

TÜRKÇE EĞİTİMİ VE TÜRK EDEBİYATI ARAŞTIRMALARI

Editör: Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN



Paradigma Akademi

Ekim - 2020

TÜRKÇE EĞİTİMİ VE TÜRK EDEBİYATI ARAŞTIRMALARI

Editör: Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

ISBN: 978-625-7881-60-9

Sertifika No: 32427

Matbaa Sertifika No: 43370

Paradigma Akademi Basın Yayın Dağıtım

Fetvane Sokak No: 29/A

ÇANAKKALE

Tel: 0531 988 97 66

Mizanpaj: Fahri GÖKER

fahrigoker@gmail.com

Dizgi: Gürkan ULU

gurkanulu@gmail.com

Kapak Tasarım: Gürkan ULU

Matbaa Adres:

Ofis2005 Fotokopi ve Büro Makineleri San. Tic. Ltd. Şti.

Davutpaşa Merkez Mah. YTÜ Kampüsü

Güngören / Esenler

İSTANBUL

Tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının yazılı izni olmaksızın
hiçbir şekilde çoğaltılamaz.

Bu Kitap T.C. Kültür Bakanlığından alınan bandrol ve ISBN ile
satılmaktadır. Bandrolsüz kitap almayınız.

Paradigma Akademi – Ekim 2020



TÜRKÇE EĞİTİMİ VE TÜRK EDEBİYATI ARAŞTIRMALARI

Editör: Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN



Paradigma Akademi

Ekim - 2020

TÜRKÇE EĞİTİMİ VE TÜRK EDEBİYATI ARAŞTIRMALARI

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

Editör: Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

esinsahin25@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9730-3280>

1. Bölüm: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Açısından “Turkish Basic Course” Adlı Eserin İncelenmesi

Dr. Öğretim Üyesi Erhan Yeşilyurt

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

erhan_yesilyurt@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9537-7040>

2. Bölüm: Bozkurtların Ölümü Romanında Kişiler Dünyası

Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

oguzhan-sevim@atauni.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7533-4724>

Bahadır KAYGUSUZ

Erzurum Nevzat Karabağ Anadolu Lisesi

bahadirkaygusuz@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4360-9214>

3. Bölüm: Alev Alath'nın Kâbus Romanından Hareketle Orhun Yazıtları'nın Kültürel Afazi Açısından Değerlendirilmesi

Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

oguzhan-sevim@atauni.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7533-4724>

Musa MERCAN

Erzurum Oltu Ortaokulu

musamercan5@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2152-1297>

4. Bölüm: Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Kelime Öğretimi

Öğr. Gör. Muhammed Fatih SAYIR

Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

f.sayir@alparslan.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6347-8760>

5. Bölüm: Üniversite Öğrencileri Bağlamında Ana Diline İlişkin Tutum: Kazakistan- Özbekistan

Dr. Hatice VARGELEN AKCİN

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

haticevargelen@aksaray.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8935-7417>

Prof. Dr. Fatma AÇIK

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

fatmaacik1@gazi.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3972-0799>

6. Bölüm: Ortaöğretim Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Düzeyleri

Emrullah BANAZ

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

emrullahbanaz@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5804-9339>

Doç. Dr. Sedat MADEN

Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

sedat.maden@giresun.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8024-8182>

7. Bölüm: Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri ve Nedenlerinin Belirlenmesi (Elazığ Örneği)

Dr. Öğr. Üyesi Bahar DOĞAN KAHTALI

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

bahar.dogan@inonu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6184-2306>

Nehir YILMAZ

Millî Eğitim Bakanlığı, Elâzığ Mustafa Kemal Ortaokulu

riveryilmaz@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6848-9899>

**8. Bölüm: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri
İle Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki**

Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,

basak.kasa@inonu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-5926-3380>,

Mehtap Songül KIRAN

Sınıf Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı

mehtap_songul_44@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3652-379X>,

**9. Bölüm: Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Yazımı Karıştırılan
Kelimelere Yönelik Yeterlilikleri**

Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

fundaorge@comu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-8207-9685>

Burcu ÇİFTÇİ

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi
Yüksek Lisans Programı*

burcuciftci3272@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3102-7789>

**10. Bölüm: Türkiye'de 2005-2019 Yılları Arasında İlkokulda Türkçe
Öğretimine Yönelik Yapılan Araştırmalar Üzerine Bir Değerlendirme**

Sümeyye ERDEM

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı

sumeyye_erdem19@erdogan.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0741-4631>

Dr. Öğr. Üyesi Bekir GÖKÇE

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

bekir.gokce@erdogan.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0272-514X>

ÖN SÖZ

Türkçe eğitimi ve Türk edebiyatı ile ilgili araştırmalar, son yıllarda özellikle disiplinler arası ve pek çok açıdan da göz dolduran çalışmalar olmaktadır. Elinizdeki kitap, bu göz dolduran deryaya mütevazı bir katkı verebilmek amacıyla alanlarında uzman akademisyenlerin özgün 10 araştırmasını bir araya getirmiştir. El emeği göz nuru olan bu kitabın bazı bölümleri Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan lisansüstü tezlerden hareketle oluşturulmuştur. Uzun yılların emeği olan bu tezlerin sade ve öz olarak okuyucusuna ulaşması, tanınırlığını da artıracaktır.

Kitapta, Bozkurtların Ölümü ve Alev Alatlı'nın Kâbus Romanı ile Amerikalı askerlere Türkçe öğretmek için hazırlanan Turkish Basic Course adlı kitabın incelemelerine yer verilmiştir. Ayrıca yazarlarımız kelime öğretimi, yazımı karıştırılan kelimeler, ana diline ilişkin tutum, medya okuryazarlığı, yazma kaygısı, eleştirel düşünme ile okuduğunu anlama ve ilkokulda Türkçe öğretimi üzerine bölümler hazırlamışlardır.

Paradigma Akademi Yayınevi birçok kitapta olduğu gibi Türkçe ve Türk edebiyatı araştırmacılarını bu kitapta da bir araya getirip eseri hem dijital hem de basılı haliyle okurlarına sunmayı başarmıştır. “Türkçe Eğitimi ve Türk Edebiyatı Araştırmaları” kitabının ortaya çıkmasını sağlayan yazarlarımıza ve yayınevine çok teşekkür ederim. Bu vesile ile kitabın alanyazına büyük bir katkı sunacağını düşünüyorum, başka çalışmalarla yine bir arada olmayı gönülden diliyorum.

Ekim, 2020

Esin YAĞMUR ŞAHİN

İçindekiler

ÖN SÖZ XI

1. BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ AÇISINDAN
TURKISH BASIC COURSE ADLI ESERİN İNCELENMESİ..... 15

Dr. Öğretim Üyesi Erhan Yeşilyurt

2. BÖLÜM

BOZKURTLARIN ÖLÜMÜ ROMANINDA KİŞİLER DÜNYASI 37

Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM, Bahadır KAYGUSUZ

3. BÖLÜM

ALEV ALATLI’NIN KÂBUS ROMANINDAN HAREKETLE
ORHUN YAZITLARI’NIN KÜLTÜREL AFAZİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ..... 61

Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM, Musa MERCAN

4. BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNDE KELİME
ÖĞRETİMİ 77

Öğr. Gör. Muhammed Fatih SAYIR

5. BÖLÜM

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ BAĞLAMINDA ANA DİLİNE
İLİŞKİN TUTUM: KAZAKİSTAN- ÖZBEKİSTAN* 93

Dr. Hatice VARGELEN AKCİN, Prof. Dr. Fatma AÇIK

6. BÖLÜM

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA
OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİ* 137

Emrullah BANAZ, Doç. Dr. Sedat MADEN

7. BÖLÜM

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGISI DÜZEYLERİ
VE NEDENLERİNİN BELİRLENMESİ (ELAZIĞ ÖRNEĞİ) 159

Bahar DOĞAN KAHTALI, Nehir YILMAZ

8. BÖLÜM

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
BECERİ DÜZEYLERİ İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI
DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ¹ 197

Başak KASA AYTEN, Mehtap Songül KIRAN

9. BÖLÜM

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN
YAZIMI KARIŞTIRILAN KELİMELERE YÖNELİK
YETERLİLİKLERİ 265

Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR, Burcu ÇİFTÇİ

10. BÖLÜM

TÜRKİYE’DE 2005-2019 YILLARI ARASINDA İLKOKULDA
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YAPILAN ARAŞTIRMALAR
ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME 287

Sümeyye ERDEM, Dr. Öğr. Üyesi Bekir GÖKÇE

1. BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ AÇISINDAN TURKISH BASIC COURSE ADLI ESERİN İNCELENMESİ¹

An Examination of the Turkish Basic Course in terms of Teaching Turkish as a Foreign Language

Dr. Öğretim Üyesi Erhan Yeşilyurt²

Özet

Yabancılar dil öğretiminde; dört temel dil becerisiyle öğretimin beraberinde kültür aktarımı da sağlanmaktadır. Dil becerileri ve kültür aktarımı için çeşitli materyaller kullanılmakta, bu materyallerin başında da ders kitapları gelmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik yabancı milletler tarafından yazılan dil öğretim kitaplarının sistematik bir şekilde incelenmesi yapılacak dil öğretiminin daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için elzemdir. ABD Savunma Bakanlığı Dil Enstitüsü Yabancı Dil Merkezinde öğrenim gören öğrenciler için hazırlanan dil öğretim kitaplarının tanıtımında ihtiyaçlar ışığında dünyanın en iyi kültür temelli yabancı dil eğitimi ve öğretimine yönelik olarak kitapların hazırlandığı anlatılmaktadır, bu açıdan bu setin incelenmesi önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, ABD Savunma Bakanlığı Dil Enstitüsü sınıflarında öğrenim gören çoğunluğu Amerikan askerlerinden oluşan öğrenciler için yazılan Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde İngilizce bilen insanlar için belirlenen Türkçe öğretim metotlarını ortaya koymaktır. Bu çalışmada toplanan nitel verilerin çözümlenmesi için doküman analizi kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler:Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, İngilizlere Türkçe Öğretimi, Kültür aktarımı, Ders Materyali.

¹ Bu araştırma İkinci Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu’nda sunulan aynı başlıklı bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, erhan_yesilyurt@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9537-7040>

Abstract:

An Examination of the Turkish Basic Course in terms of Teaching Turkish as a Foreign Language

In foreign language teaching; four basic language skills are taught and accompanied by culture transfer. Various materials are used for language skills and culture transfer, and textbooks are also at the head of these materials. The systematic examination of language teaching books written by foreign nations for the teaching of Turkish as a foreign language is essential for achieving a healthier language teaching. Looking at the introduction of the language teaching books prepared for the students of the US Defense Language Institute Foreign Language Center, it seems that books are prepared for the best culture based foreign language education and teaching in the world in terms of needs, so it is important to examine this set.

The aim of this research is to reveal the methods of teaching Turkish for the people who speak English in the Turkish Basic Course Turkish teaching set written for the students consisting of American soldiers, the majority of whom are studying in the US Army Language Schools. In this study, document analysis was used to analyze the collected qualitative data.

Key words: Teaching Turkish as a Foreign Language, Teaching Turkish to the English, Culture Transfer, Course Material.

Giriş

Sosyal, siyasi değişimler ve teknolojiadaki hızlı gelişme etkileşimi de hızlandırmış, bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin öneminin daha da artmasını sağlamıştır. Dil öğretimi toplumların gelişiminde önemli bir paya sahiptir. Gelişmiş ülkelere bakıldığında dillerini hâkim dil yapma çabası içerisinde oldukları görülür. Çünkü dil aynı zamanda hâkimiyetin de göstergesidir.

Kaşgarlı Mahmut tarafından 1074 yılında yazılan “Divanu Lügati’t-Türk” adlı eser Türkçe öğretimine yönelik yazılmış ilk eser olarak bilinmektedir. 1074 yılından çok daha önceki zaman diliminde de Türkçe öğretimine yönelik faaliyetlerin olduğu kuvvetle muhtemelse de yazılı materyalin olmaması ilk Türkçe öğretimi çalışmalarının Kaşgarlı Mahmut’la başlatılmasına neden olmuştur. Bu durum dil öğretim kitaplarının önemini gösteren önemli bir unsurdur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; dil bilgisi öğretimi, dört temel dil becerisinin öğretimi ve kültür aktarımı üzerinde şekillenmektedir. Dil öğretiminde çeşitli materyaller kullanılmakta ve bu materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Dil öğretiminin önemli bir unsuru olan ders kitaplarının incelenmesi hazırlanacak yeni materyallerin etkililiği arttıran unsurlar arasındadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik yabancı milletler tarafından yazılan dil öğretim kitaplarının sistematik bir şekilde incelenmesi, ana dili Türkçe olan araştırmacıların hazırlayacağı Türkçe öğretim kitaplarının kalitesini arttıracak, yapılacak dil öğretiminin daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayacaktır.

ABD Savunma Bakanlığı Dil Enstitüsü Yabancı Dil Merkezi dünyanın en büyük dil okullarından biridir. Merkezin misyonu kültürel temelli yabancı dil eğitimi sağlamak, dil eğitiminde alıştırma, geliştirme ve ülke güvenliğinin artırılmasını sağlamaktır. Bu nedenle ihtiyaçlar doğrultusunda dünyanın en iyi kültürel temelli yabancı dili eğitimi sunmayı amaçlamaktadır. ABD Savunma Bakanlığı Dil Enstitüsü Yabancı Dil Merkezi her yıl yaklaşık 3000 öğrenciye yabancı dil eğitimi vermektedir. Bu öğrencilerin büyük bölümünü Amerika Birleşik Devletleri Savunma Bakanlığı personeli oluşturmaktadır. Ayrıca federal kurumlara ve diğer devlet kurumlarına da hizmet vermektedir. Sonuç olarak bu dil merkezinde eğitim alan Amerikan ordu mensupları öğrendikleri dilleri akıcı bir şekilde konuşmakta, bu durum dil merkezinin başarısı göstermektedir.

ABD Savunma Bakanlığı Dil Enstitüsü Yabancı Dil Merkezinin haftalık ders çizelgesine bakıldığında Türkçe için 48 saat ayrıldığı görülmektedir. Merkezde sadece Çince, Japonca ve Arapçaya Türkçe dersinden fazla ders saati yazılmıştır. Dil öğretim merkezinde Türkçe öğretimi için kaynak kitap olarak Turkish Basic Course Türkçe öğretim seti kullanılmaktadır ve araştırmaya kaynaklık etmektedir. Bu nedenden dolayı araştırmanın problemini “Turkish Basic Course Türkçe öğretim seti Türkçe öğretiminde nasıl bir metot kullanılmıştır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu probleme yönelik ayrıntılı cevaplara ulaşmak için aşağıdaki alt problemlerden yararlanılmıştır:

1. Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde hangi dil bilgisi konularına değinilmiştir?
2. Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde hangi dil öğretim yönteminden yararlanılmıştır?
3. Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde hangi dil becerileri üzerinden öğretim yapılmıştır?
4. Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinin öğretim dili nedir?
5. Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde kültür aktarımı yapılmış mıdır?
6. Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde hangi metin türlerinden yararlanılmıştır?
7. Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde öğrenme – öğretme süreci nasıl gerçekleşmektedir?
8. Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde görsel unsurlardan yararlanılmış mıdır?
9. Turkish Basic Course Türkçe öğretim seti hangi hedef kitleye hitap etmektedir?

Turkish Basic Course Türkçe öğretim seti 2008 - 2009 yıllarında güncellenmiş haliyle 14 kitaptan meydana gelmektedir.

Hülya Yıldız, 2019 yılında hazırladığı “Thomas Vaughan’ın A Grammar Of The Turkish Language Adlı Eseri -İnceleme, Gramer, Söz Varlığı- adlı yüksek lisans çalışmasında eserin söz varlığına açısından ticaret dilinde sıklığı yüksek kelimeler, alınıp satılabilen ürünler ve bunların kavram alanları ele alındığı, Türkçe bilmeyen tüccarlara Türkçe öğretmek amacıyla yazıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Yeşilyurt (2015) “Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretimi” adlı doktora tezinde Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan Türkçe öğretim kitaplarını incelemiş; araştırmada yazarların hepsinin eserlerini oluştururken gramer – tercüme yöntemini kullandığı, eserlerde gramer – tercüme yönteminin de etkisiyle hem hedef dili hem ana dilinin kullanıldığı, yazarlarının kültür aktarımının önemini bilip eserlerini buna göre yazdıkları sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan alan araştırmasında Turkish Basic Course adlı Türkçe öğretim setine dair bir çalışmaya ulaşamamıştır. Bu açıdan eserin Türkçe öğretimi açısından incelenmesi önemlidir.

Yöntem

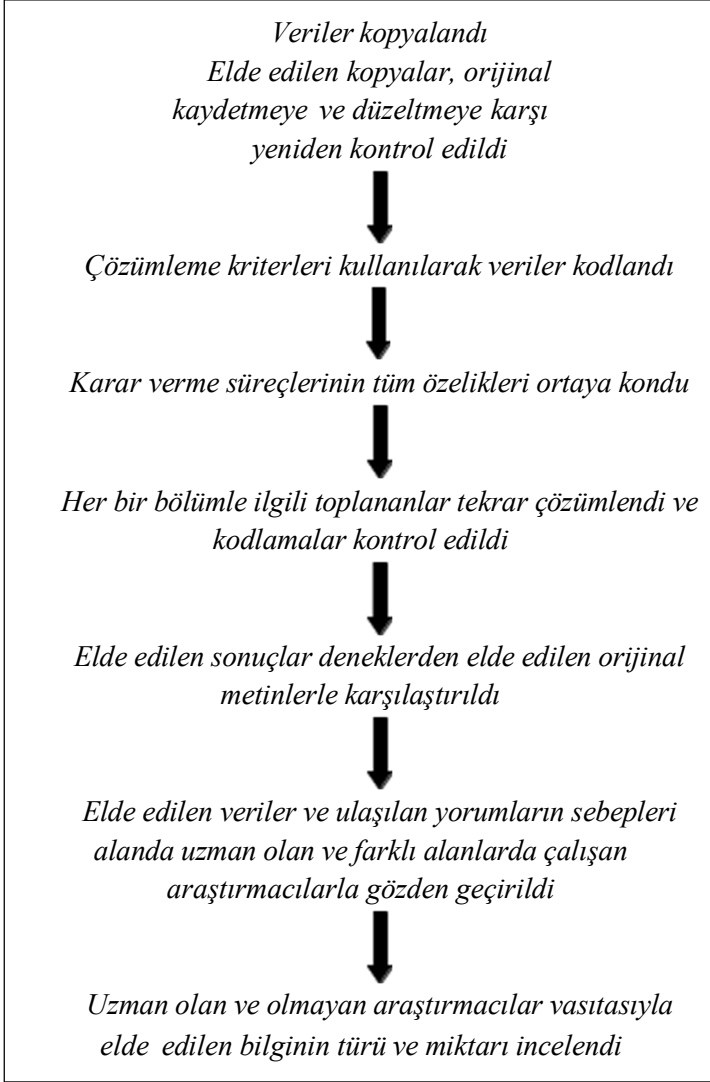
Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda olay, durum materyal ... vb. kavramların niteliği incelenmektedir. Bu çalışmada da ilgili eserin niteliği üzerinde durulmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda en sık olarak karşılaşılan veri toplama yöntemleri görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem ve doküman incelemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman analizi sürecinde, bir araştırmacı öncelikle amacına yönelik mevcut kaynakları bulur, her bir kaynağı dikkatlice okur, gerekli bilgileri not alır ve aldığı notlardan yola çıkarak bazı değerlendirme işlemleri yapar. Doküman analizi yoluyla yapılan sentezler, o alanda yapılmış bütün eserleri belirli özelliklere göre sınıflandırabilme özelliğine sahiptir (Çepni, 2012).

Araştırmada doküman analizi kullanılmasının nedeni Basic Course Türkçe öğretim setinin Türkçe öğretirken hangi yolları kullandığı ve nelere dikkat ettiğini çözümleyerek Türkçe öğretimi ile ilgili yeni yazılacak eserlere yardımcı olmaktır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin artırılması için uygulanabilecek bazı stratejiler vardır. Araştırmada uygulanan Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği artırmak için yapılan kısa yoldan denetleme stratejisi'nin adımları şu şekildedir:

Tablo1: Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği artırmak için yapılan kısa yoldan denetleme stratejisi



Twycross ve Shields (2005)'den aktaran Yıldırım (2010).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini aynı zamanda örneklemini de oluşturan Turkish Basic Course adlı Türkçe öğretim setidir. Eserin seçilme nedeni dünyanın en

büyük dil okullarından biri olan ABD Savunma Bakanlığı Dil Enstitüsü Yabancı Dil Merkezi’nde Türkçe öğretim materyali olarak bu setin kullanılmasıdır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri toplama aracı Turkish Basic Course adlı Türkçe öğretim setidir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasında doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizi ile ortaya çıkarılmak istenen konu derinlemesine incelenir ve ayrıntılar belirgin hale gelir.

Verilerin analizi

Araştırmada Turkish Basic Course adlı Türkçe öğretim seti’nden elde edilen verilerin çözümlenmesinde Miles ve Huberman, (1994) ve Yıldırım ve Şimşek (2005)’in materyal çözümleme adımlarından yararlanılmıştır. Uygulanan adımlar şı şekildedir:

1. Verilerin yazıya dökülmesi: Verilerin formlara, hiçbir değişiklik yapılmadan aynen aktarılmasıdır. Daha sonra tüm bu kayıtlar, bir alan uzmanından da yardım alınarak okunur ve değerlendirilir. Veriler orijinal şekilleriyle uzmana verilir ve kayıtların dökümler ile aynı ve tutarlı olup olmadığı uzman tarafından kontrol edilir.
2. Kodlama anahtarının oluşturulması: Verilerin hangi temalar altında toplanacağı, düzenleneceği ve sunulacağı bu aşamada belirlenir. Verilerin dökümünün yapılması ve değerlendirilmesinden sonra her bir görüşme sorusu veya gözlem verisi altında yer alabilecek temaların yazılı olduğu Kodlama Anahtarı Kayıt Formu oluşturulur.

Turkish Basic Course Türkçe öğretim seti çeşitli kriterler açısından değerlendirilerek eserin öğretimdeki rolü üzerinde çıkarımlarda bulunulmaya çalışılmıştır. Eserin incelenmesinde ön plana alınan kriterler şu şekildedir:

Tablo 2: Turkish Basic Course adlı eserin incelenmesinde dikkat edilen kriterler

Kriterler
Dil bilgisi
Yöntem
Dil becerileri
Öğretim dili
Kültür aktarımı
Metin seçimi
Öğrenme – Öğretme süreci
Görsel unsurlar
Hedef kitle

Dil Bilgisi

Bu bölümde genel olarak dil bilgisi konularına yer verilmiştir. Bunlar:

Tablo 3: Dil bilgisi konuları

Konular
Ünlemler
İsim
Sıfat
Zamir
Fiil
Zarflar
Fiilimsiler
Ekler
Edatlar
Bağlaçlar
Zamanlar

Yöntem

Bu bölümde dil öğretiminde ön planda kullanılan bazı yöntemlere değinilmiştir. Bu yöntemler şunlardır:

Tablo 4: Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler

Yöntemler
Gramer - Tercüme Yöntemi
İşitsel-Dilsel Yöntem
Bilişsel Yöntem
Doğrudan Yöntem
Doğal Yöntem
Genel Fiziksel Tepki Yöntemi
Telkin Yöntemi
İletişimci Yaklaşım
Seçmecî Yöntem

Dil becerileri

Bu bölümde Türkçenin dört temel dil becerisi listelenmiştir.

Tablo 5: Dil becerileri

Dil becerileri
Okuma
Dinleme
Konuşma
Yazma

Öğretim dili

Öğretim dili hedef dil olan Türkçe, ana dil olan İngilizce ve dil öğretiminde her iki dilin birden kullanılması (Türkçe – İngilizce) şeklinde listelenmiştir.

Tablo 6: Öğretim dili

Öğretim dili
Hedef Dil
Ana dil
Her iki dilin öğretimde kullanılması

Kültür aktarımı

Kültür aktarımı dil öğretiminin doğla getirilerinden ve olmazsa olmazıdır. Dil kültürün hem kendisi hem taşıyıcısı sayılır. Topluma özgü duyuş, yaşayış tarzı diyebileceğimiz kültürün unsurları Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok’a (2004) göre şu şekilde sıralanabilir:

Dil, edebiyat, din, ahlak, tarih, gelenek, görenek, hukuk, sanat (müzik, resim, heykel, mimari, tiyatro, sinema), şehircilik, spor, eğlence, eğitim, yemek, giyim, vatan, folklor (batıl inançlar, halk oyunları, halk hekimliği, halk hava tahmin raporları), ekonomi.

Tablo 7: Kültür öğeleri

Kültür öğeleri
Dil
Edebiyat
Din
Ahlak
Tarih
Gelenek – Görenek
Hukuk
Sanat
Şehircilik
Spor
Eğlence
Eğitim
Yemek
Giyim
Vatan
Folklor
Ekonomi

Metin seçimi

Dil öğretim kitaplarında metinlerin önemli bir yeri vardır. Metin türleri Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok’a göre (2004) şu şekildedir:

Yaratıcı, kurgusal yazılar

Masal, destan, şiir, hikâye (Öykü), fabl, roman, tiyatro, diyalog

Düşünce ve bilgi aktaran yazılar

Fıkra, makale, eleştiri (Tenkit), deneme, anı (Hatıra), günlük, gezi yazısı, mektup, röportaj, biyografi

Resmi (Formal) yazılar

Dilekçe, tutanak, bildiri, rapor.

Tablo 8: Metin seçimi

Metin Türleri

Masal
Destan
Şiir
Hikâye
Fabl
Roman
Tiyatro
Mizahî Fıkra
Makale
Eleştiri
Deneme
Anı
Günlük
Gezi yazısı
Mektup
Röportaj
Biyografi
Dilekçe
Tutanak – diploma
Bildiri
Rapor
Efsane
Diyalog

Öğrenme – Öğretme süreci

Bu bölümde araştırmaya konu olan Türkçe öğretim kitabında dil öğretimine yönelik plânlı bir öğretim süreci izlenip izlenilmediği değerlendirilmiştir.

Tablo 9: Öğrenme – Öğretme süreci

Öğrenme – Öğretme süreci
Hazırlık
İşleniş
Ölçme – Değerlendirme

Görsel Unsurlar

Öğretimde kullanılan görsel unsurlar resim ve şekillerdir.

Tablo 10: Görsel Unsurlar

Görsel unsurlar
Resimler
Şekiller

Hedef kitle

Bu bölümde araştırmaya konu olan Türkçe öğretim kitabının hangi amaçla yazıldığı, hedef kitlesinin kimler olduğu sorularına cevap aranmıştır.

Tablo 11: Hedef kitle

Hedef kitle
Öğrenciler
Turistler
Resmi görevliler
Tüccar
Gazeteciler

Bulgular

Bu bölümde eserin incelenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik tartışma bölümüne yer verilmiştir.

Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde değinilen dil bilgisi konularına ilişkin bulgular

Eserde yer alan dil bilgisi konuları zamanlar, isimler, fiiller, fiillerin çekimlenmesi, sıfatlar ve soru ekleridir. Ancak dil bilgisi konuları başlık olarak verilmemekte, örnek metinlerde koyu harflerle yazılarak belirtilmektedir.

Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde yararlanılan dil öğretim yöntemine ilişkin bulgular

Eserde dil öğretim yöntemi olarak gramer – tercüme yöntemi kullanılmıştır. Bununla birlikte telaffuz ön plandadır.

Örnek:

Bunu genç asker aldı.

(The young soldier took this.)

becomes bu-nu-gen-**ças-ke**-ral-dı

Bana bir ekmek aldı

(He bought me a “loaf” of bread.)

becomes ba-na-bi-rek-**me**-kal-dı

Bana bir ayyakkabı aldı

(He bought me a “pair” of shoes.)

becomes ba-na-bi-ray-**yak**-ka-bı-al-dı (Cilt 1, s.20)

Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde öğretimde kullanılan dil becerilerine yönelik bulgular

Eserde dört temel dil becerisinin de kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte dinleme ve konuşma becerileri telaffuz öğretiminden dolayı ön plandadır. Bunun için eserin ilk 16 dersi ayrılmıştır ve ilk konularda ses organlarının tanıtımı ve son eklerin uyumu gibi konular yer almaktadır.

Okuma alıştırmalarına örnek:

Okuma

Reading

Bu bir defter. Bu defter mavi. O kalem kırmızı. O kırmızı kalem uzun. O bir masa. O masa büyük. O büyük masa sarı. Bu sigara uzun değil, kısa. O bir fincan. Bu bir fincan değil. Bu bir bardak. Bu bardak büyük. O beyaz çiçek büyük. Bu kırmızı çiçek küçük. O bir ceket. Bu bir gömlek. O ceket mavi. Bu gömlek beyaz. (Turish Basic Course, Cilt I, s. 39)

Yazma alıştırmalarına örnek:

Tülin: İyiyim, siz nasılsınız?

Mary: Ben de iyiyim. Tülin, yeni bir daireye taşındım. Size adresimi vermek istiyorum.

Tülin: Çok güzel. Güle güle oturun.

Mary: Çok teşekkürler.... Hazır mısınız?

Tülin: Evet, buyurun.

Mary: **(Write in your own address here so you can practice saying it.) (Cilt II, s. 5)

Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinin öğretim diline yönelik bulgular

Eserde hem hedef dil olan Türkçe hem de ana dil olan İngilizcenin öğretimde kullanıldığı görülmektedir.

Örnek:

The second group, to which belong suffixes denoting the definite object, the possessor and possession, the suffix has one of the four high vowels:

Adam	adamı	adamın	adamınız
Ev	evi	evin	eviniz (Cilt I, s.13)

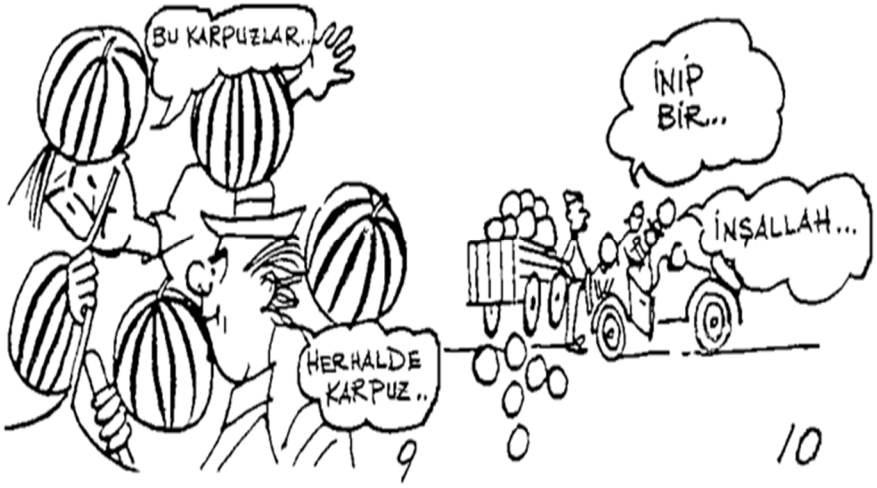
Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde yer alan kültürel öğelere yönelik bulgular

Eserde kültür aktarımı fotoğraflar ve metinler üzerinden gerçekleştirilmektedir. Fotoğraflarda coğrafi unsur olarak Nemrut, Ayvalık, Taksim, Amasya gibi yerler yer almaktadır. Ayrıca Atatürk'ün fotoğrafı, insan manzaraları (giyim tarzı), çini, çay ve simit fotoğrafları görülmektedir.

Metinlerde akrabalık isimleri (enişte) ve Efes, İzmir, Zonguldak, Anıt kabir gibi yer isimleri de dikkati çekmektedir.

Kültür öğelerinden biri olan dini unsurlar bu sette çokça yer almaktadır.

Örnek:



(Cilt 13, s.35)

Bir diyalog bölümünde Beşinci Tümenin Emir Subayı Yüzbaşı Kemal Coşkun, Yüzbaşı Osman Kaya'yla Adana Orduevi'nde hem bira içiyorlar, hem de konuşuyorlar (Cilt 14, s.24). Ancak diyalog öncesi bu bölümün çiziminde ve diyalogda kültür unsuru olan dine ait kelimelerin dini olarak hoş karşılanmayan bira ile yanlış zamanlama ile yan yana geldikleri görülmektedir. Bu bölüm isteyerek oluşturulmasa dahi kültür unsurunun yanlış eşleştirme ile aktarılmasına neden olmuştur.



(Cilt 14, s. 23).

Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde yer alan metinlerin türlerine yönelik bulgular

Basic Course Türkçe öğretim seti beş kitap 48 saatlik dersten oluşmaktadır. Kitaplarda öğretim diyaloglar ve denemeler üzerinden gerçekleştirilmektedir. Eserde derslerden sonra sözlük bölümleri de yer almaktadır.

Örnek:

Kristen: Bakar mısınız!

Kasap: Evet, hanımefendi.

Kristen: Yarım kilo kıyma istiyorum.

Kasap: Hangi etten istiyorsunuz? (Cilt I, s.64)

Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinin öğrenme – öğretme sürecine ilişkin bulgular

Eserde ders sürecinde ders izleme süreci net bir şekilde anlatılmamıştır. Dersler metin altı ve metin üstü yönlendirmeleriyle sürmektedir. Ders sürecinde boşluk doldurma, eşleştirme ve sözlük kullanımı gibi bölümler üzerinden ders süreci devam etmektedir. Ayrıca her dersin sonunda ev ödevi verilerek öğretim pekiştirilmek istenmektedir.

Örnek:

Continue examples 1.a and 1.b using Vocabulary 1 (Cilt IV, s. 13)

Örnek:

Ev Ödevi

Homework

Written or on tape:

1. Say that you know how to do the following:

To speak Turkish

To drive

To make coffee

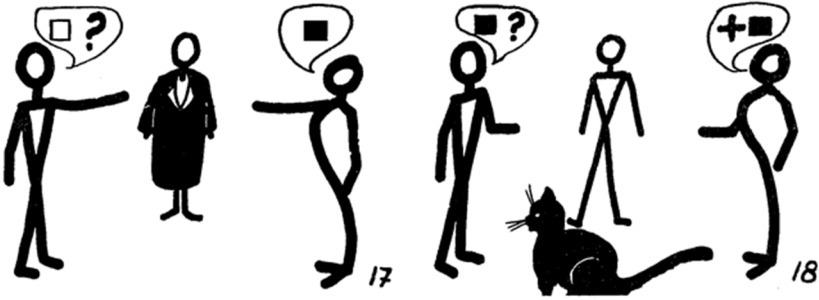
To play the piano

To play bridge (Cilt X, s. 17)

Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde yer alan görsel unsurlara yönelik bulgular

Eserde görseller önemli bir yere sahiptir. Öğretim genellikle fotoğraflar ve çizimler üzerinden gerçekleşmektedir.

Örnek:



(Cilt I, s.106)

Bazı bölümlerde konuyla ilgisi olmayan veya kasten yanılgıya sebebiyet verebilecek fotoğraflar da kullanılmıştır.



Cumhuriyet döneminde Türkiye’de cariyelik sistemi yoktur. Ayrıca, bu fotoğraf öğretime hizmet etmemektedir.

Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinin hedef kitlesine yönelik bulgular

Eserin hedef kitlesi ABD devlet görevlileridir. Eser, Amerika Birleşik Devletleri Savunma Bakanlığı personeli, federal kurumlar ve diğer devlet kurumların da görevli personeline de hizmet vermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde bil bilgisi öğretiminin sınırlı ve hedefe yönelik olduğu görülmektedir. Dil bilgisi konuları başlıklandırılarak işlenmemiş, öğretim süreci içinde verilmiştir.

Eserde yöntem seçiminde ve telaffuz eğitiminde hedef kitlenin ihtiyaçları doğrultusunda hareket edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında hedef kitlenin öğretim sürecinde dikkate alınması doğru bir yaklaşım olmuştur.

Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde kültürel öğelerin kullanımı önemli bir yere sahiptir. Ancak bazen bilerek veya bilmeyerek olarak kültürümüzde bulunmayan, farklı bir şekilde bulunan unsurlar da verilmektedir. Ayrıca bazen öğretimde konu aktarımı sırasında konuyla ilgisi bulunmayan fotoğraflara da yer verilmiştir.

Dil öğretiminde metin seçimi önemlidir. Turkish Basic Course Türkçe öğretim setinde öğretimde iki adet metin türü tespit edilmiştir. Bu açıdan eser metin seçiminde yetersiz kalmıştır.

Yıldız'ın (2019) yüksek lisans tezi ile bu araştırma sonuçları açısından karşılaştırıldığında, Yıldız'ın eserinin yazılış amacının tüccarlara Türkçe öğretmek olduğu görülmektedir. Turkish Basic Course adlı eser ise Amerika Birleşik Devletleri Savunma Bakanlığı personeli, federal kurumlar ve diğer devlet kurumlarında hizmet veren personel için yazılmıştır. Eserlerin söz varlıkları ise bu amaçlara göre şekillenmektedir.

Yeşilyurt'un (2015) "Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretimi" adlı doktora tezinde yer alan bulgularla bu çalışmada yer alan bulguların benzer olduğu görülmektedir. Turkish basic Course adlı eser dinleme becerisine ve sesletim çalışmalarına yer vermesiyle Osmanlı dönemi eserlerinden ayrılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında İngilizlere Türkçe öğretimine yönelik yazılan eserlerde son 300 yılda büyük bir yöntemsel farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilere ulaşılmıştır:

Görseller Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Görsellerin ders materyallerinde kullanımı arttırılmalıdır.

Yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarında okuma parçalarının kullanımı öğretimi kolaylaştıracağı gibi öğretim ortamını da zenginleştirecektir. Bu açıdan bakıldığında eserlerde metin türlerinin çeşitlilik arz etmesi gerekmektedir.

Öğretimde kültür aktarımı olmadan veya kültürel öğelerin yanlış – yanlış aktarımı yapıldığında dil öğretimi eksik kalacaktır. Bu nedenle etkinliklerde kültür aktarımına önem ve özen gösterilmelidir.

Eserlerde sözcük öğretimine yer verilmelidir. Sözcük öğretiminde sıklık analizi yapılması eserin hazırlanış sürecinde yazarlara kolaylık sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Çepni, S. (2012). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Lloyd B. S., Ağralı, S. (2008). Turkish Basic Course I – XIII. Lloyd B. S. (Ed.) Turkish Basic Course I – XIII. Erişim adresi: http://mark.zealey.org/dli_books/ (Orijinal çalışma 1966 yılında yayımlanmıştır.)
- Lloyd B. S., Ağralı, S. (2009). Turkish Basic Course XIV. Lloyd B. S. (Ed.) Turkish Basic Course I – XIII. Erişim adresi: http://mark.zealey.org/dli_books/ (Orijinal çalışma 1966 yılında yayımlanmıştır.)
- Marshall C., ve Rossman G. B. (2009). Designing qualitative research. London: Sage publications.
- Yakıcı A., Yücel M., Doğan, M., Yelok, S. V. (2004). Üniversiteler İçin Türk Dili Ve Kompozisyon Bilgileri. Ankara: Bilge Yayınları.
- Yıldırım A., ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel tarama yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel tarama yöntemleri(5th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım K. (2010). Raising the quality in qualitative research. İlköğretim Online, 9(1), 79-92.
- Yıldız H. (2019). *Thomas Vaughan'ın A Grammar Of The Turkish Language Adlı Eseri -İnceleme, Gramer, Söz Varlığı-*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.
- Yeşilyurt, E. (2015). *Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretimi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

2. BÖLÜM

BOZKURLARIN ÖLÜMÜ ROMANINDA KİŞİLER DÜNYASI

Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM¹

Bahadır KAYGUSUZ²

Özet

Bu çalışmada Hüseyin Nihal Atsız'ın Bozkurtların Ölümü adlı romanında geçen kişiler incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle romanın başkahramanı olan Kürşad, dramatik aksiyonu sağlayan değerler açısından ele alınarak onun entrik yapı içerisindeki yeri ve önemi belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra Kürşad'ın gelişim sürecini açıklamada yardımcı karakterler olarak rol alan norm karakterler üzerinde durulmuştur. Ülkü değerlerle karşıt değerlerin çatışmasında karşıt güçleri temsil eden kart karakterler ise temsil ettikleri değerler açısından işlenmiştir. Son olarak ise dramatik aksiyonda yer almalarına karşın olayları yönlendirmede diğer karakterlere göre daha yüzeysel olan fon karakterlerden bahsedilerek ulaşılan sonuçlar değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Bozkurtların Ölümü, kişiler dünyası, romanda kişiler.

Giriş

Asker bir babanın oğlu olan Hüseyin Nihal Atsız'ın çocukluk yılları Osmanlı'nın son dönemine, gençliği 1. Dünya Savaşı'na ve Cumhuriyet'in ilk yıllarına tekabül eder. Gerek ailesinin etkisi, gerekse ülkede yaşanan olaylar, Atsız'ın düşünce yapısının Türkçülük anlayışı bağlamında şekillenmesini sağlamış; böylece o, devletin bekasını Türk milliyetçiliğinde görmüştür (Özdemir, 2007). Siyasetten uzak kalmayı tercih eden Atsız, düşünceleri ve yazdıklarıyla sürekli siyasetin ve siyasetçilerin gündeminde olmuştur. Önce askerî tıbbiyeden atılmış, daha sonra edebiyat fakültesindeki asistanlık görevine son verilmiş, öğretmenlik hakkı elinden alınmış ve defalarca hapis cezasıyla cezalandırılmıştır. Bütün bu olanlar ise onun Türkçülük ve Türk milliyetçiliği ile ilgili düşünceleri ve bu düşüncelerini korkusuzca yazmasından kaynaklanmıştır

¹ Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, oguzhan-sevim@atauni.edu.tr

² Nevzat Karabağ Anadolu Lisesi, bahadirkaygusuz@hotmail.com

(Yılmaz, 2015). Fakat o, yılmamış ve başına ne gelirse gelsin Ziya Gökalp'in açtığı yolda ilerlemiştir.

Genel itibarıyla fikir adamı olarak tanınan Atsız, çeşitli dergilerde yayınladığı fikir yazıları haricinde 47 şiir, 5 öykü ve 6 roman yazmıştır. Bozkurtların Ölümü, Bozkurtlar Diriliyor ve Deli Kurt adlı üç tarihî roman yazmış olan Atsız, sağlam tarih bilgisi, Türkçeye hâkimiyeti ve sağlam tekniğiyle edebiyatımıza türünün en güzel örneklerini kazandırmıştır. Deli Kurt adlı romanı Osmanlı tarihinin kuruluş günlerini anlatan bir eserdir. Ruh Adam adlı eseri Selim Pusat'ın şahsiyetinde Atsız'ın otobiyografisini ele alan bir romandır. Z Vitamini adlı romanı da Selim Pusat imzasıyla 1959 yılında Büyük Doğu'da tefrika edilmiştir. Atsız bu eserde devletteki yozlaşmaları, kimlik tahrifatını, azınlıkların ve dönmelerin Türk soyuna düşmanlıklarını anlatmış ve onları şehitlerin ruhları önünde yargılatmıştır. Atsız'ın yazmış olduğu romanlar içerisinde en çok bilineni ise Bozkurtların Ölümü adlı eseridir. Bu eser yazıldığı dönemden itibaren her zaman ilgi görmüş, adeta Türk gençliğinin başucu kitabı olmuştur. 1973 yılında Atsız'ın müsaadesiyle Bozkurtların Ölümü romanı ile onun devamı niteliğindeki Bozkurtlar Diriliyor romanı birleştirilerek Bozkurtlar romanı adı altında tek kitap hâlinde yayımlanmıştır.

Atsız, Bozkurtlar romanıyla İslam öncesi Türk tarihini ele alan yazarlar arasındaki değerini hâlâ muhafaza etmektedir. Yazar Türkçü düşüncüyü başarılı bir şekilde romanına konu edinerek Türkçülüğün savunucularından biri olmuştur. Yazar bu eseriyle destansı Türk tarihiyle ilgilenecek millî meseleler karşısındaki duyarlılığını ortaya koymuş ve okuyucusuna yeniden dirilişi teklif etmenin etkili yollarından birini sunmuştur (Argunşah, 1990: 391). Eserin ismi de içeriği ile ilgili ipuçları vermektedir. Zira “Kurt” Türkler için özgürlüğün, başkaldırının, yeniden dirilişin sembolüdür. “Destanlarda kurt, Türklerin atası olan delikanlıyı hem iki defa ölümden kurtarmakta hem de onun soyunun devam etmesini sağlamaktadır. Böylece Türk soyunun ölmezliği temin edilmiş olmaktadır” (Deliorman, 2000: 55)

Roman; törenin Türkler için kağanları bile bağlayan önemli bir unsur olduğunu, kahramanlık ve yüksek ahlakın, fedakârlık ve erdemli olmanın vazgeçilmezliğini, devlet yönetiminde Türk olmayanların iş başına getirilmesinin ve onlara yetki verilmesinin zararlı olduğunu, Türklerin kolayca birbirine düşen ve entrikalara kanan bir yapıda olduklarını göstermesi açısından da oldukça önemlidir. Romanda kurgulanan dramatik aksiyon; töreye herkesin uyması

gerektiğini, töreye uyulmadığı takdirde dağılma ve yok olmanın kaçınılmaz olduğunu etkili bir şekilde ortaya koymuştur. Tanrı’dan kut alarak tahta oturan kağanın yönetim anlayışının temelini ise töre belirler. Öyle ki töre, kağandan dahi önce gelir. Kağanın töreden sapması, “kut”unu kaybetmesine ve iktidarının meşruiyetini yitirmesine neden olarak devlette kargaşanın ortaya çıkmasına yol açar (Köseoğlu; 1997: 49)

Romanın yazılış hikâyesi ve yazarın romanla neleri amaçladığı romanın ilk sayfalarında yer alan Romanın Hikâyesi başlığıyla okuyucuya açıklanmaya çalışılmıştır. Atsız, bu açıklamasıyla aslında mit, masal, efsane, destan, halk hikâyesi gibi sözlü anlatıların yerini alan yazılı anlatım türlerinin de, sözlü anlatıların üstlendiği işlevleri pekâlâ sürdürebileceği yönündeki inancını dile getirmiştir. Atsız’ın romanını kaleme alma sebebini belirtmesi XIX. yüzyılda yaşatmak için saklamak amacıyla derlenen halkbilimi ürünlerinin artık yaşatmak için yaymak düşüncesiyle uygulanması gerekliliğinin bilinci olarak okunabilir (Çelik 2017: 355).

Konusunu Türk tarihinden alan eser, müellifin hem tarihçi hem de edebiyatçı olması münasebetiyle tarihî gerçeklerin roman kurgusuna ustalıkla uyarlanmış bir örneğidir. Olayların geçtiği yer Türklerin ana yurdu olan Orta Asya’dır. Doğa koşulları ve Çin ile mücadelenin anlatıldığı eserde şahıs kadrosu çok geniş tutulmuştur. Romandaki şahıs kadrosunun geniş olması münasebetiyle bu çalışmada sadece birinci kitap olan “Bozkurtların Ölümü” romanın kişileri ele alınmıştır. Eserde başkahraman olan Kürşad önderliğinde verilen bağımsızlık mücadelesi ve bu doğrultuda gelişen olaylarda farklı roller üstlenen kişiler norm, kart ve fon karakterler bağlamında incelenmeye çalışılmıştır.

Başkahraman: Özgürlüğün Ölümsüz Savunucusu Kürşad

Olayların merkezinde yer alarak dramatik aksiyonun birinci derecedeki yönlendiricisi olan başkahraman, anlatının entrik kurgusu kendisi üzerinden aktarıldığından, diğer karakterlerden kolaylıkla ayrılır. Başkahraman, yaşadığı çatışmalarla değişime açık, toplumda fert olarak varlığını sürdüren ve anlatı ile ilgili düşüncelerimizi yönlendiren kişidir (Stevick, 2010). Anlatıyı tematik olarak yönlendiren ve biçimlendiren başkahraman, dramatik aksiyonu sağlayan değerlerin tematik temelde somutlaştırılmasına hizmet eder. Anlatının entrik kurgusu başkahraman üzerinden geliştiğinden, romanın varoluş sebebi de bir bakıma bu karakterlerin şekillenmesine bağlıdır (Uzunkaya, 2017:105).

Bozkurtların Ölümü romanının başkahramanı ise olayların merkezinde yer alan ve romanın temel kurgu değeri olan özgürlük teminin savunucusu Kürşad'dır.

Kürşad Göktürk hükümdarı Çuluk Kağan'ın küçük oğludur. Üvey annesi bir Çin prensesi olan İ-çing Katun'dur. Babası 621 senesinde İ-çing Katun tarafından zehirlenerek öldürülmüştür. Çuluk Kağan öldürüldüğü zaman iki oğlu vardı. Biri 18 yaşındaki Şu Tigin'di. Şu Tigin daha sonra Kürşad adını almıştır. Diğeri ise 22 yaşındaki Yaşar Şad'dır. Yaşar Şad da daha sonra Tulu Han adını almıştır. Kürşad; romanda çok yiğit, gözü pek bir cengâver olarak tanıtılırken, Tulu Han benzi sarı, arık ve donuk bir kişi olarak betimlenmektedir. Çuluk Kağan'ın ölümünden sonra tahta kardeşi Bağatur Şad geçer ve Türk töresi gereği ölen ağabeyinin karısıyla yani İ-çing Katun ile evlenerek Kara Kağan adını alır. Kara Kağan'ın hükümdarlığı 630 senesinde kuşattığı bir Çin kenti önünde bozguna uğratarak esir edilip Çangan'a götürülmesiyle son bulur.

Romanda Kürşad'ın sahneye çıktığı olay babasının ölümü ve amcasının Kağan olmasıdır. Kürşad, babası öldüğü zaman Kurultayın kararına saygı duymuş ve amcasının kağanlığını kabul etmiştir. Olaylar hâkim bakış açısıyla okuyucuya sunulmuştur. “Tanrısız/yazar anlatıcı, öykü dışındadır; her şeyi bilen, gören, kişilerin iç dünyasını serimleyebilen sınırsız bir görüş alanına sahiptir” (Deveci, 2012: 53). Anlatıcı; anlatma, gösterme, diyalog tekniklerini bir arada kullanarak ve zaman zamanda şiirsel söylemden yararlanarak kahramanların iç dünyasını okurların dikkatine sunmuştur. Kürşad'ın içinde bulunduğu ruhsal ve fiziksel durum şöyle anlatılmaktadır:

Çuluk Kağan'ın ordusundan Bağatur Şad'a gelen Şu Tigin önce etrafına bakındı. İşbara Alp'ı süzdü, beylere baktı. Bir ara gözleri Bağatur Şad'ın Çinli uşaklarına değdi. Bakışları sertti. Daha on sekiz yaşında olduğu hâlde iri yarı, güçlü, yaman bir yiğitti. Sonra Bağatur Şad'a yöneldi.

-Şad, kutlu olsun. Kurultay seni seçti. Kağan oldun, dedi. (s. 30)

Kürşad; romanda idealist tipin özelliklerini yansıtan, millî duruşu ön planda olan, Türklüğün bütün ulvî özelliklerini kendisinde barındıran, onlarla özdeşleşmiş yiğit bir kahramandır. Roman kurgusu içerisinde Kürşad'dan bir süre bahsedilmez. Diğer kahramanlar ve olaylar anlatılır ve Kürşad olayların içerisine yavaş yavaş dâhil olur. Kürşad'ın olaylar karşısında vermiş olduğu tepkiler ve aldığı kararlar; töresine bağlı, töre ihlalini asla kabul etmeyen, töre ihlali olduğu zaman karşısındaki her kim olursa olsun onu uyarmayı vazife edinen, adeta Türk

töresinin tecessüm etmiş şeklidir (Özdemir; 2007: 328). Kürşad yazarın inandığı ve savunduğu bütün kutsal değerleri kendisinde barındıran bir kişidir.

Çuluk Kağan'ın İ-çing Katun tarafından zehirlenmesi ve buna rağmen Kara Kağan'ın İ-çing Katun'u cezalandırmak yerine onunla evlenmesi dramatik akışın yönünü belirleyen önemli olaylardan biridir. Bu durum hem Kürşad'ı hem de çerileri ve alpları ziyadesiyle rahatsız etmiştir. Ayrıca Kara Kağan Dönemi'nde İ-çing Katun'un etkisiyle Çin hâkimiyetinin artması, Çinlilerin Türk yurdunda ticaret yapıp zenginleşmeleri, toplum düzenini ve töreyi bozmaları alpların rahatsızlığını artırmış; bu durum ise töresine bağlı Kürşad'ın ön plana çıkmasını kolaylaştırmıştır.

Birden ortalığı keskin haykırışlar kapladı. İki üç gündür süren şenliklerde her kazananı aynı sessizlikle karşılayan ve yalnız içlerinde kutlayan çeriler, çok kısa bir farkla üstün gelen Kürşad'ı çılgınca alkışlıyor, “Yaşla!” diye haykırıyorlardı. Onun İşbara Alp'a karşı da olsa üstün gösteriyor ve yüreklerinden gelen bu taşkın sevinci saklayamamalarına sebep oluyordu. (s. 49)

Kürşad, hem halk hem de alplar tarafından, ticaretle sürekli güç kazanan ve her geçen gün Ötüken bozkırında zenginleşen Çinlilere karşı bir güç olarak görülmektedir. Ozanlar bile atışmalarında Kürşad'a yer vermeye başlamışlardır:

Ötüken'de arslanlar var.

Kürşad onlardan biridir.

Çok yiğitler vardır ama

Kürşad erlerin eridir.

Kürşad'ı doğuran ana,

Ne emzirmiş acap ona?

Erlik, ululuktan yana

Tanrı Kürşad'dan geridir.

Acunda var nice çeri

Kimi üstün, kimi geri

Kürşad adlı Gök Türk eri

Anadan doğma çeridir.

Kılıcı yıldırım çeler,
Attığı ok demir deler,
Ölüm gelse Kürşad güler
On sekiz yıldan beridir. (s. 52)

Dramatik akışı belirleyen olaylardan bir diğeri ise Kara Kağan'ın Çinlilere verdiği imtiyazlı durumdur. Kürşad, her fırsatta tutsak olarak gelip Çinli Katun'un da etkisi ile Ötüken'de türlü hileler yapan, her türlü ahlaksızlığın kaynağı olarak gördüğü Çinlilerin önünün alınması gerektiğini, tedbir alınmazsa nelerin yaşanabileceğini cesur ve korkusuz bir şekilde Kağan'a anlatmıştır.

Çinli Beği çasırlık ederse ne çıkar? Kılıçlarımız keskinliğini mi yitirir? Yaylarımız mı gevşer. Hayır, bunlardan biri olmaz. Bizim sayımızı öğrenirler. Akın edeceğimiz zaman haberleri olur. Ona göre davranır, pusu kurarlar. İçimizde Çin için en korkulu kimse onu bir kolayına getirip öldürürler. (s. 73-74)

Kürşad olayları çözümleyerek sorunları tespit etmede sergilediği beceriyi aynı zamanda tespit ettiği bu sorunlara çözüm üretmede de göstermekte ve tüm bu düşüncelerini doğrudan Kara Kağan ve diğer beyler ile paylaşmaktadır.

-Peki, Kürşad! Tümg Yabgu Kağan'a elçi göndermeden önce ne yapalım diyorsun?

-Ne mi yapalım? Bu Çinlilerin tutsak olduğunu onlara gösterelim. Çinlilerin öz başlarına tarlası olmasın. Onların koyunlarının yarısını alıp Türklere verelim. Biz gidip akında, savaşta kan döküyor, ölüyoruz. Onlar tutsak diye Ötüken'de oturup tarla sürüyor, koyun üretiyorlar. Sonra bizim Türklere alışveriş edip, bir koyuna on tane tilki derisi alıyorlar. Sonra da bu tilki derilerini Çin'e satıp zengin oluyorlar. (s. 74)

Kürşad'a göre Türkün öz vatani olan Ötüken'de tüm eziyeti Türkler çekerken Çinliler tutsak olmalarına rağmen rahat bir hayat yaşıyorlar, bununla da yetinmeyerek Çin lehine casusluk faaliyetleri yürütüyorlardı. Kürşad alınması gereken tedbirleri ortaya koymasına rağmen Kara Kağan çadırına kadar girmiş olan Çin tehdidini fark edememiş ve İ-Çing Katun'un kardeşini Çin'e yaptığı bir akında tümenlerden birinin başına getirmiştir. Çin'e yapılan son akında ise yine Çin hilesi ile Göktürkler bozguna uğramış ve Kürşad'ın Çinliler hakkındaki endişe ve sezgilerinde ne kadar haklı olduğu ortaya çıkmıştır.

Savaş alanında on bin Türk cansız yatıyordu. Bunlar Göktürk elinin timsali olan kağan kurtulsun diye ölmüşler, bu uğurda bir o kadar Çinliyi de tatlı canlarından ayırmışlardı. (...) yalancı Çinlinin tuzağına düşerek yenilmişler yok olmuşlardı. Kaç yıldır sürüp giden uğursuzluklar yüzünden koca Göktürk ordusu bitmiş, kala kala şu kan içindeki iki üç bin tutsaktan ibaret kalmıştı. Kürşad'ın gönlünde sonsuz bir acı, onulmaz bir sızı yanıyordu. (...) Kara Kağan Siganfu'ya nasıl geldiğini bir türlü hatırlayamıyordu. Bir Türk kağanı tutsak düşmüştü. (s. 296)

Tutsak ya da sığınmacı olarak Ötüken'e gelen Çinliler, Çinli Katun'un da desteğiyle sosyal hayatın can damarlarına girmiş, özellikle ekonomik hayatta Türklerden daha ileri bir konuma gelmiş, bununla da yetinmeyerek türlü hilelerle Türk töresine saldırmış ve bunda da başarılı olmuşlardır.

Duymuyoruz. Duyurmuyorlar. Düşümüze girse usumuzu kaçırırdık değil mi? Evet ya... Çinli tutsakların evdeşleri Türk erlerini avlıyorlar. Çinliler evdeşlerinin yaptıklarını bilmiyor mu? Biliyor... Biliyor ama sesini çıkarmıyorlar. Bilakis onu kışkırtıyor. (s. 75)

Türk töresinde evli bir kadına yaklaşmak yasak olmasına rağmen Çinliler türlü hilelerle Türk erkeklerini oyuna getirerek onların töreye olan bağlılıklarını zayıflatmış ve toplumun olduğu kadar devletin de esasını oluşturan töreyi tartışılır duruma getirmişlerdir. Oysaki devletin ve milletin varlığı, bir anlamda bu kurallar manzumesinin varlığına ve kalıcılığına bağlıdır (Ögel; 1982:302). Yaşanan bu olaylar devletin temellerinin oynadığına da işaret etmektedir.

Kürşad düşündükleri ile söyledikleri, söyledikleri ile yaptıkları örtüşen, kendi içinde tutarlı bir kişi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir Türk kızına ilişkin Çinli prens Şen King'e sergilediği tavır, onun aynı zamanda Çinlilerle ilgili düşüncelerini de yansıtmaktadır.

Almıla yüzünden, Pars da sesinden bunun Kür Şad olduğunu tanıdılar. Hemen kılıç indiren Pars, Kür Şad'a dönmek istedi. Fakat bunu fırsat bilen Şen-king kılıcını indirmiş olan Pars'a bir kılıç savurarak onu kolundan yaraladı. Pars can acısıyla atının yelesine kapandı ve inledi.

Çin beğinin bu kancıklığını gören Kür Şad ona doğru at sürdü:

- "Sen benim kılıç indir, diye buyruk verdiğimi işitmedin mi?" diye sordu.

Sonra onun cevap vermesini beklemeden kamçısıyla Şen-king'in yüzüne öyle bir vuruş vurdu ki Çin beği gık diyemeden attan düşerek karların

üzerine serildi, kaldı. Öteki Çin subayı bunu görünce hemen atından yere atladı. Diz çökerek Kür Şad'ı selâmladı. (s.116)

Kürşad bir başkahramandan beklendiği gibi çok yönlü becerilere sahip bir kişidir. Romandaki olayların akışı hem sosyal hayat hem de devlet işleriyle ilgili düşüncelerinde onun haklılığını göstermektedir. Kürşad sosyal hayatta sergilediği öncü davranışlarını akınlarda da ortaya koymakta, askerlik ve liderlik vasıflarını aklıyla sentezleyerek düşman birliklerine çok büyük zayıatlar vermektedir.

Kürşad'ın buyruğu üzerine saldırış başladı. (...) Kürşad'la yanındakiler öyle ok yağdırıyorlardı ki kuledekiler göz açamıyorlar birer birer vurulup düşüyorlardı. (...) Kürşad ile İşbara Alp'in ve ötekilerin yağmur gibi yağdırdığı oklar Çinlileri sapır sapır yere sererken (...) Kürşad duvara çabuk bir göz gezdirdi. Duvarın üstünde bir ölüm dirim çarpışması başladığını, on Türk'ün birçok Çinli tarafından sarıldığını, sağdan soldan da birçok Çinlilerin koşarak yardıma geldiğini görünce fedailerin baskını tutturmadıklarını anladı.(...) Kürşad yanındakilere kılıçla duvarı göstererek davranın diye haykırdı.(...) Kürşad bir solukta duvara çıkmıştı. (...) Kürşad duvarın yüksek bir yerine çıkarak İşbara Alp'i yanına çekti ve buyurdu: Biz okla iş görürken kılıçla yağmayı yarıp mutlaka kapıyı açsınlar.” (s. 136)

Atsız, “Türk Ülküsü” adlı eserinde ifade ettiği “Türkler toplanacak ve büyük Türk ili kurulacaktır.” sözlerini Kürşad vasıtasıyla gerçekleştirmiştir. Bu anlamda Kürşad kendisini bütün Türk ellerinin bir mensubu olarak görmektedir. “O, Türk ulusuna bir bütün olarak bakar.” (Özdemir; 2007: 229) Kürşad, bu ülkü için savaşıyor, sevgileri ve aklı ile Türk yurdunu ve ordusunu güçlü kılan, tehlikeleri sezip tedbir alan, şahsi hiçbir beklenti içine girmeden varını yoğunu milleti için ortaya koyan kişidir. Kürşad diğer milletlere karşı hep temkinli olup kendi soyuna sonuna kadar güvenen bir komutandır.

Kürşad için asıl önemli olay Çin'e mağlup olarak esir edilmeleridir. Türkler hem ganimet elde etmek için hem de Çinlileri esaret altına almak için belli zamanlarda Çin'e akınlar düzenlemişlerdir. Bu akınlarda Kürşad hep ön birlik olarak gitmiş ve büyük kahramanlıklar göstermiştir. Çin'e yapılan baskınlardan birinde bozguna uğratılan ve esir düşen Türk ordusu ve Kağan'ı için esaret günleri başlamıştır. Esirlerin içinde Kürşad da vardır. Ancak o bir esir gibi değil, özgür bir komutan gibidir. Çin ellerinde at koşturuyor, kılıç kuşanıyor ve ihtilale

hazırlanıyordu. Bu durum Türk düşmanı Çinli Vey-çing'in ağzından şu şekilde aktarılmıştır:

Doğrusu Vey-çing, içinde büyük bir kıskançlık duyuyordu. Şu hiç sevmediği, tiksindiği Türklerle kendi budunu bir türlü boy ölçüşemiyordu. Onları ya çoklukla, ya tuzağa düşürerek, ya aldatarak yenebiliyorlardı. Ama eşit şartlar altında Türkleri yenemiyorlardı. Hele ki iki Türk'e karşı altı kişinin çıkması, dört Çinlinin bir Yamtar'la başa çıkamayışı üstelik birinin kolu kırılarak meydandan ayrılması Vey-çing'in haysiyetine dokunuyordu. Hele şu Kürşad'ın tutsak olduğunu unutarak Siganfu'da ululukla gezinmesi, kılıç şakırdatması, şehir çevresinde dörtnala at koşturması, Böğü Alp'la her gün ok atması onu içinden öfkeliendiriyordu. Günün birinde Çin'in başına bela olacak bu Türkleri yok etmek için Çin kağanına türlü tasarılar vermişse de bir sonuç alamamıştır. (s. 341)

Kürşad'ın içinde bulunduğu durumu kabullenemeyişi ile başlayan macerası, olayların akış yönünü belirlemiştir. O, esareti kendisine yakıştıramamış ve yanındakilerle birlikte harekete geçmiştir. "Başkaldırma birlik ister, tarihsel devrim ise tümlük." (Camus; 2000:239) Kürşad ve arkadaşlarının bir ve beraber olmaları, aynı ülkü için ölümüne ant içmeleri ihtilalin somutlaşmasını sağlamıştır. Milletiyle ve töresiyle bütünleşmiş olan Kürşad; özgürlüğü herkes için istediği gibi esareti de yine herkes için reddeder (Camus; 2000: 271-72.). Kürşad bu düşüncelerini şu şekilde dile getirir:

-Türk Beğleri! Dokuz yıl süren tutsaklık sona erecektir. Ötüken'de devlet kuran atalarımızın ruhunu daha çok incitmemek, ıssız kalmış bozkırları daha çok yalnız bırakmamak, yağıyı daha çok güldürmemek, budunu ünsüz bırakmamak, Türk Tanrısını daha çok öfkeliendirmemek için devleti yeniden kuracağız. Devleti diriltmek için de Çin kağanına karşı bir ihtilâl yapacağız. Böğü Alp'la bunu kararlaştırdık." (s. 358)

Bu süreçte Kara Kağan tasadan ölür, değerli bir komutan olan İşbara Alp esir yaşamaya tahammül edemeyerek intihar eder. Kürşad ise Çin kağanını rehin alarak yeğeni Urku'yu Kağan yapmayı planlamaktadır.

-Çin kağanı her gece kılık değiştirerek ve yanına çeri almayarak şehrin sokaklarında geziniyor. Yanında yalnız bir yaver bulunuyor. Onu bu sırada yakalayacağız. Onu tutacağımız yer sarayın ahırlarına yakın olduğu için kendisini ahırlara götürerek en iyi atları alacak ve seyisleri yok edeceğiz. Çin kağanının özel çerisi olduğumuz için bizden kimse şüphelenemez. Aramızda Çin kağanı da olduğu halde sarayın batı dairesine geçeceğiz.

Urku Tegin orada bulunuyor. Oradan Urku'yu kurtarıp Çin kağanına zorla buyrultular yazdıracağız.” (s.360)

Ancak yapılan plan havanın bozması ve çok şiddetli bir yağmur yağması ile başarısız olmuştur. Atsız, “Tarih Kültür ve Kahramanlar” adlı eserinde Kürşad’la ilgili şunları söylemiştir:

Millî ıstırapların şahlandığı ve şahsi ıstıraba karıştığı son yıllarda, ölmezler tümeninin zafer ve şeref şehrahında çok dolaştım. Yarı masallaşmış çehresiyle Alp Er Tunga’dan, kahraman kadın Tomris’ten başlayarak Plevne kahramanı Gazi Osman Paşa’ya Edirne kahramanı Şükrü Paşa’ya ve Kurtuluş Savaşı’nın meçhul fakat meşhur şehidine kadar bütün ölmezlerin önünden ihtiramla geçtim. Eskiden olduğu gibi yine Kürşad’ı hepsinden üstün buldum. Çünkü o, birçok büyüklerde görülen bazı küçüklüklerden uzak, birçok büyüklerde rastlanan menfaat duygusundan sıyrılmış kaya gibi aşılmaz bir devdi. Kürşad tarihimizde alevlerin, ışıkların, mehtapların ve yanardağların yanında gerçi parlamasıyla sönmesi bir olmuş geçici bir şahap gibidir. Fakat o geçici ışık tarihin gidişini değiştirmiş, kısa aydınlığında bize en büyük hakikati görebilecek fırsatı vermiştir. Bu hakikat ezeli ve ebedî kahramanlıktır. Yanardağ ruhlu, çelik iradeli kahraman Kürşad... Bozkurt hanedanından yani kağanlar soyundan olduğu hâlde yeğenini tahta çıkararak Türk milletini diriltmek için kılıca sarılan Kürşad... Başarısız bir ihtilale rağmen düşmanın yüreğine korku ve dehşet salarak ırkı mahvolmaktan kurtaran Kürşad... Sonra onun 40 şanlı arkadaşı(...) 1300 yıl önce dökülen Kürşad’ın kanı ırkımızı yabancılar arasında erimekten kurtarmıştı. Bugün de onun hatırası Türklük ruhunu eriyip sönmekten kurtaracaktır.” (Atsız; 2014: 139- 140-141)

Kırk Türk yiğidinin kanlarıyla yazılan bu destansı olay, Göktürkler’deki istiklâl ateşini körüklemiş, millî şuurun daha da güçlenmesini sağlamıştır. Çinliler de Türkleri eritip yok edemeyeceklerini anlamışlardır. Göktürk Devleti’nin yeniden kurulup Türk bayrağının yükselmesinde, millî şuurun olanca parlaklığı ile ışıldadığı bu olay, Kürşad’ı yenilmez kahraman olarak Türk tarihi ve edebiyatına kazımıştır.

Norm Karakterler

Norm karakterler, romanda, başkahramandan sonra en çok boyutlu olan ve en fazla derinliğe sahip olan kişilerdir (Stevick, 2010). Bu karakterler, dramatik aksiyonu sağlayan değerleri temsil etmeleri ve tematik güce olan katkılarıyla da ön plana çıkarlar. Norm karakterler tek boyutlu düz bir karakter olabileceği gibi, derin boyutlu yuvarlak bir tip olma özelliği de gösterebilirler (Korkmaz, 1997:

237). Bu karakterlerin romanda zıtlık oluşturma, okuru rahatlatma, kahramanın kusurlarını yansıtırma ve somutlaştırma özellikleri vardır (Korkmaz, 2016).

Zengin bir şahıs kadrosuna sahip olan romanda İşbara Alp, Böğü Alp, Yamtar, Pars, Yağmur, Üç Oğul, Gök Börü, Kara Ozan, Sançar, Çalık ve Almıla norm karakter olarak yer almışlardır. Tüm bu kahramanların ortak noktası ise Kürşad gibi Çin tehlikesine karşı oldukça duyarlı olmaları ve özgürlük için hiç düşünmeden canlarından vazgeçebilmeleridir.

İşbara Alp anlatıda olayları önceden sezen, gözü pek, sözünü sakınmayan biri olarak tanıtılmıştır. O, Çuluk Kağan ölmeden önceki gece iç sıkıntısı ile kötü şeyler olacağını hissetmiştir.

Bu gece yüzbaşının gönlünde bir sıkıntı vardı. Bilmeden iş görüyordu. Ateşe doğru ısınmak için yürümüşü. Ateşe yaklaşıncı yaz olduğunu, ısınmak gerekmediğini hatırladı. (s.13)

İşbara Alp, Çuluk Kağan'ın ölümüne sevinen iki Çinliyi öldürmüş ve bu durumu yeni Kağan'a hiç çekinmeden söylemiştir. O, hep Kürşad'ın yanında yer almış, Çin'e esir düştükten sonra da bu duruma dayanamayarak intihar etmiştir.

Böğü Alp, Kürşad'ın en yakın savaşçılarından biridir. Öyle ki ihtilal fikrini Kürşad'dan sonra ilk bilen kişi odur. Böğü Alp Çin'e karşı her daim temkinli olmayı düşünmüş ve askerî yeteneklerini çok küçük yaşlarda dedesinden öğrenmiştir.

Böğü Alp on dört yaşında iken dedesi öldüğü zaman artık kimsesiz kalmıştı. (...) Dedesi ona ok atmasını, kılıç ve kargı kullanmasını, ata binmesini, güreşmesini öğretmişti. (...) Türkel'ine Türk budununa kötülük eden kim olursa olsun tepelemeyi de yine dede öğütlemişti. Kişilerin en alçağı Çinli olduğunu da birçok hikâyelerle örnek göstererek anlatmıştı. Artık bu bilgilerle Böğü Alp için orduya katılarak savaşa atılmaktan başka iş kalmamıştı. (s.160-161).

Göktürk Devleti için derin düşüncelere dalması ve kendince bazı çözümler geliştirmesi, Kara Kağan'ı öldürmeyi planlarken Kırac Ata'yı ziyaret ederek geleceğe dair ondan bilgiler edinmesi, Böğü Alp'in sezgisel yönünü ön plana çıkararak dramatik aksiyonda onu Kürşad'ın yanı başında konumlandırmıştır.

Büyük günler geliyor... Kıtık olunca ay paralanacak... Kara Kağan'ı öldürmeyeceksin... Onu tasa öldürecek... Bir ulu şehirde toplanmış kırk er görüyorum... Aralarında sen de varsın... Yağmur yağıyor... Irmağın

kıyısında dövüşüyorsunuz... Budun kurtuluyor... Bin üç yüz yıllık ölümden sonra dirileceksiniz... Acunun batımına dek adınız gönüllerde kalacak... (s.162)

Böğü Alp Kürşad'la birlikte planlayıp yapacakları ihtilalin muştusunu, fikir danışmaya geldiği Kırac Ata'dan öğrenmiş bir yigittir. O, devleti kötü yönettiğini düşündüğü Kara Kağan'ı öldürmek isteyen; Kürşad'ın her zaman destekçisi olan, ona her daim itaat etmiş bir kahramandır. Kürşad ile Böğü Alp romanda birbirinin hâlini anlayan, konuşmadan da anlaşabilen iki yaren olarak anlatılmıştır.

Böğü Alp'in dramatik aksiyondaki diğer bir önemli rolü ise Kürşad'ın kendisi için değil, ulusu için mücadele eden bir kahraman oluşunu Kürşad'a yönelttiği soruyla okuyucunun dikkatine sunmasıdır:

-Kür Şad! On yıl süren kutsuzluğun sonu gelmiş olsa gerek. Kara Kağan, Tulu Han... Bunlar budunun başına geçecek kadar güçlü değillerdi. Çuluk Kağan'dan sonra bunlar pek sönük kalmışlardı. Artık Kara Kağan yok. (...) Şimdi ortada Çuluk Kağan'ın oğlu olarak sen varsın. Kürşad! İhtilalde başımız olacak, iş başarılıca kağanlığa geçeceksin!

Kürşad bu düşünceyi kabul etmedi:

- Hayır, Böğü Alp! İhtilale başkanlık edecek, fakat kağan olmayacağım!

(...) Kürşad çok kesin konuşuyordu. Böğü Alp bir zaman ağzını açmadı. Sonra yavaş bir sesle sordu:

- Sen niçin kağan olmuyorsun?

- Kağan olmak için bir ihtilale başkanlık etmek istemiyorum. (s. 356-357)

Norm karakterler içerisinde yer alan Yamtar ile Pars ise yapılan akınlarda birlikte saf tutan iki cengâverdir. Dramatik aksiyonda olayların okuyucu tarafından daha iyi anlaşılması için bu iki karakter konuşturularak olaylar açılanmaya çalışılmıştır.

(...) Acun işlerini daha iyi bilen Onbaşı Pars her zaman Yamtar'ın güçlüklerini çözer, anlayamadığı şeyleri çözerdi. Onbaşı Yamtar'ın ilk sorusu şu oldu:

Batı Kağanı mı daha ulu yoksa Kara Kağan mı?

İkisi de denktir.

İkisi de denk nice olur? bir Türkeli'nde iki Kağan olur mu? İki kağan olunca biri ötekinin buyruğunda demektir.

