

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİM VE TEKNOLOJİ DERGİSİ



International Journal of Education Science and Technology

2022, Cilt/Volume: 8, Sayı/Issue: 1

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

e-ISSN:2458-8628

Baş Editör/Chief Editor

Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY-Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye

Editörler/Editors

Dr. Ahmet AKÇAY, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Dr. Phil KIRKMAN, University of Cambridge, United Kingdom
Dr. Sheung Hung Poon, Brunei University of Technology, Brunei Darussalam
Dr. Stephen Pape, Johns Hopkins University, USA

Dil Editörleri/Language Editors

Adem AKALIN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Emrullah AY, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Serdar SAFALI, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye

Dizinlenme/ Indexing

Academic Resource Index
Root Indexing
Scientific Indexing Services (SIS)
Türk Eğitim İndeksi
Academic Keys
Directory of Research Journals Indexing (DRJI)
Mendeley
Annox
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)
Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBİAD)
Arastirmax Scientific Publication Index



Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi

International Journal of Education Science and Technology

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

e-ISSN:2458-8628

Danışma Kurulu/Advisory Board

- Dr. Adem İŞCAN, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmad Mohamad WAIS – Bahreyn University, Bahrain
Dr. Akif ARSLAN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ataman KARAÇÖP, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Dr. Behiye AKÇAY, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. Christo ANANTH, Anna University Chennai, India
Dr. Ercan KAYA, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erdi KAYA, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Dr. Jeffrey S. BROOKS, Monash University, Australia
Dr. Hakan AKÇAY, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Haluk ÖZMEN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. İbrahim ÜNAL, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. İlkay ULUTAŞ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kemal DOYMUŞ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Muhammed Said AKAR, Erzincan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Muslih Abdel Fattah NAJJAR, Hashemite University, Jordan
Dr. Mustafa SÖZBİLİR, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mustafa ŞAHİN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nevzat YİĞİT, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nurettin YÖREK, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Recep ASLANER, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. Soane Joyce MOHAPİ, University of South Africa, South Africa
Dr. Ümit ŞİMŞEK, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Walid SARAKBİ – Hama University, Syria
Dr. Yuliia TARASIIUK, Odessa National II. Mechnikov University, Ukraine



Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi

International Journal of Education Science and Technology

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

e-ISSN:2458-8628

Cilt/Volume 8, Sayı/Issue 1, 2022 Sayı Hakemleri/ Executive Peer-Reviewers

Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Mutlu TERZİOĞLU, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Alper BÖREKÇİ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÖZTÜRK, Bayburt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÖZTÜRK, Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Erhan AKIN, Siirt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Oylum ÇAVDAR, Muş Alparslan Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammed TUNAGÜR, Muş Alparslan Üniversitesi



Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi

International Journal of Education Science and Technology

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

e-ISSN:2458-8628

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Derleme Makalesi

Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması ve Geliştirilmesi Amacıyla Vlog (Video Blog) Kullanımı
Use of Vlogs (Video Blogs) for the Acquisition and Development of Speaking Skills in Teaching Turkish as a Second/ Foreign Language
Akife KURT, Ali GÖÇER 1-21

Araştırma Makalesi

Kimyasal Maddelerin Biyolojik Etkileri Konusuna Yönelik Uzaktan Eğitim Sürecinde Oluşturulan Yazılı Argümanların Analizi
Analysis of Written Arguments Created During the Distance Education Process on the Biological Effects of Chemical Substances
Seda OKUMUŞ 22-37

Araştırma Makalesi

Okul Şarkılarında Ortaöğretim Öğrencilerinin Ses Alanlarına Uygun Aktarımlar
Transpositions Suitable for Secondary Education Students Vocal Ranges in School Songs
Mehmet Cihan CAN, Ali KALKAN 38-65

Araştırma Makalesi

Dinleme Becerisi Üzerine Hazırlanan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi
Bibliometric Analysis of Graduate Thesis Studies on Listening Skills
Mehmet SOYUÇOK 66-80



TÜRKÇENİN İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNİN KAZANDIRILMASI VE GELİŞTİRİLMESİ AMACIYLA VLOG (VIDEO BLOG) KULLANIMI

Akife KURT*, Ali GÖÇER**

Makale Geliş Tarihi: 11.12.2021

Makale Kabul Tarihi: 05.04.2022

Özet

İkinci/yabancı dilde iletişim kurmanın ön koşulu, anlamak kadar anlatabilmektir. Özellikle günlük hayatın büyük bir kısmının konuşarak geçtiği düşünüldüğünde konuşma becerisinin iletişimdeki yeri oldukça önemlidir. Özür dilemek, talepte bulunmak, soru sormak, kendini tanıtmak, emir vermek, yer ve zaman öğrenmek, sipariş vermek gibi iletişimsel amaçlarla konuşma becerisinden yararlanır. Ancak konuşma, öğrenenlerin diğer dil becerilerine kıyasla en çok zorlandığı ve öğrenmek için zaman harcadığı bir beceridir. Bu bağlamda konuşma becerisinin kazanımı ve gelişimi için sınıf dışı öğrenme ortamlarından biri olan sosyal medyaya şans verilmelidir. Sosyal medyanın yaygın kullanımı, içerik üreticiliğine ve bunun sonucunda bazı kavramların doğuşuna zemin hazırlamıştır. Video destekli blog, diğer adıyla vlog, içerik üreticiliği ile gündeme gelen kavramlardandır. Vlog üreticisi, videonun merkezindedir ve bir konuya, duruma ilişkin tecrübelerini yansıtırken sözlü üretim etkinlikleri ve stratejilerinden yararlanır. Konuşanın sesli mesajları kadar beden diliyle uyumunu da gösteren zengin bir medya örneği olması, vlogdan konuşma becerisinin eğitiminde yararlanılabileceğini düşündürmüştür. Bu çalışma, literatüre dayalı bir derleme niteliğindedir. Çalışmanın amacı, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin dil eğitiminde vlogun kullanılabilirliğini ortaya koymaktır. İlgili çalışmada; ikinci/yabancı dil eğitimi ve sosyal medya ilişkisi, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisi ve eğitimi, konuşma becerisinin eğitiminde vlogun faydaları ve sınırlılıkları ile ilgili teorik bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçevede literatürden elde edilen bilgiler tartışılarak Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde vlog kullanımına ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İkinci/yabancı dil eğitimi, konuşma becerisi, sosyal medya, video blog.

USE OF VLOGS (VIDEO BLOGS) FOR THE ACQUISITION AND DEVELOPMENT OF SPEAKING SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A SECOND/ FOREIGN LANGUAGE

* Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, akifekurt93@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2875-8406

** Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, gocer@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6880-2611

Abstract

The prerequisite for communicating in a second/foreign language is to be able to express as well as comprehend. The place of speaking skill in communication is very important, especially considering that a large part of daily life is spent talking. Speaking skills are used for communicative purposes such as apologizing, making demands, asking questions, introducing oneself, giving orders, learning time and place, and placing an order. However, speaking is a skill that learners have the most difficulty with and spend time learning compared to other language skills. In this context, social media, which is one of the learning environments outside the classroom, should be given a chance for the acquisition and development of speaking skills. The widespread use of social media has paved the way for content production and resulted in the emergence of some concepts. Video-supported blog, also known as vlog, is one of the concepts that comes to the fore with content production. The vlog producer is at the centre of the video and uses verbal production activities and strategies to reflect on their experience of a topic or a situation. The fact that it is a rich sample of media that presents the harmony of the speaker with the body language as well as the voice messages has made us think that the vlog can be used in the training of speaking skills. The present study is a review based on the literature. The purpose of the present study is to reveal the usability of vlogs in the instructions of speaking skill in teaching Turkish as a second/foreign language. The present study provides a theoretical framework for the relationship between second/foreign language education and social media, speaking skill and its instruction in teaching Turkish as a second/foreign language, and the benefits and limitations of vlog in speaking skill education. In this context, the information obtained from the literature was discussed and some suggestions were made regarding the use of vlogs in teaching Turkish as a second/foreign language.

Keywords: Second/foreign language teaching, speaking skill, social media, video blog.

1. GİRİŞ

İletişim, bireyin sosyal bir gereksinimidir. İnsanlar soru sormak, tarif etmek, özür dilemek, teşekkür etmek, selamlaşmak, tanışmak, öneride bulunmak, izin istemek gibi bilgi, duygu ve düşünce paylaşımı gerektiren durumlarda iletişim kurmaktadır. Sosyal medyanın insan hayatına dâhil olması iletişimin değeri ve işlevini değiştirmiş, farklı dillere ve kültürlere duyulan merakı artırmış, ikinci/yabancı dil öğretimini çekici hâle getirmiştir. Nitekim etkileşimli bir ortam sunan sosyal medyada paylaşılan video, fotoğraf, ses veya metin aracılığıyla dilin, dilin konuşulduğu coğrafyanın, o coğrafyaya ait insan ve kültürün tanıtımı yapılmaktadır.

İkinci/yabancı dil, iletişim kurmak amacıyla öğrenilir. İkinci/yabancı dilde iletişim kurmanın ön koşulu temel dil becerilerine hâkim olmaktır. Birey, hedef dilde anlama becerilerini geliştirdiği ölçüde anlatma becerilerini geliştirir. Dinleme ve konuşma yoluyla sözlü iletişim, okuma ve yazma yoluyla yazılı iletişim kurabilir. Ana dili eğitiminde olduğu kadar yabancı dilde de öğrencinin anlatma (konuşma ve yazma) becerilerini geliştirmek; günlük yaşamında sosyalleşebilmesi ve gereksinimlerini karşılayabilmesi amacıyla erek dilde duygu ve düşüncelerini, isteklerini, deneyimlerini, bilgilerini, hayallerini, gözlemlerini sözlü ve yazılı olarak ifade edilebilmesini sağlamak genel amaçlarından biridir (Çetin, 2017). Tanrikulu ve Şihanlıoğlu'na (2019) göre, konuşma becerisi iletişim kurmada diğer becerilere kıyasla daha büyük bir rol üstlenmektedir. “Genellikle bir dilin bilinip bilinmediği sorulurken o dilin konuşup konuşulmadığı sorulur. Bir dilde konuşabilmek için kişi hedef dilin seslerini çıkarabilmeli, yeterli söz varlığına sahip olmalı ve söz dizimini bilmelidir” (Nunan, 1999: 26; akt. Taşköprü, 2017: 10). O hâlde ikinci/yabancı dil bilmenin göstergelerinden biri o dilde konuşabilmektir.

Öğrenmelerinin büyük bir kısmının konuşma aracılığıyla gerçekleştiği dikkate alındığında, konuşmanın yalnızca bir dil becerisi olmadığı bilginin, ilerlemenin, değişimin

anahtarı konumunda olduğu gör÷lmektedir (Kartallıoğlu, 2020). Sınıfta öğretici rehberliğinde yapılan çalışmalar, konuşma becerisinin gelişimi için yeterli gelmeyebilir. Öğrencinin sınıf dışında da bir yaşamı olduğu göz önüne alındığında temel ve sosyal ihtiyaçlarını gidermesi için en çok konuşma becerisinden yararlandığı söylenebilir. Bu bağlamda sınıf içinde olduğu kadar sınıf dışında destekleyici çalışmaların yapılması, öğrencinin iletişim kuracağı ve etkileşimde bulunabileceği öğrenme ortamlarına maruz kalması gerekmektedir. Maden (2018: 400), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenme ortamlarına ilişkin şu açıklamada bulunmuştur:

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine destek olabilecek informal öğrenme ortamları hedef kitle, sosyal ortam ve teknolojik erişime göre çeşitlenebilmektedir. Öğrenmenin hayat boyu sürdüğü gerçeğinden hareketle kütüphane, market, kafe, otel, yurt, tiyatro, iş yeri, spor salonu, konferanslar, internet ortamları (bloglar, sosyal ağlar vb.), akıllı cep telefonları gibi alanlar informal/okul dışı öğrenme ortamları olarak kabul edilir. Bu ortamlarda doğal olarak öğrenciler Türkçe ile muhatap olmakta ve Türkçeyi kullanmaya çalışmaktadırlar.”

Sosyal medya, öğrenmenin sınıf dışında gerçekleştiği mecralardandır. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde sosyal medyadan yararlanmak, hedef dil ve kültür hakkında farkındalık kazandırabilir. Nitekim sosyal medya hemen her bireyin dilini, kültürünü temsil etmesini sağlayacak donanımda ve esnekliktedir. Ayrıca kendi kavramlarını yaratabilecek güçtedir. Video blog (vlog) da bunlardan biridir. Vlog, video ve blog kavramlarının kaynaşması sonucu meydana gelmiştir. “Vloglar genel olarak yaratıcılarının hayatlarına odaklanmakta ve onları takip edenlere bu hayatlardan izler sunmaktadır” (Maden, 2021: 43). Vlog; yaratıcısının duyusunu, düşüncesini, davranışını yansıtır. Diğer taraftan kendini ifade etme biçimidir. Kavramların özgün veya içeriğin farklı oluşu, vlog kültüründe en önemli şeylerdendir (Maden, 2021). Vlogların içeriği, üreticisi tarafından belirlenmektedir. Vlog üreticisi; ürün tanıtımı, moda, spor, eğitim, film ve kitap eleştirisi, seyahat gibi konularda vlog oluşturabilir.

Kesici (2018), vlogların insanlar arasında iletişimi sağladığı görüşündedir. Birey, vlog çekiminde hem deneyimlerini hem de çevresindeki insanlarla kurduğu iletişimi sunar. İletişim esnasında sıklıkla kullanacağı beceri ise konuşmadır. Yabancı ya da ikinci dil öğrencisi, vlog oluşturarak konuşma pratiği yapabilir. Böylece hedef dilin gündelik kullanımına aşina olur, hedef dili konuşanların tutum ve davranışlarını daha kolay anlamlandırabilir. Alan yazında vlog kullanımına ilişkin dil eğitimi kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir kısmını ikinci ya da yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde konuşma becerisini kapsamaktadır. Çalışmaların sonuçları ikinci ya da yabancı dilde vlogun konuşma becerisini geliştirmek için etkili bir öğrenme medyası olduğunu (Rakhmanina ve Kusumaningrum, 2017; Anil, 2016; Sukiman, 2016; Nugroho ve Anugerahwati, 2019; Mandasari ve Aminatun, 2020), sözlü iletişim becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini (Bunjan ve Suppatsere, 2017), sınıf dışında konuşmayı kolaylaştırdığını, konuşma süresini artırdığını (Shih, 2010; Hung, 2011), konuşma eğitiminde kullanımının dil öğrencileri tarafından olumlu bulunduğunu (Lestari, 2019) göstermektedir. Bu durum, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini edinmek için vloglardan yararlanılabileceğini düşündürmüştür.

1.1. Çalışmanın Amacı ve Kapsamı

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin eğitiminde vlogun kullanılabilirliğini ortaya koymaktır. Bu amaçla ikinci/yabancı dilde vlog kullanımı üzerine yapılan çalışmalar incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimiyle bağlantılı olduğu bir çalışma bulunamamış ancak İngilizcenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin eğitiminde vlog kullanımını içeren çok sayıda çalışmayla karşılaşmıştır. Çalışmalarda, vlogun konuşma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde işlevsel bir araç olarak kullanıldığı görülmüştür. Bu kapsamda çalışmada ikinci/yabancı dil eğitiminde konuşma becerisiyle ilişkilendirilen vlog konulu çalışmalar merkeze alınarak dil eğitimi ve sosyal medya ilişkisi, ikinci/yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde konuşma becerisi ve eğitimi, konuşma becerisi eğitiminde vlogun yararları ve sınırlılıkları ile ilgili teorik bir çerçeve çizilmiş ve uygulanabilecek bir konuşma etkinliği tasarlanmıştır.

2. İKİNCİ/YABANCI DİL EĞİTİMİ VE SOSYAL MEDYA

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde son yıllarda meydana gelen değişimler bilgi ve iletişim paylaşımında birtakım yenilikleri getirmiştir. Bilgiye erişim kolaylaşmış, içerik üretiminin yolu açılmış, kişiler arası iletişim artmış, etkileşim zaman ve mekân engelinden sıyrılmıştır. İnsanların markette, kafede, kütüphanede, okulda birebir gerçekleştirdiği iletişim yerini fotoğrafa, videoya, ses kaydına bırakmıştır. Dolayısıyla sosyal medyanın günlük hayattaki yeri ve önemi artmıştır. “Sosyal medya, kullanıcıların ağ teknolojileri kullanarak etkileşimini sağlayan araç, hizmet ve uygulamaların bütünüdür” (Boyd, 2008: 92; akt. Öztürk ve Talas, 2015: 108). “Etkileşim sırasında kullanılan her türlü materyal ve söz konusu olan hizmet sosyal medyanın tamamını kapsamaktadır. İnternet aracılığıyla yapılan konuşmalar, her türlü paylaşım dayalı durumlar da sosyal medyanın birer parçasını oluşturur” (Konuk ve Güntaş, 2019: 3).

Bir dönem yalnızca haberleşmek amacıyla kullanılan sosyal medya; bugün öğrenmek, eğlenmek, hoşça vakit geçirmek, oyalanmak, paylaşımında bulunmak, merak gidermek gibi çeşitli amaçlara hizmet eden çevrim içi ortamlardandır. Gerçek hayatta olduğu gibi sosyal medya üzerinde de insanlar arası ilişkiler, konuşmalar, alıp vermeler, paylaşılmış fikirler vb. güçlü bir biçimde yerleşmiştir. (Öztürk ve Talas, 2015). Akar (2010), sosyal medya araçlarını bloglar, mikrobloglar, wikiler, sosyal işaretleme, sosyal ağlar, medya paylaşım siteleri, sanal dünyalar şeklinde sınıflandırmıştır. “Sosyal ağlar, bloglar, mikro bloglar, anlık mesajlaşma programları, sohbet siteleri, forumlar gibi insanların birbiriyle içerik ve bilgi paylaşmasını sağlayan internet siteleri ve uygulamalar sayesinde internet kullanıcıları aradıkları ve ilgilendikleri içeriklere ulaşma fırsatını erişmektedir” (Öztürk ve Talas, 2015: 108).

Geniş bir yelpazeye sahip olan sosyal medya, öğrenme-öğretme sürecinde deneyimleri zenginleştirme ve etkin olarak ifade etmede fayda sağlayabilmektedir (Konuk ve Güntaş, 2019). Diğer bir deyişle “eğitimde sosyal medya, öğrencilerin sosyal varlığını desteklerken derslerin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olacak bir araç olarak düşünülebilir” (Ergün Elverici ve Karadeniz, 2018: 175). Sosyal medya çoklu medya ortamı sunma, paylaşma,

iletişim kurma imkânı sağlaması bakımından etkinlikleri uygulama ve ölçmeye, kaynak paylaşımına, öğretici-öğrenici etkileşimine şans tanır. Bunun yanı sıra coğrafi sınırlılıklardan bağımsız olmayı, okul dışında öğrenmeyi ve öğreneni merkeze yer almayı mümkün kılar. Bireyi aktifleştirmesi ve bireyler arası etkileşimi artırması, sosyal medyanın eğitimde yararlanılabileceğinin en önemli ölçütü gösterilmektedir (Güllülü ve Çetinoğlu, 2017). Sosyal medyanın yediden yetmişe herkes tarafından rağbet gördüğü düşünüldüğünde bu ilgiden yararlanmak ve sosyal medyayı ikinci/yabancı dil eğitimine entegre etmek önemli bir adım olabilir. Nitekim Allam ve Elyas'ın (2016) araştırmasının sonuçlarından biri de yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil sınıflarında sosyal medyayı hayati bir pedagojik araç olarak algıladığıdır.

İkinci/yabancı dil öğretim sürecinin başlangıcı ve bitişi sınıf ortamı ile sınırlandırılmamalıdır. Hedef dile sınıf dışında maruz kalınmaması öğrencinin dil öğrenme serüvenini zorlaştırır. Taş ve Uğurlu'ya (2019) göre bilgi teknolojileri araçları dil öğrenme ortamında kullanılabilirlik sağlar ve dil öğrenimine yeni bir bakış açısı getirir. Bilgi teknolojileri araçlarının sunduğu çok yönlü ve etkileşimli öğrenme ortamı, öğrencinin hedef dil girdilerine daha fazla erişmesine; öğreticinin daha iyi bir planlama ile ders içeriğini yapılandırmasına yardımcı olur. Ayrıca teknolojik yenilikler, öğrencinin hedef dile ilgisini ve öğrenme isteğini artırabilir. Dünyada yapılan birçok araştırmanın sonucu, bireylerin sosyal medyayı dil öğrenmek gayesiyle kullanımına karşı olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir (Bozavlı, 2017). Benzer şekilde Ustabulut (2020) bir çalışmada, öğrencilerin sosyal medya aracılığıyla gerçekleşen dil öğretimini olumlu bulduklarını tespit etmiş; AbuSa'aleek (2015) ise sosyal medyanın öğrencilerin sözel iletişim becerilerini geliştirdiğini, İngilizce öğrenmelerini kolaylaştırdığını, İngilizce iletişim kurma motivasyonlarını artırdığını ve öğrencilerin sosyal medyada dil öğrenimine daha çok vakit ayırdıklarını ortaya koymuştur. Chartrand (2012), öğrenmenin duyuşsal boyutuna işaret ederek teknoloji destekli yabancı dil ortamları ile stres düzeyi arasındaki ilişkiyi şöyle özetlemiştir:

“Teknolojiye dayalı yabancı dilde iletişim ortamlarında öğrenciler yüz yüze iletişimde yaşadıklarından daha düşük düzeyde strese maruz kalmaktadırlar. Bu yüzden sosyal medya aracılığıyla kurulan yabancı dilde iletişim ortamları yabancı dil öğrenen öğrencilerinin özellikle konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için önemli bir vasıta hâlini almaktadır. Bazı sosyal paylaşım siteleri üzerine yapılan çalışmalar, bu tür sitelerle iletişim kurmanın öğrencilerin hedef dili kullanma konusundaki endişelerini azalttığını göstermiştir (akt. Taş ve Uğurlu, 2019: 4).”

Ustabulut ve Keskin (2020), sosyal medyanın dilin sözel ve işitsel örüntülerini görsel-işitsel bir ilişkiye dönüştürdüğünü belirtir. Bu durum, sosyal medyanın dil öğrenmek için cezbedici bir öğretim ortamı olmasının yanında paydaşlarının artmasına ve içerik üretimine hız kazandırmaktadır. Kullanıcılar, basit bir akıllı telefon yardımıyla metin oluşturabilmekte, fotoğraf veya video çekebilme ve Instagram, Facebook, Twitter, LinkedIn, YouTube, Dailymotion, Vimeo gibi platformlarda içeriklerini paylaşabilmektedir. Dünyanın dört bir yanından üyesi bulunan sosyal medyada yapılan görsel-işitsel paylaşımlar bireylerin duyuş, düşünüş ve yaşayışını resmetmektedir. İlgili paylaşımların her biri, öğrenenler için bilgi kaynağıdır. Kaynağa erişenler, yabancı olduğu kültürü tanıma şansı yakalar. Vygotsky'nin teorisine göre öğrenmenin toplumsal kültürel perspektifi, yabancı dil öğretiminde uygun

koşulların sağlanması için etkileşime ihtiyaç duymaktadır (Bozavlı, 2017). Öğrenici, sosyal medya aracılığıyla kendi görüş, duygu ve tecrübelerini yazılı/sözlü olarak aktarabildiği gibi başkalarının yazılı/sözlü olarak paylaştığı görüş, duygu ve tecrübeleri anlamlandırabilir. Sesli/görüntülü arama, mesaj gönderimi bireyler arası ya da gruplar arası etkileşime olanak sağlar.

2.1. Sosyal Medyada Bir Söyleşme Biçimi: Vlog (Video Blog)

“Sosyal medyanın ilk biçimini temsil eden bloglar, genellikle tarih damgalı girişleri ters kronolojik sırada görüntüleyen özel web sitesi türleridir” (OECD, 2007; akt. Kaplan ve Haenlein, 2010: 63). İnternet ortamının sunduğu imkânların yaygınlaşması ile insanlar değişik konulardaki duygu, düşünce, değerlendirme ve yorumlarını sosyal paylaşım sitelerinde yazabilmekte, ürettikleri metinleri paylaşabilecekleri web sitelerinde (blog) yazıya dökerek rahat bir şekilde paylaşabilmektedirler. Son yıllarda ağ üzerinden multimedya dağıtımının hızla artması farklı türde blogların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Sanat blogu, fotoğraf blogu, eskiz blogu, sesli blog ve video blog bunlardan bazılarıdır. Bu bloglar yalnızca içerik türünde değil, içeriğin iletim veya yazım biçiminde de farklılık göstermektedir (Gao vd., 2010: 4). “2005’in sonlarından 2006’nın başına kadar yeni bir blog oluşturma biçimi ortaya çıkmıştır” (Menekşe, 2019: 18). Vlog, medyanın video olduğu bir bloglama türü (Gao vd., 2010: 8) olup video ve blog kelimelerinin kombine edilmiş hâlidir. Blog bir konuda fikir beyan etmek, duyguları ifade etmek, bilgi vermek gibi çeşitli amaçlarla oluşturulmuş internet günlüğü; video ise görüntü, metin, ses, hareketli unsurları bir arada tutan medya örneğidir. Blog içeriği üretenler blogger; vlog içeriği üretenler ise vlogger olarak isimlendirilmektedir. “Bloggerların içeriğine bakıldığında, insanların hala günlük deneyimlerini, yaşam tarzlarını veya bir şey hakkında fikirlerini ifade ettikleri bir kanal olarak düşünülebilir. Bu bağlamda vlogger kültürünün çok farklı olduğu söylenemez” (Kesici, 2018: 20). Hedef kitlenin bloglarda okuyucu; vloglarda ise izleyici olması temel farklılıklardandır. Vloglar; ses, resim, metin, videoyu bir arada barındırması, ağ kullanıcılarıyla paylaşılabilmesi, bilgi ve duygu bakımından etkileşime imkân tanınması nedeniyle bloglara kıyasla kullanıcılarına zengin bir tecrübe sunar. “Bu etkileşimin kişilerin içeriğe dâhil olma sürecini hızlandırdığı da söylenebilir. Kısacası, birden fazla insanlık duygusuna hitap eden bir mesaj biçiminin etkileşime daha duyarlı olduğu söylenebilir” (Kesici, 2018: 21). Metin veya sesli bloglara kıyasla, vloglar çevrimiçi eğitim ve öğrenme, çevrimiçi oyun oynama, ürün pazarlama ve haber raporlama gibi çok daha geniş bir uygulama yelpazesinde kullanılabilir (Gao vd., 2010: 7).

“Vloglar, web erişimine ve basit video prodüksiyon araçlarına (örneğin bir bilgisayar ve web kamerası veya video özelliklerine sahip bir cep telefonu) sahip herkesin içerik oluşturmaya ve yayınlamasına izin veren bir çevrimiçi yayınlama biçimidir” (Molyneaux vd., 2007: 1). Baran (2007: 11), video bloglama sürecinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin şunları ifade etmektedir:

“Video blog yazarı ilk olarak kısa bir film yapar, filmi dijital kameradan bilgisayara aktarır, video düzenleme yazılımıyla düzenler, videoyu barındıran bir web sitesinin üyesi olur, videoyu web sitesine yükler, video bloğuna bir başlık verir, video bloğundaki hedef kitle ile paylaşır ve yorumlarla vlog hakkında geri bildirim alır.”

Video blog üreticisi, çektiği videoyu farklı yerlerinden keserek görsel, yazı, ses hatta bir film karesi ekleyebilir. Bu durum video kurgusundaki sıradanlığı kırar. Kullanıcılar hazırladıkları içerikleri YouTube, Dailymotion ve Facebook gibi sosyal platformlar üzerinden paylaşmaktadır. Instagram da kısa vlogların yer bulduğu platformlardan biri sayılabilir. Burada yirmi dört saat içinde kaybolan kısa hikâyeler (story) bulunmaktadır. Instagram'ın hikâye (story) özelliği, insanların günlük yaşantısını sunma imkânı tanımaktadır. Maden'e (2021) göre bu hikâyeler, vlog ile karşılaştırıldığında tüm kriterleri karşılamaktadır. Sosyal platformlar, kullanıcılarına beğenme, yorum yapma şansı tanır. Böylece kullanıcılar, vlog içeriğine ilişkin geri bildirim sağlayarak etkileşimde bulunur.

Video blog üreticisi, videonun merkezindedir. Vlogger, kendi filminin yaratıcısıdır. Başka bir deyişle video filminin içeriğine karar verdiği ve planladığı için senaryo yazarı, rolünü gerçekleştirdiği için oyuncu, kameraya aldığı için kameraman, revize ettiği ve yönettiği için hem yapımcı hem de yönetmendir. "Genel anlamda vlogların en önemli özelliği, bir kişinin kendi deneyimlerini oluşturması ve bunları video olarak paylaşmasıdır. Bu açıdan rastgele çekilen videolardan (reklam, film, haber vb.) farklıdır" (Fidan ve Debbağ, 2018: 164). Vlog üreticisi, video boyunca bir izleyici kitlesinin olduğunu varsayarak selam verir, hâl hatır sorar ve video içeriğini tanıtır. Bu esnada samimi bir tutum sergiler. "*Merhaba arkadaşlar. Nasılsınız, neler yapıyorsunuz? Bugün sizinle bir günümü paylaşacağım.*" gibi cümlelere bir vlogda rastlamak mümkündür. Birey, gün içinde yaşadıklarını takipçileriyle paylaşır. Ayrıca paylaşım sonrası takipçilerin vloga ilişkin yorumlarına, sorularına yorum kısmında yazılı veya çekeceği bir sonraki vlogda sözlü olarak geri bildirimde bulunabilir. Bu da konuşan kişi ile izleyici arasında bir etkileşim olduğunu göstermektedir. İletişim ve etkileşim değeri olan vloglar, dil eğitiminde tamamlayıcı bir araç görevi görebilir. Nitekim Maden (2021), vlogların bloglara kıyasla öneminin arttığını ve vloglarda konuşanın jest, mimik, duruş, konuşma biçimi, duygu durumunun daha fazla gözlemlenebileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Türkçenin ikinci ya da yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin eğitimi kapsamında vloglardan yararlanılabilir.

3. TÜRKÇENİN İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİ

İletişim; göndericinin yazılı veya sözlü dilde oluşturduğu mesajı alıcısına herhangi bir kanal yardımıyla doğru, eksiksiz aktarması ve mesajın alıcı tarafından doğru, eksiksiz biçimde anlamlandırılıp karşılık verilmesi sonucu oluşur. Başarılı ve sağlıklı bir iletişim süreci, temel dil becerilerinin etkili kullanımı ile yakından ilgilidir. Mesajın anlamı kadar üretimi de önemlidir. "Yabancı dil öğretiminin en temel ilkesi, dili iletişim için öğretmektir. Dolayısıyla bu dil becerileri arasında konuşma becerisi her zaman en önemlisi olarak göze çarpmaktadır" (İşisağ ve Demirel, 2010: 194). Tüm (2014: 255), iletişim becerisinin temeli olarak gördüğü konuşmaya dair şu ifadeleri kullanmıştır:

"Yabancı dil öğrenmede, hedef dört dil becerisinin tamamında iletişimsel yeterliliğe ulaşmak olsa da erek dilde iletişim kurabilmek ve özgüven sağlayabilmek için öncelikle konuşma becerisi ele alınmalıdır. Çünkü bir dili öğrenmek sadece iletişim kurmak değil o dildeki sesbirimleri, sözcük ve öbeklerini doğru üretmek demektir. İletişim de sesbirimlerden oluşan sözcüklerin doğru üretilmesiyle gerçekleşir."

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR), iletişim etkinlikleri ve stratejilerinin sözlü ve yazılı boyutuna ait tanımlayıcı ölçeklerine “Üretici Etkinlikler ve Üretici Stratejiler” başlığı altında yer vermiştir. Aşağıdaki tabloda konuşma ile ilgili olması nedeniyle yalnızca sözlü üretim etkinlikleri ve stratejileri gösterilmiştir.

Tablo 1. Sözlü üretim etkinlikleri ve stratejileri

Üretici Etkinlikler	Sözlü Üretim
	Genel Sözlü Anlatım Sürekli Monolog: Deneyimleri Anlatma Sürekli Monolog: Bilgi Verme Sürekli Monolog: Konuşmayı Gerekleştirme Kamu Duyurusu Yapma/Duyuru Yapma Bir Kitle Önünde Konuşma
Üretici Stratejiler	Planlama Telafi Etme Denetleme ve Onarma

(CEFR, 2020: 60-70).

