



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA)

TAKDİM

Saygıdeğer Bilim İnsanları,

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil eğitimi ve öğretimi, dil araştırmaları, dilbilim, alanlarında elektronik olarak yayımlanan, açık erişimli ve hakemli bir dergi olup 2017 yılından itibaren Güz ve Bahar dönemi olarak yılda iki kez okuyucularıyla buluşmayı hedeflemektedir. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil ana ekseninde Türkçe başta olmak üzere dil eğitim öğretim faaliyetleri, Türk dili üzerine yapılan araştırmalar ve dilbilim çalışmalarını özgünlük ve bilimsellik çerçevesinde geliştirip alanyazına katkı sağlamayı, araştırmacılara ve lisanüstü öğrenim gören öğrencilere yol göstermeyi amaç edinmektedir. Yayın kurulu olarak bizler, 2023 yılında 12. sayımızı siz okuyuculara ulaştırmış olmanın heyecanını ve mutluluğunu yaşıyoruz. Gelecek sayılarımız için siz değerli araştırmacıların alana katkı sağlayacağını düşündüğü çalışmalarını dergimize göndermenizi bekliyoruz.

Prof. Dr. Erol Duran

Editör

Sahibi

Prof. Dr. Musa ifci

Editör

Prof. Dr. Erol Duran

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ahmet Akataş

Prof. Dr. Erol Duran

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Doç. Dr. Cem Erdem

Doç. Dr. Erol Sakallı

Doç. Dr. Gızılül Abdullayeva

Doç. Dr. Marija Djndic

Doç. Dr. Zekerya Batur

Dr. Marlen Adilov

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Doç. Dr. Kemalettin Deniz

Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Redaksiyon

Gölbike Yıldırım

Düzenleme ve Koordinasyon

Gölbike Yıldırım

Owner

Prof. Dr. Musa ifci

Editor

Prof. Dr. Erol Duran

Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet Akataş

Prof. Dr. Erol Duran

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Doç. Dr. Cem Erdem

Doç. Dr. Erol Sakallı

Doç. Dr. Gıztıgöl Abdullayeva

Doç. Dr. Marija Djndic

Doç. Dr. Zekerya Batur

Dr. Marlen Adilov

Advisory Board

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Doç. Dr. Kemalettin Deniz

Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Redaction

Gölbike Yıldırım

Editing and Coordination

Gölbike Yıldırım

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi 2023 7(1) Hakemleri

Prof. Dr. Semra Alyılmaz – Uludağ Üniversitesi

Doç. Dr. Erol Sakallı – Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Özlem Baş – Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Sayım Aktay – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Öğr. Üy. Bahadır Gülden – Bayburt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üy. Bayram Çetinkaya – Afyon Kocatepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üy. Kadir Kaplan – Bayburt Üniversitesi

Dr. Süleyman Ünlü – Uşak Üniversitesi

Dr. Tufan Bitir – MEB

Dr. Zeynep Aydemir- Marmara Üniversitesi



İçindekiler/Content

Pelin ÖZDEMİR Selcen ÇİFCİ	Farklı Dinleme Mekânlarının Dinlediğini Anlamaya Etkisi <i>The Effect Of Different Listening Spaces On Listening Understanding</i>	1-26
Nergis VURAL Rezan KARAKAŞ	“Türkçe Benim Evim” Programının Çocukların Sözcük Hazinesini Genişletmeye Ve Etkili Konuşmalarına Katkısı Üzerine Bir Değerlendirme <i>An Assessment On The Contribution Of The “Turkish Is My Home” Program To The Expansion Of Children's Words And Their Effective Speech</i>	27-81
Seçkin GÖK Ergün ÖZTÜRK	Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonu Üzerinde Aile Okuma İnançlarının Etkisi <i>The Effect Of Family Reading Beliefs On Beginning Level Readers' Reading Motivation</i>	82-106
İrem YASUL Özgür AY	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Keloğlan Masallarını A2 Düzeyine Uyarlama Denemesi <i>Attempt to Adapt Keloglan's Tales To A2 Level In Teaching Turkish As A Foreign Language</i>	107-135



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 – 5067

FARKLI DİNLEME MEKÂNLARININ DİNLEDİĞİNİ ANLAMAYA ETKİSİ*

THE EFFECT OF DIFFERENT LISTENING SPACES ON LISTENING UNDERSTANDING

Pelin ÖZDEMİR*

Selcen ÇİFCİ**

*MEB, Öğretmen, pelinoz64@gmail.com , ORCID: 0000-0001- 2345-6789

** Doç. Dr. Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, selcen.cifci@usak.edu.tr
ORCID: 0000-0001- 2345-6789

Referans: Özdemir, P., Çifci, S. (2023). Farklı Dinleme Mekânlarının Dinlediğini Anlamaya Etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1-26.

Gönderilme Tarihi: 23.03.2023

Kabul Tarihi :31.05.2023

Özet: Bu çalışmanın amacı, farklı dinleme mekânlarının dinlediğini anlamaya etkisini incelemektir. Çalışmanın yöntemi deneysel desenlerden biri olan “Tek Gruplu Ön Test -Son Test Zayıf Deneysel Desen” dir. Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Uşak il merkezinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 10 sekizinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma süreci başlamadan önce “Atatürk, tiyatro, at, müze, kütüphane ve dokuma” olmak üzere altı farklı tema belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak belirlenen temalarla ilişkili öyküleyici metinler ve metin altı sorularının yer aldığı çalışma kâğıtları kullanılmıştır. Belirlenen öyküleyici metinlerden yola çıkılarak uzman görüşü alınıp metin altı soruları hazırlanmıştır. Belirlenen metinlerle sınıf içinde günde bir ders saati olmak üzere iki haftalık süreçte dinleme çalışması yapılmıştır. Atatürk Kültür Merkezi, Uşak Atlı

* Bu çalışma Doç. Dr. Selcen Çifci danışmanlığında, Pelin Özdemir tarafından hazırlanan “Farklı Dinleme Mekânlarının Dinlediğini Anlamaya Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Rehabilitasyon Merkezi, Uşak Arkeoloji Müzesi, Uşak İskender Pala İl Halk Kütüphanesi, Atatürk Evi ve Dokur Evi olmak üzere temalarla ilişkili altı farklı mekânda da iki haftalık süreçte dinleme çalışmaları yapılmıştır. Çalışma süreci altı haftada tamamlanmıştır. Sınıf içinde yapılan dinleme çalışmalarından elde edilen puanlarla farklı mekânlarda yapılan dinleme çalışmalarından elde edilen puanlar karşılaştırılmış ve yüzdeler farkına bakılmıştır. Verilerin anlamlılık değeri için SPSS 28.0 kullanılmıştır. Beş temadan elde edilen veriler anlamlı sonuçlanmıştır ($p < 0.05$). Tiyatro temasından anlamlı veri elde edilememiştir ($p > 0.05$). Altı farklı temanın belirlendiği ortamlarda yapılan dinleme çalışmalarının beşinde anlamlı bir fark elde edilirken bir çalışmada anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre; çalışma grubundaki öğrencileri en fazla etkileyen ortamın Atatürk Evi olduğu, en az etkileyen ortamın ise tiyatro olduğu görülmüştür. Çalışmanın bütününe bakıldığında sınıf içinde yapılan geleneksel dinleme çalışmalarına göre; dinleme metni ile ilişkili ortamlarda yapılan dinleme çalışmalarının anlamayı olumlu etkilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dinleme, Dinleme Eğitimi, Dinleme Eğitiminin Gelişiminde Ortamın Önemi

Abstract: The aim of this study is to examine the effect of different listening spaces on listening comprehension. The method of the study is "One-Group Pre-Test-Post-Test Weak Experimental Design", which is one of the experimental designs. The study was conducted with 10 eighth grade students studying in a public school in Uşak city center in the 2021-2022 academic year. Before the study process started, six different themes were determined as "Atatürk, theater, horse, museum, library and weaving". Narrative texts related to the themes and worksheets with sub-text questions were used as data collection tools. Based on the identified narrative texts, expert opinion was obtained and sub-text questions were prepared. Listening activities were carried out with the texts in the classroom for one lesson a day for a period of two weeks. Listening studies were carried out in six different places related to the themes, namely Atatürk Cultural Center, Uşak Equestrian Rehabilitation Center, Uşak Archaeology Museum, Uşak İskender Pala Provincial Public Library, Atatürk House and Dokur House in a two-week period. The study process was completed in six weeks. The scores obtained from the listening activities conducted in the classroom were compared with the scores obtained from the listening activities conducted in different places and the percentage difference was examined. SPSS 28.0 was used for the significance value of the data. The data obtained from five themes were significant ($p < 0.05$). No significant data was obtained from the theater theme ($p > 0.05$). While a significant difference was obtained in five of the listening studies conducted in environments where six different themes were determined, it was determined that there was no significant difference in one study. According to the data obtained, it was seen that the environment that affected the students in the study group the most was Atatürk House, while the environment that affected the students the least was theater. Looking at the whole study, it was seen that listening activities conducted in

environments related to the listening text positively affected comprehension compared to traditional listening activities conducted in the classroom.

Keywords: Listening, listening education, the importance of environment in the development of listening education

1. Giriş

İnsanlar doğduğu andan itibaren bulunduğu sosyal çevreyle etkileşim halindedir. İnsanoğlunun bu etkileşim için kullandığı etkili dizge dildir ve bir iletişim aracı olan dilin dinleme ve konuşma becerileri, bireyin sosyal çevresi sayesinde edindiği becerileridir. Ana dili becerileri içerisinde ilk edinilen beceri dinleme becerisidir. Dinleme becerisi, konuşma becerisinin de temelini oluşturur (Tosunoğlu,1999). Bu sebeple herhangi bir nedenden dolayı duyma yetisi bulunmayan bireyler, konuşma becerisini de kazanamamaktadır. Çocuğun sosyal ortamda edindiği bu iki dil becerisi eğitim öğretim kurumlarında kazandırılan okuma ve yazma becerileri ile birlikte düşüncenin üretimi, aktarılması ve anlaşılması noktalarında en etkili iletişim dizgesi olan dilin dört temel becerisini oluştururlar. İletişimde temel öge olarak kabul gören dilin etkili kullanımıyla kişilerarası etkileşimin güçlenmesi ve iletişimin sağlanması beklenmektedir. Tekin, kişinin iletişim yeteneğini dili kullanma becerisiyle ilişkilendirmektedir (Tekin, 1980; akt. Doğan, 2021:1). Bu nedenle bir iletişim aracı olarak dil; insanoğlunun ilkel çağlarından itibaren vazgeçemediği, kullanımı basit ancak anlama ve anlatma sürecinde karmaşıklaşan bir yapıdır. “Anlatım becerileri” konuşma ve yazma; “anlama becerileri” ise okuma ve dinlemedir (Gümüş, 2012).

Dört temel dil becerisi üzerine inşa edilmesi sebebiyle ana dili eğitiminde her beceri ayrı bir önem taşımaktadır. Dil becerilerinde dinlemenin ayrı bir yeri vardır çünkü dinleme anne karnından başlayarak insanın ilk kullandığı yetidir. İnsan konuşacağı dilin ilk kelimelerini dinleme yoluyla öğrenir hayat boyu öğreneceği pek çok bilgiyi de yine dinleme yoluyla elde eder (Özbay, 2007:40). Yapılan araştırmalarda insanın bir gününü %9’unu yazma, %16’sını okuma, %30’unu konuşma, %45’ini dinleme ile geçirdiği belirtilmektedir (Maxwell ve Dornan, 2001; Buzan, 2001; akt. Özbay, 2009:66). İnsan sosyal hayatta sürekli dinleme eylemi içindedir. Ancak dinleme tek başına edilgin halde bulunmaz ve konuşmayla bütünleşen etkin bir beceri olarak karşımıza çıkar. Okuma ve yazma becerileri etkileşim gerektirmezken konuşma ve dinleme becerilerinde etkileşim vardır (Doğan,2021). Anlamaya yönelik becerilerden okumada gözle takip etmek gerektiğinden dikkatin toplanması daha kolay, dinlemede ise dikkati sağlayacak diğer unsurları bir araya getirmek daha zordur (Doğan, 2021).

Herhangi bir işitme engeli olmayan insan duyma yetisini kullanabilmektedir. Ancak işitme ile dinleme arasındaki farka değinmek gerekir. Birbirleriyle ilişkili olan işitme ve dinlemede; işitme fizyolojik bir süreçte gerçekleşirken, dinleme bireyin seslerin farkına vararak onlara dikkatini verip anlamlandırmasıyla gerçekleşen psikolojik bir süreçtir (Ergin ve Birol, 2000:114-115). Dinlemede anlama çabası söz konusuysen işitme insanın iradesi dışında kulak aracılığıyla beyne giden her türlü ses unsurunu algılamasıdır. Birey, dinlemede istediği ve seçtiği sesleri algılar (Özbay, 2007:42). İnsanın dikkatini verip anlamlandırma süreciyle gerçekleşen dinleme sesi işitmenin

dışında özel bir çaba gerektirir. Dinleme işitmeyi de kapsamaktadır ancak her işitmenin dinleme olduğu söylenemez.

Dinleme becerisinin insanda kendiliğinden var olduğu ve geliştirilmesi için herhangi bir eğitime gerek duyulmadığı (Özbay, 2007) kanısından dolayı uzun yıllar örgün eğitim kurumlarında “ihmal edilmiş bir beceri alanı” (Çifçi, 2001) olarak kalmıştır. Ancak dinleme becerisi son yıllarda “ihmal edilen” bir beceri olmaktan çıkıp 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda çok sayıda kazanımla hak ettiği yeri almıştır. Son yıllarda diğer becerilerde olduğu gibi dinleme becerisiyle ilgili çalışmalar artmış ve bu becerinin de geliştirilebilir olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dinleme ortamlarında dikkat dağınıklığı ve kopma sorunları yaşadıkları bilinmektedir. Teknolojiden de yararlanarak dinleme ortamlarını etkileşimli anlatımlarla renklendirmek, öğrencilerin dinleme ortamlarında yaşadıkları sorunları azaltacaktır (Duran ve Öztürk, 2018). Dinlemenin anne karnından başlayarak yaşam boyu bireyin hayatında önemli beceri alanlarından birisi olarak yer alacağı bilinmektedir. Dinleme becerisinde pek çok kazanım bulunmaktadır. Ancak bu kazanımların uygulanması aşamasında öğrencilerin sınıfta oturup salt seslendiren veya konuşanın sesini dinlemeleri beklenmektedir. Öğrencilerin ders sürecine etkin katılabildikleri, araştırmacı gibi davranabildikleri ortamlarda etkin öğrenme gerçekleşir (Uysal, 2010). Sınıf ortamında ya da günlük yaşamımızda dinlemelerin ne kadarında sadece ses odaklıyız? Dinleme sırasında ortamda bulunan birçok uyaran dikkatimizi dağıtabilir ya da tam tersi olumlu bir etki ile dinlediğimiz konunun kalıcılığını da artırabilir. Bireylerin dinleyerek %5, okuyarak %10, görerek ve dinleyerek %20 hatırlama (Açıkgöz, 2006:10) oranları göz önüne alındığında; dinleme çalışmalarında öğrencinin görme, dokunma, duyma, koklama ve hatta tatma duyusunu kullanabileceği ortamların oluşturulması kalıcı öğrenmeyi sağlayacaktır. Eğitimin sınıftan dışarı taşınmasıyla farklı ortamlarda etkinliklerin yapılması öğrencilerin bazı temel unsurları anlamalarını sağlar ve yaratıcılıklarını geliştirir (Kılıçarslan ve Adıgüzel, 2016). Diğer beceri alanlarında olduğu gibi dinleme becerisi eğitimi de geliştirilmelidir. Dinleme eğitimi araştırmalarında çalışma grubu olarak ortaokul seviyesinin ele alındığı (Azizoğlu, 2022; Göçer ve Garip, 2022; Yüceer, 2022; Bayar, 2022; Batur ve Gül, 2021; Gazioğlu, 2021; Kılınç, 2021; Akgün, 2020; Çarkıt ve Altun 2020; Azizoğlu, 2020; Uluyüz, 2019; Uğur, 2019; Güneş, 2019; Yaşlık, 2019; Dundar, 2018; Öztürk, 2018; Doğan, 2017; Doğan ve Erdem, 2017; Öztürk, 2017; Harmankaya, 2016; Kemiksiz, 2016; Uçgun, 2016; Tayşi ve Özbay, 2016; Yıldız, 2015; Sevimli, 2015; Karabacak, 2014; Dedeşali, 2014; Aytan ve Bayar, 2014; Daşöz, 2013; Arslan, 2013; Fidan, 2012; Şahin, 2012; Gündoğdu, 2011; Kocaadam, 2011; Melanlıoğlu, 2011; Durukan ve Maden, 2010; Kırbaş, 2010; Doğan, 2008; Çelebi, 2008; Doğan, 2007; Onan, 2005; Kaplan, 2004; Köklü, 2003) birçok araştırma bulunmaktadır. Farklı ortamlarda yapılacak dinleme çalışmalarıyla öğrencilerin dinleme ortamlarında karşılıklarına çıkacak pek çok kelimeyi soyut olmaktan çıkarıp somutlaştıracağından bu çalışmaların öğrencilerin kelime hazinesinin gelişimine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dinleme becerisi hayatın her alanında var olduğundan, bu becerinin sadece sınıf içi etkinliklerle geliştirilmeye çalışılması bireyin doğal ortamında bu beceriyi daha etkili kullanması noktasında olumsuzluklar yaratmaktadır. Dinleme becerisi yaşam boyu bireyle olacağından, sınıf ortamında sadece sese dayalı dinleme çalışmaları, bireyin günlük yaşamda karşılaştığı ortamı

ve durumları göz ardı etmektir. Dolayısıyla dinleme becerisinin eğitiminde farklı ortamların öğrencilerin dinlediğini anlamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Problem Cümlesi

Farklı dinleme mekânlarının dinlediğini anlamaya etkisi var mıdır?

3. Alt Problemler

1. Tiyatro salonunda yapılan dinleme çalışması dinlediğini anlamayı etkilemekte midir?
2. At çiftliğinde (cirit sahasında) yapılan dinleme çalışması dinlediğini anlamayı etkilemekte midir?
3. Müzede yapılan dinleme çalışması dinlediğini anlamayı etkilemekte midir?
4. Kütüphanede yapılan dinleme çalışması dinlediğini anlamayı etkilemekte midir?
5. Atatürk Evinde yapılan dinleme çalışması dinlediğini anlamayı etkilemekte midir?
6. Dokur Evinde yapılan dinleme çalışması dinlediğini anlamayı etkilemekte midir?

4. Yöntem

Farklı dinleme mekânlarının dinlediğini anlamaya etkisinin tespitinin amaçlandığı bu çalışmada, deneysel desenlerden biri olan “*Tek Gruplu Ön Test-Son Test Zayıf Deneysel Desen*” kullanılmıştır. Tek gruplu ön test ve son test zayıf deneysel desen, deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Bu desende seçkisizlik ve eşleştirme yoktur (Büyüköztürk vd., 2019, s 208). Mekânın dinlemeye etkisinin tespitini amaçlayan bu araştırma, tek grup (Deney Grubu) üzerinden yürütülmüştür. Kontrol grubunun olmaması nedeniyle araştırmanın modeli “*Tek Gruplu Ön Test ve Son Test Zayıf Deneysel Desen*” olarak belirlenmiştir.

5. Veri Toplama

Dinleme metinleri belirlenmeden önce “*Atatürk, müze, kütüphane, tiyatro, kilim ve at*” başlıkları altında 6 tema oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken temanın millî ve kültürel öğeleri barındırması, il içinde ulaşılabilir mekânlar olması ve dinleme çalışmasının yapılabileceği bir ortam olması gibi özellikler ön plana alınmıştır. Bu temalarla ilişkili dinleme çalışmasının yapılacağı mekanlar ise; *Atatürk Evi, Uşak Arkeoloji Müzesi, Atatürk Kültür Merkezi, Uşak İskender Pala İl Halk Kütüphanesi, Dokur Evi ve Uşak Belediyesi Atlı Spor ve Rehabilitasyon Merkezi* şeklinde belirlenmiştir. Altı tema ile ilgili sınıf içinde yapılacak dinleme çalışması için 6 öyküleyici metin, sınıf dışındaki mekânlarda yapılacak dinleme çalışması için altı öyküleyici metin üç uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Öyküleyici metinlerin seçimi yapılırken belirlenen temalarla uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasında veri toplama aracı olarak “*Mürefteci Kadınlar ve Emin Astsubay, Canım Kitaplığım, Kilim, Yılkı Atı, Miras Keçe, Rodin'den Aldığım Ders, Belkıs Tiyatrosu, Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü, Ben Küçük Bir Kilimim, Eğin'de Cirit Oyunu, Eşekli Kütüphaneci Mustafa Güzelgöz, Ben Kanatlı Denizati Broşu*” adlı metinler

kullanılmıştır. Her metin için 8 sorudan oluşan metin altı soruları hazırlanmıştır. Metin altı soruları hazırlanırken ilk 6 soru metnin içinde geçen bilgilerden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Son 2 soru ise, öğrencinin metinden yola çıkarak yorumunu katabileceği sorulardır. Bu metinlerden “Müreftehi Kadınlar ve Emin Astsubay, Canım Kitaplığım, Kilim, Yılkı Atı, Miras Keçe, Rodin’den Aldığım Ders” metinleri ve metin altı soruları ön test olarak; *Belkis Tiyatrosu, Siğırtmaç Mustafa’nın Öyküsü, Ben Küçük Bir Kilimim, Eğin’de Cirit Oyunu, Eşekli Kütüphaneci Mustafa Güzelgöz, Ben Kanatlı Denizati Broşu* metinleri ve metin altı soruları ise son test olarak kullanılmıştır. Sınıf içinde ve belirlenen ortamlarda yapılan dinleme çalışmaları bir günlük arayla dört haftalık süreçte tamamlanmıştır. Ön test çalışmaları ve son test çalışmaları arasında iki hafta ara verilmiştir. Belirlenen ortamlarda dinleme çalışmaları şu sırayla yapılmıştır:

1. Atatürk Kültür Merkezi (AKM)
2. Uşak Belediyesi Atlı Rehabilitasyon Merkezi (At Çiftliği)
3. Uşak Arkeoloji Müzesi
4. Uşak İskender Pala İl Halk Kütüphanesi
5. Atatürk Evi
6. Dokur Evi

Çalışma toplam altı haftalık sürede tamamlanmıştır. Altı haftalık sürenin ardından toplanan nicel verileri nitel verilerle desteklemek amacıyla grupta odak görüşme yapılmıştır. Grupta yapılan odak görüşmede araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış sorular öğrencilere basılı kâğıtta verilerek öğrencilerin bu soruları cevaplamaları istenmiştir.

6. Veri Analizi

Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf içinde yapılan dinleme çalışmalarından ve belirlenen ortamlarda yapılan dinleme çalışmalarından elde ettikleri nicel veriler analiz edilmiştir. Elde edilen nicel veriler, nitel verilerle doğrudan alıntılar yoluyla desteklenerek yorumlanmıştır.

7. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Araştırmanın geçerlilik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla on iki öyküleyici metin ve bu metinlerin metin altı soruları için üç uzmanın görüşü alınmıştır. Bir bilim uzmanı ve iki Türkçe öğretmeni on iki öyküleyici metni öğrencilerin seviyelerine uygunluğu bakımından ve bu metinlerin belirlenen temalara uygunluğu bakımından incelemişlerdir. Öyküleyici metinlerin metin altı soruları, puanlama cetveli ve puanlamalar iki uzman tarafından değerlendirilmiştir.

8. Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Uşak ilinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören ve çalışma sırasında 8. sınıfta öğrenimlerine devam eden 10 öğrenciye 6 haftalık uygulama süresiyle sınırlıdır.

3. Öğrencilerin, dinleme becerisindeki dinlediğini anlama düzeyleri, öğrencilere uygulanan dinlediğini anlama testlerinde yer alan maddelerle sınırlıdır.

9. Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular tablo ve grafiklerle sunularak bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

9.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde “Tiyatro salonunda yapılan dinleme çalışması dinlediğini anlamayı etkilemekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleme yönelik bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Sınıf içinde “Rodin’den Aldığım Ders” metniyle dinleme çalışması yapılmıştır. Atatürk Kültür Merkezindeki tiyatro salonunda “Belkis Tiyatrosu” metniyle dinleme çalışması yapılmıştır.

Tablo1. Sınıf İçi Dinleme Çalışması Metninden ve Atatürk Kültür Merkezinde Yapılan Dinleme Çalışması Metninden Elde Edilen Puanlar

Öğrenci Kodu	Ön test (100puan)	Son test (100puan)	GY	GD
Ö1	*	*	*	*
Ö2	45	28,5	16,5%	↓
Ö3	55	73,5	18,5%	↑
Ö4	50	28,5	21,5%	↓
Ö5	33	26,5	6,5%	↓
Ö6	35,5	80,5	45%	↑
Ö7	40	55,5	15,5%	↑
Ö8	34	76,5	42,5%	↑
Ö9	30,5	70	39,5%	↑
Ö10	45	65	20%	↑

*GY=Gerçekleşme Yüzdesi (100 puan üzerinden ön test ve son testten alınan puan farkı)

**GD= Gerçekleşme Durumu

10 öğrenciden birisi karantinada olduğu için çalışmaya katılamamıştır. Altı öğrencinin sınıf içinde yapılan dinleme çalışmalarında elde ettikleri puana göre Atatürk Kültür Merkezinde yapılan dinleme çalışmalarından elde ettikleri puanlarında artış olduğu görülmektedir. 3 öğrencinin ise Atatürk Kültür Merkezinde yapılan dinleme çalışmasından daha düşük puan aldığı görülmektedir. Gerçekleşme yüzdesi olarak bakıldığında ise en düşük gerçekleşme yüzdesi sırasıyla Ö4, Ö2 ve Ö5 kodlu öğrencilerde görülmektedir (%21,5 %16,5 ve %6,5). Bu öğrenciler ile yapılan odak görüşmede ön test ve son testten elde ettikleri puanlar kendileriyle paylaşılmıştır. Sınıf ortamındaki dinleme çalışmasıyla tiyatro ortamındaki dinleme çalışması arasında

farkın olup olmadığı sorulduğunda Ö5 kodlu öğrenci “Çok fark var tiyatrodaki daha çok odaklandım çünkü sessiz sınıfta sesten dolayı pek fazla odaklanamıyordum ama orada sessizlik ve öğretmenimin anlattığını daha da çok dinliyordum metinde de tiyatroyu anlatıyordu ve benim odağımı merakımı artırdı.” şeklinde cevap vermiştir. Ö2 kodlu öğrenci “Tiyatrodaki o ortamı gözümle gördüğüm için değişik oldu.” şeklinde cevap vermiştir. Ö4 kodlu öğrenci ise aynı odak görüşme sorusuna “Vardı. Sınıfta hikâyeymiş gibi dinledim orda ise ışıkların etkisiyle gözümü alamadım. O yüzden hiç odaklanamadım. Dinleyemedim. Çok da heyecanlıydım.” şeklinde cevap vermiştir. Çalışma grubundaki ön test ve son test puanları arasındaki en yüksek gerçekleşme yüzdesi Ö6 ve Ö8 kodlu öğrencilerde görülmektedir. %45 ve %42,5) Ö8 kodlu öğrenciyle yapılan odak görüşmede ön test ve son test puanları kendisiyle paylaşılmış ve sınıf ortamındaki dinleme çalışmasıyla tiyatro ortamındaki dinleme çalışması arasında farkın olup olmadığı sorulduğunda, “Vardı tiyatro ortamındaki dikkatimi toparlayıp yaptım ve sahnesini gerçek bir tiyatro oyununda gibi hissettim.” şeklinde cevap vermiştir. Aynı odak görüşme sorusu Ö6 kodlu öğrenciye sorulduğunda, “Bence vardı çünkü metni okuyunca tiyatrodaki perdeleri falan gördüm ve yaşayarak dinlemek apayrı bir şey.” cevabını vermiştir.

Tablo2. Sınıf İçi Dinleme Çalışması Metninden ve Atatürk Kültür Merkezinde Yapılan Dinleme Çalışması Metninden Elde Edilen Puanların Betimsel Analiz Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	z	p
Ön test	9	40,8889	8,39188		
Son test	9	56,0556	22,32354		
Son test – Ön test				-1,481 ^b	,139

b. Negatif Sıralamalara Bağlı İstatistiksel Sonuç

Tablo2’de yer alan betimsel istatistikler incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalamalarının (\bar{x} :40,88), son test ortalamalarının ise (\bar{x} : 56,05) olduğu görülmektedir. Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testi sonuçlarına bakıldığında ise hesaplanan test istatistikleri değerinin (Z:-1,481) olduğu ve anlamlılık değerinin de (p: ,139) olduğu görülmektedir(p>0,05). Çalışma grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları da istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir (p p: ,139: ,0,05). Anlamlılık değerine bakıldığında çalışma grubundaki öğrencilerin Atatürk Kültür Merkezindeki tiyatro salonunda yapılan dinleme çalışmalarına kıyasla sınıf içinde yapılan dinleme çalışmalarında daha yüksek puanlar aldığı dolayısıyla sınıf içindeki dinleme metnini daha iyi anladıkları ifade edilebilir.

9.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde “At çiftliğinde (cirit sahasında) yapılan dinleme çalışması anlamayı etkilemekte midir?” alt problemine yönelik bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Sınıf içinde “Yılkı Atı” metniyle dinleme çalışması yapılmıştır. Cirit sahasında “Eğin’de Cirit Oyunu” metniyle dinleme çalışması yapılmıştır. 10 öğrenciden birisi karantinada olduğu için ikinci çalışmaya katılamamıştır.

Tablo3. Sınıf İçi Dinleme Çalışması Metninden ve At Çiftliğinde Yapılan Dinleme Çalışması Metninden Elde Edilen Puanlar

Öğrenci Kodu	Ön test(100puan)	Son test(100puan)	GY	GD
Ö1	*	*	*	*
Ö2	77,5	82	4,5%	↑
Ö3	85	87	2%	↑
Ö4	82,5	97	14,5%	↑
Ö5	60	82	22%	↑
Ö6	69	82	13%	↑
Ö7	79	77	2%	↓
Ö8	92,5	82	10,5%	↓
Ö9	82,5	95	12,5%	↑
Ö10	66,5	82	15,5%	↑

Tablo 3 incelendiğinde yedi öğrencinin sınıf içinde yapılan dinleme çalışmalarında elde ettikleri puan ile cirit sahasında yapılan dinleme çalışmalarından elde ettikleri puan arasında artış olduğu görülmektedir. İki öğrencinin ise cirit sahasında yapılan dinleme çalışmasından daha düşük puan aldığı görülmektedir. Gerçekleşme yüzdesi olarak bakıldığında en düşük gerçekleşme yüzdeleri sırasıyla %10,5 ve %2 (Ö8 ve Ö7) şeklinde sıralanmıştır. Bu öğrenciler ile yapılan odak görüşmede ön test ve son testten elde ettikleri puanlar kendileriyle paylaşılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilere sınıf ortamındaki dinleme çalışmasıyla At çiftliğindeki dinleme çalışması arasında farkın olup olmadığı sorulduğunda Ö8 kodlu öğrenci “Sınıfta çok odaklanamıyorum ve ben at çiftliğinde metin okunurken çok daldım, manzaraya bakakaldım sonra atın vurulduğu yerde geri döndüm dinlemeye, manzara dikkatimi dağıttı.” şeklinde cevap vermiştir. Ö7 kodlu öğrenci ise “...Orda hikâyede atların yıkanması taranması vardı. Ve biz bunları birebir gördük resmen canlandırdık çok güzeldi. Sınıfta sırada otururken orda cirit alanında oturdum. Hikâyede atların nasıl yıkanması gerektiğini söylüyordu ve biz bunu canlı olarak gördük.” şeklinde cevap vermiştir. En yüksek gerçekleşme yüzdesi Ö5 ve Ö10 kodlu öğrencilerdedir. Ö5 kodlu öğrenciyle yapılan odak görüşmede sınıf ortamındaki dinleme çalışmasıyla at çiftliğindeki dinleme çalışması arasında farkın olup olmadığı sorulduğunda “Sınıfta oturduğumuz yerden dinleyince canım sıkılıyordu ama at çiftliğinde atların sesleri benim dikkatimi çok çekti.” şeklinde cevap vermiştir. Ö10 kodlu öğrenciyle yapılan odak görüşmede “...sınıf ortamında sıralarda dinledim ama at çiftliğinde cirit sahasının önüne oturarak dinleyince metne daha çok odaklandım, arkadan gelen at sesleri de daha çok odaklanmama yardımcı oldu.” cevabını vermiştir. Gerçekleşme yüzdesi olarak 3. en yüksek yüzdeliğe sahip Ö4 kodlu öğrenci ise aynı odak görüşme sorusunu “At çiftliğinde atların kişneme ve ayak sesleri fon müziği oldu bana. Cirit alanının karşısında olmak mükemmeldi. Açık hava olması

da çok iyi oldu odaklanmamda. En önemlisi ise atlara karşı ön yargım geçti. Ata binmek beni çok etkiledi...” şeklinde yanıtlamıştır.

Tablo 4. Sınıf İçi Dinleme Çalışması Metninden ve At Çiftliğinde Yapılan Dinleme Çalışması Metninden Elde Edilen Puanların Betimsel Analiz Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	z	p
Ön test	9	77,1667	10,19804		
Son test	9	85,1111	6,67915		
Son test – Ön test				-2,016 ^b	,044

Tablo4’te yer alan betimsel istatistikler incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalamalarının (\bar{x} :77,1667), son test ortalamalarının ise (\bar{x} :85,1111) olduğu görülmektedir. Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testi sonuçlarına bakıldığında ise hesaplanan test istatistikleri değerinin (Z: -2,016) olduğu ve anlamlılık değerinin de (p: ,044) olduğu görülmektedir. Anlamlılık değerine bakıldığında çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf içinde yapılan dinleme çalışmalarına kıyasla at çiftliğinde yapılan dinleme çalışmalarında daha yüksek puanlar aldıkları dolayısıyla at çiftliğindeki dinleme metnini daha iyi anladıkları ifade edilebilir. Bu temada çalışma grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir (p p: ,044: ,0,05). Bu çalışma değerinin (p: ,044) şeklinde görülmesi çalışma grubundaki öğrencilerin sınıfta yapılan çalışmaya göre metinle ortamı ilişkilendirdikleri söylenebilir.

9.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde “Müzedeki yapılan dinleme çalışması anlamayı etkilemekte midir?” alt probleme yönelik bulgu ve yorumlar yer almaktadır. 10 öğrenciden birisi karantinada olduğu için üçüncü çalışmaya da katılamamıştır. Sınıf içinde “Miras Keçe” metniyle dinleme çalışması yapılmıştır. Müzede “Ben Kanatlı Denizati Broşu” metniyle dinleme çalışması yapılmıştır.

Tablo5: Sınıf İçi Dinleme Çalışması Metninden ve Müzede Yapılan Dinleme Çalışması Metninden Elde Edilen Puanlar

Öğrenci Kodu	Ön test(100puan)	Son test(100puan)	GY	GD
Ö1	*	*	*	*
Ö2	55,5	69	13,50%	↑
Ö3	60	87	27%	↑
Ö4	70,5	57	13,50%	↓
Ö5	48,5	65	16,50%	↑
Ö6	61,5	77	15,50%	↑

Ö7	54	87	33%	↑
Ö8	70	68	2%	↓
Ö9	62	75	13%	↑
Ö10	72	78	6%	↑

Tablo5 incelendiğinde dokuz öğrencinin yedisinde sınıf içinde yapılan dinleme çalışmalarından elde ettikleri puan ile müzede yapılan dinleme çalışmalarından elde ettikleri puan arasında artış olduğu görülmektedir. İki öğrencinin ise müzede yapılan dinleme çalışmasından daha düşük puan aldığı görülmektedir. Gerçekleşme yüzdesi olarak bakıldığında en düşük gerçekleşme yüzdeleri sırasıyla %13,5 ve %2 (Ö4 ve Ö8) şeklinde sıralanmıştır. Bu öğrenciler ile yapılan odak görüşmede ön test ve son testten elde ettikleri puanlar kendileriyle paylaşılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilere sınıf ortamındaki dinleme çalışmasıyla müzede yapılan dinleme çalışması arasında farkın olup olmadığı sorulduğunda en düşük gerçekleşme yüzdesini elde eden öğrencilerden Ö4 “Sınıfta odaklanabildim. Oradaysa odaklanamadım. Öğrendiğim yeni bilgileri aklımda tutmaya çalışırken tekrar gezmeyi falan düşünürken (çünkü bana göre çok hızlı gezmiştik.) kendimi hikâye dinlerken buldum. Benim aklım başka yerdeydi. Hala eserlere bakma derindeydim.” şeklinde yorumlamıştır. Ö8 kodlu öğrenci aynı odak görüşme sorusuna şu şekilde cevap vermiştir: “Sınıfta konuşam geliyor. Dışarda daha ciddi ve sakinim rahat odaklanıyorum. Müzede yapılan çalışmada metni anladım ancak yazarken otobüse yetişmeye çalıştığımız için kendimi ifade edemedim.” Çalışma grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki en yüksek gerçekleşme yüzdesi ise Ö7 kodlu öğrencide görülmektedir (%33). Ö7 kodlu öğrenciyle yapılan odak görüşmede ön test ve son test puanları paylaşılmıştır. Bu öğrenciye sınıfta yapılan dinleme çalışmasıyla müzede yapılan dinleme çalışması arasında farkın olup olmadığı sorulduğunda: “Çok fazla fark vardı. Tarihi şeyleri görmek beni mutlu ettiği gibi dinlenmekte öyle hikâyede tarihle ilgiliydi. Farkına gelecek olursak sınıfta oturup dinlemektense müzede gezmek orda dinlemek daha fazla etkiledi beni zaten ...” şeklinde yorumlamıştır. Ön test ve son test puanları arasındaki gerçekleşme yüzdesi Ö3 kodlu öğrencide %27 olarak görülmektedir. Bu öğrenciyle yapılan odak görüşmede iki ortam arasında farkın olup olmadığı sorulduğunda: “Tabii ki vardı. Orada tarihi eserleri görmek onlarla ilgili bilgiler edinmek daha fazla odaklanmamı sağladı.” şeklinde yorumlamıştır.

Tablo 6. Sınıf İçi Dinleme Çalışması Metninden ve Müzede Yapılan Dinleme Çalışması Metninden Elde Edilen Puanların Betimsel Analiz Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	Z	p
Ön test	9	61,5556	8,11805		
Son test	9	73,6667	9,96243		
Son test – Ön test				-2,016	,044

Tablo 6'da yer alan betimsel istatistikler incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalamalarının (\bar{x} : 1,5556), son test ortalamalarının ise (\bar{x} : 73,6667) olduğu görülmektedir. Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testi sonuçlarına bakıldığında ise hesaplanan test istatistikleri değerinin (Z:-2,016) olduğu ve anlamlılık değerinin de (p: ,044) olduğu görülmektedir. Anlamlılık değerine bakıldığında çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf içinde yapılan dinleme çalışmalarına kıyasla müzede yapılan dinleme çalışmalarında daha yüksek puanlar aldığı dolayısıyla müzede yapılan dinleme çalışmasında "Ben Kanatlı Denizati Broşu" adlı dinleme metnini daha iyi anladıkları ve kendilerini daha iyi ifade ettikleri söylenebilir. Ön test ve son test puanları da istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir (p p: ,044: ,0,05)

9.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde "Kütüphanede yapılan dinleme çalışması dinlediğini anlamayı etkilemekte midir?" alt problemine yönelik bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Sınıf içinde "Canım Kitaplığım" metniyle dinleme çalışması yapılmıştır. Kütüphanede "Eşekli Kütüphaneci Mustafa Güzelgöz" metniyle dinleme çalışması yapılmıştır.

Tablo7: Sınıf İçi Dinleme Çalışması Metninden ve Kütüphanede Yapılan Dinleme Çalışması Metninden Elde Edilen Puanlar

Öğrenci Kodu	Ön test(100puan)	Son test(100puan)	GY	GD
Ö1	55	84	29%	↑
Ö2	50,5	64	13,5%	↑
Ö3	75	92,5	17,5%	↑
Ö4	65	87	22%	↑
Ö5	62,5	74	11,5%	↑
Ö6	62,5	73	10,5%	↑
Ö7	85	69,5	15,5%	↓
Ö8	82,5	84	1,5%	↑
Ö9	55	80	25%	↑
Ö10	57,5	94	36,5%	↑

Çalışma grubundaki 10 öğrenciden dokuzunda sınıf içinde yapılan dinleme çalışmasına göre kütüphanede yapılan dinleme çalışmasındaki puanlarında artış görülmektedir. Bir öğrencide ise sınıf içinde yapılan dinleme çalışmasına göre kütüphanede yapılan dinleme çalışmasında metin altı sorularından elde ettiği puanın düştüğü görülmektedir. Gerçekleşme yüzdesi olarak bakıldığında ise en düşük gerçekleşme yüzdesi Ö7 kodlu öğrencide görülmektedir (%15,5). Ö7 kodlu öğrenciyle yapılan odak görüşmede ön test ve son testten elde ettiği puanlar kendisiyle paylaşılmıştır. "Size göre kütüphane ortamındaki dinleme çalışması ile sınıf ortamındaki dinleme çalışması

arasında farklar var mıydı? Açıklayınız.” şeklindeki odak görüşme sorusunu Ö7 kodlu öğrenci “Vardı ama benim aklım kütüphaneden aldığım kitaplara daldı ve benim için bu büyük bir kayıp oldu.” şeklinde yanıtlamıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki en yüksek gerçekleşme yüzdesi Ö10 kodlu öğrencide görülmektedir. Ö10 kodlu öğrenciyle yapılan odak görüşmede ön test ve son test puanları kendisiyle paylaşılmış ve sınıf ortamındaki dinleme çalışmasıyla kütüphane ortamı arasındaki dinleme çalışması arasında farkın olup olmadığı sorulduğunda “Kütüphanede dinleme beni çok etkiledi ve daha fazla yazma isteğim geldi.” şeklinde yanıtlamıştır. Ö1 kodlu öğrencinin ön test ve son test puanlarından elde ettiği gerçekleşme yüzdesi %29 ‘dur. Ö1 kodlu öğrenciyle yapılan odak görüşmede öğrenci aynı soruya “Sınıf ortamında ki sessizlik ile kütüphane ortamındaki sessizlik ve ortam arasındaki fark çok fazlaydı bu yüzden daha çok anlamıştım.” şeklinde cevap vermiştir. Ö1 kodlu öğrencinin sınıf dışında yapılan dinleme çalışmalarında katıldığı ilk etkinlik kütüphane ortamındaki dinleme çalışmasıdır. Ön test ve son test puanları arasındaki gerçekleşme yüzdesinin en yüksek olduğu üçüncü öğrenci ise Ö9 kodlu öğrencidir. Ö9 kodlu öğrenci kütüphane ortamını” Vardı, mesela ortam. Sessizlik beni daha da çok motive ediyormuş onu öğrenmiş oldum.” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo8. Sınıf İçi Dinleme Çalışması Metninden ve Kütüphanede Yapılan Dinleme Çalışması Metninden Elde Edilen Puanların Betimsel Analiz Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	z	P
Ön test	10	65,0500	11,95001		
Son test	10	80,2000	9,91127		
Son test – Ön test				-2,293	,022

Tablo 8’de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin “Canım Kitaplığım” ön test ve “Eşekli Kütüphaneci Mustafa Güzelgöz” son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Tabloda yer alan betimsel istatistikler incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ön test Ortalamalarının (\bar{x} :65,0500), son test Ortalamalarının ise (\bar{x} :80,2000) şeklinde yükseldiği görülmektedir. Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testi sonuçlarına bakıldığında ise hesaplanan test istatistikleri değerinin (Z:-2,293) olduğu ve anlamlılık değerinin de (p: ,022) olduğu görülmektedir (p<0,05). Çalışma grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir (p p: ,022: ,0,05). Anlamlılık değerine bakıldığında çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf içinde yapılan dinleme çalışmalarına kıyasla kütüphane ortamındaki dinleme metnini daha iyi anladıkları ve kendilerini daha iyi ifade ettikleri söylenebilir.

