



**DİL EĞİTİMİ VE
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE
EDUCATION AND RESEARCH**

e-ISSN: 2149-5602

Periyot / Period: Yılda 3 sayı / Triannual

Başlangıç / Since: 2015

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

Cilt / Vol. :3 Sayı / Issue : 3 Aralık / December 2017

Bu sayıdaki makaleler / Articles in this issue

- 1 **Baş Editor Yazısı**
From the Editor-in-Chief
- 2 **Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşımları**
The Approaches of Turkish Teachers in Evaluating Speaking Skills
- 3 **Age and Input Effect in Simultaneous Bilingual: Turkish and Italian**
Andaş İkidillikte Yaş ve Girdi Etkisi: Türkçe ve İtalyanca
- 4 **KKTC’de Okutulan Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Üzerinden İncelenmesi**
Examination of Turkish Course Books Taught in the TRNC in terms of Value Education



**DİL EĞİTİMİ VE
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE
EDUCATION AND RESEARCH**

DİL EĞİTİMİ VE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, tüm düzeylerde anadili ve yabancı/ikinci dil eğitimi ve öğretimi; genel/uygulamalı dilbilim ve Türkoloji ile ilgili makaleler yayımlayarak akademik alanın gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda dergiye dil eğitimi ve dil araştırmalarıyla ilgili her konuda Türkçe ya da İngilizce olarak yazılmış kuramsal ve uygulamalı, özgün ve bilimsel çalışmalar gönderilebilir. Çalışmaların daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olması gerekmektedir. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi uluslararası hakemli bir dergidir.

Dergimiz, CEEOL (Central and Eastern European Online Library), SIS, ResearchBib, The Linguist List, Directory of Research Journal Indexing, Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi ve PBN (Polska Bibliografia Naukowa) tarafından dizinlen/listelenmektedir.

JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Journal of Language Education and Research (JLERE) aims to contribute to academic development of teachers as well as academics through publishing unique and scientific manuscripts related to all levels, from pre-school to tertiary education, in the fields of teaching and learning mother and foreign languages, general and applied linguistics as well as language research. In line with this aim, any unique, theoretical, conceptual, or methodological scientific manuscript written in English or Turkish on any issue related to language education and language research can be submitted to the journal for possible consideration for publication. The manuscripts to be submitted for the journal should not have been published before or submitted to any other publisher for consideration.

Our journal is indexed/listed by CEEOL (Central and Eastern European Online Library), SIS, ResearchBib, The Linguist List, ve Directory of Research Journal Indexing, Google Scholar, Index of Turkish Education, and PBN (Polska Bibliografia Naukowa).

YAZAR REHBERİ

Dergiye gönderilecek makaleler, yazar hakkında bilgi içermemelidir. Yazarların, gönderecekleri makaleleri düzenlemek için JLERE için hazırlanmış olan [YAZAR REHBERİNİ](#) okumaları ve dergi için hazırlanan [MAKALE ŞABLONUNU](#) kullanması gerekmektedir. Kitap/Makale incelemeleri için hazırlanan [ŞABLONLARI](#) ([Kitap İncelemesi](#) ve [Makale İncelemesi](#)) kullanabilirsiniz. Yazarlar, makalelerini hakem değerlendirmesi için ilk gönderimlerinde yazar bilgilerini silmelidirler. Ayrıca, yazar ve özet bilgi formu da doldurmaları gerekmektedir. Dergiye gönderilen makaleler, 2 hafta içinde yayın politikasına, yazım kurallarına ve biçimsel özelliklere uygunluk açısından dergi editörleri tarafından değerlendirilir. Uygun görülmeyen çalışmalar gerekçeleri ile birlikte yazara iade edilir. Makaleler, çevrimiçi olarak gönderilmelidir. Ancak, herhangi bir sorunla karşılaşırsa, [iletişim](#) bölümünden ilgili bölüm editörü ile bağlantıya geçilmelidir.

AUTHOR GUIDELINES

Authors are kindly asked to read the [AUTHOR GUIDELINES](#) and then use the suitable to format their manuscripts. For main articles, authors are kindly asked to use [ARTICLE TEMPLATE](#). For Book/Article Reviews, you may use the TEMPLATES ([Book Review Template](#) and [Article Review Template](#)). Authors should delete any kind of information that will reveal their identities when they first submit their manuscripts for peer review. Moreover, they should fill in the author and abstract information form on the journal website. The manuscripts submitted to the journal are first subject to initial screening. They are evaluated in terms of the journal publication policy, conformity to author guidelines and formatting issues within two weeks. The manuscripts that fail to follow the guidelines are immediately returned to the author(s). Manuscripts should be submitted online. However, should authors have any problems, they are kindly asked to get in touch with the Editor, whose contact details are provided on the [CONTACT](#) page.

Editörler / Editors

Baş Editör / Editor-in-Chief

Gülsün Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi

Bölüm Editörleri / Section Editors

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Ömer Halisdemir Üniversitesi

Gülsün Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Yayın Kurulu / Editorial Board

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Ömer Halisdemir Üniversitesi

Gülsün Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gölge SEFEROĞLU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen

İlknur KEÇİK, Anadolu Üniversitesi

Jaroslav KRAJKA, Maria Curie-Skłodowska University

Kutlay YAĞMUR, Tilburg University

Mehmet Ali AKINCI, Université de Rouen

Yeon KYOO-SEOK, Hankuk University

Yeşim AKSAN, Mersin Üniversitesi

Bu Sayıdaki Hakemler / Reviewers in this issue

Adem İşcan, Erzurum Atatürk Üniversitesi

Alpaslan Okur, Sakarya Üniversitesi

Behice Varışoğlu, Gazi Osman Paşa Üniversitesi

Caner Kerimođlu, Dokuz Eylül Üniversitesi

Ferit Kılıçkaya, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Mehmet Özcan, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Sibel Korkmazgil, Cumhuriyet Üniversitesi



Baş Editör Yazısı

Nisan 2015 tarihli ilk sayısıyla siz okurlarıyla buluşan Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi- Journal of Language Education and Research. Aralık 2017 tarihli bu sayısıyla yayım sürecindeki üçüncü yılını doldurmuş oluyor.

Çerçeve konuları Türkçe eğitimi- öğretimi, genel dil eğitimi-öğretimi, edebiyat öğretimi olan dergimize geçtiğimiz üç yıl boyunca çok sayıda araştırmacı yazı yolladı; birçok araştırmacı hakemlik emeğiyle sürece katkıda bulundu. Tüm bu etkileşimlerde hem yayın kalitesi hem de akademik kalıcılık adına etkin ve yoğun bir tecrübe biriktirildi. Bu yayını başlatırken şöyle demiştik: “Bizler, yılda üç sayı olarak çıkacak ve her sayısında görünürlüğünü arttırarak alanına nitelikli yayınlarla katkı sağlayacak bir dergiyi hedefleyerek yola çıktık.” Biriktirdiğimiz tecrübe yola çıkış hedefimize erişmek için epey yol alabilmemizi sağladı. Ama daha alınacak çok yol var elbette.

Nisan 2015 tarihli ilk sayımızda belirttiğimiz misyon gereği, Türkçe eğitimi-öğretiminin bağımsız kimliğini oluşturması; bu alanın kendi kuramsal yaklaşımlarını, modellemelerini yaratması ve uygulamaya dönük katma değerini arttırması amacıyla dergimizin 2018 yılı için planladığımız üç yeni sayısında da birçok özgün araştırmayı siz okurlarıyla buluşturarak yolumuza devam edeceğiz.

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi- Journal of Language Education and Research’ün Aralık 2017 sayısı aşağıda ana hatlarıyla tanıtacağım 3 makaleyi içermekte:

Ergün Hamzadayı ve Onur Dölek’in *Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşımları/ The Approaches of Turkish Teachers in Evaluating Speaking Skills* başlıklı çalışması ile okumaya başlayabilirsiniz dergimizi. Temel dil becerileri içinde konuşma tıpkı diğer bir temel dil becerisi olan yazma gibi özde bir düşünme biçimi olarak kavramlaştırılmaktadır. Bu nedenle konuşma becerisinin geliştirilmesi ilgili örgün eğitim ortamları için vazgeçilmez bir hedef durumundadır. Buna karşın, bu becerinin yönetsel olarak kavramsal içeğine uygun biçimde bütüncül biçimde ölçülebilmesi konusunda didaktik bir standartlaşma henüz olgunlaşmamıştır. Bu durumun ana nedenlerinden biri sözlü olarak üretilen metinlerin durum bağlamı ve söylem ile etkileşimlerine göre türlere ayrılışının didaktik ortamlarda dikkate alınmaması; bunun sonucunda konuşma eylemi ile konuşma becerisinin eş tutulmasıdır. Ölçme aracının standartlaştırılmaması konuşma becerisinin bütüncül tanımının yapılamamasına ve gelişim hedeflerinin de sadece kullanmalık hedefler olarak ortaya konmasına neden olmaktadır. Oysa yukarıda da belirttiğim gibi konuşma becerisi sadece konuşma eyleminden ibaret değildir. Çok değişkenli bir düşünme biçimidir.

Ergün Hamzadayı ve Onur Dölek’in okuyacağınız çalışması, özellikle burada vurgulamaya çalıştığım nedenlerle yeni kuramsal düşünelere yol açacak veriyi sunuşu açısından

dikkate değerdir. 42 Türkçe öğretmenin konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik yaklaşımlarının 8 açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar üzerinden doküman analizi yoluyla incelendiği bu çalışmada yapılan saptamalar ve tartışma, konuşma becerisini ölçme konusunda standart ve bütüncül bir ölçme aracına duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır.

Bu sayıda yer alan ikinci çalışma Anna Lia Proietti Ergün'ün *Age and Input Effect in Simultaneous Bilingual: Turkish and Italian* başlıklı çalışması. Araştırmacı bu çalışmada andaş ikidillilik olgusu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Andaş ikidillilik iki farklı dilden andaş biçimde dil girdisi alan çocukların dil deneyimlerine gönderim yapar. Dil edinimi süreçlerine yönelik özgün gözlemlerin kaynaklarından birini oluşturur. Andaş ikidillilik olgusu, özellikle çokdilliliğin doğal ihtiyaçlar nedeniyle kendine yer açıp yer tuttuğu coğrafyalarda, örneğin Avrupa'da her geçen gün daha da çok akademik çalışmanın konusu olagelmıştır. Bu araştırmalar pekçok ileri tartışmayı doğurmakta ve konu önemini sürekli kılmaktadır.

Proietti Ergün'ün çalışmasında da andaş ikidilli Türk ve İtalyan çocukların yüklem geçişsiz eylem olduğu tümcelerde eylem-sonu özne kullanımları üzerine odaklanılmıştır. Türkçe tek dilli çocukların kontrol grubu olarak kullanıldığı ve karşılaştırmaya dayalı nedenleme biçiminde desenlenmiş bu çalışma, bulgu ve vargıları ile Türkçenin ele alınacağı sonraki andaş ikidillilik çalışmalarına ileri tartışmalar sunmaktadır.

Aralık 2017 sayımızdaki üçüncü çalışma *KKTC'de Okutulan Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Üzerinden İncelenmesi* başlığını taşımakta. Hasan Özgür İnnalı bu çalışmada KKTC'de 2015-2016 öğretim yılında ilkökul 1-5. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarında gözlenen değer tiplerinin metinlerde yer alma durumlarını incelemektedir. Sözcük ve kavram öğretimi konusundaki güncel bilişsel çalışmalarda hızla daha çok öne çıkan anlamsal bellek kavramı üzerine yapılan çalışmalar, dilsel ifadelerle ait anlamsal bilgi ile episodik bilginin etkileşimini çeşitli deneysel araştırmalar ile kanıtlar hale gelmiştir. Özellikle episodik bilgi derin anlama/kavrama gerçekleştirebilmek için metinlerde erişilmesi gereken kullanımsal çıkarımlara kaynaklık etmektedir. Değerler eğitimi bu açıdan bakıldığında bilişsel olarak episodik bilgi ile yakından ilişkilidir. Ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla değer tiplerini içeren kavramlaştırmalar nelerdir? Bu kavramlaştırmaları taşıyan dilsel ifadeler nasıl bir anlamsal bilgi ve episodik bilgi sunumuyla öğrenciye eriştirilmektedir? Hasan Özgür İnnalı'nın çalışması bulguları, verileri ve tartışmasıyla yukarıda ele aldığım kuramsal çerçeveye yakından ilişkilenecek pekçok soruyu sorabilmemize olanak vermektedir. İleri çalışmaları özendirilmektedir.

11 Aralık 2017

Gülsün Leylâ Uzun

From the Editor-in-Chief

Journal of Language Education and research, published its first issue in April 2015, has completed the third year of publication with the release of this issue, December 2017.

For the last three years, many scholars have sent manuscripts to the journal, whose the main framework includes teaching and learning Turkish, language and literature education, and many scholars have contributed to this process through refereeing the manuscripts submitted. Effective and intensive experience has been obtained in all these interactions in terms of both the quality of publication and academic retention. When we first started the publication of the journal, we stated, “We have started this journey to have a journal that will be published quarterly and will contribute to the field with qualified research by increasing visibility with each issue to be published”. The experience that we obtained has enabled us to forge ahead. However, we admit that there is still much to do. Due to the mission that we explained in the first issue dated April 2015, we will continue to publish new and unique research in the upcoming issues in 2018 in order to ensure the independent identity of Turkish language education, to enable the field to create its own theoretical approaches and models, and to increase the value of the field in application. Journal of Language Education and Research includes three research articles in the December 2017 issue, which I will outline below:

You can begin reading the issue with the study conducted by Ergün Hamzadayı and Onur Dönek. The article entitled *The Approaches of Turkish Teachers in Evaluating Speaking Skills* conceptualizes speaking, one of the basic language skills, as an essential way of thinking similar to writing, another basic language skill. Yet, didactic standardization has not been achieved in that this skill can be assessed holistically in a manner appropriate to its methodical conceptual content. One of the main reasons for this is that verbally produced texts are not taken into consideration in didactic contexts based on contexts and the types according to discourse and interactions, the result of which is the speech and speaking skill being held the same. The lack of standardization of the assessment tool leads to the inability of the overall definition of the speaking skill and the developmental goals to be stated only as general goals. However, as aforementioned above, speaking skill is not just a speech act. It is a way of thinking with different variables. Ergün Hamzadayı and Onur Dölek’s study is remarkable in terms of the presentation of the data that will lead to new theoretical thinking, especially due to the reasons I try to emphasize here. The findings and the discussions in the study, in which the approaches of 42 teachers of Turkish are examined through the content analysis of the answers given to the eight open-ended questions, clearly demonstrate the need for a standardized and holistic assessment tool on speaking.

