



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA)

TAKDİM

Saygıdeğer Bilim İnsanları,

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil eğitimi ve öğretimi, dil araştırmaları, dilbilim, alanlarında elektronik olarak yayımlanan, açık erişimli ve hakemli bir dergi olup 2017 yılından itibaren Güz ve Bahar dönemi olarak yılda iki kez okuyucularıyla buluşmayı hedeflemektedir. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil ana ekseninde Türkçe başta olmak üzere dil eğitim öğretim faaliyetleri, Türk dili üzerine yapılan araştırmalar ve dilbilim çalışmalarını özgünlük ve bilimsellik çerçevesinde geliştirip alanyazına katkı sağlamayı, araştırmacılara ve lisanüstü öğrenim gören öğrencilere yol göstermeyi amaç edinmektedir. Yayın kurulu olarak bizler, 2021 yılında 8. sayımızı siz okuyuculara ulaştırmış olmanın heyecanını ve mutluluğunu yaşıyoruz. Gelecek sayılarımız için siz değerli araştırmacıların alana katkı sağlayacağını düşündüğü çalışmalarını dergimize göndermenizi bekliyoruz.

Prof. Dr. Erol Duran

Editör

Prof. Dr. Zekerya Batur

Editör Yardımcısı

Sahibi

Prof. Dr. Musa ifci

Editör

Prof. Dr. Musa ifci

Editör Yardımcıları

Prof. Dr. Erol Duran

Prof. Dr. Zekerya Batur

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ahmet Akçataş

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Prof. Dr. Zekerya Batur

Doç. Dr. Cem Erdem

Prof. Dr. Erol Duran

Doç. Dr. Erol Sakallı

Doç. Dr. Gızılül Abdullayeva

Doç. Dr. Marija Djndic

Dr. Marlen Adilov

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Doç. Dr. Kemalettin Deniz

Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Redaksiyon

Gölbike Keşaplı

Düzenleme ve Koordinasyon

Gölbike Keşaplı

Owner

Prof. Dr. Musa ifci

Editor

Prof. Dr. Musa ifci

Vice Editors

Prof. Dr. Erol Duran

Prof. Dr. Zekerya Batur

Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet Akçataş

Prof. Dr. Erol Duran

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Prof. Dr. Zekerya Batur

Assoc. Prof. Dr. Cem Erdem

Assoc. Prof. Dr. Erol Sakallı

Assoc. Prof. Dr. Gızılgül Abdullayeva

Assoc. Prof. Dr. Marija Djndic

Dr. Marlen Adilov

Advisory Board

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Assoc. Prof. Dr. Kemalettin Deniz

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Redaction

Gölbike Keşaplı

Editing and Coordination

Gölbike Keşaplı

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi 2021 5(1) Hakemleri

Prof. Dr. İsmet Çetin – Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Zekerya Batur – Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Hilmi Demiral – Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Doç. Dr. Nurşat Biçer – Amasya Üniversitesi

Doç. Dr. Talat Aytan – Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Yusuf Avcı – Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Serdar Odacı – Hacettepe Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Efecan Karagöl – Bülent Ecevit Üniversitesi

Dr. Mustafa Ulutaş – Uşak Üniversitesi

Dr. Nesime Ertan Özen



İçindekiler/Content

Ertuğrul YAMAN	Bedenin Sessiz Dili <i>Silent Language of the Body</i>	1-10
Nesime ERTAN ÖZEN	Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazmaya Yönelik Tutumları <i>Secondary School 7th Grade Students' Attitudes Towards Writing A Story</i>	11-22
Kemalettin DENİZ Elif DEMİR	Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarında Dil İşlevleri <i>Language Functions In The Objectives Of The Turkish Language Teaching Program</i>	23-46
Zekerya BATUR Pelin ÖZDEMİR	Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Kazanımlarla Örtüşme Durumları <i>Analysis Of The Collaboration Of The Turkish Language Course Book Activities With The Achievements</i>	47-68
Aydan FİNCAN Başak UYSAL	Duygu Durumların Söz Varlığı: Teksas Huntsville Hapishanesi Örnekleme <i>Vocabulary Of Moods: Sample Of Texas Huntsville Prison</i>	69-108



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 - 5067

BEDENİN SESSİZ DİLİ

SILENT LANGUAGE OF THE BODY

Ertuğrul YAMAN*

*Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, e.yaman@ahievran.edu.tr ORCID: 0000-0002-5431-3243

Referans: Yaman, E. (2021). "Bedenin Sessiz Dili". *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-10.

Gönderilme Tarihi: 05.02.2021

Kabul Tarihi : 24.06.2021

Özet: Beden dili, çevremizdeki insanların tavır ve davranışlarını doğru anlamamız konusunda da bize ipuçları verir. Bunu başarabilmek için; insanlara değer vermek, gözlem yeteneğine güvenmek ve beden dilinin inceliklerini bilmek gerekir. Bedeniniz sözlerinizden çok daha dürüst ve gerçekte hissettiklerinizi açık sözlülükle aktarmaktan çekinmez. Beden, âdeta yaramaz bir çocuk gibidir. Nasıl ki çocuktan al haberi denirse, gerçek duygu ve düşüncüyü de vücuttan almak gerekir. Bedenimiz özünde sakladığı duygu ve düşünceleri içsel bir devinimle, her an dışa vurmaya devam eder. Sürekli hareket hâindedir; tıpkı durmaksızın akıp giden bir akarsuyun suları gibi, her daim değişir, dönüşür ve yenilenir. Bu süreğenliğe dil ve iletişim penceresinden bakıldığında, bedenin durmaksızın iletiler gönderdiğini gözlemleyebiliriz. Karşımızdakileri dinlerken de sözden önce özdeki gerçekliğe yoğunlaşmak, iletişimin sağlıklı yürümesini temin edecektir. Dil ve edebiyat

araştırmacılarının da artık hem çağın ruhunu yakalamak hem de daha derinlikli ve disiplinler arası çalışmalar yapmak için bu engin genişliğe doğru yönelmelerinde sayısız yarar vardır.

Anahtar Kelimeler: Dil, Beden Dili, İletişim

Abstract: Body language also gives us clues about understanding the attitudes and behaviors of the people around us. To achieve this; It is necessary to value people, to rely on observation and to know the subtleties of body language. Your body is much more honest than your words and does not hesitate to express what you actually feel in an honest way. The body is like a naughty child. Just as it is said "take from the child" real feelings and thoughts must also be taken from the body. Our body continues to express the emotions and thoughts that it hides in its essence with an internal movement. It is in constant motion; like the waters of an ever-flowing stream, they are always changing, transforming and renewed. Looking at this continuity through the window of language and communication, we can observe that the body is constantly sending messages. Concentrating on the essence of reality before speaking, while listening to others, will ensure a healthy communication. There are numerous benefits for language and literature researchers to turn towards this vast expanse, both in order to capture the spirit of the age and to carry out more in-depth and interdisciplinary studies.

Keywords: Language, Body Language, Communication.

1. Giriş

İnsanı diğer canlılardan farklı ve üstün kılan konuşma yeteneği, dilin alt becerilerinden birisidir. Konuşabilme özelliği, insanı tanımlayan ve tamamlayan niteliklerin başında gelmektedir. Buna karşın, konuşma becerisinin insana özgü duygu ve düşünceleri tümüyle dillendirmesi de mümkün değildir. Çünkü yürekteki bin bir türlü duyguyu ve zihindeki sınırsız düşünceleri ifade etmeye hiçbir dilin sözcükleri yetmez. Kimi duygular, yalnızca hissedilir; kimi düşünceler sadece akıldan geçirilir. Bunları ortaya koyabilmek için, konuşma dili de yazı dili de yetersiz kalır. İnsanın duygu ve düşüncelerinden beslenen edebiyatı ve onun yetişme zemini olan dili araştıranlar, çok daha derinlikli ve çok daha anlamlı çalışmalar yapabilmek ve insanlığın ufkunu açabilmek için yeni ve özgün dilleri de keşfetmek zorundadır. Bu zorunluluk, hem insanlığa hizmet hem de dil ve edebiyat alanlarına katkı sunma sorumluluğundan kaynaklanmaktadır.

İletişim ve Diller

İnsan için doğal bir gereksinim olan iletişim ihtiyacı, birbirinden çok farklı yol ve yöntemlerle karşılanabilmektedir. En çok bilinen ve en yaygın olarak kullanılan yöntem, konuşma dilidir. İnsan zihninde yaratılışıyla birlikte hazır olarak saklı bulunan ve zaman içinde ortaya çıkıp gelişen konuşabilme yeteneği, iletişim için yeterli olmadığı gibi, gerçekçi de değildir. Nitekim "*Dilin kemiği yoktur!*" sözü, konuşma dilinin bu yönüne de işaret etmektedir. Konuşma organlarından birisi olan dil, hem her türlü eylemi rahatça yapabilmekte hem de her türlü düşünceyi söze dönüştürebilmektedir.

Bu yönüyle konuşma dili, kendi içinde bin bir türlü yetersiz anlatma, yanlış anlama, eksik söyleme gibi riskleri de barındırmaktadır.

Duygu ve düşünceler, o denli kapsamlı ve derindir ki bir söz kalıbına sığdırmak pek de kolay değildir. Nitekim kavuşmanın tadı hangi dilde tam olarak ifadesini bulur? Çocuğu açlıktan ölen Afrikalı bir annenin acısını hangi dilin sözcükleri tam olarak betimleyebilir? Tıpkı yüksekte düşen şelale sularının şırıltısı gibi yaşanan bir coşkunun yürekteki yankısı hangi metne sığdırılır? Yaşananlarla söylenenler, gerçeklerle yazılanlar arasındaki ilişki ne oranda eşleştirilebilir? Yüreğe sığmayan duygular, zihni zonklatan düşünceler, hangi dilin kafesine kapatılabilir? Kendince gerçeğin peşinde koşan insanlık ve sanat dünyası, gerçekliğe ne denli yaklaşılabilecek? Gerçekliğin sahillerinde koşuşturan araştırmacılar, yepyeni ve çok daha özgün bir iletişim aracına gereksinim duymuyorlar mı? Duygu ve düşüncelerin ağırlığı karşısında, konuşma ve yazı dilinin yetersizliği ortadayken ve özellikle konuşma dilinin tehlikeli yanları varken yalnızca bu dilleri kullanmaktaki bunca ısrar niçindir?

İnsanların büyük çoğunluğu, bunca riske karşın, yine de ısrarla konuşma dilini kullanmaya devam etmekte. Çünkü konuşma dili yakın çevreden kolayca öğrenilen, geçişken, hazır bir dil türü kabul edilir. Oysa konuşmak; sözleri anlamlı bezemek, meramı söze yüklemek, sözün değerini yükseltmek sanıldığı kadar kolay bir iş değildir. Ne yazık ki konuşma ortamı, aynı zamanda kural tanımaz bir çatışma alanıdır. Cahille âlimi, uzmanla hevesliyi eşdeğer kılan ilginç bir ortamdır. Zira bu alanda atış serbesttir. Böylesi bir ortamda düşünmeksizin söz mermisini ağız haznesinden fütursuzca hedefe gönderme noktasında cahil ve amatörler çok daha cesurdur! O bakımdan ululardan kalan *“Kırk âlim, bir cahili ikna edememiş; bir cahil kırk âlimi alt etmiş.”* atasözü ne kadar da anlamlı ve gerçekçidir!

Hâl böyleyken iletişimde çok daha risksiz, çok daha gerçekçi bir yola, yeni bir iletişim diline gereksinim vardır. İşin aslında, konuşma dilinden çok daha köklü böylesi bir dil vardır: **Bedenin sessiz dili!**.. Atalar, *“Küp, içindekini sızdırır!”* demişler. İnsan bedeni de tıpkı bir küp gibi içindeki duygu ve düşünceleri, sessiz bir dille dışa vurur. Bu dışavurum, aslında gerçeğin ta kendisidir. Çünkü beden gerçekçidir, sahicidir. Ne kadar gizlemeye çalışsak da gözümüz, yüzümüz, elimiz, ayağımız başta olmak üzere bedenimiz içindekileri karşıya yansıtır. Gören gözler, anlayan kalpler için insanların özellikle yüzlerinde binlerce anlam gizlidir. İletişimde insanın yüzündeki enerji, doğru alındığında, hem karşıdaki bireyle anlaşma ve uzlaşma zemini yakalanır hem de gönül kapıları sonuna kadar açılmış olur.

Beden Dili

Beden dili, insanoğlunun ilk ve evrensel iletişim yöntemidir. İlk insan kabul edilen Hz.Adem'e her ne kadar isimler öğretilmiş olsa da muhtemeldir ki çevresindekilerle hareketler ve işaretler yoluyla anlaştığı varsayılabilir. Yeryüzünde bilinen dillerin doğuş ve gelişimleri, önemli bir araştırma alanı olmakla birlikte, sözün dışındaki bedensel iletişim kanallarının varlığı da bir gerçektir. Üstelik beden dilinin iletişimde etkisi, konuşma dilinden çok daha yüksektir. Bu durumu kadim filozoflar şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Eski Yunanistan'ın büyük hatibi Domosten de iyi bir hitabenin sırrının ifade ediliş tarzı olduğunu söyledi. İyi bir hitabenin ilk özelliğinin ne olduğu sorulduğu*

vakit, "Hareket" cevabını verdi. İkinci özelliği ne idi? Cevap: "Hareket" Ya üçüncü özelliği? Cevap, yine aynı: "Hareket" Eski Roma'nın büyük hatibi Çiçereo da, bir "konuşmanın söyleniş tarzı, vücudun bir tür dilidir," dedi. (MUALLİMOĞLU 1991:s.248). Bunca önemli bir dil, ne yazık ki geleneksel dilbilgisi kitaplarında yeterince -bazılarında hiçbir şekilde- ele alınmamıştır. Sevindirici olan ise, dil bilimi ile ilgili kimi kaynaklarda konuya belli oranda da olsa yer verilmiştir (AKSAN 2000).

Beden dili, bir durum karşısında bedenin kendi duruşunu kodlamasıdır. Sözsüz mesajlar, insanoğlunun ilk ve ortak ana anlatım dilidir. Bu ortak dil, zamanla, insanın gelişim süreci içerisinde bazı değişikliklere uğramıştır. Nitekim insanoğlunun her türlü değişimi gibi beden dilindeki değişimler de doğaldır. Duygu ve düşüncelerin sessiz dili olan beden dili, süreç içerisinde toplumdan topluma değişiklikler göstermekle birlikte, çağlar içinde evrensel bir iletişim diline de dönüşmüştür. Böylelikle, konuşma dilini bilmediğimiz insanlarla gönülden gönle yansıyan duygu ve düşünceleri kısmen de olsa ama daha gerçekçi olarak anlayabilir kıvama gelinmiştir. Örnek olarak sevginin de üzüntünün de ortak olan duygusal zemini, şu ya da bu şekilde gerçeğe en yakın biçimiyle, yalnızca bedenin sessiz diliyle ortaya konulabilmektedir. Gülümseyen bir yüz, üzüntülü bir çehre veya çatık bir kaş dünyanın hemen her yerinde benzer duyguları ifade etmektedir. Sevginin de acının da dili ortaktır. Gözyaşı, her ortamda aynı düşünceleri çağırır. Bu türden örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Beden dili, çevremizdeki insanların tavır ve davranışlarını doğru anlamamız konusunda da bize ipuçları verir. Bunu başarabilmek için; insanlara değer vermek, gözlem yeteneğine güvenmek ve beden dilinin inceliklerini bilmek gerekir. Bedeniniz sözlerinizden çok daha dürüst ve gerçekte hissettiklerinizi açık sözlülükle aktarmaktan çekinmez. Bedenin dili, âdeta yaramaz bir çocuk gibidir. Nasıl ki çocuktan al haberi denirse, gerçek duygu ve düşünceyi de vücuttan almak gerekir. Bedenimiz özünde sakladığı duygu ve düşünceleri içsel bir devinimle, her an dışa vurmaya devam eder. Sürekli hareket hâlinindedir; tıpkı durmaksızın akıp giden bir akarsuyun suları gibi, her daim değişir, dönüşür ve yenilenir. Bu süreğenliğe dil ve iletişim penceresinden bakıldığında, bedenin durmaksızın iletiler gönderdiğini gözlemleyebiliriz.

İnsanlar arası ilişkilerde, kişilerin, birbirlerine karşı çok değişik duygularının temelinde, sözlerle ifade etmekte yetersiz kaldıkları olumlu ve olumsuz duygularının arkasında büyüklü küçüklü beden dili işaretleri ve sözsüz mesajlar yatmaktadır. Zira insanlar konuşarak anlaşmadan önce, vücut hareketleri aracılığıyla anlaşılırdı. Eskiler, duygularını, düşüncelerini, ihtiyaçlarını ve birikimlerini hep beden dili aracılığıyla başka birbirlerine aktarırlardı. Bunca gelişme ve ilerlemeye rağmen günümüzde dahi, ana dilimizden daha çok beden dilini kullanmaktayız. Beden dili, gönlümüzün, ruhumuzun, kısacası duygularımızın en iyi ifade aracıdır. Evrensel ölçekte düşünüldüğünde, beden dili, tüm insanlığın ortak kültürel mirasıdır. Bu ortak kültürel miras, kimi gelişmiş ülkelerde bir iletişim aracı olmaktan çok, ekonomik bir yöntem olarak da değerlendirilmektedir.

İletişim kurarken sadece sözcükleri kullanmıyoruz; el, kol, beden hareketleri, yüz ifadeleri, bedenin duruş tarzı, sesin tonu, vurgusu ve tınısı gibi daha pek çok araç, gündelik iletişimimizi sağlıyor. Uzmanlar, iletişimin; %7'sinin sözcükler, %38'inin ses

tonu, %55'ininse vücut dili aracılığıyla kurulduğunu söylüyorlar. Beden dili, mademki temel iletişim aracımız ve kaçınılmaz olarak onu kullanıyoruz, sözsüz iletişimin inceliklerini bilmek hem kendimizi anlatmamızı, hem de çevremizdeki insanları derinlemesine tanımamızı sağlayacak bir araç olarak karşımıza çıkıyor. Dilin yapısındaki büyüleyici genişlik son derece ilgi çekici bir araştırma konusudur: *“Şurası unutulmamalıdır ki, insan dili yalnızca bir düşüncenin, bir duygu ya da isteğin söze dönüştürülmesi, bir bildirinin aktarılması olarak algılanmamalıdır. Özellikle konuşanla dinleyen kimse ya da hitap edilen kitle arasındaki ilişkiler, içinde bulunulan koşullar, konuşanla dinleyenlerin ruhsal durumları, amaçları, hatta art niyetleri, söylenenlerin algılanmasında önemli rol oynamakta, belli bir bildirme işleminin çok ötesine ulaşmaktadır* (AKSAN 2006: s.16).

Genellikle hissettiklerimizi ya da düşündüklerimizi cümlelerden çok beden dilimizle ifade ederiz. Söylemek istediklerimizin ancak küçük bir bölümünü sözlerle verirken çoğunu beden diliyle söyleriz. Beden dili aracılığıyla, çeşitli durumlar karşısında belki de vermek istemediğimiz pek çok tepki veririz. Çünkü beden, bizim irademiz dışında hareket eder. Biz etrafımıza farklı bir izlenim vermeye çalışsak da gerçek ruh hâlimizi vücut dilimiz ortaya koyar. Bu yönüyle gerçeğin arkasından koşanlar, iletişimde başarılı olmak isteyenler, dil ve edebiyat alanında ölümsüz eserler vermek isteyenler, mutlaka beden dilinin gizemli dünyasına da dalışlar yapmalıdırlar. Çünkü, beden dilinin bir hayli zengin alt açılımları da vardır.

Beden dilinin en önemli ögesi yüz hatlarıdır. Yüz hatlarının duygu ve düşüncüyü anlatma amaçlı kullanımı sonucunda, “mimik” adını verdiğimiz ve sözcük kaplarına sığmayacak derinlikte ve göz kamaştırıcı anlam parıltıları ortaya çıkmıştır. Zihnimizden gönlümüzden silinmeyen, zengin anlamlarıyla içimizde derinleşen pek çok yüz vardır. Bir bakış, bir gülüş, bir duruş, bir ifade bazen hafızalarda unutulmaz izler bırakır. Özellikle yüz ifadeleri zihinlerde ve belleklerde silinmez izler bırakır. Çünkü beden dilimizin en belirgin ve en keskin anlamları yüzümüzde gizlidir. Duygu yükünü omuzlamış, düşünce dehlizlerine sıkışmış bir insanın yüzündeki gerçekliği yakalamadan ağızdan istemli istemsiz çıkan sözlerin değeri, ancak nadide bir mücevherin ambalajı kadardır!

Beden dilinin en güçlü ifadesi gözlerle sağlanır. İnsanın hissettiklerini en kolay ve anlaşılır şekilde ifade eden organ, gözlerdir. Gözlerin her hareketinde, bir anlam vardır. Dolayısıyla, karşınızdaki insanın duygularını ele veren ve belki de ilk dikkat edilmesi gereken yerler gözlerdir. Zira gözler kalbin aynasıdır. Kalpte ne tür duygular varsa, onlar bir biçimde gözlere yansır. Göz göze gelmek, aynı zamanda gönül gönle gelmek demektir. Duyguların kaynağı kalp ise, kapısı gözlerdir. Gözlerin içindeki ışıltı, kalpten gelen duyguların yansımasıdır. O bakımdandır ki şairler, yüzyıllardır gözlerden yansıyan duygu ve düşünceleri söz yelkenleriyle taşıyıp durmanın telaşındalar. Heyhat! Ne kadar zor bir iş, ne denli derin bir ummana dalış!

Gözlerin ve bakışların gücünden habersiz olan kişiler, akıntıya karşı kürek çeken forsalar misali, ha gayret meramlarını anlatma derdine düşerler. Düşerler de bir durup muhatabın gözlerinden yansıyan duyguları yakalamayı düşünmezler! Bu sonuçsuz çaba, konuşanı yordduğu gibi, dinleyeni de canından bezdirir. Oysa şairin ifadesince *“Bir*

bakış bile yeterken anlatmaya her şeyi” bu bilinçsizce gayret, en değerli hazinemiz olan vakit pınarının su tutan yalağının tıkaçlarını söküp atmaktan başka bir işe yaramamaktadır! Bu idraksizlik, konuşanı da dinleyeni de mutsuz kılmakta, aralarına gözle görülmez duvarlar örmektedir.

Oysa konuşan ya da dinleyen duygu ve düşüncelerini rengârenk kelebeklerin kanatlarına yükleyerek üstümüze salmaktadır. Her davranışın, her hareketin içsel bir dışavurum olduğunu bilenler için; kaşınmak, yutkunmak, terlemek, gözleri kaçırmak... İç dünyamızı yansıtan davranış dilinin en önemlilerindedir. İstemsiz mimikler grubuna giren bu refleksler; korku, heyecan ya da yalan söyleme gibi durumlarda kendini gösterir. Konuşma zorlaşır, normalden daha sık yutkunma hissi doğar, dudaklar kurur, ateş yükselir...

Baş, el, kol, ayak ve beden anlatım amaçlı kullanımı da jestleri oluşturur. Baş hareketleri; başın yukarı, aşağı ve yanlara olan hareketleridir. Söz başa düşsün, söz hedefe varsın isteniyorsa, işin başında, başın konumuna, hareketlerine yoğunlaşılmalıdır. Başın her bir hareketi, aslında binlerce sözün rehberliğinden çok daha değerli ve anlaşılırdır. Eller ve parmaklar, iletişimde ve kendimizi ifade etmede en duyarlı ve etkili organlardır. İnsanın elinin becerisinin gelişmesi, beynin biyolojik gelişimine paraleldir. Üstat Ahmet Haşim’in bir yazısında başparmakla teknolojinin gelişimini ilişkilendirmesi, günümüz koşullarında çok daha derinlikli bir anlam kazanmaktadır. Nitekim insan beyninde başparmak ve işaret parmağını kontrol eden hücrelerin kapladığı alan baş ve bütün duyu organlarının kapladığı alana eşit, ayağın kapladığı alandan da on kat fazladır. Dil ve anlatım yollarının bir hayli çeşitlendiği, teknolojik araçların iletişimi kolaylaştırdığı günümüzde dahi, el işaretleri, hâlâ ifadeyi tamamlayıcı ve anlamı pekiştirici pek çok etkiye sahiptir.

O bakımdan konuşma konusunda uzman olan kişiler, etkili bir konuşma sırasında sözleri özenle seçerken bir yandan da ellerini ustaca kullanmanın peşine düşerler. Çünkü topluluk karşısında konuşurken el hareketleri, kimi zaman sözlerden çok daha etkili bir iletişim aracı olarak özel bir önem kazanır. Bütün bunlar dikkate alındığında, jestlerin iletişimde ve kendimizi doğru anlatma ne denli güçlü bir etmen olduğunu akıldan çıkarmamakta yarar vardır.

Bazı kimseler, söze hareket ve canlılık kazandırmak amacıyla, abartılı bir şekilde jest ve mimiklere başvururlar. Hâlbuki böylesine bir tutum, anlatımın değerini düşürür. Eğer konuşmayı bir yemeğe benzetecek olursak, beden hareketleri, yemeğin baharatı kabul edilebilir. Bir yemeğe nasıl ki baharat hiç katılmadığında veya kıvamından fazla katıldığında, yemek tadını kaybederse, konuşmada da durum aynıdır. Beden hareketlerinden yoksun bir konuşma ruhsuz, cansız ve heyecansız olur. Eğer bu hareketler abartılı olarak ortaya konarsa, konuşmanın tadı bozulur. Gereksiz ve aşırı el, kol ve vücut (jest) ile yüz (mimik) hareketleri, dinleyicilerin dikkatlerini dağıtır. Ayrıca, konuşmacı, kıyafetinden kürsüde duruş veya oturuşuna, hareketlerinden tavrına kadar her davranışına dikkat etmelidir. Dinleyici, kendisine hâkim olan ve saygı gösteren konuşmacıları sever. Yapılan hareketler ve edilen sözler yapmacık ise derhâl fark edilir. Bütün mesele, söz ve hareketlerde içten, sade ve sakin olabilmekte ve bunu sözle âhenkli bir şekilde yoğurabilmektedir.

Konuşma ve anlatımda, jest ve mimiklerin en sevimli olanı, aşırıya kaçmadan dairesel bir tarzda minik minik el kol hareketleri ve yumuşak yüz hareketleridir. Jest ve mimiklerin kullanımındaki diğer bir ölçü ise, hareketlerin ses, söz ve anlaşmanın önüne geçmemesidir. Biz yeteri kadar farkında olmasak da bedenimiz çevredekilere çok şey anlatmaktadır. Beden hareketlerinde ölçüyü kaçırmamak gerekir. Ölçsüzlük, dikkatleri dağıtır ve gülmelere yol açar. Bu hareket ve tavırlar, yerinde ve kararında yapıldığı zaman anlatılmak istenenler, daha kolay ve daha güçlü kavranır. Unutmamak gerekir ki iletişimde esas olan duygu ve düşüncelerdir. Konuşma, yazı veya beden dili, duygu ve düşüncelerin anlatımındaki etkili yol ve yöntemlerdir. Dolayısıyla, usulle esası çarpıştırmamakta yarar vardır. Onun yerine esasa uygun bir usul belirlemek gerekir.

Değerlendirme ve Sonuç

İnsanlar her duygu ve düşünceyi sözlerle ifade edemeyeceğini bile bile yine de ısrarla konuşma dilini kullanmayı sürdürürler. Oysa sözcükler, her zaman gerçekleri ortaya koymaz; hatta sözcükler, kimi zaman gerçek duygu ve düşüncelerini örtmek için de kullanılır. Gerçek duygu ve düşüncelerimizi söz perdelerinin arkasına gizlemek de - belki- mümkündür. Hâlbuki beden dilimizi, demirden sığınaklara dahi gizlememiz çoğu zaman olası değildir. O hâlde, söze bunca yüklenip kendimizi yormak ve riske atmak yerine, bedenimizin doğal ve sessiz diline kulak versek olmaz mı? Üstelik bu dil her zaman gerçeği söylemektedir. Görebilenler için, gerçek iletişimin en güvenilir kaynaklarından birisi de bedenimizin dilsiz sesidir.

Sözün özü şudur ki özde ne varsa, dışa da o yansır. Beden, ne ile doldurulursa dışarıya onu yansıtır. Gerçeğin, iyinin, doğrunun ve güzelin arkasına takılmışsak, bedenin sessiz diline de kulak vermek zorundayız. Bu sessiz dil, herkesçe fark edilmez; kimi bakar körler, gönül gözü bağlanmışlar, bu durumu anlamakta zorluk çekerler. Bu öngörüsüzlüğün, bakıp da görmezliğin cezasını da ağızlar, kulaklar ve beyinler çeker. O hâlde, hem kendimizin hem de karşıdakilerin beden diline önem verelim; göz atalım, kulak verelim! Konuşma esnasında özenle seçtiğimiz sözcükleri, dinleyicilere en uygun beden hareketleriyle bütünleyip kıvamını bulmuş yemek tadında sunalım. Özle sözü harmanlayıp yoğurduktan sonra ikram edelim. Karşımızdakileri dinlerken de sözden önce özdeki gerçekliğe yoğunlaşmak, iletişimin sağlıklı yürümesini temin edecektir. Dil ve edebiyat araştırmacılarının da artık hem çağın ruhunu yakalamak hem de daha derinlikli ve disiplinler arası çalışmalar yapmak için bu engin genişliğe doğru yönelmelerinde sayısız yarar vardır.

Kaynakça

Aksan, Dođan, Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, 1.Basım, TDK Yay. Ankara, 2000.

— — — — —, Dil, řu Büyüdü Düzen, Bilgi Yayınevi, 2. Baskı, Ankara, 2006.

Baltař, Zühal; Baltař Acar, Bedenin Dili, Remzi Kitabevi, 22. Basım, İstanbul, 1999.

Carnegie, Dale, Söz Söylemek ve İş Başarmak Sanatı, Timař Yay., İstanbul, 1994.

Chomsky, Noam, Dil ve Sorumluluk. (Çev: Hüsnü Özasya), Ekin Yayınları, İstanbul, 2002.

Condon, John C. Kelimelerin Büyüdü Dünyası-Anlambilim ve İletişim. (Çev: Murat Çiftkaya), İstanbul: İnsan Yayınları. 2000.

Stephen R.Covey, Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı, (çev. Gönül Suveren-Osman Deniztekin), Varlık yay, İstanbul.

Yalçın, S. Kaan – Şengül, Murat, İletişimde Dilin İşlevleri, Turkish Studies/Türkoloji Araştırmaları Volume 2/2 Spring 2007.

Yaman, Ertuğrul, İletişimin Türkçesi, 3. baskı, Akçağ Yayınevi, Ankara, 2020.

Extended Abstract

Which is a natural human need for communication needs can be met in many different ways and methods from each other. The best known and most widely used method is spoken language. Spoken language, which is hidden in the human mind as a given with its creation and that emerges and develops over time, is not sufficient for communication, nor is it a realistic language. Body language is the coding of the body's own stance in the face of a situation. Nonverbal messages are the first and common main expressive language of human beings. This common language has undergone some changes in the course of human development over time. As a matter of fact, changes in body language are also natural, like all kinds of changes in human beings. Thoughts and feelings of body language with the silent language, but in the process vary from community to community, in the ages to the universal language of communication also has evolved. In this way, it is possible to understand the feelings and thoughts reflected from the heart with people whose spoken language is not familiar, albeit partially, but more realistically. As an example, the common emotional ground of both love and sadness can be revealed in the most realistic form, only through the silent language of the body. A smiling face, a sad face or a frowning eyebrow express similar emotions almost anywhere in the world. The language of love and pain is common. Tears evoke the same thoughts in every setting. It is possible to increase such examples.

Body language also gives us clues about understanding the attitudes and behaviors of the people around us. To achieve this; It is necessary to value people, to rely on the ability to observe and to know the subtleties of body language. Your body is much more honest than your words and does not hesitate to convey what you actually feel in an honest way. The body is like a naughty child. Just as it is said "take from the child" real feelings and thoughts must also be taken from the body. Our body continues to express the feelings and thoughts that it hides in its essence with an internal movement. It is in constant motion; like the waters of an ever-flowing stream, they are always changing, transforming and renewed. When looking at this continuity through the window of language and communication, we can observe that the body is constantly sending messages.

The essence of the promise that whatever is in essence, the outside is reflected in it. The body reflects whatever it is filled with. If we are stuck behind the truth, the good, the truth and the beautiful, we have to listen to the silent language of the body. This silent language is not noticed by everyone; some are blind, tied for prudence, have difficulty understanding this situation. Mouths, ears, and minds suffer the punishment for this short-sightedness and blindness. So let's give importance to the body language of both ourselves and those of others; Let's take a look and listen! Let's present the words we carefully selected during the speech to the audience in the taste of food that has found the consistency by integrating with the most appropriate body movements. After blending and kneading the word, let's serve it. Concentrating on the essence of reality before speaking, while listening to others, will ensure a healthy communication. There are numerous benefits for language and

literature researchers to move towards this vast expanse, both to capture the spirit of the age and to conduct more in-depth and interdisciplinary studies.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 - 5067

ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE YAZMAYA YÖNELİK TUTUMLARI SECONDARY SCHOOL 7TH GRADE STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS WRITING A STORY

Nesime ERTAN ÖZEN*

*MEB, Dr. Öğretmen nesimeertan@gmail.com Orcid: 0000-0002-9811-4916

Referans: Ertan Özen, N. (2021). Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazmaya Yönelik Tutumları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 11-22

Gönderilme Tarihi: 28.04.2021

Kabul Tarihi : 24.06.2021

Özet: Bu araştırma, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazmaya ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 7. sınıf 190 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmış toplam 3 boyut ve 28 maddeden oluşan likert tipi ölçek yardımıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin hikâye yazmayı sevme ve öğrenme ortamının hikâye yazma tutumlarına olan etkisi konusunda kararsız kaldıkları görülmüştür. Diğer bir taraftan analiz sonuçları, öğrencilerin hikâye yazmanın sağlayacağı fayda konusunda olumlu tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Hikâye yazmaya ilişkin tutumun cinsiyete göre farklılaşmasını tespit etmek için yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yazma, hikâye, tutum

Abstract: This research aims to determine the attitudes of middle school seventh grade students towards story writing. The survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 190 seventh grade students. The data were collected with a likert scale consisting of 3 dimensions and 28 items developed by the researcher, whose reliability and validity studies were conducted before. The data obtained were analyzed using the SPSS package program. As a result of the analysis, it was found that the students were indecisive about their sympathy towards story writing and the effect of learning environment on their story writing attitudes. On the other hand, the analysis results showed that students have a positive attitude about the benefit of story writing. According to the results of the research conducted to determine the differentiation of the attitude towards story writing by gender, it was seen that the attitudes of the students differ significantly according to gender.

Keywords: Writing, story, attitude

1. Giriş

Yazma, eğitimde geliştirilmesi gereken en önemli becerilerden biridir. Sadece akademik başarı için değil, aynı zamanda günlük yaşam için de önemlidir. Öğrenciler için esas olan yazma becerisi aynı zamanda karmaşık bir beceridir. Üstelik yazmaya karşı olumsuz tutuma sahip olmak yazma eylemini zorlaştırmaktadır.

Öğrencilerin, iletişim kurmak ve kendilerini ifade etmek için yazma becerilerini geliştirmeleri gerekir. Zaman içinde süregelen ve neredeyse tüm kültürlerin merkezinde yer alan hikâye ise onların düşüncelerini, görüşlerini, deneyimlerini ve hayal güçlerini ifade etmeleri için iyi bir araçtır. Öğrenciler, bir hikâyeyi dinleyerek, anlatarak veya yazarak öğrenebilmekte ve hikâyeler de onlar için özgün, otantik ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme yolu olmaktadır.

