



**AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM**



Yazınsal Metinle Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşım Kullanımları

Serhat Adem Korkuyu | ORCID : 0000-0002-4517-9759 | korkuyu@metu.edu.tr
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, Ankara, Türkiye.
ROR ID: <https://ror.org/014weej12>

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarını kullanımlarının ve bu yaklaşımlar çerçevesinde yaptıkları etkinliklerin sıklıklarını belirlemektir. Bu betimsel araştırmada veriler sormaca tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri 48 sorudan oluşan bir sormacayla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma kümesini, ortaokullarda görev yapan 108 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Veriler çevrimiçi sormaca aracı “Google Forms” ile toplanmıştır. Edinilen veriler, SPSS programına aktarılmış, bu verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgularda katılımcıların en sık bilgi odaklı yaklaşımı kullandığı görülmüştür. Bu yaklaşımı sırasıyla bireysel tepki yaklaşımı, açımlayıcı yaklaşım, ahlaki-felsefi yaklaşım, biçimsel yaklaşım ve dil odaklı yaklaşım izlemektedir. Katılımcılar, yazınsal metinle öğretim etkinliklerinden ise en sık bilgi odaklı yaklaşım etkinliklerini kullanmaktadırlar. Bu etkinliği sırasıyla ahlaki-felsefi yaklaşım etkinlikleri, açımlayıcı yaklaşım etkinlikleri, bireysel tepki yaklaşımı etkinlikleri, biçimsel yaklaşım etkinlikleri ve dil odaklı yaklaşım etkinlikleri izlemiştir. Bulgular, katılımcıların bilgi odaklı ve bireysel tepki yaklaşımlarını daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: yazın öğretimi, yazınsal metinle öğretim yaklaşımları, yazınsal metin etkinlikleri, Türkçe öğretimi.

Atıf Bilgisi

Korkuyu, A. (2025). Yazınsal Metinle Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşım Kullanımları. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(1), 164-184.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1674782>

Geliş Tarihi	12.04.2025
Kabul Tarihi	06.05.2025
Yayın Tarihi	28.05.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Benzerlik Taraması	Yapıldı – intihal.net
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans	Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik Beyan	Bu çalışmada kullanılan veriler, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 13.03.2025 tarihli ve 64 sayılı kararı ile onaylanmış etik kurul izni kapsamında toplanmıştır. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulmuş ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Dizinleme Bilgisi	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM



Teaching Approaches with Literary Text and Turkish Language Teachers' Employ of Approaches

Serhat Adem Körkuyu | ORCID : 0000-0002-4517-9759 | korkuyu@metu.edu.tr
Middle East Technical University, Department of Turkish Language, Ankara, Türkiye.
ROR ID: <https://ror.org/014weej12>

Abstract

The aim of this study is to determine the frequency of Turkish language teachers' employ of teaching approaches with literary texts and the frequency of the activities related to these approaches. In this descriptive study, questionnaire technique was used among data collection techniques. The data of the study were collected with a questionnaire consisting of 48 questions. The study group of the research consisted of 108 Turkish language teachers working in secondary schools. The data were collected with the online questionnaire tool "Google Forms". These data were transferred to the SPSS program and, arithmetic averages and standard deviations were calculated. Findings show that the participants most frequently used the knowledge-oriented approach. This approach was followed by individual response approach, interpretive approach, moral-philosophical approach, stylistic approach and language-oriented approach. The participants most frequently used knowledge-oriented approach activities among the activities of teaching with literary texts. This activity was followed by moral-philosophical approach activities, interpretive approach activities, individual response approach activities, stylistic approach activities and language-oriented approach activities. Findings show that the participants used knowledge-oriented and individual response approaches more frequently.

Keywords: literature teaching, teaching approaches with literary texts, literary text activities, Turkish teaching.

Citation

Körkuyu, A. (2025). Teaching Approaches with Literary Text and Turkish Language Teachers' Employ of Approaches. *International Journal of Philology Bengü*, 5(1), 164-184.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1674782>

Date of Submission	12.04.2025
Date of Acceptance	06.05.2025
Date of Publication	28.05.2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External.
Plagiarism Checks	Yes – intihal.net
Conflict of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & Licence	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.
Ethical Statement	The data used in this study were collected within the scope of ethics committee permission approved by Ankara University Educational Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee with the decision dated 13.03.2025 and numbered 64. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Indexing Information	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

Giriş

Dil öğretiminin genel amacı bireye dil ve iletişim yetkinliği kazandırmak, dil aracılığıyla kültür edindirmek ve kültür üretmektir. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının (MEB, 2024) özel amaçlarından bazıları “basılı ve çoklu ortam kaynaklarından bilgi edinme ve ulaşılan bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerini geliştirme; kültür ve sanat yapıtlarıyla estetik ve sanatsal değerleri sezme ve benimseme; okuduklarını, dinlediklerini, izlediklerini anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme, söz varlığını varsıllaştırarak dil beğenisi geliştirme ve dil bilincine erişme” olarak belirlenmiştir. Bu özel amaçların ortak özelliği, kaynak olarak yazınsal metinleri (edebiyat yapıtlarını) kullanmayı gerektirmesidir.

Yazınsal metinler, dil ve edebiyat öğretiminin temel kaynaklarından biridir. Dil öğretiminde yazınsal metinlerin hem edebiyat öğretiminde olduğu gibi “yazınsallık” özelliğinden hem de dil ürünü olarak “metin” özelliğinden yararlanılır. Maley (1989: 12) yazınsal metinlerin kaynak olarak kullanılmasının gerekçelerini şöyle sıralar: işlenişleri farklı olsa bile yazınsal metinlerin izlekleri tüm kültürlerde ortaktır (evrensellik); yazınsal metinler önemsizleştirmez ve küçümsemez (önemsizleştirmeme); kendi yaşamlarımızla ilişkilidir (kişisel bağ kurma); tüm dil çeşitlerini ve olası tüm konu çeşitlerini içerir (çeşitlilik); özünde zaten ilginç olan izlekleri daha da çok ilgi uyandıracak biçimlere sokar (ilgi çekicilik); söylenenin ötesine geçiren düşündürücü gücü vardır (düşündürücülük); az girdi ile çok çıktı üretir, az sözcükle çok düşünce öne sürer (verimlilik); dolaylı ve çağrışımsal olduğu için farklı anlamları sezdirir (çokanlamlılık). Kramsch ve Kramsch (2000: 567) özgün yazınsal metinlerin sözcük dağarcığı edinimi, okuma izlemlerinin geliştirilmesi ve eleştirel düşünme becerilerinin eğitimi için her zaman bir olanak olarak görüldüğünü belirtmektedir. Lazar’a (1993:14-15) göre yazınsal metinler çok güdüleyicidir, özgün bir üründür ve eğitsel değeri vardır, diğer metinlere göre çok daha yüksek bir öneme ve saygınlığa sahiptir, ayrıca dil edinimi için etkili bir uyarandır.