On yıl öncesine kadar Türkeli’nde bir büyük kağan vardı. O zaman küçük kağanlar büyüklerini tanırlardı. On iki yıldan beri Ötüken2de de ayrı bir kağan var. Artık iki kağan birbirini tanımıyor. (s. 60)

Savaş bir eğlence, zevkli bir uğraş olarak gören Onbaşı Pars yiğitliğin, töreye bağlılığın ve vatan sevgisinin simgesidir. Pars’ın diğer bir özelliği ise nişanlısı olan Almıla’ya göz koyan İ-çing Katun ile kardeşi Şe-king’in hilelerinden çekinerek Almıla’yı da alıp Batı Kağanlığı’na göçmesi ve Bozkurtlar Diriliyor romanında yeniden ortaya çıkmasıdır.

Norm karakterlerden bir diğeri de Yüzbaşı Yağmur’dur. Usta bir savaşçı olan Yağmur aynı zamanda iyi bir de ozandır fakat onun bu özelliğini ilk kez kopuzu eline alışına kadar kimse bilmemektedir:

O zaman Yağmur Beğ onun elinden kopuzunu çekip aldı. Teller üzerinde bir iki gidip geldikten sonra çalıp söylemeye başladı:

Açlıktan inler obam,

Sırtımda yırtık abam,

Evdeşimle oğlum aç,

Hey babam, aman babam! (s. 259)

Norm karakterler içerisinde yer almasına rağmen evli Çinli kadınlarla ilişki yaşamak gibi Türk töresine aykırı davranışlar sergileyen Yüzbaşı Üç Oğul buna rağmen ihtilal gecesini arkadaşlarına yetiştirilmiş ve onlar gibi özgürlük yolunda canını vermiştir:

Üç Oğul uzun zamandan beri albıza uymuştu. Vaktiyle Kara Kulan’ın konağındaki Çinli kırnaklardan birine gönül kaptırmış, Çin’e tutsak olduktan sonra Siganfu’da o Çinli kadını yine görerek akli başından gitmişti. Şimdi zengin ve kocamış bir Çin tüccarının evdeşi olan bu kannışlı Çin güzeli Üç Oğul’un aklını başından almış, onu günaha sokmuştu. (s. 372)

Çin’e yapılan son akında bir gözünü, Çinli subaylarla girdiği tartışmada ise diğer gözünü kaybederek dünyası kararan Gök Börü ise kör olmasına rağmen Kürşad’ın ihtilal yapacağını duyduktan sonra büyük bir heyecanla isyana katılmış, güçlü sezgileriyle düşmana büyük zayıtlar vermiş bir kahramandır. Onun ihtilal gecesinde Tanrı’ya yaptığı yakarış, bu ihtilali ne denli sahiplendiğini göstermesi açısından önemlidir:

Türk Tanrısı! Türk yersuları! Umay! Yarın için bana güç verin! Öcüm yağda kalsın! Budun tutsak olmasın! Türk Tanrısı! Eşimi alıp on iki yıldır gönlümü kara kıldın. Gözlerimi alıp dokuz yıldır dünyamı karanlığa saldın; yüksünmedim. Kana kana vuruşayım. Doya doya savaşıyım. Can gövdeme yük oldu. Bir umudum sende kaldı. Sonsuz karanlığı aydınlat! (s. 363)

Kara Ozan kopuzuyla hem kendi hem de halkının duygularını dile getiren, kopuzunun tellerine vurduğunda alpları coşturan ama aynı zamanda bahadırılığıyla da kendini gösteren önemli bir karakterdir. İhtilal gecesi arkadaşlarının düşmandan uzaklaşması için son kez kopuzunu ele alarak kendini feda etmesi, ulusa ve özgürlüğe adanmışlığın en güzel örneklerinden biridir.

Kara Ozan bütün dikkati kendi üzerine çekmek için kopuz çalıyor, sonra yavaş yavaş kendisini ezgiye kaptırarak söylemeye başlıyordu:

(...) Kırk kişiydi çerimiz

Düşüp kaldı yarımız

Baş koyacak yerimiz

Yağız yerle taş olur. (s. 391)

Sançar, Üç Oğul gibi Çinli kadınların hilesine uğrayan fakat bu tuzağa düşmeyerek töresine sadık olduğunu gösteren karakterlerden biridir. Sançar'ın karşılaştığı olaylara verdiği tepkilere bakıldığında romanın başından sonuna kadar benimsediği çizgiden hiç şaşmadığı görülmektedir. Sançar'ın tüm gayesi kendisine verilen Onbaşılık görevini hakkıyla yerine getirmektir.

Sançar, kendisinden sevinç bekleyen kadını bir itiş itti ki... Fu-lin birkaç adım geri fırlayarak yumuşak tarlaya düştü. Düşüşten sersemlemişti. Sançar bağırdı:

-Sen usunu mu kaçırdın be? Bir Türk çerisinin attan düşmesi, Kara Kağan'ın ölmesi önemli değil de senin bana gönül vermen mi önemli? Çıldırılmışsın! Çin'e akın edip atanı, ananı, soyunu, sopunu kestiğim; malını, yurdunu yağma ettiğim için mi bana vuruldun? (s. 70)

Norm karakterlerden biri olan Çalık ise romanda Çin tehlikesi bağlamında konumlandırılmış, daima Çin tehlikesinin takipçisi olmuş ve ölümü de yine bir Çin casusunun elinden olmuştur. Bu olay, Kürşad'ın Çin ile ilgili düşüncelerinde ne kadar haklı olduğunu göstermiştir:

Çalık'ın anası yaşından umulmayacak bir hızla fırladı. Çabucak çırayı yaktı. Çadır aydınlanmıştı. Yaşlı kadın çırayı Çalık'ın yattığı yere tutunca dona kaldılar. Gitti sandıkları Çalık yatağında idi. Fakat göğsüne, sapına kadar bir bıçak saplanmış ve Çalık ölmüştü. (s. 125)

Çalık, doğa koşullarının ve ağır kış şartlarında hayatta kalmak için verilen mücadelenin ne denli zor olduğunu gösteren yiğit bir erdir. Aç kalan ailesini doyurmak için avladığı kuşları sözde esir olan Çinlilere satarak karşılığında kımız alan Çalık, toplumun içinde bulunduğu durumu ortaya koyması açısından önemli bir karakterdir. Göktürk halkının içine düştüğü durum ve toplumdaki Çinli etkisi Çalık'ın macerasında açığa çıkmaktadır.

Eserde cesaretin, yiğitliğin, kahramanlığın sembolü olan ve Kürşad'la birlikte bir ideali gerçekleştirmek için ölüme yürüyen diğer kahramanlar ise Onbaşı Ay Kutluk, Onbaşı Emen, Onbaşı Sungur, Onbaşı Göktaş, Onbaşı Barmaklak, Onbaşı Kızıl Buka, Onbaşı Karabudak, Onbaşı Çıgay Börü, Onbaşı Tanrıvermiş, Gümüş, Yumru, İl Kaya, Çağrı, Kalalduruk, Utar, Tunga, Küçlük, İlaçın, Yeke, Arbu, Abı, Turumtay, Tuğrul, Çobayıkmiş, Kaban, Toluk, Tüge, Alp Aya, Çengşi, Öküş Kara Açık, Yığaç, Kutan, Yırım, Badruk ve Tokuş'tur. "Kahramanın etrafında bir kuvvet hâline gelen kırk alp veya kırk eren motifi, Dede Korkut, Manas, Battal Gazi, Köroğlu ve Danişment Gazi gibi destanlarda da göze çarpmaktadır" (Karakurt; 2011: 130) Bu yiğitler Türk adının yaşaması, Tanrıyı küstürmemek, töreyi ayağı kaldırmak, Türk milletinin esareti kabul edemeyeceğini göstermek için ölüme yürümüşlerdir.

Norm karakterler içerisinde tek kadın kahraman olan Almıla ise istemediği bir evlilik karşısında takındığı tavır ile hem bireysel özgürlüğün hem de aklın simgesi durumundadır. İ-çing Katun'un kardeşi Şen-king Almıla ile evlenmek ister fakat Almıla bu evliliğe razı değildir. Şen-king ise Almıla'yı elde etmek için İ-çing Katun'dan yardım ister. İ-çing Katun'un buyruğuna karşılık Almıla'nın ona koştuğu şart dikkat çekicidir:

-Ben sana buyruk veriyorum. Şen-king ile evleneceksin!

Almıla yere diz vurdu:

-Buyruk senindir. Ama benim de şartım var. Ben benden oğlak kapan, yarısta beni geçen erle evleneceğim. Türk türesine göre bir kız böyle bir şart koşabilir.

İ-çing Katun öfke ile baktı. İşbara Alp'ın kızı kendisine akıl öğretiyordu. Ortaya Türk töresini atmakla kendisini kısıkvrak bağladığını anlamıştı.

Katun türeye aykırı söz söyleyemez, buyruk vermezdi. Fakat ne de olsa katunluk gücü örselenmişti. Çuluk Kağan'ı ağulayup öldüren, Kara Kağan'ın üzerinde bu kadar sözü olan kendisine karşı şu genç kızın kafa tutması onu öfkelenendiriyordu. Neylesin ki yapacak başka bir şeyi yoktu.

-Peki! At yarıştıırıp oğlak kapışsınız! diye sözü bitirdi. (s. 203)

Almıla ile İ-çing Katun arasında geçen bu diyalogda hem Türk töresinin bağlayıcılığı hem de törenin kadına verdiği değeri görülmektedir. İşbara Alp'in büyük kızı olan Almıla, güzel, korkusuz ve yiğit bir Türk kızıdır. O, her zaman ve her şartta güvenilir, töresine bağlı, güçlü ve Türk kızlarının temsilcisi olarak karşımıza çıkar.

Kart Karakterler: Romanda tek bir özelliğın sembolü olan kart karakterler (Stevick, 2010) roman boyunca tek boyutlu bir davranış örüntüsü sergileyerek dramatik aksiyonun oluşumunda önemli rol üstlenirler. Kart karakterler olaylar karşısındaki tutum ve davranışlarını koruyarak değişmezler (Korkmaz, 1997: 300). Dramatik aksiyonun oluşmasında çatışmacı bir rol üstlenerek başkahramanın gelişimine zemin hazırlarlar. Romanda sürekli çatışma hâlinde olan değerlerden karşıt değerler, bu karakterler üzerinden temsil edilir. Okuyucu, olaylar karşısında bu karakterlerin nasıl tepki vereceklerini tahmin etmekte zorlanmazlar. Yazar olayları dramatize ederken imdada bu tipler yetişir ve çatışma sağlanmış olur (Uzunkaya, 2017:116).

Romanda kart karakter olarak Kara Han, Tulu Han, İ-çing Katun ve Şen-king karşımıza çıkmaktadır. Amca-yeğen ilişkisine sahip olan Kara Han ile Tulu Han roman boyunca olaylar karşısında verdikleri tepkilerle birliğe, beraberliğe, töreye bağlılığa ve devlet işlerindeki ferasete aykırı davranmışlar, törenin zayıflamasında ve devlet teşkilatlanmasının çözülmesinde önemli rol oynamışlardır. Kara Han; ağabeyi Çuluk Kağan'ı zehirleyen İ-çing Katun ile töre gereği evlenmiş, süreç içerisinde onun etkisine girerek yanlış kararlar vermiş, devletin bekası söz konusu olduğunda tehlikeleri sezmedeki başarısızlığı ile kağanlığını kaybetmiş, Göktürk Devleti'nin çökmesine yol açmış ve bir Türk kağanının Çin'e esir düşmesine neden olmuştur. Kara Kağan romanda kötü yönetimin, basiretsizliğin ve yönetimdeki zafiyetin, töreden uzaklaşmanın nelere mal olabileceğini temsil eden bir kahramandır.

Kara Kağan tutsak olarak Siganfu'ya nasıl geldiğini bir türlü hatırlamıyordu. Bir Türk kağanının tutsak düşmesi nasıl oluyor da tanrıyı öfkelen-dirmiyor ve gökten bela yağmıyor diye şaşırıyordu. Üç aydır her gün gururu kırılıyor, şerefine

kamçı vuruluyor, içine ağı katılıyordu. Oturması için kendisine verilen konağın Çin kağanının hademelerbaşısının evi olduğunu öğrenince yıldırımla vurulmuş dönmüş, geceleyin dili söz söylemez olmuş, kolu tutmamıştı. (s. 307)

Kara Kağan Çin'e esir düşmesinin ardında kendi hatalarını görmek yerine kabahati Kürşad'ın ağabeyi Tulu Han'da arıyordu. Kürşad'ın kendisini bir ziyareti esnasında da bu düşüncelerini dile getiren Kara Kağan'a Kürşad'ın söyledikleri bir kılıç darbesi gibi iner:

-Sen üç aydır tutsak bulunuyorsun. Bizimki bir yıl oldu. Acıya kapılıp her şeyden elimizi çekersek kağanlığı kim diriltecek? Onun yıkılmasında hepimizin suç payı var. Dirilmesinde de hepimizin emeği olmalıdır, dedi.

Kağan bozgundan önce de yeğeni ile öyle bir tartışma yaptığını hatırladı. Sonuna kadar savaş taraftarı olan Kürşad hep aşırı söyler, aşırı iş yapardı. Kara Kağan ona söz etti:

-Kağanlığı yıkan Tulu Han olmuştur!

Bu sözlerde Tulu Han'ın kardeşi olan Kürşad'a karşı da bir öfke kıvılcımı gizliydi. Kürşad bunu anlamakta gecikmedi.

-Kara Kağan! Göktürk Kağanlığı'nı yıkmada sen de Tulu Han'dan geri kalmadın.

Kağan, başına bir kılıç yeseydi bu kadar sarsılmazdı. Sesini yükseltti:

-Kağanlık tahtı için Çinliler ile anlaşılan senin kardeşin değil miydi?

-Çinlilerle anlaşılan benim kardeşimdi. Babam Kağanı ağulayan Çinli İ-çing Katun'la evlenerek onun keyfince Türk ordusunu savaşa sürüp çıkaran da amcamdı. (s. 310)

Kara Kağan ile Kürşad arasında geçen bu diyalogda Kürşad'a göre Göktürk Kağanlığı'nın çöküşündeki iki önemli pay sahibinden biri Kara Kağan, diğeri ise ağabeyi Tulu Han'dır.

Roman kişileri arasında kart karakter olarak karşımıza çıkan Tulu Han, amcasının babası yerine geçmesini bir türlü içine sindiremeyen, bundan dolayı da Kara Kağan aleyhine gelişecek her durumdan fayda çıkarmaya çalışan ve kararlarını iktidar hırsıyla veren bir tegindir.

Tulu Han otağından oturmuş, düşünüyordu. Karşısında bir beğ ayakta duruyor, Tulu Han'ın soluk ve kederli yüzüne bakıyordu. İki yıldır Doğu Türkeli'nin kuzey bölgelerini idare eden Tulu Han'da amcası Kara Kağan'a karşı bir kin başlamış, büyümüş, dayanılmaz bir hal almıştı.

Babasını öldüren İ-çing Katun ceza görmemişti. Üstelik amcası bu kadını alarak tahta geçmiş, kendi kağanlık hakkını gaspetmişti. Tulu Han bunu bir türlü bağışlayamıyordu. Kağanlık tahtını elde etmeğe karar vermiş, yapacağı işleri tasarlamıştı. (s. 217)

Tulu Han bu düşüncelerle hareket ederek ne iktidarı elde edebilmiştir ne de bağımsızlığını koruyabilmiştir. Çin Kağanı'nın emrine girmesi onu rahatsız etmemiş hatta Çin Kağanı'ndan daha fazla yetki talep ederek kardeşi Kürşad'dan çok uzak bir anlayış sergilemiştir.

Kara Han ve Tulu Han bir Göktürk olmalarına rağmen aldıkları yanlış kararlar ve sergiledikleri olumsuz davranışlarla kağanlığı çökertmişlerdir. Bir Göktürk olmayan İ-çing Katun ile kardeşi Şen-king ise kendi hanedanlarının yeniden Çin Kağanlığı'nda söz sahibi olabilmesi için Göktürkleri kullanmaya çalışan hasım güç olarak karşımıza çıkmaktadırlar.

İ-Çing Katun, Çulug Kağanı zehirleyen, daha sonra Kara Kağan'la evlenip devleti zayıflatan kişidir. Kurnazlığın, entrikanın ve ihanetin sembolüdür. İ-çing Katun her fırsatta Kara Han'ı Çin'e akın etmesi noktasında teşvik etmekte ve bu uğurda her fırsatı değerlendirmektedir:

İ-çing Katun, Kağan'ın gözüktüğü kadar öfkeli olmadığını anlamıştı. Kendisine daha birçok şeyler sormanın çağı idi:

- Kağan senin bana bir adağın vardı.
 - Nedir?
 - Çin'e akın edip Tang'ları düşürecek, benim ailemi Çin'e kağan yapacaktın
 - Bundan caymış değilim.
 - Ne zaman yapacaksın?
 - Çağı gelince...
 - Çağı ne zaman gelecek?
 - Geldi gibi. Batı Kağan'ı ile uzlaşıp o yandan kuşkusuz olursak Çin'e saldıracamız.
 - Tangları devirecek misin?
 - Bu işe o kadar kolay değil.
 - Neden?
 - Çok kan dökmek ister.
 - Kan dökmekten çekiniyor musun?
 - Çinli kanı dökmekten çekinmiyorum. Ancak bu dökülecek kan yalnız Çinli kanı olmadığı için çekiniyorum.
- İ-çing Katun işin sarpa sardığını görüyordu. Kağan'ı kışkırtmak için şöyle dedi:

- Bir Türk Kağan'ı Türklerin savaşta akacak kanını düşünür mü?
- Yurt korumak için olursa düşünmez. Asıgsız işler için olursa düşünür. (s. 65)

İ-çing Katun gibi diğer bir hasım güç ise kardeşi Şen-king'dir. Ok atmadaki beceriksizliğine rağmen sırf İ-çing Katun'un kardeşi olduğu için Göktürk ordusunda hızla yükselir ve tümen başı dahi olur. Şen-king'in esas niyetini dışavuran şu sözleri Göktürk Kağanı'nın içine düştüğü çıkmazı göstermesi açısından önemlidir:

Biraz sonra dört Çinli yola çıkmışlar, Orkun ırmağı kıyısında kızların kımız yaptıkları yere doğru gidiyorlardı. Şen-king'in esirliği aşırı derecedeydi. Çin subaylarına gevezelik etmeğe başlamıştı:

-Çin'de gene Suiler başa geçse ben bilirim yapacağımı!... İ-çing Katun boyuna Kara Kağan'ı kışkırtıyor, önümüzdeki yazda Çine akın edilecek. Tanglar düşürülecek. O zaman belki ben Çin Kağanı olacağım. Hepinizi birer başbuğ yaparım. Sonra gelir, burasını da alırız!... (s. 56)

Kart karakterlere genel olarak bakıldığında sürekli birbirinin açığını gözetleyen Kara Kağan ile Tulu Han'ın devletin aleyhine giriştikleri beyhude mücadele ile Kara Han'ı Çin'e karşı kışkırtmak için her fırsatı değerlendiren İ-çing Katun'un uğraşları görülmektedir. İ-çing Katun'un kardeşi Şen-king'in Göktürk ordusundaki yükselişinin ise sadece beylerin değil, aynı zamanda halkın da Kağan'a olan öfkelerini artırdığı anlaşılmaktadır.

Fon Karakterler: Fon karakterler, romanda en az derinliğe sahip kişi ya da kişiler grubudur (Korkmaz, 1997: 300). “Romandaki olay örgüsünü genişletmek ve başkişinin ve diğer ana karakterlerin içinde yaşadıkları sosyal ortamı göstermek bakımından fon/figüratif karakterlere ihtiyaç duyulur” (Kanter; 2008: 225). Bu tip karakterler dekoratif unsurlardır. Gerçeklik duygusunu okuyucuya vermek için kullanılır. Anlatıda figüratif karakterler olarak öne çıkan fon karakterler, daha çok bilinen öykünün eylemeyen kişisi olarak karşımıza çıkarlar. Onlar, genellikle dramatik aksiyona şekil veren vaka halkalarının içerisinde yer alan, başkişinin içinde yaşadığı sosyal ortamın belirginleşmesine katkı sağlayan karakterlerdir (Uzunkaya, 2017).

Bozkurtların Ölümü adlı eserde çok sayıda karakter vardır. Yazar sosyal ortamı ve olayları anlatırken karakterler vasıtasıyla toplumsal hayatı ve toplumun değer yargılarını ortaya koymuştur. “Açıkça romanda yaşayan bu sosyal ortam, çok önemlidir, çünkü romancı böyle bir ortamı yaratmakta, tasvir ve analizlerinde

ne kadar başarılı olursa olsun, toplum aynı zamanda bir beşerî ilişkiler ağıdır. Böyle bir sosyal ortam, en ekonomik şekilde, sosyal eğilim ve baskıları tipik bir şekilde temsil eden fon karakterlerin birey olarak roman dünyasında varlığı ile yaratılabilir. Bu karakterler olmaksızın romanda somut bir sosyal ortamın yaratılması mümkün değildir” (Stevick; 2010:180).

Romanda fon karakterlerin ruhsal portrelerine yer verilmemiştir. Onlar olayların akışı içerisinde bütün boyutlarıyla değil de sadece belli zamanlarda okuyucunun karşısına çıkarılarak kahramanların sosyal ilişkiler içindeki yerinin ortaya konulmasında bir araç olarak kullanılmıştır.

Fon karaktere bakıldığında bir olumlu bir de olumsuz özellikleriyle karşımıza çıkan iki türlü fon karakterlerin varlığı dikkat çekmektedir. Tunga Tegin, Sülemiş, Arık Buka, Kara Budak, Tüng Yabgu, Kül Ertekin, Bağa Tarkan, Kırac Ata, Gümüş, Dede Korkut, Çuçu Ozan, Alka, Türe Gegin, Barman Beğ, Burguçan, Yağlakar, Selçik, Göктаş, Filozof Şenma, Urku, Emen, Ay Kutluk, Çıgay Börü, Kara Budak, Barmaklak, Kızıl Buka ve Sungur başkahraman ve norm karakterlere yardımcı olarak dramatik aksiyonda yer alan olumlu fon karakterlerdendir. Fu’lin, Bay Çinli, Maytu-çing, Van-zin-şan, Çang-su, Çamur Beğ, Kara Kulan, Şemin, Cao-teyen ve Uluğ Tarkan ise hasım güçlerin işlerini kolaylaştırıcı unsur olarak dramatik aksiyondaki yerlerini alan olumsuz fon karakterlerdendir. Romanda ayrıca dramatik aksiyonda isimleri geçmesine rağmen entrik kurgu üzerinde etkileri ölçülemeyen karakterler bulunmaktadır. Bunlar; Çuluk Kağan, Kurt Kaya, Buğra, Apa Tarkan, Kül Çur, Makaraç Alp, İnal Tarkan, Tinesi Oğlu, Ay Doğmuş, Alp Bamsı, Bilge Tudun, Salcı Beğ, Gün Yaruk, Oğulçak Buğra Beğ, Alp Kutluk, Alp Çavlı, Börü Tarkan, Karpak, Börü Tekin, Buğaç Beğ, Arslan Tarkan, Derse, Kien-çing, Yüen-kie, Çur Bilge Kağan, Çao-lien, Vey-çing ve Ling-tao’dur. Çuluk Kağan, Kürşad’ın zehirlenerek öldürülen babasıdır. Çur Bilge Kağan eserde Ötüken’deki sosyal ve siyasi durum anlatılırken ismi geçen kahramandır. Kırac Ata bilge bir kişi olarak gelecekle ilgili kehanetlerde bulunarak Böğü Alp’a yardımcı olamaya çalışan kamdır. Fu-lin ise Türk çerilerini yoldan çıkaran, bir çerin ölümüne sebep olan iffetsizliğin ve aç gözlülüğün simgesidir.

Sonuç ve Değerlendirme

Bozkurtların Ölümü adlı eserin kişiler dünyasının incelendiği bu araştırmada ilk olarak yazar ve eserleri hakkında genel bilgiler verilmiştir. Yazarın yetişme şartları ve bu şartların onun düşünce yapısı üzerindeki etkileri değerlendirilmiş;

daha sonra romanın başkahramanı Kürşad ve onun roman içerisinde üstlendiği rol irdelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada Kürşad karakterinin özellikleri, bu özelliklerin nasıl şekillendiği üzerinde durulmuş; kahramanın hayatında onu etkileyen olaylardan hareketle onun dünya görüşü ile ilgili bilgi verilmeye çalışılmıştır. Yapılan çözümlemeler neticesinde tarihî roman düzleminde kurgulanan eserin, hem didaktik hem de destansı unsurları bir arada bulundurduğu, okuyucunun karakterleri canlı bir atmosfer içerisinde algılamasına olanak sağladığı anlaşılmıştır.

Yazar; eserinin başlangıç bölümünde ortaya koyduğu “Çünkü hakikaten bir roman yazmak üzereyim. Hem de öyle bir roman ki hayatın bizzat kendisini aksettirecek. İçinde hem romantizme, hem de realizme yer olmakla beraber bizzat hayatın akışından ayrılmayacağım ve buna olduğu kadar tarihe de sadık kalacağım.” hedefleri doğrultusunda hareket ederek eserini şekillendirmiştir. Eseri okuyan kişi, Türklerin yaşam tarzını, töresini, dünyaya bakışını, komşuları ile olan ilişkilerini, değer yargılarını, aile hayatını, geçim kaynaklarını tarihî gerçekler açısından öğrenme fırsatı bulmaktadır.

Eserde çatışmayı sağlayan hasım güçler, devletin içine giren ve yetki aldıktan sonra devletin zayıflamasına ve nihayetinde yıkılmasına sebep olan Çinlilerdir. Şen-king, İ-çing Katun, Fu-lin, Van-zin-şan bu çatışmayı sağlayan unsurlardır. Bu kahramanlar düşmanlığın, kinin, ihanetin ve kötülüğün sembolü olup Türklerle sürekli bir mücadele içerisindeyler. Bu durum eserde değerler çatışmasını ortaya çıkarmaktadır. Okuyucu bu unsurlar sayesinde iki kültürü kıyaslama ve Türklerin özelliklerini daha iyi fark etme olanağı bulmaktadır. Türklerin vatan, millet, bayrak gibi değerlerine karşın Çinlilerin makam, zevk, altın vb. istekleri iki millet arasındaki dünya görüşünü ortaya koyması bakımında önemlidir. “Nihal Atsız’ın bütün romanlarında millî hassasiyetlere kuvvetle bağlı idealist tiplerin karşısında, kendileriyle mücadele edilen ya da yaşama biçimlerinden, hayat felsefelerinden nefret edilen dejenere ve hedonist tipler bulunduğu görülür. Romanların anlatıcıları, idealist tipleri sahip oldukları değerler dolayısıyla ne kadar yüceltirse, onların karşı kutbunda bulunan dejenere ve hedonist tipleri de o ölçüde zayıf kişilikli, tiksindirici, fiziki güçten mahrum, değersiz kişiler olarak takdim eder. Bu tip roman kişileri romanların olay örgülerindeki vaka parçalarında ne zaman görünseler karşılarındaki idealist tiplerin değeri biraz daha artar; kişilikleri daha canlı ortaya çıkar” (Özdemir; 2007: 276). Yazar kahramanların kişiliğinde devlet, millet, töre, vatan sevgisi gibi

değerleri anlatmış; hasım güçlerle de kurguyu zenginleştirmiş, olayların algılanma düzeylerini artırmıştır. Anlatıcı, kahramanlar arasında taraf olmuş; Türk soyundan gelenleri genel itibarıyla iyi olarak gösterirken Çinlileri kötü kişiler olarak sunmuştur.

KAYNAKÇA

- Argunşah, H. (2002). Tarihî romanda postmodern arayışlar. *İlmi Araştırmalar Dergisi*, 14, 17-27.
- Atsız, H. N. (2014). *Türk ülküsü*. (11. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Atsız, H. N. (2018). *Bozkurtlar*. (132. Basım). Ankara: Ötüken Neşriyat
- Camus, A. (1985). *Başkaldıran insan*. (Çev. Tahsin Yücel). Ankara: Kuzey Yayınları.
- Çelik, A. (2017). Mitleri yeniden üretmek ya da uygulamalı halkbilimi bağlamında Atsız'ın romancılığı. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları*, 5(11), 352-364.
- Deliorman, A. (2000). *Tanıdığım Atsız*. (2.Baskı). İstanbul: Orkun Yayınevi.
- Deveci, M. (2012). *Varoluş ve bireyleşme açısından Ferit Edgü anlatılarında yapı ve izlek*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kanter, M. F. (2008). *Reşat Nuri Güntekin'in romanlarında yapı ve izlek*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Korkmaz, R. (1997). Kemal Tahir'in Sağırdere ve Körduman ikilemesi üzerine bir çözümleme denemesi. *Adam Sanat*, 145, 42-58.
- Korkmaz, R. (2016). *Sabahattin Ali-İnsan ve eser*. Ankara: Kesit Yayınları.
- Özdemir, C. (2007). Atsız Bey-Hüseyin Nihal Atsız'ın hayatı, fikirleri ve romanları üzerine bir inceleme. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Stevick, P. (2010). *Romanın teorisi*. (Çev. Prof. Dr. Sevim Kantarcıoğlu). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Uzunkaya, F. (2017). İsmail Gaspıralı anlatılarında şahıs kadrosu. *Karadeniz*, 36, 104-118.
- Yılmaz, M. (2015). Nîhâl Atsız'ın târih algısı ve Türk târihi hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 10(9), 49-484.

3. BÖLÜM

ALEV ALATLI'NIN KÂBUS ROMANINDAN HAREKETLE ORHUN YAZITLARI'NIN KÜLTÜREL AFAZİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM¹

Musa MERCAN²

Özet

Konuşulanların bilişsel düzlem üzerinde zemine tam olarak oturtulamaması, bu sebeple de sözün beklenen etkiyi uyandırmaması olarak tanımlan afazi; gündelik yaşam içerisinde akıl yürütme fonksiyonlarının istenen verimde kullanılmaması, söylenenlerin tam manasıyla algılanamaması ya da çözümlenememesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Afazi kavramının ne olduğu, toplumsal ve kültürel yaşama nasıl yansıdığı ve bu yansımanın Orhun Yazıtlar'ından seçilen söylemler üzerinde incelendiği bu araştırma ile alanyazındaki benzer çalışmalara katkı olarak farklı bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmada yöntem olarak söylem analizi kullanılmıştır. Özellikle nitel araştırmalarda veri toplama yöntemi olarak kullanılan söylem analizi son yıllarda sıklıkla kullanılan bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Orhun Yazıtlar'ından seçilen söylemlerin analiziyle kültürel afazi yaşayan toplumların geçmişle bağlarının zamanla çözüldüğü, toplumsal hafızalarının silinmeye başladığı ve bu toplumların yok olmanın eşiğine geldikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Orhun Yazıtları, kültürel afazi, söylem analizi.

¹ Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, oguzhan-sevim@windowslive.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7533-4724>

² Erzurum Oltu Ortaokulu, musamercan5@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2152-1297>

Giriş

Orhun Yazıtları, Türk dili ve tarihi açısından temel alınabilecek yapı taşlarındandır. Dilimizin en eski yazılı kaynakları olma özelliğini taşıyan Orhun Yazıtları 8. yüzyılda yazılmıştır. Bilge Kağan, Kül Tigin ve Vezir Tonyukuk adına dikilmiş olan bu yazıtlar; Türk milletinin yaşanılan dönem içerisinde diğer milletlerle yapmış olduğu mücadeleler, milletimizin varlığını devam ettirebilmesi için birtakım uyarılar, askerî özellikler, yönetim algısı ve anlayışı ile Türk kültür tarihi ve gelenekleri hakkında çeşitli bilgiler içermektedir. Orhun Yazıtları, Türk adının yer aldığı ilk Türkçe metinlerdir (Taşağıl, 2018). Yazıtlarda Bilge Kağan ve Vezir Tonyukuk ağzından Türk milletinin o günkü şartlar altında verdiği var olma mücadelesi ve kültürünü koruma çabası anlatılır. Türk toplumunun kültürel, sosyal ve tarihî yaşantısı hakkında bilgiler verilir (Batur ve Yıldırım, 2013). Bu yazıtlarda Bilge Kağan ve Vezir Tonyukuk, halkı o döneme kadar yaşanan gelişmelerden haberdar ederken aynı zamanda millete yönetimle ilgili hesap vermişlerdir.

Kültürel Afazi Nedir?

Afazi kavramı edebiyatımızda ilk kez Alev Alatlı tarafından ele alınmıştır. Alev Alatlı, Schrödinger'in Kedisi (Kâbus) romanında bu kavrama yer vermiştir. Alatlı romanında “Yeni dünya düzeni” diye ifade ettiği baskıcı değerleri tarikat benzetmesiyle ifade etmekte, "yüce pir, mürit, talip" gibi kavramları sıkça kullanmakta, bununla birlikte diğer dünya toplumlarının da bu bakış açısıyla ya aynı tarikat motifi kapsamına gireceğini ya da lanetlenmişler olarak kalacağını ifade etmektedir. Alatlı, bu durum karşısında Türkiye'nin konumunu ele almıştır. Türkiye'nin bu denklemde olayları algılayış biçimine, edindiği konuma ve yaşadığı kafa karışıklığına değinmiştir. İşte toplumun yaşamış olduğu bu kafa karışıklığı "afazi" olarak adlandırılmıştır.

Alatlı, romanında, gündelik yaşam içerisinde akıl yürütme fonksiyonlarının istenen verimde kullanılmamasını, söylenenlerin tam manasıyla algılanamamasını ya da çözümlenememesini afazi olarak nitelendirmiştir. Genel anlamda ise afazi konuşulanların bilişsel düzlem üzerinde zemine tam olarak oturtulamaması, bu sebeple de sözün beklenen etkiyi uyandırmaması olarak tanımlanır (Kocatürk, 1999). Bir sağlık terimi olarak ele alınıp incelendiğinde afazinin farklı yapı ve görünüşlerde ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Söylenen ifadeleri zihinde çözümleyememe biçimine "acoustic aphasia", sözcükleri ve kavram adlarını anımsayamama biçimine "amnesic aphasia", kendi duygu ve düşüncelerini sözel bağlamda açıklayamama, konuşma yetisini

kullanamama biçimine "ataxic aphasia", konuşma eylemini sürdürürken bağlam dâhilinde olmayan söz ve sözcüklerin sıklıkla kullanılması biçimine "gibberish aphasia", konuşma esnasında ifadelerin belirli bir sıra dâhilinde olmadan ve anlaşılabilir şekilde ifade edilmesi biçimine "syntactical aphasia", konuşma ve dinleme becerilerinin aynı anda kullanılamaması sonucu hem konuşma hem de anlama boyutunda eksikliklerin yaşanması biçimine de "total aphasia" adı verilmektedir (Kocatürk, 1999).

Alatlı tarafından kaleme alınan Kâbus romanında da Türk toplumunun konuşulanları tam manasıyla algılayıp çözümleme yani anlamlandırma yetisinin zarar gördüğü sezdirilmektedir (Ercilasun, 2005). Toplumsal bir yaşam süren insan için kendini çevresine anlatabilme ve çevresinin gönderdiği kodları çözümleyebilme yeteneğinin kaybolması büyük bir sorun olarak görülmektedir. Zira anlama ve anlatma özellikleri zayıflayan bireyler, gündelik yaşam içerisinde sürekli yardıma ve himaye altında kalmaya muhtaçtırlar. Bununla birlikte bu insanların çevresinde olan biteni sorgulama ve eleştirme yetisi en alt düzeye indiği için bağıl birliktelik içerisinde yaşamaya eğilimli oldukları da yadsınmaz bir gerçekliktir. Çevrelerine karşı etken değil, edilgen kalmayı tercih ederler. Bu sebeple de özne olmaktan öte nesne konumundadırlar. Bu konuda Alatlı, insani oluşumu farkındalık ve bilinçli olma durumu olarak ifade etmektedir. Eğer birey bağlamdan hareketle ilişki kuramıyorsa ilişkilendirme ve zihinsel çözümleme yetisini kaybedecektir. Bu da bireyin afazi yaşadığının en temel göstergesidir. Zira bilinç ile dil, birbirlerini bütünleyen birleşik bir yapıya sahiptir. Birey dil sayesinde çevresiyle ortak anlaşma düzleminde buluşur ve bilinç sayesinde de bu düzlemdeki kodları çözümler. Fakat dil yetisini bilinç düzeyine aktaramayan birey kendisini tam manasıyla çevresine anlatamaz veya çevresindeki olay ve durumları anlamlandırmada yetersiz kalır. Bu özelliklere sahip bireyler birer "ön insanlar"dır. Ön insan çocukluğu yaşamak gibidir. Çevresindeki kodları çözümlemek için bilinç alanını kullanamaz; daha çok korkma, ağlama ve sığınma eğilimi gösterir. Bunlar ise Kâbus romanında "lanetliler" olarak adlandırılmaktadır ve bu tarz bireylere ne denli yüksek kalitede eğitim verilirse verilsin ya da bu bireyler ne denli zeki olursa olsunlar herhangi bir meslek sahibi olamazlar. Bu kişilerin Yunus balığına benzediklerini söylemek yanlış olmaz (Alatlı, 2000).

Gündelik yaşam içerisinde belirli bir düzeyde söz dağarcığına sahip ve bu dağarcığı aktif olarak kullanan yani iletişim kurabilen bireyler için ise ön çocuk ifadesini kullanmak doğru olmayacaktır. Nitekim çocukluk demek dil gelişiminin

ve bilinç edinmenin başlangıcıdır. Oysa konuşma eğilimini gösteren bir bireyin davranışları bu öğrenme hâlinin ilerisindendir. Bu tarz bireyler için ise "yalıtılmışlık hâli" ifadesini kullanmak yerinde olacaktır. Bireyler çevreden çeşitli uyarıcıları alırlar ancak bu uyarıcıları bilişsel zeminde çözümleyemezler. Çevreden aldıkları parçalardan bütüne hareket edemezler. Algılama, değerlendirme ve çözümleme düzeylerinde durağandırlar (Porzig, 1990). Bu bilgilerden hareketle Alatlı romanında, Türkiye'de sosyal yaşam içerisinde kullanılan sözcüklerin anlamlarını yitirdiğini, kelime hazinesinin daraldığını ve bu durumun da bizi kültürel ve toplumsal boyutta afaziye götürdüğünü ifade etmektedir. Bununla birlikte halkın bu afazi ile birlikte anlama ve anlatma yetisinin azaldığının farkında olmadığını söylemek mümkündür. Gündelik yaşamda kullanılan birçok sözcüğün kullanan ve işiten nezdinde bir anlam yükü taşımadığı ifade edilebilir. Öyle ki bir televizyon programında kişilerin yığınla sözcükler kullanarak bir şeyler anlatmaya çalışması fakat dinleyenlerin bu söylenenlerden yeteri düzeyde çıkarımda bulunamaması ya da insanların kendilerini ifade etmek için epey konuştuğundan sonra yine de "Beni anlamıyorsunuz." demesi toplum düzeyinde yaşanan söz yitiminin en canlı örnekleridir.

Dil ile dünya görüşü, birbirleri ile sıkı ilişki içerisinde dirler. Toplumların dünya görüşleri dil bağlamında kendini gösterir ve dil kendi başına bir dünya görüşüdür (Uygur, 1994). Dilsel bağlamda olumsuz değişimler yaşayan toplumların dünya görüşleri de sorunlu olacaktır. Alatlı (2000)'ya göre televizyonu açtığımızda bize hitap edecek bir programı, dinleyince haz duyacağımız müziğe ya da okuma kültürümüzü geliştirecek bir eseri bulmakta zorlanıyoruz. Ne kadar çok sözcükle konuşursak konuşalım, o kadar az anlaşılabiliyoruz. Kısacası gündelik yaşam içerisinde taklit ve tekrar ile bocalıyoruz. Alatlı, Kâbus romanında, bu durumu yaşayan bütün ülkelerin kültürel zeminde bozulmalar ve yıkılmalar yaşandığını ifade etmektedir. Bu sebeple gündelik yaşamımız sürekli kendini tekrar eder biçimde ilerlemektedir. Bir önceki günümüz ile bir sonraki günümüz adeta birbirinin kopyası durumundadır.

Alatlı, Kâbus romanında oluşturduğu karakterler aracılığıyla geçmişe de bir yolculuğa çıkar. Bu yolculukta "Konuşan Türkiye" başlığına ulaşır. Eski Türkiye diye tabir ettiği zaman dilimi içerisinde medyadan gündelik yaşama kadar bütün alanlarda konuşma eyleminin sıklıkla yapıldığını fakat buna karşılık konuşulanların da asgari oranda anlama dönüştürüldüğünü, hatta bu durumu

dışarıdan gören birinin “konuşuyor işte” diye bu durumu yüceltebileceğini; ancak söylenen sözcüklerin anlam bağlamından kopuk birer yığın olarak durduğunu anlamasının uzun sürmeyeceğini ifade etmektedir. Alatl bu durumun kültürel afazinin başlangıç safhası olduğunu ve farkına varılmadığını belirtmektedir. Kelimelerin anlamsal boyutunun göz ardı edildiği toplumda ise düşünme ve eleştirmenin olmayacağını, bunun da zihinsel bir küçülmeye sebebiyet vereceğini vurgulamaktadır. Özellikle toplumsal anlamda etki gücüne sahip medya organlarının toplumu her şeyden haberdar ettiklerini söylemeleri, yine konuşan Türkiye yaratma algısının bir eseri olarak görülebilir. Ancak konu biraz irdelendiğinde bu programların insanlar için anlaşılması güç kelimeler yığını ile dolu olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum ise bireyi zihinsel anlamda köreltmektedir. Kullanılan bir yığın kelime, kavram ve söz var iken anlaşma ve uzlaşının olduğu bir ortamdan söz etmek mümkün değildir. Bu sebeple toplumumuzda teknolojik ürünlere karşı aşırı ilgi duyulmakta, nesneler yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır (Atatürk, 2000).

Tüm bu yaşananlardan hareketle afazinin toplumların geleceği için en büyük risklerden biri olduğunu söylemek mümkündür. Sözcüklerin anlamlarını kaybederek birer ses yığına dönüşmesi toplumların kültürlerini de bozmaktadır. Bozulan kültür ise geleceğin bozulması, yok olması demektir. Gündelik yaşamımızı değerlendirdiğimizde çevremizden çok defa sese ve söze dayalı uyarın almaktayız. Fakat bu kadar çok uyarana karşı ziyadesiyle az oranda anlam yükü elde etmekteyiz. Bazen karşımızdaki kişinin söylediklerini çözümlemekte zorlanıp “Türkçe konuş kardeşim!” diye serzenişte bulunmaktayız. Bazen kendimizi ifade ederken kullandığımız sayısız kelimeye rağmen “Beni anlamıyorsunuz.” demekteyiz. Tüm bu yaşadıklarımız toplum olarak yaşadığımız afazinin belirtileridir. Afazinin kültürel boyuta taşınması ise dilimizle birlikte gelenek, görenek ve yaşam becerilerimiz üzerinde de olumsuz etki yaratacağı anlamına gelmektedir. Kültürel afazi toplumların geçmişinden kopmasının ve geleceğine yön verememesinin temel sebeplerindendir. Kendimize yabancı hâle gelmemize yol açmaktadır. Çoğu zaman karşımızdakine tahammül edemeyip kızmaktayız. Zira Alev Atatürk da Kâbus romanında toplum düzeyinde yaşanan bu kültürel afazinin uluslararası güçler tarafından bilinçli bir şekilde bazı toplumlarda oluşturulduğunu ve böylece kültürel ve sosyal yapılarını bozmayı amaçladığını ifade etmektedir. Toplumsal düzeyde yoğun bir şekilde anlaşılmazlıklar yaşamamızın sebebi kültürel afazidir. Bu afaziden kurtulabilmemizin ilk şartı ise içinde debelendiğimiz durumun farkına varmaktır.

Dil, kültür ve algısal yitimimizin farkına varıp ortak toplumsal bir bilinç uyandırmaktır (Atlalı, 2000). Kültürel afazinin etkisini en aza indirebilmek için düşünmek, anlamlandırmak ve bilişsel süreçleri aktif tutmak gereklidir. Bu şekilde afazi gerek dilde gerekse de kültürel boyutta etki alını daraltacak ve tehlike boyutundan uzaklaşacaktır.

Yöntem

Orhun Yazıtları'ndan seçilen söylemlerin kültürel afazi açısından incelendiği bu çalışmada yöntem olarak söylem analizi kullanılmıştır. Söylem analizi, belirli bir konu hakkında literatürde yazılı ya da sözlü olarak bulunan eserlerin ya da verilerin üzerinde incelemeler yaptıktan sonra bilgi elde etme esasına dayalı bilimsel bir araştırma yöntemidir. Özellikle nitel araştırmalarda veri toplama yöntemi olarak kullanılan söylem analizi son yıllarda sıklıkla kullanılan bir yöntem olarak kabul edilmektedir.

Söylem çözümlemesi dilin incelenmesi olarak kabul edilir. Fakat dil sadece söz varlığı yönünden değil, sözlerin ve sözcelerinin ifade ettikleri anlam ve taşıdıkları değer yönünden incelenmektedir. Bu bağlamda ele alındığında dilin sosyal yaşam içerisindeki ifade değeri ortaya çıkmaktadır. Toplumsal anlaşma aracı olan dilin toplumsal yapı içerisindeki işlevi incelenmektedir. Bu yönüyle de söylem analizi dilin bağlamından yola çıkılarak ifade ettiği anlam örüntülerinin incelenmesidir (Atay, 2007). Başka bir deyişle söylem analizi pragmatik bir yaklaşımla dilin gündelik yaşam içerisindeki işlev boyutuna odaklanır. Toplumu oluşturan bireylerin dili ve söylemi kullanarak ulaşabildikleri iletişimsel sınırları ifade eder (Sözen, 1999). Sözün iletişimsel gücü olarak değerlendirilebilir.

Söylem ifadesi gönderen ile alıcı arasındaki bildirinin bağlamı olan söz ve söylemin çözümlemesidir. Dil içi ve dil dışı göstergeler bütünü bu bağlam içerisinde ele alınabilir. Belli bir konuyu içeren söylem, gönderen ve alıcının çözümleme örüntüleridir. Söylem vericiden alıcıya veri aktarımı sürecidir (Günay, 2013). Bu yönüyle ele alındığında söylem, bir verici tarafından belli bir zamanda ve belli bir bağlamda dilsel ve dil dışı öğelerin bütünü, edimleri toplamıdır.

Söylem analizinde dilsel öğeler bir dilbilimcinin bakış açısından öte, bir sosyal örüntüler biçimi olarak ele alınır ve incelenir. Bu yönüyle söylem analizinin disiplinler arası bir yapıya sahip, çok boyutluluğu görülmektedir. Çünkü dilsel öğeler çözümlemlenirken sözlerin ve söylemlerin işlevi dilbilimci bir bakış açısıyla ele alınırken sözün anlam yükü ise tarihsel, kültürel ve sosyolojik

temellerinin birer yansımasıdır. Söylem analizi de bu sürecin doğal bir yansıması olarak insanı temele alan edebiyat, dilbilim, sosyoloji, psikoloji, tarih gibi alanlarla doğrudan ilintilidir (Çelik ve Ekşi, 2008). Söylem analizini toplumsal yaşamdan ayrı tutmak düşünülemez. Söz insanın ürünüdür. Söylem çözümleme ise sözü dolayısıyla da insanı temele alır.

Afazi kavramının yenedünya düzeninde toplumların belleği açısından ne denli öneme sahip olduğu göz önüne alınırsa bu çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır. En kısa tanımıyla söz yitimi olarak tanımlanan afazi, toplumların konuşma dilinde ve kültürel yapısında meydana gelen değişimleri içermektedir. Bu değişimin olumsuz yönlü olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla afazi toplumsal boyutuyla ele alındığında toplumları bir arada tutan temel yapı taşlarının bozulması demektir. Bu bozulma ise toplumsal çözülmeyle beraberinde getirmektedir. Bu sebeple Orhun Yazıtları'nın kültürel afazi yönünden incelenmesi araştırmamızın konusunu oluşturmaktadır.

Orhun Yazıtları'nda Kültürel Yansımalar

Türk adının ilk kez kullanıldığı, Türkçenin bilinen ilk yazılı metinleri olan Orhun Yazıtları 8. yüzyılda yazılmış olup bu yapıtlarda Türk toplumunun yönetim anlayışını, dönemin kültürel yapısını, sosyal yaşamını ve komşularıyla olan ilişkilerini görmek mümkündür (Konur, 2017). Yazıtlar genel olarak incelendiğinde yöneticilerin millete hesap vermesi, Türk töresi, Türk askerî yapısı ve dilsel öğeler bağlamında üstün hitabet yetisi gibi kültürel ve sosyal örüntülerin varlığından söz edilebilir (Taşağıl, 2018). Orhun Yazıtları'nda Bilge Kağan, dünyanın tanımı ve meydana gelme süreci hakkında bilgi verdikten sonra Türk milletinin kültürünü, ortaya çıkış serüvenini ve Türk töresini anlatmıştır. Dönemin tarihsel yönüne ışık tutmuş ve Göktürk Devleti'nin kuruluşu hakkında bilgi vermiştir. Bunun dışında civardaki diğer Türk boylarının bir çatı altında toplanması ve düşmanlarla girilen çetin mücadeleleri anlatmıştır. Yöneticilerin millete hesap verdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte Türk milletinin yaşadığı olumsuzlukların, yöneticilerin yetersizliğinin yanı sıra halkın da vefasız olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Çin ile girilen mücadeleler ve Çinlilerin yapmış oldukları hileleri anlatmıştır. Bağımsızlığın kazanılmasından sonra sürekli isyan eden Türk boylarına sitemde bulunan Bilge Kağan; dağ gibi yığılan kemiklerden, ırmaklar gibi akan kandan bahsederek Türk milletini uyarmıştır. Türk milleti için gelecek planlanması yaparak birlik ve beraberlik içerisinde yaşamının Türk millete ebedî bir mutluluk ve bağımsızlık

getireceğini vurgulamıştır (Taşağıl, 2018). Töre ve geçmiş Türk milleti için var oluşun en temel dayanağıdır.

Orhun Yazıtları, yazıldığı dönemi yansıtan kültürel bir ayna niteliğindedir. Bilge Kağan kendi dilinden Türk töresini, Türk hukuk sistemini, inanç yapısını kısacası bütün yönleriyle Türklüğü anlatmıştır. Çizdiği yolun Türk milleti için en sağlam yol olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte Türk milletinin bağımsızlığına olan düşkünlüğünü vurgulamıştır. Dönemsel özellikler göz önüne alındığında 8. yüzyılda Orhun Yazıtları'nda karşılaştığımız bağımsızlık ruhu, 1921 yılında ise bu defa İstiklal Marşı'nda “Ben ezelden beridir hür yaşadım, hür yaşarım.” dizesiyle açığa çıkmıştır.

Bilge Kağan, Kül Tigin Yazıtı'nda Türk boylarının isyanlarından sonra en çok milletinin vefasızlığından ve yaşanan kötü zamanlardan ders çıkarmayıp benzer davranışların tekrarlamasından yakınmaktadır. Yazıtlarda kemiklerin dağlar kadar yığılmasından, kanların ırmaklar gibi akmasından bahsetmekte, Çinlilerin yapmış olduğu hile ve entrikalardan bahsetmektedir. Bu söylemlerden hareketle Orhun Yazıtları'nda afazi kavramının varlığından söz etmek mümkündür. Bu afazi öğeleri bazen dilsel bağlamda, bazen de kültürel bağlamda varlığını göstermektedir. Zira Bilge Kağan'ın sözlerinin kendi toplumunda kalıcı bir etki uyandırmaması, tam manasıyla anlaşılması afazi kavramı ile açıklanabilir. Söz yitimi olarak tanımlanan afazi, insanın bilişsel dünyasında kaybolması ve içtiği ögeyi zihninde bir düzleme oturtamamasıdır. Afazi, sözün ifade etmek istediği anlamın çok ötesinde ve eksik bir düzleme oturtulmasıdır (Çona,2011). Bu bağlamdan hareketle Orhun Yazıtları'nda gerek dil gerekse kültür bağlamında afazinin varlığından söz etmek mümkündür.

Orhun Yazıtları'ndaki Sosyal Ve Kültürel Afazi Örnekleri

Orhun Yazıtları hitabet niteliğinde yazılmış metinlerdir. Bu sebeple yazıtlarda çok fazla seslenme, öğüt verme, mesaj sunma gibi durumlar göze çarpmaktadır. Yazıtların birçok kısmında devlet yöneticilerine ve kendi halkına seslenme söz konusudur. Bu seslenmeler genelde tavsiye niteliğindedir. Üslup olarak bazen süslü bir anlatıma başvurulurken bazen düz anlatım görülmektedir. Genel hatları ile sade ve duru bir dilin kullanıldığını söylemek mümkündür. Hitabetlerde halkın tavsiyelere uyması, kelimeleri doğru ve yerinde anlaması gerekliliği öğütlenmiştir. Zira bu durum araştırmamızın konusu olan kültürel afazi kavramıyla yakından ilgilidir. Yazıtlarda halkın ve yöneticilerin, Kağan'ın söylediklerini tam manasıyla içselleştirmedikleri, söylenenlerin halk ve devlet

yöneticileri nezdinde sağlam bir anlamsal zemine oturtulmadığı yani sözün beklenen etkiyi yapmadığı görülmektedir. Bu durum Orhun Yazıtlarında kültürel afazinin varlığına işaret etmektedir.

“Tokuz Oguz begleri budunı bu sabımın edgüti eşid katıgdı tıngla: İlgerü kün togsık[k]a birigerü kün ortusingaru kurıgaru kün batsıkinga yırıgaru tün ortusingaru anda içreki budun [kop] m[ang]a k[örür].” (Kültigin Abidesi, Güney Yüzü, 2)

(Dokuz Oğuz beyleri, milleti! Bu sözümü iyice işit, adamakıllı dinle: Doğuda gün doğusuna, güneyde gün ortasına, batıda gün batısına, kuzeyde gece ortasına kadar, onun içindeki millet hep bana tabidir.) (Ergin, 2012:2-3)

Orhun yazıtlarından alınan bu cümlede “iyice” ve “adamakıllı” sözcükleri dikkat çekmektedir. Bu ifadelerden hareketle Türk milletinin daha önce kendisine yapılan uyarıları dikkate almadığı sonucuna ulaşılabılır. İşte sözün beklenen etkiyi uyandırmamış olması, dilsel bağlamda bir afazinin varlığından kaynaklanmaktadır. Zira afazi söylenen sözün değerinden uzak kalması ve bağlamının çözümlenmemesidir. Söz sadece işitsel boyutta kalmakta, bilişsel boyuta geçmemektedir. Bu durum ise sözün söylenmek istenilenin ötesinde duyulan kelimeler yığını olarak karşımıza çıkmasına neden olmaktadır. Böylece etkisini yitiren söz ve söylem, toplumların bir arada tutulmasının önündeki en büyük engel olarak belirmektedir. Çünkü bir arada yaşamanın, bir toplum olabilmeyin yegâne koşulu anlaşabilmektir. Bu da ancak dil sayesinde mümkündür. Lakin dil bozulursa kültür de bozulur. Kültür bozulursa birlik olma bağı da çözülür ve toplum birbirini anlayamaz. Bir devlet adamı olarak bu durumun farkında olan Bilge Kağan, milleti, kendisini dinlerken söylemlerini tam manasıyla kavrayabilmeleri adına uyarmaktadır.

“Ança kazanmış itmiş ilimiz törümüz erti. Türk Oguz begleri budun eşiding. Üze tengri basmasar, asraa yir telinmeser, Türk budun, ilingin törüging kim artatı[udaçı erti]? Türk budun ertin, örtün” (Kül Tigin Abidesi, Doğu Yüzü, 22-23)

(Öyle kazanılmış, düzene sokulmuş ilimiz, töremiz vardı. Türk Oğuz beyleri, milleti işitin: Üste gök basmasa, alta yer delinmese, Türk milleti, ilini töreni kim bozabilecekti? Türk millet vazgeç, pişman ol...) (Ergin, 2012: 16-17)

Yazıtlardaki bu ifadeler incelendiğinde kültürel afazi tam anlamıyla ortaya çıkmaktadır. Zira bu sözle Bilge Kağan afazinin sadece dil ve kültür boyutunda

değil, tüm bunların üzerinde töre boyutunda ortaya çıktığını belirtmekte ve toplumun töresinin bozulduğuna vurgu yapmaktadır. Afazi bir söz yitimidir, sözün ve söylemin değerini kaybetmesidir. Töre ise yapısı göz önüne alındığında yazılı olmayıp sözlü bir nitelik taşımaktadır. Törenin toplumsal yaptırımı, aynı topluluk içerisinde yaşayan insanlar tarafından kınanmak ya da dışlanmak şeklindedir. İşte bu yönüyle töre dil ile sıkı sıkıya bağlıdır. Söz değerini yitirse töre bozulur. Töre bozulursa kültürel yapı zarar görür. Kültür zarar görürse birlikte yaşama algısı yıkılır ve toplumsal çözülme meydana gelir. İşte tüm bu yaşananlardan yola çıkan Bilge Kağan töreye sadık kalınması hususunda Türk milletini uyarmaktadır. Bilge Kağan'ın bu cümlesi kültürel afazi için önlemsel bir cümle olarak da değerlendirilebilir. Çünkü Türk milleti töresini terk ederse, gerek dili gerekse de kültürü bağlamında çöküntüye uğrayacaktır.

Orhun Yazıtları'nın birçok yerinde Türk töresine ait söylemlerin olduğunu görmek mümkündür. Bilge Kağan kendi halkı için "... sonra, Tanrı bağışlasın, devletim var olduğu için, kismetim var olduğu için, ölecek milleti diriltip besledim. Çıplak milleti elbiseli, fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım. Değerli illiden, değerli kağanlıdan daha iyi kıldım" (Ergin,2012: 19) ifadeleriyle Türk töresini anlatmaktadır. Dayanışmaya ve yardımlaşmaya dayalı olan töre; fakire ve zor durumda olana yardım etmeyi öğütlemektedir. Aynı şekilde Türk töresi bağımsızlık üzerine kuruludur.

"Kül Tigin yok erser, kop ölteçi ertgiz. İnım Kül Tigin kergek boldı. Özüm sakındım. Körür közüm körmez teg, bilir biligim bilmez teg boldı. Özüm sakındım. Öd tengri yaşar. Kişi oğlu kop ölgeli törümüş." (Kül Tigin Abidesi, Kuzey Yüzü, 10)

(Kül Tigin olmasa hep ölecektiniz. Küçük kardeşim Kül Tigin vefat etti. Kendim düşünceye daldım. Görür gözüm görmez gibi, bilir aklım bilmez gibi oldu. Kendim düşünceye daldım. Zamanı Tanrı yaşar. İnsanoğlu hep ölmek için türemiş.) (Ergin, 2012: 26-27)

Orhun Yazıtları'ndan alınan bu ifadelerde zamanın insanoğlu için bir başlangıç ve bir sondan ibaret olduğu vurgulanmıştır. Bir yönetici olarak Türk milletinin geleceğini inşa etmeyi, geçmişinden de ders çıkarmasını amaçlayan Bilge Kağan "Her ne sözüm varsa ebedî taş vurdum." diyerek sözünün kalıcılığını artırmak ve etkisinin yüzyıllarca devam etmesini sağlamak amacıyla sözlerini taş kazıttığını belirtmektedir. Bilge Kağan'ın böyle bir yol izleyerek toplumsal hafızayı canlı tutarak yaşanabilecek kültürel afazi tehlikelerini en alt düzeye indirmeye çalıştığı söylenebilir.

“Anda kisre inisi kagan bolmış erinç, oğlıtı kagan bolmış erinç. Anda kisre inisi eçisin teg kılınmaduk erinç, oğlı kangın teg kılınmaduk erinç. Bilgisiz kagan olurmış erinç, yablak kagan olurmış erinç. Buyrukı yime bilgisiz erinç, yablak ermiş erinç. Begleri budunı tüzüz üçün Tabgaç budun tebligın kürlüg üçün armakçısın üçün inili eçili kingşürtükün üçün belgi budunlıg yongşurtukın üçün Türk budun illedük ilin içgını ıdmış” (Kül Tigin Abidesi, Doğu Yüzü, 4, 5, 6)

(Ondan sonra küçük kardeşi kağan olmuş tabîî, oğulları kağan olmuş tabîî. Ondan sonra küçük kardeşi büyük kardeşi gibi kılınmamış olacak, oğlu babası gibi kılınmamış olacak. Bilgisiz kağan (tahta) oturmuştur, kötü kağan (tahta) oturmuştur. Buyruku da bilgisizmiş tabîî, kötü imiş tabîî. Beyleri, milleti ahenksiz olduğu için, Çin milleti hilekâr olduğu için, aldatıcı olduğu için, küçük kardeş ve büyük kardeşi birbirine düşürdüğü için bey ve milleti karşılıklı çekiştirdiği için Türk milleti il yaptığı ilini elden çıkarmış.) (Ergin, 2012: 19)

Kül Tigin Yazıtı’ndan alınan bu söylemde kötü devlet yönetimi ve vasıfsız devlet adamları eleştirilmektedir. Yönetici konumunda bulunan kişiler için ise “buyruğu da bilgisizmiş” ifadesi kullanılarak bilgiye verilen önem vurgulanmıştır. Çünkü bilgili kağanlar düşmanların hileleri ve tuzakları karşısında her an teyakkuz hâlinedirler, geçmişte yaşananlardan ders alarak şimdiyi ve geleceği bu tecrübeyle kurgularlar. Bilgili kağanın sözü milleti üzerinde daha tesirli ve etkilidir. Bilgisiz kağanların sözleri ise beyleri ve milleti üzerinde etkisiz olduğu için kültürel afazinin ortaya çıkmasına uygun bir zemin oluşturmaktadır.

“bilmez kişi ol sabıg alıp yaguru barıp öküş kişi öltüg. Ol yir [ger]ü barsar, Türk[budun] ölteçi sen. Ötüken [yir olup arkış]tirkış ısar, neng b[ungug yok. Ötüken y]ış olursar, benggü, [il tuta olurtaç]ı sen. Türk budun tokurkak sen. Açsar tosık ömez sen, bir todsar açsık ömez sen. Andagingin üçün igidmiş kagangının sabın almatın yir sayu bardıg. Kop anda alkındıg arıl[tıg].” (Bilge Kağan Abidesi, Kuzey Yüzü, 6-7)

(bilmez kişi o sözü alıp, yakına varıp, çok insan öldün! O yere doğru gidersen Türk milleti, öleceksin! Ötüken yerinde oturup kervan, kafile gönderirsen hiçbir sıkıntın yoktur. Ötüken ormanında oturursan ebediyen il tutarak oturacaksın. Türk milleti tokluğun kıymetini bilmezsin. Acıksan tokluk düşünmezsin. bir doysan açlığı düşünmezsin. Öyle olduğun için beslemiş olan Kağanının sözünü almadan her yere gittin. Hep orda mahvoldun, yok edildin...) (Ergin, 2012: 58-59)

Bilge Kağan Yazıtı'ndan alınan bu söylemde Bilge Kağan'ın kendi milletini eleştirdiği görülmektedir. Milletlerin hafızaları, geçmişleridir. Geçmişte yaşananlar bugünü, bugün yaşananlar ise geleceği şekillendirmektedir. Geçmiş ile bağların kuvvetli olması, geleceğin şekillenmesi adına büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda “Tokluğun kıymetini bilmezsin. Acıksan tokluk düşünmezsin, bir doysan açlığı düşünmezsin.” sözleri kültürel afazi açısından oldukça manidardır. Bilge Kağan bu sözleri ile Türk milletinin, zor günlerden sonra rahata kavuşunca geçmişi çabucak unutmasını eleştirmektedir. Ancak bu söylemde “Kağanın sözünü almadan her yere gittin. Hep orda mahvoldun, yok edildin.” cümlesi çok önemlidir. Zira bu cümle ile Türk milletinin yaşadığı kültürel afazinin boyutları ortaya konulmaktadır. Bilge Kağan kendi halkına hitap ederken “Kağanınızı dinlemediniz ve bunun sonucunda da yok oldunuz.” ifadesini kullanmaktadır. Kut anlayışına göre Kağan'a itaat etmek, Tanrı'ya itaat etmektir. Çünkü Kağan halkı yönetme yetkisini Tanrı'dan almaktadır. Bilge Kağan bu söyleminde millete açıkça “Kağanınızı dinlemediniz.” demektedir. Bu durum afazinin kültürel boyuttaki yansımalarının en canlı örneğidir. Ayrıca Kağan'ın sözlerine ve söylemlerine değer vermemek, anlamamak ise afazinin dil boyutuyla yansımalarının da bir örneği olarak değerlendirilebilir.

Değerlendirme

Afazi kavramını sosyal yaşam içerisinde kültürel bağlamıyla ilk kez Alev Alatlı, Schrödinger'in Kedisi (Kâbus) romanında ele almıştır. Tıpta beynin belli bölgelerinin hasar görmesi sonucu işlevini tam olarak yerine getirememesi olarak tanımlanan bir hastalık adı olarak kullanılsa da Alatlı, afazi kavramını söz yitimi olarak değerlendirmiştir. Sözün ve söylemin anlamını yitirmesi şeklinde ifade ettiği afazi için toplum içerisinde anlama ve anlaşma üzerine kurulu bir sorun algısı üzerinde durmuştur. Gündelik yaşam içerisinde çok fazla konuşuyor olmamıza rağmen çoğunlukla karşımızdakini anlamadığımızı ya da kendimizi tam olarak karşımızdakine anlatamadığımızı vurgulayan Alatlı, bu durumu afazi olarak nitelendirmiştir.

Kâbus romanında Alatlı en önemli problemlerden biri olarak eski Türkiye bireylerinin kendileriyle, geçmişleriyle ve yaşamla olan ilişkileri için en büyük zararın afazi olduğunu vurgulamaktadır. Romanda Yeni Dünya Düzeni biçiminde adlandırılan tarikat, ülkeyi ele geçirebilmek amacıyla toplumsal değerler örüntüsü bağlamında bir kargaşa oluşturmayı amaçlamaktadır (Çona, 2011). Ülkenin yok olması ve değerlerini tamamen kaybetmesi dilin bozulmasıyla

ilişkilendirilmiştir. Bozulan dil ile bireyler kelimeler üzerinden anlamakta güçlük yaşayacaklardır. Çünkü bozulan dil neticesinde kelimeler birer söz yığını hâline gelmiş ve anlamlarını yitirmişlerdir. Dil bozulmaları anlamsal kargaşayı, anlamsal kargaşa ise toplumsal anlaşmazlıkları ve tahammülsüzlükleri doğuracaktır. Durumun sürekli tekrarlanması ise ülkeyi çıkmaza sokacaktır. Alatl, Kâbus romanında Türkiye'nin toplumsal sorunlarına İmre Kadızade karakteri ile eğilmiştir. Çeşitli karakterlerin yaşamsal serüvenleri üzerinden Türk halkında yaşanan yabancılaşma, kültürden ve özden uzaklaşma kavramları işlenmiştir. Çona (2011) Alatl'nın Kâbus romanı üzerine yaptığı araştırmada afazi kavramına değinmiş; ayrıca yozlaşma, ideoloji, cehalet, aşk ve cinsellik gibi kavramları da değerlendirmeye tabi tutmuştur. Sözün anlamsal değerinin yitirmesinin topluma yansımaları olarak da adlandırılabilir bu çalışmamızda ise Türk tarihi, kültürü ve edebiyatı için son derece önemli olan Orhun Yazıtları'ndan alınan söylemler kültürel afazi açısından incelenmeye çalışılmıştır.

Türk adının ilk kez kullanıldığı Orhun Yazıtları'nın edebiyatımız, kültürümüz, tarihimiz açısından öneminin büyük olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Alanyazında Orhun Yazıtları ile ilgili çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmaların genellikle içerik ve dil boyutlarında gerçekleştiği anlaşılmıştır. Bununla birlikte tarihî değeri yönüyle yapılan ve Türk tarihi açısından önemini ortaya koyan çalışmaların da fazla sayıda olduğunu söylemek mümkündür.

Demir (2017) tarafından yapılan araştırmada Orhun Yazıtları'ndaki iletilerin günümüze yansımaları ele alınmıştır. Orhun Yazıtları'ndan alınan cümlelerden hareketle çeşitli yordamlar, öngörüler ve tespitlerde bulunulmuştur. Konur (2017) tarafından yapılan araştırmada yazıtlardan alınan çeşitli cümlelerle Türk kültür yapısı, tarihî, siyasi ve sosyal bağları incelenmiştir. Batur ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan çalışmada yazıtların dilsel özellikleri açıklanmaya çalışılmış, dil ve ses varlığı incelenmiş, verilmek istenen mesajlar ve bu mesajların günümüze yansımaları üzerinde durulmuştur. Yapılan bu araştırmada ise benzer araştırmalardan farklı olarak yazıtlardaki kültürel afazi ile ilgili söylemler üzerinde durulmuştur.

Afazi kavramının ne olduğu, toplumsal ve kültürel yaşama nasıl yansıdığı ve bu yansımanın Orhun Yazıtlar'ında nasıl oraya çıktığı üzerine yapılan bu araştırma ile alanyazındaki benzer çalışmalara katkı olarak farklı bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Orhun Yazıtları'ndan seçilen söylemlerde Bilge

Kağan'ın, halkının kültürel afazinin zararlı etkilerinden korunabilmesi için dil ve edebiyat boyutunda verdiği mücadeleye şahit olunmuştur. Terim olarak “kültürel afazi” kavramını kullanmamış olmasa bile Bilge Kağan'ın, muhteva olarak bu konu çerçevesinde çabaladığı anlaşılmıştır. Bilge Kağan'ın söylemleri incelendiğinde özellikle Türk töresi, geleneği, dünya görüşü ve tarihi üzerinde durduğu görülmüştür. Dönemsel özellikleri de düşünüldüğünde bu yazıtların Türk halkı için uyarıcı niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Genel hatlarıyla toplumsal yozlaşmanın ve bozulmanın izlerinin görülebileceği bu metinlerin, kültürel afazi ile ilgili tespitlerle bezeli olduğu anlaşılmaktadır. Yazıtlardan seçilen söylemler üzerine yapılan analizlerden kültürel afazinin, millet olma bilince zarar verdiği ve birlikte yaşama algısını zedelediği belirlenmiştir. Kültürel afazi yaşayan toplumların geçmişle bağlarının zamanla çözüldüğü, toplumsal hafızalarının silinmeye başladığı ve bu toplumların yok olmanın eşiğine geldikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sebeple dil, kültür ve töre konusunda oldukça hassas davranılması, bunlara sahip çıkılması ve bu değerlerin zihinde her an canlı kalabilmesi için gereken farkındalığın sağlanması gerektiği anlaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Alatlı, A. (2000). *Schrödinger'in Kedisi (Kâbus)*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Atay, H. (2017). Söylem analizi kavramının yapıları ve işlem akışı. (Editörler: A. Yüksel, B. Mil., Y. Bilim). *Nitel Araştırma: Neden, Nasıl, Niçin* içinde (169-180). Ankara: Detay Yayıncılık
- Batur, Z. ve Yıldırım, G. (2013). Orhun Yazıtlarında anlama ve anlatma becerileri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 313-333.
- Çelik, H. ve Ekşi, K. (2008). *Söylem analizi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 27(27), 99-117
- Çona, Ö. (2011). Alev Alatlı'nın Kâbus romanının tematik açıdan tahlili. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic Volume*, 6(1), 939-951
- Demir, S. T. (2017). Türk Toplumunun Kültürel Belleği Bağlamında Orhun Abidelerini yeniden düşünmek: Taşın bedeni ve belleği. *Karabük Üniversitesi Tarih, Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi* 6(2), 422-440.
- Ercilasun, B. (2005). *Schrödinger'in Kedisi Hakkında*. İstanbul: Simurg Yayınları
- Ergin, M. (2012). *Orhun Abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları
- Günay, D. (2003). *Söylem Çözümlemesi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Kocatürk, U. (1999). *Açıklamalı tıp terimleri sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Konur, E. (2017). Orhun Yazıtlarında sosyal ve siyasi mesajlar. *Turuz-Dil ve Etimoloji Kütüphanesi*. <https://turuz.com/book/title/Orxun+Yazitlarinda+Sosyal+Ve+Siyasi+Mesajlar-Erdem+Konur-19s> internet adresinden 10.05.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Porzig, W. (1990). *Dil denen mucize* (Çev: V. Ülkü). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Sözen, E. (1999). *Söylem: Belirsizlik, mübadele, bilgi, güç ve refleksivite*. İstanbul: Paradigma Yayınları
- Taşağıl, A. (2018). *Bilge Kağan'ın vasiyeti*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat
- Uygur, N. (1994). *Dilin gücü*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi

4. BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNDE KELİME ÖĞRETİMİ¹

Öğr. Gör. Muhammed Fatih SAYIR²

Giriş

Geçmişten günümüze farklı yönlerden ele alınmış olan yabancı dil öğretim yöntemleri genel anlamda yabancı dil öğretmenlerine izleyebilecekleri bir yol haritası sunmaktadır. Freeman (2000), yabancı dil öğretim yöntemleriyle öğretmenlerin neyi niçin yaptıklarının daha açık olduğunu ve hangi yöntemi neden kullandıkları hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmiştir. Maden (2010)’e göre yöntemler nihai öğrenmenin anahtarıdır ve hedefe ulaşmanın yolunu bilmek hedefe ulaşmak kadar önemlidir. Yabancı dil öğretim yöntemleri, 19. Yüzyıla kadar yabancı dil öğretiminde kullanılan tek yöntem olarak kabul edilen Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi dışında farklı yöntemlerin ortaya çıkmasıyla çeşitlenmiştir. Bu yeni yöntemler öğretmenlere farklı bakış açıları ve uygulamalar sunarak yabancı dil öğretiminin zenginleşmesini sağlamıştır.

Kelime öğretimi birçok araştırmacıya göre yabancı dil öğretiminde uzun yıllar göz ardı edilmiş bir konudur (Carter ve McCharty, 1988; Meara, 1987). Ancak yabancı dil öğretiminde kelime bilgisinin ve kelime öğretiminin önemine işaret eden pek çok araştırmacı bulunmaktadır. Örneğin, Wilkins (1972)’e göre gramer olmadan çok az şey ifade edilebilir ancak kelime bilgisi olmadan hiçbir şey ifade edilemez. Thornburry (2006), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen kişilere hitaben eğer zamanlarının çoğunu gramer çalışarak geçirirlerse yabancı dil becerilerinin gelişeceğini, devamında daha fazla kelime ve ifade öğrenirlerse bu yönde büyük bir ilerleme kaydedeceklerini belirtmiştir. McCarthy (1990)’e göre öğretmenlerin tecrübeleri yabancı dil öğretiminin en önemli öğelerinden birinin

¹ Bu çalışma Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ tarafından yürütülen “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortam Dipnotlarıyla Kelime Öğretimi Sürecinin Etkinlik Kuramı Çerçevesinde Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

² Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, f.sayir@alparslan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6347-8760>

kelime bilgisi olduğunu göstermiştir. Ona göre yabancı dilin gramerinin ne kadar iyi öğrenildiği önemli değildir çünkü kelimeler olmadan birçok mananın ifade edilmesi ve anlamlı bir iletişimin kurulması mümkün değildir.