9.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde “Atatürk Evi’nde yapılan dinleme çalışması dinlediğini anlamayı etkilemekte midir?” alt probleme yönelik bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Sınıf içinde “Müreftele Kadınlar ve Emin Astsubay” metniyle dinleme çalışması yapılmıştır.

Atatürk Evi'nde "Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü" metniyle dinleme çalışması yapılmıştır.

Tablo10: Sınıf İçi Dinleme Çalışması Metninden ve Atatürk Evi'nde Yapılan Dinleme Çalışması Metninden Elde Edilen Puanlar

Öğrenci Kodu	Ön test(100puan)	Son test(100puan)	GY	GD
Ö1	22	84	62%	↑
Ö2	40	85	45%	↑
Ö3	39	95	56%	↑
Ö4	64	85	21%	↑
Ö5	34	75	41%	↑
Ö6	71	85	14%	↑
Ö7	51	83	32%	↑
Ö8	54	65	11%	↑
Ö9	56	75	19%	↑
Ö10	54	88	34%	↑

Çalışma grubundaki 10 öğrencinin tamamında sınıf içinde yapılan dinleme çalışmasına göre Atatürk Evi'nde yapılan dinleme çalışmasında artış olduğu gözlemlenmektedir. Gerçekleşme yüzdesi olarak bakıldığında ise en düşük gerçekleşme yüzdesi Ö8 kodlu öğrencide görülmektedir (%11). Gerçekleşme durumu olarak bakıldığında öğrencilerin tamamının puanında artış görülmektedir. Gerçekleşme yüzdeleri en yüksek yüzdelerden başlanarak sırasıyla Ö1, Ö3, Ö2, Ö5, Ö10, Ö7, Ö4, Ö9, Ö6, Ö8 şeklindedir. Öğrencilerle yapılan odak görüşmede elde ettikleri puanlar kendileriyle paylaşılmıştır. Yapılan odak görüşmede sınıf içindeki dinleme çalışmasıyla Atatürk Evi'nde yapılan dinleme çalışması arasında farkın olup olmadığı sorulduğunda en yüksek gerçekleşme yüzdesine sahip Ö1 kodlu öğrenci şu cevabı vermiştir: "Atatürk Evi'nde Atama ait eşyaları görmek benim yazma hevesimi artırdı. Orada gördüğüm şeyler beni çok etkilemişti. Hele Atatürk'ün balmumu heykelini görmek benim tüylerimi diken diken etmişti." Ö3 kodlu öğrenci ise, "Evet, vardı. Orada Atatürk'ün heykelini, silahlarını görmek ve bir zamanlar Atatürk'ün de orada olduğunu düşünmek beni çok etkilemiş ve odaklanmama fazlasıyla yardımcı olmuştu." Şeklinde cevap vermiştir. Ö2 kodlu öğrenci aynı odak görüşme sorusuyla ilgili, "Evet, vardı. Atatürk'ün heykelini görmek sanki gerçekmiş gibi okuduğumuz parçada da Atatürk'le ilgili olduğu için odaklanmamı sağladı." Cevabını vermiştir. Ö5 kodlu öğrenci "sınıfta hiçbir öğrenci yoktu. Ama orada pusula, kahve cezvesi, silahlar, çok dikkatimi çekti. Atatürk'ün balmumu heykeli canlı olarak konuya odaklanmamı daha çok sağladı." Cevabını vermiştir. Ö10 kodlu öğrenci "...Atatürk Evi'nde metni daha iyi anladım. Metni hissettim ve duygusaldı." Yanıtını verirken aynı odak görüşme sorusuna Ö7 kodlu öğrenci, "Farkı vardı. Çünkü o anı yaşadık ve benim için büyük bir fark var. Oradaki maketler eski zamanlardaki kullandığı

eşyaları görmek beni o ana götürdü sanki.” Ö4 kodlu öğrenci kendisiyle yapılan odak görüşmede sınıf ortamıyla Atatürk Evi’nde yapılan dinleme çalışması arasında farkın olup olmadığını şu şekilde cevaplamıştır:” Elbette vardı. Gerçekten etkilendim. Yani duygularımı yazarak anlatamam. Çok güzel bir histi tarif edemeyeceğim kadar güzel. Atatürk’ün bizler için yaptığı fedakarlıklar, ülkemiz için onca mücadeleler vs. beni çok etkiledi. Hatta gözlerim bile doldu. Tüylerim diken diken oldu.”

Tablo11. Sınıf İçi Dinleme Çalışması Metninden ve Atatürk Evi’nde Yapılan Dinleme Çalışması Metninden Elde Edilen Puanların Betimsel Analiz Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	z	p
Ön test	10	48,5000	14,69883		
Son test	10	82,0000	8,32666		
Son test – Ön test				-2,803 ^b	,005

Tablo 11’de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin “Mürefteci Kadınlar ve Emin Astsubay” ön test ve “Sığırtmaç Mustafa’nın Öyküsü” son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Tabloda yer alan betimsel istatistikler incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalamalarının (\bar{x} :48,5000), son test ortalamalarının ise (\bar{x} :82,0000) olduğu görülmektedir. Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testi sonuçlarına bakıldığında ise hesaplanan test istatistikleri değerinin (Z:-2,803) olduğu ve anlamlılık değerinin de (p: ,005) olduğu görülmektedir (p<0,05). Çalışma grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir (p p: ,005: ,0,05). Anlamlılık değerine bakıldığında çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf içinde yapılan dinleme çalışmalarına kıyasla metinle ilişkili olduğu düşünülen Atatürk Evinde yapılan dinleme metnini daha iyi anladıkları ve kendilerini daha iyi ifade ettikleri söylenebilir.

9.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde “Dokur Evi’nde yapılan dinleme çalışması dinlediğini anlamayı etkilemekte midir?” alt probleme yönelik bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Sınıf içinde “Kilim” metniyle dinleme çalışması yapılmıştır. Dokur Evi’nde “Ben Küçük Bir Kilimim” metniyle dinleme çalışması yapılmıştır.

Tablo12. Sınıf İçi Dinleme Çalışması Metninden ve Dokur Evi’nde Yapılan Dinleme Çalışması Metninden Elde Edilen Puanlar

Öğrenci Kodu	Ön test(100puan)	Son test(100puan)	GY	GD
Ö1	71,5	69	2,5%	↓
Ö2	59	52	7%	↓
Ö3	59	84	25%	↑
Ö4	64	95	31%	↑

Ö5	47	50	3%	↑
Ö6	77	89	12%	↑
Ö7	77	90	13%	↑
Ö8	72	85	13%	↑
Ö9	77,5	95	17,5%	↑
Ö10	75	84	9%	↑

Tablo 12’de çalışma grubundaki 10 öğrenciden sekizinde sınıf içinde yapılan dinleme çalışmasına göre kütüphanede yapılan dinleme çalışmasındaki puanlarında artış görülmektedir. İki öğrencinin ise sınıf içinde yapılan dinleme çalışmasına göre Dokur Evi’nde yapılan dinleme çalışmasında metin altı sorularından elde ettiği puanın düştüğü görülmektedir. Gerçekleşme yüzdesi olarak bakıldığında ise en düşük gerçekleşme yüzdesi sırasıyla Ö2 ve Ö1 kodlu öğrencilerde görülmektedir. Ö2 kodlu öğrenciyle yapılan odak görüşmede ön test ve son testten elde ettiği puanlar kendisiyle paylaşılmış Dokur Evi’nde yapılan dinleme çalışmasıyla sınıf içinde yapılan dinleme çalışması arasında farkın olup olmadığı sorulmuştur. Ö2 kodlu öğrenci, “Vardı oradaki yapılarını gördüğüm için etkilendim.” şeklinde cevap vermiştir. Ö1 kodlu öğrenci ise, “...Dokur Evi daha ferah ve rahatlatıcıydı bu yüzden daha rahat dinledim.” şeklinde cevap vermiştir. Çalışma grubundaki ön test ve son test puanları arasındaki en yüksek gerçekleşme yüzdesi Ö4 kodlu öğrencide görülmektedir. Ö4 kodlu öğrenciyle yapılan odak görüşmede ön test ve son test puanları kendisiyle paylaşılmış ve sınıf ortamındaki dinleme çalışmasıyla Dokur Evi ortamı arasındaki dinleme çalışması arasında farkın olup olmadığı sorulduğunda “İkisinde de odaklandım fakat Dokur Evi’nde halılar, kadınlar, kadınların konuşmaları, dokuduklarını görmek çok güzeldi. Ayrıca oda bana çok resmi geldi. Bu yüzden daha çok odaklandım.” cevabını vermiştir.

Tablo13. Sınıf İçi Dinleme Çalışması Metninden ve Dokur Evi’nde Yapılan Dinleme Çalışması Metninden Elde Edilen Puanların Betimsel Analiz Sonuçları

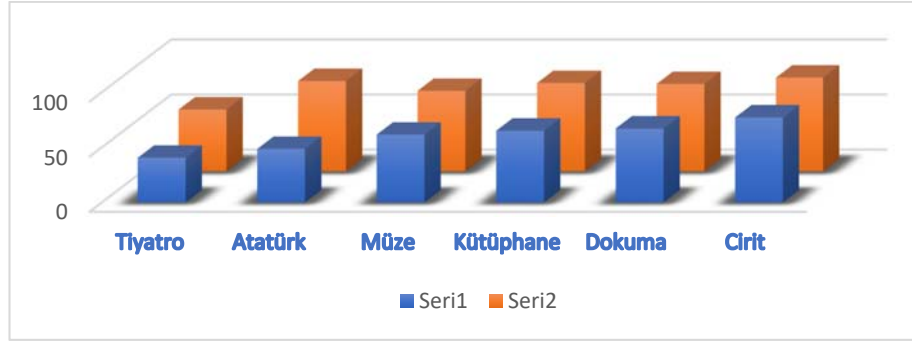
	N	\bar{x}	S	z	P
Ön test	10	67,9000	10,26537		
Son test	10	79,3000	16,62695		
Son test – Ön test				-2,397	,017

Tablo 13’te çalışma grubunda yer alan öğrencilerin “Kilim” ön test ve “Ben Küçük Bir Kilimim” son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Tabloda yer alan betimsel istatistikler incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalamalarının (\bar{x} :67,9000), son test ortalamalarının ise (\bar{x} : 79,3000) şeklinde yükseldiği görülmektedir. Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testi sonuçlarına bakıldığında ise hesaplanan test istatistikleri değerinin (Z:-2,397) olduğu ve anlamlılık değerinin de (p: ,017) olduğu görülmektedir

($p < 0,05$). Çalışma grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir ($p < 0,05$). Anlamlılık değerine bakıldığında çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf içinde yapılan dinleme çalışmalarına kıyasla metinle ilişkili olduğu düşünülen Dokur Evi'ndeki dinleme metnini daha iyi anladıkları söylenebilir.

10.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada sınıf içinde ve tiyatro, cirit sahası, müze, kütüphane, Atatürk Evi, Dokur Evi'nde yapılan dinleme çalışmaları karşılaştırıldığında öğrencilerin son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamalarının sonuçları düşükten yükseğe; tiyatro temasında (40,8), Atatürk temasında (48,5), müze temasında (61,5), kütüphane temasında (65,05), dokuma temasında (67,9), cirit temasında (77,1) şeklinde sıralanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamaları ise düşükten yükseğe; tiyatro temasında (56,05), müze temasında (73,6), dokuma temasında (79,3), kütüphane temasında (80,2), Atatürk temasında (82), cirit temasında (85,1) şeklinde sıralanmıştır.



Grafik 1: Ön Test ve Son Test Ortalama Farkı

Ön Test ve Son Test Puan Ortalama Farkı grafiğinde öğrencilerin sınıf içinde yapılan dinleme çalışmalarına göre metinle ilgili ortamlarda yapılan dinleme çalışmalarındaki puanlarında artışının olduğu görülmektedir. Temalar arasında en fazla puan farkı Atatürk temasındadır. Öğrencilerin Ata'ya olan saygı ve sevgilerinden dolayı onunla ilgili eşyalardan ve balmumu heykelinden etkilendikleri gözlemlenmiştir. Bu durumda öğrencilerin metindeki olayı hayallerinde daha kolay canlandırabildikleri düşünülmektedir. Bu durumun metnin kalıcılığını artırdığı, ön test ve son test puan ortalamalarının farkını etkilediği sonucuna varılabilir.

Tiyatro salonunda yapılan ilk dinleme çalışmasında üç öğrencinin gerçekleşme yüzdesi aşağı yöndedir. Öğrencilerin sınıf dışında yapılan dinleme çalışmalarında daha heyecanlı oldukları, ortamı daha fazla gezme isteklerinden dolayı çalışmayı hemen bitirmeyi istedikleri gözlemlenmiştir. Bu sebeplerden dolayı öğrencilerin sınıf dışında yapılan dinleme çalışmasından daha düşük puanlar elde ettiği söylenebilir.

At çiftliğinde yapılan dinleme çalışmasında iki öğrencinin gerçekleşme yüzdesi aşağı yöndedir. Bu öğrencilerle yapılan odak görüşmede cirit sahasında yapılan dinleme çalışmasında manzaranın etkisinde kaldıklarını ve çalışma öncesi atlarla ilgili yaşantıların onları oldukça etkilediklerini belirtmişlerdir. Gerçekleşme yüzdeleri aşağı yönlü olan bu öğrencilerin dinleme metninin okunması sırasında dikkatlerini veremedikleri söylenebilir.

Müzedede yapılan dinleme çalışmasında iki öğrencinin gerçekleşme yüzdesi aşağı yöndedir. Bu öğrencilerle yapılan odak görüşmede öğrencilerin müzede gördükleri eşyalardan ve orada edinmeye çalıştıkları bilgilerden dolayı kafalarının karıştığı, aynı zamanda metin altı soruları aceleyle cevaplamak durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

Kütüphanede yapılan dinleme çalışmasında bir öğrencinin gerçekleşme yüzdesi aşağı yöndedir. Burada yapılan dinleme çalışmasında genel olarak öğrencilerin dikkatle dinledikleri gözlemlenmiştir. Gerçekleşme yüzdesi aşağı yönlü olan öğrenciyle yapılan odak görüşmede öğrenci, dikkatini kitaplara verdiğini dinleme metni okunurken hangi kitabı okuyacağını kararlaştırmaya çalıştığını belirtmiştir.

Dokur Evi'nde yapılan dinleme çalışmasında iki öğrencinin gerçekleşme yüzdesi aşağı yönlüdür. Bu öğrencilerle yapılan odak görüşmede parçayı dikkatle dinlediklerini belirtmişlerdir. Ancak araştırmacı bu mekânın ev ortamında olmasından dolayı öğrencilerin rahat tavır sergilediklerini gözlemlemiştir. Bu sebepten bu öğrenciler tarafından dinleme metninin de dikkatle dinlenmediği söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programları; işbirlikli öğrenen, etkili iletişim kurabilen, yaratıcı, problem çözme becerisi olan, girişimci bireyler yetiştirmeyi hedefleyen, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşıma sahiptir. Öğrenci merkezli yaklaşımlarda uygulamaların aktarımı üst düzey zihinsel becerilerle sağlanmaktadır. Öğrencilere bu zihinsel beceriler kazandırılırken ders içinde kullanılan yöntemler önemli bir köprü görevi görmektedir. Türkçe öğretiminde konuların gerçek yaşamla ilişkilendirilen yöntemlerle öğretilmesine, öğrencilerin dil becerilerini kullanırken karşılına çıkacak sorunları çözebilmelerine ve tecrübe kazanmalarına olanak sağlayan yöntemlerin kullanılmasına özen gösterilmelidir (Maden, 2015). Öğrenme tam bir iletişimin ve etkileşimin olduğu yerde etkili olacaktır. Türkçenin temel becerilerinden olan dinlemenin öğretiminde de geleneksel yöntemlerin kullanımıyla öğrenci geri planda bırakılmakta, iletişimin ve etkili öğrenmenin önü kapatılmaktadır. Sınıf dışında yapılacak dinleme çalışmaları gerçek yaşamla ilişkilendirileceğinden öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini de destekleyeceği ve hatırlamayı kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Dinleme çalışmalarında geleneksel yöntemleri kullanmak yerine görsel, video veya teknolojiden destek alınarak yapılan çalışmaların öğrenci başarılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde farklı mekânların dinlediğini anlamaya etkisinin araştırıldığı bu çalışmaya benzer bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Çalışmayla ilgili olabileceği düşünülen bazı araştırmalara yer verilmiştir. Türkyılmaz (2010), Karasakaloğlu ve Bulut'un (2012) görsellerle desteklenen metinlerin dinleme çalışmalarına etkisinin araştırıldığı çalışmalarında dinleme çalışmalarında görsel

kullanımının dinlediğini anlamayı olumlu etkilediği görülmüştür. Kır (2019), yaptığı dinleme çalışmasında deney grubunda görsel ve işitsel öğeleri bir arada kullanmış, kontrol grubunda ise sadece sesle dinleme yaptırmıştır. Çalışmanın sonunda görsel destekli deney grubu öğrencilerinin sesle dinleme yapan kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Çakır (2015), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılan dinleme çalışmalarında video kullanımının dinlemeye etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada da video kullanımının dinlediğini anlamayı desteklediğini göstermektedir. Bu araştırmaların ışığında dinleme çalışmalarının dinleme konusuyla ilişkili ortamlarda yapılmasının da dinlediğini anlamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çıldır (2018), müze ortamında yapılan yazma çalışmalarının yazma becerisine olan etkisini incelemiş araştırmacının sonunda geleneksel uygulamalarla karşılaştırıldığında müzede yapılan etkinliğin öğrencilerin kompozisyon yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Dinleme çalışmalarının değerlendirilmesi için kullanılan metin altı sorularının cevaplanmasında da öğrencilerin kendilerini ifade etmede kullandıkları yazma becerisi göz ardı edilmemelidir.

Sonuç olarak bu araştırmada farklı dinleme ortamlarının öğrencilerin dinlediğini anlamasını etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf içinde 6 farklı dinleme çalışması, sınıf dışında belirlenen ortamlarda 6 farklı dinleme çalışması yapılmıştır. Cirit, müze, kütüphane, Atatürk ve doküman temalarında için sınıf ortamında ve belirlenen ortamlarda yapılan dinleme çalışmalarının ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür ($p < 0,05$). İlk çalışma olan tiyatro teması için sınıf ortamında ve tiyatrodaki yapılan dinleme çalışmasının ön test ve son test puanları anlamlı olarak farklılaşmamıştır ($p > 0,05$). 6 farklı temanın belirlendiği ortamlarda yapılan dinleme çalışmalarının 5'inde anlamlı bir fark elde edilirken 1 çalışmada anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Araştırmacı; sınıf dışında yapılan ilk dinleme çalışmasında öğrencilerin heyecanlı olduklarını, sadece gezip dolaşmak ve okulla ilgili her şeyi geride bırakma isteklerini gözlemlemiştir. Bu nedenlerden dolayı öğrencilerin ilk çalışmada metni dikkatle dinlemedikleri ve metin altı soruları gelişigüzel cevapladıkları düşünülmektedir. Genel olarak öğrencilerle okul dışında etkinlikler yapılmadığından sınıfın dışında çalışma yaparken öğrencilerin kontrolünün zor olduğu söylenebilir. Sınıf dışında öğrencilerle yapılacak her türlü çalışmaya yer verilerek öğrenciler farklı ortamlarda da düzenli çalışmaya alıştırılabilir. Çalışmanın bütününe bakıldığında sınıf içinde yapılan geleneksel dinleme çalışmalarına göre; dinleme metni ile ilişkili ortamlarda yapılan dinleme çalışmalarının anlamayı olumlu etkilediği söylenebilir. Yapılan çalışmanın ışığında dinleme becerisinin geliştirilmesiyle ilgili bazı öneriler sıralanmıştır:

- Dinleme çalışmaları yapılırken, her dönemde bir dinleme metni olmak üzere, okulun bulunduğu yerdeki kültürel veya ekonomik ortam dikkate alınarak çalışmaların bu alanlarda yapılması önerilebilir.
- Sınıf dışında yapılan dinleme çalışmaları yazma, okuma, konuşma beceri alanlarıyla da ilişkilendirilebilir.

- Ders kitaplarındaki dinleme metinleri için öğretmen ve öğrencilerin kolayca ulaşabilecekleri (eba vb.) video desteği de sağlanmalı, sadece ses odaklı metinlere ayrıca yer verilmelidir.
- Farklı ortamlarda yapılacak dinleme çalışmaları bölgenin tarihi, kültürel, ekonomik ve sosyal öğeleriyle ilgili bilgilere de yer vereceğinden disiplinler arası kazanımlara da destek vereceği düşünülmektedir.
- Sınıf dışında, gelecekte yapılması düşünülen dinleme çalışmaları için farklı dinleme yöntem ve tekniklerinin kullanılması önerilmektedir. Örneğin, müzede yapılan bir dinleme çalışmasında kendini başkasının yerine koyarak dinleme çalışması yapılabilir. Öğrencilerin anlamakta zorlanacağı, bilgi içeren dinleme metinlerinde yer alan soyut bilgilerin somutlaştırılması gerekiyorsa not alarak dinleme yöntemi de uygulanabilir. Öğrencilerle farklı ortamlar kullanılarak yaratıcı, eleştirel ve grupla dinleme çalışmalarının verimli bir şekilde gerçekleştirileceği öngörülmektedir.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen kazanımlara bir yenisi eklenebilir: "Dinlediklerini dinleme ortamıyla ilişkilendirir."

Kaynakça

- Açıkgöz, K.Ü. (2006). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Akgün B. (2020). *Türkçe 6-7-8 Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme / İzleme Etkinliklerinin Düşünce Becerisine Katkısı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Arslan A. (2013). Çeşitli Değişkenler Açısından İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Durumları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi* 2(5),61-81.
- Aytan, T. & Bayar, Ngey Ş. (2014). Altıncı Sınıf Gövdesinin Dinleme Becerilerinin Taşınabilirlik Boyutunun Açısından Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 269-285.
- Azizoğlu N.İ. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Azizoğlu, N. İ. (2022). Ortaokul Organizmalarının Eleştirel Dinleme Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10 (3), 559-574.
- Batur Z. & Gül A. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme İlgi ve Süreleri Üzerine Öğretmen Görüşleri. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*, 9(3), 127-141.
- Bayar, N.F. (2022). *8.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Becerilerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.*
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, A. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Video Kullanımının Dinleme Becerisine Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.*
- Çarkıt, C. & Altun, K. (2020). Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Dinleme/izleme Uygulamaları Üzerine Bir Eylem Araştırması. *Opus International Journal Of Society Researches*, 15 (25), 3497-3527.
- Çelebi, H.M. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Olay ve Düşünce Yazılarına Göre Dinleme Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muğla Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.*
- Çıldır, B. (2018). Müzede Eğitim Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (Jfes)*,51 (3),19-44.
- Çiftçi, M. (2001). *Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2(2), 165-177.
- Daşöz, T. (2013). *Yapılandırılmış Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Tutumlarına, Dinleme Kaygılarına ve Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.*
- Dedebali N. C. (2014). *Çoklu Ortam Uygulamalarının Altıncı Sınıf Dinleme Becerisinin*

- Gelişimine Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.*
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Eğitim Kurumlarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Doğan, B. (2017). *Strateji Temelli Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisiyle Strateji Kullanma Düzeyine Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.*
- Doğan, B. & Erdem, İ. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 64-81.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 261-286.
- Doğan, Y. (2021). *Dinleme Eğitimi* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dundar, E. (2018). *Elves Tekniğinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Başarılarına Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.*
- Durukan, E. & Maden, S. (2010). Kavram Haritaları ile Not Tutmanın İlköğretim Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerine Etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 63-70.
- Ergin, A. & Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, M. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.*
- Gazioglu M. (2021). *Çoklu Duyusal Öğrenme Modeline Göre Masal Anlatıcılığının Dinleme Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Göçer, A. & Garip, S. (2022). Türkçe Dersi Sosyal Etkileşime Dayalı Sınıf Ortamlarının İçsel Dinleme Becerisinin Geliştirilmesindeki Rolü. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (12), 155-171.
- Gümüş, M. (2012). Dil öğretiminde Temel Beceriler. *Наука И Новые Технологии*, 2, 1-16.
- Gündoğdu, E.A. (2011). İlköğretim Sekizinci Sınıf Dinleme Metinlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal Of Turkish Studies*, 6(1), 1217-122.
- Güneş, G. (2019). *Eleştirel Düşünme Temelli Dinleme / İzleme Eğitiminin Eleştirel Dinleme / İzlemeye Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Harmankaya, M. (2016). *Üstbilgi Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine, Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Kaygılarına Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.*

- Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabacak, E. (2014). *Seçici Dinleme Eğitiminin 6.Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karakuş Tayşı, E. & Özbay, M. (2016). Ortaokul Öğrencileri İçin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 187-199.
- Karasakaloğlu, N. & Bulut, B. (2012). Görsel Destekli Dinleme Metinlerinin Anlamaya Etkisi. *Education Sciences*, 7(2), 722-733.
- Kemiksiz, Ö. (2016). Türkçe Derslerindeki Dinleme Metinlerinde Dinleme Yöntem/Tekniği-Metin Türü İlişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 15-30.
- Kılıçaslan, H. & Adıgüzel, Ö. (2016). Mimarlıkta Müze Bilinci Kazandırmada Yaratıcı Drama: Trabzon Müzeleri. *Güzel Sanatlar*, 11 (1), 1-11.
- Kılınç, A.T. (2021). *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Üstbilişsel Farkındalıkları ile Dinlediğini Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kır, D. B. (2019). *Çoklu Ortam Destekli Dinleme Metinlerinin Dinleme Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırbaşı, A. (2010). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmesine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kocaadam, D. (2011). *Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köklü, S. (2003). *Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Maden, S. (2015). Dinleme Problemlerine Yönelik Bir Öneri: Olaya Dayalı Dinleme Eğitimi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (02), 1-20.
- Melanlioğlu, D. (2011). *Üstbilis Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/Dinleme) Geliştirmedeki Rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 2* (2.Baskı). Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri II Dinleme Eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Öncü.
- Özbay, M. & Melanlioğlu, D. (2012). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1).
- Öztürk, E. (2018). *Etkileşimli Masal Anlatım Tekniğinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Öztürk, E. & Duran, E. (2018). Etkileşimli Masal Anlatım Tekniğinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 60-84.
- Sevimli, F. (2015). *Katılımlı Dinlemenin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Şahin, C. (2012). *Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Hatırlama Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Türkyılmaz, M. (2010). Bir Ders Aracı Olarak Dinleme Metinlerinin Anlamaya Etkisi: "Eskici" Metni Örneğinde Deneysel Bir Çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 207-220.
- Uçgun, D. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma ve Dinleme Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(4), 1958-1970.
- Uğur, M. (2019). *Dinleme Stratejileri Öğretiminin Dinleme Öz Yeterlik Algısına ve Dinleme Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uysal, A. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Belirtilen Strateji, Yöntem ve Teknikleri Uygulamadaki Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşlık, Ç. (2019). *Seslendirilmiş Dinleme Metinlerinin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yüceer, H. (2022). *Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinleriyle Yaratıcı Drama Uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Extended Summary

THE EFFECT OF DIFFERENT LISTENING SPACES ON LISTENING UNDERSTANDING

Purpose of the Research

The aim of this study is to examine the effect of different listening spaces on listening comprehension. With this study, it was tried to examine whether listening exercises in different places have an effect on comprehension.

Method

In this study, which aims to determine the effect of different listening spaces on listening comprehension, one of the experimental designs, "One-Group Pre-Test-Post-Test Weak Experimental Design" was used. In the one-group pretest-posttest weak experimental design, the measurements of the subjects regarding the dependent variable are obtained by using the same subjects and the same measurement tools as pretest and posttest before the application. This research, which aims to determine the effect of space on listening, was conducted with a single group (Experimental Group). Since there was no control group, the research model was determined as "One Group Pre-Test and Post-Test Weak Experimental Design".

Before determining the listening texts, 6 themes were created under the titles of "Atatürk, museum, library, theater, rug and horse". The sample of the study consists of 10 students studying in the 8th grade at Malkoçoğlu Secondary School in the 2021-2022 academic year. The places where the listening study related to these themes will be carried out were determined as Atatürk House, Uşak Archeology Museum, Atatürk Cultural Center, Uşak İskender Pala Provincial Public Library, Dokur House and Uşak Municipality Equestrian Sports and Rehabilitation Center. Six narrative texts for the listening study to be conducted in the classroom related to the six themes and six narrative texts for the listening study to be conducted in places outside the classroom were determined by taking three expert opinions.

As a data collection tool in the research" Listening texts titled "Mürefteci Kadınlar and Emin Petty Officer, My Dear Library, Kilim, Yılkı Horse, Heritage Felt, The Lesson I Learned from Rodin, Belkıs Theater, The Story of Mustafa the Cattleman, I am a Small Rug, Javelin Game in Eğin, Donkey Librarian Mustafa Güzelgöz, I am the Winged Seahorse Brooch" were used. Sub-text questions consisting of 8 questions were prepared for each text. After the listening activities in the classroom and in designated places, students were asked sub-textual questions.

The implementation period of the study covers a total of 6 weeks between 06.12.2021 and 14.01.2022. Focus interview questions were applied to support the quantitative data with qualitative data. The scores obtained from the listening comprehension tests were recorded in Excel files. The recorded information was then transferred to the SPSS 28.0 program. In the study, the answers of the following research questions were sought:

1. Does listening in a theater hall affect listening comprehension?

2. Does listening in a horse farm (javelin field) affect listening comprehension?
3. Does listening in a museum affect listening comprehension?
4. Does listening in the library affect listening comprehension?
5. Does the listening activity in Atatürk's House affect listening comprehension?
6. Does the listening activity in Dokur House affect listening comprehension?

Findings

The results of the pre-test mean scores of the students in the study group ranged from low to high: theater theme (40,8), Atatürk theme (48,5), museum theme (61,5), library theme (65,05), weaving theme (67,9), javelin theme (77,1). The post-test mean scores of the students in the study group ranged from low to high: theater theme (56,05), museum theme (73,6), weaving theme (79,3), library theme (80,2), Atatürk theme (82), javelin theme (85,1). In the research, when the listening activities conducted in the classroom and in the theater, javelin field, museum, library, Atatürk House, Dokur House were compared, it was concluded that the post-test score averages of the students were higher than the pre-test score averages. When the literature was examined, no study similar to this study investigating the effect of different spaces on listening comprehension was encountered. Some studies that are thought to be related to the study are given.

Conclusion

As a result, in this study, it was tried to determine whether different listening environments affect students' listening comprehension. Six different listening studies were conducted in the classroom and six different listening studies were conducted outside the classroom. For the themes of javelin, museum, library, Atatürk and weaving, a significant differentiation was observed between the pre-test and post-test of the listening studies conducted in the classroom and in the specified environments ($p < 0.05$). For the theater theme, which was the first study, the pretest and posttest scores of the listening study conducted in the classroom environment and in the theater did not differ significantly ($p > 0.05$). While a significant difference was obtained in 5 of the listening studies conducted in environments where 6 different themes were determined, it was determined that there was no significant difference in 1 study.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 – 5067

“TÜRKÇE BENİM EVİM” PROGRAMININ ÇOCUKLARIN SÖZCÜK HAZİNELERİNİ GENİŞLETMEYE VE ETKİLİ KONUŞMALARINA KATKISI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

AN ASSESSMENT ON THE CONTRIBUTION OF THE “TURKISH IS MY HOME” PROGRAM TO THE EXPANSION OF CHILDREN'S WORDS AND THEIR EFFECTIVE SPEECH

Nergiz VURAL* Rezan KARAKAŞ**

*MEB, Öğretmen, nergizkarakaya15@gmail.com, ORCID: 0000-0001- 2345-6789

** Prof. Dr. Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, rezankarakas@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-9138-3825

Referans: Vural, N., Karakaş, R. (2023). “Türkçe Benim Evim” Programının Çocukların Sözcük Hazinelerini Genişletmeye Ve Etkili Konuşmalarına Katkısı Üzerine Bir Değerlendirme. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 27-81.

Gönderilme Tarihi: 10.04.2023

Kabul Tarihi :06.06.2023

Özet: Dil, bir milletin varlığını korumasında en temel etkenlerden biridir. Kültüre ait her Şey dille korunur, geliőtirilir ve aktarılır. Türk kültürünü korumak ve aktarmak için de gerçek/sanal her tür mecrada Türk dilinin doğru Şekilde öğretilmesi gerekir. Günümüz toplumunda bireylerin dil öğrenme/öğretme ortamları deđiŐmiŐ ve geliőtmiŐtir. Dil eğitimi süreçlerinde dijital ortamların payı azımsanmayacak seviyeye ulaşmıştır. Kitle iletişim araçları arasındaki önemini muhafaza eden televizyon da gerek dil gerekse kültür öğretiminde kilit öneme sahiptir. Çocuk doğasına nüfuz eden çocuk televizyon kanallarının farklı amaçlarla oluŐturdukları yayınlar, olumlu/olumsuz birçok muhtevaya sahiptir. Bunlar arasında dil ve kültür içerikli olanlar, alan yazını için kıymetli veriler barındırmaktadır. Türk dili ve kültürünün

öğretmesinde başarılı çalışmalara imza atan TRT Çocuk kanalının yayınlarında bu hususta birçok öge bulunmaktadır. Bu çalışmada, TRT Çocuk kanalında yayımlanan “Türkçe Benim Evim” programının Türkçenin söz varlığı ve telaffuzu açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Program “çocukların kelime dağarcığını genişletme ve etkili konuşmalarını sağlama” amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında programın amacına ulaşip ulaşmadığı da tespit edilmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak yapılan araştırmada “Türkçe Benim Evim” programının dijital ortamda yayımlanan bölümlerinin tamamı Türkçe öğretimi esasında analiz edilmiştir. Çalışmada programın kelime öğretimi, kelimenin telaffuzu ve doğru yazımı ile kültürel unsurların aktarımı bağlamında zengin bir içeriğe sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen tüm veriler analiz edildiğinde programın Türk dili ve kültürünün çocuklara öğretilmesi hususunda başarılı olduğu ve ortaya çıkış amacıyla içeriğinin birbiriyle örtüştüğü neticesine varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: TRT Çocuk kanalı, televizyon, kelime öğretimi, diksiyon eğitimi, kültür aktarımı.

Abstract: Language is one of the most fundamental factors in the preservation of a nation's existence. Everything that belongs to culture is preserved, developed and transmitted through language. In order to preserve and transmit Turkish culture, the Turkish language must be taught correctly in all real/virtual media. In today's society, the language learning/teaching environments of individuals have changed and developed. The share of digital environments in language education processes has reached a substantial level. Television, which maintains its importance among the mass media, has a key importance in both language and culture teaching. Broadcasts created for different purposes by children's television channels that penetrate children's nature have many positive/negative contents. Among these, those with language and culture content contain valuable data for the literature. There is a lot of data on this issue in the broadcasts of TRT Children's channel, which has accomplished successful works in teaching Turkish language and culture. In this study, it is aimed to examine the "Turkish My Home" program broadcast on TRT Children's channel in terms of vocabulary and pronunciation of Turkish. The program has been prepared with the aim of “expanding children's vocabulary and enabling them to speak effectively”. Within the scope of the research, it has been tried to determine whether the program has achieved its purpose or not. In the research conducted by using document analysis, one of the qualitative research methods, all of the digitally published parts of the "Turkish My Home" program were analyzed on the basis of Turkish teaching. In the study, it has been found that the program has a rich content in the context of teaching vocabulary, pronunciation and correct spelling of the word, and the transfer of cultural elements. When all the data obtained were analyzed, it was concluded that the program was successful in teaching Turkish language and culture to children and that the content overlaps with each other for the purpose of emergence.

Keywords: TRT Children's channel, television, teaching vocabulary, diction education, cultural transfer.

1. Giriş

Bir dile sahip olmak bir evrene sahip olmaktır. Gerek toplum gerekse birey için dil aslında bir varoluşun ifadesidir. Bu yüzdendir ki geçmişten günümüze bilinçli hemen her toplum dilini korumak, geliştirmek ve zenginleştirmek için yoğun çaba göstermiştir. Yapısı itibariyle devingen olan dil; tarihî, coğrafi, siyasî veya iktisadî olaylardan etkilenir. Özellikle 2000'li yıllardan itibaren internet kullanımının yaygınlaşması, bu bağlamda elektronik/dijital iletişim kanallarının artması, dünya üzerinde konuşulan dillere olumlu veya olumsuz yönde tesir etmiştir. Bu bağlamda içtimai bir müessese (Ergin, 1990: 5) olan ve bir toplumun dünyayı algılama biçimini yansıtan (Börekçi, 2009: 8) dilin günümüz dünyasında varlığını sürdürmesi için hemen her tür imkândan yararlanmak gerekir.

Yapısı itibariyle yaşam boyu öğrenmeye açık olan hemen her birey -ana dilini ne kadar iyi biliyor olursa olsun- düşünce ve duygu dünyasının hem oluşturucu hem de yansıtıcı ögesi olan dile yönelik istendik müdahalelerde bulunur. Bu sayede bireyin hem dilinin hem de buna koşut olarak düşünce ve duygu dünyasının değişmesi beklenir. İzlenen bir film, yapılan bir seyahat, okunan bir kitap vb. sayesinde gerçekleştirilen bu türden uygulamalar sayesinde bireyin kendisini topluma sunum şeklinin de farklılaştığı görülür.

Aksan (2003: 55); düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan dilin çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge olduğunu belirtir. "Dil, insana özgü bir yeti olan simgeleştirme yetisinin en yetkin biçimidir" (Kıran ve Eziler Kıran, 2017: 62). Yapısı itibariyle doğal olmayan dilin insan hayatındaki macerası tam tersine oldukça doğaldır. Dil öğrenme sürecine yönelik anne karnında atılan tohumlar, doğumdan sonra da bebeğin fiziksel ve zihinsel gelişim sürecine koşut olarak bir süre sonra filizlenir, gelişir ve büyür.

Ana dili öğrenme sürecinde bireysel özellikler kadar çevresel şartların da önemli olduğu bilinmektedir. Bu yüzden okul öncesi ve okul döneminde hem eğitim kurumlarında hem aile içi ortamlarda gerçekleştirilen dil öğrenimine dair uygulamaların niteliği ve işlevi oldukça kıymetlidir. Televizyon gerek okul gerekse aile içi etkinliklerde -dolaylı olarak da olsa- kullanılan dil öğrenme mecralarından biridir.

Türk halkının televizyonla¹ tanışmasından bu yana yaklaşık yarım asırlık bir zaman dilimi geçmiştir. Bu süre zarfında televizyon, toplumsal yaşamda önemli ve ciddi değişiklikler meydana getirmiştir.² İletişim teknolojilerinin lideri olduğu dönemler her

¹ "Türkiye'deki televizyon yayıncılığının tarihsel süreci için bkz. (Şener: 2019).

² Nebi Özdemir, "Medya Kültür ve Edebiyat" adlı kitap çalışmasının dördüncü bölümünde sözlü/yazılı edebiyatın, geleneksel tiyatronun ve âşıklık geleneğinin televizyondaki yansımalarını, değişim ve dönüşümlerini ayrıntılı olarak incelemiştir. Konu ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. (Özdemir 2019: 281- 382).

ne kadar geride kalmış olsa da televizyon; ekrana, bilgiye, habere, eğlenceye erişimin nispeten daha kolay ve ucuz olması sebebiyle günümüz toplumunda da popülaritesini korumaktadır. Bu yüzden tüplü, siyah beyaz/renkli televizyonların artık bir hatıra olarak yaşatıldığı çağımızda uydu alıcılı, akıllı, led televizyonlar; sinema ekranını aratmayacak şekilde salonları süslemeye devam etmektedir.

İletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler ve buna bağlı olarak toplumsal yaşamdaki değişimler “dijital kültür” adı verilen yeni bir kültürel mecranın oluşmasına zemin hazırlamıştır. Çağımızda yediden yetmişe hemen herkes, bu kültür evreninde üreten/tüketen durumunda bulunmakta ve bu ortamlarla iletişimde bulunduğu saatlerden olumlu veya olumsuz bağlamda etkilenmektedir.

Günümüz toplumunda internet kullanımının yaygınlaşmasına bağlı olarak televizyonun iletişim, haberleşme ve eğlence işlevlerinin azaldığı sanılmaktadır. Oysaki durum hiç de öyle değildir. Birçok yetişkin (özellikle orta yaş ve daha üstü bireyler) için hâlâ vazgeçilmez olan televizyon, sunduğu farklı kanal seçenekleriyle çocuklar için de cazibesini muhafaza etmektedir. Çocuk kanallarında yayımlanan her türlü içeriğin çocukların dilsel, zihinsel ve ruhsal gelişimleri üzerinde çeşitli etkileri olduğu bilinmektedir. “Çocukluk dönemi, bireyin kendi içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını öğrendiği ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı dönemdir. Dolayısıyla bu dönemde çocuk medyası aracılığıyla gerçekleşen değer aktarımı çok etkilidir” (İnan, 2016: 200).

2008 yılında kurulan ve 2015 yılından itibaren 24 saat boyunca yayın yapan “TRT Çocuk” kanalının Türk dili ve kültürüne yönelik hazırladığı muhtelif içeriklerle çocuklar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda TRT Çocuk kanalında yayımlanan “Türkçe Benim Evim” programının Türkçe eğitime yönelik ne gibi katkılar sunduğu araştırmaya değer görülmüştür. 25 Haziran 2022 tarihi itibarıyla başlayan “Türkçe Benim Evim” programı hakkında TRT Vizyon Dergisi’nin Haziran 2022 sayısında şu cümlelere yer verilmiştir:

“Çocuklar yaz tatiline girerken TRT Çocuk kanalı durup dinlenmeden içeriklerini zenginleştiriyor. Kanal, bu ay da dopdolu. İki ayrı yapım haziran ayının sürprizlerinden. TRT Çocuk’un yeni kahramanları, hazinelere ait zenginlikleri korurken serüvenleriyle heyecanlı dakikalar yaşatacak. Bir başka program ise minikleri güzel Türkçeyle buluşturacak. Çizgi film “Hazine Takipçileri” ve “Türkçe Benim Evim” programı çocuklar için ekrana gelecek. (...)

Doğru, temiz, güzel Türkçe

TRT Çocuk’un yepyeni programı “Türkçe Benim Evim” ile çocuklar, günlük hayatta kullandıkları kelimelerin yanında yeni kelimeleri ve bu kelimelerin doğru telaffuzunu öğrenebilecek. “Türkçe Benim Evim” programı, tiyatroyla ilgilenen ve doğayı çok seven Begüm ile meraklı dostu papağan Çuçu’nun serüvenlerine ortak olan çocukların kelime dağarcıklarını genişletmeyi ve onlara etkili konuşmayı öğretmeyi hedefliyor. Yerli içerik çeşitliliğini artırmaya devam eden TRT Çocuk kanalının bu yeni programıyla çocuklar, Çuçu ve Begüm’le her bölümde yepyeni bir bilgi edinecek. Tarihî ve kültürel mirasımız

olan Türkçemizin doğru kullanılmasını sağlamayı amaçlayan yapım, haziran ayında TRT Çocuk izleyicileriyle buluşacak.

Türkçemizin bilinçli kullanılması adına erken yaşlardan itibaren farkındalık kazanılması önemli. “Türkçe Benim Evim” programı bu yönden çocuklara rehber olacak”(Gürman, 2022: 18).

Yukarıdaki bilgilere dayanarak “Türkçe Benim Evim” adlı programın doğru, temiz ve güzel bir Türkçe sloganıyla yola çıktığını ve çocukların sözcük dağarcıklarını genişletmeyi ve etkili konuşmalarını sağlamayı hedeflediği görülmektedir.