The second study in this issue belongs to Anna Lia Proeitti Ergün, with the title *Age and Input Effect in Simultaneous Bilingual: Turkish and Italian*, which focuses on the phenomenon of simultaneous bilingualism. Simultaneous bilingualism refers to the

children's experience when they become bilingual by learning two languages from birth. It forms one of the sources of unique observations about language acquisition processes. The phenomenon of simultaneous bilingualism has become a matter of academic work, especially in Europe, where it is the issue of much research to natural needs. These investigations lead to many more controversial issues and make the issue a constant priority. Proietti Ergün's study also focuses on simultaneous Turkish-Italian bilinguals with age-matched Turkish and Italian monolinguals' use of postverbal subject occurring with accusative verbs. The study, which benefited from the comparative analysis, had the Turkish and Italian monolinguals as the control group and provides further discussions on the subsequent studies to be conducted on Turkish.

The last study in this issue is entitled 'Examination of Turkish Coursebooks taught in the TRNC in Terms of Value Education'. The study conducted by Ahmet Pehlivan, İ. Seçkin Aydın and H. Özgür İnnalı examines the values in the texts in the 1st-5th grade elementary school Turkish coursebooks in Turkish Republic of Northern Cyprus. The studies conducted on the concept of semantic memory, which is more prominent in the current cognitive studies on teaching words and concepts have become evidenced by various empirical investigations of the interaction of semantic and episodic knowledge of linguistic expressions. Episodic knowledge, in particular, is the source for the conclusions that must be reached in the texts in order to ensure deep understanding/comprehension. In this respect, cognitively, values education is closely related to episodic knowledge. What are conceptualizations involving the value types through texts in coursebooks? In what kind of semantic and episodic knowledge presentation are the linguistic expressions carrying these conceptualizations presented to learners? This study, with its findings, data, and discussions, provides us with the opportunity to ask numerous questions that can be closely related to the theoretical framework that I have outlined above and encourages further studies.

December 11, 2017

Gülsün Leylâ Uzun



The Approaches of Turkish Teachers in Evaluating Speaking Skills

Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşımları*

Ergün Hamzadayı**

Onur Dölek***

Geliş / Received: 01.04.2017

Kabul / Accepted: 02.08.2017

ABSTRACT: The aim of this research is to identify what kind of approaches Turkish teachers have about evaluating speaking skills. The participants of the study consisted of forty-two Turkish teachers. The study benefited from a structured interview, consisting of eight open-ended questions. Descriptive analysis method was used in analyzing the data. As a result of the analysis, it has been discovered that Turkish teachers see speaking skills as important as other skills. Besides that, it has been seen that Turkish teachers look out for speaking principles that require cognitive operations in a low level such as students' gestures and facial expressions, adjusting the voice, pronunciation and correct usage of the words. On the other hand, it can be stated that teachers are aware of the fact that the quality of the feedback given has great influence on students.

Keywords: speaking skill, Turkish teacher, evaluation.

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, konuşma becerisini değerlendirmeye ilişkin Türkçe öğretmenlerinin ne tür yaklaşımlara sahip olduklarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu kırk iki Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada sekiz açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan çözümleme sonucunda Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini de diğer beceriler kadar önemli gördükleri bulunmuştur. Bunun yanında, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin jest-mimik, sesin ayarlanması, telaffuz ve sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması gibi düşük düzeyde bilişsel işlem gerektiren konuşma ilkelerini gözettikleri görülmüştür. Öte yandan öğretmenlerin verilen dönütün niteliğinin öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunun farkında oldukları söylenebilir.

Anahtar sözcükler: konuşma becerisi, Türkçe öğretmeni, değerlendirme.

* Bu makalenin kısa bir özeti 6-8 Ekim 2016 tarihlerinde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde gerçekleştirilen 9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sunulmuştur

** Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, ehamzadayi@mynet.com

*** Öğretmen, MEB, onur.dolek@hotmail.com

Giriş

Ekonomik, politik ve kültürel alanda hızlı bir biçimde değişim gösteren modern yaşam bireylerden geçmişe oranla daha fazla sayıda role bürünebilmeyi gerektirmektedir. Bireyin iş yerinde, otobüste, aile içinde, telefonda, politik bir toplantıda, vb. durumlarda üzerine düşen bu rolleri doğru ve başarılı bir biçimde yerine getirmesi gerekir. Bu süreçte bireyin yararlanabileceği başat araç konuşmadır.

Konuşma, üzerinde anlaşmaya varılmış işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihninde anlam oluşturmasını ve iletiye dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir (Erdem, 2013a: 181). Aynı zamanda duygu, düşünce ve hayallerin dil aracılığıyla aktarılmasına olanak tanıyan konuşma; insanlar arası ilişkilerin sürdürülebilmesinde en çok gereksinim duyulan dil etkinliğidir (Aktaş ve Gündüz, 2008: 99).

Kişiler arası ilişkileri düzenlemede etkili bir sosyal beceri alanı olan (Yalçın, 2002: 97; Arı, 2013: 161) konuşma, günlük yaşamda dinlemeden sonra en çok kullanım oranına sahip dilsel beceridir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). İnsan; toplumsal, bedensel ve zihinsel etmenlerden kaynaklanan iletişim kurma gereksinimini büyük oranda sözlü iletişim yoluyla karşılar. Sözlü iletişim sırasında; konuşmanın akıcılığında, ritminde, vurgularında, zihinsel organizasyonunda sorunlar ortaya çıkabilir. Ülkemizde insanların, konuşma sürecinde işe koşulan etkenlerden birinin veya birkaçının eksik ya da yetersizliğinden (Erdem, 2013b) kaynaklı sorunlarla karşı karşıya kaldıkları alan uzmanları tarafından birçok kez dile getirilmiştir. Bu bağlamda Gündüz (2007: 145-146), Türkçe karşılıklarının olmasına karşın yabancı sözcüklerin benimsenmesi, gereksiz yere kullanılan sözcükler, söyleyiş hataları, birbirine karıştırılan sözcükler ve modern konuşma hataları gibi birtakım konuşma sorunlarına vurgu yapmıştır. Bu konuşma sorunlarına ek olarak Demirel (2004: 96-98); çekingenlik, yerel ağızla konuşma, kısa ve yetersiz konuşma, dağınık konuşma, sözcük dağarcığının fakirliği, gereksiz el-kol ve gövde hareketleri gibi yetersizlikler ve eksikliklere dikkat çekmiştir. Akkaya da (2012) benzer bir biçimde; fiziksel sorunlar, zihinsel kurgulama yetersizlikleri, davranış bozuklukları, kullanılan dilin kurallarına hâkim olmama, dil bilgisi kurallarını uygulayamama gibi nedenlerin konuşma bozukluklarına yol açtığını belirtmiştir. Bu konuşma sorunları değerlendirildiğinde, sorunların önemli bir bölümünün giderilebilir nitelikte oldukları söylenebilir. Bu sorunları gidermenin yolu ise bireylere, öğrenim süreçleri boyunca etkili ve verimli bir konuşma eğitimi sağlamaktır.

Bir konuşmanın nitelikli sayılabılmesinde verilen bilgilerin ve öne sürülen düşüncelerin sağlamlığı ve doğruluğu kadar seçilen sözcüklerin, kurulan cümlelerin, söyleyiş biçiminin ve seslendirmenin de düzgün olması önemlidir. Konuşmacı; hangi konuşma türünde olursa olsun seçeceği sözcüklere özen göstermeli, gerekmedikçe yerel sözcükler, teknik deyimler, kaba aşağılayıcı sözler kullanmamalı, yabancı sözcükler yerine Türkçe karşılıklarını kullanmaya özen göstermelidir (Önen, 2009: 256). Bu düşüncelere koşut olarak konuşmanın etkili olabilmesinde tekdüze konuşmadan uzak olmak, konuşurken rahat, samimi ve alçakgönüllü davranmak, uygun duraklamalar yapmak gibi unsurlar da önemlidir (Gündüz, 2007: 132-134).

2006 yılından itibaren aşamalı olarak uygulamaya konan Türkçe eğitimi programına bakıldığında -davranışçı kurama dayalı 1981 programının aksine-yapılandırmacı öğrenme kuramının varsayım ve ilkelerinin ön planda olduğu görülür. Bu

doğrultuda programda yeni öğretimsel strateji ve yöntemlere yer verilmiş, dahası köklü bir terimsel değişime gidilmiştir. Temelde öğrenciyi merkeze alan ve öğretimsel süreçte etkin kılmayı amaçlayan programda konuşma becerisine ilişkin ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, güdümlü konuşma, tartışma, kendisini karsısındakinin yerine koyarak konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma gibi konuşma tür, yöntem ve teknikleri yer almaktadır.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe öğretiminin hem içerik hem de değerlendirme aşamasında bazı değişiklikler getirmiştir. Programın değerlendirme aşamasındaki temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde etkili iletişim kurmasını, grup çalışmalarına katılmasını, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesini sağlamaktır. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için öğrencinin derse etkin katılımının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir (Temizkan, 2009). Bu doğrultuda akran değerlendirme, öz değerlendirme gibi öğretimsel uygulamalar yeni programda yer almıştır.

Topping (1998), akran değerlendirmeyi “bireyin aynı konumda olduğu akranlarının ürünleri veya çalışmaları hakkında düzey, değer, nitelik ve başarı belirlemeye ilişkin yapmış olduğu düzenlemeler” olarak tanımlar. Benzer bir biçimde Robert (2006) akran değerlendirmenin, bireyin akranlarına dönük yaptığı ciddi eleştirileri ve öğrenme önerilerini kapsayan bir süreç olduğundan söz eder (Akt. Karami ve Rezaei, 2015). Öz değerlendirme ise, öğrencinin belirli bir konuda kendini değerlendirmesidir. Öz değerlendirme öğrencinin kendini keşfetmesine yardımcı olur, gelişmesine ve güdülenmesine katkı sağlar (Güneş 2014: 329). Nitekim, öğrencilerin kendi çalışmaları hakkında karar verme süreci olan öz değerlendirme uygulamaları ile öğrenciler eleştiri yapma becerilerini geliştirebilir, katıldıkları etkinliklere ve performans ödevlerine ilişkin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilir (Yıldız, 2013: 394).

Programda konuşma öğrenme alanı ilgili amaç ve kazanımlar “Konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” başlıkları altında verilmiştir. Sözü edilen amaç ve kazanımlar çerçevesinde konuşmanın yalnızca öğretililecek bir beceri değil uygulama ve eğitimle geliştirilebilecek bir beceri alanı olduğu söylenebilir. Bu uygulama ve eğitim sürecinin en önemli bileşenleri arasında ölçme ve değerlendirme yer alır. Ölçme, varlıkları ve varlıkların özelliklerini sayılarla ifade etme işidir (Güneş, 2014: 327). Sürecin önemli bir diğer bileşeni değerlendirme ise, ölçme sonucunda ortaya konulan sayısal verilerin belli ölçütlere göre yansız bir biçimde yorumlanmasıdır (Özbay, 2013: 25). Bireyin yaptığı öğretimsel işlere yönelik öğretmene ve(ya) bireyin kendisine geribildirim sağlayan bir aşama olan değerlendirmenin temel amacı, sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini sağlamaktır. Türkçe dersinde uygulanan sistem, çoklu bir değerlendirme sistemidir. Değerlendirme sürecine öğretmen ve öğrenci birlikte katılmaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birkaç yöntemin bir arada kullanılması da yararlı olacaktır. Burada öğretmen birden fazla araçla öğrenci başarısı hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapacaktır (TTKB, 2006: 214-215). Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme sadece not

vermek değil, öğrencilerin eksik yönlerini bulup tamamlamak amacını da güder (Kavcar, Oğuzkan ve Sever: 2004: 103). Bu amaç doğrultusunda konuşma becerisini değerlendirme; öğrencilerin ders yılı sürecinde sınıf içi konuşmaları, hazırlıklı-hazırlıksız konuşmaları ve sunuları kapsar. 2006 programında ve alanyazında çeşitli konuşmayı değerlendirme ölçütleri vardır. Bu ölçütler biçim olarak telaffuzla, beden dilinin kullanımıyla, cümle kuruluşlarıyla; içerik olarak ise konuyu sınırlamasıyla, konu bağlantılarıyla, açıklama ve örneklemelemlerle ilgilidir (Arı, 2013: 182).

Okullar, eğitim-öğretim faaliyetlerini standart dille yürüten ve öğrencilerin bu alandaki becerilerini geliştirme çabası içinde olan kurumlardır. Başta sınıf ve Türkçe öğretmenleri olmak üzere ilköğretim okullarında görevli bütün öğretmenler okulun üstlendiği bu görevin bilincinde olmalı ve buna göre davranmalıdırlar (Doğan, 2009). Ana dili becerilerinin geliştirilmesiyle yükümlü olan Türkçe öğretmenleri, aynı zamanda öğrencilerin konuşma bozuklukları ile ilgilenmek ve onlara bu konuda rehberlik etmek durumundadırlar. Bu açıdan bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin konuşma bozukluklarıyla ilgili farkındalıklarının artırılması önemlidir (Erdem, 2013b).

Buraya kadar ortaya konan yaklaşımlara koşut olarak konuşma becerisini değerlendirme sürecinin, konuşma sorunlarının belirlenmesinde, giderilmesinde ve konuşma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, konuşma eğitimi sürecinin her aşamasında rehber konumunda bulunan Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini değerlendirmeye ilişkin görüşleri önem oluşturmaktadır.

Araştırmanın Önem ve Amacı

Alanyazın incelendiğinde dil becerileri üzerine yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak okuma ve yazma beceri alanları üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Konuşma becerisini sınavan çalışmaların sınırlı olduğu ve bu beceriye yönelik kapsamlı çalışmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir. Öte yandan konuşma becerisinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin ne tür yaklaşımlara sahip olduklarının belirlenmesinin bu becerinin geliştirilmesine yönelik alınması gereken önlemler konusunda uygulayıcılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini değerlendirmeye ilişkin ne tür yaklaşımlara sahip olduklarını belirlemektir. Belirtilen temel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye ilişkin Türkçe öğretmenlerinin yaptığı etkinlikler nelerdir?
2. Türkçe öğretmenleri için Türkçe dersinde konuşma becerisi ne ölçüde önemlidir? Beceriler (konuşma, yazma, okuma, dinleme) arasındaki öncelikleri nedir?
3. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin ölçütleri nelerdir?
4. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirirken herhangi bir ölçme aracından yararlanma durumu nedir?
5. Türkçe Öğretmenlerinin öğrencilerin konuşmalarına dönüt verme durumu nedir? Dönüt veren öğretmenlerin dikkat ettiği ölçütler nelerdir?

6. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) akran değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

7. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) öz değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

8. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders notlarını hesaplarken konuşma becerisini dikkate alma durumu nedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini saptamaya ilişkin nitel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek (2006: 39) nitel araştırmayı; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlar.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Gaziantep ilinde görev yapan kırk iki Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve hizmet sürelerine ilişkin veriler Tablo 1’de belirtilmiştir:

Tablo 1. Öğretmenlerin cinsiyet ve hizmet sürelerine ilişkin dağılımlar

	Gruplar	Frekans (n)
Cinsiyet	Kadın	20
	Erkek	22
	Toplam	42
Mesleki Yıl Aralığı	1-5	18
	6-10	12
	11-15	8
	16-20	1
	21-25	1
	30-35	2
	Toplam	42

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışma verileri, 2014-2015 öğretim yılının ikinci döneminde Gaziantep ilinde görev yapan 42 Türkçe öğretmeninden toplanmıştır. Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda 8 açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Soruların iç geçerliliğini sağlamak için üç alan uzmanına danışılmış, incelemelerden sonra gerekli düzeltmeler yapılarak sorulara son şekli verilmiştir. Daha sonra görüşme soruları, araştırmanın çalışma grubu dışında kalan üç Türkçe öğretmenine uygulanmış, soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı iki alan uzmanı ve araştırmacılar

tarafından incelenmiştir. Böylece açık uçlu soruların iç geçerliliği sağlanmıştır. İç geçerlilik; veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması süreçlerinde araştırmacının tutarlı olması ve bu tutarlılığa nasıl sağladığını açıklaması ile ilgilidir. Geçerliliğin sağlanmasında elde edilen veriler ve sonuçlar üzerinde meslektaş ve katılımcı teyidi gibi bazı ek yöntemler kullanılması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 256-258). Buna göre araştırma sorularının geçerlilik açısından belirtilen ölçütleri sağladığı düşünülmüş ve sorular çalışma grubuna uygulanmıştır.

Yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılardan yazılı olarak toplanan verilerin çözümlenmesinde, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Betimsel çözümleme yaklaşımında veriler araştırma sorularının ortaya çıkardığı temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme sürecinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel çözümlemede katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu çözümlemede amaç elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224). Çalışmada, görüşme sorularına verilen yanıtlar doğrultusunda temalar ve alt temalar oluşturulmuş ve bu temalar kapsamında değerlendirilmesi olanaklı görüşlerin katılımcı sayısı belirtilmiştir. Temalar kapsamında sayısı yüksek olan görüşlere ilişkin katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Çalışmada, doğrudan alıntılarda katılımcı ismi yerine öğretmen 1 (Ö.1), öğretmen 6 (Ö.6) biçiminde kısaltma ve kodlama yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sorularına verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular ortaya konmuştur. Bulgular sekiz ana tema çerçevesinde sunulmuştur. Bu sekiz ana temadan ilki Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları etkinlikleri kapsamaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinden gelen yanıtların dağılımı Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye ilişkin yaptığı etkinlikler

Yapılan Etkinlikler	f	%
Hazırlıklı-Hazırlıksız Konuşma	19	45.23
Soru-Cevap	15	35.71
Münazara/Tartışma/Panel	12	28.57
Drama/Canlandırma	11	26.19
Başından geçen bir olay ya da anı anlatma	9	21.42
Afiş/Resim/Karikatür yorumlama	5	11.90
Şiir okuma/Sesli okuma	4	9.52
Karşılıklı konuşma/Diyalog	3	7.14
Serbest konuşma etkinlikleri	3	7.14
Özetleme	3	7.14
Fıkra/Masal anlatma	3	7.14
Beyin Fırtınası	2	4.76
Tekerleme	2	4.76

Sunum	2	4.76
Diğer	7	16.66

Tablo 2’de Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmalarda “Hazırlıklı-hazırlıksız konuşma, soru-cevap, münazara/tartışma/panel, drama/canlandırma, başından geçen bir olay ya da anı anlatma” gibi etkinlikleri daha fazla yeğledikleri görülmektedir. Tablo 2’nin alt temalarından biri olan “Diğer” bölümünde *sıcak sandalye, taklit, empatik konuşma, kendini tanıtmaya, kavram havuzundan seçerek konuşma, üç sözcük etkinliği* gibi yanıtlar yalnızca birer Türkçe öğretmeni tarafından yeğlenmiştir. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö.2: “Sınıf içi dramalarla öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik etkinlikler düzenliyorum. Bunun dışında öğrenciler arası tartışma ve diyaloglar yaptırıyorum.”

Ö.4: “Konuşma konuları dağıtıyorum. Verilen konuyla ilgili araştırma yapıp hazırlanıyor öğrenci. Daha sonra tahtada sunum yapıyor. Bu çalışma etkinliği grup çalışması olarak da tekrarlanabiliyor. Ders esnasında yine çeşitli konularla öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği ortamlar yaratıyorum. Bunların dışında bazen drama, skeç, canlandırma etkinlikleriyle de empatik konuşma yeteneklerini geliştirmeye çalışıyorum.”

Belirlenen temalardan ikincisi Türkçe öğretmenlerinin, konuşma becerisinin önemine ilişkin görüşlerini ve beceriler arasındaki önceliklerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinden gelen yanıtların dağılımı Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 3. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin önemine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Birey kendini konuşarak ifade eder.	12	28.57
Konuşma, iletişimin temel taşıdır	7	16.66
Konuşma düşüncelerin, duyguların ve yaşantıların paylaşılmasında önemlidir	5	11.90
Konuşma, bireyin sosyalleşmesi için gereklidir	4	9.52
Konuşma, Türkçenin günlük hayatta yer bulmasıdır	2	4.76
Konuşma, toplum içerisinde saygınlık kazandırması bakımından önemlidir	2	4.76
Konuşma, sosyal hayatta en çok kullanılan beceridir	1	2.38
Konuşma bireyde güven duygusu oluşturur.	1	2.38
Diğer	8	19.04

Tablo 3’te Türkçe öğretmenleri konuşma becerisinin en çok, bireyin kendini ifade edebilmesindeki ve iletişimdeki rolüne dikkat çekmiştir. Tablo 3’ün alt temalarından biri olan “Diğer” bölümü, konuşma becerisinin önemine ilişkin herhangi bir görüş belirtmeyen ve yalnızca önemli olduğuna değinen Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini içermektedir.

Tablo 4. Türkçe öğretmenlerinin beceriler arasındaki öncelikleri

Öncelikler	f	%
Hepsi eşit derecede öneme sahiptir	9	21.42
Önce konuşma becerisi gelir/ konuşma ilk sırada yer alır	8	19.04
Dinleme-konuşma-okuma-yazma	4	9.52

Konuşma-dinleme-okuma-yazma	4	9.52
Okuma-konuşma-dinleme-yazma	2	4.76
Dinleme-okuma-konuşma-yazma	2	4.76
Dinleme-konuşma-yazma-okuma	2	4.76
Diğer	9	21.42

Tablo 4’te araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun beceriler arasında bir sıralama yapmadan bütün becerilerin eşit derecede öneme sahip olduğu görüşünü destekledikleri görülmektedir. Bunun yanında konuşma becerisinin beceriler arasında ilk sırada yer aldığını belirten öğretmen sayısı sekizdir. Tablo 4’ün alt temalarından biri olan “Diğer” bölümünde herhangi bir sıralamada bulunmayan ya da yalnızca birer Türkçe öğretmeni tarafından yeğlenen öncelik sıralaması yer almaktadır. Konuşma becerisinin önemine ve beceriler arası önceliklere ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö.7: “İnsanlar doğuştan gelen bir konuşma yeteneğiyle dünyaya gözlerini açarlar. Konuşma, dinleyen ile konuşan arasında bir düşünce alışverişi, yaşantıların başkalarıyla paylaşılması işidir. Konuşmayla öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmelerini sağlar.

Konuşma-dinleme-okuma-yazma. Bireyin kendisini ifade edebilmesi ve ifade edilenleri anlaması önemlidir.”

Ö.23: “Konuşma, insanın kendisini ifade etmesinin yazmadan sonra ikinci yoludur. İnsanın kendisini ifade etmesi, iletişim kurması, toplum içinde bir yer edinmesi açısından önemlidir. Sıralama yapmak biraz güç; ama konuşma daha baskındır. Çünkü insan iletişimde ve kendini ifade etmede en çok konuşmayı kullanır.”

Ö.36: “Konuşma becerisi en önemli beceridir bence çünkü iletişim her şeyin temelidir. Sosyal ilişkilerde yaşadığım temel problem ifade sorunudur.”

Belirlenen temalardan üçüncüsü Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerini değerlendirmede dikkate aldıkları ölçütleri kapsamaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinden gelen yanıtların dağılımı Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin dikkate aldığı ölçütler

Ölçütler	f	%
Jest-mimik/Beden dili	15	35.71
Sesini ayarlayabilme	13	30.95
Telaffuz	13	30.95
Sözcükleri doğru ve yerinde kullanabilme	10	23.80
Başlangıç ve bitiriş ifadeleri/Nezakete ifadeleri/ Hitap	8	19.04
Akıcı, açık ve net konuşabilme	7	16.66
Vurgu ve tonlama	7	16.66
Standart Türkçe ile konuşabilme	5	11.90
Konuya yeteri kadar hakim olabilme	4	9.52
Düşünceleri bir sıra içerisinde aktarabilme	4	9.52
Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurabilme	3	7.14
Tekrara düşmeme	3	7.14

Atasözü ve deyim kullanımı	2	4.76
Diğer	14	33.33

Tablo 5’te Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerini değerlendirirken en çok “jest-mimik, sesin ayarlanması, telaffuz ve sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması” gibi ölçütlere önem verdikleri görülmektedir. Tablo 5’in alt temalarından biri olan “Diğer” bölümünde “konuyu ele alış biçimi, kendini iyi ifade edebilme, çevresel etmenler, cümlelerin kuruluşu, konuşma bütünlüğü, konuşmanın amacına uygunluk, ikna edebilme yeteneği, çelişkiden uzak konuşma, heyecan kontrolü, yeteri örneklendirme yapabilme, cümleler arası tutarlılık, yabancı sözcük kullanmama, hazırbulunuşluk seviyeleri, göz teması kurabilme” gibi ölçütler yer almaktadır. Katılımcılar tarafından bu ölçütlere birer kez değinildiği için bunlar diğer bölümünde yer almıştır. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenleri tarafından dikkate alınan ölçütlere ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Ö.7: “Konuşurken ses tonunu ayarlama, görgü kurallarına uygun konuşma, kelimeleri doğru telaffuz etme, duyguları doğru ifade etme, bulunduğu ortamı dikkate alıp konuşma, nezaket ifadeleri kullanma, dinleyici ile göz teması kurma, beden dilini kullanma gibi ölçütleri dikkate alıyorum. Çünkü etkili bir konuşmanın gerçekleşmesi için bunlar şart.”

Ö.18: “Bununla ilgili bir değerlendirme anketi hazırlıyorum. Konuya hakimiyet, cümlelerin sıralanışı, öğrencinin duruşu, jest ve mimik hareketlerini ölçüt alıyorum.”

Ö.25: “Telaffuz, hitap, ses tonu, vurgu, düşünceyi karşı tarafa aktarma ve örneklerden yararlanma.”

Ö.42: “Sözcükleri anlamlarına uygun kullanma ve doğru telaffuz etme, düzgün cümleler kurma, anlatım bozukluğu yapmama, anlatmak istediklerini doğru, eksiksiz ve yanlış anlaşılacak şekilde ifade etme.”

Belirlenen temalardan dördüncüsü, konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin herhangi bir ölme aracından yararlanıp yararlanmadığına ilişkindir. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinden gelen yanıtların dağılımı Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6. Konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin herhangi bir ölme aracından yararlanıp yararlanmadığına ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Evet, yararlanıyorum	21	50.00
Hayır, yararlanmıyorum	18	42.85
Bazen yararlanıyorum	1	2.38
Diğer	2	4.76

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının, konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde bir ölme aracından yararlandığı görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde herhangi bir ölme aracından yararlanıp yararlanmadıklarına ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Ö.5: “Yararlanıyorum. Yapılan değerlendirme işleminin geçerli ve güvenilir olması için...”

Ö.12: “Bazen, akran değerlendirme formları ve öz değerlendirme formlarını kullanıyorum. Ama özel olarak konuşma becerilerini değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı kullanmıyorum. Kendi bilgi ve becerilerim dahilinde bu becerileri ölçüyorum.”

Ö.16: “Evet yararlanıyorum. Bir değerlendirme yapılmadığı zaman çocuk hatalarını göremez...”

Ö.21: “Kullandığım bir ölçme aracı yok. Bunun sebebi sınıfların kalabalık olması ve her öğrenciye ayıracak zamanın olmaması...”

Ö.33: “Hayır gerek görmüyorum. Kendi bilgilerime dayanarak sözlü bir şekilde uyarıyorum.”

Belirlenen temalardan beşincisi, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşmalarına dönüt verip vermediklerini ve dönüt veren öğretmenlerin dönüt verirken nelere dikkat ettiklerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerden gelen yanıtların dağılımı Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 7. Konuşma etkinliklerinde Türkçe öğretmenlerinin dönüt verip vermediklerine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Evet, dönüt veriyorum	41	97.61
Bazen verebiliyorum	1	2.38
Hayır, dönüt vermiyorum	-	-

Tablo 7’de Türkçe öğretmenlerinin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşmalarına çok büyük oranda dönüt (geribildirim) verdikleri görülmektedir.

Tablo 8. Türkçe öğretmenlerinin dönüt verirken nelere dikkat ettiklerine ilişkin görüşler

Görüşler	f	%
Kırcı dilden uzak olmaya dikkat ediyorum	11	26.19
Yapıcı ve geliştirici dönütler vermeye çalışıyorum	9	21.42
Anında dönüt vermeye dikkat ediyorum	8	19.04
Öğrencide farkındalık sağlayıcı dönütler vermeye çalışıyorum	4	9.52
Konuşmaya teşvik edici dönütler vermeye dikkat ediyorum	4	9.52
Sözlerini kesmemeye dikkat ediyorum	3	7.14
Motive edici dönütler vermeye çalışıyorum	3	7.14
Olumlu ve olumsuz yönlerin her ikisini de belirtmeye dikkat ediyorum	3	7.14
Öğrencinin zorlandığı bölümler üzerinde durmaya çalışıyorum	2	4.76
Diğer	14	33.33

Tablo 8’de Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşmalarına dönüt verirken kırcılıktan uzak, yapıcı ve anında dönütler vermeyi yeğledikleri görülmektedir. Tablo 8’in alt temalarından biri olan “Diğer” bölümünde; dönüt verirken dikkate ettiği noktalara değinmeyen öğretmen görüşleri ve “sıklıkla yapılan hatalar üzerinde duruyorum, heyecan azaltmaya yönelik dönütler veriyorum ve konuşma sonrasında dönütler veriyorum” gibi birer kez değinilmiş görüşler yer almaktadır. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin

konuşmalarına dönüt verip vermediklerine ve dönüt veren öğretmenlerin dönüt verirken nelere dikkat ettiklerine ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Ö.6: “Öğrencilere dönüt veriyorum. Dönüt verirken öğrenciye hatasını fark ettirmeye çalışıyorum. Öğrenciyi kırmadan, yapıcı dönütler olmasına özen gösteriyorum.”

Ö.17: “Mutlaka veriyorum. Onları kırmayacak ve motive edecek dönütler veriyorum.”

Ö.25: “Evet veriyorum. Yapıcı cümlelerle olumlu ve olumsuz yönlerini söylüyorum. Bariz bir hatası varsa o konuşmayı tekrar yaptırıyorum.”

