



**cocuk**  
**edebiyat**  
**ve dil eğitimi**  
**dergisi**



cilt **2** sayı **1** / 2019

## Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi

### Sahibi:

Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ

### Baş Editör:

Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ

### Editörler:

Dr. Öğr. Üyesi N. Hümeyra ÖZDEMİR EREM

Dr. Öğr. Üyesi Yasin Mahmut YAKAR

### Editör Yardımcısı:

Arş. Gör. Bilal Ferhat KARADAĞ

### Yazar Destek:

Arş. Gör. Bekir Sittik KILIÇ

Hatice Derya YILMAZ

### Kapak Tasarımı:

Ayşenur DİLBER

**Bu dergi yılda iki kez elektronik ortamda yayımlanır.**

1. Cilt 1. Sayıdan itibaren uluslararası hakemli bir dergidir.

**Cilt: 2 Sayı: 1 Yıl: 2019**

Adres: Erzincan Binali Yıldırım  
Üniversitesi Eğitim Fakültesi,  
Yalnızbağ Yerleşkesi, 24100,  
Erzincan, Türkiye

Web: <http://dergipark.gov.tr/ceded>

e-posta: ceded@gmail.com

## Journal of Child, Literature and Language Education

### Owner:

Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ

### Editor in Chief:

Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ

### Editors:

Assist. Prof. Dr. N. Hümeyra ÖZDEMİR EREM

Assist. Prof. Dr. Yasin Mahmut YAKAR

### Associate Editor:

Res. Assist. Bilal Ferhat KARADAĞ

### Author Support:

Res. Assist. Bekir Sittik KILIÇ

Hatice Derya YILMAZ

### Cover Design:

Ayşenur DİLBER

**This journal is published electronically twice per year.**

It is an international peer reviewed Journal from vol. 1 issue 1.

**Volume: 2 Issue: 1 Year: 2019**

Address: Erzincan Binali Yıldırım  
University, Faculty of Education,  
Yalnızbağ Campus, 24100, Erzincan,  
Turkey

Web: <http://dergipark.gov.tr/ceded>

e-mail: ceded@gmail.com

## Editör Kurulu:

Prof. Dr. Adem İŞCAN  
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI  
Prof. Dr. Ali GÖÇER  
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ  
Prof. Dr. Glenn W. MUSCHERT  
Prof. Dr. Halit KARATAY  
Prof. Dr. İlhan ERDEM  
Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN  
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ  
Prof. Dr. Suat UNGAN  
Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN  
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN  
Doç. Dr. Aigulim AİTBAYEVA  
Doç. Dr. Alpaslan OKUR  
Doç. Dr. Bekir İNCE  
Doç. Dr. Beyhan KANTER  
Doç. Dr. Cem Şems TÜMER  
Doç. Dr. Elif AKTAŞ  
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ  
Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK  
Doç. Dr. Hasan BAĞCI  
Doç. Dr. M. Abdullah ARSLAN  
Doç. Dr. M. Eyyüp SALLABAŞ  
Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ  
Doç. Dr. Nurşat BİÇER  
Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM  
Doç. Dr. Tahir ZORKUL  
Doç. Dr. Vafa SAVAŞKAN  
Doç. Dr. Yusuf UYAR  
Dr. Öğr. Üyesi Bahar DOĞAN  
Dr. Öğr. Üyesi Beytullah KARAGÖZ  
Dr. Öğr. Üyesi Bircan EYÜP  
Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÇILDIR  
Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÖZTÜRK  
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ALTUNKAYA  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR  
Dr. Öğr. Üyesi Melike ULUÇAY  
Dr. Öğr. Üyesi Meral KAYA  
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Said KIYMAZ  
Dr. Öğr. Üyesi Tacettin ŞİMŞEK  
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SÖYLEMEZ  
Dr. Şener Şükrü YİĞİTLER

## Editorial Board:

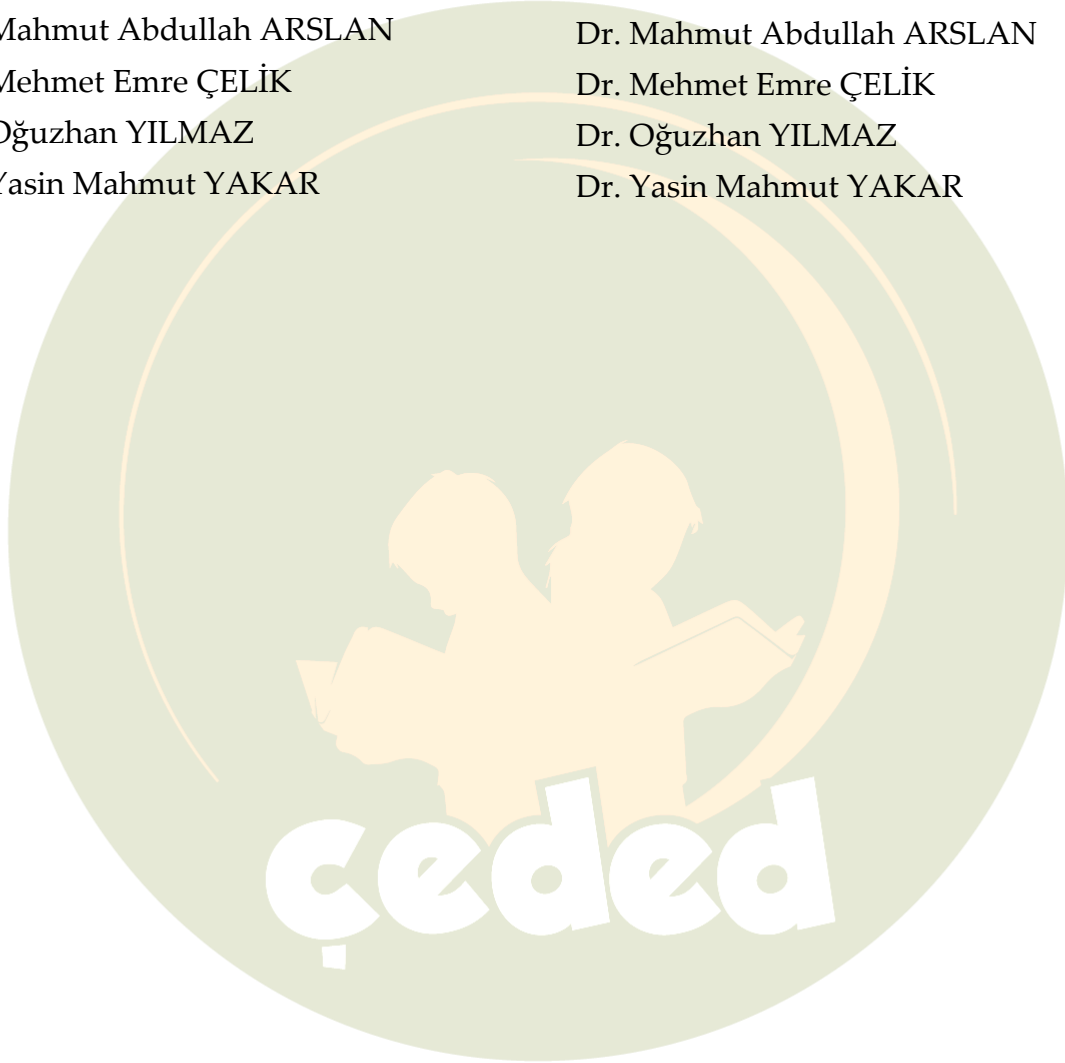
Prof. Dr. Adem İŞCAN  
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI  
Prof. Dr. Ali GÖÇER  
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ  
Prof. Dr. Glenn W. MUSCHERT  
Prof. Dr. Halit KARATAY  
Prof. Dr. Dr. İlhan ERDEM  
Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN  
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ  
Prof. Dr. Suat UNGAN  
Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN  
Assoc. Prof. Dr. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN  
Assoc. Prof. Dr. Dr. Aigulim AİTBAYEVA  
Assoc. Prof. Dr. Dr. Alpaslan OKUR  
Assoc. Prof. Dr. Bekir İNCE  
Assoc. Prof. Dr. Dr. Beyhan KANTER  
Assoc. Prof. Dr. Dr. Cem Şems TÜMER  
Assoc. Prof. Dr. Dr. Elif AKTAŞ  
Assoc. Prof. Dr. Esra Nur TİRYAKİ  
Assoc. Prof. Dr. Dr. Fahri TEMİZYÜREK  
Assoc. Prof. Dr. Dr. Hasan BAĞCI  
Assoc. Prof. Dr. Dr. M. Abdullah ARSLAN  
Assoc. Prof. Dr. Dr. M. Eyyüp SALLABAŞ  
Assoc. Prof. Dr. Neslihan KARAKUŞ  
Assoc. Prof. Dr. Nurşat BİÇER  
Assoc. Prof. Dr. Dr. Oğuzhan SEVİM  
Assoc. Prof. Dr. Dr. Tahir ZORKUL  
Assoc. Prof. Dr. Dr. Vafa SAVAŞKAN  
Assoc. Prof. Dr. Dr. Yusuf UYAR  
Assist. Prof. Dr. Bahar DOĞAN  
Assist. Prof. Dr. Beytullah KARAGÖZ  
Assist. Prof. Dr. Bircan EYÜP  
Assist. Prof. Dr. Burcu ÇILDIR  
Assist. Prof. Dr. Burcu ÖZTÜRK  
Assist. Prof. Dr. Hatice ALTUNKAYA  
Assist. Prof. Dr. Mehmet ÖZDEMİR  
Assist. Prof. Dr. Melike ULUÇAY  
Assist. Prof. Dr. Meral KAYA  
Assist. Prof. Dr. Mustafa Said KIYMAZ  
Assist. Prof. Dr. Tacettin ŞİMŞEK  
Assist. Prof. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ  
Dr. Şener Şükrü YİĞİTLER

## HAKEM KURULU

Dr. Bahar DOĞAN  
Dr. Bekir GÖKÇE  
Dr. Bircan EYÜP  
Dr. Cem Şems TÜMER  
Dr. Fatih VEYİS  
Dr. Hasan BAĞCI  
Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN  
Dr. Mehmet Emre ÇELİK  
Dr. OĞuzhan YILMAZ  
Dr. Yasin Mahmut YAKAR

## REVIEW BOARD

Dr. Bahar DOĞAN  
Dr. Bekir GÖKÇE  
Dr. Bircan EYÜP  
Dr. Cem Şems TÜMER  
Dr. Fatih VEYİS  
Dr. Hasan BAĞCI  
Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN  
Dr. Mehmet Emre ÇELİK  
Dr. OĞuzhan YILMAZ  
Dr. Yasin Mahmut YAKAR



## İçindekiler

### Araştırma Makaleleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin ev ödevleri hakkındaki görüşleri

Bekir Sıttık KILIÇ .....1-24

8. Sınıf öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenme düzeyleri

İlhan ERDEM, Niymet BAŞI.....25-46

Yürekdede ile padişah adlı masalın çocuk edebiyatı açısından değerlendirilmesi

Gülşah KARAKURT İPEK.....47-60

Ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin uygulamalar konusunda öğretmen görüşleri

Meltem PEHLİVAN EROĞLU, Necdet TOZLU, Mehmet ÖZBAŞ.....61-79

Refahiyeli şair Hüseyin Alacatlı'nın şiir dünyası

Mahmut Abdullah ARSLAN, Tacettin ŞİMŞEK.....80-106

### Kitap Tanıtımı

Her şeyi onaran adam'a dair

Melike GÜNYÜZ.....107-109

çaded

## Contents

### Research Articles

- The opinions of Syrian students who learning Turkish as a foreign language about Turkish homework  
Bekir Sittık KILIÇ.....1-24
- Learning levels of language information environments for 8th grade students need  
İlhan ERDEM, Niymet BAHŞİ.....25-46
- The review of the tale “Yürekdede and The Sultan” in terms of children’s literature  
Gülşah KARAKURT İPEK.....47-60
- Teachers’ views on sound-based sentence teaching practices  
Meltem PEHLİVAN EROĞLU, Necdet TOZLU, Mehmet ÖZBAŞ.....61-79
- Poetry world of poet Hüseyin Alacatlı who is from Refahiye  
Mahmut Abdullah ARSLAN, Tacettin ŞİMŞEK.....80-106

### Book Introduction

- Her şeyi onaran adam’a dair  
Melike GÜNYÜZ.....107-109

çaded



---

Journal of Child, Literature and Language Education – JCLLE

<http://dergipark.gov.tr/ceded>

Received date: 29.08.2018

Accept date: 02.02.2019

---

## The Opinions of Syrian Students who Learning Turkish as a Foreign Language About Turkish Homework

Bekir Sıttık KILIÇ\*

**Abstract.** In this study, the Syrian students learning Turkish as a foreign language from extracurricular activities, which are intended to be the opinions about the homework. Research, University of Kilis 7 Aralık TOMER (Turkish and Foreign Languages Teaching Research and Application Center) was carried out on 10 Syrian students who continue their. Research was carried out with qualitative methods, data were collected through semi-structured interviews of students. The interview form on expert opinion from an instructor and two faculty members serving in the Turkish education field is regulated again. Data generated code with the response from the students, categories, data is then divided into themes were subjected to content analysis. Moving house where students from the answers received from the control of non-regular homework assignments are given that focus on the specific language skills, homework, etc. that affect various aspects of language learning results have been achieved.

**Keywords:** Teaching Turkish to foreigners, homework, student views, Syrian students.

---

\* Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Faculty of Education, Turkish Education, Turkey; bskilic@kilis.edu.tr

## Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşleri

Bekir Sıttık KILIÇ\*\*

**Öz.** Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin ders dışı faaliyetlerden olan ev ödevleri hakkındaki görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırma, Kilis 7 Aralık Üniversitesi TÖMER'de (Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi) eğitimlerine devam eden on Suriyeli öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Araştırma nitel yöntem ile gerçekleştirilmiş, veriler öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşme formu Türkçe öğretimi alanında görev yapan bir iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Öğrencilerden alınan yanıtlarla oluşturulan veriler kod, kategori, temalara ayrılmış daha sonra veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrencilerden alınan cevaplardan hareketle ev ödevlerin kontrollerinin düzenli yapılmadığı, ödevler verilirken belli dil becerileri üzerinde yoğunlaşıldığı, ev ödevlerinin dil öğrenimini çeşitli yönlerden etkilediği vb. sonuçlara ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Yabancılara Türkçe öğretimi, ev ödevi, öğrenci görüşleri, Suriyeli öğrenciler.

---

\*\*<sup>ID</sup> Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kilis, Türkiye; bskilic@kilis.edu.tr



## 1. Giriş

Dünyada yaşanan gelişmelere koşut olarak sistemler hızlı bir biçimde gelişip değişmektedir. Bunun sonucu olarak yaşanan gelişmelere ayak uydurmak eğitimde yeni arayışları meydana getirmiştir. Çağdaş eğitimin hedefi gelişmeleri belirlemek, kendi eğitim sistemiyle bütünleştirmek ve bu minvalde temel yeni kuşakları yetiştirmektir. Eğitim sisteminde yapılan değişikliklerle öğrenci merkeze alınmış, öğrenme öğretme süreçleri öğretmen ve öğrencilerin birlikte yürüttükleri bir süreç hâline gelmiştir. Çağdaş eğitimi amaçlayan bu süreci gerçekleştirmek için de çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin kullanılması sonucu öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini anlamak amacıyla kullanılan ölçme araçlarından biri de öğrencilerin derse hazırlanmaları, dersleri tekrar etmeleri için verilen ev ödevleridir.

Eğitim öğretimle ilgili bazı etkinliklerin okul dışında veya evde yapılması anlamına gelen, okul ve ev arasında çalışma devamlılığını sağlayan ev ödevleri eğitimde önemli bir yere sahiptir (İlgar, 2005; Köse, 2003). Eğitimi sadece okul, etüt ve kurs merkezleri ile sınırlandırmamak gerekmektedir. Bireylerin okul, etüt ve kurs merkezleri vb. dışındaki tüm öğrenim faaliyetlerinin eğitim programına dâhil edilmesi elzemdir. “Öğrencilerin ders dışı etkinliklerinden olan ev ödevleri, bireye; bağımsız çalışabilme, bir problemi başından sonuna kadar ele alıp bütün safhalarıyla değerlendirme, ödev sunucunda ortaya çıkardığı ürün yoluyla kendine güvenme, iş yapma ve başarma isteği kazandırma ve bunların sonucu olarak öğrenme ve başarma işlevlerini yerine getirmektedir” (Büyüktokatlı, 2009, s. 1; Özben, 2006, s. 14.). Clark’a (1993) göre ev ödevleri öğrencilerin okulda öğrendiklerini uygulamalarına olanak sağlamakta, öğrencilerin başarılarını artırmasına imkân vermektedir. Eğitimin çeşitli kademelerinde uygulanan ve eğitimdeki etkisi üzerine birçok araştırmaya konu olan ev ödevleri, dil öğrenimi ve öğretiminde de kullanılmaktadır.

Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlanması için temel oluşturan *Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*, dil öğrenenin yaşam boyu ve öğrenim sürecinin her basamağında elde ettiği kazanımın ölçülmesi için gerekli yeterlik düzeylerini de açıklamaktadır. Bu çerçeve aynı zamanda ölçme ve değerlendirme faaliyetleri hakkında kılavuzluk yapmaktadır. Ölçme ve değerlendirme türlerinden olan *İzlenime Dayalı Ölçme/Yönlendirilmiş Karar*, öğretmenler veya dil öğrenenlerin ders esnasında ve ev ödevlerinde gösterdiği başarıdan yola çıkarak kazanılan deneyimlere dayanarak karar verilmesi anlamına gelmektedir. Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve programında ekte *Association of Language Testers in Europe (ALTE)*’nin uzun yıllar süren araştırma projesinin bir parçası olan ALTE-yapabilir tanımlamaları ve bunların amaçları ve içeriklerinin açıklaması yer almaktadır. ALTE başlangıç düzeyi dinleme/konuşma becerisinde “Ders saatleri, belirlenmiş zamanlar, derslikler ve ev ödevleriyle ilgili basit yönergeleri anlayabilir.” ve ALTE Düzey 2’de aynı becerilerde

“Öğretmenin/doçentin derste ve ev ödevleriyle ilgili yönergelerini anlayabilir.” kazanımları bulunmaktadır.

Dil öğreniminde süreç içerisinde ve değerlendirme faaliyetlerinde ev ödevleri kullanılmaktadır. Ev ödevleri sayesinde bireyler sürecin içerisine dâhil olarak daha aktif olabilmektedirler. “Öğrencileri kendi başlarına bağımsız olarak çalışmaya yönlendirmek, bireysel olarak yapılan ödevler kişiyi kendisiyle baş başa bırakır, yeteneklerinin gelişmesine, bağımsızlık kabiliyetine alışmasına ve sorumluluk duygusunu geliştirmeye imkân tanımaktadır” (Babadoğan, 1990, s. 747). Eğitim üzerine etkisi yönüyle ev ödevleri birçok çalışmaya konu olmuştur (Büyüktokatlı, 2009; Ersoy ve Anagün, Ilgar, 2005; 2009; Kapıkıran ve Kıran, 1999; Yuladır ve Doğan, 2009).

Kapıkıran ve Kıran (1999), ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin ev ödevinin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları deneysel çalışmada gruplar arası başarı puan ortalamaları yönünde az ödev verilenler lehine bir farklılık bulunmadığı ancak sonuçlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmışlardır. Yücel (2004), ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin kimya derslerinde verilen ev ödevlerine karşı tutumlarını incelemek için 250 öğrenci üzerinde uyguladığı bir tutum ölçeği geliştirmiştir. Ilgar (2005) ev ödevlerinin öğrenci eğitimi açısından önemini irdelediği çalışmada ev ödevi vermenin amaçları, çeşitleri, ev ödevleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki, ev ödevlerinin amacına ulaşmasında okulun, öğrencinin, öğretmenin ve ailenin üstlenmesi gereken sorumlulukları konularında bilgiler vermektedir. Şahin ve Boyacı Altınay (2008) çalışmalarında ilköğretimde ev ödevlerine yönelik etüt çalışmaları ile ilgili kavramsal bir analiz yapmışlardır. Çalışmada ev ödevi ve diğer akademik desteklerin yanı sıra etüt çalışmalarının, çocukların güvenli bir ortam içerisinde, ders saatlerinden sonra ve öğretmen rehberliğinde ödevlerini yapmanın sağladığı faydaları ortaya koymuşlardır. Yuladır ve Doğan (2009) öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri anlamak ve çözüm üretmek için tercih ettikleri eylem araştırması yaklaşımını kullanarak öğrencilerin ödev yapma performanslarını arttırmak amacıyla çalışma yapmıştır. Büyüktokatlı (2009) da ilköğretimde ev ödevi uygulamaları hakkında öğretmen görüşlerini incelemek, öğretmenlerin ev ödevi verme stillerinde benzerlik ve farklılıkların neler olduğunu tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada, gerek öğretmen gerek veli gerekse öğrencinin uygulamadan kaynaklanan hatalarının giderilmesiyle ev ödevinin çok daha olumlu etki yaratan bir öğretim tekniği hâline getirilebileceği sonucuna varmıştır. Ersoy ve Anagün (2009) ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi ödev sürecini sınıf öğretmeni görüşlerine göre incelemiş, öğretmenlerin genelde sınıfta öğrenilenlerin tekrarlanması için pekiştirme ödevini tercih ettikleri, bunun yanı sıra hazırlık ve geliştirme türündeki ödevlere de yer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aydın (2011) da ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya dersinde verilen ev ödevleri ve bu konudaki öğretmen stratejilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında 290 öğrenciye anket uygulamıştır. Öğrencilerin coğrafya derslerinde verilen ödevleri severek ve isteyerek yaptıklarını, ödevlerin gerekli olduğunu,

öğretmenlerinin ödev verdiğinde daha sonraki süreçleri genellikle takip ettiğini tespit etmiştir. Ev ödevleriyle ilgili yapılan çalışmaların genellikle Fen ve Teknoloji derslerinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir.

Son zamanlarda yaşanan savaş ve göçler sonucu Türkiye'ye giren yabancı sayısına bağlı olarak Türkçe öğrenimine ilgi artmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda yeni yöntem ve teknikler, yeni ölçme değerlendirme faaliyetleri geliştirilmektedir. Dil öğrenme sürecinde bireyin aktif olarak çalışmasına olanak sağlayan, derslerde verilen eğitimin tekrar edilip içselleştirilmesini sağlayan faaliyetler arasında ev ödevleri önemli yer tutmaktadır. Öğrencilere dil öğrenme süreçlerinde ev ödevleri verilmesi, ödevlerin kontrol edilmesi, ödevlerin türleri, öğrencilerin ödevlere karşı tutumları ve ev ödevleri ile ilgili problemlere yanıt verebilmesi önem arz etmektedir. Çalışmanın eğitimcilerin ve öğrencilerin dil eğitimi ve öğretimine katkı yapacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde ev ödevleri hakkında öğrenci görüşlerini bütünsel bir bakış açısıyla ele alan müstakil bir çalışmaya duyulan ihtiyaç sebebiyle bu araştırma yapılmıştır.

Ev ödevlerinin genelde dil öğrenme üzerindeki etkilerini tespit etmek, özelde ise Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin görüşlerinden faydalanarak bir sonuca ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin ev ödevleri hakkındaki görüşleri nasıldır?" sorusuna yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Nitel araştırma yönteminden faydalanılarak yapılan çalışma olgubilimsel bir araştırmadır. Olgubilimsel araştırma, birçok bireyin belli bir kavram ya da fenomenle ilgili tecrübelerinin ne anlama geldiğini açıklamaya çalışır (Creswell, 2014). Bu tür çalışmalarda bireylerin olayları, fenomenleri nasıl algılayıp, nasıl betimleyip olaylar hakkında ne hissettikleri, onları nasıl anlamlandırdıkları derinlemesine ele alınır (Patton, 2014). Bu çalışmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin ev ödevleri ile ilgili düşüncelerinin derinlemesine sorgulanmasıdır. Çalışmada yer alan Suriyeli öğrenciler Kilis TÖMER'de dört aydır Türkçe öğrenmektedirler. Öğrencilerin eğitimleri süresince ev ödevleri ile ilgili görüşleri nitel bir anlayışla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu nedenlerle araştırmada amaca uygun olan nitel araştırma yöntemlerinden olan olgu bilim deseni tercih edilmiştir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada katılımcılar, nitel araştırma amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmaya pratiklik ve hız kazandırdığından araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubu, araştırmacının görev yaptığı Kilis 7 Aralık

Üniversitesi TÖMER’de (Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi) eğitimlerine devam eden Suriyeli öğrencilerden seçilerek kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır.

Çalışma grubunu Kilis 7 Aralık Üniversitesi, TÖMER’de eğitimlerine devam Suriye uyruklu 10 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar 2018 yılı Ekim-Ocak ayları arasında ilgili kurumda B1 kurunu tamamlamış ve eğitimlerine devam etmektedirler. Yaşları on sekiz ile yirmi iki arasında değişen on katılımcıdan beşi kız, beşi erkektir. Haftalık otuz saat ders gören öğrencilerin tamamı Suriyelidir. Tablo 1’de çalışma grubuna ilişkin tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubunun yaş ve gruplarının dağılımı

Grup (B1 Sınav Sonucuna Göre)	Öğrenci	Yaş
Üst	Ema	19
	Çağrı	18
	Alperen	22
	Kerem	19
	Baki	20
Orta	Ömer	18
	Hatice	21
	Derya	18
Alt	Ayşe	22
	Sinem	18

## 2.3. Veri Toplama Araçları

### 2.3.1. Görüşme

Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme tercih edilmiştir. Görüşme insanların bir durum, konu hakkında ne düşündükleri, düşüncelerinin sebeplerini anlamak için yapılan sözlü iletişim türlerinden biridir. “Doğrudan gözlenemeyen bilgilere erişme imkânı sağlayan görüşme aynı zamanda dıştan görülen eylemlere içsel bir bakış açısı da sağlayabilmektedir” (Anagün, 2008, s. 90). Görüşme daha çok, önceden belirlenmiş ve bir amaç için yapılan soru sorma ve soruları yanıtlama şeklinde yapılan karşılıklı etkileşim süreci olarak tanımlanmaktadır (Eroğlu ve Bektaş, 2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin ev ödevleri hakkındaki görüşlerini tespit etmek ve bu görüşlerden hareketle bir sonuca varmak için görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış formda, araştırmacı, araştırma konusu çerçevesinde sorularını hazırlamış, belli bir plan hazırlamış olsa da görüşmenin gidişatına göre sorularını değiştirebilir, araştırmanın ana gidişatına bağlı olmak kaydıyla içeriğinde değişikliklere giderek görüşmede, görüşülen kişilere açık uçlu sorular yöneltebilir. Araştırmacı görüşülen kişilerden gelen cevaplara göre görüşme sorularında hatta araştırma konusunda yenilemeye gidebilir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Yarı yapılandırılmış form hazırlanırken önce ilgili alan yazın taranmış, araştırma soruları ve literatür ışığında araştırmacı tarafından

görüşme formu için açık uçlu 11 soru ve 1., 3., 4., 5., 6., 9., 10. sorulara ait sondalardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form ile ilgili olarak bir alan uzmanının görüşleri alınmış, başka maddeyle benzer özellikler gösteren ev ödevlerinin türüyle ilgili madde görüşme formundan çıkarılmıştır. Bu işlemten sonra soruların öğrenciler tarafından yeterince anlaşılıp anlaşılamayacağını sınamak için örneklem grubuyla benzer özellikler taşıyan 3 öğrenci üzerinde pilot bir uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen veriler, 1 maddenin yeniden düzeltilmesi gerektiği noktasında bir fikir oluşturmuş, düzeltilen 1 maddeyle birlikte 10 maddelik görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme yapmayı kabul eden öğrencilerle randevu alınarak sessiz ve güven ortamına dayalı bir odada yaklaşık 20-25 dakika süren görüşmeler yapılarak görüşmeler kaydedilmiştir. Kaydedilen görüşmeler daha sonra bire bir yazılı hâle getirilmiş, görüşme esnasındaki beden diline yansıyan tepkileri ilgili yerlere not alınmış ve analiz edilmiştir.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Veriler analizinde katılımcılardan ses kayıt cihazıyla yüz yüze görüşme sonucunda elde edilen veriler yazılı hâle getirilmiştir. Elde edilen verilere hâkim olabilmek için yazılı metinler farklı zamanlarda birkaç kez okunmuş, ilerleyen süreçte ise araştırmanın görüşme sorularına paralel olarak tema, kategori ve kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen ham veriler başlıklara ayrılmadan analiz edildiği, bu analiz sonucunda yeni başlıklar oluşabileceği için verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İlk olarak *ev ödevleri verilme durumu, türleri ve kontrol etme, öğrencilerin ev ödevlerine karşı tutumları, ev ödevlerine ayırdıkları zaman* gibi temalar belirlenmiştir. Belirlenen tema ve kategoriler çerçevesinde *okuma, yazma, dil bilgisi, ceza uygulama, olumlu, olumsuz vb.* kategoriler belirlenmiştir. Örneğin *Derslerinize giren öğretmenler sizlere ödevler veriyor mu? Veriyorsa ne tür ödevler veriyorlar?* sorusuna *“Bazı öğretmenler veriyor bazıları vermiyorlar. Kitaptan ödev veriyor. Kitaptan en çok okuma ve dil bilgisi ödevler veriyor. Kitaptan etkinlikler var onlar ödev veriyorlar. Mesela dersi anlatıyor geriye ne kalıyor o ödev oluyor.”* yanıtı verilmiştir. Bu yanıtı göre *“Evet”* ve *“Bazı öğretmenler”* kodu oluşturulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda yeni kodlar eklenmiştir. Bulgular bölümünde ve tablolarda geçen isimler görüşme yapılan öğrencilere ait olmayıp, araştırmacı tarafından rastgele seçilen isimlerdir.

#### 2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın güvenirlilik ve geçerliğini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından görüşme formu hazırlandıktan sonra bir alan uzmanının görüşlerine müracaat edilmiştir. Uzmanın tavsiyeleri doğrultusunda düzenlenen görüşme formu üç öğrenciye okutularak pilot uygulama yapılmış, öğrencilerden soruların okunabilirliği ve anlaşılabilirliği konusundan fikirler alınmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde her bir soru ile öğrencilerin cevaplarını teyit etmeleri istenmiş, yanlış anlamaların söz konusu olduğu kısımlar düzeltilmiştir. Görüşmelerin öncesinde karşılıklı güven ortamının oluşması için öğrencilere

bazı açıklamalarda bulunmuş, rahat davranmaları için sessiz, doğal bir ortamda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 25 ile 30 dakika arasında sürmüş, bulgular kısmında öğrencilerden alınan bilgiler doğrudan sunulmuştur.

Dış geçerliği sağlamak adına yöntem kısmında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi açıklanmıştır. Çalışma grubu üst, orta ve alt gruptan oluşmaktadır. Çalışmanın 10 kişiyle sınırlı olması da dış geçerliği sınırlayan bir etken olarak düşünülebilmektedir.

Katılımcılardan elde edilen veriler doğrudan yazıya geçirilmiş, kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önlenmesi amaçlanmıştır. Bu özelliğiyle çalışmanın iç güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin iki araştırmacı tarafından farklı zamanlarda okunması ve ortak kodların oluşturulması, fikir birliğine varılması güvenilirliği artırmak amacıyla yapılan diğer çalışmalardandır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar; tema, kategori ve kodlara göre çeşitli başlıklara ayrılmış, veriler tablo hâline getirilerek yorumlanmıştır.

Tablo 2.

Öğretmenlerin ev ödevi verme durumlarına ilişkin bulgular

Öğretmenlerin ev ödevi verme durumu	Baki	Ömer	Hatice	Derya	Çağrı	Kerem	Alperen	Ayşe	Sinem	Esmâ
Evet	√	√	√	√		√	√		√	
Bazı öğretmenler					√			√		√

Tablo 2’de öğrencilerin “Derslerinize giren öğretmenler size ev ödevleri veriyor mu?” sorusuna verdikleri yanıtlar yer almaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu ev ödevleri verildiğini, bazı öğrenciler ise öğretim elamanlarının bir kısmının ev ödevi verirken bazılarının ev ödevi vermediğini dile getirmektedir. Görüşmeye katılan hiçbir katılımcı kendilerine ödev verilmediği şeklinde görüş belirtmemiştir. Sorunun devamında öğrencilere nasıl ev ödevleri verilmektedir sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 3’te gösterilmiştir

Tablo 3.

Verilen ev ödevlerinin türlerine ilişkin bulgular

Verilen ödevlerin türleri	Baki	Ömer	Hatice	Derya	Çağrı	Kerem	Alperen	Ayşe	Sinem	Esmâ
Okuma		✓	✓		✓		✓		✓	✓
Yazma	✓	✓	✓	✓		✓	✓			
Dil Bilgisi			✓	✓	✓		✓	✓	✓	
Konuşma			✓				✓			
Türk kültürü, gelenekleri	✓					✓				
Kitaptaki etkinlikler				✓	✓			✓		✓

Tablo 3'te öğrencilere verilen ev ödevlerinin türleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu türler arasında okuma, yazma, dil bilgisi ile ilgili ödevlerin en çok, özet çıkarıp getirme şeklinde verilen ödevlerin ise en az olduğu dikkat çekmektedir. Kitapta yer alan etkinliklerin tamamlanması ve Türk kültürü, gelenekleri ve tarihi hakkında araştırmalar yapılması diğer ödevler arasında yer almaktadır. Temel dil becerilerinden dinleme hâric hepsinden ev ödevleri verildiği, öğrencilerin Türk kültürü, gelenek ve göreneklerini öğrenmelerini sağlayan çeşitli ödevlerin de verildiğini Tablo 3'ten çıkarmak mümkündür. Ödevlerin verilme durumu ile ilgili olarak Baki fikrini *"Evet veriyorlar. Bazı öğretmenler ödevler veriyor bazıları vermiyor. Farklı farklı ödevler veriyorlardı. Mesela kültür, dil, Türk şarkıcılar hakkında bizden bir yazı istiyorlar. Okuduğumuz kitap veya izlediğimiz hakkında bir yazı istiyorlar."* şeklinde ifade ederken; verilen ev ödevlerinin türü ile ilgili Hatice *"Okuma, yazma, dil bilgisi ve konuşma. Mesela yarın konuşma dersi var hoca dedi yarın bu konuya evde hazırlanın gelin. O konuya çalışıp geliyoruz. Zamanı daha iyi kullanmak için hazırlık yapıyoruz. Dinleme ödevi hiç yok. Ben kendim telefonda dinliyorum sınıfa herkese ödev verilmiyor."* şeklinde görüş beyan etmiştir.

Tablo 4.

Ev ödevlerinin kontrol edilme şekline ilişkin bulgular

Ev ödevlerinin kontrol edilme şekli	Baki	Ömer	Hatice	Derya	Çağrı	Kerem	Alperen	Ayşe	Sinem	Esmâ
Düzenli		✓	✓					✓		
Düzensiz						✓		✓		✓
Öğretmene göre değişmekte	✓			✓			✓		✓	✓
Ceza uygulama		✓	✓	✓	✓					

Tablo 4'te öğretmenlerin verdikleri ev ödevlerini kontrol etme durumlarını gösteren bilgilere yer verilmiştir. Buna göre ev ödevlerinin düzenli kontrol edildiği ve düzensiz kontrol edildiğini söyleyen öğrencilerin sayısının eşit olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmına göre ev ödevlerinin kontrol edilmesi öğretmene göre değişmektedir. Yani bazı öğretmenler ödevleri günü gününe takip ederken bazıları düzenli kontrol etmemektedir. Öğrencilerden bazıları ara sıra öğretmenlerin ev ödevi verdiklerini unuttuklarını, öğrencilerin ödev verildiğini hatırlatmalarına rağmen verilen ödevleri kontrol etmediklerini ifade etmişlerdir. Ödevleri kontrol etmeyen öğretim elemanlarının konuları yetiştirmek ve zamanı verimli kullanmak için böyle yaptıkları öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Ödevleri düzenli kontrol eden öğretim elemanlarının, ev ödevi yapan öğrencileri yemek, çay, çikolata gibi ödüllere pekiştirdikleri, yapmayanları ise sınıfa çay ısmarlamakla cezalandırdıkları görülmektedir. Ev ödevlerinin kontrol edilme durumları ile ilgili olarak Derya görüşünü şöyle dile getirmiştir: *“Sınıfa gelip kontrol ederler. Bazı derslerde tek tek bakar hoca bazılarında sınıfa sorar kontrol etmez. Arkadaşlarım var onlar ödev yapmıyor ama yaptım diyorlar (öğrenci gülüyor). Başka sınıftan ödev yapanların kitaplarını alıp gelen arkadaşlarım var. Ev ödevini yapmayanlar ceza olarak bütün sınıfa çay getirirler.”* Konu ile ilgili başka bir öğrencinin (Ömer) görüşü de şöyledir: *“Bazıları defterleri tek tek kontrol ediyor, hataları çizer (hataları çizip, doğrularını) gösteriyor. Bazıları derste hep birlikte yapılıyor. Yazma dersinde ödevleri doğru yaparsak çay ve yemek ödülü de veriyor. İki defa ödül aldım.”* Ev ödevleri yapmanın öğrenciye ait önemli bir vazife olduğu belirten Alperen, ödevlerin kontrolünün önemi ile ilgili şunları söylemektedir: *“Bu hocaya bağlı. Bazıları kontrol ediyor bazıları etmiyorlar. Bazı öğrenciler ben dikkat ettim ev ödevlerine önem vermiyorlar. Öğrenciler zaten hoca kontrol etmeyecek yapmayalım diye düşünüyorlar. Sıramız gelince çözerim geçerim diyorlar. Sebebi kontrol etmeyen hocalar. Öğrenci, hoca önem verse kendisi de önem verir. Hocalarımız ödevler sizin için yapın desin, yapmayanlara ceza versin. TÖMER’de bazı öğrenciler kur bitiyor ama ben hiçbir şey anlamadım. Öğretmene bahane ediyorlar. Ama kendileri de ödev yapmıyorlar.”*

Tablo 5.

