fiilimsiler, edatlar, selamlamalar vb.). Aykut (2017) bu durumu Türkçe dil bilgisinin özelliklerinden ve kanıtlarından birisi olan farklı sözcük türlerinin gerçek isimler olabilme özelliğine dayandırmaktadır (s. 664). Ayrıca, kişi ad ve soyadlarının ad kökenli olmayan diğer sözcük türlerinden de meydana gelebildiğini ifade ederek Türkçedeki gramatikal cinsiyetin olmamasının, metinlerin gramatikal cinsiyet özelliklerine sahip kişi adlarını içeren dillere çevirisinde güçlük yaratabildiğini vurgulamaktadır (363). Aykut (2017)'a göre bu zorluğun nedenlerinden birisi, kullanılan kişi adının erkeğe mi yoksa kadına mı ait olduğu konusunda oluşan tereddütün daha fazla çaba ve araştırma gerektirmesidir (s. 363). Zira bazı kişi adları hem erkek hem de kadın için kullanılabilir (Yaşar, Ayhan, İlhan, Yüksel, Servet, Kamuran, İlkay, Kader, Güngör vb.). Bunun yanı sıra, her ne kadar Türkçede kişi adlarında cinsiyet belirleyen ekler

olsa da (*Emin-Emine, Melih-Meliha, Ali-Aliye, Kadir-Kadriye* vb) bunların sınırlı kalması ve Türkçedeki kişi adlarının diğer dillerle benzeşmemesi nedeniyle (Lehçe: *Piotr*; Rusça: *Peter*; İtalyanca: *Pietro*; Yunanca: *Pedro*; Fransızca: *Pierre* vb) yabancı bir öğrencinin Türk kişi adlarını algılaması ve cinsiyet olarak anlamlandırması zor olabilir. Ayrıca Türkçenin eklemeli bir dil olması öğrencilerin biçimbirimleri tanınmasında engelleyici bir unsur olabilir. Sözcük öğretimi bağlamında ele alındığında kişi ad ve soyadları böyle bir sorunu taşısa dahi çeşitli çekim ve yapım eklerine olan farkındalığı artırabilir. Böylece kişi adlarının işlevleri ihtiyaçlar içerisinde sadece ad yerine kavramsal yöne doğru evrilebilir. Özellikle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe ad ve soyadlarının farklı yapılardan oluşması (*Durdu, Duran, Dursun, Durmuş, Durhasan* vb.) öğrenmeyi zorlaştırabilir ancak diğer taraftan geniş zaman, geçmiş zaman gibi yapılar öğrenciye sezdirilebilir. Bunun yanı sıra kişi adları (*Yazgülü, Ayşegül, Binnaz, Nuran, Açikel, Mutlu, Davudoğlu, Karakulak, Vatansever, Yılmaz, Korkmaz* vb.) basit, birleşik ve türemiş isim türü (*Ali, Emre, Duygu, Nisanur, Yurdağül, Yağmur, Dilek, Tanrıverdi, Yazgülü, Bozdoğan, Özdoğan, Ensonra* vb.) şeklinde sunulabilir; fiilimsi (*Satılmış, Doğan, Başaran, Gülderen* vb.), sıfat (*Mutlu, Sarp, Şirin, Saygılı, Güzel, Beyaz* vb.) emir kipi (*Anıl, Sevil, Seval* vb.), olumlu ve olumsuz (*Yaşar, Yaşamaz, Güler, Gülmez* vb.) yapıları benzer şekilde kavramayı kolaylaştıran unsurlar olabilir.

Biçimbirimsel açıdan verilen örneklere ilaveten, kişi adlarındaki görünüşe bakıldığı zaman, özellikle ilk harfin büyük harfle yazılması durumunda isimler vatanperverlik duygularını, döğüşme ruhunu, ulusallığa aitlik hissini, gök cisimlerini ve adlarını, atmosferik ve doğa olaylarını, mevsim ve ayları, farklı kimyasal metallerin isimlerini, hayvan ve kuş isimlerini, meyveleri, çiçek ve bitkileri, renkleri ve onların nüanslarını, aile ilişkilerini, farklı mesleklerin isimlerini, günlük yaşamdaki yaygın isimleri, birisine hitap ederken kullanılan isimleri, soyut isimleri, sesleri ve selamlamaları simgeler (Aykut, 2017: 665). Bunların yanı sıra büyüklerin (anneanne, babaanne, dede) adlarını verme, kardeşlerin adlarıyla uyumlu olduğu için ad verme (*Dilek-Melek, Erkan-Serkan* vb.) rüyada görülen addan etkilenecek ad verme (*Ruya, Irmak, Deniz* vb.), ailenin çocuk özleminden dolayı ad verme (*Murat, Dilek* vb.), çok sevilen akraba/dostun adını verme, aileden birisinin anısını yaşatmak için ad verme de kişi adlarına eklenebilir (Sarıtaş, 2009: 428; Ağırman, 1998). Çocuğun doğduğu ay/günün önemine (*Ramazan, Kadir, Şaban, Kasım, Nisan* vb.) ya da doğumun gerçekleştiği yere (*Ege, Meriç, Dicle, Doruk* vb.) ve doğum anındaki olaylara (*Tufan, Yağmur* vb.) göre de adlar verilebilmektedir. Başka bir örnek ise çok çocuk sahibi olanların (*Yeter, Songül, Soner* vb.), çocuk cinsiyetinin değişmesini isteyenlerin (*Döne, Döndü* vb.), çocuğu yaşamayanların (*Dursun, yaşar, durmuş*), çocuğun sağlıklı ve güçlü olmasını isteyenlerin (*Kaya, Yiğit, Efe* vb.), orduya karşı duyulan sempatiyi göstermek isteyenlerin (*Savaş, Barış* vb.) ad

vermesi olabilir. Zengin (1999: akt. Uca, 2004: 145) adların bu özellikleriyle toplumdaki yaşam biçimini, düşünce tarzını, sosyal yapıyı ve o toplumun aynası görevini üstlendiğini belirtirken Akalın (1998: akt. Uca, 2004: 146) aile büyüklerinin dilimizdeki en eski yazılı belgelerde geçen, hatta destanlarda yer alan, belki de tarih öncesi çağlara da sarkan *İstemi, Bilge, Oğuz ...* gibi adları ya da çağın önemli olaylarından etkilenecek *Cumhur, Hürriyet, Kurtuluş, Zafer ...* gibi adları tercih ettiklerini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, Türk antroponimi bu kadar değişik bir çeşitliliğe sahip iken yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alması durumunda gerek dil yapılarını sunması gerekse kültür zenginliklerini göstermesi açısından kalıcı bir öğrenmede önemli bir rol oynayabilir.

1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri

Okuma, okurun yazılı simgelerden yola çıkarak bir metni anlamlandırabildiği; sözcükleri, tümceleri ve diğer dilsel yapıları görme, algılama ve kavrama süreci (Hasırcı (2014: 115), basılı ya da yazılı bir iletiden anlam çıkarma (Fry, 1997: akt. Razi ve Razi, 2014: 377), yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, yorumlanması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreç (Sever, 2000: akt. Hasırcı, 2014: 155), okuyarak elde edilen anlamın, okuyucunun sahip olduğu bilgi ve beklentiyle de eşleştirilmesi (Grabe ve Stoller, 2001), bireyin dil, zihinsel, sosyal ve kültürel gelişimine büyük katkılar sağlayan beceri (Güneş, 2009: 2) olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda Rivers (1981)'in ifade ettiği gibi okuma becerisi yalnızca bir bilgi kaynağı ya da zevkli bir beceri alanı değil; aynı zamanda okurun dile ilişkin bilgisini arttıran ve genişleten bir öğrenme alanıdır, yalnızca harfleri tanıma ve sonrasında üretilen kelimeleri ses olarak okuma becerisi değildir (Krashen, 2004: akt. Razi ve Razi, 2014: 375). Özbay (2010: 67)'a göre okuma, görme ve seslendirme yönleriyle fiziksel; anlama ve yorumlama yönleriyle zihinsel; toplum iletişim ve insan yönüyle sosyolojik bir kavramdır ve sağlıklı bir okuma için bu üç unsur birbiriyle bağlantılı olmalıdır. Doğrusu, okuma becerisi oldukça karmaşık (harf, biçimbirim, sözcük, söz öbekleri, cümlenin işlenmesi vb.), diğer dil becerilerini de bütünleştirici bilişsel bir süreçtir. Okuma metinleri de okura dili tanımaya yönelik birçok olanak sağlar: sözcük, dil bilgisi, yazım ve noktalama, tümce, paragraf ve metinlerin oluşturulma biçimi vb. (Hasırcı, 2014: 116). Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2013) metinlerin algısal, üretilen, etkileşimsel ve dil aktarımı yaptıklarını ve metnin her dilsel bildirimi için merkezi konumda olduğunu belirtmektedir (s. 98-99). Kısaca, metin bir taraftan anlama ve yorumlayabilmeyi sağlarken diğer taraftan öğrencinin dili düzenleme, ifade etme ve üretebilmesi için bilgileri sunmaktadır.

Hedge (2000) ise bir metni çözümleme ve anlama ile ilgili altı tür bilgiyi (*sözdizimsel, biçimsel, genel dünya, sosyokültürel, konu ve tür*) dikkate almanın gerektiğini çünkü bu bilgilerin okuyucu ile yazar etkileşimlerinin devam etmesi anlamına geldiğini ifade etmiştir. Bu durumda, metinlerde yer alan kişi adları etkili bir şekilde kullanılabilirse kelime ve cümleler ön bilgiler çerçevesinde şekillenip anlaşılacak, stratejik süreçler devreye sokularak kavramlar gerçekleştirilecek, arka plan bilgileri metnin yorumlanmasını sağlayacak ve amaç doğrultusunda metinler değerlendirilecektir. Burada en önemli unsur belki de arka plan bilgisinin okuduğunu anlamada önemli bir bileşen olması ve okuyucunun metnin gerçek anlamının ötesine geçme fırsatı bulmasıdır (Harmer, 2001). Bir başka anlatımla, arka plan ya da bellekte oluşan kelimeler ve bilgilerin depolandığı bölüm zihinsel sözlük kelimelerin tanınmasına ve anlamın zihinde yapılandırılmasına olanak sağlayabilir (Güneş, 2007: 191,203). Güneş (2009) son zamanlardaki araştırmalara göre okumanın “kelime tanıma” ve “anlama” olarak iki temel beceriye dayandığını belirtmektedir (s, 85). Bu bağlamda, okuma sadece metnin göz gezdirilmesi değil, başarılı bir şekilde anlaşılması için tek bir kelimenin dahi kayda değer olduğu önemli bir beceridir. Ayrıca kelimeleri oluşturan cümleler de göz önüne alındığında anlamanın gerçekleşmesindeki simgelerin önemi daha çok ortaya çıkar. Nuttal (1996: akt. Hasırcı, 2014) herhangi bir cümlenin dört farklı anlam türüne sahip olduğunu, *kavramsal, tamlama, bağlamsal ve edimsel* olarak her yargının farklı anlamları işaret ettiğini bildirmektedir. TYD öğretiminde ise okuma öğrencilerin farklı alfabelerden gelmelerinden dolayı zor elde edilen becerilerdendir. Kılınç ve Tok (2012) TÖMER öğrencilerinin okuma becerisini geliştirmede zorlandıklarını ve bu oranın %16 olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, Türk antroponiminin okuma metinlerinde kullanımı zihinsel işlevlerin daha etkin olmasına olanak sağlayabilir. Metindeki anlamın kalıcılığını sağlamak için kelimelerin anlamı yapılandırılır (Güneş, 2009: 217) ve öğrenme daha kalıcı hale gelebilir. Özellikle, ders kitaplarında yer alan karşılıklı konuşma ve okuma metinlerinde yer alan kişi adları yabancı öğrencilerin Türkçenin değişik kelime yapılarına maruz kalabilecekleri bölümlerdir.

1.3. Türkçe Kişi Ad ve Soyadlarının Sınıflandırılması

Antroponimi (ad bilimi), yapı ve işlevi açısından belirli özellikler sergiler. Türkçe kişi ad ve soyadlarına bakıldığında gerek anlamsal gerekse dil yapılarını sunma açısından geniş bir sınıflandırma olduğu görülür: vatanperverlik, döğüşme ruhu, ulusallığa aitlik, gök cisimleri ve adları, atmosferik ve doğa olayları, mevsim ve aylar, farklı kimyasal metal isimleri, hayvan ve kuş isimleri, meyve, çiçek ve bitkiler, renkler ve onların nüansları, farklı meslekler, günlük yaşamdaki yaygın isimler, birisine hitap ederken kullanılan isimler, soyut isimler, sesler ve selamlamalar (Aykut, 2017: 665). Dil yapılarını sunması açısından ele alındığında ise *eylem* (geniş/geçmiş

zaman), *isim* (basit/birleşik/türemiş), *sıfat*, *olumsuzluk*, *sayı* olduğu gibi, din, duygu, meslek içeren adlara da rastlanır. Kişi ad ve soyadı sınıflandırmalarının bazı örnekleri (A-kavramsal; B-dil yapıları) aşağıda verilmektedir:

A-Çiçek/bitki: AdjAçelya, Başak, Buket, Burçak, Çağla, Çiçek, Çiğdem, Defne, Demet, Gül, Funda, Filiz, Lale, Manolya, Melisa, Menekşe, Nilüfer, Reyhan, Yaprak, Yasemin, Gonca; Soyad Menekşe, Badem, Gül, Selvi, Destegül, Fidan, Çay, Mercan, Akmeşe vb.

Dilek: AdjMurat, Dilek, İstemihan, Umut, Kaya, Güllü, Yaşar, Dursun, Halis, Şahbaz, Çevik; SoyadDemir, Özdemir, Kılıç, Gürbüz, Sezginol, Saraylı, Öz dilek, Yaman, Atak, Uysal vb.

Din: Adj Adem, Havva, Melek, Cennet, Miraç, Medine, Meryem, Kudret, İsa, Nur, Kadir, Ali, Mustafa, İbrahim, Yusuf, Yasin, Resul, Recep, Ramazan, Nuh, Nisa, Nisanur, Musa, Muharrem, Ayşe, Fatma, Aşur, Rabia, Davut, Yakup, Ruhi; Soyad Tanrıverdi, Tanrıkulu, Öztanrıöver, Yüceer vb.

Doğa: AdjAda, Afet, Alev, Bulut, Çağlar, Çimen, Cemre, Damla, Toprak, Fidan, Yunus, Kaya, Irmak, Kumsal, Mehtap, Nehir, Pınar, Poyraz, Hazal, Derya; Soyad Gümüşsu, Yayla, Çetintaş, Dikilitaş, Fırtına, Çetinkaya, Dağ, Kar, Karabulut, Gündoğdu vb.

Duygu: AdjNeşe, Umut, Kıvanç, Hasret, Mutlu, Özlem, Hayal, Sevgi, Duygu, Mesut, Arzu, Güven, Sevgi, Ümit, Onur, Coşkun, Dilek, Sıla; Soyad vb.

Gökyüzü: AdjHilal, Dolunay, Aygöl, Tümay, Aygün, Yıldız, Bulut, Güneş, Semanur, Uzay, Gök nur, Göknel, Sema, Göksel, Aynur, Özay; Soyad Gökdeniz, Uçar vb.

Hayvan: AdjCeylan, Aslan, Kaplan, Şahin; Soyad Karaca, Arı, Kartal, Kurt, Doğan, Karakuş, Bülbül vb.

Kahramanlık: AdjAlp, Alparsan, Önder, Hakan, Ataman, Cenk, Cihangir, Batuhan, Fatih, Devrim, Efe, Gazanfer, Sultan, Mete, Yiğit, Teoman, Tarkan, Türker, Türkay; Soyad Tunçer, Yetişiğit, Palabıyık, Türkoğlu, Türksever, Yurdakul, Yurtsever, Yurtseven, Kabadayı, Paker, Genişyürek, Kızginyürek, Kılıç, Erdoğan, Kalkan, Cenksever, Enönde, İleri, Yavuz, İnönü, Çölaşan, Ecemtürk, Alptürk, Öztürk, Eryılmaz, Ayyıldız, Türközü, Tunçer, Türkben, Süvari, Özbayrak vb.

Maden: Ad) Kaya, Demir, Çelik, Elmas; Soyad) Bozdemir, Gümüş, Altın, Yakut

Meslek: Hakim, Gezgin, Hoca; Soyad) Çiftçi, Değirmenci, Bağcı, Halıcı, Bıçakçı, Avcı, Bayrakçı, Demirci, Çilingirci, Terzi, Yazar, İpekçi, Demirbüken, Peştamalı, Kalaycı, Hocaoğlu, Balçılar, Kendirci, Çadircı, Müftüoğlu, Nalbant, Sayman, Savcı, Çubukçu, Cankurtaran, Okçu, İşgören, İşsever, Yorgancı, Demirezen, Bostancı, Çanakçı, Sebzecioğlu, İşgören, Çelikkıran vb.

Mevsim: Ad) Bahar, İlkyaz, Yazgülü, Nisan, Eylül, Kasım; Soyad) Büyüknisan vb.

Renk: Ad) Pembe, Akgün, Alkız vb; Soyad) Kırmızı, Sarı, Yeşil, Akbaş, Karakaplan, Karayel, Sarıkaya, Karakuş, Bozkaplan, Aktepe, Kızıltepe, Sarıçiçek vb.

Sanat: Ad) Arya, Beste, Eser, Ezgi, Masal, Melodi, Mısra, Nazım, Öykü, Ozan, Yunus Emre; Soyad) Sonat, Eser vb.

Sayı: Ad) Bircan, Birgül, Birnaz, Birol, Biricik, Birsell, İlker, İlkay, İlksen, İlkcan, İlknur, İlknaz, Onat, Onur, Binay, Binnur, Binnaz, Binali, Soner, Sonay, Songül; Soyad) Kırkgöz, Beşok, Altıparmak, Üçyol, Birbiçer, Binatlı, Dörtler, Kırkpınar, Ellidokuzoğlu, Sayıcı, Sayar vb.

B-Adların yapısı: Basit) Arda, Barış, Çetin, Emre, Hakan Birleşik) Erhan, Gökhan, Aysel, Ayten, Gülten, Türemiş) Yağmur, Sevim, Dilek vb.

Emir: Ad) Gül, Ulaş, Anıl, Sevil, Seçil, Seval, Yüksel, Gönen, Anıl, Güven; Soyad) Çal, Donma, Anlat, Savaş, Ulaş, Ak, Ünver, Yakar, Şendur, Kurtul, Yaz, Say, Anlat, Beyan, Say vb.

Eylem: Ad) Başar, Güler, Döne, Döndü, Sezer, Yüksel, Gülümser, Yılmaz, Satılmış, Eser, Gül, Sönmez, Güven, Yaşar, Durmuş, Dursun, Durdu, Deren, Solmaz; Soyad) Üşümez, Yılmabaşar, Aldanmaz, Elverdi, Kurtuldu, Gündoğdu, Yazar, Hoşgörür, Yorulmaz, Eğilmez, Kaçmaz, Uyangör, Yaşa, Hiçyılmaz, Gülaçtı vb.

Fiilimsi: Ad) Duran, Doğan, Eren, Gülen, Gülderen, Durmuş, ; Soyad) Dalkıran, Dağdelen, Demirezen, Güngörmüş, Satılmış, Atçeken vb.