Belirlenen temalardan altıncısı Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) akran değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşlerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinden gelen yanıtların dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) akran değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Yararlı ve gerekli olduğunu düşünüyorum	19	45.23
Yararlı bulmuyorum	15	35.71
Kısmen etkili fakat yetersiz buluyorum	3	7.14
Kullanmıyorum, bir fikrim yok	2	4.76
Diğer	3	7.14

Tablo 9’da görüldüğü üzere konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) akran değerlendirme etkinlikleri hakkında Türkçe öğretmenlerinin %45.23’ü olumlu; %35.71’i olumsuz görüş bildirmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu etkinlikte tarafsızlığı ve samimiyetsizliği sorun olarak görmektedir. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) akran değerlendirme hakkındaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö.4: “Akran değerlendirme faydalı bir etkinlik. Öğrenci hem kırıcı olmayan yapıcı eleştiri rolünü üstlenebiliyor, eleştiriye açık olmayı öğreniyor ve kendi yanlışlarını da arkadaşından yola çıkarak belirleyebiliyor.”

Ö.17: “Sınıfın genel olarak dikkatini toplamaya ve arkadaşlarını değerlendirmeye yönelik olduğu için olumlu buluyorum.”

Ö.29: “Konuşma becerisine yönelik akran değerlendirme etkinliklerini öğrenciler nesnel bir şekilde yapmıyorlar. Bunun sebebi olumsuz değerlendirme yaptıkları zaman arkadaşlarının kendilerine küseceklerini sanıyorlar.”

Ö.31: “Gereksiz buluyorum. Çünkü çocuklar buna genellikle arkadaşlarıyla olan sevgi bağına göre cevap veriyorlar.”

Ö.32: “Bu etkinliklerin gerekli olduğunu düşünüyorum ancak ölçütler yetersiz.”

Belirlenen temalardan yedincisi Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) öz değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşlerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinden gelen yanıtların dağılımı Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) öz değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Yararlı ve gerekli olduğunu düşünüyorum	23	54.76
Yararlı bulmuyorum/Etkili olmadığını düşünüyorum	16	38.09
Diğer	3	7.14

Tablo 10’da konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) öz değerlendirme etkinliklerine ilişkin araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin % 54.76’sı olumlu; %38.09’u olumsuz görüş bildirmiştir. Olumlu görüş bildirenlerin büyük bir çoğunluğu bu etkinliklerin öğrencide farkındalığı artırdığını belirtirken olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ise bu etkinliklerde tarafsızlığı ve uygulanabilirliği sorun olarak görmektedir. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik (kitapta yer alan) öz değerlendirme hakkındaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö.8: “Öz değerlendirme etkinliklerinin akran değerlendirme etkinliklerine göre etkisinin daha az olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenci okuduğu maddeleri özümsemeden, anlamadan ve daha sonrasında uygulamadan işaretliyor. Bu formlarda öğrenci hatalarını sesli olarak ifade etse de aynı hataları genellikle tekrarlıyor.”

Ö.10: “Fazla sıkıcı ve maddeleri uzun tutulmuştur. Dilbilgisi konularının daha ağırlıkta olması gerekmektedir. Bu formdaki maddeler uygulanabilirlikten uzaktır.”

Ö.18: “Öz değerlendirme etkinlikleri, öğrenciler üzerinde farkındalık oluşturuyor. Onların dikkatini topluyor. Olumlu buluyorum.”

Ö.27: “Kendi eksiklerini ve yanlışlarını kendi gözüyle görerek tespitte bulunmasının gayet yararlı olduğunu düşünüyorum.”

Ö.36: “Bu değerlendirme yöntemi doğru uygulanırsa öğrenciye uzun vadede katkı sağlayacaktır. Çünkü kendi gözümüzden yorum yapmak, artıları, eksileri görmek önemli bir beceridir. Bu etkinliğin olumsuz tarafı objektiflik sorunudur.”

Belirlenen temalardan sonuncusu, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders notlarını hesaplarken konuşma becerisini dikkate alıp almadıklarına ilişkindir. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinden gelen yanıtların dağılımı Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders notlarını hesaplarken konuşma becerisini dikkate alıp almadıklarına ilişkin görüşler

Görüşler	f	%
Dikkate alıyorum	33	78.57
Dikkate almıyorum	5	11.90
Çok az dikkate alıyorum	2	4.76
Bazen dikkate alıyorum	1	2.38
Diğer	1	2.38

Tablo 11’de Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun Türkçe ders notlarını hesaplamada konuşma becerisini dikkate aldıkları görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin

ders notu oluştururken konuşma becerisini dikkate alıp almadıklarına ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Ö.1: “Dikkate almıyorum. Ders yükü ve not çeşitliliği içerisinde zaman bulamıyorum. Ama gerekli olduğunu düşünüyorum.”

Ö.2: “Yazılı sınav notlarını verirken konuşma becerilerini dikkate almamız mümkün değil. Ancak ders içi etkinlik notlarını verirken öğrencilerin düzgün bir Türkçe ile konuşmasını göz önünde bulunduruyorum.”

Ö.13: “Bu beceriye ders sırasında çok önem versem de ders notlarına yansıttığım pek söylenemez. Not haline getirmek için uzun bir sürece ihtiyaç duyulduğundan bu beceriyi notlara karıştırmıyorum.”

Ö.24: “Ders içi performans notlarında bu becerileri dikkate alıyorum. Çünkü dersimizin bütününde bu becerilerin de kazandırılması gerektiğini düşünüyorum...”

Ö.32: “Derse katılım notuna etki edebiliyor. Çünkü Türkçe dersi bir bütündür ve süreç temelli değerlendirmenin gerekli olduğu bir derstir.”

Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini değerlendirmeye ilişkin ne tür yaklaşımlara sahip olduklarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri, Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini de diğer beceriler kadar önemli görmeleri ve öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek amacıyla farklı yöntem ve teknikler kullanmalarındır. Bu bağlamda öğretmenlerin hazırlıklı-hazırlıksız konuşma, soru-cevap, münazara/tartışma/panel, drama/canlandırma gibi teknikleri daha çok yeğledikleri görülmektedir. Karakoç Öztürk ve Altuntaş (2012) konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerde öğretmenlerin açık uçlu sorular sorma, hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma, tahmin etme, münazara, canlandırma gibi etkinlikleri uyguladıklarını belirtmiştir. Altun Demir (2015) de lise öğretmenlerine yönelik yapmış olduğu benzer bir çalışmada öğretmenlerin drama, diyalog, rol oynama ve soru cevap gibi teknikleri daha yararlı buldukları sonucuna ulaşmıştır. Buna göre ortaokul ve lise öğretmenlerin konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin benzer etkinliklerden yararlandıkları söylenebilir.

Araştırmada, konuşma becerisi ile ilgili sınıf içi etkinlikler arasında Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlıksız konuşmalara çok fazla yer verildiği görülmektedir. Ancak, Sağlam ve Doğan (2013) tarafından 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerini tespit etmek amacıyla yapılan bir çalışmada hazırlıksız konuşma sırasında öğrencilerin, Türkçenin dil bilgisi yapısına uygun cümle kurmada sıkça hata yaptıkları, kelime bulmakta zorlandıkları, sık sık kelime ve cümle tekrarına düştükleri, çoğunlukla bir plan yapmadan konuştukları, olay ağırlıklı anlatımlara yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin söz konusu hataları dikkate alarak hazırlıksız konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir takım stratejiler belirlemeleri gerekmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmede daha çok jest-mimik, sesin ayarlanması, telaffuz ve sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması gibi görece düşük düzeyde bilişsel işlem

gerektiren ilkeleri yeğlemiş olmalarıdır. Buna göre, Türkçe öğretmenlerinin konuşmanın devinişsel yönüne daha çok odaklandıkları söylenebilir.

Araştırmada dikkat çekici sonuçlarından biri, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir bölümünün konuşma becerisini değerlendirirken herhangi bir ölçme aracından yararlanmamalarıdır. Karakoç Öztürk ve Altuntaş (2012) tarafından yapılan çalışmada da benzer biçimde öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmek amacıyla programda önerilen konuşma becerisini değerlendirme formu da dâhil olmak üzere herhangi bir ölçme aracı kullanmadıkları, öğrencilere konuşmaları esnasında sözlü uyarılarda bulunarak değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Arhan (2007) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin %93,9'unun konuşma eğitiminde "ölçme ve değerlendirme"yi bilimsel olmayan ölçütlerle yaptıkları görülmüştür. Göçer'in (2011) yazma becerisinde yürüttüğü benzer bir araştırmada öğretmenlerin tamamının sınavlardaki kompozisyon sorusundan başka öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini farklı araçlarla ölçüp değerlendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum dolaylı olarak öğretmenlerin becerileri ölçme açısından konuşma becerisini yazma becerisi kadar önemsemediklerini göstermektedir.

Geribildirim, öğrencinin dilsel gelişim özelliklerinin, kaygı düzeyinin, özgüveninin, bunun yanında sapmanın türünün, dizgesel olup olmadığının, iletişimsel rolünün birlikte değerlendirilmesi sonucunda biçimlenen önemli bir bilgi kaynağıdır. Geribildirim amaçlanan etkiyi yaratması, öğrencinin öğrenmesini destekleyebilmesi belirtilen değişkenlerin ne derece yetkin bir biçimde değerlendirildiğine bağlıdır (Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015). Araştırmanın veri tabanını oluşturan öğretmenlerin dönüt verme durumu ve dönüt verirken dikkat ettikleri ölçütlere bakıldığında, dönüt ve düzeltmenin önemini farkında oldukları söylenebilir.

Yapılandırmacılığı temel alan Türkçe Öğretim Programında (TTKB, 2006) konuşma öğrenme alanının değerlendirme aşamasıyla ilgili olarak öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini değerlendirmeleri, hedeflenen kazanımların daha da kalıcı olmasını sağlayacağı ve öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştireceği belirtilmiştir. Buna karşın bu araştırma öğretmenlerin "akran değerlendirme" ve "öz değerlendirme" gibi yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretimsel uygulamaları yeterince yararlı bulmadıkları sonucunu ortaya koymuştur. Nitekim, akran değerlendirmenin öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde geliştirdiğine ilişkin araştırmalar (Patri, 2002; Lim, 2007; Temizkan, 2009) bulunmasına karşın bu sonuç yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretmenler tarafından hala tam olarak anlaşılmadığını ya da öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme kuramının öngördüğü öğretimsel uygulamalara tam olarak uyum sağlayamadıklarını düşündürmektedir. Bu düşüncelere koşut olarak Öztürk (2013) yapmış olduğu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayış hakkındaki bilgi seviyesinin yeterli düzeyde olmadığı ve çoğunun yapılandırmacı anlayış ilkelerine dayalı ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini etkin kullanamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak Türkçe öğretmenleri konuşma becerisini de diğer beceriler kadar önemli görmektedirler. Ancak, öğretmenlerin, öğrencilerin jest-mimik, sesin ayarlanması, telaffuz ve sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması gibi düşük düzeyde bilişsel işlem

gerektiren konuşma ilkelerini daha fazla gözettikleri, konuşma sürecinde lme araçlarını yeterli lde kullanmadıkları, yapılandırıcı öğrenme kuramına dayalı uygulamalara uyum sağlayamadıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan Türkçe ęretmenlerinin verilen dönütün niteliğinin öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunun farkında oldukları söylenebilir.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. 9. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Altun Demir, N. (2015). Konuşma ve Dinleme Becerileri Üzerine Öğretmen Bilişi ve İnanışları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 173-178.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arı, G. (2013). Konuşma Öğretimi. Cemal Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* içinde (s. 161-188). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, G., Hamzadayı, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Sözel Düzeltme Geribildirimleri: Öğretmen ve Öğrenci Yeğleyişleri, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3 Winter 2015, p. 285-302.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe Öğretimi*. 6. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Örnekleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, N., F. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları ile İlişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Erdem, İ. (2013a). Konuşma Eğitimi. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 181-220). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, İ. (2013b). Konuşma Eğitimi Esnasında Karşılaşılan Konuşma Bozuklukları ve Bunları Düzeltme Yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 415-452.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Gündüz, O. (2007). Konuşma Eğitimi. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 93-147). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller*. 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Karakoç Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi Yönelik Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 342-356.
- Karami, A. ve Rezaei, A. (2015). An Overview of Peer-Assessment: The Benefits and Importance. *Journal for the Study of English Linguistics*, 3(1), 93-100.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi*. 7. Baskı, Ankara: Engin Yayınları.
- Lim, Hana. (2007). A Study of Self- and Peer-Assessment of Learners' Oral Proficiency. CamLing. Essex University.
- Önen, A. (2009). *Türkçeyi Türkçe Konuşmak*. 4. Baskı, İstanbul: İnkılap.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. 6. Baskı, Ankara: Öncü Kitap.
- Öztürk, M. (2013). *Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama Düzeyinin İncelenmesi (Kilis İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kilis Yedi Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.

- Patri M. (2002). The influence of peer feedback on self- and peer assessment of oral skills. *Language Testing*, 19(2), 109–31.
- Sağlam, Ö. ve Doğan Y. (2013). 7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(6), 90-112.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review Of Educational Research*, 68, 249–276.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 6. Baskı, Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C. vd. (2013). Ölçme ve Değerlendirme. Cemal Yıldız (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* içinde (s. 355-395). Ankara: Pegem Akademi.



Age and Input Effect in Simultaneous Bilingual: Turkish and Italian

Andaç İkidillikte Yaş ve Girdi Etkisi: Türkçe ve İtalyanca

Anna Lia Proietti Ergün*

Geliş / Received: 27.01.2017

Kabul / Accepted: 07.06.2017

ABSTRACT: This study reports on acceptability judgment (AJ) and translation data from 10 simultaneous Turkish-Italian bilinguals with age-matched Turkish and Italian monolinguals as control group. The linguistic property investigated is postverbal subjects occurring with unaccusative verbs. The results of the AJ task in Turkish revealed significant difference between groups. However, in the Italian AJ task, significant variability was found in younger bilinguals. Only bilinguals participated in the translation task. In translation into Turkish, always pragmatically appropriate sentences were produced. When translating into Italian significant variability was found in younger bilinguals and those enrolled in Turkish schools.