Öğrencilerin ev ödevlerine karşı tutumlarına ilişkin bulgular

Öğrencilerin ev ödevlerine karşı tutumları										
	Baki	Ömer	Hatice	Derya	Çağrı	Kerem	Alperen	Ayşe	Sinem	Esmâ
Olumlu		√		√	√		√		√	
Olumsuz						√		√		√
Derse göre değişmekte	√		√							

Tablo 5'te öğrencilerin ev ödevlerine karşı tutumları sıralanmaktadır. Öğrencilerin bazıları ev ödevleri yapmayı sevdiklerini, bazıları ise ev ödev yapmayı sevmediklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşte olan iki öğrenci ödev yapmayı sevmediklerini fakat yeni bir dil öğrenmek için sevmedikleri hâlde mecburiyetten ev ödevleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşlerin yanı sıra ev ödevi yapmayı istemenin, sevmenin verilen derse, konuya göre



değiştirdiği şekilde görüşlerin de olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Çağrı ev ödevlerine karşı olumlu bakışını “Evet. Her türlü ödevleri severim. Yanlış yapıyorum yanlış yapınca daha iyi öğreniyorum. Mesela iki gün önce gelecek zamanın hikâyesini alacağım, internette videolar izliyorum, çalışıyorum o zaman daha iyi olur.” şeklinde söylerken; ev ödevlerine karşı olumsuz tutum takınan Kerem bu görüşünü “Açıkçası pek sevmem. Ama dili geliştirmek için yapmak zorundayım, mecburum yani ödev yapmaya. Üstüne gitmem lazım. Her insan ödev yapmayı sevmez.” diyerek ifade etmiştir. Ödev yapmaya karşı tutumun derse ve konuya göre değiştiğini söyleyen Sinem fikrini “Sevmiyorum. Boş zamanım olmadığı için çünkü ben üniversite okuyorum. Zaman yetmiyor. Sevmiyorum ama mecburen ödev yapıyorum. Okuma ödevlerini yapmayı severim çünkü metni okuyunca yeni bilgiler alıyoruz bize faydalık geliyor (faydalı oluyor). Bir de yeni kelimeler öğreniyorum.” şeklinde belirtmiştir.

Tablo 6.  
Öğrencilerin ev ödevleri için ayırdıkları sürelerle ilişkin bulgular

Ev ödevleri için harcanan süre (günlük)	Baki	Ömer	Hatice	Derya	Çağrı	Kerem	Alperen	Ayşe	Sinem	Esmâ
30 dakika			√							√
60 dakika				√						
120 dakika						√		√		
150 dakika		√							√	
160 dakika										
Derse göre değişir	√	√			√					
Kura göre değişir							√			

Tablo 6’da öğrencilerin ev ödevleri yapmak için günlük harcanan zamana ait bilgiler yer almaktadır. Tablo 6’ya göre öğrencilerin seviyelerine, ilgilerine ve ev ödevlerine karşı tutumlarına göre ödevler için ayırdıkları süre değişmektedir. Verilen ev ödevlerini bitirme süresi 30 dakika ile 160 dakika arasında değişmektedir. Çalışmaya katılan bazı öğrenciler TÖMER’de eğitimlerine devam ederken aynı zamanda Kilis 7 Aralık Üniversitesinde çeşitli bölümlerde eğitimlerine devam etmektedirler. Bu durumda olan öğrenciler hem lisans eğitimlerinde verilen hem de TÖMER’de verilen ödevler için çok zaman harcadıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeler esnasında öğrencilerin soruyu iyi anlamaları, sadece Türkçe öğrenmek için harcadıkları zamanı ifade etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ödevler için ortalama süre veren öğrenciler dışında bazı öğrenciler, ödevler için ayrılan sürenin derse ve kura göre değişiklik gösterdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilere göre bazı dersler çok zor olduğu için o derslere ait ödevler de zaman almaktadır (dil bilgisi gibi). Bazı öğrenciler ev ödevleri için A1 ve A2 kurlarında dil öğrenmeye yeni başladıklarından çok zaman (120-150 dakika) ayırırken; Türkçeyi öğrendikçe, tecrübeleri arttıkça ayrılan sürenin azaldığını (30-60 dakika) ifade etmişlerdir. Ev ödevleri yapmak için ayrılan sürenin kura, seviyeye göre

değiştğine ilişkin Alperen “İlk başladığımda çok yapmıyordum. A2’den sonra çok vakit ayırıyordum. (biraz duraklıyor, tereddüt ediyor) 2-2,5 saat. Türkçemi ilerlettikten sonra en çok yarım saatte ödevlerimi bitiriyorum. Hamd olsun kısa sürede bitiriyorum.” derken; sürenin derse göre göre değiştiğini ifade eden Ömer “Yazma olursa bir saatten fazla, dil bilgisi yarım saat, okuma kırk beş dakika alabiliyor. Ortalama iki buçuk saat oluyor ama yine de ödevlere göre değişiyor. Bazı metinler uzun olabiliyor, çok vakit alıyor.” şeklinde görüş belirtmiştir. Aynı zamanda üniversitede eğitime devam eden Esmâ ise “Genellikle altı saat. Sınav günleri yirmi dört saat (gülerek). TÖMER için üç saat yetiyor. Okuma dersi yeni kelimeler var ben onları bir defterde koyuyorum (deftere yazıyorum) ezberliyorum. Kelime hazine var (defterini göstererek).” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 7.

Öğrencilerin ev ödevleri yapmak için kullandıkları materyallere ilişkin bulgular

Ev ödevleri yapmak için kullanılan materyaller	Baki	Ömer	Hatice	Derya	Çağrı	Kerem	Alperen	Ayşe	Sinem	Esmâ
Sözlük						√		√	√	
İnternet						√	√		√	√
Kitap	√			√						√

Öğrencilerin ev ödevlerini yapmak için başvurdukları kaynaklar, kullandıkları materyallere dair görüşlerine ilişkin veriler Tablo 7’de sunulmuştur. Öğrencilerin ödev yapmak için en çok internete başvurdukları görülmektedir. İnternette en çok kullanılan materyalin sözlük olduğu onu da ders ve çalışma kitaplarının takip ettiği görülmektedir. Ev ödevleri yapmak için materyal kullanımına ilişkin Kerem görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: “Bazen internette yardım alıyorum bir de sözlük. Sözlük çok önemli. Kelimenin anlamını bilmiyorsa bakarım. Kelimenin anlamını bilmezsem kullanamam cümle yapamam. İnternette de gelenek, tarih hakkında kullanıyorum. İnternet olduğu için kütüphaneye gitmeye lüzum yok. Türkçe-Türkçe, Türkçe-Arapça sözlük kullanıyorum, telefonumda uygulama var.” Ders ve çalışma kitaplarını materyal olarak kullanan Çağrı’nın düşüncesi de şu şekilde karşımıza çıkmaktadır: “Kitapta etkinlikler var onlar ödev olursa kitaptan yaparım. Bazen ödev olmasa bile ben çalışma kitabında kendim yaparım. Sözlük kelime öğrenmek için bakarım. İnternette videoları izlerim gramer için anlamadığım konulara bakıyorum.”

Tablo 8.

Öğrencilerin ev ödevleri yaparken iş birliği yapma durumlarına ilişkin bulgular

Ev ödevleri yaparken iş birliği yapma durumları	Baki	Ömer	Hatice	Derya	Çağrı	Kerem	Alperen	Ayşe	Sinem	Esmâ
İş birliği yapmam			√		√			√		
Bu tür ödevler verilmemektedir	√	√		√		√	√		√	√

Tablo 8’de öğrencilerin ev ödevlerini yaparken arkadaşlarıyla iş birliği yapıp yapmamalarına dair görüşlerine yer verilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin çoğunluğu şimdiye kadar işbirliği yapmalarını gerektirecek türde bir ödev verilmediğini, bu tür ödevler verilirse yapabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili bazı öğrenciler iş birliği yapmak istemediklerini, sebep olarak sınıftaki arkadaşlarıyla iletişim kurmakta zorlandıklarını bu yüzden ortak bir ödev yapmanın zor olduğunu ifade ederken, bazıları da bunun zaman kaybı olacağını, sohbet ve dedikodudan ödev yapmaya vakit kalmayacağını dile getirmektedirler. İş birliği yapma konusunda bir öğrenci de ev ödevlerinin bireysel yapılması gereken bir vazife olduğunu, bunun için herkesin ödevlerini kendilerinin yapması gerektiğini ifade etmiştir. İş birliği yapmayı gerektiren ev ödevleri verilmediğini fakat derslerdeki etkinliklerde iş birliği yaptıklarını söyleyen öğrenciler de mevcuttur. Ev ödevleri yaparken iş birliği yapılmasına sıcak bakmayan Ayşe, “Ben böyle tercih etmiyorum. Sınıfımda tek başıma oturuyorum. Paylaşmayı sevmiyorum. Dersi paylaşmayı sevmem, bilgi bana ait. Başkasına anlattıysam ne fayda gelecek. Hepsini benim yapmam lazım.” demiştir. İş birliği gerektirecek türde ödevlerin verilmediğini Baki, “Hiç öyle ödev gelmedi bize. Ama arkadaşlarımla sınavdan önce beraber sınavlara çalışırız. Zayıf olduğumuz konularda anlatırız, konuşuruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 9.

Öğrencilerin ev ödevlerini yaparken yardım alma durumlarını ilişkin bulgular

Ev ödevleri yaparken yardım alma durumları	Baki	Ömer	Hatice	Derya	Çağrı	Kerem	Alperen	Ayşe	Sinem	Esmâ
Aile	√									√
Arkadaş	√	√							√	√
Öğretim elemanı	√			√			√		√	
Komşular									√	
Yardım almamakta			√		√	√				

Tablo 9’da öğrencilerin ev ödevlerini yaparken çevrelerinden yardım alıp almama durumlarına dair bilgiler yer almaktadır. Öğrencilerin çoğunun, ev ödevlerini yaparken arkadaşlarından ve hocalarından yardım aldıkları görülmektedir. Arkadaşlarından yardım alan öğrencilerin üniversitede lisans okuyan öğrenciler oldukları ve onların Türk öğrencilerden yardım aldıkları görüşmeler esnasında aktarılmıştır. Böyle düşünen öğrencilerin yanı sıra Türk öğrencilerin özellikle gramer konularında zayıf oldukları, onların bile bazı konuları bilmedikleri ifade edilmektedir. Derslerine giren öğretim elemanlarından yardım alan öğrenciler, daha çok kaynak ve yol gösterme konusunda yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. Ailelerinden yardım alan iki öğrenci dışındaki bütün öğrenciler, aileleri

Türkçe bilmedikleri için onlardan yardım alamamaktadırlar. Görüşmeye katılan öğrencilerden biri de bazı ödevlerini yapmak için komşusundan yardım aldığını ifade etmiştir. Ev ödevleri yapmak için yardım alma hususunda öğrencilerden Esmâ fikrini şöyle aktarmıştır: *“Bazen alırım. Türk arkadaşlardan. Eğer bir ödevim var eğer anlamadığım bir şey varsa onları soruyorum onlar da yardımcı oluyorlar. Ailem Türkçe bilmiyorlar. Öğretmenlerden kimseye sormuyorum. Bazen soruyorum yardımcı oluyorlar. Komşularıma da soruyorum yardımcı oluyorlar.”* Ödevlerini yaparken öğretmeninden yardım aldığını belirten Derya *“Bazen hocamdan yardım alırım. Kaldığım çadır kentte görev yapan bir hoca var ona sorarım o yardım eder. Ailem Türkçe konuşabiliyor, yengem Türk ama onlardan yardım almıyorum. Onlar benden daha zayıf bu konuda.”* derken, ev ödevlerini yapmak için internetin yeterli olduğunu düşünen Kerem *“Yardım almıyorum çünkü ailemden kimse Türkçe bilmiyor. İnternette bulmazsam başka hocaya sorarım, bana kaynak göstermesini isterim. İnternet benim için her şeyi karşılıyor o varsa çoğu şey gerek olmaz.”* demektedir.

Tablo 10.

Ev ödevleri arasında öğrenme alanlarının dağılımına ilişkin bulgular

Temel dil becerileri açısından en çok ödev verilenler	Baki	Ömer	Hatice	Derya	Çağrı	Kerem	Alperen	Ayşe	Sinem	Esmâ
	Dil Bilgisi			✓	✓	✓			✓	
Okuma			✓	✓	✓				✓	✓
Yazma			✓			✓				
Konuşma									✓	
Dinleme/İzleme										

Öğrencilere verilen ev ödevleri arasında temel dil becerilerden en çok hangileriyle ilgili ödev verildiği sorulmuş, öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 10’da sıralanmıştır. Tablo 10’a göre temel dil becerileri arasında en çok dil bilgisi ve okuma becerileri ile ilgili ödevlerin verildiği görülmektedir. Bunu çoktan aza doğru sırayla yazma ve konuşma ödevleri takip etmektedir. Dinleme/izleme becerisiyle ilgili hiç ödev verilmediği bu konuyla ilgili diğer bir sonuçtur.

Bu sorunun devamında öğrencilere temel dil becerilerinden hangileriyle ilgili ödevlerin verilmesini ve artırılmasını istersiniz sorusu sorulmuş, bu soruya verilen yanıtlara ilişkin yanıtlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Ev ödevleri arasında verilmesi istenen temel dil becerilerine ilişkin bulgular

Temel dil becerileri açısından ödev verilmesi/artırılması istenenler	Baki	Ömer	Hatice	Derya	Çağrı	Kerem	Alperen	Ayşe	Sinem	Esmâ

Dil Bilgisi							√		
Okuma		√							
Yazma						√			√
Konuşma	√		√		√				
Dinleme/İzleme	√								
Bütün becerilerden verilmeli							√		

Tablo 11'e göre öğrenciler en çok konuşma dil becerisiyle ilgili ödevlerin verilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Yazma becerisinin istenen ödevler arasında ikinci sırada olduğu görülmektedir. Ayrıca birer katılımcı dil bilgisi, okuma, dinleme/izleme becerileriyle ilgili ödevlerin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bir öğrenci de ayırım yapmaksızın bütün dil becerilerinden ödev verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Temel dil becerileri açısından verilmesi/artırılması gereken ödevlerle alakalı olarak Sinem: "Okuma ve dil bilgisi en çok veriliyor. Konuşma ve dinleme ödevlerinin artırılmasını istiyorum. Çünkü biz konuşmamızı pekiyi değil, geliştirmek istiyoruz. Hem de dinleme konusunda biraz zayıf bu nedenle biraz geliştirmemiz lazım." derken, katılımcılardan Alperen görüşünü "En çok gramer. Gramer için çok uğraşmak lazım. Gramer anlamadan cümle kuramazsın, kompozisyon yapamazsın, dinleme yapamazsın. Dinleme artırılmasını isterdim. Ben dinlemede çok zorlanıyorum. Ben sokakta konuşulanları anlıyorum, yüz yüze anlıyorum. Ama ses kayıtları, radyo, televizyondakileri anlamıyorum. Bu çeşit ödevlerin verilmesini istiyorum." şeklinde aktarmıştır. Ömer ise temel dil becerilerinden "Yazma, okuma ve dil bilgisi en çok veriyorlar. Böyle iyi artmasın normal yani." diyerek bu konudaki görüşünü aktarmıştır.

Tablo 12.

Ev ödevlerinin dil (Türkçe) öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin bulgular

Ev ödevleri yapmanın Türkçe öğrenmeye katkısı	Öğrenciler									
	Baki	Ömer	Hatice	Derya	Çağrı	Kerem	Alperen	Ayşe	Sinem	Esmâ
Yeni kelimeler öğrenme			√							
Dil becerilerini geliştirme	√				√	√		√	√	
Günlük hayatta kullanma			√		√					
Kalıcı olma				√						
Ayrıntıları fark etme							√			√

Tablo 12'de en ödevleri yapmanın yeni bir dil öğrenmeye faydaları, etkileri üzerine öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde ödevlerin, öğrencilerin en çok dil becerilerini geliştirdiği (daha iyi okuyup anladıkları, gramer konularını daha iyi kavradıkları, TV izlerken daha iyi anladıkları) görüşleri görülmektedir. Ödevler sayesinde

Türkçeyi günlük hayatlarına uygulayıp bunları günlük hayatta kullandıklarını ve ev ödevleri sayesinde bir dildeki ayrıntıları kavrayabildiklerini dile getiren öğrenci görüşleri de mevcuttur. Diğer görüşlere nazaran daha az olsa da ev ödevlerinin yeni kelime öğrenmeye ve öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlamaya katkısı olduğunu düşünen öğrenci görüşleri bulunmaktadır. Ev ödevlerinin, Türkçe öğrenmeye faydaları üzerine bir öğrenci görüşü (Kerem) şu şekildedir: *“Bu ödevler önemli olduğu için veriliyor. Faydalı geliyor. Ödev dil öğrenmenin büyük kısmını oluşturuyor. Kendi kendisiyle öğrencinin araştırma yapması gerekiyor. Ödevler sayesinde ileri düzeyde oldum, kendi kendime araştırma yaptığım için bana fayda gelmiş. Faydalı olmasa neden ev ödevleri versinler, eziyet olsun diye mi verecekler?”* Bu konudaki fikrini atasözü ile destekleyen Derya, *“Evet. Şöyle bir atasözümüz (öğrenci biraz duraklıyor) var söz uçar yazı kalır. Yazarsak daha iyi oluruz. Tekrar ederiz.”* derken, Çağrı ev ödevleri yapmanın faydasını şu şekilde dile getirmektedir: *“Daha iyi öğreniyorum. Mesela bugün gramer dersinde -acak, -ecek, -an, -en öğrendim. Eve gidince tekrar edip çalışıyorum. Aklımda daha iyi kalıyor. Televizyonda ne konuşuyorlar anlıyorum.”*

Tablo 13.

Ev ödevleri yapmanın öğrencilere hissettirdiği duygulara ilişkin bulgular

Ev ödevleri yapmanın hissettirdiği duygular	Baki	Ömer	Hatice	Derya	Çağrı	Kerem	Alperen	Ayşe	Sinem	Esmâ
Mutlu olma						√	√	√	√	√
Özgüven	√			√			√		√	
Keyifli olma				√	√					
Rahatlama										
Başarma		√	√							

Tablo 13'te ev ödevleri yaparak derslere gelmenin, ödevleri yapmış olmanın öğrencilerin duyguları üzerindeki etkilerine yönelik görüşlere yer verilmiştir. Bu duygulardan ilki öğrencilerin ev ödevleri yaptıklarında mutlu olduklarına ilişkindir. Ödev yapmanın kişiye kendine güven, özgüven kazandırdığını, sorulan sorulara kolaylıkla yanıtlar verdiklerini ifade eden öğrenciler ikinci sırada yer almaktadır. İki öğrenci ödevlerini yapmanın başarma hissi verdiğini, bunun da en güzel duygu olduğunu ifade etmişlerdir. Görüş belirten bir öğrenci ev ödevleri yapmasının gerekçesini, öğretmenlerin ev ödevi yapmayanlara uyguladıkları yaptırımdan, cezadan kaçmak için yaptığı ve yaptıktan sonra da rahatlamış olmaya bağlamaktadır. Ödevleri yapmanın keyifli ve eğlenceli hissettirdiğini dile getiren Çağrı görüşünü *“Eğleniyorum. Başka bir işim olmadığı için ödev yapmak benim için eğlenceli. Bazen yemek yerken ödev yapıyorum. Yeni bir şey öğreniyorum, stres atıyorum. İyi oluyor.”* şeklinde ifade etmektedir. Aynı konuda başka bir öğrenci (Alperen) de ödev yapmadığı ve yaptığı zamanlardaki hislerini *“Kendimi çok mutlu ve rahat hissediyorum. A1 ve A2'de yapmayınca*

*kendimi yabancı gibi hissediyorum. Çekingen. Nasıl cevap vereyim bilmiyorum. Rezil oldum. Sonradan ödevlerimi takip edip sınıfa geliyorum aslan gibi. Her şeye cevap veriyorum, sorular soruyorum. Çerçeve dışında ileri sorular soruyorum. Sadece derste dinle, oku olmuyor. Ev ödevleri yapılmalı.”* diyerek dile getirmiştir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ev ödevleri hakkında görüşleri tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen verilerin analiz sonuçlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu ev ödevleri verildiğini bazıları ise öğretmenlerden kimisinin ev ödevleri verdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilere eğitim öğretim süreci içerisinde ev ödevleri verilmektedir. Ödev veren öğretmenlerin okuma, yazma, dil bilgisi gibi dil becerilerinden ödev verdikleri ve genel olarak kitaptaki etkinliklerin ödev olarak verildiği görülmektedir.

Ödevlerin kontrol edilme durumu ile ilgili görüşler incelendiğinde öğretmenlerin çok azının ödevleri düzenli şekilde kontrol ettikleri, zamanı gerekçe göstererek kontrollerin ihmal edildiği ve belli yaptırımların uygulanmaya çalışıldığı görülür. Kapıkıran ve Kıran (1999) öğrenciye verilen ev ödevlerinin günlük olarak kontrol edilmesinin öğrencinin ev ödevini yapmasında önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı çalışmanın sonuçlarına göre ev ödevinin yapılmamış olması hiçbir zaman cezayı gerektirmemelidir ifadesi bu çalışmanın sonuçlarıyla tezat oluşturmaktadır. Benzer şekilde Ilgar (2005) da çalışmasında ev ödevlerinin düzenli aralıklarla kontrol edilmesini ve kontrol sonucunda öğrenciye gerekli dönütlerin verilmesini ifade etmektedir.

Öğrencilerin ev ödevlerine karşı tutumlarına bakıldığında öğrencilerin yarısı ev ödevi yapmayı sevmektedir. Ödev yapmayı sevmeyenlerin dil öğrenmek için zorunluluktan dolayı ev ödevleri yaptıkları görülmektedir. Aydın (2011) coğrafya dersinde verilen ev ödevleriyle ilgili öğrenci görüşlerinin dağılımını incelemiş, öğrencilerin önemli bir kısmı ödevlerini severek ve isteyerek yaptıklarını, teşvik ve ödülün yararlı olduğunu tespit etmiştir. Çalışma bu yönüyle daha önceki çalışmayla koşutluk göstermektedir.

Öğrenciler, ev ödevleri için kendi seviyelerine, buldukları kura ve okudukları başka bölümdeki derslere göre farklı sürelerde tamamlamaktadırlar. Öğrencilere seviyelerine ve durumlarına göre farklı ödevler verilmesi gerekmektedir.

Ev ödevlerini yapmak için öğrencilerin başvurdukları kaynaklar arasında ilk sırada internet gelmekte, onu ders kitapları ve sözlük takip etmektedir. İnternet kolay ulaşılabildiğinden, ders kitapları etkinliklerin yapılması ve konuların tekrar edilmesi fırsatını vermesinden, sözlük ise ilk defa karşılaşılan kelimeleri öğrenme imkânı sunmasından dolayı öğrenciler

tarafından tercih edilmektedir. Ersoy ve Anagün (2009) yaptıkları çalışmada internet vasıtasıyla ödev yapmanın ilköğretimden yükseköğretime kadar yaşanan bir durum olduğunu, internetten kopya ödev yapmanın araştırma becerilerindeki yetersizlikten kaynaklandığını tespit etmişlerdir. Çalışma, bu yönüyle daha önceki çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Ev ödevlerinin yapılmasında iş birliği, dayanışma yapılıp yapılmadığına dair bulgularda öğrencilerin çoğu şimdiye kadar böyle ödevlerin verilmediğini şayet böyle ödevler verilirse yapabileceklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ev ödevlerinin bireysel çaba gerektirdiğini, bir araya gelince ders çalışmak yerine zamanı boşa geçirecek faaliyetler yapılabileceğini düşündüklerinden birlikte ödev yapmaya sıcak bakmadıkları görülmektedir. Gündoğan Özben (2006) öğretmenler tarafından öğrencileri grup çalışmasına yönlenecek ev ödevleri verilerek onların sosyalleşmelerine katkı sağlamasını ifade etmiştir. Bu açıdan öğrencilere birlikte yapabilecekleri ödev verilmesi gerektiği söylenebilmektedir.

Öğrencilerin ev ödevlerini yaparken yardım istedikleri, faydalandıkları kişilerin başında Türk arkadaşları ve öğretmenleri gelmektedir. Neredeyse bütün öğrencilerin aileleri Türkçe bilmemekte bu yüzden de öğrenciler ödev yaparken ailelerinden yardım alamamaktadırlar. Ödevlerin tek başına yapılması gerektiğini düşünen öğrenciler ve komşularına başvuran öğrenciler de bulunmaktadır. Benzer bir çalışmayı coğrafya dersi üzerinden yürüten Aydın (2011) ödevlerinin tamamlanmasında ailenin yardımının az olduğunu tespit etmiştir. Çalışma, bu yönüyle önceki çalışmayla benzer özellik göstermektedir.

Türkçedeki temel dil becerileri arasından verilen ev ödevlerinin dil bilgisi ve okuma alanlarında yoğunluk gösterdiği, diğer dil becerilerinden ödevlerin az verildiği, dinleme becerisiyle ilgili ödevlerin neredeyse hiç verilmediği görülmektedir. Görüşme sırasında bu sorunun devamında öğrencilere hangi dil becerileriyle ilgili ödevlerin verilmesini veya verilen becerilerden hangilerinin artırılmasını istedikleri sorulduğunda dinleme/izleme becerisiyle ödev verilmesini sadece bir öğrencinin istediği görülmektedir. Öğrenciler bir dili konuşmakla dili öğreneceklerini düşündüklerinden olsa gerek günlük problem ve meramlarını anlatmak için konuşma becerisiyle ilgili ödevlerin artırılmasını istemektedirler.

Ev ödevleri yapmanın Türkçe öğrenme üzerindeki etkisi incelendiğinde ödev yapma ile başarılı olma arasında doğru orantı olduğu görülmektedir. Ödevlerini düzenli yapan öğrenciler sınavlarda yüksek puanlar aldıklarını, dilin ayrıntılarını, kurallarını daha iyi kavradıklarını ifade etmektedirler. Gündoğan Özben (2006) ilköğretim Fen Bilgisi eğitiminde ev ödevlerinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen bir etmen olduğunu, Ilgar (2009) ev ödevi ve öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğunu tespit etmişlerdir. Bu yönüyle çalışma daha önceki çalışmalarla koşutluk göstermektedir.

Çalışmanın bulguları arasında son olarak öğrencilerin ev ödevlerini yaptıklarında kendilerini mutlu, rahatlamış, başarılı hissettikleri derslere hazırlıklı geldikleri için kendilerine güven duydukları tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada ev ödevleri yapmanın



öğrencileri kendi yetenek düzeylerinde çalışmalarını, kendi ilgilerinin farkına vardıklarını ve öğrenciye başarıma duygusu tattırıldığı için teşvik edici olumlu bir etkinlik olduğu tespit edilmiştir (Gündoğan Özben, 2006). Çalışmanın bu sonucunun yapılan çalışmalardaki sonuçlarla benzer nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç olarak çalışmaya katılan öğrencilere eğitim süreçlerinde ev ödevleri verilmekte, verilen ödevler belli türlerde ve belli becerilerle sınırlı kalmakta; bütün ödevlerin kontrolleri düzenli yapılmamakta ve dolayısıyla öğrenciler yeterli dönüt alamamaktadırlar. Ev ödevleri bazı öğrenciler tarafından sevilirken bazı öğrenciler tarafından sevilmemekte, zorunluluk olarak görülmektedir. Ev ödevleri için ayrılan süre öğrencilere, dil gelişimlerine ve buldukları kura göre değişmektedir. Öğrenciler ödevlerini yapmak için internet, sözlük ve kitaptan faydalanmaktadır. Ev ödevlerini yapmak için iş birliğine sıcak bakmayan öğrenciler daha çok öğretmenlerinden ve Türk arkadaşlarından yardım almaktadırlar. Ev ödevleri verilirken belli dil becerileri ön plana çıkarken diğerleri ihmal edilmekte, öğrenciler daha çok konuşma becerisiyle ilgili uygulamalı ödevlerin verilmesini istemektedir. Ev ödevleri yapmanın başarıyla doğru orantılı olduğu, ev ödevleri yapmanın öğrencileri mutlu, keyifli hissettirdiği tespit edilmiştir.

## Öneriler

- Verilen ev ödevleri düzenli olarak kontrol edilmeli, hatalar, yanlışlar üzerinden öğrencilere dönüt verilmelidir.
- Ödev yapmayı cazip hâle getirecek pekiştiriciler kullanılmalıdır (kur sınavına ev ödevlerinin belli oranda etkilemesini sağlayacak notlandırma gibi.)
- Öğrencilerin iş birliği yapabilecekleri farklı türlerde ev ödevleri verilmelidir.
- Temel dil becerileri bir bütündür ve dil öğretiminden hepsi ayrı ayrı önem arz etmektedir. Ev ödevleri verilirken bütün dil becerileriyle ilgili ödevler verilmelidir.
- Öğrencilere faydalanabilecekleri kütüphane, ansiklopedi gibi farklı kaynaklar tanıtılmalı, öğrencilerin bu kaynaklardan faydalanmaları sağlanmalıdır.
- Araştırma Kilis TÖMER’de 10 öğrenci ile yürütülmüştür veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Çalışma farklı veri toplama teknikleri ile fazla sayıda öğrenci ile yapılabilir.

## Kaynakça

- Anagün, Ş. S. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, F. (2011). Coğrafya dersinde verilen ödevlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (29), 27-41.
- Babadoğan, C. (1990). Ev ödevlerinin eğitim programları içindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 745-766.
- Büyüktokatlı, N. (2009). *İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Clark, R. M. (1993). Homework-focused parenting practices that positively affect student achievement. *Families and schools in a pluralistic society*, 85-105.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Erdoğan, K. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 336-353.
- Eroğlu, S. ve Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin stem temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 43-67.
- Ersoy, A. ve Anagün, Ş. S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 58-79.
- Güler, A., Halıcıoğlu, B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- İlgar, Ş. (2005). Ev ödevlerinin öğrenci eğitimi açısından önemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 1*, 119-134.
- Kapıkıran, Ş. ve Kıran, H. (1999). Ev ödevinin öğrencinin akademik başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 54-60.
- Özben, B. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarına ev ödevi çalışmalarının etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şahin, Ç. ve Altınay, Y. B. (2008). İlköğretimde ev ödevlerine yönelik etüt çalışmaları: kavramsal bir analiz. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 41-52.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yuladı, C. ve Doğan, S. (2009). Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin ev ödevi performansını arttırmaya yönelik bir eylem araştırması. *Bakikaya University Journal of Law*, 12(2), 211-236.

Yücel, A. S. (2004). Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin kimya derslerinde verilen ev ödevlerine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 147-159.

## Extended Summary

### 1. Introduction

System in parallel with the developments in the world is changing rapidly develop. To keep pace with the developments as a result of this education has created new research. To set a target for the development of modern education, its development is to integrate our basic education system and train new generations in this manner. Education system taken with the changes made to student centers, they walked together teachers and students teaching and learning processes has become a process still. a variety of methods to carry out this process, aimed Contemporary training and techniques are used. These methods and courses to prepare students to be one of the measuring instruments used in order to understand the results of the students are learning what the use of these techniques are given homework for the course to repeat.

Some activities related with education outside of school or at home for meaning, has an important place in education homework ensures the continuity between school and home work (Ilgar, 2005; Köse, 2003). Training schools only, it is necessary to limit the study and training centers. Individuals school, study and training centers etc. He's learning activities outside of all essential inclusion in the training program. "Students in extracurricular activities is homework, the individual; Ability to work independently, problem Press the assessment of all phases of taking over until the end, self-confidence through products that arise in the assignment server, doing business and gain a passion to succeed and learn as a result of these and fulfills achieve functions "(Büyüktokatlı 2009, p.1; Özben 2006, p.14.). Clarke (1993), based on homework students to practice what they have learned in school to enable, which allows students to improve their achievement. It is also used in the subject of many studies homework language learning and teaching on the implementation and impact of education in various stages of education.

### 2. Method

Studies utilizing a qualitative research method is a survey olgubilimsel. Olgubilimsel research, a certain concept or phenomenon of many individuals experience in their respective attempts to explain what it means (Creswell, 2014). individuals working in such events, how to detect phenomena, how they feel about betimleyip events, are discussed in depth how they make sense of them (Patton, 2014). The aim of this study Turkish as a foreign language students learn to question Syrian-depth thoughts about homework. Syrians involved in the study the students learn Turkish Kilis TÖMER in four months. During the course of the students' opinions about the homework it has tried to put forward a qualitative approach. Phenomenology the method according to the purpose of qualitative research study design was preferred for these reasons. Participants in this study, the qualitative research easily accessible for sampling such cases is determined by the sampling. Easily accessible sampling, because it gives researchers immediate access to the practicality and

speed research and choose a situation that is easy (Yıldırım and Şimşek, 2011). Working in order to gain speed and practicality research group researchers worked in the Kilis 7 Aralık University in TÖMER (Turkish and Foreign Languages Teaching Research and Application Center) easily accessible by selecting from students Syrians who continue their education have used sampling.

### 3. Findings, Discussion and Results

The majority of students who were interviewed stated that some homework is given given some homework assignments from the teacher. Students are given homework in the teaching-learning process. Assignments that the teacher reading, writing, homework they give their language skills such as grammar and overall effectiveness of the book seems to be the homework.

Half of the students when the students look at attitudes toward homework loves to do homework. Due to the necessity of homework to learn the language they do not like to be seen doing homework. Aydın (2011) An important part of loving their geography homework students have studied the distribution of students' opinions about their homework and they do willingly given, has determined that it is useful to encourage and reward.

It ranked first among the students who have applied the resources to do their homework followed her textbooks and dictionaries on the internet come. Be easily accessible on the Internet, the first time they encounter the word in the dictionary learning, textbooks are chosen by the students to repeat the form of canceled events and issues. Ersoy and Anagün (2009) in their study through the Internet to do homework is a condition experienced from primary school to university, have found that due to the inadequacy of research skills to do homework copy from the internet. Operation is similar to previous studies in this regard.

Cooperation in making the homework, most students in solidarity that no evidence on whether such assignments if they ever said they would do if given such assignments. Some students homework that requires individual effort, rather than to waste time course work activities come together while they look hot doing homework together they thought could be done. Gündoğan Özben (2006) teachers by giving homework to students in the group headed to work stated to contribute to their socialization.

The impact on learning Turkish doing homework, it is observed that there is a direct correlation between being successful with homework. They received high scores in regular homework that students take the exam, the language of the details, stated that they better understand the rules. Gündoğan Özben (2006) primary school science student success homework in education is a factor influencing in a positive way, Ilgar (2009) have determined that there is a positive correlation between homework and student achievement. This aspect is in line with previous studies work.

