

Egemen AYDOĞDU

Özgeçmiş / CV

Amanız bir şekilde ömrünün baharında ve en verimli çağında aramızdan ayrılan Egemen Aydoğdu, 12 Ocak 1976 tarihinde öğretmen bir anne-babanın iki çocuğundan ikisi olarak Edirne'de dünyaya geldi.

İkinci öğrenimini Edirne Kurukulaş İlkokulunda tamamladı. Ardından Edirne Anadolu Lisesinde eğitim aldı.

Çocukluk yıllarından bu yana futbol ve karate gibi farklı spor dallarıyla ilgilendi ve Futbol sevişgisi hiç kaybetmedi. Akademik yaşamının yanı sıra çeşitli dönemlerde yerel gazeteleerde spor yazarlığı yaptı. Vatan hizmetini yedek subay olarak İzmir İstihkam Yedek subay okulunda acemilik eğitiminin ardından, 289. Dönem Askerîmen, Kara Kuvvetleri Lojistik Komutanlığı NATO Standardizasyon Bürosunda, Mütercim Tercüman (Ankara) olarak tamamladı.

1998 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü'nden mezun oldu. 1999-2005 yılları arasında Trakya Üniversitesi Reklam Yabancı Diller Bölümü'nde Okutman olarak görev yaptı. Bu esnada T.Ü. Uzunköprü MYO'da da İngilizce Okutmanı olarak çalıştı. 2006 yılından itibaren T.Ü. Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında Araştırma görevlisi olarak çalıştı.

Akademik kariyerine 2002 yılında, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında yüksek lisansını tamamlayarak başlayan Egemen Aydoğdu, 2007 yılında aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalında ikinci yüksek lisans çalışmasını da tamamladı. Hemen ardından Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora eğitimine başladı. Pek çok bilimsel yayını mevcut olan Egemen Aydoğdu ulusal ve uluslararası kongrelere katılarak bilimler sundu.



TRAKYA ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI

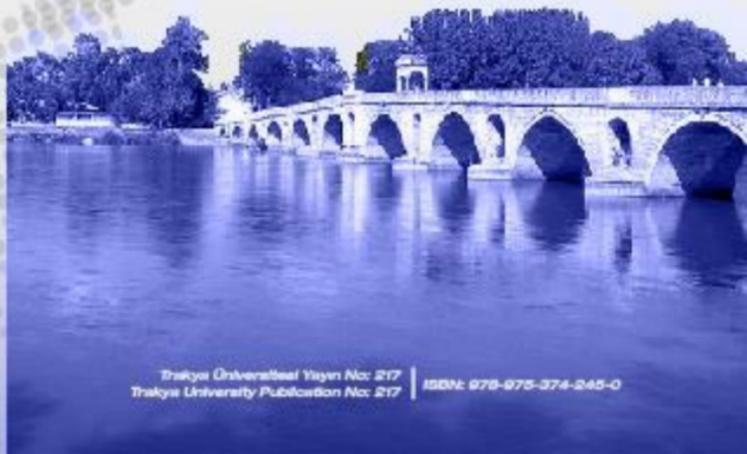
“EĞİTİMDE YENİ YÖNELİMLER”

“NEW TRENDS IN EDUCATION”

Egemen AYDOĞDU aramızda...

Editörler / Editors

Prof. Dr. Hikmet ASUTAY
Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN
Prof. Dr. Muhlis COŞGUN ÖGEYİK



Egemen Aydoğdu Anı Kitabı

Eğitimde Yeni Yönelimler

New Trends in Education

Editör / Editor:

Prof. Dr. Hikmet ASUTAY

Prof. Dr. Sevinç SAKARYA-MADEN

Prof. Dr. Muhlise COŞKUN-ÖGEYİK

Kitap Kapak Tasarımı / Cover Design by:

Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU

Edirne - 2019

Trakya Üniversitesi Yayın No: 217

Trakya University Publication No: 217

ISBN: 978-975-374-245-0

Egemen Aydoğdu Anı Kitabı

Eğitimde Yeni Yönelimler

New Trends in Education

Prof. Dr. Hikmet ASUTAY
Prof. Dr. Sevinç SAKARYA-MADEN
Prof. Dr. Muhlise COŞKUN-ÖGEYİK

Edirne - 2019

Kitap Kapak Tasarımı / Cover Design by:
Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU

Trakya Üniversitesi Yayın No: 217
Trakya University Publication No: 217
ISBN: 978-975-374-245-0

© 2019 Trakya Üniversitesi Yayınları

ULUSLARARASI BİLİMSEL ARAŞTIRMA KİTABI

Alanı: Eğitim Bilimleri, Dil ve Edebiyat

Hazırladığı Yer: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Her hakkı saklı olup, kitap içerisinde yer alan yazıların her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir. İzin alınmaksızın hiçbir şekilde ve hiçbir yolla tamamen veya kısmen çoğaltılamaz, kopyalanamaz, elektronik ortamlara kaydedilemez ve kaynakça belirtilmeden alıntı yapılamaz.

© 2019 Trakya University Publication

BOOK OF INTERNATIONAL SCIENTIFIC RESEARCH

Field: Educational Sciences, Language and Literature

The Place of Preparation: Trakya University, Faculty of Education

All Rights Reserved. The responsibility of the articles contained in the book belongs to the authors. No part of this book may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher

Trakya Üniversitesi Yayın No: 217

Trakya University Publication No: 217

ISBN: 978-975-374-245-0

İLETİŞİM / CONTACT

hikmetasutay@yahoo.de, sevincmaden@trakya.edu.tr, muhlisecosgun@trakya.edu.tr

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Trakya University Education Faculty

Kosova Yerleşkesi / Kosova Campus

22030 EDİRNE

Telefon / Telephone:

0 284 212 08 08 / 0 284 212 13 70 / 0 284 212 09 36

Faks: / Faks:

+90 284 214 62 79

Trakya Üniversitesi / Trakya University

www.trakya.edu.tr

*Sevgili ağabeyim **Egemen Aydoğdu** anısına derlenen bu kitapta bana da yer vermeniz, beni çok mutlu etti ve onurlandırdı. Üniversite eğitimime başlamadan önce lise yıllarımda, abimin bana verdiği en temel öğüt bir meslek okuluna değil akademiye adım attığımanın farkında olmam ve bu yolculukta sadece okulda öğretilenlerle sınırlı kalmak değil, ömür boyu öğrenmeye devam etmek için bilgiye ulaşmayı, araştırmayı öğrenmemdi. O zaman bunu çok iyi anlayamamış olsam da ilerleyen yıllarda üniversitenin amacının, bilimin felsefesini öğrenmek olduğunu daha iyi anladım ve eğitim hayatım boyunca bu sözlerle zaman zaman kendisini andım. Geçmişteki bu sohbetlerimizi düşündüğümde, siz değerli akademisyenlerin abimin hatırası için derlediği bu eser, bu nedenle benim için daha da anlamlı. Çok erken yaşta kaybettik ve yapacakları yarıda kaldı. Ama biliyorum ki, siz değerli arkadaşları, onun yerine de çalışmaya ve üretmeye devam edeceksiniz. Çalışmalarıyla bu yapıta katkı veren tüm bilim insanlarına ve eğitimcilere tüm kalbimle teşekkür ediyorum.*

Esen Aydoğdu

Edirne, Temmuz 2019

ÖNSÖZ

Evrende şu ana kadar bilinen yaşamın olduğu tek gezegen dünyadır. Dünya üzerinde insanlar dışında oldukça çok canlı türü vardır. Tüm canlılar dünyayı ortak bir yaşam alanı olarak kullanmaktadırlar. Canlıların temel gereksinimleri olan üç ana maddeyi (hava, su ve yiyecek) bulabildikleri dünya çok büyük yaşamsal zenginliklerle doludur. Ancak canlılar türüne göre dünyaya belli süreler için konuk olmakta ve çeşitli nedenlerle bu süreç tamamlandığında dünyadan yok olmaktadır. Yani canlılar doğarlar, yaşarlar, ürerler ve ölürlür. Bu döngü her ne kadar zor kabullenilse de tüm canlılar için bir gerçekliktir. Dünya var olduğu sürece bu döngü sürecektir.

Dünyada varlığını sürdüren canlı türleri içinde düşünebilen tek varlık insanoğludur. İnsanlar, düşüncelerini ifade edebilmek ve kendi aralarında iletişim kurabilmek için dillere sahiptirler. Dil aracılığı ile dünyada kaldıkları belirli sürelerde yaşamları ile ilgili her türlü bilgileri sonraki kuşaklara aktarmaktadır. Bu da insanın doğal ve toplumsal bir varlık olarak dünyada diğer canlılara egemenliğinin bir ölçüsüdür.

Sosyal bir varlık olan insan tek başına yaşayamaz. Bir topluluğa ya da topluma ait olma ve toplumun normlarına göre yaşamını belirleme zorunluluğu söz konusudur. İnsanlar, kendi aile çevresi ve akrabaları dışında, içinde yaşadığı toplumun diğer bireyleri ile çeşitli seviyelerde ilişkiler yaşamaktadır. Özellikle insan kendisi ile benzer yönleri olan bazı kimselerle çok ileri düzeyde dostluklar ve arkadaşlıklar kurmaktadır. Bu özel kişilerle birlikte birçok güzel ve acı olaylar yaşanmakta ve dostluklar pekişmektedir.

Uzun yıllar aynı çatı altında birlikte çalıştığım ve iş yaşamı dışında da iyi bir dostluğumun olduğu Egemen'in aramızdan çok genç yaşta ani bir şekilde ayrılmasının şokunu halen yaşamaktayım. Kendisi adına kalıcı olması açısından bir anı kitabı hazırlanacağını duyduğuma çok sevindim. Bu nedenle ben de Hermann Hesse'nin kısmen kendi çocukluk dönemini anlattığı ve dramatik bir sonu olan "Baskı Altında (Unter'm Rad)" eserini, sevgili dostum Egemen AYDOĞDU için hazırlanan anı kitabı için hazırlamaya karar verdim. Sonsuza kadar kalacak böyle bir kitabın hazırlanma düşüncesini ortaya atan, hazırlanmasına olanak veren ve katkı sunan editör ve yazarlara teşekkür ediyorum.

Öğr. Gör. Dr. Coşkun Doğan

... kimselere yakışmazdı ölüm

ama...

sana hiç yakışmadı çocuk

hiç yakışmadı...

Hikmet. Asutay

Temmuz 2019



Egemen AYDOĞDU

Amansız bir şekilde ömrünün baharında ve en verimli çağında aramızdan ayrılan Egemen Aydoğdu, 12 Ocak 1976 tarihinde öğretmen bir anne-babanın iki çocuğundan ilki olarak Edirne'de dünyaya geldi.



İlk öğrenimini Edirne Kurtuluş İlkokulunda tamamladı. Ardından Edirne Anadolu Lisesinde eğitim aldı.



Çocukluk yıllarından bu yana futbol ve karate gibi farklı spor dallarıyla ilgilendi ve Futbol sevgisini hiç kaybetmedi. Akademik yaşamının yanı sıra çeşitli dönemlerde yerel gazetelerde spor yazarlığı yaptı. Vatan hizmetini yedek subay olarak İzmir İstihkam yedek subay okulunda acemilik eğitiminin ardından, 289. Dönem Asteğmen, Kara Kuvvetleri Lojistik Komutanlığı NATO Standardizasyon Bürosunda Mütercim Tercüman (Ankara) olarak tamamladı.

1998 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü'nden mezun oldu. 1999-2006 yılları arasında Trakya Üniversitesi Rektörlük Yabancı Diller Bölümü'nde Okutman olarak görev yaptı. Bu esnada T. Ü. Uzunköprü MYO'da da İngilizce Okutmanı olarak çalıştı 2006 yılından itibaren T.Ü. Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında Araştırma görevlisi olarak çalıştı.

Akademik kariyerine 2002 yılında, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisansını tamamlayarak başlayan Egemen Aydoğdu, 2007 yılında aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı'nda ikinci yüksek lisans çalışmasını da tamamladı. Hemen ardından Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora eğitimine başladı. Pek çok bilimsel yayını mevcut olan Egemen Aydoğdu ulusal ve uluslar arası kongrelere katılarak bildiriler sundu ~~sunmuş~~. Egemen Aydoğdu'nun birçok ortak çalışması bulunmaktadır ~~içerisinde yer almıştır~~. Bilimsel etkinlikleri aşağıdaki gibidir:

Uluslararası Hakemli Kongre ve Sempozyum Bildirileri

Aydoğdu, E. & Yüksel, G. (2007). Standarts for Foreign Language Teaching. IV Balkan Kongresi. "Eğitim, Balkanlar, Avrupa" 22-24 Haziran 2007, Stara Zagora, Bulgaristan.

Yüksel, G. & Aydoğdu, E. (2007). *Relationship between the Second Language Teachers' Teaching Style Preferences and Learners' Age*. IV. Balkan Kongresi. "Eğitim, Balkanlar, Avrupa" 22-24 Haziran 2007, Stara Zagora, Bulgaristan.

Asutay, H. & Aydoğdu, E. (2007). *Hypertext as a New Genre in Language and Literature Teaching*. IV Balkan Kongresi. "Eğitim, Balkanlar, Avrupa" 22-24 Haziran 2007, Stara Zagora, Bulgaristan.

Mete, Y, A. & Aydoğdu, E. (2006). *Avrupa Birliği Üye Ülkeleri ile Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikalarının Karşılaştırılması*. 3. Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu 4-5 Mayıs 2006 Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.

Aydoğdu, E. (2005). *Effects of Left – Right Brain Dominance on Language Teaching*. "The Language Policy of The EU and European University Education". 5-7 October 2005. St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Turnovo. Veliko Turnovo, Bulgaria.

Yüksel, G., Aydoğdu, E & Şirin, E. (2005). *Strategy Preferences in Receptive Skills*. The 4 th International ELT Research Conference "Reflecting on Insights from ELT Research" 26-28 May 2005, Çanakkale 18 Mart University, Çanakkale, Turkey.

Aydoğdu, E. & Aktoprak, S. (2005). *Using Computer Concordancing in ELT*. "The Language Policy of The EU and European University Education". 5-7 October 2005. St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Turnovo. Veliko Turnovo, Bulgaria.(Poster Presentation).

Aydoğdu, E. (2007). *Teaching Culture Through Media Plovdiv University "Paisii Hilendarski" Branch Smolyan International Scientific Conference*. "Science, Education and Time as Our Concern" 30 Kasım – 1 Aralık 2007, Smolyan, Bulgaristan. (Bildirinin sunulması kabul edilmiştir)

Kondal, S. & Aydoğdu, E. (2007). *How Does Topic Choice Affect The Course of The Spoken Presentation Performed by First Year Students of Elt Department at Trakya University Faculty of Education Plovdiv University "Paisii Hilendarski" Branch Smolyan International Scientific Conference*. "Science, Education and Time as Our Concern" 30 Kasım – 1 Aralık 2007, Smolyan, Bulgaristan. (sözlü bildiri)

Ulusal Hakemli Kongre ve Sempozyum Bildirileri

Yüksel, G. & Aydoğdu, E. (2007). *Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Okul Deneyimi Etkinliklerine Bir Bakış*. "Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi Ulusal kongresi "22-23 Kasım 2007, Gazi Üniversitesi - Ankara. (Bildirinin sunulması kabul edilmiştir)

Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış kitaplarda bölüm yazarlığı

Aydoğdu, E. (2006). *Campuslife Student Book A1 (Editör) Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL "7, 14 ve 15. Bölümler" bölüm Yazarlığı*. Nobel Yayın ve Dağıtım Ankara

Uluslararası Hakemli Kongre ve Sempozyumlarda Oturum ve Seksiyon Başkanlığı

Aydoğdu, E. (2005). *The Language Policy of The EU and European University Education*". 5-7 October 2005. St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Turnovo. Veliko Turnovo, Bulgaria.

Verdiği Seminerler

Aydoğdu, E. (2006) Medya Yoluyla Kültür Aktarımı Semineri. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü. 03/1/2006. Edirne.

Konferans Bildiri Kitapçığı (Derleyen)

The 3rd International ELT Conference "Theory and Practice of TESOL" Trakya University, 11-13 June 2004, Edirne, Turkey.

Eğitim Kursları:

Eğitimcilerin Eğitimi Kursu, Trakya Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi, Edirne. (2001).

Bilgisayar Meslek Dalı Eğitim Programları Kurs Sertifikası, Milli Eğitim Bakanlığı, Edirne-Uzunköprü Halk Eğitim Merkezi. (2004).

Lisans Düzeyinde Verdiği Dersler:

İleri Yazma Becerileri, İleri Okuma Becerileri, Araştırma Yöntemleri, Bilgisayar Destekli Dil ğrenimi, Dil Geliştirme, Yabancı Dil (İngilizce), Mesleki Yabancı Dil, Dinleme Becerileri, Bilgisayar.

İçindekiler

AYKUT HALDAN, RAHMAN AKALIN, HİKMET ASUTAY	3
ALMANCA MÜTERCİM-TERCÜMANLIK PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN DİL EDİNCİ DÜZEYLERİNİN ÇEVİRİ EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	3
AYNUR GICI VATANSEVER, EMİNE AHMETOĞLU	14
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE ORTAK DİKKAT BECERİSİ	14
AYŞEGÜL ZEYNEP ERGİN, DEMİRALİ YAŞAR ERGİN	26
ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK DERSİNİ SEVME-SEVMEME NEDENLERİNİ ETKİLEYEN ETMENLER	26
COŞKUN DOĞAN	33
HERMANN HESSE VE BASKI ALTINDA ESERİ (UNTERM RAD)	33
ÇAĞLAYAN KARAOĞLU-BİRCAN	40
HAYVANLARLA TERAPİ UYGULAMALARI ÇERÇEVESİNDE TEK-DENEKLİ ARAŞTIRMALARI İNCELEME DEĞERLENDİRME	40
DOLUNAY KUMLU	64
ÖZEL ALAN ÇEVİRİSİ VE TERMİNOLOJİ ARAÇLARI	64
EGEMEN AYDOĞDU	74
IMPLEMENTING CONCORDANCE IN EFL CLASSROOM	74
ESİN AKYAY ENGİN	81
AN INVESTIGATION of ELT FRESHMAN STUDENTS' BELIEFS ABOUT FOREIGN LANGUAGE LEARNING	81
ESRA SAKLI, HİKMET ASUTAY	90
KÜÇÜK KARA BALIK ÖRNEĞİNDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İLE	90
DEĞERLER EĞİTİMİ	90
FATOŞ IŞIL BRITTEN	103
"HERKESİN İÇİNDE HERKES GİBİ OLAMAMA" AÇMAZI: YAŞADIĞI TOPLUMA UYUM SAĞLA(YA)MAYAN KARŞIT KAHRAMANLAR	103
FİRDEVS SELVİLİ, NUR CEBECİ, SONGÜL UZUN KESKİN.....	111
FOREIGN LANGUAGE LEARNERS' USE OF COORDINATORS IN WRITING	111
HÜSNÜYE DURMAZ, ÖZDEN ÇOLAK.....	120
SORGULAYICI-ARAŞTIRMAYA DAYALI FEN ÖĞRETİMİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL OKURYAZARLIK, BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ, BİLİMSEL TUTUM VE AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ: PİLOT ÇALIŞMA SONUÇLARI	120
IŞIL GAMZE YILDIZ, MUHLİSE COŞGUN ÖGEYİK.....	134
THE IMPACT OF THE LEVEL OF LEARNERS' SELF-ESTEEM ON COMMUNICATION SKILLS... ..	134
LEVENT DOĞAN	143
CÜMLE YAPISI BAKIMINDAN TÜRKMEN ATASÖZLERİ.....	143

MİHRİBAN HACİSALİHOĞLU KARADENİZ, AYLİN BEYOĞLU	161
MATEMATİĞE UYARLANAN ÖYKÜLERİN İLLÜSTRASYON TEKNİĞİ İLE ÖĞRETİM SÜRECİNDE KULLANILMASI: KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI	161
MUHLİSE COŞGUN ÖGEYİK.....	174
HOW TO ENRICH THE INPUT IN LANGUAGE CLASSROOMS?	174
DOES GRAMMAR TEACHING WORK?	174
MUKADDER SEYHAN YÜCEL, EMİNE TOK, ÖZLEM AGVAN, NURULLAH GÖKER.....	180
EINE STUDIE ZU STEREOTYPEN UND VORURTEILEN VON STUDIERENDEN IN VORBEREITUNGSKLASSEN AN DER TRAKYA UND BURSA ULUDAĞ UNIVERSITÄT	180
NUR CEBECİ, İŞİL GAMZE YILDIZ	194
EFFECTIVE REVISION ACTIVITY SUGGESTIONS FOR THE TEACHERS of YOUNG LEARNERS	194
NURCAN ÖZKAN	202
TRAKYA BÖLGESİNDE BULUNAN BAZI FABRİKALARIN ATIKSULARI İLE ATIKSU ARITMA TESİSLERİNİN ARAŞTIRILMASI	202
SEVİNÇ SAKARYA MADEN, HAYRİYE BACAĞIZ.....	212
ABTÖNUNGSPARTIKELN IN EIN- UND MEHRSPRACHIGEN WÖRTERBÜCHERN	212
YÜCEL ATILA ŞEHİRLİ	226
SINIF EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DARBE KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI	226
YEŞİM FAZLIOĞLU	240
YUNANİSTAN'DA YAYINLANANAN RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINDA BİREYSEL FARKLILIKLAR	240

Aykut HALDAN¹, Rahman AKALIN², Hikmet ASUTAY³

ALMANCA MÜTERCİM-TERCÜMANLIK PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN DİL EDİNCİ DÜZEYLERİNİN ÇEVİRİ EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ⁴

1. GİRİŞ

Çeviri eğitiminin çevirmen adaylarına kazandırmak istediği temel kavramlardan biri olan Çeviri edinci basitçe çeviri yapabilmek için gerekli olan bilgi ve beceriler bütünü olarak tanımlanabilir. Akalın (2016: 55) çeviri eğitimi veren kurumların, çevirinin sezgilere dayanılarak yapıldığı düşüncesinden hareket edemeyeceğini çünkü sezginin şansa dayandığını ve bir çevirmenin hayatını şansa dayanarak kazanmasının ise olanaksız olduğunu savunarak eğitimde nelerin aktarılacağını belirleyecek genel geçer ölçütleri, ortak kabulleri aramak gerektiğini vurgular.

Çeviri eğitiminin çevirmen adaylarına kazandırmak istediği temel kavramlardan biri olan Çeviri edinci basitçe çeviri yapabilmek için gerekli olan bilgi ve beceriler bütünü olarak tanımlanabilir. Çeviri edinci belli bir eğitim ve formasyona gerek duyulmadan da kazanılabilir. Fakat söz konusu çeviri eğitimi olunca bilimsel ölçütlerin esas alınması zorunludur. Akalın (2016: 55) çeviri eğitimi veren kurumların, çevirinin sezgilere dayanılarak yapıldığı düşüncesinden hareket edemeyeceğini çünkü sezginin şansa dayandığını ve bir çevirmenin hayatını şansa dayanarak kazanmasının ise olanaksız olduğunu savunarak eğitimde nelerin aktarılacağını belirleyecek genel geçer ölçütleri, ortak kabulleri aramak gerektiğini vurgular.

Çalışmada Mütercim Tercümanlık Almanca lisans programı öğrencilerinin, sınıflara göre dil edinci seviyelerini belirleyerek, öğrencilerin sahip oldukları ve kazanacakları çeviri edinci açısından Almanca-Türkçe dil çiftinde çeviri yapabilmek düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca çalışmada; birinci sınıf öğrencilerinin lisans öğretim programına ne kadar hazır olduklarının, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin ise, çeviri öğretim süreci içerisindeki başarılarının sorgulanmasının son sınıf öğrencilerinin ise hazırlık sınıfı dahil olmak üzere toplam beş yıllık Almanca çeviri eğitimi süreci sonunda dil edincilerinin toplam çeviri edincilerine nasıl yansıdığı, bu yönüyle dil edincinin çeviri eğitimi açısından öğrencilerin çevirmenlik mesleğine hazır bulunuşlukları hangi oranda etkilediği bulgulanmıştır.

¹ Dr. Öğretim Üyesi Aykut HALDAN; Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mütercim-Tercümanlık Almanca Bölümü

² Dr. Öğretim Üyesi Rahman AKALIN; Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mütercim-Tercümanlık Almanca Bölümü

³ Prof. Dr. Hikmet ASUTAY; Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı - Edirne. hikmetasutay@yahoo.de

⁴ Bu çalışma TÜBAP 2018/86 Numaralı proje sonucu ortaya çıkmıştır.

2. KONU, KAPSAM ve LİTERATÜR ÖZETİ

Çeviri edincinin ‘çeviri yapabilmek için bilgi ve becerileri kullanabilmek’ şeklinde tanımlanması mümkündür. Çeviri edinci bir bakıma adayların yabancı dil ve ana dil bilinci, metin bilinci, kuramsal bilgi, kültür bilinci ve yöntem bilgisi edinmelerini içermektedir. Çevirmen adaylarının çeviri eğitiminde birbiriyle ilişkili ve eş güdümlü olarak kazanacağı bu beceriler, nitelikli çevirmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Baykan’ın çeviri üst edinci altında sınıflandırdığı ve çeviri üst edincinin sağlanmasında rol oynayan ilgili bilgi ve becerilere, bu çalışmada genel hatları ile değinilmiştir. Çevirinin sadece bir dil öğretimi olmadığı, bundan öte bir meslek eğitimi, bir kültür eğitimi, farklı disiplinlerle bir arada bulunan akademik düzeyde verilen bir eğitim olduğu göz önünde bulundurulduğundan, çeviri eğitimi ve bu eğitimin kuramsal ve uygulamalı derslerini içeren çeviri eğitimi müfredatıyla ilgili genel bilgilere yer verilmiştir. Kendi iç dinamiklerine sahip olan çevirmenlik mesleğine başlamadan önce uygulamalı bir eğitim olan çeviri eğitimi sonunda mezun olan öğrencilerin sahip olması gereken özellikler de, genel bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Başlangıçta çevirmenlik mesleğiyle ilgili az çok bilgi sahibi olan çeviri bölümü öğrencilerinin eğitim-öğretim döneminde dil, metin, kültür, kuram ve yöntem bilgisi aracılığıyla temel becerileri kazanmaları gerekmektedir. Çünkü belirtilen tüm bu belirleyiciler, meslek yaşamında çevirmenin sahip olması gereken temel özelliklerdir ve bu özelliklerin hepsi bir arada bulunmalıdır. Hangi temel becerinin hangi durumda öne çıkacağı veya baskın olacağı bilinmemekle beraber, adaylardan çeviri edinci kazanması bakımından bu dört temel beceriye aynı anda bir arada sahip olması beklenmektedir.

Günümüzde çeviri bölümlerini seçen öğrencilerin birçoğu, yabancı dile yeterince hâkim olmadıklarından, öncelikle hazırlık sınıfında yabancı dil eğitimine tabi tutulmakta ve uzman akademisyenler tarafından verilen yabancı dil eğitiminden sonra belirli bir seviyeye gelen öğrenciler, doğrudan lisans eğitimine başlamaktadır. 4 yıllık lisans eğitimi boyunca öğrenciler bir yandan çeviri mesleğine yönelik olarak dil eğitimini sürdürürken -aksi takdirde öğrenci yabancı dili çevirmenlik mesleği bağlamında işlevsel olarak kullanamayacaktır-, diğer yandan alanın kuramsal ve yöntemsel bilgileri ile de donanmaktadır. İçinde yaşadıkları toplumun öz kültürü ve dilinin müşterek kullanıcısı olan bu öğrenciler, öğrendikleri yabancı dilin kültürel bilgilerini eğitim-öğretim boyunca edinmelerinin yanı sıra, uzmanlık derslerinde karşılaştıkları metinlerin uzmanlık alanına ilişkin kültürü ile de tanışmaktadırlar. Çeviri bu anlamda tüm bu temel özellikleri ve becerileri kendi içinde barındıran bir edinç, aynı zamanda da bir yetenek işidir. Örneğin edebi eserlerin çevirisi gibi kimi çeviri türlerinde yeteneğin önemi yadsınamazken, kullanım kılavuzu gibi teknik metin çevirilerinde çevirinin yapılarak öğrenileceği aşikârdır. Çeviri ister bir edinç, ister bir yetenek etkinliği olsun, her iki durumda da eğitimin önemi mutlak, çünkü her iki durumda da gerekli olan çeviri edinci Eruz’ un da belirttiği gibi ancak çeviri eğitimi ile kazanılır (2008, s.211).

Çeviribilimde açıklanması gereken önemli bir önemli terim ‘metin’ ve dolayısıyla da ‘kaynak metin’, ‘erek metin’ ve ‘koşut metin’ kavramlarıdır. Türk Dil Kurumu’nun Büyük Türkçe Sözlüğü’nde metin “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, basılı veya el yazması parça” olarak tanımlanır. Hülya Kaya 2011 yayınlanan ‘Çeviri Eğitiminde Metin Çalışmaları’ adlı kitabında metin kavramını ayrıntılı ele alarak, “çeviri sürecinde metnin, çevirmenin ağırlıklı olarak üzerinde çalıştığı, karşılaştırmalar yaptığı, incelediği, çözümlediği ve yeniden üretim sürecinde kararlar vererek oluşturduğu birden fazla çeşit metni kapsadığını” dile getirmiştir (Kaya, 2011: 45). ‘Kaynak metin’ temel olarak çevirisi yapılacak metin için kullanılan kavramdır (bkz. Kaya, 2011: 46). Çoğunlukla kaynak dil ve kültürün içinde yer alan veya bunlara hakim olan bir yazar, kaynak dili kullanarak aynı dil ve kültür içerisinde yaşayan veya duruma ve konuya göre bunlara aşına olan okur veya dinleyicilere yönelik bir metin üretir. Bu metin, yazarın aktarmak istediği bir veya birden fazla konu kapsamında iletilerini içerir (Kaya, 2011: 45). Kaynak kültürde kullanılan biçim ve biçim özellikleri gösterir. Çeviri işine konu olan her tür metin kaynak metin olabilir. ‘Erek metin’ ise çeviri sürecinin sonunda elde edilen dil ürünüdür (bkz. Kaya, 2011: 46). Bu metin, kaynak metin türünün ve çeviri hedefinin gerektirdiği

ölçülerde ve erek dil ve kültürün olanakları içerisinde anlam, içerik, biçem, biçim gibi unsurlara ağırlık verilen ve kaynak esere dayanan ancak kaynak dilden farklı bir dilde oluşturulmuş erek metindir (Kaya, 2011: 46). Bu metin erek kültürde oluşturulduğu için erek kültürün özelliklerini de taşır, ancak farklı bir kültüre ait olduğu için kaynak kültürün de özelliklerini taşıyan bir metindir. Kaynak metin ve erek metin her ne kadar fiziksel anlamda tek başına var olabilen olgular olsa da birbirinden bağımsız değildirler. Son olarak ‘koşut metin’ kavramı ise çevirmenin çeviri sürecinde başvurduğu ve üreteceği erek metne örnek oluşturabilen diğer metinlerdir (Eruz, 2000). Çevirmen koşut metinleri inceleyerek erek metni nasıl oluşturacağı konusunda bilgi edinir (Eruz, 2000: 98). Koşut metinlere ihtiyaç duyulmasının en önemli nedeni her dil ve kültürde metin türlerine bağlı gelenek ve kuralların geçerli olmasıdır (bkz. Eruz, 2000: 99).

Çevirmenin öncelikle metinlerin taşınması gereken özellikleri bilmesi, onların metin olup olmadığını analiz etmesi çeviri sürecinde ona yardımcı olması beklenmektedir. Türkçede ‘metinsellik’ olarak adlandırılan kavramın yedi kriteri bulunmaktadır. Bu kriterler sırasıyla ‘uyumluluk’, ‘bağdaşıklık/tutarlılık’, ‘niyetlilik’, ‘kabuledilebilirlik’, ‘bilgisellik’, ‘duruma uygunluk’ ve ‘metinlerarasılık’ olarak adlandırılır (de Beaugrande ve Dressler, 1981: 13). De Beaugrande ve Dressler (1981) çeviribilimde özellikle metin işlevlerini odak alan birçok kuramın dayandırıldığı metin anlayışıyla metni, metinselliğin yedi kriterini yerine getiren ‘iletişimsel olgu’ olarak nitelerler. Onlara göre bu yedi kriterin herhangi birisi yeterli ölçüde yerine getirilmediği takdirde metin iletişimsel değildir (bkz. de Beaugrande ve Dressler, 1981: 14). Reiss ve Vermeer (1984) ‘metin’ kavramını her türlü ‘iletişimsel etkileşim birimi’ olarak tanımlarlar (Reiss/Vermeer, 1984: 58) ve metni alıcı için gönderilen ileti taşıyıcısı olarak görürler. Böyle görmelerinin sebebini ise aynı metnin farklı alıcılar tarafından farklı şekillerde yorumlanıp algılanabileceği şeklinde belirtmektedirler (bkz. Reiss/ Vermeer, 1984: 59).

3. YÖNTEM

Araştırmada çeviri çalışmaları yapılarak öğrencilerin dil edinimleri düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırma evrenini Edirne ili Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, 2017-2018 öğretim yılında ders gören 1., 2., 3., ve son sınıfları oluşturmaktadır. Örneklem alınmamış tüm evren üzerinde çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak her türlü dil yapısını içeren Almanca kaynak metin kullanılmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilere dağıtılan ve sözlük kullanmadan bir ders saati içerisinde (50 dakika) çevrilmesi istenen ‘Mit Tieren Sprechen’ adlı kaynak metnin tek tek öğrenciler tarafından ortaya konan çevirileri ‘1. sözcüksel, 2. dilbilgisel’ açıdan değerlendirilmiş ve bu veriler hata analizi tablolarına sınıf seviyelerine göre ayrı ayrı yansıtılmıştır. Daha sonra bu veriler, ilk iki sınıf ve son iki sınıf olarak karşılaştırılmış ve çeviri eğitiminin ilk yıllarındaki çevirmen adayları ile son yıllarındaki çevirmen adaylarının ortaya koydukları çeviri ürünleri bakımından beliren anlamlı farklar, sonuç değerlendirmelerine taşınmıştır.

Bu çalışmada kullanılan örnek metnin ‘sözcüksel’ değerlendirmesinde örneklem olarak belli sözcükler seçilmiş ve öğrencilerin / çevirmen adaylarının çevirileri sözcüksel açıdan bu anahtar sözcükler üzerinden değerlendirilmiştir. Değerlendirmede; başka bir anlatımla çeviri ürünlerinin değerlendirilmesinde söz konusu seçimin gerekçesini, bu sözcüklerin bir taraftan metinde yer alan cümlelerin anlam yükünü taşınmaları, diğer taraftan anlaşılmasında ve aktarılmasında belli bir dil edinci düzeyini gerektiriyor olmaları oluşturmaktadır. Değerlendirmede kabul edilebilir çeviri sonuçları kapsam dışı bırakılmamış, hatalarla birlikte dikkate alınmıştır. Sözcüksel değerlendirmede ölçüt oluşturan sözcükler metin içi akıştaki sıralarına göre şu şekildedir: 1. schnurren, 2. Schimpansenweibchen, 3. Menschenkind, 4. Abstraktes, 5. etwas Neues, 6. Trink-Frucht, 7. sprachbegabt, 8. bekanntlich. Bir çevirmen, elbette yalnızca sözcüklerin anlamlarını bilmekle ya da öğrenmekle kalmaz; bu sözcüklerin cümle içerisinde edindikleri görevleri; başka bir anlatımla işlevlerini bilir ve erek dilde buna uygun karşılıklar üretirler. Bu

anlamda sözcüksel değerlendirmede, öğrencilerin yukarıdaki sözcükleri, sözcük türleri (isim, fiil, sıfat, zarf vb.) açısından seçici bir yeti ile kullanmaları beklenmiştir.

Bu çalışmada kullanılan örnek metnin ‘dilbilgisel’ değerlendirmesinde ise örneklem olarak belli dilbilgisi yapıları seçilmiş ve öğrencilerin / çevirmen adaylarının çevirileri dilbilgisel açıdan bu yapılar üzerinden değerlendirilmiştir. Çeviri ürünlerinin değerlendirilmesinde dilbilgisi yapılarının hesaba katılmasının nedeni, dildeki kuralların çevirmen adaylarının dilsel edinçlerinin bir boyutu olması ile açıklanabilir niteliktedir. Zira yalnızca sözcük bilgisi ile konuşulamayacağı gibi yazılamaz da, dolayısı ile bir çeviri performansının yalnızca sözcük bilgisine dayalı olması; gerçekleşmesi söz konusu değildir. Bu sözcüklerin, doğru bir sistem ile; başka bir anlatımla doğru bir dilbilgisi ile bir araya getirilmesi ve koordine edilmesi gerekir. Değerlendirmede yine dilbilgisi açısından doğru çeviri sonuçları kapsam dışı bırakılmamış, hatalarla birlikte dikkate alınmıştır. Dilbilgisel değerlendirmede ölçüt oluşturan yapılar metin içi akıştaki sıralarına göre şu şekildedir: 1. Wenn ..., dann..., 2. versuchen, zu Inf., (Konjunktion ‘zu Inf.’) 3. Als+Präteritum, 4. ‘Komm’, ‘Gib’ (Imperativ) 5. Immer wenn ..., 6. konnte sagen, was...und was... (Relativsätze mit was), 7. erfüllt sein (Zustandpassiv), 8. Wir Menschen.

4. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRMELER

Sözcüksel Değerlendirme / Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Karşılıklar ve Değerlendirilmesi

o	Anahtar Sözcükler	1.Sınıfta Üretilen Karşılıklar	Değerlendirme
	schnurren	hırlamak, mırıldanmak (4), “mırr”lamak, miyavlamak (2), mırlamak (3), mırıldamak (2), mırlanmak, tıslamak,	Anlam alanı bağlamdan tahmin edilebilecek bu sözcükte, kabul edilebilir karşılıkların yeterince üretilmediği görülmektedir. Bu durum, kelime eksikliği ile ilişkilendirilebilir.
	Schimpanzenweibchen	dişi şempanze yavrusu, dişi şempanze (3), şempanze (8), şempanze yavrusu, boş 1, şempanzelerin bilgisi,	‘Şempanze’ karşılığı, ön plana çıkmaktadır. Burada kaynak ifade bulunan cinsiyet ve küçültme kategorileri dikkate alınmamıştır.
	Menschenkind	insanın çocuğu, insanların çocukları, boş 1, insanlar (4), insan çocuklar, insanoğlu (2), bebek, insan çocuğu, insan soyundan olanlar, çocuk, insan evladı,	Sözcüğü sözcüğüne çeviri yaklaşımının ön plana çıktığı görülmektedir. Çeviri edincinin henüz gelişmediği ilk evrelerde doğal karşılanabilecek bir durum şeklinde değerlendirilir.
	Abstraktes	boş 1, somut şeyler, boş 2, boş 3, soyut şeyler, boş 4, boş 5, boş 6, boş 7, boş 8, boş 9, boş 10, boş 11, boş 12,	Sözcüğün anlamının bilinmediği, ne biçimde ortaya çıkmaktadır.
	etwas Neues	yeni bir şeyler, yeni gördüğü bir şey, yeni bir şey (8), yeni kelimeler (2), boş 1, boş 2,	Ağırlıkla kabul edilebilir çeviri sonuçlarından bahsedilebilir.
	Trink-Frucht	meyve suyu, içilebilir meyve, boş 1, susuzluk, içecek meyvesi (2), meyve içeceği (2), boş 2, içilir meyve, boş 3, karpuz meyvesi, boş 4, boş 5,	Gerek çevrilme oranı gerekse kabul edilebilir seçenekler açısından öğrencileri zorlayan bir öge olduğu görülmektedir.
	sprachbegabt	konusabilen, konuşma becerisi olan, boş 1, boş 2, konuşma	Bazı öğrenci ürünlerinde çevrildiği tespit edilse de, çevrildiği durumlarda

		yeteneği olan (2), boş 3, boş 4, dilsel yeteneği olan, konuşma yetisine sahip, boş 5, konuşma yetisi olan, boş 6,	yeterli karşılıkların üretilebildiği saptanabilmektedir.
	bekanntlich	boş 1, boş 2, boş 3, boş 4, boş 5, boş 6, boş 7, boş 8, tanıdık, boş 9, bu derecelerde, boş 10, boş 11,	Tümce içerisinde zarf işlevinde bulunan söz konusu ögenin, genellikle es geçildiği, ortaya konabilmektedir.

Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Karşılıklar ve Değerlendirilmesi

o	Anahtar Sözcükler	2.Sınıfta Üretilen Karşılıklar	Değerlendirme
	schnurren	hırlamak (5), mırıldanmak (2), mırıldamak, horlamak, mırlamak, miyaklamak, boş 1, gerinmek,	Görüldüğü gibi üretilen seçenekler arasında 'hırlamak' öne çıkmaktadır; ancak 'hırlamak' kedi değil, bir köpek davranışdır.
	Schimpansenweibchen	yavru şempanze, dişi şempanze (4), yavru dişi şempanze, şempanze (2), boş 1, dişi şempanzeler (2), dişi olan şempanze,	Görüldüğü üzere bir birleşik kelime olan ilgili sözcükte, 'Grundwort' ve 'Bestimmungswort' ayrımları yapılamamıştır.
	Menschenkind	insan çocuğu, insan çocukları, insanoğlunun çocuğu, insan evladı (2), boş 1, insanoğlu (2), çocuklar (2), insan, boş 2, insanın çocuğu,	Bu sözcüğün Almanca algılanmasında bir sorun yok gibi görünmektedir. Sorun, daha ziyade Türkçenin dilsel geleneklerine hâkimiyette eksiklik olarak tanımlanabilir.
	Abstraktes	soyut kavramlar, zor ve güçlü göstergeler, boş 1, boş 2, belirgin (2), soyut işaretler, soyut şeyler, boş 3, absürt, boş 4, boş 5,	Sözcüğün, günlük dilde yer alan bir sözcük olmamasından dolayı, anlamı kavranamamış, dolayısıyla çevrilememiştir.
	etwas Neues	yeni bir şey (5), yeni bir şeyler (4), yeni şeyler, boş 1,	Görünüşe göre anlam alanı açısından sorunlu olmayan bu ögede 'sıfattan isim yapma' konusunun, öğrencilerin sözcük bilgisini genişleten bir yönü olduğu savlanabilir.
	Trink-Frucht	meyve içeceği (2), içecek (2), içme meyvesi, içilecek meyva, içecek meyvesi, boş 1, boş 2, içilen meyve, sulu meyve,	Öyle görünüyor ki, bu bileşik ad, bazı anlam kargaşalarına; hatta mantık yanlışlarına sebep olmuştur.
	sprachbegabt	konuşma yetili, konuşma yetisine sahip (2), boş 1, boş 2, konuşma yeteneğine sahip, konuşabilir (3), boş 3, konuşma yeteneği olan,	Örnek metinde 'sıfat işlevi ile yer alan bu sözcüğün, ağırlıklı işlev açısından çözümlenebildiği ve erek dile yansıtıldığı görülmektedir. Ancak dilin, konuşmaya indirgenmesi ise, dikkat çekicidir.
	bekanntlich	boş 1, boş 2, boş 3, boş 4, görülür derecede, tanıdık, boş 5, uygun, boş 6, boş 7, tanıdık,	Zarf işlevindeki bu sözcüğün, neredeyse yok sayıldığı görülmektedir. Karşılık üretildiğinde de 'sıfat' işlevli sözcükler kullanılmıştır.

Örnek metin bağlamında 1. Sınıflar ile 2. Sınıf öğrencilerin ürettikleri sözcüksel karşılıklar, değerlendirildiğinde, çeviri eğitiminde yıl seviyeleri ile birlikte artarak gelişen söz dağarcığı bağlamında belirgin bir farktan bahsedilebilmektedir. Bu farkı, sözlüksüz çeviri ortamlarında yabancı dildeki sözcük dağarcığının genişliği, darlığı belirlemektedir; oluşturmaktadır. Dikkati çeken bir diğer nokta ise, daha alt sınıf seviyesinin, henüz yeterince derinleşmemiş dil edinci nedeniyle, sözcüğü sözcüğüne çeviri yapma anlayışına daha çok düştüğüdür. Bu durum da, yapılan uygulamalı araştırma sonucunda belirginleşen farklılık alanlarından biridir.

Dilbilgisel Değerlendirme /Sınıf Öğrencilerinin Kurdukları Dilbilgisel Yapıların Değerlendirilmesi

o	Dilbilgisel Yapı	1.Sınıfta Yapılarla İlgili Başarı Durumu	Değerlendirme
	Wenn ..., dann...	15 doğru,	Değerlendirmede gerek -se, -sa yapısı gerekse -diğinde, -diğında yapısı, doğru kabul edilmiştir.
	versuchen, zu Inf.	7 doğru, 8 yanlış,	Fiillerin, mastar halleri ile kurulan temel fillerin aktarımı, birçok öğrenci açısından sorun oluşturmaktadır.
	Als+Präteritum	7 doğru, 8 yanlış,	'Als' gibi çok temel bir bağlacın çevirisinde yaşanan bu sorunlar, hazırlık eğitiminde bir gramer konusu olarak ele alınan 'als' bağlacının sonraki yıllarda ele alınmadığını göstermektedir.
	'Komm!?', 'Gib!'	12 doğru, 2 yanlış, 1 boş,	Temel bir dilbilgisi konusu olan 'emir cümleleri' konusu, bu metin örneği özelinde sorunlu görünmemektedir.
	Immer wenn ...	10 doğru, 5 yanlış	Çok sık kullanılmayan bu bağlaç için, Türkçede bir karşılık bulmak, zaman zaman sorun yaratabilmektedir.
	konnte sagen, was...und was...	7 doğru, 2 yanlış, 6 boş,	Veriler, konuya hâkim olanların çeviride sorun yaşamadığını, hâkim olmayanların çeviri girişimi yerine boş bırakma eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır.
	erfüllt sein	3 doğru, 5 yanlış, 7 boş	Bu yapının çevirisinde büyük bir oran tutan çevrilmeme durumu, yalnızca kelime bilgisi ile ilişkilendirilemez.
	Wir Menschen...	8 doğru, 3 yanlış, 4 boş	Bu ögenin çevirisinde kabul edilebilir sonuçların oranı, tatmin edici görünmektedir.

Sınıf Öğrencilerinin Kurdukları Dilbilgisel Yapıların Değerlendirilmesi

o	Dilbilgisel Yapı	2.Sınıfta Yapılarla İlgili Başarı Durumu	Değerlendirme
	Wenn ..., dann...	15 doğru,	Değerlendirmede gerek -se, -sa yapısı

			gerekse –diğinde, -diğında yapısı, doğru kabul edilmiştir.
	versuchen, zu Inf.	8 doğru, 7 yanlış,	3.Sınıf öğrencilerinin, basit sayılabilecek bu yapı ile yaşadıkları sorun, anlamlı görünmemektedir.
	Als+Präteritum	8 doğru, 7 yanlış,	Hazırlık eğitiminde bir ders konusu olarak işlenen ‘als’ bağlacının çeviri eğitiminin sonraki aşamalarında tekrar edilmediği ortaya çıkmaktadır.
	‘Komm!’, ‘Gib!’	10 doğru, 4 yanlış, 1 boş	Sonuçlar, başarılı görünmektedir.
	Immer wenn ...	9 doğru, 4 yanlış, 2 boş	Sonuçlar, sınıfın geneli açısından yine bir soruna işaret etmemektedir.
	konnte sagen, was...und was...	6 doğru, 5 yanlış, 4 boş,	Sonuçlar, öğrencilerin kaynak metindeki bu ifadeyi yeterince çözümleyemediklerini göstermektedir.
	erfüllt sein	2 doğru, 9 yanlış, 4 boş	Öğrencilerde ‘Zustandspassiv’ yapısının Türkçede nasıl ifade edileceğine ilişkin bilinç ve yönelim düzeylerinin yeterli olmadığı ortaya konabilmektedir.
	Wir Menschen...	10 doğru, 2 yanlış, 3 boş	Sözcüğü sözcüğüne çeviri sorun yaratmadığından, çeviri sonuçlarında ağırlıklı bir sorun görülmemektedir.

Örnek metin bağlamında 1. Sınıflar ile 2. Sınıf öğrencilerin ürettikleri dilbilgisi yapıları değerlendirildiğinde, çeviri eğitiminde yıl seviyeleri ile birlikte artarak gelişen bir dilbilgisi hâkimiyeti bağlamında belirgin bir farktan bahsedilemeyecektir. Zira temel dilbilgisi konularının hazırlık ve mümkün olduğu ölçüde 1. Sınıfta işlenmesi ve tekrar edilmesinden sonra, akademik çeviri eğitimi, dilbilgisi yapılarının öğretilmesi ve sınanmasına sonraki sınıf seviyelerinde az da olsa değinilmeye çalışılmaktadır. Nitekim bu konu, akademik çeviri eğitiminin temel hedefleri ve müfredatla ilgili zamansal ve mekânsal kısıtlar açısından doğal karşılanmalıdır. O halde dilbilgisi hâkimiyeti ile ilgili genel sorun alanları, öğrencilerin ders dışı etkinlik ve çalışma alışkanlıkları ile ilişkilendirilebilir görünmektedir.

Sözcüksel Değerlendirme / Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Karşılıklar ve Değerlendirilmesi

o	Anahtar Sözcükler	1.Sınıfta Üretilen Karşılıklar	Değerlendirme
	Schnurren	Hırlamak (2), miyavlamak, hırıldamak (2), mırıldanmak (6), mırıldamak (3), hırıltı çıkarmak (2), mırlamak (5)	Anlam alanı bağlamdan tahmin edilebilecek bu sözcükte, kabul edilebilir karşılıkların yeterince üretildiği görülmektedir.
	Schimpanzenweibchen	Dişi şempanze (9), dişi şempanzecik, şempanze dişisi (2), şempanze kızı, dişi şempanze yavrusu, şempanze (6), şempanze yavrusu	‘Dişi Şempanze’ karşılığı, ön plana çıkmaktadır. Burada kaynak ifadede bulunan cinsiyet ve küçültme kategorileri dikkate alınmıştır.
	Menschenkind	İnsanlar (4), insanoğlu (5), bebekler (2), çocuklar (2), insan çocuğu (2),	Sözcüğü sözcüğüne çeviri yaklaşımının yanı sıra bağlama göre farklı çözümler

		insan çocukları (3), boş (2), insan yavrusu	de sunulmuştur.
	Abstraktes	Boş (7), abstrakt (3), soyut kavramlar (4), soyut şeyler (4), olgular, özetler, soyut olan	Sözcüğün anlamını bilenler çoğunlukta, ama kelimeyi kaynak dilden olduğu gibi alanlar da bulunmaktadır.
	etwas Neues	Bir şeyi ilk kez, yeni bir şeyler (3), yeni bir şey (12), yeni şeyler, bir şey, yeni bir işaret (2)	Ağırlıkla kabul edilebilir çeviri sonuçlarından bahsedilebilir.
	Trink-Frucht	İçecek meyvesi (5), meyve içeceği (3), meyve suyu (5), içme meyvesi (2), içmek-meyve, içki-meyve, meyveli bir içecek (2), içilebilen bir meyve (2)	Farklı çözümler, farklı ifadeler dikkat çekmektedir.
	Sprachbegabt	Dile yatkın, boş, konuşabilen (2), konuşma yeteneği, konuşma yetisi olan, konuşma kabiliyeti, iletişim özelliği olan, dil oluşturan canlı, konuşma yetisine sahip varlık, dilbilgisel yeteneği olan, boş (5), dil kullanan canlı, insanların kullandığı, dilbilimsel olarak yetenekli olan (2), konuşmak	Çoğunlukla anlaşılmalı, çevrildiği durumlarda yeterli karşılıkların üretilebildiği saptanabilmektedir.
	Bekanntlich	Boş (16), bilindik, yakın olan, açıkça, tanıdık, bilinen	Tümce içerisinde zarf işlevinde bulunan söz konusu ögenin, genellikle es geçildiği, ortaya konabilmektedir.

Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Karşılıklar ve Değerlendirilmesi

o	Anahtar Sözcükler	2.Sınıfta Üretilen Karşılıklar	Değerlendirme
	Schnurrren	Mırıldanmak (3), mırlamak (4), hırıldamak, mırıldamak (2), hırlamak (2)	Çoğunluk kelimesinin doğru anlamını kullanmıştır.
	Schimpanzenweibchen	Dişi şempanze (8), şempanze yavrusu (3), küçük şempanze	“Dişi şempanze” öne çıkmaktadır ancak küçültme eki de fark edilmiştir.
	Menschenkind	İnsanlar (5), bebek, insan çocuğu (2), insanoğlu (4)	Kelimesi kelimesine çeviri yerine kabul edilebilir yorumsal çözümler üretilmiştir.
	Abstraktes	Soyut (6), belirsiz, soyut kavramlar (3), boş (2)	Sözcüğün anlamı büyük çoğunlukla anlaşılmalı ve doğru aktarılmıştır.
	etwas Neues	Yeni bir şey (10), yeni şeyler (2)	Görünüşe göre anlam alanı açısından sorunlu olmayan bu ögede ‘sıfattan isim yapma’ konusunun, öğrencilerin hepsi tarafından doğru aktarılmıştır.
	Trink-Frucht	Meyve içeceği, içecek meyvesi (7), içimlik meyve, içilebilir bir meyve, meyve suyu, içme ağacı	Çoğunluk kelimesinin kabul edilebilir doğru aktarımını sağlamıştır.

	sprachbegabt	Dil yeteneği olan (5), konuşma yeteneği olan, boş (3), konuşma yetisi olan, konuşma eğilimli (2)	Örnek metinde 'sıfat işlevi ile yer alan bu sözcüğün, ağırlıklı işlev açısından çözümlenebildiği ve erek dile yansıtıldığı görülmektedir.
	bekanntlich	Boş (6), bilinen, bilindiği üzere, bilindik (2), bilindiği gibi (2)	Zarf işlevindeki bu sözcüğün, yarı yarıya yok sayıldığı, ama kabul edilebilir doğru önerilerin de verildiği görülmektedir.

Örnek metin bağlamında 3. Sınıflar ile 4.. Sınıf öğrencilerin ürettikleri sözcüksel karşılıklar, değerlendirildiğinde, çeviri eğitiminde yıl seviyeleri ile birlikte artarak gelişen söz dağarcığı bağlamında belirgin bir farktan bahsedilebilmektedir. Bu farkı, sözlüksüz çeviri ortamlarında yabancı dildeki sözcük dağarcığının genişliği, darlığı belirlemektedir; oluşturmaktadır. Dikkati çeken nokta, üst sınıfların seviyesinin, gelişmiş dil edinci nedeniyle, sözcüğü sözcüğüne çeviri yapma anlayışından ziyade daha çok anlamı aktarma eğiliminde olduklarıdır. Bu durum da, yapılan uygulamalı araştırma sonucunda belirginleşen farklılık alanlarından biridir.

Dilbilgisel Değerlendirme / 3. Sınıf Öğrencilerinin Kurdukları Dilbilgisel Yapıların Değerlendirilmesi

o	Dilbilgisel Yapı	1.Sınıfta Yapılarla İlgili Başarı Durumu	Değerlendirme
	Wenn ..., dann...	21 doğru	Değerlendirmede gerek -se, -sa yapısı gerekse -diğinde, -diğında yapısı, doğru kabul edilmiştir.
	versuchen, zu Inf.	17 doğru, 4 yanlış	Fiillerin, mastar halleri ile kurulan temel fiillerin aktarımı, çoğu öğrenci tarafından doğru bir şekilde sağlanmaktadır.
	Als+Präteritum	18 doğru, 3 yanlış,	'Als' gibi çok temel bir bağlacın çevirisinde çoğunluk doğru bir aktarım sağlamıştır.
	'Komm!', 'Gib!'	19 doğru, 1 yanlış, 1 boş,	Temel bir dilbilgisi konusu olan 'emir cümleleri' konusu, bu metin örneği özelinde sorunlu görünmemektedir.
	Immer wenn ...	19 doğru, 2 yanlış	Yan cümle, ana cümle konularına hakimiyet yüksek oranda görünmektedir.
	konnte sagen, was...und was...	16 doğru, 3 yanlış, 2 boş,	Veriler, konuya hâkim olanların çeviride sorun yaşamadıklarını göstermektedir
	erfüllt sein	15 doğru, 5 yanlış, 1 boş	Bu yapının çevirisinde büyük bir oranda kabul edilebilir çeviri yapılmıştır.
	Wir Menschen...	18 doğru, 3 yanlış	Bu ögenin çevirisinde kabul edilebilir sonuçların oranı, tatmin edici görünmektedir.

4. Sınıf Öğrencilerinin Kurdukları Dilbilgisel Yapıların Değerlendirilmesi

o	Dilbilgisel Yapı	2.Sınıfta Yapılarla İlgili Başarı Durumu	Değerlendirme
---	------------------	--	---------------

	Wenn ..., dann...	12 doğru	Değerlendirmede gerek –se, -sa yapısı gerekse –diğinde, -diğında yapısı, doğru kabul edilmiştir.
	versuchen, zu Inf.	12 doğru	4.Sınıf öğrencilerinin, basit sayılabilecek bu yapı ile sorun yaşamadıkları görülmektedir.
	Als+Präteritum	11 doğru, 1 yanlış	Geçmişte bir kerelik olayları anlatırken kullanılan “als” cümle yapısı, çoğunluk tarafından sorunsuz aktarılmıştır.
	‘Komm!’, ‘Gib!’	12 doğru.	Sorun görünmemektedir.
	Immer wenn ...	12 doğru	Sorun görünmemektedir.
	konnte sagen, was...und was...	11 doğru, 1 yanlış	Sonuçlar, son sınıf öğrencilerinin kaynak metindeki bu ifadeyi çözümlemede sorun yaşamadıklarını göstermektedir.
	erfüllt sein	10 doğru, 1 yanlış, 1 boş	Öğrencilerde ‘Zustandspassiv’ yapısının Türkçede nasıl ifade edileceğine ilişkin bilinç ve yönelim düzeylerinin yeterli olduğunu göstermektedir.
	Wir Menschen...	12 doğru	Çeviri sonuçlarında bir sorun görülmemektedir.

Örnek metin bağlamında 3. Sınıflar ile 4. Sınıf öğrencilerin ürettikleri dilbilgisi yapıları değerlendirildiğinde, çeviri eğitiminde yıl seviyeleri ile birlikte artarak gelişen bir dilbilgisi hâkimiyeti bağlamında belirgin bir farktan bahsedilebilmektedir. Özellikle 3. Sınıf ilk dönemdeki “Karşılıklı Dilbilgisi” dersinde “bağlaçlar, yan cümleler, ana cümleler vb. yapılar” ayrıntılı ele alınmaktadır. Ayrıca 3. Sınıf itibarıyla öğrenciler “özel alan çevirileri, yazın çevirisi, uygulamalı sözlü çeviri ve söylem çözümlemesi, karşılaştırmalı metinler çevirileri, çeviri eleştirisi” gibi derslerde sürekli çeviri etkinliklerinde buldukları için her türlü yapı ve sözcükle karşılaşmış olmaktadır.

Tüm sınıfların üretmiş oldukları erek metinler, genel olarak değerlendirildiğinde çeviri yaparak çeviri edinci ve farklı çeviri stratejileri geliştirebilen üst sınıf öğrencilerinin genel olarak hem sözcük hem de dilbilgisel bağlamda sorun yaşamadıkları görülmektedir. Diğer taraftan ilk sınıflarda henüz dilbilgisel ve sözcük bağlamında eksiklikler göze çarpmaktadır. Bu farklar öğrencilerin gerek üniversite hayatına alışma süreci, gerekse Almanca gibi istisnaları fazla olan zor bir dili öğrenmede yaşadıkları zorluklar bağlamında istenildiği takdirde giderilebilir görülmektedir.

Çalışma sonucunda da görüldüğü üzere çeviri eğitiminde çevirmen adaylarının ana ve yabancı dil becerileri kazanması ve geliştirmesi en temel özelliktir. Aday öğrencilerin sahip olacağı kaynak dil ve erek dil edinçlerinin çeviri edincinin oluşması için tek koşul olmamakla beraber, bir ön koşul olduğunu söylemek mümkündür (Eruz, 2004, s.157).

5. KAYNAKÇA

- Akalın, R.& Gündoğdu, M. (2010). Akademik Çeviri Eğitiminin Temel İlkeleri Üzerine Düşünceler: Uygulanan Ders İzlençeleri Bağlamında Hedefler ve Beklentiler. Mersin Üniv. Eğitim Fak. Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, 79-93.
- Akalın, R. (2016). Akademik Çeviri Eğitimi Açısından Çeviri Edinci Kavramı ve İçerimleri. Diyalog, 2016/2,56-65.
- Akbulut, Ayşe N. (2004). Söylenceden Gerçekliğe. İstanbul: Multilingual.
- Amman, M.(2008). Akademik Çeviri Eğitimine Giriş. çev. E. Deniz Ekeman. İstanbul: Multilingual.

- Atayman, V. (1997). Kültür Politikaları Açısından Çeviri Eğitimi ya da Çeviri Eğitiminde Kültürel Birikim Sorunu. Forum: Türkiye’de Çeviri Eğitimi, Nerden Nereye, T. Kurultay ve İ. Birkandan. 13-23, İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Baydan, E. B. (2013). (2013). Çeviri Eğitiminde Çeviri/Çevirmenlik Edinci: Problem Çözme ve Karar Verme Konusunda Bir Farkındalık Uygulaması. İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi, Sayı: 7, 103-125.
- De Beaugrande, Robert Alain & Dressler, Wolfgang: Einführung in die Textlinguistik, Tübingen, Niemeyer, 1981
- Berk, Ö.(2005). Kuramlar Işığında Çeviribilim Terimcesi. İstanbul: Multilingual.
- Eruz, S. (2003). Çeviriden Çeviribilime. İstanbul: Multilingual.
- Eruz, S. (2004). Çeviri Bir Sanat Mıdır? Çevirmen Yetiştirme Sürecinde Akademik Çeviri Eğitimi. Internationales Übersetzungssymposium -Übersetzung- und Übersetzerprobleme. (Uluslararası Çeviri Sempozyumu - Günümüzde Çeviri ve Çevirmen Sorunları), 11-12 Ekim 2004, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Eruz, S. (2005). Türkiye’de Çevirmen Olmak. Çevirmenlik Mesleği- Çeviri Piyasası- Çeviri Eğitimi.IV. Dil, Yazın ve Değişibilim Sempozyumu, 17-19 Haziran 2005, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Eruz, S. (2008). Akademik Çeviri Eğitimi, Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi. İstanbul: Multilingual.
- Gündoğdu, M. (2004). Çeviribilimde Yöntem Sorunu. Internationales Übersetzungssymposium -Übersetzung- und Übersetzerprobleme. (Uluslararası Çeviri Sempozyumu -Günümüzde Çeviri ve Çevirmen Sorunları),11-12 Ekim 2004, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Gündoğdu, M. (2005). Çeviride Kuram-Uygulama İlişkisi. IV. Dil, Yazın ve Değişibilim Sempozyumu, 17-19 Haziran 2005, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gürçağlar, Şehnaz T. (2014). Çevirinin ABC’si. ABC Dizisi. İstanbul: Say Yayınları.
- Hansen, G. (1999). Die Rolle der Fremdsprachlichen Kompetenz, Handbuch Translation içinde, Mary Snell-Hornby, Hans G. Höning, Paul Kussmaul, Peter A. Schmitt,341-343. Tübingen: StauffenburgVerlag.
- Hönig H., Kussmaul P. (1982). Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen: Narr
- Kaya, Hülya: Çeviri Eğitiminde Metin Çalışmaları, İzmir, Okullar Yayınevi, 2011
- Kautz, U. (2002). Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. München: Iudicium-Verlag.
- Köktürk, Ş. (2015). Uygulamalı Çeviribilim. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Kurultay, T. (1997). Neler Olmazsa Çeviri Eğitimi Olmaz. Forum:Türkiye’de Çeviri Eğitimi, Nereden Nereye.T. Kurultay ve İ. Birkandan, 23-31. İstanbul:Sel Yayıncılık.
- Reiss, Katharina & Vermeer Hans J.: Grundlegung einer allgemeinen Translationswissenschaft, Tübingen, 1984
- Reiss, K. (1993). Texttyp und Übersetzungsmethode: Der operative Text, Heidelberg: Julius GroosVerlag.
- Resch, R. (1999). Die Rolle der Muttersprachlichen Kompetenz, Handbuch Translation içinde, Mary Snell-Hornby, Hans G. Höning, Paul Kussmaul, Peter A. Schmitt, 343-345. Tübingen: StauffenburgVerlag.
- Şimşek, F. (2013). Kültürbilim Alanında Yaşanan Kültürel Dönüşümlerin Kültür Odaklı Çeviri Kuramlarına Yansıması, TÜRKÜL Dil Edebiyat ve Halkbilim Araştırmaları Dergisi, Sayı:2, 258-264.
- Tosun, M. (2012). Öğrenci ve Akademisyen Profili Açısından Çeviri Eğitiminin Somut Sorunlarına Eleştirel Bir Bakış - Avrupa Birliği Bakanlığı Çeviri Platformu– 09 Haziran 2012, İstanbul.
- Tosun, M.& Akın, A.& Şimşek, F.(2015). Courses On Specialized Field In Undergraduate Programs Of Translation&Interpretation Departments In Turkey: The Importance Of Courses On Specialized Field In The Specialization Process Of Translator Candidates, Akademik Bakış Dergisi, Sayı: 49, 189-198.
- Yazıcı, M. (2005). Çeviribilim Temel Kavram Ve Kuramları. İstanbul: Multilingual.
- Yücel, F. (2007). Etkili Bir Çeviri Eğitimi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 22, 144-155.
- Venuti, L. (1995). TheTranslatorInvisibility: A History of Translation. London: Routledge.
- Witte, H.(1999). Die Rolle der Kulturkompetenz, içinde HandbuchTranslation. Mary Snell-Hornby, Hans G. Höning, Paul Kussmaul, Peter A. Schmitt, Tübingen: StauffenburgVerlag.

Aynur GICI VATANSEVER⁵, Emine AHMETOĞLU⁶

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE ORTAK DİKKAT BECERİSİ⁷

1. Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğunun (OSB), tüm dünyada son yıllarda görülme sıklığı giderek artmış ve farklı disiplinlerde bilimsel çalışmaların konusu olmuştur. Dünya genelindeki araştırmalarda elde edilen resmi rakamlar göz önüne alındığında OSB en sık görülen yetersizlik türlerinden biridir (Jones ve Fealley, 2007; Paparella ve Freeman, 2015; Ward, Tanner, Mandlco, Dyches ve Freeborn, 2016). Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi [Center for Disease Control and Prevention (CDC), 2014] raporuna göre Amerika Birleşik Devletleri'nde her 59 çocuktan 1'i OSB'den etkilenmiştir ve kız çocuklarına oranla erkekler çocuklarında 4-5 kat daha fazla görülmektedir (Baio, Wiggins, Christensen, Maenner, Daniels ve diğ., 2018). Leo Kanner (1943) tarafından tanımlanan OSB ve OSB tanılama kriterleri ilk olarak 1980 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association - APA) kılavuzu olan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM) üçüncü baskısında bir tanı olarak yer almıştır. Ardından, sonraki yıllarda çeşitli uyarılma ve değişikliklerle bu kılavuzda otizm konusu güncellenmiştir. Son olarak, otizmin tanımı 2013 yılında aynı kılavuzun beşinci basımında (DSM-5) ve 2017 yılında Dünya Sağlık Örgütü'nün (World Health Organization-WHO) yayınladığı Uluslararası Hastalıkları Sınıflama Kılavuzu'nda (International Classification of Disease- ICD-11) güncellenmiştir (APA, 2013; ICD11, 2017; Kırcaali-İftar, 2015; Koegel ve Koegel, 2005; Volkmar ve Wiesner, 2004).

OSB tanı ölçütlerinde, 2013 yılında güncellenip yayımlanan ve halen tanı kriterleri olarak kullanılmakta olan DSM-5'e göre bazı değişiklikler yapılmıştır. Buna göre OSB sosyal, iletişim ve etkileşimdeki kalıcı yetersizlikler, sınırlı/yinelenen davranışlar, aynılıkta ısrarcılık, rutinelere bağlılık ve duyuşsal uyaranlara aşırı duyarlılık ya da duyarsızlıkla kendini gösteren ve belirtileri çok yoğun olarak erken çocuklukta ortaya çıkan, günlük yaşamda aksamalara sebep olan ve hayat boyu devam eden bir gelişimsel yetersizlik olarak tanımlanmaktadır. DSM-5'e göre OSB'li çocuklarda (a) sosyal iletişim/sosyal etkileşim yetersizliği ve (b) sınırlı ilgi/yineleyici davranışlar olmak üzere iki temel özellik söz konusudur (APA, 2013).

OSB'li çocuklar duyuşsal özellikleri, akademik becerilere ilişkin özellikleri, ebeveynleri ile olan ilişkileri, sosyal, duyuşsal ve davranış özellikleri, dil gelişimleri, iletişim becerileri, motor becerileri ve günlük yaşam becerileri gibi çeşitli alanlarda sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Lord ve

⁵Dr.Araş.Gör. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Eğitimi Bölümü, Edirne-Türkiye, aynurgvatansever@trakya.edu.tr

⁶Prof. Dr. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne-Türkiye, emineahmetoglu@trakya.edu.tr

⁷ Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırlamış olduğu doktora tezinin alanyazın kısmından üretilmiştir.

McGee, 2011). Genel olarak, OSB'li çocukların zihinsel performansları çok düşük olabileceği gibi; bazı OSB'li çocukların zihinsel performansları çok yüksek de olabilmektedir. Çoğunlukla sözel iletişim becerilerine sahip olmayan OSB'li bireyler, başka insanların iletişim başlatma girişimlerine tepki vermeyebilir ya da çevresindekilerle hiç konuşmayabilirler (Kırcaali-İftar, 2015). OSB'li bireylerin iletişim becerilerindeki eksiklikler, günlük yaşamda yaşadıkları birçok sorunun kaynağını oluşturabilir. Çocuk ile çevresindeki bireyler arasında karşılıklı etkileşimin sosyal bir bağlam içerisinde kurulmasını ve devam etmesini sağlayan sosyal etkileşimin OSB'li çocuklarda temel yetersizlik alanlarından biri olduğu alanyazında açıkça belirtilmiştir (Kırcaali-İftar, 2012; Mundy, 1995).

Erken tanıya en çok gereksinim duyulan gelişimsel yetersizlik alanlarından biri olan OSB, DSM-5 ve ICD-11'e göre değerlendirilmektedir (APA, 2013; ICD11, 2017). Bu belirtiler sosyal-duygusal beceriler, dil becerileri ve yineleyici davranışlar kategorilerinde değerlendirilmektedir. İletişim becerilerinden biri olan ortak dikkat becerileri, sosyal-duygusal beceriler başlığı altında OSB tanı ve değerlendirme süreçlerinde önemli bir belirti olarak kabul edilmektedir. Ortak dikkat becerilerinde yetersizlik gözlemlendiğinde, OSB'ye ilişkin önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir (Charman, 2003; Kırcaali-İftar, 2015; Whalen ve Schreibman, 2003). Bu sebepten dolayı ortak dikkat, otizm araştırmalarında araştırmacıların önem verdiği konular arasındadır. Ortak dikkat becerileri normal gelişim gösteren çocuklarda gözlemlenen en erken sosyal davranıştır ve dil gelişimi için öncül bir beceri olarak kabul edilmektedir. Ortak dikkatin eksikliği çocukta otizmin söz konusu olabileceğini akla getirmektedir (Charman, 2003). OSB ile ortak dikkat becerileri arasındaki ilişkinin alanyazında belirtildiği önem üzerine, ilerleyen bölümlerde OSB olan çocuklarda ortak dikkat becerilerinin kazandırılması konusu ayrıntılarıyla incelenecektir.

2. Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ilk olarak 1943 yılında Leo Kanner tarafından erken çocukluk çağına başlayan, insanlarla ilişki kurma güçlüğü, ekolali, zamirlerin tersten söylenmesi, tekrarlayıcı ve amaçsız davranışlar, değişime direnç ile alıcı ve ifade edici dili kullanmada ciddi yetersizlikler şeklinde ortaya çıkan nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmıştır (Schreibman, 2005). OSB'nin tanımlanmasından sonra üzerinde pek çok çalışma yapılmış olmasına rağmen, sebeplerine yönelik (genetik, nörolojik ve çevresel faktörler) kesin yargıya varılamamış olup bilim dünyasının en tartışılan konuları arasında yer almaktadır (APA, 2013).

Çocuklarda otizmin en belirleyici özelliği olan ilk belirti sosyal etkileşim becerilerindeki bozulmalardır Volkmar ve Wiesner, 2004). Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından yayımlanan DSM-5'e (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM) göre sosyal etkileşim ile sosyal iletişim ve yineleyici davranışlar ile sınırlı ilgi OSB'nin iki temel özelliğidir (APA, 2013). İki temel özellik belirtilmiş olmasına rağmen OSB belirtilerinin şiddeti ve sayısı bireyler arasında farklılık gösterebilir ve hatta zaman içinde değişebilir (Bruey, 2004; Volkmar ve Wiesner, 2004). Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC], 2015) raporları ve pek çok araştırma OSB'de erken tanı ve erken müdahalenin önemli olduğuna dikkat çekmektedir. OSB şüphesi olan çocukların tanı aşamasında öncelikle tıbbi ve nörolojik bir değerlendirmeden geçirilmeleri, gelişim testlerine tabi tutulmaları önerilmektedir (Schreibman, 2005).

OSB'nin tanımlanmasında ve sınıflandırılmasında güncel olarak kullanılan iki sistem vardır. İlki Amerikan Psikiyatri Birliği'nin yayınladığı DSM-5-TR'tir (APA, 2013). İkincisi ise Dünya Sağlık Örgütü'nün (World Health Organization-WHO) yayınladığı Uluslararası Hastalık Sınıflama Kılavuzu'dur (International Classification of Disease- ICD11). Dünya Sağlık Örgütü üyesi olan Türkiye'de de Uluslararası Hastalık Sınıflama Kılavuzu temel alınarak sınıflama ve tanı koyma çocuk psikiyatrları ve çocuk nörologları tarafından yapılır (ICD11, 2017; WHO, 2007). Çocukta gözlenmiş olan sosyal etkileşim ve sosyal iletişim ile yineleyici davranışlar ve sınırlı ilgi davranışlarının kaynağının başka herhangi bir gelişimsel bozuklukla ilişkili olmadığına karar

verildikten sonra tanılamaya yardımcı olan araçlar kullanılarak uzmanlar tarafından çocuk ile ilgili OSB konusunda daha ayrıntılı bilgi toplanır (Volkmar ve Wiesner, 2004).

OSB zihinsel yetersizlikten sonra en yaygın yetersizlik türü olarak açıklanmaktadır (CDC, 2014). Bu durum, otizmin nedenlerinin ortaya çıkartılmasının, olası önleme yollarının belirlenmesinin ve çocuk ile ailenin eğitilmesinin önem ve ihtiyacını açıkça ortaya koymaktadır. Bu ihtiyaçları karşılayabilmek için OSB'li bireyleri ve özelliklerini yakından tanımakta fayda olduğu söylenebilir (Tidmarsh ve Volkmar, 2003). Çoklu sorunların varlığı OSB'den etkilenmiş olan çocuklara sağaltım ve müdahale süreci, ailenin ve çocuğun ihtiyaç ve özelliklerine göre çeşitli uzmanların dahil olduğu bir ekip tarafından (örn., özel eğitim öğretmeni, çocuk psikiyatristi ve nöroloğu, fizyoterapist, dil-konuşma terapisti, sosyal hizmet uzmanı) disiplinler arası bir model ile yürütülmelidir (O'Brien ve Daggett, 2006).

2.1. OSB'li Çocuklar ve Özellikleri

OSB çocuklarda psiko-motor gelişim, sosyal duygusal gelişim, dil gelişimi ve bilişsel gelişim gibi birden fazla gelişim alanını etkileyebilen bir bozukluktur (Koegel ve Koegel, 2005). Normalden sapmalar olduğu fark edildiğinde zaman kaybetmeden doktora başvurulmalıdır çünkü bu sapmalar OSB'li çocuğun tüm gelişim özelliklerinde ve öğrenme sürecinde gecikmelere sebep olabilir. Aşağıda OSB'li çocuğun bilişsel, sosyal, dil ve iletişimsel özellikleri açıklanmaktadır (Doğan ve Acar-Şengül, 2016; Howard ve diğ., 2010; Senemoğlu, 2005).

2.1.1. Bilişsel Gelişim

OSB'li bireylerin önemli bir bölümü, otizm tanısının yanında farklı düzeylerde yetersizlikler gösterebilmektedir (Doyle ve Illand, 2004). Chakrabarti ve Fombonne'a (2005) göre OSB'li bireylerin yarısının zeka düzeyi 70 ve üzeri; %25'inin ortalama ve ortalamanın üstünde; diğer %25'inin de 70 ve altı zeka bölümünde olduğu görülmektedir. Bilişsel gelişimlerinde yaşitlarına göre geride olmaları belirgin düzeyde normalin altında bir akademik performans sergilemelerine sebep olmaktadır. Okuma-yazma becerileri, okuduğunu anlama becerileri, matematik becerileri akranlarına oranla düşük bir performans sergilenen bazı temel bilişsel beceriler arasındadır (Williams, Goldstein, Kojkowski ve Minshew, 2008). OSB tanısı olan bireyler bilişsel beceriler bakımından değerlendirildiğinde dikkat toplayamama ve günlük rutini devam ettirmede hafıza yetersizlikleri göze çarpar. Bunun yanında empati becerisi, kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olmama ve iyi ifade edememe; başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayamama ve çevreye karşı ilgisiz olma gözlenebilmektedir (Webber ve Scheuermann, 2007).

2.1.2. Sosyal ve Duygusal Gelişim

OSB'li bireylerde gözlenen sosyal becerilerdeki sınırlılıklar, otizmin en belirgin özelliği olmakla birlikte tanı koymada da belirleyici etkenler arasında yer almaktadır. Etkileşim sırasında OSB'li çocuklar duygu veren ifadeleri yorumlayabilir ve duygu ifadelerini gösteremeyebilirler (Volkmar, Cohen ve Paul, 1986). Bebeklik döneminden itibaren göz kontağı kuramama, yönergeleri yerine getirememe, sese ve ismine cevap verememe, başkasının işaret ettiği yere bakamama ve başkasının dikkatini bir nesneye /olaya çekememe gibi yetersizlikler gözlenebilmektedir (Heward, 2007; Kırcaali-İftar, 2015).

OSB'li çocuklarda üç yaş sonrasında itibaren sıklıkla sohbet başlatma ve sohbeti sürdürme, teşekkür etme, verilen etkinliği tamamlama, sarılma veya dokunma davranışlarında sınırlılıklar görülebilmektedir (Dawson, Meltzoff, Osterling, Rinaldi ve Brown, 1998; Webber ve Scheuermann, 2007). Ayrıca OSB'li bireyler çevresindeki bireylerle etkileşim kurmaktan kaçınabilir, odalarında yalnız vakit geçirirken nesnelere meşgul olmayı tercih edebilirler (Kırcaali-İftar, 2015). OSB'li bireylerde otizmden etkilenme düzeyi artarsa, sosyal becerilerde bireyin yetersizlikleri daha yoğun görülebilmektedir. Ancak özel eğitime erken başlayan ve erken çocukluk döneminde, sosyal beceri öğretim programları kendisine sunulan OSB'li bireylerin sosyal

yetersizliklerine dayalı sergiledikleri problem davranışlarında, eğitime daha geç dönemde başlayan OSB'li bireylere göre azalma gözlenebilmektedir (Bellini ve Hopf, 2007).

2.1.3. Dil Gelişimi

OSB'li bireylerde dili kullanma becerisindeki yetersizlik bebeklik döneminde gözlenmeye başlamakta ve yaşam boyu sürebilmektedir. Dili kullanmadaki yetersizlikler hem dili anlamada (alıcı dil) hem de üretmede (ifade edici dil) gözlenebilir. Üç yaş öncesinde gözlenen dil gelişimindeki yetersizlikler tanı koymada belirgin bir ipucu olmaktadır (Landa, 2007; Tager-Flusberg ve diğ., 2009). Dil ve iletişim yetersizliklerinin telafisi açısından erken müdahale ve destek son derece önemlidir. Bu yüzden eğer erken müdahale ve erken eğitimde geç kalınırsa bazı OSB'li bireyler, yaşadığı süre boyunca sözel iletişim kuramayabilir (Szatmari Bryson, Boyle, Streiner ve Duku, 2003). OSB tanılı bireylerin bir kısmı dil gelişiminde gecikme, konuşmada zorluk ve sıra dışı konuşma özellikleri gösterirken (Kırcaali-İftar, 2015), bir kısmı da diğerlerinin konuşmalarını hemen tekrar etme olarak ortaya çıkan anında ekolali veya duyduklarını daha sonra tekrar etme olan gecikmiş ekolali gösterebilir (Hefflin ve Alaimo, 2007; Tager-Flusberg ve diğ., 2009).

Dil öncesi dönemde jestleri ve sesleri kullanmada normal gelişim gösteren akranlarına göre sınırlılıklar gözlenmekte ve bu durum dil dönemine geçişi yavaşlatmaktadır. Dil döneminde ise dil sorunları çeşitlilik göstermektedir. Tek sözcük ve iki sözcük dönemlerinin ardından dilin biçim birim (kök-ek kullanımı), söz dizimi (cümle içi öge sıralama), anlam bilgisi (kelime bilgisi) ve pragmatik (dilini bağlama uygun kullanımı) alanlarının tümünde anlama ve ifade soruları gözlenmektedir (Owens, 2012). Bazı OSB'li bireylerin biçim birimsel olarak zamir kullanımında ciddi hatalar yaptıkları ve kendisinden bahsederken kendi adlarını kullandıkları görülmektedir. Bazıları ise söz dizimsel açıdan cümle içi özne-yüklem sıralamalarında hatalar yaparken, bir kısmı da anlam bilimsel olarak soyut kavramları anlamada ve üretmede sorun yaşamaktadır. Ancak en çok zorluk pragmatik alanda yaşanmaktadır. Örneğin karşılıklı sohbet sırasında “merhaba”, “özür dilerim”, “teşekkür ederim” gibi kalıpları çoğunlukla uygun zamanda kullanamadıkları görülmektedir. Bir konuda sohbet başlatma, sürdürme, genişletme ve sonlandırma da OSB'li bireylerin en zorlandıkları alanlar arasındadır (Hedge ve Maul, 2006; Tager-Flusberg ve diğ., 2009). OSB'li bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde sorun yaşamalarının en temel sebeplerinden birinin, ortak dikkat becerisini akranlarında olduğu gibi kendiliğinden kazanamıyor olmaları olduğu düşünülebilir. İzleyen bölümde ortak dikkat becerisine yönelik bilgiler aktarılmıştır.

3. Ortak Dikkat Becerisi

Ortak dikkat, bireylerin nesne veya olayların farkındalığını paylaşmak için dikkati kurabilme ve koordine etme becerisidir (MacDonald, 2008). Alanyazında farklı tanımların bulunmasının yanında bir grup araştırmacı ortak dikkati paylaşan en az iki bireyin ve bir nesnenin bulunması gerektiğini (Carpenter ve Liebal, 2011; Leavens ve Racine, 2009); iletişim ortağının aynı nesneye gösterdikleri ilginin mutlaka bilinçli ve birlikte olması gerektiğini düşünmektedirler (Hobson ve Hobson, 2007; Tomasello, 1995). Başka bir grup araştırmacı ise bir nesneye yönelik olarak tek taraflı ortak ilgi gösterilmesinin ortak dikkati tanımlamaya yeterli olmadığını ileri sürmektedirler. Ortak dikkatin tanımlanması için “farkında olması” şarttır ve ortak dikkat kurulan nesneye her iki iletişim ortağının bakış kaydırması ve bunun bilinçli olarak eş zamanlı veya arka arkaya olması gerekmektedir. Bu gruptaki araştırmacılara göre, iki iletişim ortağının, ortak dikkat kurdukları nesneye bakış kaydırmalarından sonra o nesneye yönelik tecrübelerini sözel ya da sözel olmayan bir biçimde ifade etmesi de gerekmektedir (Carpenter ve Liebal, 2011). Kırcaali-İftar ve Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt (2014) ise ortak dikkati “belli nesne ya da olaylara ilişkin farkındalık paylaşmak amacıyla dikkati kişiler ve nesnelere/olaylar arasında koordine etmesidir.” şeklinde tanımlamaktadır.

Kişiler, nesnelere ya da olaylar arasındaki farkındalığın paylaşılması amacıyla dikkatin koordine edilmesi sürecinde birey, bakışlarını kişi ve nesne arasında kaydırabilmekte, söz/jest kullanarak sosyal etkileşimde bulunabilmektedir. Ortak dikkat becerisi, çevredeki bireylerin nesne ve olaylara ilişkin duygu ve düşüncelerin anlaşılması için hayati önem taşımaktadır. Ortak dikkat becerilerindeki yetersizlikler OSB'li bireylerin nesne ve olay ile ilgili düşünce ve duygularını diğer insanlarla paylaşamama eğilimi göstermelerine neden olabilmektedir. Bu durumda sosyal beceriler, taklit, oyun ve bilişsel beceriler gibi alanlarda öğrenme fırsatlarının kaçırılması söz konusu olabilmektedir (Adamson ve McArthur, 1995; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014). Sosyal bağlamda kişi ve nesne arasında dikkati koordine etme becerisinde önemli rol oynayan ortak dikkat becerisi çocukların sosyal davranış, taklit, oyun ve dil gelişimleriyle yakından ilişkilidir (Adamson ve McArthur, 1995; Charman, 2003; Mundy, 1995). Rocha, Schreibman ve Stahmer (2007), ortak dikkati sosyal gelişim, dil ve bilişsel gelişim için önemli bir gelişim basamağı olarak görmekte ve mutlaka OSB'li çocuklara sistematik bir şekilde öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Ortak dikkat başlatma ve ortak dikkat girişimine tepki verme şeklinde alanyazında iki alt beceri olarak açıklanmaktadır (Loveland ve Landry, 1986; Mundy, 1995). Ortak dikkat girişimine tepki verme alt becerisi, ortak dikkat başlatma alt becerisinden önce öğrenilmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklarda 6 ay civarında yetişkinin göz hareketini takip etme davranışını gösteren bulgular bulunmaktadır. Bebeklerdeki bu beceri ortak dikkate tepki verme becerisinin başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Morales, Mundy, ve Rojas, 1998; Rocha ve diğ., 2007). Bu yüzden OSB olan bireylerle çalışılırken öncelikli olarak ortak dikkate tepki verme becerisinin hedef beceri olarak seçilmesi gerekmektedir.

Ortak dikkat becerileri öğretilirken, araştırmacıların sıklıkla kullandıkları yaklaşımlardan biri uygulamalı davranış analizinin öğrenme ilkeleri temel alınarak geliştirilmiş olan tepki ipuçlarının sunulduğu uygulamalardan biri olan ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulamasıdır (Wolery ve Gast, 1984). İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması çoğunlukla zincirleme becerilerin öğretiminde kullanılırken, çocuğa en az iki ipucu türünden oluşan ve hedef becerinin kazandırılması için en ılımlı ipucundan en az ılımlı ipucuna doğru bir hiyerarşi izlenerek kullanılmaktadır (Tekin-İftar, 2012).

Alanyazında ortak dikkat becerisini öğretmeye yönelik farklı uygulamaların kullanıldığı araştırmalar bulunmaktadır (Ferraioli ve Harris, 2011; Isaksen ve Holth, 2009; Jones ve Feeley, 2007; Martins ve Harris, 2006; Rocha ve diğ., 2007; Whalen, Schreibman ve Ingersoll, 2006; Whalen ve Schreibman, 2003). Bu çalışmalar incelendiğinde, ortak dikkate tepki verme becerisinin ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması kullanılarak öğretildiği çalışmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Ortak dikkate tepki verme becerisinin ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması kullanılarak öğretildiği araştırmaların sayısının artırılması gerekliliği göz önünde bulundurularak, bu konuda çalışmalar tasarlanması gerekmektedir.

Ortak dikkat becerilerinin öğretiminde, öğretimi yapacak kişiler araştırmacı ve öğretmenler olabildiği gibi (Isaksen ve Holth, 2009; Martins ve Harris, 2006; Whalen ve Schreibman, 2003), öğretim anne-babalar veya çocuğun bakımından sorumlu diğer kişiler tarafından da gerçekleştirilebilmektedir (Ferraioli ve Harris, 2011; Jones ve Feeley, 2007). Alanyazında ortak dikkatin uzman dışındaki bir yetişkin tarafından öğretildiği çalışmaların sayısının da az olduğu görülmektedir (Brown ve Woods, 2016; Chen, 2014; Lane ve diğ., 2016; Ottley, 2015; Simpson, 2015; Suess ve diğ., 2014).

3.1. Ortak Dikkat Türleri

Çocuklar, ortak dikkat kurarken bakışlarını nesnelere-kişiler arasında kaydırarak ve sözlü ve sözsüz ifadeler kullanarak başkalarıyla etkileşim kurmaktadır. Ortak dikkat, alanyazında ortak

dikkat girişimine tepki vermek ve ortak dikkat girişiminde bulunmak olmak üzere iki alt beceriden oluşmaktadır (Mundy ve Newell, 2007).

Ortak dikkat becerisinin her iki türü de erken çocukluk gelişimi ve sosyal öğrenme süreçlerinin önemli yapı taşlarıdır. Örneğin, çocuğun iki yaşına kadar öğrendiği sözcükler daha sonraki öğrenme süreçleri için temel oluşturacak öneme sahiptir. Eğer aile çocuğuna yeni nesne ve olaylara yönelik öğrenme fırsatları sunarsa ve bunu yeni sözcüklerle yaparsa, çocuğun ortak dikkat kurma girişimine tepki vermesi için uyarıyı ayırt edebilir olması gerekmektedir. Başka bir deyişle, çeşitli uyarıların arasından, asıl gösterilene seçebilmesi ve ortak dikkati kurabilmesi yeni sözcük ve nesne arasında çağrışım kurabilmesine bağlıdır (Vaughan Van Hecke ve Mundy, 2007).

3.1.1. Ortak Dikkate Tepki Verme

Bir yetişkinin ya da akranın, ortak dikkat başlatma girişimine karşılık çocuğun verdiği tepki ortak dikkate tepki verme becerisidir. Çocuğun ortak dikkate tepki verme becerisini edinmesi için öncelikle iletişim ortağıyla göz teması kuruyor ve ismi söylendiğinde bakıyor olması gerekir (MacDonald, 2008). Göz teması kurulan çocuğa, ona bir nesne sunulduğunda bu yeni nesneyi eline alması; uzaktaki bir nesne işaret edildiğinde veya bakış kaydırarak gösterildiğinde o nesneye bakması çocuğun ortak dikkate tepki verdiğini gösterir (Rocha ve diğ., 2007). Çocuklarda ortak dikkate tepki verme alt becerisi, ortak dikkat başlatma alt becerisinden önce yani dokuz-on ay civarında edinilmektedir (Vaughan Van Hecke ve Mundy, 2007).

3.1.2. Ortak Dikkat Başlatma

İletişim ortağının dikkatini çekme, iletişim ortağının dikkatini bir nesneye/olaya yöneltme girişimidir. Diğer kişinin dikkatini çekme, sözlü veya jest ve mimiklerle yapılarak, dikkat ve bilgi paylaşımını amaçlamalıdır. Dikkat edilmesi gereken nokta, çocukların kendi temel ihtiyaçlarını gidermek için (örn., su istemek, tuvalete gitmek istemek) yetişkinlerin dikkatini çekmeye çalışmaları ortak dikkat başlatma olarak kabul edilmemesidir (Carpenter ve Liebal, 2011).

Ortak dikkat başlatma, ortak dikkate tepki verme alt becerisinin öğrenilmesinden hemen sonra 12 aylık civarında öğrenilmeye başlamaktadır. Çocuk, yetişkine bir nesneyi/olayı işaret etme davranışlarıyla ortak dikkat girişimlerini başlatmaktadır. Çocuk büyüdükçe ve sözel ifade becerisini geliştirdikçe sözsüz ortak dikkat başlatma girişimleri yerini sözel ifade kullanımına bırakmaktadır (Adamson ve Bakeman, 1985; Murray ve diğ., 2008).

3.2. Ortak Dikkat Becerisinin İşlevi

Ortak dikkat iki kişi arasında, ilginin paylaşılması için dikkatin koordine edilmesidir (Adamson ve Bakeman, 1985). Ortak dikkatin tanımında üç önemli içerik bulunur:

a. Birinin dikkatini başka bir yere yöneltme yani ortak dikkat başlatma (Crais, Douglas, ve Campbell, 2004; Shin, 2012),

b. Dikkati yöneltilen nesneye/kişiye dikkatini geri vermesi yani ortak dikkate tepki verme (Mundy ve diğ., 2007),

c. Ortak dikkat başlatan kişinin, diğer kişiye gösterdiği nesne/kişidir. Kısaca ortak dikkatten bahsedilebilmesi için ortamda ortak dikkati başlatan bir kişi, ortak dikkat girişimine tepki veren bir kişi ve üzerinde ortak dikkat kurulan nesne/kişi olması gerekmektedir (Shin, 2012).

Ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate tepki verme alt becerilerinin her ikisi de çocukların ileri yaştaki dil gelişimlerine katkıda bulunan beceriler arasında yer almaktadır. Başka bir deyişle, ortak dikkatin her iki alt becerisi de çocukların dil öğrenmelerinde çok önemli role sahiptir (Mundy ve diğ., 2007). Çocukların yaşamlarının ilk iki yılında öğrendikleri, işaret etme ve başka birinin işaretini takip etme olarak adlandırılan alt beceriler ortak dikkat ediminde önemli gelişim basamakları olarak kabul edilmektedir (Colonna, Stams, Koster ve Noom, 2010).

Ortak dikkatin ön koşul becerilerinden olan işaret etme ve bir başkasının işaretini anlama, takip ve taklit becerileri ile çok yakından ilişkilidir. Bu iki beceri mevcut dil becerisini, ileri yaşlardaki dil becerisini, düşünme becerisini ve bir başkasının niyetini anlama gibi empati becerilerinin ön koşullarıdır. Öte yandan çocuklar, işaret becerilerini sosyal-duygusal kavramları öğrenmenin yanında; konuşma becerisini edinirken de araç olarak kullanmaktadırlar (Kinard ve Watson, 2015).

Ortak dikkatin bilişsel becerilerin gelişimiyle yakından ilişkili olduğuna dair araştırmalar da bulunmaktadır. Ortak dikkat girişimine tepki verme, beynin arka dikkat sistemi ile ilişkili olabilir. Bu arka dikkat sistemi, çocukların bir yetişkinin ya da akranın ortak dikkat girişimini fark etmesine ve tepki vermesine olanak tanırken; ortak dikkat başlatma ise beynin ön dikkat sistemi ile ilişkilidir. Ön dikkat sistemi sayesinde çocuklar kendilerinin ve çevrelerindeki diğer kişilerin neden ve nasıl iletişim kurduğunun farkına varabilirler. Böylece çocukların sosyal etkileşim kurma becerilerinde gelişim kaydedilir (Mundy ve diğ., 2007).

Çocukların ortak dikkat becerisinin gelişimi sayesinde gelişen bir diğer konu, çocukların aileleriyle girdiği etkileşim ortamıdır. Aileler çocuklarıyla sosyal ve duygusal açıdan zengin bir bağlamda meşgul olduklarında bu kaliteli etkileşim taklit, ortak dikkat ve konuşma becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Araştırmalara göre bu sosyal-duygusal etkileşim, çocukların ileri yaşlarındaki ortak dikkat becerilerinin gelişmesini desteklerken bir yandan da çocukların etrafındaki diğer bireylere de ilgi göstermesi ve dikkat etmesine olanak tanımaktadır (Farrant, Maybery ve Fletcher, 2011).

Ortak dikkat becerisinin ilişkili olduğu son beceri de oyun becerisidir. Ortak dikkat ve oyun becerisi ilişkisini açıklayan alanyazında çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Çocuklar ortak dikkat becerisini edindikçe daha fazla oyun oynamakta ve oyun becerileri gelişmektedir (Kasari ve diğ., 2000; Shin, 2012). Ortak dikkat becerisi, çocukların iletişim kurduğu kişiler ile paylaşımlarının artmasını ve böylece oyun becerilerinin gelişimi için temel oluşturmasını sağlamaktadır. Çocuklar iki yaşına geldiğinde, çevreleriyle olan sosyal etkileşimleri yoğunlaşmakta, dolayısıyla, karşılıklı ve tamamlayıcı oyun oynamaya hazır hale geldikleri gözlenmektedir. Ortak dikkat kurabilen çocuk, etkileşime dayanan oyunlar oynayabilmekte; sosyal oyuna katılmaya başlamakta ve böylece iletişim ve taklit becerileri gelişmektedir (Shin, 2012).

3.3. OSB'li Çocuklarda Ortak Dikkat Becerisi

Normal gelişim gösteren çocuklar yetişkinleri gözlemleyerek ve taklit ederek gelişimin yapı taşındaki tüm evreleri tamamlamaktadırlar. Normal gelişim gösteren çocuklarda ortak dikkat becerisinin işlevinin, amaçlı paylaşım olduğu bilinmektedir. Dokuzuncu ayda ortak dikkate tepki vermeye başlayan bebek, 11. ayda yetişkinin gösterdiği yere bakarak ortak dikkate tepki verme becerisinde tecrübe kazanmaktadır. 12. ayda ise işaret etmeye başlamakta yani ortak dikkat başlatma girişiminde bulunmaktadır (Carpenter, Nagell ve Tomasello, 1998). Ancak gelişim yetersizliği gösteren çocuklarda durum biraz farklılaşmaktadır. Akranlarından farklı olarak, gelişim yetersizliği olan çocuklar, büyüme ve gelişimin basamaklarını zamanında ve eksiksiz olarak tamamlamakta zorlanmaktadırlar. Akranlarının normal gelişim sürecinde kendi kendine edindikleri becerilerden biri olan ortak dikkat becerisini, gelişim geriliği olan OSB'li çocukların yarımsız öğrenmesi mümkün olmayabilir (Howard ve diğ., 2010; Senemoğlu, 2005).

Ortak dikkat becerisindeki yetersizlikler, OSB'li çocuklara tanı koymaya yardımcı, en belirgin ipuçlarından birisidir. Bu becerinin edinimindeki güçlükler otizme özgüdür ve otizmin ayırt edici özellikleri arasında yer almaktadır (Rocha ve diğ., 2007).

DSM-5'e göre sosyal iletişim ve sosyal etkileşim ile sınırlı ve yineleyici davranışlar ve ilgiler otizmi tanımlayan iki temel alandır (APA, 2013). Tanımlamadaki ilk kriter olan sosyal iletişim ve sosyal etkileşimdeki yetersizlikler karşılıklı sosyal etkileşim; karşındakini anlama ve sözsüz iletişim kurma; iletişim başlatma ve iletişimi sürdürme alanlarını etkilemektedir.

Tanılamadaki ikinci kriter olan sınırlı ilgi ve yineleyici davranışlar ise nesnelere etkileşim ve konuşma; rutinlerde ısrarcılık ve değişime direnç; ilgi alanında obsesyon; çevredeki duyuşal uyaranlara anormal tepkiler alanlarında sorunlara sebep olmaktadır (Kinard ve Watson, 2015).

OSB'li çocukların yukarıda belirtilen davranışları sıklıkla sergiledikleri bilindiğine göre, ortak dikkat becerisini edinirken yaşadığı zorluklar şaşırtıcı değildir (Crais ve diğ., 2004). Ortak dikkat sözsüz iletişim kurabilmeyi ve jest-mimik anlamayı gerektiren bir beceridir ki, OSB'li çocuklarda sözsüz iletişim çoğunlukla eksiktir (Mundy ve diğ., 2017). Öte yandan ortak dikkat becerisi, iletişim ortağı ile ilgi paylaşımını gerektirdiğinden OSB'li çocuklar sosyal etkileşim kurmada da ciddi sıkıntılar yaşamaktadırlar. Dolayısıyla, iletişim ortağı ile ilgi paylaşımı konusundaki isteksizlik durumu, OSB'li çocukların ortak dikkat becerisini edinmelerine ket vurmaktadır (Adamson, Bakeman, Deckner ve Ronski, 2009). Buna ek olarak, sınırlı ve yineleyici davranışlar, ortak dikkat becerisinin gelişimine engel olmaktadır. OSB'li çocuklar bir ilgi alanına karşı takıntılı davranışlar gösteriyorsa ve değişikliklere direniyorsa; dikkat kuran kişi ve üzerinde dikkat kurulan nesne/olay arasında dikkatini taşımada zorluk yaşayacaktır (Mundy ve diğ. 2017). Paul ve Norbury'e (2012) göre uyaranlara verilen sıra dışı tepkiler de ortak dikkat becerisinin gelişimini engellemektedir. Örneğin, çocuk uyarana karşı son derece yüksek hassasiyet gösterirse; uyarana takıldığı için o çocuğun dikkatini çekmeye çalışan birine tepki veremediği gözlenmektedir.

Ortak dikkat kurmayı OSB'li çocuklar için zor hale getiren bir başka unsur da OSB'li çocukların üçlü etkileşim (triadic: ortak dikkat başlatan, ortak dikkate tepki veren, ve üzerinde ortak dikkat kurulan) kuramayıp, sadece ikili (dyadic) etkileşim kurabilmesi ile dikkat koordinasyonunu yönetmede zorlanmasıdır (Watson, Crais, Baranek, Dykstra ve Wilson, 2013).

OSB'li çocuklarda, yukarıda belirtildiği gibi ortak dikkat becerisindeki ve ortak dikkatin her iki alt becerisindeki (ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate tepki verme) yetersizliklerin erken dönem tanılama göstergelerinden olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya koyulmaktadır (Dawson ve diğ., 2004). Bunun sebebini ortak dikkat becerisinin erken çocukluk döneminde edinilen bir sosyal iletişim becerisi olmasıyla ve ortak dikkatin dil gelişimiyle ilişkili olması ile açıklamak mümkün olabilmektedir. Ortak dikkat becerisi edinildiğinde dil edinimi ve iletişim becerilerinin gelişmesi için temel oluşturulmaktadır. Ancak OSB'li çocuklarda ortak dikkatin kritik dönemde öğrenilmemiş olması, dil gelişimindeki ve akabinde iletişim becerisindeki yetersizliklerle sonuçlanmaktadır (Carpenter ve diğ., 1998; Mundy ve diğ., 2017). Sosyal ve iletişim becerilerinin, OSB olan çocuklarda ortak dikkat eksikliğinden kaynaklandığını ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır (Carpenter ve diğ., 1998; Paparella, Stickles, Freeman ve Kasari, 2011; Rocha ve diğ., 2007; Watson ve diğ., 2013). Ortak dikkat kuramayan, jest ve mimik kullanamayan OSB'li çocuklar, hem normal gelişim gösteren bireylerden hem de diğer gelişimsel yetersizlik gösteren bireylerden kolaylıkla ayırt edilebilmektedir (Adamson ve diğ., 2009; Paparella, Stickles, Freeman ve Kasari, 2011; Watson ve diğ., 2013).

OSB'li çocukların ortak dikkat gelişiminde, normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi, ailelerin ebeveynlik stilleri, çocuğa yönelik davranışları, ailenin sosyolojik alt yapısı ve ailede çocuğa birincil bakımı veren kişi çok büyük rol oynamaktadır. OSB'li çocukların aileleri, tıpkı normal gelişim gösteren çocuk aileleri gibi çocukların istek ve ihtiyaçlarına doğru şekilde ve zamanında cevap vermeli, çocukları dinlemeli ve onların davranışlarını doğru yorumlamalıdır (Siller ve Sigman, 2002). İzin verici tarz ebeveynlik stilini benimseyen ailelerde, büyük çoğunlukla çocuğun liderliği takip edilmekte, çocuktan beklenen davranış ve sorumluluğun az olduğu görülmektedir. Ailenin, çocuğun dikkatini çekmeye çalışmadığı ve çocuktan iletişim isteği gelmeden, çocukla iletişim kurmak için bir şey talep etmediği gözlenmektedir. Çocukları OSB'li olan ebeveynler bu stili tercih etmekte ve çocuklarından beklentilerinin az düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, bu tür ailelerde yetişen OSB'li çocukların, sosyal ve iletişim becerilerinin (örn., ortak dikkat becerisi, dil gelişimi) gelişiminde geriliğe sebep olmaktadır (Kinard ve Watson, 2015; Siller ve Sigman, 2002; Tamis-LeMonda, Bornstein ve Baumwell, 2001).

4. Sonuç

Tüm özel gereksinimli bireyler gibi OSB'li çocuklar da özel eğitime mümkün olan en erken dönemde başlamalı ve erken müdahaleden faydalanmalıdır. Erken müdahaleye ihtiyaç duyan çocukların eğitim sürecinde çocuk tek başına düşünülmemelidir. Tüm çocukların aileleri ile bir bütün oldukları tartışmasızdır ve bu bütünlük çocuk büyüyüp olgunlaştıkça azalacaktır (Cömert ve Erdem, 2016), ancak OSB'li çocukların aileleriyle olan bütünlük süreci gelişimsel geriliğe dayanan sürekli ve mecburi bir bütünlük ve ihtiyaç durumudur (Cavkaytar, 2013). OSB'li bir okul öncesi dönem çocuğunu ailesinden ayrı düşünmek neredeyse imkansızdır. OSB'li çocukların ailelerine olan gereksinimleri herkes tarafından bilinmektedir. Ancak aileler OSB'li çocuklarına nasıl yardım edecekleri konusunda çoğu zaman çaresiz hissetmektedirler ki bu çoğunlukla çocuğuna nasıl yardım edeceği konusundaki bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Uzmanlar, OSB'li çocukların eğitilmesi sürecinde çeşitli programlar ile aile katılımını sağlayarak ve ailelerin bilgi eksikliğini gidererek hem çocuklara hem de ailelere yol haritası çizmektedirler (Ersoy ve Çürtük, 2009).

Sonuç olarak, ortak dikkat, bebeklik döneminde gelişen ve erken çocukluk dönemi boyunca ilerleme kaydedilen; çocukların iletişim ortağı ile bakışlarını ve ilgilerini koordine etmesini sağlayan iletişim becerisidir (Mundy ve diğ., 2007). Erken çocukluk döneminde davranış düzenleme ve sosyal etkileşim amacıyla kurulan iletişim, ortak dikkat becerisini edinebilmek için öncül bir beceridir ve ortak dikkat gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Kinard ve Watson, 2015). Gelişimin bireysel farklılıklara göre zamansal değişkenlikler gösterdiği bilinmektedir; ancak iletişim becerilerinin gelişimi sırasında sağlıklı bir edinim için mutlaka hiyerarşik olarak bir sıra takip edilmesi gerekmektedir. Jest ve mimikler, bakış kaydırma, sözel uyaranlara maruz kalma ile sözcük kullanabilme becerisi yardımıyla kurulan ortak dikkat becerisini, iletişim becerisi pekiştirmektedir. Dil gelişimi, sosyal farkındalık, sosyal-duygusal paylaşım ve ortak oyun gibi gelişimsel alanlar ile sürekli ve eş zamanlı olarak ilişkili olan ortak dikkat becerisi, OSB'li çocuklara geç kalınmadan sistematik olarak öğretilmesi gereken bir beceridir (Crais ve diğ., 2004; Mundy ve diğ., 2017; Murray ve diğ., 2008; Paparella ve diğ., 2011; Rocha ve diğ., 2007; Siller ve Sigman, 2002; Watson ve diğ., 2013). Araştırmacı ve uygulamacılara yönelik olarak OSB olan çocuklara ortak dikkat becerisinin öğretimi sürecinde yararlı olacak birkaç öneri verilebilir. Araştırmacılar ortak dikkat becerilerinin öğretimini farklı yaş gruplarından oluşan katılımcı gruplarına yönelik olarak okul ve klinik ortam gibi farklı ortamlarda ve aile üyeleri veya öğretmen gibi farklı kişiler tarafından öğretebilirler. Alanyazında yaygın olarak görülmektedir ki ortak dikkat becerisinin öğretilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması kullanılmaktadır.

5. Kaynakça

- Adamson, L. B. ve Bakeman, R. (1985). Affect and attention: Infants observed with mothers and peers. *Child Development*, 56(3), 582-593. doi: 10.2307/1129748
- Adamson, L. ve McArthur, D. (1995). Joint attention, affect, and culture. In C. Moore & P. Dunham (Ed.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 205-221). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Adamson, L.B., Bakeman, R., Deckner, D.F. ve Ronski, M. (2009). Joint engagement and the emergence of language in children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 84-96. doi: 10.1007/s10803-008-0601-7.
- APA-American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Baio J., Wiggins L., Christensen D.L., Maenner, M.J., Daniels, J., Warren, Z. ... ve Dowling, N.F. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years- Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *MMWR Surveill Summ*, 67(No.SS-6):1-23. doi: 10.15585/mmwr.ss6706a1
- Bellini, S. ve Hopf, A. (2007). The development of the Autism Social Skill Profile: A preliminary analysis of psychometric properties. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 80-87. doi: 10.1177/10883576070220020801
- Brown, J.A. ve Woods, J.J. (2016) Parent-Implemented communication intervention: sequential analysis of triadic relationships. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(2), 115-124. doi: 10.1177/0271121416628200

- Bruey, C.T. (2004). *Demystifying autism spectrum disorders: A guide to diagnosis for parents and professionals*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- CDC- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). Autism spectrum disorders: Data and statistics. <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> (Erişim Tarihi: 02.06.2018).
- Carpenter, M., Nagell, K., ve Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-174. doi: 10.2307/1166214
- Carpenter, M. ve Liebal, K. (2011). Joint attention, communication, and knowing together in infancy. In A. Seemann (Ed.), *Joint attention new developments in psychology, philosophy of mind, and social neuroscience* (pp. 159-181). Cambridge: the MIT Press.
- Cavkaytar, A. (2013). Toplum ve aile. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel Eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (s. 3-18). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Chakrabarti, S. ve Fombonne, E. (2005). Pervasive developmental disorders in preschool children: Confirmation of high prevalence. *American Journal of Psychiatry*, 162(6), 1133-1141. doi: 10.1176/appi.ajp.162.6.1133
- Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 358(1430), 315-324. doi: 10.1098/rstb.2002.1199
- Chen, L. (2014). *The impact of model-lead-test coaching on parents' implementation of reinforcement, prompting, and fading with their children with autism spectrum disorder*. Unpublished PhD Dissertation, Morgantown, West Virginia: West Virginia University.
- Colonnaesi, C., Stams, G.J.J.M., Koster, I. ve Noom, M.J. (2010). The relation between pointing and language development: a meta-analysis. *Developmental Review*, 30(4), 352-366. doi: 10.1016/j.dr.2010.10.001
- Cömert, D. ve Erdem, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde aile eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap
- Crais, E., Douglas, D.D. ve Campbell, C.C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 678-694. doi: 10.1044/1092-4388(2004)052
- Dawson, G., Meltzoff, A. N., Osterling, J., Rinaldi, J. ve Brown, E. (1998). Children with autism fail to orient to naturally occurring social stimuli. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 479-485.
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A. ve Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40(2), 271-283. doi: 10.1037/0012-1649.40.2.271
- Doğan, Ö. ve Acar-Şengül, E. (2016). Büyüme ve gelişme. E.N. Baysal-Metin (Ed.), *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi içinde* (s.1-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Doyle, B.T. ve Illand, E.D. (2004). *Autism spectrum disorders from A to Z*. USA: Future Horizons.
- Ersoy, Ö./Çürük, N. (2009). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal desteğin önemi. *Aile ve Toplum* 11(5) 104-110.
- Farrant, B.M., Maybery, M.T. ve Fletcher, J. (2011). Socio-emotional engagement, joint attention, imitation, and conversation skill: analysis in typical development and specific language impairment. *First Language*, 31(1), 23-46. doi: 10.1177/0142723710365431
- Ferraioli, S.J. ve Harris, S. L. (2011). Teaching joint attention to children with autism through a sibling-mediated behavioral intervention. *Behavioral Interventions*, 26(4), 261-281. doi: 10.1002/bin.336
- Hedge, M. N. ve Maul, C. A. (2006). *Language disorders in children: An evidence-based approach to assessment and treatment*. Boston: Pearson Education.
- Heflin, L.J. ve Alaimo, D.F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson and Merrill/Hall.
- Heward, W.L.(2007)*Exceptional children: An introduction to special education*. New Jersey Pearson M. Prentice Hall.
- Hobson, J. A. ve Hobson, R. P. (2007). Identification: The missing link between joint attention and imitation? *Development and Psychopathology*, 19(2), 411-431. doi: 10.1017/S0954579407070204
- Howard, V.K., Williams, B. F. ve Lepper, C. (2010). *Very young children with special needs: Formative approach for today's children*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- ICD-11- The International Classification of Diseases. (2017). <http://www.who.int/classifications/icd/revision/en/> (Erişim Tarihi: 02.06.2018)
- Isaksen, J. ve Holth, P. (2009). An operant approach to teaching joint attention skills to children with autism. *Behavioral Intervention*, 24(4), 215-236. doi: 10.1002/bin.292
- Jones, E. A. ve Feeley, K.M. (2007). Parent implemented joint attention intervention for preschoolers with autism. *Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behavior Analysis*, 2 (3), 253-268.