Konuşma; bir iletişim ve aktarım yöntemi (Köksal ve Pestil, 2014), “duygu, düşünce ve isteklerin işitsel ve görsel unsurlar vasıtasıyla dışa vurumu” (Taşer, 2000: 27) ve “katılımcıların hem dil içi hem de dil dışı kimi hamlelerle ortaklaşa geliştirip yürüttükleri sosyal bir etkinliktir” (Fidan, 2016: 3). Güneş (2016), konuşmanın çeşitli bilim dalları tarafından kabul edilen ortak özelliklerinin fiziksel, psikolojik ve toplumsal olmak üzere üç boyutta oluştuğundan ve karmaşık işlemler içerdiğinden söz ederken; Erdem (2013), konuşmayı dil becerileri arasında insan zihninin en aktif olduğu beceri olarak görmüş ve konuşmanın zihinsel boyutuna işaret etmiştir. Seslendirmenin ötesinde çeşitli zihinsel işlem ve süreçleri kapsaması yönüyle konuşmaya ‘sesli düşünme’ de denilmektedir (Güneş, 2016: 103). Kartallıoğlu (2020), konuşmada düşüncelerin planlı bir biçimde anlatılmasını önemli bulmuş ve nizam içinde, sözcüklerin bağlamına dikkat ederek dile getirilmesi gerekliliğinin altını çizmiştir.

“Her dilde olduğu gibi Türkçenin de ses yapısı, parçalar ve parçalarüstü birimlerden oluşur. Parçalar, konuşmanın temelini oluşturan dil seslerini; parçalarüstü birimler ise, konuşmada anlamı etkileyen akıcılığı sağlayan ‘vurgu, ton, ezgi, süre, sınır, durak’ vb. birimleri ifade eder” (Çetin, 2017: 365). “Duygu ve düşüncelerin aktarılmasında ne söylendiği kadar nasıl söylendiği, yani dilin parçaları kadar parçalarüstü birimleri de aynı derecede önemlidir. Parçalar ile dil kurallarına uygun anlamlı yapıların oluşturulmasının yanında, parçalarüstü birimlerin anlama uygun bir şekilde üretilmesi ve söylenen ile örtüşmesi gerekir” (Çetin, 2013: 53). Kartallıoğlu (2020: 315), hedef dilde konuşmanın öğretimine ilişkin şu ifadelerle değinmiştir:

“Konuşma, sesi akıl yoluyla biçimlendirme yöntemidir. Diğer bir ifadeyle, ses ile varlık ve kavramları eşleştirme demektir. Yalnız bu eşleştirme ve biçimlendirme, sadece bir kişinin uygulamalarına değil, toplum tarafından kabul edilen bir ortaklığa bağlıdır. Yani konuşmanın gerçekleştirilmesi için toplumca

benzer seslere benzer anlamlar verilmesi gerekir. Bir dili konuşabilmek de bu ortak şifrelemeyi çözebilmek ve kelimeleri doğru bir telaffuzla karşı tarafa aktarabilmek demektir.”

Yabancı/ikinci dilde konuşma, diğer dil becerilerine kıyasla zor kabul edilir. Bu nedenle dil öğrenenlerden “*Anlıyorum ama konuşamıyorum.*” cümlesini duymak şaşkıncı değildir. Yabancı ya da ikinci dilde konuşmanın zor kabul edilmesinin birçok nedeni olabilir. Bunlardan bazılarına değinilebilir:

- Konuşmanın birden fazla boyutu (zihinsel, fiziksel, psikolojik ve sosyolojik) içermesi,
- Konuşmanın eş zamanlı bir beceri olması,
- Öğrencinin ana dili ile hedef dil yapılarının benzerlik göstermemesi,
- Konuşmanın ön bilgi gerektirmesi,
- Kelime bilgisinin yetersiz olması,
- Kaygı ve korku hissetme, özgüven eksikliği duyma, motive olamama,
- Konuşma eğitiminin sınıf ile sınırlandırılmasıdır.

Hedef dilde konuşmanın önündeki engellerin ortadan kalkması, ilgili becerinin kazanılması ve geliştirilmesi için çağdaş dil öğretim yöntemleri, araçları tercih edilerek bireyler arası iletişim ve etkileşime fırsat tanınmalıdır. Dil öğrencisinin hedef dilde konuşabilmesi için dile özgü kuralları ve başarılı bir konuşmanın sahip olması gereken unsurları bilmesi, beceriye dönüştürebilmesinin ölçütüdür. Nitelikli bir konuşmanın sahip olması gereken unsurlara aşağıda yer verilmiştir. Bu unsurların her biri, birbiriyle bağlantılıdır.

Boğumlama

Boğumlama, konuşmanın temelini olan ses ve heceleri anlaşılır şekilde ifade edilmesidir (Kartallıoğlu, 2020). Her dilin söyleyişi farklı özelliktedir. İfadenin anlaşılabilirliği ve etkililiği için doğru boğumlama yapılmalıdır.

Tonlama

Ses, ahenkli bir unsurdur. Konuşma esnasında birbiri ardınca gelen sesler, hiçbir zaman aynı seviye ve renkte değildir. Ses durmadan alçalır, yükselir, yumuşar, sertleşir, inceler ya da kalınlaşır. Bu ses değişikliğine verilen isim tonlamadır (Kurudayıoğlu, 2011). Bir konuşmacı, aynı ses tonunu kullanarak konuşmayı sürdürmemeli ve sesin ahenginden yararlanmalıdır. Aksi hâlde dinleyicinin/izleyicinin sıkılmasına, konuşmadan kopmasına neden olabileceği gibi iletişim sürecini sekteye uğratar.

Vurgu

Vurgu, kelimeyi oluşturan bir hecenin diğer hecelerden veya cümledeki bir kelimenin diğer kelimelerden farklı olarak söylenişidir (Özaltun ve Özaltun, 1994). “Vurgular konuşmanın doğallığını oluşturur, söze duygu değeri katar. Dinleyicide dikkatleri uyandırarak anlamın kavranmasını kolaylaştırır” (Özkan, 2008: 35). Dillerin vurgu sistemi farklılık göstermektedir. Erek dilin kendine özgü vurgu sistemi öğrenciye kazandırılmalıdır.

Durak

Durak, konuşma ya da okuma sırasında kelime, kelime grubu veya cümleler arasında yapılan uzun ya da kısa süreli susmalara denir (Kartallıoğlu, 2020). Konuşma esnasında bilinçli ya da bilinçsiz yapılan duraklar, dinleyicinin/izleyicinin dikkatini dağıtır ve mesajın anlamlandırılmasını güçleştirir.

Akıcılık

“Yabancı dil öğretiminde, konuşma ile bağlantılı olarak akıcılık, öğrencinin ikinci/yabancı dilde uzun düşünme aralıkları vermeden, belli bir hızda, duraklamadan ve konuya uygun sözel üretimde bulunabilmesidir” (Fidan, 2016: 135). Farklı dil seviyelerindeki öğrencilerin aynı akıcılıkta konuşmasını beklemek mümkün değildir. Dili henüz öğrenmeye başlamış birey, iletişim sürecinde gönderilen mesajı anlamak ve mesaja uygun yanıt vermek için ileri dil seviyesindeki bireye kıyasla daha fazla düşünür, düşüncelerini organize etmesi ve akıcı bir biçimde dile getirmesi zaman alır. Üstelik konuşma süresi daha kısadır.

Doğruluk

“Konuşucunun sözel üretiminin sözdizimi, sözcük, sesletim gibi dilin yapısal özelliklerinin eksiksiz kullanımınıdır. İkinci/yabancı dil öğrencisinin ürettiği sözel ifadelerin dilbilgisel olarak doğru olması, konuşmanın katılımcılarının karşılıklı anlaşılabilirlikleri açısından önemlidir” (Fidan, 2016: 135).

Yabancı/ikinci dil öğretiminde doğru ve akıcı konuşmak ana dilindeki kadar kolay olmayabilir. Buna göre konuşma becerisi eğitimi öğrencileri daha çok konuşmaya, daha az hatayla dili doğru kullanmaya teşvik etmelidir. Dolayısıyla öğretene birtakım sorumluluklar düşmektedir. Öğretener, temel dil becerilerinin eğitiminde güncel gelişmeleri takip etmeli; öğrenme ortamını, materyallerini, yöntemlerini çeşitlendirmelidir.

3.1. Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Eğitiminde Vlogun Kullanılabilirliği

“Günlük iletişim bütçesinin büyük bir bölümü konuşmaya ayrılmaktadır” (Güneş, 2016: 103). Konuşma, iletişim yetkinliği ile ilişkili bir beceridir. “Dil öğreniminde önemli bir paya sahip olan konuşma becerisi, aslında insanın bir dile ne kadar hâkim olduğunun göstergesidir. Yani birçok kişi için bir dili bilmenin ölçütü, o dili konuşabilmektir” (Kartallıoğlu, 2020: 338). İkinci/yabancı dil olarak Türkçe konuşabilmek için sesletim, sözcük bilgisi, cümle bilgisi yeterli değildir. Dil öğrenen kişi; akıcı, duru, doğru konuşmanın yanı sıra hedef dilin toplumsal, kültürel yanını da öğrenmelidir. Çünkü birey, hayatın farklı evrelerine, farklı durumlara yönelik konuşmalar gerçekleştirecektir. Ayrıca hastanede, kafede, okulda, markette, sosyal medyada günün herhangi bir saatinde temel ya da sosyal ihtiyacını gidermek için yabancı olduğu Türk kültürünün bir ya da birden fazla üyesiyle muhatap olacaktır. Dolayısıyla bireyin herhangi bir olay ya da durum karşısında kendini ifade etmesi, soru sorması, soruya yanıt vermesi, günlük hayata uyum sağlaması dilin sosyal ve kültürel yönüyle de bağlantılıdır.

Sınıf, eğitim için yadsınamayacak değerdedir ancak yabancı dil öğretiminde konuşma becerisini sınıf ile sınırlandırmak doğru değildir. “Öğretimin amacı, öğrencilerin öğretim programının hedefleri doğrultusunda öğrenmelerini gerçekleştirmek, öğrenmeyi kalıcı hâle getirmektir” (Göçer, 2014: 12). Dolayısıyla öğrencilerin sınıf dışında dil üretimine teşvik edilmesi gerekir. Literatürdeki çalışmalar, yabancı dil öğretiminde sınıf dışı ortamlardan yararlanılmasını desteklemektedir (Hyland, 2004; Richards, 2015). İkinci/yabancı dil öğretim alanı teknolojik yeniliklere, çağdaş eğitim araçlarına gereksinim duyar. Özellikle sosyal medya, ikinci/yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi için çekici bir güç olabilir. Nitekim “Brinton (2001), medya araçlarının öğrenciler için dil sınıfı ile dış dünya arasındaki doğrudan ilişkiyi pekiştirebileceği iddiasında bulunmuştur” (akt. Anil, 2016: 130). Maden’e (2018) göre dil öğrenme sürecinde informal ortamlardan yararlanmak istenildiğinde uygulama öncesi hazırlık, uygulama durumlarında ve sonrasında gözden geçirme-değerlendirme aşamalarında bazı önemli ayrıntılar önem taşımaktadır. Sınıf dışı öğrenme ortamlarının sınıftaki öğretimi destekleyecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) da sözlü, yazılı ve çevrimiçi olarak gerçekleşen etkileşim etkinlik ve stratejilerinin tanımlayıcı ölçeklerine “Etkileşimsel Etkinlikler ve Etkileşimsel Stratejiler” başlığı altında yer vererek etkileşimin çevrimiçi boyutuna dikkat çekmiştir. Aşağıdaki tabloda konuşma becerisi ve sosyal medya ile bağlantılı olması nedeniyle yalnızca sözlü etkileşim ve çevrim içi etkileşim kısmı sunulmuştur.

Tablo 2. Etkileşimsel etkinlikler ve stratejiler

Etkileşimsel Etkinlikler	Sözlü Etkileşim	Çevrim İçi Etkileşim
	Genel Sözlü Etkileşim Bir Muhatabı Anlama Sohbet İnformal Tartışma Formal Tartışma Bir Amaca Yönelik İş Birliği Mal ve Hizmetlerle İlgili Konuşma Bilgi Alışverişi Görüşme/Röportaj Yapma Telekomünikasyon Araçları Kullanma	Çevrim İçi Konuşma ve Tartışma Amaca Yönelik Çevrim İçi İşlemler ve İş Birliği
Etkileşimsel Stratejiler	Konuşucu ve Dinleyici Rollerinin Değişmesi İş Birliği Bir Şeyin Açıklanmasını İsteme	

(CEFR, 2020: 70-89).

Yüz yüze iletişimi andıran bir doğallığı olması nedeniyle amatör ya da profesyonel fark etmeksizin birçok insanın vlog oluşturduğu ve vlogunu sunmak için bir kanal açarak takipçileriyle paylaştığı görülmektedir. Vlog üreticisi, video boyunca kendi kendine konuşarak monolog, karşısında biri varmış gibi konuşarak veya çevresindeki insanlarla iletişimde bulunarak diyalog kurar. Ek olarak takipçilerin yaptığı yorumlara video içinde

dönüt sağlması “sosyalleşme imkânı da sağlar. Vlog üreticileri ve onların toplulukları arasında bir sosyal bağ kurulur” (Menekşe, 2019: 37).

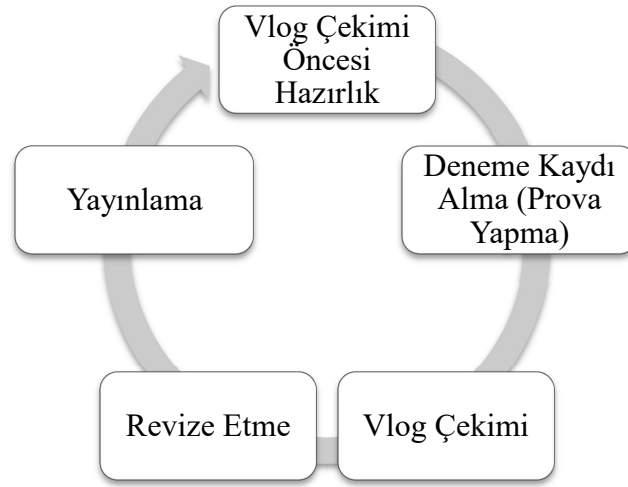
İkinci ya da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı bir sınıfta öğrenilen konuşma kuralını uygulamak ve pratik yapmak önemlidir. Hung’a (2011) göre vlog, dil öğrenenlerin konuşma becerisini sınıf dışında uygulamasını kolaylaştırır. Başka bir deyişle dil öğrencilerini sınıf dışında konuşmaya teşvik eder. TDK tarafından manyetik bantlar üzerinde yer alan veya sayısal olarak derlenmiş hareketli resimler dizisi olarak tanımlanan video öğelerinin hem görsel hem de işitsel kanallara hitap edebildiği için eğitim ortamlarında önemli bir yeri olduğu söylenebilir (Yıldırım, 2020). Hareketsiz olan görüntülerin hareketlendirilmesiyle oluşturulan videolar teknolojik ilerlemelerin de etkisiyle eğitim başta olmak üzere her alanda içeriğin aktarımında sıklıkla tercih edilen bir öğrenme malzemesi haline gelmiştir. Metin tabanlı anlatımların desteklenmesi amacıyla kullanılan videolar kalıcı öğrenme ve motivasyon sağlamada olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Bazı durumlarda metinler oldukça karmaşık ve tercih edilen anlatım dilinin yapısı gereği ağır yani anlaşılması güç olabilir. Aynı zamanda her şeyi metin tabanlı aktarmak çok zorlayıcı ve verimsiz olabilmektedir. Videoların etkileşimlilik özelliği de öğretene rehberliğini güçlendirerek öğrenenlere yol gösterici olabilmektedir (Güler, 2000).

Alan yazında ikinci/yabancı dil eğitiminde vlog kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların bulguları vlogun ikinci/yabancı dilde konuşma becerisini kazandıran ve geliştiren etkili bir araç olduğu, konuşma süresini artırdığı, öğrenenler tarafından etkili bulunduğu yönündedir (Shih, 2010; Watkins, 2012; Sukiman, 2016; Bunjan ve Suppasetsee, 2017; Rakhmanina ve Kusumaningrum, 2017; Lestari, 2019; Nugroho ve Anugerahwati, 2019; Mandasari ve Aminatun, 2020).

Vlogda konuşmacının sesini, beden dilini ve duygu durumunu gözlemek olasıdır. Çünkü vlog, video temellidir. Kamera ile dış dünya görüntülerinin kaydedilmesi olarak tanımlanan video diğer görünüş özelliklerinden farklı olarak animasyon, illüstrasyon gibi görünüş özelliklerinin bir arada kullanılabileceği bir çerçeve yapı sunmaktadır (Nuhoğlu Kibar, 2020, s. 45). “Video, hem bir bilgi deposu hem de iyi bir gösterge aracıdır. Gerçek hayatın en iyi şekilde sergilenmesini sağlar. Video filminin kısa bir sahnesinde pek çok mesaj bulunabilir” (Demirel, 1993: 97). Vlog yayınlanmadan önce üreticisi tarafından görüntülenerek sözlü ve sözsüz sunum becerilerinin niteliği denetlenir. Vlogda sunum esaslarına dikkat edilmesi önemlidir. Konuşmacının sesli mesajları, beden diliyle uyumlu olmalıdır.

Kaygı, korku, önyargı, motivasyon eksikliği gibi duygu durumları hedef dilde konuşmayı edinme üzerinde bozucu bir etki yaratabilir. Vlogların sanal bir dinleyici/izleyici kitlesine sahip olması öğrenenin yabancı/ikinci dilde konuşurken heyecanını kontrol altında tutmasına, rahat hissetmesine ve hedef dilde konuşma zorluklarının üstesinden gelmesine yardımcı olabilir. Anil (2016), ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde sözlü iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçladığı çalışmasının sonuçlarından biri de katılımcıların vlogu kullanırken ilgili ve rahat olduklarını, eğlendiklerini tespit ederek bu savı desteklemektedir.

Öğrenenin dil seviyesi, vlogun içeriğini, kapsamını ve uzunluğunu etkileyen bir faktördür. Örneğin giriş/keşif (A1) seviyesindeki bir öğrencinin özerk seviyedeki (C1) bir öğrenci gibi doğaçlama yapması ve uzun konuşması beklenemez. Ancak hangi dil seviyesinden olursa olsun vlog üreticisinin planlama doğrultusunda hareket etmesi önemlidir. Baran (2007), video bloglama sürecinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin kısa bir açıklama yapmıştır. Baran'ın ifadeleri ve konuşmanın sürece bağlı gelişen bir beceri olması, vlogun tasarımından sunumuna değin birçok aşamadan geçebileceği fikrini oluşturmuştur. İlgili fikirden hareketle ikinci/yabancı dilde konuşma becerisinin eğitiminde vlog oluşturmak için bazı basamaklara yer verilmek istenmiştir. İlgili basamaklar doğrusal olmanın aksine döngüsel nitelik taşımaktadır. Nitekim öğrenmenin merkezindeki birey, dil öğrenme sürecinde aldığı geri bildirimlerle düzeltme yoluna gider. Bu durum, hedef dile özgü kuralları fark etmeye ve hedef dili doğru, etkili biçimde kullanabilmeye yardımcı olabilir.



Şekil 1. Vlog içeriği üretme sürecinde izlenebilecek basamaklar

- **Vlog Çekimi Öncesi Hazırlık:** Hedef dilde konuşma yapacak birey, ilk aşamada vlogun içeriğini belirler. Alışveriş deneyimi, seyahat edilen şehrin tanıtımı, bir sanat dalının anlatımı, sokak röportajı, yemek tarifi vlogun içeriğini meydana getirebilir. Belirlenen içeriğe ilişkin bir taslak hazırlanır. Taslak zihinsel kalabildiği gibi yazıya da aktarılabilir. Hazırlanan taslakta ön bilgiler, varsa yapılan araştırma ve gözlem sonuçları bulunabilir. Böylece seçilen konuya ilişkin neler anlatacağı, nasıl bir ortamda bulunulacağı, kimlerle karşılaşılacağı, takipçilere nasıl sesleneceği, takipçilerin sorularına ne şekilde yanıt verileceği ve konuşmanın ne kadar süreceği belirlenir. Akabinde çekim için kullanılacak ekipman (bilgisayar, cep telefonu, tablet, vlog kamerası vb.) hazırlanır.
- **Deneme Kaydı Alma (Prova Yapma):** Plandan hareketle bir deneme kaydı alınabilir. Kişi, sözlü ve sözsüz performansında üstünlük ve eksiklikleri görmek için kaydı ilk etapta kendi izler ve öz eleştiri yapar. Ardından geri bildirim almak amacıyla öğretmenlere izletilir. Gerek öz eleştiri gerekse öğretmenin sağladığı geri bildirimden hareketle video kaydında düzeltme yoluna gidilerek aynı hataların tekrarlanmasının önüne geçilir ve yeniden kayıt alınır. Dilde keşif/giriş düzeyinden özerk düzeye gelindikçe deneme kaydı alma gereksinimi azalabilir.

- **Vlog Çekimi:** Birey tasarladığı içeriğe uygun olmak üzere vlog çekimini gerçekleştirir. Çekimde marketteki alışveriş deneyimini aktarabilir, gezdiği bir şehri tanıtabilir, sokak röportajı yapabilir, hedef kültüre özgü bir yemek tarifi verebilir, bir spor veya sanat dalını anlatabilir. Vlogda yaşamdan kesit sunma, deneyim aktarımı söz konusudur. Dolayısıyla konuşma planı dışında çıkılarak doğaçlama yapılabilir. Bu esnada rahat olmaya, samimi davranmaya özen gösterilmelidir.
- **Revize Etme:** Video blog üreticisi, filmini vlog kamerasından bilgisayara aktarır. Filmini tercih ettiği bir video düzenleme programı ile düzenler. Filmi, belirli bölümlerinden keserek müzik, başka bir filminden kesit, görsel, yazı, efekt vb. unsurlar ekleyerek zenginleştirebilir.
- **Yayınlama:** Birey, video barındıran bir web sitesine üye olur ve videoyu bu siteye yükler. Video bloga bir başlık belirleyerek takipçileriyle paylaşır. Takipçiler, videonun altında bulunan ‘beğen/beğenme’, ‘yorum yap’ seçenekleriyle video blog üreticisine geri bildirim sağlar.

Aşağıda yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde vlog kullanımına örnek olması amacıyla tasarlanan bir konuşma etkinliği yer almaktadır.

Ders: Türkçe

Etkinliğin Adı: Ben Bir Gezginiyim

Seviye: B2

Süre: 20 dakika

Hedeflenen Beceri: Sözlü üretim/konuşma

Amaç: Etkinlik, gezilen bir yeri gözlem ve deneyim doğrultusunda konuşma aşamalarına ve beden diline uygun şekilde sözlü olarak anlatmayı amaçlamaktadır.

Kazanımlar: Etkinliğin kazanımları Türkiye Maarif Vakfının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı’ndan (2020: 69) elde edilmiştir.

B2. SÜ. 1. Kelimeleri doğru telaffuz eder.

B2. SÜ. 35. Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar.

B2. SÜ. 41. Konuşmalarında beden dili unsurlarını kullanır.

B2. SÜ. 45. Konuşma aşamalarına (başlama, sürdürme ve bitirme) uygun kalıp ifadeleri kullanır.

B2. SÜ. 46. Konuşma amacını belirler.

Etkinliğin Uygulanma Süreci:

- Birey, Yıldız Sarayı’nı gezmeyi amaçlar. Bu bağlamda araştırma yapar. Elde ettiği bilgileri not eder. Ardından bilgileri nasıl aktaracağına, izleyenlere nasıl

sesleneceğine, videoyu nasıl bitireceğine belirlediği süreye uygun olarak karar verir. Çekim için kullanacağı ekipmanı hazırlar ve Yıldız Sarayı'na gider. Sarayı gezdikten sonra saray hakkında bilgi verdiği bir deneme kaydı alır. Deneme kaydını öğreticisiyle paylaşır ve öğreticinin eleştirilerini dikkate alarak eksikliklerini, hatalarını düzeltir.

- Birey planına uygun olarak Yıldız Sarayı'nın tanıtım vlog çekimini gerçekleştirir. Çekim sırasında sarayın tarihini, çevre özelliklerini anlatır. Bunun yanında sarayda yaşayan padişahlardan birinin başından geçen bir olay ilgisini çektiği için olayı paylaşır. Bu olay karşısında hissettiği duygu ve düşünceleri beden dilini kullanarak göstermeye çalışır.
- Vlog üreticisi, çekim sonrasında filmini bilgisayara aktararak revize eder. Film için müzik seçer, geçişlerde saraya ilişkin bilgileri kutucuklar hâlinde sunar.
- Son olarak üyesi olduğu YouTube'a videoyu yükler ve videoya "Ben Bir Gezginim" başlığını vererek takipçileriyle paylaşır. Paylaşım sonrası öğretici, bir ölçek aracılığıyla öğrencinin konuşma becerilerini değerlendirir.

3.1.1. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin eğitiminde vlog kullanımının faydaları ve sınırlılıkları

Teknoloji kayıt yapma, düzenleme, yayınlama imkânlarını kolaylaştırırken; sosyal medya kullanıcılarının ve kullanımının artmasıyla vlogu günümüzün en popüler kavramlarından biri hâline getirmiştir. Özellikle YouTube'un varlığı vlog için önemli bir dönüm noktasıdır. Bu başlık altında ikinci veya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin eğitiminde vlog kullanımının fayda ve sınırlılıklarından söz edilmiştir. Fayda ve sınırlılıklar, "Vlog Kullanımının Faydaları" ve "Vlog Kullanımının Sınırlılıkları" olmak üzere iki alt başlıkta sunulmuştur.

Vlogun Kullanımının Faydaları

- Vlog, hedef dilde sözlü pratik yapmaya fırsat sunar.
- Öğrenci, hedef dilin günlük kullanımını görebilir.
- Yabancı/ikinci dilin sınıf dışında öğrenimine imkân tanır.
- Hedef kültürün tanınması ve tanıtılmasında tamamlayıcı rol oynar.
- Öğrenci, hazırladığı vlogu izledikten sonra öz eleştiride bulunabileceği gibi öğretmene izleterek sözcük seçimi, dil bilgisi, telaffuz, tonlama gibi konuşma unsurlarının değerlendirilmesini sağlayabilir.
- Vlog üzerinden yapılan değerlendirmeler, dil öğrencisinin konuşma planında, içeriğinde yapılanma yoluna gitmesini, hedef dilde doğru ve akıcı konuşmasına yardımcı olur.
- Vloglar, paylaşıldığı ortamlarda yoruma, beğeniye açık olur. Başka bir deyişle, izleyici/takipçi vloga yönelik geri bildirimde bulunabilir.
- Vlog, dil öğrencilerinin konuşma sürelerini artırmaları noktasında destek sağlar (Watkins, 2012).

- “Öğrenciler, özerk öğrenmelerini geliştirme şansına sahip olurlar” (Maulidah, 2017: 15).“Öğrenme sanal olarak gerçekleştiğinden, öğrenciler kendi öğrenme hızlarını kontrol edebilir” (Sukiman, 2016: 5).
- “Eğlenceli ve erişilebilir bir öğrenme süreci sağlayarak öğrencilerin ilgisini artırabilir” (Maulidah, 2017: 15).

Vlogun Kullanımının Sınırlılıkları

- Öğrenci-öğretici, öğrenci-öğrenci etkileşimi sınıftaki kadar etkili olmayabilir.
- Vlog çekiminde ve revize edilmesinde kullanılan cihazlarda yaşanan teknik sorunlar vlogun niteliğini etkileyebilir.
- Kaydın yapılacağı mekânda yaşanan aksaklıklar ve dil öğrencisinin bu durumla nasıl baş edeceğini bilememesi sürecin uzamasına neden olabilir.
- İnternet erişiminde sorun yaşanması, videonun yüklenmesini güçleştirdiği gibi zaman alıcı olabilir.
- Birey, kamera karşısında gergin veya heyecanlı olabilir. Bu duygular, çekim sürecini ve içeriğin niteliğini etkileyebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Konuşma becerisinin eğitim sürecinde kullanılacak öğrenme ortamlarının, araçlarının çeşitlenmesi öğrencinin hedef dile maruz kalmasını sağlar. Bu ortamlar gerçek ya da çevrim içi olabilir. Sosyal medya, çevrim içi etkileşim kurulabilecek ortamlardan biridir. Sosyal medyanın kullanıcı sayısı her geçen gün artmakta, insanlar bu mecra üzerinden haberleşmekte ve içerik üretmektedir. İçerik üreticiliğinin örneklerden biri de video tabanlı bloglardır. Özellikle açık bir okul olan YouTube’un yükselişiyle bireylerin çeşitli durumlara ilişkin tecrübelerini vlog ile aktardığı görülmektedir. Video, konuşan kişinin mesajını sözlü iletebilmek ve mesajın beden diliyle olan uyumunu sergilemek için eşsiz zenginlikte bir araçtır. Bu noktada ikinci/yabancı dil öğretiminde vloglardan yararlanmak sınıf dışında öğrenme ortamlarına ve araçlarına alternatif olabilir. Vlog üzerine yapılan çalışmaların bir kısmını derlemeler (Fidan ve Debbağ, 2018; Kesici, 2018), bir kısmını ise deneysel çalışmalar (Anil, 2016; Bunjan ve Suppasetsee, 2017; Rakhmanina ve Kusumaningrum, 2017; Nugroho ve Anugerahwati, 2019) oluşturmaktadır. İncelenen derleme çalışmalarında vlog ile sosyal medya kültürü, dijital içerik üretimi veya eğitim konuları ele alınmış; incelenen deneysel çalışmalarda ise ikinci/yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde vlogun öğrencilerin konuşma becerisi üzerindeki etkisi ve vloga yönelik tutumları araştırılmıştır.

Türkçenin ikinci ya da yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin eğitiminde vlog kullanımı ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın tartışma ve sonuç bölümü ikinci/yabancı dilde konuşma becerisinin eğitiminde vlog kullanımını ele alan çalışmalar üzerinden yürütülecektir. Bu bağlamda Türkçenin ikinci/yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin eğitiminde vlogun kullanılabilirliği değerlendirilecektir.

Shih (2010) ve Watkins (2012), yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin yapıldığı bir sınıftaki öğrencinin sınıf dışında vlog temelli etkinliklerden yararlanarak İngilizce konuşma becerisini geliştirebileceğini ve konuşma süresini artırabileceğini belirtmiştir. Sukiman (2016), örneklemini Mühendislik Fakültesindeki lisans öğrencilerinden oluşturduğu

araştırmada video tabanlı blogların öğrencilerin sözlü sunum becerisine etkisini ve vlog hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin sözlü sunum becerilerinin geliştirilmesinde video tabanlı blogların kullanılmasına olumlu tepki verdiğini ve video tabanlı blogların sözlü sunum becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Valimbo ve Hartati (2019), ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, vlogdan yararlanmanın telaffuzda iyileşme, dil bilgisel hataların giderilmesi ve kelime bilgisini artacağı yönünde somut sonuçlar sunmuştur. Nugroho ve Anugerahwati (2019), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerini geliştirmeyi ve öğrenme-öğretme sürecinde konuşma performanslarını incelediği çalışması, amacı bakımından diğer çalışmalarla benzerlik gösterse de içeriği bakımından üst düzey sayılabilir. Çünkü çalışmanın kapsamında proje tabanlı öğrenme bulunmaktadır. Vlog aracılığıyla gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenmenin, öğrencilerin konuşma becerileri akıcılık, dilbilgisel doğruluk, telaffuz, sözcük dağarcığı, içerik ve dil hassasiyeti olmak üzere altı açıdan geliştirdiği fark edilmiş, vlogun konuşma becerisinin eğitimi üzerindeki işlevselliği ortaya koyulmuştur. Çalışmaların sonuçlarından hareketle ikinci ya da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde vlogdan yararlanmak, konuşma becerisinin edinimine ve gelişime katkı sunabilir. Ancak bu çalışmalarda hangi dil seviyesindeki öğrencilerin vlogu kullandığı hakkında bir bilgi görölmediği gibi araştırmalarda vlogun doğurabileceği sınırlıklardan da pek söz edilmemiştir. Bunun yanında vlog, hedef költürün tanıtımı için önemli bir referans olabileceken literatürde buna ilişkin bir bulgu tespit edilememiştir. Sonuç olarak vlogun her dil seviyesindeki öğrenci için uygun olmayacağı, bazı sınırlılıklarının olabileceği ve hedef költürün tanıtımında etkili bir araç olarak kullanılabileceği gerçeği daha sonra yapılacak çalışmalar için hareket noktası oluşturabilir.