Finally among the findings of the study, the students themselves when they do their homework happy, relieved, were found to have confidence in themselves that they came prepared for the courses that they feel successful. Do homework in another study, students work at their own ability level, a sense of accomplishment, have they and the students aware of their interest in encouraging because the taste was determined to be a positive event (Gündoğan Özben, 2006). It is possible to say that the study results similar to those in the study of these results.

Araştırma Makalesi: Kılıç, B. S. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin ev ödevleri hakkındaki görüşleri. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 1-24.



---

Journal of Child, Literature and Language Education – JCLLE

<http://dergipark.gov.tr/ceded>

Received date: 13.11.2018

Accept date: 19.02.2019

---

## Learning Levels of Language Information Environments for 8th Grade Students Need\*

İlhan ERDEM\*\*, Niymet BAHŞİ\*\*\*

**Abstract.** The research was conducted to determine which of the grade 8 students had more difficulty in grammar. The study is a qualitative research. In the study, the questionnaire which was prepared by the researcher was used. The questionnaire includes 1 question to collect descriptive data about students and 25 items prepared to determine the grammar subjects that students have difficulty learning. The study population of this study consists of 8th grade students attending Malatya Central Atatürk Middle School .The topics presented to students in the research are grouped under 5 main headings; gerunds the elements of the sentence, sentence types and expression disorder. There are a total of 25 topics under these headings. It was found out that the topics that pushed the students the most were the expression disorder caused by the misuse of the word and the misuse of the word and the misuse of the word. In the study, it was determined that 8th grade students had a significant effect on the level of learning the grammar knowledge.

**Keywords:** Grammer, student opinion, learning level.

---

\* Erdem, İ.ve Bahşi N. (2017). Learning Levels of Language Information Environments for 8th Grade Students, X. International Turkish Education –Teaching Congress, İstanbul, (28-30 September 2017), Oral Presentation.

\*\* İnönü University, Faculty of Education, Turkish Education Department, Malatya, Turkey; ilhan.erdem@inonu.edu.tr

\*\*\* Malatya, Turkey; niymet44@hotmail.com

## 8. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Konularını Öğrenme Düzeyleri\*

İlhan ERDEM\*\*, Niymet BAHŞİ\*\*\*

**Öz.** Araştırma, 8.sınıf öğrencilerinin dil bilgisi konularından hangilerinde daha çok zorlandıklarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, nitel bir araştırmadır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen derecelendirme sistemiyle (çok zorlanırım, biraz zorlanırım, hiç zorlanmam) hazırlanmış anket kullanılmıştır. Ankette öğrencilere ilişkin betimsel verileri toplamaya yönelik 1 soru ve öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları dil bilgisi konularını tespit etmek amacıyla hazırlanan 25 madde yer almaktadır. Bu araştırmanın çalışma evrenini Malatya merkez Atatürk Ortaokulu Ortaokulunda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilere sunulan konular 5 ana başlık etrafında toplanmış olup bu konu başlıkları; fiilimsiler, cümlenin ögeleri, cümle türleri ve anlatım bozukluğudur. Bu başlıklar altında toplam 25 konu yer almaktadır. Bu konu başlıklarından öğrencileri en çok zorlayan konu başlıklarının sözcüğün yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğu, cümlenin yardımcı ögelerini bulma ve sözcüğün yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğu olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada 8.sınıf öğrencilerinin dil bilgisini öğrenme düzeyleri üzerinde öğrenim görülen yerin anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Dil bilgisi, öğrenci görüşü, öğrenme düzeyi.

---

\* Erdem, İ.ve Bahşi N. (2017). Learning Levels of Language Information Environments for 8th Grade Students, X. International Turkish Education –Teaching Congress, İstanbul, (28-30 September 2017), Oral Presentation.

\*\*<sup>ID</sup> İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Malatya, Türkiye; ilhan.erdem@inonu.edu.tr

\*\*\*<sup>ID</sup> Malatya, Türkiye, niymet44@hotmail.com



## 1. Giriş

Ana dili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çerçevesinde ilk öğrendiği dil (Vardar, 2007: 17); kişinin önce annesinden ve ailesinden, daha sonra da sosyal çevresinden öğrendiği, şuur altına yerleşen ve onunla toplumla kendi arasındaki bağlarını oluşturan dildir (Topaloğlu, 1989: 24).

Ana dili eğitimi belirli kurallar ve amaçlar çerçevesinde eğitim kurumlarında yürütülen planlı etkinlikleri kapsamaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretim programlarının amacı çocuğun gelişmekte olan bu dil becerilerini amaçlanan seviyeye ulaştırmak ve onu dilin kendisine sunduğu bütün imkânlardan yararlanabilecek düzeye getirmektir.

Göğüş (1978: 16) ana dili eğitiminin amaç ve işlevlerini şu şekilde belirtmektedir: Dinlediğini, okuduğunu anlayabilmek; düşüncesini, duygusunu anlatabilmek; dilin kurallarını öğrenmek; söz dağarcığını geliştirmek; kendi ulusunun edebiyatını ve dünya edebiyatını tanıyıp bunlardan zevk almak; dil ve edebiyat yoluyla ulusal kültürünü ve insanlık kültürünü tanımaktır. Ana dili eğitimi çok amaçlı olduğu için uygulaması da okuyup anlama, dinleyip anlama, sözle anlatım, yazı ile anlatım, dil bilgisi, sözcük çalışması, edebiyat sanatının kurallarını öğrenme, edebiyat türlerini anlayıp değerlendirme gibi çok yönlü olmaktadır.

Ana dili öğretilirken dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarının yanında dil bilgisi yardımcı unsur olarak yer almaktadır. Bu dört temel becerinin iyi bir şekilde kullanılması ve geliştirilmesi, dil bilgisi kurallarının doğru ve eksiksiz öğrenilmesine bağlıdır.

Dil bilgisi öğretimi, etkin anlama ve anlatma becerileri kazandırma açısından büyük öneme sahiptir (Sağır, 2002: 25). Bu öğretimin amacı, öğrenenlerin dil gelişimini belli bir süre içerisinde ve hazır bulunuşluk düzeyine uygun şekilde sağlaması ve dili kurallarına uygun bir şekilde günlük yaşamda kullanılabilme yeterliliği geliştirebilmesidir.

Dil kazanımı açısından dil bilgisi öğretimi; dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir (Dolunay 2009:2). Bu bakımdan dil bilgisi eğitimi öğrencilerin bildiği kuralların farkındalığını sağlamalı, bilmediklerini sezdirme yöntemiyle öğretmeyi amaçlamalıdır.

2005 Türkçe öğretim programında (MEB, 2005: 7-8) da dil bilgisi alanı için kuralların öğrenilmesinin gerekli olduğu; ancak bu kuralların diğer beceri alanlarıyla ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasının önemi belirtilmiş, dil bilgisi öğretiminin kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayandırılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu bağlamda dil bilgisi, Türkçe öğretiminde kendi başına bir amaç olmaktan çıkmıştır ve anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen derslere ağırlık verilmiştir.

Bu doğrultuda dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayalı olarak yürütülmelidir. Çünkü ana dilinin dil bilgisi kurallarını iyi bilen ve uygulayabilen bir bireyin yazma becerisi gelişmekte, daha yetkin yazılar yazabilmekte, birey diğer bireylerle daha iyi iletişim kurabilmekte, başka bir dili çok daha kolay öğrenebilmekte, bireyin dile ilişkin yanlışları azalmakta ve zihninin gelişmesine olumlu katkıları olmaktadır (Ünal ve Şahinci, 2011).

Dil bilgisi kurallarının beceriye dönüşebilmesi için kurallar, öğrencilere ezber yoluyla değil sezdirilerek ve uygulamalarla verilmeli, yapılan yanlışlıklar açıklanarak düzeltilmelidir (Karadüz, 2013: 294; Güneş, 2013: 275; Yıldız, 2003: 108; Sever, 2011: 28; Jean ve Simard, 2011: 480). Dil bilgisi öğretiminde türlü araç-gereç kullanarak gösterip yaptırma, soru-yanıt, çözümleme-birleşim, iş birlikli öğrenme, drama gibi öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirecek yöntem ve tekniklere yer verilmelidir (Karadüz, 2013: 295; Dolunay, 2013: 388; Güneş, 2013: 275; Yıldız ve diğ., 2010: 288).

İlgili literatür tarandığında Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Türkçe dil bilgisi öğretiminde öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalar da bulunmaktadır (Kolaç, 2003; Erdoğan ve Gök, 2008; Sandıkçı, 2006; Erdem, 2007; İtmeç, 2008; Kılıçoğlu, 2009; Akgül, 2010; Erdem ve Başaran, 2010). Bu araştırmalarda da; dil bilgisi öğretiminin sorunlarına yönelik öğretmen görüşleri, bir konunun öğretimi ve o sırada karşılaşılan güçlüklerle ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır.

Yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde Türkçe dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin zorlandığı konuları tespit eden bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Bu çalışmada öncelikle 8.sınıfların dil bilgisi konularını öğrenme düzeyleri ve öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları konular tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma, 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi konularında ne derecede zorlandıklarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrenciler dil bilgisi konularını öğrenmede hangi konuda ne derece zorluk yaşamaktadırlar?
2. Kız öğrencilerin zorlandıkları dil bilgisi konuları hangileridir?
3. Erkek öğrencilerin zorlandıkları dil bilgisi konuları hangileridir?
4. Öğrenmede zorluk yaşamayan öğrenciler, öğrendiklerini belirttikleri konuları doğru kavramışlar mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, 8.sınıf öğrencilerinin öğrenmekte zorlandığı dil bilgisi konuları belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Araştırmanın yöntemi, olayları ve olguları doğal koşulları

içerisinde incelemeyi hedefleyen alan araştırması yöntemidir. Olay ve olguları betimlemek için anket kullanılmıştır.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini Malatya merkez Atatürk Ortaokulu'nda 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 100 öğrenciye ulaşılmış ve anket uygulanmıştır. Örneklem alınan 8.sınıf öğrencilerinin 49'u kız, 51'i ise erkektir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Anketler, araştırmacılar tarafından örnekleme seçilen ilköğretim okullarında bizzat uygulanmış ve veriler elden toplanmıştır.

#### 2.3.1. Veri toplama araçları

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Ankette öğrencilere ilişkin betimsel verileri toplamaya yönelik 1 soru ve öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları dil bilgisi konularını tespit etmek amacıyla hazırlanan 25 madde yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2017) yer alan 8.sınıf dil bilgisi konuları hazırlanan ankette öğrencilere sorulmuştur.

8.sınıf öğrencilerinin dil bilgisi konularında ne derecede zorlandıklarını tespit etmek ve bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin dil bilgisi düzeylerini tespit etmek için hazırlanan bu çalışma 100 öğrenciye uygulanmıştır. Verilen dil bilgisi konularının öğrencileri ne kadar zorladığını tespit etmek amacıyla öğrencilere derecelendirme sistemiyle (çok zorlanırım, biraz zorlanırım, hiç zorlanmam) hazırlanmış anket sunulmuştur. Öğrencilerden, her bir maddenin onları ne derece zorladığını belirtmeleri ve ayrıca her bir konuyu örneklendirmek için derecelendirmenin yanında yer alan boşluğa ilgili konuya ait örnek cümle yazmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin yaptıkları derecelendirmelerle verdikleri örneklerin tutarlılığı sınanmıştır.

Çalışmanın güvenilirliği sağlamak için uzmanlardan görüş alınmıştır. Uzmanlar, öğrencilerin iki dönem boyunca ölçeğe dâhil edilen tüm konuları gördüklerini ve belirlenen konu başlıklarının uygun olduğuna karar vermişlerdir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Anketten elde edilen veriler, SPSS 22.0 programı kullanılarak işlenmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde yüzde (%), frekans (f) kullanılmıştır.

## 3. Bulgular

Bulgular bölümünde araştırmanın amaçlarında yer verilen alt problemlerin cevapları yer almaktadır.

### 3.1. Öğrencilerin Dil Bilgisi Konularını Öğrenmede Yaşadıkları Zorluk Düzeyleri

Öğrencilerin görüşlerini belirtmesi için sunulan konular “fiilimsiler, cümlenin öğeleri, fiilde çatı, cümle türleri, anlatım bozuklukları” başlıkları altında toplanmıştır. Öğrencilerin bu başlıklar altında yer alan dil bilgisi konularını öğrenmede zorluk çekme düzeylerini gösteren sayısal değerlendirmeler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1  
Öğrencilerin fiilimsi ve türlerine dair görüşleri

KONULAR	Hiç Zorlanmam	Biraz Zorlanırım	Çok Zorlanırım	Örnek Cümle
İsim Fiiller	78	21	1	Başarılı <u>olmak</u> için çalışmak gerekir.(Ö.79)
Sıfat Fiiller	74	21	5	Annemin <u>öpülesi</u> elleri var.(Ö.21)
Zarf Fiiller	68	25	7	Sen <u>gelince</u> çiçekler açar bu şehirde.(Ö.37)
Yan Cümlecik	37	46	17	<u>Yaşlılar çalışırken</u> gençler uyukluyordu.(Ö.9)

Tablo 1’e göre isim fiiller konusunu öğrenmede zorlanan öğrenci sayısı 22, sıfat fiiller konusunu öğrenmede zorlanan öğrenci sayısı 26, zarf fiiller konusunu öğrenmede zorlanan öğrenci sayısı 32, yan cümlecik konusunu öğrenmede zorlanan öğrenci sayısı ise 63’tür.“Fiilimsiler” başlığı altında öğrencilerin en çok öğrenmekte zorlandığı konu başlığı “yan cümlecik” olmuştur.

Tablo 2  
Öğrencilerin cümlenin öğelerine dair görüşleri

KONULAR	Hiç Zorlanmam	Biraz Zorlanırım	Çok Zorlanırım	Örnek Cümle
Cümlenin temel öğeleri	40	48	12	<u>Ben</u> burada özne kalmak <u>istemiyorum.</u> Yüklem(Ö.87)
Cümlenin yardımcı öğeleri	25	60	15	<u>Dün akşam</u> Zarf Tümleci <u>odamda</u> Dolaylı Tümleç <u>oynadım.</u> Yüklem (Ö.56)
Cümlede vurgulanan öge	48	34	18	Saat ikide <u>tiyatronun önünde</u> buluştuk.(Vurgulanan öge: Dolaylı Tümleç) (Ö.31)

Tablo 2’de cümlelerin temel öğelerini bulma konusunda zorlanan öğrenci sayısı 60, cümlelerin yardımcı öğelerini bulmada zorlanan öğrenci sayısı 75, cümlede vurgulanan öğeyi bulmada zorlanan öğrenci sayısı ise 52’dir. “Cümlelerin temel öğeleri” başlığı altında öğrencilerin en çok öğrenmekte zorlandığı konu başlığı “cümlelerin yardımcı öğeleri” olmuştur.

Tablo 3  
Öğrencilerin fiilde çatıya dair görüşleri

KONULAR	Hiç Zorlanmam	Biraz Zorlanırım	Çok Zorlanırım	Örnek Cümle
Etken Çatılı Fiiller	71	21	8	Annesi her geldiğinde yemek <u>yapar</u> .(Ö.14)
Edilgen Çatılı Fiiller	66	26	8	Suçlu kaçarken <u>yakalandı</u> .(Ö.96)

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin etken çatılı fiiller konusunu öğrenmede zorluk çeken öğrenci sayısı 29, edilgen çatılı fiilleri öğrenmede zorluk çeken öğrenci sayısı ise 34’tür. Bu sonuçlara göre öğrenciler edilgen çatılı fiilleri öğrenmekte daha çok zorluk çekmektedir.

Tablo 4  
Öğrencilerin cümle türlerine dair görüşleri

KONULAR	Hiç Zorlanmam	Biraz Zorlanırım	Çok Zorlanırım	Örnek Cümle
İsim Cümleleri	55	24	11	Çevreyi temiz tutmaya çalışan insanlar var.
Fiil Cümleleri	67	22	11	Sinirden ateş püskürüyor.(Ö.43)
Kurallı Cümle	74	21	5	Yaramazlık yapan çocuk çok ağladı. (Ö.7)
Devrik Cümle	52	31	17	Uyandım, o sabah erkenden. (Ö.76)
Basit Cümle	58	33	20	Yaramazlık yapan çocuk çok ağladı.(Ö.22)
Birleşik Cümle	53	37	10	Yere düşen kız ağlamaya başladı.(Ö.84)
Sıralı Cümle	50	39	11	Yürüdü, beni görünce durdu.(Ö.63)

Olumlu Cümle	68	29	3	Rahatlıkla gezebilirsin.(Ö.59)
Olumsuz Cümle	67	31	4	Dolaptaki yemek bozulmamış.(Ö.30)
Soru Cümlesi	74	19	7	Bugün mutlu musun? (Ö.45)
Ünlem Cümlesi	55	32	13	Eyvah, elimi kestim!(Ö.51)

Tablo 4'te isim cümlelerini öğrenme konusunda zorluk çeken öğrenci sayısı 35, fiil cümlelerini öğrenmede zorluk çeken öğrenci sayısı 33, kurallı cümleleri öğrenme konusunda zorluk çeken öğrenci sayısı 26, devrik cümle konusunda zorluk çeken öğrenci sayısı 48, basit cümleyi öğrenme konusunda zorluk çeken öğrenci sayısı 53, birleşik cümleyi öğrenme konusunda zorluk çeken öğrenci sayısı 47, sıralı cümleyi öğrenme konusunda zorluk çeken öğrenci sayısı 50, olumlu cümleyi tespit etme konusunda zorluk çeken öğrenci sayısı 32, olumsuz cümleyi tespit etme konusunda zorluk çeken öğrenci sayısı 35, soru cümlelerini öğrenme konusunda zorluk çeken öğrenci sayısı 26, ünlem cümlelerini öğrenme konusunda 4 öğrenci sayısı ise 45'tir. Bu sonuçlara göre cümle türleri konusunda öğrenmede en çok zorlanılan konu sıralı cümledir.

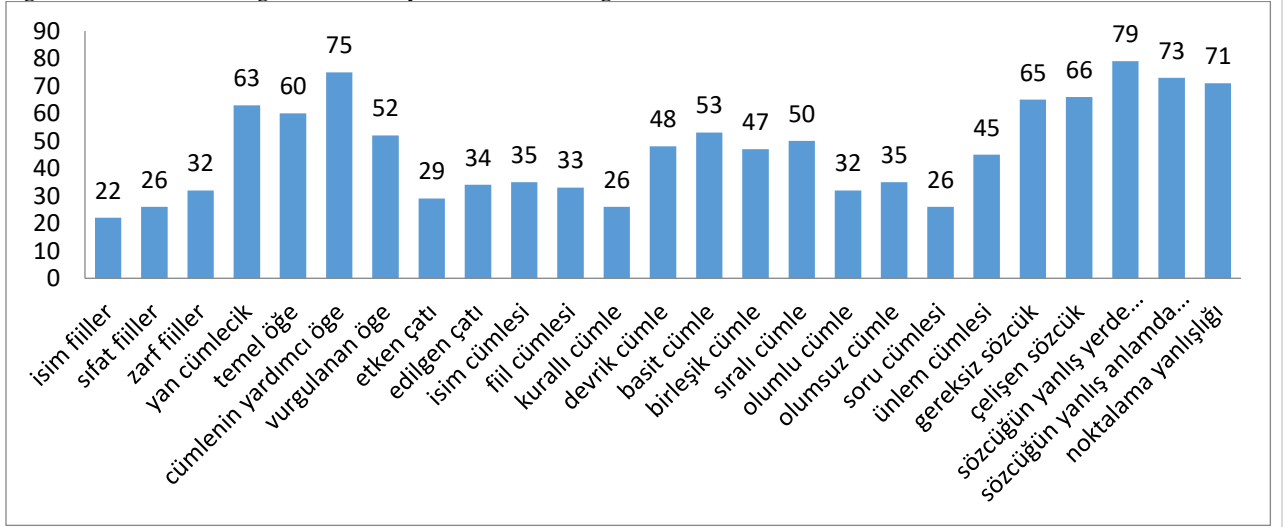
Tablo 5  
Öğrencilerin anlatım bozukluklarına dair görüşleri

KONULAR	Hiç Zorlanmam	Biraz Zorlanırım	Çok Zorlanırım	Örnek Cümle
Gereksiz Sözcük Kullanımından Kaynaklanan Anlatım Bozukluğu	35	48	17	Sağlıklı ve sıhhatli biriydi(Ö.3)
Çelişen Sözlerin Bir Arada Kullanımından Kaynaklanan Anlatım Bozukluğu	34	50	16	Belki yarın kesin gelirim(Ö.7)
Sözcüğün Yanlış Yerde Kullanılmasından Kaynaklanan Anlatım Bozukluğu	21	53	26	İzinsiz inşaata girilmez (ö.54)
Sözcüğün Yanlış Anlamda Kullanılmasından Kaynaklanan Anlatım Bozukluğu	37	52	21	Tatilde bolca resim çektim (Ö.12)
Noktalama Yanlışlığından Kaynaklanan Anlatım Bozukluğu	29	56	15	Yaşlı doktora seslendi (ö.77)

Tablo 5' e göre gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğunu öğrenmede zorluk çeken öğrenci sayısı 65, çelişen sözlerin bir arada kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğunu öğrenmede zorluk çeken öğrenci sayısı 73, sözcüğün yanlış yerde kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğunu öğrenmede zorluk çeken öğrenci sayısı 76, sözcüğün yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğunu öğrenmede zorluk çeken öğrenci sayısı 73, noktalama yanlışlığından kaynaklanan anlatım bozukluğunu öğrenmede zorluk çeken öğrenci sayısı 71'dir. Bu başlık altında öğrencilerin öğrenmede en çok zorlandığı alt başlık "çelişen sözlerin bir arada kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu" dur.

Grafik 1.

Öğrencilerin zorlandığı konuların yüzdeler olarak gösterimi



Yukarıdaki Grafik 1'de öğrencilerin öğrenmede zorluk çektiği konular gösterilmiştir. Grafiğe göre öğrencilerin öğrenmede zorluk çektiği konular şöyle sıralanabilir:

Öğrencilerin %79'u sözcüğün yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğunu %75'i cümlelerin yardımcı öğelerini %73'ü sözcüğün yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğunu, %71'i noktalama yanlışlığından kaynaklanan anlatım bozukluğunu, %66'sı çelişen sözcüklerin bir arada kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğunu, %63'ü yan cümlecik, %60'ı cümlelerin temel öğelerini, %53'ü basit cümleyi, %52'si vurgulanan öğeyi, %50'si sıralı cümleyi, %48'i devrik cümleyi, %47'si birleşik cümleyi, %45'i ünlem cümlesini, %35'i isim cümlesini, %34'ü edilgen çatıyı, %33'ü fiil cümlesini, %32'si zarf fiilleri, %29' u etken çatıyı, %26'sı sıfat fiiller ve soru cümlesini, %22'si ise isim fiiller konusunu öğrenmekte zorluk çektiğini belirtmiştir.

### 3.2. Kız öğrencilerin Dil Bilgisi Konularını Öğrenmede Yaşadıkları Zorluk Düzeyleri

Tablo 6

Kız öğrencilerin fiilimsiye dair görüşleri

KONULAR	Hiç Zorlanmam	Biraz Zorlanırım	Çok Zorlanırım
İsim Fiiller	42	7	-
Sıfat Fiiller	41	7	1
Zarf Fiiller	41	6	2
Yan Cümlecik	23	20	6

Tablo 6’da isim fiiller konusunu öğrenmede zorlanan kız öğrenci sayısı 7, sıfat fiiller konusunu öğrenmede zorlanan kız öğrenci sayısı 8, zarf fiiller konusunu öğrenmede zorlanan kız öğrenci sayısı 8, yan cümlecik konusunu öğrenmede zorlanan kız öğrenci sayısı ise 26’dır. Buna göre “fiilimsiler” başlığı altında kız öğrencilerin en çok öğrenmekte zorlandığı konu başlığı “yan cümlecik” olmuştur.

Tablo 7

Kız öğrencilerin cümlenin öğelerine dair görüşleri

KONULAR	Hiç Zorlanmam	Biraz Zorlanırım	Çok Zorlanırım
Cümlenin temel öğeleri	23	22	4
Cümlenin yardımcı öğeleri	15	28	6
Cümlede vurgulanan öğe	27	15	7

Tablo 7’ye göre cümlenin temel öğelerini bulma konusunda zorlanan kız öğrenci sayısı 26, cümlenin yardımcı öğelerini bulmada zorlanan öğrenci sayısı 34, cümlede vurgulanan öğeyi bulmada zorlanan kız öğrenci sayısı ise 22’dir. Buna göre kız öğrencilerin daha çok cümlenin yardımcı öğelerini bulmakta zorlanmaktadır.

Tablo 8

Kız öğrencilerin fiilde çatıya dair görüşleri

KONULAR	Hiç Zorlanmam	Biraz Zorlanırım	Çok Zorlanırım
Etken Çatılı Fiiller	40	6	3
Edilgen Çatılı Fiiller	38	9	2

Tablo 8 incelendiğinde etken çatılı fiiller konusunu öğrenmede zorluk çeken kız öğrenci sayısı 9, edilgen çatılı fiilleri öğrenmede zorluk çeken öğrenci sayısı ise 11’dir. Buna göre kız öğrenciler edilgen çatılı fiilleri öğrenmede zorluk çekmektedir.



Tablo 9

Kız öğrencilerin cümle türlerine dair görüşleri

KONULAR	Hiç Zorlanmam	Biraz Zorlanırım	Çok Zorlanırım
İsim Cümleleri	37	8	4
Fiil Cümleleri	41	8	-
Kurallı Cümle	43	4	2
Devrik Cümle	24	16	9
Basit Cümle	36	13	-
Birleşik Cümle	34	15	-
Sıralı Cümle	32	16	1
Olumlu Cümle	43	6	-
Olumsuz Cümle	41	8	-
Soru Cümlesi	40	7	2
Ünlem Cümlesi	32	14	3

Tablo 9’da isim cümlelerini öğrenme konusunda 12, fiil cümlelerini öğrenmede 8, kurallı cümleleri öğrenme konusunda 6, devrik cümle konusunda 25, basit cümleyi öğrenme konusunda 13, birleşik cümleyi öğrenme konusunda 15, sıralı cümleyi öğrenme konusunda zorluk çeken 17, olumlu cümleyi tespit etme konusunda 6, olumsuz cümleyi tespit etme konusunda 8, soru cümlelerini öğrenme konusunda 9, ünlem cümlelerini öğrenme konusunda 17 kız öğrencisi zorluk çekmektedir. Bu sonuçlara göre kız öğrencileri en çok devrik cümle ve ünlem cümlelerini öğrenmede en çok zorluk çekmektedir.

Tablo 10

Kız öğrencilerin anlatım bozukluklarına dair görüşleri

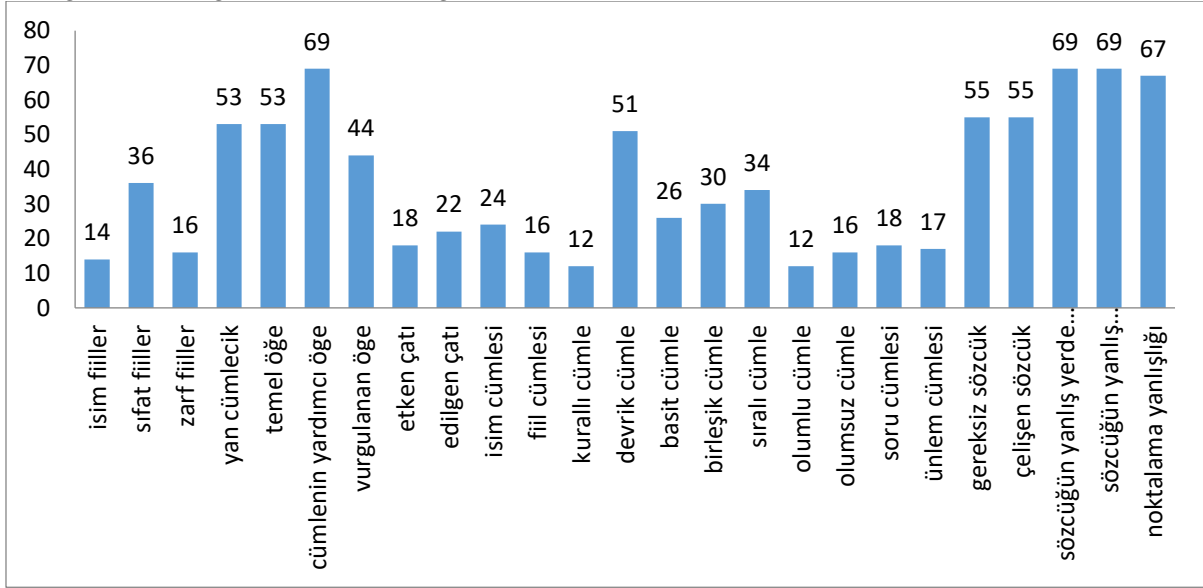
KONULAR	Hiç Zorlanmam	Biraz Zorlanırım	Çok Zorlanırım
Gereksiz Sözcük Kullanımından Kaynaklanan Anlatım Bozukluğu	22	22	5
Çelişen Sözlerin Bir Arada Kullanımından Kaynaklanan Anlatım Bozukluğu	22	22	5
Sözcüğün Yanlış Yerde Kullanılmasından Kaynaklanan Anlatım Bozukluğu	13	27	9
Sözcüğün Yanlış Anlamda Kullanılmasından Kaynaklanan Anlatım Bozukluğu	15	23	11
Noktalama Yanlışlığından Kaynaklanan Anlatım Bozukluğu	16	28	5

Tablo 10’a göre gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu konusunda 27, çelişen sözlerin bir arada kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu konusunda 27, sözcüğün yanlış yerde kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğu konusunda 36, sözcüğün yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğu konusunda 34, noktalama yanlışlığından kaynaklanan anlatım bozukluğu konusunda 33 öğrenci zorlanmaktadır. Bu başlık altında kız öğrencilerin öğrenmede en çok zorlandığı alt başlığın

“sözcüğün yanlış yerde kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu” olduğu tespit edilmiştir.

Grafik 2

Kız öğrencilerin öğrenmede zorlandığı konular



Grafik 2’de kız öğrencilerin zorlandığı konular gösterilmiştir. Bu grafiğe göre kız öğrencilerin %69’u sözcüğün yanlış yerde kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğunu, sözcüğün yanlış yerde kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğunu ve cümlelerin yardımcı ögelerini, %67’si noktalama yanlışlığından kaynaklanan anlatım bozukluğunu, %55’i gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğunu ve çelişen sözlerin bir arada kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğunu, %53’ü cümlelerin temel ögelerini ve cümledeki yan cümlecik, %51’i devrik cümleyi, %44’ü devrik cümleyi, %36’sı sıfat fiilleri, %34’ü sıralı cümleyi, %30’u birleşik cümleyi, %24’ü isim cümlelerini, %22’si edilgen çatıyı, %18’i soru cümlesini, %16’sı olumsuz cümle ve zarf fiilleri, %14’ü isim fiilleri, %12’si kurallı ve olumlu cümleleri anlamakta zorluk çektiğini belirtmiştir.

### 3.3. Erkek Öğrencilerin Dil Bilgisi Konularını Öğrenmede Yaşadıkları Zorluk Düzeyleri

Tablo 11

Erkek öğrencilerin fiilimsi ve türlerine dair görüşleri

KONULAR	Hiç Zorlanmam	Biraz Zorlanırım	Çok Zorlanırım
İsim Fiiller	36	14	1
Sıfat Fiiller	33	14	4
Zarf Fiiller	27	19	5
Yan Cümlecik	14	26	11

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi araştırmaya katılan erkek öğrenciler fiilimsiler konusunda derecelendirmede bulunmuşlardır. Tablo 12’ye göre isim fiiller konusunu öğrenmede zorlanan erkek öğrenci sayısı 15, sıfat fiiller konusunu öğrenmede zorlanan

erkek öğrenci sayısı 18, zarf fiiller konusunu öğrenmede zorlanan erkek öğrenci sayısı 24, yan cümlecik konusunu öğrenmede zorlanan erkek öğrenci sayısı ise 37'dir. Buna göre "fiilimsiler" başlığı altında erkek öğrencilerin en çok öğrenmekte zorlandığı konu başlığı "yan cümlecik" olmuştur.

Tablo 12  
Erkek öğrencilerin cümlenin öğelerine dair görüşleri

KONULAR	Hiç Zorlanmam	Biraz Zorlanırım	Çok Zorlanırım
Cümlenin temel öğeleri	17	26	8
Cümlenin yardımcı öğeleri	10	32	9
Cümlede vurgulanan öğe	21	19	11

Tablo 12'de cümlenin temel öğelerini bulma konusunda zorlanan erkek öğrenci sayısı 34, cümlenin yardımcı öğelerini bulmada zorlanan öğrenci sayısı 41, cümlede vurgulanan öğeyi bulmada zorlanan erkek öğrenci sayısı ise 30'dur. Bu sonuçlara göre erkek öğrenciler cümlenin yardımcı öğelerini bulmada zorlanmaktadır.

Tablo 13  
Erkek öğrencilerin fiilde çatıya dair görüşleri

KONULAR	Hiç Zorlanmam	Biraz Zorlanırım	Çok Zorlanırım
Etken Çatılı Fiiller	31	15	5
Edilgen Çatılı Fiiller	28	17	6

Tablo 13 incelendiğinde etken çatılı fiiller konusunu öğrenmede zorluk çeken erkek öğrenci sayısı 20, edilgen çatılı fiilleri öğrenmede zorluk çeken erkek öğrenci sayısı ise 23'tür. Buna göre erkek öğrenciler edilgen çatılı fiilleri öğrenmekte daha çok zorluk çekmektedir.

Tablo 14  
Erkek öğrencilerin cümle türlerine dair görüşleri

KONULAR	Hiç Zorlanmam	Biraz Zorlanırım	Çok Zorlanırım
İsim Cümleleri	28	16	7
Fiil Cümleleri	26	14	11
Kurallı Cümle	31	17	3
Devrik Cümle	28	15	8
Basit Cümle	22	20	9
Birleşik Cümle	19	22	10
Sıralı Cümle	18	23	10
Olumlu Cümle	25	23	4
Olumsuz Cümle	24	23	4
Soru Cümlesi	34	12	5
Ünlem Cümlesi	23	18	10

Tablo 14’te isim cümlelerini öğrenme konusunda 23, fiil cümlelerini öğrenme konusunda 25, kurallı cümleleri öğrenme konusunda 20, devrik cümle konusunda 23, basit cümleyi öğrenme konusunda 29, birleşik cümleyi öğrenme konusunda 32, sıralı cümleyi öğrenme konusunda 33, olumlu cümleyi tespit etme konusunda 27, olumsuz cümleyi tespit etme konusunda 27, soru cümlelerini öğrenme konusunda 17, ünlem cümlelerini öğrenme konusunda zorluk çeken erkek öğrenci sayısı ise 28’dir. Bu sonuçlara göre cümle türleri başlığında erkek öğrencilerin öğrenmede en çok zorlandıkları konu başlığı “sıralı cümle” olmuştur.

