



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA)

TAKDİM

Saygıdeğer Bilim İnsanları,

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil eğitimi ve öğretimi, dil araştırmaları, dilbilim, alanlarında elektronik olarak yayımlanan, açık erişimli ve hakemli bir dergi olup 2017 yılından itibaren Güz ve Bahar dönemi olarak yılda iki kez okuyucularıyla buluşmayı hedeflemektedir. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil ana ekseninde Türkçe başta olmak üzere dil eğitim öğretim faaliyetleri, Türk dili üzerine yapılan araştırmalar ve dilbilim çalışmalarını özgünlük ve bilimsellik çerçevesinde geliştirip alanyazına katkı sağlamayı, araştırmacılara ve lisanüstü öğrenim gören öğrencilere yol göstermeyi amaç edinmektedir. Yayın kurulu olarak bizler, 2022 yılında 10. sayımızı siz okuyuculara ulaştırmış olmanın heyecanını ve mutluluğunu yaşıyoruz. Gelecek sayılarımız için siz değerli araştırmacıların alana katkı sağlayacağını düşündüğü çalışmalarını dergimize göndermenizi bekliyoruz.

Prof. Dr. Zekerya BATUR

Editör

Sahibi

Prof. Dr. Musa ifci

Editör

Prof. Dr. Zekerya Batur

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ahmet Akçataş

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Prof. Dr. Zekerya Batur

Doç. Dr. Cem Erdem

Prof. Dr. Erol Duran

Doç. Dr. Erol Sakallı

Doç. Dr. Gızılğül Abdullayeva

Doç. Dr. Marija Djndic

Dr. Marlen Adilov

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Doç. Dr. Kemalettin Deniz

Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Redaksiyon

Gölbike Yıldırım

Düzenleme ve Koordinasyon

Gölbike Yıldırım

Owner

Prof. Dr. Musa ifci

Editor

Prof. Dr. Zekerya Batur

Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet Akçataş

Prof. Dr. Erol Duran

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Prof. Dr. Zekerya Batur

Assoc. Prof. Dr. Cem Erdem

Assoc. Prof. Dr. Erol Sakallı

Assoc. Prof. Dr. Gızılül Abdullayeva

Assoc. Prof. Dr. Marija Djndic

Dr. Marlen Adilov

Advisory Board

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Assoc. Prof. Dr. Kemalettin Deniz

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Redaction

Gölbike Yıldırım

Editing and Coordination

Gölbike Yıldırım

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi 2021 5(2) Hakemleri

Prof. Dr. Mustafa Başaran – Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Özgür Babayiğit – Bozok Üniversitesi

Dr. Mevlüt Ellialtı – Pamukkale Üniversitesi

Dr. Halil Ziya Özcan – MEB

Dr. Öğr. Üy. Ergün Akgün – Bahçeşehir Üniversitesi

Dr. Beyhan Can – Uşak Üniversitesi

Dr. Öğr. Üy. Erhan Solmaz – Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Talat Aytan – Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Öğr. Üy. İsmail Kekeç – Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Soğukömeroğulları – Gaziantep Üniversitesi



İçindekiler/Content

Muhammet Ali BULUT Ali PULAT	Adalet Ağaoğlu'nun Öykülerindeki Karşı Öznelerin Çözümlemesi <i>Analysis Of The Countersubjects In Adalet Ağaoğlu's Stories</i>	1-28
Gülcan GÜLTEKİN Ayfer ŞAHİN	Z Kuşağının Okuma Tercihleri <i>Reading Preferences Of Generation Z</i>	29-45
Hasan Hüseyin GÖK Ali PULAT	Fazlıoğlu'nun (Cemal Oğuz Öcal) Şiirlerinde Turancılık Fikri <i>The Idea Of Turanism In The Poems Of Fazlıoğlu (Cemal Oğuz Öcal)</i>	46-65
Yağmur Pehlivan COŞKUN Perihan Tuğba ŞEKER	Web Tabanlı Oyunlar Aracılığıyla Öğrencilerin Konuşma Prozdilerini Geliştirmeye Yönelik Atölye Çalışmalar <i>Using Workshops In Order To Develop The Speaking Prosodies Of Students Through Web- Based Games</i>	66-97
Ali GÖÇER Turan BIYIK	Dinleme Becerisi İle İlgili Yapılan Çalışmaların Genel Görünümü Üzerine Bir İnceleme <i>A Review Of The General Appearance On The Studies Conducted Listening Skills</i>	98-123



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 - 5067

ADALET AĞAOĞLU'NUN ÖYKÜLERİNDEKİ KARŞI ÖZNELERİN ÇÖZÜMLENMESİ¹

ANALYSIS OF THE COUNTERSUBJECTS IN ADALET AĞAOĞLU'S STORIES

Muhammet Ali BULUT*

*MEB, Doktora Öğrencisi Uşak Üniversitesi

Ali PULAT**

* Dr. Öğr. Üy. Uşak Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
ali.pulat@usak.edu.tr

Referans: Bulut, M.A., Pulat, A. (2022). "Adalet AĞaoğlu'nun Öykülerindeki Karşı Öznelerin Çözümlemesi". *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-28.

Gönderilme Tarihi: 08.04.2022

Kabul Tarihi : 30.06.2022

Özet: Yazınsal metinler, okuyucuyu sanal bir dünyanın içine hapseder. Bu sanal dünyanın kişileri, olayları, uzamları ve zamanı kurgusal; dili de mecaz, alegori, imge gibi söz oyunları ile donanmıştır. Okuyucu, bu sanal dünyada yalnızdır; onu buradan çıkışa götürecektir rehber, metin çözümleme yöntemleridir. Sözce ve sözcelem bağlamında ortaya konulmuş her metin, anlam üretmektedir. Her metnin "anlam"ı oluşturma ve sunma yöntemi aynı değildir. Bazı metinlerin "anlam" kurgusu açıktır, o metni okuyan kişi anlamı hemen çözümler ve metindeki mesajı algılar. Bazı metinlerin de anlam kurgusu örtüktür, anlamı çözümleyip mesajı ortaya

¹- Bu makale "Adalet AĞaoğlu'nun Öykülerinin A. J. Greimas Eyleyenler Modeline Göre İncelenmesi" tezinden türetilmiştir.

çıkarmak bir çaba gerektirir. Roman, öykü, masal gibi yazınsal metinler, ikinci grupta yer alan metinlerdir.

Yazınsal metin çözümlemelerinde tahlil, şerh gibi geleneksel yöntemler dışında göstergebilim, metin dilimsel çözümleme gibi yeni yöntemler kullanılmaktadır. Göstergebilimsel çözümleme yöntemi, Algirdas Julien Greimas tarafından 1970'li yıllarda Fransa'da dizgeselleştirilmiştir. Bu yöntem, ortaya çıktığı ülkenin sınırları aşarak tüm Dünyaya yayılmış ve ülkemizde de kullanılmaya başlanmıştır. Yazın alandaki göstergebilimsel çözümleme uygulamalarını incelediğimizde şöyle bir durumla karşılaştık. Roman, öykü, masal gibi anlatısal metinler, bu yöntemle çözümlenirken yöntemin gerektirdiği çözümleme aşamalarına uyularak çözümleme yapıldığı ancak metinle ilgili temel çıkarımların(iletinin) tamamen göstergebilimsel dörtgen üzerinden yapıldığını tespit ettik. Anlatısal metinlerde; karşı öznelerin (engelleyicilerin) önemli bir role sahip oldukları; metinlerdeki iletinin göstergebilimsel dörtgenle birlikte engelleyiciler üzerinden de verildiği savındayız. Alanyazında, engelleyiciler üzerinden bir çözümleme yapılmadığı; bu alana yeni bir bakış açısı katmak için engelleyiciler üzerinden bir çözümleme yapmak istedik. Sunulan makalenin amacı, anlatısal metinlerdeki mesaj veya mesajların karşı özneler (engelleyiciler) üzerinden verildiğini ortaya koymaktır. Bu hipotez için seçtiğimiz yazar Adalet Ağaoğlu'dur. Ağaoğlu'nun öykülerindeki engelleyicileri göstergebilimsel yöntemle çözümleneceğiz.

Ağaoğlu'nun öykülerinde karşı öznelerin hem özne ile nesne arasında bir set oluşturmak hem de yazarın eleştirilerini yansıtmak gibi iki görev üstlendikleri görülmüştür. Ağaoğlu'nun öykülerinde karşı öznelerin yazarın eleştirileriyle aynileştiği; Ağaoğlu'nun eleştirilerini, bu karşı özneler üzerinden aktardığı tespit edilmiştir. Anlatısal metinlerdeki engelleyicilerin çözümlendiğinde anlatısal metni oluşturanların eserlerine örtük olarak yüklediği eleştirilerin de çözümleneceği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Adalet Ağaoğlu, Öykü, Göstergebilim, Çözümleme

Abstract: Literary texts trap the reader in a virtual world. The persons, events, spaces and time of this virtual world are fictional; language is also equipped with word games such as metaphor, allegory and image. The reader is alone in this virtual world; are the guide text analysis methods that will take him out of here. Every text put forward in the context of utterance and utterance produces meaning. Not every text has the same method of constructing and presenting "meaning". The "meaning" fiction of some texts is clear, the person reading that text immediately decodes the meaning and perceives the message in the text. In some texts, the semantic construct is implicit, and it takes effort to analyze the meaning and reveal the message. Literary texts such as novels, stories and fairy tales are the texts in the second group.

Apart from traditional methods such as analysis and commentary, new methods such as semiotics and textual linguistic analysis are used in literary text analysis. The semiotic analysis method was systematized by Algirdas Julien Greimas in France in the 1970s. This method has spread all over the world by going beyond the borders of the country where it originated and has started to be used in our country as well. When we examined the semiotic analysis applications in the literature, we encountered the following situation. While analyzing narrative texts such as novels, stories and fairy tales with this method, we have determined that the analysis is done by following the analysis stages required by the method, but the basic inferences (message) about the text are made entirely on the semiotic quadrilateral. In narrative texts; that countersubjects (blockers) have an important role; We argue that the message in the texts is given through the blockers together with the semiotic quadrilateral. In the literature, there is no analysis on blockers; In order to add a new perspective to this field, we wanted to make an analysis on the blockers. The aim of the presented article is to reveal that the message or messages in the narrative texts are given through blockers (countersubjects). The author we chose for this hypothesis is Adalet Ağaoğlu. We will not analyze the blockers in Ağaoğlu's stories with the semiotic method.

In Ağaoğlu's stories, it has been seen that the opposing subjects undertake two tasks, both to create a set between the subject and the object and to reflect the criticisms of the author. In Ağaoğlu's stories, the counter-subjects become identical with the author's criticisms; It has been determined that Ağaoğlu conveyed his criticisms through these counter-subjects. It has been determined that when the inhibitors in the narrative texts are analyzed, the criticisms that the creators of the narrative text implicitly attribute to their works will also be resolved.

Keywords: Adalet Ağaoğlu, Story, Semiotics, Analysis

Giriş

Yazınsal metinler, okuyucuyu sanal bir dñyananın içine hapseder. Bu sanal dñyananın kişileri, olayları, uzamları ve zamanı kurgusal; dili de mecaz, alegori, imge gibi söz oyunlarıyla donanmıştır. Okuyucu, bu sanal dñnyada yalnızdır; onu buradan çıkışa götürecek rehber, metin çözümlleme yöntemleridir. Yazınsal metin zmllemelerinde farklı yöntemler kullanılmaktadır ve her yönteminin kendine özgü çözümlleme uygulamaları bulunmaktadır. Makalemizde, Adalet Ağaoğlu'nun bütün öykülerindeki karşı özneler (engelleyciler) göstergebilimsel çözümlleme yönteminden yola çıkılarak çözümlenecektir.

Sözce ve sözcelem bağlamında ortaya konulmuş her metin, anlam üretmektedir. Her metnin "anlam"ı oluşturma ve sunma yöntemi aynı değildir. Bazı metinlerin "anlam" kurgusu açıktır, o metni okuyan kişi anlamı hemen çözümler ve metindeki mesaj/mesajları algılar. Bazı metinlerin de anlam kurgusu örtüktür, anlamı zmlleyip mesajı ortaya çıkarmak bir çaba gerektirir. Roman, yk, masal gibi yazınsal metinler, ikinci grupta yer alırlar. Mehmet Rifat, yazınsal metinleri figüratif metinler olarak adlandırır. "Yazınsal metinler, soyut, mantıksal kavramlar aşamasında (metin üretme

sürecinin derin anlam yapısı) kalmayarak, insan düşüncesinin temelinde yatan programlara biçim veren, onları “süsleyen”, “giydiren” figürlerle donatan ürünlerin belki en üst aşamasıdır. Varlıkları, kavramları, dünyayı, kişiler arası ilişkileri, karakterleri, özne ve nesne arası ya da kişi ve dünya arası bağıntıları biçimlendiren, canlandıran, yaşatan, hareketlendiren yapıtlardır” (Rifat, 2002, s. 37). Yazınsal metinler; anlam ve mesaj açısından örtük bir yapıya sahip olsa da sonuç olarak bir okuyucu kitlesi için üretilmiştir. “R. Barthes’ın deyimi ile “sıfır derece”de hiçbir metin yoktur. Her yazar, okuyucuda az veya çok bir etki uyandırmak ister. Kimi yazarlar kesin okuyucusunu yönlendirir, kendi gerçekliklerini dikte eder, ideolojik bir mantık yapısı içinde yazar” (Uçan, 2016, s. 99). Yazınsal metni kurgulayanlar; öznellik içeren duygu, düşünce, yaşam felsefesi, ideoloji, din, milliyetçilik gibi hususların bazılarını veya hepsini eserlerine yükleyebilmektedir. Sanal dünyanın içine çekilen okuyucu da istemli veya istemsiz olarak yazarın öznelliklerine maruz kalmaktadır. Metin çözümleme yöntemleriyle donanmış okuyucu, yazınsal metin karşısında pasif bir okuyucudan olmaktan çıkarak aktif bir okuyucuya dönüşecek, sanal dünyanın anlam koridorlarında kaybolmayacaktır.

Yazınsal metin çözümlemelerinde tahlil, şerh gibi geleneksel yöntemler dışında göstergebilim, metin dilimsel çözümleme gibi yeni yöntemler kullanılmaktadır. Her çözümleme yöntemi eserleri farklı bir bakış açısıyla görmeyi sağlamaktadır. Göstergebilimsel çözümleme yöntemi, Algirdas Julien Greimas tarafından 1970’li yıllarda Fransa’da dizgeselleştirilmiştir. Bu yöntem, ortaya çıktığı ülkenin sınırları aşarak tüm Dünya’ya yayılmış ve ülkemizde de uygulanmaya başlanmıştır. Ülkemizde göstergebilim ve göstergebilimsel çözümleme yöntemiyle ilgili çalışmalar kuram ve uygulama olmak üzere iki koldan ilerlemektedir. Bu alanla ilgili kaynaklardan bazıları şunlardır: Mehmet Rifat, XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları 1-2. Mehmet Rifat, Açıklamalı Göstergebilim Sözlüğü. Mehmet Rifat, Göstergebilimin ABC’ si. Doğan Günay, 21. Yüzyılda Göstergebilim. Doğan Günay, Bir Yazınsal Göstergebilim Okuması Kuyucaklı Yusuf. Hilmi Uçan, Yazınsal Eleştiri ve Göstergebilim. Ayşe-Zeynel Kıran, Yazınsal Okuma Süreçleri. Murat Kalelioğlu, Yazınsal Göstergebilim Bir Kuram Bir Uygulama Anlam Üretim Süreçleri. Fatma Erkman Akerson, Göstergebilime Giriş. İlhami Sığırıcı, Göstergebilim Uygulamaları. Özen Yaylagül, Göstergebilim ve Dilbilim. Selma Elyıldırım Antik Çağdan Günümüze Göstergebilim Kuramları. Yine bu alanla ilgili yüksek lisans-doktora tez çalışmaları, makaleler, sempozyum ve Türkiye Göstergebilim Çevresi gibi oluşumlarla alana katkılar sunulmaktadır. Göstergebilim ve göstergebilimsel çözümleme yöntemi günümüzde giderek yaygınlaşan ve sürekli kendini yenileyen bir alandır.

Göstergebilimsel çözümleme yöntemi yüzeysel ve derin yapı olmak üzere iki aşamalı bir çözümlemeyi içerir. Göstergebilimciler, bu iki bölümün adlandırılması ve sıralanmasıyla ilgili farklı görüşler ortaya koymaktadır. Alan yazındaki göstergebilimsel çözümleme uygulamalarını incelediğimizde şöyle bir durumla karşılaştık. Roman, öykü, masal gibi anlatsal metinler, bu yöntemle çözümlenirken yöntemin gerektirdiği çözümleme aşamalarına uyularak çözümleme yapıldığı ancak metinle ilgili temel çıkarımların(iletinin) tamamen göstergebilimsel dörtgen üzerinden yapıldığını tespit ettik. Anlatsal metinlerde; karşı öznelerin önemli bir role sahip oldukları; metinlerdeki iletinin göstergebilimsel dörtgenle birlikte karşı özneler üzerinden de verildiği

savındayız. Alan yazında, karşı özneler üzerinden bir çözümleme yapılmadığı; bu alana yeni bir bakış açısı katmak için engelleyiciler üzerinden bir çözümleme yapmak istedik. Sunulan makalenin amacı, anlatsal metinlerdeki mesaj veya mesajların karşı özneler üzerinden verildiğini ortaya koymaktır. Bu hipotez için seçtiğimiz yazar Adalet Ağaoğlu'dur. Ağaoğlu'nu seçmemizin genel nedeni, roman ve öykülerinde yeni anlatım tekniklerini kullanarak son dönem Türk Edebiyatına damgası vurması, özel nedeni ise doktora tez konumu Adalet Ağaoğlu'nu seçip enstitüye bildirdiğim gün yazarın onun ölüm haberini okudum. Yazarın ölümünün ikinci yılı anısına bu çalışmayı hazırladık.

1. Adalet AĞAOĞLU

Cumhuriyet dönemi yazarlarından olan Adalet Ağaoğlu; roman, öykü, tiyatro, anı, deneme gibi pek çok yazın türünde eser vermiş üretken bir yazardır. Ağaoğlu, özellikle roman ve öykü türüyle öne çıkmış isimdir. Ağaoğlu, yazın hayatına Ulus gazetesinde tiyatro eleştirileriyle başlamış, bu eleştirel tavrını bütün eserlerinde de sürdürmüştür. Ağaoğlu, yazın hayatı boyunca tek bir üslupta kalmamış, eserlerinde farklı anlatım tekniklerini denemiştir. Gündüz'e (2018) göre Ağaoğlu, romanlarında klasik anlatım tekniklerini bırakarak bilinç akışı, iç monolog gibi yeni anlatım teknikleriyle kendine özgü bir üslup oluşturmuştur. Ağaoğlu'nu ayırtıran özellikler; konu seçimi, konuya yaklaşım tarzı ve her eserinde farklı anlatım tekniklerini kullanmasıdır. Ağaoğlu, aydın sorumluluğunda hareket ederek gerek bireyi gerekse de toplumu ilgilendiren konulara duyarsız kalmamış, roman ve öykülerinde bu konuları derinlemesine işlemiştir. Ağaoğlu; roman ve öykülerinde kapitalizm, modernizm, totaliter rejim gibi kurulu düzen hegemonyasını; kültürel, geleneksel ve toplumsal değişimleri; baskı, sömürü düzeni, anti demokratik yönetimlerle mücadele etmek yerine kendi dünyasına kapanan aydınları; cehalet, menfaatçilik, ideolojik körlük gibi bireysel ve toplumsal sorunlara birey üzerinden bakmış ve eleştirisini birey üzerinden yöneltmiştir. Ağaoğlu, roman ve öykülerinde; değişim, müesses nizam, baskı, sindirme, ötekileştirme ve totaliter rejimler altında ezilmiş insanı ve onun ruh halini bilinç akışı, iç monolog ve iç diyalog anlatım teknikleriyle ustaca ortaya koymuştur. Ayrıca roman ve öykülerinde geri dönüş anlatım tekniğine sıkça başvurmuş böylelikle her türlü değişim, kurulu düzen, zaman gibi olay ve olgular karşısında insanın durumunu geçmişle kıyaslayarak sunma yoluna gitmiştir. Ağaoğlu'nun roman ve öykülerinde Binbir Gece Masalları'nı anımsatan iç içe girmiş olay, zaman ve uzam kurgusu bulunmaktadır, bu kurgulanış yöntemiyle yaşamın karmaşıklığına ve giriftliğine gönderim yapılmaktadır. Ağaoğlu, bazı roman ve öykülerinde, öyküyü ve romanı yazma nedenini olay örgüsüne katarak anlatı gerçekliğini kırma yoluna gitmiştir. Ağaoğlu'nun roman ve öykülerinde bu kurgu yöntemini kullanması onun postmodern yaklaşımlar içinde olduğunu göstermektedir. Gündüz'e göre (2016) Ağaoğlu modern ve post modern eğilimli bir yazardır. Ağaoğlu'nun bu eğiliminden dolayı, onun öykülerini yeni bir çözümleme yöntemi olan göstergebilimsel çözümleme yöntemiyle çözmek istedik.

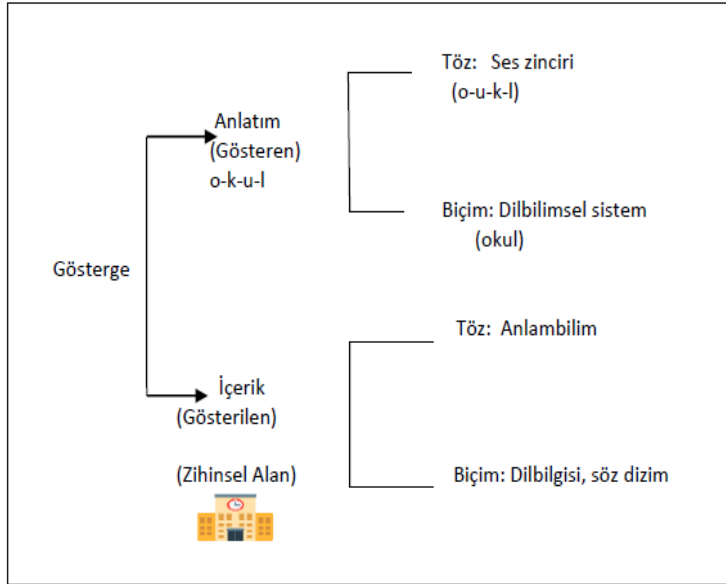
Göstergebilimsel çözümleme yöntemi, göstergebilimle yakın bir ilişki içindedir bundan dolayı öncelikle göstergebilim hakkında kısa bir anımsatma yapılması gerekmektedir.

2.1. Göstergebilim

Göstergebilim; gösterge ve bilim kelimelerinin birleşiminden oluşan bir kelimedir. Gösterge kelimesi, "Bir şeyi belirtmeye yarayan şey, belirti, im, işaret"(TDK Sözlük)

olarak tanımlanır. Göstergebilim ise “1. İletişim amacıyla kullanılan her türlü gösterge dizgesinin yapısını, işleyişini inceleyen bilim, im bilimi, semiyoloji, semiyotik. 2. Göstergelerin dildeki kullanımları veya dille uygulanması”(TDK Sözlük). Türkçede, göstergebilim olarak adlandırılan bu bilim dalının kökeni Grekçe(Eski Yunancaya) dayanmaktadır. Elyıldırım’a (2020) göre göstergebilim, “semeion” (gösterge) ve “logia” (kuram olarak adlandırılan logos) sözcüklerinin birleşmesinden meydana gelmiştir. Günümüzde özellikle semiyotik(sémiotique) ve semiyoloji(sémiologie) kelimeleriyle adlandırılmaktadır. Gösterge kelimesi uzun dönem tıp literatüründe kullanılan bir terim olmuştur. İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure(1857-1913) gösterge kelimesinin kullanım anlamını genişletir ve dilbilime yeni bir bakış açısı kazandırır. Saussure’e göre, dil; göstergeler dizgesidir; her gösterge, gösteren(işitim imgesi) ve gösterilen(kavram) olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. Göstergeler; harf, rakam, biçim, renk, görsel, jest, mimik, gibi farklı niteliktedir. Eziler Kıran-Kıran (2018) göstergeleri; görsel gösterge, belirti türü gösterge ve simge türü gösterge olarak üçe ayırmaktadır. Bu üç göstergeyi kısaca anımsatmak için, bir kişinin fotoğrafı görsel göstergeye; kara bulutlar belirti türü göstergeye; harfler ve rakamlar da simge türü gösterge örnek verilebilir. Saussure’ün gösterge çizelgesi, gösteren ve gösterilen olmak üzere iki boyuttan oluşurken Charles Sanders Peirce, bu çizelgeyi gösteren-gösterilen ve yorumlayan üzere üçlü yapıya dönüştürür. Louis Hjelmslev, gösterge çizelgesini daha da ayrıntılı hale getirir. Hjelmslev, Saussure’ün **gösteren** olarak tanımladığı işitim imgesini, **anlatım; gösterilen** olarak tanımladığı kavramı **içerik** olarak adlandırır. Anlatım; biçim ve töz; içerik de yine biçim ve töz olarak ikiye ayrılarak gösterge dörtlü bir yapıya dönüşür. Hjelmslev’in gösterge çizelgesini kısaca şöyle örneklendirebiliriz. “Okul” işitim imgesini okuduğumuzda-duyduğumuzda zihnimizde bir okul kavramı oluşur. Saussure “okul” işitim imgesini gösteren olarak adlandırırken Hjelmslev, anlatım olarak adlandırır. Okul işitim imgesini oluşturan u-l-o-k sesleri anlatımın tözünü oluştururken dilbilgisel sistemde bu seslerin -okul- şeklinde düzenlenişi(sıralanışı) anlatımın biçimini oluşturmaktadır. “Okul” işitim imgesini okuduğumuzda-duyduğumuzda zihnimizde oluşan “okul” kavramı, Saussure’e göre gösterilen; Hjelmslev’e göre ise içeriktir. Zihinde, hiçbir dilbilimsel biçimlendirmeye girmeden yalın halde bulunan “okul” kavramı içeriğin tözünü, zihnimizin bu kavramı bir dilbilimsel dizgeye göre okul olarak biçimlendirmesi içeriğin biçimini oluşturmaktadır. Hjelmslev’in gösterge dizgesi daha anlaşılır hale gelmesi için tablo-1’de görselleştirilmiştir.

Tablo-1: Hjelmslev'in Gösterge Dizgesi



Saussure'ün dilbilime getirdiği gösterge dizgesi; Peirce, Hjelmslev, Charles William Morris başta olmak diğer yazarların katkılarıyla zenginleştirilmiştir.

Gösterge dizgesinin ikili, üçlü, dördü yapıdan oluşması onun biçimsel yapıyla; görsel, simge ve belirti olmak üzere farklı gruplara ayrılması onun türüyle ilgili bir özelliktir. Gösteren ile gösterilenin birleşimi göstergeyi oluştururken bu birleşim aynı zamanda "anlam"ı ortaya çıkarmaktadır ki bu durum gösterenin asıl önemli yönünü oluşturur. Giriş bölümünde belirtildiği gibi sözce ile sözcük bağlamında üretilmiş yazılı veya sözlü her metin bir anlam üretmektedir. Bu anlam da gösteren gösterilen ilişkiden doğmaktadır. Buradan Saussure'ün görüşüne döndüğümüzde, dil; bir göstergeler dizgesidir ve bu göstergeler de varlığın kendisi değil, varlığa gönderim yapan harf, rakam, renk, koku gibi gösterenlerdir. Roman, öykü, masal, şiir gibi yazınsal metinlerde yer alan ev, araba, ağaç, gökyüzü, güneş gibi her gösteren, varlığın kendisi olmayıp zihinde soyut halde bulunan kavramlara-içeriğin tözlerine gönderim yapan simgelerdir. Göstergeler, birbiri ile etkileşim içine girdikçe "anlama" yeni anlamlar eklenmekte ve böylece sınırları çizilemeyen bir anlam dünyası oluşmaktadır. Rifat'ın (2002) figüratif metinler olarak adlandırdığı yazınsal metinlerin; soyut, girift, mecazlarla dolu dili düşünüldüğünde gösterge ve anlam dünyasının daha genişlediği görülmektedir. Saussure'ün dilbilime getirdiği bu yeni bakış açısı sadece dilbilimi değil diğer bilim dallarına da etkilemiştir. Saussure, dilbilimcidir ve dilsel göstergelerle ilgilenmiştir. Saussure, dil dışı göstergelerin incelenmesi için yeni bir bilim dalının kurulmasını önermiş ve Rifat'ın (2014) belirttiği gibi bu bilim dalına semiotik adını vermiştir.

Gösterge kelimesi tıp literatüründe kullanılan bir kelime iken Saussure'le birlikte kullanım alanı genişler ve bir bilim dalının adı olur. Göstergebilim 20. yüzyılın

başlarında özerk bir bilim olmuştur. Göstergebilimin kuruluşuyla ilgili görüş bildiren kaynaklara bakıldığında Günay (2020), Kalelioğlu (2020), Elyıldırım (2020), Sığırıcı (2017), Rifat (2014) hepsinin ortak bir görüşte olduğu görülmektedir. Charles Sanders Peirce'ün (1839-1914) Amerika Birleşik Devletleri'nde, Ferdinand de Saussure'ün de (1857-1913) Avrupa'da eş zamanlı ancak birbirlerinden habersiz olarak göstergebilimle ilgili çalışma yaptıkları ve göstergebilimin kurucuları oldukları kabul edilmektedir. Saussure, dilbilimcidir, Peirce ise felsefe, mantık ve matematik alanlarında öne çıkan bir isimdir. Bu durum, onların göstergebilime bakış açılarını değiştirmiştir. "Saussure için göstergebilim, sosyal ruhbilime, dolayısıyla genel ruhbilime bağlıysa, Peirce'e göre göstergebilim mantığın diğer adıdır" (Sığırıcı, 2017, s. 30). Saussure, göstergeleri dilbilimci yönünden hareketle dil-toplum bağlamından; Peirce, göstergeleri bilimsel ve faydacılık yönünden irdelediği görülmektedir. Saussure ve Peirce, göstergebilime farklı açılardan baksalar da göstergebilimi bağımsız bir bilim dalı haline getirmişlerdir. Saussure ve Peirce'ten sonra Louis Hjelmslev, Roland Barthes, Gérard Genette, Tzvetan Todorov, Algirdas Julien Greimas pek çok yazar ve Amerikan Göstergebilim Okulu, Paris Göstergebilim Okulu gibi topluluklar göstergebilimi kısı sunmuşlardır. Günay'a (2020) göre göstergebilim, günümüzde iki koldan ilerlemektedir. Genel göstergebilim çatıyı oluştururken tasarım göstergebilimi, mimarlık göstergebilimi, kültür göstergebilimi, toplum göstergebilimi, hukuksal göstergebilim ve görsel göstergebilim gibi alt göstergebilim dallarıyla yoluna devam etmektedir.

Göstergebilim, 20. yüzyılda bağımsız bir bilim olmuştur ancak diğer bağımsız bilim dallarıyla karşılaştırıldığında farklılıkları olduğu görülmektedir. Göstergebilimi, diğer bilim dallarından ayırıştıran ilk husus alan sınırıdır. Örneğin coğrafya bilimi ele alındığında bu bilim dalı fiziki ve beşeri coğrafya gibi alt dallara ayrılıp inceleme konusunun ve sınırlarının kati olarak çizildiği görülmektedir. Göstergebilim, göstergeleri inceleyen bir bilim dalı olmasından dolayı göstergenin var olduğu her bilim dalında kendine yer edindiği görülmektedir. Bir diğer husus göstergebilim, varlığını diğer bilim dallarıyla birlikte sürdürmek zorundadır çünkü göstergeler tüm bilim dallarında ve yaşamda vardır Göstergebilim, bu özelliğinden dolayı tüm bilimlerin üstdili konumundadır ve diğer bilimlerden ayrılmaktadır.

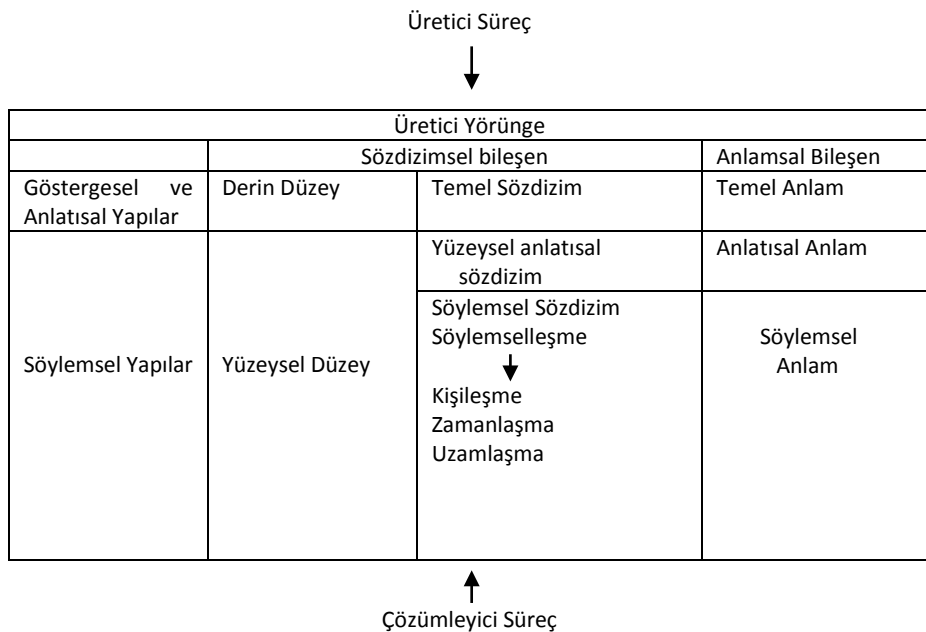
2.2. Kuramsal Çerçeve: Göstergebilimsel Çözümleme Yöntemi

Yazınsal metinler, farklı yöntemlerle çözümlenmektedir. Berna Moran (2014) yazınsal metin çözümleme yöntemlerini; dış dünyaya, sanatçıya, okura ve esere olmak üzere dörde ayırmıştır. Göstergebilimsel çözümleme yöntemi eser-metin merkezli bir çözümlemeyi önerir. Çözümlemesi yapılacak metin, göstergebilimsel yöntemin nesnesi konumuna getirilir ve bu nesneye yazarın hayatı, ideolojisi gibi metin dışı hususlar dâhil edilmeyip yalnızca metinden hareket edilerek çözümleme yapılır.

Göstergebilimsel çözümleme yöntemi, Greimas tarafından dizgiselleştirilmiştir. Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi göstergebilimsel çözümleme yöntemi göstergebilimle ilintilidir. Türkçe, Almanca, Fransızca gibi dil ayrımı yapmaksızın bütün yazılı metinler, göstergelerden oluşmaktadır. Örneğin bir romanda binlerce gösterge bulunmaktadır ve anlam da bu göstergelerle ortaya çıkmaktadır. Gösterge, en yalın haliyle bir gösteren bir de gösterilenden oluşmaktadır. Greimas, bu gösterge dizgesinin

gösterilen yani anlam yönüyle ilgilenmiştir. “Greimas bir gösterge sisteminin anlamını ortaya çıkarmaktan çok anlamın eklenmiş biçimini, anlam üretim süreçlerini belirlemeye çalışmıştır” (Kerimoğlu, 2019, s. 133). Greimas’a göre bir metni çözümlene işleme başlamadan öncelikle o metnin oluşturulma süreci çözümlenmelidir. “A. J. Greimas, bir söylemim temelden yüze doğru gelen üç ana katmanda gerçekleştiğini, anlamın söylemin değişik öğelerinin eklenmesiyle, derin yapılardan başlayarak, yüze yapılarla birleşerek oluştuğu söyler” (Eziler Kıran-Kıran, 2011, s.181). Bir metnin üretilme ve çözümlenme sürecini Greimas ve Courtès (1982, s. 134) şöyle görselleştirmiştir.

Tablo-2: Anlamın Üretilme ve Çözümleme Süreci



Bu tablo, göstergebilimsel çözümlene yönteminin iskeletini oluşturmaktadır. Üretici süreç, metnin-anlamın üretim aşamalarını gösterir ve bu süreç yazarla metin arasındadır; çözümleyici süreç, metnin çözümlene aşamalarını gösterir ve bu süreç de metinle okuyucu arasında yer almaktadır.

Göstergebilimsel çözümlene yönteminde eyleyenler kadrosu, kiplikler, göstergebilimsel dörtgen gibi diğer çözümlene yöntemlerinde bulunmayan terimler yer almaktadır. Greimas, çözümlene yöntemini; göstergebilim, mantık, antropoloji, dilbilim gibi bilim dallarından ve Claude Lévi-Strauss, Vlidamir Propp, Roman Jakobson gibi yazarlardan esinlenerek oluşturmuştur. Göstergebilimsel çözümlene yönteminde öne çıkan terimlerden birisi eyleyenler kadrosudur. Greimas, eyleyenler kadrosunu oluştururken Propp’tan yararlanmıştır. Propp; onlarca Rus halk masalını çözümler, bu masallarda yüzlerce farklı kişi ve olay örgüsü bulunmasına rağmen her masalda değişmeyen özelliklerin bulunduğunu tespit eder. Her masalda; uzaklaşma, yasaklama,

yasağı çiğneme, soruşturma, bilgi toplama, aldatma, suça katılma, kötülük, aracılık, karşı eylemin başlangıcı, gidiş, başışının ilk işlevi, kahramanın tepkisi, büyüdü nesnenin alınması gibi 31 değişmeyen özellik belirler ve bunları işlev olarak adlandırır. “V. Propp, incelemesinin ikinci aşamasında söz konusu işlevlerin yedi kişinin(anlatı kişisi) eylem alanı içinde yer aldığını da belirtir. Saldırganın(kötü kişinin) eylem alanı; başışının (sağlayıcının) eylem alanı; yardımcının eylem alanı; prensesin(aranan kişinin) ve babasının eylem alanı; gönderenin (görevlendirenin) eylem alanı, kahramanın eylem alanı; düzmece kahramanın eylem alanıdır” (Rifat, 2014, s. 39-40). Propp, 31 işlev ile 7 kişiyi bütünleştirir ve böylece masalların iç işleyiş sistemini çözümlenmiş olur. Greimas, Propp’un bu çözümlenme yönteminden öykünerek kendi çözümlenme sistemini oluşturur. Greimas, Propp’un saldırgan, başışıcı, yardımcı, aranan kişi, gönderen, kahraman ve düzmece kahraman olarak adlandırdığı kişileri; gönderici, özne, alıcı, nesne, engelleyici(karşı özne) ve yardım edici olarak düzenler. Greimas, bu altı kişilik grupta yer unsurlara eyleyen adını verir. “Eyleyen, diğer etkenlerden bağımsız olarak bir eylem yapan veya eyleme maruz kalan kişidir” (Greimas-Courtès, 1982, s. 5). Eyleyen yalnızca insan değildir; para, sevgi, insanlık, nefret, hayvan gibi bütün nesnelere eyleyen olabilir. Bir kişi veya nesne birden fazla eyleyenin görevini üstlenebilir. Greimas; gönderici, özne, alıcı, nesne, karşı özne (engelleyici) ve yardım ediciden oluşan bu gruba eyleyenler modeli adını vermiştir. Bu grupta yer alan eyleyenler ve görevleri şunlardır:

1) Gönderici

Roman, öykü, masal gibi anlatısal metinlerde gücü elinde bulunduran ve anlatıyı başlatan eyleyendir. Gönderici; anlatısal metinlerde özneye yerine getirmesi gereken görevler yükler. Özne, kendisine verilen görevleri yerine getirirse ödüllendirilir, bu görevleri yerine getiremezse cezalandırılır. Bu ödül ve cezalar, gönderici tarafından verilmektedir.

2) Özne

Anlatısal metinlerde göndericinin yüklediği görevi yerine getirmeye çalışan eyleyendir. Klasik çözümlenme yöntemlerinde bu eyleyene başkahraman denilmektedir. Anlatısal metinlerdeki temel olay örgüsü özne eyleyeni üzerinden yürütülür, öznenin yaşadığı dönüşümlere göre anlatı ilerler. Özne, göndericinin kendisine yüklediği görevi yerine getirmek zorundadır. Özne kendisine verilen görevi yerine getirdiğinde ödüllendirilir, eğer yerine getiremezse ayrılık, mutsuzluk, iflas, ölüm gibi cezalara çarptırılır. Örneğin Ferhat ile Şirin anlatısında Ferhat kendisine verilen görevi yerine getirememiş dolayısıyla ölümle cezalandırılmıştır. Köroğlu anlatısında Ruşen Ali kendisine verilen görevi yerine getirip Bolu Bey’ini alt eder ve hem babasının intikamını alır hem de halkı kötü bir yöneticiden kurtarır. Özne; anlatısal metni oluşturan yazar tarafından iyi kurgulanmış, anlatının konusuyla bütünleştirilmiş, etkili bir eyleyendir.

3) Nesne

Anlatısal metinlerde, göndericinin özneye yüklediği görev nesne eyleyenini oluşturur. Klasik çözümlenme yöntemlerinde başkahramanın ulaşmak istediği hedefe karşılık gelir. Özne, anlatı boyunca bu nesneye ulaşmaya çalışır. Örneğin, Köroğlu anlatısındaki nesne Ruşen Ali’nin Bolu Bey’ini alt etmesi; Leyla ile Mecnun anlatısındaki nesne

Leyla'ya ulaşmak; Mai ve Siyah romanındaki nesne, Ahmet Cemil'in hayallerine kavuşmasıdır; Pempe İncili Kaftan öyküsündeki nesne, devletin itibarının korunmasıdır. Yazınsal metinlerde; insan, sevgili, güç, iktidar, mutluluk, intikam, krallık gibi her türlü soyut somut kavram nesne olabilir. Anlatıdaki nesne, anlatının konusuyla bağlantılıdır. Nesne; anlatısal metni oluşturan yazarın düşüncesi, ideali, eleştirisiyle, felsefesiyle ilintili bir eyleyendir.

4) Alıcı

Anlatısal metinlerde gönderici, özneye görevler yükler, özne kendisine verilen görevi yerine getirdiğinde bu durumdan faydalanan eyleyen alıcıdır. Alıcı eyleyeni tek bir kişi olabileceği gibi grup, toplum, ülke, insanlık gibi birden fazla kişi olabilmektedir. Anlatısal metinlerde alıcı ile özne aynı kişi olabilir.

5) Yardım Edici

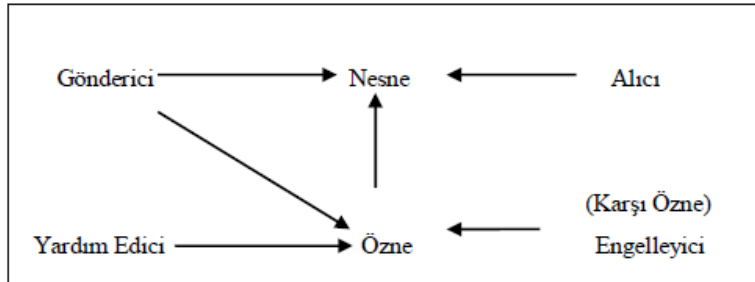
Anlatısal metinlerde, öznenin nesneye ulaşmasına yardım eden eyleyendir. Klasik çözümlene yöntemlerinde bu eyleyene yardımcı kahraman denilmektedir. Bir anlatıda birden fazla sayıda yardım edici eyleyen bulunmaktadır. Yardım edici eyleyen sadece kişilerden oluşmaz, insan dışındaki varlıklar, kavramlar ve nesnelere de bu görevi üstlenebilir.

6) Karşı özne (engelleyici)

Anlatısal metinlerde, öznenin nesneye ulaşmasını engelleyemeye çalışan eyleyendir. Engelleyici eyleyenine karşı özne de denilmektedir. Bir anlatıda birden fazla sayıda engelleyici bulunabilir. Engelleyici eyleyeni de sadece kişilerden oluşmaz, insan dışındaki varlıklar, kavramlar ve nesnelere de bu görevi üstlenebilir. Engelleyici eyleyeni örtük olarak yazarın eleştirisini de içermektedir. Yazınsal metindeki engelleyiciler çözümlenirken aynı zamanda yazarın insan, toplum, sistem gibi çeşitli alanlara yönelttiği eleştiri de çözümlenmiş olur.

Greimas'ın eyleyenler modelinde yer alan altı eyleyen anlatılardaki görevlerine göre tablo-3'te görselleştirilmiştir.

