



**EFDER**

ISSN: 2791-7320



MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

**EĞİTİM  
FAKÜLTESİ  
DERGİSİ**

**YIL: 1**

**SAYI: 1**

**HAZİRAN 2021**



**EFDER**

ISSN: 2791-7320



MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

CİLT: 1

SAYI: 1

HAZİRAN 2021

MUŞ ALPARSLAN UNIVERSITY  
FACULTY OF EDUCATION JOURNAL

VOLUME: 1

ISSUE: 1

JUNE 2021

**Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (EFDER)** yılda iki kez yayınlanan sosyal bilimlere yönelik kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemeleri kapsamına alan uluslararası hakemli bir dergidir. Yayınlanma sürecinde ücret talep edilmemektedir.

**Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'**nde yayınlanan makale ve kitap incelemelerindeki görüş ve düşüncelerle ilgili sorumluluk yazar/yazarlara aittir.

**EFDER'**de yayınlanan makaleler yalnızca referans gösterilerek kullanılabilir.



**2021 CİLT: 1 SAYI: 1**  
**HAKEM LİSTESİ**

Prof. Dr. Rezan KARAKAŞ = Siirt Üniversitesi

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN = Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ = Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Said KIYMAZ = Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Sedat MADEN = Giresun Üniversitesi

Doç. Dr. Galip KARTAL = Necmettin Erbakan Üniversitesi (2)<sup>1</sup>

Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ = Van YYÜ

Dr. Öğr. Üyesi Ferhat ÇİFTÇİ = Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Ahmet BAŞKAN = Hitit Üniversitesi

Dr. Muhammed TUNAGÜR = Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Dr. Yusuf Emre YEŞİLYURT = Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (2)<sup>2</sup>

Dr. Nurullah AYDIN = Atatürk Üniversitesi

---

<sup>1</sup> İki hakemlik yapmıştır.

<sup>2</sup> İki hakemlik yapmıştır.

## **EDİTÖR KURULU VE SEKRETERYA**

**Sahibi:** Prof. Dr. Fethi Ahmet POLAT (Muş Alparslan Üniversitesi Rektörü)

### **Baş Editör:**

Dr. Bünyamin SARİKAYA, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

### **Alan Editörleri:**

#### **Matematik Eğitimi**

Dr. Yılmaz MUTLU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

#### **Türkçe Eğitimi**

Dr. Hülya SÖNMEZ, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

#### **Fen Bilgisi Eğitimi**

Dr. Selçuk AYDEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

#### **Okul Öncesi Eğitimi**

Dr. Abdulhamit KARADEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

#### **Yabancı Diller Eğitimi**

Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

#### **Sınıf Eğitimi**

Dr. Ali Fuad YASUL, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

#### **Sosyal Bilgiler Eğitimi**

Dr. Murat EKİÇİ, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

#### **Özel Eğitim**

Dr. Sümeyra CEYHAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

#### **Eğitim Yönetimi**

Dr. Halim GÜNER, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

### **Öğretim Teknolojileri**

Dr. Fatih YAMAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

### **Eğitim Programları ve Öğretim**

Dr. Ahmet AYKAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

### **Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri**

Dr. Bülent Uğur KOCA, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

### **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**

Dr. Fuat ELKONCA, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

### **Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık**

Dr. Yavuz KOŞAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

### **Eğitim Psikolojisi**

Dr. Zekeriya ÇAM, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

### **Sekretarya ve Dizgi**

Arş. Gör. Yunus ŞAKİROĞLU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Gülşah KURU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Furkan ATMACA, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Samed Yasin ÖZTÜRK, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

## YAYIN VE DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Abdlvahit ÇAKIR – Ufuk Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI – Yıldız Teknik Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN – KırŐehir Ahi Evran Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Baki DUY – Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Bayram BAŞ – Yıldız Teknik Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN – Siirt Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR – Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Engin KARADAĞ – Akdeniz Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK – Erciyes Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Erhan DURUKAN – Trabzon Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Erol DURAN – UŐak Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI – Pamukkale Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĐLU NAL – Kütahya Dumlupınar Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gizem SAYGILI – KaramanoĐlu Mehmetbey Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gökhan DUMAN – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gül DURMUŐOĐLU KSE – Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Havise GÜLEÇ – Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Hayati AKYOL – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA – Akdeniz Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İbrahim ERDOĞAN – Muş Alparslan Üniversitesi – TÜRKİYE



Prof. Dr. İlhan YALÇIN – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ – Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Kasım YILDIRIM – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Khalid ARAR – Texas State Üniversitesi – USA

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI – Rouen Üniversitesi – FRANSA

Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL – Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Müge ARTAR – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Nihat ŞİMŞEK – Gaziantep Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM – Atatürk Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Pınar GİRMEN – Eskişehir Osmangazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Semra MİRİCİ – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Serap NAZLI – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Serdal SEVEN – Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Sinan OLKUN – Uluslararası Final Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Suat UNGAN – Trabzon Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Şener DEMİREL – Fırat Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Zarife SEÇER – İstanbul Üniversitesi – TÜRKİYE



**EFDER**



**MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ**

**MUŞ ALPARSLAN UNIVERSITY**

**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**FACULTY OF EDUCATION JOURNAL**

**Cilt: 1**

**Volume: 1**

**Sayı: 1**

**Issue: 1**

**Haziran 2021**

**June 2021**

**-İçindekiler-**

**Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi İçin Yaptıkları Ders Dışı Faaliyetlere İlişkin Görüşleri  
Üzerine Bir İnceleme**

Faruk Kayman, Mustafa Kaya

1-16

**Öğretmen Bakış Açısına Göre Masal ve Masal Anlatıcılığı**

Erhan Akın, Emine Akın

17-28

**Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterliklerinin İncelenmesi**

Muhammet Tunagür

29-40

**Motivational Strategies in Language Learning: Student-Teachers' Perceptions and Views**

Sabahattin Yeşilçınar

41-56

**An Investigation of Pre-Service English Teachers' Awareness of English as a Lingua Franca and  
World Englishes**

Samed Yasin Öztürk

57-69

**Turgut Uyar'ın Kurtarmak Bütün Kaygıları Şiirinin İncelenmesi**

Muhammed Fatih Sayır

70-78

**8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu Bakımından  
Değerlendirilmesi**

Bünyamin Sarıkaya

79-94



## Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi İçin Yaptıkları Ders Dışı Faaliyetlere İlişkin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme<sup>1</sup>

### *An Examination on The Opinions of Secondary School Students on The Extra-Current Activities Done for The Turkish Lesson*

Faruk KAYMAN<sup>2a</sup>

<sup>a</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Van, Türkiye

ORCID: 0000-0002-7917-7188

farukkayman@gmail.com

Mustafa KAYA<sup>b</sup>

<sup>b</sup> Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Van, Türkiye

ORCID: 0000-0003-4755-4994

m.kaya@yyu.edu.tr

#### Anahtar

#### Kelimeler:

1. Türkçe dersi
2. ders dışı faaliyetler
3. ortaokul öğrencileri
4. öğrenci görüşleri

#### Öz

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için faydalandıkları ders dışı kaynakları ve bu kaynaklardan faydalanma düzeylerini tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Van ili Tuşba ilçesinde bulunan Van Ahmet Yesevi Borsa İstanbul Ortaokulunda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırmaya gönüllü olarak katılan 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 40 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrenciler, olasılığa dayalı olmayan örneklem yöntemlerinden biri olan gelişigüzel örneklem yöntemine göre seçilmiştir. Araştırma, nitel araştırma çeşitlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin %55'i kütüphaneye hiç gitmediklerini belirtirken %33'ü kütüphaneye gittiklerini, % 12'si ise ihtiyaç duyduklarında kütüphaneye gittiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin %65'i interneti sıklıkla kullandıklarını dile getirirken %23'ü interneti bazen kullandıklarını, % 12'si ise hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %35'i ders konusunda arkadaşlarından hiç yardım almadıklarını ifade ederken %30'u bazen, %25'i nadiren, % 10'u ise çoğunlukla yardım aldıklarını dile getirmişlerdir. Çalışma grubundaki öğrencilerin %48'i (f=19) anne veya babalarından, %25'i (f=10) ablalarından, %10'u (f=4) ise abilerinden yardım aldıklarını dile getirirken, %17'si (f=7) aile üyelerinin hiçbirinden yardım almadıklarını ifade etmişlerdir. Ortaokul öğrencilerinin %30'u (f=12) en çok internetten faydalandıklarını ifade ederken % 28'i (f=11) test kitaplarından istifade ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin %25'i (f=10) bahsedilen kaynaklar içerisinde en çok öğretmenden istifade ettiklerini dile getirirken %10'u (f=4) ders kitaplarından yararlandıklarını, %7'si (f=3) ise kütüphaneden faydalandıklarını dile getirmişlerdir.

<sup>1</sup> Bu çalışmada veriler 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul bilgilerine ihtiyaç duyulmamıştır.

<sup>2</sup> Sorumlu yazar/Corresponding author

**Keywords:**

- 1.Turkish lesson
2. extracurricular activities
- 3.middle school students
- 4.student opinions

**Abstract**

The main purpose of this study is to determine the extracurricular resources that secondary school students use for Turkish lessons and their level of benefiting from these resources. The study group of the research consists of secondary school students studying at Van Ahmet Yesevi Borsa Istanbul Secondary School in the town of Tusba in Van province in the 2018-2019 academic year. The participants consisted of 40 students studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades who voluntarily participated in the research. The students in the study group were selected according to the random sampling method, which is one of the non-probability sampling methods. The research was carried out according to the case study, one of the qualitative research types. As a data collection tool, a structured interview form consisting of open-ended questions developed by the researchers by taking expert opinion was used. Content analysis method was used to analyze the data. As a result of the research, 55% of secondary school students stated that they never went to the library, 33% stated that they went to the library, and 12% stated that they went to the library when they needed it. In addition, 65% of secondary school students stated that they use the internet frequently, while 23% stated that they use the internet sometimes, and 12% stated that they never use it. While 35% of the students stated that they did not receive any help from their friends, 30% stated that they received help sometimes, 25% rarely, and 10% mostly. While 48% (f=19) of the students in the study group stated that they received help from their parents, 25% (f=10) from their older sisters, and 10% (f=4) from their older brothers, 17% (f= 7) stated that they did not receive any help from any of their family members. While 30% (f=12) of secondary school students stated that they used the internet the most, 28% (f=11) stated that they benefited from test books. While 25% (f=10) of the students stated that they mostly benefited from the teacher among the mentioned resources, 10% (f=4) stated that they benefited from the textbooks, and 7% (f=3) stated that they benefited from the library.

**Geliş Tarihi:**

26.03.2021

**Kabul Tarihi:**

29.04.2021

**Yayın Tarihi:**

30.06.2021

**Atf:** Kayman, F. & Kaya, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için yaptıkları ders dışı faaliyetlere ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1)*, 1-16.

**Citation:** Kayman, F. & Kaya, M. (2021). An examination on the opinions of secondary school students on the extra-current activities done for the Turkish lessons . *Muş Alparslan University Faculty of Education Journal,1(1)*, 1-16.

## Giriş

Türkçe eğitiminin temel amacı öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini istendik yönde geliştirmektir. Hedeflenen bu amaç ve kazanımların gerçekleşmesinin en önemli araçlarından biri ders kitaplarıdır. Eğitim- öğretim etkinliklerinin yegâne kaynağı olan ders kitapları, bütün derslerin temel ögesidir. Kaya ve Kardaş'a (2019: 324) göre bütün derslerin temel kaynağı olan ders kitapları Türkçe dersinde, dersin ana gereci olması yönünden ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü Türkçe dersinin temel malzemesi ders kitaplarındaki metinlerdir. Payza'ya (2015: 9-10) göre eğitim ve öğretimin vazgeçilmezi olan ders kitapları, çeşitli yazılı ve görsel materyallerin eğitim ortamlarında kullanılıyor olmasına rağmen önemini ve kullanma sıklığını kaybetmiş değildir.

Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin çoğu, sınıf ortamında eğitim- öğretim materyali olarak ders kitabı, ünite dergisi ve kara tahtayı kullanmaktadırlar (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004: 70). Ders kitabı, öğrencinin duygu ve düşünce evrenini açabilmesi için bir çıkış noktası olarak görülebilir. Ancak Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaşabilmek için sadece ders kitabını yeterli görmek doğru olmayabilir. Ders kitaplarının yanı sıra her



türlü başvuru kitapları, ansiklopediler, sözlükler, kılavuzlar vb. Türkçe eğitimi için gerekli bilgi kaynakları olmakla birlikte kaynaklara başvurma yöntemleri kazandırmaları bakımından da büyük önem taşır. Aynı zamanda bugünkü teknolojik olanaklar sayesinde ders kitapları ve bu kaynaklarla çoklu öğrenme imkânları oluşturulabilir (Özbay, 2006: 169; Şahin, 2014: 996). Öğretmenler derslerde kullanabilecekleri materyalleri, günümüz ihtiyaçlarını ve imkânlarını da göz önüne alarak daha geniş bir yelpazeden seçebilirler (Demiralp, 2007; Ellis, 1997).

Eğitim-öğretim sürecinde materyal kullanımı; öğretimi ve öğrenimi destekleme, hızlandırma, öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlama, öğretme-öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirme (Duman, 2013), kişiler arasındaki iletişimi sağlama, konuların anlaşılmasına yardımcı olma (Özbay, 2006: 162), öğrencinin ilgi ve dikkatini hedef davranışlara çekme, yaparak ve yaşayarak öğrenmesine katkı sağlama (Şahin ve Şahin, 2014: 320) gibi faydalar içermektedir. Öğretme ve öğrenme sürecinde kullanılan her materyalin kendine özgü eğitsel ya da öğretimsel özelliği vardır. Eğitim araçları, öğrenci açısından konunun daha kolay öğrenilmesini sağlamanın yanı sıra öğretmenler açısından da öğretimi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca eğitim yaşantılarını zenginleştirip konuya derinlik sağlamakta (Fidan, 2008), kısa zamanda ve sağlıklı bir öğrenmeye yardımcı olmaktadır.

Materyal kullanımı, daha çok duyunun öğrenme sürecine dâhil olmasına fırsat verdiği için çoklu öğrenmeyi sağlamaktadır. Daha çok duyunun öğrenme sürecine dâhil olması, öğrenmeyi çabuklaştıracağı gibi öğrenilenlerin kalıcı hale gelmesine de yardımcı olmaktadır. Öğrenciler farklı öğrenme stillerine sahiptir. Kimi öğrenciler okuyarak, kimileri görerek, kimileri dinleyerek daha iyi öğrenir. Değişik türde araç gereçlerin kullanımı ve materyal sayısının artması bu farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere, ihtiyaçlarına uygun öğrenme fırsatı sunar (Yalın, 2002: 72). Dolayısıyla materyallerin çeşitliliği, öğrenmenin de çeşitli ve kalıcı olmasına katkıda bulunur. Ayrıca çeşitli araç- gereçlerin öğretim- öğrenim sürecinde kullanılması, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur; hatırlamayı kolaylaştırır; öğrenilenlerin somutlaştırılmasını, öğretmenin zamandan tasarruf etmesini, güvenli gözlem yapmasını sağlar; ders içeriğini basitleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırır; tekrar tekrar kullanılabilir ve öğrencinin sözcük gelişimine katkı sağlar (Özbay, 2006: 163-164; Şimşek, 2002: 60; Yalın, 2002: 82-90).

Materyaller, müfredat programının önemli bir parçası olup pek çoğu somut ve görülebilir özelliktedir (Yaman, 2007). Öğrencilerin öğrenim-öğretim materyallerini çeşitli ve yeterli düzeyde kullanabilmeleri için onları iyi tanımaları ve onların özelliklerini bilmeleri gerekir. Özellikle hangi materyali hangi hedefler için kullanmaları gerektiğini bilmeleri, kendi kendilerine öğrenme becerilerini edinebilmeleri açısından önemlidir. Öğrencinin okul ve ev ortamında en sık kullandığı materyaller ders kitaplarıdır. Bu kitaplar eğitim için önemli olmakla birlikte öğrencinin bilmediği veya anlamadığı konuları öğrenebilmesi için bu kitapların yanında ders dışı kaynaklardan da faydalanması gerekir. Bu kaynaklar arasında kütüphane, internet, aile üyeleri, uzman kişiler, kaynak kitaplar, dergiler, sözlükler,

kılavuzlar, konu anlatım videoları, çeşitli yayınlara ait konu anlatım kitapları, soru bankaları ve yaprak testler sayılabilir.

Alanyazın incelendiğinde materyal kullanımıyla ilgili farklı alanlarda pek çok araştırma yapılmıştır. Türkçe öğretiminde teknoloji ve materyal kullanımı (Altunkaya ve Başkan, 2019; Şahin ve Şahin, 2009), öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (Seferoğlu, 2007), öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi ve öğretim sürecine ilişkin öneriler (Alım, 2007), öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin kazandırdığı yeterlikler yönünden değerlendirilmesi (Güven, 2006), sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi (Kablan, Topan ve Erkan, 2013), ilköğretimde araç- gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (Fidan, 2008), ilköğretim öğrencilerinin okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarını kullanma durumları (Şahin, İşcan ve Maden, 2009) gibi konularda araştırma yapıldığı görülmüştür. Ayrıca ilköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanılan materyaller (Nalçacı ve Ercoşkun, 2005), ilköğretim okullarının ikinci kademesindeki Türkçe öğretmenlerinin eğitimde araç ve gereç kullanımına ilişkin görüşleri (Savran, 2004), Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi bağlamında Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin yeterlilik ve algıları (Yaman, 2007) gibi çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Fakat ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için yaptıkları ders dışı faaliyetlere ilişkin görüşlerinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için faydalandıkları kütüphane, internet, arkadaş çevresi, aile üyeleri, uzman kişiler, sözlükler, kılavuzlar, konu anlatım kitapları, soru bankası ve yaprak testler gibi ders dışı kaynaklar ve bu kaynaklardan faydalanma düzeyleri ele alınmış, bu doğrultuda şu araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

*“Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için faydalandıkları ders dışı kaynaklar nelerdir ve bu kaynaklardan hangi düzeyde faydalanmaktadırlar?”*

### **Yöntem**

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için faydalandıkları ders dışı kaynakları ve bu kaynaklardan faydalanma düzeylerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Creswell'e (2018) göre durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, durum veya çoklu durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek (2016: 289) ise durum çalışmasını, “Nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren bir araştırma yöntemi” şeklinde tanımlamıştır.

### **Çalışmanın Katılımcıları**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Van ili Tuşba ilçesinde bulunan Van Ahmet Yesevi Borsa İstanbul Ortaokulunda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu, araştırmaya gönüllü olarak katılan 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 40 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir:

**Tablo1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri**

	Kız	Erkek	N
Öğrenciler	21	19	40

Tablo 1’e göre ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 40 öğrencinin 21’i kız, 19’u erkektir.

Çalışma grubundaki öğrenciler, olasılığa dayalı olmayan örneklem yöntemlerinden biri olan gelişigüzel örneklem yöntemine göre seçilmiştir. Gelişigüzel örneklem, araştırmacının evreni yansıttığını düşündüğü ve kolayca ulaşabildiği örneklemdir (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 55). Creswell (2017: 158)’e göre bu örneklem, evrene genellemeler yapmaya imkân verir.

#### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada, katılımcıların Türkçe dersi için faydalandıkları ders dışı kaynaklar ve bu kaynaklardan faydalanma düzeylerini derinlemesine anlamak ve anlamlandırmak için katılımcılara araştırmacılar tarafından geliştirilen “yapılandırılmış görüş bildirim formu (YGBF)” kullanılmıştır. YGBF hazırlanmadan önce bu formda yer alacak soruları tespit etmek amacıyla ilgili alanyazın taranmış, bu tarama sonucundan hareketle bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular, nitel araştırma ve Türkçe eğitimi alanında uzman birer öğretim üyesi ile Millî Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan üç Türkçe öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Görüşlerine başvuru alan uzmanlardan gelen dönütler neticesinde soru havuzundaki bazı sorular ayıklanmış ve ayıklanan sorular tekrar görüşlerine başvuru alan uzmanlara gönderilerek YGBF’ye son şekli verilmiştir. YGBF, Van İl Millî Eğitim Müdürlüğüyle resmi yazışmalar yapılarak gerekli yasal izin alındıktan sonra çalışma grubundaki öğrencilere bizzat elden ulaştırılmış, öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra yine elden toplanmıştır. Uygulama esnasında katılımcılara araştırmanın konusu hakkında bilgiler verilmiş, formun doldurulmasında dikkat edilmesi gereken kurallar anlatılmıştır. Katılımcılar kendilerine elden ulaştırılan görüşme formlarındaki sorulara yazılı olarak cevap vermişlerdir.

Yapılandırılmış görüş bildirim formunda şu sorulara yer verilmiştir:

1. Türkçe dersi için kütüphaneden faydalaniyor musunuz?
2. Türkçe dersi için internetten faydalaniyor musunuz?

3. Türkçe dersi için arkadaşlarınızdan yardım alıyor musunuz?
4. Türkçe dersi için uzman kişilerden (öğretmen, üniversite öğrencisi, üniversite hocaları vb.) yardım alıyor musunuz?
5. Türkçe dersi için aile üyelerinizden yardım alıyor musunuz?
6. Türkçe dersi için adı geçen bu kaynaklardan en çok hangisinden faydalanıyorsunuz? Neden?

### Verilerin Analizi

Araştırmada, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir. Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç- Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 250). Yıldırım ve Şimşek'e (2016: 242) göre bu analiz türünde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar her iki araştırmacı tarafından da ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırma sorularından elde edilen veriler, kendi içlerinde karşılaştırılarak benzer ve farklı görüşler belirlenmiş, benzer doğrultudaki cevaplar aynı başlık altında birleştirilmiştir. Verilen cevapların sıklık değerleri belirlendikten sonra frekans ve yüzdelik değerleri belirtilerek tablolandırılmıştır. Veriler yazılırken öne sürülen görüş ve önerileri desteklemek amacıyla katılımcıların görüşme formlarından elde edilen alıntılara yer verilmiştir. Alıntılarda öğrencilerin gerçek adları kullanılmamış, çalışma verilerinin çözümlenmesi sürecinde öğrencilerin cevapları "Ö1, Ö2, Ö3..." şeklinde kodlanarak verilmiştir.

### Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için faydalandıkları ders dışı kaynaklar ve bu kaynaklardan faydalanma düzeyleri ile ilgili bulgular ve araştırma soruları sırasıyla ele alınmış ve sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için kütüphaneden faydalanma düzeylerine ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular Tablo 2' de verilmiştir:

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi İçin Kütüphaneden Faydalanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Kategori	f	%	Görüş
Evet	13	33	Türkçe dersi için hikâye alıp okuyorum, okumamızı geliştiriyor (Ö4, Ö5). Bende bulamadığım kitapları kütüphanede bulabiliyorum (Ö6, Ö9). Bazı araştırma ödevlerini ve kitap okuma saatinde kitap getirmemişsem kütüphaneden yararlanıyorum (Ö8, Ö14). Birçok okuma kitabını orada buluyorum, vaktim olduğu zaman orada ders çalışıyorum (Ö11). Kitap okuma bizim için çok faydalı olduğu



			için kütüphaneye gidip kitap alıyorum(Ö18, Ö22, Ö38).Kitap okuma başta Türkçe dersi olmak üzere tüm derslerde yararlı olduğu için kütüphaneye gidiyorum (Ö21, Ö29). Kitap okuma her şeye yararlı olduğu için kitap okumayı seviyorum ve kitap okuma bana iyi geliyor (Ö31).
<b>Bazen</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	İhtiyaç duyduğum zaman gidiyorum (Ö7). Bazen evdeki kitaplarda sorunun cevabını bulamadığımda kütüphaneye gidiyorum (Ö10, Ö19). Bazı kitaplardan yararlanmak için gidiyorum (Ö24). Oradaki faydalı kitaplardan yararlanmak için gidiyorum (Ö30).
<b>Hayır</b>	<b>22</b>	<b>55</b>	Bir kitaba gerek duyduğumda internetten bakıyorum (Ö1, Ö2, Ö3). İnternet var gerek duymuyorum (Ö12, Ö13, Ö15). Gitme ihtiyacı duymuyorum (Ö16, Ö17, Ö20). Kütüphaneye hiç gitmiyorum (Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö39, Ö40).
<b>Toplam</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	

Tablo 2’de ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için kütüphaneden faydalanma sıklıklarıyla ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin yarısından fazlası %55’i (f=22) kütüphaneye hiç gitmediklerini ve kütüphaneden faydalanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %33’ü (f=13) araştırma yapmak, verilen ödevleri bulmak, ders çalışmak veya hikâye, roman vb. kitapları almak için kütüphaneye gittiklerini ifade ederken % 12’si (f= 5) ise bazen gittiklerini dile getirmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için İnternetten faydalanma düzeylerine ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi İçin İnternetten Faydalanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

<b>Kategori</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Görüş</b>
<b>Genellikle</b>	<b>26</b>	<b>65</b>	Mesela, öğretmen ödev verdiğiğinde ya da bilmediğim şeyleri internetten araştırırım (Ö1, Ö8, Ö10). Ödev çıkarmak için genelde internetten faydalanıyorum (Ö9, Ö12, Ö14, Ö27, Ö28, Ö29). Test ve denemeler indirip çözüyorum. Kaçırduğım dersleri internetten izliyorum (Ö3, Ö5). Tekrar amaçlı dersleri dinliyorum (Ö6, Ö11). Kitaplardan bulamadığım şeyleri internetten bulmak kolay oluyor (Ö13, Ö16). Yazarların hayatlarını araştırmak için kullanıyorum (Ö15). Daha çabuk ve hızlı bilgiye ulaştığım için kullanıyorum (Ö20, Ö23, Ö26). Bilmediğim kelimelerin anlamlarını bulmak için internete giriyorum (Ö2, Ö18, Ö22). Testlerden soru çözmek için kullanıyorum (Ö17, Ö30, Ö35). Akıllı tahtadan konu tekrarı yapmak için kullanıyorum (Ö25).

