



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA)

TAKDİM

Saygıdeğer Bilim İnsanları,

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil eğitimi ve öğretimi, dil araştırmaları, dilbilim, alanlarında elektronik olarak yayımlanan, açık erişimli ve hakemli bir dergi olup 2017 yılından itibaren Güz ve Bahar dönemi olarak yılda iki kez okuyucularıyla buluşmayı hedeflemektedir. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil ana ekseninde Türkçe başta olmak üzere dil eğitim öğretim faaliyetleri, Türk dili üzerine yapılan araştırmalar ve dilbilim çalışmalarını özgünlük ve bilimsellik çerçevesinde geliştirip alanyazına katkı sağlamayı, araştırmacılara ve lisanüstü öğrenim gören öğrencilere yol göstermeyi amaç edinmektedir. Yayın kurulu olarak bizler, 2019 yılında 4. sayımızı siz okuyuculara ulaştırmış olmanın heyecanını ve mutluluğunu yaşıyoruz. Gelecek sayılarımız için siz değerli araştırmacıların alana katkı sağlayacağını düşündüğü çalışmalarını dergimize göndermenizi bekliyoruz.

Prof. Dr. Musa Çifci

Editör

Doç. Dr. Erol Duran

Editör Yardımcısı

Doç. Dr. Zekerya Batur

Editör Yardımcısı

Sahibi

Prof. Dr. Musa ifci

Editör

Prof. Dr. Musa ifci

2019/1 (4. Sayı) Editörü

Doç. Dr. Erol Duran

Editör Yardımcıları

Doç. Dr. Erol Duran

Doç. Dr. Zekerya Batur

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ahmet Akataş

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Doç. Dr. Cem Erdem

Doç. Dr. Erol Duran

Doç. Dr. Erol Sakallı

Doç. Dr. Gızılgül Abdullayeva

Doç. Dr. Marija Djndic

Doç. Dr. Zekerya Batur

Dr. Marlen Adilov

Dr. Mustafa Ulutaş

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Doç. Dr. Kemalettin Deniz

Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Redaksiyon

Gölbike Keşaplı

Düzenleme ve Koordinasyon

Gölbike Keşaplı

Owner

Prof. Dr. Musa ifci

Editor

Musa ifci

2019/1 (4. Issue) Editor

Doç. Dr. Erol Duran

Vice Editors

Doç. Dr. Erol Duran

Doç. Dr. Zekerya Batur

Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet Akataş

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Doç. Dr. Cem Erdem

Doç. Dr. Erol Duran

Doç. Dr. Erol Sakallı

Doç. Dr. Gızılöl Abdullayeva

Doç. Dr. Marija Djndic

Doç. Dr. Zekerya Batur

Dr. Marlen Adilov

Dr. Mustafa Ulutaş

Advisory Board

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Doç. Dr. Kemalettin Deniz

Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Redaction

Glbike Keşaplı

Editing and Coordination

Glbike Keşaplı



İçindekiler/Content

Halit KARATAY Zeynep EKİNCİ	İşbirlikli Yazmanın Çok Dilli Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi <i>The Effect of Cooperative Writing On The Development of Writing Skills of Multilingual Students</i>	1-17
Kemalettin DENİZ Rasim TARAKCI Efecan KARAGÖL	Dinleme/İzleme Kazanımları Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları <i>Secondary School Turkish Textbooks In Terms Of Listening/Monitoring Gains</i>	18-32
Zekerya BATUR Halil Ziya ÖZCAN Yaşar Ceren SAĞCAN	Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi <i>Examination of Reading Trends of Secondary School Students</i>	33-55
Yasin Mahmut YAKAR Oğuzhan YILMAZ Hatice Derya YILMAZ	Çocuk Kitaplarında Sorun Odaklılık: Engellilik Algısı <i>Problem Orientation In Children's Literature: Perception Of Disability</i>	56-76
Gülbike KEŞAPLI	Yaratıcı Dramayla Planlanmış Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Alanındaki Lisansüstü Çalışmalara Genel Bir Bakış <i>An Overview of Graduate Studies In The Field of Turkish Education Planned By Creative Drama</i>	77-94



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

ISSN 2651 - 5067

İŞBİRLİKLİ YAZMANIN ÇOK DİLLİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ¹

THE EFFECT OF COOPERATIVE WRITING ON THE DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS OF MULTILINGUAL STUDENTS

Halit KARATAY*

*Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
halitkaratay@gmail.com

Zeynep EKİNCİ**

**Öğr. Gör. Başkent Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi

Gönderilme Tarihi: 16.04.2019

Kabul Tarihi : 19.06.2019

Özet: Bu araştırmada, işbirlikli yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi incelenmiştir. Araştırma, “sınıf içi eylem araştırması” olarak tasarlanmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi yazılı anlatım uygulamalarını geliştirmek amaçlanmıştır. Uygulamaya Üniversitenin Türkçe hazırlık sınıfında bulunan 16 öğrenci katılmıştır. İşbirlikli yazma etkinlikleri, A1, A2 ve B1 kurları için 9 etkinlik şeklinde tasarlanmış ve uygulama 12 haftada tamamlanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişimi izlemek için kurların sonunda

¹ Bu çalışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenmiştir. Proje no: 2016.02.08.1116.

yapılan yazılı anlatım çalışmaları kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişimi analiz etmek için çoklu karşılaştırma test tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarının niteliğinde kurlara göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan uygulama etkinlikleri ile ilgili öğrencilerin görüşleri ve öğretmenlerinin gözlemleri değerlendirilmiştir. Öğrencilere göre işbirlikli yazma (% 73), bireysel yazmaya (% 27) göre daha eğlenceli ve yararlıdır. Öğretmenlerin gözlemlerine göre de işbirlikli yazma; akran iletişimine ve öğrenmeye, Türkçe öğrenme ilgisi ve isteğini artırmaya, yazılı anlatımdaki hataları fark etmeye, dinleme ve konuşma gibi diğer dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğretmenler bu tür uygulamaların bireysel öğrenme hızı yüksek ve bireysel öğrenme alışkanlığı olan öğrencilerin Türkçe öğrenme hızını düşürdüğünü, bazen gruptaki herkesin uygulamalara etkin katılmadığını belirtmişlerdir. Buna rağmen yazılı anlatım çalışmalarının bir kısmının işbirlikli yazma şeklinde planlanması Türkçe öğrenmeyi daha eğlenceli yapacağı, sınıf içi iletişim ve işbirliğini artıracığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (TYDÖ), çok dilli öğrenciler, işbirlikli yazma, yaratıcı yazma, yazma eğitimi, eylem araştırması.

Abstract: In this study, the effect of cooperative writing activities on the development of the writing skills of students who learned Turkish as a foreign language was examined. The research was designed as “classroom action research.” The aim was to improve the classroom writing practices of teachers. 16 students from a university’s Turkish preparatory program participated in the study. A total of 9 cooperative writing activities were designed for the A1, A2 and B1 levels and the study was completed in 12 weeks. In order to observe the development of the students’ written expression skills, written works produced by the students in the level exit exams were used. The multiple comparison test technique was used to analyze the development of the students’ written expression skills. It was found that there was significant improvement in the quality of the students’ written works at each level. In addition, students’ opinions and teachers’ observations were analyzed. The results showed that according to the students, cooperative writing (73%) was more fun and more useful than individual writing (27%). According to the observations of teachers, cooperative writing contributed to increased peer communication and learning, increased the students’ interest and motivation to learn Turkish, helped students notice the mistakes in their written works, and contributed to the development of other language skills such as listening and speaking. However, teachers also stated that cooperative activities reduced the learning rate of the students who learned fast and had individual learning habits and that sometimes not everyone in the groups participated effectively in them. Despite this finding, it may be asserted that planning some of the written expression activities as collaborative activities will make learning Turkish more fun and increase communication and cooperation in the classroom.

Keywords: teaching Turkish as a foreign language (TTFL), multilingual students, cooperative writing, creative writing, writing education, action research.

1. Giriş

Milletlerin karşılaşması, ticaret, bilim, eğitim ve sanat alışverişinin doğal sonucu olarak birbirlerinin dillerini öğrenme ve öğretme ihtiyacını doğurmuştur. Tarihin bilinen ilk dönemlerinden beri gelişmiş, işlenmiş ve zenginleşmiş bir dil olan Türkçenin hem ana dili hem yabancı dil olarak öğretimi konusunda oluşturulmuş somut örnekler vardır (Karakuş, 2006, s.12). Bu konudaki ilk örnek Kâşgarlı Mahmut'un Divanü Lugatî't-Türk adlı eseridir. Divânü Lugâtî't-Türk Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan Türkçe-Arapça bir sözlüktür. Eser, Türkçenin Arapça kadar zengin bir bilim, sanat ve edebiyat dili olduğunu ortaya koymak için yazılmıştır. 1072'de yazılan Dîvânü Lugâtî't-Türk'ten Cumhuriyet Dönemi'ne kadar Zemahşeri'nin Mukaddimetü'l-Edeb, Ali Şîr Nevâî'nin Muhakemetü'l-Lugateyn, Bergamalı Kadri'nin Müyessiretü'l-Ülum adlı eserleri dönemlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kitaplarından bilinen bazılarıdır.

1950 yılından sonra ise üniversite ve enstitüler himayesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine önemli çalışmalar yapılmıştır. Özellikle Türk Cumhuriyetlerinin öğrencileri devlet desteğiyle Türkiye'ye getirilmiş; bu öğrencilere lise, üniversite ve lisansüstü eğitimler verilerek hem Türkiye Türkçesi hem de Türk kültürü öğretilmiştir (Göçer ve Moğul, 2011). Özellikle Rusya'nın 1989 yılından sonra dağılması ve Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlığını kazanmasıyla Türkiye'ye gelen öğrenci sayısı artmıştır. Son yıllarda Türkiye'ye olan ilgi giderek artmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hem yöntem hem de öğretim araçları bakımından zenginleşmiştir. Özellikle geleneksel öğretim yöntemi olan dil bilgisi çeviri yöntemi ve sözcük öğretimi yerine günümüzde sözlü iletişim becerileri dinleme ve konuşma, yazılı iletişim becerileri okuma ve yazmayı etkin kullanmayı önceleyen iletişimsel yöntemler ile işlevsel dil bilgisi kurallarını öğretmeyi hedefleyen yöntemler ve öğretim araçları geliştirilmiştir (MEB, 2019, s.8). Dil öğretiminde dört temel dil becerisi kullanılır. Bu becerilerden en son öğrenilen, öğrenilmesi zaman ve çaba gerektiren dil becerisi yazma becerisidir.

Yazma ve Yazılı Anlatım

Yazma, zihinde yer eden düşünce ve duyguların bilinç düzeyine çağırılması ve organize edilmesi gibi üst düzey becerileri gerektiren bir eylemdir (Isaacson, 1994, s.41). Yazılı anlatım becerisi sadece hedef dilde kendini ifade etmek için değil; dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla hedef dilin ses özelliklerinin kâğıda kodlanmasıyla sesletim becerisinin geliştirilmesinde de kullanılır. Yazma becerisi birçok kaynakta, bireyin kendisini yazı vasıtasıyla anlatabilme yeteneği şeklinde yorumlanmış ve bu beceri, "yazılı anlatım, yazma, yazmak vb." terimlerle karşılanmıştır (Karatay, 2015). Temel düzeyde sözcük sesletim çalışmalarıyla öğrencilerin temel söz dağarcıkları bir yandan geliştirilirken basit yazma çalışmaları ve dikte ile dilin ses özelliklerini doğru kodlama ve kullanma becerileri de geliştirilmeye çalışılır. İlerleyen düzeylerde kendini yazılı anlatma becerilerinin de geliştirilmesi gerekir. Bunun için öğrencilerin yazılı anlatım metni oluşturma süreci, doğru cümle kurma, paragraf oluşturma, konunun dışına çıkmadan yazma ve anlamsal bütünlüğü olan tutarlı metin oluşturma becerilerinin de geliştirilmesi gerekir. Öğretim araçlarında kullanılan kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, karışık halde verilen cümlelerden anlamlı

paragraf oluşturma ve bir konu verip doğrudan onunla ilgili duygu ve düşüncelerini yazma teknikleri yazılı anlatım becerisini geliştirmek için yeterli değildir. Hedef dilde öğrencilerin yaratıcılıklarını ve birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan yazılı anlatım tekniklerine ihtiyaç vardır.

İşbirlikli Öğrenme ve Yaratıcı Yazma

İşbirlikli öğrenme, bireylerin birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek birlikte öğrenmeleri sürecidir. Bireyler bu süreçte yeni şeyler öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda birbirleriyle iletişimlerini de geliştirmiş olurlar. Johnson, Johnson ve Smith (1992, s.28) de işbirlikli öğrenmeyi öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için küçük gruplar halinde çalışmalarını şeklinde tanımlamıştır. Johnson ve Johnson'a (1994, s.42) göre bireysel öğrenme durumlarında öğrenciler birbirlerinden bağımsızdırlar ve başarıları kendilerine daha önceden verilmiş olan kıstasları yerine getirmedeki kendi edimlerine bağlıdır. Öğrencilerin başarı ya da başarısızlıkları birbirlerini etkilemez. İşbirlikli öğrenme durumlarında ise olumlu amaç bağımlılığı ve bireysel değerlendirilebilirlik söz konusudur. Olumlu amaç bağımlılığı öğrencilerin "birlikte yüzecekleri veya birlikte batacaklarına" inanmalarını gerektirir. Kısaca işbirlikli öğrenme değişik yetenek, cinsiyet, ırk ve sosyal beceri düzeylerinden gelen öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirmeleri sürecidir (Açıkgöz, 2014, s.172)

İşbirlikli yazma, küçük öğrenci gruplarının görüş alışverişinde bulunarak yaptıkları yazılı anlatım tekniğidir. Geleneksel yazma tekniklerinden farklı olarak öğrencilerin birlikte çalışarak ortak bir ürün ortaya koyması hedeflenmektedir. İşbirlikli yazma; Birlikte Öğrenelim, JIGSAW, İşbirliği-İşbirliği, Buluş, Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim, Karşılıklı Sorgulama, Akvaryum gibi işbirlikli öğrenme tekniklerinden farklı olarak diğer dil becerilerini de geliştirmekle birlikte asıl olarak yazma becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. İşbirlikli yazma, öğrencilerin bir konu hakkında küçük gruplar halinde çalışarak bir metin oluşturmasıdır (Ekinci, 2018, s.22).

İşbirlikli yazma etkinlikleri, sınıf içi etkileşimi artırarak öğrencilerin okul yaşamlarını olumlu yönde etkiler. Uygulama esnasında fikir alışverişinde bulunan öğrenciler, birbirlerinden yeni kelimeler öğrenirler. Birbirlerine yeni şeyler öğrettikleri için aynı zamanda akran öğrenme ve iletişim becerilerini geliştirmiş olurlar. Farklı fikirlerle yazılarını devam ettirmek öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirir. Yaratıcılık doğuştan sahip olunan bir yetidir, her birey yaratıcılık potansiyeline sahiptir; ancak yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi veya ortaya çıkışı kişiden kişiye farklılık göstermektedir (Demirel, 2010, s.241). Yaratıcı yazma ise dış dünyadan elde edilen izlenimlerin farklı bir sunumla ortaya konmasıdır (Aşılıoğlu, 1993, s.146; Öztürk, 2007, s.3). Yaratıcı yazma, var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak, birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir beste, şiir, öykü, deneme ya da roman koyma etkinliği olarak ifade edilebilir (Güleryüz, 2006, s.126). Yaratıcı yazma, herkesin bildiği kelimeleri kimsenin düşünmediği bir uyumla bir araya getirmektir. Çaba gösterildiği takdirde herkesin yaratıcılığı gelişebilir ve herkes yaratıcı yazılar yazabilir.

İşbirlikli yazma etkinlikleri, sadece yazma becerisini değil, aynı zamanda dinleme, konuşma ve sesli okuma becerilerini de geliştirir. Çünkü bu modelde öğrencilere sosyalleşebilecekleri bir öğrenme ortamı sunulur (Karatay, 2016). İşbirlikli yazma etkinlikleri, olumlu bağımlılık çerçevesinde, öğrencinin yazma yetisini kullanmasını ve geliştirmesini sağlamayı hedefler. Bu yetinin kullanılması için de merak ve ilgi uyandıran, düş gücünü kullandıran, birlikte çalışmayı destekleyen grupla yapılacak yazma etkinlikleri önemli rol oynar. Bu etkinliklerde öğretmen sınıfı sürekli kontrol etmeli ve grup üyelerinin hepsinin aynı düzeyde öğrendiğinden emin olmalıdır. Grup olarak çalıştıkları için bazı öğrenciler çalışmaya katılmayabilir. Öğretmen bu gibi durumları takip edebilir ve grup içi işbirliğini arttıracak önlemler alabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada işbirlikli yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi incelenmiştir. Alan yazın incelendiğinde bu konunun, yabancı dil öğrenen gruplarla çalışmadığı belirlenmiştir. Sutherland ve Topping (1999) araştırmalarında sekiz yaş öğrencileriyle yapılan işbirlikli yazma çalışmalarının yaratıcı yazma başarısı ve yazmaya yönelik tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. 32 öğrenci ile yapılan çalışmada deney grubuna 8 hafta boyunca işbirlikli yazma eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucuna göre işbirlikli yazma çalışmaları öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ve yaratıcı yazmalarını olumlu yönde etkilemiştir. Vass ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada yazma uygulamalarında işbirliğinin yaratıcı yazma becerisine etkisi incelenmiştir. 24 kişin ile yapılan uygulamalarda öğrencilere bir dönem boyunca işbirlikli yazma etkinlikleri yaptırılmıştır. Dönem sonunda işbirlikli yazma etkinlikleri yapan gruptaki öğrencilerin sınıf içi paylaşımlarının olumlu yönde etkilendiği gözlemlenmiştir. Türkiye’de ise böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa işbirlikli yazma etkinliklerinin yazma becerisini geliştirmesi öğrencilerin dil öğrenme başarılarını artırabilir. Bu yazma etkinlikleri öğrencilerin sadece yazılı anlatım becerilerini değil, aynı zamanda sözlü iletişim dinleme ve konuşma becerilerini de geliştirebilir. Çünkü yazılı anlatım çalışması için grup üyelerinin birbirleriyle sürekli iletişim halinde olması, sınıf içi etkileşimi de artırabilir. Bu tür yazılı anlatım etkinliklerine Türkçe öğretim kitaplarında çok sayıda yer verilmesi, fakat bunları öğretmenlerin nasıl uygulayacağı hakkında açıklama ve yönlendirmelerin bulunmaması, dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin zenginliği açısından bir eksiklik. Öğretmenlere yazılı anlatım etkinliklerinin grup olarak yürütülmesi hakkında uygulama modeli ve değerlendirme yaklaşımı sağlamak amacıyla bu çalışmanın yararlı olacağı düşünülmüştür. Bunun için çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Araştırmanın denenceleri:

1. İşbirlikli yazma etkinlikleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için etkili midir?
2. İşbirlikli yazma etkinlikleri, öğrenciler açısından işlevsel ve kolay bir öğretim modeli sunmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin işbirlikli yazma etkinlikleri ile ilgili gözlemleri nelerdir?

2. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Çalışma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırmaları uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesini yaparak durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2016, s.47). Bu tür çalışmalar sorunun durumuna göre farklı işlem basamakları ile tasarlanabilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s.297-299). Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirmek amacıyla öğrencilerinden veri toplamak için eylem araştırması türlerinden “sınıf içi eylem araştırması” kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, yazılı anlatım etkinliklerine farklı bir bakış açısı ve uygulama getirmek, sınıf içi iletişimi artırmak için araştırma şu şekilde desenlenmiştir:

1. Geleneksel uygulamaların değerlendirilmesi: 2015-2016 eğitim öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullandıkları ders kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri incelenmiştir. Mevcut yazma uygulamaları içerisinde işbirlikli yazma uygulamalarının çok az sayıda olduğu tespit edilmiştir.

2. Eylem araştırmasında geliştirilmek istenilen yönünün belirlenmesi: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde işbirlikli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisi ile birlikte diğer dil ve sosyal becerilerini geliştirecek öğretim etkinliklerinin belirlenmesine çalışılmıştır.

3. Uygulama etkinkilerinin geliştirilmesi için yöntemlerin betimlenmesi: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı incelenmiş, A1-B1 kurları arasındaki yazma yeterlilikleri ve yazılı anlatımda kullanılacak yöntem ve tekniklerin soruna uygun olup olmadığı incelenmiş, öğrencilerin yazma yeterliliklerine uygun olarak kullanılacak işbirlikli yazma etkinliklerine karar verilmiştir. Bunun için A1 ve A2 düzeyinde *akran yazma grupları*, B1’de ise *3-5 kişilik küçük grup yazma* etkinliklerinin tasarlanmasına karar verilmiştir.

4. Ön uygulama ve planın iyileştirilmesi: 12 haftalık ön uygulama çalışması yapılarak planın uygulanabilirliği ve aksayan yönlerinin iyileştirilmesi için yapılabilecek çalışmalara karar verilmiştir. Ön uygulama çalışmaları 11 hafta boyunca 13 kişilik yabancı öğrenci grubu üzerinde denenmiştir.

5. Yenilenmiş planın uygulanması: Yenilenmiş eylem planı 9 hafta uygulanmıştır. Birinci ve ikinci hafta A1 düzeyinde etkinlikler, üçüncü, dördüncü ve beşinci hafta A2 düzeyinde etkinlikler, altıncı, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu hafta ise B1 düzeyinde etkinlikler uygulanmıştır. Her uygulamada öğrencilerin yazma sorunları ile ilgili uygulayıcı öğretmenler tarafından dönüt ve düzeltme çalışmaları yapılmış, böylelikle yazılı anlatımlarında özgünlük, üslup, metin yapısı, yazım ve noktalama ile ilgili hatalarının farkına varmaları sağlanmıştır.

6. Eylem planının uygulanmasından elde edilen verilerin çözümlenmesi, raporlaştırılması ve paylaşılması: 9 hafta eylem planı uygulandıktan sonra öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki değişim değerlendirilmiştir. Bunun için kur sonu yazılı anlatım çalışmaları, uygulama ile ilgili öğrenci görüşleri ve öğretici

gözlemleri incelenip uygun istatistik teknikleri ile analiz edilmiş ve konunun ilgililerine sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde A1, A2 ve B1 düzeyinde Türkçe öğrenen 16 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Katılımcı	Cinsiyeti	Ülkesi	Çok dillilik durumu
K1	E	Kırgızistan	Evet
K2	E	Bangladeş	Evet
K3	E	Zambiya	Evet
K4	E	Senegal	Evet
K5	E	Liberya	Evet
K6	E	Filistin	Evet
K7	K	Suriye	Evet
K8	K	Moğolistan	Evet
K9	E	Afganistan	Evet
K10	E	Irak	Evet
K11	K	Afganistan	Evet
K12	K	Rusya	Evet
K13	E	Afganistan	Evet
K14	K	Tayland	Evet
K15	K	Afganistan	Evet
K16	K	Irak	Evet

Araştırmaya gönüllü 6 kadın ve 10 erkek katılmıştır. Bu grubun hepsi Türkiye’de bir üniversitede lisans ve yüksek lisans eğitimi görebilmek için Türkçe öğrenmektedir. Grup üyeleri 18-24 yaş aralığındadır. Öğrenciler 12 farklı ülkeden gelmiştir. Grup üyelerinin tamamı İngilizceyi daha önce yabancı dil olarak öğrenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına ulaşması ve alt problemlerin çözümlenmesi amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Yaratıcı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (Karatay, 2010), Kur Sonu Sınavları ve Görüşme ve Gözlem Formu kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerini değerlendirmek için “Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır (Karatay, 2010). Ölçekte dört boyut vardır: yazılı anlatım ürününde özgünlüğü ve yaratıcılığı ölçen 4 madde; dil ve anlatımı üslup açısından ölçen dört madde; metin yapısını ölçen 3 madde; yazım ve noktalamayı ölçen 4 madde. Maddelere 1, 3 ve 5 puan verilmektedir. Buna göre yazılı anlatımda aranılan özellikler zayıf (1), orta (3) ve iyi (5) olarak değerlendirilmektedir.

Görüşme Formu ile öğrencilerden uygulamanın olumlu ve olumsuz yönlerini ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Bunun için formda iki soruya yer verilmiştir. Bunlar; işbirlikli yazmanın sizlere sağladığı kolaylıklar nelerdir? İşbirlikli yazma ile bireysel yazma arasında ne gibi farklar vardır? İşbirlikli yazma ile ilgili önerileriniz nelerdir?

Gözlem Formu ile her hafta uygulamaların niteliği ve aksayan yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre her hafta araştırmacılar eylem planını gözden geçirme ve planın aksayan yönleri iyileştirme yoluna gitmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırma öncesinde uygun etkinliklerin belirlenebilmesi için 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen öğrencilere benzer etkinlikler uygulanmış, bu etkinlikler içinden dokuz tanesinin araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. Seçilen işbirlikli yazma etkinlikleri araştırmacılar tarafından geliştirilerek son şekillerine karar verilmiştir. Bunlar 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrencilere uygulanmıştır. Etkinlikler; A1, A2 ve B1 kurlarında yürütücü ve araştırmacı tarafından her kurda 3’er etkinlik şeklinde tasarlanmış, bunların hepsi 12 haftada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde edilen nicel verilerin aritmetik ortalaması, standart sapması, yüzde ve frekansı hesaplanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerindeki *özgünlük, üslup, metin yapısı ve sunum* gibi yaratıcı yazma nitelikleri A1, A2 ve B1 kurlarında yazılı anlatımdan aldıkları puanlar çoklu karşılaştırma için ANOVA ve puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için de LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Kur sonu yazılı anlatım kâğıtlarının değerlendirmesi iki alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Yaratıcı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği için hazırlanan puanlama anahtarında ölçekte yer alan her maddenin nasıl değerlendirileceği açıklanmıştır. Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendiren her iki puanlayıcı arasında % 80 oranında yüksek düzeyde bir tutarlılığın olduğu gözlenmiştir. Uzmanlar arasında puanlamadan kaynaklanan farklar, ortak bir değerlendirme puanına dönüştürmek yoluyla uzlaş sağlanmıştır.

Uygulama ile ilgili öğrenci görüşleri ve süreçte öğretici gözlemlerinden elde edilen metinlerin içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir. İçerik analizi özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd, 2012, 240). İşbirlikli yazma etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri ve öğretmen gözlemleri, araştırmada çözümleme birimleri olarak belirlenmiştir. İçerik analiziyle birimler arasında bağlantılar kurulmuş, kendi içerisinde bağlantılı olan kavramlar ana ve alt temalardan oluşan kodlama kategorileri olarak belirlenmiştir. Bu kategorilere dayanarak işbirlikli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine etkisi belirlenmiştir. Bu temalardan hayal gücünün genişlemesi, düşüncelerini ifade etme, yeni kelimeler öğrenme, grup üyelerinin yardımlaşması, konuşma becerisini geliştirmesi, hatasını fark etme ve öz denetim, kendine güven, düşüncelerini özgürce ifade etme gibi olumlu; bireysel öğrenme

alışkanlığı olan öğrencilerin Türkçe öğrenme hızını düşürdüğü ve bazen gruptaki herkesin uygulamalara eşit düzeyde katılmadığı gibi olumsuz taraflarına yönelik katılımcı görüşleri, "... (K1), ... (K2), ..."; öğretim elemanlarının uygulama sürecindeki gözlemleri de "... (ÖG1), ... (ÖG2)" şeklinde kodlanmıştır. Uygulamayla ilgili her tema altındaki öğrenci görüşleri birleştirilmiş, bunlarla ilgili yorumlarda ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde toplanan veriler, her problemle ilgili olarak yapılan istatistiksel çözümler ve içerik çözümleri sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Birinci probleme ilişkin bulgular: Araştırmanın birinci alt problemi, işbirlikli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri; özgünlük/yaratıcılık, üslup, metin yapısı, yazım/noktalama ve sunum becerilerini geliştirmeye etkisi ile ilgilidir. Bununla ilgili bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrenenlerin kurlara göre yaratıcı yazma becerileri ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Kur	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	LSD
1. Yaratıcılık	A1	16	2.71	.54	2-45	13.77	13.77	1<2 ve 3*
	A2	16	3.37	.46				
	B1	16	3.65	.53				
	Toplam	48	3.25	.64				
2. Üslup	A1	16	3.03	.69	2-45	21.07	21.07	1<2 ve 3*
	A2	16	3.87	.34				
	B1	16	4.00	.18				
	Toplam	48	3.63	.62				
3. Metin Yapısı	A1	16	3.12	.55	2-45	.214	.214	-
	A2	16	3.08	.22				
	B1	16	3.04	.16				
	Toplam	48	3.08	.35				
4. Sunum	A1	16	3.34	.74	2-45	4.47	4.47	1<3*
	A2	16	3.62	.34				
	B1	16	3.90	.41				
	Toplam	48	3.62	.56				
5. Yaratıcı Yazma Toplam	A1	16	3.05	.14	2-45	10.57	10.57	1<2 ve 3*
	A2	16	3.48	.06				
	B1	16	3.65	.04				
	Toplam	48	3.39	.06				

* $p < 0.05$ anlamlı kur seviyeleri: "1=A1"; "2=A2"; "3=B1."

Tablo incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazmanın boyutlarından olan yaratıcılık boyutunda, A1 kuru puan ortalamaları 2,71, A2 kuru puan ortalamaları 3,37 ve B1 kuru puan ortalamaları 3,65'tir. Öğrencilerin kurlara göre yaratıcılık puanları çoklu karşılaştırma testi ANOVA ile analiz edilmiş ve aralarında anlamlı farkın olduğu ($F(2-45) = 13.77, p < .000$) belirlenmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyans analizi, LSD çoklu karşılaştırma testi

kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin yaratıcılık puanlarının A2 ve B1 kurlarında A1 kuruna göre anlamlı düzeyde ilerleme sağladığı belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazmanın boyutlarından üslup boyutunda, A1 kuru puan ortalamaları 3,03, A2 kuru puan ortalamaları 3,87 ve B1 kuru puan ortalamaları 4,00'tür. Öğrencilerin kurlara göre üslup boyutuna ilişkin puanları çoklu karşılaştırma testi ANOVA ile analiz edilmiş ve aralarında anlamlı farkın olduğu ($F(2-45) = 21.07, p < .000$) belirlenmiştir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla varyans analizi LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin üslup puanlarının A2 ve B1 kurlarında A1 kuruna göre anlamlı düzeyde ilerleme sağladığı belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatım ürünleri metin yapısı açısından incelendiğinde, öğrencilerin bu boyuta ilişkin A1 kuru puan ortalamaları 3,12, A2 kuru puan ortalamaları 3,08 ve B1 kuru puan ortalamaları 3,04'tür. Elde edilen puanlar çoklu karşılaştırma testi ANOVA ile analiz edilmiş ve aralarında anlamlı farkın olmadığı ($F(2-45) = .214, p > .000$) belirlenmiştir.

Tablo incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerini sunmalarına ilişkin A1 kuru puan ortalamaları 3,34, A2 kuru puan ortalamaları 3,62 ve B1 kuru puan ortalamaları 3,90'dır. Öğrencilerin kurlara göre sunum puanları çoklu karşılaştırma testi ANOVA ile analiz edilmiş ve aralarında anlamlı farkın olduğu ($F(2-45) = .017, p < .000$) gözlemlenmiştir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla varyans analizi LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerini sunmalarına ilişkin puanlarının B1 kurunda A1 kuruna göre anlamlı düzeyde ilerleme sağladığı belirlenmiştir. A2 kurunda ise A1 kuruna göre anlamlı bir gelişmenin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin genel olarak yaratıcı yazma puanları incelendiğinde ise, A1 kuru puan ortalamaları 3,05, A2 kuru puan ortalamaları 3,48 ve B1 kuru puan ortalamaları 3,65'tir. Öğrencilerin kurlara göre yaratıcı yazma puanları çoklu karşılaştırma testi ANOVA ile analiz edilmiş ve aralarında anlamlı farkın olduğu ($F(2-45) = 10.57, p < .000$) belirlenmiştir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla varyans analizi LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin genel olarak yazılı anlatım becerilerine ilişkin puanlarının, A2 ve B1 kurlarında A1 kuruna göre anlamlı düzeyde ilerleme sağladığı belirlenmiştir.