Benjamin Bloom ve meslektaşları 1956'da Eğitim Amaçları Taksonomisini geliştirdiğinden beri, üst düzey düşünme becerileri kavramı önem kazanmıştır (Jones ve Sanguedolce, 2014). Bu becerileri kazandırma, bugün eğitim sistemimizin de önemli bir hedefi olmuştur. Romano (1995), yazmanın düşünme becerilerini geliştirmek için çok önemli olduğunu belirtmektedir. Yazmak, öğrencilere düşünme ve bilgilerini düzenleme şansı vermektedir. Peterson'a (2007) göre yazma; bilgileri kullanarak düşünmeye, derinlemesine akıl yürütmeye ve fikirleri keşfetmeye zorlar. Bangert-Drowns ve diğerleri'ne (2004) göre yazma, bilişsel öğrenmeyi desteklemektedir.

Öğrencilerin; hikâye yazarken eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini ve yazma becerilerini kullanmaları gerekir. Adam'a (2015) göre hikâye yazmak yaratıcı düşünme becerisini, Fitriati ve diğerleri'ne (2018) göre iletişim becerisini, Bulut ve Serin (2018)'e göre problem çözme becerisini geliştirir. Dolayısıyla hikâye, bir dizi olayın gerçekleştiği, problemlere çözümlerin bulunmaya çalışıldığı ve hayal gücünün kullanıldığı anlatılardır.

Yazma başarısını etkileyen en önemli duyuşsal faktörlerden biri tutumdur (Bulut, 2017). McLeod (1991), tutumu deneyimlerimizin bir sonucu olarak belirli bir süre boyunca kazanılan ve belirli şekillerde hareket etmemize neden olan psikolojik durumlar olarak ifade etmektedir. Yazmaya karşı sahip olunan tutum, yazarın yazma etkinliği sırasında kendini mutlu ya da mutsuz hissetmesine neden olmaktadır (Graham ve diğerleri, 2007). Olumlu tutum ile yazma becerisi arasında da olumlu yönde bir ilişki vardır (Hashemian ve Heidari, 2013). Yazmaya yönelik yeterli zamanın verilmemesi ve yazma derslerinin yetersiz olması gibi faktörler, öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutum sergilemelerine neden olmaktadır (İsmail ve diğerleri, 2012). Motivasyon ve yazma başarısı arasındaki ilişki ise öğretmenlerin öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarını belirleme gerekliliğini doğurmuştur (Kear ve diğerleri, 2000).

Öğrencilerimizin yazmaya yönelik tutumları hakkında yeterince bilgi edinirsek onların yazma becerilerinin gelişimi için edindiğimiz bilgilerden yararlanabilir, bu doğrultuda planlamalar yapabiliriz. Hikâye yazmanın, öğrencilerin zihinsel ve psikolojik gelişimlerine yönelik katkısı da düşünüldüğünde, hikâye yazmaya yönelik tutumlarının ölçülmesi ve öğrencilerin süreçte aktif olduğu, ilgiyi, motivasyonu artıran hikâye çalışmalarının yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle geliştirilen Ortaokul Öğrencileri İçin Hikâye Yazma Tutum Ölçeği kullanılarak hikâye yazmaya yönelik tutum incelenmiştir. Bu araştırmanın temel amacı çerçevesinde belirlenen alt amacı ise aşağıda belirtilmiştir.

1. Öğrencilerin hikâye yazma tutumları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması; görüşme soruları, anketler ve testler gibi araçlar aracılığıyla bir grubun özelliklerini tanımlamayı içermektedir (Fraenkel ve diğerleri, 2012). Araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazmaya ilişkin tutumları incelendiği için tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden evren hakkında genel bir yargıya varmayı amaçlamaktadır (Karasar, 2005).

1.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, bir devlet ortaokulunda 7. sınıfta öğrenim gören ve basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 190 öğrenciden oluşmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Sınıf Düzeyi	Kız	Erkek	Toplam
7	96	94	190

1.2. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış olan beşli likert tipi anket kullanılmıştır (Ertan Özen & Duran, 2021). Ortaokul öğrencilerinin hikâye yazmaya ilişkin tutumlarını belirlemede kullanılabilmesi için geliştirilen ölçek; “Sevgi”, “Fayda”, “Öğrenme Ortamı” olarak toplam 3 boyuttan ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin cevap seçenekleri, “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklinde düzenlenmiştir.

1.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde araştırmanın amacı çerçevesinde oluşturulan anket formu ile toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için SPSS programından yararlanılmıştır. 190 ortaokul 7. sınıf öğrencisinin cevaplarından elde edilen veriler, betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama ve standart sapma ile incelenmiş ve bu değerler her bir madde ve tüm ölçek için hesaplanmıştır. Ayrıca belirlenen alt amacın analizi için bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır.

2. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın temel amacı çerçevesinde öğrencilerin hikâye yazmaya ilişkin tutumlarına ait veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Tutum Düzeyleri

Maddeler	N	\bar{X}	Standart Sapma
Sevgi 1	190	3,59	1,19
Sevgi 2	190	3,82	1,26
Sevgi 3	189	3,92	1,25
Sevgi 4	189	3,53	1,22
Sevgi 5	190	3,04	1,37
Sevgi 6	190	2,37	1,16
Sevgi 7	189	2,62	1,20
Sevgi 8	189	3,14	1,30
Sevgi 9	189	2,59	1,35
Sevgi 10	190	2,96	1,33
Sevgi 11	190	3,04	1,32
1. Alt Boyut Toplam	190	3,15	0,77
Fayda 1	190	3,90	1,26
Fayda 2	189	4,44	1,00
Fayda 3	190	3,88	1,23
Fayda 4	190	4,09	1,13
Fayda 5	190	4,26	0,99
Fayda 6	189	4,37	1,08
Fayda 7	190	3,93	1,13
Fayda 8	188	4,13	1,12
2. Alt Boyut Toplam	190	4,13	0,85
Öğrenme ortamı 1	189	3,47	1,37

Öğrenme ortamı 2	189	3,57	1,35
Öğrenme ortamı 3	189	3,79	1,26
Öğrenme ortamı 4	190	3,36	1,30
Öğrenme ortamı 5	189	3,43	1,34
Öğrenme ortamı 6	189	3,21	1,34
Öğrenme ortamı 7	189	3,77	1,20
Öğrenme ortamı 8	190	3,02	1,38
Öğrenme ortamı 9	190	3,03	1,40
3. Alt Boyut Toplam	190	3,40	0,91
Ölçek Geneli	190	3,56	0,74

Kullanılan ölçekte yer alan maddelerin cevap seçenekleri, “5=Tamamen Katılıyorum”, “4=Katılıyorum”, “3=Kararsızım”, “2=Katılmıyorum” ve “1=Hiç Katılmıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin aralık genişliğinin, “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” belirlenmiş (Tekin, 1996) bir formül ile hesaplanması göz önünde tutulmuştur. Bu nedenle araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; “1.00-1.80=Hiç Katılmıyorum”, “1.81-2.60=Katılmıyorum”, “2.61-3.40=Kararsızım”, “3.41-4.20=Katılıyorum” ve “4.21-5.00=Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. Puanlar 5.00’e yaklaştıkça öğrencilerin önermeye katılım düzeylerinin yüksek, 1.00’e yaklaştıkça düşük olduğu kabul edilmiştir.

“Sevgi” alt boyutunda, maddelere verilen cevaplar incelendiğinde üçüncü maddenin en yüksek aritmetik ortalamaya (= 3.92) sahip olduğu görülürken altıncı maddenin en düşük aritmetik ortalamaya (= 2.37) sahip olduğu görülmektedir. Birinci alt boyutta yer alan maddelere verilen cevapların aritmetik ortalaması (= 3.18) “kararsızım” aralığında yer almaktadır.

“Fayda” alt boyutunda maddelere verilen cevaplar incelendiğinde ikinci maddenin en yüksek aritmetik ortalamaya (= 4.44) sahip olduğu görülürken üçüncü maddenin en düşük aritmetik ortalamaya (= 3.88) sahip olduğu görülmektedir. İkinci alt boyutta yer alan maddelere verilen cevapların aritmetik ortalaması (= 4.13) “katılıyorum” aralığında yer almaktadır.

“Öğrenme Ortamı” alt boyutunda maddelere verilen cevaplar incelendiğinde yedinci maddenin en yüksek aritmetik ortalamaya (= 3.77) sahip olduğu görülürken sekizinci maddenin en düşük aritmetik ortalamaya (= 3.02) sahip olduğu görülmektedir. Üçüncü alt boyutta yer alan maddelere verilen cevapların aritmetik ortalaması (= 3.40) “kararsızım” aralığında yer almaktadır.

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin, hikâye yazmayı sevme ve öğrenme ortamının hikâye yazma tutumlarına olan etkisi konusunda kararsız kaldıkları görülürken hikâye yazmanın sağlayacağı fayda konusunda olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca ölçek genelinden elde edilen aritmetik ortalama değeri (= 3.56) göz önüne alındığında ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazmaya ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin hikâye yazma tutumlarının cinsiyete göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Hikâye Yazmaya İlişkin Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t Testi t	p
Sevgi	Kız	96	3,55	,59	,061	8,70	.000
	Erkek	94	2,73	,70	,072		
Fayda	Kız	96	4,48	,54	,055	6,38	.000
	Erkek	94	3,76	,96	,099		
Öğrenme Ortamı	Kız	96	3,82	,70	,071	5,83	.000
	Erkek	94	2,98	,91	,094		
Ölçek Geneli	Kız	96	3,93	,49	,050	8,11	.000
	Erkek	94	3,18	,75	,078		

Tablo 3'te, öğrencilerin hikâye yazmaya ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmasını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem grubu t testi sonuçları mevcuttur. Öğrencilerin hikâye yazmaya ilişkin tutumları, hem ölçeğin her bir boyutunda hem de ölçek genelinde cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Ayrıca kız öğrencilerin hikâye yazma tutumları (\bar{X} : 3,93) "katılıyorum" aralığında yer alır iken erkek öğrencilerin hikâye yazma tutumları (\bar{X} : 3,18) "kararsızım" aralığında yer almaktadır.

3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin ölçme aracına verdiği cevapların analizinde aritmetik ortalama puanı \bar{X} : 3,56 olarak belirlenmiştir. Bu veriden yola çıkarak öğrencilerin, hikâye yazmaya yönelik olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen bu sonuç daha önce yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlarla da uyumludur. Akın (2016), 232 ortaokul öğrencisi ile yaptığı araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarı düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre, ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Zorbaz ve Kayatürk (2015), 817 ortaokul öğrenci ile yaptıkları araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler çerçevesinde incelemiş ve ortaokul öğrencilerinin üçte birinin (% 33,9) yazmaya yönelik tutumlarının olumlu, % 17,2'sinin ise olumsuz olduğunu

belirlemişlerdir. Knudson (1991), 4. ve 6. sınıflarda öğrenim gören 398 öğrenci ile yaptığı araştırmada, 4. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının 6. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Clark ve Dugdale (2009), araştırmalarında 8-16 yaş arası 3001 öğrenciden online anket çalışması ile veri toplamış ve elde edilen verilere göre öğrencilerin %45'inin yazmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazmaya ilişkin tutum düzeyleri, cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında, kızların tutum düzeylerinin erkeklere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı, kız öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bu araştırmada elde edilen sonuca benzer olarak Kaya ve Bindak (2020), ortaokul öğrencilerinin hikâyeye ilişkin tutumlarını cinsiyet, sınıf, evde bulunan kitap sayısı, tercih ettiği etkinlik, ebeveyn eğitim durumu, genel not ortalaması gibi değişkenlere göre inceledikleri araştırmalarında kız öğrencilerin hikâyeye ilişkin daha olumlu tutma sahip olduklarını belirlemişlerdir. Ubbes ve diğerleri (2018), 5 ile 12 yaş arası 102 çocuk ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, kızların yazmaya karşı tutumlarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Literatürde, yazmaya yönelik tutumda ve okuryazarlık becerilerinde kızların erkeklerden daha iyi performans gösterdiği görülmektedir (Fisher, 2002; Schwartz, 2002; Charles, 2007; Logan ve Johnson, 2010; Tüfekçioğlu, 2010; Temel ve Katrancı, 2019). Bu çalışmanın bulgularına göre kız öğrencilerin tutum düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olması yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlarla da uyumludur. Bu farkın oluşmasına sebep faktörlerden bazılarının okulu değersiz görme, akran kabulü ve aile olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Merisuo-Storm (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada erkeklerin birçoğu, yazmanın büyük çaba gerektirdiğini düşündüklerini ve geçerli bir amaç olmadan yazmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin yazma etkinlikleri planlarken öğrencilerinin ilgi alanlarına dikkat etmesi önemlidir.

Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, yazma sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir (Clark, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin yazma etkinlikleri planlarken öğrencilerinin ilgilerine dikkat etmeleri, ilgilerine yönelik etkinlikler yapmaları önemlidir. Yazmada zorlanma, yazmaya karşı isteği etkilemektedir. Dolayısı ile öğrencilerin seviyelerine göre yazma etkinliklerinin planlanması önemlidir. İyi bir yazı yazmanın, kurallara uygun ve düzgün yazmak olduğuna inanılması, yazmayı sıkıcı hâle getirebilmektedir. Aksine iyi bir yazının hayal gücü kullanarak, araştırma yaparak, okuyarak, iletişim kurarak yazmak olduğuna inanılmasının yazmayı daha eğlenceli hale dönüştüreceği düşünülmektedir. Derslerde bazen yazmanın dijital ortamda gerçekleştirilmesinin elle yazmayı zor ve sıkıcı bulan öğrencileri yazmaya motive etmek için iyi bir yol olabileceği düşünülmektedir. Dijital hikâyeler yazılabilecek, hikâye kitapları oluşturulabilecek web 2.0 araçları ya da blok tabanlı kodlama araçlarının öğrenciler için farklı, motive edici olacağı düşünüldüğü için yazma çalışmalarında kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Adam, A. A. S. (2015). Developing EFL learners' narrative writing through using short stories-the case of AlBaha university students. *European Journal of English and Literature Studies*, 3(4), 1-8.
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 469-483.
- Bangert-Drowns, R.L., Hurley, & M.M., Wilkinson, B. (2004). The effects of schoolbased writing to learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74 (1), 29-58.
- Bulut, F. G., & Serin, M. K. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Teknoloji*, 2(1), 16-28.
- Bulut, P. (2017). The effect of primary school students' writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 281-285.
- Charles, C. (2007). Exploring "girl power": Gender, literacy and the textual practices of young women attending an elite school. *English Teaching Practice & Critique*, 6(2), 72-88.
- Clark, C., & Dugdale, G. (2009). *Young people's writing: Attitudes, behaviour and the role of technology*. London: National Literacy Trust.
- Clark, K. A. (2012). *Student attitudes towards writing and the effects on writing progress* (Master's Theses). State University of New York College, Brockport.
- Ertan Özen, N., & Duran, E. (2021). Developing a story writing attitude scale for secondary school students. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(1), 84-93.
- Fisher, R. (2002). Boys into writing: raising boy's achievement in writing. Williams, M. (Ed.), *Unlocking Writing: a Guide for Teachers* (p. 141-157). London: David Fulton Publishers.
- Fitriati, S. W., Solihah, Y. A., & Tusino, T. (2018). Expressions of attitudes in students' narrative writing: an appraisal analysis. *Lingua Cultura*, 12(4), 333-338.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-hill.
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 516-536.
- Hashemian, M., & Heidari, A. (2013). The relationship between L2 learners' motivation/attitude and success in L2 writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 476-489.

- Ismail, N., Hussin, S., & Darus, S. (2012). ESL students' attitude, learning problems, and needs for online writing. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 12(4), 1089–1107.
- Jones, S., & Sanguedolce, P. (2014, May). *Developing High Order Thinking Skills Through Story Gathering*. 4th Global Conference, Prague.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, A. İ., & Bindak, R. (2020). Ortaokul öğrencilerinin öyküye yönelik tutumları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 268-287.
- Kear, D. J., Coffman G. A., McKenna M. C., & Ambrosio A.L. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 54(1), 10-23.
- Knudson, R. E. (1991). Development and use of a writing attitude survey in grades 4 to 8. *Psychological Reports*, 68, 807-816.
- Logan, S., & Johnston, R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62 (2), 175-187.
- McLeod, S. H. (1991). The affective domain and the writing process: Working definitions. *Journal of Advanced Composition*, 11, 95-105.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125.
- Peterson, S. S. (2007). Teaching content with the help of writing across the curriculum. *Middle School Journal*, 39(2), 26-33.
- Romano, T. (1995). *Writing with Passion: Life Stories, Multiple Genres*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Schwartz, W. (2002). *Helping underachieving boys read well and often*. New York, ERIC Clearinghouse on Urban Education. ERIC veritabanından <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467687.pdf> erişilmiştir.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Temel, S., & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30-45.
- Ubbes, V. A., Dillhoff, R., & Maldonado, W. (2018). Reading and writing attitudes of children: conceptual implications for health education and health literacy. *Journal of Health Education Teaching*, 9(1), 49-67.

Zorbaz, K. Z., & Kayatürk, N. (2015). Studying writing attitudes of secondary school students with regard to various variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 11(4), 1415-1435.

Extended Abstract

Importance of the Research

Writing stories is thought to contribute to the mental and psychological development of students. If we get enough information about our students' attitudes towards writing, we can benefit from it for the development of writing and make plans accordingly. For this reason, it is thought that it is important to measure students' attitudes towards story writing and to make story writing activities that increase their interest and motivation and that they are active in the process.

Aim of the Research

The aim of this research is to determine the attitudes of middle school 7th grade students towards story writing. The sub-problem determined within the framework of the main purpose of the research is stated below.

1. Do students' attitudes towards story writing differ significantly according to gender?

Method

In this research, since the attitudes of middle school 7th grade students towards story writing were examined, one of the quantitative research methods, the general survey model was used.

Findings

The arithmetic mean (= 3.18) of the answers given to the items in the "Love" sub-dimension of the scale is in the "indecisive" range. The arithmetic mean of the answers given to the items in the "Utility" sub-dimension (= 4.13) is in the "agree" range. When the answers given to the items in the "Learning Environment" sub-dimension are examined, it is seen that the arithmetic mean (= 3.40) is in the "indecisive" range.

According to the findings, it was observed that the students were indecisive about the effect of story writing and the learning environment on their story writing attitudes, but they had a positive attitude about the benefit of story writing. In addition, considering the arithmetic mean value (= 3.56) obtained from the all scale, we can say that middle school 7th grade students have a positive attitude towards story writing. The findings of the sub-problem, "Do students' attitudes towards story writing differ significantly according to gender?", show that students' attitudes towards story writing differ significantly by gender in each dimension of the scale and overall the scale. In addition, female students' story writing attitudes (\bar{X} : 3.93) are in the "agree" range, while male students' story writing attitudes (\bar{X} : 3.18) are in the "indecisive" range.

Conclusion and Discussion

In this research, as a result of the analysis made to examine the attitudes of middle school 7th grade students' attitudes towards story writing, the arithmetic mean score obtained from the answers given by the students to the scale is \bar{X} : 3.56. According to this finding, it was found that the students had a positive attitude towards writing stories. There are studies in the literature similar to the results obtained in this research (Knudson, 1991; Clark and Dugdale, 2009; Zorbaz and Kayatürk, 2015; Akin, 2016). Akin (2016) stated that according to the findings of his research, middle school students' attitudes towards writing are at a high level. According to the result obtained from the data they collected through an online survey from 3001 students aged 8-16, Clark and Dugdale (2009) found that 45% of the students liked to write.

When the attitude levels of middle school 7th grade students towards story writing were compared according to their gender, it was determined that the attitude levels of girls differed statistically significantly compared to boys, and female students had a more positive attitude. Similar to the result obtained in this research, Kaya and Bindak (2020) found in their research that female students had a more positive attitude towards the story. Ubbes et al. (2018) stated that girls' attitudes towards writing are higher than boys. It is thought that some of the factors that cause this difference may be underestimating the school, peer acceptance and family.

When planning writing activities, it is important for teachers to pay attention to the interests of their students and to organize activities that are relevant to their interests. Difficulty in writing affects the desire to write. Therefore, it is important to plan writing activities according to students' levels. Believing that good writing is in accordance with the rules and properly can make writing boring. On the contrary, it is thought that believing that good writing is to write by using imagination, researching, reading and communicating will make writing more enjoyable. It is thought that writing in a digital environment sometimes in lessons can be a good way to motivate students who find writing by hand difficult and boring. Web 2.0 tools or block-based coding tools that can be used to create digital stories and create story books are suggested to be used in writing activities as they are thought to be different and motivating for students.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 – 5067

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARINDA DİL İŞLEVLERİ

LANGUAGE FUNCTIONS IN THE OBJECTIVES OF THE TURKISH LANGUAGE TEACHING PROGRAM

Kemalettin DENİZ*

*Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bölümü, kdeniz@gazi.edu.tr ORCID: 0000-0001-7531-490X

Elif Demir**

**Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bölümü, elif.demir2@gazi.edu.tr ORCID: 0000-0002-3547-4180

Referans: Deniz, K., Demir, E. (2021). Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarında Dil İşlevleri.
Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 5(1), 23-46.

Gönderilme Tarihi: 04.05.2021

Kabul Tarihi : 24.06.2021

Özet: Dilin temel işlevi iletişimi sağlamaktır. İnsanlar, iletişimi çeşitli durumlardaki ihtiyaçlarını ve sosyal işlevlerini düzenlemek için gerçekleştirir. İletişimin eksiksiz bir şekilde sağlanması, dilin belli bir bağlamda ricada bulunma, mazeret bildirme, duyguları ifade etme, telafi etme ve benzeri pek çok farklı amaç doğrultusunda işlevsel kullanımıyla mümkündür. Dil eğitiminde amaç, bireylerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirerek en iyi şekilde iletişim kurmalarını sağlamaktır. Bu temel beceriler sosyal işlevlerin gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Türkçe derslerinin temel dayanağı öğretim programıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ile bireylerde oluşması hedeflenen bilgi, beceri, tutum,

değer ve alışkanlıklar kazanımlar aracılığıyla öğrencilere verilmektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) 5, 6, 7 ve 8. sınıf dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma alanları kazanımları ve dil bilgisiyle ilgili kazanımlardaki dil işlevlerini tespit etmektir. Bu amaçla, Program'daki kazanımlar, Avrupa Konseyi tarafından dil işlevlerine yönelik hazırlatılan Threshold, Waystage, Vantage ve Breakthrough listelerinin toplamından oluşan ve T-Serisi olarak adlandırılan işlev listelerine göre incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle yapılmış bir içerik çözümlemesidir. Program'daki dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanları kazanımları ve dil bilgisiyle ilgili kazanımlar, T Serisi'ndeki dil işlevleri sınıflandırmalarına göre değerlendirilmiş ve elde edilen veriler, nitel içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) işlevsel dil eğitimine göre hazırlanmadığı ancak bazı kazanımların dil işlevlerini içerdiği tespit edilmiş; dil işlevlerini içeren kazanımlarda da tesadüfi olarak bu işlevlere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil İşlevleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı, Kazanım, İşlev, Türkçe Eğitimi.

Abstract: The main function of the language is to provide communication. People performs communication to regulate his needs and social functions in various situations. Providing complete communication is possible with functional language training, because of the functional use of language for many different purposes such as making requests, making excuses, expressing feelings, compensating and so on. The purpose of language education is to enable individuals to communicate in the best way by improving their listening/ watching, speaking, reading and writing skills. These basic skills help to perform social functions. The main basis of Turkish lessons is the curriculum. With the Turkish Language Teaching Program, the knowledge, skills, attitudes, values and habits that are aimed to be formed in individuals are given to students through objectives. In this study, it is aimed to examine the objectives of listening/watching, speaking, reading and writing in 5th, 6th, 7th and 8th grade in Turkish Language Teaching Program (Grades 1-8) in terms of functional language education. For this purpose, the objectives in the Program have been analyzed according to the function lists called T-Series, which are composed of the Threshold, Waystage, Vantage and Breakthrough lists prepared by the Council of Europe for language functions. The study is a content analysis made by document analysis method, one of the qualitative research methods. The objectives of listening / watching, speaking, reading, writing skills and grammar in the program were examined according to the Classification of Language Functions in the T-Series, and the data obtained were subjected to qualitative content analysis. As a result of the research, it was determined that the Turkish Course Curriculum (2019) was not prepared according to functional language education,

but some of the objectives included language functions; It was concluded that the objectives involving language functions also incidentally included these functions.

Keywords: Language Functions, Turkish Course Curriculum, Objectives, Function, Turkish Education.

1. Giriş

Dilin en önemli işlevi iletişimi sağlamasıdır. İletişimin eksiksiz bir şekilde sağlanması, dilin belli bir bağlamdaki işlevsel kullanımı ile mümkündür. Dil, insanlar tarafından ricada bulunma, mazeret bildirme, duyguları ifade etme, telafi etme vb. pek çok farklı amaç doğrultusunda kullanılmakta olup bu amaçlar dil işlevlerini karşılamaktadır. Türkçe eğitimi, anlama ve anlatma olmak üzere iki alandan oluşmaktadır. Anlama becerileri, dinleme/izleme ve okuma; anlatma becerileri ise konuşma ve yazma öğrenme alanlarını içermektedir. Temel dil becerileri adı verilen bu beceriler, günlük ve gündelik yaşamda birey ve toplum hayatının vazgeçilmez birer parçasıdır. Dil eğitiminde amaç, bireylerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirerek en iyi şekilde iletişim kurmalarını sağlamaktır.

İşlev, Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011) "Bir nesne veya bir kimsenin gördüğü iş, iş görme yetisi, görev, fonksiyon" olarak tanımlanmaktadır. Farklı araştırmacıların dil işlevi tanımlarına bakıldığında ise "dilin, dil birimlerinin dış dünya, düşünce, konuşan bireyler vb. açısından yerine getirdiği, üstlendiği iş; dilin, dil birimlerinin belli bir amaçla kullanılışı" (Vardar, 2002, s. 122); dilin, sözcenin, bir dil biriminin kullanılma amacı; söylem, metin ya da tümcede dil birimlerinin görevleri ya da gördükleri iş (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 161) şeklinde olduğu görülmektedir.

Dil, pek çok farklı amaç için kullanılan bir araçtır. Dil işlevleri, dilin belli bir bağlam içerisinde ve bir amaç doğrultusunda iletişimsel olarak kullanılmasını ifade etmektedir. İnsanlar dili, günlük yaşamlarını sürdürürken bağlama uygun olarak teşekkür etme, izin isteme, soru sorma, yer tarifi isteme, duyguları ifade etme vb. pek çok farklı amaç doğrultusunda işlevsel olarak kullanmaktadır. Kılıç (2002, s. 31), insanların dili amaca yönelik işlevsel kullanımını; "Dil kullanım demektir, bir söz ancak uygun bağlamında kullanıldığı zaman anlamlıdır. Bir sözcenin ya da herhangi bir dilsel birimin amacı dilin işlevidir." diyerek ifade etmiştir. Blondell, Higgins ve Middlemiss, (1982, s. 5) ise dil işlevlerini, insanların konuşurken ve yazarkenki amaçları olarak tanımlamaktadır. Araştırmacılar, dil kullanılırken yapılan her şeyin bir amacı olduğunu; insanın sadece aklındaki bir amaç için konuştuğunu ya da yazdığını ifade etmiş ve bu amaçların da dil işlevleri olarak adlandırıldığını belirtmiştir. Deniz ve Çekici (2019a, s. 24) bu ifadeye koşut olarak her dil kullanımının aynı zamanda bir işlev taşıdığını, dili kullanmanın, bir amacı yerine getirmek demek olduğunu belirterek dilin amaca yönelik kullanımının dilin işlevsel kullanımına karşılık geldiğini ifade etmektedir. Guntermann ve Phillips (1982, s. 5) ise işlevleri, insanların sözlü veya yazılı iletişim kurdukları yüzlerce amaç olarak tanımlar. Laine (1985, s. 21) de işlevi, belirli bir durumdaki etkileşimin amacı olarak tanımlamaktadır. İşlev, insanların dil yoluyla gerçekleştirmeyi düşündükleri ve Threshold'da "bir ifadeyle anlaşmayı ifade etme" veya "birinin bir kişinin söylemini izlediğini gösterme" şeklinde ifade edilen sosyal eylemleri ifade eder (Green, 2012, s.

10). “İnsanlar, dil yoluyla tanımlamak, soruşturmak, reddetmek, teşekkür etmek, özür dilemek, duygularını ifade etmek ve benzeri şeyler yapabilirler. Bunlara “dil işlevleri” denmektedir ve örneğin, “Üzgünüm” diyen insanlar, özür dileme veya pişmanlık ifade etme dil işlevini yerine getirmektedir” (van Ek ve Trim, 1990a, 1990b, 2001). Araştırmacıların dil işlevi tanımlarına bakıldığında dil işlevlerinin; dil kullanımındaki herhangi bir dilsel birimin amacı, konuşma ve yazmadaki amaç, dilin amaca yönelik olarak kullanılması ve belirli bir durumdaki etkileşimin amacı olması yönündeki özelliklerinin vurgulandığı görülmektedir. Farklı araştırmacıların tanım ve açıklamaları doğrultusunda dil işlevlerinin özellikleri şu şekilde ortaya çıkmaktadır:

Herhangi bir dilsel birimin amacını karşılamaktadır (Kılıç, 2002).

Dilin işlevlerindeki işlev, kullanımla eş değerdedir (Kılıç, 2007).

Konuşma ve yazmadaki amaca karşılık gelmektedir (Blondell, Higgins ve Middlemiss, 1982; Deniz ve Çekici, 2019a; Guntermann ve Phillips, 1982).

Ek, kelime, kelime grubu, deyim vb. dil birimlerinin cümle içerisinde taşıdıkları bir anlamları vardır ve bu dil birimleri cümle içerisinde ancak başka unsurlarla etkileşime geçtiği takdirde yani bağlamdan hareketle farklı işlevler yüklenebilirler (Benzer, 2020, s. 1).

Dil işlevleri bağımsız olarak yerine getirilmez, bağlamla birlikte kavramlarla yerine getirilir (van Ek ve Trim, 1990a, 1990b, 2001). Örnek olarak “Seninle çok işimiz var.” ifadesi bağlama göre takdir etmek ya da tam tersi şikâyetle bulunmak anlamı taşıyabilir.

Kimi durumda işlev anlamın sonrasında kimi durumda da işlev anlamın önünde ortaya çıkmaktadır (Benzer, 2020, s. 1). “Nasılsınız?” sorusuna bir kalıp ifade olarak verilen “İyiyim.” cevabı bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Burada esas olan cevap verme işlevi değil, daha çok iletişimi sürdürme işlevidir.

Dilin işlevsel tanımlanmasında Roman Jakobson etkili bir isimdir (Kıran ve Kıran, 2010; Uçan, 2008; Günay, 2007; Kılıç, 2002; Vardar, 1982). Farklı araştırmacıların dil işlevleri sınıflandırmalarına bakıldığında betimleme, anlatım (duygu), çağrı, ilişki, üst dil, yazınsal (Jakobson, 1960); araç işlevi, düzeltme işlevi, etkileşim işlevi, ifade etme işlevi, hayal kurma işlevi, keşfetme işlevi, bilgilendirme işlevi (Güneş, 2014); betimleme işlevi, anlatım işlevi, toplumsal işlev, çağrı işlevi, yazınsal işlev (Kılıç, 2002, ss. 32-39) şeklinde olduğu görülmektedir.

Dilde bir işlev birden fazla yapı ile gösterilebilir. Örneğin; birden bir şey isteme işlevi için dili; içinde bulunduğumuz kişisel, kamusal, eğitim ve mesleki alan ya da karşımızdaki kişinin kim olduğuna göre pek çok farklı dil yapısıyla ifade edebiliriz.

Kalemi ver.

Kalemi verir misin?

Kalemi verebilir misin?

Lütfen kalemi verir misin?

Kalemi versen.

Kalem vb. pek çok farklı yapı ile aslında dil, tek bir amaca yönelik işlevsel olarak kullanılır.

Dil işlevlerinin bağlamla birlikte düşünülmesi gerekir. İşlevler; söz varlığı, dil yapısı ve kalıp ifadelerle gerçekleştirilir.

Avrupa’da dil öğretiminin temel başvuru kaynağı olan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde de belirli dil yapılarından çok, gerçek hayattaki iletişim durumlarını esas alan dil işlevlerinin öğretilmesinin gerekliliği savunulmaktadır (CEFR, 2018, 2020). Bu sebeple yabancı dil öğretimine kaynak teşkil edecek biçimde çeşitli dil işlevleri listelerinin hazırlandığı görülmektedir. Avrupa’da dil öğretimine standartlaştırma getirmeyi amaçlayan Avrupa Konseyi çatısı altında yapılan çalışmalarda (van Ek, 1975; van Ek ve Trim, 1990a; van Ek ve Trim, 1990b; van Ek ve Trim, 2001; Green, 2012), dilin altı temel işlevi ayrıntılarıyla ele alınmış ve bu kapsamda dil işlevleri listesi sunulmuştur.

Dil işlevleri, Breakthrough (A1), Waystage (A2), Threshold (B1) ve Vantage’nin (B2 ve üzeri) birleşiminden oluşan T-Serisi’nde altı kategoride sınıflandırılmıştır (Green, 2012). Bu kategoriler:

- Bilgiyi Araştırma ve Açıklama İşlevi: Bilgi edinme ve bilgi vermeyi içermektedir. Tanımlama ve belirginleştirme, raporlama ve ifade etme (betimleme ve öyküleme), düzeltme, sorma ve yanıtlama olmak üzere 5 alt işlevi bulunmaktadır.
- Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama İşlevi: Görüşleri, duyguları sorma ve açıklamayı içermektedir. Olaylara karşı tutumlar, inanç, hatıra ve bilgiyi ifade etme, tarzı ifade etme, istemi ifade etme ve istem hakkında bilgi alma, duyguları ifade etme ve duygular hakkında bilgi alma, ahlaki tutumları ifade etme olmak üzere 6 alt işlevi kapsamaktadır.
- İkna Etme İşlevi: Karşıdaki kişinin düşüncesini değiştirme ve eyleme geçmesini sağlamayı içermektedir. Ortak bir eylem planı önerme, bir öneriyi kabul etme, birinden bir şeyler yapmasını talep etme, bir talebe karşılık verme, yardım teklif etme, nasihat verme, uyarma, cesaret verme, izin isteme, izin verme, izni kısıtlama veya reddetme, birinin bir şey yapmasını yasaklama, birisi için bir şey yapmayı teklif etme, birisine bir şey teklif etme, birini bir şey yapmaya davet etme, bir teklifi veya daveti reddetme, bir teklifin veya davetin kabul edilmesi hakkında bilgi alma olmak üzere 17 alt işlevi vardır.
- Sosyalleşme İşlevi: Sosyal ilişkileri sürdürmeyi içermektedir. Dikkat çekme, insanları selamlama, selamlamaya karşılık verme, hitap etme, tanıştırma, birine hoş geldin deme, yemekte, kadeh kaldırma, tebrik etme, iyi dilekte bulunma, veda olmak üzere 11 alt işlevi bulunmaktadır.
- Söylemi Yapılandırma İşlevi: Düşünceleri belirli bir düzen içinde aktarmayı içermektedir. Açma, konuyu tanıtmaya, bir görüşü açıklama, sıralama, örnek verme, vurgulama, tanımlama, özetleme, konuyu değiştirme, birinden yeni bir konuya geçmesini isteme, birinin görüşünü alma, bir kişinin söylemini takip ettiğini gösterme, söze karışma, söz hakkı isteme, itiraz etme/karşı çıkma, birinden sessiz olmasını isteme, devam etme isteğini belirtme, birini devam etmesi için yüreklendirme, sonuca geldiğini belirtme, kapanış, telefonla konuşma, mektuplar olmak üzere 21 alt işlevi kapsamaktadır.