<b>Ara sıra</b>	9	23	Bazen yapamadığım, anlamadığım konulara bakıyorum ve araştırma ödevlerine bakıyorum (Ö24, Ö34, Ö38, Ö39). Kompozisyon yazmak için istifade ettim (Ö31). Az bir bilgi lazım olduğu zaman bazen girerim( Ö32, Ö33). Bilmediğim kelimelere bakmak için kullanıyorum (Ö36, Ö37).
<b>Hiçbir Zaman</b>	5	12	İnternete hiç girmiyorum ve internet kullanmıyorum (Ö4, Ö7, Ö19, Ö21, Ö40).
<b>Toplam</b>	40	100	

Tablo 3'te ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için internetten faydalanma sıklıklarıyla ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin yarısından fazlası %65'i (f=26) öğretmenin verdiği ödevleri araştırmak, bilmediği şeyleri öğrenmek, test veya soru çözmek, akıllı tahtadan konu tekrarı yapmak için interneti sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Ortaokul öğrencilerinin % 23'ü (f=9) kompozisyon yazmak, anlamadığı bazı konuları, bilmediği kelime ve atasözlerinin anlamını bulmak için interneti ara sıra kullandıklarını ifade ederken %12'si (f=5) ise interneti hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için arkadaşlarından yardım alıp almadıklarına ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi İçin Arkadaşlarından Yardım Alıp Almadıklarına İlişkin Görüşleri

<b>Kategori</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Görüş</b>
<b>Genellikle</b>	4	10	Bilemediğim ve anlamadığım konularda çoğu zaman arkadaşlarımdan yardım alırım ( Ö22). Ödevlerimi her unuttuğumda arkadaşlarımdan yardım alırım ( Ö30, Ö36, Ö39).
<b>Bazen</b>	12	30	Yapamadığım soruları yapabilmek için bazen arkadaşlarımdan yardım alıyorum (Ö2, Ö28, Ö33). Gelmediğim zamanlarda işledikleri dersler için ara sıra arkadaşlarımdan yardım alırım (Ö3, Ö8). Bilmediğim şeyleri arkadaşşıma sorup öğrenebiliyorum (Ö4, Ö17, Ö18, Ö19). Türkçe dersinde benden daha iyi olan arkadaşlarıma bazen soruyorum (Ö12, Ö16, Ö20).
<b>Çok Az</b>	10	25	Zorlandığım bir şey olduğu zaman nadiren arkadaşşımdan yardım istiyorum(Ö7, Ö13). Anlamadığım konu varsa teneffüste arkadaşlarıma soru soruyorum (Ö14, Ö25, Ö40). Çözemediğim soruları soruyorum. Çok zor bir ödev olunca arkadaşlarıma sorarım (Ö9, Ö10, Ö27). Derslerden geri kaldığımda

			sadece arkadaşlarımdan yardım alıyorum (Ö31, Ö37).
<b>Hiçbir Zaman</b>	14	35	Kimseden yardım almıyorum (Ö1, Ö5, Ö11, Ö15, Ö21, Ö23, Ö24, Ö26, Ö29, Ö32, Ö34, Ö35, Ö38). Arkadaşlarımdan anlatımından anlamıyorum (Ö6).
<b>Toplam</b>	40	100	

Tablo 4'te ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için arkadaşlarından yardım alıp almadıklarıyla ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin büyük çoğunluğu %35'i (f=14) arkadaşlarından hiçbir şekilde yardım almadıklarını dile getirirken, %30'u (f=12) arkadaşlarından bazen yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %25'i (f= 10) arkadaşlarından nadiren yardım aldıklarını ifade ederken %10'u (f=4) çoğunlukla yardım aldıklarını dile getirmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için yardım aldıkları kişilerle ilgili görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi İçin Yardım Aldıkları Kişilere İlişkin Görüşleri

<b>Kategori</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Görüş</b>
<b>Öğretmen</b>	24	60	Bilmediğim soruları öğretmenime sorarım (Ö1, Ö3, Ö16, Ö17, Ö27, Ö40). Anlamadığım konuları öğretmenime tekrar anlatması için soruyorum (Ö10, Ö11, Ö22, Ö25, Ö39). Test çözerken anlamadığımız soruları hocamıza soruyoruz ve hocamızdan yardım alıyoruz (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö28, Ö37). Dersle ilgili soruları öğretmenime soruyorum (Ö15, Ö18, Ö19, Ö20, Ö38).
<b>Kimse Yok</b>	13	32	Yapacaksam kendim yapıyorum, kimseden yardım almıyorum (Ö9). Kimseden yardım almıyorum (Ö2, Ö21, Ö23, Ö26, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35).
<b>Üniversite Öğrencisi</b>	3	8	Üniversitede okuyan ablamdan yardım alıyorum (Ö14, Ö36). Üniversite öğrencisi olan abimden yardım alıyorum (Ö24).
<b>Toplam</b>	40	100	

Tablo 5'te ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için yardım alıp almadıklarıyla ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin büyük çoğunluğu %60'ı (f=24) öğretmeninden yardım aldığını belirtirken %32'si (f=13) kimseden yardım almadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %8'i (f=3) ise üniversitede öğrenim gören abileri ve ablalarından yardım aldıklarını dile getirmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için aile üyelerinden destek alıp almadıklarına ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi İçin Yardım Aldıkları Aile Üyelerine İlişkin Görüşleri

Kategori	f	%	Görüş
Anne-Babam	19	48	Annem veya babamdan çözemediğim sorular olduğunda yardım alıyorum (Ö8, Ö10, Ö14, Ö19, Ö30). Bana annem ve babam çok yardımcı oluyor (Ö9, Ö13, Ö21, Ö23, Ö27). Yapamadığım ödevleri annem veya babama soruyorum (Ö12, Ö24, Ö26, Ö39, Ö40). Evde çalıştığımda, test çözdüğümde ya da ödevimi yaptığımda anlamadığımda anne ya da babama soruyorum (Ö16, Ö17). Türkçe derslerinde zorlandığımdan ailemden yardım alıyorum (Ö35, Ö36).
Ablam	10	25	Bazen ablamdan yardım alıyorum (Ö1, Ö7, Ö37). Ablamdan yardım alıyorum, anlamadığım konuları soruyorum (Ö2, Ö18, Ö29, Ö33). Ablamdan bilmediğim konular hakkında yardım alıyorum (Ö6, Ö31, Ö38).
Kimse Yok	7	17	Aile üyelerim yeterli bilgiye sahip değiller. Ondan dolayı kimseden yardım alamıyorum (Ö3, Ö25, Ö32). Ailemde yardım aldığım kimse yoktur (Ö4, Ö5, Ö20, Ö22).
Abim	4	10	Çok zorlandığım konuları abime soruyorum (Ö11, Ö34). Bilmediğim konularda abimden yardım alıyorum (Ö15, Ö28).
Toplam	40	100	

Tablo 6'da ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için aile üyelerinden yardım alıp almadıklarıyla ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu %48'i (f=19) anne veya babalarından yardım aldıklarını belirtirken, %25'i (f=10) ablalarından yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %17'si (f=7) aile üyeleri içinde kimseden yardım almadıklarını ifade ederken %10'u (f=4) ise abilerinden yardım aldıklarını dile getirmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için bahsedilen kaynaklardan en çok hangisinden faydalandıklarına ilişkin görüşleriyle ilgili bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi İçin Bahsedilen Kaynaklar İçerisinde En Çok İstifade Ettikleri Kaynaklara İlişkin Görüşleri

Kategori	f	%	Görüş
İnternet	12	30	Türkçe dersi için en fazla internetten yararlanıyorum (Ö5, Ö8, Ö15, Ö32, Ö39). Çünkü en rahat ve en fazla bilgiye internetten ulaşabiliyorum (Ö7, Ö9, Ö16). En çok internetten, çünkü kesin ve doğru bilgiler içeriyor (Ö10, Ö26). İnternetten, çünkü her bilgiyi bulabiliyorum (Ö11, Ö19).
Test Kitapları	11	28	Konu anlatım kitaplarından ve soru bankalarından yararlanıyorum (Ö2, Ö35, Ö38). Test kitaplarından



			faydalanıyorum (Ö3, Ö22, Ö29). En çok soru çözüyorum, test kitabından yararlanıyorum. Çünkü öyle daha çok anlıyorum (Ö6, Ö30). Türkçe dersi için en çok yaprak test ve soru bankası testlerini çözüyorum. Çünkü Türkçede başarılı olmak istiyorum (Ö12, Ö21). Konu anlatımlı kaynak kitaplardan, testlerden yararlanıyorum. Çünkü çözümlü sorular içeriyor ve hemen hemen öğretmene yakın bir anlatımı olduğundan dolayı tercih ediyorum (Ö20).
Öğretmen	10	25	Türkçe dersi için öğretmenlerden yardım alabiliyoruz. Çünkü başka bir yardım hiçbir yerden alamıyoruz (Ö1, Ö25, Ö40). En çok öğretmenlerden faydalanıyorum. Çünkü günün yarısından fazlasını okulda geçirdiğim için (Ö17, Ö18, Ö33). En çok öğretmenlerimden yararlanıyorum. Çünkü onların bilgilerine daha çok güveniyorum (Ö24, Ö27). Anlamadığım soruları, yapamadığım konuları öğretmenimden anlatmasını istiyorum ve onlar bana ellerinden geldiğince yardım ediyorlar (Ö31, Ö37).
Ders Kitapları	4	10	En çok ders kitaplarını kullanıyorum (Ö23, Ö34). Ders kitaplarını kullanmak bana yetiyor (Ö28). Ders kitapları bana yetiyor (Ö36).
Kütüphane	3	7	Kütüphane, çünkü en çok bilginin orda olduğunu düşünüyorum (Ö4, Ö14). Kütüphaneden yararlanıyorum. Çünkü bana en çok yakın olan yer orası (Ö13).
	40	100	

Tablo 7’de ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için bahsedilen kaynaklardan en çok hangisinden istifade ettikleriyle ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin %30’u (f=12) en çok internetten faydalandıklarını ifade ederken % 28’i (f=11) test kitaplarından istifade ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin %25’i (f=10) bahsedilen kaynaklar içerisinde en çok öğretmenden istifade ettiklerini dile getirirken %10’u (f=4) ders kitaplarından yararlandıklarını, %7’si (f=3) ise kütüphaneden faydalandıklarını dile getirmişlerdir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için faydalandıkları ders dışı kaynaklar ve bu kaynaklardan faydalanma düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada; ortaokul öğrencilerinin kütüphaneden, internetten, arkadaşlarından, uzman kişilerden, aile üyelerinden ne düzeyde faydalandıklarıyla ilgili sorulara yanıtlar aranmıştır.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin %55’i (f=22) kütüphaneye hiç gitmediklerini ifade ederken %33’ü (f=13) araştırma yapmak, verilen ödevleri bulmak, ders çalışmak veya hikâye, roman vb. kitapları almak için kütüphaneye gittiklerini, % 12’si (f= 5) ise ihtiyaç

duyduklarında kütüphaneye gittiklerini dile getirmişlerdir. Şahin, İşcan ve Maden'in (2009) yaptıkları benzer araştırmada ortaokul öğrencilerinin kütüphanelerden yeterli düzeyde yararlanmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bayis (2010) 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarını incelediği çalışmada öğrencilerin kütüphaneyi kullanma alışkanlıklarının düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlar bu araştırmadaki sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Altunbay ve Üstten (2020) ise okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık ve kütüphane kullanımı üzerine yaptıkları araştırmada öğrencilerin okuma kültürü ile kütüphane kullanımı arasında önemli bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Ayrıca bu araştırmanın katılımcılarının %65'i (f=26) öğretmenin verdiği ödevleri araştırmak, bilmediği şeyleri öğrenmek, test veya soru çözmek, akıllı tahtadan konu tekrarı yapmak için interneti sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %23'ü (f=9) kompozisyon yazmak, anlamadığı bazı konuları, bilmediği kelime ve atasözlerinin anlamını bulmak için interneti bazen kullandıklarını ifade ederken % 12'si (f= 5) ise hiç kullanmadıklarını dile getirmişlerdir. Ersoy ve Yaşar'ın (2003) yaptıkları çalışmada öğrencilerin özellikle ev ödevleri ve projeler için interneti etkin bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Akdağ ve Çoklar (2009) yaptıkları araştırmada öğrencilerin proje ve performans görevlerini yaparken en çok kullandıkları kaynağın internet olduğunu tespit etmişlerdir. Kelleci, Güler, Sezer ve Gölbaşı (2009), 673 ortaöğretim öğrencisi ile yaptıkları çalışmada erkek öğrencilerin % 60.2'sinin, kız öğrencilerin ise % 70.2'sinin günde 1-2 saat internet kullandıklarını belirtmişlerdir. Gündoğdu (2006), öğrencilerin interneti sıklıkla kullandıklarını, Chisholm (2006) çocukların günde ortalama 8 saatini bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Öner ve Çakır (2019) yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin bir kısmının internet bağımlısı olduğunu, azımsanmayacak bir kısmının ise internet bağımlısı olabileceğini ortaya koymuşlardır. Bu durum bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin %35'i (f=14) arkadaşlarından Türkçe dersi konusunda hiç yardım almadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %30'u (f=12) arkadaşlarından bazen yardım aldıklarını dile getirirken %25'i (f= 10) nadiren, %10'u (f=4) ise çoğunlukla yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. Akdağ ve Çoklar'ın (2009) konuyla ilgili yaptıkları çalışma, bu çalışmanın bulgularıyla paralellik arz etmektedir. Bununla birlikte ortaokul öğrencilerinin %60'ı (f=24) öğretmenlerinden yardım aldıklarını belirtirken %32'si (f=13) kimseden yardım almadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %8'i (f=3) ise üniversitede öğrenim gören abileri ve ablalarından yardım aldıklarını dile getirmişlerdir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %48'i (f=19) anne veya babalarından, %25'i (f=10) ablalarından, %10'u (f=4) ise abilerinden yardım aldıklarını dile getirirken, %17'si (f=7) aile üyelerinin hiçbirinden yardım almadıklarını ifade etmişlerdir. Şen ve Gülcan (2012) yaptıkları araştırmada çocukların ev ödevlerini yaparken ağırlıklı olarak annelerinden yardım gördüklerini belirtmişlerdir. Annelerden sonra ise sırasıyla baba, kardeş ve diğer aile

üyelerinin çocuklara yardımcı olduklarını tespit etmişlerdir. Bu durum bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin %30'u (f=12) en çok internetten faydalandıklarını ifade ederken % 28'i (f=11) test kitaplarından istifade ettiklerini belirtmiştir. Bu öğrencilerin %25'i (f=10) bahsedilen kaynaklar içerisinde en çok öğretmenden istifade ettiklerini dile getirirken %10'u (f=4) ders kitaplarından yararlandıklarını, %7'si (f=3) ise kütüphaneden faydalandıklarını dile getirmişlerdir. Balcı (2009) yaptığı çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin %49,5'inin halk kütüphanesine hiç gitmediğini, %19,5'inin ise ayda birkaç kez gittiğini tespit etmiştir. Deniz (2015) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin büyük çoğunluğunun okul (%41,1) ve halk (%49,7) kütüphanelerini kullanmadıklarını tespit etmiştir. Her iki araştırmacının bulguları araştırmanın sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir. Özbay (2003) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (%94,4) ders kitabına bağlı kalarak ders işlediğini belirtmesine karşın bu araştırmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin ders kitaplarından yeterince faydalanmadıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle alan araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yoğun bir şekilde interneti kullanmaktadır. İnternetin güvenli, ihtiyaçlar doğrultusunda gerekli düzeyde kullanılması için gerek öğrenciler gerekse velilere yönelik bu konuda bilgilendirici etkinlikler yapılabilir.

Öğrencilerin kütüphanelere alışabilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı ve Kültür Bakanlığı eş güdümlü kütüphanelerle ilgili etkinlikler yapıp kütüphaneler daha cazip ve kullanılabilir hale getirebilirler.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini arttırmak ve öğrencilerin bilgi eksikliklerini gidermek için akran öğreticiliğine önem verilmeli, bu konuyla ilgili öğrenciler bilgilendirilmeli ve teşvik edilmelidir.

Kütüphanelerin cazip hale getirilmesi ve öğrencilerin kütüphaneye alıştırılması için okullardaki Türkçe öğretmenleri, haftada en az bir saat derslerini okul kütüphanesinde işleyebilir veya öğrencilere kitap okutabilirler.

Aile üyelerinin öğrencilere dersler konusunda rehberlik yapabilmeleri için onlara eğitim verilmeli. Okulun rehber öğretmeni veya okula davet edilen alan uzmanları tarafından her okulun kendi velilerine yönelik bu tür seminerler verilebilir.

**Araştırmaya tüm yazarlar eşit oranda katkı sunmuştur.**

## Kaynakça

Akdağ, H. ve Çoklar, A. N. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi proje ve performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklar, internetin yeri ve karşılaştıkları güçlükler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-16.

- Alım, M. (2011). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (ötmg) dersinin önemi ve öğretim sürecine ilişkin öneriler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12(17), 243-262.
- Altunbay, M. ve Uslu Üstten, A. (2020). Okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık ve kütüphane kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 916-930.
- Altunkaya, H. ve Başkan, A. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojilerinden Yararlanma ve Materyal Hazırlamaya Yönelik Görüşleri, *I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı*, s. 2044-2055, 02-05 Ekim 2019, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayis, S. (2010). *4. 5. 6. ve 7. sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chisholm J. F. (2006). Cyber space violence against girls and adolescent females, *Annals New York Academy of Sciences*, 1087, 74-89.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Edit. M. Bütün, S. B. Demir). Siyasal Yayın Dağıtım.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 373-384.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem Yayıncılık.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.
- Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT journal*, 51(1), 36-42.
- Ersoy, A., Yaşar, Ş. (2003). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin internet kullanma durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 0-14.

- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 48-61.
- Gündoğdu D. (2006). *Ortaokul öğrencilerinin internet kullanım düzeyleri ve amaçları (Elazığ ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Güven, S. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin kazandırdığı yeterlikler yönünden değerlendirilmesi (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 165-179.
- Kablan, Z., Topan, B., Erkan, B. (2013), Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Kaya, M. ve Kardeş, M. (2019). Türkçe öğretmenleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 323-342.
- Kelleci M., Güler N., Sezer H. ve Gölbaşı Z. (2009). Lise öğrencilerinde internet kullanma süresinin cinsiyet ve psikiyatrik belirtiler ile ilişkisi. *TAF Prev Med Bull*, 8(3), 223-30.
- Nalçacı, A. ve Ercoşkun, M. H. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanılan materyaller. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 353-370.
- Öner, İ. E., Çakır, R. (2019). Ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılığı ve sosyal medya kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 26-43.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre Ankara merkez ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Öncü Basımevi.
- Payza, T. (2015). *Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Savran, A. (2004). *İlköğretim okullarının ikinci kademesindeki Türkçe öğretmenlerinin eğitimde araç gereç kullanımına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Seferoğlu, S. S. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem Akademi.
- Şahin, M. (2014). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995-1012.

- Şahin, A., Şahin, E. (2009). Türkçe Öğretiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımı. (Editör: A. Güzel, H. Karatay) *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde*, 319-346. Pegem Yayıncılık.
- Şahin, E., Şahin, A. (2014). Türkçe Öğretiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımı. (Editör: A. Kırkkılıç, H. Akyol). *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* 320-348. Pegem Yayıncılık.
- Şahin, A., İşcan, A., Maden, S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarını kullanma durumları (Erzurum ili örneği) . *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 183-196.
- Şen, H. Ş., Gülcan, M. G. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda verilen ev ödevleri konusunda veli görüşleri, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 29-41.
- Şimşek, N. ( 2002). *Öğretmen ve öğretmen adayları için derste eğitim teknolojisi kullanımı*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları.
- Yalın, H. İ., (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaman, H. (2007). "Türkçe öğretmeni adaylarının" öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme" dersi bağlamında Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin yeterlilik ve alguları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 57-71.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Basım). Seçkin Kitapevi.



## Öğretmen Bakış Açısına Göre Masal ve Masal Anlatıcılığı<sup>1</sup> *Fairy Tales And Fairy Tale Telling According To Teacher's Point Of View*

Erhan AKIN<sup>2a</sup>

<sup>a</sup> Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, 56100, Siirt/Türkiye

ORCID: 0000-0003-2372-9331

erhanakin49@hotmail.com

Emine AKIN

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Siirt, Türkiye

ORCID: 0000-0002-1799-3673

emineakin4936@gmail.com

### Anahtar

### Kelimeler:

1. Masal
2. Masal anlatıcılığı
3. Öğretmen
4. Bakış açısı

### Öz

Öğretmenlerin masal ve masal anlatıcılığı hakkında görüşlerine dayalı olarak yürütülen araştırmada çalışma grubu olarak Muş ili Bulanık ilçesinde görev yapan 20 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme tekniği kullanılarak yürütülen araştırmada elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışmada bağımsız kodlama yoluyla öğretmenlerin verdikleri cevaplar iki uzman tarafından analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde doğrudan aktarmalarda K1, K2, K3...şeklinde kodlama yapılmıştır. Fazla tekrarlanan veya önemli görülen görüşler doğrudan aktararak çalışmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin masal ve masal anlatıcılığı hakkında genel anlamda bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler bu bilgilerini zaman zaman sınıfta öğretim ile birlikte işe koştukları şeklinde görüş belirtmişlerdir. Çalışmada dikkat çeken önemli sonuçlardan biri öğretmenlerin hepsi sınıflarında az ya da çok masal anlattıklarını belirtmeleridir. Buna karşılık aynı öğretmenler kendilerini masal anlatıcısı olarak görmemektedirler. Yine öğretmenlerin tamamı masalların önemine vurguda bulunarak öğretim programlarında masallardan daha çok yararlanılması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle masalların etkili bir öğretim aracı olmasına rağmen okullarda yeterince masallardan yararlanılmadığı söylenebilir. Bu durum aslında masalarla ilgili farkındalık çalışmalarının yapılması gerektiği düşüncesini desteklemektedir. Nitekim öğretmenlerin tamamı masal ve masal anlatıcılığı hakkında fikir beyan ederken bunlardan bazılarının masallardan yeterli derecede yararlanmadıkları görülmüştür.

### Keywords:

1. Fairy tale
2. Fairy tale telling
3. Teacher
4. Point of view

### Abstract

The study was conducted based on the teachers' views on fairy tales and fairy tale telling, and the Working Group identified 20 classroom teachers who worked in the District of BulanıkMuş province. The data obtained from the research carried out using the interview

<sup>1</sup> Bu çalışma 11- 12 Ekim 2019 tarihleri arasında Yıldız Teknik Üniversitesi Davutpaşa Kampüsünde düzenlenen Ulusal Hikâye Anlatıcılığı Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir. Ayrıca bu çalışmada veriler 2020 yılından önce toplandı için etik kurul bilgilerine ihtiyaç duyulmamıştır.

<sup>2</sup> Sorumlu yazar/Corresponding author

technique, which is one of the qualitative research methods, were subjected to descriptive analysis. The answers given by teachers through independent coding in the study were analysed by two experts. In the analysis, coding was done in the form of K1, K2, K3...in direct transfers. We tried to ensure the reliability of the work by directly conveying opinions that were seen as over-repeated or important. The results of the study showed that the teachers had general knowledge about fairy tales and fairy tale telling. In addition, teachers have expressed the view that they run this information together with teaching in the classroom from time to time. One of the important results of the study is that the majority of the teachers said that they all told more or less tales in their classrooms, but that they did not see themselves as storytellers. Again, all teachers emphasized the importance of fairy tales and stated that they should be injured more and more effectively than fairy tales in their teaching programs.

Based on teachers' views, it can be said that although fairy tales are an effective teaching tool, they do not benefit from fairy tales enough in schools. This situation actually raises the idea that awareness about fairy tales needs to be done. As a matter of fact, while all teachers expressed their opinions about fairy tales and fairy tale telling, some of them were not sufficiently injured by fairy tales.

**Geliş Tarihi:**

01.06.2021

**Kabul Tarihi:**

14.06.2021

**Yayın Tarihi:**

30.06.2021

**Atf:** Akın, E. & Akın, E. (2021). Öğretmen bakış açısına göre masal ve masal anlatıcılığı. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 17-28.

**Citation:** Akın, E. & Akın, E. (2021). Fairy tales and fairy tale telling according to teacher's point of view. *Muş Alparslan University Faculty of Education Journal*, 1(1), 17-28.

## Giriş

Masal ve öğretmen kavramı birbirini tamamlayan iki kavram olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu iki kavramda insana ait değerler mevcuttur. Kimi zaman hüznün kimi zaman sevinç kısacası hayata dair ne varsa bu kavramlara sığmaktadır. Masallar; öğretmenlerin dilinde daha işlevsel olmakta ve öğrencilere yapılan öğretimde en iyi yöntemlerden biri olabilmektedir. Öğretmen; masalla öğretim yapacağı zaman aslında bireylerin hem zihinlerine hem de gönüllerine seslenme yolunu seçmiş olmaktadır. Bu yolla da öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda eğitim yapılabileceği kanaati taşınmaktadır. Bunu yaparken öğretmenlerin aslında birer masal anlatıcısı oldukları gerçeğini göz ardı etmemeleri gerekir. Çünkü masal anlatan bir öğretmen anlatıcılık geleneğinin kadim anlatıcıları arasında yer almaya başladığı bilinmelidir. Bu yüzden masal ve öğretmen kavramları birbirinden ayrı düşünülmemesi gerekmektedir.

Masallar; insanlık tarihi ile birlikte varlık gösteren ve her şartta insana yol gösteren bir türdür. İnsanoğlu ile birlikte varlık gösteren masal türünün elbette insan ile yaşamaya devam edecektir. Bu nedendir ki masallar her zaman insan eğitiminin bir unsuru olmuştur. Gerek örgün eğitimde gerekse yaygın eğitimde olsun masallar yerini korumuştur. Farkında olmadan da masallar yine eğitimin bir parçası olarak eğitimciler ya da anne babalar tarafınca kullanılmıştır. Kimi zaman masallar bizzat tek başlarına bireyleri eğitime görevini üstlenmiştir. İşte böyle büyük görevler üstlenen ve bu görevi icra ederken de bünyesinde çeşitli olağanüstü olaylar barındıran bazen doğrudan anlatım yapan bazen de dolaylı yolla mesajını veren masallar ile ilgili genel tanımlara bakıldığında çoğunlukla şu tanımlara rastlanmaktadır:



Masallar; yüzyıllardan beri anlatılmakta olan ve içinde olağanüstü kişilerin, olağanüstü olayların bulunduğu, bir varmış bir yokmuş gibi klişe bir anlatımla başlayan, belli bir uzunluğu olan, sonunda yedi, içti, muratlarına erdiler yahut onlar erdi muratlarına biz çıkalım kerevetine, gökten üç elma düştü biri anlatana biri dinleyene biri de bana gibi sözlerle sona eren zaman ve mekân kavramlarıyla kayıtlı olmayan bir sözlü anlatım türü (Seyidoğlu,1985: 5) ya da sözlü kültürün en önemli ürünlerinden olan masalın karakteristik özelliklerini dikkate alarak; kendisine ait kavramaları ve anlatım diliyle olağan ve olağanüstü olayları anlatan eğitici nitelikli geleneksel ve kolektif karakter taşıyan nesir ürünleri olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan bu tanımlara masallarda zaman ve mekân kavramının olmadığı, herhangi bir zamanda ve genellikle herhangi bir yerde /ülkede geçtiği (Aslan, 2003: 397) de eklenmektedir. Bu tanımlara bakıldığında masalların en belirgin özelliği olarak olağanüstülük ve zaman mekân bağımsızlığı özelliği dikkat çekmektedir.

Masalların özellikle zaman ve mekândan bağımsız olması özelliği sayesinde masallar hem evrensel özelliklerini korumakta hem de her zamana hitap etme gücünü taşımaktadır. Çünkü anlatıldığı gibi “Masal, olayların geçtiği yer ve zamanı belirli olmayan peri, dev, ejderha, Arap bacı vb. kahramanları belirli şahısları temsil etmeyen hikâyelerdir” (Tezel, 2009: 8) olarak bilinmektedir. Bu özelliklerle birlikte masal, “terbiye ve ahlâka faydalı, yararlı olan hikâye” olarak tanımlanmakta ve masallar sözlü bir gelenekle aktarılan ve içinde ahlaksal öğretiler barındıran ve bir kültür taşıyıcısı durumunda olan (Develioğlu, 1993: 625) kısa öykü olarak adlandırılmaktadır.

Etkili ve amaçlı bir tür olan masalların bir de taşıyıcıları vardır. Çünkü masallar tanımlardan da anlaşılacağı üzere dilden dile aktarılan sözlü kültürün ürünüdür. İşte bu sözlü kültürün ürünü olan masalları dilden dile aktaran kişilere de masal anlatıcısı denilmektedir.

Günümüzde bir performans sanatı olarak kabul edilen masal anlatıcılığı, sahne sanatları alanında yer almaya başlamıştır. Bu alanda performanslarını sergileyen anlatıcılar dramaturjik olarak düzenlenmiş bir anlatı oluştururlar. Masal anlatıcılığını tiyatrodan ayıran birçok belirgin öge vardır. Ancak çağdaş bir sanat olarak sahne sanatlarını incelediğimizde açık biçimli yapılar, tek kişilik oyunlar, bedensel anlatımlarla sahnede bir hikâye anlatıcısı görürüz. Yöntemi ne olursa olsun aslında temel olarak tiyatronun hedefi de bir hikâye anlatma olduğu gerçeğine (Topçam, 2019) dikkat çekilmekte ve “anlatıcı olayları sözlerle, görüntülerle, genellikle doğaçlama yaparak ve süsleyerek aktardığı ve hikâyeler, anlatımlar her kültürde eğlence, eğitim, kültürel aktarım ve ahlaki değerleri aşılama aracı olduğuna vurguda bulunmaktadır. Çünkü hikâyelerin ve anlatıcılığın kapsadığı önemli öğelerin; tema, karakter ve öykü” (<http://en.wikipedia.org/wiki/Storytelling>) olduğuna hatırlatma da bulunmaktadır. Ayrıca anlatıcılığın bir sözlü gelenek ve sosyal bir olay olduğuna dikkat çekilmekte ve sözlü geleneklerde donmuş bir anlatımın olmadığı, her anlatım yeniden yaratılabildiği gerçeği dile getirilmektedir. Yeniden yaratılan bu anlatımlarda da anlatan kişinin yaşı, yaptığı iş, inançları, ustalığı, değer yargıların önemli rol oynadığı ve yüzyıllar

içinde anlatılan hikâyelerin konusu, amacının değişebileceği vurgulanmaktadır. Anlatıcı tipindeki değişime bağlı olarak, anlatı türlerinde de değişiklik olabileceği ve belli bir anlatıcı tipine bağlı olan; mit, destan, meddah gibi anlatıların zaman içindeki değişimleri açıkça gözlemlenebildiği (Ekici, 2005: 228) belirtilmektedir.

Anlatı türlerinden olan masallardaki değişimlerin nedenleri yukarıdaki açıklamalarda dile getirilmektedir. Bu nedenlerden biri olan anlatıcılar günümüzde de bu geleneği devam ettirmektedir. Anlatıcılık geleneği, toplumda ve toplumsal kurumlardaki haklı yerini korumaktadır. Bu kurumlardan biri de okullardır. Okullarda bilinçli ya da bilinçsiz her zaman masallar eğitimin bir parçası olmaktadır. Okullardaki masal anlatıcılığı görevini farkında olsun ya da olmasın öğretmenler yürütmektedir. Öğretmen kimi zaman kitap metninden hareket ederek kimi zaman öğrencilerini zaman ve mekândan ayırarak onlara olağanüstü bir tat yaşatmak için masal anlatır. İşte bu yönü ile her bir öğretmen aslında masal anlatan bir anlatıcı rolüne bürünmektedir. Bu yüzden Masallar hem öğretmenler için hem de öğrenciler için her zaman eğitimin bir parçası olmuştur.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin masal ve masal anlatıcılığı hakkında görüşlerini incelemeye tabi tutmaktır. Araştırmada hedef kitle olarak sınıf öğretmenleri seçilmiştir. Bu amaçtan hareketle hedef kitleye aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Masal kavramı size neyi çağırıyor?
2. Masal anlatıcısı kavramı size neyi çağırıyor?
3. Kendinizi bir masal anlatıcısı olarak görüyor musunuz? Neden?
4. Sınıfınızda masal anlatır mısınız? Masalların Öğrencileriniz üzerine etkisi hakkında neler söylersiniz?
5. Masalların eğitim programlarında daha etkin yer alması gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?

### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Öğretmenlerin masal ve masal anlatıcılığı hakkındaki görüşlerine dayalı olarak yürütülen araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler, görüşme tekniği yoluyla elde edilmiştir. Bu yol, görüşmeyi yapan kişi tarafından sorulan sorular karşısında bireylerin kendi davranış, düşünce ve hisleri doğrultusunda sunmuş oldukları bilgiyi toplamaya (Yüksel, Mil ve Bilim, 2007) yarar ve yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme şeklinde üçe ayrılır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış

görüşmeler sabit seçenekli cevaplamayı sağladığı gibi ilgili alanda derinlemesine bilgi edinmeye de imkân verir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008).

### Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu çalışmanın evreni; 2019 yılında da aktif olarak görev yapan sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Çalışmanın örneklemi belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu şekilde araştırmalarda daha rahat ilerleme sağlanabilir (Patton, 1987, akt; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmenler, kişisel bilgiler dikkate alınmadan belirlenmiş ve sorular kendilerine iletilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin masal ve masal anlatıcılığı hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla yapılan alan taraması sonucunda; araştırmacı tarafından yapılandırılmış bir görüşme formu soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soru havuzu bir öğretim üyesi ve bir kadın sınıf öğretmeni tarafından incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda beş soruluk görüşme formu oluşturulmuştur. Akıllı teflon ve bilgisayar yolu ile yapılan görüşmelerde önce öğretmenlere çalışmanın amacı ile ilgili ön bilgi verildikten sonra onlara sorular sorulmuş ve cevaplar dosyalanmıştır.