Decarrico (2001)'ya göre anadili, ikinci dil ve yabancı dil ediniminde kelime bilgisi merkezdedir. Bu bakış açısı, kelime bilgisinin önemine daha geniş manada değinilmesi ve üzerinde hassasiyetle durulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Schmitt (2010) ise kelime bilgisinin genel dil başarısına büyük oranda katkı yaptığını belirtmiştir. Schmitt bu düşüncesini desteklemek için yabancı dil öğrenenlerin yanlarında gramer kitapları değil, sözlükler taşıdığını söylemiştir. Zimmerman (1997) da kelime bilgisinin dilin merkezinde yer aldığını ve dil eğitimi alanlar için kritik bir öneme sahip olduğunu belirterek bu konunun önemine işaret etmiştir.

Carter ve Nunan (2001)'a göre kelimeler, kültürün içinde önemli bir yere sahiptir, bu nedenle yabancı dil öğrenen çoğu insan için kelime öğrenimi temel bir amaçtır. Richards ve Renandya (2002)'ya göre kelime bilgisi, dil yeterliliğinin temel bileşenlerinden biridir ve öğrencilerin iyi konuşabilmeleri, dinleyebilmeleri, yazabilmeleri ve okuyabilmelerinin temelini oluşturur. Araştırmacıların kelime bilgisinin yabancı dil öğretimindeki yerinin önemine ve kelime öğretiminin gerekliliğine ilişkin bu tespitleri söz konusu alanda yapılan ve yapılacak olan çalışmaların gerekliliğini ve önemini göstermesi açısından son derece önemlidir.

Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde öğretmelere farklı bakış açıları ve uygulamalar sunan yabancı dil öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi verilecek ve bu yöntemlerde yabancı dil öğretiminde yadsınamaz bir yere sahip olan kelime öğretiminin nasıl ele alındığı hakkında değerlendirmeler yapılacaktır.

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method).

İlk olarak Latince ve Yunancanın öğretiminde kullanıldığı için bir zamanlar *Klasik Yöntem* olarak da adlandırılan bu yöntem Ortaçağ'dan günümüze yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Hengirmen, 1990; Larsen-Freeman, 2000). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi kurallarını merkeze alan bu yöntem, hedef dile ve hedef dilden çeviri yapmayı esas olarak kabul etmektedir (Liu & Shi, 2007). Yabancı dil öğretmek için kullanılan bu yöntemle, hedef dilin dilbilgisi kurallarının çalışılması öğrencilerin ana dillerinin kurallarına da hâkim olmasını sağlayacağından ana dillerini daha iyi kullanabilecekleri de beklenmektedir (Larsen-Freeman, 2000). Bu yöntemin önde gelen temsilcileri olan Johann

Seidenstücker, Karl Plötz, H.S. Ollendorf ve Johann Meidinger'e göre Dilbilgisi-Çeviri Alman biliminin bir ürünüdür ve kaba bir eleştiri ile bir şeyin kendisi dışında hakkında her şeyi bilmek olarak tanımlanmaktadır (Richards & Rodgers, 2001).

Temel prensipleri;

Yabancı dil öğrenmenin temel amacı dilbilgisi kurallarına detaylı bir şekilde hâkim olarak o dilde yazılan edebiyat eserlerini okuyabilmek ve hedef dile ve hedef dilden çeviri yapabilmektir (Richards & Rodgers, 2001).

Okuma ve yazma üzerinde durulan becerilerdir, konuşma ve dinleme becerileri çok az dikkate alınır (Richards & Rodgers, 2001).

Cümle dil öğretiminin temel yapı taşıdır. Derslerde zamanın çoğu hedef dile ve hedef dilden cümle çevirilerine ayrılır (Richards & Rodgers, 2001).

Öğretim dili olarak öğrencilerin ana dili kullanılır (Hengirmen, 1990; Yaylı & Yaylı, 2011).

Doğruluk önemsenen bir konudur. Öğrencilerden çeviride yüksek standartlara ulaşmaları ve doğru çeviri yapmaları beklenir (Richards & Rodgers, 2001).

Dilbilgisi tümünden gelim yöntemiyle öğretilir. Dilbilgisi kuralları anlatıldıktan sonra çeviriler yapılarak pekiştirilir (Yaylı & Yaylı, 2011).

Bu yöntem kelime öğretimi bağlamında ele alındığında bu alanın önemsendiği ancak öğrencilere bırakıldığı görülmektedir. Öğrenciler kelime öğrenirken sadece çeviri yaptıkları metinlerde var olan kelimelerle sınırlıdır. Çeviri yapılırken sözlük kullanımı ve bilinmeyen kelimeler listelerinin ezberlenmesi kelime öğreniminde kullanılan yöntemlerdir. Bu durum öğretmenlerin bu konuyla ilgili herhangi bir çaba sarf etmediklerini göstermektedir.

Dolaysız Yöntem (Direct Method).

Gouin tarafından 1880'li yıllarda dil öğretimine kazandırılan fiziksel etkinlik günümüz dolaysız yönteminin temelini oluşturmaktadır. Buna göre dil önce kulakla işitilecek, dille pekiştirilecek ve elle okunup yazılacaktır. Dört temel dil becerisi olan konuşma, dinleme, okuma ve yazmanın geliştirilmesi bu şekilde Gouin tarafından sürece katılmıştır (Demirel, 2003). Frenke ise dili öğretmenin en iyi yolunun onu aktif olarak sınıfta kullanmak olduğunu belirtmiştir (Richards & Rodgers, 2001). Alt yapısı 1880'li yıllara dayanan bu yöntem dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı tepki olarak 1950'lerde ortaya çıkmış ve tüm dünyada yaygın

olarak kullanılmıştır (Demirel, 2003). Dolaysız yöntemin temel ve basit bir kuralı vardır; çeviri yapmamak (Larsen-Freeman, 2000). Dilbilgisi kurallarının öğretilmesinin ikinci planda olduğu ve çevirinin bir kenara bırakıldığı bu yöntemde dört temel dil becerisine özellikle de konuşmaya odaklanılmaktadır. Bu nedenle telaffuz üzerinde önemle durulan bir konudur.

Doğal dil öğretim prensiplerinden doğan dolaysız yöntem yirminci yüzyılın başlarında şekillenmiş Fransa ve Almanya’da resmî Amerika’da ise yaygın olarak kullanılmıştır. Bu yöntem Amerika’da Sauveur ve Maximilian Berlitz tarafından Berlitz yöntemi olarak kullanılmıştır (Richards & Rodgers, 2001).

Temel prensipleri;

Sınıf içinde öğretim dili olarak hedef dil kullanılmalıdır.

Sadece gündelik kelimeler ve cümleler öğretilmelidir.

Konuşma becerisi seviyesi dikkatli bir şekilde belirlenmiş sınıflarda öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimi ile geliştirilir.

Dilbilgisi öğretiminde tüme varım yöntemi kullanılır.

Yeni konular sözel olarak sunulur.

Konuşma ve dinleme becerilerinin her ikisi de öğretilir.

Doğru telaffuz ve dilbilgisinin üzerinde durulur (Richards & Rodgers, 2001).

Kelime öğretimi açısından bu yöntem ele alındığında bu alana önem verdiği anlaşılmaktadır. Kelime öğretiminin sadece öğrenciye bırakılmadığı bu yöntemde öğretmen de bu konuda aktif rol alır. Öğretmen somut kelimelerin öğretiminde resimlerden ve gerçek nesnelerden faydalanır. Soyut kelimelerin öğretiminde ise düşüncelerin ilişkilendirilmesi ve pantomim kullanılır. Öğretilecek kelimeler daha çok gündelik hayatla ilişkili kelimelerdir.

Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi (The Oral Approach and Situational Language Teaching).

1920’li yıllarda Palmer, Hornby ve diğer İngiliz uygulamalı dil bilimciler tarafından ortaya çıkarılan bu yöntem kelime ve dilbilgisi öğretimini merkeze almaktadır. Palmer’a göre kelime yabancı dil öğretiminin en önemli öğelerinden biridir. Çünkü okuduğunu anlamanın yolu yeterli kelime bilgisine bağlıdır. Kelime öğretiminde sık kullanılan kelimeler üzerine yoğunlaşılmalıdır. Dilbilgisi öğretimi de kelime öğretimine paralel olarak basitten zora şeklinde olmalıdır.

Konuşmayı dil öğretiminin merkezine alan bu yöntem dolaysız yöntemle benzerlik gösterir ancak dayandığı İngiliz yapısalcılığı onu bu yöntemden ayırır. Çünkü bilimsel bir temele dayanmaktadır. Konuşmanın dilin temelini oluşturduğu bu anlayışta yapılar konuşma becerisinin kalbini oluşturur. Dilbilgisi öğretiminde de dilbilgisi-çeviri yönteminden farklı olan bu yöntem dilbilgisi kurallarını konuşma dili içerisinde öğretmeyi hedefler (Richards & Rodgers, 2001).

Temel prensipleri;

Dil öğretimi konuşma diliyle başlar. Nesneler yazılı olarak gösterilmeden önce sözel olarak öğretilir.

Sınıf içinde öğretim dili hedef dildir.

Yeni dil konuları durumlar içinde tanıtılır ve uygulanır.

Dilbilgisi konuları basitten-zora şeklinde öğretilir.

Okuma ve yazmaya yeterli kelime ve dilbilgisi öğretildikten sonra geçilir (Richards & Rodgers, 2001).

Kelime öğretimi bakımından bu yöntem incelendiğinde bu konuya çok önem verildiği ve dil öğretimini onun etrafında şekillendirildiği görülmektedir. Sık kullanılan kelimelerin öğretilmesi için bunlara uygun konular, durumlar ve materyaller seçilir. Kelime öğretiminde görsel öğeler, resimli kartlar, resimler ve gerçek nesneler kullanılır.

İşitsel-Dilsel Yöntem (Audiolingual Method).

Bu yöntem 1940'lı yılların başında Amerika Birleşik Devletleri'nin İkinci Dünya Savaşı'na dâhil olmasıyla dünyanın çeşitli bölgelerine gönderilen askerlerin gittikleri ülkelerde konuşulan dilleri öğrenmeleri amacıyla yapılan çalışmalar sonucu ortaya çıkmıştır. 1942 yılında Ordu Özel Yetiştirme Programı (Army Specialized Training Program) elli beş üniversitenin devlet tarafından görevlendirilmesiyle başlamıştır. Bu programın amacı öğrencilerin çeşitli dillerde konuşma yeterliliği edinmelerini sağlamaktır. Altı haftalık periyotlar hâlinde sürdürülen programda öğrencilere haftanın altı günü onar saat ders verildiği aktarılmıştır (Richards & Rodgers, 2001). İlk zamanlar Ordu Yöntemi (Army Method) olarak bilinen bu yöntem çok başarılı sonuçlar elde edilmesini sağladığı için orta dereceli okullarda da kullanılmış ve işitsel-dilsel yöntem şeklinde anılmıştır (Demirel, 2003).

Dilbilimsel olarak yapısalcı dilbilime dayanan bu yöntemin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde yapısalcı dilbilimciler Bloomfield, Brook ve Lado'nun büyük katkıları olmuştur. Bu dilbilimcilere göre dilbilgisi-çeviri yöntemi yabancı dil öğretiminde yeterli değildir. Dilin doğal öğrenimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırasıyla meydana gelir (Demirel, 2003). Yapısalcı dilbilimin temel öğretilerinden biri dilin sözel olmasıdır, yani dil konuşmadır. Bu nedenle bu yöntemde konuşma becerisi öncelenmiştir (Richards & Rodgers, 2001).

İşitsel-dilsel yöntem ortaya çıktığı dönem etkin olan davranışçılığı temel almaktadır. Bu öğrenme kuramı uyarıcı tepki ve pekiştirici etkileşimi bağlamında davranış değişikliklerinin öğrenmeye dönüşmesini savunmaktadır. Bu kuram ışığında işitsel-dilsel yöntem ile yabancı dil öğretimi uyarıcı tepki ve pekiştiricilerle dil becerilerinin davranışa ve öğrenmeye evrilmesidir (Demirel, 2003).

Yöntemin temel prensipleri şunlardır:

Yabancı dil öğrenimi temelde mekanik bir alışkanlık geliştirme sürecidir. İyi alışkanlıklar doğru cevaplar vererek şekillenir. Diyalogları ezberleme ve yapı alıştırmaları yapmakla yanlışlar azaltılır. Dil sözel bir davranıştır ve öğrencilerin tekrarlar yapmasıyla öğrenilir.

Dil becerileri, konular yazılı olarak gösterilmeden önce hedef dilde sözlü olarak sunulursa daha etkili öğrenilir. Diğer dil becerilerinin gelişmesine temel hazırlamak için işitsel ve sözel çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Dil öğretiminde karşılaştırma analizden daha iyi bir temel sağlar. Karşılaştırma yaparak ana dili ve hedef dil arasında genellemeler ve ayırmalar yapılabilir. Bu nedenle kurallar için açıklamalar yapılmaz. Dilbilgisi öğretimi tüme varım yöntemiyle yapılır.

Bir dili öğretmek o dili konuşanların kültürel yönlerinin öğretilmesini de içerir.

Kelime öğretimi açısından bu yöntem ele alındığında bu alanın göz ardı edildiği anlaşılmaktadır. Bu yöntemde kelime öğretimi için herhangi bir araç ve teknik kullanılmaz. Kelimeler diyalogların tekrar edilmesi veya taklit edilmesi yoluyla süreç içerisinde kendiliğinden öğrenilir, öğrenciler ve öğretmenler bu konuda herhangi bir özel çaba sarf etmezler.

İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach).

Bu yaklaşım 1960'lı yılların sonlarında o dönem İngiltere'de yaygın olan durumsal dil öğretimi yönteminde gerçekleşen değişiklikler sonucu ortaya çıkmıştır. Howatt (1984), altmışlı yılların sonlarında durumsal dil öğretiminin miadını doldurduğunu ve sadece belli durumlarda kullanılan “*Size yardımcı olabilir miyim?* veya *Nasılsınız?*” gibi durumsal ifadelerin dışında dilin kendisine odaklanıldığını belirtmiştir. Dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım dilin iletişim olduğu teorisiyle başlar. Heymes (1972)’e göre dil öğretiminin amacı iletişimsel yetiyi geliştirmektir. Heymes, bu terimi Chomsky’nin dilsel yeterlilik teorisine karşı geliştirmiştir. Chomsky (1965), dil teorisini iki kavram üzerine inşa etmektedir. Bunlardan ilki her bireyde bulunan dilsel bilgiyi niteleyen yeti (competence), ikincisi ise dilin belli durumlarda kullanılmasını ifade eden edimdir (performance). Chomsky’nin teorisine göre kişilerde var olan dilsel beceriler onların dilbilgisel kurallarına uygun cümleler kurmasını sağlar.

Heymes (1972), Chomsky’nin dilsel yeti kuramının dilin ne olduğunu anlatmada yetersiz olduğunu ileri sürerek iletişimsel yeti kavramını geliştirmiştir. Heymes’e göre dilbilim kuramının iletişim ve kültürü de içeren daha geniş ve kapsamlı bir çerçeveye oturtulması gerekiyordu. Heymes’in iletişimsel yeti kavramı, bir konuşma topluluğunda iletişimsel olarak yetkin olmak için konuşmacının bilmesi gerekenler olarak tanımlanabilir. Heymes’e göre iletişimsel yetiyi edinen kişi hem dil hem de dilin kullanımı için bilgi edinir. İletişimsel yaklaşımla ilgili çalışma yapan başka bir araştırmacı da Hanry Widdowson’dur. Widdowson (1987) *İletişim Olarak Dil Öğretimi* adlı kitabında metin ve söylemlerde bulunan dilsel yapıları ve bunlarla iletişimsel değerler arasındaki ilişkiyi gösteren bir bakış açısını sunmuştur. Widdowson, çalışmasında dili farklı amaçlar için kullanma yeteneğinin altında yatan iletişimsel eylemlere odaklanmıştır. Canale ve Swain (1980) iletişimsel yetiyi sosyo-dilbilimsel yeti, dilbilgisel yeti, söylemsel yeti ve stratejik yeti olmak üzere dört boyut üzerinden incelemiştir.

Dil kuramı bakımından iletişimsel yaklaşımın özellikleri şunlardır:

Dil bir anlam ifade etme sistemidir.

Dilin temel işlevi etkileşim ve iletişimdir.

Yapı dilin işlevsel ve iletişimsel kullanımını yansıtır.

Dilin temel birimleri sadece dilbilgisi ve yapısal özellikler değil bunlarla birlikte söylemde yer alan işlevsel ve iletişimsel anlamlardır (Richards & Rodgers, 2001).

Teorik tartışmalar dışında Avrupa ülkelerinin birbirlerine bağlanmaları ve Avrupa Ortak Pazarının temel dillerinin öğrenilmesi ihtiyacı da iletişimsel yaklaşımın ve iletişimsel dil öğretiminin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Temel çalışma alanlarından biri eğitim olan Avrupa Konseyi dil öğretimi konusunda yapılan çalışmalara büyük destekler sunmuştur. Konseyin desteklediği Wilkins, Widdowson, Candlin, Brumfit Johnson ve diğer İngiliz uygulamalı dilbilimcilerinin çalışmaları, bu yaklaşımın ve öğretim yönteminin şekillenmesinde etkili olmuştur (Richards & Rodgers, 2001).

Bu yaklaşımın temel prensipleri şunlardır:

Dil, dil yoluyla iletişimde bulunularak öğrenilir.

Anlamlı ve gerçekçi iletişim sınıf içi etkinliklerin amacı olmalıdır.

İletişimin önemli boyutlarından biri akıcılıktır.

Farklı dil becerilerinin bütünleşmesiyle iletişim oluşur.

Öğrenme içinde deneme yanılmayı barındıran bir yapılandırma sürecidir (Richards & Rodgers, 2001).

Bu yaklaşım kelime öğretimi bağlamında incelendiğinde kelime bilgisine önem verdiği ancak kelime öğretimi için özel bir uygulama içermediği görülmektedir. İletişim kurabilmeyi merkeze alan bu yaklaşım, diyaloglarda öğrencilerin aşına oldukları kelimelerin kullanımını benimsemektedir. Kelimelerin anlamları bilinmiyorsa resimler, gerçek nesneler ve canlandırma kelime öğretiminde kullanılmaktadır.

Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response).

Psikoloji profesörü olan James Asher tarafından geliştirilen bu yöntem, dili fiziksel aktiviteler aracılığıyla öğretmeyi hedeflemektedir. Bu dil öğretim yöntemi konuşma ve hareket koordinasyonu üzerine inşa edilmiştir. Yöntem, psikolojideki hafıza ile ilgili *iz teorisi* bağlantılıdır. Bu teoriye göre bir şey hafızada ne kadar sık ve etkili iz bırakırsa o kadar kolay ve güçlü hatırlanır. Asher'a göre yabancı dil öğrenimi, çocukların anadili öğrenimine paralellik arz etmektedir ve anadili öğrenimi çocukların emir ifadelerine konuşmadan önce verdikleri fiziksel karşılıklarla gerçekleşir. Ona göre yetişkinler yabancı dil

öğrenirken çocukların anadili öğrenirken yaptıklarını tekrarlamalıdır (Richards & Rodgers, 2001).

Bu yöntemde öğretmen ne öğretileceğine ve hangi materyallerin kullanılacağına karar veren aktif bir rol üstlenmektedir. Öğrenciler ise dinleyici ve uygulayıcı olarak öğretmenin komutlarını yerine getirirler. Emir cümlelerinden oluşan alıştırmalar, sınıf içi etkinliklerin temelini oluşturur. Öğrenciler, öğretmenin emir cümlelerine bir süre sadece fiziksel olarak karşılık verirler, belli bir seviyeye gelince de sözel olarak cevaplar verilir ve diyalog çalışmaları yapılır. Canlandırma ve sunumlar da bu yöntemde kullanılan diğer aktivitelerdir. Bu yöntemde amaç temel seviyeden itibaren konuşma becerisini geliştirmektir. (Richards & Rodgers, 2001).

Yöntemin temel prensipleri şunlardır:

Hedef dilde anlam çoğu zaman hareketlerle de iletilir. Öğrencilerin cevaplarıyla hafıza etkinleşir.

Hedef dili anlama konuşma becerisinden önce geliştirilmelidir.

Emir cümleleri çok güçlü dilsel araçlardır ve öğretmenler bunları kullanarak öğrencilerin davranışlarını şekillendirebilir.

Öğrenciler hareketleri gözlemleyerek ve kendileri de yaparak öğrenebilir.

Eğlenceli olduğunda dil öğrenimi daha etkin olur.

Yazı dilinden çok konuşmaya odaklanılmalıdır.

Öğrenciler konuştuklarında hatalar yapabilir, öğretmen bunlara karşı toleranslı olmalıdır (Larsen-Freeman, 2000).

Kelime öğretimi açısından bu yöntem ele alındığında bu alana büyük önem verildiği görülmektedir. Kelime öğretimi emir cümleleriyle vücut bulmaktadır. Emir cümleleri tek kelime veya kelime gruplarından oluşabilir. Bunların sık kullanımı ile kelime öğretimi dolayısı ile dil öğretimi gerçekleşmektedir. Direkt olarak kelime ezberine başvurulmayan yöntemde kelimelerin defalarca kullanılmasıyla hafızada yer edinmesini sağlamak esastır.

Sessiz Yol (Silent Way).

Esasen bir matematikçi olan Caleb Gattegno tarafından 1972 yılında geliştirilmiştir. Gattegno'nun sessiz yol yöntemi öğrenmede problem çözme yaklaşımı üzerine kurulmuştur. Benjamin Franklin'in "*Anlatırsan unutturum,*

öğretirsen hatırlarım, dâhil edersen öğrenirim.” sözlerini temel alarak öğrencinin dil öğrenim sürecine dâhil edilmesini esas almaktadır. Bu bağlamda öğretmen, sınıf içinde sessiz olur ve edilgen bir pozisyonudadır; öğrenciler ise aktiftir keşfederek ve birbirleriyle etkileşim hâlinde olarak dili öğrenir. Bu yöntemde sessizlik bir araç olarak kullanılır; amaç bu yolla öğrencilerin öğrenme sürecinde özerk olmalarını ve inisiyatifi ellerinde bulundurmalarını sağlamaktır. Bu yöntemde her biri farklı ses ve anlamları karşılayan renkli çubuklar ve resimler materyal olarak kullanılır. Öğretmenin rehberliğinde öğrenciler sınıf içinde hedef dilde söylenenlerden anlamlar çıkararak dil öğrenimini gerçekleştirirler (Demirel, 2003; Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2001).

Gattegno’ya göre:

Dil öğrenimi, öğrencilerin hatırlama ve tekrar etmelerinden çok keşfetme ve uygulamalarıyla kolaylaşır.

Dil öğrenimi, fiziksel nesnelerin kullanımıyla kolaylaşır.

Dil öğrenimi problem çözme ve hedef dilin kullanımıyla kolaylaşır (Richards & Rodgers, 2001).

Yöntemin temel prensipleri şunlardır:

Öğretmen öğrencilerin bildikleri konularla başlamalı ve bilinmeyenleri bunların üzerine inşa etmelidir.

Dil tekrarlar yoluyla öğrenilmez, öğrenciler dil öğreniminde kendi kıstaslarını belirlemelidir.

Öğrencilerin hareketleri öğretmene belli bir konuyu öğrenip öğrenemedikleri konusunda ipuçları verir.

Öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine güvenmeyi öğrenmeleri gerekir.

Öğrenciler birbirlerinden öğrenebilir, öğretmenin sessizliği grup çalışmalarını teşvik eder.

Dil kendini ifade etme içindir (Larsen-Freeman, 2000).

Sessiz yol yöntemi kelime öğretimi bakımından incelendiğinde kelime öğretimini dil öğretiminin merkezine alındığı ve kelime seçimine büyük önem verildiği görülmektedir. Öğretilecek kelimeler hedef dilin kültürünü de yansıtan yiyecekler, elbiseler, günlük hayattan seçilen temalarla ilgilidir. Öğrenci için

önemli olan kullanışlı kelimeler öğrenmesidir. Kelime öğretimi, her biri bir sesi simgeleyen renkli çubuklar kullanılarak sınıf içinde resimler yardımıyla yapılır. Burada ses ve anlam arasında bağlantı kurulur. Bu yöntemde kelime öğretiminde telaffuz konusunun üstünde de önemle durulmaktadır.

Toplulukla Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning).

Psikoloji profesörü olan Charles A. Curran tarafından geliştirilen bu yöntem, Curran'ın danışmanlı öğrenim teorisinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasına dayanmaktadır. Uzun yıllar yetişkin eğitimi üzerine çalışan Curran, Carl Rogers'ın hümanistik psikoloji teorisinden etkilenmiştir. Bu yöntemde öğrencilere sadece zihinlerine hitap edilecek alıcılar olarak değil; duyguları, fiziksel reaksiyonları, korkuları, endişeleri ve öğrenme istekleri olan kişiler olarak bütüncül bir şekilde yaklaşılr. Öğretmenlerin bir nevi danışman rolü üstlendiği yöntemde, öğrenciler ise danışan rolüne bürünürler. Sınıf ortamında öğrenciler bir çember oluşturur ve anadillerinde herhangi bir konu hakkında konuşurlar; çemberin dışında olan öğretmen konuştuklarını hedef dile çevirip onlara söyler ve öğrenciler konu hakkındaki düşüncelerini hedef dilde ifade etmeye çalışırlar. Öğretmen, öğrencilerin dil öğrenirken yaşayabilecekleri endişe ve yanlış yapma korkusu gibi hislerin üstesinden gelebilmeleri için onlara yardımcı olur ve olumsuz duyguların olumluya dönüşüp öğrenmeyi kolaylaştırmasını sağlamaya çalışır. Bu yöntemde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşim, dil öğretiminin temelini oluşturmaktadır. Öğrencileri sınırlayacağı düşüncesiyle ders kitabı kullanılmayan bu yöntemde, öğretim materyali olarak öğretmen tahta ve projeksiyon cihazını çeşitli notlar göstermek için kullanırken öğrenciler de diyalog ve senaryolar üreterek bu anlamda kullanabilirler (Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2001).

Yöntemin temel prensipleri şunlardır:

Her yeni öğrenme deneyimi endişe verici olabilir. Öğretmen her etkinlikten önce bilgilendirme yaparak yabancı dil öğretiminde bu endişeleri azaltmalıdır.

Öncelikle dinleme ve konuşma becerileri üzerinde durulur, bunlar okuma ve yazma becerileriyle desteklenir.

Öğrenme ortamında öğretmen baskın değildir, öğrencilerle ortak öğrenme ortamı oluşturur.

Anadili yabancı dil öğretiminde aktif olarak kullanılarak öğrencilerin daha iyi anlamaları sağlanır.

Öğrenme sürecinde öğrencilerin duyguları önemlidir ve öğretmen olumsuz duyguların aşılmasında öğrencilere yardımcı olur (Larsen-Freeman, 2000).

Kelime öğretimi bağlamında bu yöntem incelendiğinde bu alan üzerinde hiç durulmadığı anlaşılmaktadır. Kelime öğretimi öğrencilerin hedef dili kullanmaları sonucu kendiliğinden olur. Bunun için özel bir uygulama yapılmaz ve sırf bu amaçla herhangi bir materyal kullanılmaz.

Doğal Yaklaşım (Natural Approach).

Bu yaklaşım Kaliforniya’da İspanyolca öğretmeni olan Tracy Terrell’in 1977’de *Doğal Yaklaşım* olarak adlandırdığı yeni bir dil öğretim felsefesi önerisini ana hatlarıyla belirlemesiyle ortaya çıkmıştır. Terrell’in bu girişimi aslında araştırmacıların ikinci dil edinimi konusunda yaptıkları çalışmalarla belirledikleri *natüralist prensipleri* kapsayan bir dil öğretim önerisini geliştirmeyi amaçlamaktaydı. Terrell’in İspanyolca derslerindeki deneyimleriyle gelişen bu yaklaşım, Güney Kaliforniya Üniversitesinde uygulamalı dilbilimci ve ikinci dil edinimi kuramının sahibi olan Stephen Krashen ile güç birliğine gitmesiyle farklı bir boyut kazanmıştır. Krashen ve Terrell bu yaklaşımın prensip ve uygulamalarını belirledikleri Doğal Yaklaşım (The Natural Approach) adlı kitabı 1983 yılında yayımlamışlardır. Krashen tarafından desteklendiği için büyük ilgi çeken bu eser Krashen’nın ikinci dil edinimi ile ilgili görüşlerini içeren teorik bölümlerden ve Terrell tarafından hazırlanan sınıf içi uygulama ve yöntemlerin olduğu kısımlardan oluşmaktadır (Richards & Rodgers, 2001).

Krashen ve Terrell (1983)’e göre dilin temel fonksiyonu iletişimdir ve bu yöntem iletişim becerilerini öğretmeye odaklandığı için iletişimsel yaklaşım örneklerinden biri olarak kabul etmektedir. Bununla birlikte Krashen ve Terrell Doğal Yaklaşımın dil öğretimini iletişim odaklı ele alan Dolaysız Yöntem ve İşitsel-Dilsel Yöntem’den farklı olduğunu ileri sürer. Dolaysız Yöntem’de kullanılan öğretmen monologları, tekrarlar ve soru-cevap kalıpları ve İşitsel-Dilsel Yöntem’in dilbilgisi yapılarını merkeze alması bu farklılıkların önde gelenleridir (Richards & Rodgers, 2001).

Krashen ve Terrell, dil öğreniminde anlam ve anlamanın önemli olduğunu belirtmiş bu nedenle sözcük öğretimine odaklanmışlardır. Onlara göre dil edinimi insanların hedef dilde verilen mesajı anlamasıyla gerçekleşir. Doğal Yaklaşım, Krashen’in dil edinimi teorisinin de altyapısını oluşturan beş varsayım üzerine kurulmuştur.

Edinme-öğrenme farkı varsayımı: Krashen'in bu varsayımına göre yabancı dilde yeterli olmanın iki farklı yolu vardır; edinme ve öğrenme. Edinme çocuklardaki anadili gelişimine paralellik arz eden doğal bir yoldur. Edinim, dil yeterliliğinin doğal gelişimini içeren bilinçaltı bir süreç olan dili anlama ve iletişim için kullanmayı ifade eder. Öğrenme ise tam tersine dil ile ilgili kuralların ve bilginin geliştiği ardından ifadeye dönüştüğü bilinçli bir süreçtir. Bu varsayımına göre öğrenme edinmeye neden olamaz (Krashen & Terrell, 1983). Soyut ve öznel bir ayrım yaptığı için ve öğrenmenin kesinlikle edinmeye yol açmayacağı iddiası sebebiyle bu varsayım eleştirilere muhatap olmuştur (Yaylı & Yaylı, 2011).

Düzeltili varsayımı: Bu varsayım yabancı dilde iletişim kurulduğunda edinilmiş dilsel yapıların kullanıldığını ileri sürer. Öğrenme yoluyla kazanılan bilgiler bunları kontrol eder ve sadece düzeltici özellikleri vardır.

Doğal sıra varsayımı: Bu varsayım dilbilgisi yapılarının öngörülebilir bir sıraya göre edinildiğini ileri sürer.

Girdi varsayımı: Edinme ile ilgili olan bu varsayımına göre öğrenciler edinmiş oldukları dil yeterliliğinden biraz fazla girdiye maruz kaldıklarında en iyi edinimi gerçekleştirirler. Öğrencinin “i” ile ifade edilen dil seviyesi “1” ile ifade edilen seviyenin biraz üstündeki girdiye maruz kalınca “i+1” edinimi gerçekleşir. Bu varsayım akıcı konuşma becerisinin direkt olarak öğretilmeyeceğini, öğrencinin girdiyi anlamasından sonra zamanla kendiliğinden ortaya çıkacağını savunur. Ayrıca eğer yeteri kadar anlaşılabilir girdi olursa “i+1” otomatik olarak gerçekleşir (Richards & Rodgers, 2001).

Duygusal filtre varsayımı: Krashen (1982)'in bu varsayımına göre öğrencide edinim için gerekli olan girdinin geçmesini veya engellenmesini sağlayan duygusal bir filtre vardır. Buna göre motivasyonu yüksek, kendine güveni olan ve kaygı seviyesi düşük olan öğrenciler girdiye daha açık olur ve dili daha fazla edinir.

Söz konusu yaklaşım kelime öğretimi açısından incelendiğinde bu alana büyük önem verdiği görülmektedir. Bu yaklaşıma göre dil esasen sözcüklerden oluşur ve dilbilgisi bu sözcüklerin nasıl kullanılacağını belirler (Richards & Rodgers, 2001). Bu bakış açısı dil öğretiminde dilbilgisinden çok kelimeye odaklanıldığını göstermektedir. Doğal yaklaşımda kelime öğretimi için resimler ve görsel öğeler kullanılmaktadır. Ayrıca broşürler, reklamlar ve haritalar da kelime öğretiminde yer verilen diğer materyallerdir.

KAYNAKÇA

- Canale, M., and M. Swain. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1):1-47.
- Carter, R., & Nunan, D. (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speaker of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R., & McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Boston: MIT Press.
- Decarrico, J. S. (2001). *Vocabulary learning and teaching*. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed., pp. 285-299). Boston: Heinle & Heinle.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hengirmen, M. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri: ve tömer yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In. B. Pride & Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, (pp. 269-93). Harmondsworth: Penguin.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach*. Hayward, CA: Alemany Press
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Liu, Q. X., & Shi, J. F. (2007). An analysis of language teaching approaches and methods--effectiveness and weakness. *Online Submission*, 4(1), 69-71.
- Maden, S. (2010). The effect of Jigsaw IV on the achievement of course of language teaching methods and techniques. *Educational Research and Reviews*, 5(12), 770-776.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

- Meara, P. 1987. *Vocabulary in A Second Language*: Vol. 2. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).
- Richards, J.C., & Renandya, W.A. (2002). *Methodology in language teaching: An Anthology of current practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Richards, J. ve Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. London: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. London: Saffron house.
- Thornbury, S. (2006). *How to teach vocabulary*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communtcatlon*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*, London, England: Arnold.
- Yaylı, D., & Yaylı, D. (2011). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. D. Yaylı & D. Yaylı (Edt.), *Yabancılarla Türkçe öğretimi: politika, yöntem ve beceriler* (2. baskı, ss. 7-28). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zimmerman, C.B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady & T.Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rational for pedagogy* (pp.5-19). Cambridge: Cambridge University Press.

5. BÖLÜM

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ BAĞLAMINDA ANA DİLİNE İLİŞKİN TUTUM: KAZAKİSTAN- ÖZBEKİSTAN*

Dr. Hatice VARGELEN AKCİN**

Prof. Dr. Fatma AÇIK **

“Dilin Kaderi Halkın Kaderidir”

Kırgız Atasözü

Giriş

Ulus inşa süreçleri, ulusal birliğin sağlanması, kültür aktarımı gibi hususlarda son derece önemli olan dil, ana dili, resmi dil, ulusal dil kavramları arasındaki farkları ortaya koymak gerekir.

Dilin ulus olma sürecindeki yerini göstermesi bakımından Türk Cumhuriyetlerindeki uygulamalara bakmak yeterli olacaktır. Türkistan coğrafyasında Hanlıkların yerine kurulan Sovyet Sosyalist Cumhuriyetlerinin temelinde iki asır süresince geliştirilen Rusların dil politikası ve planlamaları yatmaktadır. Çağatay Türkçesi yerine geliştirilmiş Kazak, Kırgız, tatar, Türkmen vb. dillerle beraber yeni uluslar inşa edilmiştir. Ancak yeni ulusların dilleri resmîyette var olsalar dahi uygulamada Rusçanın çok gerisinde bırakılmıştır. 1990'ların başında Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla yeniden bağımsızlıklarını kazanan Türk Cumhuriyetlerinin tanınırlık açısından öncelikle dil konusuna el attıkları görülecektir. Başlangıçta Pantürkist veya Panislamist eğilimlerin benimsenmediği süreçte Türk Cumhuriyetleri dil ve etnisite temelinde şekillenen

* Bu makale, Türk Cumhuriyetlerinde ana diline ve Türkiye Türkçesi öğrenimine ilişkin tutum (üniversite öğrencileri örneğinde) isimli doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir.

*** Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, haticevargelen@aksaray.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8935-7417>

** Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Prof. Dr. fatmaacik1@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6022-5242

ulus devletler olarak ortaya çıkmışlar ve bu kapsamda politikalar oluşturmaya çalışmışlardır.

Yeni cumhuriyetlerde dil konusunu önemli kılan nedenlerden biri de Sovyetler Birliğine bağlı bulundukları dönem boyunca Birliğin hakim üyesi Rusya tarafından dil ve kültüre dair müdahalelere maruz kalmalarıdır. Nitekim bu müdahalelerin etkisi bağımsızlık sonrasında da kendini göstermeye devam etmiştir. Türk Cumhuriyetlerinde dil meselesi ve bu kapsamda Rusya'nın ve Rusçanın etkisine değinen Abdieva'ya (2017, s. 107) göre, devletin hayatta kalma meselesi olarak değerlendirilen dil meselesi, cumhuriyetlerin kimliklerinin korunması değil, inşa edilmesi açısından önemlidir. Dil meselesi ve buna bağlı izlenen dil politikalarında en az 70 yıldır etkin olan Rusçanın etkisi yadsınamaz. Bölgedeki halkların ana dillerinin yanında hatta önünde gelen Rusça, Sovyet Cumhuriyetlerinde ortak yazı dili görevini üstlenmiştir. Rusçanın farklı ulusların birbirleri ve uluslararası arena ile ilişkilerin kurulmasında önemli bir araç olarak görülmesi, cumhuriyetlere adını veren halkların dillerinin devlet dili olarak gelişiminin önünde önemli bir engel olarak kalmıştır.

Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri arasında dil, din, kültür gibi unsurların ortaklığına dayalı sıkı bağlar bulunmaktadır. Türkiye, bağımsızlık sürecinin başından itibaren Türk Cumhuriyetleriyle eğitimden, ticarete birçok alanda işbirliği yapmaya gayret göstermiştir. İlgili cumhuriyetlerdeki çeşitli alanlarda ortaya çıkan değişme ve gelişmeler Türkiye tarafından ilgiyle takip edilmiş ve edilmeye de devam etmektedir.. Belirtilen alanlardan biri dil ve kültür alanıdır ki bu konudaki birikim Türk Cumhuriyetlerine dair geliştirilecek stratejilerin başarısında son derece önemlidir. Bu kapsamda Türkiye ile ilişkilerini giderek arttıran Kazakistan ile ilişkilerini yirmi yılı aşkın süre içerisinde son derece sınırlı tutan Özbekistan'da ana diline ilişkin dil tutumları araştırılmıştır. Çünkü ana dilleriyle ilgili tutumun bir anlamda aynı dilin farklı lehçelerini kullanan devletlere karşı tutumda da belirleyici olacağı düşünülmektedir.

Ülgen'e (1997, s. 88) göre tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar vermeyle ilgili yanlılığa neden olan bir olgudur. Dil tutumu ise, Crystal 1997, s.215) tarafından insanların kendi dillerine veya başkalarının dillerine karşı sahip oldukları duruş, his, gibi durumların ifadesi olarak tanımlanmaktadır. Tutum ile davranışlar arasında güçlü bir bağ olduğunu belirten Kağıtçıbaşı (2010, s.112) na göre, tutumlar kendileri gözlenemeyen, fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı düşünülen eğilimlerdir. Bir konu

hakkındaki var olan tutum ortaya çıkacak davranışın öngörülebilmesini sağlayabilir. Bu bağlamda Kazakistan ve Özbekistan’da ana diline ilişkin tutumun bilinmesinin, bu cumhuriyetlerin ana diline ilişkin algının tespitinin sağlanması ve gelecekte ana dilleriyle ilgili ortaya çıkacak durumların öngörülmesine katkı sağlayacaktır.

Kazakistan

Kazakistan 16 Aralık 1991’de bağımsızlığını ilan etmiştir. Ülkemiz Kazakistan’ın bağımsızlığını aynı gün tanıyan ilk ülkedir. Kazakistan’ın başkenti Nur-Sultan, nüfusu 18,1 milyondur. Para birimi olarak Tenge’yi kullanmaktadır. Cumhurbaşkanlığını Kasım- Jomart Tokayev yürütmektedir (Dışişleri Bakanlığı, 2020). Kazakistan, Orta Asya’nın coğrafi açıdan baktığımızda en büyük, siyasi açıdan en istikrarlı ve ekonomik açıdan da en güçlü ülkesidir (Aydınğün ve Tüfekçioğlu, 2012, s.53). Bağımsızlığın ilanından sonraki ilk dönemde ülke genelinde Rusça etkisi ve Kazak Türkçesinin kullanımı ile ilgili önemli sorunların öne çıktığı görülmektedir. Tatimov’a (1993) göre, kendi dillerini bilmeyen Kazakların sayısı %28’dir. 1992-95 döneminde kentsel ortamlarda yaşayan Kazakların neredeyse üçte ikisi sadece Rusça konuşuyor olsa da, birçoğunun Kazak Türkçesini anladığı ve gerekirse konuşabileceği iddia edilmiştir. (Akt; Dave, 2004, s. 450).

Çarlık ve Sovyet döneminde Rusların dil, kültür, eğitim politikalarının ve demografik yapıya yönelik müdahalelerini belirten Kınacı (2010, s.1304); “1854’ten itibaren Rus hakimiyetine giren Kazak topraklarına kısa sürede yoğun bir Rus göçü gerçekleşmiştir. Çarlık devrinden günümüze, Kazakistan’daki Rus nüfusunun yoğunluğu Kazakistan’ı diğer Türk Cumhuriyetlerinden farklı kılmış ve Kazaklar hem Çarlık hem de Sovyet devrinde Ruslaştırma politikalarından daha fazla etkilenmişlerdir. Ruslar Çarlık devrinden itibaren hâkimiyetlerindeki Türklerin ana dillerini eğitim alanında ikinci plana itip Rusçanın etkisini artırmaya yönelik politikalar izlemişlerdir” şeklinde açıklamaktadır. Osmanova’ya (2019, s. 38) göre, 1916 Ayaklanması’nda yaşanan toplu katliam, 1920’li ve 1930’lu yıllarda yaşanan kıtlık, idamlar, sürgünler, II. Dünya Savaşı’na zorla asker alımı gibi nedenlerle Kazak nüfusunda önemli oranda azalma yaşanmıştır. Rus, Alman ve Koreli göçmenlerle birlikte Kazakistan’ın demografik yapısı değişmiştir. Tablo 1’e baktığımızda, Kazakistan’daki titular grup olan Kazak nüfusunun genel nüfusa oranının bağımsızlık dönemin hemen arifesinde (1989 yılı) %50’inin altında kaldığı görülecektir. Bu durum

bağımsızlığın ilanından sonra Kazak nüfusunda artış çok olmasa bile gayriTürk unsurların göçleriyle tersine gelişmiştir.

Tablo 1’de, Kazakistan’daki Kazaklar ve diğer etnik grupların oranları ve 1970-2009 yıllarındaki nüfus değişimleri % olarak gösterilmiştir 1999 Nüfus Sayımı’nda, kayıtlı 126 etnik grup içerisindeki oran olarak en büyük etnik grupları göstermektedir. (Smailov, 2001 aktaran Smagulova, 2008, s. 447) ve Liportal (2011) 2009 nüfus sayımı sonuçlarının istatistikleri karşılaştırma amacıyla eklenmiştir.

Tablo 1. Kazakistan Cumhuriyetinde Nüfus Değişim Dinamiği

	1970	1979	1989	1999	2009
	%	%	%	%	%
Toplam Nüfus	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
1.Kazaklar	32.6	36.0	40.1	53.4	63.1
2.Ruslar	42.4	40.8	37.4	30.0	23.7
3.Ukranalılar	7.2	6.1	5.4	3.7	2.1
4.Özbekler	1.7	1.8	2.0	2.5	2.9
5.Almanlar	6.6	6.1	5.8	2.4	1.1
6.Tatarlar	2.2	2.1	2.0	1.7	1.3
7. Uygur	0.9	1.0	1.1	1.4	1.4
8.Belaruslu	1.5	1.2	1.1	0.7	0.4
9. Koreli	0.6	0.6	0.6	0.7	0.6
10. Azeri	0.4	0.5	0.5	0.5	0.5

Sovyetler Birliğinin son dönemi ile Bağımsızlık döneminde, Kazakistan’da Kazak nüfusunun arttığı görülmektedir. Bir önceki nüfus sayımı ile karşılaştırıldığında 2009 nüfus sayımında Kazakların ve Özbek, Uygur gibi Türk dilli toplulukların nüfusunda artış olduğu görülmektedir. 2009 nüfus sayımında Slav nüfusunda yine bir önceki nüfus sayımı ile karşılaştırıldığında düşüş yaşanmıştır. Söz konusu düşüşünün en büyük sebebi dış göçlerdir. Rus, Belarus, Ukraynalı ve Almanların büyük bir bölümü Rusya ve Almanya’ya göç etmişlerdir. Kazaklar ve Türk dilli topluluklardaki artış (Kırgızlar hariç) ise, ağırlıklı olarak doğum oranındaki artışa bağlı olarak kaydedilmiştir. (Çetin, 2014, s. 56-57).

2020 yılı itibariyle Kazakistan'daki etnik durum şöyledir: %63 Kazak, %24 Rus, %2,1 Ukraynalı, %1,4 Uygur, %1,3 Tatar, %1,1, Alman ve %7,1 diğer (Dışişleri Bakanlığı, 2020).

Çalışmanın başında da belirtildiği gibi dil unsuru ulus inşa süreçlerindeki en önemli faktörlerden biridir. Bu kapsamda Kazak yönetimi tarafından Kazak kimliğinin yerleştirilmesi, Kazak Türkçesinin geliştirilmesi ve kullanımının yaygınlaştırılması yönünde doksanların sonlarına doğru çalışmalara başlanmıştır. Bu çalışmalarda etnik dengeler ve hassasiyetler gözetilmeye çalışılmıştır. Kazak yönetimi ülke bütünlüğü ve iç barışı korumak için, başta Ruslar olmak üzere ülkedeki farklı etnik grupların tepkisini çekmemeye dikkat etmiştir. Beachain ve Kevlihan'a (2011, s.2) göre, Kazakistan'daki Rus azınlığın haklarının ihlal edilmesi halinde Rusya'nın ırkdaşlarının haklarını korumak üzere müdahalesine yol açabileceğinden bu durumu önlemek için Rus azınlığı doğrudan hedef alan politikalardan sakınılmış, aynı zaman da ayrılıkçı hareketler güç kazanmadan önleri kesilmeye çalışılmıştır. Özellikle Rus nüfusun yoğun olduğu ülkenin kuzeyinde ayrılıkçı hareketlerin gelişmemesine dikkat edilmiştir (Akt: Duman, 2019, s. 2004).

Kazak Türkçesi lehine yapılan çalışmaları belirten ve geline nokadaki yetersizliklere değinen Kaya'ya (2012, s. 367-368) göre, Kazakistan, ulus inşa sürecinde Kazak Türkçesinin devlet dili olarak kabulü, eğitimde Kazakçanın zorunlu dil olması, resmi yazışmaların Kazakça yapılmasına karar verilmesi ve nihayetinde medyada Kazakça yayın saatinin diğer dillerdeki yayın saatlerinden az olmaması hükmünün Dil Kanunu'nda kabul edilmesi gibi düzenlemeler gerçekleştirmiştir. Ancak yapılan bu düzenlemeler Kazak Türkçesinin ulusal bir dil olarak toplumun tamamı tarafından konuşulan ve paylaşılan bir dil konumuna gelmesini sağlayamamıştır.

Bağımsızlık döneminde Kazak Türkçesinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması yönünde önemli mesafe kat edildiği doğrudur. Bununla birlikte geline noktanın yeterli düzeyde olduğu söylenemez. Çünkü dilin geliştirilmesi ve özellikle kullanımına dönük sorunlara çözüm bulunamamıştır.. Kazakistan'daki veri toplama sürecindeki gözlemlerimizden biri de terminoloji oluşturma noktasındaki yetersizliklerdir. Hala birçok bilimsel terimin Kazak Türkçesinde karşılığı bulunamamıştır.

Dil kullanımına ilişkin diğer bir sorun Rusçanın hala yaygın olarak kullanımıdır. Rusça bugün Kazaklar dâhil ülkedeki diğer etnik gruplar arasında

yaygın olarak kullanılmakta hatta Kazak Türkçesinin önüne geçmektedir. Bu durumun çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Öncelikle Kazak yönetimi bu konuda tüm etnik grupları kapsayan daha sert ve katı bir dil politikası yerine dengeli ve barışçıl bir dil politikası izlemeye çalışmaktadır. Garibova'ya (2012, s.47) göre, ülkenin siyasi ve ekonomik alandaki öncelikleri Rusya ile ilişkilerin sıcak tutulmasını gerektirmektedir. Bu nedenle yürüttüğü dil politikasında da ister istemez dengeli ve özverili ilkeler çerçevesinde hareket etmek zorundadır.

Özellikle gençler arasında Rusça kullanımının daha kültürlü, eğitilmiş, statü sahibi göstereceğine dair algı Rusça kullanımına nedenleri arasındadır. Kazakistan'daki mevcut kitle iletişim araçları Rusçanın yaygınlığını gösteren unsurlardan biridir. Son dönemde Kazak Türkçesi yayınların sayısı artmakla birlikte nitelik ve nicelik açısından yeterli olduğunu söylemek zordur. Cengiz'e (2016, s. 83) göre, Kazakistan'da Rusça, Kazakça, Ukraynaca, Korece, Almanca ve İbranice bini aşkın basılı yayın çıkarılmaktadır. Rusça gazetelerin tirajı oldukça yüksektir. Çünkü vatandaş Rus kanallarının haberlerini daha inandırıcı bulmakta, Kazak medya mensuplarının haberlerinin yanlış olduğunu ve güvenilir olmadığını düşünmektedirler.

Kazakistan demografik açıdan çok etnili bir yapıya sahiptir. Bağımsızlık sonrası ülkedeki Kazak nüfus artmakla birlikte çok farklı etnik yapıdan topluluğu bünyesinde bulundurmaya devam etmektedir. (bkz. Tablo 1) Bu durum farklı etnik grupların hem birbirleriyle hem de Kazakların onlarla anlaşmak için ortak dil olarak Rusçayı kullanmasına neden olmaktadır. Kazakistan'daki çalışma sırasında görüşülen öğrenciler Rusça kullanma sebeplerinden birinin bu durum olduğunu belirtmişlerdir mesela Uygur arkadaşlarıyla Kazak Türkçesi bilmemelerinden dolayı Rusça konuştuklarını ifade etmişlerdir.

Aydınğün ve Tüfekçioğlu (2012, s.103) Rusçanın halen hakim olduğunu ancak Rusların ve Kazak olmayan diğer halkların göçü ve Kazaklardaki yüksek doğurganlık nedeniyle değişen etnik dengelere, devletin izlediği dil politikalarını da ekleyerek durumun değişeceğini ifade etmektedirler. Rusçanın egemenliği sarsılmakta, Kazakçanın önemi artmaktadır. Mülakat yapılan katılımcılardan biri, on sene sonra Kazakistan'da herkesin Kazakça konuşacağını, Ruslaşmış Kazakların da utanıp Kazakça öğrenmeye başladıklarını ifade etmiştir. Kazakça ihtiyaç olarak ortaya çıkarken, küresel dil İngilizce'yi de Kazakistan halkı ihtiyaç olarak görmektedir.

Sonuç olarak Kazakistan toplumsal çatışma veya huzursuzluğa meydan vermeden Kazak Türkçesine ve Kazak kimliğine dönük olumlu adımlar atarken, Rusçanın var olan etkisini azaltmak için alfabe değişikliği (Kirilden Latine geçiş) gibi birtakım çalışmalarda bulunmaktadır. Gösterilen bu çabalar ile Kazak Türkçesi konum ve kullanım olarak istenilen düzeye henüz gelememiştir. Ancak bağımsızlık sürecinden bu yana alınan yol ve hala devam eden bu yöndeki çabalar uzun vadede Kazak Türkçesine dair olumlu beklentiler oluşturmaktadır.

Özbekistan

Özbekistan Cumhuriyeti 1 Eylül 1991’de bağımsızlığını ilan etmiştir. Özbekistan, 33 milyona yaklaşan nüfusu, jeostratejik konumu, köklü tarihi, zengin kültürel değerleri ve ekonomik potansiyeliyle bölgesel istikrar için önemli bir konumdadır. Türk Cumhuriyetleri arasında en fazla nüfusa sahip ülkedir. Etnik yapıyı %84 Özbekler, %5’ Tacikler, %5 Kazaklar, %2,5 Ruslar, %2,5 Karakalpaklar (Dışişleri Bakanlığı, 2020) oluşturmaktadır.

Çarlık ve Sovyet döneminde Rusyanın dil ve kültüre ilişkin müdahalelerine rağmen, Özbeklerin Özbek dilinin kullanımı ve Özbek kimliğine ilişkin bağlılıkları devam etmiştir. Fierman (1991) Özbeklerin dillerine olan bağlılıklarını örnekleriyle açıkladıktan sonra, Rusça öğrenmek zorunda kalmalarına rağmen, halkın bunu isteyerek yapmadığını hatta Ruslara içerlediklerini belirtmektedir (Akt: Balım ve Gürbüz, 2012, s. 269).

Özbekistan daha bağımsızlık arifesinde Özbek Türkçesinin statüsünün yükseltilmesi ve etkinliğinin artırılması yönündeki çalışmalara bağımsızlık sürecinde çeşitli uygulamalarla devam etmektedir. Dile ilişkin çalışmalarda, ekonomik faktörler, siyasi dengeler (Rusya, Amerika vb. ülkelerle ilişkilerin seyri), bağımsız ve merkezi bir devlet olma sürecindeki tecrübe edinme süreci vb. durumlar etkili olmaktadır.

1989’da çıkartılan Dil Yasası ile Özbekçe Özbekistan’ın devlet dili olarak belirlenmiş, bütün kamu görevlilerine devlet dilini iyi düzeyde bilme gerekliliği getirilmiştir. Gözden geçirilmiş ve 5 Aralık 1995’te kabul edilmiş olan Dil Yasasında da Özbekçenin statüsü devlet dili olarak belirlenmiştir. Ayrıca Özbekistan Cumhuriyetinin bütün vatandaşlarının iletişim dillerini seçme özgürlüklerine sahip oldukları da belirtilmiştir (Abdieva, 2017, s. 114).

Devlet dilinin ilerletilmesi yönünde bağımsızlık döneminde önemli mesafeler kat edildiğini belirten Açık’a (2002, s.145-146) göre Özbek Türkçesinin iletişim dili, resmi yazışmalar dili olarak her geçen gün kullanım alanını artmaktadır. Ders

kitaplarının başında yer alan “.....Bilimde ilerlemek için ana dilinizi iyi bilmeniz gerekir” cümlesi, Özbekistan için yeni bir ibaredir. Eğitim Bakanlığı, Özbek Türkçesi ve başka dillerde eğitim veren okullar için ayrı ders saati, müfredat programı belirlemiştir. Bu çalışmanın arka planında, resmi olarak devlet dili olarak kabul edilen Özbek Türkçesini bütün Özbekistan vatandaşlarına kademe kademe öğretme ve her alanda kullanımını sağlama hedefi vardır.

Bu süreçte Özbek Türkçesinin ilerletilmesiyle birlikte, Rusçanın etkisinin sınırlandırılmasına yönelik uygulamalarda bulunulmuştur. Garibova'ya (2012, s. 84-85) göre, Rusça toplumsal yayın ve programlarda, özellikle de müfredat programlarında sınırlandırılmış, devlet yönetiminde, kitle iletişim araçlarında ve yargı sisteminde Özbekçe zorunlu dil olmuştur. Rus ve Rus-Özbek karışık okullarının sayısı 1,147'den (1992) 813'e (2000) düşmüştür. Bu çabalar sonucu halk giderek Rusçadan uzaklaşmıştır.

Rusçanın etkisinin sınırlandırılmasına yönelik diğer bir adım alfabe değişikliğidir. 2 Eylül 1993 tarihinde, 'Latin alfabesine dayalı bir Özbek alfabesi tanıma' yasası kabul edilmiştir. Ancak hala bazı evraklarda ve sosyal hayatta kullanılan ürünlerde Kiril alfabesi varlığını devam ettirmektedir.,

Özbekistan'da bugün Rusçanın kullanımına baktığımızda, belirli alanların öne çıktığı görülmektedir. İş hayatı ve medya Özbekçe ile Rusçanın birlikte kullanıldığı alanlardır. Halkın çoğunluğunun yaşadığı kırsal kesimde Rusça bilenlerin sayısı ve Rusçanın kullanımı şehirlere oranla daha azdır (Balım ve Gürbüz, 2012, s. 273).

Genel duruma bakıldığında, bağımsızlık sürecindeki politikalarla, Özbek Türkçesinin kullanımı ve etkinliğinin artırılmasında ilerleme kaydedilmiştir. Bununla birlikte Latin alfabesinin imlasıyla ilgili sorunlar bulunmaktadır. Ayrıca uygulama sürecinde (2017) görüşme yaptığımız akademisyenler ve öğrenciler Özbek Türkçesi ile yayın ve bilimsel terminoloji oluşturulmasıyla ilgili sorunlara temas etmişlerdir.

Garibova'ya (2012, s. 86,87) göre de yeni Özbek alfabesi teknik bakımdan sorunludur. Bu sorun gençlerin kavrayışını zayıflatmaktadır. Bu süreçte ders kitaplarının da yer aldığı Kiril alfabesiyle yazılmış bazı yayınlar zararlı görülerek imha edilmiştir. Latin alfabesi ile yeni yayınlar basılmadığı, Özbek klasik edebiyatı, çocuk edebiyatı ve ders kitabı alanında sınırlı sayıda kitaplar yayımlanmakta, bilimsel eserler ise son derece az basılmaktadır. Üniversitelerde ders kitabı yerine hacimce sınırlı kitapçıklar okutulmaktadır. Orta dereceli okullar

için yazılan ders kitaplarından yöntembilimden uzak kişilerin görev alması nedeniyle hatalar mevcuttur.

Özbek Türkçesinin gelişmesi ve etkinliğinin artırılması için belirtilen sorunların çözümü önemlidir. Özbekistan bağımsızlığın 30. yılına yaklaşmaktadır. Şüphesiz bu devletlerin tarihi açısından uzun bir zaman değildir. Gelecekte ekonomik ve siyasi gelişmeyle birlikte Özbek Türkçesinin durumu açısından da ilerleme olacağı düşünülmektedir. Ancak zamana ihtiyaç vardır.

Amaç

Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi her iki taraf açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle Türk Cumhuriyetlerinde dil konusu ve bağlantılı olarak dil kullanımı ve tutumunun belirlenmesi de önemlidir. Bu kapsamda çalışmada, Türk Cumhuriyetleri içerisinde yer alan ve Türkiye ile önemli ilişkileri bulunan Kazakistan ve Özbekistan’da ana diline ilişkin tutumunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Bu araştırma, Kazakistan’daki ve Özbekistan’daki üniversite öğrencilerinin ana dillerine ilişkin tutumlarını incelemeye yöneliktir ve nicel yöntemle dayanmaktadır. Araştırma modeli betimsel tarama modelidir.

Çalışma Grubu: Özbekistan’da ve Kazakistan’da yaşayan üniversite öğrencileri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Üniversite öğrencilerinin seçilmesinde yaş ve eğitim durumu, ülkelerin geleceğinde söz sahibi olacakları düşünülerek belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda Özbekistan’daki ve Kazakistan’daki soydaşlarla çalışılmıştır. Ülkeler bazında araştırma yapıldığı için katılımcıların yaşadıkları Türk Cumhuriyetlerinin vatandaşı ve ülkenin çoğunluğunu oluşturan etnik gruba mensup olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcılar vatandaşı oldukları cumhuriyete göre, Kazakça, Özbekçe ana dili konuşucusudur. Çalışma kapsamında her iki cumhuriyet için de üç üniversitede çalışma yapılmıştır.

Çalışma grubu 562 katılımcıdan oluşmaktadır. Özbekistan’daki 327 öğrencinin 137’si, Özbekistan Milli Üniversitesi’nde Matematik ve İktisat Bölümlerinde, 46’sı Şark Şinaslık Enstitüsü Türk Filolojisi’nde, 144’ü Ali Şir Nevaî Üniversitesi’nde Özbek Dili Bölümünde öğrenim görmektedir. Kazakistan’daki 235 öğrencinin 45’i, Turan Üniversitesi’nde Avrasya Araştırmaları, Uluslararası İlişkiler ile Ekonomi Bölümlerinde, 57’si Kazak

Devlet Kızlar Pedagoji Üniversitesi Kimya, Tarih, Coğrafya Bölümlerinde, 133'si Al- Farabi Kazak Ulusal Üniversitesi Müzecilik, Çeviri, Tarih, Antropoloji, Kazak Dili ve İktisat Bölümlerinde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada verilerin toplanması için kişisel bilgi formu, dil kullanımı anketi, araştırmacı tarafından geliştirilen ana diline ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu, dil kullanımı anketi, ana diline ilişkin tutum ölçeği oluşturulması için alan yazın taranmış, Yalınkılıç (2013), Barbosa (2015), Rinswat (1996), Ramoun (1990), Artamonova (2017), Chiachiere (1993), Lee (1999), Almahmoud (2012), Miller Hill (1998), Dağdeviren Kırmızı (2015), Fuller (1982) çalışmalarından yararlanılmıştır. Oluşturulan anket ve ölçek maddelerine ilişkin 3'ü alan 2'si ölçme ve değerlendirme uzmanı 5 kişiden uzman görüşü alınmış, gerekli aşamalar tamamlandıktan sonra ölçme araçlarına son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması: Verileri elde etmek için, kişisel bilgi formu, dil kullanım anketi ve Türk Cumhuriyetlerinde ana diline yönelik tutum ölçeği kullanılmış, bu formlar uygulama yapılan ülkeye göre katılımcıların diline çevrilmiştir. Uygulama, Özbekistan (Taşkent) ve Kazakistan'da (Almatı) yapılmıştır. Uygulama süreci Eylül – Kasım 2017 tarihini kapsamaktadır. Ölçme araçlarının başındaki kısa yönerge ile birlikte, araştırmacı tarafından da uygulama sırasında çalışma hakkında kısa bir açıklamada bulunulmuştur.

Verilerin Analizi: Katılımcıların anket sorularına ve ölçek maddelerine verdikleri cevapların dağılımı frekans analizi ile incelenmiştir. Ölçeklerin ülkelere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Anket sorularına verilen cevapların ülkelere göre dağılımları çapraz tablolar oluşturularak incelenmiştir. Analizler %95 güven düzeyinde SPSS 20.0 yazılı kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca sahada bulunan süreçte araştırmacı tarafından yapılan konuya ilişkin gözlemlere de yer verilmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların Kendini En Rahat İfade Edebildiği Dile İlişkin Bulgular

Tablo 2. *En Rahat İfade Edilen Dile İlişkin Dağılım*

		Ülke			
		Özbekistan		Kazakistan	
		N	%	N	%
Kendini en rahat ifade edildiğin dil	Ana dili	252	81,0%	127	54,3%
	Rusça	16	5,1%	9	3,8%
	İkisinde	38	12,2%	96	41,0%
	Başka dilde	5	1,6%	2	,9%

Özbekistan'da ve Kazakistan'da katılımcıların büyük çoğunluğu kendilerini en rahat ana dillerinde ifade ettiklerini belirtirken; iki dilde de rahat olduklarını ifade eden katılımcı çoğunluğu Kazaklardır. En rahat Rusça ifade edebilmesi seçeneğinin Kazaklarda düşük olması yaygın kanının aksine bir sonuçtur ve dikkat çekici bir durumdur. Bu sonucu anket yapılan bölümlerin özelliğine bağlayarak açıklayabiliriz. Özbekistanda matematik, uluslararası ilişkiler gibi bölüm öğrencileriyle anket yapılmış olması, bu bölümlerde eğitim dilinin ağırlıklı olarak Rusça olması nedeniyle açıklanabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların Ana Dilleri ve Rusça Kullanım Sıklığına İlişkin Bulgular

Tablo 3. *Ülkelere Göre Ana Dili Kullanım Sıklığına İlişkin Dağılım*

		Ana dili sıklık				Total
		Her zaman	Genellikle	Bazen	Hiç bir zaman	
Özbekistan	N	197	104	6	2	309
	%	63,8%	33,7%	1,9%	,6%	100,0%
Kazakistan	N	174	41	12	3	230
	%	75,7%	17,8%	5,2%	1,3%	100,0%

Ki kare =243,552; p=0,000

Özbekistan'da her zaman ana dilini kullananların oranı %63,8, Kazakistan'da ise %75,7; genellikle kullananların oranı Özbeklerde %33,7, Kazaklarda

%17,8'dir. Bazen kullananların oranı Özbekistan'da %1,9, Kazakistan'da %5,2,'dir. Hiçbir zaman kullanmayanların oranı ise Özbeklerde %0,6' ve Kazaklarda %1,3'tür. Kişilerin bulundukları ülkelerinin dillerini kullanma sıklığı ile ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 4. Ülkelere Göre Rusça Kullanım Sıklığına İlişkin Dağılım

		Rusça sıklık				Total
		Her zaman	Genellikle	Bazen	Hiç bir zaman	
Özbekistan	N	46	38	213	18	315
	%	14,6%	12,1%	67,6%	5,7%	100,0%
Kazakistan	N	28	79	124	0	231
	%	12,1%	34,2%	53,7%	0,0%	100,0%

Ki kare =638,267; $p=0,000$

Özbekistanlı katılımcı sonuçlarına baktığımızda, %5,7'lik bir kesim dışındaki katılımcıların Rusçayı belirli sıklıklarda kullandıkları görülmektedir. Burada en yüksek oran (%67,6) bazen seçeneğinde toplanmıştır. Her zaman seçeneği (%14,6), genellikle seçeneği (%12,1)'dir.

Kazakistanlı katılımcı sonuçlarına baktığımızda, katılımcıların tamamının Rusçayı belirli sıklıklarda kullandıkları görülmektedir. Rusçayı hiçbir zaman kullanmıyorum diyen katılımcı bulunmamaktadır. Buradaki en yüksek oran bazen (%53,7) seçeneğinde toplanmıştır. Genellikle seçeneği %34,2 olup, her zaman seçeneği %12,1'dir. Ülke ile Rusça kullanma sıklığı arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların En Sevdiği Dile İlişkin Bulgular

Tablo 5. En Sevilen Dile İlişkin Dağılım

		Hangi dili daha çok seviyorsunuz				Total
		Türkçe	Ana dili	Rusça	Diğer	
Özbekistan	N	28	234	28	21	311
	%	9,0%	75,2%	9,0%	6,8%	100,0%
Kazakistan	N	5	179	39	5	228
	%	2,2%	78,5%	17,1%	2,2%	100,0%

Ki kare =118,65 ; $p=0,000$

Özbekistanlı katılımcıların büyük bölümü en sevdikleri dilin (%75,2) ana dilleri olduğunu belirtmişlerdir. İkinci sırada Türkçe (%9) ve Rusça (%9) gelmekte, onları diğer diller (%6,8) takip etmektedir.

Kazakistanlı katılımcı yanıtlarına bakıldığında, katılımcıların büyük bölümü (%78,5) en çok sevdikleri dilin ana dilleri olduğunu belirtmişlerdir. İkinci sırada Rusça (%17,1) seçeneği tercih edilirken, onu Türkçe (%2,2) ve diğer diller (%2,2) seçenekleri takip etmektedir. Elde edilen veriler ana dilini sevmeye oranının Kazakistanlı katılımcıların, Özbekistanlı katılımcılardan daha yüksek olduğunu göstermektedir. En çok sevilen dil ile ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Burada dikkat çeken bir husus Özbekistan'da Rusça ve Türkiye Türkçesinin aynı konumda olması; Kazakistan'da ise Türkiye Türkçesinin Rusçadan daha fazla sevilen dil olarak gösterimesidir. Siyasi ilişkilerin dile yansımalarının bir göstergesi olarak bu durumu açıklayabiliriz. Türkiye Türkçesinin Özbekistan'daki durumunun iyileştirilmesi adına dil planlamasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmek gerekir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların Kişilere Göre Dil Tercihlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. *Anne- Baba İle İlgili Dil Tercihine İlişkin Dağılım*

		Özbekistan Kazakistan		
Anne- Baba	Sadece	N 256	139	851
	ana dili	% 81,3%	59,1%	67,5%
	Genellikle	N 20	37	133
	ana dili	% 6,3%	15,7%	10,5%
	Hem ana	N 36	50	235
	dili Hem	% 11,4%	21,3%	18,6%
	Rusça	N 2	6	17
	Genellikle	% ,6%	2,6%	1,3%
	Rusça	N 1	3	12
	Sadece	% ,3%	1,3%	1,0%
	Rusça	N 0	0	13
	Diğer	% 0,0%	0,0%	1,0%

Özbekistan'da sadece ana dilini konuşanların oranı %81,3'tür. Bu oran, ülkede anne- baba ile dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Veriler Özbek katılımcıların anne- baba ile konuşurken ana dili kullanma oranının Kazak katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir.

Kazakistan'da sadece ana dilini konuşanların oranı %59,1'dir. %21,3'lük oran katılımcıların bir kısmının ana diliyle birlikte Rusçanın eşit kullanımını tercih ettiğini göstermektedir. Anne baba ile konuşulan dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Bağımsız bir ülkede dünyaya gelen gençlerin aile ortamında önemli sayılacak oranda Rusça kullanıyor olmaları her iki ülkenin de dil politikası ve planlaması noktasında katetmeleri gereken çok yol olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. Kardeş İle İlgili Dil Tercihine İlişkin Dağılım

		Özbekistan		Kazakistan
Kardeş	Sadece ana dili	N	225	113
		%	78,4%	52,1%
	Genellikle ana dili	N	22	29
		%	7,7%	13,4%
	Hem ana dili Hem Rusça	N	35	60
		%	12,2%	27,6%
	Genellikle Rusça	N	4	10
		%	1,4%	4,6%
	Sadece Rusça	N	1	5
		%	,3%	2,3%
	Diğer	N	0	0
		%	0,0%	0,0%

Özbekistan'da sadece ana dilini konuşanların oranı %78,4'tür. Bu oran, kardeş ile dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Veriler Özbekistanlı katılımcıların kardeşlerine ilişkin ana dili kullanım oranının Kazakistanlı katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir.

Kazakistan'da sadece ana dilini konuşanların oranı %52,1'dir. Bu oran, kardeş ile dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana

dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. %27,6 'lık oran, katılımcıların önemli bir bölümünün ana dilleriyle birlikte Rusçanın eşit kullanımını tercih ettiklerini göstermektedir. Kardeş ile konuşulan dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Anne babadan sonra ailenin bir parçası olan kardeşlerle de Rusça kullanım oranı yukarıda belirttiğimiz politika ve planlamalar yapılması gerektiği zorunluluğunu pekiştirmektedir.

Tablo 8. *Büyükanne- Büyükbaba ile İlgili Dil Tercihine İlişkin Dağılım*

		Özbekistan	Kazakistan
	Sadece ana dili	n 271	167
		% 90,3%	77,0%
	Genellikle ana dili	n 19	32
		% 6,3%	14,7%
Büyük anne -	Hem ana dili Hem Rusça	n 7	12
		% 2,3%	5,5%
Büyük baba	Genellikle Rusça	n 2	3
		% ,7%	1,4%
	Sadece Rusça	n 1	3
		% ,3%	1,4%
	Diğer	n 0	0
		% 0,0%	0,0%

Özbekistan'da sadece ana dilini konuşanların oranı %90,3'tür. Bu oran, büyükanne- büyükbaba ile dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Veriler Özbekistanlı katılımcıların büyükanne ve büyükbabalarına ilişkin ana dillerini kullanım oranının Kazakistanlı katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir.

Kazakistan'da sadece ana dilini konuşanların oranı %77'dir. Bu oran, büyükanne- büyükbaba ile dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Büyük anne- büyük baba ile konuşulan dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Büyükanne ve babalar Sovyetler Birliği döneminde eğitim almış ve Rusça kullanma zorunluluğu olan kişilerdir. Bu nedenle Kazakistan'da Rusça oranının yüksek çıkması doğaldır. Almatı ülkenin eski başkentidir. Burada yaşayan nüfus

1990 öncesinde Rusçayla hayatını idame ettirmiştir. Torunlarıyla ana dilde iletişime geçecek kadar ana diline hakim olmama durumu da bu nedenle mümkün olmayabilir.

Tablo 9. *Akraba ile İlgili Dil Tercihine İlişkin Dağılım*

		Özbekistan	Kazakistan
Akraba	Sadece	N 249	128
	ana dili	% 81,1%	55,7%
	Genellikle	N 25	42
	ana dili	% 8,1%	18,3%
	Hem ana	N 29	53
	dili Hem	% 9,4%	23,0%
	Rusça		
	Genellikle	N 3	4
	Rusça	% 1,0%	1,7%
	Sadece	N 1	3
	Rusça	% ,3%	1,3%
	Diğer	N 0	0
		% 0,0%	0,0%

Özbekistan'da sadece ana dilini konuşanların oranı %81,1'dir. Bu oran, akraba ile dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Veriler Özbek katılımcıların akrabalarına ilişkin ana dillerini kullanma oranının Kazak katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir

Kazakistan'da sadece ana dilini konuşanların oranı %55,7'dir. Bu oran, akraba ile dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. %23 'lük oran, katılımcıların bir kısmının ana dili ile birlikte Rusçanın eşit kullanımı tercih ettiğini göstermektedir. Akraba ile konuşulan dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Anne baba, kardeş ve büyükanne, büyükbaba ile iletişim dillerine bakıldığında paralellik görmek mümkündür. Ana dili ilk sırada gelse dahi, halihazırda bu coğrafyalarda aile ortamlarında Rusçanın varlığı son derece ciddi bir meseledir.