Sıfat: Ad) Nazlı, Mutlu, Şirin, Çetin, Narin, Sarp, Derin, Seçkin, Berrak, Mert, Yiğit, Saygın, Bilge, Derin, Ela, Ferah, Olgun, Zeki, Şirin, Sarp, Bahtiyar; Soyad) Saygılı, Adanalı, Mutlu, Ünlü, Baygın, Hünerli, Altınboğa, Parasız, Çokçalışkan İncedere vb.

Alan yazın incelendiğinde Antroponimi ile ilgili çalışmaların son derece sınırlı kaldığı görülmektedir (Karpuz, 2006: akt. Sarıtaş, 2009: 423). Ad ve soyadların dil öğretiminde kullanımıyla ilgili çalışmaya ise rastlanmamıştır. Özellikle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kişi ad ve soyadlarının öğrenilmesi yabancı öğrenciler için zorluk yaratabilmektedir. Kız ve erkek adlarının varlığına rağmen (*Ali-Aliye, Kadir-Kadriye, Emin-Emine, Melih-Meliha*) ilk bakışta diğer dillerdeki gibi fark edilen yapıya sahip olmaması (Mario-Maria, Alexander-Alexandra, Peter-Petra, Victor-Victoria vb.), diğer dillerden yapı olarak farklılık göstermesi de diğer bir problemdir. Antroponimi konusunda çalışmaya rastlanmamış olmasının alana katkı sağlayacağı düşüncesiyle aşağıdaki sorulara cevap bulma amaçlanmıştır:

1. Öğretmen adayları kişi ad ve soyadlarını kaç şekilde sınıflandırılabilir?
 - a. Öğretmen adayları kişi ad ve soyadlarını hangi düzeyde öğretmektedir?
 - b. Öğretmen adayları kişi ad ve soyadlarını hangi yöntemlerle öğretmektedir?
 - c. Öğretmen adayları kişi ad ve soyadlarını hangi dil bilgisini öğretmek için kullanmaktadır?
 - d. Öğretmen adayları kişi ad ve soyadlarını hangi etkinliklerde kullanmaktadır?
 - e. Öğretmen adayları kişi ad ve soyadlarını ne tür metinlerde kullanabilmektedir?
2. Kişi ad ve soyadları TYD ders kitaplarında ne kadar yer almaktadır?

2. Yöntem

2.1. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinden *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* dersini alan 30 katılımcı (22 Bayan ve 8 Erkek, bundan sonra öğretmen adayı olarak anılacaktır) ile *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında (A1-A2) kişi adlarının yer aldığı karşılıklı konuşma (N.18) ve okuma metinleri (N.18) oluşturmaktadır. Ders kitaplarında yer alan kişi ad ve soyadları ile ilgili genel bir bilgi vermesi amacıyla seçilen örneklem sadece A1-A2 düzey kitapları ile sınırlandırılmış ve kitaplardaki antroponimi diğer çalışmalara bırakılmıştır.*

2.2. Veri Toplama

Araştırmada belli bir amaca dönük olarak kaynakları değerlendirme işlemlerini kapsamı açısından belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Veri toplamada iki araç kullanılmıştır: a) 4. sınıf öğretmen adaylarına (N. 30) verilen çalışma izlencesi

ve b) İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları (A1-A2). İzlencede öğretmen adaylarına kişi ad ve soyadları sınıflandırma ve metin uyarlama konusunda yarı yapılandırılmış bir sormaca verilmiştir: *“Kişilere adlar verilirken değişik sınıflandırmalar yapmak mümkündür. Buradan yola çıkarak bulduğunuz kişi ad ve soyadlarını gruplandırınız ve özelliklerine göre liste oluşturunuz. Metinler yoluyla öğreteceğiniz dil bilgisi konusunu belirleyiniz. Daha sonra metnin dil düzeyini belirleyiniz. Belirlediğiniz düzey, dil bilgisi yapıları ve listeden seçeceğiniz ad ve soyadları ile yaratıcı metinler oluşturunuz. Lütfen Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için bulduğunuz kişi ad ve soyadlarından ve seçtiğiniz yöntemlere göre etkinlikleri düzenleyiniz. Bir ay sonra sormacanızı teslim ediniz”*. Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları sormacalar (bundan sonra çalışma izlenceleri olarak anılacaktır) bir aylık süre (düzey, dil bilgisi, metin yazımı ve yöntem) sonunda değerlendirilmek üzere araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmanın diğer sorusu olan kişi ad ve soyadlarının ders kitaplarında ne kadar yer aldığıyla ilgili soruya cevap bulmak için İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında (A1-A2) yer alan kişi ad ve soyadlarının nerelerde geçtiği ve hangi tür adların kullanıldığının ad ve soyad taraması yöntemiyle ortaya konulmuştur.

2.3. Veri Analizi

Bu betimsel çalışmada 30 öğretmen adayının hazırlamış olduğu çalışma izlencesinde yer alan sınıflandırılmış kişi ad ve soyadı listesi, okuma metninin dil düzeyi, yapılandırılmış okuma metni, metnin öğretiminde uygulanan yöntem, metin ile ilgili öğretilen dil bilgisi ve etkinlikler ile İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında (A1-A2) yer alan kişi adlarının geçtiği karşılıklı konuşma (N.18) ve okuma metinleri (N.18) nicel ve nitel olarak değerlendirilmiştir. Kişi ad ve soyadlarının oluşturulduğu listeler, üretilen metnin dil düzeyi, okuma metni, uygulanan yöntem, dil bilgisi öğretimi için hazırlanan etkinlikler frekans hesaplamalarıyla tespit edilmiş ve tablolarda sunulmuştur. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki antroponimi ile ilgili bilgileri sunmak üzere İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında yer alan kişi ad ve soyadları analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablolarda sunulmuş yorumlanmıştır.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Kişi Ad ve Soyadları ile İlgili Sınıflandırma Listesi

Kişi ad ve soyadlarının sınıflandırılması	Öğretmen adayı sayısı	Sözcük sayısı	f
Doğa	22	224	13,34
Sıfat	21	238	14,17
Din	18	188	11,19
Eylem (geniş/geçmiş zaman)	17	180	10,72
Duygu	13	130	7,74
Kahramanlık	11	117	6,96
Sayı	9	99	5,89
Olumsuzluk	7	60	3,57
Meslek	6	66	3,93
Hayvan	6	66	3,93
Mevsim	5	38	2,26
Çiçek	5	51	3,03
Soyut	4	44	2,62
Sonu -ay ile bitenler	3	7	1,96
Betimleme	3	33	1,96
Bileşik isimler	2	22	1,31
Sanat	2	14	0,83
Gökyüzü	2	22	1,30
Hükümdarlık	1	11	0,65
Ay isimleri	1	7	0,23
Sonu -gül ile bitenler	1	4	0,41
Bitki	1	11	0,65
Madde	1	4	0,23
Deniz	1	11	0,65
Toplam	30	1679	

Tablo 1’de öğretmen adayları tarafından sınıflandırılan listenin 24 başlıktan oluştuğu görülmektedir (*Doğa, Sıfat, Din, Eylem, Duygu, Kahramanlık, Sayı, Olumsuzluk, Meslek, Hayvan, Mevsim, Çiçek, Soyut, Sonu -ay ile bitenler, Betimleme, Birleşik isimler, Sanat, Gökyüzü, Hükümdarlık, Ay isimleri, Sonu -gül ile bitenler, Bitki, Madde, Deniz*). Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları kişi ad ve soyad sınıflandırma listesinde en çok tercih edilen *Doğa* sınıflandırması olmuştur ve 22 öğretmen adayı tarafından seçilmiştir (%13,34), bu sınıflandırmayı 21 öğretmen adayının *Sıfatı* (%14,17) tercih etmesi izlenmektedir. 18 öğretmen adayı *Dini* adları (%11,19), 17 öğretmen adayı *Eylemi* (%10,72), 13 öğretmen adayı ise *Duygu* adlarını (%7,74) tercih etmiştir. *Kahramanlık* sınıflandırmasını tercih eden öğretmen adayı sayısı 11 (%6,96), *Sayı* ile ilgili adları tercih eden 9 (%5,89), *Olumsuzluk* ekleri ile oluşturulmuş olan adlar 7 (%3,57), *Meslek* gruplarını içeren soyadları ile *Hayvan* isimlerini sınıflandıran 6 (%3,93), *Mevsim* adlarını sınıflandıran 5 (%2,26), *Çiçek* adlarını sınıflandıran 5 (%3,03), *Soyut* kavramları ad olarak sınıflandıran 4 (%2,62), *Sonu –Ay* eki ile biten adlar ve betimlemeyi tercih edenler 3 (%1,96), *Birleşik isimleri* sınıflandıranlar 2 (%1,31), *Sanatsal İsimler* (%0,83) ve *Gökyüzü* ile ilgili ad

kullananlar 2 (%1,30), *Hükümdarlık* 1 (%0,65), *Ay isimleri* 1 (%0,23), *Sonu –göl* eki ile bitenler 1 (%0,41), *Bitki* 1 (%0,65), *Madde* (%0,23) ve *Deniz* 1 (%0,65) öğretmen adayları tarafından tercih edildiği görülmektedir. Tablo 1.'den de görüleceği üzere en çok tercih edilen kişi ad ve soyadlarının doğa (%13,34) ile sıfat unsurlarını (%14,17) kapsadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının kişi ad ve soyadları ile ilgili sınıflandırdıkları liste Tablo 2A ve Tablo 2B'de sunulmuştur.

Tablo 2A

Öğretmen Adaylarının Kişi Ad ve Soyadlarını Sınıflandırdığı Liste

Sayı	Doğa	Kahramanlık	Din	Duygu
Binali	Ada (5)	Abbas	Abdullah (2)	Arzu (2)
Binalp	Afet	Alp (2)	Adem (3)	Bahtiyar
Binay	Alev (2)	Alparsan	Aleyna	Cesur (2)
Bingül (2)	Alp	Alperen (2)	Ali (2)	Coşkun (2)
Binnaz (6)	Ateş (3)	Ata	Ayşe	Duygu (2)
Binnur (5)	Bağdagül	Ataman	Bayram (2)	Güler
Birat	Bora	Atilla (3)	Berat (2)	Gülümser (2)
Birben	Bulut (4)	Bahadır (3)	Büşra	Güven (2)
Bircan (6)	Çağlar	Barlas	Çağrı	Hasret
Birce (3)	Çağlayan	Batuhan	Cebrail	Kıvanç
Birdane (2)	Cemre (2)	Batur	Celaleddin	Mazlum (2)
Birgül (5)	Cihan	Baturalp	Cem	Mesut
Birhan (2)	Çimen	Bedirhan	Cuma	Muhteşem
Biricik (2)	Çisil	Buğra	Cumali	Mutlu (4)
Birkan (3)	Coşkun	Cenk	Davut (3)	Mutlucan
Birnaz	Dağhan	Cihangir	Fatma	Nazik
Birnur	Damla (7)	Cihat	Feyza	Neşe (4)
Biol (4)	Defne (6)	Demiralp	Hatice	Onur
Birsen (2)	Deniz (10)	Devrim	Havva	Özgür
Birsen	Toprak	Ediz	Hayrünisa	Özlem (3)
Birsoy	Dicle	Efe (2)	Hüseyin	Sevda (3)
Birsu (3)	Doğa	Fatih	İbrahim (2)	Sevgi (5)
Birtane	Dolunay (2)	Galip	İsa (2)	Sevinç (6)
Birdal (2)	Eylül	Gazanfer	Kader	Tutku
İlker (2)	Fidan (2)	Hakan (3)	Kadir (2)	Ümit (2)
İlksen (2)	Fırtına	Kağan (3)	Kerim	Umut (3)
İlkan	Gedik	Kahrama	Kevser (2)	Vicdan
İlknur (3)	Gökay	Kürşad	Kezban	Vuslat
İlkyaz	Gökmen	Kürşak	Kismet	
Onat	Gül (2)	Melikşah	Kudret	
Onay	Gülfidan	Mete (3)	Mikail	
Onur	Güneş (8)	Noyan	Miraç (2)	
Sonay	Güney	Reşat	Muhammed	
Soneda	Havanur	Rıza	(6)	
Soner	Hazal	Şahan	Muharrem	
Songül (2)	Ilgın (2)	Sultan	Mümin	
	Irmak (4)	Taner	Musa	
	Kaya	Tarkan (2)	Müslüm	
	Kumsal	Teoman (2)	Nisa	
	Lale (2)	Timur	Nuh	

Mehtap	Tuğrul (2)	Ramazan (4)
Meltem (4)	Yiğit (2)	Recep (4)
Meriç		Resul
Nehir (7)		Rümeysa
Nil (2)		Şaban
Nisan		Salih
Pınar		Şevval
Poyraz (3)		Sümeyye
Rüzgar (9)		Yasin (2)
Sümbül		Yusuf (3)
Şimşek (2)		Zeynep
Su (8)		
Tayfun		
Toprak (9)		
Tufan		
Volkan (2)		
Yağmur (10)		
Yaprak (4)		
Yıldırım (3)		
Yıldız		
Yonca		
Yosun		
Yunus		

Tablo 2B

Öğretmen Adaylarının Kişi Ad ve Soyadlarını Sınıflandırdığı Liste

Eylem	Sıfat	Hayvan	Çiçek/bitki	Sanat
Akar (2)	Asil	Ceylan (2)	Açelya (6)	Arya
Al	Aydın	Aslan (2)	Akasya (2)	Beste
Anıl	Bekar	Kaplan	Başak	Eser
Aşan	Berrak (3)	Kartal	Buket	Ezgi
Başar (2)	Beyaz (2)	Şahin	Burçak (2)	Masal
Başaran	Bilge	Karaca	Çağla (2)	Melodi
Başeğmez	Bilgin	Doğan	Çiçek (3)	Mısra
Biçer	Çalışkan (2)	Yunus	Çiğdem (3)	Nazım
Bilir	Çetin (2)		Defne (2)	Öykü
Çalışır	Çevik (2)		Demet	Ozan
Deren	Cömert		Fulya (4)	Sonat
Diker	Derin (2)		Gül (2)	Yunus Emre
Döndü (4)	Doğan		Lale	
Dönmez	Duran		Manolya (3)	
Durdu (2)	Düzcün		Melisa	
Durmuş	Ela		Menekşe (2)	
Dursun	Erken		Nergis	
Elver	Ferah		Nilüfer (2)	
Eren	Garip		Papatya	
Eser (2)	Genç (2)		Reyhan	
Gezer	Gizemli		Yaprak	
Göçer	Görgülü		Yasemin (3)	
Gören	Güçlü (2)		Ladin	
Görgel	Gülen		Ardıç	
Gül	Güzel (2)		Çınar (7)	
Güler (4)	Harika (2)			
Gülmez	Kibar			

Gülümser (3)	Küçük
Güven	Mert (3)
İşler	Mutlu (3)
Keser	Narin
Kiran	Nazik (2)
Kırılmaz	Nazlı (3)
Korkmaz (2)	Olgun (2)
Koşar (2)	Pembe
Kuran	Peril
Kurtul	Sadık
Özler	Sağlam
Parlar (3)	Şanlı
Satılmış	Sarı
Sayar	Sarp
Seç	Saygın
Seçil (3)	Seçkin
Sevdi	Sevimli
Sever (3)	Sıkılğan
Sezer (3)	Şirin (5)
Solmaz	Sönmez
Sönmez (3)	Uslu
Söyler	Uysal
Sunal	Uzun (2)
Sunar	Yeni
Tükenmez	Yeşil (2)
Tutar	Yiğit
Ulaş	Yüce (2)
Üşümez	Zeki (2)
Yakar	Zengin
Yanar	
Yaşar (2)	
Yıldır	
Yılmaz (3)	
Yüksel	

Tablo 2A ve 2B, öğretmen adaylarının kişi ad ve soyadlarını nasıl sınıflandırdığı ile ilgili bilgi vermektedir. Bu listede en çok tercih edilen kişi adlarının Yağmur ve Deniz (10), Toprak ve Rüzgar (9), Su (8), Çınar, Nehir ve Damla (7), Açelya, Sevinç, Defne, Binnaz, Binnur ve Bircan (6), Korkmaz, Şirin, Muhammed, Sevgi ve Birgül (5), Döndü, Fulya, Güler, Yaprak, Recep, Ramazan, Meltem, Irmak, Neşe, Mutlu ve Birol (4), Çiçek, Çiğdem, Yasemin, Mert, Sezer, Sever, Seçil, Sönmez, Parlar, Gülümser, Manolya ve Yılmaz (3) olduğu görülmektedir. En çok tercih edilen isimler doğa olarak görülürken onu bitki, din, sıfat ve sıra sınıflandırması izlemektedir. Ayrıca öğretmen adayları tabloda da görüldüğü gibi Türkçe kişi ad ve soyadlarında geniş bir yelpaze kullanmalarına rağmen kadın ve erkek kişi adlarının sınıflandırmasına (Ali-Aliye, Emin-Emine vb) yer vermedikleri görülmektedir.