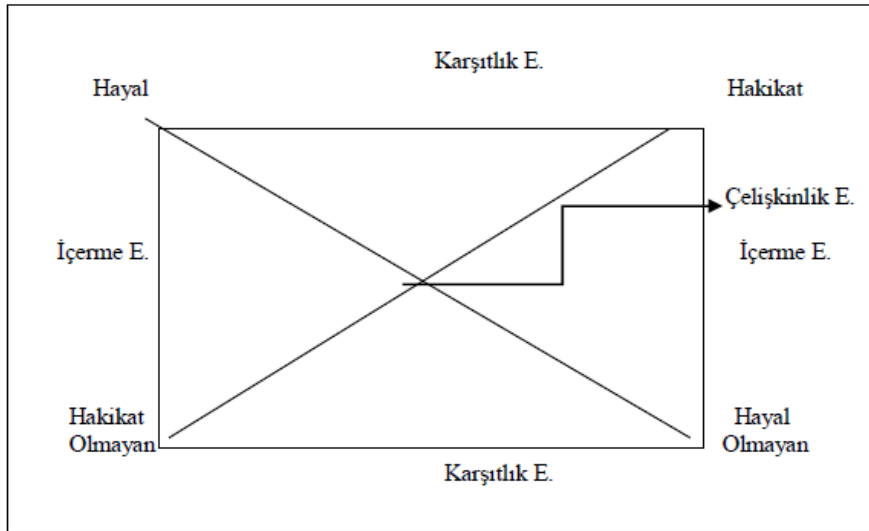
Tablo-3: Eyleyenler Kadrosu



Göstergebilimsel çözümlene yönteminde öne çıkan bir diğer terim göstergebilimsel dörtgendir. Göstergebilimsel dörtgenle yazınsal metinlerdeki yaşam/ölüm, zenginlik/fakirlik, iyi/kötü gibi temel karşıtlıklar ortaya konulur. Yazınsal metinlerdeki temel karşıtlık genellikle yazarın okuyucusuna göndermek istediği iletiyi barındırır, bu ileti soyut biçimde okuyucuya sunulur. Örneğin Ömer Seyfettin'in Kaşığı öyküsü

gerçek/yalan; Peyami Safa'nın Emine Teyze öyküsü el emeği/çalışmadan kazanma; Halit Ziya Uşaklıgil'in Mai ve Siyah romanı hayal/hakikat karşıtlığı üzerine kurulmuştur. Göstergebilimsel dörtgen, en az iki terim arasındaki karşıtlıktan yola çıkılarak oluşturulur. Greimas, bu dörtgeni Claude Lèvi Strauss'tan öykünerek oluşturmuştur. Strauss, antropologdur ve yapısal antropolojinin kurucusudur. Strauss, kültürü oluşturan yapı taşlarının aralarındaki ilişkileri "benzerlik ya da farklılık" prensibi dâhilinde "çift kutuplar" (binary pairs/binary oppositions) kavramıyla ifade eder. Greimas, Strauss'un "benzerlik ya da farklılık" prensibinden yola çıkarak göstergebilimsel dörtgeni oluşturmuştur. Göstergebilimsel dörtgenin oluşumunu hayal ve hakikat kelimesiyle örneklendirebiliriz: hayal↔hakikat göstergeleri karşıtlık ekseninde yer alırlar; hayal↔hayal olmayan, hakikat↔hakikat olmayan göstergeleri çelişkinlik eksenleri üzerinde yer alırlar; hayal↔hakikat olmayan, hakikat↔hayal olmayan göstergeleri de içerme ekseninde yer alır. Bu eksenler göstergebilimsel dörtgeni oluşturmaktadır.

Tablo-4: Göstergebilimsel Dörtgen



Greimas, bu çözümleme yöntemini aşama aşama geliştirmiştir. Rifat'a göre (20149 Greimas, *Sèmantique structurale*(Yapısal Anlambilim, 1966); *Du Sens 1-2*(Anlam Üstüne, 1970, 1983); *Essais de Sèmiotique*(Şiir Göstergebilimi Denemleri, 1972) ve *Maupassant. La Sèmiotique du texte. Exercices pratiques* (Maupassant. Metin Göstergebilimi. Uygulama Araştırmaları). Greimas, Maupassant'ın öyküsünü çözümleyerek bu yöntemi ilk kez anlatsal bir metne uygulamış olur. Bu aşamadan sonra göstergebilimsel çözümleme yöntemi gerek Greimas gerekse de diğer göstergebilimcilerin katkılarıyla gelişmeye devam eder.

2.3. Göstergebilimsel Çözümleme Yönteminin Uygulanışı

Göstergebilimsel yöntemle metin çözümlemek için Greimas ve Courtès'in (1982) oluşturduğu çizelgenin (tablo-2) aşağıdan yukarıya, çözümleyici süreçten üretici

sürece doğru ilerleyen aşamaları takip edilmelidir. Çözümleme, yüzeysel düzeyden başlanılarak derin düzeye doğru yapılmalıdır. Ülkemizde yapılan göstergebilimsel çözümleme uygulamalarına bakıldığında bu ana iskeletin korunduğu ancak yüzeysel düzeydeki çözümleme sıralaması ve bu düzeyin adlandırılmasıyla ilgili farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Rifat'ın (2018 a) çözümleme sıralaması; yüzeysel dil düzeyi, söylem düzeyi, anlatı düzeyi ve derin anlam düzey biçimindedir. Kalelioğlu'nun (2020) çözümleme sıralaması; söylemsel sözdizim, anlamsal sözdizim ve izleksel sözdizim biçimindedir. Günay'ın (2007) çözümleme sıralaması; betisel düzey, anlatısal düzey ve izleksel düzey biçimindedir Uçan'ın (2016) çözümleme sıralaması; anlatı düzeyi, söylem düzeyi ve mantıksal-anlamsal düzey biçimindedir. Göstergebilimsel çözümlemede yüzeysel ve derin düzey olmak üzere iki ana bölüm bulunmaktadır. Yüzeysel düzey de; anlatısal yapılar ve söylemsel yapılar olmak üzere iki alt bölüme ayrılmaktadır. Kesitleme, eyleyenler kadrosu, anlatı izlencesinin evreleri ve kiplikler yüzeysel yapının; kişileşme, zaman ve uzam da söylemsel yapının da alt bileşenlerini oluşturmaktadır. Derin düzeyde, mantıksal-anlamsal yapı ve göstergebilimsel dörtgen olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. Uygulayıcılar, göstergebilimsel çözümleme aşamalarını farklı adlandırsalar da çözümlemelerde aşağıdaki sıralamalardan birinin takip edildiği görülmektedir.

Tablo-5: Çözümleme Sıralaması

Çözümleme Sıralaması 1	Çözümleme Sıralaması 2
A)Yüzeysel Düzey	A)Yüzeysel Düzey
1) Söylemsel Yapı	1) Anlatısal Yapı
a) Kişileşme	a) Kesitleme
b) Zamanlaşma	b)Eyleyenler Kadrosu
c) Uzamlaşma	c) Anlatı İzlencesi Evreleri
2) Anlatısal Yapı	ç) Kiplikler
a) Kesitleme	2) Söylemsel Yapı
b)Eyleyenler Kadrosu	a) Kişileşme
c) Anlatı İzlencesi Evreleri	b) Zamanlaşma
ç) Kiplikler	c) Uzamlaşma
B) Derin Düzey	B) Derin Düzey
a) Mantıksal-Anlamsal Yapı	a) Mantıksal-Anlamsal Yapı
b) Göstergebilimsel Dörtgen	b) Göstergebilimsel Dörtgen

Roman, öykü, masal, şiir gibi yazınsal metinler göstergebilimsel yöntemle iki ana başlık altında çözümlenir.

A)Yüzeysel Düzey

1) Anlatısal Yapı

Anlatısal yapı bölümünde yapılacak ilk çözümleme, bütün bir yapı halinde olan metni(roman, masal, şiir, öykü) küçük anlam birimlerine ayırmaktır. Bu işleme kesitleme denir. Bir metin onlarca küçük birimlere ayrılabilir. Kesitleme işlemi;

uzamsal-zamansal ayrılıklara, kişi ayrılıklarına, matbu ayrımlara ve metindeki dönüşümlere göre yapılabilir.

Anlatısal yapı bölümünde yapılacak diğer çözümleme metnin eyleyenlerini belirleyip eyleyenler kadrosunu ortaya çıkarmaktır. Bir metinde; gönderici, özne, alıcı, nesne, yardım edici ve engelleyici(karşı özne) olmak üzere altı eyleyen bulunmaktadır. Ancak her metinde altı eyleyenin de bulunma zorunluluğu yoktur.

Anlatısal yapı bölümünde yapılacak son çözümleme metnin anlatı izlencesini ve kipliklerini ortaya çıkarmaktır. Anlatı izlencesi; eyletim, edinç, edim ve yaptırım olmak üzere dört evreden oluşur ve her evrede yaptırmak, yapabilmek, bilmek, gücü yetmek ve yapmak gibi kiplikler bulunmaktadır. **Eyletim Evresi:** Yazınsal metnin, anlatının başladığı evredir. Bu evrede, gönderici ile özne eyleyeni arasında varsayımsal bir sözleşme yapılır. Özne, anlatı süresince bu sözleşmeyi yerine getirmek için mücadele eder. Özne bu evrede, “yaptırmak” kipliği içersinde yer almaktadır. **Edinç Evresi:** Edinç evresi, özneye donanımların yüklendiği evredir. Edinç evresinde özneye, göndericiyle yaptığı sözleşmeyi gerçekleştirebilmesi için uygun donanımlar verilir. Özne bu evrede “yapabilmek” ve “gücü yetmek” kiplikleri içinde yer almaktadır. **Edim Evresi:** Öznenin nesneye ulaşmak için kazanım veya kazanımlar elde ettiği evredir. Özne bu evrede “yapmak” kipliği içinde yer almaktadır. **Yaptırım Evresi:** Anlatının son evresidir. Özne, göndericiyle yaptığı sözleşmeyi yerine getirmişse ödüllendirildiği; yerine getirememişse cezalandırıldığı evredir.

2) Söylemsel Yapı

Söylemsel yapı bölümünde yapılacak ilk işlem yazınsal metindeki yer alan kişilerin çözümlenmesidir. Burada, eyleyen ve kişi ayrımına dikkat edilmelidir. Eyleyenler, anlatısal yapıda yer alır, görevleriyle öne çıkarlar ve insan dışındaki varlıklar da eyleyen olabilir. Kişiler; söylemsel yapıda yer alır, izleksel rollerle donatılmışlardır. Bu bölümde, yazınsal metinde yer alan kişilerin izleksel rolleri çözümlenir. Söylemsel yapı çözümlenmesinde yapılacak son işlem yazınsal metindeki uzam ve zamanın çözümlenmesidir.

B) Derin Düzey

1) Mantıksal-Anlamsal Yapı Çözümlemesi

Bu bölüm soyut bir çözümlemeyi içermektedir. Bu bölümde anlatısal ve söylemsel yapı ortaya çıkan somut verilerden hareket edilerek çözümleme yapılır.

2) Göstergibilimsel Dörtgen

Göstergibilimsel dörtgen sanal bir çizgedir. Çözümlemesi yapılan anlatısal metindeki temel karşıtlık iki kavram üzerinden ortaya konulduğu çözümlenir.

Yüzeysel düzey çözümlenmeleri ile derin yapı çözümlenmeleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Yüzeysel düzey, somut bir çözümleme içerirken iken derin yapı soyut bir çözümlemeyi içerir. Yüzeysel düzey çözümlenmeleri, yazınsal metinde var olan kişi, eyleyen, olay, zaman, uzam gibi somut unsurlarla yapılmaktadır. Derin düzey çözümlenmeleri ise yüzeysel düzeydeki somut verilerden hareket edilerek yapılan soyut bir çözümlenmedir. Yüzeysel düzeyde nesnellik, derin düzeyde yorum öne çıkmaktadır.

2.4. Yazınsal Metinler Niçin Çözümlemelidir?

Yazınsal metin çözümlemelerinde, okuyucular farklı zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu metinlerin çözümlemesinde karşılaşılan ilk zorluk dildir. Yazınsal metinlerde kullanılan dil; gerek estetik, gerek retorik gerekse de yazınsal metnin türünden dolayı söz oyunları, mecazlar, dilsel sapmalar içerir ve dolayısıyla günlük konuşma dilinden uzaklaşır. Okuyucu, öncelikle bu dil engelini aşıp anlama yönelecek ve sonra yazarın iletisini-mesajını çözümleyecektir. Tam bu noktada okuyucunun karşısına dille ilgili bir başka engel çıkmaktadır. Saussure'e göre dil; bir göstergeler dizgesidir ve gösterge varlığın kendisi değil, onun yerini tutan bir simgedir. Anlam da bu gösteren ve gösterilen ilişkisinden doğmaktadır. Göstergeler de birbiriyle etkileşim içine girdikçe anlam dünyası daha da genişlemektedir. Bundan dolayı dil; yazınsal metin çözümlemelerinde okuyucu için hem biçimsel hem de anlamsal açıdan engel oluşturmaktadır.

Yazınsal metin çözümlemelerinde karşılaşılan bir diğer zorluk uzam ve zamandır. Sözlü, yazılı her türlü metin sözce ve sözcelem bağlamında üretilmektedir. Sözcelem, Uçan'a göre (2016 a) dilbilimsel bir alış verıştır. Bir seslenicinin, bir göndericinin belli bir niyetle, belli bir yerde, belli bir zamanda birisi için bir sözce üretmesidir. Günay, (2018) sözcelem ve sözce ilişkisini Sabahattin Ali'nin Kuyucaklı Yusuf romanıyla şöyle örneklemiştir.

Ben şimdi, burada diyorum ki/Kuyucaklı Yusuf romanını yazıyorum.

Sözcelem durumu

Sözce

Sözcelem durumu

Sözcelem öznesi: Ben(Sabahattin Ali)

Sözcelem yeri: Burası (Konya)

Sözcelem zamanı: Şimdi (1935'ten başlayarak)

Sözcelemenin alıcısı: Sen (Bu anlatıyı okuyan okuyucu)

Yazınsal metinlerde, gönderici ile alıcı aynı uzam ve zaman içinde yer almamaktadır. Gönderici, sözcesini oluşturup alıcısına göndermiştir, alıcı da bu sözceyi çözümleyip iletiye ulaşacaktır. Alıcı, bu aşamada yalnızdır, gönderici iletişim kurma, yani yardım alma imkânına sahip değildir. Giriş bölümünde belirtildiği gibi okuyucu sanal bir dünya ile karşı karşıyadır, onu çıkışa götürecek rehber metin çözümleme yöntemleridir.

3.Yöntem

Adalet Ağaoğlu'nun öykülerindeki karşı öznelerin (engelleyicilerin) çözümlemesinde kullanacağımız yöntem göstergebilimsel çözümleme yöntemidir. Çözümlememizde, göstergebilimsel çözüm yönteminin bütün aşamaları kullanılmayacaktır. Çözümlememiz, anlatsal yapının bir alt bölümü olan eyleyenler kadrosundaki engelleyiciler üzerinden yapılacaktır.

4. Bulgular

Adalet Ağaoğlu; 23 Ekim 1929'da Ankara'da doğmuş ve 14 Temmuz 2020' İstanbul'da ölmüştür. Ağaoğlu'nun eserleri incelendiğinde dört öykü kitabı olduğu tespit edilmiştir. İlk öykü kitabı olan Yüksek Gerilim 1974, ikinci öykü kitabı olan Sessizliğin İlk Sesi 1978, üçüncü öykü olan Hadi Gidelim 1982 ve dördüncü öykü kitabı olan Hayatı Savunma Biçimleri 1997 yılında yayımlanmıştır. Ağaoğlu'nun bu öykü kitaplarında toplam 38 öyküye yer verildiği görülmüştür. Makalemizde 38 öyküde yer alan engelleyiciler çözümlenecektir.

4. Adalet Ağaoğlu'nun Öykülerindeki Karşı Öznelerin (engelleyicilerin) Çözülmesi

Adalet Ağaoğlu'nun öykülerindeki karşı özneleri çözümlemek için öncelikle onun dört öykü kitabında yer alan öyküler göstergebilimsel yönteminin bütün aşamaları uygulanarak çözümlenmiştir. Ardından bütün öykülerin eyleyenlerin kadroları üzerine ayrıntılı bir çalışma yapılmıştır. Öykülerin eyleyenler kadrosu çözümlendikten sonra da ayrıntılı olarak engelleyiciler irdelenmiştir. Bütün öykülerdeki engelleyiciler mukayeseli olarak çözümlenip gruplaştırılmıştır.

Sessizliğin İlk Sesi kitabında yer alan Hüzzam Mavisî öyküsü ve Hayatı Savunma Biçimleri kitabında yer alan Asri Zamanlar Kilimi öyküsü, göstergebilimsel çözümlenme yöntemiyle çözümlenememiştir. Uçan'a göre (2016) roman, öykü, masal gibi yazınsal metinlerin göstergebilimsel çözümlenme yöntemiyle çözümlenebilmesi için bir anlatıda gönderici, özne, nesne, engelleyici, yardımcı edici ve alıcı eyleyenlerinden en az ikisinin bulunması zorunludur. Bu bağlamda Hüzzam Mavisî öyküsü; Adalet Ağaoğlu'nun kardeşi Güner SÜMER'in öyküleştireilmiş biyografisidir. Güner SÜMER, kanser nedeniyle 41 yaşında vefat etmiştir. Öyküde, Güner SÜMER'in yaşamından kesitler sunulmaktadır. Hüzzam Mavisî öyküsünde; gönderici bulunmakta ancak özne, nesne, engelleyici, yardımcı edici, alıcı eyleyenleri bulunmadığından öykü çözümlenememiştir. Çözülmesi yapılmayan diğer öykü ise Asri Zamanlar Kilimi'dir. Bu öyküde geleneksel Türk kilimi tanıtılmaktadır. Öykü, iki bölümden oluşmaktadır. Öykünün ilk bölümünde kilim ve kirkitin tanımı yapılır. Kilim ve kirkit kelimeleri "Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi"nden montaj tekniğiyle alınıp aynen aktarılmıştır. Öykünün ikinci bölümünde geleneksel Türk kilimlerinde yer alan motiflerin yazarda uyandırdığı hisler aktarılmaktadır. Asri Zamanlar Kilimi öyküsünün matbu diziliş yöntemi görsel olarak geleneksel bir Türk kilimine benzemektedir. Öyküde; gönderici bulunmakta ancak özne, nesne, engelleyici, yardımcı edici ve alıcı eyleyenleri bulunmamaktadır, bundan dolayı öykü çözümlenememiştir.

Adalet Ağaoğlu; öykülerinde insan, toplum, sistem, değişim, sömürü düzeni, modernizm ve despotizm konularını işlemiştir. Ağaoğlu'nun bu konulara yaklaşım tarzı eleştirel yöndedir. Ağaoğlu; kurulu düzen, modernizm, kapitalizm ve değişimin kıskacında yaşayan insanı, öykülerinde en yalın halde ortaya koymuş, eleştirisini bu insanlar üzerinden bazen açıkça bazen de ironik bir anlatımla ortaya koymuştur. Ağaoğlu'nun öykülerinde karşı öznelerin iki görev yürüttüğü görülmektedir. Karşı özneler; hem özne ile nesne arasında bir set oluştururken hem de Ağaoğlu'nun eleştirilerini de içerdikleri görülmektedir. Dolayısıyla karşı özneler çözümlendiğinde öykülere örtük olarak yüklenen eleştirilerin de çözümlenmiş olduğu görülmektedir.

Adalet Ağaoğlu'nun öykülerinde genellikle iki karşı özne bulunmaktadır. Bununla birlikte Ağaoğlu'nun 13 öyküsünde yalnızca bir karşı özne bulunurken, bir öyküsünde (H adlı öyküde) yedi karşı özne bulunmaktadır. Ağaoğlu'nun 36 öyküsünde yer alan 86 karşı özne; insan(gerçek kişiler), sistem, maddi imkânsızlık, tabiat, tabiat olayları, kişilik yapısı(mizaç), dramatik nedenler, toplumsal yapı ve değişim olmak üzere 8 grupta toplanmıştır.

1) İnsan (Gerçek Kişiler)

Ağaoğlu'nun öykülerinde sayısal olarak en fazla kullanılan karşı özne türü insan yani gerçek kişilerdir. Ağaoğlu'nun öykülerinde toplam 47 karşı öznenin Arif Bey, Gelin, Kadın, Osman, Şükriye Hanım, Baba gibi gerçek kişilerden oluştuğu görülmektedir. Bu karşı öznelerin izleksel rolleri çözümlendiğinde, karşı öznelerin çoğunlukla bireysel o hareket etmediği; müesses sistem, kapitalizm, totaliter rejim, değişim, toplumsal çöküntü gibi nedenlerin etkisiyle hareket ettikleri görülmektedir. Örneğin, "Bi Sevmekten... Bi Ölümden..." öyküsündeki karşı özneler Arif Bey, maddi imkânsızlık ve iş kazasıdır. Arif Bey, çok zengin bir iş insanıdır. Arif Bey, Kadir, Sefer ve Hasan kardeştir ve Arif Bey; bu ailenin en büyüğüdür. Bu dört kardeş; Sefer 3, Hasan 5, Kadir 15 ve Arif Bey de 20-25 yaşlarında iken anne babalarını kaybeder. Arif Bey, büyük olmasına rağmen Sefer ve Hasan'ı çocuk yaşta denecek Kadir'e bırakıp onları terk eder ve onları kaderleriyle baş başa bırakır. Arif Bey, 5-10 yıl gibi bir sürede çok zengin olur ve bu süreçte hiçbir kardeşine yardım etmez hatta onlarla irtibat bile kurmaz. Kadir, Sefer ve Hasan kardeşler için hayatın acımasız ve zor günleri başlar. Bu süreçte hiçbir kişi, kurum, dernek onlara yardım etmez. Kardeşler; yokluk, kimsesizlik, çaresizlik, imkânsızlık deryasına düşer ve vahşi kapitalizmin kucağına itilir. Kadir, ailenin büyüğü olarak sorumluluğu üzerine alır, hem kendine hem kardeşlerine bakar. Kadir, bir elektrik şantiyesinde iş bulur ve çalışmaya başlar. Hasan da 17 yaşına gelir ve abisine maddi destek vermek ister. Hasan, abisinin yanında kaçak işçi olarak çalışmaya başlar. Hasan, şantiyede çalışırken bir iş kazası meydana gelir ve Hasan'ın bedeni binlerce volt elektrik akımına kapılır. Hasan, yanarak feci bir şekilde can verir. Kardeşleriyle irtibatını kesmiş Arif Bey, bu süreçte kardeşlerinin evine gelir ve cenaze işleriyle ilgilenir. Herkes, onun bir ağabey sorumluluğunda hareket ettiğini düşünür ama işin aslı tamamen farklıdır. Arif Bey, bu olayla ilgili gazetelerde taziye ve teşekkür ilanı yayınlatır: "Başta Kansa Şirketi olmak üzere cenazeye katılanlara çiçek gönderenlere teşekkür ederim, diyor. İmza da: Amcası Arif Çiçek"(Ağaoğlu, 2015, s. 105). Arif Bey'in asıl niyeti kardeşinin felaketinden para kazanmaktır. "Sefer bitirmemişti. "Köpek tabii," "Sanki Kansa'dan iş almak istediğini duymadım. Caminin önünde konuştular. Arkadaşım da söyledi zaten. "Ne herifmiş bu senin amcan" dedi..."(Ağaoğlu, 2015, s. 105).² Arif Bey, Kansa şirketiyle iş ortaklığı peşindedir. Kardeşinin ölümü ise sadece bir bahanedir, önemli olan para kazanmaktır. Arif Bey izleksel olarak kapitalist düşüncenin, sömürü sisteminin, ahlaki çöküntünün somutlaşmış, vücut bulmuş bir insan tipini temsil etmektedir yapmaktadır. Özellikle de vahşi kapitalizmin, para hırsına kapılmış bir insanın "insani" değerlerden ne derecede

²- Adalet Ağaoğlu'nun öykülerinden yapılan alıntılarda orijinal metne sadık kalınmıştır. Yapılan alıntılarda metnin imla ve noktalmasına dokunulmamış, metinden aynen aktarılmıştır.

uzaklaşabileceğini göstermektedir. Ağaoğlu'nun diğer öykülerinde de Arif Bey tipine benzer karşı özneler bulunmaktadır. Örneğin, Bileyici öyküsündeki karşı öznelerden biri de Müteahhit Hamit'tir. Müteahhit Hamit, babasından kalan eski evi kat karşılığı müteahhide vermiş ve birden zengin olmuştur. Bu zenginlik, onun para hırsını daha da alevlendirmiş, insanlara bakış açısını değiştirmiştir. Müteahhit Hamit'in bileyicilik yaparak geçinmeye çalışan Ramazan için kullandığı ifadeler çok dikkat çekicidir: "Bileyicilik yapmaya utanmıyor musun? Her yer iş dolu. Adam bulunmuyor çalıştırmaya. Sen de tutmuşsun, cızzz, cız... İyi, kolay iş değil mi? Şuna bak; koskoca, saçlı sakallı, güçlü kuvvetli, zırvat gibi adamsın. İnşaata gelseniz bir de otuz lira yevmiyeyi beğenmezsiniz"(Ağaoğlu, 2016, s.163). Bu sözleri, insanların maddi kazançlarına sınıflandırıldığına gönderim yapmaktadır. Arif Bey, örneğinde olduğu gibi para hırsının "insani" değerleri ne derecede yok ettiğini göstermektedir. Benzer durum, Ağaoğlu'nun diğer öykülerinde de bulunmaktadır. Kimi Zaman da Yapayalnız Gitmek Uzun ve Çok Dönemeçli Yolları öyküsündeki karşı özne Osman Hasat, toplumcu bir yazardır ve bu konuda pek çok kitap yazmıştır. Öykünün öznesi Mühendis ile karşı özne Osman Hasat birlikte Ankara'dan bir doğu iline ortalama 15 saatlik otomobil yolculuğu yaparlar. Otomobil, Mühendis'e aittir ve yolculuk boyunca yapılan bütün masrafları da Mühendis karşılamıştır. Toplumcu olduğunu, eşitliği savunduğunu söyleyen Osman Hasat, bütün yolculuk masraflarını Mühendis'e yüklemiştir. Mühendis, bu duruma çok şaşırır. Osman Hasat, yazarlık sırlarını anlatır: "Yeter ki ölüm bol olsun. Kan, kan, kan. Biz, yaşadığımız her şeyde, gördüğümüz üç beş filmde bile bunu böyle gördük, böyle anladık. Bizim ulusal kültürümüz bu. Göreneğimiz, birikimimiz bu, hayatımız bu. Kaçan da ölecek, kaçırana da. Seven de ölecek, sevilen de. Kötü de ölecek, iyi de. Herkes ölecek ki. Bitti'yi kondurabilesin. Benim, Bitti'yi kondurduğum gün, dördüncü gündü. Yayımlatmayı hiç düşünmezken, besbelli bu kadar çok ölünün etkisiyle, aklıma bir şer geldi: Ben bunu, sürü halinde ceset görmekten özel tat alanlara yuttururum, dedim. Öyle de oldu" (Ağaoğlu, 2016, s. 93). Mühendis, bu cümleleri duyduktan sonra Osman Hasat'tan nefret etmeye başlar. Osman Hasat özelinde söylemleriyle yaptıkları çelişen aydınlar eleştirilmektedir. Eskiden Bir Sabah öyküsündeki karşı özne Devrimci Genç'tir. Devrimci Genç, işçi haklarını savunan, toplumsal bilinçlenmeyi öğütleyen, eşitlik konularında mücadele eden bir kişidir. Öykünün öznesi olan ben öyküsel anlatıcı(kadın) bir kitapçıda beklemektedir. Bu süreçte Devrimci Genç, elinde bir koliyle kitapçıya girer: Göğsünde koskoca bir kitap yüküyle Başkent'in ayaküstü kitapçılarından birine girdi. Ben de o sırada orada, kitabevinin sahibini bekliyordum. Bana, ortaldan kalkmış bir kitabı bulacağını, bu sabah için uğramamı söylemişti. (...) Orada, tezgâhların üstüne, raflara sıralanmış kitapları gözden geçirerek bekliyordum. Delikanlı, kucağında kitap yüküyle içeri girince, küt diye tosladı sırtıma. Tezgâhın üstüne yüzükoyun kapaklanıverdim. (...) "Biraz dikkatli olsanıza!" demiştim. Delikanlı soluya soluya döndü. Ağzında birikmiş bir tükürüğü cırk edip attı yere, ayaklarımın dibine"(Ağaoğlu, 2015, s. 67-68). Ben öyküsel anlatıcı özür beklerken daha kaba bir davranış görür. Devrimci Genç, kitapçıda emeğiyle çalışan gence de kaba davranmıştır: "Kitabevi yardımcısına: "Nerde seninki? diye sordu. Azarlayıcı"(Ağaoğlu, 2015, s. 68). Bu öyküde de söylem-eylem çelişğine gönderim yapılmaktadır.

Ağaoğlu'nun bazı öykülerindeki gerçek kişilerin bireysel olarak hareket ettikleri görülmektedir. "Ooof! Ohhh!" öyküsündeki Gelin, Şiir ve Sinek öyküsündeki Şükriye Hanım, Teşekkür Ederim öyküsündeki Cilt Ustası, Akşamüstü öyküsündeki Baba, Öteki öyküsündeki Kadın, Nerde O Eski Ölüm öyküsündeki İki kardeşler karşı öznedir ve bu özneler tamamen bireysel hareket ederler.

2) Sistem

İnsan, Dünyada tek başına hayat sürebilen bir varlık değildir, bir grup, bir toplum, bir devlet yapısı içinde yer almaktadır. Bu yapının siyasi, sosyal, ekonomi gibi kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. İnsan içinde bulunduğu yapının kurallarına uymak zorundadır. İnsanın uymak zorunda olduğu bu yapı sistem olarak adlandırdık. Adalet Ağaoğlu'nun roman ve öykülerinde konu olarak kapitalizm, modernizm, totaliter rejim, anti demokrat yönetimler başta olmak üzere kurulu düzen hegemonyasını işlediğini önceki bölümlerde belirtmiştik. Ağaoğlu'nun eleştirel yaklaştığı bu konular, onun öykülerinde karşı özne olarak kullanılmıştır. Ağaoğlu'nun öykülerinde 13 karşı öznenin; totaliter rejim, siyasi erk, kapitalizm, sömürü düzeni, anti demokrat gibi sistemlerin olduğu görülmektedir. Adi Suçlu, Sen De Sor, Yasemin İşçileri ve Kulak Tıkaçları öykülerinde askeri darbelerin kişi ve toplum üzerinde yarattığı çöküntüler, karşı öznelerle ortaya konulmuştur. Özellikle Adi Suçlu öyküsünde erkek kadın ayrımı yapılmaksızın sırf siyasi düşüncelerinden dolayı işkence gören insanların durumu açıkça sunulmuştur: "Ayşe'yi öteki tutukluların yanına getirdiklerinde sağ eli çalışmıyormuş. Tabanı parçalanmış. Böbrek sancısından kıvranıyormuş. Falakaya bağlamışlar. Copla dövmüşler. Islak yere atmışlar. Bluzunun yakasını açmışlar. Göğüslerinin ucuna elektrik tellerini dayamışlar. Tellerinin birer ucunu da... Sonra "konuş" demişler. O da....."(Ağaoğlu, 2014, s. 30). Ağaoğlu, bir kadına yapılan işkenceyi bütün teferruatıyla aktararak, anti demokrat yönetimlerin kendi hegemonyalarını sürdürmek için neler yapabileceklerini ortaya koymuştur. Sen De Sor öyküsündeki şu cümleler anti demokrat yönetimlerin insan ve toplum üzerindeki baskısını açıkça ortaya koymaktadır: "O zamanlar kentin tepesinde sanki kocaman; bütün evlere, caddelere, sokaklara, parklara aynı anda nişan alabilen bir tüfek asılıydı. Ya da şöyle anlatabilirim sana: Bir el, gökten durmadan dağ gibi taşlar yağdırıyordu insanların üstüne. Taşlar rastlayana rastlıyor, rastlamayan, koca bir taşın tepesine düşebileceği anı bekliyordu" (Ağaoğlu, 2016, s. 95-96). İnsan ve toplumu daha mutlu kılmak savıyla ortaya çıkan bazı sistemlerin kendi söylemleriyle çeliştiği görülmektedir. Yasemin İşçileri öyküsünde Kaya ile babası Mahmut'un sohbetinden bir bölüm: "Bizden bizim, kendimizin değil, Menderes'in hesabını soruyorlar. Menderes asıldığında ben on yaşıdaydım. Bunu en iyi sen bilirsin, baba" (Ağaoğlu, 2016, s. 117). İşlemediği bir suçtan dolayı, sırf siyasi görüşünden dolayı ailesinden koparılmış insanlar ve ailenin çektiği sıkıntılar yansıtılmıştır. Kulak Tıkaçları öyküsündeki özne olan ben öyküsel anlatıcı(kadın) hayatını siyasi mücadeleye adanmıştır. Ben öyküsel anlatıcı bu uğurda her gün saatlerce hem fiziksel hem düşüncel amansız bir mücadele yürütmektedir. "Bütün gün ayakta durabilmek, bütün o çılgın gürültülere, itiş-kakışa, alanlarda, sokak aralarında, okul kapılarında akan kanlara, türlü insansızlıklara karşı: yalana, dümene, ikiyüzlülüklere, pisliğin önüne gerilip yoktur sandırmalara karşı gödenin de sağlam, dirençli olması gerek" (Ağaoğlu, 2015, s. 163). Bu mücadele ben öyküsel anlatıcıyı

yorgun düşürmektedir. Ben öyküsel anlatıcının önündeki en büyük engel totaliter yönetimdir. Sen Ey Kutsal Işık öyküsünde de başta din olmak üzere her şeyi maddileştiren kapitalist sistem eleştirilmiştir. “Haç Kudüs’te. Haç adsız asker anıtından. Evlerin ocak başında, yatakların başucunda haç. Haç Papa’nın göğsünde, göbeğinde, başında ve asâsının ucunda. Dul kadının, kızıoğlankızın boynunda haç. Haç tahtacılar, bakırcılarda. Haç kuyumcularda, gümüşçülerde. Rahibenin alnında haç. Haç genelevinin kapısında, genelevi işletenin iki meme arasında. Hippinin ayak bileğinde haç”(Ağaoğlu, 2015, s. 11). Gün Üç Dakika öyküsündeki karşı öznelerden biri de siyasi erktir. Ben öyküsel anlatıcının siyasi mücadele arkadaşları siyasi bir suçtan dolayı hapse atılmıştır. Ben öyküsel anlatıcı, dışarıda olan diğer arkadaşlarıyla birlikte TBMM’den bir af kanunu çıkarmak için mücadele ederler. Bu mücadeleleri tam üç yıl sürer, Af kanunu meclise gelir ve mecliste görüşülmeye başlar. Ben öyküsel anlatıcı ve arkadaşları yarın için güzel umut dolu bir eğlence planlar: “Güneşli bir gün olacak. İyice güneşli bir gün. [...] Güneş Elmadağı’nın üstünde çoktan yükseldi. Eteklerine de iyice vurdu. Ordakiler de uyanmışlardır. Daha iki saat önceden uyanıp, kulaklarını pilli radyolarına dayamışlardır. Mayısta dışarıları, bütün dışarıları ne güzeldir. Haberleri dinlemeden önce pencereyi açmışım. Üşütmeyen bir serinlik” (Ağaoğlu, 2016, s. 169-170). Meclis af kanunu kabul etmiştir ancak siyasi suçlar bu kanuna dâhil edilmemiştir. Siyasi erk, siyasi suçları affetmemiştir ve ben öyküsel anlatıcı için bir yıkım olmuştur. Ağaoğlu’nun öykülerinde, totaliter rejim, siyasi erk, kapitalizm, sömürü düzeni nedenler insan ile hedeflerine arasına aşılmaz bir engel oluşturmaktadır. Ağaoğlu, öykülerinde sisteme dair eleştirilerini karşı özneler üzerinden yürüttüğü görülmektedir.

3) Maddi İmkânsızlık

Ağaoğlu’nun öykülerinde maddi imkânsızlık altı öyküde karşı özne olarak kullanılmıştır. Zenginlik, fakirlik, yoksulluk insanoğlunun değişmez yargılarından birisidir, Dünya var oldukça bu kavramlar var olmaya devam edecektir. Ağaoğlu’nun öykülerinde yoksul insanlar, sadece maddi imkânsızlıkları yaşamazlar; onlar gerek sistem, gerekse yöneticiler tarafından unutulmayı, ötekileştirilmeyi birlikte yaşarlar. Maddi imkânsızlık, Yüksek Gerilim ve “Bi Sevmekten... Bi Ölümünden...”³ Öyküsünde Hasan Çiçek’in feci bir iş kazasında ölmesine neden olur. “Bozulan denge, o ânda ağırlığından kurtulan vinç burnunu yukarı esnetti. Yukarı doğru esneyen bum, yüksek gerilim hattının egemenlik alanına girdi; gücünün milyarda birinden pek azını kapıp, elinde hâlâ çelik halatı tutmakta olan Hasan’ın gövdesinden akıttı. Çelik halat ucunda iri, siyah bir kömür asılıp kaldı”(Ağaoğlu, 2017, s. 25). Bileyici öyküsündeki maddi imkânsızlık Toros Dağlarından kente göç eden bir ailenin felaketine sebep olur. Süleyman ve ailesi kentte tutunma mücadelesini kaybeder ve ailenin macerası bir cinayetle son bulur. Dar Odanın Karanlığı öyküsünde genç bir kızın parayla imtihan olmasına neden olmuştur. [Baba] - “Ziya’yı diyorum, neden istemiyorsun Sultan? Yarın ölürsem dımdızlak kalacaksın...”

³- Yüksek Gerilim ve Bi sevmekten... Bi Ölmekten... öyküleri iki ayrı öykü olmalarına rağmen birbirleriyle bağlantılı öykülerdir.

[Sultan] -Ölmeyeceksin baba! Dımdızlak da kalmam, korkma. İşim var, çalışıyorum. Daha gücüm kuvvetim de yerinde. Kimseye muhtaçlığımız yok, tamam mı?"(Ağaoğlu, 2016, s. 19). Sultan, hasta babasıyla birlikte yaşar ve başka kimseleri yoktur. Sultan, bir dikiş atölyesinde çalışmaktadır, kazandı parayla evi geçindirmekte ve aynı zamanda hasta babasına bakmaktadır. Bu maddi imkânsızlık Sultan'a istemediği bir evliliğe zorlamaktadır. Sen Ey Kutsal Işık öyküsünde yoksul bir mahalle halkı bulunmaktadır. Bu mahalle halkı çok fakirdir ancak günlük geçimlerini sağlayabilmektedirler. Evlerinde su, elektrik yoktur, mahallelerinde ise yol, kanalizasyon, sokak aydınlatması gibi hiçbir alt yapı imkânı da yoktur. Bu halk, bütün yetkililer tarafından göz ardı edilmiştir insanlar adeta ölüme terk edilmiştir.

Ağaoğlu'nun öykülerinde maddi imkânsızlık, tıpkı sistem karşı öznesi gibi insan ile hedeflerine arasına aşılmaz bir engel oluşturmaktadır. Maddi imkânsızlıklar karşı öznesi, kapitalizm, sömürü sistemi, sosyal adaletsizlik eleştirilerini de barındırmaktadır.

4) Tabiat ve Tabiat Olayları

Ağaoğlu'nun üç öyküsünde tabiat ve tabiat olaylarının karşı özneyi oluşturduğu görülmektedir. Bileyici öyküsünde, Toros Dağlarında yaşayan Tahtacı Yörüklerinin geleneksel yaşamı terk edip kente yerleşmelerinin nedeni tabiat ve tabiat olaylarıdır. "Dağların ormanı azaldı. Azalıp tükendi. Sonunda, dağların toprağı da, sel sularıyla birlikte verimli bir ovaya doğru sürüklendi. O zaman, o dağlarda oturan tahtacılar da, akan toprağı izleyerek peşpeşe ovaya doğru aktılar"(Ağaoğlu, 2016, s. 149). İki Yaprak öyküsünde de ben öyküsel anlatıcının sevgiliyle birlikte yaptıkları seyahat planını olumsuz hava şartları engellemiştir. "Gazeteler bir gün önceki fırtınadan pek çok çatının uçtuğunu, ağaçların yıkıldığını, her şeyin bir yana savrulduğunu yazıyordu"(Ağaoğlu, 2017, s. 55). Yol öyküsünde de ben öyküsel anlatıcının evine ulaşmasına engel olan neden tabiat olaylarıdır. Tipi sürüyor. Ama artık tipinin sürdüğünden bile habersizim. Oysa, az önce tek düşüncem buydu. Her şey beni bu düşünce içinde tutuyordu. Her yer dizboyu kar. Dün kalkması gereken uçak kalkmadı. O uçak bugün de kalkmadı. Otobüsler yollarda çakıldı kaldı" (Ağaoğlu, 2016, s.71). Bu grupta yer alan karşı öznelere, yazar tarafından eleştirel bir unsur yüklenmemiştir.

5) Kişilik Özellikleri (Mizaç)

Ağaoğlu'nun dört öyküsünde öznelere mizaçları karşı özneyi oluşturduğu görülmektedir. Özne ve karşı öznelere tek kişide birleştirilmesiyle, bireysel ve toplumsal çelişkilere gönderim yapılmaktadır. Özgürlükçü öyküsünde öykünün öznesi olan erkek, insanlarla ve toplumla yakından ilişki kurmak ister fakat kadınları sadece cinsel bir obje olarak görür ve diğer insanları da küçümser. Bundan dolayı başta kendi ailesi olmak üzere hiç kimse onunla yakınlaşmak istemez. "Nankörler! Beni unuttular. Herkes beni unuttu. Kimse beni anlamadı. Özgür olalım, özgür olsunlar, diye ömrümü verdim onlara. Ne oldu? Hiç. Artık ne halleri varsa görsünler" (Ağaoğlu, 2016, s. 85). Özgürlükçü erkek, kendinden başka herkesten şikâyetçidir ancak asıl şikâyet edilenin kendisi olduğunun farkında değildir. Muz öyküsünün öznesi olan Baha Çamlıdere emekli bir müsteşardır. Baha Çamlıdere de insanlarla ve toplumla kaynaşmak ister ama insanlara bakış açısı oldukça küçümseyicidir. "Bakanlıkta böyle boş müşavir odalarını

bekleyip durmakla ne olacak? Yaşlılardan ise, her gün için bir özür uydurarak kurtulmanın kolayı yok. Evde her ân karısının, çocuklarının gözüne batıyor. Muzcuyla kapıcı da her ân onun gözüne. En iyisi, birkaç hafta, bir geziye çıkmalı. Hem hava değiştirmiş olur, hem biraz memleketi tanımış” (Ağaoğlu, 2015, s. 43). Evde, apartmanda, sokakta, pazarda hiç kimse Baha Çamlıdere ile dostluk kurmak istemez, o daima yalnız kalır. Baha Çamlıdere, apartmanda kendisinin sebep olduğu bir kavga görür, kavgaya müdahil olmaz, bu kavgada apartman görevlisi bıçaklanarak öldürülür. Emekli müsteşar, bu elim olayı apartmanın balkonundan sadece izlemekle yetinir ve karakola gidip şahit bile olmaz. Emekli Müsteşar’ın bu tavrı elit insanların halka bakış tarzını ortaya koymaktadır. Bu karşı öznelerle; söylemleriyle yaptıkları çelişen insanlar ve halka yüksekten bakan elitler eleştirilmektedir. Yan Kapı öyküsünde de ideolojik körlük eleştirilmektedir. Öyküdeki toplumcu kadın, kendi ideolojisinin hâkim olduğu bir ülkedeki yönetsel kusurları görememektedir. “Bu çatıyla artık daha yakından ilgilenilecek. Oysa, azıcık eğilse, şöyle biraz ardılsa buradan, aşağıda çöp bidonlarımızı tırtıklayan çocukları, her köşede başında gece gündüz nöbet tutanları da görecek. Aldırmıyor. Hep çatıya bakıyor. Haklı. Bu çatı ender” (Ağaoğlu, 2015, s. 78). İdeolojisini yaşamın merkezine oturtan, tüm yaşama kendi ideolojik penceresinden bakan insanlar eleştirilmektedir.

6) Dramatik Nedenler

İnsan, günlük hayatta kendi isteği dışında meydana gelen iş kazası, hastalık, ölüm gibi olaylara maruz kalmaktadır. Bu durumlar, çalışmamızda dramatik nedenler olarak adlandırılmıştır. Ağaoğlu’nun dokuz öyküsünde karşı öznelerin; ameliyat, cezaevi, iş kazası, patlama, ölüm gibi dramatik nedenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu grupta yer alan karşı özneler, her dönemde ve her toplumda görülebilen olgulardır. Ağaoğlu’nun öykülerinde bu karşı öznelerin kurgulanışı, bazen insanın yalnızlığına yalnızlaştırılmasına gönderim yaparken bazen de sitsem eleştirisi yapmaktadır. Örneğin Yasemin İşçileri öyküsünün özneleri Cem ve Duran adında 5-6 yaşlarındaki iki çocuktur ve bunlar kardeş değildir. Cem’in babası siyasi suçtan, Duran’ın babası ise sebebi belirtilmeyen bir suçtan dolayı cezaevindedir. Babaları cezaevinde olan bu çocuklar, en doğal haklarını olan çocukluklarını “çocuk gibi” yaşayamazlar:

“Övüngeçlik etti. Bi kızırım ki şu Ayşe ablama da... Okula da gitmiyo artık. Çocuklar:

“Hain Musa’nın gızı. Domuzun gızı” diyorlarmış.

Dövüyorlarmış. Ondan gitmiyo Ayşe ablam da. Büyük ablam Şerfe var ya, Şerfe ablam da ona:

“Gitme gız. Sen okula gidince bütün işler bana geliyor...” diyor.

Anam yasemin fabrikasına gidiyor. Ayşe ablamı da götürüyor” (Ağaoğlu, 2016, s. 138).

Bunun sonucu, hem Cem ve Duran hem de onların babaları, gerek totaliter rejim gerekse de toplum tarafından cezalandırılmış olur. Sessizliğin İlk Sesi öyküsünde, bir kadının ölüm karşısındaki çaresizliği ortaya konulmaktadır. Kız ve erkek kardeş, bir hastane odasındadır, erkek kardeş 40’lı yaşlarında ölümcül bir hastalığa yakalanmıştır ve hayatının son nefes alış verişleridir. “Pansuman ve yemek arabalarının, tekerlekli sedyelerin, çekilen karyolaların, gıcırdayan kapıların, koridorun bir ucundan öteki ucuna bağrıışan hastabakıcıların, hastaneye ek yapımın gürültüleri ansızın durdu. Asansörler buldukları noktada asılı kaldı. Dışarıda açık bırakılmış bir camın kapı

altından odaya üfürdüğü soğuk bahar rüzgârı uğuldamaz oldu. (...) Kendi içinin gürültüsü en son dindi. Kardeşinin nabzı avucundaydı” (Ağaoğlu, 2015, s. 179). Kız kardeş, erkek kardeşinin bileğinden tutmuş nabzının atmasını bekler. Ölüm, kardeşleri ayırır ve kız kardeş derin bir yalnızlığa gömülür. Hadi Gidelim öyküsünde de ölümcül bir hastalığa(kanser) yakalanan erkek kardeşle onu tedavi ettirmek için mücadele eden kız kardeşin Avrupa’ya yaptıkları yolculukları anlatılır. Ölüm, erkek kardeşin peşine bırakmaz ve kaçınılmaz son gelir. Bu durum kız kardeşi derin bir üzüntüye boğar. Çok Özel Küçük Şeyler öyküsünde de uzun zamandır yazdığı kitabını bitiren bir yazarın tükenmişlik hissi kurmaca bir cinayetle aktarılır.