5. ÖNERİLER

- Öğreticiler, öğrencinin hedef dilde konuşma becerisini edinmesi için teknolojinin sunduğu ağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanabilir.
- Öğreticiler, öğrenenlerin sosyal medya üzerinden iletişim kurmalarını sağlayarak bireysel ya da grup çalışmalarına yönlendirebilir.
- Konuşma becerisinin eğitimi sürecinde vlog; B1, B2, C1, C2 düzeyindeki öğrenciler için daha uygun olabilir.
- Öğrenciler, ikinci/yabancı dilde öğrendiği bilgileri sınıf dışı öğrenme ortamlarında pratik yaparak beceriye dönüştürebilir.
- Öğreticiler, öğrencilerin konuşma pratiği yapması için vlog çekmeye ve sunmaya teşvik edebilir.
- Yabancı öğrencilerden Türk költürünü yansıtan vlog çekmeleri ve deneyimlerini yansıtmaları istenebilir. Böylelikle Türk költürü, ikinci/yabancı dil öğrencilerinin gözünden dünyaya tanıtılmış olur.
- Vlog üzerinde etkili olan bilişsel ya da duyuşsal değişkenlere (özyeterlik, tutum, kayđı vb.) ilişkin çeşitli ölçekler geliştirilerek farklı dil seviyelerindeki öğrencilere uygulanabilir.

KAYNAKLAR

- AbuSa'aleek, A. O. (2015). Students' perceptions of English language learning in the Facebook context. *Teaching English With Technology*, 15(4), 60-75.
- Akar, E. (2010). *Sosyal medya pazarlaması: Sosyal webde pazarlama stratejileri*. Ankara: Elif Yayınevi.
- Allam, M. ve Elyas, T. (2016). Perceptions of using social media as an ELT tool among EFL teachers in the Saudi context. *Canadian Center of Science and Education*, 9(7), 1-9.
- Anil, B. (2016). Top-up students second language talk time through vlogs. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 1(2), 129-143.
- Baran, E. (2007). The promises of videoblogging in education. In *The Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, 10-18.
- Bozavlı, E. (2017). Yabancı dilde öğrenenlerin sosyal medya aracılığıyla sözel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik algıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 627-640.
- Bunjan, A. ve Suppasetsee, S. (2017). The video blog based role play lessons to enhance English oral communication skills for tourism students. *International Journal of Educational Administration*, 9(1), 1-16.
- Coşkun, A. (2016). Causes of the 'I can understand English but I can't speak' syndrome in Turkey. *Journal on English Language Teaching*, 6(3), 1-12.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assesment. Companion volume with new descriptors*. Language Policy Programme Education Policy Division, Education Department.
- Çetin, D. (2013). *Bilgisayar destekli prozodi eğitiminin vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, D. (2017). Dil becerileri-anlatma (konuşma ve yazma becerileri). H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı I*. cilt içinde (ss. 359-424). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Erdem, İ. (2013). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ergün Elverici, S. ve Karadeniz, Ş. (2018). The effects of social media on social presence in teaching a foreign language. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 4(2), 174-185.
- Fidan, Ö. (2016). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi: Konuşma. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar* içinde (ss. 129-154). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Fidan, M. ve Debbag, M. (2018). The usage of video blog (vlog) in the "school experience" course: The opinions of the pre-service teachers. *Journal of Education and Future*, 13, 161-177.
- Gao, W., Tian, Y., Huang, T. ve Yang, Q. (2010). Vlogging: A survey of videoblogging technology on the web. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 42(4), 1-57.

- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güler, C. (2000). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında video etkileşimliliği. M. Kesim ve T. V. Yüzer (Ed.), *Açık ve uzaktan öğrenmenin teknoloji boyutu* içinde (ss. 345-379), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güllülü, M. ve Çetinoğlu, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde ve öğretiminde sosyal medyanın özellikle Facebook'un yeri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(34), 205-238.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hung, S. T. (2011). Pedagogical applications of vlogs: An investigation into ESP learners' perceptions. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 736-746.
- Hyland, F. (2004). Learning autonomously: Contextualising out-of-class English language learning. *Language awareness*, 13(3), 180-202.
- İşisağ, K. U. ve Demirel, Ö. (2010). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 190-204.
- Kaçar, I. G. ve Zengin, B. (2009). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme ile ilgili inançları, öğrenme yöntemleri, dil öğrenme amaçları ve öncelikleri arasındaki ilişki: Öğrenci boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 55-89.
- Kaplan, A. M. ve Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
- Kartallıoğlu, N. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma eğitimi. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (ss. 315-346). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kesici, İ. (2018). *Young audiences, Youtube culture and fandom concept in Turkey* (Unpublished doctoral dissertation). İstanbul Bilgi Üniversitesi Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Konuk, N. ve Güntaş, S. (2019). Sosyal medya kullanımı eğitimi ve bir eğitim aracı olarak sosyal medya kullanımı. *International Journal Entrepreneurship and Management Inquiries*, 3(4), 1-24.
- Köksal, D. ve Pestil, A. D. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (ss. 295-316). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Lestari, N. (2019). Improving the speaking skill by vlog (video blog) as learning media: The EFL students perspective. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(1), 915-925.
- Maden, S. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde informal ortamlar. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (ss. 391-416). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Maden, T. O. (2021). *Türkiye'de dijital yayıncılıkta video günlükler (vloglar)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

- Mandasari, B. ve Aminatun, D. (2020). Vlog: A tool to improve students' English speaking ability at university level. *Proceedings Uuniversitas Pamulang*, 1(1).
- Maulidah, I. (2017, August). Vlog: The mean to improve students' speaking ability. In *International Conference on English Language Teaching*, 145, 12-15.
- Menekşe, F. (2019). *Bir iş modeli olarak vloggerlık ve YouTube platformunda içerik üretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi Lisansüstü Programlar Enstitüsü, İstanbul.
- Molyneaux, H., Gibson, K., O'Donnell, S. ve Singer, J. (2007). *New visual media and gender: a content, visual and audience analysis of YouTube vlogs*. Proceedings of the International Communications Association (ICA 2008), Montreal, Canada, May 22-26.
- Nugroho, W. F. ve Anugerahwati, M. (2019). Project-based learning: Enhancing EFL students' speaking skill through vlog. *Jurnal Pendidikan*, 4(8), 1077-1083.
- Nuhoğlu Kibar, P. (2020). Görünüş özelliklerini buluşturan öğretimsel grafik türü olarak video. M. Kokoç ve H. Ilgaz (Ed.), *E-öğrenmede videolar, uygulamalar ve güncel eğilimler* içinde (ss. 45-60). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özkan, M. (2008). *İnsan, dil ve iletişim*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Öztürk, M. F. ve Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal Of World Of Turks*, 7(1), 101-120.
- Rakhmanina, L. ve Kusumaningrum, D. (2017). The effectiveness of video blogging in the teaching speaking viewed from students' learning motivation. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Ngeri Padang*, 5, 27-34.
- Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *Relc Journal*, 46(1), 5-22.
- Shih, R. C. (2010). Blended learning using video-based blogs: Public speaking for English as a second language students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6).
- Sukiman, S. L. (2016). *The use of video-based blogs to enhance ESL students' oral presentation skills* (Unpublished doctoral dissertation). Universiti Teknologi Mara.
- Tanrikulu, L. ve Şihanlıoğlu, Ö. (2019). 2018 (CEFR) Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi yeni açıklamalar metninde konuşma becerisinin incelenmesi. *International Journal of Language's Education and Teaching*, 7(5), 212-224.
- Taş, S. ve Uğurlu, M. (2019). Dil eğitiminde teknoloji ve sosyal medya etkisi. *Gece Akademi*, 1-13.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Taşköprü, G. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik materyal hazırlama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 255-266.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. İstanbul: Türkiye Maarif Vakfı Yayınları.
- Valimbo, I. A. ve Hartati, E. (2019). Vlog to improve students speaking skill: a classroom action research. *KoPeN: Konferensi Pendidikan Nasional*, 1(1), 91-9.

- Ustabulut, M. Y. ve Keskin, S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alan uluslararası öğrencilerin öğrenme etkinliğini geliştirme amaçlı sosyal medya kullanım-doyum motivasyonları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 155-173.
- Watkins, J. (2012). Increasing student talk time through vlogging. *Language Education in Asia*, 3(2), 196-203.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, G. (2020). Video oluşturma. S. Şahin ve Ç. Uluyol (Ed.), *Eğitimde bilişim teknolojileri içinde* (ss. 411-431). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.



KİMYASAL MADDELERİN BİYOLOJİK ETKİLERİ KONUSUNA YÖNELİK UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE OLUŞTURULAN YAZILI ARGÜMANLARIN ANALİZİ

Seda OKUMUŞ**

Makale Geliş Tarihi: 02.04.2022

Makale Kabul Tarihi: 19.04.2022

Özet

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmeni adaylarının biyolojide özel konular dersi çerçevesinde kimyasal maddelerin biyolojik etkileri konusuna yönelik olarak oluşturdukları argümanların Zohar ve Nemet modeline göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bunun için durum çalışması desenine göre hareket edilmiş ve 30 fen bilgisi öğretmeni adayı (24 kadın ve 4 erkek) ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacının geliştirdiği ifadeler tablosu çalışma yaprağı kullanılmıştır. Geliştirilen veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için betimsel analiz yapılmıştır. Analizlerin puanlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmış ve %98,9 olarak belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmeni adaylarının konu ile ilgili geliştirdikleri argümanlar önce savunmaların bilimsel kalitesi bakımından dört kategoride, sonra argümanların kalitesi bakımından üç kategoride incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, fen bilgisi öğretmeni adaylarının oluşturdukları yazılı argümanların büyük çoğunluğunun bilimsel olarak doğru açıklamalar içerdiği, ayrıca geçerli bir ve birden fazla gerekçe içeren argümanların sayısının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre fen bilgisi öğretmeni adaylarının kimyasal maddelerin biyolojik etkileri konusunda oluşturdukları yazılı argümanların kalitesinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar neticesinde, argümanların gerekçelere dayalı olarak analizinin argüman yapılarını anlamada önemli olduğu, gerekçelendirilmenin sağlam yapılandırıldığı durumlarda argümanların daha kaliteli olduğu görülmüştür. İlerleyen çalışmalar için sosyobilimsel argümanların analizinde Zohar ve Nemet modelinin kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi öğretmeni adayları, kimyasal maddelerin biyolojik etkileri, yazılı argüman, Zohar ve Nemet modeli

** Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, seda.okumus@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6271-8278

ANALYSIS OF WRITTEN ARGUMENTS CREATED DURING THE DISTANCE EDUCATION PROCESS ON THE BIOLOGICAL EFFECTS OF CHEMICAL SUBSTANCES

Abstract

In this study, to analyze the arguments of pre-service science teachers about the biological effects of chemicals within the framework of the special topics in biology course, according to the Zohar and Nemet model was aimed. For this, the case study design was used and the study was conducted with 30 pre-service science teachers (24 women and 4 men). In order to collect data in the study, the statement table worksheet developed by the researcher was used. The validity and reliability study of the developed data collection tool was performed. Descriptive analysis was performed for the analysis of the data obtained. The validity and reliability of the developed data collection tool was carried out. The percentage of agreement between the raters of the analyzes was calculated and determined as 98.9%. The arguments developed by the pre-service science teachers on the subject were first examined in four categories in terms of the scientific quality of the justification, and then in three categories in terms of the quality of the arguments. According to the findings obtained from the study, the majority of the written arguments created by the pre-service science teachers contained scientifically correct explanations was determined, and the number of arguments containing one or more valid justifications was also high. Accordingly, it can be said that the quality of written arguments formed by pre-service science teachers about the biological effects of chemical substances is at a good level. As a result of the results obtained from the study, the analysis of the arguments based on the reasons was important in understanding the argument structures, and the arguments were of higher quality in cases where the justification was well structured. It is thought that it will be useful to use the Zohar and Nemet model in the analysis of socioscientific arguments for future studies.

Keywords: Biological effects of chemicals, pre-service science teachers, writing argument, Zohar and Nemet model

1. GİRİŞ

Değişen ve gelişen dünyada bireylerden beklenen özellikler de değişmektedir. Çağa ayak uydurmak için bireylerde var olması istenen beceriler 21. yy becerileri adı altında toplanmıştır. Buna göre öğrencilerden *temel okuryazarlık* (sözel okuryazarlık, matematik okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı, finansal okuryazarlık ve kültürel ve kentsel okuryazarlık), *yeterlikler* (eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve işbirliği) ve *karakter özellikleri* (meraklı olma, girişimcilik, kararlılık/dayanıklılık, uyum sağlama, liderlik ve sosyal ve kültürel farkındalık) bakımından bazı yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir (World Economic Forum [WEF], 2016). 21. yy becerilerinin kazandırılması ve öğrencilerin bu yeni çağa ayak uydurmalarının kolaylaştırılması amacıyla fen programlarında güncellemelere gidilmiştir. Bu çerçevede geliştirilen 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı, öğrencilerden araştıran, sorgulayan, eleştiren ve argüman oluşturabilen bir kişiliğe sahip olmalarını beklemektedir. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında kullanılması önerilen (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) ve 21. yy becerilerini geliştirmek için en etkili yollardan biri argümantasyondur. Argümantasyon modeli ortaya atılan bir iddianın veri ve desteklerle gerekçelendirilerek karşı tarafın ikna edilmesine dayanmaktadır (Toulmin, 1958). Argümantasyon sürecinde öğrenci kendisine sunulan bilgileri doğrudan kabul etmemekte, bu bilgilerin doğruluğunu sorgulamaktadır. Yine, öğrenci bir konuya

yönelik ortaya attığı iddiasını bilimsel verilere dayanarak karşı tarafa ispatlamaya çalışmakta ve bu şekilde iletişim, eleştirel düşünme ve sorgulama becerileri gelişmektedir (Jiménez-Aleixandre ve Erduran, 2008).

Argümantasyon denince ilk olarak akla Toulmin modeli gelmektedir. Her ne kadar argüman kavramı Aristo'ya kadar gitse de bilimsel argümantasyon çalışmalarının temelini Toulmin'e (1958) dayandığı söylenebilir. Toulmin argüman modelinde argümantasyonun iddia, veri ve gerekçe olmak üzere üç temel; destek, çürütücü ve niteleyici olmak üzere üç yardımcı bileşeni bulunmaktadır. Toulmin modelinin fen eğitiminde kullanılmasına yönelik literatürde oldukça fazla çalışma yer almaktadır (örn: Chin ve Osborne, 2010; Erduran vd., 2004; Kaya, 2013; Uzuntiryaki Kondakci vd., 2021; Zhao vd., 2021). Bu çalışmalarda argümantasyonun öğrencilerin *akademik başarılarını ve kavramsal anlamalarını artırdığı* (Balcı, 2015; Okumuş, 2012, 2020; Uzuntiryaki Kondakci vd., 2021; Yalçın Çelik 2010), *eleştirel düşünme becerilerini* (Jiménez- Aleixandre ve Erduran, 2008; Okumuş, 2020; Tonus, 2012), *akıl yürütme becerilerini* (Jiménez- Aleixandre ve Erduran, 2008; Ro ve Krogh Arnesen, 2020; Topcu vd., 2010) ve *bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği* (Cin, 2013; Kalemkuş, 2018), *fene yönelik olumlu tutumlara katkı sağladığı* (Balcı, 2015; Küçük, 2012) yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Argümantasyon süreci öğrenciler için kolay bir süreç değildir. Çünkü argümantasyonda öğrencinin ortaya attığı iddiayı kanıtlamak için deliller sunması ve karşı tarafta yer alan iddiayı çürütmesi gerekir. Bu da olaylara eleştirel bir gözle bakmasını ve sorgulamasını gerektirmektedir. Bunun için özellikle argümantasyonun uygulanmaya başladığı ilk derslerde öğrencilerin süreçte zorlandıkları ifade edilmektedir (Okumuş, 2012). Öğrencilerin argümantasyon sürecinde iddia ve gerekçe sunma konusunda genelde başarılı oldukları ancak çürütücü ve karşıt argüman geliştirmede çok başarı gösteremedikleri ifade edilmektedir (Osborne vd., 2004).

Toulmin modeli argümantasyon süreci için oldukça önemli olmasına rağmen, modelin bazı eksikliklerinin olduğu ifade edilmektedir. Örneğin, Toulmin modelinde belirtilen temel bileşenleri (iddia, veri ve gerekçe) öğrencilerin birbirine karıştırdığı ve bileşenleri tam olarak anlayamadıkları rapor edilmiştir (Chang ve Chiu 2008; Nielsen, 2013). Bu durum öğrencilerin gerekçe ve veri arasındaki farkı tam olarak anlayamamalarından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler iddialarını desteklerken verilerini ifade etmekte ancak iddialarını niçin bu verilerden yola çıkarak savundukları hakkında açıklamalarda bulunamamaktadırlar. Ayrıca, Toulmin modeline göre ifade edilen tartışma bileşenleri, her zaman belirtilen sırada gerçekleşmeyebilir. Bu durum tartışmaların analizini zorlaştırır (Driver vd., 2000). Yine, Toulmin modelinin bilimsel tartışmanın bileşenlerinden bahsetmesi ancak tartışmanın doğruluğundan bahsetmemesi, modelin zayıf noktalarından biri olarak görülmektedir (Osborne vd., 2004; Sampson ve Clark, 2006). Toulmin modelinde iddia, veri ve gerekçe bileşenlerini öğrencilerin tam olarak anlayamamaları ve bileşenleri birbirine karıştırmaları problemine çözüm olarak Zohar ve Nemet (2002) sosyobilimsel bir konuda yaptıkları argümantasyon çalışmasında iddia, veri ve gerekçe bileşenlerini "savunma" olarak tek bir başlık altında değerlendirmişler ve öğrencilerin yazılı argümanlarının analizlerini buna göre yapmışlardır. Ayrıca savunmaların kalitesini bilimsel bilgi içermeye bağlamışlar ve ileri

sürülen argümanların kanıtlanması için en az bir gerekçe ile desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Oluşturulan gerekçelere göre de argümanların kalitesini ortaya koymuşlardır.

Argümantasyon sürecinde oluşturulan argümanlar yazılı veya sözlü olarak sunulabilir. Sözlü ve yazılı argümanlar bireysel veya grupça oluşturulabilir. Sözlü argüman oluşturmada bireyler görüşlerini sözel olarak ifade ederler, yazılı argümanda ise iddialarını ve gerekçelerini yazıya dökerler. Sözlü argüman oluşturma sürecinde öğrenciler kendi fikirlerini arkadaşlarına açıklar ve ifadelerin neden doğru veya yanlış olduğunu ispatlamaya çalışırlar (Erduran vd., 2006). Sözlü argümantasyon sürecinde dili iyi kullanan bireyler genelde daha başarılı olurlar (Aktamış ve Hiğde, 2017). Yazılı argüman oluşturmada ise öğrenciler kendilerine verilen yazılı bir metinle ilgili tartışırlar, argüman oluştururlar ve bunu yazılı olarak ifade ederler (Yore vd., 2002). Yazılı argüman oluşturma sürecinde öğrenciler karşı taraftan gelecek sorularla karşılaşmadıkları için iddialarını daha sağlam gerekçelere dayandırmalı ve kavramları sözlü argüman oluşturma sürecine göre daha dikkatli kullanmalıdırlar (Kaya, 2009). Yazarak öğrenme, fenle ilgili zor kavramların daha çabuk öğrenilmesine katkı sağlar (Hohenshell ve Hand, 2006). Bu bakımdan kavram öğrenimi için de yazılı argümanlar önemlidir.

2019 yılında ortaya çıkan Covid 19 pandemisi ile birlikte tüm dünyada yüz yüze eğitimde aksaklıklar meydana gelmiş ve birçok ülkede K-12'den üniversiteye tüm eğitim kademelerinde dersler uzaktan eğitimle yürütülmeye başlamıştır. Ülkemizde de yükseköğretim süreci bu durumdan etkilenmiş ve dersler uzaktan yürütülmeye başlanmıştır. Halen bazı üniversitelerde hibrit eğitim devam etmektedir. Pandemi sürecinin öğretmen adaylarının argüman oluşturma becerilerine nasıl bir etki gösterdiğinin belirlenmesi önemlidir. Pandemi sürecinde eğitim- öğretim uzaktan eğitim yoluyla yürütüldüğü için uzaktan eğitimde oluşturulan argümanların kalitelerinin tespiti önem arz eder. Bu bakımdan bu çalışma uzaktan eğitim sürecinde yazılı argümanların kalitesinin belirlenmesi amacını gütmektedir. Çalışmada fen bilgisi öğretmeni adaylarının biyolojide özel konular dersi çerçevesinde kimyasal maddelerin biyolojik etkileri konusuna yönelik olarak oluşturdukları argümanların Zohar ve Nemet modeline göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda problem cümlesi: “Fen bilgisi öğretmeni adaylarının kimyasal maddelerin biyolojik etkileri konusuna yönelik olarak oluşturdukları argümanların kalitesi nasıldır?” şeklindedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada bir konu ile ilgili derinlemesine bilgi alınması amaçlandığı için araştırmanın amacına uygun olarak durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması deseni bir olayı veya durumu ayrıntılı bir şekilde ele alarak, bu olayı etkileyen faktörlerin ayrıntılı olarak irdelenmesini gerektirir (Kaleli Yılmaz, 2019).

2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışma fen bilgisi öğretmenliği 4. sınıf seviyesinde öğrenim gören ve Biyolojide Özel Konular dersine devam eden 30 fen bilgisi öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının 4'ü erkek, 26'sı kadındır. Örneklem seçiminde araştırmacının görev aldığı

üniversite ve devam ettiği ders göz önünde bulundurulduğu için uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Öğretmen adaylarının kimlikleri gizli tutulmuş ve veriler kodlanırken öğretmen adayları Ö1, Ö2,.. Şeklinde isimlendirilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Çalışmada verilerin toplanması için argümantasyon modeli çerçevesinde araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir ifadeler tablosu etkinliği kullanılmıştır. İfadeler tablosu etkinliğinde kimyasal maddelerin biyolojik etkilerine yönelik olarak hazırlanmış altı ifade yer almaktadır. Öğretmen adaylarından bu ifadeleri doğru veya yanlış olarak seçmeleri ve seçimlerinin sebeplerini gerekçelendirerek açıklamaları istenmektedir. İfadeler tablosu etkinliğindeki maddeler ünitenin kapsamı çerçevesinde hazırlanmış ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. Soruların geçerliğinin tespiti için ifadeler tablosu etkinliği fen eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesine ayrıca incelettirilmiş ve etkinlikte gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İfadelerin anlaşılabilirliğinin belirlenmesi için iki fen bilgisi öğretmeni adayına etkinlik pilot olarak uygulanmış, pilot uygulamadan sonra veri toplama aracında gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiş ve etkinliğe son hali verilmiştir. Şekli 1’de çalışmada kullanılan ifadeler tablosu etkinliği yer almaktadır.

KİMYASAL MADDELER

Aşağıda kimyasal maddelerin biyolojik etkilerine yönelik bazı ifadeler verilmiştir. Verilen ifadeleri doğru veya yanlış olarak seçerek, seçiminizin sebeplerini gerekçe kısmında ayrıntılı olarak tartışınız.

İfadeler	Doğru	Yanlış	Gerekçe
1. Temizlikte deterjan, sabundan daha etkilidir.			
2. Deterjan sabuna göre çevreyi daha çok kirletir.			
3. İlaçlar çevre kirliliğine neden olmaz.			
4. Organik tarım fazla maliyetlidir.			
5. Boyaların insani faaliyetlerde kullanılması (bina boyası, saç boyası, yenilebilir boyalar vb.) biyoçeşitliliği etkiler.			
6. Boyalar insan sağlığına olumsuz etki etmez.			

Şekil 1. Çalışmada kullanılan ifadeler tablosu etkinliği

2.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışma Biyolojide Özel Konular dersinde yürütülmüş ve Kimyasal Maddelerin Biyolojik Etkileri ünitesi süresince devam etmiştir. Süreçte öncelikle, ünite iki hafta ve dört ders saati boyunca uzaktan eğitim yoluyla fen bilgisi öğretmeni adayları ile işlenmiştir. Ünite tamamlandıktan sonra fen bilgisi öğretmeni adaylarından üniteye geçen kavramlara yönelik olarak oluşturulmuş ifadeler tablosundaki her bir ifade ile ilgili argüman üretmeleri ve neden bu şekilde düşündüklerini gerekçelendirerek açıklamaları istenmiştir. Bu süreçte diğer görüşün neden doğru olmadığını da çürütmeler kullanarak ispatlamaları beklenmiştir. Fen bilgisi öğretmeni adaylarının konuyla ilgili görüşlerini yazılı argümanlarla ifade etmeleri istenmiştir. İfadeler tablosu etkinliği öğretmen adaylarına uzaktan eğitim yoluyla sunulmuş ve etkinliği yapmaları için bir hafta süre verilmiştir. Öğretmen adayları verilen sürede verilerini toplayarak argümanlarını oluşturmuşlar ve savunmuşlardır. Elde edilen verilerden argüman oluşturma becerileri ve argümanların yeterlikleri incelenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizi için betimsel analiz yapılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının geliştirdikleri argümanlar Zohar ve Nemet'in (2002) Toulmin argüman modelinden uyarladığı modele göre analizi edilmiştir. Zohar ve Nemet, Toulmin'in veri, gerekçe ve destek bileşenlerini tek bir kategoride toplamış ve bu kategoriye "savunma" adını vermişlerdir. Savunmaların kalitesi dört kategoride incelenmiştir: (1) hiç bilimsel bilgi içermeyen, (2) uygun olmayan bilimsel bilgi içeren, (3) belirli olmayan bilimsel bilgi içeren ve (4) doğru bilimsel bilgi içeren. Bu çalışmada savunma kaliteleri bu dört kategoriye göre incelenmiştir (Gümrah, 2013). Zohar ve Nemet argüman modelinde argümanların doğru bir şekilde analiz edilebilmesi için ileri sürülen argümanların en az bir gerekçe ile desteklenmesi gerekmektedir. Buna göre bu modelde geçerli olmayan gerekçelerden oluşan argümanlar, argüman olarak değerlendirilmemektedir. Geçerli olan argümanlar sayılarına ve yapılarına göre çeşitli şekillerde puanlandırılmaktadır. Buna göre geçerli bir gerekçe içermeyen 0 puan, geçerli bir gerekçe içeren argüman 1 puan ve iki ya da daha fazla geçerli gerekçe içeren argüman 2 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Zohar ve Nemet modeline göre geçerli bilimsel açıklamaları içeren, birden fazla gerekçeye sahip argümanlar güçlü argüman olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde öncelikle tartışmaların kalitesinin bilimsel açıdan değerlendirilmiştir. Tablo 1'de savunmaların kalitesinin bilimsel açıdan puanlandırılması verilmiştir.

Tablo 1. Savunmaların Bilimsel Kalitesi

Savunmaların Bilimsel Kalitesi	Puan
Hiç bilimsel bilgi içermeyen (HBBİM)	0
Uygun olmayan bilimsel bilgi içeren (UOBBİ)	1
Belirli olmayan bilimsel bilgi içeren (BOBBİ)	2
Doğru bilimsel bilgi içeren (DBBİ)	3

Daha sonra Zohar ve Nemet modeline göre yazılı argümanların kalitesi incelenmiştir. Yazılı argümanların değerlendirilmesinde yapılan puanlamalar Tablo 2'e verilmiştir.

Tablo 2. Yazılı Argümanların Kalitesi

Argümanların Kalitesi	Puan
Geçerli bir gerekçe içermeyen (GGİM)	0
Geçerli bir gerekçe içeren (GGİ)	1
Geçerli iki veya daha fazla gerekçe içeren (GİGİ)	2

Her iki analiz için de yazılı argümanlar iki kodlayıcı tarafından analiz edilmiş ve kodlayıcılar arasındaki uyum belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994) [formülüne göre Güvenirlilik= uyum/ (uyum + uyuşmazlık) x 100] savunmaların bilimsel kalitesi bakımından 1., 2., 4. ve 6. ifadelerde %100, 3. ve 5. ifadelerde %96,7; genel uyumda ise %98,9 olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde argümanların kalitesi bakımından uyum yüzdesi 1., 2., 3. ve 4. ifadelerde %100, 5. ve 6. ifadelerde %96,7; genel uyumda ise %98,9 olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Bu kısımda öncelikle ifadeler tablosu etkinliğindeki her bir soru ile ilgili oluşturulan savunmaların bilimsel kalitesi, daha sonra ise yazılı argümanların kalitesi incelenmiştir. Oluşturulan savunmaların bilimsel kalitesine yönelik bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İfadeler Tablosu Etkinliğinde Oluşturulan Savunmaların Bilimsel Kalitesi

İfadeler	Savunmaların Bilimsel Kalitesi	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.İfade	HBBİM	-	-
	UOBBİ	-	-
	BOBBİ	4	13,3
	DBBİ	26	86,7
2.İfade	HBBİM	-	-
	UOBBİ	1	3,4
	BOBBİ	4	13,3
	DBBİ	25	83,3
3.İfade	HBBİM	-	-
	UOBBİ	2	6,7
	BOBBİ	5	16,7
	DBBİ	23	76,6
4.İfade	HBBİM	1	3,4
	UOBBİ	2	6,7
	BOBBİ	7	23,3
	DBBİ	20	66,6
5.İfade	HBBİM	1	3,4
	UOBBİ	4	13,3
	BOBBİ	7	23,3
	DBBİ	18	63,4
6.İfade	HBBİM	-	-
	UOBBİ	-	-
	BOBBİ	4	13,3
	DBBİ	26	86,7

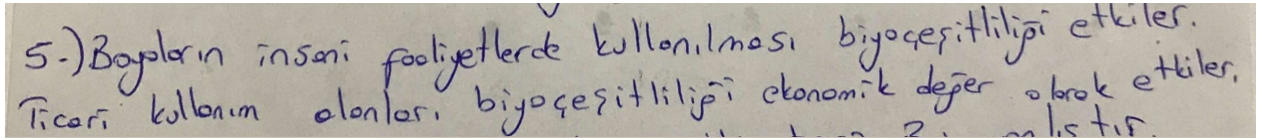
Tablo 3'e göre tüm ifadelerde fen bilgisi öğretmeni adaylarının bilimsel olarak doğru açıklama yapma oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bilimsel olarak doğru açıklama oranının en yüksek birinci ve altıncı ifadelerde (%86,7); en düşük ise beşinci ifade (63,4) olduğu belirlenmiştir. Yine, dördüncü ve beşinci ifadelerde hiçbir bilimsel bilgi içermeyen açıklamaların varlığı göze çarpmaktadır. Ayrıca 2., 3., 4. ve 5. ifadelerde uygun olmayan bilimsel bilgi içeren açıklamaların var olduğu görülmüştür.

Şekil 2'de UOBBI kategorisinde üretilen bir argüman görülmektedir.

2. deterjan çevreyi sabuna göre daha çok kirletir.	*	Çünkü Sabun ve deterjanı bir yüzeye koyduğumuz zaman veya bir beze sürdüğümüz zaman bile sabun daha çabuk eriyor, yani yok oluyor yüzeyden ama deterjan ona göre azda olsa yüzeyde kalmış oluyor. O zaman şunu diyebilirim ki, deterjan doğada sabundan daha çok kalmış olur. Daha çok kaldığı için de sabuna göre çevreyi daha çok kirletir. Çünkü sabun kısa sürede yok olduğu için çevreyi kirletme etkisi deterjana göre daha azdır.
--	---	--

Şekil 2. OUBBI kategorisinde üretilen bir argüman (Ö27)

Şekil 2'ye bakıldığında Ö27'nin geliştirdiği argümanda deterjanın sabuna göre çevreyi daha fazla kirletmesinin sebebi açık olarak açıklanmamıştır. Bez üzerinde sabunun görünmemesi, deterjanın görünmesi kirliliğe kanıt olarak gösterilmiştir. Ö27, deterjanın çevrede daha uzun sürede kalacağını ifade etmiş ancak sebebini çok anlamlı bir şekilde ortaya koyamamıştır. Bu bakımdan sunulan gerekçenin uygun olmayan bir bilimsel bilgi içerdiği söylenebilir. Şekil 3'te HBBİM kategorisinde üretilen bir argüman görülmektedir.



Şekil 3. HBBİM kategorisinde üretilen bir argüman (Ö19)

Şekil 3'e bakıldığında Ö19'un açıklamasında gerekçenin yer almadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu açıklama hiçbir bilimsel bilgi içermeyen argüman olarak değerlendirilmiştir. Şekil 4'te BOBBI kategorisinde üretilen bir argüman verilmiştir.