Tablo 10. Arkadaş ile İlgili Dil Tercihine İlişkin Dağılım

	Özbekistan Kazakistan	
	N	
Sadece	194	59
ana dili	% 62,0%	25,2%
Genellikle	24	22
ana dili	% 7,7%	9,4%
Hem ana dili	87	133
Hem Rusça	% 27,8%	56,8%
Arkadaş		
Genellikle	5	10
Rusça	% 1,6%	4,3%
Sadece	3	10
Rusça	% 1,0%	4,3%
Diğer	0	0
	% 0,0%	0,0%

Özbekistan’da sadece ana dilini konuşanların oranı %62’dir. Bu oran, arkadaş ile dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. %27,8’lik oran, katılımcıların bir kısmının arkadaşlarına ilişkin dil seçimlerinde ana dili ile birlikte Rusçanın eşit kullanımını tercih ettiğini göstermektedir. Veriler Özbek katılımcıların arkadaşlarına ilişkin ana dillerini kullanma oranının Kazakistanlı katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir

Kazakistan’da hem ana dilini hem Rusça konuşanların oranı %56,8’dir. Bu oran arkadaş ile dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada ana diliyle birlikte Rusçanın eşit kullanımından yana yapıldığı görülmektedir. Arkadaş ile konuşulan dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Arkadaşlarla ana dili kullanımının her iki ülkede az da olsa düştüğünü, Rusça kullanımının ise arttığını görmekteyiz. Özellikle Kazakistan’da devletin Kazak dilini yaygınlaştırma çabalarının çok da iyi sonuç vermediğini göstermektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların Ortama Göre Dil Tercihlerine İlişkin Bulgular

Tablo 11. Katılımcıların Evdeki Dil Kullanım Tercihlerine İlişkin Dağılım

		Özbekistan	Kazakistan
Evde	Sadece ana dili	n 265 % 81,0%	126 53,6%
	Genellikle ana dili	n 26 % 8,0%	46 19,6%
	Hem ana dili Hem Rusça	n 33 % 10,1%	54 23,0%
	Genellikle Rusça	n 2 % ,6%	4 1,7%
	Sadece Rusça	n 1 % ,3%	5 2,1%
	Diğer	n 0 % 0,0%	0 0,0%

Özbekistan’da sadece ana dilini konuşanların oranı %81’dir. Bu oran evde dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Veriler Özbek katılımcıların evde ana dillerini kullanma oranının Kazak katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir

Kazakistan’da sadece ana dilini konuşanların oranı %53,6’dır. Bu oran evde dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. %23’lük oran katılımcıların önemli bir kısmının evdeki dil kullanımlarına ilişkin ana dili ile birlikte Rusçanın eşit oranda tercih edildiğini göstermektedir. Evde konuşulan dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Evde dil kullanım oranları ile anne-baba/kardeş/büyükanne-büyükbaba ile ilgili dil kullanımları karşılaştırıldığında rakamların örtüştüğü görülecektir. Bu da bize katılımcıların anket sorularına samimi/doğru cevaplar verdiğini göstermektedir.

Tablo 12. Katılımcıların İş Yerindeki Dil Kullanım Tercihlerine İlişkin Dağılım

		Özbekistan	Kazakistan
İşte	Sadece ana dili	N 182 % 72,8%	32 22,4%
	Genellikle ana dili	N 19 % 7,6%	16 11,2%
	Hem ana dili Hem Rusça	N 45 % 18,0%	72 50,3%
	Genellikle Rusça	N 3 % 1,2%	14 9,8%
	Sadece Rusça	N 1 % ,4%	9 6,3%
	Diğer	N 0 % 0,0%	0 0,0%

Özbekistan’da sadece ana dilini konuşanların oranı %72,8’dir. Bu oran işte dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. %18’lik oran katılımcıların bir kısmının iş yerindeki dil kullanımlarına ilişkin ana dili ile birlikte Rusçayı eşit oranda tercih ettiğini göstermektedir. Veriler Özbek katılımcıların iş yerinde ana dillerini kullanma oranının Kazak katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir

Kazakistan’da hem ana dilini hem Rusça konuşanların oranı %50,3’tür. Bu oran işte dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada ana diliyle birlikte Rusçanın eşit kullanımından yana yapıldığını göstermektedir. Tablodaki oranlara baktığımızda, katılımcıların büyük bir kısmının iş yerindeki dil seçimlerinde Rusçayı kısmen veya tamamen tercih ettiği görülmektedir. İşte konuşulan dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 13. Katılımcıların Okul Ortamındaki Dil Kullanım Tercihlerine İlişkin Dağılım

		Özbekistan		Kazakistan	
		N			
Okulda	Sadece ana dili	N 228	85	655	
		% 80,6%	45,2%	56,4%	
	Genellikle ana dili	N 19	37	172	
		% 6,7%	19,7%	14,8%	
	Hem ana dili Hem Rusça	N 29	54	256	
		% 10,2%	28,7%	22,0%	
	Genellikle Rusça	N 3	4	32	
		% 1,1%	2,1%	2,8%	
	Sadece Rusça	N 4	8	29	
		% 1,4%	4,3%	2,5%	
	Diğer	N 0	0	17	
		% 0,0%	0,0%	1,5%	

Özbekistan’da sadece ana dilini konuşanların oranı %80,6’dır. Bu oran okulda dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Veriler Özbek katılımcıların okulda ana dillerini kullanma oranının Kazak katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir.

Kazakistan’da sadece ana dilini konuşanların oranı %45,2’dir. Bu oran okulda dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. %28,7’lik oran katılımcıların önemli bir kısmının okuldaki dil kullanımlarına ilişkin ana dili ile birlikte Rusçayı eşit oranda tercih ettiğini göstermektedir. Okulda konuşulan dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

İş ve okul ortamlarındaki dil tercihleri sosyal hayatta özellikle Kazakistan’da Rusçanın etkinliğini devam ettirdiğini göstermektedir.

Tablo 14. Katılımcıların İbadethanedeki Dil Kullanım Tercihlerine İlişkin Dağılım

		Özbekistan	Kazakistan
İbadethanede	Sadece ana dili	N 175	78
		% 92,1%	62,4%
	Genellikle ana dili	N 10	20
		% 5,3%	16,0%
	Hem ana dili Hem Rusça	N 4	17
		% 2,1%	13,6%
	Genellikle Rusça	N 1	5
		% ,5%	4,0%
	Sadece Rusça	N 0	5
		% 0,0%	4,0%
	Diğer	N 0	0
		% 0,0%	0,0%

Özbekistan’da sadece ana dilini konuşanların oranı %92,1’dir. Bu oran ibadethanede dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Veriler Özbek katılımcıların ibadethanede ana dillerini kullanma oranının Kazak katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir.

Kazakistan’da sadece ana dilini konuşanların oranı %62,4’tür. Bu oran ibadethanede dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. İlgili oranlara baktığımızda, katılımcıların bir kısmının ibadethanedeki dil kullanım tercihlerinde Rusçanın kısmen veya tamamen yer aldığı görülmektedir. İbadethanede konuşulan dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Kazakistanlı katılımcıların ibadethanede Rus dilini tercih etmelerini bu coğrafyadaki misyonerlik faaliyetleriyle açıklanabilir.

Tablo 15. Katılımcıların Hastane Ortamındaki Dil Kullanım Tercihlerine İlişkin Dağılım

		Özbekistan		Kazakistan	
		N			
Hastanede	Sadece ana dili	217	69,8%	45	20,8%
	Genellikle ana dili	21	6,8%	23	10,6%
	Hem ana dili Hem Rusça	64	20,6%	124	57,4%
	Genellikle Rusça	7	2,3%	20	9,3%
	Sadece Rusça	2	,6%	4	1,9%
	Diğer	0	0,0%	0	0,0%

Özbekistan’da sadece ana dilini konuşanların oranı %69,8’dir. Bu oran hastanede dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. %20,6’lık oran, katılımcıların bir kısmının hastanedeki dil kullanımlarına ilişkin ana dili ile birlikte Rusçayı eşit oranda tercih ettiğini göstermektedir. Veriler Özbek katılımcıların hastanede ana dillerini kullanma oranının Kazak katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir.

Kazakistan’da hem ana dilini hem Rusça konuşanların oranı %57,4’tür. Bu oran hastanede dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada ana diliyle birlikte Rusçanın eşit kullanımından yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Tabloya baktığımızda, katılımcıların büyük bir kısmının hastanedeki dil kullanım tercihlerinde Rusçanın kısmen veya tamamen yer aldığı görülmektedir. Hastanede konuşulan dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 16. Katılımcıların Pazar Ortamındaki Dil Kullanım Tercihlerine İlişkin Dağılım

		Total	
		Özbekistan	Kazakistan
Pazarda	Sadece ana dili	N 210 % 65,0%	47 21,2%
	Genellikle ana dili	N 30 % 9,3%	22 9,9%
	Hem ana dili Hem Rusça	N 78 % 24,1%	129 58,1%
	Genellikle Rusça	N 3 % ,9%	18 8,1%
	Sadece Rusça	N 2 % ,6%	6 2,7%
	Diğer	N 0 % 0,0%	0 0,0%

Özbekistan’da sadece ana dilini konuşanların oranı %65’tir. Bu oran pazarda dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. %24,1’lik oran, katılımcıların bir kısmının pazardaki dil kullanımlarına ilişkin ana dili ile birlikte Rusçayı eşit oranda tercih ettiğini göstermektedir. Veriler Özbek katılımcıların pazarda ana dillerini seçme oranının Kazak katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir.

Kazakistan’da hem ana dilini hem Rusça konuşanların oranı %58,1’dir. İlgili oran pazarda dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada ana diliyle birlikte Rusça kullanımından yana yapıldığı ortaya koymaktadır. Tabloya baktığımızda, katılımcıların büyük bir kısmının pazardaki dil kullanım tercihlerinde Rusçanın kısmen veya tamamen yer aldığı görülmektedir. Pazarda konuşulan dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların Medya ve Kültür Alanında Dil Tercihlerine İlişkin Bulgular

Tablo 17. Katılımcıların Kitap Okurken Dil Tercihlerine İlişkin Dağılım

		Özbekistan		Kazakistan	
Kitap okurken	Sadece	N	170	43	475
	ana dili	%	52,1%	18,5%	37,3%
	Genellikle	N	48	21	180
	ana dili	%	14,7%	9,0%	14,1%
	Hem ana	N	91	121	452
	dili Hem	%	27,9%	51,9%	35,5%
	Rusça				
	Genellikle	N	6	30	52
	Rusça	%	1,8%	12,9%	4,1%
	Sadece	N	11	18	58
	Rusça	%	3,4%	7,7%	4,6%
	Diğer	N	0	0	57
		%	0,0%	0,0%	4,5%

Özbekistan’da sadece ana dilini kullananların oranı %52,1’dir. Bu oran kitap okurken dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Tablodaki % 27,9’luk oran katılımcıların bir kısmının kitap okumada ana dili ile birlikte Rusçayı eşit oranda tercih ettiğini göstermektedir. Veriler Özbek katılımcıların kitap okurken ana dillerini seçme oranının Kazak katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir.

Kazakistan’da hem ana dilini hem Rusça kullananların oranı %51,9’dur. İlgili oran, Kazakistan’da kitap okurken dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada ana diliyle birlikte Rusçanın eşit kullanımından yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Tabloya baktığımızda, katılımcıların büyük bir kısmının kitap okurken dil tercihlerinde Rusçanın kısmen veya tamamen yer aldığı görülmektedir. Kitap okurken kullananların dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Başta da belirtildiği gibi ana dilde yayınları yeterli sayıda ve nitelikte olmaması Rusça yayınların tercih etme sonucunu doğurmaktadır. Dolayısıyla ana dilinde nitelikli ve nicelikli yayınlar sağlanmadan Rusçanın hâkimiyeti kırılmaz.

Tablo 18. *Katılımcıların Televizyon İzlerken Dil Tercihlerine İlişkin Dağılım*

		Özbekistan	Kazakistan
Televizyon izlerken	Sadece ana dili	N 142 % 43,8%	33 15,1%
	Genellikle ana dili	N 43 % 13,3%	22 10,1%
	Hem ana dili Hem Rusça	N 122 % 37,7%	120 55,0%
	Genellikle Rusça	N 11 % 3,4%	27 12,4%
	Sadece Rusça	N 6 % 1,9%	16 7,3%
	Diğer	N 0 % 0,0%	0 0,0%

Özbekistan’da sadece ana dilini kullananların oranı %43,8’dir. Bu oran televizyon izlerken dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Tablodaki 37,7’lik oran katılımcıların önemli bir kısmının televizyon izlerken ana dili ile birlikte Rusçayı eşit oranda tercih ettiğini göstermektedir. Veriler Özbek katılımcıların televizyon izlerken ana dillerini seçme oranının Kazaklardan yüksek olduğunu göstermektedir.

Kazakistan’da hem ana dilini hem Rusça kullananların oranı %55’tir. İlgili oran, Kazakistan’da televizyon izlerken dil kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada ana diliyle birlikte Rusça kullanımından yana yapıldığı ortaya koymaktadır. Tabloya baktığımızda, katılımcıların büyük bir kısmının televizyon izlerken dil tercihlerinde Rusçanın kısmen veya tamamen yer aldığı görülmektedir. Televizyon izlerken kullananların dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 19. Katılımcıların Radyo Dinlerken Dil Tercihlerine İlişkin Dağılım

		Özbekistan Kazakistan	
Radyo dinlerken	Sadece ana dili	N 115 % 35,7%	15 6,6%
	Genellikle ana dili	N 31 % 9,6%	10 4,4%
	Hem ana dili Hem Rusça	N 144 % 44,7%	154 67,8%
	Genellikle Rusça	N 22 % 6,8%	27 11,9%
	Sadece Rusça	N 10 % 3,1%	21 9,3%
	Diğer	N 0 % 0,0%	0 0,0%

Özbekistan’da hem ana dilini hem Rusça kullananların oranı %44,7’dir. İlgili oran radyo dinlemeye ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada ana diliyle birlikte Rusçanın eşit kullanımından yana yapıldığı ortaya koymaktadır. Tabloya baktığımızda, katılımcıların büyük bölümünün radyo dinlerken dil tercihlerinde Rusçanın kısmen veya tamamen yer aldığı görülmektedir. Veriler Özbek katılımcıların radyo dinlerken ana dillerini seçme oranının Kazak katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir.

Kazakistan’da hem ana dilini hem Rusça kullananların oranı %67,8’dir. Bu oran radyo dinlemeye ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada ana diliyle birlikte Rusçanın eşit kullanımından yana yapıldığı ortaya koymaktadır. Tabloya baktığımızda, katılımcıların büyük bölümünün radyo dinlerken dil tercihlerinde Rusçanın kısmen veya tamamen yer aldığı görülmektedir. Radyo dinlerken kullanılan dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 20. Katılımcıların Gazete Okurken Dil Tercihlerine İlişkin Dağılım

		Özbekistan	Kazakistan
Gazete okurken	Sadece ana dili	N 166 % 51,2%	48 21,6%
	Genellikle ana dili	N 41 % 12,7%	32 14,4%
	Hem ana dili Hem Rusça	N 96 % 29,6%	105 47,3%
	Genellikle Rusça	N 13 % 4,0%	18 8,1%
	Sadece Rusça	N 8 % 2,5%	19 8,6%
	Diğer	N 0 % 0,0%	0 0,0%

Özbekistan’da sadece ana dilini kullananların oranı %51,2’dir. Bu oran gazete okumaya ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Tablodaki %29’6’lık oran, katılımcıların bir kısmının gazete okurken dil tercihlerinde ana dilleriyle birlikte Rusçanın eşit olarak yer aldığını göstermektedir. Veriler Özbek katılımcıların gazete okurken ana dillerini seçme oranının Kazak katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir.

Kazakistan’da hem ana dilini hem Rusça kullananların oranı %47,3’tür. İlgili oran gazete okumaya ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada ana diliyle birlikte Rusçanın eşit kullanımından yana yapıldığı ortaya koymaktadır. Tabloya baktığımızda, katılımcıların büyük bir kısmının gazete okurken dil tercihlerinde Rusçanın kısmen veya tamamen yer aldığı görülmektedir. Gazete okurken kullanılan dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Bu durum, kitaplar konusunda vurgulanan ana dilde nitelik ve nicelikli yayın artırılması gerekliliği konusunun televizyon, radyo, sinema vb. kültür konularında da geçerli olduğu bu konularda da ivedilikle birşeyler yapılması gerektiği sonucuna götürmektedir.

Tablo 21. Katılımcıların İnternet / Sosyal Medya Kullanırken Dil Tercihlerine İlişkin Dağılım

		Özbekistan	Kazakistan
İnternet, sosyal medya kullanırken	Sadece ana dili	N 110 % 34,6%	13 5,6%
	Genellikle ana dili	n 26 % 8,2%	9 3,9%
	Hem ana dili Hem Rusça	n 140 % 44,0%	134 57,5%
	Genellikle Rusça	n 24 % 7,5%	42 18,0%
	Sadece Rusça	n 18 % 5,7%	35 15,0%
	Diğer	n 0 % 0,0%	0 0,0%

Özbekistan’da hem ana dilini hem Rusça kullananların oranı %44’tür. İlgili oran, Özbekistan’da internet / sosyal medya kullanımına ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada oranda ana diliyle birlikte Rusçanın eşit kullanımından yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Tabloya baktığımızda, katılımcıların önemli bir kısmının internet / sosyal medya kullanırken dil tercihlerinde Rusçanın kısmen veya tamamen yer aldığı görülmektedir. Veriler Özbek katılımcıların internet / sosyal medya kullanırken ana dillerini seçme oranının Kazak katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir.

Kazakistan’da hem ana dilini hem Rusça kullananların oranı %57,5’tir. İlgili oran internet / sosyal medya kullanırken katılımcı tercihlerinin birinci sırada ana diliyle birlikte Rusçanın eşit kullanımından yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Tabloya baktığımızda, katılımcıların büyük bir kısmının internet /sosyal medya kullanırken dil tercihlerinde Rusçanın kısmen veya tamamen yer aldığı görülmektedir. İnternet, sosyal medya kullanırken kullanılan dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 22. Katılımcıların Müzik Dinlerken Dil Tercihlerine İlişkin Dağılım

		Total	
		Özbekistan	Kazakistan
Müzik dinlerken	Sadece	N 85	14
	ana dili	% 26,4%	6,1%
	Genellikle	N 24	7
	ana dili	% 7,5%	3,1%
	Hem ana	N 185	150
	dili Hem	% 57,5%	65,5%
	Rusça		
	Genellikle	N 18	37
	Rusça	% 5,6%	16,2%
	Sadece	N 10	21
	Rusça	% 3,1%	9,2%
	Diğer	N 0	0
		% 0,0%	0,0%

Özbekistan’da hem ana dilini hem Rusça kullananların oranı %57,5’tir. İlgili oran müzik dinlerken katılımcı tercihlerinin birinci sırada ana diliyle birlikte Rusçanın eşit kullanımından yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Tabloya baktığımızda, katılımcıların büyük bir kısmının müzik dinlerken dil tercihlerinde Rusçanın kısmen veya tamamen yer aldığı görülmektedir. Veriler Özbek katılımcıların müzik dinlerken ana dillerini seçme oranının Kazak katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir.

Kazakistan’da hem ana dilini hem Rusça kullananların oranı %65,5’tir. İlgili oran müzik dinlerken katılımcı tercihlerinin birinci sırada ana diliyle birlikte Rusçanın eşit kullanımından yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Tabloya baktığımızda, katılımcıların büyük bir kısmının müzik dinlerken dil tercihlerinde Rusçanın kısmen veya tamamen yer aldığı görülmektedir. Müzik dinlerken kullanılan dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 23. Katılımcıları Tiyatro, Sinema, Konser vb. Sanatsal Etkinliklerdeki Dil Tercihlerine İlişkin Dağılım

		Özbekistan	Kazakistan
Tiyatro, sinema, konser vb sanatsal etkinliklerde	Sadece ana dili	N 145 % 44,9%	49 21,8%
	Genellikle ana dili	N 41 % 12,7%	15 6,7%
	Hem ana dili Hem Rusça	N 121 % 37,5%	128 56,9%
	Genellikle Rusça	N 9 % 2,8%	14 6,2%
	Sadece Rusça	N 7 % 2,2%	19 8,4%
	Diğer	N 0 % 0,0%	0 0,0%

Özbekistan’da sadece ana dilini kullananların oranı %44,9’dur. Bu oran tiyatro, sinema, konser vb sanatsal etkinliklerde katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Tablodaki %37,5’luk oran katılımcıların önemli bir bölümünün tiyatro, sinema, konser vb sanatsal etkinliklerde ana dilleri ile birlikte Rusçanın eşit kullanımını tercih ettiğini göstermektedir. Veriler Özbek katılımcıların tiyatro, sinema, konser vb. sanatsal etkinliklerdeki ana dillerini seçme oranının Kazak katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir.

Kazakistan’da hem ana dilini hem Rusça kullananların oranı %56,9’dur. İlgili oran tiyatro, sinema, konser vb. sanatsal etkinliklerde katılımcı tercihlerinin birinci sırada ana diliyle birlikte Rusça kullanımından yana yapıldığı ortaya koymaktadır. Tabloya baktığımızda, katılımcıların büyük bölümünün tiyatro, sinema, konser vb sanatsal etkinliklerdeki dil tercihlerinde Rusçanın kısmen veya tamamen etkili olduğu görülmektedir. Tiyatro, sinema, konser vb sanatsal etkinliklerde kullanılan dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların Belirli İşlevlere Göre Dil Seçimine İlişkin Bulgular

Tablo 24. Katılımcıların Sayılarla Hesap Yaparken Dil Tercihlerine İlişkin Dağılım

		Özbekistan	Kazakistan
Sayılarla hesap yaparken	Sadece ana dili	N 193 % 59,6%	99 44,0%
	Genellikle ana dili	N 42 % 13,0%	56 24,9%
	Hem ana dili	N 75	51
	Hem Rusça	% 23,1%	22,7%
	Genellikle Rusça	N 10 % 3,1%	7 3,1%
	Sadece Rusça	N 4 % 1,2%	12 5,3%
	Diğer	N 0 % 0,0%	0 0,0%

Özbekistan’da sadece ana dilini kullananların oranı %59,6’dır. Bu oran sayılarla hesap yapmaya ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Tablodaki %23,1’lik oran, katılımcıların bir kısmının sayılarla hesap yaparken ana dili ile birlikte Rusçanın eşit kullanımını tercih ettiğini göstermektedir. Veriler Özbek katılımcıların sayılarla hesap yaparken ana dillerini seçme oranının Kazak katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir.

Kazakistan’da sadece ana dilini kullananların oranı %44’tür. Bu oran sayılarla hesap yapmaya ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Tabloya baktığımızda, katılımcıların önemli bir kısmının sayılarla hesap yaparken dil tercihlerinde Rusçanın kısmen veya tamamen yer aldığı görülmektedir. Sayılarla hesap yaparken kullanılan dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 25. Katılımcıların Düşünürken Dil Tercihlerine İlişkin Dağılım

		Özbekistan		Kazakistan
Kendi kendine konuşurken	Sadece ana dili	N	182	87
		%	57,1%	38,8%
	Genellikle ana dili	N	22	40
		%	6,9%	17,9%
	Hem ana dili Hem Rusça	N	93	70
		%	29,2%	31,3%
	Genellikle Rusça	N	15	12
		%	4,7%	5,4%
	Sadece Rusça	N	7	15
		%	2,2%	6,7%
	Diğer	N	0	0
		%	0,0%	0,0%

Özbekistan’da sadece ana dilini kullananların oranı %57,1’dir. Bu oran kendi kendine konuşmaya ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Tablodaki %29’2’lik oran, katılımcıların önemli bir kısmının kendi kendine konuşurken ana dili ile birlikte Rusçanın eşit kullanımını tercih ettiğini göstermektedir. Veriler Özbek katılımcıların kendi kendine konuşurken ana dillerini seçme oranının Kazak katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir.

Kazakistan’da sadece ana dilini kullananların oranı %38,8’dir. Bu oran kendi kendine konuşmaya ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Tabloya baktığımızda, katılımcıların önemli bir kısmının kendi kendine konuşurken dil tercihlerinde Rusçanın kısmen veya tamamen yer aldığı görülmektedir. Kendi kendine konuşurken kullanılan dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 26. Katılımcıların Dua Ederken Dil Tercihlerine İlişkin Dağılım

		Özbekistan	Kazakistan
Dua ederken	Sadece ana dili	N 290 % 92,7%	152 82,2%
	Genellikle ana dili	N 15 % 4,8%	14 7,6%
	Hem ana dili Hem Rusça	N 7 % 2,2%	14 7,6%
	Genellikle Rusça	N 1 % ,3%	2 1,1%
	Sadece Rusça	N 0 % 0,0%	3 1,6%
	Diğer	N 0 % 0,0%	0 0,0%

Özbekistan’da sadece ana dilini kullananların oranı %92,7’dir. Bu oran dua etmeye ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Veriler Özbek katılımcıların dua ederken ana dillerini seçme oranının Kazak katılımcılardan yüksek olduğunu göstermektedir.

Kazakistan’da sadece ana dilini kullananların oranı %82,2’dir. Bu oran dua etmeye ilişkin katılımcı tercihlerinin birinci sırada sadece ana dillerinden yana yapıldığını ortaya koymaktadır. Dua ederken kullanılan dil ve ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların Ana Dili Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcıların ana dili tutumlarına ilişkin düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Ana diline ilişkin tutumların ölçülmesinde kullanılan ölçekten alınacak toplam puanlar en düşük 20, en yüksek 100’dir. Bu aralık, 20-46 puanları arası “düşük”, 47-73 puanları arası “orta”, 74-100 puanları arası “yüksek” olmak üzere üç parçaya ayrılmıştır. Aşağıdaki tabloda Kazakistan ve Özbekistanlı katılımcıların ölçek toplam puanlarına göre tutum düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 27. Katılımcıların Ana Diline İlişkin Tutum Puanlarının Ülkelere Göre Dağılımı

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Özbekistan	327	83,1	11,5		
Kazakistan	235	83,0	16,6		

*p<0,05

Tabloya bakıldığında ülkelerin tamamı için ortalama değer, yüksek düzey olarak belirlenen 74-100 puanları arasındadır. Buradan yola çıkarak ilgili cumhuriyetlerde ana diline ilişkin tutumun yüksek olduğu söylenebilir.

Sonuçlar ve Tartışma

Katılımcıların Kendini En Rahat İfade Edebildiği Dile İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Özbek ve Kazak katılımcılarının büyük bölümünün kendilerini en rahat ana dillerinde ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte önemli oranda Kazak katılımcının hem ana dili hem Rusça seçeneğini tercih ettiği görülmektedir.

Kazak katılımcıların Rusça kullanım yetkinlikleri Özbeklere göre daha fazladır. Kazakistan'da demografik yapıda Rus etkinliği, siyasi ve ekonomik açıdan hala Rusya ile güçlü bağları olması, aynı zamanda Rusya'nın medya ve kültür alanındaki etkinliği gibi sebepler Rusçanın varlığını güçlendirmektedir.

Katılımcıların Dil Kullanım Sıklıklarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Ana dilini kullanma sıklığının iki ülke için de yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Katılımcıların büyük bölümü kullanım sıklığına ilişkin her zaman seçeneğini tercih etmiştir. Ana dili kullanım sıklığı oranı Kazak katılımcıların daha fazladır.

Rusça kullanım sıklığına ilişkin bulgulara bakıldığında ise, Kazakistan'da ve Özbekistan'da Rusça ve Rus etkisinin varlığının devam ettiği görülmektedir. Her iki ülkede de Rusçanın katılımcıların önemli bir bölümü tarafından belirli sıklıklarda tercih edilmektedir. Ülkelere ve kullanım alanlarına göre değişiklik göstermekle birlikte, başta medya ve kültür olmak üzere kişilere, ortama, işleve göre dil kullanım alanlarında Rusçanın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pavlenko'ya (2008) göre de Rusça, jeopolitik açıdan bölgenin ana enerji tedarikçisinin, önemli bir kültürel, bilgi ve akademik merkezinin, politik, askeri ve ekonomik süper gücünün dilidir. Bu nedenle Sovyet sonrası ülkelerin çoğunda

siyasi, kültürel ve ticari seçkinlerin konuştuğu bölgesel bir ortak dil statüsünü korumaktadır.

Rusça kullanımına dair dikkat çekici bir husus da hem sahadaki gözlemlerimize hem de katılımcıların ifadelerine dayanılarak söylenebilir ki, Kazak veya Özbekler konuşmalarının tamamını Rusça yapmasa da, Rusça konuşma ve yazılarda varlığını devam ettirmektedir. Ana dilinde karşılığı olmasına ve güncel kullanımının bulunmasına rağmen bir kelimenin Özbek/Kazak Türkçesi yerine Rusçasının kullanılmasına sıkça rastlamak mümkündür. Bunun nedeni olarak Rusça kullanımıyla ilgili alışkanlıkların etkisi ve Rusçaya atfedilen kişiyi daha kültürlü ve statü sahibi yapacağına dair algı ve belirtilen ülkelerdeki Rusyanın etkisi gösterilebilir.

Katılımcıların Sevdikleri Dile İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Katılımcıların sevdikleri dile ilişkin bulgulara bakıldığında, en yüksek oranda ana dili seçeneğinin tercih edildiği görülmektedir. Gençlerle yapılan bu araştırmada böyle bir sonucun ortaya çıkması gelecek açısından ümit verici bir durumdur. Türk Cumhuriyetlerinde, dil sevgisi, dilini, kültürünü, ulusunu önemseme gibi durumlarda ulus inşa süreci ve dil faktörü ilişkisinin rolü vardır. Musaoğlu'na (2009, s.267) göre, bağımsızlık sürecinin başından itibaren Orta Asya yönetimleri kendi devlet ve uluslarının biricikliği üzerine bir ulus inşa süreci yürütmüşlerdir. Çalışmalar yeni inşa edilen ulus devlet ve ulusun bireylerinin dil ve kültürlerini sevmesi, onlara karşı aidiyet duyması, onlarla gururlanması gibi amaçlar taşımaktadır. Nitekim köklü bir tarihe ve kültüre sahip olan bir millet için bu çabaların sonuç vermesi zor değildir.

Katılımcıların Kişilere Göre Dil Tercihlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Kişilere göre dil tercih sonuçlarına bakıldığında ana dilin tercihi oranı açısından anne-baba, kardeş, büyükanne-büyükbaba, akrabalar ile arkadaşlar arasında farklılık bulunduğu görülmüştür. Anne-baba kardeş, büyükanne-büyükbaba, akrabalarından oluşan grubun ortak özelliği ailevi ve akrabalık bağları ile ilişkili olmalarıdır. Özbek ve Kazak katılımcıları, ilgili kişilerle iletişimlerinde en yüksek oranda ana dillerini tercih ettiği görülmektedir. Tabi burada ilgili kişilerle iletişimde ana dili tercih oranının Özbek katılımcılarında daha yüksek olduğunu belirtmek gerekir.

Çalışmanın arkadaşlar kısmına bakıldığında, iletişimde Kazak katılımcılarının büyük bölümü ana dilleri ile birlikte Rusçayı eşit olarak kullandıklarını

belirtmişlerdir. Özbek katılımcıların geneli, arkadaşlarla iletişimlerinde ana dillerini kullanmakla birlikte, arkadaşlar kısmı için ana dil tercih oranı hem Özbekistan hem de Kazakistan için akraba ve aile ortamına göre daha düşüktür.

Arkadaşlarla iletişimde Rusçanın tercihi bu ülkelerdeki demografik yapıyla ilişkilidir. Rus veya diğer etnik gruplardan kişilerin yer aldığı cumhuriyetlerde, katılımcıların ortak iletişim dili hala Rusçadır. Sahada yapılan gözlemler ilgili ülkelerdeki Rus ve diğer etnik grupların (Ahıska Türkleri hariç) ülkelerin dilini öğrenme/kullanma noktasında bir çaba göstermediği ve Rusça ile iletişime geçmeyi tercih ettiği noktasındadır.

Yine katılımcıların önemli bir bölümünün Rusça eğitim veren okullardan mezun olması, sosyal medya, müzik gibi mecralarda Rusçanın ezici gücü gençleri ister istemez Rusça kullanmaya itmektedir.

Katılımcıların Ortama Göre Dil Tercihlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Evde ve ibadethanede kullanılan dilde, Özbek ve Kazak katılımcılar yüksek oranda ana dili seçeneğini tercih etmeleri gayet doğaldır. İbadet ister istemez ana dillerinde olacaktır, çünkü Rus, Koreli ve Alman etnik unsuruyla farklı bir inancı paylaşmaktalar. Çoğunluğu Müslüman olan Kazak ve Özbek katılımcıların Rusça ibadet etmeleri diye bir şey söz konusu olamaz zaten.

Kişilere göre dil seçimine dair araştırma sonuçlarında da benzer verilere ulaşılmış, katılımcıların aynı ev ortamını paylaştığı düşünülen aile bireyleriyle konuşmalarında genellikle ana dillerini tercih ettikleri görülmüştür. Ancak Kazak katılımcıların evde Rusçayı da kullanmaya devam etmektedirler. Evdeki dil kullanımında Rusçanın tercih edilmesinin sebeplerinden biri aile büyüklerinin Sovyetler Birliği döneminde yaşamış olması ve Sovyet eğitim sistemi içerisinde yer almalarından kaynaklıdır.

Katılımcıların iş yerinde, hastane ve pazar ortamında ana dilini tercih etme oranı Özbeklerde daha fazla olduğu görülmüştür. Kazak katılımcıların iki dili eşit oranda kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özbek ve Kazak katılımcılar okulda ilk sırada ana dilini tercih etmişlerdir. Ancak Kazakların Rusçadan okullarda da kopamadığı görülmektedir.

Ortama göre ana dili seçim oranı açısından Özbekistan katılımcılarının oranı Kazakistan katılımcılarının oranından yüksektir. Rusça özellikle Kazakistan'da ev ortamına göre, okul hastane, iş yeri, pazar gibi resmi veya dış ortamlarda daha

baskın olarak kullanılmaktadır. Bu durumu ülkedeki ilgili yerlerde Rusların ya da Rusça konuşan diğer etnik grupların Özbekistan'a göre oranının daha fazla olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Katılımcıların Medya Kullanımında Dil Tercihlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Kitap okurken, televizyon izlerken, radyo dinlerken, sosyal medya ve internet kullanırken, gazete okurken, tiyatro, sinema, konser vb. sanatsal etkinliklerde ana dilini daha çok Özbek katılımcılar tercih etmektedirler.

Rusçanın medya ve kültür alanında diğer dil kullanım alanlarına göre daha fazla etkili olduğu görülmektedir. Bu durumda medya ve kültür alanının küresel bir özellik göstermesi ve tüm dünyada bu alana ilişkin belirli dillerin öne çıktığı bilinmektedir. Türk Cumhuriyetlerinde medya ve kültür alanına dair yayın ve faaliyetlerde sayı, nitelik ve ilgi çekicilik açısından eksiklikler bulunması bu durumu daha da vahimleştirmektedir. Açık (2002) da Özbekistan'da gazete okuma oranının Özbek Türkçesinde %50, Rusça %45 tespitinde bulunmuştur. Rusçanın basındaki ağırlığında ekonomik sebepler ve özellikle başkentteki Rus nüfus ağırlığı gerekçe gösterilirken, aynı zamanda insanların zihnindeki Özbek Türkçesinin ilimde, sanatta, ekonomide yeterli olmadığı algısının da rol oynadığı belirtilmiştir.

Katılımcıların Belirli İşlevlere Göre Dil Seçimine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların hesap yaparken ve düşünürken ana dili seçeneğinin tercih etmeleri umut verici bir gelişmedir. Bununla birlikte, veriler her iki ülkeden katılımcılarının belli bir kısmının Rusçayı ana diline eşit veya belirli oranlarda (tamamen /genellikle) kullanmayı tercih ettiğini göstermektedir. Özbek katılımcıların dua ederken ana dili tercihi oranının Kazak katılımcılardan daha yüksek çıkmasını; Özbekistandaki kadimden gelen dini merkezlere ve şahsiyetlere bağlayarak açıklayabiliriz. Buhara uzunca bir süre İslam alimlerinin yetiştiği bir merkezdir. İmam Buhari, İmam Maturudi gibi şahsiyetlerin bu topraklardaki nüfuzunu Sovyetler Birliği döneminde tamamaen kıramaması bağımsızlığın ilanından sonra Özbekistandaki dini akımların hızla yayılmasına neden olmuştur. Kazakistan'da ise bağımsızlık sonrası çok ciddi misyonerlik

faaliyetleri yürütülmüştür. Dolayısıyla ana dili kullanım oranlarında farklılık oluşmuştur.¹

Katılımcıların Ükelere Göre Ana Dili Tutumları İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde Kazakistan ve Özbekistan katılımcılarına uygulanan ana diline ilişkin tutum ölçeğinin puanları değerlendirilmiştir. Ölçek tutum puanlarına ilişkin sonuçlar, dil kullanım anketi verileri ile karşılaştırılmış, bu şekilde tutum davranış arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır.

Özbekistan Katılımcılarının Ana Dili Tutumları ile İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Özbek katılımcıların ana diline ilişkin tutumlarının yüksek olduğu görülmektedir. Dil kullanım anketindeki alanların büyük bölümünde Özbek katılımcılar yüksek oranda ana dillerini seçmişlerdir. Burada medya ve kültür alanında sadece ana dili seçim oranının diğer bölümlere göre düşük olduğu, hatta bazı seçeneklerde (internet, müzik dinlemek, radyo dinlemek) sadece Rusçanın baskın olduğu görülmüştür.

Özbekistan gelişmiş bir medeniyet ve köklü tarihe sahiptir. Özbekistan halkı bunlarla övünmekte, bununla bağlantılı olarak dil ve kültürüne bağlılık göstermektedir. Dile dair olumlu durumla birlikte, bağımsızlık sürecindeki tecrübe eksikliği, ekonomik sorunlar gibi durumlar dil sahasında da kendini göstermiştir. Balım ve Gürbüz'e (2012, s.273) göre, Özbekistan'da dil planlaması etkin bir şekilde uygulanamamıştır. Bunun nedenlerinden biri dil planlamasına yeterli maddi kaynağın ayrılmmasıdır. Özbeklerin iyi derecede ana dillerini bilmedikleri düşünölmemiş ve eksikliği tamamlamanın ne kadar uzun sürebileceği hesaplanmamıştır. Yine alfabe değışikliğı de sıkıntılı ilerlemektedir. Bu durumlar ana dili kullanımına etki etmektedir. Rusya'nın ekonomik, politik, eğitim, bilim, medya- kültür vb. alanlarındaki gücü Rusçanın da gücü olmaktadır.

¹ Bu konuda detaylı bilgi için bakınız: (Abdraimova, 2011) , (Anuarbekov, 2008), (İnandı,1996, s. 46).

Özbekistan dile dair sıkıntılar yaşamakla birlikte, bağımsız sürecinin başından bugüne geldiği noktada ana dili kullanımı ve ana diline ilişkin tutumu açısından iyi bir noktadadır. Elde edilen veriler ve sahadaki gözlemler bu yöndedir. Özbekistan son yıllarda ekonomik ve siyasi kalkınma konusunda hamlelerde bulunmakta ki bunun dil ve kültür sahasına da etkisi olacağına inanmaktayız. Ancak dile ilişkin sorunların giderilebilmesi ve ilerlemenin sağlanabilmesi için zamana ve ciddi planlamalar yapıp, istikrarlı bir şekilde uygulamaya ihtiyaç vardır.

Kazakistan Katılımcılarının Ana Dili Tutumları ile İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Kazak katılımcıların ana diline ilişkin tutumlarının yüksek olduğu; ev ve aile bireyleri ile iletişim, dua etmek, ibadethanedeki dil tercihi gibi durumlarda ana dillerini tercih ettiği görülmektedir. Bununla birlikte dış yaşam ve profesyonel ortamlarda, kamu kurumlarında (arkadaşlar, hastane, Pazar, iş, medya ve kültür ...) katılımcıların büyük bölümü Rusça ile Kazakçayı eşit olarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bugün Kazakistan'da Kazakça kullanımı eskiye göre sembolik düzeyde değildir, işlevsel olarak da kullanıma sahiptir. Ancak tutum puanının yüksekliği kadar davranışa yansıyan dil kullanımı gerçekleşmemiştir. Çalışma verileri Rusçanın Kazakistan'da güçlü olduğunu göstermektedir. Rusça ekonomide ve iş hayatında etkin olarak yer almaktadır. Ülkede vatandaş olan farklı etnik gruplar arasında ortak iletişim dili işlevi görmektedir..

Ana dili olarak Kazakçanın kullanımı dil- kimlik bağlamında önemsenmektedir. Ancak ekonomik ve pragmatik nedenler Rusçanın etkinliğini sürdürmektedir.

Güney (2007, s.71) Kazakların %99.4'ü, Kazakçayı akıcı şekilde kullandıklarını belirtmelerine rağmen gerçeğin böyle olmadığı görüşündedir. Smagulova'nın (2008) çalışmasında da Kazakçanın toplumsal itibar kazandığı ve Kazakça kullanımının geleceğine dönük olumlu verilerin elde edildiği görülmüştür. Ancak, katılımcılar daha geniş eğitim, ekonomi ve bilgi kaynaklarına erişim sağlayan Rusçadan vazgeçmeye hazır değildir. Ayrıca, İngilizceye talep de artmaktadır. Verilere göre, Kazakistan'daki baskın kamu ideolojisi çok dilliliğe sahiptir ve ankete katılanların çoğunluğu, Kazak, Rusça ve İngilizcede yeterliliğe sahip olma gerekliliğine inanmaktadır.

Bu durumu dil ve kimlik temelinde bir ulus inşa sürecinden geçen Kazak halkının ana dillerine de sahiplenme duygusuyla yaklaştıklarını göstermektedir.

Kazaklar fiilî durum böyle olmasa da, dışarıdan ana dillerini kullandıklarının bilinmesini istemektedirler.

Bağımsızlık döneminin başından günümüze gelen sürece baktığımızda, Kazakçanın itibarı ve kullanımına dair sürecin olumlu yönde devam ettiğini çalışma verilerinden yola çıkarak söyleyebiliriz. Bu durum Kazakçanın geleceğine dair de olumlu beklentiler yaratmaktadır..

Sonuç olarak Özbekistan ve Kazakistan'da ana dili ile ilgili tutum puanları açısından hemen hemen birbirine denk olduğunu söyleyebiliriz. Dil kullanımı açısından Rusçanın, Kazakistan'da, Özbekistan'a göre daha etkin olduğu görülmektedir. Yani Kazakistan'da tutum puanının yüksekliği kadar davranışa yansıyan dil kullanımı gerçekleşmemiştir.

Öneriler

Türk Cumhuriyetlerinde bilimsel terminolojinin oluşturulması ve standartlaştırılması alanında eksiklikler bulunmaktadır. Bilimsel terimlerin ana dilde karşılıklarının bulunması ile ilgili Türkiye ile işbirliğine gidilebilir.

Bilişim alanında özellikle çok tercih edilen web sitelerinde Rusça ve İngilizce içeriğin yanı sıra ana dilde de içerik hazırlanmalıdır.

Ana dilde hikaye roman gibi eserler ile tiyatro ve sinema gibi etkinliklerin sayısı ve niteliği Türk cumhuriyetleri ve akraba topluluklarının birikimleri aktarma ve çevirilerle zenginleştirilebilir. Zira ana dilinin kullanıldığı yayın ve etkinliklerde nitelik ve nicelik açısından yetersizlikler bulunmaktadır.

Türk Cumhuriyetleri birçok alanda ortaklıklara sahip olmakla birlikte çeşitli faktörlere dayalı olarak kendi içlerinde farklı özellikler taşımaktadır. Cumhuriyetlerle ilgili çalışma yapacak araştırmacılar var olan ortaklıklarla birlikte bu farklılıkları da göz önünde tutmalı, her ülke kendi koşulları içerisinde değerlendirilmelidir.

Yine araştırmacılar Türk Cumhuriyetlerinde dil-kimlik konularında çalışma yaparken çalıştıkları ülkenin kıy- kent, doğu- batı, kuzey- güney gibi ayrımlarını göz önünde bulundurmalıdır. Zira belirtilen bölgelerde dil ve kimlik algısı birbirinden farklılık göstermektedir.

KAYNAKLAR

- Abdieva, R. (2017). Bağımsızlıklarını kazandıktan sonra Türk Cumhuriyetlerinin dil politikaları ve Türkiye ile ortak dil ve ortak alfabe çalışmaları. *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKAD)*, 1 (2), 104-119.
- Abdraimova, A. (2011). *Kazakistan'da misyonerlik faaliyetleri ve hedef kitleleri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Açık, F. (2002). Özbekistan'da 1999-2000 yılları arasında Özbek Türkçesinin durumu. *Avrasya Etüdleri*, 23, 127-148.
- Almahmoud, A. M. (2012). *Saudi university students' attitudes towards the use of Arabic and English: implications for language planning*. Doctoral Dissertation. Macquarie University, Sydney, Australia.
- Anuarbekov, A. (2008). *Kazakistan'da misyonerlik faaliyetleri*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Artamonova, T. (2017). *Assessing the impact of short-term study abroad on l2 learners' attitudes towards Spanish*. Doctoral Dissertation. Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Aydingün, A. & Tüfekçioğlu, H. (2012). Avrasya'nın merkezinden dünyaya açılan ülke: Kazakistan. A. Aydingün, & Ç. Balım (Ed.), *Bağımsızlıklarının yirminci yılında Orta Asya Cumhuriyetleri Türk dilli halklar- Türkiye ile ilişkileri içinde*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Balım, Ç. & Gürbüz, E.Y. (2012). O'zbekistan Respublikası: "Özbek modeli". A. Aydingün, & Ç. Balım (Ed.), *Bağımsızlıklarının yirminci yılında Orta Asya Cumhuriyetleri Türk dilli halklar- Türkiye ile ilişkileri içinde*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Barbosa, M. R. (2015). *Spanish-speaking immigrants in a U.S. Midwestern Community: An exploration of attitudes towards Spanish, Spanish in the U.S., language maintenance, and bilingualism*. Doctoral Dissertation, Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Cengiz, G. (2016). *Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinde karşılaştırmalı medya sistemleri (televizyon yayıncılığı bağlamında)*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Chiachiere, F. J. (1993). *The relationship of attitude to foreign language study, gender, grades and length of foreign language study to scores on the verbal scholastic aptitude test*. Doctoral Dissertation, New York University, New York, USA.
- Crystal, D. (1997). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford, UK: Blackwell.
- Çetin, S. (2014). *Kazakistan ulus inşa sürecinde Türk dilli toplulukların karşılaştırmalı olarak diaspora ilişkileri*. Uzmanlık Tezi, T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.
- Dağdeviren Kırmızı, G. (2015). *Emotional and functional attitudes of native speakers towards Gagauz as an endangered language*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dave B. (2004). Entitlement through numbers: nationality and language categories in the first post-Soviet census of Kazakhstan, *Nations and Nationalism*, 10(4), 439-459.
- Dışişleri Bakanlığı (2020). http://www.mfa.gov.tr/turkiye-kazakistan-siyasi-iliskileri_.tr.mfa *Türkiye- Kazakistan siyasi ilişkileri* sayfasından erişilmiştir.
- Dışişleri Bakanlığı (2020). *Kazakistan Cumhuriyeti ülke künyesi*. <http://www.mfa.gov.tr/kazakistan-kunyesi.tr.mfa> sayfasından erişilmiştir.
- Dışişleri Bakanlığı (2020). *Özbekistan Cumhuriyeti ülke künyesi*. <http://www.mfa.gov.tr/ozbekistan-kunyesi.tr.mfa> sayfasından erişilmiştir.
- Dışişleri Bakanlığı (2020). *Türkiye Özbekistan siyasi ilişkileri*. <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-ozbekistan-cumhuriyeti-siyasi-iliskileri.tr.mfa> sayfasından erişilmiştir.
- Duman, L. (2019). Kazakistan’da değişim ve dönüşüm: Yeni bir uluslaştırma “başarısı” mı? *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10 (17), 1993-2026.
- Fuller, E. E. (1982). *A study of Navajo language maintenance and shift*. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, Pittsburgh.

- Garibova, J. (Ed. Sema Aslan-Rena Salehova), (2012). *Sovyet sonrası dönemde Türk dilli halklar, dil sorunu, yeniden biçimlenen kimlikler*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Güney, I. (2007). *Language planning policies in Post Soviet Kazakhstan*. Yüksek Lisans
- Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnandı, İ. (1996). Türk dünyasında misyonerlik. *Bilig*, 2, 34-46.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim.
- Kaya, A. (2012). SSCB sonrası coğrafyada ulus inşa süreci: Kazakistan örneği. *Alternatif Politika*, 4(3), 354-378.
- Kınacı, C. (2010). Sovyetlerden günümüze Kazakistan'da Kazak dilinde eğitim politikaları. *Turkish Studies*, 5(4), 1304- 1319.
- Lee, T. S. (1999). *Sources of influence over Navajo adolescent language attitudes and language use*. Doctoral Dissertation. Stanford University, Stanford, CA. USA.
- Liportal (2011). *Results of the 2009 national population census of the republic of Kazakhstan analytical report*.
- https://www.liportal.de/fileadmin/user_upload/oeffentlich/Kasachstan/40_gesellsch_aft/Kaz2009_Analytical_report.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Miller Hill, D. M. (1998). *Teachers' attitudes toward the use of Ebonics on cognitive and intellectual abilities of African Americans*. Education Thesis, Texas Southern University, Houston, USA.
- Musaoğlu, N. (2009). Orta Asya Cumhuriyetlerinde dil, ulusal kimlik ve demokrasi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 261-273.
- Osmanova, U. K. (2019). *Sovyet sonrası Kazakistan'da etnik siyasetin yönetiminde Halk Asamblesi'nin rolü*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pavlenko, A. (2008). Multilingualism in Post-Soviet countries: Language revival, language removal, and sociolinguistic theory. *International Journal of Bilingual and Bilingualism*, 11, 275-314.

- Ramoun, D. (1990). *Parent and student attitudes as predictors of academic achievement among Hispanic bilingual elementary school children*. San Diego, USA: U.S. International University.
- Rinswat, P. (1996). *A comparison between Thai student attitudes toward English as a foreign Language and their English proficiency at four public (state) universities in Bangkok, Thailand*. Doctoral Dissertation, University of Southern California, Los Angeles.
- Smagulova, J.(2008). Language policies of Kazakhization and their influence on language attitudes and use. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(3), 440 –475.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım.
- Yalınkılıç, K. (2013). *Bulgaristan Kırcalı Türklerinin dil durumu - toplumdilbilimsel bir inceleme*. Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

6. BÖLÜM

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİ*

Emrullah BANAZ**

Doç. Dr. Sedat MADEN***

Giriş

Sosyal bir varlık olan insan, toplumsal hayat içerisinde gerek bilgi edinim gerekse bilgi aktarım süreci geçirmektedir. Başka bir deyişle insanlar öğrenmek ve öğrendiklerini aktarmak gibi bir gereksinim hissederler. Bu durum, anlama ve öğrenme sürecinde okuma; aktarım ve anlatma sürecinde ise yazma kavramlarını ortaya çıkarmaktadır.

“Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir” (MEB, 2006: 6). Akyol (2009: 15)’a göre okuma “okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir.” Yazma ise, “aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanmasıdır. Kodlama, üzerinde uzlaşılmış ortak kod ya da sembollerle gerçekleşir” (Maden ve Karadağ, 2013: 266). Başka bir deyişle yazma, ortak kabul görmüş işaretler yardımıyla kişinin kendini ifade etme, düşüncelerini dışa vurma durumudur. Yapılan tanımlardan hareketle okumada yoğun bir şekilde anlama ve anlamlandırma varken yazmada ise anlamamanın yanı sıra anlaşılana aktarma, iletme gibi yoğun bir süreç söz konusudur.

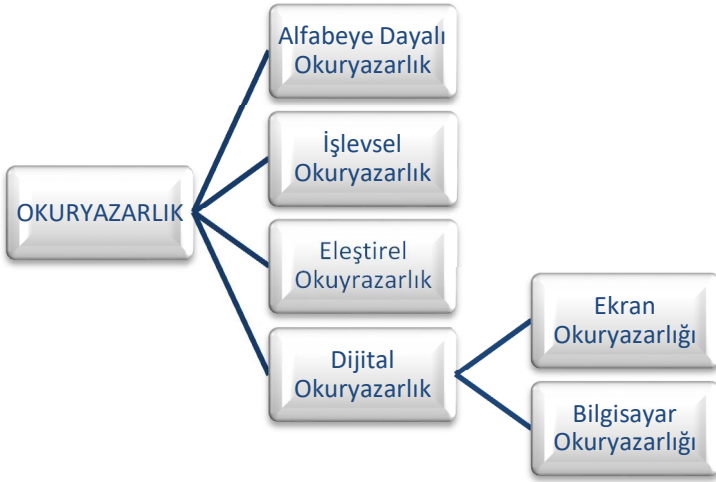
Eskiden sadece adını okuyup yazabilene, bir şeyler okuyup çeşitli iletişim durumlarında kendini ifade etmek yazıyı kullanabilen kişilere okuryazar

* Bu bölüm, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, emrullahbanaz@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5804-9339>

*** Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sedat.maden@giresun.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8024-8182>

denilmektedir. Bu anlayışa göre “okuryazarlık, basit-temel cümleleri okuyabilmek ve yazabilmek” olarak nitelenmekte idi (UNESCO, 2006). Fakat zamanla değişen yaşam koşulları ve gelişen teknoloji bu sınırlı ölçütleri değiştirmeye başlamıştır. “Bilginin ve yeni teknolojilerin artışıyla birlikte çoklu/yeni okuryazarlıklar gündeme gelmiştir. İçinde yaşanan çağa uyum sağlayabilmek ve yaşam kalitesini yükseltebilmek için sözlü iletişimi içeren baskı ya da yazı okuryazarlığı yeterli olmamaktadır. Medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, sosyal okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, işitsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık gibi yeni okuryazarlık kavramları ortaya çıkmıştır” (Kellner, 2001’den akt. Alpan, 2008: 75).



Alfabeye dayalı okuryazarlık türüne temel okuryazarlık türü de denilebilir. Yaklaşımın temelinde alfabe sistemi yer almakla beraber, alfabede yer alan harfleri anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yan yana yazma veya yazılı olan bu kodlamaları çözümleme, anlamlandırma sistemi vardır. İşlevsel (fonksiyonel) okuryazarlık ise en genel anlamı ile içinde yaşanan toplumsal şartların, kültürün, güncel yaşamın pratik gereksinimlerini karşılayan ve bu doğrultuda gelişme gösteren bir süreci ifade etmektedir. Güneş (1994: 5007)’e göre “işlevsel okuryazarlık, okuma-yazma ve aritmetikle ilgili edinilen bilgi ve becerilerin bireysel, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarla kullanılabilme durumunu anlatır. Fonksiyonel okur-yazarlıkta ağırlık, okuma-yazma ve aritmetikle ilgili temel bilgi ve becerilerin öğrenilmesi ve bunların günlük yaşamda kullanılmasına yöneliktir. Başka bir deyişle fonksiyonel okur-yazarlık düzeyi hem teknik beceri hem de işlevsel becerileri kapsamaktadır. Hatta bireyin sosyal, yurttaşlık ve

ekonomik rollerine daha iyi hazırlanmasına ve gelişmesine yardımcı bir düzey olarak görülmektedir.” Kellner ve Share (2007)’e göre “*Eleştirel medya okuryazarlığı*, okuryazarlık anlayışını, kitle iletişimi, popüler kültür ve yeni teknolojilerin farklı şekilde genişletilmesini hedefleyen eğitimsel bir tepkidir” (akt. İnan, 2013: 35). *Bilgi okuryazarlığı* geniş anlamıyla, gelişen medya, bilgisayar gibi teknoloji araçlarından aktarılan bilgiye ulaşmak için bir çaba, bu çabanın neticesi olarak bilgiye ulaşma ve çeşitli kanıtlarla bu bilgileri değerlendirme, analiz etme, yorumlama ve iletme gibi üst düzey becerilerin kullanılmasını gerektiren çok yönlü bir olgudur. Diğer taraftan teknoloji ile birlikte gelişen tür ise dijital okuryazarlıktır.

Dijital okuryazarlık, teknoloji çevresinde gelişen ve sürekliliği olan durumlar yalnızca basılı materyalleri değil; dijital ortamlardaki (bilgisayar, telefon, televizyon, tablet vb.) materyalleri de okumaya ve bu araçlardan bazıları üzerinde yazma eylemine fırsat sunmaktadır. Öyle ki günümüz insanı özellikle bilgisayar veya akıllı cep telefonları ile haberleşebilmenin yanı sıra e-ileti kullanabilme, merak ettiklerini hemen öğrenebilme, hastaneden randevu alabilme, sosyal bir eğlence için sanal ortamda kendine yer edinebilme, e-kitaplar okuyabilme, gerektiğinde bu cihazlara çeşitli notlar alabilme vb. daha birçok durumdan yararlanabilmekte, yani istediği zaman bilgi edinebilmekte veya bilgi aktarabilmektedir. Dijital okuryazarlıkla doğrudan ilişkili olan alt başlıklardan biri *ekran okuryazarlığı* kavramıdır. Ekran üzerinde gerçekleşen okumada, “okuyucu, metin ve ortam olmak üzere üç bileşen sürekli etkileşimine dayalı gerçekleşmektedir. Bu sürecin en aktif bileşeni okuyucudur. Okuyucu, ekrandaki yazıları görme, algılama, seslendirme anlama, ilişkilendirme, sorgulama, zihinde yapılandırma gibi çeşitli işlemleri gerçekleştirmektedir” (Güneş, 2010: 3). Dijital okuryazarlıkla doğrudan ilişkili alt başlıklardan bir diğeri ise *bilgisayar okuryazarlığı* kavramıdır. Bilgisayar okuryazarı, bir araç olarak bilgisayarı tanıyan, ihtiyaçlarını karşılayabilecek işlevlerini kullanabilen ve gerektiğinde sağladığı yeniliklere uyum sağlayabilen, ayrıca bilgiye bilgisayar ve internet aracılığıyla rahatça ulaşabilen ve bunu aktarabilen birey olarak tanımlanabilir. Bunlarla birlikte okuryazarlık anlayışına yeni bir bakış açısı getiren türlerden birisi de hiç şüphesiz medya okuryazarlığıdır. Millî Eğitim Bakanlığı medya okuryazarlığını 2007-2008 yılında seçmeli ders olarak ortaokullarda uygulama kararı almıştır. Böyle bir karar alınması da medya okuryazarlığı dersini daha çekici ve popüler hâle getirmiştir. “Medya okuryazarlığı eğitimden, sağlığa, siyaset biliminden, din alanına kadar farklı disiplinlerin çalışma alanı olduğu için

her alanın amaçları doğrultusunda farklılaşan birçok tanımı olduğu görülmektedir” (Çakmak, 2010: 12).

Medya “yığınlarla iletişimi sağlayan radyo, televizyon, gazete ve dergiler gibi basın yayın organlarının tümünü kapsayan ortak ad” (Püsküllüoğlu, 1994: 723) şeklinde sözlüklerde tanımlanmaktadır. Güneş (1996)’e göre “Medya, gerçekliğin ses (dil) ve görüntü (resim) unsurlarına dayalı soyutlamaları kullanarak, gerçekliği kendisinden bağımsız bir mesaja dönüştürmesidir”. Medya okuryazarlığı ise Sadriu (2009: 72)’a göre, “eğitim ve öğretim içinde çözümleme süresince bilgilendirdiği, eğlenceli mesajlarla incelenebilen bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Medya okuryazarlığı, teknolojik ortamların en önemli ürünleri olan videolar, internet dünyası, yani medyanın varlığı, televizyon programlarında ve ayrıca filmlerde, akıllı işaretlerin kullanımı gibi eleştirel değerlendirmeler yapabilecek yeteneklerin geliştirilmesini hedeflemektedir. Medya okuryazarlığı, medyada olup bitenleri ve medyanın ne anlama geldiğiyle ilgili soru sorma becerisini amaçlamaktadır.” Kejanlıoğlu (2007: 261)’na göre ise medya okuryazarlığı, “çeşitli biçimlerde olan yazılı, görsel ve işitsel ortamlardaki tüm iletilere erişme aşaması olarak ele alınmaktadır. Aynı zamanda iletilere anlam yükleme konusunda analitik yeterliliğe ve gerekli değerlendirmelerin yapılabilmesi için bilgi birikimine sahip olması açısından kullanılan bir kavram olarak öne çıkmaktadır.”

Medya ve medya araçlarının bireylerin hayatlarını her yönde etkiliyor olduğu gerçeği göz ardı edilemez. Öyle ki medya araçları, sabah uyandıktan gece yatmaya kadar, yokluğunda kişinin kendisini eksik hissetmesine neden olan, isteklerini onunla kolay ve hızlı yaptığına inandığı bir güç hâline gelmiştir. Kişi bilerek veya bilmeyerek medya araçlarına maruz kalmakta ve dünyayı, dünyada olup bitenleri bu araçlarla anlamakta ve bu araçlar tarafından yönlendirilmektedir. Bu gücün etki alanı günden güne daha da genişleyecektir. Dolayısıyla etrafımızda var olan medyayı anlamlandırmak, eleştirmek, analiz etmek amacı ile medya okuryazarlığı kavramı oluşturulmuştur.

Hızla gelişen teknoloji ve küreselleşen dünya, medya araçlarından aktarılan iletileri anlamak, değerlendirmek, analiz edip yorumlamak için medyanın eğitimini gerektirmiştir. Bu hızlı teknoloji ve medya yığınları uzmanlarca (Thoman ve Jolls, 2003) “medya artık bizim kültürümüzü şekillendirmiyor. Medya bizim kültürümüz oldu.” şeklinde yorumlanmıştır. Kişiler artık eğitimlerini sadece sınıf ortamında veya informal ortamlarda değil, aynı zamanda

uzaktan eğitim yoluyla medya üzerinden de almaktadırlar. Medya hayat boyu devam eden bir etkileme aracı olacağı için gerek çocuklar gerek gençler gerekse de yetişkinlerin medya eğitimine ihtiyaçları vardır. Bilici (2014)'ye göre medya okuryazarlığı eğitimi, “öğretmekten ziyade öğrenme ve uygulama gerektiren bir alandır. Ulusal değerler çerçevesinde bakıldığında medya okuryazarlığı; ‘okuryazar’ vatandaşların sahip olması gereken (entelektüel meselelerle ilgilenebilecek düzeyde) temel yeterliliklerdir.”

21. yüzyıl eğitiminde yoğun bir şekilde kullanılan medya araçları (bilgisayar, internet, akıllı tahta, cep telefonu uygulamaları vb.) özellikle öğrencilerin bilinçli okuryazar olabilmeleri üzerinde önemli bir etkidir. 21. yüzyıl eğitiminde medyanın işlevselliği ve eğitim ile ilişkisi Tablo 1’de özetlenmektedir (Thoman ve Jolls, 2003: 8):

Tablo 1. Geleneksel eğitim ve 21. yüzyıl eğitimi

<i>19. ve 20. Yüzyılda Eğitim</i>	<i>21. Yüzyılda Eğitim</i>
Bilgiye ve habere özellikle basılmış materyaller yoluyla sınırlı ulaşım	Bilgi ve habere artan bir şekilde internet yoluyla sınırsız ulaşım
Gerçek hayatta kullanılıp kullanılmayacağı önemli olmayan içerik bilgisine dayalı öğrenme	İşlem becerisine dayalı öğrenme boyu devam eden öğrenme
İçerik bilgisine hâkim olmayı amaçlar. (Örn. edebiyat, tarih, fen vb.)	Öğrenme becerisiyle (Erişim-Analiz-Değerlendirme-Yaratma) problem çözmeyi amaçlar
Öğrencilerin bilgi ve gerekçelere öğretmenlerin beslemesi ile ulaşması	Öğretmenlerin keşfetmeye yönelik araştırma temelli yaklaşımları kullanmaları
Basılmış araçlar temelli bilgi analizi	Çeşitli medya araçları temelli bilgi analizi
Düşünceleri ifade etmek için kalem, kâğıt ve sözcükler kullanılması	Düşünceleri ifade edebilmek için güçlü medya teknolojilerinin kullanılması
Sınıfla sınırlı öğrenme ve sunuş	Bütün dünyayı kapsayan öğrenme ve sunuş
Ders kitaplarına ve ek kaynağa dayalı öğrenme	Birçok kaynaktan görsel ve elektronik olarak gerçek zamanlı ve gerçek dünyadan öğrenme
Bireysel temelde kavramsal öğrenme	Gruba dayalı proje temelli öğrenme
Sınav ve ödevler de üst düzey seviyede olma	

Öğretmen merkezli eğitim ve öğretim.	İçerik bilgisinin kişiye özgü biçimde esnek olarak verilmesi
Öğretmenin değerlendirdiği ve not verdiği proje ve ödevler.	Çeşitli medya araçlarında üst seviyelerde olma
Devlet tarafından her alan için hazırlanan ders kitaplarıyla sorumluluk almadan çok az değişiklik yapılarak yapılan öğretim	Öğretmenin sınırlarını çizdiği ve rehber olduğu eğitim ve öğretim Devletin koyduğu standartlar etrafında sorumluluk alınarak yapılan öğretim

Tablo 1’de görüldüğü üzere, geleneksel eğitimde medyaya ve medya araçlarına neredeyse hiç yer verilmezken 21. yüzyıl eğitiminde medyaya olan vurgu net bir şekilde belirtilmiştir. Öğrenmenin kalıcılığında şüphesiz ki görmenin yanı sıra işitme ve uygulamanın da etkisi oldukça büyüktür. Geleneksel eğitim, kalem kâğıt ile sadece görme becerisini aktif kılarken günümüz eğitim sistemi görmenin yanı sıra diğer duyu organlarını da aktif kullanmayı gerektirmektedir. Medyaya karşı aktif bir öğrenci olabilmek medya okuryazarlığının en temel özelliklerinden biridir. Medya ile etkileşim hâlinde olup bunu eğitim boyutunda kullanmak medyaya karşı sorgulayıcı olarak bakmanın, eleştirel yaklaşmanın en önemli basamaklarından biri olup kişi medyatik unsurlara bilinçle ve eleştirel yaklaştığı ölçüde aktif olacaktır.

Enformasyon çağı olarak adlandırılan günümüzde her yaş grubundan insan farklı şekillerde medyaya ve medyatik araçlara maruz kalmaktadır. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren hızla artan ve yoğun biçimde kullanılan kitle iletişim araçlarına ilişkin teknolojik ilerlemeler kişileri olumlu veya olumsuz, bilinçli veya bilinçsiz sürekli etkilemektedir.

Medyanın kişiler üzerindeki etkisini belirleme, medyayı değerlendirme, anlama gibi gerekçelerle medya okuryazarlığı konusu diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de önemli bir olgu hâlini almış ve bu konu üzerine Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) projeler başlatmış ve aynı doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile iş birliği yapılarak çeşitli çalışmalar yapılmaya devam edilmiştir. Diğer taraftan MEB’in 2010 yılında başlatmış olduğu FATİH Projesi ile ülke çapında fırsat eşitliğini sağlamak için tüm sınıflarda, medya araçlarının ve teknolojik cihazların (akıllı tahta, tablet bilgisayar, z-kitap, internet vs.) yoğun bir şekilde kullanılması hedeflenmiştir. Proje ile öğretim ortamlarına sunulan teknolojik altyapı ve beraberinde hazırlanan e-içeriklerin (Eğitim Bilişim

Ağı gibi) öğrenciler tarafından etkin kullanımı şüphesiz yeni neslin medya okuryazarı olarak beklenen özelliklerle yetiştirilebileceğinin işaretidir.

Medya okuryazarlığı konusunda Türkiye ile dünya ülkeleri karşılaştırıldığında yapılacak birçok şeyin olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Bunun nedeni, medyanın kişi üzerindeki etkisinin ve işlevinin geç fark edilmiş olmasıdır. Özellikle RTÜK konu ile ilgili olarak; *Akıllı İşaretler, Çocuk Web Sitesi, İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı* (Millî Eğitim Bakanlığı ile beraber), *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Öğretmen El Kitabı* gibi çalışmaları hayata geçirmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı ise konu ile ilgili olarak; *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyalini* hazırlamıştır. Ayrıca, son yıllarda yenilenen Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarında medya metinleri, medya kullanımı ve medya ortamlarından okuma yazma eylemlerine dair kazanımların yer aldığı, ders içeriklerinin (*e-posta, blog oluşturma, reklam, kısa film; edu, gov, com, org. vb.; internet güvenli erişim* vs.) de bu yönde hazırlandığı da dikkat çeken diğer gelişmeler arasındadır.

Öğretim programlarındaki medya okuryazarlığına dönük düzenlemeler çocuk ve gençlerin bilinçli yetiştirilmesi bakımında değer taşımaktadır. Bunlarla birlikte öğrenciler zamanlarının büyük çoğunluğunu internet, akıllı telefonlar ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarıyla geçirmektedirler. İlköğretim ve ortaöğretim programlarına göre öğrencilerin medya okuryazarı olmalarının yanında medya üreticisi olmaları da teşvik edilmektedir. Medya üreticisi olmanın temel koşullarından biri de medyatik ortamlar ile konu aktarımları (sözlü / yazılı) yapabilmektir. Bu nedenle okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesi öğrencilerin bilgi edinme, kendini ifade etme ve çeşitli konularda aktarım yapabilmelerinde medya üreticisi olabilmeleri açısından önem arz etmektedir.

20. yüzyıldan itibaren başlayan ve hâlâ devam etmekte olan teknoloji ve haberleşmedeki hızlı gelişim sonucu medya, hayatımızın her alanında kendine yer edinmiştir. İlgili araştırmalar incelendiğinde; medya okuryazarlığı ile ilgili, öğretim programı karşılaştırmaları, medya okuryazarlığı dersi üzerine yapılan çalışmalar, farklı ülkelerdeki medya eğitimi, medyanın üretimi ve tüketimi, ortaokul öğrencilerinin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeyleri gibi konularında çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Fakat

ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin medya okuryazarlığı durumları belirlenmemiştir.

Bahsi geçen gerekçelerden yola çıkarak araştırmada; ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerini tespit etmek ve belirli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki şu sorulara yanıt aranmıştır:

Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı ne düzeydedir?

Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri sınıflara göre değişmekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri arasında cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin cep telefonundan internete bağlanma durumları ile medya okuryazarlığı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Ortaöğretim öğrencilerinin televizyon izleme süreleri ile medya okuryazarlığı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Ortaöğretim öğrencilerinin internet kullanım süreleri ile medya okuryazarlığı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Bu araştırmada nicel yöntemlerden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır”. Dolayısıyla “ilişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelidir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır” (Karasar, 2015: 77,81).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Giresun il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Evreni temsil edebilecek örnekleme ise tesadüfî metotla 5 farklı liseden 9. ve 12. sınıflarda öğrenim gören 542 öğrenci seçilmiştir. Araştırmanın örnekleme ile ilgili bilgiler aşağıdaki şekildedir:

Tablo 2. Örneklemeye dair bilgiler

	9. Sınıf	12. Sınıf
Giresun Fen Lisesi	58	51
Giresun Sosyal Bilimler Lisesi	56	54
Hamdi Bozbağ Anadolu Lisesi	58	50
Mimar Sinan Anadolu Lisesi	57	50
Nurettin Canikli Anadolu İmam Hatip Lisesi	59	49
Toplam	288	254

Veri toplama araçları

Araştırmada, medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmalarda (Aydemir, 2013; Görmez, 2014; Tüzel, 2012) kullanılmış ölçeklerden yararlanılarak araştırmacılar tarafından ortaöğretim düzeyine yönelik *Medya Okuryazarlığı Ölçeği* hazırlanmıştır. Ortaöğretim 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerini ölçmek amacıyla öncelikle ilgili çalışmalarda yer alan ölçeklerden de yararlanılarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşü alınarak 31 madde içeren 5’li likert tipte bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçeğin güvenilirliğini test etmek için 100 lise öğrencisi üzerinde ön uygulama yapılmış ve *Cronbach Alpha* değeri 0,76 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerden ölçekteki her bir ifade için (1-5 aralığında) “*Kesinlikle Katılmıyorum*”, “*Katılmıyorum*”, “*Kararsızım*”, “*Katılıyorum*”, “*Kesinlikle Katılıyorum*” seçeneklerinden kendilerini en iyi yansıtan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Hazırlanan ölçme aracının uygulanması için gerekli izinler alınarak öğrencilere elden uygulanmış ve uygulanan ölçek elden toplanıp bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin toplanmasında kullanılan ölçekte yer alan aralık değerlerini derecelendirmek için aralık hesaplama yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda ölçekte yer alan aralık değerleri $n=5$ olmak üzere, $n = (n-1) / n$ formülü ile $(5-1)/5=0.80$ aralık genişliği formülü uygulanmış ve aşağıdaki aralıklar ortaya çıkmıştır:

Tablo 3. Ölçek puan aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>	1	1,00 - 1,79
<i>Katılmıyorum</i>	2	1,80 - 2,59
<i>Kararsızım</i>	3	2,60 - 3,39
<i>Katılıyorum</i>	4	3,40- 4,19
<i>Kesinlikle Katılıyorum</i>	5	4,20-5,00

Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada elde edilen veriler, amaç ve alt problemler doğrultusunda, SPSS 16.0 programı kullanılarak çözümlenmiş; bulgular, tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, medya okuryazarlığı düzeyine dair ortalamaların çözümlenmesinde aritmetik ortalama, sınıf, cepten internete bağlanma ve cinsiyet değişkenlerinin etkisini test etmek için parametrik istatistik tekniklerden *Bağımsız Örneklem*ler t testi, televizyon izleme ve internet kullanım süreleri değişkenlerinin etkisini test etmek için *Tek Yönlü Varyans* analizi (One Way Anova) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0,05 ($p < 0,05$) olarak uygulanmıştır.

Bulgular

Ortaöğretim Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Düzeyleri

Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerine dair ortalama değerler aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 4. Medya okuryazarlığı düzeylerine ilişkin ortamlar

Medya Okuryazarlığı Boyutları	Ortalama (1-5 Aralığı)	Standart Sapma
Medya Algısı	3,068	0,40784
Televizyon	3,194	0,48353
İnternet ve Sosyal Medya	2,909	0,74124
Toplam	3,056	0,41398

Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı genel ortalamalarının $\bar{x} = 3,056$ düzeyinde olduğu ve bu ortalamanın ölçek aralıklarına göre *Kararsızım* 'a denk geldiği görülmektedir. Bununla birlikte, *medya algısı* boyutundaki "*Medya araçlarının aktardığı örtük (geri planda kalan), bilinçaltı mesajların farkına varırım.*" maddesinin ortalama ağırlığının $\bar{x} = 3,6753$ olması öğrencilerin, medya araçlarından aktarılan örtük mesajların farkında olmaya başladıklarının göstergesidir. Bu maddeyi destekler nitelikteki "*Medya araçlarında yer alan içerikler bana bütün boyutlarıyla eksiksiz olarak aktarılır.*" maddesinin $\bar{x} = 2,6125$ düzeyinde olması öğrencilerin, medya araçların yer alan içeriklerin bütün boyutlarıyla eksiksiz olarak aktarılmadığının farkında olduklarını yani bilinçaltı ve örtük mesajları fark etme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

“Medya araçlarında yer alan şiddet eylemleri gerçek hayattaki şiddet eylemlerine zemin hazırlar.” maddesinin ortalamasının $\bar{x} = 3,8432$ ağırlığında olması öğrencilerin medyadaki şiddet eylemlerinin gerçek hayattakine zemin hazırladığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. “Medya araçlarında yer alan bilgi, haber ve olayların doğruluğunu başka kaynaklardan araştırmama gerek yoktur.” maddesinin ortalamasının $\bar{x} = 1,9705$ olması öğrencilerin, medya araçlarına tamamen güvenmediklerini, medyadaki bilginin veya haberin kaynaklarını başka yerlerden de araştırdıklarını ortaya koymaktadır. Medya algısı boyutuna dair öğrencilerin medya okuryazarlığı ortalaması ise $\bar{x} = 3,068$ ’dir.