Tablo 15

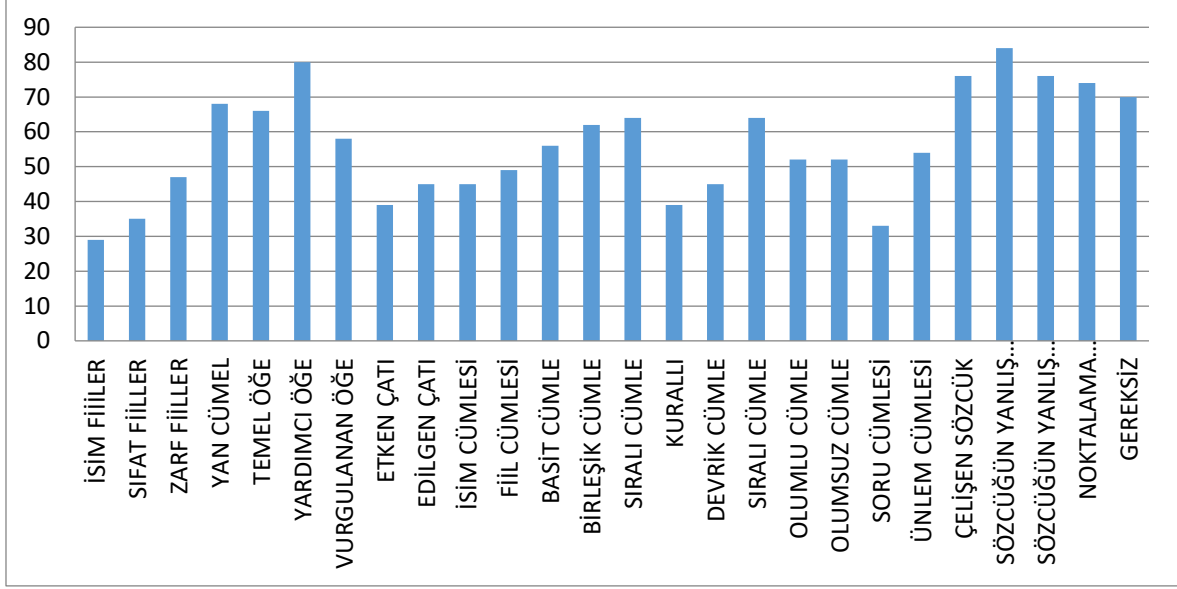
Erkek öğrencilerin anlatım bozukluklarına dair görüşleri

KONULAR	Hiç Zorlanmam	Biraz Zorlanırım	Çok Zorlanırım
Gereksiz Sözcük Kullanımından Kaynaklanan Anlatım Bozukluğu	13	26	12
Çelişen Sözlerin Bir Arada Kullanımından Kaynaklanan Anlatım Bozukluğu	12	28	11
Sözcüğün Yanlış Yerde Kullanılmasından Kaynaklanan Anlatım Bozukluğu	8	26	17
Sözcüğün Yanlış Anlamda Kullanılmasından Kaynaklanan Anlatım Bozukluğu	12	29	10
Noktalama Yanlışlığından Kaynaklanan Anlatım Bozukluğu	13	28	10

Tablo 15’e göre gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu konusunda 38, çelişen sözlerin bir arada kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu konusunda 39, sözcüğün yanlış yerde kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğu konusunda 43, sözcüğün yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğu konusunda 39, noktalama yanlışlığından kaynaklanan anlatım bozukluğu konusunda 38 erkek öğrenci zorluk çektiğini ifade etmiştir. Bu başlık altında erkek öğrencilerin öğrenmede en çok zorlandığı alt başlık “sözcüğün yanlış yerde kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu” dur.

Grafik 3

Erkek öğrencilerin öğrenmede zorlandığı konular



Grafik 3'te erkek öğrencilerin öğrenmede zorluk yaşadığı konular bir bütün halinde gösterilmiştir. Grafik 3'e göre erkek öğrencilerin % 84'ü sözcüğün yanlış yerde kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğunu, % 80'i cümlelerin yardımcı öğelerini, % 76'sı çelişen sözcüklerin bir arada kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğunu ve sözcüğün yanlış anlamda kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğunu, % 74'ü noktalama yanlışlığından kaynaklanan anlatım bozukluğunu, %70'i gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğunu, %66'sı cümlelerin temel öğelerini ve sıralı cümleyi, %64'ü sıralı cümleyi, %62'si birleşik cümleyi, %58'i cümlede vurgulanan öğeyi, %56'sı basit cümleyi, %54'ü ünlem cümlesini, %52'si olumlu ve olumsuz cümleyi, %49'u fiil cümlesini, %45'i edilgen çatı, devrik cümle ve isim cümlesini, %39'u kurallı cümleyi, %33'ü soru cümlesini öğrenmekte zorluk çekmektedir.

### 3.4.Öğrenmede Zorluk Yaşamayan Öğrenciler, Öğrendiklerini Belirttikleri Konuları Kavrama Arasındaki İlişki

Belirtilen konu başlıklarında hiç zorlanmadığını belirten öğrencilerin yazmış olduğu cümlelerdeki yanlışlıklar tespit edilmiştir. Aşağıdaki tabloya her konu başlığıyla ilgili tespit edilen bu hatalı örneklerden beş tanesi yazılmıştır. Örnek cümleler öğrencilerin yazım yanlışları değiştirilmeden yansıtılmıştır.

Tablo 16

Öğrenmede zorluk yaşamadığını belirten öğrencilerin hatalı cümleleri

Konu Başlığı	Konuyla İlgili Öğrencilerin Yazdığı Hatalı Cümleler
İsim Fiil	Annem bana vazoyu kırdığım için kızmıştı.(ö.1) Ayşe'nin elbisesi çok güzel.(ö.99) Sevgi önemlidir.(ö.17) Akıl için yol birdir.(ö.53) Arabayı iyi kullanırım.(ö.24)
Sıfat Fiil	Gelir gelmez hemen soru sordu. (ö.31) Mavi gömlek aldım.(ö.46) Mavi ayakkabısı var.(ö.98) Anası mezar dikecekmiş.(ö.35) Alması zor yemesi kolay(ö.27)
Zarf Fiil	Yarın akşam uçakla gelecek.(ö.98) Yarın akşam eve geleceğim.(ö.17)
Yan Cümlecığı Çözümleme	Yaşlılar çalışırken gençler uyukluyordu.(ö.12) Kitap okumayı severim.(ö.47) Gülerek okula gitti.(ö.56) Mehmet koşarak geldi.(ö.6)
Cümlelerin temel öğelerini bulma	<u>Çalışan kazanır</u> .(ö.12) yüklem <u>Arkadaşım</u> la okula <u>gittik</u> .(ö.35) özne yüklem <u>Ben geldim</u> .(ö.46) yüklem
Cümlelerin yardımcı öğelerini bulma	<u>O/ ekmek/ almaya gitti</u> .(ö.37) özne nesne yüklem Annem/ leziz bir kahvaltı/ hazırladı.(ö.37) özne tümleç yüklem Okula /gitti.(ö.34) yüklem
Cümlede vurgulanan öğeyi bulma	Annem bakkala git <u>dedi</u> .(ö.33) Ben okula <u>gittim</u> .(ö.21)
Edilgen çatılı filler	Evi çok güzeldi(ö.56) Rengi yeşildi.(ö.39)
İsim Cümleleri	Çiçekler baharda açtı.(ö.35) Bu sene okul bitiyö.(ö.16) Seni seviyorum.(ö.47) Arabayı iyi kullanırım.(ö.24)
Birleşik cümle	Eve gitti ve tekrar iş yerine geldi.(ö.45) İçinde fiilimsi olacak.(ö.46)

Sıralı cümle	Son geldiği zaman olmuş (ö.23) Onlar, biz birlikte yemek yedik.(ö.17) Eve gitmeden önce bulgur, fasulye aldı.(ö.46) Gün geçtikçe iyileşiyö.(ö.68)
Olumsuz cümle	O beni hep kızdırıyor (ö.23) Senden nefret ediyorum(ö.76) Bugün arkadaşım'la kavga ettim.(ö.34) Yol uzun olduğu için yorulmuştu.(ö.87) Maçı Ali kazandı.(ö.46)
Çelişen sözlerin bir arada kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu	Çok zorlanıyorum kolay zorlanmıyorum.(ö.67) O az çalışmasının karşılığını aldı.(ö.90)
Sözcüğün yanlış yerde kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu	Biz bu ay gitcektik istanbula(ö.23) Çok ağrıyor boğazım(ö.12) Okurken kitabı ne yaptın? (ö.78)
Sözcüğün yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğu	Bu ay ankaraya gitcez.(ö.23) Dersini özenle ve itina ile yaptı.(ö.87) Boş yere sevindi.(ö.5) Biz arkadaşlarla hebimiz gideceğiz.(ö.46) Seni hiç severim.(ö.24)
Noktalama yanlışlığından kaynaklanan anlatım bozukluğu	Eve gitti geldi?(ö.46) Ben bu akşam sizdeyim!(ö.35) Kitabı okudu yerine koydu?(ö.78) Dün geliyordu ama..(ö.46)

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin bazı konu başlıklarına verdikleri örneklerin konu başlığıyla tutarsız olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin cümlelerin temel ve yardımcı öğelerini bulma, cümledeki yan cümleciği tespit etme ve cümledeki vurgulu öğeyi bulmak için cümle yazdıkları fakat bu cümlede istenen unsurlardan hiç birini göstermedikleri saptanmıştır.

Öğrencilerin olumsuz cümle yapısını tam olarak kavrayamadıkları yükleme olumsuzluk ekini getirmeden kelimenin kendi bünyesindeki anlamını değerlendirerek olumsuz cümle örnekleri yazdıkları tespit edilmiştir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Yapılan bu çalışmayla 8.sınıf öğrencilerinin öğrenmede zorlandığı dil bilgisi konuları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada 8.sınıf öğrencilerinin öğrenmede zorluk çektikleri konu başlıklarının "sözcüğün yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğu, cümlelerin yardımcı öğelerini bulma ve sözcüğün yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğu" olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin zorlandığı konular da tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada kız öğrencilerin öğrenmede en çok zorlandığı konuların “sözcüğün yanlış yerde kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu, sözcüğün yanlış yerde kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu ve cümlenin yardımcı ögeleri” olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin öğrenmede zorluk çektiği konuların ise “sözcüğün yanlış yerde kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu, cümlenin yardımcı ögeleri ve çelişen sözcüklerin bir arada kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu” olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin kavramakta en çok zorlandığı dil bilgisi etkinliklerinin cümlenin ögeleri ve anlatım bozuklukları olduğu tespit edilmiştir. Göğüş’ e (1978: 342-349) göre Türkçenin dil bilgisi, daha çok bir söz dizimi ve cümle kurma bilgisine dayanır. Bu bağlamda öğrenciler cümlelerin açık ve anlaşılır olması, gereksiz unsurlar taşımaması, çelişkili anlatımlardan uzak olması ve dil bilgisi açısından doğru olması gerektiğini bilmelidir.

İşcan ve Kolukısa (2005) ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretiminin sözcük veya söz grupları üzerinden gerçekleştiğini tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda dil bilgisi konuları cümleden hareketle öğretilmediği için öğrenciler konuları öğrenmekte zorlanmaktadır. Kiper (1962: 37), öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için onlara dil bilgisi bir kurallar bütünü olarak değil, cümleden hareketle öğretilmeli ve böylece dili bir alet gibi kullanma yeteneği kazandırılması gerektiğini ifade eder. Ayrıca Sağır (2002), bugünkü dil bilgisi öğretiminde öğrencilere beceri ve alışkanlığa dönüşemeyen bilgiler ezberletirildiğini, dil bilgisinin etkili bir biçimde anlaşmanın temeli olduğunun unutulduğunu ifade eder. Demir ve Yapıcı’ ya (2007) göre ana dili eğitimi ve öğretiminde bireysel farklılıkların ve toplumsal etkilerin dikkate alınması gerekir.

### Öneriler

1. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı tespit edilen dil bilgisi konuları ders kitapları hazırlanırken dikkate alınmalıdır. Ders kitaplarında bu konulara ait etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.
2. 8.sınıf dil bilgisi konularının hem yoğun hem de çok olması dil bilgisi öğrenim düzeyini olumsuz etkileyebilir. Bu yüzden bu sınıf düzeyindeki dil bilgisi konularının sayısının azaltılması dil bilgisindeki öğrenim düzeyini artırabilir.
3. Dil bilgisi, bağımsız bir ders olarak değil, okuma-anlama etkinliği ile birlikte yürütülmelidir. Bu dersle ilgili çalışmalar, öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerine yönelik olmalıdır. Öğrencilere konuşurken ve yazarken yaptıkları yanlışların doğruları gösterilerek yeterince alıştırmaları sağlanmalıdır.
4. Dil bilgisi öğretiminde dil bilgisi derslerinin dilin temel beceri alanları (dinleme, konuşma, okuma, yazma) içinde verilmesi gerekir. Öğrencilerin özellikle öğrenmekte zorluk çektikleri anlatım bozuklukları konusu konuşma ve yazma egzersizleri içinde öğretilmesi daha fazla katkı sağlayabilir.



## Kaynakça

- Akgül, E. (2010). *İlköğretim II. Kademede Yaşanan Dil Bilgisi Öğretimi Sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Arcı, A. F. (2005). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 52-60.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* ( 2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Daloğlu, K.(2005). *İlköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demirkol, S. (2007). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi terimleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Dolunay, S.K. (2009), *İlköğretim ikinci kademede zaman ekleri ve fonksiyonlarının öğretimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dolunay, S.K. (2013). Dil bilgisi öğretimi. Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 381-414). Ankara: Pegem Akademi.
- Ediskun, H. (1988). *Türk Dilbilgisi*, (3. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademede dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.
- Erdem, İ ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler, *Turkish Studies*, 6(1), 1030-1041.
- Erdem, İ. ve Başaran, M. (2010). Mezun oldukları bölümlerin öğretmenlerin dilbilgisi öğretimine ilişkin görüşleri üzerindeki etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII, 321-339.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 253-258.
- İşcan, A. ve Kolkusa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 163-172.
- İtmeç, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Jean, G. & Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring?. *Foreign Language Annals*, 44(3), 467-494.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karadüz, A. (2013). Dil bilgisi öğretimi. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 285-318). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Pegama Yayınları.
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe dil bilgisi öğretim üzerine bir araştırma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kılıçoğlu, M. (2009). 2005 Türkçe programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII(1), 105-137.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Öztürk, J. (2003). İlköğretim ikinci kademe Türkçe kitaplarının dil bilgisi bölümlerinin değerlendirilmesi. *Güneyde Kültür*, 14(138).
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sağır M. ve Demir T. (2016). *Yeni programa uygun etkinliklerle dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegama Yayınları.
- Sandıkçı, C. (2006). *Öğretmenlerin ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretimi uygulamalarıyla ilgili görüşleri (Konya ilinde bir inceleme)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Uzuner, Y. (1999). *Niteliksel araştırma yöntemlerinin özellikleri*. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 10-12 Eylül 1997.
- Ünal, E. ve Şahinci, C. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim 6, 7, ve 8. sınıf Türkçe dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(1), 1849-1862.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Tanıtım Basımevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Tıpkıbasım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

## Extended Summary

### 1. Introduction

Native language education covers planned activities carried out in educational institutions within the framework of certain rules and objectives. In this context, the aim of the Turkish curriculum is to bring the child's language skills to the desired level and to bring him / her to the level to be able to benefit from all the opportunities offered by the language. At the secondary school level, the aim of the course is to provide the students with the habit of multi-dimensional thinking by developing their students' comprehension and expression skills, and by creating the awareness of the native language with the texts reflecting the beauties of Turkish.

Göğüş (1988: 16) states the aims and functions of mother language education as follows: To be able to understand what he / she is listening to, to understand what he / she is reading, to express his / her thoughts; learn the rules of language; to improve vocabulary; it is the same with all civilized nations to recognize the national culture and human culture through language and literature. As native language education is multi-purpose, its application is multi-faceted such as reading, listening, listening, speaking, writing, grammar, vocabulary, learning the rules of literature and understanding and evaluating the types of literature

Grammar teaching has a great importance in terms of gaining effective comprehension and expression skills (Sağır, 2002: 25). The aim of this teaching is to provide the learner with the language development within a certain period of time and in accordance with the level of readiness and to develop the ability to use in daily life in accordance with the rules of language.

In this respect, grammar teaching should be carried out on an application basis rather than on theoretical knowledge. Because the writing skills of an individual who knows and applies the grammar rules of his native language can improve his / her ability to write more competent articles, the individual can communicate better with other individuals, learn another language much more easily, decrease the mistakes of the individual about language and make positive contributions to the development of his mind (Ünal and Sahinci, 2011).

Unlike other studies, this study aims to determine the level of grammar and the grammar issues that students have difficulty learning

### 2. Method

The study was a screening model. This model is a research approach which aims to describe a situation that exists in the past or the present state as it exists. The subject of the research is to define the individual or object as it exists in its conditions. A questionnaire was used to describe the cases and events.

### 3. Findings, Discussion and Results

According to the results of the t-test conducted in order to determine whether the scores of the students who participated in the study showed a significant difference in terms of the place of study. The difference between the group mean was significant ( $t = 4.52$ ;  $p = 0.001 < 0.05$ ). The scores of the students in the city ( $x = 12,26$ ) were higher than the scores of the students in the village ( $x = 7,72$ ). In this evaluation, a significant difference was observed in favor of students studying in the city. According to these results, students studying in the city have a better understanding of grammar issues than students studying in the village.

Students should learn more about the grammar of the students in the village by identifying them with other language skills.

As a result of this research, the grammar subjects that are determined to have difficulty in learning should be taken into consideration when preparing textbooks. The number of activities related to these subjects should be increased in textbooks.

Grade 8 grammar issues are both intensive and multi-lingual. Therefore, reducing the number of grammar subjects at this class level may increase the level of learning in grammar.

Grammar should not be taught as an independent subject, but with reading comprehension activity. Studies related to this course should be aimed at students' understanding, speaking and writing skills. It should be ensured that the students make enough exercises by showing the correctness of the mistakes they made while talking and writing (Ünalın, 2001: 41).

In grammar teaching, grammar courses should be given in the basic skill areas of language (listening, speaking, reading, writing). In particular, it is possible for students to learn more about the expression disturbances in which they have difficulty learning.

Araştırma Makalesi: Erdem, İ. ve Bahşı, N. (2019). 8. Sınıf öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenme düzeyleri. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 25-46.



---

## Journal of Child, Literature and Language Education – JCLLE

<http://dergipark.gov.tr/ceded>

Received date: 17.05.2019

Accept date: 29.05.2019

---

### The Review of The Tale “Yürekdede and The Sultan” in terms of Children’s Literature

Gülşah KARAKURT İPEK\*

**Abstract.** Children's books should develop positive attitudes and behaviors in children while introducing life to them. Children's literature products should teach children how to be ethical, respectful, helpful and also make them gain skills such as reading pleasure, sense of aesthetics, analysing, critical thinking, and differentiating between good and bad while entertaining them, as well. It can be said that that fairy tales are special in terms of making readers feel these values. These works support cognitive, linguistic and mental development of the child. Therefore, the works written for children should bear certain qualities. Cahit Zarifoğlu, who has committed himself to foster national and universal values in children such as love, respect, sharing, hospitality and generosity, has published works in the field of children’s literature. In this research, the tale of the author named “Yürekdede and The Sultan” was analyzed in terms of the internal structure (subject, message, character, environment, language and expression) which should be included in children's books. In the study, data were obtained by document analysis. Content analysis technique was used to analyze the data. As a result of the study, it is concluded that the literary work examined has the appropriate criteria for the internal structure characteristics that should be found in the children's books. The analyzed tale of Cahit Zarifoğlu can be amongst the quality works that would be recommended to the child readers.

**Keywords:** Children's literature, Cahit Zarifoğlu, Yürekdede and Padişah.

---

\*  Sakarya University, Institute of Educational Science, Turkish Education, Sakarya, Turkey. glsh142@hotmail.com

## Yürekdede ile Padişah Adlı Masalın Çocuk Edebiyatı Açısından Değerlendirilmesi

Gülşah KARAKURT İPEK<sup>†</sup>

**Öz.** Çocuk kitapları, çocuklara yaşamı tanıtırken, çocuklarda olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelidir. Çocuk edebiyatı ürünleri okuyucuyu eğlendirirken onlara; okuma zevki, estetik bakış açısı, analiz etme, eleştirel düşünme, iyiyi kötüyü ayırt etme; yardımsever, ahlaklı, saygılı olma özelliklerini de kazandırması gerekmektedir. Masalların, okuyucularına bu değerleri duyumsatmaları bakımından özel bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu eserler; çocuğun bilişsel, dilsel ve zihinsel gelişimini desteklemektedir. Bu yüzden çocuklara yönelik yazılan eserlerin belli nitelikleri taşıması gerekmektedir. Çocuklara sevgi, saygı, paylaşma, misafirperverlik, cömertlik, elindekiyle yetinme gibi ulusal ve evrensel değerleri vermeyi kendine görev edinen Cahit Zarifoğlu çocuk edebiyatı alanında eserler vermiştir. Bu araştırmada yazarın Yürekdede ile Padişah adlı masalı, çocuk kitaplarında bulunması gereken içyapı (konu, ileti, karakter, çevre, dil ve anlatım, plan, tema) özellikleri bağlamında incelenmiştir. Çalışmada veriler doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda incelenen eserin, çocuk kitaplarında bulunması gereken içyapı özelliklerine uygun kriterlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Zarifoğlu'nun incelenen masalı çocuk okuyucuya tavsiye edilebilecek nitelikli eserler arasında yer alabilir.

**Anahtar kelimeler:** Çocuk edebiyatı, Cahit Zarifoğlu, Yürekdede ile Padişah.

---

<sup>†</sup> Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya, Türkiye. glsh142@hotmail.com

## 1. Giriş

Edebiyat, pek çok kişiye hitap eder ve hitap ettiği kişileri düşündürmekten ziyade eğlendirmeyi ve onlara edebi-estetik bir zevk vermeyi amaçlamaktadır (Gündoğan, 1996). Edebiyat, insanı eğlendirirken bilgilendiren, bilgilendirirken insanın kişilik gelişimini destekleyen bir işleve sahip olduğu görülmektedir (Şirin, 2014b). Çocuklar karakterleri oluşurken her olayı yaşamak durumunda değillerdir. Okudukları eserdeki kahramanlarla özdeşleşerek olaylar karşısında tutum geliştirebilirler. Kurgulanan olaylar, çocukların düş ve düşünce üretmelerine ve bu yolla insan, toplum ve yaşam gerçeğini anlamalarına yardım etmektedir (Saltık, 2019).

Edebiyatın en etkili ürünlerinin verildiği dallardan birisi de çocuk edebiyatıdır. Bedensel ve zihinsel gelişim bakımından insanoğlunun 0-16 yaş grubuna çocuk denildiği bilinmektedir (Hazar, 2006). Çocuk edebiyatı kavramı yetişkin ile çocukların özelliklerinin farklı olduğunun anlaşılması ile ayrı bir anlam ifade etmeye başlamaktadır (Sever, 2015). Çocuk yazını, çocukların hayal dünyalarına, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı tüm eserleri içine almaktadır. Çocuk edebiyatı ürünleri duygu ve düşünceleri yaşantılar yoluyla somutlaştırmaktadır. Çocukların kişisel gelişiminde, kitap okuma alışkanlığı kazanmasında, kendini ifade etme yetisini geliştirmesinde çocuk yazını etkili olmaktadır. Bu tanımlardan hareketle çocuk edebiyatı; çocukların dil gelişimini ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı olarak ifade edilebilir.

Çocuklar için yazılan kitaplarda belli kriterler aranmaktadır. Bu kriterlerden içyapı özelliklerini Kıbrıs (2016); karakter, konu, ileti, dil ve anlatım, çevre, plan, tema unsurlarının oluşturduğunu belirtmiştir. Çocuğa yönelik yazılmış eserler bir plan dâhilinde kurgulanmalıdır. Sever (1995), planı şöyle tanımlamaktadır: “Çocuk kitaplarında, duygu ve düşünceler, olaylar tutarlı bir biçimde sıralanmalı; konu ile çocuklarda uyandırılmak istenen duygu (tema) arasında bir bütünlük sağlanmalıdır.” Metindeki olaylar okuyucunun yaş, cinsiyet özelliklerine göre düzenlenmesi gerekmektedir. Çocukta merak duygusu uyandırması için sonuç, okuyucunun beklemediği şekilde bitirilebilmektedir. Çocuk edebiyatı eserlerinde konu; çocukta duyuşsal, bilişsel ve devinişsel düzeyde oluşması istenilen davranışları destekleyecek nitelikte olmalıdır (Kıbrıs, 2016). Çocuk için yazılan eserlerde çocuğun ilgi, beklentilerine göre temalar yer almaktadır. Tema, ders kitaplarına alınacak metinlerin ana konusunu ifade etmektedir (Özbay ve Çeçen, 2012). İleti (ana düşünce), yazarın okurla paylaşmak istediği asıl düşüncedir (Sever, 2015). Eserlerde yer alan karakterler; okuyucuya model olacakları için psikolojik ve fiziksel olarak açık, güçlü bir şekilde tanıtılmalıdır (Güleryüz, 2006). Karakterler seçilirken çocukların hayal dünyası ile özdeş olmasına dikkat edilmelidir. Türkçe Sözlük'te (2019); çevre bir şeyin yakını, dolay, etraf olarak tanımlanmıştır. Olaylar bir yerde geçmekte ve okuyucunun zihninde öyle yer etmektedir. Çocukların dil gelişiminde çocuk edebiyatı ürünler işlevsel bir özelliğe sahiptir. Yazar da bu işleve dikkat ederek dili kullanması gerekmektedir. Dilin inceliklerini eserinde

okuyucuya hissettiren, okuyucunun sözcük dağarcığını da geliştirmeyi ihmal etmemelidir. Sever (2015)'e göre, çocukların küçük yaşlarda mani, bilmece, tekerleme mırıldanması öğrenmeyi hareketli ve renkli kılmaktadır. Bu bahsedilen dil öğeleri çocuğa masallar ile verilebilmektedir.

Çocuk edebiyatının okur kitlesini hem yetişkinler hem çocuklar oluşturmaktadır. Okuduğu eserlerde estetiği ve güzeli yakalayan çocuk okurda, okuma alışkanlığı oluşmaya başlamaktadır. Böylece çocuk okuduklarını eleştirilebilmekte, farklı insan tiplerini tanıyabilmekte, farklı bakış açılarını keşfedebilmektedir. Çocuk, yaşının gereğini yaşamalı, yaşına uygun davranışlar göstermeli; ninniden, masaldan, öykü, roman ve şiire kadar, yaşına uygun yazınsal ürünlerle, anlatılarla karşılaştırılmalıdır (Uçan, 2018, s. 20). Farklı tür ve durumlarla karşılaşan çocuk saygılı ve hoşgörülü olması gerektiğini kavrayabilmektedir.

Çocuk edebiyatı ürünlerinden masal çocukları eğlendirirken ahlaki ve toplumsal yönden çocukları eğitmektedir. Yazar eserde çocuklara doğrudan öğüt vermemeli, olaylar içinde öğüdü hissettirmelidir. Masallar; iyiliği, temizliği, yardımlaşmayı çocuklara anlatmaktadır. Parlakyıldız (2014), masalların çocuk eğitiminde önemli bir yer edindiği üzerinde durmaktadır. Masalda, öyküden istenen inandırıcılık aranmaz; olayların geçtiği yerin, zamanın bildirilmesine olayın, kişilerin, çevrenin gerçeğe benzemesine gerek yoktur; masal bu yönlerden yararlı olur; çünkü öğrencinin hayalini çalıştırır (Göğüş, 1978, s. 311). Asutay (2014)'ın aktardığına göre Todorov, fantastik kavramı en basit bir söylemle gerçek ile gerçek dışı dünyanın uyumlu bir aralığı diye tanımlamaktadır. Masallarda kullanılan fantastik kavramlar özellikle çocuğun gerçek dünyasından farklı bir yerde konumlanmaktadır. Bu durum çocukta düşünmenin sınırlarını kaldırmakta ve çocuğa sınırsız bir hayal gücü tanımaktadır. Yaratıcı düşüncüyü desteklemektedir. Şair kimliğini koruyan ama çocuklara verdiği eserlerle değerleri anlatan Zarifoğlu, çocuklara yazma konusunda şöyle düşünmektedir: "Çocuklar için yazmakta, çocukça, katışıksız bir mutluluk vardır, bir görevin yerine getirilme duygusu ve tatmini vardır, bir sorumluluğa evet demenin kahramanlığı vardır..." (Şirin, 2014a). Çünkü çocuklar bu eserlerle hayatı tanımakta, olumlu veya olumsuz bakış açısı edinmektedirler. Değerler, ideal davranış biçimleri veya hayat amaçları hakkındaki inançlarımız, davranışlarımıza yön gösteren ölçülerdir (Aydın, 2010, s.16). Yazar da bu hassas konuya dikkat ederek yazdığı masalda sadece fantastik olaylar anlatmakla yetinmeyip çocuklara iyilik, yardımlaşma, sevgi, saygı, güven, paylaşma, misafirperverlik, şükretme, elindekiyle yetinme gibi değerleri de işlemektedir. Masal konu, ileti, içerik, öğeleriyle çocuğa yaşamı tanıtmayı, çocukta tutum ve davranış geliştirmesi bakımından etkili bir tür olarak görülmektedir. Çocuk, masal kişilerle kendini özdeşleştirerek; kendini tanıma ve değerlendirme, kendi davranışlarını olumlu yönde değiştirebilme, toplumsallaşma, uygar davranışlar kazanma, toplumla uyum içinde olma, ulusal ve evrensel değerleri tanıma ve özümseme olanağı bulabilir (Görgü, 2006, s.551).

Yazar ve şair olan Cahit Zarifoğlu'nun şiirleri ve çocuk kitaplarıyla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Şairin incelenen şiirleri çocuk edebiyatıyla ilgili olmadığı için bu araştırmada yer



verilmemiştir. Sadece yazarın çocuk kitaplarıyla ilgili yapılan lisansüstü tezlere yer verilmiştir.

Kaya (2007) araştırmasında, Cahit Zarifoğlu'nun çocuk kitaplarındaki temel değerleri incelemiştir. Araştırmacı, Zarifoğlu'nun dini ve sosyal değerleri eserlerinde bir bütün olarak işlediğini belirtmiştir. Yazar bu değerleri ayrı birer disiplin değil, birbirini tamamlayan ve sosyal hayatta yer alan değerler olarak eserinde yer vermiştir. Şair olan yazar eserlerinde dilin zenginliğini de kullanmakta ve okuyucuya hissettirmektedir. Yazar eserlerinde çocuk duyarlılığına dikkat etmektedir. Yazarın eserleriyle çocuk edebiyatına ve eğitimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Metin (2012), çalışmasında Cahit Zarifoğlu'nun eserlerindeki çocuk imgesinden bahsetmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre Zarifoğlu, Müslüman duyarlılığı ile çocuk kitaplarını kaleme almaktadır. Yürekdede ile Padişah adlı eserin, yazarın diğer eserlerine göre hem anlatım hem olay örgüsü bakımından daha sade, Müslümanca davranışların en fazla hissedildiği eser olduğu sonucuna varılmıştır.

Sağman (2016), Zarifoğlu'nun çocuk kitaplarını İslami duyarlılık çerçevesinde incelemiştir. Araştırmacı, İslami duyarlılığın en sade anlatıldığı eserin Yürekdede ile Padişah olduğunu vurgulamıştır. Bu eser, yazarın diğer eserlerine göre mesajı daha sade vermekte ve İslami duyarlılıkları okuyucuya daha kolay iletebilmektedir. Bu araştırmanın sonucunda Zarifoğlu'nun çocuklar için yazdığı dönemde İslami yayınların olmaması, yazarı bu konuya yönlendirdiğine ulaşılmıştır.

Kaçmaz (2018) ise Cahit Zarifoğlu'nun masallarını değerler ve söz varlığı açısından incelemiştir. Araştırmacı, Yürekdede ile Padişah'ın akılda kalıcı, eğitici bir masal olduğunu belirtmiştir. Bu masalda misafirperverlik, aile içi iletişim, sevginin önemi, Allah sevgisi, kula minnet etmeme gibi kavram ve değerler işlenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda Yürekdede ile Padişah adlı masal, çocuğa değer kazandırmak için okutulabileceği fakat dini ve tasavvufi terimlerin yer yer çok ağır olması sebebiyle hedef kitlenin özelliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

İncelenen araştırmalar sonucunda "Yürekdede ile Padişah" adlı masalın çocuk edebiyatı açısından incelenmediği tespit edilmiştir. Bu çalışmada, "Yürekdede ile Padişah" adlı masal çocuk kitaplarında bulunması gereken içyapı özellikleri bağlamında incelenecektir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Zamanla nicel araştırmaların eğitim olgularını ve olaylarını açıklamadaki yetersizliği ve bu araştırmaların sonuçlarının eğitim alanında yeterince yönlendirici olmaması gibi sınırlılıklar, nitel araştırma yöntemlerinin eğitim alanında kullanılmasına neden olmuştur (Aksoy ve Altındağ, 2016). Bu çalışmada, Yürekdede ile Padişah adlı masalın çocuk edebiyatı açısından değerlendirilmesi hedeflendiğinden nitel araştırma desenlerinden doküman

incelemesi metodu kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

## 2.2. İncelenen Doküman

Kaya (2007) araştırmasında, yazarın “Yürekdede ile Padişah” adlı masalında modern zaman ile kadim kültür medeniyetini kıyaslarken çocuğun zihin dünyasında geleneksel değerlerin ipuçlarını sunduğu bir eser olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle bu çalışmada, 2015 yılında Beyan Yayınları’ndan çıkan “Yürekdede ile Padişah” adlı kitapta Yürekdede ile Padişah, Hz. Süleyman’la Kirpi, Köyümüze Yağdı Karlar adlı masallar yer almaktadır. Bu çalışmada şimdiki ve geçmiş zamanı birleştirmesi bakımından kitapla aynı adı taşıyan masal, çocuk kitaplarında bulunması gereken içyapı özellikleri bakımından incelenmiştir.

## 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Cahit Zarifoğlu’nun “Yürekdede ile Padişah” adlı masalı değerleri ve eğitsel özellikleri bir araya işlediği için çalışmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır. Bu masal, çocuk kitaplarında bulunması gereken içyapı özellikleri (dil ve anlatım, çevre, ileti, karakterler, konu, plan, tema) bağlamında çalışmacı tarafından doküman incelenmesiyle veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler yorumlanacağı için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sosyal bilimlere arşivlerden, belgelerden, gazetelerden, sinema, dizi gibi çeşitli görsel dokümanlardan, çeşitli kitle iletişim araçlarından elde edilen bilgilerin bir anlam kazandırılması amacıyla sistematik olarak incelenmesidir (WEB1). Çalışmada eser birçok defa çalışmacı tarafından okunmuş; ileti, konu, karakter, tema, dil ve anlatım özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. İleti ve karakter incelemesinde Kaya (2007)’nin çalışması ile karşılaştırılmıştır. Anlamı bilinmeyen kelimeler, günümüzde yaygın olarak kullanılmayan kelimeler olarak çalışmacı tarafından tespit edilmiştir. Çalışmaya konu olan masal, çocuk kitaplarında bulunması gereken içyapı özelliklerinin değerlendirilmesi ile sınırlandırılmıştır.

## 3. Bulgular

Yürekdede ve Padişah klasik masal türündedir. Yazar tarafından kurgulandığı için yapay masal özelliği göstermektedir. Masalda iyiliğin önemi vurgulanmıştır. İyilik kavramı açıklanırken kötülük kavramına yer verilmemiştir. İyilik-kötülük çatışması olmadığından masaldaki iyilik teması tek taraflı işlenmiştir. Hayatta huzurlu ve mutlu olabilmek için yardımsever, misafirperver, ahlaklı, kanaatkâr, tevazu sahibi olmanın üzerinde durulmuştur. Okuyucu bu davranışların, değerlerin yaşamın bir parçası olduğunu eserden anlayabilmektedir. Bu değerlerin hayatı anlamlı kıldığından bahsedilmiştir. Asıl zenginliğin eldekilerle değil, yürektekilerle olduğu belirtilmektedir.

Yürekdede ile Padişah masalının ana teması iyinin ve iyiliğin insan ruhunu yüceltmesidir. “İyilik yap, iyilik bulursun.” atasözünü destekler nitelikteki olaylara masalda yer verilmiştir. Deve satıcısı, Yürekdede’ye deveyi satarken iyilik etmekte;

Yürekdede ikramlarıyla, misafir ağırlaması ile konuklarına iyilik etmektedir. Bu iyilikler karşılıksız kalmamakta, padişah da Yürekdede'ye iyilik etmeye çalışmaktadır.

Masalda dini öğelere yer verilmiştir. Namaz kılmanın kıymeti, ahiret inancı, cennet kavramı geçmektedir. Besmelesiz bir işe başlanmamaktadır. Ağzları dualı, gönülleri güzel yaşlılar olarak masal kahramanları anlatılmıştır. Güzel ahlaki dini inanışla bağdaştırmıştır. Bu kavramlar günlük hayatın bir parçası olarak verilmiş. Zarifoğlu, dini ve sosyal değerleri iç içe anlatmakta, birbirleri için ayrılmaz birer parça olduğunu bu eserinde de göstermektedir.