6. Boyalar insan sağlığına olumsuz etki etmez.	+	Boylar yukarıda da bahsettiğim gibi birçok kimyasal madde içerir bu da bizim sağlığınıza ciddi anlamda etki eder. Boyalar bitkisel yapıldığı söylenece de içerisinde kimyasal madde bulunur. Kimyasal maddeler insanlarla etkileşimlerde çok büyük zararlar teşkil eder. Yani insanların sağlığına oldukça olumsuz yönde etki yaratır.
--	---	--

Şekil 4. BOBBI kategorisinde üretilen bir argüman (Ö15)

Şekil 4'e göre Ö15'in boyaların insan sağlığı için zararlı olduğunu ifade ettiği, ancak bu durumun sebeplerini ve boyaların insan sağlığını hangi açılardan etkilediğini açıklamadığı görülmektedir. Bu nedenle bu açıklama belirli olmayan bilimsel bilgi içeren argüman olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4'te fen bilgisi öğretmeni adaylarının oluşturdukları yazılı argümanlarda kullandıkları savunmaların gerekçelerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4. İfadeler Tablosu Etkinliğinde Oluşturulan Savunmaların Kalitesi

İfadeler	Argümanların Kalitesi	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.İfade	GGİM	1	3,4
	GGİ	12	40
	GİGİ	17	56,6
2.İfade	GGİM	1	3,4
	GGİ	18	59,9
	GİGİ	11	36,7
3.İfade	GGİM	4	13,3
	GGİ	12	40
	GİGİ	14	46,7
4.İfade	GGİM	2	6,7
	GGİ	9	30
	GİGİ	19	63,3
5.İfade	GGİM	7	23,3
	GGİ	14	46,7
	GİGİ	9	30
6.İfade	GGİM	5	16,7
	GGİ	3	10
	GİGİ	22	73,3

Tablo 4'e göre fen bilgisi öğretmeni adaylarının geliştirdikleri yazılı argümanlarda geçerli iki veya daha fazla gerekçe içeren argüman oranının 1., 3., 4. ve 6. ifadelerde yüksek olduğu; en fazla 6. ifadede, en az da 5. ifadede olduğu görülmüştür. Yine, geçerli en az bir gerekçe içeren yazılı argüman oranının 2.ve 5. ifadelerde yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel olarak bakıldığında, geçerli bir gerekçe içermeyen argümanların oranının az olduğu görülmektedir. Şekil 5'te GGİM kategorisinde üretilen bir argüman verilmiştir.

3. İlaçlar çevre kirliliğine neden olmaz.		X	İlaçların çeşidine ve yapısına bağlı olarak değişir. Çoğu ilaç içerdiği kimyasal bileşikler nedeniyle çevreye zararlı olabilir.
---	--	----------	---

Şekil 5. GGİM kategorisinde üretilen bir argüman (Ö4)

Şekil 5'e göre Ö4 ilaçların içerdikleri kimyasallar nedeniyle çevre kirliliğine zararları olduğunu ifade etmiş ancak kimyasalların nasıl çevre kirliliği oluşturduğu noktasına girmemiştir. Bu nedenle bu açıklama geçerli bir gerekçe içermeyen bir argüman olarak değerlendirilmiştir. Şekil 6'da GGİ kategorisinde üretilen bir argüman verilmiştir.

4. Organik tarım çok maliyetlidir.	✓		Organik tarım herhangi bir kimyasal ürün elde edilmeden yapılan tarımdır. Organik tarımda ürünlerin üretiminden tüketimine kadar her aşaması doğru kontrol altında, sertifikalı olarak üretilen ve tamamen doğal üretim yöntemlerinden yapılan bir sistem olduğu için her aşaması doğru yapılması gerektiğinden dolayı maliyeti yüksektir.
------------------------------------	---	--	--

Şekil 6. GGİ kategorisinde üretilen bir argüman (Ö7)

Şekil 6'ya göre Ö7 organik tarımın maliyetli olduğu ve bunun çeşitli sebepleri olduğunu gerekçelendirerek açıklamıştır. Şekil 7'de GİGİ kategorisinde üretilen bir argüman verilmiştir.

3. İlaçlar çevre kirliliğine neden olmaz.		✓	Bu ifade yanlıştır bana göre. Bizim kullandığımız ilaçlar da tarım ilaçları da çevre kirliliğine sebep olabilir. Kullanmadığımız, son kullanma tarihi geçen ilaçların tıbbi ilaç atık kutusunda toplanmasının sebeplerinden biri de budur. Eysel ilaçları başıboş doğaya bırakmamız içinde bulundurduğu maddelerden dolayı çevreyi kirletecektir. Bunun yanı sıra bir de tarım ilaçları var. Tarım ilaçlarının da çevreye birçok zararı vardır. Bu zararlar bilinçsiz kullanımlar sonucu ortaya çıkıyor bence. Örneğin yine deterjan gibi tarım ilaçlarının içinde de çeşitli kimyasallar bulunmaktadır. Bu kimyasallar suya karışınca suya, toprağa karışınca toprağa ve içinde yaşayan canlılara zarar verirler. Çiftçiler tarım ilaçlarını kullanırken dozajını ayarlayamadıkları zaman toprağa, oradan toprakta bulunan canlıların ölümüne bu yüzden zararlı böceklerin zararını önleyen yararlı böceklerin ölümüne, hatta ilaç miktarı çok fazla olduğu durumlarda da yeraltı sularına karışarak zarar verebilmektedir. Bilinçsizce değil ihtiyaca göre ilaç kullanılmalıdır yani. Tarım ilaçları rüzgarlı havalarda da kullanılmamalıdır. Rüzgarlı havalarda kullanıldığı durumlarda da hem havayı kirletip insanlar için zehirleyici olabilmekte hem de çevrelerde bulunan tarlalara etki ederek istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarabilmekte. Bu nedenle ilaçlar her yönden çevre kirliliğine sebep olabilirler.
---	--	---	---

Şekil 7. GİGİ kategorisinde üretilen bir argüman (Ö1)

Şekil 7'ye göre Ö1'in geliştirdiği argümanda ilaçların çevreye zararları birden çok gerekçe sunularak (ilaçlar ve tarım ilaçlarının çevreye etkileri) açıklanmıştır. Bu nedenle argüman, GİGİ kategorisinde değerlendirilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmeni adaylarının biyolojide özel konular dersi çerçevesinde kimyasal maddelerin biyolojik etkileri konusuna yönelik olarak oluşturdukları argümanların Zohar ve Nemet modeline göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçeve fen bilgisi öğretmeni adaylarının oluşturdukları yazılı argümanlardaki savunmaların bilimsel kalitesi ve argümanların kaliteleri incelenmiştir. Bilimsel doğruluk açısından yazılı argümanlar incelendiğinde, argüman içeriklerinin çoğunluğunun bilimsel bilgilere uygun olduğu ve doğru ifadeler içerdiği (DBBİ) görülmüştür. Bu durumun, öğretmen adaylarının yazılı argüman oluşturma sürecinde önce konuyla ilgili bilimsel bilgileri toplayıp ardından argümanlarını kurmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu şekilde kaynaklardan doğru

bilgilere ulaşan öğretmen adayları argümanlarını oluştururken bunları veri olarak kullanmakta ve gerekçelendirmelerini bunlara dayandırmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer bir şekilde, Fan vd. (2020) çalışmalarında sosyobilimsel konularda çevrimiçi olarak argümantasyonu uygulamış ve süreçte üniversite öğrencilerinin içerik bilgilerinin ve argümantasyon becerilerinin geliştiğini ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte, bu çalışmadan farklı olarak, Çetin vd. (2014) çalışmalarında sosyobilimsel argümanların kalitesinin konu içerik bilgisiyle ilişkisi olmadığını ortaya koymuşlardır.

Diğer bir kategori olan BOBBİ kullanan fen bilgisi öğretmeni adaylarının ifadede yer alan konuya yönelik gerekçelendirme yaptıkları ancak durumun sebeplerini tam olarak ifade edememişlerdir. Bu nedenle açıklamalar bu sınıflandırmaya uygun olarak kabul edilmiştir. Bilimsel açıdan belirsiz açıklamaların ortaya çıkmasında öğretmen adaylarının verilen ifade ile ilgili kaliteli argüman ortaya koyamamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bilimsel olarak belirsiz ifadeler argümanların kalitesini düşürmektedir. Puvirajah (2007) kalite argümanlarının oluşturulması, kanıt ve iddiayı destekleyen açıklama arasındaki ilişkiye bağlı ve kalite argümanlarının yüksek bilimsel geçerliliği olduğunu belirtmektedir. Yapılan çalışmalarda kaliteli argümanların sayısının genelde az olduğu katılımcıların kaliteli argüman oluşturmada zorlandıkları ifade edilmektedir (Lin ve Hung, 2016; Okumuş ve Ünal, 2012; Osborne vd., 2004).

Uygun olmayan bilimsel bilgiler içeren (UOBBİ) şeklinde sınıflandırılan argümanların ifadeler tablosunda verilen ilgili ifadeye uygun olmadığı, konunun farklı bir yönüne değindiği görülmüştür. Bu durum, bilgi eksikliğinden kaynaklanabilir. Hiç bilimsel bilgi içermeyen argümanların ise oldukça az olduğu görülmüştür. Bu kategorideki argümanların bilimsel bilgilere dayanmadığı ve sezgisel olarak üretildiği düşünülmektedir. Genel olarak tüm ifadelerde öğretmen adaylarının bilimsel olarak doğru açıklama yapma oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının yazılı argüman oluşturma bakımından yeterli olduklarını göstermektedir. Bilimsel olarak doğru açıklama oranının en yüksek birinci ve altıncı ifadede (%86,7); en düşük ise beşinci ifadede (%63,4) olduğu belirlenmiştir. Birinci ifadede sabun ve deterjanın temizleme gücü karşılaştırılmıştır. Altıncı ifadede boyaların insan sağlığı açısından zararları yer almaktadır. Her iki ifade ile ilgili öğretmen adaylarının bilimsel verilere dayalı olarak açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Bu konu ile ilgili çok sayıda veri olmasının bilimsel doğru açıklamalar yapılmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Beşinci ifadede bilimsel doğru açıklamaların diğer ifadelerle göre daha az olması, boyaların biyoçeşitliliğe etkisinin gerekçelendirerek açıklanmasında karşılaşılan eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Bu kategoride yazılı argüman oluşturan öğretmen adayları boyaların çevre üzerindeki etkilerine değinirken biyoçeşitliliğe etkisine tam olarak değinmemişlerdir. Tüm bu sonuçlardan bilimsel bilgiler bakımından doğru olan argümanların içeriklerinin daha kaliteli olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu yorumlar, Puvirajah'ın (2007) görüşleri ile paralellik göstermektedir. Zohar ve Nemet (2002) argümantasyon modelinin kaliteli argümanlar oluşturmada etkisine baktıkları çalışmalarında, öğrencilerin argümantasyon sürecinde doğru bilimsel bilgileri ortaya koyma oranının kontrol grubuna göre daha iyi olduğunu belirlemişlerdir. Bu durum, argümantasyonun daha sağlıklı ilerleyebilmesi için doğru bilimsel bilgilerin argüman oluşturmadaki etkisini göstermektedir. Nitekim Zohar ve Nemet (2002)

argümantasyonun öğrencilerin hem bilimsel bilgilerini hem de argümanlarının kalitesini arttırdığını belirlemiştir. Ayrıca argümantasyon ile öğrencilerin akıl yürütme becerilerinin geliştiği ve bu sayede gündelik hayattaki bilgiler ile biyolojinin ilişkilendirildiği ifade edilmiştir. Bu bakımdan, akıl yürütme sürecine yönelik yürütülecek argümantasyon çalışmalarında Zohar ve Nemet modelinin kullanılmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının oluşturdukları yazılı argümanlar, argüman kaliteleri bakımından içerdikleri gerekçeler dikkate alınarak incelenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının geliştirdikleri yazılı argümanlarda geçerli iki veya daha fazla gerekçe içeren argüman oranının 1., 3., 4. ve 6. ifadelerde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının iddialarını savunurken ortaya gerekçeler koyabildiklerini göstermektedir. İki ve daha fazla gerekçenin olması ise savunmaları daha etkili yapabildikleri göstermektedir. Genel olarak bakıldığında, geçerli bir gerekçe içermeyen argümanların oranının az olduğu görülmektedir. Bu da, bizi sadece iddiayı ortaya atıp, gerekçelendirmeden açıklama yapan öğretmen adaylarının az olduğu sonucuna götürmektedir.

Argümanların kalitelerine yönelik literatürde birçok çalışma yer almaktadır (Baytelman vd., 2020; Erduran vd., 2004; Okumuş, 2012; Seçkin Kapucu ve Türk, 2019). Bu çalışmaların çoğunda argüman kaliteleri Toulmin argüman modeline göre değerlendirilmiştir (Baytelman vd., 2020; Breivik, 2020; Erduran vd., 2004; Yıldırım, 2020). Bununla birlikte, farklı analizlerin yapıldığı çalışmalar da mevcuttur (Jin vd., 2020; Yaman, 2020; Zohar ve Nemet, 2002). Örneğin, Jin vd. (2020) ortaokul öğrencilerinin bilimsel ve sosyal içerikli konularda oluşturdukları argümanların kalitesini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin oluşturdukları argümanları nedensel olmayan argümanlar, mantıksal bağlantıları olmayan nedensel argümanlar, zayıf akıl yürütmeye sahip nedensel argümanlar ve güçlü akıl yürütmeye sahip nedensel argümanlar şeklinde sınıflandırmışlardır. Burada, araştırmacılar öğrencilerin iddiaları desteklemeye yönelik geliştirdikleri gerekçeler çerçevesinde değerlendirmeler yapmışlardır. Buna göre öğrencilerin geliştirdikleri argümanların çoğunluğunun mantıksal bağlantıları olmayan nedensel argümanlar seviyesinde yer aldığı belirlenmiştir. Jin ve diğerlerinin (2020) çalışmasında, öğrencilerin oluşturdukları argümanların kalitesinin ortaya konmasında sınıflandırmalar yapılmış ve gerekçelendirmelere bakılmıştır. Bu bakımdan bu çalışmaya benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, ortaya çıkan sonuçlar bakımından farklılık göstermektedir. Jin ve diğerlerinin (2020) çalışmasında öğrencilerin oluşturdukları argümanların daha çok seviye 2 (mantıksal bağlantıları olmayan nedensel argümanlar) ve seviye 3 (zayıf akıl yürütmeye sahip nedensel argümanlar) dolayında olduğu görülmüştür.

Bu çalışma kaliteli yazılı argümanların oluşturulmasında bilimsel olarak doğru ifadelerin kullanılmasının ve en az bir gerekçe ile iddianın ispatlanmaya çalışılmasının önemini ortaya koymuştur. İlerleyen çalışmalar için farklı sosyobilimsel konularda öğrencilerin, fen bilgisi öğretmen adaylarının ve fen bilimleri öğretmenlerinin oluşturdukları argümanların analizinde Zohar ve Nemet modelinin kullanılmasının literatüre farklılık katacağı ve Toulmin argüman modelinin analizinde karşılaşılan güçlüklerin giderilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Aktamış, H., & Hiğde, E. (2017). Argümantasyon nedir? H. Aktamış (Ed). *Örnek etkinliklerle fen eğitiminde argümantasyon*. İçinde (s. 7-28). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, C. (2015). 8. Sınıf öğrencilerine “hücre bölünmesi ve kalıtım” ünitesinin öğretilmesinde bilimsel argümantasyon temelli öğrenme sürecinin etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Baytelman, A., Iordanou, K., & Constantinou, C. P. (2020). Epistemic beliefs and prior knowledge as predictors of the construction of different types of arguments on socioscientific issues. *J Res Sci Teach.*, 1–29. <https://doi.org/10.1002/tea.21627>
- Breivik, J. (2020). Argumentative patterns in students’ online discussions in an introductory philosophy course: Micro- and macrostructures of argumentation as analytic tools. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15 (1), 8–23. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-01-02>
- Chang, S. N., & Chiu, M. H. (2008). Lakatos’ scientific research programmes as a framework for Analysing informal argumentation about socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, 30 (13), 1753–1773.
- Chin, C., & Osborne, J. (2010). Supporting argumentation through students’ questions: Case studies in science classrooms. *Journal of the Learning Sciences*, 19 (2), 230–284. <https://doi.org/10.1080/10508400903530036>
- Cin, M. (2013). *Argümantasyon yöntemine dayalı kavram karikatürü etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine ve bilimsel süreç becerilerine etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çetin, P.S., Doğan, N., & Kutluca, A. Y. (2014). The quality of pre-service science teachers’ argumentation: Influence of content knowledge. *J Sci Teacher Educ*, 25, 309–331. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9378-z>
- Driver, E., Newton, P., & Osborne J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classroom. *Science Education*, 84 (3), 287-312.
- Erduran, S., Ardac, D., & Yakmaci-Guzel, B. (2006). Learning to teach argumentation: Case studies of pre-service secondary science teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2 (2), 1-14.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin’s argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88 (6), 915–933. <https://doi.org/10.1002/sce.20012>
- Fan, Y. C., Wang, T. H., & Wang, K. H. (2020). Studying the effectiveness of an online argumentation model for improving undergraduate students' argumentation ability. *J Comput Assist Learn.*, 1–14. <https://doi.org/10.1111/jcal.12420>
- Gümrah, A. (2013). *Bilimsel tartışma yönteminin ortaöğretim öğrencilerinin kimyasal değişimler konusunu anlamaları, bilimin doğası hakkındaki görüşleri, bilimsel süreç, iletişim ve argüman becerileri üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hiğde, E., & Aktamış, H. (2107). Argümantasyon nedir? H. Aktamış, (Ed). İçinde *Örnek etkinliklerle fen eğitiminde argümantasyon*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Hohenshell, L. M., & Hand, B. (2006). Writing-to-learn strategies in secondary school cell biology: A mixed method study. *International Journal of Science Education*, 28 (2-3), 261-289.
- Jiménez-Aleixandre, M. P., & Erduran, S. (2008). Argumentation in science education: An overview. S. Erduran, & M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.). In *Argumentation in science education: Perspectives from Classroom-based research* (ss. 3–28). Springer.
- Jin, H., Yan, D., Mehl, C. E., Llort, K., & Cui, W. (2020). An empirically grounded framework that evaluates argument quality in scientific and social contexts. *International Journal of Science and Mathematics Education*, <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10075-9>
- Kaleli Yılmaz, G. (2019). Özel durum çalışması, (Ed.) H. Özmen & O. Karamustafaoğlu. *Eğitimde araştırma yöntemleri*, içinde (s. 252-272). Ankara: Pegem Akademi.
- Kalemkuş, J. (2018). *Deneylerle fen öğretimi ve argümantasyona dayalı fen öğretiminin bazı değişkenler üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kaya, B. (2009). *Araştırma temelli öğretim ve bilimsel tartışma yönteminin ilköğretim öğrencilerinin asitler ve bazlar konusunu öğrenmesi üzerine etkilerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, E. (2013). Argumentation practices in classroom: Pre-service teachers' conceptual understanding of chemical equilibrium. *International Journal of Science Education*, 35 (7), 1139-1158. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.770935>
- Küçük, H. (2012). *İlköğretimde bilimsel tartışma destekli sınıf içi etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin kavramsal anlamalarına, sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına ve fen ve teknoloji'ye yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Lin, Y. R., & Hung, J. F. (2016). The analysis and reconciliation of students' rebuttals in argumentation activities. *International Journal of Science Education*, 38 (1), 130-155. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2015.1134848>
- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2018. Fen bilimleri dersi öğretim programı: (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=143> Son erişim tarihi, 04.01.2020.
- Nielsen, J. A. (2013). Dialectical features of students' argumentation: A critical review of argumentation studies in science education. *Research in Science Education*, 43 (1), 371–393.
- Okumuş, S. (2012). *Maddenin halleri ve ısı ünitesinin bilimsel tartışma (argümantasyon) modeli ile öğretiminin öğrenci başarısına ve anlama düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Okumuş, S. (2020). Argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modelinin akademik başarıya, eleştirel düşünme eğilimine ve sosyobilimsel konulara yönelik tutuma etkisi. *Ondokuz*

- Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 269-293.
<https://doi.org/10.7822/omuefd.5704179>
- Okumuş, S., & Ünal, S. (2012). The effects of argumentation model on students' achievement and argumentation skills in science. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 457-461.
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41 (10), 994-1020.
- Puvirajah, A. (2007). *Exploring the quality and credibility of students' argumentation: teacher facilitated technology embedded scientific inquiry* (Unpublished doctoral dissertation), Wayne State University, USA.
- Rø, K. & Krogh Arnesen, K. (2020). The opaque nature of generic examples: The structure of student teachers' arguments in multiplicative reasoning. *Journal of Mathematical Behavior*, 58, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2019.100755>
- Sampson, V. D., & Clark, D. B. (2006) Assessment of argumentation in science education: A critical review of the literature. 7th International Conference of the Learning Sciences bildiriler kitabı içinde (655-661). Bloomington, June, Indiana.
- Seçkin Kapucu, M., & Türk, H. (2019). Güncel bilimsel haberlerin Toulmin argüman modeline göre incelenmesi ve öğrencilerin argüman düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (3), 1119-1144. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.10m>
- Topcu, M.S., Sadler, T.,D., & Yılmaz Tuzun, O. (2010). Preservice science teachers' informal reasoning about socioscientific issues: The influence of issue context. *International Journal of Science Education*, 32 (18), 2475-2495. <http://dx.doi.org/10.1080/09500690903524779>
- Tonus, F. (2012). *Argümantasyona dayalı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uzuntiryaki-Kondakci, E., Tuysuz, M., Sarici, E., Soysal, C., & Kilinc, S. (2021). The role of the argumentation-based laboratory on the development of preservice chemistry teachers' argumentation skills. *International Journal of Science Education*, <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1846226>
- World Economic Forum (WEF), 2016. What are the 21st-century skills every student needs? <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/> Son erişim tarihi 01.01.2022.
- Yalçın Çelik, A. (2010). *Bilimsel tartışma (argümantasyon) esaslı öğretim yaklaşımının lise öğrencilerinin kavramsal anlamaları, kimya dersine karşı tutumları, tartışma isteklilikleri ve kalitesi üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yaman, F. (2020). Pre-service science teachers' development and use of multiple levels of representation and written arguments in general chemistry laboratory courses. *Research in Science Education*, 50, 2331-2362. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9781-0>

- Yıldırım, H.E. (2020). Secondary school students' initial and changes in cognitive structures of argument and related concepts. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6 (2), 231-249.
- Yore, L. D., Hand, B. M., & Prain, V. (2002). Scientists as writers. *Science Education*, 86 (5), 672-692.
- Zhao, G., Zhao, R., Li, X., Duan, Y., & Long, T. (2021). Are preservice science teachers (PSTs) prepared for teaching argumentation? Evidence from a university teacher preparation program in China. *Research in Science & Technological Education*, <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1872518>
- Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (1), 35-62.

Etik Kurul Belgesi: Bu bilimsel araştırma, Atatürk Üniversitesi 12.11.2020 tarih ve 2021.13.39 sayılı Etik Kurul Kararı gereğince Etik Kurul İzin Belgesi alınarak hazırlanmıştır.



OKUL ŞARKILARINDA ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SES ALANLARINA UYGUN AKTARIMLAR

Mehmet Cihat CAN*, Ali KALKAN**

Makale Geliş Tarihi: 14.12.2021

Makale Kabul Tarihi: 17.04.2022

Özet

Bu araştırmada, 885 ortaöğretim öğrencisinin bireysel ses alanları ölçülerek genişlik ve yükseklik bakımından müzik ders kitaplarında ve müzik eğitimine yönelik şarkı albümlerinde yer alan 1607 şarkının ses alanları ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmanın amacı müzik derslerindeki toplu şarkı söyleme etkinliklerinde ortaya çıkabilecek ses alanı uyumsuzluklarını tespit etmek ve bu uyumsuzlukları gidermek üzere en uygun aktarım bölgelerini belirlemektir. Çalışmada ses alanı genişlikleri birim olarak semiton cinsinden ölçülmüş, ses yükseklikleri için ise notaların midi numaraları kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçülen bireysel ses alanlarının değişik yükseklik ve genişliklerde olmak üzere 66 farklı grupta toplandığı görülmüştür. 885 öğrencinin bireysel ses alanı genişlikleri 9 ile 23 semiton, örnek dağarda yer alan 1607 şarkının ses alanları genişlikleri ise 2 ile 21 semiton aralığında değişmektedir. Çalışmada 2 semitondan başlayarak 23 semiton genişliğine kadar ses alanlarının şarkı dağarındaki ağırlıkları ve öğrenciler tarafından seslendirilebilme durumları grafiklerle karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir. Çeşitli ses alanları için en uygun aktarımlar belirlenerek tablolar halinde verilmiştir. Karşılaştırmalar sonucunda örnek dağardaki şarkıların ses alanlarının öğrencilerin ses alanlarına göre çoğunlukla tiz kaldığı görülmüş ve daha pest bölgelere yapılacak olan aktarımlarla toplu söylemelerde katılımın belirgin oranlarda arttığı ortaya çıkmıştır. Çalışmada ayrıca, özellikle bir oktavın üzerindeki ses alanına sahip şarkılarda her türlü aktarıma rağmen katılım oranının toplu söylemeler için yetersiz hale geldiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ses alanı, müzik eğitimi, ortaöğretim, şarkı söyleme

TRANSPOSITIONS SUITABLE FOR SECONDARY EDUCATION STUDENTS VOCAL RANGES IN SCHOOL SONGS

Abstract

In this study, the individual vocal ranges of 885 secondary school students were measured and compared in terms of width and height with the vocal ranges of 1607 songs in music textbooks and song albums for music

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, mcihat@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0112-2056

** Öğretmen, Ankara Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi, akanlikal@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4973-2785

education. The purpose of this comparison is to determine the vocal range inconsistencies that may arise in choral activities in music lessons and to determine the most suitable transposition regions in order to eliminate these dissonances. In the study, vocal range widths were measured in units of semitones, and midi numbers of notes were used for pitches. It was observed that the measured individual vocal ranges of the students were gathered in 66 different groups with different heights and widths. The individual vocal range widths of 885 students vary between 9 and 23 semitones, and the vocal range widths of 1607 songs in the sample repertoire vary between 2 and 21 semitones. In the study, the weights of vocal ranges in the song repertoire starting from 2 semitones up to 23 semitones width and their ability to be vocalized by students are shown in comparison with graphics. The most suitable transpositions for various vocal ranges are determined and given in tables. As a result of the comparisons, it was observed that the vocal ranges of the songs in the sample repertoire were mostly high-pitched compared to the vocal ranges of the students, and it was revealed that the participation in the choirs increased significantly with the transposition to the lower regions. In the study, it was also determined that the participation rate became insufficient for choirs, especially in songs with a vocal range above one octave, despite all kinds of transfer.

Keywords: Vocal range, music education, secondary education, singing

1. GİRİŞ

Şarkı söyleme, okullarda müzik derslerinin en temel etkinliklerindedir. Derslerde kullanılacak olan şarkıların her şeyden önce öğrencilerin ses alanlarına uygun olması gerekir. Her şarkının belli bir ses alanı genişliği vardır. Öğrencilerin ses alanlarının söylenilecek şarkının ses alanını karşılayabiliyor olması gerekir. Aksi halde sağlıklı bir şarkı söyleme etkinliğinden söz edilemez. Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin ses alanları ölçülerek müzik derslerinde kullanılan şarkıların ses alanlarıyla karşılaştırılmış ve aradaki uyumsuzluklar tespit edilerek ihtiyaç duyulan aktarımlar ele alınmıştır. Bu karşılaştırmalarda tutarlı sonuçlara varılabilmesi açısından öğrenci ses alanlarının teorik değerler yerine sahada yapılacak ölçümlere dayanarak belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Geniş çapta geçerliliği olan sonuçlar elde edilebilmesi bakımından önemli olan bir diğer husus ise karşılaştırmalarda kullanılan öğrenci ses alanı sayısının büyüklüğü ve şarkı dağarcığının genişliğidir. Büyük öğrenci grupları üzerinde yapılan ölçümlerden elde edilen sonuçlar, çoğu yabancı kaynaklı ve teorik değerlere göre daha güvenilir ve kapsayıcıdır. Ölçülen gruptaki birey sayısı arttıkça o grubun ses alanı hakkında daha sağlam ve kapsayıcı sonuçlara varılacağı açıktır. Çalışmada ölçülen ortaöğretim öğrenci ses alanı sayısı 885'dir. Şimdiye kadar Türkiye'de öğrenci ses alanları üzerine yapılmış olan geniş çaplı ölçümler fazla değildir. Çok sayıda öğrenci üzerinde ilk ses alanı ölçümü 1948-49 eğitim ve öğretim yılında Halil Bedi Yönetken ve Gazi Eğitim Enstitüsü son sınıf öğrencileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu ölçümde Ankara Bahçelievler İlkokulu'nda 133'ü kız, 120'si erkek olmak üzere yaşları 6-15 arasında bulunan 253 öğrencinin ses genişliği ölçülmüştür. Bazı müzik eğitimcileri, kendi çalışmalarında Avrupa'da yapılmış olan çalışmalara dayanan toplu ses alanı tabloları vermişlerdir. Halil Bedi Yönetken "İlkokul Müzik Kılavuzu" adlı kitabında M. Chevais'in "L'Education Musicale de L'Enfance" adlı eserinden 4-14 yaş grubu çocuklarda yaşlara göre ses alanlarını gösteren bir notalı tabloyu (Chevais, 1937: 111) bazı eksikliklerle aktarmıştır (Yönetken, 1966: 7). Köy Enstitüsü müzik öğretmenlerinden Bedri Akalın, 1945 yılında basılan "Köy Enstitülerinde Müzik Eğitimi Kılavuzu" adlı " kitabında 1-15 yaş grubu kız ve erkek çocuklara ait Orta Avrupa'da yapılan araştırmalara dayanan bir ses alanları tablosu vermiştir (Akalın, 1945: 211). Bunlardan başka çeşitli ders kitaplarında ve müfredat programlarında öğrenci ses

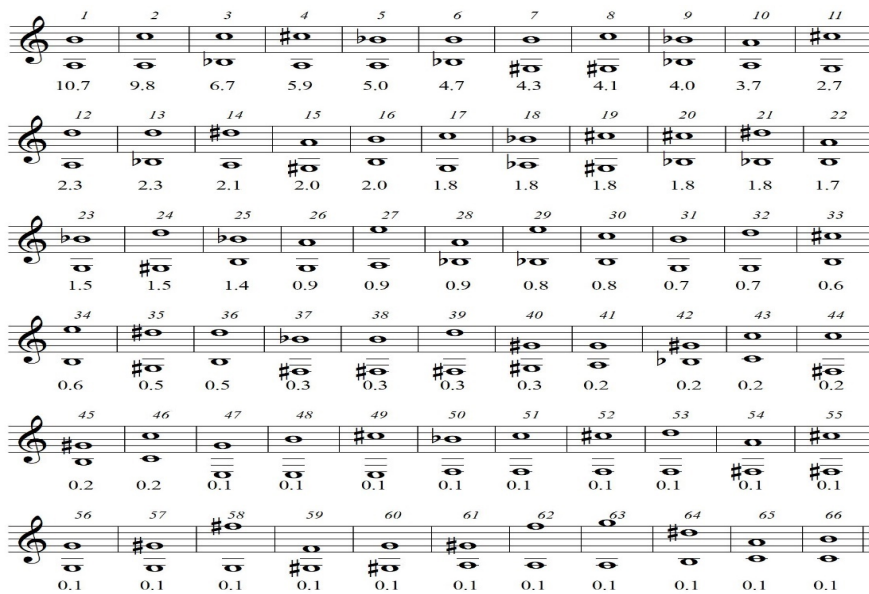
alanları hakkında kaynağı belli olmayan ve birbirinden farklılık gösteren değerler de görülebilmektedir.

Çalışmada ses alanı karşılaştırmalarında kullanılan şarkı sayısı 1607'dir. 885 öğrenci ve 1607 şarkı üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın, toplu şarkı söylemede ses alanı uyumsuzlukları gibi önemli bir konuya ışık tutması bakımından müzik eğitimcileri için faydalı olacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada öğrencilerin ve şarkıların ses alanları "SA alt sınır-üst sınır" şeklinde gösterilmektedir. Buradaki SA, ses alanı sözcüklerinin ilk harflerinden oluşan bir kısaltmadır. Alt ve üst sınırlarda notalar için harfler, oktavlar için de rakamlar kullanılmıştır. Örnek olarak "Yaşasın Okulumuz" adıyla bilinen tanınmış çocuk şarkısının ses alanı bu gösterimde SA C4-A4 şeklinde yazılmaktadır. SA C4-A4 ifadesindeki C4 ses alanının en pestteki sınırı olan orta do'yu, A4 ise orta do'nun tiz tarafındaki la notasını göstermektedir. Gösterimde diyezler için "d", bemoller için de "b" kısaltmaları kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda Gd4 ve Ab4 gibi anarmonik eşitliğe sahip notalar aynı yükseklik olarak kabul edilmiştir. Bu çerçevede, SA C4-Bb4 ve SA C4-Ad4 gibi farklı ses alanları hesaplamalarda aynı gruba dahil edilmiştir. Bu nedenle çalışmada yer alan grafik ve tablolar değerlendirilirken ses alanları anarmonik eşitleriyle birlikte düşünülmelidir. Çalışmada ses alanlarının genişlikleri ise semiton cinsinden ölçülmüştür. Örnek olarak SA C4-C5 bir oktav veya 12 semiton genişliğindedir.