Amaç

Bu çalışmada çocukların sözcük dağarcıklarını genişletmek ve etkili konuşmalarını sağlamak gayesiyle yola çıkan “Türkçe Benim Evim” programında yer alan uygulamaları analiz etmek amaçlanmıştır. Çalışmada programın Türkçe öğretimi merkeze alan uygulamalarında dil ve kültür öğretimiyle ilgili farklı unsurlar olup olmadığı da irdelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma; nitel araştırma yöntemlerinden biri olan salt yazılı materyallerin değil aynı zamanda film, video kaydı, resim, fotoğraf gibi görsel ve dijital materyallerin de incelenmesine imkân sunan (Creswell ve Clark, 2007) doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Bu çalışmada TRT Çocuk kanalında yayımlanan “Türkçe Benim Evim” programının internet ortamında yer alan tüm bölümleri araştırma materyali olarak seçilmiştir. Bu materyaller 20 bölümden ibarettir.

Araştırmanın Problemi

Bu çalışmada “Türkçe Benim Evim” adlı programın çocukların kelime dağarcıklarını genişletme ve etkili konuşmalarını sağlamaya katkısı var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Ayrıca programda yer alan Türkçe öğretimiyle ilgili her bir ögenin hangi amaçlarla kullanıldığı da araştırmanın problemleri arasındadır.

Araştırmanın Bulguları

Çalışma kapsamında TRT Çocuk kanalında 12.40 ve 17.35 saatlerinde günde iki kez yayımlanan “Türkçe Benim Evim” programı incelenmiştir. Programın yönetmeni Mithat İnandım, kadın karakteri canlandıran oyuncu ise Derya Özsoy’dur. Program TRT Çocuk tarafından BKM yapım şirketine yaptırılmıştır. Kadın karakter Begüm ile çizgi karakter papağan Çuçu’nun diyalogları ile sunulan programda Begüm, öğretici; Çuçu ise öğrenen karakter olarak karşımıza çıkmaktadır. İzlemede yer alan içerikler hakkında aşağıda bilgi verilmiştir:

3 dakika 51 saniyelik olan 1. bölümde “hane” ekinin kullanımındaki değişiklikten söz edilir. Çuçu güzel havada dışarıda vakit geçirmek istemektedir. Dışarı çıkmadan önce Begüm; Çuçu ile söylenen kelimenin son harfiyle başlayan, içinde “h” harfi bulunan

kelime bulmaya dayalı bir oyun oynamak ister. Etkinlikte “merhaba, anahtar, rehber, rahat, tarih, hesap” sözcükleri örnek olarak sunulur. Oyun sırasında Begüm “pastahane” örneğini verince Çuçu tabelada “pastane” yazdığını söyler. Bunun üzerine Begüm ve Çuçu karşılıklı olarak “hastane” ve “postane” örnekleri üzerinde dururlar. 3 dakika 35 saniyelik 2. bölümde tiyatro metni, okuma provası, çene ve yüz egzersizleri hakkında bilgi verilir. Ayrıca çene ve yüz egzersizi uygulaması yapılır.

3 dakika 29 saniyelik 3. bölümde “Yağmur yağıyor/Seller akıyor/Çuçu bugün/Camdan bakıyor” şeklindeki bir tekerleme örneğine yer verilir. İzlençe içeriğinde ayrıca “ğ” sesinin telaffuzu ile ilgili seslendirmeler yapılır. 3 dakika 59 saniyelik 4. bölümde tekerleme üzerinde durulur. Tekermelerin tekrar edilerek kolayca söylenebileceği vurgusu yapılır. Ayrıca “sarımsak” mı “sarmısak” mı ikilemi üzerine de konuşulur. İçerikte yer alan tekerleme örnekleri şunlardır: Elmalar yedi buçuk/Onu da yedi bir çocuk, Çan çan çikolata/Ee hani bana limonata?, Bu yoğurdu sarımsaklasak da mı saklasak, sarımsaklamasak da mı saklasak?, Bu köşe yaz köşesi, şu köşe kış köşesi, ortadaki su şişesi; Bir berber bir berbere, gel beraber bir berber dükkânı açalım demiş.

3 dakika 34 saniyelik 5. bölümde atlasın tanımı yapılır, telaffuz kurallarından olan “-ecek/-acak” ekinin doğru telaffuzunun ne şekilde olacağı Begüm tarafından izah edilir. 3 dakika 51 saniyelik olan 6. bölümde diyafram nefesi ve nefes egzersizlerinden bahsedilir. Çuçu dalgıç olmak istediğini söyler. Begüm, su altında uzun nefes tutmaya ihtiyaç duyacak olan Çuçu’ya yardımcı olmaya çalışır. Bu vesileyle Begüm, diyaframı tanımlayıp diyafram nefesinin ne işe yaradığını anlatır ve birkaç nefes egzersizi örneği verir.

3 dakika 30 saniyelik olan 7. bölüm, Begüm’ün daktiloda yazı yazmasıyla başlar. Bölüm içerisinde karşılıklı konuşmalarla icat, mucit, keşif, kâşif kavramlarına değinilir; hepsinin tanımları yapılarak örnekleri verilir. Telaffuz kuralı olarak da icat kelimesindeki “i” sesinin kısa okunduğu bilgisi izleyiciyle paylaşılır.

3 dakika 31 saniyelik olan 8. bölümde şiir antolojisinin tanımı yapılır ve şiir yazarının şair olduğu bilgisi izleyiciye sezdirilerek aktarılır. İçerikte ayrıca iyi bir şair olmak için neler yapılması gerektiğinden söz edilir. Karşılıklı konuşmalarda mâni ve kâğıt sözcüğünün doğru söyleyişleri üzerinde durulur. Program içeriğinde aynı zamanda bir mâni örneği de verilir. İzlençe, yeni kelime öğrenmenin kendimizi ifade etmede faydalı olacağı vurgusu ile tamamlanır.

3 dakika 32 saniyelik olan 9. bölümde Begüm ve Çuçu resimli kartlarla bir oyun oynarlar. Begüm, resimli kartları Çuçu’ya göstererek onun görsellerdeki varlıkların adını doğru bir şekilde telaffuz etmesi yönünde çaba gösterir. İçerikte “patlıcan, aşçı, eşofman, kaplumbağa, şemsiye” sözcükleri Çuçu tarafından önce yanlış telaffuz edilir; ardından hatalı söyleyişler Begüm tarafından düzeltilir. İzlençede kartlarda gösterilen varlıklar dışında “yanlış” kelimesinin de telaffuzuna vurgu yapılır.

3 dakika 35 saniyelik olan 10. bölümde “iyi ki, sürpriz” sözcüklerinin yazımı ve telaffuzu üzerinde durulur. İçerikte yazarken veya konuşurken hata yapmanın kötü bir şey olmadığı ancak doğru yazma ve konuşmanın öğrenme yoluyla sağlanacağı öğüdü verilir. Bu sayede izleyicilerin hatalarından olumsuz etkilenmemeleri, doğru ve güzel

konuşmak için gayret göstermeleri gerektiği de metinde örtük bir şekilde ifade edilmiş olur.

3 dakika 29 saniyelik olan ve sözcük öğretimi yönünden oldukça zengin içerikler barındıran 11. bölümde koleksiyonun, kartpostalın, alerjinin tanımı yapılır. Alerji türleri ve nelerin koleksiyonunun yapılabileceği de yine bu bölümde ifade edilir.

3 dakika 34 saniyelik olan 12. bölümde bahar temizliği geleneğinden bahsedilir. Begüm, salonda elinde temizlik beziyle toz almaktadır. Bu sırada robot süpürge çalışır. Çuçu süpürgeye korkar. Temizlik sırasında robot süpürgeye şarjının bitmesinin ardından şarj kelimesinin anlamı ve okunuşu Begüm tarafından izah edilir.

3 dakika 42 saniyelik olan 13. bölümde ülke ve millet isimlerinden, onlara ait yöresel yemeklerden söz edilir. Kazakistan'a arkadaşını ziyarete gidecek olan Begüm'e Çuçu sorular sorar. Program içeriğinde "Kazak mantısı" adının geçmesi üzerine Begüm'ün arkadaşları, onların meslekleri ve yöresel yemekleri üzerine bir konuşma başlar. Böylece Alman pastası ve Rus salatasına değinilmiş olur. Bölümde ayrıca arkadaşlık kurmanın iyi bir şey olduğuna, üniversitede yurt dışından öğrenci gelmesini sağlayan programla farklı milletten kişilerle tanışıldığına ve çeşitli meslek adlarına yer verilir.

3 dakika 39 saniyelik 14. bölümde Begüm spor yaparken Çuçu ile arasında "jimnastik" kelimesinin doğru sesletimi üzerine bir konuşma geçer. Daha sonra programın kahramanları, resimli kartlarla oyun oynarlar. Kartta bulunan "dinozor, maydanoz, laboratuvar, karpık" görsellerinin adları Çuçu tarafından telaffuz edilir. Çuçu'nun yaptığı hataların Begüm tarafından düzeltilmesiyle kelimelerin doğru sesletimleri izleyiciye aktarılmış olur.

3 dakika 58 saniyelik olan 15. bölümde Begüm, elinde içinde kartlar bulunan bir fanusla salona gelir ve Çuçu'ya sürpriz bir oyun hazırladığını söyler. Deyim öğretiminin yapılmasının amaçlandığı oyunda Begüm, Çuçu'nun söyleyeceği sayıya göre ona birer kart gösterecektir. Kartların bir yüzünde rakam öteki yüzünde ise görsel vardır. Deyimin tanımı yapılarak başlanan programda Çuçu'nun söyleyeceği sayıya göre çekilen kartlarda çıkan resimlere uygun birer deyim bulunarak deyim öğretimi yapılır. Bölüm içeriğinde aşağıdaki deyimlere yer verilir: dolap çevirmek, ipucu vermek, gözüne girmek, gözden düşmek, göz kulak olmak, göz gezdirmek, dikkatini vermek, can kulağıyla dinlemek, zor gelmek, açık kapı bırakmak, dört gözle beklemek.

3 dakika 44 saniyelik olan 16. bölümde Begüm'ün saksıya tohum ektiği sırada Çuçu'nun "tohum dikmek" sözünü söylemesi üzerine Begüm; tohumun ekildiğini, fidanın dikildiğini belirtir. Bazı kelimelerin nasıl kullanıldığını karıştırdığını ifade eden Çuçu, Begüm'e bazı sorular sormayı teklif eder. Karşılığında Begüm de Çuçu'ya papağanlar hakkında soru soracaktır. Soru-cevap oyununda gündelik hayatta sıklıkla karıştırılan aşağıdaki ifadeler öğretilir:

- Tohum dikilir, fidan ekilir.
- Fular ve kravat giyilmez, takılır.
- Kazak örülür; halı, kilim dokunur.
- Fotoğraf çektilir, resim çizilir.

3 dakika 30 saniyelik olan 17. bölümde salona sessizce giren Begüm'ün Çuçu'yu korkutmaya çalışması üzerine beden dilini çözümlemeye dayalı bir oyun oynanır. Oyunda karşılıklı yapılan beden hareketleri ile gösterilen duygu durumunun ne olduğunu tahmin edilmeye çalışılır.

3 dakika 41 saniyelik olan 18. bölümde Çuçu, Begüm'e eş sesli bir sözcük olan "yüz" kelimesinin hangi anlama geldiğini nereden anlayacağını sorar. Begüm de cümle içindeki anlamına bakılması gerektiğini söyleyerek eş sesli kelimenin tanımını yapar. İki kahraman, eş sesli kelimelerle ilgili çeşitli örnekler sıralarlar: Yüz, gül, atlet, bin, at, yaz, cilt, pazar, kaz, çay, aç, ekmek.

3 dakika 50 saniyelik olan 19. bölümde Begüm'ün Kuzguncuk'taki anneannesinin yeni evine gitme fikri üzerine Kuzguncuk kelimesindeki "-cuk" ekinin küçültme anlamı taşımadığı belirtilir. Diyalogda "-cik" ekinin küçültme işlevine değinilerek "evcik, bir lokmacık" sözcükleri örnek olarak sunulur. Konuşma metninde ekin her zaman küçültme anlamı vermek için kullanılmadığı da belirtilir. "Kuzguncuk" özel adının ve "kızılçık" tür adının da bu ekle oluşturulduğu belirtilir. Begüm ile Çuçu'nun karşılıklı konuşmalarında "kedicik, kuzucuk, papağancık" misalleri ile ekin acıma anlamında da kullanıldığına yani farklı işlevlerine yer verilmiştir. İçerikte "-cik" eki dışında "-imsi", "ce" ve "-ceğiz" eklerinin de kelimeye kattıkları anlama değinilir. "Sarımsı, kırmızımsı, uzunca" sözcüklerinin aldıkları eklerle kazandıkları anlamlar diyalogda vurgulanır; "yavrucağız" kelimesinde ise şefkat duygusunun çarpıcı bir şekilde ifade edildiği dile getirilir.

3 dakika 59 saniyelik olan 20. bölüm bozacının "Boza!" sesiyle başlar. Daha sonra boza ile ilgili şu bilgiler verilir: "Bozacı boza satıyor. Geleneksel bir içecek, soğuk algınlığına iyi geldiği düşünülendiğinden daha çok kış aylarında tüketilir. Üzerine leblebi konulur, hatta tarçın serpilir. Sokaklarda bağırılarak satılmasının nedeni de bir gelenek olmasıdır." Konuşmada, geleneğin tanımı yapılarak bozacının bir geleneği sürdürdüğüne değinilir. Diyalogda lavanta kesesi kullanmanın, bayramlarda büyükleri ziyaret etmenin, onların ellerini öpmenin, büyüklerin çocuklara hediye mendil vermelerinin de bir gelenek olduğu belirtilir.

Programın bu bölümünde "yarın, edebiyat, Türk edebiyatı, dahi-dâhi, âdet-adet ve hâlâ-hala kelimelerinin doğru telaffuz edilmesi için gerekli bilgiler ayrıntılı olarak verilir.

Toplam 73 dakika 33 saniyelik 20 bölümden ibaret "Türkçe Benim Evim" programının adeta bir Türkçe eğitim merkezi gibi hizmet verdiği, Türk dili ve kültürü ilgili çeşitli konuları dramatize edip oyunlaştırarak çocuklara öğretmeye çalıştığı tespit edilmiştir. İzleyicisi çocuklar olan programda sekiz (8) farklı konuda Türkçe öğretimi etkinlikleri yapılmıştır.

Tablo 1. "Türkçe Benim Evim" Programında Yer Alan Türkçe Öğretime Yönelik Uygulamalar

Konular	Geçtiği Bölümler
Yazım Kuralları	1, 4, 10, 12, 14
Telaffuz	2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 20
Kelime Öğretimi	2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 18, 19, 20

Kültür Aktarımı	3, 4, 8, 12, 13, 20
Deyim Öğretimi	15
Eş Sesli Sözcük Öğretimi	18
Türk Dili ve Kompozisyon	19
Beden Dili	17

Tablo 1 incelendiğinde programın Türk dili ve kültürünün öğretilmesine yönelik zengin içerikler sunduğu anlaşılmaktadır. Program içeriğinde “yazım kuralları, telaffuz, kelime/eş sesli kelime/deyim öğretimi, dil bilgisi ve kompozisyon, kültür aktarımı, beden dili” konularına yönelik uygulamalar bulunmaktadır. Bunlar arasında en fazla etkinliğin kelime öğretimi ve telaffuz konularıyla ilgili gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tablo 2. “Türkçe Benim Evim” Programında Yer Alan Kelime Öğretimi Unsurları

Kelimeler	Geçtiği Bölüm
Tiyatro metni, okuma provası, çene ve yüz egzersizlerinin tanımı ve örnekleri	2
Tekerlemenin tanımı ve örnekleri	4
Atlasın tanımı	5
Diyaframın tanımı	6
Daktilo, icat, mucit, keşif, kâşif sözcüklerinin tanımı ve örnekleri	7
Şiir antolojisinin tanımı, şairin şiir yazar kişi olduğunun sezdirilmesi, mâni kavramının tanımı ve örneği	8
Patlıcan, aşçı, eşofman, kaplumbağa, şemsiye sözcüklerinin tanımı	9
Koleksiyon, kartpostal, alerji kavramlarının tanımı ve örnekleri	11
Bahar temizliği, robot süpürge ve şarj kavramlarının tanımı	12
Deyimin tanımı	15
Eş sesli sözcüğün tanımı	18
Kuzgunun tanımı	19
Boza ve gelenek sözcüklerinin tanımı	20

Tablo 2 incelendiğinde programda kelime öğretilmesine yoğun olarak yer verildiği görülmektedir. 1, 3, 10, 13, 14, 16 ve 17. bölümler dışında kalan diğer bölümlerin tamamında etkinlikler kapsamında kelime öğretimi yapılmıştır. 2. bölümde tiyatro metni, okuma provası, çene ve yüz egzersizlerinin tanımı ve örnekleri; 4. bölümde tekerlemenin tanımı ve örnekleri, 5. bölümde atlas sözcüğünün tanımı, 7. bölümde daktilo, icat, mucit, keşif, kâşif sözcüklerinin tanımı ve örnekleri; 8. bölümde şiir antolojisinin tanımı, şairin şiir yazar kişi olduğunun sezdirilmesi, mâni kavramının tanımı ve örneği bulunmaktadır. 11. bölümde koleksiyon, kartpostal, alerji kavramlarının tanımı ve örnekleri; 12. bölümde bahar temizliği, robot süpürge ve şarj kavramlarının tanımı; 15. bölümde deyim tanımı ve örnekleri; 18. bölümde eş sesli sözcüğün tanımı ve örnekleri; 19. bölümde kuzgun kelimesinin tanımı; 20. bölümde boza ve gelenek sözcüklerinin tanımı verilmiştir.

9. bölümde patlıcan, aşçı, eşofman, kaplumbağa, şemsiye sözcüklerinin resimlerini gösterip özellikleri ile birlikte kelimenin ne olduğunun söylenmesi üzerine kurgulanan oyun, çocuğun zihninde bu kelimelerle ilgili var olan şemalarını kontrol etmesini, olmayanların farkına varıp şemasına yeni kavramlar eklemesini sağlayarak kelime öğretimine katkıda bulunabilecek bir niteliğe sahiptir. Tüm veriler, programın kelime öğretimi açısından nitelikli bir içerik sunduğunun göstergesidir.

Tablo 3. “Türkçe Benim Evim” Programında Yer Alan Telaffuz Unsurları

Telaffuz Konuları	Geçtiği Bölüm
Çene ve yüz egzersizleri, okuma provası	2
“ğ” sesinin telaffuzu ve tekerleme örneği	3
Tekerleme örnekleri	4
“-ecek/-acak” ekinin telaffuzu	5
İcat kelimesinin telaffuzu	7
Mâni ve kâğıt sözcüklerinin telaffuzu	8
Patlıcan, aşçı, eşofman, kaplumbağa, şemsiye sözcüklerinin telaffuzu	9
Sürpriz kelimesinin telaffuzu	10
Şarj kelimesinin telaffuzu	12
Jimnastik, dinozor, maydanoz, laboratuvar, kirpik sözcüklerinin telaffuzu	14
“a” sesinin telaffuzu, yarın, edebiyat, Türk edebiyatı, dahi-dâhi, adet-âdet, hala-hâlâ sözcüklerinin telaffuzuna göre anlamda uğradığı değişiklik	20

Yukarıdaki tablo incelendiğinde programın yoğun olarak diksiyon eğitimiyle ilgili bulgu barındırdığı görülmektedir. Toplam 11 bölümde telaffuz eğitiminin yapılmış olması, programın çıkış amacıyla doğrudan ilgilidir. Türkçenin güzel ve etkili konuşulmasında kilit öneme sahip olan diksiyon eğitiminin programın yarısından fazlasında ele alınmış olması, konunun öneminden ve önemsenmesinden kaynaklanmaktadır. Programda diksiyon çalışmalarının gündelik hayatta çocukların karşısına sıklıkla çıkan kelimelerle yapılmış olması da ayrıca dikkate değerdir. Telaffuz eğitiminin temelini oluşturan çene ve yüz egzersizleri ile tekerleme örneklerinin program içeriğinde kullanılmış olması, program ekibinin donanımlı olduklarının göstergesi olarak okunmalıdır.

Kültürel unsurlar bir milletin kalbi gibidir. Yüzyıllar boyunca bilinçli hemen her birey ve toplumun kültürü aktarma ve yaşatma yönündeki refleksleri de kültürün insan hayatındaki kilit önemini doğrulayacak mahiyettedir. Türk folklor çalışmalarının büyük bir kısmı, kültürün korunması ve gelecek kuşaklara taşınması kaygısıyla gerçekleştirilmiştir. Aradan geçen yıllar boyunca, iletişim teknolojilerindeki inanılmaz değişimlere bağlı olarak kültürel unsurların korunma, aktarılma ve yaşatılmasına yönelik faaliyetlerin icrasında da mekânsal değişimler söz konusu olmuştur. Ev, kahvehane, sohbet odaları gibi gerçek ortamlar -büyük ölçüde- yerlerini televizyon ekranına veya diğer sanal ortamlara bırakmıştır. TRT Çocuk kanalında yayımlanan “Türkçe Benim Evim” programının Türk kültürüne dair unsurlar açısından da önemli veriler sunduğu görülmektedir.

Tablo 4. “Türkçe Benim Evim” Programındaki Kültür Unsurları

Kültür Unsurları	Geçtiği Bölüm
Tekerleme örneği	3
Tekerleme örneği	4
Mâni kavramının tanımı ve örnekleri	8
Bahar temizliği	12
Kazak mantısı, Alman pastası, Rus salatası	13
Boza, lavanta kesesi, bayram ziyareti, el öpme, küçük hediye mendilleri	20

3. ve 4. bölümde Çucu'nun söylediği tekerlemeler aracılığıyla çocukların kültürel unsurlara yönelik farkındalık kazanması sağlanmıştır. Mâni türünün tanımlandığı ve örneklendirildiği 8. bölüm ise çocukların anonim halk edebiyatının kaybolmaya yüz tutan nazım şekillerinden biriyle tanışmasına vesile olmuştur. 12. bölümde bahar temizliğinden, 13. bölümde yöresel yemeklerden, Kazak mantısı, Alman pastası ve Rus salatasından söz edilmiştir. 20. bölümde modern yaşam dinamiklerinden ötürü kaybolmaya yüz tutan “boza satıcılığı, lavanta kesesi, bayram ziyareti, el öpme, küçük hediye mendilleri” gibi geleneksel uygulamalar hakkında bilgiler verilmiştir.

Farklı okul kademelerinde Türkçe derslerinde yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan faaliyetlerden biri de yazım kurallarının öğretilmesidir. İlkokul döneminden başlayan bu süreç, yazmaya dair etkinlikler yapıldığı müddetçe, neredeyse hayat boyu devam eder. “Türkçe Benim Evim” programı kapsamında kelimelerin doğru yazımıyla ilgili aşağıdaki örneklere yer verilmiştir:

Tablo 5. “Türkçe Benim Evim” Programında Yer Alan Yazım Kurallarına Dair Bilgiler

Kelimeler	Geçtiği Bölüm
Pastane, hastane, postane	1
Sarımsak	4
İyi ki, sürpriz	10
Şarj	12
Jimnastik, dinozor, maydanoz, laboratuvar, kirpik	14

Tablo 5 incelendiğinde “Türkçe Benim Evim” programında beş farklı bölümde toplam 12 kelimenin yazımı ile ilgili etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Gündelik hayatta oldukça sık kullanılan ancak yazımları konusunda yanlışlıklar yapılan kelimelerin doğru yazımlarının verilmesi işlevsel açıdan oldukça kıymetlidir.

“Deyim öğretimi” diğer dillerde olduğu gibi Türkçe öğretimi/öğrenimi sürecinde de zor ve önemli konulardan biridir. Konuşma ve yazı dilini etkili kılan deyimleri, okul içi ve dışı ortamlarda öğrenmek mümkündür. Örneğin okuma ve izleme yoluyla deyimler öğrenilebilir. “Türkçe Benim Evim” programı, hayalleri büyük kendileri küçük çocuklara 11 deyim oyun ve görsel malzeme desteğiyle öğretmeye çalışmıştır.

Tablo 6. “Türkçe Benim Evim” Programında Deyim Öğretimi

Deyimler	Geçtiği Bölüm
Dolap çevirmek, ipucu vermek, gözüne girmek, gözden düşmek, göz kulak olmak, göz gezdirmek, dikkatini vermek, can kulağıyla dinlemek, zor gelmek, açık kapı bırakmak, dört gözle beklemek	15

Programın 15. bölümü deyim öğretimine ayrılmıştır. Deyimler, Türk dilinin estetik ve edebî yönünü bir ırmak misali besleyen bir kaynaktır. Güzel, doğru ve etkili bir dil becerisi için bu kaynaktan azami ölçüde istifade etmek gerekir. Programın tek bir bölümünde 11 farklı deyim olduğu eğlenceli bir şekilde öğretilmesi bu bağlamda dikkate değerdir.

Tablo 7. “Türkçe Benim Evim” Programında Eş Sesli Sözcük Öğretimi

Eş Sesli Sözcükler	Geçtiği Bölüm
Yüz, gül, atlet, bin, at, yaz, cilt, pazar, kaz, çay, aç, ekmek	18

Programda eş sesli sözcüklerin öğretiminin yapılması çocuk izleyicilerin Türkçenin zengin bir dil olduğunun farkına varmalarını açısından oldukça önemlidir.

Tablo 8. “Türkçe Benim Evim” Programındaki Türk Dili ve Kompozisyon Unsurları

Türk Dili ve Kompozisyon Unsurları	Geçtiği Bölüm
Tohum dikilir, fidan ekilir. Fular ve kravat giyilmez, takılır. Kazak örülür; halı, kilim dokunur. Fotoğraf çekilir, resim çizilir.	16
-cik ekinin küçültme anlamı taşımadığı özel ve cins isimler: Kuzguncuk semti, kızılıcak ağacı -cik ekinin küçültme ve sevimlilik belirttiği sözcükler: evcik, bir lokmacık -cik ekinin acıma anlamı verme görevine örnekler: kedicik, kuzucuk, papağancık -imsi ekiyle de küçültme yapılabileceği bilgine örnekler: sarımsı, kırmızımsı Uzunca derken de küçültme belirtildiği örneği Yavrucağız sözcüğünün şefkat belirtmesi	19

16. bölümde günlük hayatta sıklıkla yapılan anlatım bozukluklarına ve bunların düzeltilmesine yer verilmiştir. Anlatımın açık ve akıcı olması, kişinin kendini doğru ifade etmesini sağlayacağından bölüm hem dil bilimsel hem de iletişimsel anlamda etkili bir içeriğe sahiptir. 19. bölümde “-cik” ekinin işlevleri üzerinde durulmuştur. Ekin küçültme, özel veya cins isim türetme, acıma anlamı verme gibi işlevlerinin olduğuna değinilmiştir. “-cik” ekinin yanı sıra “ceğiz, -imsi ve -ce” eklerinin işlevleriyle ilgili misaller de verilmiştir. Uygulamaya dayalı dil bilgisi öğretiminin yapıldığı etkinlik, eklerin işlevsel ve anlamsal boyutuna dikkat çekmesi açısından önemlidir.

Program içerisinde Türkçenin söz varlığı ve telaffuzu ile ilgili etkinliklere ilaveten izleyicilerin genel kültür seviyesini artıracak, olumlu davranış geliştirmelerini sağlayacak muhtelif bilgilere de yer verilmiştir:

1. bölümde gözlem defteri tutup etrafta görülenleri kaydetme alışkanlığı kazandırma; 5. bölümde Afrika kıtası, Kenya ülkesi kavramları ile coğrafya bilgisi paylaşımı; 6. bölümde dalgıç mesleğine ve dalgıçların su altında kalabilmek için uzun süre nefeslerini tutabilme becerisine; 13. bölümde meslek öğretimi, arkadaşlık kurmanın önemi, üniversitede bulunan öğrenci değişim programının faydası, 14. bölümde spor; 16. bölümde bitki sevgisi, papağanların 350’den fazla çeşidinin bulunduğu, papağanların ay çekirdeğini çok sevdiği, ay çekirdeğinin ay çiçeğinden çıktığı; 18. bölümde papağanların hatta hiçbir kuş türünün terlemediği; 19. bölümde “Kuzguncuk” adında bir semtin, “kızılçık” adında bir ağacın olduğu; 20. bölümde “parfüm yerine lavanta kesesi kullanarak doğal yaşamaya teşvik ve geleneği sürdürmeye davet.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Program; kelime öğretimi, kelimenin doğru yazımı ve telaffuzu, Türk kültürüne ve folkloruna dair uygulamalar çerçevesinde bir içerikle karşımıza çıkmaktadır. Programın 13 bölümünde 30 farklı kelime (terim/kavram) öğretimi yapılmıştır. Programın 11 bölümünde diksiyon alıştırmalarına dair uygulamalar bulunmaktadır. Bu bölümlerde tekerlemelere, çene yüz egzersizlerine yer verilmiş, 15 kelimenin telaffuzu yapılmış, aynı zamanda “-ğ ve -ecek” ekleri ile uzun ve kısa a sesinin nasıl söylenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Programda bir kısmı kaybolmaya yüz tutan geleneksel uygulamalardan söz edilmiş bu sayede kültürel öğelere yönelik farkındalık yaratılmıştır. Programın beş (5) bölümünde on iki kelimenin yazımı üzerinde durulmuştur. Programın 15. bölümü 11 farklı deyim, 18. bölümü ise 12 eş sesli kelimenin öğretilmesine ayrılmıştır. İzlenenin 16. ve 19. bölümlerinde ise eklerin işlevleri ve kelimelere kattıkları anlamsal boyutlar irdelenmiş, sık yapılan anlatım bozukluklarının düzeltilmesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir.

TRT Genel Müdürü Prof. Dr. M. Zahid Sobacı, TRT Akademi Dergisi’nin "Yunus Emre ve Türkçe" özel sayısı için kaleme almış olduğu sunuş yazısında “Dil varlığın evidir. TRT de Türkçenin evidir” sözlerine yer vermiştir (2021: 7). Türk dili ve kültürü adına nitelikli çalışmalar yapmayı hedefleyen TRT Çocuk kanalı, bu husustaki başarısını alan yazındaki çalışmalarla kanıtlamıştır. Temizkan ve Atasoy (2016), TRT Çocuk ve Minika kanallarındaki çizgi filmleri söz varlığı açısından karşılaştırdıkları çalışmada inceledikleri tüm söz varlığı öğelerinde TRT Çocuk içeriğinin sayısal olarak daha önde olduğu, dil aktarımı açısından daha yetkin bir içerik sunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Topçuoğlu Ünal ve Bursalı (2015), “Çizgi Dizilerle Kalıp (İlişki) Söz Öğretimi: Cille Örneği” isimli çalışmalarında çizgi filmlerdeki kalıp söz öğretimini ele almış, “Cille” çizgi filminin kalıp söz sayısı ve çeşitliliğinin fazla olması nedeniyle izleyicinin söz varlığına katkı sağlayacak nitelikte olduğu sonucuna varmışlardır. Arslan (2022), TRT Çocuk kanalında yayımlanan 12 çizgi filmde yer alan söz varlığı unsurlarının genel olarak yeterli olduğunu dile getirmiştir.

Kurt (2014), “TRT Çocuk Kanalının 4-6 Yaş Grubu Öğrencilerinin Dil Gelişimine Etkisi Hakkında Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri” isimli çalışmasında genel olarak öğrenci, öğretmen ve velilerin TRT Çocuk kanalının çocukların dil gelişimine olumlu yönde katkı yaptığı görüşünde olduklarını belirtmiştir. Gürdamar (2021), “Pırıl, Aslan, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu” adlı yapımların ilk üç bölümünü ele aldığı “TRT Çocuk Kanalında Yer Alan 6-9 Yaş Grubu Çizgi Filmlerin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında ilgili yayınların çocuklara söz varlığı unsurlarını kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yukarıda belirtilen çalışmaların sonuçlarının araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı anlaşılmaktadır. Ancak Şahin (2019), “TRT’nin Çocuklara Yönelik Çizgi Filmlerinin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında “Rafadan Tayfa” ve “Arı Maya” çizgi filmlerinin Türkçe söz varlığı hususunda yeterli veriye sahip olmadığını belirtmiştir. Bu çalışmanın bulguları, “Türkçe Benim Evim” programıyla ilgili yürüttüğümüz araştırmanın sonuçlarından farklıdır.

Okur ve Göçen, “Güzel Konuşmada Televizyonu Kullanabilmek ve Bir Model Örneği Önerisi” adlı çalışmalarında televizyonun konuşmaya olumlu katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir: “*Televizyonun konuşma konusunda insanlar üzerinde yaptığı etki, televizyon dilinin Türkçeyi doğru ve güzel kullanmaya örnek oluşturması ile olumlu bir biçimde sağlanabilir. Bu örnek olmada, insanları en çok etkileyecek ve özendirecek olan ise sevilen televizyon karakterleri olacaktır*” (2012: 97). “Türkçe Benim Evim” programında yer alan kahramanların Türkçeyi doğru ve etkili konuşma yönünde sergiledikleri özen ve bu hususta yaptıkları etkinlikler, yayının çocuklara Türkçe öğretiminde bir kilometre taşı olabileceğini göstermektedir. Ayrıca programda çocukların ilgisini çekebilecek bir hayvan karakterine yer verilmiş olması da bu hususta dikkate değerdir.

Programda Türk dili öğretimine koşut olarak aynı zamanda kültürel unsurlara da dikkat çekildiği görülmektedir. “Dil ile tarih ve kültür arasındaki münasebeti bilen bir kimse dili tek başına almaz. Zira dilde her kelimenin yazılış, ses, şekil ve manasını tayin eden tarih ve költürdür” (Kaplan, 2005: 153). Programda kültürel değerlerin aktarımı da açık veya örtük bir şekilde gerçekleştirilmiştir. İzlenice içeriğinde mâni ve tekerleme gibi edebî türler; bahar temizliği, lavanta kesesi hazırlama, boza satıcılığı, bayramlaşma, gibi geleneksel uygulamalarla dil ve költüre dair unsurlar bir potada eritilmiştir. Bu yönüyle programın Türkçe öğretiminin yanı sıra Türk költürünün korunması ve yeniden üretilmesi bağlamında bir işleve sahip olduğu da tespit edilmiştir.

Özdemir (2012), “Sağlıklı kodları içeren genlerden hareketle yaratılan her türlü imge, ürün, mekân, gelenek, faaliyet ve sanat özgün ve değerlidir” der. Bu araştırmada TRT Çocuk kanalı aracılığıyla izleyicisine ulaşan “Türkçe Benim Evim” programının Türk dili ve költürüne katkı sunma bağlamında izlediği yolun, beslendiği kaynağın sağlıklı ve doğru bir gen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hemen her şeyin dijitalleşmeye yüz tuttuğu, görselin ve ekran çılgınlığının şahlandığı asrımızda Türk dili ve költürünün öğretiminde çocuklara yönelik içerikler sunan çocuk televizyon kanallarına önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu kanallar aracılığıyla

çocuk izleyici kitlesine ulaşan programlarla ilgili olarak şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- Türk dili ve kültürünü öğretmeyi hedefleyen yeni programların oluşturulması gerekmektedir.
- Farklı çocuk kanallarında yer alan ve dil ve kültür öğretimi hususunda zayıf olan içerikler gözden geçirilerek güncellenebilir.
- Türk dili ve kültürünün öğretilmesini amaçlayan program veya filmlerin çocuk duyarlılığı dikkate alınarak ve farklı disiplinlerden uzman bir kadro ile hazırlanmasına özen gösterilmelidir.
- “Türkçe Benim Evim” programı yabancılara Türkçe öğretimi süreçlerinde de kullanılabilir. Program, Türkçe öğrenmek isteyen yabancı öğrencilerce Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla izlenebilir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil (ana çizgileriyle dilbilim)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Arslan, S. (2022). Çocuk edebiyatı ürünü olan çizgi filmlerdeki söz varlığı: TRT Çocuk kanalı örneği, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Erzurum: Eser Ofset.
- Creswell, J. W., and Clark, P. (2007). *Designingn an conducting mixed method research*. USA: SAGE Publications.
- Cesur, S., ve Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: çocukların tv programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 106-125.
- Doğan Kahtalı, B., Toptal, G., Anaç, F. & Kılınç, R. (2020). Söz varlığı geliştirme çalışmalarına bir katkı: örnek olaylarla deyim öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 60-73.
- Ergin, M. (1990). *Türk dil bilgisi*, İstanbul: Bayrak.
- Gürdamar, T.N. (2021). TRT Çocuk kanalında yer alan 6-9 yaş grubu çizgi filmlerin söz varlığı açısından incelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Gürman, E. (2022). Yepyeni, hep yeni. *TRT Aylık Radyo Televizyon Dergisi*, 1(393), 18.
- İnan, Taşkın. (2016). Çocuk medyasında evrensel ve yerel değerlerin aktarımı: TRT çocuk kanalı örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(25), 200-212.
- Kaplan, M. (2005). *Kültür ve dil*, İstanbul: Dergâh.
- Karakuş, N. (2016). Maysa ve Bulut isimli animasyon çizgi filmin kültürel öğeler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 134-139.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2018). *Dilbilime giriş*, Ankara: Seçkin.
- Kurt, Elif (2014). TRT Çocuk kanalının 4-6 yaş grubu öğrencilerinin dil gelişimine etkisi hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. ve Razak-Özdingler, A. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, (5), 227–247.
- Okur, A. ve Göçen, G. (2012). Güzel konuşmada televizyonu kullanabilmek ve bir model örneği önerisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29) , 87-103.
- Özdemir, Nebi (2012). *Medya, kültür ve edebiyat*, Ankara: Grafiker.
- Şahin, R. N. (2019). TRT'nin çocuklara yönelik çizgi filmlerinin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından incelenmesi. *NOSYON: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, (2) , 1-10.
- Şener, M. (2019). Geçmişten geleceğe televizyon yayıncılığı. *TRT Akademi*, 4(7), Sayfa: 148-169.
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2016). Söz varlığının gelişimi açısından çizgi filmler üzerine bir değerlendirme (TRT Çocuk ve Minika Çocuk örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 577-599 .
- Topçuoğlu Ünal, F.& Bursalı, H. (2015). Çizgi dizilerle kalıp (ilişki) söz öğretimi: Cille

örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 69-83.
Yener, Y., Yılmaz, M. ve Şen, M. (2021). Çizgi filmlerde değer eğitimi: TRT Çocuk
örneği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*,
7(2), 114-128.
URL 1: <https://www.trtcocuk.net.tr/turkce-benim-evim>

EK: BÖLÜM İÇERİKLERİ ³

1. Bölüm

Çuçu: Ne güzel bir gün değil mi?

Begüm: Evet Çuçu. Çok güzel görünüyor dışarı.

Çuçu: Bence kahvaltımızı yaptığımızı göre daha da geç kalmadan parka gidelim. Gidelim mi? Hava çok güzel. İstersen terlik bile giyebilirsin bence daha rahat edersin.

Begüm: Kahvaltı, dağ, rahat...

Çuçu: Evet, ben de öyle dedim zaten.

Begüm: O zaman bak sana ne teklif edeceğim? Parka gitmeden önce bir oyun oynamaya ne dersin? Hani bir oyunumuz vardı hatırlıyor musun? Söylediğimiz kelimelerin son harfiyle yeni kelimeler bulmaya çalışıyorduk.

Çuçu: Evet hatırladım.

Begüm: Oyunumuza bir kural daha ekleyelim ama. Bulduğumuz kelimelerin içinde "h" harfi de olsun.

Çuçu: Biraz zorlaştıralım diyorsun. Anladım Begüm. Olur, hadi başlayalım ki güneş kaçmadan dışarı çıkıp gezebilelim.

Begüm: Anlaştık. "Merhaba."

Çuçu: Merhaba.

Begüm: Çuçu, oyun başladı.

Çuçu: Aa aa! Tamam. Ben sanki bana merhaba diyorsun sandım. Oyunumuzun ilk kelimesi merhaba. "Merhaba" içinde "h" harfi var. Tabii ya! "Merhaba" "Mer-ha-ba"

Begüm: Müthiş! Hadi son harf ile devam edelim.

Çuçu: "Anahtar" Dikkat et Begüm, kelimenin içinde "h" harfi de var.

Begüm: "Anahtar" Hmm. "Anahtar" "r" harfiyle bitiyor. Öyleyse "rehber"

Çuçu: Hmm. "Rehber" "r" harfi ile bitiyor. Öyleyse "rahat" Duydun değil mi Begümcüğüm? "Raat" değil "rahat", arada "h" harfi var. Hızlı öğreniyorum değil mi?

Begüm: Hem de çok hızlı. "Rahat" kelimesi "t" harfiyle bitiyor. Bu durumda "tarih"

Çuçu: "Tarih" "h" harfiyle biter. "Hesap"

Begüm: Çok hızlısın.

Çuçu: Güneş batmadan parka gitmek istiyorum çünkü.

³ Programın dijital ortamda yayımlanan bölümleri "<https://www.trtcocuk.net.tr/turkce-benim-evim>" linkinde yer almaktadır. Çalışma kapsamında bölümlerde yer alan konuşmalar, programın izlenmesiyle deşifre edilerek yazıya geçirilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Begüm: Haklısın.

Çuçu: Evet, çünkü “hesap” kelimesi “p” harfiyle biter. Senden “p” harfiyle başlayan bir kelime bekliyorum.

Begüm: Hmm. “Pastahane”

Çuçu: Pastahane mi? Geçen gün dışarı çıktığımızda tabelasını okumuştum. Orada pastane yazıyordu.

Begüm: Sen çok akıllı bir papağansın.

Çuçu: Bu durumda oyunu ben kazandım diyebilir miyiz?

Begüm: Evet, diyebiliriz.

Çuçu: Aynı durum “hastane” kelimesi için de geçerli. Aklında bulunsun “hastahane” değil “hastane”

Begüm: Öyleyse “postahane” yerine “postane” demeliyiz öyle değil mi?

Çuçu: Ben de tam o örneği verecektim. Sen benden önce davrandın Begümcüğüm. Öyleyse...

Begüm: Güneşli günün tadını çıkarmaya gidiyoruz.

Çuçu: İşte budur. Hadi, çabuk. Sen hazırlanırken ben de gözlem defterimizi alıyorum. Etrafta gezerken gördüklerimizi yazarız. Yeni oyunlarımız için yeni kelimeler buluruz.

Begüm: Yolda, parkta gördüğümüz çiçeklerin, ağaçların adlarını yazarız.

Çuçu: Defterimizi resimlerini çizeriz.

Begüm: Gördüklerimizin şiirini yazabiliriz.

Çuçu: Hatta şiirlerimizi şarkı sözü bile yapabiliriz, tabii bir an evvel çıkabilirsek.

Begüm: Hemen hazırlanıyorum.

2. Bölüm

(Begüm elindeki tiyatro metninden tonlamalara dikkat ederek bir şeyler okur.)

Begüm: Ne güzel bir gün böyle. Gökte güneş, bahçede çiçekler ve yanımda sen. Gelebilmene çok sevindim oğlum. Tıpkı (ses tonunu değiştirerek) Tıpkı eskiden olduğu gibi yine bir aradayız. (ses tonunu değiştirerek) Sen hep benim aklımdaydın, sanki hiç gitmemiş gibi. (ses tonunu değiştirerek) Artık hep yanında kalacağım. Tıpkı sana bir zamanlar söz verdiğim gibi. (ses tonunu değiştirerek) Hadi söyle öyleyse en çok hangi yemeği özledin?

Çuçu: Begüm! N’oluyor, napıyorsun?

Begüm: Tiyatro oyunu okuyorum Çuçu.

Çuçu: Tiyatro oyunu mu?

Begüm: Evet Çuçu, yakında yeni bir oyun sergileyeceğiz. Onun için. Bu da oyunun yazılı hali.

Çuçu: Peki o çıkardığın değişik sesler?

Begüm: Oyundaki karakterleri canlandırıyorum.

Çuçu: Bende biriyle konuşuyorsun sandım.

Begüm: Yok, okuma provası yapıyordum. O yüzden de kişileri farklı seslerle okuyorum.