Kişi ad ve soyadları bazı durumlarda hem ad hem de soyadı olarak kullanıldığından ad ve soyadı listeleri ayrı şekilde verilmemiştir. Öğretmen adaylarının kişi ad ve soyadlarını öğretmek üzere planladıkları dil düzeyleri ile ilgili sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Kişi Ad ve Soyadlarını Öğretmede Tercih Ettikleri Dil Düzeyi

Düzyey	N	f
A1	2	6,66
A2	10	33,33
B1	11	36,66
B2	7	23,33
A1-B2	30	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmen adayları okuma metinlerini hazırlarken en çok (N.11) B1 düzeyinden yararlanmışlardır (%36,66). 10 öğretmen adayının A2 düzeyinde metin hazırladığı (%33,33); 7 öğretmen adayının B2 düzeyinde metin hazırladığı (%23,33) görülmektedir. A1 düzeyinde metin hazırlayan öğretmen adayı sadece ikidir (%6,66). A2 henüz yabancı dil Türkçe öğrenmenin başlangıç düzeyi olduğu için öğretmen adaylarının A2 düzeyini tercih etmedikleri değerlendirilebilir. Hem sözcük anlama ve kavrama açısından hem de cümle bazında incelendiğinde metinlerin kısa olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kişi ad ve soyadlarını öğretirken kullanmış oldukları yöntem ile ilgili sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Kişi Ad ve Soyadlarını Öğretmede Tercih Ettikleri Yöntemler

Yöntem	N	f
İçerik odaklı	15	50,00
Tümevarım	6	20,00
Eklektik	4	13,33
İletişimsel	2	6,66
Doğal	1	3,33
İşitsel ve duyuşsal ağırlıklı	1	3,33
Dil bilgisi çeviri	1	3,33

Tablo 4, öğretmen adaylarının kişi ad ve soyadlarının öğretiminde hangi yöntemlerden yararlandıkları konusunda bilgi vermektedir. Elde edilen veriler, öğretmen adaylarının yöntemler konusunda sınırlı kaldıklarını ve içerik odaklı, tümevarım, eklektik, iletişimsel, doğal, işitsel ve duyuşsal ağırlıklı ve dil bilgisi çeviri yöntemlerini kullandıklarını göstermektedir. 15 öğretmen adayı içerik odaklı yöntemi (%50) kullanırken, 6 öğretmen adayı tümevarım yöntemine (%20) başvurmuş; 4 öğretmen adayı eklektik yöntemi (%13,33), 2 öğretmen adayı ise iletişimsel yöntemi (%6,66) uygulamıştır. En az kullanılan yöntemler ise doğal, işitsel ve duyuşsal ağırlıklı ile

dil bilgisi çeviri yöntemleri (%3,33) olmuştur. Öğretmen adaylarının kişi ad ve soyadlarını öğretirken uyguladıkları dil bilgisi konuları ile ilgili sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Kişi Ad ve Soyadlarını Öğretmede Tercih Ettiği Dil Bilgisi Konuları

Dil yapıları	N	f
Geçmiş Zaman	16	53,33
Geniş Zaman	5	16,66
Sıfat	4	13,33
Deyimler	1	3,33
Özel İsim/Cins İsim	1	3,33
İyelik	1	3,33
Şimdiki Zaman	1	3,33
Fiilimsi	1	3,33

Tablo 5, öğretmen adaylarının kişi ad ve soyadlarını metinlerde öğretirken hangi dil bilgisi konularını ön plana aldıklarını göstermektedir. Veriler incelendiğinde en fazla geçmiş zaman konusunun (%53,33) öğretildiği görülmektedir. Daha sonra sırayla 5 öğretmen adayının geniş zaman (%16,66), 4 öğretmen adayının sıfat (%13,33) konusunu öğretmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Deyimler, özel isim, cins isim, iyelik, şimdiki zaman ve fiilimsi ise 1 öğretmen adayı tarafından uygulanan ve en az değinilen konu (%3,33) olmuştur. Öğretmen adaylarının kişi ad ve soyadlarını öğretirken hazırlamış ve uygulamış oldukları etkinlikler ile ilgili sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Kişi Ad ve Soyadlarının Öğretildiği Etkinlikler

Etkinlikler	N	f
Soru cevap	13	43,33
Doğru/yanlış	7	23,33
Tartışma	7	23,33
Hikâye yaratma	7	23,33
Sıralama	6	20,00
Başlıktan içerik tahmini	5	16,66
Boşluk doldurma	5	16,66
Eşleştirme	5	16,66
Hikâye tamamlama	4	13,33
Cümle kurma	4	13,33
Kelimenin altını çizme	4	13,33
Kelime oluşturma	3	10,00
Deyimlerin anlamını tahmin etme	2	6,66
Tablo oluşturma	2	6,66
Belirli bilgiyi bulma	2	6,66
Hikâyenin devamını tahmin etme	1	3,33
Başlık bulma	1	3,33

		Gülden TÖM
Karakter tablosu	1	3,33
Özet yazma	1	3,33
Hikâyenin sonunu değiştirme	1	3,33

Tablo 6, öğretmen adaylarının kişi ad ve soyadlarını metinlerde öğretirken ne tür etkinlik ürettikleriyle ilgilidir. Okuma metinlerinin anlama ve kavrama boyutlarının ortaya koyulduğu bu işlemde çeşitlilik göze çarpmaktadır. Tabloda verilen sonuçlara bakıldığında en fazla etkinliğin 13 öğretmen adayının uyguladığı soru cevap (%43,33) tekniği olduğu görülmektedir. En fazla yararlanılan diğer etkinlikler ise 7 öğretmen adayı tarafından tercih edilen doğru/yanlış, tartışma, hikâye yaratma (%23,33) ve sıralama (%20) teknikleridir. 5 öğretmen adayı tarafından kullanılan diğer teknikler ise başlıktan içerik tahmini, boşluk doldurma ve eşleştirme (%16,66) iken 4 öğretmen adayı tarafından kullanılan teknikler ise hikâye tamamlama, cümle kurma ve kelimenin altını çizme (%13,33) tekniğinden yararlanmışlardır. Kelime oluşturma etkinliği sadece 3 öğretmen adayı tarafından tercih edilirken deyimlerin anlamını tahmin etme, tablo oluşturma ve belirli bilgiyi bulma 2 öğretmen adayı tarafından tercih edilmiştir (%6,66). Hikayenin devamını tahmin etme, başlık bulma, karakter tablosu, özet yazma ve hikayenin sonunu değiştirme ise etkinliklerde en son tercih edilen (%3,33) tekniklerdir ve bu teknikleri tercih eden sadece 1 öğretmen adaydır. Veriler öğretmen adaylarının etkinliklerde değişik tekniklerden yararlandıklarını ve en çok tercih edilen tekniklerin soru-cevap ile doğru/yanlış, tartışma ve hikâye yaratma olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının kişi ad ve soyadlarını kullanarak hazırlamış oldukları metinlerle ilgili sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

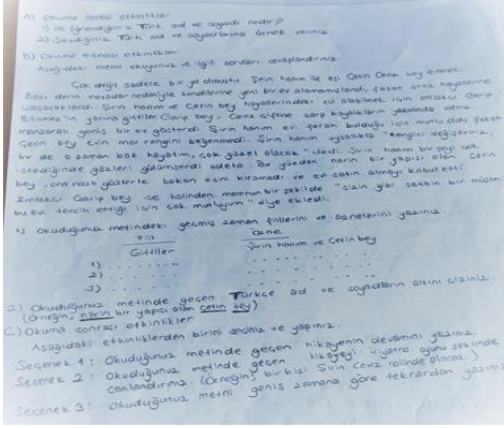
Kişi Ad ve Soyadlarının Yazılan Metinlerdeki Uygunluğu

Metin	N	f
Kişi ad ve soyadlarının metinde kullanımı	30	%
Uygun	11	36,66
Uygun değil	19	63,33

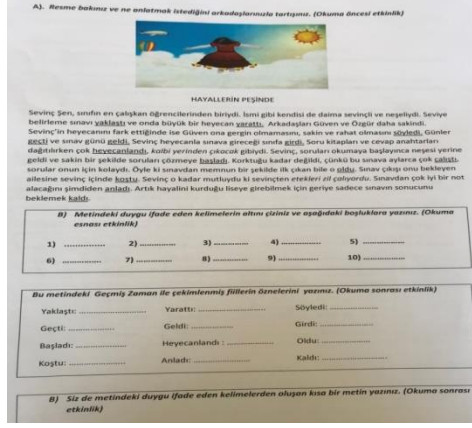
Tablo 7, öğretmen adaylarının kişi ad ve soyadlarını kullanarak yazmış oldukları metinlerin içerik analizi sonuçlarını göstermektedir. Öğretmen adayları kişi ad ve soyadlarını sınıflandırma ve öğretiminde teknik kullanmada etkin sonuçlara ulaşabilmelerine rağmen, yukarıdaki tabloya bakıldığında metinleri hazırlama konusunda yetersiz kaldıkları görülmüştür (%63,33). 11 öğretmen adayı kişi ad ve soyadlarını uygun içerikli metinlerde kullanabilmelerine rağmen (%36,66), 19 öğretmen adayının hazırladıkları metinlerde tematik ve özgün isimlerin kullanılmasına rastlanmamıştır. Metinler düz metinler olarak kullanılmış ve etkinlikler hazırlanmıştır. Aşağıda öğretmen adaylarından ikisinin hazırlamış olduğu kişi ad ve soyadlarının

uygun kabul edildiği (Şirin Hanım ve Çetin Ceviz) okuma metni ve etkinlikler ile kişi ad ve soyadlarının uygun kabul edilmediği (Sevinç Şen; Güçlü Kuvvetli) üç metin sunulmuştur:

Şirin ve Çetin Ceviz

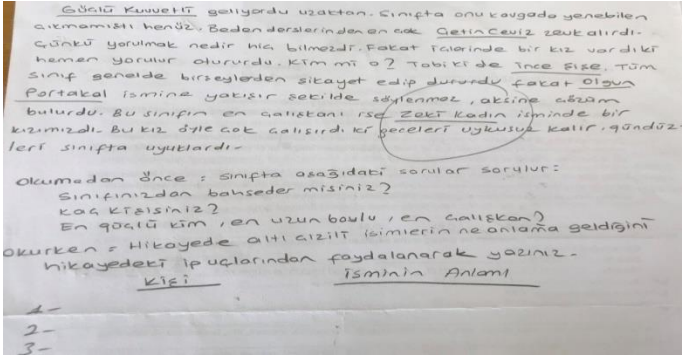


Sevinç Şen



Şirin Hanım ve Çetin Bey isimli metin incelendiğinde metnin düzey (B1) ve oluşturulma şeklinin eğlenceli ve yaratıcı olduğu söylenebilir. Bu türün yabancı öğrencilerin kolayca kavrayabileceği ve öğrenebileceği şekilde olduğu görülmektedir. Ayrıca kamusal alanlarda kişi adlarının kullanımına yer verilmesi (*Hanım, Bey*) dil aktarımı ve farkındalığı açısından olumlu yönde etki etmektedir. Metin içeriğine bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin günlük yaşamlarında ilgi duyabilecekleri bir konu olduğu söylenebilir. Planlanan tümevarım yöntem ve etkinlik açısından da kabul edilebilir. Okuma öncesi soru-cevap, okuma esnası öznelerin yazılması, okuma sonrası hikâyenin devamını yazma ve drama tekniğinin kullanılması yaratıcı bir yaklaşımdır. Buna ilaveten, dil yapılarının oluşturulması için metnin başka bir zamanda yazılmış olmasını isteme dile maruz bırakmak için öğretmen adayının farkındalık yarattığını göstermektedir.

Sevinç Şen isimli metin incelendiğinde metnin düzey (B1) ve oluşturulma şeklinin yabancı öğrencilerin kolayca kavrayabileceği ve öğrenebileceği şekilde olduğu görülmektedir. Metinde geçen kişi ad ve soyadları (*Sevinç, Şen, Güven, Özgür*) metinle uyumludur. Ancak metin içeriğine bakıldığında sınav kaygısının kullanılması yabancı uyruklu öğrencilerin ilgi duyabileceği bir tür olmayabilir. Uygulanan yöntem açısından ise hazırlanan etkinlikler uygun olarak kabul edilebilir. Okuma öncesi resme bakarak tartışma, okuma esnası duygu ifade eden kelimelerin altını çizip boşluk doldurma, okuma sonrası etkinlik ise geçmiş zaman ile çekimlenmiş fiillerin öznelerinin bulunarak metindeki duyguyu ifade eden kelimelerden kısa bir metin yazılması, öğretmen adayının planlamasının uygun olduğunu göstermesine rağmen uygulanabilirlik açısından yeterli olmadığı gözlenmiştir.

Güçlü Kuvvetli**Güçlü Kuvvetli**

Güçlü kuvvetli isimli A2 düzey olarak belirlenen metin incelendiğinde oluşturulma şeklinin eğlenceli ve yaratıcı gibi görünmesine rağmen metin içeriğine bakıldığında isim kullanma ile ilgili tutarsızlık olduğu görülmektedir. Bu yönüyle yabancı uyruklu öğrencilerin ilgi duyabileceği bir tür olmaktan uzaktır çünkü çalışmanın konusu kişi adları ve sınıflandırmalarının okuma metinleri oluşturulmasındaki kullanımınıdır. *İnce Şişe* kişi ad ve soyadı olma özelliği taşımamaktadır. Ayrıca erkekler için verilen *Zeki* adının '*Zeki Kadın*' olarak metinde yer alması uygun değildir. Dolayısıyla, öğretmen adayının eğlenceli metin oluşturmaya çalışırken fazla zorlama yaptığı gözlenmiştir. Buna ilaveten, okuma öncesi etkinliğinde de soru-cevap tekniği kullanılmasına rağmen metin ile ilgili bir ilişkilendirme görülemedi. Okuma esnası etkinliğinde altı çizili sözcüklerin hikâyedeki ipuçlarından faydalanılarak yazılmasının istenmesi ise metnin bağdaşıklık ve tutarlılık özelliklerine uymaması olarak değerlendirilebilir. Okuma sonrası etkinliğinde ise en üstünlük derecesi irdelenmektedir ancak metinde sezdirme yöntemi kullanılsa bile örneklendirme son derece sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla bu metin yabancı öğrencilerin kolayca kavrayabileceği uygunlukta değildir.

Bu çalışmada ayrıca Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kitaplarda kişi ad ve soyadlarının ne kadar ve ne tür bölümlerle yer aldığı da incelenmeye alınmış ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 8

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında (A1-A2) Kişi Adlarının Yer Aldığı Etkinlikler

	İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı			
	Karşılıklı Konuşma		Okuma Metni	
	N	f	N	f
A1	22	41,50	31	58,49
A2	11	57,89	8	42,10
Toplam	33	100	39	100

Tablo 8. incelendiğinde Türkçe kişi ad ve soyadlarının ders kitaplarında en çok A1 ders kitabında 31 okuma metninde (%58,49) ve 22 karşılıklı konuşmada (%41,50) yer aldığı görülmektedir. A2 düzeyindeki kitapta ise gerek karşılıklı konuşma gerekse okuma metninde kullanma açısından daha az ad ve soyadı kullanıldığı görülmektedir. Karşılıklı konuşmada geçen 11 kişi adı (%57,89) ve sadece 8 okuma metninde (%42,10) geçen kişi adları oranı diğer kitaba göre oldukça düşük düzeydedir. Başlangıç düzeyi olarak hazırlanan bu kitaplarda sunulan kişi adlarının listesi karşılıklı konuşma ve metinde kullanım açısından dengeli bir dağılım göstermemektedir. Yabancı öğrencilerin zorlandıkları konu olan Türkçe ad ve soyadlarının kitabın içerisinde dengeli dağılım göstermesi öğrencilerin belirli oranda bu ad ve soyadlarına maruz kalarak daha kalıcı öğrenmelerine neden olacaktır. İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında (A1-A2) ne tür kişi adlarının yer aldığını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında (A1-A2) Yer Alan Kişi Adları

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı		
	Karşılıklı Konuşma	Okuma Metni
A1	Ali, Murat, Dilek, Zeynep, Öznur, Sinem, Nihan, Mete, Aysel, Leyla, Ümit, Aslı, Can, Mehmet, Cem, Pınar, Nalan, Erdal, Serhat, *Sibel Hanım, *Pınar Hanım *Levent Bey	Onur, Pınar, Gülay, Sevim, Halil, Gül, Mert, Ahmet, Gözde, Murat, Suna, Berk, Kemal, Sibel, Yüksel, Şükran, Mehmet, Zeynep, Eren, Fikret, Eda, Ayşe, Ahmet, Nermin, Fatma, Nursel, Mustafa, Seda, Aslı, Melek *Ali Bey
A2	Onur, İnci, Mert, Ali, Kerem, Serkan, Canan, Hülya, Esra, *Cihan Bey *Kaya Bey	Merve, Hakan, Nesrin, **Feride, Kamran, **Keloğlan **Nasreddin Hoca ***Hayrullah Bey
Toplam	20	12

Tablo 9'da sunulan kişi adlarının genellikle kısa, tek (Ali, Can, Gül, Mert, Cem), iki (Murat, Dilek, Zeynep, Öznur, Sibel, Yüksel vb.) veya üç heceli (Mustafa, Feride vb.) olduğu görülmektedir. Biçimbirimsel açıdan incelendiğinde bu örneklerin yetersiz kaldığı söylenebilir ancak toplum içerisindeki iletişim açısından ele alındığında *Sibel Hanım ve *Levent Bey önemli örneklerdir. Ancak kitapta yer alan kişi adlarının yanı sıra soyadlarına yer verilmediği görülmüştür. Halbuki, kişi ad ve soyadları toplumda iletişim ve işlevsellik açısından önemli unsurlardır ve her ikisinin de sunulması yabancı öğrenciler için önemli bir girdidir. Sesletim açısından ele alındığında kitapta yer alan kişi ad ve soyadlarından oldukça güzel örnekler sunulduğu görülmektedir. Türk Alfabesinde olan (ö, ü, ı, ğ) ancak diğer alfabelerde olmayan harflerin sesletimi yabancı öğrenciler için zordur. Bu nedenle kitabın başlangıç düzeyinden

itibaren sunulmaya başlanan bu kişi adları (Öznur, Ümit, Pınar, Gülay, Gözde, Şükran, Keloğlan) yabancı öğrencilerin sesletim problemini erken safhalarda çözmelerine neden olacaktır. Ayrıca, Türk kültürüne mal olmuş **karakterlerin (Feride, Keloğlan, Nasreddin Hoca) ve dini özellik içeren kişi adlarının (**Hayrullah) ders kitabında yer alması kavramsal öğrenmeye neden olacağı için önemlidir.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türk antroponimi, gerek kavramsal özelliğiyle gerekse yapım ve çekim eklerinin değişkenli uygulanabilmesi yönüyle diğer dillere oranla oldukça geniş bir yelpazeye sahiptir. Dolayısıyla, bu yelpazenin metin içerisinde kullanımı yabancı öğrencilerin karşılaştıkları sözcük ya da dil yapılarıyla ilgili yaşadıkları zorlukları bir ölçüde ortadan kaldıracaktır. Bu açıdan ele alındığında Türk antroponimi bir taraftan değişik dil yapılarının çeşitli kullanımında öğrenmenin daha kalıcı olmasına olanak sağlayacak diğer yandan dilin zenginliklerinin aktarımına katkıda bulunacaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük ve sözcük öğretimiyle ilgili sorunlar hâlâ devam etmekte ve bu sorunlara çözüm arandığı da bilinmektedir. Bu nedenle, ders kitaplarında yer alan Türk antroponiminin düzeylere göre (ses, biçimbirim, istisnalar vb) daha çok artırılması ve çeşitlilik (sözcük çeşitlilikleri, dil yapılarının değişkenlikleri) göstermesi önemlidir.

Bu çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının kişi ad ve soyadlarını sınıflandırmada çeşitli gruplandırmalardan yararlandıklarını buna rağmen bazı sınıflandırmaları (Örneğin, erkek-kadın adları; Remzi-Remziye, Ali-Aliye, Salih-Saliha, Emin-Emine, Kadri-Kadriye, Melih-Meliha vb. ile kadın ve erkek ortak adları; Derya, Uğur, Cihan, Güngör, Şenel, Elvan vb) gözden kaçırdıklarını göstermektedir. Kişi adlarının listelenmesinde nicelik olarak belirli oranda ad bulmalarına rağmen kişi soyadlarının listelenmesinde aynı özeni göster(e)medikleri ve yetersiz kaldıkları görülmüştür. Bu duruma paralel olarak öğretmen adaylarının etkili metin üretiminde de kişi ad ve soyadlarından yeteri kadar yararlanamadıkları gözlenmiştir. Metin üretiminde kişi adlarının uygulanması olumlu karşılanırken Türkçe dil yapılarını içeren soyadlarının da belirli oranda kullanımı önem arz etmektedir. Antroponimi, yabancı öğrencilere kişi ve onun bulunduğu toplum arasındaki ilişkinin durumunu gösterirken (Ryzhkova, 2014) kişi adının oluşturduğu sözcük ve kavramının Türkçede nasıl anlam bulduğu ve üretildiği (Aksan, 1987) ile dilin yapı özellikleri (Superanskaya, 1973) konusunda bilgi vermektedir. Bu nedenle, kişi adlarının yanı sıra soyadlarının da üretilen metinlerde ya da TYD ders kitaplarının bütün düzeylerinde yer alan karşılıklı konuşmalarda bulundurulması önemlidir. Sadece kişi adlarının değil soyadlarının da

düzenli ve dengeli oranlarda kullanılması yabancı öğrencilerin toplumdaki kullanımı ve işlevselliği sezmesi ve iletişimi sağlıklı yürütebilmesi açısından önemlidir. Bunu gerçekleştirirken hiç şüphesiz dil yapılarının sunulmasında basitten zora ilkesine göre sınıflandırılma yapılması yabancı öğrencilerin bir taraftan farklı kişi ad ve soyadlarına diğer taraftan da farklı dil yapılarını içeren sözcüklere maruz kalmalarına olanak sağlayabilir.