Çalışmada öncelikle 885 ortaöğretim öğrencisinin bireysel ses alanları ölçülmüştür. Bu ölçümlerin daha öncekilerden farklı tarafı büyük bir grup üzerinde görülme sıklıklarının ağırlıklarına dayanmasıdır. Bu ağırlıklar cinsiyet, yaş, sınıf gibi gruplarda sık ve seyrek rastlanan ses alanlarının belirlenmesini kolaylaştırmaktadır. Aşağıdaki notada 885 öğrencinin ses alanları ve yüzde cinsinden görülme sıklıkları yer almaktadır. Notadaki ses alanları en sık görüldenden en aza doğru sıralanmıştır.



Şekil 1. Öğrencilerin bireysel ses alanları

Notada da görüldüğü gibi, ölçümlere göre 885 öğrenciye ait biri birinden farklı 66 ses alanı bulunmaktadır. Öğrencilerin yaklaşık yüzde sekseninin ses alanı ilk 20 sırada toplanmaktadır. Sıralamada daha sonraki değerlere doğru gidildikçe ses alanlarındaki görülme sıklığı belirgin bir şekilde azalmaktadır. 47. sıradan itibaren ise her bir ses alanına sahip yalnızca bir öğrenci bulunmaktadır. 47. sıradan sonra gelen ölçümler bireysel uç değerleri içermektedir. Bu grupta daha çok ses sahasının uç bölgelerinde yer alan, dar (59, 65) ve geniş (58, 63) tekil ses alanları bulunmaktadır. Ölçülen 66 ses alanının çoğunda kız ve erkek öğrenciler arasında görülme sıklığı bakımından önem arz eden bir farklılık yoktur. Ki-kare testi sonuçlarına göre kız öğrencilerin baskın olduğu ses alanları SA Bb3-C5, SA Bb3-Db5, SA A3-Eb5, SA Bb3-Eb5, SA B3-A4, erkek öğrencilerin baskın olduğu ses alanları ise SA Ab3-B4, SA Ab3-C5, SA Ab3-Bb4'tür ($p < 0.05$).

Koro düzeninde birkaç istisna dışında müzik derslerinde kullanılan şarkı dağarında yer alan şarkılar cinsiyete dayalı oktav farklılıkları için ayrı ayrı yazılmamıştır. Oktav denklikleri esas alınarak kız ve erkek öğrenciler için aynı notalar kullanılmaktadır. Oktav denkliği veya oktav eşitliği, frekansları arasında 2'nin kuvvetleri oranında oktav farkları bulunan müzik seslerinin aynı sınıf içinde sayıldığı bir müzikal algı özelliğidir. Batı müziğinde kullanılan yedi notanın bütün oktavlardaki adının aynı olması ve harf notasyonunda A, B, C, D, E, F, G harfleriyle gösterilmesi oktav denkleğinin yansımasıdır (Randel, 2003: 580). Müzikte tek sesli olarak yazılmış bir şarkı notasının aradaki oktav farklılıklarına rağmen kadın ve erkek sesleri tarafından birlikte seslendirilmesi de müzikal algıdaki oktav eşitliği özelliğinin sonucudur. Ancak, oktav denkliklerine dayanarak yalnızca bir oktav ses genişliğine sahip bir icracının uygun aktarımlar yapılarak ses alanı ne olursa olsun bütün şarkıları seslendirebileceği sonucuna varılmamalıdır. Şarkı söylemede seslerin oktav denkleğini kullanmak ses alanı yetersizliklerine karşı bir çözüm gibi gözükse de çoğu zaman başka problemlere neden olmaktadır. Bir şarkıyı oktav farklarıyla olduğu gibi pestten veya tizden seslendirmekle, o şarkının içerisindeki belli notaları veya kısımları oktav farklarıyla seslendirmek farklı şeylerdir. Örnek olarak bir müzik ders kitabında yer alan Haydn'ın 94. Senfoni'sinin 2. bölümüne ait bir temaya dayanan aşağıdaki aktarma şarkı ezgisinde (*) ile gösterilen G4 notası eserin aslında G3'tür (Barlow ve Morgenstern, 1948: 242; Ün ve Sevenay 1974, s. 39). Kitapta G3 notası muhtemelen öğrenci ses alanlarının dışında kalacağı düşünülerek ve oktav denkleği prensibine dayanılarak bir oktav tizden yazılmıştır. Buna karşılık eserin aslında ezgisel hareketin yönünde ve aralık dizilimlerinde bazı farklılıklar ortaya çıkmış, orijinal ezgi değişikliğe uğramıştır.



Şekil 2. Örnek ezgi

Bir diğer örnek İsmail Dede Efendi'ye ait "Yine Bir Gülnihâl Aldı Bu Gönlümü" başlıklı kısaca "Gülnihâl" adıyla tanınmış olan rast şarkının meyan bölümüne aittir. Gülnihâl meyan bölümü ile birlikte G4 üzerinden yazıldığında ses alanı SA D4-B5 olup 21 semiton genişliğindedir (Aydın 1995: 51). Farklı ses yüksekliklerine aktarılsa bile 21 semiton, öğrenci ses alanı genişlikleri için yüksek bir değer olduğundan bazı müzik eğitimcileri şarkının

meyanını bir oktav pestten yazmışlardır (Özen 1995: 25; Aydın ve Egüz: 216; Akkaş 2000: 26; Yener 2006: 103). Bu durumda, ses alanı öğrenciler için daha uygun olan 14 semiton değerine düşürülmüş, ancak parçanın bölümleri arasındaki yükseklik düzeni ve tessitura değişmiştir. Bazı kitaplarda ise bu parça, meyan bölümü çıkarılarak yazılmıştır (Aydoğan 1992: 152, Dönmez, 2002: 78, Akkaş, 2000: 92).

885 öğrencinin ses alanının ölçülmesinden sonra ses alanı karşılaştırmaları için, günümüzde kullanılan müzik ders kitaplarında ve müzik eğitimcileri tarafından hazırlanan çeşitli şarkı albümlerinde yer alan şarkılardan oluşan bir örnek dağar hazırlanmıştır. Çalışmada "D1607" veya "D" kısaltmasıyla gösterilen bu dağarda 30 farklı kaynakta yer alan 1607 şarkı bulunmaktadır. Kaynakçada verilmiş olan bu 30 kaynakta biri birinin aynı olan çok sayıda şarkı mevcuttur. D1607'de bu tekrarlar çıkarıldığında şarkı sayısı 1127'ye düşmektedir. Tekrarların yer almadığı bu dağar ise çalışmada "D1127" veya "d" kısaltmasıyla gösterilmiştir. Örnek dağarın oluşturulmasının amacı, öğrencilerin kişisel ses alanlarıyla karşılaştırma yapılması olduğundan, çok sesli parçalar, dinleme ve inceleme parçaları ve çalgısal parçalar dağara dahil edilmemiştir. Bazı parçaların içerisinde görülen, söylenilmeksizin çalgılar tarafından çalınan kısımlar da değerlendirme dışında tutulmuştur. Okullarda müzik derslerinde kullanılan şarkıların yer aldığı kaynaklarda soprano, alto, tenor, bas gibi ses gruplarına ve cinsiyete yönelik ayrımlar yoktur. Eğitim düzeyi ve yaşa göre yapılan ayrımlarda ise şarkıların ses alanlarında her zaman kesinlik kazanmış sınırlar görülmemekte, daha alt eğitim düzeylerinde daha geniş ses alanları, daha üst düzeylerde ise daha dar ses alanları görülebilmektedir. Bazı kaynaklar, belli bir yaş ve eğitim düzeyine yönelik olsa bile, bunların içerisindeki şarkılar farklı düzeylere ait başka kaynaklarda da yer alabilmektedir. Bazı kaynaklar ise, "okullar için", "çocuklar ve gençler için" gibi ifadelerle belli bir ayrıma gitmeden daha geniş öğrenci ve yaş gruplarına hitap etmektedir. Bu nedenlerle örnek dağar yalnızca ortaöğretim/lise düzeyi kaynaklarla sınırlı tutulmamış ve karşılaştırmaların geniş bir yelpazede yapılabilmesi amaçlanmıştır.

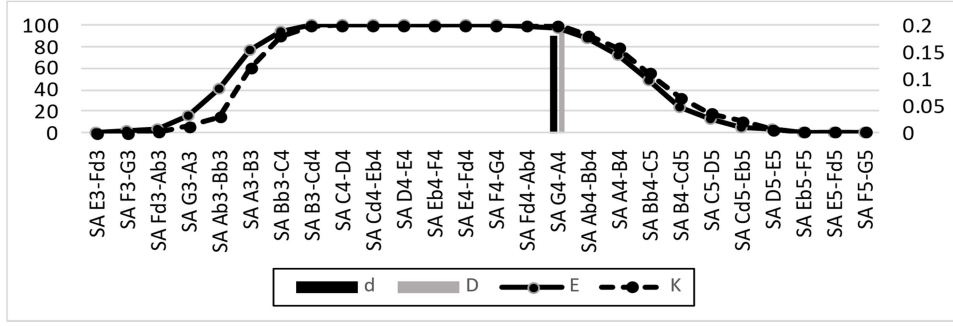
Çalışmada daha sonra müzik derslerinde şarkı söyleme etkinliklerinde kullanılacak olan şarkıların ses alanları öğrencilerin ses alanlarıyla karşılaştırılarak katılımın en yüksek olduğu aktarımlar tespit edilmiştir. Karşılaştırmalar, ses alanı genişlikleri iki semitondan başlayarak derece derece artırılarak yapılmıştır. Karşılaştırmalarda grafikler ve tablolar ağırlıklı yer tutmaktadır. Grafiklerde ve tablolarda D1607 için "D", D 1127 için "d", erkek öğrenciler için "E", kız öğrenciler için "K", bütün öğrenciler için "EK" kısaltmaları kullanılmıştır. Grafiklerin yatay ekseninde pestten tize doğru ses alanları, dikey ekseninde ise yüzde cinsinden ağırlıklar yer almaktadır. Erkek öğrencilere ait ağırlıklar düz, kız öğrencilere ait ağırlıklar ise kesik çizgilerle gösterilmiştir. Ses alanlarının dağardaki ağırlıkları ise aynı yatay eksen üzerinde sütun grafikleriyle gösterilmiştir. Burada bir ses alanının D1127 içerisindeki ağırlığı koyu, D1607 içerisindeki ağırlığı ise açık renkli sütunlarla gösterilmiştir. Sağ ve sol taraftaki dikey eksenler birbirinden bağımsız olup, sağdaki dikey eksen şarkıların, soldaki dikey eksen ise öğrencilerin ses alanlarına aittir. Şarkıların ses alanları ve aktarımlar için iki farklı tablo kullanılmıştır. Her iki tablodaki sayısal değerler yüzde cinsindedir. İlk tabloda D1607 ve D1127 içerisindeki söz konusu genişliğe sahip farklı yüksekliklerdeki ses alanlarının adları, ağırlıkları ve ayrıca bu ses alanını verebilen öğrencilerin oranları yer

almaktadır. İkinci tablo ise belli bir genişliğe sahip şarkılar için en uygun aktarımları, bu aktarımların D1607 ve D1127 içerisindeki ağırlıklarını ve öğrenciler tarafından seslendirilebilme oranlarını içermektedir. Bu tablo söz konusu ses alanını verebilen bütün öğrencilerin oran değerlerine göre yüksekte düşüğe doğru sıralanmıştır.

Bireysel öğrenci ses alanlarındaki çeşitlilik, toplu söylemelerde bütün bireylerin tam olarak katılabileceği ortak bir ses alanı bulabilmeyi zorlaştırmaktadır. Şarkıların ses alanları genişledikçe bu zorluk daha da artmaktadır. Toplu şarkı söyleme etkinliklerinde geniş ses alanlarına sahip parçalar her ne şekilde aktarılsa aktarılsın katılımın tam olarak sağlanamadığı durumlarla karşılaşılması söz konusu olabilmektedir. Böyle durumlarda öğrenciler, bu sesleri zorlanarak vermeye çalışma, seslerin oktav denklemlerini kullanma veya susma gibi durumlarla karşı karşıya kalacaktır. Buna bağlı olarak, şarkıda bireylerin ses alanı dışında kalan seslerin yoğunluğuna göre değişen oranlarda grubun sesinde entonasyon, renk ve gürlük bakımından bazı değişme veya bozulmalar ortaya çıkacaktır. Örnek olarak, bir oktav genişliğindeki şarkılar için öğrencilere en uygun ses alanı SA Bb3-Bb4'tür. SA Bb3-Bb4, bir oktav genişliğindeki şarkılarda öğrencilerin %80 kadarı için uygun düşmektedir. Bu durumda öğrencilerin yaklaşık olarak %20'lik bir bölümü şarkının içerisindeki verilemeyen ses yüksekliklerinin yoğunluğuna bağlı olarak değişen miktarlarda ses alanı yetersizlikleriyle karşılaşacaklardır. Öğrenci ses alanlarını zorlayacak ve toplu söylemenin kalitesini düşürecek şarkı seçimlerinden kaçınılmalıdır. Başlangıçta ortalama bir ses alanı belirlenerek, bu ses alanının genişliği kontrollü olarak derece derece genişletilmelidir. Bedri Akalın şarkı seçiminde şu yolu önermektedir. "Çocuklarımıza söyleteceğimiz marş, türkü vs.'yi seçerken seslerin uzunluğu, kısalığı, aralıkların güçlüğü ile birlikte en başta ses hacmini göz önüne almamız gerekir. Onun için de çocukların kulakları biraz işlendikten sonra, ses bulma ve verme kabiliyetleri geliştikten sonra hepsinin birer birer ses hacimlerini (hudutlarını) tespit etmeli, %75-80'inin ses kabiliyeti o sınıfın ses hacmi ortalaması olarak saptanmalı, öğretilenler ona göre seçilmelidir. Her üç dört ayda bir, hiç olmazsa yılda iki defa seslerin genel kontrolü yapılarak ses gelişmesi saptanmalıdır. Bu suretle öğrencilerin bir nevi ses sicili tutulmuş olur." (Akalın, 1945: 212). Çalışmada tablolardaki ses alanı aktarımları %75'in üzerindeki değerlerle sınırlandırılmış, %75'in üzerinde değer bulunmaması halinde ise en yüksek 5 değere sahip aktarıma yer verilmiştir. Burada düşük ağırlığa sahip değerlerle tabloların uzamasını önlemek için Bedri Akalın tarafından önerilen %75 sınırı seçilmiştir. Öğrencilerde rastlanan en geniş ses alanı 23 semitondur. Bu nedenle aktarımlar için araştırılan şarkı ses genişlikleri 2 ile 23 semiton arasındadır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. 2 Semiton Genişliğindeki Ses Alanları

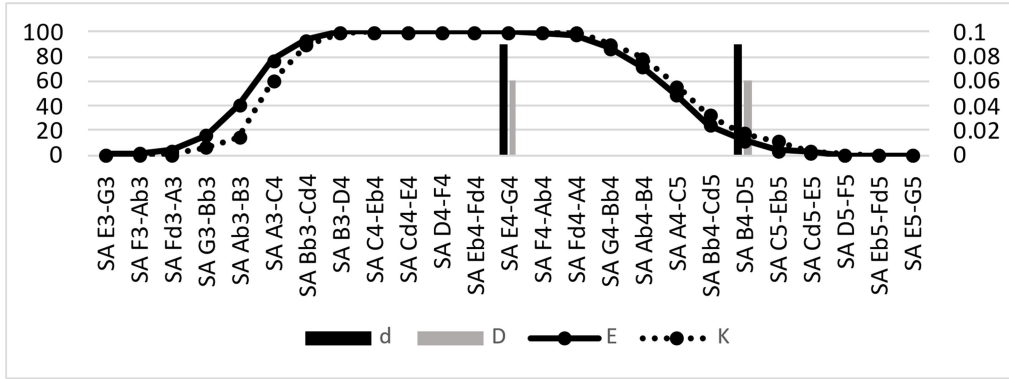


Şekil 3. 2 Semiton genişliğindeki ses alanlarının öğrencilerde ve dağarda görülme durumları

2 semiton genişliğindeki şarkıların D1127'deki ağırlığı %0.18, D1607 içerisindeki ağırlığı ise %0.19'dur. Şekil 3'de görüldüğü üzere örnek dağarda yer alan şarkılarda 2 semiton genişliğinde yalnız bir ses alanı bulunmaktadır.

2 semiton genişliğindeki şarkılar pestte C4 ve tizde F4 sınırları arasında bütün öğrenciler tarafından seslendirilebilir. SA C4-D4 ve SA D4-E4 gibi ses alanları iki semitonluk ses alanı genişliğine sahip şarkılar için uygundur.

3.2. 3 Semiton Genişliğindeki Ses Alanları



Şekil 4. 3 Semiton genişliğindeki ses alanlarının öğrencilerde ve dağarda görülme durumları

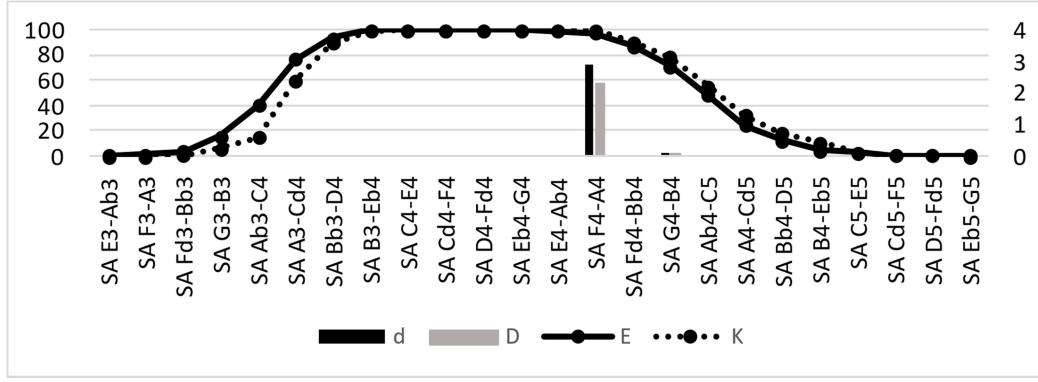
3 semiton yani bir küçük üçlü genişliğindeki şarkıların dağardaki ağırlığı çok az olup D1127'de %0.18, D1607 içerisinde ise %0.12'dir. Örnek dağarda yer alan şarkılarda 3 semiton genişliğinde 2 farklı ses alanı bulunmaktadır. Yüzde cinsinden ağırlıklar tablosu aşağıdadır.

Tablo 1. 3 Semiton genişliğindeki şarkılarda görülen farklı ses alanları ve ağırlıkları

Snum	SA	D1127	D1607	EK
1	SA E4-G4	50.0	50.0	99.9
2	SA B4-D5	50.0	50.0	15.1

Bu şarkılar pestte C4 ve tizde F4 sınırları arasında bütün öğrenciler tarafından seslendirilebilir. SA C4-D4 ve SA D4-F4 gibi ses alanları üç semitonluk ses alanı genişliğine sahip şarkılar için uygundur. Dağarda yer alan SA B4-D5, grafikte görüldüğü gibi öğrenci ses alanları yoğunluk bölgesinin tiz taraftan dışında kalmaktadır.

3.3. 4 Semiton Genişliğindeki Ses Alanları



Şekil 5. 4 Semiton genişliğindeki ses alanlarının öğrencilerde ve dağarda görülme durumları

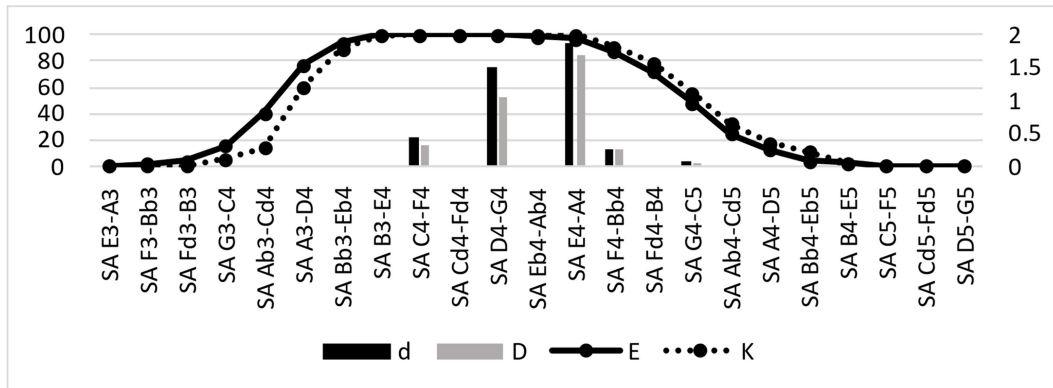
Major üçlü olarak adlandırılan 4 semiton genişliğindeki ses alanının D1127 içerisindeki ağırlığı %3.02, D1607 içerisindeki ağırlığı ise %2.36'dır. Dağarda majör üçlü genişliğindeki ses alanına sahip şarkılar, minor üçlü genişliğindeki şarkılardan daha fazla görülmektedir. 4 semitonluk şarkılar yükseklik bakımından Tablo 2'de görüldüğü gibi 2 farklı pozisyonda bulunmaktadır.

Tablo 2. 4 Semiton genişliğindeki şarkılarda görülen farklı ses alanları ve ağırlıkları

Snum	SA	D1127	D1607	EK
1	SA F4-A4	97.1	97.4	98.5
2	SA G4-B4	2.9	2.6	75.0

Grafikte ve tabloda görüldüğü gibi bu gruptaki şarkıların tamamına yakını SA F4-A4 ses alanına sahiptir. Bu makalede Fa-Sol-La şarkıları olarak adlandırılan bu şarkılar daha çok tekerleme ve sayışma türünde küçük şarkılardır. Fa-Sol-La şarkıları ses alanı bakımından erkek öğrencilerin %97.4'ü, kız öğrencilerin ise %99.8'i tarafından seslendirilebilir. SA G4-B4 ise erkek öğrencilerde %71.6, kızlarda ise %78.7 gibi daha düşük bir ağırlığa sahiptir. Bu şarkılar SA C4-E4 ve SA Db4-F4 ses alanlarına aktarıldığında öğrencilerin tamamı tarafından seslendirilebilmektedir. Db4-F4 aktarımının, temel tonlarla uyumsuzluğu ve fazla değiştirici kullanılması gibi dezavantajları vardır. Bu nedenle Fa-Sol-La şarkıları için en uygun aktarım SA C4-E4 ses alanıdır.

3.4. 5 Semiton Genişliğindeki Ses Alanları



Şekil 6. 5 Semiton genişliğindeki ses alanlarının öğrencilerde ve dağarda görülme durumları

5 semiton yani bir tam dörtlü genişliğindeki şarkıların D1127'deki ağırlığı %4.26, D1607 içerisindeki ağırlığı ise %3.42'dir. Örnek dağarda yer alan şarkılarda 5 semiton genişliğinde 6 farklı ses alanı bulunmaktadır. Bu ses alanlarının ağırlıkları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. 5 Semiton genişliğindeki şarkılarda görülen farklı ses alanları ve ağırlıkları

Snum	SA	D1127	D1607	EK
1	SA C4-F4	10.4	9.1	100.0
2	SA D4-G4	35.4	30.9	99.9
3	SA E4-A4	43.8	49.1	98.5
4	SA F4-Bb4	6.3	7.3	89.0
5	SA G4-C5	2.1	1.8	52.0
6	SA B4-E5	2.1	1.8	2.8

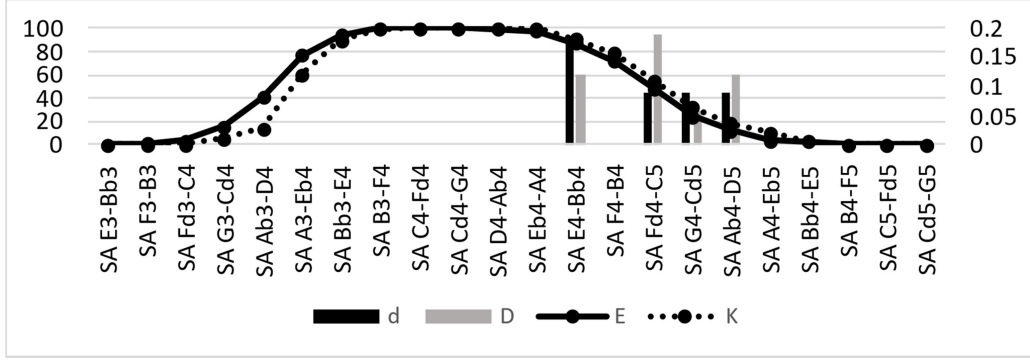
Tablo ve grafikte görüldüğü gibi SA E4-A4, SA D4-G4 ve SA C4-F4 örnek dağarda en fazla rastlanılan 5 semitonluk ses alanlarıdır. Bu şarkılarda durak sesleri çoğunlukla D4, E4, F4 notaları üzerinde bulunmaktadır. 5 semitonluk ses alanına sahip şarkılar için uygun aktarımlar ise aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4. 5 Semiton genişliğindeki şarkılar için uygun aktarımlar

Snum	SA	d	D	E	K	EK
1	SA C4-F4	0.4	0.3	100.0	100.0	100.0
2	SA Cd4-Fd4	0.0	0.0	99.8	100.0	99.9
3	SA D4-G4	1.5	1.1	99.8	100.0	99.9
4	SA B3-E4	0.0	0.0	99.8	99.3	99.5
5	SA Eb4-Ab4	0.0	0.0	98.9	99.8	99.3
6	SA E4-A4	1.9	1.7	97.4	99.8	98.5
7	SA Bb3-Eb4	0.0	0.0	93.8	89.6	91.8
8	SA F4-Bb4	0.3	0.3	87.4	90.7	89.0
9	SA Fd4-B4	0.0	0.0	71.6	78.7	75.0

Tabloya göre SA Cd4-Fd4, SA B3-E4, SA Bb3-Eb4 gibi ses alanları öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarafından seslendirilebiliyor olmasına karşın, dağarda bu ses alanlarına sahip hiçbir şarkı bulunmamaktadır. Bu durum şarkıların yazılmasında öğrencilerin ses alanlarına uygun olmanın dışında, değiştiricilerin çokluğundan kaçınma, sık kullanılan ton ve makamların alışlagelmiş yazımlarına bağlı kalma gibi faktörlerin de etkili olduğunu göstermektedir.

3.5. 6 Semiton Genişliğindeki Ses Alanları



Şekil 7. 6 Semiton genişliğindeki ses alanlarının öğrencilerde ve dağarda görülme durumları

Şarkılarda 6 semiton ya da başka bir ifade ile artık 4'lü veya eksilmiş beşli genişliğinde ses alanları az görülmektedir. 6 semiton genişliğindeki şarkıların D1127'deki ağırlığı %0.44, D1607 içerisindeki ağırlığı ise %0.50'dir. Örnek dağarda yer alan şarkılarda 6 semiton genişliğinde 4 farklı ses alanı bulunmaktadır. Bu ses alanlarının örnek dağar içindeki görülme sıklıklarının ağırlıkları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. 6 Semiton genişliğindeki şarkılarda görülen farklı ses alanları ve ağırlıkları

Snum	SA	D1127	D1607	EK
1	SA E4-Bb4	40.0	25.0	89.0
2	SA Fd4-C5	20.0	37.5	52.0
3	SA G4-Cd5	20.0	12.5	28.2
4	SA Ab4-D5	20.0	25.0	15.1

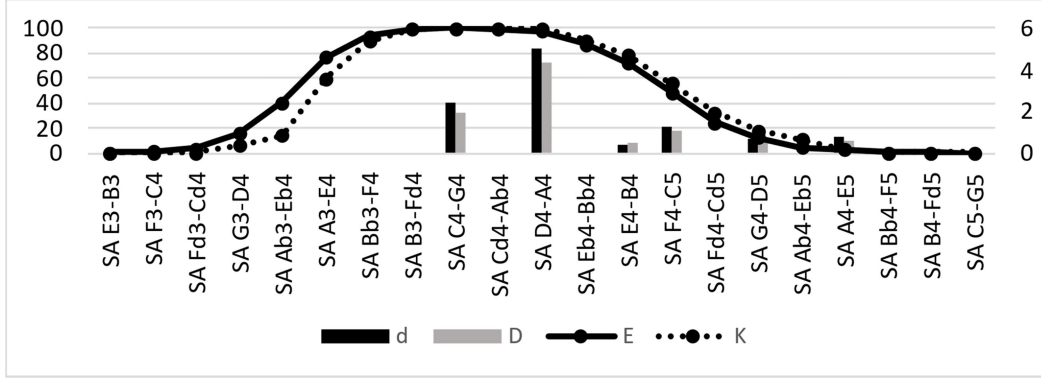
Bu ses alanları öğrenciler için daha çok tiz bölgede kalmaktadır. 2, 3, 4 numaralı ses alanlarına katılım düşüktür. Ses alanı bakımından uygun aktarım bölgeleri aşağıda görülmektedir.

Tablo 6. 6 Semiton genişliğindeki şarkılar için uygun aktarımlar

Snum	SA	d	D	E	K	EK
1	SA C4-Fd4	0	0	99.8	100	99.9
2	SA Cd4-G4	0	0	99.8	100	99.9
3	SA B3-F4	0	0	99.8	99.3	99.5
4	SA D4-Ab4	0	0	98.9	99.8	99.3
5	SA Eb4-A4	0	0	97.4	99.8	98.5
6	SA Bb3-E4	0	0	93.8	89.6	91.8
7	SA E4-Bb4	0.18	0.12	87.4	90.7	89

Tablodaki ilk altı ses alanının aktarımlar için uygun olmasına karşın örnek dağarda bu ses alanları hiç kullanılmamıştır.

3.6. 7 Semiton Genişliğindeki Ses Alanları



Şekil 8. 7 Semiton genişliğindeki ses alanlarının öğrencilerde ve dağarda görülme durumları

7 semiton yani tam 5'li makamsal ve tonal okul şarkılarında en çok kullanılan ses alanı genişliklerinden biridir. 7 semiton genişliğindeki şarkıların D1127'deki ağırlığı %10.74 D1607 içerisindeki ağırlığı ise %9.15'dir. Örnek dağarda yer alan şarkılarda 7 semiton genişliğinde 7 farklı ses alanı bulunmaktadır.

Tablo 7. 7 Semiton genişliğindeki şarkılarda görülen farklı ses alanları ve ağırlıkları

Snum	SA	D1127	D1607	EK
1	SA C4-G4	22.3	21.1	99.9
2	SA D4-A4	47.1	47.6	98.5
3	SA E4-B4	4.1	5.4	75.0
4	SA F4-C5	11.6	11.6	52.0
5	SA G4-D5	6.6	6.8	15.1
6	SA A4-E5	7.4	6.1	2.8
7	SA B4-Fd5	0.8	1.4	0.2

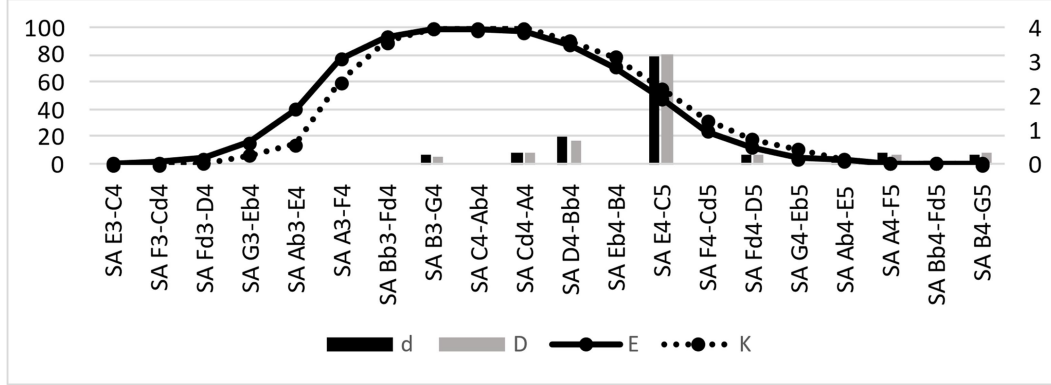
7 semitonluk şarkılarda 4, 5, 6, 7 sıra numaralı ses alanlarında katılım %75'in altındadır. Şarkı dağarında sık kullanılan bu ses genişliğinin daha pest bölgelere aktarımı katılımı artıracaktır. 7 semitonluk ses alanına sahip şarkılar için uygun aktarımlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 8. 7 Semiton genişliğindeki şarkılar için uygun aktarımlar

Snum	SA	d	D	E	K	EK
1	SA C4-G4	2.4	1.9	99.8	100.0	99.9
2	SA B3-Fd4	0.0	0.0	99.6	99.3	99.4
3	SA Cd4-Ab4	0.0	0.0	98.9	99.8	99.3
4	SA D4-A4	5.1	4.4	97.4	99.8	98.5
5	SA Bb3-F4	0.0	0.0	93.8	89.6	91.8
6	SA Eb4-Bb4	0.0	0.0	87.4	90.7	89.0
7	SA E4-B4	0.4	0.5	71.6	78.7	75.0

Tablodan anlaşılacağı gibi %75 ve üstünde katılım görülen aktarımlarda ses alanlarının pest sınırları Bb3 ve E4 arasındadır. Daha tiz bölgelerde katılım %75'in altına düşmektedir.