### Verilerin Analizi

Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu yolla elde edilen veriler soruların hareketle ortak başlıklar halinde ya da soruların cevaplarından hareketle oluşan ortak kodlamalara göre çözümlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada bağımsız kodlama yoluyla öğretmenlerin verdikleri cevaplar iki uzman tarafından analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde doğrudan aktarmalarda K1, K2, K3...şeklinde kodlama yapılmıştır. Fazla tekrarlanan veya önemli görülen görüşler doğrudan aktarılmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin masal ve masal anlatıcılığı hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışmada amaçta belirtilen sorulardan hareketle bulgular sunulmuştur.

#### 1. Soruya ait bulgular ve buna yönelik görüşler ve yorum aşağıda belirtilmiştir:

**Tablo 1: Öğretmenlerin Masal Kavramına Ait Görüşleri**

Örnek Cümleler	Kodlar	f	%
"Olağanüstü olaylarla olağan bir yaşamı anlatan bir tür." "devlerin mücadelesi."	<b>Olağanüstü olaylar</b>	18	90
"Olmadık işlerle yaşam mücadelesi verme."			
"Var ile yok'un mücadelesi...."			
"Hayal ettiğin kadar masal dinlersin..."	<b>Hayal</b>	20	100
" Hayallerin ete kemiğe"			

<i>büründüğü yerdir masallar..”</i>				
<i>“Çocukların gelişimi için hayal kurmalarını sağlayan türdür. ”</i>				
<i>”Hayal unsurların en zirvede olduğu yerdir...”</i>				
<i>“Anlattığı güzel masallarla sınıf öğretmenim gelir aklıma... ”</i>	<b>Öğretmenler, büyükler...</b>	11	55	
<i>”Nenenim anlattığı ve içimizin zaman zaman ısındığı ama Kibritçi kızla birlikte korkuların da bizi sardığı Kibritçi Kız masalı gelir aklıma..”</i>				
<i>” Masallar büyüklerin küçüklere hep ders vermek için uydurduğunu düşündüğüm tür olarak aklımda kalmış.”</i>				
<i>“İyi ile kötünün arasındaki kocaman farkın en belirgin olduğu yerdir masallar...”</i>	<b>İyinin ve kötünün mücadelesi</b>	15	75	
<i>”İyilerin kazandığı ve kötülerin kaybettiği ama iyilerin aynı zamanda acı çektiği anlatılardır..”</i>				
<i>”Devler ve ülkeleri....”</i>				
<i>”İyi ve kötü mücadelesinde aklıma takılan nedenlerdir masal kavramı....”</i>				
<i>”Her nedense masal denince aklıma prens ve prenses gelir.” ”Cadıların gazabına uğramış ama prensesin öpücüğü ile eski haline dönen prens....”</i>	<b>Prens ve prenses</b>	5	25	
<i>”Masal kavramı bana televizyonun olmadığı bir dünyayı çağrıştırıyor...”</i>	<b>Televizyonun olmadığı bir dünya</b>	8	40	
<i>”Televizyonun yerini aldığı tür...”</i>				

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin f (20) bu soruya verdikleri cevaplar **"Olağanüstü olaylar** f (18), **Hayal** f (20), **Öğretmenler, büyükler...** f (11),**"İyinin ve kötünün mücadelesi"** f (15), **Prens ve prenses** f (5) **Televizyonun olmadığı bir dünya** f (8)" şeklinde kodlar altında toplanmıştır. Bazı öğretmenler;

*“(K 7) Masal kavramının bana çağrıştırdığı ilk şey olağanüstü olaylardır.”*

*“(K 18) Masallar bana sıradan bir yaşamın yanında sıra dışı bir yaşamı hatırlatmaktadır.”*

*“(K 9) Masal kavramının duyar duymaz hayal kurarım.”*

*“(K 16) Masal eşittir hayal.”*

*“(K 4) Masallar iyinin ve kötünün mücadelesine sahne olan yerdir.”*

*“(K 19)Masallar zaman ve mekâna bağlı kalmadan insanlara bir şeyler öğreten öğretmenlerdir.”*

*“(K 20) Masallar adı üstünde bana Masal Nine’yi çağrıştırmaktadır.”*

*“(K 2) Masal demek televizyonsuz bir hayat demektir.”* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yukarıda da belirtildiği gibi "masal" kavramına verdikleri tepki farklı farklı olmuştur. Ancak bu tepkilerin ortak noktaları ise her bir tepkinin aynı zamanda masalların bir özelliğini çağrıştırdığı gerçeğidir. Masalların öğretmenlere çağrıştırdığı bu kavramlardan öğretmenlerin aslında masalların gücünün farkında olduklarını söyleyebiliriz. Özellikle iyi ile kötünün mücadelesi, olağan ve olağandışı yaşamların örneklendirdiği yer olarak vurgulanması bu hususu destekler niteliktedir.

## 2. Soruya ait bulgular ve buna yönelik görüşler ve yorum aşağıda belirtilmiştir:

**Tablo 2 . Öğretmenlerin Masal Anlatıcısı Kavramına Ait Görüşleri**

Örnek Cümleler	Kodlar	f	%
<i>"İnsanlara masal anlatan kişiler gelir aklıma."</i> <i>"Masal anlatıcısı, anlatma sanatını icra eden kişidir ."</i> <i>"Masal anlatıcısı denilince anlatma işini keyifli ve etkili yapan anlatıcıları düşünürüm..."</i>	<b>Anlatan</b>	20	100
<i>"Masal anlatıcısı, etrafında çember oluşturulmuş ve kendisinden bir şeyler anlatılması beklenen meddaktır."</i> <i>"Masal anlatıcıları günümüzün modern meddahlarıdır."</i> <i>"Masal anlatıcısı denilince tek kişilik gösteri yapan modern meddah dediğimiz kişileri düşünürüm.."</i>	<b>Meddah</b>	10	50
<i>"Anlatıcı aynı zamanda söz ustasıdır çünkü kelimelerle oyununu kurmaktadır."</i> <i>"Masal anlatıcıları söz ustalarıdır.."</i> <i>"Masal anlatıcısı demek söz sanatını en iyi kullanan kişi demektir..."</i>	<b>Söz ustası</b>	17	85
<i>"Masal anlatıcıları aynı zamanda birer öğretmen ve öğretmenler de çoğu zaman masal anlatıcısıdır..."</i> <i>"Masal anlatıcısı denilince kendimi düşünürüm çünkü kimi zaman kendimi kaptırıp öğrencilerimle olmayan zamanda olmayan diyarlara gittiğim oluyor..."</i>	<b>Öğretmen</b>	16	80
<i>"Masal anlatıcısı bana büyük annemi hatırlatmaktadır. Herkes ona Masal Nine derdi..."</i> <i>"Masal anlatıcısı denilince her nedense aklıma ilk gelen yaşlı bir kadın olmaktadır..."</i> <i>"Masal anlatıcısı eşittir Masal kadın..."</i>	<b>Masalçı nine</b>	8	40

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin f (20) bu soruya verdikleri cevaplar " **Anlatan** f (20), **Meddah** f (10), **söz ustası** f (17), "**öğretmen**" f (16), **Masalcı nine** f (8) " şeklinde kodlar altında toplanmıştır. Bazı öğretmenler;

"(K 3) Anlatma sanatını icra eden kişilerdir masal anlatıcısı."

"(K 2) Modern çağın modern meddahlarıdır."

"(K 20 ) Sözleri etkili kullanan ve insanlar üzerinde bu yolla etki eden kişilerdir.."

"(K 13) Öğretmenler aslında birer masal anlatıcısıdır."

"(K 19) Masal anlatıcısı denilince zihnimde ilk canlanan şey masal anlatan yaşlı nineledir." şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin yukarıda da belirtildiği gibi "masal anlatıcısı" kavramına verdikleri tepki yine farklı farklı olmuştur. Bu soru için verilen tepkilerin ortak noktası ise masal anlatıcısının söz ustası olması ve bunu etkili kullanarak insanları etkilemesidir. Yine dikkat çeken başka bir görüş ise öğretmenlerin kendilerini zaman zaman masal anlatıcısı olarak tanımlamalarıdır. Bu durum da aslında öğretmenlerin masallarla olan bağlarının güçlülüğünü göstermektedir.

### 3. Soruya ait bulgular ve buna yönelik görüşler ve yorum aşağıda belirtilmiştir:

**Tablo 3. Öğretmenlerin Kendilerini Bir Masal Anlatıcısı Olarak Görüp Görmemelerine Ait Görüşleri**

	f	y
<b>Evet</b>	<b>8</b>	<b>40</b>
<b>Hayır</b>	<b>12</b>	<b>60</b>

Tablo 3 incelendiğinde araştırmada görüşmeye katılan öğretmenlerin f (20) büyük çoğunluğunun f (12) kendilerini masal anlatıcısı olarak görmediklerini bunun yanında ise bazı öğretmenlerin f (8) kendilerini masal anlatıcısı olarak gördükleri sonucu elde edilmiştir. Bunun nedenlerine yönelik verilen cevaplara bakıldığında öncelikle kendilerini masal anlatıcısı olarak görmeyenlerin şu sebepleri ileri sürdükleri görülmüştür:

Masal anlatıcılığının nevi şahsına münhasır bir iş olduğu için öğretmen olarak kendini masal anlatıcı olarak görmedikleri (K7); öğretmen masal anlatabilir ama her masal anlatan masal anlatıcısı olamaz (K15); masal anlatma işinin bir tecrübe gerektirdiği için öğretmen olarak kendimi bu tecrübeye sahip görmüyorum (K11); masal anlatıcısı olmak için belli eğitimlerden geçmek gerektiğini düşünüyorum bu yüzden masal anlattığım halde kendimi masal anlatıcısı olarak adlandırmam bu işi yapanlara haksızlık olacağını düşünüyorum... şeklinde görüş belirtirken kendini masal anlatıcısı olarak görenler ise şu şekilde görüş belirtmişlerdir: Masal anlatıcısı demek dinleyicilerine keyifli zaman geçiren ve onlara ders veren demektir. Öğretmen olarak sınıfta bunları yaptığını düşündüğüm için kendimim masal anlatıcısı olarak görüyorum (K 1); masal anlatıcısıyım çünkü masalımı anlatırken anlatıcılık özelliklerinden gerekli olanların hepsini kullanıyorum ve dinleyici kitlemi

etkiliyorum (K 5); öğretmen benim gözümde masal anlatıcısıdır. Kimi zaman zorunlu kimi zaman gönüllü olarak sınıfta masal anlatma işini üstlenen bir anlatıcıdır öğretmen (K 18)...

Her iki grubun da kendilerine göre haklı sebepleri varsa da masal anlatıcısı olduğunu söyleyen öğretmenlerin gerekçeleri ve sınıf ortamında bunu uygulamaya koymaları onları desteklemektedir. Ama diğer tarafta ise anlatıcılık sanatı ile ilgili eğitimi almanın gerekliliği bilinen bir durumdur. Ancak kendini masal anlatıcısı olarak gören öğretmenler kendilerini formal eğitim almadan da konu hakkında yetiştirmiş olabileceği gerçeğine de değinmek gerekir. Sonuç olarak öğretmenlerin konu hakkında bilgi sahibi olmalarının yanında etkili ve verimli bir eğitimle masal anlatıcılığı konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Çünkü her öğretmen masalları bir şekilde derslerinde kullanma durumunda kalmaktır.

#### 4. Soruya ait bulgular ve buna yönelik görüşler ve yorum aşağıda belirtilmiştir:

**Tablo 4. Öğretmenlerin Sınıflarında Masal Anlatıp Anlatmadıkları ve Bu Anlatımların Öğrencilerin Üzerine Etkisine Ait Görüşleri**

	f	y
Evet	20	100
Hayır	0	0

Tablo 4 incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin f (20) tamamı sınıflarında masal anlattıkları görülmüştür. Öğretmenlerin anlattıkları masalların öğrencilerin üzerindeki etkileri hakkında ise şu hususlar dikkat çekmiştir:

Masal metnini işleyeceğimiz gün öğrencilerimde ayrı bir heyecan görüyorum ve bu heyecana ben de ortak oluyorum (K14); masal anlattığım zaman derslere dikkatini çekmekte zorlandığım öğrencilerim en dikkatli şekilde masalı dinlemeye başlıyor. Bu durumda masalın motive edici gücünü fark ediyorum (K 19); masal anlatmak için öğrencilerim beni çok zorluyor bazen fazla mı masal anlatıyorum diye kendi kendimi sorguluyorum ama sonradan öğrencilerimin bu masallardan çıkardığı dersler üzerine konuşunca rahatlıyorum (K 12); özellikle değerler konusunu anlatırken masalın ne kadar etkili bir tür olduğunu bir kez daha fark ediyorum (K 4); masal anlatma işini bazen öğrencilerime bırakıyorum. Sonrasında bunun öğrencilerimde özgüven oluşturduğu, beden dilini etkili kullandığı gibi sonuçları görmekten çok mutlu oluyorum (K 20); masal anlatıcısı değilim ama öğrencilerime masal anlatınca sınıfla birlikte kendimizi başka alemlerde görüyor ve empati kurma çalışması yapıyoruz (K 15); her öğretmenin her derste kullanacağı bir türdür masallar. Özellikle öğrencilerin motivasyona ihtiyaçları olduğu anda onlara yönelik en etkili yöntemdir bence (K 7)....

Konu ile ilgili görüşlere genel olarak bakıldığında masalların öğretmenler tarafınca hep kullanılan bir tür olduğu görülmektedir. Çünkü masallar insana ait ne varsa her şeyi bünyesinde barındırır. Dolayısıyla insan eğitiminde elbette bu türden çokça faydalanmak gerekmektedir. Eğitimin her kademesinde ve yaş farkı gözetmeksizin masalların gücünden faydalanmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü masallar sadece çocuk eğitiminde değil

her yaşta insan eğitiminde etkilidir. Bu yüzden masalların hayatın her anında kendine yer bulması gerektiği düşünülmekte ve buna yönelik çalışmaların hızlıca yapılması gerekmektedir.

**5. Soruya ait bulgular ve buna yönelik görüşler ve yorum aşağıda belirtilmiştir:**

**Tablo 5. Öğretmenlerin Masalların Eğitim Programlarında Daha Etkin Yer Alması Gerektiğine Yönelik Düşünceleri**

	f	y
Evet	20	100
Hayır	0	0

Tablo 5 incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin f (20) tamamının öğretim programlarında masalların daha etkili yer alması gerektiğine yönelik görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmenleri; buna neden olarak şu hususları belirtmişlerdir:

Masallar; özellikle son dönemde çocukların medya araçlarının olumsuz etkilerine maruz kaldıkları gerçeğinden hareketle sınıflarda sadece zaman geçirmek için değil etkili ve hayatın tüm alanlarına yönelik bir eylem olarak programlarda yer almalıdır (K 19); masallar programlarda yeterince yer bulursa öğretmenler hem masal anlatma konusunda hem de çözümleme konusunda kendilerini yetiştirmek adına girişimlerde bulunurlar (K 16); masalların programlarda gerektiği kadar yer alması ile birlikte toplumda birçok ahlaki sorunun önüne geçilebilir (K14); öğretmenler sınav vb. kaygılardan dolayı öğrencilerin sosyokültürel ve bireysel gelişimlerine büyük etki eden masalları ihmal etmektedir. Masallar programlarda yer aldığı anda ise bu tür kaygılar en aza indirgenebilir (K 18); masalların her kademedeki ve her ders programında yer almaları gerektiğini düşünüyorum. Çünkü masal sadece Türkçe ve sosyal gibi derslerin konusu değildir. İnsanın olduğu her derste masalların etkili bir türdür. Bu yüzden masallar programlara bilinçli ve etkili şekilde yer edinmelidir (K 11).

Konu ile ilgili görüşlere bakıldığında masalların her derste kullanılabilir bir tür olduğu ve bu yüzden programlara etkili şekilde yerleştirilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır. Çünkü masallar çok yönlü olarak gelişen insanoğlu için çok yönlü bir türdür. Bu derece etkili olan masal türünü programlara yerleştirerek öğrencilerin hem sosyokültürel hem de ahlaki olarak yetişmelerine büyük katkı sağlayabilir.

**Sonuç ve Öneri**

Araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenlerin "masal" ve "masal anlatıcısı" kavramlarına verdikleri tepki farklı farklı olmuştur ancak bu tepkilerin hepsi masalların ve masal anlatıcıların tanımlarında yer alan özellikleri içerdiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç da öğretmenlerin masal ve masal anlatıcıları tanımları hakkında genel anlamda bilgi sahibi oldukları sonucunu desteklemektedir.



- Öğretmenlerin bir kısmı kendilerini masal anlatıcısı olarak görmesine rağmen bir kısmının tam tersi kendilerini masal anlatıcısı olarak görmemeleri ulaşılan sonuçlardan biridir. Her iki grubunda kendilerine göre haklı sebepleri varsa da masal anlatıcısı olduğunu söyleyen öğretmenlerin gerekçeleri ve sınıf ortamında bunu uygulamaya koymaları onların görüşlerini daha çok güçlendirmektedir. Ama diğer tarafta ise anlatıcılık sanatı ile ilgili eğitim almanın gerekliliği bilinen bir durumdur. Ancak masal anlatıcısı olmanın eğitim ile olabileceği gibi kimi zaman yetiştirme tarzı, kendi kendini geliştirme gibi durumlarda da masal anlatıcısı olunabileceği sonucunu vermektedir.
- Masalların öğretmenler tarafınca hep kullanılan bir tür olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle masalların insana ait ne varsa her şeyi bünyesinde barındırdığı gerçeği bir kez daha vurgulanmaktadır. Eğitimin her kademesinde ve yaş farkı gözetmeksizin masalların gücünden faydalanmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü masallar sadece çocuk eğitiminde değil her yaşta insan eğitiminde etkilidir. Bu yüzden masalların hayatın her anında kendine yer bulması gerektiği sonucu elde edilmektedir.
- Çalışmada elde edilen diğer bir sonuç ise masal türünün ve anlatıcılık geleneğinin eğitimin her kademesindeki programlarda yer alması hususudur. Böylelikle masallardan daha etkili ve verimli şekilde faydalanabileceği düşünülmektedir.

Konu ile ilgili olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlere masal ve masal anlatıcılığı konusunda gerekli eğitimin verilmesi gerekmektedir.
- Gerek okullarda gerekse sosyal hayatta masalların öneminin vurgulanması ve masal anlatıcılığı geleneğinin yeniden yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmaların gerekliliği ortaya çıktığı söylenebilir.
- Masalların hayatın her aşamasında etkili bir tür olduğu özellikle öğretmenler ve veliler tarafınca bilinmelidir.
- Masal anlatmanın profesyonel bir iş olabileceği ancak her öğretmenin ister ise sınıfında masal anlatabileceği hususu her fırsatta dile getirilmeli ve bakanlığın bu konu hakkında girişimleri desteklenmelidir.

**Katkı Beyanı:** Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

### Kaynakça

- Aslan, E. (2003) *Halk Bilimi Araştırmaları*, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Yayınları, Diyarbakır.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.

Devellioğlu, F. & Güneyçal, A. S. (Eds.). (1993). Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat: eski ve yeni harflerle; haz. Ferit Devellioğlu; yay. haz. Aydın Sami Güneyçal. Aydın Kitabevi.

Seyidoğlu, B. (1985). "masal" Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi 6, İstanbul

Tezel, N. (2009). *Türk Masalları* (4. Basım). İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayıncılık.

Topçam, S. (2019). Masal Anlatıcılığı ve Günümüz masal Anlatıcılığında Hazırlanma Süreçleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Güzel Sanatlar Enstitüsü. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.

Yüksel, A., Mil, B. ve Bilim, Y. (2007). *Nitel Araştırma: Neden, Nasıl, Niçin?* Detay Yayıncılık, Ankara.



## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterliklerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

### *Examination of Oral Expression Self-Efficacy of Turkish Teacher Candidates*

Muhammed TUNAGÜR<sup>2a</sup>

<sup>a</sup> Arş. Gör. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ağrı, Türkiye

ORCID: 0000-0002-6427-6431

mutunagur@hotmail.com

#### Anahtar

#### Kelimeler:

- 1.Sözlü anlatım
- 2.Öz yeterlik
- 3.Türkçe öğretmen adayları

#### Keywords:

1. Oral expression
2. self-efficacy
3. Turkish teacher candidates

#### Geliş Tarihi:

04.06.2021

#### Kabul Tarihi:

17.06.2021

#### Yayın Tarihi:

30.06.2021

#### Öz

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesinde eğitim gören 100 kadın ve 62 erkek olmak üzere toplam 162 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilirlik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracını "Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği" oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde Mann Whitney U ile Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmeni adaylarının iyi düzeyde sözlü anlatım öz yeterlik inançlarına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının cinsiyet, dönem sonu not ortalamaları ve yıllık kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturduğu; sınıf düzeyi değişkeni açısından ise anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın sonuçları literatürde yer alan benzer çalışmalarla tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

#### Abstract

In this study, it was aimed to examine the verbal expression self-efficacy beliefs of Turkish teacher candidates according to various variables. Survey method was used in the study. The study group of the research consists of a total of 162 Turkish teacher candidates, 100 female and 62 male, studying at Ağrı İbrahim Çeçen University and Yüzüncü Yıl University. Easy accessibility sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was used in the research. The data collection tool of the research is "Oral Expression Self-Efficacy Scale". Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were used in the data analysis of the study. According to the results obtained, it was found that Turkish teacher candidates have good verbal expression self-efficacy beliefs. While it was seen that Turkish teacher candidates' oral expression self-efficacy beliefs made a significant difference according to gender, end-of-term grade point averages and annual book reading frequency variables, it was concluded that there was no significant difference in terms of grade level variable. In this direction, the results of the research were discussed with similar studies in the literature and various suggestions were presented.

**Atf:** Tunagür, M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterliliklerinin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 29-40.

**Citation:** Tunagür, M. (2021). Examination of oral expression self-efficacy of Turkish teacher candidates. *Muş Alparslan University Faculty of Education Journal*, 1(1), 29-40.

<sup>1</sup> Bu çalışmada veriler 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul bilgilerine ihtiyaç duyulmamıştır.

<sup>2</sup> Sorumlu yazar/Corresponding author

## Giriş

Anlatma becerilerinden biri olan konuşma, dinleme becerisinden sonra edinilen, insanoğlunun iletişim kurmak için kullandığı ve en fazla başvurduğu dil becerisidir (Aktaş Gündüz, 2005; Büyükikiz & Hasırcı, 2013; Maden, 2020; Aydın & Kaya, 2021). Doğal bir dil becerisi olarak kabul edilen konuşma, insanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahip bir anlatma becerisidir (Kardaş & Kardaş, 2020). Aynı zamanda sosyal bir yapıya sahip olarak bireyin sosyalleşme becerilerinin gelişmesinde işlevi olan konuşma becerisi, kişiyi toplumda ve çevresinde birey yapan unsurlardan biridir (Doğan, 2009). Konuşma becerisi; duygu, düşünce ve zihindekilerin sözlü olarak ifade edilmesi (Demirel, 2003) kişiyi başkasından farklı kılan söylemi (Kıymaz & Doyumğaç, 2020) ve yaşantılarımızın çevreye sözle ifade edilme eylemi (Özdemir, 2008) olarak tanımlanmaktadır.

Günlük yaşamda yaygın bir yeri olan konuşma eyleminin bilgi alıp vermede, söz alışverişinde, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde her seviyede ve her yerde kullanılma işlevi bulunmaktadır (Sağır, 2004). Günlük yaşamının önemli bir bölümünü iletişim kurarak geçiren insanın bu iletişim faaliyetlerinden konuşmayı yaklaşık %30 oranında kullandığı görülmektedir (Başaran & Erdem, 2009). Nalıncı (2000) bireyin günlük yaşamının %50 ile %80'lik bir kısmını iletişim kurarak geçirdiğini belirtmektedir. Burley-Allen (1995) iletişim sürecinin %40'ının dinleme, %35'inin konuşma, %16'sının okuma ve %9'unun yazmadan oluştuğunu belirtmektedir. Çiftçi (1998) konuşmanın bireyin sosyalleşmesinde ve kişilik gelişiminde önemini vurgularken Orhun- Dedeoğlu (2009) birbiriyle sağlıklı iletişim kuran bireylerden meydana gelen bir toplumun hem başarılı hem de mutlu ve özgüven sahibi olabileceğini belirtmiş ve konuşma eğitimine ayrı bir önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bireyin sosyal yaşamında sağlıklı bir iletişim sürdürmesinde önemli bir yere sahip olan konuşma becerisi, Türkçe dersi öğretim programlarında ayrı bir beceri olarak ele alınmış ve Türkçe dersi programının temel amaçlarında, konuşma becerisiyle ilgili hedef, amaç ve kazanımlara yer verilmiştir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın sözlü iletişim başlığı altında kişilerin iletişim kurma, bilgi birikimini paylaşma, duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etmelerinin önemine değinilmiştir. Ayrıca konuşma becerisinin öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurma, iş birliği yapma, ortak karar verme ve karşılaştıkları sorunları çözmeye açısından da önemli olduğu vurgulanmıştır.

Bireylerin sosyalleşmesinde ve kişilik gelişimi açısından önemli bir yere sahip olan konuşma becerisinin istendik düzeyde gelişmesi için eğitimin önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü öğrencilerin sözlü anlatım becerisi eğitim-öğretim sürecinin tüm kademelerinde geliştirilebilecek bir yapıya sahiptir. Aktaş & Gündüz (2005) öğrencilerin etkili sözlü anlatım yeteneği kazanabilmelerinin öğretmenlerin sözlü anlatım becerilerine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sözlü anlatım becerilerinin etkili olmasının öğrenciler üzerinde örnek davranış göstereceği ve onları yüreklendirebileceğini dile getirmektedir. Öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin

istenilen düzeyde olmasında öğretmen faktörünün etkisi bilinmektedir. Nitekim bazı çalışmalarda öğretmen adaylarının sözlü ifade becerilerinde yetersizlik yaşadıkları görülmüştür (Oğuz, 2009). Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının çoğunun güzel konuşma kursuna gitmek istediği ve en çok eğitimleri örnek aldıkları belirlenmiştir (Başaran & Erdem, 2009).

Hem öğrencinin eğitilmesinde hem de öğrenciyeye model olunması konusunda önemli bir etkiye sahip olan öğretmenlerin aday iken sözlü anlatım öz yeterliliklerinin istenilen düzeyde gerçekleşmesi verimli bir konuşma eğitimi ve öğretmen adaylarının kendilerini sözlü olarak ifade etmeleri açısından büyük bir önem arz etmektedir. Çünkü her birey yaşam boyu kendini etkili ve doğru bir şekilde ifade etmeyi arzular. Kendini doğru bir şekilde istediği gibi ifade edebilen, karşıdaki kişiyi ifade becerisi ile etkileyebilen özgüveni yüksek bireyler hem sosyal hem de mesleki yaşamlarında başarılı olabilmektedir. Çünkü başarının ön koşullarından biri de bireylerin sözlü iletişim becerilerine sahip olmalarıdır (Kardaş & Tunagür, 2015).

Kişinin tercihi, seçimi, motivasyonu, başarısı gibi birçok bilişsel ve duyuşsal boyutu doğrudan etkileyen öz yeterlik kavramını Senemoğlu (2010) kişinin karşılaşması muhtemel güç ve zor durumların üstesinden gelmede ne düzeyde başaracağına yönelik inancı olarak ifade etmektedir. Öz yeterlik, öğrencilerin öğrenme süreci ile ilgili kendilerini yeterli bulma durumu ile ilgilidir (Israel, 2007). Öz yeterlik algıları bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını belirleyen bir etkiye sahiptir (Ülper & Bağcı, 2012). Kişinin bir konudaki öz yeterlik algısı kendi davranışlarının yanı sıra etkileşim kurduğu kişilerin davranışlarını da etkileyebilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının sözlü anlatım yeterliklerini algılama düzeyleri öğrenim süreçlerindeki başarı, güdülenme ve iletişimlerinde belirleyici bir etkiye sahip olabilir (Oğuz, 2009). Bu denli önem arz eden sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi ancak etkili eğitim çalışma ve uygulamaları ile gerçekleşebilir. Bu doğrultuda öğrencilerin yeterliklerinin ve becerilerinin tespit edilmesi ve bu alanda yaşanan sorunların belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü sözlü anlatım becerilerinin hedeflenen düzeye getirilmesi ancak öğretime dayalı faaliyetlerle sağlanabilir (Tunagür, Kardaş & Kardaş, 2021).

Literatürde öğretmen adaylarının sözlü anlatım düzeylerini ve konuşma becerilerini inceleyen araştırmalara rastlanılmaktadır (Başaran & Erdem, 2009; Çakır, 2015, Er & Demir, 2013; Evran, 2017; Katrancı, 2014; Maden, 2010; Oğuz, 2009; Oğuz, 2015; Yelok & Sallabaş, 2009). Sözlü anlatım becerisinin kazandırılmasında önemli rol oynayan Türkçe öğretmenlerinin lisans döneminde öğretmen adayı iken bu konudaki öz yeterlik algılarının tespit edilmesi oldukça önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlerin meslek hayatında dil becerilerini öğrencilere edindirmede başarılı olmaları lisans seviyesinde verilecek eğitimin niteliğine bağlıdır. Arhan (2007) Türkçe öğretmenlerinin % 68'inin konuşma eğitimi ile ilgili ders almadığını, Er & Demir (2013) ise Türkçe öğretmenlerinin %48'inin akıcı bir dil kullanmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterliklerinin tespit edilmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenlere göre

incelenmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle araştırmanın amacına yönelik şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançları hangi seviyededir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mı?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mı?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarında yıllık kitap okuma oranına göre anlamlı bir farklılık var mı?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarında dönem sonu not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık var mı?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli/ Deseni**

Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, belirlenen konu ile ilgili bir durumu belirlemek ve bu durumla ilgili katılımcıların ilgi, algı, tutum ve beceri gibi özelliklerini ortaya koymayı sağlayan bir modeldir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017).