- İletişim Sorunlarını Önleme ve Telafi Etme İşlevi: İletişim kurarken anlaşmayı kolaylaştırmayı içermektedir. Anlamadığını işaret etme, tekrarlanmasını isteme, onaylanmasını isteme, tanımlanmasını veya açıklanmasını isteme, birinin bir şeyi kodlamasını isteme, bir şeyin yazıya geçirilmesini isteme, cehaletini ifade etme, bir ifadeyi bulma konusunda yardım isteme, unutulmuş bir sözcüğü veya ifadeyi ararken duraksama aralıklarını doldurma, unutulmuş bir ismin yerine yeni bir ifade kullanma, birinden daha yavaş konuşmasını isteme, muhatap anlamadığında yapılan şeyler, anlayıp anlamadıklarını sorma, bir sözcüğün veya ifadenin sağlamlasını yapma olmak üzere 14 alt işlevi vardır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ile öğrencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması (s. 8) amaçlanmaktadır. Bu amaçlar, kazanımlar aracılığıyla öğrencilere verilmektedir. Program'da, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmanın geliştirilmesine dolayısıyla iletişimin eksiksiz bir şekilde sağlanmasına katkı sağlayacak dil işlevlerine yönelik kazanımlara yer verilmesi bu amaçlara ulaşılmasında önem taşımaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) 5, 6, 7 ve 8. sınıf dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanları kazanımları ve dil bilgisiyle ilgili kazanımlara yönelik dil işlevleri konusunda "dil işlevleri", "dinleme/izleme işlevleri", "konuşma işlevleri", "okuma işlevleri", "yazma işlevleri", "işlevsel dil eğitimi" anahtar kelimeleri ile TR Dizin, YÖK Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Millî Kütüphane veri tabanları ve DergiPark'ta 11.08.2020 tarihinde yapılan taramada bütüncül bakış açısıyla hazırlanmış bir çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Dil işlevleri konusunda yapılan çalışmalar (Deniz ve Çekici, 2019a; Deniz ve Çekici, 2019b; Deniz ve Çekici, 2019c; İşcan, 2007; Kılıç, 2007; Helvacı, 2013; Polat, 2002; Polat, 2010; Polat, 2011; Uslu, 2005; Gökmen ve Dilber, 2011; Altun-Alkan, 2019; Bayat, 2017; Aysever, 2013; Kılınç, 2019; Eken, 2008) mevcuttur. Yine alan yazınına bakıldığında dört temel dil becerisine yönelik kazanımları inceleyen çalışmaların (Arı, 2017; Bayrak Cömert, 2017; Güzel ve Karadağ, 2013; Karadağ, 2012) olduğu ancak dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarını işlevsel dil eğitimi açısından inceleyen araştırmaların olmadığı tespit edilmiştir. Bu konuda yapılacak araştırma, ana dili olarak Türkçe eğitimi alanına yeni bir bakış açısı kazandırma imkânı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) 5, 6, 7 ve 8. sınıf dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma alanları kazanımları ve dil bilgisiyle ilgili

kazanımlardaki dil işlevlerini tespit etmektir. Araştırmada bu amaca yönelik daha detaylı bulgulara ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) dinleme/izleme becerisine yönelik kazanımlar hangi dil işlevlerine yöneliktir?
2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) konuşma becerisine yönelik kazanımlar hangi dil işlevlerine yöneliktir?
3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) okuma becerisine yönelik kazanımlar hangi dil işlevlerine yöneliktir?
4. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yazma becerisine yönelik kazanımlar hangi dil işlevlerine yöneliktir?
5. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) dil bilgisine yönelik kazanımlar hangi dil işlevlerine yöneliktir?

Araştırma; Program'daki 5, 6, 7 ve 8. sınıf dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma alanları kazanımları ve dil bilgisiyle ilgili kazanımların hangi dil işlevlerine yönelik olduklarını tespit etmeyi amaçlaması bakımından özgün bir değer taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın sonuçları, Türkçenin eğitimindeki kuramsal çalışmalara farklı bakış açıları kazandırabilmesi, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına yönelik kazanımların yapılandırılması, ana dili öğretim programının çağın gereklerine uygun biçimde iletişimi esas alarak hazırlanması ve ders kitaplarının dolayısıyla farklı etkinlik ve materyallerin dil işlevlerini de kapsayacak şekilde yeniden hazırlanması açısından önem taşımaktadır.

2. Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle yapılmış bir içerik çözümlemesidir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187).

Araştırmada incelenen doküman, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019); 5, 6, 7 ve 8. sınıf kazanımlarıdır. Program'da; dinleme/ izlemeye yönelik 5 ve 6. sınıfta 12, 7 ve 8. sınıfta 14'er kazanım bulunmaktadır. 14 dinleme/izleme kazanımının 11 tanesi 4 sınıf düzeyinde ortak, 1 kazanım 5, 6 ve 7. sınıfta ortak iken 2 kazanım da 7 ve 8. sınıflar için ortak ve yalnızca 8. sınıfta olan 1 kazanım bulunmaktadır. Konuşmaya yönelik 5, 6, 7 ve 8. sınıfta 7 kazanım vardır ve bu kazanımlar bütün sınıf seviyeleri için ortaktır. Okumaya yönelik 5. sınıfta 34, 6 ve 8. sınıfta 35, 7. sınıfta 38 olmak üzere toplam 56 kazanım vardır. Bu kazanımlardan 26'sı 4 sınıf düzeyi için ortak iken 6 ve 7. sınıf için ortak olan kazanım sayısı 1 ve 7, 8. sınıflar için ortak olan kazanım sayısı 5'tir ve 6, 7, 8. sınıflar için ortak olan kazanım sayısı 2'dir. Yazma becerisine yönelik ise 5. sınıfta 16, 6. sınıfta 14, 7. sınıfta 17 ve 8. sınıfta 20 kazanım olmak üzere toplam 24 kazanım bulunmaktadır. Yazma kazanımlarının 13'ü tüm sınıf seviyelerinde, 2'si 7 ve 8. sınıflarda, 1'i de 6, 7 ve 8. sınıflar için ortaktır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımları Avrupa Konseyi tarafından dil işlevlerine yönelik hazırlanan Threshold, Waystage, Vantage ve Breakthrough listelerinin toplamından oluşan ve T-Serisi olarak adlandırılan işlev listelerine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular her bir öğrenme alanı için ayrı ayrı tablolaştırılmış ve değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) 5, 6, 7 ve 8. sınıf dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımları, Avrupa Konseyi tarafından dil işlevlerine yönelik hazırlanan Threshold, Waystage, Vantage ve Breakthrough listelerinin toplamından oluşan ve T-Serisi olarak adlandırılan işlev listelerine göre incelenmiş ve aradaki ilişki tablolar hâlinde sunulmuştur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) dinleme/izleme kazanımları dil işlevleri açısından analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin bulgular, Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Dinleme/izleme Kazanımlarında Dil İşlevleri

Sınıf	Kazanım	Dil İşlevi
5, 6, 7, 8	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	Bir ifadeyi sorgulama/tahmin etme
5, 6, 7, 8	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	Bir ifadeyi sorgulama/tahmin etme
5, 6, 7, 8	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler/ tespit eder.	Konuyu tanıtmaya
5, 6, 7, 8	Dinledikleri/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler/ tespit eder.	-
5, 6, 7, 8	Dinledikleri/izlediklerini özetler.	Özetleme
5, 6, 7, 8	Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir/soruları cevaplar.	Cevap verme/bilgi verme
5, 6, 7, 8	Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.	Bir görüş ifade etme
5, 6, 7, 8	Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	-
5, 6, 7, 8	Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	İletişimi sağlama alma ve telafi etme
5, 6, 7	Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	Bir görüş ifade etme
5, 6, 7, 8	Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	Bir görüş ifade etme
5, 6, 7, 8	Dinleme stratejilerini uygular.	-

7, 8	Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.	Tanımlama, örnek verme, anekdotu tanıma
7, 8	Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.	Bir ifadeyi sorgulama
8	Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.	Bir ifadeyi sorgulama, bir görüş ifade etme

Dil işlevleri açısından dinleme/izleme kazanımları incelendiğinde;

- “Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.” ve “Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.” kazanımlarının *bir ifadeyi sorgulama/tahmin etme*,
- “Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.” ve “Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.” kazanımlarının *bir ifadeyi sorgulama, bir görüş ifade etme*,
- “Dinledikleri/izlediklerini özetler.” kazanımının *özetleme*,
- “Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.” kazanımının cevap verme/bilgi verme işlevine,
- “Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.” “Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.” ve “Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.” kazanımlarının *bir görüş ifade etme*,
- “Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.” kazanımının *tanımlama, örnek verme, anekdotu tanıma*
- “Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler/tespit eder.” kazanımının *konuyu tanıma*,
- “Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” kazanımının *iletişimi sağlama alma ve telafi etme* işlevlerine karşılık geldiği görülmektedir.
- “Dinledikleri/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler/tespit eder.” “Dinlediği/ izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.” ve “Dinleme stratejilerini uygular.” kazanımları ise herhangi bir işleve yönelik değildir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (2019) konuşma kazanımları dil işlevleri açısından analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin bulgular, Tablo 2’de gösterilmektedir.

Sınıf	Kazanım	Dil İşlevi
5, 6, 7, 8	Hazırlıklı konuşma yapar.	Bir görüşü ifade etme/görüş bildirme
5, 6, 7, 8	Hazırlıksız konuşma yapar.	Bir görüşü ifade etme/görüş bildirme
5, 6, 7, 8	Konuşma stratejilerini uygular.	-
5, 6, 7, 8	Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	İletişimi sağlama alma ve telafi etme
5, 6, 7, 8	Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	Telafi etme
5, 6, 7, 8	Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Sıralama, örnek verme, konuyu değiştirme
5, 6, 7, 8	Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	Başka sözcüklerle açıklama

Dil işlevleri açısından konuşma kazanımları incelendiğinde;

- “Hazırlıklı konuşma yapar.” ve “Hazırlıksız konuşma yapar.” kazanımlarının *bir görüşü ifade etme/görüş bildirme*,
- “Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.” kazanımının *sıralama, örnek verme, konuyu değiştirme*,
- “Kelimleri anlamlarına uygun kullanır.” kazanımının *telafi etme*,
- “Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.” kazanımının *iletişimi sağlama alma ve telafi etme*,
- “Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” kazanımının *başka sözcüklerle açıklama* işlevini karşıladığı görülmektedir.
- “Konuşma stratejilerini uygular.” kazanımının ise herhangi bir işlevi karşılamadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (2019) okuma kazanımları dil işlevleri açısından analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin bulgular, Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3: Okuma Kazanımlarında Dil İşlevleri

Sınıf	Kazanım	Dil İşlevi
5, 6, 7, 8	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	-
5, 6, 7, 8	Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	-
5, 6, 7, 8	Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	-
5, 6, 7, 8	Okuma stratejilerini kullanır.	-
5, 6, 7, 8	Bağlamdan yararlanarak (hareketle) bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	Tahmin etme
5, 6, 7, 8	Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler. / Deyim atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.	Başka sözcüklerle açıklama
5	Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	Başka sözcüklerle açıklama
6, 7	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	-
5, 6, 7, 8	Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	-
5	Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	-
5	Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	-
5	Kökleri ve ekleri ayırt eder.	-
5	Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	-
6	İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Raporlama ve ifade etme (betimleme ve öyküleme)
6	İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Raporlama ve ifade etme

		(betimleme ve öyküleme)
6	Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-
6	Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.	-
6	Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-
5, 6, 7, 8	Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. / Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.)	Sıralama, örnek verme, konuyu değiştirme, bir görüş ifade etme
7	Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.	-
7	Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-
7	Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.	-
7, 8	Anlatım bozukluklarını tespit eder. / Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.	Düzeltilme
8	Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	-
5, 6, 7, 8	Metin türlerini ayırt eder.	-
5, 6, 7, 8	Okuduklarını özetler.	Özetleme
5, 6, 7, 8	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	-
5, 6, 7, 8	Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	Bir görüş ifade etme
5, 6, 7, 8	Metindeki hikâye unsurlarını belirler. / Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.	-
5	Metni yorumlar.	Bir görüş ifade etme
5, 6, 7, 8	Metinle ilgili sorular sorar.	Soru sorma
5, 6, 7, 8	Metinle ilgili sorulara cevap verir. / Metinle ilgili soruları cevaplar.	Cevap verme
5, 6, 7, 8	Metnin konusunu belirler.	Konuyu tanıma
5, 6, 7, 8	Görsel(-ler)den ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	Tahmin etme
5, 6, 7, 8	Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	Cevap verme
5, 6, 7, 8	Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	Vurgulama
5, 6, 7, 8	Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. / Metnin içeriğine uygun başlık belirler.	Bir görüş ifade etme
5, 6, 7, 8	Medya metinlerini değerlendirir/analiz eder.	Bir görüş ifade etme
5, 6, 7, 8	Metinler arasında karşılaştırma yapar.	-
5, 6, 7, 8	Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	-
5, 6, 7, 8	Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	Bir ifadeyi sorgulama
5, 6, 7, 8	Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	-

5, 6, 7, 8	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Bir görüş ifade etme
5	Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	-
5	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	Cevap verme
6	Şiirin şekil özelliklerini açıklar.	-
6, 7, 8	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Bir görüş ifade etme
7, 8	Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	-
6, 7, 8	Metnin içeriğini yorumlar.	Bir görüş ifade etme
7, 8	Metin türlerini ayırt eder.	-
7	Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.	-
7,8	Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	-
7, 8	Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler. /Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	Bir raporu / öyküyü / betimlemeyi tanıtmaya
7, 8	Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.	Sıralama
8	Edebî eserlerin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.	-

Dil işlevleri açısından okuma kazanımları incelendiğinde;

- "Metinle ilgili sorular sorar." kazanımı *soru sorma*,
- "Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." ve "Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder." kazanımları *tahmin etme*,
- "Okuduklarını özetler." kazanımı *özetleme*,
- "Metinle ilgili sorulara cevap verir /cevaplar.", "Görsellerle ilgili soruları cevaplar.", "Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar." kazanımları *cevap verme*,
- "Kelimelerin eş anlamlılarını bulur." ve "Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur." kazanımları *telafi etme*,
- "Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir." kazanımı *sıralama, örnek verme, konuyu değiştirme, bir görüş ifade etme*,
- "Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.", "Metni yorumlar.", "Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/ başlıklar belirler.", "Medya metinlerini değerlendirir.", "Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.", "Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.", "Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.", "Metnin içeriğini yorumlar." kazanımları *bir görüş ifade etme*,
- "Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar." kazanımı *vurgulama*,
- "Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular." kazanımı *bir ifadeyi sorgulama*,

- “Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.” kazanımı *sıralama*,
- “Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler. / Deyim atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.” ve “Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.” kazanımları *başka sözcüklerle açıklama*,
- “İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.”, “İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımları *raporlama ve ifade etme (betimleme ve öyküleme)*,
- “Anlatım bozukluklarını tespit eder / Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.” kazanımı *düzeltilme*,
- “Metnin konusunu belirler.” kazanımı *konuyu tanıtırma*,
- “Metinde kullanılan düşüncüyü geliştirme yollarını belirler. / Okuduklarında kullanılan düşüncüyü geliştirme yollarını belirler.” kazanımları ise *bir raporu / öyküyü / betimlemeyi tanıtırma* işlevine karşılık gelmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (2019) yazma kazanımları dil işlevleri açısından analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin bulgular, Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4: Yazma Kazanımlarında Dil İşlevleri

Sınıf	Kazanım	Dil İşlevi
5, 6, 7, 8	Şiir yazar.	Duyguları ifade etme
5, 6, 7, 8	Bilgilendirici metin yazar.	Bilgi verme
5, 6, 7, 8	Hikâye edici metin yazar.	Raporlama ve ifade etme (Betimleme ve öyküleme)
5, 6, 7, 8	Yazma stratejilerini uygular.	-
5	Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	-
5, 6, 7, 8	Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	Telafi etme
5	Sayıları doğru yazar.	-
5, 6, 7, 8	Yazdıklarını düzenler.	Kendini düzeltme
5, 6, 7, 8	Yazdıklarını paylaşır.	-
5	Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.	-
5, 6, 7, 8	Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	Başka sözcüklerle açıklama
5, 6, 7, 8	Formları yönergelerine uygun doldurur.	Bilgi verme
5, 6, 7, 8	Kısa metinler yazar.	-
5, 6, 7, 8	Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	Görüş bildirme
5, 6, 7, 8	Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Sıralama, örnek verme, konuyu değiştirme
6, 7, 8	Yazdıklarını/Anlatımı desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.	-

5, 6, 7, 8	Bir işin işlem basamaklarını yazar. / Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	Sıralama
7, 8	Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.	-
7	Ek fiili işlevlerine uygun kullanır.	-
7, 8	Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.	Görüş bildirme, bilgi verme
8	Yazılarında mizahi öğeler kullanır.	-
8	Cümlelerin öğelerini ayırt eder.	-
8	Cümle türlerini tanıır.	-
8	Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.	-

Yazma kazanımlarında dil işlevlerine bakıldığında;

- “Bilgilendirici şiir yazar.” kazanımı *duyguları ifade etme*,
- “Bilgilendirici metin yazar.” kazanımı ve “Formları yönergelerine uygun doldurur.” kazanımı *bilgi verme*,
- “Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.” kazanımı *görüş bildirme*,
- “Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.” kazanımı *görüş bildirme / bilgi verme*,
- “Hikâye edici metin yazar.” kazanımı *raporlama ve ifade etme (betimleme ve öyküleme)*,
- “Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.” kazanımı *telafi etme*,
- “Yazdıklarını düzenler.” kazanımı *kendini düzeltme*,
- “Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” kazanımı *başka sözcüklerle açıklama*,
- “Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.” ve “Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.” kazanımları *sıralama, örnek verme, konuyu değiştirme* işlevlerine karşılık gelmektedir.

Tablo 5: Dil Bilgisi Kazanımlarında Dil İşlevleri

Daha önceki programlarda (2006, 1981 vd.) dil bilgisi başlığı altında verilen bazı kazanımlar, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) ayrı bir başlık olarak değil, okuma ve anlama kazanımları arasında verilmiştir.

Sınıf	Kazanım	Dil İşlevi
6, 7	Çekim eklerinin işlevini ayırt eder.	-
5	Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	-
5	Kökleri ve ekleri ayırt eder.	-
5	Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	-
6	İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Raporlama ve ifade etme (betimleme ve öyküleme)
6	İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Raporlama ve ifade etme (betimleme ve öyküleme)

6	Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	(Edat, bağlaç ve ünlemler işlevsel dil eğitiminde çok sık yararlanılan kavramlardır. Bu sebeple kazanım çok sayıda işlevin gerçekleştirilmesinde kullanılabilir. Kazanımın bu şekilde bütüncül olarak değil, ilgili edat, bağlaç ve ünlemin karşıladığı işlevi (Ör: merak, onay, reddetme, tutumları ifade etme, sıralama vb.) belirtecek şekilde düzenlenmesi uygun olacaktır.
6	Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.	-
6	Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-
7	Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.	-
7	Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-
7	Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.	-
8	Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	-
7	Ek fiili işlevlerine uygun kullanır.	-
8	Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.	-
5, 6, 7, 8	Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. / Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.)	Sıralama, örnek verme, konuyu değiştirme, bir görüş ifade etme
5, 6, 7, 8	Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Sıralama, örnek verme, konuyu değiştirme
5	Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	Başka sözcüklerle açıklama
5	Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	-
7, 8	Anlatım bozukluklarını tespit eder. / Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.	Düzeltilme

2019 Programı'ndaki dil bilgisine yönelik kazanımlar, dil işlevleri açısından incelendiğinde; "İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar." ve "İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar." (6) kazanımlarının raporlama ve ifade etme (betimleme ve öyküleme); "Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. / Geçiş ve

bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.” kazanımının *sıralama, örnek verme, konuyu değiştirme, bir görüş ifade etme*; “Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.” kazanımının *sıralama, örnek verme, konuyu değiştirme* işlevine; “Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.” kazanımının *başka sözcüklerle açıklama* işlevine ve “Anlatım bozukluklarını tespit eder. / Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.” kazanımının ise *düzeltilme* işlevine denk geldiği görülmektedir. “Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımı doğrudan bir dil işlevini karşılamamakta ancak edat, bağlaç ve ünlemler işlevsel dil eğitiminde çok sık yararlanılan unsurlardır. Bu sebeple kazanım çok sayıda işlevin gerçekleştirilmesinde kullanılabilir. Kazanımın bu şekilde bütüncül olarak değil, ilgili edat, bağlaç ve ünlemin karşıladığı işlevi (Ör: merak, onay, reddetme, tutumları ifade etme, sıralama vb.) bulunmaktadır. “Çekim eklerinin işlevini ayırt eder.”, “Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.”, “Kökleri ve ekleri ayırt eder.”, “Yapım ekinin işlevlerini açıklar.”, “Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.”, “Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.”, “Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.”, “Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.”, “Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.”, “Ek fiili işlevlerine uygun kullanır.”, “Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.”, “Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.” kazanımlarının belli bir işleve denk gelmediği ancak işlevsel dil eğitime yönelik olduğu görülmektedir. İşlevsel dil eğitiminde dil bilgisinden yararlanılır. Bu konuya yönelik örnekler için Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’ndaki (MEB, 2020; Türkiye Maarif Vakfı, 2020) izlenelere bakılabilir. Ancak bu durum klasik dil bilgisi öğretimi şeklinde değil, işleve uygun dil yapısının sezdirilmesi, kavratılması ve uygulanması şeklinde olur. Mevcut Program’daki dil bilgisi kazanımlarının işlevsel dil öğretimine yönelik değil, dilin bazı özelliklerinin ve yapısının kavratılmasına yönelik olduğu görülmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (2019) 5, 6, 7 ve 8. sınıf dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma alanları kazanımları ve dil bilgisiyle ilgili kazanımlar dil işlevleri açısından incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgulardan hareketle ortaya çıkan sonuç ve öneriler şu maddelerle sıralanabilir:

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) dinleme/izleme kazanımlarında dil işlevlerine bakıldığında bir ifadeyi sorgulama/tahmin etme, özetleme, cevap verme, bilgi verme, bir görüş ifade etme, konuyu tanıtmaya ve iletişimi sağlama alma ve telafi etme işlevlerinin bulunduğu söylemek mümkündür. Program’da 5, 6, 7 ve 8. sınıfta ortak kazanımlarla birlikte toplam 15 dinleme/izleme kazanımı bulunmaktadır. 15 kazanımın 12 tanesinde işlev tespit edilmiştir ancak kazanımlarda yalnızca 6 farklı işlev bulunmaktadır. T-Serisindeki 74 dil işlevine karşılık Program’da yalnızca 12 dil işlevinin olduğu ve dil işlevlerinin sayısının sonsuz olabileceği gerçeği düşünüldüğünde bu sayının ve kazanımlarda dolayısıyla Program’da dil işlevlerine yer verilme oranının az olduğu dikkat çekmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) konuşma kazanımlarında dil işlevlerine bakıldığında bir görüşü ifade etme/görüş bildirme, sıralama, örnek verme, konuyu değiştirme, telafi etme, iletişimi sağlama alma ve telafi etme ile başka sözcüklerle açıklama işlevlerinin bulunduğu görülmektedir. Program’da 5, 6, 7 ve 8. sınıfta 7 adet

konuşma kazanımı bulunmaktadır. 7 kazanımın 6 tanesinde 9 farklı dil işlevi bulunmaktadır. T-Serisinde 74 adet dil işlevinin belirlendiği bir listeye oranla bu sayının azlığı ortadadır. Dil işlevlerinin özellikle insanların konuşma ve yazmalarındaki amaçları karşıladığı gerçeğinden hareketle konuşma kazanımlarının işlevsel dil eğitimini yansıtır nitelikte olmadığı söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) okuma kazanımlarında dil işlevlerine bakıldığında soru sorma, tahmin etme, özetleme, cevap verme, bir görüş ifade etme, sıralama, örnek verme, konuyu değiştirme, bir ifadeyi sorgulama, sıralama, telafi etme, vurgulama, başka sözcüklerle açıklama, raporlama ve ifade etme (betimleme ve öyküleme), düzeltme, konuyu tanıma, bir raporu/ öyküyü/ betimlemeyi tanıma işlevlerine yönelik kazanımların olduğu görülmektedir. 5, 6, 7 ve 8. sınıflara yönelik 56 okuma kazanımı bulunmakta ancak bu kazanımların yalnızca 22'si dil işlevlerini içermektedir. 56 kazanımda 17 farklı dil işlevi tespit edilmiştir. Bu oran T-Serisindeki kazanımlarla karşılaştırılınca kazanımlardaki dil işlevlerine yer verilme oranının az olduğu ve dolayısıyla Program'ın da işlevsel dil eğitime yönelik hazırlanmadığı gerçeğini ortaya koymaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) yazma kazanımlarında dil işlevlerine bakıldığında raporlama ve ifade Etme (betimleme ve öyküleme), sıralama, örnek verme, konuyu değiştirme, görüş bildirme, telafi etme, bilgi verme, duyguları ifade etme, kendini düzeltme ve başka sözcüklerle açıklama işlevlerine yönelik kazanımların olduğu görülmektedir. 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde toplam 24 yazma kazanımı bulunmaktadır ancak bunların yalnızca 12'si dil işlevlerine yöneliktir. 24 yazma kazanımında 10 farklı dil işlevi tespit edilmiştir. Bu da Program'da dil eğitiminin dört ana bileşeninden biri olan yazma alanının da günün gereklerine uygun olacak şekilde işlevsel olarak hazırlanmadığını göstermektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) dil bilgisiyle ilgili kazanımlarda dil işlevlerine bakıldığında raporlama ve ifade etme (betimleme ve öyküleme), sıralama, örnek verme, konuyu değiştirme, bir görüş ifade etme, sıralama, örnek verme, konuyu değiştirme, başka sözcüklerle açıklama ve düzeltme işlevlerine yönelik kazanımların olduğu görülmektedir. "Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar." kazanımının T-Serisi'ndeki bir işleve karşılık gelmediği ancak edat, bağlaç ve ünlemler işlevsel dil eğitiminde çok sık yararlanılan kavramlardır. Bu sebeple kazanım çok sayıda işlevin gerçekleştirilmesinde kullanılabilir. Kazanımın bu şekilde bütüncül olarak değil, ilgili edat, bağlaç ve ünlemin karşıladığı işlevi (Ör: merak, onay, reddetme, tutumları ifade etme, sıralama vb.) belirtecek şekilde düzenlenmesi uygun olacaktır. Program'daki 20 dil bilgisi kazanımının 6'sı dil işlevlerini karşılar nitelikte olup 5 farklı işleve yöneliktir.

Program'da işlevden dil bilgisi yapısına değil, dil bilgisi yapısından işleve doğru bir yönelimin benimsenmesi, Program'da işlevsel dil bilgisi yaklaşımının temel alınmadığının bir kanıtı olarak gösterilebilir. Bununla birlikte Türkçe dil bilgisinin işlevsel bir yaklaşımla verilmesi gerektiğini vurgulayan birçok çalışma (Akçataş, 2007; Aslan Demir, 2007; Benzer, 2008; Çelik, 1999; Çotuksöken, 2011; Deniz ve Demir, 2019; Göçer, 2008; İşcan, 2007; Karaşin, 2008; Kılıç, 2002, 2007) yapılmıştır. Alan yazınındaki birçok çalışmada Türkçe derslerinin işlevsel ve bağlamsal (Demir ve Yapıcı, 2007; Dilidüzgün, 2017; Göçer, 2015; Yalçın, 2018) bir şekilde verilmesi gerektiği

vurgulanmaktadır. Buna rağmen öğrencilerde oluşturulması beklenen bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkların Türkçe dersinin temel dayanaklarından biri olan Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) kazanımlar aracılığıyla öğrencilere kazandırıldığı gerçeği düşünülürken Program'ın işlevsel dil eğitimi noktasında yeterli olmadığı görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) T-Serisi işlev listesinde yer almayan bu sebeple de kazanımlarda bulunmasına rağmen işaretlenmeyen işlevler de mevcuttur: Yorum yapma, değerlendirme, çıkarım yapma, ilişkilendirme, karşılaştırma yapma gibi dil işlevleri de Program'daki kazanımlarda vardır ancak bu işlevler farklı işlev listelerinde yer almaktadır.

İşlevsel dil eğitimi yaklaşımı, yabancı dil öğretimi alanında ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte dil eğitiminin temel dinamikleri değişmediği ve asıl hedeflenenin dil kullanıcılarının temel dil becerilerini dolayısıyla iletişim yeteneklerini geliştirmek olduğu düşünülürken ana dili eğitiminde de işlevsel dil eğitimi yaklaşımından faydalanılması gerekliliği olduğu kaçınılmazdır. Bu gerekliliğe örnek olarak dilekçe yazımı gösterilebilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) "Kısa metinler yazar." 5. sınıf yazma kazanımının açıklaması "Öğrenciler dilekçe yazmaya teşvik edilir." şeklindedir. Dilekçe yazımının daha 5. sınıfta öğrencilere öğretilmeye başlanmasına rağmen üniversitede dahi bir istek ya da şikâyetini dilekçe ile ifade edemeyen dil kullanıcıları bulunmaktadır. Bu gibi sorunlara çözüm olarak Türkçenin eğitiminde konuşma ve yazmada kullanılan söz varlığı, dil yapıları, kalıp ifadeler, beden dili ve sözsüz iletişim unsurları tespit edilmelidir. Çünkü işlevsel dil eğitiminin temelini; dil işlevleri, bu işlevleri karşılayan dil yapıları, söz varlığı unsurları ve kalıp ifadeler oluşturmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için "Hazırlıksız konuşmalar yapar." kazanımından hareketle öğrencilerin, arkadaşlarıyla, öğretmen, müdür hatta müdür yardımcısı ile nasıl konuşacakları, hitaplarının nasıl olacağı, hangi durumda bu kişilerle nasıl ve ne şekilde iletişime geçecekleri konuşma becerisi kapsamında verilmekte midir? Bu sorulara verilecek cevap da yine konuşma becerisine yönelik dil işlevlerinin tespit edilip öğrencilere işlevsel bir konuşma eğitimi verilmesi zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler bu kazanıma ancak konuşmayı başlatmak, selam vermek, konuşmayı sürdürmek, sonlandırmak ve hatta beden dilini çeşitli şekillerde kullanma işlevleri ile ulaşabilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) işlevsel dil eğitimi esas alınarak hazırlandığını ifade eden bir açıklamanın ve herhangi bir işlev listesinin olmaması işlevsel dil eğitimine göre hazırlanmadığını göstermekte ancak bazı kazanımların dil işlevlerini içerdiği görülmektedir. Dolayısıyla dil işlevlerini içeren kazanımlarda da tesadüfi olarak bu işlevlere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ve sonuçlardan hareketle aşağıda belirtilen öneriler oluşturulmuştur:

Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarına yönelik dil işlevlerini ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.

Dil eğitimiyle öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıklar öğrencilere kazanımlar dolayısıyla programlar aracılığıyla verilmektedir. Programların hazırlanmasında işlevsel dil eğitimi bakış açısı dikkate alınmalıdır.

Kaynakça

- Akçataş, A. (2007). Türkiye Türkçesinde yapı, işlev ve anlam ilişkileri açısından cümle grupları ve cümle türleri üzerine bir deneme-1. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 55(1), 7-20.
- Aslan Demir, S. (2007). *Türkiye Türkçesinde isteme anlam birimi: Dil bilgisel ve toplum dilbilimsel bir inceleme*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altun- Alkan, H. ve Yaylı, D. (2019). Rica ediminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından kullanımları. *Folklor/Edebiyat*, 25(99), 521-538.
- Arı, G. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.
- Aysever, R. L. (2013). Bir söz edimi olarak yargı edimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 111-146.
- Bayat, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şikâyet ve özür edimine ilişkin görünümler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 1-16.
- Bayrak Cömert, Ö. (2017). 2017 Türkçe dersi öğretim programında yer alan ortaokul düzeyindeki (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) konuşma becerisi kazanımlarına yönelik bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1331-1344.
- Benzer, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisi*. Ankara: Pegem A.
- Benzer, A. (2008). *Filde zaman görünüş kip/kiplik*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Blondell, J., Higgens, J. ve Middlemiss, N. (1982). *Function in English*. Oxford: Oxford University.
- CEFR (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe.
- Çelik, M. (1999). Da'nın işlevleri. *Dilbilim Araştırmaları*, 10, 25-32.
- Çotuksöken, Y. (2011). *Yapı ve işlevlerine göre Türkiye Türkçesi'nin ekleri*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Deniz, K. ve Çekici Y. E. (2019a). Dil işlevleri açısından Türkçe öğreniyorum ders kitabı. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(6), 3043-3062. DOI: 10.29228/TurkishStudies.39410
- Deniz, K. ve Çekici, Y. E. (2019b). Dil işlevleri açısından çocuklar için Türkçe (ÇİT) ders kitabı. *Uluslararası Diller Kongresi bildirileri*, 194-208.
- Deniz, K. ve Çekici Y. E. (2019b). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından toplu taşıma araçlarında dil işlevleri. *International Journal of Languages Education and Teaching (IJLET)*, 7(4), 24-36.
- Deniz, K. ve Demir, E. (2019). İşlevlerine göre bağlaçları konu edinen araştırmalar. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 903-915.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Eken, N. T. (2008). *4;0-6;0 yaş aralığında iletişimsel amaç kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göçer, A. (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümlene yöntemini kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 101-120.
- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48-63.
- Gökmen, S. ve Çağlayan-Dilber, N. (2011). Türkçe derslerinde söz edimlerinin öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 154. 44-60.
- Green, A. (2012). *English profile studies: Language functions revisited: Theoretical and empirical bases for language construct definition across the ability range*. Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.
- Guntermann, G., Phillip, J. K. (1982). Functional- notional concepts: Adapting the foreign language textbook. U.S.A: The Center for Applied Linguistics Washington.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)"na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Helvacı, S. (2013). *Eski Anadolu Türkçesinde soru cümlelerinin edimbilimsel işlevleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 1-11.
- Jacobson, R. (1960). *Closing statement: Linguistics and poetics*. In T. A. Sebeok (Ed.). *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge, MA: MIT Press.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.
- Karaşin, H. (2008). Bağlaç görevinde kullanılan ya'nın anlamsal işlevleri. *U. Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 215-227.
- Kılıç, V. (2002). *Dilin işlevleri ve iletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Kılıç, V. (2007). Dilin işlevleri: Metin eylem kuramı yaklaşımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 124-138.
- Kılıncı, A. K. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde/öğreniminde istek (rica) söz edimi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2010). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Laine, E. (1985). *The notional-functional approach: Teaching the real language in its natural context*. Master of Arts French, George Mason University, Virginia.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı. İstanbul: Matsis Matbaa Hizm. San. Ve Tic. Ltd. Şti.