3.7.8 Semiton Genişliğindeki Ses Alanları



Şekil 9. 8 Semiton genişliğindeki ses alanlarının öğrencilerde ve dağarda görülme durumları

8 semiton genişliğindeki şarkıların D1127'deki ağırlığı %5.68, D1607 içerisindeki ağırlığı ise %5.35'dir. Örnek dağarda yer alan şarkılarda 8 semiton genişliğinde 9 farklı ses alanı bulunmaktadır.

Tablo 9. 8 Semiton genişliğindeki şarkılarda görülen farklı ses alanları ve ağırlıkları

Snum	SA	D1127	D1607	EK
1	SA B3-G4	4.7	3.5	99.4
2	SA Cd4-A4	6.3	5.8	98.5
3	SA D4-Bb4	14.1	12.8	89.0
4	SA E4-C5	56.3	60.5	52.0
5	SA Fd4-D5	4.7	4.7	15.1
6	SA Ab4-E5	1.6	1.2	2.8
7	SA A4-F5	6.3	4.7	0.3
8	SA Bb4-Fd5	1.6	1.2	0.2
9	SA B4-G5	4.7	5.8	0.1

Tabloya göre dağardaki 4, 5, 6, 7, 8 ve 9 sıra numaralı ses alanlarına sahip şarkılar öğrenci ses alanlarına göre tiz bölgelerde yer almaktadır. Bu ses alanlarına sahip şarkıların daha pest bölgelere aktarılması katılımı artırmaktadır. 8 semitonluk ses alanına sahip şarkılar için uygun aktarımlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

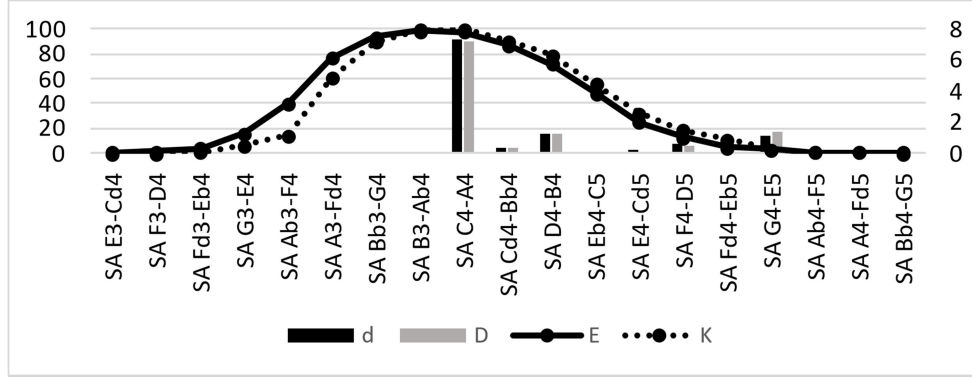
Tablo 10. 8 Semiton genişliğindeki şarkılar için uygun aktarımlar

Snum	SA	d	D	E	K	EK
1	SA B3-G4	0.27	0.19	99.6	99.3	99.4
2	SA C4-Ab4	0	0	98.9	99.8	99.3
3	SA Cd4-A4	0.35	0.31	97.4	99.8	98.5
4	SA Bb3-Fd4	0	0	93.6	89.6	91.6

5	SA D4-Bb4	0.8	0.68	87.4	90.7	89
6	SA Eb4-B4	0	0	71.6	78.7	75

Tabloda görüldüğü gibi 2, 4, 6 numaralı aktarımlar yüksek katılım sağladığı halde dağarda bu ses alanlarına ve anarmonik denklere sahip hiçbir şarkı bulunmamaktadır. Buna karşılık dağarda en fazla görülen 8 semitonluk ses genişliğindeki SA E4-C5'te katılımın ancak %52 olduğu görülmektedir.

3.8.9 Semiton Genişliğindeki Ses Alanları



Şekil 10.9 Semiton genişliğindeki ses alanlarının öğrencilerde ve dağarda görülme durumları

9 semiton genişliğindeki şarkıların D1127'deki ağırlığı %10.83, D1607 içerisindeki ağırlığı ise %10.89'dur. Büyük 6'lı olarak isimlendirilen bu aralıktaki ses alanı genişliği özellikle tonal şarkılarda sıkça tercih edilmiştir. Örnek dağarda yer alan şarkılarda 9 semiton genişliğinde 9 farklı ses alanı bulunmaktadır.

Tablo 11.9 Semiton genişliğindeki şarkılarda görülen farklı ses alanları ve ağırlıkları

Snum	SA	D1127	D1607	EK
1	SA C4-A4	67.2	66.3	98.5
2	SA Cd4-Bb4	2.5	2.9	89.0
3	SA D4-B4	11.5	10.9	75.0
4	SA Eb4-C5	0.8	0.6	52.0
5	SA E4-Cd5	1.6	1.1	28.2
6	SA F4-D5	4.9	4.6	15.1
7	SA Fd4-Eb5	0.8	0.6	7.6
8	SA G4-E5	9.8	12.6	2.8
9	SA Cd5-Bb5	0.8	0.6	0.0

Tablodaki ilk üç ses alanı %75 ve üstü katılım sağlarken, ses alanının pest ucu D4 sesinden daha tize doğru yükseldikçe bu oran hızla azalmaktadır. 9 semitonluk ses alanına sahip şarkılar için uygun aktarımlar Tablo 12'de görülmektedir.

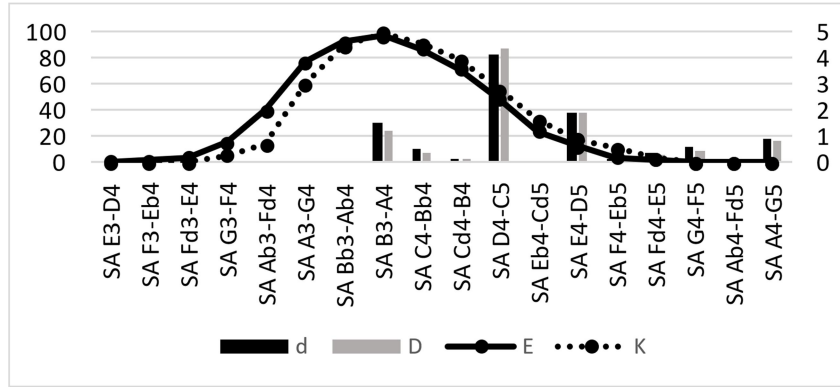
Tablo 12.9 Semiton genişliğindeki şarkılar için uygun aktarımlar

Snum	SA	d	D	E	K	EK
------	----	---	---	---	---	----

1	SA B3-Ab4	0.0	0.0	98.7	99.1	98.9
2	SA C4-A4	7.3	7.2	97.4	99.8	98.5
3	SA Bb3-G4	0.0	0.0	93.6	89.6	91.6
4	SA Cd4-Bb4	0.3	0.3	87.4	90.7	89.0
5	SA D4-B4	1.2	1.2	71.6	78.7	75.0

1 ve 3 sıra numaralı aktarımlar yüksek katılım sağladığı halde dağarda bu ses alanlarına sahip şarkı yoktur.

3.9. 10 Semiton Genişliğindeki Ses Alanları



Şekil 11. 10 Semiton genişliğindeki ses alanlarının öğrencilerde ve dağarda görülme durumları

10 semiton genişliğindeki şarkıların D1127'deki ağırlığı %11.00, D1607 içerisindeki ağırlığı ise %10.21'dir. Küçük 7'li genişliğindeki ses alanları dağarda sık görülen ses alanlarındandır. Örnek dağarda yer alan şarkılarda 10 semiton genişliğinde 10 farklı ses alanı bulunmaktadır.

Tablo 13. 10 Semiton genişliğindeki şarkılarda görülen farklı ses alanları ve ağırlıkları

Snum	SA	D1127	D1607	EK
1	SA B3-A4	13.7	12.2	98.1
2	SA C4-Bb4	4.8	3.7	89.0
3	SA Cd4-B4	1.6	1.2	75.0
4	SA D4-C5	37.9	42.7	52.0
5	SA E4-D5	17.7	18.9	15.1
6	SA F4-Eb5	1.6	1.2	7.6
7	SA Fd4-E5	3.2	3.1	2.8
8	SA G4-F5	5.7	4.3	0.3
9	SA A4-G5	8.1	8.5	0.1
10	SA B4-A5	5.7	4.3	0.0

9 semiton genişliğindeki şarkılarda olduğu gibi tablodaki ilk üç ses alanı %75 ve üstü katılım sağlarken, ses alanının pest sesi D4 sesinden daha tize doğru gidildikçe katılım azalmaktadır. 9. ve 10. sıra ki ses alanları makamsal ve geleneksel yazımda kullanılmış olan

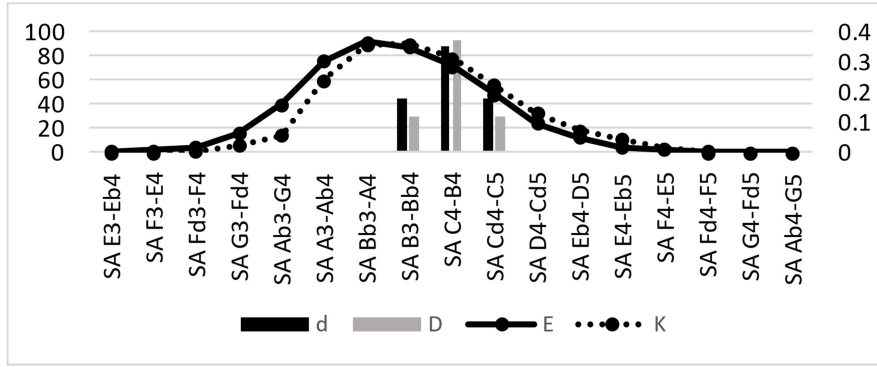
ses alanlarıdır. 10 semitonluk ses alanına sahip şarkılar için en yüksek katılım sağlayan 5 aktarım Tablo 14’de görülmektedir.

Tablo 14. 10 Semiton genişliğindeki şarkılar için uygun aktarımlar

Snum	SA	d	D	E	K	EK
1	SA B3-A4	1.5	1.2	97.1	99.1	98.1
2	SA Bb3-Ab4	0.0	0.0	92.7	89.3	91.1
3	SA C4-Bb4	0.5	0.4	87.4	90.7	89.0
4	SA Cd4-B4	0.2	0.1	71.6	78.7	75.0
5	SA A3-G4	0.0	0.0	76.7	60.3	68.7

2 ve 5 sıra numaralı aktarımlar yüksek katılım sağladığı halde dağarda bu ses alanlarına sahip şarkı yoktur. Bu ses genişliğinde dağarda en çok kullanılan SA D4-C5’e olan katılım ise %52’dir.

3.10. 11 Semiton Genişliğindeki Ses Alanları



Şekil 12. 11 semiton genişliğindeki ses alanlarının öğrencilerde ve dağarda görülme durumları

11 semiton genişliğindeki şarkıların D1127’deki ağırlığı %0.89, D1607 içerisindeki ağırlığı ise %0.81’dir. Örnek dağarda yer alan şarkılarda 11 semiton genişliğinde 4 farklı ses alanı bulunmaktadır.

Tablo 15. 11 Semiton genişliğindeki şarkılarda farklı ses alanları ve ağırlıkları

Snum	SA	D1127	D1607	EK
1	SA B3-Bb4	20.0	15.4	88.7
2	SA C4-B4	40.0	46.2	75.0
3	SA Cd4-C5	20.0	15.4	52.0
4	SA Bb4-A5	20.0	23.1	0.0

4. sırada yer alan SA Bb4-A5 öğrenci ses alanlarının dışında kalmaktadır. Bu tür ses alanları daha çok Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziği’ne özgü nota yazımlarında ortaya çıkmaktadır. Aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi bu ses alanının bir oktav peste aktarılması %90 civarında katılım sağlar.

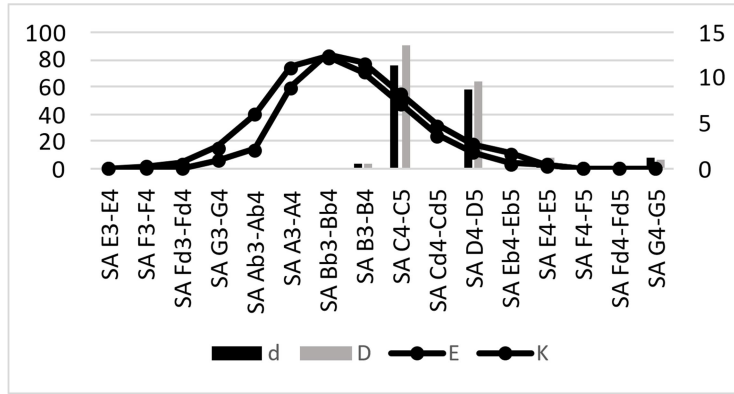
11 semitonluk ses alanına sahip şarkılar için yüksek katılım sağlayan 5 aktarım Tablo 16'da görülmektedir.

Tablo 16. 11 Semiton genişliğindeki şarkılar için uygun aktarımlar

Snum	SA	d	D	E	K	EK
1	SA Bb3-A4	0.0	0.0	91.6	89.3	90.5
2	SA B3-Bb4	0.2	0.1	87.2	90.3	88.7
3	SA C4-B4	0.4	0.4	71.6	78.7	75.0
4	SA A3-Ab4	0.0	0.0	75.8	60.1	68.1
5	SA Cd4-C5	0.2	0.1	48.5	55.7	52.0

Tablodaki ilk üç ses alanı 11 semiton şarkılar için %75 ve üzerinde katılım sağlayan uygun ses alanlarıdır.

3.11. 12 Semiton Genişliğindeki Ses Alanları



Şekil 13. 12 Semiton genişliğindeki ses alanlarının öğrencilerde ve dağarda görülme durumları

12 semiton, dağarda yer alan tonal ve makamsal şarkılarda en çok kullanılan ses genişliğidir. Bu genişlikteki şarkıların D1127'deki ağırlığı %23.43, D1607 içerisindeki ağırlığı ise %26.70'dir. Örnek dağarda yer alan şarkılarda 12 semiton genişliğinde 6 farklı ses alanı bulunmaktadır.

Tablo 17. 12 Semiton genişliğindeki şarkılarda görülen farklı ses alanları ve ağırlıkları

Snum	SA	D1127	D1607	EK
1	SA B3-B4	2.7	1.9	74.7
2	SA C4-C5	48.5	51.1	52.0
3	SA D4-D5	37.5	36.4	15.1
4	SA E4-E5	3.0	4.7	2.8
5	SA G4-G5	4.9	3.7	0.1
6	SA A4-A5	3.4	2.3	0.0

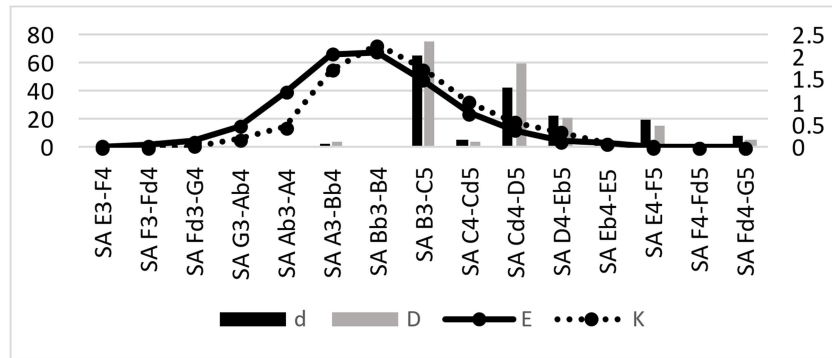
Bir oktav genişliğindeki şarkılar için en uygun ses alanı %75'e yakın katılım sağlayan 1. sıradaki SA B3-B4'tür. Bununla birlikte örnek dağardaki ağırlığı en yüksek olan iki ses alanı SA C4-C5 ve SA D4-D5'tir. SA C4-C5 ses alanına sahip şarkıların büyük bir kısmı bir oktavlık genişlikte do majör şarkılardır. D4-D5 ses alanına sahip şarkılar ise daha çok bir oktav genişlikte re minör ve re hüseyini şarkılardır. Son iki sıradaki düşük katımlı SA G4-G5 ve SA A4-A5 ses alanlarının neredeyse tamamı Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziği'ne özgü nota yazımlarında ortaya çıkmaktadır. 12 semitonluk ses alanına sahip şarkılar için en yüksek katılım sağlayan 5 aktarım aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 18. 12 Semiton genişliğindeki şarkılar için uygun aktarımlar

Snum	SA	d	D	E	K	EK
1	SA Bb3-Bb4	0.0	0.0	82.2	83.5	82.8
2	SA B3-B4	0.6	0.5	71.4	78.2	74.7
3	SA A3-A4	0.0	0.0	74.7	60.1	67.6
4	SA C4-C5	11.4	13.6	48.5	55.7	52.0
5	SA Cd4-Cd5	0.0	0.0	24.4	32.3	28.2

Tabloda 3. sıra numarasında yer alan SA A3-A4'den sonra gelen ses alanlarında katılım önemli derecede azalarak %75'in altına düşmektedir.

3.12. 13 Semiton Genişliğinde Ses Alanları



Şekil 14. 13 semiton genişliğindeki ses alanlarının öğrencilerde ve dağarda görülme durumları

13 semiton genişliğindeki şarkıların D1127'deki ağırlığı %5.86, D1607 içerisindeki ağırlığı ise %6.41'dir. Örnek dağarda 13 semiton genişliğinde 10 farklı ses alanı bulunmaktadır.

Tablo 19. 13 Semiton genişliğindeki şarkılarda görülen farklı ses alanları ve ağırlıkları

Snum	SA	D1127	D1607	EK
1	SA A3-Bb4	1.5	1.9	60.8
2	SA B3-C5	34.9	36.9	51.8
3	SA C4-Cd5	3.0	1.9	28.2
4	SA Cd4-D5	22.7	29.1	15.1
5	SA D4-Eb5	12.1	10.7	7.6

6	SA Eb4-E5	1.5	1.9	2.8
7	SA E4-F5	10.6	7.8	0.3
8	SA Fd4-G5	4.6	2.9	0.1
9	SA A4-Bb5	7.6	5.8	0.0
10	SA Bb4-B5	1.5	1.0	0.0

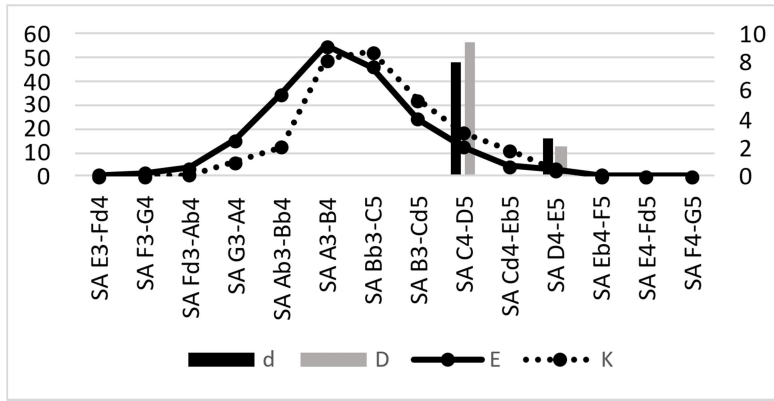
13 semitonluk ses alanına sahip şarkılar için en yüksek katılım sağlayan 5 aktarım aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 20. 13 Semiton genişliğindeki şarkılar için uygun aktarımlar

Snum	SA	d	D	E	K	EK
1	SA Bb3-B4	0.0	0.0	67.8	72.6	70.2
2	SA A3-Bb4	0.1	0.1	66.3	55.0	60.8
3	SA B3-C5	2.0	2.4	48.2	55.5	51.8
4	SA C4-Cd5	0.2	0.1	24.4	32.3	28.2
5	SA Ab3-A4	0.0	0.0	39.0	14.2	26.9

Tabloda görüldüğü gibi 13 semiton genişliğindeki şarkılar için %75'in üzerinde katılım sağlayan ses alanı yoktur. 13 ve üzeri ses genişliklerindeki şarkıların öğrenciler tarafından seslendirilebilme oranlarında önemli şekilde düşüşler olmaktadır.

3.13. 14 Semiton Genişliğindeki Ses Alanları



Şekil 15. 14 Semiton genişliğindeki ses alanlarının öğrencilerde ve dağarda görülme durumları

14 semiton genişliğindeki şarkıların D1127'deki ağırlığı %11.80, D1607 içerisindeki ağırlığı ise %12.32'dir. Örnek dağarda yer alan şarkılarda 14 semiton genişliğinde 6 farklı ses alanı bulunmaktadır.

Tablo 21. 14 Semiton genişliğindeki şarkılarda görülen farklı ses alanları ve ağırlıkları

Snum	SA	D1127	D1607	EK
1	SA A3-B4	0.8	0.5	52.1
2	SA C4-D5	67.7	76.3	15.1

3	SA D4-E5	22.6	17.2	2.8
4	SA E4-Fd5	1.5	1.0	0.2
5	SA G4-A5	6.8	4.6	0.0
6	SA A4-B5	0.8	0.5	0.0

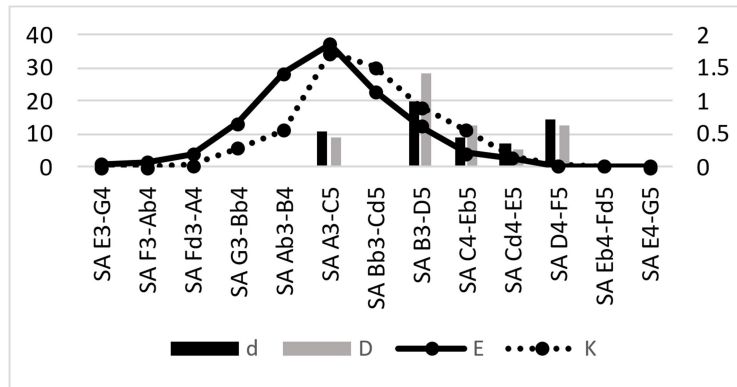
Dağarda 14 semiton şarkılarda en sık rastlanılan SA C4-D5 için olan öğrenci katılım oranı %15.1'dir. 14 semitonluk ses alanına sahip şarkılar için en yüksek katılım sağlayan 5 aktarım Tablo 22'de görülmektedir.

Tablo 22. 14 Semiton genişliğindeki şarkılar için uygun aktarımlar

Snum	SA	d	D	E	K	EK
1	SA A3-B4	0.1	0.1	55.1	49.0	52.1
2	SA Bb3-C5	0.0	0.0	46.3	52.4	49.3
3	SA B3-Cd5	0.0	0.0	24.4	32.3	28.2
4	SA Ab3-Bb4	0.0	0.0	34.6	12.5	23.8
5	SA C4-D5	8.0	9.4	12.3	18.1	15.1

Tabloda görüldüğü gibi 14 semiton genişliğindeki şarkılar için %75'in üzerinde katılım sağlayan ses alanı yoktur. Bu şarkılar, en uygun bölgeler olan SA A3-B4 ve SA Bb3-C5 gibi ses alanlarına aktarılsa bile öğrencilerin yaklaşık olarak ancak yarısı tarafından söylenilebilmektedir.

3.14. 15 Semiton Genişliğindeki Ses Alanları



Şekil 16. 15 Semiton genişliğindeki ses alanlarının öğrencilerde ve dağarda görülme durumları

15 semiton genişliğindeki şarkıların D1127'deki ağırlığı %4.08, D1607 içerisindeki ağırlığı ise %4.04'dür. Örnek dağarda yer alan şarkılarda 15 semiton genişliğinde 9 farklı ses alanı bulunmaktadır.

Tablo 23. 15 Semiton genişliğindeki şarkılarda görülen farklı ses alanları ve ağırlıkları

Snum	SA	D1127	D1607	EK
1	SA A3-C5	13.0	10.8	35.9

2	SA B3-D5	23.9	35.4	15.1
3	SA C4-Eb5	10.9	15.4	7.6
4	SA Cd4-E5	8.7	6.2	2.8
5	SA D4-F5	17.4	15.4	0.3
6	SA Fd4-A5	2.2	1.5	0.0
7	SA G4-Bb5	8.7	4.6	0.0
8	SA Ab4-B5	2.2	1.5	0.0
9	SA A4-C6	13.0	9.2	0.0

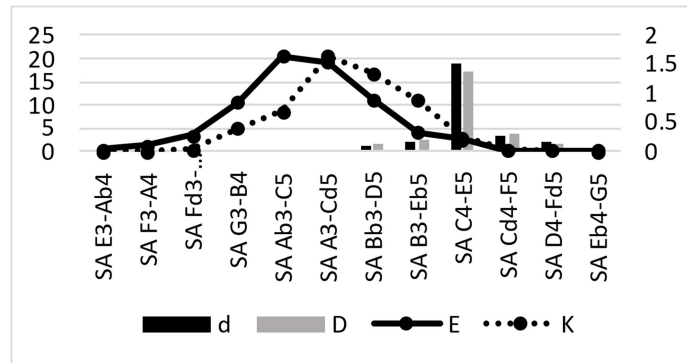
15 semitonluk ses alanına sahip şarkılar için en yüksek katılım sağlayan 5 aktarım aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 24. 15 Semiton genişliğindeki şarkılar için uygun aktarımlar

Snum	SA	d	D	E	K	EK
1	SA A3-C5	0.5	0.4	37.2	34.6	35.9
2	SA Bb3-Cd5	0.0	0.0	23.1	30.2	26.6
3	SA Ab3-B4	0.0	0.0	28.6	11.1	20.1
4	SA B3-D5	1.0	1.4	12.3	18.1	15.1
5	SA G3-Bb4	0.0	0.0	13.4	5.8	9.7

Örnek şarkı dağarında bu ses genişliğinde en çok kullanılan ses alanı %15.1'lik katılımı SA B3-D5'tir. 15 semiton genişliğindeki şarkılar için en uygun aktarım yeri SA A3-C5'tir. Ancak bu durumda bile katılım %35.9 gibi düşük bir oranda kalmaktadır.

3.15. 16 Semiton Genişliğindeki Ses Alanları



Şekil 17. 16 semiton genişliğindeki ses alanlarının öğrencilerde ve dağarda görülme durumları

16 semiton genişliğindeki şarkıların D1127'deki ağırlığı %2.48, D1607 içerisindeki ağırlığı ise %2.30'dur. Örnek dağarda yer alan şarkılarda 16 semiton genişliğinde 7 farklı ses alanı bulunmaktadır.

Tablo 25. 16 Semiton genişliğindeki şarkılarda görülen farklı ses alanları ve ağırlıkları

Snum	SA	D1127	D1607	EK
1	SA Bb3-D5	3.6	5.4	14.0
2	SA B3-Eb5	7.1	8.1	7.6
3	SA C4-E5	60.7	59.5	2.8
4	SA Cd4-F5	10.7	13.5	0.3
5	SA D4-Fd5	7.1	5.4	0.2
6	SA Fd4-Bb5	7.1	5.4	0.0
7	SA A4-Cd6	3.6	2.7	0.0

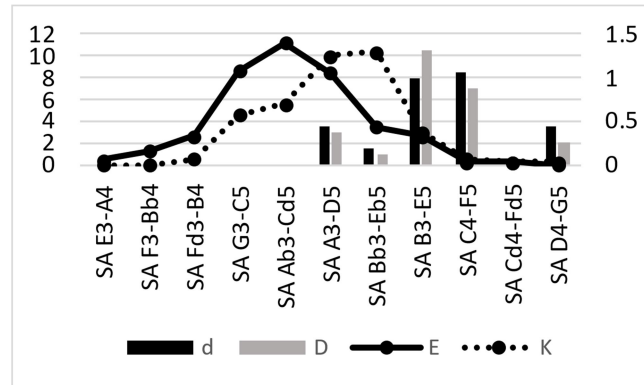
16 semitonluk ses alanına sahip şarkılar için en yüksek katılım sağlayan 5 aktarım Tablo 26’da görülmektedir.

Tablo 26. 16 Semiton genişliğindeki şarkılar için uygun aktarımlar

Snum	SA	d	D	E	K	EK
1	SA A3-Cd5	0.0	0.0	19.2	20.6	19.9
2	SA Ab3-C5	0.0	0.0	20.5	8.6	14.7
3	SA Bb3-D5	0.1	0.1	11.2	16.9	14.0
4	SA G3-B4	0.0	0.0	10.6	4.9	7.8
5	SA B3-Eb5	0.2	0.2	4.2	11.1	7.6

16 semiton ses genişliğinde örnek dağarda en sık görülen ses alanı SA C4-E5'tir. Bu ses alanında katılım oranı %2.8'dir. 16 semiton ses genişliğindeki şarkılar için en uygun aktarım yeri SA A3-Cd5'tir. Bu durumda bile katılım ancak %19.9 olabilmektedir.

3.16. 17 Semiton Genişliğindeki Ses Alanları



Şekil 18. 17 semiton genişliğindeki ses alanlarının öğrencilerde ve dağarda görülme durumları

17 semiton genişliğindeki şarkıların D1127'deki ağırlığı %3.90, D1607 içerisindeki ağırlığı ise %3.55'dir. Örnek dağarda yer alan şarkılarda 17 semiton genişliğinde 8 farklı ses alanı bulunmaktadır.

Tablo 27. 17 Semiton genişliğindeki şarkılarda görülen farklı ses alanları ve ağırlıkları

Snum	SA	D1127	D1607	EK
------	----	-------	-------	----

1	SA A3-D5	11.4	10.5	9.2
2	SA Bb3-Eb5	4.6	3.5	6.9
3	SA B3-E5	25.0	36.8	2.8
4	SA C4-F5	27.3	24.6	0.3
5	SA D4-G5	11.4	7.0	0.1
6	SA F4-Bb5	4.6	3.5	0.0
7	SA G4-C6	13.6	12.3	0.0
8	SA A4-D6	2.3	1.8	0.0

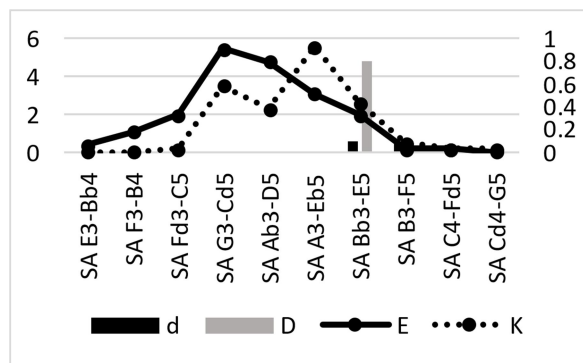
Tabloda son üç sırada yer alan ses alanlarının 885 öğrenci içerisinde karşılığı yoktur. Bu tür durumlar daha çok Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziği'ne özgü nota yazımlarından kaynaklanmaktadır. 17 semitonluk ses alanına sahip şarkılar için en yüksek katılım sağlayan 5 aktarım aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 28. 17 Semiton genişliğindeki şarkılar için uygun aktarımlar

Snum	SA	d	D	E	K	EK
1	SA A3-D5	0.4	0.4	8.4	10.0	9.2
2	SA Ab3-Cd5	0.0	0.0	11.2	5.6	8.5
3	SA Bb3-Eb5	0.2	0.1	3.5	10.4	6.9
4	SA G3-C5	0.0	0.0	8.6	4.6	6.7
5	SA B3-E5	1.0	1.3	2.6	3.0	2.8

Tablolardan görülebileceği gibi örnek dağarda 17 semiton genişliğinde en sık rastlanan ses alanı SA B3-E5 (%2,8) iken, bu genişlikteki şarkılar için en uygun aktarımın SA A3-D5 (%9.2) üzerinedir.