7) Toplumsal Yapı

İnsan, tek başına yaşamını sürdürebilen bir varlık değildir, bir grup içinde dâhil olarak yaşamını sürdürmektedir. Ağaoğlu’nun 3 öyküsünde karşı öznelerin; Batı hayranlığı, cehalet, yozlaşma gibi nedenlerden oluştuğu görülmektedir. Çınlama öyküsünün öznesi Seyfi Bey, emekli bir devlet memurudur. Seyfi Bey, toplumdaki aksaklıklardan rahatsız olan bütün memuriyeti boyunca gerek resmi kurumlarda, gerek toplumda gerekse de coğrafi çevrede şahit olduğu her olumsuzluğa tepki veren sorumlu bir vatandıştır. Seyfi Bey, bu olumlu davranışı yüzünden memuriyeti boyunca ilden ile sürgün edilerek cezalandırılmıştır. “Bunun için izlediği geçiyolu, atandığı yerlerde esnafın soygunculuğunu, şura bura başkanlarının yolsuzluklarını, üniformalı-üniformasız üst düzey memurların moral eğitim merkezleri adı altında kendilerine bedava getirdikleri deniz kıyısı otel-motellerini, yiyip içmelerini ve bunların ırkçılık-ulusçuluk’a bürünmüş siyasal hallerini kâh kendi adıyla, kâh takma ada gazetelerin *Vatandaşın Sesi, Okurlardan Yankılar* köşelerinde bıkmadan yazmak olmuştur” (Ağaoğlu, 2017, s. 34). Seyfi Bey, emekli olduğunda da bu huyunu devam ettirmiş ama ikamet ettiği apartman sakinleri onu dışlamıştır. Sonunda toplumun aymazlığı üstün gelmiş ve Seyfi Bey kişiliğine değiştirmek zorunda kalmıştır. Tanrı’nın Son Buyruğu öyküsü de toplumsal çöküntü üzerinedir. Öykünün öznesi bir akşam vakti otobüslü evine dönerken uykuya dalar ve rüya görmeye başlar. Rüyasında bütün peygamberlerin, düşünürlerin ünlü insanların katıldığı bir toplantıya davet edildiğini görür:

“Bugünü yarına bağlayan geceyarısında toplanacak Olağanüstü Kutsal Kongre’ye haberci olarak çağrılı bulunuyorsunuz. Özel bir servis, toplantının başlamasından önce sizi şimdi bulunduğunuz yerden alarak Kongre salonuna getirecektir. Belirlenen zamanda hazır durumda beklemenizi, Kutsal Kongre’den tekrar yerinize dönene kadar hayatınızın güven altında bulunacağını bildiririm.

(İmza) TANRI

Altta ise şu not: Kiyafet mecburidir” (Ağaoğlu, 2017, s. 94).

Bu toplantıda dünyada meydana gelen savaşlar, şiddetler, haksızlıklar gibi vb. şeyler konuşulur. Kurgusal toplantı özelinde insan ve toplum eleştiri yapılmaktadır. Rabia’nın Dönüşü öyküsünde batı hayranlığı eleştirilmektedir. Rabia’nın Dönüşü öyküsü, Halide Edip Adıvar’ın Sinekli Bakkal romanından metinler arasılık yöntemiyle oluşturulmuş bir öyküdür. Sinekli Bakkal romanındaki Rabia, sonradan Müslüman olan eşyle birlikte ülkeyi terk eder ve Avrupa’da yaşarlar. İnsanlar, onların Avrupa’ya gidişini büyük bir mutluluk olarak görür; onlara göre Avrupa modern yaşamın, mutluluğun, özgürlüğün

merkezidir. İstanbul dolayısıyla Anadolu ise bunun tam tersidir. Ağaoğlu, Rabia'nın dönüşü öyküsünde Sinekli Bakkal romanına atıfta bulunarak o romanı devam ettirir ve Rabia'yı İstanbul'a geri getirir. Rabia'nın ağzından tüm gerçekleri ortaya konulmuş olur.

Bu bölümde yer alan ve toplumun geneline hâkim olan cehalet menfaatçilik, ahlaki çöküntü gibi olumsuzluklar özne ile hedefleri arasına set oluşturur, bu karşı özneler üzerinden insana ve topluma eleştiriler yöneltmiştir.

8) Değişim

Ağaoğlu'nun bir öyküsünde değişim karşı özneleri oluşturmaktadır. Karanfilsiz öyküsünde öykünün öznesi olan Boya Ustası'nın işini geleneksel yöntemle sürdürmesinin önündeki engel değişim yani modernizmdir. Boya Ustası, atalarından gelen süsleme işini hakkıyla sürdürmek istemektedir. Geleneksel yöntemle bir at arabasının veya diğer nesnelerin boyama işlemi bir haftayı bulmaktadır. "At araba, kamyon kasalarını süslüyordu. Yeşiller, sarılar, maviler, kırmızılar, akarsular, göller, dağlar ve karanfiller onun da içini süsler günlerini güzelleştirirdi. "Önüne gelen her kasa tahtasını boyardı. Çiçekler, böcekler, dantela kıvrımlara çektiği çerçeveye bir karanfil de kendinden katardı. Dedesinin işiydi. Sonra, babasında işiydi. Dalları boyarken, göl kıyılarına sazları atarken, dedesi gecenin bir ortasında, ak donuyla çıkar gelir, denir ki hâlâ sağ, başının ucuna dikilirdi"(Ağaoğlu, 2016, s. 37-38). Tabi bu da zaman, emek ve paraya mal olmaktadır. Modern araçlarla bu süre birkaç saate düşmektedir. "Günboyu tam altı kasa boyadığını söyledi. Tek renk üstüne. Tabanca boyayı sıkıyorsun, vızzt, vızzt, vızzt, bir uçtan giriyor, öteki uçtan çıkıveriyorsun. 'Erkek işi' dedi." (Ağaoğlu, 2016, s. 40-41). Modernizm yaşama bir yandan kolaylıklar katarken diğer taraftan yaşamdan değerler götürmektedir. Özellikle de kapitalizmle birleşen modernizm dünya için bir felakete dönüşmektedir. Kapitalizm için Dünya üretim ve tüketim demektir. Bunun haricindeki hiçbir değer önemi yoktur. Hızlıca üret ve tüket. Karanfilsiz öyküsüne döndüğümüzde geleneksel yöntemle boyama yapılırken her renk, her desen, her ayrıntı bir anlam üretmekte ve yaşama bir değer katmaktadır. İnsanlar, modernizmle getirdiği değişimle birlikte değerlerini kaybetmeye devam etmekte ve bütün imkânlarla sahip ama mutsuz bir yığınlara dönüşmektedir. Ağaoğlu, alt yapısı oluşturulmadan yapılan değişimlerin ortaya çıkardığı sorunlara gönderim yapmaktadır. içi doldurulmadan yap at arabası veya Karanfilsiz öyküsünde modernizm, hayata kolaylıklar katarken hayattan pek çok güzelliği de götürdüğü için eleştirilmektedir.

Sonuç

Çalışmamız, anlatsal metinlerdeki mesaj veya mesajların karşı öznelerin üzerinden verildiğini ortaya koymak için oluşturulmuştur. Bu hipotezi desteklemek için seçilen yazar Adalet Ağaoğlu'dur. Çalışmamızda, Adalet Ağaoğlu'nun Yüksek Gerilim, Sessizliğin İlk Sesi, Hadi Gidelim ve Hayatı Savunma Biçimleri adlı kitaplarında yer alan öykülerin engelleyicileri çözümlenmiştir. Hüzzam Mavisi ve Asri Zamanlar Kilimi adlı öykülerde eyleyenler kadrosu oluşmadığı için bu iki öykü çözümlenememiştir. Adalet Ağaoğlu'nun öykülerinde bir ile yedi arasında karşı özne bulunduğu ve 36 öyküsünde toplam 86 karşı öznenin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu engelleyiciler;

insan(gerçek kişiler), sistem, maddi imkânsızlık, tabiat ve tabiat olayları, kişilik yapısı(mizaç), dramatik nedenler, toplumsal yapı ve değişim olmak üzere sekiz grupta toplanmıştır. Ağaoğlu'nun öykülerinde, totaliter rejimler; kapitalizm, sömürü düzeni gibi sistemler; kapitalizm, sömürü sistemi ve kötü yönetimlerin neticesi olan maddi imkânsızlıklar; içselleştirilmemiş modernizm; toplumsal bozukluklar; insan iradesi dışında gerçekleşen iş kazaları, ölümcül hastalıklar, zaman olgusu; söylemleriyle yaptıkları çelişen insanların karşı özne olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

Ağaoğlu'nun öykülerinde insan kendi iradesi dışında gerçekleşen(değişim, toplumsal yapı, dramatik nedenler, tabiat ve tabiat olayları, maddi imkânsızlık ve sistem) karşı özne çeşitliliğinin insan iradesine bağlı olarak gerçekleşen (kişilik-mizaç) karşı öznelere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Arif Bey, Müteahhit Hamit, Osman Hasat gibi gerçek kişilerden oluşan karşı öznelerin de kapitalizmin hırsına kapılmış, her şeyi maddi açıdan gören, insani duygularını kaybetmiş, menfaatçi, insana ve topluma duyarsız kişiler olduğu ve bu kişileri de dolaylı olarak sistem, kapitalizm gibi unsurların şekillendirdiğı tespit edilmiştir. Ağaoğlu'nun öykülerinde insan iradesi dışında gerçekleşen karşı özne çeşitliliğinin fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu durum onun hayata bireysel bakan bir yazar olmadığına; toplumsal konulara eğildiğine; sistemin, düzenin, kapitalizmin, toplumsal baskının köşeye sıkıştırdığı insana kucak açtığına; her türlü sömürü sistemine karşı olduğuna; “insanı” bütün sıfatlardan ayırıştırarak yalnızca insan olarak gördüğüne yalnızca insan olarak gördüğüne işaretler. Ağaoğlu'nun öykülerinde karşı öznelerin hem özne ile nesne arasında bir set oluşturmak hem de yazarın eleştirilerini yansıtmak gibi iki görev üstlendikleri görülmüştür. Ağaoğlu'nun öykülerinde karşı öznelerin yazarın eleştirileriyle aynileştiğı; Ağaoğlu'nun eleştirilerini, bu karşı özneler üzerinden aktardığı tespit edilmiştir. Anlatısal metinlerdeki engelleyicilerin çözümlendiğinde anlatısal metni oluşturanların eserlerine örtük olarak yüklediğı eleştirilerin de çözümleneceğı öngörülmüştür.

Kaynakça

- AĞAOĞLU, Adalet (2015). Sessizliğin İlk Sesi, Everest Yayınları, İstanbul.
- AĞAOĞLU, Adalet (2016). Yüksek Gerilim, Everest Yayınları, 2.baskı, İstanbul.
- AĞAOĞLU, Adalet (2016). Hadi Gidelim, Everest Yayınları, İstanbul.
- AĞAOĞLU, Adalet (2017). Hayatı Savunma Biçimleri, Everest Yayınları, İstanbul.
- ELYILDIRIM, Selma (2020) Antik Çağdan Günümüze Göstergibilim Kuramları, Bilgin Kültür Sanat Yayınları, Ankara.
- EZİLER KIRAN, Ayşe-KIRAN, Zeynel (2011). Yazınsal Okuma Süreçleri, Seçkin Yayıncılık, 4.baskı İstanbul.
- KALELIOĞLU, Murat (2020) Yazınsal Göstergibilim, Bir Kuram Bir Uygulama Anlam Üretim Süreçleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- KIRAN, Zeynel- EZİLER KIRAN, Ayşe (2018). Dilbilime Giriş. Seçkin Yayıncılık. Ankara
- GREÍMAS, Algirdas Julien- COURTÈS Josep (1982)., Semiotics and Language: An Analytical Dictionary, Çeviren Larry Crist, Daniel Patte, James Lee, Edward McMahon II, Gary Phillips ve Michael Rengstorf, İndiana University Press, Bloomington,
- GÜNAY, V. Doğan (2007). Metin Bilgisi, 2.bsk Multilingual, İstanbul.
- GÜNAY, V.Doğan (2018). Bir Yazınsal Göstergibilim Okuması Kuyucaklı Yusuf, Papatya Yayıncılık, İstanbul.
- GÜNAY, V. Doğan (2020). 21. Yüzyılda Göstergibilim, Papatya Yayıncılık, İstanbul.
- GÜNDÜZ, Osman (2016). Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı, Grafiker Yayınları, Ankara.
- GÜNDÜZ, Osman-ŞİMŞEK Tacettin (2018). Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı 2, Grafiker Yayınları, Ankara.
- KERİMOĞLU, Caner (2019). Genel Dilbilime Giriş, Pegem Akademi, 5.baskı, Ankara.
- MORAN, Berna (2014) Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi, İletişim Yayınları, 25.baskı, İstanbul.
- RİFAT Mehmet (2002). Gösterge Eleştirisi. Tavanarası Yayıncılık. İstanbul.
- RİFAT, Mehmet(2014). Göstergibilimin ABC'si, Say Yayınları, 4.Baskı, İstanbul.
- RİFAT, Mehmet (2018b). Açıklamalı Göstergibilim Sözlüğü. Alfa Yayınları. İstanbul.
- SİĞİRCİ, İlhami (2017) Göstergibilim Uygulamaları, Metinleri, Görselleri, Sanat Yapıtlarını ve Olayları Okuma, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- UÇAN, Hilmi (2016 a). Yazınsal Eleştiri ve Göstergibilim. İz Yayıncılık, İstanbul.

EXTENDED ABSTRACT

Aim of the Research

The aim of the article is to reveal that the message or messages in the narrative texts are given over the opposite subjects (blockers). The author we chose for this hypothesis is Adalet Ağaoğlu. The general reason for choosing Ağaoğlu is that he left his mark on the last period of Turkish Literature by using new narrative techniques in his novels and stories, and the special reason is that I read the news of his death the day I chose Adalet Ağaoğlu, who is a doctoral thesis position, and reported it to the institute. We prepared this work to commemorate the second year of the author's death.

Method

The method we will use in the analysis of the countersubjects (blockers) in Adalet Ağaoğlu's stories is the semiotic analysis method. In our analysis, not all stages of the semiotic solution method will be used. Our analysis will be made through the blockers in the cadre of actors, which is a sub-section of the narrative structure.

Findings

Adalet Ağaoğlu; He was born on 23/10/1929 and died on 14/07/2020. When Ağaoğlu's works were examined, it was determined that he had four story books. His first story book, High Voltage in 1974, the second story book, The First Voice of Silence, 1978, the third story, Let's Go, 1982, and the fourth story book, Hayat Defense Forms, were published in 1997. It has been seen that a total of 38 stories are included in these story books of Ağaoğlu. In our article, the blockers in 38 stories will be resolved.

In order to analyze the countersubjects in Adalet Ağaoğlu's stories, first of all, the stories in her four story books were analyzed by applying all the stages of her semiotic method. Then, a detailed study was made on the cadres of the actors of all the stories. After analyzing the actors of the stories, the blockers were specifically examined. The inhibitors in all stories were analyzed and grouped comparatively.

Adalet Ağaoğlu; He dealt with the subjects of human, society, system, change, exploitation order, modernism and despotism in his stories. Ağaoğlu's approach to these issues is critical. Ağaoğlu; In his stories, he presented the man living in the grip of the established order, modernism, capitalism and change in the simplest way, and expressed his criticism, sometimes openly and sometimes ironically, through these people. In Ağaoğlu's stories, it is seen that the counter-subjects carry out two tasks. countersubjects; It is seen that they both create a set between the subject and the object and also include Ağaoğlu's criticisms. Therefore, when the countersubjects are analyzed, it is seen that the criticisms implicitly attributed to the stories are also resolved. There are generally two opposing subjects in the stories of Adalet Ağaoğlu. However, there is only one countersubject in Ağaoğlu's 13 stories, while there are 7 countersubjects in one of his stories (in the story H).

Ağaoğlu's stories, real people such as Selfish Woman, Arif Bey, Gelin, Osman Hasat; systems such as capitalism, political power, exploitation; natural events such as storms, weather conditions; personality traits such as selfishness, ideological

blindness; social causes such as ignorance, moral degradation; dramatic causes such as surgery, prison, work accident, exploding bomb, terminal illness, assassination; Matters such as material impossibility and change constitute counter-subjects. 87 countersubjects in Aġaoġlu's 36 stories; human (real persons), system, material impossibility, nature, natural events, personality structure (temperament), dramatic causes, social structure and change.

Conclusion

Our study was created to reveal that the message or messages in the narrative texts are given over the opposite subjects (blockers). The author chosen to support this hypothesis is Adalet Aġaoġlu. In our study, the blockers of the stories in Adalet Aġaoġlu's books called High Voltage, First Voice of Silence, Let's Go and Ways to Defend Life have been analyzed. These two stories could not be resolved because the actors were not formed in the stories called Hüzam Mavisi and Asri Zamanlar Kilimi. It has been determined that there are between 1 and 7 inhibitors in Adalet Aġaoġlu's stories and there are a total of 87 inhibitors in 36 of her stories. These blockers are; human (real persons), system, material impossibility, nature and natural events, personality structure (temperament), dramatic causes, social structure and change. In Aġaoġlu's stories, totalitarian regimes; systems such as capitalism, exploitation order; material impossibilities as a result of capitalism, the system of exploitation and mismanagement; non-internalized modernism; social disorders; work accidents occurring outside of human will, fatal diseases, the phenomenon of time; It has been determined that people who contradict with their discourses are used as counter-subjects.

Adalet Aġaoġlu; He dealt with the subjects of human, society, system, change, exploitation order, modernism and despotism in his stories. Aġaoġlu's approach to these issues is critical. Aġaoġlu; In his stories, he presented the man living in the grip of the established order, modernism, capitalism and change in the simplest way, and expressed his criticism, sometimes openly and sometimes ironically, through these people. In Aġaoġlu's stories, it is seen that the counter-subjects carry out two tasks. countersubjects; It is seen that they both create a set between the subject and the object and also include Aġaoġlu's criticisms. Therefore, when the countersubjects are analyzed, it is seen that the criticisms implicitly attributed to the stories are also resolved. There are generally two opposing subjects in the stories of Adalet Aġaoġlu. However, there is only one countersubject in Aġaoġlu's 13 stories, while there are 7 countersubjects in one of his stories (in the story H).

Aġaoġlu's stories, real people such as Selfish Woman, Arif Bey, Gelin, Osman Hasat; systems such as capitalism, political power, exploitation; natural events such as storms, weather conditions; personality traits such as selfishness, ideological blindness; social causes such as ignorance, moral degradation; dramatic causes such as surgery, prison, work accident, exploding bomb, terminal illness, assassination; Matters such as material impossibility and change constitute counter-subjects. 87 countersubjects in Aġaoġlu's 36 stories; human (real persons), system, material impossibility, nature, natural events, personality structure (temperament), dramatic causes, social structure and change.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 - 5067

Z KUŞAĞININ OKUMA TERCİHLERİ READING PREFERENCES OF GENERATION Z Gülcan GÜLTEKİN*

*MEB, Sınıf Öğretmeni

Ayfer ŞAHİN**

** Prof. Dr.,Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim
Bölümü, asahin@ahievran.edu.tr

Referans: Gültekin, G. , N., Şahin, A. (2022). "Z Kuşağının Okuma Tercihleri". *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 29-45.

Gönderilme Tarihi: 25.08.2021

Kabul Tarihi : 30.06.2022

Özet:

İnsanlık tarihi boyunca, her kuşak önceki kuşağa göre daha fazla bilgi ve beceriye sahip olduğu için hızlı ilerleme sağlamış ve daha iyi şartlarda yaşamını devam ettirmiştir. İnsanın yaradılışı gereği amaçları, duyguları, ihtiyaçları ve çıkarları zaman ve şartlara göre hızla değiştiği için kuşaklar arası farklılıklar da buna paralel olarak değişikliğe uğramıştır. Genel olarak literatür tarandığında Z Kuşağı'nın 2000 yılı ve sonrasında doğmuş bir topluluğu kapsadığı görülmektedir. Z kuşağı, günlük hayatın hemen her noktasında yaygın olarak kullanılan teknolojiler ile iç içe yaşanan bir zaman diliminde doğan ve bunun getirdiği çeşitli özellikleri içinde barındıran bir kuşağı ifade etmektedir.

Bu çalışmada Z kuşağı bireylerinin okuma tercihlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden kültür analizi deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt

örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir’de öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Bu veriler betimsel içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan bireylerin çoğunluğu okumaktan haz duyduğunu belirtmiştir. Öte yandan öğrenciler ders kitapları dışında en çok internet materyallerini okumayı tercih ettiklerini bildirmişlerdir. Z kuşağının daha çok kitap okumak için beklediği ortam ise sessiz ortamdır. Araştırmaya katılan bireyler kitap fiyatları uygun olursa daha çok okuyabileceklerini belirtmişlerdir. Son olarak bireyler okuma alışkanlığı kazanmalarında

Anahtar Kelimeler: Kuşak, Z Kuşağı, Okuma, Okuma Alışkanlığı, Okuma Tercihi.

Abstract:

Throughout the history of humanity, since each generation has more knowledge and skills than the previous generation, it has made rapid progress and continued its life in better conditions. Since the aims, feelings, needs and interests of human beings have changed rapidly according to time and conditions, the differences between generations have also changed in parallel. When the literature is reviewed in general, it is seen that Generation Z covers a community born in 2000 and later. Generation Z refers to a generation that was born in a time period that is intertwined with the technologies that are widely used in almost every aspect of daily life and that includes various features brought by this.

This study was conducted to determine the reading preferences of the Z generation individuals. In the study, cultural analysis design, one of the qualitative research methods, was used. Criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was preferred in the formation of the study group. The study group of this research consists of students studying in Kırşehir. Research data were collected with an interview form consisting of semi-structured questions prepared by the researcher. These data were analyzed with descriptive content analysis. According to the findings, the majority of the individuals participating in the research stated that they enjoyed reading. On the other hand, students reported that they mostly prefer to read internet materials other than textbooks. The environment that the Z generation expects to read more books is the quiet environment. Individuals participating in the research stated that they could read more if the prices of the books were affordable. Finally, individuals stated that the people they think are most effective in gaining reading habits are their teachers and parents. This study is considered important as it enables the determination of the reading preferences of the Z generation.

Keywords: Generation, Z Generation, Reading, Reading Habit, Reading Preference.

Giriş

Yaşam tarzını belirleyen dünyaya gelen dönemdir ve bu dönem hangi nesle ait olduğunu gösterir. Zamanın farklılaşması ile insan hayatında sosyolojik, psikolojik

ve teknolojik olgular da değişmiştir. Tüm bu olgularla birlikte, yaşam koşullarının değişmesinde rol oynayan ana etken “eğitim” olmuştur. Aslan’a(2019) göre; olgular ve şartlar, zamanlar arasında kuşak farklılıkları oluşturmuş ve her kuşağın kendine özgü anlayış biçimleri ortaya çıkmıştır. Aynı tarihsel zamanda ve aralıklarda doğan, sosyal ve ekonomik hareketlerden oluşmuş zaman aralıklarına ya da belli bir sosyal gruba üye olanlar için yapılan tanımlamalara kuşak (jenerasyon) denilmektedir (Adıgüzel, Batur, Ekşili, 2014). Kuşak oluşumu genel olarak yaşa ve sosyolojik olgulara göre sınıflandırılmaktadır. Yaş grupları üzerinde sosyal, ekonomik, psikolojik, coğrafi faktörler dikkate alınarak incelemeler yapılmaktadır. Bu grupların hayata bakış açıları, beklentileri ile yaşam algıları, tepkileri üzerinde bilimsel verilerle sonuçlar elde edilmeye çalışılmaktadır. Yapılan çalışmalar neticesinde kuşakların belirgin özellikleri ortaya çıkarılmaktadır. Bu özellikler tüm kuşak bireylerine genellenmektedir. Ancak her kuşak içerisinde çeşitli değişkenler olabileceği unutulmamalıdır. Ayrıca her ülkenin kuşak gelişimi de farklıdır. Ardıç ve Altun’a (2017) göre kuşakların özellikleri, ülkelerin gelişim düzeylerinden ve sosyo-kültürel özelliklerinden etkilenir. Bu nedenle ülkelerin kendi toplum özelliklerini göz önünde bulundurarak kuşak çalışmalarını yürütmeleri gerekmektedir.

Kuşakların sınıflandırılmasında genellemeler yapılmasını sağlayan durum aynı kültürel ve sosyal ortamları paylaşan, aynı yıllarda yaşayan bireylerin davranış benzerlikleridir. Farklı kuşakların bir arada yaşıyor olması kültürel zenginlikleri sağlamanın yanında farklı davranış kalıplarının yarattığı sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Şimşek’e (2019) göre geçmişten günümüze araştırmacılar tarafından kuşaklar farklı tarih aralıklarında farklı isimlerle sınıflandırılmaktadır. Bu kuşaklar genel olarak şu şekilde isimlendirilmektedir: Gelenekselci kuşak, Bebek patlaması kuşağı, X kuşağı, Y kuşağı ve Z kuşağı.

Gelenekselci kuşak, 1925-1945 yılları arasında doğan, işsizlik ve kıtlık gibi finansal sorunlar içerisinde yaşayan, vatansever, otoriteye saygılı, güvenilir, toplum kurallarına uyumlu, sosyal ve ekonomik açıdan tutucu, sağlam bir iş ahlakına sahip olan bireyleri ifade etmektedir (Kırık ve Köyüstü, 2018). Bebek patlaması kuşağı, 1946–1964 yılları arasında doğan, iletişim, paylaşılan sorumluluklar ve takım çalışmasına önem veren, iyimser, idealist ve sadık bireyleri ifade etmektedir. X kuşağı, 1965–1979 yılları arası doğan, ebeveynlerine göre daha eğitilmiş, daha çalışkan, kişisel temizliğine özen gösteren, gerçekçi ve kanaatkâr bir yapıya sahip olan ve teknoloji çağından önce doğmalarına rağmen teknolojiyi günlük işleri için kullanabilen, değişimlere ayak uydurabilen, başarı odaklı bireyleri tanımlamaktadır. Ekşili ve Antalyalı’ya (2017) göre Y kuşağı ise 1980-1990 yılları arasında doğan, girişimci, bireyselliğe önem veren ve teknolojiye bağlı ve teknolojik imkânları rahatlıkla kullanabilen nesli ifade etmektedir. Taş, Demirdöğmez ve Küçükkoğlu’na (2017) göre dijital bir çağda dünyaya gelen, 2000 ve sonrası doğanların meydana getirdiği Z kuşağı bireylerinin aynı anda birçok işi yapabilme yeteneklerinin olduğu bilinmektedir. Kavalcı ve Ünal’a (2016) göre; yaratıcılıklarını kullanabilecekleri etkinlikler ilgilerini çeker. Teknolojinin onlara sunduğu yenilik ve çeşitlilikle beraber, doyumsuz ve kararsızdırlar. Karadoğan’a (2019) göre alışkın oldukları sosyal mecralardan uzak kalmaları yoksunluk belirtilerine neden olabilir.

Günümüzde sınıflandırılmaları olan bu kuşakların bir arada yaşıyor olması kültürel zenginlik sağlamaktadır. Kültürel zenginliğin yanında bu kuşaklar birçok alanda farklılık da göstermektedir. İlgi alanları, yetenekleri, yönelimleri birbirine benzememektedir. Bu kuşakların okuma alışkanlıkları ve tercihleri de farklıdır. Okuma, çağımızın önemli bir becerisidir. Çocukların erken yaşlarda okuma alışkanlığı edinebilmesi için ebeveynlerin tutumu ve yönlendirmesi, öğretmen tutumları ve sınıf ortamında yaptıkları etkinlikler, okuma materyallerin özellikleri, ekonomik şartlar ve toplumun kültürel yapısı gibi durumlar etkili olabilmektedir. Ayrıca okurun isteği, odaklanma düzeyi ve güdüsü verimli sonuçların elde edilmesini sağlamaktadır.

Z kuşağı çocuklarının okuma tercihleri diğer kuşaklara göre çeşitlilik göstermektedir. Okumanın bireylerde alışkanlığa dönüştürülmesi için küçük yaşlarda kitaplarla buluşturulması önemlidir ve Z kuşağının kitap alternatifleri açısından şanslı olduğu düşünülürse bu kuşaktaki çocukların diğer kuşaktaki bireylere göre daha şanslı olduğu da söylenebilir. Z kuşağı bireyleri öğrenme sürecine doğrudan ve yaparak/yaşayarak dâhil olabilecekleri sosyal öğrenme ortamlarını benimseme eğilimi göstermektedir. Ülkemizde Z kuşağı, küreselleşmenin etkisiyle dünya gençliğiyle paralel bir gelişim göstermektedir.

Z kuşağı bireyleri teknolojik gelişmeleri yakından takip eden, internete olan bağlılığı oldukça fazla olan ve farklı iletişim kanallarıyla iletişim kuran bireyler olarak önceki kuşaklardan ayrılmaktadırlar. Konuşma, düşünme, öğrenme, büyüme ve tüketme açısından hızlı olan Z kuşağı bireyleri internet ve sosyal medyadan ayrı kaldıkları zamanı bir kayıp olarak görmektedirler. Birden fazla işi eşzamanlı olarak yürütebilme becerileri de oldukça yüksektir. Önceki kuşaklardan birçok yönden farklılık gösteren bu bireylerin okuma tercihlerinin de farklılık göstereceği düşünülmektedir. Alan yazında bu konu ile ilgili bir araştırmaya rastlanılmadığı için de böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışma Z kuşağının okuma tercihlerinin belirlenmesini sağladığı için önemli görülmektedir.

Araştırma ile çalışma kapsamına alınan ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin okuma tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı çerçevesinde belirlenen alt amaçları ise aşağıda belirtilmiştir.

Z kuşağının okuma tercihleri nasıldır?

- 1- Z kuşağının okumayı tercih ettikleri kitap türleri hangileridir?
- 2- Z kuşağının okumaktan keyif almadıkları kitap türleri hangileridir?
- 3- Z kuşağının bir kitabı tercih etme sebepleri nelerdir?
- 4- Z kuşağının bir kitabı tercih etmeme sebepleri nelerdir?
- 5- Z kuşağının okurken tercih ettikleri okuma araçları nelerdir?
- 6- Z kuşağı nasıl bir ortamda okumayı tercih etmektedir?

1. Araştırmanın Yöntemi

Z kuşağı çocuklarının okuma tercihlerinin incelendiği bu nitel çalışmada kültür analizi deseni kullanılmıştır. Kültür analizi deseni amaç belirli bir grubun kültürünü tanımlama ve yorumlamadır. Bu tanımlama genellikle o kültüre özgü kavramlar, süreçler ve algılar çerçevesinde yapılır. Bu nedenle araştırmaya dâhil edilen katılımcıların kullandıkları yazılı ve sözlü dil, davranış kalıpları, algılan ve paylaştıkları

deneyimler bir araştırmanın odaklanabileceği alanlar olarak ortaya çıkar (Hancock, 2004, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.70).

1.1. Çalışma Grubu-Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir’de öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılar 2020–2021 eğitim öğretim yılında Kırşehir’de bulunan okullardan seçilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örneklemin mantığı daha önceden belirlenmiş bazı ölçütleri karşılayan tüm durumları çalışmak ve gözden geçirmektir; örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulması önemlidir (Patton, 2014). Bu çerçevede 40 öğrenci ile görüşülmüştür. Çalışmaya başlamadan önce ilgili birimlerden gereken izinler alınmıştır. Örneklemin ana kütleyi iyi temsil etmesini göz önünde bulundurarak mümkün olduğunca farklı sınıflarda okuyan öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır (Şimşek,2019). Araştırmaya katılan bireylere ait demografik bilgilerin frekans dağılımları tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Bireylerin Demografik Özellikleri

Demografik özellikler	N=40	f
Cinsiyet	Kadın	22
	Erkek	18
Okul	İlkokul	15
	Ortaokul	10
	Lise	12
	Üniversite	3
Anne baba eğitim durumları		
Anne	İlkokul	10
	Ortaokul	7
	Lise	15
	Üniversite	8
Baba	İlkokul	10
	Ortaokul	9
	Lise	7
	Üniversite	14
Evde kendine ait kitaplığın var mı?	Evet	28
	Hayır	12
Okumaktan keyif alırsınız mı?	Evet	35
	Hayır	5
Düzenli bir kitap okuma alışkanlığınız var mı?	Evet	19
	Hayır	21
Ne sıklıkla kitap okursunuz?	Bazen	26
	Her gün	14

Okuma alışkanlığı	Öğretmen	22
kazanmada en etkili	Baba	10
olduğunu düşündüğün	Anne	8
kimdi?	Arkadaş	4
	Diğer	4
	Kardeş	3

Tablo 1'deki bulgular değerlendirildiğinde, 22 kadın ve 18 erkek olmak üzere toplamda 40 bireyden görüşme yöntemiyle veri toplandığı görülmektedir. Bireylerden 15'i ilkokul, 10'u ortaokul, 12'si lise ve 3'ü üniversite öğrencisidir. Katılımcıların anne eğitim durumlarına bakıldığında, ilkokul mezunu olan 10 kişi, ortaokul mezunu olan 7 kişi, lise mezunu olan 15 kişi ve üniversite mezunu olan 8 kişi bulunmaktadır. Katılımcıların baba eğitim durumlarına bakıldığında, ilkokul mezunu olan 10 kişi, ortaokul mezunu olan 9 kişi, lise mezunu olan 7 kişi ve üniversite mezunu olan 14 kişi bulunmaktadır.

Tabloya göre evde kitaplığı olan katılımcı 28, olmayan 12'dir. 35 katılımcı okumaktan keyif alırken, 5 katılımcı okumaktan keyif almadığını ifade etmiştir. Düzenli olarak kitap okuyan 19 katılımcıdır. Bunun yanında 21 katılımcı düzenli olarak kitap okumamaktadır. "Ne sıklıkla kitap okursunuz?" sorusuna ise 26 katılımcı bazen derken 14 katılımcı her gün cevabını vermiştir. Okuma alışkanlığı kazanmalarında en etkili olan öğretmenleri (f= 22) ve anne-babaları (f=18)'dir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Z kuşağı çocuklarının okuma tercihlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu tür görüşme tekniği ile yapılacak tüm görüşmelerde kullanılmak üzere sorular hazırlanmaktadır. Bu sorular görüşülecek olan kişilere aynı sıra ile sorulur, ancak görüşülen kişinin görüşme sırasında soruları istediği gibi yanıtlamasına izin verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veriler çalışma grubuna alınan 40 öğrenci ile yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların rahat ve objektif bir şekilde cevap verebilmeleri için düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

Son şekli verilen görüşme formunda; "Bugüne kadar okuduğun kitaplar içerisinde en sevdiğin, ya da seni en çok etkileyen kitaplar hangileridir? Bugüne kadar okuduğun kitaplar içerisinde hoşlanmadığın, sıkıcı bulduğun kitaplar hangileridir? Okumayı tercih ettiğin okuma araçları (basılı kitap, dijital kitap, internet materyalleri vb) nelerdir? Hangi şartlar oluşursa daha çok okuyacağını düşünüyorsun?" gibi sorular yer almaktadır.

1.2. Verilerin Analizi

Katılımcılara görüşme soruları hakkında kısaca bilgi verildikten sonra maddelerde istenenleri kendilerine göre yanıtlamaları belirtilmiştir. Katılımcıların görüşme sorularındaki maddeleri yanıtlama süresi yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Betimsel analizde araştırma veya görüşme sorularından hareketle analiz için çerçeve oluşturulmuştur.

2. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Z kuşağı bireylerinin okumayı tercih ettiği ve etmediği kitap türlerine, okul dışında tercih ettiği okuma araçlarına ve hangi şartlar oluşursa daha çok okuyacaklarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Birinci araştırma sorusunda katılımcılara okumayı tercih ettikleri kitap türleri sorulmuştur. Verilen seçeneklere yönelik yanıtların dağılımı Tablo 2'de görüldüğü gibidir:

Tablo 2. Tercih Edilen Kitap Türleri

Kitap türleri	
Macera	35
Komedi	22
Bilimkurgu-Fantastik	18
Korku	11
Polisiye	9
Şiir	8
Tarih	6
Sporla ilgili	6
Dini kitaplar	6
Aşk-Romantik	4
Cinayet	2

Tablo 2'deki bulgular değerlendirildiğinde, macera türünün 35, komedi türünün 22 ve bilim kurgu-fantastik türünün 18 katılımcı tarafından tercih edildiği görülmektedir. Cinayet içerikli kitaplar ise katılımcıların en az tercih ettikleri (f=2) kitap türü olmuştur. Katılımcılardan bazılarının konuyla ilgili görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Katılımcı Ö2: "...Macera türünde kitaplar okumak beni çok heyecanlandırıyor. Kendimi hikâyenin içinde hissediyorum. Bir kitap alacağım zaman kitabın arka kapağını okurum ve macera içerikli değilse tercih etmem. Ayrıca okuduğum macera türünde bir kitabı arkadaşlarıma anlatmaktan da çok hoşlanıyorum."

Katılımcı Ö37: "... Genellikle komedi türünde kitaplar okumayı tercih ediyorum. Gülmeyi çok seviyorum ve bu türü okurken keyif alıyorum. Mesela fıkra okuyup arkadaşlarımla paylaşmak bana çok eğlenceli geliyor." demiştir.

Araştırmanın ikinci sorusunda katılımcılara okumaktan keyif almadıkları kitap türleri sorulmuştur. Verilen seçeneklere yönelik yanıtların dağılımı Tablo 3'te görüldüğü gibidir:

Tablo 3. Okumaktan Keyif Alınmayan Kitap Türleri

Kitap türleri	N=40	f
Cinayet		25
Şiir		22
Aşk-Romantik		22
Tarih		21
Korku		20
Sporla ilgili		18
Kurmaca yapıtlar		18
Dini kitaplar		16

Polisiye	16
Bilimkurgu-fantastik	12
Komedi	5
Macera	2

Tablo 3'teki bulgular değerlendirildiğinde, cinayet türünün (f= 25) ve şiir, aşk ve romantik türlerinin (f=22) katılımcılar tarafından çok tercih edilmediği belirlenmiştir. Katılımcılardan bazılarının bu konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

Katılımcı Ö7: "...Cinayet konulu kitaplar okumayı sevmiyorum. Eğer okuduğum bir kitabın içeriğinde cinayet varsa geriliyorum, kitabı okumak istemiyorum. Okuduğumda etkisinde kalıyorum. Daha eğlenceli, keyifli kitap okumak varken gerilim türünde kitap okumayı gereksiz buluyorum."

Katılımcı Ö22: "...Bir kitabı alacağım zaman aşk ve romantik türlerinde kitaplar ilgimi çekmiyor. Sıkıcı buluyorum, tercih etmiyorum." demiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusunda katılımcılara bir kitabı tercih etme nedenleri sorulmuştur. Verilen seçeneklere yönelik yanıtların dağılımı Tablo 4'te görüldüğü sunulmuştur:

Tablo 4. Bir Kitabı Tercih Etme Nedenleri

Kod	Kategori	N=40	f
İçerik			21
	Sürükleyici		12
	İlgi çekici		5
	Kurgusu güzel		4
Konu			19
	Bilgilendirici		7
	Şaşkınlık verici		5
	Eğlenceli		5
	Gerçek hikâye		2

Tablo 4'teki bulgular değerlendirildiğinde, tercih edilen kitaplar içerisinde içerik olarak en sevilen ve etkilenen kitap türlerinin sürükleyici ve ilgi çekici olması önemli görülmektedir. Konu olarak tercih edilen kitap türleri ise bilgilendirici ve şaşkınlık verici kitaplardır. Katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları aşağıda örneklendirilmiştir:

Katılımcı Ö5: "...Okuduğum kitap sürükleyici olmalı. Elimden düşürmemeliyim. Merak edip sonunu getirmeliyim. Sürükleyici ve ilgi çekici değilse yarıda bırakırım."

Katılımcı Ö16: "...Kurgusal eserlerden çok hoşlanmıyorum. Bir kitabı bitirdiğimde birçok şey öğrenmeliyim. Bunun için bilgilendirici kitapları tercih ederim. Not alarak okurum ve bana bir şeyler kattığına inandığım için de kitabı keyifle bitiririm. Yeni öğrendiğim bilgileri de çevremle muhakkak paylaşıyorum." demiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusunda katılımcılara bir kitabı tercih etmeme nedenleri sorulmuştur. Verilen seçeneklere yönelik yanıtların dağılımı Tablo 5'te görüldüğü gibidir:

Tablo 5. Bir Kitabı Tercih Etmeme Nedenleri

Kod	Kategori	N=40	f
İçerik	Sade ve basit		10
	Kurgusu güzel değil		2
Konu			15
	Sıkıcı		7
	İlgi çekici değil		3
	Karışık		2
	Gerçekçi değil		2
Baskı	Akıcı değil		1
	Yazı puntosu çok küçük		2
Sevmediğim kitap olmadı			11

Tablo 5'teki bulgular değerlendirildiğinde, bir kitabın tercih edilmeme nedenleri arasında içeriğinin sade ve basit (f=10), konusunun sıkıcı (f=7) olması görülmektedir. Ayrıca yazı puntosu küçük (f=2) olan kitaplar da tercih edilmemektedir. Sevmediğim kitap olmadı diyen de 11 katılımcı olduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan bazılarının konuyla ilgili görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Katılımcı Ö1: "...Kitabın konusu akıcı olmalı ve merak uyandırmalı. Sıkıldığım zaman kitabı okumayı bırakırım."

Katılımcı Ö40: "...Kitap alacağım zaman yazı büyüklüğüne dikkat ederim. Eğer küçük puntoluysa almam. Küçük punto ile yazılan kitapları okumayı sıkıcı ve yorucu buluyorum." demiştir.

Araştırmanın beşinci sorusunda katılımcılara tercih ettikleri okuma araçları sorulmuştur. Verilen seçeneklere yönelik yanıtların dağılımı Tablo 6'da görüldüğü gibidir:

Tablo 6. Tercih Ettikleri Okuma Araçları

Kod	Kategori	N=40	f
Dijital			25
	İnternet materyalleri		12
	Dijital kitap		8
	Telefon		5
Basılı			15

Tablo 6'daki bulgular değerlendirildiğinde, dijital okuma araçlarının (f= 25), basılı okuma araçlarından (f=15) daha çok tercih edildiği saptanmıştır. Dijital okuma araçlarından ise en çok internet materyallerinin (f=12) ve dijital kitapların (f=8) tercih edildiği belirlenmiştir. Katılımcılardan bazılarının okuma araçları tercihi ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

Katılımcı Ö9: "...Genellikle dijital okuma araçlarını tercih ediyorum çünkü ulaşmak daha kolay. Ayrıca maddi olarak da dijital okuma araçlarından birçok kitaba ücretsiz olarak

ulaşabiliyorum. İstedğim her yerde kitaba ulaşma imkânı bulabiliyorum. Bunun için de en çok dijital okuma araçlarını tercih ediyorum.”

Katılımcı Ö33:“...Basılı kitap okumaktan daha çok keyif alıyorum. Kitaba dokunmak, sayfalarını çevirmek bana dijital kitaplara göre daha çok haz veriyor.” demıştır.

Araştırmanın yedinci sorusunda katılımcılara okuma için bekledikleri ortam sorulmuştur. Verilen seçeneklere yönelik yanıtların dağılımı Tablo 7’de görüldüğü gibidir:

Tablo 7.Okuma İçin Tercih Edilen Ortam

Kod	Kategori	N=40 f
Mekân	Sessiz bir ortam olmalı	22
	Çevrede kitap okuyan olmalı	14
	Uygun bir ortam olmalı	3
	Yanımda hiç kimse olmamalı	2
	Ortamda televizyon vb. olmamalı	2
		1
Beklentiler	Ödül olmalı	10
	Kitap fiyatları uygun olmalı	3
	Daha çok kitap olmalı	3
	Sınavım olmamalı	2
		2
Özel Şartlar	Dersim olmamalı	6
	İnternet olmalı	2
	Kendime ait odam olmalı	2
		2
Her ortamda, her durumda okurum		2

Tablo 7’deki bulgular değerlendirildiğinde, okuma için beklenen ortamda en çok mekân (f=22) ile ilgili cevaplara yer verildiği görülmektedir. Sessiz bir ortamı tercih eden 14 katılımcı, çevresinde kitap okuyan kişiler olmasını isteyen 3 katılımcı bulunmaktadır. Daha çok kitap okumak için beklenenler arasında ödül bekleyen ve kitap fiyatlarının uygun olmasını isteyen 3 katılımcı bulunmaktadır. Ayrıca dersleri olmazsa ve kendilerine ait oda olursa daha çok okuyacağını belirten 2 katılımcı olduğu görülmektedir. Her ortamda kitap okurum diye belirten de 2 katılımcı olduğu saptanmıştır. Katılımcılardan bazılarının okuma için bekledikleri ortam ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

Katılımcı Ö6:“...Kitap okuduğum ortam muhakkak sessiz olmalı. Televizyon açıksa veya etrafta birileri varsa dikkatim dağılır. Bir süre sonra okumayı bırakırım. Okuduğum ortamda ses olmamasına özellikle dikkat ederim. Bunun için de genelde kütüphanede kitap okumayı tercih ederim. ”

Katılımcı Ö11:“...Kitap okurken ortamın nasıl olduğu fark etmez. Her ortamda okurum. Kitap okurken bütün dikkatim okuduklarımda olur. Bunun için de ortamdan etkilenmem.” demıştır.

3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, Z kuşağının okuma tercihlerine ilişkin bireysel özelliklerinden kaynaklanan yönelimlerini yansıtmaktadır.