- Kasari, C., Freeman, S. ve Paparella, T. (2000). Early intervention in autism: Joint attention and symbolic play. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 207–237. doi: 10.1016/S0074-7750(00)80012-9
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 17-46). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kurt, O. (2014). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı* (OÇİDEP). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu*. (2. Baskı). İstanbul: Daktylos.
- Kinard, J.L. ve Watson, L.R. (2015). Joint attention during infancy and early childhood across cultures. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 844–850). Oxford: Elsevier.
- Koegel, R.L. ve Koegel, L.K. (2005). *Pivotal response treatment for autism: Communication, social, and academic development*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 16-25. doi: 10.1002/mrdd.20134
- Lane, J. D., Ledford, J.R., Shepley, C., Mataras, T.K., Ayres, K.M. ve Davis, A.B. (2016). A brief coaching intervention for teaching naturalistic strategies to parents. *Journal of Early Intervention*, 38(3), 135-150. doi: 10.1177/1053815116663178
- Leavens, D.A. ve Racine, T.P. (2009). Joint attention in apes and humans: Are humans unique? *Journal of Consciousness Studies*, 16(6-8), 240-267.
- Lord, C. ve McGee, J. P. (2001). *Educating children with autism*. Washington DC: National Academy Press.
- Loveland, K.A. ve Landry, S.H. (1986). Joint attention and language in autism and language delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16 (3), 335-349. doi: 10.1007/BF01531663
- MacDonald, R.F. (2008). Hey, look, it's a train! In E. Cipani (Ed.), *Triumphs in early autism treatment* (pp. 55-69). New York: Springer Publishing Company.
- Martins, M.P. ve Harris, S. L. (2006) Teaching children with autism to respond to joint attention initiations. *Child & Family Behavior Therapy*, 28(1), 51-68.
- Mundy, P. (1995). Joint attention and social-emotional approach behavior in children with autism. *Development and Psychopathology*, 7(1), 63-82. Doi: 10.1017/S0954579400006349
- Mundy, P. ve Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269-274. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Vaughan Van Hecke, A. ve Venezia Parlade, M. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78(3), 938–854. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01042.x
- Mundy, P., Novotny, S., Swain-Lerro, L., McIntyre, N., Zajic, M., ve Oswald, T. (2017). Joint-attention and the social phenotype of school-aged. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 47(5), 1423–1435. doi: 10.1007/s10803-017-3061-0
- Murray, D. S., Craghead, N. A., Manning-Courtney, P., Shear, P. K., Bean, J., ve Prendeville, J. (2008). The relationship between joint attention and language in children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23 (1), 5-14. doi: 10.1177/1088357607311443
- NAC- National Autism Center. (2015). National Standards Report 2. Randolph, Massachusetts: National Autism Center. <http://www.nationalautismcenter.org/> (Erişim Tarihi: 02.06.2018).
- O'Brien, M. ve Daggett, J.A. (2006). *Beyond the autism diagnosis: A professional's guide to helping families*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Ottley, J.R. (2015). *Real-time coaching with bug-in-ear technology: a practical approach to support families in their child's development*. Crane Center for Early Childhood Research and Policy, The Ohio State University: Columbus, Ohio, United States. doi:10.1177/1096250615576806
- Owens, R. E. (2012). *Language development: an introduction*. New Jersey: Pearson.
- Paparella, T., Stickles, G.K., Freeman, S. ve Kasari, C. (2001). The emergence of nonverbal joint attention and requesting skills in young children with autism. *Journal of Communication Disorders*, 44(6), 569-583. doi: 10.1016/j.jcomdis.2011.08.002
- Paparella, T. ve Freeman, S. F. N. (2015). Methods to improve joint attention in young children with autism: A review. *Pediatric Health, Medicine and Therapeutics*, 6, 65–78. doi: 10.2147/PHMT.S41921
- Paul, R. ve Norbury, C. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating*. Louis MO: Elsevier Mosby.
- Rocha, M.L., Schreibman, L. ve Stahmer, A.C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 154-172. Doi: 10.1177/105381510702900207

- Schreibman, L. (2005). *The science and fiction of autism*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (11. baskı). Ankara: Gazi Yayıncılık.
- Shin, M. (2012). The role of joint attention in social communication and play among infants. *Journal of Early Childhood Research*, 10 (3), 309-317. doi: 10.1177/1476718X12443023
- Siller, M. ve Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 77- 89. doi: 10.1023/A:1014884404276
- Simpson, D.B.S. (2015). Coaching as a family as a family-centred, occupational therapy intervention for autism: A literature review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8(2), 109-125. doi:10.1080/19411243.2015.1040941
- Suess, A.N., Romani, P.W., Wacker, D.P., Dyson, S.M., Kuhle, J.L., Lee, J.F., ... Waldron, D.B. (2014). Evaluating the treatment fidelity of parents who conduct in-home functional communication training with coaching via telehealth. *Journal of Behavioral Education*, 23(1), 34-59. doi: 10.1007/s10864-013-9183-3
- Szatmari, P., Bryson, S.E., Boyle, M.H., Streiner, D.L. ve Duku, E. (2003). Predictors of outcome among high functioning children with autism and Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(4), 520-528. doi: 10.1111/1469-7610.00141
- Tager-Flusberg, H., Rogers S., Cooper, J., Landa, R., Lord, C., Paul, R., ... Yoder, P. (2009). Defining spoken language benchmarks and selecting measures of expressive language development for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(3), 643-652. doi: 10.1044/1092-4388(2009/08-0136)
- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu başlama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (s. 181-216). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tidmarsh, L. ve Volkmar, F.R. (2003). Diagnosis and epidemiology of autism spectrum disorders. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(8), 517-525. Doi: 10.1177/070674370304800803
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103-130). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Vaughan Van Hecke, A. ve Mundy, P. (2007). Neural systems and the development of gaze following and related joint attention skills. In R. Flom, K. Lee, & D. Muir (Eds.), *Gaze following: Its development and significance* (pp. 17- 51). Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Volkmar, F.R., Cohen, D.J. ve Paul, R. (1986). An evaluation of DSM-III criteria for infantile autism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25, 190-197. doi: 10.1016/S0002-7138(09)60226-0
- Volkmar, F.R. ve Wiesner, L.A. (2004). *Health-care for children on the autism spectrum: A guide to medical nutritional, and behavioral issues*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Ward, B., Tanner, B. S., Mandlco, B., Dyches, T. T. ve Freeborn, D. (2016). Sibling experiences: Living with young persons with autism spectrum disorders. *Pediatric Nursing*, 42(2), 69-76.
- Watson, L. R., Crais, E.R., Baranek, G.T., Dykstra, J.R., ve Wilson, K. P. (2013). Communicative gesture use in infants with and without autism: a retrospective home video study. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 22, 25-39
- Webber, J. ve Scheuermann, B. (2007). *Educating students with autism*. USA: Pro-ed.
- Whalen, C. ve Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 456-468. doi: 10.1111/1469-7610.00135
- Whalen, C., Schreibman, L. ve Ingersoll, B. (2006). The collateral effects of joint attention training on social initiations, positive affect, imitation, and spontaneous speech for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 36(5), 655-664. doi: 10.1007/s10803-006-0108-z
- Williams, D. L., Goldstein, G., Kojkowski, N., ve Minshew, N. J. (2008). Do individuals with high functioning autism have the IQ profile associated with nonverbal learning disability? *Research in Autism Spectrum Disorder*, 2(2), 353-361. doi: 10.1016/j.rasd.2007.08.005
- WHO-World Health Organization. (2007). <http://www.who.int/whr/2007/en/> (Erişim Tarihi: 02.06.2018)
- Wolery, M. ve Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedure for transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4(3), 52-77. doi: 10.1177/027112148400400305

Ayşegül Zeynep ERGİN⁸, Demirali Yaşar ERGİN⁹

ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK DERSİNİ SEVME-SEVMEME NEDENLERİNİ ETKİLEYEN ETMENLER¹⁰

1. Giriş

Matematik yaşadığımız evreni açıklamak için kullandığımız en kullanışlı araç olarak düşünülmektedir. Bu yüzden bireylerin matematiği anlaması, yorumlaması gerekmektedir. Yaşadığımız dünyada çözmemiz gereken birçok problem karşımıza çıkmaktadır. Bu problemler ile baş edebilmek için de iyi bir problem çözücü olmamız önemlidir. İyi bir problem çözücü olması gereken bireylerin matematiği kavrama düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Matematik kavrama düzeyi yüksek olan bireylerin problemleri anlama ve çözüme aşamasında hızlı bir şekilde sonuca ulaştığı, pratik düşünebildiği ve sebep sonuç ilişkilerini daha kolay belirlediği düşünülmektedir. (İncebacak ve Ersoy, 2016)

Matematiğin yapısına uygun bir öğretim su üç amaca yönelik olmalıdır: (Uslu, 2006)

- 1. Öğrencilerin matematikle ilgili kavramları anlamalarına,*
- 2. Matematikle ilgili işlemleri anlamalarına,*
- 3. Kavramların ve işlemlerin arasındaki bağları kurmalarına yardımcı olmaktır.*

Matematik öğretiminde amaç; Matematiksel düşünce sistemini öğrenmek ve öğretmektir. Temel matematiksel becerileri (problem çözme, akıl yürütme, ilişkilendirme, genelleme, iletişim kurma, duyuşsal ve psiko-motor gelişim) ve bu becerilere dayalı yetenekleri, gerçek hayat problemlerine uygulamalarını sağlamaktır. Öğrencilerin matematiksel beceri ve yeteneklerinde ileriye gitmelerini ve gelişen teknolojiyi yakından takip edebilmelerine imkan verecek zihinsel beceriyi nasıl kazanabileceklerini öğretmektir (Uslu, 2006)

Yurtiçi ve yurtdışında yapılan birçok araştırma öğrencilerin derslere karşı tutum ve kaygı düzeylerinin öğretmen davranışlarından ve öğrencinin öğretmene yönelik görüşlerinden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle öğrencilerin matematik dersini sevmediğini, matematik kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu ya da matematik dersine yönelik tutumlarının beklendik ölçüde olmadığını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. (Keklikci ve Yılmaz, 2013)

Matematik korkusu, Green (1999) tarafından insanların başarılı olamayacaklarını düşünmeleri yüzünden matematikle uğraşmak zorunda kalmak fikrinden bile korkmaları ve uzak kalmaya çalışmaları olarak tanımlanmıştır. Döngüsel olarak korku başarısızlığı getirmekte, başarısızlık da korkuyu tetiklemektedir. Ufuktepe (2009)'ye göre ise matematik korkusu, insanın sayılarla/ şekillerle yaptığı işlemlerde, günlük yaşamda karşılaştığı matematiksel problemlerin çözümü sürecinde strese kapılması, gerilmesi, düşünme sürecinin kesintiye uğraması/ korkmasıdır.

⁸ Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi, Edirne-Türkiye, zeynepergin@gmail.com ORCID: 0000-0003-3163-0286

⁹ Dr. Öğretim Üyesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ölçme ve Değerlendirme Anabilimdalı, Edirne-Türkiye, demiraliergin@gmail.com ORCID:0000-0002-1670-4083

¹⁰ Bu bölüm, IV. IBANESS International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series – Russe- Bulgaria April 8-9, 2017 kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Bu korku, insanların matematik yeteneklerinin ortaya çıkışını ve gelişmesini etkileyen önemli bir etkidir (Civelek, Meder ve Tüzen, 2001)

Şahin'e göre (2004), yapılan araştırmalar bireylerin öğrenmeleri arasındaki farklılıkların yaklaşık dörtte birinin kaynağının duyuşsal özelliklerden geldiğini göstermektedir. Duyuşsal özellikler arasında kaygı ve tutum önemli bir yer tutmaktadır. Kaygı, gelmesi beklenen bir tehlikeden korkma halidir. Matematik kaygısı, bireylerin matematikle ilgili olan mantık dışı korkuları olup, öğrenmelerini önleyen ve başarılarını etkileyen, sıkıntı veren bir olay olarak tanımlanmıştır. Matematiğe olan kaygı, korku ve ondan çekinme davranışlarını kapsar. İlerlemesi halinde o kimsenin kaygılandığı durumu başaramayacağı inancına kapılmasına yol açar. Öğrencilerin herhangi bir dersten başarılı olmaları için, o dersi sevmeleri gerekmektedir. Matematik korkusuna sahip olan bir öğrencinin derste başarılı olma olasılığı, korkusu ile ters orantılı olarak değişecektir. (Uslu, 2006)

Katwibun (2004) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, altıncı sınıf öğrencilerinin matematiği yeni fikirler öğrenme olarak gördükleri, hayatın her yerinde olduğu için matematiği hayat olarak düşündükleri, matematiğin günlük hayattaki yararlılığına inandıkları açıklanmıştır. Whitin (2007) tarafından yapılan araştırmada da, öğrencilerin bazılarının matematiğin yaşamlarında işlerine yaradığını ve birçoğunun ise ileride meslek sahibi olmalarında matematiğin etkili olacağını, matematiğin gerçek yaşamda bulunduğunu ifade ettikleri açıklanmıştır. (Memnun, 2015)

Öğrencilerin ilköğretim birinci sınıfıyla başlayan matematik sürecinde öğrenciler değişik nedenlerle büyük oranda sorun yaşamaktadırlar. Eğitim fakültelerin ilgili bölümlerinde konunun önemine dikkat edilerek öğrenci gelişimi ve öğretmenin öğrenciye yaklaşımları konusunda üzerinde yeterince durulmalıdır. Korku yaşayan öğrencilere dersane ve özel kurslarla başarısızlığını kapatmak yerine başarısızlığa etki eden korkuları yenebilmesi, kişisel engeller ve başarısız olma, yapamama korkusunun yenilmesi gerekir. Çünkü bu korkular yenilmediği sürece, benliğinde ve düşüncesinde olumsuz tutumları yaşayacaktır. Böyle bir durumda başarının yakalanmasının çok zor olacağı söylenebilir. (Başar, Ünal ve Yalçın, 2002)

2.Yöntem

Bu çalışmanın amacı, matematik dersindeki başarısızlığa sebep olan matematik kaygısının nedenlerini, öğrencilerin matematik dersine dair duygusal yaklaşımlarını ve bu yaklaşımları etkileyen faktörleri, bu dersi sevip sevmemelerinin nedenlerini, öğrencilerin kendi ifadelerine dayanarak saptamaktır. Çalışma, 2016-2017 öğrenim yılı güz döneminde Tekirdağ ortaokul öğrencilerinden rastgele seçilen 5-6-7-8. sınıflardan toplam 315 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan 19 sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Anket cinsiyet, sınıf ve matematik dersini sevip sevmeme sorularının yanında evet (1) veya hayır (0) şeklinde cevapladıkları 7 adet matematik dersinin neden sevildiğine, 9 adet neden sevilmediğine ilişkin soruları içermektedir. Verilerin istatistiksel çözümlenmesinde t testi, varyans analizi ve farkın kaynağını saptamak amacıyla Post hoc analiz için LSD teknikleri kullanılmıştır.

3.Bulgular

Araştırma örneklemini oluşturan 273 öğrencinin okudukları sınıf ve cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde %53,1'inin kız, %46,9'unun erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Sınıflara göre dağılımda ise örneklemin %35,2'si 5. sınıf, %19,8'i 6. sınıf, %11,4'ü 7. sınıf, %33,7'si 8. sınıf öğrencisidir. (Tablo 1)

Tablo 1. Örneklem Dağılımı

		Kız	Erkek	Toplam
5. sınıf	F	52	44	96
	% sınıf	54,2%	45,8%	100,0%
	% cinsiyet	35,9%	34,4%	35,2%
6. sınıf	F	31	23	54
	% sınıf	57,4%	42,6%	100,0%
	% cinsiyet	21,4%	18,0%	19,8%
7. sınıf	F	18	13	31
	% sınıf	58,1%	41,9%	100,0%
	% cinsiyet	12,4%	10,2%	11,4%
8. sınıf	F	44	48	92
	% sınıf	47,8%	52,2%	100,0%
	% cinsiyet	30,3%	37,5%	33,7%
Toplam	F	145	128	273
	% sınıf	53,1%	46,9%	100,0%
	% cinsiyet	100,0%	100,0%	100,0%

Matematik başarısı değişkeni için Skewness (Çarpıklık) katsayısı=-0.293, Kurtosis (Basıklık) katsayısı=-0.961 olduğu için araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği için, bu sonuçlar uyarınca parametrik teknikler kullanılmıştır. Öğrencilerin Matematik sevmeye ve sevmeme nedenleri ile genel matematik başarısına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çarpıklık ve Basıklık Bakımından Normallik Sınaması

	N	Arit.Ort.	Std. Sapma	
Sevme Nedenleri	Öğretmenini seviyorum	273	0,952	0,213
	Bulmaca çözmek gibi zevkli	273	0,773	0,420
	Üniversiteyi kazanmama yardım edecek	273	0,795	0,405
	Problem çözdükçe kendime güvenim artıyor	273	0,802	0,399
	Zeki olduğumu hissettirmesi güzel	273	0,810	0,393
	Diğerlerinden başarılı olmak hoşuma gidiyor	273	0,659	0,475
	Sayılarla işlem oyun gibi geliyor	273	0,733	0,443
Sevmeme Nedenleri	Zor bir ders	273	0,304	0,461
	Gereksiz	273	0,051	0,221
	Hiçbir işime yaramayacak	273	0,040	0,197
	Öğretmen çok zorluyor	273	0,044	0,205
	Bilemeyince arkadaşlarıma küçük düşüyorum	273	0,187	0,390
	İçimden gelmiyor	273	0,128	0,335
	Anlamıyorum	273	0,176	0,381
	Kafam almıyor	273	0,132	0,339
	Rakamlar ilgimi çekmiyor	273	0,161	0,368
	Matematik başarısı	273	72,322	17,595

Öğrencilerin matematik dersini neden sevdikleriyle ilgili görüşlerinde “Öğretmenimi seviyorum” ($\bar{x}=0,952$ %95,2’si) maddesi ilk sırada yer almaktadır. Öğrencilerin neden matematik

dersini sevdiğileriyle ilgili ikinci belirgin madde “Zeki olduğumu hissettirmesi güzel” ($\bar{x}=0,810$ %81,0’ı) ifadesidir. (Tablo 2)

Öğrencilerin matematik dersini neden sevmedikleriyle ilgili görüşlerinde diğer sevmeme nedenlerinden belirgin bir düzeyde farklılaşarak “Zor bir ders” ($\bar{x}=0,304$) maddesinin ilk sırada yer almaktadır. Öğrencilerin neden matematik dersini sevmedikleriyle ilgili ikinci belirgin madde “Bilemeyince arkadaşlarıma küçük düşünüyorum” ($\bar{x}=0,187$) ifadesidir. (Tablo 2)

Matematik dersini seviyor musunuz? sorusuna verdikleri cevap öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir. Buna karşılık kız öğrencilerin ($\bar{x}=0,841$) matematik dersini “Üniversiteyi kazanmama yardım edecek” gerekçesiyle nedenleriyle sevmeleri erkek öğrencilere ($\bar{x}=0,742$) göre daha yüksek düzeydedir. Ayrıca kız öğrencilerin ($\bar{x}=0,724$) matematik dersini “Diğerlerinden başarılı olmak hoşuma gidiyor” gerekçesiyle nedenleriyle sevmeleri erkek öğrencilere ($\bar{x}=0,586$) göre daha yüksek düzeydedir. BU iki gerekçenin dışındakiler cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. (Tablo 3)

Tablo 3. Matematik Dersini Sevme Nedenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Matematik dersini seviyor musunuz	Kız	145	1,931	0,254	1,767	271	0,078
	Erkek	128	1,867	0,341			
Öğretmenini seviyorum	Kız	145	0,959	0,200	0,514	271	0,608
	Erkek	128	0,945	0,228			
Bulmaca çözmek gibi zevkli	Kız	145	0,779	0,416	0,268	271	0,789
	Erkek	128	0,766	0,425			
Üniversiteyi kazanmama yardım edecek	Kız	145	0,841	0,367	2,033	271	0,043
	Erkek	128	0,742	0,439			
Problem çözdükçe kendime güvenim artıyor	Kız	145	0,828	0,379	1,119	271	0,264
	Erkek	128	0,773	0,420			
Zeki olduğumu hissettirmesi güzel	Kız	145	0,821	0,385	0,498	271	0,619
	Erkek	128	0,797	0,404			
Diğerlerinden başarılı olmak hoşuma gidiyor	Kız	145	0,724	0,448	2,421	271	0,016
	Erkek	128	0,586	0,494			
Sayılarla işlem oyun gibi geliyor	Kız	145	0,759	0,429	1,032	271	0,303
	Erkek	128	0,703	0,459			

Kız öğrencilerin ($\bar{x}=0,021$) matematik dersini “Öğretmen çok zorluyor” gerekçesiyle nedenleriyle sevmemeleri erkek öğrencilere ($\bar{x}=0,070$) göre daha düşük düzeydedir. Ayrıca kız öğrencilerin ($\bar{x}=0,090$) matematik dersini “İçimden gelmiyor” gerekçesiyle nedenleriyle sevmemeleri erkek öğrencilere ($\bar{x}=0,172$) göre daha düşük düzeydedir. Benzer şekilde kız öğrencilerin ($\bar{x}=0,103$) matematik dersini “Rakamlar ilgimi çekmiyor” gerekçesiyle nedenleriyle sevmemeleri erkek öğrencilere ($\bar{x}=0,227$) göre daha düşük düzeydedir. Özetle erkek öğrenciler kız öğrencilere göre “Öğretmen çok zorluyor”, “İçimden gelmiyor”, “Rakamlar ilgimi çekmiyor” görüşündedirler. Bu üç gerekçenin dışındakiler cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Bunlara karşılık kız öğrencilerin matematik başarıları ($\bar{x}=76,418$) erkek öğrencilerden ($\bar{x}=67,683$) daha yüksektir. (Tablo 4)

Tablo 4. Matematik Dersini Sevmeme Nedenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Zor bir ders	Kız	145	0,290	0,455	-0,548	271	0,584
	Erkek	128	0,320	0,468			
Gereksiz	Kız	145	0,041	0,200	-0,788	271	0,432
	Erkek	128	0,063	0,243			
Hiçbir işime yaramayacak	Kız	145	0,021	0,143	-1,757	271	0,080
	Erkek	128	0,063	0,243			
Öğretmen çok zorluyor	Kız	145	0,021	0,143	-2,003	271	0,046
	Erkek	128	0,070	0,257			
Bilemeyince arkadaşlarıma küçük düşüyorum	Kız	145	0,152	0,360	-1,585	271	0,114
	Erkek	128	0,227	0,420			
İçimden gelmiyor	Kız	145	0,090	0,287	-2,036	271	0,043
	Erkek	128	0,172	0,379			
Anlamıyorum	Kız	145	0,159	0,367	-0,793	271	0,429
	Erkek	128	0,195	0,398			
Kafam almıyor	Kız	145	0,103	0,306	-1,478	271	0,141
	Erkek	128	0,164	0,372			
Rakamlar ilgimi çekmiyor	Kız	145	0,103	0,306	-2,790	271	0,006
	Erkek	128	0,227	0,420			
Matematik başarısı	Kız	145	76,418	16,772	4,217	271	0,000
	Erkek	128	67,683	17,415			

Ankette yalnız halde doğrudan sorulan “Matematik dersini seviyor musunuz?” sorusuna evet seviyorum cevabını verenler tüm sevme gerekçelerinde hayır sevmiyorum diyenlere göre daha yüksek olumlu duygular içindedirler. (Tablo 5)

Tablo 5. Matematik Dersini Sevme Nedenlerinin “Matematik dersini seviyor musunuz?” Sorusuna Verilen Cevaplara Göre Karşılaştırılması

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Öğretmenini seviyorum	Hayır	27	0,667	0,480	-8,168	271	0,000
	Evet	246	0,984	0,127	-3,417		
Bulmaca çözmek gibi zevkli	Hayır	27	0,259	0,447	-7,317	271	0,000
	Evet	246	0,829	0,377	-6,387		
Üniversiteyi kazanmama yardım edecek	Hayır	27	0,444	0,506	-4,942	271	0,000
	Evet	246	0,833	0,373	-3,877		
Problem çözdükçe kendime güvenim artıyor	Hayır	27	0,111	0,320	-11,563	271	0,000
	Evet	246	0,878	0,328	-11,784		
Zeki olduğumu hissettirmesi güzel	Hayır	27	0,259	0,447	-8,629	271	0,000
	Evet	246	0,870	0,337	-6,893		
Diğerlerinden başarılı olmak hoşuma gidiyor	Hayır	27	0,222	0,424	-5,283	271	0,000
	Evet	246	0,707	0,456	-5,604		
Sayılarla işlem oyun gibi geliyor	Hayır	27	0,222	0,424	-6,805	271	0,000
	Evet	246	0,789	0,409	-6,616		

Ankette yalnız halde doğrudan sorulan “Matematik dersini seviyor musunuz?” sorusuna evet seviyorum cevabını verenler “Öğretmen çok zorluyor” gerekçesi hariç diğer tüm sevmeme gerekçelerinde hayır sevmiyorum diyenlere göre daha düşük düzeyde olumsuz duygular

içindedirler. Matematik dersi hakkında olumlu duygular için de olumsuz duygular için de çeşitli gerekçeler sayılabilir ise de bunların etkileri bakımından her grup kendi arasında pek farklılık göstermemektedir. Öğrenciler bazı nedenlerle seviyor yada bazı nedenlerle sevmiyorlar ama sonuç olarak sevenler matematik dersinde başarılı sevmeyenler başarısız oluyor. Bütün bunların sonucunda “Matematik dersini seviyor musunuz?” sorusuna evet seviyorum cevabını veren öğrencilerin matematik başarısı ($\bar{x}=73,804$) hayır sevmiyorum cevabını veren öğrencilerden ($\bar{x}=58,824$) daha yüksektir. (Tablo 6)

Tablo 6. Matematik Dersini Sevmeme Nedenlerinin “Matematik dersini seviyor musunuz?” Sorusuna Verilen Cevaplara Göre Karşılaştırılması

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Zor bir ders	Hayır	27	0,815	0,396	6,513	271	0,000
	Evet	246	0,248	0,433	6,996		
Gereksiz	Hayır	27	0,222	0,424	4,373	271	0,000
	Evet	246	0,033	0,178	2,305		
Hiçbir işime yaramayacak	Hayır	27	0,111	0,320	1,978	271	0,049
	Evet	246	0,033	0,178	1,254		
Öğretmen çok zorluyor	Hayır	27	0,111	0,320	1,797	271	0,073
	Evet	246	0,037	0,188	1,187		
Bilemeyince arkadaşlarıma küçük düşünüyorum	Hayır	27	0,370	0,492	2,600	271	0,010
	Evet	246	0,167	0,373	2,086		
İçimden gelmiyor	Hayır	27	0,519	0,509	6,905	271	0,000
	Evet	246	0,085	0,280	4,349		
Anlamıyorum	Hayır	27	0,667	0,480	7,778	271	0,000
	Evet	246	0,122	0,328	5,747		
Kafam almıyor	Hayır	27	0,556	0,506	7,506	271	0,000
	Evet	246	0,085	0,280	4,746		
Rakamlar ilgimi çekmiyor	Hayır	27	0,370	0,492	3,160	271	0,002
	Evet	246	0,138	0,346	2,388		
Matematik başarısı	Hayır	27	58,824	13,695	-4,335	271	0,000
	Evet	246	73,804	17,365	-5,240		

Matematik dersini tüm sevme nedenleri öğrenci oluna sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir (Tablo 7). Matematik dersini tüm sevme nedenleri için genel olarak 5. sınıflar en olumlu duygulara sahiptir, sınıf düzeyi arttıkça olumlu duygularda azalma görülmektedir.

Tablo 7. Matematik Dersini Sevme Nedenlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

	sd	F	p
Öğretmenini seviyorum	3	6,008	,001
Bulmaca çözmek gibi zevkli	3	18,078	,000
Üniversiteyi kazanmama yardım edecek	3	13,893	,000
Problem çözdükçe kendime güvenim artıyor	3	4,520	,004
Zeki olduğumu hissettirmesi güzel	3	8,638	,000
Diğerlerinden başarılı olmak hoşuma gidiyor	3	4,540	,004
Sayılarla işlem oyun gibi geliyor	3	7,751	,000

Matematik dersini sevmeme nedenleri “Hiçbir işime yaramayacak”, “Bilemeyince arkadaşlarıma küçük düşünüyorum”, “Rakamlar ilgimi çekmiyor” gerekçeleri hariç diğer tüm gerekçelerde sınıfa göre farklılık görülmektedir (Tablo 8). Matematik dersini sevmeme nedenleri

için genel olarak 5. sınıflar en düşük düzeyde olumsuz duygulara sahiptir, ancak sınıf düzeyi yükseldikçe olumsuz duygularda artma görülmektedir.

Tablo 8. Matematik Dersini Sevmeme Nedenlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

	sd	F	p
Zor bir ders	3	4,955	,002
Gereksiz	3	4,670	,003
Hiçbir işime yaramayacak	3	0,199	,897
Öğretmen çok zorluyor	3	3,465	,017
Bilemeyince arkadaşlarıma küçük düşüyorum	3	1,100	,350
İçimden gelmiyor	3	5,426	,001
Anlamıyorum	3	4,438	,005
Kafam almıyor	3	2,944	,033
Rakamlar ilgimi çekmiyor	3	1,122	,341
Matematik başarısı	3	4,249	,006

Sevip/sevmeme toplamı bakımından 5. sınıf öğrencileri duygusal yaklaşım yönünde en uygun konumdalar, sınıf seviyesi arttıkça bu azalmakta ve 8. sınıf öğrencileri en az uygun konumdalar.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İnsan sadece bilişsel bir varlık değildir, aynı zamanda duyuşsal özellikleriyle de vardır. Başarısızlık olgusunu sadece bilişsel değişkenleri dikkate alarak çözmek girişimleri şimdiye kadar istenen sonuca varamamıştır. Öğrenciyi bilişsel ve duyuşsal bir bütün olarak almak gerekir. Bu çalışmada matematik başarı veya başarısızlığının altında yatan duyuşsal gerekçeler incelenmiş ve etkili oldukları değişik tekniklerle ortaya konmuştur. Gerekçeler incelendiğinde kızların erkeklerden, küçük sınıftakilerin büyük sınıftakilerden, matematik dersini sevdiğinin farkında olanların diğerlerinden daha pozitif duygusal yaklaşım içinde oldukları anlaşılmaktadır. Matematik başarı düzeyini yükseltmek için öğrencilerdeki matematiğe ilişkin negatif duyguları giderilmeli, pozitif duyguları güçlendirilmelidir.

5. Kaynaklar

- Başar, Murat; Ünal, Metin ve Yalçın, Mustafa (2002). "İlköğretim Kademesiyle Başlayan Matematik Korkusunun Nedenleri". V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi 16-18 Eylül 2002
- Civelek, Ş., Meder, M. ve Tüzen, H. (2001). "Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Aksaklıklar". Matematik Etkinlikleri 2001 Sempozyumu.
- Ergin, Ayşegül Zeynep ve Ergin, Demirali Yaşar (2017). "Öğrencilerin Matematik Sevme-Sevmeme Nedenleri". III. IBANESS International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series - Edirne TURKEY March 04-05, 2017
- Ergin, Ayşegül Zeynep ve Ergin, Demirali Yaşar (2017b). "Öğrencilerin Matematik Sevme-Sevmeme Nedenlerini Etkileyen Etmenler". IV. IBANESS International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series – Russe- Bulgaria April 8-9, 2017
- İncebacak, Belgin Bal ve Ersoy, Esen (2016). "Matematik Neden Beni Kaygılandırır?" Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:13-2, Sayı:25, 2016-1, s.1-15
- Keklikci, Hilal ve Yılmaz, Zehra (2013). "İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Korku Düzeyleriyle Matematik Öğretmenlerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi". Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Cilt:2 Sayı:3 Makale No:25 ISSN: 2146-9199
- Memnun, Dilek Sezgin (2015). "Ortaokul Beşinci ve Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Hakkındaki İnanç ve Tutumlarının Nitel ve Nicel Analizi". Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). Cilt 16, Sayı 2, Ağustos 2015, Sayfa 23-42
- Uslu, Gülsemir (2006). Ortaöğretim Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına Ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi.

Coşkun DOĞAN¹¹

HERMANN HESSE VE BASKI ALTINDA ESERİ (UNTERM RAD)

1. Giriş

İnsan sosyal bir varlıktır ve toplum içerisinde yaşamak zorundadır. İnsan yaşadığı toplumun kültürel değerlerini öğrenir, pratikte uygular ve onun bir parçası haline gelir. İnsan yaşadığı toplum içerisinde kişiliğini kazanır. Toplumla arasında sıkı bağlar oluşmakta ve tutum davranışlarını yerleşmiş toplumsal kültüre uygun oluşturmaktadır. Birey topluma ancak bu şekilde uyum sağlama olanağı bulabilmektedir. Bu toplumsal etkileşim süreci bozulduğunda ise, kişilik bağlamında gelişimleri ciddi derecede zarar görmektedir. Kişilik bireyin duygusal ve davranışsal olarak sergilediği hareketlerin tutarlılığıdır. Aynı toplum içerisinde bile olsa her birey birbirinden farklıdır. Bunun temel nedeni toplumsallaşma sürecinde yaşanan farklılıklardır. Bireyin toplum içerisinde yaşadığı farklı deneyimler kendine özgün bir “benlik” oluşturmasını sağlamaktadır. Birey toplum içerisinde ilişkiler kuramadığında normal bir sosyal gelişim gösterememekte ve psikolojik olarak da sorunlar yaşayabilmektedir. Yaşam boyu devam eden sosyalleşme sürecinde eksiklikler, özellikle yetişkinliğe atılan ergenlik döneminde bireyin davranışlarında daha belirgin şekilde görülebilmektedir. Bireyin topluma kazandırılmasını sağlayan birçok kurum vardır. Bunların en önemlisi ailedir. Birey ilk temel sosyo-kültürel değerleri, normları, inançları ve yaşama dair bilgileri aileden öğrenmektedir. Ailenin bireye karşı tutumları gelecekte oluşturulacak “benlik için çok önemlidir. Her toplumun kendine has bir bireyin toplumsallaşma normları vardır. Bu da bireyin ait olduğu toplumun talep ve beklentilerini yansıtması anlamına gelmektedir. Batı toplumlarında özellikle ortaçağ döneminde dini gruplar çocukların eğitimi konusunda önemli rol oynadılar. Onların katı eğitim düşünceleri ailelerin de çocuğa karşı tutumlarını katılaştırdı. 20. yüzyılın başlarına kadar ailelerin özellikle de babanın disiplin kaynağı olması ve zaman zaman cezalandırıcı davranış sergilemeleri çocuklarda kendine yabancılaşma, baskı ve gerginlik duyguları uyandırdı.

Bu çalışmada incelenecek Hermann Hesse'nin “Baskı Altında” (Unterm Rad) (1906) eseri bu dönemde yazılmıştır. İlk gençlik romanlarından sayılan bu eserin kahramanı Hans Giebenrath, benzer bir katı ve baskıcı eğitim süreci geçirmesi yüzünden kendi yaşının doğal akışında yaşayamamanın sıkıntılarını dışa vurmuştur. Bu eser yazıldığı dönemin siyasi, ekonomik ve edebiyat durumları göz önüne alınarak nitel bir araştırma şeklinde çeşitli kaynaklar taranarak betimlenerek irdelenecektir.

2. Hermann Hesse'nin Otobiyografisi, Eserleri ve Edebi Yönü

Hermann Hesse 1877 yılında Almanya'da küçük bir kasaba olan Claw'da Hristiyan bir misyoner babanın ve Suablı bir annenin oğlu olarak doğmuştur. Basel tutucu misyonerlik örgütünde karşılaşan ve evlenen ebeveynleri misyoner olarak Hindistan'da yaşamaya başlamışlardır. Bu nedenle, Farklı dil ve dinlerin bulunduğu masalımsı yaşamların olduğu Hindistan'da Hesse'nin çocukluğu geçmiştir. Böylece Hesse çocukluğunda İncil'in yanında Hint müziğini ve Buda'yı da tanıma fırsatı bulmuştur. Okul çağına gelen hayal gücü zengin, hiperaktif

¹¹ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Edirne-Türkiye, coskundogan2002@yahoo.de

ve zeki Hesse Maulbronn'da dini eğitim veren manastır okuluna gönderilmiştir. Kendisinin baskıcı olarak nitelediği eğitim süreci olan Maulbronn Manastır okulundan kaçmış, sonra gittiği satış elemanı ve teknisyenlik meslek okulunu yarıda bırakmış ve daha sonra Göppingen'de Cannstatter Lisesini terk etmiştir. Ailesinin istediği eğitim taleplerine karşı çıkan Hesse, boş kaldığı süreci babasının zengin kütüphanesinde geçirmiş ve edebiyata yönelerek ruhunu dinginleştirmesini bilmiştir. Bu süreçte döneminin çok okunan edebiyatçıların kitaplarını (Dickens, Stern, Cervantes, İbsen, Zola, Grimmelhausen gibi) ve özellikle Romantik yazarları, Goethe'yi okuma fırsatı bulmuştur. Şiire yönelmiş olsa da Goethe'ye duyduğu hayranlıkla Klasik dönem yazarlarını (Lessing, Schiller gibi ve Yunan Mitolojisi yazarları Vergilius, Homeros) okumuştur. Hesse bu şekilde kendini keşfetmeye çalışmıştır. Bu arada bir kitapçıda çalışmaya başlamıştır. Tübingen'de kitapçı olmak için meslek okuluna gitmiş ve bir yıl sonra kitapçı meslek belgesini, daha sonra Basel'de Antikacı belgelerini almıştır. 1903 yılından sonra serbest yazar olarak çalışmaya başlamıştır. Hesse 1911 yılında ilk çocukluğunun geçtiği Hindistan'a yeniden gitmiştir. 1923 yılında da İsviçre vatandaşlığına geçen ve burada Lugano gölü kenarında Montagnola kentine yerleşen Hesse, 1946 yılında Nobel edebiyat ödülünü kazanır. 1955'de de Alman kitapçıları "Barış ödülünü almıştır. 1962'de ölümüne kadar burada yaşamıştır.

Herman Hesse önce şair ve daha sonra yazarlık yaşamına 1899 yılında yazdığı "Eine Stunde hinter Mitternacht" şiiri ile başlamış, 1901 yılında Romantik Şarkılar (romantische Lieder) ve Hermann Lauscher'in Bıraktığı Yazılar ve Şiirler (Hinterlassene Schriften und Gedichte von Hermann Lauscher) yazısıyla başlamıştır. Bundan sonra Hesse serbest bir yazar olarak kendine özgün romanlar yazmaya başlamıştır. 1904 yılında "Peter Camenzind", "Unterm Rad" 1906, "Gertrud" 1910, "Rosshalde" 1914, "Knulp" 1915, "Demian. Geschichte von Emil Sinclairs Jugend" 1919, "Klingsors letzter Sommer" 1920, "Siddhartha" 1922, 1960'lı yıllarda Amerikan hippie gençliği tarafından çok sevilen "Der Steppenwolf" 1927, "Narziss und Goldmund" 1930, "Morgenlandfahrt" 1932, ve Nobel edebiyat ödüllü romanı "Das Glasperlenspiel" 1943

Hesse'nin çocukluk yaşamının misyoner ebeveynlerinin baskıcı tutumu altında, doğal ve özgür bir Uzakdoğu ülkesinde geçmesi yaşamını çok etkilemiştir. Değerlerin alt üst olduğu Avrupa'dan halen değerlerin korunduğu her yönüyle bir cennet olan doğuya gelmesi ve doğunun felsefesi Hesse'nin sonraki edebi kişiliğini çok etkilemiştir. Bu anlamda Aytaç durumu şöyle ifade etmektedir.

"Uzakdoğu, Hesse'nin hayatında çocukluğundan başlayarak etkisini sürdürmüş bir dünyadır. Misyoner teşkilatında çalışan babasının misafirleri ve evde anlatılan Hindistan izlenimleri bu etkinin bir başlangıcıdır. Hesse, kendini Uzakdoğu gezisinde Asya'nın esrarengiz manzaraları karşısında kendini cennette hissederek" (Aytaç, 2014:69).

Çocukluğunda öğrenmeye karşı çok istekli, çok yönlü, ve ilginç fantezileri olan enerjik bir çocuk olan Hesse'nin tüm hevesi Maulbronn'da manastır okuluna gitmeye başladıktan sonra yok olmuştur. Bu huzursuz dönemde kendini yaşamda tutmak için serbest yazarlığa başlamıştır. Bu durumu yazmış olduğu ilk eseri Peter Camenzind ve Unterm Rad eserlerinde dile getirmiştir. Romantizm döneminin motifleri olan sonsuzluğa özlem, ulaşılamayan sır dolu uzak yerler ve mistik bilinmeyen doğuya kaçış konuların işlenmiştir. Aslında Hesse gençlik döneminde okuldan ve yaşamdan uzaklaşmasını bu şekilde dile getirmiştir. Hermann Hesse eserlerinde "Kendini Gerçekleştirme (Selbstverwirklichung)" kavramını özellikle plana çıkarmıştır. Hesse, Platon ve Sokrates'i tanımak için, Yunancayı çocukluk döneminde öğrenmek istemiştir. Bunun nedeni zeki olduğu halde başarısız olduğu sorunlu ilk gençlik yıllarını atlatmak istemesidir. Hesse'nin tüm eserleri benzer kurgulara sahiptir. Bu anlamda Aytaç şöyle söylemektedir.

Hayatın kutupluluğu ilkesi şeklinde ilk olarak bu eserde edebi bulur. Bu kutupluluğun arkasındaki birlik ve bütünlük ise onun her eserinde başka yollardan aşılması denenen idealler olarak karşımıza çıkar. Hesse, savaşın sebep olduğu karışıklık ve dalgalanmalar karşısında şairin sosyal ve politik bir sorumluluğu olabileceği tezini reddeder. Dış dünyadan uzaklaşmak, ruhun

derinliklerini keşfetmek ve kendini gerçekleştirmek, işte onun o dönemdeki programı buydu (Aytaç, 2014:71).

Hint ve dini bilgisinin ortak ürünü olan ve bir oluşum romanı (Bildungsroman) olan Siddharta (1922) ritüel motiflerin olduğu bir eserdir. Burada Hesse iki “kutupluluğu” dile getirirken, yaşama dair güzelliklere yönelen Siddharta ve dini yaşayan arkadaşı arasında sonunda her şeyin üzerinde olan sevgi birliği dile getirilmiştir. Ünlü eseri “Der Steppenwolf”da ise, toplumun kültür dönüşümünü kendi içine dönerek yalnızlığın tadını ucuz yaşam biçimlerini tercih ederek mutlu olmaya çalışan modern toplum insanı olan bir ruh hastasının yaşamını anlatmıştır. Hesse’in tüm eserlerinde inanç “içgüdü” söz konusudur. Bunu dinsel ya da yaşamın özgürlüğünü benimseme şeklinde eserlerinde dile getirirse de sonunda “Tanrı ile birleşme” düşüncesine bağlamaktadır. Hesse tüm eserlerinde işlediği konuların temelinde yaşamın bütün zıtlıklarının ve farklı kutupluluğunun birbirine yakınlaştırma eğilimi yatmaktadır.

3. Yeni Romantik Akım

19. yüzyılın sonlarında Naturalizm’e karşı olarak Emperyonistler ve Sembolistler (H.Hesse; A.Döblin, R.M.Rilke, T.Mann gibi), edebi yazıları ile ortaya çıktılar. Bu akımların yeni bir fikir ortaya koymaktan çok daha önce var olan büyük akımlar olan Romantizm ve Klasisizme dönüş yapmışlardır. Aslında kendi sanat, edebiyat ve estetik anlayışlarını bu iki büyük akım içerisinde harmanlayarak dile getirmeye çalışmışlardır. Natüralizm içinde yaşanan günün sorunlarını edebiyata taşırken, Yeni Romantikler geçmiş zaman özlemlerini edebiyata yansıtılmışlardır. Aytaç bu konuda şöyle düşünmektedir.

“Natüralizme kendi özel görüşleri ve sanat anlayışlarıyla karşı çıkan bu yazarlar, devrimci bir tutuma girmeden, büyük ekoller, Romantizme ve Klasisizme dönmüşlerdir. Bunlardan bazıları, yeniden canlandırmayı amaçladıkları akımların kültür dünyasıyla yakından ilişki içinde büyümüş, o kültür mirasını kendi yaratıcı güçleriyle yeniden sanat katına yükseltmişlerdir” (Aytaç, 2014:18).

Günlük yaşamın iğrenç yüzünün sanatta yansıtılması yerine güzel günlük yaşamların sanat ve edebiyat yoluyla aktarılması gündeme gelmiştir. Özellikle Sembolistler güzelle ve mükemmele ulaşmak için mevcut sembollerini yeterli görmemeye, bu dönemde çok ön plana çıkan şiirin vezin ve uyak tınıları ile yaşam dair bir ahenk oluşturmaya çalışmışlardır. Bu anlamda Kunze ve Oblaender şöyle demektedirler.

Sembolizm her şeyden önce Natüralizme karşı bir reaksiyondur. Sanat durum paylaşma veya öğretme aracı değil (Zola ve Hauptman’da önemli rol oynayan Çevre ve Kalıtım gibi), aksine sembolik güç ve müzik tınısını birleştiren bilinçli yönlendirilmiş bir dil yardımıyla derin ahenk gerçekliğini yakalayabilmektir (Kunze&Oblaender, 1976:48).

Natüralizmde işlenen çevre ve kalıtım gibi yaşamsal gerçekler yerini Sembolizm yaşamı (oluşumu ve geçiciliği ile) bir bütün içerisinde anlatmaya çalışmışlardır. Almanya’da Sembolizm, Fransız şiirinin etkisi (Baudelaire, Verlaines) ile başlamıştır. Bu akımın Alman temsilcileri, S.George, Rilke ve Hofmannsthal’dır. Rilke’nin “Die Aufzeichnungen des Matte Laurids Brigge (1910)” bu dönemin en önemli eseridir. Bu eserle birlikte Alman edebiyatı gerçek anlatım tarzından tamamen ayrılmıştır. Hesse’nin ilk dönem eserleri de Yeni romantik akımların etkisi altındadır. Eserlerin konusu genellikle “Doğaya, Arkadaşlığa, Sevgiye ve Güzelliğe Özlem”, şeklindedir. Yazın metinlerin de Kafka ve Hesse “Topluma Yabancılaşma Sorunlarını” işlemektedir. Emperyonizm, aslında Latince kökenli bir sözcük olup “iz veya izlenim” anlamına gelmektedir. 19. Yüzyılda Fransız ressamlarının sanat için yarattığı bir ekolün adıdır. Daha sonra yazın dünyasına da etki etmiştir. Natüralizme karşı olan bu düşünce ve edebiyat akımının amacı, çevreyi ve dünyayı olduğu gibi yansıtmaktan çok insanı edebiyatta etkin hale getirmektir. Emperyonistler edebiyat ve estetiğin yanında eserlerine din ve ahlaki öğeleri de ilave etmişlerdir.

4. “Baskı Altında (Unter’m Rad)” Eserinin İçeriği ve Yorumu

Batı toplumunda çocuğun sosyal konumu tarihsel süreç içerisinde farklılıklar göstererek günümüzdeki durumunu almıştır. Çocuk sadece ebeveynler tarafından bakıma muhtaç olduğu sürece çocuk olarak görülmekteydi. Özellikle Ortaçağ'da ebeveynlerin çocuk hakkında hiçbir düşünceleri olmamaları ve bir ergin gibi davranılmasına neden olmuştur. Çocuk ailenin bir üyesi ve ekonomik olarak katkıda bulunan bir birey olarak görülmüştür. Bu düşünce yazın dünyasına da yansıtılmıştır. Çocuğun eğitimi dini gruplar tarafından üstlenilmiş ve ebeveynler nesnel bir olgu olarak görülen çocuğun cezalandırıcısı birer disiplin aracı haline getirilmiştir. Bu görüş 19. yüzyıla kadar, yani Endüstri devrimine kadar devam etmiştir. Bu dönemde kadın- erkek cinsiyet rolleri belirlenmiş çocuğun da çocukluk süreci olması gerekliliği önem kazanmıştır. Bu anlamda Özkalp görüşünü şöyle ifade etmektedir.

Çocukluk sürecinin onaylanması ile birlikte, insanlar çocuklara verilen böyle katı eğitimin uygun olmadığı görüşünü tartışmaya başladılar. 1920'lerden önce ailelerin katı bir ebeveynlik rolü benimsenirken, çocukların uyum sağlayıcı olarak yetiştirilmesi ve bunun içinde çeşitli disiplin uygulamalarıyla ödüllendirilip cezalandırılmaları çok kabul gören görüşlerdir (Özkalp, 2005:85).

Hermann Hesse'nin bizaat kendi çocukluk dönemini anlattığı "Unterm Rad" eserinin içeriği kısaca şöyledir. Kara Ormanları içinde küçük bir kasabada yaşayan Joseph Giebenrath aracılık yapan bir esnaftır. Joseph'in Hans Giebenrath adında çok zeki bir oğlu vardır. Uzun süre önce karısı öldüğü için oğlu ile ilgilenmek zorundadır. Baba paraya çok bağlı biri olduğu için, oğlu ile gerekli iletişimi kuramamakta ve onun isteklerine kulak vermemektedir. Ancak okul müdürü Hans'ın çok zeki ve çalışkan olduğu için "Bölgesel sınavı" kazandığı takdirde devlet kademesinde yüksek memur olabileceğini ve çok para kazanabileceğini söylediğinde, baba Hans'ın severek yaptığı işlerden (Evin bahçesinde tavşan bakmak, derede balık tutmak gibi) kendisini men etmiştir. Hans'ın sık sık baş ağrıları olmaktadır.

Okul müdürünün teşviki ile okul dışında kalan zamanlarda diğer öğretmenler Hans'a özel ders vermeye başlamışlardır. Kasabanın papazı Hans'ı kötü yaşdaşlarından ve Hans'a birey olarak değer veren kimselerden uzak tutmaya çalışmıştır. Kasabada "Bölgesel Sınava" girmeye hak kazanan tek öğrenci olarak kasabanın adını duyuracak olması Hans dışında herkesi gururlandırmaktadır. Hans Stuttgart'ta yapılan sınava katılır ve sınavı ikinci olarak kazanarak Maulborn'da yatılı olarak bir Manastır Okulunda eğitim yapma hakkını kazanır. Geri döndüğünde baba kendisinin çok sevdiği balık tutma izni verir. Ancak Okul Müdürü ve papaz Maulborn'da derslerde başarılı olması gerektiğini düşünerek her gün bir saat özel ders almasını, özellikle kötü arkadaşları ve ayakkabıcı Flaig'dan uzak kalmasını sağlamaya çalışmışlardır. Hans'a hava alacak ve hareket edecek mekan bırakmamaları, Hans'ın baş ağrılarının yeniden başlamasına neden olmuştur.

Mailborn'da okula başlayan Hans ilk önceleri sessiz ve okulun çok katı olan otoritesine boyun eğen bir öğrenci iken, bu ezgin tutumu okula sonradan gelen ve hiçbir öğretmenin sevmediği, okulun otoritesini hiçe sayan, dersleri ciddiye almayan, sürekli okuldan şehir merkezine kaçan şair ruhlu Hermann Heilner'le tanışmasından sonra değişmiştir. Hans'ın okulda dersleri gittikçe kötüye gitmeye başlamıştır. Kendini yorgun hissetmeye ve baş ağrıları çekmeye başlamıştır. Heilner bir gün okuldan kaçarken bir köyde yakalanmış ve okuldan atılmıştır. Hans'la vedalaşırken sıkıca tokalaşmıştır. Ancak Heilner çok tuhaf şekilde birkaç gün sonra okula yakın bir yerde bulunan gölet yakınlarında suda boğularak ölmüş cesedi bulunmuştur. Öğretmenleri Hans'ın bu konuda bir şeyler bileceğini düşünerek kendisine biraz baskı uygulamışlardır. Bu nedenle Hans sinir krizi geçirmiş, okul yönetimi kendisine izin vererek kasabasına göndermiştir. Ancak bu dönüşün bir daha yatılı okula gelişi olmayacağını öğretmenler de Hans'da bilmekteydi.

Hans tüm günlerini hiçbir şey yapmadan evde geçirmektedir. Buna rağmen gün geçtikçe yorgunluğu artmaktadır. Kendisine bir insan olarak çok değer veren ayakkabıcı Flaig'e gittiğinde onun Heilborn'dan gelen yeğeni Emma'yı görmüş ve ona aşık olmuştur. Emma'da ona karşı boş

kalmamış olsa da Hans'dan yaşça büyük olduğu için Hans'ın saflığı ile alay etmiştir. Emma bir gün Hans'a veda etmeden Heilbornn'a geri dönmüştür. Hans'da babasının tanıdığı bir anahtarcı esnafın yanına çırak olarak girip çalışmaya başlamıştır. Burada kendisi gibi çırak olan ve mesleği öğrenen August'la arkadaş olmuştur. August sayesinde kendi yaşlıları olan bir çok arkadaş tanımış ve onlarla zaman geçirmeye başlamıştır. Mutludur. Bir gün iş sonrası August ve arkadaşları ile bir eğlenceye gitmiş, içki içmiş ve sarhoş olmuştur. Ancak o akşamın sabahı balık tutmayı çok sevdiği ırmağın kenarında su da boğulmuş olarak bulunmuştur. Bu olayın bir kaza mı, yoksa intihar mı olduğu ya da Hans'ın suya nasıl düştüğünü belirlenememiştir. Bu eserde çalışkan ve yetenekli bir öğrenci olması nedeniyle ve kasabaya ün kazandıracak düşüncesiyle çevresinden baskı görmüş, baba tarafından ihmal edilen bir çocuğun yaşamı anlatılmıştır. Hans'ın sosyal ilgileri göz ardı edilerek uyum bozuklukları yaşamasına neden olunmuştur. Sonucunda da aşırı baskılar nedeniyle özellikle Heilner'le tanıştıktan sonra okuldan uzaklaşmaya ve kendi iç doğasındaki gibi olmaya çalışmıştır. Fakat toplumsal uyumsuzluk yaşamış olması nedeniyle çevresiyle çok çabuk iletişim kuramamıştır. Kendini ifade de zorlanan Hans sonunda da ergenlik dönemlerinin tipik ve anlaşılmayan aşırı duygusal tepkisi olarak intihar eylemini göstermiştir.

Aytaç (2012:81) "Unter'm Rad" (1906) eserinin, otobiyografik unsurlarla örülü ve yapısında iki kutup figüre yer veren bir roman olduğunu ve yazarın Maulbronn manastır okulundaki öğrencilik izlenimlerini melankolik- romantik bir atmosfer içinde işleyen eser, otoriter okul eğitimine karşı bir eleştiri olduğunu söylemektedir (ayrıca bkz: Asutay 2004 ve 2012).

4.1. " Baskı Altında (Unter'm Rad)" Eserinde Motifler ve Semboller

Tekerlek (Rad) sözcüğü, yazar tarafından özellikle eserin başlığı olmasından ötürü (Unterm Rad) en önemli motif olarak gündeme getirilmiştir. Burada "tekerlek" baskıcı eğitim anlayışının bir sembolüdür. Tekerlek, çocuklarından en üst seviyede performans bekleyen ailelerin ve onların çevrelerinin uyguladığı bir baskı aracı olarak ifade edilmektedir.

Doğa, bu eserde kasabada yaşayan insanların aksine bozulmadan kalan kişiye dinginlik ve huzur veren bir mekan olarak anlatılmıştır. Toplumun yararlı bir üyesi yapmak için yetkililerin baskıcı tutumları, doğanın bireye verdiği özgürlüğü yok etmektedir. Bu düşüncesini Hesse'e eserin 46. sayfasında dile getirmektedir. Eserde doğa insanın ilk yaratıldığı gibi ilkel ve özgür kalmanın bir sembolü şeklinde verilmiştir.

Baş ağrısı ve yorgunluk motifleri, çok çalışkan ve büyükleri tarafından sürekli baskıya maruz kalan bir çocuk olan Hans'ın, kendi iç dünyasında yaşamak istediklerini yapamadığı için verdiği fiziksel tepkilerin sonucudur. Baskılar nedeniyle kilo kaybetmekte ve zayıflamaktadır. Sürekli olarak tekrarlayan baş ağrısı ve yorgunluk Hans'ın ileride yaşayacağı kötü kaderin bir habercisi gibi ifade edilmektedir.

Su motifi, Hans'ın mutlu olduğu anlarda özellikle ön plana çıkarılmıştır. Hans suyu çok sevmektedir. Baskı gördüğü anlarda kendini suya doğru çekilmiş hissetmektedir. Bu şekilde içsel bir huzura kavuşmaktadır. Hans'ın en büyük tutkularından biri nehirde vakit geçirmek ve balık tutmaktır. Hans baskılardan suyun kendi dinginliği sayesinde kurtulacağını düşünmektedir. Hatta girdiği büyük sınav sonrası derhal nehre geri dönmek en büyük arzusu haline gelmiştir. Su motifi özellikle ölüme dair imalar şeklinde yazar tarafından anlatılmaktadır. Maulbornn'da arkadaşı Hermann Heilner suda boğularak ölmüştür. Hans'da eserin sonunda nehir kenarında su da boğularak ölmüş olarak bulunmuştur. Eserde iç huzura kavuşmanın yolu olarak su, ölümün bir sembolü şeklinde ima edilmiştir.

4.2. Eserde Konu Edilen Önemli Karakterler ve Hans'la Olan İlişkileri

Eserde Hans Giebenrath annesini çok erken yaşta kaybetmiş, kendisi ile pek ilgilenmeyen bir esnaf babanın çocuğudur. Anne sevgisine muhtaçtır, ancak bu sevgiyi babadan görememektedir. Hans yaşadığı kasabada okulda öğrenmeye yetenekli ve çalışkan bir öğrenci olduğu için, tüm öğretmenler tarafından desteklenmektedir. Kasabanın ileri gelenleri, Hans'ın bir çocuk olduğunu

unutarak onu her yıl Stuttgart’da yapılan “Bölgesel Sınava” hazırlamaktadırlar. Bunu yaparken kasabanın geleceğini düşünmektedirler. Okul derslerinden arta kalan boş zamanlarında öğretmenler, okul müdürü, papaz kendisine özel dersler vermektedir. Bu Hans’ın sağlığının bozulmasına ve sürekli baş ağrılarına neden olmaktadır. Ders bakışı nedeniyle Hans gittikçe kendini daha kötü hissetmektedir. Eserde Hans’ın bu süreçte ilişki kurduğu kişiler şunlardır.

Babasının adı Joseph’dir. Uzun süredir duldur. Aslında sevilebilecek bir baba karakteri değildir. Çok kırılğan ve duyarlı olan Hans’ı lise gönderme ücretinin çok pahalı olacağı düşüncesi ile “Bölgesel Sınava” girmeye zorlamış ve onu eve hapsedmiştir. Sınav öncesi onun çok sevdiği iş olan dereye balık avlamayı yasaklamış ve hatta evde tavşan beslemesine izin vermemiştir. Bular, Hans’ın kendisini doğal yaşama yakın hissedebileceği tek etkinlikti. Her konuda baskılamış ve yaşamın doğal akışından koparılmış olan Hans’ın ölümünden sonra baba, Okul Müdürü, Öğretmen ve Papaz gibi, Hans’ın intihar etmediğini, bir kazaya kurban gittiğini düşünmüştür. Arkadaşlık kurduğu kişilerden biri Hermann Heilner’dir. Heilner bir hayalperest ve şairdir. Hans’ın onunla arkadaşlığı başladıktan sonra okulla ilgili düşünceleri farklılaşmıştır. Heilner, okulu çok hafife aldığı, okulun baskıcı şablonuna düşünsel anlamda uymadığı ve sürekli Maulbronn şehir merkezine kaçtığı için öğretmenler tarafından sevilmeyen bir öğrencidir. Hans, Helner’le arkadaşlığını sonlandırmak zorunda kalmıştır. Ancak Heilner kitaptaki programlanmamış ve hiç kimseyi yabancılaştırmayan bir karakterdir. Hans’a yaşama sevinci aşılamıştır. Bu açıdan Hans’ın yaşamındaki yeri farklıdır.

Okul Müdürü, diğer öğretmenler gibi Hans’ın çok yetenekli bir öğrenci olarak görmektedir. Ancak okul dışında onun “Bölgesel Sınava” hazırlanması için daha fazla öğrenmesi için baskı altına alan kişilerin başında gelmektedir. Hans’ın zayıf ve sağlıksız görünümü onu ilgilendirmemekte, sadece bencil nedenlerden ötürü başarıya endekli bir çalışma temposu ile Hans’ı normal yaşamından koparan karakterdir. Hans’a inançsızlığın bulaşmasını engellemek ve daha fazla çalışmasını teşvik için kasabanın Papazı da Hans’ı sınav için motive etmeye çalışmaktadır. Papaz; Hans’ın çok çalışkan, yetenekli ve Claw kentinin çok ötesinde bir birey olduğunu cemaate anlatarak, Hans’ın sağlığını düşünen ve “Bölgesel Sınavdan” uzak tutmaya çalışan Kunduracı Flaig’in inançsızlığından korumaya çalışmaktadır. Hans’ın ilk çocukluğundan bu yana tanıyan ve onu çok seven “Kunduracı Flaig”, onun sağlıklı kalmasını ve iyiliğini önemseyen kişidir. Hans’ın sağlıksız görünümü kendisini çok üzdüğü için onu sınavdan uzak tutmaya ve sınavın dışında da yaşamın olduğuna ikna etmeye çalışmaktadır. Papazın inançsız olarak nitelendirmesine karşın, Flaig aslında çok dindar birdir. Annesi çok erken ölen Hans’ın ilk ergenlik döneminde karşı cinsle ilk karşılaşması ve ilişkisi Flaig’in yeğeni Emma ile olmuştur. Emma Hans’tan yaşça büyüktür. Kadınlarla pek ilişkisi olamayan deneyimsiz Hans, bu ilişkide çok pasif ve utangaç bir tavır sergilemiştir. Emma ise Hans’ı baştan çıkarmış ve onun karşı cinsle karşı duygularında güvensizliği ile alay etmiştir. İlk öpüşme deneyimini Emma ile yaşamıştır. Hans, daha sonra Claw’dan giden Emma için aşk acısı çekmiş ve bunu ölümüne kadar da hissetmiştir.

Hans, ergen olarak önemli bir yaşam eşliğindedir. Her bireyin belli bir dönemde geçirmesi gereken yaş dönemindedir. Kendinde bazı biyolojik ve psikolojik değişiklikler olmaktadır. Bu dönemde ebeveynlerden kopukluk görülmekte ve yetişkinliğe giden yolda aynı yaş evresindeki arkadaşlarının etkisi daha fazla etkili olmaktadır. Hans’ın Maulbronn’dan döndükten sonra Hans, kendi yaş evresindeki gençlerle mutlu olduğu zamanlar geçirmeye başlamıştır. Her ne kadar mekanikçi olarak bir saatçi de çalışsa da kendine uygulanan sınav baskısını üzerinden halen atamamıştır. Çok mutlu zamanlar geçirdiği dereye, kendi yaş evresindeki arkadaşlarından olan August’la içkili bir eğlence sonrasında sabahı boğulmuş olarak bulunmuş, hiç kimse Hans’ın suya nasıl düştüğünü ve öldüğünü bilememiştir.

5. Sonuç

Eserde, doğa ile toplum bir karşıtlık içerisinde anlatılmıştır. Doğa bireyin kendini bulduğu özgür bir yaşam alanı iken, toplum tarafından bireyin içsel özgürlüğüne ket vurulmuştur.

Bu eserde bireyin iç dünyasında kopan fırtınalarla, toplumun bireyden beklentileri birbirine zıt olarak verilmektedir. Eserde her yaşanılacak olay belli bir metforla (su-ölüm gibi) vurgulanmaya çalışılmıştır. Bu metaforlarla ima edilen tüm olaylar Hans'ın kaderini belirlemiştir. Bu eserde yaşanan tüm olaylar, Hermann Hesse'nin ilk gençlik yıllarında kendinin Maulborn'da yatılı olarak kaldığı okul yıllarını betimlemektedir. Unterm Rad eserinde, aslında kendinin yaşadığı okul dönemiyle ilgili olarak Hermann Hesse, dönemin Alman eğitim sistemine yönelik eleştirel bir yaklaşım sergilemektedir. Okul yaşamında yüksek performans gösteren öğrencilerin nasıl baskılandığını ve yaratıcılıklarının yok edildiği bu eserde gözler önüne serilmektedir. Bu eser, öğrencilerin duygulardan oluşan bir birey olduğunu unutulurken, onların iç dünyasının görmezlikten gelindiğini ve enerjilerinin doruk noktasında olan gençlerin baskıcı eğitim zihniyetinin nasıl yok ettiğine yönelik bir örnektir.

Unterm Rad eseri, bugünkü eğitim sistemi içinde geçerli bir eserdir. Birey sadece toplumsal verimlilik için önemli bir unsur değildir. Bireyin kendine ait eğilimleri, duygularının hazını yaşama ve yaşama dair düşüncelerini gerçekleştirme hayalleri vardır. Bunları görmezlikten gelen bir eğitim sistemi, bireyleri hastalıklı sağlıksız bir toplum yaratacaktır. Hermann Hesse bu eserinde, toplumun dikkatini baskıcı eğitim sisteminin yok edici sonuçlarına yönelmelerini amaçlamaktadır. Bir genç bireyin baskıcı eğitim nedeniyle doğal gelişiminin nasıl engellendiği ve ölüme kadar götürebilecek bir sonun olabileceği Hans Giebenrath örneğinden hareketle anlatılmıştır.

6. Kaynakça

- Asutay, H. (2012) "Gençlik Edebiyatı ve İlkgençlik Romanı", Kriter Yayınları, İstanbul.
- Asutay, H.(2004) "Dil Kültür ve Gençlik" Türk Kütüphanecileri Derneği Edirne Şubesi Yayınları No: 39, ISBN: 975-6351-03-9, 1. Basım: Edirne Mayıs.
- Aytaç, Gürsel (2012). "Çağdaş Alman Edebiyatı", 5. Baskı, Doğu Batı Yayınları, Ankara
- Kunze, Karl /Oblaender, Heinz (1976). "Grundwissen Deutsche Literatur", 1. Baskı, Ernst Klett Verlag, Stuttgart
- Nürnberg, Helmuth (1995). "Geschichte der deutschen Literatur", 24. Basım, Bayerischer Schulbuch- Verlag, München
- Özkalp, Enver (2005). "Davranış Bilimlerine Giriş", (1-8. Üniteler) A.Ü. Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No:722, Eskişehir
- Sebüktekin, Hasan (1994). "Deutsche Sprachgeschichte in Frage und Antwort", Gazi Büro Kitabevi, Ankara
- Yavuzer, Haluk (1984). "Çocuk Psikolojisi", Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul

Çağlayan KARAĞLU-BİRCAN¹²

HAYVANLARLA TERAPİ UYGULAMALARI ÇERÇEVESİNDE TEK-DENEKLİ ARAŞTIRMALARI İNCELEME DEĞERLENDİRME¹³



Şekil 1: Hayvanla İletişim¹⁴

"İnsan ruhunun bir parçası hayvan sevgisini tadana kadar uyanmaz." (Anatole France)

Genç yaşta birçok sevgiyi arkasında bırakıp dünyamızı terk edip giden çok değerli arkadaşım Egemen Aydoğdu'nun anısına... Umarım ruhu şad olur.

1. GİRİŞ

Alternatif bir tedavi yöntemi olarak zamanla yaygınlaşan hayvanlarla terapi uygulamalarını irdeleyecek olan bu çalışma giriş bölümünde önce tarihsel bir gelişim ve tanım sunmaktadır. Daha sonra hayvanlarla terapi yönteminin yurt içinde ve yurtdışında hangi durumda olduğuna ışık tutacak bir alan yazını taraması gerçekleştirilmektedir. Takip eden bölümde hayvan terapisinin tedavi kapsamında ne anlama geldiğini, dünyada ve ülkede bu bağlamda neler yapıldığı yönünde örneklerle bilgilendirme yapılmaktadır. Devam eden bölümde hayvanlarla terapi yöntemini betimleme amacını taşıyan bu çalışmada aynı zamanda alt amaç olarak bu konuda yapılan tek denekli çalışmaların bilimsel dayanaklı olup olmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda seçilen dört adet makale önce incelenip sonra Tek-Denekli Araştırmaları Değerlendirme Formu'na göre değerlendirilip yorumlanacaktır. Uygulamaların bilimsel dayanaklı olup olmadığı sorgusunu cevaplayan sonuç bölümü ile hayvan destekli tedavi konusunda önerilerle çalışma sonlanacaktır.

İngiliz Biyolog ve Doğa Tarihiçisi **Charles Robert Darwin** "The Expression of the Emotions in Man and Animals" (1872) *İnsan ve Hayvanlarda Duyguların İfadesi* adlı kitabında insanların ve hayvanların duygularını ifade ediş şekilleri arasındaki benzerlikleri ortaya koymuştur. Bu araştırmalardan yola çıkarak hayvan ve insanın tarih boyu birbirleriyle iletişim içerisinde olduklarını söylemek yanlış olmaz. Hayvanların insanların sürekli yanında, yakınında olan canlılar olarak düşündüğümüzde, iki canlı türünün de birbirlerine sağlıklarında ve hastalıklarında destek ve yardımcı olmaları çok doğal sayılabilir. Ancak insanın hayvandan daha akıllı, düşünceli, planlı, keşifçi, yaratıcı ve bilimsel olması gerçeğinden yola çıktığımızda bu karşılıklı iletişimi daha çok insanoğlunun düzenlemesi gerekmektedir. Elbet hayvanlar bağlı oldukları insanların

¹² Trakya Üniversitesi Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Görevlisi, E-Mail: caglayan@trakya.edu.tr

¹³ Bu çalışma Dr. Öğr. Üyesi Selmin Çuhadar'ın 2014 öğretim yılı doktora dersi bağlamında ödev niteliğinde oluşmuştur. Tarafımdan anı kitabı için yeniden düzenlenmiştir.

¹⁴ (Bkz. <https://www.e-psikiyatri.com/resmen-iyilestiriyor-39876>)

huzursuzluklarını hissedebilmektedirler. Ancak onlar gerçekten insana nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bilinçli değildirler. Ama insan bu bilince sahiptir. İnsan sürekli daha çok ilerlemenin kendisine yardımcı olacak yaşamını kolaylaştıracak, düzelterek ve uzatacak buluşların tedavilerin peşinde olmaktadır. Bu nedenle bilimsel çalışmalar, araştırmalarla yeni tedavileri düzenlemek istemektedir.

Bu bağlamda bu çalışmada yeni bir alternatif tedavi modeli olarak karşımıza çıkan, köklerini 12 bin yıl öncesinden aldığı, İsrail’de bulunan bir köpeği kucağında tutan bir iskeletin bulunmasında (bkz. Morrison, 2007:52) doğru baktığımızda alternatif bir tedavi şekli olan hayvanlarla terapinin kullanıldıklarını gözlenebilmektedir. Bu gözlemler ışığında bu çalışmada ki amaç özellikle otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda spesifik olarak hayvan gurubundan terapi köpeklerinin yardımı ile tedaviyi gösteren bilimsel çalışmaların incelenmesi planlanmıştır. Ayrıca yapılan literatür taramasında konuyu bilimsel dayanaklı çalışma tasnifi açısından desteklemesi uygun olacağını düşünülerek tek denekli vakalara bakılmak istenmiştir. Ancak istenilen özelliklere sahip beklenildiği kadar çalışmaya ülke literatüründe rastlanılamamıştır. “Araştırmalar, hayvan destekli oyun terapisinin (AAPT) otizmlili çocuklarda artmış pozitif sosyal davranışlarla ilişkili olduğunu göstermiş olmasına rağmen, AAPT ve otizmle ilgili literatür çok sınırlıdır” (Fung, 2015: 27). Bu nedenle bu incelemede daha çok ülke dışından köpeklerle yapılan iki çalışma, atlarla yapılan bir çalışma ve sadece hayvan adlandırılmasıyla yapılan bir çalışmaya rastlanmıştır. Söz konusu makaleler bilimsel dayanaklı kriterlere uygunluğu bağlamında incelenebilmiştir.

Bu çalışma nitel betimleyici bir araştırma türüdür. Ana amacı, alternatif tedavi yöntemlerinden biri olan hayvanlarla terapi yöntemini betimlemektir. Bu çalışmada diğer bir amaç bu konuya ışık tutması açısından bazı makalelerden derinlemesine yararlanmaktır. Bu bağlamda belli kriterlere göre seçilen dört makale ayrıntılı bir şekilde incelenip, Tek-Denekli Araştırmaları Değerlendirme Formu’na göre değerlendirilmesi yapılarak bu makalelerde gerçekleşen tek denekli uygulamaların bilimsel dayanaklı olup olmadığı sorgulanacaktır. Sonuçlara göre otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda alternatif tedavi yöntemlerinden hayvanlarla terapi uygulamalarının bilimsel dayanaklı uygulamalara göre nasıl sonuç verdiğini gözlemleyebilmektedir.

Literatür taraması esnasında birçok internet sitesinde ülke içinde ve dışında hayvanlarla yapılan bazı alternatif çalışmalara dair bilgilere ve görüntülere rastlamak mümkündür. Bu sitelerin bazılarında bu çalışmada da hayvanlarla terapi kavramının tanımı konusunda görsellik açısından yararlanılmıştır. Ancak bu sitelerdeki çalışmaların oldukça olumlu görünmesine rağmen bilimsel bir dayanaklı çalışma açısından değerlendirmek mümkün olmamıştır. Bu perspektif ışığında bu kaynaklardan sadece günümüzde hayvan terapisi denince nasıl bir görüntü oluştuğunu anlamak ve dünya genelinde kullanıma açık olan sitelerde alternatif hayvan terapisinin yaygınlığını görebilmek açısından yararlanılmıştır. Herhangi bir veri ve ölçüt açısından bu çalışmada değerlendirilmemişlerdir.

2. Alan Yazını Taraması

Karayağız, Muslu ve Conk (2011) Hayvan Destekli Uygulamalar ve Çocuklarda Kullanımı adlı çalışmalarında hayvan destekli tedavi modellerinin tanımı, tarihçesi, dayandığı teoriler, etki mekanizmaları, pediatriye kullanıldığı alanlar ve kullanımı konusunda sağlık profesyonellerinin dikkat edeceği noktalar konusunda bilgi vermektedirler. İncal, Özer ve Yıldırım (2016) Rehabilitasyon Hemşireliğinde Hayvan Destekli Uygulamalar adlı makalelerinde, hayvan destekli uygulamaların etki mekanizmaları ve yararları ile ilgili bilgilere yer vermiş özellikle rehabilitasyon hemşireliği alanındaki kullanımına vurgu yapmışlardır. Çalışmalarının sonunda önermeleri şöyledir: “Bu uygulamaların yararlarının ortaya çıkması için veteriner, halk sağlığı uzmanı, fizik tedavi ve rehabilitasyon uzmanı, fizyoterapist, diğer deneyimli terapist ve hemşire gibi profesyonellerden oluşan multidisipliner bir ekip çalışması gerekmektedir” (a.g.e.).

Katherine, Kruger ve Serpel (2006) “Animal-Assisted Interventions in Mental Health: Definitions and Theoretical Foundations” (Akıl Sağlığında Hayvan Yardımlı Müdahaleler: Tanımlar ve Teorik Temeller) adlı çalışmalarında, hayvan destekli alternatif tedavilerin kontrol edilen klinik denemeler ve geçerli etkinlik çalışmaları ile güvenilirliğini kanıtlamış olan diğer alternatif ve tamamlayıcı tedavilerin (örneğin akupunktur, kayropraktik) izlediği yolu izlemeye başlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Araştırmacılar bu amaç göz önünde bulundurularak, terapi ve hayvanların diğer yardımcı ya da eğlence amaçlı kullanımları arasındaki ayrımı netleştirerek terapötik bağlamlara dahil edilme teorilerinin bazılarını araştırmaktadırlar.

Michele. Morrison, vd. (2007) “Health Benefits of Animal-Assisted Intervention” (Hayvan Destekli Müdahalelerin Sağlık Faydaları) adlı makalelerinde, terapötik iyileşmede hayvanların tarihini açıklamakta, animalist müdahaleleri (AAI) tanımlayıp ve mevcut araştırmaları gözden geçirmektedirler. Ayrıca hayvan destek terapilerinde hastalar ve müşterilerle kullanım için endikasyonlar ve kontrendikasyonlar ile güvenlik, maliyet, geri ödeme ve sertifikasyon konularının önemli olduğunu da tartışmaktadırlar. Hayvan destekli tedavilerin devam etmesi ve genişlemesi için, etki mekanizması, ortamları, özellikleri ve hayvan türleri, hastalık koşulları ve müşteri popülasyonları hakkında daha fazla araştırma yapılması gerektiğini önermektedirler.

O’Haire (2012) “Animal-Assisted Intervention for Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review” (Otizm Spektrum Bozukluğuna Hayvan Destekli Müdahale: Sistematik Bir Literatür Taraması) adlı çalışmasında hayvanların hayvan destekli müdahale (AAI) olarak bilinen terapötik aktivitelere dahil edilmesinin otizm spektrum bozukluğu (ASD) için bir tedavi uygulaması olduğunun öne sürüldüğünü vurgulamaktadır. Bu bağlamda ASD için AAI ile ilgili deneysel araştırmaların sistematik bir incelemesini sunan araştırmacı hakemli dergilerde yayınlanan on dört çalışmayı taramıştır. Araştırmacı hayvan destekli müdahale bağlamında incelenen çalışmaların oldukça değişken olduğu iddia etmektedir. ASD tanısı olan vakaların raporlanan sonuçlarına göre, bozulmuş olduğu bilinen çok sayıda işlev alanı için iyileştirmeler, yani artan sosyal davranışlar ve iletişim gibi, ayrıca otistik şiddeti ve stres dahil olmak üzere azalan problem davranışlarda oybirliğiyle olumlu sonuçlara ulaşılmasına rağmen, çoğu çalışmanın pek çok metodolojik zayıflıkla sınırlı olduğunu söylemektedir. Sonuç olarak araştırmacı yaptığı çalışmanın otizm spektrum bozukluğu (ASD) için hayvan destekli müdahalenin (AAI) yaygın bir kavram olarak kullanılmasının ispatını gösterdiğini aynı zamanda daha ayrıntılı araştırmalara olan ihtiyacı da vurgulamaktadır. Michele. Morrison, vd. (2007), Katherine, Kruger ve Serpel (2006), İncazlı, Karayağız, Muslu ve Conk (2011), Özer ve Yıldırım (2016) makalelerinde hayvan destekli tedavinin ne olduğu, nasıl başladığı, başka hangi alanlarla ilişkili olduğu konularında açıklamalarda bulunmaktadırlar. Ayrıca hayvan destekli tedaviler konusunda henüz çok fazla araştırma ve çalışmanın yapılmadığını vurgulamaktadırlar. Özellikle son çalışma O’Haire (2012) bir alan yazını derlemesi olarak bu konudaki Literatüre katkılar sunmaktadır. Ayrıca adı geçen araştırmacı geniş çaplı bir derleme yapmış olduğu gerçeğinden yola çıkıldığında, varsayılan sonuca göre özellikle otizm spektrum bozukluğu olan hastalarda hayvanla terapi üzerine yurtdışında çok fazla çalışmanın yapılmadığı gerçeği bu çalışmanın çıkış noktası ile örtüşmektedir. Yurtiçinde ise çalışmalar çok daha sınırlıdır.

3. Evcil Hayvan Terapisi

Evcil hayvan terapisi olarak da bilinen hayvan yardımcı terapi, hastalarla birlikte fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal hedefleri gerçekleştirmek için eğitilmiş evcil hayvanların ve eğitimcilerin kullanılmasıdır. Hayvanlardan refakatçi olarak yararlanmanın tarihi yüzyıllar öncesine, belki de tarih öncesi zamanlara dek uzanır. Terapötik plan (Hayvan Terapisi), iletişimi ve ufak motor becerileri geliştirmeyi amaçlayan basit bir etkileşimi ya da hastanın idrakını geliştirmek için eğitim içerikli gösterileri içerebilir. İlk terapötik kullanım Belçika’nın Gheel şehrinde, 9. yüzyılda başlamıştır “Ninth century Animals were incorporated in treatment of the handicapped in Gheel, Belgium” (Morrison, 2007:52). Bu şehirde, çiftlik hayvanlarına bakıcılığı öğretmek, engelli

insanlar için tasarlanmış yardımcı yaşam programının uzun zaman boyunca önemli bir parçası olmuştur.

Krüger ve Serpell (2010) AAT (Hayvan destekli terapi) ile AAA (Hayvan destekli aktivite) arasında fark belirtmektedir. Hayvan destekli terapi (AAT), temel özellikleri arasında her birey için belirlenmiş hedefler ve amaçların yer aldığı; özel kriterleri karşılayan hayvanın tedavi sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğu ve bir sağlık / insani hizmet uzmanı tarafından hedefe yönelik bir müdahale olarak tanımlanmaktadır. Araştırmacı, AAA ise yaşam kalitesini artırmak için motivasyon, eğitim, eğlence ve / veya terapötik faydalar için fırsatlar sunan, özel olarak eğitilmiş profesyoneller, uzmanlar ve / veya gönüllüler tarafından hayvanlarla. Birlikte spesifik tedavinin zorunlu olmadığı, spontane ziyaretlerle yapılan etkinlikler olarak tanımlıyor:

“Animal-assisted therapy: AAT is a goal-directed intervention in which an animal that meets specific criteria is an integral part of the treatment process. AAT is directed and/or delivered by a health/human service professional with specialized expertise and within the scope of practice of his/her profession. Key features include specified goals and objectives for each individual and measured progress. Animal-assisted activity: AAA provides opportunities for motivational, educational, recreational, and/or therapeutic benefits to enhance quality of life. AAAs are delivered in a variety of environments by specially trained professionals, paraprofessionals, and/or volunteers in association with animals that meet specific criteria. Key features include absence of specific treatment goals; volunteers and treatment providers are not required to take detailed notes; visit content is spontaneous.” (Kruger ve Serpell, 2010: 23)

Hayvan yardımcı iyileşmenin Amerika Birleşik Devletleri’ndeki ilk kullanımı ise psikiyatrik hastalar için olmuştur. Terapi hayvanlarının ortaya çıkışı hem çocuklarda hem de yetişkinlerde, akıl sağlığı konusunda faydalı etkiler yaratmıştır (bkz. İncalı ve.d.2016). Hayvan terapisinin okul ve hapishanelerle birlikte hastaneleri, huzurevlerini ve ayakta hasta bakım programlarını da içermektedir. Daha resmi yapılan araştırmalara göre ise, çok çeşitli terapötik evlerinde evcil hayvan besleyenler daha uyumlu, mutlu ve başarılı huzurlu olmaktadır (bkz. Bustad,1981:122; Krüger ve Serpell, 2010:31). Hayvanlarla yakın temas kuranlar stresle daha iyi baş etmeyi başarıyorlar. Ayrıca hayvanların kendisine ihtiyaç duyduğunu hisseden çocukların ve yaşlıların özgüveni pekiyor. Zihinsel engelli çocuklar; okullarında tavşan, köpek, kedi, papağan, balık, muhabbet kuşu, sincap, ördek, kaz, kuzu, kaplumbağa, gibi evcil hayvanlardan oluşan küçük bir hayvanat bahçesi bulunursa; bir evcil hayvanla, insanlarla nasıl etkileşim kurabileceğini, nasıl sosyalleşebileceğini deneyerek öğrenecekler, sevinç ve üzüntülerini paylaşabileceklerdir. Tensel temas, zihinsel engelli bireylerin sakinleşmelerini, rahatlamalarını sağlayacaktır¹⁵.

Uludağ Üniversitesi (UÜ) Veteriner Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Türel Özkul, Türkiye’de ilk kez gerçekleştirdikleri bilimsel anlamda hayvan yardımcı tedaviyle, çocukların ve yaşlıların stres seviyelerinde düşüş gözlediklerini ifade etmiştir. UÜ ile Bursa Büyükşehir Belediyesi arasında “Yaşlı ve Çocuk Bireylerde Hayvan Destekli Terapilerin Uygulanması” imzalanan protokolle hazırlanan proje başarıyla yürütülmekte, projeyi üç aşamalı olarak görebiliriz; huzur evinde, üniversitenin at ünitesinde ve rehabilitasyon merkezinde. Bu ünitelerde insan-hayvan etkileşimine yönelik çalışmalar yapılmakta ve bu çalışmaların önemli bir dalı olan “hayvan destekli terapiler”¹⁶ üzerine yoğunlaşmaktadır.

Muslu ve Conk (Muslu ve Conk, 2011:83-88) çalışmalarında Hayvan Destek Tedavisinin Uygulama alanları olarak aşağıdaki alanları belirtmişlerdir. Bu belirleme bize hayvanların destek amaçlı kullanılabilmesi ne kadar çok hastalık alanının mevcut olduğunu göstermektedir.

Hayvan Destek Tedavisinin Uygulama Alanları:

¹⁵ (Bkz. <http://www.alternatifterapi.com/icerik/evcil-hayvan-terapisi-kokeni>)

¹⁶ (Bkz. <https://www.e-psikiyatri.com/resmen-iyilestiriyor-39876>)

Psikolojik-eğitim amaçlı

Sosyalleşme yönü zayıf ya da gelişmemiş olan çocuklarda,

Davranış bozukluklarında,

Akademik başarısı düşük ve kendine güveni az olan çocuklarda

Saldırgan davranışların azaltılması

Hapishanelerde

Mahkumların olduğu akıl hastanelerinde

İslahevlerinde

Psikiyatrik durumlar

Hafif veya orta dereceli otizm

Yaşlı bireylerde depresyon semptomlarının tedavisi ve önlenmesinde

Anksiyete

Nöro-psişik gerginlik

Tıbbi müdahaleler

Hastalıkların iyileşme dönemi

Arteriyel hipertansiyon

Kardiyopatiler

Kronik kas-sinir sistemi hastalıkları

Bu çeşitli hastalık alanlarında en çok kullanılan tedavi hayvanları köpekler, atlar, yunuslar ve yeni dönemde ise filler olmaktadır.

3.1. Köpekle Terapi



Şekil 2: Köpek Destekli Terapi¹⁷

Missouri-Columbia Üniversitesi'nde yapılan araştırmalar insan-hayvan ilişkilerinin özellikle de köpeklerin, kendimizi iyi hissetmemizi sağlayan serotonin, prolaktin ve oksitosin

¹⁷ (Bkz. <http://www.rottder.org.tr/rottweiler-egitimi/terapi-kopegii/>)

hormon düzeylerimizi artırdığını, stresle baş etmekte, hatta depresyona karşı savaşmakta bu hormonal değişikliklerin son derece yararlı olduğunu bilimsel olarak ortaya koymuştur¹⁸ç

3.2. Atla Terapi/ Hippoterapi



Şekil 3: At Destekli Terapi (HT)¹⁹

Şekil 4: At Binme Terapisi (HT) (Bkz. Dipnot 7)

HT (Hippoterapi) Seanslarında hasta geniş kapsamlı terapötik faydalar görür. Binicinin at yardımıyla oluşan hareketi, sinir sistemi ve beyin dahil olmak üzere tüm vücuda uyarılar gönderir. Bunlara eklem hareketinin algılanması, denge hissi, dokunma, tatma ve görme duyusu da dâhildir. Atın dinamik hareketi (ileri; geri, yukarı; aşağı ve bir yandan, diğer tarafa) hastanın sinir sistemini organize eder. Bundan dolayı vücudun çevreye karşı nasıl uyum sağladığı konusunda algılama oluşur. Sinir sistemi tarafından sağlanan organizasyon sayesinde hasta lisanını daha iyi kullanmakta, plan yapabilmekte ve motor hareketlerini otomatik bir şekilde yönetebilmektedir. Lisan ve motor hareketler otomatikleştiğinde ise sinir sistemi duyumsal girdileri süreç etme ve organize etmede daha verimli olmaktadır.²⁰

3.3. Yunus Destekli Terapi



Şekil 5: Yunus Destekli Havuz Terapisi (bkz. Dipnot 4) Şekil 6: Yunus Destekli Deniz Terapisi (bkz. Dipnot 4)

Yunus Destekli Terapi (DAT) 1978²¹ menşeli, Dr. David Nathanson, tarafından Zihinsel gerilik down sendromu ve otizm gibi, gelişimsel, fiziksel ve / veya duygusal engelli tanısı olan

¹⁸ (Bkz. <http://ozelegitimsitesi.com/makaleler/evcil-hayvan-terapi.html>)

¹⁹ (Bkz. <http://www.engelsizokul.meb.k12.tr/>)

²⁰ (Bkz. <http://engelsizcocuk.tr.gg/ATLARLA-TEDAV%26%23304%3B--k1-Hippoterapi-k2--.htm>)

²¹ (Bkz. <http://www.dolphins-world.com/dolphin-assisted-therapy>)

hastalarda konuşma ve motor becerilerini artırmak için bir tedavi yaklaşımı olarak kullanılmaktadır. Çok kişi yunusların insanlardakine benzer duygulara özellikle şefkat duygusuna sahip olduğuna inanmaktadır. Bu özelliklerini çocukların akademik ve sosyal becerilerinin eğitimine aktarabildiklerine öz güven – kontrol duygularının gelişmesinde yardımcı oldukları düşünülmektedir.

3.4. Fil Terapisi



Şekil 7: Fil Destekli Terapi²²

Özellikle çocuklar üzerinde olumlu etkilerinin olduğu bilinen hayvanlarla terapi, yunuslar ve atlarla yapılan çalışmaların ardından fillerle de yapılmaya başlandı. Tayland Fil Bakım Merkezinde²³ otizmli çocuklara filler ile terapi yapılırken hem fillerin hem de çocukların çok mutlu olduğu gözlemleniyor. Bu yöntemin şimdiye kadar 4 çocuk üzerinde denendiğini belirten yetkililer, üç hafta gibi kısa bir zamanda bu 4 otizmli çocuğun daha rahat iletişime geçebildiğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Ancak çoğu bilim insanına göre testler henüz deneme aşamasında ve tam bir tanı için daha fazla çocukla fil terapisi yapılması gerekliliği vurgulanmaktadır.

4. Otizm ve Hayvan Destekli Terapi

“Animal-Assisted Intervention for Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review” adlı alan yazını derlemesinde O’Haire (2013) otizm spektrum bozukluğu tanısında hayvanlarla tedavi yöntemini ele alan birçok makale inceliyor ve bu makalelerde yunuslarla, atlarla ve köpeklerle yapılan tedavilerden söz ediyor. Araştırmacını yaptığı tasnifte en çok köpeklerle yapılan tedaviler yer alıyor (O’Haire, 2013:1609, 1610). Bir başka insanla göz kontağı kurmada, dokunmada, sözel iletişim kurmada zorlanan otistik bir çocuk bir başka canlıyla özellikle de bir köpek tüm bunları rahatlıkla spontane olarak yapabilir. Köpeklerle olan etkileşimi çocuğun gizli kalmış birçok özelliğini açığı çıkarır. Çocuk, terapisti ve köpek arasındaki ilişkiyi fark eder ve kendisi de zaman içinde köpeklerle duygusal bir bağ oluşturur. Sosyalleşme programı içinde köpeklerle kurduğu bu duygusal bağ çocuğun süreç içerisinde terapistiyle de daha güçlü bir bağ kurmasını sağlar. Çevresindeki diğer köpekler ve sahipleri arasında da aynı bağın olduğunu fark eder ve bu farkındalık köpek –insan ilişkisiyle sınırlı kalmaz, insan -insan ilişkisini kavramasına da yardımcı olur. Bu da köpek destekli terapinin en temel hedeflerinden biridir. Yine hayvanla terapinin otizmli çocuklarda fayda sağladığına yönelik bir bulgu Fung (2015: 31) tarafından şöyle ifade edilmiştir: “Bu bulgular, otizmli çocukların sosyal iletişimlerini kolaylaştırmak için AAPT' yi (hayvan destekli oyun terapisinin) müdahale olarak kullanma konusunda destek sağlamaktadır.”

²² (Bkz. <https://www.dailymotion.com/video/xiql0y>)

²³ (Bkz. <https://tr.euronews.com/search?query=Otizm%20terapisinde%20filler%20kullan%C4%B1%C4%B1yor>)

5. Adlı Makalenin İncelemesi

“Can Dogs Prime Autistic Children for Therapy? Evidence from a Single Case Study” (Köpekler Otistik Çocukları terapiye hazırlayabilir mi? Kanıt olarak Tek Vaka Çalışması) adlı makalede Silva vd. (2011) tek denek çalışması ile literatüre fayda sağlamışlardır. Bu Adı geçen makale incelemesi sonucunda araştırmacıların çalışmaları ve açıklamaları özetle şu şekildedir; köpek destekli tedavi otizm spektrum bozukluğu (ASD)’li çocukların tedavisinde yardımcı araç olarak artan ilgi görmektedir. Ancak, bu müdahale ile ilgili sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır ve literatürde hala büyük bir boşluk vardır. Bu çalışma köpeklerin tedavi potansiyelinin ASD’li çocukların davranışlarını olumlu etkilediğine yönelik ek nicel kanıt sağlamayı amaçlamaktadır. Makalede şu bağlamda bir yöntem izlenmiştir, ASD tanılı Vila Nova de Gaia, Portekiz Gelişimsel Bozukluklar ve Otizm Derneğinden 12 yaşında bir erkek çocuğuna aşağıdaki her zamanki tedavi koşulları uygulanmıştır: 1) bir terapist ve yardımcı olarak sertifikalı bir terapi köpeği tarafından bire-bir destekli terapi uygulanması; 2) kontrol amaçlı aynı terapist ile tek başına bire-bir yapılandırılmış aktivitelerin uygulanması. Katılımcının uygulanan bu iki tedavi arasındaki davranış farklılıklarını değerlendirmek için, uygulama terapisti sıkı bir araştırma protokolü izlemiş ve daha fazla analiz ve karşılaştırma için tedavi uygulaması sırasında katılımcının davranışları sürekli video ile kaydedilmiştir. Tedavi sonuçlarına göre, köpeğin varlığında, katılımcı (örneğin gülümseme ve pozitif fiziksel iletişim gibi) olumlu davranışları daha sık ve daha uzun süreler sergilemiştir. Yanı sıra olumsuz davranışları (örneğin saldırgan tutumlar ve davranışları) daha az ve daha kısa süreli sergilemiştir. Araştırmacılar çalışma sonucuna göre şöyle iddia etmektedirler, bu bulgular köpek tedavisinin otistik çocukların tedavisinde ek destek sağladığı iddiası konusunda daha önceki deneysel çalışmalarla uyumlu olmuştur. Sonuçta, bu çalışma tıp çevrelerinde köpek destekli tedavi programlarını tam kabulleri için değişim yönünde katkıda bulunabilir. Daha fazla otistik çocuklar üzerinde benzer bir araştırma protokolü kullanarak köpek-destekli müdahaleler ile ek çalışmalar kesinlikle profesyonellere etkili yöntemler üzerinde çalışmak için yardımcı olacaktır (bkz. Silva vd., 2011: 656).

Bu makaledeki yapılan araştırma tek-denekli araştırmaları değerlendirme formuna²⁴ göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin sonuçları aşağıda ayrıntılı bir şekilde maddelemiştir.

İnceleme 1: Can Dogs Prime Autistic Children for Therapy? Evidence from a Single Case Study (Silva vd., 2011) (Köpekler Otistik Çocukları terapiye hazırlayabilir mi? Kanıt olarak Tek Vaka Çalışması) adlı makalenin Tek-Denekli Araştırmaları Değerlendirme Formuna göre İncelenmesi

1. Katılımcılar, başkalarının da benzer özelliklerde katılımcı seçmelerine olanak sağlayacak şekilde betimlenmiştir.

Evet. Katılımcı 12 yaşında DSM IV tanısı taşıyan bir erkek çocuğudur. Katılımcının köpeğe karşı alerjisi olmaması ve klinik tanıları/raporları dikkate alınmıştır. Klinik raporda katılımcının dilsel gecikme, zayıf sosyal becerileri, saldırgan davranışları ve anksiyete bozukluğu mevcuttur. Katılımcı “Vila Nova de Gai”a, Portekiz Gelişimsel Bozukluklar ve Otizm Derneği üzerinden bulunmuştur.

2. Katılımcıların seçimi, yinelemeye olanak verecek şekilde açıklanmıştır.

Evet. Katılımcı havuzu genç çocukların bakıcısı ve gözlemcisi olan sağlık personeli ile yapılan mülakat sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formu ile belirlenmiştir. Takiben katılımcı basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle kutudan isim çekilerek belirlenmiştir. Çalışmaya katılımcı izni aynı profesyonel bakıcı tarafından alınmıştır.

3. Ortamın önemli özellikleri, yinelemeye olanak verecek şekilde betimlenmiştir.

²⁴ Bu form Horner ve diğ. (2005) The use of single-subjet research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71, 165-179’den Kircaali-İftar tarafından uyarlanmıştır.

Evet. Kısmen. Ortam sağlık personeli bakıcı gözetiminde araştırmacı uzman terapist ve terapi köpeği ile Portekiz Gelişimsel Bozukluklar ve Otizm Derneği güdümündeki kliniğin devamlı kullanılan uygulama bölümünde yapılmıştır. (Ancak ayrıntılı tasvir yoktur)

4. Bağımlı değişkenler, işevrük olarak tanımlanmıştır.

Evet. Değişkenler burada bozuk davranışlar oldukça detaylı bir şekilde tanımlanmıştır ve ölçülmüştür.

5. Her bağımlı değişken, nicelleştirmeye olanak verecek şekilde değerlendirilmiştir.

“Table 2. Mean (– Standard Error) Frequencies and Durations of the Behaviors Exhibited by the Participant in the Two Treatment Conditions (with [Tdog] and Without [T] the Presence of the Dog), Over a Period of 15 Minutes

Physical aggressive behavior toward the therapist (f) Physical aggressive behavior toward inanimate objects (d) Verbal aggressive behavior (f) Obsessive staring (f) Repetitive smelling (f) Play (f) Visual contact (d)” (Age., s.657).

Physical aggressive behavior toward the therapist (f)

5.54 – 3.21 10.38 – 6.56 0.091

Physical aggressive behavior toward the therapist (d)

72.88 – 20.19 100.34 – 21.22 0.082

Evet. Bu çalışmadaki hedeflenen bağımlı değişkenlerdeki farklılıklar tespit edilmiş, ayrıntılı döküm çıkarılmış (f d Simgeleriyle) tanımlanmış saniye ve dakika (T / Tdog bağlamında) frekansları hesaplanmıştır.

6. Bağımlı değişkenlere ilişkin sürekli olarak veri toplanmıştır.

Evet. Terapist ve terapi köpeğinle yapılan tüm aktivite ve uygulamalar videoyla kayıt altına alınmışlardır.

7. Bağımlı değişkenlere ilişkin belirlenen gözlemciler arası güvenilirlik %80’in üzerindedir.

Evet. Kısmen Uygulamayı yapan terapist ve terapi köpeği uzun süre eğitim almış sertifikalı Portekiz hükümetince onaylı uzmanlar olarak tanımlanmıştır. Güvenirlikleri tamdır. Ancak çalışmada sayıyla yazılmamıştır.

8. Bağımsız değişken, yinelemeye olanak verecek şekilde açıklanmıştır.

Evet. Çalışma uzman terapist ve terapi köpeği tarafından ayrı birebir uygulamalar şeklinde Portekiz Gelişimsel Bozukluklar ve Otizm Derneğinin sağladığı klinik ortamı uygulama odasında farklı günlerde hafta boyunca 45 dakikalık toplam süreler ve kontrol sürelerince yapılmıştır. Uygulama ADS tanısı almış random yöntemiyle seçilmiş 12 yaşındaki erkek katılımcıya görülebilir ölçüde negatif saldırgan davranışlarını terapi yöntemiyle olumsuzdan olumluya çekebilmek amaçlı 5 dakikalık periyotlarla 15 er dakikalık süreli video çekimiyle kayıt edilen gözlem çalışmaları şeklinde yapılmıştır.

9. Bağımsız değişkendeki uyarılma, sistematik olarak ve araştırmacının kontrolünde yürütülmüştür.

Evet. Uzman terapist ve sertifikalı terapist köpeği ile Sistematik uygulamalar yapılmış, aynı davranışlar daha sonra kontrol amaçlı köpeksiz sadece terapist kişiyle birlikte tekrarlanmış ve kayıt altına alınmış ve karşılaştırılmıştır.

10. Bağımsız değişken, güvenilir şekilde uygulanmıştır.

Evet. Tüm uygulama en ince ayrıntısı ile videoya somutlaştırılmıştır. Frekans hesaplamaları yapılmıştır.

11. Başlama düzeyi evresi, eğer varsa, yinelemeye olanak verecek şekilde açıklanmıştır.

HAYIR. Katılımcının daha önce gözlem yoluyla klinik tarafından kayıt edilen bozuk ve saldırgan davranışları temel alınmıştır. Bu davranışlar ön koşul olarak kabul edilerek negatif davranışlar olarak araştırmaya konu alınarak bağımlı değişkenleri oluşturmuşlardır.

(Ancak klinik ve uzman doktorların hangi koşullarda ne kadar sürede ne yöntemle bu negatif davranışları tespit ettikleri bu çalışmada ayrıntılı bir şekilde açıklanmamıştır.)

12. Araştırmanın tasarımı en az üç farklı zamanda, en az üç deneysel etkinin varlığını göstermektedir.

HAYIR. Araştırmada 3 ten fazla zamanda (bir hafta gün aşırı 45 dakika) 3 ten fazla davranış temel alınarak üzerinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcının önceden var olan klinik tanımlı negatif davranışlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“Negative Behaviors

Physical aggressive behavior toward the therapist / inanimate objects (Engaging in actions (other than verbalizations) causing pain and physical harm to the therapist (including biting, pushing, and hitting) Verbal aggressive behavior (Using hostile words to insult, threaten, anger, or intimidate the therapist) Obsessive staring

Positive Behaviors

Affectionate behavior (Accepting and giving physical contact from/to the therapist (including hugs and kisses) Play (Initiating and maintaining symbolic and/or organized games with the therapist) Visual contact (Looking directly into the eyes of the therapist)” (Age., s.657).

Gözlemler sonucunda terapide uzman terapistle tedavi köpeği eşliğinde yapılan birebir uygulamalarda tek başına sadece terapistle yapılan kontrol amaçlı uygulamalara oranla katılımcıda daha fazla olumlu davranışlar gözlenmiştir. Bire bir köpekle yapılan uygulamalar sonucunda katılımcının olumlu davranışlarında belirgin bir şekilde artış gözlemlenmiştir. (Terapistle göz kontağı kurma, gülümseme ve öpücük verme davranışları gibi). Ancak başlama evresi son izleme evresi verileri alınmamıştır.

13. İç geçerliliğe yönelik tehditler kontrol altına alınmıştır.

Evet. İç geçerliliğe yönelik etmenler kontrol altına alınmıştır. Denek seçimi yansız gerçekleştirilmiştir, kutudan isim çekerek, testler uzman terapist ve sertifikalı terapi köpeği eşliğinde birebir gerçekleştirilmiştir. Video kaydını sürekli aynı uygulamacı kişi yapmıştır.

14. Deneysel etkiler; katılımcılar, ortam ya da araç-gereçler bazında yinelenmiştir.

HAYIR. Bağımsız değişkenler tek denek üzerinde aynı ortamda gerçekleştirilmiştir. Çalışma birden fazla katılımcıyla yapılmamıştır.

15. Bağımlı değişken sosyal açıdan önemlidir.

Evet. Katılımcı terapi esnasında edineceği olumlu davranışları tüm yaşamında sosyal okul ve aile çevresinde uygulayarak kendi gelişimine oldukça önemli bir katkı sağlayacaktır.

16. Bağımlı değişkende meydana gelen değişimin büyüklüğü, sosyal açıdan önemlidir.

Evet. Çalışmanın başında/ terapi öncesi katılımcı sergilediği olumsuz davranışlardan önemli ölçüde çok olumlu davranışlar ve önemli ölçüde az olumsuz davranışlar sergilemiştir.

17. Bağımsız değişkenin uygulanışı pratik ve ekonomiktir.

“No competing financial interests exist.” (Age. S.658)

Evet. Terapi uygulaması son derece pratik ve ekonomik görünmektedir sadece sosyal bir amaç içermektedir, herhangi bir finansal ilgi ve oluşumdan ve masraftan söz edilmemektedir. Sadece uzman terapi köpeği bulunduğu anda rahatlıkla uygulanabilir.

6. Bir Köpek Ne Yapabilir: Otizmliler Çocuklar ve Terapi Köpekleri Arasındaki Sosyal İletişim Adlı Makalenin İncelemesi

“What a Dog Can Do: Children with Autism and Therapy Dogs in Social Interaction” (Solomon, 2010) Bir Köpek Ne Yapabilir: Otizmliler Çocuklar ve Terapi Köpekleri Arasındaki Sosyal İletişim adlı makalede Solomon tek denek çalışması ile literatüre fayda sağlamıştır. Bu adı geçen makale incelemesi sonucunda araştırmacının çalışması ve açıklaması özetle şu şekildedir; Neredeyse 50 yıldır özel eğitilmiş köpekler otizmliler çocukların sosyal etkileşimlerini ve günlük faaliyetlerine katılmalarını kolaylaştırmak için klinik ve aile ortamlarında kullanılmaktadır. Ancak henüz çok az teorik ve deneysel çalışma bu sosyolojik fenomenle ilgili bulgular sosyal bilimler tarafından ortaya konulmuştur (Age., 2010). Bu makale, disiplinler arası bilim içinde otistik çocuklar ve gençlerde köpeklerin terapötik kullanımını yerleştirmek amaçlıdır. Bu çalışmada iki vaka çalışması servis/hizmet ve tedavi köpeklerinin otizmliler çocukların iletişimlerini, başkaları ile duygusal bağlantılarını, deneyimlerini ve gündelik yaşama katılımını nasıl desteklediklerini göstermektedir. Aynı zamanda bu süreci teorileştirme psikolojik antropolojinin toplumsallaşmasındaki yaklaşımları zenginleştirir [hayvan destekli terapi, otizm, sosyallik, intersübjektivite gibi]. Çalışma iki bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde bu araştırmacının alanını betimlemek amaçlı önce köpek ve insanlar arası faaliyetlere tarihsel ve sosyokültürel genel bir bakış atılmaktadır. Daha sonra bu makalenin ikinci yarısında çocuklar ve aileleri için otizmin zorlukları üzerine köpeklerin olumlu etkileri değerlendirilmekte, çocuk ve köpeklerle yapılan aktivitelerin değişik etkilerini sergileyen iki vaka çalışması anlatılmaktadır.

Bu çalışmada çocuk köpek iletişiminin çocukların diğer insanlarla ve çevreleriyle günlük yaşamlarındaki iletişiminde etkili olduğunu incelemek ve analiz etme amaçlanmıştır. Bu katkının detaylarının videoyla kayıt altına alınması hedeflenmiştir. İlk vaka çalışmasında otizm tanılı 9 yaşında bir kız çocuğu ikiz kız kardeşleri anne ve babası katkı sağlamıştır. İkinci vaka çalışmasında 13 yaşında otizm tanılı yine iki kız kardeşi olan erkek çocuğu ile anne ve baba çalışmaya katkıda bulunmuşlardır. Çalışmalar büyük bir olasılıkla güney Kaliforniya’da katılımcıların evlerinde terapi ve hizmet köpekleri eşliğinde uzman terapist ve araştırmacı tarafından en az 6 kez ev ziyaretleri ve toplamda 65 saatlik bir çekim süresi ortaya çıkacak şekilde uygulanmıştır. Bu makaledeki yapılan araştırma tek-denekli araştırmaları değerlendirme formuna²⁵ göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin sonuçları aşağıda ayrıntılı bir şekilde maddelemiştir.

İnceleme 2: Bir Köpek Ne Yapabilir: Otizmliler Çocuklar ve Terapi Köpekleri Arasındaki Sosyal İletişim (Solomon, 2010) (Bir Köpek Ne Yapabilir: Otizmliler Çocuklar ve Terapi Köpekleri Arasındaki Sosyal İletişim) adlı makalenin Tek-Denekli Araştırmaları Değerlendirme Formuna göre İncelenmesi

1. Katılımcılar, başkalarının da benzer özelliklerde katılımcı seçmelerine olanak sağlayacak şekilde betimlenmiştir.

Evet. Katılımcılar pilot bölgesi uygulamasında (2003-2004) iki farklı aile ve onların otizm tanılı çocuklarıdır. 1.çocuk “childone” diye adlandırılmaktadır. Çalışma başladığında 9 yaşında ve 4. Sınıf öğrencisi bir kız çocuğudur. Ailesi annesi babası ve 4 yaşlarındaki ikiz kız kardeşlerinden oluşmaktadır. 4 yaşındayken büyük bir üniversite hastanesinde otizm tanısı almıştır. 1. Sınıftan beri özel eğitim sınıfında

²⁵ Bu form Horner ve diğ. (2005) The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71, 165-179’den Kırcalı-İftar tarafından uyarlanmıştır.

eğitim görmektedir. BEP planında 15 dakikadan fazla dikkat göstermemesi yazmaktadır (Olması gereken 45 dakikadır).

Katılımcı oldukça ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Yüksek sesli araçlardan nefret etmektedir. Hiç gülümsememektedir. Hiçbir aile resminde gülen yüz ifadesi yoktur. Arkadaşı yoktur yanında oturan kimseye tahammülü yoktur. Bütün hayvanlarla özel bir bağı vardır, korkmaz ve onlarla konuşup özel bir iletişim kurabilmektedir. Özellikle köpekleri çok sever. Kız kardeşleriyle pek iletişim kuramaz. Onlar kendisinden ve sinir patlamalarından korkmaktadırlar. Videobantları geri alarak ezberleyene hatırlayana kadar tekrar tekrar izlemektedir. Ailesi bir gün kapıdan çıkıp kaybolacağından çok korkmaktadır.

2. Katılımcı çalışma başladığında 13 yaşında bir erkek çocuktur. Annesinden alınan bilgiler ışığında ilk otizm tanısı anlatılır. 18 aylık bebekken gözlerini bir noktaya dikmeye başlamıştır. 4 yaşında bir üniversite ekibince otizm tanısı almıştır. Bu vaka hizmet köpeği ile olmanın aile içi iletişimi ne kadar değiştirdiğini gösterecektir. Çalışma öncesi ilginç bir öykü yaşanır. Henüz hiçbir köpeği olmayan katılımcı okulda öğretmenin bir sorusu üzerine siyah beyaz bir köpeği olduğunu ısrarla belirtir. Buna şaşırان aile sonunda araştırmacılara onlar için herhangi bir köpeğin olup olmadığını sorduğunda köpek eğitimcisi Susan'a tesadüfen çalışmalardan haberi olan birince 6 Aylık siyah beyaz "spanyel av köpeği bakamayacakları için teslim edilmiştir. Susan bu durum aklına gelerek olumlu cevap verir. Ve anne olumlu cevap üzerine, **ne renk** diye şaşırtıcı bir soru sorar ve **siyah beyaz** cevabı üzerine ise, hemen gelin başlayın, cevabını verir. Bu görüşmeler mail ve telefon yollarıyla yapılmıştır. İlk ziyaretlerinden sonra katılımcı (Childtwo) köpeğe "Simon köpek" mi "köpek Simon" mu demesi gerektiğini sorunca, Simon hizmet köpeği olarak Eylül 2006 da aileye katılmıştır. Ve o andan itibaren ailedeki iki kız kardeş, katılımcı otizimli erkek çocuk ve anne- babanın yaşamı tamamen değişmiştir. Katılımcı çocuğun annesi ilk ayın sonunda durum hakkında şaşırtıcı olumlu bir rapor yazmıştır.

2. Katılımcıların seçimi, yinelemeye olanak verecek şekilde açıklanmıştır.

Evet. Katılımcılar konu itibarıyla bir otizm aile derneği üzerinden seçilmiştir. Araştırmacı, bir aile toplantısına terapi köpeğini götürüp tanıtarak çalışmadan bahsetmiş ve bu çalışmaya ilgi gösteren yaşları 4-14 arası biri kız 4 ü erkek otizm tanılı aday olmuştur. Çalışmadaki katılımcıların hepsi Güney Kaliforniya medikal hastanelerinden ikisi ağır üçü daha hafif olmak üzere otizm tanısı almışlardır.

3. Ortamın önemli özellikleri, yinelemeye olanak verecek şekilde betimlenmiştir.

Evet. Kısmen. Uzman kişi araştırmacıdır ve ev ortamlarında gözlemleri röportajları ve video kayıtlarını kendisi yapar. Diğer uzman ise köpek terbiyecisi Susan Kraft' tır. Kendisi çalışma öncesi bir bebek köpeği bu çalışma için özel olarak yetiştirmiştir. Uygulama ortamı pilot bölge olması itibarıyla iki katılımcı ailesinin evlerinden oluşmaktadır. Ancak evin bölümleri odaları gibi ayrıntılar hiç bir şekilde verilmemiştir.

4. Bağımlı değişkenler, iş vuruğu olarak tanımlanmıştır.

Evet. Çocuk tepkisinde varyasyonları görmek ve hayvan destekli terapi potansiyellerini keşfetmek için farklı yaşlardaki çocukların aileleri çalışmaya alınmıştır. Bağımlı değişkenler tanımlanmıştır.

5. Her bağımlı değişken, nicelleştirmeye olanak verecek şekilde değerlendirilmiştir.

Hayır. Çalışmada etnografik bilgi ve verileri video kaydında toplama yöntemi kullanılmıştır. Çocuk-köpek-ve günlük faaliyetleri, diğer kardeşlerle ve insanlarla ilişkilerinde çocukların katılımı ve köpek katılımı gözlemlenerek analiz edilmiştir. Ancak bu veriler çalışmada gösterilmemiştir.

6. Bağımlı değişkenlere ilişkin sürekli olarak veri toplanmıştır.

Evet. Çalışma öncesi iki katılımcıyla ve ailesiyle görüşmelerde bulunulmuş ve gözlem yapıp not alınmıştır. **Birinci katılımcı** ile köpeklerle yapılan aktivitelerin hepsi videoyla 15 er dakikalık çekimlerle gerçekleştirilmiştir. **İkinci katılımcı** ile yapılan araştırmada ise daha çok annenin ve katılımcının okulda yazdığı öykülerin yoluyla veri analizi yapılmıştır. Bu ailenin yaşantısı beyaz siyah hizmet köpeği Simon dan sonra o

kadar olumlu değişmiştir ki katılımcı artık köpeğinle (2007 yılından itibaren resmi izin alınarak) okula, misafirlığe ve her yere gitmekte ve onun bakımını tamamen üstlenmiştir. Aile artık gülen neşeli mutlu bir aile olmuştur. “The story of “black and white dog,” however, also has a meta- physical quality.” Bu ailedeki annenin yazdığı gözlem öyküleri basılmış ve meta fizik bir yaklaşım olmuş ve diğer otizm tanılı bireylere ve ailelerine örnek teşkil edebilmektedir. Çocuklar en fazla 6 kez ziyaret edilmiştir. Ziyaretler 1 ila 2 saat arası değişmiştir. Görüşme ağırlık noktaları Çocuk ve kardeşlerle ilişkilerini oluşturmuş. Bütün uygulamalar videoyla dijital veri şeklinde (frame to frame) aktarılmış. Geçerli segmentler aktarım ve analiz için seçilmiştir.

7. Bağımlı değişkenlere ilişkin belirlenen gözlemciler arası güvenilirlik %80’in üzerindedir.

Evet. Uygulamayı yapan terapist ve terapi köpeği uzun süre eğitim almış sertifikalı uzmanlar olarak tanımlanmıştır. Güvenirlikleri tamdır. Araştırmacı otizm konusunda uzman bilim kadınıdır²⁶. Köpek eğitmeni Uzman Susan Kraft²⁷ hayvan biliminde uzmandır. Deneyde kullanılan eğitilmiş özel Köpeklerdir (**Personal Pets:** Phantom, The Australian Shepherd Super Dog, Crystal, The Australian Shepherd and Movie Star Mojo, Asian Leopard Kitty).

8. Bağımsız değişken, yinelemeye olanak verecek şekilde açıklanmıştır.

Evet. 1. vaka çalışmasında çalışma araştırmacı, uzman terapist ve terapi köpeği tarafından katılımcı ailesiyle birlikte onların evlerinde yapılmış. Haftada bir gün 45 dakikalık çekimlerle ve farklı terapi köpekleri ile 6 hafta devam etmiştir. Her hafta çekimler bir sonraki hafta herkes tarafından izlenmiştir.

2. vaka çalışmasında tek bir hizmet köpeği ve katılımcı aileyle gerçekleşmiştir. Mail ve telefon yollarıyla takip edilmiş, sosyal öyküler şeklinde kayıt edilmiştir.

Çalışmada amaçlanan köpeklerle tedavinin köklerinin yıllardır var olan insan hayvan iletişimine dayandırılmış ve ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

9. Bağımsız değişkendeki uyarılma, sistematik olarak ve araştırmacının kontrolünde yürütülmüştür.

Evet. Susan Kraft özel köpek yetiştiricisi ilk buluşmada CRYSTAL adlı beyaz Avustralya çoban köpeğini yanında getirir. Ve bahçede katılımcı çocuğun eğitilmiş tedavi köpeğine nasıl komutlar vereceği çalışmasını yaptırır. Bu çalışmalar video kamerayla ayrıntılı bir şekilde kayıt altına alınır. İkinci ziyarette Phantom adlı başka bir terapi köpeği daha götürülür ve katılımcının bu köpeğe de önceki öğrendiği komutları unutmadan verdiği gözlemlenir. Her ziyarette kardeşleri ile birlikte katılımcı 1 /2 saat köpeklerle iletişim içerisinde olur. En sonunda 4. Çalışmada ise 4 köpek birden götürülür hepsi farklı cinstir ve bütün çocukların köpeklerle ve birbirleriyle iletişim içerisinde olmaları sağlanır ve çekimlenir.