Öğretmen adaylarının kişi ad ve soyadlarının kullanılacağı metnin düzeyi ile ilgili gösterdikleri eğilim de genellikle B1 düzeyinde görülmektedir. Ancak bildirişim konuları (Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2013: 55) ele alındığında her düzeyde kişi ad ve soyadlarının kullanılması mümkündür: A1-A2 (Temel Dil Kullanım) düzeyinde de kişi adları ölçünlü metinler yoluyla hem sözcüğü anlama ve kavrama hem de sözdiziminin oluşması açısından anlaşılır olabilir. C1-C2 olan yetkin dil kullanımında ise hiçbir öğrenci metin hazırlamamıştır. Hâlbuki bildirişimin gerçekleşmesi her düzeyde oluşabilir ve öğrencinin temel dil kullanımından itibaren gerek metinlerde gerekse kitaplarda belirli düzeyde kişi ad ve soyadlarına maruz kalması öğrenmeyi hızlandırabilir.

Kişi ad ve soyadlarının metinlerde öğretilirken yararlanılan yöntemler konusunda öğretmen adaylarının genellikle sınırlı kaldıkları ve içerik odaklı, tümevarım, eklektik, iletişimsel, doğal, işitsel ve duyuşsal ağırlıklı ve dil bilgisi çeviri yöntemlerinden yararlandıkları görülmektedir. İçerik odaklı ve tümevarım yöntemleri kullanıldığında şüphesiz kalıcı öğrenme gerçekleşir. Bu açıdan ele alındığında yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan tematik ürünler bir taraftan eğlenceli öğrenmeyi sağlarken diğer taraftan örtük sunulan sözcüklerin yapılandırıldığı biçimbirimlerine de farkındalığı artırır.

Öğretmen adaylarının kişi ad ve soyadlarını öğretirken yararlandıkları dil bilgisi konularının oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir. En çok geçmiş ve geniş zaman yapılarını kullandıkları, sıfat konusunu da tercih ettikleri ancak deyimler, özel isim, cins isim, iyelik, şimdiki zaman ve fiilimsi konularını çok az tercih ettikleri görülmüştür. Hâlbuki Türk antroponimi, yapım ve çekim eklerinin uygulanması açısından diğer dillere oranla oldukça zengindir. Aykut'un da ifade ettiği gibi (2017) Türkçede farklı sözcük türleri gerçek isimler olabilme özelliğine sahiptir. Bu nedenle okuma metinlerinde yer alan kişi ad ve soyadları bir taraftan anlam ifade edip kişilerin bireysel kimliklerini karşılarken diğer taraftan dil yapılarının tekrarı niteliğini taşırlar ve sürekli karşılaşıldığında da öğrenmeyi kolaylaştırırlar.

Öğretmen adaylarının kişi ad ve soyadlarını metinlerde öğretirken uyguladıkları etkinliklerde soru cevap, doğru/yanlış, tartışma, hikâye yaratma, başlıktan içerik tahmini, boşluk

doldurma, eşleştirme, hikâye tamamlama, cümle kurma ve kelimenin altını çizme gibi çeşitlilik göze çarpmaktadır. Bunların yanı sıra deyimlerin anlamını tahmin etme, tablo oluşturma ve belirli bilgiyi bulma ile hikâyenin devamını tahmin etme, başlık bulma, karakter tablosu, özet yazma ve hikâyenin sonunu değiştirme de tercih edilen tekniklerdir. Kişi ad ve soyadlarının kullanımı açısından da bu teknikler anlamayı kolaylaştırmaktadır.

Son olarak, öğretmen adaylarının antroponimi uygulayarak yazmış oldukları metinlerin içerik analizi adayların kişi ad ve soyadlarını sınıflandırmada etkin sonuçlara ulaşabilmelerine rağmen metinleri hazırlama konusunda yetersiz kaldıklarını göstermiştir. Bu durumda bu alanda çalışmaların daha derinletilerek yapılması, öğretim programlarında ise materyal geliştirme ve ders kitapları inceleme konusunda daha çok zorunlu ve seçmeli ders açılmasının bu alandaki sorunun çözümüne katkıda bulunabileceği öngörülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarında da sadece A1-A2 düzeyindeki kitapların incelenmesi Türk Antroponimi'nin yeteri kadar yer almadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu konunun daha derinlemesine incelenmesi ve daha güvenilir sonuçlara ulaşılabilmesi için diğer TYD kitap setlerinin de incelenmesi gerekmektedir. Buna ek olarak, Türk Antroponiminin ders kitaplarında ya da hazırlanan ek materyallerde her düzey için kişi ad ve soyadlarının belirlenmesi ve dengeli bir şekilde ders kitaplarında yer alması; Türk Alfabesinde olan ancak diğer alfabelerde bulunmayan semboller (ö, ü, ı, ğ) içeren kişi adlarının (Gönül, Özgür, Pınar, Aslı, Şükran, Uğur,) sesletimi kolaylaştıracak şekilde karşılıklı konuşmalarda daha çok yer alması; okuma metinlerinde kişi ad ve soyadlarının tematik ve örtük olarak sunulması ve en önemlisi üniteler boyunca dengeli dağılımlarının yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ağırman, C. (1998). Ad koyma ve Hz. Peygamber'in İsimlere Karşı Tutumu. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 123-143. <https://agirman.wordpress.com/2007/12/06/E.T>. 06.04.2018.
- Aykut, K. (2017). The Influence of Turkish Anthroponymy on the Translation of the Novel "100" By Başar Akşan, *Mavi Atlas*, 5(2), 663-677.
- Calp, M. (2014). Kişi Adları Üzerine Dilbilimsel Bir Çalışma (Ağrı İli Örneği). *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 52, Erzurum, 27-49.
- Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme. (2013) (2. Baskı) Milli Eğitim Bakanlığı. Frankfurt/Mani, Almanya: Telc GmbH.
- Grabe, W. & Stoller, L. F. (2001). *Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher*. M.Celce-Murcia (Ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hasırcı, S. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisinin Yeri. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar*. (Edt. F. Yıldırım ve B. Tüfekçi.). Ankara: Pegem Akademi.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP.
- Kılınç, A. ve Tok, M. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi. (Ed. A. Kılınç ve A. Şahin), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Krashen, S.D. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann
- Özbay, M. (2010). *Okuma Eğitimi Anlama Teknikleri*. Ankara: Öncü Kitap
- Razı, S. & Razi, N. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Öğretimi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. (Ed. A. Şahin). Ankara: Apegem Akademi.
- Ryzhkova, S. V. (2014). The Functioning Peculiarities of Anthroponyms in the German Language. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2014 № 11 том 2 УДК 811.111'255.4.
- Sarıtaş, S. (2009). Balıkesir Üniversitesi Öğrencilerinin Günümüzdeki Adlar ve Ad Verme Hakkındaki Görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(21), 422-433.
- Uca, A. (2004). Türk Toplumunda Ad Verme Geleneği. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*, S.23, 145-150.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı.) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

The Classification of Turkish Names & Surnames and Their Usage in Reading Texts in Teaching Turkish as a Foreign Language

EXTENDED SUMMARY

Lexical teaching of Turkish as a foreign language (TFL) is quite difficult because of several reasons: lexical diversity between native and target language, agglutinative feature of Turkish language, word formulations and so on. However, the prevailing way to learn Turkish lexicon can be achieved through cognitive recognition in contextual texts. As the important units of lexicology, Turkish proper names closely tied in specific classifications in language use might be positive outcomes for TFL learners.

Turkish anthroponomy includes a very rich variety of reflection in conceptual and linguistic features compared to other cultures and their languages. In this respect, when the proper names are used as linguistic patterns in contexts, they facilitate foreign language learners to struggle with Turkish lexic, phonology, morphology, semantics and word formations while learning Turkish as a foreign language. Aykut (2017: 664) underlines that Turkish morphology and lexicology can be taught to foreign learners through proper names and surnames since they indicate several samples of usages (gender of names: *Melih-Meliha, Ali-Aliye*; forms of tense: *Durdu, Duran, Dursun, Durmuş*; forms of nouns: *Emre, Ayşegül, Nuran* as simple, compound and derivational ones; adjectives: *Mutlu, Saygılı, Güzel*; gerunds: *Satılmış, Doğan, Başaran, Gülen*; imperatives: *Seval, Say, Anıl, Barış*; negations: *Yaşamaz, Gülmez*). In addition to structural features, Turkish Anthroponomy also serves as conceptual contribution to include heroic, patriotic, astronomical names, sense of belonging to nation, names of seasons, flowers, months, animals, colors, fruits, family relations, metals, occupations, and so on (Aykut, 2017: 665). Moreover, there are also different ways to name persons inheriting from their grandparents, having an harmony with names of siblings, naming newly born babies with the impact of dreams, long-awaited birth feelings for family, naming of bellowed relatives, renaming by any loss of family members (Saritaş, 2009: 428; Ağırman, 1998), even the importance of birth date and time such as religion-based time/celebrity, place, season, and harvest day etc. (Zengin, 1999: cited in Uca, 2004: 145). Hence, Turkish anthroponomy including such a great variety to reflect not only structural features but also cultural richness might play a vital role in presenting language patterns for TFL learners. Therefore, it appears very important responsibility for materials producers to include these valuable items in TFL textbooks.

Therefore, this study aims to investigate the probable classification of Turkish proper names and their usage in reading texts that provide permanent learning. In order to circumvent this problem, the prospective teachers, taking course entitled *Teaching Turkish as a Foreign Language* were requested to make a list of proper names according to their classification and produce a reading text accordingly. This research also aimed to identify the extent to which Turkish proper names are used TFL textbooks.

The findings of this study indicate that prospective teachers utilize a variety of classifications to produce Turkish proper names; however, they are observed to have ignored some classification such as male-female names (i.e., pair-gendered names: Ali-Aliye, Salih-Saliha, Emin-Emine, Kadir-Kadriye; and non-gendered names: Derya, Uğur, Cihan, Güngör); wish-based names (Dilek, Murat); imperative-based names (Anlat, Anıl, Yaşa, Savaş); color-themed names (pembe, akkız). In addition, they are observed to have failed to utilize the names in the texts because of exaggeration or ignorance even though they create several meaningful activities to teach Turkish proper names via reading texts.

Prospective teachers have a tendency of producing reading texts related to proper names in B1 level. Nevertheless, Common European Framework for References (2013: 55) underline that proper names could be utilized in any level since communicative subjects are in any part of daily life. For instance, in A1-A2 level, it is suggested that anthroponomy contributes to understand both words and meanings and communication is realized at any level; therefore, the textbooks prepared for teaching foreign languages should include proper names so that foreign learners are exposed to the usage of them and functions in the society in a variety of circumstances.

Prospective teachers are observed to have utilized a limited number of methods while preparing reading texts that include proper names. They mostly use content-based, deductive, inductive, eclectic, natural, audio-affective and grammar-translation methods. Among these, content-based method contributes the learning outcome for foreign learners to be permanent. In this respect, it can be concluded that thematic materials prepared in the constructivist approach might provide greater motivation for learning and raise awareness about the morphological aspects of the target language.

Prospective teachers are observed to have difficulty in applying appropriate grammar components in B1 level. For instance, the simple present or past tense, gerunds and proverbs

are mostly underlined in this level whereas adjectives, nouns, possessives and the present continuous tense are the components of lower levels.

Prospective teachers use several activities ranging from question-answer, true-false, discussion, creating story, guessing the content from the title, filling in the blanks, matching, completing the story to underline words and so on. Besides, they are observed to have used several techniques such as guess the meaning of idioms, putting information in a table, scanning and skimming, guessing the end of the story, finding title, table of characters, summarizing, and changing the end of the story in order to make learning easy and permanent.

Finally, according to the findings based on the dialogues and the reading texts in the Turkish teaching textbook, Istanbul-Textbook for foreign learners A1-A2, similar results are obtained on the usage of proper names. The proper names in the two books are observed to include monosyllabic, bisyllabic or trisyllabic names (simple, derivational nouns) rather than presenting different types of words in structure. Nevertheless, Turkish Anthroponomy is rather rich in application of different usage of language patterns when compared to the other languages because various types of words in Turkish have a capacity of being proper names (Aykut, 2017). Hence, proper names and surnames in reading texts not only convey meanings individually but also fulfill the function of repetitions in various patterns of languages in many occasions. They also facilitate learning of structures. Therefore, the recommendations are threefold: a) the proper names and surnames in the textbooks or reading passages should be inserted in a balance considering different variations of word forms such as gerunds, tense, adjectives, or the others in order to raise awareness to the word forming, b) pronunciation of some letters (ö, ü, ı, ğ) in Turkish language are missing in other Alphabets and proper names including these symbols (Şükran, Uğur, Gönül, Özgür, Pınar) should be utilized at the initial stages in dialogues of these books, c) proper names and surnames should be covert in the reading texts according to the themes to help TFL learners realize about the richness of the culture.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 3, Sayı 3, 61 - 79
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 3, Issue 3, 61 - 79
DOI: 10.29250/sead.469330

Gönderilme Tarihi: 11.10.2018

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 13.11.2018

Hafif Zihin Engelli Öğrencilere Cümle Çözümleme Yöntemiyle Sesli Harflerin Öğretimi: Eylem Araştırması

Doç. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, zibrahimc@gmail.com

Hatice Ece GEÇ, Milli Eğitim Bakanlığı, ece.973@gmail.com

Özet: Okur-yazar olmak hem normal gelişim gösteren bireyler hem farklı gelişim gösteren bireyler için işlevsel bir beceridir. Bireyler günlük yaşamlarını bağımsız sürdürebilmek için okuma yazma becerisine ihtiyaç duymaktadırlar. Özel eğitim esnek bir alandır ve bireysel farklılıkları dikkate alır. Öğrencilerin öğrenebilmesi için birden çok yöntemi kullanmaya uygun bir alandır. Araştırma eylem araştırması olup Edirne ilinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada 2005 yılından beri programda olan ve kullanılan “ses esaslı cümle yöntemi” ile okuma yazmayı öğrenememiş 11 yaşında 6. Sınıfa devam eden hafif derecede zihin engelli bir öğrencinin “cümle çözümleme yöntemi” ile sesli harfleri öğrenme düzeyi incelenmiştir. Öğrenciye 8 tane sesli harf ile başlayan fiş sunulmuştur (Ali ata bak. Emel eve gel. İpek ipi tut. Oya okula koş. Işıl ılık süt iç. Ömer mısır sever. Uyan Ufuk uyan. Ümit bu üzüm.). Sunulan fişlerden 3 tanesi fiş cümleleriyle uygun resimler aracılığı ile sunulmuş, 5 tanesi ise resim olmadan sunulmuştur. Öğrenci ile yapılan dersler video kayıt altına alınmış ve araştırmacı araştırma günlükleri tutmuştur. Araştırmanın verileri içerik analizi ile analiz edilmiş olup analiz edilirken doküman incelemesi ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencinin cümle çözümleme yöntemi ile sesli harfleri öğrenme düzeyinde anlamlı bir değişim bulunmuştur ve görsellerle sunulan fişlerin hatırlanması ile görsel olmadan sunulan fişlerin hatırlanması arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hafif zihin engelli, Cümle çözümleme yöntemi, Ses temelli cümle yöntemi, Sesli harf.

Vowels Teaching through Sentence Analysis Method for the Mild Intellectual Disabilities: Action Research

Abstract: Literacy is a functional skill for both individuals with different development and normal development. Individuals need literacy skills in order to be able to maintain their daily lives independently. Special education is a flexible field and takes into account individual differences, and it uses multiple methods for students to learn. This is an action research carried out in the province of Edirne, Turkey. In this research, the level of vowels in teaching through “the sentence analysis method” of one 11-year-old and 6th grade student with mild intellectual disabilities who failed to learn how to read and write with “the sound-based sentence method” which has been in curriculum since 2005 has been investigated. The student was given eight tags including one sentence each starting with vowels. Three out of eight tags were presented with visuals whereas five of which were provided merely as written statements. Lessons carried out with the student were recorded in the video and the researcher kept the research logs. The research data were analyzed by document analysis and interviews. At the end of the research, the radical change was observed in the level of vowels teaching by “the sentence analysis method” of the student.

Key Words: Mild intellectual disabilities, sentence analysis method, sound-based sentence method, vowels.

Künyesi: Coşkun, İ. ve Geç, H. E. (2018). Hafif Zihin Engelli Öğrencilere Cümle Çözümleme Yöntemiyle Sesli Harflerin Öğretimi: Eylem Araştırması. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3 (1), 61-79. DOI: 10.29250/sead.469330

Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

Birinci Yazar Orcid No: 0000-0002-6270-7613

İkinci Yazar Orcid No: 0000-0002-3095-2913

1. Giriş

2006 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre; zihinsel yetersizliğe sahip olan birey, zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak sosyal, kavramsal ve pratik uyum becerilerinde eksikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan özel eğitim ile destek hizmetlerine ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

Eripek (1998) normal altında yer alan grubu; uygulanan zekâ testlerine göre zekâ puanı 100 olarak alındığında bu testlerden alınan puanın iki standart sapma altında olan grup olarak tanımlamıştır.

Kulaksızoğlu (2003) zihinsel engelliliği eğitsel tanıya göre şöyle sınıflandırmıştır; zekâ puanı 55-70 arasında olanları hafif derecede zihin engelli, eğitilebilir bireylerdir. Zekâ puanı 36-55 arasında olanlar orta derecede zihin engelli, öğretilebilir bireylerdir. Zekâ puanı 25-35 arasında olanlar ağır derecede zihin engelli, bağımlı bireylerdir. Zekâ puanı 0-25 arasında olanlar ise çok ağır derecede zihin engelli, tam bağımlı bireylerdir. (Tablo 1)

Tablo 1.

Zihinsel Engelliliğin Eğitsel Tanıya Göre Sınıflandırılması (Kulaksızoğlu,2003).

Zekâ Bölümü	Eğitsel Tanı
55-70	Eğitilebilir (Hafif Derecede Zihin Engeli)
36-55	Öğretilebilir (Orta Derecede Zihin Engeli)
25-35	Bağımlı (Ağır Derecede Zihin Engeli)
0-25	Tam Bağımlı (Çok Ağır Derecede Zihin Engeli)

Hafif derecede zihinsel yetersizliğe sahip olan birey, okul yaşından önce anne-baba veya çevresindekiler tarafından fark edilmeyebilir. Çocuklar genellikle okula başlayıp ev dışında farklı etkinliklere katıldıktan sonra zihinsel yetersizlikleri diğerleri tarafından anlaşılmaya ve görünür hale gelmeye başlar. Sınıf düzeyi, derslerin zorlaşması ve git gide daha karmaşık bilişsel beceri gerektirmesi sebebiyle ergenlik dönemine doğru geriliğin fark edilmesi en belirgin şekilde olur (Şenol, 2006).

Hafif derecede zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerde çoğunlukla duyuşsal ve motor alanlarında büyük hasarlar gözlemlenmez. Dış görünüşleri normal gelişim gösteren akranlarıyla paralellik gösterir. Ancak istenen hedef davranışı gerçekleştirmek için daha fazla yardıma ihtiyaç duymaktadırlar (Demirel, 2001).

Hafif zihin engelli tanısı alan kişilerin çoğunluğu normal gelişim gösteren akranlarıyla paralel olarak dil gelişimi ve sosyal, toplumsal ve günlük yaşam becerilerini ilk çocukluk döneminde kazanırlar dolayısıyla da zihin engeli tanısını koymak kolay olmaz (Şenol, 2006).

Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan bireylerin zekâ puanları 50-70 puan arasında yer alır. Gerilikleri eğitilebilir düzeydedir. Soyut terim ve kavramları güç kavrarlar. Bilgi ve becerileri sadece öğretilen şekilde aktarırlar ve genelleme yapmakta zorlanırlar. Duygu ve düşüncelerini anlatırken güçlük yaşarlar ve genellikle karşı taraftan sürekli onay beklerler (Özgür, 2004). Akranlarına kıyasla daha ağır öğrenirler. Bu sebeple normal gelişim gösteren bireyler için hazırlanmış eğitim programlarından faydalanmakta güçlük yaşayabilirler. Zihinsel yeteneklerini tam anlamıyla kullanma fırsatını yakalayabilen bu gruptaki öğrenciler altıncı sınıf seviyesine kadar olan akademik becerileri (toplama, çıkarma, okuma, yazma gibi) öğrenebilirler Mercer ve Payne, 1975; Akt.: Şenol, 2006). Okuma yazma, matematik gibi okul ile ilgili temel akademik becerileri kazanabilirler. Uygun iş eğitimi aldıklarında yetişkinlik döneminde uzmanlık gerektirmeyen, basit işlerde çalışabilirler. En az destekle ya da desteğe gereksinim duymadan yaşamlarını sürdürebilirler (Topaloğlu, 2003). Kendilerine yetebilecek ve bağımsız yaşayabilecek kadar topluma sosyal uyum sağlayabilirler. Gereğinden fazla zor ve karışık olmayan işlerde çalışarak ekonomik özgürlüklerini kazanıp kendi ayakları üstünde durabilirler. Kişisel bakım becerilerini öğrenerek kendi ihtiyaçlarını bağımsız olarak karşılayabilirler. İş ve kişisel yaşantılarında yetişkin desteğine çok fazla ihtiyaç duymadan başarılı olabilirler. Yani özel eğitim, uygun şekilde destek ve toplumun yeteri kadar kabulü ile tek başlarına yaşamlarını sürdürebilirler (Ataman, 2003).

Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretim programlarında ilköğretim 1. kademede aritmetik-okuma yazma gibi temel akademik konularda, 2.kademede ve ortaöğretimde ise toplumsal uyum ve bağımsız yaşam becerileri, günlük yaşam beceri ve mesleki becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim verilmektedir (Sucuoğlu, 2010).

1.1. Okuma Yazma Öğretimi

Okuma bilgi dağarcığını geliştirmenin en önemli yollarından biridir. Bir okul gününün %83'ünü okuma etkinliklerinin oluşturduğu bilinmektedir. Okuma yaşamın her alanı için gereklidir (Şenel, 2004). Okuma, sözcüklerin duyu organları aracılığıyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Sever, 2000).

Okuryazar olmak hem normal gelişen hem de farklı gelişen bireyler için işlevsel bir akademik beceridir. Okuryazar dendiğinde akla okuduğunu anlayabilen ve anlatabilen, uygun hızda okuyabilen, duyu ve düşüncelerini karşısındakini yazı aracılığı ile aktarabilen kişiler gelir. Okur-yazar kişi kültür

düzeyle paralel şekilde verilen mesajı okuyarak alabilen, iletmek istediği mesajı ise yazabilen kişidir (Yeleşen, 1997).

Çelenk (1999)'e göre okuma yazmanın genel amaçları şu şekildedir;

- Seviyesine göre düzenlenmiş metinleri uygun hızda ve anlamına göre okuyabilme.
- Seviyesine uygun; dinlediği, okuduğu metin ve konuşmaları anlayabilme.
- Çevresindekilerle etkili şekilde iletişim başlatabilme.
- Duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı şekilde anlatabilme.
- Kurallara uyarak işlek yazı yazabilme.
- Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme.

1.2. Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Okuma yazma öğretilirken birçok yöntem kullanılır. Bu yöntemler çözümlenmeye dayanan yöntemler, bireşime dayanan yöntemler ve karma yöntem olarak ifade edilebilir. Çelenk (2002) ise bu yöntemleri şöyle sıralamıştır; okuduğunu anlamayı öne alan yöntemler (cümle yöntemi, kelime yöntemi, öykü yöntemi); ses değerlerini öne alan yöntemler (harf yöntemi, hece yöntemi, ses yöntemi); karma yöntemler (harf-fonetik, fonetik-hece, fonetik- sözcük, hece-sözcük-harf, cümlecik-cümle, kelime-hikâye-cümle).

1-Bireşime Dayalı Yöntemler

Benzer ve aynı türden olan parçaları bir araya getirerek yeniden bir bütün oluşturma işlemine bireşim denir. Parçaların birleştirilmesi esasına dayanan yöntemler içerisinde hece yöntemi, harf yöntemi ve ses yöntemi bireşime dayalı yöntemler arasında yer almaktadır (Güleryüz, 2004).

Harf (Alfabe) Yöntemi

Harf yöntemi, bir sözcüğü tanıyıp telaffuz edebilmek için önce harfleri tanımak gerekir esasına dayanan bir yöntemdir (Öz, 1998). Harflerin adları ve yazılışları alfabetik sıraya göre öğretilerek öğretime başlanır. Okuma yazmada uygulanan en eski yöntem olarak bilinmektedir (Parlakıldız, 2014).

Ses Yöntemi

Bu yöntemde seslerin adları öğretilerek değil seslerin çıkarılışı öğretilerek okuma yazma öğretime başlanır (Demir, 2015). Seslilerden başlanarak harflerin ses ve şekilleri öğretilir (Öz, 1998). Anlamı bütün oluşturacak birkaç ses öğrencilere verildikten ve öğretildikten sonra öğretilen bu seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturulur (Coşkun, 2014).

Hece Yöntemi

Hece yönteminde okuma yazma öğretimine hece oluşturma öğretilerek başlanır. Bu yöntemin en önemli özelliği, her sesin oluşturabileceği standart hece versiyonlarını göstererek ünlülerle ünsüzlerin hece oluşturma kabiliyetini kavratmaktır (Demir, 2015). Bu yöntemin diğer yöntemlerden farkı öğretimin temel öğelerinin hece olmasıdır. Heceler öğrencilere verildikten sonra, heceler kelime ve cümleler oluşturmak için birleştirilmektedir. Bu yöntemde harflerin yerine heceler kullanılmaktadır; nedeni ise birçok sessiz harfin sesli harflerle birleşmek şartıyla doğru söylenmesidir. Bu yöntemde heceler önceden belirlenen bir sıraya göre öğretilir. Önce açık heceler ve ilk olarak büyük harf yazılışı ardından bir büyük bir küçük harfle yazılışı, en son olarak da küçük harfle yazılışı öğrencilere öğretilir (Öz, 1998).

2-Çözümlemeye Dayalı Yöntemler

Bütünden parçaya doğru bir yol izlenerek okuma yazma öğretimi yapılan çözümlemeye dayalı yöntemler Gestalt psikolojisine dayanır. Gestalt psikolojisine göre ise bütün kendini oluşturan parçaların toplamından daha farklıdır ve daha özgündür. Öğretim esnasında parçadan bütüne yaklaşımının amacı metnin tamamını anlamak değil dille ilgili ayrıntılı yapıları vurgulamaktır. Ayrıca bu yaklaşımda öğrencilerin anlam üzerindeki dikkatlerine yoğunlaşarak metnin anlamı üzerinde durmaktadır. Bütünden parçaya doğru hareket edilen çözümlemeye dayalı yöntemler bireşime dayalı yöntemlerin tam tersidir (Şahin, 2009).

Kelime, cümle ve hikâye yöntemleri çözümlemeye dayalı yöntemler arasında yer almaktadır.

Kelime Yöntemi

Kelime yönteminde okuma yazma öğretimine öncelikle çocuğun yakın çevresinde bulunan varlıklarla bu varlıkların isimleri öğretilerek başlanmaktadır. Bu uygulama ile öğrenciye varlığın resmi veya kendisiyle varlığın adını özleştirme imkanı sağlanır (Demir, 2015). Seçilen kelimelerin öğrenci için anlamlı olması, okuma yazmaya geçişin hızlı olması bakımından önemli bir ayrıntıdır. Öğretilen her yeni kelime cümlecik veya cümleler içinde sürekli tekrar edilmektedir. Kelimeler tekrarlarla öğretildiğinde, kelimelerin ve kelimeleri oluşturan hecelerın çözümlemeleri yapılarak okuma yazma öğretilmeye çalışılmaktadır (Şahin, 2009).

Cümle Yöntemi

Öğrencilere bu yöntemde önce öğrencinin bildiği ve anlamlı olan kelimelerden oluşan bir cümle verilmekte, cümlenin anlamıyla beraber bu cümleyi okuması ve yazması istenmektedir. En başta çocuğun anlamını bildiği basit ve kısa cümleler seçilmektedir (Ünüvar, 1999). Bu cümleleri öğrenen öğrencilere cümleler bölünerek kelimeler tanıtılır, kelimeler öğrenildikten sonra kelimeler hecelere

bölünmekte ve giderek harflere doğru geçilmektedir (Güneş, 2004; Vatansever, 2008). Bu yöntem ile okuma yazma öğretimi çalışılırken; Ali ata bak, Emel bal al, Kaya okula koş, İpek topu at, Işık ılık süt iç, İpek ipi tut, Ümit bu üzüm, Ömer mısır sever, Uyan Ufuk Uyan, Jale bu jandarma vb.” cümlelerle yapılmaktadır. Bu cümlelerin okuması ve yazılması öğrenildikten sonra sırasıyla kelimelere, hecelere ve harflere bölünmektedir. Her aşamada bölünen parçalar birleştirilerek yeni kelime ve cümleler yapılmaktadır (Güneş, 2000).

Hikâye (Öykü) Yöntemi

Bu yöntemin temel ilkesi üzerinde çalışılan materyalin cümleden büyük bir anlatım birimi (metin) olmasıdır (Demir, 2015). Öğrenciler için ilgi çekici ve anlamlı olan bir hikayeye ile okuma yazmaya başlanır. Öğrenciler metinde bulunan bütün cümleleri tanıdıktan sonra, okunması ve yazılması kolay olan cümlelerden başlanılarak çözümleme gerçekleştirilmektedir. Cümleler öğrenildikten sonra kelimelerin öğretilmesine geçilmekte, kelimeler öğretildikten sonra hecelere ve harflere doğru gidilmektedir (Şahin, 2009).

3-Karma Yöntem

Karma yöntem, tüme varım ve tümden gelim yöntemlerinin işlevsel yönlerini birleştirme veya duruma göre bu yöntemlerin uygun özelliklerini alarak yeni bir tarz oluşturmaya dayanır (Demir, 2015). Karma yöntem harf-fonetik, fonetik-hece, hece-kelime-harf gibi farklı yöntemler bir araya getirilerek harmanlanmaktadır (Güneş, 2004). Calp (2003)’e göre ise bu yöntemle hızlı bir şekilde okuma yazma öğrenilebilir.

1.3. Cümle Çözümleme Yöntemi ile Okuma Yazma Öğretimi

Çocukların bildiği ve günlük hayatta kullandığı kelimelerden oluşan, anlamı kolay kavranabilecek, çocuğun yakın çevresinden alınmış fiş cümleleri, cümle öğretiminin tekniğine uygun olarak verilir. Okuma, yazma ve anlamaya yönelik çalışmalar birlikte yürütülür (Ünüvar, 1999).

Cümle Dönemi

Öğrencilere ilk önce cümle verilir, anlamıyla beraber verilen cümleyi okuması ve yazması istenir. Başlangıç olarak basit ve kısa cümleler seçilmektedir (Güneş, 2000). Cümle ile öğretimde art arda verilen cümleler bir metin bütünlüğü oluşturacak şekilde belirlenirse öğretime daha fazla yarar sağlayacaktır. Cümle öğrenildikten sonra zamanla kelimelere, kelimeler hecelere, hecelerde harflere bölünerek çocuğun okumayı çözümlemesinin aşamaları sağlanır (Çelenk, 2002). Cümle yöntemi ile öğretim yapılırken;

☐ Tahtaya büyük fiş cümlesi asılır.

☐ Tahtaya asılan büyük fiş cümlesi öğrenciye birkaç kez okutulur.

☐ Fişin cümlesi deftere yazdırılır.

☐ Fiş cümlesi ile ilgili çeşitli aktivitelerle cümle pekiştirilir (Öz,1999).

Kelime Dönemi

Sınıftaki öğrencilerin büyük çoğunluğu cümlelerdeki birbirine benzer olan kelimeleri fark etmeye başladıktan sonra kelime tanıma devresine geçilebilir. (Öz, 1999). Öğrencilere kelimeler bütün olarak verilmektedir. Verilen her kelime cümle veya cümlecik içinde tekrar edilmektedir. Kelime eğri sistemli olarak verilirse öğrenciler anlayarak okumayı sağlayabilmektedirler. Kelime aşamasına geçildikten sonra da öğrenciler kalıp halinde yeni cümleler öğrenmeye devam edilir (Güneş, 2004). Kelime öğretimi yaparken;

☐ Çözümenecek fiş diğer fişlerin içinden öğrencilere buldurtulur ve okutulur.

☐ Öğrencilerden fişe bakmadan yazmaları istenir.

☐ Öğretmen cümleyi tahtaya yazarak kelimeleri tek tek okur ve öğrencilere okutur.

☐ Öğrencilerin kelimeleri vurgulayarak okumaları istenir.

☐ Öğretmen fiş cümlesini kelime kısmından katlar ve öğrencilere okutur.

☐ Öğrenciler sözcükleri parmaklarıyla kapatarak fiş üzerinden okurlar.

☐ Öğretmen büyük fişi kelimelerine ayırarak keser, öğrencilerde küçük fişleri işaretler ve keser.

☐ Kelimeler öğrencilere tek tek okutulur, yan yana, alt alta olacak şekilde değişik renkli kalemlerle yazdırılır.

☐ Kelimelerin üzerinde durularak tekrar edilir. Kelimelerden yeni cümleler ve metinler oluşturulur (Güleryüz, 2002).

Hece Dönemi

Bu dönemde öğrenciler sözcükler içindeki benzer heceleri ayırt etmeye başlarlar. Öğretmen hecelere dikkat çekmek için sözcükler arasındaki benzerliklerin neler olduğunu öğrencilere sorar. Bu dönemdeki amaç öğrencilere tüm heceleri öğretmek değil, hece kavramını kazandırarak okuma becerisini geliştirmeleridir. Hece tanıma çalışmalarlarıyla birlikte öğrenciler artık yavaş yavaş okumaya başlamaktadır. Hece öğretimi yaparken; İlk çözümlenecek sözcük öğrencilerin en iyi öğrendiği ve en az heceli sözcüklerden seçilir. Örnek olarak;

☐ 'Ata' sözcüğünün kesildiği 'Ali ata bak.' cümlesi öğretmen ve öğrenciler tarafından yazılıp konuşulur gibi okunur.

- ☐ Öğretmen “ata” sözcüğünü tahtaya öğrenciler defterine yazar.
- ☐ Öğrenciler “ata” sözcüğünü bakmadan defterine yazar.
- ☐ Öğretmen önce “ta” yı kapatarak “a” yı okur. Ardından “a” yı kapatarak, “ta” yı okur ve öğrencilere okutur.
- ☐ Ata sözcüğünün heceleri farklı renklerde yazılır.
- ☐ “ta” silinip “a” okutulur.
- ☐ “ta” yeniden yazılıp Ata olarak okutulur.
- ☐ Diğere heceler içinde aynı aşamalar gerçekleştirilir ve yeni hece ve kelimeler oluşturulur. (Öz, 1999).

Harf Dönemi

Harf döneminde öğrenciler harflerin seslerini tanırlar. Harf tanıma dönemi alfabedeki 8 sesli harfi öğrenmiş olarak başlar. Sessiz harfin alfabedeki okunuşu değil, harfin ağızdan çıkışı öğretilir. Öğrenciler harfleri sezdiğinde harf çalışmalarına başlanmalıdır. Bu dönemde;

☐ Sesi kavratılacak harfin geçtiği fiş tahtaya asılır, sesi öğretilecek harf diğer hecelerden ayrılacak şekilde fiş bükülüp, okutulur.

☐ Heceler üzerinde ses vurgulanır.

☐ Öğrenciler daha önceden emel sözcüğündeki “e” sesini öğrenirler “e” harfi kapatılarak “m” sesi vurgulanır. Önce sesli harfler sonra sessiz harfler öğretilir.

☐ Ardından önce kapalı heceler “as, ek, it” gibi, sonra açık heceler “ba, me, te” gibi öğretilir.

☐ Sesi öğretilen harfin önüne, arkasına heceler harfler getirilerek pekiştirici çalışmalar yapılır. Hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere, cümlelerden de metinlere doğru giden bir öğretim yapılı (Güleryüz, 2002).

Serbest Okuma Yazma Dönemi

Serbest okuma yazmaya geçiş dönemi çözümleme döneminin tam olarak bitmesi ile başlamaktadır. Öğrencilerin artık metinleri doğru olarak okuyup yazabilmeleri bu döneme geçişte en önemli etkidir. Bu dönemde öğrencilerin çok iyi bildikleri ve daha önceden sınıfta çözümlenmiş olan metinler öğrencilere okuma parçaları olarak verilmelidir. Bu dönemde;

☐ Yazma becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilere günlük tutturulur.

☐ Yapılan yazı çalışmaları öğretmen tarafından tek tek kontrol edilip yanlışlar düzeltilir.

☐ Noktalama kurallarına dikkat çekilerek öğrencilerin kurallara uymaları sağlanır.

☐ Öğrencilere gelişim özelliklerine uygun, sade bir dille yazılmış, akıcı olan, bol resimli okuma kitapları önerilir (Güleryüz, 2002).

Okula yeni başlayan her öğrenciden beklenen ilk kazanımlardan birisi okuma yazma becerisidir. Bu beklenti normal gelişim gösteren bireyler ve farklı gelişim gösteren bireyler için aynı doğrultudadır. Akademik anlamda ilerleyebilecek olan zihin engelli öğrenciler okuma yazmayı öğrenebilirler. Fakat uygun eğitim alamayan, doğru yöntem seçilemeyen zihin engelli çocuklar yaşadığı başarısızlıklar doğrultusunda utanma duygusu yaşamakta, kendini yetersiz hissetmekte zaman geçtikçe öğrenilmiş çaresizliğe kapılarak kendilerine olan güvenlerini kaybetmektedirler. Bu sebeple; zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuma yazma öğretiminde doğru yöntemin seçilmesi okuma yazma becerisinin kazanılmasının yanı sıra çocuğun kendine olan güvenini kazanmasını da sağlamaktadır. Okuma yazma becerisi kazanan zihin engelli çocuk; etrafındaki insanlarla daha kolay iletişim kurabilmekte, günlük yaşamdaki becerilerini daha kolaylıkla uygulayabilmekte ve duygu düşüncelerini daha rahatça anlatabilmektedir. Ancak özel eğitim gerektiren bireylerde bireysel farklılıklar esas olduğu için her öğrencide uygulanabilecek sabit bir okuma yazma yöntemi vardır denilemez. Dolayısıyla özel gereksinimli bireyin gereksinimine, yaşına, akademik başarısına uygun bir okuma yazma yöntemi seçilmelidir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Kırcaali-İftar ve Uysal (1999) yaptıkları araştırmada Eskişehir’de zihinsel engelli öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığı ile yapılan resimli fişlerle okuma yazma öğretiminin etkililiğini araştırmışlardır. Dört zihin engelli kaynaştırma öğrencisi üzerinde özel eğitim danışmanlığının okuma yazma becerilerini ne kadar etkilediği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden beceriler arası çoklu yoklama modelinden yararlanılmıştır. Çalışmada her bir fişin sözcüğü, sözcüğü temsil eden görsellerle resmedilmiştir. Sonrasında deneklere 40 fiş cümlesinin okunması ve yazılması öğretilmiştir. Araştırmanın sonucunda yöntemin etkili olduğu bulunmuştur.