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde eğitim gören 100 kadın ve 62 erkek olmak üzere toplam 162 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirleme amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilirlik örnekleme tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

#### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarını belirlemek için Oğuz (2016) tarafından geliştirilen öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan "Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert şeklinde oluşturulmuştur. Ölçekteki maddeler 1-Hiçbir zaman, 2- Çok seyrek, 3-Ara sıra, 4-Çoğu zaman ve 5-Her zaman şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek, 29 maddeden ve dört alt faktörden oluşmaktadır. 11 maddeden oluşan "anlatım gücü", 8 maddeden oluşan "anlatım akışı" 6 maddeden oluşan "anlatım rahatlığı" ve 4 maddeden oluşan "anlatım düzeni" ölçeğin boyutlarını oluşturmaktadır. Faktörlerin Cronbach alfa katsayıları sırasıyla; 0.89, 0.85, 0.85 ve 0.70'dir. Tüm ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.94'dür. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan 145'dir. Ölçekte ters madde yer almamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan sözlü anlatım öz yeterlik inancının yüksek olduğunu; alınan düşük puan ise sözlü anlatım öz yeterlik inancının düşük olduğunu göstermektedir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada, “Sözlü Anlatım Özyeterlik İnancı Ölçeği”nden elde edilen veriler, SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. İlk olarak toplanan verilerin betimsel analizi yani ölçeğin alt boyutları ve toplamından alınan puanlar hesaplanarak ortalama puanları, standart sapmaları, minimum-maksimum değerleri incelenmiştir. Sonra normallik ve grupların kendi içinde homojen olması varsayımlarına bakılarak verilerin normal dağılımda olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle parametrik olmayan testlerden iki grup için Mann Whitney U; ikiden fazla grup içinse Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın sorularına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inancı seviyelerinin betimsel istatistiği Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcıların Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnancı Seviyelerinin Puan Ortalamaları

Boyutlar	N	Min.	Max.	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Anlatım Gücü	162	24,00	53,00	39,19	7,518	,098	-1,052
Anlatım Akışı	162	18,00	37,00	27,06	4,922	,311	-,853
Anlatım Rahatlığı	162	13,00	29,00	21,14	2,431	-,133	,710
Anlatım Düzeni	162	8,00	20,00	14,96	3,106	,080	-,891
Ölçek Toplamı	162	70,00	132,00	102,36	16,510	,132	-,969

Tablo 1’e göre araştırmaya 162 Türkçe öğretmeni adayı katılmış ve öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inancı ölçeğinden en düşük 70; en yüksek ise 132 puan alabildiği görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeğin anlatım gücü alt boyutundan (39,19), anlatım akışı alt boyutundan (27,06), anlatım rahatlığı alt boyutundan (21,14) anlatım düzeni alt boyutundan (14,96) ve ölçeğin toplamından (102,36) ortalama puan aldıkları görülmektedir. Buradan hareketle ölçeğin toplamından alınan ortalama puana bakıldığında katılımcıların iyi düzeyde sözlü anlatım öz yeterliğine sahip olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inancı yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve yapılan analiz sonuçlarına Tablo 2’te yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnancı İle Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anlatım Gücü	Kadın	100	93,71	9371,00	1879,000	,000
	Erkek	62	61,81	3832,00		
Anlatım Akışı	Kadın	100	95,32	9532,00	1718,000	,000
	Erkek	62	59,21	3671,00		
Anlatım Rahatlığı	Kadın	100	85,89	8588,50	2661,500	,127
	Erkek	62	74,43	4614,50		
Anlatım Düzeni	Kadın	100	93,55	9355,00	1895,000	,000
	Erkek	62	62,06	3848,00		
Ölçek Toplamı	Kadın	100	93,69	9368,50	1881,500	,000
	Erkek	62	61,85	3834,50		

Tablo 2'ye göre katılımcıların sözlü anlatım öz yeterlik inancı ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin toplamından aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Mann Whitney U değerlerine göre incelendiğinde kadınların erkeklere göre sözlü anlatım öz yeterlik inancının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sadece anlatım rahatlığı alt boyutundan anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle cinsiyet değişkeninin sözlü anlatım öz yeterlik inancı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Katılımcıların sözlü anlatım öz yeterlik inancının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnancı İle Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Anlatım Gücü	1. sınıf	52	78,56	3	5,466	,141
	2. sınıf	29	81,16			
	3. sınıf	40	71,60			
	4. sınıf	41	95,13			
Anlatım Akışı	1. sınıf	52	80,33	3	5,739	,125
	2. sınıf	29	79,57			
	3. sınıf	40	70,53			
	4. sınıf	41	95,06			
Anlatım Rahatlığı	1. sınıf	52	88,63	3	4,632	,201
	2. sınıf	29	80,45			
	3. sınıf	40	68,66			
	4. sınıf	41	85,72			
Anlatım Düzeni	1. sınıf	52	76,10	3	7,777	,051
	2. sınıf	29	79,52			
	3. sınıf	40	72,45			
	4. sınıf	41	98,59			
Ölçek Toplamı	1. sınıf	52	79,46	3	6,747	,080
	2. sınıf	29	80,55			
	3. sınıf	40	69,66			
	4. sınıf	41	96,30			

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların ölçeğin alt boyutu ve toplamından aldığı puanlar ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bakımdan sınıf değişkeninin sözlü anlatım öz yeterliği üzerinde etkili olmadığı ifade edilebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inancının yıllık kitap okuma sıklığına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnancı İle Kitap Okuma Sıklığı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Anlatım Gücü	1-5 kitap	17	34,15	4	54,471	,000



	6-10 kitap	21	55,95			
	11-15 kitap	56	69,35			
	16-20 kitap	34	108,06			
	20 ve üzeri	34	114,16			
Anlatım Akışı	1-5 kitap	17	31,15			
	6-10 kitap	21	61,95			
	11-15 kitap	56	70,69			
	16-20 kitap	34	97,31			
	20 ve üzeri	34	120,75			
Anlatım Rahatlığı	1-5 kitap	17	51,21	4	16,801	,002
	6-10 kitap	21	73,88			
	11-15 kitap	56	80,14			
	16-20 kitap	34	79,79			
	20 ve üzeri	34	105,29			
Anlatım Düzeni	1-5 kitap	17	44,85	4	52,770	,000
	6-10 kitap	21	59,07			
	11-15 kitap	56	64,56			
	16-20 kitap	34	104,16			
	20 ve üzeri	34	118,91			

Tablo 4 incelendiğinde, sözlü anlatım öz yeterlik inancı ile katılımcıların yıllık kitap okuma sıklığı arasında, ölçeğin alt boyutları ve ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları ve toplamından alınan sıra ortalamalarına bakıldığında, çok okuyanların sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının daha az kitap okuyanlara göre yüksek olduğu söylenebilir. Buradan hareketle yıllık kitap okuma oranının sözlü anlatım öz yeterliği üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inancının dönem sonu not ortalamaları değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H yapılmıştır. Araştırma katılan katılımcıların tamamı akademik not ortalamalarının 2.00 üzerinde olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda akademik not ortalama düzeyi 2.00-2.50 aralığı ile başlatılmıştır. Yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnancı İle Dönem Sonu Not Ortalaması Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Dönem		Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
	Sonu Not Ort.	N				
Anlatım Gücü	2 ile 2,5 (1)	28	33,50	3	89,374	,000
	2,5 ile 3 (2)	33	58,05			
	3 ile 3,5 (3)	41	69,62			
	3,5 ile 4 (4)	58	123,66			
Anlatım Akışı	2 ile 2,5 (1)	28	40,38	3	87,304	,000
	2,5 ile 3 (2)	33	53,55			
	3 ile 3,5 (3)	41	67,87			
	3,5 ile 4 (4)	58	124,14			
Anlatım Rahatlığı	2 ile 2,5 (1)	28	48,86	3	38,719	,000
	2,5 ile 3 (2)	33	58,41			

	3 ile 3,5 (3)	41	84,22			
	3,5 ile 4 (4)	58	105,72			
Anlatım Düzeni	2 ile 2,5 (1)	28	29,48	3	92,951	,000
	2,5 ile 3 (2)	33	59,56			
	3 ile 3,5 (3)	41	71,66			
	3,5 ile 4 (4)	58	123,29			
Ölçek Toplamı	2 ile 2,5 (1)	28	33,48	3	95,713	,000
	2,5 ile 3 (2)	33	53,27			
	3 ile 3,5 (3)	41	71,39			
	3,5 ile 4 (4)	58	125,13			

Tablo 5'e göre sözlü anlatım öz yeterlik inancı ile katılımcıların dönem sonu not ortalamaları sıklığı arasında, ölçeğin alt boyutları ve ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları ve toplamından alınan sıra ortalamalarına bakıldığında, katılımcıların dönem sonu not ortalamaları arttıkça sözlü anlatım öz yeterlik inançları seviyesinin de arttığı görülmektedir. Buradan hareketle dönem sonu not ortalamalarının sözlü anlatım öz yeterliği üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, yıllık kitap okuma sıklığı ve akademik not ortalama değişkenlerine göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öğretmen adaylarının iyi düzeyde sözlü anlatım öz yeterlik inancına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında araştırmanın sonuçları ile örtüşen çalışmalar yer almaktadır. Evran (2017) araştırmasında meslek yüksekokulunda öğrenim gören ve Türk dili dersini alan öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım öz yeterliklerini incelemiş, öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterliği açısından iyi düzeyde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Oğuz (2015) öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inanç düzeylerini cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi gibi farklı değişkenler incelemiş, öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının anlatım akışı, anlatım düzeni, anlatım gücü, anlatım rahatlığı boyutlarında kendilerini "çoğu zaman" yeterli düzeyde buldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının anlatım rahatlığına ilişkin inançlarının diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çakır (2015) da benzer şekilde öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik algılarını bölüm, sınıf ve cinsiyet açısından incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterliklerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Katrancı (2014) öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Maden (2010) de araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarının sözlü iletişim becerilerini incelemiş, Türkçe öğretmen adaylarının bu becerilere kısmen sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Oğuz (2009) öğretmen adaylarının sözlü öz yeterlik algılarını incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Oğuz (2015) öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik düzeylerinin düşük olmasının nedenleri arasında öğrencilerin sözlü anlatım

sürecinde olumsuz eleştirilere maruz kalma, küçük düşürülme ve alay edilme gibi nedenlerin olabileceğini belirtmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından araştırmanın sonuçları incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylara göre sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle cinsiyet değişkeninin sözlü anlatım öz yeterlik inancı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Maden (2010) araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarının sözlü iletişim becerilerinin Çakır (2015) da sözlü anlatım öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Ustabulut (2021)'un konuyla ilgili araştırmasında ise, bir yaşam becerisi olarak kişiler arası iletişim açısından kadın Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerini daha yeterli gördüğü tespit edilmiştir. Bu sonuçların araştırmanın sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Oğuz (2015) öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Katrancı (2014) da araştırmasında öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgusuna erişmiştir.

Sınıf düzeyi açısından araştırmanın sonuçlarına bakıldığında sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının sınıflar arası anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle sınıf değişkeninin sözlü anlatım öz yeterlik inancı üzerinde etkili olmadığı ifade edilebilir. Maden (2010) araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarının sözlü iletişim becerilerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Ulaşılan sonuçlardan farklı olarak Çakır (2015) araştırmasında öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik algılarının sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Dönem sonu not ortalamaları açısından araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ölçeğin alt boyutları ve ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Dönem sonu not ortalamaları yüksek olan Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle dönem sonu not ortalamalarının sözlü anlatım öz yeterliği üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Yıllık kitap okuma sıklığı açısından araştırmanın sonuçları incelendiğinde kitap okuma sıklığı daha fazla olan Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle yıllık kitap okuma oranının sözlü anlatım öz yeterlik inancı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Oğuz (2015) öğretmen adaylarının sözlü anlatımlarını geliştirmede etkinliklerin ön plana çıkarılması ve kitap okumaya teşvik edilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin sözcük dağarcıklarının gelişmesi ve kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri beklenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının kendilerini ifade etmelerini sağlayacak uygulamalara yer verilmesi, etkili konuşma ve iletişim becerilerini

geliştirebilecek programlar, kurslar ve etkinliklerin yapılması, farklı öğretim yöntem, strateji ve tekniklerin kullanılması sözlü anlatım becerilerini geliştirebilir. Bu doğrultuda derslerin, programların ve içeriklerin hazırlanmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimi (Ankara ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi].
- Aydın, E. & Kaya, M. (2021). Students' perceptions on the effect of text length on their vocabulary success. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9 (82), 79- 89.
- Başaran, M. & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 743-754.
- Burley-Allen, M. (1995). *Listening the forgotten skill*. 2nd ed. New York: John Wileyand Sons Date.
- Büyükkız, K. & K, Hasırcı, S. (2013). Anadili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1), 57-63.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.
- Çakır, H. (2015). *Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Çiftçi, M. (1998). Türkçe öğretiminde temel ilkeler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 59-71.
- Çiftçi M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. İçinde G. Gülsevin ve E. Boz (Eds.), *Türkçenin Çağdaş Sorunları*. (ss. 77- 135). Gazi Kitapevi.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri*, 7, 185-204.
- Er, O. & Demir, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8 (1), 1417-1436.
- Ergenç, İ. (1999). Dilbilimin bakış açısıyla beyin. *Popüler Bilim*, Temmuz, 41- 49.
- Evran, M. (2017). *Hava astsubay meslek yüksekokulunda yer alan Türk dili derslerinin astsubay adaylarının sözlü ve yazılı anlatım öz yeterlik algılarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi].
- İsrael, E. (2007). *Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlik*. [Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Kardaş M. N., & Tunagür, M. (2015). 6-8 sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 183-202. doi : <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.224>

- Kardaş, M. N. & Kardaş, N. (2020). Konuşma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. İçinde M. N. Kardaş (Ed.), *Konuşma eğitimi* (ss. 1-24). Pegem Akademi.
- Kıymaz, M. S. & Doyumğaç, İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarıları: karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1049-1070.
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *EKEV Akademi Dergisi*, 14(44), 145- 154.
- Maden, A. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programlarında konuşma eğitimi. İçinde M. N. Kardaş (Ed.), *Konuşma eğitimi* (ss. 25-62). Pegem Akademi.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi 1- 8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi 1- 8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nalıncı, A. N. (2000). *Avrupa Birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: yeniden yapılanma*. Ümit Yayınları.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.
- Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7) 765-780. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8243>
- Oğuz, A. (2016). Development of oral expression self-efficacy belief scale for pre-service teachers [Öğretmen adaylarına yönelik sözlü anlatım öz yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 63-86.
- Orhun- Dedeoğlu, B. (2009). *İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Özdemir, E. (2008). *Güzel ve etkili konuşma sanatı*. Remzi Kitabevi.
- Rankin, P.T. (1930). Listeningability. Itsimportance, measurement, anddevelopment. *Chicago Schools Journal*. 12, 177- 179.
- Sağır, M. (2004). Temel eğitim okullarında konuşma eğitimi ve ağızlar. *Türk Dili*, 625, 12-16.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya)*. Pegem Akademi.
- Tunagür, M., Kardaş, N. & Kardaş, N. M. (2021). The effect of student centered listening/speaking activities on turkish listening speaking skills of bilingual students. *International Journal of Education & Literacy Studies* 9(1):136-149
- Türkçe Sözlük (2005). *Türkçe Sözlük*, TDK Yayınları.
- Ustabulut, M.Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam becerileri ile ilgili görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 205-219

Ülper, H. & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7 (82), 1115-1131.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yelok, V. S. & M. Eyyüp S. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581-606.



## Motivational Strategies in Language Learning: Student-Teachers' Perceptions and Views<sup>1</sup>

### *Dil Öğreniminde Motivasyon Stratejileri: Öğretmen Adaylarının Algı ve Görüşleri*

Sabahattin YEŞİLÇINAR<sup>2a</sup>

<sup>a</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan University, Faculty of Education, Department of English Language Teaching, Muş, Turkey

ORCID: 0000-0001-6457-0211

s.ycinar@alparslan.edu.tr

#### Anahtar

#### Kelimeler:

1. Motivasyon
2. Motivasyon stratejileri
3. Yabancı dil olarak İngilizce
4. Öğretmen adaylarının motivasyon stratejileri

#### Keywords:

1. Motivation
2. Motivational strategies
3. English as a foreign language
4. Student-teachers' motivational strategies

#### Öz

Yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi bağlamında, öğrencilerin öğretim stratejilerine ilişkin algıları onların motivasyonlarını etkilemektedir. Bu algılar aynı zamanda dili öğrendikleri bağlamdan da etkilenmektedir. Bu çalışma, Cheng ve Dörnyei'nin çalışmasına dayanan bir ölçme aracı kullanmıştır ve bu yönüyle bahsi geçen çalışmanın uyarlanmış halidir. Ancak, bu çalışmada ilave olarak mülakat da kullanılmıştır. Bu çalışma, Türkiye'deki yabancı dil eğitimi bağlamında öğretmen adaylarının motivasyon stratejilerine ilişkin algılarını ve görüşlerini araştırmayı amaçlamaktadır. Bakış açılarını belirlemek için Ankara'da bir devlet üniversitesinde okuyan İngilizce Öğretimi Bölümü'ndeki 103 öğretmen adayına anket uygulanmıştır. Motivasyon stratejileri hakkındaki görüşlerini belirlemek için ise 13 gönüllüyle görüşme yapılmıştır. Sonuçlar, Türkiye'deki İngilizce öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının motivasyon stratejilerinin önemini farkında olduklarını göstermiştir. Ayrıca, bu çalışmaya özgü olarak, incelenen bütün stratejiler onlara atfedilen önemle alakalı olarak en yüksek puanı almıştır. Bu, Türkiye'deki öğretmen adaylarının bütün stratejilere yüksek derecede önem verdiğini göstermektedir.

#### Abstract

In English as a Foreign Language (EFL) context, students' perceptions of teaching strategies affect their motivation towards their language learning. These perceptions are influenced by the context in which they learn. The study is a modified replication of Cheng and Dörnyei (2007) to which it added interview as an extra data collection tool. This paper aims to investigate student teachers' perceptions and views of motivational strategies in the Turkish educational context. To determine their perspectives, a questionnaire was administered to 103 student teachers studying at the department of English language teaching of a state university. Thirteen volunteers were interviewed to identify their views on motivational strategies. The results indicated that EFL student teachers in Turkey were aware of the importance of motivational strategies. Furthermore, unique to this study, all the examined strategies were highest-ranked relative to their perceived importance, indicating that Turkish student teachers attached high importance to all strategies.

<sup>1</sup> Bu çalışmada veriler 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul bilgilerine ihtiyaç duyulmamıştır.

<sup>2</sup> Sorumlu yazar/Corresponding author

**Geliş Tarihi:**

15.06.2021

**Kabul Tarihi:**

17.06.2021

**Yayın Tarihi:**

30.06.2021

**Atf:** Yeşilçınar, S. (2021). Dil öğreniminde motivasyon stratejileri: Öğretmen adaylarının algı ve görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 41-56.

**Citation:** Yeşilçınar, S. (2021). Motivational strategies in language learnings: Student-teachers' perceptions and views. *Muş Alparslan University Faculty of Education Journal*, 1(1), 41-56.

## Introduction

According to Dörnyei and Otto (1998: 65), who studied motivation in depth, motivation refers to “dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, priorities, operationalised and (successfully or unsuccessfully) acted out”. Thus, motivation is something dynamic, and it is closely related to human’s behaviour. Motivation, playing a vital role in the L2 language learning process, has long been investigated in the field of second/foreign language learning (Chen et al., 2005; Oga-Baldwin & Fryer, 2020). Given the importance attributed to motivation, the common belief is that “without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals, and neither are appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure student achievement” (Dörnyei, 2005: 65). The relation between motivation and achievement, and its driving force on learners in terms of learning a new language is an undeniable fact. In this sense, everything else being equal, less motivated learners cannot reach the success level of more motivated learners regarding learning the second/foreign language, and without sufficient motivation even the brightest learners are unlikely to be able to accomplish long-term goals (Cheng & Dörnyei, 2007; Guilloteaux & Dörnyei, 2008). Moreover, the best instructional practices will be unsuccessful without proper motivation for students to engage in a learning experience.

### Importance of Motivation

Motivation is considered as one of the most important factors which decides the success or failure of the process. That’s why, the importance of motivation in EFL learning process has always been recognized. According to Allwright and Bailey (1994: 182), “the motivated learners are more receptive than those who are not motivated”. The curiosity and interests of learners can be enhanced through motivation so that learners who do not have particular attitude can be supported to feel that they are involved in learning activities (Ellis, 1997: 76). Regarding these explanations, it is not difficult to state that the stronger a learner is motivated, the more success s/he will gain. Similarly, s/he will be more successful than the one who has not strong motivation. Motivation can also help learners to find an appropriate way to overcome difficulties when communicating in L2. Underlines the importance of motivation in learning, Yule (1996) emphasizes the necessity of motivation for learning and states that although L2 learner's motivation is not at the same stages, L1 learners already have strong motivation when they learn their mother tongue.

### Motivation in Teaching English as a Second/Foreign Language



The question regarding how to motivate language learners has garnered attention from second/foreign language researchers due to its significant contribution to achievement in learning a second/foreign language. Indeed, motivation is one of the key factors that determines the rate and success of L2 attainment (Csizer & Dörnyei, 2005). According to Dörnyei (2001) “motivational strategies refer to those motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effects” (p. 28). In addition, Guilloteaux and Dörnyei (2008) define motivational strategies as “instructional interventions applied by the teacher to elicit and stimulate students’ motivation” (2008: 56). In this context, motivational teaching strategies can be considered as techniques employed by teachers in their teaching practices to facilitate students’ motivation in learning a second/foreign language.

In education, motivation is a term generally used by researchers, teachers, trainers, and students. They use it when they want to explain encouraging learning of subject of any kinds. However, there is a big difference between motivation to learn any other subject and motivation to learn a second or foreign language. As in other fields, motivation has a highly significant role in learning a second or foreign language. However, despite its vital role in language learning, motivation has not wholly been decided what the sources and components of motivation for learning a language. Macaro (2003) specifies some points about the complexity of the topic: (1) Whether motivation can be measured. If not, we cannot identify different levels of motivation. (2) Motivation is not something that can be easily measured in the same way that, even if imperfectly, language aptitude or proficiency can. Besides, he advocates that being a very difficult construct, motivation has very loose boundaries and intersects with many other variables in language learning.

### **Motivational Strategies**

An important aspect of L2 motivation research is studying the motivational strategies used by teachers can influence learners’ motivation toward learning a foreign language (e.g., Guilloteaux, 2013). Dörnyei (2001) lists more than 100 motivational strategies. These motivational strategies could be categorized into four groups: creating the basic motivational conditions, generating initial motivation, maintaining and protecting motivation and rounding off the learning experience (encouraging positive self-evaluation). The main idea of all these strategies is that students’ motivation for learning a foreign language is affected by the behaviours and beliefs of teachers. Therefore, motivational techniques for classroom applications have been conducted, constructed and summarized in several research studies. Dörnyei and Csizér (1998) asked Hungarian teachers of English to evaluate a list of motivational strategies, indicating the importance of the strategies and how frequently they implemented them. Ten motivational macrostrategies were formulated, and the researchers thought that Ten Commandments may not be valid in every cultural, ethnolinguistic and institutional setting, leaving room for further research. Accordingly, Cheng and Dörnyei (2007) conducted a study to examine motivational strategies that Taiwanese teachers of English can use to motivate their learners. Besides, they examined the differences between

Taiwanese and Hungarian teachers' beliefs and practices. The results were in line with the Dörnyei and Csizér (1998), indicating that some of motivational strategies were culture specific.

Teachers' and students' beliefs on foreign language learning were investigated by Banya and Cheng (1997). They studied with 23 teachers of English and 224 college students in southern Taiwan who were studying English. Findings indicated that students may have misconceptions with teachers' beliefs and the principles of classroom instruction. Although there is a meaningful recommendation regarding strategies, still a disagreement remains between teachers and students in terms of valuing some motivational strategies. Bernaus and Gardner (2008) studied with 31 teachers of English as a foreign language and 694 students in Spain examining whether teachers and students perceive the use of the same strategies differently and the effects of these strategies on students' motivation and English language achievement. Participants were asked to evaluate the frequency of use of 26 strategies in their classes. The results showed that teachers and students had agreements on the frequency of some strategies, but not on other strategies. As such, an evidence occurs to emphasize that teachers' and students' perspectives differ from each other.

Although several studies were conducted to investigate the perspective of teachers on motivational strategies, there is a dearth of research concerning the student's perspective on motivational strategies. Additionally, in general, the researchers focus on either teachers' perspective or both teachers' and student's perspective so as to make a comparison between teachers and students' perspective by using a questionnaire (e.g., Chen, et al., 2005; Guilloteaux & Dörnyei, 2008; He, 2009). The present research is a modified replication of Cheng and Dörnyei's (2007) study in Turkish context. The original study was conducted with Taiwanese teachers, so both their perspective and the implementation of strategies in their teaching practices were examined. However, in the current study, student teachers' perspectives were investigated. Additionally, qualitative data (stimulated recall interview) was applied to determine their understanding of motivational strategies. To the best knowledge of the author, no study has been conducted within this scope. Moreover, the findings of this study will add the pool of existing research and further insight into the possible situatedness of motivation, as the research was carried out in a different cultural context. The present study has two aims. First, using quantitative analyses, it attempts to identify the student-teachers' perspective of motivational strategies. Second, the current paper, applying qualitative approach, aims to shed light on student teachers' understanding of motivational strategies. Consequently, for the purpose of the current study, the following research question was proposed:

- 1- What are the perceptions and views of EFL student-teachers of motivational strategies in Turkish context?

## Method

In this modified replication of Cheng and Dörnyei's (2007) study, an effort was made to enhance the reliability of the results. In this sense, some changes were implemented in the data collection and analysis, and instrumentation. A description of the participants, data collection instrument, data analysis procedure is presented below.

### **Participants**

The participants were 103 student-teachers (83 females and 20 males) studying at the department of English language teaching of a state university in Ankara. They were senior students when the questionnaire was administered. The department of English language teaching offers the students a four-year program on teaching English as a foreign language. They were in the 21-27 age group. The average was 22.8 years old (N=103 with three students not providing an age). Whereas 89 students (86.4%) reported state school as their graduation of high schools, 14 students (13.6%) graduated from private school. Regarding a family member familiar with English, 58 participants (56.3%) ticked *yes*, while others (43.7%) reported *no*. Convenience sampling was used because the population selected was readily available and convenient.

### **Data Collection Instruments**

The first data collection tool was Motivational Strategies Questionnaire which were divided into the ten most important motivational macrostrategies prepared by Cheng and Dörnyei (2007). The questionnaire technique is an efficient and viable way of gathering data from large sample groups (Nunan, 2004). The questionnaire was composed of two sections. In the first section, demographic data were collected about the gender, age, what kind of high schools the participants graduated (private or state) and whether a member of their family is familiar with English. The second section involved totally 48 items ranging from 'not important' to 'very important'. The questionnaire was applied to the participants in English. As it would be applied to senior students of English Language Teaching Department, it was thought that there would be no problem in understanding the language.

The first data collection tool was stimulated recall interview. With a stimulated recall, the participants were usually asked to talk about what they were thinking at the time that they were doing a task (Mackey & Gass, 2005). The participants for the stimulated recall interview data were also selected among the student-teachers who participated in the questionnaire. All participants were informed about interview and were asked to join the collaboration. However, only 13 of the participants volunteered for the study. In order to collect reliable data, the interview was done in Turkish (their first language). Using interview questions, 13 student-teachers were provided with the opportunity to express their thought about each item. The answers given by the respondents were both recorded and then transcribed by the researcher himself.

### Data Analysis Procedure

This study collected both qualitative and quantitative data. To analyse the quantitative data in this study, Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) was used. 48 teacher strategies were grouped into 10 clusters based on their content similarities. Descriptive statistics were used during data analysis. Considering reliability, Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) was checked, and it was compared with the study of Cheng and Dörnyei (2007) (see Table 1 for the comparison of macrostrategies).

**Table 1.** The Comparison of Cronbach Alpha in Both Studies in Terms of Macrostrategies

Macrostrategies	Cronbach Alpha ( $\alpha$ )	
	Cheng and Dörnyei	Current Study
Proper teacher behaviour	0.79	0.83
Recognise students' effort	0.76	0.70
Promote learners' self-confidence	0.78	0.81
Creating a pleasant classroom climate	0.59	0.71
Present tasks properly	0.55	0.72
Increase learners' goal-orientedness	0.69	0.77
Make the learning tasks stimulating	0.81	0.80
Familiarise learners with L2-related values	0.76	0.76
Promote group cohesiveness and group norms	0.73	0.77
Promote learner autonomy	0.82	0.83

The concepts of validity and reliability are mostly preferred in quantitative research rather than qualitative studies. For qualitative data, descriptive analysis methods were preferred to analyse the interview. The data were examined, analysed, and discussed through categorization according to macrostrategies in the questionnaire. Gass and Mackey, (2000) state that qualitative data analysis consists of three main processes: interview and observation, transcription of data, and the coding and explanation of data. First, the recordings were transcribed. Then, the researcher reread the transcript to find key words, phrases and/or sentences. Finally, the codes were grouped under the categories which were the macrostrategies in the questionnaire.

Due to the complex and changing nature of qualitative research, there was no agreement on determining the quality of a qualitative study (Lincoln & Guba, 2000). Table 2 presents the criteria for judging research quality from a more qualitative perspective.