10. Bağımsız değişken, güvenilir şekilde uygulanmıştır.

Evet. Kısmen. Birinci vaka da tüm uygulama yani tedavi köpeklerinle sosyal iletişime girme en ince ayrıntısı ile video ile somutlaştırılmıştır. İkinci uygulama da ise köpeklerle sosyal iletişim hem çekimlenmiş hem de annenin notları ve öyküleri üzerinden analiz edilmiştir. Ancak bunlara yönelik veri ve ayrıntılı açıklama yoktur. Sadece annenin mektup/ mailleri ve çocuğun yazdığı öykü açıklanmıştır.

11. Başlama düzeyi evresi, eğer varsa, yinelemeye olanak verecek şekilde açıklanmıştır.

Havır. Katılımcıların aileleriyle röportaj ve görüşme ile okuldaki öyküleri ile klinik tanı bağlamında davranışları temel alınmıştır. Bu davranışlar ön koşul olarak kabul edilerek negatif davranışlar

²⁶ Olga Solomon: Assistant Professor is an applied linguist by training (Ph.D., UCLA, 2001) and her research offers an ethnographically informed perspective on the everyday lives of children and teens with autism and their families. <http://www.autismspeaks.org/science/initiatives/innovative-technology-autism-initiative/steeringcommittee/biography-olga-solomo> olgasolo@usc.edu

²⁷ Susan Kraft: Education Associates Degree and Certificates in Animal Science University Madison Wisconsin Moorpark College, California Certifications/Memberships Service Dog training Licensed evaluator for Pet Partners at The Delta Society APDT, 6 years of conferences ABKA, 4 years of Conferences WPSA, 3 years of conferences

olarak araştırmaya konu alınarak bağımlı değişkenleri oluşturmuşlardır. Ancak tam olarak hangi sorularla, formlarla yapıldıklarına dair örnek ve açıklama yoktur.

12. Araştırmanın tasarımı en az üç farklı zamanda, en az üç deneysel etkinin varlığını göstermektedir.

Evet. Kısmen. Vaka çalışmaları en az 6 hafta ziyaret görüşme ve çekimden oluşmuştur. 1. vakada 4. Hafta ziyaretinde Susan 4 köpek getirir ve bunlarla çocukların hepsi meşgul edilir, kardeşlerin kendi aralarındaki ve köpeklerle aralarındaki iletişimler gözlemlenir. Ve bu aşamada sosyal iletişimin oldukça arttığı, aralarında geçen diyalog kaydıyla gözlemlenir. Araştırmada toplam 65 saatlik video görüntüleri toplanıp incelenir ve analiz edilir. İlk ailede tedavi köpekleri ile çalışılır. İkinci ailede ise hizmet köpeğiyle çalışılır. Ayrıca her ailede ve her seferinde önce yapılan çekimler beraberce izlenir. Çalışmada köpeklerin görevleri farklı tanımlıdır. Bu nedenle iki ayrı görevde kullanılan alternatif köpek tedavi çalışması iki ayrı vaka çalışması şeklinde uygulanmıştır. Ancak Başlama verisi son izleme verileri hakkında bilgi yoktur.

Hizmet/servis köpeği ihtiyacı olan kişiye hizmet etmek, yardım etmek, destek sağlamak üzere sürekli onunla beraber kalan yaşayan köpektir. Tedavi/Terapi köpeği ise klinik ve terapi saatleri boyunca hastayla kalan sonra götürülen köpektir.

13. İç geçerliliğe yönelik tehditler kontrol altına alınmıştır.

Evet. İç geçerliliğe yönelik etmenler kontrol altına alınmıştır. Denek seçimi yansız gerçekleştirilmiş dernekte aileler arasından ilgilenenlerden seçilmiştir. Testler araştırmacı, uzman terapist ve sertifikalı terapi köpeği eşliğinde birebir gerçekleşmiştir. Video kaydını sürekli aynı uygulamacı araştırmacı kişi yapmıştır.

14. Deneysel etkiler; katılımcılar, ortam ya da araç-gereçler bazında yinelenmiştir.

Hayır. Bağımsız değişkenler tek denek üzerinde aynı ortamda gerçekleşmiştir. Çalışma iki katılımcıyla ve ailesiyle sürdürülmüştür.

15. Bağımlı değişken sosyal açıdan önemlidir.

Evet. Katılımcı terapi esnasında edineceği olumlu davranışları ve diğer insanlarla iletişim kurma becerisini tüm yaşamında sosyal, okul ve aile çevresinde uygulayarak kendi gelişimine ve ailesinin yaşamına oldukça önemli bir katkı sağlayacaktır.

16. Bağımlı değişkende meydana gelen değişimin büyüklüğü, sosyal açıdan önemlidir.

Evet. Çalışmanın başında/ tedavi öncesi katılımcının iletişim bozuklukları çoktur. Kardeşlere karşı saldırgan, sinirli davranışlar, sürekli surat asma ve gülümsememe davranışlarından artık sıyrılarak önemli ölçüde iletişime açık davranışların yanı sıra; sevgi, sorumluluk, sahiplenme arkadaşlık, paylaşım, iyi geçinme, mutluluk gibi önemli özellikleri de kazanmışlardır.

17. Bağımsız değişkenin uygulanışı pratik ve ekonomiktir.

Evet. Kısmen. “No competing financial interests exist.”

Terapi uygulaması son derece pratik ve ekonomik görünmektedir sadece sosyal bir amaç içermektedir, herhangi bir finansal ilgi ve oluşumdan ve masraftan söz edilmemektedir. İkinci vaka ilginç bir olay olarak ta literatüre girmiştir. Spesifik bir durumdur. Tekrarlanamaz.

7. Otistik Çocuklarda İrade Değişimi: Hipoterapinin Motivasyona Etkisi Tek-Vaka Tasarım Çalışması Adlı Makalenin İncelemesi

“Volitional Change in Children With Autism: A Single-Case Design Study of the Impact of Hippotherapy on Motivation” (Otistik Çocuklarda İrade Değişimi: Hipoterapinin Motivasyona Etkisi Tek-Vaka Tasarım Çalışması) adlı makalede Taylor vd. (2009) tek denek çalışması ile literatüre fayda sağlamışlardır. Bu Adı geçen makale incelemesi sonucunda araştırmacıların çalışmaları ve açıklamaları özetle şu şekildedir; Otizm bir çocuğun hislerini ve günlük işleyişini, bunlarla sınırlı olmamak üzere bireylerin yönlerini iletişimlerini, sosyal etkileşimlerini, bilişsel

işlevlerini, motor beceri işleyişlerini etkileyen yaygın gelişimsel bir bozukluktur. Otizmi karakterize eden birçok kısıtlama aynı zamanda çocuğun öz yeterlilik irade işlevlerindeki motivasyonu etkileme potansiyeline de sahiptir (Age., s.192)

Bu çalışmanın amacı otistik üç çocuğun iradesinin değişiminde 16 haftalık bir hippoterapi programının etkilerini belirlemektir. Pediatrik İrade Anketi kullanarak, iki terapist hippoterapi öncesi sırası ve sonrasında üç ayrı zaman diliminde, katılımcıların irade değişimlerini puanlayarak değerlendirmişlerdir. Tek vaka çalışması veri toplama yöntemleriyle yapılan analiz sonunda katılımcıların iradesinde zamanla bir artış saptanmıştır. Bu çalışma otistik çocukların iradelerinin gelişimleri için hippoterapinin önemli yararlar sağlayacağı yönünde ön kanıtlar sunmaktadır. Katılımcılar Hippoterapi için ön kayıt yaptırmış bir gurup çocuğun içinden seçilmiş 4 ve 6 yaş arasındaki otistik üç çocuk tur. Sadece Otizm tanıları olanlar arasından 4 ve 6 yaş gurubundan seçilmiştir. Katılım iznini çocukların aileleri vermiştir. Çalışmayı Western Michigan Üniversitesi İnsan Konuları İç Değerlendirme Kurulları ve Chicago'daki Illinois Üniversitesi desteklemiş ve onaylamıştır. Bu çalışmanın Metodu hippoterapi seanslarının videoya ile çekimleri ve veri analizini içermiştir. Çalışma Chicago ili dışında hippoterapi tedavisi kullanılan bir binicilik tesisinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma tek vaka ABB tasarımı olarak yapılmıştır. Her katılımcı kendi kontrolünü sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Hippoterapi başlamadan 3 çocukta önce ön motivasyonlarını değerlendirmek için standart bir oyun protokolü kullanılarak gözlenerek ve videoyla kayıt edilmiştir. (Başlama verisi olarak kayıt edilmiştir. İlk 8 oturum ve sonraki 16 oturumlar uygulamanın getirdiği herhangi bir isteklendirme değişikliğini tespit etmek amaçlı aynı oyun protokolü kullanılarak tekrar çekimlenerek değerlendirilmiştir.

Çocuklar hippoterapi konusunda sertifikalı uzman çocuk terapisti (pediatri fizik tedavi uzmanı) tarafından haftada 45 dakikalık Atla gezme seansları gerçekleştirmişlerdir. Bu zaman içine Kask giyilmesi ata binilmesi inilmesi atın üzerinde ki 20- 30 dakikalık süreden oluşmuştur. Çocuklar monte edilmiş bir binme rampası kullanmışlardır. Aileler arenanın çevresinde özel ayrılmış alanlarda görülme mesafesinde izlemek üzere katılım sağlamışlardır. Çalışmada özel eğitilmiş 12 yaşındaki "Amerikan Quarter" tek at olarak tüm biniciler ve süreler için kullanılmıştır. At bu oturumlar için önceden hazırlanmıştır. Özellikle uygun yürüyüşü mizacı ve dönüş hareketleri neticesinde seçilmiştir.

Her çocuk aynı tedavi işlemleri almış, her binici yönetmekten sorumlu eğitimli bir at lideri ve iki eğitimli sidewalkers (koltuk izlenmesinden sorumlu) ve tüm yönetmekten sorumlu bir terapist (terapötik aktiviteler için) tarafından eşlik edilerek binişi gerçekleştirmiştir. Sadece bir "surcingling" (kemer benzeri cihaza bağlı ve sadece yele arkasında bulunan) sürme sırasında tutmak için binici için kullanılmıştır. Bir jel pet ve "surcing" pet de hem dolgu ve şok emilimi sağlamak için kullanılmıştır. Hiçbir dizgin kullanılmamıştır, hedef sürücünün, at ile olduğu kadar sınırsız teması sağlamak ve binici için istikrarı sağlamak olmuştur. Her oturum saat yönünde önce gezinti sonra biraz daha hızlı (Tırıs) olarak yollara ufak bazı engeller koyarak gerçekleştirilmiştir. Gezinti yerindeki duvarlarda görsel algıyı artırmak amaçlı ve dilsel öğelere dikkat çeken poster ve resimler asılmıştır. Yöneticiler binicileri bu resimlere işaret ederek biniş esnasında dil kullanarak sesli cevaplar direktifler almak için yönlendirmeler yapmışlardır. Yapılan kayıtlar sonrası alınan verilere göre üç binicide zamanla motivasyon ve irade kullanımında artış göstermişlerdir. Pre-Test r: 0,85, mid-couyrse r:0,76 ve sonu. R:0,76 zaman puanlamasıyla hesaplanmıştır. Deitz Data analizi (2006) kullanılmıştır. Bu makaledeki yapılan araştırma tek-denkli araştırmaları değerlendirme formuna²⁸ göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin sonuçları aşağıda ayrıntılı bir şekilde maddelemiştir.

²⁸ Bu form Horner ve diğ. (2005) The use of single-subjet research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71, 165-179'dan Kircaali-İftar tarafından uyarlanmıştır.

İnceleme 3 “Volitional Change in Children With Autism: A Single-Case Design Study of the Impact of Hippotherapy on Motivation” (Taylor vd. 2009) (Otistik Çocuklarda İrade Değişimi: Hippoterapinin Motivasyona Etkisi Tek-Vaka Tasarım Çalışması) adlı makalenin Tek-Denekli Araştırmaları Değerlendirme Formuna göre İncelenmesi

1. Katılımcılar, başkalarının da benzer özelliklerde katılımcı seçmelerine olanak sağlayacak şekilde betimlenmiştir.

Evet.Kısmen: Katılımcılar 4 ve 6 yaş arasındaki otistik üç çocuktur. Hippoterapi için ön kayıt yaptırmış bir gurup çocuğun içinden seçilmiştir. Sadece Otizm tanıları olanlar arasından 4 ve 6 yaş gurubundan seçilmiştir. İki erkek birisi kızdır. Katılım iznini çocukların aileleri vermiştir. Ancak katılımcılar tek tek açıklanmamış.

2. Katılımcıların seçimi, yinelemeye olanak verecek şekilde açıklanmıştır.

Evet. Kısmen Katılımcılar konu itibarıyla Hippoterapi merkezine kayıt yaptıran çocukların içinden sadece otizm tanısı ve 4 – 6 yaş gurubu içinden seçilmiştir. Ancak çocukların daha önce ata binip binmediği terapi alıp almadığı gibi özelliklerden söz edilmemiştir. Ayrıca ilk seçilen 12 çocuk arasından 3 ünün belirlenmesi hangi yöntemle seçildiği açık değildir.

3. Ortamın önemli özellikleri, yinelemeye olanak verecek şekilde betimlenmiştir.

Evet. Uzman kişiler terapist fizyoterapist ve uzman at terbiyecisi ve araştırmacıdır. At bu uygulama için özel olarak seçilmiş ve önden çalıştırılmıştır. Ayrıca uygulama yeri iyice tarif edilmiş; nerede olduğu, atların nerde dolandığı, iniş biniş pisti ve atların üzerinde ne tür araçlar kullanıldığı, ailelerin ne şekilde, nerede, hangi mesafede izledikleri, at yönlendiriciler ayrıntılı bir şekilde araştırmacılar tarafından açıklanmıştır.

4. Bağımlı değişkenler, işe vuruk olarak tanımlanmıştır.

Evet. Kısmen. Bağımlı değişken çocukların motivasyonlarında oyuna karşı artış ve dilsel direktifleri verebilmektir. Bunlar terapi sonunda artış göstermektedir. Verilerle açıklanmıştır. Bağımlı değişkenler ayrıntılı bir şekilde açık bir şekilde tanımlanmamıştır.

5. Her bağımlı değişken, nicelleştirmeye olanak verecek şekilde değerlendirilmiştir.

Evet Çalışmada ön motivasyon kontrolü için başlama verisi kayıt edilmiş. 14 kriterli PVQ test ölçeği ve 4 dereceli (pasif, ilgili, normal, spontane) puan değerlendirme sistemiyle değerlendirilmiştir. Testin tarihinden ve geçerlilik güvenilirliğinden bahsedilmiştir.

6. Bağımlı değişkenlere ilişkin sürekli olarak veri toplanmıştır.

Evet. PVQ ölçeği başlama evrensinde 8.haftada 2.evrede ve 3. evrede 16.haftada program sonunda değerlendirilmiştir. Çocukların ilgileri normal etkinliklere karşı uygulamalarla ölçülmüştür. Örneğin balon şiirme, bebek besleme tarama, booble oyunu, kitap bakma, oyuncakla oynama şekilde uygulamalar kullanılmış aynı etkinlikler tüm çocuklara uygulanmış ve değerlendirmeler videoyla kayıt altına alınmış ve testler kontrolle yapılmıştır. Veri analizi tablolara dökülmüştür.

7. Bağımlı değişkenlere ilişkin belirlenen gözlemciler arası güvenilirlik %80'in üzerindedir.

Evet. Kısmen. Güvenirlikleri konusunda sadece uzaman kişiler olduğu yönünde açıklama mevcuttur verilmemiştir.

8. Bağımsız değişken, yinelemeye olanak verecek şekilde açıklanmıştır.

Evet. Çalışmanın tüm ayrıntıları çocuklarda motivasyon artışının hippoterapi sonunda nasıl sağlandığı açıklanmıştır.

9. Bağımsız değişkendeki uyarılma, sistematik olarak ve araştırmacının kontrolünde yürütülmüştür.

Evet. Pistte atla gezinti süresince motivasyonu artırmak için duvarlara posterler asılmış ve çocukların ilgisi buralar çekilerek uyarılma yapılmıştır. Ayrıca sözel ifadeleri atı yönlendirmede kullanmak için çocuklar sürekli terbiyeci ve terapistlerce uyarılmaktadır.

10. Bağımsız değişken, güvenilir şekilde uygulanmıştır.

Evet. Kısmen. 16 haftalık uzun bir sürenin kullanılması atla çocukların bağ kurabilmeleri açısından iyi bir zaman olarak tanımlanabilir. Ayrıca başlama verisi ve süreç ve son değerlendirme hem testlerle hem de videoyla kayıt altına alınmasında kontrollü çalışmayı gösterir ve güvenilir veri toplamaya işaret etmektedir. Ancak kontrol guruplarının ve çoklu başlama verilerinin olmaması güvenilirliği biraz sarsabilmektedir.

11. Başlama düzeyi evresi, eğer varsa, yinelemeye olanak verecek şekilde açıklanmıştır.

Evet. “Baseline” olarak PVQ ölçeğiyle yapılmış ve açıklaması yapılmıştır. Verilerin nasıl tutulduğu değerlendirildiği ve frekans hesaplandığı açıktır.

12. Araştırmanın tasarımı en az üç farklı zamanda, en az üç deneysel etkinin varlığını göstermektedir.

Evet. A B B modelinde tek denek çalışmasıdır. Birinci evre Başlangıç evresi ve ölçekle test yapılmış. 2. Evre 8. Hafta aynı test tekrarlanmıştır. 3. Evre 16 hafta ve aynı test yenilenmiştir. Ve bu süreçler 3 deneğe uygulanmıştır.

13. İç geçerliğe yönelik tehditler kontrol altına alınmıştır.

Evet. Kısmen. Katılımcılar konu itibariyle Hippoterapi merkezine kayıt yaptıran çocukların içinden sadece otizm tanısı ve 4 – 6 yaş gurubu içinden seçilmiştir. Uygulamacılar hepsi uzmandır. Ancak çocukların hangi yöntemle seçildiğine dair bir bilgi yoktur.

14. Deneysel etkiler; katılımcılar, ortam ya da araç-gereçler bazında yinelenmiştir.

Kısmen. Evet. Kontrol gurubu veya denek yitimine karşı fazla bir denek kullanılmamıştır. Bağımsız değişkenler 3 denek üzerinde kullanılmıştır.

15. Bağımlı değişken sosyal açıdan önemlidir.

Evet. Katılımcı terapi esnasında edineceği motivasyon artışını. Tüm yaşam ve sosyal çevresine genelleyebilir. Ve oyuna karşı aktivite ve etkinliklere karşı ilgisi ve motivasyonu geliştikçe becerileri o ölçüde hızlı gelişebilir.

16. Bağımlı değişkende meydana gelen değişimin büyüklüğü, sosyal açıdan önemlidir.

Evet. Çalışmanın başlama evresinde yapılması istenilen aktivitelere karşı motivasyon düşüktür ancak 3 katılımcıda da atlarla süreçten sonra aynı oyunlara karşı ilgi oldukça artmıştır. 3. Evrede ise bir katılımcının verileri oldukça yükselmiştir. Birisinininkinin ki biraz yükselmiştir. Sadece bir çocuğun verisi son evrede sabit kalmıştır. Bağımlı değişken olumlu sonuçlanmıştır. Ve süreç işe yaramıştır.

17. Bağımsız değişkenin uygulanışı pratik ve ekonomiktir.

Hayır. At terapisi oldukça pahalı ve zor bir uygulamadır. Çünkü uygun atları bulmak, yetiştirmek, tutmak, temizlemek, beslemek hepsi ayrı bir enerji, güç, masraf, zaman, eğitim ve uzmanlık gerektirmektedir. Ancak varılan güzel sonuçları değerlendirmeleri görünce. Bu ve benzeri çalışmaların yapılması çok faydalıdır.

8. Otistik Çocuklarda Dikkat Geliştirilmesinde Hayvan Destekli Tedavinin Etkileri Adlı Makalenin İncelemesi

Masuri vd. (2011) “The Effects of Animal Assisted Therapy in Improving Attention Among Autistic Children” (Otistik Çocuklarda Dikkat Geliştirilmesinde Hayvan Destekli Tedavinin Etkileri) adlı çalışmanın amacı, Otistik çocuklar arasında dikkat geliştirmeye yönelik

Hayvan Destekli Terapi (AAT) etkisini incelemektir. ABA tasarım kullanarak tek bir vaka çalışması olarak düzenlenmiştir. Üç evrede 4 katılımcının ihmal hatalarını ve dikkat süresini ölçmek için “Mesulüm Sürekli Performans Testi” (CPT) kullanılmıştır. Ayrıca Öğretmenlere müdahale aşaması öncesi ve sonrası öğrencilerin performansını değerlendirmek üzere uygulamak için “Okul Fonksiyon Değerlendirme (SFA) Görev Davranış / Bitiş testi “verilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçları, (AAT) Hayvan destekli terapinin 4 katılımcının da dikkat ve görev davranışlarını önemli ölçüde geliştirmediğini göstermiştir. Ancak müdahale / başlangıç aşamasında katılımcıların dikkat davranışlarında hafif bir artış olduğu kaydedilmiştir. Tüm katılımcılarda “geri çekiş” aşamasında (withdrawal) dikkat davranışında hafif bir düşüş olduğu gözlemlenmiştir. CPM testi uygulaması bölümünde müdahale /başlama evresi esnasında tüm katılımcılar için ihmal hata sayılarında düşüşler not edilmiştir. Tersine „geri çekiş “(withdrawal) evresinde 4. katılımcı dışındaki katılımcıların ihmal hatalarında artış gözlemlenmiştir. Görev Davranış testinde de gelişme kaydedilmemiştir.

Bu çalışmanın bulguları Hayvanla Terapinin Otistik çocuklarda dikkat ve görev davranışlarını geliştirmediğini göstermektedir. Ancak, bulgular yine de Otistikler çocuklarda hayvan destekli terapinin tedavi yaklaşımlarından biri olabileceğini göstermektedir. Uzun zaman çizelgeleri ile daha fazla çalışma, çok daha iyi bir sonuç gösterebileceğinin yanı sıra bu örnek müdahalelerin etkisinin gerçekten bir kalıcı bir sonuç verdiğini sağlamak için gereklidir. 1. Katılımcı 10 yaşında erkek çocuğu 2. Katılımcı 10 yaşında bir erkek çocuğu, 3. Katılımcı 7 yaşında erkek çocuğu 4. Katılımcı, 7 yaşında bir kız çocuğudur. **Uygulama** ve testler küçük bir sınıf içerisinde masa başında gerçekleşiyor. Katılımcıların uygulamalarını ve değerlendirmelerini iki öğretmenleri tarafından yapılıyor. Öğretmenler sınıf içerisinde katılımcılara CPT ile SFA testini uyguluyorlar. Çalışma 6 Hafta boyunca 30 oturumda 15 er dakikalık masa başı aktiviteleriyle değerlendirilmiştir. Çalışma Sağlık Bilimler Fakültesi ile etik kurullarınca ve söz konusu okul tarafından onay ve destek almıştır. Tüm oturumlarda veriler başlama evresi verileri oturum öncesi ve sonrası şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere masa başı görevleri verilmiş ve bu uygulamaları 15 dakika boyunca tamamlamaları gözlemlenmiştir. Öğrencinin görevi stereotip davranışı gösterene kadar sürdürmesi beklenmiştir. Ve “stop watch” durdurulan saatle sonlandırılmıştır. Başlangıç aşamasındaki aktiviteler genelde öğrencilerin normalde yaptıkları etkinliklerden seçilmiştir. Balon şişirme, boyama, eşleştirme, alfabeyi oluşturma gibi. İkinci aşamada CPT testi uygulanmıştır. Son aşamada ise hayvanlarla birlikte uygulama yapılmıştır. Değerlendirmeler frekansları hesaplanarak tablolaştırılmışlardır.

Çalışmanın girişinde hayvan destekli terapinin yararlarından ve benzer çalışmalardan bahsedilmektedir. Daha sonra otizm spektrum bozukluğunun tanı ve belirtilerinden söz edilmiş ve otizmde yerleşik stereotipik davranışlar irdelenmiştir. Alternatif tedavi olarak uygulamaya çalışılan hayvan destekli tedavinin uygulama deneyimlerinin çocukların terapilerinde uygulandığı açıklanmıştır. Çalışma sonucu olumlu olmasa da çocukların hayvanlara dokunmaktan hoşlandıklarını ve kafeslerini temizlemekten keyif aldıklarını ifade etmişlerdi. Uygulama süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılmış toplanılan verilerin analizi ve yorumları yapılmıştır. Araştırma sonuç öneri ve kaynakça bölümleriyle son bulmuştur. Öneri bölümünde bu ve benzeri çalışmalarını daha uzun sürede ve sıklıkta yapılması gerektiğinden ve hayvanlarla bağ kurma süresinin uzun bir zaman gerektirdiğinden ve bu yapılan çalışmanın süresinin kısa kaldığı da söylenmiştir. Bu makaledeki yapılan araştırma tek-denekli araştırmaları değerlendirme formuna²⁹ göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin sonuçları aşağıda ayrıntılı bir şekilde maddelemiştir.

İnceleme 4: “The Effects of Animal Assisted Therapy in Improving Attention Among Autistic Children” (Masuri vd., 2011) (Otistik Çocuklarda Dikkat Geliştirilmesinde Hayvan

²⁹ Bu form Horner ve diğ. (2005) The use of single-subjet research to identify evidence-based practice in special education. Exceptional Children, 71, 165-179’ dan Kircaali-İftar tarafından uyarlanmıştır.

Destekli Tedavinin Etkileri) adlı makalenin Tek-Denekli Araştırmaları Değerlendirme Formuna göre İncelenmesi

1. Katılımcılar, başkalarının da benzer özelliklerde katılımcı seçmelerine olanak sağlayacak şekilde betimlenmiştir.

Evet. 1. Katılımcı 10 yaşında erkek çocuğu hakkında öğretmenlerce değerlendirmede, başkalarına kapalı olmadığı, iletişimde olumsuz olduğu, sürekli görevden kaçtığı, birilerinin bakmadığı esnada kıyafetlerin eşyalarını katlamayı sevdiği belirtilmiştir. 2. Katılımcı 10 yaşında bir erkek çocuğu, hakkında görevini asla tamamlamadığı, nesnelere koklamayı sevdiği, yedi yaşında beri top yakalamaca oyununu sevdiği ancak yakalamada başarısız olduğu ve sarılmayı sevdiği söylenmiştir. 3. Katılımcı 7 yaşında erkek çocuğu, sınıf içinde direktif vermede zorlanmakta, en basit sözel direktiflere uyamamakta, daha çok görev ödev materyallerini çevirmekten yuvarlamaktan hoşlanmakta, denge sorunu var, özellikle zıplarken, su sıçramalarından ürkmekte ve geri çekilmekte olduğu belirtilmiştir. 4. Katılımcı, 7 yaşında bir kız çocuğu, hakkında, yalnız oynadığı, başkalarıyla iletişimi sevmediği kaçtığı, duvar ve masaları öpmeyi sevdiği, sıkça stereotipi hareketlere kaçtığı özellikle sözel olanlara örneğin şarkı söylemek gibi, bazı günlük yaşam becerilerini uygulamayı sevmediği yüz yıkamak, duş almak gibi ifade edilmiştir.

2. Katılımcıların seçimi, yinelemeye olanak verecek şekilde açıklanmıştır.

Hayır. Katılımcıların neden ve nasıl seçildiği açıkça anlatılmamıştır. Aynı okulda okuyan benzer otizm tanısı olan 4-6 yaş gurubu olarak tanımlanmıştır.

3. Ortamın önemli özellikleri, yinelemeye olanak verecek şekilde betimlenmiştir.

Hayır. Çalışmanın okulda bir sınıf içinde yapıldığı dışında bilgi yoktur. Kullanılan hayvanların cinsleri ne şekilde kullanıldıkları nerden geldikleri şekilleri, yapılan aktivitelerin içeriğine yönelik ayrıntılı açıklamalar yoktur.

4. Bağımlı değişkenler, işe vuruk olarak tanımlanmıştır.

Hayır. Çocukların gösterdiği bazı davranışlar, sosyal iletişim bozuklukları, davranış bozuklukları, verilen masa başı etkinliklerinden sıkılma, top yakalayamama gibi testlerle ilintilendirilmede eksiktir. Amaç net değildir. Dikkat hangi noktada tam ya da tam değildir gibi. Katılımcıların 3'ünde değişiklik hiç yoktur. 4. Katılımcı ise biraz hayvanlarla iletişime girebilmiştir denmektedir. Ancak bu katılımcının başlangıçtaki ana problem davranışlarıyla ilintilendirme yoktur.

5. Her bağımlı değişken, nicelleştirmeye olanak verecek şekilde değerlendirilmiştir.

Evet. Kısmen. Yapılan testler örneğin SFA ve CPT 2 gözlemci öğretmen tarafından kayıt edilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası ve esnasında öğretmenler gözlemler yapmış ve anlık ve bekleme süre kayıtları tutmuşlardır ve bunlar ayrıntılı olarak değerlendirilerek Figür 1-12 arasındaki grafiklerle somutlaştırılmışlardır. Ancak hayvanlarla olan iletişim videoyla kayıt edilmemiş ve detaylı ilişkilendirilmemiştir.

6. Bağımlı değişkenlere ilişkin sürekli olarak veri toplanmıştır.

Evet. 6 hafta boyunca 30 oturumda masa başı aktiviteleri önce hayvanlar olmadan daha sonra hayvanlar eşliğinde gözlenmiş. Anlık süre kayıtları yöntemiyle kayıt altına alınarak grafiklere aktarılmıştır.

7. Bağımlı değişkenlere ilişkin belirlenen gözlemciler arası güvenilirlik %80'in üzerindedir.

Hayır. Bu konuda açıklama yoktur. Sadece gözlemleri yapan kayıt altına alan katılımcıları önceden tanıyan iki öğretmenleri yani uzman kişiler olduğu bellidir. Onun dışında güvenilirlikleriyle ilgili veri karşılaştırma ve kontrolüyle ilgili bir açıklama verilmemiştir.

8. Bağımsız değişken, yinelemeye olanak verecek şekilde açıklanmıştır.

Evet. Kısmen. İki uzman öğretmen ve 4 katılımcının BEP'lerinde tespit edilmiş problem davranışları uygulama sınıfında SPF CPT testleri ve masa başı aktivitelerle 6 hafta boyunca 30 oturum boyunca 15 er dakikalık süreçlerde anlık süre kaydı yapılarak ön son davranış ve süreç davranışları olarak

kayıt edip, bu davranışları hayvanlarla iletişim esnasında ve sonrasında gösterip gösteremediklerini ne kadar azaltabildiklerini ve dikkatlerini ne kadar arttırabildiklerini gözlemlemişlerdir.

9. Bağımsız değişkendeki uyarılma, sistematik olarak ve araştırmacının kontrolünde yürütülmüştür.

Evet. Kısmen. Katılımcıların davranış problemlerini azaltabilmek ve dikkat konsantrasyonlarını arttırabilmek için var olan testleri kullanmanın yanı sıra, masa başı aktiviteler yapılmış ancak bunların tam olarak neler olduğu net açıklanmamış.

10. Bağımsız değişken, güvenilir şekilde uygulanmıştır.

Evet. Kısmen. Aktiviteler yaparken süre kaydı tutulmuş ama hayvanlarla yapılan çalışmalar ayrıca videoyla kayıt edilmemiştir.

11. Başlama düzeyi evresi, eğer varsa, yinelemeye olanak verecek şekilde açıklanmıştır.

Evet. Çalışma 6 Hafta boyunca 30 oturumda 15 er dakikalık masa başı aktiviteleriyle değerlendirilmiştir. Stop watch kullanılmış. İlk başlama evresi testi “Initial Baseline A” iki hafta sürmüştür (5 er okul gününden 2 hafta 10 gün), başlama evresi 2. Bölüm diye adlandırılan “interventions phase B” uygulaması da 2 hafta 10 oturum sürmüştür. 5. hafta “interventions withdrawl phase A1” geri çekiş ve hayvanlarla uygulama evresi başlamıştır ve 2 hafta sürmüştür 6. Hafta sonunda çalışma sonlanmıştır. Bütün bölümlerde buradaki veri toplamalar aynı sürelerde aynı testlerle aynı şekillerde bütün katılımcılara uygulanmıştır.

12. Araştırmanın tasarımı en az üç farklı zamanda, en az üç deneysel etkinin varlığını göstermektedir.

Evet. Araştırmada 3 evrede 4 katılımcıyla süre kaydı yöntemi ve durdurulabilen saatle “stop watch” ile yapılmıştır.

13. İç geçerliğe yönelik tehditler kontrol altına alınmıştır.

Hayır. Denek seçimi yöntemi hakkında bilgi yoktur. Uygulamacılar hakkında ayrıntılı bilgi yoktur. Katılan hayvanlar hiçbir şekilde açıklanmamaktadır. Örneklem evren hiç açık değildir. Herhangi bir okulda bir sınıfta 4 öğrenci 2 öğretmen bilgi bu kadardır.

14. Deneysel etkiler; katılımcılar, ortam ya da araç-gereçler bazında yinelenmiştir.

Kısmen. Evet. Kontrol gurubu veya denek yitimine karşı fazla bir denek kullanılmamıştır. Bağımsız değişkenler 4 denek üzerinde kullanılmıştır. Uygulama 3 evre şeklinde yenilenmiştir. Ancak kontrol gurupları yoktur.

15. Bağımlı değişken sosyal açıdan önemlidir.

Evet. Katılımcılar otizm tanıılı bireylerdir. Gelişimleri için dikkat ve yoğunlaşma çok önemlidir. Aktiviteler karşı dikkat gösteremezlerse verilen görevleri yerine getirememiş olurlar ve başarılı olamazlar. Aile yaşamlarında sosyal çevrelerinde de çok çabuk dikkat bozuklukları gösterip sıkılıp usanabilir her işi yarıda bırakabilirler. Bu durum herkes açısından sıkıntılı olmaktadır. Terapi esnasında edineceği dikkat artışını tüm yaşam ve sosyal çevresine genelleyebilir. Ve oyuna karşı aktivite ve etkinliklere karşı dikkati geliştikçe becerileri o ölçüde hızlı gelişebilir.

16. Bağımlı değişkende meydana gelen değişimin büyüklüğü, sosyal açıdan önemlidir.

Hayır. Beklenen değişimler gerçekleşmemiştir.

17. Bağımsız değişkenin uygulanışı pratik ve ekonomiktir.

Hayır. Uygulamacılar çalışmanın birçok yönden eksik olduğunu hayvanlarla uygulama süresini çocuklarla bağ kurabilme açısından kısa tutulmuş olduğunu ve videoyla kayıt edilmemesini bir eksiklik olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmanın birçok tek denekle tekrar edilmesinin gerekliliğini çünkü hiçbir tek daha iyi etkinin her bir çocuk için geçerli olabilmesinin mümkün olmadığını ancak hayvanlarla etkileşimden

çocukların keyif aldığını ve sorumluluk aldıkları için (kafes temizleme, hayvanı yıkama, banyo ettirme, besleme gibi ayrıca bundan sonra kendi hijyenlerine dikkat göstermeleri el yıkama davranışlarının arttığını için çalışmanın olumlu olduğu görüşüne varılmıştır.

9. Genel Değerlendirme ve Yorumlar

Tablo 1: Tek-Denekli Araştırmaları Değerlendirme Formu -Genel Değerlendirme

MADDELER (SORULAR)	Makale 1	Makale 2	Makale 3	Makale 4	Toplam
1. Katılımcılar, başkalarının da benzer özelliklerde katılımcı seçmelerine olanak sağlayacak şekilde betimlenmiştir.	+	+	+ -	+	3 + 1 k
2. Katılımcıların seçimi, yinelemeye olanak verecek şekilde açıklanmıştır.	+	+	+	-	3+ 1-
3. Ortamın önemli özellikleri, yinelemeye olanak verecek şekilde betimlenmiştir.	+	+ -	+	-	2+ 1- 1k
4. Bağımlı değişkenler, işevruk olarak tanımlanmıştır.	+	+	+	-	3+ 1-
5. Her bağımlı değişken, nicelleştirmeye olanak verecek şekilde değerlendirilmiştir.	+	-	+	+ -	2+ 1- 1k
6. Bağımlı değişkenlere ilişkin sürekli olarak veri toplanmıştır.	+	+	+	+	4+
7. Bağımlı değişkenlere ilişkin belirlenen gözlemler arası güvenilirlik %80'in üzerindedir.	+ -	+	+ -	-	1+ 1- 2k
8. Bağımsız değişken, yinelemeye olanak verecek şekilde açıklanmıştır.	+	+	+	+ -	3+ 1k
9. Bağımsız değişkendeki uyarılama, sistematik olarak ve araştırmacının kontrolünde yürütülmüştür.	+	+	+	+ -	3+ 1k
10. Bağımsız değişken, güvenilir şekilde uygulanmıştır.	+	+	+ -	+ -	2+ 2k
11. Başlama düzeyi evresi, eğer varsa, yinelemeye olanak verecek şekilde açıklanmıştır.	+ -	-	+	+	2+ 1- 1k
12. Araştırmanın tasarımı en az üç farklı zamanda, en az üç deneysel etkinin varlığını göstermektedir.	-	+ -	+	+	2+ 1- 1k

13. İç geçerliğe yönelik tehditler kontrol altına alınmıştır.	+	+	+ -	-	2+ 1- 1k
14. Deneysel etkiler; katılımcılar, ortam yada araç-gereçler bazında yinelenmiştir.	-	-	+ -	+ -	2- 2k
15. Bağımlı değişken sosyal açıdan önemlidir.	+	+	+	+	4+
16. Bağımlı değişkende meydana gelen değişimin büyüklüğü, sosyal açıdan önemlidir.	+	+	+	-	3+ 1-
17. Bağımsız değişkenin uygulandığı pratik ve ekonomiktir.	+	+ -	-	-	1+ 2- 1k
TOPLAM	15 /4	14/6	16/6	10/12	40+/13-/ 15 k

Simgeler: Uyumlu/ Evet (+); Uyumsuz/Hayır (-), Tam uyumlu değil/Kısmen evet (k); Makale numaraları inceleme sırası ve rakamlarıyla örtüşmektedir.

9.1. Yorumlar:

Makalelerin incelemesinde baz alınan Tek Denekli Araştırmaları Değerlendirme Formundaki Maddelerin değerlendirilmesini bir tabloda gösterge haline döktüğümüzde çıkan sonuçlar yukarıdaki gibidir. Değerlendirme şöyle yapılmıştır, her makale kendi içinde 17 maddeye göre uyumlu (evet), uyumsuz (hayır); tam uyumlu değil (kısmen evet) kriterlerini Uyumlu/ Evet (+); Uyumsuz/Hayır (-), Tam uyumlu değil/Kısmen evet (k) simgeleriyle tanımlanmıştır. Kısmenler hem artı hem eksiye eklenerek denge sağlanmıştır. Artılar eksiler ve k lar toplandığında her makalenin kendi içinde ne kadar bilimsel dayanaklı kriterlere uyduğu görselleşmiştir. Kontrol açısından tüm makalelerin artı, eksi ve kısmen sayıları da toplanmıştır, ancak bu toplama sadece sayıların kontrolünü sağlamak amaçlıdır. Sonuca bir etkisi yoktur. Sonuç yorumlanmasında makalelerin ayrı ayrı değerlendirildiği sütunlar baz alınmıştır. Buna göre birinci makale toplam 15 artı ve 4 eksi ile oran olarak en fazla bilimsel dayanaklı kriterlere uyum göstermiştir, takiben 16 artı ve 6 eksi ile 3. Makale; 14 artı ve 6 eksi ile 3. Makale takip etmiştir. Son makale 10 artı ve 12 eksi ile bilimsel dayanaklı kriterlere en uyumsuz makale olarak değerlendirilmiştir. Makalelerin tümü 6. ve 15. maddelere uyum göstermişlerdir. Dört makalede de uygulama esnasında bağımlı değişkenlere göre sürekli olarak veri toplanmıştır ve bağımlı değişken sosyal açıdan önemli görülmüştür. Bu sonuç uygulamaların doğasının veri toplamanın düzenli olma gereksinimine bağlanabilir. Maddeler arasında tüm makalelerde olumsuz ya da kısmen olumlu değerlendirilen kriter 14. madde olmuştur. Yani deneysel etkiler; katılımcılar, ortam ya da araç-gereçler bazında yinelenmemişler, ya da kısmen yenilenebilmişlerdir. Bu maddenin öne çıkması bu tür deneylerde hasta ve terapi hayvanını alıştığı ortandan farklı bir ortama geçirilmesinin zor ve meşakkatli bir iş olmasına ya da ortam ile ekonomik koşulların elvermemesi olarak gösterilebilir. Bunu dışındaki ortalama olarak yüzde 1. Ve 3. Makale maddelerin 4/3 ü, 2. Makale 4/2 si açısından kriterlere uygundur.; 4. Makale ise 4/3 ü açısından uyumsuz olarak değerlendirilebilir. Genel sonuç olarak bakıldığında tüm makalelerin Tek-Denekli Araştırmaları Değerlendirme Formu Maddeleri (Soruları) çerçevesinde bilimsel dayanaklı kriterlere tamamen uymadıkları sonucuna varılmıştır.

10. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada giriş bölümünde hayvan destekli terapi veya tedavinin ne anlama geldiği dünyada ve ülkemizde bu konuda hangi çalışmalar olduğundan bahsedilmiştir. Alternatif bir tedavi şekli olan hayvanlarla terapinin özellikle otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda çok özel olarak hayvan gurubundan tedavi köpeklerinin kullanıldıklarını gösteren bilimsel çalışmalar incelenmiştir. Ancak dünyada ve ülkemizde istenilen özelliklere sahip beklenildiği kadar çalışmaya kaynaklarda rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu incelemede köpeklerle yapılan iki çalışma, atlarla yapılan bir çalışma ve sadece hayvan adlandırılmasıyla yapılan tek denekli uygulaması olan bir çalışma seçilmiştir. Bu bağlamda 4 tane makale incelenmiştir. Makalelerin bilimsel dayanaklı kriterlere uygunluğu açısından incelenmesi sonucunda bu alanda hala çok eksik olduğu ve bilimsel çalışmalarda düzenleme, gözlemlenebilirlik, kayıt altına alma, denek seçimi, yöntem ve metot veri toplama ve analiz etme açısından, kısaca araştırma desenleri açısından çok daha özenli ve dikkatli uygulamalara gerek olduğu tespit edilmiştir (bkz. Tablo 1). Ancak sonuçta bütün çalışmalarda hayvanların insanlarla özellikle çocuklarla olan iletişimlerinin bedensel ve zihinsel olarak son derece rahatlatıcı olması nedeniyle uzun vadede hayvan destekli tedavinin alternatif tedavi biçimi olarak yerleşeceği ve mutlaka kullanılması gerekliliği fikri kesinlik kazanmıştır.

10.1. Öneriler

Bu çalışmanın sonucuna göre otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda alternatif tedavi yöntemlerinden hayvanlarla terapi uygulamaları konusunda bilimsel dayanaklı uygulamalar çerçevesinde birçok çalışmanın yapılması önerilmektedir. Ayrıca hayvanların insanlar üzerinde bıraktığı çok olumlu izlenimler bağlamında ülkemizde ve dünya literatüründe çok farklı hastalıkların tedavisinde de hayvan destekli uygulamalar konusunda çalışmaların incelenmesi ve yaygınlaştırılması için ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından da gerekli özenin gösterilmesi önerilmektedir. Hayvanların kendi başlarına terapi sürecini planlayamayacakları ve kendilerini bu konuda geliştiremeyecekleri düşünüldüğünde sonuç olarak hayvan terapileri için gerekli olan hayvan terapi eğitimi ile terapi hayvanlarını eğitebilecek yönlendirebilecek uzmanların yetiştirilmeleriyle ilgili çalışmalarında mutlaka yapılması gerekmektedir.

11. BİRİNCİL KAYNAKÇA

- Fung, SC. (2015). Increasing the Social Communication of a Boy With Autism Using Animal-assisted Play Therapy: A Case Report. *Adv Mind Body Med.* Summer;29(3):27-31. Erişim: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26026154>, 31.05.2019
- İncazlı, S. B., Özer, S., & Yıldırım, Y. (2016). Rehabilitasyon hemşireliğinde hayvan destekli uygulamalar. *Balikesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 88-93. Erişim: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/522109>, 31.05.2019
- Karayağız Muslu, G., & Conk, Z. (2011). Hayvan destekli uygulamalar ve çocuklarda kullanımı. *DEUHYO ED 2011*, 4 (2), 83-88 Hayvan destekli uygulamalar Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi <http://www.deuhyoedergi.org>, Son Erişim: 31.05.2019
- Kruger, K. A., & Serpell, J. A. (2010). Animal-assisted interventions in mental health: Definitions and theoretical foundations. In *Handbook on animal-assisted therapy* (pp. 21-38). Academic Press. Erişim: https://www.researchgate.net/profile/Katherine_Kruger/publication/255576067_Animal-Assisted_Interventions_in_Mental_Health_Definitions_and_Theoretical_Foundations/links/545c5c0e0cf249070a7a9df0/Animal-Assisted-Interventions-in-Mental-Health-Definitions-and-Theoretical-Foundations.pdf, 02.06.2019
- Masuri, M. G., Musa, N. S., & Isa, K. A. M. (2011). The effects of Animal Assisted Therapy in improving attention among Autistic children. In *2011 IEEE Colloquium on Humanities, Science and Engineering* (pp. 813-818). IEEE.
- Morrison, M. L. (2007). Health benefits of animal-assisted interventions. *Complementary health practice review*, 12(1), 51-62. Erişim: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1533210107302397>, 31.05.2019
- O'Haire, M. E. (2013). Animal-assisted intervention for autism spectrum disorder: A systematic literature review. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(7), 1606-1622. Erişim: https://www.purdue.edu/vet/chab/ohaire/files/documents/JADD_2013_OHaire.pdf, 31.05.2019

- Silva, K., Correia, R., Lima, M., Magalhães, A., & de Sousa, L. (2011). Can dogs prime autistic children for therapy? Evidence from a single case study. *The journal of alternative and complementary medicine*, 17(7), 655-659. Erişim: <https://pdfs.semanticscholar.org/d8b2/a72bf272712c027cb25c612f08cd220be7b9.pdf>, 31.05.2019
- Solomon, O. (2010). What a dog can do: Children with autism and therapy dogs in social interaction. *Ethos*, 38(1), 143-166. Erişim: https://www.uclahealth.org/pac/Workfiles/PAC/ChildrenW.AutismAndTherapyDogs_Solomon.pdf, 01.05.2019
- Taylor, R. R., Kielhofner, G., Smith, C., Butler, S., Cahill, S. M., Ciukaj, M. D., & Gehman, M. (2009). Volitional change in children with autism: A single-case design study of the impact of hippotherapy on motivation. *Occupational Therapy in Mental Health*, 25(2), 192-200.

11.1. İKİNCİL KAYNAKÇA

- Bustad, L. K. (1981). *Animals, aging, and the aged* (Vol. 5). U of Minnesota Press. Erişim: https://books.google.com.tr/books?hl=en&lr=&id=S7hZyU4hl4C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Animals,+aging+and+the+aged&ots=Y155OgBKY&sig=kP0OCtyh-bBhiHvB9WDA8Q3G18&redir_esc=y#v=onepage&q=Animals%2C%20aging%20and%20the%20aged&f=false, 01.06.2019
- Darwin, C. R. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray. 1st edition. Charles Erişim: <https://archive.org/stream/expressionofemot1872darw?ui=embed#page/22/mode/2up>, 31.05.2019

11.2. İnternet Kaynakçası

- <http://www.dolphins-world.com/dolphin-assisted-therapy> Erişim: 02.06.2019
- <http://www.e-psikiyatri.com/resmen-iyilestiriyor-39876> Erişim: 01.06.2019
- <http://www.alternatifterapi.com/icerik/evcil-hayvan-terapisi-kokeni> Erişim: 01.06.2019
- <http://www.e-psikiyatri.com/resmen-iyilestiriyor-39876> Erişim: 01.06.2019
- <http://ozelegitimsitesi.com/makaleler/evcil-hayvan-terapi.html> Erişim: 01.06.2019
- <http://engelsizcocuk.tr.gg/ATLARLA-TEDAV%26%23304%3B--k1-Hippoterapi-k2--.htm> Erişim: 01.06.2019
- <https://www.dailymotion.com/video/xiql0y> Erişim: 01.06.2019
- <https://tr.euronews.com/search?query=Otizm%20terapisinde%20filler%20kullan%C4%B1%C4%B1yor> Erişim: 01.06.2019
- <http://www.rottder.org.tr/rottweiler-egitimi/terapi-kopegi/> Erişim: 02.06.2019

Dolunay KURLU³⁰

ÖZEL ALAN ÇEVİRİSİ VE TERMİNOLOJİ ARAÇLARI

1. Giriş

Baş döndürücü bir hızla gelişen teknolojinin getirdiği araçların artık hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmesi nedeniyle, onların bireyler ve toplumlar için nasıl daha verimli hale getirilebileceği konusu pek çok araştırmaya çıkış noktası oluşturmuştur. Bu çalışmanın düşünsel temeli de bu şekilde atılmıştır. Bu çalışmada çeviribilimin hem kuramsal hem de uygulamalı alanlarında önemli bir yeri olan özel alan çevirisinin kavramsal kapsamının ne olduğu tartışılmış, terminoloji bilgisinin özel alan çevirisindeki önemi ve gerekliliği vurgulanmış ve yapılan çevirilerde çevirmenlerin yoluna ışık tutacak teknolojik kazanımlardan olan terminoloji araçları betimlenip örneklendirilmiştir. Özel alan çevirisinde belirli bir alana özgü terimlerin doğru kullanılması önem taşır. Çünkü çeşitli özel alanlar için yapılan çevirilerde yazılışı aynı olan fakat kullanıldığı alan bağlamına göre değişen anlamlar içeren terimler bulunmaktadır. Terimlerin çevirisinde çevirmenler için kolaylık sağlayan terminoloji araçları araştırma kapsamında incelenmiştir.

2. Özel Alan Çevirisinin Tanımı ve Kavramsal Kapsamı

Özel alan çevirisinin kavramsal kapsamı incelendiğinde farklı görüşler olduğu görülmektedir. Marco A. Fiola (2013) bu kavramın bazılarına göre çevirinin sürecini ifade ettiğini, başka bir deyişle özel alan çevirisini profesyonel çeviri ile eş anlamlı olarak gördüklerini ifade etmiştir. Diğerlerinin ise özel alan konularından biri içeren bir metnin çevirisi olarak yorumladıklarını belirtmiştir. Ayrıca özel alanlarda uzmanlık bilgisi gerektiren bu özel konulu çevirilerin hedef kitesinin yine uzmanlar olması gerektiğini düşünenler olduğunu vurgulamıştır. Fiola'ya (a.e.) göre bir çevirinin özel alan çevirisi özelliği kazanabilmesi için o uzmanlık alanının bazı özelliklerini içeriğinde ve biçiminde barındırması gerekir. Bunlar sözcüksel ya da sözdizimsel özelliklerdir. Fiola'nın (a.e.) verdiği örnek bunu açıklamaktadır: Bir tıp metni düşünelim, tıbbi bir prosedürü anlatan bir metin olsun, bu metnin tıp uzmanları için mi yoksa genel bir hedef kitle için mi yazıldığı metinsel sınıflama açısından önemi yoktur; bu metin terminolojik içeriği ve çevirisiyle özel alan metni olma özelliği taşır. Özel alan çevirisine Maurizio Gotti ve Susan Sarcevic (2006) detaylı bir tanım ve kavramsal kapsam önerisi getirmiştir. Yazınsal olmayan çeviri bağlamında ve konu uzmanlığı gerektiren bilim ve teknoloji, ekonomi, pazarlama, hukuk, politika, tıp ve kitle iletişim araçları gibi çok daha iyi bilinen alanların yanı sıra deniz ulaştırmacılığı, arkeoloji, coğrafya, genetik beslenme bilimi vb. daha az araştırmaya konu olan alanlar da özel alan çevirisi kapsamına girer.

Daniel Gouadec (2007) ise özel alan çevirisini sıralanan materyallerin çevirisi olarak yorumlar: (1) "yüksek uzmanlık düzeyi gerektiren bir alana ait olanlar"(Örneğin; hukuk, maliye, bilgisayar bilimi, haberleşme, vs.); (2) "ve/veya özel türe ait olanlar"; (3) "ve/veya özel bir hedef kitleye yönelik olanlar ya da özel iletişim kanallarıyla halka ulaşanlar ve/veya belirli durumlarda

³⁰ Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Edirne-Türkiye, dolunaykumlu@gmail.com
(Bu çalışma Dolunay Kumlu tarafından İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çeviribilim Anabilim Dalı Doktora Programında 2016 yılında tamamlanmış olan "Özel Alan Çevirisi Eğitiminde Sosyal Medyanın Etkisi" başlıklı doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir).

uzmanlar tarafından kullanılanlar; (4) “ve/veya özel bir araç içeriğinde yer alanlar” (Örneğin; multimedya, teknoloji, film, video, bilgi ve iletişim teknolojileri, vs.) ve bu yüzden yeni uzmanlık alanları ve hatta yeni mesleklerin ortaya çıkmasına yol açan bazı işlemler, araçlar ve protokoller gerektirenler.

Tarihsel süreçte çeviribilimin bir disiplin olarak adlandırılması 1970’lerin başında James Holmes tarafından gerçekleştirilmiş olup, aynı dönemlerde çeviribilim araştırmalarının konusunu ağırlıklı olarak yazın çevirileri oluşturmuştur. Yazınsal olmayan çeviriler ve teknik çeviri kapsamındaki alanlar ise uygulamalı dilbilim alanı bağlamında araştırılmıştır. Hatta bu alanlar yazın çevirisine göre değersiz görülmüştür (Mary Snell-Hornby, 1996). Bilgisayarların hayatımıza girmesi ve özellikle küreselleşmenin etkileriyle bilimsel, teknik, hukuki ve endüstriyel çeviri önem kazanmaya başlamıştır. Dolayısıyla bir dönem özel amaçlı dil çevirisi olarak anılan (Harold Somers 1996, Christina Schaffner 2004) araştırma alanı olgunlaşıp özel alan çevirisi haline gelmiştir (Marcel Thelen 2004, Lucile Desblache 2001, Radegundis Stolze 1999). Bunun bir sonucu olarak da çevirmen, konum olarak sadece belli bir özel alanda uzmanlık bilgisi sahibi olan kişi değil, o alanda hem bilgili, hem yetenekli, hem de bir alan uzmanı olarak kabul gören konumda olan bir kişi olarak görülmeye başlanmıştır (Snell-Hornby 1992: 10). Hatta günümüzde teknik çeviri ve ticari çeviri hem hacim olarak hem de finansal değeri bakımından yazın çevirisini geride bırakmıştır. Oldukça geniş bir yelpazeye sahip olan özel alan çevirisi kapsamında yapılacak işlerin çeşitliliği ve bunlara paralel verimliliği göz önüne alındığında, bu işle uğraşacak çevirmenlerin de özel bazı yetilere ve özelliklere sahip olması gerektiği yadsınamaz. Bu nedenle işe çevirmenin eğitim süreçlerinden başlayarak bakmak yerinde olacaktır.

Çeviri eğitimi alan bir öğrencinin en az bir güzel sanatlar ya da spor bilimleri öğrencisi kadar özel yetenekleri olması öngörülmektedir. Duyuşsal, bilişsel ve zihinsel açıdan yatkınlığı olmayan bir bireyin çevirmen adaylığına soyunmasının kendisi açısından zaman kaybından başka bir şey olmayacağı açıktır. Nitekim Kurultay (1997) da “Neler Olmazsa Çeviri Eğitimi Olmaz” adlı makalesinde bunlara değinmiş, çeviri eğitimi mezunu bir kişide kazanılmış olması beklenen becerileri sıralamıştır. Bunların yanı sıra ana dil ve yabancı dil bilgisinin önemine de değinen Kurultay’ın görüşlerine destek çıkar nitelikte farklı bir ülkeden farklı bir kitleden görüşler de vardır. Hong Kong’taki Çin Üniversitesi’nde 2002 yılında Defeng Li (2002) tarafından yapılmış bir araştırmaya göz atarsak, orada çeviri eğitimi alan öğrencilere sorulan sorulara ilginç yanıtlar geldiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler sadece Çince ya da İngilizce Bölümlerini değil, çeviri eğitimi veren yani her iki dili de öğrenebildikleri bölümü seçmelerinde ilk sebep olarak hem ana dillerini hem de yabancı dillerini iletmeyi tercih etmeleri olarak belirtmişlerdir. İkinci sebep de çeviri yapabilme becerisi kazanabilmek olmuştur. Aynı öğrenci grubu yapılan anketlere göre bu bölümde alacakları çeviri eğitiminden önce kendilerine iyi düzeyde dil eğitimi fırsatı tanınmasını ve bunun asıl eğitim sürecine girmeden bir zemin oluşturacak kadar güçlü olmasını dile getirmişlerdir. Kurultay’ın dil alanı ile ilgili donanım diye bahsettiği ve çeviri eğitimi alan bir öğrencide gerekli olacak dilsel beceriler Li’nin (2002) çalışma grubunun belirttiği fikirler ile paralellik göstermektedir. Özel alan çevirisi de çeviri eğitimi lisans programlarında çoğunlukla yer alan bir derstir. Bu dersle geliştirilmesi amaçlanan becerilere bakıldığında özel alan çevirilerinde yaratıcılık en önemli yetilerin başındadır. Çünkü kültürel aktarımın önem taşıdığı ve edimbilimsel ve sözbilimsel parametrelerin sahneye çıktığı bir beceri türüdür. (Kalverkampert 2004, Kovtyk / Wendt 2002). Çevirmenin kültürlerarası iletişimin etkin katılımcısı olarak özel amaçlı metinler ürettiği bu alanda katı dilsel yaklaşım yerini daha bilişsel bir yaklaşıma bırakır (Lee-Jahnke 2005, Vandaele / Lubin 2005).

Özel alan çevirisinin nasıl bir süreç gerektirdiğine bakılacak olursa, bu sürecin bazı aşamalardan oluştuğunu ifade eden Mariana Pitar (2016:61) bu aşamaları şöyle gruplandırmıştır: (1) “Terimlerin sınırlandırılması: ‘Terim’ ve ‘sözcük’ karıştırılmamalıdır. Terimler bir ya da birden fazla sözcükten oluşabilir.” Terimlerin biçimlerine göre sınıflandırılması şu şekilde olabilir: (a) “Basit terimler: Tek sözcükten oluşan terimlerdir.” Örneğin; “makine, çekirdek, arıtma, vs.” (b)

“Karmaşık terimler: Birden çok sözcükten oluşan terimlerdir.”Örneğin; “Dikiş makinesi, kuyu kapağı, mavi su gazı, vs.” (c) “Kısaltmalar: STK (Sivil Toplum Kuruluşları, BM (Birleşmiş Milletler), vs.” (d) “Kodlar ve Formüller: A4, NaCl, vs.” (2) Terimin ifade ettiği kavramın tanımlanması: Çeviri yapılacak alanda iyice bilgilenmek oldukça önemlidir. Çevirmen çeviri yapmadan önce çalışacağı alan ait terimlerin listesini yaparak anlamlarını, yani terimin ifade ettiği kavramları, bilip bilmediğini tespit etmelidir. En basit bir terim bile söz konusu olsa anlamlarını belirlerken çeviri yapılacak alan çerçevesinde düşünüp tespitlerde bulunmak en doğrusudur. Alanlara ait terimlerin çoğunlukla tek bir kavramı ifade ettiği düşünülse de aslında aynı kapsamda farklı anlamları içerebilirler. Bu yüzden çevirmenler çeviri yapacakları alan kapsamında seçilen metnin içindeki terimler konusunda bilgi sahibi olmalıdırlar. Bu terimler arasındaki ilişkileri doğru anlamak alanı daha iyi tanımak anlamına gelecektir. (3) Erek dilde eşdeğer terimleri bulmak: Gerçek çeviri kaynak dildeki özel alan terimlerinin karşılığını erek dilde ararken başlar. Her alan için oluşturulmuş özel sözlükler olmayabilir, bu yüzden alanla ilgili genel terimlerin bulunabileceği sözlükler işe yarayabilir. Alanlara ait kavram dizinleri, özel veri tabanları ve eş anlamlılar sözlükleri de doğru ve yeterli bilgi kaynakları olarak kullanılabilir. Son olarak her iki alandaki özel alan bütünceleri uygun karşılıklar bulmak için taranabilir. (4) Metnin çevirisinin yapılması: Bundan önceki aşamalar tamamlandıktan ve çekirdek terimler bulunduktan sonra, bir sonraki aşama metin tualine sözcükleri, eşdizimliliği, ifadeleri ve söz öbeklerini alanın özel dili çerçevesinde resmetmektir.

Özel dilden bahsederken, bu konuda David Crystal (1997) çeşitli bilim alanlarında kullanılan İngilizce'nin özel sözcükler içerdiğini ve bunların büyük oranda Latince veya Yunanca kökenli olduğunu ve yeni gelişmeler ve keşiflerle sürekli yenilenen bir yapıda olduğunu ifade eder. Ayrıca, Crystal (a.e.) bir dilde yeni sözcüklerin doğuşunun başlıca yerinin çeşitli bilim alanları olduğunu vurgulamıştır. Bunu şu şekilde ifade etmiştir:“Büyük bölümü bilimsel veya teknolojik terimlerden oluşan kapsamlı bir İngilizce sözlük olduğunu düşününüz, bu sözlüğe doğada keşfedilen 750.000 böcek türünün adları eklenmiş olsa sözlüğün boyutu iki katına çıkardı.”(1997:384) Görüldüğü gibi çeşitli nedenlerle dilde yeni sözcüklerin sürekli devingen biçimde kullanılır durumda olması dilin canlılığına katkıda bulunan ve çevirilerde özen gerektiren bir konudur. M. Teresa Cabre (2003) “özel uzmanlık alanlarına ait dillerin özel konu alanına, aracı türlerine, duruma ve konuşmacıların niyetine göre özellik kazandığını” ifade eder. Ona göre özel alanlara ait dillerin genel dillerle pek çok ortak özelliği vardır, bu nedenle özel alan dillerinin tanımı şu özellikleri içermelidir: (1) Özel alan dillerinin ayırt edici unsurları tekil olgular değildir, bilakis özellikleri birbirleriyle yakından ilintilidir. (2) İletişim amacı diğer tamamlayıcı işlevlerden daha önemlidir. (3) Konu alanındaki, kullanıcı bilgisindeki ve kullanım alanındaki farklılıklardan oluşan özel yapıları vardır. (Cabre, 1999)

Dilsel özelliklerinin yanı sıra metinsel özellikleri de farklılık gösteren özel alan metinleri konusunda bir çevirmenin edineceği kazanmış olması genel metin çevirilerinde kazandığı edineceği kadar önemlidir. Bu edinci bu işi meslek olarak sürdürmek isteyen herkesin kazanmış olması ve bu sürece hazırlıklı olması beklenir. Popescu ve Cohen-Vida'nın (2015) özel alan metinlerinin çevirisinin yapılması biçiminde tanımladıkları özel alan çevirisi, özel bir uzmanlık alanı ya da özel bir etkinlik alanı kapsamında yapılabilir. Bu alanda çevirisi yapılacak metinlerin uzmanlık gerektiren özel bir konu alanı, özel sözcükler ve anlatım biçimleri içerdiğinden bahseden Popescu ve Cohen-Vida (a.e) bu metinlerin iki önemli boyutu olduğundan bahseder: (a) metnin amacı veya içerik ve metnin dili veya biçim. İçeriğin ve biçimin A dilinden B diline tüm bileşenleriyle aktarılması gerektiğini ifade ederler. Bu sürecin disiplinlerarası bir süreç olduğunu, çünkü hem çeviri yöntem ve tekniklerini bilmeyi hem de alanda belge işlem çalışması gerektirdiğini belirtmişlerdir. Popescu ve Cohen-Vida (2015) “çevirisi yapılacak her özel alan metninin bir misyonu olduğunu” Christine Durieux (1991) dan yaptıkları çeviri alıntıyla ifade etmişlerdir. “Bu amacın bilgilendirmek, açıklamak, ikna etmek, satmak, bir görevi yerine getirmek gibi değişkenlik gösterebileceğini” belirtmişlerdir. Fakat aynı zamanda “bu tür metinlerin şeffaf bir ana misyonun

yanı sıra ikincil fakat daha az önemli olmayan bir misyonu da olabileceğini” ifade etmişlerdir. Örneğin, finansal bir belge olarak bir şirketin yıllık raporunun birincil misyonu şirketin yaptığı işin sonuçları hakkında kamuyu bilgilendirmek iken yatırımcılarının sermayeleri konusundaki şüphelerini ve endişelerini gidermek ve yeni yatırımcılar çekmek gibi misyonları da olabilir. Başka bir örnek olarak bir bilgisayar kullanma kılavuzu verilebilir. Bu kılavuzun birincil misyonu cihazın özellikleri ve işlevleri hakkında bilgi vermek iken ikincil misyonları da satın alan müşterinin cihazı doğru kullanmasını sağlamak ve ürünü satmak olabilir.

Özel alan çevirisi ile teknik çevirinin birbirinden farklı kavramlar olup olmadığında bakacak olursak, Hildesheim Üniversitesi’nden Klaus Schubert (2010) teknik çeviri üzerine yazdığı bir makalede teknik çevirinin bir çeviri türü olduğunu, burada kullanılan teknik sözcüğünün çevirisi yapılan belgelerin içeriğiyle ilgili olduğunu ve kullanılan araçlarla ilgili olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca bu terimin anlamsal karmaşa yarattığını ve uzmanlaşma gerektiren bir özel alandan ziyade sadece teknoloji ve mühendislik alanı ile ilgili bir şeyin sıfatıymış gibi görüldüğünü belirtmiştir. Teknik çevirinin özel alan çevirisinin dar anlamı karşılığı olduğunu, daha geniş anlamda bakıldığında ise bu çeviri türünün özel alan çevirisi diye ifade edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Alev Bulut (2008:37) teknik çeviri kavramının daha çok “uzmanlık alanlarında yapılan yazılı çeviriler” olduğunu ifade etmiş, bu tür teknik uzmanlık gerektiren metinlerin yazılı çevirilerinde de “sözcüklerin anlam alanlarında gizli doğal kültürel çağrışımlar nedeniyle çevirmen”in“kültürel aktarım yapmak durumunda” olduğunu eklemiştir. Peter Newmark (1988:151) ise “teknik çevirinin özel alan çevirisinin bir parçası” olduğunu ve “diğer metin türlerinden genellikle bir metnin sadece %5 ile %10’u arasında bir bölümünü oluşturan terminolojisi sayesinde ayırt edilebileceğini” ifade etmiştir. Teknik çeviri gibi özel alan çevirisinde de alanlara ait terimleri bilmenin ve terminolojinin oldukça önem taşıdığı açıktır. Aşağıda bu konuda bilgi verilmektedir. Özel alan çevirisi ile doğrudan ilgili bilimsel çalışmaları olan Wolfram Wills (1999:81) bu alanda yapılacak “çevirilerin temelinde alana özgü özel dil kullanımları” olduğunu ve bunların “kendi kurallarıyla işlediğini” savunmaktadır. Özel alan metnlerinin üretilmesi ve alımlanması sürecinde üretici ve alıcının öznel araçlar olarak rolünü en aza indirgeyenin farklı alanlardaki sözcüksel kaynakların ön-yapılanması ve gelenekselleşmiş yöntemlere duyulan ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir.

3. Özel Alan Çevirisinde Terminoloji Çalışmasının Önemi

Terminoloji farklı özel alanlarda kullanılan sözcüksel unsurlar olan terimler üzerinde çalışmak olan bir bilim alanıdır (Buzarna-Tihenea Alina, 2015:226). Terminolojinin genellikle başlıca üç işlem gerektirdiğini ifade eden Alina (a.e.) bunları şöyle gruplar: (1) Derleme³¹: Önceden belirlenmiş bir yöntemle“belirli bir alana ya da konuya ait terimlerin listelerinin hazırlanması”; (2) Betimleme³²: Her terim için “(anlam odaklı) tanımlamalar yapılması” ve terimi oluşturan unsurların ve terimin “üretim sürecinin (biçimbilim odaklı)” tanımlanması; (3) Sunum³³:“...Terimlerin sunulması (sözlüklerin hazırlanması)”.

Alina (a.e.) on yedinci ve on sekizinci yüzyıllarda yaşamış bilim adamlarının “tıp, ekonomi, teknoloji gibi çeşitli alanlarda yaşanan gelişmelerle alan terimlerinin de çoğalmasıyla harekete geçtiklerini” belirtmiştir. “Onlar terimlerin biçimsel çeşitliliği ve biçim-kavram ilişkileri ile ilgili endişeler duymuşlardır; fakat bu sözcüklerin doğası ya da oluşumları hakkında herhangi bir kaygı duymamışlardır”. Yirminci yüzyılda ise “bilim adamlarının yanı sıra mühendisler ve teknik elemanlar da süreçlere katılmaya başlamıştır”. Teknolojideki hızlı gelişmeler ve ilerlemeler yeni kavramlar doğurmakla kalmayıp kullanılacak terimler üzerine anlaşmalar gelişmesine yol açmıştır. Hukuk, tıp, ekonomi, teknoloji gibi özel alanlarda terminoloji işi daha organize bir hal

³¹İfadenin özgün biçimi ‘**Compilation**’ biçimindedir.

³²İfadenin özgün biçimi ‘**Description**’ biçimindedir.

³³İfadenin özgün biçimi ‘**Presentation**’ biçimindedir.

almıştır. Günümüzde terminolojiden anladıklarımızın temeli 1930larda atılmıştır. Mariana Pitar'a (2009) göre terminoloji bir kuram, uygulama ve kavramlar dizini olarak değerlendirilirse, kuramsal açıdan terimler kavramları ve onları temsil eden sözcüklerle olan ilişkilerini irdelerken, uygulamada sözlüklerin hazırlanmasına giden yolda yapılan işleri kapsamaktadır. Kavramlar dizini olarak bakıldığında da bir özel alanın ya da bilim dalının tüm sözcük ve ifadelerinin yapılandırılmış koleksiyonudur ve bunun yapılması hem kuramsal hem uygulamalı çalışmalarla mümkündür. Terminoloji hangi özel alana ait ise adlandırma yaparken onunla birlikte kullanılır: Tıp terminolojisi, denizcilik terminolojisi, hukuk terminolojisi, ekonomi terminolojisi, vs.

Rostislav Kocourek (1972:190) özel alan metinleri terminolojisini anlaşılması zor olarak nitelemiştir. Bir terim sözcüksel bir birim olarak tanımlanır ve aynı biçimsel ögenin farklı anlamlarda kullanılması durumunda terminoloji bağlamında eş anlamlı olarak adlandırılır. Eş anlamlılık da çevirmenin oldukça dikkat etmesi gereken konulardan birisidir. Örneğin, tıp çevirisi alanında "tedavi merkezi" olarak çevirisi yapılabilecek olan "treatment centre" söz öbeğinin, farklı bir alan olan çevrebilim bağlamında "çöp arıtma tesisi" olarak çevrilmesi gerekir. Michael A. K. Halliday (1965:129) ise özel amaçlı dil kuramının ilk yıllarında teknik terimler içeren bir metin çevirisinde çok dikkat edilmesi gereken bir noktanın birebir çeviri eşdeğerliğinin bulunması olduğunu ifade etmiştir. Özellikle metinsel bağlamda salt karşılık bulmaktan ziyade terminolojik eşdeğerliğin oluşturulmasının önem taşıdığını savunur. Terminoloji konusunda hassas olunmazsa hatalar kaçınılmaz olur. Pompeu Fabra Üniversitesi'nden M. Teresa Cabré (1999) terminoloji ve çevirinin bilişsel, dilsel ve iletişimsel temeller üzerine kurulmuş olan ve disiplinlerarası birbiriyle etkileşimi olan alanlar olduğunu ifade etmiştir. Terminolojinin ve terimlerin doğru işleyişinin özel alan bilgisinin varlığını temsil ettiğini belirtmiştir. Cabré (a.e.), çevirmenler için özel alan konulu metinlerin çevirisinde en uygun eşdeğerliği bulmak için üç tür kaynaktan bahsetmiştir: (1) Tek dilli metinsel belge kaynakları: İlgili özel alan konusunda metinler, tercihen dijital ortamda ve genellikle internet ortamında olanlar; (2) Terminolojik belge kaynakları: çift dilli ve tek dilli sözlükler, terminoloji ve bilgi için kullanılabilir veri tabanları; (3) Çift dilli veya tek dilli metinsel kaynaklar: koşut ve tek dilli karşılaştırılabilir bütüncü. Ngozi Patricia Ijioma ve Olivia Ezeafulukwe (2015) özel alan çevirisinde oldukça önem taşıyan terim üretme yöntemleri için bazı öneriler sunmuştur:

"Ödünç alma³⁴:...kaynak dildeki bir sözcüğün erek dile taşınması söz konusudur. Tüm diller birbirlerinden ödünç sözcük alırlar....Yerileştirme³⁵:... sözcük yine ödünç alınır, fakat sesbilimsel ya da yazıbilimsel olarak alıcı dilin sözlüklerine uydurulur. Bileşim³⁶:...iki sözcüğün bileşimi yeni bir sözcük oluşturur. Betimleme³⁷:Bu teknik terimin erek dilde hiçbir karşılığı yoksa kullanılır....Sözyapım³⁸:...yeni bir sözcük türetmek için sözcüğün bazı harfleri kullanılır. Kısaltmalarda olduğu gibi..."(2015:105-106).

4. Özel Alan Çevirisi Uygulamaları İçin Teknoloji Araçları

Özel alan çevirisinde terim ve terminoloji konusu önemli olduğu kadar zorluklar da içeren bir konudur. Bu zorluklar günümüzde mevcut çeviri yazılımları ve çeviri belleklerinin kullanımı ile büyük oranda aşılmaya başlanmıştır. Bu araçlar önceden çevirisi yapılmış metinlerdeki terimleri kayıtlı tutarak gerektiğinde kullanıcılara sunacak şekilde tasarlanmıştır ve doğru biçimde kullanıldığında zamandan tasarruf sağlamaktadır. Az zamanda daha fazla iş potansiyeliyle birim iş üzerinden gelir artışını da beraberinde getirmektedir.

Bu genel kullanım amaçlı araçlardan başka özellikle yoğun terim içeren metinlerle çalışılırken terimlerin tespiti, istatistiksel analizi ve elbette doğru çevirisine katkıda bulunabilecek

³⁴İfadenin özgün biçimi '**borrowing**' biçimindedir.

³⁵İfadenin özgün biçimi '**naturalization**' biçimindedir.

³⁶İfadenin özgün biçimi '**composition**' biçimindedir.

³⁷İfadenin özgün biçimi '**description**' biçimindedir.

³⁸İfadenin özgün biçimi '**coinage**' biçimindedir.

araçlar da mevcuttur. Mariana Pitar (2016) çevirisi yapılacak metnin içerdiği konu alanı ile ilgili terimlerin anlamları, kullanım sıklıkları, eşdizimlilikleri ve bağlamları üzerine bir araştırma yapmanın faydalı olacağını ifade etmiştir. Pitar (a.e.) metin çözümleyici araçlardan terim çıkarıcılar³⁹ ve bağlamli dizinlerin⁴⁰ kullanımını önermektedir. Özel alan çevirisinde yaşanabilecek terim sorunlarını aşmada kolaylık getirebilecek bu araçlardan detaylı bahsetmek yerinde olacaktır. Pitar (a.e.) terim çıkarıcıları tanımlarken özel alan bütünceleri ve dışında kalan bütünceleri karşılaştırarak otomatik terimler elde eden araçlar olduğunu ifade etmiştir. Bu araçlara örnek olarak **Termostat** adlı çevrimiçi ulaşılabilir bir araçtan bahseder. Bu araç dilbilimsel ve istatistiksel yöntemlerle birimlerin yapılarını ve göreceli kullanım sıklıklarını çözümlene bütüncesine sahiptir. Bu yazılım ayrıca terim çözümlenmesi açısından pek çok işlemi yerine getirebilir. Bunlar: frekans sıklıkları, matrisler, yazım değişkenleri, bağlam, yapılar, karmaşık terimleri basit, türemiş ve bileşik sözcüklere dönüştürme, terimler arası ilişkiler, şema önerisi vs. Aşağıda Şekil-1’de bu terim çıkarıcı aracın çevrimiçi ekran görüntüsü verilmiştir:

Şekil 1. Termostat Adlı Terim Çıkarıcı Araç için

Çevrimiçi Ekran Görüntüsü (Çevrimiçi) <http://termostat.ling.umontreal.ca/>

Terim çıkarıcılara farklı örnekler de verilebilir. Avrupa Parlamentosu Terminoloji Koordinasyon Merkezi’nde kullanılan terim çıkarıcı araçlardan bazıları şunlardır: (1) **Ticari Terim Çıkarıcılar**⁴¹: SynchoTerm, SDL MultiTerm Extract, AlchemyAPI, (2) **Açık Kaynaklı Çıkarıcı Araçlar**⁴²: Termostat Web 3.0, Taas, Lexterm, VocabGrabber, Term Mine, Fivefilters, vs. Aşağıda Şekil-2 ve Şekil-3.’de SDL MultiTerm Extract ve VocabGrabber için çevrimiçi ekran görüntüleri verilmiştir:

³⁹İfadenin özgün biçimi ‘**term extractors**’ biçimindedir.

⁴⁰İfadenin özgün biçimi ‘**concordances**’ biçimindedir.

⁴¹İfadenin özgün biçimi ‘**commercial extraction tools**’ biçimindedir.

⁴²İfadenin özgün biçimi ‘**open source extraction tools**’ biçimindedir.



Şekil 2. Ticari Terim Çıkarıcı Terminoloji Aracı SDL MultiTerm Extract

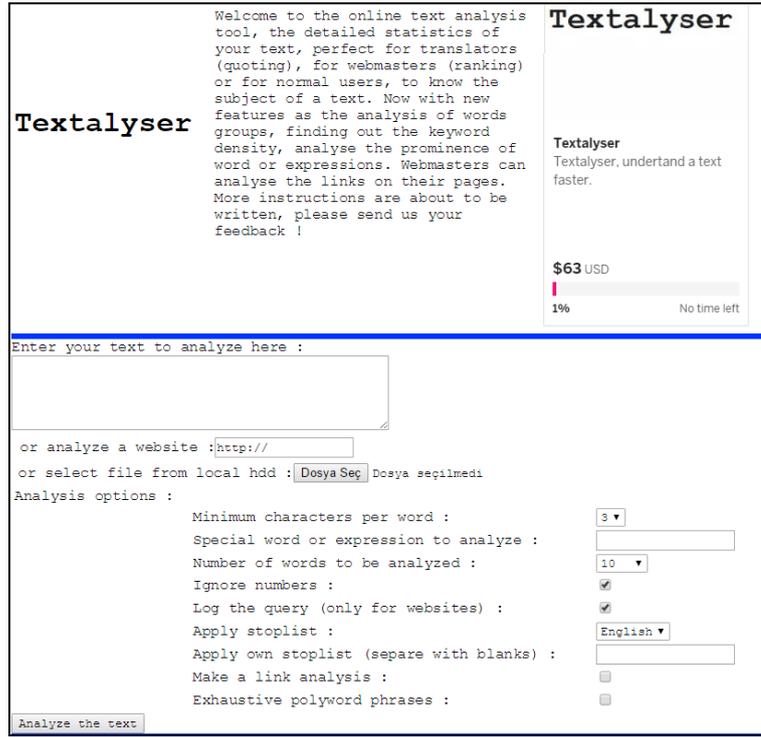
Çevrim İçi Ekran Görüntüsü (Çevrimiçi) <http://www.sdl.com/solution/language/terminology-management/multiterm/extract.html>



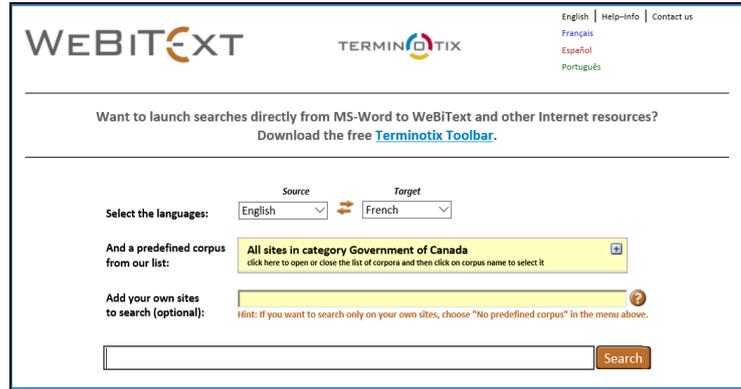
Şekil 3. Açık Kaynaklı Terim Çıkarıcı Terminoloji Aracı VocabGrabber

Çevrimiçi Ekran Görüntüsü (Çevrimiçi) <https://www.visualthesaurus.com/vocabgrabber/>

Pitar (a.e.) metin çözümleyici araçlardan bağlamalı dizinleri tanımlarken “bir bütüncü içinden seçilen bir sözcüğün bağlamının araştırılmasına olanak tanıyan basit metin çözümleyiciler” olarak ifade etmiştir. Bu bağlamlar kullanıcının seçimine göre uzunluk bakımından çeşitlilik gösterebilir. Bir bağlamalı dizin en basit haliyle alfabetik olarak sıralanmış sözcüklerden ve bağlamları içinde kullanımlarından oluştuğu söylenebilir. Sıklıkla sözcükler bir dizin içinde verilir ve her sözcük standart boyutlu bir pencerenin ortasında görünür. Bu araçlara örnek olarak da **Le Migou**, **WeBiText**, **Textalyser** vs. sayılabilir. Aşağıda Şekil-4 ve Şekil-5’de bu bağlamalı dizinlerin bazılarından örnek ekran görüntüleri verilmiştir:



Şekil 4. Textalyser Bağlı Dizini için Ekran Görüntüsü / (Çevrimiçi) <http://textalyser.net/>



Şekil 5. WeBiText Bağlı Dizini için Ekran Görüntüsü

(Çevrimiçi) <http://www.webitext.com/bin/webitext.cgi>

Terim yoğunluğuna sahip özel alan metinlerinin çevirisinde kolaylık sağlayacak araçların yanı sıra uygulanabilecek çeviri stratejileri de oldukça önemlidir. Shadi Forutanian (2006:69-70) teknik terminoloji içeren metinlerin çevirisinde kullanılacak çeviri stratejilerini şöyle gruplandırmıştır:

“(1) kabul görmüş çeviri yoluyla çeviri⁴³: bu strateji teknik terimlerin yeni anlam kazanmış eski sözcükleri içermesi durumunda kullanılır ve bu terimlerin önceden hedef dilde karşılıkları zaten mevcuttur.... (2) ödünçleme çeviri yoluyla çeviri⁴⁴:bu strateji uluslararası işbirliğinin gelişmesiyle popüler hale gelmiştir ve çevirisi yapılan terimlerin hedef dilde bulunmaması durumunda kullanılmaktadır.... (3) Değiş kaymaları veya yer değiştirmeler⁴⁵:dört tür

⁴³İfadenin özgün biçimi ‘translation by recognized translation’biçimindedir.

⁴⁴İfadenin özgün biçimi ‘translation by loan translation’biçimindedir.

⁴⁵İfadenin özgün biçimi ‘shifts or transpositions’biçimindedir.

kayma vardır: birincisi tekil-çoğul değişiklikleri veya sıfat konumunda değişiklikler; ikincisi hedef dilin dilbilgisinde kaynak dildeki yapılar yoksa yapılan değişiklikler; üçüncüsü sözcüğü sözcüğüne çevirinin mümkün olduğu fakat hedef dilde doğal durmadığı durumlarda yapılan değişiklikler; dördüncüsü sözcüksel bir boşluğun dilbilgisel bir yapıyla yer değiştirmesi.... (4) Sözcük-düzeyi-üzerindeki terimler⁴⁶: ...terimler bileşik yapıda oluşur (...) tamlama durumunda ise bir sınıflandırıcı isim ve bir normal isimden oluşan bir söz öbeği bu bileşimi oluşturur.”(2006:69-70)

5. Sonuç ve Öneriler

Özel alan çevirisi kapsamında çevirisi amaçlanan metinler için çevirmenlerin hizmetine sunulmuş olan çeviri yazılımları ve çeviri belleklerinin yanında özel terminoloji araçları mevcuttur. Çeviri hangi özel alanda yapılıyorsa çevirmenlerin o alanda geçen terimler hakkında geniş bir bilgi yelpazesine sahip olması ve ayrıca farklı özel alanlar için kullanılacak aynı terimlerin farkını ayırt edebilme yetisini geliştirmesi önerilir. Sözlük kullanımı konusunda da dikkat ve deneyim önem taşır. Bu çalışmada özel alan çevirisi uygulamalarında kullanılabilecek teknoloji araçlarının betimlenmesi amaçlanmıştır. İnceleme alanını çeviribilim alanında önemli bir yeri olan özel alan çevirisi uygulamaları ve bu uygulamalar kapsamında gerekli terminolojileri oluşturduğundan öncelikle özel alan çevirisinin tanımı ve kapsamı detaylı biçimde açıklanmıştır. Daha sonra çeviri yapılacak uygulamalarda gerekli olacak terminoloji kavramının tanımı ve terminoloji bilgisinin önemi ele alınmıştır. Terminolojinin ilgili özel alan kapsamında doğru kullanımını sağlayacak ve kolaylaştıracak yolların önemi yadsınamayacağından ve bu yolların başında terminoloji araçları geldiğinden çalışmanın devamında bu araçlardan örnekler seçilerek ekran görüntüleriyle birlikte incelenmiştir. Bu araçların işlevsel kullanımı için özel alan çevirileriyle nasıl bütünleşmesi gerektiği konusunda yorumlar ve öneriler sunulmuştur. Akademik eğitim süreçlerinde de sınıf içi ve çevrim içi eğitimsel etkinliklerde kullanımda olan bu araçlara erişim olanakları betimlenmiştir.

6. Kaynakça

- Alina, B. T. (2015). An Analysis of Specialized Translation and Terminology. Case Study. “Ovidius” University Annals, Economic Sciences Series XV (1).
- Bulut, A. (2008). *Basından Örneklerle Çeviride İdeoloji İdeolojik Çeviri*. İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- Cabré, M. T. (1999). Terminology: Theory, Methods and Applications. Helmi Sonneveld, Sue Ellen Wright (Ed.), *Terminology and Lexicography Research and Practice*. (1st ed. 1992 Barcelona, Emuries). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cabré, M. T. (1999). Terminology: Theory, Methods and Applications. Helmi Sonneveld, Sue Ellen Wright (Ed.), *Terminology and Lexicography Research and Practice* (1st ed. 1992 Barcelona, Emuries). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cabré, M. T. (2003). Terminology: Theory, methods and applications. *Terminology* 9(2), 163–199.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Defeng, L. (2002). Translator Training: What Translation Students Have to Say. *Meta: Translator's Journal*, 47, 513-531. doi: <https://doi.org/10.7202/008034ar>
- Desblache, L. (2001). Aspects of Specialized Translation. *La Maison du Dictionnaire*. Paris.
- Fiola, M. A. (2013). Should The Market Dictate the Content of Specialized Translation Curricula? *Connexions International Professional Communication Journal*, 1(1), 59–63. ISSN 2325-6044.
- Forutanian, S. (2012). Designing a Model for Translation of Technical Terminology. *IJRELT*, 1 (2), Winter 2013.
- Gotti, M., Sarcevic, S. (Ed.) (2006). *Insights into Specialized Translation*, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien.
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a Profession*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Halliday, M.A.K. (1965). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
- Ijioma, N. P., Ezeafulukwe, O. (2015). Translating technical texts: The Igbo language example. *African Educational Research Journal*, 3(2), 104-110, April 2015 ISSN: 2354-2160.
- Kocourek, R. (1972). A Semantic Study of Terminology and its Application in Teaching the Technical Language. Fried Vilem (Ed.), *The Prague School of Linguistics and Language Teaching*, London: OUP

⁴⁶İfadenin özgün biçimi ‘above-word-level terms’biçimindedir.

- Kovtyk, B., Wendt, G. (Ed.) (1999). *Aktuelle Probleme der angewandten Übersetzungswissenschaft, Sprachliche und aussersprachliche Faktoren der Fachübersetzung*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Kurultay, T. (1997). Neler Olmazsa Çeviri Eğitimi Olmaz?. Turgay Kurultay ve İlknur Birkandan (Ed.) *Türkiye’de Çeviri Eğitimi: Nereden Nereye?* içinde (s.23-30). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Lee-Jahnke, H. (2005). New Cognitive Approaches in Process-Oriented Translation Training. *Meta* 50 (2).
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. London&New York: Prentice Hall (U.K.) International Ltd.
- Pitar, M. (2009). Manuel de Terminologie și Terminografie Mirton, Timișoara (Ed.).
- Pitar, M. (2016). The Impact of New Technologies on Specialized Translation. <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110472059/9783110472059-008/9783110472059-008.pdf>, 60-70.
- Popescu, A.V., Vida, C. (2015). Can the Specialized Translator be Creative?. *7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015), 05-07 February 2015, Novotel Athens Convention Center, Athens, Greece Procedia - Social and Behavioral Sciences, 197 (2015)*, 1195 – 1202.
- Schaffner, C. (2004). Developing Competence in LSP-Translation. Eberhard Fleischmann, Peter Schmitt, Gerd Wotjak (Ed.) *Translation Kompetenz*. Tübingen: Stauffenburg.
- Schubert, K. (2010). *Handbook of Translation Studies*. Yves Gambier (Ed.), Luc Van Doorslaer.
- Snell-Hornby, M. (1996). *Translation Studies – An Interdisciplinary Approach*. Kadric, Mira/Kaindl Klaus.
- Somers, H. (Ed.) (1996). Terminology, LSP and Translation. *Studies in Language Engineering, Honour of Juan C. Sager*. Amsterdam: Benjamins.
- Stolze, R. (1999). *Die Fachübersetzung, Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Thelen, M. (2004). Competence in Recognition and Production in Translation of Subject Field Specific Language. Eberhard Fleischmann, Peter Schmitt, Gerd Wotjak (Ed.) *Translation Kompetenz*. Tübingen: Stauffenburg.
- Wilss, W. (1999). *Translation and Interpreting in the 20th Century*. John Benjamins Publishing.

Egemen AYDOĞDU⁴⁷

IMPLEMENTING CONCORDANCE IN EFL CLASSROOM

1. Introduction

The initial aim of inventing computers was using this machine for mathematical purposes. However with the advent of the technology, it has been discovered that they can make our lives easier since they can be used for a variety of different purposes. They can store and recall data easily, aid creating multimedia environments, perform logical- statistical tasks in very short periods. The linguists have also realized these advantages of computer technology. One application of computer technology to linguistics is the computer concordancers. Before computer concordancers were used, it was quite difficult to analyse corpora since counting and sorting words, calculating the frequency of words, locating words in different parts of the text could take quite a long time. Thanks to the data storage and recalling facilities of computers today, computer concordancers have become a very important tool for corpus linguistics.

2. Corpus and Concordance

Gabrielatos states that, a corpus is any collection of recorded instances of spoken or written language. For example, a pile of written assignments (e.g., essays) waiting to be marked is, roughly speaking, a corpus (2005). Concordance is the list of all occurrences of a word in a corpus. A concordancer is a software program which analyzes corpora and lists the results. Krieger states that the main focus of corpus linguistics is to discover patterns of authentic language use through analysis of actual usage. The aim of a corpus based analysis is not to generate theories of what is possible in the language, such as Chomsky's phrase structure grammar which can generate an infinite number of sentences but which does not account for the probable choices that speakers actually make. Corpus linguistics' only concern is the usage patterns of the empirical data and what that reveals to us about language behavior (2003). In figure 1 there is an example of a concordance sheet.

⁴⁷ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Edirne-Türkiye.

Web Concordancer has searched corpus Articles1.txt for **get**.....

There are **1917** instances of **get**

Show **ALL** instances (max 10,000)

1 fred Chan for the Crown. Both men were attempting to **get** a flight from Guangzhou to the Philippines when Reid w
2 s new love. Mr Mathews said then that he expected to **get** a divorce in two years and remarry. The next day his
3 beralising influence on politics as economic reforms **get** a firmer grip on the country. However, as Mr Deng pr
4 ren, letting them play a lot and the new ones sort of **get** acquainted with one another. The first two or three da
5 s was too good an opportunity to miss and I would not **get** another chance like it. I was wished good luck and tol
6 eir adopted country. "There's only two ways you can **get** away from Chinese nationality: one is by residing in a
7 g artists By STELLA LEE AUTHORS and painters could **get** cash and other help under proposals to broaden the Gov
8 under the labour ordinances, which allow a worker to **get** cash compensation equalling his total wages for seven
9 r clients. There had been speculation that Soh would **get** double that sentence in view of the serious consequenc
10 e sandwich class. The scheme would help needy buyers **get** flats at a subsidised price. Meeting Point legislator
11 the world a better place to live in- 30 per cent; to **get** happiness for yourself- 28 per cent; and financial ind
12 wo-day cricket.) So much needs to be done. People will **get** hurt. But it will not be as painful as these endless
13 nyone they haven't yet contacted who knew the star to **get** in touch with them at the Majestic hotel. Already wra
14 ificate of Education Examination (HKCEE) this year to **get** into schools in September. The system has been enlarg
15 t nearly all are dead now, or past caring. Those who **get** involved in the caring Nineties are mainly environmen
16 f a local service in jeopardy. "Hongkong must first **get** its priorities right." The paper said a local Pay-TV
17 Mr Lau edited the drafts to demonstrate. "You could **get** meat, fruits or an axe" had to be revised to "you co
18 through train". Mr Lee said that if somebody had to **get** off, the train would then be subjected to a selection
19 Avenue, they learned that their man, having paused to **get** oil for his car, had asked about the route to San Dieg
20 who come here. "The hospital gives them a chance to **get** on with their lives. About 250 to 300 patients are on
21 they're in a state of nervous shock by the time they **get** on, and you have to act like a valium pill for the fir
22 h. So who knows? I might turn into a rock chick when I **get** out there" She laughs again, different as can be to t
23 s eyes bright. "It was mighty good for the old man to **get** out again". The next day he seemed to be in fairly
24 when questioned admitted that the only way she could **get** out of bed was to roll over and hope she did not fall
25 get out of jury duty. "People are already trying to **get** out of it because it is a nuisance and takes a very ve
26 les. In all but one holdup, he ordered the driver to **get** out of the vehicle and told them where they could pick
27 , said. "If you over-condition the players, you will **get** problems. We have to become more intellectual in our
28 had an intimate relationship with you, he promised to **get** rid of Miss Choi and be with you after she gave birth
29 s to present their humble apologies to Khrushchev- or **get** rid of Enver Hoxa. These seem about the only two ways
30 before transmission occurs so should you acquire one, **get** rid of it as soon as possible. However, it should be
31 (more commonly, thinks Keys) the deposits themselves **get** so big that they choke off the artery's flow to the p
32 Gus van Sant takes a nasty tumble with Even Cowgirls **get** the Blues. His talent remains; the trouble lies rather
33 ering Olympic packages at high prices, but which only **get** the companies a small amount of real Olympic airtime.
34 ubic inches. Applying these figures to the formula we **get** the equation: **f The compression ratio is 10 to 1.
35 e entire front of his head. His brother ran a mile to **get** the father; when they reached the boy, the father slic
36 anything like this before and are trying our best to **get** the money back" He said that Freddie Steenkamp,
37 ow much she would earn as many of the workers didn't **get** their full salary until the end of the year and the sa
38 al, for she'd come back before she hardly had time to **get** there. More and more, these days, she'd been driving t
39 pete with anyone, Europe and Asia combined. In short, **get** this governmental monstrosity off our backs and we won
40 en to have "Ladies' Days" any longer to enable men to **get** to the ball park without interference at home. Women a

More searches

Equal to: Find more instances of a word or phrase

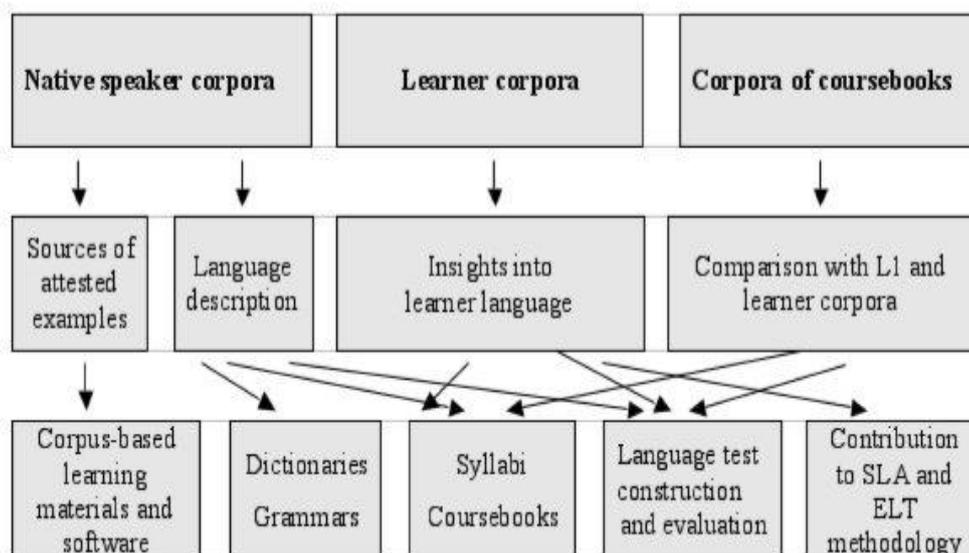
3. The Advantages of Doing Corpus-Based Analyses

Corpus linguistics provides a more objective view of language than that of introspection, intuition and anecdotes. John Sinclair (1998) pointed out that this is because speakers do not have access to the subliminal patterns which run through a language. A corpus-based analysis can investigate almost any language patterns--lexical, structural, lexico-grammatical, discourse, phonological, morphological--often with very specific agendas such as discovering male versus female usage of tag questions, children's acquisition of irregular past participles, or counterfactual statement error patterns of Japanese students. With the proper analytical tools, an investigator can discover not only the patterns of language use, but the extent to which they are used, and the contextual factors that influence variability. For example, one could examine the past perfect to see how often it is used in speaking versus writing or newspapers versus fiction. Or one might want to investigate the use of synonyms like begin and start or big/large/great to determine their contextual preferences and frequency distribution (Krieger, 2003).

4. How are corpora relevant to language teaching?

Corpus use contributes to language teaching in a number of ways. The insights derived from native-speaker corpora contribute to a more accurate language description, which then feeds into the compilation of pedagogical grammars and dictionaries. The analysis of learner language provides insights into learner needs in different contexts, which then inform learner dictionaries and grammars. Research on learner corpora also contributes to our understanding of language learning processes. Corpora of language teaching coursebooks enable the examination of the language to which learners are exposed, and, when compared to L1 corpora, facilitate the development of more effective pedagogical materials. Learner corpora have the potential to

contribute to the construction and evaluation of language tests in a multitude of ways; however, this potential has remained underexploited. Finally, both native-speaker and learner corpora can themselves be used as learning/teaching materials. Figure 2 summarises the interconnecting ways in which corpora are relevant to language teaching (adapted from McEnery & Gabrielatos, 2005).



Fagan states that ESL instructors strive to bring authentic English interaction into their classrooms to help their students prepare for activity in an English-speaking world. However, when it comes to selecting those materials to help reinforce lesson objectives, teachers may not be satisfied with the appropriateness of the texts chosen to represent authentic English. Another problem that persists is once the teacher is satisfied with the authentic text, how can materials be made to best satisfy the students' varied needs? (2005). With their rich authentic data, corpora may be useful resources to meet these needs.

5. Teacher/Student Roles and Benefits

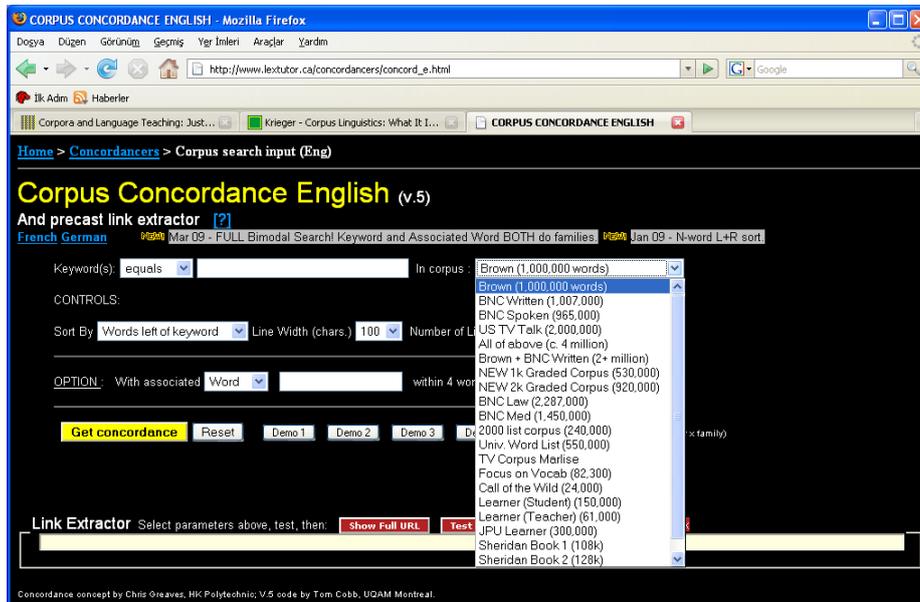
The teacher would act as a research facilitator rather than the more traditional imparter of knowledge. The benefit of such student-centered discovery learning is that the students are given access to the facts of authentic language use, which comes from real contexts rather than being constructed for pedagogical purposes, and are challenged to construct generalizations and note patterns of language behavior. Even if this kind of study does not have immediately quantifiable results, studying concordances can make students more aware of language use. Richard Schmidt (1990), a proponent of consciousness-raising, argues that "what language learners become conscious of -- what they pay attention to, what they notice...influences and in some ways determines the outcome of learning." According to Willis (1998), students may be able to determine:

the potential different meanings and uses of common words
useful phrases and typical collocations they might use themselves
the structure and nature of both written and spoken discourse
that certain language features are more typical of some kinds of text than others
 Barlow (1992) suggests that a corpus and concordancer can be used to:
compare language use--student/native speaker, standard English/scientific English, written/spoken
analyze the language in books, readers, and course books
generate exercises and student activities

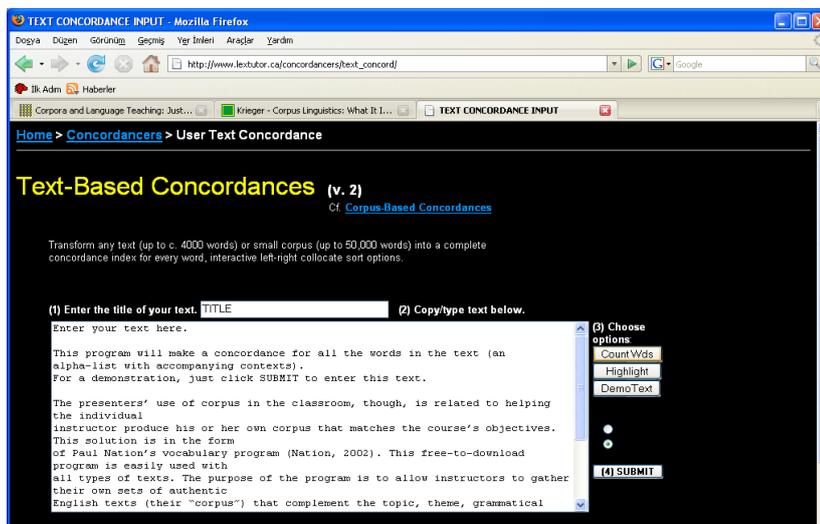
analyze usage--when is it appropriate to use obtain rather than get?
examine word order
compare similar words--ask vs. request

Some Online Resources for Concordance

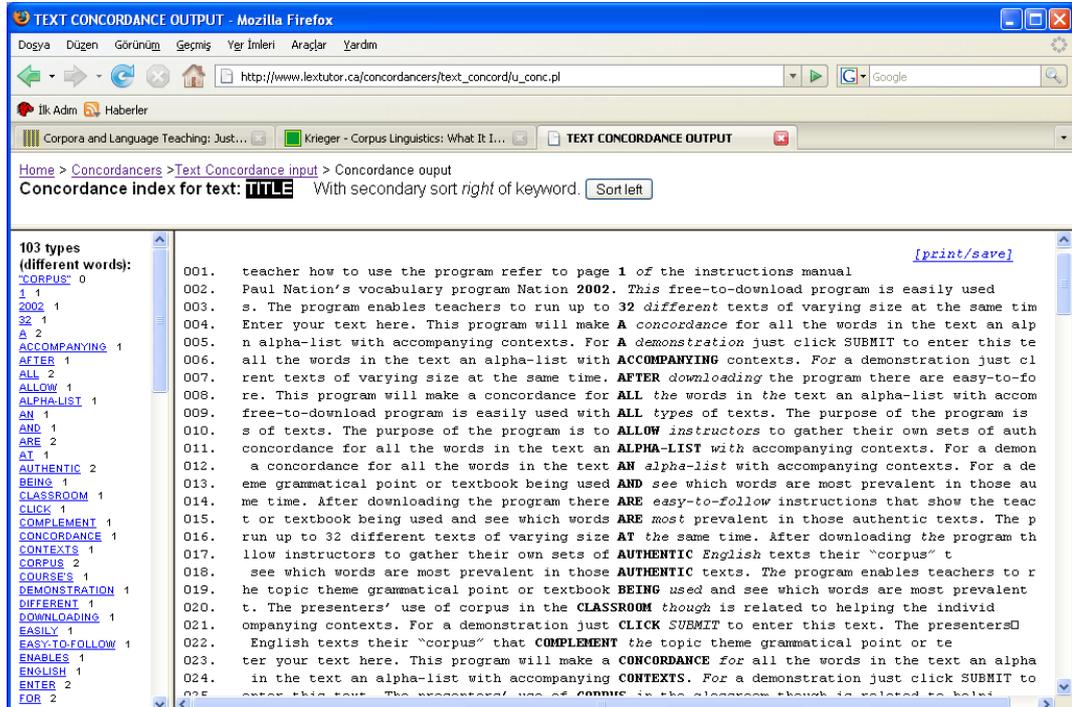
The web site: www.lextutor.ca provides a variety of concordance tools for teacher & learners.



The website contains a variety of corpora such as Brown, BNC (British National Corpus) written & spoken, US TV talk etc. The users of the tool have the opportunity to use different corpora for different needs. For instance, the different vocabulary used in formal and informal situations could be observed by shifting between corpora. The interface of the concordancer allows the user to right or left sort the concordance to see the left and right collocations of words. This interface is about pre – prepared corpora. The users can also make and analyse their own corpora.



By using text based concordances utility, the user can easily paste text into the text box and analyse the occurrences of words in the text. An example analysis screen is as follows:



Integrating Concordancers into EFL Classrooms

One possible application of concordance is teaching collocations of words. Collocation refers to the tendency of a word to occur with other words.

e.g. Drink water

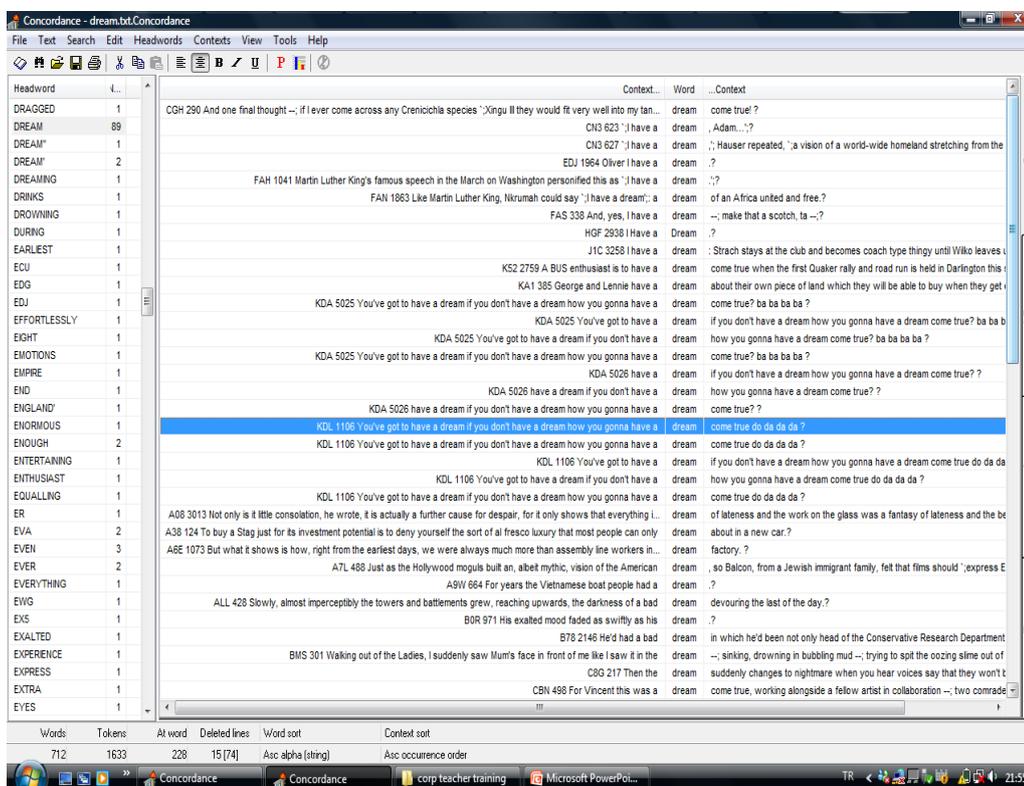
Zifiri karanlık

Collocations differ considerably between languages, and therefore they pose great problems for foreign language learners (Çelik, 2007:181)

DIFFERENCES IN COLLOCATIONS	ENGLISH	TURKISH
DRINK	Water	Water
	Soup	Soup
	X (smoke)	Cigarette
	X (take)	Oath
	Interpret	Interpret
DREAM	I had a dream about you	I saw you in my dream

By using concordance sheets, the learners can see different collocations of words in L1 and L2.

Concordance sheet for “dream”



6. Conclusion

With the advent of computer and internet technology, corpus linguistics provides a powerful methodological tool for teachers. The corpora provide authentic language input for learners. There are some limitations of using technology in the classroom. One of them is that teachers and learners need computer literacy to use such teaching materials. However, thanks to the user-friendly interface provided by web concordances, the learners/ teachers having basic computer skills may easily make use of web concordancers. At first sight, concordance may seem to be a very complicated technological task. However, when all recent developments in ELT and educational technologies are considered, it may be concluded that concordancers are powerful methodological tools which must not be overlooked.

7. REFERENCES

- Barlow, Michael (1992) Using Concordance Software in Language Teaching and Research. In Shinjo, W. et al. Proceedings of the Second International Conference on Foreign Language Education and Technology. Japan: LLAJ & IALL pp. 365-373
- Çelik, M. (2007). Linguistics for Students of English. Ankara: EDM Publishing
- Fagan, D.S. (2005). Using Corpus Linguistics to Teach ESL. Proceedings of the CATESOL State Conference, 2005
- Gabrielatos, C. (2005). Corpora and Language Teaching: Just a fling or wedding bells. *TESL Electronic Journal*, 8(4), A-1, <http://www-writing.berkeley.edu/tesl-ej/ej32/a1.html>
- Krieger, D. (2003). Corpus Linguistics: What It Is and How It Can Be Applied to Teaching. *The Internet TESL Journal*, Vol. IX, No. 3, <http://iteslj.org/Articles/Krieger-Corpus.html>
- McEnery, T. & Gabrielatos, C. (2005). English corpus linguistics. In B. Aarts & A. McMahon (Eds.), *Handbook of English linguistics*. London: Blackwells.

- Schmidt, Richard (1990) Input, interaction, attention, and awareness: the case for consciousness-raising in second language teaching. Paper prepared for presentation at Enpuli Encontro Nacional Professores Universitarios de Lengua Inglesa, Rio de Janeiro. In Krieger (2003).
- Sinclair, John (1998) Corpus evidence in language description, In Gerry Knowles, Tony Mcenery, Stephen Fligelstone, Anne Wichman, (Eds.) *Teaching and language corpora* . Longman pp. 27-39. In Krieger (2003).
- Willis, Jane (1998) Concordances in the classroom without a computer, In Brian Tomlinson (Ed.) *Materials development in language teaching*, Cambridge. In Krieger (2003).

Esin AKYAY ENGİN⁴⁸

AN INVESTIGATION of ELT FRESHMAN STUDENTS' BELIEFS ABOUT FOREIGN LANGUAGE LEARNING⁴⁹

1. Introduction

Beliefs about language learning consist of “*general assumptions that students hold about themselves as learners, about factors influencing language learning and about the nature of language teaching*” (Victori & Lockhart, 1995:224). Pre-service teachers enter the classroom with a variety of beliefs about language based on their prior experiences, knowledge and perceptions about learning and teaching. In other words, they have some presumptions about what language learning is and how a second language should be learned. Vibulphol (1996:3) puts forward that “*some ideas that the pre-service teachers possess may inhibit their learning of new approaches and techniques in the teacher education programs (Dole & Sinatra, 1994; Horwitz, 1985) which can limit their choices of instructional practices*”. Considering these, it becomes important to explore the beliefs that pre-service ELT teachers possess since beliefs have a significant effect on learning process. Vibulphol (1996:42) asserts that:

“Several researchers proposed that teacher beliefs stem from their learning experience as learners. Lortie’s (1975) apprenticeship of observation is a phenomenon that is well known among researchers in the field. He proposed that preservice teachers started their apprenticeship from when they were in the classroom as students, and thus they start developing their beliefs about teaching and learning early from that experience. He found that there is a connection between teachers’ current classroom practices and those of their teachers. The findings from Jonhson (1994) lend support to this. She found that pre-service teachers’ instructional practices were influenced by their experiences from their formal learning.”

Considering those ideas and findings, it is true to say that pre-service teachers’ beliefs have a significant role in future classroom practices and they mostly based on learners’ previous learning experiences. “*It can be said that learners’ beliefs are often described as subjective ideas, assumptions, representations, and notions that learners hold to be true about language learning. These beliefs can either be facilitative for language learning or debilitating ones*” (Abid, 2012: 51). Therefore, it may be stated that learners’ beliefs may either have positive or negative effects on their learning. So it can be put forward that learners’ beliefs may not always be true. Therefore, it might be important to find ways for helping learners to revise their beliefs so as to improve their own learning and development. Furthermore, it may be offered that pre-service teachers’ prior knowledge and beliefs have an effective role in developing them as teachers. “*The assumption of the researchers is that student-teachers’ beliefs and ideas on how learning and teaching should be conducted will shape their practices in classroom teaching*” (Özmen, 2012: 2). Thus, it might be put forward that beliefs of language teachers about language learning and teaching have a crucial impact on their future practices and they should be explored and worked on by teacher trainees.

To conclude; it may be put forward that the importance of investigating ELT pre-service teachers’ beliefs about language learning is two-fold. Firstly, as they are learners at teacher training

⁴⁸ Res. Assist. Trakya University, TURKEY, e-mail: esinengin@trakya.edu.tr

⁴⁹ This study was presented at the International Education Conference; Orlando, FL, USA; January 3-7, 2016

programs, their beliefs may direct them to learn or neglect educational approaches and techniques relevant to their field. According to Puchta (1999), “people interpret new information and react to it on the basis of preexisting ideas about the particular subject (qtd in Vibulphol 1996:8); and Horwitz’s pioneering study in 1985 has shown that some of these preexisting ideas held by learners have damaging effects on their learning” (qtd. in Altan, 2006 :46). For instance, a student who believes that learning a foreign language primarily involves learning the grammatical forms and functions, may ignore some other approaches such as Communicative Approach, which heavily focus on interaction rather than language rules. Secondly, as ELT pre-service teachers are the future language educators, their beliefs will highly influence their classroom practices. Shinde and Karekatti (2012: 70) claim that “if trainees hold beliefs about language learning which might negatively affect their future students’ learning, it is very significant for the teacher educators to work on these beliefs and change them”. Related to this, if they have unrealistic beliefs about language learning, they may prefer using approaches, methods or techniques that are not effective in the sense of improving their learners’ language learning abilities.