Araştırmaya katılan bireylerin çoğunluğu okumaktan haz duyduğunu belirtmiştir. Z kuşağı bireylerinin okumaktan keyif aldığı kitap türlerine bakıldığında en çok macera, komedi ve bilim kurgu-fantastik türünde kitaplar tercih ettiklerine ancak en az cinayet, şiir ve aşk-romantik kitaplarına yöneldikleri belirlenmiştir. Bayat ve Çetinkaya'nın (2018) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin daha çok macera, korku ve komedi türlerini okudukları ancak en az şiire ve aşk-romantizm türlerine yöneldikleri belirlenmiştir. Kana'nın (2015) araştırmasında ise daha çok roman, öykü, şiir, tiyatro, deneme ve sohbet türlerini sevdiğini söylemişlerdir. Bu sonuçlar her grubun birbirinden farklı yazınsal tür tercihlerinin olabileceğini göstermektedir. Z kuşağı bireylerinin özelliklerine bakıldığında hayatlarının teknoloji üzerine kurulu olduğu ve ondan bağımsız olamadıkları görülmektedir. Teknoloji hayatlarının her alanında olmazsa olmazlarıyken, piyasadaki kitapların içeriğinde teknolojinin ve bilimin olmaması onları kitaplara karşı ilgisiz kılacaktır. Bu nedenle günümüz kitaplarının Z kuşağı bireylerinin özellikleri bilinerek yazılması gerekmektedir.

Öğrencilerin ders kitapları dışında en çok internet materyallerini okumayı tercih etmeleri araştırmanın ortaya çıkardığı bir başka önemli sonuçtur. Yapılan başka çalışmalarda da öğrencilerin bilgisayar ve internet gibi teknolojik araçlarla daha çok zaman geçirdikleri ve bunun da okuma alışkanlıkları ve tercihleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Elkatmış (2018) tarafından yapılan çalışmada da katılımcılar dijital okumayı ilgi çekici, renkli, dinamik ve motive edici olması, bilgiye daha hızlı ulaşmayı sağlaması, pratik olması ve her zaman her yerde ulaşılabilir olması nedenleriyle tercih ettiklerini belirtmişlerdir. İnternet materyallerini tercih eden ve aktif olarak kullanan Z kuşağı bireylerine araştırma ödevleri verilebilir.

Z kuşağının daha çok kitap okumak için beklediği ortamın sessiz ortam olması, okumanın rahatlama sürecinin bir parçası olarak görülmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu durum da okuma alışkanlığı adına olumludur. Reutzel ve Cooter (1992) da okuma için kullanılacak alanların rahat ve davet edici bir niteliğinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kartal vd. (2019) ise araştırmalarında ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin sessiz olan herhangi bir ortamda okuyabildiklerini belirlemişlerdir. Kütüphaneyi okuma ortamı olarak seçen öğrencilerin tamamı bu duruma kütüphanelerin sessiz oluşunu gerekçe göstermişlerdir. Kendi odalarını okuma ortamı olarak tercih eden öğrenciler, odalarının sessiz olduğunu, odalarında kendilerini rahat hissettiklerini ve okuma için en uygun ortamın kendilerine ait odaları olduğunu dile getirmişlerdir. Bu araştırmadaki katılımcıların okuma için bekledikleri ortam da bu nitelikleri çağrıştırmaktadır. Sessiz ortamda okumayı tercih eden Z kuşağı için sınıflarda okuma köşesi oluşturulabilir ve okul kütüphaneleri zenginleştirilebilir.

Araştırmaya katılan bireyler kitap fiyatları uygun olursa daha çok okuyabileceklerini belirtmişlerdir. Bu neden bir yönüyle ülkedeki kitap okuma kültürünü engelleyen bir

durum olarak ele alınabilir. Bayat ve Çetinkaya'nın (2018) araştırmasında ortaokul öğrencileri öyküler kısa olsaydı ve kitaplar ucuz olsaydı daha çok okuyabileceklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da aynı yönde bulgulara rastlanılmaktadır. Öğrencilere MEB tarafından ders kitapları ücretsiz olarak verilmektedir. Bunun yanında bireylerin ilgi alanlarına uygun hikâye kitapları da ücretsiz olarak dağıtılabılır. Ayrıca kitap okuyan kuşağın oluşturacağı insan kalitesinin zaman içinde ekonomik anlamda daha büyük getirilerinin olabileceği de dikkate alınmalıdır.

Araştırmada bireyler okuma alışkanlığı kazanmalarında en etkili olduğunu düşündükleri kişilerin öğretmenlerinin ve anne-babalarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum da okuma eğilimi olan bireylerin çevreleri tarafından desteklendiğini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bütüncül olarak bakıldığında Z kuşağı bireylerinin kültürel özelliklere ve yakın çevrelerinin sunduğu koşullara bağlı olarak bir okuma alışkanlığı biçimi geliştirdikleri görülmektedir. Kemiksiz'in (2018) bulgularına göre çocuklara okuma alışkanlığının kazandırılması sürecinde başta aileler ve öğretmenler olmak üzere birçok unsurun etkisi vardır. Yalman, Özkan ve Başaran'ın (2015) araştırmasında bireylere okuma alışkanlığını kazandırma görevini üstlenmiş olan öğretmenlerin tavır ve davranışlarının bireyleri etkilediği sonucuna varılmıştır. Taş'ın (2018) araştırmasında ise okuma alışkanlığı kazanmada en etkili olan kişi olarak öğretmen en son sırada yer almaktadır ve bu araştırmayla örtüşmemektedir. Z kuşağı bireylerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında öğretmenlere, anne babalara büyük görev düşmektedir. Rol model olarak okuma davranışı sergilemeleri olumlu yönde etki edecektir. Okul yönetimi ailelerin de okul kütüphanelerini etkin kullanmalarını sağlayarak çocuklarıyla birlikte okuma etkinlikleri düzenleyebilir.

Bireylerin mevcut olduğu kuşağın özelliklerini iyi bilmek hem eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlerken onları tanımak hem de en doğru uygulamaları yapmak için önemlidir. Eğitimde öğrencilerin başarısını sağlamak için eğitim-öğretim faaliyetleri Z kuşağı kitlesinin özellikleri göz önüne alınarak hazırlanmalıdır. Öğrencilerin okumaya ilişkin tercihlerini dikkate alan bir eğitim daha verimli olabilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, O., Batur, H. ve Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve Y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 165-182.
- Ardıç, E. ve Altun, A. (2017). Dijital çağın öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 12-30.
- Aslan, O. (2019). Z kuşağı çocuklarının matematik öğreniminde 'Çocuk Edebiyatı'. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 32-48.
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *Elementary Education Online*, 17(2), 984–1001.
- Brennen, R. L. ve Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some Uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(1981), 687-699.
- Ekşili, N., Antalyalı, Ö. (2017). Türkiye’de Y kuşağı özelliklerini belirlemeye yönelik bir çalışma: Okul yöneticileri üzerine bir araştırma. *Humanities Sciences*, 12 (3), 90–111.
- Elkatmış, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ekran okumaya yönelik görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 203–222.
- Kana, F. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma stillerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 548–556.
- Karadoğan, A. (2019). Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 9–41. DOI: 10.31463/aicusbed.597636
- Kartal, H., Güner, F., Çelik, C., Soyuçok, M., Beşer, R. (2019). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma tercihleri ve kütüphanelerden beklentileri üzerine nitel bir inceleme. *Türk Kütüphaneciliği*, 33(4), 267–281. DOI: 10.24146/tk.597718
- Kavalcı, K. ve Ünal, S. (2016). Y ve Z kuşaklarının öğrenme stilleri ve tüketici karar verme tarzları açısından karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 1033–1050.
- Kemiksiz, Ö. (2018). Türkçe derslerindeki temalarda öğrencilere okumaları tavsiye edilen kitaplar üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(10), 42-61
- Kırık, A. ve Köyüstü, S. (2018). Z kuşağı konusunda yapılmış tezlerin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 1497–1518. DOI: 10.19145/e-gifder.443304
- Koç Akran, S. (2020). Türkiye’deki Z kuşakların eğitiminde ailenin rolü: Jean Jacques Rousseau’nun “Emile ya da eğitim üzerine” örneği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 79-100. DI: 10.31463/aicusbed.731696

- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, M. Bütün ve S. B. Demir, (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Reutzell, D. and Cooter, R. Jr. (1992). *Teaching children to read*. New Jersey: Merrill.
- Şimşek, G. (2019). Z kuşağının kişilik özellikleri ve kariyer değerlerinin incelenmesi (Beykent Üniversitesi Öğrencileri Örneği), Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Taş, H. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(3), 1947–1975.
- Taş, H, Demirdöğmez, M. ve Küçüköğlü, M. (2017). Geleceğimiz olan z kuşağının çalışma hayatı muhtemel etkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1031-1048. DOI: 10.26466/opus.370345
- Yalman, M. Özkan, E. ve Başaran, B. (2015). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi: Dicle Üniversitesi örneği. *EKEV Akademi Dergisi*, 19 (61), 463-478
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

It is thought that the reading preferences of the z generation individuals, who differ from the previous generations in many ways, will also differ. Since there is no research on this subject in the literature, such a study was needed. This study is considered important as it enables the determination of the reading preferences of the Z generation.

The aim of the research is to determine the reading preferences of primary, secondary and high school students included in the study.

Method

In this qualitative study examining the reading preferences of generation Z children, the culture analysis design was used.

Findings

It is seen that the adventure genre was chosen by 35 participants, the comedy genre 22, and the science fiction-fantasy genre by 18 participants. Looking at the other preferred book genres, 2 participants chose the murder genre and it was the least preferred genre. It is considered important that the most popular and affected book types among the preferred books are immersive and interesting. The preferred types of books are informative and surprising books. Among the reasons why a book is not preferred, it is seen that the content is plain and simple (f=10) and the subject is boring (f=7). In addition, books with small font size (f=2) are not preferred. It is seen that there are 11 participants who do not have a book they do not like. It is seen that digital reading tools are preferred by 25 students and printed reading tools by 15 students. It is seen that internet materials (f=12) and digital books (f=8) are the most preferred digital reading tools. In the expected environment for reading, it is seen that the answer is mostly space (f=22). There are 14 participants who prefer a quiet environment, and 3 participants who want to have people reading books around. Among those who are expected to read more books, there are 3 participants who are waiting for an award and want the book prices to be affordable. It is also seen that there are 2 participants who stated that they would read more if they did not have classes and had their own room. It was determined that there were 2 participants who stated that they read books in every environment.

Conclusion and Discussion

The majority of the juniors in the study stated that they enjoyed reading. Looking at the types of books that Generation Z people enjoy reading, it has been determined that they prefer books in the genre of adventure, comedy and science fiction-fantasy, but at least turn to books of murder, poetry and love-romance. In a study by Bayat and Çetinkaya (2018), it was determined that secondary school students read more adventure, horror and comedy genres, but at least turned to poetry and love-romance genres. In Kana's (2015) research, they said they liked the genres of novels, short stories, poetry, theatre, essays and conversation. These results show that each group may have different literary species preferences. Looking at the characteristics of

Generation Z individuals, it is seen that their lives are based on technology and they cannot be independent of it. While technology is essential in all aspects of their lives, the lack of technology and science in the content of books on the market will make them indifferent to books. For this reason, modern books should be written by knowing the characteristics of Generation Z individuals.

Another important result of the study is that students prefer to read the most internet materials other than textbooks. In other studies, it has been found that students spend more time with technological tools such as computers and the internet, which in turn affects their reading habits and preferences. Elkatmış (2018) study conducted by participants to read interesting digital, colorful, dynamic, and motivating information to reach as enables faster, be practical and anytime, anywhere can be accessed for reasons that have stated that they prefer. Research assignments may be given to Generation Z individuals who prefer and actively use Internet materials.

The fact that the environment in which Generation Z is waiting to read more books is a quiet environment may be due to the fact that reading is seen as part of the relaxation process, which is also positive for the habit of reading. Reutzell and Cooter (1992) state that areas to be used for reading should have a comfortable and inviting quality. In a study by Kartal and his friends (2019), primary school sophomores stated that they can read in any environment that is quiet. All of the students who chose the library as a reading environment cited this situation as the reason for the quietness of the libraries. Students who prefer their own rooms as a reading environment expressed that their rooms are quiet, that they feel comfortable in their rooms and that the most suitable environment for reading is their own rooms. The environment in which participants in this study wait for reading also evokes these qualities. For Generation Z, who prefer to read in a quiet environment, a reading corner can be created in classrooms and school libraries can be enriched.

Individuals participating in the study stated that they can read more if book prices are appropriate. In some ways, this can be treated as a situation that hinders the culture of reading books in the country. In a study by Bayat and Çetinkaya (2018), Middle School students stated that they could read more if the stories were short and the books were cheap. In this study, findings in the same direction are found. Textbooks are provided to students free of charge by the Ministry of Education. In addition, storybooks suitable for individuals' interests can also be distributed free of charge. It should also be taken into account that the quality of people that the generation reading books will create can have greater economic returns over time.

In the study, individuals stated that the people they think are most effective in gaining the habit of Reading are their teachers and parents. This suggests that individuals with a tendency to read are supported by their environment. A holistic view of the results obtained from the research shows that Generation Z individuals develop a form of reading habits depending on cultural characteristics and the conditions presented by their immediate environment. According to the findings of Boneless (2018), many elements, especially families and teachers, have an impact on the process of giving children the habit of reading. In Yalman, Özkan and Başaran's (2015) research, it was concluded that the attitudes and behaviors of teachers who were tasked with giving

individuals the habit of reading affect individuals. In stone's (2018) research, the teacher ranks last as the most effective person in gaining the habit of reading and does not coincide with this research. Teachers and parents have a great task in getting people of Generation Z into the habit of reading. Their display of reading behavior as role models will have a positive impact. The school administration can also organize reading activities with their children, allowing families to use the school libraries effectively.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 - 5067

FAZLIOĞLU'NUN (CEMAL OĞUZ ÖCAL) ŞİİRLERİNDE TURANCILIK FİKRİ THE IDEA OF TURANISM IN THE POEMS OF FAZLIOĞLU (CEMAL OĞUZ ÖCAL)

Hasan Hüseyin GÖK*

*Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü,
tatarlihasan64@gmail.com

Ali PULAT**

** Dr. Öğr. Üy. Uşak Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
ali.pulat@usak.edu.tr

Referans: Gök, H. H., Pulat, A. (2022). " Fazlıoğlu'nun (Cemal Oğuz Öcal) Şiirlerinde Turancılık Fikri".
Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 6(1), 46-65.

Gönderilme Tarihi: 21.11.2021

Kabul Tarihi : 30.06.2022

Özet:

Tarihsel süreç içinde pek çok anlam değişmesine uğrayan Turan kavramının 19.yy'da siyasi ve jeopolitik bir tez şeklinde ilk defa Macarlar tarafından ortaya atıldığı görülmektedir. Turan kavramını; Rusya'daki Müslüman Türklerin ve Osmanlı Devletindeki Türkçülerin, Macar Turancılarından farklı olarak Türk birliği şeklinde değerlendirdiği söylenebilir. Turan kavramı, II. Meşrutiyet Döneminde 1910 yılında Ziya Gökalp'a ait "Turan" manzumesi ile edebiyatımızda yer bulmuş, daha sonraki süreçte dönemin Türkçü aydınları tarafından çeşitli türlerde kaleme alınmıştır. Cumhuriyetin ilanından 1944 İrkçılık-Turancılık Davalarına kadar geçen süreçte Turancılık fikri, dönemin siyasi koşulları gereği olumsuzlanmıştır. 1944 yılındaki İrkçılık-Turancılık Davası, Turancılık fikri için bir dönüm noktası olmuştur.

Cumhuriyet dönemi Turancılık fikri ve bu fikrin edebi türler içinde şiire yansımaları dönemin siyasi olaylarını anlamaya ve döneme ilişkin milli romantik tarzın ortaya konmasına katkı sağlayacaktır. 1944 Irkçılık- Turancılık Davasının sanıklarından olan Cemal Oğuz Öcal, yaklaşık 35 yıllık sanat hayatı boyunca pek çok şiiri edebiyatımıza kazandırmıştır. Bu şiirlerinin büyük bölümü Türkçülük fikrinin etkisiyle kaleme alınmış milli romantik tarzın özelliklerini barındıran eserlerdir. Araştırmada Cemal Oğuz Öcal'ın 1938-1968 yılları arasında çeşitli dergi ve gazetelerde yayımlanmış Turancılık konusunun işlendiği şiirleri ele alınmıştır. Öcal, Turancılık fikrini farklı yönleriyle şiire yansıtmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bulguların gerek Cemal Oğuz Öcal'ın sanat anlayışını ortaya koyması gerek dönem hakkında edebiyat tarihçiliğine katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Turancılık, Cumhuriyet Dönemi, Cemal Oğuz Öcal, Şiir

Abstract:

It is seen that the concept of Turan, which has undergone many meaning changes in the historical process, was first put forward by the Hungarians in the 19th century as a political and geopolitical thesis. Turan concept; It can be said that the Muslim Turks in Russia and the Turkists in the Ottoman Empire considered the Turkish unity different from the Hungarian Turanians. Turan concept, II. During the Constitutional Monarchy in 1910, it was included in our literature with Ziya Gökalp's poem "Turan" and later it was written in various genres by the Turkist intellectuals of the period. In the period from the proclamation of the Republic to the 1944 Racism-Turanism Lawsuits, the idea of Turanism was negated as a result of the political conditions of the period. The Racism-Turanism Trial in 1944 was a turning point for the Turanism idea. The idea of Republican Turanism and its reflection in poetry in literary genres will contribute to understanding the political events of the period and revealing the national romantic style of the period. Cemal Oğuz Öcal, one of the defendants in the 1944 Racism-Turanism Trial, has brought many poems to our literature during his 35-year artistic life. Most of these poems were written under the influence of the idea of Turkism, and they contain the characteristics of the national romantic style. In the research, the poems of Cemal Oğuz Öcal, which were published in various magazines and newspapers between 1938-1968, on the subject of Turanism, were discussed. Öcal reflected the idea of Turanism in his poetry with different aspects. The findings of the research are expected to both reveal Cemal Oğuz Öcal's understanding of art and contribute to the history of literature about the period.

Keywords: Turanism, Republic Period, Cemal Oğuz Öcal, Poetry

1. Giriş

1.1. Cumhuriyet Dönemi Turancılık Fikri

Turan kavramı 19.yy'da siyasi doktriner bir tez olarak ilk defa Macarlar tarafından geliştirilmiştir (Cihangir, s.124, 1999). Turancılık, Panslavizm ve Pangermenizm gibi iki büyük emperyal gücün çatışma alanında yalnız kalan Macarların bir savunma refleksi

olarak ortaya çıkmıştır (Çeçen, 2019:107). Macarlar, bu iki yayılmacı gücün arasında yok olma tehlikesi yaşarken kurtuluşu kendi köklerine yönelmekte bulmuştur (Önen, 2003: 67). Macaristan'daki Turan hareketi, coğrafya ve kültür temelinde gelişme göstermiştir. Bunun altında yatan temel sebep ise Macarlı Turancıların araştırmaları ve incelemeleri neticesinde Turan halklarının ortak ırk ve dil kökenlerini kanıtlayamamış olmalarıdır (Demirkan, 2020: 37). Turan kavramının Rusya'daki Müslüman Türkler ve Osmanlı Devletindeki Türkçüler açısından yorumlanması Macar Turancılarından farklı şekilde olmuştur. Turan kavramı, 1917 yılında gerçekleşen Bolşevik İhtilali sonrası Panturanizmden Pantürkizme dönüşmüştür. Yusuf Akçura, Ahmet Ağaoğlu, Hüseyinzade Ali Bey ve İsmail Gaspıralı gibi münevverler kavrama batılı bir anlayışla yaklaşmış ve etnik bir kimlik etrafında birliğin sağlanması hedefi olan pantürkist bir anlama kavramı indirgemıştır (Nalbandyan, 2011: 43). Böylece Turan, jeopolitik bir tez ve irredentia olarak Batı merkezli dünya tasavvurunun dışında Türk birliği olarak anlam kırılmasına uğramıştır. Turancılığı Pantürkizm olarak değerlendiren Türk Turancıları kavramı bir mekân felsefesi olmaktan çıkarmış ve tarih felsefesine yaklaştırmıştır (Boz, 2019: 93).

II. Meşrutiyet Döneminde Turancılık fikrinin Türk düşüncesine yerleşmesinde önemli isimlerden birisi Ziya Gökalp'tır. Gökalp'ın 1910-1915 yıllarında kaleme aldığı şiirlerinin büyük bölümü Türkçülük akımının tesirinde ve Turancılık fikrinin önemli derecede işlendiği eserler olarak dikkat çekmektedir. Gökalp, 1914 yılında Türk Yurdu dergisinde kavramı, "*Turan Türklerin efrâdını câmi ve ayyârını mani olan mefkurevi vatanıdır. Turan, Türklerin oturduğu, Türkçenin konuşulduğu bütün ülkelerin mecmuudur*" (Gökalp, 1914: 240) şeklinde tanımlarken 1923 yılına geldiğinde ise Turancılığı, Türkçülüğün uzak mefkûresi olarak görecektir (akt. Çalışkan, Gökalp, 2018: 24). Gökalp, Turancılık anlayışını Türklerin birliği sağlama hedefine yönelik dil ve din olarak iki temel unsur üzerinden geliştirmiştir. Cumhuriyet Dönemi Türkçülük anlayışı II. Meşrutiyet Döneminin etkisinde gelişimine devam etmiştir. Fakat bu dönemde Türkçü aydınların fikirlerinde bazı değişmelerin yaşanması dikkat çeken önemli bir unsurdur. Yusuf Akçura, Ziya Gökalp ve Mehmet Emin Yurdakul gibi Türkçülük akımının öncüleri sayılabilecek fikir adamlarının Cumhuriyet döneminde Turan kavramını geçmiş döneme göre daha sönük bir şekilde ifade ettikleri görülmektedir. Bu dönemde Akçura, taarruzî bir Türkçülük yerine demokratik bir Türkçülüğü benimsemiş (Ülken, 1979: 390), Gökalp, Türkçülüğün Esasları adlı kitabında Türkiyecilik idealini daha ön planda tutmuş (akt. Çalışkan, Gökalp, 2018: 25) ve Mehmet Emin Yurdakul şiirlerinin bazılarında Turan kavramı yerine vatan kavramını kullanmayı tercih etmiştir (Landau, 1999: 114). 1927 yılında Hamdullah Suphi Tanrıöver'in başkanlığını yaptığı Türk Ocaklarının faaliyetleri Misak-ı Milli sınırlarıyla sınırlandırılmıştır. 10 Nisan 1931 yılına geldiğinde ise Türk Ocağının bütün faaliyetlerine son verilmiş, tüm varlığının Halkevlerine devredilmesine karar verilmiştir (Sarinay, 1994: 288).

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında dış Türkler meselesini gündemde tutan isimlerin başında Hüseyin Nihal Atsız gelmektedir. Atsız "Suallerimiz ve Cevapları" başlıklı yazısında yeryüzünde bulunan toplam 40 milyon Türkün sadece 10 milyonunun bağımsız olduğunu diğer 30 milyonun esaret altında yaşadığına dikkat çektiği görülmektedir (Atsız, 1923: 444). Atsız'ın 1923 yılında ortaya koyduğu tavır, Türk Ocaklarının kapatılmasından yaklaşık iki ay sonra 15 Mayıs 1931 yılında çıkardığı Atsız

Mecmua’da kaleme alınan yazılar ile devam etmiştir. Atsız Mecmua, Türk Ocağı ve yayın organı Türk Yurdu dergisinin kapatılması ile oluşan boşluğu doldurarak dönemin Türkçü ve Turancılarının toplandığı bir merkez haline gelmiştir (Aydın, 1998: 1-2). Atsız Mecmua dönemin siyasi koşulları dikkate alındığında “*Turancılığın ve Dış Türkler*” meselesinin olumsuzlandığı dönemde bir tepki hareketi olarak ortaya çıkmıştır. Atsız Mecmua’da Abdülkadir İnan’ın Anadolu dışındaki bölgelerde Türklerin nüfusunu kaleme aldığı yazı dizisi Mecmua’nın “Dış Türkler” meselesi ile yakından ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Hüseyin Nihal Atsız, Atsız Mecmua’nın kapatılmasının ardından çıkardığı *Orhun Dergisi* (1932-1934) “Yirminci Asırda Türk Meselesi I Türk Birliği” başlıklı yazısında Dünya düzerindeki bütün Türklerin birleşmesi gerektiğini belirtir (Atsız, 1934: 143). Atsız’ın Turancılığı, Türkçülüğün siyasi amaçlarından biri olarak gördüğü ve Türk birliği olarak tanımladığı anlaşılmaktadır (Atsız, 1975: 3). Dönemin Türkçüleri arasında bir diğer önemli isim Nejdet Sançar, Turan bölgesini Altaylar ile Adalar Denizi arasındaki bölge olarak nitelendirir. Bu bölgede yaşayan Türklerin çoğu esaret altındadır. Buradaki Türklerin hürriyetini istemek insani bir vazife olduğu için Turancılık fikrini savunmak aynı zamanda insanî bir sorumluluktur (Sançar, 1962: 1). Sançar, Türklerin tarihte birkaç kere olduğu gibi aynı devlet sınırları içinde yaşamasını arzu eder (Sançar, 1970: 16)¹. Sançar, için Turancılık, Türklerin siyasi birliğidir. Turancılığı emperyalizme bir başkaldırı hareketi olarak değerlendiren Tümtürk de Turancılığın insani bir sorumluluk olduğuna dikkat çekmiştir (Tümtürk, 1952: 3-4). “Ziya Gökalp ve Atsız” çizgisinde Turancılığı irredantist bir bakış açısıyla değerlendiren Ahmet Bican’a göre Türk kanyıla sulanmış her yer Türklerin olmalıdır (Bican, 1970: 10). Mustafa Kayabek, Türkiye dışında Kerkük’te, Bayır-Bucak’ta, Tebriz’de, Azerbaycan’da, Kafkasya’da, Kırım’da, İdil’de, Kıbrıs’ta ve Balkanlar’daki Türkiye ile birleşmek arzusunda olan Türkçe konuşan Müslüman Türklerin olduğunu belirtir (Kayabek, 1967: 7).

1.2 Fazlıoğlu’nun (Cemal Oğuz Öcal) Hayatı ve Sanat Anlayışı

Cumhuriyet dönemi Türkçü- Turancı hareketin önemli isimlerinden biri olan Cemal Oğuz Öcal, 1913 yılında Konya’nın Seydişehir ilçesinin İncesu köyünde dünyaya gelir. Babası Hafız Hasan Efendi, Alanyalı olup imamlık ve vaizlik görevinde bulunur. Annesi ise Kazan Türklerinden Hatice Hanım’dır. Annesi Hatice Hanım’ın ailesi 93 Harbi sırasında Anadolu’ya göç etmek zorunda kalan bir Türk ailesidir. Öcal’ın soy isminin geçmişi de bu olaya dayanmaktadır. Ailesi, savaş sonrası yurtlarını terk etmek zorunda kaldıkları için Ruslara olan husumetini belirtmek üzere “Öcal” soy ismini tercih etmiştir (akt. Öcal, Egemen, 1962: 6).

İlkokulu Seydişehir’de tamamlayan Öcal, bir süre Konya Erkek Öğretmen Okulunda eğitimine devam eder. Daha sonra kaydolduğu İstanbul Erkek Öğretmen Okulundan mezun olur. 1935 yılında başladığı öğretmenlik mesleğini 1944 yılında bırakmak zorunda kalır. 3 Mayıs 1944 yılında Hüseyin Nihal Atsız ve arkadaşlarının Ankara’ya gelişi üzerine katıldığı gösteride tutuklanır. Bu olay sebebiyle Irkçılık-Turancılık davasına dâhil edilir ve dava sonucu 11 ay hapis cezasına çarptırılır. Askerî Yargıtay’ın cezaı bozması üzerine beraat eder (akt. Öcal, Egemen, 1962: 8). Bir süre çeşitli

¹Bkz. “Ötüken’den Haberler”, Ötüken, S. 74, Şubat 1970, s.16. Nejdet Sançar’ın bu görüşleri “Ötüken’den Haberler” kısmında geçmektedir.

mesleklerde hayatını kazandıktan sonra 1947 yılında öğretmenlik mesleğine tekrar başlar. 1954 yılında yazdığı Sağırname adlı eserinden dolayı üç ay hapse çarptırılır (Ersavaş, 1977: 354). 4 Mayıs 1971 yılında hayatını kaybeder.

Cemal Oğuz Öcal'ın hayatına dair bilgiler kısıtlı kaynaklardan sağlanabilmektedir. Öcal'ın edebî faaliyetlerinin müstakil olarak değerlendirildiği akademik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yalın'a göre Öcal'ın siyasi duruşu edebî faaliyetlerinin yeterince ilgi görmemesine sebep olmuştur (Yalın, 2012: 228).

Öcal'ın şiirlerinde “*Uslu Ozan*” ve “*Fazlıoğlu*” mahlaslarını kullandığı Türkçülük ve Turancılık konularına daha fazla ağırlık verdiği görülmektedir. Milli hamasi şiirler kaleme alan şair, eserlerinde ortaya koyduğu düşünce itibariyle edebî sahada komünizmle mücadele etmiş ve Türk düşmanlarına karşı koymuştur (Ersavaş, 1997). Yılmaz ise Öcal'ın Turancılık temalı şiirlerinin yanı sıra inkılâpların toplum nezdinde benimsenmesi ve uygulanması noktasında şiirler de kaleme aldığını belirtmektedir (Yılmaz, 2017).

Öcal 1935 yılından ölümüne kadar çeşitli dergilerde şiirler kaleme almıştır. Bu şiirleri Bozkurt, Kopuz, Çınaraltı, Tanrı Dağ, Konya, Ülkü, Görüşler, Orhun, Türk'e doğru, Millet, Toprak, Ocak, Yeşilay, Bucak, Bizim Türkiye, Serdengeçti, Yeşilada, Milli Birlik, Damla, Büyük Doğu, Türkistan Sesi, Kırım, Bulak, Altınorda, Emel, Türkeli, Türk izi, Türk Yurdu, Bozok, Yediâlem, Edebiyat Âlemi, Hakk'a Doğru, Din Yolu, Sebilürreşad, İslamın Nuru, İslam, Tohum, Tarla, Diyanet Dergisi ve Hakses mecmuaları ile İnkılâpçı Gençlik, Akgün, Eskişehir, Kocatepe, Sakarya, Ses, Işık, Söz Milletini, Yeşilnur, Hamle, Fazilet, Meş'ale, İstikbâl, Hareket, Yeni Haber, Demokrat Eskişehir, Yeni Konya, Yeni Meram, Selçuk, Ekekon, Büyük Cihad, Hür Söz, Bayrak, Hür yol, Tasvir, Birlik, Hür Adam, Yeni İstikbal, Yeni İstanbul, Tercüman, Babîâlîde Sabah, Son Havadis, Bugün ve Seydişehir gazetelerinde yayımlanmıştır. 1938-1968 yıllarında kaleme aldığı şiirleri “*Bir Millet Uyanıyor*” eserinde toplanmıştır.

Cemal Oğuz Öcal, 1935 yılından itibaren kaleme aldığı şiirlerinde Türkçülük fikrinin etkisiyle Turan fikrini eserlerinde önemli ölçüde işlemiştir. Birçok dergi ve gazetede yayımlanan milli hamasi şiirleri, Öcal'ı milli romantik tarzın Cumhuriyet Dönemi içindeki edipleri arasında yer bulmasına zemin hazırlamıştır. Sanat anlayışının temelinde Ziya Gökalp ve Mithat Cemal Kuntay'ın büyük tesirleri olduğu söylenebilir (akt. Öcal, Egemen, 1962: 10). Türk milliyetçiliği fikrini benimsemesinde ise Namık Kemal, Rıza Nur ve Hüseyin Nihal Atsız'ın kendisini büyük ölçüde etkilediği bilinmektedir (akt. Öcal, Egemen, 1962: 12).

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Cemal Oğuz Öcal'ın 1938-1968 yılları arasında kaleme aldığı şiirlerini incelemek ve bu şiirlerinde Turancılık fikrini ortaya koymak hedeflenmiştir. Araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. 1938-1968 yılları arasında Cemal Oğuz Öcal'ın yayımlanan şiirleri nelerdir?
2. Fazlıoğlu'nun (Cemal Oğuz Öcal) Turancılık fikrini işlediği şiirler ve bu şiirlerde öne çıkan başlıklar nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi: Cumhuriyet dönemi milli romantik tarzın değerlendirilmesine yönelik çalışmalarda Cemal Oğuz Öcal'ın eserleri hakkında yeterli derecede çalışma olmadığı görülmektedir. Öcal'ın eserlerine yönelik Ahmet İlateriş Yalın tarafından hazırlanan "*Bir Şiir Mektebi Olarak Yedigün Mecmuası*" başlıklı yüksek lisans tezinde ve Sibel Yılmaz'ın hazırladığı "*Varlık Dergisi'nden Garip Hareketine Şiir*" başlıklı doktora tezinde Öcal'ın edebi faaliyetlerine ve şiir anlayışına belirli ölçüde değinildiği görülmektedir. Araştırmamız bu yönüyle hem Öcal'ın hayatı ve sanat anlayışını hem de cumhuriyet dönemi Turancılık fikrinin şiire yansımalarına yönelik ortaya koyduğu bulgular ile özgün bir çalışma hüviyetine sahiptir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları: Araştırma Cemal Oğuz Öcal'ın 1938-1968 yılları arasında yazmış olduğu şiirlerde Turancılık fikrini ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırma, Öcal'ın Turancılık fikrinin işlendiği şiirler ile sınırlandırılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Nitel bir araştırma olan çalışmamızda verilerin toplanması sırasında "doküman inceleme yöntemi" kullanılmıştır. Nitel araştırmada insanların üzerinde inceleme yapılan konu hakkında ne tür anlam yüklemeleri yaptıkları ortaya konur (Dey, 1993, akt. Özdemir, 2010). Nitel araştırma incelenecek konuya dair öznel görüşleri ortaya koymayı amaçlar. Nitel araştırma modelinde örneklem belirlendikten sonra verilerin toplanması gelmektedir. Bu verilerin toplanması sürecinde araştırma amacına uygun olarak nitel veriler toplanmaktadır (Leech ve Onwuegbuzie, 2007, akt. Özdemir, 2010).

2.2. Veri Toplama Süreci

Doküman incelemesinde veriler birincil kaynaklardan edinilir. Bu amaçla araştırma konusu için öncelikle gerekli olan dokümanlara ulaşılması, bu dokümanların gözden geçirilmesi, sorgulanması ve en sonunda ise analiz edilmesi gerekir (Özkan, 2019). Araştırma için gerekli olan doküman temini için Cemal Oğuz Öcal'ın 1938-1968 yılları arasında çeşitli dergi ve gazetelerde yayımlanan bütün şiirlerinin toplandığı "*Bir Millet Uyanıyor*" adlı eseri temin edilmiştir.

Bir Millet Uyanıyor kitabı 1968 yılında Yaylacık Matbaası tarafından basılmıştır. Kitap içindeki şiirler Aşk ve İman, Esir Türk Yurtları, Vatan- Millet, Köy- Köylü- İşçi, Gençlik-İdeal- Kızılılarla Savaş, Tarih-Ecdat- Kahramanlık olmak üzere başlıklar altında toplanmıştır.

Aşk ve İman bölümünde yer alan 22, Esir Türk Yurtları bölümünde 30, Vatan- Millet bölümünde 8, Köy- Köylü- İşçi bölümünde 13, Gençlik-İdeal- Kızılılarla Savaş 41, Tarih-Ecdat- Kahramanlık bölümünde 15 şiiri taranmıştır.

2.3. Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla çeşitli yöntemler uygulanır. Bunlardan birisi de uzman incelemesidir. Araştırma sürecinde araştırma deseni ve bu desenin analizi ve sonuçlarına ait tüm dokümanlar bir uzman görüşüne sunulur. Uzman tüm dokümanları inceledikten sonra araştırmacıya geri dönüş yapar

(Yıldırım&Şimşek, 2013). Çalışmanın tüm verileri, bu verilerin analizi ve sonuçları alanında uzman kişiler tarafından incelenmiş ve geri bildirim alınmıştır.

2.4. Veri analizi

Kitapta yer alan tüm şiirler tarandıktan sonra konularına göre sınıflandırılmış ve elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. İçerik analizi yöntemi kullanılarak bu şiirlerdeki Turancılık fikri ortaya konmuştur.

4.Bulgular

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Cemal Oğuz Öcal'ın 1938-1968 yılları arasındaki tüm şiirlerinin sınıflandırılmış hali ve bu sınıflamaya ait şiir sayıları Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Cemal Oğuz Öcal'ın 1938-1968 Yılları Arasında Yayımlanan Şiirlerinin Sınıflandırılması ve Bu Sınıflamaya Ait Şiir Sayıları

Bölüm Adı	Şiir Sayısı
Aşk ve İman	22
Esir Türk Yurtları	30
Vatan- Millet	8
Köy- Köylü- İşçi	13
Genç- İdeal- Kızılılarla Savaş	41
Tarih- Ecdat- Kahramanlık	15
Toplam	129

Araştırmanın sınırlılıkları içinde Cemal Oğuz Öcal'ın toplam 129 şiiri "Bir Millet Uyanıyor" başlıklı eserindeki sınıflamaya uygun olarak tablo 3.1'de gösterilmiştir. Öcal'ın şiirlerini "Aşk ve İman, Esir Türk Yurtları, Vatan- Millet, Köy-Köylü-İşçi, Gençlik-İdeal-Kızılılarla Savaş, Tarih- Ecdat-Kahramanlık" olmak üzere toplam altı ana başlıkta sınıflandırılmıştır. Öcal'ın bu sınıflandırma içinde en fazla şiiri "Gençlik-İdeal-Kızılılarla Savaş ile Esir Türk Yurtları" başlıklarında kaleme aldığı ortaya çıkmıştır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Cemal Oğuz Öcal'ın Turancılık fikrini işlediği şiirleri ve bu şiirlerde öne çıkan başlıklar Tablo 3. 2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Cemal Oğuz Öcal'ın Turancılık Fikrini İşlediği Şiirleri ve Bu Şiirlerde Öne Çıkan Başlıklar

Öne Çıkan Başlıklar	Şiirler
Kızılma: Turan	Anadolu'da Bir Ses, Kızıl Elma, Gençlik Marşı
Esir Türk Yurdu: Turan	Altay Kızı'nın Feryadı, Söyle- Ne Yazık, Gelir, Moskof, Milli Kin
Türkün Büyük Devlet Kurduğu Toprak: Turan	Kür Şad, Biz Kimiz
Türk Birliği: Turan	Bayrak Altına, Birlik
Turan'ın Bir Parçası: Doğu Türkistan	Osman Batur Destanı
Turan'ın Bir Parçası: Kırım	Şanlı Kırım, Emelimiz
Turan'ın Bir Parçası: Balkanlar	Bizim Balkanlar, Selam Götürün, Tuna'ya Sesleniş
Turan'ın Bir Parçası: Kıbrıs	Yeşil Ada'ya Sesleniş, Yeşildir Muradımız, Kim Demiş, Akdeniz, Kıbrıs'a Davet, Neredesiniz?.., Hedefimiz: Türk Kıbrıs'tır, İleri

Kızılma: Turan

Cemal Oğuz Öcal'ın *"Anadolu'dan Bir Ses"* başlıklı şiirinde Türkçülük mefkûresinin bir uzantısı olarak Turancılık, Türklüğün Doğu'da ve Batı'daki hâkimiyeti tekrar ele geçireceği bir düşünce olarak geçmektedir. Şiirde geçen "Mefkûre" kavramı, Türklerin yeryüzünde hâkimiyet sağladığı bir düşünce olarak şiire yansımıştır. "Göklerde dalgalanan bir sancak" kelime grubuyla Türklerin Kızılma ülküsüne gönderme yapılmaktadır.

"<<Mefkûremiz, göklerde dalgalanan bir sancak>>, Buluyoruz bu seste kendimizi biz ancak!.. Dize gelip önünde Türklüğün Doğu, Batı, Sürecek –haşre kadar- bu sesin saltanatı!..." (Öcal, 1968: 7).

Şiirin bir başka bölümünde Türklerin geçmişte Turan/Kızılma ülküsünü gerçekleştirdiği belirtilmektedir. Şair, Türk kültür ve medeniyetinin köklü oluşunu vurgulamakta ve bu medeniyetin sınırlarını Anadolu dışında geniş bir coğrafyada tasavvur etmektedir:

Fışkırmakta bu sestem öz duygu, halis niyet,
Bu sesle doğdu bizden en köklü medeniyet!..
Bu seste Türkistan var, Kafkasya var, Tunus var; (Öcal, s.6).

"Kızılma" başlıklı şiirinin konusu Türklerin tarih öncesi dönemlerinden bugüne kadar milli ülküsü olan Kızılma'dır. Kızılma, bir ülkü olarak Türklerin fetihler sonunda ulaştıkları geniş ve bereketli ülkedir. Ziya Gökalp'ın yazılarına ve manzumelerine konu olan müebbet vatan'dır. Şiirin başlığında Ziya Gökalp'ın "Demez taş kaya/ Yürürüz

yaya.../ Türküz, gideriz/ <<Kızılma>>ya” dizelerine yer verilmesi şairin Kızılma anlayışını hakkında ipucu vermektedir. Şiirde Kızılma olarak hedeflenen Türk yurtlarının esaretten kurtarılmasıdır:

“Başımızda esen yel, <<Hürriyet>>in yelidir,
Gönümüz <<KIZIL ELMA>> aşkı ile delidir!..
Aştıkça ufukları dalga dalga Türk sesi,
Kurtulacak, mutlaka, Bozkurtların Ülkesi” (Öcal, 1968: 55).

Şiirin devamında Kızılma ülküsüne olan inançla esir Türk yurtlarına bağımsızlığı getirmek için her türlü engelin aşılabacağı belirtilmektedir. Şairin zafere olan inancı tamdır. Bu zafer ile Tanrı katında kutsal mertebeye çıkacağını dile getirerek Kızılma ülküsüne kutsi bir anlam da yüklemektedir:

Ülkümüzün hızıyla sedleri yıkacağız
Altayların üstünden <<HUZUR>>a çıkacağız!..
Dökeceğiz bu yolda severek kanımızı
<<ZAFER>>den sonra **Tanrım** öpecek alınımızı!.. (Öcal, 1968: 55).

“Gençlik Marşı” şiirinde Kızılma olarak gösterilen hedef “En Büyük Türkiye’yi” yaratmaktır:

“Delinse gök, çökse yer, gürleyecek türkümüz;
<<EN BÜYÜK TÜRKİYE>>yi yaratmaktır ülkemiz!..” (Öcal, 1968: 148).

Şiirde büyük Türkiye’yi yaratma fikrinin İslam öncesi Türk tarihi ile desteklendiği görülmektedir. Oğuz Kağan’ın büyük bir devlet kurması, Ergenekon’dan Türklerin yeryüzüne yayılması bu düşüncesinin temelidir. Kızılma ülküsünün gerçekleşmesi için İslam Öncesi Türk tarihinden güç alınmaktadır:

“Atamız Oğuz Kağan, armamız Bozkurt bizim,
Ergenekon bizimdir, mukaddes Özyurt bizim!..
Toprak bizim, su bizim, mâzi bizim, şan bizim;
<<KIZIL ELMA>> yolunda dökülecek kan bizim!..” (Öcal, 1968: 147).

Mukaddes Vatan: Turan

Öcal’ın “Mukaddes Vatan” başlıklı şiirinde Turan, Türklerin kutsal vatanı olarak değerlendirilmiştir. Şiirde “Turan Kızları” Rus işgali sebebiyle üzüntülüdür ve yas tutmaktadır. Doğacak olan güneş imgesi, Turan’ın bağımsızlığına kavuşacağı günleri sembolize etmektedir. Kartal ise Türk’ün bağımsızlığının imgesidir. “Damarlarındaki kan Moskofları boğacak!..” dizeleri şairin Türk milletini soy olarak yücelttiğini göstermektedir. Türk milletinin bağımsızlığına olan düşkünlüğü damarlarında akan kan ile sembolize edilerek şiirde soyut görüntü oluşturulmuştur. Vatan sadece üzerinde yaşanan, havasından, suyundan fayda sağlanan bir toprak parçası değildir. Türkler için vatan, şehit kanlarıyla sulanmıştır. Manevi değerleri içinde barındırdığı için kutsaldır. Ziya Gökalp’ın Turan manzumesinde Turan “müebbet vatan” iken Öcal’ın şiirinde “mukaddes vatan”a dönüşmüştür:

“Yas tutma, TURAN KIZI! Mutlak güneş doğacak;

Damarlarındaki kan Moskofları boğacak!..
Kartallar yuvasından kargaları koğacak,
Turan: Bütün Türklere, bir <<MUKADDES VATAN>>dır!” (Öcal, 1968: 45).

Esir Türk Yurdu: Turan

“*Altay Kızı'nın Feryadı*” başlıklı şiirinde Turan yurdu; geçmişteki şanlı günlerini yitirmiş, Türk hâkimiyetinden çıkmıştır:

Ne otağ var ne Hakan
Ne kopuz var ne Ozan!..
Nerde o <<ALTIN DEVİR>>,
Nerde o kaynayan kan?.. (Öcal, s.44, 1968).

“*Kızıl Canavar*” olarak imgeleştirilen Rusya'nın bölgedeki işgali ile Turan yurdunda Türklük yok edilmektedir:

“Uç ey kuşum, <<O>> na var,
Haydi yana, yana var!..
Kurutuyor kökümü:
Âhhh!.. Bir KIZIL CANAVAR!..” (Öcal, s.44,1968).

“*Söyle, Ne Yazık*” başlıklı şiirinde Türklerin bağımsızlığı için savaşılması gerekmektedir. Bu savaş için ise “milli şuur”un uyanması zorunludur. Şair, Turan yurdunda bağımsızlığın savaşarak kazanılacağını düşünmektedir:

“El, tetiğe dayanmaz mı?
TURAN, kana boyanmaz mı?
Er yatağı Altaylarda,
<<MİLLİ ŞUUR>> uyanmaz mı?” (Öcal, 1968: 49).