**Table 2.** Criteria for Judging Research Quality from a More Qualitative Perspective

Traditional Criteria for Judging Quantitative Research	Alternative Criteria for Judging Qualitative Research
Validity-Reliability	Trustworthiness
Internal Validity	Credibility
External Validity	Transferability
Reliability	Dependability
Objectivity	Confirmability
Generalizability	Authenticity

Adapted from Daymon and Holloway (2003: 101)

In qualitative research, *transferability* should be considered since the aim is not to generalize the findings. Besides, *credibility*, *dependability*, and *confirmability* come into prominence while analysing data (Mackey & Gass, 2005). In qualitative research, “trustworthiness” is used instead of reliability and validity. To ensure trustworthiness and increase the quality of the research, triangulation method was applied. Credibility, which is related to internal validity, is one of those concepts that need to be considered while conducting a qualitative study. As Trochim and Donnelly (2007) state, the credibility criteria include ensuring that the participant in the research consider the findings of qualitative study as credible or believable. In this sense, to get sincere answers, a positive environment was created, and the participants were asked to interview whenever they felt themselves ready. Transferability, which is related to the external validity, refers to the degree to which the results of qualitative research can be generalized or transferred to other contexts or settings. Within this context, the procedure, participants, and research environment were explained in detail. Instead of reliability, the term dependability is used in qualitative research (Lincoln & Guba, 1985). The idea of dependability emphasizes the need for the researcher to account for the ever-changing context within which research occurs. Thus, to enhance dependability, both interviews and audio-recordings of the observations were analysed by two researchers (Macaro, 2001). Then, two researchers compared their findings, and the results were similar with 100%. Confirmability is the confirmation and approval of the findings by others. In this research, participants had a chance to confirm their questionnaire answers by stimulated recall interview.

### Results and Discussion

For determining to what extent student-teachers place importance on motivational strategies, the 10 motivational macrostrategies were rank-ordered according to the student teachers’ responses. Regarding the importance of the assessed motivational strategies, Turkish English student-teachers’ perception differed from the findings of Cheng and Dörnyei (2007) in terms of the rank order of the macrostrategies (see Table 3).

**Table 3.** Comparison of the Rank Order of the Macrostrategies

Macrostrategies	Taiwanese survey	Turkish survey
Proper teacher behaviour	1	1
Recognise students’ effort	2	6
Promote learners’ self-confidence	3	3
Creating a pleasant classroom climate	4	4
Present tasks properly	5	2
Increase learners’ goal-orientedness	6	9
Make the learning tasks stimulating	7	5
Familiarise learners with L2-related values	8	10
Promote group cohesiveness and group norms	9	7
Promote learner autonomy	10	8

The table shows that the first, third, and fourth macrostrategies have the rank order in both studies (proper teacher behaviour, promote learners’ self-confidence, creating a pleasant classroom climate respectively).

**Table 4.** Mean of Set a Personal Example with Your Own Behaviour

	<b>Mean</b>
<b>Set a personal example with your own behaviour</b>	4.43
(2) Show students you care about them	4.70
(23) Establish good rapport with students	4.49
(17) Show your enthusiasm for teaching	4.44
(47) Be yourself in front of students	4.29
(40) Share with students that you value English as a meaningful experience	4.25

Participants valued this motivational macrostrategy as the most important one in Turkey. Despite the cultural differences, it coincides with the outcome of Cheng and Dörnyei's (2007) Taiwanese findings as well as Dörnyei and Csizér's (1998) Hungarian survey. These findings confirm the importance of teachers as role models across cultures and underlying the teacher's role in language learning classrooms.

We have to make our students feel that we respect and care about them. Everything is mutual: If you respect them, you will be respected. P5

If I have a good relationship with a teacher, I am more successful in his/her lesson. Teacher should establish a good rapport with his/her students. P11

Teacher enthusiasm plays a vital role in holding students' attention. If a teacher is more enthusiastic for teaching, students become motivated. P3

Teachers should be yourself in front of students. They should not wear a mask. This is an important issue: Although some teachers are cheerful in daily life, they become dictators in class. P1

The excerpts of interview show that not only do teachers need to care about learners' learning and progress, but also they must demonstrate enthusiasm for teaching. While doing so, a positive interaction atmosphere must be created to overcome the barriers. Besides, the role of the teacher is to motivate students (den Brok et al., 2005), not to take an authoritarian role which is undesirable in the language classroom (Dörnyei & Malderez, 1997). Besides, getting in contact with students, a teacher establishes good rapport.

**Table 5.** Mean of Present Tasks Properly

	<b>Mean</b>
<b>Present Tasks Properly</b>	4.42
(6) Give clear instructions by modelling	4.58
(25) Give good reasons to students as to why a particular task is meaningful	4.26

This was a highly ranked macrostrategy in Turkish context. Both the Taiwanese and Hungarian studies reported similar results. All three settings underlined the importance of instructions and tasks. Students may not be motivated by a teacher's capability without clear instruction (Cheng & Dörnyei, 2007). Likely, whether tasks are presented meaningfully and appropriately plays an important role in how students will tackle them.

Instruction is very important. It should be short, clear, and understandable. Students should know what they are expected to do. In some cases, they cannot do the activity due to insufficient instruction even if they know the subject. P2

Students want to know why they are given that task and what they are doing. If they are given a reasonable explanation, they do it comprehensibly and on purpose. P8

As P2 and P8 state, the way how the learning tasks are presented and how the instruction is given determine the success of the students. This finding confirms the literature. Cheng and Dörnyei (2007) warns that “no matter how capable a teacher is, it is unreasonable to anticipate that student motivation will be aroused if the teaching lacks instructional clarity.”

**Table 6.** Mean of Promote Learners’ Self-confidence

	<b>Mean</b>
<b>Promote learners’ self-confidence</b>	4.38
(34) Provide students with positive feedback	4.41
(33) Make clear to students that communicating meaning effectively is more important than being grammatically correct	4.40
(36) Teach students learning techniques	4.39
(28) Encourage students to try harder	4.36
(11) Design tasks that are within the students’ ability	4.32

This one was ranked as third macrostrategy in the current and Cheng and Dörnyei (2007), and as second in macrostrategy Dörnyei and Csizér (1998). The similarity of the rank order is a much-debated issue. For example, Cheng and Dörnyei (2007) state that this macrostrategy is usually welcome in educational psychology that how students perceive or judge their own ability has a significant effect on the effort they are willing to devote to completing a task.

Students should be provided with positive feedback. Without feedback, a learner does not know what he is doing. The level of success will decrease. But with positive feedback, they can take one step beyond their level. P7

We have paid attention to accuracy in order not to make mistakes, which is not good. We are not good at speaking English due to this problem. Whenever someone said ‘she go’, we corrected him/her as ‘she goes’. There is a growing generation who cannot speak English. The message is important, not grammar rules. P4

Teacher should not expect students to learn grammar, vocabulary, or anything else through only one technique. He/she should use different techniques on purpose. P13

Providing students with positive feedback is the highest rated microstrategy. One of the student teachers reported that positive feedback encouraged students to learn and to try harder (the fourth microstrategy in this macrostrategy). Students need to be informed that giving message is much more important than making grammar mistakes. This does not mean that grammar is useless, but mistakes may be tolerated to enhance speaking ability.

**Table 7.** Mean of Creating a Pleasant Classroom Climate

	<b>Mean</b>
<b>Creating a Pleasant Classroom Climate</b>	4.38
(21) Use a short and interesting opening activity to start each class	4.42
(30) Create a supportive classroom climate that promotes risk-taking	4.39
(41) Avoid social comparison	4.35
(1) Bring in and encourage humour	4.34

In this study, this macrostrategy is the fourth highest-ranked strategy. Regarding the mean (4.38), it can be claimed that the participants in the Turkish context perceive this macrostrategy as an important mechanism in motivating language learners. Furthermore, the

importance of the classroom climate as a motivational strategy was placed highly in both Hungarian and Taiwanese teacher survey, in second and fourth place, respectively.

To motivate students and draw their attention to the course, short and interesting opening activities are very important. We use warm-ups and ice-breakers at the beginning of the lessons. Casing myself, I enjoyed the lessons in which teachers used amazing and entertaining activities. P12

Classroom environment is very important and should be supportive. Such kind of classroom increase students' success. There has to be a relaxed atmosphere, not a threatening one. As such, s/he will enjoy the lesson and attend the lesson. P10

I am totally against comparing someone. I do not like grading, either. A student should not be assessed according to his/her marks or social status, because each individual is unique. Beside, people differ from each other. Each person should be assessed according to his/her features. P9

I learn better in funny environments. That's why, it I important for me. P2

It is interesting that the highest-ranked microstrategy in this part is the lowest-ranked one in Cheng and Dörnyei (2007). The possible reason may be because *using a short and interesting opening activity can create a supportive classroom climate that promotes risk-taking* according to Turkish student-teachers. As it is mentioned in excerpts, a supportive classroom environment can lower the tension of learning a foreign language, which in turn promotes risk-taking. Involving in risk-taking behaviour and having a built-in component of evaluation allow learners to evaluate their own progress and success (Nunan, 2004).

**Table 8.** Mean of Make the Learning Tasks Stimulating

	<b>Mean</b>
<b>Make the learning tasks stimulating</b>	4.34
(45) Present various auditory and visual teaching aids	4.46
(12) Introduce various interesting topics	4.43
(43) Make tasks attractive by including novel and fantasy element	4.42
(27) Encourage students to create products	4.36
(13) Make tasks challenging	4.21
(18) Break the routine by varying the presentation format	4.16

This macrostrategy is ranked as fifth in the current study. The ranking of this strategy in the Hungarian study was sixth, but seventh in the Taiwanese study. Thus, it is closer to the Hungarian ranking.

Visuals are of capital importance, because each student learns in a different way. For example, without visual aids, I cannot learn. If I do not see the teacher, it is not possible for me to learn the lesson. P5

Bringing something new and interesting attracts their attention. While games and cartoons are good for children, famous actors and/or singer will make high school girls pay attention to the subject. P12

Interest plays a key a role in motivating students. Regarding motivation of second language learning, interest has been seen as a leading motivational element (Tremblay & Gardner, 1995). Unlike the Taiwanese participants, those participated in the current and the Hungarian studies attach more importance to this macrostrategy, whereas do not seem to strongly endorse it.



**Table 9.** Mean of Recognise Students' Effort

	<b>Mean</b>
<b>Recognise students' effort</b>	4.33
(46) Recognise students' effort and achievement	4.40
(8) Monitor students' progress and celebrate their victory	4.31
(15) Make sure grades reflect students' effort and hardwork	4.22
(42) Promote effort attributions	4.40

This strategy was ranked second in Cheng and Dörnyei's (2007) study indicating that Taiwanese teachers attach high importance to this macrostrategy. Although it was ranked sixth in this study, the mean (4.33) shows that Turkish student teachers were also aware of its importance. However, the result of both studies is certainly a dramatic contrast to the results of Dörnyei and Csizér (1998), where strategies concerning how to respond to or reward students' effort failed to make the top 10 list (Cheng & Dörnyei, 2007). The difference in the findings could be attributable to cultural difference.

Students want the teacher to recognize their effort and success. In this sense, if the teacher supports their effort and success, permanent learning occurs. Likely, this recognition makes them feel confident. P8

We should always celebrate students' progress. They should be motivated towards English. They need to feel their victory. The most important thing is that they should know we care about them. P3

I become happy when something I did is celebrated. That's why, recognising students' effort and celebrating their victory means a lot for me. P2

A teacher's recognition of students' effort and celebration of their success shows how much she/he cares about their progress and helps establish good rapport. When students feel that their effort and achievement are recognized by the teacher, they become more motivated and develop positive attitudes towards the lesson. Furthermore, this microstrategy can promote students' self-confidence and motivate them to try even harder.

**Table 10.** Mean of Promote Group Cohesiveness and Group Norms

	<b>Mean</b>
<b>Promote group cohesiveness and group norms</b>	4.28
(3) Allow students to get to know each other	4.40
(35) Ask students to work toward the same goal	4.33
(5) Explain the importance of the of the class rules	4,26
(44) Encourage students to share personal experiences and thoughts	4.26
(16) Let students suggest class rules	4.17

Although this macrostrategy did not make the top 10 in the Hungarian study, it was ranked seventh and ninth in the Turkish and the Taiwanese study, respectively. Research has shown the "importance of the dynamics of the learner group in shaping the L2 learning process" (Dörnyei & Malderez, 1997: 65), and that L2 research lacks adequately analysis regarding such issues (Dörnyei & Murphey, 2003).

Group works and games are important. Because these activities help students to develop both individually and socially. P1

Interaction is needed: It is important to interact with the language while learning a foreign language. To this respect, students may be asked to do a role-play in groups. Besides, they feel relaxed in group activities. P5

Regarding classroom management, explaining the class rules and including students to form these rules is important. They will obey these rules formed by themselves. P2

The extracts confirm Dörnyei and Malderez (1997) who underline the advantages of groups, when utilized effectively in the language class. A group can be used to accomplish tasks more effectively. It also can act as a tool for providing stamina and support. Additionally, it may help learners to internalize the spirit of learning. Thus, the participants of this study are more conscious of the importance of groups.

**Table 11.** Mean of Promote Learner Autonomy

	<b>Mean</b>
<b>Promote learner autonomy</b>	<b>4.24</b>
(14) Teach self-motivating strategies	4.39
(37) Adopt the role of a 'facilitator'	4.39
(48) Allow students to assess themselves	4,34
(24) Encourage peer teaching and group presentation	4.32
(22) Involve students in designing and running the English course	4.05
(29) Give students choices in deciding how and when they will be assessed	3.97

It is true that motivation is the source of every success. Teachers should teach self-motivating strategies to their students. For example, encouragement should be taught. When they notice that they can do something on their own, they believe in themselves, they become motivated, and this brings success. P4

Teacher is not at the centre of the teaching. During this process, students are active, and teachers are facilitators. For example, when a student has a problem, it is not teacher to solve the problem, instead he is the one who guides them to solve the problem. Thus, the student will be encouraged and gain experience. P10

Learner autonomy is becoming increasingly recognized in the contemporary EFL classroom. The student's environment should be autonomy-supporting which leads to increased intrinsic motivation (Deci & Ryan, 1985). When extract of P10 is examined, it can be observed that the participant put emphasize on the student's ability to take charge of his or her own learning which can be defined as autonomy (Kumaravadivelu, 2003). There is a relation between autonomy and student-centeredness because learners are responsible for her/his own learning. Rating this macrostrategy as the lowest one, Taiwanese teachers valued the teacher-centred approaches. Although it was ranked eighth in Turkish context, the mean (4.24) indicates that Turkish student teachers attach high importance to this macrostrategy. Perhaps this is because participants of this study are *students* (they do not have teaching experience). As Benson (2000) claims even though it is a well-known and valued educational objective, learner autonomy does not occur widely in actual teaching practice.

**Table 12.** Mean of Increase Learners' Goal-orientedness

	<b>Mean</b>
<b>Increase learners' goal-orientedness</b>	<b>4.20</b>
(26) Find out students' needs and build them into curriculum	4.41
(20) Help students develop realistic beliefs about English learning	4.16
(10) Encourage students to set learning goals	4.12
(31) Display the class goal in a wall chart and review it regularly	4.11

When a curriculum is designed, students' needs must be taken into consideration. A student will not benefit from a lesson if his/her needs are not considered. The more we care about their

request and needs, the more beautiful lesson will be. Because our aim is to teach something to the students, of course their interests, request, and needs are important. Nothing is important than this issue. P4

They must determine reasonable, achievable, and realistic goals so that they can do. P7

This strategy ranked sixth and ninth in the Taiwanese and Hungarian studies, respectively. Thus, the finding of current study coincides with the responses of the Taiwanese teachers who seem to attach more importance to this macrostrategy. As was the case in Taiwanese study, the strategy *display the class goals in a wall chart and review it regularly* is the lowest ranked microstrategy in this study.

**Table 13.** Mean of Familiarise Learners with L2-related Values

	<b>Mean</b>
<b>Familiarise learners with L2-related values</b>	4.15
(39) Increase the amount of English you use in the class	4.53
(32) Introduce authentic cultural materials	4.38
(38) Encourage students to use English outside the classroom	4,36
(4) Familiarise students with the cultural background of the target language	4.04
(9) Remind students of the benefits of mastering English	4.00
(19) Invite English-speaking foreigners to class	3.99
(7) Invite senior students to share their English learning experiences	3.75

Unlike the Turkish context, this macrostrategy had a relatively low ranking in both studies (eighth and tenth in the Taiwanese and Hungarian studies respectively). The rank order of this cluster was tenth in present study, but as the mean indicates (4.15), it was still a high rated strategy.

*Using English in class plays a vital role, because they do not have a chance to use it outside the class. In many cases, unfortunately, class is the only place in which we can use English. However, it is surprising that teachers either do not use English in the classroom or use only a few words. I do not mean that only English should be used even in all circumstances, yet it should be used mostly. Student also do not want to speak due to being afraid of the pronunciation. In fact if the amount of speaking English increases, most of the problematic words will be corrected automatically.* P7

*Authentic materials such as magazines, newspapers, and songs play a key role in learning a language. Students pay more attention to the lesson and become more motivated. That's why, authentic materials should be included in each step of teaching a foreign language.* P6

*Students should be guided to use English outside the class. They need teacher's support regarding this issue. They may be provided books, videos, or some other materials. They should be taught how to use English in daily life. Yet, the number of teachers who encourage students to use English outside the classroom is few. They are not aware of chat-rooms, pen-friends, etc. Students need guidance in knowing how to use English outside the classroom.* P3

The extracts depict that the student teachers value the instrumental motivation rather than integrative motivation which is in line with previous research stating that the dominant type of motivation is instrumental among college students in Oman (Fahmy & Bilton, 1992) and in Taiwan (Benjamin & Chen, 2003). Although Hungarian teachers did not attach importance to this macrostrategy, instrumental and integrative were two motivational subsystems found in the Hungarian context (Dörnyei, 1990)

### Conclusions

Following Cheng and Dörnyei's (2007) methods, this study has attempted to shed some light on the perceptions and views of EFL student teachers in Turkish context. This research replicated several main findings of the earlier studies. As in Taiwan and Hungary, *appropriate teacher behaviours* emerged as the most important macrostrategy. Moreover, *promote learners' self-confidence* and *creating a pleasant classroom climate* were also believed to be highly important, rated third and fourth in both Taiwanese and Turkish contexts. Unlike the Taiwanese and Hungarian studies, the findings of current study, perhaps the most striking one, showed that participants attached high importance to all ten macrostrategies together with 48 microstrategies. There may be two possible reasons: Culture and the position of participants. Research indicates that culture has great potential for dampening the motivation of some learners (Burns, 2010). In addition to these studies, Cheng and Dörnyei (2007) states similarities and/or dissimilarities may occur between studies due to cultural issues, meaning that some strategies are culture-sensitive or even culture-dependent.

Second reason for why participants attached high importance to all strategies may be because of their position. All participants are student teachers and they do not have actual teaching experience. Regarding learner autonomy, Benson (2000) draws attention to the fact that it is not commonly employed in actual teaching practice despite being well-recognized and valued educational objective. This point-view of macrostrategy may be generalized to other macrostrategies.

### **Suggestions for Future Study**

The findings of this study surprisingly rated all strategies high. As such, this research can be replicated as a longitudinal study in order to compare the current perspectives and views of EFL student teachers with their implementation of motivational strategies in the actual teaching practices. Considering limitations of self-reporting, data obtained through observation will increase the reliability. It will also provide a chance to observe the differences, if any, between the importance of motivational strategies and the frequency with which they employ them in the classroom.

### **Limitations**

All findings and inferences are based on self-reporting by the participants. Thus, the findings are subject to the inherent limitations of self-reporting. Observing them in actual classroom practice could provide more reliable data.

### **References**

- Allwright, D. & Bailey, K. (1994). *Focus on the language classroom*. Cambridge University Press.
- Banya, K., & Cheng, M. H. (1997). Beliefs about foreign language learning: A study of beliefs of teachers' and students' cross culture settings. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED411691.pdf>
- den Brok, P., Levy, J., Brekelmans, M., & Wubbles, T. (2005). The Effect of Teacher Interpersonal Behaviour on Students' Subject-Specific Motivation. *Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 20-33.
- Benjamin, J., & Chen, Y.L. (2003, April). A cross-cultural study of the motivation of students learning a second language. Paper presented at the annual meeting of the American

- Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 479389).
- Benson, P. (2000). Autonomy as a learners' and teachers' right. In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future Directions* (pp. 111–117). Longman
- Burns, S. (2010). How the other half learns. In R. Al-Mahrooqi & V. Tuzlukova (Eds.), *The Omani ELT Symphony: Maintaining linguistic and socio-cultural equilibrium* (pp. 91–110). Sultan Qaboos University Academic Publication Board.
- Chen, J.F., Warden, C.A., & Chang, H. (2005). Motivators that do not motivate: The case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation. *TESOL Quarterly* 39, 609-33.
- Cheng, H., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 153–174.
- Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89, 19-36.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 46-78.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- Dörnyei, Z. & Malderez (1997). Group dynamics and foreign language teaching. *System*, 25(1), 65-81.
- Dörnyei, Z. & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998). *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. *Working Papers in Applied Linguistics* (Thames Valley University, London) 4, 43-69.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford, OUP.
- Fahmy, J. & Bilton, L. (1992). Planning a TEFL education program: Policies, perspectives and promise. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 369 281), 192.
- Guilloteaux, M. J. (2013). Motivational strategies for the language classroom: Perceptions of Korean secondary school English teachers. *System*, 41, 3-14
- Guilloteaux, M. J. & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42, 55–77.

- He, Y., 2009. *Motivational strategies: Students' and teachers' perspectives*. Masters' thesis, Kent State University, U.K.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E., G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 163-188). Sage.
- Macaro, E. (2003). *Teaching and learning a second language: A guide to recent research and its applications*. Continuum.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Lawrence Erlbaum.
- Nunan, D. (2004). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.
- Oga-Baldwin, W. Q., & Fryer, L. K. (2020). Profiles of language learning motivation: Are new and own languages different?. *Learning and Individual Differences*, 79, 101852.
- Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Tremblay, P. & Gardner, R. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 7(4), 505-518.
- Trochim, W. & Donnelly, J., 2007. *The Research Methods Knowledge Base* (3rd ed). Thomson Publishing.
- Yule, G. (1996). *The study of language* (2nd ed.). Cambridge University Press.



## An Investigation of Pre-Service English Teachers' Awareness of English as a Lingua Franca and World Englishes<sup>1</sup>

Samed Yasin ÖZTÜRK<sup>2a</sup>

<sup>a</sup> Arş. Gör., Muş Alparslan University, Faculty of Education, Department of English Language Teaching, Muş, Turkey

ORCID: 0000-0001-5643-9053

sy.ozturk@alparslan.edu.tr

### Anahtar

#### Kelimeler:

1. Ortak İletişim Dili Olarak İngilizce
2. Dünya İngilizceleri
3. İngilizce öğretmen adayları
4. İngiliz Dili Eğitimi

### Öz

Ortak İletişim Dili Olarak İngilizce ve Dünya İngilizceleri kavramları öğrenme ve öğretimdeki yalnızca Amerikan ve İngiliz İngilizcilerinin “düzgün ve kabul edilebilir” olduğu görüşüne tepki olarak ortaya çıkmıştır. Dünyanın “global bir köy” haline gelmesiyle, İngilizce ortak iletişim dili haline gelmiş ve bu durum İngilizcenin sahipliği noktasında hararetli tartışmaların çıkmasına neden olmuştur. Bu tartışmalar İngilizce öğretimi alanını da etkilemiş ve birçok araştırmacı sınıf içinde kullanılan materyallerden müfredata varıncaya kadar köklü değişiklikler yapılmasını önermiştir. Bu çalışma İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının Ortak İletişim Dili Olarak İngilizce ve Dünya İngilizceleri kavramları hakkındaki farkındalıklarını ve bu kavramları gelecekteki öğretim uygulamalarına dahil etme niyetlerini ortaya çıkarmak üzere yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda okuyan 152 İngilizce öğretmeni adayına bir anket uygulanmıştır. Bu çalışma önceden yapılan çalışmaların çoğundan farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının bahsi geçen kavramlardan haberdar oldukları ve aynı zamanda bu prensiplere dayalı öğretim metot ve tekniklerinin İngilizce sınıflarında uygulanması noktasında istekli ve bilinçli oldukları tespit edilmiştir.

### Abstract

English as a Lingua Franca (ELF) and World Englishes (WE) have appeared as a reaction to the deep-rooted mentality that American and British English are the only ‘proper and acceptable’ type of English in terms of teaching and learning. With the world’s recent position as a ‘global village’, English language has become the lingua franca and this situation has started heated debates on the ownership of English. The field of English language teaching has been affected by these changes and many researchers have offered drastic changes from curriculum to in-class materials in English language teaching. This study aimed to investigate pre-service teachers’ awareness of ELF and WE concepts and their intention of integrating these concepts in their future teaching practices. A questionnaire was administered to 152 second, third-, and fourth-year pre-service teachers to explore their views. Results of this study differed from most of the previous studies. It was investigated that participating pre-service teachers were not only aware of the concept of ELF and WE, but also, they were conscious of the necessity of integrating the principles of ELF to teaching language in their classrooms.

### Keywords:

1. English as a Lingua Franca
2. World Englishes
3. Pre-service teachers
4. English Language Teaching

<sup>1</sup> Bu çalışmada veriler 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul bilgilerine ihtiyaç duyulmamıştır.

<sup>2</sup> Sorumlu yazar/Corresponding author

**Geliş Tarihi:**

14.06.2021

**Kabul Tarihi:**

17.06.2021

**Yayın Tarihi:**

30.06.2021

**Citation:** Öztürk, S. Y. (2021). An Investigation of Pre-Service English Teachers' Awareness of English as a Lingua Franca and World Englishes. *Muş Alparslan University Faculty of Education Journal*, 1(1), 57-69.

## Introduction

According to research (Graddol, 2006), the number of people who speak English as a foreign language greatly outnumber the people speaking it as a first language. There are, of course, many reasons of the dominance of English in the world, however, today the reality is that English is the international lingua franca, or as Mauranen (2017) puts it 'non-local lingua franca'. Knapp (2015) lists three main reasons for the spread and dominance of English: because of British Empire's power and British colonies all around the world, the position of the USA as the world's 'superpower' since the World War II, and a famous myth that English is the easiest language to learn. The recent position of English as the international lingua franca and global language has brought many social, cultural, and economic changes. The most important of these changes is the understanding that English is not the property of its first speakers anymore. The concepts of English as a Lingua Franca (ELF), English as an International Language (EIL), World Englishes (WE) and few others have started to be discussed by researchers and scholars in the field of language education. Since the beginning of 19th and 20th centuries, all the activities related to English language education (materials, curriculum, programs, methodology, assessment, teaching and instruction etc.) have been taking place all around the world according to the native speaker standards and norms (Jenkins, 2007). Phillipson (1992) argues that the "hegemony" of standard English can be felt in most pedagogical practices. However, with these changes in the world and especially on the side of English language, usefulness and necessity of the native speaker model has been questioned by researchers (Young & Walsh, 2010). Halliday (2009) claims that despite the refutation of native versus non-native dichotomy by some scholars, it is still widely used around the world to describe speakers of English. English language teaching activities and English language teacher education programs all around the world have been operating according to the notorious native speaker and English as a Foreign Language (EFL) models. Jenkins (2007) puts forward that EFL and native speaker model have always been the preferred and attractive models for teaching English and training English language teachers (especially non-native speaker English teachers). However, the ownership of English has been more controversial. "The ownership (by which I mean the power to adapt and change) of any language in effect rests with the people who use it, whoever they are, however multilingual they are, however monolingual they are... Statistically, native speakers are in a minority for language use, and thus in practice for language change, for language maintenance, and for the ideologies and beliefs associated with the language" (Brumfit, 2001:



116). In other words, as English is used as a lingua franca, it is also shaped by its nonnative speakers as much as by its native speakers (Seidlhofer, 2005).

Suzuki (2011) indicates that according to EFL model, learning and teaching of English is all about adhering to the native speaker standards and norms. As a result, it is always assumed that learners would interact and communicate with native speakers, so either British or American standard English should be taught to them. Hence, learners are expected to use either standard British or standard American English. Jenkins (2007: 239) claims that there are some 'gatekeepers' in the world that pave the way for the existence of native speaker and EFL models in English education and English language teacher education all around the world, such as government institutions, examination bodies, universities, publishers, The British Council, and some other state and private institutions. She also argues that all of these 'gatekeepers' that are putting intensive effort to advocate the native speaker model affect the attitudes and beliefs of 'non-gatekeepers' all around the world. These efforts of making the native speaker model as the only legitimate and accepted way of learning, speaking, and teaching English harm non-native speakers of English seriously, especially the non-native English speaker teachers. Jenkins (2007) touches on this point, and she argues that the efforts and activities of the 'gatekeepers' lead to 'linguistic insecurity' among non-native English speaker teachers.

The legitimacy of native speaker model has been put into question by many researchers and scholars. Alptekin (2002: 61) argues that the native speaker model is utopian, unrealistic, and constraining. He indicates that the model is utopian because no one can claim that there is only one way of using and speaking English language since no language variety or language pattern can be superior to all the others. The native speaker model is unrealistic because of the recent social, economic, political, and cultural structure of the world. Many people all around the world use and speak English for the purposes of trade, business meetings, academic work etc. Hence, much of interaction and communication in English is taking place among non-native speakers. Here, Alptekin asks the question: "How relevant, then, are the conventions of British politeness or American informality to the Japanese and Turks, say, when doing business in English?... How relevant is the importance of Anglo-American eye contact, or the socially acceptable distance for conversation as properties of meaningful communication to Finnish and Italian academicians exchanging ideas in a professional meeting?" The native speaker model is constraining because mainstream EFL and native speaker models focus on regularly and intensively exposing learners to authentic language, and this authentic language is not based on non-native speakers' experience and local culture. Instead, with the concept of authentic language, what the EFL advocates really meant is that non-native speakers should be exposed to only native speaker standards and norms of English language, and this kills teacher and learner autonomy. Alptekin argues that the language in the classroom should be localized as much as possible, so that learners can engage with it.

The situation and number of non-native English speakers in the world make it necessary to turn the attention to ELF research because the global role of English requires new ELF-aware language learning and teaching pedagogies. Suzuki (2011) argues that non-native English speakers in the classroom should be exposed to different varieties of English so that their communication with their fellow non-native speakers will not rely on native speaker standards and norms. In an ELF-aware English classroom, students are not assessed according to native speaker standards and all varieties of English are given equal value (Mauranen, 2012). Jenkins (2006) makes an interesting argument by stating that EFL and native speaker models label language students' learning process 'error', while ELF-aware language teaching and learning pedagogy see it as natural process of learning and improving. The global role of English unfolds different considerations and arrangements regarding English language education and English language teacher education because ELF-aware language education and teacher education programs consider the diverse needs of non-native English speaker learners, teachers, and pre-service teachers (Deniz et al., 2016). Therefore, English language learners should be served according to ELF-aware teaching frameworks, curriculum, and programs so that their linguistic and cultural identities are not formed and shaped according to meaningless native speaker standards and norms. For this to happen, first, teachers need to be aware of the principles of ELF and pre-service teachers should be brought up accordingly (Suzuki, 2011).