Çocuklara evrensel, milli ve ahlaki değerleri veren ideal karakterler metinde yer almaktadır. Masaldaki ana karakterler Yürekdede ile eşi Ayşe Nine'dir. Hep iyi düşünen, olan ya da olmayan bir şey varsa muhakkak hayırlısı olduğuna kanaat getiren kişilerdir. İhtiyaçtan fazlasını edinmeyi, dünya malına düşkünlüğü ayıp saymakta ve olanla yetinmektedirler. Yaylaya çıkarken deveye ihtiyaçları olmasına rağmen misafirleri için kesmişlerdir. İyiliklerinin karşılığında bir küp altın bulmuşlar, onu da ihtiyaç sahiplerine dağıtmışlardır. Eserde gözü tok, gönlü zengin karakterlere yer verilmiştir. Padişah, mütevazı bir karaktere sahiptir. Statünün geçici olduğu; ahlak, terbiye, sevgi, saygı kavramları olaylar içinde çocuğa uygun olarak işlenmiştir. Çocuk okurun zihninde uyandırılmak istenen etki çocuğun anlama düzeyine göre tasarlanmıştır.

İleti, çocuğa doğrudan değil masalın içine sindirilerek verilmeye çalışılan değer, mesajdır. Bu açıdan baktığımızda incelediğimiz masalın iletisi iyilik, inanç, ahlaki değerler, yardımlaşma, paylaşma değerlerini işlemesidir. Bu değerleri içinden gelerek yapan insanın işlerinin de niyetine göre şekillendiği ve dara, zorluğa düşmediği belirtilmiştir. Yürekdede ve eşi bir derviş misali azla yetinmekte gerisini ihtiyaç sahiplerine dağıtmayı uygun görmektedir. Buna karşın zorluk yaşamamakta ve işleri günü geldiğinde olmaktadır. Masalda açıkça, "İyi olun." mesajı verilmemektedir. İyi olmanın güzelliği yaşanan olayların içinde sezdirilerek anlatılmıştır. Padişah da iletiyi taşıyan karakterdir. Devleti yöneten ve ihtiyaç sahiplerine sahip çıkan bir yönetici olarak anlatılmaktadır.

Kahramanlar başta nasıl tanıtıldılarsa öyle devam etmişler, değişmemişlerdir. Kitapta hep iyi karakterlere yer verilmiştir. Kötü bir karakter yer almamaktadır. Eserde yer alan kahramanlar tek yönlü olarak anlatılmıştır. Herkes birbirine saygı duymaktadır. Yürekdede dünyada kanaati, ahlaki, kıymet bilirliliği, iyiliği, yardım severliği, dost oluşu, misafirperverliği temsil etmektedir. Ayşe Nine de Yürekdede'nin yansıması ve aynı muhabbetle cevap verenidir. Deve Satıcısı, küçük deveyi "Bir güzel söz, bir sevgi." diyerek Yürekdede'ye satmıştır. Yürekdede bunu kabul etmez elindeki bir bakır lirayı verir. Aslında karakterler paranın kıymetinin olmadığını, maneviyatın önemli olduğunu vurgulamışlardır. Eserde yer verilen toplumsal rollere baktığımızda cinsiyet üstünlüğü yoktur ve eşitlik vurgusu yapılmıştır. Büyük bir sevgi ve muhabbet kişisi olan Yürekdede bir iş yaparken muhakkak Ayşe Nine'ye danışmaktadır. Hasan Dede (Yürekdede)'nin tevekkül ile Allah'a sığınması, sabır göstermesi, yoksulluğunu dillendirmemesi, gerçek yoksulluğun varlık

içinde yoksulluk olduğunu idrak etmesi bakımından değerler bütünüyle bir kişilik üzerinden anlatılmıştır.

Yürekdede ve Ayşe Nine aşağı yukarı doksan yaşında ama kendini beğenmiş ve her şeyi ben bilirim diyen kimseler olarak anlatılmamaktadır. Yürekdede, padişah ile karşılaşmaya gideceği zaman eşine orada nasıl davranması gerektiğini sormuştur. Yaşı büyük olsa da hala bilmediği şeylerin olduğunu ve öğrenmekten, eşine sormaktan çekinmediğini görmekteyiz. Bu eser modern ile gelenekseli birleştirmesi bakımından önemlidir. Çocuğun bu iki kavramı özümseyerek daha iyi anlamasına katkı sağlamıştır.

Masal üç farklı yerde geçmektedir. Yazın sıcaklar sebebiyle köy halkı yaylaya çıkmaktadır. Masal köyde başlamaktadır. Asıl olaylar yaylaya giderken mola verdikleri yerde geçmektedir. Padişah şehirde yaşamaktadır. Şehir canlı, hareketli; köy ve yayla ise sakin olarak betimlenmiştir. Çevre karakter özellikleri ile bağlantılıdır; Yürekdede sakin, gösterişsiz, kendi halinde bir yaşam sürerken; padişah, hareketli, görkemli, halkla iç içe bir yaşam sürmektedir.

Masalın en önemli işlevlerinden biri çocuğa okuma zevki kazandırırken anadilinin de inceliklerini tanıtmak ve düş gücüne katkı sağlamaktır. Diyalogların önemli yer tuttuğu masalarda kısa cümlelerle açık, akıcı, duru ve yalın bir anlatım kullanılmıştır. Cahit Zarifoğlu'nun hem şair kimliği hem de çocukların söylenişte uyumlu şeyleri daha hızlı öğrenmesinden olsa gerek diyaloglarda ses uyumu vardır. Masalda fantastik bir anlatım vardır. Bu masaldaki fantastiklik devler, periler, cinler değil; iyiliğin farklı boyutları ve etkileri üzerindedir.

Terim anlamlı sözcük yoktur. Anlamı bilinmeyen 6 kelime araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Bu kelimeler şunlardır: Sehil, ılgın, hilaf, kavi, nedamet, süruru vermek.

Ama bu kelimeler anlamı çok etkilememektedir. Yapay masal olduğu için kitap bir tekerleme ile başlıyor.

*"Bir varmış bir yokmuş.*

*Çok zaman da değil,*

*Şunun şurasında birkaç asır önce," s.7*

Masalların başında , " Bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde, kalbur saman içinde..." diye başlayan tekerlemeler okuyucuyu masal dinlemeye ve hayal etmeye yönlendirmektedir. Masal olduğundan betimlemelere az, olaylara daha çok yer verilmiştir. Metin akıcı ve yalın bir anlatıma sahiptir.

Masal belli plan dâhilinde kurgulanmıştır. Girişte karakterleri olaylar içinde tanıtılmıştır. Gelişme/döşeme bölümünde olaylar kronolojik olarak anlatılmış ve merak ögesi ile desteklenmiştir. Masal yardımlaşmanın, iyiliğin önemi vurgulanarak sonlandırılmıştır.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Masalda özellikle “iyilik, ahiret inancı misafirperverlik, güzel muhabbet ve güzel ahlak” kavramları üzerinde durulmuştur. Bu kavramlar olay içerisinde somutlaştırılarak verilmiştir. Olayların anlatımındaki etkililik, çocuk okurların kavram gelişimine katkı sağlamıştır. Cahit Zarifoğlu, şair kimliğinin etkisi ve çocuk duyarlılığı ile bu kavramları salt bilgi olarak vermemiş, olayların akış sürecine dağıtmıştır.

Masalda öğütler doğrudan verilmemiş, olaylar içine sindirilerek çocuğa iletilerle sunulmuştur. Yazınsal kurgu ile çocuk düşünerek, neden sonuç ilişkisi kurarak öğüde ulaşmaktadır. Bu durum çocukların eleştirel düşünmesine katkı sağlamaktadır.

Masalın konusu çocuğun girişimcilik ve benlik duygusunu geliştirmektedir. Eserdeki konu ve kurgu masala uygun, çocuğun hayal gücünü geliştirecek şekilde ele alınmıştır. Olay örgüsü tutarlıdır. Okuyucuda merak uyandırmıştır.

Okuyucuya sosyal ve dini değerler konuya sindirilerek verilmiştir

Kahramanlar, okuyucunun özdeşim kurabileceği, örnek alabileceği şekilde seçilmiştir. Karakterler toplumsal rolleri yansıtacak, çocuklara gelenek ve göreneklere yaşantılarıyla sunacak şekilde kurgulanmıştır.

Masalda özellikle değerler üzerinde durulmuş ve günümüzde çok önem verilen değerler eğitime katkı sağlayacak bir eser olduğu tespit edilmiştir. Okuyucuya değerlerin önemini anlatırken onları uygulamanın kolaylığı ve sonuçlarının güzelliğini anlatarak okuyucu özendirilmektedir.

Çevre ile sosyal, ekonomik durumlar arasında da bağlantı olduğu görülmüştür. Bu eser çocuğa mekân- olay ilişkisini kavratmaktadır.

Çocuk anlatılarında dil ve anlatım çok önemlidir. Dilin zenginliği ile akıcılığın sağlanması gerekmektedir. Açık ve anlaşılır bir anlatımla yazar çocuklara vermek istediği iletiyi çocuğa göre anlatmıştır. Akıcı bir metin olan “Yürekdede ile Padişah” bu yönüyle çocuğa okuma alışkanlığı kazandırabilmektedir.

“İyilik eden, iyilik bulur.” temasından hareketle kitapta öne çıkan Türk geleneklerine uygun değerler ve yaşantıdan bahsedilmiştir. İyilik yapan insanın başına her zaman iyi şeyler geleceği de belirtilmiştir.

Hem sanatsal değeri yüksek hem de dini ve sosyal değerleri birlikte vermesi açısından zengin bir eser olduğu görülmüştür. Elde edilen verilerden hareketle “Yürekdede ile Padişah” adlı masal çocuk kitaplarında bulunması gereken içyapı özelliklerine uygun bir yapıt olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Cahit Zarifoğlu'nun incelenen bu masalı çocuk edebiyatı açısından uygun nitelikler taşımaktadır. Değerleri eserinde işleyen Zarifoğlu'nun yazmış olduğu diğer masallar

da çocuk edebiyatı açısından değerlendirilmelidir. Değerlendirilen eserler çocuk edebiyatına katkı sağlayacaktır.

- Çocuğun okuduğu eserler, kişiliğini oluşturacağı için karakterler özen gösterilerek seçilmeli ve çocuk gerçekliği ihmal edilmemelidir. Eserde anlatılanlar çocuğun dünyasında anlam kazanmalıdır.
- Masallar çocuklara dilin zenginliğini göstermede öne çıkan bir türdür. Yazarlar eserlerinde açık ve anlaşılır bir dil kullanmalı; dilin zenginliklerini okuyucuya sezdirmelidir. Bu niteliklere sahip masallar, çocuğa okuma alışkanlığı kazandıracaktır.
- Eserlerde konular çocukta girişimcilik ve benlik duygusunu geliştirmeye yönelik seçilmelidir. Çocuk kitapları ulusal ve evrensel değerleri birleştirmeli, iletisini ona göre belirlemelidir. Çocuk eserdeki iletiyi anlayabilmelidir.

## Kaynakça

- Aksoy, H., Altındağ M. (2005). *Eğitimde araştırma yöntemleri | nitel araştırma teknikleri*. <http://eytepe.com/2016/05/20/egitimde-arastirma-yontemleri-nitel-arastirma-teknikleri/>. Erişim Tarihi: 19.03.2019.
- Asutay, H. (2014). *Çocuk ve gençlik yazınında fantastik kavramı*. Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı içinde (s.642-652). Ankara.
- Aydın, M. Z. (2010). *Okulda değerler eğitimi, eğitime bakış*. Y:6, S:18, s.16-19 ,Ankara.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara : Gül Yayınevi.
- Görgü, A. T. (2006). *Masalların çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkısı*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu içinde (s. 537- 544). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Gündoğan, A. O. (1996). *Edebiyat ile felsefe ilişkisi üzerine*. Akademik Araştırmalar, I (.2).
- Hazar, M. (2006). *Türk dilinde çocuk ve genç*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu içinde (249-279). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Kaçmaz, G. (2018). *Cahit Zarifoğlu'nun masallarının değerler eğitimi ve söz varlığı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Kaya, V. (2007). *Cahit Zarifoğlu'nun çocuk kitaplarında temel değerler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Kıbrıs, İ. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Metin, H. (2012). *Çocuk sesinin düzlüğünü arayan adam: Cahit Zarifoğlu'nun eserlerinde çocuk imgesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Özbay, M., Çeçen, M. A. (2012). *Türkçe ders kitaplarında (6-8. sınıflar) yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi*. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1(1), 67-76.
- Parlak yıldız, H. (2014). *Çocuk gerçekliğinde masal ve masalımsı türler*. Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı içinde (s.237-239). Ankara.
- Sağman, H. N. (2016). *İslami duyarlılık çerçevesinde Cahit Zarifoğlu'nun çocuk hikayeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Sultan İstanbul: Mehmet Vakfı Üniversitesi.
- Saltık, O. (2019). *"Şiirimi Kedi Kaptı" adlı şiir kitabında çocuk gerçekliği*. Uluslararası Beşeri Bilimler Ve Eğitim Dergisi (İjhe), 10, 180 – 194.
- Sever, S. (1995). *Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler*. Abc Dergisi, 107, 14-15.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. (8. Baskı). İzmir: Tudem.
- Şirin, M. R. (2014a). *Ergin çocukların yazarı: Cahit Zarifoğlu*. Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı içinde (s.663-674). Ankara.
- Şirin, M. R. (2014b). *Edebiyat ve çocuk edebiyatı, edebiyatın amacı ve işlevi*. Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı içinde (s.12-31). Ankara.

Uçan, H. (2018). "Çocuklar kadar saf" , temiz olabilmek/ kalabilmek. Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı içinde (s.17-23). Ankara: Hece Yayınları.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

WEB1: <https://docplayer.biz.tr/421042-Nitel-analizler-icerik-ve-betimsel-analiz.html> Erişim Tarihi:15.05.2019



## Extended Summary

### 1. Introduction

Children's literature works make emotions and ideas concrete through experience. The concept of children's literature started to have a different meaning with the understanding that the characteristics of adults and children are different (Sever, 2015). By the works written for children, readers gain skills such as aesthetic perspective, expressing oneself, looking at events from a different perspective, establishing empathy and identification. Literature does not only make the readers think, but also entertains them while thinking and teaches them while entertaining. The works written for the child develop the language of the reader, as well. The new words in the texts improve the child's vocabulary size. The writers who covers the richness of Turkish language in their texts constitute an aesthetic perception in the child. The rhyme, mania, proverb, and idiom used in the work improve the child's expression skills. Literature has the function of informing people while entertaining and supporting the personality development of them (Şirin, 2014b). Children cannot learn everything in life by doing only. Sometimes they can gain experience by social learning. High quality works written for children supports this type of learning.

As the child gets the aesthetic and beauty in the works he/she reads, reading habit starts to come out. Thus, children can criticize what they read, recognize different types of people, and discover different perspectives. The works for children should be in accordance with moral and social values. Messages should be given to the reader in the context of the events, not directly.

Tales tell the child the good, the beautiful, the fair and the help. Tales can be used in the personality training of the child. Children love to dream. Tales introduce children to a different world and support their imagination. In this way, children can bring a different point of view.

Children's books are evaluated according to certain criteria. Kıbrıs (2016) states that character, topic, message, language and expression, environment, plan and theme elements form the internal structure of children's books. In this research, the tale Yürekdede and The Sultan was investigated within the scope of these elements.

### 2. Method

In this research, document analysis method was used to analyze the data.

The internal structure characteristics of the tale Yurekdede and The Sultan were determined and interpreted by the researcher. Document analysis covers the analysis of written materials with information on topics to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2013).

The information obtained through document analysis was analyzed by content analysis method. With this analysis, it is determined whether the fairy tale named Yürekdede and Padişah is in accordance with the internal structure characteristics of children's books.

### 3. Findings, Discussion and Results

Cahit Zarifoğlu, who thinks writing for children is a different type of responsibility, covers social and religious values in his works. Yurekdede and The Sultan is a classic tale that emphasizes goodness. In the tale, goodness theme is narrated. It also includes values such as hospitality, modesty, tolerance, helpfulness, love and respect within the frame of goodness. A child should gain these values at a young age. These concepts are not directly introduced to the child but are felt within the context. The reader can understand from the work that these values and behaviors are part of the life. The tale focused on the belief that he who earnestly seeks good finds favor. There is no direct advice but it is given indirectly.

Main characters of the tale are Yurekdede(Yürekdede), Grandma Ayşe (Ayşe Nine) and the sultan. Yurekdede and Grandma Ayşe are people who pray, have faith in the hereafter, and are humble. They consult each other on any issue. The Sultan met Yurekdede and his wife while he was in disguise. He did not say that he was the sultan, or act arrogant. He showed respect to his elders. The author combined the values with the characters in his work.

The tale takes place in two different settings. One of them is the city where the sultan lives and the other one is their stopover while going to the highland. The stopover place is described as calm and a place where no one stops by. However, the city where Sultan lives is full of lights and live. Setting represents the life styles of the characters. Yurekdede and his wife live a humble life but the Sultan lives a rich and active life. This tale combines the modern with the traditional. Characters live not only a humble life but also they need each others' ideas on every issue.

The works written for the child should improve the vocabulary size of the child. It should gain the child different expression skills. In this respect, six unknown words were found. These words can be understood within the context. The narration of the writer was clear and simple. Events are told flowingly and in the chronological order.

It is seen that the characters in the book have the features that the child could identify oneself with. Social and religious values take place together.

The message is given to the reader with a simple language. In the frame of the theme "He who earnestly seeks good finds favor." Turkish customs and traditions are told, as well.

As a result of this research, it has been determined that the work is in accordance with the internal structure characteristics that should be included in the children's books. Families and teachers can recommend this tale to children.

Karakurt İpek, G. (2019). Yürekdede ile Padişah Adlı Masalın Çocuk Edebiyatı Açısından Değerlendirilmesi. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 47-60.



---

## Journal of Child, Literature and Language Education – JCLLE

<http://dergipark.gov.tr/ceded>

Received date: 27.05.2019

Accept date: 27.06.2019

---


### Teachers' views on Sound-Based Sentence Teaching Practices


Meltem PEHLİVAN EROĞLU\*, Necdet TOZLU\*\*, Mehmet ÖZBAŞ\*\*\*


**Abstract.** Primary schools form the basic education level in which academic learning starts and where students try to gain basic skills in all fields. One of the most important functions of the first year of primary school is to provide students with the first reading and writing competencies and to ensure that the foundations of cognitive academic education are laid in the most robust way. The aim of this research is to take the opinions of teachers about sound based sentence teaching method used in the first reading and writing processes. The research was carried out with 229 primary school first class teachers who teach in primary schools in Diyarbakır center and in the neighborhoods connected to the center. In this study, Sound Based Sentence Method Perception Scale developed by Gün was used. In the reliability and validity analysis of the scale, Cronbach Alpha reliability coefficients ranged between .656 and .865. Factor load values were between 3,385 and 9,231%. According to the findings of the research, it is difficult to write such writing style because there are no examples of adjacent cursive script in the living environment. Reading texts written with adjacent cursive script are above the students' level. According to the teachers, adjacent cursive script in conjunction with the sound-based sentence teaching method is insufficient to provide hand-eye coordination. The sound-based sentence method is insufficient to make sense that speech is formed by combining sounds. It emphasizes that student participation in the sound-based sentence method is low. The results of the research suggest that teachers in the 51+ age group emphasize the difficult aspects of the sound-based sentence teaching method. It was also found that the oldest teacher group also stated that their application skills and deficiencies related to their sound-based sentence method were negative.

**Keywords:** Sound-based sentence method, teaching basic reading-writing, primary school first class teacher.

---

\*  Şehit Öğretmen Elif Livan Primary School, Diyarbakır, Turkey; meltem-23@hotmail.com

\*\*  Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Department of Primary School Education, Erzincan, Turkey; ntozlu@erzincan.edu.tr

\*\*\*  Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Department of Educational Administration, Erzincan, Turkey; mozbas@erzincan.edu.tr

## Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin Uygulamalar Konusunda Öğretmen Görüşleri

Meltem PEHLİVAN EROĞLU\*, Necdet TOZLU\*\*, Mehmet ÖZBAŞ\*\*\*

Öz. İlkokullar, akademik öğrenimin başladığı ve öğrencilerin her alanda temel beceriler edindirilmeye çalışıldığı temel eğitim kademesini oluşturmaktadır. İlkokul 1. sınıfların en önemli işlevlerinden biri, öğrencilere ilk okuma yazma yeterlikleri kazandırıp onlar için bilişsel akademik öğretimin temellerinin en sağlam şekilde atılmasını sağlamaktır. Bu araştırmanın amacı, ilk okuma yazma süreçlerinde kullanılan ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerini almaktır. Araştırma, 2017-2018 öğretim yılında, Diyarbakır il merkezi ile merkeze bağlı yerleşim birimlerindeki ilkokullarda görev yapan 229 ilkokul birinci sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Gün (2006) tarafından geliştirilen Ses Temelli Cümle Yöntemi Algı Ölçeği (STCYAÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin bu araştırma için yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .656 ile .865 arasında değiştiği; faktör yük değerlerinin ise % 3,385 ile 9,231 arasında ortaya çıktığı saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin yaşam çevrelerinde bitişik eğik yazı örnekleri olmadığından bu yazı biçimiyle yazmakta zorlanmaktadır. Bitişik eğik yazı ile yazılan okuma metinleri öğrencilerin seviyelerinin üzerindedir. Öğretmenlere göre, ses temelli cümle yöntemi ile birlikte uygulanan bitişik eğik yazı el-göz koordinasyonunu sağlamakta yetersizdir. Ses temelli cümle yöntemi, konuşmanın seslerin birleştirilmesi yoluyla oluştuğunu fark ettirmede yetersizdir. Öğretmenler, ses temelli cümle yönteminde öğrenci katılımının düşük olduğunu vurgulamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler, ses temelli cümle öğretim yönteminin zor yönlerini vurgulamaktadırlar. En yaşlı öğretmen grubunun aynı zamanda kendilerine ait ses temelli cümle yöntemine ilişkin uygulama beceri ve yetersizliklerinin olumsuz olduğunu belirttikleri de saptanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Anahtar ses temelli cümle yöntemi, ilk okuma-yazma öğretimi, ilkokul 1. sınıf öğretmeni.

\*<sup>1</sup> Şehit Öğretmen Elif Livan İlkokulu, Diyarbakır, Türkiye; meltem-23-@hotmail.com

\*\*<sup>2</sup> Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzincan, Türkiye; ntozlu@erzincan.edu.tr

\*\*\*<sup>3</sup> Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Erzincan, Türkiye; mozbas@erzincan.edu.tr

## 1. Giriş

Demokratik ülkelerde hem bireysel hem de sosyal gelişimin en önemli itici güçlerinden biri eğitimidir. Eğitim, bireylere kişisel gelişimleriyle birlikte sosyalleşme ve etkili kültürleme yeterlikleri kazandırmaktadır. Eğitim sistemlerinin bütün öğretim türlerinde olduğu gibi ilkokulun da kendine özgü çok önemli görev ve işlevleri vardır. İlkokul kademesinin en önemli ve öncelikli akademik görevi, öğrencilere işlevsel okur yazarlık becerileri kazandırmaktır.

Temel eğitimin çok önemli bir sürecini oluşturan ilkokulları, okul öncesi eğitimden ayıran en önemli değişkenlerden biri, ilkokulların akademik öğrenimin başlangıç aşamasını oluşturmasıdır. Bu bağlamda, özellikle ilkokul 1. sınıfın Türkiye'deki 4 yıllık ilkokul eğitimindeki önemi çok büyüktür. İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okullarına oryantasyonlarının sağlanmasıyla ilk okuma yazma öğretimine hazırlık aşamalarında ilkokul 1. sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluk ve görevler düşmektedir. Bu nedenle ilkokul 1. sınıf öğretmenlerinin deneyimli ve liyakat sahibi kimseler olmaları zorunludur.

İlkokul 1. sınıfların en önemli işlevleri olan ilk okuma yazma süreci, akademik öğrenimin başlangıç noktasıdır. İnsan hayatında okur-yazarlık çok önemli bir hâle gelmiş, âdeta hava su kadar vazgeçilmez olmuştur. Bugünkü bilginin kaynağı da büyük ölçüde yazılı kültüre dayanmaktadır. Bunun devamı, ancak okuryazarlığın öğrenilmesi, yaygınlaşması, geliştirilmesi sayesinde olacaktır. Bilgi edinmek, büyük ölçüde okuma ve dinlemeyle sağlanır. Okuma, düzenli bilgi edinmenin, yeni bakış açıları kazanmanın, sağlam sonuçlara ulaşmanın temelini oluşturur. Düşün dünyamızı zenginleştiren anlayarak ve eleştirel okumadır. Bacon'un dediği gibi, okumak insanı doldurur, yazmak olgunlaştırır. Yazı, bugünden yarına bir izdir. "Gök kubbede hoş bir sada" bırakmanın yoludur. Güzel, okunaklı yazı yazmanın temeli de ilk okuma-yazma öğretimi ile atılmaktadır (Tozlu, 2012: 200).

Bir eğitim sisteminin en önemli performans göstergeleri amaçlara ulaşma düzeyine, değişime açık olmasına, rekabet gücünü sürdürebilmesine ve ihtiyaçları karşılama durumuna bağlıdır. Öğretim programlarının başarısı ise amaçlarına ulaşabilme durumuna, sosyo-kültürel ve evrensel işlevlerini gerçekleştirebilme yeterliklerine, değişime uyum sağlayabilme ve etkili gelişim süreçleri yaratabilme gücüne, öğrencilerinin öğrenme ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilme performansına dayalıdır. İlk okuma yazma öğretim programlarının en önemli başarı göstergeleri ise ilkokul 1. sınıf öğrencilerine işlevsel okuma yazma becerileri kazandırabilme yeterlikleriyle ilgilidir. Türkiye'de ilk okuma yazma sürecinden ya da Türkçenin akademik olarak başlangıç düzeyinde etkili ve işlevsel öğretiminden birinci derecede ilkokullar sorumludur. İlkokullarda bu işlev, çoğunlukla ilkokul 1. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmektedir. İlk okuma yazma uygulamalarının başarıya ulaşmasında, ilkokul 1. sınıf öğretmenlerinin öğretim liderliği önemli rol oynamaktadır.

Dil öğretimi alanında, başlangıcından günümüze kadar çeşitli yöntemler ve yaklaşımlar uygulanmıştır. Bu yaklaşımları 'gelenekçi, davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı' olmak üzere çeşitli ana başlıklarda toplamak mümkündür. Zaman içinde bu yaklaşımların amaçlarında ve uygulama yöntemlerinde birtakım değişimler, farklılıklar olmuştur. Günümüzde ise yapılandırıcı yaklaşım rüzgârıyla 'Dil, sosyal etkileşim aracıdır.' görüşü hâkim duruma getirilmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımda dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesini öncelikle, buna bağlı etkinliklerle dil öğretimi gerçekleştirilmiştir (Güneş, 2011: 123).

Ses temelli cümle yöntemi, ilk okuma yazma öğretiminde etkililiğinin ve niteliğinin artırılması, öğrencilerin işlevsel, hızlı ve akıcı Türkçe dil becerileri edinebilmeleri için tercih edilen bir yöntemdir. Türkiye'de ses temelli cümle öğretim yönteminden önce birçok yöntem kullanılmıştır. Ancak bu yöntemin ilk okuma yazma süreçlerine daha fazla katkı sağlayabileceği düşünüldüğünden kullanımına karar verilmiştir. Bu yöntemin, temelde yapılandırmacı öğretim mantığına uygun düştüğünden kullanımının daha etkili ve verimli olabileceği düşünülmüştür. Yöntemin esası, anlamlı seslerden hecelere, hecelerden sözcüklere ve daha sonra tümcelere geçilmesini ve bu yolla dil öğretiminin daha uygun olduğu yaklaşımına dayanmaktadır (Alyıldız, 2011:1-5; Akyol ve Temur, 2008: 83; Cemiloğlu, 2001: 66; Ünalın, 2001: 22-27; Yalçın, 2015). Ses temelli cümle öğretim yöntemi ile ilk okuma yazma süreçlerinde, okuma açısından belli bir düzeyde başarı sağlanırken, benzer başarının bitişik eğik yazı ile yazı becerileri edindirilmesinde sağlanamadığı görülmüştür.

Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte, okuma yazma öğretiminde kullanılan çözümleme yöntemi yerini Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne bırakmıştır. 2005 yılından itibaren kullanılan bu yöntem seslerden başlayarak hece, kelime ve cümle oluşturmayı amaçlamıştır. Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencilerin okumaya geçiş sürecini hızlandırmakta ve yazı akıcılığını sağlamaktadır.

Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi, Türkiye'de yaklaşık 14 yıldır ilk okuma yazma uygulamaları için kullanılmakta olan bir yaklaşımdır. Ancak bu yaklaşımın etkililik performansının hangi düzeyde ortaya çıktığının; tam olarak belirlenmesini sağlayacak dönütlerin alınmaması; önemli bir öğretim programı uygulama problemidir. Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin uygulamaları hakkında hem eğitim ve okul yöneticileriyle öğretmenlerden hem de teorisyenlerden gerekli dönütlerin alınması ve bu doğrultuda işlemlerde bulunulması önemli düzeyde çözüm gerektiren bir problemlerdendir. Uygulayıcılarla teorisyenlerden, Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin gerekli ihtiyaçlar doğrultusunda düzeltilip geliştirilmesi, tarafların öneri ve eleştirilerinin alınıp uygulamalarda dikkate alınması gereklidir. Yönteme ilişkin yönetsel işleyişin düzenlenmemesi dönüt olarak alınıp kuram-uygulama bütünselliğinin yeterince sağlanamaması eğitim ve okul yönetimi açısından önemli bir problemdir. Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi ile birlikte uygulanmakta olan bitişik eğik yazı çalışmalarından, 2017-2018 Öğretim Yılından itibaren vazgeçilip dik temel harflerin kullanımına başlandığı; dik temel harflerle ilk okuma yazma ile ilgili etkinlikler gerçekleştirildiği görülmektedir.

Öğretim programları ya da herhangi bir eğitim uygulaması için ortaya çıkan bu tür durumlar, eğitim sistemi içerisinde, dikkat ve özenle çözüme kavuşturulması gereken yönetsel ve eğitsel bir problem olabilmektedir. Bu tür problemlerin farkına varılması için problemlerin kaynağını oluşturan nedenler ya da etkenler için yapılacak araştırmalar doğrultusunda elde edilen verilerle çözüm yollarının aranması gerekir. Eğitim sistemi içerisinde mevcut durumda uygulanmakta olan öğretim programları ve programların işleyişine ilişkin yaklaşımların, ne derece etkili ve nitelikli sonuçlara yol açtığına bilimsel araştırmalara konu edilmesi zorunludur.

### 1.2. Amaç

Okul öncesi, ilk ve ortaöğretim ile yükseköğretimde, eğitim hizmetlerinin etkililiğini belirlemenin en önemli yollarından biri, hizmet alan tarafların memnuniyet düzeyini belirlemektir. Okullarda sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğini belirleyebilmenin başka birçok yolu vardır. Bunlardan biri de eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde uygulanan öğretim programlarının uygulama performansını belirleyebilmektir. Öğretim programlarının uygulama performansının belirlenmesi sürecinde, öncelik programların eğitimin amaçlarına ne düzeyde hizmet ettiğinin saptanmasıdır. Ayrıca öğretim programlarının toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına, değişim taleplerine cevap verebilmesi gerekir. Öğretim programlarının eğitimin amaçlarına uygunluğunu ya da ihtiyaçları karşılama açısından niteliğini belirleyebilmek için geniş kapsamlı araştırmalar yapılması beklenir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, kuram-uygulama bütünselliğinin sağlanması ve bu yönde gerekli önlemlerin geliştirilmesi önemlidir. Bu çalışmada, ilk okuma yazma öğretim programının uygulanması sürecinde kullanılan Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin etkinlikler konusunda ilkökul 1. sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda, araştırma problemi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

- Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin olarak ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin görüşleri, yaşa ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır (Karasar, 2006: 68-84).

### 2.2. Evren-Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini 2017-2018 Öğretim Yılında Diyarbakır ili merkez ve ilçelerindeki ilkökullarda görev yapan 229 ilkökul birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada, Gün (2006) tarafından hazırlanan Ses Temelli Cümle Yöntemi Algı Ölçeği (STCYAÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin bu araştırma kapsamında elde edilen Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayı ve faktör yük değerlerine ilişkin sonuçlara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1  
Ölçeğe İlişkin Güvenirlik Analizi ve Faktör Yük Değerleri

Alt boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha	Faktör Yük Değerleri	Güvenirlik düzeyi
<b>Ölçek Geneli</b>	40	.771	-	Orta Düzeyde güvenilir
Yöntemin Olumlu Yönleri	16	.865	9,231	Yüksek Düzeyde güvenilir
Bitişik Eğik Yazının Zorlukları	5	.656	3,871	Orta Düzeyde güvenilir
Yöntemin Zor Yönleri	6	.828	3,935	Yüksek Düzeyde güvenilir
Öğrenci Katılımı	7	.714	4,424	Orta Düzeyde güvenilir
Öğretmenlerin Yeterliliği	6	.627	3,385	Orta Düzeyde güvenilir

Tablo 1’de yer verilen değerlere göre, araştırmada kullanılan ölçeğin ‘Orta Düzeyde Güvenilir’ olduğu anlaşılmakta; alt boyutlara ait faktör yüklerinin ise 3,385 ile 9,231 arasında değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Buna göre, ölçeğin bu araştırma için uygun olabileceği anlaşılmaktadır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde, öncelikle veri girişinin doğru bir şekilde sağlanması yönünde gerekli kontroller yapılmıştır. Daha sonra ise kullanılan ölçek maddelerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\mp 1.50$  arasında değişip değişmediğinin belirlenmesine çalışılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Yanlış ve eksik veri alanları bulunan formlar ayıklanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\mp 1.50$  aralığında değiştiği saptanmış; eksiklikleri tespit edilip ayıklananlar dışındaki formlarla analizlere devam edilmiştir. Analizlerde ayrıca veri seti içerisinde uç değer olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda veri seti için çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $-1.573 / +1.384$  değerleri arasında değiştiği ve uç değer olmadığı saptanmıştır.

Verilerin analizi aşamasında, öncelikle veri girişindeki yanlışlıklar düzeltilmiş; ayrıca verilerle ilgili kategorilendirme işlemi yapılmıştır. Yaş değişkeni ile ilgili olarak, 21-30, 31-40, 41-50 ve 51 yaş ve üzeri şeklinde 4 kategori saptanmıştır (Tekin ve Yaşar, 2014: 580). Yaş kategorilerinin oluşturulmasında, 10’ar yıllık dönemler dikkate alınmıştır.



### 3. Bulgular

Araştırmadan elde edilen veriler, öncelikle araştırma problemi doğrultusunda, öğretmen görüşlerinin maddelere göre genel durumunun ortaya konulduğu betimsel istatistiksel işlemlerle verilmiştir.

#### 3.1. Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri, betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Bu amaçla ölçek maddelerine ilişkin madde aritmetik ortalamaları, yüzde dağılımları, standart sapma değerleri ve frekans analizleri yapılmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren betimsel istatistikler, Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi aritmetik ortalama açısından en yüksek ortalamalara sahip maddeler: [M8 =4,15], [M28 =4,15], [M1 =4,06] ve [M33 =4,00] olarak sıralanmaktadır. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddeler ‘Öğrenciler, çevrelerinde bitişik eğik yazı örnekleri olmadığı için bitişik eğik yazıyı kavramakta zorlanmaktadır’ [M8 =4,15] ve ‘Yeni okuma-yazma öğretiminde yer alan okuma metinleri öğrencilerin düzeylerinin üzerindedir’ [M28 =4,15] şeklinde saptanmıştır. Bulgular, ilk okuma yazma sürecinde kullanılan bitişik eğik yazının, “güncellik” ilkesinden hareketle yaşamda uygulama örneklerinin, imkânlarının bulunmadığını ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, öğrencilerin bu tip yazıya ait uygulama örneklerini ve kazanımlarını; hayatla ilişkilendirme, pratiğe aktarma fırsatları bulamadıklarını göstermekte; bu durumda bitişik eğik yazının kavranıp anlaşılabilmesini engelleyebilmektedir. İlkokul birinci sınıf öğretmenleri, okuma metinlerinin öğrencilerin algılama, anlama ve kavrayıp uygulayabilme kapasitelerinin üzerinde olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen görüşlerine göre, en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddeler ise [M5 =2,15], [M9 =2,47] ve [M46 =2,39] şeklinde sıralanmaktadır.