Çolak (2001) özel eğitimde çalışan 7 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışmanın bulgularında zihin engelli öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilere göre okuma yazma öğrenirken aynı aşamalardan geçmekte fakat daha öğrenmeleri daha zor olmaktadır. Öğretmenler genellikle fiş öğretimi ağırlıklı çalışmalar tercih etmektedir.

Başal ve Batu (2003) tarafından Eskişehir ilinde yedi alt özel sınıfın özel eğitim bölümü alan dışı öğretmenleriyle gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin farklı yöntemler izledikleri ve genelde cümle yöntemini tercih ettikleri saptanmıştır.

Deniz (2008) tez çalışmasında Konya ilinde 27 öğretmenle çalışmıştır. 10 öğretmen cümle yönteminin, 6 öğretmen ses temelli yönteminin, 4 öğretmen ses yönteminin, 3 öğretmen karma yöntemin, 2 öğretmen hece yönteminin, 1 öğretmen harf, 1 öğretmen ses yönteminin etkililiğinden bahsetmiştir.

Hem normal gelişim gösteren bireylerde hem de farklı gelişen bireylerde işlevsel okuma yazma öğrenimi büyük önem taşımaktadır. Bireylerin kişisel ihtiyaçlarını karşılamaları, sosyalleşmeleri ve bağımsız olarak yaşayabilmeleri (örneğin tabelaları okuyabilmeleri, bağımsız alışveriş yapabilmeleri) için okuma yazma öğrenmeleri gerekmektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim programı yaşına, zekâ durumuna, ihtiyacına göre bireyselleştirilmiş olarak hazırlanır. Bu çalışmada şu anda MEB programında olan ses esaslı cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenemeyen hafif düzeyde zihinsel engelli bir öğrenciye özel eğitimin esnekliğinden yararlanıp yöntem değiştirilerek cümle çözümleme yöntemiyle okuma yazmanın temel becerilerinden olan sesli harflerin öğretimi amaçlanmıştır. Cümle çözümleme yöntemine göre sesli harfler harf aşamasından önceki aşama olan hece aşamasında “sesli harfler tek başlarına hece olabilirler” gramer özelliğine göre hece aşamasında öğretilmektedir.

1.5. Araştırmanın Problem ve Alt Problemleri

Bu araştırmanın temel problemi, “hafif düzeyde zihin engelli bireylere sesli harflerin öğretiminde cümle çözümleme yöntemi etkili midir?” sorusunun cevabını aramaktadır. Bu doğrultuda alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

1- Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere cümle çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğretirken sesli harfleri içeren 8 fiş cümlesindeki harfleri öğrenme düzeyleri nasıldır?

2- Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere cümle çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğretirken fiş cümlesine uygun resim eşliğinde sunulan fiş cümleleri ile resim kullanılmadan sunulan fiş cümlelerindeki sesli harfleri öğrenme durumları nasıl değişmektedir?

3- Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere cümle çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğretirken üç kelimeli fişlerin öğretimi ile 4 kelimeli fişlerin öğretimi süreci nasıl etkilemektedir?

2. Yöntem

Bu çalışmada hafif zihin engelli bir öğrenciye okuma yazma öğretirken cümle çözümleme yöntemiyle sesli harflerin öğretimi amaçlandığı için nitel araştırma modelinin eylem araştırması deseni kullanılmıştır.

Eylem araştırmaları hem hipotez ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmaları hem de öğretmenin etkin katılımı ile öğretmenleri hâkim ve güçlü kılar. Sınıflarıyla ilgili yeni bilgiler edinmelerine yardımcı olur. Etkili öğretim ve yansıtıcı düşünmeye teşvik eder. Öğretmenin pedagojik

bilgisini genişletir. Öğretmeni kendi eserine karşı sorumlu kılar. Öğrencinin başarısıyla uygulama arasındaki bağı kuvvetlendirir. Yeni bilgiler öğrenmeye ve yeni fikirlere açık olmaya destek olur. Profesyonel büyüme ve gelişmeye olanak tanır (Uzuner, 1993).

Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre, eylem araştırmalarının genel özellikleri şöyle sıralanabilir:

1- Eylem araştırmaları sistematik biçimdedir.

2- Araştırma bir cevapla başlamaz.

3- Eylem araştırması kafa karıştırıcı olmalı diye bir kaide yoktur.

4- Yapılan gözlemler her daim düzenli ve sistematik olmalıdır.

5- Eylem araştırması nicel bir araştırma olmadığı dolayısıyla bir şeyleri ispat etmeye çalışmaz (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.1. Çalışma Grubu

Öğrenci: Öğrenci 11 yaşında, erkek, hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahiptir. Öğrenimine Kırklareli ilinin Babaeski ilçesinde bir ortaokulda özel eğitim alt sınıfında 6. sınıf olarak devam etmektedir. Her Cuma günü 17.00-17.45 ve 18.00-18.45 saatleri arasında araştırmacının çalıştığı özel rehabilitasyon merkezinde eğitime devam etmektedir. Öğrenciye 1. sınıfa başladığından beri ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretilmeye çalışılmış fakat başarılı olunamamıştır. Öğrenci harfleri tanımaktan ziyade bazı harf ve kelimeleri ezberlemiştir (örneğin n harfini gördüğü her kelime nane demektedir). Öğrencinin uzun dönemli amaçları arasında 'sesleri ayırt eder.' kazanımı bulunmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Ders içeriğinin düzenlenmesi ve uygulanması araştırmacı tarafından organize edilmiştir. Araştırmanın veri toplama aşamasında görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu süreçte öğrenci ile yapılan dersler video kayıt altına alınmış ve araştırmacının araştırma günlükleri tutmuştur. Öğrencinin defterlerinden fotokopi çekilmiştir. Elde edilen çalışmalar incelenmiş ve bu dokümanların içerik analizi yapılmıştır.

8 sesli harfin büyük ve küçük formunu barındıran fişler öğrenciye öğretilir. Bu araştırmada fişlerin öğrenciye verilmiş sırası şu şekildedir: Ali ata bak. Emel eve gel. Oya okula koş. İpek ipi tut. Işık ılık süt iç. Ömer mısır sever. Uyan Ufuk, uyan. Ümit bu üzüm.

2.3. Verilerin Analizi

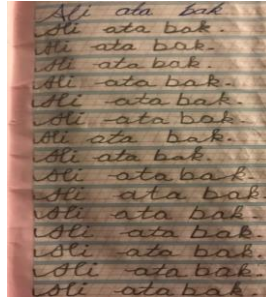
18 hafta ve haftada bir gün iki ders saati (bir ders süresi 45 dakikadır) süren bu araştırmada katılımcı öğrencinin fişi öğrenme ölçütü olarak 'Öğrenci fişi okuması istendiğinde 4/5 oranında bağımsız

olarak fişi okur ve öğrenci fişi yazması istendiğinde 4/5 oranında fişi yazar' ölçütü alınmıştır. Bu doğrultuda veriler her derste çekilen video kayıtlar, araştırmacının tuttuğu araştırma günlükleri, öğrenci ile yapılan görüşmeler ve öğrencinin defterleri incelenerek içerik analizi yapılmıştır. Bu araştırmada içerik analizinin kullanılma amacı elde edilen verileri açıklamaya yetecek ilişki ve kavramlara ulaşabilmektir.

3. Bulgular

Araştırmanın 1. alt problemi olan hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere cümle çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğretirken sesli harfleri içeren 8 fiş cümlesindeki harfleri öğrenme düzeylerinin nasıl değiştiğine ilişkin süreç ve bulgular aşağıdaki gibidir:

Öğrenciye ilk fiş olan 'Ali ata bak.' cümlesi okundu ve defterine yazıldı. Cümle öğrenciye 5 kere tekrar ettirildi ve ardından defterine bakarak yazması istendi. Yazarken her kelimeyi tek tek okuması istendi. Öğrenci okuması ve yazması istendiğinde fişi 5 denemenin 4'ünde (4/5 ölçütünde) bağımsız olarak okuyana ve yazana dek fiş okutulup yazdırıldı. Öğrenciye ev ödevi olarak 2 sayfa 'Ali ata bak.' fişinin yazılması ve okunması verildi. Öğretime dair öğrenci ürünlerine ait görsel örneği aşağıda görüldüğü gibidir:



Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'Ali ata bak.' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Böylelikle araştırmanın süresi içindeki kalıcılığın kontrolü yapıldı. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 5'inde bağımsız olarak fişi okudu. Öğrenci yazması istendiğinde 5 denemenin 5'inde bağımsız olarak fişi yazdı. Ölçüt sağlandığı için 2. fiş olan 'Emel eve gel.' fişi çocuğa okundu ve defterine yazıldı. Cümle öğrenciye 5 kere tekrar ettirildi ve ardından defterine bakarak yazması istendi. Yazarken her kelimeyi tek tek okuması istendi. Öğrenci okuması ve yazması istendiğinde fişi 4/5 ölçütünde bağımsız olarak okuyana ve yazana dek fiş okutulup yazdırıldı. Öğrenciye ev ödevi olarak 2 sayfa 'Emel eve gel.' fişinin yazılması ve okunması verildi.

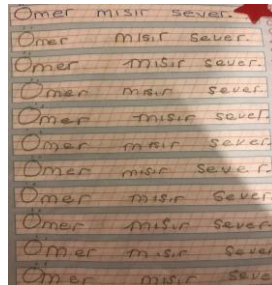
Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'Emel eve gel.' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 5'inde bağımsız olarak fişi okudu. Öğrenci yazması istendiğinde 5 denemenin 5'inde fişi bağımsız olarak yazdı. İstenilen ölçüt sağlandığı için 3. fiş olan 'Oya okula koş.' fişi çocuğa okundu ve defterine yazıldı. Cümle öğrenciye 5 kere tekrar ettirildi ve ardından

İbrahim COŞKUN, Hatice Ece GEÇ defterine bakarak yazması istendi. Yazarken her kelimeyi tek tek okuması istendi. Öğrenci okuması ve yazması istendiğinde fişi 4/5 ölçütünde bağımsız olarak okuyana ve yazana dek fiş okutuldu ve yazdırıldı. Öğrenciye ev ödevi olarak 2 sayfa 'Oya okula koş, tut.' fişinin yazılması ve okunması verildi.

Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'Oya okula koş.' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 4'ünde sözel ipucu ile fişi okudu (okula yerine okul dedi). Öğrenci yazması istendiğinde 5 denemenin 5'inde fişi bağımsız olarak yazdı. İstenilen ölçüt sağlandığı için 4. fiş olan 'İpek ipi tut.' fişi çocuğa okundu ve defterine yazıldı. Cümle öğrenciye 5 kere tekrar ettirildi ve ardından defterine bakarak yazması istendi. Yazarken her kelimeyi tek tek okuması istendi. Öğrenci okuması ve yazması istendiğinde fişi 4/5 ölçütünde bağımsız olarak okuyana ve yazana dek fiş okutuldu ve yazdırıldı. Öğrenciye ev ödevi olarak 2 sayfa 'İpek ipi tut.' fişinin yazılması ve okunması verildi.

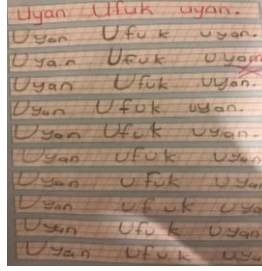
Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'İpek ipi tut.' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 4'ünde sözel ipucu ile olarak fişi okudu. (İpi yerine ip olarak okudu) Öğrenci yazması istendiğinde 5 denemenin 5'inde fişi bağımsız olarak yazdı. İstenilen ölçüt sağlandığı için 5. fiş olan 'Işık ılık süt iç.' fiş cümlesinin öğretimine geçildi.

Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'Işık ılık süt iç.' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 4'ünde bağımsız olarak fişi okudu. Öğrenci yazması istendiğinde 5 denemenin 5'inde fişi bağımsız olarak yazdı. İstenilen ölçüt sağlandığı için 6. fiş olan 'Ömer mısır sever.' fişi görsel resim eşliğinde öğrenciye sunuldu. Görsel öğrencinin defterine yapıştırıldı ve altına fiş cümlesi yazıldı. Cümle öğrenciye 5 kere tekrar ettirildi ve ardından defterine bakarak yazması istendi. Yazarken her kelimeyi tek tek okuması istendi. Öğrenci okuması ve yazması istendiğinde fişi 4/5 ölçütünde bağımsız olarak okuyana ve yazana dek fiş okutuldu ve yazdırıldı. Öğrenciye ev ödevi olarak 2 sayfa 'Ömer mısır sever.' fişinin yazılması ve okunması verildi. Öğretime dair öğrenci ürünlerine ait görsel örneği aşağıda görüldüğü gibidir:



Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'Ömer mısır sever.' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 5'inde bağımsız olarak fişi okudu. Öğrenci yazması istendiğinde 5 denemenin 5'inde fişi bağımsız olarak yazdı. İstenilen ölçüt sağlandığı için 7. fiş olan

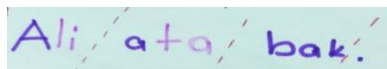
'Uyan Ufuk uyan.' fişi görsel resim eşliğinde öğrenciye sunuldu. Görsel öğrencinin defterine yapıştırıldı ve altına fiş cümlesi yazıldı. Cümle öğrenciye 5 kere tekrar ettirildi ve ardından defterine bakarak yazması istendi. Yazarken her kelimeyi tek tek okuması istendi. Öğrenci okuması ve yazması istendiğinde fişi 4/5 ölçütünde bağımsız olarak okuyana ve yazana dek fiş okutuldu ve yazdırıldı. Öğrenciye ev ödevi olarak 2 sayfa 'Uyan Ufuk uyan.' fişinin yazılması ve okunması verildi. Öğretime dair öğrenci ürünlerine ait görsel örneği aşağıda görüldüğü gibidir:

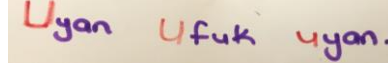


Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'Uyan Ufuk uyan' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 5'inde bağımsız olarak fişi okudu. Öğrenci yazması istendiğinde 5 denemenin 5'inde fişi bağımsız olarak yazdı. İstenilen ölçüt sağlandığı için 8. fiş olan 'Ümit bu üzüm' fişi görsel resim eşliğinde öğrenciye sunuldu. Görsel öğrencinin defterine yapıştırıldı ve altına fiş cümlesi yazıldı. Cümle öğrenciye 5 kere tekrar ettirildi ve ardından defterine bakarak yazması istendi. Yazarken her kelimeyi tek tek okuması istendi. Öğrenci okuması ve yazması istendiğinde fişi 4/5 ölçütünde bağımsız olarak okuyana ve yazana dek fiş okutuldu ve yazdırıldı. Öğrenciye ev ödevi olarak 2 sayfa 'Ümit bu üzüm.' fişinin yazılması ve okunması verildi.

Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'Ümit bu üzüm.' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 5'inde bağımsız olarak fişi okudu. Öğrenci yazması istendiğinde 5 denemenin 5'inde fişi bağımsız olarak yazdı.

9. haftadan itibaren 2. aşama olan kelime aşamasına geçildi. İlk fiş olan "Ali ata bak." fişinde her kelimenin arasına 45 derecelik çizgiler çizildi. 'Ali / ata / bak/.' fişi önce öğrenciye okutuldu ve ardından her kelimeyi kesmesi istendi. Fiş kelimelere kesildi. Öğrencinin kelimeleri tek tek okuması istendi. Ardından kelimelerin yeri değiştirildi öğrencinin okuması istendi. Örneğin 'ata bak Ali', 'bak ata Ali' şeklinde okutuldu ve yazdırıldı. Daha sonra öğretmen öğrenciye cümleyi kendisi söyledi ve öğrenciden kelimeleri cümleye göre yerleştirmesi istendi. Örneğin 'ata bak Ali.' yaz. Ardından karıştırılmış kelimelerle deftere cümleler yazması istendi. Aynı süreç kalan haftalarda da uygulandı. Geriye kalan 7 haftada diğer 7 fiş için uygulandı. Son 2 haftada ise tüm fişler karıştırılarak okutuldu. Öğretime dair öğrenci ürünlerine ait görsellerden örnekler aşağıda görüldüğü gibidir:





Uygulama sürecinin sonunda öğrenci sesli harfle başlayan 8 fişin tamamını bağımsız olarak okumayı başarmıştır. Fişi gördüğü zaman fişin başındaki sesli harfi bağımsız olarak hatırlamaktadır. Örneğin "Ömer mısır sever." fişini gördüğünde ilk önce 'Ö' demektedir. 'Ö' dedikten sonra ise 'Ömer mısır sever' şeklinde fişi okumaya devam etmektedir. Bu tüm fişler için geçerlidir. 18 haftanın sonunda 8 fişteki 8 sesli harfi bağımsız olarak okuyabilmiştir.

Araştırmanın 2. alt problemi olan hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere cümle çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğretirken fiş cümlesine uygun görsel eşliğinde sunulan fiş cümleleri ile doğrudan sunulan fiş cümlelerindeki sesli harfleri öğrenme durumlarının nasıl etkilendiğine ilişkin bulgu aşağıdaki gibidir:

Öğrenci resimlerle sunulan fişleri resimsiz sunulan fişlere kıyasla daha kolay hatırlamıştır. Bu araştırmada 3 fiş cümlelerin anlamına uygun olan bir görsel eşliğinde 5 fiş cümlesi ise görsel kullanılmadan sunulmuştur. Öğrenci fişi hatırlayamadığı zaman fişin resmi ipucu görseli olarak açılmış ve başka bir ipucuna gerek kalmadan öğrenci fişi hatırlayabilmiştir. Resim olmadan sunulan fişlerde hatırlayamadığında ise fişi okuması için bekleme süresi artmış veya öğrenci sözel ipucu yardımı ile fişleri hatırlayabilmiştir. Resim eşliğinde sunulan fişler resim kullanılmadan sunulan fişlere oranla öğrenmede daha etkili olmuştur. Araştırmada kullanılan ve görsel eşliğinde sunulan fiş cümlelerine ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir:



Araştırmanın 3. alt problemi olan 'Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere cümle çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğretirken üç kelimeli fişlerin öğretimi ile 4 kelimeli fişlerin öğretimi süreci nasıl etkilendiğine dair bulgu aşağıdaki gibidir:

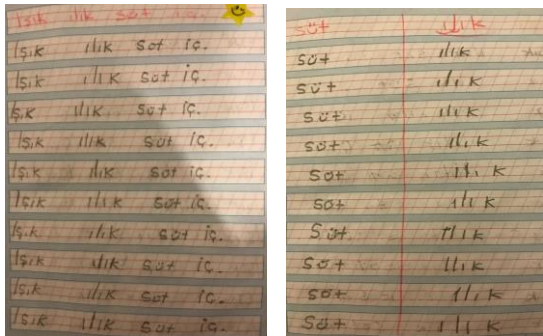
Katılımcı öğrenci 4. sırada verilen fiş cümlesinin öğrenme ölçütünü sağladığı için dört kelimedenden oluşan 5. fiş cümlesi 'Işık ılık süt iç.'in öğretimine geçildi. Cümle çocuğa okundu ve defterine yazıldı. Cümle öğrenciye 5 kere tekrar ettirildi ve ardından defterine bakarak yazması istendi. Yazarken her kelimeyi tek tek okuması istendi. Öğrenci okuması ve yazması istendiğinde fişi 4/5 ölçütünde

bağımsız olarak okuyana ve yazana dek fiş okutuldu ve yazdırıldı. Öğrenciye ev ödevi olarak 2 sayfa 'Işık ılık süt iç.' fişinin yazılması ve okunması verildi.

Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'Işık ılık süt iç.' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 2'sinde sözel ipucu ile fişi okudu. İstenilen ölçüt sağlanamadığı için derste tekrar 'Işık ılık süt iç.' fişi okundu ve yazıldı. Öğrenci okuması ve yazması istendiğinde fişi 4/5 ölçütünde bağımsız olarak okuyana ve yazana dek fiş okutuldu ve yazdırıldı. Öğrenciye ev ödevi olarak 2 sayfa daha 'Işık ılık süt iç.' fişinin yazılması ve okunması verildi.

Öğrenci bir hafta sonraki derse geldiğinde 'Işık ılık süt iç.' fişini öğrenip öğrenmediği teyit edildi. Öğrenci okuması istendiğinde 5 denemenin 4'ünde bağımsız olarak fişi okudu. Öğrenci yazması istendiğinde 5 denemenin 5'inde fişi bağımsız olarak yazdı. İstenilen ölçüt sağlandığı için 6. Fişin öğretimine geçildi.

8 fiş cümlesi içerisindeki 4 kelimeli tek fiş cümlesi olan "Işık ılık süt iç." fişidir. Bu fişi diğer fişlere göre daha zor öğrendiği görülmüştür. Nitekim diğer fişleri okuyabilmesi 1 hafta sürerken bu fişi iki haftada kavrayabilmiştir. Bu fiş cümlesinin öğretimine dair öğrenci ürünlerine ait görseller aşağıda görüldüğü gibidir:



4. Sonuç, Tartışma, Öneriler

Tasarlanan araştırma sonucunda öğrencinin verilen her bir fişi bir hafta içerisinde öğrenmesi ve istenilen ölçütte bağımsız olarak okuması sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin sesli harflerle başlayan kelimeleri öğrenmesi, cümle içinde ve cümle dışında ayırt etmesi öğrenmedeki kalıcılık ve öğrenilen bilginin başka alanlara transfer edilmesi bakımından önemlidir. Öğrenciye kelimenin başındaki harf sorulduğunda harfi doğru söylemesi (örneğin Ali ye baktığında önce A demesi) katılımcı öğrenciye sesli harfleri öğretiminde cümle çözümleme yönteminin ses esaslı okuma yazma öğretimine göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrenciye sunulan 8 fişten 5'i fiş kartonu olarak 3'ü ise fişin cümlesine uygun bir resim eşliğinde idi. Öğrenci fişleri hatırlayamadığı anda resimlerle sunulan fişlerin resmini gördüğünde fişi hatırlayabilmiş, resimlerle sunulmayan fişlerde ise bekleme süresi uzadı veya sözel ipucuna ihtiyaç

duyulmuştur. Bu da resim eşliğinde sunulan fişlerin resim kullanılmadan sunulan fişlere kıyasla daha kalıcı öğrenmeler sağladığını göstermiştir.

Öğrenciye sunulan 8 fişten 7'si üç kelime 1 tanesi dört kelimeliydi. Öğrencinin dört kelime olan 'Işık ılık süt iç.' fiş cümlesi diğer fişlere nazaran daha geç okuyabilmesi araştırmanın sonuçlarından bir diğeridir. Fakat bu sonuç yalnızca bir fiş ile denendiği için benzer kişi veya durumlara yönelik genellenebilir ve sağlıklı yorum yapılabilir nitelikte değildir.

Araştırmanın bu sonuçları ile cümle çözümleme yönteminin özel eğitimde kullanılan diğer okuma-yazma öğretim yöntemlerine göre çeşitli bakımlardan daha etkili olduğuna dair İftar-Kırcaali ve Uysal (1999), Çolak (2001), Batu ve Başal (2002)'in gerçekleştirdiği çalışmalarda ulaşılan sonuçlar büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bu çalışma ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilere cümle çözümleme yöntemi ile sesli harfleri öğretmenin ses esaslı okuma yazma öğretimine göre daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

İleriki araştırmacılara öneriler olarak şunlar sıralanabilir;

- Aynı çalışma daha büyük örneklem veya katılımcı grubu ile yapılabilir.
- Ses esaslı okuma yazma yöntemi ile okuma yazma öğrenememiş veya öğrenmekte zorlanan orta ve ağır zihin engelli öğrenciler ve yüksek işlevli otizmlili öğrencilerle cümle çözümleme yöntemi ile sesli harflerin öğretilmesi araştırılabilir.
- Benzer çalışma gruplarıyla farklı okuma yazma öğretimi yöntemleri (hece yöntemi, karma yöntem vs.) denenebilir.

Kaynaklar

- Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Batu, S., & Başal, M. (2002). Zihinsel Özürlü Öğrencilere Okuma- Yazma Öğretme Konusunda Alt Özel Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 85-98.
- Calp, M. (2003). *İlkokuma- Yazma Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi
- Coşkun, İ. (2014). Ses Temelli Cümle Yöntemi. *Türkçe İlkokuma ve Yazma Yöntemi*. M. Elkatmış (Editör). Ankara: Maya Akademi.
- Çelenk, S. (1999). *İlkokuma Yazma Program ve Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çelenk, S. (2002). *İlkokuma Yazma Öğretimi ve Programı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çolak, A. (2001). Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*) *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Demir, C. (2015). İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri. *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ö. Yılar (Editör). Ankara: Pegem Akademi
- Eripek, S. (1998). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar. *Özel Eğitime Giriş*. Y. Özsoy, & M. Özyürek içinde, *Geri Zekalı Çocuklar* (s. 151-180). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları

- Güneş, F. (2004). *Okuma Yazma ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- İftar-Kırcaali, G. ve Uysal, A. (1999). Zihin Özürlü Öğrencilere Özel Eğitim Danışmanlığı Aracılığıyla Uygulanan Resimli Fişlerle Okuma- Yazma Öğretiminin Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2, 3-13.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı Gelişen Çocuklar*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (31.05.2006- 6184 Sayılı Resmi Gazete). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.
- Öz, F. (1998). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, F. (1999). *Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgür, G. (2004). *Engelli Çocuklar ve Eğitim- Özel Eğitim*. Adana: Karhan Kitabevi.
- Parlak yıldız, H., (2014). İlkokuma ve Yazma Öğretimi. *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. A. Güzel & H. Karatay (Editör). Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2010). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, A. (2009). İlkokuma Yazma Öğretimi Programının Bilimsel Araştırma Somnuç arına Göre Değerlendirilmesi. 2. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi- Öğretimi Kurultayı*. Nevşehir.
- Şenel, H. G. (2004). *İlköğretim- online*. <http://ilkogretim-online.org.tr>: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alındı
- Şenol, S. (2006). *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Topaloğlu, O. (2003). Özel Eğitim Sorunlar, Yaklaşımlar, Öneriler. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*.
- Uzuner, Y. "An Investigation of Hearing Mother's Reading Aloud Efforts to her Preschool Age Hearing and Hearing Impaired Children Before Bed Time", Yayımlanmamış Doktora Tezi, 1993.
- Ünüvar, Perihan, & Çelik. (1999). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Burdur.
- Yeleğen, M. (1997). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. İzmir: İz-YAY.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Vowels Teaching through Sentence Analysis Method for the Mild Intellectual Disabilities: Action Research

EXTENDED SUMMARY

One of the first achievements expected from each new student is literacy. This expectation is in the same direction for individuals with normal development and for individuals with different developmental characteristics. Students with mental retardation who can progress in academic terms can learn to read and write. However, children with disabilities who cannot get the proper education, the right method cannot be chosen, live in a sense of shame in accordance with the failures they experience, and they feel themselves inadequate and lose their confidence in the learned helplessness. Therefore; Choosing the right method for teaching literacy to children with intellectual disabilities provides the ability of the child to gain self-confidence as well as gaining literacy skills. The mentally retarded child with the ability to read and write; it can communicate more easily with the people around it, can apply its daily life skills more easily and can express the thoughts of feeling more easily. However, as individual differences are essential in individuals who require special education, it is not possible to say that there is a fixed method of literacy that can be applied to each student. Therefore, a literacy method suitable for the needs, age and academic success of the individual with special needs should be chosen.

This is an action research carried out in the province of Edirne, Turkey. In this research, the level of vowels in teaching through “the sentence analysis method” of one 11-year-old and 6th grade student with mild intellectual disabilities who failed to learn how to read and write with “the sound-based sentence method” which has been in curriculum since 2005 has been investigated. The student was given eight tags including one sentence each starting with vowels. Three out of eight tags were presented with visuals whereas five of which were provided merely as written statements. Lessons carried out with the student were recorded in the video and the researcher kept the research logs.

As a result of the research, it was concluded that the student would learn each given slip within one week and read it independently at the desired criterion. The student learns the words starting with vowels, and distinguishes them in sentences and sentences outside of the sentence. When the student is asked to pronounce the letter in the beginning of the word (for example, when he looks at Ali), the participant shows that the sentence analysis method is more effective than teaching voice based literacy in teaching vowels.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 3, Sayı 3, 80 - 93
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 3, Issue 3, 80 - 93
DOI: 10.29250/sead.461626

Gönderilme Tarihi: 19.09.2018

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 09.10.2018

Metinler arası ve Metinler arasılık Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi, iyurdakal@pau.edu.tr.

Özet: Bu araştırmanın amacı, 1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinlerarasılık konuları üzerine yapılan lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Metinler arası ve metinler arasılık konuları üzerine hazırlanan lisansüstü tezler; yıllara, üniversitelere, örnekleme/çalışma grubuna ve yöntemlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 1993-2018 yılları arasında YÖK Tez Merkezine kayıtlı elektronik olarak ulaşılabilen metinler arası ve metinler arasılık konuları üzerine hazırlanmış 38 yüksek lisans, 1 sanatta yeterlilik ve 10 doktora tezi olmak üzere toplam 49 tez oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, nitel araştırma desenine uygun olarak doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve analiz edilen veriler tablolastırılarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Metinler arasılık, lisansüstü tezler, doküman incelemesi, betimsel analiz.

An Investigation into Graduate Theses on Intertextual and Intertextuality

Abstract: The aim of this study is to examine master's and PhD theses on intertextuality and intertextuality between 1993-2018 in terms of a set of variables including years, universities, sampling / study group and methods. The study group consisted of 38 theses, 38 master's, 1 art competencies and 10 PhD theses, which were made public electronically by YÖK Thesis Center. Data were gathered using document analysis technique in accordance with the qualitative research design. The data collected within the scope of the research were analyzed using the descriptive analysis method. The results were presented in tables.

Keywords: Intertextuality, graduate thesis, document analysis, descriptive analysis.

Künyesi: Yurdakal, İ. H. (2018). Metinler arası ve Metinler arasılık Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3 (3), 80-93. DOI: 10.29250/sead.461626

Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.
Yazar Orcid No: 0000-0002-6333-5911

1. Giriş

Metinler arasılık bir kuram olarak 1960'lı yıllarda ortaya çıkmıştır. Ancak metinler arasılığın bir terim olarak literatürde yer almasından çok daha önce kavramın ortaya çıkmasına zemin hazırlayan başka kuramların olduğu görülür. Bu kuramların başında oluşumu 1915 yılından başlayıp 1930'lu yıllara kadar devam eden Rus Biçimciliği gelir (Köker ve Ateş, 2016, s. 275). Disiplinler arası bir kavram olan metinler arasılık (Intertextualität), her ne kadar farklı disiplinlerden olanlarca farklı tanımlansa da edebiyat biliminde bir metnin bir başka, öncel metinle (Prätex) olan ilişkisi, bağıntısı, hatta başka metinlerin dönüşüme uğramasıdır (Ekiz, 2007, s. 124). Birçok olguda olduğu gibi metinler arasılıkta da görüş birliğine varılmış bir tanım olmamasına rağmen metinler arasılık genel olarak bir metnin bir başka metinle ilişki içerisinde olması olarak tanımlanabilir. Bu kapsamda tüm metinlerin esasen bir diğer metinle belirli oran ve ölçütlerde ilişkisi olduğu söylenebilir. Kavram olarak sıklıkla kullanılsa da metinler arasılık esasen bütün okuma deneyimlerinde bir şekilde kendini göstermektedir. Metinler arasılık Susar'a (2016) göre bir metin içindeki anlamı yakalayıp onu başka bir metin içerisinde bir şekilde ifade etmek ya da vurgulamaktır.

Metinler arası ilişkilerde "sözce", iki metin arasındaki alışveriş nesnesidir. Bu ilişkide sözce aynı kalırken "sözcelem" değişir. Alıntılanan metnin sözcüsü, göstereni yani biçim olarak kendisi değişmezken bir başka metnin içinde uğradığı yer değişikliğinden dolayı sözcelemi, gösterileni yani anlamı değişir (Gezeroğlu, 2016, s. 198). Gürses (2016, s. 91) metinler arasılıkta, var olan bir metnin bir diğer başka bir metnin içine dahil edildiğini ya da öncül metinden yola çıkarak yeni bir metnin yaratıldığını ifade eder. Bu kapsamda metinler arasılığın anlık bir okuma olmadığı belirli basamakları olan bir süreç olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Metinler arasılık sürecinde hem metinlerin analiz edilmesi hem de metinlerden yola çıkarak senteze ulaşılması süreçleri olduğundan metinler arası okuma yapan bireyin analiz ve sentez gibi bilişsel süreçleri kullanması gerekmektedir.

Irwin (2004, s. 235) her bir metnin doğal olarak diğer metinlerle bağlantısı olduğunu ve okumaya başlamanın da sonsuz bir süreç olduğunu, okuyucunun da yazarın bir gölgesi olarak artık anlamı yazarın ürettiği şekliyle kavramaması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda günümüzde alan yazında karşılaşılan yaratıcı okuma ile metinler arası okumanın benzerlikler taşıdığı söylenebilir. Yaratıcı okumada da metinler arası okumada olduğu gibi birey okuduğu metni içselleştirir ve okuyucu rolünden yazar rolüne geçerek yeni fikirler ve duygular üreterek yaratıcı okuma faaliyetleri yapar. Görmez (2007, s. 48), her eserin başka bir eser ile yakın ilişki

içinde olduğunu ve etkileşimin sonsuza dek devam edeceğini bu nedenle bir eserin tamamen özgün olamayacağını vurgular. Bu bağlamda özellikle etkileşimin arttığı bilgi çağında özgün eserlerin yazılamayacağı görüşü ağırlık kazanmaktadır.

Günümüzde yalnızca yazınsal ya da dilsel olanın alanına özgü bir kavram olmakla kalmayarak çok sayıda farklı disiplin içerisinde (özellikle medya ve reklamlarda), sanatın öteki biçimlerinde (tiyatro, dans, müzik, resim, mimari, sinema), uğraş alanlarının doğasına göre, yeniden tanımlanarak kullanılan metinler arasılığın anlam ve kapsam alanı alabildiğine genişlemiştir (Bayraktaroğlu, 2010, s. 2). Metinler arasılık kavramı, metinler arasındaki karşılıklı ilişkidir. Bu konuda pek çok kavramcı ve uygulamacı bu tanımda fikir birliğindedir. Ancak metinler arasılık kavramını anlamak için bazı sorulara yanıt bulmak gerekmektedir (Tull, 2000'den akt. Köksal ve Ünal, 2008, s. 156). Bunlar; "Metin nedir? Metinler birbirleriyle nasıl ilgili olabilir? ve anlamın/yorumun yeri neresidir?" şeklinde özetlenebilir.

Metin, kısaca bir fikrin ya da düşüncenin, tecrübenin yazılı olarak ifade edilmesidir (Hartman ve Hartman, 1993). İnsanların duygu ve düşüncelerini belirli dilsel kurallar dahilinde yazıya dökmesi şeklinde de tanımlanabilen metin kavramı birçok kavramsal ölçüt baz alınarak da genişletilebilir. Metinler arası okumanın çıkış noktası olan *metin* kavramı TDK'ya (2018) göre bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünüdür. Tanımında da yer aldığı gibi birden çok metin arasında ilişki kurarak yeni bir anlam kurma süreci olarak görülen metinler arasılık yapısı gereği metinlerin birbirleri ile ilişki içerisinde olması durumuna dayanmaktadır. Metinlerden üç farklı şekilde anlam kurmak mümkündür: Metin içi, metin dışı ve metinler arası. Akyol'a (1996) göre anlam kurma çeşitleri şunlardır:

Metin içi anlam kurma: Bu tür anlam kurma tek bir kaynağa dayalı olarak gerçekleştirilen anlam kurmadır. Burada aranılan anlam bir cümlede, paragrafta veya paragraflarda yer almış olabilir. Her nerede olursa olsun metin içi sayılır ve kaynağın sınırları içerisinde yer alır. Burada tanıma ve hatırlama gibi basit düzeydeki bilişsel süreçler kullanılır. Okuyucu ezbercidir. Metin içerisinde metin oluşturma söz konusudur.

Metin dışı anlam kurma: Burada metnin yanında metin (anlamın yanında anlam) üretme söz konusudur ve okuyucu analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzeyli bilişsel süreçleri kullanmaktadır. Metin dışı anlam kurma içten dışa ve dıştan içe olabilir. İçten dışa anlam kurmada metindeki bir kavram, düşünce, resim, vb. okuyucuyu ön yaşantıları ile ilişki kurmaya yöneltebilir. Okuyucu kısa bir süre için karşılaştığı kavram ve düşüncelerin etkisiyle önündeki metinden ayrılır ve metnin yanında bir metin oluşturur sonra tekrar orijinal metne döner. Dıştan

içe anlam kurmada ise okuyucu önündeki metinde çözemediği bir kavramı, kelimeyi, vb. dışarıdan yardım alarak (bir sözlükten, bir yetiştikten vb.) çözüp metni yorumlamaya devam eder.

Metinler arası anlam kurma: Metinler arası anlam kurmada metinlerden (anamlardan) metin üretme vardır. Bu tür anlam kurmada okuyucu üst düzey bilişsel süreçleri kullanır. Okuyucu metinlerle (yazarlarla) tartışarak okumaktadır. Metinler arası okumak ve anlam kurmak metinler arası düşünme ve alternatif bakış açıları geliştirmeye yol açacaktır. Bir toplumdaki demokratik, hukuksal, ahlakî, kültürel, vb. değerler metinler arası anlayışın hakim olduğu düşünce sisteminde hem daha anlaşılır şekilde ifade edilecek hem de toplumun bireyleri tarafından daha fazla kabul görecektir. Bireylerin özgürlüğünün sınırları da başkalarını rahatsız etmeden genişleyecektir (Akyol, 2013, s. 233-234).