Çuçu: Hep böyle mi çalışacaksın?

Begüm: Kendimden emin olana kadar evet. Çünkü rolümü ezberlemem, kelimeleri doğru telaffuz edebilmek için çok okumam ve bir de çene ve yüz egzersizleri yapmam gerek. Bak böyle: Ma,ma,ma/Mi, mi mi/Mo, mo, mo/Mu, mu, mu

Çuçu: Ben de ben de. Mini, mini mini minin, münün, mü

Begüm: Önce biraz çene egzersizi yapmalısın bak şöyle: Aç kapa, aç kapa, aç kapa.

Çuçu: Aç kapa, aç kapa.

Begüm: Güzel! Şimdi bir de çenemizi öne doğru itip öyle söylüyoruz. Mi, mi mi/Mo, mo, mo/Mu, mu, mu

Çuçu: Ma,ma,ma/Mi, mi mi/ Ma,ma,ma/Mi, mi mi/Mi, mi mi/Mo, mo, mo/Mi, mi mi. Tamam keyifli ama bu ne işe yarayacak ki?

Begüm: Mesela bir yerde konuşma yapacaksan, mesela bir yerde sahne alacaksan, mesela bir şarkı söyleyeceksen kelimeleri doğru söyleyebilmek için bu egzersizleri yapmak faydalıdır.

Çuçu: Öyleyse ben hazırım.

Begüm: Neye?

Çuçu: (Şarkı söylemeye başlar.) Begüm, Begüm, arkadaşım Begüm, ben seni, seninle ben, ben ve seninle, yok yok biz ikimiz. (Beğenmeyerek) Of! Nasıldı bu kısım? Begüm, benim arkadaşım. Of! Yapamayacağım galiba.

Begüm: Çuçu sakın vazgeçme! Ne kadar çok tekrar edersen o kadar iyi söylersin.

Çuçu: Emin misin?

Begüm Eminim. Hadi tekrar edelim. Ma,ma,ma/Mi, mi mi/Mo, mo, mo.

Çuçu: Ma,ma,ma/Mi, mi mi/Mo, mo, mo/Mu, mu, mu. Oluyor mu?

Begüm: Oluyor tabi. Hadi tekrar deneyelim. (Çuçu ile birlikte seslendirirler.) Ma,ma,ma/Mi, mi mi/Mo, mo, mo/Mu, mu, mu.

3. Bölüm

Çuçu: Yağmur yağıyor/Seller akıyor/Çuçu bugün/Camdan bakıyor

Begüm: (İçeri girer.) Çuçu!

Çuçu: Hoş geldin Begüm. Çok ıslanmadın değil mi?

Begüm: Yok yok. Zaten şemsiyem vardı. Sen yapıyorsun burada?

Çuçu: Yağmur yağıyor/Seller akıyor/Ben de camdan bakıyorum.

Begüm: Çok iyi, çok iyi yapıyorsun da...

Çuçu: Ama ne?

Begüm: Bir yerlerde bir sorun var sanki.

Çuçu: Nerelerde?

Begüm: Yağmurlarda.

Çuçu: Yok. (“ğ” sesini vurgulayarak) Yağmur yağıyor.

Begüm: (Telaffuzu örnekleyerek) Yaamur yaıyor.

Çuçu: Ben de öyle dedim ya Begüm.

Begüm: Evet Çuçu sen de yağmurun yağdığını söyledin ama farklı şekilde.

Çuçu: Nasıl farklı?

Begüm: Bak şimdi. (Elindeki deftere “Yağmur yağıyor.” yazar.) Burada ne yazıyor?

Çuçu: Yağmur yağıyor.

Begüm: Evet “ğ” var yani.

Çuçu: Evet.

Begüm: İşte bu yazı dilindeki “ğ”yi okurken söylemiyoruz. “Yağmur” değil “yaamur” diyoruz.

Çuçu: Ama o zaman niye “ğ”yi yazıyoruz ki?

Begüm: Çünkü “ğ” harfi kendisinden önce gelen sesin iki defa okunması gerektiğini söylüyor bize. (Çuçu anlamaya çalışır.)

Begüm: N’oldu Çuçu, dalıp gittin?

Çuçu: Dediklerini düşünüyordum.

Begüm: Aklına yatmadı mı yoksa?

Çuçu: Yok, anladım. Sadece tüm “ğ”lerin okunmamasına birazcık şaşırdım sanırım.

Begüm: Anladığına eminim. Ama istersen birazcık daha çalışıp pekiştiririz.

Çuçu: Olur.

Begüm: Peki öyleyse, oku bakalım. (Deftere yazdığı cümleyi gösterir: “Bakarsan bağ olur, bakmazsan dağ.”)

Çuçu: Bakarsan baa olur, bakmazsan daa.

Begüm: Çuçu, tek seferde okudun.

Çuçu: Eee! Öğretmenim sağ olsun.

Begüm: Bazen en iyi öğretmen en iyi arkadaşımız olabiliyor.

Çuçu: Artık “ğ” ile ilgili her kelimeyi okuyabilirim değil mi? “deil, de-il” Begüm?

Begüm: Küçük bir istisnadan bahsetmem gerek.

Çuçu: Neyden?

Begüm: Kuralların dışında bazı özel kelimelerimiz var.

Çuçu: “değil” mi?

Begüm: Evet. Normalde “ğ”den önce gelen sesli harfi iki kere okuyorduk ya.

Çuçu: Evet.

Begüm: İşte bu kelimemizde(değil) “ğ”den önce gelen harfi değil sonra gelen harfi iki kere okuyoruz, “i”yi yani.

Çuçu: “diil, diil, diil”

Begüm: Aynen öyle.

Çuçu: Begüm, “diil” istisna ya özel ya sen de benim için öylesin. Hem en yakın arkadaşım hem de öğretmenimsin.

Begüm: (Sevgi dolu bir sesle) Çuçu!

4. Bölüm

Çuçu: Begüm gelmedi hâlâ. Neler aldı acaba? Çok merak ediyorum. (Begüm, içeri girer.) Begüm neler aldın bize? Meyve mi sebze mi aldın, ne aldın, ne aldın?

Begüm: Elmalar yedi buçuk

Çuçu: Elma mı aldın?

Begüm: Onu da yedi bir çocuk

Çuçu: Hangi çocukmuş o?

Begüm: Çan çan çikolata/ E hani bana limonata?

Çuçu: Limonata mı? Ne diyorsun Begüm? Anlamıyorum.

Begüm: Tekerleme Çuçu.

Çuçu: Teker, tekerle ne? Bilmiyorum ben.

Begüm: Tekerleme, tekerleme. Yani sesleri birbirine benzeyen kelimeleri arka arkaya sıralamak diyebiliriz.

Çuçu: Bir tane daha söyle o zaman. Kulağa çok eğlenceli geliyor.

Begüm: Bu yoğurdu sarımsaklasak da mı saklasak, sarımsaklamasak da mı saklasak.

Çuçu: Hangi yoğurdu bakayım?

Begüm: (Dalga geçmemesi konusunda uyarıcı bir ses tonuyla) Çuçu!

Çuçu: Peki sarımsak mı yoksa sarımsak mı? Doğrusu hangisi?

Begüm: (Alışveriş yaptığı poşetten sarımsak çıkararak) Sarımsak.

Çuçu: Sarımsak! Bu yoğurdu sarımsaklasak mı bu yoğurdu sarımsaklamasak da saklasak. Oluyor gibi.

Begüm: Evet. Sadece biraz daha hızlı söylersen daha iyi olabilir.

Çuçu: Bu yoğurdu sarımsaklasak da mı saklamasak, şimdi olacak. Hazırsan söylüyorum. Bu yoğurdu sarımsaklasak da mı saklasak yoksa sarımsaklamasak da mı saklasak. Başardım, başardım! Teşekkür ederim Begüm.

Begüm: Rica ederim.

Çuçu: Peki başka neler aldın bize?

Begüm: Bu köşe yaz köşesi/ Şu köşe kış köşesi/(poşetten su şişesi çıkararak) ortadaki su şişesi.

Çuçu: Su almışsın sen. Çok severim.

Begüm: Evet.

Çuçu: Dur! Ben de teker teker tekerleyeyim. Bu şöşe yaz, şu şöşe... Bu çok zormuş.

Begüm: Hayır. Çok tekrar edince kolaylaşır.

Çuçu: Gerçekten mi?

Begüm: Elbette. Ben de önceden senin gibiydim. Sonra sık sık tekrar ettim. Öğrendim bunları.

Çuçu: Bu şöşe yaz köşesi, şu şöşe kış... Hiç kolaylaşmamış. Olmayacak galiba. Deneyeyim mi bir daha? Denemeyeceğim. Yok ama bir dakika, eğer sık tekrar yaparsam söyleyebilirmişim. Şimdi şu şöşe yaz şöşesi... olmuyor da olmuyor işte!

Begüm: Vazgeçmek yok Çuçu.

Çuçu: Vazgeçmek yok Çuçu! Bir dakika o zaman. Etrafıma bakarak deneyeyim bir de. Şimdi o köşe yaz köşesi, şu köşe kış köşesi.

Begüm: Harika gidiyorsun, devam et lütfen!

Çuçu: Bu köşe yaz köşesi, şu köşe kış köşesi ve ortada su şişesi. Oh!

Begüm: Oldu bile!

Çuçu: Aferin bana! Denemeyi bırakmadım. Tekrar ettim ve başardım. Bir tane daha. Hadi, hadi!

Begüm: Bir berber bir berbere, gel beraber bir berber dükkânı açalım demiş.

Çuçu: Bir berber, başka bir berbere... Neden ki, nerede demiş, nasıl demiş? Neyse, önemli değil. Kendime güveniyorum. Ben bu tekerlemeyi söylerim. Hazır mısın Begüm? Bir Çuçu bir Begüm'e demiş ki: Begüm, demiş; hadi gel bir berber dükkanına gidelim ve soralım, demiş. Bir berber niye bir berbere gel beraber bir berber dükkanı açalım der ki öğrenelim, demiş.

5. Bölüm

(Begüm atlası bakar.)

Çuçu: Napiyorsun Begüm?

Begüm: Çocukken okuduğum atlası buldum, ona bakıyorum.

Çuçu: Atlas mı?

Begüm: Evet, içinde ülkelerin ve şehirlerin haritaları var.

Çuçu: İçinde harita olan kitaplara atlas mı deniyor? Bilmiyordum.

Begüm: Aynen öyle.

Çuçu: Hadi o zaman. Gözlerini kapatıp parmağını bir tanesinin üzerine koysana. Bakalım neresi gelecek?

Begüm: Bir dakika öyleyse. Dünya haritasının olduğu sayfayı açayım. (Gözünü kapatıp parmağını bir tanesinin üzerine koyar.)

Çuçu: Neresi çıktı? Neresi çıktı?

Begüm: Kenya.

Çuçu: Kenya mı? Nerede ki Kenya? Hangi kıtada? Han, hani, nerede?

Begüm: Afrika'da. (Haritadan Afrika kıtasının sınırlarını eliyle işaret eder.)

Çuçu: Ooo! Belki bir gün biz de gideriz. Gezmeyi çok seviyorum ben. Hem Kenya'da da gezeriz. Ben hiç görmedim oraları.

Begüm: Çuçu, senin en sevdiğim yanlarından biri de bu biliyor musun?

Çuçu: Hangi yanlarım?

Begüm: Heyecanından, merakından, hayal gücünden bahsediyorum. Çok seviyorum.

Çuçu: Ben de seni seviyorum Begüm. Sen benim en yakın arkadaşımın.

Begüm: Bu kadar yakın arkadaş olup birbirimize hayallerimizden bahsetmemiş olmamız çok tuhaf değil mi? Neden anlatmadık acaba?

Çuçu: Anlatalım o zaman!

Begüm: Anlatalım.

Çuçu: Ben başlıyorum öyleyse. Ben günün birinde Kenya'ya gideceğim.

Begüm: Günün birinde benim çok güzel bir kütüphanem olacak.

Çuçu: Ben günün birinde denize dalıp dalgıçlar gibi yüzeceğim.

Begüm: Günün birinde çok güzel bir bahçem olacak.

Çuçu: Bak şimdi söyleyeceğim hayalime çok şaşıracaksın. Ben günün birinde uzaya çıkacağım.

Begüm: Çıkarsın tabi ama uzaydan önce küçük bir sorunun var gibi.

Çuçu: Nasıl bir sorun? Uzayla mı ilgili?

Begüm: Yok. Senin “yapacak, edecek”lerinle alakalı.

Çuçu: Nasıl yani? Anlamadım.

Begüm: Şimdi sen ileride yapacaklarından “göreceğim, edeceğim” diye bahsediyorsun ya.

Çuçu: Evet, diyorum ama.

Begüm: İşte onlar pek öyle söylenmiyor.

Çuçu: Nasıl söyleniyor ki?

Begüm: Yani yazıldığı gibi söylenmiyor diyelim.

Çuçu: Mesela nasıl söylüyoruz?

Begüm: Mesela günün birinde Kenya’ya gidiceem, mesela günün birinde uzaya çıkıcaam.

Çuçu: Sen de mi uzaya gitmek istiyorsun? Beraber gidelim o zaman. Gel sen de benimle.

Begüm: Neden olmasın her şey hayal etmekle başlar.

Çuçu: Gittiğimizde “hatırlatıcaam”. Bak işte hayallerimizi gerçekleştirdik “diyiceem”, uzay yürüyüşü “yapıcaam”, yeni gezegenler “keşfediceem”, uzaydan dünyaya “bakıcaam”.

Begüm: Ama sadece hayal edip istemek yetmez. Çok çalışmamız gerek.

Çuçu: Çok “çalışıcaam” Begüm. Hayallerimi gerçekleştirmek için çok ama çok “çalışıcaam” ve günün birinde bütün hayallerimi “gerçekleştirecem”.

Begüm: Ben de her zaman senin yanında olup sana hep destek “olucaam”.

6. Bölüm

Begüm: Çuçu, ne yapıyorsun?

Çuçu: Hani sana dalış hayallerimi anlatmıştım ya...

Begüm: Evet.

Çuçu: İşte ben düşündüm, düşündüm ve dalgıç olmaya karar verdim.

Begüm: Peki, bunun leğenle ilgisi ne?

Çuçu: İşte içinde alıştıırma yapacağım.

Begüm: Ama bu biraz küçük değil mi?

Çuçu: Değil. (Çuçu arkaya doğru düşecek gibi olur.)

Begüm: Çuçu iyi misin?

Çuçu: Başta böyle sakarlıklar olabiliyor tabi.

Begüm: Yardım etmemi ister misin?

Çuçu: Madem çok istiyorsun...

Begüm: Aslında dalgıç olmak istiyorsak önce nefesimizi doğru kullanmayı öğrenmemiz gerek.

Çuçu: Nefes mi? Dalgıç olmak için suyun altında olmak yeter bence.

Begüm: Hayır Çuçu. Hiç öyle şey olur mu? Her şeyin bir tekniği var biliyorsun.

Çuçu: Öğret bana Begüm, öğret bana.

Begüm: Dalgıçlığı sana ben öğretemem ama nefesimizi doğru kullanabilmemiz için sana birkaç yöntem gösterebilirim.

Çuçu: Mesela?

Begüm: Mesela diyafram nefesi.

Çuçu: Diyafram mı? O ne?

Begüm: İşte bak, tam burada. (Begüm o sırada kendi diyaframını işaret etmeye çalışır.) Göğüs kafesimle karın boşluğumun ortasında duran bir kas. Nefes alıp verdikçe kasılıp gevşer. İşte buna diyafram nefesi deriz.

Çuçu: Sen şimdi diyafram nefesi mi alıyorsun?

Begüm: Evet Çuçu.

Çuçu: Hmm. Çok ilginçmiş. Peki, ne işe yarıyor bu diyafram nefesi?

Begüm: Aslında diyaframla ciğerlerimize aldığımız havanın miktarı artıyor. Daha rahat nefes alıp veriyoruz ve bu sayede de...

Çuçu: Daha uzun süre nefesimizi tutabiliyoruz. Çünkü ciğerlerimize daha çok hava doluyor değil mi?

Begüm: Aynen öyle Çuçu. Ve tabii ki daha rahat konuşabiliyoruz. Daha uzun bir cümleyi tek nefeste söyleyebiliyoruz. Bu da kolay ve akıcı konuşmamızı sağlıyor.

Çuçu: Konuştuğumuz kişi, bizi daha rahat dinleyebiliyor. Biz daha az yoruluyoruz.

Begüm: Evet. Bak şimdi yeterince diyafram nefesi aldığım için sana çok uzun bir cümle kuracağım. “Eğer günün birinde dalgıç olmak istiyorsan çok çalışmalı, çok öğrenmeli ve bunun için de bütün eğitimlerini tamamlamalısın ki hem sen özgüven kazanabilesin hem de dalgıç olmak isteyen kişilere bilgin ve tecrübenle yardımcı olabilesin.”

Çuçu: Vay, Begüm! Upuzun cümleyi tek nefeste söyledin.

Begüm: İstersen birkaç yöntem daha var, öğretebilirim.

Çuçu: Aaa! Evet, isterim tabi.

Begüm: Bak şimdi. (Eliyle yılan hareketi yaparken nefesini “ssss” sesi çıkararak verir.)

Çuçu: (Kahkaha atar.) Çok komikmiş bu. Adı ne bunun?

Begüm: Tıslama yöntemi.

Çuçu. Tıslama yöntemi. Ben de yapacağım. (“ssss” sesi çıkarır ve güler.)

Begüm: Başka bir yöntem daha var.

Çuçu: Gerçekten mi? Hadi göster.

Begüm: Tavşan nefesi.

Çuçu: Aa! Tavşan mı? Çok severim. Zıp zıp zıplar. Burnunu oynatır. Tüyleri yumuşacıktır.

Begüm: Ben de çok severim. 3 kez nefes alıp tek seferde veriyoruz. (Tekniği uygular.)

Çuçu: 3 kez al 1 kere ver. 3 kez hızlı hızlı nefes al 1 kere ver. (Tekniği uygular.) Çok sevdim ben hepsini. Çok eğlenceli. Öyleyse beklesin beni derin sular.

7. Bölüm

(Begüm daktiloda bir şeyler yazar.)

Çuçu: Begüm napıyorsun?

Çuçu: Neden?

Begüm: Daktilo öğreniyorum çünkü.

Çuçu: Neden?

Begüm: Dedem gibi on parmak yazabilmek için. Bir de...

Çuçu: Bir de?

Begüm: Sesi çok eğlenceli değil mi? Çok hoşuma gidiyor.

Çuçu: Evet, müzik gibi. Peki deden nasıl bulmuş daktiloyu?

Begüm: Nasıl yani?

Çuçu: Yani, deden bulmuş ya daktiloyu.

Begüm: Dedem daktilonun mucidi değil ama çok usta bir yazıcıydı.

Çuçu: Mucit mi? Mucit?

Begüm: Evet. Bir şeyleri icat eden demek.

Çuçu: Deden bulmadı demek. Yani bunu deden keşfetmedi.

Begüm: Önce icatla keşif arasındaki farkı anlatmalı. Şimdi şöyle. Eğer bir şey doğada zaten varsa ama insanlar bunu bilmiyorsa...

Çuçu: Evet.

Begüm: Birisi gelip sonra onu buluyorsa işte buna keşif deniyor.

Çuçu: Kaşiiiiif!

Begüm: Onu keşfedene de kâşif denir.

Çuçu: Bulmacada kelime bulursam ben de kaşif mi sayılırım peki?

Begüm: Neden olmasın?

Çuçu: Peki ya daktilo?

Begüm: O bir icat.

Çuçu: İcat demek ha?

Begüm: Evet, radyo, televizyon, telefon gibi.

Çuçu: Başka icatlarda var mı?

Begüm: Evet var ama “y” harfi arada yok Çuçu. Kısacık bir “i” var sadece. İcat.

Çuçu: İcat, icat, icat!

Begüm: Aslında baktığımda etrafımızdaki pek çok şey icat edilmiş. Mesela kalem, mesela bilgisayar.

Çuçu: Peki, peki iğne?

Begüm: Evet, iğne de. Bak iğne de icat edilmiş.

Çuçu: Peki, senin daktilo sevgini keşfetmem beni kaşif yapar mı?

Begüm: Bence yapar.

Çuçu: Ee, çok iyi!

Begüm: İstersen bugün öğrendiklerimizi daktiloda yazalım. Hem bana da pratik olur.

Çuçu: Olur ama sayfayı çıkarınca gözlem defterimize zımbalayalım. Aaa, zimba! Zimba da bir icat.

Begüm: Bakıyorum hemen kaptın bu işi. Eminim sen de bir gün çok güzel şeyler icat edeceksin. O ışık var sende.

Çuçu: Neden olmasın? Bence ben çok önemli bir icat yapacağım.

Begüm: İşte o zaman mucit olursun.

Çuçu: Mucit olacağım ben. Ama belki de daha önce kimsenin bilmediği bir yeri keşfederim.

Begüm: İşte o zaman da kâşif olursun.

Çuçu: Ve bana bu bilgileri öğrettiğin için seni keşfettiğim yere tatile götürürüm. Ne de olsa bütün bunları yaparken çok yorulacağız.

Begüm: (Sevgi dolu bir ses tonuyla) Çuçu! -

8. Bölüm

Çuçu: Begüm ne okuyorsun?

Begüm: Arkadaşımdan ödünç aldım: şiir antolojisi.

Çuçu: O da ne?

Begüm: Şöyle anlatayım: Birçok şairin şiirlerinin toplandığı kitaba diyebiliriz.

Çuçu: An?

Begüm: An-to-lo-ji.

Çuçu: (“a”yı uzatarak) Antoloji.

Begüm: “a”yı uzatmana gerek yok Çuçu. Antoloji.

Çuçu: An-to-lo-ji.

Begüm: Evet. Antoloji.

Çuçu: Begüm belki günün birinde benim de bir şiirim antolojilerde yayımlanır.

Begüm: Neden olmasın? Var mı bakalım bir şiirin?

Çuçu: Henüz yok. Ama belki yazabilirim.

Begüm: Hiç yazmayı denedin mi?

Çuçu: Şimdi deneyeceğim. (“a” harfini inceletmeden) Kağıt var mı?

Begüm: Ne var mı?

Çuçu: (“a” harfini inceletmeden) Kağıt.

Begüm: “Kâğıt”.

Çuçu: “Kâğıt, kâğıt”.

Begüm: İşte bu! “Kâğıt”.

Çuçu: Bir “kâğıt” al, ben söyleyeceğim, sen yaz olur mu?

Begüm: (Kâğıdı alır, o sırada Çuçu düşünmek için gözlerini kapatmıştır.) Çuçu ne yapıyorsun?

Çuçu: Begüm, şu anda aklıma hiçbir şey gelmiyor. Belki de ben biraz daha çalışmalıyım. Şiir yazabilmek için ne yapmak gerekiyor?

Begüm: Bütün şairlerin yaptığını.

Çuçu: Ne yapmışlar?

Begüm: Çok çalışmışlar, çok okumuşlar, çok çok düşünmüşler.

Çuçu: Ben de şiir yazmak istiyorum, şair olmak istiyorum.

Begüm: Öyleyse bol bol kitap okumalı, bol bol yazmalısın.

Çuçu: Bol bol yapacağım. Bol bol.

Begüm: Okuduğun şiirlerin anlamları üzerine de düşünmelisin.

Çuçu: Bol bol düşüneceğim. Bol bol.

Begüm: Ve bütün şairler gibi çok çalışmalısın.

Çuçu: Çok çalışacağım, çok.

Begüm: Evet, Çuçu. Eğer bütün bunları yaparsan günün birinde çok iyi bir şair olabilirsin.

Çuçu: Bir dakika, bir dakika! Galiba şimdi olacak. Aklıma bir şiir geldi.

Begüm: Gerçekten mi? Okusana.

Çuçu: Yaza yaz yaz geldi/ Derelere kaz geldi/ Daha da yazacaktım ama/Mürekkeğim az geldi.

Begüm: Ama Çuçu bu bir mâni.

Çuçu: (“a” harfini kısa tutarak)“Mani?”.

Begüm: “Mani” değil Çuçu. “a”yı birazcık uzatman gerekiyor. (“a” harfini uzatarak) “mâni”.

Çuçu: Mağni!

Begüm: Mağni kadar uzun değil mani kadar kısa değil.

Çuçu: “Mâni”.

Begüm: İşte bu.

Çuçu: “Mâni, mâni, mâni”. Yeni bir kelime öğrendim bugün. “Mâni”.

Begüm: Her gün bir yeni kelime öğrenirsen kendini daha kolay ifade edebilirsin.

Çuçu: Kendimi bir mâni ile ifade edebilir miyim peki?

Begüm: Dinliyorum.

Çuçu: Sıra sıra şiirler yazarım/ Antolojilere katarım

Begüm: Devamını çok merak ediyorum.

Çuçu: Ama sıra kâğıda gelince/ Ben bakar bakar kaçarım.

Begüm: Bu zamana kadar duyduğum en komik mâni olabilir.

Çuçu: Eğlendin mi?

Begüm: Evet.

Çuçu: Öyleyse görev başarıyla tamamlandı.

Begüm: Aynen öyle.

9. Bölüm

Çuçu: Begüm, Begüm! Neredesin? Begüm!

Begüm: (İçeri girer.) Buradayım Çuçu.

Çuçu: Biraz gözlerimi dinlendireyim dedim, hemen gitmişsin. Sen beni gözlerim kapalı görünce uyuyorum sandın galiba.

Begüm: İçerideydim. Arkadaşımdan yeni bir oyun öğrendim, onu hazırlıyordum.

Çuçu: Oyun mu, ne oyunu, ne oyunu? Biliyorsun ben oyun oynamayı çok seviyorum. Anlat hadi.

Begüm: Kartların her birine bir resim hazırladım, önce ne olduklarını anlatacak, sonra da adlarını söyleyeceğiz.

Çuçu: Aaa! Çok kolaymış. Belki de değildir ama. Hemen karar vermeyeyim. Evet, hazırım.

Begüm: Söyle bakalım. (Kartı gösterir.) Bu bir...

Çuçu: Sebze, mor, batlıcan.

Begüm: Hayır Çuçu. “p” ile bak “p” ile yazıyor. “patlıcan”.

Çuçu: (“p” sesini çok vurgulayarak) Patlıcan.

Begüm: O kadar bastırmana gerek yok. Bak böyle (doğru vurgu ile) “patlıcan”.

Çuçu: Patlıcan.

Begüm: Evet, patlıcan.

Begüm: Hazırsan ikinci kelimeye geçiyorum. (Kartı gösterir.) Peki ya bu?

Çuçu: Yemek, yemek yapıyor, önlüğünü giyer, şapkasını takar, yemeğini yapar, ahçıdır o, lezzet katar, ahçı.

Begüm: “ş” ile Çuçu. “Aşçı”. Bak “ş” ile “aşçı”.

Çuçu: Aşşşçı. “şşşş”

Begüm: Bu kadar “ş” içeren bir meslek olduğunu sanmıyorum ama .

Çuçu: Aşçı.

Begüm: (Kartı gösterir.) Bu?

Çuçu: Aaa! Bunu her sabah görüyorum. İnsanlar spor yaparken giyiyorlar, ha-şo...

Begüm: İıı !! (Hayır anlamında) Değil.

Çuçu: İı ıı! Değil. Ne peki?

Begüm: E-şof-man.

Çuçu: E-şof-man.

Begüm: Aynen öyle.

Çuçu: Eşofman, eşofman.

Begüm: Çok iyi gidiyorsun Çuçu. Hadi, hadi! Bir tane daha. Sen öğretince hiç “yanlış” yapmıyorum.

Begüm: Ne yapmıyorsun?

Çuçu: Yanlış?

Begüm: Biliyor musun? Küçükken ben de bunu “yanlış” söylüyordum.

Çuçu: Şimdi doğrusunu söyledin ama. “Yanlış”ı doğru söyledin.

Begüm: (Kartı gösterir.) Bu?

Çuçu: Bu bir hayvan, yavaş yürür, kaplunbağa.

Begüm: Bir daha söyle.

Çuçu: Kaplunbağa.

Begüm: Kaplumbağa.

Çuçu: Kap-lun-ba-ğa.

Begüm: “m” ile Çuçu. Kap-lum-ba-ğa.

Çuçu: Kaplumbağa, “kap-lum-ba-ğa”. Evet, kaplumbağa.

Begüm: O zaman son kelimeye geçiyorum. (Diğer kart gösterilir.)

Çuçu: Yağmurda yanına alırsın, şemsiye.

Begüm: Şem-si-ye. (Gök gürler.)

Çuçu: Var mı bizde şemsiye?

Begüm: Var.

Çuçu: Öyleyse hadi yağmurda yürüyüşe çıkalım.

Begüm: Buna hayır diyemeyeceğimi biliyorsun.

10. Bölüm

(Çuçu Begüm’e sürpriz bir doğum günü hazırlar. Gazetelerden kestiği yazılarla “Sürpriz İyiki Doğdun Begüm.” yazmıştır.)

Çuçu: Şunu da şöyle koysak. Bu da buraya.

Begüm: (İçeri girer.) Çuçu! Ben geldim.

Çuçu: Süpriz!

Begüm: Çuçu!

Çuçu: Doğum günün kutlu olsun Begüm!

Begüm: Çok teşekkür ederim. (Masadaki pastaya bakarak) Yoksa bu benim için mi?

Çuçu: Komşularımız da biraz yardım etmiş olabilir tabi.

Begüm: Peki, bu süsler?

Çuçu: Onları ben yaptım. Eski gazeteleri kesip boyadım.

Begüm: Peki, bu duvardaki yazılar.

Çuçu: Çok güzeller değil mi?

Begüm: Güzeller, güzeller ama...

Çuçu: Bir şey mi olmuş? "İyiki Doğdun Begüm." yazıyor. İyiki doğdun çünkü.

Begüm: Çok teşekkür ederim Çuçu ama sanki (Bitişik yazılmış "İyiki" deki "ki"yi ayırarak) böyle daha iyi oldu.

Çuçu: Ama "ki" ayrıldı.

Begüm: İyi ki yazarken "ki"yi ayrı tutuyoruz. Mesela iyi ki varsın canım arkadaşım derken.

Çuçu: (Sevgi dolu bir ses tonuyla) Begüm! Sen de iyi ki varsın. Neyse en azından diğerleri doğru.

Begüm: Yani...

Çuçu: Yani? Yanlış mı yani?

Begüm: Doğrusunu öğrendikten sonra değil Çuçu.

Çuçu: Süpriz. Bence doğru yazmışım. Süp-riz! Bak nasıl okunuyorsa öyle yazmışım işte.

Begüm: Öyle okunmuyor ki.

Çuçu: Ya nasıl okunuyor?

Begüm: Sürp-riz.

Çuçu: Gerçekten mi? Sürp-riz, sürp-riz!,

Begüm: Hemen şuraya bir "r" harfi koyalım.

Çuçu: Aslında ben biraz üzüldüm. Doğum gününde pek çok yanlış yapmışım.

Begüm: Hiç üzülmeye Çuçu. Herkes yanlış yapabilir. Önemli olan yanlışını fark etmek. Hem şöyle düşün, önümüzdeki sene her şeyi doğru yazmış olacaksın.

Çuçu: Evet, çok haklısın. Seneye hiçbiri yanlış yazılmayacak. Çünkü bu sene hepsinin doğrusunu öğrenmiş olacağım.

Begüm: İşte en sevdiğim kısım. (Pastaya doğru ilerleyerek) Bir dilim alabilir miyim?

Çuçu: Tabi ki alabilirsin. Senin için yapıldı.

Begüm: (Tadına bakar.) Eline sağlık, çok güzel olmuş.

Çuçu: Ellerimize sağlık. Biraz yardım aldım çünkü.

Begüm: Kimler yardım etti bakalım?

Çuçu: Bütün komşular. Sabah önce bir komşumuza gidip kek tarifi aldım. Sonra öteki komşumuza gidip ondan yumurta istedim çünkü evde hiç yumurta kalmamıştı. Sonra bir komşumuzdan keki çırpmana yardım etmesini istedim. Bu arada diğer komşumuz bizi görüp ne yaptığımızı sorunca o da evindeki pasta süslerinden getirdi. Ama ben yanlışlıkla şekeri yere dökünce onu temizledik. Sonra kekin tadına bakmak istedim ama şekli bozulur diye bakamadım.

11. Bölüm

(Begüm'ün kurdele koleksiyonunu düzenlemesi ile bölüm başlar.)

Çuçu: Begüm, Begüm! Ne yapıyorsun?

Begüm: Kurdele koleksiyonumu düzenliyorum.

Çuçu: Kurdelenin ne olduğunu biliyorum. Ama öteki söylediğin kelimeyi bilmiyorum.

Begüm: Toplanmış ve biriktirilmiş nesnelere koleksiyon diyoruz.

Çuçu: Nasıl yani?

Begüm: Bak şimdi. Mesela ilkokulda okumayı öğrendiğimde öğretmenim bana bunu takmıştı.

Çuçu: Evet. Okumayı öğrendiğimde sen de bana bir kurdele vermiştin.

Begüm: Aynen öyle. Aldığım ilk kurdeleden sonra kurdeleleri çok sevdiğimi fark ettim ve biriktirmeye başladım.

Çuçu: Yani şey yaptın. Kole...

Begüm: Ko-lek-si-yon.

Çuçu: Kurdeleden başka bir şeyin de koleksiyonu yapılır mı peki? Mesela kalem?

Begüm: Yapılır.

Çuçu: Mesela ayraç? Başka, başka, başka nelerin koleksiyonu olabilir Begüm?

Begüm: Mesela farklı farklı peçetelerin koleksiyonunu yapabilirsin.

Çuçu: Başka, başka?

Begüm: Kartpostal.

Çuçu: Kartpostal. Şu önünde resim olan mektuplardı değil mi?

Begüm: Yani, gibi gibi.

Çuçu: Uzaktaki arkadaşından geliyor bazen, resimleri çok güzel oluyor.

Begüm: Haa! Malika'nın gönderdiklerinden bahsediyorsun. Evet, resimleri çok güzel oluyor.

Çuçu: Ben neyin koleksiyonunu yapabilirim peki?

Begüm: Mesela bir arkadaşım yaprak koleksiyonu yapıyordu. Değişik ağaçlardan topladığı yaprakları kurutup saklıyordu.

Çuçu: Çok güzel tabi ama kışın biriktiremem ki üşürüm.

Begüm: Bak ne diyeceğim? Hem seni üşütmeyecek hem de çok seveceğin bir kitap koleksiyonu yapmaya ne dersin?

Çuçu: Yapalım, yapalım.

(Begüm raflara yönelip kitap alınca hapşırır.)

Begüm: Of! Galiba çok toz olmuş. Hemen temizlik yapmamız gerek yoksa alerjim başlayacak.

Çuçu: Al-ler-ji, o ne?

Begüm: Mesela benim toza karşı alerjim var. Toz olunca hapşırıyorum. Bir arkadaşımın fındığa alerjisi var hiç fındık yiyemiyor. Bir keresinde birini görmüştüm kedilere alerjisi vardı, kedi görünce kaşınmaya başlıyordu.

Çuçu: Aaa! Alerji dediğin kelimeyi biliyorum ben. Herhangi bir maddeye karşı vücudumuzun verdiği tepkiler. Evet, hatırlıyorum. Mesela güneşe alerji, çileğe alerji, çiçeğe alerji. Ama benim çiçeklere alerjim olmasın. Çünkü çok seviyorum ben onları.

Begüm: İyi ki alerjin yok o zaman. Ama benim bu tozlardan bir an önce kurtulmam gerek.

Çuçu: Hadi Begüm başlayalım.

Begüm: Temizlik malzemelerini alıp geleyim.

Çuçu: Kitaplıkta koleksiyonum için de yer açalım. Tabi tozlardan kurtulduktan sonra.

12. Bölüm

(Bölüm Begüm'ün temizlik yapmasıyla başlar.)

Begüm: İşte bu. Bahar temizliği Çuçu.

Çuçu: Aaa! İyi ama ne demek ki bahar temizliği? Doğru duydum değil mi? Bahar temizliği dedin.

Begüm: Evet, bahar temizliği. Baharda bütün ev temizlenir, havalandırılır, yaza hazırlık yapılır.

Çuçu: Harika bir etkinlik! Çünkü sonra da bütün yaz dinlenir bir daha temizlikle uğraşmayız.

Begüm: Yok yazın da temizlik yapılır. Ama baharda yapılan temizliğin en büyüğü, en ünlüsüdür. Kuşaktan kuşağa anlatılır efsane gibi.

Çuçu: Biz de yapalım o zaman. Ben sana yardım ederim. Güçlü kanatlarımla yanındayım Begüm. Hadi başlayalım hemen. Bahar bitmeden temizleyelim etrafı.

(Robot süpürge çalışır, Çuçu korkar.)

Çuçu: Bb –bb- ben! Bu ne! İlk kez görüyorum. Bu ne Begüm?

Begüm: Korkma Çuçu. O bir süpürge.

Çuçu: Süpürge böyle olmaz. Kendi kendine hareket ediyor. Süpürge değil bence bu.

Begüm: Robot süpürge.

Çuçu: Aaa! Hem robot hem süpürge. Süpüren robot. Ben beğendim. İyi fikirmiş.

Begüm: Evet.

Çuçu: Bak ne diyeceğim? Bence onu da ekibe almalıyız. Uzaya gittiğimizde yanımızda götürürüz. Bize çok yardımcı dokunur. Orada hep birlikte...

(Robot süpürgenin şarjı biter.)

Çuçu: Aaa! Uyuyakaldı. Tam da ben uzaya gitmekle ilgili hayallerimi anlatırken.

Begüm: Yok, uyuyakalmadı da...

Çuçu: Bozuldu mu?

Begüm: Bozulmadı ama...

Çuçu: Eee! Ne oldu öyleyse?

Begüm: Şarjı bitti.

Çuçu: Şarjı mı bitti?

Begüm: Şarz değil Çuçu, şarj. “j” ile, yazıldığı gibi okunuyor.

Çuçu: Şarj, şarj, şarj. Ama ne ki şarj?

Begüm: Elektronik cihazların çalışması için fişlerini prize takıyoruz ya.

Çuçu: Evet.

Begüm: Bazılarının da fişini önceden prize takıp enerji depolamasını sağlıyoruz. Yani şarj ediyoruz.

Çuçu: Pil gibi yani.

Begüm: Evet, yeniden kullanılabilen bir pil gibi.

Çuçu: Aaa! Bak daha önce hiç düşünmemiştim bunu. Şarj sayesinde fazla atık pil de olmaz.

Begüm: Haklısın Çuçu. Yalnız işimiz yarım kaldı. Ne yapacağız?

Çuçu: Yok Begüm. Bence bu kadarı yeterli. Bak, ev tertemiz oldu bile.

Begüm: Yok, şuraları da temizlememiz gerek.

Çuçu: Keşke bitmeseydi şarjı.

Begüm: Hay aksi!

Çuçu: Sana yardım etmeyi çok isterdim Begüm ama... (esner) Benim de, benim de... Şarjım bitiyor galiba.

Begüm: Çuçu!

Çuçu: Bak işte bitiyor, bi-ti-yor, bit-ti.

Begüm: Çok komiksin Çuçu.

Çuçu: Begümcüğüm ben sana yardım etmez miyim hiç? Hadi göster neresi kaldı? Bir de temizlik bezi var bana. Bir güzel etrafın tozunu alayım.

Begüm: Çuçu sen olmasan ne yapardım ben? (Çuçu'nun gülücükleri ile bölüm biter.)

13. Bölüm

Çuçu: Daha önce söylemiştin ama nereye gideceğim demiştin?

Begüm: Kazakistan'a.

Çuçu: Kazakistan'a. Niye gidecektin peki?

Begüm: Arkadaşım Malika'yı görmem gerek.

Çuçu: Arkadaşlarla görüşmek çok güzel ama keşke sen gideceğine o gelseydi.

Begüm: Daha önce de o gelmişti. Şimdi beni davet etti.

Çuçu: Çok mu eski arkadaşın? Gitmeseydin. Telefon eder hasret giderirdiniz. Haritadan bakardık Kazakistan'ın yerine.

Begüm: Çuçu! Bunları konuşmuştuk diye hatırlıyorum.

Çuçu: Evet, konuşmuştuk ama bir daha anlat. Çok mu eski arkadaşın?

Begüm: Peki bakalım. Okulda tanışmıştık. Değişim programıyla bize misafir olmuştu. Sonra da ben onlara gitmiştim.

Çuçu: Olsun, biz de eski arkadaşız.

Begüm: Çuçu n'oldu sana?

Çuçu: Hiç. Ben çok seviyorum başka arkadaşlarının da olmasına, çevren de seni seven, senin de sevdiğin insanlar olmasını ama oyunlarımızı, muhabbetlerimizi birazcık özleyeceğim.

Begüm: Malika, benim çok sevdiğim ve çok eski bir arkadaşım ama sen benim en yakın arkadaşısın. Hem Malika seni çok seviyor.

Çuçu: Ne güzel hem seviyor hem de seviliyorum. Arkadaşın Malika da beni seviyor. Gerçekten değil mi?

Begüm: Gerçekten tabi.

Çuçu: Öyleyse Begümcüğüm, ben de sana söylemek isterim ki sen de benim en yakın arkadaşısın ve ben seni çok seviyorum.

Begüm: Biliyorum ve bundan çok mutluyum. Sen de bunu biliyor musun?

Çuçu: Biliyorum, biliyorum. Peki ya Malika?

Begüm: Malika da seni çok seviyor ve seni çok merak ediyor. Senin mantı sevdiğinden bahsettim. Sana kazak mantısı bile yapacaktım.

Çuçu: Kazak ve mantı mı? Yemek mi yapacak yoksa kazak mı örecek, anlamadım.

Begüm: Biraz kafan karıştı sanki.

Çuçu: Sanki...

Begüm: Kazakistanlılara Kazak diyoruz ya...

Çuçu: Evet, hatırladım.

Begüm: İşte onların yaptıkları yöresel yemeğe de Kazak mantısı diyoruz.

Çuçu: Aaa! Tamam, şimdi anladım. Sen hiç yedin mi Kazak mantısı? Beğendin mi, güzel miydi tadı?

Begüm: Imm! Çok güzel.

Çuçu: Peki, böyle güzel yemekler yapan başka arkadaşların var mı?

Begüm: Alman bir arkadaşım var.

Çuçu: Öyle mi? Peki, o ne iş yapıyor?

Begüm: Pastacı.

Çuçu: Çok güzel. O arkadaşınla da tanışmak isterim. Nasıl pastalar yapıyor peki?

Begüm: O harika Alman pastaları yapıyor.

Çuçu: Başka güzel yemekler yapan başka arkadaşın var mı?

Begüm: Rus bir arkadaşım var.

Çuçu: Ne iş yapıyor? O da mı pastacı? Yok yok, dur sen söyleme. Ben tahmin edeceğim. O da limonata yapabiliyor yoksa yoksa dondurmacı mı?

Begüm: O bir şef.

Çuçu: O zaman bütün yemekleri yapabiliyordur. Sana yemek yaptı mı hiç? Hangilerini yaptı, hangilerini?

Begüm: Bir keresinde bana çok güzel bir Rus salatası yapmıştı.

Çuçu: Oh! O zaman sen şimdi git. Gelirken bütün arkadaşlarını da getir ama tamam mı? Kazak, Alman, Rus bütün arkadaşların gelsin. Gelirken de leziz bir sürü yiyecek getirsin. Hadi Begüm! Çabuk toparlan, sakın geç kalma. Yolculuğun güzel geçsin. Çok çabuk dönmeyi unutma ama. Çünkü ben burada heyecanla seni bekliyor olacağım.

14. Bölüm

Çuçu: Nasıl? Yetenekliyim ama değil mi?

Begüm: Evet Çuçu, çok azimlisin.

Çuçu: Cimnastik çok önemlidir Begüm. Ne kadar çok cimnastik yaparsak o kadar sağlıklı ve neşeli oluruz.

Begüm: Evet çok sağlıklı ve neşeli oluruz ama...

Çuçu: Ama?