Türkler, kendi vatanlarında bağımsız yaşamamaktadır. Turan'ı işgal eden Ruslar, esaretin sebebidir. Şairin Ruslara karşı büyük bir kin beslediği anlaşılmaktadır:

“Cânânımla baş başa kalamadım, ne yazık!
Kopuzumu <<TURAN>>da çalamadım, ne yazık!
Çaldı garip başımı taşlara zalim felek,
Moskoflardan öcümü alamadım, ne yazık!...”(Öcal, 1968: 49).

“*Gelir*” başlıklı şiirin konusu Rus işgali altındaki Türk topraklarının durumudur. Şiirde esaret altındaki Turan kızlarına hürriyet bahçesinden gül sunulması bağımsızlığa duyulan arzuyu dile getirmek içindir. Turan'da acı çeken esir Türklerin en büyük istekleri bağımsızlığına kavuşmalarıdır. “Yaslı turan kızlarının murada ersin” ifadesi ile soyut görüntü oluşturularak bağımsızlık arzusu şiire yansıtılmıştır.

“Yaslı Turan Kızları murada ersin diye,
<<Hürriyet Bahçesi>>nden bir gül sunasım gelir!..” (Öcal, 1968: 54).

Şiirde Ruslar, Rusların mitolojik simgesi “ayı” kelimesiyle sembolize edilmiştir:
“Kahraman <<Oğuz Han>>ın yurduna varmak için,

Ayılların bağırını kargımla yarmak için” (Öcal, 1968: 54).

“Moskof” şiirinde Rusların Kafkaslarda, Kırım’da, Kazan’da, Azerbaycan ve Türkistan topraklarında zulmü dile getirilmiştir. İnsanlık dışı uygulamalarla Türk yurtlarına zulüm yaşatan Ruslara karşı intikam duygularının şiire yansıdığı görülmektedir:

“Ne Kafkas bıraktın, ne Kırım, Kazan:

Vahşetinle dolup taşı Türkistan,

İnliyor pençende Türk Azerbaycan;

Bunlar senden elbet sorulur, Moskof!..” (Öcal, 1968: 103).

“*Milli Kin*” başlıklı şiirde öz yurt Türkistan topraklarıdır. Rus işgaline maruz kalan topraklarda yaşanan kötü hadiseler şiirde intikam ve kin duygularının belirmesine sebep olmuştur. “*Bozkurt*” Türkün uyanışını ve bağımsızlığa giden yolda kahramanlığını sembolize eden bir imge olarak karşımıza çıkmaktadır. Şiirin yazıldığı dönem dikkate alındığında Sovyet Rusya’nın Türkistan topraklarındaki uygulamaları milli bir kin olarak şiirde tezahür etmektedir:

“Ne iğrenç emellere sahne olmuş Özyurd’um,

Düşündükçe hırşımdan kendi kendimi yerim!..

İntikam hisleriyle şahlanan bir Bozkurd’um,

Kim ne derse desin, ben: <<Dinim, kindir.>> derim” (Öcal, 1968: 157).

Türkün Büyük Devlet Kurduğu Toprak: Turan

“*Kürşad*” şiirinde Kür Şad, Çin esaretindeki Türklerin bağımsızlığı için bir başkaldırı imgesidir. Şiirde Turan Türklerin yaşadığı bölge olarak değerlendirilmiştir. Kür Şad, kırk askeriyle Çin Sarayını basarak Turan yurdunda milli bir uyanışın başlamasını sağlamıştır. Milli uyanışını gerçekleştiren Türkler siyasi olarak güçlenmiştir:

“Baş yokken Turan’da, Kür Şad var idi,

Türklüğe yürekten bağlı, yâr idi,

Tutsaklık, ona en büyük âr idi,

Bütün Türklük onu öğse yeridir!..” (Öcal, 1968: 56).

“*Biz Kimiz*” başlıklı şiirde anlatılanlar Türk tarihinin özeti olarak değerlendirilebilir. Türkler; Hind, Çin ve İran sınırına dayanan geniş bölgeye hâkim olmuşlar. Şiirde Türklerin hâkim olduğu bölge Turan olarak adlandırılmıştır:

“İlk gözünü açan kim: Hind’in, Çin’in, İran’ın?

Asılca yüzünü güldüren kim <<TURAN>>ın?” (Öcal, 1968: 105).

Şiirde Attila ile Avrupa’da büyük bir devlet kurulduğu, Malazgirt Savaşı ile Anadolu’nun fethinin başladığı, Kanuni Sultan Süleyman ve Yavuz Sultan Selim ile Cezayir ve Tunus’ kadar Türklerin hâkimiyet sahalarının genişlediği dile getirilmiştir. Şiirde Türk hükümdarları ve yaptıkları mücadelelerle geniş coğrafyada Türk hâkimiyetinin olduğu vurgulanmıştır:

“Hatırla, beş bin yıllık şerefli mazimizi,

Mete’nin, Attilâ’nın, KürŞad’ın nurlu izi

...

Kanunî'yi, Yavuz'u altın tarihten sor da" (Öcal, 1968: 106).

Turandan Bir Parça: Doğu Türkistan

"*Osman Batur Destanı*" başlıklı şiirde Osman Batur'un Urumçî'deki Çin zulmüne başkaldırısı anlatılmaktadır. Osman Batur'un Çin esaretine karşı geliştirmiş olduğu dik duruş, Türklere karşı yapılan zulme karşı koyması destansı bir dille şiire yansıtılmıştır. Turan topraklarında Osman Batur'un destansı mücadelesi Türkün övünç kaynağı olmuştur. Osman Batur, yaşamı boyunca Türklerin bağımsızlığı için mücadele vermiştir. Onun bağımsızlık için giriştiği mücadele Türk düşmanlarının hayallerini boşa çıkarmıştır. Osman Batur, bağımsızlık için sembol bir isim olmuştur:

"Hayatını at üstünde geçirdi,
Dosta kımız, hasma zehir içirdi,
<<Batur>>lar içinde <<Osman>>ım bir'di,
Öğünür <<O>>nunla, elbet, Türkistan!.." (Öcal, 1968: 59).

Turandan Bir Parça: Kırım

"*Şanlı Kırım*" şiirinde "dilde, işte ve fikirde birlik" anlayışı ile Türk dünyasında birliği hedefleyen Gaspıralı'nın yaşadığı toprakların Ruslar tarafından işgali ele alınmıştır. Şiirde kopuz, Türkün güçlü olduğu, yeryüzünde hüküm sahibi olduğu zamanları terennüm etmektedir. Bahçesaray, bir zamanlar bağımsızlık içinde huzurlu günleri olan gonca güllerin açtığı bir bahçe imgesi ile sembolize edilmektedir. Şiirde bu gül bahçesi "*vahşi elleriyle hain Moskof*" ifadesiyle nitelenen Rus elindedir:

"Ses verdikçe maziden kopuzumun telleri,
Esiyor başımızda hürriyetin yelleri,
Bahçesaray'da, Or'da açan gonca gülleri,
O vahşi elleriyle hain Moskof deriyor!.." (Öcal, 1968: 61).

"*Kırım Türküsü*" başlıklı şiirinde de esaret altındaki Kırım'ın bir gün yine Türk şehri olacağı belirtilmektedir: Kırım, Türk vatanından yarısı olarak görülmektedir. Onun Rus zulmü altında olması ve buradaki Türk varlığının yok edilmesi şairi derinden etkilemektedir:

"Sensiz âh, bu vatan yarım, yarım,
Hasretinle yanar, tutuşur gönül!.." (Öcal, 1968: 62).

"*Emelimiz*" başlıklı şiirde Kırım, Kazan ve Kafkas işgal altındadır. Şair, bu toprakları Türkiye'nin yavru vatani olarak değerlendirmektedir. Şair, Türkiye'nin yavruları olarak gördüğü bu topraklar için derin bir üzüntü duymaktadır. Yavru vatan dolaylamasının daha çok Kıbrıs için kullanıldığı bilinmektedir. Şiirde yavru vatan ile Kırım, Kazan ve Kafkasya'nın karşılanması dikkat çekicidir:

"Ey hür vatan, ey Türkiye!
Yavruların tutsak, niye?
İnler Öcal gece, gündüz:
<<KIRIM, KAZAN, KAFKAS!..>> diye..." (Öcal, 1968: 65).

Şiirdeki “soylu millet”, “tanımayız nedir zillet” kelime ve kelime grupları ile Türklerin tarih boyunca hiçbir zaman esarete boyun eğmediği anlatılmaktadır. “Kızıl İlet” kelime grubuyla dolaylama yapılan Rusya’nın mutlaka Türk topraklarından çıkarılacağı bildirilmektedir. “Pençe” kelimesi ile karşılanan Türk milletinin esareti ortadan kaldırılacak güçlü bir millet olduğu şiire yansıtılmaktadır:

“Bize derler: <<Soylu Millet>>,
Tanımayız nedir zillet!..
Can verecek er-geç bir gün:
Pençemizde <<Kızıl İlet>>!..” (Öcal, 1968: 64).

Turandan Bir Parça: Balkanlar

“Bizim Balkanlar” başlıklı şiirde Balkanların beş asırdan beri Türklerin öz yurdu olduğu vurgulanır. “Ateşler içindeymiş” ifadesiyle beş asırlık Türk yurdu Balkanlarda komünizmin zulmü ile büyük bir kıyım yaşandığı dile getirilir. Şair, intikam hislerini şiire yansıtmaktadır. Türkleri Ergenekon’dan çıkarıp tekrar yeryüzünde hakimiyet kurmasına rehberlik eden “Bozkurd” şiirde milli uyanışın imgesidir:

“Ateşler içindeymiş beş asırlık öz yurdum,
Yeter dostlarım, yeter! Ben artık fazla durdum,
İntikam hisleriyle şahlanan bir Bozkurd’um” (Öcal, 1968: 67).

“Selam Götürün” şiirinde Varna, Rusçuk, Üsküp, Budin, Belgrat, Estergon, Uyvar’ı fetheden Türk hükümdarları ve şanlı günler yâd edilmektedir. Bir zamanlar Türk askerlerinin kanlarıyla sulanarak Türk toprağı haline getirilmiş Balkan topraklarının alındığı savaşlardan bahsedilmektedir. Şair, Balkanların Türk toprağı olduğunu ve asla unutulmaması gerektiğini vurgulamaktadır:

“Unutmayın bu mübarek vatani,
Unutmayın Öcal ile İhvânı,
Daim bizi aklınıza getirin,
<<Viyana>>ya bol bol selam götürün!..” (Öcal, 1968: 69).

“Tuna’ya Sesleniş” şiirinde birer Türk toprağı olan Budin, Niğbolu, Balkan topraklarını besleyen Tuna nehrine olan hasret dile getirilir. Bu Türk topraklarının yine gelecekte bir gün Türk vatani olacağına dair şairin umutları şiire yansıtılmıştır:

“Açacak kucağını bana güzel Viyana,
Su içecek kır atım <<Tuna>>dan kana,kana!..
Nazlı Budin, Niğbolu yine benim olacak,
Baştanbaşa Türkeli Oğuzlarla dolacak!..” (Öcal, 1968: 230).

Turandan Bir Parça: Kıbrıs

“Yeşil Ada’ya Sesleniş” başlıklı şiirde Kıbrıs’ın üç asırlık Türk yurdu olduğu vurgulanmaktadır:

“Zannetme ki, yâdelerde gözüm var,

Sende benim üç asırlık izim var” (Öcal, 1968: 71).

Şiirde “yavru vatan”, “yeşil ada” gibi kelime grupları ile dolaylama yapılan Kıbrıs’ın asla yabancı ellere bırakılmayacağı ve Türk yurdu olarak kalacağı belirtilmektedir. Kıbrıs’ın Rumlar tarafından işgal edilmesine karşı çıkmak için “Türk Kıbrıs” kelime grubunu kullanan şair, bu işgalin çok sürmeyeceğini belirtmektedir. Şair, Kıbrıs için savaşmak üzere devletin resmi kanallarından çıkacak haberi beklemektedir:

“<<Altın, yere düşmek ile pul olmaz.>>

<<TÜRK KIBRIS>>ım, kızılılara kul olma.

Zannetme ki, kalbden kalbe yol olmaz,

Buyruk çıksın yoluna gül döşerim!..” (Öcal, 1968: 71).

“Yeşildir Muradımız!..” şiirinde aynı şekilde Kıbrıs’ın Türk yurdu olduğuna vurgu yapılırken Kıbrıs’a “yeşilada” olarak dolaylama yapılmasının altında mistik bir anlayışla Türklüğün ve Müslümanlığın izlerini taşıdığı vurgulanmıştır. Şiirde “Yeşil” Türklüğün ve Müslümanlığın bir imgesidir. Türk milleti, İslam’ı yeryüzüne hâkim kılmak için birçok kıtayı fethetmiştir:

“<<Yeşil, murad rengidir.>> böyle demiş, atalar,

Onun ölmez aşkıyla fetholunmuş kıt’alar!..” (Öcal, 1968: 73).

Şiirde Kıbrıs’ın Rum (hristiyan)- Türk (müslüman) çatışmasından hareketle ele alındığı görülmektedir. Kıbrıs’ın “yeşilada” olarak anılmasında amaç sahip olduğu doğal güzelliklerinin yanı sıra Kıbrıs’ın Müslüman Türk kimliğine dikkat çekmek içindir:

“Bir adı <<Türk Kıbrıs>>tır, <<Yeşilada>> bir adı,

Kavuşmak o <<Cânan>>a cümlemizin muradı!..

Baktığımız yok bizim <<Adonis>>e, <<Aşil>>e,

Vurduğunuz tâ ezelden milletçe biz <<Yeşil>>e!..” (Öcal, 1968: 73).

Şaire göre Kıbrıs, her şeyiyle Türk’ündür. “Kim Demiş” şiirinde Türkiye Kıbrıs’a akan bir çeşmeye benzetilmiştir. “Çeşme” imgesiyle Türkiye’nin varlığıyla Kıbrıs’a can veren onunla birleşme kaygısı taşıyan ülke olduğunu vurgulanmıştır:

“Taşıyla, toprağıyla Türk’tür <<YEŞİLADAMIZ>>mız

Kim demiş <O>>na doğru akmayan bir çeşmeyiz” (Öcal, 1968: 76).

“Akdeniz” şiirinde Akdeniz’de Türk hâkimiyetini sağlayan şehitlerimiz yâd edilir. Kıbrıs üzerinde hâkimiyet kurmak isteyenleri “dünkü seyis” olarak niteleyen şair, Akdeniz’e ancak Türklerin egemen olacağını vurgular. “Seyis” at bakıcısıdır. Şair, bu kelime ile yıllardır Türk yurtlarında Türkün hâkimiyetinde yaşayan Rumların durumuna işaret etmektedir:

“Asırlık destanları yâd eyleyen Akdeniz!

Şehidlerin rûhunu şad eyleyen Akdeniz!..

Gezmesin kucağında bizim dünkü seyisler

Sana ancak hükmeder: Turgut, Burak Reisler!” (Öcal, 1968: 76).

Şair, Kıbrıs için Türk milletine mücadele çağrısı yaptığı “*Kıbrıs’a Davet*” şiirinde Kıbrıs konusunun kutsal bir dava olduğunu vurgulamıştır. Kıbrıs, Türkiye’nin bir parçası, onun yavru vatanıdır. Bu mücadelenin sonunda ölüm de olsa Kıbrıs Türkün kalacaktır:

“Kalmış <<YAVRU VATAN>> ağyar elinde,
Dolaşır adımız nâmerd dilinde,
Gelin, ALLAH, MİLLET, VATAN yolunda,
Sunulan ağuyu içelim, dostlar!..” (Öcal, 1968: 78).

Öcal’ın Türk milletini Kıbrıs için mücadeleye çağırdığı başka bir şiiri “*Nerdesiniz?..*” dir. Şiirde Tuğrul Bey’in mezarında kemiklerini sızlatmamak için savaşmak gerektiği belirtilmektedir:

“Kemikleri sızlıyor mezarında <<Tuğrul>>un,
Kalkın, Allah aşkına, yerinizden doğrulun!..” (Öcal, 1968: 79).

“*Hedefimiz: Türk Kıbrıs’tır, İleri!..*” şiirinde mücadele çağrısı yinelenmektedir. Kıbrıs için mücadele vermenin bir mertlik ve erenlik davası olduğu belirtilmektedir:

“<<TÜRK KIBRIS>>a gönül verenler gelsin
Cenk için yayını gerenler gelsin,
Hamlar şöyle dursun, erenler gelsin,
Mertlik tohumu ekmelidir, heyyy!..” (Öcal, 1968: 83).

Türk Birliği: Turan

Turancılık fikri, Cemal Öcal Oğuz’un bazı şiirlerinde Türk Birliği olarak değerlendirilmiştir. Şair, “*Bayrak Altına*” şiirinde Kerkük, Tebriz, Azerbaycan, 12 Ada, Kıbrıs, Türkistan, Batı Trakya, Kırım ve Kazan’da yaşayan Türklerin hepsinin aynı bayrak altında toplanmasını dilemektedir:

“Ey Kerkük, ey Tebriz, ey Azerbaycan!
Ey 12 Ada, Kıbrıs, Türkistan!..
Ey Batı Trakya, ey Kırım, Kazan!
Toplanın soydaşlar, BAYRAK altına!..” (Öcal, 1968: 91).

Türk Birliğinin kurulması fikrinin öncüsü İsmail Gaspıralı’nın dilde, işte, fikirde birlik anlayışının şiire yansıtıldığı görülmektedir. Şairin Türk birliği anlayışının temelinde bu umde yatmaktadır:

“Türklük ateşini yakıp yürekte,
Birleşelim: <<İŞTE, DİLDE, DİLEKTE!..>>” (Öcal, 1968: 91).

“*Birlik*” başlıklı şiirde şairin Türk Birliği için yüreği heyecanla atmaktadır. Bu ülküye iman etmiş bir nefer olarak Türk birliğinin mutlaka sağlanacağını belirtmektedir:

“İçimi yakıyor <<BİRLİK>> ateşi,

Bu fikir bende bir iman halinde!.." (Öcal, 1968: 86).

Şiirde Turancılığın Türkçülük fikrinin bir parçası olarak Kızılma kavramı ile karşılandığı anlaşılmaktadır:

"<<Türklük, bir çığ gibi yürüsün!>>derim:
Dağları aşarak <<KIZIL ELMA>>ya!" (Öcal, 1968:86).

Şair, Kızılma ölküsünün gerçekleşince Türk birliğinin kurulacağını ve Turan yurdunu büyük bir sevinç ve neşe kaplayacağını düşünmektedir. Şiirde geçen "il" kelimesi eski Türklerde devlet karşılığına gelmektedir. Birçok devletin hâkimiyet altına alınarak bu yerlerde Türk bayrağının dalgalanacağı belirtilmektedir. Tanrı Dağı, Türklerinin dirilişinin gerçekleştiği ve Türklerin yeryüzüne yayıldığı bir mekân olarak şiirde imge olarak kullanılmıştır. "Uçarken atlılar Tanrı Dağı'nda" ifadesiyle Türk milletinin eski şanlı günlerine kavuşması soyut görüntü olarak şiire yansıtılmaktadır:

"Selamlasın <<İL>>ler Ay-Yıldız'ları,
Uçarken atlılar Tanrı Dağı'nda!..
Ezgiler söylesin Türkmen Kızları,
Şölenler verirken Turan bağında!.." (Öcal, 1968: 86).

Sonuç

1930'lu yılların yarısında edebi faaliyetleriyle adından söz ettirmeye başlayan Cemal Oğuz Öcal, eserlerini Türkçülük ideolojisi ve Cumhuriyet döneminde onun siyasi hedeflerinden biri olarak görülen Turan ölküsü doğrultusunda şekillendirmiştir.

Çalışmada 1938-1968 yıllarında Öcal'ın toplam 129 şiiri taranmış ve bu şiirlerden 24 tanesinde Turancılık fikrinin tematik olarak işlendiği tespit edilmiştir. Bu şiirlerde üzerinde durulan esas mesele ise Osmanlı Devleti'nin bakiyesi olan Türk topraklarının esaret altında olmasıdır. Öcal, yeryüzündeki Türklerin yaşadığı toprakları müstakil tek bir vatan olarak değerlendirmiştir. Buna bağlı olarak yeryüzündeki bütün Türkleri "Türk milleti" şeklinde tek millet olarak şiirine yansıtmıştır. Rumeli'de, Kırım'da, Kıbrıs'ta, Doğu Türkistan'da, Türkistan'da, Kerkük'te, Azerbaycan'da; Sovyet Rusya ve Çin başta olmak üzere emperyalist güçlerin karşısında Türkün bağımsızlığını dile getirmiştir. Bu söylemi oluştururken tarih sahnesinde Türk milletinin bağımsızlığı için sembol isimleri ön plana çıkarmış ve gücünü Türk tarihinden almıştır.

Öcal, Cumhuriyet Dönemi Turancı anlayışın bir tezahürü olarak Turan kavramını esir Türklerin bağımsızlığa kavuşması ve bağımsız olan Türklerin aynı bayrak altında birleşmesi olarak ele almıştır. Turan kavramını Gökalp'in çizgisinde Kızılma ölküsüyle aynı anlamda değerlendirmiştir. Bu yönüyle ortaya koyduğu sanat anlayışı ile Cumhuriyet dönemi milli romantik tarzın temsilcilerinden biri olarak görülebilir.

KAYNAKÇA

- Atsız .(1934).“Yirmici Asırda Türk Meselesi I: Türk Birliği.” *Orhun* no:8, s. 141-144.
“Ötüken’den Haberler”, Ötüken, S. 74, s.16
- Atsız, H.N.(1975).“Bir Ansiklopedinin Büyük Yanlışları”,Ötüken, sayı:4, s.3
- Atsız, H.N. (1923). “Suallerimiz ve Cevaplar,” Yeni Mecmua, IV/85 (20 Teşrinisani 1923), s. 444
- Aydın, F.(1998). “Cumhuriyet Dönemi Türkçülük Hareketleri (1931-1945), Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Ahmet Bican. (1970).“Türkçülüğün Üç Cephesi”, Ötüken, Sayı: 83, s.10
- Boz, H. (2019) Turancılığın Üç Yüzü: Jeopolitik, İrredantizm, Pan-Türkizm, *Turan ve Turancılık*, s.79-95, İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Cihangir, E. (1999). Turancılığın Tarihi ve Siyasi Unsurları Üzerine Bazı Mülahazalar, *Türk Yurdu*, Mart-Nisan-Mayıs/ 139-140-141 s.121-128
- Çeçen, A. (2019). Turancılık Akımının Haklılığı, *Turan ve Turancılık*, s.97-11, İstanbul: Doğu Kütüphanesi
- Demirkan, T.(2020). *Macar Turancıları*, İstanbul: Selenge Yayınları.
- Ersavaş, F.(1997). Tanzimat’tan Bu Yana Hamasi Türk Şiiri Antolojisi, İstanbul: Kuşak Ofset.
- Gökalp, Z. (2018). *Türkçülüğün Esasları* (Bakımlı Tam Metin yeni harflere aktaran: Mehmet Çalışkan), İstanbul: Historia Kitap.
- Gökalp, Z. (1914). “Türk Milleti ve Turan” Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak 8, *Türk Yurdu* dergisi Yıl:3 sayı:62 s.238-240.
- Kayabek, M.(1967). “3 Mayıs”, Ötüken, S. 41, s.7
- Landau, J.M. (Çev.M.Akın) (1999.) *Pantürkizm*, İstanbul:Sarmal Yayınevi
- Nalbantyan, Z. (2011), *Ermeni Cephesinden Pan-Turanizm*, İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Öcal, C.O. (1962). *Olan Oldu Bizlere*, İstanbul: Ercan Matbaası.
- Öcal, C.O. (1968). *Bir Millet Şahlanıyor*, İstanbul: Yaylacık Matbaası.
- Önen, N.(2003). “Turancı Hareketler: Macaristan ve Türkiye (1910-1944)”, Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,11(1), s.323-343
- Özkan, U.B. (2019). Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi, Ankara, Pegem Akademi.
- Sançar, N. (1962).“Turancılık Ülküsü,” *Orkun* (1962-1964), I/5 (Haziran 1962), s. 1

- Sarınay, Y. (1994). *Türk Milliyetçiliğinin Tarihî Gelişimi ve Türk Ocakları: 1912-1931*, İstanbul: Ötüken Neşriyat
- Tümtürk, İ. (1952). "Bir Beyanname Münasebetiyle", *Orkun*, Sayı 68, s.3-4
- Ülken, H.Z. (1979). *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, İstanbul: Ülken Yayınları.
- Yalın, A.İ. (2012). *Bir Şiir Mektebi Olarak Yedigün Mecmuası*. Yüksek Lisans Tezi
Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, S. (2017). *Varlık Dergisi'nden Garip Hareketine Şiir (1933-1941)*. Doktora Tezi
Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Extenden Abstarct

Cemal Oğuz Öcal, one of the defendants in the 1944 Racism-Turanism Trial, has brought many poems to our literature during his 35-year artistic life. Most of these poems were written under the influence of the idea of Turkism, and they contain the characteristics of the national romantic style. In the research, the poems of Cemal Oğuz Öcal, which were published in various magazines and newspapers between 1938-1968, on the subject of Turanism, were discussed. Öcal reflected the idea of Turanism in his poetry with different aspects. The findings of the research are expected to both reveal Cemal Fazlı Öcal's understanding of art and contribute to the history of literature about the period

Purpose of the research

In this research, it is aimed to examine the poems of Cemal Oğuz Öcal that he wrote between 1938-1968 and to reveal the idea of Turanism in these poems. The research seeks answers to the following questions:

1. What are the poems of Cemal Oğuz Öcal published between 1938-1968?
2. What are the poems in which Fazlıoğlu (Cemal Oğuz Öcal) deals with the idea of Turanism and what are the prominent titles in these poems?

Importance of the Research

It is seen that there are not enough studies on the works of Cemal Oğuz Öcal in the studies on the evaluation of the national romantic style of the Republican period. In the master's thesis titled "Yedigün Magazine as a Poetry School" prepared by Ahmet İlteriş Yalın on Öcal's works, and in the doctoral thesis titled "Poetry from Varlık Magazine to Garip Movement" prepared by Sibel Yılmaz, Öcal's literary activities and understanding of poetry have been to a certain extent appears to have been mentioned. In this respect, our research has a unique work identity with its findings on the reflection of both Öcal's life and understanding of art and the idea of Turanism in the republican period.

Limitations of the Research

The research aims to reveal the idea of Turanism in the poems that Cemal Oğuz Öcal wrote between 1938-1968. The research is limited to the poems in which Öcal's idea of Turanism is handled.

METHOD

Research Model

In our study, which is a qualitative research, "document analysis method" was used during data collection. In qualitative research, it is revealed what kind of meanings people make about the subject studied (Dey, 1993, cited in Özdemir, 2010). Qualitative research aims to reveal subjective views on the subject to be examined. In the qualitative research model, the collection of data comes after the sample is determined. In the process of collecting these data, qualitative data are collected in accordance with the research purpose (Leech & Onwuegbuzie, 2007, cited in Özdemir, 2010).

Results

Findings Regarding the First Sub-Problem

Within the limitations of the research, a total of 129 poems of Cemal Oğuz Öcal are shown in table 3.1 in accordance with the classification in his work titled "A Nation is Waking Up". Öcal's poems are classified under six main headings: "Love and Faith, Captive Turkish Homes, Homeland-Nation, Village-Peasant-Worker, Youth-Ideal-War with the Reds, History-Ancestry-Heroism". It has been revealed that Öcal wrote the most poems in this classification under the titles of "Youth-Ideal-The War with the Reds and Captive Turkish Homes".

Findings Regarding the Second Sub-Problem

The poems of Cemal Oğuz Öcal in which he deals with the idea of Turanism and the prominent titles in these poems are as follows: Kızılelma: Turan, Captive Turkish Homeland: Turan, The Land Established by the Turks: Turan, Turkish Union: Turan, Part of Turan: East Turkistan, A Piece of Turan: Crimea, A Piece of Turan Piece: The Balkans, One of Turan's Part: Cyprus.

Conclusion

Cemal Oğuz Öcal, who started to make a name for himself with his literary activities in the half of the 1930s, shaped his works in line with the Turkism ideology and the Turan ideal, which was seen as one of his political goals in the Republican era.

In the study, a total of 129 poems of Öcal between 1938-1968 were scanned and it was determined that the idea of Turanism was thematically processed in 24 of these poems. The main issue emphasized in these poems is that the Turkish lands, which are the remnants of the Ottoman Empire, are under captivity. Öcal evaluated the lands inhabited by Turks on earth as a single independent homeland. Accordingly, he reflected all Turks as a single nation in the form of "Turkish nation" in his poetry. In Rumelia, Crimea, Cyprus, East Turkestan, Turkistan, Kirkuk, Azerbaijan; He expressed the independence of Turks in the face of imperialist powers, especially Soviet Russia and China. While creating this discourse, symbolic names for the independence of the Turkish nation on the stage of history came to the fore and took its power from Turkish history.

Öcal considered the concept of Turan as a manifestation of the Turanist understanding of the Republican Period as the independence of the captive Turks and the unification of the independent Turks under the same flag. He evaluated the concept of Turan in the same sense as the Red Apple ideal in the line of Gokalp. In this respect, he can be seen as one of the representatives of the national romantic style of the Republican period with his understanding of art.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 - 5067

WEB TABANLI OYUNLAR ARACILIĞIYLA ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA PROZODİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ATÖLYE ÇALIŞMALARI¹

USING WORKSHOPS IN ORDER TO DEVELOP THE SPEAKING PROSODIES OF STUDENTS THROUGH WEB- BASED GAMES

Yağmur Pehlivan COŞKUN*

* Doktora Öğrencisi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana
Bilim Dalı, yagmurpehlivan@gmail.com

Perihan Tuğba ŞEKER**

** Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, tugba.seker@usak.edu.tr,

Referans: Coşkun, Y. P. , Şeker, P. T. (2022). " Web Tabanlı Oyunlar Aracılığıyla Öğrencilerin Konuşma Prozodilerini Geliştirmeye Yönelik Atölye Çalışmaları". *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 66-97.

Gönderilme Tarihi: 07.12.2021

Kabul Tarihi : 30.06.2022

Özet:

Bu çalışmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin konuşma prozodilerini web tabanlı oyunlar aracılığı ile geliştirmeye yönelik oyun atölye önerileri sunulmuştur. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden tasarım ve geliştirme araştırma yöntemi, Tip 1 modeli kullanılmıştır. Veriler doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Çalışmada, 5. sınıf öğrencilerinin konuşma prozodilerini geliştirmek ve desteklemek amacıyla planlanan web 2.0 destekli etkinlik önerilerine yer verilmiştir. Etkinlikler

¹ Bu çalışma Yağmur Pehlivan Coşkun tarafından Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde Dr. Öğr. Üyesi Perihan Tuğba Şeker danışmanlığında yürütülen "Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Oyun Temelli Öğrenme Aracılığı İle Geliştirilmesi " başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

beş tane çevrimiçi atölye şeklinde planlanmıştır. Atölyelerin planlama aşamasında, doküman analizi yöntemiyle bir şablon oluşturulmuştur. Atölyeler bu şablona uygun şekilde kurgulanmıştır. Atölye çalışmalarının aşamaları uzman görüşüne başvurularak oluşturulmuştur. Planlanan web 2.0 destekli atölye çalışmalarının ilgili alanyazına katkıda bulunacağı ve çevrim içi ders alternatifleri için örnek oluşturacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma, konuşma prozodisi, oyun, web 2.0, web tabanlı oyun

Abstract: In this study, game workshop suggestions are presented to improve the speaking prosody of secondary school fifth grade students through web-based games. In the study, the design and development research method, Type 1 model was used. The data were obtained by document review. In the study, suggestions for web 2.0 supported activities planned to improve and support the speech prosody of 5th grade students are included. The activities are planned as five online workshops. During the planning phase of the workshops, a template was created with the document analysis method and the workshops were set up in accordance with this template. The stages of the workshops were determined with the consultation of an experts opinion. It is believed that the planned web 2.0 supported workshops will contribute to the related literature and set an example for alternative online course alternatives.

Keywords: Speech, speech prosody, game, web 2.0, web-based games

Giriş

Konuşma; doğuştan getirilmeyip sonradan kazanılan bir beceri, bir dili biliyor olmanın en büyük nişanı, anlatma becerilerinin ilki, kendine has renge, tona, kimliğe sahip bir öğrenme alanıdır (Temizkan, 2009; Doğan,2009). İnsanoğlunun yeryüzünde var olma mücadelesindeki en büyük silahlarından biri olan konuşma, bütün öğrenme alanları ile doğrudan ilişkili olup insanın kendini ifade edebilmesi açısından önemli bir beceridir (Akyol, 2006). Konuşma becerisi; bir toplumda bireylerin eşit koşullarda yaşamını sürdürebilmesini hatta toplumlara yön verebilmesini sağlayan güçlü bir araç olmanın yanında insanı evrendeki diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden birisi sayılmaktadır (Demir, 2010; Aksan, 2000). Dil doğuştan getirilen, konuşma ise öğrenilen bir edimdir (Zeyrek, 2012). Dil yaratımının temelinde konuşma ve dinleme becerileri bulunmaktadır ve birey okula gidinceye kadar ana dilini dinleyerek öğrenir, bu aşamada sistemli bir dil becerisi eğitimi söz konusu değildir (Eminoğlu, 2010). Yani çocuğun okula başlamadan önce edindiği konuşma; kendi sosyal çevresi imkânlarıncı öğrendiği kelimelerle sınırlı, ağız özelliklerini içinde barındıran bir konuşmadır. Demirci (2014, s.54) çalışmasında Saussure ve Chomsky'den hareketle dilin kullanım ve edinim boyuta ilişkin şunları ifade eder: *“Chomsky dilin edinildiğini, sözün ise kullanım sonucu ortaya çıktığını söyler. Bu noktada F. Saussure dilin hazır bir paket değil bir sistem, sosyal bir yapı olduğunu belirtir. Toplum kendi dilini kendi oluşturur. Doğum yoluyla veya başka yollarla bir topluma dâhil olan insanlar bu dil havuzunun malzemesini kullanır. Saussure dilin ses özelliklerinden morfolojiye, sentaksından anlam bilimine, psikolojik tesirinden sosyal değerine her şeyi ve her ferdi içine alan bu kuşatıcı tarafına **langua** adını vermiştir. Yine Saussure'nin ifadesiyle **langua** denilen dil*

havuzundan bireyin seçim yapması parolü oluşturur. Parol, languanın kişiler tarafından seslendirilen kısmıdır. F. Saussure, toplumu oluşturan insanların uzlaşına dayalı bir bütün olması yönüyle dili toplumsal, sözü de dilin bireyler tarafından kullanılan biçimi yönüyle bireysel olduğunu belirtir.” Yani lingua toplumsal, herkesin malı; parole ise öznel, şahsidir. Konuşma; languayı, parole çevirme sürecidir.

İnsan doğduktan sonra içinde yaşadığı toplumun diline aşina olmaktadır yani yaşadıkları ile konuşulan dile anlam yüklemeye başlamaktadır (Diken, 2010). Yani languayı tanımaktadır. Sonrasında da parolesini oluşturur. Bu noktada aynı aile ya da aynı sınıfta bulunan çocukların farklı kelime hazinesine sahip olmalarının, onların bireysel özelliklerinden, parolelerinin öznel olmasından kaynaklandığı söylenebilir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Birey tanıdığı lingua, oluşturduğu parol ile belirli bir düzeyde konuşma becerisi ile okula başlar. Fakat yaşamın tümünü kapsayan konuşma becerisini etkili bir araç olarak kullanılabilmesi için informal boyutta edindiği seviye yeterli olmamaktadır. Konuşma becerisinin okullarda hedefli, kazanımları olan, formal bir boyuta getirilmesi; sistemli birtakım faaliyetlerle geliştirilmesi eğitimin gerekliliklerinden sayılmaktadır (Demir, 2010; Aktaş ve Bayram, 2021).

Özbay (2005) *“İyi konuşan bir birey kendini tam ve doğru olarak ifade edebilir. Eğitim kurumlarındaki konuşma derslerinin genel amacı öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini kurallarına uygun, doğru ve etkili bir biçimde anlatma becerisi kazandırmaktır. Konuşma yani sözlü anlatım öğrenciye mantıklı düşünme ve doğru anlatma yollarını kazandırır”*. Özbay (2005) ifadeleri ile eğitim kurumlarının üstlendiği konuşma eğitiminin sınırlarını ve amaçlarını açıklamakta, dilin etkili ve doğru kullanıma dikkat çekmektedir. Her dil etkinliğinin önce bireysel sonra da toplumsal özellikleri vardır (Kuru, 2013). Milli Eğitim Temel Kanunu’nda Türk Millî Eğitimi’nin genel amaçlarında *“Öğrencilerin Türkçe konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak doğru ve özenli kullanmaları”* ifadesi yer almaktadır. Bir dil etkinliği olan konuşmanın toplumsal ve bireysel ortak hedeflerinde doğru ve özenli kullanım üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Genelde Türk Millî Eğitimi’nin genel amaçları, özelde de Türkçe dersinin amaçları bu çerçevede ortak bir paydada toplanabilir. Bakhtin (1981) insanların kelimeleri sözlüklerden değil diğer konuşucuların ağzından aldığını söyler. Bu söylemde kelimeleri doğru seslendirmenin, dili özenli kullanmanın bireysel ve toplumsal açıdan ne kadar önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

Tüm eğitim kurumlarında Türkçe öğretimi, ölçünlü dilin belirlenmiş kurallarıyla yapılır. Ölçünlü dil *“Bir toplulukta bölgeler üstü anlaşma aracı olarak tanınıp benimsenen ve kurumsallaşan dildir. Bu dil, ülkede konuşulan lehçe ve ağızlar içerisinde yaygınlaşarak hâkim duruma geçen, herkes tarafından benimsenip kullanılan yazı ve edebiyat dilidir.”* (Özkan, 2008). Standart yazı diline esas alınan ağzın dilsel özellikleri ölçünlü yazı dilinin kuralları kabul edilirken aynı zamanda bu kurallar konuşma dilinin de kuralları kabul edilmektedir (Eminoğlu, 2010). Fakat unutulmamalıdır ki konuşma, kendi kuralları içinde karmaşıklığı olan bir yapıdır. Çünkü Cumhuriyet döneminde de imparatorluk döneminde de yazı ile konuşma dili arasındaki farklılık ortadan kaldırılamamıştır (Kartaloğlu, 2017). Bu da konuşma becerisindeki sesletim eğitiminin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

İletişim için konuşma becerisi ne derece önemli ise etkili iletişim için de sesletim o derece önemlidir. Dilin iletişimde etkili bir şekilde kullanımını sağlayan, doğru ve amacına uygun sesletimdir (Karatay ve Tekin, 2019). Sesletim eğitimi, konuşma eğitiminin bir parçasıdır ve konuşma eğitiminden ayrı düşünülemez (Harmer, 2001). Sözün kullanım boyutu olan konuşma; kelimelere, cümlelere yaşam ve canlılık kazandırma çabasıdır (Şenbay, 2006, s. 29). Konuşma becerisinin temelinde duygu ve düşüncelerin fonetik sentaks ilişkisi içerisinde aktarılması yatmaktadır (Coşkun, 2009). Konuşma, fonetik olarak iki temel unsurdan oluşmaktadır ve bu unsurlar şöyle sıralanabilir: parçalar yani ünlüler, yarı ünlüler, ikiz ünlüler; parçalar üstü birimler yani süre, sınır, durak, vurgu, ton ve ezgi (Arzu, 2006). Sağlıklı bir iletişimde anlam ve duygunun doğru ifadesi, sadece bu iki unsurunun bir arada olmasıyla mümkündür (Coşkun, 2000).

Yazıda çeşitli noktalama işaretleriyle gösterilen ve anlatımın doğruluğunu sağlayan göstergeler; söyleyişte uzunluk, durak, kavşak, ton, vurgu, ezgi gibi yöntemlerle sağlanmaktadır (Eminoğlu, 2010). Prozodik unsurlar diğer bir ifade ile parçalar üstü birimler; sese duygu değeri kazandıran, anlam yükleyen ve ifade edilmek istenen anlam ile söylenen arasındaki uyumu gösteren, bu yönleriyle anlam ayırıcı özelliğe sahip unsurlardır. Prozodik unsurlar, sözün maksada uygun bir şekilde söylenmesine ve anlaşılmasına vesile olur (Börekçi, 2010; Coşkun, 2008).

Konuşma eğitimi; bazı formüllerin ezberletilmesiyle, teorik bilgilerin aktarılmasıyla değil uygulama yapılarak kazandırılır (Aktaş ve Gündüz, 2009). Günümüzde üründen ziyade sürecin ön plana çıktığı eğitim ortamlarında konuşma becerisinin uygulamalı olarak kazandırılması daha da kolaylaşmıştır (Temizkan ve Atasoy, 2016). Yalçın (2002, s. 144) konuşmanın öğretilebilecek bir beceri değil tam tersine uygulama ve eğitimle gelişen bir beceri olduğunu söyler. Bu sebeple konuşma becerisinin diğer bir hususu olan sesletim eğitiminde de uygulama yapılması, alışkanlık kazandırılması açısından oldukça önemlidir. Uygulamaların yapılmasında dikkat edilmesi gereken bir husus da sürekli deneme yapmaktır. Çünkü beceri alanları deneye deneye gelişir ve alışkanlığa dönüşür. Yapılan araştırmalarda konuşma becerisinin her beceri alanında olduğu gibi tekrarlarla oluştuğu ifade edilir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995).

Konuşma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde işlenecek konunun içeriği, öğrencilerin seviyeleri, sınıf ortamının uygunluğu vb. özelliklere dikkat edilerek en uygun yöntem ve tekniğin kullanılması gerekmektedir (Göçer, 2015, s.25). Kartaloğlu (2018) yaptığı çalışmada elde ettiği veriler neticesinde geleneksel konuşma eğitimi etkinliklerinin kaygı verici olduğunu, konuşma etkinliklerinin sadece öğrencinin çeşitli aşamalarda gösterdiği performans üzerine kurulduğunu ifade eder. Dil öğrenme alanında kullanılan yöntem, teknik ve staretijileri yeni bir bakış açısıyla ele almanın gerekliliği alanyazında yapılan yeni çalışmalar, ortaya konan yeni bulgularla ispatlanmaktadır (Onan, 2017).

Güneş (2015) yapmış olduğu çalışmada son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmaların sonuçlarını göz önüne alarak, çocuğun gelişimde oyunun büyük katkısı olduğunu belirtmiş; etkili ve kalıcı öğrenme için de oyundan faydalanılması gerektiğini vurgulamıştır. "Oyun; belirli bir amaca yönelik olarak fiziksel ve zihinsel yetenekle

belirli bir yer ve zaman içerisinde kendine özgü kurallarla yapılan, sosyal uyumu, zekâ ve beceriyi geliştiren, aynı zamanda eğlendiren etkinliklerdir.” (Çoban, 2006). Oyun temelli öğrenme ise öğrencilere oyun oynayarak, oyun yoluyla eğitim hedeflerinin kazandırılmasıdır (Ertem, 2016).

Eğitsel oyunların, normal oyunlardan farklı eğitsel amaçları ve öğrenme hedefleri bulunmaktadır (Song and Zhang, 2008). Ancak oyunun ister eğitsel ister normal oyun olsun içerisinde konuşma eylemini barındırdığı söylenebilir. Genç Ersoy (2021) yapmış olduğu çalışmada, çocukların oyun sırasında kendilerini ilgilendiren şeyler hakkında konuştuklarını ve konuşulanları dinlediklerini belirtir. Böylece çocuklar yeni sözcükleri dağarcıklarına kazandırma fırsatı yakalayıp kendilerini sözel olarak ifade etme imkânı da bulurlar. Ayrıca çalışmada (Genç Ersoy, 2021) çocukların oyun sırasında vurgu, tonlama, sesletim gibi faktörleri gözleme ve kendi kurallarına geçirme olanağına sahip olduğunu ifade eder. Güneş (2015) çalışmada, oyun oynama sürecinde dil ve zihinsel becerilerin birlikte kullanıldığını ve bunun dil becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığını belirtir. Oyun, dil becerilerinin gelişiminde oldukça faydalıdır ve dil öğrenimi için destekleyici bir bağlamdır (Weisberg, Zosh, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2013). Oyunlar, daha fazla etkileşim imkânı sunar, öğrencilerin ilgi alanlarına yakındır ve öğrencilerin duyu organlarına hitap eder (Kaya ve Elgün, 2015).

Oyun sürecinde başarı, oyuncuların oyun kurallarını anlamasına ve etkileşimine bağlıdır; bu nedenle oyuncular aktif bir şekilde oyuna katılmak durumundadırlar (Ertem, 2016). Oyun temelli öğrenmede kazanımlar oyun sürecinin içine katılır ve böylece kazanımları yerine getirmenin diğer bir adının da oyunu kazanmak olduğu söylenebilir. Bu noktada öğretim sürecinde kullanılmak üzere tasarlanan oyunların yapılandırılırken mutlaka bir amaca hizmet etmesi, planlama sürecinin olması, öğrencilerin seviyelerine uygun olması, özgün, ilgi çekici ve anlaşılır olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Heidemann ve Hewitt, 2010). Oyun; bireyin çekici bulmadığı, öğrenmeye yanaşmadığı şeyleri çekici hale getirir. Çekici olduğu hissedilen bilgiye karşı gösterilen ilgi beraberinde çabayı getirir (Thiagarajan ve Glenn, 1999). Bunun yanı sıra oyun bireye hata yapma imkânı vererek deneyim elde etme imkânı sunar (Aydın, 2014). Bir becerinin edinilmesinde en kritik nokta, cesaretin kırılmaması ve denemenin sürdürülmesidir (Stuart’tan aktaran Göçer, 2008). Bu sebeple öğrencilerin cesaretini kırmadan bir daha, yeniden ve yeniden deneme imkânı ve isteği uyandıran oyunların içinde sesletim eğitimi verilebileceği düşünülmektedir. Sesletim eğitimi de bir beceridir ve deneye deneye, uygulama yaparak gelişir.