Değinilen bu özellikleriyle yazınsal metinler öğrencilerin farklı bir kültürü anlamalarını sağlar, yorumlama yeteneklerini geliştirir, onlarda beğeni oluşturur ve onları eğlendirir, onların dil farkındalığını artırır, onların kendi düşünceleri ve duyguları hakkında konuşmalarını destekler. Bu nedenlerle Gabrielsen vd., (2019) yetenekli öğretmenlerin öğrencileri yazınsal metinlerle buluşturmalarının giderek daha önemli duruma geldiğini vurgular. Onlara göre, eğer yazınsal ve dilsel yeterlilik, okulların

geliştirmesi gereken bir şeyse öğretmenlerin, öğrencilerin yazınsal metinleri okuma biçimlerini ve okuduklarını anlamlandırmak için başvurdukları yazınsal söylemi toplumsallaştırmasına katkıda bulunması son derece önemlidir.

Bu önemin kazandırılması için dil öğretmenlerinin edebiyat öğretimi modelleri ve yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarıyla ilgili bilgi ve becerilere sahip olması beklenir. Söz konusu modeller ve yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır.

1. Edebiyat Öğretimi Modelleri

Edebiyat ve dil öğretiminde genellikle, Carter ve Long'un (1991) belirttiği üç edebiyat öğretimi modeli ve bu modeller çerçevesindeki yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bunlar:

1. Kültürel model,
2. Dil modeli,
3. Kişisel gelişim modelidir.

Modellerin her biri, edebiyat ve dil öğrencisi için belirli hedefler kümesini kapsayan ve her birinin gereklik olarak ileri sürdüğü amaçlarla ilgilidir. Bu üç model birbirini dışlamaz. Bunlar belirli pedagojik uygulamalarla ilgidir ve yazın öğretiminin gerekliklerine ya da amaçlarına bağlı olarak öğretmenlerce benimsenen ayrı modelleri temsil ederler.

Kültürel model, edebiyat öğretimiyle öğrencilerin kendilerinininkinden farklı zaman ve mekândaki kültürleri, ideolojileri anlamalarını ve onlara değer vermelerini amaçlar. Kültürlerin oluşturduğu edebiyat mirasıyla duygu, düşünce ve sanatsal biçim geleneklerini anlamalarını sağlar. Bu modeli amaçlayan öğretmenler, bir kültür içinde düşünülmüş ve duyumsanmış en iyi örneklerin ve birikmiş bilgeliği kapsayan edebiyat yapıtlarının değerini önemserler. Onlara göre yazınsal metinler, insanoğlunun en önemli düşünce ve duygularını aktarır. Edebiyat öğretimi ise genellikle evrensel değerlere ve geçerliliğe sahip bir dizi anlatım aracılığıyla öğrencilerin tarihsel bir dönemle bağlantı kurmalarını sağlar (Carter & Long, 1991: 2). Böylece bu model, öğrencilerin belirli bir metnin toplumsal, siyasal, yazınsal ve tarihsel bağlamını keşfetmelerini ve yorumlamalarını gerektirir (Savvidou, 2004). Bu model öğretmen merkezlidir ve model için yazınsal metinler öğrencilerin bilgi edindikleri kaynaklardır.

Dil modeli, “çok düşünülmüş ama hiç bu kadar iyi anlatılmamış” olanı göstermeyi, öğrencileri dilin daha incelikli ve türlü yaratıcı

kullanımlarıyla buluşturmayı amaçlar. Dilin bu tür kullanımına tanıklık etmenin kazandıracağı çok şey olduğu düşünülür ancak dil odaklı edebiyat öğretiminin temel dürtüsü, öğrencilerin metni anlama yollarını bulmalarına yöntemsel bir biçimde yardımcı olmaktır. Bu modeli benimseyenler, dilin yazınsal araç olduğunu, edebiyatın dilden üretildiğini ve öğrencilerin dil içinde ve dil aracılığıyla ne kadar çok okuyabilirlerse, yazınsal bir metni o kadar iyi anlayabileceklerini savunurlar (Carter & Long, 1991: 2). Bu modelde yazınsal metinler öğrencilere dil bilgisi, sözcük bilgisi ve dil yapılarını öğretmek için kullanılır (Aydın, 2013: 14). Dil Modeli, dil ile edebiyat arasında daha yakın bir bütünleşmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler dil öğreniminde yazınsal metinleri bir kaynak olarak kullanarak dil yeterliliklerini geliştirebilirler (Hwang & Embi, 2007: 3). Öğrenci merkezli olan bu model, dil kullanımına bağlı oluşan yazınsal metnin derin anlamlarına ulaşmayı önceler.

Kişisel gelişim modeli, öğrencilerin yazınsal metinleri okuma alışkanlığı kazanmalarını amaçlar. Bu alışkanlık, sınavları geçmekle ölçülemez; buradaki başarı öğrencilerin sınıfın dışındaki yaşamları boyunca yazınsal metinlerle ilgilenmeyi sürdürdükçe yenilenen bir edebiyat beğenisi ve sevgisiyle ölçülebilir. Öğretmen, okumadan doğan kalıcı bir haz ve sürekli gelişen kavrama becerisinden duyulan derin bir memnuniyet edindirmeyi amaçlar. Buradaki kişisel gelişim ödüllendiricidir; çünkü amaç karmaşık kültürel yapıtların önemini anlamayı ve onları değerlendirmeyi öğretmektedir. Ayrıca tatmin edicidir çünkü toplumu, kültürü ve bunlar içindeki kendi işlevimizi anlamamızı destekler (Carter & Long, 1991: 3). Savvidou'ya (2004) göre bu model bir metindeki belirli dil kullanımına odaklanarak ve onu belirli bir kültürel bağlama yerleştirerek kültürel model ile dil modeli arasında köprü kurmaya çalışır, başka deyişle bu iki modeli birleştirir. Bu modelde öğrenciler görüşlerini, duygularını ve düşüncelerini anlatmaya, kendi kişisel ve kültürel deneyimleri ile metinde anlatılanlar arasında bağ kurmaya özendirilir. Bu model yazınsal metinlerle öğrencilerin kişisel deneyimlerini ilişkilendirerek onların edebiyat okurluğunu geliştirmeyi amaçladığı için daha çok öğrenci merkezlidir.

Edebiyat öğretimiyle ilgili bu üç model, yazınsal metne odaklanmaları açısından ayırım göstermektedir: birincisi, metni kültürel bir yapıt olarak görür; ikincisi, metni dil bilgisi ve yapısal çözümleme için kaynak olarak kullanır ve üçüncüsü ise metni kişisel gelişim etkinlikleri için bir uyaran olarak benimser (Savvidou, 2004).