İkinci probleme ilişkin bulgular: Araştırmanın ikinci alt problem, geleneksel yazma etkinlikleri ile işbirlikli yazma etkinlikleri arasında öğrencilere göre ne gibi farklar olduğu ile ilgilidir. Bu problemin çözümlenmesinde uygulama etkinlikleri ile ilgili öğrenci görüşlerinden yararlanılmıştır. Öğrenci görüşlerinin içerik analizinden elde edilen temalar Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. Öğrencilerin işbirlikli yazma etkinlikleri ile ilgili olumlu görüşleri

İşbirlikli yazmanın yararları	Katılımcılar	n	N	%
1. Hayal gücünün genişlemesi	K _{3,6,7,11,12,15,18,19,20,21}	10	22	45
2. Düşüncelerini ifade etme	K _{6,7,9,18,19,20,21}	7	22	32
3. Yeni kelimeler öğrenme	K _{4,12,15,17,21}	5	22	23

4. Grup üyelerinin yardımlaşması	K _{8,19,22}	3	22	14
5. Konuşma becerisini geliştirmesi	K ₁	1	22	5

İşbirlikli yazma ile ilgili öğrenci görüşlerinin beş ana tema altında toplandığı görülmektedir. Öğrenciler işbirlikli yazmanın özellikle hayal güçlerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Uygulamaya katılan öğrencilerden on tanesi, işbirlikli yazma etkinliklerini, grup olarak yazma bilgi üretme ve fikir paylaşma açısından faydalı bulmuştur. Öğrencilere göre işbirlikli yazma etkinlikleri, “*Herkezin hayal gücü farklı, cümleleri farklı olduğu için da faydalı. Hayal gücümüz genişliyor (K₃), Ama yazma grubudaha faydalı. Çünkü yazma grubunu üzerine yeni fikirler alıyoruz ve aklımız hızlıca geliştiriyor (K₁₁),...*” işbirlikli yazma çalışmaları, birçok farklı fikri bir araya getirdiği için öğrencilerin hayal dünyalarını geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

Öğrencilerden yedi tanesi, “*Bence grup olarak yazmak daha faydalı çünkü biz yazmak için önce tüm fikirlerimizden bahsediyoruz. Bu çalışma için gerçekten yardımcı olur. (K₁₈), Grup olarak yazmak daha faydalıdır. Grup olarak yazmak için yeni yeni fikir geliyor (K₂₁),...*” ifadeleriyle grup olarak yazmayı düşüncelerini ifade etme açısından faydalı bulmuştur. İşbirlikli yazma çalışmaları öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade edebilmelerini sağlar.

Beş öğrenci, “*Bana göre grup olarak yazmak çok faydalı. Çünkü yeni şeyler öğrenebilirim (K₁₂),Bence grup yazma daha faydalı çünkü gruplar kaç kişi var onu birlikte yazıyorlar ve yanlış daha az oluyor ve her kişi farklı kelimeler bilir bir biri yardımcı ve yeni kelimeler öğreniniyoruz (K₁₇),...*” ifadeleriyle grup olarak yazmayı yeni kelimeler öğrenmek açısından faydalı bulmuştur. İşbirlikli yazma çalışmaları sayesinde öğrenciler birbirlerinden yeni kelimeler öğrenerek kelime hazinelerini geliştirmektedirler.

Üç öğrenci, “*Bana göre grup olarak yazmak daha faydalı çünkü çok insanlar var, bu yüzden çok fikirler var (K₇), Tabii grup yazmak daha faydalı çünkü fikirler paylaş ve elde etmek için işbirliği (K₉), Grup yazmak çok faydalı mesela ben hata yazıyorum bana arkadaşlarım yardım ediyor.ve ben o zaman hızlıda yazmaya öğreneceğim (K₂₂),...*” ifadeleriyle grup olarak yazmayı grup üyelerinin birbirlerine yardım etmesi açısından faydalı bulmuştur. İşbirlikli yazma çalışmaları sayesinde öğrenciler yazılarını daha kolay yazabilmektedirler.

Bir öğrenci, “*Grup olarak yazmak daha faydalı çünkü arkadaşlarla konuşabilirim onun için konuşmam gelişecek (K₁).*” ifadesiyle grup olarak yazmayı konuşmanın gelişimine katkı sağlaması açısından faydalı bulmuştur. İşbirlikli yazma çalışmaları öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

İşbirlikli yazmanın yararlarına rağmen öğrenciler açısından beğenilmeyen yönleri de bulunmaktadır. Bununla ilgili öğrenci görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İşbirlikli yazma etkinlikleri ile ilgili öğrencilerin olumsuz görüşleri

İşbirlikli yazma ile ilgili olumsuzluklar	Katılımcılar	n	N	%
1. Hatasını fark etme ve özdenetim	K _{8,10,13}	3	22	14
2. Kendine güven	K _{5,16}	2	22	10
3. Düşüncelerini özgürce ifade etme	K ₁₄	1	22	5

“Benim için bireysel daha faydalı çünkü bireysel hataları bulabilir (K₈), Benim için bireysel yazmak daha faydalı çünkü insan bireysel yazarsa çok hızlı geliyor ve hatalarını düzeltiyor (K₁₀) Bana göre bireysel yazmak daha faydalı çünkü herkes kendi zaafını bilir ve hata yapınca çok dikkatli bir şekilde hatalarını bilir ve kendini geliştirmeye çalışır (K₁₃).” ifadelerini kullanan üç öğrenciye göre bireysel yazma, öğrencilerin hatalarının farkına varmasını ve kendini geliştirmesini sağlar. İşbirlikli yazma, yazarken öz denetimi güçleştirdiği için bazı öğrencileri zorlamaktadır.

İki öğrenciye göre bireysel yazma çalışmaları, işbirlikli yazma çalışmalarına göre bazı öğrencilerin özgüvenlerini daha çok artırmaktadır. Öğrenciler bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *“Bence bireysel yazmak grup olarıktan daha faydalı çünkü kendime güvenmeliyim, bu çok faydalı bir şey (K₅), Bence, bireysel yazmak daha faydalı dan grup yazmasa çünkü yalnız çalışırken grup halinde çalışmaktan fazlasını kutsalsım (K₁₆).”*

“Bence bireysel yazmak daha faydalı çünkü bireysel yazdığımızda herkes kendi düşüncesini yazıyor. Ve kendi kendisini daha iyi düşünebilir (K₁₄).” ifadesini kullanan bir öğrenciye göre bireysel yazma çalışmalarında farklı fikirler olmadığı için fikir ayrılıkları yaşanmaz.

Üçüncü probleme ilişkin bulgular: Bu problemin çözümlenmesinde öğreticilerin uygulama etkinlikleri ile ilgili gözlemlerinden yararlanılmıştır. Öğreticilerin uygulamanın başından sonuna kadarki gözlemlerinin içerik analizi yapılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. İşbirlikli yazma etkinlikleri ile ilgili öğretici gözlemleri

Öğretici gözlemleri	
1. İşbirlikli öğrenme becerilerini geliştirme	İşbirlikli yazma etkinlikleri ile öğrenciler, birinci ve ikinci uygulamalarda etkinliklerle ilgili önyargılıydı. Bu etkinlikleri birlikte yapamayacaklarını düşünüyorlardı. Verilen yazma konuları ile ilgili her öğrencinin birer cümle yazması istendi. Konu ile ilgili cümle yazmakta zorlanan öğrencilere grup arkadaşları yardım etti. Üretilen cümleleri birlikte birleştirip paragraf yapmaları istendi. Paragraf oluştururken cümleleri sıralamak için görüş alışverişinde bulundular. Böylelikle hem yazma hem de konuşma becerilerini kullandılar. Yazma çalışmaları tamamlandıktan sonra her gruptan birer öğrenci yazılı anlatım çalışmasını tahtada okudu ve alkışlatıldı. Aynı grupta yer alan öğrenciler grup arkadaşlarından hem yeni bilgiler öğrendiler hem de daha önceden öğrendikleri bilgileri tekrar etmiş oldular (ÖG1, ÖG2).
2. Türkçe öğrenme ilgisi ve isteğini artırma	Öğrenciler daha önce işbirlikli yazma etkinlikleri yapmadıkları için ilk haftalarda yazmaya başlamakta ve yazıyı devam ettirmekte zorlandılar. Öğrenciler uygulamaya karşı isteksizlerdi. Etkinliği ilk tamamlayan gruba çay, çikolata ısmarlamak gibi küçük ödüller vererek öğrencileri uygulamaya karşı istekli hale getirdik. İlerleyen haftalarda öğrencilerin yazma isteklerinin azalmaması için dikkatlerini canlı tutacak ve yazmak isteyecekleri, onlara hitap eden etkinlikler hazırladık (ÖG1, ÖG2).
3. Yazma becerisini geliştirme	Yazma becerisi diğer becerilere göre daha çok bilişsel ve devinışsel açıdan çaba gerektirdiği için öğrenciler ilk haftalarda yazma çalışmalarında çok sayıda yazım ve anlatım hatası yaptılar. Her etkinlikten sonra yazım ve anlatım hatalarını öğrencilerle birlikte düzelttik ve hatalarını kırmızı kalemle işaretledik. Aynı yazıyı hatasız bir şekilde tekrar yazmalarını istedik. Hatasız bir şekilde yazdıkları yazıların sınıfın panosuna asıp bir hafta boyunca panoda sergiledik. Haftalar ilerledikçe öğrencilerin yazılarındaki yazım ve anlatım hataların azaldığını,

	metinlerinin hacmi ve niteliğinin arttığını gözlemledikçe yazma etkinliklerine daha istekli katılmaya başladılar (ÖG1, ÖG2).
4. İletişim kurma becerilerini geliştirme	Her hafta uygulama başlamadan önce öğrenciler ile o haftanın etkinliği hakkında sohbet ettik. Örneğin etkinlik gezi ile ilgiliyse öğrencilere Türkiye’de gezip gördükleri yerler hakkında serbest konuşma çalışması yaptık. Böylece o hafta yapılacak etkinlik için hazırlık yapmış olduk. Bunun dışındaki etkinliklerde yazma öncesi konu ile ilgili beyin fırtınası yaptık. Öğrenci gruplarını 5 öğrenciyi geçmeyecek şekilde 3-4 kişilik küçük gruplar oluşturduk ki grup içi iletişimleri olumsuz etkilenmesin. Öğrenci sayısı arttıkça grup içi iletişimde aksamalar oluyordu. Öğrenciler arası gruplaşmanın önüne geçebilmek ve yaratıcılığı artırmak amacıyla grup üyelerini her hafta değiştirdik. Bu değişimlerde grupların akademik başarı, cinsiyet, ülke ve yazma becerisi açısından karışık olmasına dikkat ettik. Bu uygulama ile hem öğrencilerin yazma becerilerini hem de sınıf içi iletişimlerini artırmayı hedefledik (ÖG1, ÖG2).
5. Yazım ve noktalama kurallarını öğrenme	Her etkinliğin sonunda öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki yazım ve anlatım hatalarını kırmızı kalemle gösterdik. Aynı metni yeni bir kâğıda hatasız bir şekilde tekrar yazmalarını istedik. Yazım ve anlatım hatalarını her hafta gören öğrenciler, sonraki haftalarda aynı hataları yapmamaya başladılar. Böylece yaratıcılık, üslup, metin yapısı, yazım ve noktalama açısından daha nitelikli ve hacimli yazılar yazmaya başladılar (ÖG1, ÖG2).

Öğretici gözlemlerine göre, işbirlikli yazma uygulamalarının birlikte öğrenmeye, iletişim kurmaya, Türkçe öğrenme ilgi ve isteğine, metin oluşturmaya, Türkçe ile ilgili yazım ve noktalama kurallarını uygulamaya, dil ve anlatım özelliklerinin gelişmesine katkısı olduğu gözlemlenmiştir.

5. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında yaratıcı yazmanın boyutlarından olan yaratıcılık boyutunda, A1 düzeyinden A2 ve B1 düzeyine doğru gelişme gözlemlenmiştir. Sınıf içi uygulamalara ek olarak yapılan bu etkinlikler, yabancı öğrencilerin yazma konusundaki tereddütlerini azaltmıştır. Böylece öğrencilerin her yeni etkinlikte daha yaratıcı yazılar yazdıkları gözlemlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazmanın boyutlarından üslup ile ilgili seviyelerinin A1 düzeyinden A2 ve B1 düzeyine doğru kademeli olarak arttığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler, ilerleyen kurlarda daha fazla yeni kelime öğrenmiş ve yeni kelimeleri etkinliklerde bağlama uygun kullanabilmişlerdir. Etkinliklerin kur sınavlarının öncesinde yapılması, öğrencilerin yazma deneyimlerini artırmıştır. Böylece öğrenciler sınavlarda daha başarılı olmuştur.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım ürünleri metin yapısı açısından incelendiğinde, öğrencilerin bu boyuta ilişkin seviyesinin A1 düzeyinden, A2 ve B1 düzeyine doğru kademeli olarak azaldığı gözlemlenmiştir. İlerleyen kurlarla birlikte öğrencilerden sınavda en az 100, 150 ve 200 kelimelik metinler yazmalarının istenmesi, öğrencilerin tutarsız metinler yazmalarına sebep olmuştur. Not kaygısı ile daha uzun metinler yazmaya çalışan öğrenciler anlatmak istedikleri konudan uzaklaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin sınıf içindeki uygulamalarda dil ve anlatım yönünden paragraflar içi ve paragraflar arası tutarlılığı yeterince sağlayamadıkları

gözlemlenmiştir. Öğrencileri yazılı anlatımda kelime sayısı bakımından sınırlandırmak veya zorlamak metin niteliklerini düşürmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerini sunmalarına ilişkin seviyelerinin A1 düzeyinden A2 ve B1 düzeyine doğru kademeli olarak arttığı gözlemlenmiştir. Yapılan her etkinliğin sonunda öğrencilerin kâğıtları öğrenci ile birlikte incelenmiş ve bu öğrencilerin yazılı anlatım hataları kırmızı kalemle işaretlenmiştir. Öğrencilerden, aynı yazıyı hatalarını düzelterek yeniden yazmaları istenmiştir. Öğrencilere anında dönüt ve düzeltme verilmesi ve her etkinlikte aynı uygulamanın tekrarlanması, ilerleyen kurlarda anlatım bozukluğu ve yazım hatalarının önüne geçmiş, yazılı anlatım niteliklerini artırmıştır. Ayrıca her kurda öğrenilen ve tekrar edilen bilgiler, kur sonu sınavlarında öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlamıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin genel olarak yaratıcı yazma puanları incelendiğinde ise, A1 düzeyinden A2 ve B1 düzeyine doğru kademeli olarak artış gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kurlara göre yaratıcı yazma becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı, uygulanan bu yazma eğitimi çalışmalarının yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine ilişkin puanlarının, A2 ve B1 kurlarında A1 kuruna göre anlamlı düzeyde ilerleme sağladığı belirlenmiştir. Bu konuda daha önce yapılan Varışoğlu'nun (2016) çalışmasında işbirlikli okuma ve yazma etkinliklerinin öğrencilerin yabancı dil kaygıları üzerinde etkili olduğu; kaygı durumları ile okuma anlama ve sesli okuma başarısı arasında olumlu yönlü bir ilişki bulunduğu, yazma başarısı arasında ise bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın verileri ile bu çalışmadan elde edilen veriler örtüşmemektedir. Varışoğlu'ndan farklı olarak sadece yazma becerisini geliştirmeyi amaçlayan bu uygulamada öğrencilerin yazma ilgi ve isteklerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Maden'in (2011) yapmış olduğu benzer bir çalışmada, işbirlikli etkinliklerin uygulandığı gruptaki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Pala'nın (1995) benzer konulu çalışmasında kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney gruplarından birisi ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bahse konu çalışmaların sonucu ile bu araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. İşbirlikli yazma çalışmaları öğrencilerin hem yazılı anlatım metinlerinin niteliklerini, yazım ve noktalama kurallarının uygulama becerilerini hem de yazma ilgi ve isteklerini olumlu yönde geliştirmektedir.

Sutherland ve Topping (1999) araştırmalarında sekiz yaş öğrencileriyle yapılan işbirlikli yazma çalışmalarının yaratıcı yazma başarısı ve yazmaya yönelik tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. 32 öğrenci ile yapılan çalışmada deney grubuna 8 hafta boyunca işbirlikli yazma eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucuna göre işbirlikli yazma çalışmaları öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ve yaratıcı yazmalarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu araştırmanın sonucu ile bizim araştırmamızın sonucu örtüşmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 22 katılımcıya "Grup olarak yazmak mı daha faydalı, bireysel olarak yazmak mı daha faydalı?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğu grup olarak yazma çalışmalarının daha faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı

öğrenciler, bireysel yazmanın daha kolay olduğunu söylese de öğrencilerin büyük çoğunluğu grup olarak yazmanın daha faydalı olduğu görüşündedirler. Bromley ve Modlo'nun (1997, s.21-35) yaptıkları çalışmada, anadili sınıflarında da işbirlikli öğrenme yönteminin, okuma ve yazma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemi kullanan öğretmenler, bu yöntemin öğrencileri sınıf içi etkinliklerde cesaretlendirdiğini, onları isteklerini artırdığını ve heyecanlandığını belirtmişlerdir. Bu yöntemin doğru kullanılması durumunda öğrenciler açısından birçok yararı olmasına rağmen açmazları da vardır. Öğretmenler bu tür uygulamalarda şunlara dikkat ederlerse yapılacak çalışmaların niteliği artabilir.

İşbirlikli yazma etkinliklerinde dikkat edilmesi gerekenler:

1. Öğrencilerin ilgisini çekecek, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek günlük yaşam sorunları ile ilgili, somut konular içeren, onları yazmaya istekli hale getirecek etkinlikler oluşturulmalıdır.
2. Gruplardaki kişi sayısı arttıkça grubun kontrolü zorlaşacağı için 3-4 kişilik küçük gruplar oluşturulmalıdır.
3. Grup üyeleri her etkinlikte değiştirilmelidir. Bu sayede sınıf içinde öğrencilerin iletişimleri ve birbirlerinden öğrenerek yaratıcılıkları artacaktır.
4. Uygulama anında öğretici, grupları gözlemlemeli ve her öğrencinin etkinliğe aynı oranda katılmasını sağlamalıdır. Bazı etkinliklerde öğrencilerin birkaçı isteksiz olabilir. Bu durumda öğretici duruma müdahale etmeli ve öğrencinin sürece dâhil olmasını sağlamalıdır.
5. Uygulama sonunda öğrencilere yazma ürünlerinin niteliği hakkında anında dönüt ve düzeltme verilmelidir (Ekinci, 2018, s.56). Çünkü öğrenciler yazma ürünlerinin niteliği hakkında bilgi sahibi oldukça sonraki uygulamalarda neler yapacakları hakkında daha bilinçli eylemlerde bulunmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen öğretmen gözlemleri de bu önerileri desteklemektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemi doğru kullanıldığında hem öğrenme etkinliklerini ilgi çekici hale getirmekte, öğrencileri öğrenme süzucine istekli katılmalarını sağlamakta hem de onların sınıf içi iletişim becerilerini ve özgüvenlerini geliştirmektedir.

Kaynakça

- Açıkgöz, Ü. K. (2014). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed). New York:Routledge.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekinci, Z. (2018). *İşbirlikli yazma etkinliklerinin türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Göçer, A. & Moğul, S. (2011).Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), s.797-810.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Isaacson, S. L. (1994). *Integrating process, product and purpose: The role of Instruction*. Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 10 (1), s.39-62
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith K. A. (1992). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. Washington DC: ERIC Digest.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds), *Creativity and collaborative learning*.Baltimore: Brookes Press.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). *Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme*. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi* (s.21-43). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karatay, H. (2015). *Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli*. İÇ: *Yazma eğitimi*. Murat Özbay (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karatay, H. (2016). *İşbirlikli yazma ve değerlendirme çalışmalarının yazma becerisini geliştirmeye etkisi*. II. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sempozyumu, Münih-Almanya.

Milli Eğitimi Bakanlığı. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara

Öztürk, A. (2007). *Çocukta yaratıcılık ve drama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Varışoğlu, E. (2016). İşbirlikli okuma ve yazma etkinliklerinin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin *dil kaygılarına etkisi*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 59 (15), s.1108-1119. DOI: 10.17755/esosder.85034



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

ISSN 2651 - 5067

DİNLEME/İZLEME KAZANIMLARI AÇISINDAN ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARI

SECONDARY SCHOOL TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF LISTENING/WATCHING GAINS

Kemalettin DENİZ*

*Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal
Bilimler Eğitimi Bölümü, kdeniz@gazi.edu.tr

Rasim TARAKCI**

**MEB, Öğretmen

Efecan KARAGÖL***

*** Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkçe Öğretimi
Uygulama ve Araştırma Merkezi, Zonguldak

Gönderilme Tarihi: 06.12.2018

Kabul Tarihi : 19.03.2019

Özet: Türkçe eğitiminin beceri alanlarından biri de dinleme/izlemedir. Dinleme/izleme, ilk kullanılan beceri olması bakımından diğeri dil becerilerinden (konuşma, okuma, yazma) farklıdır. Bu becerinin geliştirilmesi için 2018’de hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da çeşitli kazanımlara yer verilmiştir. Bu araştırmanın amacı, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre Millî Eğitim Bakanlığıca hazırlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarını dinleme/izleme

kazanımlarına yer verme durumu açısından değerlendirmektedir. Nitel bir durum çalışması olarak planlanan araştırmada içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada hem kitapların kendi içinde hem de kitaplar arasında dinleme/izleme kazanımlarının düzenli bir biçimde kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kitap yazarları, kazanımları en az 1 kere kullandıktan sonra kazanımların dağılımında bir sistem gözetmemektedir. Ayrıca incelenen kitaplar; özetleme, konu belirleme, başlık önerme, sözlü olmayan mesajları saptama, örtülü anlam ve tutarlılığı sorgulama bakımlarından dinleme kazanımları dâhilinde yeterli değildir. Bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme, soruları cevaplama ve dinleme stratejilerini uygulama bakımlarından diğer kazanımlara göre yeterlidir. Araştırmacının bulgu ve sonuçlarından hareketle kitap yazarlarına birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dinleme, Kazanım, Türkçe Ders Kitabı, Beceri, Türkçe Dersi Öğretim Programı.

Abstract: One of the skill areas of Turkish education is listening/watching. Listening/monitoring differs from other language skills (speaking, reading, writing) in that it is the first skill used. The achievements in the 2018 Turkish Language Teaching Program have been included for the acquisition and development of listening/monitoring skills. The purpose of this research is to examine the 5th, 6th, 7th and 8th grade textbooks prepared by the Ministry of National Education according to the 2018 Turkish Language Teaching Program in terms of listening achievements. Document analysis method was used in the research. The content analysis technique was used to collect the data. The research has reached the conclusion that both the books themselves and the books have not been used regularly to gain audiences. Book authors do not take a system in the distribution of gains once they have used the gains at least once. Based on the findings and results of the research, some suggestions were presented to the book authors.

Keywords: Listening, Achievement, Turkish Course Book, Skill, Turkish Course Teaching Program.

1. Giriş

Türkçe eğitimi, dört temel dil becerisi ekseninde gerçekleştirilir. Dinleme/izleme ve okuma, anlamaya; konuşma ve yazma ise anlatmaya yönelik becerilerdir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ortaokul Türkçe ders kitapları, Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) göre hazırlanmıştır. Söz konusu kitaplar dinleme/izleme kazanımları açısından incelenmemiştir. Hem program hazırlayıcılara hem de ders kitabı yazarlarına geri bildirim sağlamak için ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki kazanımların durumunu tespit etmek önemlidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (program), öğrencilere bilgi, beceri, davranış, değerler ve birtakım yetkinlikler kazandırmayı hedefler. Programda dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğretme yaklaşımından ziyade farklı öğretme yaklaşımlarının dengeli bir biçimde kullanılması önerilmektedir (MEB, 2018: 8). Farklı öğretme

yaklaşımları kullanılmasının temel amacı, öğrencilere dil gelişimleriyle ilgili gerekli becerileri kazandırmaktır.

Beceri, insanın yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve amaca uygun olarak sonuçlandırma yetisidir (Onan, 2013, s. 36). Programda dört temel dil becerisine yer verilmiştir: dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma. Bu beceriler, programdaki kazanımların rehberliğinde hazırlanan etkinlikler yardımıyla öğrencide kalıcı hâle getirilir. Türkçe ders kitapları, öğrencide dil becerileri oluşturulması adına en çok kullanılan materyaldir.

Öğrencinin dil becerilerini geliştirmede hâlen en temel kaynak ders kitabıdır. Ders kitabı bir dersin içeriğine yönelik devlet veya özel yayınevleri kanalıyla hazırlanmış, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından kabul edilmiş materyaldir. Türkçe ders kitapları, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanabildiği gibi özel yayınevleri tarafından da hazırlanabilmektedir. Bu kitaplar “Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (yönetmelik)” dikkate alınarak oluşturulur. Yönetmeliğe göre ders kitaplarının hazırlanmasında yazarların dikkat etmesi gereken birçok kriter vardır. Yönetmelikte ders kitaplarının niteliklerinden birinin kazanımlar olduğu şöyle ifade edilmiştir: “Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar” (MEB, 2012).

Kazanım, ilgili dersin öğretim programında yer alan ve öğrencinin o dersle ilgili gerçekleştirmesi gereken becerileri ifade eden yargılardır. Programda dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımları sınıflar düzeyinde tematik yaklaşımla belirlenmiştir. Kazanım cümlelerinin her biri bir kod sistemiyle ifade edilmiştir. Örneğin “T.5.1.2.” şeklinde kodlanan bir kazanımda “T”, Türkçeyi; “5”, sınıf düzeyini; “1”, öğrenme alanı olarak dinleme/izlemeyi, “2”, kazanım numarasını ifade etmektedir. Ayrıca programdaki bazı kazanım kodları sınıf düzeylerine göre değişiklik göstermektedir. Örneğin 7. sınıfta yer alan “T.7.1.13” kodlu kazanım “Dinleme stratejilerini uygular.” iken aynı kazanım 8. sınıf düzeyinde “T. 8.1.14” koduyla ifade edilmiştir. Aşağıdaki tabloda dinleme/izleme kazanımlarının sınıflara göre kodları gösterilmiştir:

Tablo 1. Dinleme/İzleme Kazanımlarının Sınıf Düzeylerine Göre Kodları

No.	Dinleme/İzleme Kazanımları	Kazanım Kodları			
		5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1.	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	T.5.1.1.	T.6.1.1.	T.7.1.1.	T.8.1.1
2.	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	T.5.1.2.	T.6.1.2.	T.7.1.2.	T.8.1.2.
3.	Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	T.5.1.5.	T.6.1.3.	T.7.1.3.	T.8.1.3.

4.	Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	T.5.1.6.	T.6.1.4.	T.7.1.4.	T.8.1.4.
5.	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tespit eder.	T.5.1.3.	T.6.1.5.	T.7.1.5.	T.8.1.5.
6.	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.	T.5.1.4.	T.6.1.6.	T.7.1.6.	T.8.1.6.
7.	Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.	T.5.1.7.	T.6.1.7.	T.7.1.7.	T.8.1.7.
8.	Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	T.5.1.8.	T.6.1.8.	T.7.1.8.	T.8.1.8.
9.	Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.	-	-	T.7.1.10	T.8.1.9.
10.	Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	T.5.1.10	T.6.1.10	T.7.1.12	-
11.	Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	T.5.1.11.	T.6.1.11.	T.7.1.11.	T.8.1.10.
12.	Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.	-	-	-	T.8.1.11.
13.	Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.	-	-	T.7.1.9.	T.8.1.12
14.	Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	T.5.1.9.	T.6.1.9.	T.7.1.14	T.8.1.13
15.	Dinleme stratejilerini uygular.	T.5.1.12.	T.6.1.12.	T.7.1.13.	T.8.1.14.

Tablo 1’de 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 14 ve 15 numaralı dinleme kazanım kodlarının sınıflara göre değiştiği görülmektedir. Ayrıca dinleme/izleme becerisine yönelik ortaokul sınıf düzeylerine göre çeşitli kazanımlara yer verildiği anlaşılmaktadır. 5. ve 6. sınıf düzeylerinde on ikişer, 7. ve 8. sınıf düzeylerinde on dörder kazanıma yer verilmiştir. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 14 ve 15 numaralı kazanımlar bütün sınıf düzeylerinde vardır. Ancak 9, 10, 12 ve 13 numaralı kazanımlar bütün sınıf düzeylerinde yer almamaktadır.

Dinleme/izleme becerisi, ilk kazanılan dil becerisi olması bakımından diğer becerilerden farklılık göstermektedir. Şengül (2019, s. 25)’e göre dinleme, “Bireyin çevresinde dikkat ederek seçtiği sözlü mesajları ön bilgilerini kullanarak yeniden oluşturma ve yapılandırmasıdır.” Doğan (2013, s. 5)’ın belirttiği üzere dinleme/izleme becerisine ilişkin literatürde çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlarda dinlemenin “anlama” yönüne vurgu yapılmıştır. Dinlemede genellikle amaç anlama olsa da bazen

-müzik dinlemek gibi- zevk amaçlı dinlemeler de söz konusudur. Hangi amaçla dinleme yapılırsa yapılsın dinleme eğitiminin nihai hedefi öğrencileri etkili bir dinleyici hâline getirmektedir. Güneş (2007, s. 75)'in belirttiği üzere etkili bir dinleyicinin özellikleri şunlardır:

- Dinleme amacını ve yöntemini belirler.
- Ön bilgilerini harekete geçirir.
- Dinlediklerini ön bilgilerinin ışığında inceler.
- Konuşmacının aktardığı bilgilerle ön bilgileri arasında bağlar kurar.
- Bir olay ile düşünce arasındaki farkı belirler.
- Ana ve yardımcı düşünceleri belirler.
- Konuşmacının amacını belirler.
- Propaganda, abartı ve ön yargıları belirler.
- Dinlediklerinden yararlanarak zihinsel yapısını düzenler ve geliştirir.
- Konuşmayı, konuşmanın içeriğini değerlendirir.

“Dinleme”, “kazanım” ve “Türkçe Dersi” anahtar kelimeleriyle “YÖK Tez Tarama”, “DergiPark” ve ULAKBİM SBVT’de yapılan taramada Türkçe Dersi Programı’na (2018) göre hazırlanan ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulan ders kitaplarına ilişkin herhangi bir araştırma tespit edilmemiştir. Bu araştırmanın amacı, dinleme/izleme kazanımlarına yer verme durumu açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarını incelemektir. Bu amaca yönelik ayrıntılı bilgiye ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. “Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nın dinleme/izleme kazanımları açısından durumu nedir?
2. “Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nın dinleme/izleme kazanımları açısından durumu nedir?
3. “Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1-2)”nın dinleme/izleme kazanımları açısından durumu nedir?
4. “Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nın dinleme/izleme kazanımları açısından durumu nedir?

Araştırma, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme kazanımlarının durumuna ilişkin literatüre katkı sağladığı için önemlidir. Çalışma, MEB tarafından yayımlanan kitaplarla sınırlandırılmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel bir durum çalışması olarak planlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım, 1999, s. 10). Durum çalışmaları ise nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilir. Her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 77). Bu

araştırmada ortaokul Türkçe ders kitapları dinleme/izleme becerisi kazanımları açısından değerlendirildiği için araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir.

2.2. İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren kullanılmak üzere MEB tarafından yayımlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. MEB, 7. sınıflar için iki farklı ders kitabı yayımlamıştır. Araştırmada bu ders kitapları “Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1)” ve “Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2)” olarak ifade edilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırma, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarını dinleme/izleme kazanımlarına yer verme açısından incelemeyi amaçladığından araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’in (2008) belirttiği gibi “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (s. 187).