- Polat, Y. (2002). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve edim sözler. *Anadili Dil Kültürü ve Eğitim Dergisi*, (26), 62-75.
- Polat, Y. (2010). *Yabancı dil öğretiminde söz edimleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Polat, Y. (2011). *Yabancı dil öğretimi kitaplarında söz edimi öğretimi*. *Dil Dergisi*, (153), 24-42.
- TDK (2011). *Güncel Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçan, H. (2008). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi*. Ankara: Hece Yayınları.
- Uslu, Z. (2005). Edimbilim ve yabancı dil öğretimine etkileri. *Dil Dergisi*, 127, 34-43.
- Van Ek, J. A. (1975). Systems development in adult language learning: the threshold level in a European Unit/credit system for modern language learning by adults. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. A. ve J. L. M. Trim (1990a). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. A. ve J. L. M. Trim (1990b). *Waystage 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. A. ve J. L. M. Trim (2001). *Vantage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vardar, B. (1982). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Yalçın, A (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

The most important function of language is to provide communication. Complete communication is possible with the functional use of language in a certain context. Language means making requests by people, making excuses, expressing feelings, compensating, etc. it is used for many different purposes and these purposes meet the language functions. Turkish education consists of two areas: comprehension and expression. Comprehension skills, include listening / watching and reading; expression skills include speaking and writing learning areas. These skills, called basic language skills, are an indispensable part of individual and social life in daily and daily life. The aim of language education is to enable individuals to communicate in the best way by improving their listening / watching, speaking, reading and writing skills. The basic base of Turkish lessons is the curriculum. With the Turkish Language Curriculum (2019), the knowledge, skills, attitudes, values and habits aimed to be formed in individuals are acquired by students through objectives. The research has a unique value in that it aims to determine the language functions of the 5th, 6th, 7th and 8th grade listening / watching, speaking, reading, writing and grammar objectives in the Program. In this direction, the results of the study, the ability to gain different perspectives to the theoretical studies in Turkish education, structuring the objectives for listening / watching, speaking, reading and writing areas, preparing the mother tongue curriculum based on communication in accordance with the requirements of the era, it is important in terms of its re-preparation to cover its functions.

Method

The study is a content analysis made by document analysis method, one of the qualitative research methods. Document review covers the analysis of written materials that contain information about the phenomenon or cases that are aimed to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2013, p.217). In qualitative research, document analysis can be a stand-alone data collection method, or it can be used in conjunction with other data collection methods. Document review covers the analysis of written materials that contain information about the phenomenon or cases that are aimed to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2011, p.187).

The document examined in the research, Turkish Course Curriculum (2019); 5th, 6th, 7th and 8th grade gains. In the program; There are 14 acquisitions for listening / watching in 5th and 6th grades, 12, 7th and 8th grades each. While 11 of the 14 listening / watching gains are common at 4 grade level, 1 outcome is common in 5th, 6th and 7th grade, 2 outcomes are common for 7th and 8th grades and there is a single 1 objective which is only in 8th grade. There are 7 objectives each in 5th, 6th, 7th and 8th grade regarding speaking and these gains are common for all grade levels. There are a total of 56 objectives, 34 in the 5th grade, 35 in the 6th and 8th grade, 38 in the 7th grade. 26 of these gains are common for 4 grade levels, the common number of gains for 6th and 7th grades is 1 and 7, the common number of gains for 8th grades is 5 and the common number of gains for 6th, 7th, 8th grades is 2. is. On the other hand, there are a total of 24 objectives in writing, including 16 at the 5th grade, 14 at the

6th grade, 17 at the 7th grade and 20 at the 8th grade. 13 of the writing achievements are common to all grade levels, 2 to 7 and 8 grades, and 1 to 6, 7 and 8 grades.

Listening / watching, speaking, reading and writing achievements in the Turkish Language Curriculum (2019) were analyzed according to the function lists called T-Series, which consist of the Threshold, Waystage, Vantage and Breakthrough lists prepared by the Council of Europe for language functions.

Results

Considering the language functions in the Turkish Lesson Curriculum (2019) listening / watching outcomes, it is possible to say that there are functions of questioning / guessing a statement, summarizing, answering, giving information, expressing an opinion, introducing the subject and ensuring communication and making up for it. Considering the fact that there are only 12 language functions in the Program against the 74 language functions in the T-Series and the number of language functions can be infinite, it is noteworthy that this number and therefore the rate of language functions in the Program are low.

When the language functions of the Turkish Lesson Curriculum (2019) are examined, it is seen that there are functions of expressing an opinion / expressing opinion, ranking, giving examples, changing the subject, making up, ensuring and compensating for communication, and explaining with other words. There are 7 speaking outcomes in 5th, 6th, 7th and 8th grade in the program. It is obvious that this number is scarce compared to a list in which 74 language functions are specified in the T-Series. Based on the fact that language functions meet the goals of people in speaking and writing, it can be said that speaking outcomes do not reflect functional language education.

When looking at the language functions in the reading outcomes of the Turkish Lesson Curriculum (2019), asking questions, guessing, summarizing, answering, expressing an opinion, sorting, giving examples, changing the subject, questioning a statement, sorting, making up, emphasizing, explaining with other words It is seen that there are gains regarding the functions of reporting and expressing (describing and narrating), correcting, introducing the subject, introducing a report / story / description. When this ratio is compared with the gains in the T-Series, it reveals the fact that the rate of including language functions in the outcomes is low and therefore the Program is not prepared for functional language education.

Considering the language functions in the Turkish Lesson Curriculum (2019) writing acquisitions, reporting and expressing (describing and narrating) functions, sequencing, giving examples, changing the subject, expressing opinion, compensating, giving information, expressing feelings, selfcorrection and explaining with other words functions. It is seen that there are gains towards. This shows that the writing area, which is one of the four main components of language education in the Program, is not prepared functionally in accordance with the requirements of the day.

When looking at language functions in grammar objectives in the Turkish Course Curriculum (2019), reporting and expression (description and narration), sequencing, giving examples, changing the subject, expressing an opinion, sorting, giving examples, changing the subject, explaining with other words and it is seen that there are gains for correction functions.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 – 5067

TÜRKÇE DERS KİTABI ETKİNLİKLERİNİN KAZANIMLARLA ÖRTÜŞME DURUMLARI

ANALYSIS OF THE COLLABORATION OF THE TURKISH LANGUAGE COURSE BOOK ACTIVITIES WITH THE ACHIEVEMENTS

Zekerya BATUR*

*Prof. Dr. Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
zekerya.batur@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7918-5305

Pelin ÖZDEMİR**

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD,
pelinnoz64@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8236-2851

Referans: Batur, Z., Özdemir, P. (2021). Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Kazanımlarla Örtüşme Durumları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 47-68.

Gönderilme Tarihi: 29.05.2021

Kabul Tarihi :24.06.2021

Özet: Türkçede temel dil becerileri kazandırılırken Türkçe Dersi Öğretim Programı(TDÖP) esas alınır. Öğretim programlarındaki kazanımların aktarılmasında en temel materyallerden biri de ders kitaplarıdır. Ana dili öğretiminde, temel dil becerileri geliştirilirken ders kitaplarına seçilecek etkinliklerin niteliği önemlidir. Ders kitaplarındaki metin, etkinlik ve çalışmaların mevcut sınıf düzeyinin öğretim programıyla uyumlu olması, kazanımları büyük oranda karşılaması, etkinliklerde kullanılan görsellerin metinle uyumlu olması beklenmektedir. Ders kitaplarında yer alacak etkinlikler de bu doğrultuda özenle seçilerek hazırlanmalıdır. Bu araştırmanın amacı, 7.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsel ve etkinliklerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlarla örtüşüp

örtüşmediğini incelemektir. Çalışmada verilerin toplanmasında Özgün Matbaacılık 7.sınıf Türkçe Ders Kitabı ve MEB Yayınları 7.sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki etkinlikler değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda betimsel yöntemin doküman analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda 7.sınıf MEB Yayınlarındaki 272 etkinliğin tamamının 7.sınıf TDÖP kazanımlarıyla örtüştüğü, 7. Sınıf Özgün Matbaacılıktaki 268 etkinlikten 12'sinin 7. Sınıf TDÖP kazanımlarıyla örtüşmediği 5 ve 6.sınıf seviyelerindeki TDÖP kazanımlarıyla örtüştüğü görülmüştür. MEB Yayınlarındaki 272 etkinliğin 51'inde görsel kullanıldığı, Özgün Matbaacılıktaki 268 etkinliğin 46'sında görsel kullanıldığı belirlenmiştir. MEB Yayınlarındaki 8 dinleme metninden 4'ünün etkinliklerinde görsel kullanımına yer verilirken Özgün Matbaacılığın 8 dinleme metninden 3'ünün etkinliklerinde metinle ilgili görsel kullanımına yer verildiği görülmüştür. Her iki ders kitabının etkinliklerinde kullanılan görsellerin metinlerle uyumlu olduğu görülmüştür. Ulaşılan bulgular doğrultusunda Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin hazırlanmasında daha özenli davranılması, Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin metinle uyumlu olması ve bu kitaplarda daha fazla görsel unsura yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Dersi Öğretim Programı, Kazanım, Ders Kitabı

Abstract: In teaching basic language skills in Turkish, Turkish Language Course Curriculum (TLCC) is taken as basis. Textbooks are one of the most basic materials in transferring the learning outcomes in the curriculum. In teaching the mother tongue, the quality of the activities to be selected for the textbooks is important in developing basic language skills. It is expected that the text activities and studies in the textbooks are compatible with the current grade level and the curriculum and the visuals used in the activities are compatible with the text. The activities to be included in the textbooks should also be carefully selected and prepared accordingly. The aim of this research is to examine whether the visuals and activities in the 7th grade Turkish textbooks coincide with the gains in the Turkish Language Lesson Curriculum. In the study, activities in Özgün Matbaacılık 7th grade Turkish Textbook and MEB Publications 7th grade Turkish Textbook were examined in collecting data. For this purpose, the document analysis technique of the descriptive method was used. As a result of the study, it was observed that all 272 activities in 7th grade MEB Publications coincided with 7th grade TLCC achievements, 12 out of 268 activities in 7th grade Original Printing House did not coincide with 7th grade TLCC achievements, and coincided with TLCC achievements at 5th and 6th grade levels. It was determined that visuals were used in 51 of 272 activities in MEB Publications, and images were used in 46 of 268 activities in Original Printing. It was observed that 4 out of 8 listening texts in MEB Publications included visual use in their activities, while 3 out of 8 listening texts of Özgün Printing House included the use of visuals related to the text in their activities. It was observed that the visuals used in the activities of both course books were compatible with the texts. In line with the findings, it was

suggested to be more careful in the preparation of the activities in Turkish Language course books, to match the visuals in Turkish Language course books with the text, and to include more visual elements in these books.

Keywords: Turkish Language Lesson Curriculum, Achievement, Textbook,

1. Giriş

Öğretim programları okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar olan dönemlerde öğrencilerin öğretim programlarının yeterliliklerini tamamlamış; zihinsel, duygusal, sosyal ve öz yeterlilik yönünden gelişmiş bireyleri hayata hazırlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçları gerçekleştirmek için her disiplin, kazanımlarını da içine alan bir program uygulamaktadır. Türkçe Öğretim Programı çağın gereklerine uygun olarak güncellenmekte ve yeniliklere uygun olarak yeniden şekillendirilmektedir. En son düzenlenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bireylerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanıp bireysel ve sosyal yönden kendilerini geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri de içeren bütünlük kazandırılarak oluşturulmuştur. Program; farklı disiplin alanlarında ve hayat boyu öğrenmede dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin en önemli koşulu olduğunu belirtmektedir(MEB,2018:8).Türkçenin eğitimi ve öğretiminde hedeflenen başarı nitelikli programlar sayesinde gerçekleşeceğinden okullarında da uygulanan Türkçe programlarının sürekli izlenmesi, eksiklikleri giderilerek geliştirilmesi ve yenilenmesini gerektirmektedir(Uçgun,2014:103).

Ortaokul düzeyinde Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki öğrenme alanları 2006, 2015 ve 2017 yıllarına göre farklılık arz etmektedir. Bu bağlamda 2017 Programı'nda (dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) dört öğrenme alanı bulunmaktadır(MEB,2019:19). Bu öğrenme alanları bireyin günlük yaşamında sosyal iletişim başarısını etkilediği gibi diğer disiplin alanlarına ilişkin akademik başarısını da etkileyebileceğinden dil öğretiminde kullanılacak yöntemin ve araç-gereçlerin öğretim ilkelerine uygun şekilde seçilmesi gerekmektedir. "Türkçe programının amacına uygun olarak bireylerin dil bilincini ve duyarlılığını edinebilmeleri için öğretim ortamlarına taşınan ders kitaplarındaki metinlerin özenle seçilmesi, özenle resimlenmesi ve yine aynı özenle de işlenmesi gerekmektedir. Türkçe öğretimi, bireyin okuma kültürünü oluşturması ve geliştirmesinde önemli bir yeri olan metinler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu anlamda seçilen metinlerin yer aldığı ders kitaplarının niteliği de önem kazanmaktadır."(İşeri,2007:61). Ders kitaplarının bu denli önemli olması kolay ulaşılabilirliği, yaygın olarak kullanılması ve alanında uzmanlarca hazırlanıp yetkili kurumlar tarafından onaylanmasıyla açıklanabilir. Tematik yaklaşımla hazırlanan Program'da kazanımlar ise her sınıf düzeyi için öğrenme alanlarının altında gruplandırılmıştır. Kazanımlar öğrenme alanlarının içinde buldukları sınıf seviyelerine göre sayı olarak değişmektedir. Okuma alanını ele alacak olursak; 1.sınıfta 19, 2.sınıfta 19, 3.sınıfta 28, 4.sınıfta 37, 5.sınıfta 34, 6.sınıfta

35, 7.sınıfta 38 ve 8.sınıfta ise 35 kazanım bulunmaktadır (MEB,2019). Eğitimin temel hedefi bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlarını geliştirmektir. Bu becerilerin planlı olarak kazandırılması öğretim programının içeriğine göre hazırlanmış, nitelikli ders kitaplarının olmasına bağlıdır (Batur,2010:10). Dil öğretiminde kazanımları davranışa dönüştürme adımında en temel yardımcı materyal ders kitaplarıdır. Ders kitaplarındaki metinlerin niteliği kadar kazanımların ediniminde etkinlikler, alıştırmalar ve uygulamalar da önemlidir. Ülkemizde 2005 yılından bu yana kullanılan yapılandırmacı ve etkinlik yaklaşımına göre dil öğrenmede bireyin aktif olması gerekmektedir. Derslerde tamamen bilgi aktarımına dayalı olarak dil öğreniminin gerçekleşmesi beklenilmez. Öğrencinin çevreyle etkileşime girerek aktif olması okuma, yazma, konuşma, problem çözme gibi etkinliklerde katılımı önemlidir. Bu etkinliklerle bilgiyi alan öğrenci, zihninde işler, ön bilgileriyle bağ kurar, anlamlandırır, kendi yorumunu katar, zihnine yerleştirir ve uygular. Öğrencilerin etkinlikleri işbirliği içinde yapmaları güdülenmelerini kolaylaştıracak; dil, sosyal ve zihinsel becerilerini geliştiren çocuğun aşamalı olarak karmaşık etkinliklerle üst düzey zihinsel basamaklara geçmesi sağlanacaktır (Güneş, 2017). “Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir.”(MEB,2019:8).

Ders içi etkinliklerin öğrencinin kazanımları kavramasında ve uygulamasındaki önemi dikkat çekicidir. Yapararak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen etkinlikler aynı zamanda bireysel öğrenmeye, aktif öğrenmeye, kendi kendine güdülenmeye ve yaratıcılığı artırmaya yardımcıdır. Bunun yanı sıra ders kitaplarındaki etkinlikler konunun anlaşılması, tekrarı, faklı soruları içermesi bakımından ders içi faaliyetler arasında yer bulmaktadır. Ancak ders kitaplarındaki etkinlikler incelendiğinde davranışçı yaklaşımın öğretim malzemesi olan “alıştırma” ya uygun olduğu, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığı saptanmıştır. Etkinlik adı altında aslında alıştırmaların sunulması Türkçe öğrenimine katkı sağlamamaktadır (Güneş, 2017).

Ders kitaplarında kullanılan görseller; öğrencinin dikkatini çekme, motivasyonunu artırma, soyut ve karmaşık kavramları basitleştirerek içeriğin kavratılmasında yardımcı olur. Bu amaçla ders kitaplarında grafik, tablo, fotoğraf gibi çeşitli görseller kullanılmaktadır. Bu görsellerin öğrencinin dikkatini çekecek, seviyesine uygun, metinle uyumlu olması gerekmektedir. Görsellerin metni doğrudan desteklemesi, öğrencilerin okuduklarını anlama ve hatırlamalarını kolaylaştırır. Estetik kaygı güdülerek kullanılan görsellerin metni anlamaya olan katkısı şüphelidir (Şahin, 2014). Ders kitaplarındaki metinlerde kullanılan görseller ile etkinliklerde kullanılan görseller aynı amaca hizmet etmektedir. Bu sebeple ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılacak görsellerin özenle seçilmesi, metnin içeriğine uygun olması, etkinlikle ilişkili tablo ve grafiklerin kullanılması gerekmektedir. Alan yazında Türkçe ders

kitaplarındaki metinler ve metinlere bağlı etkinliklerin değerlendirildiği araştırmalarda; metinlerin türler açısından incelenmesi (Solak ve Yaylı, 2009), etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi (Mert, 2013; Bayraktar, 2018; Sarıkaya, 2019; Aydın, 2020), etkinliklerin dil öğrenme alanlarına ve taksonomiye göre incelenmesi (Tosunoğlu, 2014; Demir ve Durukan, 2017), metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi (Pilav ve diğerleri, 2015), çalışma kitaplarının etkinliği oluşturan unsurlar bakımından değerlendirilmesi (Çerçi, 2016), ders kitaplarındaki göç olgusu (Esendendemir ve Ertaş, 2018), ders kitaplarında yer alan atasözlerinde düşünme unsurları (Batur ve Soyuçok, 2019), ders kitaplarındaki özetleme etkinliklerinin incelenmesi (Karadağ, 2019), etkinliklerin öğrenme alanlarına dağılımı (Mutlu ve Yurt, 2019), metinlerin okuma yöntem ve teknikleri açısından incelenmesi (Yaşar,2019), ders kitaplarındaki metinlerin kalıplaşmış söz varlığı açısından incelenmesi (Bulut ve Taçyıldız, 2020) ve ders kitaplarındaki anlayış ve değişim (Soyuçok, 2020) konularında çalışmalar yapılmıştır. Alanla ilgili 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin görsellerinin incelenmesi ve etkinliklerin kazanımlarla uyumu yapılmadığından çalışmanın önemli olduğu söylenebilir.

2.Problem Cümlesi

Türkçe ders kitabındaki etkinliklerle Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar örtüşmekte midir?

3.Alt Problemler

1. Ders kitaplarındaki etkinliklerde 7.sınıf TDÖP'deki kazanımların ne kadarına yer verilmiştir?
2. Ders kitaplarındaki etkinliklerde dil beceri alanlarından en fazla hangilerine yer verilmektedir?
3. Ders kitaplarındaki etkinliklerin sayısı ve özellikleri yayınevlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Ders kitaplarındaki etkinlerde kullanılan görsellerin sayısı ve metinle ilişkili olma durumu nedir?

4.Yöntem

2020-2021 eğitim-öğretim yılında ders kitabı olarak kullanılan özel yayınevi tarafından hazırlanmış 7.sınıf Türkçe ders kitabı ve MEB tarafından hazırlanmış 7.sınıf Türkçe ders kitabının etkinlikleri 7.sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlarla örtüşmesi bakımından incelenmiştir. Bu çalışma nitel araştırma (Turan,2019) deseninde olup doküman analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Doküman incelemesi var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek yapılan veri toplama yöntemidir (Karasar,1998).

5.Veri Toplama

Özgün Matbaacılığın 7.sınıflar için hazırladığı Türkçe ders kitabındaki etkinlikler ile MEB Yayınlarının 7.sınıflar için hazırladığı Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin 7. sınıf TDÖP'deki kazanımlardan hangisiyle uyumlu olduğu belirlenmiştir.7.sınıf TDÖP'a

uyumlu olmayan etkinlik için diğer sınıf düzeylerindeki TDÖP kazanımlarına bakılıp ilişkili olduğu sınıf belirlenmiştir. Bu iki yayınevindeki etkinlikler sayı ve dil beceri alanlarındaki oranları bakımından karşılaştırılmıştır. Ders kitaplarındaki metinlerin incelemesi yapılmadığından metinlerle ilişkili kazanımlar etkinliklerde yer aldığı kadarıyla değerlendirilmiştir. 7.sınıf Türkçe dersi Özgün ve MEB Yayınlarındaki etkinlikler özellikleri bakımından incelenmiş; görsellerin sayısı, niteliği ve metinle ilişkili olma durumları bakımından karşılaştırılmıştır.

6. Veri Analizi

İnceleme konusu olan kitaplardaki etkinlikler tek tek incelenip 7.sınıf TDÖP kazanımlarıyla ilişkili olup olmadığı belirlenmiştir. Etkinliklerin hangi kazanım alanını karşıladığı belirlenmiştir. Ayrıca etkinlikteki görseller sayısı ve metinle uyumu bakımından incelenerek yorumlanmıştır.

7. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Araştırmamanın geçerlilik çalışması uzman görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Üç Türkçe öğretmeni Özgün ve MEB Yayınları 7.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin 7.sınıf TDÖP'deki kazanımlarla örtüşme durumlarını ve etkinliklerde kullanılan görselleri sayı ve metinle ilişki durumu bakımından değerlendirmişlerdir.

8. Kapsam ve Sınırlılıklar

Çalışmanın sınırlılığı ortaokul 7.sınıf kademesi olarak belirlenmiştir. 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi (2019) Aralık 2747-Ek sayısında 7.sınıflarda okutulacak Türkçe ders kitapları Millî Eğitim Yayınları(1.2.kitap), Özgün Matbaacılık, Dörtel Yayınları, Ders Destek Yayınları olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada 7.sınıf Türkçe ders kitaplarından Millî Eğitim Yayınları 7.sınıf Türkçe Ders Kitabı ve özel yayınevi tarafından hazırlanmış Özgün Matbaacılık 7.sınıf Türkçe Ders Kitabı inceleme nesnesi olarak alınmıştır.

9. Bulgu ve Yorumlar

TDÖP 7. sınıf kazanım alanlarında dinleme/izleme alanında 14, konuşma alanında 7, okuma alanında 38, yazma alanında 17 kazanım alanı(MEB,2019) bulunmaktadır. Bu kazanım alanlarının MEB Yayınları 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde yer alma durumları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo.1 Kazanım Alanlarının MEB Yayınları 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerindeki Sayısı

Dinleme Kazanımları Etkinlik Sayısı	Konuşma Kazanımları Etkinlik Sayısı	
T.7.1.1. 1 etkinlikte	T.7.1.8. 1 etkinlikte	T.7.2.1. 15 etkinlikte
T.7.1.2. 5 etkinlikte	T.7.1.9. 2 etkinlikte	T.7.2.2. 10 etkinlikte
T.7.1.3. 5 etkinlikte	T.7.1.10. 1 etkinlikte	T.7.2.3. 13 etkinlikte
T.7.1.4. 9 etkinlikte	T.7.1.11. 5 etkinlikte	T.7.2.4. 6 etkinlikte
T.7.1.5. 5 etkinlikte	T.7.1.12. 3 etkinlikte	T.7.2.5. 5 etkinlikte
T.7.1.6. 4 etkinlikte	T.7.3.13. 2 etkinlikte	T.7.2.6. 2 etkinlikte

T.7.1.7. 3 etkinlikte

T.7.3.14. 1 etkinlikte

T.7.2.7. 2 etkinlikte

Okuma Kazanımları Etkinlik Sayısı**Yazma Kazanımları Etkinlik Sayısı**

T.7.3.1. YOK	T.7.3.20. 2 etkinlikte	T.7.4.1. 4 etkinlikte
T.7.3.2. 2 etkinlikte	T.7.3.21. 5 etkinlikte	T.7.4.2. 11 etkinlikte
T.7.3.3. YOK	T.7.3.22. 4 etkinlikte	T.7.4.3. 5 etkinlikte
T.7.3.4. YOK	T.7.3.23. 4 etkinlikte	T.7.4.4. 15 etkinlikte
T.7.3.5. 23 etkinlikte	T.7.3.24. 2 etkinlikte	T.7.4.5. 1 etkinlikte
T.7.3.6. 5 etkinlikte	T.7.3.25. 5 etkinlikte	T.7.4.6. 1 etkinlikte
T.7.3.7. 1 etkinlikte	T.7.3.26. 1 etkinlikte	T.7.4.7. 4 etkinlikte
T.7.3.8. 5 etkinlikte	T.7.3.27. YOK	T.7.4.8. 1 etkinlikte
T.7.3.9. 16 etkinlikte	T.7.3.28. 7 etkinlikte	T.7.4.9. 2 etkinlikte
T.7.3.10. 6 etkinlikte	T.7.3.29. 4 etkinlikte	T.7.4.10. 4 etkinlikte
T.7.3.11. 4 etkinlikte	T.7.3.30. 2 etkinlikte	T.7.4.11. 10 etkinlikte
T.7.3.12. 3 etkinlikte	T.7.3.31. 2 etkinlikte	T.7.4.12. 2 etkinlikte
T.7.3.13. 9 etkinlikte	T.7.3.32. 1 etkinlikte	T.7.4.13. 6 etkinlikte
T.7.3.14. YOK	T.7.3.33. 3	T.7.4.14. 4 etkinlikte
etkinlikte		
T.7.3.15. 1 etkinlikte	T.7.3.34. 2 etkinlikte	T.7.4.15. 2 etkinlikte
T.7.3.16. 6 etkinlikte	T.7.3.35. 1 etkinlikte	T.7.4.16. 6 etkinlikte
T.7.3.17. 9 etkinlikte	T.7.3.36. 2 etkinlikte	T.7.4.17. 3 etkinlikte
T.7.3.18. 4 etkinlikte	T.7.3.37. 1 etkinlikte	
T.7.3.19. 28 etkinlikte	T.7.3.38. 1 etkinlikte	
T.7.3.20. 2 etkinlikte		

Tablo 1’de MEB Yayınlarının 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde 14 dinleme kazanımından tamamına etkinliklerde yer verildiği görülmektedir. 47 etkinlikte dinleme alanındaki kazanımlara yer verilmiştir.7.sınıf TDÖP’te konuşma alanındaki 7 kazanımın her biri etkinliklerde yer almış ve 53 etkinlikte konuşma alanı kavratılmaya çalışılmıştır. Okuma alanındaki 38 kazanımdan 5 kazanım(T.7.3.1. T.7.3.3. T.7.3.4. T.7.3.14. T.7.3.15.) etkinliklerde bulunamamıştır. Metinler, derse hazırlık çalışmaları ve tema sonu değerlendirme çalışmalarında kazandırılması amaçlanan kazanımlar bu çalışmada ele alınmamıştır. Bu kazanımların metinlerde veya hazırlık çalışmalarında kazandırılmaya çalışılmış olabileceği düşünülmektedir. Okuma alanındaki kazanımlar 205 etkinlikte yer almıştır. Yazma alanında 81 etkinlikte 17 kazanımdan tamamı etkinliklerde yer almıştır. Ayrıca MEB Yayınlarında bir etkinlikte birden fazla kazanım alanının öğrenciye kazandırılmasının amaçlandığı belirlenmiştir. Etkinliklerde belirlenen kazanım alanlarının sayıları ile 7.sınıf TDÖP kazanım alanlarındaki sayıların paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. TDÖP’te7.sınıf seviyesinde en fazla okuma alanındaki kazanım sayısı göze çarpmakta MEB Yayınlarındaki etkinliklerde de en fazla okuma alanı kazanımına yer verildiği görülmektedir. TDÖP’te 7.sınıf seviyesinde en az kazanım sayısı ilk olarak konuşma alanında (7 kazanım), sonra dinleme alanında (14 kazanım) karşımıza çıkmaktadır. Ancak MEB Yayınları ders kitabında konuşma alanındaki etkinliklerin sayısı TDÖP 7.sınıf konuşma alanındaki kazanımlarla

oranının yüksek olduğu görülmektedir. Dinleme alanındaki etkinliklerin 7.sınıf TDÖP oranı ise konuşmanın oranına göre daha düşüktür. Okuma ve yazma alanlarının etkinlik- program oranları ise birbirine yakındır. TDÖP'te 7.sınıf kazanım alanlarının Özgün Yayınları 7. Sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde yer alma durumları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo.2 Kazanım Alanlarının Özgün Yayınları 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerindeki Sayısı

Dinleme Kazanımları Etkinlik Sayısı		Konuşma Kazanımları Etkinlik Sayısı
T.7.1.1. YOK	T.7.1.8. YOK	T.7.2.1. 2 etkinlikte
T.7.1.2. 6 etkinlikte	T.7.1.9. 3 etkinlikte	T.7.2.2. 2 etkinlikte
T.7.1.3. 2 etkinlikte	T.7.1.10. YOK	T.7.2.3. 6 etkinlikte
T.7.1.4. 7 etkinlikte	T.7.1.11. 5 etkinlikte	T.7.2.4. 2 etkinlikte
T.7.1.5. 3 etkinlikte	T.7.1.12. 3 etkinlikte	T.7.2.5. 3 etkinlikte
T.7.1.6. 3 etkinlikte	T.7.1.13. 2 etkinlikte	T.7.2.6. 3 etkinlikte
T.7.1.7. 2 etkinlikte	T.7.1.14. 1 etkinlikte	T.7.2.7. 3 etkinlikte
Okuma Kazanımları Etkinlik Sayısı		Yazma Kazanımları Etkinlik Sayısı
T.7.3.1. YOK	T.7.3.21. 6 etkinlikte	T.7.4.1. 2 etkinlikte
T.7.3.2. YOK	T.7.3.22. 10 etkinlikte	T.7.4.2. 1 etkinlikte
T.7.3.3. 1 etkinlikte	T.7.3.23. 3 etkinlikte	T.7.4.3. 3 etkinlikte
T.7.3.4. YOK	T.7.3.24. etkinliklerde yok	T.7.4.4. 8 etkinlikte
T.7.3.5. 11 etkinlikte	T.7.3.25. 4 etkinlikte	T.7.4.5. YOK
T.7.3.6. 5 etkinlikte	T.7.3.26. etkinliklerde yok	T.7.4.6. 1 etkinlikte
T.7.3.7. 1 etkinlikte	T.7.3.27. 3 etkinlikte	T.7.4.7. 2 etkinlikte
T.7.3.8. 5 etkinlikte	T.7.3.28. 12 etkinlikte	T.7.4.8. 1 etkinlikte
T.7.3.9. 16 etkinlikte	T.7.3.29. 2 etkinlikte	T.7.4.9. 1 etkinlikte
T.7.3.10. 4 etkinlikte	T.7.3.30. 9 etkinlikte	T.7.4.10. 1 etkinlikte
T.7.3.11. 6 etkinlikte	T.7.3.31. 2 etkinlikte	T.7.4.11. 1 etkinlikte
T.7.3.12. 6 etkinlikte	T.7.3.32. 1 etkinlikte	T.7.4.12. 3 etkinlikte
T.7.3.13. 6 etkinlikte	T.7.3.33. 1 etkinlikte	T.7.4.13. 5 etkinlikte
T.7.3.14. YOK	T.7.3.34. 1 etkinlikte	T.7.4.14. 2 etkinlikte
T.7.3.15. 1 etkinlikte	T.7.3.35. 1 etkinlikte	T.7.4.15. 3 etkinlikte
T.7.3.16. 5 etkinlikte	T.7.3.36. 2 etkinlikte	T.7.4.16. 2 etkinlikte
T.7.3.17. 9 etkinlikte	T.7.3.37. 1 etkinlikte	T.7.4.17. 1 etkinlikte
T.7.3.18. 3 etkinlikte	T.7.3.38. 3 etkinlikte	
T.7.3.19. 17 etkinlikte		
T.7.3.20. 2 etkinlikte		

Tablo 2'de görüldüğü gibi Özgün Yayınlarının 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde TDÖP'teki 14 dinleme kazanımından 3'ü bulunamamıştır. 37 etkinlikte dinleme alanındaki kazanımlara yer verilmiştir. Konuşma alanında ise 7.sınıf TDÖP'te toplam 7 kazanıma yer verilirken bu yayınevinin etkinliklerinin 21'inde konuşma alanı

kazanımı yer almıştır. Okuma alanında 6 kazanım etkinliklerde bulunamamıştır. Okuma alanını kazanımları 159 etkinlikte yer almıştır ve en fazla yer verilen alan olmuştur. Yazma alanında sadece bir kazanım etkinliklerde bulunamamıştır. Buna rağmen 37 etkinlikte yazma kazanıma yer verildiği görülmüştür. Etkinliklerde yer almayan kazanımların metinlerde, metne hazırlık sorularında veya tema sonu çalışmalarında kazandırılmış olabileceği düşünülmektedir. Etkinlik kazanım alanı oranları değerlendirildiğinde ise okuma alanının etkinliklerde yer alma oranı diğer üç alana göre yüksektir. Okuma alanının ardından; konuşma, dinleme ve yazma alanları olarak oran sıralaması görülmektedir. 7. sınıf TDÖP alanların sıralanması; okuma, yazma, dinleme, konuşma şeklinde yer alırken Özgün Yayınlarının oran sıralaması okuma, konuşma, dinleme, yazma şeklindedir. Bu bakımdan program-etkinlik sayılarının oranı uyumsuz olduğu görülmektedir.

7. Sınıf TDÖP kazanımlarının MEB Yayınları 7. sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinde yer alma durumları ile Özgün Yayınları 7.sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinde yer alma durumları Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo. 3 7.Sınıf TÖP Kazanımlarının MEB Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlerinde Yer Alma Durumları

Metinler Temalar	Ders ve Sınıf	Etkinlik ve Kazanım Alan Numarası										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Arıların İlhamı	T.7.	2.5.	3.19	3.16	3.23	3.12	3.12.	2.2.	4.3.	3.9.	2.3.	4.4.
				3.17				2.3				
Munise	T.7.	2.5.	3.6	3.19	3.20	3.21	3.28.	3.35.	3.9.	3.9.	2.3.	4.4.
					.							
Dostluk	T.7.	3.6.	3.19	3.16	4.4.	3.9.	3.9.	2.6.	4.7	3.9.	2.3.	4.4.
				3.17								
Kardeşim 2.Milli Mücadele ve Atatürk Vatan Destanı	T.7.	1.13	1.2.	1.6.	1.5.	1.7.	3.8.	3.9.	2.4.	4.1.	4.1.	4.16.
				3.16								
Ordular! İlk Hedefiniz...	T.7.	3.5.	3.19	3.22	3.16	3.17	3.12	2.1.	2.3.	4.15.	2.3.	4.4.
									4.2.			
Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz!	T.7.	3.6.	3.5.	3.19	3.28	3.9.	2.7.	2.2.	4.4.	2.4.	2.5.	4.4.
								2.5.				