Televizyon boyutundaki “Medya araçlarında yer alan reklamlardaki uzmanların söylediklerine ve gördüklerime güvenirim (Örn. Otomobil reklamındaki sağlamlık testi görüntüleri).” maddesinin ortalamasının $\bar{x} = 2,6790$ ağırlığında olması öğrencilerin, reklamlar konusunda medyaya pek güvenmediklerini ve Kararsızım düzeyinde olduklarını göstermektedir. “Medya aracılığı ile bana aktarılan iletilerde bazı insanların değer ve görüşlerine yer verilirken bazılarınıninkine yer verilmediğini düşünürüm.” maddesinin ortalamasının ise $\bar{x} = 3,7952$ ağırlığında olması öğrencilerin, medyanın yanlış davrandığı konusunda Katılıyorum aralığında olduklarını göstermektedir. “İzlediğim programın ne tür işlevinin (bilgilendirme, eğlence, eğitim, kamuoyu oluşturma vb.) olduğunu belirleyebilirim.” maddesinin ortalamasının $\bar{x} = 4,0738$ ağırlığında olması öğrencilerin, medyanın aktardığı iletilerin türünün ve işlevlerinin ne olduğunun farkında oldukları sonucunu ortaya koymaktadır. “Akıllı işaret sembolü programın bana uygun olmadığını gösterse de o programı izlerim.” maddesinin ortalamasının $\bar{x} = 3,2528$ ağırlığında olması, öğrencilerin, akıllı işaret sembollerinin sunduğu direktifler konusunda kararsız olduklarını göstermektedir. Televizyon boyutuna dair öğrencilerin medya okuryazarlığı ortalaması ise $\bar{x} = 3,194$ ’tür.

İnternet ve sosyal medya boyutundaki “Kısa mesaj uygulamalarını sıklıkla kullanıyorum (whatsapp, tango vb).” maddesinin ortalamasının $\bar{x} = 3,9041$ ağırlığında olması, öğrencilerin bu maddede Katılıyorum aralığında olduklarını göstermektedir. Bu maddeden hareketle öğrencilerin büyük bir bölümünün günlük hayatta kısa mesaj uygulamasını kullandıkları görülmektedir. “Cep

telefonumu yanıma almayı unuttuğum zamanlarda eksiklik hissediyorum.”

maddesinin ortalamasının $\bar{x} = 3,4871$ ağırlığında olması, öğrencilerin bu maddede *Katılıyorum* aralığında olduklarını göstermektedir. Bu maddeden hareketle öğrenciler, cep telefonlarının yanlarında olmamasını bir eksiklik olarak görmeye başladıkları sonucuna ulaşılabilir. “*İnternet, sosyal medya ve televizyondaki reklamların insanları bilinçsiz özendirdiğinin farkındayım.”*

maddesinin $\bar{x} = 3,8376$ ağırlığında olması, öğrencilerin bu maddede *Katılıyorum* aralığında olduklarını göstermektedir. Bu maddeden hareketle öğrencilerin büyük bir bölümünün medya araçlarındaki mesajların, reklamların, kişileri bilinçsizce özendiklerinin farkında olduklarını ortaya koymaktadır. “*Dersteyken*

sık sık cep telefonuma bakmak istiyorum.” maddesinin ortalamasının $\bar{x} = 0,2417$ ağırlığında olması öğrencilerin dersteyken telefonla ilgilenmeyi isteme durumlarının *Katılmıyorum* yönünde bir eğilim olduğunu göstermektedir. Bu madde öğrencilerin büyük bir bölümünün, dersteyken sık sık cep telefonuna bakmak istemediklerini ortaya koymaktadır. *İnternet ve sosyal medya* boyutuna dair öğrencilerin medya okuryazarlığı ortalaması ise $\bar{x} = 2,909$ ’dur.

Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerinin sınıf değişkeni açısından analizine ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 5. Medya okuryazarlığı ve sınıf düzeyi ilişkisine dair bulgular

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p*
9. sınıf	288	3,0505	0,40143	-0,338	0,735
12. sınıf	254	3,0626	0,42846		

Tablo 5’te görüldüğü üzere, ortaöğretim öğrencilerinin sınıf değişkeni açısından medya okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t = -0,338$, $p = 0,735$). Başka bir ifade ile araştırmaya dâhil olan öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeyleri, sınıfa bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmamıştır. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin sınıf düzeylerine bakılmaksızın medya okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu sonucuna

* Anlamlılık Düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

ulaşılabilir. Diğer bir deyişle, sınıf düzeyi ve medya okuryazarlık düzeyi arasındaki sayısal farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından analizine ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 6. Medya okuryazarlığı düzeyleri ile cinsiyet arasındaki ilişkiye dair bulgular

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Erkek	232	3,0849	0,40595	-0,610	0,542
Kız	310	2,7621	0,38805		

Tablo 6’da görüldüğü üzere, cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrencilerin $\bar{x} = 3,08$, kız öğrencilerin ise $\bar{x} = 2,76$ düzeyinde medya okuryazarlığına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, kız ve erkek öğrenciler arasında medya okuryazarlığı düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür ($t=0,610$, $p=0,542$). Bu bulgu, örneklemdaki öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeyleri cinsiyet durumlarına bağlı olarak farklılaşmadığını; cinsiyet ve medya okuryazarlığı düzeyi arasındaki sayısal farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Cep Telefonundan İnternete Bağlanmaya İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerinin cep telefonundan internete bağlanma değişkeni açısından analizine ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 7. Medya okuryazarlığı ile cepten internete bağlanma arasındaki ilişkiye dair bulgular

Cepten İnternet Kullanımı	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Evet, kullanıyorum	493	3,0849	,40595	-5,279	0,000
Hayır, kullanmıyorum	48	2,7621	,38805		

Tablo 7’de görüldüğü üzere, ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri ile cep telefonundan internete bağlanma değişkeni açısından kullananlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=-5,279$, $p=0,000$). Başka bir

ifade ile örneklemdaki öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeyleri cep telefonu kullanma durumuna bağlı olarak farklılaşmıştır. Tabloda da görüldüğü üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (493) cep telefonundan internet kullanmaktadır ve cep telefonundan internet kullanımı ile medya okuryazarlığı arasında doğru orantı olduğu görülmektedir.

Televizyon İzleme Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerinin televizyon izleme süresi değişkeni açısından analizine ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 8. Medya okuryazarlığı düzeyleri ile televizyon izleme süresi arasındaki ilişkiye dair bulgular

TV İzleme Süresi	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
1 saat	365	3,0185	,39559	2,575	0,027
2 saat	122	3,1267	,41996		
3 saat	40	3,1734	,50392		
4 saat	10	3,1738	,47390		
4 saatten fazla	5	3,1742	,43074		

Tablo 8’de görüldüğü üzere, ortaöğretim öğrencilerinin televizyon izleme süreleri ile medya okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t=2,575$, $p,0,027$). Başka bir ifade ile örneklemdaki öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeyleri televizyon izleme sürelerine göre değişkenlik göstermektedir. Günlük 1 saat televizyon izleyen ($n=365$) öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeyi $\bar{X}=3,0185$ iken; 5 saatten fazla televizyon izleyen ($n=5$) öğrencilerin düzeyinin ise $\bar{X}= 3,1742$ şeklinde olması televizyon izleme süresi arttıkça medya okuryazarlığı ortalamasının da arttığı şeklinde açıklanabilir. Bu bulgu ile ilgili LSD Post-Hoc testi analizi aşağıdaki şekildedir:

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F (LSD Post-Hoc)	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1,745	4	0,436	2,575	0,027	3 -2 Saat
Gruplar içi	90,970	537	0,169			2-1Saat
Toplam	92,714	541				

Yapılan LSD Post-Hoc analizine göre, 3 saat televizyon izleyenlerin 2 ve 1 saat izleyen öğrencilerden daha yüksek düzeyde medya okuryazarlığına sahip olduğu tespit edilmiştir.

İnternet Kullanım Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerinin internet kullanım süresi değişkeni açısından analizine ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 9. Medya okuryazarlığı düzeyleri ile internet kullanım süresi arasındaki ilişkiye dair bulgular

İnternet Kullanım Süresi	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
1 saat	169	2,9079	,40583	19,680	0,000
2 saat	135	2,9945	,37988		
3 saat	100	3,0697	,34754		
4 saat	48	3,2419	,38932		
4 saatten fazla	90	3,3133	,40741		

Tablo 9’da görüldüğü üzere, ortaöğretim öğrencilerinin internet kullanım süreleri ile medya okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=19,680$, $p=0,000$). Başka bir ifade ile araştırmaya dâhil olan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri, internet kullanma durumlarına bağlı olarak farklılık göstermiştir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğrencilerin internet kullanma sıklıkları ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Günlük 1 saat internet kullanan ($N=169$) öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri ortalamaları ($\bar{X}=2,9079$) iken bu 4 saatten fazla televizyon izleyen ($n=90$) öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyi ortalamaları ($\bar{X}=3,3133$) şeklinde olması, internet kullanım süresi arttıkça medya okuryazarlık düzey ortalamasının da arttığını göstermektedir. Bu bulgu ile ilgili LSD Post-Hoc testi analizi aşağıdaki şekildedir:

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F (LSD Post-Hoc)	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	11,854	4	2,963	19,680	0,000	3 Saat-1 Saat
Gruplar içi	80,860	537	,151			4 Saat-1,2,3Saat
Toplam						4 Saatten Fazla-1,2,3 Saat
	92,714	541				

Yapılan LSD Post-Hoc analizine göre, 4 saatten fazla, 4 saat ve 3 saat internet kullananların 2 ve 1 saat kullananlardan daha yüksek ortalama ile medya okuryazarlığına sahip olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıdaki şekildedir:

Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerinin $\bar{X} = 3,06$ ortalama ile *kararsızım* aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu ile Karataş (2008)'in bulguları örtüşmemektedir. Zira Karataş (2008)'in öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirlemeye çalışmış ve öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri iyi derece olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan hareketle yaş, sınıf, çevre gibi faktörler değiştikçe medya okuryazarlığı düzeyinde de o oranda artma olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yarısından fazlasının medya araçlarının aktardığı örtük (geri planda kalan) subliminal (bilinçaltı) mesajların farkında oldukları görülmüştür. Bu bulgu öğrencilerin, medyadan aktarılan iletilerin farkında olduklarının ve medyanın neyi aktardığının farkında olduklarının göstergesidir. Ayrıca, öğrencilerin medya ve medya araçlarına tamamen güvenmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin medyanın aktardığı mesajların farkında olduklarının bir göstergesidir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin büyük bir bölümünün izledikleri programın ne tür işlevi olduğunun (bilgilendirme, eğlence, eğitim, kamuoyu

oluşturma vb.) bilincinde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, Görmez (2014)'in bulguları ile örtüşmektedir. Görmez (2014) ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerini incelemiş ve bu bağlamda medya okuryazarlığı dersi alan ve almayan öğrencilere çeşitli televizyon programları izlettirilmiştir. Sonuç olarak her iki öğrenci grubunun da izledikleri programların türlerini ve işlevlerini ayırt ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin çoğunluğunun kısa mesaj uygulamalarını (WhatsApp, Messenger, Tango vb.) sıklıkla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin genelinin akıllı telefon kullandıklarının ve internete bağlandıkları sonucunu da ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, ortaöğretim öğrencilerinin sınıf değişkeni açısından medya okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında cepten internete bağlanan öğrencilerin, cepten internete bağlanmayanlara oranla daha fazla olduğu ve cepten internete bağlanan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ile Karataş (2008)'in bulguları örtüşmektedir. Karataş (2008) araştırmasında, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeylerini belirlemeye çalışmış ve interneti daha sık kullanan öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün erkeklerden olduğu ve cinsiyet değişkeni açısından medya okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Aktı (2011)'nin bulguları ile örtüşmektedir. Zira Aktı (2011) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri üzerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak az da olsa, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha iyi bir düzeyde olduğuna dair ortalama farkının bulunduğu da dikkat çeken bulgulardandır.

Araştırma örneklemindeki öğrencilerin büyük bir bölümü günlük ortalama 1 saat televizyon izlemektedir. Ayrıca, günlük 4 saat ve üzeri televizyon izleyen öğrencilerin diğer öğrencilere oranla medya okuryazarlığı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Aydemir (2013)'in bulgularıyla örtüşmemektedir. Şöyle ki Aydemir (2013) ortaokul 2. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerini çeşitli açılardan incelemiş ve beş saat veya üzeri televizyon izleyen öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeylerinin 4 veya daha az ve hiç televizyon izlemeyen öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Aktı (20011) ise yaptığı çalışmada televizyon izleme süresi ile medya okuryazarlığı düzeyi arasında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin genelinin ortalama 1 saat cep telefonundan internete bağlandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra 4 saat ve üzeri cepten internete bağlanan öğrencilerin, 4 saat altında bağlanan kişilere oranla medya okuryazarlığı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırmada öğrencilerin özellikle medya araçlarından olan televizyonun yanı sıra cep telefonu ve interneti yoğun olarak kullandıkları tespit edildiğinden, medya algılarını daha açık tutmaları, medya araçlarından aktarılan iletileri anlamlandırmaları ve değerlendirmeleri için medya okuryazarlığı dersinin saatinin artırılması ve söz konusu ders zorunlu hâle getirilmelidir. Ayrıca;

RTÜK tarafından kişilerin medyaya eleştirel yaklaşımını ve medyayı doğru kullanmalarını hedefleyen çalışmalar (akıllı işaretler vb.) artırılmalıdır.

UNESCO ve AB gibi kuruluşların yanı sıra medya okuryazarlığı konusunda gelişmiş ülkelerden olan Kanada, Amerika, Finlandiya gibi ülkelerin eğitim programları takip edilmeli ve eğitime dair düzenlemelere gidilmelidir.

Medya okuryazarlığı sadece okuldaki birkaç saatlik ders ile sınırlı değildir. Öğrenci, aile içerisinde ve sosyal yaşamında medya araçlarına maruz kalmaktadır. Dolayısıyla medya öğrenci üzerinde etkili olduğu kadar aile üzerinde de etkilidir. Bu bağlamda okul-aile ilişkileri ile velilere konu ile ilgili bilgilendirmelerin yapılıp velilerin farkındalıkları artırılmalıdır.

Medya okuryazarlığı ile ilgili uzman kişiler yetiştirmek için üniversitelerde medya okuryazarlığı dersi müstakil olarak verilebilir.

Hızla gelişen teknolojiye dolayı medya eğitimi sadece Türkçe derslerinde değil diğer tüm branşlarda da müstakil olarak ele alınabilir.

Öğrencilerin medyayı daha etkili ve doğru şekilde nasıl kullanabileceklerine yönelik çeşitli konferanslar/toplantılar yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin iletişim kurmada sosyal medya ve kısa mesaj uygulamalarına dair bir eğilim içinde oldukları görülmüştür. Bu nedenle bu ortamların daha eğitici hâle getirilmesi için çalışılmalıdır.

Araştırma sonuçlarında öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin daha bilinçli, gördüklerini

yorumlayabilen, yorumladıklarını analiz eden, analiz ettiklerini üretebilen ve çevresine aktarabilen bireyler olmalarını sağlamak için medya okuryazarlığı eğitimi üzerine eğitim sisteminde (program, ders kitabı, ortam vb.) düzenlemeler yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Aktı, S. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, H. (2009). İlköğretimde Türkçe öğretimi. H. Akyol ve H. A. Kırkkılıç (Ed.), *Okuma Eğitimi içinde* (s. 15-48). Ankara: PegemA Yayınları
- Alpan Bangir, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*, 5 (2), 74-102.
- Aydemir, S. (2013). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir
- Bilici, İ. E. (2014). *Medya okuryazarlığı ve eğitimi*, Ankara: Nobel yayıncılık.
- Çakmak, E. (2010). *İngiltere ve Türkiye'deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimi program ve uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Görmez, E. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, S. (1996). *Medya ve Kültür*, Ankara: Vadi yayınları.
- İnan, T. (2013). *Medya okuryazarlığı sürecinde medya, çocuk ve ebeveyn ilişkisi; ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin televizyon ve internet kullanımlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma eğitimi. Güzel, A., Karatay, H. (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 265-306). Ankara: PegemA yayıncılık.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel yayıncılık

- Karataş, A. (2008). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kejanlıoğlu, D. B. (2011). *Türkiye’de medyanın dönüşümü ve medya okuryazarlığı zemini*. M.C. Şimşek ve N. Türkoğlu (Ed.). *Medya Okuryazarlığı içinde* (s.261-267) İstanbul: Parşömen Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). *Türkçe dersi öğretim programı (6-8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015) *Türk dili ve edebiyatı (9-12. sınıf) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Püsküllüoğlu, A. (1994). *Arkadaş sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Sadriu, S. (2009). *Seçmeli medya okuryazarlığı dersi alan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders sonu çıktılarına yönelik bir “pilot araştırma”*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thoman, E. & Jolls, T. (2003). *Literacy for the 21st century an overview & orientation guide to media literacy education*. Canada: Center for Media Literacy.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- UNESCO (2006). <http://www.unesco.org.tr/dokumanlar/egitim/2006.pdf> adresinden 20.04.2017 tarihinde erişilmiştir.

7. BÖLÜM

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGISI DÜZEYLERİ VE NEDENLERİNİN BELİRLENMESİ (ELAZIĞ ÖRNEĞİ)¹

Bahar DOĞAN KAHTALI²

Nehir YILMAZ³

Özet

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeylerini ve nedenlerini belirlemek ve kaygının cinsiyet, sınıf, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve kitap okuma sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Araştırmada açıklayıcı karma yöntem modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Elazığ ili Mustafa Kemal Ortaokulunda yer alan 364 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrenciler arasından kaygı düzeyi yüksek 20 öğrenci ile yazma kaygılarının nedenleri üzerine yüz yüze görüşülerek onların kaygılarını besleyen nedenler derinlemesine incelenmiştir. Nicel veriler elde etmek için Karakuş Tayşı ve Taşkın (2018) tarafından geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği, nitel veriler elde etmek için yazma kaygılarının nedenlerinin tespit edilmesine yönelik Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde tek yönlü anova ve t testi kullanılırken nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının nedenlerine ilişkin elde edilen nitel verilere göre öğrencilerin kaygılarının çoğunlukla; başkaları tarafından değerlendirilme endişesinden, konu belirlemekte zorlandıklarından, öz güven eksikliği yaşamalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: yazma kaygısı, ortaokul öğrencileri, görüşme.

¹ Bu çalışma İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD’de yapılan “Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri ve Nedenlerinin Belirlenmesi (Elazığ Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, <https://orcid.org/0000-0001-6184-2306>, bahar.dogan@inonu.edu.tr

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, riveryilmaz@gmail.com

THE WRITING ANXIETY LEVELS OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS AND THE DETERMINATION OF THE REASONS (ELAZIĞ)

Abstract

The aim of this study was to determine the level and causes of writing anxiety of secondary school students and to determine whether anxiety differed according to gender, class, the level of mother education, the level of father education and frequency of reading books.

In this research, there is an open-ended mixed-method model which is a way of both quantitative and qualitative research methods. Writing Anxiety Scale to obtain quantitative data, Structured Interview Form for obtaining qualitative data. While the one-way anova and t test were used in the quantitative clearance analysis, the study group of this research was established in the second period of 2018-2019 educational research, and 364 secondary school students in the Mustafa Kemal Secondary School in Elazığ were founded. In addition, 20 students with high level of anxiety in these classes were interviewed face to face on the reasons of writing anxiety and the reasons that fed their concerns were examined in depth. As a means of collecting data, Karakuş Tayşi and Taşkın (2018) published writing anxiety scale. Together with them, the reasons for planning writing qualitative planning concerns are identified, and the interview formula consisting of 11 open-ended questions, one of the specialist-oriented ones, is here as another data collection tool here.

As a result of the research, it was found that writing anxiety of secondary school students showed a significant difference according to the grade level, the educational level of parents and the frequency of reading books. At the same time, according to the data obtained from the reasons of writing anxiety of secondary school students, students' concerns are mostly; it was found that the anxiety of being evaluated by others, lack of self-confidence and difficulty in identifying the subject.

Keywords: writing anxiety, middle school students, interview.

Giriş

Temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisi, en son kazanılan dil becerisidir. Demir'e (2011:18) göre yazmak, her insan için diğer tüm gereksinimler gibi bir ihtiyaçtır. Nitekim insan duyar, düşünür, heyecanlanır ve üzüldür; bu ve benzeri hisler söz veya yazıyla başkalarına aktarılır. Yazının bulunmasıyla birlikte uygarlıkların sürekliliği sağlanmış, kültür ve bilgi bu şekilde bugüne kadar aktarılacak gelmiştir. Hiçbir yetenek ya da buluş, insanoğlunun gelişimine bu kadar katkı sağlamamıştır (Karatay, 2011). Yazının insan hayatına girmesiyle birlikte insanoğlu bilgi ve birikimlerini geleceğe aktarmayı başaramamıştır. Bu sayede gelişim hızlanmış ve kültür aktarılmıştır.

Bugünün şartları göz önüne alındığında yazmanın önemi günden güne artmaktadır. Duygu ve düşünceleri konuşarak anlatmanın yanında yazarak da anlatabilen, yazma becerisini süreklilik haline getirebilmiş, günlük hayatıyla ilişkilendiren bireylerin yetişmesi önemlidir.

Yazma becerisinin elde edilmesi esnasında güdülenme, kendine olan inanç, güven, kaygı gibi duyuşsal; bilgi, fikir, mantık gibi bilişsel beceriler bir araya gelerek yazılı ürünler ortaya çıkarılır (Altınkaya ve Erdem, 2016).

Binyılmaz ve Özdemir'e (2006) göre insanlar, duygu ve düşüncelerini dışarıya aktarmak bu yolla yaşadıklarını göstermek gibi kişisel bir zorunluluktan, toplumsal zorunluluk neticesinde toplumun sorunlarını ele almak için ya da yapılan işi mecburiyeti gibi uğraşsal bir zorunluluktan yazı yazabilirler.

Yazma becerisi herkeste aynı şekilde ortaya çıkmamaktadır, bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bazı kişiler kolay yazı yazabilirlerken, bazıları zorlanırlar, bazıları için yazma yeteneği çok iyi iken, bazısının ise yazma yeteneği ya da becerisi o kadar iyi değil veya hiç yoktur. Bazı kişiler artık yazmayı hobi haline getirip uğraş olarak kullanırken, kimisi yazmayı hiç sevmemektedir. Fakat herkes için ortak bir sonuç vardır ki yazma sürekli devam etmesi gereken bir çabanın ürünüdür (İpşiroğlu, 2006).

Yazma becerisini öğrencilere kazandırmak için ilk olarak öğrencilerin yazmaya karşı istekli olmalarını hazır hale getirmek gerekir. Fakat öğrenciler bu süreçte çoğunlukla isteksizdirler. Öğrencilerin isteksiz olma sebeplerinin başında özgüven eksikliği ve yazmaya karşı çekingenlik olduğunu söyleyen Gündüz ve Şimşek (2012) bu durumlarda en büyük görevin öğretmenlere düştüğünü söylemektedir.

Birey bir beceriyi kazanmak için onu tekrar etmek zorundadır. Beceriyi kazanmak devamlılık ister. Türkçe eğitiminin temel dil becerilerinden olan yazma becerisi için de devam ve süreklilik önemlidir (Karakuş Tayşi ve Taşkın, 2018).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) yazmayı kendine amaç edinen bireyler yetiştirip bu eylemi günlük hayatında alışkanlık haline getiren öğrencilerin yetişmesi için süreç temelli yaklaşıma önem verilmektedir.

Yazma eylemi öğrencilerin bilgilerini cümleler halinde ortaya koyduğu uzun bir süreçten oluşmaktadır. Bu eylem kendi içinde okuma, düşünme ve düşündüklerini düzgün bir şekilde ifade etme becerilerini kapsadığından uygulaması zordur. Bu sebeple öğrenciler yazma etkinliklerinden uzak durmaktadırlar. İnsanların korktuğu, yapmaya çekindiği eylemlerde yanlış yapma oranlarının yüksek olduğu düşünülmektedir. Yazma etkinliğinin öğrenciler tarafından böyle algılanması onların etkili bir yazma becerisi kazanmasına mani olmaktadır (Ungan, 2007). Bu durum öğrencilerin akademik başarılarını etkileyecek ve onların eğitim hayatlarında bir problem olarak önlerine gelecektir.

Bir insan bu özelliklerinden birini kullanarak aşabileceği bir sorunla karşılaştığı zaman o konuda yeterli derecede kendini geliştirememişse, olumsuz olabilecek bazı problem çözme uğraşısından sonra kendini o alanda kötü ve yetersiz görmeye başlayacaktır. Buradan yola çıkarak bir öğrenci öğretim hayatında yazılı anlatım çalışmaları sırasında olumsuz ve kötü deneyimler yaşarsa, ayrıca kendini geliştirebilecek dönütler alamazsa zamanla yazmaya karşı olumsuz bir davranış sergilemeye başlayacaktır (Karatay, 2011).

Düşüncelerini istediği gibi şekillendirip yazıya doğru bir şekilde aktaramayan bireyin yazmaya karşı olumsuz tepkiler geliştirmesi kaçınılmazdır. Öztürk (2007) böyle bir durumda kişinin yazmaya karşı tutumunun yazma üretkenliği açısından önemli olduğundan bahsetmiştir. Maltepe (2006) ise böyle bir durumda derslerde ortaya konulan yazma çalışmalarının öğrenci için yazmaya karşı olumsuz duygular sergilemesine ve yazma becerisini zor bir eylem olarak algılamasına sebep olduğundan söz etmektedir.

Yazma isteği zorlamayla olmayacağı için, yazma konusunda birey zorlanırsa eğer "yazma korkusu" oluşabilir. Öğrenci ilk olarak kendine güvenmeli ve yazabileceğinin inancına erişmelidir. Öğrenci konuyu kendisi belirleyip konu sınırlandırmasına gidilmemelidir. Böylelikle birey kendi gözlemlerini rahat bir

şekilde yazısına aktarabilir. Bu aşamada öğretmen sadece yol göstermelidir (Göğüş, 1984; Nas, 2003).

Öğrenciler yazma eğitimi aldıkları dönemde birtakım problemlerle karşı karşıya kalabilirler. Yaşadıkları sorunlar sadece yazma becerisinin doğasıyla ilgili problemler değildir. Türkçe dersinde uygulanan yazma etkinlikleri bir plan içinde anlatılmadığı zaman öğrencilerin bu sorunlarla karşı karşıya kalmaları kaçınılmazdır. Bu durum öğrencinin zihninde yazmayı zor bir hale sokmaktadır (Maltepe, 2007). Eğer eğitici bu süreçte sorunu tespit edip öğrenciyi iyi yönlendiremezse yazma işi öğrenci için eziyet halini alabilir.

Yüksek yazma kaygısına sahip öğrencilerin düşüncelerini anlamlı ve güzel bir şekilde kâğıda dökmekte zorlandıkları birçok araştırma sonucunda görülmektedir (Berk, 2014; Demir, 2016; Elçi, 2018; Zorbaz, 2010). Yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin ise güdülenme ve motivasyon noktasında sıkıntı yaşadıkları görülmektedir (Zorbaz, 2010; Berk, 2014; Demir, 2016; Elçi, 2018). Yani düşük ve yüksek seviyelerdeki kaygı yazının kalitesini düşürebilmektedir. Bu durum “öğrencide özgüven eksikliğine, motivasyonunun düşmesine ve strese neden olmaktadır. Tüm bunların bir araya gelmesi öğrencinin yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmesiyle beraber yazmaktan kaçmasına sebep olabilmektedir” (Deniz, 2018: 3-4).

Reeves (1997) yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin üniversitede bölüm ya da ileride meslek seçerken yazma becerisinin etkisinin olmadığı ya da çok az olduğu mesleklere yönelediklerini, günlük hayatta yazma becerisini çok az kullandıklarını, yazma becerisinin güzel örneklerini çevresindekilere sunamadıklarını ve genel sınavlarda standart yazma becerisinden istedikleri notları alamadıklarını ve bu nedenle de motivasyonlarının düşük olduklarını söylemektedir.

Son zamanlarda yazma kaygısı ile ilgili yapılan birçok araştırma bulunmaktadır (İşeri ve Ünal, 2012; Berk, 2014; Ateş ve Akaydın, 2015). Bu araştırmalarda yazma kaygısı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir fakat kaygının arkasındaki sebepler daha çok nicel olarak değerlendirilmiş konunun arka planının anlaşılması açısından çalışmalar nitel olarak ele alınmamıştır.

Bu çalışma; öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri ve kaygılarının arkasında yatan sebeplerin, kaygıyı bizzat yaşayan öğrencilerin ağzından dinlenmesi yönüyle bu alandaki boşluğun doldurulması açısından önemlidir.

Yazma kaygısının sebeplerini, bu korkuyu yaşayan öğrencilerin ağzından dinlemenin, onlarla bu konu üzerinde ayrıntılı görüşmeler yapmanın bu konunun daha iyi irdelenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. “Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı düzeyleri ve bu kaygıya neden olan durumlar nelerdir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeylerini ve nedenlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın temel problemi ve buna bağlı alt problemler aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin;

Yazma kaygısı düzeyleri nedir?

Yazma kaygıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Yazma kaygıları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Yazma kaygıları anne-babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Yazma kaygı düzeyi ile kitap okuma sıklığı arasında bir fark var mıdır?

Yazma kaygılarının nedenleri ve olası çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada açımlayıcı karma (*Mixed*) yöntem araştırması kullanılmıştır. Açımlayıcı desenin birden fazla yararının olması, karma yöntem desenleri arasında en anlaşılabilen yöntemlerden biri olmasını sağlar. Açımlayıcı desen iki aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak araştırmacı nicel veri toplayıp analiz etme kısmını uygulamaya koyar. Daha sonra ise araştırmacı nicel verileri doğrultusunda nitel verilerini geliştirip düzgün bir şekle sokar. Böylelikle nitel aşaması nicel bulgulara dayandırılmış olur (Creswell ve Plano Clark, 2015). Karma yöntem araştırması nicel yöntemlerden yararlanarak sayıları, nitel yöntemlerden yararlanarak kelimeleri bir araya getirip bağımsız ve orijinal yeni sonuçlar ortaya çıkarmayı amaçlar (Punch, 2005; Creswell ve Plano Clark, 2015). Bu çalışmada da araştırma verileri öncelikle nicel yöntemlerden tarama yöntemiyle toplanmış ve daha sonra yapılan analizlerle araştırmanın nitel boyutunda görüşme yapılacak örneklem belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Elazığ ili Merkez ilçesi ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak öğrencilere ulaşabilme ve onlarla sağlıklı görüşme yapılması amacıyla araştırmacının çalıştığı ortaokul seçilmiştir. Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılı sonbahar yarısında 364 ortaokul öğrencisi (E: 185 ve K:179) ile gerçekleştirilmiştir. Beş ve yedinci sınıflardan 97; altıncı sınıflardan 83 ve sekizinci sınıf öğrencilerinden olmak üzere 87 öğrenci araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Örnekleme ait kişisel veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Ortaokul Öğrencilerine Ait Kişisel Veriler

Anne Eğitim Durumu	f	%
Okuma Yazma Bilmiyor	29	8
İlkokul	120	33
Ortaokul	96	26,4
Lise	85	23,4
Üniversite	30	8,2
Lisans Üstü	4	1,1
Toplam	364	100
Baba Eğitim Durumu	f	%
Okuma Yazma Bilmiyor	13	3,6
İlkokul	43	11,8
Ortaokul	90	24,7
Lise	140	38,5
Üniversite	59	16,2
Lisans Üstü	19	5,2
Toplam	364	100
Okuma Sıklığı	f	%
Hiç Okumam	9	2,5
İki Ayda 1 Kitap ya da Daha Az	32	8,8
Ayda 1 Kitap	131	36
Ayda 2 Kitap ve Daha Fazlası	192	52,7
Toplam	364	100

Tablo 1 incelendiğinde örnekleme yer alan öğrencilerin annelerinin %33'ü ilkökul mezunuyken % 26.4'ü ortaokul ve %23.4'ü lise mezunudur. Babalarının ise % 38.5'i lise mezunuyken %24.7'si ortaokul ve %16.2'si üniversite mezunudur. Çalışmaya katılan öğrencilerin %52.7'si ayda iki ve daha fazla kitap okurlarken %36'sı ayda bir kitap okumaktadır.

Bu 364 öğrenci içinden “Yazma Kaygısı Ölçeği”nden elde edilen analiz sonuçlarına göre her sınıf seviyesinden kız ve erkek öğrenciler arasında kaygı düzeyi en yüksek 20 öğrenci tespit edilerek onlarla yine gönüllülük esasıyla görüşme yapılmıştır. Nitel araştırmaya kapsamında farklı sınıf seviyelerinde (beş ve altıncı sınıflardan 2 kadın, 3 erkek öğrenci; yedi ve sekizinci sınıflardan 3 kadın ve 2 erkek öğrenci) 10 kadın ve 10 erkek öğrenci olmak üzere 20 ortaokul öğrencisi ile görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Karakuş Tayşi ve Taşkın'ın (2018) geliştirdiği, 16 maddelik, 5'li likert tipi ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha (α) güvenilirlik katsayısı (iç tutarlılık katsayısı), .79 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için belirlenen Cronbach alpha (α) güvenilirlik katsayısı ise .87 olarak tespit edilmiştir.

Bununla birlikte araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin yazma kaygılarının nedenlerinin tespit edilmesine yönelik uzman görüşü doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmış olan 11 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu bu çalışmada bir diğer veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formu için üç Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşleri alınmış ve literatür taranarak yazma kaygısının nedenlerine ilişkin oluşturulan soruların öğrenci düzeyine uygunluğu, yazma kaygısının nedenlerini belirlemek için uygun olup olmadığı vb. konulara ilişkin uzmanların görüşleri neticesinde forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunun son şeklinde yazma eylemine, yazarken karşılaşılan sorunlara, yazma sürecine, yazma kaygısının giderilmesi için neler yapılabileceğine dair açık uçlu sorular bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerden elde edilen nicel veriler SPSS 21.00. paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulguların analizinde veriler normal dağılım gösterdiğinden “t-testi” ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemek için Tukey (HSD) testi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi tekniğinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı bir biçimde sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğrencilerden elde edilen nitel veriler (Görüşmeler) ilk önce soru numara ve sırası dikkate alınarak öğrenciler için ayrı ayrı olacak şekilde araştırmacı tarafından Word belgesine aktarılmıştır. Daha sonra öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar gizlilik esası doğrultusunda Ö-1, Ö-20, şeklinde kodlanmıştır. Tüm veriler kodlandıktan sonra, ortaya çıkan kavramlar belli başlıklar altında düzenlenmiştir. İşlem iki farklı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar arasındaki görüş birliği için Miles-Huberman'ın görüş birliği formülü $(9 \div 9 + 1) \times 100 = 90$ kullanılmıştır. %90 çıkan sonuca göre kodlayıcılar arasında iç tutarlılığın olduğu belirtilebilir. “Kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olduğu durumlarda içsel tutarlılığın olduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 1994)” Elde edilen temalara göre sınıflandırılan veriler, görüşmede kullanılan doğrudan cümlelerle örneklendirilerek sunulmuştur. Görüşme formlarından elde edilen örnek veriler aktarılırken alıntı cümlelerin başına Öğrenciler için “Ö”, cinsiyet için erkek öğrencilerde “E” kısaltması, kız öğrenciler için “K” kısaltması kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ortaokul (5-6-7-8) öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre incelenmiş ve istatistiksel açıdan elde edilen verilere yer verilmiştir.

Sınıf Değişkeni Bakımından Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Yazma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni İle İlgili Betimsel İstatistik Sonuçları

Sınıf	N	$\bar{X}$	ss	Min	Max	ÇK	BK
5.sınıf	97	2.15	.80.	1.00	4.25	.48	.72
6.sınıf	83	2.41	.75.	1.19	4.88	.70	.74
7.sınıf	97	2.70	.84.	1.00	4.50	.18	.66
8.sınıf	87	2.59	.74.	1.00	4.44	.07	.33

Tablo 2 incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı değerleri -1.96 ile +1.96 arasında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Can, 2014). Ayrıca grup varyanslarının homojenliği için yapılan Levene Testi $F(3, 36) = 1.38; p = .24 > .05$ sonucuna göre grup varyansları homojendir. Yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının “Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar	16.56	3	5.52	8.76	.00*	5-7, 5-8
Gruplar içi	226.87	360	.63			
Toplam	243.44	363				

* $P < 0.05$

Tablo 3'te verilen bulgulara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısına yönelik durumları “**Sınıf Düzeyi**” değişkenine göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre 5. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları ($\bar{X} = 2,15$) ile 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları arasında ($\bar{X} = 2,70$); yine bununla birlikte 5. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları ($\bar{X} = 2,15$) ile 8. Sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları ($\bar{X} = 2,59$) arasında aritmetik ortalamaları yüksek olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerinin ortaokul 7 ve 8. sınıf düzeylerine göre daha düşük olduğu söylenebilir. [$F_{(3, 36)} = 8.76, p < .05$].

Cinsiyet Değişkeni Bakımından Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Yazma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 4.Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının Cinsiyet Değişkeni İle İlgili Betimsel İstatistik Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Min	Max	ÇK	BK
Kız	179	2.52	.82	1	4.38	.14	-.71
Erkek	185	2.40	.81	1	4.88	.26	-.47
Total	364						

Tablo 4 incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı değerleri -1.96 ile +1.96 arasında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Can, 2014). Ayrıca grup varyanslarının homojenliği için yapılan Levene Testi $F(1, 36)=.01$; $p=.90>.05$ sonucuna göre grup varyansları homojendir. Yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Erkek	185	2.52	.82	1.34	.18
Kız	179	2.40	.81		

* $P<0.05$

Tablo 5’te elde edilen verilere göre ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının “Cinsiyet” değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna göre erkek öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri ($\bar{X}=2.52$) ile kız öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin ($\bar{X}=2.40$) birbirinden farklı olmadığı ifade edilebilir.

Anne Eğitim Durumuna Göre Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Yazma Kaygısı Ölçeği’nden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının Anne Eğitim Durumu Değişkeni İle İlgili Betimsel İstatistik Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	Min	Max	ÇK	BK
Okuma Yazma Bilmiyor	29	2.92	.66.	1.13	4.44	-.35	1.43
İlkokul	120	2.49	.74.	1.00	4.50	.34	-.26
Ortaokul	96	2.51	.88.	1.00	4.88	.28	.51
Lise	85	2.26	.84.	1.00	4.13	.35	-.76
Üniversite	30	2.42	.77.	1.13	3.56	-.11	-1.29
Lisans Üstü	4	1.96	.77.	1.50	3.13	1.84	1.79

Tablo 6 incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı değerleri -1.96 ile +1.96 arasında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Can, 2014). Ayrıca grup varyanslarının homojenliği için yapılan Levene Testi $F(5, 35)=1.69$; $p=.13>.05$ sonucuna göre grup varyansları homojendir. Yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının “Anne Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	10.95	5	2.19	3.37	.00*	1 - 4
Gruplar içi	232.48	358	.64			
Toplam	243.44	363				

* $P<0.05$

Tablo 7’de verilen bulgulara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ile annelerinin eğitim durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi “Okuryazar Olmayan” (1) öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri ($\bar{X}=2,92$) ile anne eğitimi “Lise” (4) düzeyinde ($\bar{X}=2.26$) olan ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları arasında, anne eğitim düzeyi okuryazar olmayanlar lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yani anne eğitim düzeyi

düşük olan (okur yazar olmayan) öğrencilerin yazma kaygılarının daha yüksek olduğu ifade edilebilir. [$F_{(5,35)}=3.37$, $p<.05$].

Baba Eğitim Durumuna Göre Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Yazma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının “Baba Eğitim Durumu” Değişkeni İle İlgili Betimsel İstatistik Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	Min	Max	ÇK	BK
Okuma Yazma Bilmiyor	13	2.89	.92	1.13	4.44	-.57	-.57
İlkokul	43	2.38	.66	1.25	4.31	.72	1,19
Ortaokul	90	2.66	.81	1.00	4.88	.13	-.47
Lise	140	2.37	.79	1.00	4.25	.17	-.80
Üniversite	59	2.48	.88	1.00	4.50	.08	-.75
Lisans Üstü	19	2.07	.75	1.13	4.00	.95	.91

Tablo 8 incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı değerleri -1.96 ile +1.96 arasında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Can, 2014). Ayrıca grup varyanslarının homojenliği için yapılan Levene Testi $F(5, 35)=1.33$; $p=.24>.05$ sonucuna göre grup varyansları homojendir. Yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının “Baba Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	10.66	5	2.13	3.28	.00*	3 - 6
Gruplar içi	232.77	358	.65			
Toplam	243.44	363				

* $P<0.05$

Tablo 9’da verilen bulgulara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısına yönelik durumları “Baba Eğitim Durumu” değişkenine göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ile babalarının eğitim durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, baba eğitim düzeyi “Ortaokul” olan öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri ($\bar{X}=2.66$) ile baba eğitim durumu “Lisansüstü” düzeyinde ($\bar{X}=2.07$) olan ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları arasında, baba eğitim düzeyi ortaokul olanlar lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yani baba eğitim düzeyi düşük olan (ortaokul) öğrencilerin yazma kaygılarının daha yüksek olduğu ifade edilebilir. [$F_{(5,35)}=3.28, p<.05$].

Kitap Okuma Sıklığı Değişkeni Bakımından Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Yazma Kaygısı Ölçeği’nden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının “Kitap Okuma Sıklığı” Değişkeni İle İlgili Betimsel İstatistik Sonuçları

Kitap Okuma Sıklığı	N	$\bar{X}$	ss	Min	Max	ÇK	BK
Hiç Okumam	9	2.58	.83	1.44	4.31	.78	1.76
İki Ayda 1 Kitap ya da Daha Az	32	2.96	.76	1.75	4.38	.14	-1.06
Ayda 1 Kitap	131	2.47	.77	1.00	4.50	.16	-.38
Ayda 2 Kitap ve Daha Fazlası	192	2.37	.83	1.00	4.88	.27	-.65

Tablo 10 incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı değerleri -1.96 ile +1.96 arasında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Can, 2014). Ayrıca grup varyanslarının homojenliği için yapılan Levene Testi $F(3, 36)=1.04; p=.37>.05$) sonucuna göre grup varyansları homojendir. Yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının “Kitap Okuma Sıklığı” Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	9.61	3	3.20	4.93	.00*	2-3, 2-4
Gruplar içi	233.82	360	.65			
Toplam	243.44	363				

*P<0.05

Tablo 11’de yer alan sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ile kitap okuma sıklıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, iki ayda bir kitap ya da daha az okuduğunu belirten öğrenciler ($\bar{X}=2.96$) ile bir ayda bir kitap okuyan öğrenciler ($\bar{X}=2.47$) arasında; iki ayda bir kitap ya da daha az okuduğunu belirten öğrenciler ($\bar{X}=2.96$) ile bir ayda iki kitap ya da daha fazla kitap okuyan öğrenciler ($\bar{X}=2.37$) arasında, aritmetik ortalamaları yüksek olanlar lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse iki ayda bir kitap ya da daha az kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. [$F_{(3, 36)}=4.93$, $p<.05$].

Yazma Kaygısının Nedenleri ve Olası Çözümlerine Yönelik Bulgular

“Yazma kaygılarının nedenleri ve olası çözüm önerileri nelerdir” sorusuna ilişkin elde edilen görüşme verilerine göre ortaokul öğrencilerinin kaygılarının nedenleri ve bu nedenlerine yönelik görüşleri iki tema altında toplanmaktadır. Buna göre ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının çoğunlukla; “süreç temelli yazmanın aşamalarından kaynaklanan sorunlar ve duygusal faktörlerden kaynaklı sorunlar” olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca görüşme verilerinden elde edilen sonuçlara göre bir tema da yazma kaygısını gidermede kitap okumanın rolü olarak tespit edilmiştir. Bu bölümde, söz konusu bu temalar altında yirmi ortaokul öğrencisi ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Süreç Temelli Yazmanın Aşamalarından Kaynaklanan Sorunlar

Bu bölümde, görüşme yapılan öğrencilerde süreç temelli yazmanın basamaklarından hazırlık, planlama- taslak oluşturma, gözden geçirme-

düzenleme-geliştirme, düzeltme, paylaşma-yayımlama bölümlerinde yaşadıkları problemler ele alınmıştır.

Hazırlık aşamasından kaynaklananlar

Öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde Hazırlık aşamasından kaynaklanan sorunlar başlığında katılımcıların görüşlerini yansıtan beş tema oluşturulmuştur. Temalar etrafında toplanan görüşlerin sıklığı Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Hazırlık Aşamasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Frekans
Konuyu Belirlemede Sıkıntı Yaşama	11
Konunun İlgi Çekmemesi	7
Ön Bilgileri Harekete Geçirmekte Zorlanma	6
Metin Türleri Hakkına Yetersiz Bilgi	7
Bilimsel Konuları Yazmakta Zorlanma	8

Tablo 12’ye göre süreç temelli yazma aşamalarından olan hazırlık aşamasında öğrenciler kaygılarını arttıran sebepler olarak çoğunlukla konuyu belirlemede sıkıntı yaşadıklarını, bilgilerinin konuyu yazıya dökme aşaması için yetersiz kaldığını, konunun kendi ilgilerini çekmemesi durumunda yazmaktan korktuklarını dile getirmişlerdir. Bazıları konuyu belirleme aşamasında çok vakit kaybetmeleri sebebiyle kaygılarının arttığından söz etmiştir. Bazı öğrenciler ise ne yazacaklarının tam ve net olarak söylenmemesinin kaygılarını arttırdığını dile getirmiştir. Öğretmenin istediğini açık ve net olarak anlatamamasının da öğrencide kaygı oluşturduğu belirtilebilir. Ayrıca ön bilgileri hatırlayamamaktan kaynaklı sorun yaşadıklarını, ön bilgiler akıllarına gelmeyince yetiştirememe korkusu duyduklarını belirtmişlerdir.

Yazma etkinliklerinin istek doğrultusunda değil de eylemin zorla yaptırılması, atasözü ve deyim hakkında yazı yazmaları istendiği zaman korku yaşamaları, metin türleri ve yazacakları konu hakkında eksik ve yetersiz bilgiye sahip olmaları vb. nedenlerin öğrencileri yazmaktan uzaklaştırdıkları görüşmelerden hareketle söylenebilir. Öğrenciler, genellikle, bilgilendirici metin türlerini yazmaktan kaçındıklarını, öyküleyici metin türlerini daha rahat yazabildiklerini belirtmektedirler.

Bazı öğrenciler yazılacak türün özelliklerini tamamen taşıyacak nitelikte yazmak istemektedir, bu şekilde mükemmeli yakalamaya çalışması onu

yazmaktan soğutmaktadır. Kompozisyonun tam olarak hangi anlama geldiğinin tam olarak anlaşılmaması ve bu nedenle “kompozisyon yazılacak” dendiği anda onlarda yazma kaygısının artması da görüşlerden çıkarılabilmektedir. Öğrenci aynı zamanda konu sınırlamasının öğretmen tarafından yapılmasından da hoşlanmadığını belirtmektedir.

Acaba ne yazsam diye kararsızlık yaşayan öğrenci yazmaktan uzaklaşıp kaygı duymaktadır. Öğrenciler daha konuyu belirlemeden sonraki süreçlerde başına gelebileceklerinin kaygısı içinde, yazdıklarının dönütü olarak alacağı değerlendirmelerden çekindiklerini de belirtmektedirler.

Hazırlık aşamasında kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Yazma mecburiyeti olunca zorlanıyorum. Yazmak istemiyorum.” (Ö1-E)

“Atasözleriyle ilgili bir yazı yazmam istendiğinde çok zorlanıyorum. Sözlükten anlamına bakıyorum ama direkt onu geçirmek yerine biraz daha farklılaştırmaya çalışıyorum ki daha güzel olsun. Sonra da aklımdakiler başka atasözlerine doğru gidiyor ve karışıyor.” (Ö2-K)

“Bazen aklıma bir şey gelmiyor bazen de kafam çok karışık oluyor. Birden fazla fikir gelince de ne yazacağımı bilemiyorum. Sonra yazınca yanlış yazdığımı düşünüp silmek istiyorum. Bu seferde zaman alıyor.” (Ö6-K)

“Yazı yazarken karşılaştığım problemler bazen çevreyle alakalı bazen de benden kaynaklı olabiliyor. Mesela bazen hiç yazı yazasım gelmiyor. Bazen konu eksikim oluyor bu durum değişiyor. Ayrıca bazen de hocanın ne istediğini anlamakta zorlanıyorum bu sefer hiç yazamıyorum.” (Ö12-E)

“Konu kısıtlaması varsa eğlenceli olmaktan çıkıyor. Kendimi kısıtlanmış hissediyorum bu sefer de hayal gücümü kullanamıyorum.” (Ö13-K)

“Aslında kompozisyonu sevmiyorum ve yazmak zor. Bilimsel yazılar yazmayı da sevmiyorum. Çünkü ben böyle bilimsel verilerin kullanıldığı değil de daha çok öznellik olan yazıları seviyorum. Kendi düşüncemi ortaya koyabiliyorum. Bilgiye dayalı olunca kendimi kısıtlanmış hissediyorum.” (Ö15-K)

“Konu belirlemek benim için gerçekten zor. Konu belirledikten sonra da ben profesyonel gibi yazmak istiyorum bu sefer de bir taslak ortaya koyarken çok sıkıntı yaşıyorum. Eksiksiz yazmak istiyorum, her şey tam olsun istiyorum bu durum da beni sıkıntıya sokuyor.” (Ö18-K)

“Daha çok bilimsel konularda sorun yaşıyorum. Kanıtlanabilirlik açısından daha gerçekçi bilgiler yazmam gerekiyor bu da beni geriyor. Bilgilerim yetersiz kalıyor çünkü.” (Ö19-K)

“İlgi duymadığım ama mecbur olduğum konularda yazmak istemiyorum.” (Ö20-E)

Planlama-taslak oluşturma aşamasından kaynaklananlar

Süreç temelli yazma aşamalarından olan planlama-taslak oluşturma aşamasında öğrencilerin bir kısmı düşüncelerini bir araya getirip bir düzen oluşturamama, giriş-gelişme ve sonuç bölümlerini zihninde toparlayıp uygun bir şekilde yazamama, cümleleri birbiriyle uyacak şekilde bir paragraf etrafında toplayamama gibi problemlerin yazma kaygılarını arttırdığını dile getirmişlerdir. Bu düşünceleri dile getirenlerin sıklığı Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 3. Planlama-Taslak Oluşturma Aşamasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Frekans
Giriş – Gelişme- Sonuç Bölümlerini Toparlayamama	9
Düşüncelerini Bir Araya Getirmekte Zorlanma	10

Planlama-taslak oluşturma aşamasında kaygı yaşayan öğrencilerin verdiği örnek cevaplar aşağıda verilmiştir:

“Çok güzel fikirler buluyorum ama yazamıyorum ya da yazarken unutuyorum. Çok fazla düşünce aklıma geliyor ama bir bakıyorum hepsini birden unutmuşum.” (Ö2-K)

“Benim için yazı yazmaya başlamak zordur. Çünkü bir şeyleri zor bir araya getiriyorum. Aklıma bir şeyler gelmiyor. Düşündüklerimi kâğıda dökmek zor.” (Ö3-E)

“Cümleleri tam bağlayamıyorum. Cümleyi bozan kelimeleri yazıma ekliyorum ve bu da yazdığım şeyin akışını bozuyor.” (Ö9-E)

“Yani yazı yazarken cümleleri çevremdekilerin tam anlamayacağını düşündüğüm için bu bana sorun oluyor. Bu daha çok çevremlle alakalı bir durum. Cümleleri tam anlamlı ve kurallı birleştiremediğim için sorun yaşıyorum. Metne başlarken konuya nasıl gireceğimi bilemiyorum.” (Ö10-K)

“Yazı yazmaya başlamak benim için çok zor. Bir konuya bağlı olduğumda yine bir giriş bulabiliyorum ama bir konuya bağlamadıklarında kendi kafamdan bir giriş oluşturmak beni zorluyor.” (Ö11-E)

“Giriş, gelişme, sonuç kısımları tamamen benim için sorun. Yine kısıtlanma olması beni yazmaktan soğutuyor.” (Ö13-K)

“Planlama beni zorluyor. Çünkü bu aşamada kafamdan plan yaptığım için planlama uzun sürüyor. Kafamdaki cümlelerle kâğıda aktardıklarım değişik oluyor. Düzensizlik meydana geliyor.” (Ö14-K)

“Konu belirlenmiş ise bu sefer de neler anlatmam gerektiğini planlamam gerekiyor. Bu durum da gerçekten zor. Giriş kısmı çok önemli. O konuya başladığımda orayı çok iyi ifade etmem gerekiyor.” (Ö15-K)

“Konu belirledikten sonra da ben profesyonel gibi yazmak istiyorum bu sefer de bir taslak ortaya koyarken çok sıkıntı yaşıyorum. Eksiksiz yazmak istiyorum, her şey tam olsun istiyorum bu durum da beni sıkıntıya sokuyor.” (Ö18-K)

Gözden geçirme- düzenleme-geliştirme aşamasından kaynaklananlar

Bu aşamada öğrenciler yazıyı uygun bir sonla tamamlama, düşünceleri geliştirmede uygun örnekler verememe ve fikirlerini düzenleyememe gibi durumlardan dolayı kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Bu düşünceleri dile getirenlerin sıklığı Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 4. Gözden Geçirme-Düzenleme-Geliştirme Aşamasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Frekans
Yazıyı Uygun Bir Sonla Tamamlayamama	3
Düşüncelerini Geliştirip Uygun Örnekler Verememek	2
Fikirlerini Düzenleyememek	7

Süreç temelli yazma aşamalarından olan gözden geçirme-düzenleme-geliştirme aşamasında öğrencilerin bir kısmı yazıyı uygun bir sonla tamamlayamamaktan kaynaklı sorunlar yaşadıklarını, yazdıklarında kararsızlık yaşayarak çok sık değişikliğe gitmek istediklerini ve bu durumun bir süre sonra onların yazmaktan sıkılmalarına sebep olduğunu, düşüncelerini geliştirip uygun örnekler veremediklerinden ve fikirlerini düzenleyememektan dolayı yazma kaygısı yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Gözden geçirme- düzenleme-geliştirme aşamasında kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Metni geliştirip düzeltmekte zorlanıyorum. Mesela hocam diyor böyle yap hayal gücünü kullan. Ben bir şey üretemiyorum. Farklı konu anlatıyorum.” (Ö1-E)

“Kafamdakilerden metin oluşturmada zorlanıyorum. Ayrıca sonra oluşturduğum metni de sonucuna bağlayamıyorum. Metnin başıyla sonu alakasız oluyor.” (Ö2-K)

“Ben de yazılarımda sonuç oluşturmamıyorum Giriş gelişmemi sonuca bağlayamıyorum. Giriş gelişme ve sonuç olarak sınırlandırılması bende bir korku oluşturmuyor fakat yine de yazmaktan korkuyorum.” (Ö3-E)

“Yazı yazdığımda silmek istiyorum. Bu kelime değil de şu kelimeyi yazsam daha iyi olurdu diyorum. Ama aslında yazdığımı düşünüyorum. Kelimeleri beğenmiyorum. Örnek oluşturmakta sıkıntı yaşıyorum” (Ö6-K)

“Yazı yazmaya başlamak kolay geliyor ama onun devamını getirmek zor geliyor.” (Ö9-E)

“Ben başladığım yazıyı geliştirip düzenlemede zorlanıyorum. Çünkü metni geliştirmek benim için zor. Birkaç cümleyi bir araya getirip yazmak da bana zor geliyor.” (Ö15-K)

Düzeltilme aşamasından kaynaklananlar

Bu aşamada öğrenci görüşlerinden yola çıkarak dört tema oluşturulmuştur. Temalarda birleşen görüş sıklıkları Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 5. Düzeltilme Aşamasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Frekans
Yazım ve Noktalamanın Değerlendirilmeye Dâhil Olması	4
Noktalama İşaretlerini İyi Bilmeme	7
Düzgün Cümleler Oluşturamama	3
Öğretmenin Tepkisinden Çekinme	6

Süreç temelli yazma aşamalarından olan düzeltme aşamasında öğrencilerin bir kısmının yazım ve noktalamanın değerlendirilmeye dâhil olması nedeniyle yüksek kaygı duydukları, yazının güzelliğinden ziyade fikirlerini doğru aktarabilmenin önemli olduğunun bilincinde olmamaları ve bu nedenle yazı

yazmaktan korktukları görüşmelerden çıkarılabilir. Ayrıca öğrencilerin görselliğe daha çok önem verdikleri söylenebilir. Öğretmenin yapılan yanlış karşısında ne tepki vereceğinin bilinmemesinin de onlarda yazmaya karşı korku uyandırdığı görüşmelerden anlaşılmaktadır. Yanlış yazmaktan korkan öğrenci yazmaktan da çekinmektedir. Noktalama işaretlerindeki bilgi eksikliği, hangi işaretin nereye geleceğinin tam olarak öğrenilmemiş olması kaygı sebeplerinden bazılarıdır. Ayrıca cümleleri düzgün olarak kuramama, devrik cümleler kurduğundan düşüncelerini ifade edememe korkusuyla yazmak onlar için kaygı sebebidir. Bazı öğrenciler ise düzeltirken doğru bir şeyi yanlış yazmaktan korkmaktadırlar.

Düzeltilme aşamasında kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Mesela satır başını falan ayarlayamıyorum. Noktalama işaretlerini rastgele koyuyorum. Görsel olarak hoşuma gitmiyor.” (Ö1-E)

“Yazdıklarımın öğretmenin not verecekse daha çok kaygılanırım.” (Ö2-K)

“Kelimeleri yanlış yazdığımı düşünürsem kaygılanıyorum. Hocanın kızacağını ya da bana daha çok ödev vereceğini düşünüyorum ve yazmaya karşı korku yaşıyorum.” (Ö5-E)

“Yazım ve noktalamadan korkuyorum mesela bir öğretmenim gelip defterime baksa bir yanlışım olsa çok kaygılanırım.” (Ö6-K)

“Çünkü bir yerde virgül koymam gerekirken yanlış bir işaret koymuşsam bu da beni üzüyor.” (Ö7-E)

“Harfleri karıştırıyorum. Çok yavaş yazıyorum. Öğretmenin söylediklerine yetişemiyorum ve geri kalıyorum. Paragraf yapamıyorum. Noktalama işaretlerini yapamıyorum. Arkadaşlarım yazdıklarını beğenmiyor. Yazımı beğenmiyorlar.” (Ö8-E)

“Yazım ve noktalama yanlışları yaparsam öğretmenim gördüğünde çok iyi bir tepki uyandırmayacağını düşünüyorum. Arkadaşlarımın benimle dalga geçeceği hissi oluşuyor. O yüzden bunları çok kontrol ediyorum. Bu sefer de yazmaktan soğuyorum.” (Ö10-K)

“Mesela bir virgüllü yanlış yere koyunca okuyucu da o virgüle göre hareket edince o yazının anlamının bozulduğunu düşünüyorum.” (Ö11-E)

“Noktalama işareti kullandığım yerlerde çok kaygılanıyorum. Çünkü başka bir okuyucu tarafından okunursa eğer onu yanlış yönlendirmiş olma korkusu yaratıyor. Eğer öğretmenim okuyacaksa kaygım çoğalıyor.” (Ö13-K)

“Noktalama işaretleri ve yazımın çirkinliği benim en büyük sorunlarım. Yazımı okuyamazlarsa benim için çok problem.” (Ö16-E)

“Düzeltilme ve geliştirme aşamasıyla birlikte metni paylaşma aşaması benim için zor kısımlar. Düzeltirken doğru bir şeyi yanlış yapmaktan korkuyorum. Ya da yanlış bir şeyi daha kötüye itmekten.” (Ö17-K)

“Sürekli yazım ve noktalama aklımda beni strese sokuyor. Devamlı onlara dikkat ediyorum bu da kaygımı artırıyor. Metni bitirip baktığımda moralim bozuluyor.” (Ö18-K)

Paylaşma-yayınlama aşamasından kaynaklananlar

Süreç temelli yazma aşamalarından olan düzeltme aşamasında öğrencilerin bir kısmı paylaşma ortamının demokratik olmayışından ve akran zorbalığı gibi nedenlerden dolayı yazma kaygısı yaşadıklarını dile getirmektedirler. Bu görüşleri paylaşma sıklıkları Tablo 16 'da yer almaktadır.

Tablo 6. Paylaşma-Yayınlama Aşamasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Frekans
Akran Zorbalığı	8
Paylaşma Ortamının Demokratik Olmayışı	7

Bu süreçte bazı öğrenciler yazdıklarını paylaşırken yapabileceği telaffuz hatalarının sonucunda akranları tarafından tepki almasından çekinip yazısını paylaşmaktan kaçındıklarını ifade etmektedir. Bazıları ise yazılan metnin çevresi tarafından kabul görmemesi korkusunu yaşayıp yazmaktan korktuğunu dile getirmektedir. Öğrencilerin yazacaklarının öğretmen tarafından dinlendiğinde kötü olabileceğini düşündüğü için mahcup olma korkusuyla yazmaya karşı olumsuz düşünceler beslediği görüşmelerden çıkarılmıştır. Öğretmeninin düşüncelerine çok değer verilmesi, alacağı olumlu ya da olumsuz tepkileri düşünmesi de kaygıyı artırmaktadır.

Paylaşma aşamasında kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Çok sıkılıyorum, aklıma bir şeyler geliyor fakat yazmaktan korkuyorum arkadaşlarım benle dalga geçerler diye.” (Ö4-K)

“Eğlenceli değil, çünkü arkadaşlarım bana bazen kötü yazınca gülüyorlar bu yüzden eğlenceli değil.” (Ö5-E)

“Mesela yazdığım yazıyı görenler bazen yazımı beğenmiyorlar bu beni üzüyor. Bu benim için bir sorun haline geliyor. Sonra mesela yazımı okuduğumda bazen şaşırdığımda bana gülmelerinden korkuyorum. Bu yüzden yazı yazmak bana eğlenceli gelmiyor. İstemiyorum.” (Ö6-K)

“Bazen arkadaşlarımın güleceğini düşünüyorum, kendimi daha rahat ifade edemeyeceğimi düşünüyorum. Bazen yazacağım konu hakkında bilgim yeterli olmuyor ama kendimi ifade edecek kadar yazabiliyorum, bu sefer de karşıda beni dinleyenler beğenmezler diye düşünüyorum.” (Ö7-E)

“Genelde sevmiyorum. Çünkü sınıfta çok alaycı tipler var. Bende bu yüzden geri planda duruyorum.” (Ö10-K)

“Yazı yazdığımda karşı taraftaki kişinin, bu öğretmenim ya da arkadaşlarım olabilir, bu yazıyı beğenmeyeceklerine dair bir tereddüt oluyor içimde.” (Ö11-E)

“Benim için güzel bir şey sınıfça kötü karşılanır mı acaba deyip yazdıklarımı paylaşmaktan utaniyorum.” (Ö12-E)

“Güzel yazdığımı inanıyorsam ve beğenileceğinden eminsem paylaşmak güzel olabilir. Ama emin değilsem tereddütteysen bu sefer de okurken strese giriyorum. Öğretmenim bana eğer derse olmamış çok üzülürüm. Beğenirse gururlanırım.” (Ö15-K)

“Genel olarak yazı yazmayı sıkıcı buluyorum çünkü eğer yanlış bir şey yazarsam ve bunu arkadaşlarımın karşısında okursam bana gülmelerinden korkuyorum. Bu yüzden yazı yazmak benim için korkunç bir şey.” (Ö17-K)

“Bazıları için yazım güzel olmayabiliyor beni eleştiriyorlar ben de yazmak istemiyorum. Fikirlerimin başkalarının fikirleriyle uyuşmaması da bu sorunlardan biri.” (Ö20-E)

Duygusal Faktörlerden Kaynaklı Sorunlar

Araştırmada yer alan ortaokul öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden yola çıkıldığında; onların yazma kaygılarının nedenleri arasında duygusal faktörlerin olduğu da görülmüştür. Genel olarak üç tema altında toplanan duygusal faktörler Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 7. Duygusal Faktörlerden Kaynaklı Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Frekans
Yazma Eylemini Sıkıcı Bulma	11
Yazma Eylemini Sevmeme	5
Öz Güven Eksikliği	4

Tablo 17’de verilen bilgiler incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu yazma eylemini sıkıcı bulmakta (f:11), yazma eylemini sevmemekte (f:5) ve bazı öğrencilerin ise yazma eylemine karşı öz güven problemleri yaşadıkları (f:4) konusunda fikir beyan ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin konuya ilişkin vermiş olduğu cevaplar aşağıda verilmiştir.

Yazma eylemini sıkıcı bulma

Sıkıcı olmasına sebep olarak öğrencilerin bazıları fazla yazı yazmayı göstermektedir. Bu durum onların yazma eyleminden soğumasına neden olmaktadır. Ayrıca bazıları ise konunun ilgisini çekmediğinden şikâyetçi, yazdıkları konular ilgilerini çekmemişse eylem onlar için sıkıcı bir durum olmaktadır. Bazı öğrenciler ise yazacağını düşünürken harcadığı zamanı boş vakitten saymak ve bu etkinliğin bir an önce olup bitsin istemekte, istediği olmadığı ve etkinlik yapmaya zorlandığını hissettiğinde de bu durum kendisinde yüksek kaygı olarak görülmektedir.

Yazma eylemini sıkıcı bulan öğrencilerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Hiç eğlenceli değil çok yoruluyorum. Sıkıcı geliyor yazı yazmak.” (Ö2-K)

“Yazı yazarken sıkılıyorum. Bu yüzden yazı yazmak eğlenceli değil.” (Ö4-K)

“Eğlenceli değil. Çünkü çok sıkıcı geliyor. Sürekli her gün yazı yazıyoruz. Sürekli de yazdığımız için eğlenceli bir hal almıyor.” (Ö6-K)

“Eğlenceli değil çünkü bazen konu uzun oluyor, konu ilgimi çekmiyor o yüzden eğlenceli gelmiyor.” (Ö7-E)

“Yazı yazarken sıkılıyorum. Sıkılmamın sebebi de konuya nasıl başlayacağımı bilmiyorum. Ya da cümleleri tam kurallı halde yazamadığım için sevmiyorum. Ayrıca yazdığım metni okuduğumda bana çevremdekilerin ne tepki vereceğini bilmediğim için bana sıkıcı geliyor.” (Ö10-K)

“Genel olarak yazı yazmayı sıkıcı buluyorum çünkü eğer yanlış bir şey yazarsam ve bunu arkadaşlarımla karşılaştırsam bana gülmelerinden korkuyorum. Bu yüzden yazı yazmak benim için korkunç bir şey.” (Ö17-K)

Yazma eylemini sevmeme

Yazma eylemini sevmeyen öğrenciler bu duruma sebep olarak yazısının kötü olmasını göstermektedir. Öğrenci öğretmeni tarafından yazdırılan yazıları da bu sürece dâhil ettiği için çok fazla yazmak onu yazmaktan uzaklaştırmaktadır. Bu durumda da yazma eylemine karşı sevmeme duygusu ortaya çıkmaktadır. Yazmayı sevmemelerine neden olarak konu kısıtlamasının getirilmesini söyleyen öğrenciler de bulunmaktadır.

Yazma eylemini sevmediğini söyleyen bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Mesela yanımdakinin yazısı çok güzel o hava atıyor ama benim yazımı kötülediklerinde en baştan yazasım gelmiyor. Çok fazla yazdığımızda elim uyuşuyor. Bazı konuları çok sıkıcı ve zor buluyorum o konuyu yazmak istemiyorum ve bu yüzden yazmaya başlamak zor geliyor.” (Ö6-K)

“Eğlenceli değil çünkü yazı yazarken bazı problemlerle karşılaşıyorum. Yazı yazmayı hiç sevmiyorum, yazmak yerine başka şeylerle ilgilenmek daha güzel.” (Ö9-E)

“Konu kısıtlaması varsa eğlenceli olmaktan çıkıyor. Kendimi kısıtlanmış hissediyorum bu sefer de hayal gücümü kullanamıyorum. Yazmayı sevmem için beni serbest bırakmalılar” (Ö13-K)

“Yazı yazmak benim için hiç eğlenceli değil. Çünkü yazı yazmayı hiç sevmiyorum. Yazı yazarken kendimi kötü hissediyorum, yazdıklarımı hiç beğenmiyorum.” (Ö19-K)

Yazma eylemine karşı öz güven eksikliği

Bazı öğrenciler ise yazma eyleminde ortaya koydukları yazıların kötü olduğuna kendilerini şartlamış durumdalar. Kendime güvenmiyorum, yazdıklarım kötü kesinlikle, ne yazarsam yazayım beğenilmeyecek gibi cevaplarla yazmaya karşı kendilerini uzaklaştırıyorlar.

Yazma eylemine karşı öz güven eksikliği yaşayan öğrencilerin verdiği cevaplar:

“Eğlenceli değil Çünkü bazı arkadaşlarım yazılarımla dalga geçiyor ve bir metin ortaya çıkarmakta problemler yaşıyorum. Zaten yazdıklarım güzel olmayacak. Bunu çok sefer denedim hepsi de kötüydü.” (Ö3-E)

“Sevmem çünkü yazdıklarına güvenmiyorum. Çok saçma şeyler yazmış olabiliyorum.” (Ö14-K)

“Aklımdan geçenleri yazıya aktarmakta zorlanan biriyim. Zaten yazmaktan korktuğum için zor oluyor. Aklımdan geçenleri ne şekilde cümleye geçireceğimi bi türlü beceremiyorum. Yapamama kaygısı beni geriyor. Bazen kendi kendime soruyorum: Sen bunu neden yapamıyorsun?” (Ö15-K)

“Yazmak eğlenceli değil. Hiç güzel yazamıyorum, ne yazarsam yazayım beğenmeyecekler gibi hissediyorum. Bu da beni üzüyor.” (Ö16-E)

Olası Bir Çözüm Önerisi Olarak Yazma Kaygısını Gidermede Kitap Okumanın Rolü

Araştırmada yer alan ortaokul öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden yola çıkıldığında yazma kaygısının giderilmesi için kitap okumanın bu aşamada önemli bir husus olduğu konusunda sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara istinaden bazı başlıklar ortaya çıkmıştır. Bu başlıklar Tablo 18’de verilmiştir:

Tablo 8. Yazma Kaygısını Gidermede Kitap Okumanın Rolünü Yansıtan Öğrenci Görüşleri

Temalar	Frekans
Fikir Çeşitliliği Sağlar	4
Kelime Dağarcığını Geliştirir	9
Hayal Gücünü Geliştirir	3
Yazmak İçin Faydası Yok	2

Tablo 18’de verilen bilgiler incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu kitap okumanın, yazı yazma eylemine, fikir çeşitliliği sağlama (f:4), kelime hazinesini geliştirme (f:9) ve hayal dünyasını zenginleştirme (f:3) konusunda katkı sağladığını düşünmektedir. Ancak bununla birlikte bazı öğrenciler ise (f:2) kitap okumanın yazı yazma eylemine hiçbir katkısı olmadığı hususunda görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin konuya ilişkin vermiş olduğu görüşler aşağıda verilmiştir.

Kitap okumak yazmaya katkı sunar.

Kitap okumanın yazmaya katkı sağlayacağını düşünen öğrencilerden bazıları; kitap okuyarak kelime dağarcıklarının geliştiğini ve bu sayede daha güzel yazılar ortaya çıkarabileceklerini dile getirmişlerdir. Bazıları ise kitap okumanın hayal gücünü geliştirdiğini ve daha rahat yazı yazabileceklerini belirtmişlerdir. Kitap okumanın telaffuzlarını güçlendirdiğini düşünen bazı öğrenciler yazdıkları metinleri paylaşırken daha rahat olabileceklerini söylemişlerdir.

Kitap okumanın yazmaya faydası olduğunu belirten öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Kitap okursam yazmam gelişir çünkü çok farklı şeyler düşünebilirim. Aklıma daha çok şey gelir. Böylelikle daha rahat yazabilirim. Faydası kesin vardır.” (Ö1-E)

“Beynimizi güçlendirir ve hayal gücüm gelişir. O yüzden bol bol kitap okuyorum. Daha iyi yazabilmek için.” (Ö5-E)

“Bence kitap okumanın bayağı katkısı var yazı yazmaya. Çünkü o zaman mesela bir yazı yazdığımızda hangi kelimeleri kullanacağımızı daha iyi bulabiliriz. Yazdıklarımızı daha iyi okuyabiliriz. O yüzden kitap okumak yazı yazmaya çok katkı sağlar.” (Ö6-K)

“Kitap okuyunca kelime dağarcığım gelişiyor, yazılarımda kullanacağım kelime sayısı artıyor. O artınca da yazı yazarken daha akıcı yazıyorum. Bu durum benim kaygımı azaltıyor.” (Ö11-E)

“Kitap okudukça daha fazla bilgi kazanıyorum, bu da telaffuzuma ve bilgi dağarcığıma olumlu etkiler yapıyor.” (Ö13-K)

“Kitap okumak çok gerçekten önemli bir şey. Cümleyi tam olarak anlamaya ve belirtmeye yardımcı oluyor. Telaffuzuma iyi geliyor. Kitap okuyup güzel bir şekilde anlarsam o konuyla ilgili bir yazı yazmak daha da basitleşir.” (Ö15-K)

“Kitap okumak güzel bir şey. Benim gibi yazmayı sevmeyen biri için daha iyi. Kitap okuduktan sonra yazı yazmaya çalıştığımda bunda daha fazla başarılı olduğumu düşünüyorum. Umarım bana da bir gün özgüven gelir de bende yazmaya karşı sempati duyarım.” (Ö17-K)

Kitap okumak yazmaya katkı sunmaz.

Kitap okumanın yazmaya katkısının olmadığını düşünen öğrenciler azınlıktalar. Yirmi öğrenciden sadece ikisi kitap okumanın yazmaya faydası

olmadığını düşünmektedir. Bu öğrenciler kitap okuyarak yazma korkularının geçmediğini ve kendilerine bir fayda sağlamadığını düşünmektedir.