Araştırmanın verileri içerik analizi tekniğiyle elde edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, metinden elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 227). Türkçe Dersi Programı’nda (2018) belirtilen dinleme/izleme becerisi kazanımlarından hareketle verilere ulaşıldığı için araştırmada tümdengimsel içerik analizi yapılmıştır. Tümdengimsel içerik analizi, tümevarımsal içerik analizinin aksine verilerin mevcut çerçevelere göre analizine dayanır (Patton, 2014, s. 453). Ders kitaplarındaki hazırlık çalışmaları bölümleri, metinlerin başında yer alan okuma yönergeleri, metinler, metinlere yönelik hazırlanmış etkinlikler, gelecek derse hazırlık çalışmaları, tema sonu değerlendirme soruları dinleme/izleme kazanımlarını karşılama açısından incelenmiştir. Belirtilen bölümlerde işlenen dinleme/izleme kazanımları inceleme esnasında tespit edilmiş ve listelenmiştir. Ardından bu kazanımların frekansları çıkarılmış ve her kazanımın kitapta kaç defa ele alındığı belirlenmiştir. Daha sonra söz konusu frekanslar her kitap için ayrı ayrı tablo hâline getirilerek sunulmuştur.

3. Bulgular

Araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda birtakım verilere ulaşılmıştır. Bu verilere aşağıda yer verilmiştir:

3.1. “Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nın Dinleme/İzleme Kazanımları Açısından Durumu

Tablo 2. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’ndaki Dinleme/İzleme Kazanımları

Dinleme/İzleme	
Kazanımlar	f
T.5.1.1.	2

T.5.1.2.	6
T.5.1.3.	3
T.5.1.4.	2
T.5.1.5.	1
T.5.1.6.	10
T.5.1.7.	1
T.5.1.8.	1
T.5.1.9.	1
T.5.1.10.	1
T.5.1.11.	3
T.5.1.12.	8

“Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda “T.5.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.” kazanımı 2, “T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.” kazanımı 6, “T.5.1.3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.” kazanımı 3, “T.5.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.” kazanımı 2, “T.5.1.5. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.” kazanımı 1, “T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.” kazanımı 10, “T.5.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.” kazanımı 1, “T.5.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.” kazanımı 1, “T.5.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” kazanımı 1, “T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.” kazanımı 1, “T.5.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.” kazanımı 3, “T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.” kazanımı 8 kez kullanılmıştır.

3.2. “Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nın Dinleme/İzleme Kazanımları Açısından Durumu

Tablo 3. Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”ndaki Dinleme/İzleme Kazanımları

Dinleme	
Kazanımlar	6. Sınıf
T.6.1.1.	4
T.6.1.2.	8
T.6.1.3.	1
T.6.1.4.	7
T.6.1.5.	1
T.6.1.6.	3
T.6.1.7.	1
T.6.1.8.	2
T.6.1.9.	1
T.6.1.10.	1

T.6.1.11.	2
T.6.1.12.	7

“Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda “T.6.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.” kazanımı 4, “T.6.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.” kazanımı 8, “T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.” kazanımı 1, “T.6.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.” kazanımı 7, “T.6.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.” kazanımı 1, “T.6.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.” kazanımı 3, “T.6.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.” kazanımı 1, “T.6.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.” kazanımı 2, “T.6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” kazanımı 1, “T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.” kazanımı 1, “T.6.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.” kazanımı 2, “T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.” kazanımı 7 kez kullanılmıştır.

3.3. “Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1-2)”nın Dinleme/İzleme Kazanımları Açısından Durumu

Tablo 4. “Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1-2)”ndaki Dinleme/İzleme Kazanımları

Kazanımlar	Dinleme	
	7. Sınıf (1)	7. Sınıf (2)
T.7.1.1.	1	2
T.7.1.2.	5	8
T.7.1.3.	2	2
T.7.1.4.	7	8
T.7.1.5.	5	3
T.7.1.6.	4	2
T.7.1.7.	3	2
T.7.1.8.	1	2
T.7.1.9.	2	2
T.7.1.10.	1	3
T.7.1.11.	3	1
T.7.1.12.	4	3
T.7.1.13.	8	8
T.7.1.14.	1	1

“Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1)”nda “T.7.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.” kazanımı 1, “T.7.1.2.

Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.” kazanımı 5, “T.7.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.” kazanımı 2, “T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.” kazanımı 7, “T.7.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.” kazanımı 5, “T.7.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.” kazanımı 4, “T.7.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.” kazanımı 3, “T.7.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.” kazanımı 1, “T.7.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru düşüncesi geliştirme yollarını tespit eder.” kazanımı 2, “T.7.1.10. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.” kazanımı 1, “T.7.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.” kazanımı 3, “T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.” kazanımı 4, “T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular.” kazanımı 8, “T.7.1.14. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” kazanımı 1 kez kullanılmıştır.

“Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2)”nda “T.7.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.” kazanımı 2, “T.7.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.” kazanımı 8, “T.7.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.” kazanımı 2, “T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.” kazanımı 8, “T.7.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.” kazanımı 3, “T.7.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.” kazanımı 2, “T.7.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.” kazanımı 2, “T.7.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.” kazanımı 2, “T.7.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru düşüncesi geliştirme yollarını tespit eder.” kazanımı 2, “T.7.1.10. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.” kazanımı 3, “T.7.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.” kazanımı 1, “T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.” kazanımı 3, “T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular.” kazanımı 8, “T.7.1.14. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” kazanımı 1 kez kullanılmıştır.

3.4. “Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nın Dinleme/İzleme Kazanımları Açısından Durumu

Tablo 5. “Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”ndaki Dinleme/İzleme Kazanımları

Dinleme	
Kazanımlar	8. Sınıf
T.8.1.1.	3
T.8.1.2.	9
T.8.1.3.	3
T.8.1.4.	10
T.8.1.5.	3
T.8.1.6.	4
T.8.1.7.	2
T.8.1.8.	1

T.8.1.9.	2
T.8.1.10.	3
T.8.1.11.	1
T.8.1.12.	1
T.8.1.13.	1
T.8.1.14.	9

“Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda “T.8.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.” kazanımı 3, “T.8.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.” kazanımı 9, “T.8.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.” 3, “T.8.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.” kazanımı 10, “T.8.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tespit eder.” kazanımı 3, “T.8.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.” kazanımı 4, “T.8.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.” kazanımı 2, “T.8.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.” kazanımı 1, “T.8.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.” kazanımı 2, “T.8.1.10. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.” kazanımı 3, “T.8.1.11. Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.” kazanımı 1, “T.8.1.12. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru düşünceleri geliştirme yollarını tespit eder.” kazanımı 1, “T.8.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” kazanımı 1, “T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular.” kazanımı 9 kez kullanılmıştır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

“T.5.1.5. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.”, “T.5.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.”, “T.5.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” ve “T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.” kazanımları birer kez kullanıldığı için “5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” bu kazanımlar açısından yeterli değildir. Bu durum öğrencilerin özetleme, canlandırma, sözlü olmayan mesajları kavrama, örtülü anlamı bulma ve tutarlılığı sorgulama bakımlarından gerekli becerilere sahip olamayacağı yorumunu haklı çıkarmaktadır.

“5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda bazı dinleme kazanımlarının 6, 8 ve 10 kez kullanıldığı saptanmıştır. 1, 2 ve 3 kez kullanılan kazanımların da olması dinleme kazanımlarının “5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda bir düzen ve sistem dâhilinde işlenmediği sonucunu ortaya koymaktadır.

“Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda bazı kazanımlar 1 kez bazıları da 7-8 kez yer almıştır. “Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” dinleme kazanımları açısından düzenli bir dağılım göstermemektedir. “T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.”, “T.6.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.”, “T.6.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.”, “T.6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” ve “T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.” kazanımları birer kez ele alınmıştır. “T.6.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap

verir.” ve “T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.” kazanımları yedişer kez, “T.6.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.” kazanımı 8 kez işlenmiştir. “Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”; dinleme becerisi dâhilinde özetleme, konu belirleme, başlık önerme, sözlü olmayan mesajları saptama, örtülü anlam ve tutarlılığı sorgulama bakımlarından yetersizdir. Bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme, soruları cevaplama ve dinleme stratejilerini uygulama bakımlarından diğer kazanımlara göre yeterlidir.

“Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1-2)”nda “T.7.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.”, “T.7.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.”, “T.7.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.”, “T.7.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.”, “T.7.1.10. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.”, “T.7.1.11. Dinledikleri/izledikleri ilgili görüşlerini bildirir.”, “T.7.1.14. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” kazanımları diğer kazanımlara göre az kullanılmıştır. Her iki kitapta “T.7.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.”, “T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.” ve “T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular.” kazanımları diğer kazanımlara göre daha çok işlenmiştir. Bu kitaplar dinleme becerisi dâhilinde tahminde bulunma, özetleme, canlandırma, düşünceyi geliştirme yollarını tespit etme, tutarlılığı sorgulama ve sözlü olmayan mesajları kavrama bakımlarından yeterli değildir. 5. ve 6. sınıf kitaplarında olduğu gibi bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme, soruları cevaplama ve dinleme stratejilerini uygulama bakımlarından 7. sınıf kitapları diğer kazanımlara kıyasla yeterlidir.

“Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1)” ve “Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2)” hem kendi içinde hem de birbiriyle kazanım sayısı bakımından tutarsızdır. Bazı kazanımlar birer kez işlenmişken bazı kazanımlara 7 veya 8 kez kitaplarda yer verilmiştir. Ayrıca bir kitapta 1 kez ele alınan kazanım diğer kitapta 3 kez kullanılmıştır.

“Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda “T.8.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.”, “T.8.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.”, “T.8.1.11. Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.”, “T.8.1.12. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.” ve “T.8.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” kazanımları birer kez kullanılmıştır. “T.8.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.”, “T.8.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.” ve “T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular.” kazanımları diğer kazanımlara göre daha çok ele alınmıştır. “Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda dinleme kazanımları dâhilinde “özetleme, canlandırma, değerlendirme, düşünceyi geliştirme yollarını tespit etme ve sözlü olmayan mesajları kavrama” becerilerine yönelik etkinlikler yetersizdir. Bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme, sorulara cevap verme, dinleme stratejilerini uygulama bakımlarından diğer kazanımlara göre yeterlidir.

“Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” 5, 6 ve 7. sınıf kitaplarında olduğu gibi kazanım sayıları açısından tutarlı değildir. Kazanımların kullanılma sıklığı 1’den 10’a kadar geniş bir aralıkta seyretmektedir.

İncelenen kitaplar; özetleme, konu belirleme, başlık önerme, sözlü olmayan mesajları saptama, örtülü anlam ve tutarlılığı sorgulama bakımlarından dinleme kazanımları dâhilinde yeterli değildir. Bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme, soruları cevaplama ve dinleme stratejilerini uygulama bakımlarından diğer kazanımlara göre yeterlidir.

Literatürde 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan ders kitaplarını dinleme/izleme kazanımları açısından ele alan herhangi bir araştırma yoktur. Ancak Kemiksiz (2017), Türkçe Öğretimi Programı'na (2006) göre hazırlanan Türkçe çalışma kitaplarındaki etkinliklerde okuduğu/dinlediği metni anlama ve çözümleme etkinliklerinin kazanımlarla örtüşme durumunu incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre okuduğu/dinlediği metni anlama ve çözümleme kazanımlarının diğer okuma/dinleme kazanımlarına oranla etkinliklerde daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Kemiksiz'in (2017) tespitiyle bu çalışmada soruları cevaplamaya ilişkin kazanımın sıklıkla tercih edilmesi bulgusu örtüşmektedir. Eser (2017), Türkçe öğretmen adaylarının metinlerde konu bulmada zorlandıklarını tespit etmiştir. Eser (2017)'in tespiti, konu bulmadaki problemleri ve bu işin önemini çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır. Bu çalışmada incelenen ders kitaplarının dinleme kazanımları dâhilinde konu belirleme açısından yetersiz olması olumsuz bir durumdur. Çünkü öğretmen adayları hem öğrencilik yıllarında hem de alanlarıyla ilgili aldıkları eğitimlerde konu belirlemeyle ilgili kronik bir problem yaşamaktadır.

Özetleme becerisi, 5. sınıftan itibaren kazanım olarak öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Daha önceki sınıf düzeylerinde özetlemeyle ilgili kazanım veya açıklama yoktur. Fidan ve Gerçek (2017, s. 305), özetlemenin üstbilişsel bir süreç olduğunu ancak tekrar ve alıştırmalarla pekiştirildiğini, bu sebeple özetlemeye yeni programın öngördüğü gibi 5. sınıftan değil, 1. sınıftan itibaren yer vermenin daha doğru olacağını ifade etmiştir. Ayrıca Eyüp, Stebler ve Yurt (2013) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanma bakımından yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürde hem öğrencilerin hem de öğretmen adaylarının özetleme becerilerine ilişkin görüş ve tespitler, bu becerinin önemini ve becerinin kazandırılmasında problemler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple özetlemenin ortaokul Türkçe ders kitaplarında dinleme becerisi dâhilinde yeterli düzeyde ele alınmayışı önemli bir eksikliklerdir.

Araştırmanın genel sonucu, incelenen kitapların hem kendi içinde hem de birbirleriyle kazanım sayıları bakımından uyum göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, kitap yazarlarının bir sistem gözetmeden kitap hazırlığı yaptıklarını düşündürmektedir. Ayrıca yönetmelikte kazanımların kullanımına ilişkin alt sayı belirtme yoluna gidilmemesi, bu uyumsuzluğun sebebi olarak değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra bazı kazanımların metin ve etkinliklerde işlenme açısından uygun olmaması da bir diğer sebep olarak ifade edilebilir. Karadağ (2012), Türkçe Öğretim Programı'na (2005) ilişkin yaptığı araştırmasında dinleme ve okuma öğrenme alanlarına yönelik bazı kazanımların çok genel bazılarınsa çok detaylı olduğunu ve bazı kazanımların da ölçülüp değerlendirilebilir olmadığını belirlemiştir. Karadağ (2012)'in tespiti, Türkçe Programı'nda (2018) bazı dinleme kazanımlarının metin ve etkinliklerde işlenme

açısından uygun olmaması yorumunu doğrulamaktadır. Öte yandan Ayrancı ve Durmuş (2018) araştırmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2017) göre yazılan "5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"nın hem 2017 hem de 2018 yıllarında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarına uygun şekilde hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrancı ve Durmuş (2018), kazanımlara ilişkin sıklık belirtmemiştir. Yine de araştırmacıların bulgusuyla bu çalışmada ulaşılan bulgular birbiriyle çelişmemektedir. Ancak yönetmelikte her kazanımın en az kaç defa kullanılacağına ilişkin bir sınır ortaya konulmaması, bir kere işlenen kazanımların olmasına yol açmıştır. Bir kere işlenen kazanımın beceri öğrenimini kalıcı hâle getirmesi, öğrenme ilkeleri açısından mümkün görünmemektedir. Bu yorumu destekler nitelikte Melanlıoğlu (2013) araştırmasında öğretmenlerin kılavuz kitapta yer verilen dinleme metin ve etkinliklerinin beceriyi geliştirmede yetersiz kaldığı görüşünde olduğu, bu eğitime ayrı bir zaman ayıramadıkları sonucuna ulaşmıştır. Göçer (2008), Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2005) göre yazılan kitapların etkinlik içi ve tema sonu ölçme değerlendirme bölümlerinde konuşma ve dinleme becerilerine yönelik soru ve uygulamaların yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacıların ulaştığı sonuçlar, dinleme/izleme becerilerinin uygulama aşamasında diğer becerilere göre ihmal edildiğini göstermektedir. Zaten ihmal edilmekte olan dinleme/izlemenin işlenmesi zor olan kazanımlara sahip olması, metin ve etkinliklerde kazanımların dengeli bir biçimde dağıtılmaması, bu becerinin daha da önemsizleşmesine neden olmaktadır.

Araştırmada ulaşılan bulgu ve sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dinleme/izleme becerisi kazanımları metin ve etkinliklerde kullanılabilirlik açısından güncellenmelidir. Bu sebeple ders kitabı yazarları program hazırlayıcılara düzenli bir biçimde geri bildirim vermelidir.
- Dinleme/izleme kazanımları kitap içinde dengeli bir biçimde kullanılmalıdır. Kazanımların kullanım sıklıklarında büyük farklılıklar olmamalıdır.
- Dinleme/izleme kazanımları kitaplar arasında farklılık göstermemelidir.
- Yönetmelik, kazanımların kitaplarda kullanım sıklığı açısından alt sınır ifade edecek biçimde güncellenmelidir.

Kaynakça

- Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, A. (2018). *7. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı (1)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ayrancı, B. B. ve Durmuş, G. (2018). 2017 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme/izleme etkinliklerine eleştirel bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 6(2), s. 192-216.
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2018). *6. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Doğan, Y. (2013). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eser, E. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının farklı metin türlerinde konu ve ana fikri belirleme yeterlilikleri. *Turkish Studies*, 12(4), s. 181-192.
- Eyüp, B., Stebler, Z. M. ve Yurt, U. S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanmadaki eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), s. 22-30.
- Fidan, D. ve Gerçek, Ş. (2017). 2017 Türkçe Öğretim Programında ve ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitabında özetleme becerisi. O. N. Akfırat, D. F. Staub ve G. Yavaş (Ed.), *Current debates in education* içinde (s. 293-310). Londra: IJOPEC Publication.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), s. 197-210.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Haykır, A. H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R. ve Üstün, E. (2018). *5. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. Sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), s. 97-110.
- Kemiksiz, Ö. (2017). Türkçe çalışma kitaplarındaki etkinliklerin okuduğu/dinlediği metni anlama ve çözümlenme kazanımlarıyla örtüşme düzeyi. *International Journal of Language Academy*, 5(2), s. 285-302.
- Kır, T., Kırmızı, E. ve Yağız, S. (2018). *7. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı (2)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- MEB ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği.* (2012). 02.06.2018 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm> sayfasından erişilmiştir.
- MEB Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* (2018). 02.06.2018 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222> sayfasından erişilmiştir.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), s. 34-44.
- Mete, G., Karaaslan M., Kaya, Y., Ozan, Ş. ve Özdemir, D. (2018). *8. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Patton, Q., M. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Pegem.
- Şengül, K. (2019). Dinleme eğitiminin temel kavramları. Ü. Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* (ss. 23-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, s. 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

ISSN 2651 - 5067

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ¹

EXAMINATION OF READING TRENDS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Zekerya BATUR*

* Doç. Dr. Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, zekerya.batur@usak.edu.tr

Halil Ziya ÖZCAN**

** Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

Yaşar Ceren SAĞCAN***

*** Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Gönderilme Tarihi: 21.04.2019

Kabul Tarihi : 19.06.2019

Özet: Okuma becerisi, ana dili eğitiminde anlama becerisinin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu beceri aracılığıyla öğrencinin sözcük dağarcığı artmakta, öğrenci hem yazılı hem de sözlü olarak kendini daha iyi bir şekilde ifade edebilmektedir. Buna bağlı olarak günümüzde öğrencilerin hangi sınıfta ne tür kitap okuduğu merak konusu olmuştur. Bu çalışma, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf

¹ Bu çalışma, I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumunda (2-4 Mayıs 2019, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

öğrencilerinin okuma eğilimlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Çalışma, betimsel olup araştırmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, bir devlet okulunda öğrenim gören toplam 311 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmanın veri toplama aşamasında MEB'in resmi e-okul sisteminde yer alan ve sınıf rehber öğretmenleri tarafından oluşturulan sınıf kitaplığından yararlanılmıştır. Yapılan bu çalışma Uşak merkez ilçede yer alan bir ortaokul ve bu okulda öğrenim gören öğrencilerin e-okul sistemindeki sınıf kitaplıklarında yer alan kitaplar ile sınırlandırılmıştır. Çalışma grubunda yer alan her bir öğrencinin okuduğu kitap Excel dosyasına araştırmacılar tarafından aktarılmış, daha sonra kitaplar türlerine göre kodlanmıştır. Yapılan kodlamanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacı ile kodlamalar uzmanlık alanı Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme olan üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapılmış olup kodlamalara son hâli verilmiştir. Çalışmanın sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin toplam 312 farklı kitap, hem kız hem de erkek öğrencilerin en çok "Nasrettin Hoca Fıkraları" adlı kitabı; 6. sınıf öğrencilerinin toplam 353 farklı kitap, kız öğrencilerin en çok "Küçük Prens" adlı kitabı, erkek öğrencilerin ise en çok "Yalnız Efe" adlı kitabı; 7. sınıf öğrencilerinin toplam 308 farklı kitap, hem kız hem de erkek öğrencilerin en çok "Nutuk" adlı kitabı; 8. sınıf öğrencilerinin toplam 80 farklı kitap, kız öğrencilerin en çok "Şeker Portakalı" adlı kitabı, erkek öğrencilerin ise en çok "Beni Neden Sevmedin?" adlı kitabı okuduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, okuma, okuma eğilimi, e-sınıf kitaplığı

Abstract: Reading skill has an important role in gaining understanding skills in mother language education. Through this skill, the student's vocabulary increases and the student is able to express himself better in both written and oral forms. Accordingly, it has been the subject of curiosity in which class students read what kind of books. This study aims to determine the reading trends of 5th, 6th, 7th and 8th grade students. This study is descriptive and the screening model is used as a method. The study group consisted of 311 primary school students studying in a public school. In the data collection phase of this study, which aims to determine the reading tendencies of primary school students, the class library created by the class guide teachers in the official e-school system of the ministry of education was utilized. This study is limited to a primary school in the central district of Uşak and the books in the class libraries in the e-school system of the students studying in this school. The books, were read by each student in the study group, were transferred to the Excel file by the researchers, then the books were coded according to their types. In order to increase the validity and reliability of the coding, three experts, who are specialized in the field of Turkish education and measurement assessment, have been consulted. The necessary corrections have been made within the framework of the received feedback and the coding has been finalized. The following results were determined from the study: The 5th grade students read a total of 312 different books and both female and male participants read most "Nasrettin Hoca Fıkraları", the 6th grade students read a total of 353

different books and female participants read most “Küçük Prens”, male participants read most “Yalnız Efe”, the 7th grade students read a total of 308 different books and both female and male participants read most “Nutuk” and the 8th grade students read a total of 80 different books and female participants read most “Şeker Portakalı”, male participants read most “Beni Neden Sevmedin?”.

Keywords: Secondary school, reading, reading tendency, e-class library

1. Giriş

İçinde yaşadığımız bilgi çağında değişen ve hızla gelişen dünya şartlarında zamanı yakalamak, çağa ayak uydurabilmek için toplumların bilgiye ulaşma ve öğrenme ihtiyacı günden güne artmaktadır. Toplumun birbirleriyle etkileşim süreci sözel iletişimden çok yazılı iletişime dönmekte bu nokta da okuma önemli hale gelmektedir. Gelişmelerin ve değişimin yön vericisi toplum olmanın en önemli unsuru ise çok ve sürekli okuyan, öğrenen topluluk olmaktadır.

İnsan hayatı boyunca öğrenmeye ve öğrendiklerinden yola çıkarak üretmeye gereksinim duymaktadır. Öğrenme sürecinde ise okuma en önemli unsur olarak bilinmektedir. Okuma, kolay olarak bilinen bir beceri olmanın aksine; görme, algılama, dikkat etme, hatırd tutma, seslendirme, anlamlandırma, sentez ve yorum yapabilme gibi unsurlardan oluşan zihnin aktif olduğu karmaşık bir süreçtir (Ungan, 2008). Okuyan birey farklı kaynaklardan yeni bilgi, durum, olay ve deneyimlerle karşılaşır ve kişisel gelişimine katkı sağlar (Özbay, 2007). Okuma, öğrencilerin bireysel, sosyal, bilişsel, duyuşsal, akademik ve çevresel gelişimlerini etkileyen önemli değişkenlerden bir tanesidir. İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağının gerektirdikleri ve her geçen gün hızla gelişimi okumayı önemli bir konuma yerleştirmektedir. Okumadan kastedilen salt kelimeleri seslendirmek değil onları bilişsel süreçlerden geçirerek anlamlandırmaktır. Bu bağlamda, birçok araştırmacı ve yazar tarafından okumanın tanımı yapılmıştır (Tinker ve McCullough, 1968; Göğüş, 1978; Wittrock, 1981; Durkin, 1989; Demirel, 1990; Haris ve Sipay, 1990; Alpay,1991; Tazebay,1995; Kavcar ve diğ, 1998; Bondanza, Kelly, Treewater, 1998; Gülerüz, 2000; Öz, 2001; Aytaş, 2003; Pardon,2004; Sever,2004; Akyol,2005; Karatay, 2007; Temizkan, 2007; Yıldız ve Ceviz 2008; Güneş, 2009; Bozpolat,2010; Batur,2012). Okuma aynı zamanda toplumlarında gelişimine katkı sunar. Okuma, bireysel anlamda gelişmiş bir kişiliğin, toplumsal anlamda da verimli bir ekonomi, demokratik bir yaşam ve sağlıklı bir toplumun en önemli şartlarından biridir (Devrimci, 1993, 5).

Okuma, insan hayatını zenginleştiren, insanın bilgi ve kültür edinmesinde anahtar rol oynayan ve hayat boyu geliştirilmesi gereken bir dil beceridir. Townsend’a (2002) göre okuma yeteneği arttıkça, özsayı da artmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi, eğitimin her kademesinde önemli bir hedef olarak düşünülmüştür. Okuma sürecinde okunan metin veya kitabın derinlemesine okunması gerekmektedir. Birey okuduğu metin ile kendi bilgi ve yaşantısı arasında bağlantı kurmalıdır. Okuma edimi, baştan sona, önümüzdeki metni okuma, yaşantıların geçmişi, şimdisi, geleceği arasında bir etkileşimdir (Göktürk,1997,132). Okuma çeşitli gelişme aşamalarından oluşan karmaşık bir süreçtir. Her şeyden önce sembollerin

tanındığı bir algılama sürecidir. Bunları zihinsel kavramlara dönüştürme daha sonra ortaya çıkar (Bamberger,1990,10). Çoşkun (2002) okuma hakkında şu ifadeleri kullanmaktadır; kişiye bilgi birikimi ve öğrettiklerinin yanında, kişisel gelişimini olumlu etkileyecek bakış açısı zenginliği, duyarlılık, çevresine ve kendisine karşı değerlilik hissi, empati yeteneği gibi değerler kazandırdığı da aşıkardır. Verilen tanımlardan yola çıkarak okuma yazılı harflerin göz ile görülerek ses ile seslendirilen zihinsel bir algılama süreci olarak tanımlanabilir. Çocukların okumayı sevmeleri ve hayat boyu sürdürmeleri için eğlenceli ortamlar oluşturmak çok önemlidir. Öğrencinin öncelikle bilişsel, dil gelişimine bunun yanında sosyal ve kültürel gelişimine de olumlu etki eden okuma becerisi okuma alışkanlığı ile doğru orantılıdır. Bu sebepten okuma alışkanlığı edinmek erken yaşlarda, okuma becerisinin kazanıldığı zamanlara uzanmaktadır. Okuma alışkanlığının kazanılmasını etkileyen birçok içsel ve dışsal etken bulunmaktadır. Okuma becerisi ve okuma alışkanlığı kazanmada merak ve ilgi gibi içsel motivasyonu artıran unsurlar bulunmaktadır ve öğrencinin kitap okuma eğilimine birer gösterge oluşturmaktadır. Öte yandan öğrencide okuma alışkanlığına; tanınma, sosyal olma, uyum, rekabet etme ve okuldan kaynaklanan okumalar gibi dışsal motivasyon kaynakları da etki etmektedir. Okuma alışkanlığı edinmiş ve zengin okumalar gerçekleştiren öğrencinin düşünce dünyası da, yaşantısı da farklı olur. Bu noktada Thorndike (1973) ve May'ın (1986) araştırmaları gösteriyor ki; okuyarak kelime hazinesi zenginleşen bireyin kavrama kabiliyetleri de diğer kişilere göre hızla gelişmektedir. Okuma alışkanlığı toplumların gelişmişlik düzeyinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda gelişmiş toplumlarda okuma becerisi ve alışkanlığı yüksek insan modeli var olurken, gelişmekte olan toplumların henüz okuma becerisi, alışkanlığı ve kültürünün tam olarak oluşmadığı bilinmektedir.

Altmış beş ülkeden, on beş yaşında yaklaşık yirmi sekiz milyon öğrenciyi temsilen beş yüz on bin civarında öğrencinin katıldığı PISA 2015 uygulamasında Türkiye, okuma alanında OECD ortalamasının (460) altında kalarak 428 puanla 72 ülke arasında 50. sırada yer alabilmiştir (URL-1, 2015). Bu tablo bize, ülkemizdeki genç neslin okumadaki zayıflığını ya da beklenen seviyeye henüz ulaşamadığını ortaya koyan somut bir veriyi yansıtmaktadır. Ülkemizde yapılan başka bir araştırmadan ise uluslararası yapılmış bu araştırmanın sonuçlarına çok yakın veriler elde edilmiştir. Kültür Bakanlığının 2011 yılında açıkladığı Türkiye Okuma Kültürü Haritası araştırmasının sonuçlarına göre; yılda ortalama 7,2 kitap okunmaktadır. Yine Çocuk Vakfının 2006 yılında yaptığı bir araştırmada, ülkemizde nüfusun %40'ının hayatı boyunca kütüphaneye gitmemiş olduğu, genç nüfusun %70'inin hiç okumadığı ve yetişkinlerin nerdeyse tamamının (%95'i) televizyon izlemekte olduğu verilerine ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar Türkiye'nin düzenli kitap okuma alışkanlığının olmadığını açıkça göstermektedir. Bu noktadan yola çıkarak tekrar vurgulanması gereken husus kişinin okumaya karşı duyduğu istek ve arzunun okuma motivasyonunu dolayısıyla okuma eğilimini arttırdığıdır.

Eğilimin tanımı Cevzici (1999) tarafından; "Bir şeyde, bir nesnede potansiyel olarak bulunan nitelik. Bir cismi herhangi bir nesneye doğru harekete geçiren güç ya da etki. İnsanın etkinliğini çoğunluk haz sağlayan amaçlara doğru yönelten güç. Var olan bir şeyde o şeyin durumunu değiştirmeye yönelik potansiyel. İnsanları belli davranışlara

yönelten duygu ve güç” şeklinde yapılmıştır. TDK (2019) güncel Türkçe sözlüğünde ise eğilim; “Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül” olarak tanımlanmıştır. Okuma eğiliminin harekete geçmesi için okuma istek ve arzusunun yani motivasyonun yüksek olması şarttır. Bunun yanında okuma eğilimi; bireysel farklılık, kültür farklılığı, eğitim düzeyi, sosyoekonomik durum farklılığı, yaş, cinsiyet vb. gibi çeşitli unsurlardan dolayı farklılık göstermektedir.

Okuma eğiliminin oluşması için bireylerde okuma isteğini ortaya çıkaran faktörler içsel ve dışsal motivasyon süreçleri olarak tanımlanmıştır (Wang ve Guthrie, 2004). Dışsal değer, ödül, ceza, aile beklentisi vb. çeşitli faktörler dışsal motivasyon unsurlarıdır ve bireyin bu unsurlar dahilinde okumaya yönelmesi dışsal olarak motive olduğunu göstermektedir. Buna karşılık bireyin herhangi bir aktivitede yer almak için kişisel ilgi ve merakı varsa bu içsel motivasyonun var olmasıyla ilgilidir (Deci, Ryan ve Edward, 1985). Bu noktada okuma eğilimi ve alışkanlığı her ne kadar ödül, ceza, değer faktörlerine bağlı olarak gelişen dışsal motivasyondan önemli ölçüde etkilense de, okumaya eğilimin asıl belirleyicisi ilgi ve merak gibi içsel motivasyon kaynaklarıdır. Yalnızca dışsal motivasyon kaynaklarıyla okuma alışkanlığı edinmiş, okumaya eğilim göstermiş olan kişi bir süre sonra bu faktörlerin ortadan kalkmasıyla ya da etkisinin azalmasıyla okuma alışkanlığını bırakmaya başlayacaktır. Bireyin hayatı boyunca devam ettireceği alışkanlık ve eğilim gösterdiği bu sürecin en başında elbette ki rol model olan anne-baba, öğretmen, arkadaş vb. gibi dış faktörler gelmektedir fakat bu alışkanlığının devamlılığı için bireydeki içsel dinamiklerin sürekli olarak canlı tutulması daha önemlidir. Schunk (2009) tarafından psikolojik bir süreç olarak açıklanan motivasyon; kişinin okumaya karşı duyduğu istek ve arzusu olarak tanımlanmıştır. İhtiyaç-itki-davranış olarak açıklanan motivasyon süreci, okuma konusu ele alındığında; ihtiyaç okumayı, itki içsel motivasyonu, davranış ise okuma eyleminin gerçekleşmesi olarak bilinmektedir. Bu bağlamda bireyin okumaya eğilim göstermesi için dışsal motivasyon faktörlerden önce bu eylemi bir ihtiyaç olarak görmesi, daha sonra içsel motivasyonunu tetikleyen unsurlara sahip olması ve bu durumun davranışa dönüşmesi gerekmektedir.