Arzu ve Bıçak (2018) yapmış oldukları çalışmada, insanların sahip oldukları ortak özelliklere ve yaşamış oldukları olaylara göre kuşaklara ayrıldıklarını belirterek kuşakların özelliklerinin bilinmesinin araştırmacılara kolaylık sağlayacağını ifade etmiştir. Çünkü aynı kuşak içinde yer alan bireyler aşağı yukarı aynı özellikleri göstermektedir. Bireyleri tanımak, hazırlanacak eğitim öğretim faaliyetlerinde daha bilinçli olmayı beraberinde getirmektedir. 2000’li yıllardan sonra teknolojinin içine doğmuş kuşak “net kuşağı” (Oblinger ve Oblinger, 2005), “dijital yerliler” (Prensky, 2001) başka bir ifade ile “z kuşağı” olarak isimlendirilmektedir. Bu yeni nesil artık eğitim öğretim ortamının öğrenenidir. Yeni nesil öğrenenlerin klasik eğitsel öğrenme süreçlerinde birtakım sorunlar yaşadığı yapılan araştırmalarla da tespit edilmiştir

(Preknsy, 2001; Solomon ve Schrum, 2007; Elkind,2011; Mert, 2014; Kapil ve Roya, 2014; Can ve Usta, 2021). Bu yeni nesil, teknolojiye dayalı yaşam tarzı olan, sosyal medyayı aktif ve üretken kullanan, problemlerinin çözümünde teknolojiyi kullanabilecek yetiye sahip, bilgiye hızla ulaşabilen, teknoloji meraklısı, formaliteye uymayan, çabuk öğrenen ve çeşitliliği kucaklayan, teknoloji hayatlarının merkezinde olan bir kuşaktır (Twenge, Compbell, Hoffman, Lance, 2010; Preknsy, 2010; Kapil ve Roy, 2014; Arzu ve Bıçak, 2018). Eğitim öğretim ortamının yeni öğrenenleri olan bu nesil klasik yöntemlerle kurgulanan eğitim öğretim faaliyetlerinin içine aktif olarak katılmak çok kolay olmamaktadır (Keskin, 2021). Bu nedenle öğrenme materyalleri ve öğrenme ortamları “öğrenenlerin” tabiatına uyumlu hâle getirilmelidir. Bu kuşağın hayatının her alanında teknoloji vardır ve yeni nesil teknolojiden ayrı bir dünya düşünmemektedir. Dijital yerliler için teknoloji bağımlılıktan ziyade hayatın olması gereken unsurlarından biridir (Altunbay, Bıçak, 2018). Bu nedenle dijital yerlilerin eğitiminde dijital araçların kullanılması zorunlu hâle gelmiştir (Batıbay, 2019, s. 3). Z kuşağı başka bir ifade ile dijital yerliler için teknoloji merkezli Türkçe öğretimi faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi hem çağa uygun birey yetiştirilmesi hem de eğitim öğretim faaliyetinin daha geniş kitlelerin ilgi alanına hitap etmesi açısından önemlidir (Altunbay, Bıçak, 2018).

Dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar etkileşimli ortamların faydalı olduğunu, hem öğrenenlerin hem de öğretmenlerin zaman ve mekândan bağımsız olduğunu, öğrenenin motivasyonunu artırıcı, daha düşük maliyetlerle etkileşimli bir öğretim ortamı sunduğunu ortaya koymaktadır (Aytan ve Başan, 2015; Demiral ve Yavuz, 2016; Karatay vd. , 2018; Başaran ve Kılıçarslan, 2021). Pek çok eğitsel hedef Web 2.0 araçları ile gerçekleştirilebilir (Baran ve Ata, 2013; Aytan ve Başal, 2015; Elmas ve Geban, 2012; Thomas, 2008). Web 2.0 araçlarının, geleneksel öğrenim ortamlarını yeniden yapılandırarak ve öğrencileri pasif tüketici olmaktan çıkarıp bilginin yaratılmasına ortak ederek öğrenmeyi ve öğretmeyi büyük ölçüde değiştirdiği savunulmaktadır (Heafner ve Friedman, 2008; Franklin ve Van Harmelen,2007). Web 2.0 araçları genel olarak kullanıcıların içeriğe katkıda bulunabildiği ve kullanıcı merkezli, yani hareket özgürlüğü ve kullanım kolaylığı sunan, yeni nesil internet platformudur (Horzum, 2007). Bu bilgilerin ışığında tüm dünyayı etkisi altına alan Covid 19 salgın sürecinin, eğitimde yeni arayışlara gitmeyi zorunlu hâle getirdiği düşünülmektedir. Salgın sürecinde okulların uzaktan eğitime başlamasının etkileşimli ortamları tercihten ziyade zorunlu hâle getirdiği söylenebilir. Tüm bu süreçler sesletim eğitimi açısından da yeni bir arayışa neden olmuştur. Çalışmada araştırmacı web 2.0 araçları ile oyunun doğasından faydalanarak ortaokul öğrencilerinin konuşma prozodilerini geliştirmeye yönelik web tabanlı oyun atölye önerilerinde bulunmuştur

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin konuşma prozodilerini geliştirmeye yönelik alan uzmanları tarafından kullanılabilir web tabanlı oyun atölye çalışması önerilerinde bulunmaktır. Konuşma, iletişimde en etkili ve en çok kullanılan yoldur (Yıldız ve Yavuz, 2012). Konuşma eğitimi, öğrencilerin bütün hayatları boyunca kullanmak durumunda kalacağı kazanımları içermektedir. Konuşma eğitimi kapsamında yer alan sesletim eğitimi içerisinde prozodik unsurları barındırmaktadır.

Prozodik unsurlar, insanın ürettiği sesleri duygulara büründüren, insanın duygu dünyasını ifade eden birimlerdir ve fertler arasında sağlıklı ve dengeli iletişimin temelinde bu unsurların doğru yansıtılması yatmaktadır (Coşkun, Açık ve Arzu, 2005).

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki yaparak, yaşayarak ve eğlenerek öğrenilenleri unutmak güçtür (Doğan, 2009; Keskin, 2009; Zhu,2012; Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; Elkind, 2013; Mert, 2014; Kemiksiz, 2017; Batur ve Özen,2018). Bu sebeple öğrencilerin gelişimsel özellikleri, ilgileri ve öğrenme süreçleri dikkate alınarak destekleyici önlemler alınması ve etkinlikler geliştirilmesi gerekmektedir. Alanyazına bakıldığında az sayıda çalışmada konuşma etkinliği önerilerine yer verildiği tespit edilmiştir (Coşkun, 2008; Doğan, 2009; Uçgun, 2007; Temizyürek, 2007; Şahan, 2012; Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; Mert, 2014; Özmen, Güven, Dürer, 2017; Arslan, 2018) .İlgili alanyazında web tabanlı oyunlar aracılığı ile konuşma prozodilerini geliştirmeye yönelik çevrimiçi atölye uygulamasına rastlanmamıştır. Hazırlanan atölye planları doğrudan öğretmenler tarafından sınıf ortamına entegre edilebilecek şekilde yapılandırılmıştır. Bu nedenle araştırmanın yalnızca alanyazına değil uygulama içinde önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, tasarım ve geliştirme araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tasarım, bir planlama ve geliştirme sürecini ifade etmektedir. Tasarım ve geliştirme yöntemindeki tasarım ifadesi ise öğretme ve öğrenme konularında yeni ortamların veya yeni kuramların planlanması ve geliştirilmesidir (Kuzu, Çankaya, Mısırlı, s.2011). Tasarım ve geliştirme araştırması kullanan araştırmacı, alanda uzman kişilerden yardım alır; alanyazın taraması yaparak ortaya eğitim öğretim temelli bir problem koyar. Ortaya konulan problem mevcut tasarım ilkelerinin yanı sıra teknolojik yeniliklerde kullanılarak uygun çözümler geliştirilir (Reeves, 2006).

Kuzu vd. ; tasarım ve geliştirme yönteminin getirdiği yenilikleri öğretme-öğrenme ile ilgili kuramların somutlaştırılması; kuram, tasarım ve uygulama arasındaki ilişkinin anlaşılmasına yardımcı olması şeklinde özetlemiştir. Tasarım tabanlı araştırmanın en önemli özelliği yeni bir öğrenme ortamı, yeni bir kuram vb üretiminde kullanılıyor olmasıdır. Bu bağlamda e-öğrenme üretimi ile tasarım ve geliştirme araştırmalarının bire bir örtüştüğü söylenebilir (2011). Büyüköztürk ve diğerleri (2016) tasarım ve geliştirme araştırmalarını iki kategori altında toplamıştır. Bunları Tip-1 ve Tip-2 şeklinde isimlendirilmiştir. Tip-1 ürün ve araçların geliştirilmesi ile ilgili araştırmaları, Tip-2 tasarım ve geliştirme modellerinin geliştirilmesiyle ilgili araştırmaları içermektedir. Bu çalışma kapsamında konuşma prozodisini geliştirmeye yönelik atölyeler tasarlandığı için Tip 1 modeli seçilmiştir.

Araştırmada atölye önerilerinin oluşturma sürecinde çeşitli dokümanlara başvurulmuş ve çeşitli dokümanlar incelenmiştir. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Kıran, 2020). Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Eğitim alanında eğitim programları, ders içerikleri, verilen bir eğitimin etkililiği eğitim

uygulamaları doküman analizi yöntemiyle araştırılabilir (Sak, Şahin Sak, Şendil ve Nas, 2021).

Veri Toplama Araçları

Türkçe ders kitapları, Türkçe dersi öğretim programları, yurt içi ve yurt dışı eğitim programları, bilimsel yayınlar, süreli yayınlar, youtube içerikleri, sosyal medya, ilgili web siteleri, geleneksel oyunlar, eğitsel oyunlar, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve konuşma becerisi kazanımları dikkate alınarak tasarlanan atölyelerde nelerin göz önünde bulundurulacağına dair bir çerçeve oluşturulmuştur. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik atölyeler bu çerçeveye uygun bir anlayışla tasarlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci üç aşamada yürütülmüştür. Bu üç aşama aşağıda ayrıntıları ile betimlenecektir.

Atölye Öncesi Hazırlık

Araştırma konusu ile alakalı kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Türkçe öğretim programları, yurt dışı öğretim programları, ders kitapları, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, bilimsel yayınlar, süreli yayınlar, youtube içerikleri, sosyal medya, ilgili web siteleri, araştırma konusu ile ilgili kitaplar taranmıştır. Yapılan doküman incelemesi neticesinde konuşma kazanımlarına yönelik kazanım havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan kazanım havuzuyla ilgili uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Alınan uzman görüşleri dört aşamada basamaklandırılmıştır:

1. Akademisyenler: Türkçe öğretimi alanında çalışan üç akademisyenden görüş alınmıştır.
2. Türkçe öğretiminde doktora yapmış/ yapmakta olan öğretmenler: Türkçe öğretiminde doktora yapmış iki öğretmenden, Türkçe öğretiminde doktora yapmakta olan üç öğretmenden görüş alınmıştır.
3. Konuşma eğitimi alanında lisansüstü çalışması olan araştırmacılar: Konuşma eğitimi alanında çalışması olan üç araştırmacıdan görüş alınmıştır.
4. En az on yıllık mesleki tecrübesi olan Türkçe Öğretmenleri: En az on yıllık mesleki tecrübesi olan beş öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Böylece kazanımlara son şekli verilmiştir.

Araştırmacı bu aşamada web 2.0 araçları ile ilgili eğitimlere katılmıştır.

Çalışmada kullanılacak web 2.0 araçları ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu aşamada öncelikli olarak Top 100 Tools for Educaion 2021 (<https://www.toptools4learning.com/>) listesinden ve <https://web2araclari.com/> adresine erişim sağlanarak web 2.0 araçlarının listelendiği bir havuz oluşturulmuştur. Listelenen web 2.0 araçları ile hedef kitleye ve araştırmanın amacına yönelik uzman görüşüne başvurulmuştur. İki bilişim teknolojileri öğretmeninden ve daha önce web 2.0 ile çalışmış üç Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır.

Araştırmanın amacına ve hedef kitlesine uygun olarak alınan uzman görüşleri ışığında kullanılması düşünülen web 2.0 araçlarına son şekli verilmiştir.

Atölye Çalışması Sırası

Araştırma sürecinde alanyazın taramasına ve doküman incelemesine devam edilmiştir. Atölye çalışmalarında kullanılmak üzere oyun planı hazırlanmıştır. Oyun planının hazırlanması ile sürecin sistematik hâle getirilmesi hedeflenmiştir. Hazırlanan oyun planında uzman görüşüne başvurulmuştur. Daha önce oyun ve web 2.0 araçları ile ilgili çalışması olan bir uzmandan görüş alınmıştır. Hazırlanan oyun planı, kazanımlar ve web 2.0 araçları atölye çalışmasına dönüştürülmüştür.

Atölye Çalışması Sonrası

Hazırlanan atölye çalışmalarının amaca ulaşma sürecinde üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan etkinlikler, farklı okullarda çalışan Türkçe öğretmenleri ve alan uzmanlarınca incelenmiştir. Türkçe öğretmenlerinden ve alan uzmanlarından dönüt alınmıştır. Alınan geri dönüşler neticesinde atölye çalışmalarına son şekli verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın süreci ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Araştırmada atölye hazırlık süreci öncesinde, atölye hazırlık sırasında ve atölye hazırlık sonrasında uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan alınan geri dönüşler ile gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır.

Atölye Önerileri

Uzman görüşleri alınarak şekillenen kazanımlar doğrultusunda hazırlanan beş atölye önerisi aşağıda verilmiştir.

Atölye Çalışması 1:

1. Türü: Oyun

2. Kullanılan Web2.0 Araçları:

- Web Aracı 1: Prompter (<https://www.spikerlik.com.tr/prompter-uygulamasi/>)
- Web Aracı 2: Zoom (www.zoom.us)

3. Adı: Nefes Alan Harfler

4. Kazanımlar:

- *Konuşma hızına dikkat eder.*
- *Konuşurken nefesini ayarlar.*
- *Konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapmadan konuşur.*

5. Araç-Gereç:

- Konuşma metni
- Katılımcı listesi
- İnternet erişimi olan elektronik cihaz

6. Hedef Kitle: 11 yaş grubu (5. Sınıf öğrencileri)

7. Liderin Konumu: Lider oyuna dâhil değil

8. Süre: 30 +30 (İki ders saati)

9. Uygulama:

Oyun öncesi:

- Web Aracı 2 aracılığı ile oturum açılır.
- Lider Gece gündüz oyununun uyarlanmış şeklini katılımcılara anlatır.
- Katılımcıların kameraları açık olmalıdır.
- Lider sayı söylediğinde katılımcılar yüzlerini elleri ile kapatacaklar, nesne söylediğinde ise yüzlerini açacaklardır. (üç-üzüm, bir-bit, beş-beşiktaş, iki-ikindi, dört-ört, altı-altın, yedi-yeni, sekiz-seçim, dokuz-topuz, on-kon, on bir-elma,
- Katılımcılar doğru yaptıkları her harekette bir altın kazanacaklardır. Yanlış yaptıklarında ise herhangi bir kayıpları olmayacaktır.
- Lider, kontrol listesinden katılımcılar yanıldıkça eksi koyar.
- Oyun bir iki dakika kadar sürer.
- Oyun sonunda tüm katılımcıların altınları hesaplanır.

Oyun sırası:

- Lider, Web Aracı 1 aracılığı ile prompter uygulamasını açar. Uzman görüşü alınan metin buraya yapıştırılır.
- Katılımcılar uygulamada yer alan ok işaretinin hızında metni sesli okumaya başlar.
- Katılımcı, oktan hızlı okuduğunda bir altın kaybeder.
- Katılımcı, oktan yavaş okuduğunda bir altın kaybeder.
- Katılımcı, gereksiz duraksama yaptığında bir altın kaybeder.
- Tüm katılımcılar bu şekilde etkinliğe katılır.
- Katılımcılar değiştikçe metin de değiştirilir.
- Oyun sonunda katılımcıların altınları hesaplanır.

Oyun sonrası:

- Lider, Web Aracı 1 aracılığı ile yeni bir metin açar. Katılımcıların kaybettikleri altınları bu metin aracılığı ile tekrar kazanabileceği ifade edilir.
- Katılımcı metni ok ile birlikte okuduğu, okun ilerisinde veyahut gerisinde kalmadığı, gereksiz duraksamalar yapmadığı sürece kaybettiği altınları tekrar kazanır.
- Süreç sonunda tüm katılımcıların altınları hesaplanır.
- En çok altını olana katılımcı birinci ilan edilir. Oyunun kazananı olur.

10. Değerlendirme: Katılımcılara etkinlik ile alakalı öz değerlendirme formu dağıtılır. Katılımcıların kendilerini değerlendirmeleri istenir.

Form 1: Atölye 1 Çalışması Öz Değerlendirme Formu

Kazanım	Evet	Hayır	Kısmen
Konuşma hızıma dikkat ettim.			
Konuşurken nefesimi ayarladım.			
Konuşmamın akışını bozacak duraksamalar			

yapmadan konuştum.			
--------------------	--	--	--

Atölye Çalışması 2

1. Türü: Oyun

2. Kullanılan Web2.0 Araçları:

- Web Aracı 1: Prompter (<https://www.spikerlik.com.tr/prompter-uygulamasi/>)
- Web Aracı 2: Zoom (www.zoom.us)
- Web Aracı 3: Sertifika programı (<https://certificatemagic.com/create.php>)

3. Adı: Can Bulan Cümleler

4. Kazanımlar:

- *Konuşma hızına dikkat eder.*
- *Konuşurken nefesini ayarlar.*
- *Konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapmadan konuşur.*
- *Kelimeleri doğru telaffuz eder.*
- *İşitilebilir ses tonuyla konuşur.*

5. Araç-Gereç:

- İnternet erişimi olan elektronik cihaz
- Prompter
- Uzman görüşü alınmış tekerlemeler

6. Hedef Kitle: 11 yaş grubu (5. Sınıf öğrencileri)

7. Liderin Konumu: Lider oyuna dâhil değil

8. Süre: 30+30 (iki ders Saati)

9. Uygulama:

Oyun öncesi:

- Lider, Web Aracı 2 aracılığı ile açtığı oturumda katılımcılarla nefes çalışması yapar. (Öğrencilerden çok güzel kokan bir çiçeği hayal etmeleri istenir. O güzel çiçeği koklamaları, güzel kokuyu ciğerlerine kadar çekmeleri sonra da bir doğum günü pastasındaki mumları üflüyormuşçasına nefeslerini vermeleri. Böylece diyafram nefesi almaları sağlanmaya çalışılacaktır.)
- Nefesi burundan alıp ağızdan vermelerinin gerekliliği vurgulanır.
- Nefes alış, tutuş ve veriş zamanlamasının 1-4-2 formülüne uygun olması gerektiği anlatılır. (1 içine nefes çek, 4 nefesi içinde tut, 2 nefesi ver)
- Kokladıkları çiçek + üfledikleri mum= 1 can olacak şekilde öğrencilerin toplam 5 can toplamaları istenir.

Oyun sırası:

- Lider, Web Aracı 1 aracılığı ile uygulamayı açar. Tekermeleri buraya yansıtır.
- Katılımcılar uygulamada yer alan tekerlemeyi takılmadan okumaya çalışır.
- Kelimeleri eksik ya da yanlış söylerlerse canları gider.
- Tekermeyi ok işaretinin hızında okumazlarsa canları gider.
- Tekermeye okurken takılır veya duraksama yaparlarsa canları gider.
- Tüm katılımcılar bu şekilde etkinliğe katılır.

- Katılımcılar değiştikçe tekerleme de değiştirilir.
- Oyun sonunda katılımcıların canları hesaplanır.
- Katılımcıların canlarına göre sıralı liste yapılır.

Oyun sonrası:

- Lider, Web Aracı 1 aracılığı ile yeni bir tekerleme açar. Katılımcıların canları kadar hakları vardır ve canları kadar tekerleme çalışması yapabilirler.
- Tekermeleri eksiksiz okumaları halinde ise onlara “altın mikrofon ” sertifikası verilir. Web Aracı 3 sertifika programı aracılığı ile sertifikalar hazırlanır.

10. Değerlendirme: Katılımcılara etkinlik ile alakalı öz değerlendirme formu dağıtılır. Form 2: Atölye 2 Çalışması Öz Değerlendirme Formu

Kazanım	Evet	Kısmen	Hayır
Konuşma hızıma dikkat ettim.			
Konuşma nefesimi ayarladım.			
Konuşmamın akışını bozacak duraksamalar yapmadan konuştum.			
Kelimeleri doğru telaffuz ettim.			
İşitilebilir bir ses tonuyla konuştum.			

Atölye Çalışması 3

1. Türü: Oyun

2. Kullanılan Web2.0 Araçları:

- Web Aracı 1: Prompter (<https://www.spikerlik.com.tr/prompter-uygulamasi/>)
- Web Aracı 2: Zoom (www.zoom.us)
- Web Aracı 3: Sertifika programı (<https://certificatemagic.com/create.php>)

3. Adı: Mâniniz Yoksa Mânilenelim

4. Kazanımlar:

- *Konuşma hızına dikkat eder.*
- *Konuşurken nefesini ayarlar.*
- *Konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapmadan konuşur.*
- *Kelimeleri doğru telaffuz eder.*
- *İşitilebilir ses tonuyla konuşur.*

5. Araç-Gereç:

- Mânî dosyası
- İnternet erişimi olan elektronik cihaz
- Prompter

6. Hedef Kitle: 11 yaş grubu (5. Sınıf öğrencileri)

7. Süre: 30+30 (iki ders saati)

8. Liderin Konumu: Lider oyuna dâhil değil

9. Uygulama:

Oyun öncesi:

(“Can Bulan Cümleler” oyununda altın mikrofon sertifikası kazanan katılımcılar şiir okuyacaklar ve okudukları bu şiir, akran değerlendirmesi yoluyla değerlendirilecektir. Şiirler bir hafta öncesinden katılımcılara verilecektir. Akran değerlendirme formu da şiirleri değerlendirecek olan jüriye yani sertifika alamayan katılımcılara verilecektir.)

- Web Aracı 2 aracılığı ile oturum açılır.
- Katılımcılara ödevlendirme yapılır ve “Dedemin Bahçesi” isimli çocuk oyunu katılımcılarla oynanır.
- Bu atölye çalışmasında kullanılacak oyun metni şu şekildedir:

Dedemin bahçesinde kuzuları var

Üzül dersem üzülür

Büzül dersem büzülür

Sevin dersem sevinir

Sinirlen dersem sinirlenir

Şaşır dersem şaşırır

Küs dersem küser

Barış dersem barışır

Aslan geliyor kaplan geliyor tıp

(<http://www.mimesis-dergi.org/2010/12/cocuk-oyunlari-derlemesidrama-icin-27-pratik-oyun/29.01.2021>)

- Lider şarkıyı söyledikçe hep beraber o role girilir.
- Katılımcılar okul numarasına göre büyükten küçüğe doğru sıralanır.

Oyun sırası:

- Lider, Web Aracı 1 aracılığı ile uygulamayı açar. Seçili mani metni uygulamaya yapıştırılır.
- Katılımcıların diğer iki oyunda topladıkları canları katılımcılara söylenir.
- Katılımcılar uygulamada yer alan mânileri sıra ile seslendirir.
- Kelimeleri yanlış telaffuz ederlerse canları gider.
- Kelimeleri eksik ya da yanlış çıkarırlarsa canları gider.
- İşitilebilir bir ses tonuyla konuşmazlarsa canları gider.
- Seslendirme hızlarına dikkat etmezlerse canları gider.
- Tüm katılımcılar bu şekilde etkinliğe katılır.
- Katılımcılar değiştikçe tekerlemede değiştirilir.
- Oyun sonunda öğrencilerin canları hesaplanır.
- Öğrencilerin canlarına göre sıralı liste yapılır.

Oyun sonrası:

- Lider, Web Aracı 1 aracılığı ile yeni bir tekerleme açar. Öğrencilerin canları kadar hakları vardır.
- Canları kadar tekerleme çalışması yapabilirler. Eksiksiz okudukları tekerlemeler ise onlara “En İyi Tekereleme, Mani Okuyan 5. Sınıf Öğrencisi” başarı belgesi olarak geri döner.
- Sertifikalar Web Aracı 3 aracılığı ile hazırlanır.

10. Değerlendirme: Öğrencilere etkinlik ile alakalı öz değerlendirme formu dağıtılır.

Form 3: Atölye 3 Çalışması Öz Değerlendirme Formu

Kazanım	Evet	Kısmen	Hayır
Konuşma hızıma dikkat ettim.			
Konuşurken nefesimi ayarladım.			
Konuşmamın akışını bozacak duraksamalar yapmadan konuşur.			
Kelimeleri doğru telaffuz ettim.			
İşitilebilir ses tonuyla konuştum.			

Atölye Çalışması 4

1. Türü: Oyun

2. Kullanılan Web2.0 Araçları:

- Web Aracı 1: Karar çarkı (<https://wheeldecide.com/>)
- Web Aracı 2: Zoom (www.zoom.us)
- Web Aracı 3: Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=UJhp-K2n6BI>)

3. Adı: Ton'la Kazan

4. Kazanımlar:

- *Konuşma öncesinde nefesini ayarlar.*
- *Konuşma hızına dikkat eder.*
- *Kelimeleri doğru telaffuz eder.*
- *İşitilebilir bir ses tonuyla konuşur.*
- *Konuşmasında uygun yerde tonlama yapar.*
- *Konuşmasını değerlendirir.*

5. Araç-Gereç:

- İnternet erişimi olan elektronik cihaz
- Karar çarkı
- Youtube

6. Hedef Kitle: 11 yaş grubu (5. Sınıf öğrencileri)

7. Liderin Konumu: Lider oyuna dâhil değil

8. Süre: 30+30 (iki ders saati)

9. Uygulama:

Oyun öncesi:

- Web Aracı 2 aracılığı ile oturum açılır.
- Katılımcılar iki ayrı gruba ayrılır. Takımlara ayrılma işleminde iki ayrı strateji kullanılabilir.
 1. Tuttukları takımlara göre (Galatasaray- Fenerbahçe) gibi
 2. Pide sevenler, lahmacun sevenler olarak.

- Gruplar ikiye ayrıldıktan sonra oyuna ilk başlayacak grubu seçmek için kareoke etkinliği yaptırılır.
- İki gruba da Web Aracı 3 aracılığı ile kareoke şarkılar dinlettirilir.
- Ok işareti ile şarkıya başlamaları gerektiği belirtilerek imlecin hareketiyle şarkıyı okumaları istenir.
- Grup hâlinde en güzel okuyan, sesi en çok çıkan takım oyuna ilk sırada başlar.

Oyun Sırası:

- Web Aracı 1 kullanılarak katılımcılara sıra ile çeşitli durumlar ve tek bir cümle verilir.
- Öğrencilerden verilen duruma uygun olarak cümleyi seslendirmeleri istenir. (Karar çarkında sinirli, heyecanlı, korkmuş gibi duygular yazmaktadır.)
- Üstte cümle yer alır.
- Karar çarkında ise çeşitli duygular yer alır.
- Her bir katılımcı için çark döner ve katılımcı çarktan çıkan duyguya göre cümleyi seslendirir.

Oyun Sonrası:

- Öğrencilerle beraber etkinlik yorumlanır. Etkinlikteki en iyi grup seçilir ve grup alkışlanır. Tonlamanın öneminden bahsedilir.

10. Değerlendirme: Öğrencilere etkinlik ile alakalı öz değerlendirme formu dağıtılır.

Form 4: Atölye 4 Çalışması Öz Değerlendirme Formu

Kazanım	Evet	Kısmen	Hayır
Konuşma öncesinde nefesimi ayarladım.			
Konuşma hızıma dikkat ettim.			
Kelimeleri doğru telaffuz ettim			
İşitilebilir bir ses tonuyla konuştum.			
Konuşmada uygun yerde tonlama yaptım.			

Atölye Çalışması 5

1. Türü: Oyun

2. Kullanılan Web2.0 Araçları:

- Web Aracı 1: Prompter (<https://www.spikerlik.com.tr/prompter-uygulamasi/>)
- Web Aracı 2: Zoom (wwwz.zoom.us)
- Web Aracı 3: Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=UJhp-K2n6BI>)

3. Adı: Hayat Veren Mısralar

4. Kazanımlar:

- *Konuşma hızına dikkat eder.*
- *Konuşurken nefesini ayarlar.*
- *Konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapmadan konuşur.*
- *Kelimeleri doğru telaffuz eder.*

- *İşitilebilir ses tonuyla konuşur.*
- *Konuşmasında uygun yerde tonlama yapar.*

5. Araç-Gereç:

- Şiir dosyası
- Bilgisayar
- Prompter

6. Hedef Kitle: 11 yaş grubu (5. Sınıf öğrencileri)

7. Liderin Konumu: Lider oyuna dâhil değil

8. Süre: 30 dakika (1 ders saati)

9. Uygulama:

Oyun öncesi:

- Web Aracı 2 aracılığı ile oturum açılır.
- Web Aracı 3 aracılığı ile uygulama açılır ve tüm katılımcılarla birlikte kareoke yapılır.

Oyun sırası:

- Web Aracı 1 aracılığı ile şiirler açılır ve altın mikrofona sahip yarışmacılar şiirlerini okur

Oyun sonrası:

- Akran değerlendirmesi yapılır

10. Değerlendirme: Katılımcılara etkinlik ile alakalı akran değerlendirme formu dağıtılır. Altın mikrofon sahibi katılımcılar verilen ölçütlere göre puanlanır. En yüksek puan alan yarışmacı bu atölyenin birincisi seçilir.

Form 5: Atölye 5 Çalışması Akran Değerlendirme Formu

Kazanım	10	5	0
Konuşma hızına dikkat etti.			
Konuşurken nefesini ayarladı.			
Konuşmamın akışını bozacak duraksamalar yapmadan konuştu.			
Kelimeleri doğru telaffuz etti.			
İşitilebilir bir ses tonuyla konuştu.			
Konuşmada uygun yerde tonlama yaptı.			

Tartışma ve Sonuç

Konuşma; kelimelere, cümlelere yaşam ve canlılık kazandırma çabasıdır (Şenbay, 2006, s. 29). Doğru ve düzgün olmayan konuşma yetersiz iletişime, yetersiz iletişim de başarısızlığa sebep olur (Taşer, 2000, s.85). Parçalarüstü birimlerin doğru üretilmesiyle ilgili becerilerin bireye kazandırılması, eğitim kurumlarında gerçekleştirilecek olan ana dili eğitimiyle mümkündür (Coşkun, 2016, s. 150). Konuşma

ve sesletim eğitimi insan ve iletişim açısından büyük önem taşımasına rağmen alan yazın tarandığında ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Araştırmanın konusu ile ilgili alan yazın incelendiğinde tespit edilen çalışmalar şu şekildedir: Gürbüz (2004) çalışmasında Fransızcanın öğretiminde atasözü, şiir, bilmece, tekerleme, bulmaca ve eğitsel oyunlarla seslerin öğretimini incelemiştir. Çalışmada araştırmacı bu sesletim etkinliklerinin ilgi çekici hale dönüştürülmesi için internet ortamına taşınmasının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Börekçi (2005) 'nin yapmış olduğu çalışmada bürümsel özelliklerin Türkçedeki işlevi tartışılmış ve bu doğrultuda değerlendirilmelerde bulunulmuştur. Özbay (2005) çalışmasında başarılı iletişimin temelinde etkili ve güzel bir konuşmanın olduğu ifade ederek sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi üzerinde durmuştur. Coşkun (2008), yaptığı çalışmada parçalarüstü birimlerin bilgisayar ortamında görünür hale gelmesini tavsiye ederek bu sayede parçalarüstü birimler ile ilgili becerilerin bireye daha hızlı ve kalıcı olarak kazandırılmasının sağlanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca çalışmada vurgu, tonlama becerisinin kazandırılması ile ilgili bilgisayar ortamında yapılabilecek çalışma önerilerinde bulunmuştur. Ögeyik (2008) 'in yapmış olduğu çalışmada Jaklın Kornflit tarafından yapılan sesbilim çalışması model olarak sunulmuş ve dil öğretimine katkısı tartışılmıştır. Başaran ve Erdem (2009)'in yapmış oldukları çalışmada sınıf ve Türkçe öğretmenliği alanında okuyan öğretmen adayları, üniversite eğitimi almanın güzel konuşma becerisine olumlu yönde etkilediğini belirtmekle beraber üniversitede verilen sözlü anlatım dersinin bu becerinin gelişiminde yetersiz kaldığını da ifade etmişlerdir. Özbay ve Çetin (2011) yapmış oldukları çalışmada prozodik unsurların konuşma ve dinleme becerisindeki önemini belirtmişlerdir. Prozodik farkındalığın dinleme becerisini geliştirmedeki önemi ve bilgisayar temelli görsel işitsel farkındalık eğitime değinmişlerdir. Akkaya (2012) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Öğretmen adaylarının ses, ton, vurgu, telaffuz yanlışları, konuşma duraksaması, dil bilgisi kurallarına uymama, bilgi eksikliği, konuşmaya odaklanamama, fiziksel nedenlerle toplumsal engellerden kaynaklanan sorunlar, topluluk karşısında konuşamama başlıkları altında konuşma sorunlarını tespit etmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının konuşma sorunlarının tekerleme çalışmaları, nefes egzersizleri, drama, tiyatro gibi çalışmalarla; konuşma bozukluklarının ise bir uzman yardımıyla en aza indirilebileceği belirtilmiştir. Keskin, Baştuğ, Akyol (2013) araştırmalarında sesli okuma ve konuşma prozodisi üzerinde durmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki çıkmıştır. Gürhan (2014) çalışmasında ses eğitimi çalışmalarının politikacıların konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Tüm (2014) yapmış olduğu çalışmada sesletim sorunlarının ortadan kalkabilmesi için bu alanda biraz daha kaynak ve etkinliğe ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç ise sesletim sorunlarının ortadan kalkabilmesi için öğrencilerin sadece ders ortamında değil, ders dışında da değişik etkinliklerle uğraş içerisinde olmaları sağlanmasının gerekliliğidir. Yılmaz ve Şeref (2015)'in yapmış olduğu çalışmanın sonucunda öğrencilere ezberletilen şiirlerin doğru sesletime olumlu yönde katkı yaptığı ve okuma hatalarını azalttığı tesbit edilmiştir Sönmez ve Hesapçioğlu (2017) yaptıkları araştırmanın sonunda yaş ve cinsiyetin sesletimde önemli değişkenler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çetinkaya, Yıldırım ve Ateş (2017) yaptıkları araştırma neticesinde konuşma prozodisinin anlama sürecini kolaylaştıran ve okuma eğitimi sürecinde dikkate alınması gereken bir beceri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özmen, Güven ve Dürer (2017) yapmış oldukları çalışmada Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe kelimeleri seslendirirken yaşadıkları sıkıntılar tesbit edilmiştir ve öğrencilerin sesletimlerini geliştirebileceği düşünülen etkinlik önerileri hazırlanmıştır. Arslan (2018) araştırmasının sonucunda diksiyon etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Canlı ve Tepeli (2019) araştırmalarında 6. sınıf öğrencilerinin kelimeleri standart Türkçeye göre telaffuz etme durumlarını incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf içi konuşmalarında kelimeleri doğru telaffuz etme oranı % 82.55, kelimeleri standart dışı telaffuz etme oranı ise % 17.45 olarak tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin kelime telaffuzları erkek öğrencilere göre daha başarılı bulunmuştur. Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin telaffuzlarının, orta ve düşük düzeyde olanlara göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci telaffuzlarına zaman zaman ağız özelliklerinin karıştığı ve ses olayı bağlamında en fazla ünsüz değişmesi ve ünsüz düşmesi yapılarak standart dışında kullanımda bulunduğu tespit edilen diğer sonuçlardır. Çetinkaya ve Sönmez (2019) tarafından yapılan çalışmada masal anlatımının prozodik konuşma becerisini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kuram, Gülhan ve Çiftçi (2019) yapmış olduğu çalışmalarında ses eğitimi çalışmalarının sınıf öğretmen adaylarının doğru yerde ve biçimde soluk alma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Karatay ve Tekin (2019) yaptıkları çalışmada sesletim becerisi için alanyazında terim karmaşasını ele almışlardır.Çalışmada fon ve fonem terimlerinin ses ve sesbirim; artikülasyon, telaffuz ve heceleme terimlerinin ise boğumlama anlamında kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada sesletim eğitiminde temel alınan üç ayrı yaklaşım incelenmiş ve 20 öğretim etkinliği tanıtılmıştır. Karatay ve Tekin (2019) yaptıkları diğer bir çalışmada ise alanyazın taraması sonucunda belirlenen terimlerden durak ve ulamanın sesin süresi; vurgu ve sesletmenin ise sesin şiddeti ile ilgili; entonasyon, melodi gibi farklı terimlerle de ifade edilen ana terimin ezgi olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı çalışmada bütün eğitiminde temel alınan üç ayrı yaklaşım tanıtılmıştır. Son olarak ise bütün öğretiminde kullanılmak üzere öğrenci merkezli 24 etkinlik tanıtılmıştır. Yıldırım (2020)'ın yapmış olduğu çalışmada ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurları öğretmen görüşleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda gelecek zaman 1. tekil kişi çekimini “-eceğim, -acağım” yerine “-ecem, -acam” şeklinde kullanmak ortaokul öğrencilerinin en fazla yaptığı konuşma kusuru olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen diğer kusurlar ise: kısıtlı kelime hazinesiyle konuşmak, tekrara düşerek konuşmak, konuşurken gereksiz sesler çıkarmak şeklinde sıralanmıştır. Altınok (2020) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim, yükseköğretim programlarını konuşma becerisi ve prozodi bağlamında incelemiştir. Yüksek öğretim programlarında Türkçe ve Türk dili dersleri haricinde etkili iletişim ve diksiyon derslerinin de konulmasını tavsiye etmiştir. Çalışması neticesinde dil gelişiminin sürekli ilerleyen bir beceri alanı olduğunu belirtmiş ve buna göre kazanım, etkinlik ve ders içerikleri hazırlanması tavsiyesinde bulunmuştur. Erdem ve Aytan (2020) yaptıkları araştırmada konuşma becerisinin dış yapı unsurlarını geliştirmeye yönelik metin seslendirme

uygulaması yapmış ve radyo tiyatrosunun konuşmanın dış yapı unsurlarını anlamlı derecede geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Sezer ve Topçuoğlu Ünal (2020) yapmış oldukları çalışmada ortaokul öğrencilerinin hazırlıksız konuşma esnasında yapmış oldukları telaffuz hatalarını incelemişlerdir. Araştırmada en çok karşılaşılan hatanın yerel ağız kullanımı olduğu belirtilmiştir. Güven ve Özmen (2021) yaptıkları çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin ünsüzlerin sesletiminde yaptıkları hataları belirlemiş ve en çok zorlandıkları ünsüzleri tespit etmişlerdir. Altınok (2021) yapmış olduğu çalışmada kelime ve cümlelere farklı anlamlar yüklemek için bağlama göre prozodik unsurlar kullanıldığını, yazı dilinde de zaman kaybının ve yanlış anlaşılmanın önüne geçmek için emoji kullanımının yaygınlaşmaya başladığını ifade etmiştir. Çalışma neticesinde yazı dilinde prozodik unsurları karşılamak amacıyla yoğun bir emoji kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Konuşma becerisi ile ilgili yapılan diğer çalışmalara bakıldığında ise konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri (Kurudayıoğlu, 2003; Uçgun, 2007; Doğan, 2009; Temizyürek ve Şahan, 2012; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; Mert, 2014; Ayrancı, 2016) , konuşma becerisini geliştirmede dramanın rolü (Kara, 2009; Sevim ve Turan, 2017), akran değerlendirmesinin konuşma becerisi üzerindeki etkisi (Temizkan, 2009; Bayramtepe ve Maltepe, 2021), Türkçe öğretim programında yer alan konuşma becerisine yönelik yöntem , teknikleri bilme ve uygulama durumu (Karadüz ve Damar, 2015; Erdem, 2021), sunum türleri ve konuşma becerisinde değerlendirme basamağına yer verme durumu (Kemiksiz, 2017), konuşma becerisine yönelik öğretmen görüşleri (Ulum ve Taşkaya, 2017), konuşma sorunlarının yönelik öğretmen görüşleri (Akkaya, 2012; Karakoç Öztürk ve Altuntaş, 2012), yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde oyunların rolü (Bektaş, 2017), bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerinin konuşma becerisinin geliştirmeye katkısı (Kartaloğlu, 2018), ortaokul öğrencilerinin hazırlıklı konu seçme eğilimleri, öğrencilerin hazırlıksız konuşma yapma durumları (Duran ve Kaplan, 2018; Yıldız ve Deveci, 2021), Türkçe ders kitaplarında konuşma stratejilerinin durumu (Şimsek ve Demirel, 2020; Aktaş ve Bayram, 2021), konuşma ölçeği ve konuşma becerisi değerlendirme önerisi (Aksoy ve Arıcı, 2021; Bozkurt ve Akkök, 2019; Bozkurt, 2017), sessiz sinemanın konuşma becerisi üzerindeki etkisi (Tanırkulu ve Akçıl), öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma becerileri ve bunu etkileyen faktörler (Yüceer ve Doğan, 2021), konuşma becerisine yönelik metne analiz çalışması (Aydeniz ve Haydaroğlu, 20021; Kesinci 2021), kavram karikatürlerinin konuşma becerisine etkisi (Yılmaz, Sağlık, Kadan; 2021) vb. konuların işlendiği tespit edilmiştir.

Benzer ve Ünal (2019) araştırmalarında Türkçe derslerinde kazandırılmaya çalışılan beceri alanları içinde en az konuşma becerisi üzerinde durulduğunu tespit etmişlerdir. Aynı araştırmada öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan konuşma etkinlikleri ile ilgili yönerge eksikliği yaşadıkları ve etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çekmediği tespit edilmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde çalışmada yer alan şekliyle atölye önerilerine yer veren başka bir çalışmayla karşılaşmamıştır. Çalışma için hazırlanan atölye önerileri oyun ve web 2.0 araçları aracılığı ile yapılandırılmıştır.

Ersoy (2021) tarafından Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımına ilişkin meta tematik analiz çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda oyun kullanımının öğrenci kazanımlarına, öğretme ve öğrenme sürecine önemli etkilerinin olduğunu tespit edilmiştir. Demirtaş, Çalık, Sarışık ve Sarışık (2021)'in yaptıkları çalışmada öğretmenler eğitsel oyunların avantajlarına ve deavantajlarına vurgu yapmışlardır. Oyunların avantajının öğrenmede kalıcılığı sağlaması ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmesi olduğunu belirtmişlerdir. Dezavantajının ise konu ile oyunların ilişkilendirilememesi olduğunu söylemişlerdir. Bu sebeple araştırmamızda yapılandırılan kazanımlar ile ilişkilendirilen oyun atölye önerilerinin önemli bir açığı kapatacağı düşünülmektedir.

Kartallıoğlu (2018) çalışmasında başarılı bir konuşma için konuşma öncesi, sırası ve sonrasında bir takım noktalara dikkat edilmesinin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Çalışma sonrasında elde ettiği bulgular neticesinde geleneksel konuşma eğitimi etkinliklerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırmadan yola çıkılarak çalışmamızda hazırlanan atölyelerde oyun öncesi, sırası ve sonrası bölümleri verilmiş ve web tabanlı oyun temelli atölye önerileri sunulmuştur.

Keskin, Baştuğ, Akyol (2013) araştırmalarında sesli okuma ve konuşma prozodisi üzerinde durmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki çıkmıştır. Söz konusu araştırmadan yola çıkılarak çalışmamızda öğrencilerin konuşma prozodisini geliştirmeye yönelik etkinlik önerilerinde bulunulmuş ve sesli okuma yöntemiyle prompter çalışmaları yapılmıştır.

Öztürk ve Altuntaş, (2012) yaptıkları araştırma sonucunda konuşma becerisinin öğretilmesi ve geliştirilmesinde özel yöntemler ve değerlendirmeler yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin hiçbirinin konuşma becerisini değerlendirmek için konuşma becerisi gözlem formunu kullanmadıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin tamamı öğrencileri yaptıkları konuşma esnasında sözel olarak uyardıklarını, konuşma becerisine yönelik bir puan vermediklerini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmanın ışığında çalışmamızda hazırlanan atölye çalışmalarının sonunda değerlendirme kısmına yer verilmiştir. Kazanımları yerine getirmenin bir adının oyunu kazanmak olduğu bu çalışmada, akran değerlendirme ve öz değerlendirme formları uzman görüşleri ışığında yapılandırılmıştır. Yapılan araştırmalar akran değerlendirmesi ve öz değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi yönünde olumlu katkılarının olduğunu göstermektedir (Temizkan, 2014; Göçer, 2014; Çerçi,2015).

Yapılan araştırmalar dijital eğitim ortamlarında yapılan Türkçe öğretimi etkinlikleri ile öğrencilerin daha aktif, derslerin daha etkileyici, konuların daha kalıcı olduğunu; Türkçe derslerinin öğrenciler tarafından daha çok sevildiğini ve klasik öğretimle eğitime son verilip teknoloji destekli eğitimin işe koşulması gerektiğini ortaya koymuştur (Önbaş, 2018; Çeçen, 2015). Ertem (2016) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde dijital ortamların kullanımına olumlu baktığını ortaya koymuştur. Fakat söz konusu çalışmada öğretmenler donanım, zaman yetersizliği ve sınıfta disiplin sorunları nedeniyle dijital ortamları sıklıkla kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı araştırmanın sonucuna göre sınıf

öğretmenleri Türkçe hazırlanmış dijital ortamları hem nicel hem de kalite olarak yetersiz bulmaktadırlar. Sınıf öğretmenleri dijital kaynakları nereden temin edecekleri ve nasıl kullanacakları konusunda da sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Yeni nesil öğrenenlerin klasik eğitsel öğrenme süreçlerinde birtakım sorunlar yaşadığı yapılan araştırmalarla da tespit edilmiştir (Prenksy, 2001; Can ve Usta, 2021; Elkind, 2011; Solomon ve Schrum, 2007; Mert, 2014; Kapil ve Roya, 2014). Öğrenme süreçlerinde yaşanan sorunları ortadan kaldırmanın yollarından biri de öğrenme süreçlerini ilgi çekici, merak uyandırıcı ve eğlenceli hale getirmektir. Araştırmamızda yapılandırılan atölye çalışmalarının bu amaçlara hizmet ettiği düşünülmektedir.