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin en düşük oranlarla görüş belirttikleri maddeler: ‘Ses temelli cümle yöntemi ile birlikte uygulanan bitişik eğik yazı için öğrencilerin el-göz koordinasyonu yeterlidir’ [M5 =2,15], ‘Yeni okuma yazma öğretimi müfredatı ile ilgili öğretmenlere verilen seminer çalışmaları yeterli değildir’ [M9 =2,47] ve ‘Ses temelli cümle yöntemi, öğrencilerin konuşmanın seslerin birleştirilmesi ile oluştuğunu fark etmesini sağlamaktadır’ [M46 =2,39] şeklindeki maddelerdir. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde, ses temelli cümle öğretim yöntemi konusunda, en düşük oranlı görüşleri “bitişik eğik yazı için öğrencilerinin el-göz koordinasyonlarının yetersizliği” (M5 Ort. 2,15) ile ilgilidir. Öğrencilerin bitişik eğik yazı çalışmalarında yeterli el-göz koordinasyonuna sahip olmadıkları vurgulanmaktadır.

Tablo 2. Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Görüşleri İçeren Madde Analizleri

	N	$\bar{X}$	SS	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tümüyle Katılıyorum	
				N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
M1	229	4,06	,851	2	0,9	16	7	16	7	127	55,5	68	29,7
M2	229	3,89	,933	7	3,1	20	8,7	11	4,8	144	62,9	47	20,5
M3	229	3,08	1,302	21	9,2	84	36,7	18	7,9	68	29,7	38	16,6
M4	229	3,47	1,082	14	6,1	38	16,6	28	12,2	124	54,1	25	10,9
M5	229	2,15	1,111	75	32,8	88	38,4	29	12,7	30	13,1	7	3,1
M6	229	3,56	1,060	13	5,7	27	11,8	41	17,9	114	49,8	34	14,8
M7	229	2,91	1,265	32	14	74	32,3	30	13,1	69	30,1	24	10,5
M8	229	4,15	1,051	6	2,6	20	8,7	15	6,6	80	34,9	108	47,2
M9	229	3,18	1,252	24	10,5	59	25,8	29	12,7	86	37,6	31	13,5
M10	229	3,09	1,236	22	9,6	76	33,2	14	6,1	94	41	23	10
M11	229	3,78	,907	4	1,7	23	10	32	14	131	57,2	39	17
M46	229	2,39	1,001	29	12,7	132	57,6	24	10,5	37	16,2	7	3,1
M12	229	3,62	,853	2	0,9	26	11,4	53	23,1	124	54,1	24	10,5
M13	229	3,81	,921	5	2,2	27	11,8	12	5,2	148	64,6	37	16,2
M14	229	3,10	,981	8	3,5	67	29,3	55	24	91	39,7	8	3,5
M15	229	3,28	,973	7	3,1	55	24	44	19,2	114	49,8	9	3,9
M16	229	3,77	1,039	6	2,6	28	12,2	35	15,3	103	45	57	24,9
M17	229	3,27	1,002	9	3,9	53	23,1	47	20,5	108	47,2	12	5,2
M18	229	3,50	1,011	9	3,9	37	16,2	38	16,6	121	52,8	24	10,5
M19	229	2,47	1,062	34	14,8	112	48,9	33	14,4	42	18,3	8	3,5
M20	229	2,78	1,191	22	9,6	106	46,3	23	10	57	24,9	21	9,2
M21	229	3,43	,955	6	2,6	43	18,8	42	18,3	123	53,7	15	6,6
M22	229	3,13	1,252	23	10	66	28,8	30	13,1	79	34,5	31	13,5
M23	229	3,57	1,374	32	14	26	11,4	16	7	90	39,3	65	28,4
M24	229	3,06	1,196	24	10,5	68	29,7	25	10,9	95	41,5	17	7,4
M26	229	3,24	1,262	11	4,8	80	34,9	30	13,1	60	26,2	48	21
M28	229	4,15	1,141	10	4,4	21	9,2	11	4,8	70	30,6	117	51,1
M29	229	2,76	1,228	30	13,1	91	39,7	37	16,2	46	20,1	25	10,9
M31	229	2,87	1,170	22	9,6	89	38,9	33	14,4	67	29,3	18	7,9
M32	229	3,79	1,127	8	3,5	31	13,5	32	14	87	38	71	31
M33	229	4,00	,746	1	0,4	11	4,8	24	10,5	143	62,4	50	21,8
M34	229	2,80	1,116	21	9,2	90	39,3	47	20,5	55	24	16	7
M36	229	3,08	1,226	15	6,6	89	38,9	17	7,4	79	34,5	29	12,7
M37	229	3,72	,926	3	1,3	33	14,4	21	9,2	139	60,7	33	14,4
M39	229	3,76	1,154	6	2,6	44	19,2	18	7,9	92	40,2	69	30,1
M40	229	3,29	1,241	15	6,6	68	29,7	21	9,2	86	37,6	39	17
M41	229	3,39	1,190	16	7	51	22,3	24	10,5	103	45	35	15,3
M42	229	2,66	1,145	30	13,1	96	41,9	39	17	49	21,4	15	6,6
M44	229	3,68	,936	6	2,6	27	11,8	31	13,5	135	59	30	13,1
M45	229	3,26	1,018	14	6,1	38	16,6	67	29,3	94	41	16	7

Öğretmenlerin bu yöntemde başarısızlığa yol açan değişkenlerden birinin “öğrencilerin konuşmayı seslerin birleşmesi yoluyla kavramakta zorlandıkları” yönündedir. Öğretmenler bu uygulamada, seslerin birleşmesi yoluyla konuşmanın etkili olarak başaramadığını düşünmektedirler (M46=2,39). Öğretmenlere göre, yeni ilk okuma yazma programının tanıtımı ve uygulama örneklerinin kavratılması konusundaki seminerler yetersizdir [M9 =2,47].

### 3.2. Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiksel analizler Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo 3’te yer alan bulgulara bakıldığında, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip alt boyutların ‘Yöntemin Olumlu Yönleri’ [ $\bar{X}=3,56$ ] ve ‘Bitişik Eğik Yazının Zorlukları’ [ $\bar{X}=3,56$ ] olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemini olumlu buldukları anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenlerin bitişik eğik yazının zorluklarını da aynı düzeyde değerlendirdikleri belirlenmiştir. En düşük değere sahip alt boyutun ise ‘Öğrenci Katılımı’ alt boyutu [ $\bar{X}=2,83$ ] olarak belirlendiği görülmüştür. Bu alt boyuttaki maddelere öğretmenler ‘kararsızım’ düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yani öğretmenler, ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulama süreçlerine öğrenci katılımını ne derece sağlayabildikleri konusunda belirsizlikler yaşamakta oldukları anlaşılmaktadır. Bu değerlere göre, öğretmenlerin bu yöntemin özellikle öğrenci katılımı ile ilgili maddelerine yönelik olarak daha düşük bir olumlu algıya sahip oldukları ifade edilebilir. Öğretmenlerin yöntemin zor yönleri alt boyutu ile ilgili olarak da kararsızlık yaşadıkları saptanmıştır (3,07). Yani öğretmenler, ses temelli cümle öğretim yöntemini hem zor bulmakta hem de bulmamaktadırlar.

Tablo 3

İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	$\bar{X}$	SS	Düzye
Ölçek Geneli	40	3,35	,29150	Kararsızım
Yöntemin Olumlu Yönleri	16	3,56	,52253	Katılıyorum
Bitişik Eğik Yazının Zorlukları	5	3,56	,58745	Katılıyorum
Yöntemin Zor Yönleri	6	3,07	,88287	Kararsızım
Öğrenci Katılımı	7	2,83	,72045	Kararsızım
Öğretmenlerin Yeterliliği	6	3,34	,58332	Kararsızım

Öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulama yeterliliği konusundaki performanslarının yeterince açık bir şekilde ve net olarak farkında olmadıkları saptanmıştır. Çünkü öğretmenler, yönteme ilişkin yeterliklerini “kararsızım” düzeyinde değerlendirmektedir. Bu bulguya, öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemi konusunda yeterlik kazandırılacak bir düzeyde yetiştirilemedikleri ve yetersiz öğretim denetimi uygulamaları yo açmış olabilir. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli

cümle öğretim yöntemi ölçeğinin geneli için de “kararsızım” seçeneğinde bir görüş düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu, ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulama sürecinin etkili bir uygulama anlayışı ile yönetilemediğini ortaya koymaktadır.

### 3.3. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin yaş değişkeniyle ilgili veriler, parametrik test varsayımlarını karşılamadığından non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Görüşler arasında anlamlı farklılık saptanması durumunda, farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek için ise Mann Whitney U testi ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur. Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre, farklı yaş gruplarından öğretmen görüşleri arasında ‘Yöntemin Olumlu Yönleri’ [ $\chi^2(3) = 6,552, p < .10$ ], Bitişik Eğik Yazının Zorlukları [ $\chi^2(3) = 9,623, p < .10$ ], ‘Yöntemin Zor Yönleri’ [ $\chi^2(3) = 10,547, p < .10$ ] ve ‘Öğretmen Yeterliliği’ [ $\chi^2(3) = 7,276, p < .10$ ] boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre, ilkokul birinci sınıf öğretmenleri ses temelli cümle öğretim yönteminin hem olumlu yönleri hem zorlukları hem de bitişik eğik yazının güçlükleri açısından farklı yaş grupları bazında farklı görüşler taşımaktadırlar. Farklı yaş gruplarından öğretmenler, aynı zamanda yönteme ilişkin yeterlikleri konusunda da farklı görüşlere sahiptir. Ancak ‘Öğrenci Katılımı’ alt boyutu ve ölçek geneli açısından ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur. Farklı yaş gruplarından öğretmenler, ölçeğin geneli ile öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimine katılımına benzer oranlarda görüş bildirmişlerdir. ‘Öğrenci Katılımı’ ile ilgili olarak benzer görüşlere ulaşılması yaş değişkeninin bu boyutta etkisiz olduğunu göstermektedir.

Bulgular, öğretmenlerin yaş değişkeninin, ses temelli cümle öğretim yönteminin ‘Öğrenci Katılımı’ boyutu dışında, öğretim sürecinin esas aktörü olarak öğretmenlerin algılarını biçimlendirmede ve farklılık oluşturacak düzeyde etkilemekte olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, ölçek geneline ilişkin bulgulara bakıldığında, yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaması, anlamlı farklılıkların farklı boyutlar özelinde ortaya çıktığını işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin yaşı, ölçek geneli açısından bakıldığında, onların ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı etkiye sahip bir değişken olarak bulunmamıştır. Yaş grupları sıra ortalamalarına bakıldığında en düşük ortalamaya sahip grup ‘51 ve üzeri’ grubundaki öğretmenler [ $SO = 78,82$ ] olarak bulunmuşken, en yüksek ortalama ‘31-40 yaş’ grubundaki öğretmenlerdedir [ $SO = 123,17$ ]. Bu bulgu, ilk okuma yazma öğretiminde ülkemizde uygulanan bireşim, karma, çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri gibi farklı yöntemlerin uygulanma dönemleri dikkate alındığında, mesleğe uzun yıllar önce başlamış kıdemi yüksek öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine alışmamaları ve daha olumsuz bir algı taşımaları ile ilişkilendirilebilir. 31-40 yaş grubu öğretmenler ise yine bu bulguya dayalı olarak, ses temelli cümle öğretim yöntemini daha fazla kullanmaları ve yönteme ilişkin materyal birikimi ve

deneyim kazanmaları nedeniyle yaş grupları arasında en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olarak bulunmuş olabilir.

'Yöntemin Olumlu Yönleri' alt boyutunda yaş gruplarının ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [ $\chi^2(3) = 6,552, p < .10$ ]. Bu alt boyutta sıra ortalamalarına bakıldığında, en düşük ortalamaya sahip grup '31-40 yaş' grubundaki öğretmenler [SO= 102,37] olarak bulunmuşken, en yüksek ortalama '41-50 yaş' grubundaki öğretmenlerdedir [SO=126,40]. Bu bulgu, öğretmenlik deneyimi ile ilişkilendirilebilir. Ses temelli cümle öğretim yöntemi öncesinde farklı yöntemleri sınıflarında izlemiş, uygulamış ve sonuçları değerlendirmiş, ilk okuma yazma öğretmenlik deneyimi daha fazla olan 41-50 yaş grubu öğretmenler yöntemler arası karşılaştırmalar yapabilmektedir. 41-50 yaş grubu öğretmenler yöntemin olumlu yönlerine ilişkin daha olumlu görüş belirtmekteyken, 31-40 yaş grubu öğretmenlerinin yöntemin olumlu yanları konusunda yeterince karar veremedikleri ve sağlıklı karşılaştırmalar yapamadıkları düşünülebilir.

Tablo 4  
Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Yaş grupları	N	Sıra ortalaması	$\chi^2$	sd	p	Fark
Ölçek Geneli	A- 21-30 yaş	17	114,62	5,654	3	,130	
	B- 31-40 yaş	90	123,17				
	C- 41-50 yaş	108	112,94				
	D- 51+ yaş	14	78,82				
	Toplam	229					
Yöntemin Olumlu Yönleri	A- 21-30 yaş	17	112,74	6,552	3	,088*	B-C
	B- 31-40 yaş	90	102,37				
	C- 41-50 yaş	108	126,40				
	D- 51+ yaş	14	111,00				
	Toplam	229					
Bitişik Eğik Yazının Zorlukları	A- 21-30 yaş	17	118,74	9,623	3	,022*	B-C B-D
	B- 31-40 yaş	90	129,68				
	C- 41-50 yaş	108	106,23				
	D- 51+ yaş	14	83,71				
	Toplam	229					
Yöntemin Zor Yönleri	A- 21-30 yaş	17	116,35	10,547	3	,014*	B-C B-D
	B- 31-40 yaş	90	130,82				
	C- 41-50 yaş	108	105,75				
	D- 51+ yaş	14	83,04				
	Toplam	229					

Öğrenci Katılımı	A- 21-30 yaş	17	99,71	3,215	3	,360	
	B- 31-40 yaş	90	123,73				
	C- 41-50 yaş	108	111,69				
	D- 51+ yaş	14	102,96				
	Toplam	229					
Öğretmenlerin Yeterliliği	A- 21-30 yaş	17	128,85	7,276	3	,064	A-D
	B- 31-40 yaş	90	120,96				B-D
	C- 41-50 yaş	108	113,32				C-D
	D- 51+ yaş	14	72,82				
	Toplam	229					

'Bitişik Eğik Yazının Zorlukları' alt boyutunda, yaş gruplarına göre, ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşler arasında istatistiksel farklılık saptanmıştır [ $F(2, 3) = 9,623$ ,  $p < .10$ ]. Bu alt boyutta sıra ortalamalarına bakıldığında, en düşük ortalamaya sahip grup '51+yaş' grubundaki öğretmenler [ $SO = 83,71$ ] olarak bulunmuşken, en yüksek ortalama '31-40 yaş' grubundaki öğretmenlerdedir [ $SO = 129,68$ ]. Bu bulgu, mesleki deneyim süresi ile açıklanabilir. Daha yüksek öğretmenlik kıdemine sahip 51+ yaş grubu öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca farklı yöntemleri esas alan öğretim programlarını kullanmış olmaları bitişik eğik yazıya ilişkin zorluk algısını düşürmekte; diğer bir deyişle, bitişik eğik yazı bu yaş grubu öğretmenler açısından zorluk oluşturmamaktadır. Bununla birlikte 31-40 yaş grubundaki öğretmenler açısından bitişik eğik yazı ile ilkökuma yazma öğretmek zorluk olarak görülmektedir. 'Bitişik Eğik Yazının Zorlukları' alt boyutunda anlamlı farkın 31-40 yaş grubu öğretmen ortalamaları ile 41-50 yaş grubu öğretmenler ve 31-40 yaş grubu öğretmenler ortalamaları ile 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin puanları arasında ortaya çıktığı görülmektedir. 31-40 yaş grubu öğretmenlerin 'Bitişik Eğik Yazının Zorlukları' alt boyutuna ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Bu durum yöntem uygulama deneyiminin süresi ve meslekî birikim ile açıklanabilir.

'Yöntemin Zor Yönleri' alt boyutunda, yaş gruplarının ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin farklılık gösterdiği saptanmıştır [ $F(2, 3) = 10,547$ ,  $p < .10$ ]. Bu alt boyutta sıra ortalamalarına bakıldığında, en düşük ortalamaya sahip grup '51+yaş' grubundaki öğretmenler [ $SO = 83,041$ ] olarak bulunmuşken, en yüksek ortalama '31-40 yaş' grubundaki öğretmenlerdedir [ $SO = 130,82$ ]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında ortaya çıktığının belirlenmesi amacıyla Mann-Whitney U testi ve Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmıştır. Buna göre, bu boyutta anlamlı farkın 31-40 ile 41-50 yaş grubu ve 31-40 yaş grubu öğretmenler ortalamaları ile 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin puanları arasında ortaya çıktığı görülmektedir. 31-40 yaş grubu öğretmenlerin, 'Yöntemin Zor Yönleri' alt boyutuna ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olduğu söylenebilir. 31-40 yaş grubu öğretmenlerin ilkökuma yazma öğretim süreçlerine ilişkin deneyimlerinin; daha yukarı yaş gruplarına göre, çoğunlukla ses temelli cümle öğretim yöntemiyle ilgili olması bu bulguya yol açmış olabilir.

'Öğrenci Katılımı' alt boyutunda yaş gruplarının ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşleri arasında farklılık tespit edilmemiştir [ $F(2, 3) = 3,215, p > .10$ ]. 'Öğretmenlerin Yeterliliği' alt boyutunda, yaş gruplarının ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin ise istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [ $F(2, 3) = 7,276, p < .10$ ]. Bu alt boyutta, sıra ortalamalarına bakıldığında, en düşük ortalamaya sahip grup '51+ yaş' grubundaki öğretmenler [ $SO = 72,82$ ] olarak bulunmuşken, en yüksek ortalama '21-30 yaş' grubundaki öğretmenlerdedir [ $SO = 128,85$ ]. İkili karşılaştırma testlerinden elde edilen bulgulara göre, '21-30 yaş' grubundaki öğretmenler ile 51+ yaş grubu öğretmenler; '31-40 yaş' grubundaki öğretmenler ile 51+ yaş grubu öğretmenler; '41-50 yaş' grubundaki öğretmenler ile 51+ yaş grubu öğretmenler farklılıklar gözlenmektedir. Yeterliliğe ilişkin ortalamaların mesleki deneyim arttıkça düşüş gösterdiği ve '51+ yaş' grubundaki öğretmenlerde en düşük olarak ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu durum, 21-30 yaş grubu öğretmenlerin göreve yeni başladıkları; özgüven ve yeterlik inançlarının yüksek olduğu; öğretmenlik deneyimi arttıkça yeterlilik algısının olumsuz yönelediği algılarıyla ilişkilendirilebilir.

### 3.4. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet değişkenine ilişkin veriler, parametrik test varsayımlarını karşılandığından grupların aritmetik ortalamaları bağımsız örneklem t-testi aracılığıyla karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ölçek geneli ve alt boyutlar açısından t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ölçek Geneli	Kadın	107	3,36	0,31	227	,204	,839
	Erkek	122	3,35	0,28			
	Toplam	229					
Yöntemin Olumlu Yönleri	Kadın	107	3,45	0,56	227	-2,759	,006*
	Erkek	122	3,65	0,53			
	Toplam	229					
Bitişik Eşik Yazının Zorlukları	Kadın	107	3,59	0,54	227	,782	,435
	Erkek	122	3,53	0,63			
	Toplam	229					
Yöntemin Zor Yönleri	Kadın	107	3,22	0,88	227	2,508	,013*
	Erkek	122	2,93	0,87			
	Toplam	229					
Öğrenci Katılımı	Kadın	107	2,93	0,72	227	2,046	,042*
	Erkek	122	2,74	0,71			
	Toplam	229					

Öğretmenlerin Yeterliliği	Kadın	107	3,35	0,57	227	,214	,831
	Erkek	122	3,33	0,60			
	Toplam	229					

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılık göstermediği belirlenmiştir [ $t(227) = ,204, p > .05$ ]. Kadın ve erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte, alt boyutlarla ilgili bulgulara bakıldığında, 'Yöntemin Olumlu Yönleri', 'Yöntemin Zor Yönleri' ve 'Öğrenci Katılımı' alt boyutlarında anlamlı farklılıkların gözlemlendiği görülmektedir. 'Yöntemin Olumlu Yönleri' alt boyutunda, cinsiyet gruplarının ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [ $t(227) = -2,759, p < .05$ ]. Bu alt boyutta aritmetik ortalamalara bakıldığında, kadın öğretmenlerin [ $=3,45$ ] erkek öğretmenlerden [ $=3,65$ ] daha düşük bir aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, erkek öğretmenlerin yöntemle ilişkin daha olumlu bir algıya sahip olduklarını işaret etmektedir.

'Yöntemin Zor Yönleri' alt boyutunda, cinsiyet gruplarının ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [ $t(227) = 2,508, p < .05$ ]. Bu alt boyutta, aritmetik ortalamalara bakıldığında kadın öğretmenlerin [ $=3,22$ ] erkek öğretmenlerden [ $X = 2,93$ ] daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip oldukları ve bu da ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin daha olumsuz bir algıya sahip olduklarını işaret etmektedir. İki alt boyutta –'Yöntemin Olumlu Yönleri' ve 'Yöntemin Zor Yönleri' alt boyutları– cinsiyet grupları arası ortalama farklarına ilişkin ulaşılan bulgular tutarlılık arz etmektedir.

'Öğrenci Katılımı' alt boyutunda da cinsiyet gruplarının ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır [ $t(227) = 2,046, p < .05$ ]. Bu alt boyutta aritmetik ortalamalara bakıldığında, kadın öğretmenlerin [ $=2,93$ ] erkek öğretmenlerden [ $=2,74$ ] daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, erkek öğretmenlerin ölçek üzerinde yer alan ve öğrencilerin derse katılımıyla ilgili değerlendirilen maddelere ilişkin daha olumsuz bir algıya sahip olduklarını işaret etmektedir. Erkek öğretmenlere göre, ses temelli cümle öğretim yönteminde öğrenciler derse daha az katılmakta ve pasif durumda kalmaktadır. Ses temelli cümle öğretim yöntemiyle okuma yazma öğretimi öğrencileri sıkmaktadır.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, ses temelli cümle öğretim yönteminin olumlu yönü ile bitişik eğik yazının zorluklarına ilişkin boyutlarda, en olumlu görüşlere sahipken, en olumsuz görüşlere ise öğrenci katılımı alt boyutunda sahiptirler. Bu değerlere göre, öğretmenlerin bu yöntemin özellikle öğrenci katılımı ile ilgili maddelerine yönelik konularda daha düşük bir olumlu algıya sahip oldukları ifade edilebilir. Gün (2006), Uğuz (2006) ve Bektaş (2011)'in araştırmaları incelendiğinde de elde edilen bulgulara göre



yöntemin öğretmenler tarafından olumlu bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Bay (2008) öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada ses temelli cümle öğretim yönteminin öğrencilerin okuma hızını ve anlama kabiliyetini yükselttiğini tespit ettiğini söyler.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin, ses temelli cümle öğretim yönteminin diğer yöntemlerden kaynaklanan bazı olumsuzlukları önleyeceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Vatansever (2008) yaptığı araştırmada ses temelli cümle öğretim yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrenciler, çözümlene yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilere göre okuduklarını anlamada daha başarılıydılar. Akyol ve Temur (2008) yaptıkları araştırmada ses temelli cümle öğretim yönteminin, başarısız öğrencilere okuma yazma öğretiminde cümle yöntemine göre daha başarılı bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçları ile öğretmenlerin yaşlarının, ses temelli cümle öğretim yönteminin olumlu yönleri, yöntemin olumsuz yönleri, bitişik eğik yazının zorlukları, öğretmenlerin yeterlilikleri alt boyutlarında etkili olduğu görülmüştür. Fakat öğrenci katılımı alt boyutunda öğretmenlerin yaşlarından dolayı önemli bir görüş ayrılığının olmadığı sonuçları elde edilmiştir. 21-30 yaş grubunda olan ve göreve yeni başlayan, yani deneyimsiz öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemlerine ilişkin olarak yeterli deneyime sahip olmamalarının etkisinin görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Yöntemin olumlu yönleri alt boyutunda, 31-40 yaş grubundaki öğretmenler oldukça olumsuz görüşlere sahiptir. 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ise oldukça olumlu görüşlere sahiptir. Yöntemin olumlu yönleri alt boyutunda 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinin benzerlikler taşımadıkları sonuçları elde edilmiştir.

51+yaş grubundaki öğretmenler, yöntemin zor yönleri alt boyutunda en olumsuz görüşlere sahiptir. 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ise yöntemin zor yönleri boyutunda en olumlu görüşlere sahiptir. 31-40 yaş grubu öğretmenler, bitişik eğik yazının zorlukları alt boyutunda yöntem Türkiye’de bu yaş grubundaki öğretmenlerle başladığı için daha olumlu deneyime ve mesleki birikime sahiptirler.

51+ yaş grubundaki öğretmenler, öğretmen yeterliliği alt boyutunda en olumsuz görüşlere sahiptirler. En deneyimli öğretmenler, ses temelli cümle öğretim yöntemi uygulamasına kadar farklı yöntemler kullanmışlar, dolayısıyla deneyim ve birikimleri diğer yöntemlere daha aşinadır. 21-30 yaş grubundaki öğretmenler, mesleki süreçleri bu yöntemle başladığından bu yönteme ilişkin olarak kendilerini en yeterli hisseden gruptur. Yeterliliğe ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin deneyim arttıkça olumsuz olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin deneyimleri başka yöntemlerle ilişkili olduğu için mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin görüşleri olumsuzluk göstermektedir. 21-30 yaş grubu öğretmenlerin mesleğe yeni başladıkları düşünüldüğünde bu gruptaki öğretmenlerin, özgüvenlerinin ve yeterlilik inançlarının yüksek olması ve öğretmenlik deneyimi arttıkça yeterlilik algısının olumsuza yöneldiği görülmektedir. Bu sonuç, yöntemin farklılaşmasının olumsuz etkisi ve dolayısıyla deneyim değişkeniyle negatif yönde ilişkilendirilebilir.

Kadın ve erkek öğretmenler, ses temelli cümle öğretim yönteminin geneline ilişkin olarak benzer görüşlere sahiptirler. Ancak kadın ve erkek öğretmenler, ses temelli cümle öğretim yönteminin olumlu ve zor yönleri ile öğrenci katılımına ilişkin alt boyutlarında benzer görüşler taşımamaktadırlar. Çalışmada, yöntemin olumlu yönleri alt boyutunda erkek öğretmenlerin yönetime ilişkin daha olumlu bir algıya sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Yöntemin zor yönleri alt boyutunda ise kadın öğretmenlerin daha olumsuz bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenci katılımı alt boyutunda, erkek öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımıyla ilgili olarak değerlendirilen maddelerinde olumsuz bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Araştırma ile erkek öğretmenlerin yöntemin Türkçe'nin ses yapısına uygunluğunu, kısa sürede okuma yazmaya geçirdiğini, duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varıp, sözcük dağarcığını geliştirdiğini savundukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Kadın öğretmenler ise ses temelli cümle öğretim yönteminin öğrencilerin okuma hızını düşürdüğüne, öğrencilerin sözcükleri hecelerine ayırmada zorlandıklarına, öğrencilerin dikkatlerini hece ve harflere yönelttikleri için okuduğunu anlamakta güçlük çektiklerini savunmuşlardır.

## Kaynakça

- Alyıldız, A. (2011). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi/Comparing reading skills of first grade students who learn reading-writing with sound-based clause method and clause method. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), ss. 79–95.
- Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi (Ankara Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bektaş, S. (2011). *Ses temelli cümle yöntemine ilişkin öğretmen görüşleri (Edirne Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Cemiloğlu, M. (2001). *Türkçe öğretimi (3. Baskı)*. Bursa: Alfa Basım.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları (1. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gün, A. (2006). *Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), ss. 123–148.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tozlu, N. (2012). *Türk dili (2. Baskı)*. (Editörler: A. İlker ve M. Ekici). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Uğuz, S. (2006). *Ses temelli cümle yönteminin öğretmenler tarafından algılama biçimleri ve uygulamada karşılaşılan güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi (2. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçın, R. (2015). *Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Alanya örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

One of the most important variables that differs elementary schools, which constitute a very crucial process of basic education, from pre-school education is that the elementary schools form the starting point of academic education. In this sense, especially 1st grade of elementary schools plays an important role in 4-year elementary education. 1st grade elementary school teachers take big responsibility and duty on orienting 1st grade students and preparing them for literacy period. Therefore, 1st grade elementary school teachers must be experienced and capable. Literacy period, one of the most important functions of 1st grade elementary schools, is the starting point of academic education. Literacy has become gradually important and irreplaceable in people's lives. Today, the source of knowledge mostly depends on written culture.

### **2. Method**

In this study, the scanning model was used. The scanning model is a research approach and it is aimed at portraying a past or present situation as it is. It is tried to define the subject of the study such as an event, an individual or an object in their own conditions and as they are. It is not attempted to change or affect them in any sense. What is wanted to be known in the study is present and there among the subjects. The sample of this study consists of 229 1st grade elementary school teachers working in Diyarbakır and its districts in 2017-18 academic year. Perception Scale of Voice-based Sentence Method (PSVSM) prepared by Gün (2006) was used in the study. At first, necessary controls were performed to provide data input correctly in the data analysis process. Then, it was tried to determine whether kurtosis and skewness values of scale items vary between 1.50.

### **3. Findings, Discussion and Results**

The opinions of first grade teachers about voice-based sentence teaching method were analyzed with descriptive statistics. For this purpose, arithmetical means, percentage distributions, standard deviation values and frequency analyze were made. It was found that performance of teachers in the application of voice-based sentence teaching method was not sufficiently clear and they were not aware about their performance. It is because of that teachers evaluate their methodology in terms of undecided level. This finding may be the reason of teachers not being taught on the voice-based sentence teaching method on a proficient scale and their inadequate teaching control practices. It is observed that primary school teachers have a level of undecided option for the scale of the voice-based sentence teaching method. This finding showed that the application of voice-based sentence teaching method could not be managed with an effective application approach.

Teachers from different age groups also have different views on their qualifications. However there is no significant difference between sub-scale student participation and average scores in terms of scale. Teachers from different age groups reported similar

opinions to the participation of students in the first literacy training and general scale. Achieving similar views on student participation shows that the age variable is ineffective in this dimension. It indicates that male teachers have a more negative perception of the items on the scale and evaluated about their participation in the class. In other words, according to male teachers, students are less attending to class and passive in voice-based sentence teaching method. The teaching of reading and writing with voice-based sentence teaching method bores students.

According to the obtained results, teachers have positive views regarding the difficulties of cursive italic script of the positive side of the voice-based sentence method but they also have negative views on the sub-dimension of the participation of students. According to these values, it can be stated that teachers have lower positive perception about the participation of students in this method. It was found that as the experience increase, teachers' views about the sufficiency become gradually negative. It is because of the fact that teachers' experiences are linked to other methods and as vocational experience increase, their views become negative. It was also accepted that those between the ages of 21-30 have just started their occupation so the teachers between these ages have higher self-reliance and belief in their sufficiency but as their experience increase the perception of sufficiency becomes negative.

**Araştırma Makalesi: Pehlivan Eroğlu, M., Tozlu, N. ve Özbaş, M. (2019). Ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin uygulamalar konusunda öğretmen görüşleri. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 61-79.**



---

## Journal of Child, Literature and Language Education – JCLLE

<http://dergipark.gov.tr/ceded>

Received date: 24.06.2019

Accept date: 27.06.2019

---

### Poetry World of Poet Hüseyin Alacatlı who is from Refahiye\*

Mahmut Abdullah ARSLAN\*\*, Tacettin ŞİMŞEK\*\*\*

**Abstract.** Hüseyin Alacatlı, a writer, a poet and an academician was born in Refahiye in 1967. Alacatlı, who died in Erzurum in 2002, wrote papers especially in the fields of poetry, essay and story. Since 1987, he wrote his poems and articles for important periodicals of the terms such as Turkish National Education and Dergah. In the Tanzimat period, he prepared some novels among the classics for publication. He earned his MA and Ph.D. from the Department of New Turkish Literature Education. This study investigates Alacatlı's poem, the form and content features of his poems, his themes and images in the poetry field. The concepts such as travel, love, child, sadness, evening, loneliness, death, mirror and mother will be explored in his poems. Alacatlı's poetic thoughts, his understanding of poetry will be searched on the texts and the main sources in which his poetry is nurtured will be under research with this study. The sole poetry book of the poet Alacatlı, 'Harflerin Ülkesi' with its four chapters, will be evaluated through document analysis from the qualitative research methods.

**Keywords:** Hüseyin Alacatlı, poetry, form, content, image. negative.

---

\* This study is an improved version presented as an oral statement in the Symposium on Refahiye Research, which titled "Poetry World of Poet Hüseyin Alacatlı who is from Refahiye".

\*\*<sup>ID</sup> Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Turksih Education, Erzincan, Turkey; maarslan@erzincan.edu.tr

\*\*\*<sup>ID</sup> Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Turksih Education, Erzurum, Turkey; tacettinsimsek@atauni.edu.tr

## Refahiyeli Şair Hüseyin Alacatlı'nın Şiir Dünyası \*

Mahmut Abdullah ARSLAN\*\*, Tacettin ŞİMŞEK\*\*\*

**Öz.** Şair, yazar ve akademisyen Hüseyin Alacatlı, 1967'de Refahiye'de doğdu. 2002'de Erzurum'da hayata veda eden Alacatlı, özellikle şiir, deneme ve hikâye türlerinde metinler kaleme aldı. 1987'den itibaren başta Millî Eğitim ve Dergâh olmak üzere dönemin önemli dergilerinde şiir ve yazıları yayımlandı, Tanzimat Dönemi klasikleri arasında yer alan bazı romanları aslına uygun olarak yayıma hazırladı. Yeni Türk Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans ve doktora öğrenimi gördü. Bu çalışmada, Alacatlı'nın şiir dünyası üzerinde durulmuş, şiirlerindeki biçim ve içerik özellikleri, işlediği temalar ve ürettiği imgeler irdelenmiştir. Şairin metinlerinde karşılaşılan yolculuk, aşk, çocuk, hüzn, akşam, yalnızlık, ölüm, ayna, anne gibi kavramlar araştırılmıştır. Alacatlı'nın poetik düşüncelerini dile getirdiği metinler üzerinde durulmuş, şiir anlayışı tespit edilmiştir. Şiirinin beslendiği ana kaynaklara vurgu yapılmıştır. Şair Alacatlı'nın dört bölümden oluşan tek şiir kitabı Harflerin Ülkesi, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla değerlendirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Hüseyin Alacatlı, şiir, biçim, içerik, imge.

---

\* Bu çalışma, Refahiye Araştırmaları Sempozyumu'nda sunulan "Refahiyeli Şair Hüseyin Alacatlı'nın Şiir Dünyası" isimli sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

\*\*<sup>ID</sup> Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Erzincan, Türkiye; maarslan@erzincan.edu.tr

\*\*\*<sup>ID</sup> Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Erzurum, Türkiye; tacettinsimsek@atauni.edu.tr

## 1. Giriş

Prof. Dr. Şerif Aktaş ve Arş. Gör. Hüseyin Alacatlı, Refahiye'nin yetiştirdiği akademisyenlerdendir. Kader, bu iki akademisyeni, aynı üniversitenin aynı fakültesinde (Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi) aynı bölüm ve ana bilim dalında (Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi) danışman hoca ve doktora öğrencisi olarak buluşturmuştur.

Alacatlı, *Behçet Necatigil'in Radyo Oyunları* konulu yüksek lisans çalışmasını tamamladıktan sonra *1886-1901 Arası Türk Hikâyesi: Yapı ve Tema Hususiyetleri* başlıklı doktora tezine Prof. Dr. Şerif Aktaş yönetiminde başlamış, ancak Aktaş'ın 1997'de Kazakistan Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi'ne görevli olarak gönderilmesi sonucu, Prof. Dr. Osman Gündüz'le devam etmiştir.