2. Araştırmanın Önemi ve Amacı

2.1. Araştırmanın Önemi

Kitap okuma eylemi, yaşamın her aşamasında ihtiyaç duyulan bir beceridir. Bu beceri özellikle öğrenimi devam eden öğrenciler için daha da önem kazanmaktadır. Temel eğitimden üniversitenin sonuna kadar öğrencilerin okuma alışkanlığını edinmeleri sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin hayat boyu kitap okumalarını sağlamak amacı ile onlara rol model olmak gerekmektedir. Öğrencilerin ne okudukları kadar ne tür kitap okudukları da önemlidir. Hangi konu ve türlere yönelik eğilimlerinin olduğunun bilinmesi, öğrencilerin doğru ve etkili okumalarına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimlerinin tespitini amaçlayan bu çalışmanın benzerlerinin her kademedeki yapılması önem taşımaktadır.

2.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin kitap seçme eğilimlerinin tespitini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

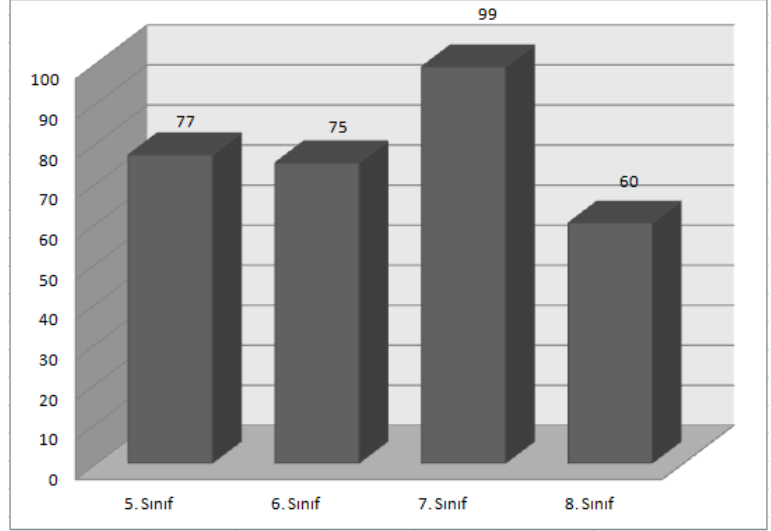
1. 5. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitap nelerdir?
2. 5. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitap nelerdir?
3. 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en çok okudukları 10 kitabın tür dağılımı nasıldır?
4. 6. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitap nelerdir?
5. 6. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitap nelerdir?
6. 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en çok okudukları 10 kitabın tür dağılımı nasıldır?
7. 7. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitap nelerdir?
8. 7. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitap nelerdir?
9. 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en çok okudukları 10 kitabın tür dağılımı nasıldır?
10. 8. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitap nelerdir?
11. 8. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitap nelerdir?
12. 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en çok okudukları 10 kitabın tür dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma eğilimlerinin tespiti amaçlanmaktadır. Bu çalışma betimsel bir çalışma olup, çalışmada ise *tarama modeli* kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. 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. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2010,77). Christensen ve diğerlerine (2015,368) göre tarama araştırması; zaman içinde gerçekleşen değişiklikleri ya da belirli bir durumun iç yüzünü ortaya çıkarmayı amaçlar.

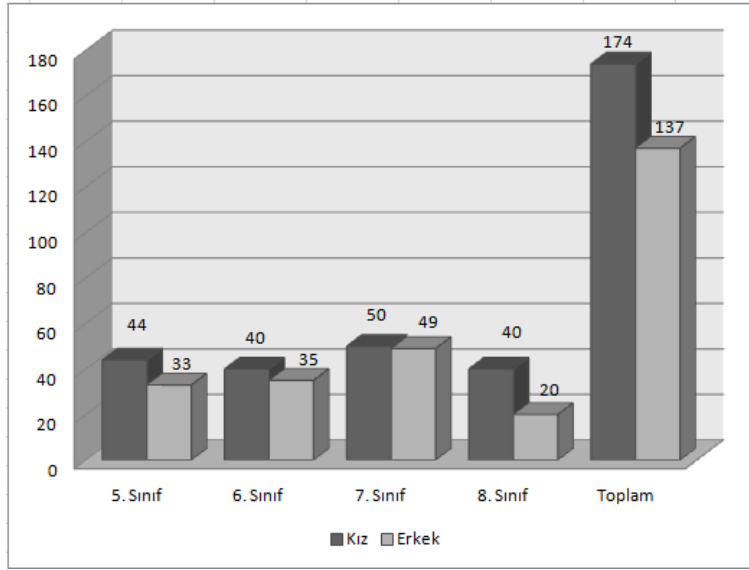
2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Uşak ili merkez ilçesinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören 311 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı Grafik 1’de gösterilmektedir.



Grafik 1. Çalışma grubunun sınıf dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde çalışmaya katılanların sınıf dağılımı görülmektedir. Buna göre 77 öğrenci 5. sınıfta, 75 öğrenci 6. sınıfta, 99 öğrenci 7. sınıfta ve 60 öğrenci ise 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Veri alınan okulda öğrenim gören öğrenci sayısı 475’tir. Veri alınan öğrenci sayısı ise 311’dir. Veri alınan öğrencilerin sayısı, okuldaki tüm öğrencilerin sayısının %65’ini oluşturmaktadır. Veri alınamayan toplam öğrenci sayısı 164’tir. Veri alınamayan bu öğrencilerin e-okul sisteminde kitap sayıları sıfır olarak görülmektedir.



Grafik 2. Katılımcıların cinsiyet dağılımı

Grafik 2 incelendiğinde veri alınan öğrencilerden kız öğrencilerinin sayısının erkek öğrencilere oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak MEB'in resmi e-okul sisteminde yer alan ve sınıf rehber öğretmenleri tarafından oluşturulan sınıf kitaplığından yararlanılmıştır. Bu çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 1. dönemin sonunda (veriler Ocak 2019'da alınmıştır) sınıf rehber öğretmenleri tarafından e-okul sisteminde yer alan sınıf kitaplığına işlenen kitaplar ve 5 aylık süre ile sınırlandırılmıştır.

2.2. Verilerin Elde Edilmesi ve Analizi

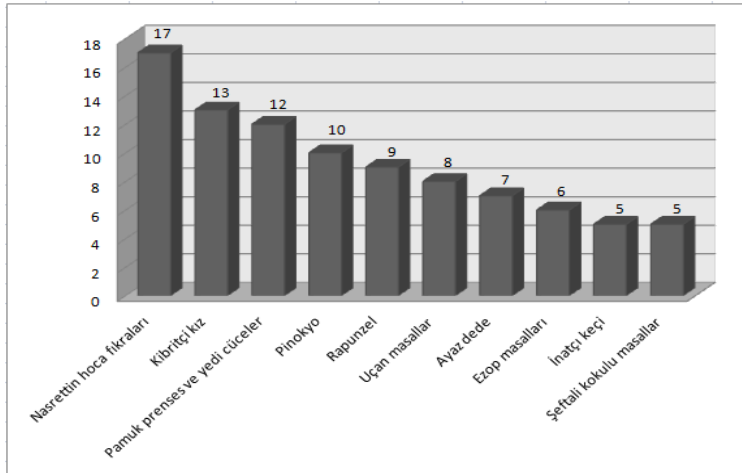
Verilerin elde edilmesi aşamasında, ilk olarak sınıf rehber öğretmenleri ile birlikte e-okul'a girilmiştir. İkinci olarak, araştırmacı tarafından öğrencilerin 2018 Eylül ayından 2019 Ocak ayına kadar okudukları kitapların kayıt altına alındığı sınıf kitaplığına erişim sağlanmıştır. Burada her bir öğrencinin okuduğu kitap isimleri, sayfaları ve okuduğu kitap türlerinin görüldüğü bir bölüm yer almaktadır. Bu bölüm araştırmacıya hangi öğrencinin kaç kitap okuduğunu ve türlerini öğrenme imkânı sağlamıştır. Araştırmacı her bir öğrencinin, 2018 Eylül ayından 2019 Ocak ayına kadar olan zaman diliminde okuduğu kitapların isimlerini ve türlerini A4 kâğıdına yazmıştır. Araştırma yapılan okulda öğrenim gören 475 öğrencinin e-okul sınıf kitaplığı bölümü tek tek incelenmiş olup toplam 311 öğrencinin e-okul sınıf kitaplığı bölümünde en az bir kitap okuduğu ve 164 öğrencinin hiç kitap okumadığı tespit edilmiştir. Bu aşamanın sonunda araştırmacı, 311 öğrencinin hangi sınıfta olduğuna, cinsiyetine, kaç kitap okuduğuna ve okudukları kitapların türlerine yönelik veriler elde etmiştir.

Verilerin analizi aşamasında, ilk olarak araştırmacı tarafından bir Excel dosyası oluşturulmuştur. Oluşturulan bu Excel dosyasına elde edilen veriler sınıf düzeyi bazında işlenmiştir. Bu Excel dosyasında her sınıf düzeyinde kaç farklı kitap okunduğu, kadın ve erkek katılımcıların en çok hangi kitabı okuduğu, kitap türü bazındaki dağılımı yer almaktadır. Analiz aşamasının sonunda, araştırmanın alt problemlerine yönelik grafik görselleri oluşturulmuştur. Oluşturulan bu grafikler yorumları ile birlikte, çalışmanın bulgular kısmında paylaşılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Birinci alt probleme yönelik elde edilen bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “5. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitap nelerdir?” sorusuna yönelik edilen bulgular Grafik 3’te gösterilmiştir.

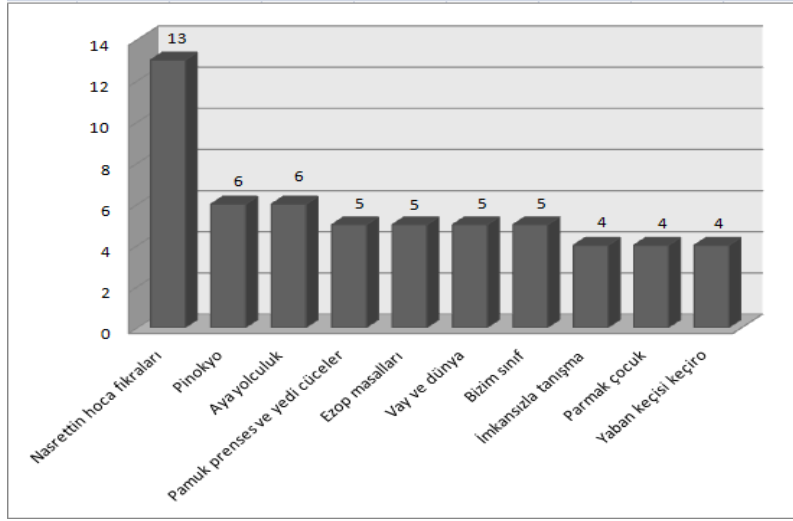


Grafik 3. 5. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin en çok okudukları 10 kitap

E-okul sınıf kütüphanesinde yer alan verilere göre, 5. sınıfta öğrenim gören 44 kız öğrencinin 204 farklı kitap okuduğu tespit edilmiştir. Grafik 3 incelendiğinde ise 5. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin en fazla “Nasrettin Hoca Fıkraları” (f:17), ikinci olarak “Kibritçi Kız” (f:13), üçüncü olarak ise “Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler” (f:12) adlı kitapları okudukları görülmektedir. Kız öğrencilerin en fazla okudukları ikinci (Kibritçi Kız) ve üçüncü (Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler) kitaba bakıldığında kahramanlarının kendi hemcinsleri olan kitapları okumayı tercih ettikleri görülmektedir.

3.2. İkinci alt probleme yönelik elde edilen bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “5. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitap nelerdir?” sorusuna yönelik edilen bulgular Grafik 4’te gösterilmiştir

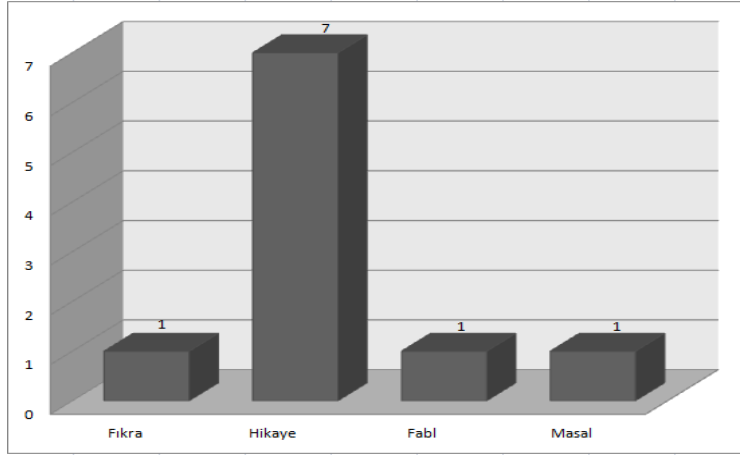


Grafik 4. 5. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin en çok okudukları 10 kitap

E-okul sınıf kütüphanesinde yer alan verilere göre, 5. sınıfta öğrenim gören 33 erkek öğrencinin 108 farklı kitap okuduğu tespit edilmiştir. Grafik 4 incelendiğinde ise 5. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin en fazla “Nasrettin Hoca Fıkraları” (f: 13), ikinci olarak “Pinokyo” (f: 6), üçüncü olarak ise “Aya yolculuk” (f: 6) adlı kitapları okudukları görülmektedir. Erkek öğrencilerin en çok okudukları ilk üç kitap (Nasrettin Hoca Fıkraları, Pinokyo ve Aya Yolculuk) incelendiğinde, bu kitapların ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yaş aralığına (10-11) uygun olduğu görülmektedir.

3.3. Üçüncü alt probleme yönelik elde edilen bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitabın tür dağılımı nedir?” sorusuna yönelik edilen bulgular Grafik 5’te gösterilmiştir.

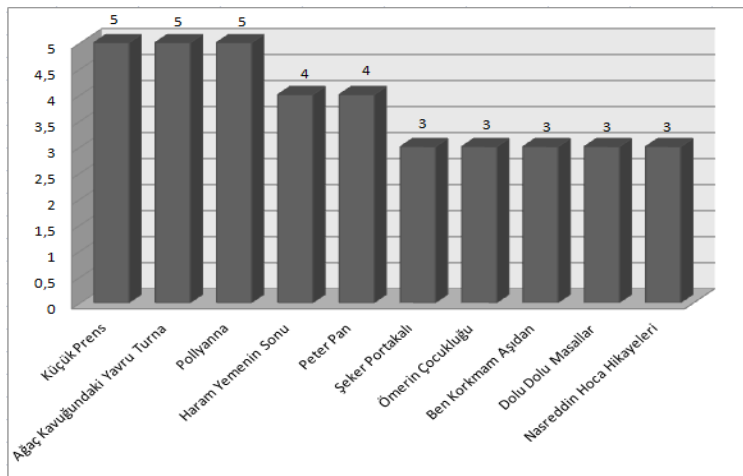


Grafik 5. 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en çok okudukları 10 kitabın tür dağılımı

Grafik 5 incelendiğinde 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en çok okudukları 10 kitabın tür dağılımı görülmektedir. Öğrencilerin en fazla “Hikâye” (f: 7) kitaplarını okumayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. İlk 10 kitap arasında “ Fıkra ”, “ Fabl ” ve “ Masal ” türlerinden birer kitap yer almaktadır. 5. sınıf öğrencilerinin yaş aralıkları göz önüne alındığında, öğrencilerin en fazla “Hikâye” türü kitapları okumaları beklenen bir sonuç olmuştur.

3.4. Dördüncü alt probleme yönelik elde edilen bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “6. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitap nelerdir?” sorusuna yönelik edilen bulgular Grafik 6’da gösterilmiştir.

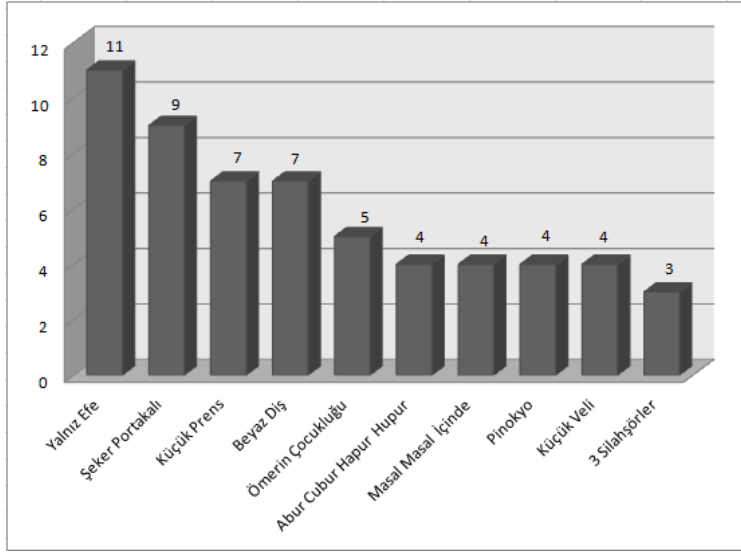


Grafik 6. 6. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin en çok okudukları 10 kitap

E-okul sınıf kütüphanesinde yer alan verilere göre, 6. sınıfta öğrenim gören 40 kız öğrencinin 199 farklı kitap okuduğu tespit edilmiştir. Grafik 6 incelendiğinde ise 6. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin en fazla “Küçük Prens” (f: 5), ikinci olarak “Ağaç kavuğunda Turna” (f: 6), üçüncü olarak ise “Pollyanna” (f: 6) adlı kitapları okudukları görülmektedir.

3.5. Beşinci alt probleme yönelik elde edilen bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “6. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitap nelerdir?” sorusuna yönelik edilen bulgular Grafik 7’de gösterilmiştir.

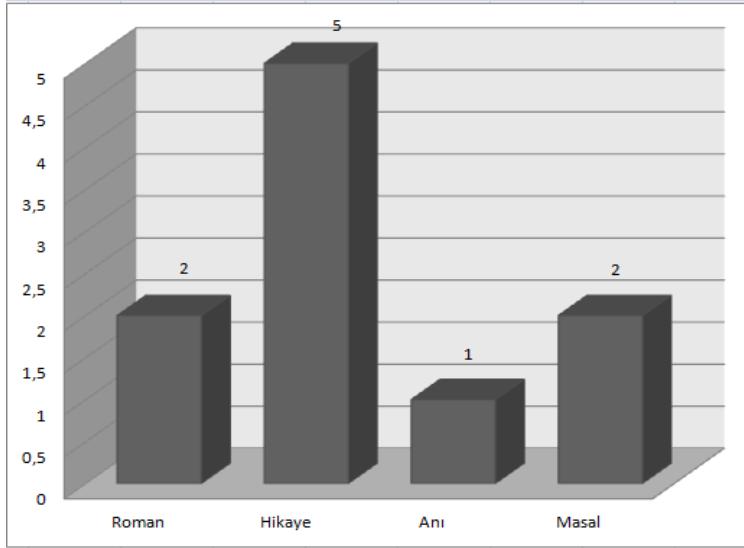


Grafik 7. 6. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin en çok okudukları 10 kitap

E-okul sınıf kütüphanesinde yer alan verilere göre, 6. sınıfta öğrenim gören 35 erkek öğrencinin 154 farklı kitap okuduğu tespit edilmiştir. Grafik 7 incelendiğinde ise 6. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin en fazla “Yalnız Efe” (f: 11), ikinci olarak “Şeker Portakalı” (f: 9), üçüncü olarak ise “Küçük Prens” (f: 7) adlı kitapları okudukları görülmektedir.

3.6. Altıncı alt probleme yönelik elde edilen bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitabın tür dağılımı nedir?” sorusuna yönelik edilen bulgular Grafik 8’de gösterilmiştir.

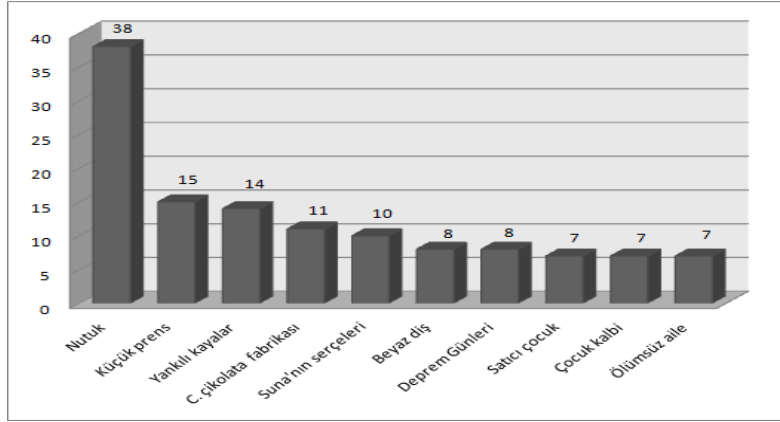


Grafik 8. 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en çok okudukları 10 kitabın tür dağılımı

Grafik 8 incelendiğinde 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en çok okudukları 10 kitabın tür dağılımı görülmektedir. Öğrencilerin en fazla “Hikâye” (f: 5) kitaplarını okumayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. İlk 10 kitap arasında “Roman” ve “Masal” türlerinden ikiser, “Anı” türünden ise bir kitap yer aldığı görülmektedir. Bu elde edilen veriler ile 5. sınıf öğrencilerinin en çok okuduğu 10 kitabın tür dağılımı karşılaştırıldığında, “Hikâye” türü yine en çok tercih edilen tür olmuştur. Ayrıca 6. sınıf öğrencilerinin en çok okuduğu 10 kitap içinde “Roman” ve “Anı” türünden kitaplarda yer almıştır.

3.7. Yedinci alt probleme yönelik elde edilen bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “7. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitap nelerdir?” sorusuna yönelik edilen bulgular Grafik 9’da gösterilmiştir.

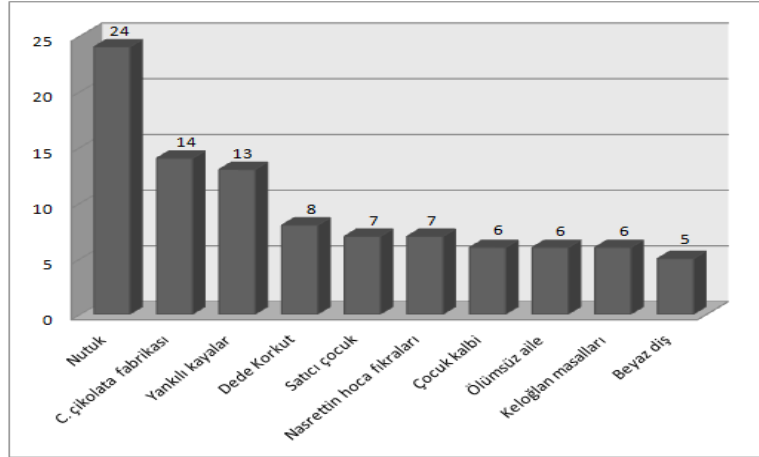


Grafik 9. 7. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin en çok okudukları 10 kitap

E-okul sınıf kütüphanesinde yer alan verilere göre, 7. sınıfta öğrenim gören 50 kız öğrencinin 167 farklı kitap okuduğu tespit edilmiştir. Grafik 9 incelendiğinde ise 7. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin en fazla “Nutuk” (f: 38), ikinci olarak “Küçük Prens” (f: 15), üçüncü olarak ise “Yankılı Kayalar” (f: 14) adlı kitapları okudukları görülmektedir.

3.8. Sekizinci alt probleme yönelik elde edilen bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan “7. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitap nelerdir?” sorusuna yönelik edilen bulgular Grafik 10’da gösterilmiştir.



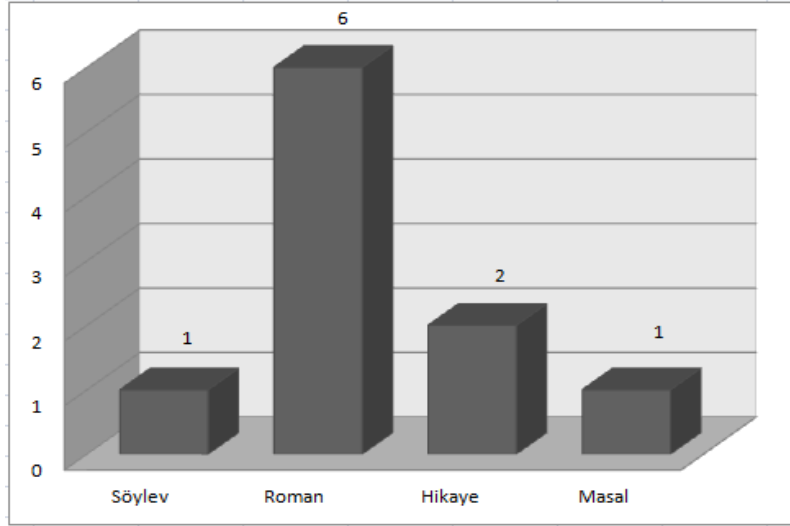
Grafik 10. 7. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin en çok okudukları 10 kitap

E-okul sınıf kütüphanesinde yer alan verilere göre, 7. sınıfta öğrenim gören 49 erkek öğrencinin 141 farklı kitap okuduğu tespit edilmiştir. Grafik 10 incelendiğinde ise 7. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin en fazla “Nutuk” (f: 24), ikinci olarak

“Charlie’nin Çikolata Fabrikası” (f: 14), üçüncü olarak ise “Yankılı Kayalar” (f: 13) adlı kitapları okudukları görülmektedir.

3.9. Dokuzuncu alt probleme yönelik elde edilen bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitabın türü nedir?” sorusuna yönelik edilen bulgular Grafik 11’de gösterilmiştir.

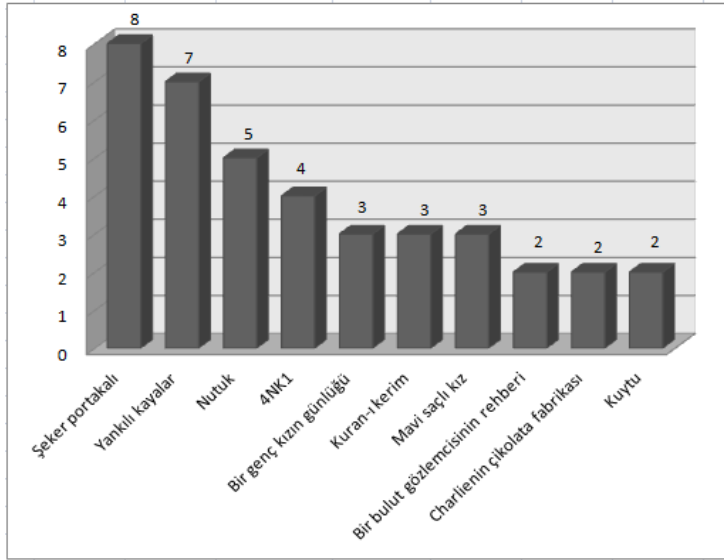


Grafik 11. 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en çok okudukları 10 kitabın tür dağılımı

Grafik 11 incelendiğinde 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en çok okudukları 10 kitabın tür dağılımı görülmektedir. Öğrencilerin en fazla “Roman” (f: 6) kitaplarını okumayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. İlk 10 kitap arasında “ Hikâye” türünden iki, “ Söylev ” ve “ Masal ” türlerinden ise birer kitap yer aldığı görülmektedir. Bu elde edilen veriler ile 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin en çok okuduğu 10 kitabın tür dağılımı karşılaştırıldığında, “Roman” türü kitaplar en çok tercih edilen tür olmuştur. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin en çok tercih ettiği “Hikâye” türü kitapların az tercih edildiği görülmektedir.

3.10. Onuncu alt probleme yönelik elde edilen bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi olan “8. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitap nelerdir?” sorusuna yönelik edilen bulgular Grafik 12’de gösterilmiştir.

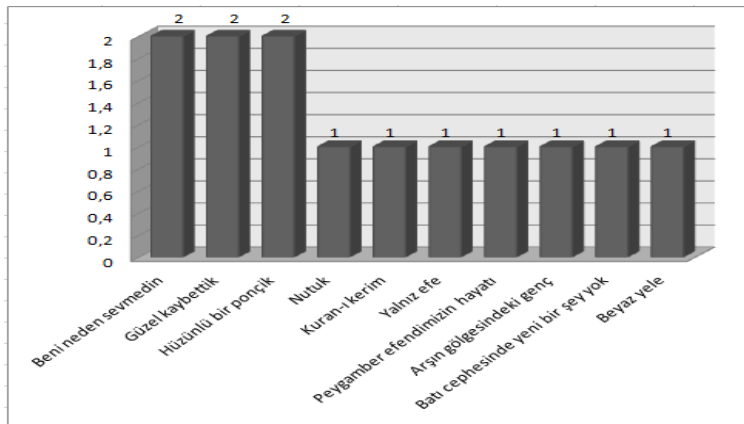


Grafik 12. 8.sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin en çok okudukları 10 kitap

E-okul sınıf kütüphanesinde yer alan verilere göre, 8. sınıfta öğrenim gören 40 kız öğrencinin 58 farklı kitap okuduğu tespit edilmiştir. Grafik 12 incelendiğinde ise 8. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin en fazla “Şeker Portakalı ” (f: 8), ikinci olarak “Yankılı Kayalar” (f: 7), üçüncü olarak ise “Nutuk” (f: 5) adlı kitapları okudukları görülmektedir.

3.10. On birinci alt probleme yönelik elde edilen bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi olan “8. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitap nelerdir?” sorusuna yönelik edilen bulgular Grafik 13’te gösterilmiştir.

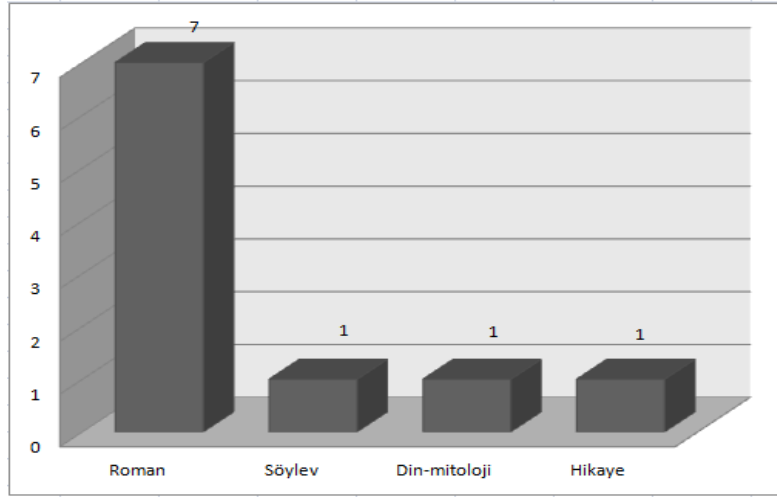


Grafik 13. 8. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin en çok okudukları 10 kitap

E-okul sınıf kütüphanesinde yer alan verilere göre, 8. sınıfta öğrenim gören 20 erkek öğrencinin 22 farklı kitap okuduğu tespit edilmiştir. Grafik 13 incelendiğinde ise 8. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin en fazla “Beni Neden Sevmedin” (f: 2), ikinci olarak “Güzel Kaybettik” (f: 2), üçüncü olarak ise “Hüzünlü Bir Ponçık” (f: 2) adlı kitapları okudukları görülmektedir.

3.9. On ikinci alt probleme yönelik elde edilen bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi olan “8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en çok okudukları ilk 10 kitabın türü nedir?” sorusuna yönelik edilen bulgular Grafik 14’te gösterilmiştir.