2. Yazınsal Metinle Öğretim Yaklaşımları

Dil öğretimi amaçlarının gerçekleştirilmesinde yazınsal metinlerin etkili kullanılması, öğretmenlerin yeğlediği yaklaşımlara ve sınıf içinde yapılan etkinliklere bağlıdır. Brown'a (2001: 16) göre "yaklaşım", dilin ve dil öğretimi yapısının pedagojik ortamlarda uygulanabilirliğiyle ilgili varsayımlar, kanılar ve kuramlardır. Çetinkaya ve Yücesoy'a (2019: 1846) göre "yaklaşım", öğrenme sürecinde yapılacak sınıf içi etkinliklerin belirlenmesini sağlayan öğretimi gerçekleştirme biçimidir ve dil öğretiminde yaklaşım ise öğretmenin dil öğretimini gerçekleştirme biçimidir. Moody (1983: 23) ise "yaklaşım"ı, belirli metinlerin incelenmesinde kullanılacak bir çerçeve ya da işlem dizisi olarak tanımlamaktadır.

Carter ve Long'un (1991) açıkladığı üç edebiyat öğretimi modeli çerçevesinde işe koşulan yaklaşımlar ise,

1. Bilgi odaklı yaklaşım,
2. Bireysel tepki yaklaşımı,
3. Dil odaklı yaklaşım,
4. Biçemsel yaklaşım,
5. Açımlayıcı yaklaşım,
6. Ahlaki-felsefi yaklaşımdır.

Bilgi odaklı yaklaşımda yazınsal metinler öğrencilere dil ve edebiyatla ilgili bilgileri vermek için bir bilgi kaynağı olarak görülür. Lazar'a (1993: 23) göre bu yaklaşımda metnin içeriğine odaklanılır ve metin kültürel, toplumsal ve tarihsel artalanlarına göre incelenir. Bu nedenle bu yaklaşımda öğretmen merkezdedir çünkü öğretmenin sanat, kültür, tarih, siyaset, felsefe gibi birçok alandan bilgi aktarması gerekmektedir. Carter (1996: 2), bu yaklaşımda başvuru etkinlikleri ders kitaplarındaki açıklamaların, bilgilerin ve eleştirilerin okunması ya da öğretmenin metinleri açıklaması ve değerlendirmesi olarak sıralar.

Bireysel tepki yaklaşımı, edebiyat eleştirisi alanındaki okur-odaklı kurama dayanmaktadır. Thunnithet'e (2011: 52) göre yazınsal metinden üretilen anlam ve yorum, metindeki saklı anlam ile okurun metne ilişkin deneyiminin birlikteliğinden ortaya çıkan bir yan üründür. Bu anlam ve yorum okurun yaşam deneyimlerini, kişiliklerini, geçmişlerini onların yorumlayıcı yetke olmasını tetikleyen yazınsal metinle ilişkilendirdiklerinde ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşım genellikle öğrencilerin yazınsal metinle etkileşime girmesini öğretmenin en az müdahalesiyle sağlamanın bir yolu olarak öğretimde kullanılmaktadır.

Beyin fırtınası, grup tartışmaları, günlük yazma, düşünceleri yorumlama ve bir metinden görüş üretme bu yaklaşımda uygulanan etkinliklerdir (Lazar, 1993).

Dil odaklı yaklaşım, yazınsal metinleri bilgi edinme amacıyla incelemek yerine çeşitli dil etkinlikler aracılığıyla dil kullanıma destek olacak kaynaklar olarak görmektedir (Duff & Maley, 1990; Lazar, 1993: 23). Bu yaklaşımda metinler sözcük dağarcığını geliştirme, dil bilgisi kurallarını ve dil kullanımını örneklemeye amacıyla kullanılır. Bu yaklaşım etkinlik ağırlıklı ve öğrenci merkezlidir. Bu nedenle boşluk doldurma, sıralama görevleri, rol yapma, şiir dinletisi, forum, tartışma ve münazara gibi etkinlikler sınıfta dil kullanımını örneklemek için kullanılabilir (Carter, 1996: 3; Rosli, 1995: 68-69). Bu yaklaşım, dil ve edebiyat becerilerinin kullanılmasını gerektirdiği için öğrenciler arasında dil başarımının iyileştirilmesine yardımcı olmaktadır (Fikray & Habil, 2022: 153).

Biçemsel yaklaşım, dil bilimsel çözümleme ile eleştirel yorumlamanın birlikteliğine dayanmaktadır. Öncelik ve ağırlık dil bilimsel çözümlemededir, yazınsal yorumlama ikinci sıradadır. Lazar'a (1993: 31) göre bu yaklaşım, yazınsal metinlerdeki biçemlerin anlam iletme işlevlerini sezinletmede ve metnin derin anlamlarına erişmede etkilidir. Bu yaklaşım öğrencilerin metni anlamlı bir biçimde yorumlamalarına yardımcı olur, onların dil farkındalığını ve bilgisini geliştirir (Thunnithet, 2011: 49). Dilbilim ve edebiyat eleştirisi altyapısı gerektirdiği için öğretmen merkezli bir yaklaşımdır.

Açımlayıcı yaklaşımda, yazınsal metinler öğretmenlerce daha yalın bir dilde açılır ya da yeniden anlatılır, gerek duyulduğunda başka dillere de çevrilebilir. Bu yaklaşım metnin yüzeysel anlamıyla ilgilenir ve öğretmen merkezlidir, öğrencilere çok fazla ilgi çekici etkinlikler sunmaz (Hwang & Embi, 2007: 5). İlköğretim sınıflarında ya da yabancı dil öğretiminin başlangıç düzeylerinde kullanılmaktadır.

Ahlaki-felsefi yaklaşım, yazınsal metinlerdeki ahlaki ve felsefi değerlerin kavranmasını ve bunlara karşı farkındalık kazandırılmasını amaçlar. Öğretmenler okuma sırasında ya da sonrasında değerlerin araştırılması, tartışılması ve yansıtılmasıyla ilgili etkinlikler yaptırırlar (Hwang & Embi, 2007: 5). Bu yaklaşım, öğrencilerin yazınsal metinlerdeki ahlaki ve felsefi değerlerle ilgili çıkarımlar ve metnin derin anlamına dönük yorumlamalar yapmalarını gerektirmektedir.

Yukarıda değinilen bilgiler doğrultusunda bilgi odaklı yaklaşımın *kültürel modelle*; dil odaklı, açımlayıcı ve biçimsel yaklaşımın *dil*

modeliyle; bireysel tepki ve ahlaki-felsefi yaklaşım ise *kişisel gelişim modeliyle* ilişkili olduğu söylenebilir. Burada açıklanan herhangi bir modelin, yaklaşımın ya da etkinliğin yeğlenmesi onun eğitsel amaç ve araç olarak uygun görülmesiyle ilgilidir.