Keywords: Bilingualism, children, crosslinguistic interference ,Interfaces, Italian-Turkish

ÖZ: Bu çalışma andaç iki dilli Türk ve İtalyan ve kontrol grubu olarak aynı yaştaki tek dilli Türk ve İtalyan çocuklardan elde edilmiş dilbilgisel yargı testi ve çeviri verilerini incelemektedir. İncelenen dilsel özellik, geçişsiz fiillerde bulunan eylem-sonu öznelerdir. Türkçedeki dilbilgisel yargı testi sonuçları gruplar arasında belirli bir fark ortaya koymaktadır. Bununla beraber, İtalyanca dilbilgisel yargı testi sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı değişkenlik, daha küçük iki dilli çocuklarda gözlemlenmektedir. Çeviri testine yalnızca iki dilli çocuklar katılmıştır. Türkçeye yapılan çeviride her zaman edimsel uygunluk gösteren cümleler üretilirken İtalyancaya yapılan çevirilerde istatistiksel olarak anlamlı değişken daha küçük iki dilli çocuklarda ve Türkçe eğitim yapan okullara kayıtlı olan çocuklarda bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: İki dillilik, çocuklar, farklı dillerin birbirine etkisi, arayüzler, İtalyanca, Türkçe

* Lecturer, Yıldız Technical University, Western Languages and literature, annaliaproiettiergun@gmail.com

Introduction

It has been suggested that crosslinguistic influence is relevant even in simultaneous bilinguals (2L1), acquiring two languages that differ with respect to a particular parameter. Following Platzak's (1999) proposal that C (complementizer) domain, where syntax interacts with other domains, is the locus of potential interferences in many different cases of language acquisition, Hulk & Müller (2000) and Müller & Hulk (2001) proposed that crosslinguistic influence occurs at the interface level between syntax and discourse, when the syntactical structures of the two languages of a bilingual partially overlap. They specifically proposed two conditions for interference to take place: a) the structure taken into account belongs to the syntax/pragmatic interface, b) the syntactic construction in language A permits for more than one syntactic analysis, and language B provides evidence for only one of the two analyses. Those studies investigated simultaneous acquisition of language pairs that were displaying parametric differences as in the case of German-Italian, French-Dutch but recent studies (e.g., Sorace & Serratrice, 2009; Sorace et al. 2009; Serratrice et al. 2012) have found crosslinguistic interference also in contexts, which involves two typologically similar languages. For example, in a study examining the production of overt and null pronouns in English-Italian and Spanish-Italian bilinguals, Sorace et al. (2009) found that not only English-Italian, but also Spanish-Italian bilinguals preferred overt pronouns even where null pronouns would have been a more felicitous choice. In this case, condition b—proposed as necessary by Hulk & Müller (2000) and Müller & Hulk (2001) for interference to take place—is not respected, suggesting that the constructions at syntax-pragmatic interface are also problematic, when the syntactic construction in both the languages provides evidence for the same syntactic analysis.

1. The Interface Hypothesis

The ongoing research on bilingualism indicates that the structures at the interface, when syntax encounters other cognitive systems, are the most problematic to acquire and master (e.g., Hulk & Müller, 2000; Müller & Hulk, 2001; Sorace et al. 2004). An early version of the I(nterface) H(ypothesis) was introduced by Sorace (2003), who suggested that structures at the interface maybe more vulnerable in acquisition and language loss than the structures that have only internal interface. Jackendoff's distinction (Jackendoff, 2006) individuates three different generative motors for language (syntax, semantic, and phonology). Tsimpli et al. (2006) developed a later version of IH based on Jackendoff, 2006 that distinguishes between internal and external interfaces. Internal interfaces are those between internal generative motors (as syntax and semantic), the external interfaces lie between syntax and other cognitive domains (as syntax-discourse). In this context, only the latter one is considered vulnerable to language acquisition.

Many of the studies focusing on syntax-discourse interface have proposed that underspecification and cross-linguistic influence can account for these difficulties (Lozano, 2006; Tsimpli, 2007; Tsimpli et al. 2004); researching on the acquisition or attrition in bilinguals, in whom, the two languages differ under parametric choice. The proposal in these studies was that if a language has a particular interface condition that is specified in L2, it

remains underspecified when this condition is absent in L1. This proposal is true only for the language combinations, wherein one has a more complex syntax-pragmatic interface condition than the other. However, other studies analyzing language combinations with similar interface conditions observed resembling difficulties in acquiring discourse constraints (Bini, 1993; Margaza and Bel, 2006; Roberts, Gullberg, and Indrey, 2008, Sorace et al., 2009).

All aforementioned studies confirm the hypothesis that structures at the syntax-pragmatic interface are more vulnerable, but cross-linguistic influence and underspecification do not seem to be a good enough explanation for these difficulties. Therefore, we have to take into account other possible factors to explain this interface optionality in bilinguals. One factor could be found in the processing load of a bilingual in the mastery of those features that need online integration of different domains. Bilingual speakers have to inhibit continuously one language in favor of the other, this process may have a cost, i.e., they may be less efficient in integrating diverse information as it is required at the syntax-pragmatic interface, as suggested by Wilson, Sorace and Keller (2009), in a study on the acquisition of anaphoric dependencies of pronouns and demonstratives in German L2. Another factor that may add difficulties to the structures at the interface is the quality and quantity of input. The bilinguals receive inputs that are different in quantity and in quality according to monolinguals (Sorace, 2005, Tsimpli and Sorace, 2004, Sorace and Serratrice, 2009).

2. Postverbal subject in null subject languages

The possibility of producing a postverbal subject is considered one of the characteristics of pro-drop languages (Rizzi 1982, Jaeggli & Safir 1989) like Turkish and Italian, but recent studies have enlightened that the distribution of an overt subject is regulated by the discourse factors that are different for Turkish and Italian. In Italian, with transitive/unergative structures, the subjects in a preverbal position are interpreted as discourse topics, (a) while postverbal subjects introduce a new unfamiliar information as the discourse focus (b), (Belletti 2001, 2004, Domínguez 2004, Zobl and Liceras 1994, Lozano 2006a).

- (a) Anche Marco ha partecipato alla gara
 Also Marco-SBJ take part- PST-3RD in the race
 ‘Marco too took place in the race’
- (b) Ha partecipato anche Marco alla gara
 take part- PST-3RD also Marco-SBJ in the race
 ‘Marco too took place in the race’

Postverbal position is considered the neutral position for the subject in unaccusative/ergative structures like (c), wherein the subject “nave”, ship is interpreted as the topic and could be an answer to a generic question like “what happened?”.

- (c): È affondata una nave
 sink-PST-3RD a ship-SB
 ‘A ship sank’

In Turkish, the natural word order is Subject Object Verb (SOV) (Underhill 1972, Erguvanlı 1984, Kornfilt 1984) (d):

(d) Maria gel-di
 Maria-SOQG. venire-PASS.3P.SG
 Maria è venuta

Similar to other prodrop languages, in Turkish, an overt subject can also be produced in postverbal position like (e)

(e) gel-di Maria
 came-PASS.3P.SG Maria-SOQG.
 Maria came

but unlike Italian, it is permitted only by the discourse requirement and is not affected by the semantics of verb (+/- accusative). Following Erguvanlı's description (1984), an appropriate overt subject in postverbal position is generated when it recalls the information that is shared by both the speakers; consider the following examples (f)

(f) Kim gel-di
 who-Sbj. came-PASSt.3P.SG
 who did come?
 Maria gel-di
 Maria-subj came-PASSt.3P.SG
 Maria came
 * gel-di Maria
 came-PASSt.3P.SG Maria-subj
 came Maria

The question in (e) needs an answer with the focus on the subject "Maria", in this case to produce the subject at the postverbal position is inappropriate, as this is the position for background information. If we consider (f), it can be seen that both the speakers share the same information about the ship, that they evoke by the previously given discourse.

(f) A: O gemiye ne oldu?
 That ship-DAT what happen-PST-3RD?
 B: Battı o gemi.
 sink-PST-3RD that ship-SBJ
 'That ship sank'

Following this line of reasoning, we see that unlike Italian, in Turkish the most appropriate answer for general focus question "what happened" is a construct with the subject in the beginning of a sentence (g)

Ne oldu?
 what happen-PST-3RD?
 *duştı bardak.
 fall-PST-3RD glass-SBJ
 'a glass fell'
 bardak duştı

*bardak duřtu.
glass-SBJ fall-PST-3RD
'a glass fell'

3. The current study

This study is based on the assumption that interface structures are difficult to master for bilinguals, not only due to cross-linguistic influence but also due to the factors related to bilingualism itself (Sorace and Serratrice, 2009; Sorace et al. 2009; Serratrice et al. 2012).

The objectives of this study are

- a. to established how Italian-Turkish L1 bilingual children produce and understand postponed subjects in both languages;
- b. if the understanding and production of postverbal subject is influenced by the amount and quality of input received;
- c. if there is a direction in cross-linguistic influence;
- d. if there are processing effects on the comprehension and production of postverbal subjects.

This study was conducted on ten elementary school age children, bilingual from birth, using both the languages on daily basis and being very fluent in both; four of them were attending a Turkish curriculum private school and six were in the Italian Consular School. All of them were dwelling in Istanbul. As a control, monolinguals matched for age and socioeconomical status were also recruited. The prediction, based on previous studies (Bini,1993; Sorace and Serratrice, 2009), is that the comprehension and production of postverbal subjects by bilinguals is significantly different from that of monolinguals, and that quantity of input and the simultaneous processing of two languages play a major role in bilinguals' language production. To meet these four objectives, a language background questionnaire, an acceptability judgment task, and a translation task, were employed.

3.1 Methodology

Participants

A total of 30 children participated in this study: ten Italian-Turkish children (average age 9.5 years) simultaneously bilinguals, ten Italian monolinguals (average age 9.6 years), and ten Turkish monolinguals, average age (average age 9.6; the range for all groups was 7–12 years).

All children were recruited through personal contacts. All bilingual ones were living in Istanbul, Turkey. While monolinguals were enrolled from different parts of Italy and Turkey. The monolinguals were not having any significant competence in any second language or experience of living abroad.

3.2 Procedure

Data were collected through a linguistic background questionnaire, an acceptability judgment task, and a translation task. Two versions of the task were used, one in Italian and one in Turkish. The linguistic background questionnaire was given to be filled a few days before the first set of tests. Stimuli were presented by means of a PowerPoint presentation with random slides. The test section was explained by an explicatory section in the target language. Bilingual children had two sections, one for Italian and one for Turkish, with a one-week interval. The researchers communicated with the children in the language to be analyzed during that specific session. Translation task was administered only to the bilingual children.

3.3 Materials

3.3.a Acceptability judgment test

The acceptability judgment test consisted of 16 experimental items with unaccusative verbs and four fillers. Each item was presented as a 20-second animation showing two characters presented by the off field voice as Giulia and Luca. Each movie illustrated a situation, then the off field voice asked, “what has happened?” to elicit a wide focus sentence (Pinto, 1997), one character then answered with a subject verb sentence and the other with a verb sentence. The subjects were then invited by the off field voice to tell which one of the characters was saying the “better” sentence (both the sentences were syntactically correct but one of them was not pragmatically appropriated). The items were designed in such a way that in the experimental items, the most pragmatically appropriate sentence was verb subject, while with filler (accusative verbs), the appropriate sentence was subject verb.

Experimental item (Italian):

Off-field voice: Che cosa é successo?

What has happened?

Luca: E' arrivata Maria

Came Maria

Giulia: *Maria é arrivata

Maria came

Off-field voice: Chi lo dice meglio? Luca? o Giulia?

Who says it better?

Turkish:

In the Turkish version of the tests, the material was presented in the same way used for Italian. The sentences in (a) and (b) exemplify the kind of the sentences included. Owing to the context presented in the animated movie, the sentence like (a) is always to be considered infelicitous in Turkish.

Experimental item(Turkish):

Ne oldu?

What has happened?

Can: *geldi Ayşe

Came Ayşe

Zeynep: Ayşe Geldi

Maria came

Kim daha güzel söyledi?

Who says it better?

Can mı? o Zeynep mi?

3.3.b Translation task

Translation task is usually not employed when investigating children bilingualism, though it was in the scope of this research.

Malakoff and Hakuta (1991) pointed out that an appropriate translation requires the ability of reformulating a message from source language to target language, and this requires the application of appropriate metalinguistic skills. Metalinguistic competence (Bialystok, 1991, 2001) can be defined as the explicit knowledge of the structure of a language and the ability of a proper control on the process to access the structure in language use. Bialystok (2007) furthermore puts forward the hypothesis that early bilingualism results in a more efficient executive control. For this reason, it seems a good choice to include a translation task in which a participant has to integrate information from different sources (visual and auditory) and to give an appropriate answer (translating of the sentence). Such a task gives an opportunity to check if bilingual children rely more on the word order of the sentence they hear or they can produce pragmatically appropriate sentences relaying on the situation proposed in the movie.

The task consisted of ten 10-second animation movies, eight were experimental items and two were fillers.

Italian

In the animation, there were a small boy and an old lady. The participants were told that the boy in the animation was their cousin, visiting them in their Turkish grandmother's home, the cousin could speak only Italian and grandmother only Turkish, so the participants have to translate for the grandmother what the cousin said. This format was chosen as it was a real life situation, as the participants often function as translators for visiting family members and relatives, those do not speak other language.

Experimental item: In the animation a dog arrives and the boy is very happy

Cousin: E' venuto il cane!

Arrived the dog

Turkish grandmother: ne dedi?

What did he said?

Translation task (Turkish)

In the Turkish experiment children were presented with the same situation, but this time participants were in Italy and they had to translate for the Turkish cousin hosted by her/his family in Italy

Experimental item: In the animation a dog arrives and the boy is very happy

Cousin: köpek geldi!

Arrived the dog

Italian grandmother: cosa ha detto?

What did he say?

4. Results

Subject position preferences in Acceptability Judgment test (Italian)

The data were first analyzed conducting a t-test with the language background (bilingual, monolingual) as an independent variable and the items' mean percentage of postponed subject as a dependent variable. Overall there was no significant effect, but in a more fine-grained analysis, the two items, arrivare and cadere, showed a statistically significant effect ($t(18)=2.46, p=.024$; $t(18)=2.49, p=.025$).

The results for the bilingual participants were divided into different groups according to the age (<9 and >9) and the school attended (Turkish private school or Italian School of Istanbul). MANOVA was conducted taking age, school curriculum and language background as independent variables and items' means as dependent variables. The statistical significance was assessed for children age $F(9.7) p<.0005$, Wilk's $\Lambda=.040$ partial $\eta^2=.96$.

Subject position preferences in translation test (Italian)

A correlation was found between the stimuli (position of the subject) and the average of the postverbal subject produced by the participants divided in the groups by age (<9 and >9) and by the school attended (Turkish private school or Italian School of Istanbul). The correlation was obtained for age (<9) $r=.705, n=50, p=.023$ and Turkish schools ($r=.759, n=10, p=.011$)

Subject position preferences in Acceptability Judgment test (Turkish)

The bilingual and monolingual participants showed a constant preference for the preverbal subject in Turkish, which was more felicitous choice as the situation showed in the 20 animations was exactly suggestive for this kind of choice.

Subject position preferences in translation test (Turkish)

In the 10-second animation in Italian, the depicted situation always offered a condition for the subject to be preverbal, but four stimuli were preverbal and four were postverbal. Despite the stimuli, the bilingual children always produced pragmatically felicitous sentences, showing no sign of sensitivity regarding the spoken stimuli (Table 1).

5. Discussion

The results of these experiments provide some evidence that study group children produce and understand postponed subject in a different way from monolingual children only in Italian. In the acceptability judgment test, we see that the difference in the performance is restricted to a certain age group and does not depend on the school attended by the participant; thus, it can be proposed that age, more than quality of stimuli, plays a crucial role in the mastery of structure at the interface. The translation task does confirm that age is an essential condition but we find evidence to affirm that input also plays a role. In the translation task, younger children and those enrolled in Turkish curriculum school relied more on the word order of the stimuli in Turkish rather than the pragmatic situation presented in the animation. In Turkish, bilingual children always judge and produce appropriated sentences as if the cross-linguistic influence was mono-directional only for Italian. It has to be recalled that in Turkish the subject appears in the postverbal position only in limited situations, which were not tested in the items offered. The younger children, especially bilinguals, may not yet have had collected enough evidence to put the subject in a postverbal position. It is relevant to infer these results in the light of the hypothesis that the interaction between language and other cognitive systems may affect executive functions as proposed by Sorace, (Sorace, 2016) and that this effect may be extended in the way that younger bilinguals process overt subjects in more complex conditions.