Grafik 14. 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en çok okudukları 10 kitabın tür dağılımı

Grafik 14 incelendiğinde 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en çok okudukları 10 kitabın tür dağılımı görülmektedir. Öğrencilerin en fazla “Roman” (f: 7) kitaplarını okumayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. İlk 10 kitap arasında “ Hikâye”, “ Söylev ” ve “ Dini-mitoloji ” türlerinden ise birer kitap yer aldığı görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimlerinin tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen 77 beşinci sınıf öğrencisinin beş aylık süre zarfında toplam 312 farklı kitap okuduğu tespit edilmiştir. Bu rakam beşinci sınıf öğrenci sayısı ile oranlandığında bir öğrencinin beş aylık zaman diliminde ortalama (X:4,05) adet kitap okuduğu görülmektedir. 75 altıncı sınıf öğrencisi ise 353 farklı kitap okumuştur. Okunan kitap sayısı altıncı sınıf öğrenci sayısına oranlandığında, bir öğrencinin beş aylık süre içerisinde ortalama (X:4,7) adet kitap okuduğu görülmektedir. 99 yedinci sınıf öğrencisi toplam 308 farklı kitap okumuştur. Öğrenci sayısı kitap sayısına

oranlandığında, bir öğrencinin (X:3,1) adet kitap okuduğu tespit edilmiştir. 60 sekizinci sınıf öğrencisi ise 80 farklı kitap okumuştur. Sekizinci sınıf öğrenci sayısının kitap sayısına oranı bakıldığında, bir öğrencinin (X:1,3) adet kitap okuduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmaya katılan 311 öğrenci toplam 1053 kitap okumuştur. Ancak aynı kitaplar bu listeden çıkarıldığında katılımcıların toplam 735 farklı kitap okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. 735 farklı kitap araştırmaya katılan öğrenci sayısına oranlandığında, bir öğrencinin beş aylık süreçte aylık (X: 2,3) adet kitap okuduğu görülmektedir. Yılmaz'ın (1993) çalışmasında Amerikan Kütüphanecilik Derneğinin (ALA) geliştirdiği ölçütlerden yararlanarak oluşturduğu kriterlere göre araştırmaya katılan öğrencilerin okuma düzeylerinin "az okuyan okuyucu" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar çerçevesinde öğrencilerin kitap okuma oranlarının düşük olduğu ve gelişmiş ülkeler ile kıyaslandığında bu oranın alt seviyelerde kaldığı görülmektedir. Bu sonuç kitap okumanın henüz ortaokul öğrencileri arasında alışkanlığa dönüşmediğini göstermektedir.

Okuma eğilimlerinin tespitini amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle, hem kız hem de erkek öğrencilerin hemcinslerine okudukları kitapları tavsiye ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yaş aralığı (10-14) düşünüldüğünde, bu yaşlardaki çocukların rol model olarak öğrenmeyi gerçekleştirdikleri bilinen bir gerçektir. Kültür Bakanlığının 2011 yılında Türkiye genelinde 26 ilde 6212 kişi ile yapmış olduğu araştırma bunu desteklemektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların %61,5'i tavsiye edilen kitapları okuduğunu belirtmiştir. Bu durumu destekleyen bir bulguyu Deniz (2015) yaptığı araştırmasında elde etmiştir. 382 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılan bu araştırmanın sonucunda, katılımcıların %36'sı ailelerinden, %25'i öğretmenlerinden, %19,9'u arkadaşlarından ve %9,5'i ise medyadan etkilenecek kitap okudukları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okuma eğilimleri sonuçları incelendiğinde, beşinci sınıfta öğrenim gören hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin en fazla "Nasrettin Hoca Fıkraları" adlı kitabı okuduğu görülmektedir. Bu sonuca benzer bir bulgu Duran ve Sezgin'in (2012) 4. ve 5. sınıfta öğrenim gören toplam 315 öğrenciye yönelik yaptıkları araştırmada elde edilmiştir. Bu çalışmada, "Nasrettin Hoca Fıkraları"nın en çok tercih edilen kitaplar arasında yer aldığı görülmektedir. Yine Arı ve Okur'un (2013) yaptığı araştırmada "Nasrettin Hoca Fıkraları" en çok okunan kitaplar arasında yer almaktadır.

Altıncı sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin en fazla "Küçük Prens" adlı kitabı, erkek öğrencilerin ise "Yalnız Efe" adlı kitabı okudukları tespit edilmiştir. Arı ve Okur'un (2013) 20 ilde 29 okulda 1978 lise 1 öğrencisine yönelik yaptığı araştırmada "Yalnız Efe" adlı kitap en çok okunan kitaplar arasında 16. sırada yer almaktadır.

Yedinci sınıfta öğrenim gören hem kız hem de erkek öğrencilerin en fazla "Nutuk" adlı kitabı okuduğu görülmektedir. Sekizinci sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin en fazla "Şeker Portakalı", erkek öğrencilerin ise "Beni Neden Sevmedin" adlı kitabı okuduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Arı ve Okur'un (2013) yaptığı araştırmada "Şeker Portakalı" adlı kitap en çok okunan kitaplar arasında 13. sırada yer almaktadır.

Öğrencilerin okuduğu kitapların tür eğilimlerine bakıldığında, ortaokul öğrencilerinin en fazla "Hikâye" ve "Roman" türünden kitapları okumayı tercih ettiği görülmektedir. Alanda yapılan birçok araştırma (Acıyan, 2008; Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006; Balcı, 2009; Coşkun, Karakoç ve Zorbaz, 2007; Demirer, Çintaş Yıldız ve Sünbül, 2011; İşcan, Arıkan ve Küçükaydın, 2013; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Mavi, 1995; Özkaya ve Çetin, 2014; Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun, 2013; Yalınkılıç ve Ülper, 2011) bu bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafında 2007 yılında 13 il kapsamında toplam 1120 öğrenci üzerinde yapılan araştırmadan elde edilen verilere göre katılımcıların %71,13'ü (f: 749) "Roman" türünü tercih ettiğini belirtmiştir. Ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimlerinin tespitini amaçlayan bu araştırmadan elde edilen sonuçtan da anlaşılacağı üzere öğrenciler belli türlere yoğunlaşırken bazı türleri ise hiç tercih etmediği görülmektedir

Öneriler

- Ortaokul çağındaki öğrencilerin özellikle ekran grubundan çok etkilendiği düşünüldüğünde, Türkçe öğretmenleri birbirlerine yaş düzeylerine uygun kitapları önermeleri hususunda öğrencilerini teşvik etmelidir.
- Ayrıca Türkçe öğretmenleri öğrencilerin yaş grubuna ve ilgilerine yönelik okuma listeleri tavsiye etmelidir.
- Öğrencilerin çoğunlukla "Roman ve Hikâye" türlerini okuduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin duygu ve düşünce dünyalarının sınırlı düzeyde gelişmesine sebep olabilir. Bu noktada Türkçe ve sınıf öğretmenlerine düşen önemli görevler bulunmaktadır. Öğrencilerin tercih etmediği diğer türleri cazip hale getirecek etkinlikler düzenlemelidirler.
- Öğrenciler, sınıf ortamında kitaplık oluşturmaları konusunda teşvik edilmelidir.

Kaynakça

- Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alpay, M.(1991). *Kütüphane: Dünü Yarına Bağlayan Köprü*. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Arı, G. ve Okur, A. (2013). "Öğrencilerin İlköğretim 100 Temel Eseri Okuma Durumu", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 17, Sayı: 3, Ss 307-328.
- Aytaş, G.(2003). Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13. sayı.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, 169, 277- 296.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bamberger, R.(1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (Çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Batur, Z. (2012). Divânü Lûgatı't-Türk'te Anlama ve Anlatma Becerilerine İlişkin Örnekler. *Turkish Studies*, 7(2), 219-231.
- Bondanza, A., Kelly, K., & Treewater, A. (1998). Means of improving reading comprehension. *Dominican College School of Education*. Retrieved from ERIC database. (ED424567).
- Bozpolat,E. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), *Zeitschriftfürdie Türken Journal of World of Turks*, Vol.2, No.1,ss.411-427.
- Coşkun, E., Karakoç, M., ve Zorbaz, K. Z. (2007). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları. *38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (10-15 Eylül 2007-Ankara) Bildiri Özetleri Kitabı*, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu, *TÜBAR*, Cilt XI, ss 231-244.

- Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deci R. , Ryan. M ve Edward L. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.
- Demirel, Ö.(1990) *Yabancı Dil Öğretimi: ilkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirer. V., Çintaş Yıldız, D. ve Sünbül, A. M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanılan ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki: Konya ili örneği. *İlköğretim Online*, 10(3), 1028-1036.
- Devrimci, H.(1993) *ilkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının incelenmesi* (Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durkin, D. (1989). *Teaching them to read (fifth edition)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Deniz, E.(2015). "Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları", *Okuma Yazma Eğitim Araştırmaları*, 3 (2), Ss 46-64.
- Duran, E. ve Sezgin. B. (2012) "İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Ve İlgilerinin Belirlenmesi", *Turkish Studies*, 7 (4): 1649-1662.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göktürk, A.(1997) *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güleryüz, H. (2000). *Türkçe Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Harris, A. J ve Sipay, E.R. (1990). *How to Increase Reading Ability. (Ninth Edition)*. New York: Longman.
- İşcan, A., Arıkan, İ. B. ve Küçükaydın, M. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslar arası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 1-16.
- Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kavcar, C.; Oğuzkan, F. & Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (İlgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 24(1): 11-32.
- Mavi, (1995). Okuma hatalarının okuma alışkanlığına etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- May, F.B. (1986). *Reading as Communication: An Interactive Approach*. Merill.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara : Öncü Kitap.
- Öz, F. (2001). Uygulamalı Türkçe öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özkaya, G. P. ve Çetin, D. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımına ilişkin bir inceleme, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Pardon, L.S. (2004). "What Every Teacher Needs to Know About Comprehension", *The Reading Teacher*, v:58, i:3, p:272(9).
- Schunk, H. D. (2009). *Öğrenme Teorileri (Çev. Mehmet Şahin)*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Thorndike, R.L. (1973). *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries*. New York.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizyürek, F., Çolakoğlu, K. B. ve Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150.
- Tinker, M. A ve McCullough, C. M. (1986). *Teaching Elementary Reading*. New York : Appleton Century-Crofts.

Townsend, R.(2002). *Okuma Zenginliği (Çev: Tayfur Keskin)*, istanbul: Sistem Yayıncılık.

Ungan, S. (2008).Türkiye’de Kitap Okuma: Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Altyapısı, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.

Wang J.H ve Guthire T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation,extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text. *Reading Research Quarterly*, Cilt 39162-186, ss. 162-186.

Wittrock, M. C. (1981). *Reading comprehension. Neuropsychological and cognitive processes of reading*. New York: Academic.

Yalınkılıç, K. ve Ülper, H. (2011). “İlköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyleri”, Samsun Sempozyumunda sunuldu. [çevrimiçi] http://www.academia.edu/1346267/ilkogretim_6_8._sinif_ogrencilerinin_okuma_aliskanlik_duzeyleri.

Yıldız, M. ve Ceviz, N. (2008). *Arapça Okuma Becerisini Geliştirme Rehberi. (2. Baskı)*. İstanbul: Elif Yayınları.

Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf

<http://tdk.gov.tr> (Erişim tarihi: 04/03/2019)



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

ISSN 2651 - 5067

ÇOCUK KİTAPLARINDA SORUN ODAKLILIK: ENGELLİLİK ALGISI¹

PROBLEM ORIENTATION IN CHILDREN'S LITERATURE: PERCEPTION OF DISABILITY

Yasin Mahmut YAKAR*

*Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi
ABD, ymyakar@erzincan.edu.tr

Oğuzhan YILMAZ**

**Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi ABD,

Hatice Derya YILMAZ***

***Bilim Uzmanı

Gönderilme Tarihi: 07.04.2019

Kabul Tarihi : 19.06.2019

Özet: Çocuk kitaplarının edebî duyuş kazandırma yanında bir başka işlevi de çocuğa hayata dair bir takım farkındalıklar kazandırmasıdır. Çocuk kitaplarında temel amaç eğitmek olmasa da, çocuğu hayatta karşılaşılabileceği bir takım olay ve durumlara karşı hazırlamaktadır. Çalışmanın amacı çocuk kitaplarında yer alan engelli kahramanların kendilerini algılama biçimleri ile çevrenin engellilik algısının tespitidir. Bu sebeple çalışmada doküman analizi deseni kullanılmıştır. Çalışmada incelenen eserlerde engelli bireylerin toplum ve öznel ben tarafından

¹ Bu çalışma, 5. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulan Çocuk Kitaplarında Sorun Odaklılık: Engellilik Algısı isimli sözlü sunumun genişletilmiş hâlidir.

ötekileştirildiği görülmektedir. Engel gruplarında özellikle bedensel engele sahip kahramanların ağırlıkta olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun zihinsel engelli bireylerin duygu dünyalarını anlatmalarının zor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Eserleri engelli bireylerin de okuyacağı göz önünde bulundurulduğunda yaşadıkları pek çok deneyimin somutlaştırıldığı söylenebilir. Bununla birlikte eserlerde olumlu tavır/bakış açısından ziyade olumsuz bakış açılarının daha yoğun hissedildiği tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda engelliliğin farklı boyutlarıyla ve edebîlik göz önünde tutularak, incelenen eserlerde kendine yer bulduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: çocuk edebiyatı, engellilik, sorun odaklılık.

Abstract: In addition to giving children a literary feel, another function of the children's books is that they bring some awareness of life to the child. Although the primary purpose in children's books is not to educate, it prepares the child against a number of events and situations that he / she may encounter in life. The aim of this study is to determine the self-perception of disabled heroes in children's books and the reaction of people to his/her disability. Therefore, document analysis design was used in the study. It is observed that the disabled individuals are marginalized by the society and the subjective self in the works examined. It is noteworthy that the disabled heroes have predominantly physical disabilities in the books. This situation is thought to be due to the fact that it is difficult for mentally handicapped individuals to express their emotions. Considering that the individuals with disabilities will also read these books, it can be said their experiences will become concrete. On the other hand, it is determined that negative points of view are felt more intensely than positive attitudes / points of view in these books. As a result of the study, it has been determined that disability is handled with a different perspective in the works examined when literature is taken into consideration.

Keywords: children's literature, disability, problem orientation.

1. Giriş

Çocuk kitaplarının edebî duyuş kazandırma yanında bir başka işlevi de çocuğa hayata dair bir takım farkındalıklar kazandırmasıdır. Çocuk edebiyatı ürünleri eğlendirme, resmin ve dilin güzelliklerini sezinlettirme dışında, çocukların kendilerini ve yaşamı tanımalarına, insan doğasını kavramalarına katkı sağlamalıdır (Sever, 2013). Kurgusal metinlerde yer alan konu ve temalar sayesinde çocuk, çevresinde ve toplumda yaşanabilecek olay ve davranış şekillerinin bir anlamda provasını yapmış olur. Bu kimi zaman çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlama ve kültürel kodların aktarımını içerebileceği gibi, kimi zaman da hayatta karşılaşılabileceği sorunlarla farklılıkların bir yansıması olabilir. Çocukların yüz yüze kaldıkları sorunların kimisi ülkelerin genel ekonomik/sosyal durumlarıyla ilişkiliyken, kimisi de çocukların bazı konularda bilinçli olmalarıyla daha kolay çözülecek durumdadır (Yakar, 2018). Bu türden aktarımların yapıldığı ve iletilerin yer aldığı kitaplar ise “sorun odaklı” kitaplar olarak adlandırılır.

Şirin'in (2007) Maier'den aktardığı şekliyle sorun odaklı çocuk edebiyatının en önemli göstergesi, okurun hayatında önem taşıyan değerlerin, sorunların konu edilmesidir. Çocuk, kendisi için yaratılmış edebiyat eserlerinde, yaşadığı ortamın bir benzerini bulur. Yazılanla yaşanan arasında ilişkiler kurma, karşılaştırmalar yapma fırsatını yakalar (Şimşek, 2007). Ancak eserler çocuk gerçekliğine uygun şekilde kurgulanmalıdır. Şirin'in(2007) de belirttiği üzere sorun odaklı çocuk edebiyatı; politik, ideolojik ve güdümlü değil, çocuğun içinde yaşadığı sorunları doğru anlamayı içeren bir işleve sahiptir. Bu işlev aynı zamanda çocuğun duygusal gelişimi üzerinde de etkilidir. Yılmaz ve Yakar(2018) sorun odaklı çocuk edebiyatı kavramına yönelik Türkiye ve dünyada yapılan akademik çalışmaların Türk çocuk edebiyatına yansımalarını incelemiştir. Bu çalışma sonucunda sorun odaklı çocuk edebiyatının isimlendirme problemi olduğu, Türkiye'de bu odakta yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ve ayrıca bibliyoterapi anlamında bu yaklaşımdan faydalanılabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Çocuk edebiyatında bu anlamda "sorun odaklı edebiyat" ana başlığı altında değerlendirilen konular boşanma, ölüm, şiddet, istismar, savaş, göç, engellilik gibi konularda çeşitlilik arz eder. Bu konulardan biri olan engellilik; gelir düzeyi, statüsü, cinsiyeti ne olursa olsun toplumun tüm kesimlerini etkileyen bir sorun alanıdır. Engellilik durumu, çocuk- yetişkin demeden, hatta ileri yaşa bağlı olarak engelsiz iken engelli olunabileceği gerçeği de düşünülerek yüzleşmesi gereken insani bir durumdur (Gürdal Ünal, 2011). Çocuk bu yüzleşmeyi ailesinde ya da çevresinde karşılaştığı engelli bireyler aracılığıyla yapabildiği gibi tanıştığı iyi kurgulanmış çocuk edebiyatı ürünleriyle de yapabilir.

Engellilik, toplumun genelini ilgilendiren bir konu olması sebebiyle psikoloji, sosyoloji, hukuk, sağlık gibi pek çok farklı alanın türlü yönleriyle inceleme konusu olmuştur. Çocuk edebiyatında ise anılması gereken başlıca çalışma Ayfer Gürdal Ünal'a ait "Türk Çocuk Edebiyatında Engellilik" isimli eserdir. Eserde Gürdal Ünal (2011) engelliliği "aile", "okul", "arkadaş", "dış çevre", "bireyin iç dünyası" ve "dil, ideoloji ve engelliler" başlıkları altında ve çeşitli engellilik kuramları ışığında incelemiştir. Türk çocuk edebiyatında engelli imgesinin edilgenden etkine, "zavallı sakat" imgesinden aktif bir engelli imgesine doğru bir değişimi işaret ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca engelli bireylerin olaylara yön veren konumdan ziyade bu olaylardan etkilendikleri ve yardım alan konumda oldukları da gözlenmiştir. Ancak az da olsa akranları arasında eşit konumda olan engelli kahramanlar da görülmektedir. Engelli-çevre ilişkilerinde ise en önemli sonuç dış çevrenin engelli bireyi engeliyle etiketleyip, alay etmesidir. Fiziksel çevre açısından bakıldığında ise engelinin iç mekândan dış mekâna çıktığı görülmektedir. Engelli kahramanı arkadaş çevresi içinde değerlendiren Gürdal Ünal (2011), engelinin yaşamının en çok bu alanda örselendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca başka bir bölümde engellilerin iç dünyalarına da yer verilmiş ancak bunun, daha çok diğer karakterlerin engelliyle karşılaşınca ne hissettiklerine yer verildiği için güç olduğu ifade edilmiştir. İç dünyasına ulaşılan durumlarda ise en çok karşılaşılan durumun "normal" olmaya duyulan özlem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu alanda yapılan bir başka çalışma ise Kural (2012) tarafından eklektik yöntem kullanılarak gerçekleştirilen ve işitme yetersizliğinin yol açtığı sorunları, psikolojik ve toplumsal açıdan inceleyen bir çalışmadır. Üç farklı ülkeden yazarın, üç farklı ana karakterinin ülke şartları ve koşullara uyum sağlama ve olanaklardan yararlanma düzeyleri incelenmiştir. Ders

kitaplarında engelli algısına (Çayır ve Ergün, 2013) yönelik olarak yapılan çalışmada ise farklı derslere ve kademelere ait 68 kitap incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda engelli bireylere yönelik “eksik olma”, “yardıma muhtaç olma”, “yapamama”, “aciz olma” gibi kalıp yargıların kitaplar tarafından desteklendiği görülmüştür. Özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında engelli bireyler yardıma muhtaç toplumsal grup olarak yer almış ve “hasta, yaşlı, güçsüz, yoksul, düşkün, yetim” gibi kavramlar kullanılmıştır. Metinler ve görsellerde engellilerin diğer insanlara muhtaç olarak gösterildiği ve ikinci sınıf vatandaş algısı yaratıldığı da diğer sonuçlardandır. İlköğretim ders kitapları temele alınarak yapılan bir diğer çalışmada (Can, Pekbay, Hakverdi Can, Kaya, Avşar Tuncay ve Candan, 2017) ise MEB tarafından yayımlanan 12 kitap incelenmiştir. Söz konusu kitaplarda engellilik konusuna sınırlı sayıda yer verildiği, kahramanların daha ziyade çocuk ve bedensel engelli olduğu, genellikle okul dışı mekânlarda yer verildiği ve metinlerle görsellerin birbirlerini destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca engelli bireylerin büyük çoğunluğunun kitaplarda aktif konumda oldukları ve %53 oranında engel türüne göre bedensel engelli bireylere yer verildiği bulgularına ulaşılmıştır. Daha özele indirgenerek yapılan ve ilköğretim Türkçe ders kitaplarında engel ve engelliliği inceleyen çalışmada (Tuncer, Karasu, Altunay ve Güler, 2011) engelli bireyler ve engelli bireylere yönelik kavramların kitaplarda, yok denilebilecek bir düzeyde temsil edildiği tespit edilmiştir. Güngörmüş Özkardeş’in (2013) farklı gelişen çocuklara yönelik yayımlanmış kitapları ele aldığı çalışmasında, kitapların önemli bir bölümünü başvuru kitaplarının oluşturduğu, çocuk ve gençlere yönelik olarak hazırlanmış kitap sayısının ise çok az olduğu görülmüştür. “Sol Ayağım Ve Kardeşim Benim Adlı Çocuk Romanlarında Engelliliğe Ailenin, Toplumun ve Engellinin Bakış Açısı” (Gedikoglu Özilhan ve Karadayı, 2015) adlı çalışmada sözü edilen eserler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Her iki kitabın kahramanının da kendileri hakkında düşündüklerinin koşut olduğu görülmüştür. Çalışmada David’in bedensel engelli olmadığı için daha olumlu bir duygu durumu içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Literatürde engellilik ile ilgili farklı konu ve disiplinlerde pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ulaşılan çalışmalarda engelliliğin daha ziyade toplum tarafından nasıl algılandığı ve “özürlü” kavramından engelli kavramına geçiş sürecinin ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte engelli bireyin iç dünyasına ve kendini algılama biçimine yeterli derecede değinildiği düşünülmemektedir. Bu sebeple çalışma, engellilerin kendilerini algılaması ve çevrenin engellileri algılaması yönlerinde daraltılarak sürdürülmüştür. Çalışmanın çocuk kitaplarında engelliliği ele alan diğer çalışmalardan temel farkı incelenen dokümanların diğer çalışmalarda incelenen dokümanlardan önemli ölçüde farklılık arz etmesi ve özellikle son dönemde sorun odaklılık çerçevesinde engelliliğin çocuk kitaplarında kendine daha çok yer bulan bir konuma gelmesidir. Bu bağlamda önemli olduğu düşünülen çalışmada “Çocuk kitaplarında engellilik algısı ne şekilde yer almaktadır?” sorusuna cevap aranmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Yapılan çalışmada doküman analizi deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre doküman analizi, araştırılması istenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı metinlerin analizini kapsamaktadır. Çalışmanın amacı çocuk kitaplarında yer alan engelli kahramanların kendilerini algılama biçimleri ile çevrenin engellilik algısının tespitidir. Bu sebeple çalışmada doküman analizi deseni kullanılmıştır.

2.2. İncelenen Dokümanlar

Çalışmada kurgusunda engelli kahraman/kahramanlar barındıran, çocuklara yönelik hikâye ve roman türünde kitaplara yer verilmiştir. İncelenen dokümanlara ait bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

<i>Kitabın Adı</i>	<i>Yazar</i>	<i>Yayınevi</i>	<i>Basım Tarihi</i>	<i>Kısaltma</i>
Bana Sesini Bırak	Neslihan Önderoğlu	Günüşiği Kitaplığı	2015	(BSB)
Daralan	Mine Soysal	Günüşiği Kitaplığı	2017	(D)
Denize Doğru	Ayla Çınaroğlu	Uçanbalk	2011	(DD)
Düşlerin Peşindeki Çocuk	Koray Avcı Çakman	Altın Kitapları	2016	(DPÇ)
Güneşe Açılan Pencere	Melike Funda Kaynak	Bu Kitap	2016	(GAP)
Merhaba Sevgi	Ayla Kutlu	Bilgi Yayınevi	2018	(MS)
Müzik Satan Çocuklar	Yalvaç Ural	Marsık Kitap	-	(MSÇ)
Parmak Uçları	Seran Demiral	Tudem	2015	(PU)
Patenli Kız	Zeynep Cemali	Günüşiği Kitaplığı	2018	(PK)
Sevginin Gizli Tarifi	Habib Bektaş	Altın Kitaplar	2017	(SGT)
Sihirli Sözcükler	Zehra Ünüvar	Bilgi Yayınevi	2009	(SS)

Tablo 1'de incelenen dokümanlara ait bilgiler ayrıntılı olarak yer almıştır. Farklı yayınevlerine ait on bir farklı kitap incelenmiştir. Metin içerisinde yapılan doğrudan alıntıların kolaylık taşıması açısından kısaltmalarına tabloda yer verilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmaya kaynak teşkil edecek veriler iki aşamalı şekilde elde edilmiştir. İlk aşamada çocuk edebiyatında engellilik konusunda literatür taraması yapılmıştır. Sonrasında ise konunun amacına uygun olarak on beş kitap, farklı yayınevleri ve yazarlara ait olmasına dikkat edilecek şekilde seçilmiştir. Bu seçim yapılırken alan uzmanından görüş alınmıştır. Ön okumaları tamamlanan on beş kitabın dördünde çalışma amacına uygun verilere rastlanmamıştır. Devamında hazırlanan formlar kullanılarak, “engelli kahramanlar” temelinde betimsel analize tabi tutulmuştur. Daha sonra ise elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak ana başlıklar ve alt başlıklar oluşturulmuştur. Bu gruplandırmada engelli bireyin kendisini algılaması ve çevrenin engellilik algısı ana başlıkları oluşturmuştur. Analizler esnasında kodlama tutarlığını sağlayabilmek için bir nitel araştırma uzmanı yardımıyla çalışmanın bir kesitinde kodlamalar yapılmış, bu kodlamalar arasındaki tutarlığın Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülüne göre (Güvenirlilik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) .70’in üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. Bu formülün uygulanması sonucunda .83 oranı elde edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. Engelli Bireyin Kendisine Yönelik Algısı

Çalışmada engelli bireyin kendisine yönelik algısının olumlu ve olumsuz yönlerde olduğu görülerek tablolar hâlinde sunulmuştur.

3.1.1. Kendisiyle Barışık Olanlar

Tablo 1. Kendisiyle Barışık Olan Engelliler

Kendileri üzerinden şaka yaparlar ve kendileriyle barışıklırlar (PU, 21; PU,39; DPÇ, 13; SGT,46, 110,135; PK, 157; GAP,31).

Ön yargılı değildirler(PU, 54,58).

Azımlıdırler ve kimseye gereksinimleri olmadan yaşamak isterler (GAP, 10; DD,36; SGT,44; PK,214; MS, 81; MSÇ,101).

Engelliliğin duygu sömürsü olarak kullanılmasını ve kendilerine acınmasını istemezler (GAP, 34; SGT,46,72).

Farklı yeteneklerini keşfetmek kendilerine güven duymalarını sağlar (DPÇ, 134).

Kendilerine güvenirlir(SGT, 110; MS ,81; MS, 82; SGT, 110; PK, 65; SS, 18).

Birbirlerine rehberlik ederler (PU, 38-39, 44; DD, 40; DPÇ, 113,116-117).

Umut ve umutsuzluk duygularını yaşarlar (MSÇ, 76, 95).

Yaşlarına göre olgun davranırlar (GAP, 9, 23, 31; PK, 96, 126).

Tablo 1’de engelli bireylerin kendileriyle barışık olma durumlarına ilişkin iletilere yer verilmiştir. Sınıflandırmada belirgin olarak öne çıkan ileti, ana başlıkla koşut olarak engellilerin kendileri üzerinden şaka yapma ve kendilerine güvenmeleri ile ilgilidir. Görme engeli bulunan Doğan, arkadaşıyla kütüphaneye gider ve orada ilk defa kabartma yazı gördüğünü söyleyen arkadaşına dönerek “Şahsen ben hiç görmedim (PU, 21)” der. Bir başka bölümde tek ayağı aksayan kahramanın kendisine bulduğu ismi büyükannesine paylaşmasına yer verilir, “Senin bir adın var ama...” “Olsun... Takma bir adım yok.” “Haklısın. Neymiş bakalım kendine taktığın ad?” “Ördekayak...” “Büyükannesi torununun bunu söylerken hüzünlenmek bir yana neşelendiğini görünce hiç düşünmeden, “Peki!” demiş, hemen peşinden eklemiştir. “Sen çok özel bir çocuksun Ördekayak.” (DPÇ, 13). Eserin bütününde adıyla değil, kendine taktığı isimle yer alan kahramanın, kendine olan güvenini kazanma serüveninin başlangıcını oluşturur bu adım. Kendine güvenmenin hayata bakışı açısını değiştireceği ve anlamlı kılacağı da bu ileti etrafında verilen diğer mesajları oluşturması bakımından önemlidir. İletişim kurarken istemsizce kullandığı bir takım kelimeler sonucunda paniğe kapılan arkadaşının davranışlarına yönelik olarak Aysel isimli kahramanın söylediklerinin yer aldığı konuşma ise çarpıcı bir örnek olarak değerlendirilebilir: “Aptal çocuk; kendini, konuştuklarını sınırlamayı bırak, ben engelliyi, bunu biliyorum. Senin de şimdi engelli bir arkadaşın var. Bunu bil. Engelli oluşumu çağrıştıracak, vurgulayacak, anımsatacak şeyleri birlikteliğimizin doğallığı içinde söylersen, bunu büyütme, bunu öne çıkarma. Ben engelliyim. Bitti! Ben, beni henüz taşımayan bacaklarımı seviyorum. Onunla dostum. Onunla gırgır bile geçiyorum. Bazen onlara, iki bacağıma ‘bana teşekkür borçlusunuz, sizin gibi tembellerle arkadaşlık yapıyorum’ bile diyebiliyorum. O nedenle, bundan böyle benimle konuşurken benim engelli oluşumu anımsatan, çağrıştıran bir şey söyleyince, lütfen rahat ol. Engelli olduğum için pozitif ayrımcılık yapmış olursun. Anladın mı çocuk (SGT, 110).”

Kendilerine güvenen engelli bireylerin bu güven sonucu daha azimli olduklarını görmek mümkündür. Özellikle azimli olmanın temelinde, bağımsız hareket edebilme isteği yatmaktadır. Kaza sonucu tek kolunu kaybeden Sevgi, yaşadığı bocalamadan kurtulur ve “... kendi kendine: BİR DAHA YENİLMEYECEĞİM (MS, 81)” der ve bu kararından sonra “Bir kolum var. Pek çok şeye yetebilir. Onun yetmediği durumlarda insanlar ve araçlar var. Yaşamımı kendi başıma sürdüreceğim kadar güçlüyüm, daha güçlü olabilirim. Şimdi yemek yiyeceğim, daha sonra yazı yazacak, resim yapacağım. Bunları başaracak bir kolum var (MS, 82)” diyerek kendi kendine söz verir. Sonradan yaşanan bir engel sonucunda yeniden hayata sarılmanın gerekliliği ve azimli olmanın vurgulanması bakımından önemli bir iletidir. Sonradan bedensel engelli olan Tutku isimli karakter ise bir yere bağlanıp kalmaktan dolayı yaşadığı üzüntüden sonra durumu kabullenme aşamasına geçer: “Zamanla durumunu kabullenip yeni koşullarına alışınca, ulaşmak istediği yerler için çeşitli yollar denemeye başlamıştı. Koltuklardan kayarak yere iniyor, kollarının yardımıyla kendisini yukarı çekerek, yerden koltuğa çıkabiliyordu. Uzaktaki oyuncaklarını almak içinse, bebekler gibi emekliyordu... (GAP, 10).” Tutku’nun yaşadıklarının okuyucuya anlatılmasıyla örtük olarak verilen azimli olma ileti devam eden satırlarda “Oysa Tutku, azimli bir çocuktur. “Düdü” adını verdiği tekerlekli sandalyesi alındıktan hemen sonra, kullanmasını kolayca öğrenmişti. Evin içinde kimseye gereksinimi olmadan hareket etmeye

başladığından beridir de kendini hiç eksik hissetmiyordu(GAP, 10)” şeklinde daha açık ifadelerle yer alır.