İlgili alanyazına bakıldığında az sayıda çalışmada konuşma etkinliği önerileri verildiği tespit edilmiştir (Coşkun, 2008; Doğan, 2009; Uçgun, 2007; Temizyürek, 2007; Şahan, 2012; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; Mert, 2014; Özmen, Güven, Dürer, 2017; Arslan, 2018) . Alanyazında web tabanlı oyunlar aracılığı ile konuşma prozodilerini geliştirmeye yönelik çevrimiçi öneri ve etkinlik uygulamasına rastlanmamıştır. Web tabanlı oyunlar aracılığı ile ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik, eğitimciler tarafından kullanılabilir web tabanlı oyun atölyeleri sunulmuştur. Çalışmanın çevrimiçi ders alternatifleri açısından da örnek oluşturacağı düşünülmektedir. Bu sebeple çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Akçay, A., & Baskın, (2017). *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(9), 405-420.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, S. H., Arıcı, M. A., & Kan, M. (2021). Ortaokul öğrenciler için konuşma özyeterlilik ölçeği geliştirme çalışması. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41).
- Aktaş, E., & Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf türkçe ders kitaplarına bir bakış: konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1).
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı, Konuşma*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Allen, D., & Tanner, K. (2002). Approches to cellbiology teachinh: Oestion about questions. *Cell Bilogy Education*, 63-67.
- Altınok, Ş. (2020). Konuşma becerisi eğitimnde prozodinin yeri. *Prozodi (Bürüm Bilim) ve Konuşma Çalıştayı* (s. 21-39). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Altınok, Ş. (2021). Dijital ortamlarda parçalarüstü birimler (prozodi) ve emojiler. *Dil Araştırmaları*, 15(28), 105-125.
- Altun, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 97-109.
- Altunbay, M., & Bıçak, N. (2018). Türkçe eğitimi derslerinde "z kusağı bireylerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı. *Zeitschrift für die welt der Türken/Journal of World of Turks*, 10(1), 127-142.
- Altunışık, M., & Aktürk, A. O. (2021). Türkiye'de web 2.0 araçlarının eğitim ve öğretim ortamlarında kullanımına bir bakış. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 205-225.
- Arslan, M. A. (2018). Diksiyon etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi. Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .

- Aycan, K. (2021). Ses eğitimi yöntemlerinin türkçe konuşma eğitimindeki vurgu kusurlarının düzeltilmesinde etkisi. Ankara: Yayımlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, T. (2014). Dil öğretimi ve oyun çoklu zeka teorisi ışığında. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14(1), 71-83.
- Ayhan, T., & Başal, A. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 149-166.
- Ayrancı, B. B. (2016). Konuşma eğitimi önemi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 4, 15-24.
- Ayrancı, B. B. (2019). Türkçe eğitiminde dil becerisi oyunlarının eğitim materyali olarak klullanımı. *Turkish Studies*, 14(3).
- Baran, B., & Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 192-208.
- Batur, Z., & Özen, N. E. (2018). Eleştirel okuma: 36 hafta, 36 etkinlik. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 6(25), 100-136.
- Bekdaş, M. (2017). Yabancı dil öğretiminde oyunların konuşma becerisine etkisi. *TÜBAD*, 2(1), 18-26.
- Benzer, A., & Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 647-662.
- Başaran, M., & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Başaran, M., & Kılınçarslan, R. (2021). Uzaktan eğitimle ilkökuma yazmac öğretiminde web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunların etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 186-199.
- Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 924-947.
- Bozkurt, B. Ü., & Akkök, E. A. (2019). Anadili türkçe olan konuşucular için dereceli konuşma ölçeğinin geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, 8(11), 416-436.
- Börekçi, M. (2010). Türkçede vurgu- tonlama-ölçü- anlam ilişkisi. *Kazım Karabekir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(12), 187-207.
- Bryer, B. (1991). *Barry teaching skill: a handbook for elementary schoolteacher*. Boston.
- Büyükkız, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Anadili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., Demirel, & Ebru. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Canlı, M. G., & Tepeli, Y. (2019). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerin kelimeleri telaffuz etme durumları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 92-112.
- Chen, M., & Wang, L. (2009). The effect of type of interactivity in experiential game-based learning. *International conference on technologies for e-learning and digital entertainment*, 273-282.
- Coşkun, M. V. (2008). Ana dili eğitiminde parçalarüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması.
- Çelebi, S., & Furtun, M. H. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde eş adlı sözcüklerin doğru sesletiminde parçalarüstü birimlerin görünür hale getirilmesi. *Turkish Studies*, 919, 367-380.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *International Journal of Social and Education Sciences*, 2(4).
- Çetinkaya, F. Ç., & Sönmez, M. (2019). Masal anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma prozodilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 297-308.
- Çetinkaya, F. Ç., Yıldırım, K., & Ateş, S. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde konuşma ve okuma prozodisinin etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(451-464), 451-464.
- Çıfci, M. (2006). Türkçe öğretimini sorunları. G. Gülsevin, & E. Boz içinde, *Türkçenin Çağdaş Sorunları* (s. 79-80). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çoban, B. (2006). Orta öğretimde ve üniversitelerde eğitsel oyunlar. Ankara: Nobel Yayınları.
- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.
- Demirci, K. (2014). Türkoloji için dilbilim konular kavramlar ve teoriler. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Z., Çalık, M., Sarışık, S., & Sarışık, S. (2021). Öğrenme öğretme sürecinde eğitsel oyun tekniğinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 16-28.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1998). *The Landscape of qualitative research: Theoretical and issues*. sage: Thousands oaks.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri. *Journal of Turkish Education Sciences*.
- Duran, E., & Kaplan, K. (2018). Ortaokul öğrencilerinin hazırlıklı konuşmadaki konuşma eğilimleri. *Journal of History Culture and Art*, 7(3), 544-565.
- Elkind, D. (2013). *Oyunun gücü*. İstanbul: İmge Kitabevi.

- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21 st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Eminoğlu, E. (2010). Yazı dili konuşma dili ilişkisi ve konuşma eğitimi. *III Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* (s. 16-18). İzmir: Buca Eğitim Fakültesi.
- Erdem, A., & Aytan, T. (2020). Metin Seslendirme Çalışmalarının Konuşma Becerisinin Dış Yapı Unsurlarına Etkisi. *Uluslararası Eğitim ve Dil Dergisi*, 1(2).
- Erden, B. (2021). Konuşma eğitimi yöntem ve tekniklerinin Türkçe dersinde uygulanma durumları ve yaşanan sorunlar. *Kastomonu Education Journal*, 29(3).
- Ergin, O., Seven, A., & Turhan, N. (2004). Oyunların öğrenmedeki yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*.
- Ertem, İ. S. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve türkçe öğretiminde kluanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırma Dergisi*(20), 1-10.
- Evliyaoğlu, G. (1973). *Konuşma sanatı, Diksiyon, Fonetik, Retorik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Franklin, T., & Harmelen, M. V. (2007). *Web 2.0 for contenet for learning and teaching in higher education*.
- Fry, E. (2002). Redability versus leveling. *The Reading Teacher*, 286-291.
- Göçer, A. (2018). Performans göreviyle ilgili sunum çalışmalarının konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine katkısı. *Dil Dergisi*(142), 7-17.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın University Journal Of Faculty of Education*, 1(27), 127.
- Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Turkish Studies*, 10(11), 773-786.
- Güneş, F. (2020). Türkçe öğretiminde "hazırlıksız konuşma" sorunu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 109-124.
- Gürbüz, G. (2004). Fransızcadaki seslerin oyunlarla öğretimi. *Dil Dergisi*, 82-94.
- Gürhan, D. (2014). Ses eğitimi çalışmalarının politikacıların konuşma becerilerine etkisi. *E-Journal of New Wold Sciences Academy*, 9(1), 33-44.
- Güven, E., & Özmen, C. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ünsüzlerin sesletimine ilişkin bir uygulama. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 211-227.
- Harmer, J. (2001). *The practive of english languge teaching*. England: Essex.

- Heafner, T. L., & Friedman, A. M. (2008). Wikis and constructivism in secondary social studies: Fostering a deeper understanding . *Computers the schools*,25 (3-4), 288-302.
- Heidemann, S., & Hewitt, D. (2010). *Play: the pathway from theory to practice*. St. Paul: Readleaf Press.
- Horzum, M. B. (2007). Web tabanlı yeni öğretim teknolojileri: web 2.0 araçları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 6(12), 99-121.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklığı ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 604-630.
- Kapil, Y., & Roya, A. (2014). A critical evaluation of generation Z at workplaces. *Internation Journal of Social Relevance and Concern*, 2(1), 10-14.
- Kara, M. (2014). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*.
- Karadüz, A., & Damar, G. (2015). Ortaokul Türkçe öğretim programındaki konuşma yöntem ve tekniklerinin uygulanma durumu. *Akademik Araştırma Dergisi*(67), 145-166.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karatay, H., & Tekin, G. (2019). Konuşma eğitiminde bürümsel özellikler ve öğretimi. *Kesit Akademi Yayınları*, 18, 1-28.
- Karatay, H., & Tekin, G. (2019). Konuşma eğitiminin parça birimleri: ses ve sesletim eğitimi. *Kesit Akademi*, 5(19), 27-49.
- Karatay, H., Karabuğa, H., & İpek, O. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde edmodo'nun kullanımı: bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1064-1090.
- Kartallıoğlu, N. (2018). Bilişsel farkındalık statetejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1160-1186.
- Kartaloğlu, Y. (2017). *Osmanlı konuşma dili*. Ankara: Kesit Yayınları.
- Kavcar, C., Ferhat, F., & Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi- Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Engin Yayınevi: Ankara.
- Keskin, A. (2009). Oyunların çocukların çoklu zeka alanlarının gelişime etkisi. *Selçuk Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15), 170-189.

- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Gök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Kuram, S., Gülhan, D., & Çiftçi, E. (2019). Ses eğitimi çalışmalarının sınıf öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(50), 359-388.
- Kuru, O. (2013). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 88-105
- Kuru, O., & Güneş, F. (2017). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 33-47.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri. *Türklük Bilmi Araştırmaları Dergisi*.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29(29), 213-226.
- Kurudayıoğlu, M., & Gocioğlu, B. (2021). İkna edici konuşma becerisinin geliştirilmesinde monroe 'nun motive edilmiş dizisi tekniği. *Ana Dili Eğitim Dergisi*.
- Kurudayıoğlu, M., & Kiraz, B. (2020). Hazırlıksız konuşma stratejileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Dergisi*, 167-189.
- Kuzu, A., Çankaya, S., & Mısırlı, Z. A. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarım ve geliştirme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1).
- Lee, J., & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Brother Academic Exchange.
- Memiş, M., & Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğrenenlerin konuşma yazma başarısını artırmak için kullanılabilir faydalı bir uygulama: farklı kelimelerle açıklama stratejisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2).
- Mert, E. L. (2014). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilir etkinlik önerileri. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 23-48.
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). *Educause Transforming Education Throung Infiramation Technologies*. Education the Net Generation.
- Onur, B., & Güney, N. (2014). *Çocuk oyunları*. Ankara: Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.

- Ögeyik, M. C. (2008). Türkçe'de sesbilim betimlemesi ve dil öğretiminde kullanımı için bir örnek çalışma: jaklın kornfilt , Turkish. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(10), 39-57.
- Ögeyik, M. Ç. (2008). *Metinlerarasılık ve yazın eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Önbaş, N. A. (2008). *Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı ve kalıcı öğrenme*. Eskişehir: 8. International Educational Technology Konferansı Anadolu Üniversitesi.
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 116-125.
- Özbay, M., & Özdemir, O. (2014). Türkçe öğretim programlar için bir öneri: dijital okuryazarlığa yönelik amaç ve kazanımlar. *Okuma Yazma Eğitim Araştırmaları*, 31-40.
- Özmen, C., Güven, E., & Dürer, Z. S. (2017). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde konuşma becerisi: sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi. *international Peeriodical for the Languages, Literature and History of Turkish ır Turkic*, 12(28), 593-634.
- Öztürk, B. K., & Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademe konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 342-356.
- Patrik, T. (1996). *Play: An important component of preventativr behavior management*. Arkansas: Archild.
- Prensky, M. (2001). Dijital natives, dijital immigrants . *part 1*, 2-6.
- Reeves, T. C. (2006). *Desing research from a technology perspective*. New York: Routledge.
- Sağlam, Ö., & Doğan, Y. (2013). 7. Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56.
- Sak, R., Sak, İ. T., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Saraç, C. (2006). Sözlü iletişim becerileri açısından türk dili ve edebiyatı eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169).
- Sezer, A., & Ünal, F. T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin telaffuz hataları üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal giriAraştırmalar Dergisi*, 683-700.
- Shuell, T. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 102.
- Solomon, G., & Schrum, L. (2007). *Web 2.0 new tools, New schools*. Washington: İste.
- Song, M., & Zhang, S. (2008). EFM: A model for educational game desing. *İN International Conference on Technologies for e-learning and Digital Entertainment*, 509-517.

- Sönmez, H., & Hesapçıoğlu, S. T. (2017). İlköğretim öğrencilerinin standart türkçedeki ünsüzleri sesletimleri üzerine bir inceleme. *Elementary Education Online*, 16(2), 497-508.
- Süleyman Aydeniz, M. H. (2021). Dört temel dil beceri alanında yapılan yapılan liansüstü tezlerin bibliometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Şahan, M. (2012). 10-12 Yaş arası ilköğretim öğrencilerinin konuşma yeterlilikleri ve konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik atölye örnekleri. 5. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi- Öğretimi Kurultayı*. Mersin.
- Şenbay, N. (2006). *Söz ve diksiyon sanatı*. İstanbul: YKY.
- Tanrıkkulu, L., & Akçıl, G. (2021). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde sessiz film etkisi: Charlie Chaplin Örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Taşer, S. (2004). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs .
- Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap .
- Temizkan, M. (2014). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12).
- Temizkan, M., & Atasoy, A. (2016). Konuşma becerisinde aşamalı gelişim modelinin etkililiği üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 78-97.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2007). Konuşma becerisinde konuşma eğitimi. *Konuşma Eğitimi* (s. 323). içinde Ankara: Öncü.
- Thiagarajan, S., & Glenn, P. (1999). *Team work anda team play games and activities for building and training team*. San Francisco: Jossey Bass Pfeifler.
- Tombul, I. (2020). Argümantatif yaklaşımla dilital yerliler ve dijital göçmenlerin tartışılması . *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli e-Dergi*, 134-155.
- Tompkins, G. (2008). *Language arts edition content and teaching strateg*. New Jersey.
- Tridinanti, G. (2018). The correlation between spaking anxiety self-confidence and speaking achievement of undergraduate efl students of private university in plembang. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(4), 35-39.
- Twenge, J. M., Compbell, S. M., Hoffman, B. J., & E.Lance, C. (2010). Generational differences in workvalues: Leisure and extrinsic value sincreasing social and intrinsic values decrasing. *Journal of management*, 36(5), 1117-1142.
- Ucgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), 59-67.

- Ünal, T. F., & Özden, M. (2015). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Volman, M., Eck, E., & Kuiper, E. (2005). New Technologies, new differences. Gender and ethnic differences in pupils use of ICT in primary and secondary education. *Computer and Education*, 45(1), 35-55.
- Weisberg, D. S., Zosh, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up play, language development and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39-54.
- Wright, A., Betteridge, D., & Bucky, M. (2005). *Games for language learning*. Newyork: Cambridge. Press.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri- Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, N. (2020). Öğretmen Görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 597-610.
- Zhu, D. (2012). Using games to improve students communicative ability. *Journal of Lanfguage Teachinh and Reserarch*.

Extended Abstract

Speaking is the foundation of Turkish Language Teaching (Baymur, 1948:17), the starting point of literacy skills (Temizyürek, 2004, Ünalın, 2008), the indispensable element of democratic life (Duru, Batur, Çıfci,2017) and the communication network that organizes human communities at all ages and all over the world (Evliyaoğlu, 1973: 15).

Studies show that speaking skill is created and developed through repetition, as in every skill area. (Kavcar, Oğuzkan, and Sever, 1995). There is no practical way to improve speaking skills other than speaking in suitable settings and in an appropriate way (Çıfci, 2006). Since speaking skill, which is a skill area based on narration, will develop by speaking, what and how to speak are also important issues. The literature emphasizes that speaking education should be not only in the form of teaching, but in the form of games, practices, and training and that this skill should be taught with examples from real life and by activating students' prior knowledge (Akyol, 2016; Batur & Özen, 2018; Büyükkiz & Hasırcı, 2013; Batur, Duru, and Beyret, 2017; Büyükkiz and Hasırcı, 2013; Doğan, 2009; Kemiksiz, 2017; Kurudayıoğlu,2011; Mert, 2014).

In this study, workshop suggestions are offered to improve the speaking prosody of secondary school fifth grade students through web-based games. In the study, the design and development research method, Type 1 model was used. The data were obtained by document review.

The activities are planned as five online workshops. During the planning phase of the workshops, a template was created with the document analysis method and the workshops were set up in accordance with this template. The stages of the workshops were determined with the consultation of an experts opinion.

The data of the research were collected by document analysis, which involves the analysis of materials containing information about the case or cases that are aimed to be investigated (Yıldırım and Şımsek, 2018). Document analysis is a systematic method used to examine and evaluate all documents, including printed and electronic materials (Kıran, 2020). In education, cirriculums, course contents and the effectiveness of a given education can be investigated by document analysis (Sak, Şahin Sak, Şendil ve Nas, 2021).

To ensure the validity and reliability of this study The research process was described in detail. Expert opinion was taken at all stages of the research. Necessary corrections and adjustments were made according to the feedback received from the experts.

Workshops prepared for the research are the activities that have a scenario; where competition is felt; in which students are divided into groups; which includes cooperation, as well as the individual competition; where the name of achieving the achievements is winning the game; and students, construct their learning process by creating an experience, instead of classical learning environments. The relevant literature includes no other study with workshop suggestions as in the current study.

The study is thought to set an example in terms of online course alternatives as well. For this reason, it can be said that the study will contribute to the literature.

According to the 2018 Turkish Course Curriculum: "*The active participation of students in the learning and teaching process should be ensured, and students should be encouraged to take responsibility for their learning. Works and activities that enable students to associate what they have learned with the socio-cultural and environmental situations they live in and which they can actively participate in should be included. Such activities and studies will make learning more meaningful and permanent and contribute to the development of positive attitudes towards learning*" (MoNE, 2018). Studies have also determined that new generation learners have some problems in classical educational learning processes (Prensky, 2001, Can and Usta, 2021, Elkind, 2011, Solomon and Schrum, 2007, Mert, 2014, Kapil and Roy, 2014). One of the ways to eliminate the problems experienced in learning processes is to make learning processes interesting, intriguing and entertaining. The workshops structured by the researcher are thought to serve these purposes and set an example for online course alternatives. A document review of the web-based game workshops was performed, expert opinion was taken, and the workshops were finalized.

Regarding the relevant literature, few studies are suggesting speaking activities. There are no online suggestions and activities to improve speaking skills through web-based games in the literature. It aims to contribute to the literature by offering workshops, including web-based games, that educators can use to improve the speaking prosody of secondary school fifth-grade students using web-based games.

It is believed that the planned web 2.0 supported workshops will contribute to the related literature and set an example for alternative online course alternatives.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 - 5067

DİNLEME BECERİSİ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALARIN GENEL GÖRÜNÜMÜ ÜZERİNE BİR İNCELEME

A REVIEW OF THE GENERAL APPEARANCE ON THE STUDIES CONDUCTED LISTENING SKILLS

Ali GÖÇER**

** Prof. Dr. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gocer@erciyes.edu.tr

Referans: Bıyık T. Göçer A. (2022). " Dinleme Becerisi İle İlgili Yapılan Çalışmaların Genel Görünümü Üzerine Bir İnceleme ". *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 98-123.

Turan BIYIK*

*Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü, turan2145@hotmail.com

Gönderilme Tarihi: 27.05.2022

Kabul Tarihi : 30.06.2022

Özet:

İnsanın sosyal bir varlık olması çevresiyle iletişim kurmasını zorunlu hale getirir. En temel iletişim aracı olan dilin dört temel beceri alanlarından biri olan dinlemeyi, birey henüz anne karnında edinmeye başlar. Ülkemizde dinleme becerisi diğer temel dil becerilerine göre öğretim programlarında geç yer bulmuş ve üzerine yapılan araştırmalar ve uygulamalar açısından geride kalmıştır. Dinlemenin, bireyin okula gelmeden kazandığı sıradan bir beceri olduğu kanısı dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaları ve ders uygulamalarını olumsuz yönde etkilemiştir. Son yıllarda dinlemenin öneminin fark edilmesiyle dinleme üzerine yapılan çalışmalar artmış, öğretim programlarında dinleme kazanımlarına ve ders kitaplarında dinleme metinlerine yer verilmeye başlamıştır. Bu çalışmada, dinleme becerisi hakkında kuramsal bilgiler belirlenerek ve alanyazında dinleme üzerine yapılan çalışmalar özetlenerek alanyazında dinleme becerisinin genel görünümünün ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde doküman taraması/incelemesi modelinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırmada iletişim, dil, temel dil becerileri, dinleme becerisi, TDÖP'de dinleme becerisi, dinleme strateji, yöntemleri üzerine kuramsal bilgiler belirlenmiştir. Ayrıca 2005'ten 2022 yılı mayıs ayına kadar dinleme becerisi üzerine hazırlanmış 263 araştırma türüne, yayın yılına, araştırma

yöntemine, çalışma grubuna ve konusuna göre incelenmiştir. Veriler yüzdeler, frekans değerleri, tablolar ve grafiklerle görselleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme/izleme becerisi, dil, iletişim

Abstract:

The fact that a person is a social being makes it mandatory for him to communicate with his environment. Listening, which is one of the four basic skill areas of language, which is the most basic means of communication, the individual begins to acquire in the womb. In our country, listening skills have found a late place in educational programs compared to other basic language skills and have lagged behind in terms of research and applications conducted on them. The belief that listening is an ordinary skill acquired by an individual before coming to school has negatively affected the studies on listening skills and course applications. In recent years, studies on listening have increased as the importance of listening has been realized, listening achievements have started to be included in educational programs and listening texts have started to be included in textbooks. In this study, it is aimed to determine the general appearance of listening skills in the field by determining the theoretical information about listening skills and summarizing the studies conducted on listening in the field. A qualitative research method was used in the research. In the process of collecting data, the document scanning /review model was used. The obtained data were analyzed by content analysis. In the research, theoretical information on communication, language, basic language skills, listening skills, listening skills in TDÖP, listening strategy, methods was determined. In addition, 263 studies on listening skills were conducted from 2005 to May 2022 according to the type, year of publication, research method, study group and subject. The data are visualized with percentages, frequency values, tables and graphs.

Keywords: Listening/watching ability, language, communication

1. Giriş

İnsan; duygularını, düşüncelerini ve bilgilerini anlatmak, aktarmak, bildirmek gereksinimi duymaktadır. Doğan'a (2013) göre insanın sosyal bir varlık olması iletişim halinde olmasını zorunlu kılmaktadır (s. 2). Türk Dil Kurumu (TDK, 2019) iletişimi "Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon" olarak tanımlanmıştır. İletişimi Yalçın ve Şengül (2007) "insanların duygu, düşünce, bilgi, yargı vb. gibi kavramları, belirli kodlar ve simgeler aracılığıyla anlamlı iletilere dönüştürerek, aralarında kültür birliği taşıdığı veya taşımadığı diğer insanlarla veya çevrelerle paylaştıkları dinamik bir süreç" (s. 750), Sevim (2018) "ortak sembol ve davranışlar vasıtasıyla duygu, düşünce ve bilginin paylaşılma süreci" (s. 37), Başkan (2003)"bir gönderici tarafından öte yandaki bir alıcı üzerinde belli bir etki yaratmak amacıyla adına gösterge denilen anlam yüklü birimlerden yararlanarak karşı tarafa belirli bir bildiri ulaştırılması eylemi"(s. 15) olarak tanımlamıştır.

İnsan; tarih boyunca çeşitli yöntemler, şekiller ve araçlarla iletişim kurmuştur. En temel iletişim aracı dildir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2019) dili "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban" olarak tanımlanmıştır. Banguoğlu (2004) "insanların meramlarını anlatmak için

kullandıkları bir sesli işaretler sistemi” (s. 9), Saussure (1998) “kavramları belirten bir göstergeler dizgesi” (s. 18), Bozkurt (2004) “evreni algılayış ve yansıtmanın ses ve sözle göstergesi” (s. 5) olarak dili tanımlamıştır. Dil, temel işlevi olan iletişimin yanında kültürün taşıyıcısı olma ve insan topluluklarının millet olma bilincine ulaşmasını sağlama açısından da önemli işlevlere sahiptir. Ergin (1999) dilin bu işlevlerine vurgu yaparak dili “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içerisinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir anlaşmalar ve sözleşmeler sistemi” (s. 3) olarak tanımlamıştır. Dil ile kültür arasındaki bağa vurgu yapan Göçer (2012) “kültürün millet olmanın şartı olduğu, milletlerin dilleri ve kültürleri sayesinde varlıklarını koruyabileceklerini, dilini ve kültürünü kaybeden milletlerin varlıklarını sürdürmeyeceğini (s. 54) vurgulamaktadır.

Alyılmaz (2010) dil edinim süreci bireyin ailesi ve yakın çevresiyle etkileşimi ile başlamakla birlikte dilin doğru ve etkili kullanılması için bir eğitim öğretim kurumunda sistemli bir çalışma yapılması gerektiğini (s. 729) ifade etmektedir. Dilin temel işlevi olan iletişimin doğru kurulabilmesi iyi bir dil eğitimine bağlıdır. Kurt (2006) iyi bir dil eğitimi olmadan kusursuz bir iletişim becerisinin kazanılamayacağını, bireyin ana dilinin inceliklerini ne kadar iyi öğrenirse dilini o denli etkili kullanacağını (s. 6) söylemektedir. Millî Eğitim Bakanlığımız Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) yetkinlikler başlığı altında ilk madde olarak ana dilde iletişimi belirlenmiştir. Ana dilde iletişim “kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır” (s. 4) olarak açıklanmıştır.

Türkçe Öğretim Programı’nda (2019) temel dil becerileri dinleme, okuma, konuşma, yazma olarak sınıflandırılmıştır. Literatürde dinleme, okuma becerisi anlama; konuşma, yazma becerisi anlatma başlığı altında (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013, s. 57; Çaylı ve Göçer, 2021, s. 218; Doğan, 2013, s. 153; Kardeş ve Harre, 2015, s. 266; Kemiksiz, 2015, s. 300; Maden ve Durukan, 2011, s. 102; Melanlıoğlu, 2012, s. 1584; Yıldız, 2015, s.19) sınıflanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı dinleme becerisiyle ilgili alanyazındaki kuramsal bilgileri sunarak genel görünümü ortaya koymak ve 2005-2022 yılları arasında dinleme becerisi üzerine hazırlanmış araştırmaları belirleyip bu araştırmaları yayın yılına, türüne, araştırma yöntemine, çalışma grubuna, konusuna göre değerlendirip tablo ve grafiklerle görselleştirerek dinleme alanındaki eğilimleri, araştırma alanlarını belirlemek ve sunmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki temel ve alt sorulara cevap aranmıştır:

1. Dinleme becerisi hakkında alanyazındaki çalışmaların genel görünümü nasıldır?
2. 2005-2022 yılları arasında dinleme becerisi üzerine hazırlanmış çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı nasıldır?
3. 2005-2022 yılları arasında dinleme becerisi üzerine hazırlanmış çalışmaların türlerine göre dağılımları nasıldır?

4. 2005-2022 yılları arasında dinleme becerisi üzerine hazırlanmış çalışmaların çalışma gruplarına göre dağılımları nasıldır?
5. 2005-2022 yılları arasında dinleme becerisi üzerine hazırlanmış çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
6. 2005-2022 yılları arasında dinleme becerisi üzerine hazırlanmış çalışmaların konularına göre dağılımları nasıldır?

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda ve gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39). Araştırmada veriler doküman analizi ile elde edilmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olay veya olgular hakkında bilgi içeren materyalleri elde edip belirli bir sistem içerisinde inceleme işlemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217). Doküman taraması ile elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiş, bulgular tablolar ve grafiklerle görselleştirilip yorumlanmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2005 ile 2022 yılı mayıs ayına kadar dinleme becerisi üzerine hazırlanmış akademik çalışmalardan makaleler, yüksek lisans tezleri ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Araştırmalara Google, Google Akademik, ULAKBİM Ulusal Veri Tabanları ve YÖK Tez Merkezi’nde “dinleme, dinleme/izleme eğitimi, Türkçe dinleme/izleme eğitimi” anahtar kelimeleriyle tarama yapılarak ulaşılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Dinleme/İzleme Becerisi Araştırmaları Bilgi Formu” kullanılmıştır. Form oluşturulurken daha önce benzer araştırmalarda kullanılan formlar incelenmiş, alan uzmanlarının görüşü alınmış ve incelenecek araştırmaların sınıflandırılacağı temel beş ölçüt belirlenmiştir. Formda araştırmaların yayın yılı, araştırma yöntemi, türü, çalışma grubu ve konusu bakımından sınıflandırılması ön görülmüştür. Formun uygulama yönergesi oluşturulduktan sonra alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş. Gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra forma son hali verilmiştir. Formla elde edilen bilgilerin doğruluğu araştırma sürecinde denetlenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 240). İçerik analizi özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan temel tekniklerdendir. İçerik analiziyle metin veya metinlerde yer alan kavram ve anlamlar belirlenip analiz edilerek çıkarımda bulunulur. İçerik analiziyle elde edilen bulgular tablolar, grafikler, yüzdeler ve frekanslarla görselleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. Dinleme

Dinleme; temel dil becerilerinden ilk elde edileni (Aytan vd. 2014, s. 280; Doğan, 2008, s. 269; İşeri ve Yılmaz, 2008, s. 12; Yıldız, 2015, s. 20) ve günlük hayatta en çok kullanılanıdır (Akyol, 2010, s.1; Bello, 2018, s. 64). Bireyler günlük iletişim aktivitelerinde ortalama %9 yazma, %16 okuma, %30 konuşma, %45 dinleme becerilerine başvurmaktadır (Feyten, 1996; Akt: Yaman, 2015, 310).

Türk Dil Kurumu (2010) dinlemeyi “ işitmek için kulak vermek; birinin sözünü, öğüdünü kabul edip gereğince davranmak” (s. 671) olarak tanımlamıştır. Dinlemeyi Johnson (1951) “sözlü iletişim sürecinde etkili anlama ve cevap verme yeteneği” (s. 58); Ergin ve Birol (2000) “seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara dikkati vermeye başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç” (s. 115), Keçik ve Uzun (2004) “sözel bir girdiyi anlama ve yorumlama süreci; anlamaya dayalı, birçok işlemin bir arada, etkileşimsel olarak gerçekleştiği bir edim” (s. 111); Özbay (2006) “konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliği” (s. 11) olarak tanımlamıştır. Tanımlamalardan yola çıkılarak dinlemenin “*duymakla başlayıp anlama, yorumlama ve dönüt verme süreçlerini içeren, fiziksel, zihinsel ve psikolojik bir faaliyet*” olduğu söylenebilir.

Dinleme becerisinin öğretim programında yer alması ve üzerinde araştırmaların yapılması diğer becerilere göre gecikmiştir. Bello (2018) “öğretmenlerde dinleme becerisinin yaşamda sıradan bir aktivite olduğu yönünde bir eğilim olduğunu” ve “derslerde dinleme becerisinin ya hızlı geçildiğini ya da yeteri kadar dikkate alınmadığını” (s. 63) tespit etmiştir. Eğitim kurumlarında dinleme becerisinin üzerinde yeteri kadar durulmadığı tespit eden araştırmacılar Doğan (2013) bu durumun nedeni olarak “*eğitim kurumuna gelen öğrencinin konuşma ve dinlemeyi biliyor*” görülmesini (s. 154) ; Özbay (2006) “*sağlıklı bir bireyin dinleme becerisine sahip olduğu*” kanısını belirlemiştir. İşitme dinlemenin başlangıcıdır ve herhangi bir fizyolojik rahatsızlığı bulunmayan bireylerin işitmek için farklı bir çaba göstermesi gerekmez (Akçay, 2018, s. 38) ancak dinleme becerisi işitmenin ötesinde anlama ve yorumla süreçlerini içeren zihinsel ve psikolojik bir süreçtir.

Çifçi, 2001, “Batı’da dinlemeden ihmal edilmiş, unutulmuş bir yetenek olarak söz edildiğini; bizde de durumun bundan daha iyi olmadığını” (s. 166); Melanlıoğlu (2013) “ihmal edildiği düşünülen dinleme becerisine yönelik günümüzde Türkçe öğretim programlarında çalışmalara yer verildiğini” (s. 34); Topçuoğlu Ünal ve Özer (2014) “Türkiye’de dinleme becerisinin ve bu alanda yapılan çalışmaların ihmal edildiği” (s. 217) vurgulamaktadırlar. Son yıllarda dinleme becerisi üzerine yapılan araştırmalarda artış görülmektedir. Kardeş, Çetinkaya ve Kaya (2018) 2005-2017 yılları arasında dinleme eğitimi üzerine 168 çalışma yapıldığını, çalışmalardan 103’ünün makale 45’inin yüksek lisans tezi, 20’sinin doktora tezi olduğunu belirlemişlerdir. 2015 yılına kadar araştırma sayısının sürekli arttığı, 2016 ve 2017 yıllarında araştırma sayısının önceki yıllara göre azaldığı görülmüştür (s. 25). Kahtalı vd. (2020) yaptıkları araştırmada 2017-2019 yılları arasında dinleme becerisi üzerine 42 makalenin

yayınlandığını tespit etmiş ve “dinleme becerisinin daha kapsamlı şekilde ele alınması gerektiğini” (s.646) vurgulamıştır. Dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların artması umut verici olmakla birlikte dinleme becerisinin farklı eğitim kademelerinde ve farklı yönleriyle değerlendirilmesi gerektiği açıktır.

3.2. Türkçe Öğretim Programında Dinleme Becerisi

Dinleme becerisine yönelik kazanımlarının diğer temel dil becerilerine göre Türkçe Öğretim Programı’nda daha geç yer bulduğu görülmektedir. Çifçi’nin (2001) Başkan’dan (1988) aktardığına göre dinlemeye yönelik kazanımlara ilk olarak 1968 yılı ilkököl müfredat programında doğrudan yer verilmiş, öğrencilerin dinleme ve izleme bakımından kazanmaları gereken davranışların neler olduğu belirlenmiştir (s. 167). 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na kadar dinleme becerisi ayrı bir öğrenme alanı olarak belirlenmemiştir. 2005 ilköğretim Türkçe Dersi (1–5. sınıflar) Öğretim Programı, dinlemeyi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alan tek programdır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012, s. 90). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na kadar dinleme kazanımları “dinleme” öğrenme alanı başlığı altında değerlendirilmiştir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla dinleme kazanımları “dinleme/izleme ve konuşma” öğrenme alanı başlığı altında toplanmış, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dinleme becerileri tekrar “dinleme/izleme” öğrenme alanı başlığı altında ele alınmıştır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dinleme becerisine yönelik 5 ve 6. sınıf düzeyi için on ikişer; 7 ve 8. sınıf düzeyi için on dörder kazanım belirlenmiştir. Kazanımların sınıflara göre dağılımı ve TDÖP’deki sıraları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) Yer Alan Dinleme Kazanımlarının Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Kazanımlar	Sınıf Düzeyine Göre Programdaki Sırası			
		5.	6.	7.	8.
5-6-7-8 Ortak	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	1	1	1	1
	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	2	2	2	2
	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	3	5	5	5
	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.	4	6	6	6
	Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	5	3	3	3
	Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	6	4	4	4
	Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.	7	7	7	7
	Dinlediği/izlediği hikâyeye edici metinleri canlandırır.	8	8	8	8
	Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	9	9	14	13

	Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	10	10	12	-
	Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	11	11	11	10
	Dinleme stratejilerini uygular.	12	12	13	14
7-8.	Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.	-	-	9	12
	Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.	-	-	10	9
8.	Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.	-	-	-	11

Tablo 1’de görüldüğü gibi TDÖP’de dinleme becerisine yönelik 5. sınıflar için verilen 12 kazanım sıralamada farklılık gösterse de diğer sınıflarla ortaktır.

Tablo 2. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) Yer Alan Dinleme Kazanımlarının Sınıf Düzeyindeki Farklılıkları

Kazanımlar	Farklılıklar			
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	Çizgi film	Reklam filmleri	Medya metinlerinin	-----
Dinleme stratejilerini uygular.	Not olarak, katılımlı, grup halinde	Katılımlı, katılımsız, grup hâlinde ve not olarak	Empati kurarak, katılımlı, katılımsız, not olarak	Seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not olarak
Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir				Medya metinlerinin kaynağını ve amacını sorgular
Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.			Tanımlama, karşılaştırma ve benzetme	Örneklendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma

Tablo 2’de sınıflar düzeyindeki farklılıklar görülmektedir. Bu ayrıntıları ve farklar şu şekilde maddelenebilir:

- 5,6,8. sınıf düzeyindeki “Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir” kazanıma 7. sınıfta “Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar” olarak yer verilmiştir.
- “Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir” kazanımı 5,6 ve 7. sınıflarda ortak olmakla birlikte açıklamalarda 5. sınıfta “çizgi filmlerin”; 6. sınıfta “reklam filmlerinin”; 7. sınıfta “medya metinlerinin” içeriğini değerlendirilmesi

belirtilmiştir. 8. sınıfta *“Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir”* şeklinde benzer bir kazanıma yer verilmiştir.

- Tüm sınıflarda ortak olan *“Dinleme stratejilerini uygular”* kazanımının açıklamasında 5. sınıf düzeyinde *“Not alarak, katılımlı, grup hâlinde”* dinleme yöntemleri verilmiştir. Bu yöntemlere 6. sınıf düzeyinde *“katılımsız”*, 7. sınıf düzeyinde *“katılımsız, empati kurarak”* yöntemleri eklenmiştir. 8. sınıf düzeyinde ise *“seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, , not alarak”* yöntem ve teknikleri verilmiştir.
- 7 ve 8. sınıf düzeyinde *“Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder”* kazanımına yer verilmiş, açıklamalarda 7. sınıf düzeyinde *“tanımlama, karşılaştırma, benzetme”*ye; 8. sınıfta *“örneklendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma”*ya yer verilmiştir.
- 7 ve 8. sınıfta ayrı bir kazanım olarak belirtilen *“Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular”* kazanımı 5 ve 6. sınıfta *“Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir”* kazanımının açıklaması bölümünde *“Öğrencilerin dinlediklerindeki/izlediklerindeki tutarlılığı sorgulamaları sağlar”* ifadesiyle eklenmiştir.

TDÖP’de verilen dinleme kazanımları bütüncül bir bakışla değerlendirildiğinde temel olarak 13 farklı kazanımdan söz edilebilir. Bu kazanımlardan 3’ünün açıklamalarında farklar olmakla birlikte 12’sinin tüm sınıf düzeylerinde ortak olduğu, 7 ve 8. sınıflar düzeylerinde ek olarak *“düşünceyi geliştirme yollarına”* yönelik bir kazanım olduğu görülmektedir.

3.3. Dinleme Süreci

Dinleme, işitmekle başlar ancak işitmenin çok ötesinde zihinsel ve psikolojik bir süreçtir. Güneş (2013) dinlemenin üç boyutta gerçekleştiğini; bu boyutların *işlem, etkileşim ve anlama* boyutları olduğunu ifade etmiştir. Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020) dinleme süreci basamaklarını *işitme, dikkat, algılama, anlamlandırma, zihinde yapılandırma, anlama, cevap oluşturma* olarak sıralamıştır (s. 388).

Kurudayıoğlu ve Kiraz’a göre (2020) dinleme işitilenlere dikkat etme ve algılama ile işitilenler içindeki mesajların çözümlenmesi ile başlar. Girdiler ön bilgiler ve şemalarla yeni bilgiler haline getirilir; bu bilgiler sınıflanır, sıralanır, ilişkiler kurulur, düzenlenir, sorgulanır ve değerlendirilir. Bu süreçlerin sonucunda elde edilen bilginin anlamı anlaşılır, anlaşılan bilgi doğrultusunda dilsel ve/veya dilsel olmayan dönütler verilir (s. 388).

Dinleme becerisinin öğretiminde dinleme süreçleri temel olarak üç aşamadan oluşur: *dinleme öncesi, dinleme sırası, dinleme sonrası* (Akkaya ve Ünal, 2016, s. 72-73; Akyol, 2010, s. 14; Çaylı ve Göçer, 2021, s. 221; Demirel, 2003, s. 73-74; Doğan, 2016, s.21; Kılınc, Keskin ve Yalanız, 2016, s. 9; Melanlıoğlu, 2012, s. 1585; Yıldız ve Kılınc, 2015, s.18).

Çaylı ve Göçer (2021) dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasında dikkat edilmesi gerekenleri tablodaki gibi sıralamışlardır (s. 221- 222).

Tablo 3. Dinleme Aşamalarında Dikkat Edilmesi Gerekenler

Dinleme Öncesi	Dinleme Sırası	Dinleme Sonrası
1. Uygulama süresi	1. Dinleme sayısı	1. Ürün
2. Ortam	2. Dinleme stili	oluşturma
3. Sözcük bilgisi	3. Görsel öğeler	2. Ölçme
4. Güdülenme	4. Materyal kullanımı	değerlendirme
5. Görsel öğeler	5. Seslendirmenin	
6. Metnin orijinalliği	niteliği	
7. Hazırbulunuşluk	6. Ölçme	
8. Dinleme stili	değerlendirme	
9. Dinleme sayısı		
10. Ölçme		
değerlendirme		

3.4. Dil Eğitim Süreçlerinde Dinleme Eğitimini Etkileyen Faktörler

Çaylı ve Göçer (2021) dinlemeyi etkileyen faktörleri “öğrenciye bağlı faktörler, dinlenilene/izlenilene bağlı faktörler, öğretmene bağlı faktörler, diğer faktörler” olarak 4 başlık altında toplamışlardır (s. 222).

“Dinleme sürecini etkileyen temel unsurlar çerçevesinde, dinleme eğitiminde başarıyı etkileyen faktörlerin şunlar olduğu düşünülmektedir:

Öğrenciye Bağlı Faktörler:

- Hazırbulunuşluk düzeyi
- Derse karşı tutum ve önyargılar
- Güdülenme düzeyi
- Fiziksel olarak dinlemeye hazır olma
- Psikolojik olarak dinlemeye hazır olma

Dinlenilene/izlenilene Bağlı Faktörler:

- Dinleme, dinleme-izleme metninin niteliği (seviyeye uygunluk, metnin içeriği, konunun güncelliği vb.)
- Seslendirmenin niteliği (okuyucunun özellikleri, fon müziğinin metnin önüne geçmesi vb.)
- Görsel öğelerin niteliği (görsellerin konu ile ilişki durumu, görsellerin anlaşılabilirliği, görüntü netliği vb.)

Öğretmene Bağlı Faktörler:

- Süreç içerisindeki öğretmen uygulamalarının niteliği
- * Rehber: Öğrencilere açıklayıcı ve yol gösterici olma
- * Organizatör: Öğrencinin dikkatini çeken uygulamalar düzenleme
- * Denetçi: Metne yönelik ölçme değerlendirme çalışmaları yapma

Diğer Faktörler:

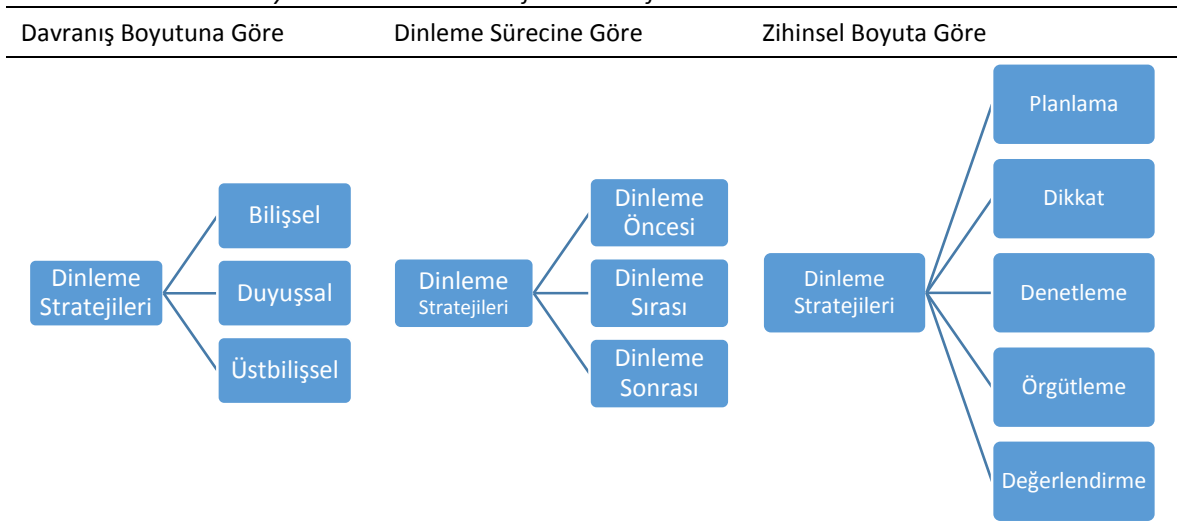
- Teknik donanım yeterliliği
- Fiziksel ortamın etkileri (sınıf mevcutları, oturma düzeni, ısı ve ışık durumu vb.)
- Sosyal ortamın etkileri

3.5. Dinleme Stratejileri

Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020) dinleme stratejisini “dinleme sürecini planlama, izleme ve değerlendirme; dinlemenin amacına ve dinleyenin özelliklerine uygun tür ve teknikleri kullanma” olarak (s. 391); Yıldız ve Kılınç (2015) “öğrencilerin istedik olarak dinleme öncesi, sırası ve sonrasında yöntem ve tekniklerin tümü” (s. 18) olarak tanımlamıştır. Dinleme stratejisi dinleme tür ve yöntemlerini kapsamaktadır.

Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020) alanyazında dinleme stratejilerinin “*dinleme sürecine, davranış boyutuna ve zihinsel boyuta*” göre ele alındığını, dinleme stratejilerinin çoğunlukla “*süreç temelli*” olarak tasnif edildiğini (s. 393) ifade etmişlerdir. Alanyazında dinleme stratejileri tabloda görüldüğü gibi sınıflandırılmaktadır (s.394).

Tablo 4. Alanyazında Dinleme Stratejilerinin Sınıflandırılması



Dinleme sürecine göre belirlenen dinleme stratejileri aşağıdaki tabloda verilmiştir (Demirel, 1999; Tompkins, 2009; Çelikbaş, 2010; Doğan, 2011; Güneş, 2013; Yıldız, 2015; Kaya, 2018):

Tablo 5. Dinleme Stratejileri

Aşama	Dinleme öncesi	Dinleme Sırası	Dinleme Sonrası
Stratejiler	• Tahminde Bulunma	• Not Alma	• Özetleme
	• Amaç Belireme	• Tahmin Çalışmaları	• Değerlendirme
	• Hazırlık Yapma	• Zihinde	• Soru Çalışmaları
	• Ön Bilgileri	• Soru Çalışmaları	• Çıkarımda Bulunma
	• Harekete Geçirme	• Örgütleyici	• Yeniden İfade Etme
	• Sözcüklerle Çalışma	• Tablolarla Çalışma	• Başlık Üretme
	• Sorularla Çalışma	• Analoji Kurma	• Tartışma
	• Zihinde	• Empati Kurma	• Neden-Sonuç
	• Canlandırma	• Sözcüklerle Çalışma	• İlişkileri Kurma
	• Tür, Yöntem ve	• (Anahtar kelimeler,	• Öz Değerlendirme
• Teknik Belirleme	• bilinmeyen	• Sorgulama	
• Tanıtma	• kelimeler)	• Tamamlama	
• Ana Hatları	• Konu Tespiti Yapma	• Çalışmaları	
• Belirleme	• Ana	• Örgütleyici	
• Beyin Fırtınası	• Fikir Tespiti Yapma	• Tablolarla Çalışma	
• Yapma	• İşaretlemeler	• Karşılaştırma	
	• Yapma	• Geri Bildirimde	
	• Sınıflama 1 Sıralama	• Bulunma	
	• Başlık Üretme	• Eleştirme	
	• Çözüm Üretme		
	• Ara Özet Yapma		

3.6. Dinleme Yöntemleri

Dinleme yöntemlerini Çaylı ve Göçer (2021) dinleyicinin dinleme anında dinlediğini anlama sürecine etki etmesi için durumuna uygun olarak seçtiği/uyguladığı dinleme şekli (s. 224) Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020) dinleme amacı doğrultusunda kullanılan dinleme yolları (s. 391); olarak tanımlamışlardır. Alanyazında dinleme yöntemleri dinleme stilleri (Çaylı ve Göçer, 2021, s. 224; Maden ve Durukan, 2011, s. 105), dinleme türleri (Akçay, 2018, s. 86; Akkaya ve Ünal, 2016, s. 63; Doğan, 2016, s. 30), dinleme yöntem ve teknikleri (MEB, 2019) olarak ifade edilmektedir. Dinleme yöntemleriyle ilgili alanyazında farklı sınıflandırmalar vardır. Bu sınıflandırmalar (Altunkaya, 2018, s. 87) aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6. Alanyazında Dinleme Yöntemleri

Tidyman ve Butterfield (1959, akt. Doğan, 2007)	Wolvin ve Coakley (1996)	Rost (2002)	Tompkins (2002)	Arı (2008)	Hennings (2008)	Özbay (2009)	Güneş (2013)
Basit	Ayırt edici	Takdir edici	Ayırt edici	Seçici	Amaçlı	Ayrıştırıcı	Eğlenmek
Ayırt edici	Estetik	Kavrayıcı	Estetik	Katılımlı	Yorumlayıcı	İletişimsel	Öğrenmek
Rahatlamak için	Takip edici	Bilgilendirici	Etkili	Etkili	Eleştirel	Estetik	Bilgilendirmek
Bilgi için	Eleştirel	Eleştirel	Eleştirel	Eleştirel	Estetik	Bilgi için	Etkileşimsel
Fikirleri düzenleme için		İhtiyatlı		Empatik		Eleştirel	Pasif
Eleştirel							Aktif
Yaratıcı							Sorgulayıcı
							Seçici
							Not alarak
							Metni takip ederek

Tablo 6. Alanyazında Dinleme Yöntemleri (Devamı)

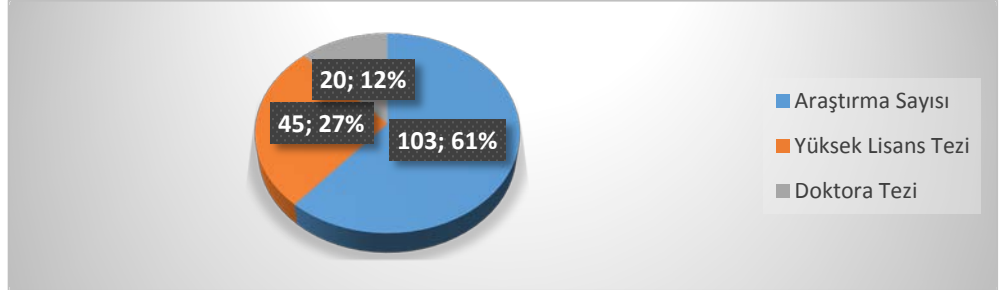
Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu (2005)	Ünalın (2006)	Yalçın (2006)	Doğan (2012)	Ungan (2013)	Akyol (2014)	MEB TDÖP (2019)	Akçay (2018)
Dikkatli	Seçerek	Seçerek	Ayırt edici	Gönüllü	Aktif	Not alarak	Ayırt edici
Doğru	Aktif	Katılımlı	Estetik	Stratejik	Stratejik	Eleştirel	Eleştirel
Eleştirel	Eleştirel	Eleştirel	Etkili	Amaçlı	Diyalog ve sunuya dayalı	Katılımlı	Not alarak
Not alarak	Yaratıcı		Eleştirel	Haz almak için	Amaçlı	Katılımsız	Estetik
	Empatik		Empatik	Eleştirel		Grup halinde	Empatik
						Empati kurarak	Yaratıcı
						Seçici	Etkili
						Yaratıcı	

Altunkaya (2018) alanyazında dinleme yöntemlerinin sınıflandırılmasında araştırmacılar arasında birlik bulunmadığını, aynı özelliklere sahip dinleme türlerinin farklı adlarla sınıflandırıldığını (s. 88) belirtmiştir.

3.7. Dinleme Eğitimi Üzerine Yapılan Araştırmalar

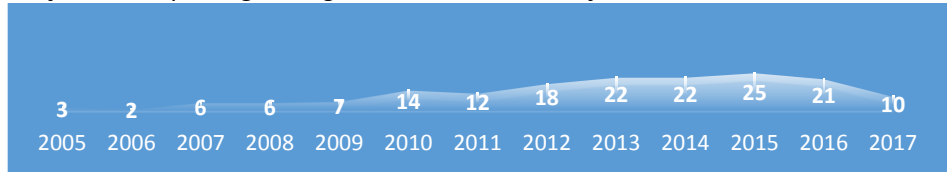
3.7.1. Dinleme Becerisi Üzerine 2005-2017 Arasında Yapılan Araştırmalar

Kardaş, Çetinkaya ve Kaya'nın (2018) yaptığı araştırmada 2005-2017 yılları arasında dinleme eğitimi alanında 168 araştırma yapıldığı tespit edilmiştir. İncelenen 168 araştırmanın 86'sında nicel, 67'sinde nitel, 17'sinde karma yöntemin kullanıldığı görülmüştür. İncelenen 168 araştırmada konu olarak en çok dinleme tutumları, dinlediğini anlama, dinleme öğretimi, dinleme strateji / yöntem / teknikleri / türleri, dinleme etkinlikleri, dinleme sorunları, dinlemeye yönelik görüşler ele alınmıştır. İncelenen araştırmalardan 13'ü ilkökul, 49'u ortaokul, 3'ü lise öğrencilerini; 16'sı öğretmenleri, 20'si kursiyerleri, 38'i diğer grupları araştırma grubu olarak ele almıştır. Dinleme becerisi üzerine 2005-2017 yılları arasında yapılan araştırmaların türleri bakımından dağılımı aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Grafik 1. Dinleme Becerisi Üzerine 2005-2017 Yılları Arasında Yapılan Araştırmaların Türleri (Kardaş, Çetinkaya ve Kaya, 2018)

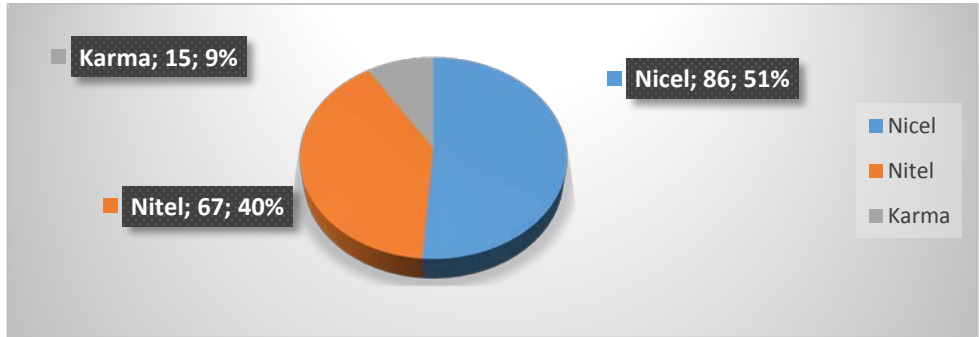
Grafik 1'de görüldüğü gibi 168 araştırmanın %61'i makale ($f=103$), %27'si yüksek lisans tezi ($f=45$) ve %12'si da doktora tezi ($f=20$) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaların yıllara göre dağılımı Grafik 2'de verilmiştir.



Grafik 2. Dinleme Eğitimi Üzerine 2005-2017 Arasında Yapılan Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı (Kardaş, Çetinkaya ve Kaya, 2018)

Grafik 1'de görüldüğü üzere dinleme becerisi üzerine yapılan araştırmalar 2005 yılından 2015 yılına kadar istikrarlı şekilde artış göstermiştir. 2016 ve 2017 yıllarında geçmiş yıllara göre araştırmaların azaldığı görülmektedir.

Dinleme becerisi üzerine 2005-2017 yılları arasında yapılan araştırmaların yöntemleri aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Grafik 3. Dinleme becerisi üzerine 2005-2017 yılları arasında yapılan araştırmaların yöntemleri (Kardaş, Çetinkaya ve Kaya, 2018)

Grafik 3'te görüldüğü gibi araştırmaların %51'i nitel ($f=86$), %40'ı nitel ($f=67$) ve %9'u karma ($f=15$) yöntemle hazırlanmıştır. Araştırmalarda çoğunlukla nitel araştırma yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırma sayısı oldukça azdır.

Dinleme becerisi üzerine 2005-2017 yılları arasında yapılan araştırmalarda ele alınan konular Tablo 7'de verilmiştir.

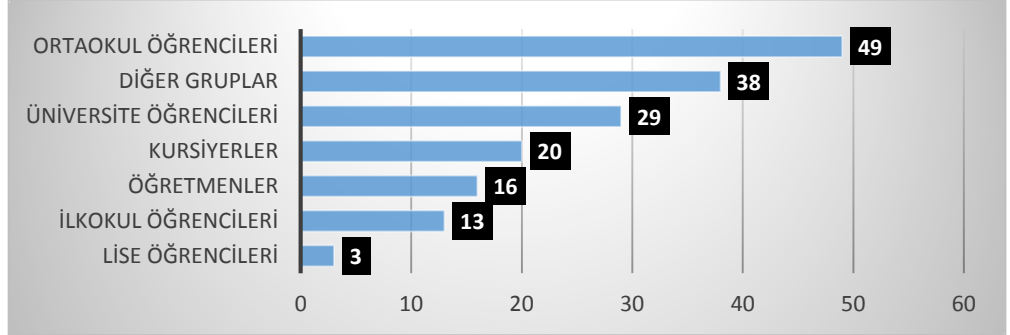
Tablo 7. Dinleme Becerisi Üzerine 2005-2017 Yılları Arasında Yapılan Araştırmalarda Ele Alınan Konular

Konular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Dinleme tutumları	50	29,8
Dinlediğini anlama	19	11,3
Dinleme öğretimi	18	10,7
Dinleme strateji/yöntem/teknikleri/türleri	16	9,5
Dinleme etkinlikleri	13	7,7
Dinleme sorunları	10	6,0
Dinlemeye yönelik görüşler	11	6,5
Dinleme metinleri	7	4,2
Dinleme stilleri	5	3,0
Dinleme farkındalığı	4	2,4
Dinleme üzerine yapılan çalışmalar	3	1,8
Dinleme kazanımları	3	1,8
Dinleme yeterliği	3	1,8
Dinleme ortamı	2	1,2
Etkin dinleme	1	0,6
Dinlemenin önemi	1	0,6
Dinleme ve iletişim	1	0,6
Dinleme sınavı geliştirme (ölçek)	1	0,6
Toplam	168	100

Tablo 7'de görüldüğü üzere araştırmalarda en çok dinleme tutumları üzerinde çalışılmıştır. Yoğun olarak çalışılan diğer konular sırasıyla dinlediğini anlama %11,3

($f=19$), dinleme öğretimi %10,7 ($f=18$), dinleme strateji/yöntem/teknikleri/türleri %9,5 ($f=16$), dinleme etkinlikleri %7,7 ($f=13$), dinleme sorunları %5,9 ($f=10$), dinlemeye yönelik görüşler %6,5 ($f=11$) şeklindedir.

Dinleme becerisi üzerine 2005-2017 yılları arasında yapılan araştırmaların çalışma grupları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.

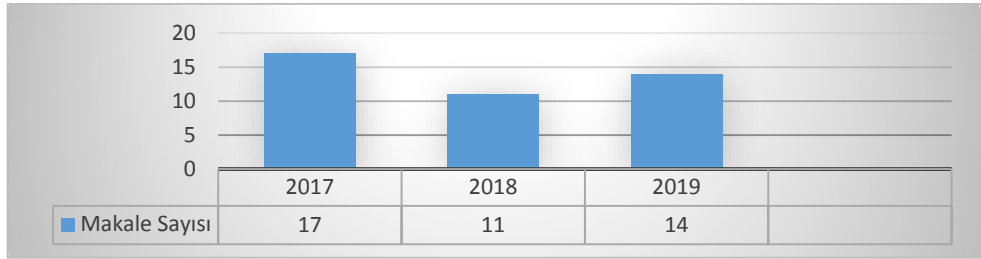


Grafik 4. Dinleme becerisi üzerine 2005-2017 yılları arasında yapılan araştırmaların çalışma grupları (Kardaş, Çetinkaya ve Kaya, 2018).

Grafik 4'te görüldüğü gibi incelenen araştırmaların %7,67'sinin ($f=13$) ilkokul öğrencileri, %28,91'inin ($f=49$) ortaokul öğrencileri, %1,77'sinin ($f=3$) lise öğrencileri, %17,11'inin ($f=29$) üniversite öğrencileri, %9,44'ünün ($f=16$) öğretmenlerle, %11,8'inin kursiyerlerle ve %22,42'sinin diğer gruplarla yapıldığı görülmektedir.

3.7.2. Dinleme Becerisi Üzerine 2017-2019 Yılları Arasında Yapılan Araştırmalar

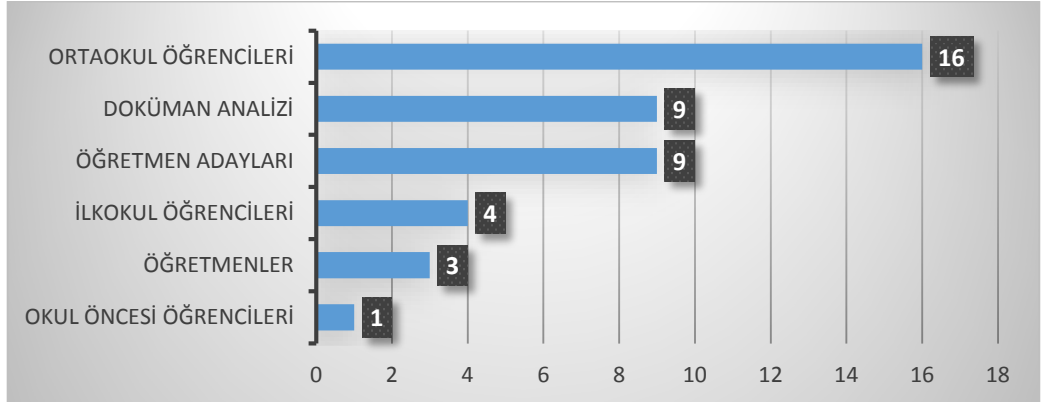
Kahtalı vd. (2020) yaptıkları araştırmada 2017-2019 yılları arasında dinleme becerisi üzerine yayınlanan 42 makaleyi incelemiş, 42 makalenin 17'sinin 2017, 11'inin 2018, 14'ünün 2019 yılında yayınlandığını tespit etmiştir (s. 651). İncelenen makalelerin 1'inde okul öncesi, 4'ünde ilkokul, 16'sında ortaokul öğrencileri; 9'unda öğretmen adayları, 3'ünde Türkçe öğretmenleri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Ayrıca 9 makalede doküman analizi üzerine çalışılmıştır. İncelenen 42 makalenin 22'sinde nicel, 17'sinde nitel, 3'ünde karma yöntem kullanılmıştır. İncelenen makalelerin konularına göre dağılımına bakıldığında dinleme tür yöntem teknikleriyle ilgili 15, dinleme metinleriyle ilgili 6, dinleme stratejileriyle ilgili 5, dinlemeye ilişkin görüşlerle ilgili 4, dinleme öz yeterliliğiyle ilgili 2, dinleme kaygısıyla ilgili 2, dinleme kazanımlarıyla ilgili 2, üst biliş stratejileriyle ilgili 2, dinlemeye ait çalışmaların taranmasıyla ilgili 2, dinleme etkinlikleriyle ilgili 1 ve dinleme sorunlarıyla ilgili 1 çalışma yapıldığı görülmektedir. Kahtalı vd. (2020) yaptıkları araştırmaya göre 2017-2019 yılları arasında dinleme becerisi üzerine yayınlanan makalelerin yıllara göre dağılımı aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Grafik 5. Dinleme becerisi üzerine 2017-2019 yılları arasında yayınlanan makalelerin yıllara göre dağılımı (Kahtalı vd., 2020)

Grafik 5'te görüldüğü üzere 2017-2019 yılları arasında dinleme becerisi üzerine yayınlanan 42 makalenin 17'sinin 2017, 11'inin 2018, 14'ünün 2019 yılında yayınlanmıştır.

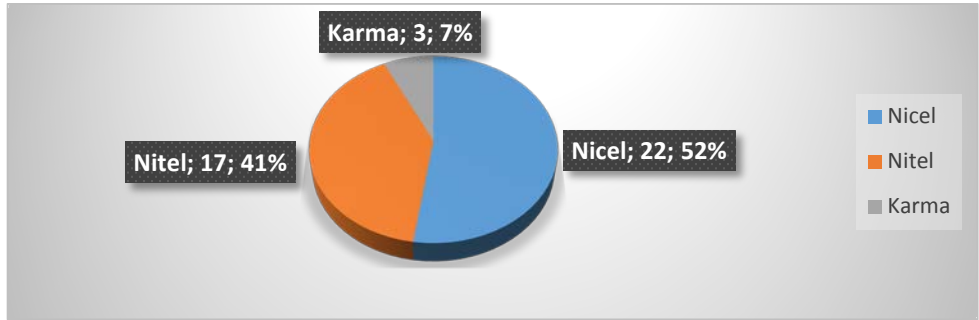
2017-2019 yılları arasında dinleme becerisi üzerine yayınlanan makalelerin çalışma grupları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Grafik 6. Dinleme becerisi üzerine 2017-2019 yılları arasında yayınlanan makalelerde kullanılan yöntemler (Kahtalı vd., 2020).

Grafikte görüldüğü üzere yayınlanan makalelerin 16'sında (%38) ortaokul öğrencileri, 9'unda (% 22) öğretmen adayları, 9'unda (%22) doküman, 4'ünde (%10) ilkokul öğrencileri, 3'ünde (%7) öğretmenler, 1'inde (%2) okul öncesi öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

2017-2019 yılları arasında dinleme becerisi üzerine yayınlanan makalelerin araştırma yöntemleri aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Grafik 7. 2017-2019 Yılları arasında dinleme becerisi üzerine yayınlanan makalelerin araştırma yöntemleri (Kahtalı vd., 2020)

Grafikte görüldüğü gibi incelenen makalelerin 22'sinde (%52) nicel, 17'sinde (%41) nitel, 3'ünde (%7) karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmalarda yoğun olarak nicel yöntemin tercih edildiği görülmektedir. Karma araştırma yöntemiyle hazırlanmış çalışmaların çok az olduğu dikkat çekmektedir.

2017-2019 yılları arasında dinleme becerisi üzerine yayınlanan makalelerde ele alınan konular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Dinleme Becerisi Üzerine 2017-2019 Yılları Arasında Yayınlanan Makalelerde Ele Alınan Konular

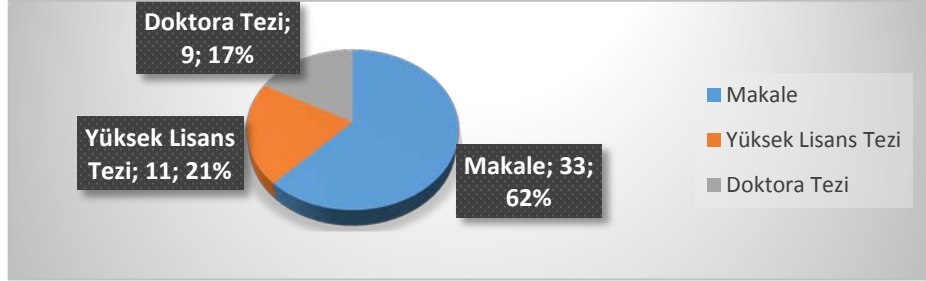
Konular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Dinleme tür yöntem teknikleri	15	36
Dinleme metinleri	6	14
Dinleme stratejileri	5	12
Dinlemeye ilişkin görüşler	4	10
Dinleme kaygısı	2	5
Dinleme kazanımları	2	5
Üst biliş stratejileri	2	5
Çalışmaların taranması	2	5
Dinleme etkinlikleri	1	2
Dinleme sorunları	1	2
Dinleme özyeterlilik	2	5
Toplam	42	100

Tabloda görüldüğü üzere incelenen makaleler konu bakımından incelendiğinde 15'inin (%36) dinleme tür yöntem teknikleriyle, 6'sının (%14) dinleme metinleriyle, 5'inin (%12) dinleme stratejileriyle, 4'ünün (%10) dinlemeye ilişkin görüşlerle ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca dinleme öz yeterliliğiyle, dinleme kaygısıyla, dinleme kazanımlarıyla ilgili ikiser (%5); dinleme etkinlikleri ve dinleme sorunlarıyla ilgili birer (%2) çalışma yapıldığı görülmüştür.

3.7.3. Dinleme Becerisi Üzerine 2020-2022 Yılları Arasında Yapılan Araştırmalar

2020 yılından 2022 yılı mayıs ayına kadar dinleme becerisi üzerine 53 araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların türleri, araştırma yöntemleri, çalışma grupları, araştırılan konularla ilgili bilgiler tablolar halinde verilmiş ve tabloların altına açıklamalar verilmiştir.

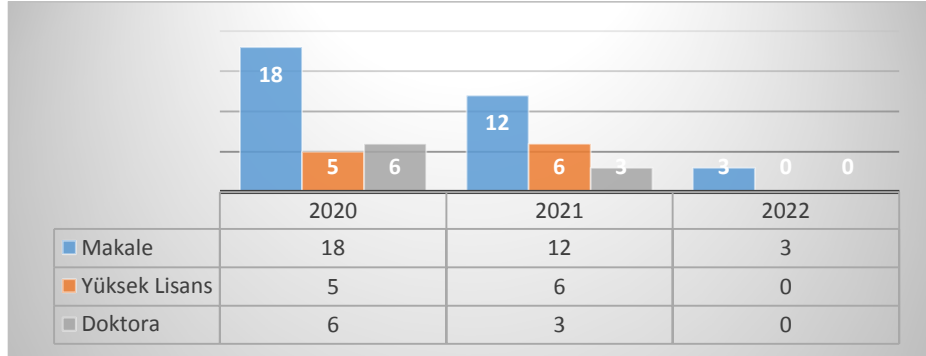
2020-2022 yılları arasında dinleme becerisi üzerine yapılan araştırmaların türlerine göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.



Grafik 8. Dinleme becerisi üzerine 2020-2022 yılları arasında yapılan araştırmaların türleri

Grafikte görüldüğü gibi 53 araştırmadan 33'ü (%62) makale, 11'i (%21) yüksek lisans tezi, 9'u (%17) doktora tezidir.

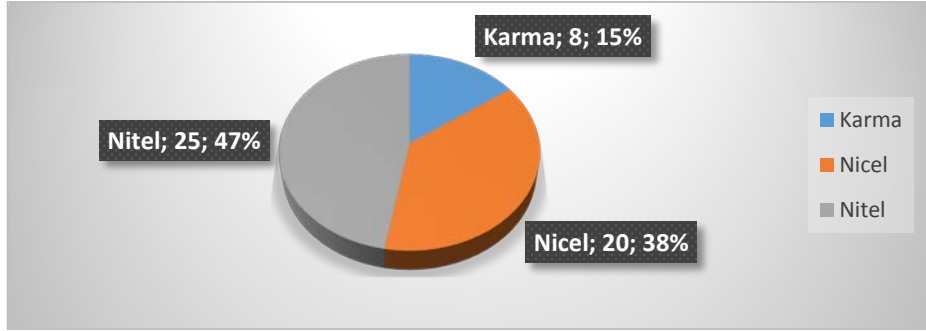
2020-2022 yılları arasında dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımlarıyla ilgili bulgular aşağıdaki grafikte sunulmuştur.



Grafik 9. Dinleme becerisi üzerine 2020-2022 yılları arasında yapılmış araştırmaların yıllara göre dağılımı.

Grafikte görüldüğü üzere dinleme becerisi üzerine 2020 yılında toplam 29 araştırma yapılmış, bu araştırmaların 18'i makale, 5'i yüksek lisans tezi, 6'sı doktora tezidir. 2021 yılında 21 araştırma yapılmış, bu araştırmaların 12'si makale, 6'sı yüksek lisans tezi, 3'ü doktora tezidir. 2022 yılının mayıs ayına kadar olan süreçte tamamı makale olmak üzere 3'ü araştırma yapılmış, henüz doktora ve yüksek lisans tezi araştırması bulunmamaktadır.

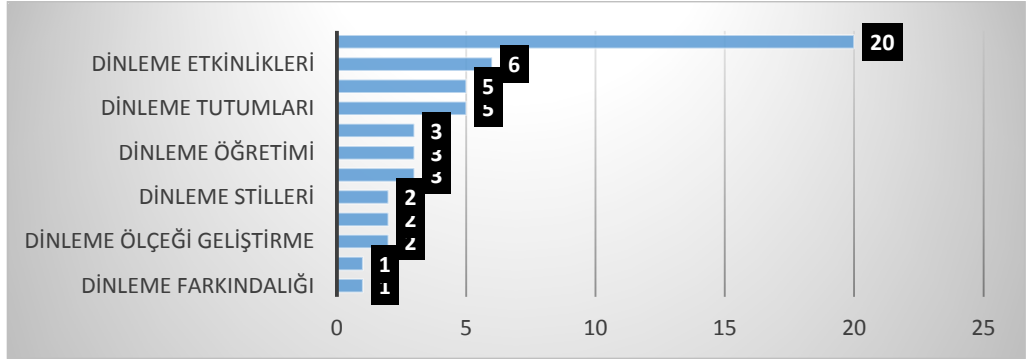
2020-2022 yılları arası dinleme becerisi üzerine hazırlanan çalışmaların araştırma yöntemlerine ait bilgiler aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Grafik 10. Dinleme becerisi üzerine 2020-2022 yılları arasında yapılmış çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı.

Grafikte görüldüğü gibi araştırmaların 25'inde (%47) nitel, 20'sinde (%38) nicel, 8'inde (%15) karma yöntem kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılan araştırmaların azlığı göze çarpmaktadır. Karma araştırmalar verilerin güvenilirliğini arttırmak için farklı yöntemlerle elde edilmiş bulguların bir birini destekler nitelikte kullanılmasını gerektirir.

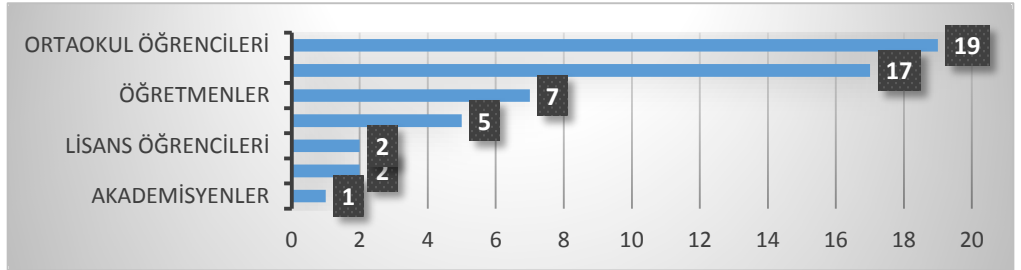
2020-2022 yılları arası dinleme becerisi üzerine hazırlanan çalışmaların konuları aşağıdaki grafikte sunulmuştur.



Grafik 11. Dinleme becerisi üzerine 2020-2022 yılları arasında hazırlanmış çalışmaların konu dağılımı.

Grafikte görüldüğü üzere dinleme üzerine hazırlanan çalışmaların 20'si (%38) dinleme strateji/yöntem/teknik/türleri konusundadır. İncelenen araştırmalardaki diğer konulara göre dinleme strateji/yöntem/teknik/türleri konusunun belirgin olarak öne çıktığı görülmektedir. Bu konunun yanı sıra araştırmalardan dinleme etkinlikleri konusunda 6 (%11); dinleme üzerine yapılan çalışmalar konusunda 5 (%9); dinleme tutumları konusunda 5 (%9); dinleme yeterliliği, dinleme öğretimi, dinlediğini anlama konularında üçer (%6); dinleme stilleri, dinleme sorunları, dinleme ölçeği geliştirme konularında ikişer (%4); dinlemeye yönelik görüşler ve dinleme farkındalığı konularında birer (%2) araştırma yapılmıştır.

2020-2022 yılları arası dinleme becerisi üzerine hazırlanan araştırmaların çalışma grupları aşağıdaki grafikte sunulmuştur.



Grafik 12. Dinleme Becerisi Üzerine 2020-2022 yılları arasında hazırlanmış araştırmaların çalışma grupları.

Grafikte görüldüğü üzere dinleme becerisi üzerine hazırlanmış araştırmaların 19'unda (%36) ortaokul öğrencileri, 17'sinde (%32) dokümanlar, 7'sinde (%13) öğretmenler, 5'inde (%9) ilkökul öğrencileri, 2'sinde (%4) öğretmen adayları, 2'sinde (%4) okul öncesi öğrencileri, 1'inde (%2) akademisyenler çalışma grubunu oluşturmaktadır. Dinleme üzerine yapılan araştırmaların ortaokul düzeyinde ve doküman analizi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Lise düzeyinde dinleme araştırması yapılmamış olması dikkat çekicidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada elde edilen verilerin analiziyle ortaya çıkan bulguların yorumlanması sonucunda aşağıda maddeler halinde gösterilen sonuçlara ulaşılmıştır.

* Dinleme; temel dil becerilerinden ilk elde edileni (Aytaç vd. 2014, s. 280; Doğan, 2008, s. 269; İşeri ve Yılmaz, 2008, s. 12; Yıldız, 2015, s. 20) ve günlük hayatta en çok kullanılanıdır (Akyol, 2010, s.1; Bello, 2018, s. 64).

* Dinlemenin işitiminin ötesinde zihinsel ve psikolojik bir süreçtir (Akçay, 2018, s. 38).

* Dinleme becerisi öğretiminin çeşitli yanlış kanılar ve kabuller sebebiyle öğretim programında yer bulmasında ve üzerine yapılan araştırmalar konusunda diğer becerilere göre ihmal edilmiş ve geride kalmıştır (Akyol 2010, s. 1; Çifçi, 2001, s. 166; Doğan, 2013, s. 154; Melanlıoğlu, 2013, s. 34; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012, s. 87).

* Son zamanlarda dinleme becerisi üzerine yapılan araştırmalar artmıştır ancak dinleme becerisinin farklı eğitim kademelerinde ve farklı yönleriyle değerlendirilmesi konusunda hala eksikler vardır Kardaş, Çetinkaya ve Kaya (2018, s. 21). Özellikle lise ve okul öncesi düzeyinde çalışmaların çok az olduğu görülmektedir.

* Alanyazında dinleme stratejisi/yöntemi/teknikliği konusunda araştırmacılar arasında birlik bulunmamaktadır, aynı özelliklere sahip dinleme stratejisi/yöntemi/teknikliği farklı adlarla sınıflandırılmaktadır (Altunkaya 2018, s. 88).

* Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 13 temel dinleme becerisi kazanımı verilmiştir, bunlar her ne kadar programdaki sıralaması farklı olsa da 12'si tüm sınıf düzeylerinde ortaktır, 7-8. sınıf düzeyinde ek olarak 1 kazanım verilmiştir (bkz. Tablo 1, Tablo 2).

* Dinlemeye etki eden faktörler göz önünde bulundurularak planlanan dinleme süreçleri dinleme eğitiminde başarıya katkı sağlayacaktır (Çaylı ve Göçer, 2021, s. 222).

*2005-2022 yılları arasında dinleme becerisi üzerine hazırlanan 263 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların %65'i (f= 170) makale, %24'ü (f= 62) yüksek lisans tezi, % 12'si (f= 31) doktora tezidir (bkz. Grafik 1, Grafik 8).

* Dinleme becerisi üzerine hazırlanan araştırmalar sayısı 2005 yılından itibaren istikrarlı biçimde artmıştır. En az araştırma yapılan yıl ikişer araştırmayla 2005 ve 2006 yılları, en çok araştırma yapılan yıl 29 araştırmayla 2020 yılı olmuştur (bkz. Grafik 2, Grafik5, Grafik 9). Bu duruma COVİD 19 salgın sürecindeki uzaktan eğitimin etkisi olduğu görülmektedir.

* İncelenen araştırmaların %24'ünde ($f=63$) Dinleme strateji / yöntemleri / teknikleri / türleri, %21'inde ($f=55$) dinleme tutumları, %8'inde ($f=22$) dinlediğini anlama, %8'inde ($f=21$) dinleme öğretimi, %8'inde ($f=20$) dinleme etkinlikleri, %6'sında ($f=16$) dinlemeye yönelik görüşler, %5'inde ($f=13$) dinleme sorunları, %5'inde ($f=13$) dinleme metinleri, %3'ünde ($f=8$) dinleme üzerine yapılan çalışmalar, %2'sinde ($f=6$) dinleme yeterliliği, %2'sinde ($f=5$) dinleme farkındalığı, %2'sinde ($f=5$) dinleme kazanımları konuları üzerinde durulmuştur (bkz. Tablo 7, Tablo 8, Grafik 11).

* İncelenen araştırmaların %34'ünde ($f=84$) ortaokul öğrencileri, %15'inde ($f=40$) lisans öğrencileri, %14'ünde ($f=38$) diğer gruplar, %10'unda ($f=26$) öğretmenler, %10'unda ($f=26$) dokümanlar, %8'inde ($f=22$) ilkokul öğrencileri, %1'inde ($f=3$) lise öğrencileri, %1'inde ($f=3$) okul öncesi öğrencileri çalışma grubunu oluşturmuştur (bkz. Grafik4, Grafik 6, Grafik 12). Okul öncesi ve lise düzeyindeki çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır.

* İncelenen araştırmaların %49'u ($f=128$) nicel, %41'i ($f=109$) nitel, %10'u ($f=26$) karma yöntemle hazırlanmıştır (bkz. Grafik 3, Grafik7, Grafik 10). Karma yöntem kullanılan araştırmaların azlığı göze çarpmaktadır. Karma araştırmalar verilerin güvenilirliğini arttırmak için farklı yöntemlerle elde edilmiş bulguların bir birini destekler nitelikte kullanılmasını gerektirir.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Her ne kadar son yıllarda dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların sayısında artış görülse de diğer temel dil becerileri üzerine yapılan çalışmalarla kıyaslandığında henüz nicelik ve nitelik bakımından yeterli araştırma olmadığı görülmektedir. Bu anlamda dinleme becerisi farklı eğitim kademelerinde uygulamalarda ve farklı yönleriyle araştıran çalışmalar yapılmalıdır.
- Araştırmaların belirli konularda yığıldığı görülmektedir. Dinleme öğretiminde başarıyı arttıracak yeni konular üzerinde çalışmalar yapılmalıdır.
- Lise ve okul öncesi sınıf düzeylerinde çok az çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu sınıf düzeylerinde yeni araştırmalar yapılması faydalı olacaktır.
- Karma yöntemle yapılan araştırmaların azlığı göze çarpmaktadır. Karma araştırmalar verilerin güvenilirliğini arttırmak için farklı yöntemlerle elde edilmiş bulguların bir birini destekler nitelikte kullanılmasını sağlar. Yapılacak araştırmalarda karma araştırma yönteminin kullanılması faydalı olacaktır.

Kaynaklar

- Altunkaya, H. (2018). Dinleme türleri. A. Akçay (Ed.), *Dinleme izleme eğitimi* içinde (s. 87). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akçay, A. (2018). *Dinleme/izleme eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akkaya, N. ve Ünal, E. (2016). Sözlü iletişim. Fatma Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi 2015 programına uygun* içinde (s. 61-73). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5 (3), 728-749.
- Aytan, T., Güney, N., Şahin, E. Y. ve Bayar, A. (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin taşınabilirlik değişkeni açısından değerlendirilmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 269-285.
- Başkan, Ö. (2003). *Bildirişim insan-dili ve ötesi*. İstanbul: Multilingual.
- Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bello, A. A. (2018). Curriculum implementation: Strategies for mounting listening skills among junior secondary school students. *Journal of Pedagogical Research*, 2(1), 63-77.
- Bozkurt, F. (2004). *Türkiye türkçesi*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Büyükkız, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Anadili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çaylı, C., ve Göçer, A. (2021). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme sürecine yönelik uygulamalar üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8(1), 21-43.
- Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama / Dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-268.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık

- Doğan, Y. (2013). Dinleme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 151-175). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergin, M. (1999). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ergin, A. & Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729(1), 50-57.
- İşeri, K. ve Yılmaz, İ. (2008). Dinleme edimine ilişkin etkinliklerin değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 139, 7-24.
- Johnson, O. K. (1951). "The Effect of Classroom Training upon Listening Comprehension", *The Journal of Communication*, S. I, s. 57-62.
- Kahtalı, B. D., Bahadır, Oğuz., Cayhan, C., ve Taşkın, N. Türkiye’de dinleme eğitiminin geldiği nokta (2017-2019 yılları). *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (4), 645-663.
- Kardaş, M. N. ve Harre, T. (2015). 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dinleme/ izleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13, 264-291.
- Kaya, D. (2014). Dinleme eğitimi. Yılmaz, M. (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* içinde (s. 1741). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M., ve Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Kemiksiz, Ö. (2015). Türkçe öğretiminde eleştirel dinleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE) ÖS-II*: 299-316.
- Keçik, İ. & Uzun, L. (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Kurt, P. (2006). *Zarf-fiillerin Anlam Farklılıklarının Kavratılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.
- MEB (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbilis stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

- TDK (2019). <http://www.tdk.gov.tr/> Erişim tarihi: 25.04.2022
- Tompkins, G. E. (2009). *Language arts: Patterns of practice*. Pearson Education.
- Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri* (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Sevim, O. (2018). İletişim ve Dinleme. A. Akçay (Ed.), *Dinleme izleme eğitimi içinde* (s. 37). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies*, 2(2), 749-769.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. ve Kılıç, A. (2015). Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)*, ÖS-II, 17-34.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

EXTENDED ABSTRACT

Aim of the Research

The aim of this research provide the theoretical knowledge in the skill of listening and listening skills associated with alanyazin years between the publication of these studies and studies prepared on 2005-2022 year, the type of research method, the Working Group, by visualizing tables and graphs in the field of listening depending on the subject and evaluate trends, identify the area of research and to provide. Within the framework of this purpose, the answers to the following questions will be sought:

1. What is the theoretical information about listening skills in the literature?
2. how is the distribution of the studies prepared on listening Decency between 2005-2022 according to the publication years?
3. what is the distribution of the studies prepared on listening Decency between 2005-2022 according to their types?
4. how are the distribution of the studies prepared on listening Decency according to the study groups between 2005 and 2022?
5. how are the distribution of the studies prepared on listening Decency according to the research methods between 2005 and 2022?
6. what is the distribution of the studies prepared on listening Decency between 2005-2022 according to their subjects?

Method

In this study, a qualitative research method was used. "Qualitative research, observation, interviewing and document analysis such as qualitative data collection methods used in the natural environment and realistic and holistic perceptions and events in a manner that is viewed to reveal qualitative research can be defined as a process for" (Yıldırım and Şimşek, 2011, p. 39). In the research, the data were obtained by document analysis. Document analysis is the process of obtaining materials containing information about the events or phenomena that are intended to be investigated and examining them within a certain system (Karasar, 2008; Yıldırım and Şimşek, 2013, p.217). The data obtained by scanning the document were examined by content analysis, and the findings were visualized and interpreted with tables and graphs.

Findings

As a result of the analysis of the data obtained in the study and the interpretation of the findings, the results shown in the following articles have been reached.

* Listening; The first one obtained from basic language skills (Aytan et al. 2014, p. 280; Dogan, 2008, p. 269; Işeri and Yılmaz, 2008, p. 12; Yıldız, 2015, p. 20) and it is the most used in everyday life (Akyol, 2010, p.1; Bello, 2018, p. 64).

* Listening is a mental and psychological process beyond hearing (Akçay, 2018, p. 38).

* Due to various misconceptions and admissions, the teaching of listening skills has been neglected and lagged behind compared to other skills in finding a place in the curriculum and in the research conducted on it (Akyol 2010, p. 1; Çiftçi, 2001, p. 166; Dogan, 2013, p. 154; Melanlıoğlu, 2013, p. 34; Özbay and Melanlıoğlu, 2012, p. 87).

* Recently, research on listening skills has increased, but there are still shortcomings in evaluating listening skills at different levels of education and in different aspects

Kardaş, Çetinkaya and Kaya (2018, p. 21). It is observed that there are very few studies, especially at the high school and preschool level.

* There is no unity Dec the researchers on the listening strategy/method/technique in the literature, and the listening strategy/method/technique with the same characteristics is classified under different names (Altunkaya 2018, p. 88).

* 13 basic listening skills were acquired in the Turkish Course Curriculum, although their ranking in the program is different, 12 of them are common at all grade levels, 7-8. an additional 1 acquisition is given at the grade level (see October 19, 2011). Table 1, Table 2).

* Listening processes planned taking into account the factors affecting listening will contribute to the success of listening education (Çaylı and Göçer, 2021, p. 222).

*263 studies on listening Decency were conducted between 2005 and 2022. Of these studies, 65% (f= 170) were articles, 24% (f= 62) were master's theses, and 12% (f= 31) were doctoral theses (see Fig. Chart 1, Chart 8).

* The year in which the least research was conducted was 2005 and 2006 with two studies, and the year in which the most research was conducted was 2020 with 29 studies (see. Graph 2, Graph 5, Graph 9).

* The research examined 24% (f=63) Listening strategy / methods / techniques / types, 21% (f =55) of listening to the attitudes, 8% (F=22) listening comprehension, and 8% (F=21) listening, teaching, 8% (f=20), listening activities, 6% (f=16) for listening to the specs, 5% (f=13) of listening to the problems are emphasized (see fig. Table 7, Table 8, Chart 11).

* Of the studies examined, 34% (f=84) were middle school students, 15% (f=40) were undergraduate students, 14% (f=38) were other groups, 10% (f=26) were teachers, 10% (f=26) were docs (see the study group). Graph4, Graph 6, Graph 12). The scarcity of studies at the preschool and high school levels is noticeable.

* 49% (f=128) of the studies examined were quantitative, 41% (f=109) were qualitative, and 10% (f=26) were prepared using a mixed method (see Fig. Graph 3, Graph 7, Graph 10).

Conclusion and Discussion

Based on the results obtained, the following recommendations can be made to the researchers:

Listening skills should be studied in applications at different levels of education and in different aspects.

It seems that research is stacked on specific issues. Studies should be conducted on new topics that will increase success in listening teaching.

It seems that very little work has been done at the high school and preschool grade levels. It will be useful to conduct new research at these grade levels.

Mixed research provides the use of findings obtained by different methods to support one another in order to increase the reliability of the data. It will be useful to use a mixed research method in the research that will be conducted.