## 2. Alacatlı'nın Hayatı

Şair, yazar ve akademisyen Hüseyin Alacatlı, 13 Şubat 1967'de Erzincan'ın Refahiye ilçesinin Alacaatlı Köyü'nde doğdu. Babasının memuriyeti nedeniyle dört yaşından itibaren Türkiye'nin çeşitli yörelerini görme ve buralarda yaşama imkânı buldu. Ağrı-Tutak'ta başladığı eğitim hayatına Ankara, Van ve İstanbul'da devam etti. Alacatlı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü'nden 1989'da mezun oldu. Aynı yıl Isparta-Yalvaç Atatürk Lisesi'ne edebiyat öğretmeni olarak atandı. 1992'de İstanbul'da askerlik görevini tamamladıktan sonra Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü'ne Araştırma Görevlisi olarak girdi.

Doç. Dr. Banıççek Kırzioğlu'nun yönetiminde 1994'te tamamladığı "*Behçet Necatigil'in Radyo Oyunları*" konulu yüksek lisans çalışmasından sonra, hemşehrisi Prof. Dr. Şerif Aktaş'ın yönetiminde başladığı "*1886-1901 Arası Türk Hikâyesi Yapı ve Tema Hususiyetleri*" konulu doktora tezini Prof. Dr. Osman Gündüz'le sürdürdü. Prof. Dr. Şerif Aktaş'ın editörlüğünde Osman Gündüz ve Yakup Çelik'le birlikte İlköğretim 6, 7, 8. Sınıflar için Türkçe ders kitabı yazım komisyonunda görev alan Hüseyin Alacatlı, Giritli Ali Aziz Efendi'nin *Muhayyelât-ı Aziz Efendi*, Ahmet Mithat Efendi'nin *Dürdane Hanım ve Esaret*, Nabizâde Nâzım'ın *Zehra* ve Recaizâde Mahmut Ekrem'in *Araba Sevdası* romanlarını aslına uygun olarak yayıma hazırladı.



Evli ve Muhammet Can adında bir oğlu olan Hüseyin Alacatlı'nın şiirleri, 1987'den itibaren *Dergâh*, *Hece*, *İlkyaz*, *Kanat*, *Karçıçeği*, *Millî Eğitim*, *Palandöken Sanat Edebiyat*, *Vârîde* ve *Ya-ba Öykü* dergilerinde yayımlandı.



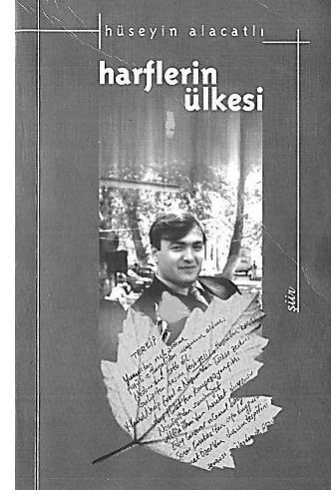
Alacatlı, 23 Mayıs 2002'de Erzurum'da vefat etti. Ankara Karşıyaka Mezarlığına defnedildi.

Şairin *Harflerin Ülkesi* (Bakanlar Medya, Erzurum, 2002, 80 s.) adlı tek şiir kitabı vefatından önce kendisi tarafından hazırlanan dosya esas alınarak dostları Rıdvan Canım, Tacettin Şimşek ve M. Abdullah Arslan'ın gayreti ve mütevazı imkânlarıyla kitaplaştı.

*Harflerin Ülkesi* dört bölümden oluşur. Kitapta, *Kurtlar Nehri Geçerken* başlıklı bölümde on iki, *Sonrasız Albümler*'de on dört, *Ayna Sahnesi*'nde yirmi dört, *Masal Çocukları*'nda on dört olmak üzere toplam altmış dört şiir yer alır.

Şairin, vefatından önce *Ayrılanlar* başlığı altında bir araya topladığı şiirler ise yayımlanmayı beklemektedir. Alacatlı, kitap taslağını dostu Tacettin Şimşek'e imzalarken şunları yazmıştır: "*Ayrılanlar sanki yetim gibi duruyorlar, değil mi? Çok üzüldüğümünden bu formayı hazırlama gereği duydum. Mayıs 2001, Erzurum.*"

*Ayrılanlar*'daki yirmi beş şiir şöyle sıralanır: *Üç Yüz Sene Beş Yüz Gün, Bir Garip Züleyha, Sapan Taşları, Bosnalı Güzele Türkü, Rivayet Sarnıcı, Yol, Hikâye, Deniz, Bu Masalı Böyle Yaz, Derken, Kıt'a, Resimsiz Duvarlar, Mısır Kuyuları, Sen, Yağmur Adam, Nerde Bir Gül Açar, En Beyaz Atlar, Korku Gazeli, İhtilal, Çıplakları Giydirmek, Vitrinlere Çarpmak, Göldeki Kuş, Dua, Annemize, Sevgi Mektubu.* Bu şiirlerden on ikisi Rıdvan Canım vd.nin yayıma hazırladığı *Üç Karanfil* adlı kitapta okurların ilgisine sunulmuştur.



Yani ben Mehmet oğlu Hüseyin Alacatlı  
Bir çocuk resmiydim çarşı pazar

İsmail Karakurt

### 3. Alacatlı'nın Kişiliği

Yeryüzünde rahatça oturup keyif çatan bir şair değildir Hüseyin Alacatlı. Hep eğreti, hep tedirgin bir tarafı vardır; her an kalkıp gidecekmiş gibidir. Şair Vural Kaya'nın da tespit ettiği gibidir onun şiiri: "Hüseyin Alacatlı seksen kuşağı şairlerindendi. Seksen kuşağı şiirinin belirgin özellikleri onun şiirlerine de hâkimdi şüphesiz. Bu kuşağın şairlerinin ağır basan yönü ise şüphesiz 'tedirgin'lik." (Kaya, www.dunyabizim.com, 24.05.2010)

Ancak Alacatlı tedirginliğini diğer insanlara yük etmeyi düşünmez. Kimseyi sıkıntılarına ortak kılmaz. Sevinçlerini çevresindekilere cömertçe sunar ancak derdini sadece kendisi taşır. Üniversitede yıllarca aynı odayı paylaştığı Tacettin Şimşek "Yunus ruhlu ve çocuk sesli" olarak tanımladığı Alacatlı'yı "Mutlu insanı oynamaktaki ustalığına diyecek yoktur. Hafızalarda birikmiş onca fotoğraf karesinde asık yüzü bir resmine rastlanmıyor. Derviştin ve yanlış çağa gelmişin." (Canım vd, 2006, s.285) cümleleriyle tanıtır.

Alacatlı'yı "iyi dost" ve "güzel insan" olarak tanımlayan, Mehmet Ayıcı, şairin akranı olan genç kuşak şairleri arasında, gerek söyleyiş tarzı, gerekse ne söylediği zaviyesinden bakıldığında daha üst bir çizgi tutturduğunu kaydeder (2002).

Nazir Akalın, 1992'de Erzurum'da tanıştığı Alacatlı'nın portresini şöyle çizer:

*"Yakışıklı, sevecen, mütevazı, utangaç, güzel ve güleç yüzlü, muhatabına emniyet telkin eden ve kendisine saygı duygusu uyandıran pırlanta gibi bir gençti. Şana, şöhrete metelik vermeyen bir delikanlıydı. (...) Maddi hiçbir tutkusu yoktu. Arkadaş canlısıydı. Cömertti. Vefalıydı. Çalışkandı, iyi bir ilim adamıydı. Edebiyata aşına, şiire âşık bir hilkat harikasıydı. Şairdi; ince ve hüznünlü bir sesi vardı. (...) Rahat ve kendinden emin bir söyleyişi vardı. Ne yaptığının ve neyi dillendirdiğinin farkındaydı (2003, s.171).*

Gündüz de, Alacatlı'nın karakteriyle ilgili şu tespitlerde bulunur:

*"Sıcak, pozitif enerji yayan, acılarını içine gömen ve sorunlarını kimseyle paylaşmayan bir kişiliğe sahipti. (...) Hüseyin güzel insandı, sevgi doluydu, dertleriyle kimseyi üzmemek istemezdi, hatta karşısındakini yanlışını bile sabırlı dinler, tepki vermezdi. Bu dünya ile uzlaşamayacak kadar temizdi ve çektiği sıkıntılara rağmen kirlenmemişti. Kimsenin aleyhinde konuştuğunu duymadım, özellikle şairleri eleştirmeye pek kıyamazdı, hepsinde güzel yanlar bulmaya çalışırdı. Karşısındakini üzmeden, rahatsız etmeden ve kimseye borçlu kalmadan yaşamak istiyordu. Bu yüzden alabildiğine alçak gönüllü, sevecen ama o ölçüde mahcuptu. Hüznü ve tebessümü uzlaştıran bir yüzü vardı. Yüreği de yüzü gibi pırıl pırıldı. (...)*

*Hüseyin çevresindekilerle sıkı fıkı olmasına rağmen içine, kendi dünyasına kapanık bir insandı. Çok samimi görünmesine rağmen herkesten uzaktaydı; ana onu tanıdıkça insan onun dünyasının en hassas, en sevgi dolu, en anlayışlı ve öz verili insanı olduğunu hemen fark ederdi. Kendinden söz edilmesinden pek hoşlanmazdı, aşırı duyarlılığını saklamak için sözü kendisinden ustaca uzaklaştırmasını bilirdi." (Canım vd., 2006, s.295, 297)"*

Suavi Kemal Yazgıç ise, "nezaketini" ve "ölçülü mesafesini" öne çıkardığı yazısında Alacatlı'nın kişiliğiyle ilgili gözlem ve izlenimlerini şöyle anlatır:

*"... bir hafta sonu, Gökkuşağı'nda tanıdım şairi. Sessiz, hayatla barışık, dinlemesini bilen, hatta çok dinleyen mümkün olduğu kadar az söyleyen bir mizaç. Yüzünde rengini belli etmeyen bir gülümseme taşıyor. (...) Alacatlı ile üç defa uzun uzadıya görüşmüşlüğüm var. Üçünde de akmiş durulmuş ve yatağını bulmuş bir ırmak intibai uyandırdı bende." (2006).*

#### 4. Alacatlı'nın Şiirinin Beslendiği Kaynaklar

Alacatlı'nın yazılı bir poetikası yoktur. Bu nedenle onun manifestosundan değil, poetik bir soyağacından bahsetmek mümkündür. Terkip adlı yazısıyla Alacatlı, kendi şiirinin soyağacını özetler. Andığı isimler arasında Türk tasavvuf edebiyatının öncü ismi Yunus Emre; klasik dönemin güçlü imzaları Fuzuli, Hayali, Nedim, Galip; 20. yüzyıl ve Cumhuriyet Dönemi Türk şiirinin kurucu ve belirleyici isimleri Ahmet Haşim, Yahya

Kemal, Necip Fazıl, Nâzım Hikmet, Asaf Hâlet, Behçet Necatigil, Attilâ İlhan, Edip Cansever, Cemal Süreya, Sezai Karakoç, İsmet Özel ve seksen sonrası şairler vardır. Bu, Alacatlı'nın şiir zevk ve kültürünün klasikten çağdaşa çok geniş bir alanı içine aldığı; ayrıca şiirinin beslendiği zengin kaynakları dikkatlere sunar:

*"Yunus'tan ruh aldım, / Fuzûlî ve Hayalî'den mazmun aldım, / Nedim'den tatlı dil, / Galip'ten sesin terbiyesi; Haşim'den kaçıışı, / Yahya Kemal, Necip Fazıl ve Nazım'dan Türkçe zevkini, / Asaf Halet'ten kompozisyon fikri, / Necatigil'den samimiyet, / Attilâ İlhan'dan hareket duygusu, / Edip Cansever ve Cemal Süreya'dan ayrıntıları, / Sezai Karakoç'tan vefa duygusunu, / İsmet Özel'den durum tespitini öğrendim. / Seksen sonrası şairlerden de pervasızlık ve tedbirsizliği..."*

*Bütün bunlara otuz beş yılımı ve sesimi ekledim... / Bu karışım hüznüme ve bakış açıma şekil verdi. / Ortaya 'Harflerin Ülkesi' çıktı." (Alacatlı, 2002, s.4)*

Alacatlı, bütün sanatçıların aradığı ve aramaya devam edeceği "şey"i "safiyet" kelimesinde bulur. Ona göre sanat "safiyet"ten doğar. "Safiyet" ise "fitrat"ı ve fitrata özgü kirlenmemişliği, katışıksızlığı, musumluğu çağırıştırır. İlkel insanın dansında, coşkusunda, ayinlerinde yahut kurban törenlerinde aradıkları şeyin, her dönemde gerçek sanatçılarda bir özlem ya da insani bir tavır olarak devam ettiğini söyler.

*Harflerin Ülkesi* şairi, şiiri yazma ve açıklama süreçlerini karşılaştırırken de, şiirle aşk arasındaki ilişkiyi irdelerken de, Fuzulî'ye göndermede bulunur:

*"Fuzulî, 'Aşk imiş her ne var âlemde / İlm bir kıyl ü kal imiş ancak' derken aşkı 'hakikat anlamında kullanıyordu. 'Kıyl ü kal' ise dedikodu demektir. Bu kelime elbette bugün kullandığımız anlamdan farklı. Aşkı izah etmek için, onu anlayabilmek için sarf edilen gayretlerin, bilimsel ya da değil, her türlü çabanın ancak kıyl u kal olduğunu düşünüyor Fuzulî. Yani esas unsur kabukta değil, özde saklı. Marifet bir şiiri açıklamaya çalışmakta değil, gerçek bir şiir yazabilmekte. Bunun için de aşk lazım. Yoksa üstadın bilime karşı çıkma gibi bir niyeti yok." (Canım vd., 2006, s.242).*

Ahmet Hamdi Tanpınar'da olduğu gibi Alacatlı'nın şiirinin de rüyalardan beslendiğini de kaydetmek gerekir. Has şairlerin şiir yazmakla rüya görmek arasında kurduğu akrabalığı Hüseyin Alacatlı da sezdirir okurlarına. Nitekim Tanpınar'a göndermeler yaptığı bir denemesinde, bir sözü anlamına erdiğimiz zaman kavrayabileceğimizi; rüyaları da bunun gibi 'bildirilen söz' olarak düşündüğümüzde, söz perdelerini, gündüzün ve gecenin bize bir fırsat olarak sunduğu hediyeler olarak kabul etme durumunda kaldığımızı; bunun da hayatla barışık olmayı gerektirdiğini; hediye paketini açarken, ambalajı dikkatli çözmek ve hediyelere zarar vermekten kaçınmak gerektiğini vurgular (Canım vd., 2006, s.228).

Alacatlı'nın, şair İsmail Karakurt'un şiirini değerlendirirken söyledikleri, kendi şiiri için de tekrar edilebilir: *"Divan şairlerinin gerçekten mecaza yönelmelerinden bahsedilmişti. Karakurt şiirlerinde ise gerçeğe mecazdan geçerek ulaşılmaktadır." (Canım vd., 2006, s.231)*

Alacatlı, poetik yaklaşımında rüya ile gerçek arasında ilişki kurmakla kalmaz, bazen de şiiri rüyadan çıkarır. Bu çerçevede *Kurtlar Nehri Geçerken* şiirinin rüya ortamında doğduğu söylenebilir.

*Sen bunu iyi bilirsin  
kutların nehri geçtikleri  
aylı bir gece resmidir içimiz  
bir o yana bir bu yana  
dem tutarız bu ahvalde (HÜ, s.11)*

Alacatlı'nın bazı kısa şiirleri aforizma niteliğindedir.

*Karmakarışık bir hayat için  
Saçını taramaya değer mi? (HÜ, s.64)*

## 5. Alacatlı'nın Şiiri

### 5.1. Biçim

Alacatlı, şiirlerini serbest tarzda kaleme almış olsa da, hece ve aruzla da şiirler yazmış; dörtlük ve beyit nazım birimlerini de kullanmıştır. *Sitem, Güzelim, Satranç ve Sonrasız Albümler 2 ve 4* başlıklı metinler, Alacatlı'nın aruz ölçüsünü denediği örneklerdir. *Sitem* şiiri, hezec bahrinin mef'ûlü mefâîlü mefâîlü feûlün kalıbıyla, *Güzelim* şiiri hezec bahrinin mef'ûlü mefâîlü mefâîlü fe'ûl, mef'ûlü mefâîlü mefâîlün fa' rubai kalıplarıyla; *Satranç* şiiri remel bahrinin fâilâtün fâilâtün fâilâtün fâilün kalıbıyla, *Sonrasız Albümler 4* remel bahrinin Feilâtün feilâtün feilâtün feilün kalıbıyla, *Sonrasız Albümler 2* ise recez bahrinin müfteilün müfteilün fâilün kalıbıyla yazılmıştır.

Son şiirin yazılış hikâyesi, derin bir etkilenmeye dayanır. Alacatlı, güftesi Namık Kemal'e, bestesi Hacı Ârif Bey'e ait olan "*Olmaz ilaç sîne-i sad-pâreme / Çare bulunmaz bilirim yâreme*" dizeleriyle başlayan segâh şarkıyı çok sevmekte, tek başına ya da bir araya geldiği dostlarıyla birlikte seslendirmekten mutluluk duymaktadır. Bir zaman sonra söz konusu güftenin vezni, Alacatlı'ya *Sonrasız Albümler 2*'yi yazdırır (Arslan, 2002, s.80)

*Benden sitem isterdiniz, ülkemde sitem yok  
Varlık bedenim taşı taşar başka sitem yok  
Gönlümde güneş saklı neden saklanayım ber  
Her yerde tüter yangımız aşka sitem yok (HÜ, s.8)  
Rüzgârla gelen yağmuru seyret güzelim  
Yoldan geçeceksen yola meylet güzelim  
Dünden güne düşmüş diye sensizlikler*

*Gir gönlüme dilden dile emret güzelim (Canım vd., 2006, s.335)*

*Her güzel şey bir masaldır her güzel iş bir masal*

*Bir masaldır dostu görmek aşka bir düşün bir masal*

*Her güzel iş aşka bir seslenmedir düşün bir masal*

*Bir masal düşün bir masal düşün bir masal düşün bir masal (HÜ, s.80)*

*Kalbime bir / ay doluyor kuytuda*

*kayboluyor / albümün ıssızlığı (...) (HÜ, s.32)*

...

*Sayırsız resme bakarken beni gözler bulurum*

*Terk edilmiş unutulmuş nice sözler bulurum*

*Yaşamak defteri çoktan beridir böyle kara*

*Sayfalar gösteriyor sonrasız albümle bana (HÜ, s.34)*

*Elveda, Söz, Kızıldeniz, İp ve Arsız Ölüm gibi şiirlerde ise hecenin 7'li ve 8'li kalıplarını ustalıkla kullanır:*

(...)

*İnsanı insan yapan*

*yüzündeki ışıktır*

*kalbi açık olana*

*tüm kapıdan açıktır*

*benim kalbim yaralı*

*gönlümde bir hüznün var*

*geçti masal çağları*

*kafdağları kapandı*

*günlere bir hâl oldu*

*akşam hayli çoğaldı*

*dallar kendi hâlinde*

*yapraklar kan içinde*

*kuşlar tele dadandı*

*tellerde can kalmadı*

(...) (HÜ, s.20)

*Sesler sesi getirir*

*Söz ise sükûneti*

*Nakışlarda hüznün var*

*Beklerken kıyameti*

(...) (Alacatlı, 2002, HÜ, s.43)

*yükseklerden aşağı*

*attım birden gölgemi*

*ben mi düştüm bilinmez*

*yere düşen gölge mi?*

(...) (HÜ, s.60)

*Bir ip attım denize*

*Uzun uzun ağladım*

*Hey bulutlar bulutlar*

*Gülmek bizim nemize*

(...) (HÜ, s.63)

*arsız ölüm adım adım*

*rahvan gölgemin peşinde*

*arsız ölüm birden beni*

*yılan dişiyle sokacak*

(...) (HÜ, s.35)

Alacatlı serbest tarzda yazdığı şiirlerde ses, ritim ve ahengi öne çıkarır. Müzikalite onun şiirde vazgeçilmezleri arasındadır.

*ansızın*

*dökülür sular*

*güneş bile ıslanır (Ulaşamadığım Yıldızlar, HÜ, s.10)*

*bir uğultudur kalan*

*en çocuk günlerimden*

*ney gibi (Gül Nağmesi, HÜ, s.23)*

*Mini mini çocuklar gelir*

*Uygun adım geçerlerdi nehirde (Aşk Çalınmış Elmalardı, HÜ, s.68)*

Alacatlı şiirde sesi ve ritmi güçlendirmek için zaman zaman uyaktan ve rediften yararlanır.

*rüzgâr olur alnımıza dağılır da çiçekler  
saçlarında ışıltılar perdeler arkasından  
ve çocukluk günlerinin izleriyle gerçekler  
kocaman gövdeli gölgeler arasından (HÜ, s.13)*

*Sözümü sözsüz bıraktı yağmurlar  
kuşlarımı gözsüz bıraktı yağmurlar (HÜ, s.15)*

*Sınırları sildim sınırsız kaldım  
upuzun uykudan nasıl uyandım  
Geceler boyu ürperip resmini çizdiğim  
masmavi denize düştüm kana boyandım (HÜ, s.41)*

*Bir yaramaz çocuk oldu  
Kabına sığmadı deniz  
Nasıl kabardı yüreği  
Hem nasıl bir bilseniz (HÜ, s.70)*

## 5.2. Tematik/İzleksel Yapı

Alacatlı'nın şiiri serbest çağrışımlarla yürüyen çok katmanlı bir şiirdir. İçerik incelemesinde anahtar sözcükleri yakalamak ve onların çağrışım dünyasını yoklamak gerekir. Aşk, yalnızlık, korku, ölüm, kaçış ve çocukluk şairin ele aldığı başlıca izlekler arasındadır.

### 5.2.1. Aşk

*Sana, Gül Nağmesi, Erişir Yıldıza Bir Elim, Sonsuza Atılan Kuş, Mimoza, En Kısık Sesimle, Aşk Hikâyesi, Sonrasız Albümler 1, Aşk Çalınmış Elmalardı* gibi şiirlerde Alacatlı'nın derin bir aşkı seslendirdiği görülür. Başkalarının deniz diplerinde aradığı incileri sevgilinin göz kapaklarında gören şiir öznesi (*Sana*), gökkuşağına benzer rüyalardan kopup gelen gözleriyle buse buse buse yakan, delip geçen, yağmur gibi, ney gibi bir sesle varlığını duyuran (*Gül Nağmesi*), lirik türkülerle kıyısına varılan, masallardaki gibi gülünce

yüzünde güller açan (*Erişir Yıldıza Bir Elim*), kendini gözü kapalı bir deli olarak gören şiir öznesinin ufkunu bütünüyle kuşatan (*En Kısık Sesimle*), deniz gözlü, gülüşü yanağında kavislenen, bakışlarıyla konuşan, gülüşüyle inci gibi sözler döken (*Sonsuza Atılan Kuş*), bir sevgili resmi çizer. “*İki yarım can elmasım, yüreciğim*” diye seslenir sevgiliye.

Aşk hâlinin şiir öznesine getirdiği duygu, yaşama sevincidir, coşkudur. Bu, şiirle ifade düzlemine çıkar:

*ve sütbeyaz ışıklar dokunur yüreğime*

*taşırım yüreğimde en güzel şiirleri... (HÜ, s.26)*

*Aşk Hikâyesi*'nde sevgilinin çağlar aşan soyut kimliğine işaret edilir. O, tarih boyunca örneği görülmuş yüzlerce sestene biridir. Öyle ki, şair bu yüzlerce ses içinden sevgilinin sesini seçememe kaygısını yaşar. Leyla, Şirin, Azra, Zühre gibi hemcinsleri arasında âşığa yüz gösterir. Âşık sevgiliye dokunmakla dokunmamak arasında tereddüt yaşar. Zira dokunsa bir kelebek ya da köpük gibi uçacaktır. Dokunmasa onu tanıyamayacaktır. Sevgili her yüzyılda dillere destan olan aşk hikâyelerinden birinden çıkıp gelmiş bir kahramandır. Benzerleri arasından onun yüzünü seçebilmek için ona yakın olmak gerekir.

Alacatlı, aşkı hüznün tarafıyla ele alan bir şairdir. Yedeğinde ayrılığı getiren aşk, seveni hüzne sürükler. “*Bana verdiğin bu hüznün / yeter sakın üzülmelere / alıp götürmemelere kırılış / gelememlere isyan olur*” (HÜ, s.31) dizeleriyle şiir öznesi, söz konusu ayrılığın şiir öznesine yaşattığı kırgınlık ve isyanı vurgulamakla görevlidir. “*Rüzgârdan çıktın yine / kırık resimler çizdin kalbime / tozlu sayfalarından alınmış / sonrasız albümler var sesinde*” (HÜ, s.31) ise ayrılık gerçekleşmiş, şiir öznesi hatırlama sürecine girmiştir. Artık hatıra düzleminde yaşayan bir aşktan söz edilebilir. Şiir öznesi, düşsel bir ortamda aşkı anmakla yetinecektir. “*Aynaların / esrarıdır çok zaman / düşleniyor / sevgililer bilmeden...*” (HÜ, s.32). Sevgilinin fiziksel güzelliklerini ait görünüşlerini de varlığı için tehdit olarak algılar. Gözleri bir oyun kurarak seveni yenilgiye uğratacak, hatta boğacak niteliktedir: “*Tehlikeli bir oyundur gözlerin / Tehlikeli bir deniz*” (HÜ, s.24). Bu, klasik Türk şiirinde âşığı yok edecek âfet olarak betimlenen göz mazmunuyla benzerlik gösterir.

*Damdaki Deli* adlı şiirde aşk, çokluktan (kesretten) tekliğe (vahdete) giden bir yol olarak tanımlanır. Aforizma niteliğinde bir ifadeyle “sayı saymak” ve “aşk” karşı karşıya getirilir. “*Sayı saymak zihni karamsar yapar / Aşk ise insana yol gösterir*” (HÜ, s.42). Sarayının damında devesini arayan meczup adamla İbrahim Ethem'in yaşadığı diyaloga telmihte bulunur. İbrahim Ethem'in, sarayın damında devesini nasıl bulacağı sorusuna adam soruyla karşılık verir: “Ya sen, kadife yataklar, atlas yorganlar içinde Allah'ı bulacağını mı sanıyorsun?” Bu olay üzerine İbrahim Ethem'in ruh dünyasında bir değişim başlar. Sarayını, tacını, tahtını terk edip yollara düşer. Beşeri ve dünyevi olanı bırakır, ilahi olana yönelir. Şiir öznesi, İbrahim Ethem'le ilahi aşk yolculuğuna çıkmaya hazırdır:



*damda deli var damda bir deli  
tahtını terk etmiş neyin bedeli  
gece biten gün uzar hep devri daim  
sırada ben de varım hadi gidelim (HÜ, s.42)*

Yorumsuz başlıklı şiirde de “yorumsuzdur yüreğim / hüve'l-baki” derken yüzünü fani olandan baki olana çevirdiğini düşündürür.

Alacatlı'ya göre adına yaşamak denilen serüven aşktan ibarettir. Arap edebiyatında çokça geçen “Ah mine'l-aşk” ibaresi, divan edebiyatında Şeyh Galib'in terci-i bendinden Alacatlı'nın *Ah Aşkandır* şiirine düşer. Söz konusu ibare, şiire ad olmakla kalmaz, akrostiş de oluşturur.

*atım beni hiç durmadan  
hüznün ülkesine taşır*

*masal yüklü kervanlarla  
ilk göz ağrım geçer  
nil kabarır mısır'ı yıkar*

*eski türkülerden sonra  
levend hüznüleri kalır*

*aynalar geceyi siz çaldınız  
şuramda bir ay vardı  
kafdağına kaçtınız (HÜ, s.44)*

*Kızıldeniz'*de şiir öznesinin maddi varlıktan kurtuluş serüveni sezdirilir. Hazreti Musa ve Firavun kıssasına telmihte bulunan şair, tarihin tekerrür ettiğini, kendisinin de benzer bir kaderi paylaştığını, Kızıldeniz'in ikiye ayrıldığını, gölgesinin kaçıp kurtulduğunu, gövdesinin ise “infilak ettiğini” söyler (HÜ, s.60).

*Mimoz'a*da aradığı aşkı bulmuş bir şiir öznesi vardır. Mimoz, baharın gelişini en erken müjdeleyen, ağır coğrafi koşullarda bile yaşayabilen çiçeklerden biridir. Mutluluk, neşe ve umudu simgeler. Şiirde mimoz, kırılğan görünümünün arkasında güçlü karakteri olan bir sevgiliyi temsil eder. Aşk, yaşattığı coşkunun yanında şiir yazma eyleminin de nedenidir.

*herkes bir şey buluyor  
ben mimozayı buldum  
dengesiz balerini*

*sallamp duruyorum  
düşlerimde her zaman  
sana geliyorum  
mimoza*

*seni buldum mimoza  
sabah renkli ülkemsin sen  
geceden arta kalan  
yorgun savaşçınım ben de*

*bütün belediye otobüslerinde  
birden sen görünüyorsun  
düşmemek için  
sana tutunuyorum bilmeden  
mimoza*

*günler geçmiyor mimoza  
an bitmiyor  
koşuyorum hiç durmadan  
yol bitmiyor mimoza*

*sen olmasaydın  
bu şiiri yazmazdın  
iyi ki varsın mimozam  
iyi ki varsın... (HÜ, s.28)*

*Aşk Çalınmış Elmalardı* adlı şiirde masalların sonundaki “üç elma” motifine gönderme yapılarak, aşkın mutluluğa götürme işlevi sezdirilir. Elmalar masalların ödülüdür. Hayat bir masal olarak tasarlandığında onun da ödülü aşk olmalıdır. Şaire göre aşk, çocukluğa özgü güzellikler içinde masallarla tadılan bir duygudur.

*Gül renkli çocukluğum*

*Aşk çalınmış elmalardı*

*Elmalarsa*

*En güçlü silahıydı masalların (HÜ, s.68)*

### 5.2.2. Yalnızlık

Alacatlı'nın şiirindeki ana izleklerden biri de yalnızlıktır. Yaşadığı çevre ile duygu planında uzlaşamayan şiir öznesi, kendi iç dünyasına sığınır ve kendi kendine yetmeye çalışır. Bu çerçevede hayatı zevk, eğlence ve mutluluk tarafıyla değil, görev duygusuyla karşılar. Yalnızlık süreci sıkıntılıdır, bu süreçte özne, beklentilerini azaltır.

*Sonrasız Albümler 3*, yalnızlığı tekrar tekrar yaşayan şiir öznesinin ruh hâline ayna tutar. “*Kim bilir bu kaçınıcı / yalnızlığı ömrümüzün / sazlı gölün sazlarıyız / kuşlar uçar içimizden*” dizeleriyle yalnızlığın süreklilik arz eden bir durum olduğu vurgulanır. “*Yüzlerimiz bir masalın / artakalan hikâyesi / yıldız kayar göğümüzden / hep duyuruz seslerini*” (HÜ, s.33) dizeleriyle yiten, yok olan yaşantılara esefle bakış dile getirilir. Şiir öznesi, kendini dalından düşen bir yaprak gibi görür ve “paylaşılmaz yalnızlıklar” (HÜ, s.33) yaşar.

“*Nerden Baksam Ay Bir Tane*” başlıklı şiir, doğrudan yalnızlık izleği üzerine kurulur. Şair, yalnızlık çektiği vakitlere imge ararken “ısrırgan otu gündüz ve gecem” ifadesini bulur. Bu, gördüklerinden, yaşadıklarından yakınan bir ruh hâlini sezdirir. Şiir öznesi bulunduğu ortamı yadırgar. Günler, ona uzun gelmektedir, tabii unsurlar, olması gerektiği gibi değildir. Karıncalar isteksizdir, rüzgâr nereye estiğini bilmemektedir. Bütün bunlar şairin iç dünyasından tabii unsurlara geçmektedir.

Çevreye hâkim olan olumsuzlar karşısında şairin kendisi için çizdiği ortam bir masal atmosferidir. Dış dünyaya yıldızlar aracılığıyla bağlıdır. Onları avcunda tutarken masaldan çıkıp gelecek devî bekler. Bu, gerçek dünya yerine hayali olanı tercih etmeyi düşündürür. Şiirin ikinci bendinde gülüşlerini yok etme, böylece yaşama sevincini öteleme, içine çekilip kendini hesaba çekme, giderek ruhundan vazgeçme gibi eylemlere girişir. Çevreyle bağının kopması onu yalnızlıkla baş başa bırakır. Bu, şiir öznesinin kendi isteğiyle ulaştığı bir sondur.

(...)

*ısrırgan otu gündüz ve gecem*

*günler uzayan birer lastik*

*ışksız gidiyor karıncalar*

*günübirlik esiyor*

*bilmem nereye rüzgâr*

*yıldızları sımşıkı*

*avucumda tutuyorum*

*gelsin diye masaldaki dev  
uyumuyorum*

*astığım gülüşlerim  
yonttuğum kendi taşım  
ruhumu satın aldım  
issiz pazarlarda  
gizlice satıyorum*

*inceldi telim  
inceldi telim  
artıyor ritmi  
her gün telimin  
artıyor rengi her gün  
yalnızlığımın. (HÜ, s.12)*

*Duvar Yazıları* başlıklı şiir de yalnızlık duygusunun dışavurumudur. Bu şiirde de çevresindeki insanlar tarafından anlaşılammamak, şiir öznesini yalnızlığa götürür. Aslında her insan kendi adasında yalnızdır. Yalnızlığın en yoğun hissedildiği zaman dilimleri gece yarılardır. Şiir öznesi bu vakitlerde geçmişle şimdiki zaman arasında gelgitlerle, hatıra düzleminde yaşar. Eski yaşantılara ait metinlerle kendi yaşantıları arasında ilişkiler kurar. Yaşadığı şimdiki zamanın dar vakitlerini böylece geçmişin hatıralarıyla genişletir. Karmaşık sayıların ve yalnızlığına ortak olan her şeyin altını çizmek, tek başına kalma iradesini çağırır. Hatıra düzleminde yaşamının bir başka göstergesi de kimi insanların “alaturka şarkılarda hüznler yaşa”masıdır. Tozlu sayfalar ve mektuplar geçmişe aittir. Şimdiki zamanda şiir öznesine yalnızlığını hatırlatma işlevi görürler.

*İnsanlar duvarlara benzer  
her taşından yalnızlık sızar  
ince sözler yazılı levhalardan  
gece yarısı atlılar çıkar  
zaman uzar*

*-bütün karmaşık sayıların  
altını çiziyorum  
ve yalnızlığıma ortak olan  
her şeyin  
gülüyorum-*

*İnsanlar duvarlara benzer  
alaturka şarkılarda hüznler yaşar  
tozlu sayfalardan ve mektuplardan  
yalnızlık çıkar  
Yalnızlık taşar (HÜ, s.53)*

Anlaşılamama durumu *Kurtlar Nehri Geçerken* şiirinin son dizelerinde “duvar” metaforu çevresinde bir kez daha vurgulanır:

*Her evin bir penceresi var ama  
her pencerenin önü duvar* (HÜ, s.11)

Bu, çevresindeki insanların şiir öznesini görmediklerini, daha doğru bir ifadeyle ona gözlerini kapattıklarını düşündürür.

### 5.2.3. Korku

Alacatlı'nın şiir evrenini zaman zaman bir korku kuşatır. Karanlıktan korkan şiir öznesi, yıldızlı ve aydınlık bir geceye ulaşmak ister. Ay kimi zaman sevgilinin siyah saçlarında, kimi zaman bulutların arasında, kimi zaman da dağların arkasında kaybolur. Dış dünyaya hâkim olan, belirsizliği düşündüren ve özneyi korkutan zifiri bir karanlıktır. Bu karanlıkta önünü göremeyen ve yolunu bulamayan özne, sevgiliye ulaşamamaktan da korkar ve sevgilinin, yolunu aydınlatmasını ister.

(...)

*Ay gecenin koynunda  
Saçlarına inmiş senin  
Korkutur beni gece  
Bütün yıldızları yak*

*Ay bulutların arasında  
Yolumu bekliyor cinler  
Korkuyorum ne olur  
Bütün yıldızları yak*

*Ay dağların arkasında  
Önümde yıkık köprüler  
Sana ulaşamıyorum  
Bütün yıldızları yak*

*Gamzelerin tuzakmış  
Kirpiklerin ok  
Sözlerin zehirdenmiş  
Bütün yıldızları yak...* (HÜ, s.55)

### 5.2.4. Ölüm

Alacatlı'nın şiirinde ölüm düşüncesi ağırlıklı bir yer tutar. *Akrep, Elveda, Arsız Ölüm* gibi şiirlerde ölüm düşüncesiyle iç içe bir özne vardır. Bu özneye göre ölüm, insanı adım adım izleyen ve her an bedenini sokacak bir yılan gibidir. Arsızdır, sinsidir, her yerdedir. Caddelerde, duvarlarda, aynalarda pusuya yatmış beklemektedir. Özneye sürekli tedirginlik hâkimdir. Bir bakıma zaman ve mekân ölümle doludur. “Sessiz gölge” olarak tanımlanan

özneyi takip etmekte, tam karşısında durmakta, geceleri duvarlara sinmekte, penceresinde ekmeğini bölmekte, ellerini durmadan çoğaltmakta, kuşlarını öldürmektedir. Bu, yaşama sevincinin tehdit eden ölüm duygusudur. Ellerin çoğalması, bu duygunun kendini ifade edecek dili araması, şiire tutunması olarak düşünülebilir.