Begüm: Cimnastik?

Çuçu: Evet, cimnastik.

Begüm: Cimnastik nedir Çuçu? Ben daha önce hiç duymadım da.

Çuçu: İşte senin az önce yaptıkların. Ona cimnastik denir.

Begüm: Acaba jimnastik olabilir mi?

Çuçu: Tabi ya! Jimnastik, cimnastik değil.

Begüm: O zaman bugünkü oyunumuza geçelim mi?

Çuçu: Nedir, nedir? Çabuk söyle. Ne zaman, ne zaman, şimdi mi?

Begüm: Sakin ol Çuçu söylüyorum. Hazır mısın?

Çuçu: Hazırım, hadi söyle.

Begüm: Renk kasesi!

Çuçu: Nedir o? Nedir, nedir?

Begüm: Bunu dün gece sen uyurken hazırladım.

Çuçu: Nasıl bir oyun bu?

Begüm: Bu kartların her birinde birer resim var. Şimdi sen bana bir renk söyleyeceksin, ben de o renkteki kartın üzerinde bulunan resmi sana göstereceğim.

Çuçu: Ve?

Begüm: Ve sen de o kartta ne olduğunu söyleyeceksin.

Çuçu: Anladım. Hadi başlayalım.

Begüm: Hadi bir renk söyle.

Çuçu: Mor.

Begüm: Mor. (Kartı çıkarır. Resmi Çuçu' ya gösterir.) Bu nedir?

Çuçu: Aman! Ben de zor sanmıştım. Dinazor tabi ki.

Begüm: Emin misin?

Çuçu: İı! Dirazor, dimizör. Öff! Tamam, hadi sen söyle.

Begüm: Dinazor. "o" harfiyle. Dinazor değil di-no-zor.

Çuçu: Dinazor, dinazor.

Begüm: Hadi bir renk daha söyle.

Çuçu: Mavi.

Begüm: Mavi. (Kartı çıkarır. Resmi Çuçu' ya gösterir.) Peki ya, bu nedir?

Çuçu: Maydonoz.

Begüm: İ ı!(Hayır anlamında)

Çuçu: Maydonoz, maydanaz, maydonaz, maydamaz. Ah! Nedir?

Begüm: Maydanoz.

Çuçu: May-da-noz, maydanoz, maydanoz. (Kart rengi söyler.) Beyaz.

Begüm: Hmm. Peki ya bu?

Çuçu: Labaratuar, laboratuar, labratuar, labaratavar.

Begüm: Bir dahakine kelime türetme oyunu oynamaya ne dersin?

Çuçu: Nedir bunun doğru söylenişi?

Begüm: La-bo-ra-tu-var. Laboratuvar.

Çuçu: La-bo-ra-tu-var. Laboratuvar. (Renk söyler.) Pembe.

Begüm: Pembe. (Kartı çıkarır. Resmi Çuçu' ya gösterir.)

Çuçu: Göz.

Begüm: Üzerindekiler?

Çuçu: Kiprik. (Begüm, cevabını düzeltmesi gerektiği bir bakış atar.) Kiprik, değil mi? Kiprik. Kirpiriks.

Begüm: Kirpik, kirpik.

Çuçu: Kirpik, kirpik, kirpik.

Begüm: Sevdin bu oyunu.

Çuçu: Bayıldım!

Begüm: O zaman bundan sonra daha sık oynarız.

Çuçu: Çok sevindirim. Biraz dışarı çıkıp hava alalım mı? Parka gidelim mi? Orada oynamaya devam edelim mi?

Begüm: Benim canım arkadaşım ister de ben hayır der miyim? Hadi hazırlanalım. Kalan kartlara orada bakarız.

Çuçu: Yaşasın!

15. Bölüm

Çuçu: Begüm! Neredesin? Begüm!

Begüm: (İçeri içinde kartların olduğu bir fanus uzatır.)

Çuçu: Begüm!

Begüm: Sürpriz!

Çuçu: Begüm, neler oluyor?

Begüm: Bize yeni bir oyun hazırladım.

Çuçu: Pek heyecanlı bir oyun herhalde.

Begüm: Hazırsan hemen anlatıyorum.

Çuçu: Hazırım.

Begüm: Sen bana bir sayı söyleyeceksin. Sonra o sayının bulunduğu karttaki resimle ilgili bir deyim söyleyeceğiz.

Çuçu: Hiçbir şey anlamadım. Deyim ne?

Begüm: Genellikle gerçek anlamından ayrı kullanılan, kalıplaşmış, tanımlama, pekiştirme sözlerine deyim diyoruz.

Çuçu: Ve böyle söyleyince daha iyi anladım sanıyorsun.

Begüm: Aslında deyimleri günlük hayatta o kadar sık kullanırsınız ki... Bak şimdi sana bir örnek vereceğim. Hemen anlayacaksın.

Çuçu: Evet.

Begüm: Mesela ben sana ne dolaplar çeviriyorsun Çuçu diye sorsam ne anlarsın? ,

Çuçu: Gizli bir iş yapmışım ve sen bana bunun ne olduğunu soruyorsun.

Begüm: Evet, işte bu! Dolap çevirmek bir deyim işte! Şimdi bana bir sayı söyle. Sonra o sayının olduğu karttaki resimle bir deyim bulmaya çalışalım.

Çuçu: Hadi bakalım. Beş.

Begüm: İşte beş numaralı kart.

Çuçu: Bir yelken.

Begüm: Evet, yelkenle ilgili bir deyim bulmamız gerekiyor. Hmmm, buldum!

Çuçu: İpucu ver.

Begüm: Yelkenleri...

Çuçu: Yelkenleri...

Begüm: Yelkenleri....

Çuçu: Su... Sular... Yelkenleri su...

Begüm: Evet.

Çuçu: Ah! Senden duymuştum bunu. Yelkenleri suya indirmek.

Begüm: Evet, işte bu! Harikası! Yelkenleri suya indirmek yani durumu kabullenmek inattan vazgeçmek.

Çuçu: Tamam, şimdi daha iyi anladım oyunu. Bu sefer yardım gerekmeden bulacağım. Dokuz.

Begüm: (Kartı çıkarır) Göz.

Çuçu: Ohoo! Gözle ilgili deyim çok. Hazırsan başlıyorum. Birinin gözüne girmek yani kendini ona beğendirmek anlamında bir deyim. Hmm, sonra gözden düşmek yani eskisi gibi değerli olmamak hatta bak şimdi seni çok şaşırtacağım. Göz kulak olmak yani ilgilenmek, korumak hatta göz gezdirmek şöyle bir bakmak anlamında.

Begüm: Çuçu, sen bunları nereden...

Çuçu: Ya Begümcüğüm, dikkatli düşününce bildiklerimi daha kolay hatırlıyorum. Oyunu önce anlamadım ama bütün dikkatimi buraya verince birden aklıma geliverdiler. Demek ki daha önce ben bunları duymuşum.

Begüm: Evet, oyunun başında da söylemiştim ya deyimleri günlük hayatta farkında olmadan çok sık kullanırsınız diye.

Çuçu: On bir.

Begüm: (Kulak resminin olduğu kartı gösterir.) Kolay mı?

Çuçu: Hmm, kulak. Aaa, buldum! Can kulağıyla dinlemek yani çok dikkatli dinlemek.

Begüm: Sen öğrendin bu oyunu.

Çuçu: On üç.

Begüm: (Açık bir kapının olduğu resmi göstererek) Bu biraz zor gelebilir ama...

Çuçu: Haklısın, bu bir açık kapı resmi. Ama ben bununla ilgili bir deyim galiba hiç duymadım.

Begüm: Açık kapı bırakmak?

Çuçu: : Açık kapı bırakmak?

Begüm: Sana açık kapı bırakıyorum. Biraz daha düşün istersen.

Çuçu: Aaa, anladım! Bana bir şans daha veriyorsun.

Begüm: Evet, çok zekisin.

Çuçu: çok zeki bir arkadaşım var da ondan. Ayrıca...

Begüm: Evet.

Çuçu: Bana hazırlayacağın yeni oyunları dört gözle bekliyor olacağım.

Begüm: Çuçu, sen harika bir papağansın.

16. Bölüm

Çuçu: Begüm, çok heyecanlandım seni beklerken. Aldın mı hepsini?

Begüm: Evet, evet. Bak şimdi burada tohumlarımız var. Şu küçük saksılardan aldım birkaç tane, bir de küçük bir kürek.

Çuçu: Yaşasın! Listemizdeki her şeyi almışsın. Çok yoruldun mu?

Begüm: Biraz ama çiçeklerimiz açtığında evimizi öyle güzelleştirecekler ki buna değer bence.

Çuçu: Hadi başlayalım. Dikelim hemen tohumlarımızı.

Begüm: ıııı! (Hayır anlamında)

Çuçu: Aaa! Neden, neden vazgeçtin?

Begüm: Vazgeçer miyim hiç? Sadece tohum dikilmez, ekilir diye düzeltmek istedim.

Çuçu: Sen saksılara tohumları ekerken bir oyun oynayalım mı?

Begüm: Tabi oynayalım, ne oyunu?

Çuçu: Ben bazı kelimelerin nasıl kullanıldıklarını karıştırıyorum. Aklıma takılanları sana sorsam, sen bana doğrusunu söylesen olur mu?

Begüm: Tabi, olur. E peki ben sana ne soracağım?

Çuçu: Hmm. Papağanlar hakkında merak ettiklerini sorabilirsin.

Begüm: Anlaştık. Hadi başla bakalım.

Çuçu: Mesela şu boynundaki fular. Fular takılır mı giyilir mi?

Begüm: Fular takılır. Tıpkı kravat gibi. Kravat da giyilmez takılır çünkü.

Çuçu: Sıra sende, bana papağanlarla ilgili bir soru sor.

Begüm: Dünya üzerinde kaç papağan türü vardır?

Çuçu: Çok. Nereden baksan 350'den fazla çeşidimiz var. Cevap verdiğime göre sıra bende. Kazak örülür mü dokunur mu?

Begüm: Kazak örülür; halı, kilim dokunur. Bak bitti bile.

Çuçu: Yaşasın! Ne çabuk bitirdin? Resim çektirelim mi dediğimde kelimeyi doğru mu kullanıyorum?

Begüm: Hayır, Çuçu. Fotoğraf çektirelim mi demen gerekiyor. Resim elle bizim yaptıklarımız; kalemlerle, boylarla, fırçalarla. Fotoğraf ise fotoğraf makinesiyle çekilir. Yani fotoğraf çektirilir, resim çizilir diye düşünürsen bir problem kalmaz. Sıra bende.

Çuçu: Buyurun lütfen.

Begüm: Papağanlar ay çekirdeği sever mi?

Çuçu: Ay, ay, ay! Sanki bilmiyormuş gibi (!) Bayılırız, biz ay çekirdeğine bayılırız.

Begüm: Öyleyse bu saksıya ektiğim tohumlar çıktığında da gördüklerine bayılacaksınız.

Çuçu: Neden ki? Ne ektin ona, ne ektin?

Begüm: Ay çiçeği.

Çuçu: Sen ay çekirdeği dememiş miydin? Ay çiçeği de nereden çıktı şimdi?

Begüm: Bak şimdi anlayacaksın. (Ay çekirdeği fotoğrafı gösterir.) Evet, bak Çuçu. Bu ay çiçeği, bunlar böyle büyüdüklerinde kocaman olurlar.

Çuçu: Evet.

Begüm: Şuradaki siyah tohumları görüyor musun?

Çuçu: Evet.

Begüm: Bunlar da ay çekirdeği.

Çuçu: Aaa! Ay çekirdeği ay çiçeğinin içinden mi çıkıyor?

Begüm: Evet.

Çuçu: Aaa! En sevdiğim ay çekirdeği, ay çiçeğinin içinden çıkıyormuş.

Begüm: Bitti mi oyun? Var mı sormak istediğin bir kelime?

Çuçu: Vardı ama konu dağıldı, unuttum soracaklarımı. Begüm, ne zamana çıkar bunlar?

Begüm: (Elindeki ay çekirdeği paketini göstererek) Çıkmış bile.

Çuçu: Begüm sen bana çarşıdan ay çekirdeği mi aldın? Hem de bir paket mi aldın? Ne çok seviyorum ben seni ne çok!

17. Bölüm

Begüm: Ben geldim.

Çuçu: Ayy! Begüm. Napiyorsun?

Begüm: Heyecanlı bir giriş yapayım salona dedim ama korktun mu?

Çuçu: Korkmadım, şaşırdım.

Begüm: Şaşır bakayım.

Çuçu: Bak işte böyle. Korksam böyle yapardım. Gördün mü? Bak bu şaşırma, bu da korkma.

Begüm: Öyleyse bu da bugünkü oyunumuz.

Çuçu: Hani, hani nerede, hangisi?

Begüm: karşılıklı duracağız, hiç konuşmayacağız ama birbirimizin neler anlatmak istediğini tahmin etmeye çalışacağız.

Çuçu: Bilemedim. Daha önce oynadığımız bir oyun değil bu.

Begüm: Güven bana çok seveceksin. Adı da beden dili oyunu.

Çuçu: Bir daha anlat bakayım.

Begüm: Karşılıklı yüz ve duruş ifadeleri yapacağız ve birbirimizin neler anlatmak istediğini tahmin etmeye çalışacağız.

Çuçu: iyi tamam ama sen başlayacaksın.

Begüm: Anlaştık. (Bilmiyorum anlamına gelen yüz ve el işareti yapar.)

Çuçu: Aaa! Anladım bile. Bilmiyorsun, bilmiyorum demek istiyorsun.

Begüm: Bak ne kolaymış. Hadi sıra sende.

Çuçu: (Yerinde duramaz gibi davranır.)

Begüm: Çok heyecanlısın.

Çuçu: Evet, aferin Begüm.

Begüm: Sıra bende. (Kaşlarını kaldırır.)

Çuçu: Bu çok kolay. Hayır demek istiyorsun.

Begüm: (Başını sallar.)

Çuçu: İşte şimdi de evet diyorsun. Demek ki doğru bilmişim.

Begüm: Evet, doğru bildin. Hadi sıra sende.

Çuçu: (Sağa sola koşuşturur.)

Begüm: Telaşlısın.

Çuçu: Bildin Begüm.

Begüm: Harika! Sevdin değil mi oyunu?

Çuçu: Evet, ya sevdim.

Begüm: Sıra bende. (Ellerine yanağına koyar, ağzını açarak yüzüne şaşırma ifadesi verir.)

Çuçu: Çok korktun.

Begüm: Başını olmadı anlamında iki yana sallayıp hareketi tekrarlar.

Çuçu: Gözleri kocamansın.

Begüm: Başını olmadı anlamında iki yana sallayıp hareketi tekrarlar.

Çuçu: Boynun ağrıyor.

Begüm: Bu sefer hareketi "Aaa!" sesi çıkararak tekrarlar.

Çuçu: Aaa? Aaa, anladım! Çok şaşırıdın sen.

Begüm: Evet, harika! Çok iyi gidiyoruz.

Çuçu: Devam hadi. Daha da çok sevmeye başladım bu oyunu. Sıra bende. (Dans ederek sağa sola hızlı hızlı hareket eder.)

Begüm: Çok sevinçlisin. Hatta o kadar sevinçlisin ki yerinde duramıyor, danslar ediyorsun.

Çuçu: Evet, bildin. Yeterince oynadıysak benim de sana bir oyun teklifim olacak.

Begüm: Nedir? Çok merak ettim, hadi söyle.

Çuçu: Aşırı sessiz sinema oyunu.

Begüm: Aaa! Bilmiyorum ben o oyunu.

Çuçu: Anlatayım ister misin?

Begüm: Lütfen.

Çuçu: Şimdi bu oyun şöyle oynanıyor: sen ve ben hemen hazırlanıp evden çıkıyoruz.

Begüm: Ve...

Çuçu: Ve bir sinema salonundan içeri girip hiç sesimizi çıkarmadan güzel bir film izliyoruz.

Begüm: Harika bir oyunmuş. Demek ki bu durumda...

Çuçu: Evet.

Begüm: Hemen çıkıyoruz. Hadi hazırlanalım.

Çuçu: Bekle bizi aşırı sessiz sinema oyunu, biz geliyoruz!

18. Bölüm

Çuçu: Yüz yüzücünün yüzü de yüzerken güneşten etkilenmişti. Yüz yüzücünün yüzü yüzerken... İyi de hepsi yüz bunların.

Begüm: Çuçu ne oldu?

Çuçu: Bir yeri anlamadım. Biraz karışık bence.

Begüm: Söyle bana belki yardım edebilirim.

Çuçu: Şimdi ben sana desem ki “: Yüz yüzücünün yüzü yüzerken” sen bunlardan hangisinin hangi yüz olduğunu nasıl anlarsın? Yazılışları aynı, okunuşları aynı ama anlamları değişik.

Begüm: Çok basit. Cümle içindeki kullanımına bakarız. Mesela “Bak yere yüz lira düşmüş.” dediğimde sen onun sayı olan yüz olduğunu anlıyorsun değil mi?

Çuçu: Evet.

Begüm: İşte diğerleri de böyle. Örneğin “Arkadaşım bana deniz kıyısına gidelim de sen biraz yüz, dedi.” Buradaki yüzün denizde yüzmek olduğunu anlayabiliyorsun, öyle değil mi?

Çuçu: Evet.

Begüm: Örneğin Beni hatırladın mı, diye soran birine “Bu yüz hiç yabancı değil.” dediğimde buradaki yüzün surat anlamındaki yüz olduğunu anlayabiliyorsun, değil mi?

Çuçu: Evet, evet! Anladım. Peki bunların bir adı var mı?

Begüm: Var tabi. Söylenişleri aynı ama anlamları farklı olan kelimelere eş sesli kelimeler diyoruz.

Çuçu: Eş sesli kelimeler. Hemen bir örnek düşüneyim bakalım. “Gül” hem çiçek anlamına gelir hem de gülmek anlamına gelir. Gül bak anlayacaksın.

Begüm: Evet, aynen öyle.

Çuçu: Sıra sende.

Begüm: Hm. “Atlet” hem üşümemek için gömlek ya da kazağın içine giydiğimiz şeye atlet deriz hem de atletizm ile ilgilenen sporculara atlet deriz. “Bin” var. Hem sayı olan bin anlamında hem de “Hadi arabaya bin.” anlamında. “At” var mesela. Hem hayvan olan at hem de “Şu gazeteyi bana at.” anlamında.

Çuçu: Güzel! Bir örnek de ben vereyim o zaman. “Bu yaz çok rüzgarlı geçti.” “Yaz bunları defterine.” Biri yazı yazmak anlamında diğeri ise mevsim olan yaz anlamında.

Begüm: Müthiş.

Çuçu: “Cilt.” Hem kitap cildi hem de deri anlamına gelir. “Pazar” var mesela hem alışveriş yapılan yer hem de haftanın son günü anlamında. “Kaz” hem çiçek dikmek için toprağı kazmak anlamına gelir hem de bir kuş türü olan kaz hayvanı.

Begüm: Çuçu! Sakin ol.

Çuçu: Baktığım her yerde örnek görüyorum. Bak işte burada da var. Hem bir içecek olan “çay” hem de derenin küçüğü olan çay.

Begüm: Çuçu, dur. Benim başım döndü. Terleyeceksin.

Çuçu: Papağanlar terlemez Begüm hatta hiçbir kuş türü terlemez.

Begüm: Aaa! Öyle mi? Ben bunu bilmiyordum.

Çuçu: Çok eğlenceliymiş bu eş sesli kelimeler. Ben çok sevdim. Hadi Begüm, sen de söyle bir tane.

Begüm: Aslında benim biraz karnım acıktı. Bize yiyecek bir şeyler hazırlayım mı?

Çuçu: Benim de karnım aç. Aaa! “Aç” hem karnım aç derken hem de kapıyı aç derken.

Begüm: Ne yemek istersin?

Çuçu: Havuç, havuç istiyorum ben.

Begüm: Olur. Sana havuç, kendime de ekmeğ arasın.

Çuçu: “Ekmeğ” mi? Ekmeğ mi dedin?

Begüm: Evet.

Çuçu: Hem yediğimiz ekmeğ anlamında hem de tohum ekmeğ anlamında. Bak gördün mü? Her yerde var bu eş sesli kelimeler.

Begüm: Çuçu, ben mutfağa gidiyorum artık.

Çuçu: Tamam, Begümcüğüm. Ben burada seni bekliyor ve yeni kelimeler düşünüyorum.

19. Bölüm

Begüm: Çuçu, bak ne diyorum biliyor musun?

Çuçu: Bilmiyorum. Demedin ki daha, bilmiyorum.

Begüm: Doğru haklısın. Cümleye yanlış giriş yaptım ben.

Çuçu: Olsun Begümcüğüm. En kısa zamanda düzeltereceğine eminim. Evet, Begüm. Ne diyecektin bana?

Begüm: Hafta sonu anneannemin yeni evini görmeye gidelim mi?

Çuçu: Aaa! Olur, gidelim. Nereye gideceğiz?

Begüm: Kuzguncuk.

Çuçu: Neresi dedin?

Begüm: Kuzguncuk.

Çuçu: Yani aslında Kuzgun diye bir yer. Ama biz onun küçüğüne mi gidiyoruz.

Begüm: Sen semt adı olan Kuzguncuk’u bilmiyorsun. Ondan anlayamadın.

Çuçu: Kuzguncuk bir semt adı mı?

Begüm: Evet. Kuzgun ’un küçüğü anlamında değil yani. Semtin adı Kuzguncuk.

Çuçu: Ben kuş olan kuzgundan söz ediyorsun sanmıştım. Onun da küçüğüne kuzguncuk deniliyor gibi anlamıştım. Çok severim kuzgunları.

Begüm: Ben de çok severim. Karga ailesinden bir kuştur. Peki, hafta sonu gidiyor muz anneyime?

Çuçu: Tabii ki gidiyoruz. Semtin adını da çok beğendim. Sevimli bir yer olabilir.

Begüm: Aslında neden böyle düşündüğünü söyleyebilirim. Sonuna küçültme ekleri getirdiğimiz kelimeler, genellikle çok sevimli gelir kulağa. Örneğin ev yerine evcik dediğimizde daha küçük bir evi kast ederiz o yüzden de daha sevimli gelir kulağa. Ya da yemek yerken bir lokmacık daha ye dediğimizde daha küçük bir lokmadan söz ederiz.

Çuçu: Hm. Hep küçültmek için mi kullanıyoruz peki bunları?

Begüm: Pek öyle değil aslında. Bazen küçültme ekleri eklendiği sözcüğü özel ad ya da tür adı yapabilir. Kuzguncuk'un bir semt adı olması gibi. Mesela kızılcağaç bir ağaç türüdür ve meyveleri çok lezzetlidir.

Çuçu: Bak mesela ben sana bazen Begümcüğüm dediğimde ismini küçültüyorum ama sevgimizi büyütüyorum.

Begüm: Çuçu! (Sevimli bir ses tonuyla) bak aslında küçültme ekleri bazen acıma anlamında da kullanılabilir. Mesela kedicik yağmurlu bir gecede tek başına sokakta kalmıştı derken ya da kuzucuk o kadar çok koşmuştu ki nefes nefese kalmıştı derken

Çuçu: Papağancık dinlemekten yorulmuş artık. Bahçeye çıkıp oyun oynamak istiyor derken mesela.

Begüm: Evet, çok doğru bir kullanım.

Çuçu: Peki Begüm, biz bunları hep "-cık, -cik" ekleriyle mi yapıyoruz. Başka örnekler de var mı?

Begüm: Çok güzel bir soru bu. Genelleme yapamayız tabii. Mesela sarımsı deriz bazen. Bir şeyin rengi tam sarı gibi değil ama sarıya yakınsa.

Çuçu: Suyu toz karıştırdığı için rengi sarımsı olmuştu.

Begüm: Evet. Tıpkı bunun gibi.

Çuçu: Kırmızı, kırmızı gibi ama tam kırmızı değilse kırmızımsı diyebiliriz.

Begüm: Evet.

Çuçu: Uzunca bir ağaçtı derken "Uzunca" yani çok uzun değil ama çok kısa da değil anlamında.

Begüm: Sen dünyanın en hızlı öğrenen papağanısın Çuçu.

Çuçu: Bizler zeki hayvanlarız Begümcüğüm.

Begüm: Evet Çuçu. Bir tane daha aklıma geldi. Mesela yavrucağız derken şefkat duygusunu ifade ederiz.

Çuçu: Yavrucağız pek susuz kalmıştı.

Begüm: Evet Çuçu, cümle içinde doğru kullandın.

Çuçu: Öyleyse Begüm, aklıma çok iyi bir fikir geldi.

Begüm: Nedir, nedir?

Çuçu: Bahçeye çıkalım ve oyunumuza orada devam edelim. Hadi öyleyse uçtum ben. Bahçede görüşürüz.

Begüm: Anlaştık. Hemen kitap ve minder kapıp sana yetişiyorum.

20. Bölüm

(Dışarıdan bozacının “Boza!” sesi gelir.)

Çuçu: Boza!

Begüm: (İçeri girer.) Dışarı çok soğuk çok üşüdüm.

Çuçu: Begüm.

Begüm: Çuçu.

Çuçu: Dışarıda biri var.

Begüm: Aaa! Kim, hani, nerede? (Boza! Sesi tekrar duyulur.) Ha, dur! Sen bozacıyı diyorsun, boza satıyor.

Çuçu: Boza, bozacı, bozacı boza satıyor.

Begüm: Evet, geleneksel bir içecek. Soğuk algınlığına iyi geldiği düşünülendiğinden daha çok kış aylarında tüketilir. Üzerine leblebi konulur hatta tarçın serpilir.

Çuçu: Çok ilginç. Peki, neden böyle sokaklarda bağırarak satılıyor?

Begüm: sokaklarda bağırarak satılmak zorunda değil elbette. Dükkanlarda, marketlerde de satılıyor. Bu bir gelenek.

Çuçu: Gelenek?

Begüm: Evet, gelenek.

Çuçu: Gelenek nedir Begüm?

Begüm: Anlatayım. Eskiden beri yapılmakta olan, benimsenmiş, ortak davranışlar. Bak şöyle düşün. Başka bir ülkede de boza satılabilir ama eğer gece sokakta birileri “Boza!” diye bağırarak boza satıyorsa bu bize özgü bir gelenektir. (“Boza!” sesi duyulur.)

Çuçu: Gelenek olduğu için bağırıyor.

Begüm: Geleneği sürdürüyor.

Çuçu: Biliyor musun, benim türümdeki papağanların da var bir geleneği?

Begüm: Aaa! Nedir?

Çuçu: Duyduklarımızı tekrar ederiz. “Boza!”

Begüm: Bu bir gelenek değil Çuçu. Bir özellik. (Lavanta kesesini göstererek) Bak, bu bir gelenek mesela.

Çuçu: Nedir o?

Begüm: Lavanta kesesi. Lavanta çok güzel kokan ve çok dayanıklı bir bitkidir. Bu yüzden kurutup onları keseye koyarız ki güzel koku yaysınlar.

Çuçu: Odanın güzel kokması için parfüm de sıkabilirsin.

Begüm: Evet ama amacımız hem bir geleneği sürdürebilmek hem de doğal yollarla güzel bir koku elde edebilmek.

Çuçu: Başka hangi gelenekler var?

Begüm: Binlerce var Çuçu, binlerce var.

Çuçu: Gerçekten mi?

Begüm: Evet.

Çuçu: Anlat bir tanesini.

Begüm: Mesela bayramlarda büyüklerimizi ziyaret eder, ellerini öperiz. Onlar da bize karşılığında içinde küçük hediyeleri olan mendiller verirler.

Çuçu: Aaa, ne güzel! Bayram da anneannene gidiyoruz öyleyse.

Begüm: Tabii ki gidiyoruz, bayram olmasa da gidiyoruz ama. Büyüklerimizi her zaman arıyor her zaman saygı ve sevgimizi gösteriyoruz.

Çuçu: Her defasında hediyeli mendil verirler mi peki?

Begüm: Yok, o sadece bayramlarda.

Çuçu: Tüh! Yarın bayram olsa keşke yarın giderdik.

Begüm: (“a” harfini kısa söylemesi gerektiği yönünde düzeltme yaparak) Yarın değil Çuçu yarın.

Çuçu: Yarın.

Begüm: “a” harfini genelde uzatarak söylemeyiz Çuçu. Belki sonlarına ek geldiğinde.

Çuçu: Pek anlamadım.

Begüm: Haklısın, anlaması biraz zor. Hemen anlatıyorum. Mesela (“a” sesini uzatarak) “edebiyat” demiyoruz, (“a” sesini kısa tutarak) “edebiyat” diyoruz ama “Türk edebiyatı” derken “a” harfini birazcık uzatıyoruz. “Edebiyat”, “Türk edebiyatı”.

Çuçu: (“a” sesini kısa tutarak) “edebiyat”, (“a” sesini uzatarak) “Türk edebiyatı”.

Begüm: Çok doğru söyledin, aferin!

Çuçu: Biz papağanlar duyduklarımızı tekrar etmeyi severiz diye.

Begüm: Şöyle bir kullanım da var: “dahi” diye söylerken bağlaç anlamında “dâhi” diye söylerken akıllı anlamında söylüyoruz. Aynı kural “adet” ve “âdet” için de geçerli.

Çuçu: Bir dakika, bir örnek de ben vermek istiyorum.

Begüm: Dinliyorum.

Çuçu: “hala” “hâlâ”. Biri babanın kız kardeşi veya ablası olan kişi anlamında “hala” diğeri ise “Hâlâ mı gidip bize boza almadın Begüm?” anlamındaki “hâlâ”. (Boza! sesi duyulur.)

Extended Summary

Purpose of the study

In this research, it is aimed to analyze the technics in the "Turkish My Home" program, which aims to expand the vocabulary of children and enable them to speak effectively. In the study, it was also examined whether there are different elements related to language and culture teaching in the practices of the program that center on teaching Turkish.

Method

This research; It was carried out with document analysis, which is one of the qualitative research methods (Creswell & Clark, 2007), which allows not only written materials, but also visual and digital materials such as films, video recordings, pictures, photographs to be examined.

Results

It is understood that the program offers rich content for teaching Turkish language and culture. The content of the program includes teaching homophones, writing rules, pronunciation, teaching vocabulary, idioms and grammar, cultural load, and body language practices. Among these, it was determined that the most activities were carried out on vocabulary teaching and pronunciation.

It is seen that vocabulary teaching is heavily involved in the program. Except for the 1st, 3rd, 10th, 13th, 14th and 16th sections, vocabulary teaching was carried out within the scope of activities in all of the other sections. In the second chapter, examples of theater text, reading rehearsal, definition of jaw and face exercises; in the 4th chapter, definition and examples of the rhyme; in the 5th chapter, the definition of the atlas; in the 7th chapter, the definition and examples of the words typewriter, invention, inventor, execution, explorer; in the 8th chapter, the definition of the poetry anthology, the poet's perception of the person who wrote the poem, the definition and example of the concept of mâni are given. In the 11th chapter, definitions and examples of collection, cart posters, and allergy concepts; in the 12th chapter, definition of spring cleaning, robot vacuum cleaner and charging concepts; in the 15th chapter, the definition and examples of the idiom; in the 18th chapter, the definition and examples of homophones words ; definition of raven in the 19th chapter ; in the 20th chapter, the definitions of the boza and tradition are given.

In the 9th episode, a new game was introduced. This game, which is based on showing the pictures of the words eggplant, cook, tracksuit, turtle, umbrella and saying what the word is, has a quality that can contribute to vocabulary teaching by enabling the child to check the existing schemas related to these words in his mind, to notice the ones that do not exist and to add new concepts to the schema.

It is seen that the program contains findings related to diction education intensively. The fact that pronunciation training has been given in a total of 11 departments is directly related to the exit purpose of the program. The fact that diction education, which has a key importance in speaking Turkish well and effectively, has been covered

in more than half of the program is due to the importance of the subject. It is also noteworthy that the words that are pronounced are made with words that are frequently encountered by children in daily life. The use of chin and face exercises and rhyme examples, which form the basis of pronunciation training, in the program should be seen as an indication that the program team is well-equipped.

Thanks to the rhymes in the 3rd and 4th chapters and the mani example in the 8th chapter, Turkish folk literature and culture were transferred to new generations. Spring cleaning in the 12th chapter, the dishes belonging to different cultural circles in the 13th chapter; in the 20th chapter, cultural elements such as boza, lavender sachet, feasting (kissing hands, visiting the elders, giving a gift handkerchief) are included, and it is tried to introduce the children to the tradition, in other words, to teach the tradition to the new generations.

It is seen that there are activities related to the writing of 12 words in total in five different parts of the program. Chapter 15 is devoted to idiom teaching. Idioms are a source that feeds the aesthetic and literary aspect of the Turkish language like a river. It is noteworthy in this context that 11 different idioms are taught in a very entertaining way in a single part of the program. Teaching homophonic words in the 18th episode is very important for the audience to realize that Turkish is a rich language.

In the 16th part of the program, a teaching on grammar and the art of composition was carried out by devoting speech disorders and their correction. In the 19th section where applied grammar teaching is done, the meanings that some suffixes add to the words are emphasized. In this way, the functional dimension of grammar is presented to children in a striking way.

Conclusion and Discussion

Program; vocabulary teaching, correct spelling and pronunciation of the word appear within the framework of practices related to Turkish culture and folklore. TRT General Manager Prof. Dr. M. Zahid Sobacı, in his presentation for the special issue of TRT Academy Magazine "Yunus Emre and Turkish", "Language is the house of existence. TRT is also the home of Turkish" (2021: 7). Aiming to conduct quality studies on behalf of Turkish language and culture, TRT Children's channel has proven its success in this regard with studies in the literature. In their study, Temizkan and Atasoy compared cartoons on TRT Child and Minika channels in terms of vocabulary, and concluded that TRT Child content is numerically ahead in all vocabulary items they examined and offers a more competent content in terms of language transmission (2016).

It is seen that the program also draws attention to cultural elements in parallel with the Turkish language teaching. "A person who knows the relationship between language, history and culture does not acquire language alone. Because it is history and culture that determines the spelling, sound, shape and meaning of every word in the language" (Kaplan, 2005: 153). The transfer of cultural values was also carried out implicitly in the program. Literary genres such as mani and rhyme in the curriculum

content; elements of language and culture were taken together with traditional practices such as spring cleaning, preparing a lavender sachet, selling boza, feasting, and spring cleaning. In this respect, it has been seen that the program contributes to the preservation and reproduction of Turkish culture as well as teaching Turkish.

Özdemir (2012) says, "All kinds of images, products, places, traditions, activities and art created by genes containing healthy codes are unique and valuable". In this research, it has been concluded that in the "Turkish My Home" program which is TRT Children's channel program and which reaches its audience through the television screen, in the context of contributing to the Turkish language and culture, and the source it feeds is a healthy and correct gene.

Children's television channels, which offer content for children in the teaching of Turkish language and culture, have important responsibilities in our century, where almost everything is going digital and the visual and screen frenzy is rising up. It is the right approach to increase the materials based on watching in order to preserve the language and convey the culture in line with the needs of the age. TRT Children's channel offers many options for such productions. In this regard, the task of the researchers is to evaluate such publications, in which language and culture are important, from different perspectives; to guide children, families with children and educators.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 – 5067

BAŞLANGIÇ DÜZEYİ OKUYUCULARININ OKUMA MOTİVASYONU ÜZERİNDE AİLE OKUMA İNANÇLARININ ETKİSİ

THE EFFECT OF FAMILY READING BELIEFS ON BEGINNING LEVEL READERS' READING MOTIVATION

Seçkin GÖK* Ergün ÖZTÜRK**

* Doktora öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi, Muğla, seckingok@posta.mu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-6095-9828

** Prof. Dr. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ergunozturk@erciyes.edu.tr, ORCID: [0000-0002-4800-8437](https://orcid.org/0000-0002-4800-8437)

Referans: Gök, S., Öztürk, E. (2023). Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonu Üzerinde Aile Okuma İnançlarının Etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 82-106.

Gönderilme Tarihi: 21.04.2023

Kabul Tarihi :31.05.2023

Özet: Bu araştırma aile okuma inançlarının başlangıç düzeyi okuyucu (BDO)'larının okuma motivasyonuna etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Bu araştırmada örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini 282 ilkokul birinci sınıf öğrencisi ve onların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada ebeveynlerin okuma inançlarını belirlemek üzere Aile Okuma İnanç Ölçeği ve BDO'larının okuma motivasyonunu belirlemek üzere Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Aile Okuma İnanç Ölçeği ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ebeveynlerine okulun ilk haftası uygulanmıştır. BDO'ları Okuma Motivasyonu Ölçeği ise aynı eğitim öğretim yılının ikinci döneminde öğrencilere uygulanmıştır. Bu araştırmada verilerin analizi için yüzde frekans analizi (betimsel istatistik), Pearson korelasyon testi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularında ebeveyn okuma inançları düzeyinin ve BDO'larının okuma motivasyonu düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile okuma inançlarının tüm alt boyutları birlikte ele alındığında, BDO'larının okuma motivasyonu düzeyleri ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak aile okuma inançlarının BDO'larının okuma motivasyonuna etkisinin olmadığı görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutlarından sadece kaynaklar alt boyutunun BDO'larının okuma motivasyonuna etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Motivasyon, Okuma motivasyonu, Aile okuma inançları, Başlangıç düzeyi okuyucuları (BDO).

Abstract: This research was conducted to examine the effect of family reading beliefs on the reading motivation of beginner readers (BR). A quantitative research method was used in the study. The research was carried out within the framework of the relational screening model. In this study, the simple random sampling method was chosen among the random sampling methods. The sample of the study consisted of 282 primary school first-grade students and their parents. In the study, the Parent Reading Belief Scale was used to determine the reading beliefs of the parents and the Beginner Readers' Reading Motivation Scale was used to determine the reading motivation of the BRs. The Family Reading Belief Scale was administered to the parents of the first grade primary school students in the first week of school. The Motivation Scale for Reading BRs was applied to the students in the second semester of the same academic year. In this study, percentage frequency analysis (descriptive statistics), Pearson correlation test and multiple regression analysis were used for data analysis. In this study, it was concluded that the level of parental reading beliefs and the level of reading motivation of BRs were high. When all sub-dimensions of family reading beliefs are considered together, it has been concluded that there is no significant relationship between the reading motivation of the BRs. Therefore, it has been observed that family reading beliefs do not have an effect on the reading motivation of BRs. It was concluded that only the resources sub-dimension, one of the sub-dimensions of the family reading beliefs scale, had an effect on the reading motivation of the BRs.

Keywords: Reading, Motivation, Reading motivation, Family reading beliefs, Beginner reader (BR).

1. Giriş

Vygotsky'nin (1978) sosyal yapılandırıcılık teorisine göre, öğrenme, mevcut seviyeden daha yüksek bir seviyeye doğru sürekli bir değişimdir. Bu değişim, sosyal etkileşimin bir sonucu olarak yakınsak gelişim alanında meydana gelmektedir. Yakınsak gelişim alanı, çocuğun bir yetişkin rehberliğinde veya akranlarıyla iş birliği içinde çalıştığında ortaya koyduğu potansiyel ile kendi potansiyeli arasında oluşan farktır. Çocuktaki öğrenme yakın çevre desteği aldığında daha fazla olacaktır. Öğrenciler, mevcut düzeylerinin hemen ötesindeki becerilere ve bilgilere ulaşmaları için sürekli yeni görevler deneyimlemelidir. Bu deneyimlerin sonucu olarak öğrencilerin motivasyonu artacak ve öğrenciler önceki bilgi ve becerilerinin üzerine

yeni bilgi ve beceriler inşa edecektir (Vygotsky, 1978). Bu yapılandırmacı teoriye göre öğrenci "işlevsel farkındalık" düzeyine ancak kişisel olarak dâhil olması durumunda ulaşabilecektir. Öğrencinin kişisel olarak yeni deneyimler kazanmasının ön koşulu ise bunu yapmayı istemesi ve bundan zevk almasıdır. Dolayısıyla öğrencinin motive olması gerekmektedir. Motivasyon, bilginin yapılandırılmasında önemli bir faktör olarak kabul edilmiştir. Bilgi öğrenci tarafından aktif olarak yapılandırıldığından, öğrenme önemli ölçüde öğrencinin öğrenme sürecini anlama ve ilerletme konusundaki içsel dürtüsüne bağlıdır. Başka bir söylemle ilk olarak öğrencileri öğrenmeye katılma noktasında motive etmek gereklidir. Ek olarak motivasyon, bilgi inşası tamamlanana kadar tüm süreç boyunca gerekli olacaktır (Ciampa, 2010). Wigfield ve Gutrie (1997), çocukların belli bir duruma karşı motivasyona sahip olduklarında duruma yönelik etkinliklere katılım gösterdiklerini ancak belirli bir duruma karşı yeterince motive olmadıklarında katılım göstermek istemediklerini belirtmiştir. Motivasyon, öğrenme için bir ön koşuldur (Turner, 1995). Bu nedenle, öğrencilerin eğitim-öğretim ortamları onların motive olmalarını sağlayacak şekilde dizayn edilmelidir (Perkins, 1986).

Eğitimin özellikle de temel eğitimin en önemli amaçlarından biri çocuklara dil becerilerini kazandırmaktır. Temel dil becerilerinden biri olan okuma, zihinsel ve karmaşık bir aktivitedir (Akyol, 2017). Ayrıca okuma öğrenmenin temel araçlarından biridir. Bununla birlikte okuma çaba gerektiren bir etkinliktir. Bu anlamda motivasyon okuma için kritik bir öneme sahiptir. Çünkü okuyucular okuma etkinliğini seçip seçmeme hususunda motive olmaya ihtiyaç duyarlar (Öztürk ve Aydemir, 2013). Dolayısıyla bu faaliyet okuma motivasyonu olmadan eksik kalmaktadır. Çünkü okuduğunu anlama sadece dinlediğini anlama ve kelime tanıma becerilerini (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990) değil aynı zamanda okuma motivasyonu gibi öz düzenleme yapılarını da içinde barındırmaktadır (Duke ve Cartwright, 2021). Okuma motivasyonu, bireyin okumanın konuları, süreçleri ve sonuçları ile ilgili kişisel hedeflerini, değerlerini ve inançlarını kapsamaktadır (Cambria ve Guthrie, 2010; Guthrie ve Wigfield, 2000; Katrancı, 2015). Örneğin; aileleri bir köpek yavrusu evlat edinme kararı aldığı anda, çocuklar köpekler hakkında daha fazla bilgi edinmek için köpek ırkları hakkında kitaplar okuyabilirler (Barber ve Klauda, 2020).

Okuma motivasyonu okuma etkinliklerine ayrılan zamanı da etkilemektedir (McGeown vd., 2016). Bu bağlamda "Matthew Etkisi" iyi ve zayıf okuyucular arasındaki farkı açıklayabilecek etkenlerden biri olarak değerlendirilebilir. Çünkü okumaya zaman ayıran öğrencilerin okuma becerisi gelişmekte, gelişen okuma becerisi ise öğrencilerin okumaya daha çok zaman ayırmasını sağlamaktadır (Duff vd., 2015; Gök ve Yıldırım, 2022; Stanovich, 1986). Sonuç olarak okuyucuları motive etmek iyi ve zayıf okuyucular arasındaki bu farkın azalmasına katkı sağlamak adına da oldukça önemlidir (Bates vd., 2016).

Okuma motivasyonu, akademik alanın genel kavramsallaştırmalarına uygun olarak, davranış, duygu veya bilişte yansıtıldığı gibi, bireyin okumaya fiili katılımını ifade etmektedir (Guthrie vd., 2012). Örneğin, davranışsal katılım; bir çocuğun okurken sürekli dikkatinde ortaya çıkabilir; duygusal katılım, bir kitabı tartışırken yüz ifadelerinden ve beden dilinde görülebilir ve bilişsel katılım, öğretmenin sorularına doğru ve mantıklı yanıtlarda ortaya çıkabilmektedir (Lutz vd., 2006; Taboada vd.,

2015). Okuma bağlılığı modeline (Guthrie ve Klauda, 2016) göre okuma motivasyonu, başarıyı destekleyen okuma bağlılığı üretir. Yani, öğrenciler okuma hedefleri belirlediklerinde, okumaya değer verdiklerinde ve okuyucu olarak kendilerine inandıklarında okuma etkinliklerine daha istekli ve tam olarak katılırlar. Aktif okuma katılımı, bireylerin okuduğunu anlaması için gerekli olan çeşitli bilişsel süreçleri oluşturmasına yardımcı olur (De Naeghel vd., 2012; Taboada vd., 2009).