2. Materials and methods

Pre-service ELT teachers come to the class with a set of beliefs originating from their personal experiences as learners. As a learner, they spent thousands of hours at class; and observe and evaluate their teachers. So, it may be suggested that pre-service teachers are inexperienced teachers, but experienced students having some pre-existing beliefs comprising of accumulated knowledge, feelings and thoughts gained from their learning experiences. However, it should be kept in mind that pre-service teachers may possess unrealistic beliefs about language learning. Besides, it may be claimed that one of the prominent aims of the language teacher training programs is to introduce pre-service teachers with the approaches, methods, techniques and strategies effective in language learning and teaching. However, research has proved that “teachers’ teaching methods and use of various techniques is affected by their own beliefs about teaching/ learning” (Shinde and Karekatti, 2012: 76). Therefore, determination of pre-service teachers’ beliefs is of great importance in conducting teacher training through teacher education programs which are designed to help pre-service and in-service teachers develop their thinking and practices.

Based on those assumptions and ideas; it was intended to identify pre-service teachers’ beliefs about language learning. Victori and Lockhart (1995) discuss differences between “insightful beliefs” which successful learners hold, and the “negative or limited beliefs” which poor learners hold, and point out that if students develop or maintain misconceptions about their own learning, if they attribute undue importance to factors that are external to their own action they are not likely to adopt a responsible and active attitude in their approach to learning and may never become autonomous (qtd. in Ganjabi, 2011: 47). Due to the fact that this study concerns with the beliefs of pre-service teachers studying at the ELT department, it is possible that in addition to the negative impact on their own learning, their “negative or limited beliefs” may also negatively affect their future teaching practices. In short, the purpose of the present study is to investigate pre-service ELT teachers’ beliefs about language learning so as to determine whether they have any beliefs that might be detrimental to their own learning or to that of their future students. This study attempts to make a contribution to language teacher education by highlighting the role of beliefs in the teaching process. Nikitina and Furuoka put forward that “while some inquires lend to support to the proposition that learners’ beliefs are resistant to change (Peacock, 2011) others indicate that beliefs do evolve over time and teachers play important role in shaping learners beliefs” (Rubin 1987; Wenden, 1987). By supporting the latter view, it is aimed to elicit information about ELT pre-service teachers’ beliefs regarding language learning. By gaining insight into their beliefs it is hoped that teacher trainers will focus on those beliefs in order to change them positively.

A total of 36 ELT pre-service teachers from the Department of English Language Teaching of a Turkish University volunteered to participate in the study. All the students were first-year ELT major students. The reason why all the participants were among the first year students is that the sooner learners' beliefs determined the better they are refined. *Almarza (1996); Pickering (2005) suggest that "language teachers' beliefs about teaching and learning can be deep-rooted and resistant to change" (qtd. in Phipps and Borg, 2009: 381)*. Considering this idea, it becomes important to change pre-service ELT teachers' detrimental beliefs regarding language learning and teaching as soon as possible.

All the participants (the freshman ELT students) are assumed to be B2 (Vantage or upper intermediate); and thus they are accepted as independent users according to the language proficiency levels division of The Common European Framework. The learners at this level can:

understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialization.

interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party.

produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options (Hawkins & Filipović, 2012: 4).

The present study seeks find out an answer to the following question:

What beliefs do university freshman students in Turkey have about learning English as a foreign language?

The instrument used in this study is called the Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI) that is initially created by Horwitz (1988) to collect data regarding learners' beliefs about language learning. Horwitz (1988: 284) suggests that the *BALLI "was developed to assess student opinions on a variety of issues and controversies related to language learning "*. The BALLI consists of 34-items and the items were almost not changed since the purpose of this study was to replicate and expand on Horwitz's 1988 study in a Turkish context. Only a couple of items were modified so that they could be suitable for the target group and for a Turkish context. Furthermore, rather than translating the questionnaire into Turkish, the English version of the BALLI was used during the data collection phase since it is assumed that the learners would not have any difficulty in understanding the items due to their proficiency levels. Data was descriptively (mean scores, frequencies, standard deviations, and percentage) analyzed using SPSS 15.0 package program. It is a 5-point Likert-type scale, which invites the learners to express their beliefs from strongly agree to strongly disagree. The same categories, namely 1) the difficulty of language learning; 2) foreign language aptitude; 3) the nature of language learning; 4) learning and communication strategies; and, 5) motivations and expectations were used as suggested by Horwitz. The BALLI was administered to 36 students. The students were given 15 minutes to complete the questionnaires and the questionnaires were completed anonymously in class. Data obtained from 36 participants was analyzed via SPSS 15.0 software program. Frequencies and percentages were used to analyze each item in the questionnaire.

3. Results

In the present study aiming to investigate pre-service ELT teachers' beliefs about language learning, the frequency of each item was descriptively analyzed and the results were given as percentages in tables. The categories suggested by Horwitz (1988) were used for data categorization.

Table 1 summarizes Horwitz's (1987) separation of items under her five categories. The results will be discussed under Horwitz's (1987) categorization below.

Table 1. Horwitz' Categorization of BALLI Items

The Difficulty of Language Learning	of Foreign Aptitude	Language	The Nature of Language Learning	Learning Communication Strategies	and Motivation Expectations	and
3,4,6,14,24,28	1,2,10,15,22,29,32,33,34		5,8,11,16,20,25,26	7,9,12,13,17,18,19,21,	23,27,30,31	

Table 2. The Difficulty of Language Learning

Statements	Strongly Agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly Disagree
3. Some languages are easier than others.	28	47	17	6	3
4. Learning English is very difficult.	6	14	19	56	5
6. I believe that I speak English very well.	36	28	31	6	-
14. A language learner needs at least four years to learn the language and use it fluently.	8	39	31	22	-
24. It is easier to speak than understand a foreign language.	19	8	14	31	28
28. It is easier to read and write this language than to speak and understand it.	19	44	25	9	3

Table 2 provides information about the beliefs regarding the difficulty of learning a foreign language. 75,0 % of the students agree that some languages are easier than others and among them 61,2 % disagree the idea that learning English is very difficult. While nearly half of the students (47,2 %) think that at least four years is required to learn a language and use it fluently; more than half of the students (63,9 %) think that they speak English very well. More than half of the students disagree that it is easier to speak than understand a foreign language and have the idea that it is easier to read and write this language than to speak and understand it (58,4 % and 63,8 % respectively).

The second category offered by Horwitz (1988) was foreign language aptitude and the results for this category are presented in the following table:

Table 3. Foreign Language Aptitude

Statements	Strongly Agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly Disagree
1. It is easier for children than adults to learn a foreign language.	53	42	3	3	-
2. Some people are born with a special ability which helps them learn a foreign language.	17	64	11	6	3
10. It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one.	14	70	8	6	2
15. I have a foreign language aptitude.	11	64	17	8	-
22. Women are better than men at learning foreign languages.	8	11	39	25	17
29. People who are good at math and science are not good at learning foreign languages.	6	33	33	22	6
32. People who speak more than one language well are very intelligent.	22	33	25	17	3
33. Turkish people are good at learning foreign languages.	6	22	50	17	5
34. Everyone can learn to speak a foreign language.	36	47	11	6	-

In Table3, the findings of the learners' views related to foreign language aptitude are displayed. As seen nearly all the students (94,5 %) agree that learning a foreign language is easier for children than adults. Nearly most of the students (83,3 %) think that everyone can learn to speak a foreign language. Half of the students (50 %) do not have any idea whether Turkish people are good at learning foreign languages or not. Among those 38,9 % agree the idea that people who are good at math and science are not good at learning foreign languages, while 41,7 % disagree that women are better language learners. Nearly most of the students have the idea that some people are born with a special ability in learning a foreign language and think that they have a foreign language aptitude (80,6 % and 75,0 % respectively). While more than half of the students (55,5 %) agree that people speaking more than one language well are very intelligent nearly most of them (83,3 %) agree that learning another language is easier for those people.

Table 4. The Nature of Language Learning

Statements	Strongly Agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly Disagree
5. The structure of English is different from that of Turkish.	44	50	6	-	-
8. It is necessary to know the foreign culture in order to speak the foreign language.	25	42	20	13	-
11. It is better to learn a foreign language in the foreign country.	72	28	-	-	-
16. Learning a foreign language is mostly a matter of learning a lot of new vocabulary words.	31	58	3	6	-
20. Learning a foreign language is mostly a matter of learning a lot of grammar rules.	14	44	22	17	3
25. Learning a foreign language is different from learning other school subjects.	36	39	11	11	3
26. Learning a foreign language is mostly a matter of translating from English.	11	33	33	22	-

The items frequencies of responses related to the nature of language learning are exposed in Table 4. Nearly all of the students (94,4 %) agree that the structure of English is different from that of Turkish and more than half of those (66,7 %) have the idea that knowing the culture of the foreign language is necessary so as to speak that language. All of the students (100 %) agree that it is better to learn a foreign language in the foreign country. They agree that learning a foreign language is mostly a matter of learning a lot of new vocabulary words, a lot of grammar rules, and doing translation (88, 9 %; 58,3 % and 44,4 % respectively). Among those 75,0 % agree that learning a foreign language is different from learning other school subjects.

Table 5. Learning and Communication Strategies

Statements	Strongly Agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly Disagree
7. It is important to speak a foreign language with an excellent pronunciation and accent.	56	42	-	2	-
9. You shouldn't say anything in the foreign language until you can say it correctly.	6	-	33	39	22
12. If I heard someone speaking the language I am trying to learn, I would	28	58	6	4	4

go up to them so that I could practice speaking the language.					
13. It's o.k. to guess if you don't know a word in the foreign language.	14	64	20	-	2
17. It is important to repeat and practice a lot.	64	25	6	5	-
18. I feel self-conscious speaking the foreign language in front of other people.	8	58	14	17	3
19. If you are allowed to make mistakes in the beginning it will be hard to get rid of them later on.	19	33	22	22	4
21. It is important to practice in the language learning laboratory.	19	31	28	22	-

The items displayed in the above table deal with learning and communication strategies. BALLI Items 17 and 21 refer to learning strategies, and items 7, 9, 12, 13, 18 and 19 concern with communication strategies (Horwitz, 1988: 289). 78,9 % of the students agree that it is important to repeat and practice a lot and 41,0 % of them support that it is important to practice in the language learning laboratory. 66,6 % of the students feel embarrassed when they communicate with native speakers of the language. However, they (86,1 %) agree that if they heard someone speaking English, they would go up to them so that they could practice speaking the language. 77,8 % of the students believe that it is OK to guess if you don't know a word in English. More than half of the students (52,7 %) agree the idea that if someone is allowed to make mistakes in the beginning it will be hard to get rid of them later on. Nearly all of the students (97,3 %) believe that it is important to speak a foreign language with an excellent pronunciation and accent. more than half of the students (51,1 %) disagreed with the notion that one should not say anything in English until one can say it grammatically correctly.

Table 6. Motivation and Expectations

Statements	Strongly Agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly Disagree
23. If I get to speak this language well, I will have many opportunities to use it.	50	44	6	-	-
27. If I learn to speak this language very well, I will be a successful in my teaching profession.	47	44	3	6	-
30. Turkish people think that it is important to speak a foreign language.	33	53	8	6	-
31. I would like to learn this language so that I can get to know its speakers better.	31	58	11	-	-

BALLI items in the above table deal with students' motivation and expectations of learning English as a foreign language. Almost all of the students (94,4 %) agree that “If they get to speak this language well, they will have many opportunities to use it”. Among those 71, 6 % of them have the idea that If they learn to speak this language very well, they will be successful in their teaching profession. Another 85% of the students believe that it is important to speak a foreign language according to the views of Turkish people. Also, nearly all of the students (88,9 %) agree that they would like to learn this language so that they can get to know its speakers better.

4. Discussion and Conclusion

Horwitz (1987) BALLI test is modified and used to elicit and embody first-year ELT major students' beliefs concerning language learning. The overall results of the study revealed that pre-service teachers hold a range of beliefs regarding language learning based on their experiences and intuitions. First of all, the participants of the study think that speaking is more difficult than understanding of a foreign language. Additionally, they think that to be successful in speaking and listening skills is harder than to be successful in reading and writing skills. These findings may be the results of the language policy in Turkey because the prevailing elements are grammar and vocabulary teaching at all levels of language education for many years and even at present. Because of this reason, communication skills are mostly neglected and teachers largely focus on reading and writing skills. Therefore, most of the language learners complain about their lack of mastery in speaking and listening skills. However, they hold a traditional view of language teaching and learning since they believe that learning a foreign language is mostly a matter of learning a lot of new vocabulary words, a lot of grammar rules, and doing translation. Such findings are consistent with the former study by Özmen (2012) and may support the common idea that “teachers teach as they were taught”. Another two interesting results of the study are almost all of the students believe the idea that learning a foreign language is easier for children than adults and some people are born with a special ability which helps them learn a foreign language. Those results are in line with the former studies conducted by Vibulphol (1992) and Daif-Allah (2012). Children are better language learners is again a popular belief among some SLA researchers however, this kind of an unrealistic belief may be detrimental for the learners and teachers studying at adult language education field. Furthermore, most of the learners believe that they have a foreign language aptitude and they believe that they speak English well. These results demonstrate that they have self-esteem and self-confidence. This may also be good for their learning process and their future professional careers in teaching field. Moreover, the participants are aware of the importance of the target culture which is not in line with the former study by Daif-Allah (2012). Additionally, they believe that a foreign language is best learned at its country. Those are interesting results since although the language learners are mostly lack of contact with English-speaking countries, they regard the target culture and the countries speaking the target language as important. The respondents also have the idea that it is important to speak a foreign language with excellent pronunciation and repeat and practice a lot. These results demonstrate the common learning strategies of the language learners and may help the teachers find suitable tasks and exercises regarding the learners' strategy preferences. Furthermore, the participants of the study appreciate the value of guessing and do not agree the idea that one should not speak in the foreign language until he/she says it correctly. These show that they give more importance to fluency rather than accuracy in language education. In addition, since more than half of the learners agree that ‘If you are allowed to make mistakes in the beginning, it will be hard to get rid of them later on’, it may be suggested that they are intolerant to errors in speaking. These finding show that the pre-service teachers seem to hold unrealistic beliefs concerning accuracy and error correction. Therefore, teacher trainees should try to refine these kinds of beliefs because if they are not corrected they may negatively affect their learning or future-teaching practices. Moreover, the results suggest that Turkish ELT pre-service teachers have high degree of motivation in learning English, since the large number of the learners agrees with the items related to motivation. Thus,

the findings of the study show that they have both intrinsic and extrinsic motivation. This is an expected result since it is accepted that most of those learners are conscious about language learning and they have clear aims although they are freshman students. Even so, it may be suggested that their being highly motivated is good for their success and foreign language teaching in Turkey.

By means of gaining insight through pre-service teachers' commonly held beliefs, it is assumed that SLA researchers will be informed about the detrimental or enabling factors lying behind language learning. Furthermore, researchers studying at teacher education field may utilize from the findings of the study in terms of obtaining information about teachers' unanticipated beliefs. The information they get may lead them to re-examine or renew teacher education programs so as to minimize or eliminate the undesired outcomes arising from negative teachers' beliefs. Lastly, knowledge of learners' beliefs about language learning may guide language teachers to develop more effective teaching strategies aiming to receive maximum benefit from their learners. In this sense, the findings of the study may make a contribution to language learning, language teaching and teacher education fields.

5. References

- Abid, R. A. S. (2012). Investigating EFL Iraqi Learners' Beliefs about Learning English as a Foreign Language. *Journal of the College of Arts*, 60, 46-81.
- Borg, M. (2004). Apprenticeship of observation. *ELT Journal*, 58 (3), 274-6.
- Daif- Allah, A. S. (2012). Beliefs about Foreign Language Learning and Their Relationship to Gender. *English Language Teaching*, 5 (10), 20-33.
- Ganjabi, M. (2011). Effective Foreign Language Teaching: a Matter of Iranian Students' and Teachers' Beliefs. *English Language Teaching*, 4, 46-54.
- Hawkins, J. A. & Filipović, L. (2012). Criterial Features in L2 English: Specifying the Reference Levels of the Common European Framework, English Profile Studies volume 1, Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden, & J. Rubin (ed.), *Learner strategies in language learning*, 119-29. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Horwitz, E. K., (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Language Students. *Modern Language Journal*, 72 (3), 283 - 294.
- Ozmen, K. S. (2012). Exploring student teachers' beliefs about language learning and teaching: A longitudinal study. *Current Issues in Education*, 15(1), 1-16.
- Phipps, S.& Borg, S (2009) Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs a. practices. *System*, 37, 380-390.
- Shinde, M. B. & Karekatti, T. K. (2012). Pre-service teachers' beliefs about teaching English to primary school children. *International Journal of Instructions*, 5 (1), 69-86.
- Tanaka, K., & Ellis, R. (2003). Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25(1), 63-85.
- Vibulphol, J. (1992). Beliefs about Language Learning And Teaching Approaches of Pre-Service EFL Teachers In Thailand: Bangkok. Chulalongkorn University
- Victori, M. & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23(2), 223-34.

Esra SAKLI⁵⁰, Hikmet ASUTAY⁵¹

KÜÇÜK KARA BALIK ÖRNEĞİNDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İLE DEĞERLER EĞİTİMİ

1.GİRİŞ

Çocuk ve gençlik edebiyatı her zaman birlikte anılsa da bunları ayrı olarak ele almak gerekir. Çocukluk döneminden başlayarak ergenlik dönemine kadar devam eden ve bünyesinde çocukların hayal, düşünce ve anlama düzeylerine yardımcı eserler barındıran çocuk edebiyatının, eğitimsel açıdan okulda ve eğitim etkinliklerinde kullanılması çok önemlidir. Bu anlamda resimli çocuk kitapları bir taraftan çocukların zihinsel gelişimini desteklemeye yardımcı olurken diğer taraftan da okuma ve araştırma alışkanlığının ilk basamaklarını oluşturmaktadır (Bkz. Şimşek, 2011:71-72).

Çocuk edebiyatının okullarda ve değerler eğitiminde eğitici tarafı yüksektir. Küçük yaşta çocuğa kazandırılması gereken değerler çocuk edebiyatında bir alt tür olan resimli kitaplar aracılığıyla kazandırılmaktadır. Doğru seçilmiş resimli çocuk kitapları çocukların hayal gücü ve yaratıcılığını etkilerken, öykülerdeki olaylar ise sebep-sonuç ilişkisi kurmasına ve sorgulamayı öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Metni yeniden anlatabilme ve sonradan olacakları öngörebilme yeteneğini çocuklara kazandırmaktadır (Bkz. Gönen, 2015:39). Çocuklar buradaki karakterler aracılığıyla verilerek istenen değerleri benimsemektedir. Değerler eğitiminin önemli bir temsilcisi haline gelen bu edebiyat, çocukların sosyal hayatta başarılı bir insan olmasında kritik bir role sahiptir. Çocuklara dil becerilerinin kazandırılmasında önemli bir kaynak olarak görülen çocuk edebiyatından Türkçe öğretiminde de yararlanılabileceği düşünülmektedir. İnceleme nesnesi olarak çocuk edebiyatçısı olan Samed Behrengi'nin Haşim Hüsrevşahi tarafından çevrilen ve Mehmet Sönmez'in resimlemiş olduğu Küçük Kara Balık adlı kitabının, Can Çocuk Yayınları tarafından, 2017'de İstanbul'da yapılan 47.basımı ele alınarak incelenmiştir.

1.1. Yöntem

Çalışma, Türkçe dersi müfredatlarına bakılarak incelenmiş, ilkokulda üçüncü ve dördüncü, ortaokulda ise beşinci ve altıncı sınıflar hedef kitlesi olarak belirlenmiştir. Uygulama örnekleri hazırlanırken bu hedef kitlenin dil anlatım becerileri ve söz varlığı düzeyleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu kitabın seçilmesinin bir nedeni de, yine aynı hedef kitlenin edinmesi gereken temel değer kavramlarını içermesidir.

2. ÇOCUK EDEBİYATI

2.1. Kısaca Tanımı ve Açıklaması

Çocuk edebiyatı genel olarak çocukluk döneminden başlamak üzere ergenlik dönemini de içeren, yetişkin yazını içerisinde gelişmiş ayrı bir sınıflama olarak kabul edilir. Çocukların dil

⁵⁰ Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, son sınıf öğrencisi, esrasakli53@gmail.com

⁵¹ Profesör Dr. Hikmet ASUTAY; Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı D. Eğ. Bl. Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, hikmetasutay@yahoo.de

gelişimine ve hayal gücüne olan katkısı oldukça büyüktür. Bu konuda pek çok tanım ve açıklamalar bulunmaktadır, örneğin;

“Gelişim sürecindeki çocuğun anlama ve kavrama düzeyini dikkate alarak duygu ve düşünce dünyasına seslenen edebiyata çocuklar için edebiyat ya da kısaca çocuk edebiyatı denir. Bu edebiyatın öncelikli hedef kitlesi, 2-15 yaş aralığındaki çocuklardır” (Şimşek, 2011: 39).

Oğuzkan ise şöyle bir tanım geliştirmiştir:

“Usta yazarlar tarafından özellikle çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat niteliklerini taşıyan eserlerine verilen genel ad”(Oğuzkan, 2006:3).



Resim 1: Küçük Kara Balık kitabının kapağı⁵²

Çocuk edebiyatı eğitici tarafı yüksek olan bir edebiyattır. Çocuğun ana dili kullanma yeteneğini ve hayal gücünü geliştirmek bu edebiyatın amaçları arasındadır. Öznesi çocuk olan bir edebiyattır. Bir bilgiyi aktarmak ya da kavramı öğretmek için bu edebiyattan yararlanmak mümkündür (Bkz. Şimşek, 2011:40). Eğitimsel açıdan okulda ve eğitim etkinliklerinde önemli bir rolü bulunmaktadır. İfade edici bir dil gelişimi, okuma-yazma öğrenimi konuşmada akıcılık gibi gelişimsel beceriler ile birlikte yaşanan çevre, kültür, dünya hakkında bilgi sahibi olmaya zemin oluşturmaktadır. Çocukların küçük yaşta kazanacakları kitap ve okuma sevgisi başarıyı yakalamalarında oldukça etkilidir. Bunun yanı sıra dilin öğrenilerek akıcı ve yalın bir şekilde kullanılması yalnızca iyi bir edebiyatın kullanılması ile mümkün olabilmektedir. Edebiyat sevgisi kazanan çocuklarda okuma, anlama, yorum yapma gibi beceriler geliştirerek başkaları ile kuracağı iletişimde olumlu bir algıya sahip olacak ve toplumda başarılı bir birey olarak devam edecektir (Bkz. Kiefer vd., 2007, aktaran: Gönen & Veziroğlu, 2015:8).

2.2. Çocuk Edebiyatının Kısa ve Genel Tarihçesi

Çocuk edebiyatının gelişmesinde okur-yazarlığın artması bir tarafa halk edebiyatındaki masal türünün de önemli bir katkısı bulunmaktadır. Özellikle 17. yüzyıldan sonra “Ezop masalları”

⁵² Can Sanat Yayınları. Resimleyen: Mehmet Sönmez.

önemli bir yer tutmaktadır. Bu yüzyılda Fransa’da Charles Perrault’nun yazdığı “Kül Kedisi”, “Kırmızı Başlıklı Kız” masalları önemlidir. La Fontaine de hayvan masallarıyla bu yüzyılda dikkat çeken isimlerden biri haline gelir. 18. yüzyılda macera ve seyahat kitapları dikkat çekmektedir. Daniel Defoe’nin yazdığı “Robinson Crusoe”⁵³ ilgiyle okunur. 19. yüzyılda daha çok dini ve ahlaki duyguların gelişiminde çocuk kitaplarına yer verilir. Bu yüzyılda Lewis Carrol’ un kaleme aldığı “Alice Harikalar Diyarında” önemli bir örnektir. Bu yüzyılda bilim-kurgu alanında Jules Verne önemli yapıtlar verir. “Aya Seyahat”, “Seksen Günde Devrialem”, gibi kitaplarıyla çocuk edebiyatında önemli bir konuma sahiptir. 20. yüzyılda ise Antoine de Saint-Exupéry’nin kaleme aldığı “Küçük Pren” adlı eser çocuk edebiyatında bir zirve olarak kabul edilmektedir (Bkz. Şimşek, 2011:43-65).

Çocuk edebiyatı konusu bize Meşrutiyet yıllarından sonra batılı eğitim şeklinin öğretmen okullarına girmesiyle adını duyurmuştur. Cumhuriyetin ilanına kadar eğitimin medreselerde yetişenlerin elinde kalması, dolayısıyla da böyle bir konunun akla gelmemiş olması oldukça doğal bir sonuçtur. İlk hareketlenmeler öğretmen okulunda başlamıştır. Meşrutiyetin devrimci eğitimcilerinden olan Satı Bey ve şair ve eğitimci Tevfik Fikret gibi ünlü kişilerin öncülüğünde bu edebiyat başlangıçta dar bir alanda ele alınmış, çocukların şivelerini düzeltmesinde ve eğitimde onlara yarar sağlayacak manzumeler hazırlanması ise başlıca amaçları olmuştur.⁵⁴ Uzun yıllar “Çocuk Edebiyatı”⁵⁵ denilince akla bu tür manzumeler gelmiştir. Belli bir yaşa kadar çocuklar masallar dinlemekle ve eğitsel değerleri tartışma konusu olan halk masalları ile yetinmişlerdir. Okuma yazmayı öğrenmeleriyle birlikte de ellerine geçen kitapları rasgele okumuşlardır. Bizde çocuk edebiyatının faydalı olabilecek bir devreye girmesi ise İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra başlamıştır (Bkz. Alangu, 1965: 5-8, Oğuzkan, 2006:9-12).

Cumhuriyet’in ilanından sonra ise çocuk edebiyatına giren eserlerin sayısı artmakla birlikte milli bilinç ve tarih sevgisi üzerine eserler kaleme alınmaktadır.⁵⁶ Bu dönemde Tanzimat döneminden beri çevirileri yapılmakta olan La Fontaine’nin fablları Orhan Veli ve Sabahattin Eyüboğlu tarafından da çevrilir⁵⁷. Çocuk edebiyatının önemli eserlerinden olan “Küçük Pren” de başta Cemal Süreya olmak üzere, Tomris Uyar, Selim İleri gibi isimler tarafından da çevrilir. Çocuklar için kaleme aldığı eğlenceli eserleriyle tanınan Yalvaç Ural, çocuklarda tarih bilinci uyandırmak amacıyla eserler yazmış olan Abdullah Ziya Kozanoğlu ve Cumhuriyet’in 10. yılı sebebiyle ele alınan romanlarda Muallim Cemal’in “Küçük Durmuş” ve Nimet Rakım Çalapala’nın “87 Oğuz” adlı romanları önemlidir. Eserleriyle birçok ödüle layık görüle Gülten Dayıoğlu özellikle “Fadiş” isimli romanıyla tanınmaktadır. Gülmece ağırlıklı roman ve hikayeleriyle tanınan Aziz Nesin ve Muzaffer İzgü de çocuk edebiyatında en çok okunan yazarlar arasındadırlar. Günümüzde ise çocuk edebiyatının nitelik ve nicelik bakımında iyi durumda olduğu söylenebilmektedir (Bkz. Şimşek, 2011:59-65).

Çocuk yayınlarının ülkemizde ayrı bir dal haline gelmesi, çocuk kütüphaneleri ve kitabevlerinin, çocuklara yönelik yayınevlerinin açılması ise çocuklara iyi kitaplar ulaştırma konusunda önemli bir yere sahiptir. Resimli çocuk kitapları konusunda bugün Zeynep Bassa, Ayla Çınaroğlu, Feridun Oral başarılı yazarlarımız arasında gösterilebilir (Bkz. Gönen, 2015: 26). Çocuk edebiyatında resimli kitaplar ayrı bir alt tür olarak kabul edilir ve başlı başına kendine özgü özellikleri vardır.

⁵³ Bu eser daha çok gençlik yazını türüne aittir. Ancak resimlendirilmiş pek çok çocuk kitabı veya resimli kitap sürümleri de mevcuttur.

⁵⁴ Bkz.: Elöve, Ali Ulvi (1911). “Çocuklarımıza Neşideler”, Tanin Matbaası, İstanbul.

⁵⁵ Bkz.: Sever, Sedat (2003). “Çocuk ve Edebiyat”, Kök Yayıncılık, Ankara.

⁵⁶ Bkz.: Sınar, Alev (2006). “Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Çalışmaları-Yeni Türk Edebiyatı Tarihi”, Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, Cilt 4, Sayı 7.

⁵⁷ Bkz.: Eyüboğlu, Sabahattin (çev.) (2000). “Jean de La Fontaine- Masallar”, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.

3. RESİMLİ KİTAPLAR

Çocukların ilgisini çekmenin en önemli yollarından birisi kitapların bol resimli olmasıdır. Resimli kitaplar, çocuklara verilmek istenen iletiyi daha kolay ve etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olacak kaynaklardır. Şimşek, resimli kitaplar hakkında şöyle bir tanımda bulunmaktadır:

“0-6 yaş arası çocukların gelişimine katkıda bulunmak, okuma alışkanlığı kazandırmak için büyük resimli ve az yazılı hazırlanmış kitaplar ‘resimli kitaplar’ olarak adlandırılmaktadır” (Şimşek 2011: 71).

Okuma çağından önceki çocuklara yalnızca resimli kitaplar verilmektedir. Daha sonra büyüdükçe resim miktarı giderek azaltılır. Çocuk kitapları az resim çok yazı şeklinde de olabilir ama hiçbir zaman resimsiz olmamalıdır. Hayal dünyaları oldukça geniştir bu yüzden resimli kitaplar onların zihinsel gelişimlerine yardımcı olur ve olaylar hakkında neden-sonuç ilişkileri kurabilmelerini sağlar. İyi bir şekilde düzenlenip ifade edilmesi ile birlikte verilmek istenen iletinin güzelliği ortaya çıkar. Kitaplarda anlatım ve resimler gerçekçi olmalıdır. Üçgenin tarif edildiği bir kitapta resim de gerçekten üçgen şeklinde olmalıdır. Ayrıca masal kitaplarındaki resimler de yoruma açık olmalıdır. Çocuklar görme yolu ile kendi dışındaki dünya ile iletişim kurmaktadır. Bu yol onlar için en kolay yoldur. Dikkati zayıf denilen çocuklar bile saatlerce resim kitaplarına bakabilir. Oyuncakları ile saatlerce oynamaları gibi. Çocuklar sahte ile, çirkinle ilk ilişki bu kitaplarda başlar ve bilinç altına yerleşen bu izlenimleri ileriki yaşlarda silmek ise oldukça güçtür (Bkz. Oğuzkan, 2006:391-393).

3.1. Resimli Kitaplarda Genel Biçim Özellikleri:

Biçim özelliklerini⁵⁸; kağıt cinsi, sayfa düzeni, harfler, yazım ve noktalama işaretleri, resimler ve kapak oluşturmaktadır. Çocuk kitaplarının biçimsel özelliklere uygun olarak hazırlanması, onların ilgisini çekerek kitabı okumaya daha istekli hale getirmektedir.

3.1.1. Büyüklük: Çocuk kitaplarında büyüklük içeriğe uygun olmalıdır. Kolayca taşınabilir ve kullanışlı olmalıdır. 16x23 cm şeklindeki büyüklük normal sayılmaktadır.

3.1.2. Kağıt cinsi: Çocuk kitaplarında kullanılan kağıt ise mat ve dayanıklı olmalı, kolay yırtılabilir cinsten olmamalıdır.

3.1.3. Sayfa düzeni: Çocuk kitaplarında normal aralıklı satırlar tercih edilmelidir. Sayfa kenarlarında geniş boşluklar olmalıdır. Çocuk kitaplarında genellikle sayfa kenarlarında geniş boşluklar bırakılması uygundur.

3.1.4. Harfler: Çocuk kitaplarında harfler birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri için ise 12 puntodan küçük olmamalıdır. Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri için ise 10 punto yeterlidir. Genel olarak yazı stilleri okumayı kolaylaştırıcı büyüklük ve biçimde olmalıdır.

3.1.5. Yazım ve noktalama işaretleri: Çocuk kitaplarında dil bilgisi bakımından yanlışlar olmamalıdır. Noktalama işaretlerinde de kurallara uyulmalıdır.

3.1.6. Resimler: Çocuk kitaplarında resimlerin sade, anlaşılır ve konuya uygun olmalıdır. Kitaptaki resimler eğlendirici ve sevimli olmalıdır. Renkler genellikle sıcak, pastel renklerde olmalı, yazı veya metinle karışık görünmemeli, gözü yormayacak tarzda olmalıdır.

3.1.7. Kapak: Çocuk kitaplarında kapak sağlam yani kolay yırtılmayacak şekilde ve ilgi çekici olmalıdır. Böylelikle eserin hem okunma şansı artar hem de uzun süre saklanabilir (Bkz. Oğuzkan, 2006:371-374).

3.2. Resimli Kitaplarda Genel İçerik Özellikleri:

⁵⁸ Bkz.: MEB (1962). “Eğitim Malzemelerini Hazırlamada Yazarın El Kitabı”, MEB Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi, Ankara.

İçerik özelliklerini⁵⁹; tema, konu, kahramanlar, plan, üslup ve dil oluşturmaktadır. Çocuk kitaplarının içerik özelliklerine uygun olarak hazırlanması, onların okurken ya da dinlerken sıkılmamaları ve kitabın sonunu merak etmeleri bakımından önemlidir.

3.2.1. Tema: Çocuk kitaplarında genellikle aile, yurt, arkadaşlık, hayvan sevgisi, doğa, yaşama sevgisi, başkalarına karşı saygılı ve dürüst olmanın önemi, gelenek ve göreneklere bağlılık, cesurluğun değeri gibi temalara yer verilmektedir.

3.2.2. Konu: Çocuk kitaplarında seçilen konular genellikle eğlendirici ve dinlendirici özelliğe sahip olmalıdır. Seçilen konular onları düşünmeye yöneltmeli ve bir iletiye sahip olmalıdır.

3.2.3. Kahramanlar: Çocuk kitaplarında az sayıda kahraman bulunması gerekmektedir. Hatta küçük çocuklar için yazılan kitaplarda bir iki kahraman yetebilir.

3.2.4. Plan: Çocuk kitaplarında plan basit olmalıdır. Kısa bir giriş bölümüyle başlanmalı, merak uyandırıcı olayları içeren bir gelişme ve düğüm bölümü ile devam etmeli ve beklenmedik bir çözümle sonuçlanan bir bitiş bölümüyle tamamlanmalıdır.

3.2.5. Üslup ve dil: Çocuk kitaplarında üslup ve dil çok önemlidir. Anlatım yapmacık bir şekilde olmamalı ve kullanılacak sözcük ve deyimler seçilirken küçük çocukların kavrama düzeyleri ve kelime hazineleri göz önünde bulundurulmalıdır (Bkz. Oğuzkan, 2006:374-378).

4. RESİMLİ KİTAPLAR ARACILIĞIYLA DEĞERLER EĞİTİMİ

Çelikkaya (1996:168, aktaran: K. Yazıcı, 2006) değeri: bir toplum, ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, ideolojik veya ilahi kaynaklı duyuş, düşünüş ve kurallar olarak tanımlar. Değerlerin sınıflandırılması hakkında ise dört adet çalışma bulunmaktadır. Ama bu çalışmada Rokeach'ın sınıflandırmasına yer verilecektir.

Rokeach'a göre değerler: Temel değerler ve araç değerler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır (Naylor ve Diem, 1987: 349, aktaran: K. Yazıcı, 2006).

Temel Değerler	Arzu edilen nihai değerleri içerir.	Başarı, özgürce seçim, eşitlik, erdem, vb.
Araç Değerler	Temel değerlere ulaşmak için kullanılacak davranış tarzlarını ifade eder.	Cesaret, sorumluluk, gerçeklik, tutku vb.

Tablo 1: Rokeach'a göre değerlerin sınıflandırılması

Değerler eğitiminde aile, okul ve toplumun en önemli görevi; temel insani değerleri benimsemiş olan bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bundan dolayı okulların; akademik açıdan başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmesinin temel iki amaç olduğu söylenebilir (Ekşi, 2003:79, aktaran: K. Yazıcı, 2006). Eğitim-öğretimde en önemli materyallerden bir ders kitaplarıdır. Ders kitaplarında gelişmiş güzel seçilmiş okuma parçalarının bulunması, kahramanların seçimi ve özellikleri konusunda hikayelerin kullanım şeklini ortaya çıkarmaktadır. Fakat ilk ve orta dereceli okullardaki ders kitaplarında nadiren kahramanların tüm özelliklerine yer verilmesi nedeniyle ne yazık ki istenilen değerler öğrencilere kazandırılmamaktadır. Bundan dolayı öncelikli hedef hikayelerdeki kahramanların içinde buldukları dönem özellikleri ile birlikte anlatılması olmalıdır. Böylece öğrenciler kahramanlarda bulunan değerleri daha kolay bir şekilde

⁵⁹ Bkz.: MEB (1962). "Eğitim Malzemelerini Hazırlamada Yazarın El Kitabı", MEB Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi, Ankara.

özümseyebilirler (Sanchez, 1998:5, aktaran: K. Yazıcı, 2006). Bu bakımdan ders kitaplarındaki resimlerin ilgi çekici özelliği ile birlikte çocuklar kendilerini oradaki kahramanın yerine koyarak onlara iletmek istenen değerleri daha kolay bir şekilde kavrayabilirler.

4.1. Çocuk Edebiyatının Değerler Eğitimi ile İlişkisi

Çocuk edebiyatının eğitici tarafı yüksek olmakla birlikte eğitimsel açıdan okulda ve değerler eğitiminde de önemli bir rol oynamaktadır. İki yaşından itibaren çocuklar iyilik ve kötülük gibi kavramları daha bilinçli bir şekilde anlamaya başlarlar. Onların gelişimlerinin temellerini atıldığı bu dönemde ahlak, saygı, sevgi gibi değerlerin öğrenilmesi çok önemlidir. Bu evrede ahlak eğitimi duyuşsal öğrenme yöntemleri ile verilmelidir. Değerler ise bireyin yaşadığı çevreyi ve burada gerçekleşen durumları anlamada kullanmış olduğu ölçütlerdir. Bu değerler toplumsal yaşamın içinde bireye kazandırılır. Bireyin kişiliğini, davranışlarını belirlemede önemli bir ölçüt olan değerleri benimsemesi de eğitimin temel konularındandır. Her toplum birbirinden farklı değerlere sahiptir ve bu değerlerin aktarılması da eğitimin görevidir.⁶⁰

Değerler eğitiminin önemli bir parçası olan çocuk edebiyatında ise küçük yaşta çocuğa kazandırılması gereken değerler kitaplar aracılığıyla öğretilir. Kendilerine özel bir hayal dünyasına sahip olan çocuklar bu kitaplardaki karakterler aracılığıyla toplumdaki değerleri benimsemektedir. Kısacası değerler eğitiminin küçük yaşta en önemli temsilcisi olan bu edebiyat, çocukların gelişimi ve sosyal hayatta iyi bir insan olma yolunda kritik bir öneme sahiptir.

5. SAMED BEHRENGİ VE KÜÇÜK KARA BALIK

Samed Behrengi çocuk edebiyatçısı olan İranlı bir yazardır. İran'ın Azerbaycan bölgesinde köy köy dolaşıp öğretmenlik yapmış, bu sırada öğrenciliğini de bırakmamıştır. Halkın dilinde dolaşan masalları, söylenenleri derleyip yeniden yazmıştır. Özellikle yediden yetmiş herkesin okuyup bir şeyler bulacağı bir masal kitabı olan Küçük Kara Balık onun dünyanın pek çok ülkesinde tanınıp sevilmesine yol açmıştır. Masal kitabı deyip geçmemek gerekir. Bu kitapta adalet, eşitlik, sorgulama, direnme gibi temalar başarıyla işlenmiştir. Denizin derin sularında yaşayan yaşlı bir balığın, çocukları ve torununa anlattığı masalda, bir ırmakta yaşayan küçük kara balığın, çevresindeki bütün zorluklara, tutucu düşünce yapısına karşı, denize, özgürlüğe ulaşma çabası, karşılaştığı zorluklara karşı direnerek yaşamı pahasına amacına ulaşmasını ve zamanında onu engellemeye çalışan bütün balıklara yol gösterici olması anlatılmaktadır. Kitap, Bratislava ve Bologna Dünya Çocuk Kitapları Fuarları'nda ödüller almış, farklı çevirmenler tarafından Türkçeleştirilmiştir. Türkiye'de ilk defa 1975 yılında basılmıştır. Küçük Kara Balık, Mehmet Sönmez'in çizimleriyle bir anlam kazanmış ve okuyucuları tarafından "Dünyanın en devrimci balığı" olarak yorumlanmıştır. Ancak bu masal kitapları gencecik yaşında Samed Behrengi'nin hayatına mal olmuştur. Yazar 28 yaşında Aras Nehri'nde ölü olarak bulunmuştur. Boğularak öldürüldüğü söylene de çoğu kişi buna inanmamıştır; çünkü yazmış olduğu masallarla ülkenin başındaki Şahlık düzenini eleştirmiş ve baskıcı yönetimine karşı çıkmıştır. Bu nedenle de suikasta uğradığı dillerde dolaşmıştır.

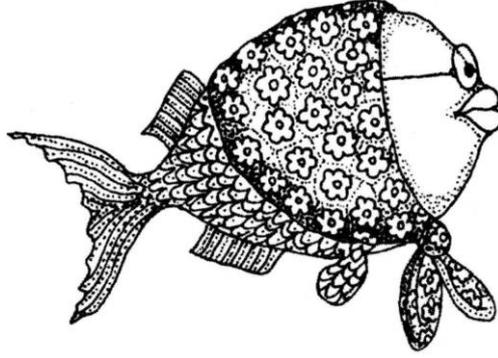
5.1. Eserin Biçim ve İçerik Özellikleri Açısından İncelenmesi

Eser, yukarıda belirttiğimiz biçim ve içerik özelliklerine göre incelenecektir.

Biçim açısından; eser büyüklük bakımından yeterli ve kullanışlıdır, kolayca taşınabilir. Kağıt cinsi ise mattır ama çok dayanıklı olmadığı söylenebilir. Sayfa düzeni normal aralıktadır ve kenarlarında boşluklar vardır. Eser yedi yaş ve üzeri çocuklar için yazıldığından harflerin büyüklüğü yeterli büyüklüktedir. Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat edilmiş ve kurallara

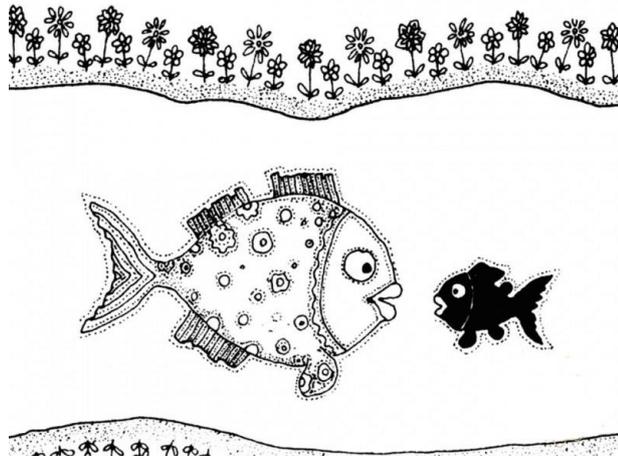
⁶⁰ Bkz.: Balıkcı, Gülşah Neriman (2016). "Erken Çocukluk Döneminde Değerler Ve Ahlak Eğitiminin Yeri ve Önemi", Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye'de Beceri Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (16-18 Nisan/Bartın), Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara, Cilt 1 (s.105-106). <http://www.atam.gov.tr> (Erişim Tarihi:08.03.2019).

uyulmuştur. Kitaptaki resimler ise siyah-beyaz, sade ve anlaşılır bir şekilde, anlatılan konuya uygun olarak verilmiştir. Kapakta ise Küçük Kara Balık karikatürü bulunmaktadır. Resmin ilgi çekici bir özelliğe sahip olması kitabı okumaya daha istekli hale getirmektedir.



Resim 2: Yaşlı balık

İçerik açısından; eserde adalet, eşitlik, sorgulama, direnme gibi temaların başarıyla işlendiği görülmektedir. Konu bakımından ise, denizin dibinde yaşayan yaşlı bir balığın çocukları, torunları ve on iki bin yavru balığı çevresine toplayıp onlara masal anlattığı eserde, ırmakta yaşayan bir küçük kara balığın denize ulaşma çabası için çevresindeki balıklara, bütün zorluklara karşı meydan okuyarak amacına ulaşmasını ve zamanında onu engellemeye çalışan balıklara ise yol gösterici olmasını ele almaktadır. Eserdeki kahramanlar; yaşlı balık ve onun çocukları ile torunları, küçük kara balık, annesi, arkadaşları, komşu balıklar, kurbağalar, kertenkele, yengeç, ceylan, minicik balıklar, dolunay, pelikan ve balıkçıdır. Plan bakımından ise eser basittir. Yaşlı balığın çocukları ve torunlarına anlattığı masal ile başlayan eser, küçük kara balığın denize ulaşma çabası için karşılaştığı ilgi çekici olaylarla devam eder ve sonuç bölümünde ise yaşlı balık uyumak için masalı ilgi çekici bir sonla bitirir ve balıkların arasındaki küçük kırmızı balık uyumayarak sabaha kadar denizi düşünür. Kitap yedi yaş ve üzeri masal kitabı olduğundan üslup ve dil bakımından kullanılan kelimeler o yaşlardaki çocukların kavrama düzeyleri ve kelime hazinesine uygun olarak seçilmiştir.



Resim 3: Küçük Kara Balık ve annesi

Eser, resimli kitaplardaki biçim ve içerik özellikleri açısından incelendiğinde yukarıda verilen özelliklere uygun olduğu görülmektedir.

5.2. Eserin Değerler Analizi Açısından İncelenmesi

Küçük Kara Balık metninde yer alan temalar ise; başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, güvenlik, uyuma, geleneksellik, iyilikseverlik, evrenselcilik ve güçtür. Bunların Schwartz⁶¹ ve Rokeach⁶² tarafından yapılan değerler sınıflandırmasındaki değerlerle benzerdir. Küçük Kara Balık'taki değerler hakkında bir çalışma yapılmıştır⁶³. Bu nedenle bu konu üzerinde durulmayacaktır.

6. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE “KÜÇÜK KARA BALIK”IN KULLANILMASINA YÖNELİK ETKİNLİK ÖNERİLERİ

Küçük Kara Balığın değerler açısından zengin bir eser olduğunu yukarıda belirtmiştik. Bu bölümde Türkçe öğretiminde öğretmenlerin öğrencilere derslerde Küçük Kara Balık eseri ile uygulayabilecekleri etkinlik önerileri verilmiştir.

6.1. Yaratıcı Yazma Etkinliği:

Küçük Kara Balık değerler açısından oldukça zengin olan bir eserdir. Bu etkinlikte okuyanlar tarafından “dünyanın en devrimci balığı” şeklinde yorumlanan eserin baş kahramanı olan Küçük Kara Balık'ın karikatürü öğretmen tarafından öğrencilere gösterilir, onlara balığın özellikleri hakkında ipucu verilir ve yeniden bir masal yazmaları istenir.

Örnek Etkinlik:



Resim 4: Küçük Kara Balık

Serbest Yazma Alanı

.....
.....
.....
.....
.....

⁶¹ Bkz.: Yazıcı, Kubilay (2006). “Değerler Eğitime Genel Bir Bakış”, TÜBAR-XIX-2006, s.503-504.

⁶² Bkz.: Yukarıda Tablo 1’de sınıflandırma bulunmaktadır.

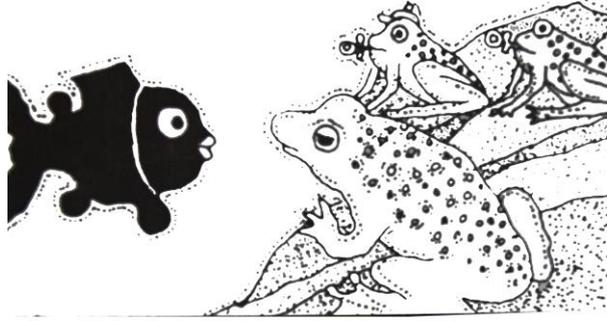
⁶³ Bkz.: Belet Boyacı Ş.D., Güner, M. ve Babadağ G. (2017). “Dünyada Başka Şekilde Yaşamak da Mümkün mü?” Değer Eğitiminde “Küçük Kara Balık” Örneği. <http://dergipark.gov.tr> (Erişim tarihi:08.03.2019).

Böylece öğrenciler hayal güçlerinin sınırsızlığını kullanarak, yaratıcılıklarından duydukları hazla birlikte birbirinden farklı yazılar ortaya çıkarabilirler.

6.2. Karikatür Okuma Etkinliği:

Bu etkinlikte öğretmen, öğrencilere masalı okurken eserdeki olay örgüsüne ait bir resim verilir ve öğrencilerden resimden hareketle buradaki olayı sözlü olarak yorumlaması istenir.

Örnek Etkinlik:



Resim 5: Küçük Kara Balığın kurbağalarla karşılaşması

6.3. Oyunlaştırma Etkinliği:

Bu etkinlikte öğretmen, öğrencilerden eserin sonunu kendi isteklerine göre değiştirmelerini ve yeni bir son yazmalarını isteyebilir.

Örnek Etkinlik:

“(…) İhtiyar balık, masalını bitirdi ve on iki bin torununa dedi ki:

‘Artık uyku zamanı geldi, hadi gidin de uyuyun.’

Çocuklar ve torunlar sordular:

‘Büyükanne o minik balığa ne oldu anlatmadın.’

İhtiyar balık, ‘Onu da bırakalım yarın geceye,’ dedi, ‘şimdi uyku zamanıdır. İyi geceler.’

On bir bin dokuz yüz doksan dokuz balık, ‘İyi geceler,’ diyerek gidip uyudular. Büyükanne de uyudu. Ama bir tane küçük kırmızı balık ne yaptıysa da gözlerini uyku tutmadı. Sabaha kadar denizi düşündü durdu.” (s.51-52).

Böylece öğrenciler tıpkı oynadıkları oyunlar gibi hayal ettikleri kurguları gerçekleştirebilirler.

6.4. Sınıf İçi Canlandırma Etkinliği:

Bu etkinlikte öğretmen, sınıfta bir grup öğrenci oluşturarak, eserden bir bölümü canlandırmalarını, yani seslendirmelerini isteyebilir. Öğrencilere metni vererek canlandıracakları karaktere çalışmalarını istenir.

Örnek Etkinlik:

“(…) Küçük Kara Balık’ın annesi durmadan başını göğsünü yumruklayıp ağlıyormuş:

‘Eyvah, yavrum elden gidiyor! Ben şimdi ne yapayım, başımı hangi dağa taşa vurayım?’

Küçük Kara Balık:

'Anne!' demiş, 'Bana ağlama... Bu zavallı ihtiyar balıklara ağla!'

Balıklardan biri uzaktan bağırmış:

'Hakaret etme bastıbacak seni!'

İkincisi, 'Gider de pişman olursan seni artık buraya sokmayız ona göre ha!' diye kızmış.

Üçüncüsü, 'Bunların hepsi gençlik hevesidir, gitme!' diye seslenmiş.

(...) Küçük Kara Balık ayrılırken onlara, 'Arkadaşlar görüşmek üzere! Beni unutmayın!' demiş.

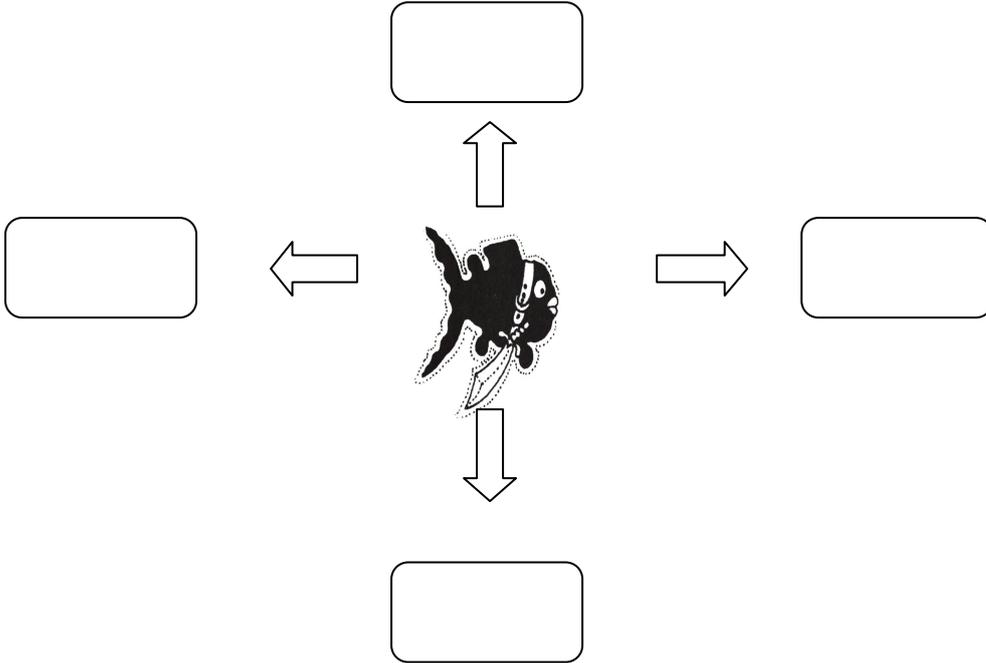
Arkadaşları, 'Seni nasıl unutabiliriz?' diye cevap vermişler. 'Sen bizi derin bir aymazlık uykusundan uyandırdın, sen bize daha önce aklımıza bile gelmeyecek şeyler öğrettin. Görüşmek üzere, bilgili ve korkmaz dost!'

Küçük Kara Balık şelaleden aşağı gelerek su dolu bir gölete düşmüş. Önce eli ayağına dolanmış; ama sonra yüzmeye, gölette gezinmeye başlamış. (...)" (s.17-18).

Oyunun sonunda da öğretmen, izleyici olan öğrencilere, buradaki konu ve ana fikir üzerine yorum yapmalarını isteyebilir.

6.5. Temaları Bulma Etkinliği:

Bu etkinlikte öğretmen, öğrencilerden, eserdeki temaları bularak, verilen boşluklara yerleştirmelerini isteyebilir.



Daha sonra buldukları bu temaları karşılayan, eserdeki olaylardan örnekler vermeleri istenebilir.

6.5. Dil Bilgisi Etkinlikleri:

6.5.1. Neden-Sonuç Etkinliği:

Bu etkinlikte öğretmen, iki grup oluşturur. Eserden bir olayı öğrencilere anlatır ve birinci gruptan o olayın meydana gelmesinde etkili olan nedenleri söylemeleri istenir. İkinci gruptan da söylenen nedenlere karşılık farklı bir sonuç düşünmeleri istenebilir.

Örnek Etkinlik:

“Küçük Kara Balık, ‘Bilmek istiyorum, bu derenin sonu nerededir?’ demiş. (...)

Annesi gülmüş ve demiş ki:

‘Ben de senin yaşlarında bir çocukken böyle şeyleri çok düşünürdüm. Ama canım yavrum, derenin başı sonu yok ki! İşte gördüğün gibidir! Dere hep akar durur ve hiçbir zaman da hiçbir yere varamaz.’

Küçük Kara Balık, ‘Ama anneciğim,’ demiş, ‘her şeyin bir sonu yok mu? Gecenin bir sonu var, gündüzün bir sonu var, haftaların, ayların, yılların...’ demeye gerek kalmadan annesi sözünü kesmiş ve demiş ki: ‘Bırak şimdi bu koca lafları, kalk gidelim dolaşalım. Şimdi gezmek zamanıdır, bu sözlerin zamanı değil!’

Küçük Kara Balık, ‘Hayır anne!’ demiş. ‘Ben artık bu gezintilerden bıktım usandım. Başka yerlerde ne olduğunu görmek için yola koyulup gitmek istiyorum. (...) Ben bilmek istiyorum, (...) bu dünyada başka türlü yaşamak da mümkün mü?’ “(s.12-13).

Böylece öğrenciler arasındaki beyin fırtınası sonucunda, farklı nedenler ve sonuçlar ortaya çıkabilir.

6.5.2. Söz Sanatları Etkinliği:

Bu etkinlikte öğretmen, eserden yola çıkarak bazı söz sanatlarını öğrencilere öğretebilir.

Örnek Etkinlik:

“(...) Komşu, küçük balığın annesine, ‘Komşu, o kıvrım kıvrım salyangozu hatırlıyor musun?’ diye sormuş.

Annesi, ‘Evet! İyi hatırlattın. Çocuğumun etrafında dolaşıp dururdu. Allah bildiği gibi yapsın onu!’ deyince, Küçük Kara Balık, ‘Yeter anne! O benim arkadaşım!’ demiş. (...)” (s.15).

Burada balıkların konuşması ile intak (konuşturma) sanatına örnek verilebilir.

6.5.3. Gerçek-Mecaz Anlam Bulma Etkinliği:

Bu etkinlikte öğretmen, eserden öğrencilere bir paragraf verir ve bu paragraftaki bazı kelimelerin altını çizerek, bu kelimelerin gerçek anlamda mı yoksa mecaz anlamda mı kullanıldıklarını bulmalarını isteyebilir.

Örnek Etkinlik:

“(...) Kurbağa ise şişine şişine demiş ki:

‘Şimdi kendini göstermenin zamanı mı, seni soysuz sopsuz yaratık seni? Karşıdakileri çocuk görünce başlamışsın cafaçafı, koca koca laflara. Ama ben yeterince uzun bir ömür sürdüm ve bu göletten başka bir dünya olmadığını da çok iyi biliyorum.’ (...)” (s.23).

Böylece öğrenciler, gerçek-mecaz anlamı ayırt etmeyi, bu alıştırma sayesinde daha kolay öğrenebilirler.

6.5.4. Sıfatları Bulma Etkinliği:

Bu etkinlikte öğretmen, eserden bir paragraf verip, öğrencilerin buradaki sıfatları bulmalarını isteyebilir.

Örnek Etkinlik:

“(...) Sabah erkenden uyanmış. Birkaç tane minicik balığın onun başucunda durmuş fışıldadıklarını görmüş. Minik balıklar, Küçük Kara Balık’ın uyandığını görünce hep birlikte, ‘Günaydın!’ demişler. (...)” (s.36).

Böylece öğrenciler, bu alıştırma sayesinde, sıfatlar konusunu daha iyi bir şekilde öğrenebilirler.

6.5.5. Noktalama İşaretlerini Bulma Etkinliği:

Bu etkinlikte öğretmen, eserden bir paragraf vererek, öğrencilerin, uygun noktalama işaretlerini, verilen boşluklara koymalarını isteyebilir.

Örnek Etkinlik:

“(...) Annesi sanıyormuş ki yavrusu hastalanmış () yakında düzelecekti () Oysa Küçük Kara Balık ()’ın derdi başkaymış () Bir sabah erkenden güneş doğmadan Küçük Kara Balık annesini uyandırmış () Ona ()

() Anne seninle konuşmak istiyorum()() demiş() (...)” (s.10).

Böylece öğrenciler, bu alıştırma sayesinde, noktalama işaretlerinin nerede kullanılacağı konusunu, uygulamalı olarak öğrenebilirler.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Resimli kitapların içerdiği genel biçim ve içerik özelliklerine uygun olduğundan ve sahip olduğu zengin değerlerden dolayı çalışmada seçilen çocuk edebiyatçısı Samed Behrengi’nin Küçük Kara Balık adlı eserinin Türkçe öğretiminde, temel dil becerilerinin ve değerlerin kazandırılmasına yönelik uygun bir kitap olabileceği görülmüştür. Küçük yaşta çocuğa kazandırılması gereken değerler, çocuk kitapları aracılığıyla öğretilir. Kendilerine özgü bir hayal dünyasına sahip olan çocuklar, bu kitaplardaki karakterler aracılığıyla, toplumdaki değerleri benimseyebilir. Bun nedenle eserdeki adalet, eşitlik, sorgulama, başarı vb. temel değerler, verilen etkinlikler aracılığıyla öğrencilere benimsetilebilir.

Bu eserden alıntılanarak verilen, yaratıcı yazma, karikatür okuma, oyunlaştırma; sınıf içi canlandırma, temaları bulma gibi uygulamalı etkinlik önerileri, öğrencilerin, dinleme, okuma, konuşma, yazma, anlama gibi temel dil becerileri geliştirilebilir, resimlerle birlikte yaratıcı düşünce güçlerini kullanarak, söz varlıklarının güçlenmesi ve yorum kabiliyetlerinin artması sağlanabilir. Yine eserden alıntılanarak, dil bilgisine ait; neden-sonuç, söz sanatları, gerçek-mecaz anlam, sıfatlar, noktalama işaretleri gibi konular, verilen uygulamalı etkinliklerle birlikte öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılabilir. Ayrıca belirtmek gerekir ki, verilen etkinlik önerileri özgün olmakla birlikte, bunların sayılarını arttırmak da mümkündür.

8. KAYNAKÇA

8.1. BİRİNCİL KAYNAKÇA

Behrengi, Samed (2017). “Küçük Kara Balık”, (Çev. Haşim Hüsrevşahi, resimleyen: Mehmet Sönmez), 47. Basım, Can Çocuk Yayınları, İstanbul.

8.2. İKİNCİL KAYNAKÇA

Alangu, Tahir (1965). “Çocuk Kitapları Üstüne”, Doğan Kardeş Matbaacılık Sanayi A.Ş. Basımevi, İstanbul.

Balıkçı, Gülşah Neriman (2016). “Erken Çocukluk Döneminde Değerler Ve Ahlak Eğitiminin Yeri ve Önemi”, Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye’de Beceri Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (16-18 Nisan/Bartın), Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara, Cilt 1 (s.105-106). <http://www.atam.gov.tr> (Erişim Tarihi:08.03.2019).

Belet Boyacı, Ş.D., Güner, M. ve Babadağ, G. (2017). “Dünyada Başka Şekilde Yaşamak da Mümkün mü?” Değer Eğitiminde “Küçük Kara Balık” Örneği. <http://dergipark.gov.tr> (Erişim tarihi:08.03.2019).

- Çelikkaya, Hasan (1996). "Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi", Alfa Yayınları, İstanbul.
- Ekşi, Halil (2003). "Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitim Programları", Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 1, Sayı 1.(79-96).
- Elöve, Ali Ulvi (1911). "Çocuklarımıza Neşideler", Tanin Matbaası, İstanbul.
- Eyuboğlu, Sabahattin (çev.) (2000). "Jean de La Fontaine- Masallar", Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.
- Gönen, Mübeccel vd. (2015). "Çocuk Edebiyatı", 2. Baskı, Eğiten Kitap Yayınları, Ankara.
- Kiefer, B. Z, Hepler, S. Hickman, J. (2007). "Charlotte Huck's Children's Literature", ABD: içinde: Gönen, Mübeccel (2015). "Çocuk Edebiyatı" Eğiten Kitap Yayınları, Ankara.
- MEB (1962), "Eğitim Malzemelerini Hazırlamada Yazarın El Kitabı", MEB Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi, Ankara.
- Naylor, David T. / Diem, Richard (1987). "Elementary and Middle School Social Studies". New York: Random House.
- Oğuzkan, Ferhan A. (2006). "Çocuk Edebiyatı", 8. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sanchez, Tony R. (1998). "Heroes, Values and Transcending Time: Using Trade Books to Teach Values". www.eric.ed.gov, Eric Document No: ED 426 923
- Sever, Sedat (2003). "Çocuk ve Edebiyat", Kök Yayıncılık, Ankara.
- Sınar, Alev (2006). "Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Çalışmaları-Yeni Türk Edebiyatı Tarihi", Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, Cilt 4, Sayı 7.
- Şimşek, Tacettin vd. (2011). "Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı", 1.Baskı, Grafiker Yayınları, Ankara.
- Yazıcı, Kubilay (2006). "Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış", TÜBAR-XIX-2006.

8.3. İNTERNET KAYNAKÇASI

- https://tr.wikipedia.org/wiki/Küçük_Kara_Balık:(Erişim tarihi:08.03.2019).
- https://tr.wikipedia.org/wiki/Samed_Behrengi:(Erişim tarihi: 08.03.2019).

Fatoş Işıl BRITTEN⁶⁴

“HERKESİN İÇİNDE HERKES GİBİ OLAMAMA” AÇMAZI: YAŞADIĞI TOPLUMA UYUM SAĞLA(YA)MAYAN KARŞIT KAHRAMANLAR

1. Giriş

Bireyin topluma yabancılaşmasını, onunla zıtlaşmasını, birey-toplum arasındaki uyumsuzluğu temel alan romanlar Batılı ülkelerin edebiyat geleneklerinde bazen uyumsuz (*misfit*) başkahraman bazense yan karakterler olarak zaman zaman karşımıza çıkar. Bu romanlar yalnızlık, anlaşılama, hüsrana, farklı olmanın getirdiği öfke, umutsuzluk, yabancılaşma ve başarısızlık gibi temaları içerir. Sanatçı ruhları ve felsefeye yatkın hayatı sorgulayan kafa yapıları bu uyumsuz karakterlerin ortak noktasıdır. Yadırgama ve küçümseme gibi olumsuz duygular iki taraflıdır. Kendileri içinde buldukları çevreyi aşağı görürken toplum da bu “başarısız” ve “kızgın” adamları hor görür. Dolayısıyla toplumun genel geçer gelenek ve kurallarına uymayan bu karakterler için bir kurtuluş yolu yoktur, çoğunlukla ya delirirler ya intihar ederler ya da kayıplara karışırlar.

Batılı edebiyat dizgelerinde Mark Twain’in Huckleberry Finn’i, Goethe’nin Genç Werther’i, Thomas Mann’ın Hanno’su ve J.D. Salinger’in Holden Caulfield’i uyumsuz karakterler olarak yerlerini almışlardır. Türk romanı da özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren toplumla ters düşen, uyumsuz birçok ana ve yan karaktere ev sahipliği yapmaktadır. Yakup Kadri’nin “yaban” Ahmet Celal’i, Tanpınar’ın Mümtaz ve onun kötü ikizi diyebileceğimiz Suad’ı, Oğuz Atay’ın Turgut ve Selim’i, Yusuf Atılgan’ın “aylak” C.’si ve Hasan Ali Toptaş’ın Bedran’ı bu uyumsuzlardan sadece birkaçıdır.

2. Amaç

Bu çalışma Batılı edebiyat dizgelerinden iki roman - on dokuzuncu yüzyıl Alman burjuvazisini anlatan Thomas Mann’ın *Buddenbrooks: Verfall einer Familie* (1901) ve yirminci yüzyıl New York’unu anlatan J.D. Salinger’in *Catcher in the Rye* (1951) - ile sınırlandırılacak olup Türkiye ayağında ise ülkenin modernleşme ve bireyselleşme sürecinin yoğunlaştığı yirminci yüzyılın ikinci yarısına odaklanıp Yusuf Atılgan’ın *Aylak Adam* (1959), Oğuz Atay’ın *Tutunamayanlar* (1972) ve Hasan Ali Toptaş’ın *Sonsuzluğa Nokta* (1993) romanları üzerinde duracaktır. Bu bölüm, hem batılı hem de Türk roman geleneğindeki topluma uyum sağla(ya)mayan roman karakterleri arasındaki koşutluğa dikkat çekmeyi ve bu karşıt bireylerin temel özelliklerini irdelemeyi amaçlamaktadır.

3. Yöntem

Bu bölümde karşılaştırmalı edebiyat alanında sıkça yararlanılan yakın okuma (*close reading*) yöntemi kullanılacaktır.

4. Metin Analizi

Toplumla uyumsuz başkahraman teması Batı edebiyatlarında sıkça karşımıza çıkmaktadır. Alman edebiyatının en tanınmış isimlerinden Thomas Mann, burjuva yaşayışına uyum

⁶⁴ Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Mütercim-Tercümanlık İngilizce Ana Bilim Dalı, Edirne-Türkiye, isilcihan1@yahoo.com.

sağlayamayan sanatçı karakterleri eserlerinde bir hayli incelemiştir. Henüz yirmi beş yaşındayken yazdığı ve 1929'da Nobel Ödülü almasını sağlayan yarı otobiyografik romanı *Buddenbrooklar: Bir Ailenin Çöküşü* (1901) bu temanın yoğun bir şekilde üzerinde durmaktadır. Varlıklı bir tüccar ailesinin dört kuşağının anlatıldığı romanda servetleri kademeli bir şekilde azalan ve refah içinde yaşadıkça para hırsı körelen bir ailenin dördüncü ve son kuşak temsilcisi Hanno'dur. Maddiyat odaklı yaşayıp sürekli hesap kitap yapan birinci kuşak ataları ile sanat için yaşayan Hanno arasındaki tezat oldukça dikkat çekicidir. Üçüncü kuşak Babası Thomas Buddenbrook da her ne kadar içinde buldukları burjuva değerleri sorgulasa da hala başarılı bir iş adamıdır ve hayata tutunmaktadır ancak Hanno burjuva değerlerle kesin hatları çizilmiş hayatı kaldıramayacak kadar hassas ruhlu, ürkek bir çocuktur. William V. Glebe, Thomas Mann'ın ilk hikayelerinde başkahramanların çirkin, biçimsiz veya ortama uymayan varlıklar olduğunu, hayatın onları ıstıraba mahkum ettiğini ve yalnızlık, mutsuzluk ve umutsuzluğun bu hikayelerdeki ana unsurlar olduğunu belirtir (1965: 261). Her ne kadar Hanno bu ilk dönem hikayelerinde geçen bir karakter olmasa da Mann'ın yazdığı ilk romanın kahramanıdır ve o da Johannes Friedemann, Dilletante gibi kahramanların yanına kolaylıkla eklenebilir. Mann'da hayat, sanatın karşısında konumlanır ve fiziksel güç, başarı hırsı ve yüzeysellik ile harmanlanmış karakterlerin karşısına ince ve duyarlı doğası, kırılğan bünyesi ve çeşitli fiziksel hastalıkları ile dahi sanatçı çıkar. Hanno da diğerlerinden farklı oluşunun fiziksel yansımalarının farkındadır:

“Çeşit çeşit kaygılar taşıyorum, her şey üstüme üstüme geliyor ve ben bunların altından kalkamıyorum. Diyelim ki, parmağımı kestim ve canım acıdı... Başkalarında sekiz günde iyileşen bir yara bende dört hafta sürüyor. Bir türlü iyileşmek istemiyor, giderek iltihaplanıyor, kötüye gidiyor ve türlü türlü şikâyetlere neden oluyor... Geçenlerde Herr Brecht dışlerimin çok kötü görüldüğünü söyledi. Neredeyse hepsi çürümüş ve harap olmuş, çektirdiklerimden söz etmeye gerek yok. Otuzuna, kırkına gelince ne yapacağım, nasıl yemek yiyeceğim ben? Hiçbir umudum kalmadı artık...” (2013: 814).

Gelişmiş bir empati becerisi, gelişkin bir hayal gücü ve sanata özellikle de müziğe karşı çok büyük bir yeteneği vardır. Ona göre içinde yaşadığı dünya bir cezaevi, sürmekte olduğu yaşam bir nevi cehennem hayatıdır. Kendini mutlu hissedebildiği ve varoluşundan şikâyet etmediği tek zaman sanatla bütünleşebildiği zamanlardır. Örneğin bir Pazar günü *Lohengrin* operasını izlemesine izin verildiğinde “[m]utluluk bütün güzelliği ve büyüceliliğiyle, içinde gizliden gizliye kabarıp coşan, ürperip titreten, hıçkırıklara boğup içindeki ateşi harekete geçiren bir duygu sarhoşluğuna sok[ar] onu” (2013: 767). Ne var ki, her mutluluk gibi bu da opera bittiğinde bitiverir. Maalesef, hayalleri, yaratıcılığı, yaşamdan keyif almayı simgeleyen pazar günü yerini disiplini, sorumlulukları ve tekdüze hayatı simgeleyen pazartesiye bırakır. Gündelik hayatın ruhani güzelliklerden uzak oluşu onda varoluşsal bir acıya sebep olmaktadır. Sorumlulukları, maddi başarıyı ve toplum dayatmalarını temsil eden babasından oldukça çekinir. Babası ise oğluna dair hayal kırıklıklarıyla doludur. Tuttuğunu koparan sağlıklı, güçlü, para kazanmaya ve şirketin işlerine hevesli bir oğul düşler fakat Hanno bu beklentileri karşılamaktan uzaktır. Babanın Hanno'yu nasıl da beğenmediğine şahit oluruz “Oğlumun kişiliğinde yaşamayı, yaşamımı onun kişiliğinde sürdürmeyi umut mu ettim? Benden çok daha korkak, daha zayıf ve daha kararsız bir kişilikte?” (2013: 719). Daha sonra da idealindeki evladın özelliklerini anlatır:

“Dünyanın herhangi bir yerinde bir oğlan çocuğu büyümektedir: sağlıklı, başarılı, yeteneklerini geliştirmesini bilen boylu poslu, mutlu, temiz yürekli, neşeli, canlı bir çocuk... bakışlarıyla mutluların mutluluğunu yücelten ve bahtsızları umutsuzluğa düşüren biri: İşte bu benim oğlum” (ibid.).

Hanno'nun ortama uymaya gayret ettiği her sefer babası, oğlunu cesaretlendirir ancak Hanno yolunda gitmeyen bir şeyler olduğunu sezecek kadar zekidir. Örneğin, Hanno aile toplantılarında kendi halinde bir kadın olan Klothilde isimli akrabası ile ara sıra dalga geçtiğinde babasını çok mutlu eder. Başarılı bir yönetici, sözünü dinleten bir iş adamı olabilmek için kendisinden daha zayıf olanları ezmesi gerektiğini sezmektedir ama bu tür davranışların

temelindeki ahlaki alçaklık kendisini oldukça utandırır. Rakip aile Hagelström'un çocukları tam da Thomas Buddenbrook'un hayalindeki çocuklardır ve giderek vahşileşecek acımasız bir kapitalizmi temsil ederler:

“İşte Konsül Hagelström'ün her iki oğlu da böyleydi: On iki ve on dördüne basmış iki yaman erkek çocuğu, iriyarı, güçlü kuvvetli ve neşelerinden ele avuca sığmayan çocuklardı; yakındaki çalılıklarda yumruk yumruğa dövüşen bu oğlanlar, okulun en iyi jimnastikçileriydiler, bir fok balığı gibi yüzüyorlar, puro içiyorlar ve her türlü şaklabanlığı yapıyorlardı” (2013: 682).

Aynı çocuklar Hanno'yu küçümser, kabadayılık yapıp onu “pis, sulu karın içine iter”, tehdit edip üzerine yürürler (2013: 684). Almanya'nın o dönemki burjuva değerlerini temsil eden bu zorba ve hayvani dürtülerinin ötesine geçemeyen çocuklar sadece güçlü olanın hayatta kaldığı bir felsefeyi temsil ederler. Sonunda Hanno da dünya edebiyatlarında rastladığımız birçok uyumsuz kahraman gibi içinde bulunmaktan hoşlanmadığı bu dünyayı terk eder ve ailenin tek erkek varisinin ölümüyle bu köklü aile hem servetlerini hem de toplumdaki saygın itibarlarını kaybederler. Hanno'nun yetişkin olmadan önce ölmesi ise okuyucuya sanatın ve yaratıcılığın burjuva değerleri ile örtüşmediğini ve iki kavramın sağlıklı bir şekilde bir arada var olabilmemesinin neredeyse imkânsız olduğunu anlatmak ister.

1951 yılında yayınlandığında sadece ABD'de değil tüm dünyada çok popüler olmuş günümüzde ise kanonlaşmış bir edebiyat ürünü olan J.D. Salinger imzalı *Catcher in the Rye* toplumla uyumsuz başka bir karşıt kahramanı okuyucuya oldukça sevdiren. Türkçe'ye Adnan Benk tarafından *Gönülçelen* ve Coşkun Yerli tarafından *Çavdar Tarlasında Çocuklar* olarak iki farklı isimle çevrilen eser, yirminci yüzyıl Türk edebi dizgesinde de merkeze yerleşmiştir.⁶⁵

Ana karakterin büyümesi ve olgunlaşmasını anlatan “oluşum romanı” (*Bildungsroman*) olarak da kabul edilen *Catcher in the Rye*'in ana kahramanı Holden Caulfield Amerikan sınıf yapısına göre üst orta sınıf, New York'lu bir ailenin, Pencey isimli seçkin bir liseden henüz kovulmuş “sorunlu” oğludur. Üstelik bu ana karakterin kovulduğu dördüncü lisedir. On altı yaşındaki Holden Caulfield yetişkinler dünyasına girmemek için direnir. Çoğu kişinin, özellikle de babasının onu yaşına göre çocuksu davranmakla eleştirdiğini söyleyen Holden için bu aslında bilinçli bir tercih ve içinde bulunduğu toplumun sosyal ve kültürel normlarına bir karşı koyuş şeklindedir. Diğer bir deyişle bu durum Holden'ın yaşlılarından daha geride gelmesinden kaynaklanmaz, eleştirel düşünebilme yetisi oldukça gelişmiş olan bu karakter içinde bulunduğu topluma dışarıdan bakıp insan ilişkilerindeki birçok sorunu görebilmekte, kullanılan dildeki sahtelikleri, düşünmeden söylenen içi boş lafları ve bunların arkasındaki yüzeyselliği ve bencilliği tespit edebilmektedir. Holden'ın sorunu bu yüzeysellikleri olduğu gibi kabul edememe ve agresif davranışlar sergilemekten ileri gelir. Paul Levine'a göre Salinger'in eserlerindeki çıkmaz, erdemli kahramanların (*moral hero*) pragmatik toplumla uzlaşmaya zorlanmasından ileri gelir (1982: 92). Birçok uyumsuz karakterin tersine görünürde ailesiyle ilgili çarpıcı bir sorunu yok gibidir. Holden romanın daha ilk paragrafında ebeveynleri için ‘ikisi de şeker gibi insan ama o alinganlıkları yok mu?’ der (1982: 9). Öğretmeni Holden'ın ailesi için ‘çok saygıdeğer kimseler dediğinde “Saygıdeğer” sözcüğünü duyunca tüylerinin diken diken olduğunu ve kusmamak için kendini zor tuttuğunu belirtir (1982: 19). Eskiden okuduğu okuldaysa çoğu kişinin kendini beğenmiş olduğunu, özellikle müdürleri Mr. Hass'ın ise herkese güleryüz gösterdiğini ama öğrencilerden birinin ailesi çok iyi giyimli değilse, “kendi halinde” insanlarsa onlara diğer velilere gösterdiği sıcaklığı göstermediğini belirtir ve bu tip bir davranış kahramanı oldukça rahatsız eder (1982: 24). “Talihin açık olsun” (1982: 9) veya “tanıştığımıza memnun oldum” (1982: 103) gibi sosyalleşmeyi kolaylaştıran ama pek bir anlamı olmayan ya da konuşurken bunu gerçekten kastetmediği halde lafın gelişi olduğu için kullanılan ezber ifadeler kahramanı rahatsız eder.

⁶⁵ Bu çalışmadaki örnekler Adnan Benk'in *Gönülçelen* isimli çevirisinden alınacaktır.

Her ne kadar toplumdan kaçıp ormanda yalnız bir hayatın hayalini dillendirmesine ve insanların sahteliklerinden rahatsızlık duysa da Holden şehri terk etmez aksine roman boyunca şehrin göbeğinde gezer durur. İnsanlardan kaçmak yerine Holden'ı bir bardan çıkıp başka bir bara giderken ve orada iki laf edebileceği bir insan ararken buluruz. Hatta bunu yaparken gerçekten sevmediği kişilere bile yalvardığı olur. Srebren Dizdar, Holden'in "taksi şoförleri, sınıf arkadaşları ve kadınlarla iletişim kurmaya çalıştığını ama kimsenin onun ne demeye çalıştığını idrak edemediğini ve de kimsenin onun yalnızlığına ve soyutlanmışlığına aldırış etmediğini" belirtir (2012: 75).⁶⁶ Kahraman bu anlamda bir paradoksun içindedir ve yalnız kalmaktan ölesiye korkar. Yüzeyde insanlardan nefret eder görünür ama içinde büyük bir merhamet ve sevgi vardır. Okuldaki oda arkadaşını diğer bir okul arkadaşına karşı savunur. Örneğin, Ackley isimli arkadaşından ne kadar şikâyet ederse etsin ona içten bir elveda demeden okuldan ayrılmaz. İnsanları, insanlara rağmen sevmektedir. Masumiyetin ve iyi ahlakın peşindedir. Hayır işi yapan ve kıt kanaat geçinen rahibeler hakkında bize tek bir kötü laf etmez. Onlar gibilerin varlığı ona yaşama sebebi verir. Küçük kız kardeşi Pheobe, Holden'ın her şeyden nefret ettiğini iddia edince aklına ilk gelen kişilerin iyilik ve fedakârlıkla özdeşleştirdiği rahibeler olması tesadüf değildir.

Romanın sonlarına doğru Sally Hayes ile buluştuğunda kahramanın yaşadığı hayata tahammülsüzlüğü daha da artmıştır. Sally'e "tiksiniyor musun bütün bunlardan diye sorar, nefret uyandırıyor mu sende?" (1982: 151). Ne var ki Sally kahramanın iç bunalımlarına derman olabilecek biri değildir, sıradan bir kızdır. Holden'a bağırmamasını söyler çünkü toplumun genel geçer düşüncelerini içselleştirmiştir. Yaşadığı olayların sonunda Holden sinirsel bir yıkım yaşar ve bir anlatıcı olarak başından geçenleri bir ruh ve sinir hastalıkları merkezinde yazdığını belirtir. Holden her ne kadar güvenilir bir anlatıcı olsa da onu delirmekten alıkoyan şeyin yazmak, diğer bir deyişle sanat olduğunu görürüz. Holden eğer ölmeyecek veya delirmeyecekse kurtuluşu ancak sanat yoluyla olacaktır.

Türk romanına baktığımızdaysa, Yusuf Atılgan'ın 1959 yılında yayımlanan *Aylak Adam*'ın toplumla uyumsuz, sorunlu karşıt kahramanının Türk edebiyat dizgesine damga vurduğunu görürüz. Ezberlenmiş kalıplar ve davranış şekillerine muhalif olan C. 'o'nu yani kendisi gibi uyumsuz ruh eşini aramaktadır. Çok sevdiği ve ona annelik yapmış olan teyzesinin erken ölümü ve güçlü bir baba nefretinin neden olduğu sevgi eksikliğini, varlığından şüphe etmediği o kadını bularak tamamlamaya çalışır. Ne var ki, anlatıcının söylediğine bakılırsa bu ruh eşi aylak adamın sosyal çevresinden biri olsa da iki karakter hiçbir zaman tanışamaz. Romanın sonunda C.'nin buhranları giderek artar ve başkahraman delirme noktasına gelir. Aylak adam yaşadığı toplumun kurallarına uymayı kesinlikle reddeder. Bu anlamda Hanno'nun naif uyumsuzluğuna zıt güçlü bir reddediş vardır aylak adam C.'de. Hemen her erkeğe dayatılan çalışıp para kazanma zorunluluğu ona işlemez. Düzenli bir işi yoktur. Bir ara yazar olmayı denese de yazılarında seslendiği kitleyi yani aslında yaşadığı toplumu müstehzi bir şekilde 'İşini bilenler, sadaka vericiler, et alışverişçileri' olarak sınıflandırdığı için bu girişiminden kısa bir süre sonra vazgeçer (2012: 43).

Alışılmışın dışında davrandığında aldığı tepkiler onu çileden çıkarır. "Ne yamansınız dökme kalıplarınızla" diye içinden eleştirir yüzeysel bulduğu insanları (2012:10). C.'nin bu eleştirel tutumu büyük olaylara verilen bir tepkiden çok çoğunlukla günlük hayatın küçük ayrıntıları ile ilgilidir. "Kılığı düzgün bir adamın yolda simit yemesi yasaktır" diye söylenir ama yolda simit yemekten vazgeçmek ya da gizliden yemeğe çalışıp genele uymaktansa "ben dişlerim sağlamken ısıracağım" diyerek dışlanmak pahasına kendi doğruları çerçevesinde hareket eder (2012: 13). O da, Holden Caulfield gibi hal hatır sormak gibi davranışları yapmacık bulur, sokakta sesli güldüğünde ona dönen bakışlara kızıp "hep ölçülü-biçimli mi davranmak gerek?" diye çıkışır kendi kendine. "Eli paketliler" olarak tabir ettiği evli, çocuklu, sıradan bir hayat süren, kendi

⁶⁶ Çeviri bana aittir.

rahatlık alanından çıkmak istemeyen, kafasını derin konularla yormayıp günlük hayatın içine kolayca karışabilen kişilerden biri olmak en büyük çekincelerinden biridir: (2012:14)

“Akşamları elinizde paketlerle dönersiniz. Sizi bekleyenler vardır. Rahatsızsınız. Hem ne kolay rahatlıyorsunuz. İçinizde boşluklar yok. Neden ben de sizin gibi olamıyorum? Bir ben miyim düşünen? Bir ben miyim yalnız?” (2012: 39).

Düşünsel yalnızlığından kurtulmak ve tamlık hissiyatı yaşamak için çaresizce aradığı diğer yanını bulduğunu sandığı her defasında hayal kırıklığı yaşar. Gürbilek, Madame Bovary’den bahsederken Freud’a gönderme yaparak mavi renk ile tamlık özlemini ilişkilendirir (2010: s. 145). Buna göre C.’nin roman boyunca aradığı ruh ikizinin mavi gözlü oluşu tesadüf değildir. B.’nin mavi gözü, C.’nin ancak B.’ye kavuştuğunda tamlığa ve ruhsal huzura erişebileceğini ima etmektedir ancak yakınlaştığı hiçbir kadın tam olarak onun aradığı kadın değildir. Güler, aynı Sally gibi aylak adamın davranışından utanarak ‘bereket oralarda bir tanıdık yoktu’ diyerek, Ayşe ise aylak adam ona T. Capote’nin hikâyesi nasıldı diye sorduğunda ‘Güzel. Üzümleri getireyim mi? Soğudular mı acaba?’ diye konuya alakasız bir cevap verdiğinde aranan kişinin kendileri olmadığını belli ederler (2012: 66, 132).

Aylak adamın karakterinin böyle müşkülpesent ve karşıt olmasının nedeni toplumdaki ikiyüzlülükleri ve yaşadığı kültürde norm olarak kabul edilen kimi davranışların gereksizliğini hemen tespit edebilen felsefi zekâsı ve babasıyla olan sorunlu ilişkisidir. Babasının çapkınlıklarından öğrenmesi, ona benzeme korkusu, kendi cinsel dürtülerini baskılamaya çabalaması, çok sevdiği teyzesini çocukken babasıyla birlikte görmesinin yarattığı travma, babadan dayak yiyişleri onu saldırgan ve uyumsuz bir birey haline getirir. Toplumun belirlediği kurallara göre değil kendi doğrularına göre yaşayıp kendi “iki kişilik toplumunu” oluşturmak isteyen aylak adam C. ayrıksı bir birey olarak kolektif bilinci gelişkin bir kültürden gelen ve bireyselliğin biraz arka planda kaldığı 1950’ler Türkiye’inde var olmakta zorlanmaktadır. Yetmişli yıllara gelindiğinde aylak adam C.’nin bir nevi *doppelgänger*i olan Turgut Özben, Oğuz Atay’ın *Tutunamayanlar* (1972) romanı ile karşımıza çıkar. Özben önceleri genel toplumsal tercihlere uygun yaşayan evli ve çocuklu, işi ve evi arasında mekik dokuyan bir karakterken gençlik arkadaşı Selim’in intiharıyla beraber başkalaşım geçirmiş ve ayrıksı bir karaktere dönüşmüştür. Romanın diliyle söyleyecek olursak Turgut bir yumuşakçayken *disconnectus erectus* (tutunamayan) haline gelir. Jale Parla yumuşakçaları “kendinden memnun, itici orta sınıf” olarak tanımlar (2012: 173). Mizahi bir dille tanımlanan *Disconnectus erectus* ise ‘belirli bir aile düzeni olmayan, doğumdan sonra ana, baba ve yavruları ayrı yerlere giden, toplu yaşamayı bilmeyen’ bir canlı türü anlamına gelir (2012: 149). Yedi yüz yirmi sayfalık kitabın çoğu Selim ve Turgut’un hayata tutunamayışları, uyumsuzlukları ile ilgilidir. Turgut’un aylak adam C. gibi babayla bir sorunu yoktur. Onu çileden çıkaran şey küçük burjuva alışkanlıklar ve evlilik kurumunun boğuculuğudur. Aile hayatının yaratıcılığı yok ettiği kanaatindedir:

“Böyle bir düzen içinde insan düşünebilir mi? Büyük ve güzel şeyleri demek istiyorum. Önce eşya engel oluyor, sonra şartlar: kalorifer, hizmetçi, çocuk odası. Düşünmek için kendime bir daire tutsam. İçinde, düşünmeye engel olacak eşyalardan hiçbiri bulunmayan küçük bir daire” (2012: 557).

Herkesten beklenenin iyi para kazandıran bir iş bulup evlenmek ve sonrasında çocuk sahibi olup gündelik hayatın sorunlarıyla boğuşmak olduğu bir kültürde yeni bir buluş veya sanat yapmanın, ya da yeni bir düşünce üretmenin imkânsıza yakın zorluğuna kafa yorar. Evde gördüğü eşyalar, *konformist* (kurallara uyan) bir yaşayışı simgeleyen hizmetçinin varlığı, kışın büyük rahatlık sağlayan kalorifer petekleri, çocuk odası gibi işaretler kahramana orta sınıf bir aile babasından beklenen davranışlar ile kendi bireysel arzuları arasındaki uçurumun büyüklüğünü hatırlatır. Aylak adam gibi Turgut da bu toplumsal dayatmayı reddeder ve toplumun gözünde başarılı bir mühendis, aile babası ve koca iken başarısız bir yazar ve toplumsal yaşama tutunamayan, bir trenden diğerine yolculuk yaparak hayatını tüketen bir deliye dönüşür. Romanın ortalarında ortaya çıkan Olric adını verdiği ve muhtemelen *Hamlet*’in Yorick’ine gönderme yapan

hayali bir uşak/arkadaş ile konuşmaya başlar. Hamlet gibi ondan beklenen öç alma ve krallık yönetme gibi dünyevi görevleri yerine getiremeyecek kadar felsefi, her şeyi sorgulayan bir zekaya sahiptir. Bu açıdan Turgut, Hamlet'e benzer. Bülent Bozkurt, 'soruları cevapsız bırakan bir evren karşısında düşünen, düşünmek zorunda olan kişidir' diye tanımlar Hamlet'i (1982: xiii). Onun dahiyane zekası ölümüne sebep olur. Turgut ise sıradan, "sağlıklı" insanı temsil eden istasyondaki hareket memuruna göre "kimseye bakmadan dalgın dalgın yürüyen ve kendi kendine mırıldanan" bir meczuptur. İdolü Selim'in de derdi aynıdır; 'normal' olamamak, ancak o bu farklılığında ısrar etmek yerine diğerlerine uyum göstermeye çalışır. Bu anlamda aylak adam C.'den ayrılır. Kendi deyişiyle "normal" bir adam olmak ister. Diğerleri gibi geneleve gider, sokakta genç kızları takip eder, müstehcen romanlar okur fakat arkadaşları gibi hissetmiyordur ve bu yabancılığını takdir etmek yerine bu durumu diğerlerinden geri kalmak olarak nitelendirip onlara yetişmek için nafile çabalar ve yüzeysel, erilliği oldukça ön planda olan arkadaşları tarafından anormal olarak yaftalanır (2012: 512). Turgut'un karısı Nermin içinse Selim ve fikirleri herhangi bir anlam ifade etmez, anlatıcı Turgut, 'Nermin onun varlığını duymuyordu bile' diyerek serzenişte bulunur (2012: 45). Turgut'un Selim'in bir yansıması ya da kurgusal ikizi olduğunu düşündüğümüzde Turgut'un karısıyla arasındaki uyumsuzluk okuyucuya aylak adam C.'nin Güler veya Ayşe ile birlikteken yaşadığı hüsrani çağrışıdır.

Doksanlı yıllara gelindiğinde Türk edebiyat dizgesine yeni bir uyumsuz kahraman girer. Hasan Ali Toptaş'ın *Sonsuzluğa Nokta* (1993) romanı okuyucuyu bir trafik kazası sonucu bacalarını kaybedip yatağa bağlı kalan Bedran'ın düşüncelerinde gezdirir. Geri dönüşler (*flashback*) vasıtasıyla sürekli geçmişine; evliliğinin ilk yıllarına, gençlik aşkı İsvan'a ama özellikle de çocukluğuna giden başkahraman Bedran'ın başından geçenleri anlamaya çalışırız ancak birinci tekil şahıslı bu anlatımda Holden gibi Bedran'ın da güvenilir bir anlatıcı olmadığını sezeriz. Yine de anlattıkları ister hayal ürünü olsun ister gerçek, beyninin kıvrımlarında gezintiye çıktığımız Bedran'ın asıl derdi bacalarını kaybetmesinin çok ötesindedir. 'Herkesin içinde herkes gibi davranabilmek' hiçbir zaman sevemediği babasını mutlu kılarken onu huzursuz eder (2015: 69). *Buddenbrooklar*'ın Hanno'su gibi onun da babası ile ilişkisi çocukluğundan itibaren sorunludur ve babanın yanında her daim eksik ve güçsüzdür; 'bir tornavidayı bulamamanın ya da anahtar çantasının paslı mandallarını açamamanın sıkıntısı' gibi yetersizlik ve beğenilmeme korkusu ile bezelidir çocukluğu. Babası onun hassas, şairane karakterini takdir etmek yerine onu herkes gibi, yani diğer bir deyişle yeterince dünyevi olmadığı için hor görür. Hâlbuki Bedran için herkes gibi olmamak kendini var etmek demektir. Çocukken babasının yatış biçimine bakıp bir gün kendisinin de özel bir yatış biçimi olacağını düşünürken 'onunkini aşağılarcasına' 'ama benimkisi buna hiç benzemeyecek' diye düşünür (ibid). Bu haliyle Bedran, aylak adam C.'nin "babam adamsa ben olmayacaktım" sözünü hatırlara getirir (2012: 122). Adam değil trompet olmak ister o, çünkü trompet öteki çalgılara göre daha asidir Bedran'a göre (2015: 27). Düğününde "trompet olmak istiyorum" tümcesini aklından geçirip durur ve aslında kendi de bilir ki toplumun onayladığı evlilik kurumunu benimseyerek diğerlerinden daha asi ve farklı olma şansını kaybetmektedir. Gençlik yıllarında birlikte yaşadığı üniversite öğrencisi arkadaşları Turan ile İsvan kimi zaman onun aklından geçenleri söylediklerinde bunu "uyumsuzluğun" uyumu olarak değerlendirir (2015: 120). Yani onlar toplumun kurallarına, gelenek ve yaşayış biçimlerine dışarıdan bir gözle bakıp inceleyen uyumsuzlardır fakat Bedran bu öğrencilerin aslında kendisi gibi gerçek uyumsuzlar olmadıkları kanaatindedir. Bu öğrenci usulü dağınık yaşamın onlar için "başarıya ulaşmanın" bir gerekliliği olduğunu, diğer bir deyişle bu yaşama şeklinin toplumda iyi bir yer edinebilmek için katlandıkları geçici bir dönem olduğunu düşünür:

"Bu düşleri taşıyor olsalar, ailelerinden kopup bunca uzağa gelmez ve bunca bulaşık dağına, duvar diplerinde yuvarlanan şarap şişelerine, gecikmiş akşam yemeklerine, uykusuzluklara, kirli çamaşırlara ve tozlu odalara boyun eğmezlerdi herhalde, her gün öldürülme korkusuyla üniversiteye gidip gelmezlerdi... Demek ki, düzenli, uyumlu ve güçlü olma istekleri, ölümü bile göze aldırıyordu onlara" (2015: 121).

Hâlbuki Bedran öğrenci değildir, kasabadan şehre gelmiş iş arayan birisidir yalnızca. Üstelik yaşadığı şehre, yolculuğu boyunca dizlerinin üzerinden ayırmadığı çantasının içindeki şiirleri ile gelmiştir. Şiirlerinde belli belirsiz, “silik” bir hayvanın varlığını fark etmiştir (2015: 5). Bu hayvan onun kimselerle paylaşmadığı iç dünyası, *ididir*. İşte bu çantasında taşıdığı şiirlerdir onu herkesten farklı yapan. Kasabadan şehre olan yolculuğu sırasında çantasını elinden bırakmak istemeyişi hem kendi farklılığını içinde yaşadığı toplumla paylaşmak istememesinden hem de bu farklılığını yitirme endişesinden kaynaklanmaktadır. Belki de ev arkadaşı ve hayatının aşkı, kadın tenli İsvan onun karakterinin dişil yanını temsil etmektedir. Bu durumda İsvan, Bedran’ın bir yansımasıdır. Zaten İsvan öldükten sonra Bedran tıpkı İsvan gibi bir duvarın dibine çömelmiş vaziyette durur: ‘Biliyor musun, bu halinle İsvan’ı anımsatıyorsun’ diye belirtir Asuman isimli roman karakterlerinden biri. Tıpkı arkadaşı Selim öldükten sonra onun anılarının peşine düşüp Selimleşen Turgut gibi. Bedran için İsvan’ı kaybetmek ‘metaforik’ olarak o herkesten gizlenen şiirleri kaybetmek anlamına gelebilir. İsvan’ı veya şiirlerini kaybetmek ise farklılığını yani onu var eden şeyi yitirmek demektir. Bu noktada Bedran’ın kaza sonrası yatalak olup yürüyememesini bu varoluşsal yitirişi fiziksel olarak somutlaştıran bir sembol olarak değerlendirebilir.

Bedran’ın asıl sevdiği kişi İsvan’dır fakat İsvan üniversitedeki bir çatışmada ölünce Bedran neredeyse onun yerine geçip İsvan’ın sevgilisi Gülderim ile evlenir. Evliliklerinin ilk yıllarında Gülderim genel toplumsal tercihleri tam olarak benimsemese de zaman içinde sıradan bir evli kadına dönüşür:

“Yalnızca satın almak önemliydi onun için, sahip olmak, sahip olmayı sonsuza dek tekrarlamak, sahip olduğunu bilmek ve sahip olduğu şeylere sabah akşam dokunup durmak önemliydi. [...] Mutfak lavabosunun altındaki karton kutular, başı kopmuş heykelcik, etamin, termometre, çay tabağı, fincan takımları ve oraya buraya mıknaatla tutturulan sebze meyve süsleriyle doluydu. Sehpa takımlarının sayısı dörde çıkmıştı durup dururken, kullanılmayan avizelerle sessizce duvarlardan indirilen resimlerse, kanepelerin altında sürünüyordu” (1993: 31).

Karısının bu eşya tutkusu Bedran’ın yaratıcı doğasına aykırıdır ve ev ortamı ‘içimdeki silik hayvan’ dediği iç dünyasını güçlü kılmasına olanak sağlamaz. Bedran’ın evini betimleyiş şekli bu haliyle, evindeki eşyanın yaratıcı yanını ortaya çıkarmasına engel olduğundan bahseden Turgut’a benzer ve hatta daha geniş bir perspektiften baktığımızda bu benzeyiş kendisi gibi uyumsuz ve farkındalıkları gelişmiş bir eş arayan C.’yi ve Holden’i de kapsar.

5. Sonuç

Bu bölümde on dokuz ve yirincinci yüzyılda yoğunlaşan ve bireyi ön plana alan romanların toplumla çelişen, ondan kaçan, uyumsuz karşıt kahramanları ele alınmıştır. Bu romanlar sadece belli bir milli edebiyatta değil, farklı edebiyat geleneklerinde tekrar tekrar karşımıza çıkarlar. Türk romanı da bu anlamda bir istisna değildir. Özellikle kolektif kültürden bireyci kültüre geçişin hızlandığı yirincinci yüzyılın ikinci yarısından itibaren bu uyumsuz, karşıt kahramanlarla daha sık karşılaşmamız bir tesadüf değildir. Bu karakterler yaşadıkları toplumun birçok normunu kabul etmez ve toplum tarafından beğenilen, sağlıklı, güçlü/güzel ve başarılı çoğu bireyin kişiliklerindeki sıklıkları fark edip toplumun işaret ettiği o yüzeysel başarılı imajını reddederler. Onlar için içerik görüntüden, ahlaki değerler diğerlerinden üstün olma isteğinden, samimiyet sahtelikten, idealist düşünce pragmatizmden daha değerlidir. Hemen hepsi sanatçı ruhlu ve kavrayışı oldukça güçlü kimselerdir. Eğer sanat onları hayata bağlayamazsa bu karakterleri bekleyen son ya delirmektir ya da ölmek. Bu “başarısız”, yaşama tutun(a)mamış kahramanlar okuyucuya nasıl bir dünyada yaşadığımızı dair farklı bir bakış açısı sunarlar.

6. Kaynakça

Atay, Oğuz (2012) *Tutunamayanlar*, 57. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

Atılğan, Yusuf (2012) *Aylak Adam*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Dizdar, Srebren/ Toker, Alpaslan (2012) “Holden Caulfield: Alien in the *Catcher in the Rye*”, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, Cilt 1, Sayı:2, Sayfalar: 71-82.

- Gürbilek, Nurdan (2010) *Kör Ayna Kayıp Şark: Edebiyat ve Endişe*, 3. Basım, İstanbul: Metis Yayınları.
- Glebe, William V. (1965) "The Artist's "Disease" in Some of Thomas Mann's Earliest Tales", *Books Abroad*, Vol. 39, No. 3 (Summer, 1965), pp. 261-268. Published by: Board of Regents of the University of Oklahoma Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/40119811>
- Levine, Paul (1958) "J. D. Salinger: The Development of the Misfit Hero", *Twentieth Century Literature*, Vol. 4, No. 3, pp. 92-99. Published by: Duke University Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/440966>
- Mann, Thomas (2013) *Buddenbrooklar: Bir Ailenin Çöküşü*, çev. Kasım Eğit, Yadigar Eğit, 4. Baskı, İstanbul: Can Yayınları.
- Parla, Jale (2012) *Türk Romanında Yazar ve Başkalaşım*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Salinger, Jerome David (1982) *Gönülçelen*, çev. Adnan Benk, 2. Baskı, İstanbul: Can Yayınları.
- Shakespeare, William (1982) *Hamlet*, çev. Bülent Bozkurt, Ankara: Hacettepe Yayınları.
- Toptaş, Hasan Ali (2015) *Sonsuzluğa Nokta*, 5. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

Firdevs SELVİLİ⁶⁷, Nur CEBECİ⁶⁸, Songül UZUN KESKİN⁶⁹

FOREIGN LANGUAGE LEARNERS' USE OF COORDINATORS IN WRITING

1. Introduction

While learning a foreign language, all four language skills and sub-skills such as grammar and vocabulary are studied in order to produce a language. Grammar, as one of the most basic components of language, regardless of the country or the language, is the foundation for communication. In order to communicate, a learner should know the grammar of the language. Written communication and any other form of indirect communication thus depend on correct use of grammar. Grammar has very close relationship with writing and writing itself takes an important part in a process of learning a language. The rules of grammar help to govern the mechanics of writing that makes the connection between grammar and writing.

One of the ways for the learners to create a good writing is to use conjunctions. Studies have shown that the use of conjunctions can be problematic for EFL learners (Chan, 2004:65; HKCEE Annual Reports, 1996). The program of Education Faculties of Turkish universities and its course contents are determined by YOK (Council of Higher Education). The course content of 'Contextual Grammar I' which is studied in the first term of the first year is described as 'the relationship between language structures and lexical items, the attribution of meaning by means of these structures, analysis of language structures within the framework of a context so as to establish relations between form and text type, production of advanced level texts by synthesizing these structures'(2006). While studying conjunctions in the course 'Contextual Grammar I', it was realized by the researchers (one of them was the lecturer of the course as well) that students have difficulty in producing larger (coherent) texts by using conjunctions while they were quite successful in using conjunctions only to connect two sentences. It was worth a research. Therefore, the aim of this study is to investigate the impact of contextualized grammar instruction on students' writing performance and to find out how they relate their existing knowledge of contextual grammar in terms of conjunctions to their writing skill.

The present study sought to answer the following questions:

Which conjunctions do they use most while they transfer the knowledge of coordinating conjunctions, correlative conjunctions and conjunctive adverbs to their writing skill?

Does the knowledge of (contextualized) grammar instruction have an effect on ELT Freshmen students' writing performance?

Literature Review

⁶⁷ Öğretim görevlisi, T. Ü. Eğitim Fakültesi, firdevssel@hotmail.com

⁶⁸ Öğretim görevlisi, T. Ü. Eğitim Fakültesi, nurcebeci@trakya.edu.tr

⁶⁹ Öğretim görevlisi, T. Ü. Yabancı Diller Yüksekokulu, songuluzun2011@gmail.com

Dawson (1984:4) states that learning a language means learning pronunciation, vocabulary and grammar / structure by practicing the four skills listening, speaking, reading and writing. Listening and reading are receptive skills while writing and speaking are productive skills. Productive skills involve producing language rather than receiving it. Writing involves several subskills. Some of these are related to accuracy, that is to say, using correct forms of language such as using grammar correctly, joining sentences correctly, and etc. Accordingly, there is a strong relation between grammar and writing. Conjunctions such as correlative conjunctions and conjunctive adverbs are good examples to create fluency both in speaking and writing.

A conjunction is a word that connects words, phrases and clauses reflecting some kind of logical relationship between the connected elements (addition, illustration, cause, effect, contrast etc.). Schleppegrell (1996, p.272) points out that “Conjunction is a grammatical resource for indicating links within texts”. Ting (2003) asserts that conjunctions are important elements for creating organic text connectivity; their presence hence should create unity and contribute to the quality of the text. The significance of conjunctions is to signal logical relations in a written text and increase the readability of it (Geva, 1992; Heino, 2010). Zamel (1983) asserts that it would be difficult, without conjunctions, to make sense of ideas, since these conjunctions prepare the readers to anticipate the ideas which follow. Though conjunctions are not the only means that realize cohesive connectivity, they still function to signal logical relations in a text and help the reader connect different units and paragraphs to make sense of the text (Heino, 2010), and thus, they are regarded as the most important cohesive devices ensuring text unity. In *Mastering English Grammar* (Ayhan Sezer, Hacettepe-Taş, 2004), conjunctions fall in two types as coordination and subordination. The types of coordination can be listed as; coordinating conjunctions, correlative conjunctions and sentence connectors (also called sentence linkers and conjunctive adverbs) whereas the types of subordination can be listed as noun clause conjunctions, adjective clause conjunctions and adverb clause conjunctions. In this study, our main concern was on conjunctions.

Coordinating conjunctions are “and, but, or, so, nor, for, yet”. They are used to join two similar grammatical constructions; for instance, two words, two phrases or two clauses (dependent and independent).

e.g. John and I will attend the meeting. (two words)

Austria is famous for the beauty of its landscape and the hospitality of its people. (two phrases)

The sun rose and the birds began to sing. (two independent clauses)

Correlative conjunctions are “both ... and, not only but also ..., either ... or, neither ... nor”. They are used in pairs, in order to show the relationship between the ideas expressed in different parts of a sentence. For instance, in the following example, the expression ‘either ... or’ is used to indicate that the ideas expressed in the two clauses represent two alternative choices of action.

e.g. Either you should study harder, or you should take a different course.

Sentence connectors (also called sentence linkers and conjunctive adverbs) are therefore, consequently, however, nevertheless, etc. They are used to link together two ideas with similar subjects and emphases while helping your writing to flow.

e.g. The weather is beautiful today. Therefore, I think I’ll ride my bike to the beach.

Students need to learn language in logical contexts, either through authentic discourse-length input or through language learning materials that stimulate authentic input using sentences that follow in logical sequence (Hadley, 2003, p.152). And, they need to learn how to transfer their knowledge of grammatical concepts (from oral language) to written language. While teaching grammar, it should be taken into consideration that grammar instruction through context positively

affects learners' competence to use grammatical structures accurately in language skills. It is always useful for learners to see how language works in sentences or paragraphs; therefore, teaching grammar in context give learners opportunities to see how grammatical structures function in sentences. Teaching grammar in context helps learners to acquire nature of the language which facilitates their understanding of the language.

2. Methodology

Since the study aims to find out whether grammar instruction have an affect on students' writing performance and how they relate their existing knowledge of contextual grammar in terms of coordinators to their writing skill, case study with Quantitative approach which is used to answer questions on relationships within measurable variables with an intention to explain, predict and control a phenomena (Leedy 1993) was preferred. In this research, error analysis was the methodology/tool used in analyzing the data. The error analysis was used since it fit to the characteristics of the data and the nature of this research. Corder (1967:160) explains that error analysis can deal effectively only with learner production. The participants are 90 freshmen students in ELT Department of Education Faculty at a Turkish University.

2.1. Data Collection

The study has two phases. The data of the first phase was collected through the final exam papers of the course - Contextual Grammar I- which was applied to 90 participants in Spring term of the 2017-2018 academic year and the final exam papers of the course "Advanced Reading and Writing I" which was applied to the same participants in the same term. The coursebook Communicate What You Mean: A Concise Advanced Grammar (1997) was the main source of the course 'Contextual Grammar I' in the first term. One of the topics of the book was 'Coordination'. The topic 'coordination' includes three subtopics as coordinating conjunctions, correlative conjunctions and conjunctive adverbs. It was studied for about six weeks. The exam questions were designed according to these three subjects. The items (questions) of the final exam of 'Contextual Grammar I' was collected from a variety of resources, different test techniques were applied such as gap filling, sentence completion, error correction, etc. and the conjunctions were distributed into the questions equally as much as possible. There were 6 parts in the exam but 5 of them were taken into consideration as they were dealing with the subjects that were the main point of this research.

Data of the second phase was collected through the writing part of final exam papers of Academic Reading and Writing I course which was not prepared by the researchers but by three lecturers of that course. There were 5 parts in the Writing exam. Four of them were related to Reading and one of them was related to Writing production. In the writing part (Part 5) of Academic Reading and Writing I final exam, the students were asked to choose one out of four topics and write an essay between 180 and 250 words. In order not to break the validity of the exam, the participants were not informed about using the conjunctions they had studied in the course 'Contextual Grammar I' in advance.

2.2. Findings and Discussion

In the research, data was analyzed by the researchers through error analysis. In order to find the answer to the research question 1 "Which conjunctions do they use most while they transfer the knowledge of coordinating conjunctions, correlative conjunctions and conjunctive adverbs to their writing skill?" firstly, the researchers examined the 'Contextual Grammar I' final exam papers through error analysis technique. Q was used for the questions (tables 1-5) applied to the participants in the 'Contextual Grammar I' final exam.

Table 1. Results of Contextual Grammar I Final Exam- Part A; with the instruction ‘Use the coordinating conjunctions given below to complete the sentences’

Number of items	Coordinating Conjunctions	Number of correct responses	Number of incorrect responses
Q1	But	76	14
Q2	Yet/but	50	40
Q3	So	76	14
Q4	For	67	23
Q5	And	55	35
Q6	Or	68	22
Q7	Nor	90	0
Total	7	n=90	n=90

There are 7 questions in the first part (Part A) of the test. The questions were at the sentence level and the participants were asked to fill in the gaps with the given coordinating conjunctions. As it is illustrated in Table 1, surprisingly, ‘nor’ (Q7 “I don’t watch football, do I like it.”) was used by all the participants. The reason that all the participants used it correctly may be the structure of that conjunction. It is the only coordinating conjunction that requires inversion. On the other hand, the use of ‘yet’ (Q2) had the minimal score. The reason for this is interpreted by the researcher that students prefer the use of “yet” just for the use of Present Perfect Tense since they associate it with the use of grammar instead of conjunctions.

Table 2. Findings of part B of Contextual Grammar I exam with the instruction ‘Rewrite the following pairs using the correlative conjunctions “both ... and ..., not only ... but also ..., either ... or ..., neither ... nor”

Number of items	Correlative Conjunctions	Number of correct responses	Number of incorrect responses
Q1	Both and ..	68	22
Q2	Either or	45	45
Q3	Neither nor	69	21
Q4	Not only but also	64	26
Q5	Both and	60	30
Q6	Either or	37	53
Total	6	n=90	n=90

There were 6 questions in the second part (Part B) of the exam. The questions were at the sentence level and the participants were asked to rewrite the sentences using correlative conjunctions. In table 2, ‘neither nor ...’ (Q3. Phil K is not a Dj. He isn’t a co-producer, too.

What he does is not known) as a corrolative conjunction was found as the most used corrolative conjunction correctly by the students. Since the first two sentences were negative which might be the clue for the learners, maximum number of participants answered it correctly. On the other hand, the total correct answer for “either ... or ...” was least (Q6. Coffee keeps some people awake. It makes them nervous.). The main reason why the participants had the lowest score in that question might be the students’ not paying attention to the meaning of the sentences. The participants did better in Q2 than Q6 although both questions require using either ... or ... since the meaning and the comprehension of the sence is not given implicitly in the sentence “She hasn’t made up her mind yet. She may vote for the Conservative Party, or maybe she will vote for the Labour Party.” While they were transferring the sentences they might have used the conjunction ‘or’ as a clue or a reminder.

Table 3. Findings of part C of Contextual Grammar I exam with the instruction ‘Read each sentence. Write OK after sentences that are well-formed, parallel, and not repetitious. Rephrase the rest for concise, formal style.’

Number of items	Coordinating Conjunctions	Number of correct responses	Number of incorrect responses
Q1	Not only but also	42	48
Q2	Both and	52	38
Q3	Either or	35	55
Q4	Not only but also	17	73
Q5	Both and	48	42
Q6	Neither nor	60	30
Q7	Both and	84	6
Q8	Neither nor	67	23
Total	8	n=90	n=90

In Part C of the final exam of Contextual Grammar I, participants were asked to find and correct the errors related to corrolative conjunctions on sentence level. Some sentences were already correct. As it is seen in Table 3, almost all the participants (84 out of 90) could realize that the sentence including ‘both ... and ...’ in Q7 (“The Smith family loves both cats and dogs”.) was correct grammatically. They probably realized that “both” should come just before the parallel structures (here before two nouns). Q4 required a correction but only 17 participants could correct the error in the sentence “Not only did Imelda get into the honors program, but also Nelson.”. It signifies that most of the students do not concentrate on the meaning of the sentence and that may be the reason of not correcting the grammatical error. It seems that most of the students don’t know how to use ‘not only ... but also ... properly. They were required to find the missing part of the second sentence since the first part of the sentence was correct but the second part (but also Nelson) – as it is incompletd- was incorrect.

Table 4. Findings of part D of Contextual Grammar I exam with the instruction 'Circle the right one'.

Number of items	Sentence Linkers	Number of correct responses	Number of incorrect responses
Q1	On the contrary	80	10
Q2	However	52	38
Q3	Otherwise	88	2
Q4	In fact	68	22
Q5	Nevertheless	87	3
Q6	Still	89	1
Q7	Besides	52	38
Q8	Furthermore	79	11
Total	8	n=90	n=90

In Part D of the exam, the participants were asked to choose the right conjunctive adverbs (also called sentence connectors or sentence linkers) out of two choices. Table 4 displays that 'still' has the highest score used by almost every participants (89 out of 90) correctly in Q6 ("I don't understand it. He went to school for 15 years; he on the contrary / still doesn't know how to speak a language"). Most probably, they remembered the grammatical rule that 'on the contrary' can not be used after the subject since it is always placed at the beginning of the sentence. 'However' and 'besides' have the lowest score, (52 out of 90) in Q2 ('It is true that Olympic Games are now commercialised and some of the countries exploit these activities. So it is expected to face with some protests; however / moreover, it is a competition in which every country in the World takes part'). The structure of the sentences do not allow the users to find the correct answer through structure as both connectors are placed in a sentence in the same way. Consequently, they need to identify the correct answer through meaning of the words or sentences.