*arsız ölüm adım adım  
rahvan gölgemin peşinde  
arsız ölüm birden beni  
yılan dişiyle sokacak*

*ıssız duruşum belki  
nedensiz yok olacak  
cansız gövdeme bıçaklar  
bıçaklar saplanacak*

*belki tozlu resimlerden  
suskun mektuplar çıkacak  
leylak kokulu sitemler  
unutuşlar kopacak*

*arsız ölüm caddelerde  
sessiz gölgemi kolluyor  
arsız ölüm her adımda  
tam karşımda duruyor*

*nil'den mısır'dan geçtim  
yaklaştım aynalara  
arsız ölümün bakışı  
yerleşmiş pusulara*

*arsız ölüm geceleri  
duvarlara sınıyor  
arsız ölüm pencereimde  
ekmeğimi bölüyor*

*arsız ölüm ellerimi  
durmadan çoğaltıyor  
kuşlarımı öldürüyor  
arsız ölüm her nefeste  
sessiz gölgemin peşinde (HÜ, s.35-36)*

### 5.2.5. Kaçış

Alacatlı zaman zaman hayatı mutluluğun arandığı zemin olarak değil, katlanılması gereken zorunlulukların adresi olarak görür. Bu da ona sıkıntılar, melankoliler getirir. Özne bu yapay ortamdan kaçmak ister. Dünya ona göre bir "lilliputlar ülkesi"dir. Kendisi hiç de ummadığı üzere bu lilliputlar ülkesine düşmüş ve burada yaşamak zorunda kalmıştır.

*Lilliputlar Ülkesinde* adlı şiirde Alacatlı, Jonathan Swift'in 1726'da yayımlanan *Gulliver'in Gezileri* kitabına gönderme yapar. Roman, siyasi alegorik bir metindir. Gezi meraklısı Dr. Gulliver, gemisi fırtına yüzünden batınca kendini en uzununu on beş santimetre boyunda olan insancıkların yaşadığı bir ülkede bulur. Sıradan bir insan olduğu hâlde bir deve dönüşmüş olur.

Liliputlar fiziksel olarak küçük olsalar da ihtiraslarıyla, hileleriyle, entrikalarıyla, üstünlük arayışları ve cana kıymalarıyla diğer insanlardan farklı değildirlere. Gulliver'in dev gibi görünmesine neden olan, bu ülkedeki insanlardır. Buradan uyumsuzluk çıkar. Şiir öznesi bu ortamı sağlıklı bulmaz, liliput kimlikli insanlarla uzlaşamaz. Ortak bir nokta bulamaz. *"bilinmiyor / içindeki harita plan kroki / kelimeler bir bir tükeniyor / ayrıntılar ülkesinde"* (HÜ, s.58) dizelerinde söz konusu uyumsuzluğun yansımaları vardır. *"Çok dolaştım / lilliputlar ülkesinde / yalpalayıp duruyorum şimdi"* (HÜ, s.58) derken de mutsuzluğunun nedenini açıklamış olur.

*Ulaşamadığım Yıldızlar*'da bulunduğu ortamdan uzaklaşmak ve yıldızlara ulaşmak isteyen bir şiir öznesi vardır.

### 5.2.6. Çocukluk

*Nefesin Bahar Senin, Harflerin Ülkesi, Masal Çocukları* gibi şiirlerde doğrudan "çocuk" ve "çocukluk" kavramlarının çağrışımlarıyla karşılaşılır.

*Nefesin Bahar Senin*'de Çocuğa sevgiyle yaklaşan şair, "saçları ıtır", "yüzü ay parçası", "gözleri yıldız", "nefesi bahar", "gülüşü içleri ısıtan tomurcuk", "sözleri dağların en yakıcı koru", "elleri en güzel ismi işaret eden en güzel nakış" olan bir çocuk resmi çizer. En güzel isim Allah'ındır. "En güzel nakış" lekesizliği, bozulmamışlığı, tertemiz ve günahsız olmayı, kısaca fitri olanı düşündürür.

Şiirde çocuğun sözlerinin "yakıcı kor olması" dışındaki bütün benzetmeler olumludur. İnsana yaşama sevinci ve umut aşılara niteliktedir. Şair, hayata tutunmayı sağlayan en sağlam varlık olarak çocuk imgesini bulur. "Yüreğini okuması" için çocuğa sunar. Şiirde çocuğun kurucu, sağaltıcı ve diriltici bir imge olarak kullanıldığı görülür.

*Harflerin Ülkesi*'nde şiir öznesi, çocukların saçlarını okşarken mutlu olur ve ağlamaktan kurtulur. *"Kim saklamış bu renkleri / bu çocuklar / hangi albümden..."* (HÜ, s.69) derken hayata çocukların eklediği güzellikleri vurgulamak ister.

*Masal Çocukları*'nda ise, yetişkinle çocuk arasında var olan safiyet çizgisindeki gizli çatışma dile getirilir. Şiir öznesi, masal çocukları tarafından kuyuya atılmış bir Yusuf kaderi yaşar. Bu, çocuksu safiyeti yitirme kaygısının ifadesidir. Kuyuya atılma, çocukların gerçekleştirdiği bir eylem değil, öznenin çocuksu safiyet karşısında kendini kuyuda hissetme durumudur. Kurguladığı ideal hayatı yaşama çabasındaki özne, toplumun uzlaşılmaz tavırları karşısında kendini savunmak ister. Defterlere, mektuplara, camlara sürekli düz ya da eğri kılıçlar çizer. Dış dünyanın tehlikelerinden korunmak için çizdiği kılıçlara sığınır. Ancak

olumsuzluklardan kendini koruyamaz. Kılıçları da çocuklar tarafından elinden alınır. Aynalarla, dolayısıyla çevresindeki insanlarla kavgalı olan özneyi kuyudan çıkaran, kervanlara katan, götürüp pazarlarda satan da çocuklardır. Böylece ona farklı bir hayat seçeneği ve Yusuf olma imkânı sunarlar. O, sedef kakmalı kılıçlar aracılığıyla aynalardan korunmayı düşünmüştür. Ancak hayat karşısında donanımsızdır. Bu trajik serüvenin şair özneyi götüreceği yer, kurşundan harfler dökmek; yaşadıklarını şiirin diliyle ifade etmektir. Süreç, “Bir kelimeyle dönen bela çemberine atılmak”la son bulacaktır. Böylece şair, elest meclisinde verdiği söze, ettiği yemine dönecektir. “*Elestü bi Rabbiküm?/Ben sizin Rabbiniz değil miyim?*” ilahi hitabına karşılık telaffuz ettiği “*bela/evet!*” çizgisinde karar kılacaktır. Bu, Yaradan’a teslimiyetin ifadesidir. Zira çocuk, safiyeti ve masumiyetiyle Allah’a yakındır.

### 5.2.7. Hayat

Alacatlı, dünyaya gelmiş olmaktan dolayı mutlu; yolculuk olarak gördüğü hayattan memnundur. Bunun için şükreder. *Asmalar* şiirinde hayatı, kurullarla kuşatılmış olarak değil, doğal akışı içinde yaşamak isteyen bir şiir öznesiyle karşılaşılır.

*Asmalarda üzüm üzüm  
yolculuk var nerde yüzüm  
doğdum teşekkür ederim  
yaşıyorum ölçüsüzüm* (HÜ, s.61)

Şair, hayatı masal tadında yaşamaktan yanadır. *Dağ* şiiri, bu duyguyu yansıtan dizelerden kurulmuştur.

“*Dağı dağ üstüne koy taşı taş üstüne / bir dağ bir dağa nasıl seslenirse öyle / al heybeni sen de düş yollara / öyle düş ki sonunda üç elma kalsın / kime kalırsa kalsın bizden bir söz kalsın da / bir dağ bir dağa nasıl kalırsa öyle kalsın.*” (HÜ, s.9) bendiyle başlayan şiirde, hayatın önce kendini inşa süreci olduğuna vurgu yapar. Hayat, eylemler ve anılar biriktirmektir. “Dağ” aşılması gereken engeli çağrıştırırken bir diğer anlamıyla “yara”dır. İnsan eylemler, ilişkiler ve anılar biriktirirken zaman zaman yaralanır.

Dağ, mitik anlamıyla yiğit insandır. Şiir insani varoluşa ışık tutar. İnsan, çocukluktan itibaren yaşadığı, tecrübe ettiği, biriktirdiği ne varsa heybesine onları doldurup geleceğe yürür. Ulaşmak istediği nihai hedef mutlu olmaktır. Tıpkı masalların sonunda iyi olan kahramanların hak ettiği mutluluğu bulması gibi. “Üç elma ödülü” bunun sembolik ifadesidir. Her şey yaşanıp bittikten sonra elde kalacak şey, mutluluktur. Şair bunu yaşamayı hayal ederken ardında yaşadıklarına tanıklık edecek bir söz bırakmak ister. Kalıcı olmayı hayal eden şair, engelleri bir bir aşarak sürdürülmüş bir hayatın ardından, geride kalanların hatıralarında sanatıyla var olmak ve yaşamak istemektedir.

*Efendim* adlı şiirde, şiir öznesi dünyayı bir köle pazarı, kendini de çarşı pazarda satılmış bir köle olarak görür. Hayat tehlikeli bir gemi yolculuğudur. Kürek çekmeye mahkûm edilmiş



şiir öznesi, fidesini ödeme ve özgürlüğüne kavuşma çabası içindedir. Hedef, adalara ulaşmaktır ve şiir öznesinin özgürlüğünü elde edeceğine olan inancı tamdır.

Şiir öznesi, yaşamayı kutsar ve zamanın getirdikleri karşısında iyimser bir duruş sergiler. Gülün, Türk şiir geleneğinde Hazreti Peygamber'i temsil eden simgesel anlamı düşünüldüğünde, şiir öznesine hâkim olan iyimserliğin kutsal nitelikli olduğu rahatlıkla söylenebilir.

*rüzgârlar yüklü geliyor  
gökyüzü kalplere  
inançla kanatlı bir üveyik uçuyor*

(...)

*rüzgârlar yüklü geliyor  
yanmış yüreklere  
serin gül muştuları  
bir sevinç büyüyor (HÜ, s.50)*

Hayat karşısındaki iyimserlik, *Meyus Olma Rüzgâr Eser* adlı şiirde de karşımıza çıkar. Şiir öznesi asansöre benzettiği hayattan umutludur. Kendisi de hayata şarkıları ve düşünceleriyle aydınlık ekler. Şiire adını veren cümleyi dört kez tekrarlayarak umudunu diri tutar.

*meyus olma rüzgâr eser  
(...)*

*bir asansördür hayat  
aldığım nefesi tartan bir asansör  
bulutlar çekilir de  
mest eder toprağı  
meyus olma rüzgâr eser*

(...)

*ah eski şarkılar  
toprağın havasını değiştiren şarkılar  
meyus olma rüzgâr eser*

*unutma  
bir asansördür hayat  
yürek yüklerini taşıyan bir asansör*

*beyaz bir kuş olur  
uçar bir gün düşünceler  
uzun uzadıya  
çekilir toprak  
meyus olma rüzgâr eser (HÜ, s.59)*

Şair, zaman zaman zayıflayan hayat bağlarını güçlendirmek için "anne" imgesine sığınır:

*sesim de titriyor uzat elini  
belki elim eline yetişir anne (HÜ, s.72)*

## 6. Alacatlı'nın İmge Dünyası

1980 sonrası Türk edebiyatının Haydar Ergülen ve Tuğrul Tanyol gibi isimlerle temsil edilen imgeci kanadına yakın duran Alacatlı'nın şiirinde “dağı dağ üstüne koymak”, “dağın dağa yanması”, “ayna”, “maske”, “aylı bir gece resmi”, “türbe”, “kuyu”, “Yunus balığı gönül”, “gönülde saklı güneş”, “güneşin ıslanması”, “sırtımda nal izleri”, “dansını bitirmemiş duvarlar”, “gagasında iksir taşıyan kuşlar”, “ısırgan otu gündüz ve gece”, “atların en sessiz arabası gece”, “suları yumruklamak”, “akşamın ipiyle kuyuya inmek”, “sarhoş kuyu” gibi çok sayıda özgün imgeye rastlanır. Bu imgelerden birkaçı üzerinde durmak, Alacatlı'nın şiir evreniyle ilgili ipucu verecektir.

### 6.1. Dağ

Dağ, Türk mitolojisinde “yiğit, alp, bahadır insan”ı, halk kültüründe “engel”i temsil eder. Alacatlı'nın şiirinde ise kimi zaman söz, kimi zaman şiir, kimi zaman anıdır. İnsanın ruhunda biriktirdiklerini karşılamakla görevlidir.

Alacatlı, *Dağ* şiirinde “*Dağı dağ üstüne koy, taşı taş üstüne*” dizesinde dilden ödünç alınmış kelimelerle şairin şiiri kurma serüvenini dile getirir. Şairin kelimelerle ulaştığı terkihi ifade eden “dağ”, şiiri vücuda getiren duygu, düşünce ve yaşantıyı temsil eder; “taş” ise şiirin söz tarafını... Ruh hâli derlenip toparlanarak kelime kalıplarına dökülecek, taş taş üstüne konularak bina kurulacak ve şiir olacaktır. Şiirin ortaya çıkış sürecinin hikâyesidir bu. Şair, okuyucuyu yazma eyleminin mutfağına çağırmaktadır.

Aycı'nın deyişiyle “bir dağın bir dağa kaldığı” gibi bir söz bırakma imgesi, Türk şiirinde benzeri olmayan bir inceliktedir; şayet varsa bile bu söyleyişten duyulan tadı değiştirmeyecektir.” (2002).

*kime kalırsa kalsın bizden bir söz kalsın da  
bir dağ bir dağa nasıl kalırsa öyle kalsın. (HÜ, s.9)*

### 6.2. Ayna

“*Ayna*” imgesi, Alacatlı'nın vazgeçemediği şiir öğelerindendir. 1992'de çıkarmayı düşündüğü şiir kitabına *Ayna Şiirleri* adını koymayı düşünür. Aynı yıl Hilmi Yavuz'un aynı adlı şiir kitabı piyasaya çıkar. Alacatlı, askerlik yaptığı dönemde İstanbul'da TÜYAP kitap fuarında Hilmi Yavuz'a kitap imzalatırken “Üstat, benim kitabımın adını çalmışsınız.” diye takılır (Akalin, 2003, s.173). Yavuz da “Ne yapalım? Başka bir isim bulursunuz artık” dedikten sonra kitabını “Aynadaki şairden şairdeki aynaya” biçiminde imzalar.

*Yarım Kırk Aynalar* adlı şiirde tılsımlı bir rüzgârın esmesiyle “aynaların ilikleri gösterdiği” (HÜ, s.27) ve güllerin sevdalara düştüğü kaydedilir. Burada ayna, insanın fiziksel

varlığından daha fazlasını gösteren bir imgedir. Aynalara görünenin ötesi de yansır. Aynalar sırlar taşır (HÜ, s.31). Suretini yansıttığı her insanın sırları aynalar tarafından saklanır.

Şairin içine düşen harflerin aynası yoktur. Şiir öznesi sayısız mısra döküp içinin aynasından suya verir (HÜ, s.39)

*Ayna Sahnesi'*nde şiir öznesi uyku ile uyanıklık arasındadır. Ayna düşer ve içinden üç kuş kanatlanır (HÜ, s.40)

Alacatlı'nın şiirinde geceyi çalan ayna imgesi de dikkati çeker. Şiir öznesinin gönlündeki ay da o geceyle birlikte aynalar tarafından çalınmış ve Kafdağı'na götürülmüştür. Ayna, kişinin sadece dış görünüşüne değil, iç dünyasına da hükmetmektedir. Yüzündeki mutluluğu çalmakla yetinmemekte, kalbindeki sevinci de söküp almaktadır.

*aynalar geceyi siz çaldınız  
şuramda bir ay vardı  
kafdağına kaçtınız (HÜ, s.44)*

Şiir öznesi "aynaların meclisinden uzak" olsa da, onun saçlarına ve çimenlere buğular getirdiğini, gözlerinde dağınık evlerin haritasının saklı olduğunu, ellerine aldığı üşüyen kurtlarla avunduğunu haber veren aynaları "saygıdeğer" bulur (HÜ, s.48).

### 6.3. Maske

Maske, varlığın başkaları tarafından görünen yüzüdür. Gerçekte olan değil, görülmek istenendir. Özne maske sayesinde kendini saklamayı başarır. Onlara görmek istedikleri bir yüzü sunmuş, mutlu olmalarını sağlamış olur. Çevresindeki insanların tebessümü maskenin başarısıdır. Öte yandan şiir öznesi, kendi yüceltilmiş değerleriyle toplumun 'normal', hatta sıradan değerleri arasında sürekli bir çatışma yaşar (Gündüz, 2006, s.301)

Aycı'nın deyişiyle *Harflerin Ülkesi'*ndeki en başarılı şiir denebilecek *Maske*, varlığımızın her an düşüverecek bir şey olduğunu sezdireni; insan hayatının, görünenden çok daha derin bir varlığın sıradan yüzünden ibaretmiş gibi algılandığını vurgulayan, ancak bunun böyle olmadığını hissettirmeyi amaçlayan; varlık sorununu bir bütün olarak ve onlardan farklı biçimde işlemesiyle, ayrıca sözcük seçimi ve ses yapısıyla özgün bir şiirdir (2002).

*binlerce kuş uçar  
içimin  
güne bakan yüzünde  
görenler yakıştığını söylüyor  
bu kanat seslerinin  
(...)  
binlerce kuş uçar  
nakarat  
binlerce tebessüm  
tehlikeli sulara*

*her tebessüm bilerek  
elimden tutmasalar  
birden düşecek maskem...” (HÜ, s.46)*

#### 6.4. Aylı bir gece resmi

Alacatlı'nın şiirlerinin pek çoğu sinematografik karakter arz eder. Bu, şairin insan hayatını bir rol olarak algıladığını düşündürür. *Kurtlar Nehri Geçerken* adlı şiir, hem özgün yapısı hem de şairin iç dünyasının ne denli kapalı kutu olduğunu göstermesi açısından önemlidir. “*ya içinden ırmaklar geçer / ya da ırmaksız bir yatak olursun*” ikilemiyle başlayan şiirde; “*kurtların nehri geçtikleri / aylı bir gece resmidir içimiz*” dizeleri, Alacatlı'nın insan muhayyilesini çıldırtacak boyutta çağrışıma açıktır ve iki dizeye sığdırılmış kusursuz bir senaryo havası vermektedir. Şair ise bu filmde kendinden başka kimseye rol vermemektedir (Aycı, 2012). “*Aylı bir gece resmidir içimiz*” (HÜ, s.11), görsel açıdan son derece zengin bir imgedir.

#### 6.5. Türbe

Alacatlı'nın şiirinde türbe, bir yetişkinin dünyasında zaman içinde kaybolan çocukluğu temsil eden bir imgedir. İçindeki çocukluğu öldürenler, ruhunda o çocukluk için bir türbe inşa etmiş olurlar.

*İçimdeki bir yerde kaybolmuş bir çocukluk  
Kubbesi tamamlanmış o türbede yatıyor (HÜ, s.78)*

#### 6.6. Kuyu

Kuyu, Alacatlı'nın şiirinde dünyayı temsil eden bir imgedir. İnsan bu kuyuya düşer ve ömür boyu çıkmaya çalışır. Ölüm, bu kuyudan çıkıştır. Âdem'le Havva'nın cennetten dünyaya gönderilişi de bir tür kuyuya düşüştür. Hazreti Yusuf'un, kardeşleri tarafından kuyuya atılışına da gönderme olarak düşünülecek kuyu, insanın çabasıyla çıkması gereken bir ortamdır.

#### 6.7. Yunus balığı gönül

*Deniz* adlı şiirde Yunus kıssasına telmih (anıştırma) yapan Alacatlı, gönlü, içinde dostu saklayan bir yunus balığına benzetirken özgün bir imge üretir.

*Gönül bir yunus balığı  
dostu saklar hanesinde (HÜ, s.38)*

### 7. Tartışma ve Sonuç

Şair, yazar ve akademisyen Hüseyin Alacatlı ardında şiir, hikâye, deneme, günlük gibi edebî türlerde metinlerle radyo oyunları üzerine bir yüksek lisans ve Servetifünun Dönemi

hikâyesi üzerine bir doktora tezi bıraktı. Bu çalışmalar içinde yalnızca şiirlerinin bir kısmı kitap olarak yayımlandı.

1992-1994 arası Erzurum'da okurla buluşan ve on altı sayı çıkan *Palandöken* dergisi Hüseyin Alacatlı'nın sanat hayatında önemli bir kesit oluşturur. M. Hanefi İspirli'nin yoğun bir mesai harcadığı bu derginin yayın kurulunda yer alan üç isim de art arda vefat eder. İspirli, "Erzurum'da Palandöken diye bir dergi çıkardınız 90'lı yıllarda. Ne gibi zorluklar çektiniz?" sorusuna şöyle cevap verir: "Anadolu'da dergi çıkaran hemen her dostun çektiğine yakın zorluklar çektik tabii. Ama bizim asıl acımız derginin Yayın Kurulu'nda yer alan üç karanfili peş peşe kaybetmemiz olmuştur. Hasan Ali Kasır, Hüseyin Alacatlı ve Nazir Akalın." (www.dunyabizim.com).

Türkiye'nin alacakaranlık yılları olarak değerlendirilen 1990'larda bu insanlar edebiyat merkezli bir duyarlılıkla kader birliği etmişlerdir. Hayata vedaları da söz konusu kader birliğinin bir uzantısı olur.

Alacatlı, ince ve zarif kişiliği kadar, imge yüklü şiiriyle de üzerinde durulması gereken bir imzadır. Tasavvuf kültüründen, divan şiirinden, Cumhuriyet Dönemi'nin öncü isimlerinden etkilenen şair, serbest tarzı benimsemiş olsa da, hece ve aruzu da denemiştir. Aşk, yalnızlık, korku, ölüm, kaçış, çocukluk ve hayat işlediği ana temalar arasındadır.

*Harflerin Ülkesi*, Hüseyin Alacatlı imzalı bir hediye paketi olarak kapağını açmamızı beklemektedir. Cevat Akkanat'ın vefatından sonra sergilediğimiz vefasızlığı hicvetmek için söylediği, ona borçlu olduğumuzu vurgulayan "Hüseyin Alacaklı" isimlendirmesi, hazin ama gerçek bir tespittir.

Bu çalışma, söz konusu borcu ödemek için değil, bu borcu vurgulamak amacıyla yapılmıştır. Çalışmayı hazırlayanlar, Alacatlı'nın dostu ve okuru olarak "sözümüzü söyledik, artık başımızı yastığa gönül rahatlığı ile koyabiliriz" deme lüksüne sahip değildiler.

Alacatlı'yı belki de şu mısralarıyla yâd etmek gerekir:

*Yükünüzü tuttunuz da giderken bir hoşça kal  
demeyi unuttunuz nasıl da şaşkınsınız  
kaç mevsim yanacağım benden eser kaldı mı  
aşlında bile bile bende bir şey bıraktınız... (HÜ, s.62)*

## Kaynakça

- Akalın, N. (2003). Alacatlı, güzel adam, bizi bırakıp nereye?, *Şairin Eldivenleri*, Ankara: Meneviş Yayınları.
- Alacatlı, Hüseyin (2002). *Harflerin ülkesi*, Erzurum: Bakanlar Medya.
- Aycı, Mehmet (2002). Böyle sefer mi olur? *Hece*, Sayı 69, Eylül..
- Canım, Rıdvan, İspirli, M. Hanefi, Düzgün, Dilaver, Akkuş, Metin, Kara, Funda, Şimşek, Tacettin (2003). *Üç karanfil-Üç Güzel Adam: Hasan Ali Kasır, Hüseyin Alacatlı, Nazir Akalın*. Erzurum: Yazarlar Birliği Erzurum Şubesi Yayınları.
- Gündüz, O. (2006). Bir dostun arkasından. *Üç karanfil- Üç güzel adam: Hasan Ali Kasır, Hüseyin Alacatlı, Nazir Akalın*. Erzurum: Yazarlar Birliği Erzurum Şubesi Yayınları.
- <https://harflerinulkesinde.wordpress.com> (Erişim: 13 Ocak 2019)
- Işık, İhsan, (2004). *Türkiye yazarlar ansiklopedisi*, (3 cilt), Ankara: Elvan Yayınları.
- İspirli, M. Hanefi (2002). Hüseyin Alacatlı ya da bir şairin ölümü, *Dergâh*, S. 149. Temmuz.
- Kaya, Vural (24.05.2010). Hüseyin Alacatlı geçti buradan! [www.dunyabizim.com](http://www.dunyabizim.com), (Erişim: 25.02.2009)
- Kaymaz, Rıfki-Özdemir, Halil İbrahim, (2010). *Kültür, sanat, edebiyat, bilim, siyaset, bürokrasi, iş dünyasında Erzincanlılar ansiklopedisi*, Erzincan: Doğu Yayınları.
- Yazgıç, Suavi Kemal (2006). Harfler ülkesinde bir şair: Hüseyin Alacatlı, *Yasakmeyve Dergisi*, Sayı 22, Eylül-Ekim.

## Extended Summary

### 1. Introduction

One of the most important variables that differs elementary schools, which constitute a very crucial process of basic education, from pre-school education is that the elementary schools form the starting point of academic education. In this sense, especially 1st grade of elementary schools plays an important role in 4-year elementary education. 1st grade elementary school teachers take big responsibility and duty on orienting 1st grade students and preparing them for literacy period. Therefore, 1st grade elementary school teachers must be experienced and capable. Literacy period, one of the most important functions of 1st grade elementary schools, is the starting point of academic education. Literacy has become gradually important and irreplaceable in people's lives. Today, the source of knowledge mostly depends on written culture.

### 2. Method

In this study, the scanning model was used. The scanning model is a research approach and it is aimed at portraying a past or present situation as it is. It is tried to define the subject of the study such as an event, an individual or an object in their own conditions and as they are. It is not attempted to change or affect them in any sense. What is wanted to be known in the study is present and there among the subjects. The sample of this study consists of 229 1st grade elementary school teachers working in Diyarbakır and its districts in 2017-18 academic year. Perception Scale of Voice-based Sentence Method (PSVSM) prepared by Gün (2006) was used in the study. At first, necessary controls were performed to provide data input correctly in the data analysis process. Then, it was tried to determine whether kurtosis and skewness values of scale items vary between 1.50.

### 3. Findings, Discussion and Results

The opinions of first grade teachers about voice-based sentence teaching method were analyzed with descriptive statistics. For this purpose, arithmetical means, percentage distributions, standard deviation values and frequency analyze were made. It was found that performance of teachers in the application of voice-based sentence teaching method was not sufficiently clear and they were not aware about their performance. It is because of that teachers evaluate their methodology in terms of undecided level. This finding may be the reason of teachers not being taught on the voice-based sentence teaching method on a proficient scale and their inadequate teaching control practices. It is observed that primary school teachers have a level of undecided option for the scale of the voice-based sentence teaching method. This finding showed that the application of voice-based sentence teaching method could not be managed with an effective application approach.

Teachers from different age groups also have different views on their qualifications. However there is no significant difference between sub-scale student participation and

average scores in terms of scale. Teachers from different age groups reported similar opinions to the participation of students in the first literacy training and general scale. Achieving similar views on student participation shows that the age variable is ineffective in this dimension. It indicates that male teachers have a more negative perception of the items on the scale and evaluated about their participation in the class. In other words, according to male teachers, students are less attending to class and passive in voice-based sentence teaching method. The teaching of reading and writing with voice-based sentence teaching method bores students.

According to the obtained results, teachers have positive views regarding the difficulties of cursive italic script of the positive side of the voice-based sentence method but they also have negative views on the sub-dimension of the participation of students. According to these values, it can be stated that teachers have lower positive perception about the participation of students in this method. It was found that as the experience increase, teachers' views about the sufficiency become gradually negative. It is because of the fact that teachers' experiences are linked to other methods and as vocational experience increase, their views become negative. It was also accepted that those between the ages of 21-30 have just started their occupation so the teachers between these ages have higher self-reliance and belief in their sufficiency but as their experience increase the perception of sufficiency becomes negative.

**Araştırma Makalesi:** Arslan, M. A. ve Şimşek, T. (2019). Refahiyeli şair Hüseyin Alacatlı'nın şiir dünyası. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 80-106.





## HER ŞEYİ ONARAN ADAM'A DAİR

Melike GÜNYÜZ\*



İnsanlığa farklı şekillerde hizmet etmiş kişilerin biyografilerini kaleme almak hele de bunu kurgu yoluyla ve resimli kitap olarak tasarlamak belki de biyografi yazarlığının en zor şeklidir. Bir yanda anlatılması gereken gerçekler, öte yanda yazarın o kişi hakkında kurguladığı ve okura sunmaya çalıştığı bakış akışı yer alır. Bir yanda yaptıkları ile sanat, siyaset, bilim, insan hakları, spor vb. alanlara değer katan gerçek bir kişiyi tanıtmaya amacı, öte yanda gerçekleri kurguya dönüştürme çekimi yazarı etkilemektedir. Yazarın biyografik eser yazmaktaki amacı bir başarıyı betimleyerek çocuk okurda, o kişiye karşı merak duygusu uyandırmak ve belki de anlatılan kişinin hikâyesiyle bir tatmin yaşatmaktır. Biyografide, hayatı anlatılmaya değer gerçek bir kişi yer alır ve yazar, bu kişinin hayatını kendine özel bir bakış açısıyla ve üslubuyla sunarken kişinin gerçek yaşamından uzaklaşma, onu farklılaştırma hakkına sahip değildir. Yazar, bir hikâye kurgulandığında zaman ve mekân unsurları devreye girer. Dolayısı ile biyografisi yazılan kişinin hikâyesinin

inandırıcılığı, kahramanın yaşadığı zamana ve mekâna göre kurgulanmasıyla yakın ilişkilidir. Bir biyografi yazarının, metnini oluştururken tanrısal bakış açısı yerine, betimlemeye dayalı gözlemci bakış açısını tercih etmesi biyografinin daha inandırıcı olmasını sağlar. Öte yandan devlet başkanı, padişah gibi geçmişte yaşayan liderlerin, çocukların zihninde yer edebilmesi için bu kişilerin birbirinden farklı ayırt edici kişisel özelliklerinin biyografi metninde öne

\* Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Erdem Yayın Grubu Genel Yayın Yönetmeni, melike.gunyuz@ihu.edu.tr

çkarılması önem arz eder. Dolayısı ile biyografiye konu olan kişinin hem tarihî bilgi ve belgelere sadık kalınarak hem yazarın zihninde yeniden karakterize edilip kurgulanarak hem de mevcutlardan farklılaştırılarak doğru bir biçimde çocuğa anlatılması gerekir. Bu, yazara büyük bir sorumluluk yükler ve üstesinden gelinmesi kolay bir süreç değildir.<sup>1</sup>

Sultan II. Abdülhamid'in ölümünün 100. yılı olması münasebetiyle 2018 yılında Abdülhamid yılı olarak birçok bilimsel toplantı düzenlendi, bu kapsamda birçok eser yayınlandı. *Her Şeyi Onaran Adam*<sup>2</sup>, adlı eser de bu vesile ile Hasan Karaca tarafından yazılan, Reza Hemmatirad tarafından resimlenen, 8 yaş üstü çocuklar için tasarlanmış bir kitap olarak raflarda yerini aldı. Konjonktürel olarak Sultan II. Abdülhamid'le ilgili bir çocuk kitabı yazmak kolay bir iş değil. Bir yazarın, geçmişini hangi bakış açısıyla değerlendirip nasıl bir çocuk metni ortaya çıkaracağı ülkemizde fazlasıyla sorgulanabilir bir durum. Böyle bir konuda yazarın metninde ne anlatmak istediği ve nasıl bir metin ortaya koyduğu en başından merak uyandıran bir durum olduğundan yazar, büyük bir yükün altına girer. Hasan Karaca kendisiyle yapılan bir röportajda kitabın yazım sürecini anlatırken özetle şunları söyler: "Siyasi bir figürü yazma konusunda başta tereddütlüydüm. Kendime "Abdülhamid bana neyi ifade ediyor?" sorusunu sordum. [Bulduğum cevap üzerinden metni kurguladım.] Bugün ülkede yaşayan her bir birey, ömründe birkaç kez Abdülhamid'le karşılaşacaktır. Bu sebeple kitabın en başında kapakta ve kurguda çocuğa Abdülhamid'le tanışacağını ve onun hayatını anlatacağını belirten bir ifade kullanmaktan sakındım. Çocuğun gözüne sokmadan anlatmak bana daha anlamlı geldiği için her şeyi onarmayı kendisine iş edinmiş bir adamın hikâyesini anlattım."<sup>3</sup> Gerçekten de yazar, bozulan her şeyi tamir etmekle ömrü geçen bir adamı hikâye eder. Bu adamın tamir ettiği her şey -nesnelere, binalara, şehirler- bir yandan Abdülhamid'in hükümlerlik ettiği dönemde kaybedilen topraklara gönderme yaparken öte yandan ülkenin çöküşünü yavaşlatan, etkisini hafifleten, bir sonraki yüzyılın zeminini belirleyen onarma, yeniden inşa etme sürecini Abdülhamid'in ismini zikretmeden anlatır.

Bu tarihî dönemi betimlemede sembolik bir dil kullanılır; benzer şekilde Reza Hemmatirad'ın fırçası ile bu dönem, dönemin yaşam biçimi, mimarisi, sanatı ve sanatçıları, Yıldız Sarayı Kütüphanesi, Yıldız Porselen'in ürünleri, tüp geçit ve köprü projeleri gibi birçok unsur semboller aracılığı ile okura sunulur. Reza Hemmatirad'la yapılan röportajda<sup>4</sup> çizer, kitabın resimlenmesinde kullanılan bu sembolik anlatım diline vurgu yaparak kitabın girişinde yer alan bir vazoya çizimiyle bir milletin geçmişine nasıl gönderme yapmaya çalıştığını anlatır. Kitabın her bir sayfasında kullanılan bütün objelerin -vazo, masa, pencere, kütüphane, fincan, tablo, kedi, köpek, kaplumbağa vb- hem devlet geleneğinde hem de sosyal hayatta neye karşılık geldiğinden bahseder.

Ülkemizde üretilen resimli çocuk kitapları göz önünde bulundurulduğunda yeni ve orijinal olan bu sembolik yaklaşımın okur tarafından keşfedilmesi için neler yapılması gerektiği

---

<sup>1</sup> Çocuk edebiyatı ve biyografi yazımı konusunda daha ayrıntılı bilgi için bk. Rebeca J. Lukens, Jacquelin J. Smith ve Cynthia Miller Coffel, **Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış**, Çev. Cenk Pamay, Erdem Yayınları, İstanbul 2019, s. 285-305.

<sup>2</sup> Hasan Karaca, **Her Şeyi Onaran Adam**, Erdem Yayınları, İstanbul, 2018.

<sup>3</sup> <http://erdemyayinlari.com.tr/kitap/her-seyi-onaran-adam/> Erişim tarihi 18.06.2019

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=MkBgr8qgH2o&t=58s> Erişim tarihi 18.06.2019

üzerinde durulmalıdır. Resimli çocuk kitaplarının en önemli özelliği, resimlerin çocukların dünyasında yeni okumalara kapı açmasıdır. *Her Şeyi Onaran Adam*, siyasi-tarihî bir figürün hayatının kurgu bir eser olarak yazar tarafından nasıl oluşturulduğuna, illüstrasyonlarla bir dönemin nasıl yansıtıldığına dair örnek olması bakımından incelenmesi gereken bir eser.

Her Şeyi Onaran Adam

ISBN 6052790113

Yazan: Hasan Karaca

Resimleyen: Reza Hemmatirad