					1.8.					4.2.		
Seyit Onbaşı!	T.7.	1.2.	1.4.	1.11	2.3.	3.22	1.11.	3.9.	2.3.	4.12.	4.17.	
3.Kişisel Gelişim												
Bariş Manço	T.7.	3.5.	3.19	3.19	3.29	3.29	3.9.	3.9.	4.4.	4.15.	4.2.	
Sol Ayağım	T.7.	3.5.	3.19	3.28	3.21	3.9.	2. 4.	4.4.				
					3.16							
İnsanlarla				3.19	3.17	3.28						4.2.
Geçinme Sanatı	T.7.	3.5.	3.6.	.	.	.	3.19.	3.11.	3.11.	2.2.	4.11.	4.16.
Naim				1.5.		1.12		2.1.	4.11.			
Süleymanoğlu	T.7.	1.4.	1.4.	1. 6.	1.3.	.	3.11.	2. 3.	3.29.			
4.Millî												
Kültürümüz Türk							4.2.					
Mutfak			3.19	3.28		3.25	4.6.					
Kültüründe Kahve	T.7.	3.5.	.	.	2.1.	.	4.12.	4.13.				
								4.2.				
						3.17		4. 4.				
						.		4.10.				
			3.19	3.21	3.18	3.21		4.11.				
Ben Mimar Sinan	T.7.	3.5.	2.1.	4.14.	4.13.			
						3.16						
Türkiye'm,						.						
Anayurdum,						3.19	3.17	3.23		2.2.	4.1.	
Sebebim, Çarem!	T.7.	3.5.	.	.	.		3.2.	3.8.	3.2.	1.14.	4.13.	
				1.11					1.3.			
Deli Dumrul	T.7.	1.4.	.	3.5.	1.4.	1.7.	3.24.	4.14.	4.13.			
									4.14.			
5.Bilim ve					4.5.	3.10		2.2.	4. 2.			
Teknoloji Piri Reis	T.7.	3.5.	3.19	4.14	2.1.	.	4.2.	2. 3.	4.11.			
2100'deki												
Yaşamdan Bir						3.10		2.1.	4.10.			
Gün	T.7.	3.5.	3.19	3.26	1.3	.	3.11.	2.3.	4. 3.			
								4.2.				
Yeni Dünya	T.7.	3.5.	3.19	3.38	3.10	2.3	4. 7.					
								3.33.	4.11	3.30.		
Cahit Arf	T.7.	1.13	1.4	1.5.	1.3	1.12	3.10	3.31	2. 1.	4. 3.		
				3.29								
6.Okuma Kültürü				3.25								
Okumak Deyince	T.7.	3.5.	3.19	3.19	3.36	3.36	3.13	3.13	2.3.	4.10		
Divan-ü Lügat'it												4.10
Türk'ün Bulunuş												.
Hikâyesi	T.7.	3.21	3.5.	3.19	3.13	4.16	3.13	3.7	3.22	4.4	2.1.	4.9.

											2.1.
											2.3.
						3.17					2.4.
Okumak						.					2.5.
Ayrıcalıktır						3.18					4.4.
Herkes Okuyamaz	T.7.	3.5.	3.5.	3.19	3.23	.	3.34	3.13	3.13		2.6.
											4.9.
						4.11					2.7.
İlk Çocukluk	T.7.	1.2	1.4	1.12	.	1.9.	3.13	4.4	4.11		4.17.
											4.4
7.Doğave											4.11
Evren/İlk Kar	T.7.	3.5.	3.19	3.20	3.15	3.28	3.25	3.13	3.13	2.1.	4.16
Bu Sabah Hava						3.25	3.19		4.1.		
Berrak	T.7.	3.5	3.19	3.8.	.	.	2.1	4.4.			
Lavanta Kokulu											3.32.
Köy	T.7.	3.5	3.19	3.37	3.34	3.9	3.9	2.1	3.33.		
Artık											
Antarktika'da Buz					1.5.						
Dağlarının					1.6.	1.11					4.3.
Arasındayız	T.7.	1.2	1.4	1.7.	.	3.9.	3.9.	1.9.	2.1.		4.16.
8.Zaman ve											4.2.
Mekân / İstanbul	T.7.	3.5	3.19	3.17	3.8	3.30	3.25	3.10	3.31		4.14
											4.3.
Akşehir'de Bir Fil	T.7.	3.6.	3.5.	.	3.19	3.24			2.2.		4.7.
						.	3.8.	3.9.	2.3.		4.8
						3.33					
						.					
						4.17					
						.					
											2.1.
											4.2.
											4.3.
Moena Türk Köyü	T.7.	3.5	3.19	.	3.22	4.4.	4.13		2.3.	4.	4.
Kırkpınar'a Adını						4.11	.	4.13.	2.4.	4.11.	
Veren Kırk Yiğit	T.7.	1.1	1.11	1.2	1.4	1.6.	1.10	3.10.	1.3.		4.4.

Tablo 3'te 7. sınıf MEB Yayınlarındaki tüm etkinliklerin 7.sınıf TDÖP'e uygun olarak yerleştiği görülmektedir. Özgün'de ise bazı etkinliklerin 7. sınıf TDÖP'e uygun olarak yerleşemediği diğer sınıf düzeylerindeki kazanım alanlarına uygun olduğu görülmektedir. Bu bakımdan MEB Yayınlarının etkinliklerinin sınıf seviyesindeki program uyumunun Özgün'ün etkinliklerine göre daha uyumlu olduğu görülmektedir.

Tablo.4 7.Sınıf TDÖP Kazanımlarının Özgün Matbaacılık 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlerinde Yer Alma Durumları

Tema ve Metinler	Ders ve Sınıf	Etkinlik ve Kazanım Alan Numarası											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Erdemler/ Karanfiller ve Domates Suyu	T.7.	3.5.	***	3.6.	3.19.	3.21.	3.25.	3.5.	4.16.	3.12.	3.12.	4.2.	
Ninenin Kitabı	T.7.	3.5.	3.6.	3.19.	3.21.	3.28.	***	4.16.	3.12.	3.12.	4.2.	2.1.2.4 2.5.2.6	2..7.
Baba, Bana Bir Şiir Bul	T.7.	3.22.	3.17.	3.23.	***	***	4.16.	3.12.	4.12.	4.1.			
Akıllı Kız (DM)	T.7.	1.2.	1.4.	1.6.	3.22.	1.11.	4.16.	3.12.	4.11.				
2.Milli Mücadele ve Atatürk /Atatürk ve Anıları	T.7.	3.5.	3.19.	3.27.	2.6.	4.16.	4.14.	3.9.	3.9.	4.16.			
Koca Seyit	T.7.	3.5.	3.20.	3.28.	4.16.	3.9.	4.12.						
Bir Mustafa Kemal Vardı	T.7.	3.5.	***	***	3.8.	4.16.	3.9.	4.17.					
Bayrağımızın Altında (DM)	T.7.	1.2.	3.28.	1.12.	1.14.	3.9.	3.9.	4.1.					
3.Duygular/ Meşe ile Saz	T.7.	3.5.	3.21.	3.19.	3.8.	2.3.	3.9.	4.4.					
Küçük Çocuk	T.7.	3.5.	***	3.17.	4.4.	4.16.	3.9.	4.7.					
Yıkmak Kolay	T.7.	3.5.	3.6.	3.19.	3.18.	3.28.	3.36.	4.16.	3.9.				
Sözcüklerin Gücü (DM)	T.7.	1.2.	1.6.	1.3.	1.13.	4.16.	3.30.	3.9.	3.9.	4.2.			
4.Tema Milli Kültürümüz/ İstiklal Marşı'nın Kabulü	T.7.	3.5.	3.19.	3.17.	3.22.	3.28.	2.7.	4.2.	3.9.				
Büyük Mimar Koca Sinan	T.7.	3.5.	3.19.	3.28.	3.30.	3.29.	3.22.	3.9.	3.9.	4.2.			
Yurt Türküsü	T.7.	3.17.	3.8.	3.25.	4.16.	3.9.							
Anadolu Üstüne(DM)	T.7.	1.2.	1.4.	1.7.	3.22.	1.9.	4.16.	4.13.	4.4.	2.3.			
5.Doğa ve Evren/ Küçük Yunus	T.7.	3.5.	3.6.	3.19.	3.21.	1.9.	4.13.	4.13.	3.31.	2.3.	4.15.		
Son Leylek	T.7.	3.5.	3.19.	3.21.	4.16.	4.4.	4.16.	4.16.	4.16.	4.7.			
Güz	T.7.	3.5.	3.23.	3.8.	***	3.30.	310.	3.10.	4.12.				

Dünya Kadar Plastik (DM)	T.7.	1.12.	1.4.	1.5.	1.6.	1.11.	3.7.	3.10.	3.10.	3.32.	3.33.	4.14.	
6.Sanat/ Anadolu Davulu	T.7.	3.5.	3.19.	3.36.	3.37.	3.8.	3.22.	3.10.	3.11.	3.11.	4.2.		
Sazıma	T.7.	3.5.	***	3.8.	***	4.2.	4.16.	3.28.	3.11.	3.11.			
Karagöz ile Hacivat Türkiye'de Geleneksel Sanatlar(DM)	T.7.	3.5.	3.19.	3.17.	3.28.	***	***	3.11.	4.8.				
7.Kişisel Gelişim/ Ağaç ve Sen	T.7.	3.5.	3.17.	3.22.	3.22.	4.1.	3.28.	3.13.	3.13.	4.9.			
Bazı İnsanlar	T.7.	3.5.	3.5.	3.19.	3.23.	3.18.	3.6.	3.25.	3.30.	4.13.	3.13.	3.13.	4.4
Karamsar ve iyimser Bakış Açısı İletişim	T.7.	3.5.	3.5.	3.20.	3.15.	3.24.	4.16.	3.13.	4.3.				
Becerilerimiz(DM)	T.7.	3.5.	1.4.	1.6.	3.30.	3.34.	4.16.	4.16.	4.15.				
8.Bilim ve Sanat/ Ampulün İlk Yanışı	T.7.	3.5.	3.19.	3.18.	3.30.	3.38.	2.3.	3.9.	4.2.				
İbni Sina	T.7.	3.5.	3.19.	1.4.	3.38.	3.28.	3.22.	3.29.	3.11.	4.4.			
Isıklıkla Haberleşenler	T.7.	3.5.	3.19.	3.38.	3.31.	4.16.	4.13.	4.1.					
Elinizin Altındaki Dünya (DM)	T.7.	1.2.	1.4.	1.5.	1.11.	3.28.	4.16.	3.13.	1.13.	2.1.	2.3.		

*** Etkinlik, 7.sınıf TDÖP'de herhangi bir kazanım alanını karşılamamaktadır.

Tablo 4'te 7. sınıf Özgün yayınlarındaki 12 etkinliğin kazanımı 7.sınıf TDÖP'e uygun olarak yerleştirilemediği görülmektedir. Bu etkinliklerin kazanımı genellikle 5 ve 6. sınıf TDÖP'e uygun olduğu görülmüştür. Özgün Yayınlarındaki bu etkinliklerin yer alması beklenen sınıf seviyesi ve kazanım alanlarıyla ilgili olarak şunlar söylenebilir:

Karanfiller ve Domates Suyu 2. etkinlikte "gerçek ve mecaz anlam" ile ilgili kazanım kavratılmaya çalışılmıştır. Ortaokullarda 7.sınıf seviyesinden farklı düzeylerdeki TDÖP incelendiğinde 5.sınıf TDÖP'te "T.7.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder." kazanımı bulunmuştur.7. sınıf TDÖP'te bu etkinliğin yerleşmesi beklenen en yakın kazanım "T.7.1.4.Kelimeleri anlamına uygun olarak kullanır."dır. Ancak bu kazanım konuşma alanındaki kazanımdır. Oysa etkinlik okuma alanının etkinliğidir. Ninenin Kitabı 6.etkinlikte "örtülü anlam" konusu ile ilgilidir. Ancak 7. sınıf TDÖP incelendiğinde örtülü anlam kazanımı "T.7.1.12. Dinlediklerinin/İzlediklerinin içeriğini değerlendirir. a)Medya metinlerindeki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır." şeklindedir. Ortaokul sınıf düzeylerindeki TDÖP incelendiğinde; 5.sınıf TDÖP'te "T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini

değerlendirir. a) Çizgi film vb. izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımda bulunulması sağlanır.” kazanımı, 6.sınıf TDÖP’te “T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. a)Öğrencilere reklam filmleri dinletilerek/izletilerek buradaki mesajların ve örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yaptırılır.” kazanımında dinleme alanı karşılanmaktadır. Görüldüğü gibi “örtülü anlam” ile ilgili kazanımlar hangi sınıf seviyesinde olursa olsun dinleme alanında karşımıza çıkmaktadır. Dinleme alanı etkinliklerinde yer alması beklenen bu kazanım okuma alanını karşılayan bir etkinliğin içinde yer almıştır. Ninenin Kitabı konusundaki 6. Etkinlik dinleme alanını karşılamamaktadır.

Baba Bana Bir Şiir Bul! 4. Etkinlik “zıt anlam” konusuyla ilgilidir. Ortaokul seviyesinde bu konuyu karşılayan kazanım 5.sınıf seviyesinde “T.5.3.8. Kelimelerin zıt anlamlarını bulur.” olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı konuda 5.Etkinlik şiirin şekil özellikleriyle ilgilidir. Şiirin şekil özellikleriyle ilgili kazanım 6. sınıf TDÖP’te “T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar. Şiirde kafiye, redif gibi ahenk unsurları üzerinde durulur, bunların türlerine değinilmez.” şeklindedir. 7. sınıf TDÖP’te şiir ile ilgili “T.7.4.1.Şiir yazar.” kazanımı bulunmaktadır.

Bir Mustafa Kemal Vardı parçasındaki 2. etkinlikte gerçek ve mecaz anlamda kullanılmış kelimelerin etkinliği hazırlanmıştır. Konuyla ilgili kazanım 5.sınıf TDÖP’te “T.5.3.33.Okuduğu metinde, gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcüleri ayırt eder.” kazanımı olarak belirlenmiştir. Aynı konunun 3. etkinliğinde sözcüklerin zıt anlamlarını bulma çalışması hazırlanmıştır. Zıt anlam konusuyla ilgili kazanım 7. Sınıf TDÖP’te bulunamamıştır ancak 5.sınıf TDÖP’te “T.5.3.8.Kelimelerin zıt anlamlarını bulur.” kazanımı bulunmaktadır. Bu iki etkinlik 7. sınıf TDÖP’te “ T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” kazanımıyla ilişkilendirilebilir ancak 7.sınıf seviyesinde bu kazanımı kavratmak için alt sınıf seviyesindeki etkinliklerin hazırlandığı belirlenmiştir.

Küçük Çocuk metnindeki 2. etkinlik zıt anlam konusuyla ilgilidir. Bu konunun kazanımının 5. sınıf TDÖP’te yer aldığı belirlenmiştir.

Güz metnindeki 4. etkinlik şiirin şekil özelliklerini kavratmak amacıyla hazırlanmıştır. 6.sınıf TDÖP’te “T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar.” kazanımı bu etkinliği karşılamaktadır.

Sazıma şiirinde 2. etkinlikte eş sesli(sesteş) sözcüklerin bulunması istenmiştir. Sesteşlik konusu 5. sınıf TDÖP’te “T.5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamını ayırt eder.” kazanımıyla karşılanmaktadır. Aynı konuda 4. etkinlikte şiirin şekil özellikleriyle ilgili bir etkinlik hazırlanmıştır. Şiirin şekil özellikleriyle ilgili kazanımın 6. sınıf TDÖP’te bulunduğu önceki tespitlerde belirtmişti.

Karagöz ve Hacivat parçasında 5. etkinliğin sayıların doğru yazımıyla ilgili olduğu belirlenmiştir. Konu ile ilgili kazanım TDÖP 5.sınıf kazanımlarında “T.5.4.8.Sayıları doğru yazar.” şeklindedir. 6. etkinlik ise 5. etkinliğin devamı olarak hazırlanmış bir etkinliktir.

Kazanım alanlarının 7.sınıf TDÖP'teki sayısı, 7.sınıf Özgün Yayınlarının etkinliklerindeki kazanım sayısı ve 7.sınıf MEB Yayınlarının etkinliklerindeki kazanım sayısı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo.5 Kazanım Alanlarının 7.Sınıf TDÖP, Özgün Yayınları ve MEB1 Yayınları Karşılaştırması

Kazanım Alanları	7.Sınıf TDÖP'teki sayı	7.Sınıf Özgün Yayınları	7.Sınıf MEB1 Yayınları
Okuma	38	159	205
Dinleme	14	36	47
Yazma	17	37	81
Konuşma	7	21	53

Tablo 5'e göre iki yayınevi etkinlik – kazanım alanı olarak karşılaştırıldığında MEB Yayınlarında kazanım başına düşen etkinlik sayısının Özgün Yayınlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeninin MEB Yayınlarındaki bir etkinlikte birden fazla kazanımın verilmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bazı etkinliklerin birden fazla kazanımı karşıladığı belirlenmiştir. MEB Yayınlarında 49 etkinliğin birden fazla kazanımı karşıladığı görülmekteyken Özgün Yayınlarında 33 etkinlik birden fazla kazanımı karşılamaktadır. MEB Yayınlarında bir konuda en fazla on bir etkinliğe yer verilirken Özgün Yayınlarında en fazla on iki etkinliğe yer verilmiştir. MEB Yayınlarında toplam 8 Tema 272 etkinlik vardır, Özgün Yayınlarında ise 8 Tema 268 etkinlik vardır. Etkinlik sayısı bakımından iki yayınevi arasında fazla bir fark görülmemiştir.

MEB Yayınlarındaki 272 etkinliğin 51'inde görsel kullanıldığı belirlenmiştir. Bu görsellerden 3'ü grafik, iki tanesi oyun etkinliği görselidir. Diğer görsellerin ise ders kitabındaki metinle ilgili veya etkinlikle ilgili hazırlanmış görsel olduğu tespit edilmiştir. Her temada bir dinleme alanı metni ve etkinlikleri vardır. Ders kitabında yer verilen 8 temada 8 dinleme alanı metni mevcuttur. Bu sekiz dinleme alanı metinlerindeki 4 metnin hiçbir etkinliğinde görsel kullanılmamış olması dikkat çekicidir. Özgün Yayınlarındaki 268 etkinliğin 46'sında görsel kullanıldığı belirlenmiştir. Bu görsellerden 8'si bulmaca, 1'i grafik görselidir. Diğer görseller metinle ilgili görsellerdir. Özgün Yayınlarında metinle ilgili olmayan pek çok görsel mevcuttur ancak bunlar metni veya etkinliği destekleme amacı gütmeyen aynı görsellerin tekrarı şeklinde yer aldığından tespit olarak çalışmaya dâhil edilmemiştir. Dinleme metinlerinden 3'ünde metinle veya etkinlikle ilgili görsel kullanımına yer verilirken 5 dinleme metninin etkinliklerinde konuyla ilgili görsel kullanılmamıştır. Her iki ders kitabının etkinliklerinde öğrencinin dikkatini çekecek bulmaca, oyun, grafik ve görsel okumayı destekleyecek yeterlilikte görsellerin yeterli olarak kullanılmadığı belirlenmiştir. Dinleme metinlerinin etkinliklerinin görsellerle yeterli olarak desteklenmemiş olması çocuğa görelilik ilkesiyle çelişip metin çalışmalarını sıkıcı hale getirebileceği ön görülmektedir.

10.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ortaokul 7.sınıflar için hazırlanmış iki Türkçe ders kitabının kazanımların etkinliklerle uyumu ve görsellerin sayının incelendiği bu çalışmada toplam 540 etkinlik 7.sınıf TDÖP kazanımlarıyla karşılaştırılarak incelenmiştir. MEB Yayınlarının 7. sınıflar için hazırladığı Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin tamamının 7.sınıf TDÖP ile uyumlu olduğu belirlenmiş, etkinliklerin hiçbiri üst sınıf veya alt sınıf kazanımlarını karşılayacak şekilde yer almamıştır. Bazı etkinliklerin birden fazla kazanımı karşıladığı görülmektedir. Bu sayede kazanımların pekişmesi desteklemekte, öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda bir etkinlikle derse katılımlarının da fazla olabileceği ön görülmektedir. Özgün yayınlarının aynı seviye sınıfı için hazırladığı Türkçe ders kitabındaki 268 etkinlikten 12 etkinliğin(%4) 7. Sınıf TDÖP'te yer almadığı 5. ve 6.sınıf TDÖP'te yer aldığı belirlenmiştir. Bu etkinliklerin pekiştirme amaçlı hazırlandığı düşünülse de sayılarının fazla olması etkinliklerin tekrarlamasına neden olmaktadır. Sınıf seviyesinin altında hazırlanmış, birbirini tekrarlayan etkinliklerin dersi sıkıcı hale getirebileceği mevcut sınıf seviyesindeki kazanımların pekişmesini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin zihinsel gelişimlerini tamamlamak amacıyla Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin tekrarlayan ve birbirine benzeyen alıştırmalar yerine birbirini tamamlayan, öğrencinin ders sırasında aktif olabileceği, zihinsel ve dil becerilerini geliştirebileceği etkinliklerin hazırlanıp yer alması beklenmektedir(Çevik ve Güneş, 2017:285).

Her iki ders kitabı ve etkinlikleri dijital ekranda açılabilir. Ancak etkinliklerin gerek akıllı tahtalarda gerekse dijital ekranda sadece görsel bir öğe olarak yer alması öğrencinin sınıf içinde etkinlikleri cevaplandırırken anında dönüt ve düzeltme, derse aktif katılım, dersi eğlenceli hale getirme aşamalarında yetersiz olabileceği düşünülmektedir. MEB 7. sınıf ders kitabındaki toplam 272 etkinliğin 51'inde (%18), Özgün Yayınlarındaki toplam 268 etkinliğin 46'sında(%17) görsel kullanımına yer verilmiştir. İki ders kitabında da yaklaşık aynı oranda görsel kullanımına yer verilmiştir. Görsel kullanımının yeterli olmadığı düşünülmektedir. Her iki ders kitabında da resim, fotoğraf kullanımına yer verilse de oyun, bulmaca, karikatür, grafik gibi öğrenciyi düşünmeye sevk edecek görsellerin kullanımı yeterli değildir. Sarıkaya'nın (2019) hazırladığı çalışmada da görsel öğelerin yetersiz kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarında içerikle uyumlu olmayan görseller öğrenciyi düşündürmede, bilgilerin kalıcı hale gelmesi ve somutlaştırılmasında etkili olmaz(Şahin,2014).

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur:

-Türkçe ders kitapları hazırlanırken etkinliklerin seçimi ve planlanmasında daha titiz davranılmalıdır.

-Tekrar ve pekiştirme amacıyla alt sınıf seviyelerinden birkaç etkinliğe yer verilse bu sayı sınırlı tutulmalıdır.

-Ders kitaplarındaki etkinliklerin dijital kullanıma uygun, dikkat çekici, öğrencinin derse aktif katılımını sağlamaya ve üst düzey bilişsel özellikleri kazandırmaya yardımcı olacak şekilde hazırlanarak sunulmasına önem verilmelidir.

- Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde daha fazla görsel kullanılmaya ve bu görsellerin hazırlanan etkinlik ve metinlerle uyumuna özen gösterilmelidir.
- Bu çalışma özel ve Bakanlık tarafından 7.sınıflar için hazırlanmış iki farklı yayınevinin etkinlikleriyle sınırlandırılmıştır. Araştırmacıların bu ders kitaplarının farklı sınıf seviyelerini çeşitli açılardan incelemeleri önerilmektedir.

Kaynakça

- Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ.ve Uysal, A.(2019) *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara:MEB Yayınları.
- Aydın, İ.ve Aydın, G.(2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Bağlamında 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığına Yönelik Etkinliklerin Sözcük Öğretimi Açısından İncelenmesi . Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi , 10 (1) , 1-23 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/53307/644607>
- Bayraktar, İ. (2018). *Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Sözcük Öğretimi Etkinliklerinin İncelenmesi* . *Journal of Language Research* , 2 (1) , 1-7 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlr/issue/41923/500370>
- Batur, Z.(2010). *İlköğretim 6.sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*.
- (Selçuk Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi) YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 264378)
- Batur, Z.ve Soyuçok M.(2019). Atasözlerinde Eleştirel Düşünme Unsurları: Türkçe Ders Kitapları.Folklor/Edebiyat Dergisi, 25(100), 1119-1132. DOI: 10.22559/folklor.1004
- Bulut, K. ve Taçyıldız, E . (2020). Farklı Yayınevlerine Ait Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kalıplaşmış söz Varlığı Açısından İncelenmesi. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature* , 6 (4), 687-714 . DOI: 10.20322/littera.798055
- Çerçi, A.(2016). 6. Sınıf Türkçe Dergi Öğrenci Çalışma Kitabının Etkinliği Oluşturan Unsurlar Bakımından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5 (4) , 0-0 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/26927/283118>
- Çevik, A.ve Güneş, F . (2017). Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İncelenmesi . *Ana Dili Eğitimi Dergisi* , 5 (2), 272-286 . DOI: 10.16916/aded.288848
- Durukan, E.ve Demir, E.(2017). 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1679-1629. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/31471/344463>
- Erkal, H.ve Erkal, M.(2020). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf*. Ankara: Özgün.
- Esendemir, N.ve Ertaş, N . (2018). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Göç Olgusuna Dair Unsurlar. Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (2) , 72-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusob/issue/41879/505342>

- Güneş, F.(2017). Türkçe Öğretiminde Etkinlik Yaklaşımı. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 5(1), 48-64. DOI: 10.16916/aded.286415
- İşeri, K. (2007). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 0(136), ISSN: 1300-3542, 58-74.
- Karadağ, Ö.(2019). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Özetleme Etkinlikleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469-485. DOI: 10.16916/aded.449294
- Karasar, N.(1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s.183) ,Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Lüle Mert, E. (2013). İlköğretim Türkçe Programı ile Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Kazanım ve Etkinliklerin Sözcük Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5),13-31.
- MEB(2019). Türkçe Dersi(1-8) Öğretim Programı.(<https://mufredat.meb.gov.tr/>) (erişim tarihi:01.05.2021)
- MEB(2019,Aralık).Tebliğler Dergisi, Cilt: 82, Sayı: 2747-EK (<http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/87-2019>)(erişim tarihi: 01.05.2021)
- Mutlu, H. H. ve YURT, E.E.(2019). 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Öğrenme Alanlarına Dağılımın İncelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3),469-474. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/50379/640024>
- Sarıkaya, B.(2019). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki (5,6, 7 ve 8. Sınıf) Etkinliklerin Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (64),563-580. DOI: 10.14222/Turkiyat4047
- Solak, M.ve Yaylı D.(2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Türler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt. 2(9),444-453.
- Soyuçok, M. (2020). Türkçe Eğitiminde anlayış ve uygulama değişimleri: iki ders kitabı örneği. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları*, 4(2), 68-83.
- Şahin, M.(2014). Sosyal Bilimler Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (1),31-46. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/32277/353146>
- Tosunoğlu, M.(2014). MEB Yayınları 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Dil Öğrenme Alanlarına ve Taksonomiye Göre Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi* 44(203), 74 – 83. ISSN:1302-5600 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36161/406483>
- Turan, S. (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*(s.146) Ankara: Nobel.

Uçgun, D.(2014).*Tarihî Süreç İçerisinde Türkçe Öğretim Programları ve Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi*. A. Güzel ve H. Karatay(Ed.), Türkçe Öğretimi (s.89- 106).Ankara: Pegem.

Örge Yaşar F.(2019). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Hazırlanmış 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okuma Yöntem ve Teknikleri Açısından İncelenmesi. International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series XI. IBANESS Congress Series-Tekirdağ / TURKEY 326-338.

Extended Abstarct

In teaching basic language skills in Turkish, Turkish Language Course Curriculum (TLCC) is taken as basis. Textbooks are one of the most basic materials in transferring the learning outcomes in the curriculum. In teaching the mother tongue, the quality of the activities to be selected for the textbooks is important in developing basic language skills. It is expected that the text activities and studies in the textbooks are compatible with the current grade level and the curriculum and the visuals used in the activities are compatible with the text. The activities to be included in the textbooks should also be carefully selected and prepared accordingly. The aim of this research is to examine whether the visuals and activities in the 7th grade Turkish textbooks coincide with the gains in the Turkish Language Lesson Curriculum. In the study, activities in Özgün Matbaacılık 7th grade Turkish Textbook and MEB Publications 7th grade Turkish Textbook were examined in collecting data.

The aim of this study is to examine the compatibility of the activities in the Turkish textbooks with the achievements. For this purpose, the following questions were sought;

1. Do the activities in the Turkish Language course book and the achievements in the Turkish Lesson Teaching Program in harmony?
2. How many of the achievements in 7th grade TLCC have been included in the activities in the course books?
3. Which language skills are included in the activities in the textbooks at most?
4. Do the numbers and features of the activities in the course books differ according to the publishers?
5. What is the number of visuals used in activities in textbooks and their relevance to the text?

The activities of the 7th grade Turkish Language course book prepared by a private publishing house and the 7th grade Turkish textbook prepared by the Ministry of Education, which are used as a course book in the 2020-2021 academic year, have been examined in terms of harmony with the achievements in the 7th grade Turkish Language Lesson Curriculum. This study is in qualitative research (Turan, 2019) design and document analysis technique was used. Document review is a method of data collection conducted by examining existing records and documents (Karasar, 1998).

When the two publishers are compared as activity - achievement areas, it is determined that the number of activities per outcome is higher in MEB Publications compared to Original Publications. It is thought that the reason for this is due to the fact that more than one achievement is given in an event in the MEB Publications. It has been determined that some activities meet more than one achievement. It is seen that 49 activities be in harmony more than one achievement in MEB Publications, 33 activities coincide more than one achievement in Özgün

Publications. MEB Publications contain at most eleven activities on a subject, Özgün Publications contain at most twelve activities. There are 8 themes and 272 events in total in MEB Publications also 8 themes and 268 events in Özgün Publications. There was not much difference between the two publishers in terms of the number of events.

The following results were reached in the study;

In this study, in which the compatibility of the outcomes with the activities and the number of visuals of two Turkish Language course books prepared for the 7th grade of secondary school, a total of 540 activities were examined by comparing them with the 7th grade TLCC outcomes. It was determined that all of the activities in the Turkish Language course book prepared by MEB Publications for 7th grade were compatible with 7th grade TLCC but none of the activities were included in a way to meet the upper class or lower grade gains. It seems that some activities be in harmony more than one achievement. In this way, the consolidation of the gains is supported, and it is foreseen that the students' individual differences may be more likely to participate in the lesson with an activity. It has been determined that 12 activities (4%) out of 268 activities in the Turkish Language course book prepared by their original publications for the same level class are not included in the 7th grade TLCC, but in the 5th and 6th grade TLCC. Although it is thought that these activities are prepared for reinforcement purposes, the high number of them causes the activities to be repeated. It is thought that repetitive activities prepared below the grade level can make the lesson boring and negatively affect the consolidation of the achievements at the current grade level. In order to complete the mental development of the students, it is expected that the activities in the Turkish textbook will be prepared and included instead of repetitive and similar exercises, activities that complement each other, where the student can be active during the lesson and improve their mental and language skills (Çevik and Güneş, 2017:285).

Both course books and activities can be opened on the digital screen. However, it is thought that the fact that the activities are only a visual element on the smart boards and on the digital screen may be insufficient in the stages of instant feedback and correction, active participation in the lesson, and making the lesson fun while the student responds to the activities in the classroom. Visuals were used in 51 (18%) of 272 activities in the 7th grade textbook of MEB and in 46 (17%) of 268 activities in Özgün Publications. In both course books, approximately the same amount of visual usage is included. There are 8 texts of listening areas in 8 themes in the course book. It is noteworthy that no visuals were used in any of the activities of 4 texts in eight listening areas texts in MEB Publications. While 3 of the listening texts in Özgün Publications used visuals related to the text or the activity, no visuals related to the subject were used in the activities of 5 listening texts. In the activities of both textbooks, it was determined that the puzzles, games, graphics and visuals that would attract the attention of the students were not used sufficiently to support visual reading. It is predicted that the fact that the activities of the listening texts are not adequately supported by visuals may contradict the principle of relativity to the child and make text studies boring.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 – 5067

DUYGU DURUMLARIN SÖZ VARLIĞI: TEKSAS HUNTSVILLE HAPİSHANESİ ÖRNEKLEMİ¹

VOCABULARY OF MOODS: SAMPLE OF TEXAS HUNTSVILLE PRISON

Aydan FİNCAN*

*Öğretmen, MEB, aydan.fincan@hotmail.com ORCID: 0000-0003-2795-4181

Başak UYSAL*

*Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bölümü, basakuysal@hotmail.com ORCID: 0000-0002-5803-9878

Referans: Fincan, A., Uysal, B. (2021). Duygu Durumların Söz Varlığı: Teksas Huntsville Hapishanesi Örneklemi. *Avrasya Dil Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 69-108.

Gönderilme Tarihi: 04.05.2021

Kabul Tarihi :24.06.2021

Özet: Bu araştırmayla idam mahkûmlarının son sözlerindeki duygu durumlara ilişkin anahtar kelimeleri tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Çalışma dokümanı, 1982-2019 yılları arasında Teksas Huntsville Hapishanesinde idam edilen mahkûmların son sözlerinden oluşmaktadır. İdam mahkûmlarının son sözlerinde 16 farklı duygu durum tespit edilmiştir. Bununla birlikte susmayı tercih eden 114 mahkûmun sessizliği de bir duygu durum kabul edilmiş ve toplam 17 duygu durum belirlenmiştir. Tespit edilen duygu durumlar alfabetik olarak şunlardır: Af dileme,

¹ Bu çalışma “Adli Dilbilim Açısından İdam Mahkûmlarının Son Sözlerindeki Duygu Durumlar” adlı tezin bulgularından hareketle hazırlanmıştır.

devamlılık, inanç, inkâr, kabullenme, kefare, korku, mizah, nasihat, suskunluk, öfke, sevgi, telkin, teşekkür, üzüntü, vasiyet, veda. En yüksek frekansa sahip duygu durumun sevgi, en düşük frekansa sahip duygu durumun ise korku olduğu görülmüştür. Buradan hareketle 16 duygu durum için en sık kullanılan anahtar kelimeler belirlenmiştir. Araştırma, dil becerilerinin kuramsal yapısıyla adli dilbilim verilerini birleştirerek duygu durum tespitine yönelmesi bakımından ilk olma özelliğine sahip olmakla birlikte çalışma sonuçlarının disiplinler arası çalışmaları önceleyen alan araştırmacılarına, kurumlara ve lisans/lisansüstü program tasarımcılarına; materyal hazırlayıcıları ve dil eğitimcilerine veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygu Durum, Adli Dilbilim, Söz Varlığı, Son Sözler, Türkçe Eğitimi

Abstract: In this study, it was aimed to determine key words related to the moods in the last words of the condemned prisoners. In the study document analysis, one of the qualitative research methods, was used. Working document of the study consists of final words of the prisoners who were sentenced to death in Texas Huntsville Unit between 1982-2019. 16 different moods were identified in the final words of the condemned prisoners. However, the silence of 114 prisoners who preferred to be quiet was accepted as a mood and 17 moods were identified in total. The determined moods in alphabetical order are: acceptance, advice, anger, apologetic, atonement, continuity, denial (claim of innocence), faith, farewell, fear, love, sense of humor, silence, sorrow, suggestion, thanks and will. It was seen that love was the most frequent mood and fear was the least frequent one. Upon that, the most frequently used keywords for the 16 moods were determined. This study has the quality of being first in that it combines the theoretical structure of language skills with forensic linguistics data in order to determine moods. Moreover, it is thought that the results of the study will provide data for field researchers as well as institutions that prioritize interdisciplinary studies, and curriculum designers of undergraduate/postgraduate; material designers and language educationists.