ELF researchers put forward that there is a stiff resistance to adopting ELF-aware pedagogies, curriculum, instruction, and materials in expanding circle countries (Matsuda & Friedrich, 2011). There is a deep-rooted tradition that only standard British or standard American varieties should be taught to students and classroom materials should be prepared according to these two varieties; only then it is believed that students are best served, and they can be easily understood all around the world (Curran & Chern, 2017). Rajagopalan (1999) indicates that non-native English speaker teachers should not be ashamed of their identity and job because teachers with multicultural and multilingual backgrounds help language learners better and they can understand the process better that language learners go through. Llorca (2004) also argues that non-native speaker English teachers are in an advantageous position in terms of helping the learners to have intercultural communicative competence, as Alptekin (2002) puts it compared to native speaker English teachers. However, Llorca (2004) adds that non-native English speaker teachers still tend to follow native speaker standards and norms in their teaching, and they still consider standard British or American English as the idealized and preferable variety. Thus, English language teacher education programs all around the world, especially the ones in expanding circle countries, should be restructured according to ELF and EIL pedagogy and principles in order to bring up successful people in the future who can use English successfully and appropriately in ELF interactions and contexts (Curran & Chern, 2017; Sifakis & Bayyurt, 2015). It is needed to explore non-native speaker pre-service English teachers' perceptions towards ELF, EIL, and World Englishes because without having an idea about where pre-service teachers stand

regarding ELF, it is not easy to restructure and reorganize language teacher education programs according to ELF principles in local contexts. Dewey and Patsko (2017) argues that the only way of having English teachers with ELF-aware teaching programs and ELF-aware mindset is bringing up pre-service English teachers with ELF-aware curriculum and syllabus in teacher education departments. To put it another way, to teach English with ELF-aware curriculum successfully and making non-native English speakers aware that their own local variety of English has the same value of standard British and American English, we should start restructuring English language teacher education programs and curriculums.

Dewey and Patsko (2017) investigates the impact of introducing ELF to famous initial language teaching programs in the UK: CELTA and CertTESOL. The authors stated that these programs are a gateway to quickly enter the profession and the programs have a considerably profound influence on ELT world globally. In 2013, the concept of ELF has been added to the curriculum of these programs and the authors discussed the efficiency of this integration in terms of familiarizing the participants with 'ELF-informed' pedagogy (Kohn, 2015). The authors report that unfortunately the programs still fail to equip participants with ELF perspective and in the UK, how to 'best' teach English is still discussed. Although, the integration of ELF to the curriculum of the programs is valuable, participants do not develop an appreciation of other varieties of English, and they practically do not have a clear idea of how to teach ELF in the classroom. The authors suggest that curriculum of English language teacher education departments should be restructured, and pre-service English teachers should be exposed to ELF as early as possible, only in this way we can talk about a lasting impact on teachers' instruction and pedagogy in the classroom.

Conducting a study with four groups of participants in Taiwan, Curran and Chern (2017) investigated the participants' perceptions towards ELF and World Englishes. Results revealed that all the groups were positive about ELF and World Englishes, they seemed to be tolerant towards other varieties of English, they would like to learn more about intercultural communication, and they accepted the principles of ELF and World Englishes, although they did not took an official course in the teacher education program. As with many other studies in the literature, this study also showed there is a contradiction between the beliefs and practices or possible future practices.

Suzuki (2011) conducted a case study with three pre-service teachers in Japan to investigate the participants' perceptions related to the construct of EIL and whether a course EIL and ELF would affect the participants' perspectives. The results of the study showed that pre-service teachers' appreciation of different varieties and international lingua franca role of English increases as they take a course, but their views are also shaped by their educational background (i.e., variety of English that they were exposed to in primary and secondary schools, which is usually standard American or British English). The course helped the participants to become aware of different varieties of English and understand that standard British and American English cannot be the only varieties for teaching and learning English.

Illés et al. (2013) conducted a comparative study with 23 pre-service English teachers studying in Turkey and Hungary. The data were collected during practice teaching period of the pre-service teachers through classroom observation, video recordings, and semi-structured interviews. The results of the study revealed that the pre-service teachers both in Hungary and Turkey were not aware of the construct of ELF and different varieties of English. Moreover, although the participants in both countries unnecessarily used L1 and their use of English display the motives of ELF, they still tried to teach native speaker norms and standards during the practice teaching.

Büchel (2013) examined attitudes of pre-service teachers towards ELF and different varieties of English in Switzerland. The author indicated that pre-service teachers became aware of ELF and other accents of English at the end of the study, and she suggested that teacher education curriculums should include ELF in order to bring up non-native English speaker teachers with ELF mindset.

Uygun (2013) also examined the attitudes of pre-service English teachers towards different varieties of English and ELF in Turkey. The author argued that English language teaching departments should familiarize pre-service teachers with the principles and implications of ELF and EIL so that their awareness would raise. Secondly, related studies that were conducted in different contexts should be shown to pre-service teachers, so that they would realize that NS standards and norms do not work in ELF contexts. Finally, she suggested that pre-service teachers should be exposed to NNS samples taking place in different contexts so that they could be confident about their own way of speaking English.

Er and Bayyurt (2016) explored perceptions of pre-service teachers towards ELF and ELF-related issues with 10 fourth-year English language teaching students in Turkey. The study might be a proof that a thorough and effective teaching program, which can easily be integrated into curriculums of ELT departments, can bring up English teachers who were aware of ELF, EIL, and World Englishes and how to apply the principles of ELF-aware pedagogy in language classrooms.

Sifakis and Bayyurt (2015) created “ELF-aware” framework for English language education departments and for in-service teachers. The aim of this framework was giving pre-service and in-service teachers a golden opportunity to critically reorient their beliefs toward teaching English. This framework makes English teachers aware about ELF, EIL, ELF-related issues, and implementation of ELF in language classrooms. The results of this comprehensive study revealed that the teachers participated in this study appreciated the concepts of ELF and WE and they found these concepts very helpful and appropriate for their contexts. This study showed clearly that ELF should be a part of English language teacher education departments, especially in expanding circle countries. This study was very significant because it gave practitioners a clear roadmap for implementing ELF-aware pedagogy in the classroom.

Considering the contexts, samples, and data collection instruments of the previously published studies in Turkey and abroad, the present study aimed to reveal pre-service English teachers' standpoints regarding ELF and WE, and whether they would integrate the principles of ELF in their future teaching practices. To serve this purpose, answers to the following research questions were sought:

1. Are the pre-service English teachers studying at one of the largest state universities in Turkey aware of the concepts of ELF and WE?
2. Are the pre-service English teachers studying at one of the largest state universities willing to integrate the principles of ELF and WE in their future teaching practices?

## Method

### Participants

Participants of this study were 152 pre-service teachers of English, studying at one of the largest state universities in Turkey in the city of Ankara; of these participants 54 were second year students, 47 were third-year students and 51 were fourth-year students. The number of male participants were 32 and female participants were 120. Enrollees of English language teaching (ELT) departments in Turkey study for four years and at the end of the training, they become certified English teachers. Pre-service teachers take various courses in ELT departments such as teaching language skills, teaching English to young learners, ELT methodology, special teaching methods, assessment in foreign language teaching etc. All the participants' native language were Turkish. The participants were asked if they had been to abroad and if they had been to one of the inner circle countries (USA, the UK, Canada etc.) because it was thought that having been to abroad or inner circle countries would affect a person's perspective towards the concepts of ELF and WE. It was investigated that 49 people had been to abroad and 15 of these people had been to one of the inner circle countries. It can be noticed that only around %32 of the participants had been to abroad and only around %10 of the participants had been to one of the inner circle countries. Another interesting point was that almost half of the fourth-year students had been abroad (22 people, four of them have been to inner circle countries) and 17 people had been to abroad from third-year students while 9 of these people had been to inner circle countries. Hence, third-year pre-service teachers took the lead in terms of traveling to inner circle countries and fourth-year students took the lead in terms of traveling abroad. It can be argued that as the students spend more time in the department, they become more motivated to go abroad and interact with other people because it is the most important part of their job since they are going to be the teachers of the international lingua franca.

### Data Collection and Analysis

A Likert-type questionnaire on a five points scale was developed and used to collect quantitative data for this study. The first version of the questionnaire included 38 items. These items were created by the researchers by taking the views of three field experts. This version of the questionnaire was administered to 30 second, third, and fourth-year pre-

service teachers of English studying at two major state universities in Turkey for piloting. Freshman pre-service teachers were not included in the study due to the reason that they might not be aware of the concepts of lingua franca, World Englishes, and other varieties of English, and this would cause getting a misleading data. As it was stated, pre-service teachers get acquainted with these concepts usually from the second year of education onwards. The questionnaire was made up of 38 items and the items could be put into four categories related to general ELF-related issues: a) preference for the varieties of English (NS and NNS varieties), b) perceptions towards importance of competence in language skills, c) place of culture in language lessons and in classroom materials, d) future teaching preferences of the pre-service teachers. After the piloting, the collected data was analyzed with SPSS 21 statistical analysis software and Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated for measuring the reliability of the questionnaire. Based on the inter-item correlation matrix and item-total statistics, twelve items, which negatively affected the reliability of the questionnaire, were removed and item number was decreased to 26. Cronbach's Alpha reliability coefficient was increased to .841 after the removal of the items. The second and final version of the questionnaire was then administered to 152 second, third-, and fourth-year pre-service teachers of English studying at one of the largest state universities in Turkey. The data were analyzed with SPSS 21 statistical analysis software and the descriptive statistics were discussed accordingly.

### Results

The study yielded interesting results. First, it was investigated that the results of the study differ from most of the previous studies. Most of the previous studies showed that pre-service English teachers either were not aware of ELF and other varieties of English or even when they were aware, they were not willing to integrate ELF-aware pedagogy in their future teaching practices. The participants of these studies were simply following native speaker standards and norms in their learning and teaching. The results of this study revealed that pre-service teachers participated in this study were acutely aware of the concept and principles of ELF and other varieties of English. Moreover, the results also showed that the participated pre-service teachers in this study were not only aware of the concept of ELF and other varieties of English, but also, they were conscious of the necessity of integrating the principles of ELF to language classrooms. Mean scores of items were calculated and the most and the least chosen items were identified. It was investigated that the participants have an "ELF mindset" and they were willing to shape their future teaching practices with the principles of ELF.

Table 1 below shows the frequency of the items chosen by the participants:

**Table 1** The Most Chosen Items by The Participants

Item	Mean	Standard Deviation
Course books should include pieces of information not only about American and British culture, but also about other cultures.	4.44	,707

As an English teacher, I will make sure that my students have tolerance towards non-native speakers.	4.36	,656
When I assess my students' speaking in the future, I will care more about the fluency and intelligibility than pronunciation.	3.90	,835
When I grade my students' writing in the future, I will care more about the organization of ideas than grammar rules.	3.89	,747
Cultures of expanding circle countries (where English is used as a foreign language such as Turkey, Japan etc.) should have a place in course books.	3.84	,835
Cultures of countries where English has an official status (e.g., India, Kenya etc.) should have a place in course books.	3.69	,922
It irritates me when people speak English with a strong non-native accent.	3.47	1,00
The ultimate goal of learning English should be speaking the language like a native speaker.	3.46	1,132

The table shows that the participants were aware of the principles of ELF and other varieties of English, and they were willing to apply these principles in their future teaching practices, except the last two items on the table, which reflected the native speaker norms and standards. All in all, these statistics revealed that pre-service teachers participated in this study were fully aware of the concept of ELF and its principles and they were enthusiastic and willing to integrate ELF-aware pedagogy in their classrooms in the future.

It can be interpreted that the participated pre-service teachers were not following native speaker norms and standards both in their learning and teaching practices and they had tolerance towards other varieties of English. It was argued by many researchers that many course books put too much focus on cultures of inner circle countries while cultures of outer circle and expanding circle countries were ignored. As it can be seen in the table, the most chosen item by the participant pre-service teachers of English is the one that is related to place of culture in English course books and vast majority of the participants favor inclusion of the cultures of all circle countries in course books.

Table 2 below shows the least chosen items by participant pre-service teachers of English.

**Table 2** The least chosen items by the participants

Item	Mean	Standard Deviation
I appreciate non-native speakers who write in English like a native speaker.	1.69	,797
I appreciate non-native speakers who speak English like a native speaker.	1.75	,754
English teachers should use listening materials that are recorded by native speakers in the classroom.	1.96	,930
I would like to practice my English with native speakers instead of non-native speakers.	2.02	,948
I would like my students to read texts and books in English which are written by native speakers.	2.05	,874

Sounding like a native speaker would make me more confident about my English.	2.11	,927
It disturbs me when I read a text in English with grammatical mistakes.	2.21	1,022
American and British English are the best varieties of English for teaching.	2.43	,987
I put special effort to sound like a native speaker of English.	2.63	,966
Sounding like a native speaker is very important for me.	2.74	,948

The least chosen items revealed further information about the participant pre-service teachers' willingness and enthusiasm to follow ELF-aware teaching pedagogy and instruction. It can be seen in the table that the pre-service teachers would prefer not to follow native speaker norms and standards in their learning and future teaching endeavor. They had an "ELF mindset" in terms of using, learning, and teaching English. Moreover, it can be also seen that the participated pre-service teachers did not really care about sounding like a native speaker and speaking English like a native speaker, unlike the participants in many other previous studies for whom pronouncing words like native speakers and speaking English like a native speaker was a dream that they want to make come true. Apparently, mutual intelligibility, the most important principle of ELF, was embraced by the participant pre-service teachers of English in this study.

### Discussion

The results of this study were interesting and valuable because of the reality that the concept of ELF can successfully work out if teachers themselves teach according to ELF pedagogy. Thus, preparing non-native English speaker pre-service teachers with an ELF-aware framework (Sifakis & Bayyurt, 2015) is of paramount importance. Sifakis and Bayyurt (2017: 459) defined ELF-aware teaching as "the process of engaging with ELF research and developing one's own understanding of the ways in which it can be integrated in one's classroom context, through a continuous process of critical reflection, design, implementation and evaluation of instructional activities that reflect and localize one's interpretation of the ELF construct". This gives a strong message to academicians working in ELT departments and curriculum developers that non-native English speaker pre-service teachers should be brought up according to ELF, EIL, and WE principals and criteria instead of meaningless and useless native speaker standards and norms. As the cited studies in this paper showed, ELT departments continue to operate with the native speaker standards and norms, and it is not easy to change these deeply rooted beliefs, attitudes, and practices.

It is believed that preparing a comprehensive and effective ELF-aware pedagogy for English language teacher education departments might change many things in a positive way in the future. Unlike many studies (some of which were mentioned in this paper in review of literature section), this study revealed interesting and almost ideal results. The common result and discussion in many of the previous studies was that pre-service teachers



were not aware of the concept & principles of ELF and other varieties of English or even when they were aware, they were not willing to integrate ELF-aware pedagogy in their classrooms in the future. However, the participated pre-service teachers of English in this study were completely different than aforementioned ones. Participants of this study were acutely aware of the concept & principles of ELF, they had an “ELF mindset” in their learning and teaching practices, they were aware of the fact that other varieties of English exist all around the world and they actually outnumber native speakers, they had tolerance towards other varieties of English, they were not planning to follow native speaker norms and standards when they would teach English in the future, and they were aware of the fact that mutual intelligibility should be the ultimate goal in communication. As it was mentioned, participants of many studies did not show these characteristics and it was argued that English teacher education programs should offer pre-service teachers a comprehensive and separate course on ELF and World Englishes in order to make them have “ELF mindset”.

The university in which this study was conducted does not offer separate ELF and World Englishes course to pre-service teachers of English at the ELT department, but many instructors mentioned these issues in their other courses and some of the instructors even ask pre-service teachers to do a small-scale research about ELF and present it on a student conference. These practices might have shaped the participants’ opinions towards ELF and World Englishes, and this showed that equipping learners with an ELF-aware pedagogy and ELF mindset is also possible with easy and practical activities and training. This is a very practical and beneficial way since changing curriculum, teaching programs, course books etc. is not easy especially on the side of teachers and lecturers.

To sum up, this study showed that pre-service teachers of English with an “ELF mindset” had a big potential to become perfect teachers who were ready to teach English in the most appropriate and realistic way (being able to sound like a native speaker and speak English like a native speaker is not realistic, especially for adult foreign language learners). The study also showed that there were simple and practical ways for making pre-service teachers aware of the concept of ELF and its principles in language classrooms.

### **Limitations**

Extending the sample of the study in a way that it would represent the universe (all the ELT departments in Turkey) would make the data more valid. Moreover, adding qualitative data collection techniques to the study would provide the researcher with a more meaningful data. Structured or unstructured interviews would help the researcher to explore the participants’ views at a deeper level.

## References

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT journal*, 56(1), 57-64.
- Büchel, L. L. (2013, May). Non-Native English speaker accents in Swiss elementary Schools: A summary of pre-service teacher research. In Proceedings of The Fifth International Conference of English as a Lingua Franca (p. 97).
- Brumfit, C. (2001). *Individual Freedom in Language Teaching: Helping Learners to Develop a Dialect of Their Own*. Oxford University Press.
- Curran, J. E., & Chern, C. L. (2017). Pre-service English teachers' attitudes towards English as a lingua franca. *Teaching and Teacher Education*, 66, 137-146.
- Deniz, E. B., Özkan, Y., & Bayyurt, Y. (2016). English as a lingua franca: reflections on ELF-related issues by pre-service English language teachers in Turkey. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(2), 144-161.
- Dewey, M., & Patsko, L. (2017). ELF and teacher education. In *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (pp. 441-455). Routledge.
- Halliday, A. (2009). English as a lingua franca, 'non-native speakers' and cosmopolitan realities. In F. Sharifian (Ed.), *English as an International Language Perspectives and Pedagogical Issues* (pp. 21-33). Multilingual Matters
- Illés, É., Akcan, S., & Feyér, B. (2013, May). Language awareness of prospective English teachers in Hungary and Turkey. In *Proceedings of The Fifth International Conference of English as a Lingua Franca* (p. 31).
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL quarterly*, 40(1), 157-181.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2007). Lashed by the mother tongue. *Times Higher Education Supplement*, 7(07).
- Kemaloglu-Er, E., & Bayyurt, Y. (2016). ELF-aware teacher education with pre-service teachers: A transformative and technology enhanced case from Turkey. Tsantila, N., Mandalios, J., Ilkos, M. (Eds.). (2016). *ELF: Pedagogical and interdisciplinary perspectives*
- Knapp, K. (2015). English as an international lingua franca and the teaching of intercultural communication. *Journal of English as a Lingua Franca*, 4(1), 173.
- Kohn, K. (2015). A pedagogical space for ELF in the English classroom. *Current perspectives on pedagogy for English as a lingua franca*, 51-67.
- Llurda, E. (2004). Non-native-speaker teachers and English as an International Language. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(3), 314-323.
- Matsuda, A., & Friedrich, P. (2011). English as an international language: A curriculum blueprint. *World Englishes*, 30(3), 332-344.
- Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF: Academic English shaped by non-native speakers*. Cambridge University Press.

- Mauranen, A. (2017). Conceptualising ELF. In *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 27-44). Routledge.
- Phillipson, R.H.L. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Rajagopalan, K. (2004). The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT journal*, 58(2), 111-117.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59 (4). doi:10.1093/elt/cci064.
- Sifakis, N. C., & Bayyurt, Y. (2015). Insights from ELF and WE in teacher training in Greece and Turkey. *World Englishes*, 34(3), 471-484.
- Sifakis, N., & Bayyurt, Y. (2017). ELF-aware teaching, learning and teacher development. In *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 456-467). Routledge.
- Suzuki, A. (2010). Introducing diversity of English into ELT: Student teachers' responses. *ELT journal*, 65(2), 145-153.
- Uygun, D. (2013, May). Attitudes of Turkish prospective EFL teachers towards varieties of English. In *Proceedings of the fifth international conference of English as a lingua franca* (pp. 190-197).



## Turgut Uyar'ın Kurtarmak Bütün Kaygıları Şiirinin İncelenmesi

### *Analysis of Turgut Uyar's Poem Kurtarmak Bütün Kaygıları*

Muhammed Fatih SAYIR<sup>1a</sup>

<sup>a</sup> Öğr. Gör. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Muş, Türkiye

ORCID: 0000-0002-6347-8760

f.sayir@alparslan.edu.tr

#### Anahtar

#### Kelimeler:

1. Şiir incelemesi
2. Turgut Uyar
3. İkinci Yeni
4. Kurtarmak Bütün Kaygıları

#### Keywords:

1. Poetry Analysis
2. Turgut Uyar
3. Second New
4. Kurtarmak Bütün Kaygıları

#### Geliş Tarihi:

21.06.2021

#### Kabul Tarihi:

26.06.2021

#### Yayın Tarihi:

30.06.2021

#### Öz

Şiire 1940'lı yıllarda başlayan Turgut Uyar İkinci Yeni şiirinin önde gelen şairlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Şairin ilk dönem eserleri *Arz-ı Hal* (1949) ve *Türkiyem* (1952), Garip Hareketi özellikleri taşır ancak 1954'ten sonra verdiği eserler *Dünyanın En Güzel Arabistanı* (1959) başta olmak üzere İkinci Yeni etkisiyle kaleme alınmıştır. Şiir hayatı bu şekilde iki dönem olarak ayrılan Turgut Uyar, İkinci Yeni etkisiyle ürettiği eserlerle büyük kitlelere ulaşarak Türk edebiyat dünyasında hatırı sayılır bir yere sahip olmuştur. Kendisinden önceki Birinci Yeni'ye (Garip akımı) tepki olarak ortaya çıkan İkinci Yeni, Türk Edebiyatı'nda büyük yankı uyandırmış ve şiir anlayışında köklü değişimler meydana getirmiştir. Bu çalışmada Turgut Uyar'ın *Tütünler Islak* eserinde yer alan *Kurtarmak Bütün Kaygıları* şiiri İkinci Yeni şiir anlayışı da dikkate alınarak tahlil edilmiştir.

#### Abstract

Turgut Uyar, who started poetry in the 1940s, is considered one of the leading poets of the Second New poetry. The poet's early works *Arz-ı Hal* (1949) and *Turkeym* (1952) have the characteristics of the Garip Movement, but the works he wrote after 1954 were written under the influence of the Second New, especially the *World's Most Beautiful Arabia* (1959). Turgut Uyar, whose poetry life was divided into two periods in this way, reached large masses with the works he produced under the influence of the Second New and had a considerable place in the Turkish literature world. The Second New, which emerged as a reaction to the First New (Garip movement), had a great impact in Turkish Literature and brought about radical changes in the understanding of poetry. In this study, the poem "Kurtarmak Bütün Kaygıları" in Turgut Uyar's *Tütünler Islak* will be analyzed by taking into account the Second New poetry understanding.

**Atf:** Sayır, M. F. (2021). Turgut Uyar'ın Kurtarmak Bütün Kaygıları şiirinin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 70-78.

**Citation:** Sayır, M. F. (2021). Analysis Turgut Uyar's poem Kurtarmak Bütün Kaygıları. *Muş Alparslan University Faculty of Education Journal*, 1(1), 70-78.

<sup>1</sup> Sorumlu yazar/Corresponding author

## Giriş

Şiir, dilin ustalıkla kullanıldığı, okurlarda duygu yoğunluğu oluşturmak veya bir düşünceyi aşlamak için başvurulan edebi bir türdür. “Dilin çok özel kullanımını gerektiren âdeta kelimelerle musiki yaratan şiir, insanın kelimelerle ahenk oluşturduğu, pek çok düşünceyi kısa ve özlü bir anlatımla sunabildiği bir anlatım şeklidir” (Akyol, 2006: 121). “Şiir gerek içerik ve öz, gerekse söze dönüştürme ve sunuluş açısından özgün, etkilemeye, duygulandırmaya yönelik bir söz sanatı ürünüdür” (Aksan, 1993: 8). Bu iki tanımdan da anlaşılacağı üzere şiirde dil alışılanın dışında kullanılmaktadır ve şiir duygulara, düşüncelere bazen de her ikisine birden hitap edebilmektedir. Edebî türlerin en önemlilerinden biri hatta en önemlisi olan şiir, dönem dönem farklı bakış açılarıyla ele alınmış, farklı tarzlarda okura sunulmuştur. *İkinci Yeni Hareketi* Türk şiirinde bu bağlamda ele alınabilecek bir akımdır.

İkinci Yeni Türk edebiyatında 1950’li yılların başlarında, daha önceden genel hatlarıyla tanımlanmamış, kendiliğinden oluşan bir harekettir. Bu hareketin öncüleri olarak; Oktay Rifat, İlhan Berk, Turgut Uyar, Edip Cansever, Cemal Süreya, Sezai Karakoç, Ece Ayhan, Ülkü Tamer, Tefik Akdağ, Yılmaz Gruda gibi şairler gösterilmektedir. Bu hareket, kendinden önceki poetik anlayıştan büyük oranda farklı özellikler taşımaktadır. Bezirci, bu hareketin ikinci yeni olarak adlandırılmasının şiirimizin Tanzimat’tan beri geçirdiği yenilik hareketleri göz önüne alındığında yanlış olduğunu ve bu bağlamda bu harekete ancak sekizinci yeni demenin uygun olacağını savunur. Ancak ona göre İkinci Yeni, bir yönüyle Birinci Yeni’ye (Garip akımına) tepki olarak doğduğu ve bu isim çok dile getirildiği için bu ad yerleşmiştir (Bezirci, 1996: 15).

Karaca’ya göre İkinci Yeni edebiyat tarihi açısından Muzaffer Erdost’un 19 Ağustos 1956 tarihli *Son Havadis*’teki “İkinci Yeni” başlıklı yazısıyla başlatılabilir; ancak böyle bir tarih belirleme hareketin ortaya çıkış sürecini perdeleyeceği için bundan kaçınılmalıdır (Karaca, 2010: 89). Bezirci İkinci Yeni hareketini anlayabilmek için Birinci Yeni hareketini yani Garip akımını bilmek gerektiğine inanmaktadır. Bu nedenle o, Garip akımının öncüleri olarak Orhan Veli, Melih Cevdet ve Oktay Rifat isimlerini sıraladıktan sonra bu akımın genel özelliklerini şöyle sıralar:

- Şiir bütün hususiyeti edasında olan bir söz sanatıdır. Yani tamamıyla manadan ibarettir. Mana insanın beş duyusuna değil, kafasına hitap eder.
- Vezin ve kafiye birer kayıt olarak kabul edilebilir ancak teşbih, istiare ve mübalağa gibi söz sanatlarının kullanımı artık yersizdir.
- Yeni şiir artık müreffeh sınıfın değil diğer sınıfların zevkine hitap etmelidir.
- Eski edebiyatların öğretmiş olduğu her şey atılmak mecburiyetindedir (Bezirci, 1996: 16).

Bezirci, Birinci Yeni’nin genel özelliklerini saydıktan sonra İkinci Yeni’nin Birinci Yeni’ye karşıt olarak; imgeye kapıları yeniden ve sonuna kadar açtığını; edebi sanatlarla

özgürlük tanıdığını; “basitlik, alelâdelik ve sadelikten” ayrıldığını; konuşma diline sırt çevirdiğini; halkın yaşamından ve kültüründen uzaklaştığını; folkloru şiire düşman bellediğini; şehirli “küçük adam” a tip çizmeye boş verdiğini; nükte, şaşkırtma ve tekerlemeden kaçtığını; şiiri ustan ve anlamdan kaydırıldığını; duyguya ve çağrışıma yaslandığını; konuyu, hikâyeyi ve olayı attığını ve son olarak “yoksul çoğunluğa” değil “aydın azınlığa” seslendiğini belirtmektedir (Bezirci, 1996: 16).

Bezirci’ye göre İkinci Yeni’nin Garip akımına benzeyen yönleri de vardır. Ona göre Garip akımı gibi İkinci Yeni de Türk şiir geleneğiyle bağını koparır; Gerçeküstücülükten etkilenir, dizeci (mısracı) şiire karşı çıkar, gözünü Batı’ya çevirir, ideolojik bağlanmaya yanaşmaz, biçime öncelik tanır, içeriği gereğince önemsemez, toplumsallık, sınıfsallık ve tarihsellik bilinci taşımaz ve siyaset dışı kalır (Bezirci, 1996: 17).

Bezirci, İkinci Yeni Olayı kitabında İkinci Yeni’nin başlıca özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

**Gelenekten Kopma:** İkinci Yeni hareketi içerik ve biçim açısından Türk şiiri geleneğinden bağlarını koparır. Bu bağlamda halkın dilini ve zevkini bulmayı amaçlayan Garipçileri bile geride bırakır.

**Biçimciliğe Kayma:** İkinci Yeni hareketi şiirde biçimi içerikten üstün ya da ayrı görür ve biçime öncelik tanır.

**Değiştirim:** Bu hareketi benimseyen şairler dilde değiştirmelere giderler. Bunun için konuşma diline sırt çevirerek soyut bir dile ulaşmaya çalışırlar. Bu amaçla Türkçenin yapısını zorlar, dil bilgisi kurallarını çiğner, söz dizimin bozarlar.

**Karıştırım:** İkinci Yeniciler anlatımda karıştırmalara başvururlar. Bunu yapmak için duyuları ya da algıları birbirine karıştırırlar.

**Özgür Çağrışım:** Birbirinden uzak ya da kopuk çağrışımlara başvurulur. Çağrışımlar arasındaki bağ gevşektir ve birdenbire bir çağrışımdan ötekine geçilir.

**Soyutlama:** İkinci Yeniciler soyutlamaya yönelirler ve bunun için parçayı bütünden, tekili çoğuldan koparırlar. Birbirine bağlı olan nitelikler birbirinden koparılır.