Kendileriyle barışık olan engelli bireylerin, kendilerine acınmasını istemedikleri ve engellerinin bir duygu sömürüsü aracı olarak kullanılmasına da karşı oldukları görülmektedir. Bu duygular engelli bireyin kendine güveni ve azimli olması iletileriyle de yakından ilişkilidir. *“Tedavi için gittiği hastanelerde, engelli insanların kimisi hastalığını duygu sömürüsü olarak kullanıyordu. Bunun kötü bir şey olduğunu bilen küçük kız, onlara benzemeyi istemiyordu (GAP, 34).”*

İletilerin bir kısmında ise engelli bireylerin akranlarına oranla daha olgun düşünüp davrandıklarını görmek mümkündür. Patenli Kız isimli kitapta yer alan Mırmır Nine’yi, çevresindeki kimse dinlemez. Duyma engelli Şerare ise Mırmır Nine’yi dinler. *“Yalnızca siz dinlemediniz, o dinledi. Duyarlı pek saygılı bir kızdı (PK,126)”* diyerek beğenisini de dile getirir.

3.1.2. Kendisiyle Kavgalı Olanlar

Tablo 2. Kendisiyle Kavgalı Olan Engelliler

Zaman zaman engelleri olması sebebiyle üzümler ve engelli olmamayı isterler (DPÇ, 19, 25, 77; PU, 40; GAP, 7, 8, 45, 73).

Kendilerini işe yaramaz hissedebilirler (D, 58).

Engellerinden dolayı sevilmeyi hak etmediklerini düşünebilirler (SGT, 109).

Çevrelerinin ve yakınlarının kendileri hakkında olumsuz düşünce ve hisleri olduğunu düşünürler(PU, 18, 71, 104).

Hayatın kendilerine adil davranmadığını/haksızlığa uğradıklarını düşünürler (PU, 36).

Zaman zaman yaşama arzularını yitirebilirler (DD, 26).

Engellerinden dolayı arkadaşlarına karşı kıskançlık duygusu taşıyabilirler (GAP, 75).

İnsanları tarafından onaylanmaya yönelik davranışlar içinde olabilirler (MS, 99; PK, 215; GAP,17).

Herhangi bir kaza sonucu sonradan engelli olan bireyler bu durumu kabul etmekte zorlanırlar (GAP, 10; MS, 76; PU, 24, 43, 55; BSB, 65, 67, 81, 80, 86; MSÇ, 76, 95).

Kendilerini diğer engel gruplarından yaşlılarıyla karşılaştırırlar (GAP, 81, PU, 91).

Tablo 2’de kendisiyle kavgalı olan engellilere yönelik iletilere yer verilmiştir. Engelli bireylerin, engelleri sebebiyle zaman zaman üzüldükleri bazen de toplumdan bu engellerini saklamak istedikleri görülür. Üzümlerinin kaynağını farklı sebepler

oluşturur. Kimi zaman yakınlarına yardımcı olamadıkları için: *“Ah, keşke ayağım paytak olmasaydı. O zaman daha hızlı çalışır, daha çok iş yapardım. Soframızda da daha çok yiyecek bulunurdu, diye düşündü Ördökayak (DPÇ, 19)”* ; kimi zaman da yakınlarına ayak bağı olacaklarını düşündükleri için üzüldüler: *“...Tabii ya... Ben o kadar yavaş yürüyorum ki yardım edeceğime ayak bağı oluyorum ona, diye düşünüp üzüldü (DPÇ, 25).”* Görme duyusunu yitirmiş olan Mert’in arkadaşına söyledikleri *“Keşke görme duyum geri gelse de tat ve kokunun ikisi birden gitse, razı olurum (PU, 40).”* ifadesiyle okur, çocuk kahramanın duygularına ilk ağızdan tanık olur. Bir diğer çarpıcı örnek ise Elif isimli bedensel engelli kahramanın düşüncelerinin aktarılmasıyla verilmiştir: *“...Saçlarını tararken, yüzünü inceleyerek düşünüyordu. Sınıf arkadaşlarından olan Elif kadar güzel olmayı çok isterdi. Elbisesi de vitrindeki mankenin üstünde durduğu gibi durmuyordu. “Keşke” diye geçirdi içinden, “keşke yürüyor olsaydım. O zaman elbisem daha güzel olurdu. Şöyle bir döndüm mü de eteklerim yelpaze gibi açılırdı (GAP, 45).”* Engelli bireyin çoğu zaman toplum içinde dile getirmedikleri düşünceleri bu iletiyle açık bir şekilde verilmiştir. Çocuk okuyucu bu şekilde konuşulmayan duygulara ve engelli bireyin içinde yaşadığı bir takım özlemlere tanık olur. Bir diğer ileti ise kendilerini işe yaramaz hissetmeleri sebebiyle yaşadıkları duygu durumudur. Teyzesinin bedensel engellilere yönelik tez yazarken yardım istemesine cevap olarak *“Ben ne yapabilirim ki teyzem? Yani tezin için...”* *“Sesinde kırık dökük bir çaresizlik titreşiyor.”* *“Baksana, kendime hayrım yok benim. Anca, oturuyorum işte. Şu erik ağacından farkım yok diyeceğim ama... o hiç olmazsa meyve veriyor bize. Bende o da yok (D, 58)”* der. Kendine olan güvensizlikleri ve kendine acıma duygusunu da barındıran bu ileti, kimi engelli bireylerin içinde buldukları farklı duyguları örneklemesi bakımından önemli görülmektedir. Arkadaşlarıyla diledikleri gibi zaman geçiremeyen, dışarı çıkmakta zorlanan engellilerin ruh hâlleri de bu başlık altında ele alınabilecek diğer bir iletiyi oluşturur. *“Gözleri dolu dolu olan Tutku, ‘Ben de dışarıda karla oynamak istiyorum,’ diye iç geçirdi. Ağlamamak için kendini zor tuttu (GAP, 8).”* Özellikle küçük yaşlarda oyun oynama isteğinin karşılanamaması durumunda, bireyde yarattığı duyguyu yansıtmaları bakımından önemli görülmektedir.

Kendilerine karşı geliştirdikleri bir diğer olumsuz duygu ise seilmeyi hak etmediklerini düşünmeleridir. Duygusal anlamda yakınlık hissettiği fakat bedensel engelinden dolayı bunu hak etmediğini düşünen kahraman, Memo isimli arkadaşına duygularını açar: *“Anlatması zor.”* diyor. *“Büyük bir olasılıkla anlamak da! Nasıl anlatsam! Memo engelliyim ya, bilinçaltımdaki bir dürtü, büyümek amacıyla bir başkasına sevgimi göstermeye hakkım olmadığını anımsatıyordu hep! İşte böyle. Şimdi neden, nasıl oldu da duygularımı böyle söyleyiverdim, güneşin altına serdim, soyundum, bilmiyorum! (SGT, 109).”* İlk defa duygularının karşılıklı olmasının verdiği özgüvenle bunu yapan kahramanın iç dünyasında yaşadığı ve hayatına yansıyan olumsuz düşünceleri diyalog vasıtasıyla okuyucuya anlatılıyor.

Olumsuz duyguları yansıttıkları bir diğer konu ise çevreleridir. Arkadaş çevresi başta olmak üzere, içlerinde yaşadıkları “eksiklik” duygusu ile yakınlarının kendilerine karşı olumsuz düşünce ve tavırlar içinde olabileceklerini düşünürler. Doğan, kendisi gibi görme engeli olan arkadaşları haricinde bir arkadaş edinir ve güzel vakit geçirirler *“Şimdiye kadar gören arkadaşlarının kendisinden sıkıldıklarını, onlarla bir türlü iyi*

zaman geçiremediğini düşünüyordu. Bu düşünce bir anda keyfini kaçırmıştı (PU, 18)." Ancak sonrasında yaşadığı bu duygu, toplumun engellinin bilinçaltında yarattığı düşünceleri yansıtmaya bakımdan önemlidir. Diğer bir örnekte bu düşünceler, teneffüse çıkmak istemeyen Mert'in *"Çıkıp da ne yapacağım ki? Herkes için fazlalık oluyorum(PU, 71)."* sözleriyle açıkça vurgulanmıştır. Farklı engel grubuna sahip bireylerin ortak, olumsuz bir duyguda birleştikleri görülmektedir.

Engelli bireylerin belirli dönemlerde yaşama katılım noktasında kendilerini yoksun hissetmeleri, yaşama duydukları hevesi azaltabilmektedir: *"...Bir süre kapadı ellerini yüzüne, /Yok, ağlamadı./Bilse de gücün kaslarla sınırlı olmadığını/Bir yanılla küskündü, kırgındı./ Çevresine sezdirmekten kaçınsa da/Yürüme, koşma özgürlüğüne prangalar vuran/Bu acımasız engelle yaşama katılası yok gibiydi./Dar çevresinde, bir kendi vardı engelli(DD, 26)."* Yaşam içinde çevrelere fark ettirmeden içlerinde yaşadıkları bu yoksunluk duygusu sebebiyle hayatın kendilerine adil davranmadığını ve haksızlığa uğramış olduklarını düşünürler. Görme engeli bulunan Doğan arkadaşıyla konuşması sırasında *"Saçmalama Işık! Doğa bana adil bile davranmamış, sen doğaüstü güçten bahsediyorsun!"* diyerek bu konudaki hislerini yansıtır.

Topluma katılım ve insanlarla ilişkilerini devam ettirme noktasında da; insanlara yönelik daha özverili olmaları hâlinde, takdir ve kabul edileceklerini düşünürler. Kendisinden ödevi için kitaplarını isteyen arkadaşına kitaplarını veren Tutku kitaplarını geri alamaz ve bu duruma üzülür. Babası ile arasında ise şu konuşma geçer: *"-Üzülme yavru, gerekirse sana yenisini alabiliriz ama sen de bir daha vermezsin olur biter, diyerek kızını avutmaya çalışmıştı. Tutku ise üzgün üzgün: -'Demesi kolay... Ben vermemeye başlarsam, onlar da benim yanıma gelmezler, yapayalnız kalırım,'* diye korkularını dile getirir(GAP,17)."

Bireylerle ilişki kurarken yaşadıkları korkuları anlamak açısından önemli olan bu ileti diğer taraftan engelli bireye sadece "fayda sağladığı" zamanlarda yaklaşılabilir gibi olumsuz bir ifadeyi de beraberinde getirir. Konuşmanın devamında ise baba kızına kendisini bırakan arkadaşlarının *"tekrar koşu koşu döneceklerini (GAP,17-18)"* vurgular. Bunun sebebini de Tutku'nun çok okuyan bilgili bir kız olmasına bağlamaktadır. Babanın iyi niyetlerle kızına teselli vermek için kurduğu bu cümlelerin ise "fayda- arkadaş olmak" ilişkisi içinde olumsuz çağrışımlar yapmaya devam ettiği düşünülmektedir. Farklı kitaplarda tekrarlanan bir ileti olması bakımından önemlidir. Aynı doğrultuda bir diğer ifade Patenli Kız isimli kitapta karşımıza çıkmaktadır. Katıldığı bir televizyon programında engelli sorunlarına cevap veren Şerare: *"Kendini kanıtlayan hangi gençle ailesi kıvanç duymaz ya da toplum onu dışlar ki?"* diyerek engellilerin topluma kendilerini kabul ettirmelerinin yeteneklerini geliştirmekten geçtiğini vurgular. Merhaba Sevgi isimli kitapta ise, tek kolu kesilen Sevgi kaldığı hastanede çalışan görevliye kendisini beğendirmeye çalışır. *"Ona kendimi beğendirmek, tek kolumun gücünü göstermek istiyorum, büyük bir özenle, kendimi gereksiz yere yorarak ütü çamaşırlara sürdüm (MS, 99)."*

Farklı sebepler sonucu sonradan engelli olan bireylerin kabul süreçlerinde yaşadıkları umut ve umutsuzluk gibi duygulara da bu başlık altında yer vermek mümkündür. Bu yöndeki iletiler farklı başlıklar altında sınıflandırılrsa da kitaplarda yoğunluk taşımaktadır. Görme duyusunu kaybeden Mert, rüyasından uyanır ve görememe gerçeğiyle karşılaşır: *"Uyurken görüp de uyandığında görememek delirtiyordu Mert'i."*

Doğuştan kör olmayı nasıl isterdi...(PU, 55).” Beklenmedik anda gelen ve insan yaşamını değiştiren bu olay karşısında verilen tepkiyi anlatması bakımından önemli bir ileti olduğu düşünülmektedir. Kabullenme sürecinde yaşanan bir diğer değişiklik ise insanlardan kaçma şeklinde olabilmektedir. *“Gerçekten de dayım evde olduğu zamanlar odasından pek çıkmaz, bütün vaktini orada, çoğunlukla da bilgisayar başında veya kitap okuyarak geçirirdi. Kazadan sonra içine kapanmış, insanlardan kaçır olmuştur. Eskiden çok iyi gitar çaldığını bildiğim halde, yıllardır gitarı eline aldığına şahit olmamıştım. İnsanlarla tek teması, sabahları annemle birlikte çıkıp gittiği dükkânda gün boyu kasada oturmaktı (BSB, 65).*” Engelli bireyin yaşadığı değişimin ruh hâline, hayatına yansması ve bireyin kendini toplumdaki soyutlaması da metinde vurgulanarak farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır. Aynı şekilde *evin içinde bir gölge gibi yaşama (BSB, 67)*, daha önce yaptığı günlük yaşama yönelik bir yerden bir yere gidebilmek, *bir eşyaya uzanabilmek, yemek yemek, giyinmek, ayakkabı bağlamak, yazı yazmak, yıkanmak gibi görevleri yeniden öğrenmek (GAP, 10; MS,76)* engelli bireyin yaşadığı diğer duygu ve davranış değişiklikleridir. Bu duygular da engelli bireyin hayatı sorgulamasına ve kendini şansız hissetmesine sebebiyet vermektedir: *“İçimden hiçbir şey yapmak gelmiyor.” dedi. “Hiçbir şey. Kendimi büyük bir haksızlığa uğramış gibi hissediyorum. Her sabah, bacaklarımın yeniden canlandığını düşünerek uyuyorum. Sonra hep aynı hayal kırıklığı. Neden benim başıma geldi, sorusu...(BSB, 81)*” Bireyin kabullenme sürecinin başında yaşadığı bu duygu durumu gerçekçi olarak yansıtılmıştır. Bu tür karamsar duygu durumları olsa da engelli bireyler sonunda durumlarına alışarak yaşamlarını sürdürmeye devam etmişlerdir. Kitapların genelinde bu durumun gerçekçi şekilde kurgulandığı söylenebilir.

Farklı engellere sahip bireylerin birbirlerine bakış açılarını başka bir başlık altında ele almak mümkündür. Bu konuya Güneşe Açılan Pencere isimli kitapta şu şekilde dikkat çekilmektedir:

“... Bu insanların içinde, Tutku'nun en çok, arabasında yığılmış gibi oturan bir kız çekmişti. Kızın ince kolları hiç hareket etmeden, iki yanında öylece duruyordu. Yanında, annesi olduğu anlaşılabilir kadınsa ikide bir, kızcağzın ağzından akan salyaları mendille sildikten sonra, onu öperek, saçlarını okşuyordu. Kendisinden yaşça büyük olan bu kızın sadece bedensel değil, zihinsel yönden de engeli olduğunu fark eden Tutku'nun üzüntüsü bir kat daha artmıştı. Kendisiyle bu kız karşılaştırınca, elinde olmadan seviniyordu. Sevindiği için suçluluk duyuyor olsa da, içinden ‘iyi ki ben böyle değilim,’ diye geçirmeden edemedi (GAP, 81)”

Acıma ve kendini diğer engelliye oranla şanslı hissetme duygusunu içinde barındıran bu metnin satır aralarında ise engeller arasında bir hiyerarşiye yer verilmiştir. Toplumun genelinde olmaması gereken bir tutum olarak düşünülen bu tür bir bakış açısını engelli bir kahramanın düşüncesi olarak yansıtılmasının olumsuz olduğu düşünülmektedir. Öte taraftan bu tür bir düşünceye sahip olunması da hayatın gerçekliği içinde yer alabilecek bir duygudur.

3.2. Çevrenin Engellilik Algısı

3.2.1. Olumlu Algı/Tavırlar

Tablo 3. Çevrenin Olumlu Engellilik Algı/Tavırları

Çevrenin desteği engelli bireyin kendini kabul etmesi ve yeteneklerini keşfetmesinde önemli rol oynayabilir (DPÇ, 11, 23, 58, 63, 71, 81, 90, 116-117; BSB, 80, 87, 89; D, 60, 61, 167; GAP, 17, 25, 52, 59; MS, 80, 85; PU, 41; SS, 18; SGT, 49, 93, 106).

Sevgi dolu, sevecen, yaşayla barışık, yardımsever ve güvenli bir kişilikleri olduğunu düşünürler (SS, 16; SS, 20; PK, 96, 126, 157).

Abla, ağabey ve kardeşler engelli kardeşe destek olurlar (GAP, 29, 31, D, 19, 20, 21, 28, 48, 49; DD, 29, 31, 198).

Kimseye muhtaç olmadan yaşamalarını isterler (D, 60, 61, 152).

“Kör” ifadesi bir hakaret sözcüğü olarak algılanmamalıdır (PU, 20).

Tablo 3’te çevrenin olumlu engellilik algısı üzerinde durulmuştur. “Engelli bireyin çevresinde yer alan kişilerin çeşitli destekleri vermesi, engelli bireyin hayatında kendini geliştirmesi, yeteneklerini fark etmesi ve manevi anlamda güç kazanması bakımından önemlidir” iletileri kurgular içinde sıkça vurgulanmıştır. Engellilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları bir takım güçlükler çevrenin yardımı tarafından kolaylaştırılmaya çalışılır. “...kapı çalındı ve bir genç kadının sırtında getirdiği öğrenci, sınıfa geldi (SS, 16).” Anne çocuğunun eğitimine devam etmesini sağlamak için çocuğunu sırtında okula götürür ve her teneffüs gelip oğluyula ilgilenecek, alt katta özel olarak ayrılan tuvalete götürür (SS, 18). Engellilerin günlük yaşamda karşılaştıkları sıkıntıların farkındalığının yaratılması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir. Hayata karışma ve kendilerine güvenme noktasında manevi destek sunma, motive edici konuşmalar gerçekleştirme (DPÇ,11,23,81; BSB,80,87,89; MS; 85), asıl engelin düşüncede olduğunu belirten konuşmalar yapma (GAP,17,52,) da çevre tarafından engelli bireye bakış açısından olumlu iletiler sunulan başlıklar altında görülmektedir. Çevrenin engelli yaşamındaki bir diğer etkisi, bireylerin hayatlarını kolaylaştıracak maddi imkânlar sunmaları ve çeşitli çevre düzenlemeleri yapmalarıdır. “Teknedeki ortak yaşam alanları ile alt kattaki kamaralardan birinin engelli bir insanın da yaşayabileceği gibi düzenlenmiş olduğunu görecektim (SGT, 49).” Bu durum aynı zamanda engelli bireylerin yaşam alanlarında onların hayatlarını kolaylaştıracak düzenlemeler yapılması gerektiği iletilisini de beraberinde taşır.

Ailede abla, ağabey ya da kardeşler aile içinde engelli kardeşlerine destek olurlar “Öğle yemeği ve ablamı tuvalete götürüp getirmek dışında eve de girmedim(D, 21).” Bu bağ kimi zaman çok daha kuvvetli olur. “Hele Esmâ için ablası / Esmâ’nın yürüyen yarısı(DD, 29). Kardeşlik bağlarına vurgu yapılan bu olumlu görüşün aksi yönündeki görüşlerde mevcuttur ve olumsuz algı/tavırlar başlığı altında sunulmuştur.

3.2.2. Olumsuz Algı/Tavırlar

Tablo 4. Çevrenin Engelliliğe Yönelik Olumsuz Algı/Tavırları

Engellilere yönelik acıma hissi duyabilirler (PU, 12, 35; GAP, 14, 52, 82; PK, 62; BSB, 101).

Engelli bir arkadaşları olması kendilerini eksiksiz hissettirebilir (PU, 15).

Engellilerin hasta/eksik/kusurlu olduklarını düşünürler (SGT, 43; PU, 17,19; MS, 99; GAP, 17).

Anne babalar çocuklarının engelli oluşunu kabullenemeyebilirler (PU, 20, 27;PK, 215).

Engelli bireylerden rahatsız olan insanlar/aileler olabilir (PU, 32).

Engellilere yönelik davranışları ve sorularıyla onları rahatsız edebilirler (GAP, 30; GAP, 82).

Engellilerin farklı beceri alanlarında başarılı olabileceklerini düşünmezler (PK, 182; SGT, 62).

Engelli bireyle duygusal bir ilişki yaşama konusunda kaygıları olabilir (SGT, 60, 62).

Anne babalar çocuklarına ayak bağı olur düşüncesiyle engelli bir sevgilileri olsun istemezler(SGT, 119).

Çevre ve akranları tarafından psikolojik zorbalığa uğrayabilirler (MS, 82, 99, 110, 128; SS, 20, 25; GAP, 88; SGT, 41).

Engelli kardeşlerin gereksinimlerine yardımcı olmak istemeyebilirler/ sorumluluk almaktan kaçınabilirler/ağır gelebilir (PU, 52, 75, 91).

Tablo 4'te çevrenin engelliliğe yönelik olumsuz algı/tavırlarına yer verilmiştir. Bu ana başlık altında kitaplarda ilk dikkati çeken alt başlıklardan biri çevreleri tarafından engelli bireye acıma hissiyle yaklaşılmasıdır. Engelli bireye yönelik cümleler arasında "kadersiz(GAP,14)", "zavallı(GAP,52;PK,62;PU,214)", "yazık(GAP, 52; PK,62) gibi ifadelerle yer verilmesinin yanı sıra "Örneğin ben, böyle sakat birini gördüm mü çok acırım. Allah işte, bugün ona, yarın bize, ne olacağımız belli mi? ...(GAP,82)" gibi cümlelerle de bu tür duygulara vurgu yapılmıştır. Burada kullanılan olumsuz ifade seçimlerinin engel/engelli algısını doğrudan etkileyerek, engelliliğin acınması gereken bir durum gibi algılanmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Ailelerin acıma hissiyle ve koruma içgüdüsüyle engelli yakınlarına yaklaşmaları üzerinde durulan başka bir konudur. Bu davranış biçimi engelli yakınlarının daha hassas davranması sebebiyle bireyselleşmelerinin önünde engel oluşturur. Bir televizyon kanalında engelli sorunlarından bahseden Şerare'nin yaptığı konuşma bu anlamda önemli noktalara da işaret eder. "Biz engelliler için yaşamı çekilmez kılanlar, çevremizdeki insanlar, hatta en yakınımız olan ailelerimizdir. Engelli olduğumuzu biz kabul etsek bile, onlar etmezler. Öncelikle bizi özürlü gören onlar... Oysa bizler hatalı ya da suçlu değiliz. Aksine, çok kararlıyız, çok azimliyiz. Bizim için engeller aşıldıkça geride kalır. Bunu en başta ailelerimiz kabul etmeliler ki, topluma da kabul ettirebilsinler. İşte o zaman, dünyada hiç "zavallı sakat" kalmaz.(PU,214)." Aileden başlayarak topluma yansıyan bu düşünce yapısının en net şekilde anlatıldığı bu kısa bölümde ayrıca "özür" ve

“engel” kavramları arasındaki farkın da altı çizilmiştir. Özür kelimesi ile bireye; engel kelimesi ile topluma atıf yapılmaktadır. Bu farkın ortaya konulması bilinç düzeyinin arttırılması hususunda önemlidir. Bir diğer örnekte çocuklarına karşı aşırı korumacı davranan baba üzerinden verilen ileti, acıma duygusunun engelli bireyin hayatını nasıl olumsuz etkilediğini göstermesi bakımından önemlidir. Engelli olan çocuğunun günlük ihtiyaçlarını karşılamasını kendisine bırakmak yerine, üstlenen babaya eşi: *“Hayatım, böyle davranırsan onu kendine, bize bağımlı yetiştirmiş olursun. Evet, bizim gibi değil, bir farkı var. Ama bu bir eksik değil. Gözüyle görmediğini kulağıyla duyacak, parmaklarıyla tanıyacak. Bir yere gitmesi gerektiğinde bastonu ona yardımcı olacak, sen değil. Sen ona istemediği halde yardım etmeye çalışırsan, sadece zarar verirsin (PU, 20).”* diyerek durumun yanlışlığını ifade eder. Ailelerin çocuklarına karşı zaman zaman yaşadıkları bu aşırı korumacı tutum, iyi bir amaca hizmet ettiği düşünülürken engelli bireyin bağımsız yaşama ve bireyselliğine zarar vermektedir.

Aile tavırlarına yönelik bir diğer ileti, ailelerin çocuklarının engelli olduğunu kabul etmemeleridir. Bu kabulsüzlük sonucu bazı babalar çocuklarının engelinden utanabilirler: *“...Kendisini oğlunun yerine koymak isterdi. Onun için gerçekten neyin iyi olduğunu bilmek... Aslında en çok da, ondan utanmamak isterdi. Ama utanıyordu işte. Ne zaman Doğan’la dışarıda olsalar, herkesin kendilerine baktığını düşünüyordu (PU, 20).”* Toplumun engelli birey üzerinde yarattığı bir takım kalıp düşüncelerin ve davranışların aileye etkisini göstermesi bakımından önemli bir ileti olmakla birlikte olumsuz düşüncelerin dile getirilmesi bakımından düşündürücüdür.

Bir diğer olumsuz algı ise, engellilik kavramı etrafında yapılan adlandırmalarda ve düşünce yapısında belirlemektedir. “özürlü (PU, 214), “sakat (PK, 18), “çolak (MS, 99),”ahraz (PK,61)” gibi farklı ifadeler kullanılmıştır. Görme engelli bireylere yönelik ise “kör” kelimesi kullanılmıştır. Fakat kelimenin geçtiği metinde yaptığı olumsuz çağrışıma kırmak amacıyla şu diyaloga yer verilir: *“...Bakın işte o kör çocuk ve babası!. Keşke oğlu kör olmasaydı. Ona kör denmesi kendisini öyle rahatsız ederd ki! ‘görme engelli’ tanımını kim bulan kimse ona teşekkür etmek isterdi. Sophie’nin ise bununla ilgili de söyleyecekleri olmuştu elbette: ‘Aynı anlama geliyor sonuçta. Kör göremeyen demek değil mi? Bu bir hakaret değil, Erkan. Oğlumuz kör ama bu kötü bir şey değil!...(PU, 20).”*

Engelli bireyin toplum içinde rahatsız olduğu davranış ve sözler bir diğer ileti başlığını oluşturur. *“Sen bir de benim sokakta karşılaştığım yabancıların söylediklerini davranışlarını bilsen, şaşarsın. Tekerlekli sandalyede oturduğumu göre göre, yürüyüp yürüyemediğimi soranlar oluyor... Hele bazıları var ki, insanı çileden çıkarıyor. ‘Yürüyemiyorum’ desem de bu sefer ‘Hiç mi?’ diyorlar... Bana bakacağım diye, kafalarını kopacak gibi çevirenler nereye bastıklarını göremeyince tökezliyorlar...(GAP, 30-31).”* Bireyin günlük yaşamda sıkça karşılaştığı bu merak dolu sözler ve gözler her ne kadar olumsuz bir davranış biçimini gösterse de, engelli bireyin bu tavırlara karşı duygularını ifade etmesini beraberinde getirdiği için olumlu bir ileti olarak değerlendirilebilir.

Engelli bireylerin okul başta olmak üzere akran zorbalığına maruz kaldıkları durumlar da eserlerde okur karşısına çıkan iletiler arasında yer almaktadır. Akran zorbalığını

uygulayan ve akran zorbalığına maruz kalan çocuklar ise küçük yaş grubunu oluşturmaktadır. Engelli arkadaşını kıskanan bir çocuk *“Sen gücünü olmayan ayaklarına gönder de kıpırda(SS, 20).”* derken bir başka örnekte *“Bu karşılaşmaya katılmak bana hiçbir şey kazandırmaz ama Murat katılırsa engelini kafaya takmayı unuttur belki. Avunur(SS, 25).”* diyerek başarısızlığını arkadaşına yönelik bu tür bir psikolojik zorbalıkla gidermeye çalışır. Bu davranış biçimi çeşitli yaş gruplarında görülebilecek davranışlar olması bakımından gerçeklikle ilişkilidir. Metnin ilerleyen kısımlarında ise bu davranışların çocuğun diğer arkadaşları ve öğretmenleri tarafından ayıplanır. Çocuk ise bu davranışının ne kadar yanlış olduğunu anlayarak vazgeçer.

4. Sonuç ve Tartışma

Çocuk kitaplarında engellilik algısının incelendiği çalışmada ilk bulgular engelli bireyin kendine yönelik olumlu algı/tavırdır. Engelli bireylerin kendilerine güvendikleri, kendileriyle ilgili şaka yaparak, kendileriyle barışık bir davranış biçimini içinde oldukları görülmektedir. Bu yönüyle elde edilen bulgularda, incelenen diğer çalışmalardan (Kenan ve Çayır, 2013), Gürdal Ünal (2011), farklı olarak engelinin kendine yönelik olumlu tutumunu içeren duygu durumlarının ayrı başlıkta ele alındığı söylenebilir. İnsanların iletişim kurarken kimi zaman gereğinden hassas davranmaları, fark etmeden de olsa engelli bireye, engelini çağrıştıracak cümleler kurmaları olasıdır. Bu gerçek üzerinden yola çıkılarak kurulan diyaloglarda, engelli kahramanın telkin ettikleri bu sebeple önem taşır. Kendileriyle konuşulurken yaşanan duraksamalar ve çekinceler aslında engele yapılan bir vurgu olarak algılanır ve engelli bireyin bundan rahatsızlık duymasına sebep olur. Bu nedenle de engelli kahramanların bir kısmı bu durumu normalleştirmek için kendilerine yönelik şakalar yaparlar. Bu durum engellilerin bakış açılarını anlamak bakımından önem teşkil eder. “Kendine güven” iletişinin, bireyin kendi hayatını daha kolay idame ettirmesi ve hayatta yapabileceği yeni işler ve yetenekleri keşfetme açısından önem taşıdığı vurgulanması önemli görülmektedir. Kendine güvenen engellilerin kendilerini açık ve özgürce ifade etmeleri noktasında da eskiye oranla farklılaştıkları görülmektedir. Gürdal Ünal’ın (2011) yapmış olduğu çalışmada engelinin değil de engellilerle karşılaşmaların iç dünyalarının öne çıkarılması ve engelinin duygusal durum ve isteklerinin az sayıda eserde yer alması yönelik bulguların değişmeye başladığının göstergesi olarak kabul edilebilir. Engelli bireylerin yaşamın içinde karşılaştıkları bir takım sorunlar sebebiyle daha azimli oldukları görülmektedir. Özellikle bağımsız yaşama becerilerini sağlayabilmek bu azmin tetikleyicisi konumunda sunulmuştur. Kimseye bağımlı olmadan yaşama isteğinin iletilerin genelinde yer alması dikkat çeken ve önemli görülen bir diğer iletidir. Bu yönüyle Gürdal Ünal’ın (2011) yapmış olduğu çalışmada belirttiği gibi engelli birey, pasif ve edilgen bir durumdan daha aktif bir konuma geçmektedir. Ayrıca Can vd. tarafından 2017 yılında MEB tarafından çıkarılan ders kitapları üzerine yapılan çalışmada engelli kahramanların %84 oranında aktif konumda oldukları görülmektedir. Bu da anlayış değişikliğine yönelik olarak atılan adımların değişiklik yarattığını göstermektedir. Fakat Çayır ve Ergün (2013) tarafından yapılan projede özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında engelli bireylerin yardıma muhtaç toplumsal bir grup olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplum içinde engellilere zaman zaman “acıma” duygusuyla yaklaşıldığı gibi, bazı engelli bireylerin de engellerini acıma duygusu

uyandırmak için kullandıkları görülmektedir. Bu bulgunun Çayır ve Ergün tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgularla koşut olduğu söylenebilir. Kim tarafından olursa olsun “acıma” duygusuyla yaklaşmanın engelli bireyi toplum içinde farklı konumlandığı ve toplumdaki ayrı bir yerdeymiş gibi hareket edildiği mesajının yanlışlığı da böylelikle verilmiş olur. Engelli bireylerin, özellikle sonradan engelli olan arkadaşlarına yönelik olarak tecrübelerini aktarmaları ve birbirlerine rehberlik etmeleri olumlu tavırlar olarak nitelenebilir.