Kitap okumanın yazmaya faydası olmadığını belirten öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bence kitap okumanın yazmaya bir faydası yoktur. Yazmamın gelişmesinin kitap okuyarak olacağını sanmıyorum.” (Ö4-K)

“Ben çok fazla kitap okuyorum ama bana etki etmiyor gibi. Sadece cümle akışımı etkiliyor onun dışında korkum geçmiyor.” (Ö9-E)

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Nicel Verilere Ait Sonuçlar

Araştırmada yer alan ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri, yazma kaygılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, sınıf düzeyinin yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dört sınıf düzeyi içinde en yüksek kaygıya sahip olan öğrenciler 8. sınıf öğrencileri; en düşük kaygıya sahip olan öğrenciler ise 5. sınıf öğrencileri olarak tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi ilerledikçe yazdıklarını daha çok sorgulayan öğrenci, kişisel olarak karşısındakilerin ondan ne istediğini daha iyi bilmektedir. Bu durum yetersiz olduğunu düşündürebilir, bu sebeple de sınıf seviyesi arttıkça öğrenci daha fazla kaygı yaşayabilir. Ayrıca en yüksek kaygıyı yaşayan 8. sınıf öğrencilerinin bu kaygıyı yaşamasındaki sebep, önlerinde hangi liseye gideceklerini belirleyecek olan Liseye Geçiş Sınavının vermiş olduğu baskı da olabilir. Çünkü bu süreçte öğrenciler daha çok test çözerek kendilerini geliştirmek istemektedirler. Yazmaya fazla zaman ayırmamaktadırlar. Oysaki yazma becerisinin gelişmesi için bu alanda birçok yazma etkinliğinin yapılması gerekmektedir. Bu duruma da öğrencilerin kaygıları giderek artmaktadır, denebilir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara paralel olarak Zorbaz (2010) 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin 6 ve 7. sınıf öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu söylemektedir ve sınıflara göre yazma kaygısının 6. sınıftan 8. sınıfa doğru düzenli bir şekilde arttığını tespit etmiştir. Aşılıoğlu ve Özkan (2013) 8. sınıf öğrencilerinin, 6 ve 7. sınıf öğrencilerine göre yazma kaygılarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Akaydın ve Ateş (2015) 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısının, 8. sınıf öğrencilerine göre düşük olduğunu söylemişlerdir. Dolayısıyla bu araştırmada

elde edilen sonuç; Zorbaz (2010), Aşılıoğlu ve Özkan (2013), Akaydın ve Ateş (2015) tarafından yapılan araştırma bulgularını desteklemektedir. Ancak Yaman (2010) tarafından yapılan çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eylemine yönelik kaygılarının, sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öztürk (2012) ise yazma kaygıları en yüksek öğrencilerin altıncı sınıf öğrencileri, en düşük olanların ise sekizinci sınıf öğrencileri olduğunu saptamıştır. Bu çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasının sebebi olarak yaş, zekâ düzeyi, uygulanan grup ve okul değişkenlerinin farklı olması gösterilebilir. Ayrıca eğitim sistemindeki değişimler bunun sebepleri arasında gösterilebilir. Çünkü eğitim sistemindeki 4+4+4 kademeli zorunlu eğitime geçiş 2012-2013 eğitim öğretim yılıyla devreye girmiştir.

Araştırmada yer alan ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yazma kaygılarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bulgu, yazma kaygısının cinsiyete göre farklılaşmadığını gösterir. Yazma kaygısının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi açısından birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda kesin olarak bir sonuç elde edilememiştir (Yaman, 2010; Tiryaki, 2012; İşeri ve Ünal, 2012, Demir, 2016). Bazı çalışmalarda ise bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak yazma kaygısı cinsiyete göre anlamlı farklar ortaya çıkarmıştır (Zorbaz, 2010; Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Deniz, 2018). Cinsiyet faktörünün anlamlı olarak bir fark yaratmamasına sebep olarak günümüzde artık öğrencilerin yazmaları istenilen konuların cinsiyete göre farklılık göstermemesi ve ortak zevk alacakları konular üzerinden seçilmesiyle bağdaştırılabilir. Ayrıca cinsiyete göre anlamlı bir fark çıkmamasının ortaokul öğrencilerinde görülmesi eğitim açısından güzel bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Çünkü genel kanı yaş ve eğitim seviyesi arttıkça bu farkların ortadan kalkması yönündedir.

Araştırmada yer alan sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmektedir. Anne eğitim düzeyi düşük olan (okuryazar olmayan) öğrencilerin yazma kaygılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin annesi ilköğretim, ortaokul, lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Okuma yazma bilmeyen bir anne çocuğuna yazma becerisi kazandırma sürecinde destek olamayacak, onu doğru bir şekilde yönlendiremeyecek, çocuğuna bu süreç içinde yardımcı olamayacaktır. Oysaki eğitim seviyesi yüksek olan bir anne bu süreçte çocuğunun eğitimine daha bilinçli ve duyarlı bir şekilde yardımcı olabilecektir. Çocuğuna dil gelişiminde destek

olacak, onu doğru bir şekilde yönlendirecektir. Bu da çocuğun önünde engel olarak duran yazma becerilerine ait problemlerin daha rahat ortadan kaldırılmasına yardımcı olacaktır. Eğitim düzeyi yüksek olan anne çocuğun yazma kaygısı yaşaması sorununu daha rahat bir şekilde çözebilir. Deniz (2018)'e göre de anne eğitim düzeyi ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu da bu çalışmayı desteklemektedir. Fakat anne eğitim düzeyinin yazma kaygısı üzerinde anlamlı fark oluşturmadığını belirten (Karakaya ve Ülper, 2011; Yıldız ve Ceyhan, 2016) çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar anne eğitim düzeyinin öğrencideki yazma kaygısıyla ilgisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmada yer alan sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının baba eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmektedir. Baba eğitim düzeyi düşük olan (ortaokul) öğrencilerin baba eğitim düzeyi yüksek olan (lisansüstü) öğrencilere göre yazma kaygılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum anne eğitim seviyesiyle benzerlik göstermektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan baba, çocuğun yazma becerisinin gelişiminde ve yazma kaygısının ortadan kaldırılması sürecinde iyi bir rol model olabilir. Analizler sonucunda ebeveynlerin eğitim seviyeleri arttıkça çocuklardaki yazma kaygısı giderek azalmaktadır. Kayapınar (2006) ve Deniz (2018)'e göre de ebeveynlerin eğitim seviyeleri yükseldikçe çocuklarının yazma kaygı düzeyleri azalmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısına yönelik durumları kitap okuma sıklığı değişkenine göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ile kitap okuma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre iki ayda bir kitap ya da bir kitaptan da az okuyan öğrencilerin ayda bir kitap okuyan öğrencilere oranla daha fazla yazma kaygısı duydukları belirlenmiştir. Ayrıca iki ayda bir kitap ya da bir kitaptan da az okuyan öğrencilerin ayda iki kitap ve fazlasını okuyan öğrencilere oranla daha fazla yazma kaygısı duydukları tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle kitap okuma sıklığının artmasının öğrencilerin yüksek yazma kaygılarını düşürmesini sağlayabileceği görülmektedir. Kitap okuyan öğrencinin kelime dağarcığının gelişeceği, hayal dünyasının zenginleşeceği ve konulara daha hâkim olabileceği düşünülmektedir. Böyle olunca da öğrencinin yazma etkinlikleri karşısında daha rahat bir şekilde yazı yazabileceği, düşüncelerini daha rahat yazıya dökebileceği, yazılarında kullanacakları örnekleri daha güvenli bir şekilde yazılarına

aktarabileceği düşünülmektedir. Okumanın yazma için bir ön koşul olduğu varsayıldığında bu sonucun normal olduğu düşünülebilir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara benzer olarak Karakoç Öztürk (2012), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada her gün kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygılarının hiç okumayanlara göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Yaman (2010) da çalışmasında hiç kitap okumayan öğrencilerin yazmaya yönelik kaygılarının, ayda üç-dört kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Araştırma bulgularının aksine, Karakaya ve Ülper (2011) ile İşeri ve Ünal (2012) tarafından öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda, öğretmen adaylarının bir dönemde okudukları kitap sayıları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında yaş, eğitim düzeyi gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

Nitel Verilere Ait Sonuçlar

Araştırmada yer alan ortaokul öğrencileri ile yapılan görüşmelerden, kaygılarının nedenleri iki tema altında (süreç temelli yazmanın aşamalarından kaynaklananlar ve duygusal faktörler) toplanmıştır. Olası çözüm önerileri ise bir temada (kitap okumanın etkisi) toplanmıştır.

Süreç temelli yazmanın ilk aşaması olan hazırlık aşamasında öğrencilerin on biri konuyu belirlerken sıkıntı yaşadığını, yedisi konu eğer ilgisini çekmezse yazmak istemediğini, altısı ön bilgilerini harekete geçirirken zorlandığını, yedisi metin türleri hakkında yetersiz bilgi sahibi olduğunu, sekizi bilimsel konuları yazmakta zorlandığını belirtmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde konuyu belirleme aşamasında çok vakit kaybetmeleri sebebiyle endişelendiklerini ve bu yüzden kaygılarının arttığı belirlenmiştir. Ne yazacaklarının tam ve net olarak söylenmemesinden dolayı kaygılarının arttığı bir başka tespit edilen durumdur. Öğretmenin ne istediğini açık ve net olarak anlatamaması öğrencide kaygı oluşturmaktadır. Ayrıca ön bilgileri hatırlayamamaktan kaynaklı sorun yaşadıkları, ön bilgiler akıllarına gelmeyince yetiştirememek korkusu duydukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin cevaplarından çıkan bir başka sonuç ise yazma eyleminin öğretmenler tarafından zorla yaptırılmaması gerekliliğidir. Öğrenci zorla kendisine bir şeyler yazdırılmasından hoşlanmamaktadır. Bu durumla karşılaşan öğrenci için yazma problem haline gelmektedir. Kurudayıoğlu ve Karadağ'a göre (2010) öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri konularda yazmalarına olanak verilmesi, öğrencilere yazma konusunda bir rahatlık sağlamaktadır. Çünkü bireyler kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda

ve konularda çok daha fazla konuşup yazabilirler. Bu durum öğrencinin kelime hazinesini daha etkili olarak kullanmasına yardımcı olacaktır.

Süreç temelli yazmanın ikinci aşaması olan planlama-taslak oluşturma aşamasında öğrencilerin onu düşüncelerini bir araya getirip yazıya dökmekte zorlandığını, dokuzu ise giriş-gelişme-sonuç bölümlerini oluşturamadığını belirtmiştir. Öğrencilerin konunun genel hatlarını oluşturmada problem yaşadıkları, hangi düşünceye nerede yer vereceklerini bilememeleri yazma kaygılarını arttırmaktadır. Kaygısı artan öğrenci planlama ve taslak aşamasında düşüncelerini kâğıda aktarmak için yoğunlaşmaktan çok yazma korkusuyla karşı karşıya gelmektedir. Bu aşamada öğrenci yazdıklarını daha sonra değiştirebileceğini bilmediğinden yazma kaygısı artmaktadır.

Süreç temelli yazmanın üçüncü aşaması olan gözden geçirme-düzenleme-geliştirme aşamasında öğrencilerin yedisi fikirlerini düzenleyemediği, üçü yazısını uygun bir sonla tamamlayamadığını, ikisi ise yazısını düşüncesi etrafında geliştirip uygun örneklerle destekleyemediğini belirtmiştir. Öğrencilerin konuya başladıktan sonra anlatmak istediklerinin devamını getiremedikleri, düşüncelerini geliştiremedikleri, yazılarını konuyla ilgili örnekler ile zenginleştiremedikleri, fikir ve düşüncelerini düzene koyamadıkları tespit edilmiştir. Bu aşamada öğrenciler kendi yazılarını denetleyeceklerinin farkında değildirler. Karşılaştıkları bu problemler onların yazma kaygılarının artmasına sebep olmaktadır.

Süreç temelli yazmanın dördüncü aşaması olan düzeltme aşamasında öğrencilerin yedisi noktalama işaretlerini iyi bilmediğini, altısı öğretmenin tepkisinden çekindiğini, dört tanesi yazım ve noktalamanın değerlendirmeye dâhil edilmesinin endişe yarattığını, üçü ise düzgün cümleler oluşturamadığını belirtmiştir. Öğrenci öğretmenin yazısına nasıl tepki vereceğini bilmediği için yazma kaygısı duymaktadır. Yanlış yapmaktan korkan öğrenci yazı yazmayı problem haline getiriyor. Hangi noktalama işaretinin nereye geleceğini bilmeyen, yazım kurallarını iyi bilmeyen öğrencilerin kaygı seviyelerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca cümleleri düzgün olarak kuramamak, devrik cümleler kurduğundan düşüncelerini ifade edememe korkusuyla yazmak onlar için kaygı sebebidir. Bu aşamada problem yaşayan öğrenci satır başı ve paragraf oluşturmaya, yazım ve imla kurallarını kendine dert edinin güzel ve sağlıklı bir yazı ortaya çıkaramamaktadır.

Süreç temelli yazmanın son aşaması olan paylaşma aşamasında öğrencilerin sekizi akran zorbalığı sebebiyle, yedisi de yazılarını paylaştıkları ortamın demokratik olmayışı sebebiyle problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Süreç temellinin artık son aşaması olan paylaşma kısmında bazı öğrenciler yazdıklarını paylaşırken yapabilecekleri telaffuz hatalarının sonucunda arkadaşlarının tepkilerinden çekinip ortaya çıkan yazılarını paylaşmaktan çekinmektedirler. Bazıları ise yazılan metnin çevresi tarafından kabul görmemesi korkusunu yaşayıp yazmaktan korkmaktadır. Öğrenci yazacaklarının öğretmen tarafından beğenilmeyeceğini düşündüğü için mahcup olma korkusuyla yazmaya karşı olumsuz düşünceler besliyor. Öğretmenin düşüncelerine çok değer vermesi, alacağı olumlu ya da olumsuz tepkileri düşünmesi, kaygı yaratmaktadır. Bu şekilde olunca birey paylaşmaktan kaçındığı görülmüştür ve gitgide yazmaktan uzaklaşarak artık bir süre sonra yazmayı bıraktıkları tespit edilmiştir.

Araştırmada yer alan ortaokul öğrencileri ile yapılan görüşmelerde, yazma kaygılarına sebep olarak duygusal faktörlerden kaynaklı sorunlarla da karşılaştıkları tespit edilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerden on bir tanesi yazma eylemini sıkıcı bulduğunu, beşi yazma eylemini sevmediğini, dördü ise yazma eylemi karşısında öz güven eksikliği yaşadığını belirtmiştir. Yazma eylemini sıkıcı bulan öğrencilerin bazıları sebep olarak fazla yazı yazmayı göstermektedir. Bu durum onların yazma eyleminden soğumasına neden olmuş durumdadır. Ayrıca bazıları ise konunun ilgisini çekmemesinden şikâyetçi, ilgi alanları dışında yazı yazdıkları zaman eylem onlar için sıkıcı bir durum haline gelmektedir. Kuradayıoğlu ve Karadağ'a göre (2010) öğrencilerin yazmaktan sıkılmalarını engellemek için yazmayı onlara keyif alacakları bir etkinlik haline getirmek gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenciler yazmaları için heveslendirilmelidirler. Yazmayı sıkıcı bulan öğrencilerin dışında bir de yazma eylemini sevmeyen öğrenciler bulunmaktadır. Bu duruma sebep olarak yazılarının kötü olduğunu dile getirmektedirler. Ayrıca öğrenci yazma denildiği zaman öğretmeni tarafından yazdırılan yazıları da bu sürece dâhil ettiği için çok fazla yazmak onu yazmaktan uzaklaştırmaktadır. Bu durumda da yazma eylemine karşı sevmeme durumu ortaya çıkmaktadır. Yazmayı sevmemelerine neden olarak konu kısıtlaması yapılmasını gösteren öğrenciler de bulunmaktadır. Konu seçimi öğrenciye bırakılırsa öğrenci hayal gücünü daha etkili kullanabilir. Yazma kaygısının ortaya çıkmasındaki bir başka duygusal faktör ise öğrencinin yazma eylemine karşı öz güven eksikliğidir. Bazı öğrenciler yazma eyleminde yazılarının düşünce olarak kötü olduğuna kendilerini şartladıkları görülmektedir.

“Kendime güvenmiyorum, yazdıklarım kötü kesinlikle, ne yazarsam yazayım zaten beğenilmeyecek” gibi cevaplarla yazmaya karşı kendilerini uzaklaştırdıkları, bu durumun da onlarda kaygıyı arttırdığı tespit edilmiştir.

Araştırmada yer alan ortaokul öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden yola çıkıldığında yazma kaygısının giderilmesi için kitap okumanın bu aşamada önemli bir husus olduğu konusunda sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin dokuzu kitap okumanın kelime dağarcığını geliştirdiğini, dördü fikir çeşitliliği sağladığını, üçü hayal gücünü geliştirdiğini, ikisi ise kitap okumanın yazma eylemine katkısı olmadığını söylemiştir. Kitap okumanın yazmaya katkı sağlayacağını düşünen öğrencilerden bazıları; kitap okuyarak kelime dağarcıklarının geliştiğini ve bu sayede daha güzel yazılar ortaya çıkarabileceklerini dile getirmişlerdir. Bazıları ise kitap okumanın hayal gücünü geliştirdiğini ve daha rahat yazı yazabileceklerini belirtmişlerdir. İyi bir yazarın aynı zamanda iyi bir okuyucu olduğu düşünülürse kitap okumak aslında yazmanın ön koşuludur denilebilir. Yazma kaygısı yaşayan bireylerin bu kaygılarını kitap okuyarak azaltmaları ihtimal dâhilindedir. Öğrencilere kitap okumanın önemi daha ilk yaşlardan aşılmalı ve büyükleri onlara bu konuda model olmalıdır. Araştırmanın bulguları da kitap okuma sıklığı fazla olan öğrencilerin yazma kaygılarının düşük olduğunu göstererek kitap okumanın bu hususta ne kadar önemli olduğunu desteklemektedir.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda düzenli olarak kitap okumanın öğrencilerin yazma kaygısını azalttığı gerçeği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda kitap okumanın yazma eylemi için önemli olduğu ve küçük yaştan itibaren öğrencilere, ebeveynleri ve çevresi tarafından bunun önemi vurgulanmalıdır.

Öğrencilere süreç temelli yaklaşımın aşamaları birer birer uygulamalı olarak anlatılmalıdır.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak öğrencilere yazmaları için verilen konuların onların ilgisini çekmesinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilere yazı yazdırılırken konu ve tür seçimleri için sınırlamalar koyulmamalı ve alternatifler sunulmalıdır.

Kendilerine yazı yazma konusunda güvenmeyen, öz güven problemi yaşayan bireyler küçük yaşlardan itibaren ailesinin ve çevresinin desteğiyle bu problemini atlattırsa kaygı seviyesi azalacaktır. Bunun için çocuklar küçük yaştan itibaren

onların kaygılarını arttırmayacak biçimde dönütlerle aydınlatılmalı ve doğru yazma aşamaları kademe kademe öğretilmelidir.

Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğrencilerin zevk alacakları ve paylaşmaktan çekinmedikleri bir ders olarak yürütülmelidir. Farklı etkinliklerle öğrenci yazmaya karşı istekli hale getirilmelidir.

Öğrencilere bir ders saati içinde bir konu verip onlardan hemen yazı yazmaları beklenmemelidir. Yazma bir süreç ister. Böyle bir durumla karşılaşan öğrencide yazma kaygısı meydana gelecektir. O yüzden yazma etkinlikleri için daha fazla zaman ayrılmalıdır.

Yazma becerisinin sadece Türkçe ve yazma dersinde geliştirilmesi öğrenci için yetersiz kalmaktadır. O yüzden yazma becerisinin önemi diğer branşlardaki öğretmenlere anlatılmalı ve onların da desteği alınmalıdır.

Yazarlık ve yazma becerileri dersine yönelik öğretmenleri ve öğrencileri yönlendirici herhangi bir kılavuz kitap ya da öğrenci ders kitabı bulunmamaktadır. Etkinliklerle desteklenmiş bir kitabın olması fayda sağlayabilir.

Okul idareleri, tanınmış yazarları ve şairleri okula davet edebilir. Onların öğrencilere yazmanın güzelliklerinden bahsetmeleri onlarda istek ve heves uyandırabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Öğrencilerin yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları farklı örneklem grubunda farklı değişkenlerle (öğretmen, sosyo-ekonomik durum, kardeş sayısı vb.) incelenebilir.

Araştırmada kullandığımız karma yöntem ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Kapsamı genişletilerek farklı eğitim kademelerinde uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Ateş, A., ve Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Journal of Language and Literature*, 15, 24-38.
- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2016). Açık öğretim ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1370-1391.
- Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (6), 83-111.
- Berk, R. R., (2014). *Altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Binyazar, A. ve Özdemir, E. (2006). *Yazma öğretimi/yazma sanatı “yaratıcı yazma dersleri”*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V.L. (2015). *Designing and conducting mixed methods research. (2nd Edition)*. California: Sage Publications Inc.
- Demir, S., (2016). *Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri: bir karma yöntemli yaklaşım* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Demir, T. (2011) *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, H., (2018) *Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Elçi, Z. A., (2018) *Yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri yazma tutumları ve yazma kaygıları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep

- Göğüş, B. (1984). Hollanda’da uygulanacak bir yazma eğitimi yönetimi ve örnekleri. *Eğitim ve Bilim*, 19, 31-37.
- Gündüz, O., Şimşek, T. (2012). *Anlatma teknikleri 2: uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma (yaratıcı yazma çalışmalarında yazınsal metinlerin işlevi)*, İstanbul: Morga Kültür Yayınları.
- Karakaya, İ., Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Karakuş Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (2), 1172-1189.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme, M. Özbay (Ed). *Yazma Eğitimi* içinde (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kayapınar, E. (2006) *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı’na (oks) hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kurudayıoğlu, Ö. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- Maltepe, S. (2007). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından türkçe derslerinde oluşturulan yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 143-154.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara.

- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*, Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 59-72.
- Öztürk, E., (2007) *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Punch, K.F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Reeves, L.L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 86(6), 38-45.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2 (23), 461-472.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 267-289.
- Yıldız, M., & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (2), 1301-1316.
- Zorbaz, K. Z., (2010) *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

8. BÖLÜM

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİ DÜZEYLERİ İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

Başak KASA AYTEN²

Mehtap Songül KIRAN³

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu nedenle araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Malatya ili Battalgazi ilçesindeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırma örneklemini ise Malatya ili Battalgazi ilçesindeki 702 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Demir (2006) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçekleri”, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 22.0 programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin orta düzey Eleştirel Düşünme Beceri düzeyine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eleştirel Düşünme ölçeklerinin alt boyutlarına bakıldığında ise öğrencilerin yüksek düzey Analiz ve Değerlendirme becerisine, orta düzey Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve Öz-düzenleme becerisine sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin orta düzeyde Okuduğunu Anlama Başarı Durumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri puanları ve Okuduğunu Anlama Başarı Durumları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzey arttıkça öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri puanlarının ve Okuduğunu Anlama Başarı Durumlarının arttığı belirlenmiştir. Öğrencilerin anne ve baba öğrenim düzeyleri arttığında Eleştirel Düşünme Beceri puanları ve Okuduğunu Anlama Başarı Durumlarının arttığı görülmüştür. Öğrencilerin genel akademik başarı not ortalamaları arttığında

Eleştirel Düşünme Beceri puanlarının ve Okuduğunu Anlama Başarı Durumlarının arttığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin okuduğu hikâye kitabı sayısı arttığında Eleştirel Düşünme Beceri puanları ve Okuduğunu Anlama Başarı Durumlarının arttığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünmenin alt boyutları (Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama, Açıklama, Öz-düzenleme) ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme Becerisi, Okuduğunu Anlama, İlkokul

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between the critical thinking skill levels of primary school 4th grade students and their reading comprehension achievement status. Therefore, the survey model was used in the research. The populatin of the study includes the 4th grade students in the Battalgazi of Malatya. The research sample is composed of 702 primary school 4th grade students in Battalgazi district of Malatya province. “Critical Thinking Scales” developed by Demir (2006), “Reading Comprehension Achievement Test” and “Personal Information Form” developed by the researcher were used as data collection tools. SPSS 22.0 program was used to analyze the data.

As a result of the study, it was concluded that the 4th grade students had a medium level of Critical Thinking Skills. When the sub-dimensions of Critical Thinking scales are considered, it is determined that the students have high level analysis and evaluation skills, medium level inference, interpretation, explanation and medium level self-regulation skills. In the research, it was determined that the 4th grade students had a middle level reading comprehension achievement status. According to the gender variable, female students' critical thinking skills scores and reading comprehension achievement status were found higher than male students. As the socio-economic level increased, it was determined that the students' Critical Thinking Skill scores and Reading Comprehension Achievement Status increased. As the education level of parents increased, critical thinking skills scores and reading comprehension success increased. It was concluded that Critical Thinking Skills scores and Reading Comprehension Achievement Situations increased when students' general academic achievement grade points increased. When the number of the story books that the students read

increased, it was concluded that Critical Thinking Skill scores and Reading Comprehension Achievement Situations increased. It was determined that there was a positive relationship between the sub-dimensions of Critical Thinking and Critical Thinking (Analysis, Evaluation, Inference, Interpretation, Explanation, Self-Regulation) and Reading Comprehension Achievement Situations.

Key Words: Critical Thinking Skills, Reading Comprehension, Primary School

Giriş

İnsan, elde ettiği bilgileri daha önce sahip olduğu bilgiler ile karşılaştırarak bir araya getirdiği zaman ona tamamen hâkim olur. İnsan, bilmediği şey hakkında düşünemez. Bu nedenle öncelikle bilgiyi öğrenmelidir. İnsan ancak üzerine düşündüğü şeyi bilebilir (Schopenhauer, 2015, s. 27). Bu nedenle birey bilgi yığınlarına sahip olmasıyla değil, edindiği bilgiyi kullanması, başka bilgilerle kıyaslaması, belirli ölçütlere göre değerlendirmesi ile o bilgi üzerinde hâkimiyetini kurabilir.

Bilgi çağında bireylerden beklenen bilgiyi nasıl elde edileceğinin öğrenilmesidir. Karşılaşılan bilgi televizyon, internet, makale, kitap gibi birçok bilgi kaynağından sağlanabilir. Bu kadar çok bilgi yığını karşısında bireyin etkili okumayı öğrenmesi önem arz etmektedir. Etkili bir okuma, okuduğunu anlamayı gerektirir (Karadağ ve Yurdakul, 2016, s. 209). Sonuçta birey dünyayı okumak istiyorsa öncelikle sözcükleri okuyup anlamalıdır. Her okuma, eleştirel algılamayı ve yorumu gerektirmektedir (Freire ve Macedo, 1998, s. 79-80). Bunun için birey öncelikle okumalı ve okuduğunu anlamalıdır.

Okuma becerisi sayesinde birey farklı kaynaklara ulaşabilir. Bu kaynaklar aracılığı ile yeni bilgi, olay ve durumlar hakkında bilgi edinir. Okuduğu metni anlamaya çalışan birey, elde ettiği bilgiler üzerinde düşünür, nedenlerini araştırır, sonuçlar çıkarır ve değerlendirir. Bu sayede okuduğunu anlama süreci bireyde düşünme, inceleme, sorgulama, ilişkilendirme, yorumlama, değerlendirme, tahmin, seçim, analiz-sentez yapma gibi zihinsel becerileri kullanmayı dener. Bu okuduğunu anlama çabası bireyi eleştirel düşünmeyi sağlayan bir sürecin içine dâhil eder. (MEB, 2015, s. 6; Güneş, 2007, s. 229).

Toplum olarak düşünce itaatkârı olan bireylere ihtiyaç yoktur. Aksine; ihtiyaç duyulan birey karşı düşünceleri de dikkate alır, değerlendirir. Bu değerlendirmeleri yaparken etki altında kalmadan tüm açılardan durumu analiz

edebilmelidir (Kazancı, 1989, s. 4). Bu bağlamda eleştirel bakış açısına sahip, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmek önemlidir.

Düşünme; duyum, izlenim ve tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu ile karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi (Türk Dil Kurumu [TDK], 2015), gözlem, deneyim ve duyularla ulaşıkları bilgileri kavramsallaştırma, analiz etme, değerlendirme ve farklı durumlara uygulayabilmek için gerçekleştirilen zihinsel etkinliktir (Saban, 2014, s. 159).

Düşünen insan düşünce süreci ile kendisinin farkına varır. Kendi bilgisinden, becerisinden, yetisinden, yeteneğinden haberdar olur. Düşünce sürecinin oluşmasında etkin rol oynayan bu haberdarlık ile birey engellerin aşılmasında, sorunların çözümünde, davranışın amacına göre doğru-yanlış, güzel-çirkin, olumlu-olumsuz, yararlı-yararsız olasılıkları arasında seçim yaparak iyi ile kötüyü ayıran kararlarını oluşturur (Köknel, 2007, s. 377).

Eleştirel, problem çözme, bilimsel, analitik, hüküm çıkarmaya yönelik ve ilişkisel düşünme en çok bilinen düşünme şekillerindendir (Özden, 2011, s. 139). Bu düşünme şekilleri içerisinde yer alan eleştirel düşünme kökleri Eski Yunan'dan türetilmiş bir fikri yansıtmaktadır. Eleştirel kelimesi etimolojik olarak iki Yunan kökenli kelimeden türetilmiştir. Bunlar anlayışlı yargı anlamına gelen “kriticos” ve standartlar anlamına gelen “kriterion”dur. Bu durumda, eleştirel düşünme sözcüğü etimolojik olarak “standartlara bağlı olarak anlayışlı yargı”nın gelişimini ifade eder. Buna göre eleştirel düşünmeyi iyi kurulmuş bir yargıyı hedefleyen, açık şekilde düşünme, bir şeyin gerçek değeri ve erdemini belirlemek amacı uygun değerlendirme standartlarını kullanma şeklinde tanımlanabilir (Paul ve Elder, 2013, s. XXVII). Eleştirel düşünmeyi öğrenmek olayların derinliğine bakmayı öğrenmektir. İyi bir şekilde, doğru bir biçimde, açık bir yolla, yeterli ve mantıklı bakmayı öğrenmektir. Bu nedenle eleştirel düşünmenin negatif olduğu söylenemez (Nosich, 2012, s. 14). Eleştirel düşünme, 21. yüzyılda bir bireyin sahip olabileceği en değerli ve önemli beceridir. Aslında her insan eleştirel düşünme becerisine sahiptir. Günümüzde eğitim, aile, çevre ve kültür gibi etkenler akıllı cep telefonları, tablet, bilgisayar, televizyon gibi teknolojik araçlar bireylerin eleştirel düşünmesini engellemektedir. İnsanların zihinleri gereksiz denilebilecek şekilde çok fazla meşgul olduğu için düşünüp muhakeme yapabilmeleri de sınırlanmaktadır (Akarsu, 2018, s. 96).

Delphi (Facione, 1990, s. 6) raporunda ise eleştirel düşünmenin altı bilişsel beceri ve alt becerilerinden bahsedilir. Bu beceri ve alt beceriler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Ait Alt Beceriler

Beceriler	Alt beceriler
1.Yorumlama	1. Sınıflandırma 2. Anlamı Açıklama 3. Kod Çözmenin Önemi
2.Analiz	1. Fikirlerin İncelenmesi 2. Argümanların Belirlenmesi 3. Argümanların Analizi
3.Değerlendirme	1. İddiaları Değerlendirme 2. Argümanları Değerlendirme
4.Çıkarım	1. Kanıtları Sorgulama 2. Alternatifleri Tahmin Etme 3. Sonuçların Çizimi
5.Açıklama	1. Sonuçları Açıklama 2. Gerekli Kılınan Prosedürler 3. Argümanların Sunumu
6.Öz-düzenleme	1. Öz-inceleme 2. Öz-düzeltilme

Tablo 1’de yer aldığı gibi Delphi raporunda eleştirel düşünmede yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz-düzenleme becerilerine ve bunların alt becerilerine dikkat çekilmektedir. Bu becerilere sahip ideal bir eleştirel düşünür meraklı, bilgili, gerekçeleri güvenilir, açık fikirli, esnek, değerlendirmede adil, kişisel önyargılar karşısında dürüst, karar verirken temkinli, yeniden ele almaya istekli, ilgili sorunlar konusunda net, karmaşık konularda düzenli, ilgili bilgileri araştırmada gayretli, kriterlerin seçiminde mantıklı, araştırmaya odaklı ve konu ve araştırmanın sağladığı koşullar kadar kesin sonuçları aramakta kararlıdır (Facione, 1990, s. 2). Eleştirel düşünen bireylerin karar vermede aceleci davranmadan bir iddianın tüm yönlerini kanıtlarıyla değerlendirip akıl yürütme sürecini etkin kullanan bireyler olduğu söylenebilir.

Okuduğunu anlama ile eleştirel düşünme arasında bir ilişki söz konusudur. Okuma anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme etkinliği sürecidir. Bu süreçte okunan metni değerlendirme, sorunlara çözüm getirme, hayal etme gibi ögeler yer almaktadır (Akyol, 2005, s. 3). Okuma eyleminde önemli olan okurun yazıyı anlaması ve anlamaya çalışmasıdır. Bu yolla okur anlama, sezme, kestirme gücünü işletir. Metindeki düşüncelerin geçerliliğini, geçmezliğini düşünür. Yazarla aynı doğrultuda düşünüp düşünmediğini inceler. Bütün bunlar, okuyucunun eleştirel bir tutum oluşturmalarını sağlar. Bu özelliği ile okumanın, eleştirel düşünmeyi yaşatan ve besleyen bir kaynak olduğu söylenebilir (Özdemir, 2013, s. 20). Okuma becerisi ile öğrencinin öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmesi sağlanır. Eğitim sisteminde bireylere kazandırılmasının ön görüldüğü okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerinin arasındaki ilişkiyi bilmek okuyan ve sorgulayan eleştiren bireylerin ortaya çıkması açısından önemlidir. Bu bağlamda çalışmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri nedir?

1.1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi ile öğrencinin;

- cinsiyeti
- sosyo-ekonomik durumu
- anne öğrenim durumu
- baba öğrenim durumu
- genel akademik başarı durumu
- okuduğu hikâye kitabı sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı durumları nedir?

2.2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı durumu ile öğrencinin;

- cinsiyeti
- sosyo-ekonomik durumu
- anne öğrenim durumu
- baba öğrenim durumu

- genel akademik başarı durumu
- okuduğu hikâye kitabı sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. Bu araştırmada katılımcıların belirlenen demografik özellikleri (cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, genel akademik başarı durumu, okuduğu hikâye kitabı sayısı,) göz önüne alınarak eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmada çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan amaçsal örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme seçilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın örnekleme seçilirken 2015-2016 eğitim öğretim yılında bahar döneminde Malatya ili Battalgazi ilçesinde yer alan devlet okulları alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye uygun olarak gruplandırılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemiyle oluşturulan tabakalara dağılan gruplardan random yöntemiyle okullar seçilmiştir. Gruplandırılan bu okullar içerisinde üst sosyo-ekonomik duruma sahip olan 2 okuldan 214 öğrenci, orta sosyo-ekonomik duruma sahip 7 okuldan 319 öğrenci, alt sosyo-ekonomik duruma sahip 4 okuldan 168 öğrenci olmak üzere 702 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi araştırmaya dahil edilmiştir.

Ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen araştırma örnekleminde yer alan öğrencilere ait sosyoekonomik düzey, cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, genel akademik başarı durumu ve okunan hikâye kitabı sayısına ilişkin demografik bilgiler ise Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler	Gruplar	f	%
Sosyo Ekonomik Düzey	Yüksek	214	30,5
	Orta	305	43,4
	Düşük	183	26,1
Cinsiyet	Kız	362	51,6

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki

	Erkek	340	48,4
	Okuryazar değil	56	8,0
	İlkokul	206	29,3
	Ortaokul	160	22,8
Anne Öğrenim Durumu	Lise	151	21,5
	Üniversite	108	15,4
	Lisansüstü	21	3,0
	Okuryazar değil	21	3,0
	İlkokul	110	15,7
Baba Öğrenim Durumu	Ortaokul	184	26,2
	Lise	185	26,4
	Üniversite	173	24,6
	Lisansüstü	29	4,1
Genel Akademik Başarı	69 ve altı	87	12,4
	70-84 arası	225	32,1
	85-100 arası	390	55,6
Okunan Hikâye Kitabı Sayısı	1-10 arası kitap	87	12,4
	10-20 arası kitap	188	26,8
	20 -30 arası kitap	161	22,9
	30 ve üstü	266	37,9

Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin, sosyo ekonomik düzey değişkenine göre 214'ü (%30,5) yüksek, 305'i (%43,4) orta, 183'ü (%26,1) düşük olarak dağılmaktadır. Öğrenciler, cinsiyet değişkenine göre 362'si (%51,6) kız, 340'ı (%48,4) erkek olarak dağılmaktadır. Öğrenciler, anne öğrenim durumu değişkenine göre 56'sı (%8,0) okuryazar değil, 206'sı (%29,3) ilkökul, 160'ı (%22,8) ortaokul, 151'i (%21,5) lise, 108'i (%15,4) üniversite, 21'i (%3,0) lisansüstü olarak dağılmaktadır. Öğrenciler, baba öğrenim durumu değişkenine göre 21'i (%3,0) okuryazar değil, 110'u (%15,7) ilkökul, 184'ü (%26,2) ortaokul, 185'i (%26,4) lise, 173'ü (%24,6) üniversite, 29'u (%4,1) lisansüstü olarak dağılmaktadır. Öğrenciler, genel akademik başarı değişkenine göre 2'si (%0,3) 45-54 arası, 85'i (%12,1) 55-69 arası, 225'i (%32,1) 70-84 arası, 390'ı (%55,6) 85-100 arası olarak dağılmaktadır. Öğrenciler, genel akademik başarı değişkenine göre 87'si (%12,4) 69 ve altı, 225'i (%32,1) 70-84 arası, 390'ı

(%55,6) 85-100 arası olarak dağılmaktadır. Öğrenciler, okunan hikâye kitabı sayısı değişkenine göre ise 87'si (%12,4) 1-10 arası kitap, 188'i (%26,8) 10-20 arası kitap, 161'i (%22,9) 20 -30 arası kitap, 266'sı (%37,9) 30 ve üstü olarak dağılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Demir (2006) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçekleri” , araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Eleştirel Düşünme Ölçekleri: Eleştirel Düşünme-Analiz Ölçeğinin güvenirlik kat sayısı 0,708'dir. Eleştirel Düşünme-Analiz becerisi puanları, 0.00 – 2.66 puan aralığı “düşük”, 2.67 – 5.34 puan aralığı “orta”, 5.35 – 8.00 puan aralığı ise “yüksek” düzeyi temsil etmektedir. Eleştirel Düşünme-Değerlendirme Ölçeğinin güvenirlik kat sayısı 0,855'dir. Eleştirel Düşünme-Değerlendirme becerisi puanları 0.00 – 3.00 puan aralığı “düşük”, 3.01 – 6.00 puan aralığı “orta”, 6.01 – 9.00 puan aralığı ise “yüksek” düzeyi temsil etmektedir. Eleştirel Düşünme-Çıkarım Ölçeğinin güvenirlik kat sayısı 0,696'dir. Eleştirel Düşünme-Çıkarım becerisi puanları 0.00 – 2.66 puan aralığı “düşük”, 2.67 – 5.34 puan aralığı “orta”, 5.35 – 8.00 puan aralığı ise “yüksek” düzeyi temsil etmektedir. Eleştirel Düşünme-Yorumlama Ölçeğinin güvenirlik kat sayısı 0,707'dir. Eleştirel Düşünme-Yorumlama becerisi puanları 0.00 – 3.33 puan aralığı “düşük”, 3.34 – 6.67 puan aralığı “orta”, 6.68 – 10.00 puan aralığı ise “yüksek” düzeyi temsil etmektedir. Eleştirel Düşünme-Açıklama Ölçeğinin güvenirlik kat sayısı 0,768'dir. Eleştirel Düşünme-Açıklama becerisi puanları 0.00 – 3.00 puan aralığı “düşük”, 3.01 – 6.00 puan aralığı “orta”, 6.01 – 9.00 puan aralığı ise “yüksek” düzeyi temsil etmektedir. Eleştirel Düşünme-Öz Düzenleme Ölçeğinin güvenirlik kat sayısı 0,91'dir. Eleştirel Düşünme-Öz Düzenleme becerisi puanları 0.00 – 8.00 puan aralığı “düşük”, 8.01 – 16.00 puan aralığı “orta”, 16.01 – 24.00 puan aralığı ise “yüksek” düzeyi temsil etmektedir. Eleştirel Düşünme Ölçeğinde yer alan alt ölçeklerde öğrencilerin bütün maddelere cevap verdiğinde ortaya çıkan düşük düzey eleştirel düşünme becerisi:1 puan, orta düzey eleştirel düşünme becerisi:2 puan ve yüksek düzey eleştirel düşünme becerisi ise 3 puan olarak kodlanmıştır. Yapılan bu kodlamaların analizinde 1.00 – 1.66 puan aralığı düşük düzey eleştirel düşünme becerisini, 1.67 – 2.33 puan aralığı orta düzey eleştirel düşünme becerisini ve 2.34 – 3.00 puan aralığı ise yüksek düzey eleştirel düşünme becerisinin aritmetik ortalama değeri olarak kabul edilmiştir.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi: Araştırmacılar tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) için öncelikle öğretim programlarında yeniliğe gidilen 2005 Türkçe öğretim programı ve daha sonra 2009 ve 2015 yıllarında güncellenen Türkçe öğretim programları incelenmiştir. Uygulanmakta olan 2009 Türkçe öğretim programında yer alan okuma-anlama (okuduğunu anlama) kazanımları incelenmiştir. Öğrencilerin 4. Sınıf Türkçe Öğretim Programında yer alan okuduğunu anlama ile ilgili kazanımlara sahip olup olmadıklarını sınamak için 2 öyküleyici, 2 bilgilendirici ve 2 şiir türünde olmak üzere 6 metin seçilmiştir. Kazanımlar doğrultusunda metinlere yönelik çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Uzman görüşüne göre 6 metinden 1 öyküleyici (Ateşoğlu, 2012, s. 147), 1 bilgilendirici (Kurt, 2014, s. 44) ve 1 şiir (Sivashioğlu, 2013, s. 7) türünde metin seçilmiştir. Seçilen metinler düzenlenerek bu metinlere yönelik araştırmacılar tarafından 35 tane çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır.

Okuduğunu anlama kazanımları ile metinler ve metinlere yönelik çoktan seçmeli sorular belirtke tablosu oluşturularak hazırlanan Uzman Görüş Formu ile Türkçe Öğretmenliği alanında 3 uzman ve Sınıf Öğretmenliği alanında 3 uzman olmak üzere toplam 6 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda başarı testinin kapsam ve görünüş geçerliliği sağlanarak başarı testi şekillendirilmiş ve pilot uygulamaya geçilmiştir.

Yapılan düzeltmelerden sonra sosyo-ekonomik düzeyi düşük, orta ve yüksek olmak üzere seçilen 3 okulda ön uygulama gerçekleştirilmiştir. İlkokul 4. sınıfta okuyan toplam 280 öğrenciye uygulanan OABT'den 44 öğrencinin kağıtları eksik cevaplandırmalardan dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Toplamda 236 öğrenciye uygulanan OABT değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen veriler Test Analysis Programına (TAP version 14.7.4) yüklenerek başarı testinde yer alan maddelerin madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indekslerine bakılmıştır. Testin analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. OABT Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Toplam Korelasyonu	Testten Çıkarılan Maddeler
1	.37	.31	.25	
2	.43	.27	.19	
3	.56	.37	.34	

4	.67	.33	.34	
5	.50	.51	.46	
6	.53	.45	.36	
7	.50	.45	.36	
8	.37	.21	.22	
9	.44	.58	.49	
10	.46	.45	.35	
11	.24	.01	.04	*
12	.49	.49	.43	
13	.30	.10	.10	
14	.31	-.18	-.18	*
15	.65	.50	.43	
16	.37	.44	.35	
17	.21	-.02	.00	*
18	.69	.50	.51	
19	.56	.42	.37	
20	.47	.43	.39	
21	.39	.45	.40	
22	.43	.43	.35	
23	.72	.64	.57	
24	.83	.41	.50	
25	.43	.46	.35	
26	.47	.54	.44	
27	.25	.16	.15	
28	.77	.48	.45	
29	.56	.66	.53	
30	.78	.48	.46	
31	.13	-.05	-.11	*
32	.61	.57	.50	
33	.51	.61	.51	
34	.57	.54	.42	
35	.56	.60	.50	

Tablo 3'te Okuduğunu Anlama Başarı Testinde yer alan çoktan seçmeli maddelerin madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve madde toplam korelasyonları yer almaktadır. Okuduğunu Anlama Başarı Testinde madde ayırt

ediciliği zayıf olan dört madde (11, 14, 17, 31) testten çıkarılmıştır. Okuduğunu Anlama Başarı testinin son halinde 31 çoktan seçmeli madde yer almaktadır. Okuduğunu Anlama Başarı Testinin güvenilirliğini ölçmek için KR 20 değerine bakılmıştır. Testin son halinde KR 20 değeri “.81” olarak belirlenmiştir. Bu durumda, Okuduğunu Anlama Başarı Testinin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Araştırmada, iki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında ise Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında ise pearson korelasyon ve regresyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri nedir?” ve “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi öğrencinin cinsiyeti, sosyo-ekonomik durumu, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, genel akademik başarı durumu ve okuduğu hikâye kitabı sayısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” problemine yönelik bulgular ve yorumlar alt başlıklar halinde verilmiştir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma örneklemini oluşturan İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Ölçeğinde yer alan Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve Öz-düzenleme beceri alanlarına yönelik puanlarına ilişkin dağılımları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Eleştirel Düşünme Becerileri Puan Ortalamaları

Beceri Alanları	N	ort	ss	min.	max.	ranj
Analiz	702	5,452	1,381	0,000	8,000	0-8
Değerlendirme	702	6,003	1,922	1,000	9,000	0-9

Çıkarım	702	5,264	1,690	0,000	8,000	0-8
Yorumlama	702	5,487	2,576	0,000	10,000	0-10
Açıklama	702	3,976	2,037	0,000	9,000	0-9
Öz Düzenleme	702	15,889	3,657	5,000	24,000	0-24
Eleştirel Düşünme Genel	702	2,238	0,414	1,330	3,000	1-3

Tablo 4’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz ortalaması $5,452 \pm 1,381$ (Min=0; Maks=8) ile yüksek düzey, Eleştirel Düşünme-Değerlendirme” ortalaması $6,003 \pm 1,922$ (Min=1; Maks=9) ile yüksek düzey, Eleştirel Düşünme-Çıkarım ortalaması $5,264 \pm 1,690$ (Min=0; Maks=8) ile orta düzey, Eleştirel Düşünme-Yorumlama ortalaması $5,487 \pm 2,576$ (Min=0; Maks=10) ile orta düzey, Eleştirel Düşünme- Açıklama ortalaması $3,976 \pm 2,037$ (Min=0; Maks=9) ile orta düzey, Eleştirel Düşünme- Öz düzenleme ortalaması $15,889 \pm 3,657$ (Min=5; Maks=24) ile orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel ortalaması ise $2,238 \pm 0,414$ (Min=1.33; Maks=3) ile orta düzey Eleştirel Düşünme becerisi olarak saptanmıştır. Öğrenciler Eleştirel Düşünmenin Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve Öz-düzenleme beceri alanlarında da orta düzey beceriye sahiptir. Bu durum öğretim programlarının öğrencilere orta düzeyde bir eleştirel düşünme becerisi kazandırdığı yönünde açıklanabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin Analiz ve Değerlendirme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni okullarda Eleştirel düşünme becerisini kazandırmada genellikle Analiz ve Değerlendirme becerisini kazandırmaya yönelik etkinliklerin yapılması olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin alt boyutlarına göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Beceri Alanları	Gruplar	N	%
Analiz	Düşük	16	2,3
	Orta	345	49,1
	Yüksek	341	48,6
Değerlendirme	Düşük	83	11,8
	Orta	338	48,1
	Yüksek	281	40,0
Çıkarım	Düşük	45	6,4

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki

	Orta	320	45,6
	Yüksek	337	48,0
	Düşük	182	25,9
Yorumlama	Orta	224	31,9
	Yüksek	296	42,2
	Düşük	324	46,2
Açıklama	Orta	283	40,3
	Yüksek	95	13,5
	Düşük	9	1,3
Öz Düzenleme	Orta	382	54,4
	Yüksek	311	44,3
	Düşük	28	4,0
Eleştirel Düşünme Genel	Orta	428	61,0
	Yüksek	246	35,0
	Düşük		

Tablo 5'e bakıldığında araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin, Eleştirel Düşünme-Analiz değişkenine göre 16'sı (%2,3) düşük, 345'i (%49,1) orta, 341'i (%48,6) yüksek olarak dağılmaktadır. Eleştirel Düşünme-Değerlendirme değişkenine göre öğrencilerin, 83'ü (%11,8) düşük, 338'i (%48,1) orta, 281'i (%40,0) yüksek olarak dağılmaktadır. Eleştirel Düşünme-Çıkarım değişkenine göre öğrencilerin, 45'i (%6,4) düşük, 320'si (%45,6) orta, 337'si (%48,0) yüksek olarak dağılmaktadır. Eleştirel Düşünme-Yorumlama değişkenine göre öğrencilerin, 182'si (%25,9) düşük, 224'ü (%31,9) orta, 296'sı (%42,2) yüksek olarak dağılmaktadır. Eleştirel Düşünme-Açıklama değişkenine göre öğrencilerin, 324'ü (%46,2) düşük, 283'ü (%40,3) orta, 95'i (%13,5) yüksek olarak dağılmaktadır. Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme değişkenine göre öğrencilerin, 9'u (%1,3) düşük, 382'si (%54,4) orta, 311'i (%44,3) yüksek olarak dağılmaktadır. Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve Öz düzenleme alt ölçeklerinden oluşan Eleştirel Düşünme Genel değişkenine göre ise öğrencilerin 28'i (%4,0) düşük, 428'i (%61,0) orta, 246'sı (%35,0) yüksek olarak dağıldığı görülmektedir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Becerisinin alt boyutlarına göre beceri düzeyleri Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

Beceri Alanları	Grup	n	ort	ss	t	p
Analiz	Kız	362	5,564	1,277	2,222	0,027*
	Erkek	340	5,332	1,477		
Değerlendirme	Kız	362	6,094	1,995	1,296	0,195
	Erkek	340	5,906	1,839		
Çıkarım	Kız	362	5,376	1,759	1,817	0,069
	Erkek	340	5,144	1,607		
Yorumlama	Kız	362	6,050	2,454	6,124	0,000*
	Erkek	340	4,888	2,572		
Açıklama	Kız	362	4,401	2,122	5,834	0,000*
	Erkek	340	3,524	1,841		
Öz Düzenleme	Kız	362	16,699	3,600	6,216	0,000*
	Erkek	340	15,027	3,523		
Eleştirel Düşünme Genel	Kız	362	2,320	0,426	5,499	0,000*
	Erkek	340	2,151	0,383		

* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre, ilkokul 4. sınıf kız öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ($\bar{x}=5,564$), erkek öğrencilerin analiz puanlarından ($\bar{x}=5,332$) yüksek bulunmuştur ($t_{(700)}=2,222$; $p=0,027<0,05$). Eleştirel Düşünme-Değerlendirme ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(700)}=1,296$; $p=0,195>0,05$). Eleştirel Düşünme-Çıkarım ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(700)}=1,817$; $p=0,069>0,05$). Cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ($\bar{x}=6,050$), erkek öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ($\bar{x}=4,888$) yüksek bulunmuştur ($t_{(700)}=6,124$; $p=0,000<0,05$). Cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($\bar{x}=4,401$), erkek öğrencilerin

Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($\bar{x}=3,524$) yüksek bulunmuştur ($t_{(700)}=5,834$; $p=0,000<0,05$). Cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($\bar{x}=16,699$), erkek öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($\bar{x}=15,027$) yüksek bulunmuştur ($t_{(700)}=6,216$; $p=0,000<0,05$). Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($\bar{x}=2,320$), erkek öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($\bar{x}=2,151$) yüksek bulunmuştur ($t_{(700)}=5,499$; $p=0,000<0,05$).

Araştırmada Eleştirel Düşünme becerisi ve Eleştirel Düşünmenin Analiz, Yorumlama, Açıklama ve Öz-düzenleme alanlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle kız öğrenciler Analiz, Yorumlama, Açıklama ve Öz-düzenleme beceri alanlarında erkek öğrencilere göre daha başarılıdır. Bu durum kız öğrencilerin çok yönlü, ayrıntılı ve derinlemesine düşüncelerinden kaynaklanıyor olabilir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Durumları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Düzeyleri Arasındaki İlişki

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey durumlarına göre Eleştirel Düşünme beceri düzeylerini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Ortalamaları

Beceri Alanları	Grup	n	ort	ss	f	p	fark
Analiz	(1)Yüksek	214	5,757	1,236	7,687	0,000*	1>2
	(2)Orta	305	5,308	1,434			1>3
	(3)Düşük	183	5,333	1,404			
Değerlendirme	(1)Yüksek	214	6,631	1,866	17,664	0,000*	1>2
	(2)Orta	305	5,790	1,875			1>3
	(3)Düşük	183	5,623	1,897			
Çıkarım	(1)Yüksek	214	5,435	1,665	2,166	0,115	
	(2)Orta	305	5,125	1,662			
	(3)Düşük	183	5,295	1,754			

Yorumlama	(1)Yüksek	214	6,178	2,479	11,618	0,000*	1>2
	(2)Orta	305	5,125	2,492			1>3
	(3)Düşük	183	5,284	2,678			
Açıklama	(1)Yüksek	214	4,565	2,024	13,670	0,000*	1>2
	(2)Orta	305	3,662	1,975			1>3
	(3)Düşük	183	3,809	2,017			
Öz Düzenleme	(1)Yüksek	214	16,608	3,879	6,490	0,002*	1>2
	(2)Orta	305	15,453	3,552			1>3
	(3)Düşük	183	15,776	3,448			
Eleştirel Düşünme Genel	(1)Yüksek	214	2,376	0,396	18,027	0,000*	1>2
	(2)Orta	305	2,173	0,409			1>3
	(3)Düşük	183	2,184	0,406			

*p < .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puan ortalamaları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=7,687$; $p=0<0.05$). Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanların Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ($5,757\pm1,236$), sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ($5,308\pm1,434$) yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ($5,757\pm1,236$), sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ($5,333\pm1,404$) yüksek bulunmuştur. Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ortalamaları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=17,664$; $p=0<0.05$). Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ($6,631\pm1,866$), sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ($5,790\pm1,875$) yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ($6,631\pm1,866$), sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ($5,623\pm1,897$) yüksek bulunmuştur. Eleştirel Düşünme-Çıkarım puan ortalamaları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($f=2,166$; $p=0,115>0.05$). Eleştirel Düşünme-Yorumlama puan ortalamaları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=11,618$; $p=0<0.05$). Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel

Düşünme-Yorumlama puanları ($6,178 \pm 2,479$), sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ($5,125 \pm 2,492$) yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ($6,178 \pm 2,479$), sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ($5,284 \pm 2,678$) yüksek bulunmuştur. Eleştirel Düşünme-Açıklama puan ortalamaları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=13,670$; $p=0<0.05$). Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($4,565 \pm 2,024$), sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($3,662 \pm 1,975$) yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($4,565 \pm 2,024$), sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($3,809 \pm 2,017$) yüksek bulunmuştur. Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puan ortalamaları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=6,490$; $p=0.002<0.05$). Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($16,608 \pm 3,879$), sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($15,453 \pm 3,552$) yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($16,608 \pm 3,879$), sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($15,776 \pm 3,448$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=18,027$; $p=0<0.05$). Sosyo-ekonomik düzey yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,376 \pm 0,396$), sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,173 \pm 0,409$) yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,376 \pm 0,396$), sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,184 \pm 0,406$) yüksek bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda okuyan öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeylerinin de diğer sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okullarda okuyan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu durum sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda okuyan öğrencilerin

velileri tarafından farklı etkinliklere yönlendirilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Öğrenciler farklı uyaranlara daha çok sahip olabilir. Bu da öğrencilerin bakış açılarını genişleterek Eleştirel Düşünme beceri düzeylerini arttırabilir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne Öğrenim Durumu ile Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne öğrenim durumuna göre Eleştirel Düşünme beceri düzeylerini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

Beceri Alanları	Grup	n	ort	ss	f	p	fark
Analiz	(1)Okuryazar değil	56	5,161	1,318	3,448	0,004*	4>1 5>1
	(2)İlkokul	206	5,461	1,474			6>1
	(3)Ortaokul	160	5,169	1,319			2>3
	(4)Lise	151	5,589	1,292			4>3
	(5)Üniversite	108	5,732	1,405			5>3
	(6)Lisansüstü	21	5,857	1,153			6>3
Değerlendirme	(1)Okuryazar değil	56	5,625	1,825	4,347	0,001*	5>1 5>2 4>3 5>3
	(2)İlkokul	206	5,947	1,906			
	(3)Ortaokul	160	5,613	1,860			
	(4)Lise	151	6,192	1,907			
	(5)Üniversite	108	6,611	1,928			
	(6)Lisansüstü	21	6,048	2,133			
Çıkarım	(1)Okuryazar değil	56	4,625	1,669	7,015	0,000*	2>1 4>1 5>1 4>2
	(2)İlkokul	206	5,199	1,669			
	(3)Ortaokul	160	4,875	1,707			

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki

	(4)Lise	151	5,642	1,511			5>2
	(5)Üniversite	108	5,759	1,745			4>3
	(6)Lisansüstü	21	5,286	1,586			5>3
Yorumlama	(1)Okuryazar değil	56	4,500	2,558			2>1
	(2)İlkokul	206	5,490	2,568			4>1
	(3)Ortaokul	160	5,113	2,628	3,934	0,002*	5>1
	(4)Lise	151	5,881	2,386			4>3
	(5)Üniversite	108	5,991	2,534			5>3
	(6)Lisansüstü	21	5,524	2,943			
Açıklama	(1)Okuryazar değil	56	2,857	1,368			2>1
	(2)İlkokul	206	4,034	2,087			3>1
	(3)Ortaokul	160	3,594	1,767			4>1
	(4)Lise	151	4,338	2,033	7,028	0,000*	5>1
	(5)Üniversite	108	4,389	2,311			6>1
	(6)Lisansüstü	21	4,571	2,063			2>3
Öz Düzenleme	(1)Okuryazar değil	56	14,411	2,965			4>3
	(2)İlkokul	206	15,626	3,610			5>1
	(3)Ortaokul	160	15,400	3,681	5,897	0,000*	4>2
	(4)Lise	151	16,397	3,373			5>2
	(5)Üniversite	108	17,130	3,850			4>3
	(6)Lisansüstü	21	16,095	4,426			5>3
Eleştirel Düşünme Genel	(1)Okuryazar değil	56	2,009	0,347			2>1
	(2)İlkokul	206	2,227	0,420			3>1
	(3)Ortaokul	160	2,134	0,382	10,491	0,000*	4>1
	(4)Lise	151	2,332	0,373			5>1
	(5)Üniversite	108	2,381	0,438			6>1
							4>2

(6)Lisansüstü	21	2,333	0,468	5>2
				2>3
				4>3
				5>3
				6>3

*p< .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ortalamaları anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=3,448$; $p=0.004<0.05$). Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ($5,589\pm1,292$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olanların Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ($5,161\pm1,318$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ($5,732\pm1,405$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ($5,161\pm1,318$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme- Analiz puanları ($5,857\pm1,153$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olanların analiz puanlarından ($5,161\pm1,318$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ($5,461\pm1,474$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ($5,169\pm1,319$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ($5,589\pm1,292$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ($5,169\pm1,319$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ($5,732\pm1,405$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ($5,169\pm1,319$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ($5,857\pm1,153$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme- Analiz puanlarından ($5,169\pm1,319$) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puan ortalamaları anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=4,347$; $p=0.001<0.05$). Anne öğrenim durumu üniversite olanların Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ($6,611\pm1,928$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ($5,625\pm1,825$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel

Düşünme-Değerlendirme puanları ($6,611 \pm 1,928$), anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ($5,947 \pm 1,906$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ($6,192 \pm 1,907$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ($5,613 \pm 1,860$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ($6,611 \pm 1,928$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ($5,613 \pm 1,860$) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme-Çıkarım puan ortalamaları anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=7,015$; $p=0<0.05$). Anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ($5,199 \pm 1,669$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin çıkarım puanlarından ($4,625 \pm 1,669$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ($5,642 \pm 1,511$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından ($4,625 \pm 1,669$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ($5,759 \pm 1,745$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından ($4,625 \pm 1,669$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ($5,642 \pm 1,511$), anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından ($5,199 \pm 1,669$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ($5,759 \pm 1,745$), anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından ($5,199 \pm 1,669$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ($5,642 \pm 1,511$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından ($4,875 \pm 1,707$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ($5,759 \pm 1,745$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından ($4,875 \pm 1,707$) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme-Yorumlama puan ortalamaları anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=3,934$; $p=0.002<0.05$). Anne öğrenim durumu ilkokul olanların Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ($5,490 \pm 2,568$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel

Düşünme-Yorumlama puanlarından ($4,500 \pm 2,558$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ($5,881 \pm 2,386$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ($4,500 \pm 2,558$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ($5,991 \pm 2,534$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ($4,500 \pm 2,558$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ($5,881 \pm 2,386$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ($5,113 \pm 2,628$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ($5,991 \pm 2,534$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ($5,113 \pm 2,628$) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme-Açıklama puan ortalamaları anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=7,028$; $p=0<0.05$). Anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($4,034 \pm 2,087$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($2,857 \pm 1,368$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($3,594 \pm 1,767$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($2,857 \pm 1,368$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($4,338 \pm 2,033$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($2,857 \pm 1,368$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($4,389 \pm 2,311$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($2,857 \pm 1,368$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($4,571 \pm 2,063$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($2,857 \pm 1,368$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($4,034 \pm 2,087$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($3,594 \pm 1,767$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($4,338 \pm 2,033$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin

Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($3,594 \pm 1,767$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($4,389 \pm 2,311$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($3,594 \pm 1,767$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($4,571 \pm 2,063$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($3,594 \pm 1,767$) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puan ortalamaları anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=5,897$; $p=0<0.05$). Anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($15,626 \pm 3,610$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($14,411 \pm 2,965$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($16,397 \pm 3,373$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($14,411 \pm 2,965$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($17,130 \pm 3,850$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($14,411 \pm 2,965$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($16,397 \pm 3,373$), anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($15,626 \pm 3,610$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($17,130 \pm 3,850$), anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($15,626 \pm 3,610$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($16,397 \pm 3,373$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($15,400 \pm 3,681$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($17,130 \pm 3,850$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($15,400 \pm 3,681$) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme genel puan ortalamaları anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=10,491$; $p=0<0.05$). Anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,227 \pm 0,420$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel

Düşünme genel puanlarından ($2,009 \pm 0,347$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,134 \pm 0,382$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,009 \pm 0,347$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,332 \pm 0,373$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,009 \pm 0,347$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,381 \pm 0,438$), Anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,009 \pm 0,347$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,333 \pm 0,468$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,009 \pm 0,347$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,332 \pm 0,373$), anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,227 \pm 0,420$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,381 \pm 0,438$), anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,227 \pm 0,420$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,227 \pm 0,420$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,134 \pm 0,382$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,332 \pm 0,373$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,134 \pm 0,382$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,381 \pm 0,438$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,134 \pm 0,382$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,333 \pm 0,468$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,134 \pm 0,382$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri ile anne öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri genel olarak anne öğrenim durumu yüksek olan öğrenciler lehine farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle anne öğrenim durumu arttıkça öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri de artmaktadır. Bu durum yüksek öğrenim

durumuna sahip annelerin çocuk eğitimi konusunda daha araştırmacı ve ilgili olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Baba Öğrenim Durumu ile Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin baba öğrenim durumuna göre Eleştirel Düşünme beceri düzeylerini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

Beceri Alanları	Grup	N	ort	ss	f	p	Fark
Analiz	(1)Okuryazar Değil	21	5,381	0,921	3,497	0,004*	6>1 5>2
	(2)İlkokul	110	5,273	1,579			6>2
	(3)Ortaokul	184	5,294	1,391			5>3
	(4)Lise	185	5,438	1,326			6>3
	(5)Üniversite	173	5,619	1,344			6>4
	(6)Lisansüstü	29	6,276	0,996			6>5
Değerlendirme	(1)Okuryazar Değil	21	5,905	1,921	4,347	0,001*	5>2 6>2
	(2)İlkokul	110	5,600	1,813			5>3
	(3)Ortaokul	184	5,761	1,861			6>3
	(4)Lise	185	5,962	1,990			5>4
	(5)Üniversite	173	6,457	1,869			
	(6)Lisansüstü	29	6,690	2,037			
Çıkarım	(1)Okuryazar Değil	21	4,857	1,711	3,933	0,002*	5>1 5>2 4>3
	(2)İlkokul	110	5,027	1,628			5>3
	(3)Ortaokul	184	4,957	1,698			
	(4)Lise	185	5,362	1,717			

	(5)Üniversite	173	5,630	1,614			
	(6)Lisansüstü	29	5,586	1,701			
Yorumlama	(1)Okuryazar Değil	21	4,857	2,651			3>2
	(2)İlkokul	110	4,673	2,483			4>2
	(3)Ortaokul	184	5,283	2,629	4,423	0,001*	5>2
	(4)Lise	185	5,757	2,480			6>2
	(5)Üniversite	173	5,948	2,523			5>3
	(6)Lisansüstü	29	5,862	2,696			
Açıklama	(1)Okuryazar Değil	21	2,571	1,434			2>1
	(2)İlkokul	110	3,536	1,770			3>1
	(3)Ortaokul	184	3,761	1,963			4>1
	(4)Lise	185	4,314	2,059	5,988	0,000*	5>1
	(5)Üniversite	173	4,145	2,199			6>1
	(6)Lisansüstü	29	4,862	1,787			4>2
Öz Düzenleme	(1)Okuryazar Değil	21	14,476	3,281			5>2
	(2)İlkokul	110	14,673	3,493			6>2
	(3)Ortaokul	184	15,592	3,682	5,361	0,000*	4>1
	(4)Lise	185	16,357	3,414			5>1
	(5)Üniversite	173	16,567	3,703			3>2
	(6)Lisansüstü	29	16,379	4,221			4>2
Beceri Alanları	Grup	n	ort	ss	f	p	fark
Eleştirel Düşünme Genel	(1)Okuryazar Değil	21	2,079	0,352			4>1
	(2)İlkokul	110	2,100	0,399			5>1
	(3)Ortaokul	184	2,170	0,408	8,068	0,000*	6>1
	(4)Lise	185	2,283	0,397			4>2
	(5)Üniversite	173	2,336	0,417			5>2

				4>3
(6)Lisansüstü	29	2,431	0,400	5>3
				6>3

*p < .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puan ortalamaları baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=3,497$; $p=0.004<0.05$). Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ($6,276\pm0,996$), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ($5,381\pm0,921$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ($5,619\pm1,344$), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ($5,273\pm1,579$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ($6,276\pm0,996$), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ($5,273\pm1,579$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel düşünme-Analiz puanları ($5,619\pm1,344$), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ($5,294\pm1,391$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ($6,276\pm0,996$), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ($5,294\pm1,391$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ($6,276\pm0,996$), baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ($5,438\pm1,326$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ($6,276\pm0,996$), baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ($5,619\pm1,344$) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ortalamaları baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=4,347$; $p=0.001<0.05$). Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ($6,457\pm1,869$), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ($5,600\pm1,813$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ($6,690\pm2,037$), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ($5,600\pm1,813$)

yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ($6,457 \pm 1,869$), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ($5,761 \pm 1,861$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ($6,690 \pm 2,037$), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ($5,761 \pm 1,861$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ($6,457 \pm 1,869$), baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ($5,962 \pm 1,990$) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ortalamaları baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=3,933$; $p=0.002<0.05$). Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ($5,630 \pm 1,614$), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından ($4,857 \pm 1,711$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ($5,630 \pm 1,614$), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından ($5,027 \pm 1,628$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ($5,362 \pm 1,717$), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme- Çıkarım puanlarından ($4,957 \pm 1,698$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ($5,630 \pm 1,614$), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından ($4,957 \pm 1,698$) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme-Yorumlama puan ortalamaları baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=4,423$; $p=0.001<0.05$). Baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ($5,283 \pm 2,629$), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme- Yorumlama puanlarından ($4,673 \pm 2,483$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ($5,757 \pm 2,480$), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ($4,673 \pm 2,483$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme- Yorumlama puanları ($5,948 \pm 2,523$), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ($4,673 \pm 2,483$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama

puanları ($5,862 \pm 2,696$), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ($4,673 \pm 2,483$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları ($5,948 \pm 2,523$), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından ($5,283 \pm 2,629$) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme-Açıklama puan ortalamaları baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=5,988$; $p=0<0.05$). Baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($3,536 \pm 1,770$), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($2,571 \pm 1,434$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($3,761 \pm 1,963$), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($2,571 \pm 1,434$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($4,314 \pm 2,059$), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($2,571 \pm 1,434$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($4,145 \pm 2,199$), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($2,571 \pm 1,434$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($4,862 \pm 1,787$), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($2,571 \pm 1,434$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($4,314 \pm 2,059$), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($3,536 \pm 1,770$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($4,145 \pm 2,199$), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($3,536 \pm 1,770$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($4,862 \pm 1,787$), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($3,536 \pm 1,770$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($4,314 \pm 2,059$), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($3,761 \pm 1,963$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama

puanları ($4,862 \pm 1,787$), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($3,761 \pm 1,963$) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puan ortalamaları baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=5,361$; $p=0<0.05$). Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($16,357 \pm 3,414$), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($14,476 \pm 3,281$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($16,567 \pm 3,703$), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($14,476 \pm 3,281$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($15,592 \pm 3,682$), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($14,673 \pm 3,493$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($16,357 \pm 3,414$), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($14,673 \pm 3,493$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($16,567 \pm 3,703$), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($14,673 \pm 3,493$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($16,379 \pm 4,221$), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($14,673 \pm 3,493$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($16,357 \pm 3,414$), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($15,592 \pm 3,682$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($16,567 \pm 3,703$), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($15,592 \pm 3,682$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puan ortalamaları baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=8,068$; $p=0<0.05$). Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,283 \pm 0,397$), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,079 \pm 0,352$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,336 \pm 0,417$), baba öğrenim durumu okuryazar değil

olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,079 \pm 0,352$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,431 \pm 0,400$), baba öğrenim Durumu okuryazar değil olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,079 \pm 0,352$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,283 \pm 0,397$), baba öğrenim durumu ilkokul olanların Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,100 \pm 0,399$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,336 \pm 0,417$), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,100 \pm 0,399$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,431 \pm 0,400$), baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,100 \pm 0,399$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,283 \pm 0,397$), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,170 \pm 0,408$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,336 \pm 0,417$), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,170 \pm 0,408$) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,431 \pm 0,400$), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,170 \pm 0,408$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmadaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri ile baba öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bir başka deyişle baba öğrenim durumu yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri de artmaktadır. Bu durum yüksek öğrenim durumlarına sahip babaların çocuklarına duygu ve düşüncelerini rahat ifade edebilecekleri demokratik ortamlar yaratmalarından kaynaklanıyor olabilir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Genel Akademik Başarı Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin genel akademik başarı durumlarına göre Eleştirel Düşünme beceri düzeylerini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğunda farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Genel Akademik Başarı Durumlarına Göre Ortalamaları

Beceri Alanları	Grup	n	ort	ss	f	p	Fark
Analiz	(1)69 ve altı	87	4,885	1,393	28,676	0,000*	3>1 3>2
	(2)70-84 arası	225	5,089	1,343			
	(3)85-100 arası	390	5,787	1,308			
Değerlendirme	(1)69 ve altı	87	4,816	1,782	41,701	0,000*	2>1 3>1 3>2
	(2)70-84 arası	225	5,551	1,742			
	(3)85-100 arası	390	6,528	1,871			
Çıkarım	(1)69 ve altı	87	4,310	1,580	46,887	0,000*	2>1 3>1 3>2
	(2)70-84 arası	225	4,756	1,549			
	(3)85-100 arası	390	5,769	1,614			
Yorumlama	(1)69 ve altı	87	3,770	1,998	36,208	0,000*	2>1 3>1 3>2
	(2)70-84 arası	225	5,093	2,594			
	(3)85-100 arası	390	6,097	2,465			
Açıklama	(1)69 ve altı	87	2,747	1,488	32,190	0,000*	2>1 3>1 3>2
	(2)70-84 arası	225	3,631	1,813			
	(3)85-100 arası	390	4,449	2,113			
Öz Düzenleme	(1)69 ve altı	87	13,448	2,905	38,904	0,000*	2>1 3>1 3>2
	(2)70-84 arası	225	15,244	3,443			
	(3)85-100 arası	390	16,805	3,605			

Eleştirel Düşünme Genel	(1)69 ve altı	87	1,881	0,296		
	(2)70-84	225	2,119	0,359	82,046	0,000*
	arası					
	(3)85-100	390	2,386	0,396		
	arası					

*p < .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puan ortalamaları genel akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=28,676$; $p=0<0.05$). Genel akademik başarı not durumu 85-100 arasında olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ($5,787\pm1,308$), genel akademik başarı not durumu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ($4,885\pm1,393$) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı not durumu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ($5,787\pm1,308$), genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ($5,089\pm1,343$) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puan ortalamaları genel akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=41,701$; $p=0<0.05$). Genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ($5,551\pm1,742$), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ($4,816\pm1,782$) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ($6,528\pm1,871$), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ($4,816\pm1,782$) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları ($6,528\pm1,871$), genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından ($5,551\pm1,742$) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puan ortalamaları genel akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=46,887$; $p=0<0.05$). Genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme- Çıkarım puanları ($4,756\pm1,549$), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından ($4,310\pm1,580$) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları ($5,769\pm1,614$), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme- Çıkarım puanlarından

(4,310±1,580) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları (5,769±1,614), genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından (4,756±1,549) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme-Yorumlama puan ortalamaları genel akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=36,208$; $p=0<0.05$). Genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları (5,093±2,594), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından (3,770±1,998) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları (6,097±2,465), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından (3,770±1,998) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları (6,097±2,465), başarı 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından (5,093±2,594) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel düşünme-Açıklama puan ortalamaları genel akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=32,190$; $p=0<0.05$). Genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları (3,631±1,813), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından (2,747±1,488) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları (4,449±2,113), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından (2,747±1,488) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları (4,449±2,113), genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından (3,631±1,813) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puan ortalamaları genel akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=38,904$; $p=0<0.05$). Genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları (15,244±3,443), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından (13,448±2,905) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları (16,805±3,605), genel akademik

başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($13,448 \pm 2,905$) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($16,805 \pm 3,605$), genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($15,244 \pm 3,443$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puan ortalamaları genel akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=82,046$; $p=0<0.05$). Genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,119 \pm 0,359$), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($1,881 \pm 0,296$) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,386 \pm 0,396$), genel akademik başarı notu 69 ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($1,881 \pm 0,296$) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı notu 85-100 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,386 \pm 0,396$), genel akademik başarı notu 70-84 arası olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,119 \pm 0,359$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmadaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri ile genel akademik başarı durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık genel başarı not ortalaması yüksek olan öğrenciler lehinedir. Bir başka deyişle öğrencilerin genel akademik başarı durumları arttıkça Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri de artmaktadır. Bu durum genel başarı durumu yüksek olan öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilere sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler daha çok okuyan, merak eden, sorgulayan öğrenciler olabilir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğu Hikâye Kitabı Sayısı ile Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğu hikaye kitabı sayısına göre Eleştirel Düşünme beceri düzeylerini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Okuduğu Hikâye Kitabı Sayısına Göre Ortalamaları

Beceri Alanları	Grup	n	ort	ss	f	p	Fark
Analiz	(1)1-10 arası kitap	87	4,851	1,514	10,956	0,000*	2>1
	(2)10-20 arası kitap	188	5,245	1,423			3>1
	(3)20 - 30 arası kitap	161	5,596	1,348			4>1
	(4)30 ve üstü kitap	266	5,707	1,246			3>2
							4>2
Değerlendirme	(1)1-10 arası kitap	87	4,667	1,710	20,767	0,000*	2>1
	(2)10 - 20 arası kitap	188	5,862	1,804			3>1
	(3)20 -30 arası kitap	161	6,193	1,801			4>1
	(4)30 ve üstü kitap	266	6,425	1,942			4>2
Çıkarım	(1)1-10 arası kitap	87	4,713	1,718	9,686	0,000*	3>1
	(2)10 - 20 arası kitap	188	4,926	1,570			4>1
	(3)20 - 30 arası kitap	161	5,416	1,645			3>2
	(4)30 ve üstü kitap	266	5,590	1,709			4>2
Yorumlama	(1)1 - 10 arası kitap	87	4,621	2,516	11,150	0,000*	3>1
	(2)10 - 20 arası kitap	188	4,899	2,511			4>1
	(3)20 -30 arası kitap	161	5,851	2,305			3>2
							4>2

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki

Açıklama	(4)30 ve üstü kitap	266	5,966	2,653		
	(1)1 - 10 arası kitap	87	3,218	1,833		
	(2)10 - 20 arası kitap	188	3,601	1,805	10,296	0,000*
	(3)20 - 30 arası kitap	161	4,180	1,910		
	(4)30 ve üstü kitap	266	4,365	2,218		
Öz Düzenleme	(1)1 - 10 arası kitap	87	14,598	3,374		
	(2)10 - 20 arası kitap	188	15,234	3,730	9,425	0,000*
	(3)20 -30 arası kitap	161	16,248	3,541		
	(4)30 ve üstü kitap	266	16,556	3,594		
Eleştirel Düşünme Genel	(1)1 - 10 arası kitap	87	1,994	0,367		
	(2)10 - 20 arası kitap	188	2,133	0,386	24,470	0,000
	(3)20 - 30 arası kitap	161	2,300	0,395		
	(4)30 ve üstü kitap	266	2,354	0,409		

*p < .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puan ortalamaları okunan hikâye kitabı sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=10,956$; $p=0<0.05$). Okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları ($5,245\pm1,423$), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından ($4,851\pm1,514$) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları

(5,596±1,348), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından (4,851±1,514) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları (5,707±1,246), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından (4,851±1,514) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları (5,596±1,348), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından (5,245±1,423) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanları (5,707±1,246), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Analiz puanlarından (5,245±1,423) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puan ortalamaları okunan hikâye kitabı sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=20,767$; $p=0<0.05$). Okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları (5,862±1,804), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından (4,667±1,710) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları (6,193±1,801), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından (4,667±1,710) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları (6,425±1,942), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından (4,667±1,710) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanları (6,425±1,942), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme puanlarından (5,862±1,804) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme-Çıkarım puan ortalamaları okunan hikâye kitabı sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=9,686$; $p=0<0.05$). Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları (5,416±1,645), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından (4,713±1,718) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları (5,590±1,709), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından

(4,713±1,718) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları (5,416±1,645), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından (4,926±1,570) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanları (5,590±1,709), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım puanlarından (4,926±1,570) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme-Yorumlama puan ortalamaları okunan hikâye kitabı sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=11,150$; $p=0<0.05$). Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları (5,851±2,305), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından (4,621±2,516) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları (5,966±2,653), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından (4,621±2,516) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları (5,851±2,305), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından (4,899±2,511) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanları (5,966±2,653), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Yorumlama puanlarından (4,899±2,511) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme-Açıklama puan ortalamaları okunan hikâye kitabı sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=10,296$; $p=0<0.05$). Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları (4,180±1,910), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından (3,218±1,833) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları (4,365±2,218), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından (3,218±1,833) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları (4,180±1,910), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından (3,601±1,805) yüksek bulunmuştur.

Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanları ($4,365 \pm 2,218$), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama puanlarından ($3,601 \pm 1,805$) yüksek bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puan ortalamaları okunan hikâye kitabı sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=9,425$; $p=0<0.05$). Okunan hikâye kitabı sayısı 20-30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($16,248 \pm 3,541$), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($14,598 \pm 3,374$) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($16,556 \pm 3,594$), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($14,598 \pm 3,374$) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20-30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($16,248 \pm 3,541$), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($15,234 \pm 3,730$) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanları ($16,556 \pm 3,594$), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme puanlarından ($15,234 \pm 3,730$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puan ortalamaları okunan hikâye kitabı sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=24,470$; $p=0<0.05$). Okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,133 \pm 0,386$), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($1,994 \pm 0,367$) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20-30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,300 \pm 0,395$), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($1,994 \pm 0,367$) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,354 \pm 0,409$), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($1,994 \pm 0,367$) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20-30 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,300 \pm 0,395$), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,133 \pm 0,386$) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin

Eleştirel Düşünme genel puanları ($2,354 \pm 0,409$), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme genel puanlarından ($2,133 \pm 0,386$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmadaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri ile okuduğu hikâye kitabı sayısı arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu farklılık okunan hikâye kitabı sayısı yüksek olan öğrenciler lehine farklılaşmaktadır. Bir başka deyişle öğrencilerin okudukları hikâye kitabı sayısı arttıkça Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri de artmaktadır. Bu durum öğrencilerin hikâye kitaplarında karşılaştıkları olay ve durumlar karşısında alternatif çözümler bulma, olay örgüsünü ve olayların sonucunu tahmin etme gibi birçok zihinsel aktivite içerisine girmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı durumları nedir?” ve “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı durumu ile öğrencinin cinsiyeti, sosyo-ekonomik durumu, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, genel akademik başarı durumu ve okuduğu hikâye kitabı sayısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” problemine yönelik bulgular ve yorumlar alt başlıklar halinde verilmiştir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı durumlarına ait bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Puan Ortalamaları

	n	ort	ss	min.	max.	Ranj
Okuduğunu Anlama Başarısı	702	16,174	5,841	1	31	0-31

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ortalaması $16,174 \pm 5,841$ (Min=1; Maks=31) olarak saptanmıştır. Bir başka deyişle araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumlarının orta düzeydedir. Bu durum öğrencilerin Türkçe Öğretim Programlarında yer alan okuduğunu anlama kazanımlarının eğitim-öğretim sürecinde işlenen etkinlikler, uygulanan yöntem ve teknikler, ders materyal ve araç-gereçleri ile edindikleri kazanımların öğrencilere orta düzey bir başarı sağladığı yönünde açıklanabilir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okuduğunu anlama başarı durumlarına ait bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	ort	ss	t	P
Okuduğunu Anlama Başarısı	Kız	362	17,285	5,824	5,299	0,000*
	Erkek	340	14,991	5,630		

*p < .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kız öğrencilerin daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ($\bar{x}=17,285$), erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumundan ($\bar{x}=14,991$) yüksek bulunmuştur ($t(700)=5,299$; $p=0,000<0,05$). Araştırmada okuduğunu anlama başarı puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları, erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumundan yüksek bulunmuştur. Bir başka deyişle kız öğrenciler okuduğunu anlama konusunda erkek öğrencilere göre daha başarılıdır. Bu durum dil gelişimi, sözel başarı gibi ilgi, yetenek ve bireysel farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre okuduğunu anlama başarı durumlarına ait bulgular Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Ortalamaları

	Grup	n	ort.	ss	f	p	Fark
Okuduğunu Anlama Başarısı	(1)Yüksek sosyo-ekonomik düzey	214	17,285	6,023	5,646	0,004*	1>2 1>3
	(2)Orta sosyo-ekonomik düzey	305	15,682	5,744	5,646	0,004*	1>2 1>3

(3)Düşük sosyo-ekonomik düzey 183 15,694 5,634

*p < .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($f=5,646$; $p=0.004<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sosyo-ekonomik düzey yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ($17,285\pm6,023$), sosyo-ekonomik düzey orta olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından ($15,682\pm5,744$) yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzey yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ($17,285\pm6,023$), sosyo-ekonomik düzey düşük olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından ($15,694\pm5,634$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin Okuduğunu Anlama başarı durumları sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda okuyan öğrenciler lehine farklılaşmaktadır. Bir başka deyişle sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları da yüksektir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda okuyan öğrenciler ile orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okullarda okuyan öğrenciler arasındaki bu farklılık eğitim imkanları ve eğitim materyali çeşitliliğinden kaynaklanıyor olabilir.

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Anne Öğrenim Durumu ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne öğrenim durumlarına göre okuduğunu anlama başarı durumlarına ilişkin bulgular Tablo 15’da yer almaktadır.

Tablo 15. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	n	ort	ss	f	p	Fark
Okuduğunu Anlama Başarısı	(1)Okuryazar değil	56	13,696	4,943	8,789	0,000*	2>1
	(2)İlkokul	206	16,121	5,562			4>1 5>1

(3)Ortaokul	160	14,681	5,320	6>1
(4)Lise	151	16,940	6,012	5>2
(5)Üniversite	108	18,574	5,952	2>3
				4>3
(6)Lisansüstü	21	16,810	7,393	5>3
				5>4

*p < .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($f=8,789$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ($16,121\pm5,562$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından ($13,696\pm4,943$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ($16,940\pm6,012$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından ($13,696\pm4,943$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ($18,574\pm5,952$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından ($13,696\pm4,943$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lisansüstü olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ($16,810\pm7,393$), anne öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından ($13,696\pm4,943$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ($18,574\pm5,952$), anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından ($16,121\pm5,562$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ($16,121\pm5,562$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından ($14,681\pm5,320$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ($16,940\pm6,012$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından ($14,681\pm5,320$) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ($18,574\pm5,952$), anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından ($14,681\pm5,320$) yüksek

bulunmuştur. Anne öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (18,574±5,952), anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından (16,940±6,012) yüksek bulunmuştur.

Araştırmada anne öğrenim durumu ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık anne öğrenim durumunun artması lehinedir. Bir başka deyişle anne öğrenim durumu arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları da artmaktadır. Bunun nedeni annelerin öğrencileri çeşitli okuma materyali uyarıları ile desteklemeleri olabilir.

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Baba Öğrenim Durumu ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin baba öğrenim durumlarına göre okuduğunu anlama başarı durumlarına ilişkin bulgular Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16.Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	ort	ss	f	p	fark
Okuduğunu Anlama Başarıları	(1)Okuryazar değil	21	13,952	4,620			4>1
	(2)İlkokul	110	15,118	5,255			5>1
	(3)Ortaokul	184	15,370	5,739	3,775	0,002*	4>2 5>2
	(4)Lise	185	16,687	5,748			4>3
	(5)Üniversite	173	17,318	6,127			5>3
	(6)Lisansüstü	29	16,793	6,763			

*p < .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (f=3,775; p=0.002<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (16,687±5,748), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından (13,952±4,620) yüksek bulunmuştur. Baba

öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (17,318±6,127), baba öğrenim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından (13,952±4,620) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (16,687±5,748), baba öğrenim durumu ilkököl olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından (15,118±5,255) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (17,318±6,127), baba öğrenim durumu ilkököl olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından (15,118±5,255) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (16,687±5,748), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından (15,370±5,739) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (17,318±6,127), baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından (15,370±5,739) yüksek bulunmuştur.

Araştırmada baba öğrenim durumu ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık baba öğrenim durumunun artması lehinedir. Bir başka deyişle baba öğrenim durumu arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları da artmaktadır. Bu durum babaların öğrencilere sağladıkları çeşitli okuma materyali uyaranlarından kaynaklanıyor olabilir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğu Hikâye Kitabı Sayısı ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğu hikâye kitabı sayısına göre okuduğunu anlama başarı durumlarına ait bulgular Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Okuduğu Hikâye Kitabı Sayısına Göre Ortalamaları

	Grup	N	ort	ss	f	p	fark
Okuduğunu Anlama Başarıları	(1)1-10 arası kitap	87	14,081	5,017			3>1
	(2)10-20 arası kitap	188	15,442	5,438	7,385	0,000*	4>1 3>2
	(3)20 -30 arası kitap	161	16,689	5,646			4>2

(4)30 ve üstü 266 17,064 6,259
kitap

*p < .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ortalamalarının okunan hikâye kitabı sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($f=7,385$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ($16,689\pm5,646$), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından ($14,081\pm5,017$) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ($17,064\pm6,259$), okunan hikâye kitabı sayısı 1-10 arası kitap olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından ($14,081\pm5,017$) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 20 -30 arası kitap olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ($16,689\pm5,646$), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından ($15,442\pm5,438$) yüksek bulunmuştur. Okunan hikâye kitabı sayısı 30 ve üstü olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ($17,064\pm6,259$), okunan hikâye kitabı sayısı 10-20 arası kitap olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından ($15,442\pm5,438$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin okuduğu hikâye kitabı sayısı ile okuduğunu anlama başarı durumları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bir başka deyişle öğrencilerin okuduğu hikâye kitabı sayısı arttıkça okuduğunu anlama başarı durumları da artmaktadır. Bu durum okuma sürecinde öğrencilerin hikâye kitabı ile etkileşimlerinden kaynaklanıyor olabilir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Genel Akademik Başarı Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin genel akademik başarı notu ortalama düzeylerine göre okuduğunu anlama başarı durumlarına ait bulgular Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Genel Akademik Başarı Durumlarına Göre Ortalamaları

	Grup	N	ort	ss	f	p	fark
Okuduğunu Anlama Başarısı	(1)69 ve altı	87	12,046	4,066	60,441	0,000*	
	(2)70-84 arası	225	14,484	4,700			2>1 3>1
	(3)85-100 arası	390	18,069	6,003			3>2

*p < .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ortalamalarının genel akademik başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($f=60,441$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Genel akademik başarı not ortalaması 70-84 arası olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ($14,484\pm4,700$), genel akademik başarı not ortalaması 69 ve altı olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından ($12,046\pm4,066$) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı not ortalaması 85-100 arası olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ($18,069\pm6,003$), genel akademik başarı not ortalaması 69 ve altı olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından ($12,046\pm4,066$) yüksek bulunmuştur. Genel akademik başarı not ortalaması 85-100 arası olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ($18,069\pm6,003$), genel akademik başarı not ortalaması 70-84 arası olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından ($14,484\pm4,700$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmada genel başarı akademik durumu ile okuduğunu anlama başarı durumu arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık genel başarı akademik durumu yüksek olan öğrenciler lehinedir. Bir başka deyişle genel akademik başarı durumları yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları da artmaktadır. Bu durum genel akademik başarı durumu yüksek olan öğrencilerin dikkati sağlama, algıda açıklık ve kavrama yeteneklerinin diğer öğrencilere göre daha iyi olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki nasıldır?” problemine yönelik bulgular ve yorumlar alt başlıklar halinde verilmiştir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Başarıları Durumları Arasındaki İlişki

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı İle Eleştirel Düşünme Puanları Arasında Korelasyon Analizi

Beceri Alanları	Okuduğunu Anlama Başarısı
Analiz	r 0,290
	p 0,000*
Değerlendirme	r 0,447
	p 0,000*
Çıkarım	r 0,391
	p 0,000*
Yorumlama	r 0,500
	p 0,000*
Açıklama	r 0,545
	p 0,000*
Öz- Düzenleme	r 0,426
	p 0,000*
Eleştirel Düşünme Genel	r 0,613
	p 0,000*

p<.05

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Okuduğunu Anlama Başarı Durumları ile Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerisi alt boyutları olan Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama, Açıklama, Öz-düzenleme arasında korelasyon analizleri incelendiğinde;

Eleştirel Düşünme-Analiz Becerisi ile Okuduğunu Anlama Başarısı arasında $r=0.29$ pozitif ($p=0,000<0.05$),

Eleştirel Düşünme-Değerlendirme Becerisi ile Okuduğunu Anlama Başarısı arasında $r=0.447$ pozitif ($p=0,000<0.05$),

Eleştirel Düşünme-Çıkarım Becerisi ile Okuduğunu Anlama Başarısı arasında $r=0.391$ pozitif ($p=0,000<0.05$),

Eleştirel Düşünme-Yorumlama Becerisi ile Okuduğunu Anlama Başarısı arasında $r=0.5$ pozitif ($p=0,000<0.05$),

Eleştirel Düşünme-Açıklama Becerisi ile Okuduğunu Anlama Başarısı arasında $r=0.545$ pozitif ($p=0,000<0.05$),

Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme Becerisi ile Okuduğunu Anlama Başarısı arasında $r=0.426$ pozitif ($p=0,000<0.05$) ve

Eleştirel Düşünme ile Okuduğunu Anlama Başarısı arasında $r=0.613$ pozitif ($p=0,000<0.05$) ilişkisi bulunmuştur.

Tablo 20. Okuduğunu Anlama Başarısının Eleştirel Düşünme-Analiz Becerisi Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	f	p	r^2
Eleştirel Düşünme-Analiz	Sabit	4,342	29,513	0,000			
	Okuduğunu Anlama Başarısı	0,069	8,021	0,000	64,330	0,000*	0,083

* $p < .05$

Okuduğunu Anlama Başarısı ile Eleştirel Düşünme-Analiz arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($f=64,330$; $p=0,000<0.05$). Eleştirel Düşünme-Analiz düzeyindeki toplam değişim %8.3 oranında Okuduğunu Anlama Başarısı tarafından açıklanmaktadır ($r^2=0,083$). Okuduğunu Anlama Başarısı, Eleştirel Düşünme-Analiz düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,069$).

Tablo 21. Okuduğunu Anlama Başarısının Eleştirel Düşünme-Değerlendirme Becerisi Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	f	p	r^2
Eleştirel Düşünme-Değerlendirme	Sabit	3,626	18,946	0,000			
	Okuduğunu Anlama Başarısı	0,147	13,206	0,000	174,400	0,000*	0,198

*p < .05

Okuduğunu Anlama Başarısı ile Eleştirel Düşünme-Değerlendirme arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($f=174,400$; $p=0,000<0.05$). Eleştirel Düşünme-Değerlendirme düzeyindeki toplam değişim %19.8 oranında Okuduğunu Anlama Başarısı tarafından açıklanmaktadır ($r^2=0,198$). Okuduğunu Anlama Başarısı, Eleştirel Düşünme-Değerlendirme düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,147$).

Tablo 22. Okuduğunu Anlama Başarısının Eleştirel Düşünme-Çıkarım Becerisi Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	f	p	r^2
Eleştirel Düşünme-Çıkarım	Sabit	3,432	19,832	0,000			
	Okuduğunu Anlama Başarısı	0,113	11,251	0,000	126,587	0,000*	0,152

*p < .05

Okuduğunu Anlama Başarısı ile Eleştirel Düşünme-Çıkarım arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($f=126,587$; $p=0,000<0.05$). Eleştirel Düşünme-Çıkarım düzeyindeki toplam değişim %15.2 oranında Okuduğunu Anlama Başarısı tarafından açıklanmaktadır ($r^2=0,152$). Okuduğunu Anlama Başarısı, Eleştirel Düşünme-Çıkarım düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,113$).

Tablo 23. Okuduğunu Anlama Başarısının Eleştirel Düşünme-Yorumlama Becerisi Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	f	p	r^2
Eleştirel Düşünme-Yorumlama	Sabit	1,918	7,727	0,000			
	Okuduğunu Anlama Başarısı	0,221	15,292	0,000	233,846	0,000*	0,249

*p < .05

Okuduğunu Anlama Başarısı ile Eleştirel Düşünme-Yorumlama arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($f=233,846$; $p=0,000<0.05$). Eleştirel Düşünme-Yorumlama düzeyindeki toplam değişim %24.9 oranında Okuduğunu Anlama Başarısı tarafından açıklanmaktadır ($r^2=0,249$). Okuduğunu Anlama Başarısı, Eleştirel Düşünme-Yorumlama düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,221$).

Tablo 24. Okuduğunu Anlama Başarısının Eleştirel Düşünme-Açıklama Becerisi Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	f	p	r^2
Eleştirel Düşünme-Açıklama	Sabit	0,904	4,754	0,000			
	Okuduğunu Anlama Başarısı	0,190	17,180	0,000	295,168	0,000*	0,296

*p < .05

Okuduğunu Anlama Başarısı ile Eleştirel Düşünme-Açıklama arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($f=295,168$; $p=0,000<0.05$). Eleştirel Düşünme-Açıklama düzeyindeki toplam değişim %29.6 oranında Okuduğunu Anlama Başarısı tarafından açıklanmaktadır ($r^2=0,296$). Okuduğunu Anlama Başarısı, Eleştirel Düşünme-Açıklama düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,190$).

Tablo 25. Okuduğunu Anlama Başarısının Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme Becerisi Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	f	p	r^2
Eleştirel	Sabit	1,535	42,141	0,000			
Düşünme-Öz düzenleme	Okuduğunu anlama Başarısı	0,043	20,503	0,000	420,381	0,000*	0,374

*p < .05

Okuduğunu Anlama Başarısı ile Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($f=420,381$; $p=0,000<0.05$). Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme düzeyindeki toplam değişim %37.4 oranında Okuduğunu Anlama Başarısı tarafından açıklanmaktadır ($r^2=0,374$). Okuduğunu Anlama Başarısı, Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,043$).

Tablo 26. Okuduğunu Anlama Başarısının Genel Eleştirel Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	f	p	r^2
Eleştirel	Sabit	1,660	51,845	0,000			
Düşünme Genel	Okuduğunu Anlama Başarısı	0,034	18,447	0,000	340,291	0,000*	0,326

*p < .05

Okuduğunu Anlama Başarısı ile Eleştirel Düşünme genel arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($f=340,291$; $p=0,000<0.05$). Eleştirel Düşünme genel düzeyindeki toplam değişim %32.6 oranında Okuduğunu Anlama Başarısı tarafından açıklanmaktadır ($r^2=0,326$). Okuduğunu Anlama Başarısı, Eleştirel Düşünme genel düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,034$).

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları ile Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri ve Eleştirel Düşünmenin Analiz, Çıkarım, Yorumlama, Değerlendirme, Açıklama ve Öz-düzenleme beceri alanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bir başka deyişle okuduğunu anlama

başarısı arttıkça öğrencilerin Eleştirel Düşünme beceri düzeyleri de artmaktadır. Bu durum çıkarım yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, abartılı ve hayal ürün ü ifadeleri ayırt etme, ana fikir ve ana düşünceyi söyleme gibi okuduğunu anlama kazanımlarının Eleştirel Düşünme becerisini kazandırmada kolaylık sağlamasından kaynaklanıyor olabilir.

Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlar eleştirel düşünme becerisine yönelik sonuçlar, okuduğunu anlama başarı durumuna yönelik sonuçlar ve eleştirel düşünme beceri düzeyi ile okuduğunu anlama başarı durumu arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar olmak üzere ayrı başlıklar altında verilmiştir.

Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Sonuçlar

- Araştırmaya katılan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin orta düzey Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyine (EDBD) sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler; Eleştirel Düşünme Becerisinin Analiz ve Değerlendirme alanında yüksek düzey beceriye sahip iken Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve Öz düzenleme alanlarında ise orta düzey beceriye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2006) tarafından 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada araştırmadan farklı olarak öğrencilerin yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2006) tarafından yapılan araştırmada 1998 Sosyal Bilgiler Programına göre altı eleştirel düşünme beceri alanlarının dördünde (Analiz, Değerlendirme, Çıkarım ve Öz-düzenleme) yüksek düzey beceriye, ikisinde (Yorumlama ve Açıklama) ise orta düzey beceriye sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada öğrencilerin 2005 Sosyal Bilgiler programına göre eleştirel düşünme becerisi alanının dördünde (Analiz, Değerlendirme, Çıkarım ve Öz-düzenleme) yüksek düzey beceriye, Yorumlama becerisinde ise 4. sınıfların orta düzey, 5. sınıfların ise yüksek düzey eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Karabacak (2011), 4. sınıflar ile gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünmenin tüm alanlarında yüksek düzey eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2011), 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada ise öğrencilerin eleştirel düşünme beceri alanlarının üçünde (Analiz, Değerlendirme ve Çıkarım) yüksek düzey beceriye, üçünde (Yorumlama, Açıklama ve Öz-düzenleme) ise orta düzey beceriye sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in kullanılarak öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalarda ise Akar

(2007), öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kahraman (2008), 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin orta değer altında bir eleştirel düşünme beceri düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. İbrahimoglu (2010), 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin istenen düzeyde eleştirel düşünme beceri düzeyine sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kayagil (2010), 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri yetersiz bulunmuştur.

- Araştırmada kız öğrencilerin EDBD'leri erkek öğrencilerin EDBD'den yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin, Eleştirel Düşünme Becerisinin Analiz, Yorumlama, Açıklama ve Öz düzenleme alanlarındaki beceri düzeyleri erkek öğrencilerin Analiz, Yorumlama, Açıklama ve Öz düzenleme alanlarındaki beceri düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Eleştirel Düşünme Becerisinin Değerlendirme ve Çıkarım alanlarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma sonuçları ile benzer sonuçlara ulaşan Sadioğlu ve Bilgin (2008), İleri (2012), Özmutlu ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan araştırmalarda kız öğrencilerin eleştirel düşünme beceri durumlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güven ve Aktaş (2013), kız öğrencilerin eleştirel okuma puanlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ay ve Akgöl (2008), yaptığı araştırmada kız öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün erkek öğrencilere göre daha güçlü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma ile aynı ölçeğin kullanıldığı araştırmalarda ise Demir (2006), eleştirel düşünmenin yorumlama, açıklama ve öz-düzenleme alanlarında sadece kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kalkan (2008), yaptığı araştırmada eleştirel düşünmenin sadece yorumlama, açıklama ve öz-düzenleme alanlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karabacak (2011) tarafından yapılan araştırmada sadece eleştirel düşünmenin öz-düzenleme alanında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2011), yaptığı araştırmada eleştirel düşünmenin analiz, yorumlama, açıklama, çıkarım ve öz-düzenleme alanlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılığa ulaşırken değerlendirme alanında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucuna göre farklılık gösteren Akar (2007), Aydın (2008), Cevher (2008), Kahraman (2008), Karasakaloğlu ve Bulut'un (2012) yaptıkları

araştırma sonuçlarına göre cinsiyetin eleştirel düşünme beceri düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin EDBD’i sosyo-ekonomik düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin EDBD’nden yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisinin Analiz, Değerlendirme, Yorumlama, Açıklama ve Öz düzenleme alanlarındaki beceri düzeyleri sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta seviyede olan öğrencilerin beceri düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Eleştirel Düşünme Becerisinin Çıkarım alanında ise sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırma sonuçları ile benzer olarak Akar (2007), yaptığı çalışmada, sosyo-ekonomik düzey arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Oflas (2009), yaptığı çalışmada aile gelir durumu arttığında öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Kahraman (2008), üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri alt sosyo-ekonomik düzey okullarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güven ve Aktaş (2013), yaptıkları çalışmada ailelerin gelir düzeyleri arttıkça öğrencilerin eleştirel okuma puanlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Karabacak (2011), yaptığı çalışmada sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak Bakan (2010), yaptığı çalışmada sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır.

- Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin EDBD farklılaşmaktadır. Anne öğrenim durumu arttıkça öğrencilerin EDBD’leri de artmaktadır. Anne öğrenim durumu arttıkça Eleştirel düşünmenin tüm alanlarında (Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve Öz Düzenleme) da öğrencilerin beceri düzeylerinin arttığı görülmüştür. Araştırma sonucu ile benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan Kahraman (2008), yaptığı çalışmada yüksek öğrenim görmüş ebeveynlerin lehine anlamlı bir farklılığa ulaşmıştır. Oflas (2009), yaptığı çalışmada anne öğrenim durumu arttığında öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Güven ve Aktaş (2013), yaptığı çalışmada anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin eleştirel okuma puanlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak Sadioğlu ve Bilgin (2008), Cevher (2008) ve

Bakan (2010) yaptıkları araştırmalarda anne öğrenim durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

- Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin EDBD farklılaşmaktadır. Baba öğrenim durumu arttıkça öğrencilerin EDBD'leri de artmaktadır. Baba öğrenim durumu arttıkça Eleştirel düşünmenin tüm alanlarında (Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve Öz Düzenleme) da öğrencilerin beceri düzeylerinin arttığı görülmüştür. Araştırma ile benzer sonuçlara ulaşan araştırmalardan Cevher (2008), yaptığı araştırmada baba öğrenim durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kahraman (2008), yaptığı araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yüksek öğrenim görmüş ebeveynler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Oflas (2009), yaptığı araştırmada baba öğrenim durumu arttığında öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalardan farklı olarak Özmütlu ve arkadaşları (2014), ve Sadioğlu ve Bilgin (2008) yaptıkları araştırmalarda baba öğrenim durumunun öğrencilerin eleştirel okuma puanları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

- Öğrencilerin genel akademik başarı durumları arttığında öğrencilerin EDBD'leri de artmaktadır. Öğrencilerin genel akademik başarı durumu arttığında Eleştirel düşünmenin tüm alanlarında (Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve Öz Düzenleme) da öğrencilerin beceri düzeylerinin arttığı görülmüştür. Yapılan benzer araştırmalardan Kalkan (2008), yaptığı araştırmada Matematik dersi yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri alanlarının tümünde öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karabacak (2011), yaptığı araştırmada Türkçe ders başarısı yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2011), yaptığı araştırmada eleştirel düşünme becerilerinin tüm alanlarında Fen ve Teknoloji dersi başarısı yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Chukwuyenum (2013), yaptığı araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin Matematik dersi kavramlarını anlamalarını arttırmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır.

- Öğrencilerin okudukları hikâye kitabı sayısı arttığında EDBD'leri de artmaktadır. Öğrencilerin okuduğu hikâye kitabı sayısı arttıkça Eleştirel düşünmenin tüm alanlarında (Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama,

Açıklama ve Öz Düzenleme) da öğrencilerin beceri düzeylerinin arttığı görülmüştür. Araştırma ile yapılan benzer araştırmalar incelendiğinde Cevher (2008), yaptığı araştırmada haftalık okunan gazete ve aylık okunan kitap sayısının eleştirel düşünme becerisini geliştirmede etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Güven ve Aktaş (2013) yaptıkları araştırmada öğrencilerin kitap okuma sıklıkları arttığında eleştirel okuma puanlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Özmutlu ve arkadaşları (2014), yaptıkları araştırmada kitap okuma sayısı ile eleştirel okuma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Belet (2011) ise yaptığı araştırmada Türkçe dersinde hikâye anlatma yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okuduğunu Anlama Başarı Durumuna Yönelik Sonuçlar

- Araştırmaya katılan ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin orta düzey Okuduğunu Anlama Başarı Durumuna (OABD) sahip olduğu görülmüştür. Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde Sidekli (2005) tarafından gerçekleştirilen öğretici ve öyküleyici metinlere yönelik 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeylerini belirlediği araştırmada öğrencilerin orta düzey okuduğunu anlama becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yantır (2011) 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin hedeflenen düzeyde okuduğunu anlama başarı düzeyine sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Sapungan ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin Gözden Geçirilmiş Bloom Taksonomisi tarafından yönlendirilen okuduğunu anlama içerisinde yer alan hatırlama, anlama, analiz etme, uygulama ve değerlendirme alanlarındaki başarı düzeylerinin ortalama bir düzey olduğu sonucuna ulaşmıştır.

- Araştırmada kız öğrencilerin OABD'leri erkek öğrencilerin OABD'den yüksek bulunmuştur. Araştırma sonuçları ile benzer sonuçlara ulaşan araştırmalardan Gündemir (2002), Sidekli (2005), Çiftçi (2007), Ateş (2008), Palavuzlar (2009), Deniz (2013) ve Semizoğlu (2013) yaptıkları araştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama başarı durumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karaarslan'ın (2015), yaptığı araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyete göre 2. ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark görülmemişken 3. sınıf kız öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklı olduğu ortaya konulmuştur. Durmuş (2007), Kalden (2007), Koç (2007), Şahinli (2008), Vlachos ve Papadimitriou (2015) yaptıkları araştırmalarda ise cinsiyet

değişkeninin okuduğunu anlama başarı durumuna etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

- Araştırmada öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi arttığında OABD'nin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Kalden (2007) ve Ateş (2008) yaptıkları araştırmalarda ailenin aylık geliri yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sidekli (2005); Çiftçi (2007); Deniz (2013); Semizoğlu'nun (2013) yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri yükseldikçe okuduğunu anlama başarı puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Durmuş'un (2017) yaptığı araştırmada ise ailenin aylık gelir düzeyinin okuduğunu anlama başarı durumu ile ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Gündemir'in (2002) yaptığı araştırmada da sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumunu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin anne öğrenim durumları arttığında OABD'nin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Sidekli (2005), Kalden (2007), Ateş (2008), Semizoğlu'nun (2013) da yaptıkları çalışmalarda araştırma sonucu ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Anne öğrenim durumu lise veya üniversite olan öğrencilerin anne öğrenim durumu ilkökul ya da okuryazar olmayan annelere göre okuduğunu anlama başarı puanları daha yüksek bulunmuştur.

- Öğrencilerin baba öğrenim durumları arttığında OABD'nin de arttığı görülmüştür. Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sidekli (2005), Kalden (2007), Ateş (2008) ve Semizoğlu (2013) yaptıkları araştırmalarda baba öğrenim durumu lise veya üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ortalamalarının baba öğrenim durumu ilkökul veya okuryazar olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin okudukları hikâye kitabı sayısı arttığında OABD'nin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Kalden (2007), yaptığı araştırmada evlerine her gün ve ara sıra gazete, dergi vb. alınan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Durmuş'un (2017) yaptığı araştırmada ise evde kitaplık olmasının okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Deniz'in (2013) yaptığı araştırmada okuduğunu anlama başarı puanlarının öğrencilerin kitap okuma sıklığına bağlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız'ın (2010), yaptığı

araştırmada ise öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısına doğrudan bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin genel akademik başarı düzeyleri arttığında OABD'nin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ateş (2008), araştırmasında okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarının okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama başarı durumu ile akademik başarı ortalaması arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özçelik (2011), yaptığı araştırmada da okuduğunu anlama başarısının Türkçe dersi ve Türkçe dersi dışındaki ders başarılarını da büyük ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırmada öğrencilerin OABD'leri ile EDBD'leri ve Eleştirel Düşünme Becerisinin tüm alanlarında (Analiz, Değerlendirme, Çıkarım, Yorumlama, Açıklama ve Öz düzenleme) pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin OABD'leri arttığında EDBD'leri de artmaktadır. Aynı şekilde, OABD arttığında Eleştirel Düşünme Becerisinin tüm alanlarında da öğrencilerin beceri düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ünal (2006) ve Koç (2007), çalışmalarında öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları ile eleştirel düşünme becerileri arasında orta düzey bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Basmaz (2017), yaptığı araştırma sonucunda ise öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini önemli derecede yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Aloqaili (2012), teorik olarak gerçekleştirdiği çalışmada da eleştirel düşünme ile okuduğunu anlama arasında sağlam bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin EDBD'lerini arttırmak için uygulanan öğretim programlarının etkililiğini artırmak için öğretim programlarını uygulayan öğretmenlere Eleştirel Düşünme Beceri öğretimine yönelik seminerler verilebilir.
- Sınıf öğretmenleri Eleştirel Düşünme Becerisini kazandırmaya yönelik farklı yöntem ve teknikleri sınıf ortamında uygulama sıklıklarını arttırabilir ve bu yöntem ve tekniklerin rahat uygulanabilmesi için öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri demokratik sınıf ortamları oluşturulabilir.

- Öğrencilerin OABD’ni arttırmak için sınıf etkinliklerinde öğrencilerin dikkatini çekecek okuma anlama etkinliklerine ağırlık verilebilir.
- Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta olan öğrenciler için okul ortamlarında çeşitli sanatsal ve sportif kurslar, sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin başarı ve becerilerinin arttırılmaya çalışılabilir.
- Anne ve babalara okul tarafından çeşitli seminerler düzenlenerek öğrenim durumlarının öğrencileri nasıl etkilediği hakkında bilgi verilerek okur-yazar olmayan velilerin okuma-yazma kurslarına katılımları sağlanmaya çalışılabilir.
- Öğrencilerin özellikle genel akademik başarı ortalaması düşük olan öğrenciler için okullarda takviye edici kurslar düzenlenebilir.
- Sınıf kitaplığındaki hikâye kitapları sayısı arttırılarak okumayı sevdirecek çeşitli etkinliklerle okuma alışkanlığı kazandırılabilir. Aynı zamanda sınıf kitaplığında sadece hikâye kitapları değil bilim, sanat, teknoloji, sağlık gibi alanlarda da kitap, dergi, çocuk gazeteleri gibi basılı materyallerin olması sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmacılar farklı yöntemler kullanarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve okuduğunu anlama başarı durumlarını inceleyebilirler.
- Araştırmacılar farklı öğrenci kademeleri ile öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerini ve okuduğunu anlama başarı durumlarını belirleyebilirler.
- Araştırmacılar farklı illerde öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumlarını inceleyebilirler.
- Araştırmacılar tarafından abone olunan çocuk dergisi, ev yaşamında düzenli olarak alınan gazete, kitap okuma sıklıkları, okunan kitap türleri, öğrencilerin en çok ilgilerini çeken ders programları gibi farklı demografik bilgiler ile öğrencilerin eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- Akarsu, B. (2018). *Eleştirel Düşünme Sanatı*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Aloqaili, A. S. (2012). The Relationship Between Reading Comprehension and Critical Thinking: A Theoretical Study. *Journal of King Saud University Languages and Translation*, 24, 35-41.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı. Konya.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi. *Kuramsal Eğitibilim*, 1(2), 65-75.
- Aydın, R. I. (2017). *Eleştirel Okuma ve Tartışarak Okuma Yöntemlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi (Muş İli Örneği)*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı. Malatya
- Bakan, U. (2010). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersinin Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalı. Erzurum.
- Basmaz, I. (2017). *Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Okuduğunu Anlama, Öğrenci, Aile ve Ev Ortamı Değişkenleri Bağlamında İncelenmesi"* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı. Ankara.
- Belet, D. (2011). Eleştirel Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Hikâye Anlatma Yönteminin Kullanımı: Öğretim Deneyi Uygulaması. *bilig*, 59, 67-96.

- Cevher, Ö. Y. (2008). *2006 Türkçe Programının İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkililiği*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Chukwuyenum, A. N. (2013). Impact Of Critical Thinking On Performance In Mathematics Among Senior Secondary School Students In Lagos State. *IQSR Journal Of Research & Method In Education (IQSR-JRME)*, 3(5), 18-25.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- Deniz, M. (2013). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Okuduğunu Anlama Becerisi ile Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Hatay.
- Durmuş, G. (2017). *Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına Göre Düzenlenen Metin İşleme Süreçlerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı. Malatya.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. The Delphi Report: https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf adresinden 13 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.
- Freire P. ve Macedo D. (1998). *Okuryazarlık Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*. (Çev. S. Ayhan). (1.basım). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güven, M. ve Aktaş, B. Ç. (2013). Eleştirel Okuma ve Görsel Okuma Arasındaki İlişki. *Uluslar arası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6).
- İbrahimoglu, Z.(2010). 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Örnek Olay Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı, Derse Karşı Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkileri. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- İleri, Ş. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Öğrencilerin Bilimsel Süreç ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü. Uşak.
- Kalden, E. S. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Gaziantep.
- Kalkan, G. (2008). *Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı. Eskişehir.
- Kahraman, T. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Karaarslan, Y. (2015). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma, Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler İle İlgili Görüşleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri İlköğretim Anabilim Dalı sınıf Öğretmenliği Bilim Dal. Trabzon.

- Karabacak, H. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Erzurum.
- Karadağ ve Yurdakul, (2016). İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi. (Editör, F. S. Kırmızı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012). Kurmaca Metinlerin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33.
- Kayagil, S. (2010). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Matematik Başarısını Yordaması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Bölümü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı. Konya.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Koç, C. (2007). *Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. İzmir.
- Köknel, Ö. (2007). *Akıl İle Düşünce Gücü* (3. basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar*. Ankara.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel Düşünme ve Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi*. (B. Aybek, Çev.) Ankara: Anı Yayınları.
- Oflas, E. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlama ve Ekonomisi Bölümü. Van.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu Anlama Becerisinin Başarıya Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı. Ankara.

Özdemir, E. (2013). *Eleştirel Okuma* (9. basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme* (11. basım). Ankara: Pegem Akademi.

Özmutlu, P., Gürler, İ., Kaymak, H. ve Demir, Ö. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1121-1133.

Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve Deneme Türü Metinlerde Ounduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Edirne.

Paul, R. ve Elder, R. (2013). *Kritik Düşünce*. (E. Aslan ve G. Sart, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Saban, A. (2014). *Öğretme Öğrenme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (7. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.

Sapungan, R. M., Gabor, M. A. L. & Rayos, S. G. (2018). Reading Comprehension As A Determinant Of Science Performance. *International Journal Of Recent Innovations In Academic Research*, 2(8).

Semizoğlu, R. (2013). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Görsel Okuma Düzeyi ile Problem Kurma Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.

Schopenhauer, A. (2015). *Düşüncenin Çağrısı*. İstanbul: Say Yayınları.

Sidekli, S. (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sinanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Ankara.

- Şahinli, A. (2008). *Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı. İzmir.
- TDK. (2015). Türk Dil Kurumu: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.558ff6fc1e0eb6.46780501 adresinden 28 Haziran 2015 tarihinde alınmıştır.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Eskişehir.
- Vlachos, F. Papadimitriou, A. (2015). Effect Of Age Gender On Children's Reading Performance: The Possible Neural Underpinnings. *Cogent Psychology*, 2(1045224).
- Yıldız, N. (2011). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı. Konya.

9. BÖLÜM

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN YAZIMI KARIŞTIRILAN KELİMELERE YÖNELİK YETERLİLİKLERİ¹

Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR²

Burcu ÇİFTÇİ³

Özet

Dil; dünyayı değiştiren bir güç, bir zenginlik ve en önemli mirastır. Taşıdığı bu önemli özellikler, dili, “korunması gereken bir unsur” hâline getirmektedir. Bu nedenle diline sahip çıkan, dilini kurallara uygun olarak kullanan bireyler yetiştirmek, kelimelerin doğru söyleniş ve yazılışlarını öğretmek önemli hâle gelmektedir. Bu çalışma, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin büyük harflerin yazımı, sayıların yazımı, birleşik kelimelerin ayrı ve bitişik yazımı, kısaltmaların yazımı, ek ve ikilemelerin yazımı konusundaki yeterliliklerini belirlemek; yanlışların sınıflara ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacını taşımaktadır. Çalışmada öğrencilerin, ilgili konu başlıklarına yönelik yeterliliklerini belirlemek amacıyla 60 örneğin yer aldığı bir tarama testi uygulanmıştır. Tarama testi, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiş, elde edilen veriler tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır. Öğrencilerin %3,54 ile en az yanlış doğum günü kelimesinin yazımında, en çok yanlış ise %97,24 ile iadeiziyaret kelimesinin yazımında yaptıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre; 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin 2 ve 3. sınıf

¹ Bu çalışma, “Türkçe Öğretmeni ve Adaylarının Yazımı Karıştırılan Kelimelere Yönelik Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup “Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. Proje Kodu: SYL-2020-3168”

² Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
fundaorge@comu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8207-9685>

³ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Yüksek Lisans Programı, burcuciftci3272@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3102-7789>

öğrencilerine göre daha az yanlış yaptıkları görülmüştür. Çalışmanın sonunda elde edilen verilerden hareketle önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yazımı Karıştırılan Kelimeler, Yeterlilik, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencileri.

Giriş

Dil, insanların anlaşmasını sağlayan bir araçtır ve “dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır” (Demirel, 2004, s. 24). Bu dört temel beceriyi birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Çünkü her bir beceri, kendisinden sonra gelen diğer beceri için temel oluşturmaktadır. Yavuz’a göre (2010) anadili; dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırasıyla edinilir. Bu bağlamda “dil gelişimi, dinleme ile başlayan, konuşma ile devam eden; örgün eğitimde de okuma ve yazmanın öğretilmesi ile ömür boyu gelişen bir süreçtir” (Temizyürek ve Çevik, 2017, s. 115).

Dille ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan biri, insanların günlük hayatta iletişime ayırdıkları sürenin dört temel dil becerisine göre dağılımını ele almaktadır. Hagevik’e göre (1999) insanlar; zamanlarının %40’ını dinlemeye, %35’ini konuşmaya, %16’sını okumaya ve geri kalan %9’unu da yazmaya ayırmaktadır (akt. Cihangir Çankaya, 2004). Bu becerilerden biri olan yazma, “dilın anlatma boyutu içinde yer almakta ve iletişimin güçlü vasıtalarından birini oluşturmaktadır” (Yağmur Şahin, Maden, Kardaş ve Şahin, 2011, s. 258).

Yazma; duygu, düşünce, istek ve hayallerin belirli kurallara bağlı kalınarak kâğıda dökülmesidir. Yazılan metnin güzel ve etkileyici olması; zengin bir kelime hazinesine sahip olmak, eleştirel ve yaratıcı düşünmek, iyi bir gözlemci olmak gibi özelliklere sahip olmakla birlikte, kelimeleri anlamlarına uygun kullanmak, dilin cümle yapısını gözetmek, kelimeleri doğru yazmak, noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmak gibi kurallara dikkat edilmesine bağlıdır. “Yazılı anlatımda, kelimelerin belirlenen kurallara uygun biçimde imlası hem yazar hem de okur açısından önemlidir. Yazar açısından önemlidir; çünkü zihnindeki doğru ve eksiksiz biçimde yazıya aktarabilmesi, ilgili kurallara bağlılığıyla birebir ilişkilidir. İmla, okur açısından da önemlidir; çünkü metni doğru biçimde algılayabilmesi ve anlamlandırabilmesi, yine ilgili kurallara bağlılıkla yakından ilişkilidir” (Bayram ve Erdemir, 2006, s. 141).

“Yazım (imlâ) konusu, bir dilin yapısını ve estetiğini koruyabilmesi için, büyük önem taşımaktadır. Dildeki kelime ve yapıların nasıl yazılacağı, nasıl söyleneceği, yazım kurallarıyla doğrudan ilgilidir” (Yaman, 2006, s. 345). Özbay’a göre (2006, s. 122) “güzel yazmak bir sanattır. Özel bir kabiliyet ister. Örneğin; şiir, öykü, roman yazmak... Fakat iyi ve doğru yazmak, kabiliyete bağlı değildir; yazma zevk ve alışkanlığı ve yazma tekniğini almayı, kompozisyonun temeli olan dil kurallarını, sözcük, cümle ve paragraf hakkında yeterli bir bilgiyi öğrenmeyi gerektirir.” Bilindiği üzere 2006, 2015, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında *Genel Amaçlar* başlığı altında; 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ise *Özel Amaçlar* başlığı altında “Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması” (MEB, 2006, s. 4; MEB, 2015, s. 5; MEB, 2017, s. 10; MEB, 2018, s. 8; MEB, 2019, s. 8) amacına yer verilmiştir. Bu bağlamda Türkçe dersinde bu amacı gerçekleştirmeye yönelik uygulamalara, Türkçe ders kitaplarında ise etkinliklere yer verilmektedir. Tüm bu çabalara karşın “ne yazık ki, üniversiteye gelen gençlerimizin çoğunda büyük eksikliklerle karşılaşmaktayız. Cümleye büyük harfle başlamama, cümle bitince nokta koymama, özel adları doğru yazmama, satır sonlarında hece bölme, ‘de’ eki ile ‘de’ sözcüğünü karıştırma, soru eklerini bitişik yazma... gibi çok basit fakat önemli yanlışlarla karşılaşp uğraşmak, insanı gerçekten üzüyor” (Kavcar, 1983, s. 118).

İmla yanlışlarının çeşitli sebepleri olduğunu belirten Gündüz ve Şimşek’e (2016) göre, öğrenci yazma yanlış yaptıği kelimeyle ya ilk kez karşılaşmıştır ya yazılışını yanlış öğrenmiştir ya da öğrendiği sırada yazılışına dikkat etmemiştir (akt. Kemiksiz, 2020, s. 38). Öğrencilerin; günlük hayatta gazete, dergi, televizyon, sosyal medya, tabela vb. yerlerde sıkça yazım yanlışlarıyla karşılaşmaları da imla yanlışlarının başlıca sebepleri arasında yer almaktadır.

Çalışmanın amacı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören ve ileride birer Türkçe öğretmeni olarak yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusunda farkındalık yaratıp kendi öğrencilerine bu konuda bilgi ve beceri kazandıracak olan öğrencilerin; büyük harflerin yazımı, sayıların yazımı, birleşik kelimelerin ayrı ve bitişik yazımı, kısaltmaların yazımı, ek ve ikilemelerin yazımı konusundaki yeterliliklerini belirlemek, yapılan yanlışların sınıflara ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir.

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39) araştırmalardır. Nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman analizi ise “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187). Bu bağlamda, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin kelimelerin doğru yazımı konusundaki yeterliliklerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır.

1.2. Çalışma Grubu

Seçkisiz örnekleme çeşidinden basit seçkisiz örneklemenin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

Cinsiyet	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	39	70,91	44	64,71	39	65,00	46	64,79	168	66,14
Erkek	16	29,09	24	35,29	21	35,00	25	35,21	86	33,86
Toplam	55	100	68	100	60	100	71	100	254	100

1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, nitel veri toplama araçlarından tarama testi kullanılmıştır. Tarama testinin hazırlanmasında resmî internet sitelerinde (eba.gov.tr, tdk.gov.tr, sozluk.gov.tr, turkedebiyati.org, edebiyatogretmeni.org, yksedebiyat.org vb.) listelenen yazımı karıştırılan kelimeler tespit edilerek hepsinde ortak olarak yer alan kelimeler arasından 180 kelime belirlenmiştir. Bu kelimeler: 1. Büyük harflerin yazımı, 2. Sayıların yazımı, 3. Birleşik kelimelerin yazımı, 4. Kısaltmaların yazımı, 5. Yazımı karıştırılan kelimelerin yazımı, 6. Ek ve ikilemelerin yazımı konu başlıkları altında sıralanmıştır. Hazırlanan kelime listesi dokuz alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve alan uzmanlarından, ilgili listeden

büyük harflerin yazımına yönelik *beş adet*, sayıların yazımına yönelik *beş adet*, birleşik kelimelerin yazımına yönelik *-beşi birleşik kelimelerin ayrı yazımına, beşi birleşik kelimelerin bitişik yazımına yönelik olmak üzere- on adet*, kısaltmaların yazımına yönelik *beş adet*, yazımı karıştırılan kelimelerin yazımına yönelik *otuz adet*, ek ve ikilemelerin yazımına yönelik *beş adet* olmak üzere toplamda *60 adet* kelime seçmeleri istenmiştir. Alan uzmanlarının görüşlerinden hareketle 60 kelimenin yer aldığı tarama testi hazırlanmıştır. Seçilen her kelime örneği ile ilgili, kelimenin doğru ve yanlış yazımına ilişkin yazım örnekleri sıralanmıştır. Rastlantısal cevap verilmesinin önüne geçebilmek için kelimelerin doğru yazılışlarının alt alta gelmemesine dikkat edilmiştir.

1.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Uygulama 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında yapılmıştır. Öğrencilerden, kendilerine verilen tarama testinde listelenen kelimelerden her birine ilişkin doğru olan yazılışı işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin, diğer şube ve sınıflarda okuyan öğrencilere uygulama hakkında bilgi vermelerini önlemek amacıyla uygulamanın bir hafta içinde tamamlanmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte *Yazımı karıştırılan kelimelerin yazımı* başlığı altında verilen otuz örnek başka bir çalışmanın konusu olduğundan, ilgili çalışma geri kalan otuz kelime ile sınırlı tutulmuştur. Elde edilen veriler tablolar haline getirilerek yorumlanmıştır.

2. Bulgular ve Yorum

2.1. Büyük Harflerin Yazımı Konusunda Yapılan Yanlışlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin *Antik Çağ, Filiz Hanım, Konya ili, Oltu taşı, Orta Doğu* örneklerinin yazımında yaptıkları yanlışlar tablo halinde gösterilerek yorumlanmıştır.

Tablo 2. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Büyük Harflerin Yazımında Yaptıkları Yanlışlar

Kelime	C	f	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam K+E
			K	E	K	E	K	E	K	E	
		%	39	16	44	24	39	21	46	25	254
Kadın	f		11		14		13		16		54
	%		28,21		31,82		33,33		34,78		32,14

Antik Çağ	Erkek	f	3	6	10	7	26
		%	18,75	25,00	47,62	28,00	30,23
Toplam			25,45	29,41	38,33	32,39	31,50
	Kadın	f	7	10	10	5	32
		%	17,94	22,73	25,64	10,87	19,05
Filiz Hanım	Erkek	f	5	1	8	3	17
		%	31,25	4,17	38,09	12,00	19,77
Toplam			21,82	16,18	30,00	11,27	19,29
	Kadın	f	2	5	6	11	24
		%	5,13	11,36	15,38	23,91	14,29
Konya ili	Erkek	f	1	6	4	8	19
		%	6,25	25,00	19,05	32,00	22,09
Toplam			5,45	16,18	16,67	26,76	16,92
	Kadın	f	14	20	14	28	76
		%	35,90	45,45	35,90	60,87	45,24
Oltu taşı	Erkek	f	9	16	8	10	43
		%	56,25	66,67	38,09	40,00	50,00
Toplam			41,82	52,94	36,67	53,52	46,85
	Kadın	f	17	25	20	20	82
		%	43,59	56,82	51,28	43,48	48,81
Orta Doğu	Erkek	f	13	8	10	7	38
		%	81,25	33,33	47,62	28,00	44,19
Toplam			54,55	48,53	50,00	38,03	47,24

Tablo 2’de öğrencilerin büyük harflerin yazımında yaptıkları yanlışlara ilişkin veriler yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin en çok %47,24’lük bir oranla *Orta Doğu* kelimesinin yazımında yanlış yaptıkları görülmektedir. *Orta Doğu* kelimesini sırasıyla %46,85 ile *Oltu taşı*, %31,50 ile *Antik Çağ*, %19,29 ile *Filiz Hanım* ve %16,92 ile *Konya ili* kelimeleri izlemektedir.

Büyük harflerin yazımında yapılan yanlışların sınıflara göre dağılımına bakıldığında *Antik Çağ* kelimesinin en çok %38,33 ile 3. sınıf öğrencileri, en az %25,45 ile 1. sınıf öğrencileri tarafından; *Filiz Hanım* kelimesinin en çok %30 ile 3. sınıf öğrencileri, en az %11,27 ile 4. sınıf öğrencileri tarafından; *Konya ili* kelimesinin en çok %26,76 ile 4. sınıf öğrencileri, en az %5,45 ile 1. sınıf öğrencileri tarafından; *Oltu taşı* kelimesinin en çok %53,52 ile 4. sınıf öğrencileri, en az %36,67 ile 3. sınıf öğrencileri tarafından; *Orta Doğu* kelimesinin en çok %54,55 ile 1. sınıf öğrencileri, en az %38,03 ile 4. sınıf öğrencileri tarafından

yanlış yazıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda *Antik Çağ* ve *Konya ili* kelimelerinin yazımında 1. sınıf öğrencileri, *Oltu taşı* kelimesinin yazımında 3. sınıf öğrencileri, *Filiz Hanım* ve *Orta Doğu* kelimelerinin yazımında ise 4. sınıf öğrencileri daha az yanlış yapmıştır. Buradan hareketle 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin, büyük harflerin yazımı konusunda 2 ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Cinsiyete göre dağılıma bakıldığında kız öğrencilerin *Antik Çağ* ve *Orta Doğu* kelimelerinin yazımında; erkek öğrencilerin ise *Filiz Hanım*, *Konya ili* ve *Oltu taşı* kelimelerinin yazımında daha çok yanlış yaptıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda büyük harflerin yazımı konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür.

2.2. Sayıların Yazımı Konusunda Yapılan Yanlışlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin *altışar*, *Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi*, *beşibiryerde*, *13.00'te*, *8'inci* örneklerinin yazımında yaptıkları yanlışlar tablo halinde gösterilerek yorumlanmıştır.

Tablo 3. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Sayıların Yazımında Yaptıkları Yanlışlar

Kelime	C		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam
			f	K E	K E	K E	K E	K E	K E	K+E	
		%	39	16	44	24	39	21	46	25	254
altışar	Kadın	f	4		4		4		3		15
		%	1,60		9,09		10,26		6,52		8,93
	Erkek	f	1		1		2		2		6
		%	6,25		4,17		9,52		8,00		6,98
Toplam			9,09		7,35		10,00		7,04		8,27
Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi	Kadın	f	13		19		14		12		58
		%	33,33		43,18		35,90		26,09		34,52
	Erkek	f	7		5		10		13		35
		%	43,75		20,83		47,62		52,00		40,70
Toplam			36,36		35,29		40,00		35,21		36,61
	Kadın	f	24		27		24		26		101

		%	61,54	61,36	61,54	56,52	60,12
beşibiryerde	Erkek	f	4	10	13	19	46
		%	25,00	41,67	61,90	76,00	53,49
Toplam			50,91	54,41	61,67	63,38	57,87
	Kadın	f	30	33	27	35	125
		%	76,92	75,00	69,23	76,09	74,40
13.00'te	Erkek	f	12	20	15	20	67
		%	75,00	83,33	71,43	80,00	77,91
Toplam			76,36	77,94	70,00	77,46	75,59
	Kadın	f	1	7	5	6	19
		%	2,56	15,91	12,82	13,04	11,31
8'inci	Erkek	f	1	6	7	2	16
		%	6,25	25,00	33,33	8,00	18,60
Toplam			3,64	19,12	20,00	11,27	13,78

Tablo 3'te Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin sayıların yazımında yaptıkları yanlışlara ilişkin veriler yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin en çok %75,59'luk bir oranla *13.00'te* örneğinin yazımında yanlış yaptıkları görülmektedir. *13.00'te* örneğini sırasıyla %57,87 ile *beşibiryerde*, %36,61 ile *Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi*, %13,78 ile *8'inci* ve %8,27 ile *altışar* örnekleri izlemektedir.

Sayıların yazımında yapılan yanlışların sınıflara göre dağılımına bakıldığında *altışar* örneğinin en çok %10 ile 3. sınıf öğrencileri, en az %7,04 ile 4. sınıf öğrencileri tarafından; *Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi* örneğinin en çok %40 ile 3. sınıf öğrencileri, en az %35,21 ile 4. sınıf öğrencileri tarafından; *beşibiryerde* örneğinin en çok %63,38 ile 4. sınıf öğrencileri, en az %50,91 ile 1. sınıf öğrencileri tarafından; *13.00'te* örneğinin en çok %77,94 ile 2. sınıf öğrencileri, en az %70 ile 3. sınıf öğrencileri tarafından; *8'inci* örneğinin en çok %20 ile 3. sınıf öğrencileri, en az %3,64 ile 1. sınıf öğrencileri tarafından yanlış yazıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda *beşibiryerde* ve *8'inci* örneklerinin yazımında 1. sınıf öğrencileri, *13.00'te* örneğinin yazımında 3. sınıf öğrencileri, *altışar* ve *Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi* örneklerinin yazımında ise 4. sınıf öğrencileri daha az yanlış yapmıştır. Buradan hareketle 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin sayıların yazımı konusunda 2 ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Cinsiyete göre dağılıma bakıldığında kız öğrencilerin *altışar ve beşibiryerde* örneklerinin yazımında; erkek öğrencilerin ise *Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, 13.00'te ve 8'inci* örneklerinin yazımında daha çok yanlış yaptıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda sayıların yazımı konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları görülmektedir.

2.3. Birleşik Kelimelerin Ayır Yazımı Konusunda Yapılan Yanlışlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin *ana vatan, çiğ köfte, doğum günü, öz güven, yurt dışı* örneklerinin yazımında yaptıkları yanlışlar tablo halinde gösterilerek yorumlanmıştır.

Tablo 4. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Birleşik Kelimelerin Ayır Yazımında Yaptıkları Yanlışlar

Kelime	C	f	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam
			K	E	K	E	K	E	K	E	
		%	39	16	44	24	39	21	46	25	254
ana vatan	Kadın	f	20		28		22		28		98
		%	51,28		63,64		56,41		60,87		58,33
	Erkek	f	13		18		16		21		68
		%	81,25		75,00		76,19		84,00		79,07
Toplam			60,00		67,65		63,33		69,01		65,35
çiğ köfte	Kadın	f	17		19		17		20		73
		%	43,59		43,18		43,59		43,48		43,45
	Erkek	f	10		9		11		11		41
		%	62,50		37,50		52,38		44,00		47,67
Toplam			49,09		41,18		46,67		43,66		44,88
doğum günü	Kadın	f	1		3		-		1		5
		%	2,56		6,82		0,00		2,17		2,98
	Erkek	f	2		-		2		-		4
		%	12,50		0,00		95,24		0,00		4,65
Toplam			5,45		4,41		3,33		1,41		3,54
öz güven	Kadın	f	31		35		26		36		128
		%	79,49		79,55		66,67		78,26		76,19
	Erkek	f	14		19		19		17		69
		%	87,50		79,17		47,62		68,00		80,23

Toplam			81,82	79,41	75,00	74,65	77,56
	Kadın	f	13	17	22	17	69
		%	33,33	38,64	56,41	36,96	41,07
yurt dışı	Erkek	f	7	10	12	4	33
		%	43,75	41,67	57,14	16,00	38,37
Toplam			36,36	39,71	56,67	29,58	40,16

Tablo 4'te öğrencilerin birleşik kelimelerin ayrı yazımında yaptıkları yanlışlara ilişkin veriler yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin en çok %77,56 ile *öz güven* kelimesinin yazımında yanlış yaptıkları görülmektedir. *Öz güven* kelimesini sırasıyla %65,35 ile *ana vatan*, %44,88 ile *çiğ köfte*, %40,16 ile *yurt dışı* ve %3,54 ile *doğum günü* kelimeleri izlemektedir.

Birleşik kelimelerin ayrı yazımında yapılan yanlışların sınıflara göre dağılımına bakıldığında *ana vatan* kelimesinin en çok %69,01 ile 4. sınıf öğrencileri, en az %60 ile 1. sınıf öğrencileri tarafından; *çiğ köfte* kelimesinin en çok %49,09 ile 1. sınıf öğrencileri, en az %41,18 ile 2. sınıf öğrencileri tarafından; *doğum günü* kelimesinin en çok %5,45 ile 1. sınıf öğrencileri, en az %1,41 ile 4. sınıf öğrencileri tarafından; *öz güven* kelimesinin en çok %81,82 ile 1. sınıf öğrencileri, en az %74,65 ile 4. sınıf öğrencileri tarafından; *yurt dışı* kelimesinin en çok %56,67 ile 3. sınıf öğrencileri, en az %29,58 ile 4. sınıf öğrencileri tarafından yanlış yazıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda *ana vatan* kelimesinin yazımında 1. sınıf öğrencileri, *çiğ köfte* kelimesinin yazımında 2. sınıf öğrencileri, *doğum günü*, *öz güven* ve *yurt dışı* kelimelerinin yazımında ise 4. sınıf öğrencileri daha az yanlış yapmıştır. Buradan hareketle 4. sınıf öğrencilerinin birleşik kelimelerin ayrı yazımı konusunda 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmak mümkündür.

Cinsiyete göre dağılıma bakıldığında kız öğrencilerin *yurt dışı* kelimesinin yazımında; erkek öğrencilerin ise *ana vatan*, *çiğ köfte*, *doğum günü* ve *öz güven* kelimelerinin yazımında daha çok yanlış yaptıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda birleşik kelimelerin ayrı yazımı konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür.

2.4. Birleşik Kelimelerin Bitişik Yazımı Konusunda Yapılan Yanlışlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin *beynelmilel*, *hemşehri*, *iadeiziyaret*, *mahvetmek*, *yeşilfasulye* örneklerinin yazımında yaptıkları yanlışlar tablo halinde gösterilerek yorumlanmıştır.

Tablo 5. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Birleşik Kelimelerin Bitişik Yazımında Yaptıkları Yanlışlar

			1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam
		f	K	E	K	E	K	E	K	E	K+E
Kelime	C	%	39	16	44	24	39	21	46	25	254
beynelmilel	Kadın	f	34		37		33		35		139
		%	87,18		84,09		84,62		76,09		82,74
	Erkek	f	13		17		16		19		65
		%	81,25		70,83		76,19		76,00		75,59
Toplam			85,45		79,41		81,67		76,06		80,31
hemşehri	Kadın	f	14		15		10		19		58
		%	35,90		34,09		25,64		41,30		34,52
	Erkek	f	5		8		6		6		25
		%	31,25		33,33		28,57		24,00		29,07
Toplam			34,55		33,82		26,67		35,21		32,68
iadeiziyaret	Kadın	f	38		44		39		44		165
		%	97,44		100,00		100,00		95,65		98,21
	Erkek	f	15		24		18		25		82
		%	93,75		100,00		85,71		100,00		95,35
Toplam			96,36		100,00		95,00		97,18		97,24
mahvetmek	Kadın	f	7		13		2		9		31
		%	17,95		29,55		5,13		19,57		18,45
	Erkek	f	3		2		3		9		17
		%	18,75		8,33		14,29		36,00		19,77
Toplam			18,18		22,06		8,33		25,35		18,90
yeşilfasulye	Kadın	f	37		39		35		43		154
		%	94,88		88,64		89,74		93,48		91,67
	Erkek	f	14		20		18		25		77
		%	87,50		83,33		85,71		100,00		89,53
Toplam			92,73		86,76		88,33		95,77		90,94

Tablo 5’te Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin birleşik kelimelerin bitişik yazımı konusunda yaptıkları yanlışlara ilişkin veriler yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin en çok %97,24’lük bir oranla *iadeiziyaret* kelimesinin yazımında yanlış yaptıkları görülmektedir. *İadeiziyaret* kelimesini sırasıyla

%90,94 ile *yeşilfasulye*, %80,31 ile *beynelmilel*, %32,68 ile *hemşehri* ve %18,90 ile *mahvetmek* kelimeleri izlemektedir.

Birleşik kelimelerin bitişik yazımında yapılan yanlışların sınıflara göre dağılımına bakıldığında *beynelmilel* kelimesinin en çok %85,45 ile 1. sınıf öğrencileri, en az %76,06 ile 4. sınıf öğrencileri tarafından; *hemşehri* kelimesinin en çok %35,21 ile 4. sınıf öğrencileri, en az %26,67 ile 3. sınıf öğrencileri tarafından; *mahvetmek* kelimesinin en çok %25,35 ile 4. sınıf öğrencileri, en az %8,33 ile 3. sınıf öğrencileri tarafından; *yeşilfasulye* kelimesinin en çok %95,77 ile 4. sınıf öğrencileri, en az %86,76 ile 2. sınıf öğrencileri tarafından yanlış yazıldığı tespit edilmiştir. *İadeiziyaret* kelimesinin yazımı ise hemen hemen bütün öğrenciler tarafından yanlış bilinmektedir. Bu bağlamda *yeşilfasulye* kelimesinin yazımında 2. sınıf öğrencileri, *hemşehri*, *iadeiziyaret* ve *mahvetmek* kelimelerinin yazımında 3. sınıf öğrencileri, *beynelmilel* kelimesinin yazımında ise 4. sınıf öğrencileri daha az yanlış yapmıştır. Buradan hareketle 3. sınıf öğrencilerinin birleşik kelimelerin bitişik yazımı konusunda 1, 2 ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Cinsiyete göre dağılıma bakıldığında kız öğrencilerin *beynelmilel*, *hemşehri*, *iadeiziyaret* ve *yeşilfasulye* kelimelerinin yazımında; erkek öğrencilerin ise *mahvetmek* kelimesinin yazımında daha çok yanlış yaptıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda birleşik kelimelerin bitişik yazımı konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

2.5. Kısaltmaların Yazımı Konusunda Yapılan Yanlışlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin *cm*, *kg'dan*, *MÖ*, *TDK'den*, *THY'nin* örneklerinin yazımında yaptıkları yanlışlar tablo halinde gösterilerek yorumlanmıştır.

Tablo 6. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Kısaltmaların Yazımında Yaptıkları Yanlışlar

Kelime	C		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam	
		f	K	E	K	E	K	E	K	E	K+E	
		%	39	16	44	24	39	21	46	25	254	
		Kadın	f	6		5		10		4		25
			%	15,38		11,36		25,64		8,70		14,88

cm	Erkek	f	4	4	1	3	12
		%	25,00	16,67	4,76	12,00	13,95
Toplam			18,18	13,24	18,33	9,86	14,57
	Kadın	f	19	29	20	23	91
		%	48,72	65,91	51,28	50,00	54,17
kg'dan	Erkek	f	9	16	10	12	47
		%	56,25	66,67	47,62	48,00	54,65
Toplam			50,91	66,18	50,00	49,30	54,33
	Kadın	f	30	37	32	37	136
		%	76,92	84,09	82,05	80,43	80,95
MÖ	Erkek	f	12	23	21	19	75
		%	75,00	95,83	100,00	76,00	87,21
Toplam			76,36	88,24	88,33	78,87	83,07
	Kadın	f	8	4	6	14	32
		%	20,51	9,09	15,38	30,43	19,05
TDK'den	Erkek	f	3	7	6	6	22
		%	18,75	29,17	28,57	24,00	25,58
Toplam			20,00	16,18	20,00	28,17	21,26
	Kadın	f	4	2	8	10	24
		%	10,26	4,55	20,51	21,74	14,29
THY'nin	Erkek	f	3	7	7	5	22
		%	18,75	29,17	33,33	20,00	25,58
Toplam			12,73	13,24	25,00	21,13	17,32

Tablo 6'da öğrencilerin kısaltmaların yazımında yaptıkları yanlışlara ilişkin veriler yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin en çok %83,07 ile *MÖ* kısaltmasının yazımında yanlış yaptıkları görülmektedir. *MÖ* kısaltmasını sırasıyla %54,33 ile *kg'dan*, %21,26 ile *TDK'den*, %17,32 ile *THY'nin* ve %14,57 ile *cm* kısaltmaları izlemektedir.

Kısaltmaların yazımında yapılan yanlışların sınıflara göre dağılımına bakıldığında *cm* kısaltmasının en çok %18,33 ile 3. sınıf öğrencileri, en az %9,86 ile 4. sınıf öğrencileri tarafından; *kg'dan* kısaltmasının en çok %66,18 ile 2. sınıf öğrencileri, en az %49,30 ile 4. sınıf öğrencileri tarafından; *MÖ* kısaltmasının en çok %88,33 ile 3. sınıf öğrencileri, en az %76,36 ile 1. sınıf öğrencileri tarafından; *TDK'den* kısaltmasının en çok %28,17 ile 4. sınıf öğrencileri, en az %16,18 ile 2. sınıf öğrencileri tarafından; *THY'nin* kısaltmasının en çok %25 ile 3. sınıf öğrencileri, en az %12,73 ile 1. sınıf öğrencileri tarafından yanlış yazıldığı tespit

edilmiştir. Bu bağlamda *MÖ* ve *THY'nin* kısaltmalarının yazımında 1. sınıf öğrencileri, *TDK'den* kısaltmasının yazımında 2. sınıf öğrencileri, *cm* ve *kg'dan* kısaltmalarının yazımında ise 4. sınıf öğrencileri daha az yanlış yapmıştır. Buradan hareketle 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin kısaltmaların yazımı konusunda 2 ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Cinsiyete göre dağılıma bakıldığında kız öğrencilerin *cm* kısaltmasının yazımında; erkek öğrencilerin ise *kg'dan*, *MÖ*, *TDK'den* ve *THY'nin* kısaltmalarının yazımında daha çok yanlış yaptıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda kısaltmaların yazımı konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

2.6. Ek ve İkilemelerin Yazımı Konusunda Yapılan Yanlışlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin *art arda*, *boy bos*, *fitne fücür*, *mademki*, *Türk Dil Kurumunun* örneklerinin yazımında yaptıkları yanlışlar tablo halinde gösterilerek yorumlanmıştır.

Tablo 7. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Ek ve İkilemelerin Yazımında Yaptıkları Yanlışlar

Kelime	C	f	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam
			K	E	K	E	K	E	K	E	
		%	39	16	44	24	39	21	46	25	
art arda	Kadın	f	11		11		14		16		52
		%	28,21		25,00		35,90		34,78		30,95
	Erkek	f	5		6		6		12		29
		%	31,25		25,00		28,57		48,00		33,72
Toplam			29,09		25,00		33,33		39,44		31,89
boy bos	Kadın	f	30		36		26		36		128
		%	76,92		81,82		66,67		78,26		76,19
	Erkek	f	15		21		17		23		76
		%	93,75		87,50		80,95		92,00		88,37
Toplam			81,82		83,82		71,67		83,10		80,31
fitne fücür	Kadın	f	19		16		12		19		66
		%	48,72		36,36		30,77		41,30		39,29
	Erkek	f	9		13		10		13		45
		%	56,25		54,17		47,62		52,00		52,33

Toplam			50,91	42,65	36,67	45,07	43,70
	Kadın	f	11	17	25	30	83
		%	28,21	38,64	64,10	65,22	49,40
mademki	Erkek	f	6	11	13	12	42
		%	37,50	45,83	61,90	48,00	48,84
Toplam			30,91	41,18	63,33	59,15	49,21
	Kadın	f	13	27	26	34	100
		%	33,33	61,36	66,67	73,91	59,52
Türk Dil Kurumunun	Erkek	f	6	16	13	18	53
		%	37,50	66,67	61,90	72,00	61,63
Toplam			34,55	63,24	65,00	73,24	60,24

Tablo 7’de Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin ek ve ikilemelerin yazımı konusunda yaptıkları yanlışlara ilişkin veriler yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin en çok %80,31’lik bir oranla *boy bos* ikilemesinin yazımında yanlış yaptıkları görülmektedir. *Boy bos* ikilemesini sırasıyla %60,24 ile *Türk Dil Kurumunun* kelimesi, %49,21 ile *mademki* kelimesi, %43,70 ile *fitne fücür* ikilemesi ve %31,89 ile *art arda* ikilemesi izlemektedir.

Ek ve ikilemelerin yazımında yapılan yanlışların sınıflara göre dağılımına bakıldığında *art arda* ikilemesinin en çok %39,44 ile 4. sınıf öğrencileri, en az %25 ile 2. sınıf öğrencileri tarafından; *boy bos* ikilemesinin en çok %83,82 ile 2. sınıf öğrencileri, en az %71,67 ile 3. sınıf öğrencileri tarafından; *fitne fücür* ikilemesinin en çok %50,91 ile 1. sınıf öğrencileri, en az %36,67 ile 3. sınıf öğrencileri tarafından; *mademki* kelimesinin en çok %63,33 ile 3. sınıf öğrencileri, en az %30,91 ile 1. sınıf öğrencileri tarafından; *Türk Dil Kurumunun* kelimesinin en çok %73,24 ile 4. sınıf öğrencileri, en az %34,55 ile 1. sınıf öğrencileri tarafından yanlış yazıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda *mademki* ve *Türk Dil Kurumunun* kelimelerinin yazımında 1. sınıf öğrencileri, *art arda* ikilemesinin yazımında 2. sınıf öğrencileri, *boy bos* ve *fitne fücür* ikilemelerinin yazımında ise 3. sınıf öğrencileri daha az yanlış yapmıştır. Buradan hareketle 1 ve 3. sınıf öğrencilerinin ek ve ikilemelerin yazımı konusunda 2 ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Cinsiyete göre dağılıma bakıldığında kız öğrencilerin *mademki* kelimesinin yazımında; erkek öğrencilerin ise *art arda*, *boy bos*, *fitne fücür* ve *Türk Dil Kurumunun* kelimelerinin yazımında daha çok yanlış yaptıkları tespit edilmiştir.