Table 5. Findings of part E of Contextual Grammar I exam with the instruction 'Read a segment of a radio broadcast. Fill in the blanks with connectors from the box. Use each connector only once'.

Number of items	Sentence linkers	Number of correct responses	Number of incorrect responses
Q1	Next	32	58
Q2	First	80	10
Q3	Second	77	13
Q4	However	37	53
Q5	Therefore	11	79
Q6	In addition	24	66
Q7	Meanwhile	12	78
Q8	Otherwise	55	35
Q9	And	43	47
Q10	As a result	35	55
Total	10	n=90	n=90

In the first four parts (A, B, C and D) of the exam, the participants were asked to deal with conjunctions on sentence level. Yet, as described in Council of Higher Education (YÖK/CoHE,2006), the content of the course Contextual Grammar I requires the students to use grammar in context. Therefore, the students are supposed to comprehend both the relation between language structures and their components and to produce meaningful texts. In this sense, the participants were asked to fill in the blanks with the given conjunct adverbs on text level in part E of the exam. The text was a segment of a radio broadcast. Table 5 illustrates that conjunctive adverb ‘first’ was used by 80 participants that has the highest score. In Q2 (‘ According to the governor, two actions to be taken: first , (2) the federal government will have to improve) ‘Two actions’ used in the first sentence indicates that there needs ordinal numbers to indicate the following actions. On the other hand, ‘therefore’ was used correctly by only 11 participants in Q5 (The rebuilding effort could, therefore, (5) drag on for at least a year). The reason for not using ‘therefore’ correctly can be interpreted as focusing on the general rules of grammar. The participant were probably not accustomed to use ‘therefore’ in the middle of the sentence since they prefer to use it at the beginning of the sentence.

So far, participants’ grammatical competence in terms of conjunctions were analysed and findings were demonstrated through tables. In order to answer the research question 2 “Does the knowledge of (contextualized) grammar instruction have an effect on ELT Freshmenstudents’ writing performance?” the researchers examined the ‘Advanced Reading and Writing I’ final exam papers. In the writing part of the exam, the participants were asked to write a well-developed essay in 180-250 words. Table 6 displays the conjunctions the participants used in their essays and the amount of the usage of the conjunctions. It should be stated that the conjunctions in the table were listed in the same order as in Contextual Grammar I.

Table 6. Findings of writing part of Academic Reading and Writing I exam with the instruction ‘Read the following topics and choose only one. Then, write a well-developed essay within 180-250 words.’

Numbers	Conjunction	Number of responses	Percentage %
1	But	59	65
2	Yet	2	2.2
3	So	35	38.8
4	For	0	0
5	And	70	78.8
6	Or	40	44.4
7	Nor	0	0
8	Both and	11	12.2
9	Either or	1	1.1
10	Neither nor	1	1.1
11	Not only.. but also..	5	5.5

12	On the contrary	3	3.3
13	Moreover	8	8.8
14	Otherwise	1	1.1
15	In fact	1	1.1
16	Nevertheless	0	0
17	Still	1	1.1
18	Besides	5	5.5
19	Furthermore	3	3.3
20	Next	0	0
21	First	16	17.7
22	Second	9	10
23	However	14	15.5
24	Therefore	3	3.3
25	In addition	4	4.4
26	Meanwhile	0	0
27	Otherwise	0	0
28	As a result	4	4.4
Total	27		

In Table 6, ‘and’ was used by 70 participants (78.8 %). It is followed by ‘but’ with 59 (65 %) and ‘or’ with 40 (44.4 %) participants. The most frequently used and central conjunctions are “and”, “or” and “but” (Leech & Svartvik, 1994:264, Greenbaum & Quirk, 1993:263). Generally, students are taught from an early age in schools to use certain connectors when writing essays. These certain connectors within learning a language time period become a habit of using them so often. On the other hand, as it is seen in table 6, ‘for’, ‘nor’, ‘nevertheless’, ‘next’ and ‘meanwhile’ were not used by the participants while composing an essay. It may be concluded that students are competent when they are using familiar conjunctions, however, they might find using more sophisticated conjunctions more challenging. Besides, the students most probably find it difficult to choose the appropriate conjunctions in order to compose a sentence in a context while writing a paragraph or an essay. Therefore students should be taught how to use the language in a context by not emphasizing the grammar use only.

3. Conclusion and Suggestions

The study aimed to investigate the impact of contextualized grammar instruction on students’ writing performance and to find out how they relate their existing knowledge of contextual grammar in terms of coordinators to their writing skill. The results showed that knowledge of grammar instructions in terms of conjunctions have no or very little effect on ELT

Freshmen students' writing performance. It was also revealed that participants can apply only limited number of conjunctions to their written productions. This is because these learners seem to have a limited repertoire of conjunctions and therefore tend to rely on a small set of conjunctions such as 'and' and 'but' to link their writing.

The previous education of the participants might be the other reason of the little effect of participants' transferring existing knowledge of conjunctions to writing. The students in Turkey circumstances start to prepare for the university exam in their second or third year of high school and they focus on solving multiple choice tests. That is, they know about language, not the language itself. Apart from the reasons mentioned above, there are some other factors that lead the students to make errors such as; limited hours of high school English courses, teaching and learning strategies, lack of motivation (they prefer memorizing the structures instead of trying to learn them since they focus on the exam results only), etc. Although the participants had the course 'Contextual Grammar I' in the ELT department for a semester, it may not be enough to apply their knowledge to their written productions. The findings of the data analysis suggest that particular consideration should be given to the teaching of conjunctions when teaching writing. Besides, the way of teaching writing and using techniques such as peer-correction, teacher-interaction and self-evaluation should be considered to have a reasonable idea on writing adequacy of learners.

The restriction of the study was that of the determination of the problem and possible reasons. There is a need for further studies to reach more detailed outcomes. It is worth doing a more comprehensive research to find out whether using mostly central conjunctions is limited to only the participants of this study or is it a general problem of learners of English both in Turkey and all over the world.

4. References

- Chan, Alice Y. W. (2004). Syntactic Transfer: Evidence from the Interlanguage of Hong Kong Chinese ESL learners. *The Modern Language Journal* 88 (i): 56-74.
- Council of Higher Education (YOK, 2006) ,
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Geva, E. (1992). The Role of Conjunctions in L2 Text Comprehension, *TESOL quarterly*, Volume 26, Issue 4
- Greenbaum, S. and Quirk, R. (1993). *A student's Grammar of the English Language*. Essex: Longman
- Dawson, C. (1984). *Teaching English as A Second Language, A Practical Guide*. London: Harrap United.
- Hadley, A. (2003). *Teaching Language in Context*. Boston.: Heinle & Heinle.
- Heino, P. (2010). *Adverbial Connectors in Advanced EFL Learners' and Native Speakers' Student Writing. Bachelor degree project*, English, Stockholms University.
- Leedy (1993) *Practical Research: Planning and Design*, Ninth Edition, by Paul D. Leedy and Jeanne Ellis Ormrod. Published by Merrill.
- Leech, G and Svartvik, J. (1994). *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.
- Pollock, CW, Eckstut-Didier, S. (1997). *Communicate What You Mean: A Concise Advanced Grammar*, Prentice Hall
- Schlepppegrell, M. J. (1996) Conjunction in spoken English and ESL writing. *Applied Linguistics*, 17(3), 271-285.
- Sezer, A., (2004), *Mastering English Grammar Hacettepe Taş*
- Ting, F. (2003) *An Investigation of Cohesive Errors in the Writing of PRC Tertiary EFL Students (Unpublished Master's Thesis, National University of Singapore, Singapore)*
- Zamel, V. (1983). The Composing Processes of Advanced ESL Students: Six Case Studies, *TESOL Quarterly*, Volume 26, Issue 4

Hüsnüye DURMAZ⁷⁰, Özden ÇOLAK⁷¹

SORGULAYICI-ARAŞTIRMAYA DAYALI FEN ÖĞRETİMİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL OKURYAZARLIK, BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ, BİLİMSEL TUTUM VE AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ: PİLOT ÇALIŞMA SONUÇLARI⁷²

Özden Çolak'ın anısına:

Yüksek lisans eğitimini tamamladıktan kısa bir süre sonra görev yaptığı okuluna giderken acı bir trafik kazası çok sevdiğimiz Özden'imizi tüm sevenlerinden, bebeğinden, ailesinden ve çok sevdiği öğrencilerinden 28 yaşında daha mesleğinin baharında iken ayırdı. Özden'i hiç unutmadık ve O'nu çok seviyoruz. Nurlar içinde uyu...

1. Giriş

Fen eğitiminin dünya çapında kabul görmüş temel amaçlarından biri bilimsel okuryazarlığı geliştirerek öğrencileri gelecek için hazırlamaktır (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1993; Millar, 2006, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, 2018; National Research Council [NRC], 1996). Bilimsel olarak okuryazar olabilmek için bilimsel süreç becerileri (BSB), bilimsel tutum ve akademik başarı düzeyleri tamamlayıcı rollere sahiptir. Bilimsel okuryazarlık düzeyini geliştirmek için önerilen yollardan birisi de sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğrenme yöntemidir (NRC, 2000). Bilimsel olarak okuryazar olmak, yaşadığımız doğal dünyanın eşsizliğine saygı duymayı; matematik, teknoloji ve fen bilimlerinin birbirine bağlı olduğunun farkına varmayı, bilimle ilgili anahtar kavram ve temellerin bazılarını anlamayı; bilimsel düşünme kapasitesine sahip olmayı; kişisel ve sosyal amaçlar için bilimsel bilgi ve düşünme yollarını kullanabilmeyi (AAAS, 1989), bilim için gerekli yetenek ve anlayışı, bilimin ne olup ne olmadığını, bilimin ne yapıp yapamayacağını ve bilimin kültüre nasıl katkıda bulunacağını (NRC, 1996); doğal dünyayı ve insan etkisiyle doğal dünyada meydana gelen değişiklikleri anlamak için delile dayalı sonuçlar çıkarmayı ve karar verebilme becerilerine sahip olmayı (Harlen, 1999; Hurd, 1997) içermektedir.

Bu çalışmada genel olarak bilimsel okuryazarlık kavramı fen okuryazarlığı olarak kullanılacaktır. Öğrencilerin fen okuryazarlık düzeylerinin uluslararası çapta karşılaştırıldığı projelerden birisi olan PISA sonuçlarına göre (2006 ve 2015 arası) Türkiye'nin fen okuryazarlığı OECD ortalamasının altındadır (Taş vd., 2016; Yıldırım vd., 2013). Dünyada pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de öğretim programlarında öğrencilerin fen okuryazarlıklarının

⁷⁰ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Edirne-Türkiye, husniyedurmaz@trakya.edu.tr

⁷¹ Öğretmen ve Yüksek Lisans Öğrencisi

⁷² Çalışmanın bir bölümü *International Conference on Education and New Developments 2015 (END 2015)*, Porto/Portugal'da poster bildirisi olarak sunulmuştur.

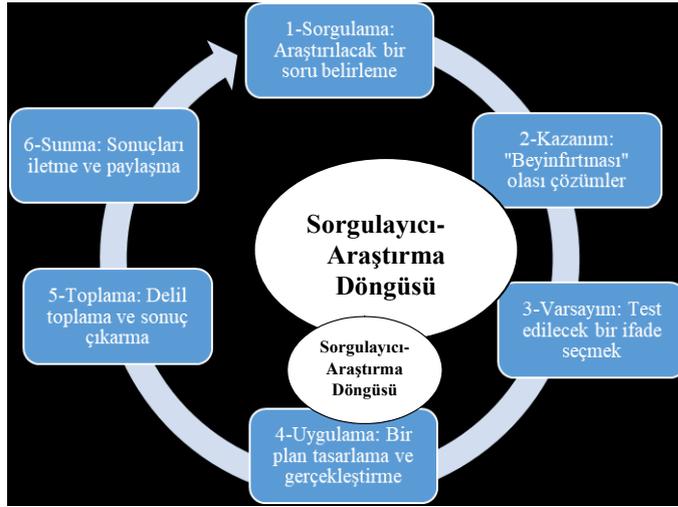
geliştirilmesi üzerine yapılan önemli vurgu ve ülkemizin uluslararası düzeyde fen okuryazarlık düzeyinin düşük olması eğitimcileri ve araştırmacıları öğrencilerin fen okuryazarlığının nasıl geliştirilebileceği konusunda harekete geçirmiştir. Fen eğitimi yoluyla öğrencilerin fen okuryazarlık düzeylerinin artırılması okullarda verilen eğitimin kalitesine, uygun öğrenme ve öğretme yöntem ve tekniklerinin amaca uygun olarak etkili bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Fen bilimleri dersinde hedeflenen eğitimsel amaçlara ulaşmak için kullanılacak yöntemlerden birisi de sorgulayıcı-araştırma (inquiry) yöntemidir (NRC, 2000).

Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğrenme, çeşitli düşünme ve süreç becerilerinin kullanımını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Fen eğitimindeki çağdaş reform hareketleri çocukların feni sorgulayıcı-araştırma yöntemiyle öğrenmesinin önemini vurgulamakta (NRC, 1996; NRC, 2000) ve son zamanlarda yapılan fen eğitimindeki çalışmalar da sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının daha derin ve daha anlamlı öğrenme sağladığını ortaya koymaktadır (NRC, 2000). Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen öğrenme, aktif öğrenme ile ilgili yapılandırıcı teoriye dayalı bir öğrenme biçimidir. Sorgulayıcı-araştırma: (a) Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı karmaşık bir öğrenme çerçevesini; (b) gerçek probleme dayalı ödevleri; (c) öğrenciler arasında sosyal etkileşimi; (d) öğrenci merkezli öğrenmeyi gerektirir (Woolfolk, 1998). Sorgulayıcı-araştırma gözlem yapma, çıkarımda bulunma, sınıflandırma, tahmin etme, ölçme, verileri analiz etme ve yorumlama gibi becerileri içeren geleneksel bilimsel süreçler ile bilimsel bilgi, bilimsel sorgulama ve bilimsel bilgiyi geliştirmek için eleştirel düşünmenin birleşimini içermektedir (Lederman, 2009). Bilimsel okuryazarlığı geliştirmek için kullanılacak çeşitli sorgulayıcı-araştırmaya dayalı stratejiler vardır: Doğrulayıcı, yapılandırılmış, rehberli, çiftli ve açık (tam) sorgulayıcı-araştırma (Banchi & Bell, 2008; Colburn, 2000). Sorgulayıcı-araştırma türleri, düzeyleri ve özellikleri fen alanındaki çalışmalardan yararlanarak (Henige, 2005) Tablo 1'deki gibi özetlenebilir:

Tablo 1. Sorgulayıcı-araştırma düzeyleri ve özellikleri

Düzye	Sorgulayıcı-araştırma türü	Keşfedilecek konu ya da problem	Kullanılacak yöntem	İşlemi keşfetme ya da gerçekleştirme	Sonuçlar ya da cevapların kimin tarafından verildiği
0	Doğrulayıcı	Öğretmen tarafından	Öğretmen tarafından	Öğretmen tarafından	Öğretmen tarafından
1	Yapılandırılmış	Öğretmen tarafından	Öğretmen tarafından	Öğretmen tarafından	Öğrenci tarafından
2	Rehberli	Öğretmen tarafından	Öğretmen tarafından	Öğrenci tarafından	Öğrenci tarafından
3	Çiftli	Öğretmen tarafından	Öğrenci tarafından	Öğrenci tarafından	Öğrenci tarafından
4	Açık (Tam)	Öğrenci tarafından	Öğrenci tarafından	Öğrenci tarafından	Öğrenci tarafından

Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı etkinlikler tasarlarırken sorgulayıcı-araştırma döngüsünden yararlanılabilir:



Şekil 1. Sorgulayıcı-araştırma döngüsü (Llewellyn, 2013, s. 49'dan uyarlanmıştır)

Sorgulayıcı-araştırma yöntemi, temeli öğrenci merkezliliğe dayalı olan çeşitli öğrenme modelleri içerisine entegre edilebilir. Öğrenme döngüsü de öğrenci merkezli öğretim uygulamaları içinde önemli bir yere sahiptir. Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretime 5E öğrenme döngüsünü entegre etmenin temel amacı, bilim kavramlarıyla ilgili daha zengin ve bilim insanlarının nasıl çalıştığı hakkında daha karmaşık bir anlayış geliştirmektir (Lederman, 2009). 5E öğrenme modeline entegre edilerek tasarlanmış sorgulayıcı-araştırma öğrenme ortamı öğrencilerin bilimsel olarak okuryazar olmalarını destekleyecek bilimsel süreç becerilerinin, bilimsel tutumlarının ve akademik başarılarının gelişmesi için fırsatlar yaratabilir. 5E öğrenme döngüsü NSES (National Science Education Standards) tarafından vurgulanan sorgulayıcı-araştırmanın 5 temel özelliğini içermektedir. 5E öğrenme modeli ile sorgulayıcı-araştırmanın temel özellikleri Tablo 2'de gösterilmektedir (Varma, 2007).

Tablo 2. 5E öğrenme döngüsü ve sorgulayıcı-araştırmanın temel özellikleri

Sorgulayıcı-araştırmanın Temel Özellikleri	5E Öğrenme Modeli
Öğrenciler bilimsel sorular ile <u>meşgul edilir</u> .	<u>Giriş (Engage)</u> Bir yapılandırıcı öğrenme öğretim ortamında öğrenciler probleme engaje olur.
Öğrenciler yöneltilmiş ya da kendilerinin oluşturdukları bilimsel sorulara ilişkin açıklamalar geliştirmelerine ve onları değerlendirmelerine olanak verecek olan <u>delil sunmaya</u> öncelik verirler.	<u>Keşfetme (Explore)</u> Sözlü ya da yazılı tartışma
Öğrenciler yöneltilmiş ya da kendilerinin oluşturdukları bilimsel sorular için delillerden yararlanarak <u>açıklamalar</u> geliştirirler.	<u>Açıklama (Explain)</u> Kavramsal bilgi ve anlayış
Öğrenciler alternatif açıklamalar, özellikle onların bilimsel anlayışlarını yansıtan, ışığında açıklamaların <u>derinleştirirler</u> .	<u>Derinleştirme (Evaluate)</u> Derinleştirme ve sorgulayıcı-araştırmanın yürütücü olan davranış ve becerileri anlama
Öğrenciler açıklamalarını-sonuçlarını <u>paylaşırlar</u> .	<u>Değerlendirme (Elaborate)</u> Değerlendirme ve daha derin anlayış geliştirme.

Fen eğitimi alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde, sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasının pek çok avantajları olduğu görülmektedir. Öğrencilere bilimsel fikirlerini tartışma fırsatı yaratması nedeniyle fen okuryazarlığını başarmak için sorgulayıcı-araştırma temelli öğretim yöntemi en iyi yol (AAAS, 1993) olarak önerilmektedir. Sorgulayıcı-araştırma odaklı fen öğrenme yüksek düzeydeki bilişsel becerileri, fene karşı olumlu tutumları ve problem çözme becerilerini geliştirir; bilişsel gelişme ile ilgili deneyimler ve bilimsel araştırmalar ile ilgili doğrudan etkileşim sağlayarak öğrencilerin gerçek yaşamlarına yardımcı olur (akt: Garcia, 2013; Wilke & Straits, 2005).

Ülkemizdeki fen eğitiminin kalitesini izlemek ve uluslararası alanda karşılaştırmak açısından da sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen eğitiminin öğrencilerin fen okuryazarlık düzeylerini, bilimsel süreç becerilerini, bilimsel tutum ve akademik başarılarını nasıl etkilediğinin araştırılması önem taşımaktadır. Bu çalışma 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen 5E öğrenme modeline entegre edilmiş sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen eğitiminin bazı değişkenler üzerine etkisini inceleyen daha büyük boyuttaki bir çalışmaya ait pilot çalışma verilerini içermektedir. Bu pilot çalışmada, ısı konusunun öğrencilerin günlük yaşamlarıyla çok ilgili olmasına karşın öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirmede problem yaşamaları (Demircioğlu vd. 2012; Taşdemir & Demirbaş, 2010), öğrencilerin bu konuyu öğrenmede zorluk çekmeleri (Harrison, Grayson & Treagust, 1999) ve kavram yanlışlarına sahip olmaları (Buluş Kırıkkaya & Güllü, 2008; Weiss, 2000) nedeniyle madde ve ısı ünitesine odaklanılmıştır.

2. Amaç

Bu pilot çalışmanın amacı, sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin fen okuryazarlığı ve fen okuryazarlığının kazanımlarıyla beraber yürüten bilimsel süreç becerileri, bilimsel tutumları ve madde ve ısı ünitesine ilişkin akademik başarıları üzerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık ölçeği son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel süreç değerlendirme testi son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel tutum ölçeği son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin madde ve ısı ünitesine ait akademik bilgi başarı testi son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Yöntem

Çalışma ön ve son test kontrol gruplu yarı deneysel modele göre desenlenmiş ve nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yarı deneysel araştırma modelinde gruptaki öğrencilerin rastgele olarak atanması mümkün olamamaktadır (Fraenkel & Wallen, 2009). Ancak, çalışmanın yürütüldüğü deney ve kontrol grupları rastgele atanmıştır.

4. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları Türkiye'nin kuzeybatısında bulunan bir ilçedeki devlet ortaokulunun 6. sınıfına devam etmekte olan toplam 46 öğrenciden ($n_{\text{deney}} = 23$ ve $n_{\text{kontrol}} = 23$) oluşmaktadır. Her iki grupta da uygulamalar çalışmanın ikinci yazarı olan öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir.

5. Veri Toplama Araçları

Çalışmada nicel veri toplama araçları olarak bilimsel okuryazarlık ölçeği, bilimsel süreç değerlendirme testi, bilimsel tutum ölçeği, madde ve ısı ünitesine ait akademik başarı testi ön ve sontest olarak uygulanmıştır.

Bilimsel Okuryazarlık (BOY) Ölçeği; Keskin (2008) tarafından geliştirilmiş olup, çoktan seçmeli soru tarzında toplam 34 soru içermektedir. Testten alınabilecek en yüksek puan 68'dir. Testin güvenirlik katsayısı Keskin tarafından 0,81 olarak, bu çalışmada ise 0,88 olarak bulunmuştur.

Bilimsel Süreç Becerileri (BSB) Değerlendirme Testi; Orjinali Smith ve Welliver (1995) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe'ye uyarlaması Başdağ (2006) tarafından yapılmıştır. 40 çoktan seçmeli sorudan oluşan bu test toplam 13 bilimsel süreç becerisine (BSB) (gözlem, sınıflama, çıkarım yapma, tahmin etme, ölçme, verileri kaydetme, sayı-uzay ilişkisi kurma, işlevsel tanımlama, hipotez kurma, deney yapma, değişkenleri belirleme, verileri yorumlama ve model oluşturma) yöneliktir. Öğrencilerin cevapları "doğru=1" ve "yanlış ya da cevap yok=0" olarak değerlendirilmiştir. Bu testten alınabilecek en yüksek puan 40'tır. Başdağ tarafından testin güvenilirliğine ilişkin KR-20 kat sayısı 0,81, bu çalışmada ise 0,85 olarak belirlenmiştir.

Bilimsel Tutum (BT) Ölçeği; Orijinali Moore ve Foy (1997) tarafından geliştirilip, Demirbaş ve Yağbasan (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek 40 sorudan oluşmakta ve 6 alt boyut içermektedir: Bilimsel kanunlar ve teorilerin yapısı; fen bilimlerinin yapısı ve olaylara yaklaşma biçimi; bilimsel davranışı sergileme; fen bilimlerinin yapısı ve amacı; fen bilimlerinin toplumdaki yeri ve önemi; bilimsel çalışmaları yapmadaki isteklilik. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı Demirbaş tarafından 0,76; bu çalışmada ise 0,79 olarak tespit edilmiştir.

Akademik Bilgi Başarı (AB) Testi (T); Madde ve ısı ünitesine ilişkin olan bu test Başdağ (2007) tarafından geliştirilmiştir. Maddenin tanecikli yapısı ve ısı, ısının yayılımı ve ısı yalıtımı konuları ile ilgili olarak toplam 20 maddeden oluşan çoktan seçmeli bir testtir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı Başdağ tarafından 0,768, bu çalışma için ise 0,756 olarak tespit edilmiştir.

6. Verilerin Analizi

Elde edilen nicel verilerin istatistiksel analizi SPSS (Statistical Package for the Social Science) programı aracılığıyla uygun betimsel ve kestirimsel istatistiksel analiz teknikleri kullanılarak yapılmış ve elde edilen veriler $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Nicel verilerin analizi için öncelikle Shapiro-Wilk testi ile ($n \leq 50$) normallik varsayımı test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanlarının karşılaştırmaları için verilerin normal dağılım göstermesi durumunda parametrik yöntemlerde ilişkisiz örneklem için t-testi, normal dağılım göstermediği durumlarda ise nonparametrik yöntemlerde ilişkisiz örneklem için Mann Whitney-U testi (Büyüköztürk, 2015) uygulanmıştır.

7. Uygulama süreci

Çalışma kapsamında 6. sınıf fen dersi madde ve ısı ünitesinde 5 hafta ve haftada 4 saat olmak üzere toplam 20 ders saati süresince pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu pilot çalışmanın temel amacı çalışmanın 2. yazarı olan ders öğretmeninin ve deney grubu öğrencilerinin sorgulayıcı-araştırma yöntemine karşı uyum sürecinden kaynaklanabilecek olumsuz etkileri ortadan kaldırmaktır. Deney ve kontrol grubunda dersler aynı fen bilimleri öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubunda aynı ünitenin mevcut programa bağlı olarak (Korkmaz, Tatar, Kıray, & Kibar, 2013) yürütüldüğü olağan şekliyle devam etmesi sağlanırken, deney grubunda ise 5E öğrenme modeline göre hazırlanmış ders planları çerçevesinde çeşitli düzeylerde sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda gerçekleştirilen fen dersi çeşitli düzeylerde hazırlanmış sorgulayıcı-araştırmaya dayalı etkinlikleri, rehberlik ve sorgulayıcı-araştırmaya odaklanmayı, 5E öğrenme döngüsüne dayalı ders planlarını, sınıf tartışmalarını ve fen günlükleri yazmayı kapsamıştır. Deney grubu için kontrol grubunda da

uygulanan aynı etkinlikler modifiye edilerek (bazen deney yöntemi yeniden düzenlenerek, bazen etkinliklerde kullanılan malzemeler ve/veya araştırma problemi öğretmen tarafından verilmeyerek vb gibi) yapılandırılmıştan açık-sorgulayıcı-araştırmaya kadar değişik düzeylerde etkinlikler şeklinde yürütülmüştür. Başlangıçta, öğrencilerin temel süreç becerilerinin ötesinde sorgulayıcı-araştırma becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak ve desteklemek için yapılandırılmış ve rehberli sorgulayıcı-araştırma etkinlikleri aracılığıyla deney grubu öğrencilerine rehberlik edilmiştir. Öğrenciler deneyim kazandıkça, açık sorgulayıcı-araştırma etkinlikleri için öğrencilere rehberlik bırakılmıştır. Odaklanılan üniteye ait çeşitli düzeylerdeki sorgulayıcı-araştırmaya dayalı etkinlikler için alanyazından yararlanılarak (Bayır, 2008) çalışma yapıları hazırlanmış, öğrencilere dağıtılmış ve gerekli yerlerin doldurulması sağlanmıştır. Hazırlanan ders planları ve çalışma yapılarının kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Öğrenciler sorgulayıcı-araştırmaya dayalı etkinlikler ile meşgul olurken araştırmacı-öğretmen tarafından her bir grup gözlemlenmiş ve gerekli olduğu yerlerde rehberlik sağlanmıştır. Etkinlik sonrasında her bir grup gerektiğinde buldukları çözüm yoluyla birlikte sonuçlarını tüm sınıfa açıklamıştır.

8. Bulgular ve Tartışma

Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen eğitiminin öğrencilerin bilimsel okuryazarlığı üzerine etkisi

Öncelikle BOY ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım durumu Shapiro-Wilk analizi ile test edilerek her iki grup için de öntest ve sontest puanlarına ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Daha sonra, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BOY ölçeği öntest puanları açısından birbirine denk olup olmadığı bağımsız örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin BOY ölçeğinden almış oldukları öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar olmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir. Bu nedenle, çalışmanın öncesinde deney ve kontrol grubunun bilim okuryazarlığı açısından birbirlerine denk oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol grubunun BOY sontest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t-testi uygulanarak analiz edilmiştir. Grupların BOY ölçeği öntest ve sontest puan ortalamalarının analizine ilişkin veriler Tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubunun BOY ölçeği öntest ve sontest puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-Testi sonuçları

Öntest	Grup	n	ss	sd	t	p
	Deney	23	47,65	6,66		
	Kontrol	23	44,91	8,09	44	1,25
	Deney	23	49,35	6,26		
	Kontrol	23	44,23	9,19	44	1,99

* $p<0,05$

Tablo 3’e göre, deney ve kontrol gruplarının BOY sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($p<0,05$) görülmektedir. Bu veriler ışığında fen dersinde sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen eğitiminin kullanılmasının öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyleri üzerine olumlu etki yarattığı söylenebilir. Araştırma sürecinde dersler deney grubunda temeli yapılandırıcı yaklaşıma dayanan sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yöntemi ile yürütülürken, kontrol grubunda temeli yine yapılandırıcılığa dayanan mevcut öğretim programına uygun olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitabına (Korkmaz vd., 2013) göre yürütüldüğü olağan şekli ile işlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen verilere dayanarak sadece

kitaba dayalı uygulamaların öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarını geliştirmede yeterli olmadığı sonucu çıkarılabilir. Etkinliklerin öğretmenin amacına uygun olarak yeniden tasarlanması ve sorgulayıcı-araştırma etkinliklerine adapte edilmesi yararlı olabilir. Araştırmanın sonuçları sorgulayıcı-araştırma ile fen okuryazarlığının geliştiğine dair (örneğin; Anagün, 2008; Brickman vd., 2009) sonuçlarla örtüşmektedir. Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğrenme yöntemi, yapılandırıcılık kuramına dayanmaktadır. Yapılandırıcılığı temel alan öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin bilimsel/fen okuryazarlık düzeyleri üzerine etkisinin incelendiği pek çok çalışma mevcuttur. Örneğin, Erşahan (2007) 5E ve rol oynama öğretim yöntemlerinin 6. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında, 5E öğretim yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin bilimsel okuryazarlık son testinden aldıkları puanların ortalamaları ile rol oynama öğretim yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin bilimsel okuryazarlık testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Campbell ve Neilson (2009) da sürtünme kuvveti konusuna ilişkin sorgulayıcı-araştırmaya dayalı etkinlikler geliştirmiş ve öğrencilerin bu etkinlikler aracılığıyla sadece sürtünme kuvvetini öğrenmeyip aynı zamanda fenin doğasını ve bilimsel süreçleri de öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Pek çok çalışma, öğrencileri uygun sorgulayıcı-araştırmalara adapte etmek için iyi yapılandırılmış bir programın önemini vurgulamakta (örneğin Cuevas vd., 2005; McNeill vd., 2006) ve bilimsel okuryazarlığı geliştirmek için sorgulayıcı-araştırmanın açık bir şekilde fen içeriğine dahil edilmesi gerektiğini önermektedir (Lederman, Lederman, & Antink, 2013). Deney grubunda sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen öğretimi yönteminin kullanıldığı 7 haftalık bir sürecin, öğrencilerin fen okuryazarlıklarının gelişimine önemli bir katkısı olmakla birlikte, öğrencilerin bilimsel davranışlarında daha sistematik hale gelebilmeleri için daha çok sayıda sorgulayıcı-araştırma etkinliklerine katılmalarının daha etkili olacağı ileri sürülebilir. Öğretmenlerin de hedeflenen eğitimsel kazanımlara ulaşabilmeleri için ısrarlı ve planlı bir şekilde uzun süreli olarak çalışmaları ve öğrencilere rehberlik etmeleri gerektiği gerçeğini de unutmamak gerekir.

9. Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen eğitiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi

Kontrol grubu için BSB öntest ve sontest puanlarından elde edilen verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle, deney ve kontrol gruplarının hem BSB öntest puanları açısından birbirine denk olup olmadıkları hem de BSB sontest puanlarının karşılaştırılması parametrik olmayan yöntemlerde bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilere göre 0,05 anlamlılık düzeyinde kontrol ve deney gruplarının BSB öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı (Mann-Whitney $U=233,50$; $p=0,49$) için kontrol ve deney gruplarının çalışma öncesinde BSB değişkeni açısından birbirine denk olduğu söylenebilir. Daha sonra, deney ve kontrol gruplarının BSB sontest puan ortalamaları karşılaştırılması yine parametrik olmayan yöntemlerde bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının BSB öntest ve sontest puanlarının Mann-Whitney U-testi ile karşılaştırılması

Öntest	Grup	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı			
	Deney	3	24,85	571		
		22,15	,5			
Kontrol	3		509	33,50	,68	,49

Sontest	deney	3	27,85	,50	640	440	64,50	2,20	,03*
	kontrol	3	19,15						

*p<0.05

Tablo 4'e göre, deney ve kontrol gruplarının BSB sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark (Mann-Whitney $U=164.50$, $p<0.05$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen öğretiminin öğrencilerin BSB'lerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu beklenen sonuç, deney grubunun sorgulayıcı-araştırmaya dayalı etkinlikler aracılığı ile bilimsel sorular sormak, nesne ya da olayları gözlemlemek, araştırmalar tasarlamak ve yürütmek, verileri analiz etmek, yorumlamak ve sonuçlar çıkarmak gibi etkinlikler için sadece kitaba bağlı kalınarak dersin işlenmiş olduğu kontrol grubuna göre daha çok fırsat elde etmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Sunulan bu çalışmadan elde edilen bu bulgu, alanyazından elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir (Çelik & Cavaş, 2012; Gibson & Chase, 2002; Keçeci & Kırbağ Zengin, 2016; Nwagbu, 2009). Sorgulayıcı-araştırma yönteminin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisinin incelendiği bazı çalışmalarda da (örneğin Yıldırım & Berberoğlu, 2012) deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasına karşın deney grubu lehine olumlu bir etki tespit edilmiştir. Sorgulayıcı-araştırma ve öğretmen merkezli yani geleneksel yöntemin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisinin karşılaştırıldığı bazı çalışmalarda (örneğin, Ablin-Stone, 2008) ise, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmada, kontrol grubu ile yürütülen fen dersinin de öğretmen merkezli olmayıp yapılandırıcılığı esas alarak planlanmış olan olağan-rutin şekilde yürütülmesi sağlanmıştır. Tablo 4'deki verilere göre, mevcut programa göre MEB tarafından kullanılması önerilen kitaba bağlı öğretim şeklinin 6. sınıf öğrencilerinin BSB'lerini geliştirmek için yine de yeterli olmadığı, sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen öğretiminin öğrencilerin BSB'lerini geliştirmeyi daha çok desteklediği ileri sürülebilir. Bazı araştırmacılar da sorgulayıcı-araştırmanın sadece belirli düzey(ler)i üzerine odaklanmışlardır. Öğrencilerin BSB'lerini geliştirmeleri üzerine sorgulayıcı-araştırmanın bazı türlerinin etkisinin incelediği bu çalışmalardan örneğin Bunterm ve arkadaşları (2014) rehberli sorgulayıcı-araştırma yönteminin yapılandırılmış sorgulayıcı-araştırmadan daha etkili olduğunu; Bayır, Özyıldırım ve Çeliksöz (2014) ise hem yapılandırıcı hem de çiftli sorgulayıcı-araştırmanın her ikisinin de öğrencilerin BSB'lerini geliştirmelerine olumlu katkıda bulunduğunu rapor etmişlerdir. Arena (1996)'ya göre öğrencilerin yüksek derecedeki (bütünleştirilmiş) süreç becerileri açık (tam) sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen dersleri ile en iyi şekilde geliştirilebilir. Sunulan bu çalışmada sadece tek bir düzeyde değil, yapılandırılmış, rehberli, çiftli ve açık (tam) sorgulayıcı-araştırmaya yönelik etkinlikler aşamalı olarak uygulanmıştır. Fen eğitimcileri BSB'leri sorgulayıcı-araştırmanın temel bir elementi olarak merkeze almışlardır (Germann, Aram & Burke, 1996). Kruit ve arkadaşları da (2018) 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin sorgulayıcı-araştırma becerilerinin açık bir şekilde planlanarak (explicit instruction) öğretim ortamına dahil edilmesi durumunda daha etkili olduğuna ilişkin deliller sunmaktadır. Öğrencilerin BSB'lerini kullanması bilimsel/fen okuryazarlıklarının sürece bağlı olarak gelişimini sağlayacaktır. Öğrencilerin bilimsel/fen okuryazarlıkları geliştikçe de BSB'leri gelişecektir. BSB'leri geliştirme ise öğrencilerin bilim insanlarının kullandığı düşünme sistemine sahip olmalarına yardımcı olacaktır. Öğretmenler de bu yüksek düşünme sistemini öğrencilerine kazandırmayı amaçlarken ders planlarında öğrencilerin BSB düzeylerini dikkate almalıdırlar. Her öğrencinin tüm BSB'lere sahip olduğu beklentisinde olunmamalıdır. Her öğrencinin farklı olduğu düşünülerek plan hazırlanmalıdır. Sorgulayıcı-araştırma yöntemi ile öğrenciler fen ve süreç ile ilgili bilgilerini oluştururken sürecin içerisinde aktif roller

üstlendiklerinden BSB'lerini de geliştirebilecekler ve bu becerilerin kullanımının devamlılığını sağlayabileceklerdir.

10. Sorgulayıcı-araştırmaya Dayalı Fen Öğretimi Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Tutumları Üzerine Etkisi

Kontrol ve deney gruplarının BT öntest puanlarından elde edilen verilerin Shapiro-Wilk testi ile normal dağılım gösterdiği ve Levene testi ile de varyans eşitliği koşulunun sağlandığı tespit edildikten sonra, kontrol ve deney gruplarının BT öntest puanlarının karşılaştırılması parametrik yöntemlerde bağımsız örneklem için t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler ($t_{(44)}=1,51$; $p=0,14$), deney ve kontrol gruplarının BT öntest puan ortalamaları arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir (bakınız Tablo 5).

Tablo 5. Grupların BT öntest ortalama puanlarının t-testi sonuçları

Grup	n	Ortalama	s	d
Deney	23	34,43	,60	4
Kontrol	23	31,30	,39	1,51

$p>0,05$

Bu bulgular, grupların çalışma öncesinde BT değişkeni açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir. Deney grubunun BT öntest puanlarından elde edilen verilerin Shapiro-Wilk testi ile normal dağılım göstermediği belirlendikten sonra, grupların BT öntest puanlarının karşılaştırılması parametrik yöntemlerde t-testinin karşılığı olan bağımsız örneklem için Mann-Whitney U-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının BT öntest puanlarının Mann-Whitney U-testi ile karşılaştırılması

Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	23	25.39	584,00	221,00	-0,957	0.339
Kontrol	23	21.61	497,00			

* $p<0.05$

Tablo 6'ya göre, deney ve kontrol gruplarının BT öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı (Mann-Whitney $U=221,00$, $p>0,05$) tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, madde ve ısı ünitesi için gerçekleştirilen sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen öğretiminin çalışmanın katılımcılarına yönelik bilimsel tutumları üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığı ileri sürülebilir. Benzer şekilde Keçeci ve Kırbag Zengin (2016) de araştırmaya-sorgulamaya dayalı fen öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutum geliştirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı olmayan çok az artış meydana getirdiğini belirtmiştir. Oysa, alanyazındaki bazı çalışmalar sorgulayıcı-araştırmanın öğrencilerin bilimsel tutumları üzerine olumlu etkisinin olduğu sonucunu

rapor etmektedir (Örneğin Bayır, Özyıldırım, & Çeliksöz, 2014; Nwagbu, 2009). Bilime yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi, bilimsel okuryazarlığın önemli bir bileşenidir ve fen eğitiminin ayrılmaz bir parçası olmalıdır (NRC, 2012). Sorgulayıcı-araştırma sadece yaparak-yaşayarak öğrenmedeki aktif bedensel katılım (*hands-on*) ya da uygulamalı işler (*practical work*) değildir. Sorgulayıcı-araştırmanın anahtar özelliği nesnelere üzerinde doğrudan eylemin ötesinde ikincil kaynaklardan, medya ve internetten delil kullanan zihinsel aktivitedir. Sorgulayıcı-araştırma ile ilgili yanlış bir düşünüş çocukların her şeyi kendi kendilerine keşfetmek zorunda oldukları, öğretmen ya da diğer kaynaklar tarafından bilgi verilmemesi gerektiğidir. Böyle bir düşünce çocukların açık (boş) zihinlerle yeni deneyimler yaşadıklarını ve ne gözlemledikleri ve sorgulamaları yoluyla neler buldukları hakkında tümevarımsal sorgulama ile fikirlerini geliştirdiklerini varsaymaktadır. Oysa, yapılandırıcılığın temeline göre çocuklar yeni deneyimlere boş zihinlerle değil, yeni olayları anlamaya çalışmak için kullandıkları daha önceden oluşturdukları düşünceler ve deneyimlerle gelirler (Harlen, 2014). Bu nedenle öğrencilerde olumlu tutum değişikliği zaman alabilir. Daha uzun süreli sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen öğretiminin kullanılması, öğretmenlerin olumlu rehberliği ve sabrı ile öğrencilerin bilime karşı olumlu bir bakış açısı geliştirebilecekleri ileri sürülebilir.

11. Sorgulayıcı-Araştırmaya Dayalı Fen Öğretimi Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerine Etkisi

Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen öğretimi yönteminin öğrencilerin madde ve ısı ünitesine ilişkin akademik başarıları üzerine etkisini incelemek için öncelikle Shapiro-Wilk testi ile (nd50) normallik ve Levene testi ile de varyans eşitliği koşulları test edilmiştir. Akademik başarı testi ile ilgili olarak her iki grup için hem öntest hem de sontestlerden elde edilen verilere göre varsayımların karşılandığı tespit edilmiştir. Grupların akademik başarı öntest puanlarının karşılaştırılması için parametrik yöntemlerde bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem için t-testi analizinden elde edilen veriler grupların öntest puanları arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ($t_{(44)}=0.10$; $p=0.92$) göstermektedir. Buna göre çalışmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarının AB değişkeni açısından birbirine denk olduğu ileri sürülebilir. Daha sonra deney ve kontrol gruplarının AB sontest puanlarını karşılaştırmak için de yine parametrik yöntemlerde bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Deney ve kontrol Gruplarının madde ve ısı ünitesine ait AB öntest ve sontest puanlarının bağımsız örneklem için t-testi ile karşılaştırılması

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Öntest	Deney	23	7,61	2,87	44	0,10	0,92
	Kontrol	23	7,52	3,07			
Sontest	Deney	23	11,50	3,07	44	2,16	0,04*
	Kontrol	23	9,39	3,46			

*P<0.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi, iki grubun AB sontest puanları arasında deney grubunun lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($t(43)=2.16$; $p<0.05$). Bu sonuç alanyazındaki çeşitli çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir (örneğin; Çelik & Cavaş, 2012; Marshall, Smart & Alston, 2017; Timur & Kınal, 2010; Yıldırım & Berberoğlu, 2012). Alanyazın incelendiğinde sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin akademik başarı üzerine etkisine ilişkin farklı sonuçların da elde edildiği görülmektedir. Örneğin; Yıldırım ve Berberoğlu’nun

(2012) çalışmasında rehberli sorgulama yöntemine uygun olarak tasarlanmış deneylerin sekizinci sınıf öğrencilerinin başarılarını geliştirmede anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı belirtilmektedir. Eğitimin önemli amaçlarından birisi de öğrencilerin akademik başarısını arttırmaktır. Çalışmadan elde edilen verilere dayanarak, sorgulayıcı-araştırma yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için kullanılacak etkili yollardan birisi olduğu ileri sürülebilir.

12. Sonuçlar

5E öğrenme modeline entegre edilmiş sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğrenme-öğretme yöntemi ile yürütülen fen dersinin 6. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlığı ve bilimsel okuryazarlığın alt bileşenleri olan bilimsel süreç becerileri, bilimsel tutum ve akademik başarıları üzerine etkisinin incelendiği bu çalışmadan elde edilen bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubu ile derslerin mevcut fen bilimleri dersi programına göre hazırlanmış kitaba bağlı kalarak olağan şekliyle sürdürüldüğü kontrol grubunun bilimsel okuryazarlık ölçeği ile ölçülen bilimsel okuryazarlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubu ile derslerin mevcut fen bilimleri dersi programına göre hazırlanmış kitaba bağlı kalarak olağan şekliyle sürdürüldüğü kontrol grubunun bilimsel süreç değerlendirme testi ile ölçülen bilimsel süreç becerileri arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubu ile derslerin mevcut fen bilimleri dersi programına göre hazırlanmış kitaba bağlı kalarak olağan şekliyle sürdürüldüğü kontrol grubunun bilimsel tutum ölçeği ile ölçülen bilimsel tutumları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubu ile derslerin mevcut fen bilimleri dersi programına göre hazırlanmış kitaba bağlı kalarak olağan şekliyle sürdürüldüğü kontrol grubunun akademik başarı testi ile ölçülen başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerin fen okuryazarlıklarını geliştirmek için birbirleriyle ilişkili olan bilimsel süreç becerilerini, bilime karşı olumlu tutumlarını, fenle ilgili bilgi ve anlayışlarının da geliştirilmesi gereklidir. Bunun tersi de doğrudur. Bu kapsamda uygun ve etkili bir şekilde planlanmış öğretilimsel çerçeve içinde öğrencilerin sorgulayıcı-araştırma ortamlarına etkin bir şekilde katılmaları önemlidir. Bu çalışma sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen öğretimi yönteminin bilimsel okuryazarlık ile ilgili öğrenci kazanımlarına olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Bu çalışma pilot çalışma ile sınırlıdır. Gelecek çalışma için hem nicel bulgularının daha ayrıntılı tartışılması hem de öğrencilerin sorgulayıcı-araştırma öğrenme ortamı içerisinde karşılaştıkları zorlukların ortaya çıkarılabilmesi için nicel verilerle birlikte nitel verilerin de toplanması önerilmektedir.

13. Kaynakça

- Ablin-Stone, Kristine (2008) "The Effect of Two Different Approaches to Teaching Life Science on Student Achievement". Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Idaho.
- Anagün, Şengül S. (2008) "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Yapılandırmacı Öğrenme Yoluyla Fen Okuryazarlığının Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması". Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir,
- American Association for the Advancement of Science [AAAS], (1989) "Science for all Americans: Project 2061". New York: Oxford University Press. <http://www.project2061.org/publications/sfaa/online/intro.html>
- American Association for the Advancement of Science [AAAS], (1993) "Benchmarks for Science Literacy". New York: Oxford University Press.

- Arena, Paul (1996) "The Role of Relevance in the Acquisition of Science Process Skills". *Australian Science Teachers Journal*, 42 (4), 34-38.
- Banchi, Heather & Bell, Randy (2008) "The Many Levels of Inquiry". *Science and Children*, October, 26-29.
- Başdağ, Güzide (2006) "2000 Yılı Fen Bilgisi Dersi ve 2004 Yılı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarının Bilimsel Süreç Becerileri Yönünden Karşılaştırılması". *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara,
- Basdas, Erdal (2007) "The Effect of Hands-on Science Learning Method in the Education of Science in Primary School on The Science Process Skills, Academic Achievement and Motivation". *Unpublished Master Thesis*, Celal Bayar University, Manisa, Turkey.
- Bayır, Eylem. (2008) "Fen Müfredatındaki Yeni Yönelimler Işığında Öğretmen Eğitimi: Sorgulayıcı–Araştırma Odaklı Kimya Öğretimi". *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayır, Eylem., Özyıldırım, Hasan & Çeliksöz, Murat (2014) "Structured Inquiry Versus Coupled Inquiry for Teaching the Topic of Mixtures". *Journal of Science Education*, 15(1), 41-44,
- Brickman, Peggy; Gormall, Cara; Armstrong Norris & Hallar, Brittan (2009) "Effects of Inquiry-based Learning on Students' Science Literacy Skills and Confidence". *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 3(2), 1-22
- Buluş Kırıkkaya, Esmâ & Güllü, Doğan (2008) "Fifth Grade Students' Misconceptions about Heat - Temperature and Evaporation – Boiling". *Elementary Education Online*, 7(1), 15-27.
- Bunterm, Tassanee; Lee, Kerry; Kong, Jeremy Ng Lan; Srikoon, Sanit; Vangpoomyai, Penporn; Rattavongsa, Jareunkwan & Rachahoon, Ganya (2014) "Do Different Levels of Inquiry Lead to Different Learning Outcomes? A Comparison Between Guided and Structured Inquiry". *International Journal of Science Education*, 36(12), 1937-1959.
- Büyüköztürk, Şener. (2015) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell Todd & Neilson, Drew (2009) "Student Ideas&Inquiries: Investigating Friction in the Physics Classroom", *Science Activities*, 46(1), 13-16,
- Colburn, Alan (2000) "An Inquiry Primer", *Science Scope*, 23 (6), 42-44,
- Cuevas, Peggy; Lee, Okhee; Hart, Juliet & Deactor, Rachael (2005) "Improving Science Inquiry with Elementary Students of Diverse Backgrounds", *Journal of Research in Science Teaching*, 42(3), 337-357.
- Çelik, Kemal & Çavaş, Bülent (2012) "Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme Ünitesinin Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yöntemi ile İşlenmesinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Bilimsel Süreç Becerilerine ve Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi", *Ege Eğitim Dergisi* (13) 2: 50–751.
- Demircioğlu, Hüly; Demircioğlu, Gökhan, Ayas, Alipaş & Kongur, Selda (2012) "Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Fiziksel ve Kimyasal Değişme Kavramları İle İlgili Teorik ve Uygulama Bilgilerinin Karşılaştırılması", *Türk Fen Eğitimi Dergisi* 9 (1), 162-181.
- Demirbaş, Murat & Yağbasan, Rahmi. (2005) "İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Bilimsel Tutumlarının Belirlenmesi ve Geliştirilmesine Yönelik Öneriler" XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli,
- Erşahan, Osman (2007) "6. Sınıf Öğrencilerine Madde ve Değişim Öğrenme Alanındaki Fen Teknoloji Toplum Çevre Kazanımlarının Kazandırılmasında Etkili Öğretim Yönteminin (Rol Oynama ve 5E Öğretim Yöntemi) Belirlenmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi, Ankara.
- Fraenkel, Jack R. & Wallen, Norman E. (2009) *How to Design and Evaluate Research in Education*. (7th ed.) New York: McGraw-Hill.
- Garcia, Cathleen (2003) "The Effect of Teacher Attitude, Experience, and Background Knowledge on the Use of Inquiry Method Teaching in the Elementary Classroom".
<http://webb.nmu.edu/Webb/ArchivedHTML/UPCED/mentoring/docs/attitude.pdf> , Erişim Tarihi: 30.12.2013
- Germann, Paul. J., Aram, Roberta. J. & Burke, Gerald (1996) "Identifying Patterns and Relationships Among the Responses of Seventh-Grade Students to the Science Process Skill of Designing Experiments". *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 79-99.
- Gibson, Helen. L. & Chase, Christopher (2002) "Longitudinal Impact of an Inquiry-Based Science Program on Middle School Students' Attitudes Toward Science", *Science Education*, 86: 693-705.

- Harlen, Wynne (1999) "Purposes and Procedures for Assessing Science Process Skills", *Assessment in Education: Principles, Policy&Practice*, 6 (1), 129-144.
- Harlen, Wynne (2014) Helping children's development of inquiry skills. *Inquiry in primary science education (IPSE)*, 1: 5-19.
- Harrison, Allan. G.; Grayson, Diane J. & Treagust, David. F. (1999) Investigating a Grade 11 Student's Evolving Conceptions of Heat and Temperature. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(1), 55-87.
- Henige, Kimberly Ann (2005) "Students' Attitude-Related Responses to Inquiry Learning in Undergraduate Kinesiology Laboratory Instruction", Unpublished doctoral thesis, Faculty of The Rossier School of Education University of Southern California.
- Keçeci, Gonca & Kırbag Zengin, Fikriye (2016) Araştırma Ve Sorgulamaya Dayalı Fen Öğretiminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi. *International Journal of Social Science*, 47, p. 269-287.
- Keskin, Hande (2008) "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Bilimsel Okuryazarlık Seviyeleri" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü, Eskişehir,
- Korkmaz, Hünkar, Tatar, Nilgün; Kıray, S. Ahmet & Kibar, Gözde (2013) "İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretmen Kılavuz Kitabı", (Ed: F. Ercan), Pasifik Yayınları.
- Kruit, P. M., Oostdam, R. J., van den Berga E., & Schuitema, J. A. (2018) "Effects of Explicit Instruction on the Acquisition of Students' Science Inquiry Skills in Grades 5 and 6 of Primary Education". *International Journal of Science Education*, 40(4), 421-441.
- Lederman, Judith S. (2009). "Teaching scientific inquiry: Exploration, directed, guided, and opened levels". In *National geographic science: Best practices and research base* Hapton-Brown Publisher, (pp,18-20).
- Lederman, Norman G., Lederman, Judith S., & Antink, Allison (2013). "Nature of Science and Scientific Inquiry as Contexts for the Learning of Science and Achievement of Scientific Literacy". *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(3), 138-147.
- Llewellyn, Douglas (2013). "Teaching High School Science Through Inquiry and Argumentation", 2.Ed., CORVIN: A SAGE Publications, USA.
- Marshall, Jeff C., Smart, Julie B., & Alston, Daniel M. (2017) "Inquiry-Based Instruction: A Possible Solution to Improving Student Learning of Both Science Concepts and Scientific Practices". *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(5), pp 777-796
- McNeill, Katherine L., Lizotte, David J., Krajcik, Joseph & Marx, Ronald W. (2006) "Supporting students' construction of scientific explanations by fading scaffolds in instructional materials". *The Journal of the Learning Sciences*. 15(2), 153-191.
- Millar, Robin (2006) "Twenty First Century Science: Insights from the Design and Implementation of a Scientific Literacy Approach in School Science", *International Journal of Science Education*, 28 (13), 1499-1521,
- MEB 2013 İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB 2018 Fen Bilimleri Dersi) Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 3-8. Sınıflar) Talim Terbiye Kurulu Bşk. Ankara.
- National Research Council [NRC], (1996) *National Science Education Standards* (Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council [NRC], (2000) *Inquiry and the National Science Education Standards* (Washington, DC: National Academy Press.,
- National Research Council [NRC], (2012) *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington: National Academies.
- Nwagbu, Cehinwe (2009) "Effects of two teaching methods on the achievement in and attitude to biology of students of different levels of scientific literacy", *International Journal of Educational Research*, 45:216-229.
- Taş, Umut Erkin, Arıcı, Özge, Ozarkan, Hatun Betül & Özgürlük, Barış (2016) PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, PISA 2015 Ulusal Nihai Raporu. MEB Yayınları, Ankara.
- Taşdemir, Adem & Demirbaş, Murat (2010) "İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde gördükleri konulardaki kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 7(1)124-148.

- Timur, Betül & Kınca, Remzi Y. (2010) “İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Sorgulamalı Öğretimin (Inquiry Teaching) Öğrenci Başarısına Etkisi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1),41-65.
- Varma, Tina (2007) “Preservice Elementary Teachers’s Perceptions of Their Understanding of Scientific Inquiry-Based Pedogogy and Their Canfidence to Teach Science: Influence of Elementary Science Education Methods Course and Science Field Experience”, Unpublished Dissertation of Doctoral, University of Missouri-Columbia,
- Weiss, Leah (2000) “Ell and Non-Ell Students’ Misconceptions about Heat and Temperature in Middle School”. Unpublished master thesis, University of Central Florida.
- Wilke, R. Russel & Straits, William. J. (2005) Practical Advice for Teaching Inquiry-based Science Process Skills in the Biological sciences”. *The American Biology Teacher*, 67(9), 534-540,
- Woolfolk, Anita E. (1998) *Educational psychology (7 th ed)* (Boston: Allyn and Bacon.
- Yıldırım, Altınay & Berberoğlu, Giray (2012) “Rehberli Sorgulama Deneylerinin Bilimsel Süreç Becerilerinin Kazandırılmasına, Başarıya ve Kavramsal Değişime”, X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Yıldırım, Hüseyin Hüsni; Yıldırım, Selda; Yetişir, Mehmet İkbâl & Ceylan, Eren (2013) “PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, PISA 2012 Ulusal Ön Raporu”. MEB Yayınları, Ankara.

Işıl Gamze YILDIZ⁷³, Muhlise COŞGUN ÖGEYİK⁷⁴

THE IMPACT OF THE LEVEL OF LEARNERS' SELF-ESTEEM ON COMMUNICATION SKILLS⁷⁵

1. Introduction

Language learning is a process in which learners are expected to develop capability in four skills- reading, writing, speaking, and listening- in the target language. Additionally, in language teaching, the main goal is to train learners to get the ability to communicate in the target language. Communication involves enabling someone else to understand what is told and what is referred to in the conveyed message (Lynch, 1996). However, developing communication skills, particularly oral communication skills, in foreign language is a very difficult competence and performing in oral communication takes a long time to develop (Bygate, 2010; Luoma, 2004).

Since speech is the crucial means of communication, the ability of speaking in a target language indicates the learner knows that language (Celce-Murcia, et al., 2013). In this sense, the common question asked to check whether a person knows a foreign language are: “Do you speak English or any other language?” due to the expectation that mastering in a language means speaking in that language.

Speaking a language involves more than simply knowing the linguistic components of the message, and developing language skills requires more than grammatical comprehension, since teachers and students come to language classes with conscious or unconscious attitudes, expectations, and etc. (Chastain, 1988). Therefore, among the various factors that have impacts on language learning, the impact of learners' affective domains need to be checked during education process in order to diagnose the possible problems and find solutions in the process. Therefore, in this study, it is aimed to investigate the possible challenges learners face while using language and to determine whether students' self- esteem level is correlated with the learner's performance in oral production or not.

2. Language teaching and communication skills

In language teaching, as abovementioned, the central goal is to train students to be able to use the language for communication. Much effort, therefore, has been devoted to enhance students' language use abilities and communication skills through interaction. In foreign language classrooms, interaction, for the most part, occurs between students and the teacher.

It is claimed that students who receive input and feedback through interaction and negotiation can produce comprehensible output. (Garcia-Mayo & Lecumberri, 2003; Garcia-Mayo

⁷³ Araş.Gör.Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Edirne-Türkiye, igamzeyildiz@trakya.edu.tr

⁷⁴ Prof.Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Edirne-Türkiye, muhlisecosgun@trakya.edu.tr

⁷⁵ This paper presents partial details of a previously published article. To cite the published article: Coşgun Ögeyik, M. (2015). How to boost self-esteem of student teachers in speaking skills? *ELT Research Journal*, 4(3), 186-203.

& Pica, 2000; Mackey, Oliver, & Leeman, 2003). Long (1996), in his Interaction Hypothesis, claims that through interaction, internal capacities and selective attention of learners are shaped and enhanced between the input and output chain in a productive way. Thus, the chain is exposed to some modifications of forms through negotiation for meaning. Gass (1997) states the benefits of negotiation through the processes of repetition, segmentation, and rewording.

Interaction allowing negotiation of meaning gives the student the following opportunities:

The student as a listener

receives discourse modifications

receives comprehensible input

notices the gap

The student as a speaker

makes discourse modifications

produces comprehensible output

is exposed to learning process both consciously and unconsciously

Through interaction, the following occasions emerge:

learning is fostered through input modifications by both the speaker and listener

both the input and output become comprehensible.

modifications as the corrective feedbacks become important sources of interactional benefits.

students get feedback consisting of implicit or explicit forms: clarification requests, confirmation checks, repetitions, and recasts occurring during interaction may serve as forms of implicit feedback; corrections and metalinguistic explanations are explicit feedback types.

Communication skills and self-esteem

The elements necessary for developing communication skills are

fluency,

accuracy,

vocabulary,

grammar,

pronunciation, and

contextual knowledge.

Knowing about a language is different from using it; students often find it difficult to practice speaking in the target language, even though they know about the system of that language (Ur, 2000). The common expressions language students mostly use when they are forced to talk on a given topic is “I have no idea about this topic”; “I don’t know how to explain”; “the topic is not interesting for me”; or “I don’t have enough words to explain my ideas”; or “no comment”. Another point is that, instead of talking, they keep silent during the course time. Such expressions may denote that there may be other difficulties confronted with communication skills of students. That is to say, students’ ability to perform well in a foreign language is also interrelated with the

inner state of students, particularly with the degree of self-esteem, the belief in one's own capabilities to successfully perform any activity (Horwitz, 2008).

Self-esteem and academic success

Three types self-esteem (Brown, 2007, p. 155) are:

global self-esteem: the general or prevailing assessment one makes of one's own worth over time and across a number of situations;

situational or specific self-esteem: one's self-appraisals in particular life situations; and

task self-esteem: one's self-evaluation of a particular task within a specific situation, for instance speaking, writing.

The research on the relationship between oral performance of foreign language learners and self-esteem display the positive impact of high self-esteem on speaking skills development. In their study, Hour and Hassanzadeh (2015) investigated the possible relationship between Iranian intermediate EFL learners' self-esteem, their use of indirect strategies (meta-cognitive, affective and social), and their foreign oral language proficiency. In doing so, Oxford' strategy inventory, Sorenson self-esteem tests and an oral language test (TOEIC test) were directed to the participants of the study. The findings of the study revealed that there was a statistically significant relationship between Iranian intermediate EFL learners' self-esteem, their use of indirect strategies, and oral language proficiency. A similar research study was carried out by Castillo (2007) with eleventh grade students in Bogotá, the aim was to establish strategies in order to help students to improve their oral production in English by using several instruments such as; field notes, students' and teachers' surveys, students' interviews and audiotapes recordings. According to the findings, it was concluded that this study stimulated a more cooperative environment for the students in the oral process. In addition, the study of Tooman & Intaraprasert (2015) aimed to discover Thai university students' communication strategy employment, use of communication strategies and their attitude towards speaking English. The results of the study revealed that there were significant variations in relation to students' attitude towards speaking English in which students with positive attitude towards speaking English reported significantly greater overall strategy use than those students with negative attitude.

In another study conducted by Ariyanti (2016) psychological barriers faced by Indonesian students which affect their speaking performance were investigated through direct observation and interview in a natural setting. The results indicated that there were psychological barriers such as feeling anxious in the course of speaking because of making mistakes, and lack of self-esteem in using English. In their study, different from the previous one given above, Malisuwan et al (2015) used students' video recordings for self-reflection practice, and analyzed the process that students received advices from their friends to improve their oral academic presentation ability. The findings of this study indicated that the self-reflection process from criticism of friends and the effects of feedback on the development of students' self-esteem and academic oral presentation via online social media offered much as a new communication channel.

By adding a more emotional aspect to the research, Afshar and Rahimi (2014) investigated the relationship among critical thinking, emotional intelligence, and speaking abilities of Iranian EFL learners through the use of emotional intelligence questionnaire, California Critical Thinking Skills Test (CCTST) and an interview. The results of the study revealed that all components of emotional intelligence were pointedly associated with speaking abilities of the students and emotional intelligence was a stronger predictor of speaking abilities with critical thinking standing at the second place. In the study by Asakereh and Dehghannezhad (2015), two questionnaires were implemented to investigate if there was a correlation among students' satisfaction with speaking classes, speaking skills, self-efficacy beliefs, and speaking skills achievement. The results of analyses displayed that both student satisfaction with speaking classes

and speaking skills self-efficacy beliefs had significant positive correlations with speaking skills achievement and speaking self-efficacy beliefs were meaningfully stronger predictor of Iranian EFL students' speaking skills achievement. Similarly, in a study carried out by Kalanzadeh et al. (2013), the relationship between the EFL intermediate students' self – esteem and their speaking skills was investigated to measure their level of self – esteem. The results of the study indicated that high self-esteem students were eager to involve in conversations and other spoken activities.

From a different perspective, with an emphasis on the age differences of learners, Derakshan et al (2015) in their review aimed to signify the implementation of various experiences which would be highly useful for teachers in the process of teaching EFL/ESL through fostering the students' motivation and implicitly the achievement in speaking tasks. In doing this, teachers' awareness of the differences between young and adult learners was taken as a key factor. In another study titled *The Relationship between English Language Proficiency, Academic Achievement and Self-Esteem of Non-Native-English-Speaking Students* Dev & Qiqiehl (2016) tried to find out the relation between English Language proficiency, self-esteem, and academic achievement of the students in Abu Dhabi University (ADU) via using 't' test, chi-square and Pearson's product moment correlation as well as Self-rating scale, Self-esteem inventory and Language proficiency tests. Surprisingly, the results of the study indicated that there was not any positive relationship among the variables and that the language fluency (IELTS) has no direct impact on the ADU students' self-esteem scores and academic achievement (GPA).

Regarding the relationship of self-esteem and academic performance, the studies concluded that self-esteem has positive relationship with academic performance, but the results do not show any clear conclusion about whether self-esteem effects academic success or academic success leads to higher self-esteem. This may imply that both factors consist of forces fostering each other in the education process. Therefore, in this research study, low self-esteem, one of the factors creating difficulties for students, was focused on and it was aimed to explore whether the causes of speaking problems stem from low esteem.

3. Aim

The aim of this research study is to investigate the possible challenges students face while using language. The research is a case study in nature. To gather data, Rosenberg's Self-Esteem Scale (RSES) is used to examine the degree of self-esteem of the participants. The precise question of this research study is:

“Are language students able to develop higher self-esteem through interaction for better achievement in speaking skill?”

3.1. Methodology

The participants of the study who were 32 (25 females-7 males) third year language students attending English Language Teaching (ELT) department at a Turkish University were the prospective teachers of English. The participants were nearly at the same age level (between 19 and 21); therefore, the variable 'age differences' was not evaluated in the study.

3.2. Research procedure

The research procedure in this study was implemented in three stages.

Stage 1. The global level of self- esteem of the participants was examined through RSES. The first stage self-esteem scale was handed to examine the initial state of self-esteem of the participants.

Stage 2. In the second stage, the participants were exposed to treatment process for nine weeks.

Stage 3. After nine-week process, the self-esteem scale was administered on the participants once again to check whether they developed high level of self-esteem or not in the course of the treatment.

4. Findings

Table 1. Self-esteem scores before the treatment

Statement	Strongly Agree	Agree	Disagree	Strongly Disagree
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
I feel that I am a person of worth, at least on an equal plane with others	-	3	3	26
I feel that I have a number of good qualities	-	1	11	20
All in all, I am inclined to feel that I am a failure	4	17	8	3
I am able to do things as well as most other people	1	3	18	10
I feel I do not have much to be proud of	4	4	18	6
I take a positive attitude toward myself	7	14	6	5
On the whole, I am satisfied with myself	-	3	12	17
I wish I could have more respect for myself	9	11	7	5
I certainly feel useless at times	7	10	12	3
At times I think I am no good at all	3	7	21	1

The scale ranges from 0-30: scores between 15 and 25 are within normal range; scores below 15 suggest low self-esteem. According to the frequency results of the pre-treatment self-esteem scale (RSES), 26 participants got below 15 points and were assigned with low esteem. Of those participants, 6 had scores between 15 and 25. This means that nearly 83% of the participants had low self-esteem. In order to increase the degree of self-esteem of the participants, they were all exposed to treatment process in the speaking classes.

5. Treatment process

To increase the participants' global and task self-esteem levels, they were exposed to some speaking tasks in the speaking classes. Beforehand, they were assured that while implementing the tasks, accuracy and fluency would not be sought to test their speaking skills. Then, their needs and expectations for the speaking tasks were detected. Depending on the needs analysis, it was concluded that they mostly wanted to participate in presentation tasks through PPT shows on the topics in which they were interested.

While preparing and presenting the speech in the classroom, they were encouraged to feel themselves free to make errors while presenting the topic. Moreover, the teacher's talk would be reduced; instead, the participants were encouraged to talk more in the classroom. All participants took place in the presentation tasks between 10 and 20 minutes for three weeks. After the presentations via PowerPoint slides, they were encouraged to prepare speeches without slides.

The next three weeks, they were assigned to give impromptu speeches on any topic which they would choose among the ones prepared by the researcher. During the following weeks, less hesitant behaviors were observed in the classroom for the reason that they were encouraged to ask questions each other after or during the presentations or impromptu speeches all through the treatment process.

While interacting with each other, the participants took notes about the mismatches of the speaker and the classmates. They were also directed to make self-corrections and peer- corrections or group corrections. Thus, they felt themselves as identical to the others and developed relaxed and volunteer behaviors. During the presentation sessions, they tended to use mother tongue when necessary through code-switching strategy. Code-switching made them feel more comfortable, and gradually they ignored using this strategy. Progressively, they came at a stage where they could speak English despite the common errors and mistakes. Subsequently, the participants were provided with the opportunities of having ample practices in the classroom to express their ideas in the situations where they could use spontaneous language. Through the classroom interaction they were able to implement information gap activities through which learners experience how to use repetitions, interruptions, recitations, and facial expressions.

Table 2. Self-esteem scores after the treatment

Statements	Strongly Agree	Agree	Disagree	Strongly Disagree
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
I feel that I am a person of worth, at least on an equal plane with others	3	11	9	9
I feel that I have a number of good qualities	7	12	11	2
All in all, I am inclined to feel that I am a failure	-	8	18	6
I am able to do things as well as most other people	7	21	4	-
I feel I do not have much to be proud of	-	5	27	-
I take a positive attitude toward myself	8	19	4	1
On the whole, I am satisfied with myself	8	16	7	1
I wish I could have more respect for myself	3	4	24	3
I certainly feel useless at times	1	4	10	17
At times I think I am no good at all	5	7	20	-

When compared the results of the scales before and after the treatment, a significant difference between the participants' beginning and end-course self-esteem levels was noticed. 23 participants got scores between 15 and 25; however, 9 participants still got scores below 15. In other words, the low self-esteem degree of nearly 72% participants increased after the treatment.

Table 3. The results of t-test for pre-treatment and post-treatment

Statements	Pre-treatment self-esteem		Post-treatment self-esteem	
	N	Mean	N	Mean
I feel that I am a person of worth, at least on an equal plane with others	32	3.07	32	3.37
I feel that I have a number of good qualities	32	3.27	32	3.62
All in all, I am inclined to feel that I am a failure	32	3.39	32	3.14
I am able to do things as well as most other people	32	3.16	32	3.41
I feel I do not have much to be proud of	32	3.15	32	3.43
I take a positive attitude toward myself	32	2.96	32	3.04
On the whole, I am satisfied with myself	32	2.83	32	3.27
I wish I could have more respect for myself	32	2.87	32	3.17
I certainly feel useless at times	32	2.89	32	3.14
At times I think I am no good at all	32	2.85	32	3.19

Mean was based on a 1-4 scale where 1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = agree, and 4 = strongly agree.

Table 4. Mean comparison between pre and post test self-esteem

Scale	Test	N	Mean	Sd	df	t
Self-esteem	Pre-test	32	3.044	.45	31	-4.305
	Post-test	32	3.278	.42		

As the total self-esteem mean comparison indicates, the mean rated from post-test (M=3.278) was higher than the mean rated from pre-test (M=3.044). A statistically significant difference (t=4.305, p<.001) was found out between the pre and posttests.

6. Conclusion and suggestions

The research results indicated that the participants' low esteem level got increased and they displayed more volunteer attitudes for interaction. Such increase in the rate is thought to be strongly related with the classroom activities and the tasks designed primarily on base of the participants' needs and expectations. The significant difference between the oral test scores administered before and after the treatment also indicated the effectiveness of the treatment on the participants' academic achievement and development in speaking skill.

During the treatment process, the students' attention was drawn to form-meaning relationships by encoding meaning while noticing the mismatches between the input and their output. As they raised awareness about how to deal with speaking problems and issues, it was presumed that their self-esteem levels increased. In this study, a large part of the problem identified was not simply the psychological and personality factors related to the students, but also the intentions, methods, and strategies used by teachers to foster self-directed learning and the categories of self-esteem.

The intervention in this study was successful because optimal attention was given to both the participants' linguistic goals and personhood. Such conclusion of the study may contribute novel perspectives to language teaching applications. Particularly, interaction activities in the classroom may provide a space for students to share their own experiences with the others. Thus, they can recognize each other's speaking ability without hesitation for making mistakes or errors, since the feeling of shyness and fear of making mistakes and errors cause to poor communicative skill development. Such personality factors can affect class participation in speaking classes and make students keep silent without showing any interest in course activities while strong participators performing speaking activities. In this sense, interaction, which triggers the student's interest and potential to communicate with others, may facilitate not only language development but also increase students' self-esteem. If the interaction is promoted by teacher initiated questions, students may be more motivated and encouraged to reflect their own ideas.

As a result, the entire classroom interaction implemented in a creative and friendly atmosphere may increase the students' interest towards the course, their self-esteem level, and eager attitudes for participating in speaking tasks. Depending on the results of the present study, it can also be concluded that

adult students' speaking skills can be boosted through interactive activities, and thus their self-esteem levels can be increased;

under the interactive circumstances, the value systems of choice, freedom and equality can be experienced;

additionally, as a productive skill, speaking in foreign language can encourage students to develop language proficiency.

As regards the research results of this study, some suggestions can be provided for further studies and classroom practices for developing speaking skills of foreign language students. First of all, students' problems need to be diagnosed and treatment should be designed regarding the needs and expectations of the students. The main goal of the course needs to be determined for typical communication purposes not just for accuracy or fluency. Necessary feedback either implicitly or explicitly should be provided for clarification. Teachers should not deal with oral production capacities of students all the time; instead, they should make decisions when and how to react to the students' errors so that the interactive activity will not break down each time. Errors should be welcomed during speaking performances. The activities and topics should be designed with the collaboration of students.

To take the attention of weak participators to the course and to increase their self-esteem level, initially, they should be assigned with presenting a prepared talk on a given topic choice in front of their classmates; then, they may present informal, spontaneous conversations through interaction. Furthermore, opportunities should be offered for students to work in pairs and small groups for contributing to each other through comprehensive discussions; in-depth conversations among students should be encouraged; cooperative classroom activities should be designed; open-ended questions with more than one right answer should be prepared for making judgments in-class debates; students should be encouraged to prepare poster presentations for reflecting their ideas. While making students actively participate in all those activities, students should feel themselves

free for making mistakes and errors. Later such mismatches can be reported and corrected either by students or by the teacher through negotiations. Additionally, how to use proper speaking strategies should be taught to students.

In the language classroom, the process of negotiation and interaction should be identified with the process of language learning.

7. References

- Afshar, H., S., & Rahimi, M. (2014). The Relationship among Critical Thinking, Emotional Intelligence, and Speaking Abilities of Iranian EFL Learners. *Elsevier, Procedia-Social and Behavioral Sciences*, V 136, 75-79.
- Ariyanti, A. (2016). Psychological Factors Affecting EFL Students' Speaking Performance. *ASIAN TEFL*, 1(1),
- Asakereh, A., & Dehghannezhad, M. (2015). Student satisfaction with EFL speaking classes: Relating speaking self-efficacy and skills achievement. *Issues in Educational Research*, 25(4), 345-363.
- Brown, H.D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, New York: Pearson Education.
- Bygate, M. (2010). *Language Teaching. Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Castillo, C. Y. P. (2007). Improving Eleventh Graders' Oral Production in English Class through Cooperative Learning Strategies. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 1657-0790, 75-90.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D.M., & Snow, M.A. (2013). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Chastain, K. (1988). *Developing Second-language Skills. Theory and Practice*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Coşgun Ögeyik, M. (2015). How to boost self-esteem of student teachers in speaking skills? *ELT Research Journal*, 4(3), 186-203.
- Derakhshan, A., Tahery, F., & Mirarab, N. (2015). Helping Adult and Young Learners to Communicate in Speaking Classes with Confidence. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol 6, No 2, 520-525.
- Dev, S., & Qiqiehl, S. (2016). The Relationship between English Language Proficiency, Academic Achievement and Self-Esteem of Non-Native-English-Speaking Students. *International Education Studies*; Vol. 9, No. 5 , 147-155.
- Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a Language Teacher. A Practical Guide to Second Language Learning and Teaching*. Boston: Pearson Education, Inc.
- García Mayo, M.P. & Pica, T. (2000). L2 student interaction in a foreign language setting: are learning needs addressed? *IRAL: International Review of Applied Linguistics* 38(1): 35-58.
- García Mayo, M. & García Lecumberri, M., (2003). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gass, S.M. (1997). *Input, interaction, and the second language student*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kalanzadeh, G.A., Mahnegar, F., Hassannejad, E., & Bakhtiarvand, M. (2013). The Influence of EFL Students' Self-Esteem On Their Speaking Skills. *The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 2 (2), 77-84.
- Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In *Handbook of Second Language Acquisition*, W.C. Ritchie and T.K. Bathia (eds), 413-468. San Diego: Academic Press.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, A., Oliver, R., & Leeman, J. (2003). Interactional input and the incorporation of feedback: An exploration of NS-NNS and NNS-NNS adult and child dyads. *Language Learning* 53(1): 35-66.
- Malisuwan, P., Nasongkhla, J., & Sujiva, S. (2015). Self-reflection with Critical Friends and Multisource Feedback via Online Social Media for Students' Oral Presentation and Self-esteem. *Elsevier, Procedia-Social and Behavioral Sciences*, V 174, 1021-1025.
- Touran, A., & Hassanzadeh, Z. (2015). An Investigation of the Relation between Selfesteem, Indirect Strategy Use and Iranian Intermediate EFL Learners' Oral Language Proficiency. *Theory and Practice in Language Studies*; London Vol. 5, Iss. 2, 442-451.
- Toomnan, P., & Intaraprasert, C. (2015). The Impacts of Attitude towards Speaking English on the Use of Communication Strategies by English Majors in Thailand. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 5, No. 6, 1151-1158,
- Ur, P. (2000). *A course in language teaching. Trainee book*. Cambridge: Cambridge University Press.

Levent DOĞAN⁷⁶

CÜMLE YAPISI BAKIMINDAN TÜRKMEN ATASÖZLERİ

1. Giriş

1990 yılından beri Türkmenistan'ın resmî dili olan (Tokatlı 2004: s. 271) Türkmen Türkçesi, Türk lehçelerinin yönere göre tasnifinde güney-batı grubunda, kavimlere göre tasnifinde ise Oğuz grubunda yer alır. Türkmenler, Türkmenistan Cumhuriyeti'nden başka Rusya, Tacikistan, Kazakistan, Türkiye, İran, Irak, Afganistan, Özbekistan ve Suriye'de varlık göstermektedirler (Tokatlı 2004: s. 271). Türkmenistan'da da Türkmenlerin yanı sıra Özbekler, Azerîler, Tatarlar, Karakalpaklar, Ruslar ve Kazaklar yaşamaktadır (Kara 2012: s. 17).

Bir ulusun ortak ürünü olan atasözleri; o ulusun yaşantısından, gözlemlerinden ve tecrübelerinden doğmuştur. Geçmişten günümüze miras kalan bu özlü sözler, ait olduğu toplumu her yönüyle yansıttığı gibi halkın zihin gücünü de ortaya koymaktadır. Atasözlerinin en önemli özelliği az sözle çok şey anlatıyor olmasıdır. Kısa ve ayrıntısız şekilde kurulan cümlelerin ardında derin manalar saklıdır.

Zengin bir halk edebiyatına sahip Türkmen Türkleri yaşam biçimlerinin ve kültürlerinin aynası olan sözlü birçok ürün ortaya koymuşlardır. Bu ürünlerden atasözleri Türkmen halk edebiyatı içinde önemli bir yer tutmaktadır.

Folklorun bir türü olan atasözleri üzerine yapılan çalışmalar daha çok kavram ve terimlere yöneliktir. Bir topluma ilişkin belirli bir konuyla ilgili kavramların tespitinde ya da açıklanıp değerlendirilmesinde atasözlerinden istifade edilir. Ancak atasözleri, folklorun ve edebiyatın olduğu kadar dil biliminin de çalışma alanına girer. Özellikle biçim bakımından kısa ve kalıplaşmış bir özellik gösteren atasözlerinin cümle düzeyinde değerlendirilmesi gerekir. Bu çalışmada Türkmen Türklerinin atasözleri cümle yapısı bakımından ele alınacaktır. Türkmen atasözleri, Türkiye Türkçesi atasözleri ile anlam bilimsel ve söz dizimsel açıdan büyük benzerlikler gösterir. Cihan Çakmak, Türkmen ve Türkiye Türkçesindeki benzer atasözlerini sıraladığı bir çalışmasının sonucunda her iki tarafın atasözlerinin bazı ses hadiseleri dışında aynı olduğunu belirtmiştir (bk. Çakmak 2015: s. 184-189).

Türkiye Türkçesinde yapı bakımından cümleler genel olarak basit ve birleşik olmak üzere iki başlığa ayrılır. Birleşik cümle de kendi içinde alt başlıklara ayrılır. Aynı ayırım Türkmen Türkçesi için de geçerlidir. Fakat Türkiye Türkçesinde birleşik cümle kapsamına alınan cümle türleri hususunda dilciler arasında birlik olmadığı görülür. Muharrem Ergin, birleşik cümle içerisine *şartlı birleşik cümle* ve *ki'li birleşik cümle* ile bu ikisine ilaveten *iç içe birleşik cümleyi* almıştır (Ergin 2013: s. 404). Mustafa Özkan ve Veysi Sevinçli, birleşik cümle tasnifine Muharrem Ergin'den farklı olarak *girişik cümleyi* dâhil etmiştir (Özkan & Sevinçli, 2013: s. 207). Mehmet Özmen, birleşik cümleyi, *sıralı birleşik cümle*, *şartlı birleşik cümle*, *bağlı birleşik cümle*, *saplamalı (ara cümleli) birleşik cümle*, *iç içe birleşik cümle* ve *karmaşık cümle* diye altı gruba ayırarak

⁷⁶ Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü. ldogan@trakya.edu.tr

diğerlerine göre daha geniş bir tasnif yapmıştır (Özmen 2013: s. 145). Sıralı, bağlı ve ara sözlü cümle türleri kimi dilciler tarafından birleşik cümle içinde değil de ayrı başlıklar olarak değerlendirilmiştir (Özkan & Sevinçli, 2013: s. 209, 218, 221).

Türkmen Türkçesi grameri üzerine çalışma yapanların cümle yapılarıyla ilgili tasnifleri ise şu şekildedir:

Mehmet Kara, “Türkmen Türkçesi Grameri” adlı kitabında Türkmen Türkçesinde yapı bakımından cümleleri *basit, birleşik, bağlı ve sıralı cümleler* şeklinde dört ana başlığa ayırmıştır (2012: s. 187). Birleşik cümleleri de *iç içe birleşik cümle ve şartlı birleşik cümle* olarak ikiye bölmüştür (2012: s. 188-189). Kara, tasnifinde girişik cümleye hiç yer vermemiştir.

Sinan Dinç’in hazırladığı “Türkmen Türkçesinin Söz Dizimi” adlı eserde konu Türkmenistan’da yapılan çalışmalara bağlı olarak ele aldığından bahsi geçen eser bu alanla ilgili önemli bir kaynaktır. Dinç, bu eserinde yapılarına göre cümleleri öncelikle *basit, birleşik ve eksiltili cümle* olarak üç temel başlığa ayırmıştır. Fakat bu ayırmda eksiltili cümle türüne Türkiye Türkçesindeki çalışmalarda yer verildiğini belirterek Türkmen Türkçesinde eksiltili cümlelerin “dolı sözlem (tam cümle)” ve “dolı däl sözlem (eksiltili cümle)”⁷⁷ olarak “basit cümle” başlığı altında ele alındığını söylemiştir (2017: s. 181). Devamında birleşik cümleyi, *girişik birleşik, iç içe birleşik ve karmaşık birleşik cümle* şeklinde üç başlık altında vermiştir. Türkmen Türkçesinde şartlı birleşik cümle türü, girişik birleşik cümle içerisinde verilmiştir (Dinç 2017: s. 183).

Dinç, bu cümle türlerinden başka *sıralı cümle (düzmeli goşma sözlem)* türünün Türkmen Türkçesiyle ilgili eserlerde yapı bakımından cümleler içerisinde ve birleşik cümle başlığında ele alındığını ifade etmiştir. Ancak sıralı cümleleri, birbirinden bağımsız cümlelerden oluştuğu için birleşik cümlelerdeki gibi tamamlayıcı bir yan cümleye sahip olmamaları sebebiyle “Bağlanışlarına göre cümle türleri” başlığı altında incelemenin daha uygun olacağından bahsetmiştir (2017: s. 181). Biz de hemfikir olduğumuz bu sebepten dolayı sıralı cümle özelliği gösterenler ile bağlı cümle yapısındaki Türkmen atasözlerini ayrı iki başlıkta ele aldık.

2. Amaç

Bu çalışmada, Türkmen atasözlerinin cümle yapısı bakımından incelenmesi ve Türkiye Türkçesindeki cümle yapılarıyla karşılaştırılarak benzer ve farklı yönlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

3. Yöntem

Bu çalışmada, Levent Doğan “Türkmen Atasözleri”, Mehmet Kılıç “Türkmen Folkloru”, Gurbandurdi Geldiyev ve Annamirat Altıyev “Türkmen Nakılları ve Atalar Sözü”, Sapar Kürenov ve Muhittin Gümüş “Türkmen Atasözleri” adlı eserlerden seçilen atasözleri değerlendirilmiştir. Bu eserlerden seçilen Türkmen atasözleri yukarıda sözü edilen tasnifler de göz önünde bulundurularak cümle yapılarına göre şu şekilde tasnif edilmiştir:

1. Basit cümle yapısındaki Türkmen atasözleri

1.1. Yüklemlî fiil olan basit cümle yapısındaki Türkmen atasözleri

1.2. Yüklemlî isim olan basit cümle yapısındaki Türkmen atasözleri

2. Birleşik cümle yapısındaki Türkmen atasözleri

2.1. Şartlı birleşik cümle yapısındaki Türkmen atasözleri

2.2. İç içe birleşik cümle yapısındaki Türkmen atasözleri

⁷⁷ Türkmen Türkçesinde eksiltili cümleler hakkında geniş bilgi için bk. Azimov, P. ve Baylyev H. (1941). *Sintaksis II. Bölüm (Orta Mektepler Üçin Okuv Kitabı)*. s. 64-68.

- 2.3. Girişik birleşik cümle yapısındaki Türkmen atasözleri
- 2.4. Karmaşık birleşik cümle yapısındaki Türkmen atasözleri
3. Sıralı cümle yapısındaki Türkmen atasözleri
- 3.1. Bağımlı sıralı cümle yapısındaki Türkmen atasözleri
- 3.2. Bağımsız sıralı cümle yapısındaki Türkmen atasözleri
4. Bağlı cümle yapısındaki Türkmen atasözleri

4. Bulgular

4.1. Basit Cümle (Yönekey Sözcük) Yapısındaki Türkmen Atasözleri

Basit cümlelerin tek yargı bildiren isim ya da fiil türünden bir yükleme sahip olması esas kuraldır. Türkçede “yönekey sözcük” olarak adlandırılan basit cümle iki gruba ayrılır:

a. Dar basit cümle (yığınak yönekey sözcük): Cümlelerin yalnızca temel öğelerden yani özne ve yüklemden meydana geldiği basit cümle türüdür (Dinç 2017: s. 181; Azimov & Baylıyev, 1941: s. 62-64).

Göz deryadır. “Göz denizdir.” (TF. 45)

b. Geniş basit cümle (yayraň yönekey sözcük): Temel öğelerle beraber diğer öğelerin de (nesne, zarf tümleci, yer tamlayıcısı) yer aldığı basit cümle türüdür (Dinç 2017: s. 181-182; Azimov & Baylıyev, 1941: s. 62-64).

Bağlı, sâhet gözlemez. “Şanslı kişi yıldız aramaz.” (TF. 25)

Tekede goç hünäri bolmaz. “Keçide koç hünäri olmaz.” (TAN. 392)

Bu çalışmada basit cümle yapısındaki Türkmen atasözleri yüklem türüne göre iki ayrı başlığa ayrılarak değerlendirilmiştir. Aşağıdaki örneklerde görüleceği gibi yüklemi gerek isim gerekse fiilden kurulu basit cümle özelliği gösteren Türkmen atasözlerinin çoğunluğu *geniş basit cümle* türündedir. Dar basit cümle türündeki atasözü örnekleri seyrek. Genellikle öge dizilişi bakımından kurallı olan basit cümle yapısındaki Türkmen atasözleri olumlu veya olumsuz tek bir yargı taşır.

4.1.1. Yüklemi Fiil Olan Basit Cümle Yapısındaki Türkmen Atasözleri

Bu başlık altındaki Türkmen atasözlerinin büyük bir bölümü, Türkiye Türkçesinde olduğu gibi Türkçede de olumlu şekli *-ar, -er*, olumsuz şekli *-maz, -mez* ekiyle ifade edilen geniş zaman kipinin 3. teklik şahsıyla çekimlidir. Yine geniş zamanın dışında az da olsa anlatılan geçmiş zaman ve şimdiki zaman ile emir kipinde olan atasözü örneklerine de tesadüf edilir.

Agaç öz kökünden suv içär. “Ağaç kendi kökünden su içär.” (TF. 18)

Berim gökden yol yasar. “Rüşvet gökten yol yapar.” (TA. 118, TF. 27)

Gelin ocaga çeker. “Gelin ocağa çeker.” (TAN. 113, TNAS. 168)

Yagıra yona yaraşmaz. “Sırta soğuk yaraşmaz.” (TAN. 414)

Gışık iş giçläp biliner. “Eğri iş gecikince anlaşılır.” (TNAS. 195)

Her molla bilenini okar. “Her molla bildiğini okur.” (TNAS. 207)

Är yigit il ayıbını açmaz. “Yiğit kişi ülkenin (halkının) ayıbını açmaz.” (TAN. 232, TNAS. 149)

Saklanan sag galar. “Kendine hâkim olan sağ kalır.” (TAN. 369, TNAS. 297)

Türkmen dürteni öldürmez. “Türkmen, uyarını (eleştireni) öldürmez.” (TF. 67)

Uçgundan ot *dörär*. “Kıvılcımdan yangın çıkar.” (TF. 67, TNAS. 331, TAN. 402)

Yatana yılan *degmez*. “Uyuyana yılan bile dokunmaz.” (TF. 70)

Basit cümle yapısındaki bazı Türkmen atasözlerinin yüklemi emir kipinin 2. teklik şahsıyla çekimlidir. Türkmencede emir kipinin 2. tekil şahsı için ya *-gın, -gin, -gun, -gün* ekleri kullanılır ya da hiçbir ek kullanılmaz (Doğan 2010: s. 594). Aşağıda verilen örneklerde görüldüğü gibi basit cümle kuruluşundaki atasözlerinde genellikle emir kipinin 2. teklik şahsının eksiz biçimi kullanılmıştır.

Beg bilen aşna *bolma*. “Bey ile şaka yapma.” (TA. 32, TAN. 53, TNAS. 75)

Doñızı batgada *bas*. “Domuzu bataкта bas.” (TA. 53, TF. 34, TNAS. 119)

Ayagıñı yorganıña göre *uzat*. “Ayağını yorgana göre uzat.” (TAN. 153, TNAS., 52, TF. 23)

Garrı maldan gayra *dur*. “Eski maldan geri (uzak) dur.” (TAN. 243)

Ayakda bolandan ağızda *bol*. “Ayakta olmaktansa ağızda ol.” (TNAS. 52, TF. 23)

Şişenbede *silkinme*. “Salı günü silkinme.” (TAN s. 377)

Kesbiñden kemal *tap*. “Mesleğinden kemal bul.” (TNAS. 236)

Türkmen Türkçesinde anlatılan geçmiş zaman ve şimdiki zaman türlü eklerle karşılaşılır. Bu ekler arasında *-(I) pdir* anlatılan geçmiş zaman eki ve *-yâ* şimdiki zaman ekiyle çekimlenmiş basit yapılı atasözü örnekleriyle de karşılaşılmıştır.

Kör düyesi köprüden *geçipdir*. “Kör deve köprüden geçmiş.” (TNAS. 242)

Mämlä (ılalaşık) düye *çöküpdür*. “Doğru deve çökmüş.” (TNAS. 252)

Nan-övälyä. “Ekmek övülüyor.” (TNAS. 260)

Basit cümle yapısındaki bazı Türkmen atasözlerinin yüklemi isim+fiilden oluşan bir birleşik fiildir. Bu atasözlerinde *et-, bol-, kıl-, tut-* yardımcı fiillerinin kullanıldığı görülür.

Akmak mıhman, öy eyesine *hödür eder*. “Ahmak misafir, ev sahibine ikram eder.” (TAN. 136, TF. 20, TA. 15)

Ker bilen *hılvat kılma*. “Sağır ile tenhada buluşma.” (TF. 53, TNAS. 235)

Küyküni gabır *düzeder*. “Kamburu kabir düzeltir.” (TNAS. 244)

Hayır işi, *cäht tut*. “Hayır işe, sıkı sarıl.” (TF. 48, TNAS. 204)

Näbelet *kör bolar*. “Tanınmayan kör olur.” (TNAS. 261)

Kündük bahasın ıbrık (küyze) *tükeder*. “Güğüm değerini (pahasını) ıbrık bitirir.” (TNAS. 244)

Tek yüklemli Türkmen atasözlerinden kimisi devrik (kualsız) cümle biçimindedir. Örneğin; Müñküriñ gövñünden *gitmez* gümanı. “Kafirin gönlünden çıkmaz şüphesi.” (TF. 75, TNAS. 256) atasözünde cümle sonunda bulunmayan yüklem yer tamlayıcısı ile nesne arasına girmiştir.

Aşağıdaki atasözü ise yüklemi söylenmemiş eksilteli-basit cümle örneğidir.

Yağşı kişi aş üstüne. “İyi kişi aş üstüne gelir.” (TF. 69)

4.1.2. Yüklemi İsim Olan Basit Cümle Yapısındaki Türkmen Atasözleri

Yüklemi isim olan basit cümle kuruluşundaki Türkmen atasözlerinin bir kısmı Türkmen Türkçesinde +dır/+dir bildirme ekiyle yapılan ek fiilin şimdiki zaman çekimindedir.

Yigide söveş *bayramdır*. “Yigide savaş bayramdır.” (TAN. 436)

Göz deryadır. “Göz denizdir.” (TF. 45)

Nadandan hayvan yağşıdır. “Cahilden hayvan iyidir.” (TAN. 333, TNAS. 259, TA. 39)

Agzıbirlik hemme zatdan güçlüdür. “Dostluk (birlik beraberlik) her şeyden güçlüdür.” (TAN. 130, TNAS. 21)

Aşağıdaki atasözü ise ek-filil şimdiki zaman kipinin olumsuzuna bir örnektir⁷⁸.

Beş barmak *deñ déldir*. “Beş parmak denk (bir) değil.” (TAN. 169, TA. 32)

Yüklemine göre isim cümlesi olan aşağıdaki Türkmen atasözlerinde +dır/+dir bildirme ekine yer verilmemiştir.

Acala derman *yok*. “Ecele derman yoktur.” (TA. 58)

Tayagıñ iki ucu *bar*. “Sopanın iki ucu vardır.” (TAN. 391, TNAS. 319)

Sabır düybi düz *altın*. “Sabır bileşimi saf altındır.” (TF. 63)

Çıragıñ düybi *garañkı*. “Çıranın dibi karanlıktır.” (TA. 42)

Vatanıñ tüssesi yat iliñ odundan *yağşı*. “Vatanın dumanı yabancı ülkenin odunundan iyi(dir).” (TAN. 412)

Dul ayalıñ etegi *uzın*. “Dul kadının eteği uzun.” (TNAS. 124)

4.2. Birleşik Cümle (Goşma Sözlem) Yapısındaki Türkmen Atasözleri

Birleşik cümle, asıl yargının yer aldığı bir temel cümleyle beraber onu anlam, yapı ve görev yönünden bütünleyen, güçlendiren ve anlaşılmasını sağlayan bir veya birden çok yan cümleden meydana gelmiş cümlelere denir. Kısaca birleşik cümle, yapısında birden fazla yargının bulunduğu cümledir (Atabay et al., 2003: s. 95; Özkan & Sevinçli, 2013: s. 197).

Türkmen Türkçesinde birleşik cümle “goşma sözlem” terimiyle karşılır (Dinç 2017: s. 182; Azimov & Baylyev, 1941: s. 94). Bilindiği gibi birleşik cümle, temel cümle ve yan cümleden oluşur. Azimov ve Baylyev, temel cümleyi *baş sözlem*, yan cümleyi ise *eyerceñ sözlem* şeklinde adlandırmıştır (1941: s. 108). Sinan Dinç, Türkmen Dilinin Sözlüğü adlı eserde de yan cümlelerin (cümlemesi) aynı adlandırma (*eyerceñ sözlem*) altında açıklandığını ifade etmiştir (2017: s. 183).

Türkmen Türkçesinde birleşik cümleler; *girişik birleşik*, *iç içe birleşik* ve *karmaşık birleşik* şeklinde gruplandırılmıştır (Dinç 2017: s. 183). Bu tasnifte *şartlı birleşik cümlelerin* ayrı bir başlık olarak bulunmadığı dikkat çeker. Türkiye Türkçesinden farklı olarak Türkmen Türkçesinde şart ekli cümleler girişik birleşik cümle içerisinde değerlendirilir. Ancak biz Türkmen atasözlerinde birleşik cümleleri incelerken şart ifadesi taşıyanları Türkiye Türkçesinde olduğu gibi *şartlı birleşik cümle* başlığıyla vermeyi uygun gördük.

Bunlara göre birleşik cümleden meydana gelen Türkmen atasözlerini; *girişik birleşik cümle*, *şartlı birleşik cümle*, *iç içe birleşik cümle* ve *karmaşık birleşik cümle* olmak üzere dört gruba ayrılarak inceledik.

4.2.1. Şartlı Birleşik Cümle Yapısındaki Türkmen Atasözleri

Muharrem Ergin, şartlı birleşik cümlelerin Türkçenin birincil birleşik cümlesi olduğunu belirtir (Ergin 2013: s. 405). Şart cümlesi, temel cümledeki eylemin gerçekleşmesinin şarta bağlandığı cümle türüdür. Bu cümle türünde şart ifadesini üstünde taşıyan cümle yan cümle konumundadır. Temel cümleden önce gelen şart cümlesi, bir yargı bildirmediğinden tek başına kullanılamaz (Özmen 2013: s. 148; Karahan 2000: s. 19). Bu özelliğinden dolayı kimi eserlerde “yarı cümlecik” ifadesi de kullanılmaktadır (Dinç 2017: s. 187). Şart eki cümlede ancak istek anlamı bildirdiği zaman tek başına kullanılabilir (Özmen 2013: s. 148; Karahan 2000: s. 20).

⁷⁸ Türkmencede ek-filil olumsuzu dâäl (değil) sözcüğüyle yapılmaktadır.

Türkmen Türkçesinde şartlı yan cümle “şert eyercenli sözlem” terimiyle ifade edilir (Dinç 2017: s. 187).

Türkmen atasözlerinde şart cümlesinin Türkçenin prensibine uygun olarak temel cümleden önce geldiği görülür. Türkiye Türkçesinde olduğu gibi Türkmen Türkçesinde de şartlı birleşik cümleler *-sa*, *-se* ekiyle kurulur. Türkmen atasözlerinde şartlı yan cümle; temel cümlelerin zarf tümleci durumundadır.

Şartlı yan cümlelerin zarf tümleci durumunda olduğu atasözleri:

Sağlık bolsa, beglik bolar. “Sağlık olursa, beylik olur.” (TF. 63, TNAS. 296, TA. 119)

Amanat geyim geysen, sıynı silkeräk. “Emanet giysi giyersen, eteğine dikkat et.” (TF. 21)

Acı hem bolsa, çın söz yağşı. “Acı da olsa, doğru söz güzeldir.” (TAN. 119, TNAS. 23)

Cemagatıñ kör bolsa bir gözüñi yum. “Cemaatin kör ise, bir gözünü yum.” (TAN. 185, TA. 39)

Erñeve iş buyursan, ol özüñe akıl biyr. “Tembele iş buyursan o sana akıl verir.” (TAN. 225, TNAS. 140)

Çaga aqlamasa, enesi duymaz. “Çocuk ağlamasa annesi duymaz.” (TAN. 186,)

Kesevi uzın bolsa, gol yanmaz. “Maşa uzun olursa el yanmaz.” (TAN. 317, TNAS. 236, TF. 53)

Türkmen *ata münse*, özün beg sayar. “Türkmen ata binse kendini bey sanar.” (TNAS. 327)

Baş bolmasa, gövre läş. “Baş olmayınca, gövde leş olur.” (TF. 26, TA. 30, TNAS. 68)

Adam garrasa, hık-çokı köpeler. “Adam yaşlanırsa, ık mık eden çoğalır.” (TA. 12)

Başda akıl bolmasa, iki ayağa güyç düşer. “Başta akıl olmazsa iki ayağa güç düşer.” (TAN. 160, TNAS. 68, TA. 31)

Berk bolsa daşın, tayyardır aşın. “Berk olursa dışın, hazırdır aşın.” (TA. 32, TNAS. 77)

Çeksen zähmet, yagar rehnet. “Çekersen zahmet, yağar zenginlik.” (TAN. 190, TA. 42, TF. 31, TNAS. 98)

Türkmen *ata çıksa*, atasını tanamaz. “Türkmen ata çıksa babasını tanımaz.” (TNAS. 327)

Agrıña cıdasañ müñ yaşa. “Ağrına dayanabilirsen bin yaşa.” (TF. 18)

Şartlı birleşik cümlelerin herhangi bir öge görevinde olmasından başka bahsi geçen cümle türüyle ilgili Türkmen atasözlerinde görülen hususlar şu şekildedir:

a.) Şartlı birleşik cümleleri anlam özelliklerine göre ayıran Mehmet Özmen, “*Geçmişte kalan ve artık gerçekleşme ihtimali bulunmayan cümleleri, olmayası şart cümlesi*” (Özmen 2013: 152) olarak nitelemiştir. Aşağıda verilen Türkmen atasözü olmayası şart cümlesi örneğidir. Örnek atasözünde şart kipinin bulunduğu fiil ile temel cümlelerin yüklemine di’li geçmiş zamanla çekimlenmiş olması göze çarpar.

“İtiñ dogası kabul *bolsadı*, asmandan (~gökden) süñk (~guyruk) yagardı. “İtin duası kabul olsaydı, gökten kemik (~kuyruk) yağardı.” (TAN. 314, TNAS. 224)

b.) Şartlı birleşik cümle yapısındaki bazı Türkmen atasözlerinde *-sa*, *-se* şart ekinde sonra bağlama ve pekiştirme görevinde olan *da* edatı kullanılmıştır. Bu tip atasözü örneklerinde cümle, şart yerine karşıtlık-zıtlık belirtebilir (Özmen 2013: 155).

Mihman az *otursa-da*, köp sınılar. “Misafir az otursa da çok seyreder (inceler).” (TAN. 327, TA. 106)

Can tartmasa-da, gan tartar. “Can çekmese de kan çeker.” (TAN. 184, TNAS. 229)

Kädiniñ boynı *bolsa-da*, moncuk asılmaz. “Kabağın boynu olsa da boncuk asılmaz.” (TAN. 317)

Gabahat samır derisi *bolsa-da*, hiç kim arkasına almaz. “Kabahat samur derisi olsa da, hiç kimse arkasına (sırtına) almaz.” (TAN. 234)

Bokurdak dar *hem bolsa*, garın giñdir. “Boğaz dar olsa da karın geniştir.” (TAN. 179). Bu atasözünde *hem* bağlacı şart ekinin eklendiği fiilden önce gelmiştir.

c.) Şartlı yan cümle ile temel cümledeki fiilin belirttiği iş ve oluş arasında bir zıtlama söz konusudur. Burada *-sA* şart kipi gösterdiği “kabullenme” ya da “koşula” karşın temel cümlenin gösterdiği zıtlık nedeniyle “gerçekleşmeme” anlamlarında bir fonksiyon yüklenmiştir. Bu ifade, çoğu zaman şart kipinden önce veya sonra getirilen *da* bağlacıyla kuvvetlendirilmiştir (Korkmaz 2014: 605).

Adam inanmaz sözi düz *bolsa-da*, sözleme. “İnsanın inanmayacağı sözü doğru olsa da, söyleme.” (TAN. 124)

Derya aş *bolsa-da*, garıba galam tapılmaz. “Nehir yemek olsa da, garibe kaşık bulunmaz.” (TAN. 201)

d.) Şartlı birleşik cümle yapısındaki Türkmen atasözleri arasında temel cümlesi, soru cümlesi şeklinde olanlar bulunmaktadır. Birinci örnekte soru cümlesi, soru sıfatıyla kurulmuştur. İkinci örnekte soru anlamı *mu* soru ekiyle sağlanmıştır.

Ayalñ yaman bolsa, yurduñ parahatlıgından *ne* peyda? “Hanımın kötü olursa, yurdun rahatlığından ne fayda?” (TA. 75)

Dogran ejeñ bolmasa, dogan dayzañ *yokmudı*? “Doğuran anan yoksa, doğan teyzen de mi yok?” (TA. 52, TNAS. 117)

e.) Türkmen atasözlerinde söyleyişi daha etkili ve çarpıcı hâle getirmek için şart kipinin bulunduğu fiil ile temel cümlenin yüklemi cümle sonunda değil de ya cümle başında ya da cümle içinde iki sözcük arasında kullanılmıştır.

Dik *bolsa* başım, dürs *bolar* aşım. “Dik olursa başım, doğru olur aşım.” (TA. 50)

Çekseñ zähmet – *yagar* rehnet. “Zahmet çekersen rahmet yağar.” (TAN. 190, TA. 42, TNAS. 98, TF. 31)

Merde *berseñ* aşını, mert *hezzetlär* başını, İte *berseñ* aşını, it *çekelär* läşiñi. “Merde versen aşını mert hürmet eder başına, İte versen aşını it sürükler leşini.” (TAN. 327)

f.) Şartlı cümle kuruluşundaki Türkmen atasözlerinde asıl yargının bulunduğu temel cümlenin emir kipinde olduğu örnekler bulunmaktadır.

İl oñlasa, atıñı soy. “Halk evet derse, atını kes.” (TA. 74, TF. 51, TNAS. 217)

Heley alsañ, akıl bilen huş al. “Hanım alırsan, akıl ile zeki al.” (TA. 75, TNAS. 204)

g.) Bazı atasözlerinde ise şart anlamı olduğu hâlde ilk cümlede şart eki kullanılmamıştır.

Dayhandan hareket - yerden bereket. “Çiftçiden hareket, yerden bereket.” (TAN. 199)

Yer doyma, är doymaz. “Yer *doymazsa*, er doymaz.” (TA. 140, TNAS. 368, TF. 72)

4.2.2. İç İçe Birleşik Cümle (Başganiñ gepi / Başganiñ sözi) Yapısındaki Türkmen Atasözleri

“Bir cümle, herhangi bir görevle başka bir cümlenin içinde bulunuyorsa buna iç içe birleşik cümle denir.” (Özkan & Sevinçli, 2013: s. 201). Türkmen Türkçesinde “başganiñ gepi ya da başganiñ sözi” (başkasının sözü) (Dinç 2017: s. 188; Azimov & Baylıyev 1942: s. 133) terimleriyle karşılanan bu birleşik cümle çeşidinde iç yani yan cümle, temel cümlenin nesnesi durumundadır. İç cümle direkt, olduğu gibi aslı değiştirilmeden alınmışsa bu “göni gep” olarak adlandırılır (Dinç 2017: s. 188). İç içe birleşik cümle özellikle doğrudan anlatım ve alıntı yapılırken

kullanılır (Özkan & Sevinçli 2013: s. 201). Türkmen atasözlerinde iç cümle, temel cümle içinde çoğunlukla tırnak işaretiyle kimi zaman da virgülle verilmiştir.

Türkmen atasözlerinde iç içe birleşik cümleler genellikle *de-* fiiliyle kurulmuştur. Temel cümle yüklemi *de-* fiili olan iç içe birleşik cümlelerde, iç cümle temel cümleye doğrudan onun bir ögesi olarak bağlanabilmektedir (Özmen 2013: s. 179). Aşağıdaki atasözü örneklerinde iç cümle, yüklemi *de-* fiilinin geniş zaman ve emir kipleriyle çekimlenmiş ve temel cümleye doğrudan bağlanmıştır. Bu örneklerde iç cümle, *de-* fiilinden önce gelmiştir.

Canı ağırmadığını yanında, *başım ağırıyor* diyme. “Canı acımayan yanında, başım ağırıyor deme.” (TF. 30)

“*Arım urmaz*” diyme, *oglanım – siymez*. “Erkeğim vurmaz deme, oğlanım siymez (deme).” (TAN. 102)

Batıra “*batır*” diymezler, can saklana “*batır*” diyerler. “Yiğide “yiğit” demezler, canını saklayana “yiğit” derler.” (TAN. 161)

Bu örnekte iç cümle yüklemi olan *bol-* fiilindeki *-sa* eki istek anlamında kullanılmıştır.

Geday bay bolsam diyer, bay- Huday. “Dilenci zengin olsam der, zengin ise Tanrı olsam der.” (TAN. 247, TNAS. 167)

Aşağıdaki iki örnekte yüklem görevindeki *de-* fiili hem geniş zaman kip ekini hem de anlatılan geçmiş zaman kip ekini almış birleşik çekimli bir fiildir.

Garga-da çagasına “*apakçığım*” diyermiş, kirpi-de “*yumuşakçığım*”. “Karga yavrusuna “*apakçığım*”, kirpi de “*yumuşakçığım*” dermiş.” (TAN. 239, TNAS. 156)

Düye öz boynunu egriligini bilmän, yılanı “*Boynun egrisi*” diyermiş. “Deve kendi boynunun egriliğini bilmeyip yılanı “*Boynun eğri*” dermiş.” (TA. 49)

Altındaki örnekte ise iç cümlenin yüklemi olan *de-* fiili şart kipiyle çekimlenmiştir ve temel cümlenin zarf tümlecisi olmuştur.

“*Yok*” diyseñ yukalar, “*bar*” diyseñ galñar. “*Yok*” dersen yok olur, “*var*” dersen çoğalır (birikir). (TAN. 438, TNAS. 375)

Altındaki örneklerde *-p* zarf fiil biçimli *de-* fiilinin nesnesi olan iç cümleler, temel cümlenin zarf tümlecisi görevindedir.

“*At yok*” diyip, sığra eyer salınmaz. “*At yok*” deyip sığra eyer salınmaz. (TAN. 146, TNAS. 50)

Geplemezlik (keplemezlik) altın diyip altın sözünü yaşırma. “Konusmazlık altın diye, altın sözünü gizleme.” (TF. 41)

Göçcek diyip odunuñu otlama. “*Taşınacağım* diye, odununu yakma.” (TF. 44)

“*Yağı gelyér*” diyip malñ tüketme, “*oba göçcek*” diyip odunuñu. “*Düşman geliyor*” deyip malını, “*oba göçecek*” deyip odununu tüketme. (TAN. 413)

Bu örneklerde *de-* fiili *-yän* sıfat-fiil eki ile *-mek* isim fiil eklerini almıştır. Her iki örnekte de iç cümle, sıfat fiil ve isim fiil eklerinden birini almış olan *de-* fiilinin nesnesi, temel cümlenin ise öznesi görevindedir.

“*Yüzün üstünde burnun bar*” diyen yok. “*Yüzünün üstünde burnun var*” diyen yok. (TAN. 447)

Gel diymek aňsat-da, *git* diymek kın. “*Gel* demek kolay, *git* demek zor.” (TF. 41, TAN. 248)

Aşağıdaki iki atasözünde iç cümle, diğer örneklerden farklı olarak *ayt-* fiilinin geniş zaman ve anlatılan geçmiş zaman çekimli biçimlerinden sonra gelmiştir.

Saman *aydar*: “*Galdır meni, yaramasam yandır meni*”. Saman der: “*Kaldır beni, yaramasam yak beni*”. (TAN. 369)

Bag *aydypdır*: “Bak maña, bakayın saña”. Bağ söylemiş: “Bak bana, bakayım sana”. (TAN. 157)

Türkmen atasözlerinde iç cümleden sonra gelen *de-* fiilinin söylenmediği eksilteli cümle örnekleriyle de karşılaşılmıştır.

Bay geysse *gutlı bolsun*, garıp geysse *nireden aldıñ*. “Zengin giyince güle güle giy, fakir giyince nereden aldın, derler.” (TF. 27)

İç içe birleşik cümle yapısındaki Türkmen atasözlerinde soru-cevap şeklinde olanlar bulunmaktadır.

Ak düyâni gördüñmi? “Göremok, şondan govusu yok”. “Ak deveyi gördün mü? “Göremiyorum, şundan iyisi yok.” (TAN. 131, TNAS. 23)

Nesip nireden gelyeñ? “Agzaladan”. Nesip nire baryañ? “ Agzıbire”. Nasip nereden geliyorsun? “Münakaşadan”. Nasip nereye gidiyorsun? “Huzura (dostluğa, birliğe).” (TAN. 335)

Tilké: “Şayadıñ kim?” diyip soradılar, guyrugını görkezdi. “Tilkiye: “Şahidin kim?” diye sordular, kuyruğunu gösterdi.” (TAN. 395, TNAS. 322)

Tilkiden: “Şégirdin kim?” diyip soradılar, guyrugını görkezdi. “Tilkiye: “Öğrencin kim?” diye sormuşlar, kuyruğunu göstermiş.” (TAN. 396)

Zalıma: “İşñ néme?” diyenmişler, “zulüm” diyip, cogap berenmiş. “Zalime: “İşin nedir?” demişler, “zulüm” diye cevap vermiş.” (TAN. 448)

4.2.3. Girişik Birleşik Cümle (Eyerceñli goşma sözlem) Yapısındaki Türkmen Atasözleri

Girişik birleşik cümle, bitmemiş fiil veya çekimsiz fiil (Korkmaz 2014: s. 747) olarak adlandırılan fiilimsilerden (isim-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil) meydana gelen bir cümle türüdür. Mustafa Özkan ve Veysi Sevinçli, içinde fiilimsi bulunan cümlelerin tam bir yargı ifade etmemesinden dolayı fiilimsili kısmın yan cümle olmadığını söyleyerek kelime grubu sayıldığını ifade etmişlerdir. Bu yüzden kuruluşunda fiilimsilerin yer aldığı cümleleri basit cümle olarak değerlendirmenin daha doğru olacağını belirtmişlerdir (2013: s. 208). Ancak ortak hazırladıkları kitapta girişik cümleyi, “Birleşik Cümleler” başlığı altında vermiş olmalarına rağmen “Girişik Birleşik Cümle” ifadesini kullanmamışlardır (Özkan & Sevinçli, 2013: s. 207) . Bu birleşik cümle türünde fiilimsili cümle, temel cümlenin ya da bir kelime grubunun herhangi bir ögesi olarak işlev görür.

Türkmencede “eyerceñli goşma sözlem” terimi ile karşılanan girişik birleşik cümlenin çeşitleri bulunur. Azimov ve Baylyyev, ifade ettikleri manalara göre girişik birleşik cümleleri; *vagt eyerceñ sözlemi*, *sebäp eyerceñ sözlemi*, *şert eyerceñ sözlemi*, *gaydım eyerceñ sözlemi*, *meñzetme eyerceñ sözlemi*, *hal eyerceñ sözlemi* şeklinde altı başlık altında toplamıştır (1941: s. 109-125). Nartıyev, Pencıyev ve Mıradov ise girişik birleşik cümleleri on dört başlıkta toplayarak incelemiştir (Dinç 2017: s. 183).