Alanyazında anadili olarak Türkçe eğitiminde yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarıyla ilgili herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Çetinkaya ve Yolcusoy'un (2019) çalışmasında öğretim görevlilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metin kullanım yaklaşımlarının ve bu yaklaşımlarla ilgili etkinlikleri kullanma sıklıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yabancı alanyazındaki çalışmalarda ise yazınsal metinle öğretim konusunun çoğunlukla yabancı dil ya da ikinci dil olarak İngilizcenin öğretimiyle ilişkilendirilerek yapıldığı görülmektedir (Hwang & Embi, 2007; Rashid, Vethamani & Rahman, 2010; Divsar, 2014; Mustakim, Mustapha & Lebar, 2014; Ling & Eng, 2016; Muthusamy, Salleh, Michael, Arumugam & Thayalan, 2017; Suliman, Yunus & Nor, 2019).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları yazın öğretimi yaklaşımlarının ve bu yaklaşımlar çerçevesinde yaptıkları etkinliklerin sıklıklarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarını kullanma sıklıkları nasıldır?
2. Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinle öğretimde kullandıkları etkinliklerin sıklıkları nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma, genel tarama deseniyle yapılandırılmıştır. Çalışmada sormaca tekniği ile veri toplanmıştır.

Tarama çalışmalarında amaç bir konu ya da soruna ilişkin katılımcıların görüşlerini, ilgi, beceri, tutum gibi özelliklerini betimlemektir. Bu desendeki çalışmalarda bilgi, parçası olunan topluluğu örnekleyecek katılımcıların bazı özelliklerini (yetenekler, görüşler, tutumlar, inançlar vb.) tanımlamak için toplanır. Bilginin toplanmasının temel yolu sorular sormaktır; topluluk üyelerinin bu sorulara verdiği yanıtlar çalışmanın verilerini oluşturur. Bu bilgiler topluluğun her üyesinden değil, onu temsil eden bir parçasından toplanır (Fraenkel vd., 2011: 393).

Tarama desenindeki veri toplama araçlarından biri sormacadır. Sormaca, araştırmanın bir parçası olarak her katılımcının öz bildirimde bulunduğu bir veri toplama aracıdır. Katılımcıların duygu, düşünce, tutum, inanç, değer, algı, kişilik ve davranış özelliklerini belirlemek için sormaca kullanılır (Johnson & Christensen, 2014: 162).

Çalışma Kümesi

Araştırmanın çalışma kümesinde 39 farklı ildeki ortaokullarda görev yapan 108 Türkçe öğretmeni yer almıştır. Katılımcıların 76'sı lisans, 32'si ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların 78'i 10 yıldan fazla, 23'ü 5-10 yıl arası ve 7'si 5 yıldan az Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Mezuniyet Durumları ve Görevdeki Süreleri

Mezuniyet Durumu		Türkçe Öğretmeni Olarak Görev Süresi			Toplam
		5 yıldan az	5-10 yıl arası	10 yıldan fazla	
Lisans mezunu	n	7	16	53	76
Yüksek lisans mezunu	n	-	7	25	32
Toplam	n	7	23	88	108

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlemesi

Yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarına ilişkin veriler için Hwang ve Embi (2007) tarafından geliştirilen 48 maddelik 5'li Likert biçimi bir sormaca ana dili eğitiminde yazınsal metin kullanımına uyarlanmıştır. Sormaca Türkçeye çevrildikten ve uyarlandıktan sonra iki öğretim görevlisinin ve dört uzmanın görüşüne başvurulmuş, ön uygulama yapılarak anlaşılabilirliği ve uygunluğu denetlenmiştir. Ön uygulamada alınan geri bildirimler doğrultusunda sormacaya son biçimi verilmiştir.

Veriler çevrimiçi sormaca aracı “Google Forms” ile toplanmıştır. Toplanan veriler, SPSS programına aktarılarak aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları çözümlenmiştir. Ortalama puanlar yorumlanırken 0,80'e göre aralıklar belirlenmiştir: 1-1,79 aralığı “hiçbir zaman”, 1,80-2,59 aralığı “nadiren”, 2,60-3,39 aralığı “ara sıra”, 3,40-4,19 aralığı “genellikle” ve 4,20-5,00 aralığı ise “her zaman” olarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara

yer verilmiştir. Araştırmanın sorularına göre sormacadaki maddelerin ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiş ve yorumlanmıştır.

Türkçe Öğretmenlerinin Yazınsal Metinle Öğretim Yaklaşımlarını Kullanma Sıklıkları

Araştırmanın amacı kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarını kullanma sıklıklarının nasıl olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soru doğrultusunda Tablo 2’de yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarıyla ilgili maddelerin ortalama puanları ve standart sapmaları; Tablo 3’te ise her yaklaşımın genel ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 2. Yazınsal Metinle Öğretimde Kullanılan Yaklaşımların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yaklaşımlar	Maddeler	$\bar{x}$	SS
<i>Bilgi Odaklı Yaklaşım</i>	1. Öğrencilerden metinle ilgili bilgi vermelerini isterim.	4,18	1,41421
	2. Öğrencilere metnin içeriğini açıklarım.	4,10	2,12132
	3. Öğrencilere okuduğunu anlama soruları sorarım.	4,65	1,41421
	4. Öğrencilere metnin artalanı (arkaplanı) ile ilgili bilgi veririm.	4,06	,70711
<i>Bireysel Tepki Yaklaşımı</i>	5. Öğrencilerden deneyimlerini metnin konusu ile ilişkilendirmelerini isterim.	4,14	,70711
	6. Öğrencilerden metnin konusuyla ilgili duygularını anlatmalarını isterim.	4,16	1,41421
	7. Öğrencilerin metne dönük tepki vermelerini sağlarım.	4,30	1,41421
<i>Dil Odaklı Yaklaşım</i>	8. Öğrencilerden metindeki dil yapılarını çözümlemelerini isterim.	3,72	,00000
	9. Öğrencilerden metindeki dil yapılarını örneklendirmelerini isterim.	3,65	,00000
	10. Öğrencilerin metindeki dil yapılarını yeni bağlamlarda kullanmalarını sağlarım.	3,75	,00000
	11. Metinlerdeki dilin doğru ya da yanlış kullanımlarını belirlemelerini isterim.	3,81	,70711
	12. Yazınsal metni kullanarak dilbilgisi etkinlikleri yaptırırım.	3,80	,70711
<i>Açımlayıcı Yaklaşım</i>	13. Öğrencilerden metnin olay örgüsünü kendi sözcükleriyle anlatmalarını isterim.	4,29	,70711
	14. Öğrencilerin anlamaları için metni başka sözcüklerle açımlayarak	4,05	,00000

	anlatırım.		
	15. Öykünün (olayın ya da durumun) örtük anlamlarını yorumlamalarını isterim.	3,94	,00000
	16. Öğrencilerle yazarın anlatmak istediklerini tartışırım.	4,14	,00000
Ahlaki-Felsefi Yaklaşım	17. Ahlaki değerleri dersime dahil ederim.	4,28	,70711
	18. Öğrencilere metinden öğrendikleri değerleri sorarım.	4,16	,70711
	19. Öğrencilerden metindeki ahlaki değerleri araştırmalarını isterim.	3,44	,70711
	20. Öğrencilerin metindeki değerlerle ilgili farkındalığını arttırırım.	4,06	,00000
Bîçemsel Yaklaşım	21. Öğrencilerin metni, yazarın kullandığı dil yönünden yorumlamalarını sağlarım.	3,70	,70711
	22. Öğrencilerden metni anlamaları için önemli olan dilsel yapıları belirlemelerini isterim.	3,59	,70711
	23. Okuma derslerinde metnin dil kullanıma odaklanarak öğrencilerin dil farkındalığını arttırırım.	3,92	,00000
	24. Öğrencilerin metnin yüzeysel anlamının yanında derin anlamını da tartışmalarını sağlarım.	4,12	1,41421