İlkokulun ilk yılları okuma becerisinin edinilmesi ve geliştirilmesi noktasında ayrı bir önem taşımaktadır (Kanonire vd., 2022). Özellikle ilkokul birinci sınıfta motivasyon, öğrencilerin okuma yazma becerisi edinmesine ve bu becerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Başka bir söylemle bu yıllarda okuma yeterliliği ve okuma motivasyonu ayrılmaz bir şekilde bağlantılı görünmektedir (Bates vd., 2016). İlkokul öğrencileriyle yapılan birçok çalışmanın (Baker ve Scher, 2002; Schiefele vd., 2016) bulguları da bu durumla örtüşmektedir. Wang ve Gutrie'ye (2004) göre çocuklar birçok farklı nedenle okumaya motive olabilmektedir. Çocuklar dış çevrenin beklentilerini veya kendi isteklerini karşılamak için okuyabilirler. Dahası çocuklar, aileleriyle ve arkadaşlarıyla paylaşmak için de okuyabilirler. Çocukluğun ilk yıllarında, aile, çocukların gelişiminde en önemli faktördür. Çünkü aile, çocuğun gelişimini etkileyecek ana hatların olduğu mikrosistemin bir parçasıdır. Ayrıca mikrosistem en güçlü yakın kuvvetleri içinde barındırmaktadır (Brim, 1975; Bronfenbrenner, 1977; Evans, 2000). Çocuklar başlangıçta aile ortamında eğitilir ve ebeveynleri ilk eğitimcileri olarak kabul edilir (Alper, 2008). Bu bağlamda aile katılımı ile çocuğun dil gelişimini ve okuma becerileri arasında ilişki olduğu yapılan çalışmalar (Aydoğan ve Çat, 2012; Peixoto vd., 2022; Özdemir ve Şerbetçi, 2018) sonucunda ortaya konulmuştur. Ayrıca aile faktörü çocuklarda; okuma gelişimini (Nehal, 2017), okuma alışkanlığının kazanımını (Ahmad vd., 2020), okuma başarısını (Bradley, 2010), okuma yazma süreçlerini (Kıvrak, 2019) ve okuma yazmaya hazırlık süreçlerini (Kılıç, 2018) etkilemektedir. Ek olarak ev okuryazarlık ortamının zenginliği ile sözlüksel bilgi, kelime tanıma, dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve problem çözme becerileri arasında pozitif bir ilişki de vardır (De Jong ve Leseman, 2001). Bu noktada ailelerin çocuklarının dil gelişimine ilişkin sergiledikleri davranışların önemli olduğu söylenebilir. Ailelerin, çocuklarının dil ve edebî gelişimlerine yönelik sergiledikleri davranışlar ise aile okuma inancı olarak ifade edilmektedir (Weigel vd., 2005).

Aile okuma inançları, erken okuryazarlığı destekleyecek şekilde arttıkça, ebeveynlerin çocukları ile gerçekleştirdikleri okuryazarlık faaliyetlerinin sıklığı ve kalitesi de artmaktadır (DeBaryshe ve Binder, 1994). Ebeveynlerin inançları, ebeveynlerin kişisel deneyimlerine ve ebeveynler ile çocuklar arasındaki benzersiz etkileşimli ilişkiye göre gelişmektedir (Rowe ve Cassilas 2010). Ayrıca ebeveynlerin okumayı keyifli bir aktivite olarak görmeleri ve okuryazarlık becerilerinin gelişiminde daha aktif rol almaları durumu da çocukların okumaya daha fazla ilgi göstermelerini, yazma konusunda daha fazla bilgi sahibi olmalarını ve akademik değerlendirmelerde daha iyi sonuçlar almalarını sağlamaktadır (DeBaryshe ve Binder, 1994).

Ev okuryazarlığı ortamları ve ebeveynlerin okuma inançlarının, çocukların okuryazarlık gelişimini etkileyen önemli faktörler olduğu düşünülmektedir. Okula girişte çocukların okuryazarlık gelişimindeki önemli boşluklar, ev ortamlarının çocukların gelişimi

üzerindeki kritik etkisini ortaya koymaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin okuryazarlık inançları, ev okuryazarlık ortamları ve özellikle küçük çocuklar ve ebeveynleri arasındaki etkileşim, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkileyen potansiyel faktörler olarak yoğun bir şekilde tartışılmaktadır (Teng, 2014). Ayrıca ev ortamlarında kitap okuma sırasında ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin kalitesi de önem kazanmaktadır (Hart ve Risley, 1995). Ek olarak ebeveyn okuma inançları ile evdeki okuma uygulamalarının ilişkili olduğu görülmektedir (DeBaryshe ve Binder, 1994; Teng vd., 2017). Dolayısıyla çocuğun okumaya ilgisi ailelerin inançlarıyla da ilgilidir. Ebeveynlerin okumayı bir eğlence kaynağı olarak görmesi çocuklarının okuma motivasyonlarını olumlu bir şekilde etkilemiştir (Baker ve Scher, 2002). Öğrenciler, ilkökul düzeyinde öğrenmeye açık olarak okula gelse de önemli olan okulun ilk yıllarında sahip oldukları motivasyonu sürekli hale getirmektir (Öztürk ve Uzunkol, 2015). Bu noktadan hareketle çocuklardaki okuma isteği, arzusu yani motivasyonunun ailenin de katkılarıyla sürekli bir hal alabilmesini sağlamak oldukça önemlidir. Aile katkısı denince akla; ebeveynlerin çocuğun okuma ihtiyaçlarına uygun ortamı yaratması, çocuğa kitap okuması, çocuğa model okuyucu olması, evde bir kütüphane oluşturması gibi durumlar gelebilmektedir. Okuma alışkanlığı kazanmış bireylerin sayısının gün geçtikçe azaldığı ve çocukların erken yaştan itibaren teknolojik araçlarla daha fazla zaman geçirdikleri düşünüldüğünde bu bağlamda hem ailenin hem de öğretmenlerin alması gereken bir dizi önlem vardır. Çünkü okuma becerisi toplumun gelişimini yakından ilgilendirmektedir. Bu sebeple hayattır. Okuma becerisinin edinilmesinde, geliştirilmesinde ve sürdürülmesinde ailenin, öğretmenlerin ve diğer paydaşların sorumluluğu önemli ve ortaktır.

Alanyazına bakıldığında Türkiye’de aile okuma inançları ve okuma motivasyonu ile ilgili azımsanamayacak miktarda çalışma olmasına rağmen aile okuma inançlarının başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonuna etkisini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuçların ebeveynlerin okuma inançlarını artıracak etkinliklerin, modellerin ve yöntemlerin bununla birlikte çocukların okuma motivasyonunu arttıracak çalışmaların yapılmasına ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle araştırma önemlidir.

Bu çalışmanın temel amacı aile okuma inançlarının BDO’larının okuma motivasyonlarına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Ailelerin okuma inançları nasıldır?
- Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları nasıldır?
- Ailelerin okuma inançları alt boyutları ile başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu arasında ilişki bulunmakta mıdır?
- Ailelerin okuma inançları alt boyutlarının başlangıç düzeyi okuyucuların okuma motivasyonuna anlamlı bir etkisi bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Çalışma ilişkisel tarama yöntemine göre desenlenmiştir. İlişkisel tarama yöntemi birden fazla özelliğe ilişkin veriler toplanarak bunların arasındaki ilişkinin incelenmesidir (Büyüköztürk vd., 2008; Can, 2022). Çalışmada aile okuma inançları ile BDO'larının okuma motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve BDO'ları okuma motivasyonunun aile okuma inançlarının alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığı, başka bir söylemle aile okuma inançlarının alt boyutlarının birlikte ve ayrı ayrı BDO'ların okuma motivasyonuna etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Manisa ili Şehzadeler ilçesinde bulunan ilkokullardan rastgele seçilmiş altı ilkokulun birinci sınıfında öğrenim gören 310 öğrenci ve bu öğrencilerin aileleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi seçilmiştir. Her bir örnekleme eşit seçilme olasılığının verildiği ve seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemle basit seçkisiz örnekleme adı verilmektedir (Çıngı, 1994).

Çalışma grubunu oluşturan velilerin 82'si (%29.18) kadın ve 200'ü (%70.92) erkektir. Ayrıca 69'u (%24.46) 30 yaş ve altı, 95'i (%33.68) 31-35 yaş aralığında, 71'i (%25.17) 36-40 yaş aralığında ve 46'sı ise (%16.31) 41 ve üstüdür. Çalışma grubunu oluşturan velilerin eğitim durumu incelendiğinde ise 68'inin (%24.11) ilköğretim, 138'inin (%48.93) ortaöğretim, 50'sinin (%17.73) yükseköğretim, 24'ünün (%8.51) lisans ve 2'sinin (%0.70) lisansüstü düzeyde olduğu görülmüştür.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Aile (Ebeveyn) Okuma İnançları Ölçeği kullanılmıştır.

Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonu ölçeği

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonunu belirlemek amacıyla Öztürk ve İleri (2011) tarafından geliştirilen "Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeğin 20 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapısı vardır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ölçek BDO'ların okuma motivasyonunu ölçmek amacıyla kullanılabilir bir ölçme aracıdır.

Aile (Ebeveyn) okuma inanç ölçeği

Aile Okuma İnanç Ölçeği (Parent Reading Belief Inventory, PRBI), DeBaryshe & Binder (1994) tarafından geliştirilmiştir. Çetin, Bay ve Alisinanoğlu (2014) tarafından ise Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek yedi alt boyuttan ve 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları şunlardır: sözel katılım, öğretimin etkililiği, bilgi kaynağı, olumlu etki, kaynaklar, okuma yönergesi ve çevresel etki. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları 3-6 yaş arası çocuğu olan 420 ebeveynle yürütülmüştür. Bu çalışmaların sonucunda ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayılarının .45- .87 arasında değiştiği

görülmektedir. Ayrıca ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı .97'dir. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin toplanması

Çalışmada kullanılan ölçekler, Manisa ili Şehzadeler ilçesindeki seçkisiz bir şekilde seçilmiş altı ilkokulda öğrenim gören toplam 310 birinci sınıf öğrencisine ve ailelerine uygulanmıştır. Bu okulların tamamı devlet okuludur. Çalışmaya yönelik Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Aile okuma inanç ölçeği okulun ilk haftası ailelere öğretmenler yoluyla ulaştırılmış. Ailelerin ölçeği doldurması sağlanmıştır. Ancak araştırmacıardan birine (ilk yazar) ulaşan ölçeklerden 28'i verilen yanıtların güvenilir olmaması nedeniyle araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ayrıca bu velilerin çocuklarına başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonu ölçeği de uygulanmamıştır. Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonu ölçeği Mayıs ayında uygulanmıştır. Mayıs ayında birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerisini kazanmış olacağı düşünülmüştür. Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonu ölçeği için öğrencilere 40 dk. süre verilmiştir.

Verilerin analizi

Bu çalışmada veriler Pearson korelasyon testi ve çoklu regresyon analizi ile SPSS 17 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi, bir değişken üzerinde etkisi olan bir dizi değişkenin etkilerini belirlemek amacıyla yapılır (Can, 2022). Çoklu doğrusal regresyon analizinin uygulanması için birtakım koşullar sağlanmalıdır. Bu koşullara ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Yapılan çalışmada ölçülen değişkenler sürekli değişkenlerdir. Değişkenlere ait puanların normal dağılım gösterip göstermediği ve ilişkinin doğrusal olup olmadığı incelenmiştir. Standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan saçılma grafiği doğrusal bir ilişkiyi tanımlamıştır. Noktalar bir eksen etrafında toplanma eğilimi göstermiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizinin bir diğer koşulu olan çoklubağlantılılık sorunu olup olmadığı ile ilgili modele giren değişkenlerin korelasyon değerleri incelenmiş ve elde edilen korelasyon değerlerinde sorun olmadığı görülmüştür. Yordayıcı değişkenler arasındaki her bir korelasyon değeri 0.80'den küçüktür. Aynı zamanda değişkenler arasında çoklubağlantılılık sorunu olup olmadığı konusunda VIF (Variance Inflation Factors /Varyans Artış Faktörü) ve Tolerans değerlerine bakılmıştır. Varyans artış faktörü, bağımsız bir değişkenin başka bağımsız bir değişkenle olan ilişkisini belirlemek için kullanılmaktadır (Büyüküysal ve Öz, 2016). Elde edilen bulgular Tablo 1'te gösterilmiştir.

Tablo 1. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine ilişkin VIF ve Tolerans Değerleri

Değişkenler	VIF Değerleri	Tolerans Değerleri
Çevresel Etki	1.06	0.94
Kaynaklar	1.25	0.80
Bilgi Kaynağı	2.03	0.49
Okuma Yönergesi	1.06	0.94

Sözel Katılım	2.22	0.44
Olumlu Etki	1.79	0.55
Öğretimin Etkililiği	1.50	0.66

Tablo 1'e göre VIF değerleri 10'dan düşük ve Tolerans değerleri .20'den yüksektir (Büyüköztürk, 2013). Sonuç olarak çalışmadaki çoklu regresyon analizinde çoklubağılantılılık sorunu olmadığı görülmüştür. Ayrıca çoklu regresyon analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Çalışmaya katılan velilerinin okuma inançlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Aile Okuma İnançları Ölçeği ve Alt boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Std. Sapma
Öğretimin Etkililiği	282	12	32	25.05	3.38
Okumanın Olumlu Etkisi	282	16	40	32.21	4.25
Sözel Katılım	282	8	32	26.96	3.71
Okuma Yönergesi	282	3	11	7.87	1.12
Bilgi Kaynağı	282	5	20	16.65	2.62
Kaynaklar	282	6	16	13.37	2.30
Çevresel Etki	282	2	8	5.25	1.46
Aile Okuma İnançları	282	59	155	127.39	12.50

Tablo 2'deki ebeveyn okuma inancı alt boyutlarının aritmetik ortalama puanları incelendiğinde öğretimin etkililiği alt boyutunun (\bar{X} =25.05, SS=3.38), okumanın olumlu etkisi alt boyutunun (\bar{X} =32.21, SS=4.25), sözel katılım alt boyutunun (\bar{X} =26.96, SS=3.71), okuma yönergesi alt boyutunun (\bar{X} =7.87, SS=1.12), bilgi kaynağı alt boyutunun (\bar{X} =16.65, SS=2.62), kaynaklar alt boyutunun (\bar{X} =13.37, SS=2.30) ve çevresel etki alt boyutunun (\bar{X} =5.25, SS=1.46) olduğu görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin bu ölçekten aldıkları toplam puanların ortalamasının (\bar{X} =127.39, SS=12.50) olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle ebeveynlerin okuma inançlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan başlangıç düzeyi okuyucuların okuma motivasyonuna ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Std. Sapma
Okumada Bireysel İstek	282	8	18	16,62	1.77
Okuma Yeterliliği	282	8	18	17,21	1.44
Okumada Mücadele	282	6	15	12,97	1.57
Okuma Motivasyonu	282	26	57	47.85	5.62

Tablo 3'teki başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu alt boyutlarının aritmetik ortalama puanları incelendiğinde okumada bireysel istek alt boyutunun ($\bar{X}=16.62$, $Ss=1.77$), okuma yeterliliği alt boyutunun ($\bar{X}=17.21$, $Ss=1.44$) ve okumada mücadele alt boyutunun ($\bar{X}=12.97$, $Ss=1.57$) olduğu görülmektedir. Ayrıca başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamasının ($\bar{X}=47.85$, $Ss=5.62$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle başlangıç düzeyi okuyucuların okuma motivasyonunun oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada BDO'ların okuma motivasyonu ve aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır. Pearson korelasyon testi yapılmadan önce değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş olup normal dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. BDO'ların Okuma Motivasyonu ile Aile Okuma İnançları Ölçeğinin Alt boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Tablosu

	BDO'ların Okuma Motivasyonu	Çevresel Etki	Kaynaklar	Bilgi Kaynağı	Okuma Yönergesi	Sözel Katılım	Olumlu Etki	Öğretimin Etkililiği
BDO'ların Okuma Motivasyonu	1							
Çevresel Etki	.35	1						
Kaynaklar	.136*	.199*	1					
Bilgi Kaynağı	.089	.008	.255*	1				

Okuma Yönergesi	.021	.061	.053	.024	1			
Sözel Katılım	.132*	.089	.286*	.703*	-.009	1		
Olumlu Etki	.001	.095	.393*	.417*	.195**	.473	1	
Öğretimin Etkililiği	.018	.138*	.308*	.322*	.038	.398	.541*	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4 incelendiğinde BDO'ların okuma motivasyonu ile çevresel etki alt boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.035$), bilgi kaynağı alt boyutu arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.089$), okuma yönergesi alt boyutu arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.021$), kaynaklar alt boyutu arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=0.136$, $p < .05$), sözel katılım alt boyutu arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=0.132$, $p < .05$), olumlu etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.001$), öğretimin etkililiği arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.018$) bir ilişki görülmüştür.

Kaynaklar ile çevresel etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = 0.199$, $p < .05$) bir ilişki olduğu, bilgi kaynağı ile çevresel etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r = 0.008$) bir ilişki olduğu, bilgi kaynağı ile kaynaklar arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = 0.255$, $p < .05$) bir ilişki olduğu, okuma yönergesi ile çevresel etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.061$) bir ilişki olduğu, okuma yönergesi ile kaynaklar arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r = 0.053$) bir ilişki olduğu, okuma yönergesi ile bilgi kaynağı arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r = 0.024$) bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ayrıca sözel katılım ile çevresel etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r = 0.089$) bir ilişki olduğu, sözel katılım ile kaynaklar arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=0.286$, $p < .05$) bir ilişki olduğu, sözel katılım ile bilgi kaynağı arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0.703$, $p < .01$) bir ilişki olduğu, sözel katılım ile okuma yönergesi arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=-0.009$) bir ilişki olduğu, olumlu etki ve çevresel etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.095$) bir ilişki olduğu, olumlu etki ve kaynaklar arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r = 0.393$, $p < .05$) bir ilişki olduğu, olumlu etki ve bilgi kaynağı arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r = 0.417$, $p < .01$) bir ilişki olduğu, olumlu etki ile okuma yönergesi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = 0.195$, $p < .01$) bir ilişki olduğu, olumlu etki ile sözel katılım arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=0.473$, $p < .01$) bir ilişki olduğu, öğretimin etkililiği ile çevresel etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = 0.138$, $p < .05$) bir ilişki olduğu, öğretimin etkililiği ile kaynaklar arasında

pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r= 0.308$, $p < .05$) bir ilişki olduğu ve öğretimin etkililiği ile bilgi kaynağı alt boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r= 0.322$, $p < .01$) bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ek olarak öğretimin etkililiği ile okuma yönergesi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r= 0.038$) bir ilişki olduğu, öğretimin etkililiği ile sözel katılım arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r= 0.398$, $p < .01$) bir ilişki olduğu ve öğretimin etkililiği ile olumlu etki arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r= 0.541$, $p < 0.01$) bir ilişki olduğu görülmüştür.

Son olarak aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutlarının BDO'ların okuma motivasyonunu ne düzeyde yordadığını tespit etmek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. BDO'ların Okuma Motivasyonunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Değişkenler	B	Std. Hata	Beta β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit (Constant)	41.325	3.876	-	10.661	.000	-	-
Çevresel Etki	0.018	0.234	0.005	0.076	.940	0.035	0.005
Kaynaklar	0.353	0.162	0.144	2.184	.030*	0.136	0.131
Bilgi Kaynağı	-0.004	0.181	-0.002	-0.021	.983	0.089	-0.001
Okuma Yönergesi	0.202	0.304	0.040	0.663	.508	0.021	0.040
Sözel Katılım	0.244	0.134	0.161	1.827	.069	0.132	0.110
Olumlu Etki	-0.168	0.105	-0.127	-1.605	.110	0.001	-0.097
Öğretimin Etkililiği	-0.039	0.121	-0.024	-0.325	.746	0.018	-0.020

R= 0.203, R²= 0.041
F(7-274)= 1,684, p= .113

*p< .05

Tablo 5'te görüldüğü gibi aile okuma inançları ölçeğinin kaynaklar ($F(7-274) = 1.68$, $p < .05$) dışında tüm alt boyutları BDO'ların okuma motivasyonunu anlamlı düzeyde açıklamamıştır ($F(7-274) = 1.68$, $p > .05$). Ayrıca bu yedi değişkenin birlikte okuma motivasyonu toplam varyansının % 4'ünü açıkladığı görülmektedir ($R=0.203$, $R^2=0.041$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin BDO'ların okuma motivasyonu üzerindeki görece önem sırası; sözel katılım ($\beta=0.161$), kaynaklar ($\beta=0.144$), olumlu etki ($\beta=-0.127$), okuma yönergesi ($\beta=0.040$), öğretimin etkililiği ($\beta=-0.024$), çevresel etki ($\beta=0.005$) ve bilgi kaynağı ($\beta=-0.002$) şeklinde ifade edilebilir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde aile okuma inançları ölçeğinin kaynaklar alt boyutu BDO'ların okuma motivasyonunun

anlamli ($t=2.184$, $p < .05$) yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin çevresel etki ($t=0.076$, $p > .05$), sözel katılım ($t= 1.827$, $p > .05$), bilgi kaynağı ($t= 0.663$, $p > .05$), olumlu etki ($t= -1.605$, $p > .05$) ve öğretimin etkililiği ($t= -0.325$, $p > .05$) alt boyutlarının BDO'ların okuma motivasyonunun anlamli yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde başlangıç düzeyi okuma motivasyonu ile bilgi kaynağı alt boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r=0.089$) bir ilişki olduğu ancak değişkenler kontrol edildiğinde yine düşük ancak negatif yönde ($r= -0.001$) hesaplandığı görülmektedir. BDO'ların okuma motivasyonu ile olumlu etki alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r= 0.001$) olan ilişki değişkenler kontrol edildiğinde negatif yönde ve düşük düzeyde ($r= -0.097$) olduğu görülmektedir. Yine BDO'ların okuma motivasyonu ile öğretimin etkililiği alt boyutu arasındaki ilişki pozitif yönlü ve düşük düzeyde iken diğer değişkenler kontrol edildiğinde negatif yönlü ve düşük düzeyde ($r= - 0.020$) olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre BDO'ların okuma motivasyonunu yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{BDO'ları Okuma Motivasyonu Puanı} = (0.018 \times \text{Çevresel Etki Alt boyutu Puanı}) + (0.353 \times \text{Kaynaklar Alt boyutu Puanı}) + (-0.004 \times \text{Bilgi Kaynağı Alt boyutu Puanı}) + (0.202 \times \text{Okuma Yönergesi Alt boyutu puanı}) + (0.244 \times \text{Sözel Katılım Alt boyutu Puanı}) + (-0.168 \times \text{Olumlu Etki Alt boyutu Puanı}) + (-0.039 \times \text{Öğretimin Etkililiği Alt boyutu Puanı}) + (41.325)$$

Sonuç olarak aile okuma inançlarının BDO'ların okuma motivasyonuna hangi düzeyde etki ettiği incelenmiş ve aile okuma inançlarının okuma motivasyonu toplam varyansının sadece %4'ünü açıkladığı görülmüştür. Kısaca aile okuma inançları, BDO'ların okuma motivasyonunun anlamli bir yordayıcısı değildir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ailelerin okuma inançlarının toplam puanı incelendiğinde ailelerin, aile okuma inanç ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının ($\bar{X}=127.39$, $Ss=12.50$) oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Curenton ve Justice (2008) yaptıkları çalışmada DeBaryshe ve Binder'in (1994) oluşturduğu aile okuma inanç ölçeğini kullanmış ve ölçekten alınan puanların ortalamasına ($\bar{X}=158.1$, $Ss=8.7$) göre ebeveyn okuma inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Saban ve Altınkamış'ın (2014) 374 ebeveyn üzerinde yaptığı çalışmada sadece ebeveynlerin %1.3 ile %17.6'sı aile okuma inanç ölçeğine "asla katılmıyorum" ve "katılmıyorum" cevabını vermiştir. Bu bulgular ışığında Saban ve Altınkamış'ın (2014) yaptığı araştırma sonucunda ebeveynlerin büyük bir kısmının aile okuma inanç ölçeğinde "katılıyorum" ve tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada da aile okuma inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Davis ve diğerleri (2016) de yaptıkları çalışmada DeBaryshe ve Binder'in (1994) oluşturduğu aile okuma inanç ölçeğini kullanmıştır. Farklı olarak bu araştırmacılar, ebeveynlerin okuma inanç ölçeğine verdikleri cevapları (asla katılmıyorum, katılmıyorum, katılıyorum ve tamamen katılıyorum) sırasıyla 1, 2, 3, 4 olarak puanlamıştır ve araştırmanın sonucunda ebeveyn okuma inançlarının

düzeyini yüksek ($\bar{X}=3.31$) bulmuştur. Yine Gündoğan'ın (2018) 588 aile üzerinde yaptığı çalışmada da ebeveynlerin verdikleri cevaplar puanlanmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin aile okuma inançlarının ortalamasının yüksek ($\bar{X}=3.06$, $Ss=0.27$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Krijnen ve diğerlerinin (2021) yaptığı çalışmada ebeveynlerin okuma konusunda anlam odaklı ve kolaylaştırıcı olmaya yatkın oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bunlardan farklı olarak Marks'ın (2021) yaptığı çalışmada ebeveynlerin okuma inançlarının çeşitlilik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Başka bir açıdan çalışmaya katılan ailelerin okuma inançları yüksek olmasına rağmen çevresel etki ve okuma yönergesi alt faktörlere yönelik ortalama değerler diğer alt faktörlere oranla daha düşüktür. Bu durum, bazı velilerin çocukları okula başlamadan önce çocuklarına harfleri öğretmeye çalıştığını göstermektedir (Erbasan ve Erbasan, 2020; Başar, 2013). Bu yaklaşımın çocukların sesleri yanlış öğrenmeleriyle sonuçlanabileceği açıktır. Başka bir söylemle çocuklar sesleri harf adlandırmasıyla öğrendiklerinde okuma yazma öğretimi süreci zarar görmektedir. Çünkü günümüzde kullanılan yöntem ses temelli öğrenme yöntemidir. Öncesinde verilen eğitim birtakım problemlere yol açabilmektedir (Eminoğlu ve Tanrıku, 2018).

Bu çalışmada BDO'ların okuma motivasyonunun yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ($\bar{X}=47.85$, $Ss=5.62$) ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına paralel olarak Cloer ve Dalton'un (1999) 113 ikinci sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonunun yüksek düzeyde olduğu ($\bar{X}=65.80$) sonucuna ulaştığı görülmüştür. Katrancı (2015) 791 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada ise öğrencilerin okuma motivasyonunun orta düzeyde ($\bar{X}=30.43$, $Ss=7.16$) olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Yılmaz'ın (2016) 655 öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencilerin içsel ve dışsal okuma motivasyonlarının yüksek düzeyde ($\bar{X}=3.28$, $X=3.41$) olduğu görülmüştür. Bu çalışmada puanların 4'e yaklaşması çocuklarda okuma motivasyonunun arttığı anlamına gelmektedir. Bunlara ek olarak Baker ve Scher (2002) birinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada da öğrencilerin okuma motivasyonunun yüksek düzeyde ($\bar{X}=3.16$, $Ss=0.53$) olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yılmaz'ın (2016) yaptığı çalışmaya paralel şekilde bu çalışmada da puanların 4'e yaklaşması motivasyonun arttığı anlamına gelmektedir.

Bu çalışmada aile okuma inançları tüm alt boyutlarıyla değerlendirildiğinde; aile okuma inançlarının BDO'ların okuma motivasyonunu anlamlı düzeyde açıklamadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Aile okuma inançlarının alt boyutları ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise sadece kaynaklar başlangıç düzeyi okuyucuların okuma motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel olarak Katrancı'nın (2015) yaptığı araştırma da kendine ait kitaplığa sahip olma durumunun kitap okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Bingham (2007), annelerin okuryazarlık inançlarının, ev okuryazarlık ortamlarının kalitesi ve ortak kitap okuma etkileşimlerinin öğretimsel ek olarak duyuşsal kalitesi ile pozitif ilişkisi olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Dahası çocukların ev okuryazarlık ortamlarının kalitesi ve anne-çocuk ortak kitap okuma etkileşimleri, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yılmaz (2016) da öğrencilerin motivasyonlarını incelediği çalışmasında; okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin motivasyonlarının kaynağı olarak ilk

sırada aileyi gösterdikleri görülmektedir. Ek olarak Laakso ve diğerlerine (2004) göre erken yaşta kitapla tanışan çocukların okumaya yönelik ilgileri kitapla erken dönemde tanışmayan çocuklara göre daha yüksektir. Seçim'in (2022) yaptığı çalışmada evdeki kitap sayısı arttıkça çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun da arttığı görülmektedir. Çocukların okuma motivasyonunu etkileyen birçok faktör vardır. Bu noktada Öztürk ve Aydemir'in (2012) BDO'larının okuma motivasyonlarını günlük kitap okuma süreleri ve ailelerin okuma durumuna göre değerlendirdiği çalışmalarında günlük kitap okuma süresinin okuma motivasyonunu arttırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada anne babanın kitap okuyup okumama durumu ile çocukların okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış olması da aile okuma inancı ölçeğinin sadece kaynaklar alt boyutunun okuma motivasyonu ile ilişkili olduğu bulgusunu açıklamak adına önemlidir. Ancak çocuklara yönelik okumaların sıklığı ile aile okuma inancı arasında anlamlı bir ilişki olduğu da gözden kaçırılmamalıdır (DeBaryshe, 1995).

Bu çalışmanın aksine Baker ve Scher (2002), BDO'larının okuma motivasyonu ile aile inançları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ailelerin okuryazarlık deneyimlerinin, BDO'ların okuma motivasyonlarını yükselttiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise aile okuma inançları alt boyutlarından sadece kaynaklar alt boyutunun başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonuna etkisinin olduğu görülmektedir. Kaynaklar boyutu genel olarak çocukların ve ailelerin ulaşabildikleri basılı kaynakları kapsamaktadır. Bu kaynakların içeriği, miktarı ve kolay ulaşılır olması çocukların okuma motivasyonunu etkileyebilir. Baker ve Scher (2002) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin okuma inançlarını belirlemek için kısıtlı sayıda (4) görüşme sorusu kullanmıştır. Bu görüşme sorularının ikisi okumanın önemine odaklanırken diğer ikisi ailelerin çocuklarının okumaya ilişkin algılarına odaklanmıştır. Ayrıca aileler Afro-Amerikalı aileler arasından seçilmiştir. Araştırma bulgularındaki farklılık bu sebeplerden kaynaklanabilir. Yine bu çalışmanın bulguları ile farklı yönde DeBaryshe (1995) de çocukların okumaya yönelik ilgisi ile ailenin okuma inancı arasında bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada olumlu aile davranışlarının çocukta okumaya yönelik ilgi oluşturduğunu ve bu ilgiyi arttırdığı sonucuna ulaşmıştır (Matvichuck, 2015). Yukarıdaki çalışmalarda okuma motivasyonu bireysel ilgi olarak ele alınmıştır. Ancak bireysel ilgi bir okuma motivasyonu biçimi olarak görülmemektedir (Gutrie ve Wigfield, 1999; Schiefele vd., 2012).

Tüm bunlardan hareketle ebeveyn okuma inancının okuma materyallerini kapsayan kaynaklar boyutunun başlangıç düzeyi okuyucuların okuma motivasyonu ile ilişkili olduğu ve ebeveynlerin okuma inancının çocukların okuma motivasyonunun çok az bir kısmını yordadığı söylenebilir. Bu noktada aşağıda başlangıç düzeyi okuyuculara ve ailelere yönelik birtakım önerilere yer verilmiştir:

- BDO'ların okuma motivasyonunu yüksek düzeyde tutacak etkinliklere yer verilmelidir. Bu etkinliklere kütüphane gezileri, kitap fuarı gezileri, okul içi okuma etkinlikleri, sınıf dışında okuma etkinlikleri örnek olarak verilebilir.

- İlkokul eğitimi öncesi bazı veliler çocuklarına yanlış bir yöntemle sesleri öğretmektedir. Aileleri bu konuda bilinçlendirmek gereklidir. Bu bağlamda anaokulları velilerinde farkındalık oluşturabilir.
- Çocuklara kendilerini ifade edecek fırsatlar verilebilir. Örneğin, gösteri, tiyatro, pandomim, dans, hikâye ve şiir yazma etkinlikleri ile çocuklar kendini ifade etme fırsatı bulabilmektedir.
- Aileler özellikle okuma noktasında çocuklarına model olarak, birlikte okuma yaparak, okumaya yönelik etkinlikler yaparak ve oyunlar oynayarak çocuklarının okuma motivasyonuna katkı sunabilir.
- Aileler, çocukları okuma alışkanlığı kazanana kadar okuma faaliyetlerine devam edebilir.

Kaynakça

- Ahmad, Z., Tariq, M., Chaudhry, M. S., & Ramzan, M. (2020). Parent's role in promoting reading habits among children: An empirical examination. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 3958, 1-21.
- Akyol, H. (2017). *Türkçe ilköğretimde yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Alper, S. İ. (2008). *İlköğretimde zorbalık* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Aydoğan, Y. ve Çat, A. (2012). 5-6 yaş çocukların dil gelişimi ile annelerinin okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. S. Sever (Ed.). *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (s. 879-886)*. Ankara Basımevi.
- Baker, L. ve Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269.
- Barber, A. T. ve Klauda, S. L. (2020). How reading motivation and engagement enable reading achievement: policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 27-34. <https://doi.org/10.1177/2372732219893385>
- Başar, M. (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkökula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 17(56), 275-294. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71255/1143959>
- Bates, C. C., D'Agostino, J. V., Gambrell, L., & Xu, M. (2016). Reading Recovery: Exploring the effects on first-graders' reading motivation and achievement. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 21(1), 47-59.
- Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother-child book-reading interactions: associations with children's early literacy development. *Early Education and Development*, 18(1), 23-49.
- Bradley, F. C. (2010). *The impact of parental involvement on the reading achievement of fourth grade African American males in Tiderwater Region* [Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute]. http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04152010_165804/unrestricted/Bradley-FCD2010.pdf.
- Brim, O. G. (1975). Childhood social indicators: Monitoring the ecology of development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 119(6), 413-418.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.14195/0870-4147-48-1>
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Büyükuysal, M. Ç. ve Öz, İ. İ. (2016). Çoklu doğrusal bağıntı varlığında en küçük karelere alternatif yaklaşım: ridge regresyon. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 110-114.
- Cambria, J. ve Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *The NERA Journal*, 46 (1), 16-29.
- Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Ciampa, K. (2010). *The impact of a digital children's literature program on primary students' reading motivation* (Publication No: MR62854) [Master's thesis, Brock University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/impact-digital-childrens-literature-program-on/docview/755483117/se-2?accountid=16595>
- Cloer, T. ve Dalton, S. R. (1999). Gender and grade differences in motivation to read. *American reading forum yearbook online*. https://www.fd.appstate.edu/arfonline/99_arfyearbook/pdf/14_cloerrevised_99.pdf
- Curenton, S. ve Justice, L. (2008). Children's preliteracy skills: influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education & Development*, 19(2), 261–283.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.
- Davis, H. S., Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Saenz, L. M., Soares, D. A., Resendez, N. ve Hagan-Burke, S. (2016). Home literacy beliefs and practices among low-income Latino families. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1152-1172.
- De Jong, P. F. ve Leseman, P. P. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389-414.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M. ve Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>
- DeBaryshe, B. D.(1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 1-20. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(95\)90013-6](https://doi.org/10.1016/0193-3973(95)90013-6)
- DeBaryshe, B. D. ve Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78(3), 1303-1311.
- Deitcher, D. B., Aram, D. ve Itzkovich, I., (2021). Alphabet books: Relations between aspects of parent-child shared reading, children's motivation, and early

- literacy skills, *Reading Psychology*, 42(4), 388-410, <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888344>
- Duff, D., Tomblin, J. B. ve Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 853-864.
- Duke, N.K. ve Cartwright, K.B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 25-44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- E. Krijnen, R. Van Steensel, M. Meeuwisse, ve S. Severiens. (2021) Measuring parental literacy beliefs in a socio-economically, linguistically and ethnically diverse sample. *Early Education and Development* 32(4), 608-635.
- Eminoğlu, N. ve Tanrikulu, H. (2018). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunların öğretmen ve veli gözüyle değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 56-69.
- Erbasan, Ö. ve Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.
- Gough, P. B. ve Tunmer W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Gök, S. ve Yıldırım, K. (2022). Akıcı okuma. B. Doğan (ed.) *Okuma öğretimi* içinde (1.baskı, s.101-146). Eğiten Kitap.
- Guthrie, J. T. ve Klauda, S. L. (2016). Engagement and motivational processes in reading. P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context* (s. 41–53). Routledge
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific studies of reading*, 3(3), 199-205.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. ve You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. S. J. Christenson, A. L. Reschly ve C. Wylie (Ed.), *Handbook of research on student engagement* içinde (s. 601–634). Springer.
- Guy-Evans, O. (2020). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. <https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html>.
- Gündoğan, F. (2018). *İlkokul birinci sınıfta çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Hart, B. ve Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. P. H. Brookes.
- Hoover, W. A. ve Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.

- İflazoğlu Saban, A. ve Altınkamaş, N. F. (2014). An investigation of literacy beliefs of pre-school children's parents; Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 317–337. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2761>
- Kanonire, T., Lubenko, J. ve Kuzmina, Y. (2022). The effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading performance in elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 1-13.
- Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kılıç, Ş. (2018). *Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Kıvrak, Z. (2019). *Öğretmenlerin gözünden ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma süreçlerine aile katılımının etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Krijnen, E., Steensel, R. Van, Meeuwisse M. ve Severiens S. (2021). Measuring parental literacy beliefs in a socio-economically, linguistically and ethnically diverse sample, *Early Education and Development*, 32(4), 608- 635, <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785227>
- Laakso, M.L., Poikkeus, A.M., Eklund, K. ve Lyytinen, P. (2004). Interest in early shared reading: Its relation to later language and letter knowledge in children with and without risk for reading difficulties. *First Language* 24(3), 323-345. <https://doi.org/10.1177/0142723704046041>
- Lutz, S. L., Guthrie, J. T. ve Davis, M. H. (2006). Scaffolding for engagement in elementary school reading instruction. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 3–20. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.1.3-20>
- Marks, T. J. B. (2021). *The missing link? Parent beliefs and behaviors towards early literacy* (Publication No. 28317475) [Master's thesis, The Florida State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/missing-link-parent-beliefs-behaviors-towards/docview/2544859631/se-2?accountid=16595>
- Matvichuk, T., (2015). *The influence of parent expectations, the home literacy environment, and parent behavior on child reading interest* [Graduate Project]. <https://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1432&context=honors>
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R. ve Duncan, L. G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of research in reading*, 39(1), 109-125.

- Nehal, M. (2017). *Parental involvement in the development of reading among grade R children in an Indiancommunity* [Unpublished doctoral dissertation, University of KwaZulu-Natal]. Pietermaritzburg.
- Newland, L. A., Gapp, S. C., Jacobs, G. M., Reisetter, M. F., Syed, D. C. ve Chih-Hsiu Wu. (2011). Mothers' beliefs and involvement: Links with preschool literacy development. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach* (9)24, 67-90.
- Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi: (MEB tarafından ilköğretim ii. kademe öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123.
- Öztürk, E. ve Aydemir Z.İ. (2013). BDO'larının Okuma Motivasyonlarının Günlük Kitap Okuma Süreleri ve Ailenin Okuma Durumuna Göre Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (3), 1105-1116.
- Öztürk, E. ve İleri, Z. (2011, Mayıs). *BDO'ları okuma motivasyonu ölçeği öğretmen ve öğrenci formu geliştirme çalışması* [Sözlü bildiri] 10.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2015). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ve okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(7), 803-814. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8030>
- Peixoto, C., Cadima, J. ve Leal, T. (2022). Mothers' educational level and literacy beliefs: Associations with home literacy experiences. *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 167-183.
- Perkins, D. N. (1986). *Knowledge as design*. Lawrence Erlbaum Associates
- Rowe, M. L. ve Casillas, A. (2010). Parental goals and talk with toddlers. *Infant and Child Development*, 20(5), 475-494. <https://doi.org/10.1002/icd.709>.
- Saban, A. İ. ve Altınkamış, N. F. (2014). Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 317-337
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. ve Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading research quarterly*, 47(4), 427-463.
- Schiefele, U., Stutz, F. ve Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49-58.
- Seçim, E. S. (2022). Ev okuryazarlık ortamı ve ebeveyn okuma inançlarının çocukların okuma motivasyonları ile ilişkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 243-250. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Şimşek Ç. Ö., Bay, D. N. ve Alisinanoğlu, F. (2014). Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Electronic Turkish Studies, 9* (2), 1441-1458.
- Taboada Barber, A., Buehl, M. M., Kidd, J., Sturtevant, E., Richey, L. N. ve Beck, J. (2015). Reading engagement in social studies: Exploring the role of a social studies literacy intervention on reading comprehension, reading self-efficacy, and engagement in middle school students with different language backgrounds. *Reading Psychology, 36*, 31-85. <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.815140>
- Taboada Barber, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing, 22*, 85-106. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>
- Teng, W. (2014). *Parental reading beliefs, home literacy practices, and children's development: Examination of a parental reading beliefs model in China* (Publication No. 3671708) [Doctoral Dissertation, University of the Pacific]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/parental-reading-beliefs-home-literacy-practices/docview/1651251170/se-2?accountid=16595>
- Teng, W., Hackett, R. K. ve Draheim, M. E. (2017, February). Associations between Chinese parents' reading beliefs, home literacy practices, children's reading interests and literacy development. In *2017 2nd International Conference on Humanities and Social Science (HSS 2017)* (pp. 628-633). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/hss17.2017.109>
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly, 30*(3), 410-441.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.
- Wang, J. H. ve Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39* (2), 162-186.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly, 40*(2), 204-233. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.4>

- Wigfield, A. ve Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Ed.), *Handbook of reading research* içinde (3. baskı, s. 403-422). Routledge.
- Yılmaz, C. (2016). *Yatılı bölge ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Extended Abstract

Purpose of the research

It is very important to ensure that children's desire to read, that is, their motivation, can become permanent with the contribution of the family. When it comes to family contribution; There may be situations such as parents creating an environment suitable for the child's reading needs, reading a book to the child, being a model reader for the child, and creating a library at home. Considering that the number of individuals who have acquired the habit of reading is decreasing day by day and children spend more time with technological tools from an early age, there are a number of precautions that both families and teachers should take in this context. Because reading skill is closely related to the development of society. That's why it's vital. The responsibility of the family, teachers and other stakeholders is important and common in the acquisition, development and maintenance of reading skills.

Considering the literature, although there is a substantial amount of studies on family reading beliefs and reading motivation in Turkey, no study has been found that reveals the effect of family reading beliefs on the reading motivation of beginner readers. It is thought that the results obtained in this study will shed light on activities, models and methods that will increase parents' reading beliefs, as well as studies that will increase children's reading motivation. In this respect, research is important.

The main purpose of this study is to determine the effect of family reading beliefs on reading motivations of BRs. For this purpose, answers to the following questions were sought.

- What is the level of families' reading beliefs?
- What is the reading motivation of beginner readers?
- Is there a significant relationship between the reading beliefs of families and the reading motivations of beginner readers?
- Do the sub-dimensions of family reading beliefs have a positive and significant effect on the reading motivation of beginner readers?