Türkiye Türkçesinde girişik birleşik cümleler kurulduğu fiilimsi çeşidine (isim-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil) göre üç başlık altında değerlendirilmiştir:

4.2.3.1. İsim-fiilin Oluşturduğu Girişik Birleşik Cümle Yapısındaki Türkmen Atasözleri

Türkiye Türkçesinde olduğu gibi Türkmen Türkçesinde de isim fiil *-mak*, *-mek*, *-ma*, *-me*, *-(t, i, u, ü)ş* ekleriyle yapılır. Bu eklerden birinin veya birkaçının bulunduğu yan cümleler, Türkmen atasözlerinde özne, yer tamlayıcısı ve yüklem görevindedir.

a.) İsim-fiilli yan cümlelerin özne durumunda olduğu atasözleri:

Tabak yalamak sogap. “Tabak yalamak sevap.” (TAN. 216)

Yassıdan soñ yatmak yağşı. “Yatsıdan sonra yatmak iyidir.” (TA. 139, TNAS. 362,)

Akılsıza *akıl bermek* hebesdir. “Akılsıza akıl vermek boştur.” (TAN. 30, TNAS. 28)

Köp yatmak bidöwletliğin alamatıdır. “Çok yatmak nasipsizliğin alametidir.” (TA. 44)

Molla bolmak asan, *adam bolmak* kın. “Molla olmak kolay, adam olmak zordur.” (TNAS. 254, TAN. 330)

b.) İsim-fiilli yan cümlelerin yer tamlayıcısı durumunda olduğu atasözleri:

Gassap *tanışına* süyek berer. “Kasap tanıdığı kemik verir.” (TAN. 244, TNAS. 162)

Goyun bakışına seretme, *halk alışına* seret. “Koyun bakışına bakma, halk alışına (kazancıma) bak.” (TA. 99, TNAS. 177)

At *başışından* belli, ér *bakışından*. “At başışından bellidir, er bakışından.” (TA. 23, TNAS. 46, TAN. 144)

Göz *görmekden* doymaz, adam *bilmekden*. “Göz görmeye doymaz, adam bilmeye (öğrenmeye).” (TA. 70, TNAS. 182, TAN. 270)

Sılamaga pulıñ bolmasa, *sıpmaga* eliñ bolsın. “Saymaya paran yoksa, okşamaya elin olsun (TF. 64)

d.) İsim-fiilli yan cümlelerin yüklem durumunda olduğu atasözleri:

İşiñ ussası – *okamak*. “İşin ustası okumak.” (TAN. 158)

Gul miradı *gaçmak*. “Kulun miradı kaçmaktır.” (TA. 102)

Namarda *barmak* – yaga *yalbarmak*. “Namerde gitmek, düşmana yalvarmak.” (TNAS. 259)

4.2.3.2. Sıfat-fiilin Oluşturduğu Girişik Birleşik Cümle Yapısındaki Türkmen Atasözleri

Sıfat-fiillerin yer aldığı girişik birleşik cümle yapısındaki atasözlerinde *-an, -en, -ar, -er, -gi, -gi, -dik, -dik, -cak ve -mez* sıfat-fiil eklerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bunlar arasında Türkmen atasözlerinde en fazla *-an, -en* sıfat-fiil ekinin kullanıldığı dikkati çekmiştir.

Türkmen atasözlerinde sıfat-fiilli yan cümleler, bazen bir adı niteleyen sıfat türü olarak, bazen de tek başına sadece isim olarak temel cümlelerin öznesi, nesnesi, yer tamlayıcısı ve yüklemi görevinde kullanılmıştır.

a.) Sıfat-fiilli yan cümlelerin özne durumunda olduğu atasözleri:

Adam bolcak çağa, (ns.) / bokundan belli. “Adam olacak çocuk, kakasından bellidir.” (TF. 18, TAN. 124)

Bişen mive (ns.) / şahasında durmaz. “Olgunlaşan meyve dalında durmaz.” (TAN. 62)

Ava gelmez guş (ns.) / bolmaz, başa gelmez iş. “Ava gelmeyecek kuş olmaz, başa gelmeyecek iş.” (TF. 23, TNAS. 51)

Malı bolmadığıñ, (i.) / halı bolmaz. “Malı olmayanın hâli olmaz.” (TAN. 325)

Arkalaşan (i.) / dag aşar. “Yardımlaşanlar, dağı (engeli) aşarlar.” (TF. 21, TAN. 140, TNAS. 36)

Aza kanagat etmedik, (i.) / köpi tapmaz. “Aza kanaat etmeyen çoğu bulamaz.” (TF. 24, TNAS. 57)

Bal tutan (i.) / barmagını yalar. “Bal tutan parmağını yalar.” (TAN. 47, TA. 29, TF. 26, TNAS. 64)

İşlän (i.) / ölmez, *iglän* (i.) / öler. “İşleyen ölmez, zayıf düşen ölür.” (TAN. 158, TNAS.221, TF. 51)

Açlık cebrin çekmedik, (i.) / dokluk gadrın nâbilsin. “Açlık cefasını çekmeyen, tokluğun kıymetini bilmez.” (TF. 18)

b.) Sıfat-fiilli yan cümlelerin nesne durumunda olduğu atasözleri:

Yatan yılanıñ guyrugına (ns.) / basma. “Yatan yılanın kuyruğuna basma.” (TA. 138, TNAS. 364, TF. 71, TAN. 421)

Egilmmez agacı (ns.) / egcek bolma. “Eğilmeyen ağacı egecek olma.” (TAN. 217, TNAS. 131)

Leglegiñ *gideni* (i.) / görünmez, *geleni* görner. “Leyleğin gideni görünmez, geleni görünür.” (TF. 55, TNAS. 247, TAN. 323)

Her molla *öz bildigini* (i.) / okar. “Her molla bildiğini okur.” (TAN. 291)

Lukmaniñ alaç etmedigini (i.) / Ezrayılıñ dergähinde agtar. “Doktorun çare bulamadığını Azrail’in kapısında ara.” (TAN. 324, TNAS. 247)

Dövülmezi (i.) / ussa yasamaz, *ölmezi* (i.) / - Tañrı. “Kırılmayanı usta yapmaz, ölmeyeni Allah yaratmaz.” (TAN. 211, TNAS. 124, TF. 35)

c.) Sıfat-fiilli yan cümlelerin yer tamlayıcısı durumunda olduğu atasözleri:

Aglamadık oglana (ns.) / emcek yok. “Ağlamayan çocuğa emzik yok.” (TF. 19, TA. 14, TNAS. 18, TAN. 129)

Ertire galan beladan (ns.) / gorkma. “Yarına kalan beladan korkma.” (TAN. 96)

Ot bolmadık yerden (ns.) / tüsse çıkmaz. “Ateş olmayan yerden duman çıkmaz.” (TF. 59, TNAS. 271, TAN. 344)

Ölmedige (i.) / ömür köp. “Ölmeyene ömür çok.” (TF. 59, TAN. 350, TNAS. 276)

Öye gelene (i.) / öykäñi añdırma. “Eve gelene öfkeni bildirme.” (TAN. 190, TNAS. 280)

Gorkana (i.) / goşa görner. “Korkana çift görünür.” (TAN. 124, TF. 43, TA. 98, TNAS. 176)

Geñeşene (i.) / giñ dünyä, *dalaşana* (i.) / dar dünyä. “Danışana dünya geniş, kavga edene dünya dardır.” (TAN. 113, TNAS. 169)

d.) Sıfat-fiilli yan cümlelerin yüklem durumunda olduğu atasözleri:

At mineniñ, gılıç guşananiñ. “At binenin, kılıç kuşananın.” (TF. 23)

Av uranıñki, at süreniñki. “Av vuranın, at binenin.” (TF. 23, TNAS. 51)

Mal- bakaniñki, ot – yakaniñki. “Mal (davar) bakanınki, ateş yakanınki.” (TAN. 324)

4.2.3.3. Zarf-fiilin Oluşturduğu Girişik Birleşik Cümle Yapısındaki Türkmen Atasözleri

Türkmen atasözlerinde zarf-fiilli girişik birleşik cümleler kurulurken *-p, -man, -män, -yança, -anda, -ende, -a, -ka* zarf-fiil ekleri kullanılmıştır. Diğer eklerle nazaran içinde *-p* zarf fiili bulunan atasözleri çoğunluktadır.

Fiilimsilerin bulunduğu Türkmen atasözlerinde zarf-fiiller, zaman ve durum zarfı olarak ya tek başlarına ya da zarf fiil grubu biçiminde kullanılmıştır.

a.) Durum zarfı olarak:

At aylanıp gazıgını tafar. “At dönüp-dolaşıp kendi kazıgını bulur.” (TF. 22)

Köpek yüvrüp tazı bolmaz. “Köpek koşarak tazı olmaz.” (TA. 99, TNAS. 241)

At kişneşip tanışar, adam- sözleşip. “At kişneyerek, insan konuşarak tanışır.” (TAN. 144)

Akılsız bay bolandan, akıllı geday bol. “Akılsız zengin olacağına, akıllı fakir ol.” (TAN. 135, TNAS. 28, TF. 20, TA. 16)

Aşağıdaki örneklerde aynı, yakın ve zıt anlamlı fiillere eklenen *-a ve -p* zarf fiilleri arka arkaya tekrarlanarak ikileme şeklinde kullanılmıştır.

Çaga ykıla ykıla ulalar. “Çocuk düşe düşe büyür.” (TAN. 187, TA. 43, TNAS. 96)

Çaga, ykılıp sürşüp ulalar. “Çocuk düşe-kalka büyür.” (TF. 31)

Türkmen goşu, *dura-bara.* “Türkmen işi, yavaş yavaş biter.” (TF. 67, TNAS. 327)

b.) Zaman zarfı olarak:

Är ölmän, är döremez. “Önder ölmeden, yeni önder seçilmez.” (TF. 25, TAN. 231, TNAS. 148)

Pul gapıdan girende, iman tüynükden çıkar. “Para kapıdan girince iman bacadan çıkar.” (TAN. 362)

Baş iki bolman, mal iki bolmaz. “Baş iki olmadan mal iki olmaz.” (TAN. 160, TNAS. 68)

4.2.4. Karmaşık Birleşik Cümle (Çılsırımı goşma sözlem) Yapısındaki Türkmen Atasözleri

Türkmen Türkçesinde karmaşık birleşik cümle için “Yapısında hem girişik hem de iç içe birleşik cümleler bulunduran cümlelere karmaşık birleşik cümle denir.” (Dinç 2017: 189) şeklinde bir tanım yapılmıştır. Ancak biz şartlı birleşik cümle ile girişik birleşik cümleyi ayrı ele aldığımızdan Türkmen atasözlerinde bu tanımdan farklı şekillerde bulunan karmaşık birleşik cümle örnekleriyle de karşılaşmıştır. O hâlde Mehmet Özmen’in “Türkçenin Sözdizimi” adlı kitabındaki “Karmaşık birleşik cümle, iki ya da daha fazla birleşik cümle türünden meydana gelen cümlelerdir.” (Özmen 2013: 197) tanımı aşağıda vereceğimiz örnekler açısından daha uygun olacaktır. Karmaşık birleşik cümle yapısındaki Türkmen atasözleri şu şekildedir:

Şartlı birleşik cümle + girişik birleşik cümle şeklinde:

Daga çıksañ, dabanıña garap gez. “Dağa çıkarsan, tabanına bakarak gez.” (TA. 46, TNAS. 103)

Ogrı ogrıñıñ malını ogurlasa, yokarkı tañrıñ gülesi gelir. “Hırsız hırsızın malını çalarsa, yukarıdaki Tanrı’nın gülesi gelir.” (TA. 78)

Huday berse guluna, getirip goyar yoluna. “Allah verirse kulunai getirip koyar yoluna.” (TA. 18, TF. 49)

Her iki cümlesi şartlı birleşik veya girişik birleşik cümleden oluşan Türkmen atasözlerinin sıralı cümle biçiminde olduğu görülmüştür.

Şartlı birleşik cümle + şartlı birleşik cümle şeklinde:

Är yeñilse gola düşer, guş yeñilse tora. “Yiğit yenilirse kola düşer, kuş yenilirse tora (ağa) düşer.” (TF. 25)

Batır ölse adı galar, bay ölse – zadı. “Yiğit ölse adı kalır, zengin ölse varlığı kalır.” (TAN. 161, TNAS. 70)

Çıksa can tapdırmaz, galsa köñül. “Çıkarsa can bulunmaz, kalırsa gönül.” (TA. 42)

At ölse, meydan galar, yiğit ölse şan. “At ölür meydan kalır, yiğit ölür şan.” (TF. 23)

Girişik birleşik cümle + girişik birleşik cümle şeklinde:

Akıllı övrencek bolar, akılsız övretecek bolar. “Akıllı öğrenmek ister, akılsız öğretmek ister.” (TF. 20)

Akıllı söylemezden ozal pikir eder, Akılsız, pikir etmäni söyler. “Akıllı söylemeden önce düşünür, akılsız düşünmeden söyler.” (TF. 20)

Öleni yer begensin, galanı il. “Öleni yer beğensin, kalanı el.” (TAN. 349, TF. 59, TNAS. 276)

Agarıp öñe düşme, garalıp soña-da galma. “Ağarıp öne düşme, kararıp sona kalma.” (TA. 14, TNAS. 18)

De- fiilinin *-p* zarf fiil almış biçimiyle kurulmuş iç içe birleşik cümleler hem bir iç cümleye hem de girişik birleşik cümleye sahip olduğundan karmaşık birleşik cümle özelliği gösterirler (Dinç 2017: 189).

“At yok” *diyip*, sığra eyer salınmaz. “At yok” deyip sığra eyer salınmaz. (TAN. 146, TNAS. 50)

Bu durumda aşağıdaki örnek -bu çalışmada kullanılan birleşik cümle tasnifine göre- hem iç içe birleşik, hem girişik birleşik hem de şartlı birleşik cümleden meydana gelmiş bir atasözüdür.

Dok *diyip* tilké barandan, aç da *bolsa* gurda bar. “Tok diye tilkiye gideceğine, aç da olsa kurda git.” (TA. 128, TA. 118, TAN. 207)

4.3. Sıralı Cümle Yapısındaki Türkmen Atasözleri

Sıralı cümle, adından da anlaşılacağı üzere iki veya daha fazla müstakil cümlenin arka arkaya dizilmesiyle oluşan cümlelere denir. Sıralı cümleyle ilgili Mustafa Özkan ve Veysi Sevinçli, “Cümleler arasında temel cümle, yan cümle ilişkisi değil, art arda olma, eş zamanda olma veya karşılaştırma-denkleştirme ilişkisi vardır.” (Özkan & Sevinçli, 2013: s. 209) diyerek bu cümle türünün en önemli özelliğini belirtmişlerdir. Sıralı cümlelerin kuruluşunda noktalama işaretleri önemlidir. Birden çok müstakil cümleler birbirine virgül, noktalı virgül, iki nokta gibi noktalama işaretleriyle bağlanmıştır (Özkan & Sevinçli, 2013: s. 209; Bozkurt 2017: s. 170).

Türkiye Türkçesinden farklı olarak Türkmen Türkçesinde sıralı cümlelerin bağlanmasında virgül veya noktalı virgül yanında *hem, da-de, emma, veli, yöne, ya, ya-da, ne, kâ, yogsa, bolmasa* gibi edatlar görev alır (Azimov & Baylyev, 1941: s. 100-103; Dinç 2017: s. 192). Çalışmamızda bu edatlarla bağlanan cümleler “Bağlı Cümle Yapısındaki Türkmen Atasözleri” başlığı altında verilmiştir.

Türkmen atasözlerine bakıldığında sıralı cümle kuruluşunda olanlar, kullanılan noktalama işaretleri sayesinde kolaylıkla ayırt edilebilmektedir. Aşağıda verilen örneklerde cümlelerin birbirinden virgül, noktalı virgül veya kısa çizgi yardımıyla ayrıldığı görülmektedir.

Acı gepletme, doki derletme. “Açı söyletme, toku terletme.” (TAN. 118, TF. 17, TA. 11)

Yüz berme, arsız bolar; az berme, ogrı bolar. “Yüz verme arsız olur, az verme hırsız olur.” (TAN. 445, TNAS. 381)

Altın yerde yatmaz, yağşılık yolda galmaz. “Altın yerde yatmaz, iyilik yolda kalmaz.” (TA. 19, TNAS. 33)

Yan goñşım - can goñşım. “Yan komşum, can komşum.” (TAN. 427, TNAS. 361)

Yiğit öler - can galar, at öler - meydan. “Yiğit ölür can kalır, at ölür meydan (kalır).” (TAN. 437)

Türkmen atasözlerinde sıralı cümlelerin çoğu iki ayrı cümleden meydana gelmiştir. Fakat çok rastlanmamak birlikte üç cümleli örneklerde bulunmaktadır.

Men razı, sen razı, ne işi bar kör kazı. “Ben razı, sen razı, ne işi var kör kadı.” (TNAS. 252)

Sıralı cümleyi oluşturan her cümle tek başına bir hüküm ifade eder. Görünüşte birbirinden bağımsız gözükse de bu cümleler arasında bir anlam birliği ve öge ortaklığı söz konusudur. Bu açıdan Türkiye Türkçesinde sıralı cümleler kendi içinde *bağımlı sıralı cümle ve bağımsız sıralı cümle* olmak üzere iki ana başlığa ayrılır. Türkmen Türkçesinde de aynı şekilde bir ayırım yapılmıştır. Biz de sıralı cümle yapısındaki Türkmen atasözlerini bu anlayışa göre uygun olan başlık altında inceledik:

4.3.1. Bağımlı Sıralı Cümle (Deñdeş agzalı sözlemler) Yapısındaki Türkmen Atasözleri

Bu sıralı cümle yapısındaki atasözleri, anlam ilişkisi yanında öge ortaklığı ile birbirine bağlıdır (Atabay et al., 2003: s. 109; Özkan v& Sevinçli, 2013: s. 209). Sıralı cümle yapısında olan atasözlerinin bir veya birden fazla ögesinde ortaklık gözlenir. Bu yüzden böyle cümleler *bağımlı sıralı cümle* olarak adlandırılmaktadır. Türkmen Türkçesinde bu sıralı cümle türü “deñdeş agzalı goşma sözlem” terimiyle karşlanır (Azimov & Baylyev 1941: s. 65; Dinç 2017: s. 195). Bağımlı sıralı cümle yapısındaki atasözlerinde ögelerin ortaklaşa kullanılması dilde en az çaba ilkesine örnek teşkil etmektedir (Dinç 2017: s. 192).

4.3.1.1. Ortak Özneli Türkmen Atasözleri:

Adam işten ölmez, iğençten öler. “Adam işten ölmez, başa kakmaktan ölür.” (TA. 12, TAN. 124, TNAS. 15)

Perzent akılı ya başdakıda bolar, ya yaşdakıda. “Çocuk ya başlarda akıllı olur, ya sonlarda.” (TAN. 360, TNAS. 288)

Akmak özi geplär, özi güler. “Ahmak kendi söyler, kendi güler.” (TNAS. 25)

Dil bir hazına, bereniñ bilen gutarmaz. “Dil bir hazinedir, vermekle tükenmez.” (TA.50, TNAS. 112)

Goç yigidiñ yağsısı köp diñlär, az sözlär. “Koç yiğidin iyisi çok dinler, az söyler.” (TA. 97, TNAS. 174, TAN. 261)

Çagañ iyeni halal, geyeni haramdır. “Çocuğun yediği helal, giydiği haramdır.” (TF. 31, TNAS. 95)

Dil hem gala, ham bela. “Dil hem kale, hem beladır.” (TA. 51)

Är aytmaz, aydan soñ gaytmaz. “Yiğit söylemez, söyledikten sonra dönmez.” (TAN. 230, TNAS. 145)

Yukarıdaki örneklerde ortak özne olan sözcük cümle içinde görülür. Fakat bazı bağımlı sıralı cümle yapısındaki atasözlerinde ortak özne gizlidir. Bu durumda öznenin ne olduğu yüklem aldıkları şahıs ekinden belli olur. Yani şahıs ekine karşılık gelen zamir ne ise o özne kabul edilir.

Yakma- bişersin, gazma- düşersin. “Yakma; pişersin, kazma; düşersin.” (TA. 135, TF. 69, TNAS. 353, TAN. 421)

Aytsam gep, aytnsam dert bolar. “Söylesem söz, söylemesem dert olur.” (TNAS. 57)

Ekseñ orarsin, etseñ görersin. “Ekersen biçersin, yaparsan görürsün.” (TF. 37)

Enesini sekize satar, guzusını dokuza alar. “Annesini sekize satar, kuzusunu dokuza alır.” (TAN. 223)

Ortak ögesi gizli özne olan aşağıdaki bağımlı sıralı cümle örneğinde her iki cümlenin yüklemi isim+yardımcı fiil şeklinde oluşmuş birleşik fiilden meydana gelmiştir.

Pesi görüp şükür et, beyigi görüp pikir et. “Alçağı gör şükür et, büyüğü gör fikir et (düşün).” (TF. 61, TNAS. 288)

4.3.1.2. Ortak Yüklemlili Türkmen Atasözleri:

Aşağıda verilen Türkmen atasözlerinde ortak yüklem, art arda sıralanmış her iki cümlede de kullanılmıştır. İlk cümlede yüklem olumluysa diğer cümlede de olumlu, olumsuzsa ikinci cümlede de olumsuzdur.

Batır bir öler, gorkak müñ öler. “Batur bir ölür, korkak bin ölür.” (TA. 31, TNAS. 69)

Dağı-daşı yel bozar, adamzadı söz bozar. “Dağı taşı yel bozar, insanı söz bozar.” (TA. 46)

Enesini gör gızını al, gırasını gör bizini al. “Anasını gör kız al, kenarını gör bezini al.” (TF. 37, TNAS. 138, TA. 20)

Agzıbirler aş getirer, agzalalar kaş getirer. (TNAS. 21)

Ayda gelsin, aman gelsin. “Ayda gelsin, selamet gelsin.” (TF. 23, TNAS. 55, TA. 27)

Dil bar - bal getirer, dil bar - bela getirer. “Dil var bal getirir, dil var bela (getirir).” (TAN. 202)

Dama-dama köl bolar, hiç dammasa çöl bolar. “Damlaya-damlaya göl olur, hiç damlamazsa çöl olur.” (TF. 32, TNAS. 104, TAN. 196)

İsim ya da fiil cinsinden ortak yükleme sahip atasözlerinin birinci cümlesinde kullanılan yüklem ikinci cümlede tekrarlanmamıştır. Bağımlı sıralı cümle biçimindeki Türkmen atasözlerinin önemli bir bölümü bu şekildedir.

Däli дәlini söyler, molla - ölüni. “Deli deliyi, molla ölüyü sever.” (TAN. 201, TNAS. 111)

Acala dova yok, akıla bela. “Ecele çare, akılıya bela yok.” (TF. 17)

Yöre yola *elter*, yol – guya. “Yürüme yola çıkarır, yol kuyuya.” (TA. 146, TNAS. 379)

Bar barını *aydar*, yok - zarını. “Zengin zenginliğini söyler, olmayan(fakir) derdini. (söyler).” (TAN. 159)

Aşıklık görk *islemez*, uki yassık. “Aşk güzellik istemez, uyku yastık.” (TF. 22, TNAS. 40)

Dul gözi bilen heley *alma*, pıyada gözi bilen at. “Dul gözüyle kadın (eş) alma, yaya gözüyle at (alma).” (TAN. 211, TA. 55, TNAS. 124, TF. 35)

Ökünçsiz ölüm *bolmaz*, öykesiz – toy. “Pişmanlıksız ölüm olmaz, öfkesiz düğün.” (TA. 117)

Gözeli kemis *yeldir*, yigidi – namıs. (TNAS. 181)

Yüz yüzden *utanar*, göz – gözden. “Yüz yüzden utanır, göz gözden (utanır).” (TAN. 446)

İşanıñ işi *tükenmez*, dağıñ – daşı. “Mollanın işi tükenmez, dağın taşı.” (TA. 108, TAN. 310, TF. 51, TNAS. 219)

Cüyceli tovukdan iym *artmaz*, çağalı öyden – nan. “Civcivli tavuktan yem, çocuklu evden ekme artmaz.” (TAN. 186, TNAS. 231)

Atı dövek *garrıdar*, yigidi orak. “Atı harman kocadır, yigidi orak.” (TF. 23, TNAS. 49)

Eyesi söyen malı *alma*, enesi söyen - gızı. “Sahibinin sevdiği malı alma, annesinin sevdiği kızı alma.” (TAN. 229, TNAS. 143)

Aşağıdaki atasözünün yukarıdakilerden ayrılan tarafı üç cümleden meydana gelmiş olmasıdır. Yine bu örnekte birinci cümlede söylenen yüklem, ikinci ve üçüncü cümlede söylenmemiştir. Aynı zamanda yüklemi isim olan bu atasözünde +*dır* bildirme eki düşmüştür.

Akmak aşda *belli*, yigit – işde, är – söveşde. “Ahmak yemekte belli, yigit işte, er savaşta.” (TNAS. 24)

Ortak yüklemli atasözlerinin bazılarında ise yüklem olan sözcük birinci cümlede düşerken ikinci cümlede korunur. Ancak Türkmen atasözlerinde bunun örneklerine oldukça az rastlanır.

Allah, ılmı islâne, malı islânine *berer*. “Allah, ilmi isteyene, malı istediğine verir.” (TF. 21)

Acıksañ çopana, suvsasañ dayhana *bar*. “Acıkınca çobana, susayınca çiftçiye var.” (TF. 17)

4.3.1.3. Ortak Nesneli Türkmen Atasözleri

Aşağıda verilen sıralı cümle yapısındaki dört atasözünde ortak nesne unsuru cümlelerin ikisinde de yinelenmiştir.

Özgäniñ *gepi* yanıñdan öter, özüñkiñ *gepi* – janiñdan. “Başkasının sözü yanından geçer, kendisinin sözü canından.” (TNAS. 283)

Tovşan *ölümi* - gamışdan, är *ölümi* - namısdan. “Tavşan(ın) ölümü kamıştan, er (yiğidin) ölümü namustan.” (TAN. 397, TNAS. 324)

Malliñ *yüzi* yarık, malsızıñ *yüzi* çarık. “Malı olanın yüzü yarık, malsızın yüzü çarık.” (TA. 105, TNAS. 250)

Bir eli balda, *bir eli* yagda. “Bir eli balda, bir eli yağda.” (TF. 28, TNAS. 82, TAN. 174)

Bu iki örnekte ise ortak nesne atasözünün yalnızca ilk cümlesinde gösterilmiş, ikinci cümlesinde gizli kalmıştır.

Odi ilki özüñe bas, ötmese kesekä. “Ateşi önce kendine bas, geçmezse başkasına.” (TA. 25, TF. 58)

Mıhmanı atar, başıñdan gutar. “Misafiri uğurla, başından sav.” (TA. 107, TF. 55)

4.3.1.4. Ortak Yer Tamlayıcı Türkmen Atasözleri:

Bay *baya* berer, huday-da *baya* berer. “Zengin zengine verir, tanrı da zengine.” (TF. 27)

Ağıruv *agızdan* girer, bela *agızdan* çıkar. “Ağrı *agızdan* girer, bela *agızdan* çıkar.” (TA. 14)

Yetim oglana övüt berici bar, orun berici yok. “Yetim *oglana* öğüt veren var, yer veren yok.” (TA. 141)

Bir ögesi ortak olan bağımlı sıralı cümle yapısındaki Türkmen atasözleri yanında birden fazla ögesi ortak olanlar da bulunmaktadır.

a.) Ortak ögelerin her iki cümlede gösterildiği atasözleri:

Depe *özün* dag *sayar*, garamık *özün* bag *sayar*. “Tepe kendini dağ *sayar*, diken kendini bağ *sayar*.” (TAN. 199) (*Ortak ögeler: nesne, yüklem*)

Geçini hem *öz ayagından* asarlar, Goynı hem *öz ayagından* asarlar. “Keçiyi de kendi ayağından asarlar, Koyunu da kendi ayağından asarlar.” (TAN. 247, TNAS. 167, TA. 91) (*Ortak ögeler: gizli özne, yer tamlayıcısı, yüklem*)

Nesne ve yüklemeleri ortak olan bu atasözünün ikinci cümlesinde tekrarlanan öge sadece nesne olmuştur.

Demirçiniñ *ömri* “tak-tak!” bilen *geçer*, Leglegiñ *ömri* - “lak-lak!” bilen. “Demircinin ömrü tak tak ile geçer, Leyleğin ömrü lak lak ile (geçer).” (TAN. 199)

b.) Ortak ögelerin sadece ilk cümlede gösterildiği atasözleri:

İşsizlik ya gedaylığa *elter*, ya ogruluga. “İşsizlik ya dilencilığe iter, ya da hırsızlığa.” (TA. 82, TNAS. 222) (*Ortak ögeler: özne, yüklem*)

Galbiñ gazanı gainamaz, gainasa-da baynamaz. “Sahtekarın kazanı kaynamaz, kaynasa da bereketli olmaz.” (TF. 39, TAN. 236) (*Ortak ögeler: özne, nesne*)

Adamıñ yere bakanından *gork*, suvuñ sus (siññin) akanından. “İnsanın yere bakanından, suyun yavaş akanından kork.” (TAN. 125, TNAS. 16, TA. 13) (*Ortak ögeler: gizli özne, yüklem*)

4.3.2. Bağımsız Sıralı Cümle (Düzmeli goşma sözlem) Yapısındaki Türkmen Atasözleri

Bu sıralı cümle türündeki atasözlerinde, cümleler arasında öge ortaklığı yoktur. Ortaklık sadece anlam yakınlığına dayanır. Bu cümleler birbirinden ayrıldığında yani tek başlarına kullanıldıklarında da anlam bildirir. Ancak bir araya geldiklerinde aralarında anlam bakımından bir ilgi söz konusudur (Atabay et al., 2003: s. 108; Özkan & Sevinçli, 2013: s. 215). Böyle cümleler bağımsız sıralı cümle olarak adlandırılır.

Türkmen Türkçesinde “düzmeli goşma sözlem” adı altında incelenen bağımsız sıralı cümleler için Azimov ve Baylyyev, “*Birbirine bağlı olmayan ve her biri bağımsız kullanılabilen basit cümlelerin bir araya gelmesiyle oluşan birleşik cümleye düzmeli goşma sözlem denmektedir.*” şeklinde bir tanımlama getirmiştir (1941: s. 96).

Aşağıda verilen sıralı cümle yapısındaki atasözü örneklerinde cümleler öge bakımından birbirinden bağımsızdır.

Halalzada barıştırır, haramzada garişdirar. “Helalzade barıştırır, haramzade (piç) karıştırır.” (TF. 47, TNAS. 199)

Oglañ ulumsırar, nadan bilimsirär. “Çocuk böbürlenir, cahil bilimli görünmek ister.” (TF. 58, TNAS. 264)

Göz görer, akıl saylar. “Göz görür, akıl seçer.” (TA. 70)

İki dervüş bir düşeğe sıgar, iki patışa éleme sıgmaz. “İki derviş bir döşeğe sıgar, iki padişah bir aleme sıgmaz.” (TA. 79, TNAS. 212)

Anlam bakımından birbiriyle ilintili olan bu sıralı cümle örneğinde ilk cümle olumsuzluk ifade eden fiil cümlesiyken ikinci cümle olumlu isim cümlesidir. Saygarmanı *söyleme*, tamda gulak *bar*. “Düşünmeden söyleme, oda da kulak var (haberi götürürler).” (TF. 63, TAN. 371, TNAS. 300)

4.4. Bağlı Cümle Yapısındaki Türkmen Atasözleri

Cümlelerin birbirine bağlaçlar aracılığıyla bağlandığı atasözleridir. Bu yapıdaki Türkmen atasözlerinin kuruluşunda *ya...ya*, *ne...ne*, *hem...hem* karşılaştırma bağlaçlarının yanı sıra bu sahaya özgü *yöne*, *veli*, *velin*, *emma*⁷⁹ cümle başı bağlaçlarıyla *hem* sıralama bağlacının kullanıldığı belirlenmiştir.

Bolduran *hem* ayal, galdıran - *hem*. “Olduran da kaldıran da kadındır.” (TAN. 180)

Çın bağban *hem* alım, *hem* zalım. “Hakiki bağban hem alım, hem zalim(dir).” (TAN. 191)

Hoz togalaktır, *yöne* togalak zatların hemmesi hoz deldir. “Ceviz yuvarlaktır, ama yuvarlak şeylerin hepsi ceviz değildir.” (TA. 39)

Kovum – garındaşın bile iy – iç, *yöne* alış – beriş etme. “Yakınların ile ye iç, ancak alış veriş etme.” (TAN. 320)

Göz geçir *velin*, dil geçirmez. (TNAS. 181)

Hudaya inansaň maň *veli* eşecigiňi berk duşa. “Allah’a inanırsan inan ancak eşeğini sağlam bağla.” (TAN. 295)

Hem can gerek, *hem* canan. “Hem can gerek hem canan.” (TF. 48, TNAS. 205)

Hem ziyarat, *hem* ticarat. “Hem ziyaret hem ticaret.” (TF. 48, TNAS. 205)

Ya saçağın dolı bolsun, *ya* – aklın. “Ya saçağın dolu olsun, ya da aklın.” (TA. 135)

Ya öler öküz, *ya* gopar kâşir. “Ya öküz ölür ya havuç kopar.” (TNAS. 361)

Ne çiş yansın, *ne* kebab. “Ne şiş yansın, ne kebab.” (TF. 57)

Ne yavuz yerde yat, *ne* yavuz düş gör. “Ne tehlikeli yerde uyu, ne de tehlikeli rüya gör.” (TF. 57)

Türkmen atasözlerinde cümlelerin, olumsuzluk anlamı veren *däl* sözcüğüyle birleştirildiği örnekler de bulunmaktadır.

Batırlık bilekde *däl*, yürekde. “Yiğitlik bilekte değil, yürekde.” (TAN. 162, TNAS. 70)

Bilmezlik bela *däl*, bilesi gelmezlik - bela. “Cahillik bela değil, öğrenmemek beladır.” (TAN. 172, TNAS. 80)

Aşağıdaki atasözünde “*emma*” bağlacından önceki cümlenin yüklemi şimdiki zamanın (-*yä*) 3. teklik şahsı ile çekimlenmişken bu bağlaçtan sonraki cümlede yüklem olan fiil aynı zamanın olumsuzu ile çekimlenmiştir. *Bol-* fiiline eklenen *-anok* eki teklik 3. şahsa göredir ve Türkmençeye özgü bir ek olup şimdiki zamanın olumsuzunu ifade eder. Söz konusu ek her şahsa göre farklılık gösterir (Doğan 2010: s. 590).

Düye-de Mekgä gidyä, *emma* Hacı bolanok. “Deve de Mekke’ye gider ama Hacı olmuyor.” (TA. 49, TNAS. 127)

5. Sonuç

1. Türkmen atasözlerini cümle yapısı açısından incelediğimiz bu çalışma, Oğuz grubu içinde yer alan Türkiye Türkçesi ve Türkmen Türkçesinin söz dizimi bakımından çok büyük farklarla birbirinden ayrıldığını göstermiştir.

2. Basit cümleli Türkmen atasözleri büyük oranda *yönekey sözlem* yani geniş basit cümle türündedir.

⁷⁹ Türkmen Türkçesinde *yöne*, *veli*, *velin*, *emma* bağlaçları “ama, ancak, fakat” anlamlarında kullanılır (Doğan 2010: s. 602).

3. Türkmen atasözleri arasında sıralı cümle yapısında olanlar geniş yer tutmaktadır. Türkmencede virgül veya noktalı virgül yanında çeşitli bağlaçlarla bağlanan atasözleri sıralı cümle kabul edilmiştir. Bu çalışmada bağlaçlarla birleştirilen atasözleri sadece bağlı cümle başlığı altında gösterilmiştir. Bu başlık altında verilen örnekleri Türkmencedeki sıralı cümle anlayışına göre yorumladığımızda Türkmen atasözlerinde bağlaçlardan ziyade noktalama işaretiyle bağlanan sıralı cümle sayısı daha fazladır.

4. Sıralı cümle yapısındaki Türkmen atasözlerinde ilk cümlede yer verilen yüklem ikinci cümlede düşmesi çok sık rastlanılan bir durumdur.

5. Birleşik cümle türündeki Türkmen atasözlerinden ise şartlı birleşik ve girişik birleşik cümle yapısında olanlar iç içe birleşik cümle kuruluşundaki atasözlerine oranla daha fazladır. İncelenen Türkmen atasözlerinde *-sa* ekinin şart dışında istek anlamında kullanıldığı yalnızca bir atasözüne denk gelinmiştir. Bu atasözü iç içe birleşik cümle yapısındadır. Yine Türkiye Türkçesinde genellikle birleşik cümle içerisinde değerlendirilen *ki'li birleşik cümle* örneğine Türkmen atasözleri arasında rastlanmamıştır.

6. Bağlı cümle yapısındaki Türkmen atasözlerinde çeşitli bağlaçlar kullanılmış olmakla birlikte örneklerine çok rastlanmamıştır. Bağlaçlar haricinde *däl* sözcüğünün bağlama görevinde kullanıldığı atasözü örnekleriyle de karşılaşmıştır.

6. Kaynakça Ve Eser Kısaltmaları

- Azimov, P. / H. Baylyev (1941) "Sintaksis II. Bölüm (Orta Mektepler Üçün Okuv Kitabı)". Aşabat: Türkmendövlötokuv-Pedagogikneşr.
- Atabay, N. et al. (2003) "Türkiye Türkçesinin Sözdizimi". İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Bozkurt, Fuat (2017) "Türkiye Türkçesi (Dilbilgisi-Anlatım)". Konya: Eğitim Yayınevi.
- Çeneli, İlhan (1986) "Türkmen Türkçesi Sözlüğü", Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, 26(1982-1983): 29-84.
- Diñç, Sinan (2017) "Türkmen Türkçesinin Söz Dizimi". Erzurum: Fenomen Yayıncılık.
- Doğan, Levent (2010) "Türkmen Türkçesi", Çağdaş Türk Lehçeleri El Kitabı. (Ed. Levent Doğan), İstanbul: Kriter Yayınları.
- Doğan, Levent (2014) "Türkmen Atasözleri (Türkmen Nakılları)". İstanbul: Parafiks Yayınevi. (TAN)
- Ergin, Muharrem (2013) "Türk Dil Bilgisi". İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gurbandurđı G. / A. Altıyev (2002) "Türkmen Nakılları ve Atalar Sözi". Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları. (TNAS)
- Kara, Mehmet (2012) "Türkmen Türkçesi Grameri". İstanbul: Etkileşim Yayınları.
- Karahan, Leyla (2000) "Yapı Bakımından Cümle Sınıflandırmaları Üzerine". Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi, II (583): 16-23.
- Kılıç, Mehmet (1996). "Türkmen Atasözleri-Türkmen Folklorı". Bursa: Özsan Matbaacılık. (TF)
- Korkmaz, Zeynep (2014). "Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi". Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Nepesova, R.; Nazarov, O. ve Göklenov J. (2004), "Türkmen Türkçesi", Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Çev: Suzan Tokatlı, 17: 271-286.
- Özkan, M. / V. Sevinçli (2013) "Türkiye Türkçesi Söz Dizimi". İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Özmen, Mehmet (2013) "Türkçenin Sözdizimi". Adana: Karahan Kitabevi.
- Kürenov, S. / M. Gümüş (1995) "Türkmen Atasözleri". Ankara: Engin Yayınevi. (TA)
- Tekin, T. et. al. (1995) "Türkmence-Türkçe Sözlük". İstanbul: Şafak Matbaacılık.
- Ünsal, İ. / Z. Ünsal (2014) "Türkiye Türkçesi-Türkmen Türkçesi, Türkmen Türkçesi-Türkiye Türkçesi Sözlük". Balıkesir: Liva Yayınevi.

Diğer Kısaltmalar
ns.: Niteleme sıfatı
i.: İsim

Mihriban HACISALİHOĞLU KARADENİZ⁸⁰, Aylin BEYOĞLU⁸¹

MATEMATİĞE UYARLANAN ÖYKÜLERİN İLLÜSTRASYON TEKNİĞİ İLE ÖĞRETİM SÜRECİNDE KULLANILMASI: KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI

1. Giriş

Kaynaştırma uygulamaları; özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini destek eğitim hizmetleri de sağlanarak normal gelişim gösteren akranları ile birlikte tam ya da yarı zamanlı olarak sürdürebilmeleri esasına dayanan bir özel eğitim uygulaması olarak kabul edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; Gürgür, 2008). Türkiye’de 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnâme’de “*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde*” kaynaştırma uygulamalarının zorunlu hâle getirildiği açıkça ifade edilmektedir (Sucuoğlu, 2004; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kaynaştırma uygulamaları kapsamında ele alınan özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıf ortamında, sınıf öğretmenleri ve özel eğitim uzmanları ile birlikte yürüttükleri ‘birlikte eğitim’ alması, akranları ile etkileşim hâlinde olması bu öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır (Maag, 2005; Sazak-Pınar, Sucuoğlu ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2013). Ancak kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin geliştirilmesi yanında akademik becerilerinin geliştirilmesi, akademik becerilerinin desteklenmesi ve akademik başarılarının artırılması adına adımlar atılması gerekir (Hacısalihoğlu-Karadeniz, Akar ve Şen, 2015). İlköğretimin temel amacının; “*bireyleri hayata ve bir üst öğrenime hazırlamak*” olduğu dikkate alınırsa kaynaştırma öğrencilerinin de hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmaya ihtiyaçları vardır. Dolayısıyla bu tür öğrencilerin bu hazırlıkta sosyal becerileriyle birlikte akademik becerilerinin geliştirilmesi için de; programda yer alan derslerin her birinin bir takım rolleri vardır, ancak matematiğin bireyin günlük hayatını sürdürmeye katkısına bakıldığında bu rolün üstünlüğü açıkça görülmektedir. Bu sebeple kaynaştırma öğrencilerine matematik kavram/becerilerinin kazandırılması; günlük hayatını sürdürebilmeye ve sosyal becerilerini geliştirmeye, böylece sosyal çevreye uyumlu, hayata hazır bireyler yetiştirilmesine katkıda bulunacağı da unutulmamalıdır (Hacısalihoğlu Karadeniz vd., 2015).

Matematik kavram/beceri kazanımının günlük hayatı sürdürebilmedeki önemi dikkate alındığında, matematik öğretiminin özel gereksinimli öğrencilere göre düzenlenmesi ve onların gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilerek sunulması hayati önem taşımaktadır (Hudson ve Miller, 2006). Dolayısıyla matematiğin bu geniş yelpazesi; özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerilerinin gelişmesinde, öğrenim hayatına devam etmesinde, öğrenimini tamamlamasında, eğitsel performansına ve engeline uygun bir meslek sahibi olmasında etkili olabilmektedir. Ancak kaynaştırma öğrencileri, eğitim-öğretim sürecinde çeşitli nedenlerle matematik dersinin olumlu

⁸⁰ Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Giresun-Türkiye, hacisalihoglu@giresun.edu.tr

⁸¹ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Edirne-Türkiye, aylingrbz@hotmail.com

etkilerinden yeterince faydalanamamaktadırlar. Bu nedenlerin en önemlisi farklı ihtiyaçları ve gereksinimleri olan öğrencilere nasıl matematik öğretileceğinin yeterince bilinmemesi olduğu düşünülmektedir (Hacısalıhoğlu Karadeniz, 2017). Öte yandan matematik öğretiminin genel amaçlarından en önemlisi; bireylere hayat boyu gereksinim duyabilecekleri matematik bilgisini günlük hayatla ilişkilendirerek çeşitli disiplinlere transfer edip, kullanabilecekleri birtakım becerileri kazandırmaktır (Baki, 2008; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Bu disiplinlerden biri de Türkçe derslerinde sıklıkla kullanılan olaya dayalı masal ve öykülerle yapılan Türkçe etkinlikleridir.

Öykülerin metin içerisinde tutarlı, tahmin edilebilir ve sebep-sonuç ilişkisini ortaya koyan bir düzende olduğu görülmektedir (Horiba, 2000). Bu düzende karakterler, bir olay ya da olaylar zinciri, bir problem ve bu probleme ait çözüm (Guastello, Beasley ve Sinatra, 2000) ile sebep-sonuç ve zaman bileşenleri göz önüne alınarak hazırlanır (Cote, Goldman ve Saul, 1998; Dönmez ve Yazıcı, 2006). Öykünün geçtiği konunun içinde de genelde karakter, mekân ve çözülecek bir problem olması beklenmektedir (Fordham ve Wellman ve Sandmann, 2002). Bütün bu özellikleri taşıyan öykülerin, çocuklara çekici geldiği (Tekin, 2001), dolayısıyla bunların eğitim-öğretim sürecinde kullanılmasının uygun olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra görsel öğelerin, çocuğa kitabı çekici kılan ve sevdiren ilk uyarıcı olduğu söylenebilir (Sever, 2010). Kitaplarda tasarım ve içerik açısından görseller önemli olmakla birlikte görselde resim ve renk dışında bunların oluşturduğu ve yüklediği anlam da çok önemlidir (Erinç, 2004). Sever ve Sedat (2000) çalışmalarında, öğrencilerin kitap ve dergilerdeki görsellerde sözcüklerden daha çok metinleri algıladıklarını, resim üzerinden yapılan konuşmaların pek çok beceriyi geliştirdiğini, kavram gelişiminde ve ifadeye anlam yüklemeye resimlemelerin daha etkili olduğunu belirlemişlerdir. Kısacası, matematik öğretiminin hedefleri ve kullanılan öğretim ilke ve yöntemleri incelendiğinde öykülerin bu hedefleri gerçekleştirebilecek bir araç olduğu düşünülmektedir. Öte yandan Latince "lustrare" kökünden gelerek "anlaşılır yapmak" anlamına gelen İllüstrasyon, bir metin ya da konuda geçen görsel varlıklara verilen isimdir, dolayısıyla İllüstrasyon okuyucuya bir fikir sunmak, estetik değerleri yansıtarak iletişim sağlamak, görsel durumları canlandırmak için kullanılır (Keş, 2001). İllüstrasyon, yazılı bir metne veya bir fikre getirilen açıklayıcı, anlamını genişletici resimsel bir ek olan illüstrasyonu resimden ayıran en önemli farkın kitlelere yansıtılmak istenen mesajın, betimleyici ve yorumlayıcı nitelikte olmasıdır (Kara, 2004). Böylelikle illüstrasyon ile söz konusu mesaj hedef kitleye iletebilir (Ertan ve Sansarcı, 2017). Yazılı metinleri açıklayan, yaratıcı sunumlar olan illüstrasyonlar, çocukların yaşadıkları dünyayı anlama ve anlamlandırmasının, çocukları okumaya teşvik etmesinin yanı sıra sahip oldukları estetik duyguların da geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Keş, 2001). Eğitim-öğretim uygulamalarında ele alınan öyküler, geleneksel araçlarla (kalem, fırça, suluboya, mürekkep, airbrush) yapıldığında klasik illüstrasyon olarak adlandırılırlar (Arıkan, 2009). Diğer yandan öyküler; metin ve fikirlerin tasvir edilmesi ve açıklanması amacıyla uygulanan geleneksel illüstrasyon tekniklerinden biri olan "resimleme" tekniği (Boztepe, 2015) kullanılarak betimlenebilir.

2. Amaç

Alan yazında normal gelişim gösteren öğrencilere, çeşitli öğretim yöntemlerinin öğrenme-öğretme ortamlarında kullanılmasının etkilerini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Ancak kaynaştırma öğrencilerine ilişkin matematik amaçlarının öğretim örnek oluşturacak öykülerin öğretim uygulamalarını ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması mevcut çalışmanın yapılma ihtiyacını gündeme getirmiştir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, matematiğe uyarlanan öyküleri illüstrasyon tekniği ile kaynaştırma öğrencilerine öğretmek; öğretmen adaylarına "Özel Eğitim" dersinde, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlere de "Destek Eğitimi"nde kullanabilecekleri bu öyküleri tanıtmaktır. Kısaca çalışmada, kaynaştırma uygulamaları sürecinde kullanılan "Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kaba Değerlendirme Formunda" yer alan "Kümeler" ve "Ölçüler" konularının öğretimsel amaçlarına uyarlanan beş öykünün öğretim uygulamaları ele alınmıştır.

3. Yöntem

Mevcut çalışmada ele alınan öyküler; geleneksel araçlarla (çeşitli kalemler, fırça, suluboya, mürekkep, airbrush) yapılan klasik illüstrasyon (Arıkan, 2009), metin ve fikirlerin tasvir edilmesi ve açıklanması amacıyla uygulanan “resimleme” tekniği (Boztepe, 2015) ile betimlenmiştir. Bu bağlamda birkaç amacın öğretimine örnek oluşturacak çeşitli öyküler klasik illüstrasyon tekniklerinden biri olan “resimleme” tekniği kullanılarak öğretim uygulamaları ile birlikte sunulmuştur. Bu öğretim uygulamaları doğrultusunda, kaynaştırma öğrencilerinin süreçte matematik becerilerini geliştirmeye yönelik katkı yapılması hedeflenmiştir. Böylelikle mevcut ve geleceğin matematik öğretmenleri, sınıflarında kullanabilecekleri bu öykülerden faydalanabileceklerdir.

ÖYKÜ ADI: Sihirli Sıfır

Süreçte “Özel Eğitim” derslerinde araştırmacının rehberliğinde öğretmen adaylarının tasarladığı; “Kümeler / Kümeyi bilir, -0- Doğal sayısını kavrar, Kümeyi kavrar”, “Ölçüler / Alan ölçülerini bilir, Metreyle ölçer - Parmakla ölçme yapar - Adımla ölçme yapar - Karışla ölçme yapar”, uzun ve kısa dönemli amaçlara uyarlanan beş öykünün öğretim uygulamaları aşağıda sunulmuştur:

Öykü Adı: Sihirli Sıfır

Uzun Dönemli Amaç: Kümeler

Kısa dönemli amaç: “0” doğal sayısını kavrar.

Öğretimsel Amaçlar:

1. Verilen kümeler arasından elemanı olmayan kümeyi gösterir.
2. Boş kümenin eleman sayısının 0 (sıfır) olduğunu söyler.
3. Boş kümenin eleman sayısını yazıyla yazar.
4. Boş kümenin eleman sayısını rakamla yazar.



Resim 1:

Öykü Süreci: Irmak'ın evde bir gün canı çok sıkılmış. Bunu gören babası Irmak'ın yanına gitmiş ve şehirlerine çok ünlü bir sihirbazın geldiğini söylemiş. Irmak çok heyecanlanmış ve oraya gitmek istediğini söylemiş. Irmak ve babası hazırlanıp yola koyulmuşlar. Sihirbazlık gösterisinin yapıldığı yere gelmişler ve heyecanla gösterinin başlamasını beklemişler. Birden her taraf kapkaranlık olmuş. Yukarıdan aşağıya ipe bir adam inmiş. Bu Irmak'ın çok dikkatini çekmiş. Merakla sihirbazın yapacaklarını bekliyormuş. Sihirbazın önünde iki tane vazo varmış. Bir örtüyle vazoların üzerini kapatmış. Değişik el hareketleri ve Irmak'ın anlamadığı bir şeyler söylemiş ve örtüyü bir anda kaldırmış. O da ne! Orada sadece bir tane vazo varmış. Irmak gözlerine inanmamış. Sihirbaz seyircilere kaç tane vazo gördüklerini sormuş. Seyirciler hep bir ağızdan "biir!" yanıtını vermiş. Sihirbaz örtüyü bir daha vazunun üzerine sermiş. Yine aynı el hareketleri ve anlamlı olmayan sözcükler söylemiş. Tekrardan örtüyü kaldırmış ve tek kalan vazoda kaybolmuş. Ortada hiçbir şey yokmuş. Sihirbaz seyircilere kaç tane vazo gördüklerini sormuş. Seyirciler hep bir ağızdan "sıfıır!" yanıtını vermiş ve gösteri sonlanmış. Buradan Irmak boş kümenin içinde hiçbir sayı olmadığını yani boş kümenin eleman sayısının "0" olduğunu anlamış. Irmak bir an önce eve gidip gördüklerini annesine anlatmak için sabırsızlanıyormuş.

Öykü Adı: Fısıltı Ormanı

Uzun Dönemli Amaç: Kümeler

Kısa Dönemli Amaç: Kümeyi bilir.

Öğretimsel Amaçlar:

1. Yakın çevresindeki canlı ve cansız varlıklar arasından bir topluluk söyler.
2. Bir topluluğu oluşturan varlıkların adını söyler.
3. Varlıkların oluşturduğu topluluğun küme olduğunu söyler.
4. Bir kümeyi oluşturan varlıkların her birinin eleman olduğunu söyler.

Kısa Dönemli Amaç: Kümeyi kavrar.

Öğretimsel Amaçlar:

1. Verilen varlıklardan bir küme oluşturur.
2. Verilen varlıklardan oluşan kümeyi önündeki resim kartlarından gösterir.
3. Resim kartındaki kümeye bakarak verilen varlıklarla aynı kümeyi oluşturur.
4. Resim kartındaki kümeye bakarak önündeki resim kartları arasından aynı kümeyi ifade eden kartı gösterir.
5. Bir kümeyi oluşturan varlıkların adlarını söyler.
6. Bir kümenin eleman sayısını söyler/yazar.
7. Elemanları verilen bir kümeyi şemayla gösterir.
8. Verilen bir varlığın belirtilen kümeye ait olup olmadığını söyler.
9. Verilen sayıda elemandan oluşan bir kümeyi şemayla gösterir.





Resim 2: 

Öykü Süreci: Bir varmış bir yokmuş. Durakköy kasabasında Rukiye adlı bir kız yaşarmış. Rukiye doğayı çok severmiş. Bir gün kasabalarının yakınında bulunan “Fısıltı Ormanını” görmek istemiş. Kardeşi Muhammed ile anlaşmışlar. Ormana gitmek için yola çıkmışlar. Fısıltı Ormanın efsanelerini dedelerinden fazlasıyla dinlemişler. Efsanelerde hep ormandaki bitki ve hayvan çeşitlerinin çokluğundan bahsedilirmiş. Rukiye bitkileri, Muhammed ise hayvanları çok severmiş. Bu nedenle ormana yaklaştıkça heyecanları artıyormuş. Rukiye orada gördüklerinin resmini çekmek için yanına fotoğraf makinesini almış ve yola koyulmuşlar. Rukiye ve Muhammed fısıltı ormanının girişinde “Yusufçuk” isimli bir böcek görmüşler. İlerledikçe nergis, papatya, lale, alageyik, kardelen, kelaynak, kuş, kelebek, yaban kedisi, çiğdem, keçi, tavşan ve gelin çiçeği gibi birçok tür ile karşılaşmış, hepsinin resimlerini çekmişler. Ormandaki gezileri bitince evlerine gitmişler. Evlerinde resimlere tekrar bakarken bitki ve hayvan resimlerini birbirlerinden ayırmışlar. Bu ayırdıkları bitkilerin bir küme; hayvanların da bir küme belirttiğini fark etmişler. Rukiye bitki resimlerini almış. Muhammed ise hayvan resimlerini almış. Daha çok bitki mi? yoksa hayvan mı? gördüklerini merak etmişler. Rukiye kaç tane bitki resmi olduğunu sayarak, bitki kümesinin eleman sayısını bulmuş. Muhammed kaç tane hayvan resmi olduğunu sayarak, hayvan kümesinin eleman sayısını bulmuş. Bitki kümesinin eleman sayısının 11, hayvan kümesinin eleman sayısının 9 olduğunu hesaplamışlar. Keşfettikleri yeni bitki ve hayvanlarla ilgili evlerinde bir köşe hazırlamaya karar vermişler. Rukiye bitkilerin isimlerini araştırmış. Resimleri büyük bir kâğıda yapıştırmış. Resimlerin altına bitkilerin isimlerini yazmış. Kâğıdın üst kısmına "Bitkiler kümesi" diye başlık atmış. En altına ise kümenin elemanlarını ve eleman sayılarını göstermek için yuvarlak bir şekil çizmiş, buna “küme diyelim” demiş. İçine bitkilerin ismini yazmış. İsimleri yazdıktan sonra kaç tane yazdığını saymış. Eleman sayısında eklemiş. Aynı işlemi Muhammed de “Hayvanlar kümesi” için yapmış. Muhammed kümesinin eleman sayısı az olduğu için üzülmüş. Rukiye kardeşinin üzüldüğünü fark etmiş. Tekrar “Fısıltı Ormanına gidip yeni hayvanların resmini çekelim” demiş. Beraber ormana gitmişler. Muhammed, “Anka kuşunu” görmüş. Hemen resmini çekmiş. “Hayvanlar kümesi 10 elemanlı oldu” diye çığlık atmış. Biraz daha ilerlediklerinde Rukiye “köstebek” görmüş. Köstebek’in resmini de çekmişler. Muhammed bu sefer; “Hayvanlar kümesi 11 elemanlı oldu” diye çığlık atmış. Rukiye; “Bitkiler kümesi ile “Hayvanlar kümesinin eleman sayısının eşit olduğunu söylemiş. Mutlu bir şekilde eve dönmüşler. Muhammed, hazırladığı kâğıda yeni çektiği hayvanların resimlerini eklemiş. İsimlerin eksik olduğunu fark edince onu da kümeye eklemiş. Böylece oluşturdukları kümelerin eleman sayıları eşit olmuş. Muhammed ve Rukiye ara sıra ormana giderek yeni hayvanlar keşfetmeye ve kümelerine eklemeye devam etmişler. Kümelerinin eleman sayılarını her zaman eşit tutmaya birbirlerine söz vermişler.

Öykü Adı: En Büyük Balık

Uzun Dönemli Amaç: Ölçüler

Kısa Dönemli Amaçlar: Parmakla ölçme yapar.

Kısa Dönemli Amaçlar: Adımla ölçme yapar.

Öğretimsel Amaçlar:

1. Gösterilen nesnelere parmakla ölçtüğünde kaç parmak geldiğini söyler.
2. Söylenen parmak ölçüsünde, parmakla ölçer.
3. Söylenen parmak uzunluğunda kendi ölçtüğü uzunluğu söyler.

Kısa Dönemli Amaçlar: Karışla ölçme yapar.

Öğretimsel Amaçlar:

1. Gösterilen nesnelere karışla ölçer.
2. Söylenen karış ölçüsünde, karışla ölçer.
3. Söylenen karış ölçüsünde, kendi ölçtüğü uzunluğu gösterir.



Resim 3: Ölçme ve Karşılaştırma

Öykü Süreci: Güzel bir pazar sabahıydı. Melike tüm enerjisiyle yatağından kalktı. Çok sabırsızdı. Çünkü bugün babasıyla balık tutmaya gidecekti. Babasıyla kahvaltısını yapıp yola koyuldular. Deniz kenarında bir yere geldiler. Güneş henüz yeni doğmuş hava sıcacık ve deniz masmaviydi. Hemen tekneye binip denizin mavi sularında yola koyuldular. Melike ve babası yemi oltalara takıp denize attılar ve beklemeye başladılar. Melike çok sabırsızdı. Hemen bir balık yakalamak istiyordu. Babasının oltasına bir balık takıldı. Babası yakaladığı balığı kovaya koydu. Melike de sabırsızlıkla yakalayacağı anı bekliyordu. O da bir yakaladı ve kovaya koydu. Bir de baktı ki iki balıkta birbiriyle neredeyse aynı boyda. Ama Melike en büyük balığı yakalamak istiyordu. Balıkları eline aldı ve ayırt etmek için iyice inceledi. Parmaklarını iki balığının üzerine koydu. O da nesi? Bir balık 6 parmağı kadarını kaplarken diğer balık 4 parmağını kaplıyordu. Birden gülmeye başladı. Babası Melike'nin neye güldüğünü merak etmişti. Melike heyecanla: "Benim balığım senin balığından daha büyük babacığım" dedi. Babası "Neredeyse aynılar nasıl fark ettin" diye sordu. Melike parmaklarını balıkların üzerine koyarak birinin daha kısa olduğunu babasına gösterdi. Melike parmaklarıyla uzunluk ölçmeyi çok sevmişti. Ancak diğer tuttuğu balık parmaklarıyla ölçemeyeceği kadar büyüktü. Küçük ve başparmaklarını tam olarak açarak balığın 1 karış olduğunu fark etti. Arkadaşlarına tuttuğu balıkların ne kadar büyük olduğunu söylemek için sabırsızlanıyordu. Babasının elini tutup eve dönerken bir şey fark etti. Babasının elleri daha büyüktü. Arkadaşlarına 1 karış büyüklüğünde balık tuttum dese herkes başka bir uzunluk anlayacaktı. Eve döner dönmez cetvelini eline aldı. Parmaklarını ve karışını ölçtü. Bir karış yaklaşık 15 cm, her bir parmağı da yaklaşık 1 cm uzunluğundaydı. O zaman 4 parmak uzunluğundaki balık 4 cm, 6 parmak uzunluğundaki balık ise 6 cm idi. Melike'nin tuttuğu en uzun balık 1 karış uzunluğundaki balık yani 15 cm olan balıktı. Ertesi gün Melike tuttuğu balıkları ve uzunluklarını sınıftaki tüm arkadaşlarına anlattı.

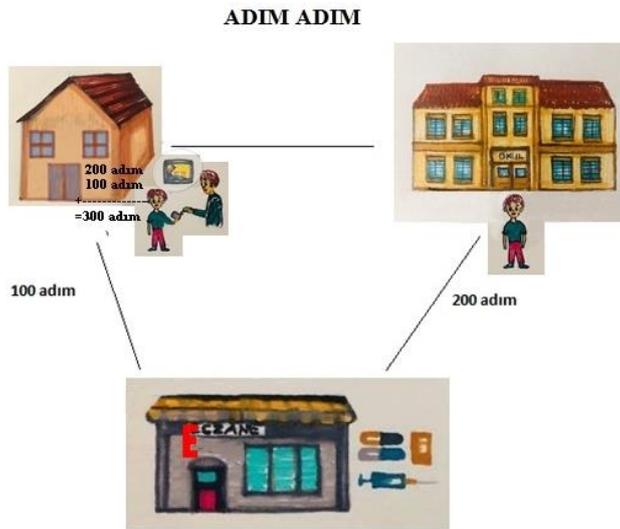
Öykü Adı: Adım Adım

Uzun Dönemli Amaç: Ölçüler

Kısa Dönemli Amaçlar: Adımla ölçme yapar.

Öğretimsel Amaçlar:

1. Gösterilen nesnelere adımla ölçer.
2. Gösterilen nesnelere adımla ölçtüğünde, kaç adım geldiğini söyler/yazar.
3. Söylenen adım ölçüsünde, adımla ölçer.
4. Söylenen adım ölçüsünde, kendi ölçtüğü uzunluğu gösterir.



Resim 4: "Adım Adım" Öyküsü Resimleri

Öykü Süreci: Can okula giderken babası okuldan çıkınca eczaneye uğramasını ve bir kutu nefes açıcı burun bandı almasını istedi. Can okul dönüşü evlerinin yanındaki eczaneye gitti nefes açıcı burun bandını alarak eve doğru yol aldı. Yolda düşündü. Adımlarını saydı. Okul ile eczane arası iki yüz adımdı. Eczane ile ev arası yüz adımdı. Eve geldi. Babasına bandı verdi. Babası ona teşekkür etti. Ona bir soru sordu; "Oğlum okuldan çıktın. Eczaneye gittin. Sonra eve döndün. Toplam kaç adım attın?" dedi. Can düşündü. Zihinden hesapladı. "Toplam üç yüz adım attım." dedi. Babası; "Aferin oğlum!" dedi. Oğlunun başını okşadı. Babası Can'a; "Sorumu doğru cevapladın. O zaman derslerine çalış. Sonra seninle film izleyebiliriz" dedi. Can çok sevindi. Babasını öptü. Sevinçle odasına gitti.

Öykü Adı: Çiçi ve Yavruları

Uzun Dönemli Amaç: Ölçüler

Kısa Dönemli Amaç: Metreyle ölçer.

Öğretimsel Amaçlar:

1. Gösterilen nesneyi ölçer.
2. Gösterilen nesneyi ölçtüğünde, kaç metre geldiğini söyler.
3. Söylenen metre ölçüsünde, uzunluk ölçer.

Kısa Dönemli Amaç: Alan ölçülerini bilir.

Öğretimsel Amaçlar:

1. Zeminlerin yüzeylerinin metre kare ile ölçüldüğünü söyler.
2. Alan ölçüsü temel biriminin metre kare olduğunu söyler.
3. Metre karenin kısaltılmış gösteriminin "m²" olduğunu söyler/yazar.

Kısa Dönemli Amaç: Metreyle ölçer.

Öğretimsel Amaçlar:

1. Gösterilen nesneyi ölçer.
2. Gösterilen nesneyi ölçtüğünde, kaç metre geldiğini söyler.
3. Söylenen metre ölçüsünde, uzunluk ölçer.



Resim 5: İki çocuk, Lale Çiçi adında köpeği evlerinde onlarla birlikte yaşıyor.

Öykü Süreci: Ormanın derinliklerinde yemyeşil kırların arasında pembe panjurlu bir ev vardı. Ormanın en renkli en güzel kokulu çiçekleri orada bulunuyordu. Lale evin en küçük kızıydı. Sapsarı saçları ve masmavi gözleri vardı. Çiçi adında köpeği evlerinde onlarla birlikte yaşıyordu. Lale Çiçi'yi çok seviyordu. Okuldan gelir gelmez daha soluk almadan Çiçi'nin yanına koşuyordu. Günlerden bir gün Çiçi'nin birbirinden sevimli 7 tane yavrusu oldu. O kadar tatlıydılar ki onları incitmekten çok korkuyordu. Artık Çiçi'nin yavruları evlerinde kalamazdı. Bakımları tahmin etmediği kadar zordu bir şeyler yapmalıydı. Düşündü düşündü... Rengârenk çiçeklerin bulunduğu bahçelerine Çiçi'nin yavruları için bir kulübe yapmak aklına geldi. Ancak Çiçi'yi yavrularından ayıramazdı. O yüzden yapacağı kulübeyi öyle güzel ayarlamalıydı ki Çiçi ve yavruları o kulübede mutlu olmalıydı. Kulübe içerisinde rahat hareket edebilmeliydiler bu yüzden babasından yardım istedi. Babası ilk olarak Çiçi ve yavruları için yapacağı kulübenin yerini belirledi. Hepsine yetecek büyüklükte olması için alanını iyi hesapladı. Yaptığı ölçüme göre tahtaları kesti tabanının alanını 4 metrekare olarak belirledi. Çiçi ve yavruları için kocaman bir kulübe olacaktı. Lale öyle olmasını istemişti. Çünkü Çiçi onların evine alışmıştı. 225 metrekarelik bir evden sonra minik bir kulübe Çiçi için çok sıkıcı olabilirdi. Lale Çok şaşırılmıştı. Çünkü her şey çok hızlı ilerliyordu hiç aksaklık olmuyordu. Babasına bunu nasıl başardığını sordu. Babası ise her şeyi hesaplayarak ölçerek yaptığını söyledi. Lale ile birlikte kulübe duvarları için ölçüm yaptılar. Metre ile birlikte bir kenarı 2 metre diğer kenarı 3 metre olarak ölçtüler. İki metre karelik duvardan oluşan kulübeyi tüm çabalar sonunda tamamladılar. Çiçi ve yavruları için mükemmel bir kulübe hazırды. Lale Çiçi ve yavrularını kulübenin içerisine yerleştirdi. Onların mutluluğunu görünce gözlerinden iki damla yaş süzüldü. Herkes rahatına kavuştu Çiçi ve yavruları için harika bir ortamdı. Lale Çiçi ve yavrularından hiç ayrılmadı.

5. Sonuç ve Öneriler

Matematik öğretiminde farklı yöntem/teknik, etkinlik ya da uygulamaların kullanılması, bazı kavram ve işlemlerin somutlaştırılmasına, öğrencilerin matematiği ezberlemek yerine anlayarak öğrenmelerine ve matematiğe ön yargısız bir şekilde yaklaşarak öz güvenlerinin artmasına yardımcı olabilir (MEB, 2009, 2013; NCTM, 2000). Bunlardan biri de öykülerin matematiğe uyarlanmasıyla elde edilen etkinliklerin, klasik illüstrasyon tekniklerinden biri olan "resimleme" tekniği kullanılarak yapılan öğretim uygulamalarıdır. Diğer yandan, öykülerle yapılan öğretim uygulamalarının değerlendirme amaçlı da kullanılabilmesi, öğrencilerin kendi kendilerine yapacakları değerlendirmelerle kazanımlara ulaşmalarını sağlayabileceği söylenebilir (Bell, 2007). Bu durum, öğrencilerin akademik öz güveninin yanı sıra motivasyonlarını artırarak onlara öğrenmeyi öğrenmenin yollarını açacaktır (MEB, 2017, 2018).

Matematiğin doğası gereği zor bir ders olarak algılandığı bilinmektedir (Başar, Ünal ve Yalçın, 2002; Boz, 2010; Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008). Oysa matematiğin öğrencilere sevimsiz ve zor gelmesinin sebebinin içeriğinin soyut olması, soyut kavramın öğrenilmesinin de zor olduğu düşüncesidir. Oysa matematik kavramları, eğitim-öğretim sürecinde somutlaştırılarak ve somut araçlar kullanılarak bu zorlukların oluşması engellenebilir ya da azaltılabilir (Yenilmez ve Dereli, 2009). Öte yandan Baki (2018); “matematiği öğretmeyi matematik ve pedagoji bilgisi ile ilişkilendirmiş; matematik bilgisini konuyla ilgili ana fikirleri, kavramları derinlemesine bilme ve bunlara ilişkin etkinlikler tasarlayabilme; pedagoji bilgisini ise, öğrenciyi tanıyarak onun mevcut bilgisini işe koşma ve öğrenciyi merkeze alan bir öğrenme-öğretme ortamı inşa edebilme” olarak ifade etmiştir. Dolayısıyla eldeki çalışmanın amacı, öykülerle oluşturulan öğrenme ortamlarında çeşitli öğretim uygulamaları ile programdaki bazı matematik amaçlarına ulaşarak, matematik öğretmektir. Bu bağlamda çalışmada, kaynaştırma eğitim-öğretim sürecinde kullanılan “Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kaba Değerlendirme Formunda” yer alan “Kümeler” ve “Ölçüler” konularının öğretimsel amaçlarına uyarlanan beş öykünün öğretim uygulamaları ele alınmıştır. Sonuç olarak, kaynaştırma öğrencilerine, matematiğe uyarlanan bu öyküleri klasik illüstrasyon tekniği kullanarak birtakım matematik kavram/becerileri kazandırılması hedeflenmektedir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarına “Özel Eğitim” dersinde, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlere de “Destek Eğitimi” uygulamalarında kullanabilecekleri bu öyküleri kullanmaları sağlanabilir.

Coşkun (2013) çalışmasında, öyküleştirme yöntemini kullanarak öğrencilerin matematikteki başarılarının artmasının yanı sıra matematiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini ortaya koymuştur. Sarı (2006) çalışmasında, illüstrasyonların çocuklara nasıl hitap ettiğini ve zekâ gelişimlerini nasıl etkilediğini, çocukların metinlerden çok illüstrasyonlara dikkatlerinin çekildiğini ve böylece kalıcı öğrenmenin ortaya çıktığını belirtmiştir. Türker (2018) de çalışmasında, kaynaştırma öğrencinin sosyal becerilerin kazandırılmasında, dijital illüstrasyonların etkili olduğunu, farklı araç ve öykü ile genellemeler yapabildiğini tespit etmiştir. Bu sonuçlar, eldeki çalışmanın hedef kitlesi göz önüne alındığında ulaşılması beklenen amaca ışık tutacağını düşündürmektedir. Eldeki çalışmada klasik illüstrasyon tekniğiyle matematik amaçlarına uyarlanan öykülerin eğitim-öğretim sürecinde öğretim uygulaması olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle matematik öğretiminde farklı türden kaynakların kullanılmasıyla, kaynaştırma öğrencilerine matematik öğretme işinin kolaylaşacağı söylenebilir. Çalışmada ele alınan öğretimsel amaçlara bakıldığında; matematik dersinde hikâye, masal ve bilmece gibi olaya dayalı türlere yer verilmesi, öğretim programlarının hedeflediği işlemsel öğrenmeden çok kavramsal öğrenmeyi ortaya çıkaracağından (Hacısalihoğlu Karadeniz, 2016, 2018), kaynaştırma öğrencilerinin matematik öğrenmelerine yardımcı olabilir.

Son olarak, özellikle çalışmada odaklanılan hedef kitlenin sahip olduğu özel durum dikkate alınırca, bu tür öğrencilere matematik öğretmenin kolay olmadığı söylenebilir. O nedenle özel gereksinimli öğrencilere matematik kavram/becerileri kazandırılırken çeşitli öğretim uygulamaları yaptırılarak sürece dahil edilmeleri sağlanabilir. Kaynaştırma öğrencilerine; destek eğitimi odasında ya da birlikte eğitim aldıkları normal gelişim gösteren akranlarıyla buldukları sınıfta, bu öğretim etkinlikleri uygulanabilir. Özetle; öğrencilerinin matematik korkusuna; derse odaklanmamanın, dersi dinlememenin, hazırbulunuşluk düzeyindeki eksikliğinin, matematik dersiyile baş etmedeki başarısızlığının (Yıldız ve Baki, 2016) ve matematiğin zor bir ders olmasının sebep olduğunu düşünürsek; bunların aşılması ya da hiç oluşmaması içinse, öykü gibi görseller içeren olaya dayalı türlerin öğretim sürecinde yer alması sağlanabilir. Son söz olarak; ileride yapılacak çalışmalar için, mevcut çalışmada tasarlanan öğretim uygulamaları kaynaştırma öğrencilerine uygulanabilir ve uygulama sonucunda bu tür öğrencilerin matematik becerilerinin gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığı ortaya çıkarılabilir.

6. Kaynakça

Arıkan, A. G. (2009). *İmgeden Baskıya Grafik Tasarım*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.

- Baki, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Başar, M. Ünal, M. ve Yalçın, M.(2002). "İlköğretim Kademesiyle Başlayan Matematik Korkusunun Nedenleri" Y. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi 16-18 Eylül. ODTÜ, Ankara.
- Bell, S. (2007). The Flexibility of the Topic Approach. The Netherlands: National Institute for Curriculum Development. Report of the Seminar on Topic Based Approaches to Learning and Teaching in Primary Education. <https://dera.ioe.ac.uk/6933/1/cfps%20amended.pdf>
- Boz, N. (2010). Matematik neden zor?. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*. 2(2), 52-65.
- Boztepe, D. K. (2015). *İllüstrasyonun Tarihsel Süreci ve Gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, M. (2013). Matematik Kavramları Öğretiminde Öyküleştirme Yönteminin Tutuma ve Başarıya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Coté, N., Goldman, S. R. ve Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25(1), 1-53.
- Ertan G. ve Sansarcı E. (2017). *Görsel Sanatlarda Anlam ve Algı*, Alternatif Yayıncılık.
- Fordham, N. W., Wellman D. ve Sandmann, A. (2002). Taming the Text: Engaging and Supporting in Students Social Studies Readings. The Social Studies.
- Hacısalıhoğlu Karadeniz, M., Akar, Ü. ve Şen, H. (2015). Kaynaştırma eğitimi süreci: Sınıf içi matematik uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 207(45), 169-188.
- Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2016, May). "Sör Çepçevre'nin Matematik Maceraları" Adlı Masal Kitaplarının Türk Matematik Öğretim Programına Uyumluluğu. International Conference Education Mathematics Science Tecnology (ICEMST, 2016), Bodrum/Turkey.
- Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2017). Öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminde matematik uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 7(1), 119-158.
- Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2018, 29 Ekim-03 Kasım). "Kraliçeyi Kurtarmak" adlı hikâye kitabında yer alan bilmecelerin problem çözme stratejileri bağlamında incelenmesi. IV. International Academic Research Congress (INES-2017), Alanya/ Antalya.
- Horiba Y. (2000). Reader Control in Reading: Effects of Language Competence, Text Type and Task, *Discourse Processes*, 29(3).
- Hudson, P. ve Miller, S. P. (2006). *Designing and Implementing Mathematics Instruction for Students with Diverse Learning Needs*. Pearson Education Inc.
- Guastello, E.F, Beasley, T.M, Sinatra, R.C. (2000). Concept Mapping Effects On Science Content Comprehension Of Low-Achieving Inner-City Seventh Graders. *Remedial And Special Education*.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfta iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi (KKEF) Dergisi*, Sayı: 17.
- Kara, C. (2004). *Günümüz İllüstrasyon Sanatı*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.
- Keş, Y. (2001). *Görsel İletişimde İllüstrasyonun Kullanım Alanlarına Kuramsal Bir Yaklaşım*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İsparta.
- Maag, J. W. (2005). Social skills training for youth with emotional and behavioral disorders and learning disabilities: Problems, conclusions, and suggestions. *Exceptionality*, 13, 155-172.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozel_yon_SON/ozelegitimyonetmelikSON.htm.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Ortaokul matematik dersi (5-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Sazak-Pınar, E., Sucuoğlu, B. ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2013). Identifying of knowledge levels of classroom teachers who have students with special needs in their classrooms about teaching social skills. *Education and Science*, 38(168), 230-244.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4, 55-76.

- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Tekin, T. G. (2001). *8-10 Yaş Grubundaki Çocukların Müziksel Beğenilerini Geliştirmede Masal ve Öykülerden Yararlanma Yöntemleri*, Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türker, O. (2018). Genel Eğitim Sınıflarında Eğitim Gören Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital İllüstrasyon Gösteriminin Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yenilmez, K. ve Dereli, A. (2009). İlköğretim okullarında matematiğe karşı olumsuz önyargı oluşturan etkenler. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(1), 25-33.
- Yıldız, C. ve Baki, A. (2016b). Matematik tarihinin derslerde kullanımını etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 451-472.

Muhlise COŞGUN ÖGEYİK⁸²

HOW TO ENRICH THE INPUT IN LANGUAGE CLASSROOMS?

DOES GRAMMAR TEACHING WORK?

1. Introduction

In the recent theoretical and empirical interests in the field of language teaching, the understandings of further effectual language instruction have been discussed by language professionals. In such instruction, language learners are expected to have a rich repertoire of competency in internalized second language (L2) knowledge. In the recent models suggested for processing instruction, the forms of giving input are proposed for turning the input into intake coherently by promoting form and meaning correspondence through focused practice. In the process, it is assumed that a range of instructional manipulations between the input and output channel can be supportive for developing language knowledge, particularly in grammar teaching. The present study, therefore, aims to discuss some issues of grammar teaching approaches in order to highlight the implications of the instructional manipulations.

In recent years, there has been a shift from cognitive-code approaches, in which analyzing structures and applying rules are common practices, to the rise of more communicative approaches that emphasize language usage over language rules. Such approaches to language teaching have been put into practice for developing communicative competence: focusing on grammatical form during communicative interaction rather than forms in isolation (Larsen-Freeman, 2003; Long, 1991). Larsen-Freeman (2003) draws attention to three dimensions of grammar framework: 1)form/structure (morphosyntactic and lexical pattern) and how is it formed?; 2)meaning/semantics (lexical and grammatical meaning) and what does it mean?; 3)use/pragmatics (social context, linguistic context, discourse context) and when/why is it used?

Teaching grammar means assisting language students to use linguistic forms accurately, meaningfully, and appropriately. Therefore, for many years, the importance of grammar teaching has been discussed and answers are sought to the following questions:

Why is grammar teaching necessary?

How/when do we decide on grammar teaching?

How should we teach grammar?

What approaches do we use while teaching grammar?

How do we give the language input?

Which grammar teaching approach is better?

-Implicit or Explicit

-Inductive or Deductive

-Focus on Form or Focus on Forms

⁸² Prof. Dr. Muhlise Coşgun Ögeyik. Trakya University Faculty of Education. muhlisecosgun@trakya.edu.tr

In the literature, various terms have been used for the notion of grammar: Descriptive Grammar, Prescriptive Grammar, Reference Grammar, Mental Grammar, Universal Grammar, Generative Grammar, Transformational Grammar, Pedagogical Grammar, etc.

2. Pedagogical Grammar

Pedagogical grammar is the term used to suggest and define how to use grammar teaching approaches in the classroom and how to implement grammar activities for functional and autonomous learning. Additionally, it suggests some alternative ways for grammar teaching by taking students' needs and expectations in the language classroom. Figure 1 below summarizes the norms of pedagogical grammar in terms of instructional purposes.

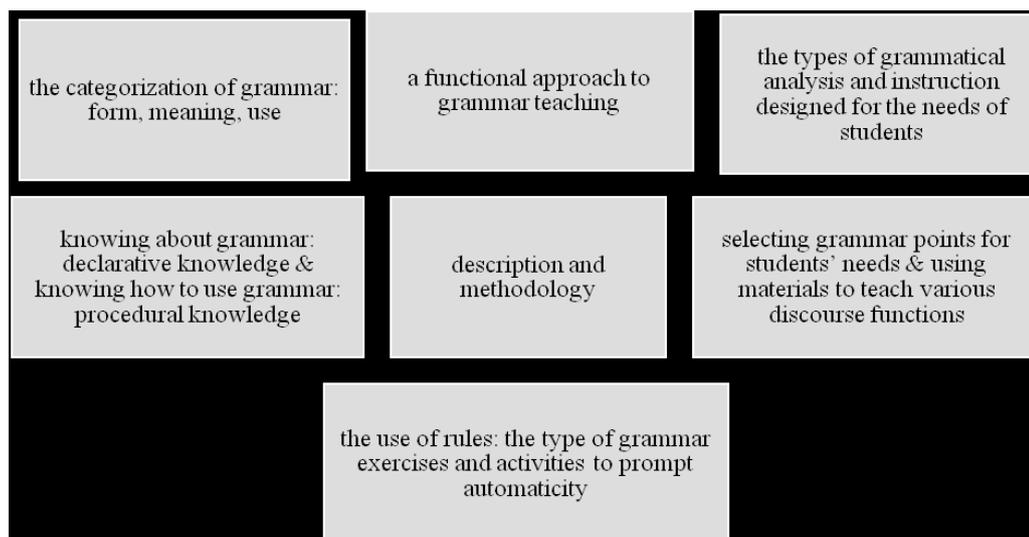


Figure 1. Features of pedagogical grammar

3. The Teaching Process of Grammar

The second half of the 20th century witnessed various paradigm shifts in the field of second language acquisition (SLA) and foreign language learning. In traditional language instruction, the objective is to teach language specific rules through pre-selected structure which shape the notion of focus-on-forms through rote learning and internalizing (Brown, 2007; Celce-Murcia & et.al., 2013). Contrary to the traditional language teaching, a recent model of language teaching, processing instruction, has been recommended for L2 teaching. In processing instruction, an attempt is made to change the way the input is perceived and processed (Gass & Selinker, 2008) so that learners can process the information of language in their minds by turning the input into intake coherently to develop the desired system (Williams, 2004). The basic components of processing instruction are: learners are provided with explanations of the grammar; learners are informed about the problems they may encounter with the input, particularly those caused by L1 and L2 grammar difference; learners do exercises in which they need to understand both structure and meaning. For describing the learning process of the learner, Gass (1988) makes some distinctions among apperceived input that is effected by the past and new experiences of the learner and comprehended input that is also learner-controlled input and is effected by universals and prior linguistic knowledge.

Difficulties of processing instruction

attention and awareness can be increased for some kinds of learning but not for all;

for the part of teachers, it may bring about challenges to provide noticing introductions;
it requires ample time for learners to process the knowledge and internalize it for producing satisfactory output;
to design a language course for processing instruction may be time consuming due to the diverse nature of learners;
measuring the level of consciousness is a difficult issue;
How does formal instruction should take place in language education process?

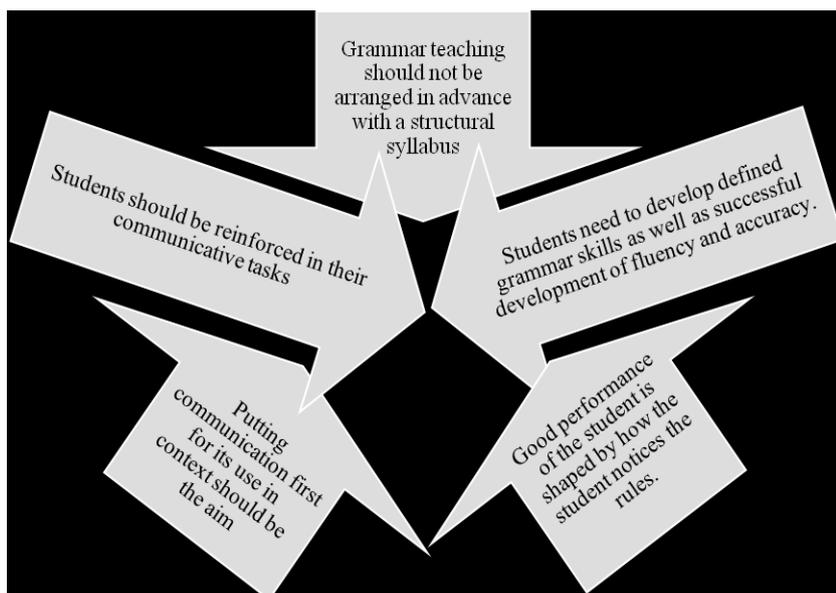


Figure 2. Grammar instruction and language teaching

4. Difficulties of grammar teaching

Main problem lies in the fact that a student, for instance, can easily list irregular forms of verbs but cannot ask for a cup of tea or cannot decide on when and how to use the Present Perfect Tense within a context out of structure.

Many teachers, on the other hand, have little control over the content of what they work since they must follow approved syllabus or textbooks.

Or many teachers may not decide on when and how to design language courses due to so many factors such as diverse features of students, teacher cognition, the formal curriculum designed by schools, institutions, or policy makers, and etc.

What do language scholars think about grammar teaching?

Grammar teaching is a matter discussed worldwide. At a panel held by Betty Azar, Keith Folse, and Micheal Swan (2008), over 70 questions were asked by language teaching scholars about grammar teaching. Some of the questions and responses are noted:

As a successful second language learners, how would you describe the role of grammar in your own language learning experiences?

“My foreign language was French at high school. We learnt grammar, grammar, and grammar. Grammar teaching helped me.”

“My languages are French, German, Italian, and Spanish. Grammar teaching helped me because of their structural differences.”

If grammar teaching works, why does grammar teaching not equal to grammar acquisition? Specifically, why do students frequently make mistakes with the simplest grammar rules?

“The learner may not have a mental slot psychologically; perceptually waits, waited, wait may sound same for some learners.”

“The student can perform exercises or drills, but it may not imply that the student has reached the finish line. Finish line is interrelated with internalization that we do not know how long it takes to internalize that knowledge.”

Explicit grammar teaching or not? What is a model argument for the explicit teaching of grammar as a foundation for communication?

“Teaching grammar within a context is comprehensible instead of using S+V+O pattern. It is more time saving.”

“Giving rules in explicit form means to make students understand how the form works, not to memorize it. Inductive or deductive or both can be focused on regarding students’ strategies.”

“We cannot generalize it. How much time devoted to grammar teaching is important.”

What are the benefits or drawbacks of setting aside a grammar course in a skill-based curriculum?

“Right now, I am teaching a Basic ESL class and the grammar is built into lessons. At what level is it appropriate to teach grammar as a stand-alone topic?”

“Two ways; from grammar-based to skill-based or from skill-based to grammar-based. Focus on form was the best form in my experiences. Grammar teaching is not teaching rules, instead making students understand the rules.”

“The aim is to make language class less daunting. Here, age level is more significant than linguistic level.”

I work with young learners, from age 3 to 8. How do you see grammar taught for this age group?

“Repetition of patterns is enough. Thus within a context, they can get the points. Games, songs, chunks can be used in the activities.”

Sometimes students find it difficult and boring to learn grammar. What are the better teaching methods of making grammar easier and interesting? How can we help our students develop their linguistic accuracy during impromptu speech?

“It depends on the student types and materials. I think the problem lies in terminology use, since students memorize the metalanguage. Instead we can choose interesting activities such as puzzles, games, role plays, etc. to monitor themselves by giving feedback.”

“The key word is the activity type. You should ask yourselves what my students will make with this rule.”

Is there any evidence that students have better learning outcomes when grammar is presented and practiced in context?

“Contextualization, using communicative activities. If grammar is difficult to comprehend, focusing on sentence level is better.”

“If sentence level is comprehensible in context.”

“In context; depends on the factors.”

Our coordinator made us work every single error. Was this correct? Should we correct all the errors of students; when (if ever) in a program’s writing curriculum should a teacher address grammar?

“This should be the choice of the teacher, not of coordinator. It depends on the situation when to correct and how to correct. I sign the mistakes and want my students to correct them. Then I give feedback.”

“If you correct every single mistake, they will be discouraged.”

“Correcting every single error does not yield a magical result.”

The grammar in written English differs from that in spoken English. How should we deal with this?

What do you do when a structure is changing in usage? For example, everyone has their own opinions?

What do you say to students when the textbook says that the verb “love” is not used in the progressive and they see “I’m loving it” in a TV ad?

“Students’ awareness should be increased in order to notice the varieties/changes by giving input about the changes in written and oral forms.”

“Giving examples about varieties of patterns is the best way.”

“By monitoring them with external sources, we should teach the incorrect forms as well.”

What does research suggest about the types of procedures that have been used to verify the conclusions that L1 should be forbidden AT ALL in the classroom?

“Research does not suggest L1 should be forbidden; you can refer it when necessary; however, positive and negative transfer should be paid attention to.”

We have not got time to teach all grammar points. What matters most?

“The teacher knows best which topics are comprehensible and prioritized.”

Given that we have limited time to cover all the details of grammar in our courses, is there a grammar list of key errors that speakers of any language tend to make and would therefore need to practice more?

In a grammar class, how much should we talk about grammatical terms so that the student would understand what s/he is learning without feeling overwhelmed or confused? How much terminology do students really need to know? For example, should we insist that students use the term past participle or is 3rd form or holding up 3 fingers equally acceptable/effective? Does 3rd person –s really matter?

“I have a letter form one of my students which says ‘3rd person –s’ is so problematic; who originated it? It is so problematic because of slip of tongue. We should fit the local context: needs of learners, requirements of exams, expectations of learners, linguistic levels, age levels, etc.”

5. Conclusion and Suggestions

In language teaching, the main goal is to provide students with *communicative competence* and to encourage them to be efficient users of four skills -reading, writing, speaking, and listening-. In addition to these four skills, Larsen-Freeman (2003:13) suggests that *grammaring* is the fifth skill: practice makes perfect the skills development in grammar. Gaining higher level of competence needs to be supported by grammar teaching. If drawing students’ attention to grammar is among the language teaching goals, the questions is: «*What kind of practice?*»

Teachers should make their own decisions on teaching strategies and grammar teaching methods regarding the needs and expectations of learners.

Grammar points should be discussed within a context.

It is reasonable to regard grammar as a collocation of interdependent items, since language is itself a dynamic entity.

Students should be given feedback while producing output in order to accomplish high level of accuracy and fluency in communication.

Students should be exposed to discovery process through various input and feedback types.

In order to increase students' awareness level on the taught grammar points, students should be aware of the notion that grammar has a global structure and a system of signs, in which all items are interrelated.

Students should be given more freedom to decide on where and how to use the newly learned structure.

When students make production in L2, it should be rewarded, reported, recycled, and recorded for feeding the learning process with its possibilities.

Students should be given time to discover grammar for themselves.

Students should be encouraged to practice grammar in a meaningful way;

Finally, students should be instructed on how to use strategies effectively; and assessment should be done accordingly: for instance, if they are using avoidance strategies, assessment about grammar knowledge should be made relatively.

6. References

- Azar, B. (2008). "Teaching Grammar in Today's Classroom with Michael Swan, Keith Folse and Betty Azar" retrieved from http://www.azargrammar.com/authorsCorner/2008Panel_Intro.html
- Brown, H.D. (2007). Principles of language learning and teaching. White Plains, New York: Pearson Education.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D.M., & Snow, M.A. (2013). Teaching English as a second or foreign language. Boston: Heinle & Heinle.
- Gass S. M. & Selinker, L. (2008). Second language Acquisition. New York: Routledge.
- Gass, S. (1988). "Integrating research areas: a framework for second language studies." Applied Linguistics, 9, 92-106.
- Larsen-Freeman, D. (2003). Teaching language: From grammar to grammaring. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Long, M. (1991). "Focus on form: A design feature in language teaching and methodology." In K. De Bot, R. B. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), Foreign language research in cross-cultural perspective (pp. 39-52). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Williams, J. (2004). "Implicit learning of form-meaning connections." In B. VanPatten, J. Williams, S. Rott, & M. Overstreet (Eds.), Form-meaning connections in second language acquisition, pp. 203-218. Mahwah, N. J.: Erlbaum.

Mukadder SEYHAN YÜCEL⁸³, Emine TOK⁸⁴, Özlem AGVAN⁸⁵, Nurullah GÖKER⁸⁶

EINE STUDIE ZU STEREOTYPEN UND VORURTEILEN VON STUDIERENDEN IN VORBEREITUNGSKLASSEN AN DER TRAKYA UND BURSA ULUDAĞ UNIVERSITÄT

Zur lieben Erinnerung an

Egemen Aydoğdu

1. Einleitung

Wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Kooperationen zwischen Deutschland und der Türkei führten zu bildungspolitischen Umstrukturierungen, in der die Fremdsprachenpolitik viel diskutiert, die Fremdsprache Deutsch zum Thema gemacht wurde und somit an Bedeutung zunahm (Vgl. Güler, 2000; Polat & Tapan, 2003; Polat & Tapan, 2005; Seyhan Yücel, 2015). Um diese kooperativen Verbindungen realisieren und erweitern zu können sind Fremdsprachenkenntnisse, u.a. Deutschkenntnisse, unabdingbar. Jedoch kennzeichnet sich das Erlernen einer Fremdsprache nicht nur mit sprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten aus, ferner öffnet Fremdsprachenlernen auch eine Tür zur fremden Welt (vgl. Altmayer, 2006), d.h. dass Fremdsprachenprogramme sich nicht nur auf die Struktur der Sprache konzentrieren, sondern auch die Fremdsprachenlernenden kulturell bereichern sollen. Erst wenn dies zustande kommt, kann das Fremdverstehen in die Wege geleitet und somit auch Empathie, Toleranz und Perspektivenbereicherung zu Menschen und Tatsachen in der eigenen und fremden Kultur mit den diesbezüglichen kulturellen Besonderheiten von Fremdsprachenlernenden gefördert werden. Trotz der Ungenauigkeiten bis heute, was die Definition und den Lerninhalt von Landeskunde bzw. kulturreflexive Konzepte im Fremdsprachenunterricht betrifft (vgl. Altmayer & Koreik, 2010; Dellal, 2005; Güler, 2005; Hägi, 2015; Döll/Fröhlich & Hägi, 2015; Watrowski, 2002) kommt ihre Bedeutsamkeit zur Geltung und verlor mit der Neuorientierung zum interkulturellen Fremdsprachenunterricht ihre faktische Eigenschaft (vgl. Dellal, 2005; Zeuner, 2009). Die Akzentuierung der Landeskunde im interkulturellen Ansatz fokussiert sich auf

„[...] die Entwicklung von Handlungskompetenz für interkulturelle Kontaktsituationen auf der Basis einer geschulten Wahrnehmungs- und Aneignungsfähigkeit fremder Bedeutungen [...] die Grenzen der eigenkulturell geprägten Wahrnehmung erkennen und überschreiten zu können, was zu einer erhöhten Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz führen soll.“ (Ghobeyschi & Koreik, 2003:352).

In anderen Worten; die Kultur im interkulturellen Fremdsprachenunterricht

„[...] umfasst also die gesamte Lebenswirklichkeit der in einem bestimmten Sprach- und Kulturraum lebenden Menschen. [...] Dazu gehören ebenso Erfahrungen und Regeln, die das

⁸³ Prof. Dr. Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi, mukadderseyhanyucel@trakya.edu.tr

⁸⁴ Araş. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi, etok@uludag.edu.tr

⁸⁵ Öğr. Gör. İstanbul Aydın Üniversitesi, agvanozlem@gmail.com

⁸⁶ Almanca Öğretmeni, Edirne Bahçeşehir Koleji, de.goker_nurullah@windowslive.com

menschliche Zusammenleben bestimmen, wie die Haltung von Menschen gegenüber Neuem und Fremdem sowie gegenüber Ideen, Wertsystemen und Lebensformen.“ (Biechele & Padros, 2003:12).

Wird dieser wenig Aufmerksamkeit geschenkt, sind Vorurteile und Stereotype bei Deutschlernenden unumgänglich. Denn wenn es sich um die Einnahme und Perspektiven zu Menschen, anderen Kulturen oder das Fremde handelt, so ist es auch kein Zufall, dass Vorurteile und Stereotype vorkommen. Der Begriff Vorurteil und Stereotyp teilt dasselbe Schicksal wie Landeskunde, zumal auch hier Diversitäten bei der Bestimmung herrschen. Eine präzise Begriffsdefinition wird hier aber nicht angestrebt, da dies nicht das Ziel dieser Studie ist. Sozialisation, Lebensform, Schulbildung, Familienerziehung, gesellschaftliche, politische und ökonomische Bedingungen können die Vorurteile und Stereotype der Individuen bewirken. Zum Kontext Vorurteile und Stereotype sind resümierend zu erwähnen, dass sie aus Wahrnehmungen und Beurteilungen für Personen und Gruppen bestehen (Thomas, 2006), Stereotype die Funktion übernehmen, Sachen, Objekte und Menschen in bestimmten Kategorien zu gruppieren und Stereotype das Handeln und Denken von Menschen verallgemeinern (Degner/Meiser & Rothermund, 2009). Während den Vorurteilen negative Bedeutungen verknüpft werden und sie individuell unterschiedlich sein können, involvieren Stereotype sowohl positive als auch negative Konzeptualisierungen (Appel, 2008; Heinemann, 1998; Majala, 2008).

Die Bedeutung von Vorurteile und Stereotype im Fremdsprachenunterricht nimmt heute sowohl in wissenschaftlichen Beiträgen als auch im mündlichem Diskussionsbereich bei der Didaktik/Methodik des deutschsprachigen Fremdsprachenunterrichts als Gegenstand einen relevanten Stellenwert ein. Beim Fremdsprachenlernen bzw. bei einem Deutschlandbild für Studierende werden Vorurteile und Stereotype immer dabei sein, dass weltweit für alle Kultur-, Nation- und Menschbilder als eine Normalität betrachtet werden kann. Das heißt: es gibt unterschiedliche Weltanschauungen. Der Fremdsprachenunterricht, die Vorgehensweise und das methodisch-didaktische Repertoire der FremdsprachenlehrerInnen und das Lehrwerk können signifikante Wirkungen bei Fremdsprachenlernenden im Sinne ‚Vorurteile und Stereotype‘ prägen. Andererseits können auch soziale Faktoren (Kontaktpersonen, Familie, Verwandte, Freundschaftskreis usw.) und Medien (Internet, Nachrichten, Chats usw.) die allgemeinen Weltanschauungen der Individuen beeinflussen. Die vorliegende Studie befasst sich mit Stereotypen und Vorurteilen von Studierenden in Vorbereitungsklassen an der Trakya und Bursa Uludağ Universität. Die Studie hat das Ziel darzustellen:

- welche Faktoren Studierende bei Vorurteilen und Stereotypen beeinflussen können und
- was für Einstellungen und Herangehensweisen Studierende für Landeskunde, kulturreflexive Konzepte, Vorurteile und Stereotype besitzen.

2. METHODE

2.1 Befragungsgruppe und Forschungsansatz

Die vorliegende Studie wurde im Wintersemester des Studienjahres 2017 – 2018 an den DaF- Vorbereitungsklassen der Trakya Universität und Bursa Uludağ Universität durchgeführt. DaF-Vorbereitungsklassen der Abteilungen für die Deutschlehrerausbildung haben im Allgemeinen das Ziel, die deutschsprachliche Basiskompetenz der Studierenden zu entwickeln und sie auf das Fachstudium (Deutschlehrerausbildung) vorzubereiten. Die Seminare der DaF-Vorbereitungsklassen beruhen sich auf die Vermittlung von den Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören und auf die deutsche Grammatik. Für diese Forschung beteiligten sich insgesamt 53 Studierende von den DaF-Vorbereitungsklassen. Die Quote der Teilnahme der Trakya Universität betrug 50,9% und die der Bursa Uludağ Universität 49,1%. Die Befragungsgruppe setzte sich mit 69,8% aus weiblichen und 30,2% aus männlichen Studierenden zusammen. Das Alter der Befragten variierte von 18 bis 52 Jahren. 75,5 % der Studierenden waren

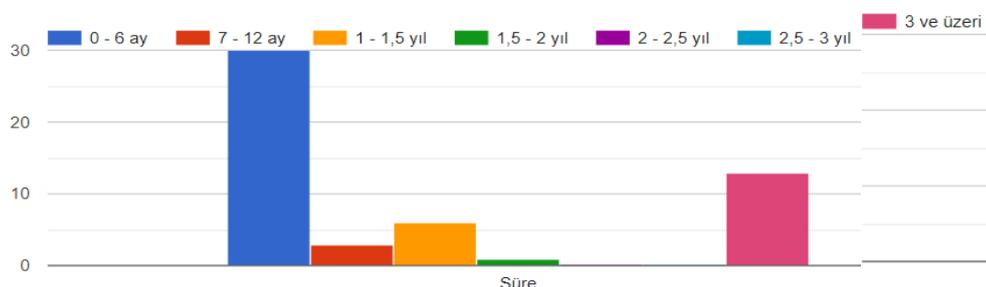
im Alter zwischen 18-20 Jahren, 18,9 % zwischen 21-25 Jahren und 5,7 % über 40 Jahre. Daraus ist abzuleiten, dass der Höchstanteil der Befragungsgruppe gleich im Anschluss des Gymnasiums mit dem Studium begonnen hat.

Die durchgeführte Studie beruht sich auf den quantitativen und qualitativen Ansatz, die „[...] das Handeln der Personen im untersuchten Feld zu verstehen und aus ihrer Perspektive, d.h. aus einer Innenperspektive, beschreibend möglichst vollständig zu erfassen [...].“ (Schmelter, 2014:41). Das Ziel hierbei ist, „eine Kultur aus der Sicht ihrer Mitglieder kennenzulernen und zu beschreiben“ (Walter, Schreier, & Echterhoff, 2013:203). Unter den Leitlinien des genannten Forschungsmodells wurden die Studierenden gebeten, eine Umfrage auszufüllen, die via Google-Formulare elektronisch erstellt, verschickt und eingeholt wurde. Dieses Erhebungsinstrument setzte sich aus 14 Fragen zusammen, wovon 11 anzukreuzen und drei schriftlich zu beantworten waren. Obwohl die Untersuchung in den Vorbereitungsklassen der DaF-Abteilungen der Trakya Universität und Bursa Uludağ Universität durchgeführt wurde, wurde die Umfrage auf Türkisch erstellt. Die auf Türkisch erstellte Umfrage sollte somit eventuellen sprachlichen Missverständnissen vorbeugen und den Studierenden eine unproblematische Äußerung gewährleisten, welches zur detaillierten Informationseinnahme für die Studie führte. Beim Analyseverfahren der Daten wurden die quantitativen Befunde in Grafikformen präsentiert und schriftlichen Aussagen zu offenen Fragen interpretativ reflektiert. Bei der Darstellung der Grafikformen wurden in dieser Studie für die Authentizität, die Grafikformen nicht in der deutschen Sprache ungeformt.

3. BEFUNDE

Auf die Frage, seit wann sie die deutsche Sprache lernen, lässt sich mit folgender Grafik veranschaulichen

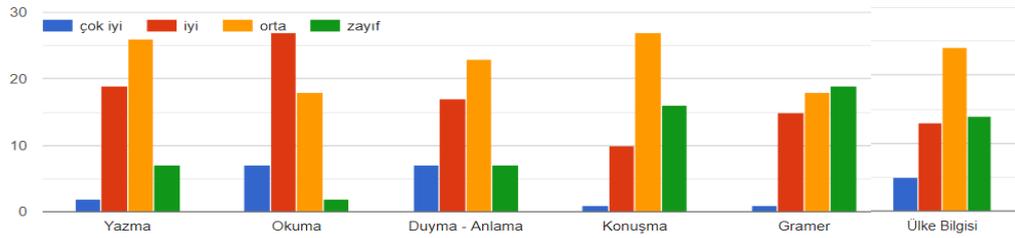
Grafik 1: Lernzeit zur Fremdsprache Deutsch



Die Grafik 1 lässt erkennen, dass auf die erste Frage „Seit wann lernen sie Deutsch?“, 30 Befragten mit einer Dauer von 0 – 6 Monaten, drei mit 7 – 12 Monaten, sechs mit 1 – 1,5 Jahren und eine mit 1,5 – 2 Jahren antwortete. 13 Studierende gaben an, dass sie seit über 3 Jahren Deutsch lernen. Deutsch als zweite Fremdsprache wird gemäß des Bildungsministeriums (MEB) ab der 9. Klasse eingeführt (vgl. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011). Von den Daten ist abzuleiten, dass die Befragten eventuell nur die Lerndauer im Studium erwähnt haben und den Deutschunterricht an dem Gymnasium außer Acht gelassen haben. Befragten, die die Vorbereitungsklasse zum zweiten Mal besuchten oder im Voraus an einem Deutschkurs teilnahmen, könnte eine Erklärung für die Dauern 1 – 1,5 und 1,5 – 2 Jahre sein. Dies kann womöglich für die 13 Personen nicht gesagt werden, da sie seit über drei Jahren Deutsch lernen.

Bei der nächsten Frage wurde abgefragt, wie sich die Studierenden bei den einzelnen Fertigkeiten, bei der Grammatik und im Bereich Landeskunde einstufen. Die Gesamtübersicht dieser Frage ist in Grafik 2 abzulesen.

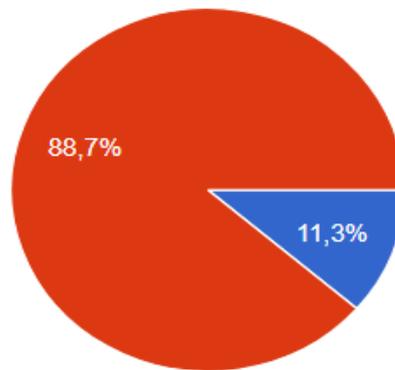
Grafik 2: Einschätzung der Befragten zu deutschsprachlichen Fertigkeiten, Grammatik und Landeskunde



Die Frage, wie die Studierenden ihre Deutsch- und Landeskundekenntnisse einschätzen, wurde mit einer 4-er Likert Skala bewertet. Die Einstufung erfolgte mit den Ausdrücken von 4 sehr gut bis 1 mangelhaft. Die Ergebnisse der Grafik 2 zeigen auf, dass sich die Befragten bei rezeptiven Fertigkeiten, wie Lesefertigkeiten (7 Befragte), Hörverstehen (7 Befragte) und bei der Landeskunde (5 Befragte) als sehr gut einschätzten, wohingegen sich bei produktiven Fertigkeiten nur eine geringe Teilnehmeranzahl als sehr gut einschätzte. Schreibfertigkeiten fallen in diesem Zusammenhang mit 2 Befragten, Sprechfertigkeiten und Grammatik mit einer Befragten als sehr gut aus. Hier hat sich die Mehrzahl der Befragten (Schreibfertigkeiten / 26 B., Sprechfertigkeiten / 27 B. und Grammatik / 18 B.) mit mittelmäßig, eingestuft. Grund dafür könnte sein, dass Studierende in der Vorbereitungsklasse der Deutschlehrerabteilung außerschulisch nicht oder nur gering mit der Fremdsprache Deutsch in Kontakt kommen oder Kontakt knüpfen.

Die nächste Frage fokussierte sich auf den Deutschlandaufenthalt der Studierenden.

Grafik 3: Aufenthalt in Deutschland

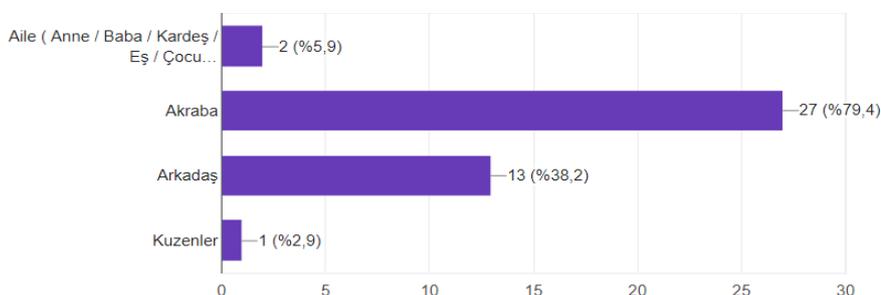


Die Auswertung hinsichtlich der Deutschlanderfahrung führte zu folgendem Ergebnis; von insgesamt 53 Befragten befanden sich 88,7% (47 Befragte) nicht in Deutschland und 11,3 % (6 Befragte) gaben an, einen Deutschlandaufenthalt gehabt zu haben. Daraufhin wurden die in Deutschland gewesenen Studierenden gefragt, aus welchen Gründen und wie lange sie in Deutschland waren. 4 Studierende erwähnten den Anlass ‚Urlaub‘ dazu, eine Befragte den ‚Familienbesuch‘ und eine andere Befragte brachte den ‚Kindergartenaufenthalt‘ zu Worten. Alle Anlässe zum Deutschlandaufenthalt wurden als ‚unter einem Jahr‘ angekreuzt.

Demzufolge wurde gefragt, ob Studierende in Deutschland Personen kennen, mit denen Sie in Kontakt sind. Von 53 Studierenden haben 34 (64,2 %) erwähnt, dass sie Kontakt mit Personen in Deutschland haben. 35,8% der befragten Studierenden gaben an, dass sie mit keinen Personen in Kontakt sind. Diejenigen, die einen Kontakt mit Personen in Deutschland besitzen wurden drei andere Fragen gefragt. Erstmal wurde nachgefragt, was für ein Verhältnis die

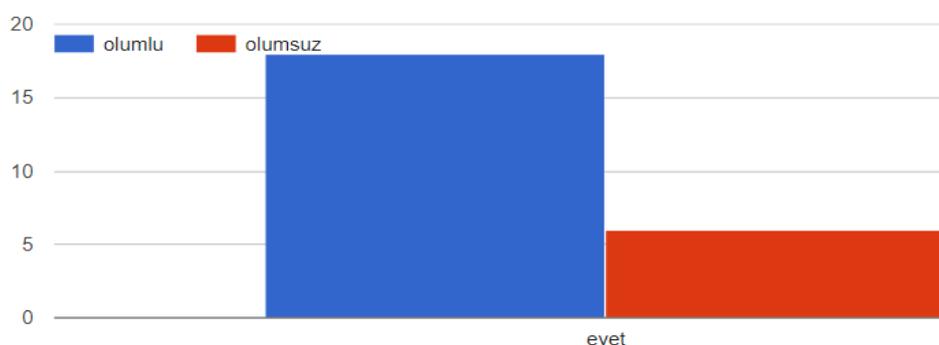
Befragten mit den Kontaktpersonen zu Deutschland haben. 4 Optionen wurden als Antwortalternativen angegeben: Familie (Mutter, Vater, Ehepartner, Geschwister, Kind), Verwandte, Freunde oder andere (bitte schreiben Sie diese).

Grafik 4: Kontaktpersonen in Deutschland



Die oben gegebene Grafik gibt einen Einblick auf die Verteilung der ja- Antworten. Es ist zu betonen, dass Mehrfachnennungen möglich waren. Schaut man sich die Verteilung näher an, so wird sichtbar, dass in erster Reihe Kontakte mit Verwandten im Zielsprachenland erwähnt worden ist (%79,4). An zweiter Reihe folgt Kontakt mit Freunden in Deutschland (%38,2). 2 Befragte gaben an, dass sie mit ein oder mehreren Familienmitgliedern, wie Mutter, Vater, Ehepartner, Kind etc. in Kontakt seien. Unter der Alternative ‚andere‘ wurde als Kontaktperson ‚Cousin‘ angegeben. Studierenden wurden demnächst gefragt, ob diese Personen kulturelle Informationen über Deutschland vermitteln oder nicht und wenn diese Personen Informationen vermitteln, ob diese abgegebenen Informationen im Allgemeinen positiv oder negativ sind.

Grafik 5: Vermittlung von Informationen über Deutschland anhand Kontaktpersonen

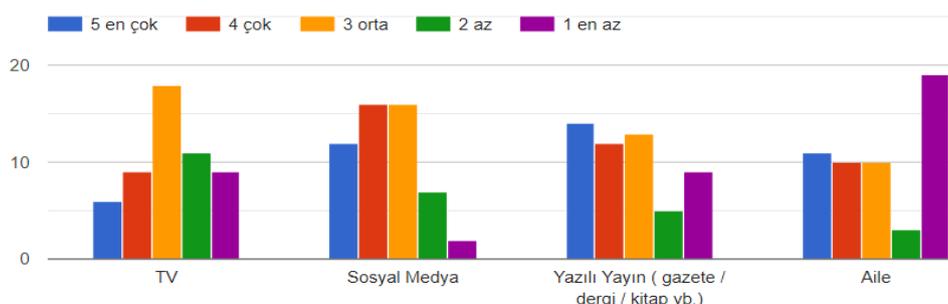


Grafik 5 macht ersichtlich, dass 24 Befragten die Frage mit ja beantwortet haben. 18 dieser Antworten wurden als positive und 6 als negative Informationsvermittlung klassifiziert. 12 Befragte gaben an, dass Ihnen die Personen, mit denen sie in Kontakt sind, nur teilweise kulturelle Informationen über Deutschland vermitteln. Nur 4 Studierende haben erwähnt, dass ihnen die Personen keine kulturellen Informationen weiterleiten. Darauf folgend wurde nachgefragt, ob die Informationsvermittlung dieser Kontaktpersonen ihre individuellen Sichtweisen zur deutschen Kultur bewirken oder nicht? Hierzu antworteten 24 Befragte, welche die Frage mit ja beantwortet haben, dass die Informationsvermittlung ihre Einstellungen zur deutschen Kultur beeinflussen. 21 der 24 Befragten klassifizierten diese Auskünfte zum positiven Einfluss und 3 gaben an, dass diese einen negativen Einfluss auf ihre Einstellung zur deutschen Kultur bewirken.

Die unten angegebene Grafik (Grafik 6) veranschaulicht Informationen, welche Faktoren bei der Entstehung von Vorurteilen und Stereotypen einen Einfluss auf die Befragten haben könnte. Diese Faktoren wurden in 9 Kategorien untergebracht. Diese sind u.a. TV (Sendungen, etc.), soziale Medien (Facebook, Twitter, Instagram, etc.), gedruckte Medien, Familie, Lehrkraft,

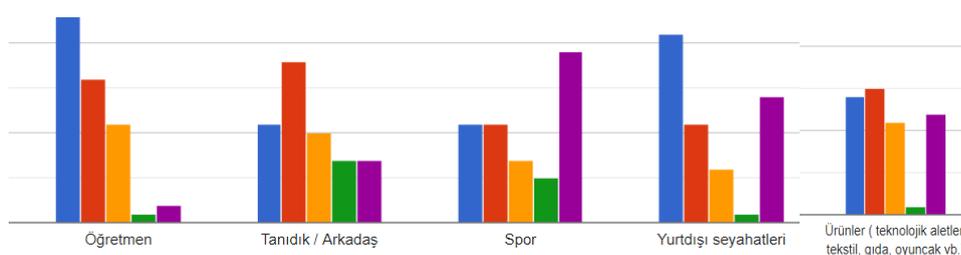
Bekannte und/oder Freunde, Sport, Auslandsreisen und Waren (technische Geräte, Kleidungsartikel, Nahrungsmittel, Spielzeugwaren, etc.). Mit einer 5-er Likert- Skala wurde auf die Frage, in welchem Ausmaß die o.g. Kategorien eine Auswirkung auf die Einstellung zur deutschen Kultur haben, versucht, eine Antwort zu finden. Die Zahlen und deren Entsprechungen sind folgendermaßen darzulegen; 5 repräsentiert starke Zustimmung, 4 Zustimmung, 3 steht für teilweise Zustimmung, 2 für Ablehnung und 1 für starke Ablehnung. Mehrfachnennungen waren möglich. Aufgrund der Grafiklänge wurden die Kategorien in drei Abschnitten wiedergegeben.