Bilgi odaklı yaklaşımın kullanımıyla ilgili dört madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilerden metinle ilgili bilgi vermelerini isterim.” maddesine 4,18, “Öğrencilere metnin içeriğini açıklarım.” maddesine 4,10, “Öğrencilere metnin artalanı (arkaplanı) ile ilgili bilgi veririm.” maddesine ise 4,06 ortalamayla *genellikle* yanıtını vermişlerdir. Ayrıca “Öğrencilere okuduğunu anlama soruları sorarım.” maddesine 4,65 ortalamayla *her zaman* yanıtını verdikleri görülmektedir.

Bireysel tepki yaklaşımının kullanımıyla ilgili üç madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilerden deneyimlerini metnin konusu ile ilişkilendirmelerini isterim.” maddesine 4,14, “Öğrencilerden metnin konusuyla ilgili duygularını anlatmalarını isterim.” maddesine ise 4,16 ortalamayla *genellikle* yanıtını vermişlerdir. Ayrıca “Öğrencilerin metne dönük tepki vermelerini sağlarım.” maddesine 4,30 ortalamayla *her zaman* yanıtını verdikleri görülmektedir.

Dil odaklı yaklaşımın kullanımıyla ilgili beş madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilerden metindeki dil yapılarını çözümlemelerini isterim.” maddesine 3,72, “Öğrencilerden metindeki dil yapılarını

örneklendirmelerini isterim.” maddesine 3,65, “Öğrencilerin metindeki dil yapılarını yeni bağlamlarda kullanmalarını sağlarım.” maddesine 3,75, “Metinlerdeki dilin doğru ya da yanlış kullanımlarını belirlemelerini isterim.” maddesine 3,81 ve “Yazınsal metni kullanarak dilbilgisi etkinlikleri yaptırırım.” maddesine ise 3,80 ortalamaıyla *genellikle* yanıtını vermişlerdir.

Açımlayıcı yaklaşımın kullanımıyla ilgili dört madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilerden metnin olay örgüsünü kendi sözcükleriyle anlatmalarını isterim.” maddesine 4,29 ortalamaıyla *her zaman* yanıtını vermişlerdir. Ayrıca “Öğrencilerin anlamaları için metni başka sözcüklerle açımlayarak anlatırım.” maddesine 4,05 “Öykünün (olayın ya da durumun) örtük anlamlarını yorumlamalarını isterim.” maddesine 3,94 “Öğrencilerle yazarın anlatmak istediklerini tartışırım.” maddesine ise 4,14 ortalamaıyla *genellikle* yanıtını verdikleri görülmektedir.

Ahlaki-felsefi yaklaşımın kullanımıyla ilgili dört madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Ahlaki değerleri dersime dahil ederim.” maddesine 4,28 ortalamaıyla *her zaman* yanıtını vermişlerdir. Ayrıca “Öğrencilere metinden öğrendikleri değerleri sorarım.” maddesine 4,16, “Öğrencilerden metindeki ahlaki değerleri araştırmalarını isterim.” maddesine 3,44, “Öğrencilerin metindeki değerlerle ilgili farkındalığını arttırırım.” maddesine ise 4,06 ortalamaıyla *genellikle* yanıtını verdikleri görülmektedir.

Bıçemsel yaklaşımın kullanımıyla ilgili dört madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilerin metni, yazarın kullandığı dil yönünden yorumlamalarını sağlarım.” maddesine 3,70, “Öğrencilerden metni anlamaları için önemli olan dilsel yapıları belirlemelerini isterim.” maddesine 3,59, “Okuma derslerinde metnin dil kullanıma odaklanarak öğrencilerin dil farkındalığını arttırırım.” maddesine 3,92 ve “Öğrencilerin metnin yüzeysel anlamının yanında derin anlamını da tartışmalarını sağlarım.” maddesine ise 4,12 ortalamaıyla *genellikle* yanıtını verdikleri görülmektedir.

Tablo 3. Yazınsal Metinle Öğretimde Kullanılan Yaklaşımların Genel Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yaklaşımlar	$\bar{x}$	SS
<i>Bilgi Odaklı Yaklaşım</i>	4,25	,27094
<i>Bireysel Tepki Yaklaşımı</i>	4,20	,08603
<i>Açımlayıcı Yaklaşım</i>	4,10	,14892
<i>Ahlaki-Felsefi Yaklaşım</i>	3,98	,37599
<i>Bıçemsel Yaklaşım</i>	3,83	,23388
<i>Dil Odaklı Yaklaşım</i>	3,74	,06368

Öğretmenlerin yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarından bilgi odaklı yaklaşımı 4,25, bireysel tepki yaklaşımını ise 4,20 ortalamayla *her zaman* kullandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin açımlayıcı yaklaşımı 4,10, ahlaki-felsefi yaklaşımı 3,98, biçimsel yaklaşımı 3,83 ve dil odaklı yaklaşımı 3,74 ortalamayla *genellikle* kullandıkları görülmektedir.