Engelleri sebebiyle hem toplumsal hem de bireysel olarak yaşadıkları sıkıntılar sonucu engelli bireyin içine düştüğü umutsuzluk duygularından en nihayetinde sıyrıldıkları ve hayata umutla baktıkları görülür. Bu süreçte onlara kimi zaman aile fertleri kimi zaman da yaşadıkları tecrübeler yol gösterici olur. Özellikle çevrenin manevi destekleri ve engelliye yönelik konuşmaları ve toplumsal yaşamda daha rahat edebilecekleri imkânları sunmaları da bu yolda en büyük etkidir. Dolayısıyla engellinin kendine yönelik olumlu algı/tavırlarında çevre etkisinden söz etmek önem arz etmektedir. Ayrıca sevgi, engelli bireyin hayata tutunmasında bir diğer etken ve umuda çıkan yolda bir sebep olarak yansıtılmıştır.

Engellilerin zaman zaman idealize edilerek, yaşlarından daha olgun yansıtıldığı görülmektedir. İncelenen eserde okulda akran zorbalığına uğramalarına rağmen affedici, karşı tarafı anlayışla karşılayan bir tavırla yansıtılan kahramanlara rastlamak da mümkündür. Kimi kahramanların tümüyle bir yetişkin gibi düşüncelerinin gerçeğe bağdaşmadığı düşünülmektedir. Bu yönüyle de incelenen diğer çalışmalarda engelli bireyin idealize karakter bağlamında incelenmemesi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Engelli bireylerin kendilerine yönelik olumsuz algı/tavırlarına bakıldığında ise engellerine sahip olmamayı diledikleri ve bundan ötürü mutsuz oldukları görülmektedir. Bu yönüyle Gürdal Ünal'ın (2011) yaptığı çalışmada engellinin “normal”leşmeye ve herkes gibi olamaya duyulan özlemi sonucuyla örtüştüğü söylenebilir. Gerek fiziksel gerekse toplumsal anlamda hayata tam anlamıyla karışamadıklarını hissetmeleri sebebiyle de kendilerini işe yaramaz hissedebilmektedirler. Engellerinin, arkadaşlarının onlara bakışını etkilediğini ve toplum içinde olumsuz gözlerle bakıldığını düşünürler. Bu sebeple de kendilerini insanların arasında fazlalık gibi görürler. Bu duygularda diğer insanların onlar hakkında olumsuz düşüncelere sahip olduğu düşüncesini tetikler. Bu tür duygular engelli bireyler tarafından çevresiyle sık sık paylaşılsa da içlerinde yaşadıkları duygular olması ve iletilerde yer alarak duygu dünyalarına ışık tutması bakımından önemlidir. Sağlıklı bir yaşam sürdürülürken sonradan yaşanan bir “engelin” kabullenme süreçleri de olumsuz duygu ve düşünceler etrafında verilmiştir. Hayattan kopma eski yaşamına ve alışkanlıklarına dönmeyi istememe, insanlardan kaçma gibi durumlarla verilen bu duygular gerçeği yansıtması bakımından önemli görülmektedir. Bu süreçte bireylerin karşılaştıkları en büyük duygu ise bu durumun neden kendi başarısına geldiği sorusudur. Bununla birlikte bu durumu yaşadıkları için hayatın kendilerine adil davranmadığını düşünürler. Kitapları engelli bireylerin de okuyacakları düşünüldüğünde, bazı engel gruplarına yönelik olarak verilen bu iletilerin onlara kendilerini yalnız hissettirmeyeceği düşünülmektedir.

Engelli oldukları için çevreleri tarafından kabullenilmeyeceklerini düşünen bazı kahramanlar, bunun önüne geçmek için insanlara tavizler verir, zorlansalar dahi onların beğenilerini kazanmak için çabalarlar. Toplumsal bakış açısının, engelli bireyin düşünce dünyasına yansımaları göstermesi bakımından çarpıcı bir örnektir.

Olumsuz olarak nitelenebilecek bir diğer ileti ise, engel gruplarının birbirleriyle karşılaştırılmasıdır. Örneğin bedensel engelli bir birey, hem bedensel hem de zihinsel engelli bir arkadaşını gördüğünde haline şükredip, arkadaşına acır. Bu bakış açısı bir çeşit “ötekileştirme”yi yansıtmaları ve engel grupları arasında da iyi ya da kötü gibi bir hiyerarşi varmış gibi algılanması bakımından olumsuzluk taşır.

Engelli bireyin engele, kendisine yönelik tavırlarına bakıldığında, aslında toplumun sunmadığı imkânlar, kişilerin bakış açısı ve toplumun ortak davranış kalıplarının engelli bireyin zihni yapısında yaratmış olduğu etkiler olduğu söylenebilir. Ayrıca engelli bireylerin çevrelerine yansıtmaktan kaçındığı benliklerine ait bu duygu durumlarının sunulmasının, çocuk okuyucunun empati kurma yetilerini ve karşısındaki bireyi anlama yeteneklerini geliştirebileceği düşünülmektedir.

Çevrenin de engel ve engelli bireye yönelik bir-takım olumlu/olumsuz tavır ve düşünceleri vardır. Özellikle yapılan manevi desteklerin yanı sıra, eğitimleri sırasında bunu kolaylaştıracak olanaklar sunma, günlük yaşamda daha rahat edebileceği fiziksel imkânlar sunma bu yollardandır. Fakat üzerinde daha çok durulan ve iletilerin yoğunlaştığı durum, manevi anlamda yol gösterici olmaları ve kendilerini bulmalarına yardımcı olmalarıdır. Verdikleri bu desteklerin en büyük sebeplerinden biri ise engelli bireyin bağımsız yaşayabileceği bir hayata sahip olmasını sağlamaktır. Engellilerin aile içinde ise anne-babadan sonra kardeş, ağabey, abla olduğu görülmektedir.

Olumsuz bakış açısının başlıca iletilerinden biri engellilere “acıma” hissiyle yaklaşılmasıdır. Bu durum kimi metinlerde böyle olmaması gerektiğine yönelik iletilerin verildiği konuşmalarla olumluya çevrilmeye çalışılırken, kimi metinlerde doğruluk-yanlışlıkla ilgili bir yargıyla birlikte sunulmamıştır. Bir diğer olumsuz tavır ve düşünce ise engelli bireylerin hasta, kusurlu ya da eksik olarak nitelendirilmesidir. Engelli bireylere yönelik olarak yapılan bu nitelendirme literatürde eğitim ve kitaplara yönelik yapılan çalışmalarda ortak vurgu ve sorun olarak karşımıza çıkar. Fakat Kenan ve Çayır (2013) bu vurgunun ve yoğunluğun da eski basım tarihli eserlere oranla azaldığını belirtmektedir. Bu kelimelerin yer aldığı metinlerin bir kısmında bu hitap şeklinin yanlışlığı açıkça verilen ileti ve ayıplamalarla verilirken, bir kısmında ise sezdirilmeye çalışılmıştır. Özellikle kelimelerin düşünceye olan etkisinin önemi göz önünde bulundurulduğunda iletilerle bu durumun yanlışlığının verilmesi olumludur.

Aile içinde anne-babalardan biri çocuklarının engelli olduklarını kabullenemeyebilirler. Bu durumda anneler daha fedakâr ve çocuklarının iyileşmesi hususunda sabırsızken, babalar daha sorgulayıcı bir konumda yer alır. Hatta bu sorgulama çocuğundan utanma boyutuna kadar ulaşabilir. Bu durumun bir yönüyle olumsuz iletiler taşırken, diğer yönüyle yaşamın gerçekleriyle örtüştüğü düşünülmektedir. Aile içinde kardeş, ağabey, abla engelli bireye yönelik olumlu duygular beslemenin yanında, olumsuz duygular da beslerler. Ailelerin engelli çocuklarına karşı pozitif ayrımcılık yapmaları ve engelli kardeşle ilgilenen kardeş, ağabey, ablanın hayattan geri kaldığını düşünmeleri

ve sorumluluğun ağır gelmesi konuları etrafında şekillenmiştir. Bu durumların bir yönüyle olumsuz iletiler taşırken, diğer yönüyle yaşamın gerçeklerini yansıttığı söylenebilir.

Engelli bireyleri rahatsız eden bir diğer durum da, sokakta maruz kaldıkları bakışlar ve sorulardır. Merak duygusuyla ve çok da düşünmeyerek sorulan bu soruların engelli bireyin duygu dünyasında yarattığı etki böylece çocuk okura aktarılmıştır.

Duygusal ilişki yaşamak konusunda da kaygıları olan engelli bireyin bu algısı çevrenin bakış açısıyla da ilgilidir. Engelli bir bireyin evlenemeyeceği ve engelli bireyin yaşanacak herhangi bir duygusal ilişkide ayak bağı olacağı gibi olumsuz davranış ve sözler de yer alır. Ancak bazı yazarların keskin ve açık ifadeler kullanmalarının sebebi, toplumdaki bu yanlışlığa dikkat çekmelerine bağlanabilir. Devamında bu tür bir düşüncenin yanlışlığı ortaya konularak, konuya dikkat çekilmiştir.

Özellikle okullarda küçük yaş grubundaki çocukların yaşadıkları bir takım tartışmalarda engelli arkadaşlarına yönelik olarak bunu kullandıkları görülmektedir. Olay örgüsünün asıl amacı bu olayı sorun odağına alarak kurgu içinde çözülmesini sağlamak ve empati duygusu yaratmaktır. Her ne kadar olumsuz davranış biçimlerine yer verilse de bu, çocukların okul ortamlarında yaşayabilecekleri gerçeklikte olması ve yanlışlığını anlamaları bakımından önemlidir. Ancak engelli bireye yönelik olumsuz ifadelerin yer almasının çok doğru olmadığı da bir gerçektir.

Sonuç olarak incelenen eserlerde engelli bireylerin yaşam içinde karşılaştıkları fiziksel ve manevi pek çok olumlu- olumsuz duygu durumlarının yer aldığı görülmektedir. Engelli bireyler çevrenin yardımıyla bu sorunları aşarak mutlu bir şekilde yaşamlarına devam edebilmektedirler. Kimi zaman toplumun, kimi zaman da engelli bireyin kendini "öteki"leştirdiği görülmektedir. Özellikle engel gruplarında bedensel engele yönelik kahramanların ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu sonuç Can vd'nin (2017)' MEB tarafından yayımlanan kitaplar üzerinde yaptıkları çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu durumun zihinsel engelli bireylerin duygu dünyalarını anlatmalarının zor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Eserleri engelli bireylerin de okuyacağı göz önünde bulundurulduğunda yaşadıkları pek çok deneyimin somutlaştırıldığı söylenebilir. Bu anlamda Yılmaz ve Yakar'ın(2018) yapmış oldukları çalışmada, sorun odaklı yaklaşımdan bibliyoterapi anlamında faydalanılması düşüncesine koşut bir sonuca ulaşılabilir. Alan yazında yapılan diğer çalışmalarla tutarlı sonuçlar ortaya koyan bulguların ise, toplumda yerleşmiş olan bir engelli algısının varlığıyla açıklanacağı düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öngörülen değişimlerin yaşanmaya başladığı söylenebilir. Diğer taraftan yerleşmiş olan bu algının varlığını sürdürdüğü de bir gerçektir. Ayrıca olumlu tavır/bakış açısından ziyade olumsuz bakış açılarının daha yoğun hissedildiği söylenebilir. Bu çerçevede incelenen eserlerde engelliliğin farklı boyutlarıyla ve edebîlik göz önünde tutularak kendine yer bulduğu tespitini yapmak mümkündür.

Kaynakça

- Avcı Çakman, K. (2016). *Düşlerin peşindeki çocuk*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Bektaş, H. (2017). *Sevginin gizli tarifi*. İstanbul: Altın Kitaplar.

- Can, D., Pekbay, C., Hakverdi Can, M., Kaya, G., Avşar Tuncay, A., Candan, S. (2017). İlköğretim ders kitaplarında engellilik. PAU Eğitim Fakültesi Dergisi, 41, 75-89.
- Cemali, Z. (2018). *Patenli kız*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Çayır, K. ve Ergün, M. (2013) Ders kitaplarında engellilik. Engelli Hakları İzleme Grubu Projesi. <http://secbir.org/images/haber/2012/07/derskitaplarindaengellilikrapor.pdf>
- Çınaroğlu, Ayla. (2011). *Denize doğru*. İzmir: Uçanbalık.
- Demiral, S. (2015). *Parmak uçları*. İzmir: Tudem.
- Gedikoğlu Özilhan, Y. G. ve Karadayı, Ş. (2015). Sol ayağım ve kardeşim benim adlı çocuk romanlarında engelliliğe ailenin, toplumun ve engellinin bakış açısı. II. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. 576-583.
- Güngörmüş Özkardeş, O. (2013). Farklı gelişen çocuklarla ilgili olarak ülkemizde yayınlanmış kitapların incelenmesi. I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi. 1, 173-198.
- Gürdal Ünal, A. (2011). Türk çocuk edebiyatında engellilik. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Kaynak, M. F. (2016). *Güneşe açılan pencere*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Kural, L. (2012). *Sorun odaklı yazında işitme yetersizliğine karşılaştırmalı bir yaklaşım*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kutlu, A. (2018). *Merhaba sevgi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Önderoğlu, N. (2015). *Bana sesini bırak*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem Yayınevi.
- Soysal, M. (2017). *Daralan*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Şirin, M. R. (20017). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tuncer, A. T., Karasu, N., Altunay, B., Güler, Ö. (2011). Türkçe ilköğretim ders kitaplarında engel ve engellilik: Bir doküman analizi örneği. GÜ, Gazi Eğiti Fakültesi Dergisi, 31(2), 439-457.
- Ural, Y. (2014). *Müzik satan çocuklar*. İstanbul: Marsık Kitap.
- Ünüvar, Z. (2009). *Sihirli sözcükler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Yakar, Y. M. (2018). Çocuk şiirinde sorunlu coğrafyalar ve acı çeken çocuklar. Ekev Akademi Dergisi, 73, 585-594.

Yılmaz, O., Yakar, Y. M. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. Çocuk ve Medeniyet Dergisi, 3(6), 29-42.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

ISSN 2651 - 5067

YARATICI DRAMAYLA PLANLANMIŞ TÜRKÇE EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ ALANINDAKİ LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARLA GENEL BİR BAKIŞ¹

AN OVERVIEW OF GRADUATE STUDIES IN THE FIELD OF TURKISH EDUCATION PLANNED BY CREATIVE DRAMA

Gülbike KEŞAPLI*

*Arş. Gör., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, gulbike.yildirim@usak.edu.tr

Gönderilme Tarihi: 03.05.2019

Kabul Tarihi : 25.06.2019

Özet: 1980'li yıllardan itibaren ülkemizde bir disiplin ve öğretim yöntemi olarak varlığını sürdüren yaratıcı drama, bu süreç zarfında pek çok farklı bilim dalının çalışma alanına girmiştir. Özellikle eğitim bilimleri ile yoğun bir ilişki içerisinde olan yaratıcı drama, Türkçe eğitimi ve öğretiminde de karşılığını bulmuştur. İlgili literatür incelendiğinde teorik ve uygulamaya dönük pek çok çalışmaya yer verildiği görülmüştür. Kişilerin duygularından, deneyimlerinden hareket eden ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen yaratıcı drama sürecinin uygulamaya dönük boyutunun varlığı bu açıdan oldukça önemlidir. Literatür taramasında yaratıcı

¹ Bu çalışma 25-28 Ekim 2018 tarihinde gerçekleşen 29. Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

drama çalışmalarına toplu bir bakış açısı sunan, yaratıcı drama çalışmalarının etkililiğini inceleyen meta analiz çalışması ile Türkçe eğitiminde drama yöntemi üzerine bir kaynakça sunan çalışmalara rastlanmıssa da yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanmış Türkçe eğitimi ve öğretimi alanındaki lisansüstü çalışmaların detaylı incelendiği bir araştırmaya 2019 yılı itibarıyla rastlanmamıştır. Bu sebepler doğrultusunda bu araştırmanın amacı, okul öncesinden yükseköğretime, anadili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı lisansüstü çalışmalar hakkında detaylı bilgiler vererek Türkçe eğitimi ve öğretiminde yaratıcı drama ile ilgili mevcut durumu tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden yapılan araştırmada Türkçe eğitimi ve öğretimiyle ilgili olarak ulaşılan 23 yüksek lisans 6 doktora tezine içerik analizi yapılarak araştırma konuları, araştırma yöntemi, örnekleme, veri analiz yöntemleri, araştırmaların yıllara göre dağılımı, detaylı bir şekilde incelenmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanıldığı uygulamaya dönük Türkçe eğitimi ve öğretimi çalışmalarının yıllar içerisinde iniş çıkışlı bir düzlemde ilerlediği görülmüştür. Yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun ön-test son-test kontrol gruplu model üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Çalışmalarda nitel araştırma yönteminin eksikliği belirgin bir şekilde kendini göstermektedir. Aynı zamanda; okul öncesi, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde yapılan çalışmaların artması, farklı düzeylerdeki uygulamaların etkinliğinin görülmesi açısından önemli olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı drama, Türkçe eğitimi, İçerik analizi.

Abstract: Creative drama, which existed in Turkey since 80s as a method for discipline and teaching, found its way into the scope of various scientific fields. Interacting intensely especially with educational sciences, creative drama was well-received in Turkish education and teaching. A look at related literature, one would find many theoretical and practical studies. Since creative drama stems from senses and experiences of individuals and encourages learning through realization, experiencing; existence of practical aspect is very important. There is however no study which makes a content analysis of graduate studies on Turkish education and teaching that were carried out by creative drama methods until 2019. In the light of these, the purpose of this study is to ascertain the status of the current state of creative drama in Turkish education and teaching via delivery of detailed information about the graduate studies (scope of which spans from pre-education to higher education, from native to nonnative speakers) in which creative drama is used as a teaching method. In line with this purpose, 23 masters and 6 doctoral thesis on Turkish education and teaching was thoroughly examined for this study which was carried out through Council of Higher Education Thesis Center. In the light of these, it can be seen that Turkish education and teaching research which incorporates applied creative drama as a method, follows an up-and-down pattern throughout the years. It is revealed that majority of the research focuses on pre-test, pro-test control group model. There is a significant absence of qualitative method in the studies. An increase in studies at preschool, middleschool and

highschool levels would also be important for effectiveness assesment of practices at different levels.

Keywords: Creative drama, Turkish education, Content analysis

1. Giriş

Bireyin var olmasını sağlayan en önemli araçlardan biri ana dilidir. Bu sayede yakın ve uzak çevresini anlamlandırır, kendi varlığını hisseder ve kendini tanımaya başlar. Ana dili öğretimi kişilik gelişiminde belirleyici bir işleve sahiptir (Sever, 2001, 15). Bireyin gelişim sürecine doğrudan etki eden ve aslında tek başına bir öğrenme ve öğretme aracı olan (Sever, 2001) ana dili öğretimi bu bakımdan oldukça önemli ve hassas bir konudur. Ana dili öğretiminin temel düzeyde amacı, anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerinin gelişimi ile bu gelişimin devamlılığını gerçekleştirerek bunları birer alışkanlık hâline getirip kişinin her alanda kendini en iyi şekilde ifade etmesi ve ifade edilenleri anlamlandırmasını sağlayarak sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturmaktır. Bu temel düzeydeki amacın dışında ilerleyen zamanla gelişen zihinsel düşünce ile birlikte dilin estetik boyutu da duruma dâhil olur. Ana dili öğretimi yalnızca dört temel beceri alanında etkili iletişim sağlamak değildir. Okuduğu bir edebiyat eserinden haz almak, yazılı ve sözlü anlatımında anlamı güzelleştirici edebî unsurlardan faydalanmak, sadece anlamak için dinlemek değil, keyif almak için dinleme yetisine ulaşmak ana dili eğitiminin üst düzey becerilerini oluşturur. 1929 tarihli Ortaokul ve Liselerin Türkçe Müfredat Programında ana dili öğretimi bu bağlamda şu şekilde ifade edilmiştir: “Türkçe dersleri bir ilim olarak değil, bir sanat olarak tedris edilmeli ve nazarî olmaktan ziyade amelî bir mahiyeti haiz olmalıdır.” (1929 Programı, s.12’den akt. Demir, 2007, 16).

Ana dili öğretiminin ilk adımları çocuğun doğup büyüdüğü aile ortamında atılır. Gelişigüzel bir şekilde gerçekleşen bu öğretim okul öncesi eğitim ile birlikte yerini planlı ve programlı bir eğitim-öğretim sürecine bırakır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.Sınıflar) ; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir (MEB, 2018a, 8). Bu sebeple tüm derslerin temeli sayılan Türkçe dersindeki başarı diğer derslerdeki başarıyı doğrudan etkilemektedir. Türkçe eğitimi ve öğretimi, okul öncesinden başlayarak yükseköğretim de dâhil olmak üzere tüm kademelerde zorunlu bir ders olarak gerçekleştirilmektedir. Okul öncesi dönemde Türkçe Etkinlikleri, ilk ve ortaokul döneminde Türkçe, ortaöğretim döneminde Türk Dili ve Edebiyatı, yükseköğretim döneminde ise Türk Dili olarak öğretim programlarında karşılığını bulur. Bu anlamda oldukça uzun bir sürece yayılan Türkçe eğitimi ve öğretimi için tüm kademelere yönelik birçok farklı öğrenme ve öğretme yaklaşımının kullanılabilir. Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır (MEB, 2018a, 8).

Türkçenin bilgi dersi olmanın ötesinde bir beceri dersi olduğu düşünüldüğünde uygulamaya dönük yaklaşımlardan, yöntem ve tekniklerden faydalanmak önemlidir.

Geleneksel yaklaşımların yerini alan öğrenci merkezli yaklaşımlarla öğrencinin öğrenme sürecine doğrudan dâhil edildiği yöntem ve teknikler bir beceri ve uygulama dersi olan Türkçe dersi için bir gerekliliktir. 21. yüzyıla kadar geçen sürede okullar öğretim merkezi olarak görülmüştür. Teknolojik gelişmelerin ışığında 21. yüzyıl okulları artık hem öğretmenler hem öğrenciler için bir öğretim değil öğrenme ortamı olarak düzenlenmeye başlamıştır. 21. yüzyıl bireylerden eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği, iletişim, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, esneklik, liderlik, girişimcilik, üretkenlik, sosyal beceriler gibi yetkinlikler beklemektedir (Dede, 2009). Bunun yanında OECD'nin "Eğitim ve Yetkinliklerin Geleceği 2030" başlıklı raporunda; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme, öz düzenleme, empati, özyeterlilik, yeni bilgi teknolojisinin kullanımı, motivasyon, güven, farklılıklara saygı, erdem, yaşama ve insan onuruna saygı, çevreye saygı gibi yeterliklerin geleceğin yetkinlikleri olarak görülmektedir (OECD, 2018). Tüm bunlar göz önüne alındığında Türkçe eğitimi ve öğretiminde öğrencilerin bilişsel ve üst bilişsel beceriler, sosyal ve duygusal beceriler, pratik ve fiziksel beceriler, kişisel, toplumsal ve küresel değerleri destekleyecek öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Bir yöntem olarak eğitimde yaratıcı drama; kişilik ve kimlik gelişimi, sosyal uyum, ekip çalışması, iş birliği yapma, sosyal duyarlık, yaşam deneyimi, empati, eleştirel düşünme, farkındalık, iletişim, etkileşim, yaşayarak öğrenme, kendini tanıma, yeteneklerini keşfetme, demokratik tutuma sahip olma, estetik davranışlar geliştirme, dil ve ifade gücünün gelişimi gibi duyuşsal ve bilişsel yetilerin gelişimi üzerinde odaklanır. Aynı zamanda bunu süreç odaklı ve öğrenci merkezli bir şekilde gerçekleştirir.

Okul Öncesinden Yükseköğretime Yaratıcı Dramanın Türkçe Öğretim Programlarındaki Yeri

Yaratıcı drama, okul öncesinde Türkçe etkinlikleri, ilk ve ortaokulda Türkçe dersi, ortaöğretimde ise Türk Dili ve Edebiyatı dersleriyle birlikte yükseköğretimde eğitim fakültelerinde 2018 yılı itibarıyla değişen eğitim ve öğretim programına göre Tiyatro ve Drama Uygulamaları, Eğitimde Drama, Yaratıcı Drama gibi zorunlu ve seçmeli derslerle desteklenmektedir.

1980'li yıllara kadar yaratıcı drama benzer noktalarda buluşan fakat yaratıcı drama amacını tam olarak karşılamayan mektep temsilleri, okul tiyatrosu, oyun ve dramatizasyon, piyes, çocuk tiyatrosu, müsamere, canlandırma gibi faaliyetlerin cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren okullarda uygulandığı ve Türkçe dersi öğretim programlarına yansıtıldığı görülmektedir.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, 1-5. Sınıf Arası Genel Açıklamalar kısmında Sözlü Anlatım başlığı altında dramanın piyes temsilinden ayrı bir alan olduğu vurgulanması oldukça önemlidir.

"...Öğrencileri konuşturma konusunda küçük dramatizasyon çalışmalarının da önemli bir yeri vardır. Oyunlaştırarak canlandırma (dramatizasyon), ayrıca belli konuların bedenle canlandırılması için de fırsat hazırlar. Bu nedenle öğretmen, öğrencilere dinledikleri ya da derslerde öğrendiklerini hemen sınıfta temsil ettirmelidir. Bu işe daha ilk sınıfta başlanmalıdır. Burada sözü geçen oyunlaştırarak canlandırma çalışmalarıyla

yazılı piyeslerin temsil edilmesi birbirine karıştırılmamalıdır. Burada sözü edilen oyunlaştırarak canlandırma çalışmaları, çocukların kendilerini, dinlediklerini ya da okudukları şeylerde geçen kişilerin yerine koyarak bir olayı temsil etmeleridir.” (MEB, 1981'den akt. Temizyürek ve Balcı, 2015, 334).

Kendilerini okudukları ya da dinledikleri şeylerde geçen kişilerin yerine koyarak bir olayı temsil etmeleri açıklaması dolaylı yoldan rol oynama tekniğine yakınlaşmaktadır.

Ancak gerçek anlamda yaratıcı dramanın Türkçe öğretimi programlarına yansımaları 1983 yılında gerçekleşmiştir:

“Türkçe dersine ayrılmış 10 saatin 2 saati sözlü anlatım ve dramatik etkinlikler olarak işlenmelidir. Bu etkinliklere, Türkçe dersi ile bağlantılı fakat kendine özgü bir ders niteliği kazandırılmalıdır. Okul öncesinde uygulanması “Tiyatral Eğitimin Anlayışı” temel eğitimin 1. kademesinde de etkin biçimde sürdürülmelidir. Türkçe dersinin 2 saatinin “Sözlü Anlatım ve Dramatik Faaliyetler” olarak işlenebilmesi için mevcut sınıf öğretmenleri, hizmet içi eğitiminden geçirilerek bu etkinlikleri daha iyi yürütebilecek seviyeye getirilmelidir.” (MEB, 1983, 2-3'den akt. Adıgüzel, 2015, 222).

Bunun dışında 1991'de yayınlanan Türkiye'de Güzel Sanatlar Eğitimi Geliştirme Özel İhtisas Raporu'nda dramanın öğretmen yetiştiren tüm programlarda zorunlu ders olması gerektiği üzerinde durulması (Adıgüzel, 2015, 224) ileriki zamanlarda Türkçe Öğretmenliği bölümünde “Tiyatro ve Drama Uygulamaları” dersinin zorunlu ders olarak yer almasına katkı sağlamıştır.

1998 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Okullarında Seçmeli Drama Dersi 1-2-3 Öğretim Programını yayınlamış ve ardından öğretmenlere yönelik Drama 1 başlıklı bir ders kitabı hazırlanmıştır (Adıgüzel, 2015, 224).

İlkokul ve ortaokul ve ortaöğretim Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programları dışında yükseköğretimde yaratıcı dramanın varlığı, 1997-1998 öğretim yılında Eğitim Fakültelerinin Lisans Programlarında uygulanmaya başlanmış, 2007 yılında güncellemeye gitmiştir (Üstündağ, 2010). Bu uygulama Türkçe eğitimi bölümlerinde de karşılığını bulmuş ve “Tiyatro ve Drama Uygulamaları” zorunlu bir ders olarak 4. Sınıf 1. Dönemde yer almıştır.

2005 yılıyla birlikte geleneksel eğitim öğretim yaklaşımlarının yerini yapılandırmacı yaklaşıma bıraktığı çağın gerekliliklerine göre düzenlenmiş 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5 Sınıflar) incelendiğinde bu programda dramanın her öğrenme alanında kullanıldığı ve ilk kez yaratıcı drama kavramına yer verildiği görülmektedir:

Drama tekniği, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda daha çok “yaratıcı drama” anlamında ele alınmıştır. Buna göre drama; doğaçlama, canlandırma vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde, öğrencilerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir kavramı ya da bir beceriyi, ön bilgilerini kullanarak yapılandırması, anlamlandırması ve canlandırmasıdır. (MEB, 2005, 376).

2005 yılında öğretim programları için atılan doğru adımın 2015 Türkçe Öğretim Programında (1-8. Sınıflar) devamlılığının olmadığı fark edilmektedir. Bu programda bir geri dönüş göstergesi olarak dramatisasyon kavramı üzerinde durulur. Kazanımların birçoğu kısa bir hikâyenin, masalın, olayın ve durumun dramatize edilmesi olarak programda yer alır. Bunun yanında “Bağımsız olarak hikâye, drama ve şiirleri okur ve anlar.” cümlesinde olduğu gibi dramanın muhtemelen yazınsal bir tür olarak düşünüldüğü, doğru olmayan, belirsiz bir anlamda kullanıldığı kazanımlara rastlanmaktadır.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar) incelendiğinde drama kelimesine dahi yer verilmediği görülmektedir (MEB, 2018a). Fakat ayrı bir ders olarak Seçmeli Drama (5-6. Sınıflar) yer verilmiştir.

2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı (9-12 Sınıflar) incelendiğinde drama ile ilgili doğrudan bir etkinliğe yer verilmediği ancak 12. Sınıf Hikâye ünitesinde “Öğrencilerden inceledikleri ya da kendi seçtikleri bir hikâyeyi dramatize etmeleri istenir.” başlıklı bir kazanımın yer aldığı görülür (MEB, 2018b).

2018 tarihinde yenilenen Eğitim Fakültesi Öğretim Programları doğrultusunda Türkçe Eğitimi bölümünde “Tiyatro ve Drama Uygulamaları” dersinin zorunlu ders olarak devam ettiği ve Eğitim Fakültelerinin genelinde Eğitimde Drama ve Yaratıcı Drama adlı iki seçmeli derse yer verildiği görülmektedir. Fakat bu seçmeli dersin yaratıcı dramanın var oluşuyla çelişen bir şekilde yalnızca teorik kısımdan oluşması dikkat çekici bir konudur.