Bu bağlamda ek ve ikilemelerin yazımı konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri büyük harflerin yazımı konusunda en az %16,92 ile *Konya ili*, en çok %47,24 ile *Orta Doğu* kelimelerinin yazımında; sayıların yazımı konusunda en az %8,27 ile *altışar*, en çok %75,59 ile *13.00'te* örneklerinin yazımında; birleşik kelimelerin ayrı yazımı konusunda en az %3,54 ile *doğum günü*, en çok %77,56 ile *öz güven* kelimelerinin yazımında; birleşik kelimelerin bitişik yazımı konusunda en az %18,90 ile *mahvetmek*, en çok %97,24 ile *iadeiziyaret* kelimelerinin yazımında; kısaltmaların yazımı konusunda en az %14,57 ile *cm*, en çok %83,07 ile *MÖ* kısaltmalarının yazımında; ek ve ikilemelerin yazımı konusunda en az %31,89 ile *art arda*, en çok %80,31 ile *boy bos* ikilemelerinin yazımında yanlış yapmışlardır.

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin en çok yanlış yaptıkları üç kelime sırasıyla %97,24 ile *iadeiziyaret*, %90,94 ile *yeşilfasulye*, %83,07 ile *MÖ* olmuştur. Öğrencilerin en az yanlış yaptıkları kelimeler ise %3,54 ile *doğum günü*, %8,27 ile *altışar*, %13,78 ile *8'inci* örnekleri olmuştur.

Kısaltmaların yazımı konusunda öğrencilerin en çok zorlandığı örnek, *MÖ* kısaltması olmuştur. *MÖ* kısaltması, Google arama motoruna “*MÖ mü M.Ö. mü?*” şeklinde yazılıp arama yapıldığında (07.09.2020 tarihinde) karşımıza 21.500.000 sonuç çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle, 21.500.000 kişi ilgili kısaltmanın *MÖ* olarak mı yoksa *M.Ö.* olarak mı yazıldığını araştırmıştır. Bu konudaki kafa karışıklığının, Türk Dil Kurumunun büyük harflerle yapılan kısaltmalarda nokta kullanımını 2013 yılında kaldırarak istisna olarak sadece Türkçe (T.) ve Türkiye Cumhuriyeti (T.C.) yazımlarını bırakmış olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ancak diğer yandan Yazım Kılavuzunda açıkça “gelenekleşmiş olan T.C. (Türkiye Cumhuriyeti) ve T. (Türkçe) kısaltmalarının dışında büyük harflerle yapılan kısaltmalarda nokta kullanılmaz” (<http://tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/kisaltmalar/>) açıklaması yer almış olmasına karşın öğrencilerin %83,07'sinin *MÖ* kısaltmasının yanlış yazımını işaretlemiş olması düşündürücüdür. Kemiksiz tarafından 2017 yılında yapılan “Öğretmen Adaylarının ‘Kısaltmalar’a Yönelik Bilgi Düzeyleri” adlı çalışmada da kısaltmalar konusunda benzer bir bulguya ulaşılmıştır. Buna göre 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal

Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Programlarının 1 ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 436 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının büyük harfli kısaltmalarda nokta kullanılması gerektiğini düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Google’da yapılan arama sonuçlarına göre (21.04.2020 tarihli) arama motoruna doğru yazım olan *iadeiziyaret* kelimesi girildiğinde 241.000 sonuç, yanlış yazım olan *iade-i ziyaret* kelimesi girildiğinde 7.170.000 sonuç; doğru yazım olan *yeşilfasulye* kelimesi girildiğinde 654.000 sonuç, yanlış yazım olan *yeşil fasulye* kelimesi girildiğinde 3.530.000 sonuç; doğru yazım olan *MÖ* kısaltması girildiğinde 5.950.000 sonuç, yanlış yazım olan *M.Ö.* kısaltması girildiğinde 170.000.000 sonuç çıkmaktadır. Yanlış yazıma yönelik sonuçların doğru yazıma yönelik sonuçlardan çok daha fazla olması, ilgili örneklerin öğrenciler tarafından yanlış yazılması üzerinde etkili olabilir.

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri en yüksek orandaki yanlışları (%97,24 ile *iadeiziyaret*, %90,94 *yeşilfasulye*, %80,31 *beynelmilel*) birleşik kelimelerin bitişik yazımı konusunda yapmışlardır. Bu bulgular Akkaya’nın (2013, s. 49) “6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Yanlışları Sıklığı ve Yazım Yanlışlarının Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Buna göre öğrenciler bitişik yazılan birleşik kelimelerin yazımı konusunda, ayrı yazılan birleşik kelimelerin yazımına göre daha çok zorlanmaktadır. Birleşik kelimelerin bitişik yazımına ilişkin örnekler arasından *iadeiziyaret* ve *beynelmilel* kelimeleri köken olarak incelendiğinde, ikisinin de Arapça kökenli olduğu görülmektedir. Google arama motorunda bu kelimelerin doğru yazımlarına ilişkin aramaların yapılmış olması, akıllara bu durumun ilgili kelimelerin kökenlerinden kaynaklı olduğunu getirmektedir. Bu bağlamda ilgili kelimelerin bitişik ya da ayrı yazılmasına yönelik tereddütlerden ziyade köken kaynaklı tereddütlerin yaşandığı söylenebilir.

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin yazımı karıştırılan kelimelere yönelik yaptıkları yanlışların cinsiyete göre dağılımına bakıldığında kız öğrencilerin büyük harflerin yazımı, sayıların yazımı, birleşik kelimelerin ayrı yazımı, kısaltmaların yazımı, ek ve ikilemelerin yazımı konularında erkek öğrencilere göre daha az yanlış yaptıkları; erkek öğrencilerin ise birleşik kelimelerin bitişik yazımı konusunda kız öğrencilere göre daha az yanlış yaptıkları anlaşılmıştır. Genel olarak bir değerlendirmeye gidildiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları söylenebilir. Benzer

bir bulgu Kemiksiz (2020, s. 47-48) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatımlarındaki İmla Hataları” ve Bağcı (2011, s.703) tarafından yapılan “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretleri ile Yazım Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi” adlı çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmalara göre kız öğrencilerin imla kurallarını uygulama konusunda erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda sonuçların örtüştüğü görülmektedir.

Yazımı karıştırılan kelimelere yönelik yapılan yanlışların sınıflara göre dağılımına bakıldığında ise büyük harflerin yazımında 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin; sayıların yazımında 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin; birleşik kelimelerin ayrı yazımında 4. sınıf öğrencilerinin; birleşik kelimelerin bitişik yazımında 3. sınıf öğrencilerinin; kısaltmaların yazımında 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin; ek ve ikilemelerin yazımında 1 ve 3. sınıf öğrencilerinin daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu bağlamda 1. sınıf öğrencilerinin 2 ve 3. sınıf öğrencilerine oranla daha başarılı olmaları, öğrencilerin üniversite sınavına yeni hazırlanmış olmaları nedeniyle yazım konusundaki bilgilerinin daha taze olması ile açıklanabilir. Bununla birlikte 4. sınıfta okuyan öğrencilerin de 2 ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı olmalarının nedeni ise öğrencilerin, dört yıl boyunca edindikleri akademik bilgileri daha verimli kullanmalarından kaynaklanabilir.

Yazımı karıştırılan kelimelere yönelik yapılan yanlışların en az düzeye indirilerek başarının artırılması için getirilebilecek öneriler şöyledir:

- Yazım kuralları ve noktalama işaretleri konuları sadece Türkçe dersine ait konular olarak görülmemeli, bu konulara ilişkin kazanımlar diğer branşlarca da desteklenmelidir.
- Yazımı karıştırılan kelimelerin öğretimi konusu; yazma çalışmaları ile desteklenmeli, yazma becerisine yönelik kazanımlara ilişkin Türkçe ders kitaplarında kazanımları hayata geçirebilecek yazma etkinliklerine yeterince yer verilmeli ve ders kitapları yaratıcı yazma etkinlikleri açısından zenginleştirilmelidir.
- Derslerde zaman zaman dikte çalışmaları yaptırılarak öğrencilerin yanlışları tespit edilmeli ve yanlış yazımların yerleşmemesi için mutlaka anında düzeltme yapılmalıdır.

- Öğrenciler, Yazım Kılavuzu ve Sözlük kullanma konusunda yönlendirilmeli, yazım kurallarına herkesin aynı duyarlılıkla yaklaşması sağlanmalıdır.
- Teknolojinin dil üzerindeki etkisi, internetin ve sosyal medya kullanımının hayatımıza girmesiyle daha da etkili olmuştur. Y ve Z kuşaklarının teknolojiye daha hızlı uyum sağlaması ve internetin İngilizce ağırlıklı yapısı, gençlerin Türkçe kelime kullanma oranlarını düşürürken, yazım hataları yapma oranlarını da arttırmıştır. Bu sebeple günlük yaşamımızda tereddüte düştüğümüz her konuda başvurduğumuz arama motorlarına ve özellikle gençlerin aktif olarak kullandıkları sosyal medya platformlarına yazım denetimi getirilmelidir. Google gibi uluslararası arama motorlarına böyle bir denetim getirmek zor olabileceği için örneğin; Turkcell tarafından geliştirilen ve Türkiye'nin ilk yerli arama motoru Yaani vb. arama motorlarına yüklenecek Türkçe yazım denetimi programları ile kullanıcıların, yanlış kelime yazımlarına maruz kalma oranları düşürülebilir ve internetin İngilizce ağırlıklı yapısına karşı belirli bir oranda tedbir alınabilir.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2013). 6. sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/4, 33-52.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi, *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 6/1, 693-706.
- Bayram, Y. ve Erdemir, A. (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin 'imla kurallarını kullanma düzeyleri' üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 140-155.
- Cihangir Çankaya, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çiftçi, B. (2020). *Türkçe öğretmeni ve adaylarının yazımı karıştırılan kelimelere yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale. [Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. (Proje Kodu: SYL-2020-3168)].
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün yazmanın önemi ve yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 16, Sayı: 2, 113-123.
- Kemiksiz, Ö. (2017). Öğretmen adaylarının "kısaltmalar"a yönelik bilgi düzeyleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 48, 486-493.
- Kemiksiz, Ö. (2020). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarındaki imla hataları, *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 35-55.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi* (6, 7, 8. sınıflar) *öğretim programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi* (1-8. Sınıflar) *öğretim programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Temizyürek, F. ve Çevik, A. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin zihinsel tasarıma dayalı yazma modelini metin oluşturma sürecinde kullanma becerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 114-138.
- Yağmur Şahin, E., Maden, S., Kardaş, M. N. ve Şahin, A. (2011). Noktalama işaretlerinin öğretiminde grup araştırması tekniğinin öğrenci başarısına etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 14, 257-268.
- Yaman, E. (2006). Türkiye Türkçesinde güncel yazım sorunları. G. Gülsevin ve E. Boz (Ed.), *Türkçenin çağdaş sorunları* (2. Baskı), (ss. 343-358). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yavuz, M. (2010). Öğretmenlerin geri bildirimlerine göre okul müdürlerinin dinleme becerilerinin analizi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 292-306.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yararlanılan İnternet Sayfaları

www.eba.gov.tr (Erişim Tarihi: 16.09.19)

www.edebiyatogretmeni.org (Erişim Tarihi: 12.09.19)

www.google.com.tr (Erişim Tarihi: 21.04.2020 ve 07.09.2020)

www.sozluk.gov.tr (Erişim Tarihi: 24.09.19)

www.tdk.gov.tr (Erişim Tarihi: 24.09.19)

[www.tdk.gov.tr](http://tdk.gov.tr) [http://tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/kisaltmalar/ (Erişim Tarihi: 08.09.2020)]

www.turkedebiyati.org (Erişim Tarihi: 16.09.19)

www.yksedebiyat.org (Erişim Tarihi: 12.09.19)

10. BÖLÜM

TÜRKİYE’DE 2005-2019 YILLARI ARASINDA İLKOKULDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YAPILAN ARAŞTIRMALAR ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME¹

Sümeyye ERDEM²

Dr. Öğr. Üyesi Bekir GÖKÇE³

Özet

2005-2019 yılları arasında Türkiye’de ilkokulda Türkçe öğretimi alanına yönelik yapılan makale ve lisansüstü tezleri inceleyerek bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri Google Akademik, ULAKBİM ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanları taranarak elde edilmiştir. Taramada, “Türkçe dersi öğretim programı, Türkçe ders kitabı inceleme, dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma, kelime öğretimi, değer eğitimi, yöntem ve teknik, ölçme ve değerlendirme, ilkokul öğrencileri, sınıf öğretmeni” anahtar sözcükleri kullanılarak 193 makale, 186 yüksek lisans tezi ve 41 doktora tezi olmak üzere toplam 420 çalışmaya ulaşılmıştır. Elde edilen veriler; çalışmanın adı, yazarları, yayımlandığı üniversite (tezler için), anahtar kelimeler, araştırmanın yöntemi, uygulandığı çalışma grubu, çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve araştırmanın analiz yöntemine göre sınıflandırılıp tablo ve grafikler oluşturulduktan sonra yüzde ve frekans değerlerine dayalı yorumlanarak sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda ilkokulda Türkçe öğretimine ilişkin

¹ Bu araştırma “Türkiye’de 2005-2019 Yılları Arasında İlkokulda Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans seminerinden hareketle oluşturulmuştur.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı, Rize/Türkiye PhD Student, Recep Tayyip Erdoğan University Department of Primary Education, Rize/Turkey.

e-posta: sumeyye_erdem19@erdogan.edu.tr ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0741-4631>

³ Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Rize/Türkiye Assoc. Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan University Department of Turkish Education, Rize/Turkey. e-posta: bekir.gokce@erdogan.edu.tr ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0272-514X>

çalışmaların son yıllarda arttığı, ilgili çalışmaların okuma ve yazma alanlarında yoğunlaştığı, dinleme ve konuşma becerileriyle ilgili çalışmaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma yöntemi olarak genellikle nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, karma yöntemin ise çok az tercih edildiği belirlenmiştir. Son olarak çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

1. Giriş

Türkiye’de Türkçe öğretimi üzerine birçok açıdan araştırma yapılmıştır. Temel dil becerileri (dinleme/ izleme, konuşma, okuma, yazma), anlama, kelime öğretimi, çocuk edebiyatı, ders kitaplarının ve Türkçe dersi öğretim programlarının incelenmesi, ölçme ve değerlendirme, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine dair görüşleri gibi birçok konuya Türkçe öğretimi araştırmalarında yer verilmiştir.

1.1. Türkçe Öğretiminin Önemi

İlkokulda Türkçe öğretimi; dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma üzere dört temel dil becerisinin etkileşimli olarak kullanıldığı çalışmaları içermektedir. Anlama ve anlatma alanları içerisinde yer alan bu becerilerin ilköğrencilerine kazandırılması hedeflenmektedir. Bu becerilerin ilişkisel olarak öğrencilere aşamalı bir şekilde öğretilmesi öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade etme becerilerinin gelişimi için önemlidir. Bu doğrultuda hazırlanan Türkçe ders kitapları, Türkçe dersi öğretim programlarının taşıyıcısı ve tamamlayıcısı niteliğindedir. Bu çerçevede Türkçe dersleri, ana dili eğitimi ve öğretiminin vazgeçilmez alanlarıdır.

“Ana dili öğretimi, ilköğretim süreciyle başlayan okul türü öğrenmede bütün derslerin başarısını etkileyen bir süreçtir. Bu süreçte, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Bu genel amaca, dilsel beceriler olarak da adlandırılan “dinleme”, “konuşma”, “okuma” ve “yazma” gibi dört etkinlik alanının birbirini bütünleyen uygulamalarıyla varılır. Beceri kazandırmaya dönük bu uygulamalar, ilköğretim birinci sınıftan başlayarak öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir anlayışla sürdürülür. Uygulamalarda, öğretimin temel gereçleri olan öğretici ve yazınsal nitelikli metinler kullanılır. Çocukların ilgi, gereksinim ve dil evrenine uygun, Türkçenin anlatım olanaklarının yansıtıldığı metinlerle hem dilsel becerilerin geliştirilmesi hem de anadilinin kurallarının sezdirilmesi sağlanır” (Sever, Kaya ve Aslan, 2011: 11). “Bir becerinin gelişebilmesi için diğer bir becerinin bezer bir gelişme göstermesi

gerekir. Aksi hâlde sağlıklı bir dil becerisi gelişimi sürecinden bahsetmek mümkün olamaz” (Sevim, 2019: 159).

Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında dünyadaki yeniliklere koşut olarak önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe eğitimine yansımaları ile öğrencilerin dil ve zihin becerilerinin yanı sıra bireysel ve sosyal becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu yolla anlayan, araştıran, düşünen, okuyan, sorgulayan, sorun çözen, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, sözü edilen beceri alanlarında kendisini geliştirerek Türkiye’nin geleceğine yön verecek bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Güneş, 2013: 76).

“Türkçe öğretimi; öğretim programı çatışında, öğretme kılavuzluğunda ve duyarlığında, farklı araç gereçlerle zenginleştirilmiş eğitim ortamlarında sürdürülen, öğretimin çıktılarını çeşitli ölçme araçlarıyla değerlendiren, çeşitli öğretim yaklaşım-yöntem-tekniklerin ilke ve kabulleriyle yürütülen, bireyi çok yönlü yetkinleştirmeyi (dili kullanma, düşünme, duyarlılık yaratma, okuma kültürü edindirme, eş duyum...) hedefleyen çok boyutlu bir öğrenme alanıdır” (Şen, 2019: 249). “Türkçe öğretimi alanının giderek genişlediğini ve niteliğini arttırarak daha fazla insanın dikkatini çektiğini söylemek mümkündür” (Koç ve Kıymaz, 2019: 233).

Türkçe öğretiminde başta dil becerileri olmak üzere zihin becerileri, sosyal beceriler ve zihinsel bağımsızlık becerilerinin son derece önemli olduğu bilinmektedir.

1.2. Anlama Becerileri

Anlamaya dayalı beceriler dinleme ve okumadır. Bu beceriler aynı zamanda alıcı dil becerileri olarak ifade edilmektedir. “Sözle ya da yazıyla anlatılanları anlama, öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceridir. Anlama, iletişim sürecinin temel basamaklarından biridir. Bu süreçte alıcı, verici tarafından iletilen bilgiyi almak, eski bilgileriyle karşılaştırarak yorumlamak; bir başka deyişle, anlamak durumundadır. Anlama gerçekleşmediği zaman iletişim amacına ulaşamaz... İletişimin başlama nedeni, vericinin gönderdiği bilgiyi alıcının anlamasıdır” (Yangın, 1999: 27). Bu açıklamalar, anlamanın ve anlama becerilerinin iletişimdeki yadsınamaz rolünü ortaya koymaktadır.

1.2.1. Dinleme/İzleme

Ana dili eğitimi alanının kurucu ögesi olan dinleme, diğer dil becerilerindeki gelişimin belirleyicisi ve ön koşuldur. Nitekim dinleme becerisi gelişen bireylerin öteki beceri alanlarında da kendilerini daha iyi geliştirebildikleri

bilinmektedir. “Çocuklar dil edinme sürecine dinleme ile başlarlar. Dinleme; konuşma, okuma ve yazma gibi diğer alanlara da temel oluşturur. Çocuklar hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Dinleme yoluyla öğrencilerin iletişim kurması, öğrenmesi ve zihinsel yapısını geliştirmesi kolay olmaktadır” (Gündüz ve Şimşek, 2014: 22). “İnsan yaşamında dinlemenin ve dinleneni anlamanın ayrı bir önemi vardır. Kişi olarak bilgi edinmek, zevk almak, eleştirmek ve değerlendirmek için belirli düzeyde bir dinleme alışkanlığı edinmiş olmamız gerekir. Radyo, teyp, telefon, televizyon, cep telefonu gibi işitsel ve görsel araçların ortaya çıkışı sözlü iletişimin, dolayısıyla izleme ve dinlemenin önemini bir kat daha arttırmıştır. Bu durumda çocukların artık okuma bakımından olduğu kadar izleme ve dinleme bakımından da yetiştirilmeleri gerekir” (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 72). Eğitimle kazandırılıp geliştirilebilecek dört temel dil becerisinden biri olan dinleme, öğrencinin okul başarısında önemli bir rol üstlenir. Öğrenmenin başlangıcında dinleme vardır (Özbay, 2010: 194). Bu kapsamda dinleme eğitiminin asıl amacı; özellikle öğrencilerden başlamak üzere bütün vatandaşların, hayatın her alanında etkili bir dinleyici olmalarını sağlamaktır (Doğan, 2013: 159). Bu açıklamalardan yola çıkılarak dil eğitiminin temelini oluşturan dinlemenin, eğitimle geliştirilebilen bir olgu olduğu söylenebilir.

Dinleme, duyulan sesleri zihinde anlamlandırma sürecidir. İşitme, dikkat, anlama aşamalarından oluşan karmaşık bir süreçtir. Birey çevresindeki ses ve konuşmaları ilk olarak işitir, sonra uyaranlara dikkat ederek ilgisini çeken sesleri seçer. Seçilen bilgi ve düşünceleri anlama, sınıflama gibi birçok zihinsel işlemde geçirerek anlamlandırır. Böylece işitilenler, zihinsel süreçlerle birlikte yapılandırılarak dinleme süreci gerçekleşmiş olur. Bu süreçte dinleme becerisini geliştirmek; işitme, anlama ve zihinde yapılandırma çalışmalarına ağırlık vermeye bağlıdır (MEB, 2005: 13). İletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olan dinleme/izleme; sunulan iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirmeye dayanır. Hayatın her alanında giderek yaygınlaşan görsel ve işitsel araçların eğitim ortamlarında da kullanılması, etkili bir dinleme/izleme eğitimi gerektirmektedir. Öğrencilerin sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma başta olmak üzere birtakım üst düzey becerileri gerçekleştirebilmesi, dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi ile yakından ilgilidir (MEB, 2006: 5). Bu kapsamda Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dinleme/izleme becerisinin öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri beceriler arasında yer aldığı; bireysel ve sosyal

gelişim, etkili iletişim kurma, Türkçe sevgisi ile okuma ve yazma alışkanlığı edinmenin öncelikle bu becerinin kullanımına bağlı olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra “dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesinin, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı” olarak benimsenmesi son derece anlamlıdır (MEB, 2019: 8). Bu açıdan dinleme, hayatın her aşamasında iletişim ortamlarında var olmanın ve gelişmenin vazgeçilmez bir ögesidir.

1.2.2. Okuma

Okuma, bireyin ana dili eğitimi etkinlik alanları içinde anlama sürecinin vazgeçilmez bir boyutudur. Dil eğitimi ve araştırmalarında ağırlık verilen bu alan, anlam kurma temeline dayanır. Okuma; “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkileşimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci” (Akyol, 2008: 29); “gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme” (Öz, 2011: 211) biçiminde tanımlanmıştır. Sözü edilen tanımlardan hareketle okuma; “görme, algılama, dikkat, odaklanma, hatırlama, ilişki kurma, kavrama, değerlendirme, seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan, duyu organlarının aynı anda işlemesine dayanan karmaşık bir süreç” biçiminde açıklanabilir (Karatay, 2014: 9). İnsan hayatında önemli ve geniş bir etki gücüne sahip olan okuma, yalnızca harfleri öğrenip çözümlemekten ibaret olmayıp metindeki duygu, düşünce ve iletileri de algılayıp kavramayı içerir (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010: 657).

Okuma, her alanda baş döndüren bir hızla değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilmenin yolu olarak görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında okuma, tek boyutlu basit bir süreç olarak görülmemeli; bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutları olan, göz ile algılanan yazıları anlamlandırıp değerlendirmeyi gerektiren ve yazarla okuyucu arasındaki iletişimi hazırlayan, karmaşık bir süreç biçiminde ele alınmalıdır (Karadağ ve Yurdakal, 2016: 107-108). “Okumanın tanımları incelendiğinde sadece belirli sembolleri seslendirme işlemi olmadığı; okumanın duyu organları ve beynin iş birliği ile gerçekleşen sistemli ve karmaşık bir süreç olduğu görülmektedir. Okuyucudan beklenen sadece seslendirme değil aynı zamanda okuduğunu anlama ve yorumlamadır” (Atalay, 2018:11). Okumada; yazılı veya basılı bir metin, duyu organlarıyla bu metinlerin algılanması ve okunan metinlerin anlamlandırılması ve yorumlanması olmak üzere üç unsurun önemli bir işlevi bulunmaktadır. Gerçek bir okuma, sözü edilen bu unsurların tam olarak bir arada uygulanmasına bağlıdır (Temizkan, 2009: 10-11).

1.3. Anlatma Becerileri

Anlatmaya dayalı beceriler konuşma ve yazmadır. Bu beceriler aynı zamanda verici/üretici dil becerileri olarak ifade edilmektedir. “Anlatma, duygu, düşünce isteklerin sözle ya da yazıyla başkalarına aktarılması sürecidir. Sözle aktarılması, konuşma; yazıyla aktarılması ise yazma yoluyla gerçekleşmektedir” (Yangın, 1999: 82).

1.3.1. Konuşma

Anlatma ihtiyacının doğal bir sonucu olan konuşma, öğrenme alanları içinde iletişim ortamlarında sıkça başvurulmuş bir beceridir. “Konuşma, mutabık kalınan işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihninde anlam oluşturmasını, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir. Konuşma zihnin, söz kalıbına döktüğü ve oluşturduğu düşüncelerin, duyguların şekillendirilmesidir” (Erdem, 2013: 181). “Konuşmanın temelinde dilin en küçük birimleri olan sesler ve dilin belirleyici işleyiş yasaları yani kuralları vardır. Sesler dilin kurallarına göre art arda dizilir ve anlamlı bir yapıya dönüşürler” (Baskın, 2016: 6). “Sese dayalı bir beceri olmasından dolayı konuşma, konuşurun sesini kullanması, sesinin niteliklerini bilmesi yardımıyla duygu ve düşünceleri aktarmada etkili bir beceri olarak görülmelidir” (Aslan ve Yaylı, 2019: 1). “Konuşmada özellikle öğrenile dilin ses özelliklerini kavramış olmak çok önemlidir” (Açık, 2019: 36).

Konuşmanın, ister dışa dönük isterse içe dönük biçimde gerçekleşsin, bir tür sözlü edim olduğu ifade edilmektedir (Demir, 2016: 32). “Konuşma birçok alt beceriyi yetkin düzeyde işletebilmeyi gerektiren çok boyutlu bir edimdir. Konuşmayla ilgili dilsel alt beceriler arasında akıcılık, sesletim, dil bilgisi, sözcük bilgisi vb. ögeler yer alır” (Aykaç ve Çetinkaya, 2019: 259-284). “Konuşma edimi sözlü olarak bir metin üretmeyi gerektirmektedir. İster yazılı ister sözlü olsun, her metin, yaşanacak bilişsel bir sürecin ortaya konabilir” (Ülper, 2018: 63). Bu durumda konuşma becerisinin, çoğunlukla konuşma eğitimi ile gerçekleştiği unutulmamalıdır (Gündüz ve Şimşek, 2017: 47).

Bu yönüyle konuşmanın zihinsel sürecinin yanı sıra fiziksel süreci de önem taşır. Fiziksel süreci boğumlama (eklemlleme, artikülasyon) oluşturur (Onan, 2013: 163). Bundan dolayı konuşmanın fiziksel ve zihinsel boyutlarını geliştirici çalışmalara yer verilmelidir. Konuşmanın doğuştan gelen bir yetenek olmayıp eğitimle kazanılabilecek bir beceri olduğu unutulmamalıdır (Akbayır, 2011: 12). “Konuşmanın diğer becerilerden farkı, dinleme ve okuma becerileri arasında doğrudan ilgi olmasından kaynaklanmaktadır. Konuşma becerisi kişinin kendisini

doğrudan ifade ettiği; duygu ve dileklerini başka kimselere doğrudan anlattığı; kendi başına kullanabileceği değil, başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir. Konuşma becerisi, kişinin sosyalleşmesi ile diğer becerilere göre doğrudan ve daha fazla ilgili olması sebebiyle psikoloji, sosyal psikoloji, davranış bilimleri, iletişim bilimleri gibi bilimlerle ve kişinin bu alana giren davranışlarıyla da bağımlı bir gelişme gösterir” (Yalçın, 2006: 97).

1.3.2. Yazma

Yazma, temel dil becerileri içinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları ile öne çıkan ve en fazla uğraş gerektiren bir beceridir. “Yazma eylemi düşüncenin bir ürünüdür. Düşünmek de belli bir birikimin sonucunda ortaya çıkan ürünler toplamıdır. Yazma eyleminde, konuşmaktan farklı olarak bir defaya mahsus anlatma imkânı vardır. Bir yazıyı yazıp bitirdikten ve muhatabına ulaştırdıktan sonra geri dönüp onu düzeltme imkânı yoktur. Dolayısıyla yazma eylemi düşünülerek, planlanarak ve özenilerek yapılmak durumundadır” (Yılmaz, 2013: 217).

“Yazma becerisi, bir konuyla ilgili bireyin duygularını ve düşüncelerini bilişsel anlamda düzenlemesini yaptıktan sonra dil kurallarına uygun, planlı bir biçimde yazıya aktarmasıdır. Yazma becerisinin diğer becerilere oranla öğretimi daha çok aşamalılık ve bire bir rehberlik gerektirmektedir” (Tiryaki, 2019: 153).

“Yazma, insanın ifade etmek istediği şeylerin sembollerle belirli bir düzen dâhilinde somutlaştırılması yani kayda geçirilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu minvalde yazma, insanın kendini ifade etmek için kullandığı diğer anlatma becerisi olan konuşma becerisi ile kayda geçirme noktasında ayrılmaktadır” (Özdemir, 2019: 65).

“Eleştirel düşünmenin en temel bileşeni olan yazılı anlatım becerisi, diğer becerilere göre daha uzun zamanda ve zor gelişen bir beceridir. Türkçe ve edebiyat öğretiminde öğrencinin ilgisine, beğenisine, gereksinimine, yaş ve gelişim düzeyine uygun seçenekli konularda duygu ve düşüncelerini yazma çalışmaları çocuğun bireyleşmesine önemli katkılar sağlar” (Aslan, 2017: 34).

1.4. Türkçe Ders Kitapları

Eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılan ders kitapları, öğrenme ve öğretimin vazgeçilmez kaynakları arasındadır. “Ders kitapları çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişmesinde katkısı en yüksek olan materyallerden birisidir. Özellikle ilköğretim çağında ders kitaplarının özel bir önemi vardır” (Kılıç, 2019: 38). “Ders kitapları, öğretim programının amaçlarının

gerçekleşmesinde öğrencilerin ve öğretmenlerin temel başvuru kaynağı ve kılavuzu olma niteliği taşımaktadır” (Yaylı, 2018: 24).

“Bir ders kitabı ilgili alan için bilgi kaynağı olduğu gibi ileri araştırmalara da öğrenciyi yönlendirir. Bu da öğrencinin yaşam boyu ihtiyaç duyacağı bilgiyi kaynağında arama becerisini geliştirir” (Özdemir, 2019: 12).

“Türkçe ders kitapları içerisindeki bilgi verici ve yazınsal nitelikli metinler aracılığıyla temel dil becerilerinin yanında Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğrencilerin edinmesi gereken temel becerileri gerçekleştirmek amaçlanır” (Yalınkılıç, 2018: 18). “Türkçe derslerinin temalar ve temalara uygun çeşitli türde metinlerle etkinlik temeline dayalı, öğrenci odaklı bir anlayışla gerçekleştirilmeye çalışılması öngörülmektedir. Bu durum Türkçe öğretiminde alanlar arası çalışmaların zorunlu olması gerektiği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır” (İşeri, 2018: 93).

1.5. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin yaşamları boyunca kullanabilecekleri temel dil becerilerini ve bilişsel becerileri edinmeleri, edindikleri bu becerileri kendi bireysel ve sosyal gelişimleri için kullanabilmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, ana dilini sevmek, okuma ve yazma alışkanlığı kazanmaları açısından bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı, tüm alanlarda gelişmek ve başarılı olmak için dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiğini kabul etmektedir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda aktarılan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri istikametinde oluşturulan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; temel dil becerilerinin geliştirilmesi, ana dilin kurallarına uygun olarak kullanımının sağlanması, söz varlığının zenginleştirilerek dil zevki ve bilincine eriştirilmesi, okuma yazma sevgisini kazandırmayı ve okuduklarını eleştirel bakış açısıyla değerlendirmelerini, kendilerini yazılı ve sözlü olarak doğru ifade edebilmelerini sağlaması, araştırma, keşfetme gibi bilişsel becerilerinin geliştirebilmesini, bilgiye ulaşabilme, bilgiyi sorgulayabilme ve düzenleyebilme becerilerinin geliştirilmesini, millî ve manevî duygu düşüncelerinin güçlendirilmesini, Türk ve dünya kültürüne ait eserler aracılığı ile değerleri fark etmelerinin sağlanması hedeflenmiştir (MEB, 2019: 8).

2. Problem Durumu

Genelde dil eğitimi/öğretimi, özelde Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanındaki çalışmaların ulusal/uluslararası ölçekte nicelik ve niteliğinin artması, bu alandaki

araştırmaların nasıl bir eğilim içinde olduğu sorunsalını ele almayı gerektirmektedir. Hiç kuşkusuz, bu gereklilik, sözü edilen alanlarda oluşan bilgi birikimini çeşitli yönlerden değerlendirmeyi, konunun paydaşlarının öz eleştiri yapmasını sağlayabilecektir. Bu kapsamda ilkokulda Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların nasıl bir eğilim gösterdiğini, hangi konu alanlarına ne düzeyde yer verildiğini, özellikle makale ve lisansüstü tezlerde bu alana yönelik çalışmalarda nasıl bir eğilimin bulunduğunu konu alan yeterli çalışmanın olmamasından dolayı bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu açıdan araştırmanın problem cümlesini, “2005-2019 yılları arasında Türkiye’de ilkokulda Türkçe öğretimine ilişkin çalışmaların eğilimleri nedir?” biçiminde belirtmek mümkündür. Bunun yanı sıra araştırmada yanıtı aranan sorular şöyle ifade edilebilir:

- Araştırmaların yayın türüne göre dağılımı nedir?
- Lisansüstü tezlerin yıllara, türlerine, yayımlandığı üniversitelere, konu alanlarına, yöntemine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri analiz tekniklerine ve lisansüstü tezlerde kullanılan anahtar sözcüklere göre dağılımı nedir?
- Makalelerin yıllara, yazar sayısına, kullanılan anahtar sözcüklere, konu alanlarına, yöntemine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve veri analiz tekniklerine göre dağılımı nedir?

3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile 2005-2019 yılları arasında Türkiye’de ilkokulda Türkçe öğretimi alanına yönelik yapılan makale ve lisansüstü tez çalışmalarını incelemek ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmek amaçlanmıştır.

4. Sınırlılıklar

Bu araştırma; Türkiye’de 2005-2019 yılları arasında ilkokulda Türkçe öğretimi alanı ile ilgili YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden ulaşılan yüksek lisans ve doktora tezleriyle, Google Akademik ve ULAKBİM veri tabanındaki konu alanıyla ilgili dergilerde yayımlanan makalelerle sınırlandırılmıştır.

5. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama yöntemi ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

5. 1. Araştırmanın Modeli

Türkiye’de ilkökulda Türkçe öğretimi alanına ilişkin yapılan çalışmaların nasıl bir eğilim gösterdiğini, hangi konu alanlarına ne düzeyde yer verildiğini belirlemeye yönelik hazırlanan makale ve lisansüstü tezleri incelemeyi amaçlayan bu araştırma; doküman incelemesine dayalı, nitel bir çalışmadır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187).

5. 2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu YÖK’ün Ulusal Tez Merkezi veri tabanındaki lisansüstü tezler, Google Akademik ve ULAKBİM veri tabanlarındaki makaleler oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirtilen veri tabanlarında yapılan tarama sonucunda; 2005-2019 yılları arasında Türkiye’de ilkökulda Türkçe öğretimine ilişkin ulaşılan 193’ü makale, 186’sı yüksek lisans tezi ve 41’i doktora tezi olmak üzere toplam 420 araştırma incelenmiştir.

5. 3. Verilerin Toplaması

Araştırmanın verilerine Google Akademik ve ULAKBİM veri tabanları ile YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden ulaşılmıştır. Verilerin toplanması ve sınıflandırılmasını kolaylaştırmak amacıyla Excel tablosu oluşturulmuştur. Taramalar sonucu ulaşılan veriler tabloya eklenmiştir. Ulaşılan çalışmalar; çalışmanın adı, çalışmanın yazarları, çalışmanın yayımlandığı üniversite (tezler için) /dergi (makaleler için), çalışmada yer alan anahtar kelimeler, çalışmanın amacı, çalışmanın yöntemi/deseni, çalışmanın uygulandığı örneklem/çalışma grubu/çalışma nesnesi, çalışmada kullanılan veri toplama aracı ve çalışmanın analizine ait bilgiler tabloya işlenmiştir. Ayrıca çalışmalar, isimlerinden hareketle çalışma konularına göre bir araya getirilmiştir. Çalışmaların konuları Türkçe dersi öğretim programı, Türkçe ders kitapları inceleme, dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma, okuma anlama, okuma yazma, konuşma yazma, dinleme konuşma, kelime öğretimi, değer eğitimi, yöntem ve teknik, ölçme ve değerlendirme olarak belirlenmiştir.

5. 4. Verilerin Analizi

Araştırmada doküman incelemesi yöntemi ile elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde, ulaşılan veriler önceden belirlenen alt başlıklara göre düzenlenerek yorumlanır. Bu amaçla tarama sonucunda elde edilen veriler, önce sistemli ve açık bir biçimde düzenlenerek betimlenir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır ve birtakım

sonuçlara ulaşılarak değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224). Araştırmada; çalışmaların türü, yazar sayıları (makaleler için), yayımlandığı üniversite (tezler için), kullanılan anahtar kelime, yöntem, örneklem, kullanılan veri toplama araçları ve kullanılan veri analiz yöntemi temaları altında sınıflandırılmışlardır. Sınıflandırılan araştırmaların tekrarlanma sıklıkları ve yüzdeleri hesaplanarak tablolar ve grafikler elde edilmiştir. Oluşturulan tablolar ve grafikler incelenip yorumlanmıştır.

6. Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada, 2005-2019 yılları arasında ilkökulda Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmaların eğilimlerini belirlemek ve değerlendirmek amacıyla makale ve tezler incelenmiştir. Ulaşılan makale ve lisansüstü tezlerin yayın türüne göre sıklık ve yüzde değerlerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaların Yayın Türüne Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler

Yayın Türü	Sıklık	%
Doktora tezi	41	10
Yüksek lisans tezi	186	44
Makale	193	46
Toplam	420	100

Araştırmaya konu olan çalışmaların yayın türüne ait sıklık dağılımını gösteren Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen çalışmaların çoğunluğunu, makale ve yüksek lisans tezlerinin oluşturduğu görülmektedir.

6. 1. Lisansüstü Tezlerle İlgili Bulgular

Bu başlıkta; ulaşılan lisansüstü tezlerin türlerine, yayımlanma yıllarına, konu alanına, kullanılan yöntem, üniversiteye, çalışma grubuna göre dağılımlarını ifade eden bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 2. İlkokulda Türkçe Öğretimi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Yıllara ve Türlerine Göre Dağılımı

	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
Yıllar	f	%	f	%	f	%
2005-2009	40	21	6	15	46	20
2010-2014	39	21	12	29	51	22
2015-2019	106	58	23	56	129	58
Toplam	187	100	41	100	227	100

Tablo 2’ye göre 2005-2009 yılları arasında hazırlanan 6’sı doktora tezi ve 40’ı yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 46 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu tezler, toplam tez sayısının %20’sini oluşturmaktadır. 2010-2014 yılları arasında 39’u yüksek lisans tezi ve 12’si doktora tezi olmak üzere toplam 51 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu tezler, toplam tez sayısının %22’sini oluşturmaktadır. 2015-2019 yılları arasında ise 106 yüksek lisans tezi ve 23 doktora tezi olmak üzere toplam 129 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu tezlerin toplam tez sayısına oranı %58’dir. Tabloda yer alan verilerden hareketle ilkokullarda Türkçe öğretimine dair çalışmaların son yıllarda arttığı sonucuna ulaşılabılır.

Tablo 3. İlkokulda Türkçe Öğretimi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Konu Alanı			Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam	
					f	%
Türkçe Programı	Dersi	Öğretim	16	2	18	8
Türkçe İnceleme	Ders	Kitapları	45	3	48	21
Dinleme/İzleme			7	1	8	4
Konuşma			7	2	9	4
Okuma			40	14	54	24
Yazma			22	5	27	12
Okuma Anlama			2	-	2	0,5
Okuma - Yazma			1	3	4	2
Konuşma -Yazma			1	-	1	0,5
Dinleme - Konuşma			-	1	1	1
Kelime Öğretimi			4	1	5	2
Değer Eğitimi			1	1	2	1
Yöntem ve Teknik			21	7	28	12
Ölçme ve Değerlendirme			3	-	3	1
Diğer			16	1	17	7
Toplam			186	41	227	100

Tablo 3 incelendiğinde 54 tez ile en fazla çalışmanın okuma alanı üzerine olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Daha sonra 48 tez ile Türkçe ders kitapları ile ilgili yapılan çalışmalar yer almaktadır. Bunu, Türkçe öğretiminde kullanılan

yöntem ve teknikler (28) ile yazma (27) alanındaki çalışmalar izlemektedir. Tablo 3'teki verilere bakıldığı zaman okuma-anlama, konuşma-yazma, dinleme-konuşma gibi iki öğrenme alanının ilişkisel olarak sunulduğu çalışmalar üzerine eğilimin çok az olduğu görülmektedir. Ana dili öğretiminin temel alanlarından dinleme ve konuşma becerilerine yönelik çalışmaların ilkokullara yönelik araştırmalarda az oluşu dikkat çekmektedir. Diğer başlığını taşıyan konular ise tablodaki konu alanlarına dâhil edilemeyen Türkçe dersi kapsamında yapılan etkinlikleri, öğrenciyi merkeze alan çeşitli öğrenme yaklaşımlarını, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine karşı tutumlarını ve çocuk edebiyatı eserlerinin Türkçe öğretiminde kullanımını konu edinen çalışmaları içermektedir.

Tablo 4. İlkokulda Türkçe Eğitimi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Yüksek Lisans Tezi	Doktor Tezi	Toplam
Gazi Üniversitesi	19	16	35
Necmettin Erbakan Üniversitesi	10	2	12
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	8	3	11
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	8	-	8
Hacettepe Üniversitesi	6	2	8
Pamukkale Üniversitesi	4	3	7
Uludağ Üniversitesi	3	3	6
Ankara Üniversitesi	2	4	6
Dokuz Eylül Üniversitesi	5	1	6
Fırat Üniversitesi	6	-	6
Selçuk Üniversitesi	6	-	6
Sakarya Üniversitesi	5	-	5
Bartın Üniversitesi	5	-	5
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	5	-	5
Akdeniz Üniversitesi	5	-	5
Çukurova Üniversitesi	5	-	5
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	5	-	5
Atatürk Üniversitesi	1	3	4

Türkiye’de 2005-2019 Yılları Arasında İlkokulda Türkçe Öğretimine Yönelik Yapılan Araştırmalar Üzerine Bir Değerlendirme

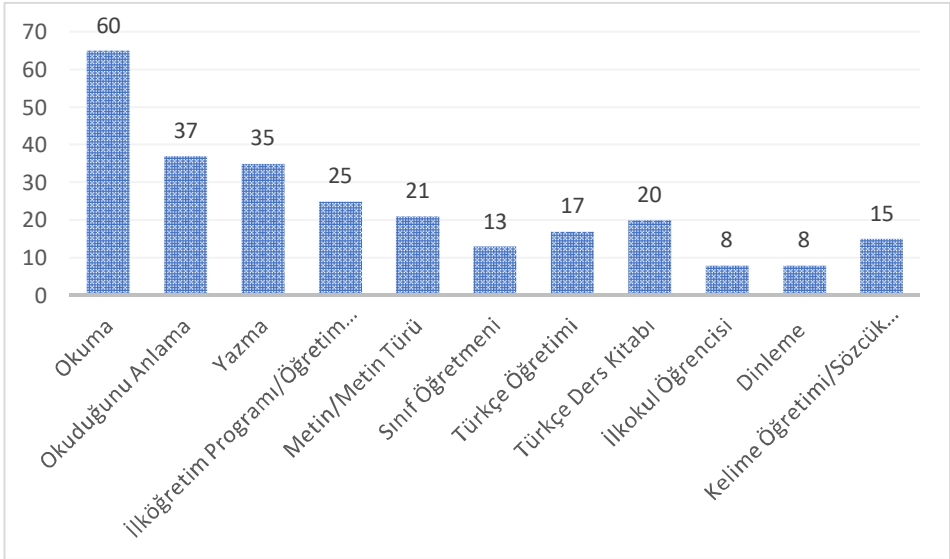
Çanakkale Üniversitesi	Onsekiz	Mart	3	1	4
Kırıkkale Üniversitesi			4	-	4
İstanbul Aydın Üniversitesi			4	-	4
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi			4	-	4
Marmara Üniversitesi			3	1	4
Karadeniz Teknik Üniversitesi			4	-	4
Dumlupınar Üniversitesi			4	-	4
Ondokuz Mayıs Üniversitesi			3	1	4
Uşak Üniversitesi			4	-	4
Gaziantep Üniversitesi			3	-	3
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi			3	-	3
Muğla Üniversitesi			3	-	3
Mersin Üniversitesi			2	1	3
Mustafa Kemal Üniversitesi			3	-	3
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi			3	-	3
Ahi Evran Üniversitesi			2	-	2
Afyon Kocatepe Üniversitesi			2	-	2
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi			2	-	2
Bayburt Üniversitesi			2	-	2
Giresun Üniversitesi			2	-	2
İnönü Üniversitesi			2	-	2
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi			2	-	2
Amasya Üniversitesi			1	-	1
Aksaray Üniversitesi			1	-	1
Balıkesir Üniversitesi			1	-	1
Düzce Üniversitesi			1	-	1
Ege Üniversitesi			1	-	1
Erzincan Üniversitesi			1	-	1
İstanbul Üniversitesi			1	-	1
Kastamonu Üniversitesi			1	-	1
Manisa Celal Bayar Üniversitesi			1	-	1
Niğantaşı Üniversitesi			1	-	1

Trakya Üniversitesi	1	-	1
Yeditepe Üniversitesi	1	-	1
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	-	1
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	-	1
Toplam	186	41	227

Tablo 4'e göre ilkökulda Türkçe öğretimi üzerine ulaşılan 227 lisansüstü tez 54 farklı (yüksek lisans tezleri 54, doktora tezleri 13) üniversitede hazırlanmıştır. Araştırma için seçilen 16 doktora ve 19 yüksek lisans olmak üzere toplamda 35 tezle Gazi Üniversitesi listede ilk sırada yer almaktadır. Gazi Üniversitesini sırayla 12 tez ile Necmettin Erbakan Üniversitesi ve 11 tez ile Eskişehir Osmangazi Üniversitesi takip etmektedir.

İlkokulda Türkçe öğretimi üzerine 2005-2019 yıllarını kapsayan lisansüstü çalışmalarda en çok kullanılan anahtar sözcüklerin dağılımı Grafik 1'de gösterilmiştir:

Grafik 1. İlkokulda Türkçe Öğretimi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Anahtar Sözcüklere Göre Dağılımı



Grafik 1 incelendiğinde 60 tezde okumanın, 37 tezde okuduğunu anlamanın, 35 tezde yazmanın en çok kullanılan anahtar sözcükler olduğu görülmektedir. Türkçe öğretimi araştırmalarının konu alanının geniş olması nedeniyle kullanılan anahtar sözcüklerin çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 5. İlkokulda Türkçe Öğretimi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

		Yüksek Lisans Tezi		Doktora Tezi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Nitel	Deneysel	39	21	12	29	137	60
	Tarama/Betimsel	65	35	3	7		
	Korelasyonel	17	9	-	-		
	Karşılaştırmalı	-		1	2		
Nitel		48	26	14	34	62	28
Karma		17	9	11	27	28	12
Toplam		186	100	41	100	227	100

Tablo 5’te yer alan verilere göre ilkökulda Türkçe öğretimi ile ilgili ulaşılan tezlerin %60’lık oranla nicel yöntem kullanılarak hazırlanan tezler olduğu görülmektedir. Araştırmaların daha derinlemesine yapıldığı nitel araştırmalar (%28), nicel araştırmalara göre daha az tercih edilmiştir. İlkokulda Türkçe öğretimi araştırmalarında en az tercih edilen araştırma yönteminin %12’lik oranla nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemli araştırmaların oluşturduğu söylenebilir. Araştırmaların tümüne bakıldığı zaman yarısından fazlasının nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapıldığı görülmektedir.

Tablo 6. İlkokulda Türkçe Eğitimi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

		Yüksek Lisans Tezi		Doktora tezi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
İlkokul Öğrencileri		101	54	36	87	137	60
Sınıf Öğretmenleri		29	16	-	-	29	13
Türkçe Dersi Öğretim Programları		3	2	-	-	3	1
Türkçe Ders Kitapları		35	19	3	8	37	16
İlkokul Öğrencileri ve Sınıf Öğretmenleri		7	3	2	5	9	4

Sınıf Öğretmeni	11	6	-	-	11	5
Adayları						
Toplam	186	100	41	100	227	100

Tablo 6 incelendiğinde 137 lisansüstü araştırmaların çalışma grubunu ilkökul öğrencilerinin, 37 tezin çalışma grubunu Türkçe ders kitaplarının, 29 tezin çalışma grubunu sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir. İlkokullarda Türkçe öğretimine ilişkin ulaşılan araştırmaların çalışma grubunu %60'lık oranla ilkökul öğrencilerinin oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 7. İlkokulda Türkçe Öğretimi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Aracı	Toplama	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam	
				f	%
Doküman	52	10		62	12
Anket	102	18		120	23
Ölçek	137	38		175	34
Test	54	14		68	13
Görüşme formu	21	14		35	7
Gözlem formu	4	8		12	2
Diğer	31	11		42	8
Toplam	401	113		514	100

Tablo 7'ye göre lisansüstü tezlerde en çok kullanılan veri toplama araçlarını çeşitli ölçekler (%34), anketler (%23), testler (%13) ve doküman incelemeleri (%12) oluşturmaktadır. Ulaşılan verilerden hareketle en az kullanılan veri toplama aracının gözlem olduğu görülmektedir. Diğer başlığını taşıyan veri toplama araçları ise öğrencilerin ürün dosyaları, araştırmacıların notları, ses/video kayıtlarını içermektedir.

Tablo 8. İlkokulda Türkçe Öğretimi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Veri Analizi Tekniklerine Göre Dağılımı

		Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam			
				f	%		
NİTEL	Doküman	9	2	91	21		
	İçerik	32	9				
	Betimsel	27	9				
	Belirtilmemiş	3	-				
NİCEL	frekans/yüzde	65	16	143	354	79	
	Betimsel	ort./stand.sapma	42				13
		grafik	6				1
	t- Testi	59	11	211			
	Mann Whitney U	30	9				
	Ki kare testi	9	-				
	ANOVA	35	10				
	faktör analizi	3	1				
	Kestirimsel	korelasyon	14				-
		regresyon	6				1
		diğer	15				8

Tablo 8’de incelenen tezlerde kullanılan veri analiz tekniklerinin dağılımına bakıldığında %79’luk oranla nicel veri analiz tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Nicel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz yönteminin alt tekniklerinden sıklık ve yüzde tablolarının, kestirimsel analiz yönteminin alt tekniklerinden de t-testine sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Nitel analiz tekniklerinin incelenen tezlerde %21 oranında kullanıldığı görülmektedir. Nitel

veri analizi teknikleri arasında da içerik analizinin en çok tercih edilen teknik olduğu görülmüştür.

6. 2. Makalelerle İlgili Bulgular

2005- 2019 yılları arasında ilkokullarda Türkçe öğretimine ilişkin ulaşılan 193 makalenin yayımlanma yıllarına, konu alanına, kullanılan yöntem, üniversiteye, çalışma grubuna göre dağılımlarını ifade eden bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 9. İlkokulda Türkçe Öğretimi ile İlgili Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	f	%
2005-2009	9	5
2010-2014	41	21
2015-2019	143	74
Toplam	193	100

Tablo 9 incelendiğinde 2005-2009 yıllarında toplam 9 makaleye ulaşıldığı ve bu makalelerin toplam makale sayısının %5'ini oluşturduğu, 2010-2014 yıllarında toplam 41 makaleye ulaşıldığı ve bu makalelerin toplam makale sayısının %21'ini oluşturduğu, 2014-2019 yılları arasında yayımlanan 143 makaleye ulaşıldığı ve bu makalelerin toplam makale sayısının %7'sini oluşturduğu görülmektedir. 2015 yılından itibaren ilkokulda Türkçe öğretimine dair yazılan makalelerin sayısında artış olduğu görülmektedir.

Tablo 10. İlkokulda Türkçe Öğretimi ile İlgili Makalelerin Yazar Sayısına Göre Dağılımı

Yazar Sayısı	Sıklık	%Yüzde
1 Yazarlı	51	26
2 Yazarlı	119	62
3 Yazarlı	19	10
4 Yazarlı	1	0,5
5 Yazarlı	3	2
Toplam	193	100

Tablo 10'da incelenen makalelerin 51'si (%26) tek yazarlı, 119'u (%62) iki yazarlı, 19'u (%10) üç yazarlı, 1'i (%0,5) dört yazarlı ve 3'ü (%2) beş yazarlıdır. Bu verilerden yola çıkılarak makale yazımında en fazla iki yazar tarafından çalışmaların üretildiği görülmektedir. Araştırmalarda ekip çalışmalarının fazla

tercih edilmediği söylenebilir. İlkokulda Türkçe öğretimine ilişkin ulaşılan makalelerin konu alanlarına göre dağılımı Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11. İlkokulda Türkçe Öğretimi ile İlgili Makalelerin Konu Alanlarına Göre Dağılımı

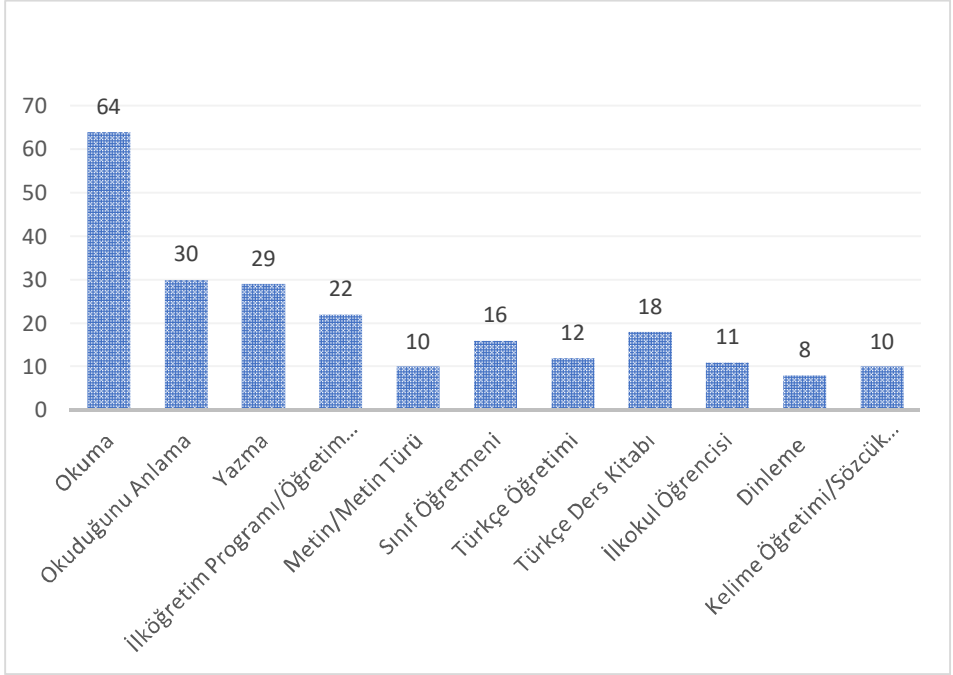
Konu Alanı	f	%
Türkçe Dersi Öğretim Programı	14	7
Türkçe Ders Kitapları İnceleme	32	16
Dinleme/İzleme	6	3
Konuşma	6	3
Okuma	59	30
Yazma	28	14
Okuma Anlama	-	-
Okuma Yazma	3	2
Konuşma Yazma	-	-
Dinleme Konuşma	-	-
Kelime Öğretimi	7	3,5
Değer Eğitimi	3	2
Yöntem ve Teknik	11	6
Ölçme ve Değerlendirme	10	6
Diğer	14	7,5
Toplam	193	100

Tablo 11’deki verilere göre en fazla makalenin sırasıyla okuma becerisi (%30), Türkçe ders kitapları (%16), yazma becerisi (%14) konularında yazıldığı görülmektedir. Temel dil becerilerinden dinleme ve konuşma (%3) becerileri alanında yazılan makalelerin, tezlerde olduğu gibi, diğer dil becerilerine göre yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Dil becerilerinin ilişkisel olarak çalışıldığı makalelerden sadece okuma-yazma (%2) becerileri üzerine olanlara rastlanmıştır.

Diğer başlığını taşıyan konular ise Türkçe öğretiminde karşılaşılabilecek sorunlar ve çocuk edebiyatı eserlerine ait konuları kapsayan çalışmalardır.

İlkokulda Türkçe öğretimi üzerine 2005-2019 yılları arasında yayımlanan 193 makalede en çok kullanılan anahtar sözcüklerin dağılımı Grafik 2’de gösterilmiştir:

Grafik 2. İlkokulda Türkçe Öğretimi ile İlgili Makalelerin Anahtar Sözcüklere Göre Dağılımı



Grafik 2 incelendiğinde 64 makalede okumanın, 33 makalede okuduğunu anlamının, 29 makalede yazmanın en çok kullanılan anahtar sözcükler olduğu görülmektedir. Tezlerde olduğu gibi makalelerde de bu üç anahtar kelime, kullanım oranı açısından ilk sıralardadır.

Tablo 12. İlkokulda Türkçe Öğretimi ile İlgili Makalelerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Yöntem		f	%
NİCEL	Deneysel	23	
	Tarama/Betimsel	61	
	Korelasyonel	19	
	Karşılaştırmalı	2	
NİTEL		78	40
KARMA		10	5
Toplam		193	100

Makalelerin araştırma yöntemlerine göre dağılımını veren Tablo 12 incelendiğinde nicel araştırma yöntemlerinin %54’lük oranla, 193 çalışmanın yarısından fazlasında kullanıldığı görülmektedir. Nicel araştırma yöntemlerini, %40’lık oranla nitel çalışmaların takip ettiği, karma araştırma yönteminin ise %5’lik oranla en az tercih edilen araştırma yöntemi olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 13. İlkokulda Türkçe Eğitimi ile İlgili Makalelerin Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

	Sıklık	%Yüzde
İlkokul Öğrencileri	102	53
Sınıf Öğretmenleri	28	15
Türkçe Dersi Öğretim Programları	11	6
Türkçe Ders Kitapları	33	17
İlkokul Öğrencileri ve Sınıf Öğretmenleri	6	3
Sınıf Öğretmeni Adayları	9	4
Diğer	4	2
Toplam	193	100

Tablo 13’te yer alan çalışma grupları incelendiği zaman ulaşılan 193 makalenin 102’sinde ilkokul öğrencileriyle çalışıldığı, 33 makalede ders kitaplarının incelendiği, 28 makalede sınıf öğretmenleriyle çalışıldığı, 11 makalede Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirildiği, 9 makalede sınıf öğretmeni adayları ile çalışıldığı ve 6 makalede de ilkokul öğrencileri ve öğretmenleriyle beraber çalışıldığı bulgularına ulaşılmaktadır. Bu örneklem dışı, 4 makalede de çeşitli çocuk edebiyatı kitaplarının çalışma nesnesi olarak tercih edildiği diğer başlığı altında gösterilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda, incelenen makalelerin çalışma grubu olarak %53’lük oranla ilkokul öğrencilerinin çalışma grubu olarak diğer örneklemlemlere göre daha fazla tercih edildiği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 14. İlkokulda Türkçe Öğretimi ile İlgili Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	Sıklık	%
Doküman	69	22
Anket	60	19
Ölçek	102	33
Test	27	9

Görüşme	26	8
Gözlem	10	3
Diğer	18	6
Toplam	312	100

Tablo 14'e göre makalelerin hazırlanmasında kullanılan veri araçlarını, kullanım oranlarına göre en fazla ölçekler (%33), doküman incelemeleri (%22) ve anketler (%19) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak tezlerde olduğu gibi makalelerde de diğerlerinden daha az kullanılan araç ise gözlem olmuştur. Diğer başlığını taşıyan veri toplama araçları ise öğrencilerin ürün dosyaları, araştırmacıların notları, ses/video kayıtlarını içermektedir.

Tablo 15. İlkokulda Türkçe Öğretimi ile İlgili Makalelerin Veri Analizi Tekniklerine Göre Dağılımı

		Yüksek Lisans Tezi	Toplam		
			Sıklık	%	
NİTEL	Doküman	27	97	32	
	İçerik	28			
	Betimsel	37			
	Belirtilmemiş	5			
NİCEL	Betimsel	frekans/yüzde	82	68	
		ort./stand.sapma			27
		grafik			5
	Kestirimsel	t- Testi	35		124
		Mann Whitney U	16		
		Ki kare testi	2		
		ANOVA	29		
		faktör analizi	6		
		korelasyon	19		
		regresyon	7		
		diğer	10		

Tablo 15’e göre incelenen makalelerde kullanılan veri analiz yöntemlerinin dağılımında %68’lik oran ile çoğunlukla nicel veri analiz tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. İncelenen tezlerde olduğu gibi makalelerde de nicel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz yönteminin alt tekniklerinden sıklık ve yüzde tablolarının, kestirimsel analiz yönteminin alt tekniklerinden de t-testinin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Nitel analiz tekniklerinin incelenen tezlerde %32 oranında kullanıldığı saptanmıştır. Nitel veri analiz yöntemleri kullanılan makalelerde betimsel analizin en çok tercih edilen teknik olduğu anlaşılmıştır.

7. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan bulgular sonucu elde edilen veriler dikkate alınarak bazı sonuçlara ulaşılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

7. 1. Sonuç ve Tartışma

İlkokulda Türkçe öğretimi alanına yönelik ve Google Akademik, ULAKBİM ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanları taranarak ulaşılan makale ve lisansüstü araştırmaları incelenerek elde edilen bulgulardan hareketle ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

İncelenen yayınların yıllara ve yayın türlerine ait dağılım verilerine göre tezlerin büyük oranda yüksek lisans düzeyinde yazıldığı ortaya çıkmıştır. Hazırlanan doktora tezlerinin %10’luk oranı, alana katkı sağlamada yüksek lisans tezlerine ve makalelere göre oldukça yetersizdir. Çalışmaların yayın yıllarına bakıldığı zaman en çok çalışmanın 2015-2019 yılları arasında yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu da ilkokullarda Türkçe öğretimine yönelik çalışmaların son yıllarda arttığını göstermektedir.

Lisansüstü tezler ve makaleler Türkçe öğretimi kapsamında çalışma konuları bakımından sınıflandırıldığında okuma yazma becerilerini geliştirme ve ders kitabı inceleme çalışmalarının ön planda olduğu ortaya çıkmaktadır. Temel dil becerilerinden dinleme/izleme ve konuşma becerilerine yönelik çalışmalara, diğer beceri alanlarına göre daha az rastlanmaktadır. Yıldız, Çoban ve Boz (2019) araştırmalarında ilkokul düzeyinde okuduğunu anlama becerilerini geliştiren çalışmaların çoğunlukla yüksek lisans tezleri yoluyla gerçekleştirildiğini ortaya koymuşlardır. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş’ın (2013) araştırmalarında ise dinleme ve konuşma ile ilgili araştırmalara eğilimin az olmasının, uygulamanın zorluğundan ve verilerin değerlendirilmesinin gözleme dayalı olmasından kaynaklanabileceği sonucuna varılmıştır.

İlkokulda Türkçe öğretimi üzerine incelenen doktora ve yüksek lisans tezlerinin hazırlandığı 54 üniversite belirlenmiştir. Bu tezler hazırlandıkları üniversite, tür ve sayılarına göre tablolastırılmış ve tezlerin en fazla Gazi Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitelerinde hazırlandıkları saptanmıştır. Özçakmak (2017) ile Boyacı ve Demirkol (2018) da çalışmalarında Türkçe öğretimine ilişkin çalışmaların en fazla Gazi Üniversitesinde yayımlandığı bulgusuna ulaşmışlardır.

İncelenen makale ve lisansüstü tezlerde kullanılan anahtar sözcüklerin en fazla kullanıldığı alanın okuma ve yazma becerileri olduğu, dinleme ve konuşma becerilerine ise daha az yer verildiği belirlenmiştir. Benzer bir sonuç, Sevim ve İşcan (2012) tarafından yapılan “Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinde Geçen Anahtar Kelimelere Dönük Bir İçerik Analizi” adlı çalışmada da ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak Cin Şeker (2020) de araştırmasında Türkçe eğitimi alanında dinleme ve konuşma becerilerine yönelik çalışmaların azlığına dikkat çekmiştir.

İncelenen lisansüstü tezler hazırlanırken en fazla nicel yöntem (137 tez/%60) kullanılmıştır. İncelenen makalelerde kullanılan yöntem oranına bakıldığında nicel yöntemlerin kullanım oranı %54’tür. Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalarda yöntemlerin kullanım oranları farklılık göstermektedir. Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013), inceledikleri tezlerde nitel araştırma yöntemlerinin daha çok tercih edildiği bulgusuna ulaşmışlardır. Nicel yöntemlerden sonra kullanılan yöntemler sırayla nitel yöntemler ve karma yöntemler olmuştur.

Makale ve lisansüstü tezler incelendiğinde 193 makalenin 102’sinde ve 227 lisansüstü tezin 137’sinde ilkökul öğrencileriyle çalışıldığı görülmüştür. Bu da ilkökul öğrencilerinin en çok veri toplanan çalışma grubu olduğu bulgusunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerle yapılan çalışmalardan sonra en çok tercih edilen çalışma grubunun ders/çalışma/kılavuz kitapları olmuştur. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) “Türkçe Eğitimi Araştırmalarında Eğilimler” adlı araştırmalarında yer verdikleri Türkçe eğitimi araştırmalarının örneklem eğilimlerini tespitlerinde, örneklem grubu olarak ilkökul öğrencilerinin daha fazla tercih edildiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada incelenen çalışmalarda veri toplama araçlarından ölçekler, anketler ve doküman incelemeleri kullanılmıştır. Makalelerde ve lisansüstü tezlerde en az kullanılan veri toplama aracı ise gözlem formu olmuştur.

Araştırmada incelenen makalelerde (%68) ve lisansüstü tezlerde (%79) veri analizi yöntemlerinin dağılımına bakıldığında nicel veri analiz tekniklerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Nicel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz yönteminin alt tekniklerinden sıklık ve yüzde tablolarına, kestirimsel analiz yönteminin alt tekniklerinden de t-testine sıklıkla yer verilmiştir. Nitel veri analizi teknikleri arasında da tezlerde içerik analizi, makalelerde ise betimsel analiz en çok tercih edilen teknikler olmuştur.

İncelenen makalelerin yazar sayısına göre dağılımı incelendiğinde 193 makalenin 119’unun iki yazarlı, 51’inin tek yazarlı çalışmalar olduğu görülmüştür. Bunu 19 makale ile üç yazarlı çalışmalar takip etmiştir. Makalelerde büyük oranda tek yazarlı ya da iki yazarlı çalışmalar tercih edilmiştir. Varışoğlu, Şahin, ve Göktaş’ın (2013) çalışmasındaki bulgulara da olduğu gibi üçten fazla yazarlı çalışmalar daha az tercih edilmiştir. Dönmez ve Gündoğdu (2018) da araştırmalarında benzer bir sonuca ulaşmışlardır.

2005-2019 yılları arasında Türkiye’de ilkökulda Türkçe öğretimi alanına yönelik yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde bu araştırmaların son yıllarda artma eğilimi gösterdiği bununla birlikte dinleme/izleme ve konuşma becerilerine yönelik çalışmaların sayıca daha az oluşu dikkat çekmektedir.

7. 2. Öneriler

Araştırmının sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- İlkokullarda Türkçe öğretiminde temel beceriler arasında önemli bir yeri olan konuşma becerisi ve diğer becerilerin temelini oluşturan dinleme becerisine yönelik çalışmaların son yıllarda artması önemli olmakla birlikte bu yeterli değildir. Bu alanlara yönelik araştırmaların daha da artması gerekmektedir.
- Nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birleştirilerek daha tutarlı ve güçlü sonuçlar elde etmek için karma araştırma yöntemlerine ağırlık verilebilir.
- Çalışma grubu olarak ilkökul öğrencilerinin tercih edildiği araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılan anket, ölçek, doküman inceleme dışında öğrencilerin ürün dosyaları, öğrenci günlükleri gibi farklı veri toplama araçlarına yönelim artmalıdır.
- Makale çalışmalarında takım çalışmasına yönelik çok yazarlı çalışmalar tercih edilerek araştırmalara çok yönlü bakış açısıyla yön verilebilir.

- İlkokulda Türkçe öğretimi alanında; yüksek lisans tezi, doktora tezi, makale ve kitap türünde çalışmalar arttırılmalıdır.
- İlkokulda Türkçe öğretimi kapsamında yapılan araştırmaların eğilimlerinin hangi alanlarda olduğu konusunda meta analiz ve meta sentez gibi teknikler kullanılarak derinlemesine incelemeler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2019). Dil eğitiminde temel kavramlar. (Ed. Kenan Bulut, M. Nuri Kardaş). Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları içinde (1-58). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akbayır, S. (2011). Sözlü anlatım: Nasıl konuşabilirim?. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2008). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aslan, C. (2017). Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, Y. ve Yaylı, D. (2019). Konuşma eğitiminde temel kavramlar (Ed. Gökhan Çetinkaya). Konuşma ve eğitimi içinde (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Atalay, T. (2018). Okuma becerisinin temel kavramları. (Editörler Semra Alyılmaz, Berna Ürün Karahan). Okuma Eğitimi içinde (1-36). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2019). Konuşma becerisi ve yaratıcı drama (Ed. Gökhan Çetinkaya). Konuşma ve eğitimi içinde (s. 259-284). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baskın, S. (2016). Söz ve konuşma ile ilgili temel kavramlar. (Ed. Murat Şengül, Sami Baskın). Etkinliklerle hafta hafta sözlü anlatım içinde (1-13). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Cin Şeker, Z. (2020). Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri üzerine bir inceleme: betimsel analiz. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 128-140.
- Demir, S. (2016). Sözlü anlatımda söyleyiş (diksiyon). (Ed. Murat Şengül, Sami Baskın). Etkinliklerle hafta hafta sözlü anlatım içinde (31-40). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Doğan, Y. (2013). Dinleme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. (Ed. A. Güzel ve H. Karatay.) Türkçe öğretimi el kitabı içinde. (s. 151-180). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dönmez, B. ve Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 Yılları Arasında Türkçe Öğretim Programları Alanında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2109-2125
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.). Türkçe öğretimi el kitabı içinde (s. 181-220). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). Anlama teknikleri 2 uygulamalı dinleme eğitimi el kitabı. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2017). Anlatma teknikleri 2 Uygulamalı konuşma eğitimi el kitabı. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- İşeri, K. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik özellikleri. (Ed. Hakan Ülper). Türkçe ders kitabı çözümlemeleri içinde. (s. 93-115). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karadağ, R. ve Yurdakal, İ. H. (2016). Okuma eğitimi. (Ed. F. Susar Kırmızı) İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi 2015 programına uygun içinde (s. 107-162). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karatay, H. (2014). Okuma eğitimi kuram ve uygulama. (2. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). Türkçe öğretimi, Türkçe ve sınıf öğretmenleri için (9. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılıç, D. (2019). Ders kitabının öğretimdeki yeri. (Ed. Özcan Demirel, Kasım Kiroğlu). Ders kitabı incelemesi içinde. (s. 37-53). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Koç, R. ve Kıymaz, M. S. (2019). Türkçe öğretiminde güncel eğilimler ve sorunlar. (Ed. Kenan Bulut, M. Nuri Kardaş). Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları içinde (s. 219-236). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- MEB. (2005). Talim ve terbiye kurulu başkanlığı ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2006). Talim ve terbiye kurulu başkanlığı ilköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Onan, Bilginer (2013). Dil eğitiminin temel kavramları, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Öz, M. F. (2011). Uygulamalı Türkçe öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2009). Türkçe öğretimi yazıları. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe Eğitimi Lisansüstü Araştırmalarında Yeni Yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Özdemir, O. (2019). Türkçe öğrenme ve öğretmenin anlamı ve önemi. (Ed. Kenan Bulut, M. Nuri Kardaş). Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları içinde (s. 59-86). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özdemir, S. (2019). Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2019). Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2013). Etkinliklerle Türkçe öğretimi. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sevim, O. (2019). Türkçe öğretiminde temel dil becerileri. (Ed. Kenan Bulut, M. Nuri Kardaş). Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları içinde (s. 153-170). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sevim, O. ve İşcan, A. (2012). Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinde Geçen Anahtar Kelimelere Dönük Bir İçerik Analizi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages*, 7(1), 1863-1873.

- Şahin, E. Y., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Şen, E. (2019). Etkili bir Türkçe öğretiminin temel bileşenleri. (Ed. Kenan Bulut, M. Nuri Kardaş). Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları içinde (s. 237-251). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Temizkan, M. (2009). Metin türlerine göre okuma eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tiryaki, E. N. (2019). Yazma ve sınıf içi uygulama örnekleri. (Ed. Fulya Topçuoğlu Ünal). Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları içinde (s. 151-164). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Tübar-27*, 655-677.
- Ülper, H. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler. (Ed. Hakan Ülper). Türkçe ders kitabı çözümlemeleri içinde. (s. 57-81). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Varışoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe Eğitimi Araştırmalarında Eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Yalçın, A. (2006). Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalınkılıç, K. (2018). Bir öğretim aracı olarak ders kitabı. (Ed. Hakan Ülper). Türkçe ders kitabı çözümlemeleri içinde. (s. 3-22). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yangın, B., (1999). Türkçe Öğretimi-İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 4. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yaylı, D. (2018). Türkçe öğretim programı ve ders kitapları. (Ed. Hakan Ülper). Türkçe ders kitabı çözümlemeleri içinde. (s. 23-40). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Çoban Soral, M. ve Boz, İ. (2019). Türkiye’de okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük ilkököl düzeyindeki çalışmaların sistematik

incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1049-1086.

Yılmaz, Y. (2013). Yazma öğretimi. (Ed. Cemal Yıldız). Türkçe öğretimi: yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya içinde. (s. 217-295). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.