Grafik 6a: Faktoren zum Einfluss von Vorurteilen und Stereotypen



Schaut man sich den ersten Abschnitt der Grafik 6 an, so fällt auf, dass die Kategorie Familie mit starker Ablehnung (19 Personen) bewertet wurde, d.h. die Mehrheit der Befragten waren in dieser Kategorie der Meinung, dass die Familie den wenigsten Einfluss auf die Entstehung von Vorurteilen und Stereotypen hat. Schaut man sich die Entsprechung 3 (teilweise Zustimmung) an, so macht sich bemerkbar, dass hier an erster Reihe die Kategorie „TV“ (18 Personen) an erster Reihe steht und dieser bei der Entstehung von Vorurteilen und Stereotypen teilweise mitwirkt. An zweiter Reihe kommen „soziale Medien“ (16 Personen). Im Gegensatz hierzu fällt auf, dass die Höchststrate (14 Personen) bei der Kategorie gedruckte Medien liegt. Dies zeigt, dass die Befragten trotz der führenden Rolle der technischen Medien, sich Informationen aus schriftlichen Medien, wie Zeitungen und Zeitschriften, zuziehen. Somit kann durch das Leseverstehen ein kognitiver Prozess ausgelöst und im Gegensatz zu visuellen Medien, eine effektive Speichermöglichkeit gesteigert und bei Bedarf die Information wieder hervorgerufen werden.

Grafik 6b: Faktoren zum Einfluss von Vorurteilen und Stereotypen



Beim zweiten Abschnitt der Grafik (Grafik 6b) ist zu entnehmen, dass die Befragten der Meinung sind, dass sie mit starker Zustimmung von Lehrkräften (23 Personen) und Auslandsreisen (21 Personen) beeinflusst werden. In der Kategorie Sport lassen sich gleiche Ergebnisse mit der Kategorie Familie ablesen. Bei der Entsprechung starke Ablehnung kam erneut mit 19 Personen diese Kategorie zur Geltung, d.h. die Befragten konnten sich bei sportlichen Auseinandersetzungen wenige landes- und kulturspezifische Informationen eingeholt haben, welches zu einem geringen Einfluss beigeführt haben könnte. Gleich im Anschluss folgt die Kategorie Auslandsreisen (14 Personen) mit derselben Entsprechung. Des Weiteren tritt hervor, dass der Bekannten- bzw. Freundeskreis einen Einfluss auf die Befragten hat. 18 Personen stufen diese Kategorie mit 4 ein,

wonach gleich anschließend die Kategorie Lehrkräfte mit 19 Personen folgte. Hierzu kann gesagt werden, dass das soziale Umfeld einen teilweise großen Einfluss auf die Person hat.

Grafik 6c: Faktoren zum Einfluss von Vorurteilen und Stereotypen

Die Kategorie Waren nimmt den letzten Abschnitt der Grafik (Grafik 6c) ein. Hier handelt es sich u.a. um technische Geräte, Spielzeugwaren und/oder Kleidungsartikel. Es fällt sofort ins Auge, dass eine Person diese Kategorie mit Ablehnung eingestuft hat, d.h. sie ist der Meinung, dass Waren keinen Einfluss auf die Einstellung zur deutschen Kultur bewirken. Die übrigen Entsprechungen liegen wie folgt: 14 Personen mit starker Zustimmung, 15 mit Zustimmung, 11 mit teilweise Zustimmung und 12 mit starker Ablehnung. Vergleicht man die Entsprechungen starke Zustimmung und starke Ablehnung, so kann gesagt werden, dass sich hier die Meinungen beinahe zu Hälfte aufteilen.

Aus den bisher erhobenen Daten sind folgende Befunde zu resümieren; mit

starker Zustimmung: Lehrkräfte, Auslandsreisen und gedruckte Medien

Zustimmung: Bekannten- bzw. Freundeskreis, soziale Medien und Waren

teilweiser Zustimmung: TV und soziale Medien

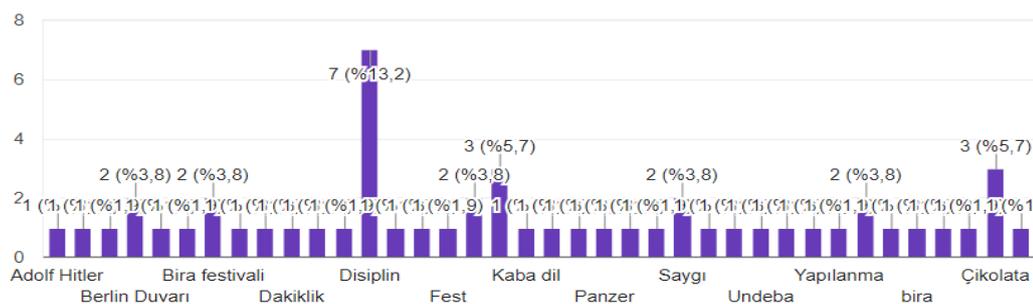
Ablehnung: TV

starke Ablehnung: Familie und Sport

sind die angegebenen Kategorien bei der Entstehung von Vorurteilen und Stereotypen ausschlaggebend.

Anhand der Frage „Schreiben Sie bitte 5 Assoziationen auf, die Ihnen zur deutschen Kultur einfallen.“, wurden die genannten Assoziationen in der kommenden Grafik 7 visualisiert. Den Befragten wurden bei dieser Frage keine Eigenschaften vorgegeben. Die erste Grafik steht für die erstgenannte Assoziation, die zweite für die zweitgenannten etc. Die Antworten lassen sich in den ersten 4 Abschnitten der Grafik 7 in Stabdiagrammen ablesen.

Grafik 7: 1. Assoziationen zur deutschen Kultur

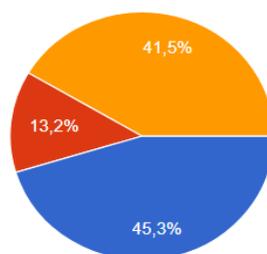


An erster Stelle macht sich bemerkbar, dass als erste Assoziation Disziplin (7 Personen) genannt wurde. Anschließend folgen mit jeweils drei Nennungen Goethe und Schokolade. Schokolade ist bei vielen türkischen Familien, die in Deutschland leben ein kleines Mitbringsel für Verwandte und Freunde in der Türkei. Auch diverse Marken, die es in der Türkei zu erhalten gibt könnten zu solch einer Antwort geführt haben. Auf Platz drei der ersten Assoziation machen sich mit jeweils zwei Nennungen, die Berliner Mauer, Bierfest, Fußball, Achtung und Essen zu sehen.

Resümierend kann man den Benennungen der Befragten rekapituliert werden, dass die meist erwähnten Assoziationen der Nennungsanzahl nach; Disziplin (11 Nennungen), Berlin und Hitler (jeweils 6 Nennungen), Bier und Schokolade (jeweils 5 Nennungen), sind.

Nachhinein wurde Studierenden die Frage gestellt, ob Kulturvermittlung/Landeskundevertretung in den Vorbereitungsklassen stattfindet oder nicht. Die Auswertung diese Frage ist in Grafik 11 abzulesen.

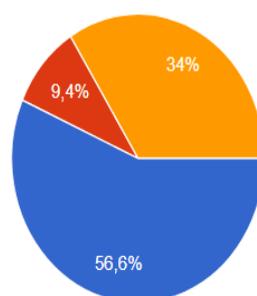
Grafik 11: Kulturvermittlung/Landeskundevertretung in der Vorbereitungsklasse



Die Grafik 11 zeigt den Prozentanteil der ja-, teilweise- und nein- Antworten auf die Frage, ob Landeskundevertretung in den Vorbereitungsklassen erfolgt, nicht erfolgt oder teilweise erfolgt. 45,3% der Befragten (24 Personen) beantworteten diese Frage mit ja, 41,5 % (22 Personen) mit teilweise und 13,2 % (7 Personen) mit nein. Es kann gesagt werden, dass 24 Studierende mit der Intensität der Landeskundevertretung in den Vorbereitungsklassen zufrieden sind, wobei 22 Befragte der Meinung waren, dass nur zum Teil eine Landeskundevertretung erfolgen würde. Addiert man die 7 Personen der nein- Antworten hinzu, könnte zusammengefasst werden, dass der Landeskundevertretung mehr Zeit, Raum und Berücksichtigung geschenkt werden könnte/sollte.

Die vorletzte Frage fokussierte sich darauf, dass Befragten anhand einer halboffenen Frage ihre Gedanken erfassen sollten, ob der fremdsprachliche Deutschunterricht in der Vorbereitungsklasse ihre Gedanken zur deutschsprachlichen Kultur bewirkt oder nicht.

Grafik 22: Beeinflussung des Deutschunterrichts in den Vorbereitungsklassen auf Wahrnehmungserfassungen der Befragten



Auf die Frage, ob die Kurse in den Vorbereitungsklassen die Gedanken der Befragten zur deutschen Kultur positiv beeinflussen, antworteten 56,6 % (30 Personen) mit ja, 34 % (18 Personen) mit teilweise und 9,4 % der Befragten (5 Personen) mit nein. Die Grafik zeigt, dass mehr als die Hälfte der Befragten den Einfluss der Deutschkurse in den Vorbereitungsklassen als positiv werteten. Wenn man jedoch die teilweise- und nein- Antworten zusammenzählt, ergibt sich ein signifikanter Unterschied. Im Anschluss wurden die Befragten gebeten, Ihre Stellungnahme zu begründen. Schaut man sich die Antworten zur Äußerung ja an, ist zu verdeutlichen, dass der Großteil der Befragten der Meinung ist, dass Landeskunde im Unterricht einen positiven Einfluss auf die Einstellung zur deutschen Kultur bewirkt. Den Ansichten nach sind Lehrkräfte und Lehrmaterialien wichtige Elemente und Informationsquellen, die die Einstellungen der

Studierenden bewirken und erweitern können. Besonders Lehrkräfte, die einen Aufenthalt im Zielsprachenland aufzeigen, werden als Wegweiser bezeichnet, da sie die erlebte türkische und deutsche Kultur vermitteln können. Die Vielzahl der Befragten (30 Personen) war der Ansicht, dass die Lehrkräfte aufgrund ihrer Landeskundekenntnisse über beide Kulturen und Länder, bei Studierenden positiven Einfluss bewirkten. Den Auslandserfahrungen der Lehrkräfte wird seitens der Studierenden großer Wert beigemessen, welches als wichtig für den Aufbau des Deutschlandbildes angesehen wird. Einige Beispiele dazu;

„Viele unserer Lehrkräfte sind in Deutschland geboren oder sie haben dort studiert. Daher ist ihre Landeskunde Vermittlung richtig für uns. Wenn sie Positives über Deutschland oder der deutschen Kultur erzählen, wirkt sich das positiv auf unsere Einstellung aus aber wenn sie etwas Negatives erzählen, können unsere Urteile negativ ausfallen.“

„Der Unterricht bauen meine Vorurteile ab und führen zum Verstehen der deutschen Kultur.“

„Weil der Mehrheit unserer Lehrkräfte die deutsche Kultur bekannt ist, geben sie diese in und außerhalb den Kurse mit Beispielen aus ihren eigenen Erfahrungen wieder [...].“

„Wir sehen die Unterschiede zwischen unserer und der deutschen Kultur.“

„Die Lehrkräfte lehren nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur der Sprache, die wir lernen.“

Diese Aussagen machen deutlich, dass die Lehrkräfte, um ein interkulturelles Lernen gestalten zu können, Interkulturalität bestreben. Sie sollten Kenntnisse über ihr eigenes Land aber auch über Deutschland besitzen. Die Fremdsprachenlehrkräfte fungieren hier als Eigenkulturträger und Fremdkulturvermittler. Daher sollte ihr Kulturwissensstand stets auf aktuellem Stand sein. Den Antworten der Befragten zufolge wird ersichtlich, dass diese ihre Lehrkräfte als soziale und interkulturelle Vermittler akzeptieren. Erfahrungen von Menschen aus Deutschland spielen für Studierende eine sehr wichtige Rolle. Diese Erfahrungen übernehmen beim Abbau von Vorurteilen über die deutsche Kultur, den Deutschen oder Deutschland gegenüber eine große Rolle und tragen zur Erwerbung von angemessenen Wahrnehmungen bei. Neben den Lehrkräften hielten die Befragenden auch die Lehrmaterialien bei der Vermittlung von Landeskunde für sehr wichtig. Die Lehrwerke oder Materialien, die von Lehrkräften für die Seminare ausgewählt werden, helfen zur Beschreibung der Zielgesellschaft.

„Die Unterrichtsmaterialien (besonders die Videos im Unterricht) geben uns einen Einblick in das Leben der Deutschen. Das beeinflusst meine Gedanken über die deutsche Kultur positiv.“

Aus dieser Antwort kann man ableiten, dass die Lehrmaterialien Eigenschaften zur kulturellen Gegebenheiten tragen. Sie werden als zentrales Objekt zur Kulturvermittlung gesehen. An dieser Stelle sollte betont werden, dass die Lehrkraft bei der Lehrwerk- und Stoffauswahl sich als Ziel die Lernerinteressen, Kommunikationsfähigkeit und Beschreibung des Ziellandes setzen könnte/sollte. Materialien sind eines der bedeutendsten Instrumente, die die Lehrkräfte im Prozess der Kulturvermittlung zur Hand haben.

Des Weiteren traten Äußerungen (18 Personen) auf, die andeuteten, dass die Landeskunde Vermittlung in Kursen in den Vorbereitungsklassen nur einen teilweise positiven Einfluss auf sie hätte. Einige Beispiele dazu;

„Weil nicht genügend Informationen vermittelt werden.“

„Kulturelle Sachen werden wenig betont.“

„Was man eben von Lehrwerken lernen kann.“

„Es besteht keine Kulturvermittlung. Es wird nur themenbedingter Unterricht gestaltet.“

Fünf Befragten werteten die Frage mit nein ab und waren der Ansicht, dass in Kursen in den Vorbereitungsklassen keine Landeskunde vermittelt wird und daher auch kein positiver Einfluss zustande kommt. Einige Stellungnahmen dazu sind wie folgt:

„Weil die Kurse, der Alltagssprache nach gestaltet werden, wird generell über die deutsche Kultur nicht gesprochen.“

„Es gibt keinen Kulturunterricht.“

„Weil wir als Vorbereitungsklasse die Landeskunde nicht ausreichend genug lernen.“

Bei den Stellungnahmen wird größtenteils die Rolle der Lehrkraft betont. Die Aufgabe dieser ist nicht nur die Sprache zu lehren, sondern auch ein interkulturelles Lernen zu führen. Daher sollten sie bei der Entwicklung von Toleranz und Empathie zur fremden Kultur den Studierenden Hilfestellung leisten, indem sie dies, als Kulturvermittler, objektiv durchführen. Wie diese Antworten zeigen, ist der Einfluss der Lehrkräfte auf die Studierenden sehr groß, deswegen sollten sie zwischen der Eigen- und Zielkultur stets auf Neutralität achten. Mit Hilfe der Lehrkraft sollten kulturelle Unterschiede realisiert und respektiert werden, welches eine Empathie zur fremden Kultur und fremdkulturellen Person auslöst.

Zu Allerletzt wurde an die Befragten folgende offene Frage gewendet; „Welches methodisches Vorgehen kann man anwenden, um kulturelle Vorurteile abzubauen?“ Die Befragten wurden gebeten, sich über den Abbau von kulturellen Vorurteilen zu äußern, indem sie Methoden oder Herangehensweisen unterbreiten. Einige Vorschläge lauten;

„Man sollte das Zielsprachenland besuchen und dort Zeit verbringen.“

„Kulturelle Ausflüge ins Zielsprachenland könnten organisiert werden.“

„Erst wenn man mit eigenen Augen sieht, können Vorurteile abgebaut werden.“

„Mit Ausflügen, indem die Person die Kultur selbst sieht.“

„Dorthin gehen und es selbst sehen.“

„Nicht allzu sehr den sozialen Medien und Medien vertrauen, lieber hingehen.“

„Fernsehen und soziale Medien können Kulturen falsch vermitteln. Wie sollten die Kultur aus Büchern lesend oder sie Vorort erlebend lernen.“

Von den Aussagen der Befragten ist zu entnehmen, dass effektiver Kultureinblick und der Abbau von evtl. Vorurteilen durch das Erleben dieser Vorort geschehen kann und durch authentische Erfahrungen die eigene Perspektive erweitert werden kann. Die verbale Übertragung von Familie, Freunden oder soziale Medien hinterlässt wenig Eindruck. Es heißt, dass man, um eine fremde Sprache gut lernen zu können, dieser ausgesetzt werden muss. Genau dies kann in diesem Fall auch für die Kulturvermittlung gesagt werden, „da die fremde Kultur immer aus der Perspektive der eigenen Kultur (bzw. eigener Kulturexperiences) gelernt und erfahren wird“ (Lüsebrink 2007:64 zitiert nach Rozenberg 2011:144).

Andere methodische Vorgehensweisen von Befragten wie unten angeführt formuliert:

„Es könnten Seminare oder Konferenzen über die deutsche Kultur veranstaltet werden.“

„Informative Seminare zur deutschen Kultur könnten veranstaltet werden.“

„In den Kursen könnte das Internet als Vermittler der Landeskunde benutzt werden.“

„Mit mehreren audiovisuellen Materialien könnte die Landeskunde vertieft werden.“

„Eine Plattform, auf der man die kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten finden kann, könnte erstellt werden.“

„Objektive Vermittlung sollte geleistet werden.“

„Man sollte in den Kursen vom Internet profitieren.“

Aus den Antworten kann man ableiten, dass seitens der Studierenden, der Landeskunde ein großer Wert beigemessen wird. Seminare oder Konferenzen zur Landeskunde sind nach Aussagen von Studierenden gerngesehen. Diese zu veranstalten und auszuführen verlangt Kreativität, Engagement und didaktisches Wissen von Lehrkräften. Wie sehr dieser außercurriculare Vorschlag zeitlich gesehen realisiert werden kann ist fragwürdig, da die Lehrkräfte im curricularen Rahmen einige Vorsätze einzuhalten haben. Die Studierenden sind der Meinung, dass auch Medien bei der Vermittlung von Landeskunde eine äußerst große Rolle spielen. Medien und computerunterstütztes Lernen sind heutzutage unerlässliche Phänomene, welches bei der Landeskundevermittlung eingesetzt werden könnte.

4. Schluss

Diese Studie zielte darauf ab, im Hinblick der Vorbereitungsklassen der DaF-Abteilungen der Trakya und Bursa Uludağ Universität, die Wahrnehmungen der Studierenden zur Landeskunde/Kulturvermittlung und Vorurteile und Stereotype zum Deutschlandbild vor Augen zu führen. Anhand einer ungesteuerten Umfrage mit geschlossenen und offenen Fragen wurde bezweckt, einen Einblick zum Deutschlandbild der Studierenden zu verschaffen. Des Weiteren wurden diverse Einflüsse erfragt. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass der Kulturvermittlung großer Wert beigemessen wurde und an den genannten Universitäten größtenteils Landeskunde erfolgte. Ein nicht allzu außer Acht zu lassender Teil der Befragten jedoch behaupteten, dass nur teilweise eine Landeskundevermittlung in den Kursen an den Vorbereitungsklassen erfolge. Bei der Selbsteinschätzung zu den Fertigkeiten und der Landeskunde, schätzten sich Studierende im Vergleich zu den produktiven Fertigkeiten, in der Kategorie Lesefertigkeiten, Hörverstehen und Landeskunde als sehr gut ein, welches zu erwarten war. Bei produktiven Fertigkeiten sahen sich die Befragten nicht als kompetent und schätzten zusammengefasst alle Fertigkeiten inkl. Landeskunde mit mittelmäßig ein. Es wurde betont, dass die Faktoren Familie und Sport einen geringen Einfluss auf die Entstehung von Vorurteilen und Stereotypen haben. Im Vergleich dazu waren die Studierenden der Auffassung, dass die Faktoren Lehrkräfte, Auslandsreisen und gedruckte Medien die Einstellungen erheblich prägen können. Die meisterwähnten Assoziationen hinsichtlich der deutschen Kultur waren **Disziplin, Berlin** und **Hitler**. Diese Assoziationen herrschen jedoch nicht nur in der Türkei. Auch die vergleichenden Studien von Žurek (1997) und der iberischen Lektorenarbeitsgruppe der DAAD- Lektorinnen und –Lektoren (1999) weisen ähnliche Befunde auf. Schließlich kann gesagt werden, dass ein spontaner Eingang auf Stereotype und Vorurteile während der Kurse einen positiven Eindruck auf Studierende hinterlassen könnte. Dies könnte vom strikten Kursablauf ein wenig aufatmen lassen und Motivation, Entdeckungsfreude und Interesse auslösen.

Studierende betonen andererseits den Aufenthalt in Deutschland mit großer Relevanz. Mit Austauschprogrammen wie Erasmus, Erasmus- Plus oder Secondos, werden den Studierenden, die die erwünschten Kriterien erfüllen, ein Fenster in die fremde Kultur eröffnet. Jedoch wird diese Gelegenheit nicht jedem geboten. Es verlangt eine höchst finanziell aufwendige und kooperative Basis zwischen der Türkei und Deutschland, welches nicht allzu umsetzbar aussieht. Daher kann gesagt werden, dass diese Herangehensweise in persönlicher Verantwortung liegt und aus diversen Gründen nicht für jeden Studierenden umsetzbar klingt.

Des Weiteren könnte Kulturvermittlung, abgesehen von verbaler Übertragung von Lehrkraft oder Lehrbuch, mit reichhaltigen Materialien ausgedehnt werden. Filme bzw. deutsch didaktische Kurzfilme, die als Zusatzmaterialien neben den gedruckten Lehrwerken zur Verfügung gestellt werden und den aktuellen Alltag des Zielsprachenlandes wiedergeben könnten eingesetzt werden. Darüber hinaus gewährt der Einblick in die Werbespots, die auf verschiedenen Internetportalen für Filme aufzufinden sind, einen Einblick in die Alltags- bzw. Umgangssprache. Um von all diesen audiovisuellen Materialien profitieren zu können sind diverse technische

Ausstattungen, wie Interaktive Tafel, Internetanschluss, DVDs und Fernseher für DVDs, CD-Player und Beamer in den Bildungseinrichtungen von Bedarf. Auch verschiedene Sozialformen können für Fremdsprachenlernende anregend sein. Mit Partner- oder Gruppenarbeiten könnten die Fremdsprachenlernenden, je nach Ziel, Recherchen über die deutsche Kultur durchführen und somit als Informationsvermittler fungieren. Mit dem Wechsel der Sozialform zum Plenum könnten im Kursraum Diskussionen zur Ausgangs- und Zielkultur ausgelöst, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt, eventuelle Gründe dafür unterbreitet und schließlich verstanden werden, denn „ohne Wissen kann man nichts begreifen.“ (Zeuner, 2009:11). Dies ist mit dem Sprachenlernen gleichwertig, „denn Kulturverstehen und Fremdverstehen (d.h. die eigene und die fremde Kultur besser begreifen zu lernen) trat als gleichberechtigtes Lernziel neben das Ziel fremdsprachlich-kommunikativer Kompetenz.“ (ebd., 2009:11). Der Schwerpunkt liegt in solchen Sozialformen auf den Studierenden, welches die Grundvoraussetzung für einen kommunikativ-interkulturellen Fremdsprachlernprozess ist.

Schlussfolgernd ist zu sagen, dass trotz des strikten Studienplanes in den Vorbereitungsklassen, der Landeskunde und demgemäß den Themen Vorurteile und Stereotype mehr Zeit, Raum, Zuwendung und Achtung geschenkt werden sollte. Lehrwerke alleine reichen dafür nicht aus. Besonders die methodisch-didaktischen Erfahrungssammlungen der Lehrkräfte, variationsreiche Aufgaben und Aktivitäten, Förderung der Verstehenskompetenzen, handlungsorientierte Lernbereitschaften und effektiver Einsatz von digitalen Medien können Potenziale des erwähnten Kontextes bilden.

5. Literaturverzeichnis

- Altmayer, C. (2006) „Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 44-59.
- Altmayer, C & Koreik, U. (2010) „Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15 (2), 1-6. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/AltmayerKoreik.pdf>. (Letzter Zugriff am 03.04.2019)
- Appel, M. (2008) „Medienvermittelte Stereotype und Vorurteile“. In: Batinic B., Appel M. (eds) *Medienpsychologie*. Springer-Lehrbuch. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Biechele, M., & Padros, A. (2003) „Didaktik der Landeskunde“. Fernstudieneinheit 31. Berlin u.a.: Langenscheidt
- Degner J., Meiser T. & Rothermund K. (2009) „Kognitive und sozial-kognitive Determinanten: Stereotype und Vorurteile“. In: Beelmann A., Jonas K.J. (eds) *Diskriminierung und Toleranz*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dellal, N. A. (2005) „Interkulturelles Lernen" in der Unterrichtspraxis. Ergebnisse einer empirischen Forschung an zwei Anadolu- Gymnasien“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(2), 1-17. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/429/405> (Letzter Zugriff am 03.11.2018).
- Döll, M., Föhlich, L. & Hägi, S. (2015) „Was wird da eigentlich aufgetischt? Konstruktion nationaler Homogenität am Beispiel von ‚Essen und Trinken in Deutschland‘“. *Fremdsprache Deutsch*, 52, 16-21.
- Ghobeyshi, S., & Koreik, U. (2003) „Kultur(en), Konflikt(e) und Unterricht(en)“. *Info DaF*, 30 (4), 352-364.
- Güler, G. (2000) „Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 5(2). <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/620/596> (Letzter Zugriff am 03.11.2018)
- Güler, G. (2005) „Landeskunde- Seminar im Vorfeld eines Socrates/Erasmus- Austauschprogrammes in der Deutschlehrerausbildung an der Uludağ Universität“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(3), 1-12. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/447/423> (Letzter Zugriff am 29.11.2018).
- Hägi, S. (2015) „Landeskunde Down Under? Interviews mit Clare Fleming“. *Fremdsprache Deutsch*, 52, 55-57.
- Iberische Lektorenarbeitsgruppe der DAAD-Lektorinnen und -Lektoren. (1999) „Eine Erhebung zum Deutschlandbild der Germanistikstudentinnen und -studenten auf der iberischen Halbinsel“. *Info DaF*, 26(4), 355-377.

- Lüsebrink, H.-J. (2007) „Kulturraumstudien und Interkulturelle Kommunikation“. In: Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (Hrsg.): Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart; Weimar, 307–328. Zitiert nach: Rozenberg, M. (2011). Landeskunde unter den Einflüssen der Cultural Studies. Beziehungen zwischen Personen, Sprachen und Kulturen. *Studia Germanica Gedanensia*, 25, 143–151.
- Heinemann, M. (Hg.) (1998) „Sprachliche und soziale Stereotype“. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang. (= Forum für angewandte Linguistik 33).
- Maijala, M. (2008) „Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S. Abrufbar unter: [http://C:/Users/Lenovo/Downloads/231-448-1-SM%20\(1\).pdf](http://C:/Users/Lenovo/Downloads/231-448-1-SM%20(1).pdf) (Letzter Zugriff am 01.04.2019)
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2011) Öğretim Programı - Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Abrufbar unter: <http://tkb.meb.gov.tr/program2.aspx> (Letzter Zugriff am 01.11.2018)
- Polat, T., & Tapan, N. (2003) „Neustrukturierungen im Prozess der Deutschlehrrausbildung in der Türkei“. Neuner, G. & Koithan, U. (Hrsg.). Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache, Tagungsdokumentation 2002. Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zur 1. gemeinsamen Tagung im IQN-Projekt 28. – 30. November 2002. Kassel: Universität Kassel. 53-66.
- Polat, T., & Tapan, N. (2005) „Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(2). <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/425/401> (Letzter Zugriff am 05.11.2018)
- Schmelter, L. (2014) Gütekriterien. Settineri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N. und Riemer, C. (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 33-45.
- Thomas, A. (2006) „Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellem Handeln. *interculture journal*. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien, 5(2), 3-20. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/45408/ssoar-interculturej-2006-2-thomas-Die_Bedeutung_von_Vorurteil_und.pdf?sequence=1 (Letzter Zugriff am 12.12.2018).
- Walter, H., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2013) „Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor“. Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Watrowski, R. (2002) „Kulturkunde oder Sprachunterricht?“ *Info DaF*, 29(1), 50-58.
- Seyhan Yücel, M. (2015) „Interkulturelle Kompetenz und kulturbezogene Lernprozesse: Potential der Lehrkräfte in der Deutschlehrrausbildung am Beispiel der Türkei“. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 3(2), 57-72.
- Zeuner, U. (2009) „Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung“. Dresden: TU Dresden / Institut für Germanistik, Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache.
- Żurek, J. (1997) „Polnische Stereotypenbilder über Deutschland und Deutsche“. *Info DaF*, 24(5), 625-639.

Nur CEBECİ⁸⁷, Işıl Gamze YILDIZ⁸⁸

EFFECTIVE REVISION ACTIVITY SUGGESTIONS FOR THE TEACHERS of YOUNG LEARNERS

1. Introduction

Teaching English to young learners has been a central part of education because of many reasons. These reasons are directly related to the pedagogical preparation of the child for their future education life (Brewster & Ellis & Girard, 2004). In order to achieve this preparation, many methods and techniques such as Communicative Approach, Task-based Learning, Community Language Learning, Content-based Language Learning, Total Physical Response have been put forward to be used in young learner classes (Harmer, 2001). Of all, the main aim is to teach English to young learners effectively. However, teachers have had a big problem on how to teach young learners. They have to decide on the right way to teach a foreign language to their students since there are many things to be taken into consideration such as age factor, personal differences, social and cultural background and their motivation. Do not forget that teaching young learners is not as easy as it seems: You have to handle the theory at one hand and the practice which you need most at the other hand. Moreover, you have to carry a range of enjoyable and funny activities, games and songs in your pocket since they are children. Your first mission is to have them love English at first sight since they learn more when they enjoy themselves.

With the new technological changes and the effects of globalization, it has become vital to enrich educational domains in every field including foreign language teaching/learning as well. Governments and private schools all over the world have decided to introduce English at primary level (Brewster et al., 2004). The main reason for this is the strong folk belief that young children learn languages better and more easily than older ones. Then, if you are teaching young learners, do not worry- you are one of the lucky teachers. You just need to find suitable methods to follow and have them follow with you as well. In order to decide on the best methods, techniques, activities and the teaching procedure, it is important to consider the students' age. Here, an important question needs to be answered such as "How young are young learners?". Generally, we can divide the children into two main groups: Very Young Learners (VYL) and Young Learners (YL). 'VYLs' refers to children who have not yet started compulsory schooling and have not yet started to read (Reilly & Ward, 2003). Although realistic average varies according to the country, this group can be regarded as the children up to the age of seven so we can take VYLs as children between 3-6 years old. However, 'YLS' refers to children who are at the schooling age and have started to read and write so; we can take YLs as children between 7-12 years old. They are cognitively and physically more mature than younger learners and they are literate.

There is a big difference between what children of five can do and what children of ten can do. That is why we need to make this discrimination as VYLs and YLs in order to lead and handle our lessons effectively. There are some individual differences which can not be disregarded as well. Some children develop early, some later. Some children develop gradually, others in leaps and bounds (Scott, Ytreberg, 1990). It may not be certain to say that 6 year-olds can do this or 10-year-olds can do that. Although they share common characteristics, individual differences play an

⁸⁷ Öğretim Görevlisi, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nurcebeci@trakya.edu.tr

⁸⁸ Araştırma Görevlisi Dr, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, igamzeyildiz@trakya.edu.tr

important role. Besides individual differences, cultural and social backgrounds play an important role in shaping their readiness towards learning another language as well. So, as a teacher it is in your hand to find out your pupils certain characteristics which you should be aware of and take into account in your teaching. Slattery and Willis (2009) mention some key points on teaching children under seven and children between seven and twelve as below:

“Very young learners;

acquire through hearing and experiencing lots of English

learn through doing things and playing

love playing with language sounds, imitating and making funny noises

are not able to organize their learning

not able to read and write

Young Learners;

are learning to read and write in their own language

as developing as thinkers

understand the difference between the real and the imaginary

can plan and organize games and carry out an activity

can work with others and learn from others

can be responsible for class activities” (18)

That is to say, young learners are learning English in much the same way as they acquire their mother tongue. That will be an advantage for you since they will not search for the rules of the structure and make comparisons between the two languages as adults generally do. They learn better if they are physically involved in the activity. Games and kinesthetic activities are the best ones for them in which language is integrated. Find stirring activities which let them move around. They are full of energy and they need to burn this energy up. Help them do this. They love music as well. Make use of it and find many songs, nursery rhymes. You will be amazed when you see that they immediately memorize the song even after first listening. Since VYLs are not literate in their mother tongue yet, listening and speaking are the primary language skills that should be focused. With the help of repetition and revision of the previous lesson, they will feel themselves relaxed and secure. This age-group love what is familiar and may seem indifferent to something new. This does not mean that you should never try anything new. On the contrary, what is new in one lesson has become familiar by the second lesson. Do not be frustrated when children do not readily accept an activity the first time; it is worth persisting with something you feel they will eventually like (Reilly & Ward, 2003). It is better to start the lesson with a game, song or TPR in order to have them be aware of the language. This will be a well-established warm-up for your students to continue the following activity. Besides, they think they already know English and it is easy to go on. Therefore, repetition will give them an idea of going through the same path without having an idea of being lost. VYLs learn slowly, but forget quickly as well. That is the reason why they need revision all the time. The more they repeat the more they remember the language. Children of this age are still rather self-centered and egocentric and may often want to play alone and may not want to co-operate with group members. This will gradually disappear with gentle encouragement and as the desire to socialize becomes stronger. At this age children can begin to take part in organized games, although they may not like the idea of losing that much. Therefore, games are vital language tools for reinforcement of socialization.

Children are competent users of their mother tongue and in this context they are aware of the main rules of syntax in their own language. Thus, if you are teaching young learners, try to

encourage them to work meanings out for themselves. As Scott & Ytreberg (1990) mention by the age of ten children can understand abstracts, understand symbols and generalize and systematize. This means that their general language development is still in progress although they have made a considerable growth. They can differentiate fantasy and real world which gives you a path to use a wider range of language input as their model for language use. Apart from VYLS, YLs learn quickly, but forget quickly as well. That is why they need revision activities to consolidate what they have studied.

Very young learners have a shorter concentration and attention span. They may easily get bored while doing an activity. Approximate time for a VYL class is 20 min. yet it may be less or more depending on the activities and tasks done during the lesson. Estimated time for each activity in your class may not be the same as you planned before the class. Something may go wrong and your pupils may not be eager to do the activity. However, timing can cause a classroom management problem which should be solved at a time. Then, if your pupils seem unwilling to go on the activity finish it and do the next activity. Stop the activity before they get bored and never let them hate the activity. It is better to observe the class and decide whether you should continue or not. In V/YL classes, it is always better to have an emergency activity in your lesson plan. Therefore there is a need for variety in the class such as variety of activity, pace, organization, and voice.

Since every individual is unique and have different learning styles and strategies your answer may differ of course. Adults learning a foreign language often have a long-term goal, such as having a good job where foreign language is required, or wanting to study abroad for higher education. These are the purposes which increase motivation and encourage willingness to spend long hours to master foreign language. Young children, on the other hand, are not aware of these things. They just love to play with the language and learning another language is fun for them. They are not in control of their lives and still have a great deal to learn in their own language. At four, eight or twelve, children do not have specific foreign language needs, some may be under pressure usually from their parents or the school system to pass English language examination (Brewster et.al, 2004). Therefore, V/YLs are different from older learners and may react differently to the same task. Young learners have a lot of physical energy and often need to be physically active. Moreover, lack of physical involvement can make them get bored easily. So, activities should include movement within the language. Duration for an activity should be 10-15 minutes. On the other hand, they can concentrate for a surprisingly long time if they are interested in the activity. You know your students better and can guess whether they like the activities or not. They can also be easily distracted but in fact they are very enthusiastic to learn. It is a benefit which you should make use of. In short, both very young learners and young learners need revision since they forget quickly. They need reinforcement in order to combine each unit they have studied and form a domain of knowledge.

2. Aim

This chapter aims to present brief information about young learners' characteristics and how they should learn foreign language better. The chapter emphasizes the importance of revision on young learners' learning process and includes practical revision activities which could be used in young learner language classes.

3. Method

This study is a descriptive survey, in the sense that it appeals various kinds of activities taken from different sources related with the Teaching English as a Foreign Language in order to be a guide for the teachers within the context of Turkey. Thus, this study deals with the teaching skills and main features in foreign language teaching as; listening, speaking, reading, writing, grammar and vocabulary separately to display a more specific guide for each one of those.

4. Literature Review

4.1. Listening

The following statements help to summarize how other skills are built on listening.

You need to hear before you can say it.

You need to say before you can read it.

You need to read before you can write it (Linse, 2005).

Listening to a foreign language is a challenging work, especially for young learners. In the early stages, the learners may spend much of their time listening to the teacher while playing simple games, singing songs, saying rhymes or listening to stories, classroom language and simple instructions, as in Total Physical Response (TPR). It is important to remember that listening is not a passive activity. Always asking children to simply 'listen and remember' may make them feel anxious, place a great strain on their memory, and tends not to improve listening skills (Brewsters, et al., 2004). The teacher will be able to support children's understanding more effectively if she directs her pupils' attention to specific points that students need to pay attention. She can do this by using activities that actively support learners' understanding and guide their attention to specific parts of the spoken text. This might include the use of visual materials, such as pictures to match or sequence or the completion of charts. These techniques and procedures are the basis for scaffolding which children need while learning. In order to make listening an active and learning-focused process, as teachers you need to develop a repertoire of different pre-, while- and post- activity types which 'fit' different types of language. Listening to a series of actions in a narrative, for example, a listening task which directs the children to rearrange a series of pictures or put numbers by pictures describing different actions, supports the child's understanding very well (Brewsters, et al., 2004). Instead of preparing True/False or multiple choice questions, those kinds of rearranging or matching activity according to listening extract will be much more motivating. Otherwise, they will feel themselves being tested rather than taught.

At the very beginning of your class, you come in and students generally stand up in Turkey and greeting is the first activity you do with the class. You say 'Good Morning everybody/class/students..' and they reply 'Good Morning, teacher'. You again ask 'How are you?' and they reply in chorus 'Fine, thanks and you?' then finally you say 'Fine, sit down' - even if you are not fine that day. This activity is a kind of listening and speaking activity that can be done with both younger and older groups. It is quite clear that listening is the skill that children acquire first, especially if they have not yet learnt to read. Therefore, the role of teacher and teacher talk in class play a crucial role during the activity and in preparation for the new activity. What you say is what we mean by input. You can refer to mother tongue of course at the beginning but later you can use gestures to foster what you try to say or you can 'sandwich' the language. Demonstration will promote what you want them to do and sandwiching the language when needed will be helpful since they both listen English first and then Turkish translation. However, do not have a tendency to translate every English sentence in the classroom, which in turn limits exposure. When we talk about activities, we can say that many young learners' coursebooks and resource books initially recommend mainly activities that require nonverbal response from children. Generally, we can call these kinds of activities 'Listen and Do' activities. Children listen to rhymes, action stories or songs, and enjoy them by miming the actions rather than immediately producing the language. By this way, children have the opportunity to absorb the language before they have to say anything. Such responses to listening are associated with TPR which links physical actions and ensures that learners will hear a lot of natural English in meaningful contexts without having to respond verbally (Pinter, 2006).

Sample Activity 1 : Listen and Do (TPR activities)

Simon Says: this game is a classic among TPR activities which is more commonly used to teach the parts of the body. Procedure: You can have a puppet or a doll of ‘Simon’ and introduce it to the class. Inform the students about the game rules. First rule is that they have to do what Simon says; the second is that they should not do the things Simon does not say. If the teacher says ‘Simon says touch your nose’ then they have to do it because Simon says so. If you say ‘touch your nose’ and some really touch their nose then they are out of the game. Here the important point is that you have to be quick to give the instructions. You can use this game not only to revise body parts but also any other vocabulary set and linguistic item. You can try more complex commands such as giving directions. Clear up a space in the classroom, one of your students can easily maneuver around. Your commands could be “Simon says turn right, Simon says go straight ahead.” Create a mini neighborhood by placing a flashcard or picture on each of your students’ desks: a bank, a pharmacy, a shopping center, etc. Arrange the desks so they create “streets”. Students take turns giving each other directions.

Songs: Singing and moving comes natural to children and it is difficult for most of them to sing songs while sitting still. So, why not take the advantage of this and incorporate lots of songs with movement? Here are some great songs you can use or adapt to suit your needs:

Here We Go ‘Round the Mulberry Bush – Use the original song and have your students mime the washing of clothes, ironing, etc., or replace these actions with personal hygiene (brush our teeth, wash our hands, comb our hair, etc...)

Head, Shoulders, Knees and Toes – A classic song used to teach kids the parts of the body.

Wheels on the Bus – The wheels on the bus go round and round and so should your students - go round the classroom! Have them line up and go around the classroom in a single or double line, or arrange their seats so that they resemble a bus.

4.2. Speaking

Sample Activity 2: ‘Buy and sell’ can be a revision activity for young learners. This is a game that practices vocabulary and speaking skills in the context of buying and selling. Basically, the students use vocabulary items, or standard sentences, as money. The teacher is a shopkeeper, and the students are the customers. The students buy objects that they need to complete a drawing or plan. In order to buy the object they need, they have to produce the words show the price of the items. For example, to buy a chair for a house, the student must answer correctly the question ‘What time is it?’, or, ‘Can you count to ten?’, or, ‘Name three things you can find in a classroom.’ It is a great revision activity for younger students. This is a tested activity by Ada Antipova, from Protvino, Russia. She uses this game with her young learners and says:

“We often play it with my 10-12-year-old pupils. It takes a lot of time to prepare for it, but it works very well. My first lesson dealt with animals. Each student had a picture of the main body, without the limbs and other body parts. I had drawings of paws, paws with claws, hooves, ears of different sizes and shapes, tails of different size, length and color. All these items were cut out. I was the shop-assistant, the children were customers. The prices of the items varied - a long tail cost two words from their active vocabulary, an elephant's ear, let's say, cost a standard sentence, e.g. 'I'm sorry, I don't understand you. 'Can you repeat it, please?' When attending to a customer I asked a lot of questions: 'Would you like to buy this tail?' (Showing on purpose the one the pupil didn't need), 'What color?', 'Do you want a tail bigger than this one?'. So the number of questions that you can ask is just infinite. After buying an item the pupil had to glue it to the body on his card. Then coming back, he bought another item until the picture was complete. So, you can sell the items necessary to build a house, to lay the table, clothes, vegetables to cook dinner, etc. If you don't want to waste your time on drawing, you just cut out pictures from anywhere. If a pupil does not know the necessary words - the cost of an item - he has to go find them and then come back. In my groups

(elementary) this activity works very well. They like it very much, even the queuing!”
(TEACHINGENGLISH, 2014)

4.3. Reading

Sample Activity 3: Nationalities

Language focus: Nationalities

Procedure: Tell your students that you are going to give them a poem to read. While reading the poem, show them pictures of the objects.

My uncle was a sailor
He sailed across the sea
And when his ship came home at last
He brought these gifts for me:
A Mexican hat
A Turkish mat
Two Dutch clogs
Three German dogs
A Spanish fan
A Chinese pan
A Japanese house
A little French mouse
A Preuvian Ilama
And a pair of pyjamas

Then, put up the poster of the map and ask the students mark the uncle's route and put the picture of the object on the correct country (Hadfield & Hadfield, 2003)

4.4. Writing

Sample Activity 4: Locating objects

Language focus: Prepositions

Procedure: put up this description on the board or hand it out.

(1) On the table is a vase with one red rose in it. (2) The room is quite big. (3) There are two windows opposite the door. (4) Hanging from the ceiling, over the table are some balloons. (5) Next to the cake is a card saying 'I love you'. (6) Between the windows is a table. (7) In front of the vase is a big cake. Then, ask them draw a picture of the room as they read. After drawing, ask them how the text could be reordered to make it easier. Get the learners to decide what the best order would be to make the description clearer (Hadfield & Hadfield, 2003).

4.5. Vocabulary

Very young learners can not understand the terms and meta-language since they live in concrete operational stage. They can not comprehend abstract issues and need visual support most of the time. In order to help them foster their lexical knowledge, activities should be design according to their linguistic and age level.

Sample Activity 5 : Jaws

Procedure:

Draw 12 steps on the board. Draw a boy or girl on the top step, give a name, say this is Chico. Draw waves and a fin of a shark at the bottom. You could copy the figure given below and use sticky tack so they can be moved down the step.



Think of a word all the children know and draw a dash for each letter of the word.

Ask children to suggest a letter. If the letter occurs in the word, write it on the correct dash. If it does not occur, write the letter at the side and move Chico down a step. The children have to guess all the letters before Chico falls into sea and is eaten by the shark. You can use language to dramatize the game, for example you can say “The shark is going to eat him. Poor Chico!”. It can be played as a group game or in pairs. Children tend to prefer this game to the traditional version, Hangman. (TEACHITWORLD, 2009)

4.6. Grammar

Sample Activity 6: I Spy With My Little Eye....

How to play: One student chooses an object (they have to be able to see it). Their opening statement is: I spy with my little eye.... something green. They can say anything that describes the object they have chosen (or its location, eg I spy with my little eye something that is ON the table). Other player tries to guess what it is and the "spyer" can only say "yes" or "no" to student guesses. The spyer provides as many clues as they can. Whoever guesses correctly becomes the spy.

Variations:

Set a time limit that the students have to guess the object.

Set a limit on how many descriptions the spyer can give. (SIMPLYESL,2009)

5. Suggestions and Conclusion

This chapter has tried to give the importance of revision for young learners and why they need revision. Besides, various revision activities have been presented which are adaptable. Listening and speaking are the first forms of communication in all languages. Reading and writing are the second skills children learn (Slattery & Willis, 2009). Therefore revision activities for listening and speaking skills will be given beforehand and then activities for reading and writing skills will be given. Lastly, revision activities for vocabulary and grammar will be given. Don't forget that young learners have short attention spans. Thus, keep activities around 5 and 10 minutes long for ages 5–7, 10 to 15 minutes long for ages 8–10. To conclude, a personal communication submitted by Büyüksimkesyan is given to present the importance of revision for young learners.

“Although I'm not teaching young learners, I'm affected by the results. For the past ten years I've been teaching teenagers. And I'm often confused to see how little English they know when they become, let's say, 9 graders. In our primary schools, they start learning English mostly in grade 1. The teachers use their creativity and English becomes fun. However, we start from pre-intermediate when they reach to grade 9. In my opinion, there is more than one reason for it.

1. Students think it's just fun 2. Teachers think the students have learned and they try to make a progress 3. English (or social sciences) always comes after maths or science. If a student needs help for maths it's a must. If it's English it's not...Well, what can we do? We are all well aware of these things. For me the best solution is to adapt a system where we can revise, revise and revise ...” (TEACHINGENGLISH, 2009)

It is clearly understood from the quota that learners learn easily when they enjoy and understand the activity. Learning becomes permanent when the knowledge is contextualized, meaningful and repetitive. In most of the cases, teachers of young learners should adapt the procedure of the lesson according to the students' readiness to the lesson on that day. Each learner is unique and attend the classes with a plenty of handful ability. That is why a teacher of young learners should study their characteristics and know how to teach those group. Teachers may have a tendency to teach according to their own teaching preferences. That is why being aware of your own channel preference play a crucial role in teaching young learners. Then, you can find it easy to teach children who have different preferences. In this context, learners' individual differences and learning strategies should be taken into consideration before and during the lesson.

5. References

- Brewster, J., & Ellis, G., & Girard, D. (2004). The Primary English Teacher's Guide. England. Pearson Education Limited
- Cameron, L. (2005). Teaching Languages to Young Learners. Cambridge. Cambridge University Press
- Dunn, O. (1984). Developing English With Young Learners. Essential Language Teaching Series London and Basingstoke. Macmillan Publishers Limited.
- Hadfield, J., & Hadfield, C. (2003). Oxford Basics Simple Writing Activities. NewYork. Oxford. OUP.
- Hadfield, J., & Hadfield, C. (2004). Oxford Basics Simple Speaking Activities. NewYork. Oxford. OUP.
- Harmer, J. (2001). The Practice of English Language Teaching. China, Pearson Education Limited.
- Linse, C. T. (2005). Practical English Language Teaching Young Learners. New York. The McGraw-Hill Companies
- Reilly, V., & Ward, S. (2003). Very Yong Learners. Oxford. OUP.
- Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (1990). Teaching English to Children. New York. Longman.
- Slattery, M (2004). Oxford Basics for Children Vocabulary Activities. Great Clarendon Street, Oxford. OUP
- Slattery, M., & Willis, J. (2009). English for Primary Teachers a Handbook of activities and classroom language. Oxford. Newyork. OUP
- Wright, A. (2004). Storytelling with Children. Oxford Newyork. OUP

5.1. Internet resources

- BRITISHCOUNCIL, 2012. <http://www.britishcouncil.org/English/eyl/index.htm> (Erişim: 20.05.2012)
- TEFLLOGUE,2012: <http://www.tefllogue.com/in-the-classroom/class-revision-activities.html> (Erişim: 20.06.2012)
- TEACHINGENGLISH, 2013. <http://www.teachingenglish.org.uk/blogs/eva-simkesian/teaching-young-learners> (Erişim: 14.04.2013)
- TEACHINGENGLISH,2014.<http://www.teachingenglish.org.uk/try/activities/buy-sell-a-revision-activity-younger-learners> (Erişim: 19.09.2014)
- CARTOONSTOCK,2012. <http://www.cartoonstock.com/cartoonview> (Erişim:15.07.2012)
- TEACHINGENGLISH,2009.<http://www.teachingenglish.org.uk/blogs/eva-simkesian/teaching-young-learners>) (Erişim: 13.09.2009)
- TEACHITWORLD ,2009. [http:// www.teachitworld.com.12166](http://www.teachitworld.com.12166). 2009
- SIMPLYESL,2009.<http://www.simplyesl.com/articles/i-spy-with-my-little-eye.html>(Erişim: 09.06.2009)

Nurcan Özkan⁸⁹

TRAKYA BÖLGESİNDE BULUNAN BAZI FABRİKALARIN ATIKSULARI İLE ATIKSU ARITMA TESİSLERİNİN ARAŞTIRILMASI⁹⁰

1.Giriş

Suyun ekolojik önemi çok yönlüdür. En önemli yaşam kaynağı olan su, organizma vücudunun ortalama %70'ini oluşturmasındaki önemli rolünün yanı sıra, biyolojik aktiviteler için gerekli ortamı sağlamaktadır. Denizler, karalar ve hava arasındaki su alışverişi, yeryüzünde yaşamın var olmasını sağlayan koşulları sürekli kılar. Ayrıca, aşındırma ve çözme gibi özellikleriyle, besin elementlerinin taşınmasında vasıtaadır. Bunlarla beraber, suyun ekosistemler için temel önemi, fotosentezde ham materyal olması ve enerji transferindeki rolünden kaynaklanmaktadır (Aydoğdu 2007: s. 60).

Su yaşamın sürekliliğini sağlayan, kültürleri şekillendiren, uygarlıkların kaderini belirleyen vazgeçilmez bir değer, yaşamın temelidir. Tarih boyunca uygarlıklar su kıyısında yaşam bulmuş ve susuzlukla karşı karşıya kalanların bazıları yok olmuştur. Günümüzde durum daha farklıdır. Suyun depolanması, iletim tesislerinin planlanması ve işletilmesi, arıtma tesisleri, kontrol ve hijyen çalışmaları gibi bir dizi teknolojik gelişme söz konusudur. Bütün bu gelişmeler yaşadığımız yüzyılda ve yakın gelecekte olası bir susuzluğun önüne geçilebilecek mi? Ülkeler arası su paylaşımı sorunları, uluslararası tekellerin su yönetiminde etkin rol alma istekleri su kıtlığı olgusunun tetiklediği gelişmeler olarak görülebilir. 20. yüzyılda ekonomik değeri eşsiz görülen petrolün yerini, 21. yüzyılda su alabilir. Ülkemiz de bu sorunlara maalesef uzak değildir (Bilim ve Teknik 2008: s. 49-50).

Yeryüzünün büyük bir kısmı su ile kaplı olmasına rağmen içme suyu miktarı sınırlıdır. Bugün artan nüfusla beraber tabii bitki örtüsünün tahrip edilmesi ve gelişen endüstri nedeniyle suya olan gereksinim artmakta dolayısıyla yer altı ve yerüstü kaynakları yetersiz kalmaktadır. Önemli olan diğer bir husus da kaynakların gün geçtikçe kirlenmesidir. Bu kirlenme özellikle büyük şehirlerde ve sanayi bölgelerinde yoğunudur (Akman 2004: s. 173). Su kirliliği 'su ortamlarının, çeşitli yollardan karışan bazı maddelerle ilk özelliklerinin ve kalitesinin değişerek insan ve diğer canlıların yaşamını olumsuz yönde etkileyebilecek biçimde bozulmasıdır' diye tanımlanabilir (Yıldız vd., 2000: s. 105). Dünyadaki toplam su miktarının dengede bulunması, ancak hidrolojik döngünün düzenli bir şekilde devam etmesi sonucu mümkündür. Su kirlenmesinin ana kaynakları; evlerden gelen kullanılmış sular ile sanayi kuruluşları tarafından su yataklarına verilen katı ve sıvı atıklar, tarım sahalarından taşınan azot ve fosfor bileşikler içeren sulama suyu sızıntıları, erozyon ile toprakları taşıyan yağış suları ve sahillerin doldurulması olarak sıralanabilir (Şimşekli 2005: s. 91).

⁸⁹ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Edirne-Türkiye, nurcanozkan@hotmail.com

⁹⁰ Özkan N. (2017). "Trakya Bölgesinde Bazı Fabrikaların Atık su Arıtma Tesislerinin İncelenmesi". Berlin International Social Sciences and Humanities Conference (IARSP), Berlin Germany (Oral Presentation), p. 60. (18-21 May 2017).

Diğer bütün alıcı ortamlarda olduğu gibi akarsularda da doğal bir arıtım işlemi görülür ve her akarsu kirlenmeden önceki kalitesine ulaşmaya çalışır. Ancak bu işlemi akarsuyun diğer özellikleri yanında yönenin iklim özellikleri, topografik yapısı ve suyun sıcaklığı da yönlendirmektedir. Bir akarsuya aynı miktarda verilen kirlenici, suyun debisinin fazla olduğu zamanlarda daha az, debinin düşük olduğu dönemlerde ise daha çok kirlilik yaratır. Bu nedenle yaz kuraklığı yaşayan bölge akarsularında kirlilik derecesi yazın fazla kışın daha azdır (Yıldız vd., 2000: s. 108). Suların kirlenme sorunu, hiç şüphesiz çağdaş medeniyetin doğal ortamı bozmasının en fazla endişe verici sorunlarından birini oluşturmaktadır. Eğer insan faaliyeti kısa ve uzun vadede, kirlilik etkenlerinin tamamını engelleyemezse, yakın bir zamanda kara ve okyanus sularının kirliliği çağdaş bir sorun olarak karşımıza çıkacaktır. Su krizi zaten Dünya'nın en önemli sorunlarından biridir. Su azlığı sanayileşmiş ve kurak iklime sahip olan üçüncü Dünya ülkelerini ve buralardaki tarım ürünlerini oldukça etkilemektedir (Akman 2004: s. 173).

Gerçekte sanayinin çevre üzerindeki olumsuz rolü belki diğer tüm faktörlerden çok daha fazladır. Ülkemizde özellikle sanayi kuruluşlarının sıvı atıkları ile su kirliliğine ve dolaylı olarak yine su kirliliğine bağlı, toprak ve bitki örtüsü üzerinde aşırı kirlenmelere neden olduğu ve hızlı bir şekilde çevrenin tahribine yol açtığı bilinmektedir (Cevreonline 2019). Sulardaki çeşitli kirlenicileri; biyolojik kirlenme etkenleri (mikroorganizmalar, fermente olabilir organik maddeler, bitkilerin çok fazla büyümesine neden olan kirleniciler), kimyasal kirlenme etkenleri (çeşitli sentetik organik kirleniciler veya sulu ortamda ekolojik faktörleri değiştiren maddeler ve petrol kökenli kirleniciler) ve fiziksel kirlenme etkenleri (ısınma ve radyoaktivite, sediment kökenli kirleniciler) olarak üç ana grupta toplamak mümkündür (Akman 2004: s. 176).

Suların çeşitli kullanımlar sonucunda atıksu haline dönüşerek yitirdikleri fiziksel, kimyasal ve bakteriyolojik özelliklerinin bir kısmını veya tamamını tekrar kazandırabilmek ve/veya boşaldıkları alıcı ortamın doğal fiziksel, kimyasal, bakteriyolojik ve ekolojik özelliklerini değiştirmeyecek hale getirebilmek için uygulanan fiziksel, kimyasal ve biyolojik arıtma işlemlerinin birine veya birkaçına atıksu arıtma denir. Atıksuyun niteliğine göre kullanılacak arıtma prosesleri de farklılık göstermektedir. Atıksu içerisinde bulunan çözünmüş organik maddelerin bakteriyolojik faaliyetler sonucu giderilmesi için biyolojik arıtma tesisi, atıksu içerisinde bulunan yüzer maddeler ile kendiliğinden çökebilen katı maddelerin giderilmesi amacıyla fiziksel arıtma tesisi, suda çözünmüş halde veya askıda bulunan katı maddelerin çökmesini ve bu şekilde sudan uzaklaştırılmasını sağlayan kimyasal arıtma tesisi tercih edilmelidir. Bu prosesler ayrı ayrı kullanılabilir gibi birbiri ardına gelecek şekilde de kurulabilir (Mavikaranlık 2016). Arıtma tesisleri çok pahalı sistemler olması yanında işletilmesi de zor olan tesislerdir. Bu nedenle tesisler uygun yerlere uygun sistemlerle kurularak işin uzmanı yetişmiş personele teslim edilmelidir. Bu tür tesisler bir elemanın yönetimine bırakılmamalı, mutlak yerine bakacak yedekli elemanlarla çalışılmalıdır. Aksi takdirde tek teknik personele sahip atık su arıtma tesislerinde problemler yaşanmaktadır.

Yönetmelikler kapsamında istenilen muayeneler yapıp günlük kayıt altına alınmalıdır. Atık su arıtma tesisinden istenilen verimin alınması için makineler, motorlar, pompalar ve köprülerin düzenli olarak bakımlarının yapılması ve enerji kesintileri ile ilgili olarak gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir. İşletme raporları temiz ve itinalı bir şekilde doldurulmalıdır (Sular Kirleniyor 2013). Endüstriyel atık su arıtma sistemlerini, sanayi tesislerinde gerçekleştirilen üretim faaliyetleri sonucunda oluşan atık suların arıtılması amacı ile tasarlamak gereklidir. Farklı üretim proseslerine sahip endüstrilerden kaynaklanan atık suların arıtılması ve geri kazanılması farklı çözümler gerektirir. Bu farklı çözümlere ulaşmak ise teknoloji, deneyim ve bilgi birikimini gerekli kılmaktadır (MEB 2011). Gelişen teknoloji ile arıtma tesislerinden hemen hemen içilebilir kalitede bir su elde edilmesi bir gün olasıdır. O zaman şehirlerin kullandığı suyun şehir içinde kapalı devre olarak kullanılması ile şehirler su açısından kent dışına bağımlı olmaktan kurtulabileceklerdir. Ancak, arıtma tesislerinden bu kadar yüksek kaliteli su elde edilmesi çok pahalı bir işlemdir (Kışlalıoğlu & Berkes,1994: s. 177).

Bu çalışmanın gerçekleştirilme amacı canlılık için vazgeçilmez bir faktör olan ve giderek özellikle sanayi kuruluşları tarafından artan bir şekilde kirletilen, çoğu zaman doğrudan ortama bırakılan kirli suların temizlenmesi zorunluluğunun önemini ortaya koymaktır. Atıksuların temizlenmesine yönelik bazı fabrikalarda uygulanan arıtma işlemlerinin üzerinde durularak, geleceğimiz için, sağlıklı bir Dünya ve sürdürülebilir kalkınma için bütün fabrikaların ekonomik çıkarları bir kenara atarak kullandıkları suları arıtma uygulamalarının gerekliliğini tartışmaktır.

2. Amaç

Su kirlenmesi, su kaynağının fiziksel, kimyasal, bakteriyolojik, radyoaktif ve ekolojik özelliklerinin olumsuz yönde değişmesi şeklinde olur. Su kirliliği olarak adlandırılan bu özellik değişimleri, aynı zamanda sularda yaşayan çeşitli canlı varlıkları da etkiler. Böylece su kirlenmesi suya bağlı ekosistemlerin etkilenmesine, dengelerin bozulmasına ve giderek doğadaki tüm suların sahip oldukları kendi kendini temizleme kapasitesinin azalmasına veya yok olmasına yol açabilir. Bundan dolayı akarsularımıza karışan atıksuların arıtma işlemlerinden geçirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla yapılan araştırmada Trakya'da bulunan Tüp Merserize İplik Fabrikası, Eczacıbaşı İlaç Fabrikası, Trakya Döküm Fabrikası ve Bahçivan Gıda Fabrikası (süt ve süt ürünleri üretimi) olmak üzere 4 fabrikanın arıtma tesisleri incelenerek değerlendirilmiş ve arıtılan suların kullanılabileceği yerler üzerinde durulmuştur.

3. Yöntem

Trakya bölgesinde bulunan ve arıtma tesisleri incelenen fabrikalar; Tüp Merserize İplik fabrikası, Eczacıbaşı İlaç fabrikası, Trakya Döküm fabrikası ve Bahçivan Gıda fabrikasıdır. Tüp Merserize iplik fabrikası ve Eczacıbaşı İlaç fabrikası yalnızca fiziksel ve biyolojik arıtma yapmaktadır. Bunun nedeni ise iki fabrikada da oluşan atık suyun kimyasal arıtmaya gerek kalmadan fiziksel ve biyolojik arıtma yöntemi ile arıtılmasıdır. Bahçivan Gıda da fiziksel ve biyolojik arıtmanın ardından kimyasal arıtma sistemi uygulanmaktadır. Trakya Döküm fabrikasında paket arıtma tesisinde yalnızca fiziksel ve biyolojik arıtma yapılmaktadır.

Paket atıksu arıtma sistemi, kanalizasyon sistemi bulunmayan veya kanalizasyon sistemi olup ta atıksu arıtma tesisi istenen tesislerde ihtiyacı en ekonomik ve en kaliteli şekliyle çözen atıksu arıtma sistemidir. Taşınabilir özellikte kompakt olarak tasarlanmış arıtma tesisidir. Evsel nitelikli biyolojik atıksular için dizayn edilen bu üniteler SBR olarak tanımlanan ileri proses teknolojisinin PLC otomasyon sistemi ile mekanik sistemin tam otomatik olarak çalışacak şeklinde düzenlenmiştir. Kompakt tasarım kurulum kolaylığı gibi özellikler nedeniyle paket arıtma denilmektedir (BİOTEK 2016). Tüp Merserize iplik fabrikasının mevcut tesisinde 5000 m³/gün, Eczacıbaşı İlaç fabrikasında 378 m³/gün, Bahçivan Gıda da ise 650 m³/gün atıksu arıtılmaktadır. Son olarak Trakya Döküm fabrikasında paket arıtma tesisi kullanıldığından günlük atıksu miktarı belli olmadığı için paket arıtma tesisinin kapasitesi dolduğunda atık su arıtımı yapılmaktadır. Arıtılan suyun niteliği Tüp Merserize fabrikasında evsel ve endüstriyel (kumaş boya, örgü ve iplik boya işletmesi bölümlerinden gelen), Eczacıbaşı İlaç fabrikasında evsel ve endüstriyel (ilaç), Bahçivan Gıda fabrikasında evsel ve endüstriyel (süt ve süt ürünleri), Trakya Döküm fabrikasında ise yalnızca evsel nitelikli atık sular arıtılmaktadır.

3.1. Fabrikaların Proses Açıklaması ve Arıtma Tesisi Üniteleri

3.1.1. Fiziksel Arıtma

İncelediğimiz fabrikalarda fiziksel arıtma olarak tanımlanan bu bölümler; kaba ızgara, dengeleme tankı, terfi pompası, döner diskli mikro elek ve nötralizasyon tankı ünitelerinden oluşmaktadır. Atıksudaki yüzen ve çökelebilen katı maddeler 20 mm. aralıklı kaba ızgaralarda tutulmak suretiyle sistemden uzaklaştırılmaktadır. Böylece sisteme gelen katı madde kaynaklı kirlilik yükü girişte azalmakta ve arıtma tesisinde pompa ve diğer mekanik teçhizatı korumakta, vana, boru vb. cihazların tıkanması önlenmektedir. Kaba ızgaradan geçen atık su, dengeleme tankına alınır. Dengeleme tankı ile sisteme gelen atıksu, debi ve kirlilik yükü bakımından

sabitlenerek uniform bir karakter kazanır. Dengeleme tankından alınan atıksu terfi pompaları ile diskostranera basılır. Kaba ızgarada tutulamayan küçük maddeler diskostranerdaki döner diske yapışır. Disk yüzeyi sürekli basınçlı su ile yıkanmakta olduğundan diske yapışan küçük maddelerde sistemden uzaklaştırılmış olur. Diskostranerdan geçen atıksular nötralizasyon tankına verilerek pH ayarı yapılır. Karıştırıcı vasıtasıyla etkin bir şekilde karışım sağlanan nötralizasyon tankında pH değeri 8,5 değerine düşürülür. Böylece atıksu, biyolojik arıtmanın uygulanabileceği bir form kazanmış olur.

3.1.2. Biyolojik Arıtma

İncelenen fabrikaların atıksu arıtma tesislerindeki biyolojik arıtma, aktif çamur sistemi tipindedir. Biyolojik arıtma üniteleri; selektör havuzu, havalandırma tankı ve çökeltim tankından oluşmaktadır. pH ayarı yapıldıktan sonra atıksular doğrudan cazibeli olarak selektör havuzuna alınır. Selektör havuzu atıksuların ve geri devir hattından gelen bakterilerin bir karıştırıcı vasıtasıyla ve mikroorganizmaların yoğun organik maddeler ile etkileşiminin sağlandığı bölümdür. Selektör havuzunda (biyokütle) mikroorganizma ve atıksu oksijen verilmeden sadece karıştırılmakta ve böylece bakteri seçimi sağlanmaktadır. Arıtma tesisinde bulunması gereken türlerden güçlü olanlar faaliyetlerine devam ederken zararlı olanlar yok edilmektedir. Ayrıca çamur yaşı da düşürülerek sistemin genç organizmalarla çalışması sağlanmakta ve arıtma verimi artırılmaktadır. Selektör havuzunun en önemli yararı; kendinden sonraki birim olan havalandırma tankına homojen bir (mikroorganizma+atıksu) karışımın gönderilmesini sağlamak suretiyle kirlilik yükünün azaltılmasıdır. Selektör havuzunun ardından atıksu ve mikroorganizma karışımı havalandırma tankına verilir. Burada atıksuyun dekompozisyonu ve havuzda bulunan mikroorganizmaların yaşaması için gerekli olan oksijen, çok yüksek oksijen çözündürme verimine sahip olan ince kabarcıklı aeratör ile verilir. Havalandırma tankında oksijen değeri prop vasıtasıyla otomatik olarak sürekli ölçülmekte ve kontrol panosunda izlenmektedir. Acil durumlar veya pik kirlilik anlarında kullanılmak üzere havuzda VITOX Saf Oksijen Sistemi mevcuttur. Oksijen probundan alınan sinyale bağlı olarak oksijen değeri düştüğünde sistem otomatik olarak devreye girmekte ve pompayla havuza saf oksijen verilmektedir. Havalandırma tankından çıkan aktif çamur çökeltme tankına geçmekte ve floklar oluşturarak çökmektedir. Çökeltme tanklarının dibinde biriken floklar, mikroorganizmalar pompa ile tekrar selektör havuzuna alınır. Tüp Mersezeride ve Trakya Döküm fabrikasında havalandırma havuzunda genç çamurla çalışıldığından ve bekletme süresinin uzun oluşundan dolayı fazla çamur oluşmamaktadır. Fazla çamur oluşmadığından çamur yoğunlaştırma, belt-pres, fitler-pres gibi ekipmanlara ihtiyaç yoktur. Fakat Eczacıbaşı İlaç fabrikası ve Bahçivan Gıda fabrikasında bekletme süresi daha kısa olduğundan dolayı belt-pres, fitler-pres gibi ekipmanlar aracılığı ile haftada 2 kez çamur keki yapılarak çamur sistemden uzaklaştırılmaktadır. Çökeltme tankından savaklanan duru yüzey suyu deşarj hattına ve oradan da Tüp Mersezeride, Eczacıbaşı İlaç fabrikası ve Trakya Döküm fabrikasından Büyükkarıştıran deresine (Trakya Döküm fabrikasında arıtılmış su yaz aylarında bahçe sulamak gibi işlerde kullanılmaktadır. Çünkü orada yalnızca evsel atıklar arıtılmaktadır) arıtılmış olarak verilmektedir. Bahçivan Gıda fabrikasından ise Kırıkköy deresine arıtılmış olarak verilmektedir.

Bu proste aktif çamur tankına giren atıksu havalandırılmakta ve bu şartlar altında organik kirleticiler aerobik bakteriler tarafından parçalanmaktadır. Bu prosesin sonucunda oluşan yeni bakteriler havalandırma tankını takip eden çökeltme tankında çöktürülmekte ve çöken kısmı tekrar havalandırılmak üzere biyolojik sistem başına gönderilmektedir. Her gün mikroorganizmaların O₂ ihtiyacı için siyolin (COB) ayrıca besin ihtiyacı için azot ve fosfat eklemesi yapılmaktadır. Ayrıca biyolojik arıtma sonucunda pH dengesinin sağlanması için mikroorganizmalara fosforik asit ve üre takviyesi yapılmaktadır. Buraya kadar bahsedilen prosesler dört fabrikanın da ortak olarak uyguladıkları biyolojik arıtma ile ilgili bilgilerdir. Yalnız Bahçivan Gıda fabrikasında biyolojik arıtmanın ardından kimyasal arıtma yapılmaktadır. Çok ayrıntı ve detay içermeyen bir kimyasal arıtma yöntemi uygulanmaktadır. Bahçivan Gıda fabrikasında arıtma tesisi otomasyon sistemine göre çalışmaktadır. Bu sistem ise;

10-12 saatleri arası deşarj

12-16 saatleri arası besleme

16-18 saatleri arası havalandırma

18-10 saatleri arası çökme işlemleri yapılmaktadır.

Başka bir farklılık ise Eczacıbaşı İlaç fabrikasında bulunmaktadır. Eczacıbaşı İlaç fabrikasında ayda bir kez atık suda balık deneyi yapılmaktadır. Tamamı atıksuda bulunan balıklarda ölüm olayına rastlanmamıştır.

4. Bulgular

Aşağıda incelenen fabrikaların atıksu arıtma tesislerinden bazı görüntüler bulunmaktadır. Tüp Merseize fabrikasında dengelem havuzu (Şekil 3.1), havalandırma havuzu (Şekil 3.2), çökeltme havuzu (Şekil 3.3); Eczacıbaşı İlaç fabrikasında dengelem havuzu (Şekil 3.4), havalandırma havuzu (Şekil 3.5), çöktürme havuzu (Şekil 3.6), çamur keki yapma ekipmanları (Şekil 3.7), balık deneyi akvaryumlarından örnekler (Şekil 3.8); Bahçivan Gıda fabrikası dengelem havuzu (Şekil 3.9), havalandırma havuzu (Şekil 3.10), çöktürme havuzu (Şekil 3.11) ve kimyasal arıtmaya (Şekil 3.12) ait fotoğraflar verilmiştir.



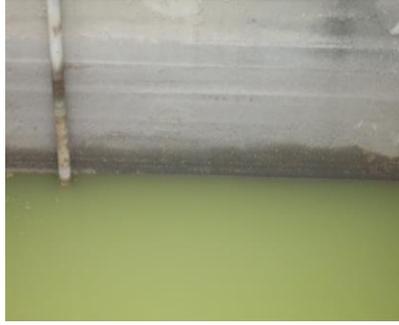
Şekil 3.1. Tüp Merseize fabrikası dengelem havuzundan görüntüler



Şekil 3.2. Tüp Merseize fabrikası havalandırma havuzlarından örnek görüntüler



Şekil 3.3. Tüp Merserize fabrikası çöktürme havuzlarından örnek görüntüler



Şekil 3.4. Eczacıbaşı İlaç fabrikasının dengelem havuzundan görüntüler



Şekil 3.5. Eczacıbaşı İlaç fabrikasının havalandırma havuzundan örnekler



Şekil 3.6. Eczacıbaşı İlaç fabrikasının çöktürme havundan örnek görüntüler



Şekil 3.7. Eczacıbaşı İlaç fabrikası çamur keki yapma ekipmanından örnekler



Şekil 3.8. Eczacıbaşı İlaç fabrikasında uygulanan balık deneyi akvaryumlarından örnekler



Şekil 3.9. Bahçivan Gıda fabrikası dengelem havuzundan örnek görüntüler



Şekil 3.10. Bahçivan Gıda fabrikası havalandırma havuzundan örnek görüntü



Şekil 3.11. Bahçivan Gıda fabrikası çöktürme havuzundan örnek görüntüler



Şekil 3.12. Bahçivan Gıda fabrikası kimyasal arıtmaya ait görüntüler

5. Sonuç ve Öneriler

Özellikle sanayi yoluyla suyun kirlenmesine neden olanların kirlettikleri suyu arıtan sistemleri de geliştirmiş olması gerekmektedir. Böyle çalışan firmaların çoğunun denetlenmesi sonucunda, denetleyiciler genellikle çalışan bir arıtma sistemi olduğunu ve su kirliliğinin önlendiğini bildirmektedirler. Yine de özellikle sanayinin geliştiği bölgelerde su kirliliğinin önüne geçilememektedir. Acaba firmalar arıtma sistemlerini yalnızca denetimler sırasında mı çalıştırıyorlar (Bilim ve Teknik 2008: s. 53)? Maalesef arıtma tesislerinin maliyetleri yüksek olduğu için çoğu işletmede durumun bu yönde olduğu vurgulanmaktadır.

Ekolojik döngü ilkelerine göre atıklar her zaman bir hammadde kaynağı olarak kabul edilir. Bu yaklaşımda, atıklardan yan ürünler üretilmekte; arıtılan su ve bazı artık maddeler “geriye kazanılarak” sanayi işlemlerinde yeniden kullanılmaktadır. Geriye kalan az miktardaki artığın tasfiye maliyeti hem böylece çok düşürülmüş olmakta; aynı zamanda fabrikanın çevreye etkisi de minimuma indirilmektedir.

Ekolojik döngü yaklaşımın iyi bir örneği, İsveç ve Finlandiya’daki kraft tipi kâğıt fabrikalarında görülmektedir. Odundan selülozu, lignin ve reçineli maddeleri ayırmak için kullanılan kimyasal maddeler, bu işlemde sonra geriye kazanılıp yeniden kullanılmaktadır. Ortaya çıkan organik atıklar ise sulara verilmek yerine yakılmakta ve üretilen enerji fabrikanın işletilmesi için kullanılmaktadır. Bu fabrikalardan çıkan su o kadar temizdir ki, fabrikalar devamlı nehir ve göllerden su almak yerine, bu işlemlerde kullanılan suyu kapalı devre olarak durmadan yeniden kullanabilmektedirler. Böylece, pek çok ülkede çevre sorunları yaratan kâğıt fabrikaları, İsveç’te pek az hava ve su kirliliğine neden olmaktadır.

İsveç örneğinde görüldüğü gibi, ekolojik döngü ilkelerine aykırı olmayan bir sanayi üretim düzeninin kurulması, büyük ölçüde uygun teknoloji seçimine bağlıdır. Körü körüne dış

teknoloji ithal etmek yerine, bir ülke doğal çevresini korumak amacıyla kendi koşullarına en uygun teknolojiyi kendisi geliştirebilmektedir (Kışlalıoğlu & Berkes, 1994: s. 121-122).

Bitkiler artık bizim için daha çok şey yapacağı ve çevrede yarattığımız karışıklıkları düzelterek bir sanayi dostu olacağı benzetilmektedir. Bazı bitkiler, çok zehirli olduğu bilinen bazı ağır metalleri dokularında biriktirebilmektedir. Bu tip bitkiler, yalnızca sorunu çözmekle kalmayıp, satılabilecek bir ürün olmakta ve dönüm başına yüzlerce dolar kazandırabilmektedir. Bitkiler yalnızca kirlenmiş metallerin temizlenmesine yardım etmez, organik bileşikleri de yapılarında biriktirme ya da parçalama yapabilmektedir. Bu proje hala deneysel aşamadır. Ancak, suları çiçek tarlaları yardımıyla temizleme fikri mekanik yöntemlere göre daha ilgi çekici görünmektedir (Bilim ve Teknik 1997: s. 79).

Direk olarak hiçbir arıtma işlemine tutulmadan fabrika vb. yerlerden deşarj edilen kirli sular, su kalitesini ve o ortamda yaşayan canlıları olumsuz etkilemektedir. Dünyamızın giderek artan sera etkisi nedeniyle küresel bir su krizi içinde bulunduğumuz dönemde sularımızı önce kirlenmiş daha sonra nasıl temizleyeceğimizi düşünmek yerine zamanında önlemler alarak hiç kirlenmemek veya en az boyuta düşürmek en mantıklısıdır. Çünkü giderek artan nüfusa mevcut sular yeterli gelmemektedir. Bu durum gelecekte tüm canlıları küresel ısınma ve kirlilik nedeniyle daha vahim bir şekilde etkileyecektir.

Su kirliliğinin zararları başında insan sağlığını olumsuz yönde tehdit etmesi yer almaktadır. Yüzme suyu ya da içme suyunun kirlenmesi, insanların bu sulardan yararlanması sonucunda ölüme kadar götüren hastalıkların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Aynı şekilde atıklarla kirlenen sularda yaşayan hayvanlar ve bitkiler de su kirliliğinden yoğun şekilde etkilenerek telef olabilmekte, toplu ölümler ortaya çıkabilmektedir (Zararlar.com 2018).

Atıksu yönetiminde yenilikçi yaklaşımlar olarak bakıldığında insan ve çevre sağlığının korunmasında atıksu kirliliğinin kaynağında önlenmesi ve su kirliliğinin azaltılmasındaki temel politika; “*minimum atıksu deşarj yöntemlerinin*” kullanılması ve “*kirliliğin kaynağında önlenmesi*” dir. Bu nedenle;

- Su kullanımını azaltmak,
- Su kaybını azaltmak,
- Alıcı ortam su kalitesinin yükseltilmesi,
- Kalitesi uygun olmayan su kullanımı sebebiyle oluşan sağlık ve sosyal problemlerin çözümü,

- Arıtılan atık suyu yeniden kullanmak, önem arz etmektedir.

Fabrika atık sularını geri kullanma nedenlerine bakıldığında;

- Sınırlı doğal su kaynaklarını nitelikli su gerektiren amaçlar için tahsis edebilmek,
- Atıksu deşarjları sebebiyle doğabilecek çevre kirlenmesi problemlerini önlemek,
- Şehir nüfus paylarının artması sebebiyle su ihtiyaçlarının belirli merkezlerde yoğunlaşması,

• Evsel atıksuların %99,9 oranında saf su ihtiva ettiği düşünülürse, atıksuların da bir su kaynağı gibi düşünülmesinin gereği daha iyi anlaşılır.

Arıtılmış atıksuların kullanım alanları ise;

- Tarımsal,
- Endüstriyel,
- Yeraltı suyunun beslenmesi,

- Dinlenme maksatlı kullanılan bölgelerin beslenmesi,
- Dolaylı olarak yangın suyu,
- Tuvaletlerde geri kazanım,
- Doğrudan içme suyu olarak geri kazanım,
- Rekreatyoneel (Özcan 2014).

İncelemelerin yapıldığı dört fabrikanın her birinden alınan atıksu örnekleri, uygulanan arıtma işlemleri sonucu içilebilecek kadar temiz görünmektedir. Tüm işletmelerin arıtma tesislerini sürekli olarak faaliyette bulundurması ve teknolojiye bağlı olarak geliştirmesi önce ülkemizin, daha sonra Dünya'mızın geleceği açısından son derece önemlidir.

6. Kaynakça

- Akman, Yıldırım; Ketenoğlu, Osman; Kurt, Latif; Düzenli, Sema; Güney, Kerim ve Kurt, Fatma (2004) "Çevre Kirliliği (Çevre Biyolojisi)", Palme Yayıncılık, Ankara, ISBN: 9757477739, 299.
- Aydoğdu, Mustafa ve Gezer, Kudret (2007) "Çevre Bilimi", Anı Yayıncılık, Ankara, ISBN: 9789756376812, 224.
- Bilim ve Teknik Dergisi, TÜBİTAK (1997) "Atıksu Sorununa Bitkiler Çözüm Getiriyor", Eylül, Sayı 358, 79s.
- Bilim ve Teknik Dergisi, TÜBİTAK (2008) "Su fakirliği Kapımızda mı? Evrensel Su Yönetimi, Atıksu geri kazanımı", Ağustos, Sayı 489, 56, 1-16s.
- Cevreonline 2019. Atık Su Arıtma Tesisleri <http://cevreonline.com/atik-su-aritma-tesisleri/> (Erişim: 12.03.2019).
- MEB 2011, Aile ve Tüketici Hizmetleri, Atık Sular http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/At%C4%B1k%20Sular.pdf (Erişim: 12 Mart 2019).
- BİOTEK 2016. Atıksu Arıtma Sistemleri https://tr.zapmetasearch.com/ws?q=at%C4%B1ksu%20ar%C4%B1tma%20sistemleri&asid=tr_gc2_01&mt=b&nw=g&de=c&ap=1t3&ac=824&gclid=EAJaIQobChMIKjFkveG4QIVied3Ch2v0AP4EAAyAAEgJtD_BwE (Erişim: 15.03.2019).
- Özcan, Elif (2014) "T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Türkiye'de Atıksu Yönetimi", (<https://webdosya.csb.gov.tr/db/tay/webmenu/webmenu13378.pdf>); Erişim tarihi: 12 Mart 2019.
- Kışlalıoğlu, Mine ve Berkes, Fikret (1994) "Ekoloji ve Çevre Bilimleri," Çevre Perspektifleri, Remzi Kitabevi, Bölüm 6, ISBN: 9751401879, 305-331.
- Şimşekli, Yeter (2005) "Çevre Bilimi", Lisans Yayıncılık, Başakşehir/İstanbul, ISBN: 12345672118835,184.
- Yıldız, Kazım; Sipahioğlu, Şengün ve Yılmaz, Mehmet (2000) "Çevre Bilimi", Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, ISBN: 9789756859865, 207.
- Sular Kirleniyor 2013. Su Kirliliği, <http://www.cevreonline.com/CevreKR/su%kirlilik%20etmenleri.htm> (Erişim: 25.06.2018).
- Mavikaranlık 2016. Atıksu Arıtma Yöntemleri Nelerdir? <http://www.msxlab.org/forum/soru-cevap/243563-atiksu-aritma-yontemleri-nelerdir.html> (Erişim: 25.09.2017).
- Zararlar.com 2018. Su Kirliliğinin Zararları, <http://www.zararlar.com/su-kirliliginin-zararlari.html> (Erişim: 08.04.2019).

Sevinç SAKARYA MADEN⁹¹, Hayriye BACAŞIZ⁹²

ABTÖNUNGSPARTIKELN IN EIN- UND MEHRSPRACHIGEN WÖRTERBÜCHERN

1. Einführung

Partikeln sind eine sehr verschiedenartige Gruppe von Wörtern. Es sind kurze Wörter, die wie Pronomen und Artikel immer kleingeschrieben werden. Helbig und Buscha (2005, S. 475) verweisen darauf hin, dass die Partikeln im Deutschen eine relativ geschlossene Klasse darstellen, die etwa 40 Wörter umfasst und die weder deklinierbar noch konjugierbar und auch nicht komparierbar sind. Die Partikeln werden öfter in gesprochener Sprache verwendet. In der geschriebenen Sprache treten sie selten auf.

Die Stammbedeutung des Wortes Partikel ist Teilchen. In Bezug auf seinen linguistischen Aspekt wird das Wort „Partikel“ im Lexikon *Deutsche Grammatik* von Hentschel (2010) folgendermaßen definiert:

„Die Vorschläge zur Definition dessen, was eine Partikel ausmacht, sind sehr unterschiedlich. Übereinstimmend sind sie nur darin, dass es sich dabei um ein nicht flektierbares, also unveränderliches Element handeln muss... Als grundlegende semantische Eigenschaft von Partikeln kann angesetzt werden, dass es sich bei ihnen um Synsemantika handelt; also um Wörter, die nicht selbst auf einen Gegenstand, eine Eigenschaft oder einen Vorgang in der Welt verweisen, sondern Zusammenhänge zwischen anderen Wörtern und Phrasen herstellen.“ (Hentschel, 2010).

Die Partikeln bilden in einem Satz allein keine Satzglieder, sondern eine Wortgruppe, die zusammen mit den Wörtern, die im Satz vor oder nach ihr kommen, eine bestimmte Bedeutung gewinnen kann. Diesbezüglich konnte dieser Wortklasse von den Linguisten lange Zeit kein adäquates Interesse entgegengebracht werden. In manchen Grammatiken wurden die Partikeln unter der Kategorie „Adverbien“ aufgelistet und in den Wörterbüchern wie zum Beispiel in dem einsprachigen Online-Wörterbuch *Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart* (DWDS, 2018) als Wörter „ohne eigentliche Bedeutung“ beschrieben. Diese mangelhafte Beschreibung war ein Anlass dazu, dass die Linguisten folglich hinsichtlich dieser Wortklasse Forschungen durchgeführt (Maden, 2018) und wie bei Balcı (1993 und 2013) beide Sprachen kontrastiv verglichen haben.

Nach Helbig und Buscha (2005), die die Partikeln unter der Kategorie Funktionswörter klassifiziert haben, werden die Partikeln öfter in der Umgangssprache als in gehobener Sprache, in spontaner Sprache als geplanter Sprache und in dialogischer Sprache als in monologischer Sprache verwendet. Sie unterscheiden sich von den Adverbien oder Modelwörtern dadurch, dass sie keine selbständigen Satzglieder sind. Deshalb ergibt sich, wenn eine Partikel aus dem Satz entfernt wird, in der grammatischen Ordnung des Satzes keine Änderung.

⁹¹ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Edirne-Türkiye, sevincmaden@trakya.edu.tr

⁹² Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortak Alman Dili Edebiyatı, Edirne-Türkiye, hayriyebacaksizz@gmail.com

Beispiel 1: *Wir sind wieder hier. Wir sind ja wieder hier.*

Wie auch aus den beiden Sätzen in Beispiel 1 zu ersehen ist, ändert sich die grammatische Ordnung des Satzes wegen dem Wort „ja“ nicht. Die Bedeutung weist jedoch Unterschiede auf. In dem zweiten Satz wird durch die Partikel „ja“ bis zu einem bestimmten Grade Empörung ausgedrückt.

Weil die Partikeln keine selbstständigen Satzglieder sind, können sie nicht erfragt werden. Obwohl die Partikeln keine Änderungen in der grammatischen Struktur eines Satzes verursachen, sind sie im Stande den Ausdruck des Satzes zu verändern. In welcher Weise die Partikeln den Ausdruck eines Satzes ändern können, wird in Bezug auf die Subklassen der Partikeln analysiert. Im Deutschen gibt es eine Unzahl von Partikeln, die je nach Linguisten in verschiedene Subgruppen unterteilt werden können.

Helbig und Buscha (1996) kategorisieren die Partikeln in Bezug auf ihren syntaktischen Aspekt und legen sechs Subklassen fest. Diese Subklassen basieren auf Wortgruppen, wozu die Partikeln treten können. Diese Subklassen sind:

Partikeln, die zu Substantiven, Verben, Adjektiven und Adverbien treten können

Partikeln, die zu Substantiven, Adjektiven und Adverbien treten können

Partikeln, die zu Verben, Adjektiven und Adverbien treten können

Partikeln, die zu Adjektiven und Adverbien treten können

Partikeln, die zu Substantiven und (ursprünglichen) Adverbien treten können

Partikeln, die zu Verben treten können

Engel (1996) betrachtet in seinem Buch *Deutsche Grammatik* die Partikeln aus einer weiteren Perspektive. Er definiert die Partikeln als unveränderliche Wörter, die etwas näher bestimmen, und kategorisiert sie unter Partikeln Präpositionen, Subjunkoren, Konjunkoren, Adverb, Modalpartikeln, Rangierpartikeln, Gradpartikeln, Kopulapartikeln, Satzäquivalente, Abtönungspartikeln und sonstige Partikeln.

Musan (2009) unterscheidet sieben Subklassen von Partikeln:

Grad-/ Intensitätspartikeln

Fokuspartikeln

Abtönungs-/Modalpartikeln

Negationspartikeln

Gesprächspartikeln

Interjektionen

Onomatopoeitika/ Lautmalende Partikeln

Im Lexikon *Deutsche Grammatik* von Hentschel (2010) ist auch von sieben Subklassen die Rede, die jedoch anders als bei Musan (2009) kategorisiert werden:

Abtönungspartikeln (Modalpartikeln)

Antwortpartikeln

Fokuspartikeln

Infinitivpartikeln

Intensivpartikeln

Modalwörter

Negationswörter

Die unterschiedliche Kategorisierung der Partikeln im Deutschen und die Tatsache, dass die Partikeln in manchen Situationen keine wörtlichen Entsprechungen in der türkischen Sprache haben (Atabay, Kutluk ve Özel, 1983; Ediskun, 1985; Ergin, 1988; Erişek, 1998; Kahraman, 1986) und oftmals mit unterschiedlicher Intonation ersetzt werden, führt beim Transfer der Partikeln aus dem Deutschen ins Türkische oft zu Schwierigkeiten, sodass viele Übersetzer bzw. Dolmetscher sich von Wörterbüchern Gebrauch machen (Burkhardt, 1994; Weydt, 1979). Durch diese Studie soll erforscht werden, in wie weit die Wörterbücher bei Transfer der Partikeln aus der deutschen Sprache ins Türkische hilfreich sind. Die Arbeit fokussiert sich auf die Abtönungspartikeln. Es wurde der Frage nachgegangen, wie die in den DaF-Lehrwerken am meisten auftretenden Abtönungspartikeln in den einsprachigen und mehrsprachigen Online-Wörterbüchern auftreten, ob die Erklärungen ausreichend sind und welche Entsprechungen in der türkischen Sprache aufgelistet werden.

2. Forschungsmethode

In der vorliegenden Studie wurden zunächst die *Kurs- und Arbeitsbücher* des DaF-Lehrwerks *Schritte International 1* (Niebisch, 2006) und *Schritte International 2* (Niebisch, 2006), *Schritte International 3* (Hilbert 2004) und *Schritte International 4* (Hilbert, 2007) in Hinblick auf Partikeln durchsucht und die 5 am häufigsten auftretenden Abtönungspartikeln bestimmt. Anschließend wurden deren Erklärungen in den einsprachigen deutschen und mehrsprachigen Online-Wörterbüchern analysiert und erforscht, ob alle Funktionen und Bedeutungen der Partikeln in den Wörterbüchern miteinbezogen sind - und wenn ja - wie sie definiert und nach welchen Kategorien klassifiziert werden und ob sie an Beispielen verdeutlicht werden. Es wurde außerdem der Frage nachgegangen, wie die deutschen Partikeln in den türkisch-deutschen Online-Wörterbüchern wiedergegeben werden.

Wörterbücher, die in Hinblick auf die Partikeln in Betracht gezogen wurden, sind einerseits die einsprachigen deutschen Wörterbücher *Duden-Online-Wörterbuch* und *Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart (DWDS)*) und andererseits die mehrsprachigen deutsch-türkischen Online-Wörterbücher *Langenscheidt* und *Pons*. Anders als bei einsprachigen Wörterbüchern wurden in den mehrsprachigen Wörterbüchern die türkischen Äquivalente der Partikeln ermittelt.

Weiterhin wurden die Ähnlichkeiten und die Unterschiede im Umgang mit den ausgewählten Wörtern und deren Darstellung in den mehrsprachigen und einsprachigen Online-Wörterbüchern analysiert, die erhobenen Daten tabellarisch aufgelistet und eine Schlussfolgerung gezogen.

2.1. Bewertung der Daten

Eine Analyse und Bewertung der DaF-Lehrwerke *Schritte International 1, 2,3 und 4* (*Kurs- und Arbeitsbücher*) hat dargelegt, dass die Partikeln „*aber*“, „*auch*“, „*denn*“, „*doch*“ und „*schon*“ die ersten fünf am häufigsten auftretenden Abtönungspartikeln sind. Folglich wurde in den Wörterbüchern geprüft, welchen Worttypen die Partikeln untergeordnet sind. Anschließend wurden die Wortgruppen, denen die Partikeln zugeordnet wurden, je nach Wörterbuch tabellarisch aufgelistet.

Tabelle 1: Zuordnungsmöglichkeiten der Partikeln je nach Wörterbuch

	DWDS	DUDEN	LANGENSCHIEDT	PONS
aber	aber ¹ : Konj. aber ² : Adv.	aber ¹ : Adv. aber ² :Partikel aber ³ : Konj.	aber ¹ : Konj. aber ² : Interjektion aber ³ : Adv.	Konj.
auch	Konj.	auch ¹ : Partikel auch ² : Adv.	Adv.	Konj.
denn	denn ¹ : Konj. denn ² : Adv.	denn ¹ : Adv. denn ² : Konj. denn ³ : Partikel	denn ¹ : Konj. denn ² : Adv.	denn ¹ : Konj. denn ² : Adv.
doch	doch ¹ : Konj. doch ² :Adv. partikelhaft	doch ¹ : Konj. doch ² : Adv. doch ³ : Partikel	doch ¹ : Konj. doch ² : Adv.	doch ¹ : Konj. doch ² : Adv.
schon	Adv.	schon ¹ : Adv. schon ² : Partikel	Adv.	Adv.

Die Daten in Tabelle 1 erweisen, dass die Partikeln in einigen Wörterbüchern in nur eine Wortkategorie untergeordnet worden sind, während die gleichen Partikeln in manchen Wörterbüchern bis zu drei unterschiedlichen Wortarten zugeordnet sind. Nur in dem *Duden Online Wörterbuch* sind die Wörter „aber“, „auch“, „denn“, „doch“ und „schon“ als Partikel versehen. In allen anderen Wörterbücher sind die Wörter „aber“, „auch“, „denn“, „doch“ und „schon“ entweder als Adverb, als Konjunktion oder als Interjektion kategorisiert. In DWDS steht neben „doch“ außer Konjunktion und Adverb außerdem noch „partikelhaft“.

Die Partikeln (**aber, auch, denn, doch, und schon**) in einsprachigen Wörterbüchern

Die Analyse der einsprachigen Wörterbücher *Duden* und *DWDS* hat dargelegt, dass in *Duden Online Wörterbuch* und *DWDS* die Wörter „aber“, „auch“, „denn“, „doch“ und „schon“ unterschiedlich kategorisiert worden sind.

„Aber“

Aber wird in *DWDS* zwei verschiedenen Kategorien zugeordnet und zwar unter Konjunktionen und Adverbien.

Unter den Konjunktionen befinden sich folgende Bedeutungen:

Beispiel 2: *Er kommt, aber sein Vater ist verhindert.*

In Beispielsatz 2 bezeichnet das Wort *aber* den Gegensatz: Hier wird es wie „jedoch“ verwendet.

Das Wort *aber* kann wie in den Beispielsätzen 3, 4 und 5 eine Behauptung oder Aufforderung verstärken oder auch wie in Beispielsatz 6 eine Verwunderung oder einen Vorwurf ausdrücken:

Beispiel 3: *Das ist aber fein!*

Beispiel 4: *Nichts, aber auch gar nichts.*

Beispiel 5: *Aber Kinder!*

Beispiel 6: *Tausend abertausend.*

Das Wort *aber* wird auch unter Adverbien aufgelistet. Diese Verwendung von *aber* ist jedoch veraltet.

Das *Duden Online Wörterbuch* klassifiziert das Wort *aber* unter drei Wortgruppen: Adverbien, Partikeln und Konjunktionen. Die Beschreibung von dem Wort *aber* unter der Kategorie Adverbien im *Duden* ist die gleiche Beschreibung wie in *DWDS*. In dem *Duden Online Wörterbuch* steht auch die Information, dass das Wort *aber* auch als Partikel auftreten kann:

Beispiel 7: *Aber ja!*

Das Wort *aber* drückt in dem Beispielsatz 7 eine Verstärkung aus.

Beispiel 8: *Du spielst aber gut!*

Beispiel 9: *Aber ich bitte dich!*

In den Beispielsätzen 8 und 9 hingegen kennzeichnet das Wort *aber* den Ausdruck von Empfindungen.

In *Duden* wird das Wort *aber* wie in Beispielsatz 10 auch den Konjunktionen zugeordnet.

Beispiel 10: *Es wurde dunkel, aber wir machten kein Licht.*

Ein Vergleich der beiden Wörterbücher hat gezeigt, dass das Wort *aber* wie in den Beispielsätzen 11 und 12 verschiedenen Worttypen zugeordnet werden kann und verschiedene Verwendungen des Wortes möglich sind.

Beispiel 11: *Das ist aber fein!* (*DWDS*, 2018)

Beispiel 12: *Du spielst aber gut!* (*Duden*, 2018)

Der strukturelle und semantische Gebrauch des Wortes *aber* ist in den Beispielsätzen 11 und 12 derselbe. In beiden Sätzen wird die Partikel *aber* einem Adjektiv vorangestellt und durch Hervorhebung eine Verstärkung der Bedeutung erzeugt. Das Wort *aber* wird in den Wörterbüchern verschiedenen Wortarten zugeordnet. In *DWDS* ist das Wort *aber* als Adverb und Konjunktion kategorisiert, im *Duden* hingegen steht die Erklärung, dass das Wort *aber* sowohl als Adverb oder Konjunktion oder auch als Partikel auftreten kann.

„Auch“

In dem Wörterbuch *DWDS* wird das Wort *auch* innerhalb der Konjunktionen aufgelistet. Es gibt jedoch auch Beispiele wie in Beispielsatz 13, in denen das Wort *auch* stets betont wird und „Hinzufügen“ und „Dazukommen“ bezeichnet.

Beispiel 13: *Wir sind auch Menschen.*

In Beispielsatz 14 verstärkt das Wort *auch* den folgenden Satzteil.

Beispiel 14: *Das kann auch Ihnen passieren.*

In Beispielsatz 15 verstärkt das Wort *auch* die vorangehende Konjunktion.

Beispiel 15: *Du kannst lesen oder auch Radio hören.*

In Beispielsatz 16 bekräftigt das Wort *auch* das vorhergesagte Urteil.

Beispiel 16: *Ich fühle mich krank, und ich bin es auch.*

Das Wort *auch* kann auch wie in Beispielsatz 17 in Verbindung mit Interrogativpronomen verwendet werden.

Beispiel 17: *Was (immer) die Kinder auch sahen (=alles, was sie sahen), wollten sie gern haben.*

Es gibt ebenso Situationen, wie in Beispielsatz 18, in denen das Wort *auch* Vorwurf, Ärger und Verwunderung ausdrücken kann.

Beispiel 18: *Er kann auch nie den Mund halten.*

In *Duden* wird das Wort *auch* ebenso den Partikeln und Adverbien zugeordnet. Unter Partikeln werden im *Duden* folgende Beispiele mit dem Wort *auch* aufgelistet und deren Funktion wie folglich erklärt:

Beispiel 19: *Du bist aber auch stur.*

Beispiel 20: *Warum kommst du auch so spät?*

In den Beispielsätzen 19 und 20 wird durch das Wort *auch* gefühlmäßige Anteilnahme, Ärger und Verwunderung ausgedrückt.

Das Wort *auch* kann wie in den Beispielsätzen 21 und 22 eine vorangegangene Aussage bekräftigen oder begründen.

Beispiel 21: *Sie sah krank aus, und sie war es auch.*

Beispiel 22: *Ich gehe jetzt, es ist auch schon spät.*

In den Fragesätzen 23 und 24 drückt das Wort *auch* Zweifel oder Unsicherheit aus.

Beispiel 23: *Darf er das auch tun?*

Beispiel 24: *Hast du dir das auch überlegt?*

Das Wort *auch* ermöglicht es, wie in Beispielsatz 25, dass in Verbindung mit Interrogativ- oder Relativpronomen eine Verallgemeinerung erzeugt wird.

Beispiel 25: *Wer auch immer...(jeder, der..)*

Es gibt auch Situationen, in denen das Wort *auch* unter Adverbien so definiert wird, dass es - wie auch in den Beispielsätzen 26, 27, 28 und 29 zu sehen ist - eine ähnliche Bedeutung wie die Wörter „*genauso*“, „*ebenfalls*“, „*außerdem*“ und „*sogar*“ hat.

Beispiel 26: *Du bist auch [so] einer von denen. (genauso)*

Beispiel 27: *Auch gut. (ebenfalls) = (Damit bin ich ebenfalls einverstanden.)*

Beispiel 28: *Ich hatte auch [noch] die Kosten zu zahlen. (außerdem)*

Beispiel 29: *Auch die kleinste Freude wird einem verdorben. (sogar)*

Die Daten haben dargelegt, dass das Wort *auch*, obwohl es in den unten aufgelisteten beiden Sätzen (Beispielsatz 30 und 31) die gleiche Funktion hat, in den zwei Wörterbüchern *Duden Online* und *DWDS* verschiedenen Wortkategorien zugeordnet ist. Im *DWDS* steht neben dem Wort *auch* nur die Information, dass es eine Konjunktion ist, während im *Duden Online* das Wort unter Partikeln und Adverbien kategorisiert wird. Beide Wörterbücher verdeutlichen die Funktion des Wortes in ähnlichen Beispielsätzen, ordnen jedoch das Wort verschiedenen Wortkategorien zu.

Beispiel 30: *Ich fühle mich krank, und ich bin es auch. (DWDS, 2018)*

Beispiel 31: *Sie sah krank aus, und sie war es auch. (Duden, 2018)*

Diese Nichtübereinstimmungen zwischen den Wörterbüchern hinsichtlich der Kategorisierung des Wortes *auch* ist in den Beispielsätzen 32 und 33 sichtbar:

Beispiel 32: *Was (immer) die Kinder auch sahen (= alles, was sie sahen), wollten sie gern haben. (DWDS, 2018).* In *DWDS* wird das Wort *auch* unter Konjunktionen aufgelistet.

Beispiel 33: *Wer auch immer...(jeder, der..)* (Duden, 2018). In Duden wird das Wort *auch* unter Partikeln aufgelistet.

„Denn“

Das Wort *denn* wird im *DWDS* zwei Kategorien, den Konjunktionen und Adverbien zugeordnet. Unter Konjunktion wird es wie folglich erklärt und definiert:

Das Wort *denn* leitet in manchen Situationen, wie zum Beispiel in den Beispielsätzen 34 und 35, einen Hauptsatz ein, der vorher Gesagtes begründet.

Beispiel 34: *Er kann heute nicht kommen, denn er ist krank.*

Beispiel 35: *Er war seinem Ziel näher denn je.* (Nach der Komparation (als))

In manchen Sätzen wie zum Beispiel Beispielsatz 36 steht das Wort *denn* innerhalb eines Gliedsatzes und hat die Bedeutung „ausgenommen“.

Beispiel 36: *Er kommt nicht mit, es sei denn, dass du dich bei ihm entschuldigst.*

DWDS definiert das Wort *denn* unter Adverbien wie folgt:

Das Wort *denn* ist artikelhaft; hat keine eigentliche Bedeutung; ist intensivierend und satzbelebend.

In Fragesätzen:

Beispiel 37: *Warum bist du denn nicht gekommen?* (In diesem Satz drückt das Wort *denn* Interesse aus.)

Beispiel 38: *Glaubst du denn wirklich, dass er kommt?* (In Beispielsatz 38 drückt das Wort *denn* Zweifel und Erstaunen aus.)

Beispiel 39: *Bist du denn blind?* (Dies ist ein rhetorischer Fragesatz.)

In Aussagesätzen:

Beispiel 40: *Wie denn selbst M diese Meinung vertritt* (verstärkt die Aussage, ist veraltet)

Im *Duden Online Wörterbuch* unterscheidet man drei Kategorien, denen das Wort *denn* zugeordnet wird. Diese Kategorien sind Adverbien, Konjunktionen und Partikeln.

Unter Adverbien definiert *Duden* das Wort *denn* wie in Beispielsatz 41 als *ausgenommen, wenn; unter Voraussetzung, dass...*

Beispiel 41: *Ich leihe ihm nichts mehr, er müsste sich denn gründlich geändert haben.*

Im Duden wird außerdem noch erwähnt, dass das Wort *denn* auch als Konjunktion auftreten kann und wie in Beispielsatz 42 eine Begründung ausdrücken kann.

Beispiel 42: *Wir bleiben zu Hause, denn das Wetter war schlecht.*

Die dritte Wortkategorie, der das Wort *denn* im *Duden* zugeordnet wird, sind die Partikeln. Es wird erklärt, in welchen Satztypen die Partikeln auftauchen können und welche Funktion und Bedeutung die Partikeln besitzen (siehe dazu Beispiel 43-48).

In Fragesätzen kann das Wort *denn* wie in den Beispielsätzen 43 und 44 „überhaupt“ oder „eigentlich“ bedeuten.

Beispiel 43: *Was ist denn mit ihm?*

Beispiel 44: *Hast du denn so viel Geld?*

In Aussagesätzen gibt es Situationen, in denen das Wort *denn* die gleiche Bedeutung wie in den Beispielsätzen 45 und 46 wie „also“, „schließlich“ und „nun“ haben kann.

Beispiel 45: *Ihr war es denn doch zu anstrengend.*

Beispiel 46: *Das schien ihm denn auch genug.*

In rhetorischen Sätzen hat das Wort *denn* eine Bedeutung, das mit „*so scheint es fast*“ gleich ist (siehe dazu Beispielsatz 47 und 48).

Beispiel 47: *Bist du denn taub?*

Beispiel 48: *Kannst du denn nicht hören?*

Wie in beiden Wörterbüchern erklärt wird, kann das Wort *denn* auch in Verbindung mit Interrogativpronomen oder -adverbien verwendet werden und dadurch die Betonung des Satzes wie in Beispielsatz 49 verstärken.

Beispiel 49: „*Liegt das Buch auf dem Tisch?*“ „Nein.“ „*Wo denn?*“ (Duden, 2018)

„Doch“

Das einsprachige Wörterbuch *DWDS* ordnet das Wort *doch* den Konjunktionen und Adverbien zu. Konjunktionen werden wie folglich definiert: Das Wort *doch* als Konjunktion drückt einen Gegensatz aus und kann wie in dem Beispielsatz 51 mit „*aber*“ und wie in Beispielsatz 52 mit „*trotzdem*“ die gleiche Bedeutung tragen.

Beispiel 51: *Sie versprach zu kommen, doch ihre Mutter wurde krank. (aber)*

Beispiel 52: *Es war ihm zwar verboten worden, aber das Kind ging doch in den Garten. (trotzdem)*

In manchen Fällen kann eine negative Entscheidungsfrage mit *doch* wie in Beispielsatz 53 im positiven Sinne beantwortet werden.

Beispiel 53: „*Hast du dir nichts gewünscht?*“ „*Doch!*“ (*Ich habe mir etwas gewünscht.*)

Unter Adverbien beschreibt *DWDS* *doch* wie folgt:

Das Wort *doch* ist partikelhaft; hat keine eigentliche Bedeutung; ist intensivierend und satzbelebend (siehe dazu Beispielsätze 54-59).

Beispiel 54: *Das war doch etwas. (Doch verstärkt die Aussage.)*

Beispiel 55: *Er hat es doch schon gesagt. (Doch erinnert an Bekanntes.)*

Beispiel 56: *Komm doch mal her! (Doch drückt Ungeduld aus.)*

Beispiel 57: *Wenn es doch regnen wollte! (Doch verstärkt den Wunsch.)*

Beispiel 58: *Das ist doch zu dumm! (Doch drückt Entrüstung aus.)*

Beispiel 59: *Du verlässt mich doch nicht? (Doch drückt die Hoffnung auf Zustimmung aus.)*

Duden ordnet das Wort *doch* drei Kategorien zu. Diese Kategorien sind Konjunktionen, Adverbien und Partikeln.

Unter der Kategorie Konjunktionen hat das Wort *doch* im *Duden* die gleiche Bedeutung wie das Wort „*aber*“ (siehe dazu Beispiel 60).

Beispiel 60: *Ich klopfte, doch niemand öffnet. (aber)*

Doch als Adverb hat, wie auch in Beispielsatz 61 die gleiche Bedeutung wie das Wort „*dennoch*“.

Beispiel 61: *Höflich und doch bestimmt.*

Das Wort *doch* schließt sich manchmal wie in Beispielsatz 62 auch eine begründende Aussage an.

Beispiel 62: *Er schwieg, sah er doch, dass alle Worte sinnlos waren.*

Das Wort *doch* ermöglicht, dass man wie in Beispielsatz 63 eine gegensätzliche Antwort auf eine negative Frage gibt.

Beispiel 63: „*Du willst wohl nicht?*“ „*Doch, doch*“ (*Ich will*)

Man kann mit dem Wort *doch* wie in Beispielsatz 64 auch eine Vermutung bestätigen.

Beispiel 64: *Also doch!*

Eine andere Kategorie, der das Wort *doch* zugeordnet wird, sind die Partikeln. Das Wort *doch* als Partikel kann - wie auch in den Beispielsätzen 65-68 zu sehen ist - ganz unterschiedliche Funktionen und Bedeutungen übernehmen.

Beispiel 65: *Das hast du doch gewusst.* (*Doch* verstärkt die Aussage.)

Beispiel 66: *Das ist doch zu blöd!* (*Doch* drückt Entrüstung aus.)

Beispiel 67: *Du betrügst mich doch nicht?* (*Doch* drückt die Hoffnung aus.)

Beispiel 68: *Wie heißt er doch gleich?* (*Doch* erinnert an Bekanntes)

„Schon“

Im DWDS nimmt das Wort *schon* unter den Adverbien seinen Platz ein. Es wird definiert wie folgt:

Das Wort *schon* drückt wie in den Beispielsätzen 69 und 70 Überraschung und Erstaunen aus.

Beispiel 69: *Du bist schon fünfzig Jahre alt?*

Beispiel 70: *Warum gehst du schon weg?*

In Verbindung mit einer Zeitangabe kann das Wort *schon* angeben, wie lang ein Vorgang anhält (siehe dazu Beispielsatz 71 und 72).

Beispiel 71: *Das habe ich schon längst gewusst.*

Beispiel 72: *Dort haben wir schon einmal den Urlaub gemacht.*

In manchen Situationen gibt das Wort *schon* an, dass ein Vorgang zum Zeitpunkt der Rede wie in Beispielsatz 73 noch nicht beginnt.

Beispiel 73: „*Kommst du nun bald?*“ „*Ich komme (ja) schon.*“ (*Ich bin auf dem Weg*)

In manchen Situationen kann das Wort *schon* auch angeben, dass ein Vorgang zum Zeitpunkt der Rede abgeschlossen ist (siehe dazu Beispielsatz 74 und 75).

Beispiel 74: *Er hat schon gegessen.*

Beispiel 75: *Ich hatte schon davon gehört.*

Mit dem Wort *schon* kann man auch, wie in Beispielsatz 76 zu sehen ist, einen Wunsch ausdrücken.

Beispiel 76: *Hätte ich (doch) schon einen neuen Computer!*

Das Wort *schon* drückt auch aus, wie in Beispielsatz 77 zu lesen ist, dass nichts mehr hinzukommen braucht.

Beispiel 77: *Schon der Gedanke daran ist mir schrecklich.*

In DWDS ist zwar auch von Partikeln die Rede. Diese werden aber der Kategorie Adverbien untergeordnet. Folglich sind in den Beispielsätzen 78-83 die verschiedenen Bedeutungen des Wortes *schon* aufgelistet:

Beispiel 78: *Das schaffst du schon.* (Das Wort *schon* drückt Überzeugung aus.)

Beispiel 79: *Er kommt schon, wenn er wieder Geld braucht.* (Das Wort *schon* drückt Versicherung aus.)

Beispiel 80: *Los, mach schon!* (Das Wort *schon* drückt Ungeduld aus.)

Beispiel 81: *Wer bist du schon?* (Das Wort *schon* verstärkt die Bedeutung.)

Beispiel 82: *Das musst/kannst du mir schon glauben.* (Das Wort *schon* verstärkt die Aussage.)

Beispiel 83: *Schon gut.* (Das Wort *schon* drückt oft Beruhigung, Beschwichtigung aus.)

Das Wort *schon* hat in den Beispielsätzen 78-83 keine eigentliche Bedeutung und ist intensivierend und satzbelebend.

Unterschiedlich von *DWDS* wird das Wort *schon* im *Duden* zwei verschiedenen Kategorien zugeordnet. In den unten aufgelisteten Sätzen ist das Wort *schon* als Adverb definiert:

Das Wort *schon* drückt aus, dass etwas schneller als erwartet geschieht (siehe dazu Beispielsatz 84).

Beispiel 84: *Es ist schon alles vorbereitet.*

Das Wort *schon* drückt aus, dass kurz nach dem Eintreten eines Vorgangs ein anderer Vorgang plötzlich folgt (siehe dazu Beispielsatz 85).

Beispiel 85: *Er klaute das Fahrrad, und schon war er weg.*

Das Wort *schon* drückt wie in Beispielsatz 86 aus, dass vor dem eigentlichen Beginn eines Vorgangs etwas geschieht.

Beispiel 86: *Ich komme später, du kannst ja schon [mal] die Koffer packen.*

Das Wort *schon* kann auch ausdrücken, dass etwas mehr an Zahl, Menge, Ausmaß darstellt als vermutet (siehe dazu Beispielsatz 87).

Beispiel 87: *Sie ist schon 90 Jahre.*

Mit dem Wort *schon* kann auch betont werden, dass etwas, wie in Beispielsatz 88, keine neue Erscheinung, kein neuer Zustand und kein neuer Vorgang ist.

Beispiel 88: *Schon Platon hat diese Ideen vertreten.*

Das Wort *schon* kann auch ausdrücken, dass eine Erscheinung, ein Ereignis und ein Vorgang nicht zum ersten Mal stattfindet (siehe dazu Beispielsatz 89).

Beispiel 89: *Wie schon gesagt, sollten wir nicht darauf eingehen.*

Das Wort *schon* kann auch ausdrücken, dass etwas allein genügt, um eine Handlung, einen Zustand und Vorgang zu erklären (siehe dazu Beispielsatz 90).

Beispiel 90: *Ich werde ihr das ersparen, ihr geht es schon so schlecht genug.*

Die zweite Kategorie, zu der im *Duden* das Wort *schon* zugeordnet worden ist, sind die Partikeln (siehe dazu Beispielsätze 91 und 92).

Beispiel 91: *Nicht du schon wieder!* (Das Wort *schon* verstärkt die Aussage.)

Beispiel 92: *Hör schon auf!* (Das Wort *schon* drückt in Aufforderungssätzen Ungeduld aus.)

In manchen Situationen drückt das Wort *schon* aus, dass im Falle der Realisierung einer Absicht wie in Beispielsatz 93, eine bestimmte Konsequenz erwartet wird.