References

- Argyri, E., & Sorace, A. (2007). Crosslinguistic influence and language dominance in older bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 77-99.
- Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(3), 210-223
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children*. pp.113–140. Cambridge: Cambridge University Press
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language Literacy and Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Belletti, A. (2001). *Inversion as focalization. Subject Inversion in Romance and the Theory of Universal Grammar*, pp. 60–90.
- Belletti, A. (2004) Aspects of the low IP area. In L. Rizzi (Ed.), *The structure of CP and IP. The Cartography of Syntactic Structures, Volume 2* (pp. 16–51). New York: Oxford University Press.
- Bini M. (1993). La adquisición del italiano: más allá de las propiedades sintácticas del parámetro pro-drop. In J.M Licerias (Ed), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, pp. 126–139. Ottawa: Dovehouse.
- Domínguez, L. (2013). Understanding Interfaces: Second language acquisition and first language attrition of Spanish subject realization and word order variation. Amsterdam: John Benjamins.
- Erguvanli, E. (1984). *The Function of Word Order in Turkish Grammar*. Berkeley: University of California Press.
- Hulk, A. & Müller, N. (2000). Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(3), 227-244.
- Isever, S. 2003. Information structure in Turkish: the word order-prosody interface. *Lingua* 113: 1025-1053.
- Jackendoff, R. (2007). A Parallel Architecture perspective on language processing. *Brain Research*, 1146, 2-22.
- Jaeggli, O., & Safir, K (1989): The Null Subject Parameter and Parametric Theory. In: O. Jaeggli & K. Safir, eds., *The Null Subject Parameter*. Kluwer, Dordrecht.
- Kornfilt, J. (1984). Case Marking, Agreement and Empty Categories in Turkish. Ph.D. Dissertation, Harvard University.
- Lozano, C. (2006a). The development of the syntax-discourse interface: Greek learners of Spanish. In V. Torrens & L. Escobar (eds.), *The acquisition of syntax in Romance languages*, pp. 371-399. Amsterdam: John Benjamins.
- Lozano, C. (2006b). Focus and split intransitivity: the acquisition of word order alternations in non-native Spanish. *Second Language Research*, 22, 1–43.

- Margaza, P., & Bel, A. (2006). Null Subjects at the Syntax-Pragmatics Interface: Evidence from Spanish Interlanguage of Greek Speakers. In M. Graham O'Brien, C. Shea, & J. Archibald (Eds.), *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)* (pp. 88-97). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Malakoff, M. & K. Hakuta. (1991). Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In E. Bialystok (ed.), *Language processing in bilingual children*, 141-166. Cambridge: Cambridge University Press
- Muller, N. & Hulk, A. (2001) Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as a recipient languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 1-21.
- Platzak, C. (1999). Multiple interfaces. In U. Nikanne & E. van der Zee (Eds.), *Conceptual structure and its interfaces with other modules of representation*. New York: Oxford University Press.
- Pinto, M. (1997). *Licensing and Interpretation of Inverted Subjects in Italian*. Utrecht: Utrechts Instituut voor Linguïstiek .
- Rizzi, L. (1982). *Issues in Italian syntax*. Dordrecht: Foris.
- Roberts, L., Gullberg, M., & Indefrey, P. (2008). Online Pronoun Resolution In L2 Discourse: L1 Influence and General Learner Effects. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(03), 333-357.
- Tsimpli, I. (2007). First language attrition from a minimalist perspective: Interface vulnerability and processing effects. In B. Köpcke, M. Schmid, M. Keijzer & S. Dostert (Hgg.) (2007). *Language attrition: Theoretical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins. 83-98.
- Serratrice, L., A. Sorace, & S. Paoli. (2004). Subjects and objects in Italian English bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 183-206.
- Serratrice, L., Sorace, A., Filiaci, F. and Baldo, M. (2009). Bilingual children's sensitivity to specificity and genericity: evidence from metalinguistic awareness. *Bilingualism: Language and Cognition* 12: 239-267.
- Serratrice, L., Sorace, A., Filiaci, F., & Baldo, M. (2012). Pronominal objects in English–Italian and Spanish–Italian bilingual children', *Applied Psycholinguistics*, 33(4), pp. 725–751
- Sorace, A. (2003). Near-nativeness. In M. Long and C. Doughty (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, 130-152. Oxford: Blackwell.
- Sorace, A. (2005) Selective optionality in language development. In Cornips, L. and Corrigan, K., editors, *Biological and sociolinguistic accounts of syntactic variation*. Amsterdam: John Benjamins, 55–80.
- Sorace, A., & Serratrice, L. (2009). Internal and external interfaces in bilingual language development: Beyond structural overlap. *International Journal of Bilingualism*, 13, 195-210.
- Sorace, A., Serratrice, L. Filiaci, F. and Baldo, M. 2009. Discourse conditions on subject pronoun realization: testing the linguistic intuitions of older bilingual children. *Lingua*, 119, 460-477.
- Sorace, A. 2016. Referring expressions and executive functions in bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. doi:10.1075/lab.15055.sor

- Tsimpli, I., A. Sorace, C. Heycock & F. Filaci (2004). First language attrition and syntactic subjects: a study of Greek and Italian near- native speakers of English. *International Journal of Bilingualism* 8. 157-177.
- Tsimpli, T. Sorace, A., Heycock, C. , & Filiaci, F.(2004). First language attrition and syntactic subjects: a study of Greek and Italian near-native speakers of English. *International Journal of Bilingualism* 8: 257-277.
- Underhill, R. (1972). 'Turkish participles.' *Linguistic Inquiry* 3, MIT Press, Cambridge, pp. 87-99
- Zobl, H., and Liceras, J. (1994). Functional categories and acquisition orders. *Language Learning*, 44, 159–180
- Wilson, F., Sorace, A., & Keller, F. (2009). Antecedent preferences for anaphoric demonstratives in L2 German. In J. Chandlee, M. Franchini, S. Lord, & G-M. Rheiner (Eds.), *Proceedings of the 33rd Annual Boston University Conference on Language Development*. pp.634–645. Somerville, MA: Cascadilla Press.



Examination of Turkish Course Books Taught in the TRNC in Terms of Value Education

KKTC'de Okutulan Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Üzerinden İncelenmesi*

Ahmet Pehlivan**

İ. Seçkin Aydın***

H. Özgür İnnalı****

Geliş / Received: 06.03.2017

Kabul / Accepted: 04.10.2017

ABSTRACT: The aim of this research is based on examination of texts found in Turkish textbooks in the TRNC. Content analysis was applied while reviewing the texts and texts were taught within the 2015-2016 year 1st-5th grade elementary school Turkish textbooks in the KKTC. Data were chosen from the texts in the course books. The texts in the textbooks were reviewed according to values by Schwartz (1992) and Kuşdil & Kâğıtçıbaşı (2000). This research indicated that the maximum usage of the value is universalism. Security, achievement, tradition, self-direction, conformity, power, stimulation, and hedonism follow the universalism respectively.

Keywords: value, value education, TRNC, Turkish textbook

ÖZ: Bu araştırmanın amacı KKTC'de okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesine dayanmaktadır. Nitel araştırma yöntemine bağlı olarak içerik çözümlemesi yapılan çalışmada, KKTC'de 2015-2016 öğretim yılında ilkökul 1-5. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitapları yer almıştır. Veriler, ders kitaplarında yer alan metinlerden seçilmiştir. Schwartz (1992) ile Kuşdil & Kâğıtçıbaşı (2000) tarafından ifade edilen değer tiplerine bağlı kalınarak bu değerlerin metinlerde yer alma durumları incelenmiştir. Araştırma değer kategorileri altında en fazla evrenselcilik değerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla güvenlik, başarı, gelenekselcilik, özyönelim, uyma, güç, uyarılım ve hazcılık değerleri izlemiştir.

Anahtar sözcükler: değer, değer eğitimi, kktc, türkçe ders kitapları

* UTEOK 2016'da sunulan sözlü bildirin tam metnidir.

** Prof. Dr., Doğu Akdeniz Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, ahmet.pehlivan@emu.edu.tr

*** Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, seckin.aydin@deu.edu.tr

**** Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, ozgurinnali@gmail.com

Giriş

Değer kavramı, son birkaç yılın en gözde kavramlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çağımızda değerlerin bu kadar vurgulanıyor olduğuna bakarak bunların ne kadar önemsendiğini, bu konuda artık ne kadar ileri bir noktada bulunduğumuzu düşünmemiz acele ve yüzeysel verilmiş bir hüküm olur (Tahiroğlu, Yıldırım & Çetin, 2010: 235). Arslan ve Yaşar'a (2007; Akt. Ersoy & Şahin, 2012: 1536) "Değer" kavramı, "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü; bir şeyin sahip olduğu kıymet; yüksek ve yararlı nitelik" demektir. Kızılçelik ve Erjem'e (1994; Akt. Deveci & Ay, 2009: 168) göre ise değer, bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve yararını yansıtan genelleştirilmiş temel ahlâki ilke ya da inançlara denir. Yapılan bu tanımlardaki ortak görüş ise, değerlerin insan hayatında önemli bir yere sahip olduğudur (Tahiroğlu, Yıldırım & Çetin, 2010: 235-236).

Değerler bireylerin toplum içerisinde hayatını teminat altına almayı sağlayan, onların yaşamlarını kolaylaştıran toplumsal davranış kalıplarıdır. Daha çok tarihten gelen bir etkiyle varlığını sürdüren, gelenek, görenek ve inancın etkisiyle kalıcılığını artıran himayeci değerler, bireylerin toplum içindeki yaşam biçimlerine yön vererek, onların hayatlarını yönlendirmede etkilidirler (Özkan, 2010: 1128). Özensel'e (2003: 220) göre ise değerler, toplumun sosyo-kültürel öğelerine anlam veren en önemli ölçütlerdir. Bu yüzdendir ki, toplumsal kişi ve bu kişinin davranış örüntüleri sosyolojik incelemelerin başlangıç noktasını oluştururlar. Belet ve Deveci'ye (2008) göre her toplum, üyeleri arasındaki birliğini koruyarak, devamlılığını sağlamak için değerlerini yeni yetişen kuşaklara kazandırmak ister.

Öte yandan değerler, normlar ve ahlak kavramları hem zihinlerde çağrıştırdıklarıyla, hem de eğitim alanı için oluşturdukları anlamlarıyla giderek önem kazanan ve tüm dünyada tartışılan kavramlardır (Cihan, 2014). Tahiroğlu, Yıldırım & Çetin'e (2010: 236) göre değer aktarımının hedefi oldukça basit bir biçimde yerleşik görüşleri kullanarak uyumluluğu gerçekleştirmektir.

Eğitim kurumlarının genel hedefleri incelendiğinde birçoğunun vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi birçok değer içerdiği görülmektedir. Eğitim kurumları bunlar ve benzeri değerler ile öğrencilere nelerin önemli olduğunu ve nasıl yaşanması gerektiği konusunda rehberlik eder (Akbaş, 2008: 10). Bu yüzden bireyin belirli değerlerin farkına varması, yeni değerler üretmesi, benimsemesi ve içselleştirerek davranışları ile sergilemesi başlı başına bir eğitim ve eğitici sorumluluğudur (Cihan, 2014: 435). Türkçe dersi de gerek değer eğitimi için gerekli olan iletişim sürecini gerçekleştirme, gerek dersin içerik özellikleri, gerekse Türkçe kitaplarında yer alan ve Türkçe öğretiminin bir aracı olan metinler bakımından değer eğitimi için gereği ve önemi yadsınamaz bir ders olma özelliği taşımaktadır (Belet & Deveci, 2008). Bu noktada ders kitapları toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklarına bakmaksızın tüm kesimine ulaştırılacağından toplumun geneline etkisi ve katkısı büyük olacaktır (Ersoy & Şahin, 2012: 1537). Özkan'a (2010: 1127) göre modern teknolojilerin eğitim alanına yeni araçlar katmasıyla ders kitaplarının öneminin azaldığı

düşünülse de, gerek modern toplumlarda, gerekse geleneksel toplumlarda ders kitapları hala eğitimdeki önemini korumaktadır. Özellikle de geleneksel toplumlarda ders kitapları öğretmenlerin önemli bir başvuru kaynağıdır. Hatta temel kaynak olma özelliğine sahiptir.

MEB'e (2012: 3) göre değer eğitiminin ön koşulu, çocuğa özgür iradesini kullanacak ortam hazırlamaktır. Dayatma, baskı ve koşullandırma ile yapılan eğitim çocuğun kendinden çok başkalarının isteklerini gerçekleştirme işlevine sahip olur. Tahiroğlu, Yıldırım ve Çetin (2010: 236) hemen hemen her düşüncenin ve her işin değer taşıyan önemli bir parçası olduğunu ve değerleri görmezden gelmenin neredeyse imkânsız olduğunu çünkü aldığımız her kararın değer içererek istekleri ve hedefleri, aradığımız sebepleri ve amaçları temsil ettiğini belirtirler. Dolayısıyla değerler bilinçli veya bilinçsiz olarak insan hayatının her yönünü etkiler. Kirschenbaum'a (1995; Akt. Akbaş, 2008: 11) göre değer eğitiminde bugüne kadar değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi, ahlak eğitimi olmak üzere dört önemli hareket ortaya çıkmıştır. Yukarıda verilen değer eğitimi akımları dışında din eğitimi, etik eğitimi, kanun ilişkili eğitim, eleştirel düşünce, empati geliştirme, işbirliği becerileri, karar verme becerileri, ahlaki muhakeme, yaşam becerileri, cinsellik eğitimi, uyuşturucu eğitimi gibi değer eğitimi uygulamaları vardır.