Türkçe Öğretmenlerinin Yazınsal Metinle Öğretimde Kullandıkları Etkinlikler

Araştırmanın amacı kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinle öğretimde kullandıkları etkinliklerin sıklıklarının nasıl olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soru doğrultusunda Tablo 4'te yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarında kullanılan etkinliklerin sıklıklarıyla ilgili maddelerin ortalama puanları ve standart sapmaları; Tablo 5'te ise etkinliklerin genel ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 4. Yazınsal Metinle Öğretimde Kullanılan Etkinliklerin Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Etkinlikler	Maddeler	$\bar{x}$	SS
<i>Bilgi Odaklı Yaklaşım Etkinlikleri</i>	1. Öğrencilere bilgiyi sözlü anlatımla aktarırım.	3,69	1,41421
	2. Öğrencilere okuduğunu anlama soruları yöneltirim.	4,58	1,41421
	3. Çalışma kitabını ya da diğer metinleri okuyarak bilgi aktarırım.	3,74	2,12132
<i>Bireysel Tepki Yaklaşımı Etkinlikleri</i>	4. Öğrencilerden metinle ilgili kişisel görüşlerini açıklamalarını isterim.	4,44	2,12132
	5. Öğrencilere metinle ilgili eleştiri ya da yorum yazdırırım.	3,55	,70711
	6. Öğrencilere metinlerdeki sorunlarla ilgili beyin fırtınası yaptırırım.	4,03	,00000
	7. Öğrencilere okuma metinleriyle ilgili küme tartışmaları yaptırırım.	2,93	,70711
	8. Öğrencilere bir metinle ilgili duygu ve düşüncelerini yazdırırım.	3,43	,70711
<i>Dil Odaklı Yaklaşım Etkinlikleri</i>	9. Öğrencilere kümeler halinde dil çalışmaları yaptırırım.	2,82	,70711
	10. Öğrencilere dilbilgisi etkinlikleri yaptırırım.	3,93	,70711
	11. Öğrencilere sözlü tartışma (münazara) yaptırırım.	3,23	,70711
	12. Öğrencilere gösteri etkinlikleri (drama, rol yapma, şiir dinletisi) yaptırırım.	3,42	1,41421
	13. Öğrencilerin metni sınıfa yorumlayarak anlatmalarını isterim.	3,93	1,41421
<i>Açımlayıcı Yaklaşım Etkinlikleri</i>	14. Öğrencilerden metni başka	3,85	,70711

	sözcüklerle anlatmalarını isterim.		
	15. Öğrencilere çalışma kitabındaki ya da diğer kaynaklardaki yorumları okuturum.	3,51	1,41421
	16. Metnin farklı yorumlanmasının nedenlerini belirlemeleri isterim.	3,52	1,41421
Ahlaki- Felsefi Yaklaşım Etkinlikleri	17. Öğrencilere yansıtma (neyi, neden ve nasıl yaptıklarını düşünme) etkinlikleri yaptırırım.	3,79	2,12132
	18. Öğrencilere ahlaki ikilemler üstüne tartışmalar yaptırırım.	3,51	1,41421
	19. Öğrencilere ahlaki değerleri anlatırım.	3,95	2,12132
	20. Öğrencilerden özdeğerlendirme yapmalarını isterim.	3,93	1,41421
	21. Öğrencilerden metnin dilbilimsel özelliklerini belirlemelerini isterim.	3,39	1,41421
Bıçemsel Yaklaşım Etkinlikleri	22. Öğrencilerden metnin olası farklı anlamlarını tartışmalarını isterim.	3,71	1,41421
	23. Öğrencilerden yazarın kullandığı dilin özgün ya da farklı yönlerini bulmalarını isterim.	3,41	2,12132
	24. Öğrencilerden belirli bir metin (roman, şiir, makale, dilekçe...) türünde kullanılan dil ve biçim özelliklerini belirlemelerini isterim.	3,95	2,12132

Bilgi odaklı yaklaşımın etkinlikleriyle ilgili üç madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilere bilgiyi sözlü anlatımla aktarırım.” maddesine 3,69 ve “Çalışma kitabını ya da diğer metinleri okuyarak bilgi aktarırım.” maddesine ise 3,74 ortalamayla *genellikle* yanıtını vermişlerdir. Ayrıca “Öğrencilere okuduğunu anlama soruları yöneltirim.” maddesine 4,58 ortalamayla *her zaman* yanıtını verdikleri görülmektedir.

Bireysel tepki yaklaşımının etkinlikleriyle ilgili beş madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilere okuma metinleriyle ilgili küme tartışmaları yaptırırım.” maddesine 2,93 ortalamayla *ara sıra* yanıtını, “Öğrencilerden metinle ilgili kişisel görüşlerini açıklamalarını isterim.” maddesine ise 4,44 ortalamayla *her zaman* yanıtını vermişlerdir. Ayrıca “Öğrencilere metinle ilgili eleştiri ya da yorum yazdırırım.” maddesine 3,55, “Öğrencilere metinlerdeki sorunlarla ilgili beyin fırtınası yaptırırım.” maddesine 4,03 ve “Öğrencilere bir metinle ilgili duygu ve düşüncelerini yazdırırım.” maddesine ise 3,43 ortalamayla *genellikle* yanıtını verdikleri görülmektedir.

Dil odaklı yaklaşımının etkinlikleriyle ilgili dört madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilere kümeler halinde dil çalışmaları

yaptırırım.” maddesine 2,82, “Öğrencilere sözlü tartışma (münazara) yaptırırım.” maddesine ise 3,23 ortalamayla *ara sıra* yanıtını vermişlerdir. Ayrıca “Öğrencilere dilbilgisi etkinlikleri yaptırırım.” maddesine 3,93 ve “Öğrencilere gösteri etkinlikleri (drama, rol yapma, şiir dinletisi) yaptırırım.” maddesine ise 3,42 ortalamayla *genellikle* yanıtını verdikleri görülmektedir.

Açımlayıcı yaklaşımının etkinlikleriyle ilgili dört madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilerin metni sınıfa yorumlayarak anlatmalarını isterim.” maddesine 3,93, “Öğrencilerden metni başka sözcüklerle anlatmalarını isterim.” maddesine 3,85, “Öğrencilere çalışma kitabındaki ya da diğer kaynaklardaki yorumları okuturum.” maddesine 3,51 ve “Metnin farklı yorumlanmasının nedenlerini belirlemeleri isterim.” maddesine ise 3,52 ortalamayla *genellikle* yanıtını vermişlerdir.

Ahlaki-felsefi yaklaşımının etkinlikleriyle ilgili dört madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilere yansıtma (neyi, neden ve nasıl yaptıklarını düşünme) etkinlikleri yaptırırım.” maddesine 3,79, “Öğrencilere ahlaki ikilemler üstüne tartışmalar yaptırırım.” maddesine 3,51, “Öğrencilere ahlaki değerleri anlatırım.” maddesine 3,95 ve “Öğrencilerden özdeğerlendirme yapmalarını isterim.” maddesine ise 3,93 ortalamayla *genellikle* yanıtını vermişlerdir.

Biçemsel yaklaşımın etkinlikleriyle ilgili dört madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilerden metnin dilbilimsel özelliklerini belirlemelerini isterim.” maddesine 3,39 ortalamayla *ara sıra* yanıtını vermişlerdir. Ayrıca “Öğrencilerden metnin olası farklı anlamlarını tartışmalarını isterim.” maddesine 3,71, “Öğrencilerden yazarın kullandığı dilin özgün ya da farklı yönlerini bulmalarını isterim.” maddesine 3,41 ve “Öğrencilerden belirli bir metin (roman, şiir, makale, dilekçe...) türünde kullanılan dil ve biçim özelliklerini belirlemelerini isterim.” maddesine ise 3,95 ortalamayla *genellikle* yanıtını verdikleri görülmektedir.