Keywords: Mood, Forensic Linguistics, Vocabulary, Last Words, Turkish Language Education

1. Giriş

Bireyler doğdukları coğrafyadaki kültürel izlerin taşıyıcısı oldukları kadar birer canlı tanığıdır. Dil de bireyin edindiği kültür çerçevesinde iletişim kurmasını sağlayan, hem geçmişin izlerini geleceğe aktarmasına hem de bulunduğu döneme iz bırakmasına olanak sağlayan temel araçlardandır. Dil aracılığıyla bırakılan izler dilin farklı işlevleri kapsamında değerlendirilmekte ve bireyin iletişim kurma amacına göre çeşitlilik göstermektedir. Bireyin günlük dildeki kendini ifade ediş şekli, iletişim kurma biçimi,

yazılı ya da sözlü olarak her ortamda kullandığı dil, söz konusu coğrafyada hâkim olan söz varlığından edindikleri kadardır.

Söz varlığı, Türkçe Sözlük'te (2015), "Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler." olarak karşılık bulmaktadır. Baş (2006, s. 103), söz varlığını neredeyse tamamı eş anlamlı olan bu kavramların hepsini toplayan en üst aşama olarak kabul etmektedir. Aksan'a göre ise söz varlığı; sözcükler, ikilemeler, deyimler, atasözleri, kalıp sözler (ilişki sözleri) ve kalıplaşmış sözlerden meydana gelmiş bir kavramdır (2002, s. 13-14). Bu doğrultuda söz varlığını, bir dili meydana getiren kelime, ikileme, deyim, atasözü vb. farklı unsurların hepsini kapsayan bir başlık olarak kabul etmek gerekmektedir.

Baş ve Karadağ (2012), söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye'de yapılan temel araştırmaları inceledikleri çalışmalarında söz varlığı üzerine söylemlerin ağırlıklı olarak nicel temelli olduğu sonucuna varmışlardır. Bu nicel verilere, nitel yöntemlerle ulaşılmış olsa bile, aktarma, kestirme, yordama ve tavsiyeler yine nicel noktada iki nokta arasına bir çizgi çekilmek suretiyle sabitleştirildiği için eğitim ortamına nitel olarak aktarılması hususunda eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından oluşturulan sözlü ve yazılı metinlerden ekonomi, siyaset, sanat vb. alanlarda, haberlerde kullanılan dile kadar birçok farklı içerikte söz varlığının tespitine yönelik çalışma söz konusudur.

Kurudayıoğlu ve Karadağ (2006) ise dil eğitiminde temel öğretim materyali olan ders kitaplarında söz varlığını ele almış ve sınıf seviyelerine göre kelime hazinelerinin olmayışını ders kitaplarındaki eksiklik olarak değerlendirmişlerdir. Süğümlü ve Eraslan (2019) da Türkçe ders kitaplarını söz varlığı açısından incelemiş ve kalıplaşmış ifadelerin en çok yer aldığı metin türünün öykü olduğunu tespit etmişlerdir.

Jeong (2020), Türkçe ve Korecede duygu aktaran deyimleri karşılaştırarak sevinç, sevgi, üzüntü, öfke, korku ve nefret duyguları açısından değerlendirmiştir.

Kalenderoğlu ve Arslan (2017), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında duygu bildiren ifadeleri incelemişler ve belirledikleri 21 duygu durumdan hareketle en sık yer verilen duygu durumun üzüntü olduğunu tespit etmişlerdir.

Deniz ve Demir'e göre (2019) dilin sadece gramer ya da söz varlığı ekseninde öğretilmesinin yerine bir amaca yönelik öğretilmesi dil işlevlerinin esasını oluşturmaktadır. Birey iletişim kurma amacına göre farklı söz varlığı unsurları kullanılabilir. Dilin farklı işlevlerde, farklı alanlarda kullanılması öğrencilere öğretilmesi gereken tematik bir kelime havuzunu da gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda duygular da farklı kelime hazinelerini barındıran, kendine özgü ifade şekillerini içeren tematik söz varlığına ihtiyaç duymaktadır.

1.1. Metin ve Söz Varlığı

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda metnin konumu "Türkçe dersinde temel dil becerilerinin kazandırılmasında metinlerden yararlanır." (MEB, 2019, s. 16) ifadesi ile belirlenmiştir. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal,

akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir (MEB, 2019, s. 4). TYÇ'nin belirlediği sekiz anahtar yetkinlikten ilki olan *ana dilde iletişim* şu şekilde tanımlanmıştır:

Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır (MEB, 2019, s. 4).

Ana dilde iletişim ekseninde temel dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik faydalanılabilecek metin türleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) metin türleri; bilgilendirici metin, tahkiyeli metin ve şiir olarak belirlenmiş, bu başlıklar ise aşağıda gösterildiği üzere çeşitlendirilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Metin Türleri

Bilgilendirici Metinler	Anı, biyografiler, otobiyografiler, blog, dilekçe, efemera ve broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), gezi yazısı, makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup, özlü sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.), özlü sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.), sosyal medya mesajları
Hikâye Edici Metinler	Çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal / efsane / destan, mizahi fıkra, roman, tiyatro
Şiir	Mani / ninni, şarkı / türkü, şiir, tekerleme/sayısmaca/bilmece

Tablo incelendiğinde özellikle bilgilendirici metinler içerisinde edebî kaygı taşımayan bir tür çeşitliliğine gidildiği görülecektir. Türkçe derslerinde kullanılacak metinlerin disiplinler arası nitelik taşımasının gerekliliği, kıraat ilminin öğretimini anlatan eserlerde yer almaktadır: “Kıraat: Kitaplar ‘malumat-ı iptidaiyeye mahsus bir mecmua’ diye tanımlanıyor; okunacak parçaların bilgi vermesi, ‘incila-yı efkâra hizmet edecek’ yazılar olması isteniyor; başka derslerin konularıyla da ilgili olmalı, yazılar kolaydan zora gitmeli, öğrenciler, ‘tabir ve ifadeler öğretilerek müstefit edilmeli’ deniyor.” (Göğüş, 1970, s. 133). Buradan hareketle metnin sadece Türkçe dersi öğretim aracı olarak değil günlük hayatta yardımcı olarak görüldüğünü söylemek mümkündür.

Metin kavramı; sözlü ve yazılı boyuta hâkim olması dolayısıyla dil eğitimi merkez olmak üzere birçok disiplinde geniş bir çalışma alanına sahiptir. Dil eğitimi söz konusu olduğunda ise edebî ve öğretici metinlerin yanı sıra dil eğitiminde belirli bir alana yönelik geliştirilen özel olarak oluşturulan metinlerden söz etmek mümkündür. Bu bağlamda düşünüldüğünde televizyon reklamları, afişler, sloganlar ve günlük

konuşmalar da metin sınıfına dâhil olmakta; ilaç prospektüleri, yemek tarifi gibi materyaller de otantik metin olarak adlandırılmaktadır (bkz. Tablo 1). Otantik metinler; kendiliğindenlik ilkesine uygun olmaları sebebiyle duygu durumu en net yansıtan oluşum ve bağlamlardır. Dimter, günlük dildeki metin türlerinin saptanmasına ilişkin iletişim durumu, metin işlevi ve metin içeriği olmak üzere üç temel ölçüt önerir:

- Tarife, buyrum, haber, vaad gibi metin türlerine bakıldığında, bunların metnin iletişimsel işleviyle belirlendiği görülür. Tarife, buyrum kavramlarıyla gönderici, alımlayıcının belirli bir eylemi yapmasını, yorumla onun belirli bir tutum kazanmasını, haberle belirli bir olaya ilişkin bilgilenmesini istemektedir. Vaad ile ise alımlayıcıya bir görevi üstlendiğini göstermektedir.
- Hava raporu, gezi notları, spor haberleri, evlilik belgesi, evlilik ilanı, yemek tarifi, doktor reçetesi gibi metin türü adları metin içeriğine göre belirlenmiştir.
- Mektup, telefon görüşmesi, radyo-televizyon yayını, telgraf, gazete makalesi, kitap gibi metin türleri de iletişim durumuna göre saptanmıştır (Dimter'den aktaran Kanatlı, 1998, s. 45-46).

Göğüş (1970) ve Dimter'in (1981) günlük dildeki metin türlerine ilişkin saptamaları incelendiğinde şu iki çıkarıma ulaşmak mümkündür: Öncelikle otantik metinlerin dil eğitiminde kullanımının önerilmesi, 2000'li yıllardan önceye dayanmaktadır. İkinci olarak adli metin olarak adlandırılan metinleri ilk gruba dâhil etmenin mümkün olduğu görülmektedir.

İdam mahkûmlarının son sözleri de adli dilbilim çerçevesinde incelenebilecek otantik metinlerdendir. Ölüm anı, bir insanın duygularını en uç noktada yaşadığı durumlardan biridir. İdam mahkûmlarının bu andaki duygu durumları ölüme bakış açıları doğrultusunda şekillenmektedir. "Ölümlerle karşı karşıya gelmek, yaşamın anlamı sorusuyla karşı karşıya gelmek demektir." (Kübler-Ross, 1987, s. 137). Dolayısıyla ölüm anında mahkûm, kendisi için yaşamın anlamı neyse, nasıl hatırlanmak istiyorsa son sözlerinde de bu anlama ilişkin ifadelerle yer vermektedir. Bu son sözler, birbirinden büyük farklılıklarla ayrılabilir. Ağırlıklı olarak sözlü olarak alınan bu ifadelerin hazırlıklı yahut hazırlıksız konuşmaya dâhil olup olmadığı bir tartışma konusudur.

Hazırlıksız konuşmalar, belirli bir plan dâhilinde yapılmaz. Konunun içeriğine göre konuşmanın boyutu değişebilir. Kişide önceden hazırlanmış ve bağlı kalınan bir metin yoktur. Hazırlıklı konuşmalara göre hem daha kolay hem de daha riskli olabilir. Söz gelimi, belirli bir metne bağlı kalınmadığından kişiyi strese sokacak bir durum oluşmaz (Altunbay, 2019, s. 56-57).

Yalçın (2012), "kişinin önceden planladığı, üzerinde çalışmalar yaparak bilgi, belge ve teknik detayları bir araya getirerek sunduğu konuşmalar"ı hazırlıklı konuşma olarak nitelendirmektedir. Hazırlıklı konuşmalar; konu, mekân, hedef kitle, amaç vb. yönlerden sınırlandırılmış, genel hatları belirlenmiş ve bir plan dâhilinde yapılan konuşmalardır. Hazırlıklı konuşmaların hazırlıksız konuşmalardan bir diğer farkı, genellikle bir topluluk karşısında yapılıyor oluşlarıdır (Altunbay, 2019, s. 57).

Bireyin kimi zaman ikinci kişiye ihtiyaç duymaksızın gerçekleştirebileceği dil faaliyetlerini içeren yazma ve okuma becerileri, daha formal bir kullanılabilirlik alanına sahipken her zaman olmamakla birlikte en az bir kişiye daha ihtiyaç duyulan konuşma

ve dinleme becerileri, kendiliğindenlik ve hazırlıksızlığa daha fazla yer verdiği için hazırlıksız duygu durum ifadelerini sıklıkla içermektedir. Bu sebeple hazırlıksız yahut kısa süreli hazırlıkla oluşturulan metinlerin duygu durum ifadelerine hazırlıklı metinlere kıyasla daha fazla yer verdiği düşünülmektedir.

Gerek son sözler gibi otantik metinler için gerekse edebî metinler için metnin bileşenlerinden ve temel öğelerinden birisi, anahtar kelimelerdir. Anahtar kelimeler, bir araya gelerek kavram alanını oluşturmaktadır.

İç içe geçmiş, kaynaşmış, bir sözcüğün diğerini etkilediği-gerektirdiği, sözcüklerin anlam sınırlarının kesiştiği ve anlamlarının birbiriyle belirginleştiği, aynı kavram içinde örgütlenen anlamsal birlikteliğe kavram alanı denir. Bir kavramın sınırlarını belirginleştirmek, eş deyişle bir kavramın diğer kavramlarla düşünsel mesafesini ortaya koymak, aynı zamanda o dilin düşünce deneyiminin yansıdığı kavram alanını belirlemek anlamına gelir (Kanatlı ve Çekici, 2018, s. 305).

Karagöl (2019), anahtar kelimeyi yazılı veya sözlü metnin konusunu belirten, genel nitelik taşıyan kavram olarak tanımlamaktadır. Anahtar kelimelerin özellikleri şöyle ifade edilebilir:

- Anahtar kelimeler, metnin konusuyla ilgili olmalıdır. Diğer bir deyişle anahtar kelimeler, metnin konusunu sezdirmelidir.
- Anahtar kelimeler -özellikle bilgilendirici metinlerde- metnin başlığıyla ilgili olmalıdır. Öyküleyici metinler, yazarın hayal dünyasına ve kurmaca becerisine göre şekillendiği için bu metinlerde başlıklar anahtar kelimelerden bağımsız olabilir.
- Anahtar kelimeler, ana düşünceyi bulmayı kolaylaştırmalıdır.
- Anahtar kelimeler, ana duyguyla ilişkili olmalıdır.
- Anahtar kelimeler, metni yansıtmaya bakımdan metindeki diğer kavramlara göre genel kavramlardır (Karagöl, 2019, s. 168-169).

Anahtar kelimeler metin çözümlemelerinde başvurulan temel unsurlardan biridir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2015) metin kavramına ilişkin kazanımlar incelendiğinde bu kazanımların daha çok edebî metinleri çözümlemeye yönelik olduğu ancak bununla birlikte çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama, atıf yapma, anekdotlar kullanma vb. yönünde yeniliklerin olduğu görülmektedir. Bu durumda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında belirlenen yetkinliklerin de etkisi vardır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) ise söz konusu değişikliklere ilişkin daha ayrıntılı kazanımlar yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) bağlamdan hareketle kelime gruplarının anlamını tahmin etme, ana fikir/ana duygu belirleme, okuduklarını özetleme, geçiş ve bağlantı ifadelerini tespit etme gibi metinsellik ölçütleriyle kesişen kazanımların varlığından kısmen de olsa söz etmek mümkündür. Sözü edilen kazanımların eyleme dökülmesinde de anahtar kelime tespiti, bağlayıcı niteliğe sahiptir.

1.2. Duygu Durum

1739 sayılı Millî Eğitim Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Temel Amaçları ve Genel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile amaçlananlardan biri de öğrencilerin duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanmasıdır (MEB, 2019, s. 8). Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde

metin ve metin analizi ile duygu, düşünce ve görüşleri aktarmaya ilişkin birçok kazanımın olduğu görülmektedir. 2015 ve 2019 programlarında önceki programlardan ayırt edici olarak farklı metin türlerinin de kullanılması dilbilimin çeşitli alanlarının Türkçe eğitiminde kullanılabileceğine işaret etmektedir.

Uygulamalı dilbilimin çözümlenmeler vasıtasıyla tespitine imkân kıldığı verilerden birisi de duygular, duygu durumlar ve temalardır. Bireyin karşılaştığı olaylar karşısında bazen içsel düşüncelerini ifade eden hislere, bazen de olaylar gerçekleştiği anda bireyde görülen bedensel değişikliklere duygu denilmektedir (Lyons, 1980, s. 43). Duygu durum ise bilinçli olarak bulunulan ruhsal durum, haleti ruhiye olarak tanımlanmaktadır (Merriam Webster, 2019). Duygu durum, literatürde mood olarak da adlandırılmaktadır.

Parrot (2001), duyguları birincil, ikincil ve üçüncül olmak üzere sınıflandırmıştır.

Tablo 2. Parrot'un Duygu Sınıflandırması

Birincil Duygular	İkincil Duygular	Üçüncül Duygular
Sevgi	Düşkünlük-şefkat	Hayranlık, düşkünlük, aşk-sevgi, şefkat-merhamet, ilgi, hoşlanma, çekicilik, cazibe, önemseme-bakım, hassasiyet, sevecenlik, duygusallık-duyarlılık
	Arzulama-şehvet	Arzu etmek-istemek, tutku, sevdalanma-kara sevdaya düşme-vurulma
	Özlem-hasret	Özlem-hasret
Sevinç	Neşe	Mutluluk, keyif, sevinç, eğlenme, bayram etme, coşku, yerinde duramama
	Hoşlanma	Heyecan, canlılık, heves, istek, zevk vermek
	Memnuniyet	Hoşnut olma, memnun olma
	Gurur	Övünmek, zafer kazanmak, başarı elde etmek
	İyimserlik	Can atmak, ümit etmek, ummak istemek
	Büyülenme	Mest olma, kendinden geçme
Şaşkınlık	Şaşırma	Hafifleme, rahatlama, sıkıntıdan kurtulma
	Şaşırma	Hayret etme, sürpriz
Öfke	Sinirlendirme	Çileden çıkarma, kızdırma, tahrik, kıskırtma, rahatsızlık,

		huysuzluk, somurtkanlık	suratsızlık,
	Hiddet	Öfke, hayal kırıklığı	
	Köpürmek	Gazap, hakaret etmek, düşmanlık, gaddarlık, sertlik, vahşilik, kin, hıncını almak, üzmek, zarar vermek, intikamcılık, kızgınlık, dargınlık	
	Nefret	İğrenme, bıkkınlık, aşağılama, küçük görme, hoşlanmama	
	Kıskançlık	Haset, çekememe	
	Acı çektirmek	Canını yakmak, eziyet etmek	
Üzüntü	Acı çekme	İstirap, dertli olma, kırılmak, gücenmek, rencide olmak, incinmek	
	Üzülmek	Depresyon, bunalmak, çöküntü, çaresizlik, hüznün, keder, kasvet, sıkıntı, mutsuzluk, tasa, melankoli	
	Hüsran	Umutsuzluk, hayal kırıklığı, kırılma	
	Utanç	Suçluluk, ayıp etmek, pişmanlık, kahır, vicdan azabı	
	İhmal	Yabancılaşma, dışlanma, ilgisizlik, yalnızlık, reddedilme, yenilgi, güvensizlik, aşağılanma, hakaret edilme	
	Duygudaşlık	Acıma	
	Korku	Dehşet	Telaşlanmak, dehşete düşmek, şok olmak, korkmak, panikleme
Ürkeklik		Huzursuzluk, kaygı, endişe, ürkeklik, gerginlik, kuruntu	

Parrot, W. (2001). *Emotions and social psychology: essential readings*. Philadelphia: Psychology.

Turhan (1941), *Yüz İfadelerinin Tefsiri Hakkında Tecrübi Bir Tetkik* adlı çalışmasında belirlenen altı ortak ruh hâline ilişkin deneklere fotoğraflar göstermiş ve duygu tahminlerinin yapılmasını istemiştir. Yüz ifadelerinden hareketle duygu tespit etmek için esas alınan duygular şunlardır: Dikkat, hayret, hiddet, keder, korku ve sevinç.

Parrot (2001) ve Turhan'ın (1941) duygulara ilişkin sınıflamaları incelendiğinde her ikisinin de altı ortak duygu belirlediği görülmektedir. Sevinç, korku, şaşkınlık-hayret, öfke-hiddet ve üzüntü-keder olmak üzere beş duygu iki sınıflamada da yer almaktadır. Altıncı duygu olarak Turhan (1941) dikkati ele alırken Parrot (2001) sevgiyi esas almıştır.

Baymur (1978) ise duyguları üç boyutta ele almıştır:

Haz ve elem duygusal yaşamın iki niteliğidir. Duygular en olumlu olanlardan yani bizi en çok mutlu kılanlardan en olumsuzlara, yani çok acı uyandıranlara kadar bir ölçek üzerine sıralanabilir. Bu ölçeğin ortasına düşen, şaşkınlık, tecessüs ve bekleyiş gibi ne kıvançlı ne de acılı olmayan duygular da bulunur.

Yukarıda değinilen duygular bir de yeğlilik bakımından birbirinden farklılık gösterir. Çok şiddetli ve hafif duygular vardır. İnsan yerine göre, bir olay karşısında ya biraz memnun olur veya davranışlarını kontrol edemeyecek derecede sevinir, üzümlü veya derin bir kedere kapılabilir. Bu iki uç arasında derece farklılıkları gösteren daha az ya da daha çok yeğlin duygular halleri görülebilir.

Psikolog Murphy yeğlin duygusal tepkilerinin çoğunun, olumlu olmaktan çok olumsuz olduklarına dikkati çekmektedir. Korku ve öfke gibi birçok duygular organizmanın yararına değil zararına olan uyarıcılar karşısında meydana gelmektedir. Duygular aynı zamanda gerginlik uyandıranlar veya gevşek olanlar olmak üzere de sınıflandırılabilir. Örneğin bekleyiş, çok gergin bir duygu hali yaratır. Şaşkınlık, ilgi, merak da çeşitli ölçülerde gerginlik uyandıran duygulardır. Sevinç ve şefkat ikisi de olumlu yani haz veren duygular oldukları halde sevinç, şefkate göre daha çok gerginlik yaratan bir duygudur. Öfke ve kıskançlık hem elem veren hem de şiddetli gerginlik uyandıran duygulardır. Duygular böylece bu üç boyut (haz ve elem, az ya da çok yeğlilik, gevşeklik ve gerginlik) bakımından nitelendirilebilir. Duyguların bu üç boyut içine yerleştirilebileceği fikrini ilk ortaya atan Wundt olmuştur (Baymur, 1978, s. 74).

Turhan (1941), Baymur (1978) ve Parrot'un (1941) sınıflamaları incelendiğinde tüm duygularda kesin bir ayırmadan söz etmemek mümkündür. Bu durum mahkûmların son söz metinlerinde birden çok duygu durumunun tespit edilmesini de desteklemektedir.

1.2.1. Duygu Durum Çözümlemesi

Sözcüklerin algılanması ve üretilmesi söz konusu olduğunda "nasıl" sorusuna cevap veren psikoloji bilimi de işin içine girmektedir. Dil psikolojisi literatürde ruhdilbilim, psikolinguistik olarak da adlandırılmaktadır (Rıfat, Rıfat, Koş ve Tekgül, 2010, s. 112). Psikodilbilim, bireylerin bir dili anlama, kullanma gibi davranışlarını, ana dilin öğrenimini merkeze alarak inceleyen bilim dalıdır (Altınörs, 2000, s. 62). Sosyal Bilimler Sözlüğü'nde ise psikolinguistik dili türetme ve anlama yolları ile dilin psikolojik boyutlarını incelemeyi konu edinen bir psikoloji alt dalı olarak tanımlanır (Demir ve Acar, 2005, s. 338). Dolayısıyla dil ve duygu ekseninde gerçekleştirilen bir çalışmada psikodilbilimin verilerinden yararlanmak gerekmektedir.

Sözlü bir metinde yer alan duygu durumu ifadesi, o metnin sadece konusunu, ana fikrini ve anahtar kelimelerini kapsamamaktadır. Bununla birlikte metnin ve metni oluşturanın psikolojik durumu, hitap edilen kişi, kullanılan zaman kipi, cinsiyet, atmosfer ve diğer unsurlar da duygu durumu belirleyici unsurlar arasındadır. Sözlü metinlerde yer alan duygu durumu tespit etmek için dilbilimin sunduğu bazı formüller bulunmaktadır. Duyguların ilişki işaretleri olarak kullanılıp kullanılmayacağını

keşfetmenin bir yolu, kendiliğinden oluşan farklı dilsel kategorilerin belirginliği (fiil, sıfat, isimler) arasındaki ilişki yardımı ile olur (Semin vd., 2002, s. 12).

Duygu durum ifadelerinin sınıflaması, metin tahlillerinde ve özellikle dezavantajlı gruplar tarafından oluşturulan otantik metinlerin değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Yazılı metinlerdeki duygu durumları belirleyebilmek için dilbilim çatısı altında adli dilbilim verilerinden yararlanmak gerekmektedir. Duygu durumları temsil eden anahtar kelimeler, birer kavram alanı oluşturma niteliğini de taşımaktadırlar. Kavram alanı kuramının temeli; kavramların birbirinden soyutlanmış olarak ayrı ayrı değil, bir mozaik gibi birbirlerini sınırlandırdıkları, etkiledikleri görüşüne dayanır (Aksan'dan aktaran Kanatlı ve Çekici, 2018, s. 304-305). Bu sebeple çalışmada her duygu durum için anahtar kelimeler ayrı ayrı belirlenmiştir. Bununla birlikte 2019 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) duygular tek başına bir tema olarak yer almakta ve başlangıç, beğenme, duygu yönetimi, heyecan, kaygı, kıskançlık, korku, mutluluk, özlem, sevgi, sitem, takdir etme, umut, üzüntü, veda, yalnızlık gibi alt duygulanımları içermektedir.

Berklin (1972) tarafından da belirtildiği üzere öğrencilerin duygu durumları hakkında bilgi elde etmenin bir yolu da metinleri onların oluşturmasını sağlamaktır. Konuşma ve yazma becerileriyle duyguların ifadesine yönelik çalışma yapılırken dinleme ve okuma becerileriyle duygu durum tespiti çalışmalarına yer verilebilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde kazanımların duygu tespitinden ziyade düşünce ve olayları çözümlenmeye yönelik olduğu görülmektedir. Duyguların ifade edilmesi, duyguların ifadesinde aynı kavram alanına giren kelimelerin kullanılması, duyguların başka duygularla birlikte anlatılması gibi yeni bakış açılarının Türkçe eğitiminde yazılı ve sözlü anlatımda kullanılması mümkündür.

Çok yönlü düşünme; farklı disiplinleri bütünleştirerek düşünme ve değerlendirme becerisi, yaşama dönüklük, disiplinler arası eğitimin en önemli kazanımları arasında sayılabilir. Bu, disiplinler arası eğitimin bilgiyi ezberlemekten öte, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçladığının da bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Kanatlı ve Çekici, 2013, s. 224). Dilbilimin de birçok farklı disiplinle iş birliği içinde olmasının çok yönlü düşünmeyi desteklediğini söylemek mümkündür.

"Duygu durum", "söz varlığı" ve "son sözler" anahtar kelimeleriyle "YÖK Tez Tarama", "DergiPark" ve ULAKBİM'de yapılan taramada son sözlerdeki duygu durumları ifade etmede kullanılan söz varlığına ilişkin herhangi bir araştırma tespit edilmemiştir. Bu araştırmanın amacı, idam mahkûmlarının son sözlerindeki duygu durumlara ilişkin anahtar kelimeleri tespit etmektir.

Araştırma, farklı duygu durumların tespitinde anahtar kelimelerin belirleyici olması bakımından önemlidir. Çalışma, 1982-2019 yılında idam cezası uygulanan 561 mahkûmun son sözleriyle sınırlandırılmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bilimsel araştırma yöntemleri ekseninde düşünüldüğünde çalışma, nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Nitel araştırma, 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 tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Geleneksel olarak doküman incelemesi tarihçilerin, antropologların ve dilbilimcilerin kullandığı bir yöntem olarak bilinir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 217). Doküman incelemesi, dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamalarından oluşmaktadır (Forster'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 223). Bu doğrultuda idam mahkûmlarının son sözlerindeki duygu durumlara ilişkin anahtar kelimeleri tespit etmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Dokümanı

Nitel araştırmada zaman, insan ve kültürden bağımsız nesnel ve evrensel yasalar bulma yerine, derinliğine irdelenmiş durumlardan hareketle, belirli koşullar altında oluşan olay ve olgulara açıklama getirme önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 51). Nitel araştırmada amaç belirli bir içeriğin (bir kültür, bir okul, bir sınıf, bir sosyal katman, bir insanlar grubu vb.) derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 57).

Çalışma dokümanı olarak son sözlerin tercih edilme nedeni, son sözlerin kuramsal kısımda belirtildiği gibi otantik metin sınıfına dâhil edilebilecek kendiliğinden ve hazırlıksız konuşmalardan oluşmasıdır. Bu amaçla araştırmada evreni oluşturan 561 idam mahkûmunun son söz metnine ulaşılmış, bu sebeple örnekleme yer verilmemiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

İdam mahkûmlarının son sözlerine ait veriler, Texas State Department of Criminal Justice (2019) biriminin web sitesinden (<http://www.tdcj.state.tx.us/>) elde edilmiştir. İdam mahkûmlarının son sözlerindeki dilbilimsel öğeler ve duygu durum ifadelerinin tespiti amacıyla 561 mahkûmun suç dosyaları ve son sözleri İngilizceden Türkçeye aktarılmış, ardından çeviri-tekrar çeviri metoduyla metin çevirilerinin geçerlilik/güvenirliliği sağlanmıştır.

Kültürler arası çeviri çalışmaları; pragmatik, dilbilimsel, estetik ve etnografik temel olmak üzere dört tür üzerine çeşitlenmiştir (Casagrande ve Brislin'den aktaran Çavuşgil ve Das, 1997, s. 81). Çavuşgil ve Das (1997), bu dört tür içinde en zor ve en önemli olanın dördüncü olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü bu aşamada çevirmen asıl metindeki denklige ulaşabilmek için alan bilgisi, dil bilgisi, estetik içerik ve kültürel unsurları göz önüne almak durumundadır (Çavuşgil ve Das, 1997, s. 81). Bu sebeple çeviriler; biri alan uzmanı biri tez danışmanı olmak üzere iki araştırmacı tarafından çeviri-tekrar çeviri metoduyla oluşturulmuştur. Metinler, karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek dokümana son hâli verilmiştir.

İkinci aşamada araştırmacılar birbirinden ayrı olarak duygu durumları kodlamışlardır. Evrenin %25'ini temsil edecek derecede veriye ulaşılmış araştırmacıların çetelemeleri sonucu elde edilen duygu durumlar karşılaştırmalı olarak incelenmiş, ortak kodlar tek duygu durum altında ele alınmıştır.

Duygu durumlardaki alt kategorilerin belirlenmesi esnasında son sözlerden hareketle notlar alınmış ve örnek teşkil etmesi amacıyla bulgulara eklenmiştir. Bu örnek son sözler, Bulgular başlığı altında yer almış, parantez içinde (1, 2, 3...) biçiminde önce son

söz sırası belirtilmiş, ardından (1, 2, 3) biçiminde metindeki cümle sırası belirtilmiştir. Örneğin (234: 3) şeklindeki ifade 234. son söz metni içerisindeki 3. cümleye işaret etmektedir.

Son söz metinlerinin tamamının duygu durumlara göre kodlanmasından sonra araştırmacıların oluşturdukları kodların güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) formülüne göre %85 olarak tespit edilmiştir. Araştırmacıların kodladığı duygu durumların güvenilirliği tam olarak sağlanana dek araştırmacılar görüş birliğine varmaya yönelik çalışma gerçekleştirmişler, bu aşamada İngilizceden Türkçeye tercüme yapılarak gerçekleştirilen alan uzmanından da belirleyici görüş alınmıştır. Son aşamada literatür taraması yapılarak ilgili çalışmaların sonuçlarıyla mevcut çalışma karşılaştırılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılan bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Araştırmanın problemini “İdam mahkûmlarının son sözlerindeki duygu durumlara ilişkin anahtar kelimeleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Tablo 3’te son sözlerde yer alan duygu durumların dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 3. İdam Mahkûmlarının Son Sözlerindeki Duygu Durumların Dağılımı

Sıra	Duygu Durum	f	%
1	Sevgi	252	13,3
2	Devamlılık	170	9,0
3	İnanç	169	8,9
4	Telkin	155	8,2
5	Teşekkür	145	7,7
6	Üzüntü	145	7,7
7	Veda	134	7,1
8	Öfke	129	6,8
9	Suskunluk	114	6,1
10	Af dileme	105	5,6
11	Kefaret	87	4,6
12	Kabullenme	85	4,4
13	İnkâr	66	3,5
14	Vasiyet	55	2,9
15	Mizah	37	2,0
16	Nasihahat	28	1,5
17	Korku	13	,7
	Toplam	1889	100,0

Alt başlıklarda duygu durumlar alfabetik olarak sıralanmış ve bunlara ait anahtar kelimeler tablolarla gösterilmiştir.

3.1. Af Dileme Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

105 mahkûm son sözlerinde af dilemeye yer vermiştir. Af dileme duygu durumuna ilişkin tespit edilen anahtar kelimeler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Af Dileme Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

acı	çünkü	hastalık	kaza	seçim
acı ver-	dene-	hata	keşke	sıkıntı
af dile-	dile-	hata yap-	kıymetli	söyle-
affedil-	dön-	hatır	kurtar-	şu an
affet-	dua et-	hatırla-	lütfen	talihsizlik
aile	duygu	hayal kırıklığı	<i>maktul ismi</i>	Tanrı
Allah	dünya	hayat	<i>maktul ailesi</i>	um-
anla-	düşmanlık	hayatına son ver-	merhamet	uzun zaman
anne	Efendimiz	haydi	muhteşem	üzgün
arkadaş	ekmek	hiç kimse	nefret et-	üzgün ol-
arkadaşlık	esirge-	imkânsız	oğul	üzüntü
atlat-	eş	incit-	öde-	ver-
baba	fark et-	İsa	öl-	yalvar-
bağışlan-	gelecek	iste-	öldür-	yanlış
bil-	geri al-	isteme-	özür	yap-
bileme-	gönül	işkence	özür dile-	yarat-
bir gün	görev al-	işle-	pişman ol-	yaşa-
borçlu	günah	kabul et-	rahatsız et-	zaman
bul-	günahkâr	kalp	savun-	zehir
canavar	hak et-	katil	saygısızlık	
cennetteki babamız	hak etme-	kaynaklan-	sebepl ol-	

Af dileme duygu durumuna ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı incelendiğinde bu duygu duruma ilişkin en sık kullanılan kelimenin *affet-* olduğu görülmektedir. Bu anahtar kelimeyi en yüksek orana sahip olma sırasıyla *özür dile-* *maktul ailesi*, *dile-* ve *acı* kelimeleri izlemektedir. *Affet-* 38 kez, *özür dile-* 20 kez, *maktul ailesi* 10 kez, *dile-* 9 kez, *acı* ise 8 kez tekrar etmiştir:

Anne, sebep olduğum tüm acılar için özür dilerim (23: 1).

Allah'tan af dilerim çünkü beni o yarattı ve beni o affedecektir (24: 3).

Umuyorum ki maktulün ailesi de beni affeder; çünkü ben kimseyi incitmek ya da öldürmek istemedim (151: 5).

Buradan hareketle *affet-* kelimesiyle aynı kavram alanında kullanılabilir *bağışla-*, *affedil-* ve *af dile-* kelimeleri mahkûmlar tarafından sıklıkla kullanılmıştır. *Dile-* kelimesiyle aynı kavram alanında kullanılabilir *iste-/isteme-* kelimeleri sıklıkla yer

almaktadır. *Acı* kelimesiyle aynı kavram alanında kullanılan *acı ver-* kelime grubu da mahkûmlar tarafından kullanılan anahtar kelimelerdendir:

Maktul ailesinden onlara verdiğim tüm acı için özür dilerim (136: 1).

Kimi zaman affedilme isteği, doğrudan maktule yönelik olmuştur. Maktulden özür dileyen idam mahkûmlarının son sözlerine de denk gelinmiştir.

Umarım Bay Hanon (maktul) onu öldürdüğüm için beni affeder (137: 3).