Değerlerin tanımlanması ve sınıflandırılması konusunda literatür incelendiğin Shalom H. Schwartz'ın Değer Kuramı öne çıkmaktadır. Schwartz'ın (1992) oluşturduğu, yaptığımız bu çalışmada da esas alınan Ana Değer Grupları ve Birey Düzeyi Değer Tipleri ise şu şekildedir:

Tablo 1. Schwarz Değer Kuramı'nda yer alan Ana Değer Grupları ve Birey Düzeyi Değer Tipleri

Ana Değer Grupları	Birey Düzeyi Değer Tipleri
Özgenişletim	Güç
Yeniliğe Açıklık	Başarı
Özaşkınlık	Uyarılım
Muhafazacı Yaklaşım	Hazcılık
	Özyönelim
	Evrenselcilik
	İyilikseverlik
	Geleneksellik
	Uyma
	Güvenlik

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı KKTC'de okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesine dayanmaktadır. Türkçe anadili olarak kullanılan bu kitapların içerik yönünden düzenlenmesi KKTC kültürü ve Türkçenin değerler üzerinden kullanım yönünü göstermesi bakımından önemli olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak günümüzde büyük kabul gören değer eğitiminin Türkçe ders kitapları sınırlılığında ele alınması hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemine bağlı olarak içerik çözümlemesi yapılmıştır. Çalışmada, KKTC'de 2015-2016 öğretim yılında ilkökul 1-5. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitapları yer almıştır. Veriler, ders kitaplarında yer alan metinlerden seçilmiştir. Schwartz (1992) ile Kuşdil ve Kâğıtçıbaşı (2000) tarafından ifade edilen değer tiplerine bağlı kalınarak bu değerlerin metinlerde yer alma durumları incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

1. Ders kitapları incelenip okunarak değer ifade eden cümleler tespit edildi.
2. Sonraki okumalarla, değer ifadesi belirsiz olan cümleler ayıklanarak belirli olan ifadelerle çalışmaya devam edildi.
3. Belirlenen değerler araştırmacılar tarafından gözden geçirilerek bu değerlerin doğruluğu test edildi.
4. Tekrar yapılan okumalarla elde edilen veriler önceki okumalarda elde edilen verilerle karşılaştırılarak bu değerlerin kesinliği artırıldı.

Verilerin Analizi

1. Her metinde yer alan değer olguları araştırmacılar tarafından bağımsız kodlanmış, daha sonra alanyazındaki alt değer kategorilerine göre sınıflandırılmıştır.
2. Her değer, sınıf düzeyine bağlı olarak metinde yer alma durumları frekanslarıyla sunulmuştur.
3. Her metinde birden fazla kategoride yer alan diğer tipleri, metnin iletisine ve türüne (türkü, ninni, efsane vb.) bağlı kalınarak ayrı kategorilerde de verilmiştir.
4. Metinlerde yer alan değer tipleri; güç, başarı, uyarılım, hazcılık, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik başlıkları altında toplanmıştır.

Bulgular

1. Bulgu

Güç değeri, belli bir konuma sahip bireylerin sosyal rollerini temsil etmektedir. Bu roller ağırlıklı olarak toplum tarafından kabullenilmeyi gerçekleştirmektedir.

Tablo 2. Güç Değerinin Ders Kitaplarındaki Metinlerde Yer Alma Durumları

Güç	1	2	3	4	5	Toplam
Astronot		1				1
Atatürk	2	7	7	2	6	24
Azimli Olma		1				1
Çalışkanlık			1			1
Doktorluk	1	2				3
Emek	1					1
Fazıl Küçük	1	1	2	1	1	6
Mühendislik			1			1
Öğretmenlik	1		1	3	3	8
Önder/Liderlik		1				1
Veteriner	1					1
Toplam	7	13	12	6	10	48

Birinci tabloya bakıldığı zaman “Güç” ile ilgili değerlerin belli liderler ve meslek gruplarıyla temsil edildiği görülmektedir. 1-5. sınıflar arasında bu değer tipine sahip en yüksek frekansların Atatürk ($f=24$), Öğretmenlik ($f=8$) ve Fazıl Küçük’ün ($f=6$) sahip olduğu; düzey açısından bakıldığında ise Güç değerinin en yüksek olduğu aşamanın 2. sınıf olduğu görülmektedir. Dolayısıyla toplam 48 farklı metinde Güç olgusunun çocuklara verilmek istenen bir iletiye sahip olduğu söylenebilir.

2. Bulgu

Başarı değeri, toplumsal standartlar temelinde bireyin sözü dinlenen, bilgi ve beceriye sahip, yetkin bir konumda olmasını temsil eder. Hırs, azim ve motivasyon başarı sürecinin önemli faktörleridir.

Tablo 3. Başarı Değerinin Ders Kitaplarındaki Metinlerde Yer Alma Durumları

Başarı	1	2	3	4	5	Toplam
Akıcı ve Hızlı Okuma					1	1
Astronot		1				1
Avukatlık			1			1
Aydınlık Gelecek				1		1
Azim		1				1
Çalışkanlık			1			1
Doktorluk	1	1				2
Eğitim	1		1		1	3
Emek	1	1				2
İcatlar				4		4
Kâşifler				2		2
Keşifler				1		1
Kişisel Gelişim			2	1	6	9
Kütüphane		1				1
Meslek Seçimi				1		1

Mühendislik			1			1
Okuma		1				1
Öğrenme İsteği		1				1
Öğretmen	1			1		2
Önder/Liderlik		1				1
Sorumluluk					1	1
Üretim		1				1
Veteriner	1					1
Zamanı Kullanma	5	9	6	11	9	40
Toplam	10	18	12	22	18	80

İkinci tabloya bakıldığında “Başarı” ile ilgili değerlerin yine bazı meslek grupları ve kişisel beceri ile temsil edildiği görülmektedir. Ders kitaplarında bu değer tipine sahip en yüksek frekansların Zamanı Kullanma ($f=40$), Kişisel Gelişim($f=9$) ve İcatlar ($f=4$) olduğu; düzey açısından bakıldığında ise Başarı değerinin en yüksek olduğu aşamanın 4. sınıf olduğu görülmektedir. Bu noktada toplam 80 farklı metinde Başarı olgusunun çocuklara verilmek istenen bir iletiye sahip olduğu söylenebilir.

3. Bulgu

Uyarılım değeri, yeni ve heyecanlı deneyimlere, dolayısıyla farklı açılardan bakabilmeye, sıra dışı bir hayat ve düşünce dünyasına yönelmektir. Bu nedenle cesur ve maceracı olmayı gerektirir.

Tablo 4. Uyarılım Değerinin Ders Kitaplarındaki Metinlerde Yer Alma Durumları

Uyarılım	1	2	3	4	5	Toplam
Beyin Fırtınası					1	1
Çocukluk	1					1
Hayal Kurma					1	1
Kardan Adam	1					1
Kâşifler				2		2
Keşifler				1		1
Kişisel Gelişim		2	1		5	8
Okul Heyecanı				1		1
Okul sevgisi		2				2
Öğrenme İsteği		1			1	2
Özlem		1				1
Tatil Heyecanı		2	2			4
Yaratıcılık					1	1
Yeni Yıl Heyecanı	1					1
Toplam	3	8	3	4	9	27

Üçüncü tablo incelendiğinde “Uyarılım” ile ilgili değerlerin yenilik ve gelişime dayalı bir temsil gücü taşıdığı görülmektedir. Kitaplarda bu değer tipine sahip en yüksek frekansların Kişisel Gelişim ($f=8$)ve Tatil Heyecanı($f=4$) olduğu; düzey açısından bakıldığında ise Uyarılım değerinin en yüksek olduğu aşamanın 5. sınıf olduğu görülmektedir. Uyarılım değeri toplam 27 farklı metinde değerlendirilmiştir.

4. Bulgu

Hazcılık değeri, yaşamın tadını çıkarmak, ondan olabildiğince keyif almak, özetle anı yaşamak olarak tarif edilir. Bireysel zevk ve haz bu noktada temel amaçtır.

Tablo 5. Hazcılık Değerinin Ders Kitaplarındaki Metinlerde Yer Alma Durumları

Hazcılık	1	2	3	4	5	Toplam
Coğrafi Yerler				1		1
Çocukluk	1					1
Dostluk Kurma		1				1
Doğumsuzluk					1	1
Emek		1				1
Günlük Tutma			1		1	2
Güzel Yaşam Dileği		1				1
Hayal Kurma		1				1
Keşfetme Heyecanı				1		1
Kitap Sevgisi		1				1
Mizah Duygusu				1		1
Okul Heyecanı				1		1
Okuma Zevki		1				1
Oyun	1	1				2
Sevgi		2				2
Tatil Heyecanı	1	2	3			6
Tatminsizlik					1	1
Umut		1				1
Toplam	3	12	4	4	3	26

Dördüncü tabloya gelindiğinde “Hazcılık” değerinin dünyadan ve yaşanan hayattan zevk alma çabası olarak ele alındığı görülmektedir. Metinler incelendiğinde bu değer tipine sahip en yüksek frekansın Tatil Heyecanı($f=6$) olduğu; düzey açısından bakıldığında ise Hazcılık değerinin en yüksek olduğu aşamanın 2. sınıf olduğu görülmektedir. Hazcılık değeri toplam 26 farklı metinde değerlendirilmiştir.

5. Bulgu

Düşünce ve davranışlarda bağımsızlığa dayanan özyönelim değeri, bireyin kendi belirlediği amaçlar doğrultusunda özsaygısını ve özgürlüğünü yitirmeden yaşamını sürdürmesi olarak ifade edilir.

Tablo 6. Özyönelim Değerinin Ders Kitaplarındaki Metinlerde Yer Alma Durumları

Özyönelim	1	2	3	4	5	Toplam
Aile İçi İletişim				1		1
Aşı Olma	1					1
Azim		1				1
Beyin Fırtınası					1	1
Bilinçli Tüketim				1		1
Çalışkanlık			1			1
Dostluk Kurma		1				1

Dünya Barışı				1		1
Düşünce Özgürlüğü					1	1
Eğitimin Önemi		1				1
Emek Verme	1					1
Evrensellik				1		1
Günlük Tutma					1	1
Hak ve Özgürlük			1			1
Hayaller					1	1
İnsan Olma			1			1
Kişisel Bakım	1	1	3			5
Kişisel Gelişim			2	1	6	9
Kitap Sevgisi		1				1
Kütüphane		1				1
Meslek Seçimi			1	1		2
Mikrop		1				1
Okuma Sevgisi		1				1
Öğrenme İsteği					1	1
Özgürlük				5		5
Sabırlı Olma					1	1
Sağlığın Önemi		1	1	1	3	6
Sağlıklı Beslenme	1					1
Sorumluluk Alma					1	1
Tutumluluk Olma					3	3
Tüketim Tarzı					1	1
Uyku Düzeni	1					1
Yaratıcılık					1	1
Yaşamı Tanıma					1	1
Zamanı Kullanma		1				1
Toplam	4	10	11	12	22	59

Beşinci tabloya bakıldığında “Özyönelim” ile ilgili değerlerde bireysel çaba ve bağımsızlık ile gelişimle temsil edildiği görülmektedir. 1-5. sınıflar arasında bu değer tipine sahip en yüksek frekansların Kişisel Gelişim($f=9$), Sağlığın Önemi ($f=6$), Kişisel Bakım ($f=5$) ve Özgürlük ($f=5$) olduğu; düzey açısından bakıldığında ise Özyönelim değerinin en yüksek olduğu aşamanın 5. sınıf olduğu görülmektedir. Bu bağlamda toplam 59 farklı metinde Özyönelim olgusunun çocuklara verilmek istenen bir iletiye sahip olduğu söylenebilir.

6. Bulgu

Tüm insanlığın iyiliğini gözetmek ve barış, hoşgörü, saygı, adalet, eşitlik gibi fikirlere dayanan evrenselcilik değeri temelde insanın erdemli olmasıyla ilgilidir. İnsanı ve doğayı korumak, dünyanın daha yaşanabilir bir yer olmasını sağlamak amaçlanır.

Tablo 7. Evrenselcilik Değerinin Ders Kitaplarındaki Metinlerde Yer Alma Durumları

Evrenselcilik	1	2	3	4	5	Toplam
Ağaç ve Orman					1	1
Ailenin Önemi		2	1	1		4
Aile İçi İletişim				1		1
Anne Sevgisi			1	1		2
Anneler Günü			2			2
Arkadaşlık		2	2			4
Aydınlık Gelecek				1		1
Azim		1				1
Bahar Sevgisi		1				1
Barış		1	1	2	2	6
Bilinçli Tüketim				1	5	6
Canlı ve Cansız Varlıklar	1					1
Coğrafi Keşifler				1		1
Çevre Duyarlılığı	4	2	3	3	6	18
Çocuk Sevgisi		1	3			4
Dayanışma		1	4		1	6
Demokrasi			1			1
Doğa Sevgisi	1	4	2	2	2	11
Doğadaki Canlılar				1		1
Doğadaki Denge		1				1
Doğal Afetler				1	2	3
Dostluk		1	1			2
Engelli Hakkı			1			1
Eşitlik			1			1
Evrensellik				1		1
Gençlik ve Gelecek				1		1
Gürültü Kirliliği		1				1
İnsan Hak ve Özgürlüğü		1	2		1	4
Hayvan Sevgisi	1	1	3	2	1	8
İnsan İlişkileri		1	2		6	9
İnsan Olma			1			1
İşçi Bayramı					2	2
Kadının Önemi			1			1
Kalkınma		1				1
Kutup Yıldızı				1		1
Kültürel Miras	1	2	1		1	5
Laiklik				1		1
Mevsimler	2	2	3			7
Modernizm				1		1
Özgürlük			7		1	8
Rol Dayatması			1			1
Teknolojik Yenilikler		2		8	3	13
Trafik Kuralları		1	2		1	4
Üretim		2				2

Yeni Yıl	1	2	1		1	5
Toplam	11	33	47	30	36	157

Altıncı tabloya bakıldığında “Evrenselcilik” ile ilgili değerlerin tüm dünyada karşılığı olan sevgi, saygı, barış gibi duyarlılıklar ile teknik ve teknolojik gelişmeler yönünden temsil edildiği görülmektedir. Ders kitaplarında bu değer tipine sahip en yüksek frekansların Çevre Duyarlılığı($f=18$), Teknolojik Yenilikler($f=13$) ve Doğa Sevgisi ($f=11$) olduğu; düzey açısından bakıldığında ise Evrenselcilik değerinin en yüksek olduğu aşamanın 3. sınıf olduğu görülmektedir. Dolayısıyla toplam 157 farklı metinde Evrenselcilik olgusunun çocuklara verilmek istenen bir iletiye sahip olduğu söylenebilir.

7. Bulgu

İyilikseverlik değeri, insanın başta yakınları olmak üzere çevresindeki herkese karşı sevgi, saygı, sadakat, dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk sahibi olmak ve iyiliği gözetmek gibi manevi ve anlamlı bir hayatı temsil etmektedir.

Tablo 8. İyilikseverlik Değerinin Ders Kitaplarındaki Metinlerde Yer Alma Durumları

İyilikseverlik	1	2	3	4	5	Toplam
Aile Sevgisi			2			2
Anne Sevgisi		1			1	2
Arkadaşlık		2	2	1		5
Dayanışma		2	5		1	8
Dostluk Kurma		1		1		2
İnsanlararası İletişim		1		1	4	6
Paylaşmak			1			1
Sevgi-Saygı			1			1
Sorumluluk					1	1
Yardımseverlik				2		2
Toplam		7	11	5	7	30

Yedinci tablo incelendiğinde “İyilikseverlik” ile ilgili değerlerde bireylerarası ilişki ve iletişim aracılığıyla temsil edildiği görülmektedir. 1-5. sınıflar arasında bu değer tipine sahip en yüksek frekansların Dayanışma($f=8$), İnsanlararası İletişim ($f=6$) ve Arkadaşlık ($f=5$) olduğu; düzey açısından bakıldığında ise İyilikseverlik değerinin en yüksek olduğu aşamanın 3. sınıf olduğu görülmekle birlikte 1. Sınıf düzeyinde bu yönde bir bulguya rastlanmamıştır. Öte yandan toplam 30 metinde İyilikseverlik olgusunun çocuklara verilmek istenen bir iletiye sahip olduğu söylenebilir.