3.17. 18 Semiton Genişliğindeki Ses Alanları



Şekil 19. 18 semiton genişliğindeki ses alanlarının öğrencilerde ve dağarda görülme durumları

Örnek şarkı dağarında 18 semiton genişliğinde biri İstiklal Marşı olmak üzere üç parça yer almaktadır. 18 semiton genişliğindeki parçaların D1127'deki ağırlığı %0.27, D1607 içerisindeki ağırlığı ise %0.93'dür. Örnek dağarda bulunan 18 semiton genişliğindeki üç parça üç farklı ses alanına sahiptir.

Tablo 29. 18 Semiton genişliğindeki şarkılarda görülen farklı ses alanları ve ağırlıkları

Snum	SA	D1127	D1607	EK
1	SA Bb3-E5	33.3	86.7	2.3
2	SA B3-F5	33.3	6.7	0.3
3	SA Fd4-C6	33.3	6.7	0.0

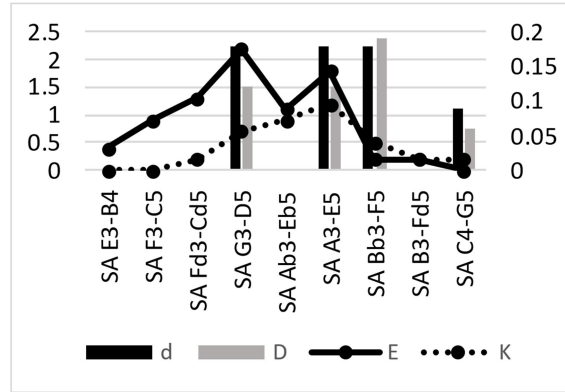
Tabloda D1607'deki yüksek oran İstiklal Marşı'nın hemen hemen bütün kaynaklarda yer alıyor olmasından kaynaklanmaktadır. 18 semitonluk ses alanına sahip şarkılar için en yüksek katılım sağlayan 5 aktarım Tablo 30'da görülmektedir.

Tablo 30. 18 Semiton genişliğindeki şarkılar için uygun aktarımlar

Snum	SA	d	D	E	K	EK
1	SA G3-Cd5	0.0	0.0	5.5	3.5	4.5
2	SA A3-Eb5	0.0	0.0	3.1	5.6	4.3
3	SA Ab3-D5	0.0	0.0	4.8	2.3	3.6
4	SA Bb3-E5	0.1	0.8	2.0	2.6	2.3
5	SA Fd3-C5	0.0	0.0	2.0	0.2	1.1

18 semiton genişliğindeki şarkılarda en uygun aktarımlar yapıldığında bile katılım oranı %5'in altında kalmaktadır. Bu şarkıları söylemede öğrencilerin ses alanları büyük ölçüde yetersiz kalmaktadır.

3.18. 19 Semiton Genişliğindeki Ses Alanları



Şekil 20. 19 Semiton genişliğindeki ses alanlarının öğrencilerde ve dağarda görülme durumları

19 semiton genişliğindeki makamsal ve tonal şarkıların D1127'deki ağırlığı %0.71, D1607 içerisindeki ağırlığı ise %0.56'dır. Örnek dağarda yer alan şarkılarda 19 semiton genişliğinde 5 farklı ses alanı bulunmaktadır.

Tablo 31. 19 Semiton genişliğindeki şarkılarda görülen farklı ses alanları ve ağırlıkları

Snum	SA	D1127	D1607	EK
------	----	-------	-------	----

1	SA G3-D5	25.0	22.2	1.5
2	SA A3-E5	25.0	22.2	1.5
3	SA Bb3-F5	25.0	33.3	0.3
4	SA C4-G5	12.5	11.1	0.1
5	SA G4-D6	12.5	11.1	0.0

19 semitonluk ses alanına sahip şarkılar için en yüksek katılım sağlayan 5 aktarım Tablo 32’de görülmektedir.

Tablo 32. 19 Semiton genişliğindeki şarkılar için uygun aktarımlar

Snum	SA	d	D	E	K	EK
1	SA G3-D5	0.2	0.1	2.2	0.7	1.5
2	SA A3-E5	0.2	0.1	1.8	1.2	1.5
3	SA Ab3-Eb5	0.0	0.0	1.1	0.9	1.0
4	SA Fd3-Cd5	0.0	0.0	1.3	0.2	0.8
5	SA F3-C5	0.0	0.0	0.9	0.0	0.5

Tablolardan anlaşılacağı gibi 19 semitonluk ses alanına sahip şarkılarda en uygun aktarımlar yapılsa bile katılım oranları çok düşüktür. Bu şarkılar toplu söyleme için uygun değildir.

3.19. 20 semiton genişliğinin üzerinde ses alanına sahip şarkılar

885 öğrenci içerisinde 20, 21, 22 ve 23 semiton genişliğinde ses alanına sahip 8 erkek, 5 kız olmak üzere toplam 13 öğrenci bulunmaktadır. Bu ses alanları uç değerlerde bireysel ses alanlarıdır. Bu genişliklerdeki ses alanlarına sahip şarkılar toplu söylemeler için uygun değildir.

4. SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

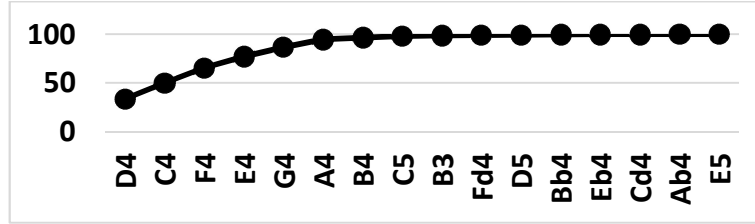
885 ortaöğretim öğrencisinin ve 1607 okul şarkısının ses alanlarının karşılaştırılmasıyla varılan sonuçlar aşağıdadır.

Öğrencilerin ses alanları bireysel farklılıklara bağlı olarak büyük çeşitlilik göstermektedir. 885 öğrencide 66 farklı ses alanı tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin ses alanlarıyla dağardaki şarkıların ses alanları arasında ortaya çıkan uyumsuzluklar, toplu söylemede daha geniş katılımlar sağlayan aktarımları zorunlu hale getirmektedir. Karşılaştırmalarda şarkıların mevcut notasyonlarındaki ses alanlarının öğrenci ses alanlarına göre çoğunlukla tiz olduğu ve daha pest bölgelere yapılan aktarımlarla öğrenci katılımlarının belirgin bir biçimde artacağı belirlenmiştir. Öğrencilerin ve şarkıların ses alanları arasındaki uyumsuzlukların önemli nedenlerinden biri de notasyonda değiştiricilerin fazla kullanılmadığı sade bir yazım sisteminin yerleşmiş olmasıdır. Aşağıdaki tabloda şarkılarda ön plana çıkan donanımlar yer almaktadır. Bu tablo şarkıların donanımlarındaki değiştirici sayıları arttıkça dağardaki görülme sıklıklarının nasıl azaldığını göstermektedir.

Tablo 33. Örnek dağarda rastlanılan donanımlar

Snum	Donanım	Sıklık	%Sıklık	Kümülatif	%Kümülatif
1	-	651	57.76	651	57.76
2	Bb	239	21.21	890	78.97
3	Fd	121	10.74	1011	89.71
4	Fd-Cd	49	4.35	1060	94.06
5	Bb-Eb	47	4.17	1107	98.23
6	Bb-Eb-Ab	11	0.98	1118	99.20
7	Fd-Cd-Gd	6	0.53	1124	99.73
8	Bb-Eb-Ab-Db	3	0.27	1127	100.00

Yaygınlık kazanmış notasyonda Tablo 33'de görüldüğü gibi değiştiricisiz, bir ve iki değiştiricili donanımların D1127'deki şarkı notalarında ağırlığı %98.23 gibi çok yüksek bir orandadır. Bu sistemde do majör, fa majör, re minör sol majör gibi birkaç ton ön plandadır. Ayrıca, re hüseyini, mi kürdi, mi hicaz gibi adlarla birkaç makam da önemli bir ağırlıkla bu yapıya eklenmiştir. şarkıların durak seslerinde de buna uygun kümelenmeler ortaya çıkmaktadır. D1607 dağarına ait aşağıdaki kümülatif grafik, okullarda kullanılan şarkıların durak seslerinin tamamına yakın bir kısmının C4-C5 arasındaki do majör dizisinin dereceleri üzerinde yer aldığını göstermektedir. D1127 dağarı da buna yakın sonuçlar vermektedir.



Şekil 19. Durakların kümülatif görölme sıklıkları

Grafikte dikey ekseninde, yüzde cinsinden durakların kümülatif olarak görölme sıklıkları yatay ekseninde ise notalar yer almaktadır. C4-C5 arasındaki do majör dizisinin dereceleri üzerindeki durakların ağırlığı %97.95'tir.

Dağarın incelenmesinden anlaşılacağı gibi, okul şarkılarında tonlar, makamlar, modlar ve notalar arasında okul öncesi devreden başlayarak lise düzeyine kadar devam eden bir ilişkiler çerçevesi ortaya çıkmış ve genel olarak müzik eğitiminde buna uygun teorik bir anlayış yerleşmiştir.

Uygulamada ise durum daha farklıdır. Örnek olarak teorinin merkezindeki do majör dizisinin ses alanı olan SA C4-C5'i verebilen öğrencilerin ağırlığı sadece %52'dir. Re hüseyini dizisi seslerini kapsayan SA D4-D5'te ise bu ağırlık %15.1'e düşmektedir. Bu oranlar Akalın'ın önerdiği %75-80 eşik değerlerinin çok altında kalmaktadır. Hâlbuki ağırlıklar aynı genişlikteki SA Bb3-Bb4'te %82.8, SA B3-B4'te ise %74.7'dir. Örnek dağardaki 12 semiton genişliğindeki şarkıların neredeyse yarısını SA C4-C5 ses alanına sahip şarkılar oluştururken (D1127: %48.48, D1607: %51.05), SA B3-B4 gibi yüksek katılımlı ses alanlarına sahip şarkılar ise çok düşük ağırlıklara sahiptir. (D1127: %2.65, D1607: %1.86) En yüksek katılımı

sağlayan Bb3-Bb4 ise dağarda hiç yoktur. SA C4-C5 ses alanında ağırlık merkezini oluşturan do majör şarkılar SA B3-B4 bölgesine aktarıldığında yukarıda sözü edilen tonlar, makamlar, modlar ve notalar arasındaki ilişkiler çerçevesinden belli ölçülerde uzaklaşmış olacaktır. Ayrıca aktarımda ortaya çıkacak olan Fd-Cd-Gd-Dd-Ad seslerindeki değiştiriciler de notasyonu sadelikten uzaklaştıracaktır. Çalışmada dardan geniş doğru sırayla ele alınan ses alanları karşılaştırmalarının birçoğunda bu türden uyumsuzluklar ortaya çıkmış ve uygulamada çoğu defa pest bölgelere aktarımların kaçınılmaz olduğu görülmüştür.

Bazı müzik eğitimcileri daha farklı eğitim düzeylerinde de benzer durumlar bildirmişlerdir. Mahiye Morgül "İlk Çocuklukta Müzik Nasıl Öğretilir" başlıklı çalışmasında alto ses sınırları içerisindeki şarkıların çocukların doğasına daha uygun olduğu düşüncesindedir. Morgül'e göre "yazılı kaynaklarda yer alan çocuk şarkılarının pek çoğu çocuk ses sınırının üstündedir. Bu durumda şarkının alto sınırına taşınması gerekir." (Morgül 2006: 25). Mahiye Morgül kitabında Türkiye'de pek çok yazılı kaynaktan çocuk tekerlemelerinin F4-A4 aralığında notaya alındığını, ancak bunların C4-E4 veya D4-Fd4 aralığında söylemenin çocuklara daha kolay geldiğini ifade etmektedir (Morgül 2006: 25). 1949 yılında yayımlanan "Çocuklarımıza Şarkılı Oyunlar ve Müzikli Şiirler" adlı kitabında dönemin tanınmış müzik eğitimcilerinden Fuad Koray çocuk ses alanları hakkında önemli bilgiler vermiştir. Fuad Koray çocuk seslerini soprano, alto ve mezzosoprano olarak üç gruba ayırmakta ve ses alanlarını soprano için E4-E5, mezzosoprano için C4-C5 ve alto için G3-G4 olarak vermektedir. Koray'a göre pest veya tizden bu sınırları aşmaktan mümkün olduğu kadar çekinmelidir. Çünkü altonun pest sol'ünden daha kalın seslerin cılız sönük ve renksiz olmasına karşılık, sopranonun tiz mi'sinden daha ince olan sesler müzik sesinden ziyade bağırma ve çığlık seslerine benzer (Koray 1949: 24). Koray çocuk ses alanları hakkında sahadaki kendi çalışmalarından çıkarmış olduğu sonucu ise şöyle anlatmaktadır. "Yirmi beş yıldan beri yurdumuzun birçok bölgelerindeki çocuklarımız arasında yaptığım inceleme ve araştırmaların sonucunda şu kanaate vardım ki; çocuklarımız arasında yukarıda belirttiğim kalitede yüksek sesli sopranolar pek az bulunmaktadır. Sesi bu renkte olan çocukların hemen hepsinin ses alanını Cd4 ve D5 sesleri çevrelemektedir. Geri kalan çocuklarımızın büyük bir çoğunluğunun ses alanı A3-C5 sesleri içinde dönmektedir. Sesi alto renginde olan çocuklarımızın çoğu Fd3 sesine kadar rahatça inebilmekte, fakat ikinci çizgideki sol sesinden yukarı çıkamamaktadırlar." (Koray 1949: 25) Atilla Çağdaş Değer ve Çiğdem Aytepe tarafından "Çocuk Korolarında Temel Müzik Eğitimi II" adlı kitapta yazarlar farklı toplumsal katmanlarındaki aile yapılarından gelen, çeşitli ortam ve yaş düzeydeki 1000'i aşkın çocuğun ses alanları üzerinde yapmış oldukları gözlemlerden çıkardıkları bazı sonuçlara yer vermişlerdir. Yazarlara göre "ülkemizde 20-30 yıl öncesine göre genel olarak insan sesleri, özelde de çocuk seslerinin alt tonlara doğru kaydığı gözlemlenmektedir. Bu durum ses eğitimi sürecini ve sonuç almayı etkilemektedir." (Değer ve Aytepe 2009: 180). Yazarlar çocuk korolarının ses eğitimi sürecinin uzunca bir süre yaklaşık olarak bir oktav sınırında ve B3-B4 aralığında uygulanması gerektiğini (Değer ve Aytepe 2009: 182) ve zaman içinde çalışmalarla daha üst tonlara geçilebileceğini ifade etmişlerdir (Değer ve Aytepe 2009: 180).

Çalışmada dağardaki 12 semitonun, yani bir oktavın üzerindeki ses alanına sahip şarkılarda hangi aktarım yapılırsa yapılsın katılım oranının %75'in altında kaldığı tespit

edilmiştir. Buradan toplu şarkı söyleme etkinliklerinde bir oktav ve daha altında ses genişliğindeki şarkıların ortaöğretim öğrencileri için daha uygun olduğu sonucu varılmıştır. Ses alanı uyumsuzluklarına düşmemek için ders kitapları ve albümlerdeki şarkı notalarının yazılmış oldukları yüksekliklere sıkı sıkıya bağlı kalınmamalı, düzenli olarak öğrencilerin en rahat ve berrak bir biçimde verebildikleri ses alanları ölçümlerle belirlenip kayıtları tutulmalıdır. Değişik yükseklik ve genişlikte ses alanlarına sahip şarkılar için öğrenci ses alanlarındaki gelişmeler takip edilmeli, yükseklik ve genişlikler buna uygun olarak derece derece artırılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Albuz, A. (Ed.). (2017). *İlköğretim müzik 6*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Albuz, A. (Ed.). (2017). *İlköğretim müzik 7*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Albuz, A. (Ed.). (2017). *İlköğretim müzik 8*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Akalın, B. (1945). *Köy enstitülerinde müzik eğitimi kılavuzu*: İstanbul.
- Akbulut, E. (Ed.). (2018). *Ortaöğretim müzik dersi 9*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Akbulut, E. (Ed.). (2018). *Ortaöğretim müzik dersi 10*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Akbulut, E. (Ed.). (2018). *Ortaöğretim müzik dersi 11*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Akkaş, S. (1995). *İlköğretim okulları için müzik 6*. Ankara: Ocak.
- Akkaş, S. (1995). *İlköğretim okulları için müzik 7*. Ankara: Ocak.
- Akkaş, S. (1995). *İlköğretim okulları için müzik 8*. Ankara: Ocak.
- Akkaş, S. (t.y.). *Liseler için müzik 1*. Ankara: Ocak.
- Akkaş, S. (2000). *Liseler için müzik 2*. Ankara: Ocak.
- Akkaş, S. (2000). *Liseler için müzik 3*. Ankara: Ocak.
- Akyıldız, Gök, S. (Ed.). (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu müzik 6*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Aydın, Ş. (1995). *Ders geçme ve kredi yönetmeliğini uygulayan ortaöğretim kurumları için lise müzik 1*. İstanbul.
- Aydıntan, Z. ve Egüz S. (1999). *Çok sesli müzik eğitimi, lise I-II-III*. Eko Matbaası, İstanbul.
- Aydoğan, S. (1992). *Hayat kaynağımız müzik. ortaokul 1-2-3*. Ankara.
- Aydoğan, S. (2007). *Oynayarak eğlenerek müzik dilini öğreniyoruz*. Ankara: Arkadaş.
- Aytepe, Ç. ve Değer A. (2009). *Çocuk korolarında temel müzik eğitimi II*. Ankara 2009.
- Barlow, Harold ve Morgenstern, Sam (1948). *A dictionary of musical themes*. crown publishers. New York
- Baştürk, Z. (Ed.). (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu müzik 7*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Baştürk, Z. (Ed.). (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu müzik 8*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Cheavis, M. (1937). *Éducation musicale de l'enfance*. Paris.
- Dönmez, M. (2002) *İlköğretim müzik 6 ders Kitabı*. Ankara.
- Karabulut M. (Ed.). (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu müzik 5*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Koray, F. (1949) *Çocuklarımıza şarkılı oyunlar ve müzikli şiirler*, Birinci Kitap, Ankara.
- Özen, K. (1992). *Liseler için kredili sisteme göre müzik ders kitabı*. Ankara.
- Randel, (2003) *Don michael, the harvard dictionary of music*, Cambridge.

- Sağer, T. (2002). *Cumhuriyetten günümüze okul şarkıları üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sun, M. (2004). *Kır çiçekleri*. Ankara: Sun.
- Sun, M. (2006). *Çocuklar ve gençler için şarkı demeti*. Ankara: Sun.
- Sun, M., Sun, İ. ve Kuterdem, L. (2007). *Seksen yılın en güzel şarkıları*. Ankara: Sun.
- Şimşek, P. R. (Ed.). (2018). *Ortaöğretim müzik dersi 12*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ün, Z. ve Sevenay, T. (1974). *Ortaokullarda müzik*, İstanbul.
- Yener, S. (2006). *Lise müzik 1*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Yener, S. (2006). *Lise müzik 2*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Yener, S. (2006). *Lise müzik 3*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Yönetken, H. (1966). *İlkokul müzik kılavuzu*. İstanbul.
- Yurtoğlu, Ö. F. (2008). *Okul yolu türkü dolu*. Ankara: Tuna Matbaacılık A.Ş.



DİNLEME BECERİSİ ÜZERİNE HAZIRLANAN LİSANSÜSTÜ TEZ ÇALIŞMALARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Mehmet SOYUÇOK*

Makale Geliş Tarihi: 26.02.2022

Makale Kabul Tarihi: 23.04.2022

Özet

Bu çalışmanın amacı, ana dili eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarını bibliyometrik olarak analiz etmektir. Bu amaca ulaşmak için ilgili konudaki tezler yıllarına, türlerine, hazırlandıkları üniversitelere, konularına ve yöntemlerine göre bibliyometrik analize tabi tutulmuştur. Çalışma nitel bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Veriler toplanırken belgesel tarama, analiz edilirken bibliyometrik analiz uygulanmıştır. Tezleri incelerken öncelikle bir Tez İnceleme Formu hazırlanmış, sonrasında Ulusal Tez Merkezinde yayımlanmış tezler bu form doğrultusunda analiz edilmiştir. Formun hazırlanmasında ve uygulanmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Ulusal Tez Merkezinde konuyla ilgili 238 tez bulunduğu, bu tezlerden 89'unun Türkçe eğitimiyle ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca farklı alanlarda hazırlanmış dört tez de ana dilde dinleme becerisiyle ilgili olduğu için araştırmaya dâhil edilmiştir. Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarında 2010 yılından itibaren göreceli, 2018 yılından itibaren ise büyük bir artış dikkati çekmektedir. Tezler çoğunlukla nicel yöntemle hazırlanmış olup en fazla seçilen konu dinleme strateji, yöntem ve teknikleridir. Tezlerin sayısının az olduğu ($f: 93$) söylenebilir. İlgili konuda en fazla tezin Gazi Üniversitesinde hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dinleme, yüksek lisans, doktora, bibliyometrik analiz.

BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF GRADUATE THESIS STUDIES ON LISTENING SKILLS

Abstract

The aim of this study is to bibliometrically analyze the postgraduate thesis studies on listening skills within the scope of mother tongue education. In order to achieve this goal, the theses on the relevant subject were subjected to bibliometric analysis according to their years, types, universities, subjects and methods. The study has been structured with a qualitative approach. Documentary scanning was applied while collecting data and

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, mehmetsoyucok@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7800-4402

bibliometric analysis was applied while analyzing. While examining the theses, firstly, a Thesis Examination Form was prepared and then the theses published in the National Thesis Center were analyzed in line with this form. Expert opinion was sought in the preparation and application of the form. It has been observed that there are 238 theses on the subject in the National Thesis Center and 89 of these theses are related to Turkish education. In addition, four theses prepared in different fields were included in the study because they are related to listening skill in the mother tongue. Within the scope of Turkish education, there has been a relative increase in the graduate thesis studies on listening skills since 2010, and a large increase since 2018. Theses are mostly prepared by quantitative method, and the most chosen topic is listening strategies, methods and techniques. It can be said that the number of theses prepared on the relevant subject is low (*f*: 93). Most theses on the related subject have been prepared in Gazi University.

Keywords: Listening, master's degree, doctorate, bibliometric analysis.

1. GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan sürekli iletişim hâindedir. Bu iletişim genellikle sözlü iletişim formunda, dinleme ve konuşma yoluyla gerçekleşir. Özellikle dinleme güçlü bir bilgilenme aracıdır. Dinleme yoluyla vericilerden alınan çeşitli mesajlar zihinde işlenerek bilişsel yapılar hâline getirilir. Bu durum, dinlemenin önemli bir bilgilenme ve iletişim aracı olduğunu göstermektedir.

Anne karnında gelişmeye başlayan dinleme becerisi (Melanlıoğlu, 2012, 67), insanların ilk sahip olduğu öğrenme yoludur, insanlar duyarak pek çok şeyi öğrenirler. Daha okuma yazmanın hatta konuşmanın söz konusu olmadığı gelişim dönemlerindeki çocuklar için en ideal öğrenme yolu dinlemedir. Özellikle ninnilerin zihinsel ve dilsel gelişimi sağladığı, ninni dinleyen çocukların ileriki yaşlarında dili kullanma ve düşünme becerileri bakımından daha başarılı oldukları bilinmektedir (Güneş, 2010, 31). İlk okuma yazma öğretimi süreci de dinleme ile başlar. Bu bakımdan dinleme diğer dil becerilerini öğrenmenin bir yolu olarak değerlendirilebilir. Bütün dil becerileri önemli olmakla birlikte teknik ve teknolojik gelişmeler dolayısıyla dinlemenin öneminin arttığına dair görüşler de ortaya atılmıştır (Gücüyeter, 2009, 169).

Günlük hayatta en sık kullanılan dil becerisi dinlemedir. İnsanların alışverişte, yolculukta, okulda, resmî kurumlarda vb. hayatın hemen her alanında muhataplarını veya çeşitli bilgi kaynaklarını dinlemeleri gerekir. Bu da dinlemenin iletişimde, iş hayatında, akademik hayatta başarı sağlama fonksiyonu olduğunu gösterir. Dinleme özellikle iş hayatında ve akademik hayatta kilit nokta özelliği taşır (Brownel, 1994, 19; Janusik, 2002, 5). İnsanlar zevk almak için, öğrenmek için, işlerini yapabilmek için dinler. Yani dinlemede bir amaç söz konusudur. Dinlemeye başlamadan önce bir amaç oluşturulması gerekir çünkü amaçsız yapılan işin faydalı bir sonuç vermesi zordur. Örneğin yolda yürürken tesadüfen kulağımıza çarpan üzerinde düşünmediğimiz, dikkatimizi vermediğimiz sesleri, yoldan geçen arabaların gürültülerini duymak dinleme sayılmaz.

İşitme ve dinleme birbirinden çok farklı kavramlardır. İşitme dinleme için temeldir, dinleme ise işitmeden çok daha karmaşık bir süreci işaret eder. Dinleme, fiziksel temelli bir süreç olmakla birlikte bilişsel ve duyuşsal yönleri de sahiptir. Etkili bir dinleme için fiziksel bakımdan gerekli yeterlilikler sağlanmış olmalı, dikkat hedef ses kaynağına yöneltilmeli ve

beyin işitilenleri anlamlandırmak üzere faaliyette olmalıdır (Calp, 2010, 161; Devine, 1978, 297; Duker, 1965, 321; Griffiths, 2009, 82; Strother, 1987, 628). Bu da yoğun bir zihinsel çabayı ifade eder. Toplumsal kabullerde dinlerken pasif olmayı yücelten bir anlayış söz konusu (Çifci, 2001, 166) olsa da dinleyicinin pasif değil, aktif olması gerekir. Bu bakımdan dinleme, dinleyicinin aktif olmasını gerektiren, seslerin duyulup anlamlandırılıp yorumlanmasını içeren, fiziksel, bilişsel ve duyuşsal yönleri bulunan, yoğun zihinsel çaba gerektiren bir süreç olarak tanımlanabilir. Dinleme, amaca, yapılaş şekline, ortamına vb. göre çeşitli türlere ayrılmaktadır. Başlıca dinleme türleri olarak “aktif dinleme, stratejik dinleme, diyalog ve sunuya yönelik dinleme, bilgi edinmeye dayalı dinleme, yorumlayıcı dinleme, eleştirel dinleme, haz almak için dinleme” (Akyol, 2006: 4) sayılabilir.

İyi bir dinleyici olmak için bütün koşullar yerine getirilmiş olsa dahi dinleyici dinlediğini anlama için yeterli alt yapıya sahip değilse süreçte yine başarısız olunacaktır. Çünkü dinleme ses özellikleri kadar anlamsal özelliklere de sahiptir. Her ifadenin bir okunan, dinlenen yüzeysel yapısı olduğu gibi bir de o ifadenin bütün anlam özelliklerini taşıyan derin yapısı vardır (Chomsky, 2001, 36). Dinlenenleri iyi kavrayabilmek ve anlayabilmek için derin yapıya ulaşabilmek gerekir. Bu durum jest, mimik ve tonlama bilgisi için de geçerlidir. Aynı ifade, farklı tonlamalarda, çeşitli jest ve mimiklerle dile getirildiğinde farklı anlamlar içerebilir. Buradaki doğru anlamın edinilebilmesi, dinleyicinin belirtilen alandaki bilgi ve becerisine bağlıdır. Ayrıca dinleyicinin “dinlediği konu ile ilgili davranış, mizaç, güdü, tercih, zevk ve değerleri de dinlemede etkili olacaktır” (Akkaya ve Ünal, 2016: 65).

Uluslararası alanyazın incelendiğinde dinlemenin 1898 yılından itibaren bir çalışma konusu olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Beall, Gill-Rosier, Tate ve Matten, 2008, 123). Bu çalışmaların yoğunlaşması 1950’li yıllarda mümkün olmuştur. Ülkemizde ise dinleme becerisi üzerine 1990’lı yıllardan itibaren çalışılmaya başlanmıştır. Dinleme konusundaki çalışmaların hem yurt dışında hem de ülkemizde bu kadar geç başlaması, evrensel alanyazında dinleme için kullanılan (Anwar, 2018, 50; Çifci, 2001, 166; Dixon, 1964, 285; Hunk ve Hunk, 1989, 660; Moradian, 2015, 67; Osada, 2004, 63; Whiteson, 1975, 21) “neglected skill” (ihmal edilmiş beceri) ifadesinin haklılığını göstermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında dinlemenin kendiliğinden ortaya çıkan ve gelişen bir beceri olarak görülmesinin etkisi büyüktür (Doğan, 2011, 16; Landry, 1969, 599). Hâlbuki anne karnından itibaren gelişmeye başladığı söylenen beceri, dinlemenin en basit hâlidir. Nasıl ki görebilmek okuma için, çeşitli sesler çıkarabilmek konuşma için, parmak ve ellerini oynatabilmek yazma için yeterli değilse ses dalgalarını fiziksel olarak algılayabilmek de dinleme için yeterli değildir.

Türkçe dersinin anayasası konumunda olan Türkçe öğretim programları tarihsel süreç içinde incelendiğinde dinlemenin temel dil becerisi olarak kabul edildiği fakat bu beceriye yeterince yer verilmediği ve dinleme öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği konusunda açıklama ve yönlendirmelerin yeterince yapılmadığı görülmektedir (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013, 246). Türkçe öğretmeni yetiştirme süreci de farklı değildir. “2006 yılında yeniden yapılandırılan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’yla dinleme becerisi de öğretim programlarında yerini almıştır. Bu değişikliklerle birlikte Türkçe Öğretmenliği lisans dersleri arasına 3.sınıf / 5. yarıyılıda dört saatlik (2+2) Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi dersi” (Maden ve

Durukan, 2011: 104) dâhil edilmiştir. Etkili dinleyicilerin dinleme eğitimine karşı böyle bir yaklaşımla yetiştirilemeyeceği açıktır. Ayrıca, bir etkinliğin, hedefin, kazanımın programda yer alması, mutlaka derslerde de yer aldığı anlamına gelmez. Yapılan gözlemlere göre Türkçe derslerinde dinlemeye yeterince yer verilmemektedir. Dört temel dil becerisinden biri olan dinlemeye yazılı sınavlarda ve farklı seçme sınavlarında da hiç yer verilmemesi, üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

Türkçe eğitiminde gereken zamanın ve enerjinin ayrılmadığı düşünülen dinleme eğitimi, başarılı ve etkin katılıma dayalı biçimde yapılırsa öğrenciye birçok fayda sağlar. “En geniş ilgiye sahip olanlar, en iyi dinleyenler, en ilginç ve en başarılı insanlardır. İyi dinlemeyenlerin sınırlı ilgi alanları vardır ve meslekî gelişimlerini ve kişisel memnuniyetlerini kısıtlarlar” (Robertson, 1999: 29). Bunun için ise sistemli olarak öğretilmiş bir dinleme becerisine ve bu dinleme becerisini deneyimlerle geliştirecek zihni yeteneğe ihtiyaç vardır (Aşılıoğlu, 2009, 46). Dinleme günlük hayatta çok sık kullanıldığı için öğrencinin öğrendiklerini sık sık tekrar etme fırsatı da olacaktır. Ayrıca, öğrendiklerini günlük hayatta kullanabildiğini, bunların kendine fayda sağladığını gören öğrencilerin okula ve derslere karşı bakış açısı da olumlu yönde gelişecektir.

Dinleme becerisinin geliştirilebilmesi için etkili bir öğretim gerekir. Bu öğretim sürecinde öğrenciler aktif olmalı; neyi, niçin, nasıl dinleyecekleri konusunda bilgilendirilmeli ve edebî metinlerin yanı sıra otantik metinlerle de çalıştırılmalıdır. Öğretim sürecinde dinlemenin öğretilmesi ve dolayısıyla öğrenilmesi zor bir beceri olduğu göz önünde tutulmalıdır (Vandergrift, 2004, 4; Walker, 2014, 167). Bu öğretim sırasında ve sınıftaki genel atmosfer içinde öğretmene düşen bir diğer önemli görev de iyi bir dinleyici olarak öğrencilere örnek olmaktır (Eyüp, 2019, 1774; Kantemir, 1991, 18). Dinleme yapılmadan önce öğrenci etkinliğin amacı ve yapılma şekli konusunda bilgilendirilmelidir, dinlerken aktif katılımı nasıl gerçekleştireceği konusunda önceden bilgili olmalıdır. Not alma vs., etkinlikten sonra ise dinledikleri hakkında değerlendirmeler yapma, eleştirilerde bulunma gibi alışkanlıklar kazandırılmış olmalıdır. Dinleme becerisi sadece ana dili dersleriyle sınırlandırılmayacağı için bütün derslerde bu konu üzerinde önemle durulmalıdır (Hunk ve Hunk, 1989, 662).