Method

This research was conducted to examine the effect of family reading beliefs on the reading motivation of beginner readers (BR). A quantitative research method was used in the study. The research was carried out within the framework of the relational screening model. In this study, the simple random sampling method was chosen among the random sampling methods. The sample of the study consisted of 282 primary school first-grade students and their parents. In the study, the Parent Reading Belief Scale was used to determine the reading beliefs of the parents and the Beginner Readers' Reading Motivation Scale was used to determine the reading motivation of the BRs. The Family Reading Belief Scale was administered to the parents of the first grade primary school students in the first week of school. The Motivation Scale for Reading BRs was applied to the students in the second semester of the same academic

year. In this study, percentage frequency analysis (descriptive statistics), Pearson correlation test and multiple regression analysis were used for data analysis.

Results

Based on the findings, it is seen that the reading beliefs of the parents and the reading motivation of the beginning readers are quite high. In addition, the positive, low and significant relationship between the reading motivation and verbal participation of the CFSs, the positive, low and significant relationship between the resources and the environmental impact, the positive, low and significant relationship between the information source and the resources, and the positive relationship between the verbal participation and the resources. It has been found that there is a positive, high and significant relationship between verbal participation and the source of information, and a positive, moderate and significant relationship between positive influence and resources. In addition, positive, moderate and significant between positive influence and information source, positive, low and significant between positive influence and reading instruction, positive, moderate and significant between positive influence and verbal participation, effectiveness of teaching and environmental impact. It was seen that there was a positive, low and significant relationship between the effectiveness of teaching and resources, moderate and significant, and a positive, moderate and significant relationship between the effectiveness of teaching and the sub-dimensions of the source of information.

As a result, it was examined to what extent family reading beliefs affected the reading motivation of BDOs and it was seen that family reading beliefs explained only 4% of the total variance in reading motivation. In short, family reading beliefs are not a significant predictor of reading motivation of BDOs.

Conclusion and Discussion

When the total score of the families' reading beliefs is examined, it is seen that the average of the scores of the families from the family reading belief scale ($X=127.39$, $Ss=12.50$) is quite high. Curenton and Justice (2008) used the family reading belief scale created by DeBaryshe and Binder (1994) in their study and concluded that parental reading beliefs were high compared to the average of the scores obtained from the scale ($X=158.1$, $Sd=8.7$). Again, in the study conducted by Saban and Altinkamış (2014) on 374 parents, only 1.3% to 17.6% of the parents gave the answer "never agree" or "disagree" to the family reading belief scale. In the light of these findings, as a result of the research conducted by Saban and Altinkamış (2014), it was seen that most of the parents marked the options "I agree" and "I completely agree" in the family reading belief scale. Therefore, in this study, it was concluded that family reading beliefs were at a high level.

In this study, it was found that the reading motivation of BDOs was high ($X=47.85$, $Sd=5.62$). In parallel with the findings of the study, Cloer and Dalton (1999) conducted a study with 113 second-year students and found that the students' reading motivation was at a high level ($X=65.80$). In the study conducted by Katrancı (2015) with 791 primary school fourth grade students, he found that the students' reading

motivation was at a moderate level ($X=30.43$, $Sd=7.16$). However, in the study conducted by Yılmaz (2016) with 655 students, it was seen that the students' internal and external reading motivations were at a high level ($X=3.28$, $X=3.41$). In this study, when the scores approached 4, it means that the motivation to read in children increased. In addition to these, Baker & Scher (2002) found that students' reading motivation is at a high level ($X=3.16$, $Sd=0.53$) in their study with first-year students.

In this study, when family reading beliefs were evaluated with all sub-dimensions; It is concluded that family reading beliefs do not significantly explain the reading motivation of BDOs. When the sub-dimensions of family reading beliefs were evaluated separately, it was concluded that only the sources predicted the reading motivation of the beginners in a meaningful way. In parallel with this result, the research conducted by Katrancı (2015) also concluded that having a library of its own affects the motivation to read books positively. In addition, Bingham (2007) found that mothers' literacy beliefs were positively related to the quality of their home literacy environment and the affective quality of their shared book reading interaction as an instructional addition.

Contrary to this study, Baker and Scher (2002) examined the relationship between BDOs' reading motivation and family beliefs, and concluded that families' literacy experiences increased BDOs' reading motivation. In this study, it is seen that only the resources sub-dimension, which is one of the sub-dimensions of family reading beliefs, has an effect on the reading motivation of beginner readers. The Resources dimension covers the printed resources that children and families can access in general. The content, quantity and easy accessibility of these resources can affect children's reading motivation.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 – 5067

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KELOĞLAN MASALLARINI A2 DÜZEYİNE UYARLAMA DENEMESİ

ATTEMPT TO ADAPT KELOGLAN'S TALES TO A2 LEVEL IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

İrem YASUL* Özgür AY**

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
iremyasul97@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6425-390X

** Doç. Dr. Uşak Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, drozguray@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5630-4033

Referans: Yasul, İ., Ay, Ö. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Keloğlan Masallarını A2 Düzeyine Uyarlama Denemesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 107-135.

Gönderilme Tarihi: 08.06.2023

Kabul Tarihi :14.06.2023

Özet: Yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken en sık başvurulan materyaller ders ve çalışma kitaplarıdır. Dil öğretiminin pekiştirilmesi için bu alanda ders ve çalışma kitaplarının haricinde öğrenim ve öğretim sürecine katkıda bulunabilecek materyallerin hazırlanması ve kullanılması büyük önem taşımaktadır. Bu da dil öğrenme sürecinin daha hızlı gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır. Bu süreçte kültür aktarımı dil öğrenimini desteklemektedir. Bu bağlamda ek materyaller hazırlanırken Türk kültürünü yansıtan, edebî değer taşıyan ve dilsel açıdan zengin edebî metinlerden yararlanılmaktadır. Edebî metinlerden yararlanılmasının sebebi özgün metinlerin hedef dil öğrencilerini değil, ana dil konuşurlarını düşünerek hazırlanmasındandır. Kullanılacak edebî metinler arasından masalların seçilmesi ve bu masalların hedef dil öğrencilerinin düzeyine göre belirli teknikler çerçevesinde uyarlanması olumlu sonuçlar doğuracaktır. Yapılan bu çalışmanın amacı, Türk halk

edebiyatı ürünlerinden biri olan Keloğlan masallarını dil düzeylerine uyarlamak, etkinlikler yoluyla dil öğrenimine katkıda bulunmak ve ders kitaplarına ek yardımcı kitaplar oluşturmaktır. Bu doğrultuda Tahir Alangu'nun "Keloğlan Masalları" adlı kitabında yer alan bir masal A2 düzeyi için uyarlanmış olup hedef dil öğrencileri için söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlikler, dil bilgisi etkinlikleri, okuma-anlama, yazma ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Bu çalışmada A2 düzeyindeki dil öğrencilerinin hâkim olması beklenen dil yapıları ve söz varlığı konusunda Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırlamış olduğu "Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti"nden yararlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Metin Uyarlama, Masallar, Keloğlan Masalları, Kültür Aktarımı

Abstract: While teaching Turkish as a foreign language, the most frequently used materials are course and workbooks. In order to reinforce language teaching, it is of great importance to prepare and use materials that can contribute to the learning and teaching process, apart from course and workbooks in this field. This contributes to the faster realization of the language learning process. In this process, cultural transfer supports language learning. In this context, while preparing additional materials, literary texts that reflect Turkish culture, have literary value and are linguistically rich are used. The reason why literary texts are used is that original texts are prepared by considering native speakers, not target language learners. Selecting tales among the literary texts to be used and adapting these tales according to the level of target language learners within the framework of certain techniques will have positive results. The aim of this study is to adapt Keloglan tales, one of the products of Turkish folk literature, to language levels, to contribute to language learning through activities and to create supplementary books to textbooks. In this direction, tale in Tahir Alangu's book "Keloglan Tales" was adapted for A2 level and activities aimed at improving vocabulary, grammar activities, reading-understanding, writing and speaking skills were prepared for target language learners. In this study, the "Yedi İklim Turkish Teaching Set" prepared by Yunus Emre Institute was used on the language structures and vocabulary that A2 level language learners are expected to master.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Text Adaptation, Tales, Keloglan tales, Culture Transfer

1. Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı ve kültürün öğretimi çokça üzerinde durulan konulardan biridir. Bu alanda sadece dil bilgisi konularının öğretilmesi ya da sadece sözcük öğretilmesi öğrencinin hedef dili başarıyla öğrenmesi konusunda yeterli olamayacaktır.

Yabancı bir dil öğrenmek, ana dilimizdeki kavramların, anlatımların karşılığını o dilde bulup kullanmak yani sadece kuralların öğrenilmesi ve kelimelerin o dile çevrilmesi demek değildir. Yabancı dil öğrenimi bir anlamda dünyada bulunan diğer toplumların dünyaya bakış açılarını, düşünme ve değer sistemlerini anlamak için yapılan bir

uğraştır. Bir toplumu oluşturan bireylerin günlük hayatta meydana getirdikleri çeşitli etkinlikleri algılayabilmek için o toplumun kültürüne has temel noktaları bilmek gerekir (Demir & Açık, 2011: 55).

Yabancı bir dili öğrenmek aynı zamanda o dilin kültürünü tanımak ve öğrenmek anlamına gelmektedir. Çünkü bir milletin dilinde var olan sözcükler o dilin kültüründe neler olduğuna dair bilgiler verir. Bir dili anlayabilmenin en iyi yolu o kültürü yakından tanımakla ilişkilidir. Dilini öğrendikleri ülkenin kültürel özelliklerini öğrenmek bir birey için önem teşkil eder. Çünkü yabancı bir dil, başka bir milletle ilişkili olan bir kültürü de beraberinde getirir (İşcan & Yassıtay, 2018: 50).

Deyimlerin, benzetmelerin, mecaz anlamlı sözlerin, hedef dilin kültürü bilinmeden anlaşılamayacağı veya yanlış anlaşılacağı ortadadır (Çıfci vd., 2013: 367). Kültür, ulusların dil ile ifade ettikleri yazılı ve sözlü her şeyi kapsar ve değerlerin büyük bir çoğunluğunu dile yansıtıp sözcük hazinesinde inaniş, gelenek ve yaşamdaki bilgilerin kodlarını içerir (Zeyrek, 2020: 166). Uygur (1996: 19) "Dil, kültür yapısını bir arada tutan çimentodur; ya da tek yanlı izlenimleri gidermek amacıyla başka benzetmelere başvurduğumuzda dil, kültür alanının her yanını aydınlatan güneştir; dil, kültür kilimini dokuyan ipliktir; dil, tüm kültür anıtlarının yansıdığı akarsudur." şeklinde tanım yaparak dil ve kültürün birbirinden ayrı düşünülemeyeceğini ortaya koymuştur.

Günden güne gelişip farklılaşan dünyamızda yabancı bir dil öğrenmek ihtiyaç haline gelmiştir. Uluslararası alanda yaşanan gelişmeler toplumu oluşturan bireylerin birbirleriyle iletişime geçme gerekliliğini doğurmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesindeki sebeplerden bazıları ise Türkiye'nin sosyal, siyasi ve ekonomik alandaki durumundan kaynaklanmaktadır (Durmuş, 2013a: 210).

Anadili olarak Türkçe öğretiminde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de karşılaşılan birçok sorun olduğu görülmektedir (Durmuş, 2013a: 207). Türkçe öğretiminde ortaya çıkan sorunların nedenlerinden bazıları hazırlanan etkinliklerin, hedef dili öğrenecek olanların eğitim düzeyine uygun olmaması, kültüre ve hedef kitlenin yaşına yönelik hazırlanmamış olmasından kaynaklanmaktadır (Onur vd., 2012: 52). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki sorunlar anadili öğretiminde karşılaşılan sorunlardan daha az önemli görülebilir, ancak Türkçenin gelişmesi açısından çokça önemlidir. Türkçenin gelişmiş olması sadece anadili olarak öğretilmesine, dilde bulunan kelime sayısına ve kurallarına bağlı değildir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilin farklı kültürlerle iletişim halinde olması ve diğer ülkelerce tanınması için Türkçenin öğretilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir (Candaş & Karababa, 2009: 268).

Öğretimde kalıcılığın sağlanabilmesi için düzeye uygun şekilde düzenlenmiş ve aynı zamanda Türk kültürünü yansıtan ve öğreten materyallerin hazırlanmasına ihtiyaç vardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğretim yapılırken sadece ders kitaplarını kullanmak aktif bir şekilde yabancı dil öğretimi için yeterli olmayacağından materyal kullanımı büyük önem taşır (Temizyürek & Birinci, 2016: 55).

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde düzeye uygun olarak hazırlanmış ve Türk kültürünü yansıtmaya yönelik özelliklere sahip metinlerin sayıca yetersiz olduğu görülmektedir.

Tespit edilen bu yetersizliğin giderilmesi için Türk kültürünü yansıtan ve düzeye uygun masal kitaplarının hazırlanmasının, etkinliklerle desteklenmesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Araştırmanın Amacı

Bireylerin birlikte yaşamalarını etkileyen, toplumları ve milletleri oluşturan temel unsur dildir. Dil, toplumun temelini oluşturmakla birlikte o topluma ait kültürün en önemli parçasıdır (Deniz, 2000: 40). Aynı zamanda dil, konuşulduğu milletin önemli birikimi olan kültürel özellikleri de içinde barındırır. “Kültür bir toplumun tarihsel süreç içinde ürettiği ve diğer kuşaklara aktardığı maddi ve manevi özelliklerin bütünüdür ve bir topluma özgü olup o toplumun dinini, yaşam tarzını, düşünme tarzını yansıtır.” (Çakır, 2011: 249). Bu sebeple dil ve kültür birbiriyle yakından ilişkilidir ve bilindiği üzere “Masallar bir toplumun kültürel hazinesidir.” (Nuhoğlu, 2014: 95). Hedef dil öğrencileri için sadece dil bilgisi ya da sözcük bilgisini geliştirmek adına öğretim yapmak yeterli değildir. Türkçenin en iyi şekilde öğrenilebilmesi ve anlaşılır olması için Türk kültürünün de tanıtılması gerekir. Hedef dil öğrencileri için Türk kültürünü yansıtmaya materyaller kullanılmalıdır. Böylelikle dil, öğrencinin aklında daha kalıcı şekilde yer edinir.

Bu çalışmanın amacı; Türk halk edebiyatı ürünlerinden biri olan Keloğlan masallarını A2 düzeyine uygun hale getirip ders kitaplarına ek olarak etkinliklerle de desteklenmiş bir yardımcı kaynak oluşturmaktır.

3. Araştırmanın Önemi

Kaplan (2006)’a göre, “Her ulus dilini ve kültürünü yüzyıllar boyunca yoğurur. Bu esnada o, akan bir nehir gibi, içinden geçtiği her topraktan bazı öğeler alır. Her uygar ulusun konuşma ve yazı dili, karşılaştığı uygarlıklardan alınan sözcük ve deyimlerle doludur. Bu bakımdan her ulusun dili, o ulusun çağlar boyunca yaşadığı tarihin sanki bir özetidir. Dile bu gözle bakılırsa anlam kazanır.” Bu ifadeye bakıldığında kültür aktarıcısı olan dilin her ulusun karşılaştığı uygarlıklardan alınmış sözcük ve deyimlerle dolu olduğu ve bu sebeple dil ve kültürün birbirinden ayrı düşünülemediğini görürüz. Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında dil öğretimi yapılırken kullanılacak olan materyallerin de kültürel unsurları içermesi gerektiği anlaşılır.

Türk halk edebiyatı incelendiğinde sözlü anlatım geleneğinin birçok tip yarattığı görülmektedir. Keloğlan, Türk sözlü geleneği içinde daima dürüstlük, mertlik, cesaret, yardımseverlik, cömertlik ve kurnazlık gibi özellikleriyle öne çıkan bir tiptir. Türk zekâsının bir temsilcisi konumunda olan Keloğlan, çetin şartların içinden kolaylıkla sıyrılabilmesi yönüyle de beğenilen ve insana ilham veren bir tiptir. (Bayraktar, 2014: 28). Keloğlan, Türk dünyasında farklı isimler ile anılmaktadır. Örneğin Azerbaycan Türklerinde “Keçel”, “Keçel Mehmet”, “Keçel Hamza” ve “Keçel Yeğen”; Türkmen Türklerinde “Kelce Batır”; Kırım Türklerinde “Taz Oğlan”; Kazak Türklerinde “Tazşa Bala”; Kırgız Türklerinde “Taz”; İran Türkmenlerinde “Keçel Oğlan”; Kerkük Türkleri arasında “Keloğlan”; Altay Türklerinde “Tas”, “Tastarakay”; Tuva Türklerinde “Tas”, “Tazar” şeklinde adlandırılmaktadır. (Çeribaş, 2009; Bayraktar, 2014; Şimşek, 2017). Keloğlan’ın tüm Türk Dünyası’nda farklı isimlerle de olsa bir karşılığının olması, metin

ile öğrenci arasındaki bağı kuvvetlendiren ve anlaşılmasını kolaylaştıran bir sempati de yaratmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında dil öğretimi için hazırlanan ders ve çalışma kitapları hedef dil öğrencilerinin dil gelişimi için yeterli gelmemektedir. Bu çalışma, ders ve çalışma kitapları dışında hedef dil öğrencilerinin ek bir materyal olarak kullanabilecekleri ve dil becerilerini geliştirebilecekleri bir kaynak oluşturma hedefindedir. Hedef dil öğrencilerinin Türk halk edebiyatı ürünü olan masal türünden yararlanacakları göz önüne alındığında Türk kültürünün aktarımı ve öğretilmesi konusunda amaca hizmet edeceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma sadece A2 düzeyi için yapılmış olsa da dil öğretimindeki diğer düzeylere uygun olarak da düzenlenmiş metinlerin ve etkinliklerin oluşturulabileceğini göstermesi bakımından önemlidir.

4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde verilen kazanımlarla ve Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nde belirlenen A2 seviyesindeki dil bilgisi yapıları ve okuma-anlama, yazma ve konuşma becerilerine yönelik kazanımlarla sınırlıdır. Araştırma ayrıca A2 düzeyine uyarlamak için seçilen Keloğlan Masalı (Alangu, 2022: 7-12) ile sınırlıdır.

5. Yöntem ve Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına katkıda bulunması düşüncesiyle hazırlanan bu çalışma nitel desende yapılandırılmış tasarım ve geliştirme araştırmasıdır. Tasarım ve geliştirme araştırması, her alanda kullanılabilir. Tasarım ve geliştirme araştırması diğer birçok araştırma yöntemlerinde bulunan durum, olay ve olguların betimlenmesi konusuna odaklanırken bu çalışmada bilimsel sonuçlara ve önerilere dayanarak yeni çözümlerin ve ürünlerin geliştirilmesine, yeni bilgilerin keşfedilmesine odaklanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018: 19).

Bu çalışmada öncelikle genel tarama modeli kullanılacaktır. Bu kapsamda ilk olarak Türkiye'de yayımlanan Keloğlan ile ilgili masallar taranacaktır. Genel tarama modeli "Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir" (Karasar, 2017: 111).

Çalışmanın devamında ise içerik analizi yöntemi kullanılarak A2 düzeyine göre uygun bulunan bir masal seçilecektir. "İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır" (Yıldırım & Şimşek, 2011: 227).

Seçilen masala Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nin A2 seviyesindeki dil bilgisi yapıları ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni okuma-anlama, yazma ve konuşma kazanımları esas alınarak uyarlama işlemi yapılmıştır. Dinleme becerisi ile ilgili kazanımlar üzerinde çalışılmamıştır. "Metin uyarlama, yabancı dil öğrencilerinin hedef dilde okudukları bir metni daha iyi anlamalarını sağlamak

amacıyla yapılan söz dizimsel ve sözcüksel değiştirimlerdir” (aktaran Bölükbaş, 2015: 927).

“Materyal uyarlamanın çeşitli amaçları bulunmaktadır. Materyaller, insanların yabancı dil öğrenme bağları için belirledikleri, tanımladıkları hedeflere ulaşmak için uyarlanmıştır. Öğrencilerin öğrenme içeriğini doğal bir şekilde içselleştirebilmeleri için öğrenme problemlerini belirleyerek öğrenme sürecini kolaylaştırmak için özgün materyaller uyarlanmaktadır. Dolayısıyla uyarlama, öğretmeye göre öğrenmeye daha fazla odaklanmaktadır” (Kara & Ghaffarı, 2020: 3). Anadili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de dört temel beceri adı verilen okuma, yazma, dinleme, konuşmanın geliştirilmesi konusunda ders içi ve ders dışı materyallerden yararlanılmaktadır. Tüm becerilerin tek tek geliştirilmesi amacıyla birçok materyal tasarlandığında başarılı bir dil öğretimi gerçekleştirilebilir. Dil öğretiminde başarıya ulaşmak için ders içi ve ders dışı materyal olarak yapay (kurma) metinlerin, otantik (özgün) metinlerin kullanımı konusuna öne çıkmaktadır. Eroğlu’na (2015: 31) göre, ancak gerçek yaşama aktarılabilir ve içerisinde bir değer taşıyan metinlerle yani özgün metinlerle hedef dil öğrencilerinin öğrenme isteği sağlanabilir. Bu konuda yapay (kurma) metinlerden çok özgün (otantik) metinlerin kullanılması başarıyı arttıracaktır. “Yapay metinler, öğretilen kelimeleri veya bir dil bilgisi konusunu pekiştirmek gibi amaçlarla, ihtiyaçlardan hareketle, hazırlanan metinlerdir. Bu metinlerde anlatılanların, öğretilen dil bilgisi yapılarının pekiştirilmesi amacı güdüldüğu için kullanılan dil, günlük hayattakinden farklılaşmaktadır. Bundan dolayı yapay (kurmaca, suni) metinler için dil yapılarının zorlanmasıyla oluşturulmuş metinlerdir, denilebilir” (Erdem İpek, 2018: 12). Otantik metinleri hedef dil öğrencileri için daha anlaşılır duruma getirmek amaçlı farklı yöntemler kullanılabilir. Metin sadeleştirme/ metin uyarlama da bu yöntemlerden biridir. “Dilin en iyi ve etkili şekilde kullanıldığı edebî eserler, bir taraftan toplumun kültürel değerlerini yansıtırken, diğer taraftan insanın duygularına hitap ederek onların gelişmesine aracılık eder. Edebî metinler; toplum açısından kültürel değerleri, bireysel açıdan da eğlendirici, zevk verici olmak üzere çeşitli unsurları bünyesinde taşır. Bu açıdan edebî metinler; ana dili ve yabancı dil öğrenimi veya öğretimini vazgeçilmez unsurlarıdır” (Demir & Açık, 2011: 57). Kullanılan metinlerin dil yapısı ve metinlerin türü dil öğrencilerinin dil düzeyine göre farklılık göstermektedir. Hedef dili öğrenecek olanlar için dil düzeyine göre bir metin elde etmek ya yeni metinler üretmek ya da otantik bir metni sadeleştirerek düzeye uygun hâle getirmekle mümkündür (Bölükbaş, 2015: 926). Metin değiştirmesi gerekçelerinden bir diğeri, öğrencinin düzeyi ile metnin okunabilirlik düzeyi arasındaki uyumun sağlanmasıdır. Bu uyumun sağlanması ile birlikte hedef kitle üzerindeki bilişsel yükün hafifletilmesi amaçlanmaktadır (aktaran Durmuş, 2013a: 1297).

Uyarlama yapılırken Bölükbaş’ın (2015) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlerinin Dil Düzeylerine Göre Sadeleştirilmesi” adlı makalesindeki metin sadeleştirme ile ilgili görüşlerinden yararlanılmıştır. Bölükbaş’a (2015: 928) göre, metin sadeleştirme koruma, değiştirme, özetleme ve silme olarak dört şekilde yapılabilir.

Masal sadeleştirilirken düzeye uygun söz varlığı ve dil bilgisi yapıları korunmuştur. Genel olarak masal uyarlanırken çoğunlukla değiştirme yöntemine başvurulmuştur.

Öğrencinin düzeyinin üstünde olan sözcük ve yapılar, aynı anlamı verecek şekilde öğrencinin bilebileceği ya da çıkarım yapabileceği sözcük ve yapılarla değiştirilmiştir. Değiştirme yapılırken bilimsel yayınlarda belirtilen sözcüksel, söz dizimsel ve sözcüksel-söz dizimsel şekiller kullanılmış; özgün metin uzun paragraflardan oluşmadığı için ve masal metinlerinin genel karakterini yansıtan kısa cümlelerden oluştuğu için bu çalışmada biçimsel değiştirme şekilleri yapılmamıştır.

1. Sözcüksel Değiştirme: a) Az kullanılan sözcük ya da ifadenin, daha sık kullanılan sözcük ya da ifadeyle değiştirilmesi. b) Cümleden bazı sözcük ya da ifadelerin atılarak sözcüksel yoğunluğun azaltılması. c) Anlamayı kolaylaştırmak amacıyla cümleye yeni sözcük ya da ifadelerin eklenmesi.

2. Söz dizimsel Değiştirme: a) Devrik cümlelerin kurallı hâle dönüştürülmesi ve cümledeki sözcüklerin ya da ifadelerin yeniden sıralanması. b) Uzun cümlelerin kısa cümlelere ve bağlı, sıralı ya da bileşik cümlelerin basit cümlelere dönüştürülmesi, yani cümlenin bölünmesi. c) Anlamayı kolaylaştırmak amacıyla ayrı cümlelerin sebep-sonuç, amaç-sonuç, zıtlık, vb. anlamı taşıyan bağlaçlarla birleştirilmesi.

3. Sözcüksel-Söz dizimsel Değiştirme: a) Sözcük, ifade ve yapıların tekrarından kaçınarak metni küçültme. b) Yapısal ve anlamsal olarak karmaşık olan ifadeleri yeniden kurma. c) Cümledeki örtük anlatımları ya da anlaşılması zor yapıları açıklamak için metne eklemeler yapma.

4. Biçimsel Değiştirme: Anlamayı kolaylaştırmak amacıyla bir paragrafın birkaç parçaya bölünmesi ya da bağlaçlar kullanılarak iki paragrafın birleştirilmesidir. (aktaran Bölükbaş, 2015: 928)

Ayrıca uyarlanan masalla ilgili öğrencilerin okuma-anlama, yazma ve konuşma becerilerinin ve söz varlığı ile dil bilgisi yeteneklerinin geliştirilmesine katkı sağlamak amacıyla masala yönelik etkinlikler oluşturulmuş ancak dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler ise çalışılmamıştır.

6. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Keloğlan Masalları oluşturmaktadır. Araştırmaya esas olacak masalları belirlemek için Türkiye’de yayımlanan bütün Keloğlan Masalları taranmıştır. Araştırmanın örneklemini ise “Keloğlan ile Devler” masalı (Alangu, 2022: 7-12) oluşturmaktadır.

7. Bulgular ve Yorum

7.1. “Keloğlan ile Devler” Adlı Masalın Seçilme Nedenleri

Metnin içeriksel özellikleri hedef dil öğrencisinin konuyu anlaması için yoğun kültürel bilgi gerektirmeyen ve ilgisini çekebilecek, merak uyandıracak konulara sahip olmalıdır. Durmuş’a (2019: 56) göre, kültürel tarafsızlığın olduğu doğa olayları, yaşam ve arkadaşlık gibi evrensel temalar öğrencinin katılımını arttıracaktır.

Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Keloğlan Masalları’nın her düzeye uygun hale getirilmesi için yaptığımız daha geniş kapsamlı bir çalışmanın verilerinden bir kısmını içermektedir. Bu çalışma için Türkiye’de yayımlanan Keloğlan Masalları’nın

tamamı taranmış; metin seçim ilkeleri ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde yer alan düzeylere yönelik kazanımlar göz önünde bulundurularak masallar seçilmiştir. Bu makalede “Keloğlan ile Devler” adlı masal kullanılmıştır. Söz konusu masal Alangu (2022: 7-12) tarafından yazılan “Keloğlan Masalları” adlı kitapta yer almaktadır. “Keloğlan ile Devler” masalının gerek kurgusu gerekse söz varlığı, dil bilgisi ve söz dizimi özellikleri ile A2 düzeyine uygun olduğu görülmüştür. Kurgusu ile hedef dil öğrencilerinin metnin yapısını anlayabilecekleri düşünülmüştür. Dil bilimsel özellikleri göz önüne alındığında yoğun ve sanatlı söyleyişlerden uzak olması, metinde çok fazla uzun ve devrik cümlelerin bulunmaması, deyimler gibi yoğun bilgi gerektirmeyen kelime gruplarının olmaması, günlük dil kullanımlarının bulunması A2 düzeyi için bu metnin seçilmesinde etkili olmuştur. Ayrıca seçilen metnin öğrencilerin ilgisini çekeceği ve ders içi kullanıma uygun olacağı ön görülmektedir.

7.2. “Keloğlan ile Devler” Adlı Masalın A2 Düzeyine Uyarlanması

7.2.1. Sözcüksel Değiştirme

Durmuş'a (2013b: 401) göre hedef kitlenin bilmediği veya anlama konusunda zorluklar olacağı düşünülen sözcük ya da sözcük grupları, deyimse anlam içeren sözcükler, nadir kullanılan sözcükler metinden çıkarılabilir. Bu sözcükler yerine kullanım sıklığı daha fazla olan sözcükler veya eş ve yakın anlamlı sözcükler kullanılabilir.

Bölükbaş'a (2015: 928) göre, sözcüksel değiştirme az kullanılan sözcük ya da ifadenin daha sık kullanılan sözcük ya da ifadeyle değiştirilmesi, cümleden bazı sözcük ya da ifadelerin atılarak sözcüksel yoğunluğun azaltılması, anlamayı kolaylaştırmak amacıyla cümleye yeni sözcük ya da ifadelerin eklenmesi şeklinde yapılabilir.

Metinde yapılan söz varlığı ile ilgili değişimlerden birkaçı aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 1. Kullanım Sıklığı Düşük Kelimelerin Değiştirimi

Özgün Metin	Uyarlanmış Metin
Nenesi bunun halinden âciz kalıp , ocağı yakmaya, çorbayı pişirip kotarmaya yetişemez olmuş.	Nenesi onun yüzünden çok yorulup , ocağı yakamaz hatta çorbayı bile pişirip hazırlamaya yetişemez olmuş.
Sonunda bin nasihat, şu kadar temsilli söz , hem de yalvarıp yakarmadan sonra, canına yetmiş de sopayı kapmış, bu Keloğlan'ı evden kovalamış.	Sonunda bin nasihat ve birçok önemli söz , hem de yalvarmadan sonra, bıkmış da sopayı kapmış, bu Keloğlan'ı evden kovalamış.
Kendine avludan bir tahta kılıç yontmuş, düşmüş yollara, yürümüş yokuşlara .	Kendine bir tahta kılıç yapmış, yola çıkıp yolculuğa başlamış .
Bir aralık kel başına sinekler üşüşmüş , tahta kılıcının yüzüyle vurup on tanesini öldürmüş.	Bir ara kel başına sinekler toplanmış , tahta kılıcıyla vurup on tanesini öldürmüş.

Selâm vermiş, pervasızca bir kenara oturmuş, kılıcını da kucağına yatırmış .	Selâm vermiş, çekinmeden korkmadan bir kenara oturmuş, kılıcını da kucağına koymuş .
--	--

Bölükbaş'a (2015: 928) göre, söz dizimsel değiştirme, devrik cümlelerin kurallı hâle dönüştürülmesi ve cümledeki sözcüklerin ya da ifadelerin yeniden sıralanması, uzun cümlelerin kısa cümlelere ve bağlı, sıralı ya da bileşik cümlelerin basit cümlelere dönüştürülmesi, yani cümlenin bölünmesi, anlamayı kolaylaştırmak amacıyla ayrı cümlelerin sebep-sonuç, amaç-sonuç, zıtlık, vb. anlamı taşıyan bağlaçlarla birleştirilmesi şeklinde yapılabilir.

Metin uyarlanırken sık sık başvurulan söz dizimsel değiştirmelerden birkaçı aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2: Söz dizimsel Değiştirme Örnekleri

Özgün Metin	Uyarlanmış Metin
"Haydi bakalım, yarış bitti, vade erdi, haydi getirin şu altınları, yoksa hepinizin kellesini uçursam gerek!" demiş.	"Haydi bakalım, yarış bitti, zaman bitti, haydi getirin şu altınları, getirmeyecekseniz hepinizin kellesini uçuracağım!" demiş.
Bu devler sıraya girmişler, birer birer iri demir gülleleri sallayıp fırlatmaya girişmişler ki, her biri ötekini aşırıtmacasına.	Bu devler sıraya girmişler, birer birer iri demir gülleleri sallayıp fırlatmaya başlamışlar. Her biri gülleyi diğer atılan gülleden daha uzağa atmış.
Bahçedeki gülleleri hepimizden uzağa atarsan, alırsın altınları. Lâkin atamazsan kelleni keseriz ha!" demişler.	Bahçedeki gülleleri hepimizden uzağa atarak altınları alabilirsin demişler.

7.2.3. Sözcüksel-Söz dizimsel Değiştirme

Bölükbaş'a (2015: 928) göre, sözcüksel-söz dizimsel değiştirme, cümledeki örtük anlatımları ya da anlaşılması zor yapıları açıklamak için metne eklemeler yapılması, sözcük, ifade ve yapıların tekrarından kaçınarak metnin küçültülmesi, yapısal ve anlamsal olarak karmaşık olan ifadelerin yeniden kurulması, şeklinde yapılabilir.

Metinde yapılan sözcüksel-söz dizimsel değiştirmelerden birkaçı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3: Sözcüksel-Söz dizimsel Değiştirme Örnekleri

Özgün Metin	Uyarlanmış Metin
Akşam olmuş, gece çökünce devler yavaşça içeriye girmişler, Keloğlan'ın yatağına yaklaşmışlar, yataktaki kütüğü kıyasıyla sopalamaya girişmişler.	Akşam olmuş, devler yavaşça içeriye girmişler, Keloğlan'ın yatağına yaklaşmışlar, yataktaki kütüğe çok şiddetli bir şekilde vurmaya başlamışlar.

Elinde maşa, mangaldaki külleri eşeler, sedire yaslanıp mindere yan pala oturur, kediler gibi mır mır mırılır, uyuklar durmuş.	Elinde maşa, mangaldaki külleri karıştırır, koltuğa yaslanıp yastığa yan gelip oturur, kediler gibi uyuklarmış.
Keloğlan bu hali görünce, lafı sürdürmüştü: “Derneğinizi gördüm, sizden bir çuvalcık altın almaya geldim. Davranın hele!” deyince bu devler de büsbütün telâşa varıp: (...)	Keloğlan bu hali görüp sözüne devam etmiş: “Derneğinizi gördüm, sizden bir çuvalcık altın almaya geldim. Haydi durmayın altınları getirin!” deyince bu devler de telaşlanıp: (...)

7.2.4. Dil bilgisel Değişimler

Masal metnindeki dil bilgisel yapılardan bazılarının düzeye uygun olmadığı görülüp değiştirilmiştir. Metinde yapılan dil bilgisel değişikliklerden birkaçı aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4: Dil bilgisel Değişim Örnekleri

Özgün Metin	Uyarlanmış Metin
Sabahleyin erkenden bu devler uyanıp eve girince ne görsünler?	Sabah erkenden bu devler uyanmışlar . Eve girmişler . Bir de ne görsünler?
“Biraz yiyecek verirler, hem de yatacak yer gösteriler” diye düşünmüş, ateşin harlayıp parladığı yere doğru yürümüş.	“ Hem yiyecek verirler hem de yatacak yer gösteriler” diye düşünmüş, yanan ateşe doğru yürümeye başlamış.
Gecenin bir vaktinde devler birer köşeye devrili uyumaya, horultular da dağı dereyi yankılamaya başlayınca , Keloğlan tavan arasından inmiş, kütüğü yatağından çıkarmış, kendisi girip yatmış.	Gecenin bir vaktinde devler birer köşeye yatıp uyumaya, horultular da dağda derede duyulmaya başlamış. Keloğlan o sırada tavan arasından inmiş, kütüğü yatağından çıkarmış, kendisi girip yatmış.

7.2.5. Koruma Yapılan Cümleler

Masal türünün en önemli ve ayırıcı özelliklerinden birinin tekerleme ve dilek bölümleri olması dolayısıyla uyarlanan masalarda bu bölümlerin korunması yoluna gidilmiştir. Ayrıca özgün metindeki bazı dil bilgisel yapıların ve sözcüklerin düzeye uygun olması durumunda da özgün metin korunmuştur. Masal metninin uyarlanması sırasında özgün metindeki cümlelerin korunduğu örneklerden birkaçı aşağıda verilmiştir.

Tablo 5: Koruma Yapılan Cümle Örnekleri

Özgün Metin	Uyarlanmış Metin
Bir varmış, bir yokmuş. Tanrının kulu çokmuş. Çok yemesi, çok demesi günahmış.	Bir varmış, bir yokmuş. Tanrının kulu çokmuş. Çok yemesi, çok demesi günahmış.

Gide gide giderek, birim birim sekerek, tepelerden yel gibi, derelerden sel gibi geçerek.	Gide gide giderek, birim birim sekerek, tepelerden yel gibi, derelerden sel gibi geçerek.
Az gitmiş, uz gitmiş, dere tepe düz gitmiş.	Az gitmiş, uz gitmiş, dere tepe düz gitmiş.
Bunu duyan Keloğlan yine yatağın içine eğri bir odun kütüğü yatırıp yorganı örtmüş, kendisi tavan arasına çıkıp beklemiş.	Bunu duyan Keloğlan yine yatağın içine eğri bir odun kütüğü yatırıp yorganı örtmüş, kendisi tavan arasına çıkıp beklemiş.
Aşağıdan taşıyıp getirdikleri bir kazan dolusu kaynar suyu yatağın üstüne boşaltmışlar.	Aşağıdan taşıyıp getirdikleri bir kazan dolusu kaynar suyu yatağın üstüne boşaltmışlar.
“Döktüğümüz bir kazan dolusu kaynar su şunu biraz terletmiş. Aman Allah, şu Keloğlan’dan nasıl kurtuluruz?” diye iyice telâşlanmışlar.	“Döktüğümüz bir kazan dolusu kaynar su şunu biraz terletmiş. Aman Allah, şu Keloğlan’dan nasıl kurtuluruz?” diye iyice telâşlanmışlar.
Biz sana bu parayı veririz, ama bir şartımız var.	Biz sana bu parayı veririz, ama bir şartımız var.
Hep birlikte bahçeye çıkmışlar.	Hep birlikte bahçeye çıkmışlar.
Sonunda sıra Keloğlan’a gelmiş.	Sonunda sıra Keloğlan’a gelmiş.
Ben eve gelirken, yoluma ördekler çıktı; “Vrak, vrak!” diye bağıştılar. Ben de “Bırak, bırak!” diyorlar sandım. Bıraktım kaçtım. Eli boş, karnı aç geldim.	Ben eve gelirken, yoluma ördekler çıktı; “Vrak, vrak!” diye bağıştılar. Ben de “Bırak, bırak!” diyorlar sandım. Bıraktım kaçtım. Eli boş, karnı aç geldim.

7.3. Uyarlanmış Metin: “Keloğlan ile Devler”

Bir varmış, bir yokmuş. Tanrının kulu çokmuş. Çok yemesi, çok demesi günahmış. Ülkenin birinde, vaktin bir zamanında, bir Keloğlan’la bir ninesi varmış. Bu Keloğlan yerinden hareket etmez, evden çıkmaz, hiç de çalışmazmış. Elinde maşa, mangaldaki külleri karıştırır, koltuğa yaslanıp yastığa yan gelip oturur, kediler gibi uyuklarmış. Ninesi onun yüzünden çok yorulup, ocağı yakamaz hatta çorbayı bile pişirip hazırlamaya yetişemez olmuş. Sonunda bin nasihat ve birçok önemli söz, hem de yalvarmadan sonra, bıkmış da sopayı kapmış, bu Keloğlan’ı evden kovalamış. Ninesi elinde sopayla kapıda gergin gergin durunca Keloğlan bakmış olacak gibi değil. Kendine bir tahta kılıç yapmış, yola çıkıp yolculuğa başlamış. Gide gide giderek, birim birim sekerek, tepelerden yel gibi, derelerden sel gibi geçerek. Bir ara kel başına sinekler toplanmış, tahta kılıcıyla vurup on tanesini öldürmüştü. Tahta kılıcının üstüne “Bir vuruşta on aslan öldüren Keloğlan” yazmış da yine yürümüş. Az gitmiş, uz gitmiş, dere tepe düz gitmiş. Akşam olmuş. Bir ağacın dibinde bir süre kalıp yatmak istemiş. Tam o sırada uzakta yanan bir ateş görmüş. “Hem yiyecek verirler hem de yatacak yer gösterirler” diye düşünmüş, yanan ateşe doğru yürümeye başlamış. Yanan ateşe yaklaşmış, bir de ne görsün? Devler bir araya toplanıp kocaman kazanları ocağın üstüne koyup yemek pişirmiyorlar mı? Selâm vermiş, çekinmeden korkmadan bir kenara oturmuş, kılıcını da kucağına koymuş. Keloğlan’ı bu haliyle, hem de kucağındaki kılıçla gören devler:

“Nedir o kucağındaki kocaman şey” diye sormuşlar. Keloğlan da:

“Kılıçtır, hem de bana uygun bir kılıçtır. Bir vuruşta on tane aslan öldürmüştür. Üstündeki yazıya bakın” demiş de devlere bir bir göstermiş. Devler, bakmışlar ve iyice korkmuş bıkmışlar. Keloğlan bu hali görüp sözüne devam etmiş:

“Derneğinizi gördüm, sizden bir çuvalcık altın almaya geldim. Haydi durmayın altınları getirin!” deyince bu devler de telaşlanıp:

“Sabah ola, hayrola. Sen yat uyu, biz de gidip altınları toplayalım. Sabaha bir çuval altını buluruz” demişler. Bunun üzerine Keloğlan eve girmiş ve yatağının içine eğri bir odun kütüğü yatırıp yorganı örtmüştü, kendisi de tavan arasına çıkıp beklemiş.

Akşam olmuş, devler yavaşça içeriye girmişler, Keloğlan’ın yatağına yaklaşmışlar, yataktaki kütüğe çok şiddetli bir şekilde vurmaya başlamışlar. Sonra da bırakıp kaçmışlar. Gecenin bir vaktinde devler birer köşeye yatıp uyumaya, horultular da dağda derede duyulmaya başlamış. Keloğlan o sırada tavan arasından inmiş, kütüğü yatağından çıkarmış, kendisi girip yatmış. Sabah erkenden bu devler uyanıp eve girip bir de ne görsünler? Keloğlan sağlıklı, canlı bir halde karşılarında durmuyor mu?

Dev, “Aman Keloğlan, bu gece nasıl uyudun?” diye sormuş. Keloğlan da:

“Yatak hem yumuşak hem de rahattı, ama birazcık pire vardı, sırtım çok kaşındı” demiş. Bu sözden sonra devler endişelenmiş. “Vurduklarımız buna pire ısırığı gibi gelmiş. Aman Allah, şundan nasıl kurtuluruz?” diye telaşlanmışlar. Keloğlan:

“Haydi bakalım, sabah oldu, zaman bitti, getirin şu altınları!” diye bağırmış. Ama devler Keloğlan’a ne söyleyeceklerini bilemeyip:

“Bu gece her yere adam gönderdik, paranın hepsini toplayamadık, bizi affet. Yarına kesin buluruz” demişler. Ertesi gün akşam olmuş, hava kararmış, devler toplanmış, hep birlikte düşünmüşler:

“Aman bu sefer daha hazırlıklı gidelim. Keloğlan’ı kaynar su ile haşlayalım” deyip söz vermişler. Bunu duyan Keloğlan yine yatağın içine eğri bir odun kütüğü yatırıp yorganı örtmüştü, kendisi tavan arasına çıkıp beklemiş. Akşam olmuş, devler yavaşça içeriye girmişler. Aşağıdan taşıyıp getirdikleri bir kazan dolusu kaynar suyu yatağın üstüne boşaltmışlar. Sonra oradan kaçmışlar. Gecenin bir vaktinde devler birer köşeye yatıp uyumaya, horultular da dağda derede duyulmaya başlamış. Keloğlan tavan arasından inmiş, gelip bir köşede yatmış. Sabah bu devler erkenden uyanıp eve gelmişler, yukarıya çıkmışlar. Bir de ne görsünler? Keloğlan sağlıklı, canlı bir halde karşılarında durmuyor mu?