Genel olarak bakıldığında yaratıcı dramanın Türkçe eğitimi ve öğretimi için inışli çıkışlı bir yol izlediği görülmektedir. Bu durumun yansımaları ileriki bölümlerde işlenecek olan yaratıcı dramanın bir yöntem olarak ele alındığı lisansüstü çalışmalarında da varlığını göstermektedir.

Bu araştırmada Türkçenin eğitimi ve öğretiminde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanıldığı lisansüstü çalışmaların detaylı bir analizi yapılarak, yaratıcı dramanın Türkçe eğitimi ve öğretiminde lisansüstü düzeydeki var olan durumunu ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- İncelenen lisansüstü çalışmaların yıllara göre yüksek lisans ve doktora düzeyindeki dağılımı nasıldır?
- İncelenen lisansüstü çalışmaların tercih edilen araştırma alanlarına göre dağılımı nasıldır?
- İncelenen lisansüstü çalışmaların kullanılan araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- İncelenen lisansüstü çalışmaların araştırma desenine göre dağılımı nasıldır?
- İncelenen lisansüstü çalışmalar hangi çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir?
- İncelenen lisansüstü çalışmalarda kullanılan veri toplama teknikleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde yapılan araştırmada kullanılan araştırma deseni, araştırma örnekleme, veri toplama araçları, veri analiz süreci hakkında bilgi verilecektir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 188).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, 189). Ulusal Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) aracılığıyla toplanan veriler için arama butonuna “drama” kavramı yazılarak “Aranacak alan”, “İzin Durumu” ve “Tez Türü” başlıkları için “Tümü” seçeneği tıklanarak geniş çapta bir arama yapılmıştır. Drama kavramının seçilmesinin nedeni, yaratıcı drama, dramatisasyon gibi yaratıcı drama ile ilgili kavramların içinde sözcüğün harf dizilimi olarak doğrudan var olması ile ilgilidir. Ardından tarama sonucunda çıkan 4229 kaydın filtrelenmesi amacıyla konu bakımından sınırlandırılmaya gidilmiş ve “Eğitim ve Öğretim” ile “Güzel Sanatlar” konu dizininde yer alan tezler üzerinden inceleme yapılmıştır. Eğitim ve Öğretim alanının tercih edilmesi eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin bu konu dizini altında toplanmasından kaynaklanmaktadır. Bunun yanında Güzel Sanatlar konu dizinin tercih edilmesinin gerekçesi ise Yaratıcı Drama Yüksek Lisans Programlarının Güzel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı altında gerçekleşmesidir. Bu konu dizini dâhilinde Türkçe eğitimi ve öğretimiyle ilgili olarak 39 lisansüstü çalışmaya ulaşılmıştır. Bu 39 lisansüstü çalışmanın 30’u erişime açık olmakla birlikte 10 çalışma erişime açık olmadığı için çalışma tam metnine ulaşılan 29 lisansüstü çalışma üzerinde gerçekleştirilmiştir.

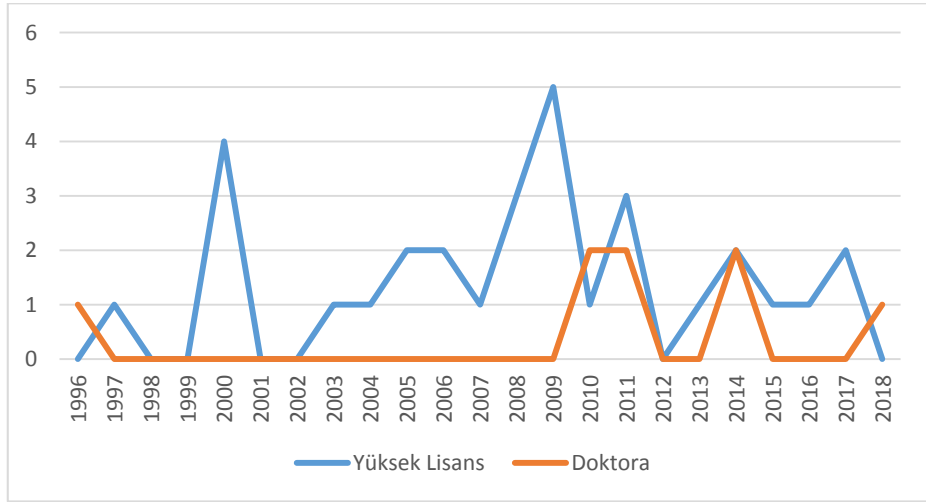
Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu tür analizde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, 242). Bu çerçevede, içerik analizi yoluyla verileri tanımlamak, verilerin içindeki saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmak ve birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada tespit edilen 29 tez için bir çerçeve oluşturulmuş, bu çerçevede öncelikle tezlerin yüksek lisans ve doktora olmak üzere iki kısma ayrılmış ardından yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı tespit edilmiştir. Düzey ve yıllara göre ayrılan tezler üzerinde detaylı bir incelemeye gidilmiş, her çalışma için; araştırma alanı, örneklem türü, araştırma yöntemi, araştırma deseni, veri toplama teknikleri olmak üzere altı kategoriye ayrılmış ve bu kategorilere göre içerik analizi yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

1. Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Grafik 1: İncelenen Çalışmaların Yıllara Göre Yüksek Lisans Ve Doktora Düzeyindeki Dağılımı



Araştırmanın başlangıcında yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanmış Türkçe eğitimi ve öğretimi alanındaki lisansüstü çalışmalar incelendiğinde, toplam 38 teze rastlanmıştır. Bu tezlerden 9 tanesi erişime açık değildir. Araştırma erişime açık olan bu 29 tez üzerinden yürütölmektedir. Fakat yaratıcı drama yönteminin Türkçe eğitimi ve öğretimindeki yansımalarını görebilmek adına yıllara göre yüksek lisans ve doktora düzeyindeki çalışmaların dağılımı grafikteki gibidir.

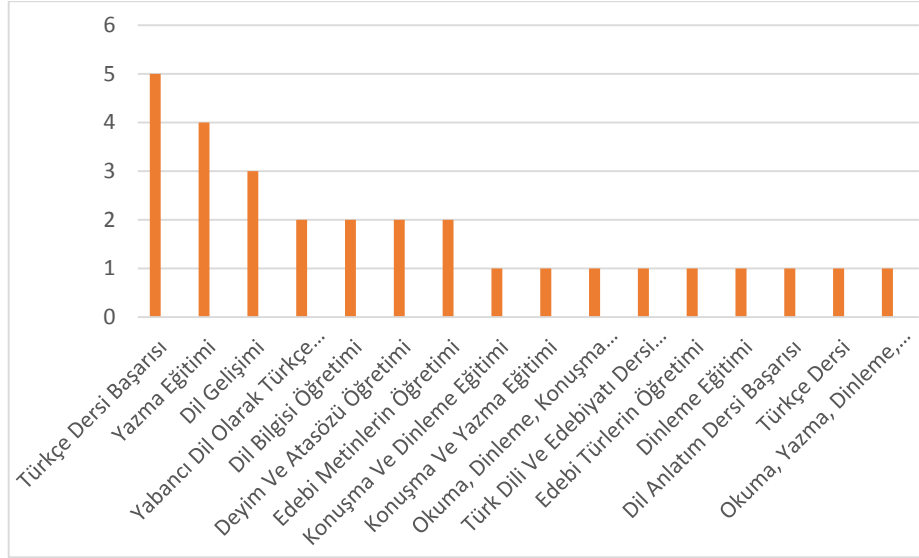
Grafiğe göre yaratıcı dramanın doğrudan bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı tezlerin yıllara göre dağılımının oldukça iniş çıkışlı bir şekilde ilerlemektedir. Bazı yıllar birden çok lisansüstü çalışmaya rastlanırken kimi yıllarda her iki düzeyde (yüksek lisans ve doktora) hiçbir çalışmanın yapılmadığı görölmektedir. Yapılan ilk lisansüstü çalışmanın 1996 yılındaki bir doktora tezi olmasına rağmen yaklaşık 14 sene boyunca herhangi bir doktora çalışmasının olmaması da dikkat çekici bir unsurdur.

Grafiğe göre yaratıcı dramanın doğrudan bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı doktora düzeyinde 8 tez bulunmaktadır. Bu sayının yüksek lisans düzeyindeki karşılığı ise 30 tez çalışmasıdır. Hem doktora hem yüksek lisans düzeyinde kendi içinde dalgalı bir seyir izlemektedir.

Yapılan çalışmaların 2009 yılından itibaren bir artış içinde olduğu görülür. Bu durumda 2005 yılında yenilenen Türkçe Öğretimi Programlarının etkisi olasıdır. Yapılandırmacı yaklaşım için oldukça uygun olan yaratıcı drama yöntemi özellikle 2005 programında detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Programların yaratıcı dramaya bakış açısı lisansüstü çalışmaları da etkilemektedir.

2. Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Grafik 2: İncelenen Lisansüstü Tezlerin Tercih Edilen Araştırma Alanlarına Göre Dağılımı



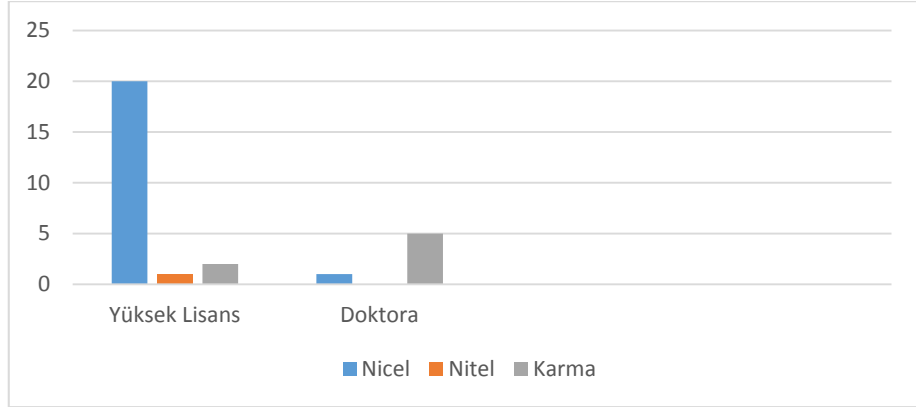
Araştırmada incelenen 29 lisansüstü tez çalışmasının grafikte görüldüğü üzere en çok yaratıcı dramanın Türkçe dersi başarısı üzerindeki etkisi üzerinde durmuşlardır. Ardından yazma eğitimi ve dil gelişimi konularında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanıldığı lisansüstü çalışmaların Türkçe eğitimi ve öğretimi alanında yeterli sayıya ulaşmadığı görülmektedir. En çok çalışılan araştırma konusu olan Türkçe dersi başarısı ile ilgili yapılmış tezlerin sayısı 5'tir. Bunun yanında konu alanındaki anahtar kelimelerin bütünlük oluşturmadığı görülmüştür. Lisansüstü çalışmalarda toplam 16 farklı araştırma alanında çalışmalar yapılmıştır. Konu bakımından incelendiğinde yapılan çalışmalarda yazma ve okumanın dinleme ve konuşma becerisinin önüne geçtiği görülmektedir. Bazı konular üzerinde birden çok çalışma gerçekleşirken yaratıcı dramanın asıl hareket alanı olan duyuşsal içerikli temel becerilere (araştırma yapma, iletişim kurma, karar verme) Türkçe eğitimi kapsamında yer verilmediği görülmektedir.

Araştırmaya konu olan 29 lisansüstü tez çalışmasında kullanılan araştırma yöntemi tercihleri arasında belirgin farklılıklar olduğu dikkat çekmektedir. En çok tercih edilen araştırma yönteminin diğer araştırma yöntemlerine göre oldukça büyük bir farkla nicel araştırma yöntemidir. Özellikle yüksek lisans çalışmalarında 23 çalışmadan 20'sinin nicel araştırma yöntemi ile tasarlanması dikkat çekicidir. Doktora çalışmalarında ise

karma araştırma yönteminin ağırlığı görülmektedir. Grafiğe göre nitel araştırma yöntemlerinin 29 tez çalışmasında yalnızca bir yüksek lisans tezinde kullanılması üzerinde durulması gereken bir durumdur. Yaratıcı dramının tanımı ve dil sanatlarının içeriği nitel özellikte olmasına rağmen çalışmalar nicel ağırlıklıdır.

3. Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

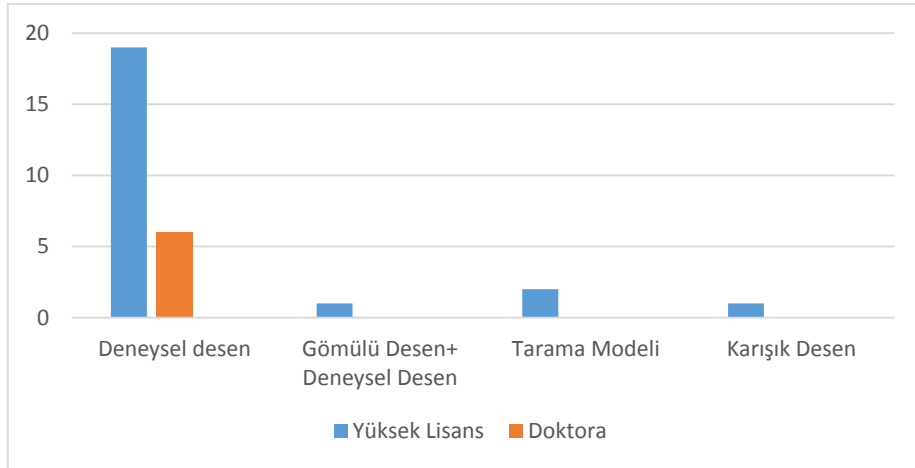
Grafik3: İncelenen Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı



Araştırmaya konu olan 29 lisansüstü tez çalışmasında kullanılan araştırma yöntemi tercihleri arasında belirgin farklılıklar olduğu dikkat çekmektedir. En çok tercih edilen araştırma yönteminin diğer araştırma yöntemlerine göre oldukça büyük bir farkla nicel araştırma yöntemidir. Özellikle yüksek lisans çalışmalarında 23 çalışmadan 20'sinin nicel araştırma yöntemi ile tasarlanması dikkat çekicidir. Doktora çalışmalarında ise karma araştırma yönteminin ağırlığı görülmektedir. Grafiğe göre nitel araştırma yöntemlerinin 29 tez çalışmasında yalnızca bir yüksek lisans tezinde kullanılması üzerinde durulması gereken bir durumdur. Yaratıcı dramının tanımı ve dil sanatlarının içeriği nitel özellikte olmasına rağmen çalışmalar nicel ağırlıklıdır.

4. Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

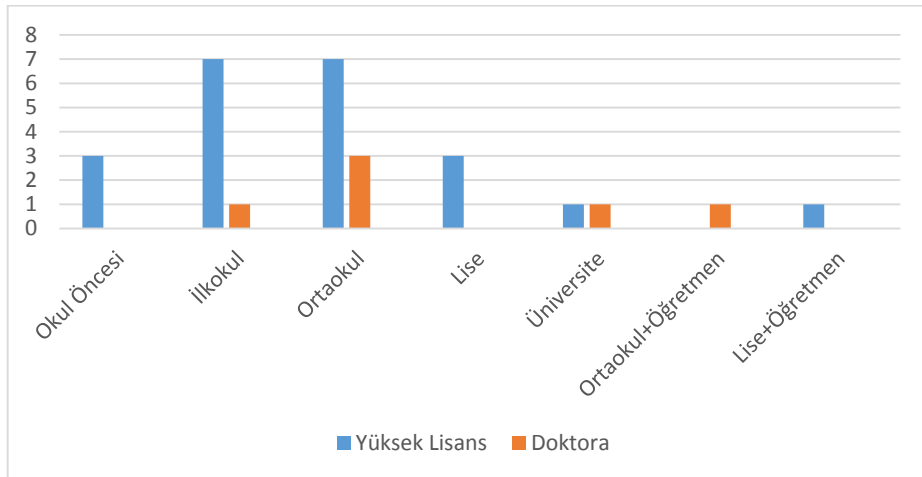
Grafik 4: İncelenen Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı



İncelenen lisansüstü çalışmalarda tercih edilen araştırma desenleri grafikteki gibidir. Araştırmacıların yaptıkları adlandırmalara herhangi bir düzenleme getirilmemiştir. Buna göre diğer desenlere göre büyük bir farkla en çok tercih edilen araştırma deseninin deneysel desen olduğu görülmektedir. Ayrıntılı olarak incelendiğinde ise deneysel desenlerin tümünü öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen oluşturmaktadır. 23 yüksek lisans tezinin 19'u deneysel desenle, 6 doktora tezinin tamamı deneysel desenle meydana getirilmiştir. Bunun yanında tarama modelinin kullanıldığı 2 yüksek lisans çalışması, karışık desen ve gömülü desen ile deneysel desenin birlikte kullanıldığı 1 yüksek lisans çalışması bulunmaktadır. Deneysel desenlerin bu denli tercih edilmesi çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinin ağırlıklı olmasıyla doğrudan ilgilidir.

5. Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

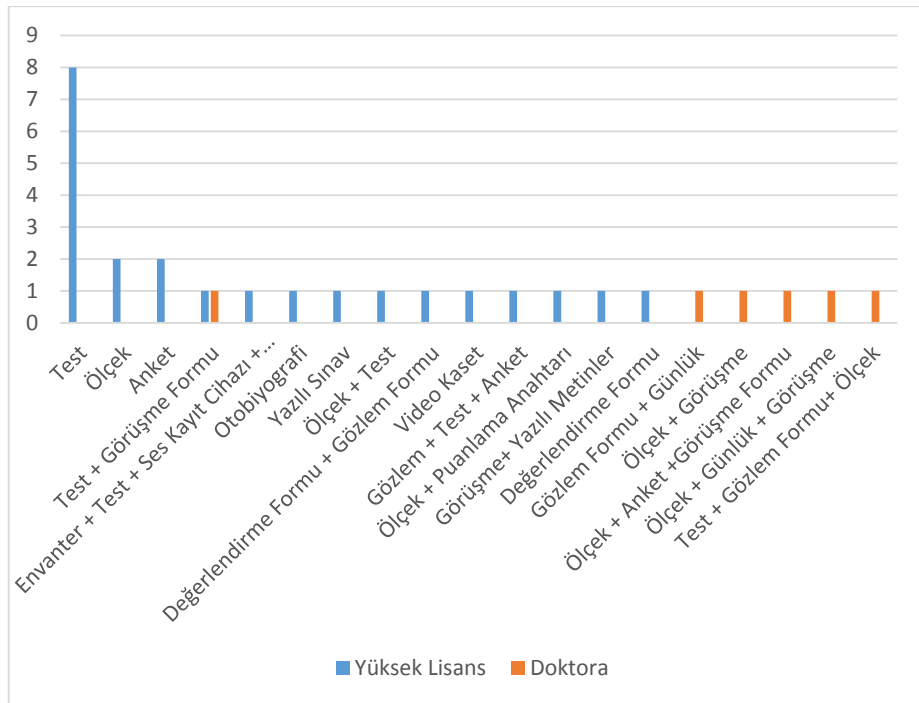
Grafik 5: İncelenen Lisansüstü Tezlerin Çalışma Grubuna Göre Dağılımı



İnceleme yapılan lisansüstü tezlere göre en çok çalışmanın yapıldığı örneklem türünün ilkökul ve ortaokul öğrencileri olduğu görülmüştür. Ardından lise ve okul öncesi örneklem gruplarının seçildiği gözlenmektedir. Lise ve okul öncesi örnekleminde doktora çalışmalarının olmaması dikkat çekicidir. Bu duruma sebep olarak dramanın ortaöğretim düzeyinde herhangi bir ders olarak yer almaması gösterilebilir. Örneklem grubunun yalnızca öğrenciler ile sınırlı kalmadığı öğretmenlerin de çalışmaya dâhil edildiği lisansüstü çalışmalar bulunmaktadır. Örneklem çeşitliliği olarak bakıldığında lisansüstü düzeyde her kademe için en az bir çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu durum çalışmaların örneklem çeşitliliğini karşılamadığını göstermektedir. İlköğretim Türkçe dersi 5-8 sınıflar aralığında olmasına rağmen okul öncesinden itibaren tüm seviyelerde yaratıcı drama ve Türkçe öğretimi birlikte çalışılması olumlu bir gelişmedir. Fakat öğretmen eğitiminde yaratıcı dramanın eğitim fakültelerinde hem zorunlu hem seçmeli ders olarak yer almasına rağmen öncelikli çalışma alanı olmadığı görülmektedir.

6. Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Grafik 6: İncelenen lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Tekniklerine Göre Dağılımı



İncelenen lisansüstü tezlerde veri toplama araçlarının adlandırılmasıyla ilgili olarak araştırmacıların veri toplama araçları başlığından faydalanılmış ve adlandırmalara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. En çok tercih edilen veri toplama aracının

test olduğu görülmekte ve onu ölçek ve anket takip etmektedir. Araştırmaların büyük çoğunluğunda birden fazla veri toplama aracı kullandığı görülmektedir. Birden fazla veri toplama aracından faydalanması araştırmaların sınırlılık ve yanlılıklarının ortadan kaldırılması için önemlidir. Bununla birlikte nicel yöntemin yoğunluğu veri toplama araçları çeşitlerini de doğrudan etkilemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanıldığı Türkçe eğitimi ve öğretimi alanındaki tezler incelendiğinde yüksek lisans ve doktora alanında tezlerin yıllara göre dağılımı doğrusal olmayan bir boyuta sahip olduğu ve oldukça iniş çıkışlı bir tablo çizdiği görülmektedir. Bazı yıllarda birden çok lisansüstü çalışma yapılırken bazı yıllarda herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu durum yaratıcı dramının lisansüstü düzeyde Türkçe eğitimi ve öğretimi alanında henüz bir sisteme oturmadığını göstermektedir. Özellikle doktora alanında yapılmış olan tezlerin sayısı oldukça azdır. Fakat doktora çalışmaları, yaratıcı dramının uzmanlık alanı olarak artmasını sağlayacak ve bu alanda uzman olan kişiler akademik olarak yeni öğrencilerin yetişmesine katkı sağlayacaklardır. Bu açıdan doktora çalışmalarının desteklenmesi gerekmektedir.

İncelenen lisansüstü çalışmalarda tercih edilen Türkçe eğitimi ve öğretimi alanı bakımından oldukça geniş bir yelpaze gözler önüne serilir. 29 çalışmanın 16 farklı çalışma alanına sahip olduğu görülür. Bu durum konu alanında anahtar kelimelerin bütün oluşturmadığını göstermektedir. En çok üzerinde çalışılan alan Türkçe dersi başarısıdır. Bu alanla ilgili çalışmaların sayısı ise 5'tir. Çeşitli konu alanlarında yapılan çalışmaların artması bir literatür oluşturmak için önemlidir. Bu bakımdan konu çeşitliliğinin altını dolduracak çalışmaların artması gerekmektedir. Yüksek lisans ve doktora çalışmalarında pek çok konu için o konunun daha önce çalışıldığı ve bu sebeple çalışılmaması gerektiği söylenir. Fakat bu rasyonel tutum daha çok fen bilimleri için geçerli görünmektedir. Kaynağı insan olan sosyal bilimler ve dolayısıyla yaratıcı drama için her grup kendi dinamiğine sahiptir ve aynı konu pek çok farklı yoldan çalışılabilir. Yaratıcı dramının Türkçe eğitimi ve öğretimindeki gelişimi için bu konu çeşitliliğinin yapılan çalışmalarla belirli bir niceliğe ulaşması, bir alt yapı oluşturulması bakımından önemlidir.

Yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemi ise oldukça dikkat çekicidir. İncelenen 29 lisansüstü çalışmanın 21'i nicel araştırma yöntemiyle düzenlenmiştir. 6 doktora çalışmasından 5'i karma yöntemle 1 tanesi nicel yöntemle düzenlenmiştir. Doktora düzeyinde nitel bir araştırmaya rastlanmamıştır. 23 yüksek lisans çalışmasından 20'si nicel araştırma yöntemiyle, 2'si karma ve biri nitel araştırma yöntemiyle düzenlenmiştir. Nicel araştırmanın karma ve nitel araştırma yöntemlerine göre bu denli fazla tercih edilmesi yaratıcı dramının bir öğretim yöntemi olarak seçtiği lisansüstü çalışmalar için düşündürücüdür. Yaratıcı drama, bireysel farklılıkların, kişisel deneyimlerin, farklı yaşam becerilerinin, grupla öğrenmenin ön planda olduğu bir yöntem olarak nicel araştırma yöntemlerinden çok karma ve özellikle nitel araştırmaların doğasına çok daha uygun görünmektedir. Genelleme yerine derinlemesine betimlemenin, nedensellik yerine, kişinin bakış açısını anlamının, deney ve kontrol yerine durumların kendi doğal bütünlüğü içinde ele

alındığı, araştırmacının uzaktan gözlemek yerine olayları yakından takip ettiği ve katılımcı olduğu nitel araştırmanın özellikleri yaratıcı drama yöntemi, lideri, planı ile pek çok ortak özelliğe sahiptir. Buna rağmen 29 tez çalışması içinde nitel araştırma yönteminin kullanıldığı yalnızca bir tez bulunmaktadır. Bilim, pozitivist paradigma içinde gelişip büyümüş ve pozitivist paradigma tüm bilimlere yöntem açısından çok uzun yıllar yönetmiştir. Her ne kadar yorumlamacı paradigma son yüzyılda yükselişe geçse de var olan araştırma geleneği olarak nicel araştırma yöntemleri ön plandadır. Bu durum yaratıcı dramının bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı tezlerde de kendini göstermektedir. Yaratıcı drama, çağdaş öğretim yöntemleri arasında gösterilirken araştırma yöntemi olarak çağdaş araştırma yöntemlerinden faydalanmak bir zorunluluktur.

Nicel araştırma yönteminin yapılmış çalışmalardaki ağırlığı tercih edilen araştırma desenlerine de doğrudan yansımıştır. 29 araştırmanın 19'unda deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler yakından incelendiğinde ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin tercih edildiği görülmektedir. Deney ve kontrol grubu oluşturmak özellikle ortama yeni bir uyarıcının dâhil edildiği eğitim bilimleri çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir uygulamadır. Yapılan çalışmalarda nicel araştırma yönteminin sıklıkla tercih edilmesi yaratıcı dramaya bir disiplin değil bir yöntem olarak bakıldığını göstermektedir. Fakat yaratıcı drama çalışmasının sonuçtan çok süreç odaklı olması nitel ve karma araştırma desenleriyle daha uyumlu görünmektedir.

Yaratıcı dramının Türkçe eğitimi ve öğretiminde bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı çalışmalar örneklem grupları açısından incelendiğinde en çok çalışma yapılan grubun ilk ve ortaokul öğrencileri olduğu görülmektedir. Bunun yanında yüksek lisans çalışmalarında her öğretim kademesi üzerinde en az bir çalışma yapılmış, doktora çalışmalarında ise okul öncesi ve lise düzeyinde çalışma yapılmamıştır. Çalışmalardaki örneklem grubunun çeşitlenmesi ve artırılması yaratıcı dramının Türkçe eğitimi ve öğretimindeki literatüre katkı sağlayacaktır.

Yapılan çalışmalarda tercih edilen veri toplama araçları incelendiğinde yine seçilen araştırma yöntemiyle uyumlu olarak nicel ağırlıklı veri toplama araçlarının ön planda olduğu görülmektedir. 29 çalışma arasında en çok tercih edilen veri toplama aracı testtir. Onu sırayla ölçek ve anket takip etmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda tek bir veri toplama aracına bağlı kalınmadığı, birden fazla veri toplama aracına yer verildiği görülmektedir. Bu durum çalışmaların güvenilirliğine önemli katkı sağlamaktadır. Fakat çağdaş öğretim yöntemlerinden olan yaratıcı drama ile ilgili verilerin toplanmasında test, ölçek, anket gibi katılımcıların kişiliklerinin, karakterlerinin, duygularının, öğrenme süreçlerinin geri planda kaldığı sonuç odaklı veri toplama araçları; sonuçtan çok sürece odaklanan ve kendi içinde değerlendirme aşamasında dahi klasik değerlendirme seçeneklerini kullanmayan yaratıcı drama için uygun görünmemektedir.

Öneriler

1. Okuma ve yazma ile ilgili çalışmalara ağırlık verildiği kadar yaratıcı dramının asıl hedefi olan iletişimsel yetiye de çalışmalarda yer verilmelidir.

2. Dezavantajlı gruplara Türkçe öğretiminde ve öğretmen eğitiminde yaratıcı drama temelli çalışmalara ihtiyaç vardır.

3. Bir disiplin olarak drama sürece ve süreçteki gelişime odaklandığı için nitel ve karma yöntem araştırmalarına yönelim artırılmalıdır.

Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö. (2015). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demir, C. , Yapıcı, M. (2007). Anadili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(2), 177-192.
- Kara, Ö. T. (2014). Türkçe eğitiminde drama yönteminin kullanılması üzerine bir kaynakça denemesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching Volume 3*, 177-199.
- MEB, (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5 Sınıflar), Ankara.
- MEB, (2015). Türkçe Öğretim Programı (1-8. Sınıflar), Ankara.
- MEB, (2018a). Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- MEB, (2018b). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- OECD, (2018). The future of education and skills education 2030. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Özbey, Ö. F. (2017). *Türkiye'de drama yöntemi ile yapılan çalışmaların etkililiğinin incelenmesi: bir meta analiz çalışması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2001). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt. 42 (1), s.11-22.
- Temizyürek, F., & Balcı, A. (2015). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üstündağ, T. (2010). Drama Dersinin Öğretim ve Örtük Programı, I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Balıkesir Üniversitesi.

Yıldırım, A., H. Şimşek. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İncelenen Lisansüstü Çalışmalar

Akar, R. (2000). *Temel eğitimin ikinci aşamasında drama yöntemi ile Türkçe öğretimi: Dorothy Heathcote'un "Uzman Rolü Yaklaşımı"*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altıntaş, H. (2010). İlköğretim 4.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin işlenişine yönelik hazırlanan drama yönelimi eğitim programının istenen davranışları kazandırmaya etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aslanel, Ö. (2011). *Ortaöğretim onuncu sınıf dil ve anlatım dersinin drama yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin ders tutumlarına, sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aykaç M. (2011). *Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Anlatma Becerilerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Cömertpay, B. (2006). Dramanın 5-6 yaş grubu çocuklarının dil edinimine etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çakır, B. (2008). *Anasınıfı Türkçe dil etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güler, İ. K. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güney, S. (2009). *Drama tekniklerinin ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda kullanımı (Dede Korkut hikâyeleri örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İşleyen, E. (2009). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf türk edebiyatı dersinde drama yönteminin öğrencilerin ders başarısına katkısı (Ankara ili - Akyurt ilçesi örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kara, Ö. T. (2010). Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karateke E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim II. kademe 6.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatisasyon yönteminin etkililik düzeyi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınçarslan, R. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, K. (2009). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde dramatisasyonla yaratıcı dramanın karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, N. (2009). *Eğitimde dramanın altı yaş çocuklarının dil gelişimleri üzerindeki etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kodaz, A. (2007). *Ortaöğretim 9.sınıflarda dil öğretiminde drama yönteminin etkililiği.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (Sevgi teması örneği).* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nurses, G. (2014). *7. sınıf Türkçe dersinde drama yöntemini kullanmanın öğrenci başarısına etkileri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, Ş. (2013). *Yaratıcı dramanın anlayarak anlatma becerilerinin geliştirilmesine etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Peker, Ş. (2015). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pektaş, E. (2016). *Ortaöğretim 10. sınıf Türk edebiyatı dersinde Türk halk hikâyelerinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Selmanoğlu, E. (2009). *İlköğretim 5.sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramanın konuşma becerisine etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Şenol, Z. (2011). *Deyimlerin yaratıcı drama yöntemiyle öğretimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tokgöz, İ. A. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe programlarında edebi türlerden öykünün öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi: İlköğretim 8. Sınıf*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazkan, M. (2000). *İlköğretim okullarının 1. kademesinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeşilyurt, E. (2011). *6. sınıflarda yapım eklerinin öğretimine yaratıcı drama yönteminin etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.