Son yıllarda Türkçe eğitimiyle ilgili yapılan araştırmaları bibliyometrik olarak inceleyen çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir:

Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) tarafından yapılan araştırmada Türkçe eğitimi alanındaki araştırmalarda tarama modelindeki çalışmaların çoğunlukta olduğu, nicel araştırma yöntemlerinin sık kullanıldığı, veri analizinde genellikle betimsel analiz yapıldığı ve en çok çalışılan alanın okuma eğitimi olduğu belirlenmiştir.

Göçen ve Okur (2015) tarafından yapılan araştırmada sözcük öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, bu tezler çoğunlukla yüksek lisans seviyesinde olup nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bu tezlerde doküman analizi yapıldığı ve betimsel tarama yönteminin uygulandığı görülmüştür.

Gündoğdu ve Dönmez (2016) tarafından yapılan araştırmada 2000 ve 2016 yılları arasında Türkçe öğretim programları ile ilgili hazırlanan makale ve tezler incelenmiştir.

Araştırmada verilerin çoğunlukla doküman incelemesi yoluyla veya likert tipi anketlerle toplandığı, nitel yöntemlerin tercih edildiği ve yöntem kısımlarında yanlışlıklar yapıldığı tespit edilmiştir.

Biçer (2017) tarafından yapılan araştırmada yabancılara Türkçe eğitimi konusundaki makaleler incelenmiş ve bu konudaki makalelerin çoğunlukla nitel araştırma desenine göre yapıldığı, veri toplama sürecinin, veri toplama araçlarının, verilerin analizinin de bu doğrultuda şekillendirildiği belirlenmiştir.

Boyacı ve Demirkol (2018) tarafından yapılan araştırmada Türkçe eğitimi alanındaki doktora çalışmaları incelenmiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre Türkçe eğitimi alanında hazırlanan 275 tezin on ikisi dinleme becerisi ile ilgilidir.

Turan, Sevim ve Tunagür (2018) tarafından yapılan araştırmada Türkçe eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin özetleri incelenmiş ve doktora tezlerinde amaç ve sonuç bölümlerinin güçlü olduğu ancak örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi, bulgular ve önerilerin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Bu alanyazın incelemesine göre Türkçe eğitimi konusunda dinleme becerisi ile ilgili yeterince çalışma olmadığı, var olan çalışmaların diğer beceri alanlarıyla ilgili çalışmalara göre az olduğu görülmektedir. Dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesinin, bu çalışmalardaki yönelimlerin ortaya konmasının ilgili alandaki araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Bu yüzden araştırmada dinleme eğitimi ile ilgili tezler, çeşitli yönlerden incelenmiştir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ana dilinde dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?

2. Ana dilinde dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin tez türüne göre dağılımı nasıldır?

3. Ana dilinde dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

4. Ana dilinde dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin kullanılan yöntemlere göre dağılımı nasıldır?

5. Ana dilinde dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin konulara göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı nitel bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalarda veriler doğal ortamda toplanır, kaynağa doğrudan ulaşarak detaylı bilgi edinilmeye çalışılır. Nitel araştırmalarda veri toplamak için bir araç kullanılsa da kullanılmasa

da bilgiyi doğrudan toplayan araştırmacının kendisidir. Nitel araştırmada araştırmacılar elde ettikleri bulguların üzerinde derinlemesine dururlar (Creswell, 2017, 185-186).

2.2. Çalışma Dokümanları

Bu araştırmanın çalışma dokümanlarını Ulusal Tez Merkezinde yayımlanan 2000 yılından itibaren hazırlanmış olan Türkçe eğitimi alanındaki ana dilinde dinleme becerisi konulu lisansüstü tez çalışmaları oluşturmaktadır. Çalışma dokümanlarına ulaşabilmek için YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden gelişmiş arama yapılmıştır. Gelişmiş arama yapılırken “Aranacak Kelime(ler)” bölümüne “dinleme” yazılarak arama yapılmıştır. Yapılan aramada sisteme kayıtlı toplam 238 tez bulunduğu, bu tezlerden 89’unun Türkçe eğitimiyle ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca dört tezin İngiliz Dili ve Edebiyatı, Sınıf Eğitimi, Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümlerinde hazırlanmasına rağmen içerik bakımından Türkçe eğitimiyle ilgili olabileceği düşünölmüştür. Araştırmacı tarafından yapılan incelemede bu tezlerin Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisiyle ilişkilendirilebileceği görülmüş ve uzman görüşü alındıktan sonra çalışma dokümanlarına dâhil edilmelerine karar verilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında belgesel tarama yöntemi uygulanmıştır. “Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir” (Cemaloğlu, 2014: 154). Belgesel taramada incelenen konuyla ilgili her türlü doküman inceleme konusudur. Tezleri incelemek için öncelikle bir Tez Değerlendirme Formu hazırlanmıştır. Bu form hazırlanırken önce alan yazındaki bibliyometrik çalışmalar incelenerek değerlendirme kıstasları belirlenmiş, maddeler oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra forma son hâli verilmiştir. Ayrıca tezlerin konuları belirlenirken yine üç kişilik bir uzman grubuyla birlikte kodlar belirlenmiştir. Bütün tezlerin adları değerlendirme formuna yazılmış ve Microsoft Excel 2013 programına aktarılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada dinleme becerisi ile ilgili tezler nitel bir anlayışla bibliyometrik analize tabi tutulmuştur. “Bibliyometrik analiz yöntemi ile akademik bir alanda yayımlanmış çalışmalar farklı bibliyometrik özellikler (konu, yıl, katkı sağlayan kurum, kullanılan anahtar sözcükler, kullanılan kaynaklar, eserlerin yazar sayısı, atıflar, öz atıflar vb.) kapsamında değerlendirilerek, bilimsel değerlendirmeye ilişkin bazı bulgular elde edilmektedir” (Temelli ve Karcıoğlu, 2018: 251). Bibliyometrik alışmalar genellikle doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilir (Coşkun, Dünder ve Parlak, 2014, 381). Tezler, değerlendirme formu doğrultusunda türüne (yüksek lisans/doktora), hazırlandığı üniversiteye, kullanılan yöntem (nitel, nicel/karma), konusuna ve araştırmacıların cinsiyetine göre incelenmiştir. Form doldurulduktan sonra tezler ve formdaki bilgiler uzman görüşüne sunulmuştur. Tür, üniversite, yöntem ve cinsiyet bilgileri için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış; tez konuları için ise içerik analizi yapılmış ve temalar belirlenmiştir. Belirlenen her tema için de frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Her inceleme başlığına ilişkin elde edilen veriler ayrı ayrı tablolar hâlinde sunulmuş ve ayrıntılı olarak yorumlanmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenilirlik

Tez değerlendirme formları oluşturulurken alanyazın taramasının ardından bir taslak form hazırlanmış; ardından bu form uzman görüşüne sunulmuş ve gelen görüşler doğrultusunda form kesinleştirilmiştir. Ayrıca güvenilirliği güçlendirmek adına Gibbs'in (2000) önerdiği nitel güvenilirlik adımlarına başvurulmuştur. Bu doğrultuda elde edilen bulgular iki kez araştırmacı tarafından kontrol edilmiş, kodlama yapılırken kod tanımlarını belirten kısa notlar kullanılmış, kodlamaların doğruluğu noktasında bir uzman görüşüne başvurularak çapraz kontrol yapılmıştır. Geçerlik için ise dış denetleyici kullanılmış ve ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Çalışmanın yöntemi, dokümanları ve bulguları bu dış denetleyicinin onayına sunulmuştur. Çalışma süreci hakkında geniş bilgi verilerek ayrıntılı betimleme yapılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Türkçe Eğitimi Kapsamında Dinleme Becerisi ile İlgili Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ulusal tez merkezindeki kayıtlar incelendiğinde Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan tezlerin yıllara göre dağılımına ilişkin aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 1. Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıl	f	%	Yıl	f	%
2000	1	0,93	2011	6	5,58
2001	2	1,86	2012	6	5,58
2002	0	0	2013	6	5,58
2003	1	0,93	2014	7	6,51
2004	2	1,86	2015	8	7,44
2005	2	1,86	2016	4	3,72
2006	0	0	2017	3	2,79
2007	3	2,79	2018	14	13,02
2008	1	0,93	2019	19	17,67
2009	1	0,93	2020	3	2,79
2010	4	3,72	Toplam	93	100

Tez merkezi verilerine göre, Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili Türkiye’de ilk tez 2000 yılında hazırlanmıştır. On yıl boyunca, yani 2009’a kadar, hazırlanan ilgili konudaki tez sayısında ciddi bir artış yaşanmamıştır hatta 2002 ve 2003 yıllarında Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili tez hazırlanmamıştır. 2010 ve 2017 yılları arasına bakıldığında hazırlanan tez sayısının 4 ile 8 arasında değiştiği görülmektedir. Tez sayısında 2018 yılında büyük bir artış yaşanmış, en çok tez hazırlanan yıl ise 2019 olmuştur. Bu durum, dinleme becerisine karşı ilginin artmaya başladığı şeklinde yorumlanabilir. 2020 yılında ise dinleme becerisi ile ilgili tez sayısında büyük bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu da 2020’nin mart ayı itibariyle başlayan salgın hastalığa

bağlanabilir çünkü bu süreçte bütün üniversiteler uzaktan eğitim yoluna gitmiş, bazı tez savunmaları da ertelenmiştir.

3.2. Türkçe Eğitimi Kapsamında Dinleme Becerisi ile İlgili Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Tez Türüne Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ulusal tez merkezi kayıtları incelendiğinde Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin tez türüne göre dağılımına ilişkin şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 2. Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin tez türüne göre dağılımı

Tez Türü	f	%
Yüksek Lisans	75	80,6
Doktora	18	19,4
Toplam	93	100

Tabloda görüldüğü üzere dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğu (%80,6) yüksek lisans türündedir. Hazırlanmış olan on sekiz doktora tezinin beşi 2018 yılından sonra hazırlanmıştır, diğer on üç tez ise 2018 yılından önce ve çoğunlukla 2015'e kadar hazırlanmıştır. Birinci alt problemin bulgularında görülen 2018 itibariyle dinleme becerisine olan ilginin artması durumu, doktora tezlerine yansımamıştır.

3.3. Dinleme Becerisi ile İlgili Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ulusal tez merkezi kayıtları incelendiğinde Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımına ilişkin şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 3. Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	f	%	Üniversite	f	%
Dokuz Eylül	3	2,79	Abant İzzet Baysal	3	2,79
Ömer Halisdemir	2	1,86	Yüzüncü Yıl	2	1,86
Yıldız Teknik Ü.	3	2,79	Mersin	1	0,93
Necmettin Erbakan	7	6,51	Uşak	1	0,93
Uludağ	2	1,86	Dokuz Eylül	1	0,93
İnönü	1	0,93	Hacettepe	3	2,79
Dumlupınar	3	2,79	Cumhuriyet	1	0,93
Onsekiz Mart	8	7,44	Gaziosmanpaşa	1	0,93
Marmara	2	1,86	Atatürk	3	2,79
Gazi	11	10,23	Anadolu	2	1,86
Ankara	2	1,86	Adnan Menderes	2	1,86
Boğaziçi	1	0,93	Sıtkı Koçman	1	0,93
Sakarya	3	2,79	Trakya	1	0,93
Erciyes	4	3,72	Yeditepe	1	0,93
Mehmet Akif	1	0,93	Osmangazi	2	1,86

Ersoy					
Hacı Bektaş Veli	4	3,72	Çukurova	2	1,86
Ahi Evran	2	1,86	İstanbul	1	0,93
Kırıkkale	2	1,86	Ege	1	0,93
Bartın	1	0,93	Kocaeli	1	0,93
Aydın	1	0,93	Toplam	93	100

Tabloda görüldüğü üzere Türkiye’de otuz dokuz üniversitede Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili lisansüstü tez çalışması yapılmıştır. Türkiye’de toplam 230 vakıf ve devlet üniversitesi bulunduğu göz önünde bulundurulunca Türkçe eğitimi kapsamındaki dinleme becerisi konusunda lisansüstü tez çalışması yapılan üniversite sayısının azlığı meydandadır. İlgili alanda en fazla lisansüstü tez çalışması yapılan üniversite Gazi Üniversitesi, en çok çalışma yapılan diğer iki üniversite ise Onsekiz Mart Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesidir. On altı üniversitede birer çalışma mevcutken diğer yirmi üniversitede yapılan çalışmalar 2, 3 veya 4 adettir.

3.4. Dinleme Becerisi ile İlgili Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Yöntemlere Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ulusal tez merkezi kayıtları incelendiğinde Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin kullanılan yöntemlere göre dağılımına ilişkin aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 4. Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin kullanılan yöntemlere göre dağılımı

Kullanılan Yöntem	F	%
Nicel	59	63,4
Nitel	11	11,8
Karma	23	24,8
Toplam	93	100

Tabloda görüldüğü üzere, Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerde çoğunlukla nicel yöntem (%63,4) kullanılmıştır. İkinci sırada karma yöntem (%24,8), üçüncü sırada ise nitel yöntem (%11,8) bulunmaktadır. Bu bulgular, ilgili konudaki lisansüstü tezlerde açık ve güçlü bir şekilde nicel yönetime yönelim olduğunu göstermektedir. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırmalarda ise tarama çalışmalarından ziyade deneysel çalışmalar yapılmıştır. Diğer bir deyişle bu çalışmalarda bir çalışma grubunun eğilimlerinden ziyade yapılan bazı işlemlerin dinleme becerisi üzerindeki etkisine bakılmıştır. Konuyla ilgili karma yöntemle yapılan çalışmalarda ise genellikle nicel yaklaşıma ağırlık verildiği ve nitel yaklaşımın bir destekleyici olarak kullanıldığı görülmektedir. Nitel çalışmalarda en fazla durum çalışması yapılmıştır, bu da Türkçe eğitimi kapsamındaki dinleme becerisi ile ilgili nitel araştırmalarda dinleme unsurlarının, dinleyenlerin vs. derinlemesine ele alındığını göstermektedir.

3.5. Dinleme Becerisi ile İlgili Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Konulara Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ulusal tez merkezi kayıtları incelendiğinde Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımına ilişkin aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 5. Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımı

Konu	f	%
Dinleme strateji yöntem, teknik uygulamaları ve öğretiminin dinleme becerisine etkisi	40	43
Dinleme sürecine yönelik durum çalışmaları	26	28
Diğer dil becerileri kapsamındaki etkinliklerin dinleme becerisine etkisi	8	8,60
Dinleme becerisine ilişkin kaynak ve çalışmalara yönelik doküman incelemesi	8	8,60
Diğer dil becerileriyle dinleme becerisi arasındaki ilişki	3	3,20
Dinleme etkinliklerinin diğer dil becerilerine etkisi	3	3,20
Farklı formatlardaki dinleme metinlerinin dinleme becerisine etkisi	2	2,15
Farklı dinleme yöntem ve tekniklerinin karşılaştırılması	2	2,15
Dinleme ve diğer dil becerilerinin karşılaştırılması	1	1
TOPLAM	93	100

Tabloda görüldüğü üzere Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarının önemli bir kısmı “Dinleme strateji yöntem, teknik uygulamaları ve öğretiminin dinleme becerisine etkisi” konusundadır. Bu da ilgili alandaki çalışmaların deneysel olduğu, nicel yöntemle yapıldığı şeklinde olan ikinci alt probleme ilişkin bulguları desteklemektedir. Birçok çalışma ise “Dinleme sürecine yönelik durum çalışmaları” konusunu ele almıştır. Bu çalışmalarda dinleme süreçlerine ve öğrencilerin dinleme durumlarına odaklanılmıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırma sonucunda tez merkezi kayıtlarında Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisiyle ilgili hazırlanan doksan üç lisansüstü tez bulunduğu belirlenmiştir. Bu tezlerin hazırlanma tarihlerine göre dengeli dağılmadığı anlaşılmaktadır. Çoğu yıl bir veya iki olan tez sayısı 2018’e kadar hiçbir yılda sekizi geçmemiştir. Hatta bazı yıllarda bu alanda hiç tez hazırlanmadığı görülmektedir. 2018 ve 2019 yıllarında ise ilgili konudaki lisansüstü tez çalışmalarında büyük artış olmuştur. Bu veriler dinleme eğitimine yönelik ilginin arttığı şeklinde yorumlanabilir. 2020 yılında görülen azalmanın ise pandemi süreciyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Dinleme becerisi ile ilgili tezler genellikle deneyseldir ve uygulama yapılabilecek eğitim kurumlarının tamamı mart ayında kapatılmıştır. Yani bu düşüşü, dinleme becerisine yönelik ilginin azalmasına değil, bütün dünyayı etkisi altına alan salgın hastalığa bağlamanın daha doğru olacağı düşünülmektedir. Dinleme eğitimi ile ilgili tezler, Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü çalışmalar içinde düşük bir orana sahiptir. Tez merkezi verilerine göre 03.10.2020 tarihi itibarıyla Türkçe Eğitimi ABD kapsamında yapılan 1688 tez vardır, ayrıca Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı gibi diğer ana bilim dalları

bünyesinde yapılan tezler de göz önünde bulundurulursa 93 sayısının ne kadar az olduğu ortadadır. Örneğin 2006-2020 yılları arasında okumanın bir türü olan eleştirel okuma alanında yirmi dokuz lisansüstü tez çalışması yapılmıştır (Aydın, 2020, 79). Fakat 2018 ve 2019 yıllarındaki artışa bakıldığında bu oranın dinleme eğitimi lehinde değişeceği öngörülebilir. Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisiyle ilgili yapılan tezlerin büyük bir çoğunluğu yüksek lisans, küçük bir kısmı ise doktora çalışmasıdır. Doktora öğrenimi, yüksek lisansa kıyasla daha önemli ve etkili bir sürece işaret eder. “Doktora programı, öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazandırır” (Resmî Gazete, 20.04.2016: 3); “tezli yüksek lisans programı ise öğrencinin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgilere erişme, bilgiyi derleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanmasını sağlar” (Resmî Gazete, 20.04.2016: 3). Yüksek lisans çalışmaları sayesinde bilimsel araştırmanın ne olduğu, sürecin nasıl ilerleyeceği öğrenilir, çalışma alanı konusunda uzmanlaşmaya başlanır. Doktora çalışmalarında ise çalışma alanında derinlemesine bilgi sahibi olmak ve üst düzey düşünme süreçlerini kullanarak alandaki problemlere yönelik çözümler üretmek esastır (Yağan ve Çubukçu, 2019, 35). Bu bulgular ve bilgiler, dinleme becerisine akademik olarak gereken önemin verilmediğini düşündürmektedir. Gerçi doktora öğrenimi görenlerin yüksek lisans öğrenimi görenlere göre daha az sayıda olduğu bilinmektedir; 2020 yılı itibariyle Türkiye’de toplam 297001 yüksek lisans öğrencisine karşılık 101242 doktora öğrencisi bulunmaktadır (YÖK, 2020). Ancak yine de bu durumu öğrenci sayısıyla açıklamak mümkün değildir. Çünkü doktora ve yüksek lisans programlarında öğrenim gören öğrenci sayılarında yaklaşık üç kat fark söz konusuken Türkçe eğitimi kapsamında hazırlanan dinleme becerisi ile ilgili lisansüstü tezler arasında dört kattan fazla fark söz konusudur. Dinleme becerisi ile ilgili doktora çalışmalarının artması hem Türkçe eğitimi alanına katkı sağlayacak hem de dinleme becerisinin ihmâl edilme durumunu ortadan kaldıracaktır. Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili toplam otuz dokuz üniversitede lisansüstü tez çalışması yapılmıştır. En fazla çalışma yapılan üniversiteler Gazi Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Onsekiz Mart Üniversitesidir. On altı üniversitede ise sadece birer çalışma vardır. Gazi Üniversitesindeki çalışma sayısının fazla oluşu, bu üniversitenin çoğu üniversiteye göre daha eski tarihte (1982) kurulmasına ve Türkçe öğretmeniliği lisans eğitiminin ilk başladığı üniversite olmasına bağlanabilir. Türkçe eğitimiyle ilgili çalışmaların erken başlanmış olması, ana dili öğretimi konusunda bu üniversitede araştırma yapanlara daha geniş bir görüş imkânı sunmuş olabilir. Tez sayısı fazla olan diğer bir üniversite ise Necmettin Erbakan Üniversitesidir. Bu üniversite resmî kayıtlarda 2010 tarihinde kurulmuş olarak görünse de Selçuk Üniversitesinden ayrılarak kurulduğu için bu tarihi 1975 olarak kabul etmek daha yerinde olacaktır. Yani bu üniversite de Gazi Üniversitesi gibi diğerlerine nazaran uzun bir geçmişe sahiptir. Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili en çok lisansüstü tez hazırlanan üniversitede bile sayının on üç olduğu, birçok üniversitede konuyla ilgili sadece bir tez hazırlandığı, çoğu üniversitede ise konuyla ilgili hiç tez çalışması bulunmadığı görülmektedir. Bu durum Türkçe eğitimi alanında dinleme becerisinin genel bir ilgi görmediği şeklinde yorumlanabilir. Türkçe eğitimiyle ilgili yüksek lisans ve doktora programları olduğu hâlde temel bir dil becerisi olan dinleme ile ilgili hiç tez hazırlanmamış olan üniversitelerin varlığı dinleme becerisinin ihmâl edilmesinin eski veya geçici bir durum olmadığını, sorunun güncel olduğunu göstermektedir. Türkçe eğitimi

alanında lisansüstü çalışmaların yoğun olarak yapıldığı üniversitelerde de durum aynıdır. Örneğin Atatürk Üniversitesinde 2007-2017 yılları arasında Türkçe eğitimiyle ilgili elli doktora tez çalışması yapılmasına (Turan, Sevim ve Tunagür, 2018, 33) rağmen Türkçe eğitimi kapsamında dinleme eğitimiyle ilgili sadece üç lisansüstü tez çalışması bulunmaktadır. Yine de ilgili konudaki çalışmaların yapıldığı üniversite sayısında ciddi bir artış vardır çünkü Doğan ve Özçakmak'ın (2014) ulaştıkları sonuçlarda toplam yirmi beş üniversitede dinleme eğitimi ile ilgili lisansüstü tez çalışması yapılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre ise çalışma yapılan üniversite sayısı otuz dokuzdur. Üstelik bahsedilen çalışma, bu çalışmanın aksine, Türkçe eğitimi alanıyla sınırlandırılmamıştır. Türkiye'de iki yüz otuz üniversite ve lisansüstü öğrenim gören toplam 398243 lisansüstü öğrencisi olduğu düşünülünce sayıların yetersizliği ortaya çıkmaktadır.

Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalarda en fazla nicel en az ise nitel yöntemlerin tercih edildiği, yapılan çalışmaların deneysel olduğu görülmüştür. Bir çalışma kapsamında hangi yöntemin seçileceği konuya, imkânlara, araştırmacının niteliklerine göre değişebilir. Bir yöntemin diğerlerine kıyasla üstünlüğü söz konusu değildir, her zaman doğru olan değil konuya en uygun olan yöntem vardır. “Nicel ve nitel araştırma arasındaki ayırım çoğunlukla, sayılardan (nicel) ziyade kelimelerin kullanılması (nitel) ya da açık uçlu sorulardan (nitel mülakat soruları) ziyade kapalı uçlu soruların (nicel hipotezler) kullanılması çerçevesinde şekillendirilmektedir” (Creswell, 2017: 4). Bu bağlamda elde edilen bulgular sadece yöntemsel yönelimi ortaya koymakta, yöntemlerin doğruluğu veya etkili kullanımıyla ilgili bilgi vermemektedir. Dinleme strateji, yöntem, teknik uygulamaları ve öğretiminin dinleme becerisine etkisi ile dinleme sürecine yönelik durum çalışmaları en fazla çalışma yapılan konulardır. Bu da çalışmaların deneysel olduğu bulgusunu desteklemektedir. Dinlemenin diğer dil becerileriyle ilişkisini ele alan çalışmaların azlığı ise olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Dil becerileri birbiriyle ilişkili olduğu ve birbirini desteklediği için bunlar arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların alana faydalı olacağı düşünülmektedir. Diğer dil becerileriyle dinleme arasındaki ilişkiyi ele alan tez sayısının az oluşu da dikkat çekicidir. Temel dil becerileri (okuma, yazma, dinleme, konuşma) birbirinden çok farklı bilişsel, duyuşsal ve devinişsel süreçleri gerektirirler de birbirleriyle yakın ilişki içindedir ve birbirini destekler (Maden, 2013, 23).

Literatür incelendiğinde Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tez çalışmalarını ele alan birçok araştırma olduğu ancak bunlardan sadece birinin dinleme becerisini ele aldığı belirlenmiştir. Doğan ve Özçakmak (2014) tarafından yapılan araştırmada 1998-2013 yılları arasında dinleme eğitimiyle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmaları incelenmiştir. Çalışma yapılırken sadece Türkçe eğitimi kapsamında hazırlanan tezler incelenmemiş, başka alanlardaki örneğin sağlık bilimleri kapsamındaki tezler de ele alınmıştır. Doğan ve Özçakmak (2014) tarafından yapılan araştırmada dinleme eğitimi çalışmalarındaki artışın 2008 yılında başladığı tespit edilmiştir, bu çalışmanın bulgularına göre ise artış 2010 yılında başlamıştır. İki çalışmadaki bulguların farklılığı çalışma dokümanlarının farklı oluşundan kaynaklanmış olabilir. Aynı zamanda bu bulgular, diğer alanlardaki araştırmacıların Türkçe eğitimi araştırmacılarına göre dinleme eğitimine daha önce ilgi göstermeye başladıkları şeklinde yorumlanabilir. Temel dil becerilerinden biri olan dinlemeye karşı ilgideki bu

gecikme, akla “neglected skill” (ihmâl edilmiş beceri) kavramını getirmektedir. Diğer taraftan, önceden de belirtildiği üzere, 2018 ve 2019 yıllarındaki veriler bu kavramın geçerliliğini kaybedebileceğini göstermektedir. İki araştırmanın tezlerde kullanılan yöntemlerle ilgili bulguları örtüşmektedir. İki çalışmada da en fazla nicel çalışma olduğu tespit edilmiştir. İlgili konuda en fazla lisansüstü çalışma yapılan üniversiteler iki çalışmada da aynıdır. Araştırma tarihleri arasında 7 yıllık bir süre bulunmasına rağmen en fazla çalışma yapılan üniversitelerin değişmediği, bu üniversitelerin Gazi Üniversitesi ve Onsekiz Mart Üniversitesi olduğu belirlenmiştir. Her iki çalışmada da hazırlanan tezlerin en fazla yaklaşım, yöntem ve tekniklerin uygulanması, öğretimi, karşılaştırılması konularında olduğu görülmüştür. İki çalışmada da yüksek lisans ve doktora tezlerinde dört kat fark söz konusudur. Çalışma dokümanlarının ve uygulama zamanlarının farklı olmasına rağmen benzer sonuçlara ulaşılması dinleme eğitimi çalışmalarına yaklaşımda değişme olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, çalışmada alandaki diğer araştırmalarla örtüşen bulgulara ulaşılmıştır. Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisi ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarında 2010 yılından itibaren göreceli, 2018 yılından itibaren ise büyük bir artış dikkati çekmektedir. Tezler çoğunlukla nicel yöntemle hazırlanmış olup en fazla seçilen konu dinleme strateji, yöntem ve teknikleridir. İlgili konudaki en fazla tez Gazi Üniversitesi’nde hazırlanmıştır. İlgili konuda hazırlanan tez sayısının az olduğu (f:93) söylenebilir.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan ve ulaşılan sonuçlardan hareketle Türkçe eğitimi alanında çalışan araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Dinleme becerisi ilgili tez sayısında 2018 yılından itibaren görülen artış devam ettirilebilir,

2020 yılında salgın hastalık süreci sebebiyle sekteye uğradığı düşünülen lisansüstü çalışmalar uzaktan eğitim imkânları değerlendirilerek sürdürülebilir,

Türkçe eğitimi alanında lisansüstü programları bulunan bütün üniversitelerde dinleme becerisiyle ilgili lisansüstü tez çalışmaları yapılabilir,

Değişik konularda ve çalışma dokümanlarıyla dinleme becerisi üzerine yapılan araştırmaları inceleyen çalışmalar yoluyla alandaki yönelim ve yaklaşımlar ortaya konabilir,

Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerisiyle ilgili doktora seviyesinde daha fazla çalışma yapılabilir,

Dinleme becerisinin diğer temel dil becerileriyle olan ilişki ve etkileşimini ele alan çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akkaya, N. & Ünal, E. (2016). Sözlü iletişim. *İlk ve ortaokullarda Türkçe eğitimi, 61-106.* (Ed: F. Susar Kırmızı). Ankara: Anı.

- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Anwar, M. N. (2018). Acquisition of skills for listening comprehension: barriers and solutions. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 7(3), 50-54.
- Aşlıhoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63.
- Aydın, B. (2020). Türkiye’de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 76-87. DOI: 10.29000/rumelide.705515.
- Beall, M. L., Gill-Rosier, J., Tate, J., & Matten, A. (2008). State of the context: Listening in education. *The Intl. Journal of Listening*, 22(2), 123-132.
- Boyacı, S., & Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Brownell, J. (1994). Teaching listening: Some thoughts on behavioral approaches. *The Bulletin of the Association for Business Communication*, 57(4), 19-24.
- Cemaloğlu, N. (2014). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: nicel ve nitel. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 193-250. (Ed.: A. Tanrıoğen). Ankara: Anı.
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin*. Ankara: Ayraç.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çıfci, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-13.
- Devine, T. G. (1978). Listening: What do we know after fifty years of research and theorizing?. *Journal of Reading*, 21(4), 296-304.
- Dixon, N. R. (1964). Listening: Most neglected of the language arts. *Elementary English*, 41(3), 285-288.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Doğan, Y., & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Duker, S. (1965). Listening and reading. *The Elementary School Journal*, 65(6), 321-329.
- Eyüp, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi dersiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(3), 1773-1795.
- Göçen, G., & Okur, A. (2015). Ortaokula yönelik söz varlığı araştırmalarının incelenmesi: Tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 64-79.
- Griffiths, S. (2009). Teaching and learning in small groups. *A handbook for teaching and learning in higher education*, 72-85. (Ed.: H. Ferry, S. Ketteringe, S. Marshall). New York: Routledge.
- Gücüyeter, B. (2009). Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 161-170.
- Gündoğdu, K., & Dönmez, B. (2016). 2000-2016 yılları arasında Türkçe öğretim programları alanında yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(4), 2109-2125.
- Güneş, F. (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 27-38.
- Funk, H. D., & Funk, G. D. (1989). Guidelines for developing listening skills. *The Reading Teacher*, 42(9), 660-663.

- Janusik, L. A. (2002). Teaching listening: What do we do? What should we do?. *International Journal of Listening*, 16(1), 5-39.
- Kantemir, M. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M., & Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- Landry, D. L. (1969). The neglect of listening. *Elementary English*, 46(5), 599-605.
- Maden, S., & Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 101-112.
- Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilir aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77.
- Moradian, M. R., & Kogani Baharvand, P. (2015). The Effect of Group Dynamic Assessment on Raising Young Iranian EFL Learners' Metacognitive Awareness and Listening Comprehension. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 2(3), 67-86.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3(1), 53-66.
- Resmî Gazete. (20.04.2016). *Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği*, Sayı: 29690. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160420-16.htm> adresinden 01.11.2020 tarihinde alınmıştır.
- Robertson, A. K. (1999). *Etkili dinleme*. İstanbul: Hayat.
- Strother, D. B. (1987). On listening. *The Phi Delta Kappan*, 68(8), 625-628.
- Temelli, F., & Karcıoğlu, R. (2018). Muhasebe ve vergi uygulamaları dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi: 2010-2017 dönemi. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 11(2), 248-268.
- Turan, L., Sevim, O., & Tunagür, M. (2018). Türkçe eğitimi alanında hazırlanan doktora tez özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(11), 29-44.
- Walker, N. (2014). Listening: The most difficult skill to teach. *Encuentro*, 23(1), 167-175.
- Vandergrift, L. (2004). 1. Listening to learn or learning to listen?. *Annual review of applied linguistics*, 24, 3-25.
- Varışoğlu, B., Şahin, A., & Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Whiteson, V. (1975). Listening Comprehension--A Neglected Art. *English Teachers' Journal (Israel)*, 14, 21-22.
- Yağan, S. A., & Çubukçu, Z. (2019). Türkiye ve İngiltere Doktora Programlarının Karşılaştırılması. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 134-143.
- YÖK (Yükseköğretim Kurumu). *Öğrenim düzeyine göre öğrenci sayısı, 2019-2020 yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 04.10.2020 tarihinde alınmıştır.