Tablo 5. Yazınsal Metinle Öğretimde Kullanılan Etkinliklerin Genel Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Etkinlikler	$\bar{x}$	SS
<i>Bilgi Odaklı Yaklaşım Etkinlikleri</i>	4,00	,50328
<i>Ahlaki-Felsefi Yaklaşım Etkinlikleri</i>	3,79	,20334
<i>Açımlayıcı Yaklaşım Etkinlikleri</i>	3,70	,21864
<i>Bireysel Tepki Yaklaşımı Etkinlikleri</i>	3,67	,57923
<i>Biçemsel Yaklaşım Etkinlikleri</i>	3,62	,26990
<i>Dil Odaklı Yaklaşım Etkinlikleri</i>	3,35	,45708

Öğretmenler yazınsal metinle öğretimde bilgi odaklı yaklaşım etkinliklerini 4,00, ahlaki-felsefi yaklaşım etkinliklerini 3,79, açımlayıcı yaklaşım etkinliklerini 3,70, bireysel tepki yaklaşımı etkinliklerini 3,67, biçemsel yaklaşım etkinliklerini ise 3,62 ortalamayla *genellikle* kullandıkları görülmektedir. Ayrıca dil odaklı yaklaşım etkinliklerini ise 3,35 ortalamayla *ara sıra* yaptıkları görülmektedir.

Sonuç

Çalışmanın verilerine göre Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarından en sık bilgi odaklı yaklaşımı kullandığı görülmüştür. Bu yaklaşımı sırasıyla bireysel tepki yaklaşımı, açımlayıcı yaklaşım, ahlaki-felsefi yaklaşım, biçemsel yaklaşım ve dil odaklı yaklaşım izlemektedir. Bunlardan bilgi odaklı ve bireysel tepki yaklaşımının her zaman ve diğer yaklaşımların ise genellikle kullanıldığı görülmektedir. Ancak en sık kullanılan bilgi odaklı yaklaşım (ortalaması 4,25) ile en az kullanılan dil odaklı yaklaşımın (ortalaması 3,74) arasındaki ortalama farkı 0,51'dir. Bu fark, puan yorumlama aralığı olan 0,80'den bile azdır. Ayrıca en sık kullanılan bilgi odaklı yaklaşım (ortalaması 4,25) ile bireysel tepki yaklaşımının (ortalaması 4,20) ortalamaları da "genellikle" kullanımın üst sınırı olan 4,19 değerine çok yakındır. Tüm bu bulgular göre yaklaşımların "genellikle" kullanıldığı ve yaklaşımların kullanma sıklıklarında açık ara farklar olmadığı görülmektedir.

Bu çalışmanın bulgularındaki gibi bilgi odaklı yaklaşımın alanyazındaki çalışmaların çoğunda en sık kullanılan yaklaşım olduğu görülmektedir (Çetinkaya & Yolcusoy, 2019; Rashid vd., 2010; Divsar, 2014; Ling & Eng, 2016). Bilgi odaklı yaklaşım bazı çalışmalarda ise açımlayıcı yaklaşımdan sonra ikinci en sık kullanılan yaklaşım olmaktadır (Hwang & Embi, 2007; Mustakim vd., 2017). Bu çalışmada ve Çetinkaya ve Yolcusoy'un çalışmasında ikinci sırada işe koşulduğu görülen bireysel tepki yaklaşımının diğer çalışmalarda dördüncü sırada kullanıldığı görülmüştür (Hwang & Embi, 2007; Rashid vd., 2010; Mustakim vd., 2014; Ling & Eng, 2016). En az kullandıkları belirtilen biçemsel yaklaşım ile dil odaklı yaklaşımın da diğer çalışmalarda benzer kullanım sıklığına sahip olduğu görülmektedir (Hwang & Embi, 2007; Rashid vd., 2010; Divsar, 2014; Mustakim vd., 2014; Ling & Eng, 2016).

Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinle öğretimde bilgi odaklı yaklaşım etkinliklerini ilk sırada kullandıkları görülmüştür. Bu etkinlikleri sırasıyla ahlaki-felsefi yaklaşım etkinlikleri, açımlayıcı yaklaşım etkinlikleri, bireysel tepki yaklaşımı etkinlikleri, biçemsel

yaklaşım etkinlikleri ve dil odaklı yaklaşım etkinlikleri izlemiştir. İlk beş sıradaki etkinliklerin “genellikle”, son sıradaki dil odaklı yaklaşım etkinliklerinin ise “ara sıra” yapıldığı görülmektedir. Çetinkaya ve Yolcusoy’un (2019) ve Hwang ve Embi’nin çalışmalarında da en sık bilgi odaklı etkinliklerin kullanıldığı bulunmuştur. Ancak Mustakim ve diğerlerinin (2014) çalışmasında ise bilgi odaklı etkinlikler en az kullanılan etkinlikler olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada olduğu gibi diğer çalışmalarda da öğretmen merkezli olan bilgi odaklı, açıcı ve biçimsel yaklaşım etkinliklerinin en sık uygulandığı görülmektedir (Hwang & Embi, 2007; Mustakim vd., 2014; Çetinkaya & Yolcusoy, 2019).

Yaklaşımlara koşut olarak yapılan etkinliklerin de benzer sıklık sırasına sahip olması beklenilmelidir. Bu nedenle Tablo 5’te yaklaşım ve etkinliklerin sıklığı sıralaması ve yaklaşıma göre etkinliklerin uygulanma tutarlığı verilmiştir.

Tablo 5. Yaklaşımlara Göre Etkinliklerin Uygulanması

Sıra	Yaklaşımlar	Sıra	Etkinlikler	Yaklaşıma göre etkinliklerin uygulanma tutarlığı
1.	Bilgi Odaklı Yaklaşım	1.	Bilgi Odaklı Yaklaşım Etkinlikleri	Aynı sırada/Tutarlı
2.	Bireysel Tepki Yaklaşımı	2.	Ahlaki-Felsefi Yaklaşım Etkinlikleri	İki sıra önde/Tutarsız
3.	Yorumlayıcı Yaklaşım	3.	Yorumlayıcı Yaklaşım Etkinlikleri	Aynı sırada/Tutarlı
4.	Ahlaki-Felsefi Yaklaşım	4.	Bireysel Tepki Yaklaşımı Etkinlikleri	İki sıra geride/Tutarsız
5.	Biçimsel Yaklaşım	5.	Biçimsel Yaklaşım Etkinlikleri	Aynı sırada/Tutarlı
6.	Dil Odaklı Yaklaşım	6.	Dil Odaklı Yaklaşım Etkinlikleri	Aynı sırada/Tutarlı

Tablo 5’e bakıldığında bilgi odaklı, yorumlayıcı, biçimsel ve dil odaklı yaklaşımlara göre uygulanan etkinliklerin sıklığı sırasında tutarlılık görülmektedir. Ancak bireysel tepki ile ahlaki-felsefi yaklaşımlara göre uygulanan etkinliklerin sıklığı sırası kendi içinde yer değiştirmiştir ve bu nedenle bir tutarsızlık görülmektedir. Bununla birlikte, uygulanma sıklığı sıralamasında tutarsızlık görülen ahlaki-felsefi yaklaşım etkinlikleri (ortalaması 3,79) ile bireysel tepki yaklaşımı etkinliklerinin (ortalaması 3,67) ortalamaları arasında çok az bir fark (0,12) bulunmaktadır.