Hartman'a (1992, s. 295) göre metinler arasılık üç yapı üzerinde kurgulanmaktadır. Bunlar: metnin yazarı, metnin okuyucusu ve bağlamdır. Metinler arasılık sürecinde temelde bir metin yer almaktadır. Metin yazarı ile metni okuyan arasındaki ilişkinin kurulması da bağlamdır. Metin yazarı ile metin okuru dolaylı da olsa bir ilişki içindedir. Ancak bu ilişkiden kasıt, yazar ile okur arasındaki benzer düşünme süreçleri olarak algılanmamalıdır. Yazar ile okuyucunun konu üzerindeki görüşleri ve meramları zıtlık içerebilmektedir. Bu durumda bile yazar ile okur bağlam içinde bir ilişki kurmaktadır.

Metinler arasılık, metinsel bir olgu/etki olmak yanında metnin göndergeselliğini etkileyen bir dizi dış etkenin (toplumsal, tarihsel, siyasal vb. koşullar) göz önünde bulundurulmasını da gerektirmektedir (Aktulum, 2018, s. 237). Her bir metin içinde bulunduğu toplumsal yapıdan etkilenerek kaleme dökülmektedir. Bu etmenler siyasi, ekonomik ve toplumsal olgular olabilir. Bu kapsamda gerek metni gerek metin yazarını gerekse metni okuyan bireyi etkileyen bu etmenlerin metinler arasılıkta dikkate alınması gerekmektedir. Metinler arası okuma kavramını ilk olarak 2004–2005 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koyulan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1–5. Sınıflar) görmekteyiz. Programda "Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir." (MEB, 2009, s. 11). Ayrıca programda "anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir ifadesi

yer almaktadır (MEB, 2009, s. 11). Programda metinler arası anlam kurma, “bir konu ile ilgili farklı metinlerden (örneğin kitap, dergi, gazete vb.) alınan bilgilere dayalı yeni anlam oluşturma” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2009, s. 407).

2015 Türkçe öğretim programında (1-8) okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmaya sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır (MEB, 2015, s. 4). Bu kapsamda söz konusu programda öğrencilerin kazanması gereken okuma ve yazma becerilerinde metinler arasılığın göz önüne alınması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. 2018 yılında güncellenen Türkçe Dersi öğretim programında (1-8) özel amaçlar başlığı altında şu ifade vardır: Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmaya sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır (MEB, 2018, s. 8). Ayrıca okuma kültürü teması başlığında da metinler arası okumaya yer verilmiştir (MEB, 2018, s. 16).

Bu kapsamda araştırmanın amacı, 1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusu üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların (YÖK, 2018) çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemler oluşturulmuştur:

1. 1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. 1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?
3. 1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı nasıldır?
4. 1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. 1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
6. 1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin yazıldığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

2.1 Model

Bu araştırma model olarak nitel araştırma deseni baz alınmıştır. Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada nitel araştırmalardan doküman analizi desenine uygun olarak veriler toplanmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 1993-2018 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu ulusal tez merkezine kayıtlı metinler arası ve metinler arasılık konusunda hazırlanmış 38 yüksek lisans, 1 sanatta yeterlilik ve 10 doktora tezi olmak üzere toplam 49 lisansüstü çalışma oluşturmaktadır.

2.3 Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın hedef veri kitlesi Türkiye’de 1993-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezler olduğundan veriler Yükseköğretim Kurulu ulusal tez merkezinden elde edilmiştir. 1993 yılının baz alınması sebebi de ilk metinler arası lisansüstü çalışmanın 1993 yılında yapılmasından dolayıdır. Bu kapsamda araştırmada mevcut tüm lisansüstü tezleri incelenmiştir. Tezlerin incelenmesinde metinler arası ve metinler arasılık kavramlarının tez başlığı olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın kapsamını oluşturan lisansüstü tezler; yılları, konuları, çalışma grupları, yöntemleri ve veri toplama araçları incelenmiş ve toplanan veriler frekanslar ile tablolar yardımı ile raporlaştırılmıştır. Bu nedenle araştırmada “betimsel analizi” yaklaşımı temel alınmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Özdemir, 2014, s. 336).

3. Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular şunlardır: YÖK ulusal tez merkezinde 1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda 49 lisansüstü teze ulaşılmış olup bu tezlere ilişkin yol dağılım bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

1993-2018 Yılları Arasında Metinler arası ve Metinler arasılık Konusunda Yazılan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Tez türü			Toplam
	Yüksek lisans	Sanatta yeterlilik	Doktora	
1993	1			1
2001			1	1
2002			1	1
2003			1	1
2005	2			2
2006	2			2
2007	3			3
2010	1			1
2011	2		1	3
2012	4	1		5
2013	4		1	5
2014	6			6
2015	3		1	4
2016	3		4	7
2017	3			3
2018	4			4
Toplam	38	1	10	49

Tablo 1'e bakıldığında metinler arası ve metinler arasılık ile ilgili lisansüstü tezlerin son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. En çok yüksek lisans tezi 2014 yılında (6), en çok doktora tezi de 2016 (4) yılında yayımlanmıştır. En çok lisansüstü tez yayımlanan yıl da 7 ile 2016'dır. Bunu 6 ile 2014 takip etmektedir. 1993 yılında 1 yüksek lisans tezi olmakla beraber 2001 yılına kadar yani 7 yıl süreyle bu konuda hiç tez yazılmadığı görülmektedir. Tablo 1'e göre 2010 yılından itibaren her sene en az 1 tezin yazıldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin konuya göre dağılımı nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular şunlardır. Tablo 2'de 1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin konusuna göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 2

1993-2018 Yılları Arasında Metinler arası ve Metinler arasılık Konusunda Yazılan Lisansüstü Tezlerin Konusuna Göre Dağılımı

Konular	Tez türü			Toplam
	Yüksek lisans	Sanatta yeterlilik	Doktora	
Batı Dilleri ve Edebiyatı	4		2	6
İngiliz Dili ve Edebiyatı	5		1	6
Fransız Dili ve Edebiyatı	1		1	2
Halk Bilimi	3			3
Türk Dili ve Edebiyatı	10		3	13
Sahne ve Görüntü Sanatları	1	1		2
Müzik	1		1	2

Alman Dili ve Edebiyatı	1	2	3
Karşılaştırmalı Edebiyat	2		2
Eğitim ve Öğretim	4		4
Siyasal Bilimler	1		1
İletişim Bilimleri	1		1
Güzel Sanatlar	2		2
Felsefe	1		1
Sahne ve Görüntü Sanatları	1		1
Toplam	38	1	49

Tablo 2'ye bakıldığında 1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık ile ilgili en çok Türk Dili ve Edebiyatı konusunda lisansüstü tez yazılmıştır (13). Bunu 6 lisansüstü tez ile Batı dilleri ve Edebiyatı ile İngiliz dili ve edebiyatı izlemektedir. Türk dili ve edebiyatı konulu 3, Batı dilleri ve Edebiyatı ile Alman dili ve Edebiyatı konularında 2şer doktora tezi bulunmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular şunlardır: Tablo 3'te 1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin çalışma gruplarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 3

1993-2018 Yılları Arasında Metinler arası ve Metinler arasılık Konusunda Yazılan Lisansüstü Tezlerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Çalışma grupları	Tez türü			Toplam
	Yüksek lisans	Sanatta yeterlilik	Doktora	
Diğer	7		1	8
Roman-öykü-masal	15		7	22
Oyun-senaryo-tiyatro	2			2
Film-sinema	3	1		4
Müzik	1			1
Mesnevi	1		1	2
Şiir	5			5
8. sınıf ortaokul öğrencileri	1			1
Ders kitapları	2			2
Destan			1	1
Tezkire	1			1
Toplam	38	1	10	49

Tablo 3'e bakıldığında 1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunun çalışma grubu/nesnesi roman, öykü ve masallardır, roman, öykü ve masallarla ilgili 22 lisansüstü tez yazılmış olup bunun 15'i yüksek lisans 7'si ise doktora tezidir. Genel olarak bakıldığında sadece bir yüksek lisans tezinde öğrenciler ile çalışılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan 1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımı nasıldır? sorusuna ilişkin bulgular şunlardır. Tablo 4’de 1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin yöntem modellerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 4

1993-2018 Yılları Arasında Metinler arası ve Metinler arasılık Konusunda Yazılan Lisansüstü Tezlerin Yöntem Modellerine Göre Dağılımı

Çalışma grupları	Tez türü			Toplam
	Yüksek lisans	Sanatta yeterlilik	Doktora	
Yöntem belirtilmemiş	34	1	10	45
Betimsel araştırma	1			1
Tarama modeli	1			1
Doküman inceleme	1			1
Nitel araştırma	1			1
Toplam	38	1	10	49

Tablo 4’e bakıldığında 49 lisansüstü tez içerisinde sadece 4 teizde , tez yazım sürecinde kullandığı yöntem modeline yer verdiği görülmektedir. 1993-2018 yılları arasında yazılan 10 doktora tezinin hiçbirisinde yöntemle rastlanmamış olup yöntem belirten 4 tezin de yüksek lisans tezi olması dikkat çekicidir. Betimsel araştırma, doküman inceleme, tarama modeli ve nitel araştırma kullanılan 4 yöntem türüdür.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular şunlardır: Tablo 5’de 1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 5

1993-2018 Yılları Arasında Metinler arası ve Metinler arasılık Konusunda Yazılan Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Çalışma grupları	Tez türü			Toplam
	Yüksek lisans	Sanatta yeterlilik	Doktora	
Veri toplama aracı belirtilmemiş	36	1	10	47
Metinler arasılık Envanteri	1			1
Doküman inceleme	1			1
Toplam	38	1	10	49

1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda yazılan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımına bakıldığında yöntem alt probleminde olduğu gibi burada da 35’i yüksek lisans, 1’i sanatta yeterlilik ve 10’u doktora olmak üzere toplam

47 tezin veri toplama aracına ilişkin bilgi içermediği tespit edilmiştir. Veri toplama aracı belirten iki yüksek lisans tezinde ise metinler arasılık envanteri ve doküman incelemesi kullanıldığına ilişkin bilgi yer almaktadır. Ancak doküman incelemesinin bir veri toplama aracı olmadığı da vurgulanmalıdır.

Araştırmanın altıncı ve son alt problemi olan “1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin yazıldığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular şunlardır. Tablo 6’da 1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin yazıldığı üniversitelere ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 6

1993-2018 Yılları Arasında Metinler arası ve Metinler arasılık Konusunda Yazılan Lisansüstü Tezlerin Yazıldıkları Üniversitelere Göre Dağılımı

Çalışma grupları	Tez türü			Toplam
	Yüksek lisans	Sanatta yeterlilik	Doktora	
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	2			2
Hacettepe Üniversitesi	4		1	5
Ankara Üniversitesi	1		1	2
İstanbul Üniversitesi	4		2	6
Süleyman Demirel Üniversitesi	2	1		3
Gazi Üniversitesi	2			2
Boğaziçi Üniversitesi	2			2
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	1		1	2
Yıldız Teknik Üniversitesi			2	2
İstanbul Kültür Üniversitesi	2			2
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2			2
Dokuz Eylül Üniversitesi	1			1
Çankaya Üniversitesi	1			1
Nevşehir Üniversitesi	1			1
Atatürk Üniversitesi	1		2	3
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1			1
Dicle Üniversitesi	1			1
Fırat Üniversitesi	1			1
Marmara Üniversitesi	1		1	2
Sakarya Üniversitesi	1			1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1			1
Çukurova Üniversitesi	1			1
Mustafa Kemal Üniversitesi	1			1
Bingöl Üniversitesi	1			1
Balıkesir Üniversitesi	1			1
Anadolu Üniversitesi	1			1
Trakya Üniversitesi	1			1
Toplam	38	1	10	49

Tablo 6'ya bakıldığında 1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda 27 farklı üniversitede lisansüstü tez yayımlanmıştır. Bu tezlerin 6'sı İstanbul Üniversitesi'nde, 5'i Hacettepe Üniversitesi'nde üretilmiştir. Doktora tezi kapsamında ise Atatürk, İstanbul ve Yıldız Teknik Üniversitesi ikişer tez ile literatüre katkıda bulunmuşlardır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada metinler arası ve metinler arasılık konusunda 1993-2018 tarihleri arasında yazılan lisansüstü tezler yıl, konu, yöntem, veri analizi, veri toplama aracı ve yazılan üniversite bağlamında incelenmiştir. En çok yüksek lisans tezi 2014 yılında (n=6), en çok doktora tezi de 2016 (n=4) yılında yazılmıştır. En çok lisansüstü tez yazılan yıl da 7 ile 2016'dır. Metinler arasılık ile ilgili en çok Türk Dili ve Edebiyatı konusunda lisansüstü tez yazılmıştır (n=13). Bunu 6 lisansüstü tez ile Batı dilleri ve edebiyatı ile İngiliz dili ve edebiyatı izlemektedir. Metinler arası ve metinler arasılık ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunun çalışma grubu/nesnesi roman, öykü ve masallardır. Roman, öykü ve masallarla ilgili 22 lisansüstü tez yazılmış olup bunun 15'i yüksek lisans 7'si ise doktora tezidir. 49 lisansüstü tez içerisinde sadece 4 tezde, tez yazım sürecinde kullandığı yöntem modeline yer verdiği görülmektedir. 10 doktora tezinin hiçbirinde yöntemle rastlanmamış olup yöntem belirten 4 tezin de yüksek lisans tezi olması dikkat çekicidir. 1993-2018 yılları arasında metinler arası ve metinler arasılık konusunda yazılan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımına bakıldığında yöntem alt probleminde olduğu gibi burada da 35'i yüksek lisans, 1'i sanatta yeterlilik ve 10'u doktora olmak üzere toplam 47 tezin veri toplama aracına ilişkin bilgi içermediği tespit edilmiştir. Metinler arası ve metinler arasılık konusunda 27 farklı üniversitede lisansüstü tez yazılmıştır. Bu tezlerin altısı İstanbul Üniversitesi'nde, beşi Hacettepe Üniversitesi'nde yazılmış olması dikkat çekici bir bulgudur.

Kaynakça

- Aktulum, K. (2018). Metinler arasılık Görüngüsünde Gerçeklik ya da Metnin Göndergeselliği, *Bilig*, 85, 233-256.
- Akyol, H. (2013). Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, (6. bs), Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktaroğlu, A. (2010). Kitap Tanıtımı Metinler arasılık/Göstergelerarasılık, *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi*, 1-6.
- Ekiz, T. (2007). Alımlama Estetiği mi Metinler arasılık mı?, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* 47, 2, 119-127.
- Gezeroğlu, S. (2016). Güray Süngü'nün Öykülerinde Metinler arası İlişkiler, *Söylem Filoloji Dergisi*, 1 (2), 196-220.

- Görmez, A. (2007). Hacivat ve Karagöz Neden Öldürüldü? Filmi İle Rosencrantz Ve Guildenstern Öldüler Oyunu Arasında Metinler arasılık İzleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9 (1), 47-63.
- Gürses, İ. (2016). Uzam Olarak Beden: Morimura'nın Otoportre Fotoğraflarında Medyalararasılık. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 84-101.
- Hartman, D. G (1992). Intertextuality and Reading: The Text, the Reader, the Author and the Context, *Linguistics and Education*, 4, 295-311.
- Irwin, W. (2004). Against Intertextuality. *Philosophy and Literature*, 28, 227-242.
- Köker, S. ve Ateş, Ö. F. (2016). Edebiyat-Sinema İlişkisi Bağlamında Köfte Yağmuru Filminin Yeniden Yazmak ve Metinler arasılık Yöntemine Göre Çözümlemesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (42), 275-288.
- Köksal, K. ve Ünal, E. (2008). Metinler Arası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi, *Electronic Journal of Social Sciences*, 7 (26), 154-169.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara.
- Özdemir, M . (2014). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343.
- Susar Kırmızı, F. (2016). Metinler arası Okuma, İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi içinde, (Ed: F. Susar Kırmızı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK (2018). Büyük Türkçe Sözlük, http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=227364, adresinden 19.09.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2018). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

An Investigation into Graduate Theses on Intertextual and Intertextuality

EXTENDED SUMMARY

Text is an idea or thought expressed in writing. The concept of text, which can be defined as the way people write their feelings and thoughts within certain linguistic rules, can also be expanded based on many conceptual criteria. The concept of text, which is the starting point of intertextual reading, is the words that make up a writing with form, expression and punctuation. As it is indicated in its definition, it is based on the fact that texts are interrelated with each other due to the structure of intertextuality seen as a process of establishing a new meaning by establishing a relationship between multiple texts.

Intertextuality is constructed on three bases: the author of the text, the reader of the text and the context. There is basically a text in the process of intertextuality, creating the relationship between the text writer and the text reader. The text writer and the text reader interact indirectly. But the intention of this relationship should not be considered the same as thinking processes between the author and the reader. The views of the author and the reader on the subject may differ due to a variety of factors. Even so, the author establishes a relationship with the reader in context.

In the 2015 Turkish curriculum (1-8), reading and writing gains are structured in a way to create meaning through in-text, non-text and intertextual reading. Accordingly, it is concluded that the interdependence between texts should be taken into consideration in the reading and writing skills that students should gain. In the Turkish Curriculum which has been updated in 2018, under the heading of special purposes, there is the following: In the curriculum prepared on the basis of the thematic approach, reading and writing gains are structured in a way to create meaning by means of in-text, non-text and intertextual reading. In addition, the theme of reading culture is included in the text.

The aim of this study is to examine master's and PhD theses on intertextuality and intertextuality between 1993-2018 in terms of a set of variables. For this purpose, the following sub-questions were asked:

1. What is the distribution of post-graduate theses conducted on intertextual and intertextuality between the years 1993-2018?
2. What is the distribution of post-graduate theses according to the subjects between the years 1993-2018?
3. What is the distribution of postgraduate theses between intertextual and intertextuality according to the study groups between 1993-2018?

4. What is the distribution of postgraduate theses between the texts and intertextuality between 1993-2018 according to the methods?
5. What is the distribution of post-graduate theses between the texts and intertextuality according to data collection tools between 1993-2018?
6. What is the distribution of postgraduate theses between texts and intertextuality according to the universities between 1993-2018?

This research model is based on qualitative research design. Data were collected using the document analysis approach. The study group consisted of 49 postgraduate studies, 38 master's degree, 1 qualification in art and 10 doctoral thesis, which were prepared between 1993-2018 for the inter-texts and intertextuality enrolled in the national dissertation center. The theses were obtained from the National Council of Higher Education Central Thesis. The year 1993 was based on the fact that the first post-graduate study was conducted in this year. That is, all the postgraduate theses in the study were examined. In the examination of the theses, special care was taken to ensure that the concepts of intertextual and intertextuality were the title of the thesis. The graduate theses were analyzed according to years, subjects, working groups, methods and data collection tools. The data collected were reported in frequencies and tables. Therefore, the research was based on the descriptive analysis approach.

Results showed that most master's theses were written in 2014 (n = 6), and most doctoral theses were written in 2016 (n = 4). The most graduate post-theses was written in 2016. The most number of theses were written about Turkish Language and Literature (n = 13). This is followed by six graduate theses on Western languages and literature, and English language and literature. The majority of the postgraduate theses related to intertextual and intertextuality were the novels, stories and tales of the working group / object. Twenty-two postgraduate thesis on novels, stories and tales were. Of this number, 15 were master's and seven were doctoral theses. Forty-nine postgraduate theses included only four methods in the thesis and the method used in the thesis writing process. It is noteworthy that none of the 10 doctoral theses had any method. Only four master theses had a method. Results also revealed that a total of 47 theses written between the time period specified in the study. However, none of these included information on data collection tools. Post-graduate about intertextual and intertextuality theses were written in 27 different universities. Six of these theses were written at Istanbul University and five of them were at Hacettepe University.