3.2. Devamlılık Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

Devamlılık duygu durumuyla ilgili 170 mahkûma ait son söz bulunmaktadır. Devamlılık duygu durumuna ilişkin tespit edilen anahtar kelimeler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Devamlılık Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

acele etme-	çabuk	güçlü kal-	<i>maktul ismi</i>	şimdi
açıl-	daha iyi bir yer	güçlü ol-	merhaba	tahmin et-
adalet	daima	hatırla-	mezar	takip et-
adım	de-	hayat	müsaade et-	Tanrı
af dile-	devam et-	hazır ol-	oğul	tekrar
affet-	dön-	henüz	öbür taraf	toprak
aile	dönüşüm	hep	öl-	tut-
al-	dua et-	hepiniz	ölme-	ulaş-
Allah	Efendimiz	her zaman	ölüm	um-
ameliyat	ellerim	herkes	ölüm koğuđu	unutma-
anne	elveda	huzur	özle-	uyan-
arkadaş	er ya da geç	ışık yak-	rahat ol-	uyku
ayrıl-	ev	ışınlan-	rahatça	uyu-
baba	evde ol-	inan-	ruh	var-
bak-	eve gel-	İsa	sebep	veda
başlangıç	eve gönder-	iste-	sen	ver-
bekle-	gardiyan	izin ver-	seninle	yakında
bil-	gel-	izle-	sev-	yanında ol-
bir arada	gerçek	kalp	sevgi	yarın
bir gün	geri	kapan-	son	yaşa-
birlikte	geri dön-	katıl-	sonra	yaşam
birlikte ol-	git-	kendim	sonsuz	yenilen-
bit-	gör-	kendine çek-	sonsuz dek	yolculuk
bugün	görüş-	koru-	sonsuzluk	

buluş-	götür-	kurtul-	sor-	
cennet	göz	kutla-	söyle-	
cömertçe	gözet-	küçük oğul	sür-	

Devamlılık duygu durumuna ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı incelendiğinde bu duygu duruma yönelik en sık kullanılan kelimenin *gör-* olduğu görülmektedir. Bu anahtar kelimeyi en yüksek orana sahip olma sırasıyla *ev*, *git-*, *görüş-* ve *götür-* kelimeleri izlemektedir. *Gör-* 30 kez, *ev* 29 kez, *git-* 28 kez, *görüş-* 16 kez, *götür-* ise 10 kez tekrar etmiştir.

(...) *şimdi eve gidiyorum* (150: 3).

Şunu unutmayın ki ben Yüce İsa ile birlikte cennette olacağım. Sizi tekrar görecekim (153: 6).

İsa, beni eve götür (390: 12).

Buradan hareketle *ev* kelimesiyle aynı kavram alanında kullanılabilir *öbür taraf*, *daha iyi bir yer* ifadeleri mahkûmlar tarafından sıklıkla kullanılmıştır.

Öbür tarafta sizi bekliyor olacağım (145: 12).

Gör- kelimesiyle aynı kavram alanında kullanılabilir *buluş-* kelimesi de son sözlerde sıklıkla yer almaktadır. *Götür-* kelimesiyle aynı kavram alanında kullanılan *ulaş-* kelimesi de mahkûmlar tarafından kullanılan anahtar kelimelerdendir:

Ölüm kısa bir uyku süresi ve eve ulaşmak için bir yolculuk (230: 3).

3.3. İnanç Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

İnanç duygu durumuyla ilgili 169 mahkûma ait son söz bulunmaktadır. İnanç duygu durumuna ilişkin tespit edilen anahtar kelimeler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. İnanç Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

acı	dua	huzur	masum	şeytan
aç-	dua et-	huzur ver-	merhamet	şükran
adalet	dünya	ilahi	mutlu	şükret-
affedil-	düşün-	ilgilen-	müsaade et-	tanı-
affet-	Efendimiz	imkân ver-	Müslüman	Tanrı
aile	elini uzat-	inan-	nefes al-	taşı-
Allah	esirge-	inanç	nefret	tek yol
amin	ev	insan	öfke	tekrar
asker	geçici	İsa	ölüm	teslim ol-
babamız	gel-	İslam	ölüm koğuşı	teşekkür et-
barış	gerçek	iste-	önce	toprak
barış-	git-	izin ver-	papaz	tüm
başla-	gönder-	kabul et-	pişmanlık	ulu

bedel	gör-	kainatın efendisi	rahatlık	um-
bil-	görev al-	kalp	rahip	umut
bir arada	güç	kalplerin ışığı	ruh	üzgün ol-
birlikte ol-	günah	Katolik	ruhunu al-	üzüntü
bugün	Hallelujah	kork-	ruhunu teslim et-	ver-
bul-	harika insanlar	koru-	sağla-	vücut
büyü-	hata	kurtar-	sahip	yakın ol-
cehennem	hayat	kurtul-	sebepl ol-	yaklaştır-
cennet	hayat al-	kutsa-	sev-	yap-
cennetteki babamız	hazır ol-	kutsal ruh	sevgi	yardım et-
çoktandır	hazırla-	kutsal üçlü	son lütuf	yargıç
derinlik	hepimiz	kuzen	sor-	yaşa-
dile-	her şey	lütfen	söz	yaşam
din	herkes	lütfet-	sun-	yeni
doğ-	hiç	<i>maktul ismi</i>	süre	yüce
dön-	Hristiyan	<i>maktul ailesi</i>	şans	yüz yüze

İnanç duygusu durumuna ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı incelendiğinde bu duygusu duruma yönelik en sık kullanılan kelimenin *Tanrı* olduğu görülmektedir. Bu anahtar kelimeyi en yüksek orana sahip olma sırasıyla *İsa*, *dua et- Efendimiz* ve *teşekkür et-* kelimeleri izlemektedir. *Tanrı* 47 kez, *İsa* 29 kez, *dua et-* 25 kez, *Efendimiz* 15 kez, *teşekkür et-* ise 12 kez tekrar etmiştir.

Olayların bu seyri, bu adamı Tanrı'ya yaklaştırdı (166: 4).

Efendimiz ve *İsa* kelimeleriyle aynı kavram alanında kullanılabilen *Babamız*, *Cennetteki Babamız* kelimeleri de mahkûmlar tarafından kullanılan anahtar kelimelerdendir.

13 yıl önce gelen o kötü, şeytan adam yüce Tanrı ve İsa sayesinde artık yok (84: 3).

Öncelikle bizi bugün bir araya getiren Tanrı için dua etmek isterim (134: 1).

Efendimiz'e onu tanıma ve bilme şansı verdiği için teşekkür ederim (138: 1).

Buradan hareketle *Tanrı* kelimesiyle aynı kavram alanında kullanılabilen *Allah* kelimesi Müslüman mahkûmlar tarafından kullanılmıştır:

Allah'tan af dilerim çünkü beni o yarattı ve beni o affedecektir (124: 2).

Sadık bir Müslüman olarak, bu maddesel yaşamın gelmekte olan gerçek yaşama bir hazırlayıcı olduğunu öğrendim ve inandım (1: 1).

3.4. İnkâr Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

İnkâr duygu durumuyla ilgili 66 mahkûma ait son söz bulunmaktadır. İnkâr duygu durumuna ilişkin tespit edilen anahtar kelimeler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. İnkâr Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

acı	destekle-	iddia et-	memur	suçlu olma-
âdil	doğru	inan-	merhamet	suçsuz ol-
anne	doğru olma-	insan	neden	Tanrı
arkadaş	durdur-	iste-	oğul	tecavüz et-
avukat	dünya	kabul etme-	ortaya çık-	tekrar
baba	dürüstçe	kanıtla-	öldür-	teşekkür et-
bakma-	düşün-	kardeş	öldürme-	tüm
başkası	ellerinden al-	katılma-	ölüm	uyuşturucu satıcısı
ben	gerçek	katil	özür dileme-	üzgün
bil-	gitme-	kayıp	sağla-	yalan
bu sefer	gönder-	lanet olası	seçim	yanlış
cevap ver-	hâlâ	mahkeme	silah	yap-
cezalandırıl-	hayat	mahkûm edil-	söyle-	Yaratıcı
çabala-	herkes	<i>maktul ismi</i>	suç	yazılı ifade
çocuklarınız	hisset-	<i>maktul ailesi</i>	suç işle-	yargıç
dava	huzur bul-	masum	suç işleme-	
değiştir-	idam et-	masumiyet	suçlu	

İnkâr duygu durumuna ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı incelendiğinde bu duygu duruma yönelik en sık kullanılan kelimenin *masum* olduğu görülmektedir. Bu anahtar kelimeyi en yüksek orana sahip olma sırasıyla *öldürme-*, *suç*, *maktul* ve *iste-* kelimeleri izlemektedir. *Masum* 23 kez, *öldürme-* 20 kez, *suç* 14 kez, *maktul* 10 kez, *iste-* ise 8 kez tekrar etmiştir.

Ben masumum, masumum, masumum. (...) Ben masum bir adamım ve bu gece burada çok yanlış şeyler oluyor (58: 1, 4).

Hepinizin masum bir adamın katili olduğunuzu söylüyorum (390: 3).

Buradan hareketle *suç* kelimesiyle aynı kavram alanında kullanılabilecek *suçlu olma-*, *suçsuz ol-* kelimeleri mahkûmlar tarafından sıklıkla kullanılmıştır.

Hayatımda birçok suça karıştım, fakat bu sefer suçlu değilim (86: 1)

3.5. Kabullenme Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

Kabullenme duygu durumuyla ilgili 85 mahkûma ait son söz bulunmaktadır. Kabullenme duygu durumuna ilişkin tespit edilen anahtar kelimeler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Kabullenme Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

acı	deneyim	hazır ol-	kin	suç
acı çek-	devlet	hepimiz	korku	suç işle-
adalet	dikkatsiz	hiçbir şey	kötü şeyler	suçluluk
af iste-	doğ-	hiç kimse	kurtul-	şans
affet-	doğru	hisset-	kutla-	tahmin et-
aile	doğru yol	ışık	kutsama	tanık
aleyh	dön-	içten	kuzen	teşekkür et-
anla-	duygu	iddia et-	meydana gel-	trajedi
anlat-	dünya	ifade ver-	muhtemelen	ulaş-
anne	düşmanlık	inanç	nefret	uyku
arın-	düşüneme-	insan	nefret et-	uzakta tut-
arkadaş	eğlence	insanlık	ol-	üzüntü
artık	elinden al-	intikam	olma-	var-
aynı	en iyi	İsa	öfke	ver-
baba	ev	iste-	öl-	vur-
başkaları	evlat	iyi bir insan	öldür-	yakalan-
beden	farklı	iyi insanlar	ölüm	yanlış
belirle-	geçmiş	izin ver-	özgür bırak-	yap-
bil-	git-	kabul et-	özür dile-	yardımcı ol-
bulun-	gör-	kalp	polis	yaşa-
burada ol-	gösterme-	karar	savun-	yerinde ol-
canavar	günah	katil	sebeup	yeterli olma-
ceza	hak	kaybet-	seçim	yok
cezalandırıl-	hak et-	kaygı	serbest bırak-	yol
çalış-	haklı olma-	kayıp	sevdikleriniz	yol al-
çöz-	hata	kaza	sevgi	yürü-
daha önce	hayal kırıklığı	kendi	son ver-	zaman
daima	hayat	kesinlikle	sonuçlandır-	
davranış	hayatını kaybet-	kız	sorumluluk	
değiştir-	haydi	kız kardeş	söyle-	

Kabullenme duygu durumuna ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı incelendiğinde bu duygu duruma yönelik en sık kullanılan kelimelerin *hayat* ve *git-* olduğu görülmektedir.

Bu anahtar kelimeleri en yüksek orana sahip olma sırasıyla *yap-*, *nefret* ve *olma-* kelimeleri izlemektedir. *Hayat* ve *git-* 6 kez, *yap-* 5 kez, *nefret* ve *olma-* ise dörder kez tekrar etmiştir.

Sadece gitmeye hazır olduğumu bilmenizi istiyorum (283: 13).

Ben şu an farklı bir insanım, fakat bu benim daha önce yaptığım kötü şeyleri değiştirmiyor (302: 3).

Geçmişe dönüp her şeyi değiştirme şansım olsaydı bile yapabileceğim hiçbir şey olmazdı (456: 1)

3.6. Kefaret Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

Kefaret duygu durumuyla ilgili 87 mahkûma ait son söz bulunmaktadır. Kefaret duygu durumuna ilişkin tespit edilen anahtar kelimeler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Kefaret Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

acı	bul-	günahkâr	kutsa-	süreç
acıyı azalt-	buna değer	hata	<i>maktul ismi</i>	şahit
acı çektir-	cennet	hayali	<i>maktul ailesi</i>	şimdi
adalet	cevap	hayat	mutlu	tanış-
affedil-	cezalandır-	hemen	mutlu et-	Tanrı
affet-	çarmıh	hesap kapat-	neden ol-	tek şey
aile	değiştir-	huzur	ol-	tekrar
al-	ders ol-	huzur bul-	öğren-	teşekkür et-
ayrıl-	destekle-	huzur ver-	öl-	toplum
aziz	devam et-	ızdırıp	öldür-	um-
baba	düşün-	idam	ölüm	unutma-
bağla-	er ya da geç	imha et-	ölüm koğuđu	uzun yıllar
barış	geçir-	inan-	para	ümit et-
başa getir-	gel-	iste-	problem	üzgün
başını dik tut-	gelecek	işe yara-	rahatlık	üzgün ol-
bedel	gerçekten	iyileştir-	ruh	ver-
beden	geri getir-	izin ver-	sevgi	yaklaştır-
bil-	geri ver-	kabul et-	sıkıntı	yap-
birlikte	git-	kalp ağrısı	son nefes	yardımcı ol-
borç	gör-	karşılık	sona kavuş-	yargılama
boşuna	güç bul-	krallık	soru	yaşa-
bu gece	günah	kurtar-	söyle-	zorunda

Kefaret duygu durumuna ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı incelendiğinde bu duygu duruma yönelik en sık kullanılan kelimenin *huzur* olduğu görülmektedir. Bu anahtar kelimeyi en yüksek orana sahip olma sırasıyla *affet-*, *Tanrı*, *ölüm*, *maktul* kelimeleri izlemektedir. *Huzur* 14 kez, *affet-* 9 kez, *Tanrı* 7 kez, *ölüm* ve *maktul* kelimeleri altışar kez tekrar etmiştir.

Bu (idam) affedilmem için tek yol (537: 4).

Benim günahlarım için çarmıha gerilen İsa'ya teşekkür ederim, ona ruhumu kurtardığı için teşekkür ederim (102: 1).

Ben, İsa ile birlikte çarmıha gerilmekteyim (216: 3).

Umuyorum ki ölümüm size huzur verir ve acınızı azaltır (254: 6).

3.7. Korku Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

Korku duygu durumuyla ilgili 13 mahkûma ait son söz bulunmaktadır. Korku duygu durumuna ilişkin tespit edilen anahtar kelimeler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Korku Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

açıkla-	damar	hazır	pişmanlık	vakti gel-
ağla-	DNA	iğne	san-	yalnız bırakma-
biber gazı	dönüşüm	ikna	sıcak	yap-
bilme-	Efendimiz	ilaç	söyle-	zamanı dol-
birlikte ol-	git-	izin ver-	suç işle-	
bulama-	göreme-	konuşma-	test sonucu	
can acıt-	güçlü olma-	lütfen	um-	
cennet	günah	nefret et-	uzun sür-	

Korku duygu durumuna ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı incelendiğinde bu duygu duruma ilişkin kelimelerin aynı oranla birer kez kullanıldığı görülmektedir:

Ve ben sandığım kadar güçlü değilim. Ama bunun kısa bir süre canımı acıtacağını umuyorum (331: 22, 23).

Uh, bilmiyorum. Imm, ne söyleyeceğimi bilmiyorum. Bilmiyorum (391: 1, 2).

Gitmeye hazır değilim (85: 8).

Efendimiz, lütfen beni yalnız bırakma (215: 12).

Çok fazla konuşmamı istemeyin, ağlayacağım (256: 4).

Kalbim küt küt atıyor (435: 5).

3.8. Mizah Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

Mizah duygu durumuyla ilgili 37 mahkûma ait son söz bulunmaktadır. Mizah duygu durumuna ilişkin tespit edilen anahtar kelimeler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Mizah Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

acele etme-	düğün	kulaklık	ölüm	şimdi
adalet	efendim	kullan-	ölüm koğuşu	talep et-
adamım	geç-	<i>küfür ifadesi</i>	özgürleştir-	Tanrı
altından caddeler	geri kalanlar	lazım	parti	teşekkür
Amerikan adaleti	git-	merhamet	pranga	teşekkür et-
Amerikan kahramanı	gör-	millet	protesto et-	verme-
araba	hoparlör	misafirperverlik	rock'n roll	yakında
bebek bezi	idam cezası	mükemmel	ruh	yanında ol-
buzlu zemin	insan	ne çok	<i>sevilen kişinin adı</i>	yer altı mezarlığı
dans et-	ironik	ol-	söz ver-	yolla-
dublör	kaynana	oyalan-	şaka	zihin
duş al-	köşk	öldür-	şerefine	zincir

Mizah duygu durumuna ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı incelendiğinde bu duygu duruma ilişkin en sık kullanılan kelimelerin aynı oranla *acele*, *dublör*, *git-* ve *Tanrı* olduğu görülmektedir. Bu anahtar kelimeler ikişer kez tekrar etmiştir ve bu duygu durumdaki diğer anahtar kelimelerin hepsi sadece birer kez kullanılmıştır.

Güçlü olun, sizi yakında göreceğim, umarım ki çok yakında değil (326: 12)

(Öldüğümde) seni neden babama vermediğini ona soracağım (388: 27).

Şimdi gitemiz gereken bir parti var (260: 116).

Her ne kadar üst duygu durum mizah olsa da bu kapsama giren son sözlerin esasında bir kinaye içerdiği de görülmektedir.

Umarım Tanrı bana olduğu kadar topluma da merhametli olacaktır (9: 22).

Mizahın bir diğer yansıması o kişi olduğunu inkâr etme biçiminde son sözlere yansımaktadır:

Ve diğer şaka şu ki ben Patrick Bryan Knight değilim ve hiçbiriniz şu an bu idamı durduramazsınız (397: 12).

Tam da ihtiyacım olduğunda kullanacağım dublörüm nerede? (389: 6)

3.9. Nasihat Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

Nasihat duygu durumuyla ilgili 28 mahkûma ait son söz bulunmaktadır. Nasihat duygu durumuna ilişkin tespit edilen anahtar kelimeler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Nasihat Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

affet-	ders	harcama-	kurtar-	temizle-
aile	dikkatli ol-	hayat	küçük	um-

alkol	dinle-	herkes	<i>maktul ismi</i>	uzun
an	doğru	imza at-	masum	vakit
anahtar	durdur-	İsa	okul	yalvar-
asla	dünya	izin ver-	öfke	yardım et-
ayrılma-	eroin	kabul et-	öğren-	yaşa-
bırak-	etkile-	kalp	savaş-	yol
bul-	fedakârlık	karar	sev-	zafer
çocuk	gençler	kavga	şiddet	zevk al-
daha güzel	geri al-	koru-	tartışma	
davran-	git-	kucakla-	tek ol-	

Nasihat duygu durumuna ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı incelendiğinde bu duygu duruma yönelik en sık kullanılan kelimenin *gençler* olduğu görülmektedir. Bu anahtar kelimeyi en yüksek orana sahip olma sırasıyla *bul-*, *ders*, *um-* ve *hayat* kelimeleri izlemektedir. *Gençler* 6 kez; *bul-*, *ders* ve *um-* dörder kez, *hayat* ise 3 kez tekrar etmiştir:

Şu size ders olsun: Kararlarınız herkesi etkiler (451: 14, 15)

Gençler, ailenizi dinleyin, onlar size ne diyorsa yapın, okulunuza gidin ve hatalarınızdan ders çıkarmaya çalışın. Bir yere imza atmadan önce dikkatli olun (514: 15, 16).

İşte bu benim hayatımın hikâyesi ve bu bana ya da size alkolün yaptıracakları (206: 7).

3.10. Öfke Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

Öfke duygu durumuyla ilgili 129 mahkûma ait son söz bulunmaktadır. Öfke duygu durumuna ilişkin tespit edilen anahtar kelimeler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öfke Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

acı çek-	daha iyi bir yer	hediye	kurtul-	sev-
adalet	dava	hepimiz	<i>küfür ifadesi</i>	sevgi
adaletsizlik	dayak	hepiniz	linç	siğın-
adil	dayan-	her zaman	mahkeme	sistem
af	değiştir-	herkes	mahkumiyet	siyah
af dile-	ders	hiç kimse	<i>maktul ismi</i>	siyah insanlar
affet-	ders alma-	hiçbir şey	<i>maktul ailesi</i>	siyahi
Afrikalı	destekleme-	hiçe say-	masum	sokak köpeği
ağır suçlar	devlet	hisset-	Meksika	sona er-
aile	dışarıda ol-	hukuk	memur	sorumlu

aldat-	din	huzur	merhamet	soykırım
aleyh	DNA testi	huzur verme-	mutlu	söyle-
alkol	doğru	irkçı	mutlu ol-	suçla-
alıkoy-	döv-	islahevi	mücadele et-	suçlu
Amerika	dua et-	idam	müfettiş	suçlu bul-
arkadaş	durdur-	idam et-	neden ol-	suçlu ol-
arkasından git-	duyama-	ifade	oğul	şahit ol-
asla	duygusuz	iğrenç	ol-	şans
at-	dünya	ilerle-	olma-	şans ver-
avukat	dürüstçe	ilerleme-	onur	şeytan
barbarlık	düşün-	ilk taş	onur kırıcı	şeytani
baskı yap-	düşünce	inan-	öğren	tanık
başla-	düşünme-	incit-	öl-	Tanrı
bedel öde-	eğlence	intikam	öldür-	tek taraflı
beden	emin	İsa	öldürme-	Teksas
ben	en iyi	iste-	öldürül-	teşekkür etme-
beraat et-	er ya da geç	işleme-	ölüm	tutuklat-
beyaz halk	eşitlik	izin ver-	ölüm cezası	um-
beyaz ırk	eşleşme-	jüri	ölüm koğuşu	umut et-
bırakıl-	etkileyici	kalp	örnekle-	unutma-
bil-	eziyet	kan	özgürlüğe kavuş-	üret-
bilme-	gardiyen	kanıt	Papa	üzgün olma-
bir gün	geç-	kanun	para	vahşet
birey	gelecek	kardeşlerim	para kazan-	ver-
bit-	gerçekten	karşı	pişmanlık	verme-
boycot et-	gergin	katılma-	polis	video kaydı
bu gece	geri getirme-	katil	rahatlat-	yalan
bu süreç	gör-	kazandır-	rahatlık	yalan söyle-
bugün	görgü tanığı	kazanma-	rahip	yan-
burada	göster-	kelle	ruh	yanlış
buraya	götür-	kızgın	sabitleş-	yap-
canavar	günahsız	kilise	sadece	yapma-
cevap	güzel bir gün	kirala-	sahip ol-	yarat-

ceza ertele-	hak et-	kirlat-	san-	yardım et-
cezalandır-	hak etme-	kirli iş	sataşma	yargılama
cinayet	hakim	komplu	satılmış	yeğen
çaba	hapis	konfor	savaşama-	yok
çal-	hapishane	konuşma	savaşçı	yöntem
çalış-	hatası olma-	konuşma yap-	savcı	yüzleş-
çene kapa-	hatırla-	konuştur-	saygı duyma-	zafer yürüyüşü
çıldır-	hayal kırıklığı	kör	sedye	zamanı gel-
çılgınlık	hayat	kullanıl-	serbest	zehirli iğne
çocuk	hayat hikâyesi	kullanma-	serbest bırakıl-	zorunda ol-
çok geç	haydi	kural	sermaye	
çöz-	hazır ol-	kurtar-	seslen-	

Öfke duygu durumuna ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı incelendiğinde bu duygu duruma yönelik en sık kullanılan kelimenin *ölüm* olduğu görülmektedir. Bu anahtar kelimeyi en yüksek orana sahip olma sırasıyla *öldür-*, *adalet*, *bil-* ve *idam* kelimeleri izlemektedir. *Ölüm* 13 kez, *öldür-* 11 kez, *adalet*, *bil-* ve *idam* ise yedişer kez tekrar etmiştir.

Beni suçlayabileceğiniz tek şey benim Meksikalı olmam ve onun polis olması. Ben buna ve sizin toplumunuza bir avuç soğukkanlı katiller diyorum (9: 1, 2).

İntikam ölümü size bir şey kazandırmayacak (520:8).

Öldürmek kişi tarafından da devlet tarafından da olsa yanlıştır (110:3).

Adalet bir hayatı alarak asla ilerlememiştir (543:1).

Bir idama değil, bir cinayete şahitlik etmek üzeresiniz (474:1).

3.11. Sevgi Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

Sevgi duygu durumuyla ilgili 252 mahkûma ait son söz bulunmaktadır. Sevgi duygu durumuna ilişkin tespit edilen anahtar kelimeler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Sevgi Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

aile	daima	hatırla-	kucakla-	sevgi sun-
amca	dayanak	hayat	kuzen	sevgili
anlayış	dayı	hep	<i>maktul ismi</i>	siz
anne	değer	hepiniz	<i>maktul ailesi</i>	sonsuz dek
arama-	derin sevgi	hepsi	melek	söyle-
arkadaş	destek	her şey	oğul	sun-
aşk	destekçi	herkes	ol-	şükran
avukat	destekle-	ilet-	onlar	teşekkür

ayrı	dile-	iste-	ölüm koğuđu	teşekkür et-
ayrıl-	emin ol-	iyi	özel	teyze
baba	en derin	iyi kal-	özle-	torun
bebek	en iyi	iyilik	papaz	tüm
ben	erkek kardeş	kadın	protesto	unutma-
bensiz	eş	kalp	ruh	var
beşik	gelecek	kardeş	sadece	ver-
bil-	getir-	karım	sahip ol-	yakınlık
burada	güç	kavga	saygı	yapama-
büyükanne	güneş	kelebek	sen	
cesaret	güzel	kız	sev-	
çocuklar	hala	kız kardeş	sevdiğim	
çok	hâlâ	kızlar	sevgi	

Sevgi duygu durumuna ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı incelendiğinde bu duygu duruma ilişkin en sık kullanılan kelimenin *sev-* olduğu görülmektedir. Bu anahtar kelimeyi en yüksek orana sahip olma sırasıyla *aile*, *hepiniz*, *anne* ve *söyle-* kelimeleri izlemektedir. *Sev-* 151 kez, *aile* 44 kez, *hepiniz* 40 kez, *anne* 25 kez ve *söyle-* ise 23 kez tekrar etmiştir.

Bana destek olanlar, hepinizi seviyorum (60: 5).

Anneme ve çocuklarıma onları sevdiğimi söyleyin (305: 1).

Eşime onu sevdiğimi söyleyin (158: 12).

3.12. Telkin Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

Telkin duygu durumuyla ilgili 155 mahkûma ait son söz bulunmaktadır. Telkin duygu durumuna ilişkin tespit edilen anahtar kelimeler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Telkin Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

acı	daha korkunç	hapishane görevlisi	korkma-	sevgi
acı çekme-	daima	hapishaned e uyanma-	korku	soğukkanlı
açık	deneyim	harika bir gün	koru-	sonsuzadek
adam gibi	devam et-	hayat	kurtul-	söyle-
affedil-	dikkatli ol-	hazırlan-	kuzu	söz ver-
affet-	dile-	hep	lütuf	sürme-
ağla-	dişini sık-	hepiniz	memnuniyet	şanslı
ağlama-	dua et-	her şey	muhtemele n	şeref

aile	durum	herkes	mutlu	tamam
ait ol-	dünya	hisset-	mutlu ol-	Tanrı
anne	düşün-	hizmet gör-	mutluluğu bul-	tek şey
arkadaş	emin ol-	hoş tut-	mutluluk	toparlan-
asker	en iyi hayat	huzur	mükemmel	um-
asla	endişe	huzur bul-	nefret	uzun
aslan	endişelen-	huzur getir-	nefret etme-	uzun zaman
atlat-	endişelenme -	huzur ver-	olağanüstü olay	üzülme-
ayaklarının altında ol-	erdem	inanç	olgunlaş-	vazgeçme-
ayrıl-	eş	incit-	onur kırıcı	veda et-
bak-	ev	insan	oradakiler	vicdan
barış	gel-	İsa	öfke	yaklaş-
baş	gerek-	iste-	öğren-	yap-
baş eğ-	git-	iyi	öğrenme	yararlan-
başını dik tut-	gittiğim yer	iyi bak-	öl-	yarışma
bebek	gökyüzü	iyi ol-	ölmüş olanlar	yas tut-
bekle-	gönder-	iyiye doğru git-	ölüm	yaşa-
belirle-	gör-	izin ver-	ölüm koğuşu	yaşayanlar
bırak-	gözyaşı	kabul et-	özgür ol-	yer
bil-	güç al-	kader	özgürlük	yeşert-
birlikte	güç bul-	kal-	paylaş-	yeşil çim
bugün	güçlü	kalp	ruh	yolunda gitme-
bul-	güçlü kal-	kardeş	sağla-	yüreklendir -
can acıt-	güçlü ol-	karşılaş-	sahip ol-	yürü-
cennet	gülümse-	kavga	san-	zafer
cesur	gün	kaybet-	savaş	zarar ver-
daha güzel	güzel	kazan-	savaş-	zorlu zaman
daha iyi bir yer	güzel ol-	kendiniz	say-	
daha iyi ol-	hâlâ	kızlar	sayı	

Telkin duygu durumuna ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı incelendiğinde bu duygu duruma ilişkin en sık kullanılan kelimenin *güçlü ol-* olduğu görülmektedir. Bu anahtar kelimeyi en yüksek orana sahip olma sırasıyla *git- iyi, huzur, daha iyi bir yer ve her şey* kelimeleri/kelime grupları izlemektedir. *Güçlü ol-* 25 kez, *iyi* 14 kez, *git-* 13 kez, *huzur* 11 kez, *daha iyi bir yer* ve *her şey* ise yedişer kez tekrar etmiştir.

Bugün ölmek için güzel bir gün (128: 1).

Her şey iyi, daha iyi olacak (190: 9).

Ben huzur içindeyim (428: 3, 4).

Koğuştaki tüm kardeşlerim, güçlü olun (124: 4).

Ben, Efendimiz ile birlikte daha iyi bir yere gidiyorum (283: 11).

3.13. Teşekkür Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

Teşekkür duygu durumuyla ilgili 145 mahkûma ait son söz bulunmaktadır. Teşekkür duygu durumuna ilişkin tespit edilen anahtar kelimeler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Teşekkür Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

aile	Efendimiz	idam cezası	minnettar	süreç
anne	en iyi	inan-	misafirperverlik	şükran
arkadaş	erkek kardeş	inanç	muamele	şüphesiz
aşk	eşim	inanılmaz	mükemmel	takdir
avukat	gel-	insancıl	nazik	Tanrı
ayrıcılık	gör-	iyi	nezaket	tanrının yolu
aziz	göster-	iyi davran-	olma-	teşekkür
benimle ol-	güç	izin ver-	onur	teşekkür et-
birlikte ol-	güçlü ol-	kabul et-	ölüm koğuşu	umut
borçlu	güzel	kal-	özel	uzun yıllar
bulun-	hapishane görevlileri	kalp	papaz	üstesinden gel-
bunca yıl	harika	kan dök-	rehber	yanında ol-
bütün	harika insanlar	kardeş	sağla-	yanında kal-
cesaretlendirme	hatırla-	katlan-	sahip ol-	yap-
çaba	hayat	kız kardeş	savaş-	yardım
çocuklar	hayata döndür-	kibarlık	saygı	yardım et-
destek	hayatta olmak	kötü	sev-	yıllar
destekçi	hep	kutsan-	sevdikleri	yolculuk
destekle-	her şey	mahkûm	sevgi	Yüce İsa

din adamları	herkes	medya	söyle-	ziyaret
dua	hiçbir şey	mektup arkadaşı	sun-	zor

Teşekkür duygu durumuna ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı incelendiğinde bu duygu duruma ilişkin en sık kullanılan kelimenin *teşekkür et-* olduğu görülmektedir. Bu anahtar kelimeyi en yüksek orana sahip olma sırasıyla *destek, aile, arkadaş, şükran* ve *yardım* kelimeleri izlemektedir. *Teşekkür et-* 60 kez, *destek* 27 kez, *aile* ve *arkadaş* 21 kez, *şükran* ve *yardım* ise yedişer kez tekrar etmiştir.

Size benim masum olduğumu kanıtlamaya çabaladığınız için teşekkür ederim, her ne kadar mahkeme bunu kabul etmese de (209: 2).

Beni sevdiğiniz ve benimle olduğunuz için size teşekkür ederim (249: 9).

3.14. Üzüntü Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

Üzüntü duygu durumuyla ilgili 145 mahkûma ait son söz bulunmaktadır. Üzüntü duygu durumuna ilişkin tespit edilen anahtar kelimeler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Üzüntü Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

acı	derin	hayat al-	kurban	tatil
acı çek-	devam et-	hayatım	mahvet-	toyluk
acı çektir-	dile-	hepiniz	<i>maktul ailesi</i>	trajedi
acı ver-	dilek	her şey	mutlu	um-
acımasızlık	doğum günü	herkes	mutsuzluk	utan-
açıkla-	dönüşü olma-	hırsızlık	mümkün	utanç
adam ol-	dua	hiçbir zaman	oğul	uzun yıllar
af dile-	dua et-	hisset-	olma-	uzun zamandır
affedileme-	düşün-	huzur	öl-	ümit
affet-	düşünme-	huzur bul-	öldür-	üz-
affetme-	ellerinden al-	inan-	ölüm koğuşu	üzgün
ahmaklık	erkek kardeş	incit-	önce	üzgün ol-
aile	eş	incitme-	özür dile-	üzüntü
al-	gaflet	İsa	pişman	ver-
anla-	geçmiş	iste-	pişman ol-	vur-
anne	geçmişe götür-	isteme-	pişmanlık	yanıl-
aptallık	gerçek	iyi	rahatlat-	yanılt-
arkadaş	gerçekten	iyi olma-	sahip ol-	yap-
asla	geri al-	kalp	san-	yapama-
baba	geri alama-	karar	sebepl ol-	yapma-

bak-	geri getir-	kardeş	sevilen	yaptığım
bedenen	geri getireme-	katılma-	sizler	yaşa-
bil-	getir-	kaybet-	son ver-	yaşam
bilme-	güçlü	kayıp	sorumlu	yeterince
boşa çıkar-	gülümseme	kaza	sorumlu ol-	yıllar boyu
bugün	güven	kelime	söyle-	yol
bulun-	hafiflet-	keşke	suç	yürek
büyük pay	hak et-	kır-	suçla-	yüz
büyükanne	hak etme-	kız kardeş	süre	zaman
canını yak-	hata	kolay ol-	şahit ol-	zarar gör-
çocuklarım	hatır	kontrolü kaybet-	tanıma-	
daima	hayal	korku	tanışmış ol-	
değiştir-	hayal kırıklığı	korkunç	Tanrı	
değiştireme-	hayat	kötü	tarif edebil-	

Üzüntü duygu durumuna ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı incelendiğinde bu duygu duruma ilişkin en sık kullanılan kelimenin *üzgün ol-* olduğu görülmektedir. Bu anahtar kelimeyi en yüksek orana sahip olma sırasıyla *aile*, *maktul ailesi*, *iste-*, *acı*, *söyle-* ve *yap-* kelimeleri izlemektedir. *Üzgün ol-* 79 kez, *aile* 24 kez, *maktul ailesi* 18 kez, *iste-* 17 kez, *acı*, *söyle-* ve *yap-* ise on beşer kez tekrar etmiştir:

Ailem, siz ve diğer herkes için dua ediyorum, eğer bu sözler kalbinize biraz olsun dokunuyorsa, üzgünüm, gerçekten üzgünüm (366: 10).

Çocuk hayatını kaybettiği için çok üzgünüm (361:6).

Ailemi bu şekilde buraya getirdiğim için üzgünüm (336:2).

Maktul ailelerine üzgün, çok üzgün olduğumu söylemek istiyorum (146:1).