**Anlamsızlık:** Bu hareketin şairleri anlamdan uzaklaşmaya yönelirler. Bunun için anlamı bazen arka planda tutarlar bazen de atarlar. Bir şeyi doğrudan anlatmayı tercih etmezler.

**İmgeleme:** İmge içeriğin üstüne çıkarılır ya da dışına kaydırılır. Böylece imge anlamın yerine veya önüne geçer.

**Us Dışına Çıkma:** İkinci Yeniciler aklın dışına yönelirler. Bunun için bazen aklın kurallarını ve mantığın ilkelerini aşar veya çiğnerler.

**Güç Anlaşılma:** Şiir kapalıdır yani basitlik ve sadelik yoktur.

**Okurdan Uzaklaşma ve Halka Sırt Çevirme:** İkinci yeni hareketi okurlara ulaşmayı hedeflemediği gibi halkı da umursamaz. Bu nedenle konuşma dilinin kullanımına da karşı çıkar (Bezirci, 1996: 19-45).

Alâattin Karaca, İkinci Yeni Poetikası adlı kitabında bu kitabın isminden hareketle İkinci Yeni hareketi şairlerinin ortak bir poetikasının olmadığını ve böyle bir kanuya varılmaması gerektiğini belirtir (Karaca. 2010: 8). Karaca'ya göre İkinci Yeni hareketi ile Türk şiiri 1950'lerden itibaren büyük bir değişim göstermiştir ve bu değişim gerçekleşmesinde toplumsal ve sanatsal etmenler ve Batı etkisi rol oynamıştır. Toplumsal etmenleri, dönemin toplumsal ve siyasal yönelimlerinin şair üzerindeki etkileri ile açıklayan Karaca, sanatsal etmenleri ise şairlerin kendilerinden önceki sanat anlayışlarına olan tepkileri ile açıklamaktadır. Batı etkisi ile kastedilen ise İkinci Yeni şairlerinin Batı etkisinde şiirlerinde yaptıkları uygulamalardır (Karaca, 2010).

### 1. Turgut Uyar

1927'de Ankara'da doğan ve İkinci Yeni şiirinin önde gelen şairlerinden biri olarak kabul edilen Turgut Uyar, şiire 1940'lı yıllarda başlamıştır. İlk eserleri *Arz-ı Hal* ve *Türkiyem*'de Garip Hareketi'nin etkileri görülür. Oktay, Turgut Uyar'ın 1949 tarihli *Arz-ı Hal* eserinin egemen şiirin etkisinde kaldığını ve 1952 tarihli *Türkiyem* için de aynı şeyi söylemenin mümkün olduğunu belirtir (Oktay, 2001: 213-214). Görevi gereği birçok Anadolu şehrinde bulunan Turgut Uyar, 1954 yılında Ankara'ya atanmıştır. Bu yıldan sonra verdiği eserler, İkinci Yeni hareketinin özelliklerini taşır. Karaca'ya göre onun şiirlerindeki değişimin ana nedeni, toplumsal çevresinin değişmesi, taşradan büyük kente gelmesidir (Karaca, 2010: 105). Uyar'ın İkinci Yeni etkisinde kaleme aldığı eserleri şunlardır: Dünyanın En Güzel Arabistanı (1959), Tütünler Islak (1962), Her Pazartesi (1968), Divan (1970), Toplandılar (1974), Toplu Şiirler (1981, ilk dört kitaptaki şiirleri), Kayayı Delen İncir (1982), Dün Yok mu (1984), Büyük Saat (son yazdıklarıyla birlikte bütün şiirleri 1984).

### 2. Kurtarmak Bütün Kaygıları Şiiri ve İncelenmesi

Turgut Uyar'ın *Tütünler Islak* (1962) eserinde yer alan *Kurtarmak Bütün Kaygıları* şiiri şairin İkinci Yeni özelliklerini taşıyan şiirlerinden biridir. Söz konusu şiir şu şekildedir:

#### KURTARMAK BÜTÜN KAYGILARI

*Sularsa akmak birgün birgün birgün*  
*Birgün dağlara çıkmak birer birer dağlara çıkmak birgün*  
*Çıkmak çıkmak birer birer birgün dağlara dağlara birgün*  
*Birgün birer dağlara*  
*Ah nasıl dağlara birgün*  
*Ey yorgun atlar, ey geri dönenler, sayı bilmeyen çocuklar*  
*Ey birgün*  
*Çiçek açmak birgün*  
*Dağlara dağlara birer birer dağlara*

*Otları büyümek birgün*

*Birgün köyler kentler yıkanık damlar geri dönmek birgün*

*Birgün yeni dönmek*

*Birgün dağlara çıkmak birer birer çıkmak çıkmak*

*Su yürümek güneş bilmek*

*Yeniden orda otlarda orda yeniden orda orda*

*Bitkin bir gül bulmak ve geri dönenler birgün*

*Ey yorgun atlar, sayı bilmeyen çocuklar*

*Ey bütün hazır elbiseciler ey,*

*Birgün olmak, küskün keşişlerden olmamak birgün*

*Dağlara dağlara çıkmak sular köprüler sular birgün çıkmak*

*Eski kaba arabalardan inip birgün çıkmak*

*Dağlara dağlara dağlara başka hiç*

*Birgün dağlara.*

## 2.1. Şiirin Ses Haritası

Turgut Uyar'ın *Kurtarmak Bütün Kaygıları* şiiri ses olayları ve ahenk unsurları bakımından ele alındığında ilk göze çarpan tekrarlardır. Bu şiirde *birgün* 22, *dağlara* 16, *ç çıkmak* 10, *birer* kelimesi 9 defa tekrarlanmıştır. Bir ibarede kelimelerin aynı manada tekrarlanma sanatı olan tekrar sanatıyla ifadeye açıklık kazandırmanın yanı sıra tekrar edilen kelimeyle muhatabın dikkatini çekme ve bu yolla sözün tesirini artırma da sağlanır (Saraç, 2007: 196). Uyar, sürekli tekrarlarla kelimelerin okurun beyninde yankılanmasını amaçlamış böylece şiirine derinlik kazandırmıştır. Şiirde kullanılan bu tekrarlar şiire ahenk katmış ve armoni oluşturmuştur.

Tekrar sanatının ağırlıklı olarak kullanıldığı bu şiirde redif ve kafiye unsurları sıklıkla yer almıştır. Redif unsurları olarak “-mak birgün” , “-mak” ibareleri gösterilebilir. Daha çok iç kafiye unsurlarının kullanıldığı şiirde mısra sonu kafiyeler bulunmamaktadır. Şiirde ahenk unsurları olarak asonans ve aliterasyon kullanılmıştır. Aliterasyon, ünsüzlerin; asonans ünlülerin bir veya birkaç mısradaki tekrarından ibarettir (Kaplan, 2009: 199). Şiir bu ahenk unsurları bakımından ele alındığında “r, k, b, d” seslerinin aliterasyon olarak, “a, e, ü” seslerinin de asonans olarak kullanıldığı görülmektedir. Şiirin kafiye şeması çıkartılmak istendiğinde “a,a,a,b,a.....” şeklinde düzensiz bir sıralama ortaya çıkmaktadır.

## 2.2. Şiirin Şekil Yapısı

Turgut Uyar'ın bu şiiri şekil yapısı bakımından ele alındığında serbest şiir olduğu görülmektedir. Serbest şiir, bir ölçü veya kurala bağlı olamayan, düzenli bir kafiye yapısı taşımayan, mısraların kısalık ve uzunluğunun değişken olduğu şiirdir (Törenek, 2010). Dizelerin uzunlukları incelendiğinde en uzun dizinin 19, en kısa dizinin 3 heceden oluştuğu



tespit edilmiştir. Şiir, ilki dokuz, ikincisi on dört dizeden oluşan iki birim halinde şekillenmiştir.

### 2.3. Şiirde Görülen İkinci Yeni Şiiri Özellikleri

Turgut Uyar, İkinci Yeni şairi olarak kabul edilmektedir. Bu şiir İkinci Yeni şiir anlayışı bağlamında ele alındığında bu hareketin birçok özelliğini taşıdığı görülür. Editörlüğünü Ramazan Korkmaz'ın yaptığı Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı (1839-2000) eserinde İkinci Yeni şiirinin özellikleri: soyutlamaya gitmesi, imgeci olası, anlamı gizlemesi, konuşma dilini kullanmaması, folklorla kapalı olması, konu, öykü ve olay etrafında şekillenmemesi, duygu ve çağrışıma dayanarak yeni yorumlara açık olması, aydın kesime hitap etmesi, diğer sanatlarla yakın ilişki içinde olması, siyaset dışı kalması şeklinde sıralanmıştır (Korkmaz & Özcan, 2015: 286-287). Bu özellikler ışığında şiiri incelediğimizde "Ey yorgun atlar, ey geri dönenler, sayı bilmeyen çocuklar" ifadeleriyle soyutlamalara gidildiği, "dağ" ve "su" imgelerinin şiirde yer almasıyla imge kullanımına başvurulduğu görülmektedir. Şiirde konuşma diline rastlanmamakta ve soyutlamalar ve imgeler anlamı gizlemektedir. Bu da şiirin aydın kesimi hedeflediğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Şiirde folklorik unsurların kullanıldığından söz edilemez ve şiir bir konu, öykü veya olay etrafında şekillendirilmemiştir. Şiir duygulara hitap ettiği için farklı çağrışımlara yol açabilir ancak belli bir tema etrafında şekillendiği için bu çağrışımların birbirinden çok uzak olması beklenemez. Şiirde yer alan "Eski kaba arabalar, otlar, köyler kentler yıkank damlar" gibi ifadeler şiirin resim sanatından yararlandığını ifade edebilmemizi sağlamaktadır. Ayrıca şiirdeki tekrarların oluşturduğu armoni ve ahenk müzik sanatından da yararlandığını gösterir. Şiir genel olarak anlatmak istediği konu ve vermek istediği mesaj bakımından siyasi olarak nitelendirilebilir. Bu yönüyle İkinci Yeni özelliği taşımadığı düşünülebilir.

### 2.4. Şiirin Muhtevası

Uyar, bu şiire Türk şiirinde çok defa kullanılan *su* imgesiyle başlamaktadır. Karabulut (2015), çalışmasında Türk şiirinde *su* imgesinin öteden beri var olduğunu ve şairlerin bu imgeyi değişik anlamlarda kullandığını belirtir. Bu şiirde *su* imgesi "*sularsa akmak birgün birgün*" dizesinde zamanın akması anlamında kullanılmıştır. Zaman akmaktadır ve yapılması gereken şeyler vardır. Şiirin daha sonraki şu mısraları;

"Birgün dağlara çıkmak birer birer dağlara çıkmak birgün  
Çıkmak çıkmak birer birer birgün dağlara dağlara birgün  
Birgün birer dağlara  
Ah nasıl dağlara birgün"

dağ imgesinin yoğun olarak kullanıldığı mısralardır. Gökşen ve Gökşen yaptıkları çalışmada dağ imgesinin Türk edebiyatında çok kullanılan bir imge olduğunu belirtmiştir. Dağların sığınacak ve güç kazanılacak bir yer olarak ifade edildiği Dadaloğlu'nun ünlü mısraları;

"Hakkımızda devlet ferman vermiş  
Ferman padişahın dağlar bizimdir"

dağları var olan sistemle ve yönetimle sorunu olanların gidebileceği adres olarak göstermektedir (Gökşen & Gökşen, 2016). Turgut Uyar da, yukarıdaki mısralarda dağları belli bir amacı hedefleyen ideale ulaşmak için gidilmesi gereken yer olarak ifade etmektedir. Bu mısralardaki “*birer birer*” ifadeleri ise bu ideali hedefleyen kişilerin topluluk halinde değil birer birey olarak kabul edilmesi gerektiğini göstermektedir. Yani kişiler sürü psikolojisi ile değil kendi düşünceleri ile hareket etmelidir. Sonuç olarak zaman geçmektedir, yapılması gereken şeyler vardır ve bunları yapabilmek için gereken gücün kazanılacağı adres her bireyin kendi kararıyla çıkacağı dağlardır.

“*Ey yorgun atlar, ey geri dönenler, sayı bilmeyen çocuklar*” dizesiyle bir ülkeye ulaşma çabasında çeşitli nedenlerle başarısız olan kişilere işaret edilmektedir. “*Yorgun atlar*” ifadesi ile bir dava uğruna emek sarf eden kişilerden ümitlerini yitiren ve eski gayretlerini gösteremeyenler kastedilmektedir. Bunlar, davalarına olan inançlarını yitirmişlerdir ve artık sadece olan biteni seyretmektedir. “*Geri dönenler*” ise “*Yorgun atlar*”dan daha kötü durumda olanları imgelemektedir. Bunlar ülkelerine, davalarına ve ideallerine sırt dönen kimselerdir. Bunu para, mevki veya rahatları için yapan kişilerdir. “*Sayı bilmeyen çocuklar*” ifadesiyle ise bir ülkü uğruna hareket eden “*bir*”lerin birleşerek oluşturacağı gücü fark edemeyen insanlar belirtmeye çalışılmıştır. Bireyler, bir amaç için tek başlarına hareket ettiklerinde ellerinden çok az şey gelir ancak birleşip gayret sarf ederlerse birçok olmazı olur kılabilirler.

“*Ey birgün*” dizesi bir ülkeyi, bir hedefi simgelemektedir. “*Çiçek açmak birgün*” dizesi ise bu ülkeye ulaşmayı imgeler. Şair bu iki mısradan sonra kullandığı “*Dağlara dağlara birer birer dağlara*” dizesi ile bu amaca ulaşmanın yolunu göstermektedir. “*Otları büyümek birgün*” ile şair bir hedefe ulaşmak için bir araya gelen insanların çoğalıp güç oluşturabileceğini anlatmaktadır. “*Birgün köyler kentler yıkanık damlar geri dönmek birgün*” ve “*Birgün yeni dönmek*” dizeleri oluşan bu gücün “*köyler kentler yıkanık damlar*” ifadeleriyle kastedilen toplumun bütün kesimlerini değiştireceğini belirtmektedir. Şair “*Su yürümek güneş bilmek*” mısrasında “*Su yürümek*” ifadesi ile canlanmayı, yeniden hayat bulmayı imgelemekte “*güneş bilmek*” ifadesiyle de ideallere ulaşmayı hedeflemektedir.

Şair “*Yeniden orda otlarda orda yeniden orda orda*” dizesi ile bir ideal için harekete geçen insanların “*otlarda*” yani bir arada bulunmayı amaç edinmeleri gerektiğini anlatmaya çalışmaktadır. Bundan sonra gelen;

*Bitkin bir gül bulmak ve geri dönenler birgün*

*Ey yorgun atlar, sayı bilmeyen çocuklar*

mısraları ise hedeflenen gayeye ulaşamamanın sebepleri sıralanmaktadır. “*Bitkin bir gül*” davası uğruna yola çıkanlardan ümitsizliğe kapılıp artık çaba sarf etmeyen kimseleri göstermektedir. “*Geri dönenler*” ise bazı sebeplerden ötürü ülküsüne sırt çevirenleri imgelemektedir. Şair daha önce de kullandığı “*yorgun atlar*” ve “*sayı bilmeyen çocuklar*” terkiplerini vermek istediği mesajı pekiştirmek için kullanır. “*Ey bütün hazır elbiseçiler ey*” dizesi herhangi bir ülküsü olmayan, kendisi için uygun görülen kalıba girme eğiliminde olan

kişilere eleştiri niteliğindedir. Şair, “ey” nidasını bu mısranın hem başında hem sonunda kullanarak bu insanlara ulaşmayı amaçlamaktadır.

Şair, öz eleştiri mahiyetinde olan “*Birgün olmak, küskün keşişlerden olmamak birgün*” ve “*Eski kaba arabalardan inip birgün çıkmak*” dizelerinde davaya küsülmemesi gerektiğini ve günün şartlarına uymayan yöntem ve fikirlerden arınmanın elzem olduğunu savunmaktadır. Bu iki mısranın arasına konulan “*Dağlara dağlara çıkmak sular köprüler sular birgün çıkmak*” dizesi ise karşılaşılabilecek engelleri “su”, “köprü” imgeleri ile göstermektedir. Son iki mısradaki şair, yine dağları yani başkaldırıyı hedef olarak belirlemekte “*başka hiç*” ifadesiyle amaca ulaşmanın tek yolunun bu olduğunu vurgulamaktadır.

### Sonuç

İkinci Yeni şairi olarak görülen Turgut Uyar, şiir hayatının ilk yıllarında dönemin hâkim şiir hareketi olan Garip Hareketi’nin etkilerinin görüldüğü şiirler yazmıştır. İlk iki eseri *Arz-ı Hal* ve *Türkiyem* bu hareketin özelliklerini taşıyan eserlerdir. 1950’li yıllardan sonra şiir anlayışında değişimlere giden Uyar, İkinci Yeni şiir anlayışına paralel şiirler yazmıştır. Yazdığı eserlerin bu şiir hareketiyle uyumu onun İkinci Yeni şairi olarak kabul edilmesini sağlamıştır.

Bu çalışmada incelenen “*Kurtarmak Bütün Kaygıları*” şiiri Uyar’ın 1962 yılında yayımlanan *Tütünler Islak* eserinde yer almaktadır. Şiir incelendiğinde İkinci Yeni şiirinin hemen hemen bütün özelliklerini yansıttığı anlaşılmaktadır. Şiirde kullanılan kapalı anlatım, soyutlamalar, imgeler; diğer sanatlardan faydalanma, folklor unsurlarına başvurulmaması buna delil olarak gösterilebilir. Ancak Uyar’ın bu şiiri siyasi sayılabilecek bir mesaj içermektedir. Bu açıdan bu hareketle uyumsuz olduğu söylenebilir.

Bu şiir, Uyar’ın şiirimizde öteden beri başvurulan tekrar sanatını yoğun bir şekilde kullandığı bir şiirdir. Kullanılan tekrarlar hem okuyucunun dikkatini canlı tutmakta hem de şiire derinlik katmaktadır. Okurun beyninde yankılanan tekrarlar şiirin anlatmak istediği şeyin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Tekrarların oluşturduğu ahenk ise okura şiirsel bir haz vermektedir. Anlam olarak kapalı olan şiir, tekrarlar sayesinde verdiği hazla şiir sanatına ilgi duyan okurların dikkatini çekebilmektedir.

“*Kurtarmak Bütün Kaygıları*” şiiri, okura şiirsel bir haz vermekten öte onda bir düşünce ve duygu uyandırmak amacıyla yazılmıştır. Bu duygu var olan düzene karşı çıkma hissi düşünce ise bu düzenin değiştirilmesidir. Uyar, bu duygu ve düşünceyi taşıyan kişilerin birleşerek bir güç oluşturabileceğini böylece amaçlarına ulaşabileceklerini anlatmaya çalışmaktadır. Ancak bunun bazı şartları vardır. Bunlar özeleştiri yapmak, ümitsizliğe kapılmamak, birlikteliğin getireceği güce inanmak ve belli bir kalıba girmeyi reddetmektir. Bu bağlamda şiirin ajitasyona açık bir şiir olduğu görülmektedir.

**Kaynakça**

- Aksan, D. (1993). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*, Şafak Yayınları, Ankara.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Kök Yayıncılık.
- Bezirci, A. (1996). *İkinci yeni olayı*. Evrensel Basım Yayın.
- Gökşen, C., & Gökşen, R. (2016). "Dağ"ın Türkülere Mitik Bir Öge Olarak Yansıması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (57), 1599-1618.
- Kaplan, M. (2009). *Tevfik Fikret Devir-Sahsiyet-Eser*, 12. bs., Dergâh Yay.
- Karaca, A. (2010). *İkinci yeni poetikası* (Vol. 42). Hece Yayınları.
- Karabulut, M. (2015). İmge ve Cumhuriyet Dönemi Türk Şiirinde 'Su' İmgesi. *Littera Turca*, 1, 65-84.
- Korkmaz, R., & Özcan, T. (2015). Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı, 1839-2000. İçinde R. Korkmaz (Ed), *Cumhuriyet Dönemi Türk Şiiri* (ss. 237-340). Grafiker Yayınları.
- Oktay, A. (2001). *Şairin Kanı (Yazınsal Eleştiriler-1)*. Yapı Kredi Yayınları.
- Saraç, A. Y. (2007). *Klasik Edebiyat Bilgisi Belâgat*. 3F Yayınevi.
- Törenek, M. (2010). Şiirimizde yenileşme süreci ve serbest şiir. *Turkish Studies*, 5(2), 13-49.
- Uyar, T. (1962). *Tütünler Islak*, Dost Yayınları.



## 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu Bakımından Değerlendirilmesi

### *Evaluation of Writing Activities in the 8th Grade Turkish Textbook in Terms of Suitability for Creative Writing*

Bünyamin SARİKAYA<sup>1a</sup>

<sup>a</sup> Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muş, Türkiye

ORCID: 0000-0002-8393-7127

b.sarikaya@alparslan.edu.tr

#### Anahtar Kelimeler:

- 1.Yazma,
- 2.Yaratıcı yazma,
- 3.Etkinlik,
- 4.Ders kitabı

#### Keywords:

- 1.Writing,
- 2.Creative writing
- 3.Activity,
- 4.Textbook/coursebook

#### Geliş Tarihi:

01.06.2021

#### Kabul Tarihi:

09.06.2021

#### Yayın Tarihi:

30.06.2021

#### Öz

Bu araştırmada ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yaratıcı yazmaya uygunluğunun değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında 2019-2020 eğitim - öğretim yılından itibaren okutulan ve MEB tarafından yayımlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinlikleri incelenmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak alan yazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen "Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. 8 tema, 24 okuma metni ve toplam 192 etkinliğin incelendiği çalışmada toplam yazma etkinliği sayısının 54 olduğu saptanmıştır. 54 yazma etkinliğinden 20'sinin (% 37,03) yaratıcı yazmaya doğrudan uygun olduğu, 19'unun (% 35,18) kısmen uygun olduğu ve 15'inin (% 27,77) ise uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar alan yazında benzer konuda yapılmış diğer çalışmaların sonuçlarıyla tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

#### Abstract

In this research, it is aimed to evaluate the appropriateness of the writing activities in the 8th grade Turkish textbook for creative writing. Within the scope of the study, the writing activities in the 8th grade Turkish textbook, which has been taught since the 2019-2020 academic year and published by the Ministry of National Education, were examined. In the study in which the qualitative research method was used, the data were collected through document analysis. In the study, "The Appropriateness of Writing Activities for Creative Writing Form" developed by the researcher in line with the literature review and expert opinions was used as a data collection tool. In the analysis of the data, the descriptive analysis technique was used. In the study in which 8 themes, 24 reading texts and a total of 192 activities were examined, it was determined that the total number of writing activities was 54. It was concluded that 20 (37.03%) of the 54 writing activities were directly suitable for creative writing, 19 (35.18%) were partially suitable and 15 (27.77%) were not. The results obtained in the study were discussed with the results of other studies on the same subject in the literature and suggestions were presented.

**Atıf:** Sarıkaya, B. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yaratıcı yazmaya uygunluğu bakımından değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 79-94.

**Citation:** Sarıkaya, B. (2021). Evaluation of writing activities in the 8th grade turkish textbook in terms of suitability for creative writing. *Muş Alparslan University Faculty of Education Journal*, 1(1), 79-94.

<sup>1</sup> Sorumlu yazar/Corresponding author

## Giriş

Türkçe eğitiminin temel dil becerilerinden biri yazma becerisidir. Bu beceri sadece Türkçe eğitiminde değil tarih boyunca tüm insanlığın gelişiminde son derece önemli bir rol oynamıştır. Çeşitli formlarla günümüze kadar bir gelişim ve değişim halinde ulaşan bu becerinin tanımı da farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Söz gelimi “bilginin elde edilmesi ve bilginin ifade edilmesi ile ilgili süreçlerden oluşan bir beceri” (Carter vd., 2002); “duygu, düşünce istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması” (Özbay, 2009: 115); “birtakım sembollerle, duygu, düşünce, istek ve tasarıların anlatılması ve insanın kendini tam ve doğru bir biçimde ifade ederek insanlarla sağlıklı iletişim kurmasında önemli bir anlatım aracı” (Özdemir, 2008: 28); “düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmek” (Akyol, 2000: 146); “bilinçle bilinçaltının birleşip bütünleşmesine yardımcı olan bir tür ruhsal-sinirsel kas etkinliği” (Covey, 2006: 153) biçimlerinde tanımlanmıştır. Yazma becerisi aynı zamanda yaratıcılık da gerektiren bir kavramdır. Bu bağlamda çalışmada yaratıcılık kavramına yer vermenin de yararlı olduğu düşünülmektedir.

Yaratıcılık, özgün buluşlar ortaya koyma becerisidir (Dikici, 2001). Bilinen şeylerden yepyeni bir şey çıkarmak, yeni, özgün birleşime (sentez) varmak, birtakım sorunlara yeni çözüm yolları bulmak (San, 2008: 15); veya bilinenin, alışılmış ve kalıplaşmış olanın tam karşıtı olan bir davranış biçimi, düşünme süreci ya da yeni bir ürün ortaya koyma becerisidir (Koray, 2004: 2). Yaratıcılık aynı zamanda dünyaya yeni ürünler ya da düşünceler sunabilmek de demektir (Noyanalpan, 1993; akt: Yenilmez ve Yolcu, 2007: 96). Öte yandan Robinson (2008: 131) ise yaratıcılığın zekânın bir işlevi olduğunu, çok çeşitli biçimlerinin de bulunduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda ona göre yaratıcılık, insan zekâsının etkin bir biçimde katıldığı tüm faaliyetlerde mümkündür.

Yaratıcılığın çeşitli aşamaları bulunmaktadır. Copley, (2001; akt: Yaman ve Yalçın, 2005: 44) bu aşamaları şu şekilde sıralamaktadır:

- Var olan bir problemi tanıma,
- İlgili fikirlerden çeşitlilikler üretme,
- Olası ürünlerin değerlendirilmesini yapma,
- Problemin çözümünü sağlayan uygun sonuçları taslak haline getirme.

Yaratıcılık kavramının etkilediği veya iç içe olduğu kavramlardan biri de yazma becerisidir. Bu bağlamda alan yazında yaratıcı yazma olarak ifade edilen bu kavram hakkında da bilgi sunmak gerekir.

Yaratıcı yazma, bireyin yazma eylemini içten bir şekilde tanıması ve sürdürmesi sürecidir. Bu beceri için bütün kişilerin farklı yetenekleri ve seviyeleri bulunmaktadır (Hui, 2007). Benzer düşünceleri Özer ve Şahan (2011) da çalışmalarında dile getirmişlerdir. Onlara göre de yaratıcı yazma kişilerin farklı şekillerde duyuşsal ve zihinsel anlamda yazmaya

istekli olma halleridir. Bu yazma etkinliğinin temel amacı; öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sıkıcı, tekrarlayan, sıradan bir yazıdan ziyade özgün, akıcı ve ilginç bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktır.

Oral'e göre (2008) yaratıcı yazma, öncelikle bir kişinin herhangi bir konu hakkında fikir ve düşüncelerini ortaya koyması ve özgün, akıcı fikirler üreterek kâğıda dökmesi işidir. Sarıkaya (2020: 45) yaratıcı yazmayı "bireyin hayal dünyası aracılığıyla duygu ve düşüncelerini herhangi bir engel olmadan ve yeni bir ürün ortaya koyduğu yazma yaklaşımı" olarak tanımlamıştır.

Yaratıcı yazmanın insan hayal dünyasını harekete geçirdiği düşünüldüğünde birçok yararının da olduğu söylenebilir. Yaratıcı yazmanın faydaları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Karadağ Yılmaz ve Erdoğan, 2019):

- Yaratıcı yazma öğrencilere hayal güçlerini dilediği şekilde kullanılmaktadır.
- Öğrenciler yazıda neyin değil nasıldır önemli olduğunu kavramaktadırlar.
- Yaratıcı yazma çalışmaları sözcüklerin kavranması yönünden gelişim sağlamaktadır.
- Yaratıcı yazma çalışmaları bireyin kendini tanıyabilmesine katkı sağlamaktadır.
- Yaratıcı yazma, yazma endişesini gidermektedir.
- Yaratıcı yazma, yazmaya yönelik özgüveni artırmaktadır.
- Yaratıcı yazma, yazma hakkında düşünceleri iyi yönde etkilemektedir.
- Yaratıcı yazma, yaratıcılığın gelişmesini sağlamaktadır.
- Yaratıcı yazma, yazılı anlatım yeteneklerini artırmaktadır.
- Yaratıcı yazma, düşünme yetisini artırmaktadır.

Yazma becerisi Türkçe eğitiminin temel dil becerileri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle ilköğretim aşamasında öğrencilerin en fazla ders kitaplarıyla iç içe olduğu düşünüldüğünde bu kitaplarda yer alan etkinliklerin de öğrencilerin dilsel ve bilişsel becerilerini geliştirici özellikte olması gerekir. Bu bağlamda alan yazın incelendiğinde yaratıcı yazmayla ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı saptanmıştır. Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan kazanımların yaratıcı yazma bağlamında değerlendirildiği çalışmalar (Bulut ve Çiftçi, 2014; Uyğun ve Çetin, 2020; Sarıkaya, 2020); Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar (Maltepe, 2006; Temizkan, 2010; Demir, 2012); ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirildiği çalışmalar (Öztürk, 2007; Beydemir, 2010; Ak, 2011; Kırmızı, 2011; Yüksel, 2016); Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin yaratıcı yazma bağlamında değerlendirildiği çalışmalar (Çarkıt, 2019; Uyğun, 2019) bulunmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerisi bağlamında değerlendirildiği çok az çalışma bulunmaktadır. Çalışmanın bu açıdan alan yazına katkı sunması beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmada

ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yaratıcı yazmaya uygunluğunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli/ Deseni

“8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerini Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu Bakımından Değerlendirmeyi” amaçlayan bu çalışma nitel araştırma deseninde yapılandırılmıştır. “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı nitel araştırmalarda algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması amaçlandığından” (Yıldırım ve Şimşek, 2008) çalışmaya en uygun yöntemin nitel araştırma olduğu düşünülmektedir.

#### İncelenen Dokümanlar/Araştırma Materyali

Araştırmada incelenen materyal 2019-2020 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’dır.