8. Bulgu

Milli kültür ya da dinsel kurallara uymak ve bunları sürdürmek olarak ifade edilebilecek olan geleneksellik değeri, insanın mütevazı ve kanaatkâr bir hayat sürmesidir. Mahremiyet ve saygı bu değer için özel bir öneme sahiptir.

Tablo 9. Geleneksellik Değerinin Ders Kitaplarındaki Metinlerde Yer Alma Durumları

Geleneksellik	1	2	3	4	5	Toplam
Akrabalık				1		1
Bahar Bayramı					1	1

Bayrak Sevgisi				1		1
Bayram ve Bayramlaşma	1		1			2
Bayram Töreni	2		1			3
Beş-Taş Oyunu			1			1
Cumhuriyet Bayramı	1	2	2	1		6
Doğa	1	1				2
Efsane			1		1	2
Hellim Peyniri				1		1
Kıbrıs Kültürü			6	1	1	8
Komşuluk İlişkileri					1	1
Kültürel Değerler	2	2		1	1	6
Mani Söyleme				1		1
Masal					1	1
Nasrettin Hoca				1		1
Ninni		1		1		2
On Dokuz Mayıs	1	1	1	1		4
Soy Ağacı				1		1
Şehitlik Mertebesi		2		1	1	4
Tarihi Yerler			1			1
Türkü				2	1	3
Üflemeli Çalgılar					1	1
Vatan Sevgisi		1				1
Yemek Kültürü				1		1
Yıl Sonu Etkinlikleri			1			1
Yirmi Üç Nisan	1	3	3	1	1	9
Toplam	9	13	18	16	10	66

Sekizinci tabloya bakıldığında “Geleneksellik” ile ilgili değerlerin kültürel ve toplumsal kodlar ile temsil edildiği görülmektedir. Ders kitaplarında bu değer tipine sahip en yüksek frekansların Yirmi Üç Nisan ($f=9$), Kıbrıs Kültürü($f=8$), Cumhuriyet Bayramı($f=6$) ve Kültürel Değerler ($f=6$) olduğu; düzey açısından bakıldığında ise Geleneksellik değerinin en yüksek olduğu aşamanın 3. sınıf olduğu görülmektedir. Bu bağlamda toplam 66 farklı metinde Geleneksellik olgusunun değerlendirildiği söylenebilir.

9. Bulgu

Uyma değeri, nezaket sahibi ve saygılı olmakla birlikte toplumsal beklentileri gözetip toplumun fertlerine zarar verecek eylem ve durumlardan kaçınmaktır.

Tablo 10. Uyma Değerinin Ders Kitaplarındaki Metinlerde Yer Alma Durumları

Uyma	1	2	3	4	5	Toplam
Aile İlişkileri	2	2	2	2		8
Anne Sevgisi	1	1	1	1		4
Atatürk İlkeleri		2			1	3
Bayrağa Bağlılık				1		1

Bayram Töreni			2			2
Bilinçli Tüketim				1		1
Çevre Duyarlılığı	2	2		1	2	7
Demokrasi			1			1
Doğadaki Denge	1					1
Engelli Hakkı			1			1
Eşitlik			1			1
Gürültü Kirliliği	1					1
Hak ve Özgürlük	1	1				2
İnsanlararası İletişim	1			1	3	5
Kanunlar			1			1
Kültürel Değerler				1		1
Laiklik				1		1
Modernizm				1		1
Okul Kuralları	2				1	3
Rol Dayatması			1			1
Sağlık			1			1
Trafik Kuralları	2	1	2		1	6
Yurttaşlık			1			1
Toplam	5	14	17	10	8	54

Dokuzuncu tablo incelendiğinde “Uyma” ile ilgili değerler birey-aile, birey-toplum ve birey-doğa gibi ilişkilerin sağlıklı bir şekilde sürmesi adına dikkat edilmesi gereken kurallarla temsil edilmiştir. 1-5. sınıflar arasında bu değer tipine sahip en yüksek frekansların Aile İlişkileri ($f=8$), Çevre Duyarlılığı ($f=7$) ve Trafik Kuralları ($f=6$) olduğu; düzey açısından bakıldığında ise Uyma değerinin en yüksek olduğu aşamanın 3. sınıf olduğu görülmektedir. Dolayısıyla toplam 54 farklı metinde Uyma olgusunun değerlendirildiği söylenebilir.

10. Bulgu

Toplumun ve bireyin huzur ve güvenini bozacak her türlü tehdit ve tehlikeye karşı durmak olarak betimlenebilecek güvenlik değeri, ülkeye ve topluma bağlı olmak, aile ve ulusun güvenliğini korumaktır. Bu anlamda güvenlik değeri düzeni korumakla doğrudan ilgilidir.

Tablo 11. Güvenlik Değerinin Ders Kitaplarındaki Metinlerde Yer Alma Durumları

Güvenlik	1	2	3	4	5	Toplam
Atatürk	2	2	4	1	5	14
Atatürk İlkeleri		2			1	3
Atatürk'ün Liderliği				1	1	2
Atatürk'ün Samsun'a Çıkışı					1	1
Barış					2	2

Bayrak	1			1	2	4
Cumhuriyet	1	1	2	3	1	8
Cumhuriyet Bayramı		1		1		2
Dayanışma					1	1
Fazıl Küçük	1	1	2		1	5
Kanunlar			1			1
Kıbrıs			4		2	6
Kıbrıs Türkü		1				1
KKTC'nin Kuruluşu		1				1
Kurtuluş		1				1
Kutlama	1					1
Laiklik				1		1
Maddi Kültür		2				2
Milli Mücadele		1	1	3	1	6
On Dokuz Mayıs	1	1	1	1		4
Özgürlük		2		5	1	8
Şehitlik Mertebesi		2		1	1	4
Taşıt Türleri	1					1
Tören	1					1
Trafik Kuralları	1	1			1	3
Vatan Sevgisi	2	2		1		5
Yirmi Üç Nisan	1				1	2
Yurttaşlık			1			1
Toplam	13	21	16	19	22	91

Onuncu ve son tabloya gelindiğinde “Güvenlik” ile ilgili değerlerin ulusal ve toplumsal güvenlik ile düzenin sürdürülmesi yönünde temsil edildiği görülmektedir. 1-5. sınıflar arasında bu değer tipine sahip en yüksek frekansların Atatürk ($f=14$), Cumhuriyet ($f=8$) ve Özgürlük ($f=8$) olduğu; düzey açısından bakıldığında ise Güvenlik değerinin en yüksek olduğu aşamanın 5. sınıf olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında 91 farklı metinde Güvenlik olgusunun çocuklara verilmek istenen bir iletiye sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

KKTC’de 2015-2016 öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesine dayanan bu çalışmada Schwartz (1992) ile Kuşdil ve Kâğıtçıbaşı (2000) tarafından ifade edilen değer tiplerine bağlı kalınarak, bu değerlerin metinlerde yer alma durumları incelenmiştir. Bulgular Schwartz (1992) ile Kuşdil ve Kâğıtçıbaşı’nın (2000) ortaya koyduğu ana değerler kategorisi açısından incelendiğinde (muhafazacı/yeniliğe açıklık yaklaşımı ve özdeşlik/özgenişletim); kitaplarda muhafazacı yaklaşımla ilgili değerlerin yeniliğe açıklığa göre daha fazla işlendiği görülmektedir. Bununla birlikte kitaplarda özdeşlikla

ilgili değerlere özgenişletim değerlerine göre daha fazla yer verildiği söylenebilir. Bu açıdan bakılınca kitaplarda işlenen değerlerin Türk toplumunun bir yansıtıcısı olarak düşünülen öğretmen değerleriyle ilgili bulgularla uyduğu belirtilebilir (Kuşdil & Kâğıtçıbaşı, 2000).

Araştırmada değer kategorileri altında en fazla evrenselcilik değerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla güvenlik, başarı, gelenekselcilik, özyönelim, uyma, güç, uyarılım ve hazcılık değerleri izlemiştir. KKTC, barış sürecinde olan bir ülkedir. Evrenselcilik değerinin ders kitaplarında üst düzeyde yer bulması bu sürece uyum sağlayacak insana katkıda bulunacaktır. Yetiştirilecek insan tipinin çok bakışlı, farklılıklara saygılı, barışçı olması gerekmektedir. Toplumsal düzenlemelerin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesinde değerlerin önemi olduğu (Kuşdil & Kâğıtçıbaşı, 2000) unutulmamalıdır.

Evrensellik değerinin ön plana çıkarılması yanısıra Kıbrıs'ta hazırlanan Türkçe ders kitaplarında güvenlik değeri yerini sıralamada ikinci sırada bulmuştur. Bu bulgu çeşitli araştırmacıların bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Araştırmalar Türk toplumunun güvenlik değerine önem verdiğini göstermektedir. Dolayısıyla güvenlik değerinin ders kitaplarına yansması doğaldır.

Anadili ders kitapları bir toplumun bakış açısı ve kültürünün yansımalarının bir örneğidir. Anadili ders kitaplarına bakarak o toplumun içinde yaşadığı değerleri ve kültürü, kısacası yaşamı görmek mümkündür (Pehlivan, 2003; Pehlivan & Aydın, 2013). Ders kitaplarındaki etkinlikler, alıştırmaların konusu özellikle de metinler o toplumdan ayrı düşünülemez. Bu iki değer açısından bakılınca KKTC'ye ait Türkçe ders kitaplarında bir yandan güvenlik, diğer taraftan evrenselcilik değerinin ön plana çıkarılması Kıbrıs Türk toplumunun bugünkü siyasal ve kültürel yapısıyla uyumludur, denebilir. Bununla birlikte KKTC'de değer yönelimleri ile ilgili yapılan bir çalışmada evrensellik ve güvenlik değerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaştığı söylenebilir de (Emre & Yapıcı, 2015), ders kitaplarından çıkan sonuç, Kıbrıs Türk toplumunun yapısını ve ülkenin eğitim sisteminin yetiştirmek istediği insan tipine ait beklentileri yansıtmaktadır. Kıbrıs Türk toplumunun hedeflediği insan tiplerinde "*Özgürlük, barış, sosyal adalet ve hukukun üstünlüğüne inanan, Atatürkçü, barışçı, yenilikçi, çağdaş, laik, düşünce ve devrimlerini benimseyen, Kıbrıs'ı yurt olarak bilen ve insan haklarına saygılı, doğayı ve çevresini koruyan vb*" (KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, 2005) özelliklerden bahsedilmektedir. Bu olgu yeni hazırlanan Temel eğitim programlarında da gözetilmiş, programlar bir yandan evrensel, öte yandan Kıbrıs ve Türk kültürüne ait değerleri merkeze alan bir zemin üzerine kurulmuştur (KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, 2016).

Kitaplardaki güvenlik alt grubu ile ilgili değerler incelenince, bunların en fazla ulusal değerlerle ilgili olduğu görülebilir. Atatürk, Kıbrıs Türk liderleriyle ilgili değerler, özgürlük, milli mücadele, Kıbrıs, cumhuriyet, en fazla işlenen değerler arasındadır. Bu değerler bir yandan Kıbrıs Türk eğitim sisteminde Türkçe dersinin zorunlu konuları arasında yer alırken, diğer yandan Kıbrıs Türk toplumunun yetiştirmek istediği insan tipindeki değerleri de yansıtmaktadır (KKTC Milli Eğitim Yasası, 1985).

İncelenen Türkçe ders kitaplarında başarı değerinin de oldukça fazla işlendiği görülmektedir. Çeşitli meslek alanlarındaki kişilerin başarılarıyla ilgili metinler aracılığıyla bu değer işlenmekte ve çocuklara çeşitli mesajlar verilmektedir.

Yukarıda söylenenler ışığında Kuzey Kıbrıs'ta hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değerler açısından, hem Kıbrıs Türk toplumunun şimdiki ve geleceğe yönelik değer beklentilerine hem de hedeflediği insan tipine uygun olarak seçildiği söylenebilir. Türkiye'de Türkçe kitapları üzerine yapılan benzer çalışmalarda değer iletiminin istenen düzeyde olmadığı (Somuncu, 2008; Şen, 2008; Çelikipazu & Aktaş, 2011; Doğan & Gülüşen, 2011) en fazla işlenen değer ulusal değerler olduğu belirtilmekte, insanı insan yapan değerlere pek yer verilmediğinden bahsedilmektedir (Doğan & Gülüşen, 2011). Bu açıdan bakılınca Kıbrıs'taki Türkçe ders kitaplarının daha iyi olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Belet, Ş. D. & Deveci, H. (2008). Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Bakımından İncelenmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 2-4.
- Cihan, N. (2014). Okullarda Değerler Eğitimi Ve Türkiye'deki Uygulamaya Bir Bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 429-436.
- Çelikpazu, E. E. & Aktaş, E. (2011). "MEB 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, (6) 2, 413-424.
- Deveci, H. & Ay, T. S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Günlüklerine Göre Günlük Yaşamda Değerler Values In Daily Life According to Diaries of Primary School Students.
- Doğan, B & Gülüşen, A. (2011). Türkçe Ders Kitaplarındaki (6-8) Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (1) 2, 75-102.
- Emre, Y. & Yapıcı, A. (2015). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Vatandaşlarının Değer Yönelimleri. *Turkish Studies*, 10 (2), 329-350.
- Ersoy, F. & Şahin, T. (2012). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,12(2), 1535-1558.
- KKTC Milli Eğitim Yasası (1985). Lefkoşa: KKTC Devlet Basımevi.
- KKTC Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi*. Lefkoşa.
- KKTC Milli Eğitim Bakanlığı (2016). DAÜ-MEB Temel Eğitim Programları Projesi. <http://tepgp.emu.edu.tr> (10.08.2016)
- Kuşdil, M. E. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri Ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü. (2012). Değerler Eğitimi Kılavuzu. [Http://Mebk12.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/34/36/974348/Dosyalar/2013_03/01051825_Deerlereitimiklavuzu.Pdf](http://Mebk12.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/34/36/974348/Dosyalar/2013_03/01051825_Deerlereitimiklavuzu.Pdf) (08.06.2016)
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Özkan, R. (2010). Türk Eğitim Sisteminde Himayeci Değerler: İlköğretim Ders Kitapları Örneği. *International Journal Of Human Sciences*, 7(1), 1124-1141.
- Pehlivan, A. (2003). Türkçe Ders Kitabı Seçme ve Değerlendirme. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Pehlivan, A. & Aydın, S. (2014). Türkçe Öğretiminde Materyal Kullanımı. İzmir: Dinazor Kitabevi.

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in The Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Somuncu, S. (2008). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Edebî Metinlerin Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Afyonkarahisar: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (1) 5, 763-779.
- Tahiroğlu, M.; Yıldırım, T. & Çetin, T. (2010). Değer Eğitimi Yöntemlerine Uygun Geliştirilen Çevre Eğitimi Etkinliğinin, İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumlarına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 231-248.