3.15. Vasiyet Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

Vasiyet duygu durumuyla ilgili 55 mahkûma ait son söz bulunmaktadır. Vasiyet duygu durumuna ilişkin tespit edilen anahtar kelimeler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Vasiyet Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

ad	dile-	hep	kullan-	um-
adalet	dünya	herkes	kutla-	unutma-
aile	düşünme-	huzur	küçük canavar	unutulma-
anne	emin ol-	idam cezası	linç	vazgeçme-
beden	gelecek	idam edil-	lütfen	vücut
bil-	git-	insan hakları	masum insan	yap-

bilim	göm-	iste-	melek	yardım et-
canlı tut-	gönder-	isteme-	mezar	yas tut-
cenaze	görüş-	işe yarar	mücadele	yaşa-
çocuk	güçlü ol-	iyi	mücadele et-	yaşam
çocuklar	gülümse-	iyi bak-	ol-	yazıl-
daima	hafıza	izin verme-	ölüm	yol gösterici
davet et-	hapishane mezarlığı	kalp	ruh	
devam et-	hatırla-	kaygı	sarı gül	
devlet	hayat	kız kardeş	söyle-	

Vasiyet duygu durumuna ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı incelendiğinde bu duygu duruma ilişkin en sık kullanılan kelimenin *iyi bak-* olduğu görülmektedir. Bu anahtar kelimeyi en yüksek orana sahip olma sırasıyla *devam et-*, *hatırla-*, *mücadele* ve *um-* kelimeleri izlemektedir. *İyi bak-* 9 kez, *devam et-*, *hatırla-*, *mücadele* ve *um-* ise dörder kez tekrar etmiştir:

Mücadeleden vazgeçmeyin, daha iyi bir gelecek ummaktan da. Çünkü bunu yapmak zorundayız (375: 3, 4).

Bu vasiyetlerin kimi zaman kendini insanlığın faydası ve devamlılığı için sunma şeklinde olduğu görülmektedir. Bu durum da vasiyet duygu durumunu kefarete ve af dilemeye yaklaştırmaktadır.

Umuyorum ki vücudumun işe yarar parçalarını birilerine yardım etmek için bilimde kullanırlar (188: 10).

3.16. Veda Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

Veda duygu durumuyla ilgili 55 mahkûma ait son söz bulunmaktadır. Veda duygu durumuna ilişkin tespit edilen anahtar kelimeler Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Veda Duygu Durumuna İlişkin Anahtar Kelimeler

başla-	eş	hazır ol-	iyi	tamam
bitir-	fıstık	hepsi	katlet-	tamam ol-
bitiş noktası	gardiyan	hepsi bu	kendine iyi bak-	tamamdır
bu kadar	git-	herkes	kısa kes-	tekrar
bunlar	görev	hoşça kal-	oğullar	yap-
defolup git-	güneş	ifade	özgür bırak-	
devam et-	hayat	inanama-	sevgili	
dile-	haydi	iste-	söyle-	

Veda duygu durumuna ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı incelendiğinde bu duygu duruma ilişkin en sık kullanılan kelimelerin *hazır ol-* ve *gardiyan* olduğu görülmektedir. Bu anahtar kelimeleri en yüksek orana sahip olma sırasıyla *bu kadar*, *hepsi* ve *hoşça kal-* kelimeleri izlemektedir. *Hazır ol-* ve *gardiyan* 18 kez, *bu kadar* 17 kez, *hepsi* 16 kez ve *hoşça kal-* ise 11 kez tekrar etmiştir:

Hoşça kalın (241: 1).

Hoşça kalın, ben hazırım (447: 1).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde idam mahkûmlarının son sözlerindeki duygu durumlara ilişkin tespit edilen anahtar kelimelerden hareketle tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

İdam mahkûmlarının son sözlerinde 17 duygu durum tespit edilmiştir. 16 duygu durum son sözlerden tespit edilirken 1 duygu durum, suskunluk olarak değerlendirilmiştir. Bu duygu durumlar frekansı en yüksek olandan en düşük olana doğru sevgi, devamlılık, inanç, telkin, teşekkür, üzüntü, veda, öfke, suskunluk, af dileme, kefaret, kabullenme, inkâr, vasiyet, mizah, nasihat ve korkudur. En yüksek orana sahip olan duygu durum sevgi, en düşük orana sahip olan duygu durum ise korkudur. Son sözlerinde sevgi duygu durumuna yer veren mahkûm sayısı 252, korku duygu durumuna yer veren mahkûm sayısı ise 13'tür.

İdam mahkûmları son anlarında farklı duygu durumlar içerisindeyler. Kendilerini ister yazılı ister sözlü olsun dil aracılığıyla ifade etmektedirler. Son söz ifadelerinde dil unsuru olarak kullanılan kelimeler duygu durumları tespit etmede önemli bir yere sahiptir. Her bir mahkûm için tek bir duygu durumdan bahsetmek kimi son sözlerde söz konusu değildir, farklı duygular arasında geçişler olmaktadır. Bu yüzden birçok mahkûm için birden fazla duygu durum tespiti yapılmıştır. Dolayısıyla anahtar kelimeler incelenirken de aynı kelimenin birden fazla duygu durumda yer aldığını görmek mümkündür.

Duygu durum ifadelerinin sınıflaması, metin tahlillerinde ve özellikle dezavantajlı gruplar tarafından oluşturulan otantik metinlerin değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Duygu durumları temsil eden anahtar kelimeler, birer kavram alanı oluşturma niteliğini de taşımaktadırlar. Kavram alanı kuramının temeli; kavramların birbirinden soyutlanmış olarak ayrı ayrı değil, bir mozaik gibi birbirlerini sınırlandırdıkları, etkiledikleri görüşüne dayanır (Aksan'dan aktaran Kanatlı ve Çekici, 2018, s. 304-305). İdam mahkûmlarının son sözlerindeki duygu durumlara ait anahtar kelimeler her duygu durum için ayrı ayrı belirlenmiştir. Ancak farklı duygu durumlara ait anahtar kelimelerden ortak kullanılanlar bir mahkûmun birden fazla duygu durum içerisinde olduğunu göstermektedir.

Deniz ve Demir'e göre (2019) dilin sadece gramer ya da söz varlığı ekseninde öğretilmesinin yerine bir amaca yönelik öğretilmesi dil işlevlerinin esasını oluşturmaktadır. Birey iletişim kurma amacına göre farklı söz varlığı unsurları kullanılmaktadır. Mahkûmların son sözlerindeki duygu durumlar iletişim kurma gerekçelerinin yansımasıdır. Kimi masumiyet iddiasında bulunup suçu inkâr ederken kimi sevgisini dile getirmiştir. Tespit edilen anahtar kelimeler ise iletişim kurarken kullandıkları söz varlığının unsurlarıdır.

Semin vd. (2002), metnin ve metni oluşturanın psikolojik durumu, hitap edilen kişi, kullanılan zaman kipi, cinsiyet, atmosfer ve diğer unsurların da duygu durumu belirleyici unsurlar arasında olduğunu belirtir. Duyguların ilişki işaretleri olarak kullanılıp kullanılmayacağını keşfetmenin bir yolu, kendiliğinden oluşan farklı dilsel kategorilerin belirginliği (fiil, sıfat, isimler) arasındaki ilişki yardımı ile olur. Son sözlerdeki anahtar kelimeler isim ve fiil olarak karşılaştırıldığında on beş duygu durumunda isim türündeki anahtar kelimeler fiil türündeki anahtar kelimelerden daha yüksek frekansa sahipken sadece korku duygu durumunda fiil türündeki anahtar kelimelerin kullanım sıklığının isim türündekilerden fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu sadece kelime türü ayrımı olup kelimeler farklı türde de olsalar aynı kavram alanını yansıtmaktadırlar. Anahtar kelimeler somut ve soyut olarak incelendiğinde ise özellikle inkâr duygu durumunda somut kelimelerin ön planda olduğu görülmektedir. Diğer duygu durumlarda soyut kavramlar daha çok tercih edilmiştir.

Hitap edilen kişi açısından duygu durumlara ilişkin anahtar kelimeler incelendiğinde doğrudan maktule hitap eden ya da maktulü anan mahkûmların af dileme, devamlılık, inanç, inkâr, kefare, nasihat ve öfke duygu durumlarına sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte maktulün ailesine hitap eden mahkûmlarda farklı olarak devamlılık duygu durumuna ilişkin ifadeler yer vermedikleri ve ayrıca üzüntü duygu durumunda oldukları da görülmektedir. Bunu mahkûmun üzüntüsünü maktulün ailesine iletme isteği olarak yorumlamak mümkündür.

Jeong (2020) araştırmasında en baskın altı duygu olarak belirlediği sevinç, sevgi, üzüntü, öfke, korku ve nefret duygularını söz varlığı kapsamında incelemiştir. Bu duygulardan sevgi, üzüntü, öfke ve korku idam mahkûmlarının son sözlerinde de açıkça görülmekte; sevinç ve nefret ise diğer duygularla bir arada yer almaktadır. Jeong deyimler açısından söz varlığını ele alırken bu çalışmada anahtar kelimelerle söz varlığı tespiti yapılmıştır.

Af dilemeye ilişkin anahtar kelimeler, pişmanlığı dile getirme, üzüntüyü yoğun biçimde hissetme ve öbür taraf belirsizliğiyle Tanrı'dan merhamet dilemek için af dileme çerçevesinde belirlenmiştir. Maktul ailesinden ve kendi ailesinden af dileyenlerde, frekansı en yüksek olan kelimelerin yanında *keşke*, *talihsizlik*, *hata yap-*, *incit-* gibi utanç duygusu ve pişmanlığa ilişkin kelimeler de ön plandadır. Af dileme, üzüntü ve inanç duygu durumlarıyla birlikte daha çok kullanılmakta olup Tanrı'dan, maktul ailesinden ya da sevdiklerinden özür dileme, onlar tarafından affedilme isteği olarak yer almıştır.

Devamlılığa ilişkin anahtar kelimeler, fiziksel olarak yaşam son bulsa bile ruhen yaşamın devam ettiğini düşünen mahkûmların son sözlerinde tespit edilmiştir. Devamlılık, ölümü kabullenemeyen ya da dinî boyutuyla bakıldığında ölümün bir son değil başlangıç olduğunu düşünen mahkûmlarda görülmektedir. Kübler-Ross (1994) ölmek için "Sadece sembolik olarak daha güzel bir eve taşınmak için evini terk etmektir." (s. 14) demektedir. İdam mahkûmlarının da devamlılık duygu durumu çerçevesinde en çok kullandıkları kelimelerden biri olan *ev* kelimesi bu durumu desteklemektedir. Bununla birlikte *dönüşüm*, *daha iyi bir yer*, *ameliyat*, *yenilen-* gibi kelimeler de *ev* kelimesiyle aynı kavram alanında kullanılan kelimelerdir. Uysal (2018), 1982-2016 yılları arasında Texas Hunstville Hapishanesinde idam edilen ve son sözlerinde inkâra yer veren idam mahkûmlarının son sözlerindeki zaman algısını

belirlemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonuçlarına göre son sözlerde en çok rastlanan zaman kipi, geniş zamandır. Geçmişten geleceğe doğru giden yatay bir zaman çizgisi düşünüldüğünde cümlelerin anlam boyutlarında umut etme ve telkin ön plana çıkmaktadır.

Gelecek zaman kullanımı ise ölüm düşüncesinden ve eylemden tamamen bağımsız olmak üzere umut edilen bir geleceğe yönelme amaçlıdır. Ve bu amaç, sadece suçun değil, maalesef ölümün de inkâr edildiğinin bir göstergesidir. Varoluşsal kaygının izleri olan bu “bir sonraki aşamaya geçme” isteği, sağlıksız bir ölüm süreci geçirildiğinin de göstergesidir. Genel çerçeve, bu insanların şu anı yaşayamadıklarını, geçmişe karşı savunma, geleceğe yönelik uzaklaşma umudunda olduklarını ve şu anı sadece inkâr ile ifade ettiklerini göstermektedir (Uysal, 2018, s. 11).

İnanca ilişkin anahtar kelimeler, ölümün varlığını hafifletme, sınırlanacak bir durum olarak mahkûmların son sözlerinde yer almıştır. İdam mahkûmlarının ölümle başa çıkma şekillerinden biri de kendilerinden daha güçlü ve her şeye hâkim bir varlığın ölüm anında kendilerine yardım edeceği düşüncesidir. İnanç sistemi idam mahkûmları için güçlü bir dayanaktır. Bu nedenle frekansı en yüksek olan kelimelerin yanında *rahip*, *papaz*, *ilahi*, *huzur*, *cennet* ve *cehennem* kelimeleri de sıklıkla kullanılan kelimeler arasındadır.

İnkâra ilişkin anahtar kelimeler, suçu kabullenmeme, haksız yere idam cezasına çarptırıldığına inanma ve suçlama olarak mahkûmların son sözlerinde yer almaktadır. İnkâr duygu durumu, üzerine atılı suçu kabul etmeyip reddeden mahkûmlarda görülen duygu durumudur. İdam mahkûmları suçu ya da idam cezasını inkâr ederken gerekçe ya da dayanak gösterip birtakım isteklerde bulunmaktadır. Bunlar kimi zaman suçlama şeklinde olmakta kimi zaman da beklenti olarak kendini göstermektedir. İnkârla ilgili duygu durumların ifadesinde diğer temalara kıyasla *katil*, *maktul*, *öldürme*, *suç işleme*, *tecavüz*, *mahkeme* gibi daha somut kavramların kullanıldığı görülmüştür.

Kabullenme, işlediği suçu kabullenme, empati ve ölüm cezasını kabullenme olarak yer almaktadır. Bir nevi mahkûmun işlediği cezaya karşılık ölüm cezasını hak ettiğini düşüncesi hâkimdir. Mahkûmların bir kısmı istemeyerek de olsa, başka bir suç işlerken cinayet ortamı oluşsa bile neticede birinin hayatına kastettikleri için idamla cezalandırılmaktadırlar. Frekansı en yüksek kelimelerle birlikte *doğru yol*, *iyi insanlar*, *kaza*, *trajedi*, *hayal kırıklığı* gibi ifadeler de kabullenmeyle birlikte üzüntünün de son sözlerde yer aldığını göstermektedir.

Kefaret kendi idamını işlediği cinayete karşılık olarak görüp maktul ailesinin bir nebze olsun rahatlamasını isteyen mahkûmlarda görülmektedir. Katolik inancına hâkim olan kefarete inancı kimi zaman dolaylı kimi zaman ise doğrudan son sözlere etki etmiştir. Hz. İsa'nın tüm günahkârların acılarını sırtlanarak göğe yükselmesi durumuyla kendini özdeşleştiren birçok mahkûm bulunmaktadır: İsa, “Baba, onları bağışla.” dedi. “Çünkü ne yaptıklarını bilmiyorlar.”

O'nun giysilerini aralarında paylaşmak için kura çektiler (Luka, 23, s. 34):

Tanrım onları affet, çünkü ne yaptıklarını bilmiyorlar (402:1).

Kefaret duygu durumuna ilişkin anahtar kelimeler incelendiğinde *acıyı azalt-*, *buna değer*, *uzun yıllar*, *hesabı kapat-* ifadelerinin de kefarete inancını yansıttığı görülmektedir.

Frekansı en düşük duygu durum korku, mahkûmların son sözlerinde en az tespit edilen duygu durumdur. Ölümden korkma olarak ifadelerde yer almaktadır ve çaresizlik barındırmaktadır. Korku, diğer duygu durumların da temeli sayılabilecek bir duygudur. Örneğin öfkenin de devamlılığın da inkârın da temelinde ölüm korkusu yatmaktadır. İdam mahkûmlarının 13'ü son sözlerinde korkuya ilişkin ifadelere yer vermiştir. Parrot'un (2001) korku başlığı altında üçüncül duygu olarak belirlediği telaşlanmak, dehşete düşmek, panik olmak, huzursuzluk, kaygı, endişe, ürkeklik, gerginlik ve kuruntu da mahkûmlarda gözlenen duygu durumlarıdır. *İğne, ilaç, biber gazı, can acıt-, ağla-* gibi olumsuz anlam çağrıştıran ifadeler korkuyu anlatırken kullanılan anahtar kelimelerdendir.

Mizah duygu durumu söylemek istediğinin aslında tam tersini söylemek isteyen ya da içinde bulunduğu durumla alay eden mahkûmlar için kullanılmıştır. Bu mahkûmlarda ölüm anını görmezden gelme de söz konusudur. Mizahla birlikte ele alınan duygu durumlarından biri kinayedir. Kinaye, sözün farklı anlamları da kastedilerek kullanılması, içinde bulunulan durumla alay etme, durumun öneminin farkında olmama durumlarıyla birlikte ele alınmıştır. Kalıp sözlerin kullanıldığı görülmektedir. "Dönem, kültür, coğrafya, cinsiyet ve yaş gibi değişkenlere göre farklılık gösteren kalıp sözler, bir toplumun kültüründen ayrılmaz bir parça olarak kabul edilmektedir. Kalıp sözleri oluşturan kelimeler, genellikle gerçek anlamlarını tamamen yitirmeden, yan anlamlarıyla kullanılırlar." (Kurt, 2019, s. 138). İdam mahkûmlarının son sözlerinde de *yer altı mezarlığı, bebek bezi, Amerikan adaleti* gibi toplumun söylemlerini yansıtan ifadeler tespit edilmiştir.

Nasihat, son sözlerde mahkûmun aile üyelerine, arkadaşlarına, ölüm koşullarındaki arkadaşlarına ve topluma yönelik olmaktadır. Nasihat duygu durumu istek niteliğindedir, deneyimlerden hareketle mahkûmların son sözlerinde yer almıştır. Aile üyelerine olan nasihatlerde ölümden etkilenmemeleri ve iyi bir şekilde hayatlarına devam etmelerine yönelik ifadeler yer almaktadır. Bununla birlikte hem aile üyelerinden hem de arkadaşlardan istenen, eğer mahkûm suçu reddediyorsa suçsuzluğuna ilişkin araştırmaların devam edilmesidir. İdam mahkûmları ölüm koşullarındaki arkadaşlarına ise güçlü olmalarını öğütlemektedirler. *Gençler, bul-, ders, um-* ve *hayat* kelimesinin sıklıkla kullanılması bu durumu destekler niteliktedir. Topluma seslenen mahkûmlar ise idam cezasını eleştirmekte ve toplum tek ses olursa bu cezanın kaldırılması için bir hareket olacağını söylemektedirler.

Öfke birbirinden farklı en çok anahtar kelime barındıran duygu durumdur. Öfke duygu durumunun adalet sisteminden aileye, idam cezasından ırka kadar uzanan geniş bir hitap alanı vardır. Kızgınlık, farklı kişilere ya da durumlara olunca öfkenin ifade ediliş biçimi de değişmektedir:

Şu birkaç dakika içinde gerçekleşecek olan şey yanlış (3: 1)!

Burada mahkûm idam cezasına itiraz ederken bir diğer mahkûm da *"Beni suçlayabileceğiniz tek şey benim Meksikalı olmam ve onun polis olması (9: 4)."* diyerek memleket ve meslek vurgusu yapmaktadır. Ama en nihayetinde öfke duygu durumuna sahip neredeyse tüm mahkûmların idam cezasına tepki olarak bu duyguyu taşıdıklarını söylemek mümkündür.

Öfke, kişinin sınırlarına hâkim olamayıp içinde bulunduğu duruma olağandışı tepki vermesidir. İdam mahkûmlarının öfkelerini yönelttikleri bir diğer husus da yargılama

sürecidir. Bazı mahkûmlara göre adalet sistemi bazı kimselerin hâkimiyetindedir ve istedikleri gibi cezalandırmaktadırlar; mahkûmlar kendilerinin idam cezasına çarptırılmalarında sosyoekonomik koşulları ve ırklarını dikkate aldıklarını düşünmektedirler. Bunun yansıtma psikolojisinden kaynaklanmış olması mümkündür. Mahkûm öfkesini yansıtacak kişi aramaktadır. Bu doğrultuda en sık kullanılan kelimeler *ölüm*, *öldür-*, *adalet*, *bil-* ve *idam* olarak tespit edilmiştir. Parrot'un (2001), öfke başlığı altında üçüncül duygu olarak belirlediği çileden çıkarma, kızdırma, tahrik, kışkırtma, rahatsızlık, huysuzluk, somurtkanlık, hakaret etmek, sertlik, kin, hıncını almak, intikamcılık, kızgınlık, bıkkınlık, küçük görme, ve aşağılama mahkûmların son sözlerinden hareketle tespit edilen duygu durumlarıdır.

Kübler-Ross (1997), ölümü bekleyen hastalarıyla yaptığı çalışmada bir kişinin yaşamını tanıdığı ve sevdiği insanlarla sonlandırmasına izin verilirse bunun kendisi için çok daha kolay olacağı sonucuna varmıştır. Mahkûmların son sözlerinde sevdiklerine, ailelerine seslenmelerinin sebebini ölüm sürecini paylaşma olarak yorumlamak mümkündür. Ancak *söyle-* sözcüğünün en sık kullanılan sözcüklerden olması mahkûmun sevdikleri orada olmasa dahi sevgisinin onlara iletilmesi isteğini göstermektedir. Bununla birlikte sevgi duygu durumunda en sık kullanılan anahtar kelimelerden birinin "anne" olması dikkat çekicidir. Bu durumu Freud'un bir bakış açısıyla yorumlayarak bireylerin sevgi kavramıyla tanışmalarını sağlayan kişilere, annelere vedası olarak tanımlamak mümkündür. Bununla birlikte *aşk*, *destek*, *saygı*, *melek*, *güzel* gibi olumlu anlam çağrıştıracak kelimelerin ve *eş*, *kardeş*, *kız*, *oğul*, *çocuklar* gibi akrabalık ilişkilerini anlatan kelimelerin sıklığı dikkat çekicidir.

İdam mahkûmlarından telkine ilişkin ifadeler yer verenlerin *güçlü ol-*, *iyi*, *git-*, *huzur*, *daha iyi bir yer* ve *her şey* gibi daha çok soyut kelimeler kullandıkları görülmüştür. Kimi acı çekmediğini ifade etmektedir, kimi yeniden doğuyor gibi olduğunu, kimi da hayatın yeni başladığını söylemektedir. Telkin, hem mahkûmun kendi ailesine hem de maktul ailesine yönelik olmaktadır. İnançla ilgili ifadeler kendini telkinde mahkûmun Tanrı'ya sığındığının göstergesidir. Telkin, hiçbir deneyime sahip olmadıkları ölümle ilgili mahkûmların kendilerini ve yakınlarını ya da maktul ailelerini rahatlatma çabasına ilişkin ifadeleri kapsamaktadır. Bu yüzden *başını dik tut-*, *yüreklendirmek*, *endişelenme-* kelimeleri de telkin duygu durumunda öne çıkan anahtar kelimelerdendir.

Teşekkür, mahkûmun yakınlarına, ölüm koşusundaki arkadaşlarına, maktulün ailesine ya da Tanrı, Allah, Hz. İsa veya Hz. Muhammed'e olmaktadır. Teşekkür duygu durumu idam mahkûmları için şükran, minnet ifade etmektedir. Yalnız olmadığını hissetme ve ölüm anına gelene kadar yaşanan süreçte yakınlarının desteğini hissetme onlar için önemlidir. Bununla birlikte olabilecek en iyi şekilde bu durumu atlatabilme durumuyla ilgili Tanrı'ya teşekkür etme söz konusudur. Bu doğrultuda teşekkür, *destek*, *aile*, *arkadaş*, *şükran* ve *yardım* kelimeleri teşekkür duygu durumunun tespitinde öne çıkan anahtar kelimeler olmuşlardır.

Mahkûmlar kendi aileleri için, maktul aileleri için, maktuller için ve kendileri için üzüntü duyarlar. Üzüntü duygu durumunda yapılan şeyi geri alamamaya yönelik çaresizlik de söz konusudur. Parrot'un (2001) üçüncül duygu olarak belirlediği ıstırap, dertli olma, kırılma, gücenme, incinme, mutsuzluk, melankoli, umutsuzluk, hayal kırıklığı, suçluluk, kahr, yalnızlık, yenilgi, güvensizlik de üzüntü duygu durumu altında

mahkûmlarda gözlenen duygu durumlarıdır. Üzüntü; üzgün olma, pişmanlık, yaptığını geri alamama, utanç ifadeleriyle yer almaktadır. Bu yüzden üzüntü duygu durumunda *üzgün ol-, aile, maktul ailesi, iste-, aci, söyle-* ve *yap-* kelimeleri ön plana çıkmaktadır. Üzüntü son sözlerdeki duygu durumlarında altıncı sırada yer alırken Kalenderoğlu ve Arslan'ın (2017) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında duygu bildiren ifadeleri inceledikleri çalışmalarında üzüntü en sık kullanılan duygu durum olarak belirtilmiştir.

Vasiyet ifadeleri mahkûmun ailesine ve arkadaşlarına yöneliktir. Bazı mahkûmlar da topluma seslenmişlerdir. Mahkûmların öldükten sonra anılma isteği, sevdiklerine ilişkin istekler, iyi dilekler ve geride bir şey bırakma isteği etrafında şekillenmiştir. Her insan, öldükten sonra anılmasını sağlayacak bir iz bırakmak ister. Bunun temelinde unutulmama, hatırlanma isteği vardır. Hiç kimse bu dünyadan öylesine geçip gitmiş olma düşüncesini kabul etmez çünkü hiç kimse yok yere ölmek istemez. Bırakılmak istenen iz, kendi değerli hissetme isteğinin de bir göstergesidir. Başkaları için kıymetli olduğunu bilme ölümü daha kolay kabullenmeyi sağlamaktadır. Vasiyet, öldükten sonra yapılması istenen şeylerdir, kendi var olmasa da bir şekilde varlığını devam ettirmeye ilişkin kişinin yapılmasını istediği şeylerdir. *iyi bak-, devam et-, hatırla-, mücadele* ve *um-* kelimelerinin sıklıkla kullanılması bu durumu desteklemektedir.

Veda bazı mahkûmlar için bitiş bazı mahkûmlar içinse yeni bir başlangıç anlamına gelmektedir. Veda, idam mahkûmlarının son sözlerindeki bitiş ifadelerine ilişkin kullanılan duygu durumudur. Ölüme en yakın olan andır. Bu doğrultuda *hazır ol-, gardiyan, bu kadar, hepsi* ve *hoşça kal-* kelimeleri veda duygu durumunun kavram alanında değerlendirilmiştir.

Araştırmada ulaşılan bulgu ve sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Duygu durumların tespiti için çevrim içi bir derlem programı tasarlanarak belirlenen anahtar kelime ve duygu durumlar bu programa yüklenebilir.
- Olumlu ve olumsuz duygu durumların bir arada görülme sıklıkları üzerine çalışılabilir.
- Tür kavramı yaşayan yazılı dilden hareketle tekrar düşünülebilir ve geliştirilebilir.
- Son sözlerdeki diğer dilbilimsel iz unsurları üzerine çalışma yapılabilir.
- Tespit edilen anahtar kelimelerden hareketle çalışma farklı alanlarda da çeşitlendirilerek duygu durum sözlüğü oluşturulabilir.
- Bu çalışma, yazılı dil verileri üzerine yapılmıştır. İlk aşamada ses kaydı olarak alınan son sözler, yazılı dile aktarılmıştır. Bu esnada mahkûmların dil dışı unsurlardan hangilerine yer verdikleri, örneğin uzun süreli suskunluk, yutkunma, kekeleme gibi bağlamı sekteye uğraticı unsurların bulunup bulunmadığı bu çalışmanın kapsamı dışında kalmıştır. Bu öğelere yönelik parçalarüstü ses birimleri dikkate alarak bir çalışma gerçekleştirmek mümkündür. Aynı mahkûmlar üzerinde doğrulayıcı ve çelişkili ifadeler üzerinde tanılayıcı çalışmalar da yapılabilir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2002). *Anadilimizin söz denizinde*. Ankara: Bilgi.
- Altınörs, A. (2000). *Dil felsefesi sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Altunbay, M. (2019). Konuşma eğitiminin temel kavramları. Ü. Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları içinde*. Ankara: Pegem.
- Baş, B. (2006). 1985-2005 Yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baş, B. ve Karadağ, Ö. (2012). Söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye’de yapılan temel araştırmalar. *Millî Eğitim Dergisi*, 193, 81-105.
- Baymur, F. (1978). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılâp ve Aka.
- Berklin, C. T. (1972). *Problemlili çocuklar ve problem sebepleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Çavuşgil, T., Das, A. (1997). Methodological issues in empirical cross-cultural research: a survey of the management literature and a framework. *Management International Review*, 37(1), 71-96.
- Demir, Ö., Acar, M. (2005). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Ankara: Adres.
- Deniz, K., Demir, E. (2019). İşlevlerine göre bağlaçları konu edinen araştırmalar. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 903-916.
- Duygu durum (2019). <https://www.merriam-webster.com/> adresinden erişilmiştir.
- Göğüş, B. (1970). Anadili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 18, 123-154.
- Jeong, E. K. (2020). Türkçe ve Korecede duygu aktaran deyimlerin karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö8, 849-859.
- Kalenderoğlu, İ., Arslan, H. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında duygu bildiren ifadeler. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(17), 503-519.
- Kanatlı, F. (1998). *Dilbilimsel gerekçe çözümlemesi: Almanca ve Türkçe boşanma metinleri bağlamında gerekçelendirme ve belirleyenleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kanatlı, F., Çekici, Y. E. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 223-234.
- Kanatlı, F., Çekici, Y. E. (2018). Okuma eğitimi alanındaki kuramsal kitaplarda okumanın kavram alanına yönelik eleştirel bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 303-316. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.344672>

- Karagöl, E. (2019). Metin bilgisinin temel kavramları. Ü. Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* içinde. Ankara: Pegem.
- Kurt, B. (2019). Dil bilgisi eğitiminin temel kavramları. Ü. Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* içinde. Ankara: Pegem.
- Kurudayıoğlu, M., Karadağ, Ö. (2006). Ortak kelime hazinesi kazandırmada ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının durumu. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7,(2), 335-343.
- Kübler-Ross, Elisabeth. (1987). *Ölüm*. İstanbul: Ruh ve Madde.
- Kübler-Ross, Elisabeth. (1994). *Ölüm yeni bir doğuştur*. İstanbul: Ruh ve Madde.
- Kübler-Ross, Elisabeth. (1997). *Ölüm ve ölmek üzerine*. İstanbul: Boyner Holding.
- Lyons, W. (1980). *Emotion*. USA: Cambridge University.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. ttkb.meb.gov.tr/.../12035807_ikretimtrkcedersitaslakretimprogram_120615.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Parrot, W. (2001). *Emotions and social psychology: essential readings*. Philadelphia: Psychology.
- Rıfat, M., Rıfat, S., Koş, A., Tekgül, D. (2010). *Göstergebilim, dilbilim ve çeviribilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Sel.
- Semin, G. R., Görts, C. A., Nandram, S. & Semin-Goossens, A. (2002). Cultural perspectives on the linguistic representation of emotion and emotion events. *Cognition and Emotion*, 16(1), 11-28.
- Süğümlü, Ü., Eraslan, A. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri ile kalıplaşmış söz varlığı ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 630-646.
- Turhan, M. (1941). *Yüz ifadelerinin tefsiri hakkında tecrübi bir tetkik*. İstanbul: Rıza Koşkun.
- TDCJ (2019). Death Row Inmates Information and Statistics. Retrieved from <https://www.tdcj.state.tx.us/>.
- The Encyclopedia of Murderers (2019). Death Row Inmates. Retrieved from <http://murderpedia.org/>.
- Türk Dil Kurumu. (2015). *Güncel Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.

- Uysal, B. (2018). A review on time perception of death row inmates denials in their last statements in the context of forensic linguistics: the sample of Texas Huntsville Unit. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 77(4), 350-363.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended Abstract

Classification of moods is often used in text analysis and evaluation of authentic texts formed by disadvantaged groups, especially. In order to detect moods in texts, it is necessary to benefit from forensic linguistics data which is under linguistics framework. Key words representing moods, also have the quality of creating a concept. In this study it was aimed to determine key words related to the moods in the final words of the condemned prisoners.

In the study document analysis, one of the qualitative research methods, was used. Working document of the study consists of final words of the prisoners who were sentenced to death in Texas Huntsville Unit between 1982-2019. The reason why the final words are preferred is that they consist of spontaneous and impromptu speeches which could be included in authentic texts class. With this aim, final words texts of 561 condemned prisoners, which constitutes the universe of the research, was reached. Therefore, no sample was included. Data of the final words belong to condemned prisoners were gathered from website of Texas State Department of Criminal Justice (2019), (<http://www.tdcj.state.tx.us/>). In order to identify linguistic items and mood statements in the final words of 561 prisoners, their criminal files and final words were translated from English to Turkish, then validity and reliability of the translated text were ensured with translation-retranslation technique. Two independent researchers separately coded moods. As data was gathered enough to represent 25% of the universe was reached, moods obtained as a result of evaluation of researchers' were examined comparatively, and the common codes were discussed under a single mood. After all of the final words texts were coded according to moods, the reliability of the codes made up by the researchers was determined as 85% according to the Miles and Huberman (1994) formula. Until the reliability of the moods coded by the researchers was fully ensured, the researchers carried out studies to reach an agreement. At this stage, a determining view was also taken from a domain expert who translates from English to Turkish.

16 different moods were identified in the final words of the condemned prisoners. However, the silence of 114 prisoners who preferred to be quiet was accepted as a mood and 17 moods were identified in total. The determined moods in alphabetical order are: acceptance, advice, anger, apologetic, atonement, continuity, denial (claim of innocence), faith, farewell, fear, love, sense of humor, silence, sorrow, suggestion, thanks and will. It was seen that love was the most frequent mood and fear was the least frequent one. Upon that, the most frequently used keywords for the 16 moods were determined. Condemned prisoners were in different moods at their final moments. They expressed themselves either verbally or writing via language. Words used as language item in the final words has a significance in determining moods. It is out of question to talk about a single mood for every one of the prisoner in some final words, there are transitions between different moods. So, more than one mood was determined for many prisoners. Therefore, while examining keywords, it is possible to see that the same word ranks among more than one mood. The keywords belong to the moods in the final words of the condemned prisoners were determined one by one for each mood. keywords which was used in common out of the words belong to

different moods show that a condemned prisoner was in more than one mood. Accordingly, it is possible to say that a word doesn't only belong to one concept, but also it could have different meanings within the context. However, it is one of results of the research that nouns related to moods have higher frequency than verb types and abstract words have higher frequency than concrete words.

Based on the findings and results of the research, the following suggestions could be made: so as to identify moods, an online corpus program could be designed and determined keywords and moods can be uploaded to this program. Studies on the frequency of co-occurrence of positive and negative moods together can be carried out. Genre concept could be re-thought and improved starting from living written language. Based on determined keywords, a mood dictionary could be created by diversifying the study in different fields. This study conducted on written language data. Final words, which were recorded as audio at first stage, were transferred to written language. meanwhile, which one of the non-linguistic items did the prisoners include or factors like long-term silence, swallowing, stammering interrupting the concept is out of this study's scope. It is possible to carry out a study devoted to these elements by taking into consideration voice units. Diagnostic studies could be done on the same prisoners about confirmative and contradictory statements.

This study has the quality of being first in that it combines the theoretical structure of language skills with forensic linguistics data in order to determine moods. Moreover, it is thought that the results of the study will provide data for field researchers as well as institutions that prioritize interdisciplinary studies, and curriculum designers of undergraduate/postgraduate; material designers and language educationists.