Adı	Yayın Evi	Basım Yılı	Okutulduğu Öğretim Yılı	Yazar/ları	Metin Sayısı
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı 8	MEB	2019	2019-2020	Hilal Eselioğlu Sıdıka Set Ayşe Yücel	24

#### Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda verilerin toplanması işleminde gözlem, görüşme ve doküman incelemesi olmak üzere üç veri toplama tekniğinden yararlanılmaktadır. Doküman incelemesi, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analiz edilmesidir. Bu materyaller; kitap, dergi, gazete, arşiv, mektup, resmi yayın ve istatistikler olabileceği gibi konuyla ilgili film, video veya fotoğraflar da olabilir (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Bu çalışmada da verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak alan yazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu Formu” kullanılmıştır.

#### Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Bu yaklaşımda elde edilen veriler, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur: 1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma. 2. Oluşturulan çerçeveye göre verilerin



işlenmesi. 3. Bulguların tanımlanması. 4. Bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224).

Veriler analiz edilirken üç alan uzmanı değerlendirmelerini özgürce yapmışlardır. Daha sonra bir araya gelinmiş ve görüşler karşılaştırılmıştır. Araştırmada güvenilirlik için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü [ $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$ ] kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda çalışmanın güvenilirliği % 88 olarak tespit edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) araştırmalarda güvenilirlik için % 70'in geçerli bir oran olduğunu ifade etmişlerdir.

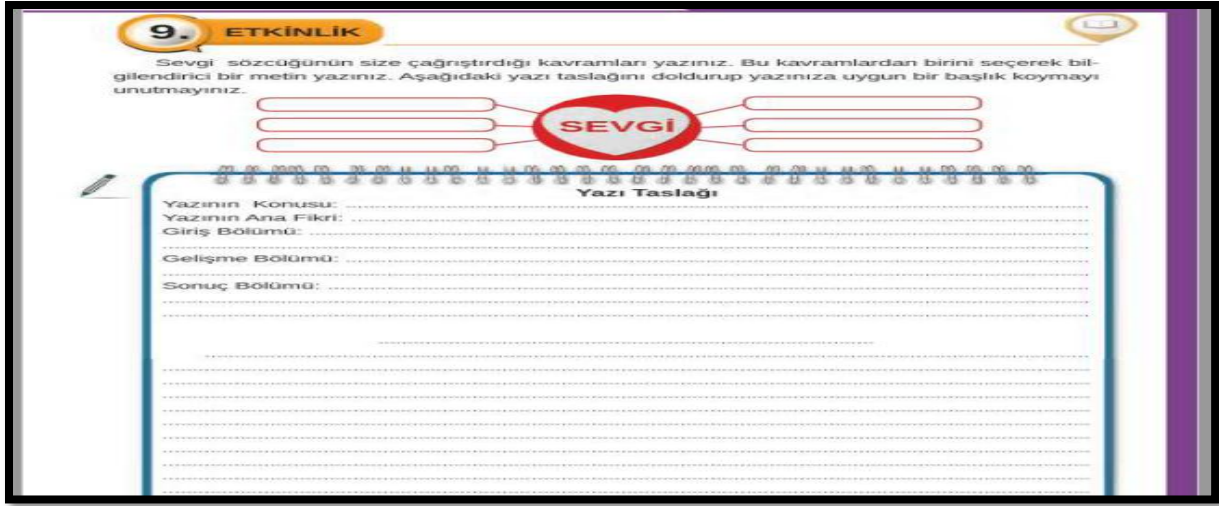
### Bulgular

Çalışma kapsamında ulaşılan bulgular her bir tema, ilgili temadaki metin isimleri, metinlerdeki toplam etkinlik sayıları, metinlerdeki toplam yazma etkinlikleri ve bu yazma etkinliklerinin yaratıcı yazmaya uygunluk durumu bağlamında tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 1.** "Erdemler" Temasındaki Metinlerde Yer Alan Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu

Metin Adı	Metindeki Toplam Etkinlik Sayısı	Metindeki Yazma Etkinliği Sayısı	Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluk Durumu		
			Evet	Kısmen	Hayır
İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine	9	4	2	2	-
Kaşığı	8	2	1	1	-
İnsanla Güzel	8	3	1	2	-
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>

Tablo 1 incelendiğinde "Erdemler" temasındaki metinlerde toplam 25 etkinlik bulunduğu bunlardan 9'unun ise yazma etkinliği olduğu görülmektedir. Yazma etkinliklerinin 4'ünün yaratıcı yazmaya doğrudan uygun olduğu 5'inin ise kısmen uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu temada yer alan ve yaratıcı yazmaya uygun olduğu düşünülen bir yazma etkinliği örneği aşağıda verilmiştir.

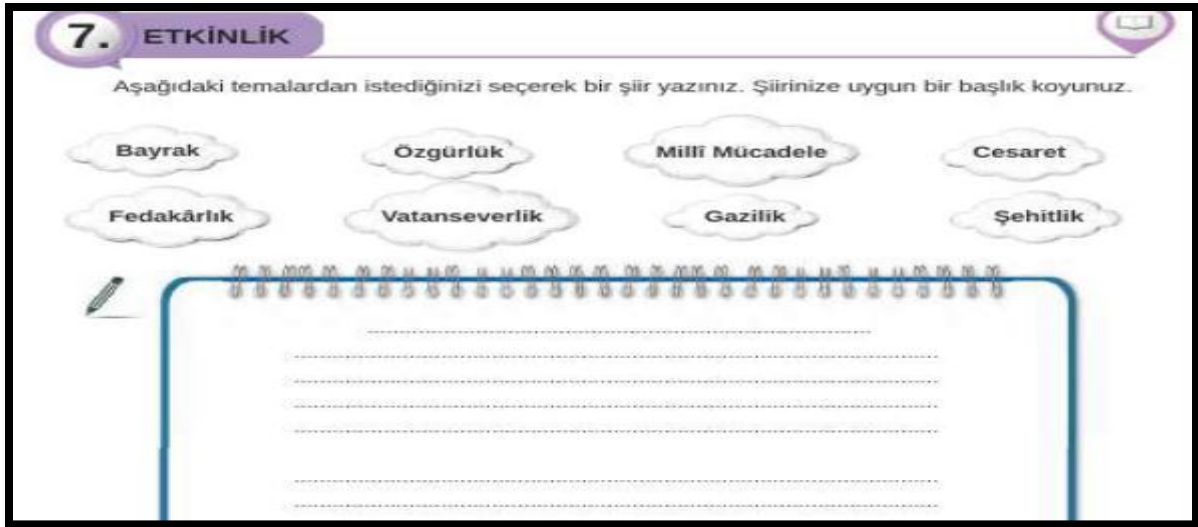


Şekil 1. Erdemler Temasında Yer Alan Bir Etkinlik

**Tablo 2.** "Milli Mücadele ve Atatürk" Temasındaki Metinlerde Yer Alan Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu

Metin Adı	Metindeki Toplam Etkinlik Sayısı	Metindeki Yazma Etkinliği Sayısı	Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluk Durumu		
			Evet	Kısmen	Hayır
Bayrağımızın Altında	7	2	1	1	-
Atatürk ve Müzik	7	1	-	1	-
Kınalı Ali'nin Mektubu	8	2	1	-	1
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

Tablo 2 incelendiğinde "Milli Mücadele ve Atatürk" temasındaki metinlerde toplam 22 etkinlik bulunduğu bunlardan 5'inin ise yazma etkinliği olduğu görülmektedir. Yazma etkinliklerinin 2'sinin yaratıcı yazmaya doğrudan uygun olduğu 2'sinin kısmen uygun olduğu 1'nin ise uygun olmadığı tespit edilmiştir. Bu temada yer alan ve yaratıcı yazmaya uygun olduğu düşünülen bir yazma etkinliği örneği aşağıda verilmiştir.



Şekil 2. Milli Mücadele ve Atatürk Temasında Yer Alan Bir Etkinlik

**Tablo 3.** "Bilim ve Teknoloji" Temasındaki Metinlerde Yer Alan Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu

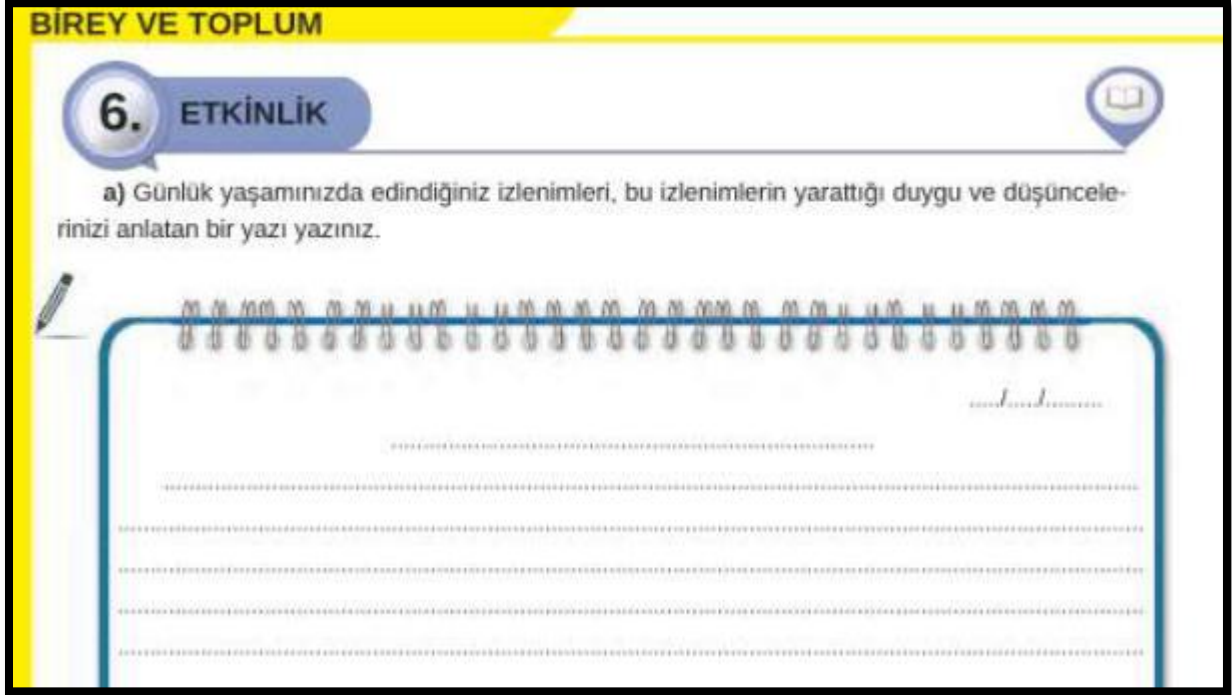
Metin Adı	Metindeki Toplam Etkinlik Sayısı	Metindeki Yazma Etkinliği Sayısı	Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluk Durumu		
			Evet	Kısmen	Hayır
Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	10	2	1	1	-
Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri	8	1	-	1	-
Parktaki Bilim	8	2	1	-	1
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

Tablo 3 incelendiğinde "Bilim ve Teknoloji" temasındaki metinlerde toplam 26 etkinlik bulunduğu bunlardan 5'inin ise yazma etkinliği olduğu görülmektedir. Yazma etkinliklerinin 2'sinin yaratıcı yazmaya doğrudan uygun olduğu 2'sinin kısmen uygun olduğu 1'nin ise uygun olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4.** "Birey ve Toplum" Temasındaki Metinlerde Yer Alan Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu

Metin Adı	Metindeki Toplam Etkinlik Sayısı	Metindeki Yazma Etkinliği Sayısı	Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluk Durumu		
			Evet	Kısmen	Hayır
Kaldırımlar	7	1	-	1	-
Portakal	7	2	1	-	1
Dilimiz Kuşatma Altında	8	2	1	1	-
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

Tablo 4 incelendiğinde “Birey ve Toplum” temasındaki metinlerde toplam 22 etkinlik bulunduğu bunlardan 5’inin ise yazma etkinliği olduğu görülmektedir. Yazma etkinliklerinin 2’sinin yaratıcı yazmaya doğrudan uygun olduğu 2’sinin kısmen uygun olduğu 1’inin ise uygun olmadığı tespit edilmiştir. Bu temada yer alan ve yaratıcı yazmaya uygun olduğu düşünülen bir yazma etkinliği örneği aşağıda verilmiştir.



Şekil 3. Birey ve Toplum Temasında Yer Alan Bir Etkinlik

Tablo 5. “Zaman ve Mekân ” Temasındaki Metinlerde Yer Alan Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu

Metin Adı	Metindeki Toplam Etkinlik Sayısı	Metindeki Yazma Etkinliği Sayısı	Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluk Durumu		
			Evet	Kısmen	Hayır
Eşref Saat	7	3	1	1	1
Türkiye	7	3	1	1	1
Peri Bacaları	7	2	1	-	1
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Tablo 5 incelendiğinde “Zaman ve Mekân” temasındaki metinlerde toplam 21 etkinlik bulunduğu bunlardan 8’inin ise yazma etkinliği olduğu görülmektedir. Yazma etkinliklerinin 3’ünün yaratıcı yazmaya doğrudan uygun olduğu 2’sinin kısmen uygun olduğu 3’ünün ise uygun olmadığı tespit edilmiştir. Bu temada yer alan ve yaratıcı yazmaya uygun olduğu düşünülen bir yazma etkinliği örneği aşağıda verilmiştir.

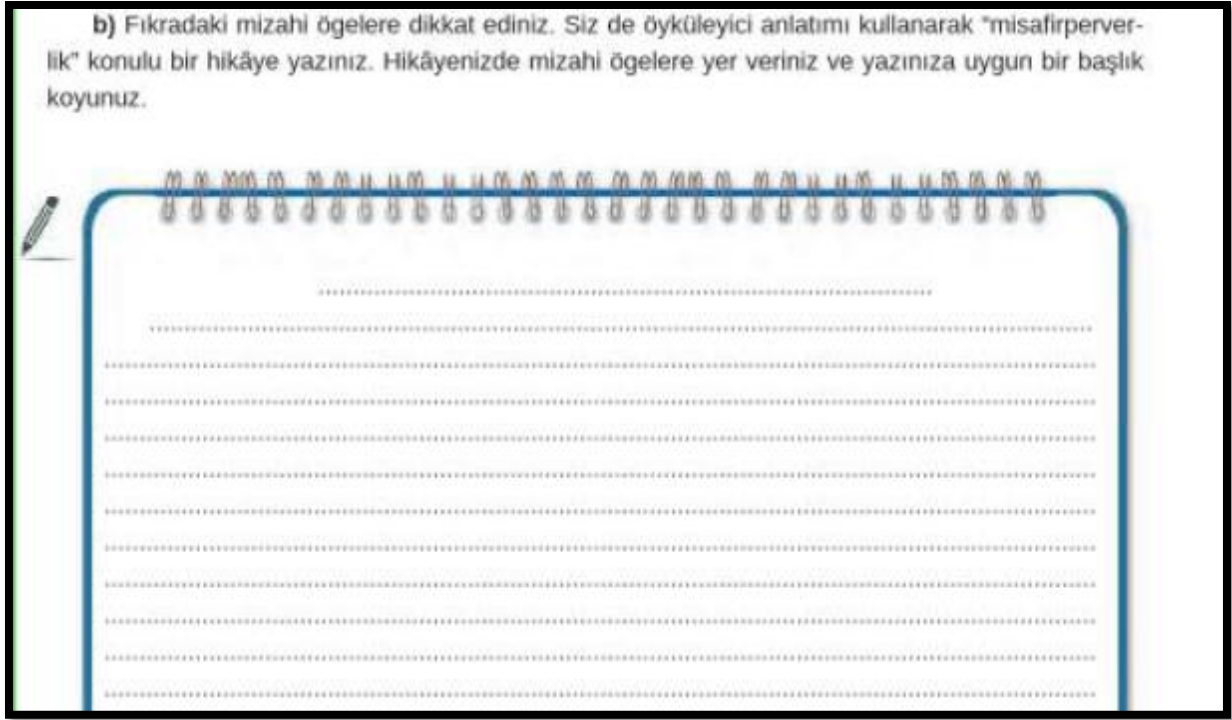


Şekil 4. Zaman ve Mekân Temasında Yer Alan Bir Etkinlik

**Tablo 6.** "Milli Kültürümüz" Temasındaki Metinlerde Yer Alan Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu

Metin Adı	Metindeki Toplam Etkinlik Sayısı	Metindeki Yazma Etkinliği Sayısı	Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluk Durumu		
			Evet	Kısmen	Hayır
Göç Destanı	9	3	1	1	1
Vatan Sevgisini İçten Duyanlar	10	1	-	1	-
Bir Fincan Kahve	7	1	-	1	-
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

Tablo 6 incelendiğinde "Milli Kültürümüz" temasındaki metinlerde toplam 26 etkinlik bulunduğu bunlardan 5'inin ise yazma etkinliği olduğu görülmektedir. Yazma etkinliklerinin 1'inin yaratıcı yazmaya doğrudan uygun olduğu 3'ünün kısmen uygun olduğu 1'inin ise uygun olmadığı tespit edilmiştir. Bu temada yer alan ve yaratıcı yazmaya uygun olduğu düşünülen bir yazma etkinliği örneği aşağıda verilmiştir.

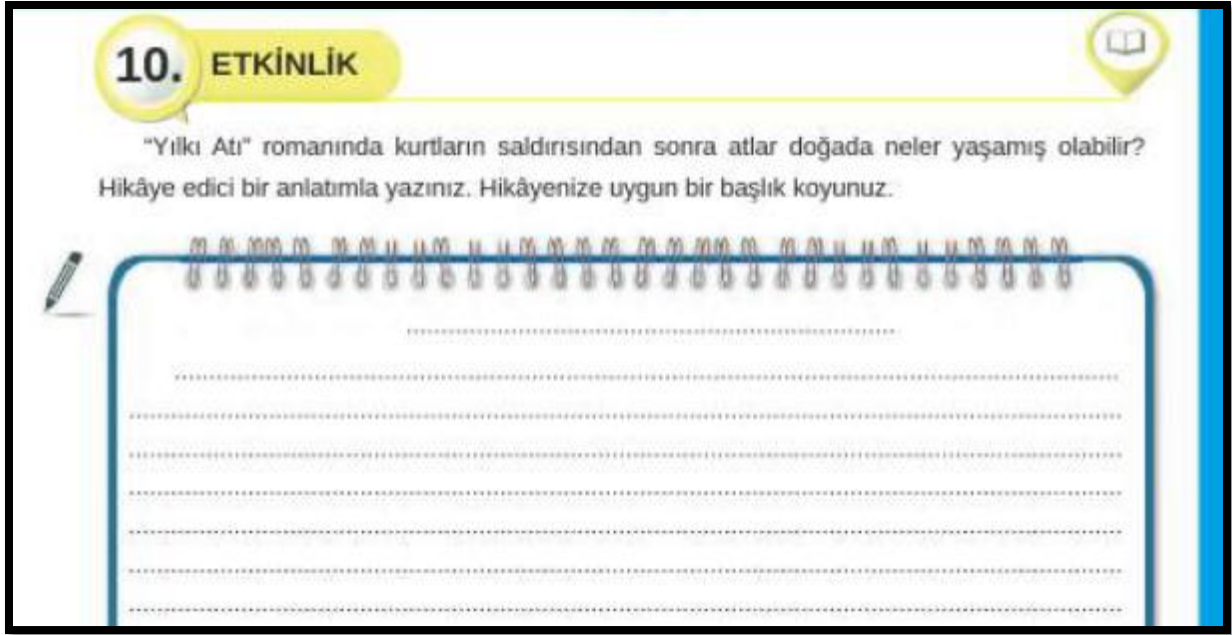


Şekil 5. Milli Kültürümüz Temasında Yer Alan Bir Etkinlik

Tablo 7. "Doğa ve Evren" Temasındaki Metinlerde Yer Alan Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu

Metin Adı	Metindeki Toplam Etkinlik Sayısı	Metindeki Yazma Etkinliği Sayısı	Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluk Durumu		
			Evet	Kısmen	Hayır
Yılkı Atı	10	3	1	-	2
Rüzgâr	8	3	1	1	1
Gündüzünü Kaybeden Kuş	8	3	1	1	1
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>

Tablo 7 incelendiğinde "Doğa ve Evren" temasındaki metinlerde toplam 26 etkinlik bulunduğu bunlardan 9'unun ise yazma etkinliği olduğu görülmektedir. Yazma etkinliklerinin 3'ünün yaratıcı yazmaya doğrudan uygun olduğu 2'sinin kısmen uygun olduğu 4'ünün ise uygun olmadığı tespit edilmiştir. Bu temada yer alan ve yaratıcı yazmaya uygun olduğu düşünülen bir yazma etkinliği örneği aşağıda verilmiştir.



Şekil 6. Doğa ve Evren Temasında Yer Alan Bir Etkinlik

Tablo 8. “Vatandaşlık” Temasındaki Metinlerde Yer Alan Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu

Metin Adı	Metindeki Toplam Etkinlik Sayısı	Metindeki Yazma Etkinliği Sayısı	Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluk Durumu		
			Evet	Kısmen	Hayır
Haritada Bir Nokta	9	2	1	-	1
Yaşamaya Dair	7	2	1	1	-
Kalbim Rumeli’de Kaldı	8	4	1	-	3
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>

Tablo 8 incelendiğinde “Vatandaşlık” temasındaki metinlerde toplam 24 etkinlik bulunduğu bunlardan 8’inin ise yazma etkinliği olduğu görülmektedir. Yazma etkinliklerinin 3’ünün yaratıcı yazmaya doğrudan uygun olduğu 1’inin kısmen uygun olduğu 4’ünün ise uygun olmadığı tespit edilmiştir. Bu temada yer alan ve yaratıcı yazmaya uygun olduğu düşünülen bir yazma etkinliği örneği aşağıda verilmiştir.





Şekil 7. Vatandaşlık Temasında Yer Alan Bir Etkinlik

Tablo 9.8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu

Kitaptaki Tema Sayısı	Kitaptaki Metin Sayısı	Kitaptaki Toplam Etkinlik Sayısı	Kitaptaki Toplam Yazma Etkinliği Sayısı	Kitaptaki Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluk Durumu		
				Evet	Kısmen	Hayır
8	24	192	54	20	19	15
			% 100	% 37,03	% 35,18	% 27,77

Tablo 9 incelendiğinde 8.sınıf Türkçe ders kitabında 8 tema, 24 okuma metni ve 192 etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Toplam 192 etkinliğin 54'ü yazma etkinliğidir. Yazma etkinlikleri toplam etkinliklerin %28,12'sini oluşturmaktadır. Öte yandan toplam 54 yazma etkinliğinden 20'sinin (% 37,03) yaratıcı yazmaya doğrudan uygun olduğu, 19'unun (% 35,18) kısmen uygun olduğu ve 15'inin (% 27,77) ise uygun olmadığı görülmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yazma becerisi, kişinin duygu, düşünce ve izlenimlerini sistematik bir şekilde kaleme dökmesi olarak tanımlanabilir. Yaratıcı yazma ise, “öğrencilerin sıra dışı, dikkat çekici ve çeşitli konularda düşüncelerini, duygularını, hayal gücünü kullanarak istediği şekilde yazabilmesidir” (Aydın, 2019). Bu bağlamda yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrenciye birçok açıdan faydası bulunmaktadır. Öğrenciler, yazarken kendini tanıma süreci içine girer; düşüncelerinin değerli olduğunu hisseder, yazma öz güveni ve özgürlüğüne sahip olur (Aydın ve Kaya, 2021). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerinde en fazla metinlerde yer alan etkinliklerle dersi işlediği düşünüldüğünde etkinliklerin öğrencilerin bu becerisini geliştirmesi de önemlidir. Etkinliklerin yanı sıra öğretmenin de öğrencilerin yaratıcı yazma



becerilerine katkıda bulunması gerekir. Oral (2008) yaratıcı yazma sürecinde öğretmenlerin temel görevlerinden birinin de öğrencileri düşündürüp yazmaya istekli hale getirmek olduğunu belirtir.

Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yaratıcı yazmaya uygunluk açısından değerlendirildiği bu çalışmada 8 tema, 24 okuma metni ve toplam 192 etkinlik incelenmiş ve çalışmada toplam yazma etkinliği sayısının 54 olduğu saptanmıştır. 54 yazma etkinliğinden 20'sinin (% 37,03) yaratıcı yazmaya doğrudan uygun olduğu, 19'unun (% 35,18) kısmen uygun olduğu ve 15'inin (% 27,77) ise uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler, yazma etkinlikleri içerisinde yaratıcı yazma etkinliklerine nispeten iyi oranda yer verildiğini göstermektedir. Kısmen uygun olan etkinliklerin oranı da (%35, 18) düşünüldüğünde bu verinin daha anlamlı hale geldiği anlaşılmaktadır. Uyğun (2019), 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki yazma kazanımlarının ve Türkçe ders kitaplarındaki (5., 6., 7. ve 8. sınıf) etkinliklerin yaratıcı yazma becerisine uygunluğunu incelediği çalışmasında Türkçe ders kitaplarında toplam 185 yazma etkinliği olduğunu bunlardan da 78'inin yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye uygun nitelikte olduğunu saptamıştır.

Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise yaratıcı yazmaya uygun etkinliklerin ders kitabındaki bütün temalarda yer almış olmasıdır. Temalar bazında düzensiz bir dağılım olsa da her temada yaratıcı yazma etkinliğine doğrudan uygun en az bir etkinlik olması da önemlidir. Çarkıt (2019: 1), 5. sınıf Türkçe ders kitabı yazma etkinliklerinin yaratıcı yazma bağlamında değerlendirdiği çalışmasında benzer sonuca ulaşmıştır. İlgili çalışmada bütün temalarda yaratıcı yazma çalışmalarına yer verildiği, temalara göre yaratıcı yazma etkinliklerinin düzensiz bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan kazanımları gerçekleştirecek özellikte olması gerekir. Bu bağlamda alan yazında Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğunu inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bulut ve Çiftçi (2014) 2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğunu inceledikleri çalışmalarında uzman görüşü sonucunda 42 yazma kazanımından 10'unun yaratıcı yazmaya uygun olduğunu tespit etmişlerdir. Uyğun (2019), 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazma kazanımlarının sınırlı bir kısmının, yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye uygun nitelikte olduğunu tespit etmiştir. Sarıkaya (2020) da 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğunu belirlediği çalışmasında 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 48 yazma kazanımından 19'unun yaratıcı yazmaya uygun olduğunu, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 55 yazma kazanımından 23'ünün yaratıcı yazmaya uygun olduğunu saptamıştır. Bu bulgular Türkçe dersi öğretim programlarında yaratıcı yazmaya uygun kazanım sayısının yeterli olmadığını göstermektedir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar bağlamında diğer sınıf düzeylerindeki (5., 6. ve 7. sınıflar) Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerisine

uygunluğunun araştırılması, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirici uygulamalı çalışmaların artırılması ve yaratıcı yazma konusunda sadece Türkçe öğretmenlerine değil tüm öğretmenlere destekleyici eğitimin sunulması gerektiği önerilmektedir.

### Kaynakça

- Ak, E. (2011). Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*. S. 146, s. 37-48.
- Aydın, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, E. ve Kaya, M. (2021). Yazma yöntem ve teknikleri. M. N. Kardeş (Ed) içinde, *Yazma eğitimi* (s.181-214). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Denizli.
- Bulut, K.; Çiftçi, Ö. (2014). 2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu. *International Journal of Language Academy Volume 2/4*. s. 375-384.
- Carter, C., Bishop, J. ve Kravts, L. (2002). *Key to effective learning* (3 rd Ed.), New Jersey: Printice Hall.
- Covey, Stephen, R. (2006). *Etkili insanların yedi alışkanlığı*(29. Basım, çev. Osman & Filiz Nayır Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Çarkıt, C. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabı yazma etkinliklerinin yaratıcı yazma bağlamında değerlendirilmesi, III. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu, 25-27 Haziran Nevşehir.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 343-357.
- Dikici, A. (2001). Sanat Eğitiminde Yaratıcılık. *Milli Eğitim Dergisi*. S. 149.
- Hui, A. (2007). *Effects of goal orientation and self regulation on creative behaviors*. *Unpublished Doctoral Dissertation*. The Chinese University of Hong Kong.
- Karadağ Yılmaz, R. ve Erdoğan, Ö. (2019). Yazma, yaratıcı yazma eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin (Editörler), *Türkçe Öğretimi* (ss. 55-80). Pegem Akademi.
- Kırmızı, F. S. (2011). Yaratıcı yazma ürünlerinin bazı ölçütler açısından değerlendirilmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Dil Dergisi*, 151, 22-35.

- Koray, Ö. (2004). Yaratıcı Düşünme Tekniklerinden Altı Düşünme şapkası ve Nitelik Sıralama Tekniklerinin Fen Derslerinde Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. (6-9 Temmuz 2004). Malatya. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Maltepe, S. (2006). Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- MEB. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe (8) Ders Kitabı. Ankara.
- Miles M.B. & Huberman A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2nd Edition. Calif: SAGE Publications.
- Oral, G. (2008). Yine yazı yazıyoruz - okulda, işyerinde, evde kullanılacak yaratıcı yazı uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M. (2009). Türkçe özel öğretim yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, S. (2008). Orta Öğretim Seçme Sınavında Başarılı Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özer, S., & Şahan, M. (2011). *Yaratıcı yazma ve yaratıcı dramının Türkçe derslerinde kullanımı ve atölye örnekleri*. Denizli.
- Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Öztürk, E. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Robinson, K. (2008). *Out of our minds learning to be creative*. UK, by Capstone Publishing Limited.
- San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim - yaratıcılık, temel sanat kuramları, sanat eleştirisi yaklaşımları*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Sarikaya, B. (2020). Yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programları örnekleri). *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 42-55.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Tübar-XXVII. Bahar*, 621-642.
- Uygun, A. (2019). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Kazanımlarının ve Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yaratıcı Yazma Becerisine Uygunluğunun İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Uygun, A. ve Çetin, D. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 1-13.

- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi. *İlköğretim Online*, IOO Dergisi. C. 4, S. 1, s. 42-52.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*. S. 18, s. 95-105.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5.sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Antalya.