Beispiel 93: *Wenn wir schon eine neue Waschmaschine kaufen müssen, dann aber eine gute.*

In Beispielsatz 94 unterstreicht das Wort *schon* die Wahrscheinlichkeit einer Aussage. In Beispielsatz 95 hingegen drückt das Wort *schon* eine nur zögernde Zustimmung aus.

Beispiel 94: *Das wirst du schon schaffen.*

Beispiel 95: *Sie hat schon recht, wenn sie das sagt.*

In Beispielsatz 96 drückt das Wort *schon* aus, dass eine Aussage nur bedingt richtig ist und dass eine andere Schlussfolgerung möglich ist.

Beispiel 96: *Von der Tätigkeit her ist die Stelle nicht sehr interessant, von der Bezahlung her schon.*

Beispiel 97: *Wen interessiert das schon?* (Das Wort *schon* macht eine Äußerung in Frageform als rhetorische Frage kenntlich.)

Die Partikeln (*aber, auch, denn, doch* und *schon*) in mehrsprachigen Türkisch-Deutschen Wörterbüchern

In der 2. Phase der Studie wurden dieselben Wörter in mehrsprachigen Wörterbüchern unter die Lupe genommen und analysiert. Zu diesem Zweck wurden die Online-Wörterbücher von *Langenscheidt* und *Pons* ausgewählt. Anders als vom ersten Teil dieser Arbeit sind in diesem Teil der Studie auch die Entsprechungen der Wörter in den zwei Sprachen Deutsch und Türkisch, so wie sie in den Wörterbüchern stehen, angegeben worden.

„Aber“

Aber wird in dem zweisprachigen Wörterbuch *Pons* nur unter der Kategorie Konjunktion definiert. Es wird ins Türkische, wie in dem Beispiel 98, als „*fakat*“ bzw. „*ama*“ übersetzt:

Beispiel 98: *Die Krawatte ist zwar schön, aber zu teuer = Kravat gerçi güzel ama çok pahalı.*

Darüber hinaus werden verschiedene Verwendungszwecke des Wortes erwähnt und deren Übersetzung ins Türkische angegeben:

Beispiel 99: *aber natürlich!*, = *hay hay!*,

Beispiel 100: *aber sicher!* = *elbette!*

In dem *Langenscheidt Online-Wörterbuch* wird das Wort *aber* unter drei Wortgruppen kategorisiert: Konjunktionen, Interjektionen und Adverbien. Die Definition des Wortes *aber* als Konjunktion ist in beiden Wörterbüchern gleich. Anders als in *Pons* gibt es in dem Online Wörterbuch *Langenscheidt Online-Wörterbuch* zusätzliche Arten von Kategorien: Interjektion, die nur hier vorhanden ist, und Adverbien. Wenn die Klassifizierung von Partikeln in verschiedenen Quellen näher betrachtet wird, kommt man zum Entschluss, dass einige Linguisten auch die Interjektionen unter Partikeln einordnen. Ausgehend von dieser Klassifizierung kann gesagt werden, dass das *Langenscheidt Online Wörterbuch* das Wort *aber* auch als eine Partikel definiert.

Das *Langenscheidt Online-Wörterbuch* definiert das Wort *aber* wie in Beispielsatz 100 als eine Interjektion, während in *Pons* dieses Wort im gleichen Satz als Konjunktion definiert wird. Es wird in zwei verschiedenen Wörterbüchern unter zwei verschiedenen Worttypen kategorisiert, während beide Sätze dieselbe Bedeutung haben und auf gleiche Weise verwendet werden. Das Wort *aber* wird außerdem noch - wie in Beispielsatz 101 zu lesen ist - der Kategorie Adverb zugeordnet.

Beispiel 101: *Das ist aber nett von dir. = Çok iyisin, sağol.*

„Auch“

Wenn man das *Langenscheidt Online-Wörterbuch* und *Pons Online-Wörterbuch* unter die Lupe nimmt, sieht man, dass in dem *Langenscheidt Online-Wörterbuch* das Wort *auch* unter der Kategorie Adverbien platziert ist, während das *Pons Online-Wörterbuch* es unter den Konjunktionen kategorisiert. Die Entsprechungen des Wortes in türkischer Sprache sind in beiden Wörterbüchern gleich: „*da*“, „*de*“ und „*dahi*“.

Beispiel 102: *So erging es mir auch.* = *Bana da öyle geldi.* (Langenscheidt Online Wörterbuch, 2018)

Beispiel 103: *Er weiß es auch.* = *O da biliyor.* (Pons Online Wörterbuch, 2018)

„Denn“

Beide Wörterbücher, *Langenscheidt Online-Wörterbuch* und *Pons Online-Wörterbuch* ordnen das Wort *denn* den Konjunktionen und Adverbien zu. Das den Konjunktionen zugeordnete Wort *denn* hat in beiden Wörterbüchern die gleiche türkische Entsprechung: *çünkü*. In beiden Wörterbüchern sind aber keine Beispielsätze angegeben. In dem *Langenscheidt Online-Wörterbuch* ist für das Wort *denn* eine weitere Übertragung angegeben: „*daha*“. Das Wort „*daha*“ hat die gleiche Funktion wie das Wort „*als*“ (siehe dazu Beispielsatz 104).

Beispiel 104: *mehr denn je* = *Her zamankinden daha fazla*

Unter den Adverbien haben beide Wörterbücher keine genaue türkische Erklärung für das Wort *denn* angegeben. Die türkische Entsprechung für das Wort *denn* ist in den Beispielsätzen der Wörterbücher nur durch Umschreibungen mit mehreren Wörtern, wie in den Beispielsätzen 105-108, möglich geworden:

Beispiel 105: *Wieso denn?* = *(Ama) niye ki?* (Langenscheidt Online Wörterbuch, 2018)

Beispiel 106: *Was ist denn?* = *Ne var (yine)?* (Langenscheidt Online Wörterbuch, 2018)

Beispiel 107: *Wie heißt denn das?* = *Bu ne demek oluyor?* (Pons Online Wörterbuch, 2018)

Beispiel 108: *Wo steckt sie denn?* = *Nerede kaldı?* (Pons Online Wörterbuch, 2018)

Eine nähere Betrachtung der obigen Sätze hat dargelegt, dass keine wortwörtliche Entsprechung angegeben worden ist. Wörter wie *denn*, die in der Zielsprache keine genaue Entsprechung haben, verursachen beim Übersetzen Schwierigkeiten, und meistens Fehler.

„Doch“

Das Wort *doch* wird im *Langenscheidt Online-Wörterbuch* und *Pons Online-Wörterbuch* zwei Kategorien, Konjunktionen und Adverbien zugeordnet und ins Türkische als „*fakat*“ bzw. „*ancak*“ übersetzt. Auffällig ist, dass unter der Kategorie Adverbien die Wörterbücher keine wortwörtliche Entsprechung für das Wort *doch* angegeben, für eine Erklärung sich an Umschreibungen gewendet und das Wort mit mehreren Wörtern erläutert haben (siehe dazu Beispielsätze 109-111).

Beispiel 109: *Du weißt es doch!* = *Biliyorsun ya!* (Langenscheidt Online Wörterbuch, 2018)

Beispiel 110: *Komm doch mal her!* = *Buraya gel bakalım.* (Pons Online Wörterbuch, 2018)

Beispiel 111: *Du kennst ihn ja nicht, oder doch?* = *Sen onu tanıyorsun ki, yoksa tanyor musun?* (Pons Online Wörterbuch, 2018)

„Schon“

Beide Wörterbücher, das *Langenscheidt Online-Wörterbuch* und *Pons Online-Wörterbuch*, ordnen das Wort *schon* den Adverbien zu. Beide Wörterbücher haben das Wort *schon* mit den türkischen Wörtern „*artık*“, „*hiç*“, „*hatta*“, „*bile*“ und „*çoktan*“ wiedergegeben.

Beispiel 112: *Ich warte schon seit 20 Minuten* = *Tam 20 dakikadır burada bekliyorum.* (Langenscheidt Online Wörterbuch, 2018)

Beispiel 113: *Hast du schon davon gehört?* = *Bundan haberin var mı?* (Langenscheidt Online Wörterbuch, 2018)

Beispiel 114: *Heute schon* = *Daha bugünden* (Pons Online Wörterbuch, 2018)

Beispiel 115: *Schon der Gedanke..* = *Düşüncesi bile..* (Pons Online Wörterbuch, 2018)

In den oben aufgelisteten Beispielsätzen (112-115) hat das Wort *schon* keine eigene Bedeutung, verstärkt aber die Aussage.

3. Schlussfolgerung

In der vorliegenden Studie wurde zunächst die Darstellung der Abtönungspartikeln *aber*, *auch*, *denn*, *doch* und *schon* und deren Definitionen in den einsprachigen Online-Wörterbüchern, *Duden Online-Wörterbuch* und *DWDS Online-Wörterbuch*, und in den mehrsprachigen Online-Wörterbüchern *Langenscheidt Online-Wörterbuch* und *Pons Online-Wörterbuch* unter die Lupe genommen und deren Erklärungen detailliert erforscht und miteinander verglichen. Die erhobenen Daten haben gezeigt, dass die Wörter *aber*, *auch*, *denn*, *doch* und *schon* sowohl in den einsprachigen als auch in den mehrsprachigen Wörterbüchern verschiedenen Wortkategorien zugeordnet werden, die Kategorisierung in den einsprachigen Wörterbüchern in Vergleich zu den mehrsprachigen Wörterbüchern detaillierter ist, und die einsprachigen Wörterbücher über mehr Information verfügen als die mehrsprachigen Wörterbücher.

Der Vergleich der vier untersuchten Wörterbücher hat dargelegt, dass die einsprachigen Wörterbücher *DWDS* und *Duden Online-Wörterbuch* bei der Erklärung der Wörter ähnliche Strategien einsetzen, jedoch Wörter mit der gleichen Funktion und Bedeutung ganz unterschiedlichen Kategorien zuordnen, obwohl die Bedeutung und Funktion der Partikeln meistens mit denselben Beispielsätzen verdeutlicht wird. Die Wörter *aber*, *auch*, *denn*, *doch* und *schon* werden nur im *Duden Online-Wörterbuch* unter der Kategorie Partikeln aufgelistet. In dem Wörterbuch *DWDS* ist von Partikeln überhaupt nicht die Rede. Dieser unterschiedlichen Zuordnung liegt höchstwahrscheinlich die Vielfalt der Klassifizierung von Partikeln zu Grunde, aber vielleicht auch die unterschiedlichen Wiedergaben des Wortes Partikel in der türkischen Sprache. Manche Wissenschaftler transferieren das Wort Partikeln als *edat* andere als *ilgeç* in die türkische Sprache, einige unterscheiden diese als voneinander unabhängige Wortarten wobei andere *ilgeç* als Oberbegriff von Wörtern, die *edat* genannt werden, versehen. Eine weitere Schlussfolgerung dieser Studie ist, dass in den mehrsprachigen Online-Wörterbüchern *Pons* und *Langenscheidt* für die Wörter *aber*, *auch*, *denn*, *doch* und *schon* ganz unterschiedliche türkische Entsprechungen angegeben werden, aber keine wortwörtlichen Übersetzungsvorschläge vorhanden sind, sondern stattdessen die Wiedergabe der deutschen Partikeln in der türkischen Sprache mit mehreren Wörtern als eine aus mehreren Wörtern bestehende Phrase darbieten.

Ausgehend von den erhobenen Daten kann der Schluss gezogen werden, dass in den einsprachigen Wörterbüchern in Vergleich zu den mehrsprachigen Wörterbüchern die Partikeln (*aber*, *auch*, *denn*, *doch* und *schon*) detaillierter erklärt werden. Die Studie hat dargelegt, dass die mehrsprachigen Wörterbücher, an die man sich bei Übersetzungsverfahren sofort als erste Quelle wendet, meistens nicht ausreichend sind. Deswegen sollten bei schriftlichem oder mündlichem Transfer von Texten neben mehrsprachigen Wörterbüchern als Sicherheitsmaßnahme auch einsprachige Wörterbücher zur Hilfe genommen werden. Ansonsten sind bei Verwendung von mehrsprachigen Wörterbüchern Fehler unvermeidbar. Eine Neubearbeitung der mehrsprachigen Deutsch-Türkischen Wörterbücher und die Einbeziehung von verschiedenen Verwendungen der Partikeln und die Verdeutlichung von verschiedenen Funktionen und Bedeutungen von Partikeln an Beispielsätzen wäre jedoch sehr hilfreich.

4. Quellenverzeichnis:

- Atabay, N., Kutluk, İ. & Özel, S. (1983). *Sözcük Türleri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Balcı, T. (1993). *Abriss der deutsch-türkischen kontrastiven Grammatik*. Diyarbakır: DÜ Yayınları.
- Balcı, T. (2013). Der türkische Jussiv und seine Wiedergabemöglichkeiten im Deutschen. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 1 (1), 69-80. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/diyalog/issue/4738/395653>
- Burkhardt, A. (1994). Abtönungspartikeln im Deutschen: Bedeutung und Genese. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 22(2), 129-151. doi:10.1515/zfgl.1994.22.2.129
- Duden. (2018). *Duden online*. Abgerufen am 05. 06. 2018 von <https://www.duden.de/>

- DWDS. (2018). Von DWDS (Das Wortauskunftssystem zue deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart). Abgerufen am 20. 05. 2018 von <https://www.dwds.de/>
- Ediskun, H. (1985). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Engel, U. (1996). *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Ergin, M. (1988). *Türk Dil Bilgisi*. 17. Baskı. İstanbul: Bayrak Basım/Yayın/Dağıtım.
- Erişek, Ö. (1998). *Çeviri Sorunu Olarak Niteleme İlgeçleri. Almanca-Türkçe Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Helbig, G., & Buscha, J. (2005) *Deutsche Grammatik, Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin:Langenscheidt.
- Helbig, G., & Buscha, J. (1996) *Deutsche Grammatik, Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin Langenscheidt.
- Hentschel, E. (2010). *Deutsche Grammatik*. Berlin: De Gruyter.
- Hilpert, S., Kerner, M., Niebisch, D., Specht, F., Weers, D., Reimann, M., & Tomaszewski, A. (2007). *Schritte International 4 Kurs- und Arbeitsbuch*. München: Hueber Verlag.
- Hilpert, S., Specht, F., Wagner, D., Reimann, M., & Tomaszewski, A. (2004). *Schritte International 3 Kurs- und Arbeitsbuch*. München: Hueber Verlag.
- Kahraman, T. (1986). *Yükseköğretimde Türk Dili ve Anlatımı*. Diyarbakır: Güneydoğu Modern Matbaa
- Langenscheidt Online Wörterbuch. Abgerufen am 20. 05. 2018 von <https://de.langenscheidt.com/>
- Maden Sakarya, S. (2018). Türkçede Edat veya İlgeç Kavramı ile Karşılık Bulan Almancada Proposition Olarak Adlandırılan Sözcüklerin Kullanımı ile İlgili Hataların Nedenlerine İlişkin Bir Araştırma. *Modern Dönemde Edebiyat Mühendislik, İktisat ve Mühendislik* içinde. H. A. Başal, M. N. K. Öner & Y. Ulutürk (Edt.). Ankara: Berikan Yayınevi.
- Musan, R. (2009). *Satzgliedanalyse*. Heidelberg: Winter.
- Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Specht, F., Bovermann, M., & Reimann, M. (2006). *Schritte International 1 Kurs- und Arbeitsbuch*. München: Hueber Verlag.
- Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Specht, F., Bovermann, M., & Reimann, M. (2006). *Schritte International 2 Kurs- und Arbeitsbuch*. München: Hueber Verlag.
- Pons Online Wörterbuch. Abgerufen am 20. 05. 2018 von <https://de.pons.com/>
- Weydt, H. (Dü.). (1979). *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin: Walter de Gruyter.

Yücel Atila ŞEHİRLİ⁹³

SINIF EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DARBE KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI⁹⁴

1. Giriş

Metafor Grekçe “Metapherein” kelimesinden türetilmiş olup, Meta (değiştirmek) ve pherein (taşımak) kelimelerinin birleşmesiyle oluşturulmuştur (Levine, 2005: s.172). Metafor günümüzde, “*söylemi süslemeye yönelik bir söz sanatı*” olarak bilinmektedir. Metafor genel olarak; “*dünyayı kavrayışımıza yardım eden bir düşünme ve görme biçimi*” anlamına gelmektedir. Bilimsel araştırmalar göstermiştir ki metaforik düşünme biçimi, dil ve bilim üzerinde olduğu kadar, insanın günlük yaşamında kendini ifade edişi üzerinde de biçimlendirici bir etki yapmaktadır (Morgan, 1998: s.14).

2. Metafor Kavramı

Öğretimin iki temel prensibi bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta gitmektir. Metaforlar bunu gerçekleştirirken soyut prensipleri açıklamak için somut örneklerden yararlanırlar. Metaforlar, bilinen, görülen ya da fiziksel gerçeklik, bilinmeyen, görülemeyen ya da ruhsal gerçekliği tanımlamaya yardımcı olmak için kullanılırlar. İnsanlar, algılama ve kelime hazineleri sınırlı olduğundan, bir kavramı anlayabilmek için, başka kavramlarla kıyaslamalar yapmak zorunda kalmaktadır (Clarke, 1997: s. 4). Bu sebeple Aristo döneminden beri daha ziyade romansal ve şiirsel anlatımda farklı şekillerde metafor kullanımı söz konusudur. 1980’li yıllarda, Lakoff ve Johnson’un “*Metaphors we live by*” isimli çalışmalarında geliştirdikleri “*zihinsel metafor teorisi*” olarak isimlendirilen bir teoriye göre; “*Kavram sistemimiz büyük ölçüde metaforikse, o zaman düşünme tarzımız, tecrübe ettiğimiz her olgu ve günlük olarak yaptığımız her şey bir bakıma metaforiktir*” (Lakoff & Johnson, 1980). Metaforlar; “*soyut veya karmaşık olan olguları, daha somut veya tecrübe edilen olgularla karşılaştırarak, bu sayede bilinmeyen olgulara ilişkin anlayış geliştirmeye imkân sağlarlar*” (Ocak & Gündüz, 2006).

Metafor; “*bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada kullanılabileceği güçlü bir zihinsel araçtır*” (Yob, 2003: s.130). Bu özelliğinden dolayı metaforlar öğrencilerin özellikle zor kavram ve terimleri daha net bir şekilde anlamalarına yardımcı olmaktadır. Metaforlar eğitim yönetiminde müfredat geliştirme ve planlamada; öğretim alanında öğrenmeyi teşvik etme ve yaratıcı düşünceyi geliştirmede, öğretmen eğitiminde ise öğretim uygulamalarını yönlendirmede ve öğretmenlerin modern eğitim anlayışlarındaki yerlerini belirlemede bir araç konumundadır (Arslan & Bayrakçı, 2006: s. 100-106).

Metaforlar yaratıcıdır; çünkü zihnimizi benzerliklerin, ilişkilerin ve görüşlerin ötesine, kendi yeniden yarattıkları benzerliklere, ilişkilere ve görüşlere yönlendirmektedir. Metaforlar, keşiftir; çünkü kavramın daha önce taşıyamayacağı bir anlam boyutu keşfedilir ve bu şekilde

⁹³ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Edirne-Türkiye, asehirli@yahoo.com.tr

⁹⁴ Bu çalışma, Dr.Öğr.Üyesi Yücel Atila Şehirli tarafından; 11-14 Nisan 2018 tarihinde Ankara’da düzenlenen, “17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu”nda (USOS 2018)” özeti sunulmuş olan “*Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Darbe Kavramına İlişkin Metaforik Algıları*” adlı sözlü bildirisinin genişletilmiş halidir.

kavramın ve düşüncenin anlam ufku genişlemektedir (Demir, 2010: s.12, Akt. Ergin & Beyoğlu, 2017). Son yıllarda, metaforların belli başlı sosyal ortamlardaki faaliyetlere nasıl rehber olduğu, inançları, tutumları ve değerleri nasıl şekillendirdiği, örgütsel süreçleri nasıl gösterdiği ve örgütsel yaşamın oluşturulmasında nasıl vurgulandığına yönelik olarak ilginin arttığı görülmektedir (Çelikten, 2006: s.270). Bu ilgi eğitim ve öğretim alanında da kendisini göstermektedir.

3. Metafora Benzeyen Diğer Kavramlar

Metafordan ayrı ele alınan fakat aslında üst kavram olan metaforun bir kısmını yansıtan “*kişileştirme, metonimi, sembol, analogi, atasözü, sinekdoka*” gibi kavramlar da bulunmaktadır.

Analoji: Yeni bilgilerin anlaşılmasında kullanılan betimlemelerdir (Lawson, 1993).

Metonimi: Bir kavramın ilgili veya bağlantılı olduğu başka bir kavram vasıtasıyla anlatılmasıdır (Erdem, 2003).

Sinekdoka: Sinekdoka metonimiden ayrı olarak “bütün yerine parçanın anılması” ve “parça yerine bütünü anılması” formülü ile özetlenen parça bütün ilişkisidir (Aksan, 1978: s.131). Örneğin; “*Ben ekmeğimin peşindeyim*” cümlesinde “ekmek” kelimesi ile evini geçindireceği para kastedilmektedir.

Kişileştirme (Teşhis): İnsan olmayan varlıkları insan gibi algılayarak, insana özgü nitelikleri o varlıklara benzeterek, söz söyleme sanatıdır (www.edebiyatfakultesi.com).

Atasözü: Kısa ve kalıplaşmış özsözlerdir (Sağlam, 2001).

İmge (Sembol): Bir nesneyi doğrudan doğruya yeniden tanıtmak için göz önüne seren şey, duyu organlarıyla algılanmış olan bir şeyin somut ya da düşüncel kopyası olarak tanımlanabilir (Türk Dil Kurumu, 2006, Akt. Özelmacı, 2017: s.23-30, Şehirli, ISHE2018:s.728-744).

4. Eğitim ve Metafor

Shuell (1990); “*Eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir*” diyerek metaforun gücünü vurgulamaktadır Gibbs (1999: s.30). öğrenciler ve metaforla ilgilenen diğer araştırmacılar tarafından metafor araştırmasının en iyi şekilde nasıl yapılacağını sorgulamaktadır (Akyol, 2017: s.74).

Tarih dersinin öğretiminde de öğrencilerin metafor oluşturdukları görülmektedir (Güven & Güven, 2009). Tarih dersi kavramlar konusunda oldukça zengin bir derstir. Bu durumda Tarih dersinde öğrencilerin birçok metafor oluşturabileceği anlamına gelmektedir. Özellikle birçok soyut kavramı öğretmeye çalıştığımız bu derste “*kavramların öğretimi*” ve “*öğrenilen kavramların kalıcılığının sağlanması*” oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının “darbe” kavramını daha önceki öğretim programlarında verildiği gibi doğru olarak öğrenip öğrenmedikleri ve bu kavrama ilişkin metaforlar oluşturup oluşturamadıkları anlaşılacaktır (Şehirli, 2017: s.349-364).

4.1. Metaforların Öğrencilere Sağladığı Faydalar

Cortazzi ve Jin’e göre metaforlar, öğrencilerin temel kavramlar, modeller ve konular hakkındaki farkındalıklarını arttırmaya yardımcı olarak eğitimde yararlı bir işlev görürler (Cortazzi & Jin, 1999: s.150). Cameron, metaforun gelişim veya öğrenmeye nasıl katkıda bulunduğunu sorgulamaktadır (Cameron, 2003: s.36-38). Thomas (2006: s.115-116) yaptığı araştırma sonucunda, metaforun değerini öğrencileri üst bilişsel düşünmeye, gelişme ve iyileştirmeye çekmek için bir araç olarak gösteren bazı noktaları önermektedir (Akyol, 2017: s.80-81).

4.2 Metaforların Öğretmenlere Sağladığı Faydalar

Öğretmenlerin sınıf uygulamaları için kendi metaforlarının ortaya çıkarılması ve tartışılması, metaforları ile uygulamalarının nasıl geliştiğine ilişkin düşünceleri, mesleki uygulama

ve özeleştirme ile ilgili farkındalıklarını arttırmak için profesyonel gelişim süreçlerinde doğrudan pedagojik bir işleve sahiptir (Cortazzi & Jin, 1999: s.155).

4.3. Metaforların Araştırmacılara Sağladığı Faydalar

Metaforların güçlü yönleri olduğu gibi zayıf yönleri de vardır. Metaforlar yeni tarzda görmeye, düşünmeye ve davranmaya özendirir. İçgörü ufkunu genişletir ve yeni olasılıkların önünü açar (Morgan, 1998: s.392-397). Metaforlar çalışılan bir konu, olgu, olay ve durum hakkında çok sağlam, zengin bir resim sunar, görsel bir imaj sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2008: s.242).

5. Darbe Kavramının Tanımları

Darbe kelimesi, “*vuruş, çarpma*” anlamına gelmektedir. Arapça’dan türetilen bu kelimenin TDK’daki tanımı şöyledir: “*Bir ülkede baskı kurarak, zor kullanarak veya demokratik yollardan yararlanarak hükümeti istifa ettirme veya rejimi değiştirecek biçimde yönetimi devirme işi*”. (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=DARBE)

Darbenin en belirgin özelliği aniden gerçekleşmesi ve hükümeti illegal bir şekilde ele geçirip devirmeyi hedeflemesidir. Genelde devlet içerisindeki küçük bir grup tarafından planlanır. Eğer yönetim gerçekten değişir ve her şey planlandığı gibi giderse darbe başarılı olmuştur. Darbelerin başarısız olduğu durumlarda genelde sivil savaş çıkar. Tarihçi Edward Luttwak darbenin tanımını şöyle yapar: “*darbe devlet içindeki küçük fakat çok etkili ve kritik noktadaki bir grubun yönetimi ele geçirmesidir.*” Darbenin tanımlayıcı faktörü silahlı kuvvetler ya da milis güçlerdir. Politik bilimci Samuel P. Huntington darbenin 3 türünün olduğunu belirtmiştir:

a- Kırıp geçen darbe: Kırıp geçen darbelerde asker reformcu rolü görür ve toplumu oligarşiden radikal pretoryanizme (radikal askeri yönetim) taşır. Huntington Türkiye’deki 1980 darbesini de bu kırıp geçen darbeler arasında görür.

b- Arabulucu darbe: Orta sınıf askeri yönetim politikanın içinde aktif şekilde rol alır. Peru’daki 1962 darbesi bu türe örnek gösterilir.

c- Veto darbesi: Bu türden darbelerde asker statükonun koruyucusu olarak rol alır. 1960 Türkiye darbesi bu türe örnek gösterilir.

Pek çok darbe yönetimi ele geçirmede başarılı olsa bile toplumun belirli kesimleri ya da uluslararası topluluk tarafından tepki görür. Bazen bu tepki sivil direnişe döner ve iç savaş çıkar (<http://www.beyaztarih.com/makale/isyandan-darbeye-askeri-mudahaleler-icin-kullanilan-kavramlar>, Şehirli, 2018:s.728-744, Şehirli 2018:s.134-148, Şehirli:2018, s.577-59).

6. Devrim Kavramı

Devrim kelimesi TDK’da şöyle tanımlanmıştır: “*Belli bir alanda hızlı, köklü ve nitelikli değişiklik, ihtilal.*” Darbe; “baskı ve zor” ile yönetimi değiştirme iken, devrim “nitelikli ve köklü” değişikliktir (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=DEVİRİM). Devrim uzun bir süreç sonrasında ve toplumun büyük kesimleri tarafından gerçekleştirilebilir. Askerî müdahaleler için modern dönemlerde “*devrim*” kavramı da kullanılmaktadır. 1960’lardan itibaren özellikle de sol görüşlüler tarafından kullanılmaya başlanan devrim kavramı, Sosyoloji Sözlüğü’nde “*isyan*” kelimesiyle eş anlamlı olarak geçmektedir. En son olarak “*15 Temmuz Darbe Teşebbüsü*” sırasında telaffuz edilen “*kalkışma*” ise askerî isyan anlamında kullanılmaktadır (<http://www.beyaztarih.com/makale/isyandan-darbeye-askeri-mudahaleler-icin-kullanilan-kavramlar>).

15 Temmuz darbe girişimiyle birlikte genç kuşak, Türk Dil Kurumu’nun internet sitesindeki sözlükte, “*darbe, cunta ve kalkışma*”nın anlamını aradığı ortaya çıkmıştır (21.07.2016 tarihli Habertürk Gazetesi, <http://www.haberturk.com/gundem/haber/1269578-gencler-darbe-cunta-ve-kalkismanin-anlamini-aradi>).

Darbenin genel özellikleri şunlardır:

- Darbe ani olur.
- Darbe genelde devlet içinde önemli noktalarda görev yapan küçük bir kesim tarafından yapılır.
- Darbe silahlı ya da milis güçler olmadan gerçekleşmez.
- Darbe genelde içerden bir iştir ve çok fazla kan dökülmeden sinsi ve sessizce gerçekleşir.
- Darbe devlet içindeki küçük bir grubun devlete savaş açmasıdır.

Devrimin genel özellikleri şunlardır:

- Devrim uzun bir süreç sonrası gerçekleşebilir.
- Devrim devlet görevlisi olmayan, dışarıdan, büyük ya da küçük topluluklar tarafından gerçekleştirilebilir.
- Devrim silahlı olabileceği gibi bazı durumlarda halkın desteği yeterlidir.
- Devrimde çok fazla kan dökülebilir ve açıktan olur.
- Devrim toplumda çok daha geniş ve yenilikçi politik bir değişiklik meydana getirir.
- Devrim çok büyük toplulukların ve halkların devlete savaş açmasıdır (<https://limenya.com/darbe-ile-devrim-arasindaki-fark/>).

7. Türk Siyasi Tarihinde Darbeler ve Darbe Girişimleri

Eski Türk Devletleri'nde ve Osmanlı Devleti'nde ordu ve sivil irade arasında tam bir ayrışmanın olmaması, ordunun sürekli siyasete karışmasına ve müdahale etmesine neden olmuştur. Örnek verilecek olunursa; Bab-ı Ali Baskı'nı Osmanlı Devleti'nde gerçekleştiren Türk Siyasi Tarihi'ni derinden etkileyen askeri darbedir.

Askeri darbeler Osmanlı Devleti'nden kötü bir miras olarak alınmış, demokrasi ilk olarak "27 Mayıs 1960 Askeri Darbesi" ile sekteye uğratılmıştır. Bu darbenin gerekçesi, on yıl süresince yönetimi elinde bulunduran Demokrat Parti Hükümeti'nin otoriter yönetimine son verip, iç ve dış politikadaki yanlış uygulamalarını değiştirmektir. Cemal Gürsel önderliğindeki *Milli Birlik Komitesi* yönetimi ele almıştır. Demokrasi bu darbeden on bir yıl sonra demokrasi 12 Mart 1971 tarihinde Süleyman Demirel Hükümeti'ne verilen "*Muhtıra*" ile bir kez daha sekteye uğratılmıştır. Bu askeri müdahalede yönetim ordu tarafından tamamen ele alınmamış, mevcut sivil irade istifa zorlanmış ve ordu kendi isteği doğrultusunda bir hükümet kurdu muştur. Türk demokrasi tarihine en büyük darbe ise "12 Eylül 1980 Askeri Müdahalesi" olmuştur. Org. Kenan Evren yönetimindeki *Milli Güvenlik Konseyi* yönetime el koymuş, üç yıl süresince ülke yönetiminden sorumlu olmuştur. Ordu tarafından gerçekleştirilen üç müdahale de demokrasiye büyük zarar vermiştir (Demiriz, 2011).

Türk milleti için 15 Temmuz 2016 gecesi yaşanan olaylar, yani hükümete karşı gerçekleştirilmek istenen "*darbe girişimi*" Türk milletinin planlanan kötü olayları saatler içinde zafere çevirmesi ile son bulmuştur. Yaşanan başarısız darbe girişimi ve Türk milletinin darbe girişimi karşısında aldığı güçlü duruşun arkasında kuşkusuz ortak kültür, iletişim birliği yer almaktadır. Türkiye'nin yakın tarihinde demokrasi kavramı ve demokratik yaşamla ilgili birtakım sorunlar yaşadığı görülmektedir. Demokrasi, askeri müdahale dönemlerinde önemli yaralar almıştır. Sık aralıklarla gerçekleştirilen askeri müdahaleler sonucu; bireylerin düşünce özgürlüğü başta olmak üzere demokratik tüm haklarına darbeler vurulmuştur. İnsanların bu yöntemlerle sindirilmiş olması, Türkiye'de tam anlamıyla demokrasi kültürünün oluşamamasının en önemli nedeni olarak gösterilebilir (Köker, 2000: s.227-230). Ancak Türkiye'de demokrasi kültürünün

oluşmaması ya da gelişmemesi 2016 yılında değişiklik göstermiştir. 15 Temmuz gecesi yapılmak istenen darbe, halkın milli birlik ve beraberlik ruhuyla tek vücut olarak hareket etmesi ile engellenmiştir. “Bu durum demokrasi bilincinin ve kültürünün Türk milleti için farklı bir seviyeye taşındığının en önemli kanıtı niteliğindedir” (Takılı, 2017: s.427-440, Şehirli, 2018:s.728-744, Şehirli 2018:s.134-148, Şehirli:2018, s.577-591).

8. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin “darbe” kavramına yönelik metaforik algılarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin “darbe” kavramına ilişkin algılarının tespit edilmesi açısından bu kavramı neye benzettikleri, nasıl algıladıkları ve zihinlerinde oluşan imgelerin ortaya çıkarılmasında hangi metaforların kullanıldığı analiz edilmiş, cinsiyet, yaş ve anabilim dallarına göre aralarında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin “darbe” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?

2. Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin “darbe” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar ortak özellikleri bakımından oluşturdukları kavramsal kategoriler nelerdir?

9. Yöntem

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, araştırmanın örnekleme, veri toplanması ve çözümlenmesi açıklanmaktadır.

9.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan form, cinsiyet, yaş gibi demografik değişkenler ve katılımcıların “Darbe... gibidir, çünkü...” “Darbe... gibidir, çünkü...” cümlelerinde tamamlamaları istenen iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Öğrencilerin forma yazdıkları cevaplar, bu araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Şurası unutulmamalıdır ki; anketler de bir veri toplama aracı olmasına karşılık geçerlik-güvenirlikleri hesaplama ile belirlenmemektedir (Ergin, 1995). Toplanan verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma desenlerinden “olgubilim”, verilerin değerlendirilmesinde ise metaforik içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olunan ama ayrıntılı bir anlayışa sahip olunamayan olgulara odaklanmaktadır. Bireylerin yaşadıkları ortamda karşılaştıkları olgularla ilgili olarak ne algıladıkları ve deneyimlerinin neler olduğu üzerinde durarak olguyla ilgili algısını ortaya koyma çalışmaktadır. Olgubilim, bireylerin tümüyle yabancı olmadığı aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini yaratmaktadır (McMillan & Schumacher, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2008).

9.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni; 2016-2017 öğretim yılının ikinci yarısında Edirne ilinde bulunan Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Öğretmenliği 1.sınıf (n=80), 2.sınıf (n=107) 3.sınıf (n=85), 4.sınıf (n=115) toplam 387 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 319 (%82.43) kız, 69 (17.83) erkek, toplam 387 katılımcının %20.67’si 1.sınıf, %27.65’i 2. sınıf, %21.96’sı 3.sınıf ve %29,72’si 4.sınıf öğrencisidir. (Tablo 1)

Tablo 1: Cinsiyet ve Sınıf Değişkenine göre Örneklem Dağılımı						
			Cinsiyet		Toplam	
			Kız	Erke		
Sınıf	Sı	1	f	68	12	80
			%	21,3	17,3	20,67%
2	f	88	19	107		
		%	27,6	27,5	27,65%	
3	f	75	10	85		
		%	23,5	14,4	21,96%	
4	f	88	27	115		
		%	27,6	39,1	29,72%	
Toplam		f	319	69	387	
		%	82,4	17,8	100,00	

9.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Eğitim Fakültesinde Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Öğretmenliği Anabilim dalında eğitim alan öğrencilerin “darbe” kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit ederek karşılaştırmak amacıyla, her bir öğretmen adayından “Darbe... gibidir, çünkü...” cümlelerini tamamlaması istenmiştir. Bu ibarenin yazılı olduğu boş bir form verilerek bir ders süresi zaman tanınmıştır. Öğretmen adaylarının sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak bu metaforun gerekçesini yazmaları istenmiştir.

9.4. Sınırlılıklar

Araştırma; 2016-2017 öğretim yılı ile, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri ile, 387 öğrenci ile, araştırma “darbe” kavramlarına ilişkin metafor oluşturma becerisi ile sınırlıdır.

10. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının oluşturdukları darbe kavramına ilişkin metaforlar frekans ve yüzde dağılımlarıyla tablolar halinde karşılaştırılmıştır. (Tablo 2)

Tablo 2. Darbe Metaforik Analizi Frekans ve Yüzde Dağılımı

		f	%			f	%			f	%
	deprem	34	8,786	2	hapis	5	1,292	43	kâbus	3	0,775
	ihamet	24	6,202	2	kafes	5	1,292	44	kırılmış bir cam	3	0,775
	yıkım	19	4,910	24	kalkışma	5	1,292	45	kilit	3	0,775
	zorbalık	16	4,134	25	oyunbozanlık	5	1,292	46	kuralsızlık	3	0,775
	ölüm	12	3,101	26	antidemokratik	4	1,034	47	nankörlük	3	0,775
	belirsizlik	11	2,842	27	baskın	4	1,034	48	pranga	3	0,775
	karmaşa	10	2,584	28	başkaldırı	4	1,034	49	sigara	3	0,775
	felaket	9	2,326	29	çöküş	4	1,034	50	yağmur	3	0,775
	acı	8	2,067	30	haksızlık	4	1,034	51	yıldırım	3	0,775
0	baltalamak	8	2,067	31	kaynayan kazan	4	1,034	52	arıza	2	0,517
1	bomba	8	2,067	32	kaza	4	1,034	53	ayaklanma	2	0,517
2	gerileme	8	2,067	33	senaryo	4	1,034	54	bataklık	2	0,517
3	15 temmuz	7	1,809	34	silah	4	1,034	55	boks maçı	2	0,517
4	el koyma	7	1,809	35	vahşet	4	1,034	56	elektrik çarpması	2	0,517
5	karanlık	7	1,809	36	yara	4	1,034	57	işkence	2	0,517
6	savaş	7	1,809	37	ateş	3	0,775	58	şimşek	2	0,517
7	yırtıcı hayvan	7	1,809	38	bıçak	3	0,775	59	tokat	2	0,517
8	çürük şey	6	1,550	39	çekiç	3	0,775	60	virüs	2	0,517
9	it dalaşı	6	1,550	40	hastalık	3	0,775	61	diğer	36	9,302

0	dayatma	5	1,292	41	intihar	3	0,775			387	100,000
1	dikta	5	1,292	42	isyan	3	0,775				

Öğretmen adaylarının savaş kavramına ilişkin olarak frekansı 2 ve yukarı olmak üzere toplam 60 adet geçerli metafor üretmiş oldukları görülmektedir. Bunlardan en sıklıkla tekrarlanan, en yüksek frekansa sahip olan metaforlar; deprem (f=34, % 8,78), ihanet (f=24 %6,20), yıkım (f=19, %4,91), zorbalık (f=16, %4,13), ölüm (f=12, %3,10), belirsizlik (f=11, %2,84), karmaşa (f=10, %2,58), felaket (f=9, %2,32), acı (f=8, %2,06), baltalamak (f=8 %2,06), bomba (f=8, %2,06), gerileme (f=8, %2,06), 15 Temmuz (f=7,%1,80), el koyma (f=7, %1,80), karanlık (f=7, %1,80), savaş (f=7, %1,80), yırtıcı hayvan (f=7, %1,80), olmuştur. (Tablo 1) Dolayısıyla, darbe kavramına ilişkin öğretmen adayları tarafından çok sayıda farklı metafor kullanıldığı ifade edilebilir.

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının darbe kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar incelendiğinde genel olarak “çok sert olumsuz algı içerisinde oldukları” anlaşılmaktadır. Darbe kavramına ilişkin olarak her biri sadece bir öğretmen adayı tarafından üretilen 36 metafor bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının darbe kavramına ilişkin üretmiş oldukları frekansı 1 olan bu metaforlar incelendiğinde genel olarak anlamlı algı içerisinde olmadıkları anlaşılmaktadır. (Tablo 3)

Tablo 3. Darbe Metaforik Analizi Frekansı 1 olan Kodlar											
	f	%				f	%				
avcı	1	0,258	19		kurşun askerle oynamak	1	0,258				
ayrılık	1	0,258	20		küçük bir çocuğun elinden şekerinin alınması	1	0,258				
bencilik	1	0,258	21		nefret	1	0,258				
bir çocuğun yaramazlığı	1	0,258	22		risk	1	0,258				
bir yumruk	1	0,258	23		saman alevi	1	0,258				
bir yüz	1	0,258	24		sıvı yağ	1	0,258				
çift taraflı bıçak	1	0,258	25		sonbahardan sonra gelen sert-kurak kış mevsimi	1	0,258				
darbe	1	0,258	26		taş	1	0,258				
değişken bir kavram	1	0,258	27		tutsaklık	1	0,258				
dondurma	1	0,258	28		tuzak	1	0,258				
hacıyatmaz	1	0,258	29		uyurken bir anda ışığın açılması	1	0,258				

hoşnutsuzluk	1	0,258	30	vurmak	1	0,258
iki yüzlülük	1	0,258	31	yalancı çoban	1	0,258
ip atlamak	1	0,258	32	yapılan seçimden memnun kalınmamak	1	0,258
istismar	1	0,258	33	yapıştırıcı	1	0,258
kazaktaki sökülük	1	0,258	34	yeni kıyafetlerin alınması	1	0,258
kış	1	0,258	35	yer değiştirme	1	0,258
korkunç bir rüya	1	0,258	36	zamanın durması	1	0,258
				Toplam	36	9,302

Darbe kavramıyla ilişkilendirilen metaforların ilişkilendirilme gerekçeleri hakkında “çünkü ...” soru kalıbıyla alınan açıklamaların frekans ve yüzde dağılımı incelendiğinde en sıklıkla tekrarlanan, en yüksek frekansa sahip olan gerekçeler; ihanettir (f=6, % 1,55). Bunun devamında ise; milli iradeyi yok sayar (f=5, % 1,292), sonuçları kötüdür (f=5, % 1,292), haksızlıktır (f=4, % 1,034), insanlara zarar verir (f= 3, % 0,775), kaos getirir (f=3, %0,775) nankörlüktür, (f=3, %0,775), zorbalıktır (f=3, %0,775), olmuştur. Adayların genel olarak “çok sert olumsuz algı içerisinde oldukları” anlaşılmaktadır. (Tablo 4)

Tablo 4. Darbe Metaforlarının Gerekçeleri ve Frekans Dağılımı							
		f	%			f	%
	ihanettir	6	1,550	11	çözüm değil sorundur	2	0,517
	milli iradeyi yok sayar	5	1,292	12	darbecilik,gericiliktir	2	0,517
	sonuçları kötüdür	5	1,292	13	hoşnutsuzluktan doğar	2	0,517
	haksızlıktır	4	1,034	14	karışıklık getirir	2	0,517
	insanlara zarar verir	3	0,775	15	ölümcüldür	2	0,517
	kaos getirir	3	0,775	16	özgürlüğümüzü alır	2	0,517
	nankörlüktür	3	0,775	17	özgürlük karşıtıdır	2	0,517
	zorbalıktır	3	0,775	18	yıkıcı ve üzücüdür	2	0,517
	acı getirirler	2	0,517	19	yıkım getirir	2	0,517
0	aniden gelir ve zarar verir	2	0,517	20	diğer	333	86,047
					toplam	387	100,000

Darbe kavramıyla ilişkilendirilen metaforların ilişkilendirilme gerekçeleri hakkında “çünkü ...” soru kalıbıyla alınan açıklamaların 1 olan gerekçeler şunlardır:

15 Temmuz gibidir — acı getirileri olur — acı getirir — acı verir ve iz bırakır — acizlere göredir — amacı ne olursa olsun sonucu kötü olur — aniden gelen bir felakettir — aniden gelen ve planlanmış olaydır — aniden gelir ve derinden yaralar — aniden gelir ve hasar verir — aniden gelir ve savunmasız yakalar — aniden gelir ve şok etkisi yaratır — aniden gelir ve telaşlandırır — anlaşmazlıklardan doğar — antidemokratik ve gericidir — antidemokratiktir — askerın, hükümeti ele geçirmesidir — aslında nasıl olduğunu halk anlamaz — ayaklanma ile olur — baskıcılık ve zor kullanma ile olur — başarılı olmalıdır — bazen acı, bazen mutluluk verir — bazen son çare olabilir — beklenmedik sarsıntılar getirir — beklenmedik sonuçları olabilir — bencil ve antidemokratiktir — bencilce yapılır ve büyük hasar verir — beslendiği kaynağı öldürmek ister — bir anda cereyan eder — bir anda gelen felakettir — bir anda gelen yıkımdır — bir anda gelir — bir anda gelir ve felaket getirebilir — bir anda gelir ve herkesi etkiler — bir anda gelir ve yok edicidir — bir anda gelir, ne olduğunu anlayamayız — bir anda gelişir — bir "ele geçirme" hareketidir — bir felakettir — bir felakettir ve anormal sonuçlar getirir — bir kâbustur — bir kalkışmadır — bir problemin göstergesidir — birlik ve beraberliğe düşmandırlar — bütün ülkeye zarar verebilir — büyük acılar yaşatır — büyük bir yıkım ve düzensizlik getirir — büyük birer olaydır — büyük emek ile yapılmış olanı kısa sürede yıkabilir — büyük hasar verir — büyük hasar verir ve büyük değişiklikler getirir — büyük hatıralar getirir — büyük kargaşa getirir — cahillikten kaynaklanır, vatana ihanettir — can yakar ve gözyaşı getirir — can yakar ve insanlarda yara bırakır — can yakar ve zarar verir — can yakıcı ve üzücüdür — çalışan sistemi durdurur — çaresizlik getirir — çıkarıcılıktır — çok büyük kayıplar verir — çok kuvvetlice yapılmazsa başarısız olur — çok sarsıcı etkileri vardır — çok zararlı sonuçlar doğurur — çok zor ve kötü bir durumdur — çöküşe götürür — daha iyi ya da daha kötü durumlar oluşturabilir — darbe için her şey önceden planlanır — darbe olduğunda hayat durur, kısıtlamalar getirilir — darbe sonrası özgürlükler kısıtlanır ve gelişemeyiz — darbe sonrası zarar gören insanlar tepki gösterir — darbe, yaralar — darbeciler, amaçları için çok çalışırlar — darbeciler, devlete zarar veren hainlerdir — darbeciler, öfkeli ve saldırgandır — darbeden sonra hiçbir şey eskisi gibi olmaz — darbeden sonra toparlanmak çok zor olur — darbeler kurgulanmıştır — darbeler uyanık olup önceden planlayanların marifetidir — darbeni sonucuna göre olumsuz etkilenenler belli olur — darbenin muhatabı karşılıklıdır — darbenin sonu kötüdür — darbenin sonucu, planlandığı gibi olmaz — darbeye karşı dayanıklı olunursa üstesinden kolay gelinir — darbeyi yapan da zarar görür — darbeyi, halk engelleyebilir — dayatmacı zihniyettir — demokrasi karşıtı bir harekettir — demokrasiye ve özgürlüğe engeldir — demokrasiye zarar verir — denetleme ve dikte etmektir — devlete derince bir zarar verir — devlete karşı başkaldırıdır — devlete karşı yapılan hainliktir — devlete zarar verir — devleti çökertir — devleti ele geçirmek için hainlik yapmaktır — devleti paylaşmamaktan kaynaklanır — devletin gelişmesini engeller — diktatörleri deviren bir askerî ayaklanmadır — doğal afettir — düzen bozar ve ülkeye zarar verir — düzen bozucudur — düzen bozucudur ve zor kullanarak el koymadır — düzen yıkıcıdır ve kaos getirir — düzen yıkıcıdır, olumlu değildir — düzene isyan ve karışıklık demektir — düzene karşı çıkmaktır — düzene karşı isyandır — düzeni değiştirir — düzeni sarsar ve ülkeyi geriletir — düzeni yıkar, her şeyi yerle bir eder — düzenimizi bozar ve bizi geriye götürür — emek verilen kazanımları mahveder — emirlerle gerçekleşir — en çok darbe yapana zarar verir — etkileri, çok yıkıcıdır — etkisi büyük olur — etkisi büyüktür — etkisi çok büyüktür — faşizanlıktır — felaket getirebilir — fikir ve seçme hürriyetine saygısızlıktır — fütursuzca gelen bir yıkımdır — fütursuzca yapılır ve huzuru bozar — gasp gibidir — gelişememişliktir — gelişmeye engeldir ve irticaî olabilir — gerekli bir müdahaledir — gereksizce insanlar ölür, huzur kaybolur — gerektiğinde yapılır fakat zararlıdır — geri dönüşü yoktur, can yakar — gerici bir harekettir ve halkı yok sayar — gerileme getirir — gruplaşma ve ötekileştirme getirir — güç birliği ile yapılan savunmadır — güçlü olan güçsüzü ezer — güvenilen insanların yaptığı harekettir — hainliktir — hakimiyeti ele geçirmektir — hakkında çok konuşulan bir olgudur — haksız yargılanmalar getirir

— halka ihanettir — halka zarar verir — halkı hiçe sayarak devleti ele geçirmektir — halkı kandırarak ifade edilir — halkı zor durumda bırakır — halkın egemenliğine zarar verir — halkın iradesine saygısızlık ve aykırılıktır — halkın tercihini tanımamaktır — harap eder — hasar vericidir — hayatın olağan akışını felç eder — her açıdan insanlara zarar verir — her anlamda kötüdür — her darbe bir yıkımdır — her şeyi kötü etkiler — her şeyi sonlandırır — her yönden yara vericidir — herkes için zarar vericidir — herkese aynı etkiyi verir — herkesi etkileyen bir infilaktır — herkesin canını yakar ve zulüm getirir — hukuksuzdur ve antidemokratiktir — huzur bozucudur — huzur kaçıran hayırsız bir iştir — huzur ve güvenliği zedeler — hükûmeti değiştirmek için yapılır — hükûmeti devirmek için yapılır — hükûmeti yıkmak için yapılır — iç savaş getirir — içinde soru işaretleri barındırabilen çok kötü ve ürkünç bir durumdur — ihanet ve zorbalıktır — ihanetten ibarettir — ihtiyaç zannedilebilir fakat çok zararlıdır — iki yüzlüktür — işleyen düzeni bozar — imkânlarımızı kısıtlar ve rahatımızı bozar — insan fikrine saygısızlıktır — insanlar üzerinde çok etkili hasar bırakır, darbenin sonunda çöküş vardır — insanlar, neye uğradığını şaşırır — insanlara acı hatıralar bırakır — insanlara ve devlete zarar verir, ülkeyi geriye götürür — insanlara zarar verir, hayatı alt üst eder — insanları önemsizleştirir ve kaos getirir — insanları üzer ve engeller — insanların geleceğini etkiler — istismardır — işlevsiz sistem getirir ve ülkeyi geri götürür — işleyen düzeni durdurur — iyi işlemez — iyi ya da kötü amaçla yapılabilir — iyi ya da kötü değerlendirilebilecek bir fırsattır — iyileşmesi kolay olmayan yaralar bırakır — kabulleniş getirir — kâbus etkisi getirir — kalıcı hasarlar bırakır — kan döker — kaos getirir, her şey alt üst olur — kaos hali ve karanlıktır — karanlık ve güvensizdir — karanlık ve kaos getirir — kargaşa ve ölüm getirir — keyfi kurallar getirir — kısıtlayıcı ve özgürlük karşıtıdır — kişisel çıkarlar için insanlar öldürülür — korkunç olabilir — korkunç ve berbat sonuçlar doğurur, ülkeyi geriye götürür — korkunçtur, ölüm ve yasak getirir — kötü bir olaydır — kötü getirileri sonradan ortaya çıkar — kötü hissettiren bir el koymadır — kötülük ve ölüm getirir — kötüye giden durumu daha da kötüye götürür — kritik sonuçlar doğurur — kural tanımazlıktan olur — kural tanımazlıktır — kurulu düzeni yıkıp ülkeyi zor bir duruma sokabilir — kurulu düzeni yıkıp yeniler — kurulu düzeni yıkmaktır — mevcut düzene uyumsuzluktan doğar — millet, darbeye karşıdır — milleti yıpratır, çürütür — milleti zor duruma düşürür — milli değerlere karşı yapılır — millî egemenliğe ihanettir — millî egemenliği baltalar — millî egemenliğimizi zedeler — nankörce bir başkaldırıdır — ne sonuçlar doğuracağı belirsizdir — ne zaman geleceği kestirilemez — ne zaman olacağı bilinmez ve kötü bir durum getirir — olağan hayatı aksatır — olağan hayatı durdurur ve devleti geriletir — olmaması gereken bir zorbalıktır — olumlu veya olumsuz sonuçları çok büyük olur — olumsuz sonuçlar getirir — onarılamayan yaralar bırakır — öfkeden doğar — önce zarar verir fakat sonra güçlendirir — özgürlüğe engeldir ve karanlıktır — özgürlüğü alan bir cezalandırma yöntemidir — özgürlüğü kısıtlar — özgürlüğümüzü kısıtlar — özgürlük karşıtı zorbalıktır — özgürlük kısıtlar — özgürlük kısıtlayıcı ve kötüdür — özgürlüklerimizi baltalar — panik getirir — riskli bir hamledir — sağlam olmayı kolayca yıkar — sarsıcı etkileri vardır — savaşı hatırlatır — sebebi ve biçimi; haklı ya da haksız oluşunu etkiler — senaristin ve oyuncunun aynı olduğu bir oyundur — silah ile zorbalıktır — sinsice gelen bir ihanettir ve özgürlük karşıtıdır — sinsice gelir ve büyük zararlar verir — sinsice yapılır — sonu belirsiz bir karanlıktır — sonu görünür değildir — sonucu belirsizdir — sonuçları herkesi etkiler — şaşırtıcıdır — şaşkınlık ve irkilme getirir — şiddet yanlısı ve antidemokratiktir — tam anlamıyla gerçek bir darbe yapıldığında karşı koyulması çok zordur — tatsız bir ortam getirir — tatsız ve acılı süreçlere gebedir — topluma yıkıntı ve hasar verir — tuzak gibidir — tüm ülkeye büyük hasar verir — ülke genelinde yaralar açar — ülkedeki her şeyi geriye götürür — ülkenin bütünlüğüne zararlı bir ayaklanmadır — ülkenin ilerlemesini engeller — ülkenin kalkınmasını engeller — ülkeye büyük zarar verir — ülkeye zararlıdır ve halkı mağdur eder — ülkeyi batırır — ülkeyi bölen bir eylem olabilir — ülkeyi geriye götürür — ülkeyi karanlığa saplar — ülkeyi karıştırır — ülkeyi kötü durumlara sokar — ülkeyi tahrip eder — ürkünç ve sinsicedir — üstesinden gelinmesi gereken bir hastalıktır — üstün olmak için yapılan el koymadır — var olan düzenin değiştirilmesini amaçlar — vatana ihanettir — verilen emekler ziyan olur — ya mutluluk verir ya da acı — yakıcıdır —

yakınındaki insanların sana ihanet etmesidir — yalnızca gericiliktir — yalnızca hükümeti değil, herkesi etkiler — yanlış bir harekettir ve bir sorunu çözemez — yapılmaması gereken eylemlerdir — yaşadığı ortamı çürütür — yaşayan sistemi öldürür — yıkıcı bir güçtür — yıkıcı etkileri olur — yıkıcı etkisi büyüktür — yıkıcı ve acı vericidir — yıkıcı ve hasar vericidir — yıkıcı ve yok edicidir — yıkıcıdır — yıkıcıdır ve bizi çok geriye götürebilir — yıkım ve ardından gelen inşaatır — yıpratıcıdır — yok edicidir ve sonuçları üzücüdür — yöneticilere gelen tepkidir — yönetimi beğenmeyip zor kullanarak yönetime el koymaktır — yönetimi değiştirmek için olan isyandır — yönetimi devirmek için yapılıdır — yönetimi yıkar — yönetimin askere geçişidir — zarar vericidir — zararları, sonradan anlaşılır — zararlı etkiler barındırır — zararlı ve sorunludur — zararlıdır — zayıf olan iktidarı devirir — zor kullanarak bir şeyleri düzeltmektir — zor kullanarak hükümeti değiştirmektir — zor kullanarak yönetimi devirmek ister — zor kullanarak yönetimi elde etmektir — zor kullanarak yönetimi ele geçirmektir — zor kullanmaktır — zorbalık ve haksızlık getirir — zorbalıktır ve kötü bir şeydir.

11. Sonuç ve Öneriler

Demokratik bir ülkede halk yönetimde söz hakkına sahip olmakla birlikte evrensel olarak temel hak ve özgürlüklere sahiptir. Halkın iradesini tanımayan ve kendi hegemonyasını kurmak isteyen bir grup insanın bütün kanun, kuralları hiçe sayarak yaptığı ve yapmak istediği darbe yani yönetime el koyma hareketinin sonucu çoğunlukla olumsuz olarak nitelendirilmektedir. Bu çalışma sonucunda “darbe” kavramına ilişkin öğretmen adayları tarafından “çok sayıda farklı metafor kullanıldığı” ifade edilebilir. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının “darbe” kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar incelendiğinde genel olarak “çok sert olumsuz algı içerisinde oldukları” anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının darbe kavramına ilişkin olarak frekansı 2 ve yukarı olmak üzere toplam 60 adet geçerli metafor üretmiş oldukları görülmektedir. Bunlardan en sıklıkla tekrarlanan, metaforlar; deprem (f=34, % 8,78), ihanet (f=24 %6,20), yıkım (f=19, %4,91), zorbalık (f=16, %4,13), ölüm (f=12, %3,10), belirsizlik (f=11, %2,84), karmaşa (f=10, %2,58), felaket (f=9, %2,32), acı (f=8, %2,06), baltalamak (f=8 %2,06), bomba (f=8, %2,06), gerileme (f=8, %2,06), 15 Temmuz (f=7,%1,80), el koyma (f=7, %1,80), karanlık (f=7, %1,80), savaş (f=7, %1,80), yırtıcı hayvan (f=7, %1,80), olmuştur.

Darbe kavramıyla ilişkilendirilen metaforların ilişkilendirilme gerekçeleri hakkında “çünkü ...” soru kalıbıyla alınan açıklamaların frekans ve yüzde dağılımı incelendiğinde en sıklıkla tekrarlanan, gerekçeler; ihanettir (f=6, % 1,55). Bunun devamında ise; milli iradeyi yok sayar (f=5, % 1,292), sonuçları kötüdür (f=5, % 1,292), haksızlıktır (f=4, % 1,034), insanlara zarar verir (f= 3, % 0,775), kaos getirir (f=3, %0,775), nankörlüktür (f=3, %0,775), zorbalıktır (f=3, %0,775).

Bu araştırmadaki ölçeği T.Ü. Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi öğretmen adaylarına (Şehirli, 2018: s.134-148) ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına (Şehirli, 2018: s. 577-591) aynı yıl uyguladım. Ayrıca yine aynı fakültenin Pedagojik Formasyon Sertifika Programı’nda 2017-2018 öğretim yılında Trakya, Kırklareli ve Namık Kemal Üniversiteleri’nin Edebiyat Fakülteleri’nin Tarih Bölümü 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere uyguladım. Diğer üç çalışmamızda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Şehirli, 2018: s. 728-744). Bu nedenle diğer üç araştırmamızdaki önerileri burada tekrar etmeyi uygun bularak şu önerilerde bulunabilirim:

-Eğitimin bütün kademelerinde “insan hakları” ve “demokrasi eğitimi” ile ilgili çalışma ve etkinlikler yapılmalıdır.

-Ortaöğretim öğrencilerin görüşlerinin incelendiği benzer çalışmalar da yapılmalıdır.

-Alan yazında benzer çalışmalar yetersizdir. Öğrencilerin yer aldığı çalışmalar yapılmalıdır.

-Hangi gerekçeyle olursa olsun halkın iradesiyle/seçimiyle devlet yönetimine gelen kadroların değişimi de tekrar halkın seçimiyle olması gerektiği toplumun her kesimi tarafından benimsenmesini sağlayacak çalışmalar yürütülmelidir.

-“Demokrasi”, “vatandaşlık hakları”, “vatanseverlik” kavramları üzerinde sosyal bilgiler ve tarih derslerinde sıklıkla durulmalıdır. Ayrıca dersler ile “iyi vatandaş yetiştirme” anlayışı daha etkili hale getirilmelidir.

-Öğretmen adaylarına “tarih” ve “Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi” derslerinde temel kavramların öğretilmesine önem ve öncelik verilmelidir. Tarih bilincinin oluşmasında darbe ve benzeri temel kavramların önemi fark edilerek müfredat ve işleyişte gereken önemi görmelidirler.

-Bu çalışmanın verilerinden hareketle “darbe”, kavramının sınıf eğitimi öğretmen adaylarınca ne derece bilindiği ve öğretmen adaylarının metaforik algılarının ne olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

-Bu çalışma Eğitim Fakültelerinin diğer bölümleri ve programları içinde yapılmalıdır.

12. Kaynakça

- Aksan, Doğan (1978) “Anlambilimi ve Türk Anlambilimi”, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Arıh Fak. 1978.
- Akyol, Canan (2017) Metaforların Kullanım Alanları ve Faydaları, Bahadır Kılcan (Ed.), “Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi”. (1.Baskı). Ankara: PEGEM Akademi, 2017, s.51-92.
- Arslan, Metin, Bayrakçı, Mustafa (2006) “Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 171, Ankara, s.100-106.
- Cameron, L. (2003) Metaphor in Educational Discourse. London: Continuum.Cameron L.- G.Low (Eds.), “Researching and Applying Metaphor” (pp. 149-176). Cambridge, UK: Cambridge University, 2003.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999) Bridge Stolearning: “Metaphors of Teaching, Learning and Language”, 1999.
- Çelikten, Mustafa, (2006) “Kültür ve Öğretmen Metaforları”, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 21 Yıl: 2006/2, Kayseri, 21, 2006, s.269-283.
- Clarke, R.H, (1997) Five Metaphors for Barash, D. P., & Webel, C. P. (2014). Peace and Conflict Studies (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE. Educators, American Educational Research Association, Chicago.
- Erdem, M. (2003) Türkmen Türkçesinde Metaforlar, Tengrim Türklük Bilgisi Araştırmaları Dizisi, 6, s. 262-279.
- Ergin, Demirali, Yaşar (1995) “Ölçeklerde Geçerlik ve Güvenirlik” İstanbul: Marmara. Üni. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:7, 1995, s.125-148.
- Ergin, Demirali Yaşar ve Beyoğlu, Aylin (2017) “Metaphorical Perceptions of Students in Education Departments on the Concept of Location.” IV. IBANESS International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series Russe- Bulgaria April 8-9, 2017.
- Gibbs, R. W. (1999) Researching Metaphor. In L. Cameron & G. Low (Eds.), “Researching and Applying Metaphor” (pp. 29-47). Cambridge, UK: Cambridge University, 1999.
- Lawson, A. E. (1993) “The Importance of Analogy: A Prelude to the Special Issue.” Journal of Research in Science Teaching, 30(10), 1993, 1213-1214.
- Levine, P.M. (2005) Metaphors and Images of Classrooms. (ERIC), Document Reproduction Service, No: EJ72489).
- Güven Bülent, Güven, Sibel (2009) “İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Metafor Oluşturma Becerilerine İlişkin Nicel Bir İnceleme”, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:17 No:2, Kastamonu.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980) Metaphors we live byIL: University of Chicago Press. Chicago.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005) Metaforlar, Hayat, Anlam ve Dil, (çev. G. Y. Demir), İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Demiriz, Merve (2011) “Askeri Darbeler ve Türk Dış Politikası”, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Anabilim dalında yüksek lisans tezi Ankara, 2011.
- Köker, Levent (2000) Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi, İletişim Yayınları: İstanbul, s. 227-230.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010) Research in Education: Evidence-Based Inquiry (7th Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Morgan, G. (1998) “Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor” (Çev. G.Bulut), İstanbul: MESS. Yayın No:280, 1998.

- Ocak, Gürbüz, Gündüz, Mevlüt (2006) “Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması”, AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:VI (I), Sayı:2, Afyon, s.293- 310.
- Özelmacı, Şeyma (2017) “Metaforlar ve Benzerleri ile İlgili Söylenenler”, Bahadır Kılcan (Ed.), Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi. (1.Baskı). Ankara: PEGEM Akademi, 2017, s.17-35.
- Sağlam, M. Y. (2001) Atasözleri ve Deyimlerde İmgelem, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 18(1), s. 45-51.
- Shuell, T. J.(1990) “Teaching and Learning as Problem Solving”. Theory into Practice, 29 (2), 1990, s.102-108.
- Şehirli, Yücel Atıla (2017) “Savaş ve Barış Kavramlarına İlişkin Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Metaforik Algıları”, I. Uluslararası Savaş ve Kültür Sempozyumu, KIBATEK, Amasya Üniversitesi, 17-19 Kasım 2017, Amasya. s.349-364.
- Şehirli, Yücel Atıla (2018) “Tarih Öğretmen Adaylarının Darbe Kavramına İlişkin Metaforik Algıları” V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (ISHE 2018), Turkish History Education Journal (TUHED) ve İstanbul Üniversitesi işbirliği ile, 10-12 Mayıs 2018, İstanbul, s.728-744.
- Şehirli, Yücel Atıla (2018) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Darbe Kavramına İlişkin Metaforik Algıları”, 5. Uluslararası Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Sempozyumu, (ASOS 2018), 25-27 Ekim 2018, İstanbul, ISBN-978-605-7602-01-5, s.577-591.
- Şehirli, Yücel Atıla (2018) “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Darbe Kavramına İlişkin Metaforik Algıları”, Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, Yıl 2018, Cilt 7, Sayı 4, Dergipark. ISSN: 2147-5237, s. 134-148.
- Takılı, N. Burcu (2017) “15 Temmuz Başarısız Darbe Girişiminin Ardından “Demokrasi, Kültür ve İletişim” Kavramlarına İlişkin Türkçe Öğretmen Adaylarının Oluşturdukları Metaforların İncelenmesi”, Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/33, p. 427-440 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12232> ISSN: 1308-2140, Ankara-Turkey, 2017.
- Thomas, G. P. (2006) Metaphor, Students’ Conceptions of Learning and Teaching, and Metacognition. In P. J. Aubusson, A. G. Harrison & S. M. Ritchie (Eds.), Metaphor and Analogy in Science Education (pp. 105-117), Netherlands: Springer.
- Türk Dil Kurumu (2006) “Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü”, 2006.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yay.
- Yob, Iris. M. (2003) Thinking Constructively With Metaphors. Studies in Philosophy and Education, Vol.22, Kluwer Academic Publishers, Netherland,s.130.
- İnternet Kaynakları
- 21.07.2016 tarihli Habertürk Gazetesi, <http://www.haberturk.com/gundem/haber/1269578-gencler-darbe-cunta-ve-kalkismanin-anlamini-aradi>: Erişim Tarihi. 10.1.2018
- <http://www.beyaztarih.com/makale/isyandan-darbeye-askeri-mudahaleler-icin-kullanilan-kavramlar>:(Erişim Tarihi.10.1.2018)
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=DEVİRİM:(Erişim Tarihi.10.1.2018)
- <https://limenya.com/darbe-ile-devrim-arasindaki-fark/>: (Erişim Tarihi. 10.1.2018)
- www.edebiyatfakultesi.com. Teşhis (Kişileştirme) sanatı. 31 Ocak 2016 tarihinde <http://www.edebiyatfakultesi.com/edebi-sanatlar/teshis-kisilestirme-sanati> sayfasından erişilmiştir.

Yeşim FAZLIOĞLU⁹⁵

YUNANİSTAN'DA YAYINLANANAN RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINDA BİREYSEL FARKLILIKLAR⁹⁶

1. Giriş

Okul öncesi dönem, çocuğun etkin olarak öğrenme becerilerini edindiği ve temel kavramları ve alışkanlıklar kazandığı, kişiliğinin oluştuğu ve şekillendiği, beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Bu nedenle okulöncesi yıllarda çocuğa zengin deneyimlerin sunulması önemlidir. Çocuğa sunulabilecek bu deneyimler arasında, çocuk kitapları önemli bir yer tutar (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000; Bainbridge, Pantaleo, & Ellis 2013). Aynı zamanda resimli çocuk kitapları empati becerilerinin geliştirilmesi, kültürel ve bireysel farklılıkların anlaşılması açısından önemli bir araçtır. Günümüz dünyasında çocuklarımızın çok kültürlü bir bakış açısı ile yetiştirilmesi açısından da önemlidir. (Bus, Van Ljendoorn, Pellegrini, 1995; Adrian, Clemente,). Gelişim periodu içinde doğru kaynaklar ile karşılaşan ve bu kaynaklarla etkileşim içinde olan çocuklarda çokkültürlü bakış açısını geliştirilerek, bireysel farklılıklara saygılı olmaları desteklenebilir. Çokkültürlülük, kültürel çeşitliliği yada kültürel çoğulculuğu ifade eden bir kavramdır. çok kültürlülüğün hedefi de farklı kültürel kimliklere sahip toplulukların aynı toplum içinde varlıklarını kabul etme, birbirleri ile olan ilişkilerini herhangi bir çatışma imkanı vermeden eşit ve barış içinde sürdürme ve var olan bütün politik imkanlardan eşit düzeyde yararlanmayı esas alır(Katsiki-Givalou, 2004, Özensel 2013). Bununla birlikte özellikle farklı kültürlerin bir arada yaşadığı toplumlarda bireysel farklılıklara yönelik olumsuz tutumlar, ötekileşme ve ötekileştirme gibi sorunlar zaman zaman gözlenmektedir. Farklı kültürlerin bir araya geldiği toplumlarda bireysel farklılıklara saygı gösterme noktasında çok kültürlülük kavramını vurgulamak bu noktada önem kazanmaktadır. Dil, inanç, etnik köken ve benzeri diğer farklılıklar nedeniyle ayrışan kültürel kimliklerin bir arada yaşatılması çok kültürlülük olarak tanımlanmaktadır (Temizkan, 2016). Çok kültürlülük tanımının öncelikli olarak dil, ırk ve fiziksel özellikleri kapsadığı düşünülse de günümüzde bu tanım içine sosyo ekonomik farklılıklar, din cinsel yönelimler ve fiziksel farklılıklar, insana yabancılaşma hissi veren bir çok faktör bu tanımın değişkenleri içinde yerini almıştır (Bainbridge, Pantaleo, & Ellis 1999, APA, 2002).

Taylor (2006), farklı bir kültürel kimliğin tanınması ve bu kimliğe saygının çok önemli ve belirleyici bir insani unsur olduğunun altını çizmektedir. Bu nedenle birlikte yaşamak ve farklılıkları bir arada yaşatmak adına çok kültürlülük anlayışını toplumdaki bireylere kazandırmak toplum barışı açısından gereklidir. Bununla birlikte (Finazzo, 1997) Çok kültürlü eğitimi entegre olmuş eğitim süreci olarak tanımlar. Bu entegrasyon, etnik grupların, engellilerin, üstün yetenekli bireylerin toplumla bütünleştirilmesini amaçlamaktadır. Böyle bir eğitim vasıtası ile öğretmenler sınıflarında öğrencilerin bir birlerinin bireysel farklılıklarını kabullenerek birilikte yaşamayı öğrenmelerini destekleyebilir. Öğrencilerdeki bu değişim toplumun farklılıklara toleransı üzerinde de olumlu etkileri yaratabilir. Toplumlar için bireysel farklılıklara saygı duymak, birçok özellik açısından birbirinden farklı olan insanlarla beraber yaşamayı başarabilmek ve bu bakış açısını

⁹⁵ Prof. Dr. Yeşim Fazlıoğlu, T.Ü Eğitim Fakültesi Okulöncesi Eğitim A.B.D

⁹⁶ Bu çalışma TUBİTAK 2219 projeleri kapsamında desteklenmiştir.

sonraki nesillere aktarabilmek oldukça önem arz etmektedir. Okul öncesi dönemin, çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan bir dönem olduğu düşünülecek olursa çocukların bireysel farklılıklara olan yaklaşımlarının da temellerinin atıldığı bir dönem olduğu düşünülebilir. Bu dönemde çocuğun eğitimi için en önemli araçlardan biri olan resimli çocuk hikayeleri, konuları ve içerdiği resimler bakımından çocuklara çok kültürlülüğün, anlatılmasında önemli araçlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır(Aral, Kandır ve Yaşar, 2000; Macaroğlu, 2004, Bainbridge,Pantaleo, & Ellis 2013, Economidou, A.& Karagiani, 2016).Bu çalışmada çokkültürlülüğün bir alt boyutu olan "bireysel farklılıklar" ögesinin Yunanistan'da yayınlanan resimli çocuk kitaplarında görülme düzeylerinin betimlenmesi amaçlanmıştır.

2. Araştırma Yöntemi

Yunanistan'da yayınlanan resimli çocuk kitapların çokkültürlülüğün bir alt boyutu olan " bireysel farklılıklar" ögesinin incelendiği bu araştırma, nitel bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemeye olanak veren bir araştırma yöntemidir. Durum çalışmalarında, belli bir duruma ilişkin olarak elde edilecek sonuçlar yardımıyla benzer durumlara dair örnekler oluşturmak hedeflenmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2011). Araştırmada, Resimli çocuk kitaplarında, çok kültürlülükle ilişkili olan değişkenlerden biri olan, "bireysel farklılıklar" ögesinin metinlerde ve resimler de geçme durumları incelenecektir.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini,Yunanistan'da son 16 yıl içinde (2000 yılı ve sonrası) yayınlanan ve okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yazınsal nitelikteki resimli çocuk kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem ise, evrenden seçkili örnekleme yöntemi ile seçilen 300 adet kitaptan oluşmaktadır. Örneklemde yer alan kitaplar, Yunanistan'da ki okulöncesi kurumların kütüphaneleri ve Patras bölgesindeki devlet kütüphanesinin çocuk kütüphanesi bölümlerinde, okul öncesi dönem kategorisi altında yer verilen eserlerin 2000 yılı ve sonrasında yayınladıkları okul öncesi döneme yönelik kitapların listelerinin taranması ile elde edilecektir. Seçkili örnekleme yöntemi ile belirlenen ve yeterli çeşitliliği temsil ettiği düşünülerek 300 adetle sınırlandırılan kitapların seçiminde göz önünde bulundurulmuş ölçütler şunlardır:

Tüm kitaplar okul öncesi döneme yönelik olarak hazırlanmışlardır. Kitap, yayınevini kitap listeleri içinde okul öncesi grubunda yer almakta veya kitap üzerinde okul öncesi döneme yönelik olduğu belirtilmektedir.

Kitaplar, içlerinde yalnızca bir adet resimli öykünün yer aldığı kitaplardır, birden fazla öykü içeren kitaplara yer verilmemiştir.

Kitaplar, resimli kitap özelliğini yansıtan niteliktedir: her sayfada, tekst içeriği ile ilişkili renkli resimler yer almaktadır.

Okul öncesi çocukların dikkat sürelerinin uzun süreli olmadığı göz önünde bulundurularak hazırlanmışlardır ve 32 sayfayı geçmemektedirler.

Çok satan ve birden fazla baskı yapmış kitaplardan, ödüllü öykülerden, klasikleşmiş öykülerden örnekler verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubunda yer Alan Kitapların Yıllara Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Year	Frequency	Percent
2000	26	8.7
2001	17	5.7
2002	11	3.7

2003	23	7.7
2004	20	6.7
2005	9	3.0
2006	11	3.7
2007	20	6.7
2008	21	7
2009	9	3.0
2010	15	5.0
2011	16	5.3
2012	26	8.7
2013	18	6.0
2014	22	7.3
2015	21	7.0
2016	10	3.3
2017	5	1.7
Total	300	100

Tablo 2'de Çalışma grubunda yer alan kitapların yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Kitapların %8.7'nin 2000 yılında, yine %8.7 kitabın 2012 yılında, %7.7 kitabın 2003 yılında, %7.3 kitabın 2014 yılında, %7 kitabın 2015 yılında, yine %7 kitabın 2008 yılında, %6.7 kitabın 2000 yılında, %6 kitabın 2013 yılında, %5.7 kitabın 2001 yılında, %5 kitabın 2010 yılında, %3.7 kitabın 2006 yılında, %3.7 kitabın 2016 yılında, %1.7 Kitabın 2017 yılında yayımlandığı görülmektedir.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın örneklemini oluşturan dokümanlar olarak ele alınan çocuk kitaplarından verilerin toplanması ve analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar içinde yer alan içerik analizi, belirli kurallara bağlı kodlamalarla bir metnin veya metinlerin içindeki bazı sözcüklerin veya kavramların daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir. İçerik analizinde, amaçların saptanmasının ardından analiz birimlerinin ve çözümleme kategorilerinin belirlenmesi gerekir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2011). Araştırmanın ana kategorisi "okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik resimli öykü kitaplarında çok kültürlülük ile ilişkili unsurlardan, "bireysel farklılıklardır".

2.3. Analiz Biriminin Saptanması

Analiz birimi olarak içerik kullanılmıştır. Bunun nedeni, bu çalışmanın amacının, dokümanlar içinde yer alan her ifadenin ve resmin, öykü kapsamında üstlendiği anlam açısından ve

içeriği dikkate alarak değerlendirilmeyi gerektirmesidir. Araştırmadaki içerik analizi kategorileri arasında yer alan bireysel farklılıklarla ilişkili sözcükler seçilmesine rağmen, sözcüklerin cümle içinde kullanılan ifadeler önemsenmiştir. Kullanılan ifade, ancak anlam olarak; bireysel farklılıklar ile ilişkili bir duruma işaret ediyorsa değerlendirme kapsamına alınmıştır. Kitaplarda geçen özcükler farklı içeriklerde kullanılabildiği durumlar olabilir. Ancak araştırmacı bu sözcüklerin kullanıldığı içeriği dikkate alarak incelemelerin yapılması planlanmıştır (Yıldırım, Şimşek, 2011).

Bu çalışmada; araştırmanın güvenilirliği sınamak için, iki bağımsız kodlayıcı tarafından kitapların, rastgele seçilen en az %20'si (60) incelenmiştir ve ifadeler araştırma sonucunda elde edilen temalar doğrultusunda, gruplara ayrılarak, kodlanmıştır. Kodlama öncesinde, kodlayıcılara alan yazın taraması sonucunda elde edilen örnekleri inceleme fırsatı verilmiştir. Sınıflamalara temel oluşturan özelliklerin neler olduğu, bir ifadenin birden fazla grupta ilişkisi olabileceği anlatılarak. Gözlemciler arası güvenilirlik puanının hesaplanarak, bireysel farklılıkla ilgili öğeler için, 95.23% olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Yunanistanda yayınlan resimli çocuk kitaplarında geçen çok kültürlülük ile ilgili öğelerden bireysel farklılıklar ile ilişkili unsurların görülme durumlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Öykülerde Geçen Bireysel Farklılık Teması ve Alt Temalarına Ait İfadeler

İfade Alt Tema	Bağlam örneği / Yer Aldığı Öykü No ()	Toplam sözcüksayısı 1	Yüzde %	Öykü Sayısı
Engeli Olma		63	21.19	78
"Fiziksel Engel"	"Bili Benim babam tekerlekli sandalye kullanıyor"(299)			
"Bir Uzunun Eksik Olması"	"Krilonun kardeşi kanatsız doğdu. Herkesin kanadı vardı onun yoktu. Bazıları kanatlarını mutsuzluktan, bazıları, yaşlılıktan bazıları da hastalıktan kaybeder...Kanatsız insanların dışarı çıkmaması daha iyi çünkü hamile kadınlar onları görür mutsuz olur."üçü el ele tutuş tular üçü birlikte uçtular ilk kez yaşıyordu bu.. başlangıçta herkes şok oldu çünkü kanatsız biri uçuyordu...Diğer Pavanlar da Krel'in'i örnek aldı onlarda kendi kanatsız Pavanların dışarı çıkarmaya başladılar"(155)			
"Görme Engeli"				
"İşitme Engeli"	"Onun parmakları kitapta noktaların üzerinde geziniyor her sayfada noktalar var... eğer gizli kodu bilmesen kitabı okuyamazsın..resimleri yok"..Fenia için okulda daima sınıfın kapısını açık bırakıyoruz. Dün Nikolas ve arkadaşı kapıyı kapıdığı için fenianı düşüdü. Onlar Fenianı'ya güldüler bu ilk değil. Fenian beyaz bastonunu aldı ve hiç bir şey olmamış gibi sırsına oturdu"(178)			

<p>"Konuşma- Ses bozukluğu"</p> <p>"Özel Öğrenme Güçlüğü"</p> <p>"Zihinsel Yetersizlik"</p>	<p>"şövalyenin bir sırrı vardı o sağır doğmuştu"(208)</p> <p>"onun sesi çok garipti bu nedenle hep ağlıyordu.."insanlar onun sesini duymamak için bota atlayıp Kreta'ya gidiyorlardı"(208)</p> <p>"Roko'nun asıl adı Dokostur. Ona dedesinin ismini vermişler, Fakat O, "D" harfini söyleyemediği için ismi sorulduğunda Rokos diyormuş"(138)</p> <p>"Polikseni sarı,uzun örgülü saçlara sahip bir kızdır.Sağ yanağının üzerinde mavi bir gül de vardır.Güldüğünde o gül açar ve güzel kokular yayar.Fakat yaşlıları gibi doğal ve akıcı konuşamaz"(31)</p> <p>"Bütün çocuklar farklıdır bu normal ve biraz eğlencelidir. Bazen bazı çocuklar bazı şeylerde diğerlerinden daha iyidirler. Bazıları çok iyi dans eder, bazıları çok kolay okumayı söker, bazıları çok yükseğe atlayabilirler. Bazı çocuklar vardır ki onlar hiç bir şey yapamayacaklarına inanırlar...Nikolas'tı ve kendi kendine ben yetersizim ben hiç bir şey öğrenemiyorum dedi(129).</p> <p>"Thomasın akli hiç büyümedi çocukluk yıllarındaki gibi kaldı. Thomas zihinsel gerilikle doğmuş.."Thomas 6 yaşında iken doktoru onun diğer çocuklar gibi olamayacağını söyledi"(84)</p>			
<p>Farklı Hisetmek</p> <p>"Başka Bir şey"</p> <p>"Diğerleri içinde özel olmak"</p> <p>"Kendi Farklılığını Kabul"</p> <p>"Ünlü olmak"</p> <p>"Daha Önce görülmemiş"</p>	<p>"Herkes onun biraz farklı olduğunu biliyordu, herkes ona bunu oyun oynadığında, onunla konuştuğunda ifade ediyordu..sen bizim gibi değilsin sen başka bir şeysin, sen bizimle olamasın"(21)</p> <p>"Tavşan kaplumbağaya, biz farklı olsak da sen mükemmelsin..Ben hızlı olabilirim, sen yavaş ama seninle çok eğlenceli zaman geçiriyorum...Fare kartala ben seninle arkadaş olmayı çok seviyorum, çünkü biz birlikte çok güzel uçuyoruz...Fil rakuna, arkadaşlar bizim gibi görünmeye bilir, ben seni korumayı çok seviyorum. Biz farklı şeylerden hoşlan sakta seninle birlikte olmaktan çok mutluyum"(263)</p> <p>"Bak anne ucan bir fare, bu bir fare değil bir yarasa..Pipis.fakat bize benziyor bende uçmak istiyorum..Bende büyüdüğümde yarasa olacak mıyım, hayır dedi annesi bu nasıl mümkün olabilir. senin kanatların var mı?"(83)</p> <p>"Kutup ayısı çok ünlü bir heykeltıraşı"(167)</p>	<p>148</p>	<p>49.81</p>	

	"Gördüğü en büyük zıplamaydı.. daha önce hiç böylesini görmemişti"(158)			
Fiziksel Farklılık		25	8.38	
"Garip olmak"	" Bir gün kapının önünde bir bebek buldular ne garip bir bebek dedi bay Elofin. Bayan Elofin bütün bebekler güzeldir dedi"(233)			
"Şişman olmak"	"Romeo belliydi Alexsandros... herkes juliet olmak istiyordu.. Pavlina hariç..Nasıl mümkün olabilir böyle şişman bir kızın böyle güzel dans etmesi..Alexsanros ilk başta Pavlina ile dans etmeyi ret etti"(123)			
"Farklı renk"	"O esnada yanına sarı bir kelebek yaklaşır ve şöyle der Ne kadar tuhafsin! Daha önce siyah bir kelebeğe karşılaşmamıştım..Kötü birimisin? (28)			
"Küçük olmak"	"Küçük bir fare vardı kimse onu göremezdi...Farenin çok küçük olmasına ailesi çok üzülüyordu"(16)			
"Uzun sivri - zayıf olmak"	"Eğer çocukluk yıllarımın renkleri olsaydı kırmızı siyah olurdu. Çocukluk yıllarımın bir sesi olsaydı kırmızı bir ıslık olurdu. ben çok farklı özelliklerle doğdum, bütün aile in aksine çok zayıf uzun ve sivriyim. Bu durum başka çocuklarında dikkatini çekiyordu. Bana kötü bir şekilde gülüyorlardı. Ben bunları duyduğumda hep ortadan kaybolmak istiyordum" (165)			
"Yavaş olmak"	"Her zamana olduğu gibi Tavşan Kalçuli ayaklarını süre ilerliyordu ormanda. Bir tavşanın bu kadar yavaş olması inanılacak gibi değildi. Biraz daha canlı ve eğlenceli olsa daha çok eğleneceğimiz kesindi"(125)			
Zihinsel-Duygusal Farklılık		61	20.16	
"Akıllı olmak"	"Çünkü akılıyım biliyorsunuz. Çabuk öğreniyorum ben çok zekiyim"(47)			
"Hayalperest olmak"	"Küçük kız göğe bakmayı o kadar çok seviyordu ki zihniyle derin mavi gök yüzünde seyahat ediyordu adeta çokta güneşin batışını izlemeyi seviyordu gökyüzünü yavaş yavaş rengini kaybettiği anı..- Bir buluta sahip olmayı ne kadar çok istiyordu .. Tüm canlıların özgür olduğu o uçsuz bucaksız mistik mavilikte kuş olabilmeyi hayal ediyordu...-Elbette kimsenin hayal kurmaya vakti yoktu yüzden kızın bu durumu hoş karşılamazdı.. Akli fikri gökyüzünde olan bir kızdır o "(32)			
"Yeteneksiz olmak"				
"Farklı fikre sahip olma"				
"Egoist olma"	"Sen iyi bir ressam değilsin"(19)			

"Kötü olmak"	"Bu benim fikrim bunu benim kadar iyi bilen yok, farklı olması hiç umurum da değil, ve birazda çılgın olması, onu korumaya ve kollamaya karar verdim. Ona yemek verdim onunla oyunlar oynadım ilgilendim ama her şeyden çok onu önemsedim. ve o zaman anladım ki bir fikir ile bütün dünyayı değiştire bilirsin"(109)			
"Neşeli olmak"	"Egoist insanlar bize üzüntü verirler, biz paylaşmanın verdiği mutluluktan yoksun bırakırlar"(242)			
"Utangaç olmak"	"Niye şimdiye kadar beni kimse ziyarete gelmedi diye sordu Teris, çünkü onlar senin kötü olduğunu düşünüyorlar ve senden korkuyorlar. Onlar benim nasıl hissettiğimi önemsemiyorlar onların tek istediği iyi bir hava diye bağırıyor küçük canavar"(127)			
"Mükemmel olmamak"	" Ketı çok akıllı çok neşeli bir kızdı"(269)			
"Yetenekli olmak"	Çok utangaç olduğu için kolay arkadaş edinemiyordu.Saatlerini yalnız veya fantastik arkadaşlarıyla geçiriyordu.Kuşlar,küçük melekler,renkli kelebekler, kağıttan gemiler,uçan bereleler arkadaşlarından bazılarıydı"(31)			
"Birinci olmak"	"Bir grup penguen akıllılar ciddi mantıklılar, fakat bu grubun içinde o kadarda mükemmel olmayan bir penguen var"(65)			
"Yaramaz olmak"	" Olivya çok yetenekli çok şeyde iyi"(76) "Bizim Lukasımız birinci, onun gibi başka yok, ne Anadolu da, nede batıda, ne yumurta kızartmasında nede biberde, nede Paris'te"(70) "Alfons bazen çok yaramaz bazen çok sakın"(71).			

Tablo 2'de görüldüğü gibi bireysel farklılık teması, toplam 78 kitapta 297(%0.53)sözcüğün bireysel farklılıklar ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bireysel Farklılık teması, engelli olmak, farklı hissetmek, fiziksel farklılık , zihinsel ve duygusal farklılık olmak üzere 4 alt temadan oluşmaktadır.Bireysel farklılık temasına ilişkin alt temalar incelendiğinde, %48.81(148 ifade) oranı ile en fazla farklı hissetmekle ilişkili ifadelerin kitaplarda geçtiği bunu %21.19(63 ifade) oranı ile engelli olmanın izlediği görülmektedir. Zihinsel ve duygusal farklılık alt teması ile ilişkili ifadeler ise %20.16(61 ifade) oranında görülürken, en az fiziksel farklılık ile ilgili ifadelerin %8.38(25ifade) yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. Çalışma Grubunda Yer Alan Kitapların Resimlerinde Bireysel Farklılık Temasına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Bireysel Farklar	F	%
Fiziksel Engel	25	0.15
Görme Problemi (Gözlüklü olma, görme engeli olma)	210	1.29
Diğerlerinden Farklı olma	21	0.13

Tablo 3'te çalışma grubunda yer alan kitapların resimlerinde bireysel farklılıklar temasına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Tablo incelendiğinde araştırma grubunda yer alan kitaplarda en fazla görme problemi ile ilişkili resimlerin %1.29(210 resim) yer aldığı tespit edilmiştir. Bunu fiziksel engelli olma ile ilgili resimler %0.15(25 resim) ve diğerlerinden farklı olma %0.31(21 resim) izlediği tespit edilmiştir.

4. Tartışma

Bu çalışmada Yunanistan'daki okul öncesi dönem hikaye kitaplarında çok kültürle ilişkili unsurlardan "bireysel farklılıklar" ögesinin metinlerde ve resimlerde görülme durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında yer alan kitaplarda, bireysel farklılıklara ilgili öğelerin kitapların metinlerinde geçen 297 ifadeye yer aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, bireysel farklılık teması, engelli olmak, diğerlerinden farklı olduğunu hissetmek, fiziksel farklılığından dolayı dışlanmak, zihinsel ve duygusal yönde farklı olmak gibi alt temalar içinde değerlendirilmiştir. Bireysel farklılık temasına ilişkin alt temalar incelendiğinde en fazla, %48.81(148 ifade) oranı ile, farklı hissetmekle ilişkili ifadelerin kitaplarda yer aldığı belirlenmiştir(Tablo 2). Araştırma kapsamında yer alan kitaplarda bireysel farklılık temasının alt teması olan *farklı hissetmek* teması incelendiğinde diğerlerinden fiziksel olarak, alışkanlıklar açısından tamamen farklı olmak şeklinde karşımıza çıkabilmektedir.Örneğin; 21. kitapta yazar farklı olan "Bir Şey'in" hikayesini anlatırken, onun farklı olmasından dolayı hiç arkadaşı olmadığını, değişmek istese de diğerleri gibi olamadığını bu nedenle de "Bir Şey'in" gruptan dışlandığını ifade etmektedir. "Rüzgarlı bir tepede küçük bir kulübede arkadaşı olmayan" Bir Şey" yaşıyordu..Herkes onun biraz farklı olduğunu biliyordu.. onlar bunu onunla oyun oynadıklarında, onlarla konuştuğunda ifade ediyordu, sen bizim gibi değilsin sen başka bir şeysin, sen bizimle olamasın.. "Bir Şey" diğerleri gibi görünmek için elinden geleni yaptı" onlar gibi gülümsemeye, yemek yemeye, çalıştı ama olmadı..her şey yaptı diğerleri gibi görünemedi"(21.kitap).

Bu çalışmada yer alan kitaplarda bireysel farklılıkların bir diğer alt tema *engelli olma* şeklinde belirlenmiştir.Ayrıca bu alt tema ile ilişkili öğelerin %21.19(63 ifade) oranında olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak, Koss(2015),resimli çocuk kitaplarında çeşitliliği inceldiği araştırmasında %43 oranında fiziksel engelli,%0.4 oranında zihinsel engelle ilişkili öğeler tespit etmiştir. Emmerson ve Brena(2015) çalışmalarında, 21 resimli çocuk kitabını incelemişiler, bu kitaplarda etnik çeşitliliğin yanı sıra engellikle ilgili resim ve ifadeler belirlemişler. Bu kitaplarda en çok fiziksel engel, daha sonra kronik hastalıklar, fiziksel problem, işitme bozukluğu, zihinsel problem, öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu ve görme bozukluğu ile ilişkili temalar tespit etmişlerdir. Ayrıca, Koç et al. (2010) araştırmalarında 46 tane engellik ile ilişkili kitap incelemişler, bu kitaplarda, hikayedeki engelli karakterlerin diğerleri ile farklı iletişim stilleri içinde olduklarını vurgulamışlardır. Çoğu zaman bu incelenen kitaplar engelli karakterler bir başarıdan dolayı gururlandırılması ile sonuçlanmıştır. İncelenen bu kitaplarda engelli olanla normal gelişim gösteren bireylerin arkadaşlığı ve birlikte eğlenebileceklerinin altı çizilmiştir. Aynı zamanda engelli olan bireylerin bazen kendilerini yalnız ve farklı hissedebileceklerine dairde ifadelerin yer aldığı vurgulanmıştır. Günşen,vd.(2016) yaptıkları çalışmada, TÜBİTAK dizininde yer alan Meraklı Minik Dergisinin 12 sayısında, engelli bireylerin varlığını inceledikleri araştırmalarında, bireylerin, %99'unun normal gelişim gösteren birey, %0.3'ünün ise özel gereksinimli birey olduğunu belirlemişlerdir.

Bununla birlikte bu çalışmada, engelli olma, alt teması içinde görme problemi olma(gözlüklü olma, iyi görememe ve tamamen görme engelli olma vb) işitme engeli olma konuşma veya ses bozukluğunun olması ve fiziksel engeli olma, zihinsel yetersizlik ve özel öğrenme güçlüğü olma şeklinde altı kategoride incelenmiştir. Araştırmada yer alana öykülerde engellilik ile ilgili ifadeler örnek verecek olursak; 178. kitapta görme engelli olan Feina'nın dünyayı algılaması ve onun için yapılan düzenlemeler hakkında yazar öyküleme yaparken bunun yanı sıra çocuklarda empati duygusunun da gelişimini desteklemek istemektedir. Ayrıca bu kitapta

yazar çocuklar arası iletişimin boyutlarını da bu kitapta ifade etmektedir.Örneğin; "Onun parmakları kitapta noktaların üzerinde geziniyor her sayfada noktalar var... eğer gizli kodu bilmesen kitabı okuyamazsın..resimleri yok..Fenia için okulda daima sınıfın kapısını açık bırakıyoruz. Dün Nikolas ve arkadaşı kapıyı kapıdığı için Fenia düştü. Onlar Fenia'ya güldüler bu ilk değildi. Fenia beyaz bastonunu aldı ve hiç bir şey olmamış gibi sırsına oturdu(178.kitap). "Öğretmenimiz bizi bir oyuna davet etti gözlerimiz kapalı oynayacağımız... aniden gölgeler ve renkler kayboldu"(178.kitap).

Bu araştırma ile bezer olarak Dyches and Prater(2005) resimli çocuk kitaplarında engelli bireylere ilişkin öğelerin varlığını incelemişler, aynı zamanda kitaplarda vurgulanan engeli ve engelsiz karakterlerin aralarındaki ilişkiye de odaklanmışlardır. Çocuk edebiyatının aynı zamanda okulöncesi dönem çocuklarının başkalarının farklılıklarına karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkıları olabilir. Çocukların, çeşitliliğin bir başka boyutu olan engellilik ile ilişkili öyküler ile erken dönemde karşılaşmaları, farklı yaştan ve engel türünden bireyleri anlamaları açısından önemlidir(Koç, Koç and Özdemir 2010). Günümüzde çocuk edebiyatında engellilik ile ilgili yayınlar incelendiğinde, konuların geçmişteki duygusal ve acıma temalarından birazda olsa uzaklaştığını daha iletişimsel unsurların yer aldığı konulara daha fazla odaklanıldığı tespit edilmiştir. Bu durumu son yıllarda, engelliliğin, tıpkı toplumun sınırlılıkları nedeniyle sadece olumsuz olarak algılanan, kendine özgü bir kültürün ayırt edici unsuru olarak sınıflandırılması yerine, tamamen tıbbi bir olgu olarak engelliliği reddeden yeni bir düşünce akımının ortaya çıkması etkilemiştir. Bu tutum, engelliliği bireyin kimliğinin ayrılmaz pozitif bir özelliği olarak algılar ve engelliliğin aslında toplum tarafından yaratılan ön yargıların bir sonucu olarak görür (Prater, 1999; Dyches and Prater, 2005; Dyches, Matthew and Clow, 2007; Yenika-Agbaw, 2011; Golos and Mose 2011; Kunze, 2013). Engelliliğin sosyal modeli olarak bilinen yaklaşımlar engelli karakterleri içeren çocuk kitaplarını değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken yeni kriterler getirmiştir. Birçok çocuk kitabı bu ideoloji ile çelişen öğeler içermekle birlikte, Beckett ve, dig.(2010) şimdi harekete geçme zamanı olduğunu; kitaplar vasıtası ile okullarda dahil olma ve çeşitliliği destekleme çalışmalarının engeli bireylerin toplumda sosyal kabulünü artıracaklarını vurgulamaktadırlar.

Bununla birlikte bu çalışmada yer alan bazı kitaplarda ise konuşma ve işitme engeli ile ilişkili ifadelerin yer aldığı belirlenmiştir. Örneğin;"Roko'nun asıl adı Dokostur. Ona dedesinin ismini vermişler, Fakat O, "D" harfini söyleyemediği için ismi sorulduğunda Rokos diyormuş"(138.kitap),"Şövalyenin bir sırrı vardı o sağır doğmuştu"(208.kitap) Zihinsel olarak yetersiz olmak veya öğrenme yeteneğinin diğerlerinden farklı olması, engellilik alt teması içinde değerlendirilmiştir. Örneğin; 84. kitapta Thomas'ın zihinsel yetersizlikle doğduğu ifade edilirken aynı zamanda annesinin onun bu durumundan dolayı hissetliklerine de yer verilmektedir."Thomas'ın akli hiç büyümedi çocukluk yıllarındaki gibi kaldı. Thomas zihinsel gerilikle doğmuş..Thomas 6 yaşında iken doktoru onun diğer çocuklar gibi olamayacağını söyledi..Thomas'ın annesi sadece benim gibi acı çekenler beni anlar, çiçekler müzik bütün renkler güzelliğini kaybetti"(84.kitap).

Bu çalışmada, incelenen kitaplarda öğrenme farklılıklarına vurgu yapan bir kitap tespit edilmiştir(129.kitap) Bu kitapta, özel öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun yaşadığı bu problem nedeniyle, hissettiklerine dair ifadelerinde yer aldığı bu kitapta yazar bu farklılığı bu şekilde ifade etmiştir.. "Bütün çocuklar farklıdır bu normal ve biraz eğlencelidir. Bazen bazı çocuklar bazı şeylerde diğerlerinden daha iyidirler. Bazıları çok iyi dans eder, bazıları çok kolay okumayı söker, bazıları çok yükseğe atlayabilirler. Bazı çocuklar vardır ki onlar hiç bir şey yapamayacaklarına inanırlar... Öğretmeni Nikolas'ın ağladığını gördü ve onun yanına gitti. Ben sınıfın en kötü öğrencisiyim dedi Nikolas ve ağlamaya devam etti... Öğretmeni bir gün sende içindeki yeteneği keşfedeceksin dedi...her çocuk özeldir" (129.kitap).

Ayrıca bu çalışmada kapsamında yer alan öykülerde bireysel farklılık teması içinde, *zihinsel ve duygusal* yönden farklı olmakta farklı bir alt tema olarak ele alınmıştır. Örneğin;"Çünkü

akılıyım biliyorsunuz. Çabuk öğreniyorum ben çok zekiyim"(47.kitap). Ayrıca araştırma kapsamında yer alan öykülerde bireysel farklılıklara ilişkin olarak bir konuda yetenekli veya yeteneksiz olmak, her şeyde en iyi olmak yada mükemmel olmamak ile ilgili ifadelerin yer aldığı belirlenmiştir. Örneğin;" Olivya çok yetenekli çok şeyde iyi"(76.kitap),"Sen iyi bir ressam değilsin"(19.kitap). Bu öykülerde yazarlar hepimizin birbirinde farklı yetenek ve özelliklerimiz olduğuna vurgu yaparken herkesin yeteneğinin olduğu bir alanın olabileceğine işaret etmektedirler.

Bizi diğerlerinden farklı kılan bir başka özelliğimizde hayallerimizdir. Bazen bazılarımızın hayalle kurmaya pek vakti yokken bazılarımız çok hayalperesttir.Araştırmada bireysel farklılıklar teması içinde *hayalperest olma* duygusal bir farklılık olarak ele alınmıştır. Örneğin;"Küçük kız göğe bakmayı o kadar çok seviyordu ki zihniyle derin mavi gök yüzünde seyahat ediyordu adeta çokta güneşin batışını izlemeyi seviyordu gökyüzünü yavaş yavaş rengini kaybettiği anı.. Bir buluta sahip olmayı ne kadar çok istiyordu .. Tüm canlıların özgür olduğu o uçsuz bucaksız mistik mavilikte kuş olabilmeyi hayal ediyordu...-Elbette kimsenin hayal kurmaya vakti yoktu yüzden kızın bu durumu hoş karşılamazdı.. Akli fikri gökyüzünde olan bir kızdır " (32.kitap)

Ayrıca sahip olduğumuz fikir ve düşüncelerde bizi diğerlerinden farklı kılar ve gerçekte bazen bir fikir tüm dünyayı değiştirebilir. Bu nedenle bireysel farklılıklar teması içinde, farklı bir fikre sahip olma bir alt tema olarak ele alınmıştır. Örneğin; "Bu benim fikrim bunu benim kadar iyi bilen yok, farklı olması hiç umurum da değil, ve birazda çılgın olması, onu korumaya ve kollamaya karar verdim. Ona yemek verdim onunla oyunlar oynadım ilgilendim ama her şeyden çok onu önemsedim. ve o zaman anladım ki bir fikir ile bütün dünyayı değiştire bilirsin"(109.kitap).Ayrıca kitaplarda bireysel farklılık teması içinde, neşeli olmak, utangaç olmak, egoist olmak kötü ve yaramaz olmak bizi diğerlerinde farklı kılan duygusal ve davranışsal özelliklerinde yer aldığı tespit edilmiştir.Örneğin;" Ketİ çok akıllı çok neşeli bir kızdı"(269)Çok utangaç olduğu için kolay arkadaş edinemiyordu.Saatlerini yalnız veya fantastik arkadaşlarıyla geçiriyordu.Kuşlar,küçük melekler,renkli kelebekler, kağıttan gemiler,uçan bereler arkadaşlarından bazılarıydı"(31), "Niye şimdye kadar beni kimse ziyarete gelmedi diye sordu Teris, çünkü onlar senin kötü olduğunu düşünüyorlar ve senden korkuyorlar. Onlar benim nasıl hissettiğimi önemsemiyorlar onların tek istediği iyi bir hava diye bağırdı küçük canavar"(127)

Bu araştırmada yer alan kitaplarda bazen örtük olarak fiziksel olarak farklı olmaya vurgu yapılırken, bazen de direk diğerlerinde farklı olmanın anlatıldığı durumlarda tespit edilmiştir. Örneğin; "Eğer çocukluk yıllarımın renkleri olsaydı kırmızı siyah olurdu. Çocukluk yıllarımın bir sesi olsaydı kırmızı bir ıslık olurdu. ben çok farklı özelliklerle doğdum, bütün aile in aksine çok zayıf uzun ve sivriyim. Bu durum başka çocuklarında dikkatini çekiyordu. Bana kötü bir şekilde gülüyorlardı. Ben bunları duyduğumda hep ortadan kaybolmak istiyordum" (165.kitap). Fiziksel özelliklerimiz bizi diğerlerinden ayıran en önemli unsurlardan biridir. Bazılarımız kısa boylu, bazılarımız uzun bazılarımız çok küçük yada çok şişman olabiliriz. Örneğin; 123. kitapta, öykünün kahramanı Pavlina çok şişman bir kız çocuğudur. Diğerleri onu farklı algılasa da aslında o kendiyse barışıktır. En büyük hayali sınıfın en yakışıklısı olan Alexsandros'la okul gösterisinde dans etmektedir. Bu bir gün gerçekleşir. Burada yazar çocuklarda güzellik algısını değiştirerek yeteneğın ön plana çıkmasını desteklemektedir. Örneğin: "Romeo belliydi Alexsandros... herkes juliet olmak istiyordu.. Pavlina hariç..Nasıl mümkün olabilir böyle şişman bir kızın böyle güzel dans etmesi..Alexsanros ilk başta Pavlina ile dans etmeyi ret etti"(123.kitap). Bu araştırmadaki sonuçlara benzer olarak Heinecken(2018) resimli çocuk kitaplarında imaj olarak siyah balerinlerin varlığına ilişkin yaptığı araştırmasında, dans ve bale denilince resimli çocuk kitaplarında beyaz tenli balerin resimlerinin hakim olduğu, sadece bir kaç kitapta siyah balerin ve baletlere ilişkin kahraman resimlerinin bulunduğunu tespit etmiştir. Bu durumunda çocuklarda güzellik ve zarafetin sadece "beyazlarda" olabileceği imajını yarata bileceğini ve siyah tenli çocukların benlik algısı üzerinde olumsuz bir etki bırakabileceğini vurgulamıştır.

Bazen bizi diğerlerinde farklı kılan şey rengimiz olabilir. Genel çoğunluktan farklı bir renge sahip olduğumuzda bazen kişiler bize ön yargılı yaklaşabilir. 28.kitapta vurgulandığı gibi arkadaşlık ve dostluk için ne renk olduğun önemli değildir. Örneğin;"O esnada yanına sarı bir kelebek yaklaşır ve şöyle der Ne kadar tuhafım! Daha önce siyah bir kelebekle karşılaşmamıştım..Kötü birimisin?.... "Vadideki kelebekler siyah kelebek sayesinde hayatta kalırlar.Artık kimse onun hakkında kötü söz söylemez,kahverengi-gri lider kelebek hariç.Fakat onu artık kimse ciddiye almaz.Siyah kelebek sarı kelebekle çok sevilen bir çift olurlar ve o günden sonra vadide bir vadide bir sürü sarı siyah kelebeğe rastlamak mümkündür" (28.kitap).

Okul öncesi döneme yönelik kitaplarda, yer alana metinler kadar, öykülerin resimlerinin durumları aktarış şekilleri de önemlidir. Bu dönemdeki çocuklar resimlere bakarak metnin kurgusunu belleklerinde tamamlarlar. Resimler, sözcüklerle anlatılmayanları çizginin gücüyle çocuklara sezdirir ve metne görsel bir yorum katar(Sever, 2013). Çocuk kitaplarındaki resimler yapıtın merkezinde yer alan imgesel düşünceyi görsel öğelerle işleyen birer unsurdur ve sanatın anlatma işlevinin birer parçasıdır(Dilidüzgün, 2007). Resimli kitaplardaki anlam, sözel ve görsel anlatımın birleştirilmesiyle ortaya çıkar(Tuğrul and Feyman, 2007). Çocuk, bir metni okur gibi resimleri de okur, tekrar tekrar keşfeder, resimler aracılığıyla öyküdeki karakterleri tanır. Bir öykünün içinde adeta kaybolarak zevkli bir şekilde bir şeyler öğrenirken, edebiyatın ve görsel sanatların aracılığıyla estetik algısı gelişir(Goins, 2004). Bu çalışmada yer alan kitapların resimlerinde en fazla görme problemi ile ilişkili resimlerin %1.29(210 resim) yer aldığı tespit edilmiştir. Bunu fiziksel engelli olma ile ilgili resimler %0.15(25 resim) ve diğerlerinden farklı olma %0.31(21 resim) izlediği tespit edilmiştir(Tablo 3).

Yapılan araştırmalarda engelli, bireyler kendilerini toplum içinde diğerlerinden farklı hissedebileceklerine vurgu yapılırken, çok kültürlü kitapların bir ayna görevi görerek toplum içinde "diğerlerinin" anlaşılması da önemli bir araç olduğuna vurgu yapılmaktadır (Nasatir & Horn, 2003; Katsiki-Givalou, A. 2004; Matthew and Clow, 2007; Swain & French, 2000; Golos & Moses, 2011; Yenika-Agbaw, 2011; Golos *vd. dig.*, 2012; Kunze, 2013;Altieri, 2016).

5. Öneriler

Bu araştırma kapsamın da 300 kitaptan 78'nde bireysel farklılıklara ilişkin konuların yer aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte bireysel farklılıkların bir alt teması olan *engellilik temasına* ilişkin yazılan sadece 3 kitabın olduğu belirlenmiştir. Çocuk edebiyatı içinde daha fazla engellikle ilgili durumlara gönderme yapan kitapların basılması önerilebilir. Bu kitaplar vasıtası ile normal gelişim gösteren çocuklar farklı gelişen ekranlarını daha iyi anlama ve onlar ile kaynaşma imkanı bulabilirler. Ayrıca kitapların resimlerinde kitabın konusu engellik ile ilişkili olmasa bile engelli bireylerin resimlerine yer verilmesi engellik ve bireysel farklılıklarla ilişkili bakış açısının gelişimini destekleyecektir.

6. Kaynaklar

- Alteri, G.(2016).What's in a Name? Assimilation Ideology in Picturebooks. *CLELE Journal*, 4,(1):1-24
- Altieri, J. L. (2006). Children's contemporary realistic fiction portraying dyslexic characters: An examination of the issues confronted and the gender of the characters. *Reading Research and Instruction*, 45(3), 161-178.
- Aktaş, E. (2016). Çağdaş çocuk edebiyatı yapıtlarında model olarak sunulan çocuk ve ebeveyn tipleri. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 67, (77):100
- Aksoy, V. (2014). Tutumlara Etki Eden Faktörler. Diken, H.D(Ed.), *Engellilere Yönelik Tutumlar* (s. 22-48). Ankara: Vize Yayıncılık.
- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. 15 Mart 2018 tarihinde <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html> adresinden alınmıştır.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2000). Okul Öncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları. İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- Bainbridge,J.M., Pantaleo, S. &Ellis. M.(1999). Multicultural Picture books: Perspective from Canada. *The Social Studies*, 90 :183-188.

- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *The Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies*, 27 (4): 303-317.
- Beckett, A., Ellison, N., Barrett, S., & Shah, S. (2010). "Away with the fairies?" Disability within primary-age children's literature. *Disability & Society*, 25(3): 373-386.
- Bishop, R.S. (1997). Selecting literature for a multicultural curriculum. In V. Harris (Ed.), *Using multiethnic literature in the K-8 classroom* (2nd ed., p. 1-19). Boston, MA: Christopher Gordon Publishers.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dyches, T. T., & Prater, M. A. (2005). Characterization of Developmental Disabilities in Children's Fiction. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 202-216.
- Dyches, T. T., Prater, M. A., & Cramer, S. (2001). Characterization of Mental Retardation and Autism in Children's Books, Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36, 230-243.
- Diakiw, J. (1997). Children's literature and Canadian national identity: A revisionist perspective. *Canadian Children's Literature*, 87, 3649.
- Dilidüzgün, S. (2007). Çocuk kitaplarının çocuğun sanat eğitimine katkısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi II. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (p.111-115) . Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Dionne, A.-M. (2014). Multicultural children's books at the French Canadian public library: Where can I find them? *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries* (1): 183 - 190.
- Economidou, A.& Karagiani, A.(2016). Writing Stories About the Other: Contemporary Greek Books for Young Children and Their Ideological Differences in the Approach of Otherness. *Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü (Peace Culture in Child and Youth Literature)*, Asutay, H. et al. (Ed.), Trakya Üniversitesi Yayınları.
- Emmerson, J., Fu, Q., Lendsay, A., & Brenna, B. (2013). Picture book characters with disabilities: Pat terns and trends in a context of radical change. Un published manuscript, College of Education, University of Saskatchewan, Saskatoon, Saskatchewan, Canada.
- Finazzo, D. (1997). All for the Children: Multicultural Essentials of Literature. Albany. N.Y.: Delmar Publishing (ITP).
- Golos, D. B., & Moses, A. M. (2011). Representations of deaf characters in children's picture books. *American Annals of the Deaf*, 156(3), 270-282.
- Golos, D. B., Moses, A. M., & Wolbers, K. A. (2012). Culture or disability? Examining deaf characters in children's book illustrations. *Early Childhood Education Journal*, 40(4), 239-249.
- Goins, S. L. (2004). Botany in children's literature: a content analysis of plant-centered children's picture books that have a plot and characters. A Dissertation: Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College
- Günşen, M.O., Günşen, G. & Fazlıoğlu, Y. (2016). Bireysel Farklılıklara Yönelik Bir İçerik Analizi: Meraklı Minik. *Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü (Peace Culture in Child and Youth Literature)*, Asutay, H. et al. (Ed.), Trakya Üniversitesi Yayınları.
- Katsiki-Givalou, A. (2004).Comparative Approach of Literature for Children. *3rd Hellenic Conference with International Participation, 29,30 November-1 December 2002, Ellinika Grammata*, Athens.
- Kunze, P. C. (2013). What we talk about when we talk about Helen Keller: Disabilities in children's biographies. *Children's Literature Association Quarterly*, 38(3), 304- 318.
- Koc, K., Koc, Y., & Ozdemir, S. (2010). The portrayals of individuals with physical and sensory impairments in picture books. *International Journal of Special Education*, 25(1), 145-161.
- Koss, M. D. (2015). Diversity in contemporary picturebooks: A content analysis. *Journal of Children's Literature*, 41, 32-42.
- Macaroğlu, A. E. (2004). *Fen ve Doğa Etkinlikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Matthew, N., & Clow, S. (2007). Putting disabled children in the picture: Promoting inclusive children's books and media. *International Journal of Early Childhood*, 39(2): 65-78.
- Nasatir, D., & Horn, E. (2003). Addressing disability as a part of diversity through classroom children's literature. *Young Exceptional Children*, 6(4), 2-10.
- Özensel, E.(2013). Doğu Toplumlarında ve Türkiyede Birlikte Yaşam Arayışı:Çokkültürlülük mü? Yoksa Yeni Bir Model Mi? *Akademik İncelemeler Dergisi*; (8):3,1-17.
- Prater, M. A. (1999). Characterization of mental retardation in children and young adult literature. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34, 418-431.
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem.

- Taylor, C. (2006). *Modern Toplumsal Tahayyüller*. Çeviri: Hamide Koyukan. İstanbul: Metis yayınları. Temizkan, Ö. (2016). *Modern Toplumda Çokkültürlülük*. Erişim adresi: http://www.academia.edu/1744248/Modern_Toplumda_Cokkulturluluk
- Tuğrul, B. & Feyman, N. (2006). Okul Öncesi Çocuklar İçin Hazırlanmış Resimli Öykü Kitaplarında Kullanılan Temalar. Sever, S. (Ed.) II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (4-6 Ekim), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın no: 203
- Yenika-Agbaw, V. S. (2011). Reading Disability İn Children's Literature: Hans Christian Andersen's Tales. *Journal Of Literary & Cultural Disability Studies*, 5(1), 91-10
- Yıldırım A. & Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.