“Aman Keloğlan, bu gece nasıl uyudun?” diye sormuşlar. Keloğlan da: “Yatak hem yumuşak hem de rahattı. Ama yün yorganla yün yatak biraz terletti, sabaha karşı azıcık sıkıldım” demiş. Bu sözden sonra devler endişelenmiş. “Döktüğümüz bir kazan dolusu kaynar su şunu biraz terletmiş. Aman Allah, şu Keloğlan’dan nasıl kurtuluruz?” diye iyice telaşlanmışlar. Keloğlan:

“Haydi bakalım, sabah oldu, zaman bitti, getirin şu altınları!” diye bağırmış. Devler ne söyleyeceklerini bilememişler, korkup şaşmışlar, hep birlikte düşünmüşler.

“Biz sana bu parayı veririz, ama bir şartımız var. Bahçedeki gülleri hepimizden uzağa atarak altınları alabilirsin” demişler. Keloğlan da bu şartı kabul edip tamam demiş. Hep birlikte bahçeye çıkmışlar. Bu devler sıraya girmişler, birer birer iri demir gülleri sallayıp fırlatmaya başlamışlar. Her biri gülleyi diğer atılan gülden daha uzağa atmış. Sonunda sıra Keloğlan’a gelmiş. Bakmış ki ne önündeki gülleyi fırlatmak için gücü yetecek ne yerden kaldırmaya gücü yetecek. Kalkıp bir öne, bir arkaya, bir sağa, bir de sola bakmış. Devler:

“Keloğlan, önüne, arkana, sağına, soluna neden bakıyorsun?” diye sormuşlar. Keloğlan:

“Düşünmeden, hesaplamadan atmak olmaz. Sağa atsam ninem, sola atsam sevgili, öne atsam kardeşler var. Arkaya atayım” demiş. Hemen devler:

“Dur Keloğlan, yapma, arkada da bizim kardeşlerimiz var...” demişler de Keloğlan’ı bu tehlikeli işten vazgeçirmişler. Keloğlan, yarışı kazanmış, kılıcını çıkarmış:

“Haydi bakalım, yarış bitti, zaman bitti, haydi getirin şu altınları, getirmeyecekseniz hepinizin kellesini uçuracağım!” demiş. Hemen bu devler, bir deveye bir çuval dolusu altını yüklemişler. Devin biri devenin ipini çekerek Keloğlan’ın peşinden yürümüş. Az gitmişler, uz gitmişler, yoldan çıkıp yan gitmişler. Dönmüş dolaşmış, akşamın bir vaktinde, Keloğlan’ın ninesinin evine varmışlar. Keloğlan kapıyı tıklamış, ninesi açmış.

“Nine, sen içerdeki eşyalara vurup ses çıkar, ben de devin üzerine yürüyüp kesecekmiş gibi yapayım da, devi korkutup kaçırabilirim” diye fısıldamış. Nine hemen eşyaları bir taşın üzerine tangır tungur yuvarlamış, Keloğlan da:

“Aman tutun, gelin tutun, dayılarım, amcalarım, kardeşlerim, babam, dedem, gelin beni tutun!” diye bağırılmış. Bu dev, altın yüklü devenin ipini bırakmış da hızlıca kaçmış.

Keloğlan bir çuval altını ninesine vermiş. Komşulara büyük bir yemek hazırlatmış. Ben de bu yemeğe gittim. Yemekten sonra hediyeler verdiler. Ben eve gelirken, yoluma ördekler çıktı; “Vrak, vrak!” diye bağıştılar. Ben de “Bırak, bırak!” diyorlar sandım. Bıraktım kaçtım. Eli boş, karnı aç geldim.

7.4. Uyarlanmış Metne Yönelik Etkinlikler

7.4.1. Söz Varlığı Etkinlikleri

A. Uygun Sözcüğü seçiniz ve boşlukları doldurunuz.

ateş / sağlıklı / tavan / demir / eğri

1. Bu devler sıraya girmişler, birer birer iri _____ gülleri sallayıp fırlatmaya başlamışlar.
2. Keloğlan o sırada _____ arasından inmiş, kütüğü yatağından çıkarmış, kendisi girip yatmış.
3. Keloğlan _____, canlı bir halde karşılarında durmuyor mu?
4. Tam o sırada uzakta yanan bir _____ görmüş.

5. Keloğlan eve girmiş de, yatağının içine _____ bir odun kütüğü yatırıp yorgani örtmüş, kendisi de tavan arasına çıkıp beklemiş.

B. Cümleleri okuyunuz ve uygun sözcüğü işaretleyiniz.

1. Ülkenin birinde, vaktin bir _____, bir Keloğlan'la bir ninesi varmış.

a. arasında b. zamanında c. gününde d. karşısında

2. Bir ara kel başına sinekler _____, tahta kılıcıyla vurup on tanesini öldürmüş.

a. görmüş b. gitmiş c. uçmuş d. üşüşmüş

3. Bu gece her yere adam gönderdik, paranın hepsini _____, bizi affet.

a. toplayamadık b. kaldıramadık c. bakamadık d. göremedik

4. Devlin biri devenin ipini çekerek Keloğlan'ın _____ yürümüş.

a. başından b. yukarisından c. peşinden d. aşağısından

5. Bakmış ki ne önündeki gülleyi fırlatmak için gücü yetecek ne yerden kaldırmaya _____ yetecek.

a. akli b. yeteneği c. kolu d. gücü

C. Sözcük Avı

Soldan Sağa

Kelimeler ve metindeki anlamları

1. **Ülke:** Bir devletin sahibi olduğu toprakların tümü.

2. **Çuval:** Çeşitli iplerden yapılmış büyük torba.

3. **Nasihat:** Bir kişiye yapması ya da yapmaması gereken şeyler için söylenen söz.

4. **Kılıç:** Uzun, ucu sivri ve keskin, bıçağa benzer silah.

5. **Altın:** Parlak sarı renkli, çok yüksek değerli madde.

S	H	P	H	N	Ğ	N	Y	D	V	Ü
S	E	Ş	P	A	K	E	N	I	T	İ
L	H	N	A	S	İ	H	A	T	V	O
K	I	C	D	H	O	K	I	L	I	Ç
A	V	G	B	T	Ş	M	N	T	İ	P
Ö	Ü	Z	Ü	L	K	E	L	C	Ö	K
A	L	T	I	N	İ	Ç	Ş	F	S	I
Ü	J	L	Ü	U	R	E	T	Y	A	P

İ	B	G	K	Ş	İ	Y	Ç	A	F	T
L	C	Ç	U	V	A	L	K	S	G	E

Yukarıdan Aşağı

Kelimeler ve metindeki anlamları

- 1. Dev:** Korkunç, çok büyük güçlü bir masal yaratığı
- 2.Kütük:** Kesilmiş ağaç
- 3. Pire:** İnsanı ve bazı hayvanları ısırıp beslenerek yaşayan çok iyi sıçrayan böcek.
- 4. Kazan:** Yemek pişirmek için kullanılan büyük kap, büyük tencere.
- 5. Gülle:** Çok sert ve ağır bir maddeden yapılan küre, top.

Z	Ş	İ	C	H	Z	L	L	B	Ö
G	R	E	L	J	O	S	K	G	Ç
Ü	U	U	Y	L	V	K	A	R	Y
L	Ş	Y	B	Ö	O	A	Z	J	E
L	M	Y	N	A	P	S	A	Ç	G
E	D	Ğ	S	İ	İ	U	N	K	D
A	G	Ç	D	U	R	P	E	Ü	F
B	Z	T	E	P	E	M	V	T	O
Ş	A	B	V	G	O	E	Y	Ü	Ö
Ç	Ş	L	T	M	E	R	I	K	N

7.4.2. Okuma-Anlama Etkinlikleri

A. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Keloğlan hangi olaydan sonra tahta kılıcının üstüne “Bir vuruşta on aslan öldüren Keloğlan” yazmıştır?

2. Devler akşam olduğunda Keloğlan’ın odasına gidip ona neler yapmışlar?

3. Devler hangi olaydan sonra bir çuval dolusu altını deveye yüklemeye karar vermişler?

B. Okuduğunuz metne göre, aşağıdaki ifadeler doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazınız.

1. Keloğlan devlerle girdiği yarışta gülleyi en uzağa atmaya başarmıştır. (...)
2. Keloğlan çok tembel olduğu için ninesi onu evden kovalamış. (...)
3. Keloğlan devlerin onu kaynar su ile haşlamaya karar verdiklerini duyunca tavan arasına çıkıp beklemiş. (...)

C. Masala göre cümleleri sıralayınız.

(...) Bir aralık kel başına sinekler üşüşmüş, tahta kılıcının yüzüyle vurup on tanesini öldürmüştü.

(...) Sonunda bin nasihat ve birçok önemli söz, hem de yalvarmadan sonra, bıkmış da sopayı kapmış, bu Keloğlan'ı evden kovalamış.

(...) Yanan ateşe yaklaşmış, bir de ne görsün? Devler bir araya toplanıp kocaman kazanları ocağın üstüne koyup yemek pişirmiyorlar mı?

(...) Ninesi onun yüzünden çok yorulup, ocağı yakamaz hatta çorbayı bile pişirip hazırlamaya yetişemez olmuş.

(...) Bir ağacın dibinde bir süre kalıp yatmak istemiş. Tam o sırada uzaktan yanan bir ateş görmüş.

7.4.3. Dil Bilgisi EtkinlikleriA. Uygun sözcüğün altını çiziniz.

1. Yanmış / Yanan ateşe yaklaşmış, bir de ne görsün?
2. Ben eve / evde gelirken, yoluma ördekler çıktı; "Vrak, vrak!" diye bağıştılar.
3. Devin biri, devenin ipini çekmeden / çekerek Keloğlan'ın peşinden yürümüş.
4. Bu devler sıraya girmişler, birer birer iri demir gülleleri sallayıp / sallayan fırlatmaya başlamışlar.
5. Devler ne söyleyeceklerini bilememişler / bilmeden, korkup şaşırılmışlar, hep birlikte düşünmüşler.

B. Aşağıdaki boşlukları uygun sözcüklerle doldurunuz.

Keloğlan da: "Yatak _____ (1) yumuşak _____ (1) rahattı, ama birazcık pire vardı, sırtım çok kaşındı" demiş. Bu _____ (2) devler endişelenmiş. "Vurduklarımız şuna pire ısırığı _____ (3) gelmiş. Aman Allah, şundan nasıl kurtuluruz?" diye telaşlanmışlar. "Haydi bakalım, sabah oldu, zaman bitti, getirin şu altınları!" diye bağırmış. _____ (4) devler Keloğlan'a ne söyleyeceklerini bilemeyip: "Bu gece her

yere adam gönderdik, paranın hepsini _____(5), bizi affet. Yarına kesin buluruz” demişler.

1. ne ... ne / hem ... hem
2. sözden önce / sözden sonra
3. gibi / kadar
4. çünkü / ama
5. toplamadık / toplayamadık

7.4.4. Yazma Etkinlikleri

A. Aşağıdaki ifadeleri cümle içerisinde kullanınız.

1. Kabul etmek: Bir şeyi isteyerek ya da istemeyerek onaylamak

2. Devam etmek: Durmamak, bir işi sürekli yapmak

B. Bu masalda en çok kimi sevdiniz? Neden?

C. Aşağıda verilen metni, masaldan bağımsız olarak kendi cümlelerinizle tamamlayınız.

Bir varmış bir yokmuş, zamanın birinde çok uzak bir ülkede yaşayan bir kız varmış.

7.4.5. Konuşma Etkinlikleri

A. Bu metni okuduktan sonra aklınızda ne kaldı? Bir arkadaşınıza anlatınız.

B. Sizce bu metinde Keloğlan'ın devlerden altınları istemesi doğru bir davranış mı?

8. Sonuç ve Öneriler

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkçeye ve Türk kültürüne duyulan ilgi sebebiyle her geçen gün artmaktadır. Dolayısıyla bu artış, bu alanda yapılan çalışmalar üzerinde de kendisini göstermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel becerinin geliştirilebilmesi için ders ve çalışma kitaplarının yanı sıra çeşitli dil öğretim materyallerinin kullanılması, verilen bilgilerin pekiştirilmesi ve bilgilerin desteklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda kullanılan materyallerin sayıca yetersiz olduğu görülmüştür. Bu da bu alana yönelik metin uyarlama ve metin ile ilgili etkinliklerin hazırlanması ihtiyacını doğurmuştur. Bu çalışma, bu bağlamda alanda sayıca yetersiz görülen materyallere katkı sağlaması amacıyla hazırlanmıştır.

Bu çalışma bir uyarlama çalışmasıdır. Dolayısıyla çalışmanın amacı, A2 düzeyindeki hedef dil öğrencilerine uygun, ek bir materyal olarak edebî bir metin türü olan masalı düzeye uygun hâle getirmektir. Çalışmada özellikle masal türü tercih edilmiştir. Belirtilen edebî türle ilgili alandaki çalışmalara bakıldığında tercih edilen bir tür olduğuna rastlanmamıştır. Metnin içinde yer alan bazı kalıp ifadeler (Bir varmış, bir yokmuş. Tanrının kulu çokmuş. Çok yemesi, çok demesi günahmış vs.) hedef dil öğrencilerinin düzeyi açısından anlaşılması zor ifadeler gibi görülmektedir. Ancak masal türü açısından bu kalıp ifadeler olmazsa olmazdır.

Masallar, bilinen en eski halk edebiyatı türlerinden biridir. Masal anlatıcıları tarafından sözlü ve yazılı olarak genellikle olağanüstülükler ile bezenerek yaratılan bu eserler, günümüze kadar ulaşan, kalıp ifadelere yer verilmesinin yanı sıra aynı zamanda açık bir dilin de hâkim olduğu, eğitirken eğlendiren bir türdür. Masallar aynı zamanda anadilini çocuklara öğreten ilk ürünlerden biridir. Çocuklar anadillerinin zenginliklerini ve büyüsunü ilk kez masallarla fark ederler. Bu açıdan masallar anadile yakınlaştırıcı bir duyguyu da aktarmaktadır. Ayıryeten masallar, toplumun kültür ve geleneklerine aykırı bir amaç da gütmeyizler. Bu açıdan kültür aktarımı için de çok değerli görülmektedirler. Türk masallarında da tıpkı diğer dünya masallarında olduğu gibi herkes kanun önünde eşittir. Masal kahramanları daima iyi, haklı ve doğrudan yana oldukları gibi, millî değerlere de saygılıdır. Toplumların gelenek ve görenekleri, dilsel unsurları gibi birçok öğeyi bünyelerinde barındıran masallar toplumun aynası konumundadır. Kolay resimlenebilir olması, kurgunun zihinde kolaylıkla canlandırılabilir olması, merak uyandırması, yer yer olağanüstülükler içermesi ve mutlu sonla bitmesi gibi özellikleriyle masallar, görsel ve işitsel olarak hemen her duyunun gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişmesi Türkçe öğretiminin amaçları arasında bulunmaktadır. Bilinçli ve amaca uygun olarak kullanılan masalların öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, anlama, anlatma ve yazma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu pek çok çalışmada gösterilmiştir. Masalların barındırdığı hayaller, kurgular ve dil zenginliği, dil öğretiminde masalların önemli bir yer teşkil etmesini sağlamaktadır. Bu sebeple de ilköğretimin ilk yıllarından itibaren Türkçe derslerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Masal metinlerinin bu öğrenciyi saran, motivasyonunu arttıran ve etkileşme isteklerini destekleyen

etkisinden, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi esnasında da yararlanılması faydalı olacaktır.

Türk halk edebiyatı incelendiğinde sözlü anlatım geleneğinin birçok tip yarattığı görülmektedir. Keloğlan, Türk sözlü geleneği içinde daima dürüstlük, mertlik, cesaret, yardımseverlik, cömertlik ve kurnazlık gibi özellikleriyle öne çıkmıştır. Türk zekâsının bir temsilcisi konumunda olan Keloğlan, çetin şartların içinden kolaylıkla sıyrılabilmesi yönüyle de beğenilen ve insana ilham veren bir tiptir. Ayrıca Keloğlan'ın tüm Türk dünyasında farklı isimlerle de olsa bir karşılığının olması, metin ile öğrenci arasındaki bağı kuvvetlendiren ve anlaşılmasını kolaylaştıran bir sempati de yaratmaktadır. Türkiye Türkçesini öğrenmek isteyenlerin büyük bir çoğunluğunun diğer Türk lehçeleri konuşurları olduğu da düşünülürse bu yaygın etkiden yararlanmak faydalı olacaktır.

Bu makalede kullanılan “Keloğlan ile Devler” masalının gerek kurgusu gerekse söz varlığı, dil bilgisi ve söz dizimi özellikleri ile A2 düzeyine uygun olduğu görülmüştür. Keloğlan Masalları'nın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde her düzeye uygun hale getirilerek kullanılması alana büyük katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Alangu, T. (2022). *Keloğlan Masalları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bayraktar, Z. (2014). "Geleneğin Güncellenmesi Bağlamında Masaldan Çizgi Filme Keloğlan Tiplemesi". *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 49, 19-51.
- Bölükbaş, F. (2015). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlerinin Dil Düzeylerine Göre Sadeleştirilmesi". *International Journal Of Languages' Education And Teaching*, 924 -935.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar". *Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Çakır, İ. (2011). "Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarında Kültürün Rolü". *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (190), 248-255.
- Çekin, A. B. & Çalışkan, H. (2020). "Dil ve Kültür Üzerine". *Language Teaching and Educational Research*, 3(1), 163-175.
- Çeribaş, M. (2009). "Türk Dünyası Sözlü Anlatılarında Keloğlan-Taz Tipi (Benzerlik ve Farklılıklar)". *Küreselleşme ve Türkleşme 7. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi*, Kırgızistan, 1-11.
- Çifci, M., Batur, Z. & Keklik, S. (2013). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür", *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Ed. Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demir, A., & Açık, F. (2011). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler". *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (30), 51-72.
- Deniz, K. (2000). *Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu*. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durmuş, M. (2013a). "İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Özgün ve Değiştirilmiş Dilsel Girdi Üzerine". *Electronic Turkish Studies*, 8 (1), 1291-1306.
- Durmuş, M. (2013b). "Metin Değiştirimin Dilbilimsel Süreçleri Üzerine". *International Journal of Social Science*, 6 (4), 391-40.
- Durmuş, M. (2019). *Kültürel İçeriklerin Belirlenmesi ve Sunumunda Yeterlilik (Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri ve Pedagojik Muhakeme Becerisi İçinde)*. Ankara: Grafiker Yayınları, 51-74.
- Erdem İpek, M. (2018). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Ölçütler Çerçevesinde Mustafa Kutlu'nun Ya Tahammül Ya Sefer İsimli Hikâyesinin Sadeleştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eroğlu, S. (2015). *Metindilbilimsel Ölçütler Çerçevesinde Ömer Seyfettin' in "Üç Nasihat" Hikâyesinin Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Sadeleştirme Denemesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GTS (2011). *Genel Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- İşcan, A. & Yassıtaş, T. (2018). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Düzeyi)". *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 3 (1), 47-66.

- Kaplan, M. (2016). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kara, M., & Ghaffarı, R. (2020). "Yabancılara Türkçe Öğretiminde A2 Düzeyi Dil Yeterliliklerine Uygun Edebî Metin Uyarlama1". *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 5 (2), 1-31.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Nuhoğlu, M. M. (2014). "Keloğlan Masalları ve Kültürel Etkileşim". *The Journal of Academic Social Science*, 6, 95-106.
- Onur, E. R., Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1 (2), 51-69.
- Şimşek, E. (2017). "Türk Masallarının Millî Tipi: Keloğlan". *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 11, 41-57.
- Temizyürek, F. & Birinci, F. G. (2016). "Yabancı Dil Öğretiminde Otantik Materyal Kullanımı". *University Journal of Faculty of Education*, 5 (1), 54-62.
- Uygur, N. (1996), *Kültür Kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeyrek, S. (2020). "Dil-Kültür İlişkisi Doğrultusunda Yabancı Dil Öğretimi". *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3 (2), 165-186.

EK: Özgün Metin

Keloğlan ile Devler¹

Bir varmış, bir yokmuş. Tanrının kulu çokmuş. Çok yemesi, çok demesi günahmış. Memleketin birinde, vaktin bir zamanında, bir Keloğlan'la bir nenesi varmış. Bu Keloğlan yerinden kıpırdamaz, evden çıkmaz, hiç de çalışmazmış. Elinde maşa, mangaldaki külleri eşeler, sedire yaslanıp mindere yan pala oturur, kediler gibi mır mır mırılır, uyuklar dururmuş. Nenesi bunun halinden âciz kalıp, ocağı yakmaya, çorbayı pişirip kotarmaya yetişemez olmuş. Sonunda bin nasihat, şu kadar temsilli söz, hem de yalvarıp yakarmadan sonra, canına yetmiş de sopayı kapmış, bu Keloğlan'ı evden kovalamış. Keloğlan'dır, bakmış olacak gibi değil, nenesi elinde sopayla kapıya dikilmiş de kas kas gerilmiş. Kendine avludan bir tahta kılıç yontmuş, düşmüş yollara, yürümüş yokuşlara. Gide gide giderek, birim birim sekerek, tepelerden yel gibi, derelerden sel gibi geçerek. Bir aralık kel başına sinekler üşüşmüş, tahta kılıcının yüzüyle vurup on tanesini öldürmüş. Tahta kılıcının üstüne "Bir vuruşta on arslan öldüren Keloğlan" yazmış da yine yürümüş. Az gitmiş, uz gitmiş, dere tepe düz gitmiş. Gün dönmüş, akşam olmuş. Bir ağacın dibinde konaklayıp yatacağı sırada uzaktan bir ateşin yandığını görmüş. "Biraz yiyecek verirler, hem de yatacak yer gösteriler" diye düşünmüş, ateşin harlayıp parladığı yere doğru yürümüş. Yanaşmış, sokulmuş da bir de ne görsün? Devler dernek kurmuş derlenmiş, koca kazanları ocağa vurmuş, yemek pişirmiyorlar mı? Selâm vermiş, pervasızca bir kenara oturmuş, kılıcını da kucağına yatırmış. Keloğlan'ı bu haliyle, hem de kucağındaki kılıçla gören devler:

"Nedir o kucağındaki koca alâmet" diye sormuşlar. Keloğlan da: "Kılıçtır, hem de bana göre bir kılıçtır. Bir vuruşta on tane arslan öldürmüştür. Hele üstündeki yazıya bakın" demiş de devlere bir bir göstermiş. Devler, bakmışlar da iyice ürkmüş yılmışlar. Keloğlan bu hali görünce, lafı sürdürmüştü:

"Derneğinizi gördüm, sizden bir çuvalcık altın almaya geldim. Davranın hele!" deyince bu devler de büsbütün telâşa varıp:

"Hele bir sabah ola, hayrola. Sen yat uyu, biz de gidip altınları toplayalım. Sabaha bir çuval altını tedarik ederiz" demişler. Bunun üzerine Keloğlan eve girmiş de yatağının içine eğri bir odun kütüğü yatırıp yorganı örtmüş, kendisi de tavan arasına çıkıp beklemiş.

Akşam olmuş, gece çökünce devler yavaşça içeriye girmişler, Keloğlan'ın yatağına yaklaşmışlar, yataktaki kütüğü kıyasıyla sopalamaya girişmişler. Sonra da bırakıp savuşmuşlar. Gecenin bir vaktinde devler birer köşeye devrilip uyumaya, horultular da dağı dereyi yankılamaya başlayınca, Keloğlan tavan arasından inmiş, kütüğü yatağından çıkarmış, kendisi girip yatmış. Sabahleyin erkenden bu devler uyanıp eve girince ne görsünler? Keloğlan dimdik, dipdiri, karşılarında sırtı durmuyor mu?

"Aman Keloğlan, bu gece nasıl uyudun?" diye sorunca Keloğlan da:

¹ Alangu (2022: 7-12).

“Yatak yumuşak, hem de rahattı, ama birazcık pire vardı, sırtım çok kaşındı” demiş. Bunu duyunca devleri bir tasalı düşüncedir almış. “Vurduğumuz sopalar şuna pire ısırtığı gelmiş. Aman Allah, şundan nasıl kurtuluruz?” diye telaşlanmışlar. Keloğlan’dır:

“Haydi bakalım, sabah oldu, vade erdi, getirin şu altınları hele!” diye bağırması. Ama devler ıkınıp sızıldanıp:

“Bu gece dört köşeye adam saldı, parayı denkleştiremedik, bizi bağışla. Yarına muhakkak buluruz” demişler. Ertesi gün akşam olmuş, hava kararmış, devler derlenmiş, kafa kafaya vermişler:

“Aman bu sefer sağlam gidelim. Keloğlan’ı kaynar su ile haşlayalım” deyip kavil karar etmişler. Bunu duyan Keloğlan yine yatağın içine eğri bir odun kütüğü yatırıp yorganı örtmüş, kendisi tavan arasına çıkıp beklemiş. Akşam olup gece çökünce, devler yavaşça içeriye girmişler. Aşağıdan taşıyıp getirdikleri bir kazan dolusu kaynar suyu yatağın üstüne boşaltmışlar. Sonra olduğu gibi bırakıp savuşmuşlar. Gecenin bir vaktinde devler bir köşeye devrili uyumaya, horultuları da dağı dereyi yankılamaya başlayınca, Keloğlan tavan arasından inmiş, gelip bir köşede yatmış. Sabahleyin bu devler erkenden uyanıp eve gelmişler, yukarıya çıkmışlar. Bir de ne görsünler? Keloğlan dimdik, dipdiri, karşılarında sırtıp durmuyor mu?

“Aman Keloğlan, bu gece nasıl uyudun?” diye sorunca da Keloğlan’dır:

“Yatak yumuşak, hem de rahattı. Ama yün yorganla yün döşek biraz terletti, sabaha karşı azıcık bunaldım” demiş. Bunu duyunca devleri bir tasalı düşüncedir almış. “Döktüğümüz bir kazan dolusu kaynar su şunu biraz terletmiş. Aman Allah, şu Keloğlan’dan nasıl kurtuluruz?” diye iyice telaşlanmışlar. Keloğlan’ dır:

“Haydi bakalım, sabah oldu, vade erdi, getirin şu altınları hele” demiş. Devler ıkınıp sıkışmışlar, ürküp şaşırılmışlar, kafa kafaya verip danışmışlar.

“Biz sana bu parayı veririz, ama bir şartımız var. Bahçedeki gülleleri hepimizden uzağa atarsan, alırsın altınları. Lâkin atamazsan kelleni keseriz ha!” demişler. Keloğlan da bu şarta razı olmuş. Hep birlikte bahçeye çıkmışlar. Bu devler sıraya girmişler, birer birer iri demir gülleri sallayıp fırlatmaya girişmişler ki, her biri ötekini aşırıtmacasına. Sonunda sıra Keloğlan’a gelmiş. Bakmış ki, önündeki gülleyi fırlatmak şöyle dursun, yerden kaldırmaya gücü yetmeyecek. Yekinmiş de bir öne, bir arkaya, bir sağa, bir de sola bakmış. Bu hali gören devler:

“Hele Keloğlan, önüne ardına, sağına soluna ne bakınıp duruyorsun öyle?” diye sormuşlar. Keloğlan’ dır:

“Tasarlamadan, hesaplamadan atmak olmaz. Sağa atsam nenem, sola atsam nazlı yâr, öne atsam kardaşlar, arkaya atsam gerek” demiş de davranmış. Hemen devler:

“Hele dur Keloğlan, etme, arkada da bizim kardaşlarımız var...” demişler de Keloğlan’ı bu kazalı belâli işten vazgeçirmişler. Keloğlan’dır, yarışı kazanmış, kılıcını sıyıyıp çekmiş:

“Haydi bakalım, yarış bitti, vade erdi, haydi getirin şu altınları, yoksa hepinizin kellesini uçursam gerek!” demiş. Hemen bu devler davranmışlar, bir deveye bir çuval dolusu altını yüklemişler. Devlin biri yularını çekerek Keloğlan’ın peşinden yürümüş. Az

gitmişler, uz gitmişler, yoldan azıp yan gitmişler. Dönmüş dolaşmış, akşamın bir vaktinde, Keloğlan'ın nenesinin evine varmışlar. Keloğlan kapıyı tıklamış, nenesi açmış:

“Aman nene, sen içerdeki bakırları tangırdat, ben de devin üzerine yürüyüp kesecekmiş gibi yapayım da şu ceviz kafalı alâmeti korkutup kaçırırım” diye fıslamış. Nene, hemen taşlıkta bakırları tangır tungur yuvarlamış, Keloğlan da: "Aman tutun, gelin tutun, dayılarım, emmilerim, kardaşlarım, babam, dedem, hele varın, çevirin!" diye bağırır. Bu dev, altın yüklü devenin ipini koyuvermiş de tabanları sırtını döverek, adım adım sekerek, soluk soluğa kaçmış ki, ardından anca dumanı görünüyor.

Keloğlan bir çuval altını nenesine vermiş. Konu komşuya bir büyük ziyafet hazırlatmış. Ben de gittim bu doyuma. Dış kirası hediyeler verdiler. Ben eve gelirken, yoluma ördekler çıktı; “Vrak, vrak!” diye bağıştılar. Ben de “Bırak, bırak!” diyorlar sandım. Bıraktım kaçtım. Eli boş, karnı aç geldim.

EK: Özgün Metin

Keloğlan ile Devler²

Bir varmış, bir yokmuş. Tanrının kulu çokmuş. Çok yemesi, çok demesi günahmış. Memleketin birinde, vaktin bir zamanında, bir Keloğlan'la bir nenesi varmış. Bu Keloğlan yerinden kıpırdamaz, evden çıkmaz, hiç de çalışmazmış. Elinde maşa, mangaldaki külleri eşeler, sedire yaslanıp mindere yan pala oturur, kediler gibi mır mır mırılır, uyuklar dururmuş. Nenesi bunun halinden âciz kalıp, ocağı yakmaya, çorbayı pişirip kotarmaya yetişemez olmuş. Sonunda bin nasihat, şu kadar temsilli söz, hem de yalvarıp yakarmadan sonra, canına yetmiş de sopayı kapmış, bu Keloğlan'ı evden kovalamış. Keloğlan'dır, bakmış olacak gibi değil, nenesi elinde sopayla kapıya dikilmiş de kas kas gerilmiş. Kendine avludan bir tahta kılıç yontmuş, düşmüş yollara, yürümüş yokuşlara. Gide gide giderek, birim birim sekerek, tepelerden yel gibi, derelerden sel gibi geçerek. Bir aralık kel başına sinekler üşüşmüş, tahta kılıcının yüzüyle vurup on tanesini öldürmüş. Tahta kılıcının üstüne "Bir vuruşta on arslan öldüren Keloğlan" yazmış da yine yürümüş. Az gitmiş, uz gitmiş, dere tepe düz gitmiş. Gün dönmüş, akşam olmuş. Bir ağacın dibinde konaklayıp yatacağı sırada uzaktan bir ateşin yandığını görmüş. "Biraz yiyecek verirler, hem de yatacak yer gösteriler" diye düşünmüş, ateşin harlayıp parladığı yere doğru yürümüş. Yanaşmış, sokulmuş da bir de ne görsün? Devler dernek kurmuş derlenmiş, koca kazanları ocağa vurmuş, yemek pişirmiyorlar mı? Selâm vermiş, pervasızca bir kenara oturmuş, kılıcını da kucağına yatırmış. Keloğlan'ı bu haliyle, hem de kucağındaki kılıçla gören devler:

"Nedir o kucağındaki koca alâmet" diye sormuşlar. Keloğlan da: "Kılıçtır, hem de bana göre bir kılıçtır. Bir vuruşta on tane arslan öldürmüştür. Hele üstündeki yazıya bakın" demiş de devlere bir bir göstermiş. Devler, bakmışlar da iyice ürkmüş yılmışlar. Keloğlan bu hali görünce, lafı sürdürmüştü:

"Derneğinizi gördüm, sizden bir çuvalcık altın almaya geldim. Davranın hele!" deyince bu devler de büsbütün telâşa varıp:

"Hele bir sabah ola, hayrola. Sen yat uyu, biz de gidip altınları toplayalım. Sabaha bir çuval altını tedarik ederiz" demişler. Bunun üzerine Keloğlan eve girmiş de yatağının içine eğri bir odun kütüğü yatırıp yorganı örtmüş, kendisi de tavan arasına çıkıp beklemiş.

Akşam olmuş, gece çökünce devler yavaşça içeriye girmişler, Keloğlan'ın yatağına yaklaşmışlar, yataktaki kütüğü kıyasıyla sopalamaya girişmişler. Sonra da bırakıp savuşmuşlar. Gecenin bir vaktinde devler birer köşeye devrilip uyumaya, horultular da dağı dereyi yankılamaya başlayınca, Keloğlan tavan arasından inmiş, kütüğü yatağından çıkarmış, kendisi girip yatmış. Sabahleyin erkenden bu devler uyanıp eve girince ne görsünler? Keloğlan dimdik, dipdiri, karşılarında sırtıp durmuyor mu?

"Aman Keloğlan, bu gece nasıl uyudun?" diye sorunca Keloğlan da:

² Alangu (2022: 7-12).

“Yatak yumuşak, hem de rahattı, ama birazcık pire vardı, sırtım çok kaşındı” demiş. Bunu duyunca devleri bir tasalı düşüncedir almış. “Vurduğumuz sopalar şuna pire ısırtığı gelmiş. Aman Allah, şundan nasıl kurtuluruz?” diye telaşlanmışlar. Keloğlan’dır:

“Haydi bakalım, sabah oldu, vade erdi, getirin şu altınları hele!” diye bağırması. Ama devler ıkınıp sızıldanıp:

“Bu gece dört köşeye adam saldı, parayı denkleştiremedik, bizi bağışla. Yarına muhakkak buluruz” demişler. Ertesi gün akşam olmuş, hava kararmış, devler derlenmiş, kafa kafaya vermişler:

“Aman bu sefer sağlam gidelim. Keloğlan’ı kaynar su ile haşlayalım” deyip kavil karar etmişler. Bunu duyan Keloğlan yine yatağın içine eğri bir odun kütüğü yatırıp yorganı örtmüş, kendisi tavan arasına çıkıp beklemiş. Akşam olup gece çökünce, devler yavaşça içeriye girmişler. Aşağıdan taşıyıp getirdikleri bir kazan dolusu kaynar suyu yatağın üstüne boşaltmışlar. Sonra olduğu gibi bırakıp savuşmuşlar. Gecenin bir vaktinde devler bir köşeye devrili uyumaya, horultuları da dağı dereyi yankılamaya başlayınca, Keloğlan tavan arasından inmiş, gelip bir köşede yatmış. Sabahleyin bu devler erkenden uyanıp eve gelmişler, yukarıya çıkmışlar. Bir de ne görsünler? Keloğlan dimdik, dipdiri, karşılarında sırtıp durmuyor mu?

“Aman Keloğlan, bu gece nasıl uyudun?” diye sorunca da Keloğlan’dır:

“Yatak yumuşak, hem de rahattı. Ama yün yorganla yün döşek biraz terletti, sabaha karşı azıcık bunaldım” demiş. Bunu duyunca devleri bir tasalı düşüncedir almış. “Döktüğümüz bir kazan dolusu kaynar su şunu biraz terletmiş. Aman Allah, şu Keloğlan’dan nasıl kurtuluruz?” diye iyice telaşlanmışlar. Keloğlan’ dır:

“Haydi bakalım, sabah oldu, vade erdi, getirin şu altınları hele” demiş. Devler ıkınıp sıkışmışlar, ürküp şaşırılmışlar, kafa kafaya verip danışmışlar.

“Biz sana bu parayı veririz, ama bir şartımız var. Bahçedeki gülleleri hepimizden uzağa atarsan, alırsın altınları. Lâkin atamazsan kelleni keseriz ha!” demişler. Keloğlan da bu şarta razı olmuş. Hep birlikte bahçeye çıkmışlar. Bu devler sıraya girmişler, birer birer iri demir gülleri sallayıp fırlatmaya girişmişler ki, her biri ötekini aşırıtmacasına. Sonunda sıra Keloğlan’a gelmiş. Bakmış ki, önündeki gülleyi fırlatmak şöyle dursun, yerden kaldırmaya gücü yetmeyecek. Yekinmiş de bir öne, bir arkaya, bir sağa, bir de sola bakmış. Bu hali gören devler:

“Hele Keloğlan, önüne ardına, sağına soluna ne bakınıp duruyorsun öyle?” diye sormuşlar. Keloğlan’ dır:

“Tasarlamadan, hesaplamadan atmak olmaz. Sağa atsam nenem, sola atsam nazlı yâr, öne atsam kardaşlar, arkaya atsam gerek” demiş de davranmış. Hemen devler:

“Hele dur Keloğlan, etme, arkada da bizim kardaşlarımız var...” demişler de Keloğlan’ı bu kazalı belâli işten vazgeçirmişler. Keloğlan’dır, yarışı kazanmış, kılıcını sıyıyıp çekmiş:

“Haydi bakalım, yarış bitti, vade erdi, haydi getirin şu altınları, yoksa hepinizin kellesini uçursam gerek!” demiş. Hemen bu devler davranmışlar, bir deveye bir çuval dolusu altını yüklemişler. Devin biri yularını çekerek Keloğlan’ın peşinden yürümüş. Az

gitmişler, uz gitmişler, yoldan azıp yan gitmişler. Dönmüş dolaşmış, akşamın bir vaktinde, Keloğlan'ın nenesinin evine varmışlar. Keloğlan kapıyı tıklamış, nenesi açmış:

“Aman nene, sen içerdeki bakırları tangırdat, ben de devin üzerine yürüyüp kesecekmiş gibi yapayım da şu ceviz kafalı alâmeti korkutup kaçırırım” diye fıslamış. Nene, hemen taşlıkta bakırları tangır tungur yuvarlamış, Keloğlan da: "Aman tutun, gelin tutun, dayılarım, emmilerim, kardaşlarım, babam, dedem, hele varın, çevirin!" diye bağırılmış. Bu dev, altın yüklü devenin ipini koyuvermiş de tabanları sırtını döverek, adım adım sekerek, soluk soluğa kaçmış ki, ardından anca dumanı görünüyor.

Keloğlan bir çuval altını nenesine vermiş. Konu komşuya bir büyük ziyafet hazırlatmış. Ben de gittim bu doyuma. Dış kirası hediyeler verdiler. Ben eve gelirken, yoluma ördekler çıktı; “Vrak, vrak!” diye bağıştılar. Ben de “Bırak, bırak!” diyorlar sandım. Bıraktım kaçtım. Eli boş, karnı aç geldim.

Extended Summary

ATTEMPT TO ADAPT KELOGLAN'S TALES TO A2 LEVEL IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

While teaching Turkish as a foreign language, the most frequently used materials are course and workbooks. In order to reinforce language teaching, it is of great importance to prepare and use materials that can contribute to the learning and teaching process, apart from course and workbooks in this field. This contributes to the faster realization of the language learning process. In this process, cultural transfer supports language learning. In this context, while preparing additional materials, literary texts that reflect Turkish culture, have literary value and are linguistically rich are used. The reason for using literary texts is that original texts are prepared by considering native speakers, not target language learners. Selecting tales among the literary texts to be used and adapting these tales according to the level of target language learners within the framework of certain techniques will have positive results.

The contextual features of the text should have interesting topics that do not require extensive cultural knowledge for the target language learner to understand the subject. Universal themes such as natural events, life and friendship with cultural neutrality will increase student participation.

Tales are one of the oldest known folk literature genres. These works, which were created by storytellers orally and in writing, usually adorned with extraordinary things, are a genre that has survived to the present day, in which a clear language is dominant, as well as giving place to stereotypical expressions, while entertaining while educating. Tales are also one of the first opportunities to teach children their mother tongue. For the first time, children realize the richness and magic of their mother tongue through fairy tales. In this respect, fairy tales convey a feeling that brings them closer to the mother tongue. In addition, tales do not pursue a purpose contrary to the culture and traditions of the society. In this respect, they are seen as very valuable for cultural transfer. In Turkish tales, just like in other world tales, everyone is equal before the law. Fairy tale heroes are always good, right and direct, as well as respecting national values. Fairy tales, which contain many elements such as the traditions and customs of societies and linguistic elements, are the mirror of the society. Fairy tales contribute to the development of almost all senses visually and audibly, with their features such as being easily illustrated, being easily visualized in the mind, arousing curiosity, containing extraordinary events from time to time, and having a happy ending.

The development of students' listening, speaking, reading-understanding and writing skills is among the aims of Turkish teaching. It has been shown in many studies that tales, which are used consciously and in accordance with the purpose, are effective in the development of students' listening, speaking, reading, comprehension, telling and writing skills. The dreams, fictions and language richness of the fairy tales enable the fairy tales to have an important place in language teaching. For this reason, it has been widely used in Turkish lessons since the first years of primary education. It will be

beneficial to benefit from the effect of fairy tale texts that surround this student, increase his motivation and support their desire to interact, while teaching Turkish to foreigners.

The aim of this study is to adapt Keloglan Tales, one of the products of Turkish folk literature, to language levels, to contribute to language learning through activities, and to create supplementary books to textbooks.

When Turkish folk literature is examined, it is seen that the tradition of oral expression creates many types. Keloglan has always stood out in the Turkish oral tradition with his features such as honesty, bravery, courage, benevolence, generosity and cunning. Keloglan, who is a representative of the Turkish intelligence, is a type of person who is admired and inspired by the fact that he can easily escape from difficult conditions. In addition, the fact that Keloglan has a counterpart in the Turkish world, albeit with different names, creates a sympathy that strengthens the bond between the text and the student and makes it easier to understand. Keloglan, “Keçel”, “Keçel Mehmet”, “Keçel Hamza” and “Keçel Yegen” in Azerbaijani Turks; “Kelce Batir” in Turkmen Turks; “Taz Oglan” in Crimean Turks; “Tazşa Bala” in Kazakh Turks; “Taz” in Kyrgyz Turks; “Keçel Oglan” in Iranian Turkmens; “Keloglan” in Kirkuk Turks; “Tas”, “Tastarakay” in Altai Turks; It is called “Tas”, “Tazar” in Tuvan Turks and is seen as a fairy tale hero in similar tales. Considering that the majority of those who want to learn Turkey Turkish are speakers of other Turkish dialects, it will be beneficial to benefit from this widespread effect.

This study includes some of the data of a more comprehensive study we have done to make Keloglan Tales suitable for all levels in teaching Turkish as a foreign language. For this study, all Keloglan Tales published in Turkey were scanned; Fairy tales were selected by considering the principles of text selection and the achievements for the levels in the Common European Framework of Reference for Languages. In this article, the fairy tale “Keloglan ile Devler” is used. The tale in question is included in the book “Keloglan Tales” written by Tahir Alangu. It has been seen that the tale “Keloglan ile Devler” is suitable for A2 level with its fiction, vocabulary, grammar and syntax features. It is thought that with its fiction, target language learners will be able to understand the structure of the text. Considering its grammatical features, the fact that it is far from intense and artful utterances, there are not too many long and inverted sentences in the text, there are no word groups that do not require intensive knowledge such as idioms, and the use of daily language has been effective in the selection of this text for A2 level. In addition, it is predicted that the selected text will attract the attention of learners and be suitable for in-class use.

In this direction, the tale “Keloglan ile Devler” has been adapted for A2 level, and activities to improve vocabulary, grammar activities, reading-understanding, writing and speaking skills have also been prepared for target language learners related to this tale. While doing this, the “Yedi İklim Turkish Teaching Set” prepared by Yunus Emre Institute on language structures and vocabulary that A2 level language learners are expected to master was used.