Bulgulara göre öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli yaklaşım ve etkinliklerin ilk ya da son sıralamalara yığılmadığı görülmektedir. İlk

sırada öğretmen merkezli bilgi odaklı yaklaşım yer alırken bunu öğrenci merkezli bireysel tepki yaklaşımı izlemektedir. Son iki sırada ise öğretmen merkezli biçimsel yaklaşım ile öğrenci merkezli dil odaklı yaklaşım yer almaktadır. Başka deyişle bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli yaklaşım ve etkinlikler tümüyle ne ilk sıralara ne de son sıralara yığılmıştır. Yabancı dil ya da ikinci dil öğretimlerinde genellikle öğretmen merkezli yaklaşımların ve etkinliklerin ilk sıralarda kullanıldığı görülmektedir (Hwang & Embi, 2007; Mustakim vd., 2014; Çetinkaya & Yolcusoy, 2019). Öğrenci merkezli yaklaşım ve etkinliklere başvurulsa bile sonuç olarak hem bu çalışmada hem de diğer çalışmalarda Carter'ın (1996) vurguladığı “yazınsal metinle öğrenci merkezli, etkinlik ve süreç odaklı” bir öğretim amaçlama durumu görülmemektedir. Oysa yazınsal metinlerin çeşitli öğrenme biçimlerine sahip öğrencileri etkileyebildiği ve çok duyulu sınıf deneyimleri için olanaklar sunabildiği görülmüştür (Dio & Estremera, 2023). Hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde yazınsal metinler kullanılsa bile genel durumun amaçlandığı gibi “öğrenci merkezli” bir öğretimi olanaklı kılmadığı görülmektedir. Divsar (2014) bunun nedenlerinin büyük ölçüde öğretmenlerin yöntem ve edebiyat bilgilerinin yanı sıra öğretmenlik deneyimlerine, öğrencilerin dil düzeylerine ve sınav odaklı öğretime bağlı olabileceğini belirtmiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımlar ve etkinlikler konusunda bilgi ve deneyimlerinin olması, dil ve yazın öğretiminin amaçlarının gerçekleşmesine katkı sunacaktır. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu konuda eğitilmesi gerekli olmaktadır. Bununla birlikte öğretim sürecinde kullanılacak ders kitaplarının ve ölçme-değerlendirme görev biçimlerinin uygun yaklaşım ve etkinliklere göre tasarlanması da gerekmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarını seçme ve ilgili etkinlikleri yapma nedenleri üzerine yapılacak çalışmalar alanyazına, öğretmenlere ve öğretim araç-gereci hazırlayanlara önemli katkılar sunacaktır.

Kaynakça

- Aydın, N. (2013). *Teaching Shakespeare: A qualitative meta-analysis*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brown, D. H. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Longman.
- Carter, R. & Long, M. (1991). *Teaching literature*. Longman.
- Carter, R. (1996). Look both ways before crossing: Developments in the language and literature classroom. In Carter, R. and McRae, J. (eds.). *Language, literature and the learner*. London: Longman, 1–15.
- Çetinkaya, G., & Yolcusoy, Ö. (2019). Yazın öğretimi yaklaşımları: Öğretim görevlilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecindeki kullanımlarına yönelik bir inceleme. *I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu UBEST 2019*, 1845-1852.
- Dio, M., & Estremera, M. (2022). Literature: an essential tool for language teaching. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 8(4). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10939.90401>
- Divsar, H. (2014). A survey of the approaches employed in teaching literature in an EFL context. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(1), 74.
- Duff, A. & Maley, A. (1990). *Literature*. Oxford University Press.
- Fikray, M. & Habil, H. (2022). The implementation of literature teaching approaches in the ESL classroom: A systematic review. *LSP International Journal*, 9, 149-165. <https://doi.org/10.11113/lspi.v9.18595>.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill,
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the class-room. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>

- Hwang, D. & Embi, M. A. (2007). Approaches employed by secondary school teachers to teaching the literature component in English. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 22, 1-23.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev. Ed.: S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Kramsch, C., & Kramsch, O. (2000). The avatars of literature in language study. *Modern Language Journal*, 84, 553-573.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- Ling, S. L. M., & Eng, C. S. (2016). Types of English literature teaching approaches preferred by teachers in secondary schools in Miri, Sarawak. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*, 4, 1-14. <https://doi.org/10.15282/ijleal.v4.481>
- Maley, A. (1989). Down from the pedestal: literature as resource. In Carter, R., Walker, R. & Brumfit, C. (eds.), *Literature and the learner: methodological approaches*. pp. 10-23. Modern English Publications.
- MEB (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur56780nayli.pdf>
- Moody, H. L. B. (1983). Approaches to the study of literature: A practitioner's view. In Brumfit, C. (ed.). *Teaching literature overseas: Language-based approaches*. ELT Documents, 17-36. Pergamon Press.
- Mustakim, S. S., Mustapha, R. & Lebar, O. (2014). Teacher's approaches in teaching literature: Observations of ESL classroom. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 2(4), 35-44.
- Muthusamy, C., Salleh, S. M., Michael, A. S., Arumugam, A. N. & Thayalan, X. (2017). Methods used in teaching and learning of literature in the ESL classroom and adult learners' attitude. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(2), 17-25.
- Rashid, R. A., Vethamani, M. E., & Rahman, S. B. A. (2010). Approaches employed by teachers in teaching literature to less proficient students in form 1 and form 2. *English Language Teaching*, 3(4), 87-99.

- Rosli, T. (1995). *Teaching literature in ESL the Malaysian context*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Pertanian Malaysia.
- Savvidou, C. (2004). An integrated approach to teaching literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 10(12). <http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature.html>
- Suliman, A., Yunus, M. MD, & Nor, M. Y. M. (2019) Scrutinising the of ESL preferences in literature approaches and activities: from the lenses teachers. *3L; Language, Linguistics and Literature, The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 25(2). 38-48. <http://doi.org/10.17576/3L-2019-2502-03>
- Thunnithet, P. (2011). *Approaches to criticality development in English literature education: a second language case study in a Thai University*. Doctoral dissertation, University of Southampton.